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 الثالث

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. عادل بوديار جامعة تبسة الجزائر
أ د. حسين دحو جامعة ورقلة الجزائر
د. العلمي مسعودي جامعة الوادي الجزائر
د. بن نده عبد الواحد جامعة غليزان الجزائر
د. حواجلي أحمد شوقي جامعة بسكرة الجزائر
د. الحسين بركات جامعة المسيلة الجزائر.
د. محمد أمين دريس جامعة معسكر الجزائر
د. بايزيد فاطمة الزهرة جامعة بسكرة الجزائر
د. خالد مصباحي جامعة الوادي الجزائر
د. محمد الصديق معوش جامعة الوادي الجزائر
أ د. فتحي بحة جامعة الوادي الجزائر
د. محمد مدور جامعة غرداية الجزائر
د. امحمد رخرور المركز الجامعي لآفلو الجزائر
أ د. مفلاح بن عبد الله جامعة غليزان الجزائر
د. علي سحنين جامعة معسكر الجزائر
أ د. عبد العالي بشير جامعة تلمسان الجزائر
أ د. كمال بن عمر جامعة الوادي الجزائر
د. ملوك محمد جامعة سيدي بلعباس الجزائر
أ د. العيد جلولي جامعة ورقلة الجزائر
د. يوسف بن نافلة جامعة الشلف الجزائر
د. عبد الحميد بوترعة جامعة الوادي الجزائر
د. سعد مردف جامعة الوادي الجزائر
أ د. ريمة بارك الجامعة اللبنانية لبنان
أ د. يوسف العايب جامعة الوادي الجزائر

د. سماح بن خروف جامعة برج بوعريريج الجزائر
د. خليفة عوشاش جامعة المسيلة الجزائر
د. بوشاقور سمير الرحماني جامعة غليزان الجزائر
د. سليم أونيس جامعة خنشلة الج
أ د. أحمد الحراحشة جامعة اليرموك إربد الأردن
د. وهاب خالد جامعة المسيلة الجزائر
د. نبيل قواس جامعة خنشلة الجزائر
د. عبد المالك جديعي جامعة الوادي الجزائر
أ د. العيد حنكة جامعة الوادي الجزائر
د.صفية طبني جامعة بسكرة الجزائر
د. بوخليف فايزة جامعة الشلف الجزائر
د. أحمد الشايب عرباوي جامعة الوادي الجزائر
د. صالح مرحباوي جامعة باتنة 1 الجزائر
أ د. ذهبية حمو الحاج جامعة تيزي وزو الجزائر
أ د. بن مالك سيدي محمد المركز الجامعي بمغنية الجزائر
د. يوسف رمضان جامعة معسكر الجزائر
د. مريم حكوم جامعة بشار الجزائر
أ د. أنطونيو بينو غارسيا جامعة بلد الوليد إسبانيا
أ د. هندة بوسكين جامعة الجزائر2 الجزائر
د. عبد الله بن صفية جامعة برج بوعريريج الجزائر
د. عبد الرشيد هميسي جامعة الوادي الجزائر
د. هشام فروم جامعة الطارف الجزائر
د. سليم حمدان جامعة الوادي الجزائر
د. عبد القادر خليف جامعة تبسة 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

الرقم	فهرس الموضوعات	الصفحة
	الجزء الثالث	
01	التمثيل الثقافي- قراءة في المفهوم - ط. د. عطا الله عبد الباقي - ط. د. الديب حامة	1096-1086
02	التناص الأسطوري في الموروث العربي القديم –كتاب"الحيوان" للجاحظ أنموذجا. الدكتورة: جابري فاطمة	1112-1097
03	الدّرس اللّسانيّ الحديث وملامح الانفتاح على العلوم التجريبيّة. " علم الأصوات أنموذجا ". طالبة دكتوراه/ بوغاري عائشة - الدكتورة/ نصيرة بن شيحة	1127-1113
04	المجالات المعرفية في مؤلفات "أطفيش" اللغوية مخطوط"شرح شرح الاستعارات" أنموذجًا- طالب الدكتوراه/ برتال يوسف - الدكتور/ بن إبراهيم السعيد	1147-1128
05	المقولات التأصيلية للسانيات العرفانية وطبيعة التلقي العربي ط/د صام عبدالقادر - د/ بن شيحة نصيرة	1164-1148
06	النظرية الخليلية الحديثة لعبد الرحمان الحاج صالح وأهميتها في تحسين الطرح اللساني العربي ط.د/ بوشموخة منى - الدكتورة/ خلافي مسعودة	1179-1165
07	الهوية الأنثوية في السرد النسوي الجزائري قراءة في بعض النماذج السردية ط/ د. سيلمة نعيمة -الدكتور: بن دومة كرفادي	1189-1180
08	الوعي الحداثي في نقد "عبد الملك مرتاض" بين الأصالة و المنجز الغربي ط د: شيماء الأطرش - الدكتور: أحمد جابر الله	1212-1190
09	تعزيز مهارة الكتابة باللغة العربية لدى الطلبة الصينيين عبر الرسائل الفورية في منصة دينغ تالك الأستاذة : نسرين زعنون	1232-1213
10	تلقي المناهج النقدية المعاصرة وأثره في مفهوم الشعر؛ قراءة في مفهوم الشّعر عند عبد المالك مرتاض طالبة الدكتوراه/ عبد المالك أمين بوقفة - أ.د/ السعيد لرادي	1255-1233
11	جماليات البناء الدرامي في مسرحية الفيل يا ملك الزمان لسعد الله ونّوس الدكتورة: بومنقاش نبيلة	1277-1256
12	جمالية السّرد في القصّة الشّعرية عند عمر بن أبي ربيعة ط.د تيلجي الزهرة- أ. د : حفيظة روابنية	1300-1278
13	حضور القضية الفلسطينية في مسرح الأطفال بالجزائر -مسرحية "غصن الزيتون" لعز الدين جلاوجي أنموذجا- طالبة الدكتوراه/ بن علي إيمان - د/ كمال بن عمر	1314-1301
14	حمل الإفراد على معنى التثنية أو الجمع عند المفسرين تفسير القرطبي–أنموذجا- طالبة دكتوراه سهام ماصة - الدكتورة: فوزية رندوقة	1335-1315
15	دور المقاربة النصيّة في تحقيق الكفاءة اللّغويّة–الطور الثانوي أنموذجا- طالبة دكتوراه :بوكعبان ابتسام -: أ.د حاكم عمارية	1347-1336
16	طرائق واستراتيجيات بناء الكفاءة التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات طالبة الدكتوراه : بنافي مريم - أ.د.سعاد بسناسي	1369-1348
17	آليات تعريف المصطلح النقدي عند جماعة الديوان. دراسة في تعريفات مصطلحي	1383-1370

	"الشعر" و"الشاعر" الدكتور: محمد الصديق معوش	
18	دور الإحالة النصية في اتساق قصيدة (من هنا) لأحمد سحنون الدكتور: البشير عبابسة	1395-1384
19	تحليل حاجات متعلمي اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية الدكتور: عوشاش خليفة	1408-1396
20	المكون التداولي في كتابات "عبد الرحمن الحاج صالح" طالبة دكتوراه/ علاوة زينب - الدكتورة: حوريه رزقي	1421-1409
21	مقاصد الشريعة وأبعادها التداولية الدكتور/ حسين بوبلوطة	1440-1422
22	دراسة سيميائية لمثل شعبي مولَّد "زيد في الشّطرنج بغل". الدكتور: فتح اللهبن عبد الله	1455-1441
23	أبجديات النظرية الشعرية في كتابات نزار قباني الدكتورة: فطيمة زودة	1472-1456
24	أدب الطفل المدرسي بين التّنظير والتّطبيق وأثر الإصلاح دراسة في الكتاب المدرسي للسنة الخامسة للجيلين الأول والثّاني الدكتور: سليم سعداني	1493-1473
25	مقاربة تحليلية أسلوبية لديوان" قصائد متوحشة " للشاعر (نزار قباني) قصيدة"قطتي الشامية"أنموذجا. الدكتورة: بسوفي جميقة	1507-1494
26	نظام الارتباط في السور المدنية من القرآن الكريم (الإسناد من منظور وظيفي) ط.د/عبدالمالك العايب - الأستاذ الدكتور/ العزوزي حرزولي	1527-1508
27	EFL STUDENTS' AND TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS USING DIFFERENTIATED INSTRUCTION IN HIGHER EDUCATION **Soukeina GUERZA- Dr . Radia LOMBARKIA**	1545-1528
28	IDEOLOGY AND RESISTANCE IN THE TRANSLATED ARABIC LITERATURE: THE DISCOURSE OF ORIENTALISM AND COUNTER-ORIENTALISM **Kaddouri Souad- Belarbi Ahmed Noureddine**	1560-1546
29	LA NUMÉRISATION DE L'UNIVERSITÉ : QUEL IMPACT SUR L'ACTE D'ENSEIGNER ET D'APPRENDRE ? **Dr. KHELEF Asma**	1576-1561
30	The Importance of Cultural Background Knowledge in EFL Classes: the Algerian University Teachers' Attitudes and Perceptions **Ouchene Sabrina – Dr.Baghzou Nourelhouda**	1591-1577

التمثيل الثقافي- قراءة في المفهوم -

- Cultural representation - a reading in the concept-

طالب دكتوراه/ عطا الله عبد الباقي

طالب دكتوراه/ الديب حامة

قسم اللغة والأدب العربي- جامعة محمد لمين دباغين- سطيف

مخبر انتماء طالب الدكتوراه: النقد المعاصر وتحليل الخطاب

atallahabdelbaqi@gmail.com

dibhama@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2020/10/04 تاريخ القبول: 2021/03/23 تاريخ النشر: 2021/09/15

ملخص:تسعى هذه الدراسة إلى الوقوف على مفهوم التمثيل الثقافي في الدراسات الثقافية، باعتبار التمثيل كاشفا لمضمرات الخطاب في النصوص الأدبية و الفلسفية على السواء،و باعتباره مفهوما مضيئا لجملة التصورات التي تحملها الذات على الآخر و العالم، فقد تناولنا في دراستنا هذه على مفهوم التمثيل الثقافي في الدراسات الثقافية.

الكلمات المفتاحية: الخطاب ، الأنساق الثقافية،التمثيل الثقافي، التمثيل المضاد.

Abstract: This study seeks to identify the concept of cultural representation in cultural studies , as cultural representation reveals the discourses in both literary and philosophical texts, As a concept that led to a whole range of perceptions carried by the ego on the others in the world, we taked in this study the concept of cultural, This study seeks to identify the concept of cultural representation in cultural studies.

Key word: discourat, system culturs , cultural representations, counter representation .

يحظى النقد الثقافي اليوم باهتمام النَقاد و المفكرين*، في مجال الأدب خاصة و المجالات المعرفية عامة، و تعود هاته الحظوة إلى طابعه الموسوعي،إذ ارتبط نظريا و منهجيا و معرفيا

بالعديد من التخصصات كالأنثروبولوجيا،السوسيولوجيا، السيكولوجيا والتاريخ، و الفلسفة و علوم الاتصال. حيث يتسم بالتخصص العميق الذي يسبر أغوار القضايا الفكرية و الإنسانية في دقائقها .

و تجدر الإشارة إلى أنَ النقد الثقافي استفاد بشبكة مصطلحية متعددة الاختصاصات و المنطلقات الفكرية و الفلسفية، كونه لا يمتلك آلياته، بل يرتكز على تبنيّ هاته الآليات و المصطلحات النقدية من المناهج المجاورة كونه نقدا شموليا منفتحا، ولهذا وقفنا عند مصطلح التمثيل الثقافي الذي يعد من أهم القضايا التي تناولتها الدراسات الثقافية، و خاصة و أنّه مجال تتقاطع فيه اختصاصات معرفية و فلسفية بالغة التنوع، و ينبغي الإشارة إلى أنّه قد تطرق إلى مِثْلِ هذه الدراسة مجموعة من الباحثين نذكر على سبيل المثال الباحث المغربي إدريس الخضراوي الذي تناوله في كتابه " الأدب موضوعا للدراسات الثقافية" هذا الأخير عالج المفاهيم المركزية(التمثيل،المتخيل،مسألة الآخر)عند الناقد البحريني نادر كاظم في كتابه "تمثيلات الآخر" صورة السود في المتخيل العربي الوسيط. فلماذا اكتسى التمثيل الثقافي هذه الأهمية المعرفية في المجال النقدي رغم حداثته عهده ضمن هذا الاختصاص؟

1 الأسس الفكرية والفلسفية لمصطلح التمثيل:

يكتسي مصطلح "التمثيل Représentation" أهمية بالغة في الدراسات الأدبية والفلسفية، حيث يمكن أن نقرأ على ضوئه المسارات و التطورات الفنية في الفن عموما، و نستجلي من خلاله علاقة الأدب بالواقع و تنوع المقاربات التي تتقصاها .

سنحاول من خلال هذا العنصر شرح مفهوم التمثيل، مستعرضين التطورات النقدية التي تناولته، سواء بوصفه معطى ضمن ثنائية الأدب و الواقع، أو بطرحه ضمن مفهوم الكتابة نفسها، وسنركز على الخلفيات والأسس الفكرية لمصطلح التمثيل و تطوره، في أبعاده المرتبطة بصورة الواقع، و صورة الأدب في التمثيل الثقافي.

فمصطلح التمثيل هو "وضع الشيء أمام المحسوسية تُدْرَك من خلال الصورة العلامة أو الأيقونة "[1] ،أي يستخدم في علم العلامات، و بأنَ وظيفة اللغة عن الأشياء، أي أنَ تحيل على واقع غير لغوي، ومن هذا المنطلق عدت الكلمات علامات تمثل أشياء العالم،و تقوم فكرة التمثيل أدبيا كان أم غير أدبي على وجود ثلاثة عناصر:المثِل والممثَل و الصورة التي تنتج عملية التمثيل، و قد منح بيرسPeirce في تصوره السيميائي للعلامة فعالية تمثيلية لا متناهية حين جعل " موضوع التمثيل لا يسعه أن يكون سوى تمثيل يكون تمثيله الأول تعبيرا، فسلسلة من التمثيلات لا نهاية لها، وكل منها يمثل ما وراءه، إذ لا تجد مدلولا آخر للتمثيل سوى التمثيل"[2]، وقد ارتبطت خاصية التمثيل في الأدب بقدرته على الإرجاع إلى عوالم، أشخاص، مواضيع، معتقدات ..وأشياء خارجة عنه.

والمتتبع في المعاجم الإنجليزية يميز بين ثلاث معان للتمثيل و مشتقاته: المعنى الرمزي، و المعنى السياسي، و المعنى المعرفي.

المعنى الرمزي(القرن الخامس عشر) يرادف إلى حد ما معنى العلامة، وفي المعنى السياسي يكون التمثيل وظيفة الممثلينrepresentatives (القرن السادس عشر) الذين يفهمون بمعنى "من يحدثون بالنيابة"؛ وقد يكون معنى التمثيل شخصية معينة من لدن التمثل، و هو المعنى الذي يعود تاريخه إلى القرنين السادس عشر و السابع عشر، أقرب إلى هذا المعنى من المعنى الرمزي، ومثال ذلك في الديمقراطيات البرلمانية يتخذ النواب و الممثلون القرارات بالنيابة عن السكان الذين يمثلوهم، و بهذا المعنى تصبح الديمقراطية التمثيلية ديمقراطية المشاركة.

وفي المعنى المعرفي(القرن الرابع عشر) يظهر التمثيل على أساس التكوين العقلي للمعرفة على أنَ إيان هاكينغHacking and يرى أنَ التمثيلات العقلية قد أزاحتها التمثيلات الشعبية في فلسفة القرن العشرين: ف"الأفكار" (القرن السابع عشر) و الجمل (القرن العشرون) مسؤولة عن تمثيل الواقع قي كتلة المعرفة، و إذا كان مصيبا، فلم يعد هذا المعنى يتميز عن المعنى الرمزي.[3]

فالمصطلح التَّمْثِيل، كما يذهب إلى ذلك المفكر الفرنسي ميشيل فوكو Foucault, Michel** في كتابه الكلمات و الأشياء، قد هيمنت في الثقافة الغربية، على نظام معرفي بكامله، هو النظام الذي ساد في العصر الوسيط، واستمر حتى عصر النهضة.

يشير هذا المفكر الفرنسي الراحل، إلى أن مقولة التشابه (La ressémblance)، كان لها دور كبير، في تنظيم و إنتاج المعارف في مرحلة معينة من تطور الثقافة الغربية، سادت حتى عصر النهضة.و يوضح في هذا السياق إنّ للتمثيل "قدرة لا حد لها، على ربط العلاقات، و إقامة التشابهات. فمن نقطة واحدة، يُمكن إنشاء عدد لا يحصى من العلاقات، و أشكال غير مرئية من التقارب. و عن طريق "التَّمْثِيل"، يمكن أيضا أن نقارب بين جميع الأشكال و الأشياء في العالم، مهما بلغت اختلافاتها... في فضاء "التَّمْثِيل" المتعدد الاتجاهات، هناك نقطة انطلاق بارزة هي الإنسان... فالتَّمْثِيل يتعلق بالإنسان، و يدور حول اهتماماته و مشاغله ومشاكله ومخاوفه".[4]

و الاستدلال بالتَّمْثِيل من القُدُرَات و الآلِيَّات الذهنية عند الإنسان، يستعملها كأداة للمقاربة و للاستكشاف، و ربط العلاقات بين الظواهر والأشياء من مناظير متعددة. وقد استُخْدِمَت آلية التَّمْثِيل بكثرة، من طرف الفلاسفة في العصر الوسيط. و غَرَضُهم استعمال هذه الآلية، هو تقريب و تفهيم أشياء غيبية مثل ماهية الله و صفاته رغم استحالة الإحاطة بهاته الماهية.

عندما تناول أرسطو موضوع التَّمْثِيل في كتاب الخطَابة، و كتاب الشعر، وحَلَّل بعض النماذج منه، كان في مُعظم الأحيان يرمي من وراء ذلك، إلى التعبير عن فكرة وجود تماثُل و تناسب بين علاقات معينة، شبيه بالتناسب الهندسي كما وردت صيغته عند إقليدس في كتاب المبادئ.

وكان يعرضه في الصيغة التالية نقول: إن هناك تمثيلا عندما تكون علاقة الحد الأول "أ" بالحد الثاني "ب"، هي كنسبة الحد الثالث "ج" إلى الحد الرابع "د"[5].

كما يوضح مجدي وهبة في معجم مصطلحات الأدب، أنَ التمثيل يشكّل أساس نظرية أرسطو في ماهية الشعر و غيره من الفنون البشرية و هو يقتبس من أرسطو ما يلي" فشعر الملاحم و شعر التراجيديا و كذلك الكوميديا و الشعر الأثورمبي، و أكثر ما يكون من الصغر في الناي و اللعب بالقثارة- في تلك بوجه عام أنواع من المحاكاة، و يفترق بعضها عن بعض على ثلاثة أنحاء: إما باختلاف ما يُحاكِي به أو باختلاف ما يحاكَى أو باختلاف طريقة المحاكاة، فكما أنَ من الناس من يحاكون الأشياء و يمثلونها بحسب ما لهم من الصناعة أو العادة بألوان و أشكال، و منهم من يفعل ذلك بوساطة الصوت، فكذلك الأمر في الفنون الأخرى التي ذكرناها، فجميعها تحدث المحاكاة بالوزن و القول و الإيقاع، إما بواحد منها على انفراد مجتمعه.[6]

ولعل ما يتبين من مقولة أرسطو "أنَ التمثيل المتحقق عن اللغة يكون إما بالشعر أو بالنثر و في الحالتين معا فإنَ اللغة، بما هي كلمات منتظمة في جمل، تتخذ تفويضا تحلَ بمقتضاه محل شيء آخر لتمثيل واقع آخر، حيث تصبح الكلمات مجرد علامات و تمثيل للأشياء"[7]، فاللغة وسيلة و أداة يلجأ المبدع إلى تمثيل المشاعر و الأحاسيس و الرؤى التي تتموقع في كيانه.

و من المؤكد أنَ الاستدلال بالتَّمْثِيل لم تكُن له حظوة كبيرة عند هذا الفيلسوف، سواء في منطقه، أو في مقالاته الميتافيزيقية. بل إنَ انتقاصَه من القيمة المعرفية لهذا النوع من الاستدلال، كان مُعْلَناً وصريحاً، و خاصة عندما كان يبتعد كثيرا عن شكل التناسب الرياضي السابق الذكر. ففي هذه الحالة كان يعتبره مجرد وسيلة للتأثير والإيحاء. و لا ننسى في هذا السياق، أنّ أرسطو طالما آخذ على أستاذه أفلاطون لُجُوءَهَ المفرِط إلى استعمال المتَخَيَّل بأصنافه، في شرح نظريته عن الحقيقة.

و معروف عند المناطقة و الإبستمولوجيين أنّ بنية التَّمْثِيل و التماثل، رغم مرونتها، و رغم ما تسمح به من ربط لعلاقات متعددة، لا تُفضِي إلى إثبات تطابق وهُوية بين موضوعين، و لا إلى تقارب موضوعي وواقعي بين طبيعيتين. بل إنَ كل ما تسمح به في هذا المجال، هو الانتقال الذهني من علاقة معينة بين حَدَّين، إلى علاقة أخرى يفترض أنها مشابهة لها.

يوضح ادريس الخضراوي في كتابه الرواية العربية و أسئلة ما بعد الاستعمار أنَ التمثيل يجد تحققه في صورتين اثنتين:

- قد يأتي التمثيل على شكل صورة أو أيقونات أو رسوم أو أشكال متنوعة.
- وقد يأتي عن طريق اللغة، إذ يمكن الحديث في هذه الحالة عن تمثيل مكتوب أو شفهي يحتمي فيه صاحبه بالبلاغة المخيلة من أجل تركيب الصورة المبتغاة حول موضوعه.[8]

تشير فلسفات اللغة إلى أنّ التمثيلات ذات مغزى و ذلك نتيجة لوجود نظام من العلامات التفاضيلة التي تولد المعاني من خلال الاختلاف. أي أنّ المعنى علائقي و غير مستقر بدلا من كونه إحالي و ثابت. فالتمثيل يمنح الأشياء و الممارسات الاجتماعية المعنى و الوضوح و يقوم بالتالي بإنشاء خرائط للمعنى التي تعد مؤسِّسَة للثقافة. و عليه فإنَ البحث في الثقافة غالبا ما اعتبر أمرا يقوم على اكتشاف عمليات التمثيل. و الثقافة ليست مجرد مسألة تتعلق بالتمثيلات، بل هي أيضا ممارسات وترتيبات

مكانية، ومع ذلك يمكن التأكيد على أنّ عملية التمثيل هي التي تعطي للممارسات المختلفة المغزى و الدلالة.

2/ مصطلح التمثيل الثقافي في الدراسات الثقافية:

انفتح مصطلح التمثيل على الدراسات الثقافية ليحمل معنى التثاقف، ومنه يدخل الدراسات الثقافية ليصبح تحت اسم "التمثيل الثقافي"، و توسع على يد الباحثين في هذا المجال. على سبيل مثال ميشال فوكو، إدوارد سعيد،....

يعرف أرثرأيزابرجر النقد الثقافي هو " نشاط و ليس مجالا معرفيا خاصا بذاته و إنّ نقاد الثقافة يطبقون المفاهيم و النظريات على الفنون الراقية و الثقافة الشعبية و الحياة اليومية و على حشد من الموضوعات المرتبطة، و بمقدور النقد الثقافي أن يشمل نظرية الأدب و الجمال و أيضا التفكير الفلسفي و تحليل الوسائط و النقد الثقافي الشعبي، و بمقدوره أن يفسر نظريات و مجالات علم العلامات و نظرية التحليل النفسي و النظرية الماركسية و النظرية الاجتماعية و الأنتروبولوجية إلى آخره، و دراسات الاتصال و بحث وسائل الإعلام و الوسائل الأخرى المتنوعة".[9]

يعدّ النقد الثقافي حسب هذا المفهوم نشاطا معرفيا منفتحا على جملة من التخصصات المجاورة للأدب أبرزها التحليل النفسي و النقد الماركسي و علم العلامات و علمي الاجتماع و الأنتروبولوجيا.

كما يعرفه محسن جاسم الموسوي بأنه" عبارة عن فاعلية تستعين بالنظريات و المفاهيم و النظم المعرفية لبلوغ ما تأنف المناهج الأدبية المحض المساس به أو الخوض فيه".[10]

بما أنّ النقد الثقافي هو نشاط إنساني يمارس في إطار جملة من فعاليات الثقافية التي تختلف من مجتمع إلى آخر فإن الممارسة الفعلية لهذا النشاط هي تفسير نظرايات الابستمية و محاولة تأويل العلامات و أيقونات الدالة على تلك القيم المعرفية .

2-1التمثيل الثقافي:

التمثيل مصطلح فلسفي يوحي، إذ يستخدم في علم العلامات، بأنّ وظيفة اللغة أن تنوب على الأشياء أي "إنّ المعنى الشائع لمفهوم التمثيل يعني مجموعة من العمليات التي من خلالها ترمز الممارسات الدالة أو تصف موضوع أو ممارسة في العالم الحقيقي و بالتالي، فالتمثيل فعل ترميزي يعكس الواقع. إلا أنّه بالنسبة للدراسات الثقافية، لا يعد مجرد انعكاس في شكل رمزي لأشياء الواقع، بل التمثيلات مؤسسة لمعنى ما تدعي أنه بديل، بمعنى أنّ التمثيلات لا تنطوي على مطابقة بين العلامات و الأشياء بل تنشأ أثرا تمثيليا للواقع"[11]. وبتعبير آخر فإنّ التمثيل في الدراسات الثقافية ليس هو نفسه بمفهومه العام؛ من حيث إنّ الصورة المستحدثة في النص الإبداعي لا يمكن اعتبارها الواقع ذاته وإنما هي بديل عنه من حيث هي تختلف عن هذا الواقع؛حيث يحاول الكاتب أن يعدله وفق مزاجه الخاص/ أو رؤيته الذاتية سواء عن قصد أو عن غير قصد؛ ولعل المراد

بالقول: "التمثيلات (...) تنشأ أثرا تمثيليا للواقع" هو ذلك الأثر الذي يعكسه الواقع في نفس الكاتب مما يجعل هذا الأخير يعكس انطباعه في النص المبتدع.

إنَ مفهوم التمثيل يرتبط عادة بالقوة، فهو عند ميشال فوكو آلية من آليات الهيمنة و الإخضاع و الضبط. لهذا تلجأ الثقافة عادة لتمثيل الآخر و ثقافته بغية السيطرة عليه، ومن آليات التمثيل الثقافي تحقير الآخر بتنميطه و السيطرة على ممكناته بإعادة بنائه ثقافيا، و التمثيل إخضاع أيديولوجي له دوافعه و أشكاله المختلفة؛ وهذا لا يعني أنَ التمثيل يقتصر على القوة و السيطرة بل يوجد تمثيل آخر مهم يتم باللغة و البلاغة[12]، فمن خلال ميشال فوكو أنّ التمثيل علامة من علامات القوة والسيطرة إلا أنّه تجاوز ذلك إلى أمر مهم و يتم ذلك باللغة و البلاغة، و يرى نادر كاظم أنّ الحضارة العربية الإسلامية " لما كانت في الماضي قوية و تمتلك عناصر القوة و الهيمنة العسكرية و الثقافية اتسع حجم تمثيلها الآخر و لاسيما السود، و يظهر ذلك واضحا من جملة ما كتب عنهم من طرف الرحالة و المنجمين و الرواة و الشعراء من أجل إثبات الصورة التي وضعتها للآخرين و مدى ترسيخها"[13] وترجع دونية هذا التمثيل و نمطيته إلى تضافر عنصري القوة و المعرفة ، ووظف نادر كاظم مقولات كل من ميشال فوكو و ادوارد سعيد،ونجد هذا الأخير قام بتحليل التمثيل التعسفي للشرق و سكانه على نحو مشوه، والحركة النسوية الغربية التي فككت خطاب الذكوري الذي قدم النساء كجنس دوني، و الدراسات الثقافية والنقد الثقافي اللذين اشتغلا نقديا على تعرية النصوص الأدبية، وركام الثقافة الجماهيرية التي ترسم صورا للشرائع الشعبية و للطبقات العمالية على أساس أنها تفتقد إلى الفاعلية وأنها محكوم عليها بالتبعية، ويمكن في هذا السياق أن نذكر فكرة الاستشراق التي لا يعني فقط دراسة الشرق بهدف فهمه، بل إنَه كما يرى إدوارد سعيد تمثيل ثقافي يهدف إلى إبراز ضعف الشرق و بالتالي تأكيد سهولة إختراقه و الاستيلاء عليه، وبهذا المعنى كان الاستشراق و الاستفراق (دراسة العربي للإفريقي) خطابا متماسكا يستفيد من ممكنات التمثيل التي تحصن ذاته في مواجهة الآخر.

و المتتبع لدراسات ادوارد سعيد***Said, Edwardفي قراءته للنص الثقافي الغربي يجده يعتمد على مفهوم التمثيل الثقافي، ذلك أن الاستقصاءات العميقة التي أنجزها في هذا النص، أبرزت ما لهذا المفهوم المتداول في المناهج و النظريات النقدية و الثقافية الحديثة، من " دور بالغ الأهمية في كشف تورط الرؤى في إعادة صوغ المرجعيات وفق موقف نمطي ثابت، يحيل على تصور جامد ذي طبيعة جوهرانية مغلقة، الأمر الذي أفضى إلى سلسة من عمليات التمثيل التي يمكن اعتبارها وثائق رمزية دالة على العلاقة بين المرجع الفكري و تجلياته الخطابية". [14]

و يوضح لنا إدريس الخضرواي أن قراءة الاستشراق في ضوء هذا المفهوم تحفز على" إعادة النظر في الطريقة التي تعاملت بها الثقافة الغربية الحديثة مع الثقافات الأخرى المغايرة لها،

بكل ما يحكم ذلك التعامل من استعلاء و عرقية دينية و ثقافية، فإنها تدفع للذهاب إلى أبعد من فعالية الاستشراق ذاتها، إلى القول بأنَ التمييزات التي كرَست المسافة بين الشرق و الغرب...وهو الانقسام الذي ما كانت لتبنى المعرفة به لولا الدراسات المضادة حول الاستشراق التي نشطت سيلا من الكتابات المقاومة من داخل الثقافة الغربية، و بالاعتماد على أدوات هي من إنتاج الحقل المعرفي لهذه الثقافة". [15] من خلال دراسة فكرة إدريس الخضراوي عن الاستشراق نلحظ هناك تمايز في توظيف المصطلح حيث يرى الدارس الغربي للحضارة العربية ما قام به الغرب هو مزية و امتنان سعى من خلاله الغرب إلى تنوير المجتمع العربي ونفض الخبار عن تراثه الثقافي في حين يرى الدارس العربي أن الاستشراق هو استعمار مقنع و هيمنة مقننة .

وبعد مرور أكثر من عقد على صدور كتاب " الاستشراق"، يوضح لنا إدوارد سعيد أنَ ثمة هناك ثورة قد حدثت في وعي النساء و الأقليات و المهمشين على درجة من القوة إلى حد التأثير على تيار الفكر الرئيسي في العالم أجمع. [16]

2-2 التمثيل المضاد

إذا كان التمثيل هيمنة و ضبطا فإنّ المضاد منه مقاومة رافضة للواقع ولصورة الثقافية المهيمنة، غير أنّه إذا أرتبط بالمؤسسة الرسمية فإنَه يسخر إمكانيات لا يمكن أن تكون متاحة في الغالب للفرد، لأنَ هذا الأخير محكوم بطقوس المؤسسة و ضوابطها، كما أنّه لا يبقى أسيرها، بل إنَ هذه الأخيرة تشيع ثقافته بين أفراد المجتمع من خلال مناهجها التعليمية و الثقافية و الدينية و السياسية و الإعلامية، "فأغلب الثقافات تسعى إلى الهيمنة على الآخر إما باللجوء إلى ممارسة العنف المادي باستخدام قوة اليد أو السلاح، أو ممارسة عنف رمزي ملطف إيديولوجيا"[17] و تبعا لذلك فإنَ الفرد الذي سيتحرر من قيود الصيغة الرسمية التي كان ينتمي إليها فإنّه سيواجه بالمقابل تمثيلا ثقافيا مشاعا داخل المجتمع و هو الأمر الذي سيؤدي به إلى أن يدخل في صراع مع أنماط أخرى منه و مثال ذلك تفشي ظاهرة التطرف في المجتمع العربي، فإنّ المتطرف يرى من منظوره أنّ المؤسسة الرسمية تُخْضِعُه إلى خطاب ديني مشترك يمارسه كل أفراد المجتمع فيحاول هذا المعني التحرر من قيود المؤسسة المجتمعية لكونه يمارس حرية فردية تخول له حرية الممارسة لذلك سيواجه صراعا مع التمثيل المهيمن.

فالتمثيلات ليست إنعكاسات محايدة في نقلها للواقع بل هي إنشاءات ثقافية، تخالف ما قد يبدو لنا، و هنا ترتبط بشكل جوهري بمسألة السلطة من خلال عملية الانتقاء و التنظيم، والتي يجب أن تكون حتما جزءا من تشكيل التصورات. و تتجلى سلطة التمثيل في تمكين بعض أنواع المعرفة من التواجد مع استبعاد طرق أخرى من التفكير، و كنتيجة لذلك، غالبا ما تحدّث كتّاب الدراسات الثقافية عن سياسات و ضدّه. فعلى سبيل المثال: هوية الرجل الأسود الدونية التي يمارسها عليه الرجل الأبيض لا تعكس بالضرورة حالة جوهرية للوجود و إنما تعد حالة ممثّلة و

مقروءة. و لقد أكد ستيوارت هال أنّ سياسات التمثيل يجب أن تسجل اعتباطية الدلالة و تولد الرغبة في العيش تحت ظل الاختلاف. بمعنى أنّ هاته تستفسر عن علاقات السلطة الكامنة في صيغة السواد، و في الوقت نفسه تفكك المفهوم العميق لثنائية (الأبيض – الأسود).

يرى نادر كاظم أنَ الشعر العربي الذي كان يصدر عن الشعراء السود آنذاك هو بمثابة الخطاب المضاد للخطاب العربي، كما جاء في السيّر الشعبية أو بعض النصوص الشعرية عند المتنبي و أبي العلا المعري، غير أنّ ما يميز هذا التمثيل المضاد كما يسميه الباحث هو ضعفه أمام مركزية الخطاب العربي فنموذج عنترة بن شداد لم يجسد صورة مضادة بقدر ما كانت خطوة إلى الأمام بغية التخفيف من سواده يقول نادر كاظم في الصدد "وهكذا فإنّ تمكن عنترة من التخلص من عبوديته بفروسيته و فحولته الشعرية، فإنَ التخلص من سواد الجلد ليس متاحا و لا هو من الممكنات، فهي خصلة لصيقة به، قد تنوب عنه حين ينادونه بالأسود". [18]

وعندما يهيمن التمثيل باعتباره ثقافة مقيدة فإنَه يشيع ثقافات تقوم على المراوغة و الكذب و النفاق و الصراع و التعويض و الانتحار الرمزي المادي، و الاستكانة إلى الإحباط و التذمر و بالتالي الهروب من الواقع بإبدالات تعويضية مقاومة تعد تمثيلا مضادا هي الأخرى.

والمتتبع لثقافة العربية الإسلامية يلحظ مدى ارتباط التمثيل بالأنساق الثقافية التي تشكل ضمنها الآخر و هذا وفقا لمركزية الإسلام ،لهذا نجد العديد من المصنفات في المفاضلة بين السود و البيض ومن بينها رسالة فخر السودان على البيضان لأبي عثمان عمرو بن الجاحظ والذي يمثل السود و يدافع عنهم و يطنب في تعدد مفاخرهم و مناقبهم الكريمة الجسدية و الروحية، و منها الشجاعة و شدة البأس و قوة الأبدان و فخامة البنية " و ليس في الأرض أمة في شدة الأبدان و قوة الأسر أعمُّ منهم فيها، و إنّ الرجل ليرفع الحجر الثقيل الذي تعجز عنه الجماعة من الأعراب و غيرهم، و هم شجعاء أشداد الأبدان أسخياء، وهذه خصال الشرف"[19]

فالتمثيل المضاد أخذ شكل المقاومة المباشرة مع شعراء سود آخرين يختلف عن موقف عنترة الذي كان بحثه ليس اللون بقدر ماهو عن النسب فقط و إلحاقه بأبيه، وأبرز الشعراء كل من الحيقطان وحفاف بن ندبة ،سليك بن السلكة و غيرهم الذين مثلوا صوت المعارضة "فجميع هؤلاء الشعراء نظموا قصائدهم في حالة من الاستشارة و الغضب من نظرة الثقافة الدونية و الانتفاضة من سوادهم و ثقافتهم"[20] لكن الثقافة الرسمية العربية حسب الناقد نادر كاظم، لم ترحم هؤلاء الشعراء بل غطت على معارضتهم كونها تمثل النسق الثقافي الأقوى.

مهما يكن أمام هيمنة التمثيل الثقافي يبقى رهان الفرد أن يبحث عن منافذ للتخلص من تلك الأيديولوجيات القاتلة التي تدمر النفس و ذلك باعتماد آليات تفكيكية مضادة و لو تعويضية، بحيث لن تكون لهذه العقلية تبعا لذلك التي عاشت النمطية و التسلط و القهر القدرة على التفكير و التحليل إن لم تقم مسافة مع التمثيل المضاد المؤسس على التعويض و التنميط على

حد سواء، و يبقى ذلك الرهان ثقافة مؤجلة لطالما أن بيئة الاختلاف و الإيمان به و شروط تحققه يتطلب استعداد ثقافيا يتأسس على المكاشفة و نقد الذات.

الخاتمة:

الدراسات الثقافية المتنوعة أبرزت قيمة معرفية مهمة تمثلت في ما يسمى بمصطلح التمثيل الثقافي الذي يعدّ ركيزة أساسية في مجال النقد الثقافي، حيث لعب دورا هاما في عملية استثمار مجموعة من الأبحاث و التحليلات الثقافية التي تتمظهر حول الابداع السردي بشكل عام، و السرد الروائي بشكل خاص، و هذا ما نلحظه عند المفكر ادوارد سعيد الذي اعتمد على مفهوم التمثيل الثقافي في قراءة النص من خلال تلك الاستقصاءات العميقة التي مارسها في هذا المجال، و رغم استفادة النقد الثقافي من الكثير من المصطلحات التي اجتلبها من حقول مجاورة و تبنيه لها إلا أنّه ما يزال في مرحلة الفتوّة النقدية كونّه يمارس تلك الآليات وقف أنساق ثقافية مرسومة على متون الأعمال الأدبية، كما يلاحظ تلك النظرة الدونية من صراع ايديولوجي بين مُهَيْمَن و مُهَيْمِن عليه.

هوامش البحث:

* على سبيل المثال نذكر: أهم رواد المنهج الثقافي الفيلسوف الفرنسي ميشال فوكو من خلال كتابيه (تاريخ الجنون في العصر الكلاسيكي) و (الكلمات و الأشياء) و و يأتي ريتشارد هوجارت كتابه (فوائد القراءة و الكتابة) (....) ينظر: صورية جغبوب، النقد الثقافي: مفهومه، حدوده، و أهم رواده، مجلة كلية الآداب و اللغات جامعة خنشلة، العدد الأول، 2015،ص: 30-32.

[1] Robert Dictionnaire de la langue Francaise1 reimpression et mise a jour mars 1994 page 1943. نقلا عن إدريس الخضراوي : الرواية العربية و أسئلة ما بعد الاستعمار رؤية للنشر و التوزيع،ط1،2012 ص 54

[2] عبد الله إبراهيم: السردية العربية الحديثة، تفكيك الخطاب الاستعماري و إعادة تفسير النشأة،المركز الثقافي العربي ،ط1،بيروت، الدار البيضاء،2003،ص59.

[3] ينظر كوني بينيت وآخرون: بمفاتيح اصطلاحية جديدة معجم مصطلحات الثقافة و المجتمع ترجمة سعيد الغانمي ، المنظمة العربية للترجمة،ط1،بيروت، 2010، ص213.

**فوكو، ميشال (1926-1984) Foucault, Michel:يعد فوكو شخصية رئيسية في الفلسفة الفرنسية، ارتبطت أعماله بأفكار ما بعد البنيوية، و أصبح له تأثير كبير جدا في الدراسات الثقافية المعاصرة. متأثرا بنيتشه، سعى فوكو لاكتشاف الممارسات الخطابية المختلفة التي تمارس سلطةً على الأجساد الإنسانية ولكن دون التزام بأي نظام بنيوي تحتي أو سلطة محددة نهائيا. كما حاول أن يتعرف إلى الظروف التاريخية و القواعد المحددة لتشكيل الخطابات، و اشتغال السلطة/المعرفةفي الممارسة الاجتماعية التي تحقق تنظيم المعنى. كثير من أعمال فوكو اهتمت بالتحقيق التاريخي في السلطة التي يعتبرها مبثوثة بشكل مجهري في نسيج النظام الاجتماعي، و السلطة كما يرى فوكو ليست قمعية فقط بل إنتاجية كذلك (على سبيل المثال: إنتاج الذاتية). ومن أهم كتبه: (تاريخ الجنون في العصر الكلاسيكي، تاريخ الجنسانية، الكلمات و الأشياء ...).

[4] ميشيل فوكو: الكلمات و الأشياء، ترجمة: مطاع صفدي،سالم يفوت، بدر الدين عرودكي، جورج أبي صالح،كماللأسطفان، مراجعة: مطاع صفدي، دط، مركز الإنماء القومي، بيروت لبنان،1990،ص ص 36-38.

[5] ينظر: عبد الرزاق الراوي: التخييل و التمثيل في الخطاب،2004 ص 141،
https://ouvrages.crasc.dz/index.php/fr/17-philosophie,-m%C3%A9moire-

[6] مجدي وهبه: معجم مصطلحات الأدب،ط1 ، مكتبة دار لبنان، بيروت 1994،ص:323.

[7] عبد النبي ذاكر: الرحلة العربية إلى أوروبا و أمريكا و البلاد الروسية خلال القرنين التاسع عشر و العشرين، ط1، دار السويدي للنشر و التوزيع، أبوظبي 2005،ص:84.

[8] إدريس الخضراوي: الرواية العربية و أسئلة ما بعد الاستعمار،رؤية للنشر و التوزيع،ط1، 2012، ص 59.

[9] أرثرأيزبرجر: النقد الثقافي، ترجمة وفاء إبراهيم و رمضان بسطاويسي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة،ط1،2003 ، ص30.

[10] محسن جاسم الموسوي: النظرية و النقد الثقافي،المؤسسة العربية للدراسات و النشر،بيروت، ط1، 2005، ص12.

[11] كريس باكر: معجم الدراسات الثقافية، ترجمة جمال بلقاسم، دار للنشر و التوزيع، مج 1، ط1، سنة 2018 ص 112.

[12] عبد الرزاق هيضراني: التمثيل الثقافي و التمثيل المضاد،4 ماي 2016ص1،
https://www.hespress.com/opinions/304897.ht

[13] نادر كاظم: تمثيلات الآخر: صورة السود في المتخيل العربي في العصر الوسيط، المؤسسة العربية للدراسات و النشر،بيروت،ط1، 2004، ص10.

***سعيد، إدوارد (1935-2003) Said, Edward: سعيد ولد في فلسطين ولكن هاجر إلى الولايات المتحدة الولايات حيث تلقى تعليمه في جامعة برنستونوبيل قبل أن يصبح أستاذا بجامعة كولومبيا (نيويورك). المواضيع الرئيسية التي دارت حولها أعمال سعيد كانت حول الثقافة والامبريالية، كما اعتبر واحد من الكتاب المشهورين في ميدان الأدب ما بعد الكولونيالي و النظرية و بشكل خاص، كان عمله العظيم حول الاستشراق Orientalism مهتما بتطبيق نظريات فوكو - حول الخطاب و السلطة- على العلاقات الثقافية و السياسية بين الشرق و الغرب. و بالتالي، فالشرق كان مفهوما من قبل سعيد كبناء خطابي محدد بشكل تاريخي، و مؤسس بواسطة المتخيل و المعجم الغربيين، الأمر الذي أدي إلى توليد معنى الشرق و هيمنة الغرب عليه. و في نفس الوقت، رفض سعيد فكرة أن الشرق ظل سلبيا خلال و بعد الامبريالية الغربية. و من أهم كتبه: (الاستشراق، الثقافة و المقاومة، المثقف و السلطة، خيانة المثقفين ....)

[14] عبد الله إبراهيم: التمثيل و السرد-إدوارد سعيد و توظيف المفهوم- عن الموقع الإلكتروني لشبكة الذاكرة الثقافية:www.althakira.net

[15] إدريس الخضراوي: الرواية العربية و أسئلة ما بعد الاستعمار،ص83

[16] مصطفى ماروتش: السرد المضاد ، الاستطراد و الرفض، ضمن كتاب: الحق يخاطب القوة، إدوارد سعيد وعمل الناقد،تحرير: بول بوفيه، تر:فاطمة نصر، كتاب سطور،ط1 ،القاهرة، 2001، ص 259.

[17] إدريس الخضراوي: الأدب موضوعا للدراسات الثقافية، جذور للنشر، ط1،الرباط، 2007 ص 101.

[18] نادر كاظم: تمثيلات الآخر: صورة السود في المتخيل العربي في العصر الوسيط،ص 506

[19] رسائل الجاحظ: تحقيق عبد السلام محمد هارون، 1- 195 نقلا عن عباس محمد رضا البياتي و مثنى حسن عبود الخفاجي" الانحياز اللوني(مركزة السود و تهميش البيض) في رسائل الجاحظ (ت255)، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية و الإنسانية جامعة بابل،ع 29، تشرين أول 2016.

[20] نادر كاظم: تمثيلات الآخر: صورة السود في المتخيل العربي في العصر الوسيط ، ص527

قائمة المصادر و المراجع

- صورية جغبوب، النقد الثقافي: مفهومه، حدوده، و أهم رواده، مجلة كلية الآداب و اللغات جامعة خنشلة، العدد الأول، 2015.
- Robert Dictionnaire de la langue francaise 1 reimpression et mise a jour mars

1994page1943 نقلا عن إدريس الخضراوي: الرواية العربية و أسئلة ما بعد الاستعمارية، رؤية للنشر و التوزيع، ط1، 2012.

- عبد الله إبراهيم: السردية العربية الحديثة، تفكيك الخطاب الاستعماري و إعادة تفسير النشأة، المركز الثقافي العربي، ط1، 2003.
- كوني بينيت و آخرون: بمفاتيح اصطلاحية جديدة معجم مصطلحات الثقافة و المجتمع ترجمة سعيد الغانمي، المنظمة العربية للترجمة، ط1، 2010.
- ميشل فوكو: الكلمات و الأشياء، ترجمة مطاع صفدي، و آخرون، مركز الإنماء القومي، دط، 1990.
- عبد الرزاق الراوي: التخييل و التمثيل في الخطاب، 2004، 2-10-2019، https://ouvrages.crasc.dz/index.php/fr/17-philosophie,-m%C3%A9moire-
- مجدي وهبه: معجم مصطلحات الأداب، مكتبة دار لبنان، ط1، 1994.
- عبد النبي ذاكر: الرحلة العربية إلى أوروبا و أمريكا و البلاد الروسية خلال القرنين التاسع عشر و العشرين، دار السويدي للنشر و التوزيع، ط1، 2005.
- إدريس الخضراوي: الرواية العربية و أسئلة ما بعد الاستعمار،رؤية للنشر و التوزيع،ط1، 2012.
- أرثرأيزبرجر: النقد الثقافي، ترجمة وفاء إبراهيم و رمضان بسطاويسي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرةط1،2003.
- رسائل الجاحظ: تحقيق عبد السلام محمد هارون، 1- 195 نقلا عن عباس محمد رضا البياتي و مثنى حسن عبود الخفاجي" الانحياز اللوني(مركزة السود و تهميش البيض) في رسائل الجاحظ (ت255)، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية و الإنسانية جامعة بابل،ع 29، تشرين أول 2016.
- إدريس الخضراوي: الأدب موضوعا للدراسات الثقافية، جذور للنشر، ط1،الرباط، 2007 .
- محسن جاسم الموسوي: النظرية و النقد الثقافي،المؤسسة العربية للدراسات و النشر،بيروت، ط1، 2005.
- كريس باكر: معجم الدراسات الثقافية، ترجمة جمال بلقاسم، دار للنشر و التوزيع، مج 1، ط1، سنة 2018.
- عبد الرزاق هيضراني: التمثيل الثقافي و التمثيل المضاد،4 ماي 2016،29-09-2019، https://www.hespress.com/opinions/304897.ht
- نادر كاظم: تمثيلات الآخر: صورة السود في المتخيل العربي في العصر الوسيط، المؤسسة العربية للدراسات و النشر،بيروت،ط1، 2004.
- مصطفى ماروتش: السرد المضاد ، الاستطراد و الرفض، ضمن كتاب: الحق يخاطب القوة، إدوارد سعيد وعمل الناقد،تحرير: بول بوفيه، تر:فاطمة نصر، كتاب سطور،ط1 ،القاهرة، 2001.

التناص الأسطوري في الموروث العربي القديم
-كتاب "الحيوان" للجاحظ أنموذجا.

The romantic terms in the classical Arab heritage –
El Jahidh's animal book as a model

الدكتورة: جابري فاطمة

قسم اللغة والأدب العربي -جامعة الشهيد حمّة لخضر-الوادي(الجزائر)

djabri-fatma@univ-eloued.dz

تاريخ الإيداع: 2020/10/29 تاريخ القبول: 2021/07/28 تاريخ النشر: 2021/09/15

● **ملخص:**

يعالج البحث قضية أساسية تتمثل في التناص من خلال ما تناوله قسم من الباحثين في هذا الجانب النقدي بتنوع فهمهم له، فمنهم من ربطه باللفظ وبالمعنى ومنهم بالخطاب وآخرون بالجنس الأدبي، فالتناص هو عملية إنتاج نص جديد عبر احتواء أو تعالق مع نص أو عدة نصوص سابقة أو متزامنة معه،بالأفكار أو البنى أو كليهما. أما الأسطورة وهي حكاية الكائن الوحيد في مواجهة المصير، هي طفولة بني البشر، وهي كل العقائد والشعائر والممارسات التي يتناولها الإنسان القديم في التعبير عن حاجاته ودوافعه النفسية والاجتماعية والدينية. وربما إخراج لدوافع داخلية في أشكال مجسدة أو إعطاء تبرير لطقس مبجل قديم، لا يريد أصحابه نبذه أو التخلي عنه، أما في القرآن الكريم فقد ورد ذكر الأسطورة في عشر سور، فكان له أثر بارز في كتاب الحيوان للجاحظ (ت 255هـ)، توصل إلى مفهوم التداول والتوارد من خلال التقاء الأفكار والمعانيوتلاقحها. وعليه فلا وجود لكلمة عذراء لم تستخدم، باستثناء كلمة آدم. أي لا يوجد نص بكر. ولا يوجد تعبير لم يرتبط بعلاقة بتعبيرات أخرى. ولا يوجد نص مغلق مكتف بذاته فلا مناص من وجود تداخل وتعالق بين أي نص ونصوص. فانطلقنا من قضية عامة، تتعلق بالتناص الأسطوري لنصل إلى أبرز إشكالية وهي بروز التعالق النصي الأسطوري في كتاب الحيوان للجاحظ.

إن الإشكالية التي نطرحها تتعلق بالتناصومرجعياته الفكرية وآليات اشتغاله وأنواعه وصولاإلى معرفة ما التناص؟وهل الموروث العربي ينتمي إلى الذهنية الأسطورية بمعناها الشعبي؟ وهل كان لها أثر في كتاب الحيوان للجاحظ؟ وهل حفظ الأساطير التي تسجل لنا بدقة بعض العادات والتقاليد وأنماط التفكير؟

الكلمات المفتاحية:النص، الأسطورة، الموروث العربي القديم، الجاحظ، كتاب الحيوان.

sammary:

the research addresses an essential question that lies in the terms through the studies of the research teams in its critical aspect according to their conception of this text. There are those who make the connection between the word and the meaning and those who determine the meaning.

The good with the speech and others which are interested in particular with the genre literature the terms are a processor of production Dun new text according to the contents and the relation with another text or several other texts proceed or contemporary taking into account the ideas expressed or structures or both, while the legend is a story of the only being in front of fate.

It is the childhood of human beings, that is, all the beliefs, all the rites, all the practices of the ancient man in his expressions of need and religious social psychological impulses.

Perhaps, it is about an extraction of intimate reasons in the form of *choserpalpa* or to give a justification of the privileged atmosphere of the past whose authors do not want in any case to return it or to abandon it.

However in the Holy Qur'an one can find the mention of the myth in ten smiling ones and there was a big impact in the book of animals * KITAB EL HAYAWANE * of el jahidh (255). He was able to bring up the concept of rotation and handling through the meeting of ideas and concepts and their exchange on this subject, there is always a common part because it there is no empty term not used except the term Adam. that is, there is no blank text and there is no expression that has not been linked to other expressions and there is no closed or closed and isolated text . There is therefore interpenetration between the texts.

We started from a general operation concerning the terms and the myths to arrive at a form of problematic namely the appearance of the interpenetrate of the texts of myths in the book of ELJAHIDH:"KITAB EL HAYAWANE "

Key words: Text- myth – inheriting -El Djahidh- The book of animals.

تمهيد:

يسعى موضوع هذا البحث إلى المساهمة في الحوار حول طريقة بناء النصوص الإبداعية، فحقائق النص أسرار لا يصل إليها إلا من لا يملك مفاتيح الحقيقة، والحقيقة ليست كمًا دلاليا،

ولا توجد في النصوص، إنما هي مودعة في نفس المؤول ونعني بالتناص الأسطوري، استحضار الأديب بعض الأساطير القديمة وتوظيفها في النصوص الأدبية التي تمتلك المعنى الذي

يستخرجه الفرَّاء منها، ومن هذا المنطلق اخترنا التناص الأسطوري في الموروث العربي القديم- كتاب "الحيوان" للجاحظ –أنموذجا. فأعمال الأدب مبنية من نظم وشفرات وتقاليد مشتقة من أعمال الأدب السابقة،والتناص يذكرنا بأن كل النصوص تعدُّدية، وقابلة للقلب فكل إشارة للتناص مناسبة لوجود إشارة بديلة.

تدور الإشكالية حول علاقة تناصية النص بالرموز الثقافية، ولكن أي نوع من الرموز الثقافية تشير إليها ومن أين أتت؟ وأي نوع من علاقات القوة موجودة في استخدامها؟

وإلى أي مدى تتحاور وتتعالق النصوص فيما بينها؟ أين تكمن الجمالية التي يساهم التناص في الكشف عنها؟ ما مفهوم الأسطورة؟ ما فائدة استخدام الأسطورة؟ وما هي أبعاد توظيف الأسطورة؟ وما هي دلالاتها؟

وتكمن أهمية الموضوع من أهمية التناص الأسطوري في الكشف عن الدلالات الخفية في نصوص كتاب "الحيوان" ولقدحددنا نصوص هذه المدونة لما تحملهمن تعالقات إبداعية، إن طبيعة مفهوم التناص يحتم على الباحث أن يتحدد ببنية نص معين في دراسته، وإنما عليه أن يهتم بإحالات النص إلى نصوص أخرى، فلهذا السبب ونظرا لسعة النصوص آثرنا اختيار نماذج من كتاب الحيوان للدراسة والتحليل.

وكان المصدر الأساسي في دراستنا هو كتاب الحيوان الذي انطلقنا من خلاله إلتناصات النص .

أولا: القضية الأولى: عامة وتتعلق بالتناص والأسطورة.

<<يعد مصطلح التناص من المصطلحات الوافدة من لغات أخرى باتجاه الخطاب النقدي العربي الحديث، لذلك يبدو ضبابيا وغير متسم بالاستقرار المنهجي، لذا فإنه بحاجة إلى تأصيل وتنظيم لغوي واصطلاحي ليتوافق مع النتج النصي العربي بعامته.

1- **التناص:** (التداخل النصي) ومعنى ذلك، أن النص الجديد، لا يولد من فراغ، وبالتالي، يصبح (التأسيس) نسبيا، لأن النص، يمتص بأشكال متعددة، فسيفساء من نصوص سابقة له، تترسب بطرق متنوعة في وعي النص الجديد>>[1].

إن مفهوم التناص يحيلنا إلى مفهوم النص أولا، جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة "نصص": النص: رفعك الشيء. نص الحديث ينصه نصا: رفعه. وكل ما أظهر، فقد نص. وقال عمرو بن دينار: ما رأيت رجلا أنص للحديث من الزهري أي أرفع له وأسند. يقال: نص الحديث إلى فلان أي رفعه، وكذلك نصصته إليه[2].(مكرم)، (د-ت))

<<والنون والصاد أصل صحيح يدل على رفع وارتفاع وانتهاء في الشيء. منه قولهم نص الحديث إلى فلان: رفعه إليه. ونص كل شيء منتهاه>>[3]. (الحسين)، (د-ت))

<<ومن المجاز: نص الحديث إلى صاحبه، قال: (من المتقارب)

ونص الحديث إلى أهله فإن الوثيقة في نصه>>[4](الزمخشري، (د-ت))

أما ميخائيل باختينMikhailBakhtin فقد بدأ استعمال المصطلح بصورته الدلالية وليس صورته اللغوية وتقارب في تسميته داخل دائرة النص السابق والنص الحاضر، فقد استخدم (الحوارية) و(التداخل السيميائي) و(التداخل السوسيو لفظي) و(تعالق اللغات القائم على الحوار) و(الحوارية الخاصة) . ويعد الكلمة علامة لغوية " الكلمة ليست شيئا لكن الوسط الحيوي دائما المتبدل دائما حيث يجري التبادل الحواري. كما استفادت الباحثة جولي كريستيفا Julia Kristevaمن مصطلح الحوارية في نحت مصطلح التناص الذي أسمته في البداية (ايديولوجيمIdeologeme) ومن ثم (تداخل النصوص) وعرفته أخيرا " التقاطع داخل النص لتعبير قول مأخوذ من نصوص أخرى" وتعرف التناص مرة أخرى "هو التقاطع والتعديل المتبادل بين وحدات عائدة إلى نصوص مختلفة". ونجد جيرار جينيتGerard Genette

يميز التناص عند الإنتاج بأنه " قراءة لنصوص سابقة وتأويل لهذه النصوص، وإعادة محاورتها بطرائق عدة على أن يتضمن النص الجديد زيادة في المعنى على كل النصوص السابقة التي يتكون منها". أما تعريف فيليب سولرسSollersللتناص فهو " كل نص يقع في مفترق طرق نصوص عدة فيكون في آن واحد إعادة قراءة لها، امتدادا وتكثيفا ونقلا وتعميقا".

وعليه فالتناص : عملية إنتاج نص جديد عبر احتواء أو تعالق مع نص أو عدة نصوص، سابقة أو متزامنة معه، بالأفكار أو البنى أو كليهما[5].

يقول رولان بارت بأن النص (منسوج تماما من عدد من الاقتباسات ومن المراجع ومن الأصداء: لغات ثقافية سابقة أو معاصرة، تتجاوز النص من جانب إلى آخر في تجسيمة واسعة. إن التناصيL'intertextualité، الذي يجد نفسه فيه كل نص، ليس إلا تناصا لنص آخر لا يستطيع أن يختلط بأي أصل للنص: البحث عن ينابيع عمل ما أو عما أثر فيه، هو استجابة لأسطورة النسب، فالاقتباسات التي يتكون منها نص ما، مجهولة، عديمة السمة، ومع ذلك فهي مقروءة من قبل: إنها اقتباسات بلا قوسين).

فالنص يعيد توزيع اللغة ،والتناصية قدر كل نص، مهما كان جنسه (إن تبادل النصوص، أشلاء نصوص دارات أو تدور في فلك نص يعتبر مركزا، وفي النهاية تتحد معه، هو واحدة من سبل ذلك التفككوالإنبناء: كل نص تناص، والنصوص الأخرى تتراءى فيه بمستويات متفاوتة وبأشكال ليست عصية على الفهم بطريقة أو أخرى، إذ نتعرف نصوص الثقافة السالفة أو الحالية: فكل نص ليس إلا نسيجا جديدا من استشهادات سابقة).

نلاحظ أن رولان بارت لم يضيف على ماقالتهكريستيفاوباختين ولكنه وسع مفهوم التناص وذلك من خلال انفتاح النص على الحياة والمجتمع، وأضاف بعض الملاحظات السريعة[6].

مفهوم التناص والموروث العربي القديم:

يكشف هذا البحث عن ولادة المصطلح من خلال ما تناوله قسم من الباحثين بتنوع فهمهم له، وتأصيلا لمصطلح التناص في ساحة الخطاب النقدي العربي فقد تم التعرف على جذوره العربية بوصف اللغة العربية عالية البلاغة ولم تخل من باحثين في المنطق والنحو والصرف والبلاغة.

و لا يمكن تخطي المنتج والمتلقي كونهما منتجي النص، فالأول يعتمد على مرجعيات شكلية موضوعية، والثاني على ما يحمله من ثقافة راسبة سابقة ومتزامنة.

ثانيا: الموروث العربي القديم:

يعد اللفظ والمعنى جوهر الأدب وعموده ولا يتم إنتاج نص من دون استعمالهما ويبقيان مؤطرين بأشكال محددة قال الامام علي (ع) "لولا أن الكلام يعاد لنفد" فقد لاحظ العرب هذه لعلاقتها بآلية الكتابة والتلقي بين ما سبق وما سيلحق بالتجربة من خلال الوعي المتواصل باستخدام آلية الفعل الكتابيومعرفة أصولهومرجعياته والتي قادتهم تاريخيا إلى النص ومعرفة المؤثرات التي تنتجه.

تم تقسيم التناص بمفهومه لدى العرب إلى رتب ومنازل كالمشترك والمبتذل والمختص والسابق والبديع المخترع والكامن والظاهر الجلي والصريح الظاهر وقسموه إلى درجات أما لحظيا يرتبط بثقافة المبدع أصلا من حيث التمثل والاستيعاب والاستنساخ وأحيانا حد استواء المرسلة (le message)، واستواء المعنى وتجاوبهما بين السابق واللاحق، وأما ضاربا في أعماق عملية الابتداعفي صورة ذاكرة أدبية تخضع لديمومة رحيل الأفكار وتوارثها وهجرتها.

وقسمهقدماء العرب وفق ارتباطاته بثقافة المجتمع إلى:

1- خاص: هو كل تجربة فنية وعلاقتها بثقافة الحاضر ومدى ارتباطها بالسابق " سلف وخلف ومفيد ومستفيد".

2- عام: وهو مدى التواصل والانقطاع داخل الثقافة بعموميتهاوجوانبها المتعددة.

عرف التناص كمفهوم ولكن بتسميات متعددة عندما ربط الناقد العربي النص اللاحق بالنص السابق لفظا ومعنى، تجربة ودربة، حيث خلق له خصوصية إنسانية فكرية وخلق له خطابا شعريا عربيا، ومجمل الحديث كان عن الشعر لتعامل العرب بصورة واسعة كونه الجنس الأدبي المهيمن لديهم بصورة مطلقة[7].

ثالثا:الأسطورة:

أما الأسطورة: فهي السطر: الخط والكتابة. قال تعالى في كتابه الكريم:

﴿ن والقَلَمِ ومَا يَسْطُرُونَ﴾[8].

<<والأسطورة عملية اخراج لدوافع داخلية في شكل موضوعي. والغرض من ذلك حماية الانسان من دوافع الخوف والقلق الداخلي>>.[9](إبراهيم)<<وهي الصورة الأصلية التي تبث إلى وعينا حياة سيكولوجية تعود للماضي، ويرى يونغ بأنها عقل وتفكير أسلافنا القدامى وطريقة رؤيتهم للحياة والعالم والآلهة والبشر>>.[10](الطربيي، 2010) إن الأسطورة أضحت بمثابة القناع والرمز لمرموزات حديثة، وقضايا طارئة، فبات يحتاجها الأديب، ويتلاعب بشخوصهاولغتها، تياها بين فضائها، لا يكل الحركة أو المسير.

وعلى هذا، فإن الأسطورة قد باتت تشكل في الأدب منهجا بذاته، عبر محاور شتى، أضحت فيها بابا شاسعا في دراسة النصوص الأدبية، والدوران في فلكها، بحرية وتلقائية، وإن دار هذا كله في شيء من (الفنية)، و(الرؤى التحليلية)، عبر (الاسترجاع)، واستحضار التراث، والدخول في الماضي، بكل ذخائره وأسراره، وكنوزه ونفائسه الثمينة، تلك التي يجسدها ذلك الزحم الفكري، والعقائدي، و(الأيديولوجي)، الذي يحتويه هذا المذخور، الذي تواتر على الإنسانية، منذ ميلادها حتى يومنا هذا.

يقول الدكتور محمد فتوح أحمد: "بيد أن الموروث... لم يعد مقصورا على وظائفه الاصطلاحية، من حيث هو مادة للمعرفة، أو مصدر للاحتذاء، أو منبع للعظة، بل أصبح –كذلك- ضربا من الرؤيا الفنية، يقوم فيه الحس التراثي مقام الرصد التاريخي، ويتجلى فيه ((ما كان)) بمثابة نبوءة أو حدس ب ((ما يكون))، كما يتجلى فيه ((ما يكون)) بمثابة تأويل إبداعي ل ((ما كان))، بكل ما يترتب على هذا التأويل من خصوصية في الحذف والإضافة والتفسير. .."[11](كيوان، 2003م- 1423ه)

ومن ثم، فإننا لا نستطيع أن نبخس الجاحظ حقه، إذ رأينا توظيفا جيدا لأساطيره ومادته المستقاة، دلت على مزج ثري بين الأساطير والنص. تكشف عن فيضمعرفي مطبوع وسم به الجاحظ.

رابعا: التعالق النصي الأسطوري في كتاب الحيوان للجاحظ:

تواصلا مع المنجز النصي وعلاقته بما هو متناص مع الأساطير القديمة سواء كان (شعرية ام نثرية) التي أنتجت والتي تناولتها كمرتكز رئيسي وبنائي والتي شكلت علامة في المنتج النصي المتناص مع الأساطير.

فقد تم اختيار مجموعة نصوص عالجت موضوعات فكرية أسطورية، نذكر في هذا الصدد ما جاء في كتاب الحيوان للجاحظ في قوله: <<ومثل شأن التنين مثل أمر فرانق الأسد فإن ذكره يجري في المجلس فيقول بعضهم أنا رأيته أنا سمعته>>[12]. (الجاحظ، 1965)

وكان للتنين شأن كبير فقد كان رمزا للقوة والبطش، ويتبين ذلك من الأساطير القديمة نذكر من بينها أسطورة التنين "بشمو وليد البحر".

وتبدأ قصته بالتوجه إلى الآلهة أرور وهي أخت أنليل التي ترسله بدورها إلى نرجال إله العالم السفلي وكان مقره سابقا في السماء ولكن علاقته الغرامية بإيريشكيجال إلهة العالم السفلي جعلت منه ملكا على هذا العالم، وإلى هذا الأخير يطلب المساعدة لإنجاز مهمته "واجبه كجندي" وما تبقى من النص يعدد الأخطار التي يتوجب عليه مجابهتها واصفا ضخامة التنين واعتداءاته على ما في البحر والسماء، وعلى ما في الأرض من حيوانات وبشر.

<<في البحر، ولد التنين بشمو[...]

طوله ستون بيرو.

يرتفع رأسه حتى ثلاثين بيرو [...]

محيط عينيه [يمتد(؟)] على نصف- بيرو

قوائمه تحقق قفزات لعشرين بيرو.

إنه يلتهم الأسماك، نتاج البحر [...]

والعصافير، نتاج السماء [...]

والعير الأخدرية نتاج[الجبل...]

إنه يلتهم ذوي الرؤوس السوداءو[...] البشر

[...] نرجال، ساحر الأفاعي [...]>>[13](أدونيس س.، 1999)

يتضح من خلال النص الأسطوري أن التنين كان رمزا للفظاعة والبأس والشناعة، وشاع هذا الخبروتداوله الناس في غابر الزمن، أما في عصرنا لم يبقى بين الجماعة اللغوية من صفته إلا اسمه "تنين" إذ فقد مكانته واحترامه بين الناس وأصبحوا ينظرون إليه على أنه مجرد أسطورة.

ويقول الجاحظ في العنقاء <<قال والعنقاء المغرب العقاب، لأنها تجيء من مكان بعيد".

يقولون أن العنقاء هي العقاب، لأن موطنها الأماكن البعيدة التي لا تطأها الأيدي>> وقد وردت عدة أساطير في العنقاء من بينها[14]:

وهي من الطيور الأسطورية التي تناقلت الأخبار عنها بين مؤمن بها وبين مكذب لوجودها وعنوانها:

العنقاء وخالد بن سنان العبسي.

وتقول الأسطورة أن الله خلق طائرا في الزمان الأول، وجهه مثل وجوه الناس وأن في أجنحته كل لون حسن من الريش، وله أربعة أجنحة من كل جانب منه، وخلق له يدين فيهما مخالب، وله منقار على صفة منقار العقاب غليظ، وجعل له أنثى وسماها بالعنقاء وأوحى الله إلى موسى بن عمران أنه خلق طائرا عجيبا، ولا يزال كذلك حتى أدخل الله موسى وبني إسرائيل في إليته فمكثوا فيه أربعين سنة حتى مات موسى وهارون ومن معه، ثم أخرجهم الله مع يوشع بن نون تلميذ موسى.

ووصيته فانتقل ذلك الطائر فوقع بنجد والحجاز في بلاد قيس عيلان، ولم يزل يأكل من الوحوش والصبيان وغير ذلك فهو يخطفها ويغرب ولذلك سمي بعنقاء مغرب إلى أن ظهر نبي من بني عبس بين عيسى ومحمد ﷺ، يقال له خالد بن سنان فشكا إليه الناس أفعال العنقاء، فدعا الله عليها أن يقطع نسلها فقطع الله نسلها فبقيت صورتها تحكى في البسط وغير ذلك.

وإذا نظرنا نظرة متأمل تبين لنا أن العنقاء كانت تحمل دلالة الحسن والقوة والجمال والبطش والعنفوان والقتل، أما في أيامنا لم يبقى في أيدي الناس من صفتها إلا اسمها[15].(عجينة، 2005هـ-1994م)

ولا يمكن الفصل بين التناصات أيا كان مصدرها أو نوعها إذ تحمل الكلمة التقاء ما بين نص ونص نذكر على سبيل المثال كلمة هدهد ونقصد بها ذلك الطائر المعروف، وهو مما يقرقر، وهدهدته صوته[16]<< فله من الكنى ((أبو الأخبار)) ((وأبو ثمامة)) و((أبو الربيع)) و((أبو روح)) و((أبو سجاد)) و((أبو عباد)) ويقال له الهداهد وهذه الكنى ضاربة بجذورها فيما تنوقل عن هذا الطائر من أخبار أسطورية، منها أسطورة تعليلية يرويها الجاحظ أصل القنزعة التي فوق رأسه وأخرى أكثر منها شهرة هي قصته مع النبي سليمان وملكة سبأ وهي التي صار بها مضرب الأمثال ولذلك نجدهم يذكرون أنه يرى الماء في باطن الأرض كما يراه الإنسان في باطن الزجاجة وأنه كان دليل سليمان على الماء>>.[17]

يقول الجاحظ: والعرب كانت تزعم أن القنزعة التي على رأس الهدهد هي قبر أمه فمن شدة بره إياها جعلت قبرها على رأسها وهذه خرافة لا أساس لها من الصحة. ويستدلون على ذلك بقول أمية ابن أبي الصلتويقول من أبيات [الكامل]

غَيمٌموظَلماءُوَغَيثُسَحابَةٍ أَيّامَكَفَّنَوَاِستَرادَالهُدهُدُ

يَبغيالقَرارَلِأُمِّهِلِيُجِنَّها فَبَنىعَلَيهافيقَفاهايَمهَدُ

مَهداًوَطِيّاًفَاِستَقَلَّبِحَملِهِ فيالطَيرِيَحمِلُهاوَلايَتَأَوَّدُ

مِنأُمِّهِفَجَربِلِصالِحِحَملِها وَلَداًوَكَلَّفظَهرَهُماتَفقِدُ

فَيَزالُيَدلَحُمامَضىبِجَنازَةٍ مِنهاوَمااِختَلَفَالجَديدُالمُسنَدُ[18]

<<الهدهد في قصة بلقيس ملكة سبأ:

في قصة النبي سليمان مع بلقيس يغدو سليمان نبيا مسلما يزور الحرم بعد فراغه من بناء بيت المقدس ويقرب القرابين ويقضي المناسك ويبشر بظهور الإسلام. ويسير بعد ذلك من مكة إلى أرض اليمن ويحتاج إلى الماء لوضوئه فلا يجده ويطلب الهدهد وكان الهدهد دليله وكان يرى الماء من تحت الأرض كما يرى أحدكم كأسه بيده فينقر الأرض فيعرف موضع الماء وعمقه. ثم تجيء الشياطين فيسلخونه كما يسلخ الإهاب يستخرجون الماء". إن أسطورة سليمان وبلقيس والهدهد لتجسم بعض المعاني الرمزية الأسطورية التي كانت متداولة عند العرب قبل الإسلام وبعد ظهوره فرمزيته القديمة وبره بوالديه لم تمح من الخطاب الإسلامي في تضاعيف قصص الثعلبي، وبها يفسر بعض المفسرين نجاته من عقاب سليمان كما أن اقترانه بالعلم والمعرفة قد تدعم من خلال بعض الأحاديث المأثورة مثل: "أنهاكم عن قتل الهدهد فإنه كان دليل سليمان على الماء" ضاربا حوله هالة من القداسة بحيث يكون النيل منه حراما على أن ذلك لم يحل دون الشك في الأمر فهذا نافع بن الأزرق لما سمع حديث الهدهد عن ابن عباس يتساءل: كيف يبصر الماء من تحت الأرض ولا يبصر الفخ إذا غطي له بقدر إصبع فيجيبه ابن عباس: ويحكك إذا جاء القدر عمي البصر. ومن شأن هذا الجدل الفكري العقائدي بين ابن عباس ونافع بن الأزرق وهو من الخوارج- أن ينزل الأسطورة منزلة مرموقة ضمن الصراع الفكري المعرفي الاجتماعي بين القائلين بالجبر والقائلين بالاختيار>>.[19]

وهكذا ترفد الأسطورة للأديب عبر القناع أو الرمز بعدا إضافيا موازيا للسطح، وبهذا العمق ينفتح للأديب جيب سحري يهرع إليه، إما لعجز اللغة عن الوصول إلى مشارف الأصقاع النائية في أغوار النفس البشرية، وقصد الجاحظإلى ذكر الأساطير إمتاع القارئ والترويح عن نفسه يقول ابن حزم الأندلسي: "وإن كان القاضي حمام ابن أحمد حدثني عن يحي بن مالك بن عائذ

بإسناد يرفعه إلى أبي الدرداء أنه قال: <<أجموا النفوس بشيء من الباطل ليكون عونا لها على الحق، ومن أقوال الصالحين من السلف المرضي: من لم يحسن يتفتى لم يحسن يتقرى، وفي بعض الأثر: أريحوا النفوس فإنها تصدأ كما يصدأ الحديد>>[20]

وتعمق الجاحظ في ذكر الأفعى وذكر عدة معلومات عنها كصوتها وأنواعها وتكاثرها إلى غير ذلك وسنخص بالذكر الجانب الأسطوري.

وهناك من المفسرين من يزعم أن الله عز وجل عاقب الحية لأنها أدخلت إبليس في جوفها، فكلم آدم على لسانها فعاقبها الله بعشر خصال منها: شق لسانها فهي عند اللدغ تخرجلسانها لكي تذكر الإنسان بالعقوبة. وهذه مجرد خرافات لا أساس لها من الحق.[21]

<<وتتوحد الحية بإبليس في الأساطير الإسلامية ضمن قصص الأنبياء ويتجلى ذلك من خلال التشاكل بينه والحية في صورتين اثنتين الأولى عن ابن عباس والثانية عن كعب الأحبار:

فعن ابن عباس "إن ابليس لما خرج من الجنة... باض أربع بيضات فمنها ذريته".

وعن محمد ابن إسحاق: " بلغني أن إبليس تزوج الحية التي دخل فيها حين كلم آدم عليه السلام بعدما أحرج من الجنة فمنها ذريته".

وفي خبر ثان على جانب كبير من الأهمية يتحدد فضاء إبليس في الدنيا بعد عصيانه وتمرده على الخالق فقد "روي أن إبليس قال: يا رب لعنتني وأخرجتني من الجنةوجعلتني شيطانا رجيما مذموما مدحورا وبعثت في بني آدم الرسل وأنزلت عليهم الكتب، فما رسلي؟

قال الكهنة.

قال: فما كتبي؟ قال الوشم.

قال: فما حديثي؟ قال حديثك الكذب.

قال: فما قراءتي؟ قال قراءتك الشعر.

قال: فما مؤذني؟ قال مؤذنك المزمار.

قال: فما مسجدي؟ قال مسجدك السوق.

قال: فما بيتي؟ قال بيتك الحمام.

قال: فما طعامي؟ قال طعمك ما لم يذكر اسمي عليه.

قال: فماشرابي؟قال شرابك كل مسكر.

قال: فما مصايدي قال مصايدك النساء>>.[22]

وبذلك يمكن القول: إن النص حصيلة ثقافية وحضارية، فهو ذخيرة من المعارف والثقافات، إذ أن ثقافة المبدع لا يستطيع تبيانها في كل الأحوال فالتناص يرد عبرجملة أو الكلمة دالة قريبة، أم كان عبر إشارة مبهمة بعيدة.[23]

وكلمة أفعى وردت في عدة أساطير نذكر منها:

الحية الأسطورية المحيطة بالعرش ووسيلة عقاب.

ذكر في تفسير سورة غافر: "أنه لما خلق الله تعالى العرش قال لم يخلق الله تعالى خلقا أعظم منه واهتز تعاظما. فطوقه الله بحية لها سبعون ألف جناح في كل جناح سبعون ألف ريشة. في كل ريشة سبعون ألف وجه. في كل وجه سبعون ألف فم، في كل فم سبعون ألف لسان، يخرج من أفواهها كل يوم من التسبيح عدد قطر المطر وعدد ورق الشجر وعدد الحصى والثرى وعدد أيام الدنيا وعدد الملائكة أجمعين. فالتوت الحية على العرش فالعرش إلى نصف الحية وهي ملتوية عليه فتواضع عند ذلك"[24].

والعرش وهو كرسي عظيم لا يعلم كنه ومادته وسعته وعظمته إلا الله عز وجل،وتبقى الأساطير أخبار تتناقلها الأجيال بين مؤمن بها وبين مكذب لوجودها.

أسطورة الحية حارسة الكعبة:

تقوم الحية في بعض الأخبار مقام الحارس. فقد حرس بئر الأخسف – وهي البئر التي في باطنها وكانت توضع فيها الهدايا – ثعبان استمر كذلك خمسمائة سنةفي بعض الروايات. وهو الثعبان الذي يذكر خبر آخر أنه منع قريشا من تجديدها قبيل الإسلام، قالوا: كان في بطن الكعبة عن يمين من دخلها جب يكون فيه ما يهدي إلى الكعبة من مال وحلية كهيئة الخزانة. وكان يكون على ذلك الجب حية تحرسه بعثها الله منذ زمن جرهم وذلك أنه عدا على ذلك الجب قوم من جرهم فسرقوا مالها وحليتها مرة بعد مرة. فبعث الله تلك الحية فحرست الكعبة وما فيها خمسمائة سنة فلم تزل كذلك حتى بنت قريش الكعبة.

فلما جمعوا الحجارة وهموا بنقضها خرجت لهم حية سوداء الظهر بيضاء البطن لها رأس مثل رأس الجدي تمنعهم كلما أرادوا هدمها.

فلما رأوا ذلك اعتزلوا عند المقام وهو يومئذ في مكانه اليوم. ثم قالوا ربنا أردنا عمارة بيتك. فرأوا طائر أسود ظهره، أبيض بطنه أصفر الرجلين أخذها فجرها حتى أدخلها أجياد. ثم هدموها وبنوها.

وفي خبر آخر فخرجت الحية التي كانت في بطنها تحرسها سوداء الظهر بيضاء البطن رأسها مثل رأس الجدي تمنعهم كلما أرادوا هدمها. فأقبل طائر من جو السماء كهيئة العقاب ظهره أسود وبطنه أبيضورجلاه صفراوان والحية على جدر البيت فاغرة فاها. فأخذ برأسها ثم طار بها حتى أدخلها إلى جياد الصغير.

وإذا تدبرنا معنى حلول الطائر الأسود وأخذ الحية –و كانت سوداء الظهر بيضاء البطن- إلى جبل من الجبال، والجبل مكان مقدس وواسطة بين العالمين السماوي والأرضي، غدت القصة رمزية بأتم معنى الكلمة، فرمزية الألوان (من بياض وسواد وصفرة ولسنا ندري ما إذا كانت لها علاقة بلون الغزالة الذهبية التي ضربها عبد المطلب على باب الكعبةورمزيتها الشمسية أو بلون السواد وهو من رموز الكعبة أيضا لا سيما في الروايات التي تصل بينها وبين رمزية هيكل زحل في زمان موغل في القدم). وأما الثانية فرمزية الحيوان وتختلف الحية ضمنها عن الطائر بأنها أرضية بل من عالم ما تحت الأرض وسكناها الآبار وإذن فلها صلة بالماء وهي قمرية.

أما الطائر فحسبنا في هذا المستوى الأول من التحليل، أن نقول إنه لرسول ذو الجناح الرابط بين العالم السفلي والعالم الأرضي، رسول عناية غيبية رضي في قصتنا بتجديد بناء الكعبة بعد شديد تخوف من الإقدام على هدم ما تداعى منها.

الحية من الرموز الأسطورية التي لا تزال تثير اهتمام الإنسان منذ الأزل، فقد غدت رمزا للقوة بسبب حركاتها المتلوية، وقدرتها على اللدغ وعلى الشفاء معا فهي رمز للحياة والموت ، وتحمل في هذه الأسطورة عدة دلالات : الخير و حماية الكعبة والمنع فهي منعتهم من تهديم الكعبة وإعادة بنائها [25].

الحية في أساطير نهاية الكون:

والحية في أساطير النهايات تسمى ملاحم هي الدابة- وعادتها أنها تشتو بمكة وتصيف ببسل- وهذا يذكرنا باللات وكيف أن عمرو بن لحي كان يقول لهم إن ربهم حل بها وأنه يصيف باللات لبرد الطائفويشتو بالعزى لحر تهامة تخرج في آخر الزمان من تحت الصفا – واللات أو الربة صخرة لثقيف مربعة فتستقبل المشرق فتصرخ صرخة حتى تبلغ صرختها منقطع الأرض.

ثم تستقبل المغرب فتصرخ صرخة تبلغ صرختها منقطع الأرض من المغرب

ثم تستقبل اليمن فتصرخ صرخة تبلغ صرختها منقطع الأرض من اليمن.

ثم تستقبل الشام فتصرخ صرخة تبلغ صرختها منقطع الأرض من الشام.

ثم تغدو فتقيل بعسفان.

وهكذا فالحية في ما في ما استعرضنا من الأساطير في فضاءات عدة وذات دلالات عدة وهي علاوة على ذلك عنصر من إطار الأرضين السبع ففي صورة الكون أن كل درك من الأرضين السبع يذكرنا بالجحيم نزولا إلى أسفل سافلين وبحيات جهنم التي كأنها جذوع النخل. قد أعدت لأهل النار، وبالثعبان التنين حارس الكنوز الخبيئة في قبوريات عرب الجنوب. وأما في رموز الأحلام- وهي كما سبق قلنا رموز اجتماعية ثقافية رغم أن الحلم فردي – فهي رمز لإبليس ولحواء والماء.[26]

ويأتي الرمز الأسطوري كعادته في مفردة الغراب ويشير التناص إلى أساطير هؤلاء، بوصفها مذخوراللآضاليل عبر الزمن، وكيف احتواها نوعمن اعتقاد زائف.

<<والغراب هو من لئام السباع ويكون سلاحه المناقير وإنما جعلناه من السباع لأنه من آكلات اللحوم>>.[27]

والناس يكرهون صوت الغرابويتشاؤمون من صياحه فإذا صاح الغراب مرتين فهو شر وإذا صاح ثلاث مرات فهو خير.[28]

ومن الأمثال التي تداولها الأعراب قولهم "أرض لا يطير غربانها".

وهذا يعني أن هذه الأرض خصبة إذا دخلها الغربان وجدوا حاجتهم فيها فلا يغادرونها.

ومن الأبيات التي تناولها الجاحظ في كتاب الحيوان:

قَدْأَصْبَحَتْدَارُآدَمٍخَرِبَتْ وَأَنْتَفِيْهَاكَأَنَّكَالوَتِدُ

تَسْأَلُغِرْبَانُهَاإِذَانَعَبَتْ كَيْفَيَكُوْنُالصُّدَاعُوَالرَّمَدُ؟[29]

<<الغراب دليل على المجهول ورمز للتطير:

كان المجهول ولا يزال مما تهفو النفوس إلى معرفته بشتى الوسائل ومن خلال وسائط متعددة هي من عناصر الطبيعة – كالنجوم – وبعض الحيوان مثل الظباء والطيور ولهم في ذلك علامات وسنن أو قوانين يستدلون بها عليه وكأن الطائر –أو غيره من الحيوانات – في ذلك رسول ينبئ بالغيب خيرا كان أو شرا.

إذا كان أصل التطير من الطير فإن الغراب أشأم ما كانوا يتطيرون به ضمن مجموعة أخرى من الطير العراقيب وهي الصردوالشقراق والأخيل والورقاء والزماحج>>.[30]

وإذا كان (التناص) يشكل رافدا أساسيا عند الكاتب، استلهاما واستيحاء لشخصياته التاريخية، ورموزه الإنسانية، فإن التناص الأسطوري قد أصبح يشغل دورا أكبر في هذه التناصاتإذ بات يشكل هو الآخر –بابا بذاته بصفه ظاهرة ثقافية، كما دلل على ولع معرفي ب (الموروث)، والانتصاف له.

خاتمة:

و في نهاية المطاف توصلنا إلى مجموعة من النتائج:

1/ يبقى التناص الأسطوري أداةً قوية ضمن المفردات النظرية لأي قارئ.

2/التناص الأسطوري يَعِدُ بأن يكون مفهومًا حيويًا وفعَّالا في المستقبل كما عهدناه في الماضي.

3/ التناص الأسطوري يذكرنا بأنَّ كل النصوص تعدُّدية، وتبقى المسألة قابلة للنقاش.

4/من ميزات التناص الأسطوري في كتاب الحيوان أنه يقدِّم وسيلة جديدة للقراءة من شأنها أن تقضي على خاصية تتابع النص، فكل إشارة للتناص مناسبة لوجود إشارة بديلة.

5/ يوظف الكاتب الأسطورة بعد أن يستكشف لها بعدًا نفسياً خاصا في الموروث العربي القديم، فمعظمه مرتبط بالأسطورة أو القصة القديمة بالشخوص أو المواقف، وهذه الشخوص أو الرموز والمواقف إنما تستدعيها التجربة الراهنة لكي تضفي عليها أهمية خاصة.

6/ وإذا كان الجاحظ قد أبدع وأفاض في هذا الجانب، فهل كان ثمة دور أو هدف أو قناع، لتلك التناصات، أم أن هذا كان مجرد شكل وحلية نم عن استعراض لنوع من ثقافة؟

وأخيرا فيمكن القول: إن هذه الروافد – على تنوعها واختلافها، وتناقضها أحيانا قد باتت تشكل مذخورا ثرياهائلا عند الكاتب، كما أنها غدت سمة جمالية وإنسانية له، تجعله في موضع ما بين أصحاب هذا الاتجاه.

المراجع:

القرآن الكريم

1. ابن حزم الأندلسي. (2003م- 1424). طوق الحمام . بيروت : دار صادر .
2. ابن فارس (أبي الحسين). ((د-ت)). مقاييس اللغة . دار الفكر .
3. ابن منظور (محمد ابن مكرم). ((د-ت)). لسان العرب. بيروت: دار الكتب العلمية .
4. آرثر كورتل، نهى الطريحي. (2010). قاموس أساطير العالم . دمشق: دار نينوى .
5. الجاحظ. (1965). كتاب الحيوان. القاهرة.
6. إشراف أدونيس. (1999). ديوان الأساطير، سومر و آكاد و آشور . بيروت : دار الساقي .
7. الزمخشري. ((د-ت)). أساس البلاغة. بيروت: دار الكتب العلمية.
8. إياد كاظم طه السلامي. (2014م-1435ه). التناص الأسطوري في المسرح . عمان: دار الصادق الثقافية .
9. عبد العاطي كيوان. (2003م- 1423ه). التناص الأسطوري في شعر محمد إبراهيم أبو سنة . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
10. عز الدين المناصرة. (2013). علم التناص و التلاص: (نحو منهج عنكبوتي تفاعلي) . عمان : دار مجدلاوي .
11. محمد عجينة. (2005ه-1994م). موسوعة أساطير العرب عن الجاهلية و دلالاتها . بيروت : دار الفرابي .
12. نبيلة إبراهيم. (بلا تاريخ). أشكال التعبير في الأدب الشعبي . القاهرة : دار النهضة .

الهوامش والإحالات:

-1عز الدين المناصرة، علم التناصوالتلاص: (نحو منهج عنكبوتي تفاعلي)، دار مجدلاوي، ط1، عمان، 2013، ص: 8.

2- ينظر: ابن منظور (محمد بن مكرم) لسان العرب، ت: عامر أحمد حيدر، عبد المنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، مادة "نصص".

3- ابن فارس (أبي الحسين) مقاييس اللغة، م5، ت، عبد السلام هارون، دار الفكر، مادة، "نص".

4- الزمخشري (جار الله)، أساس البلاغة، ج2، ت، محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، مادة، "نصص".

5- ينظر: إياد كاظم طه السلامي، التناص الأسطوري في المسرح، دار الصادق الثقافية، ط1،عمان، الأردن، 1435،2014هـ، ص:16،15.

6- ينظر: عز الدين المناصرة، علم التناصوالتلاص: (نحو منج عنكبوتي تفاعلي)، ص:42،43.

7- ينظر: إياد كاظم طه السلامي، التناص الأسطوري في المسرح، من ص: 25 إلى ص: 31.

8- سورةالقلم:الآية 1

9- نبيلة ابراهيم، أشكال التعبير في الأدب الشعبي، دار نهضة، مصر، القاهرة، ص: 11.

10- آرثر كورتل،تر، سهى الطريحي،قاموس أساطير العالم، دارنينوى، سورية، دمشق، 2010، ص:8

11- ينظر:عبد العاطي كيوان، التناص الأسطوري في شعر محمد إبراهيم أبو سنة، مكتبة النهضة المصرية، ط1، القاهرة، 1423هـ/ 2003م،ص: 19،23،22.

12- ينظر: الجاحظ (عمر بن بحر) كتاب الحيوان، ج4، ت ش: عبد السلام محمد بن هارون، ط2، مصر، 1384هـ، 1965م، ص:156.

13- ينظر: ديوان الأساطير، سومر وأكادوآشور، الكتاب الثالث، الحضارة والسلطة، تر: قاسم الشواف، إشراف أدونيس، دار الساقي، ط1، بيروت، لبنان، 1999م، ص: 235.

14- ينظر: الحيوان، ج3، ص:438.

15- ينظر: محمد عجينة، موسوعة أساطير العرب عن الجاهلية ودلالاتها، دار الفرابي، ط1، بيروت،1994-2005م، ص: 333و334.

16- ينظر: لسان العرب، مادة، "هدد".

17- محمد عجينة، موسوعة أساطير العرب عن الجاهلية ودلالاتها، ص:328.

18- ينظر: الحيوان، ج3، من ص: 510 إلى ص: 512.

19- محمد عجينة، موسوعة أساطير العرب عن الجاهلية ودلالاتها، ص: 329، 330.

20- ينظر: ابن حزم الأندلسي، طوق الحمام، ت: عفيف نايف حاطوم، دار صادر، بيروت، ط1، 2003،1424م، ص:14.

21- ينظر: الحيوان، ج6، ص: 74.

22- محمد عجينة، موسوعة أساطير العرب عن الجاهلية ودلالاتها، ص: 319، 320.

23- ينظر عبد العاطي كيوان، التناص الأسطوري في شعر محمد إبراهيم أبو سنة، ص: 10.

24- ينظر: محمد عجينة، موسوعة أساطير العرب عن الجاهلية ودلالاتها، من ص: 320 إلى ص: 322.

25- المرجع نفسه، ص 320.

26- المرجع نفسه، ص 321.

27- الحيوان، ج1، ص:29.

28- ينظر: المصدر نفسه، ج3، ص: 457.

29- ينظر: المصدر نفسه، ج3، ص: 424.

30- محمد عجينة، موسوعة أساطير العرب عن الجاهلية ودلالاتها، ص: 325.

الدّرس اللّسانيّ الحديث وملامح الانفتاح على العلوم التجريبيّة. "علم الأصوات أنموذجا".

Modern linguistics lesson and the features of the openess to experimental sciences.« Phonetics as a model »

طالبة دكتوراه/ بوغاري عائشة
الدكتورة/ نصيرة بن شيخة

- قسم اللغة العربية وآدابها– جامعة أحمد زبانة- غليزان (الجزائر)
- مخبر اللغة والتواصل. جامعة أحمد زبانة. غليزان

*Boughariaicha2@gmail.com**

تاريخ الإيداع: 2020/10/29 تاريخ القبول: 2021/03/10 تاريخ النشر: 2021/09/15

ملخص:

مما لا ريب فيه أنّ الإنسانيّة حققت قفزة نوعية في ميادين العلوم الطبيعيّة وكذا اللّغويّة، ذلك عن طريق الانفتاح على الحضارات والعلوم الأخرى، مما أدى للانتشار الثقافيّ والتفجر المعرفيّ، ومواكبة مستجدات العصر.

استنادا إلى هذا الطرح فإنّ الدّراسات اللّسانيّة عرفت ازدهارا معرفيا في القرن العشرين، مكنها من تبوأ مكانة مرموقة بين البحوث الإنسانيّة، وذلك باقتحامها حقول معرفية مجاورة كالعلوم الصحيحة(العلوم التجريبيّة)، ساهمت في تصليب أرضية الدّرس اللّغويّ، أكسبتها طابع العلميّة، اخترقت في ذلك الحدود الإجرائية للعلوم المادية، ولا سيمّا الدّرس الصّوتي الّذي انفتح على علم الفيزياء، الّذي يتقاطع معه في نقطة انتقال الصّوت في الهواء، والّتي تعرف بالمجال الأكوستيكيّ للصّوت اللّغويّ، إذ لا يمكن لدّارس الصّوتيات أنّ ينحاز عن المفاهيم الفيزيائيّة للصّوت اللّغويّ الّتي يَمُدُّهُ بها علم الفيزياء ليفهم الطبيعة الفيزيائية للصّوت، ومن هنا جاءت هذه الدّراسة لتسلط الضوء على مدى انفتاح اللّسانيات الحديثة على الحقول المعرفية المجاورة، ولا سيمّا الدّراسة الصّوتية الّتي أتيحت لها مكنت الانخراط في مجالات المعالجة التطبيقيّة الّتي تنهض على معالم تحليلية تقنية ومختبرية.

- الكلمات المفتاحية: اللسانيات الحديثة؛ العلوم التجريبية؛ علم الأصّوات؛ علم الفيزياء؛ علم الأصّوات الأكوستيكي.

Abstract;

There is no doubt that humanity has made à qualitative leap in the fields of natural sciences as well as linguistics, this isolation by opening up to civilizations and other sciences, which led to cultural expansion and epistimic outbursts and keeping pace with the latest developments.

Based on this offering, linguistics defined a cognitive prosperity in the twentieth century enabling them to occupy a prominent place among human research, by storming neighboring fields of knowledge such as the right sciences (experimental sciences), they contributed to the crucifiction of the ground of the linguistic lesson demostrated by a scientific character, penetrated the procedural sciences, in paticular the phonemic (audio) lesson that opened to the science of physics, which intersects with it at the point of the transmission of the sound in the air which is known as the acoustic field of linguistic sound, because the phonemic student cannot bias from physical

concepts of linguistic sound that provide him with to understand the physical nature of the sound, hence, this study came to shed light on the extent to which modern linguistics is open to neighboring fields of knowledge, especially the phonological study that was given to it enabled the involvement in the areas of applied treatment that rise on technical and laboratory analytical parameters.

key words: modern linguistics, experimental sciences, phonetics, science of physics, acoustic phonetics.

تمهيد:

حققت الدّراسات اللسانية قفزة نوعية في القرن العشرين، انفتحت على العديد من الحقول المعرفية، أهمها العلوم الطبيعية التجريبيّة كعلم الطب، الأعصاب، الفيزياء، الرياضيات، علم الحاسوب والبرمجيات إلى غيرها من العلوم، هذا ما يعرف بالدراسات البينيّةInterdixiplinary* الّتي تتداخل فيها العديد من العلوم المعرفية، التي دفعت إلى انبثاق حقول معرفية جديدة كعلم اللسان الحاسوبيّ، علم اللسان العصبيّ، علم اللسان النفسيّ، وذلك تزامنا مع سيرورة التقدم المعرفيّ والتكنولوجيّ الّذي شهدته الساحة اللّغويّة.

وقد انبثقت هذه الحقول المعرفية الجديدة ولاسيّما **نظرية الذكاء الاصطناعيّ** إثر التحول اللسانيّ التوليديّ الذي التفت إلى الجانب الذهني الباطني للغة، فلما أخذت « دائرة البحث اللساني العلمية تتسع بدأ التوليديون يربطون بين "البنية اللغوية" و "البنية المعرفية" لدى الإنسان، وأصبحت اللسانيات مدخلا علميا لفهم الإنسان، وقد تولد عن ذلك ظهور علم اللسان الأنثروبولوجي، وكذلك نجم عن العلاقة بين اللغة والأدمغة الالكترونية ما يسمى بعلم اللسان الحاسوبي (المعلوماتي)»[1]

وبذلك، فإنّ أهم العلوم المعرفية الّتي تعاضدت معها اللسانيات الحديثة في العصر الحديث، ولا سيّما علم الأصّوات العام phonetics، علم الفيزياء science of physics في الحيز الأكوستيكيّ للصّوت اللّغويّ، أي في مرحلة انتقال الصّوت اللّغويّ من فم المتكلم إلى أذن السّامع، إذ يتقاطعان في دّراسة الأبعاد الفيزيائيّة للصّوت اللّغوي، والّتي هي أقرب من اختصاص علم الفيزياء إلى علم الأصّوات، فقد ساهم « الفيزيائيون وعلماء الأعصاب والتشريح في دراسة الكلام فدخل إلى الوصف العضويّ للأصّوات، الوصف الفيزيائيّ لما يحدث أثناء انتقال الصّوت إلى السامع، واستفاد اللغويون كذلك من الأجهزة الّتي يستعملها الفيزيائيون وعلماء التشريح والأعصاب »[2].

و لاشك أنّ الإنسانية شهدت تطورا ملحوظا في العصر الحديث، سايرت عالم التقانة الحديثة وتكنولوجيا المعلومات، واجهت تحديات كبرى في سبيل مواكبة العصر، من تكنولوجيا وذكاء اصطناعي، وتواصل آلي...، تكيفت مع المستجدات الحوسبيّة، والبرمجيّة، والتقنيّة، والتواصليّة، والمعلوماتيّة.

في خضم هذا التشابك المعرفيّ وفي مفترق هذه المسالك المنهجية والقوانين الإجرائية، الّتي أفرزها زمن التقنية والتكنولوجيا الحديثة، أحدثت طفرة نوعية في الدّرس الصّوتي الحديث، خاصة « بعد الوثبة التي حققتها علوم التشريح والفيزيولوجيا، وكذا مخابر التجريب الصوتي »[3]، الّتي أتاحت للباحث إمكانية التسجيل الصّوتي وإمكانية القياس وإمكانية التحليل المختبريّ ذلك عن طريق برامج الكترونية تقنية صّوتية تحاكي الصّوت اللّغويّ.

تساوقا مع هذه التوجه المعرفي الجديد، فإنّ المتأمل في طبيعة وإفرازات الدّرس اللّغويّ الحديث، يدرك أنّه استجاب لإغراءات التكنولوجيا الحديثة، وراود مجالات الذكاء الاصطناعي، مما أهّل الدّراسات الصّوتية على تخطي المرحلة التوصيفية الذوقية الّتي انبثقت معالمها مع فضاءات الذكاء الفطري، إلى المرحلة التوصيفية المباشرة الآنية الّتي أتاحتها مجالات الذكاء الاصطناعي.

ضمن هذا الطّرح العلميّ العالي الّذي أفرزته إمكانيات التكنولوجيا الحديثة وزمن المعلوماتية، جاءت هذه الإشكالية الّتي نتوخى من خلال مباشرتها الخوض في إحدى هذه المسائل المعرفيّة، وذلك برصد التقاطع المعرفيّ الابستمولوجيّ بين اللّسانيات والعلوم الدقيقة والّتي نتلمس من خلالها حقيقة وعلميّة الدّرس اللّغويّ الحديث، وذلك بتزاوجه مع العلوم التجريبية ونخص بالذكر علم الأصّوات اللّغويّ ومدى انفتاحه على العلوم المعيارية الدقيقة ولا سيّما علم الفيزياء.

التحول المعرفيّ والمنهجيّ للحقل اللسانيّ في ظل الأنموذج التوليديّ التحويليّ:

شهدت الدّراسات اللغويّة تحولا فيصليا في القرن العشرين على الصعيدين المنهجي والإجرائي، انعتقت –على إثره- من رتابة المنهج التاريخيّ المقارن الذي انبثقت معالمه مع الدّراسات اللّغويّة التقليديّة القديمة المتمثلة في « البحث في تاريخ اللغات واكتشاف العلاقة بينها وإعادة تركيب اللغات الأولى المفقودة »[4]، إلى رحابة المنهج الوصفيّ الآنيّ الذي انبثق مع اللسانيات التزامنية الآنية والّتي «تعتمد على تحليل اللغات باعتبارها نظام تواصل كما هي عليه في[5] الواقع خلال حقبة معينة من الزمن »[6].

وعليه تكشفت ملامح هذا الانزياح المنهجيّ والمعرفيّ للوقائع اللغويّة على يد **فردناند دي سوسير**F.DE.Saussure (1906) في كتابه محاضرات في اللسانيات العامة،الّذي أحدث منعطفا جديدا في دّراسة اللغة، وغيّر مجراها، مؤسسا بذلك فكرا لغويا جديدا ينهض على بعد علمي بعيد عن تلك الخلفيات النفسيّة والاجتماعيّة والثقافيّة والحضاريّة إلى غير ذلك، محاولا« الكشف عن طبيعة العلاقات بين عناصر بناء اللغة »[7]بمنأى عن العوامل الخارجيّة.

ولاشك أنّ المتتبع لمسار الدّراسات اللّغويّة الغربيّة الحديثة يلحظ أنّ التحول المنهجيّ والإجرائيّ الّذي لامس حقل اللسانيات لم ينحصر في المقاربة الألسنيّة البنيويّة فحسب، وإنّما امتد لمقاربات ألسنيّة أخرى كالتوليديّة التحويليّة الّتي «ابتدأت من حيث انتهت البنيويّة»[8].

ولئن انحصر التوجه اللسانيّ البنيويّ في التعامل الوصفيّ الآنيّ(النسق) للغة، بعيدا عن المؤثرات الخارجيّة، فإنّ التوجه التوليديّ التحويليّ قد انعتق من هيمنة تلك الرؤية البنيويّة الشكلية لا سيّما تلك المقاربة السلوكيّة الوصفيّة الّتي انبثقت مع العالِم الأمريكي بلومفيد (1887/1949) والّتي تتعامل مع اللّغة بمنطق «أو منهج ماديّ (materialistic) أو آليّ (mechanistic) وهو الّذي يفسر السلوك البشريّ في حدود المثير (stimulus) والاستجابة (response) على غرار ما تقوم به العلوم الفيزيائيّة والكيميائيّة في اعتمادها في تفسير الظواهر على تتابعات العلة والأثر»[9]، بيد أنّ بلومفيد عدّ شرطيّ المثير والاستجابة (مبادئ السلوكيّة) « إطارا نموذجيا لوصف اللغة»[10] متجاهلا بذلك « الجانب الخلاق (العقل) في اللغة الّذي كان قد أكدّ عليه ديكارت وهمبولت من قبل ثمتشومسكي فيما بعد، وهذا ما فتح عليه باب الانتقادات من قبل العقلانيين »[11]، وهذا ما دفع إلى انبثاق معرفة لسانيّة جديدة لدّراسة اللغة أحدثت ثورة عارمة في عالم اللسانيات المعاصرة، «تختلف في تصوراتها الأساس ومنهجيتها التحليلية للظواهر اللغويّة عن النظريات السابقة لها»[12] ظهرت مؤسسة « لنفسها موقعا علميا متميزا تعيد من خلاله رسم حدود التقاطع القائم بينها وبين المعلوميات، والمنطق والسيكولوجيا والذكاء الاصطناعيّ داخل المجال الأرحب للعلوم المعرفيّة»[13]، « فنطاق العلوم المعرفيّة واسع وشامل لكل قدرات الذّهن البشريّ بما في ذلك اللغة والاستدلال، والإدراك، والتخطيط والنشطات الحسيّة والحركيّة »[14].

دفعا لهذه المغالبة النسقية انبثقت معرفة لسانيّة توليديّة تحويليّة «تعرج بالبحث اللسانيّ من منهج يتوخى معطيات علم النفس السلوكيّ إلى منهج عقليّ همه إزاحة النقاب عن القدرة الكامنة وراء الفعل اللسانيّ، والسعي من أجل تعليله وتفسيره بدلاً من وصفه وصفاً شكلياً»[15] تشير إلى ذلك الدور الحيوي للبعد الذّهني للغة، تنهض على مبدأ الكفاية اللّغويّة «فإذا كانت إشكالية البنويين هي أنّ يبرهنوا على نسقية اللسان، فإنّ إشكالية التوليديين هي أنّ يبرهنوا[16] على الأساس الذّهنيّ للمعرفة اللّغويّة»[17]، فالمقاربة التوليديّة التحويليّة «لم تتوقف عند وصف اللغة، بل تعدته إلى تحليلها وتفسيرها واستنباط القواعد العامة الّتي تحكمها»[18].

ولئن انحصر التوجه اللسانيّ البنويّ في حدود المنهج الشكليّ الاستقرائيّ للغة الّذي يتبنى « الوصف السطحيّ للأشكال اللغويّة كما هي منطوقة بالفعل، دون أدنى جهد لتفسير القدرة الضمنيّة الّتي تظهر هذه الأشكال»[19] لا تتعدى التواصل (مثير / استجابة)، فإنّ التوجه التوليديّ التحويليّيمتثل لتصورات المنهج الصوريّالاستنباطيّالتفسيريّ، الّذي «يشرح العمليات الذّهنيّة وتعليلها، العمليات الّتي من خلالها يمكن للإنسان أنّ يتكلم بجمل جديدة »[20]، مرتبط بالكفاية اللغويّة وذلك أنّالكفاءة «نظام عقلي تحتي قابع خلف السلوك

الفعليّ، وعليه فإنّه غير قابل للدّراسة التجريبيّة المباشرة، وهكذا فإنّ الوسيلة الوحيدة للوصول إلى هذا النظام ودّراسته هي الاستنباط »[21].

وبما أنّ اللغة حدث كامن في الدماغ، فإنّ دورها لا ينحصر ضمن حدود « التواصل كما هو متداول في بعض الدّراسات اللسانيّة، بل إنّ لها أدوار أخرى، تتمثل في عنصر الترميز، أي ترميز الصور والبنيات اللغويّة ذات الطابع الذّهنيّ/ النفسيّ، كما لها القدرة على تمثل الواقع والقدرة على التخطيط، والقدرة على الخلق والإبداع الذهنيّ للعوامل الممكنة وغير الممكنة. فاللغة لها بنية معرفيّة وذهنيّة تجعلها قادرة على الترميز وتمثل العلم الفيزيائيّ الواقعيّ والاستعاريّ »[22]، وبهذا فإنّ اللغة «أعقد من أنّ تختزل في خاصية التواصل»[23].

إزاء هذا الوضع فإنّ الوقوف على آليات اشتغال الذّهن البشريّ والعمليات الذّهنيّة الباطنيّة الّتي تسلكها اللغة بمختلف تمظهراتها ولاسيّما المكون الصّوتيّ، استدعت من حقل اللسانيات أنّ «يقتضي معطيات تجريبيّة »[24] يستمدها من حقول معرفيّة مجاورة لها، ليست من صميم الدّرس اللّغويّ، كعلم الأعصاب والحاسوبيات و البرمجيات والبيولوجيا إلى غير ذلك.

وقد أدى هذا التفاعل بين العلوم التجريبيّة واللسانيات إلى انبثاق ما يعرف في الدّراسات الحديثة **بنظرية الذكاء الاصطناعيّ** وهو «العلم الذي يسعى إلى جعل الآلة تؤدي ما يؤديه البشر من الأعمال بتمكينها من مهارة ذكية لها قدرات الذكاء الّتي للذّهن البشريّ »[25] من إنتاج وتحليل وتفسير للظواهر اللغويّة، تتحدد معالمه على ركيزتين أساسيتين هما «البرمجيات الحوسبيّة والآلة، فيمثل البرنامج الذّهن البشريّ، وتمثل الآلة بأدواتها الجسم البشريّ بأعضائه، والمعول عليه أنّ وجه الشبه لا يقع في مستوى المواد (أي الآلة بمكوناتها) ولكنه يقع في مستوى البرمجيات أي نظام البرمجيات الموضوعة في الذاكرة»[26].

ومن ثم إنّ المقاربة الصّوتيّة الحديثة لم تكن بمنأى عن هذا التطور المعرفيّ الّذي شهدته الساحة اللغويّة، وذلك بانبثاق مجلات الذكاء الاصطناعيّ إثر ذلك التحول المعرفيّ الّذي لامس الرؤية الجوهريّة والتصور المنهجيّ الّذي لحق بالأنموذج التوليديّ التحويليّ، نتيجة انعتاقه من تلك الرؤية البنيويّة الوصفيّة ولا سيّما تلك الرؤية السلوكية، فقد « سلكت المقاربات الصّوتيّة مسلكا تشريحيا تعقب البعد البيولوجيّ للصّوت، ضمن مسعى تمثّله للعمليات الذّهنيّة المضمرة الّتي تتحكّم في عملية التّصويت، والتمظهرات الفيزيولوجية الّتي ترافق أحداث التلفظ »[27].

اللّسانيات والعلوم التجريبيّة:

لا شك أنّ اللّسانيات في معالجتها للغة انفتحت على العديد من الحقول المعرفيّة المجاورة لهافكلما « التجأت إلى حقل من المعارف اقتحمته فغزت أسسه حتى يصبح ذلك العلم نفسه ساعيا إليها، اقتحمت الأدب والتاريخ وعلم النفس وعلم الاجتماع، ثم اتجهت صوب العلوم الدقيقة، فاستوعبت علوم الإحصاء وقواعد الإخبار وتقنيات الاختزان الآليّ حتى أرسلت بمركباتها على ميناء المعلوماتية واتخذت مشروعيتها المطلقة في مجال الذكاء الاصطناعيّ»[28]. اخترقت بذلك جل المجلات البحثيّة للعلوم الإنسانيّة، حتى «أصبح بوسع الدّراسات الإنسانيّة المتنوعة أنّ تستثمر طرائق اللسانيات كي تحصل على زاوية نظر جديدة إلى قضاياها الخاصة »[29] والمتنوعة.

غزت ميادين العلوم التجريبيّة، مما أكسبها طابع العلميّة، فالعلوم التجريبيّة « علوم نفعيّة أولا وقبل كل شيء، لأنّ كلا منها وسيلة وميزان في دائرة اختصاصه، ولذا تسعى بالعلوم المعياريّة، محدودة بطبيعتها، من أمثلتها الحساب والجبر والهندسة والفلك، فكلها تمدنا بقواعد دقيقة يتميز بها الصواب من الخطأ في الأعداد والكميات والمساحات والأحجام والأجرام والجهات [...] وما إليها، وهي قواعد محصورة، أو ممكنة الحصر عقلا، لأنّها مرتبطة بمحدود، ولكنها عامّة لأنّها تصدق في كل زمان ومكان ومجتمع »[30].

وعليه فقد انصهرت العلوم الدقيقة في بوتقة التفكير اللّسانيّ، هذا ما مهد للّسانيات الحديثة طريقها للارتقاء إلى العلم الدقيق، والاقتراب من الموضوعيّة أكثر في البحث اللّسانيّ الحديث.

طبيعة تشكل المقولات الصّوتيّة في ظل النظريّة اللسانيّة:

شهدت الدّراسات الصّوتيّة الحديثة تحولا فيصليا على الصعيدين المنهجيّ والإجرائيّ، تزامنا والتحول اللسانيّ الحديث الّذي «تحول إلى دّراسة للغات الطبيعيّة الخاصة»[31]، على إثر هذا التحول ظهرت مجموعة من المقاربات اللسانية (البنيويّة، التوليديّة، التداوليّة)، فقد أصبحت اللسانيات في ظل الطرح البنويّ «وصفا للغات وسعيا لإبراز ما يميز كل لغة عن اللغات الأخرى باعتبار أنّ كل لغة عبارة عن نظام خاص من العلامات، بينما صارت مع التوجه التوليديّ دّراسة لكيفية اشتغال ملكة اللغة، بالاعتبار أنّ اللغات المختلفة إنّما تمثل حالات خاصة لتجلي ملكة اللغة المشتركة بين الآدميين»[32].

تبعا لهذا الطرح فإنّ المقاربة الصّوتيّة الحديثة يرتهن حضورها وفق أسس منهجيّة وإجرائيّة استنادا لما تفرضه طبيعة النظريّة اللسانيّة الحديثة، تتشكل من معلمين متوازيين مختلفين متكاملين في الآن نفسه « إحداهما يعد أساسا للآخر أو مقدم له»[33]، معلم طبيعي ملموس ينهض على قرائن مادية منعزلة «مفرغة من الشحنة الدلاليّة»[34]، ومعلم تجريدي محسوس ليس من صميم التركيب اللغويّ (خطية اللغة)، وإنّما ينهض على فونيمات ترنيمية تظهر في الأداء التلفظيّ، ومن ثم فأنّ الدّراسة الصّوتيّة تنهض على صعيدين الفونيتيكيّ والفونولوجيّ، انشغل المبحث الفونيتيكيّ بدّراسة الصّوت بمعزل عن صّوت آخر، إذ « يعنى بالواقع الماديّ والملموس [...] قائما على الملاحظة والقياس والاختبار»[35] في حين التفتت الفونولوجيا إلى دّراسة وظيفة هذا الصّوت داخل خطية اللّغة «تعنى بالواقع الذّهنيّ للتنظيم الصّوتيّ، قائما على التجريد والشكلانية»[36].

إزاء هذا الوضع وفي خضم هذا التحول المعرفيّ والمنهجيّ والإجرائيّ الّذي لحق بالدّرس اللسانيّ الحديث، تعزز الدّرس الصّوتيّ الفونيتيكيّ بآليات إجرائيّة أفرزتها التقنيات المختبريّة والرقميّة الّتي جسدها وفرضها الوضع المعرفيّ الجديد «فالسمة التّي تميز العالم المعاصر هي سيادة التقنية، فهي تكسح الوجود المعاصر»[37] ساهمت في تصليب أرضية البحث اللسانيّ الحديث، ووضعت النظام الصّوتيّ في موقع متميز، تحددت على إثرها معالم المقاربة الفونيتيكيّة الفيزيولوجيّة والفيزيائيّة الّتي تحيط بالجانب الماديّ الملموس للصّوت اللغويّ، وبصفته شيء ماديّ يخضع للملاحظة والقياس والاختبار.

ولئن كان حضور الحقل الفونيتيكيّ ضمن فكر المرحلة الجديدة، يرتهن إلى أسس منهجيّة وآليات وتقنيات إجرائيّة أفرزها زمن التقنيّة والتكنولوجيا خاصة «بعد الوثبة الّتي حققتها علوم التشريح والفيزيولوجيا، وكذا مخابر التجريب الصّوتيّ»[38] الّتي «عضدت من مكنة تثبيط الكثير من الصعوبات الّتي كانت تفرضها طبيعة البحث »[39] في حدود الذكاء الفطريّ، فإنّ المقاربة الفونولوجيا استمدت شرعيتها من تلك المقاربة الفونيتيكية فـ«الفوناتيك خطوة ممهدة للانتقال إلى الفنولوجيا، فالأول يجمع المادة الخام والثاني يخضع هذه المادة للتقعيد، باستخلاص القواعد والقوانين الكلية من هذه المادة»[40] الصّوتيّة، وفقا لما تمليه النظريّة اللسانيّة الحديثة.

ومن ثم فإنّ الفونولوجيا فرع من الألسنية، تعالج الظواهر الصّوتيّة من ناحية وظيفتها اللّغويّة، في حين أنّ الفونيتيكا قد أخرجه كل من تروبتسكوي وجاكبسون – رائدا مدرسة براغ - من علم اللّغة وعدّاه علما خالصا من علوم الطبيعة يقدّم يد المساعدة لعلم اللغة(الألسنية) "[41].

التحولات المعرفيّة والإجرائيّة للدّرس اللسانيّ وانعكاساتها على علم الأصّوات:

يقيم علم الأصّوات علاقة وطيدة بينه وبين العديد من العلوم التجريبيّة والتخصصات العلميّة كعلم الطب، علم الأعصاب، علم الهندسة وعلم الفيزياء، تكمن هذه العلاقات في «القدر المشترك بينهما، والخط الّذي يربط بين كل منها والآخر»[42]، يساعدها في الوقوف على حقيقة عملها المتوقف على الجانب الصّوتيّ، وذلك أنّ « من القضايا العلميّة ما يكون له أكثر من زاوية، تتصل كل زاوية وتنتمي إلى علم من العلوم، حينئذ يفرض المنهج قيام كل علم بدّراسة هذه القضية من زاويته والجانب المختص به»[43]، ما وجب على الباحث الإلمام بكل ما يدور حول اختصاصه من مصطلحات وأسس، فمثلا « من الصعب أنّ تكون لغويا دون أنّ تكون لديك معرفة تامة في علم الأصّوات »[44]، أو أنّ تكون تجريبيا دون أنّ تكون لديك معرفة تامة بالقواعد الفيزيائية مثلا، أو بالمصطلحات الطبية أو الرياضية إلى غير ذلك، فالتحكم في ناصية العلوم متوقف على متن إدراك مصطلحاتها الّتي بها ينشأ العلم.

يعد علم الأصّوات حقلا معرفيا ذا أهمية بالغة بالنسبة للحقول المعرفية المجاورة، يستعين بها وتستعين به في العديد من جوانبها الدّراسية، ففي « القرن التاسع عشر اعتمدت المؤلفات الصّوتيّة على التقدم في ميداني الفيسلجيياوالأكستيكا المرتبطين بها، ومع نهاية القرن كانت البحوث التجريبيّة جزءا مقبولا من البحوث الصّوتيّة، كما أنّ تطبيقات علم الصّوتيات في إصلاح الإملاء وفي تعليم اللّغات، قد اعتبرت ذات دور رئيسيّ في الجهود الجارية في سبيل التوسع في التعليم »[45]. ولاسيّما فن الأداء diction(الإلقاء الجيد) الّذي يعتمد بصفة خاصة على مبادئ علم الأصّوات الفسيولوجيّة (أعضاء النطق، مخارج وأحياز الأصّوات اللّغويّة)، والفيزيائيّة (المقومات الفيزيائيّة من شدّة، درجة، تردد....)، إلى جانب ذلك التحكم في آلية التنفس وكيفية « تشغيل الحنجرة [....] للسيطرة على التصويت، ذلك أنّ التنفس الرديء، والصّوت الأجش، يضايقان المستمع ويرهقان المتكلم »[46]، ويفسدان التواصل اللّغويّ الّذي أصبح ذو نطاق واسع، « فلم يعد الجمهور السّامع كما كان في الماضي، تجمعا صغيرا من الأصدقاء، أو الأقارب، أو الجيران يتجمعون في مكان صغير، فالجمهور الآن قد يكون آلافا أو ملايين »[47]، مما وجب على المخاطب أنّ « يعرف الكلام وأنّ يحسنه، حتى يصل إلى جمهوره، ويحقق التأثير الّذي يريد »[48]، ويدرك أجهزة التصويت البشري وميكانيزمات عملها، سواء المخرجية أو السمعية، فالتمسك بناصية علم الأصّوات يجنبه الوقوع في الزلات والأخطاء النطقية المختلفة، والّتي تتراوح بين عيوب مكتسبة، وأمراض عضويّة، وأخرى نفسيّة، يعنى بها «علم الأصّوات العلاجيّ phoniatrie، الّذي يعالج جميع الظواهر المرضيّة للنطق، ذات الصفة المخرجيّة (وهي الناشئة عن النقص التشريحيّ، أو عن العادات الرديئة)، أو الّتي يجري تفسيرها على أنّها اضطرابات مركزية (ظواهر الحبسة)، أو على أنّها سماع ناقص»[49].

تساوقا مع هذا الطرح فإنّ علم الأصّوات يتقاطع مع علم الطب في الجانب الأرطوفونيّ، أي في معالجة عيوب وأمراض النطق مثل: (الآفازيا وأنواعها، الصمم وأنواعه الجزئي والكلي، التأخر الكلامي، عيوب النطق مثل: التأتأة، الكشكشة، الوهم.....، عسر القراءة، عيوب السمع)، وهي أمراض تصيب إما الجهاز النطقيّ أو الجهاز السّمعيّ أو الجهاز العصبيّ (الدماغ).

وعليه فإنّ المهتمين بعلاج « عيوب النطق أو محاولة تدريب المذيعين [...] على أفضل أداء صّوتيّ ممكن للنص اللّغويّ لابد أنّ يقوم على أساس من المعرفة بالخصائص النطقيّة لأصّوات اللّغة، ويتطلب علاج أمراض السّمع معرفة دقيقة بالخصائص الفيزيائيّة لأصّوات الكلام، إذ يستحيل تطبيب الأذن المصابة وعلاج السّمع المعيب أو تعليم الصم والبكم إلا بالإفادة من هذا الأساس العلميّ»[50] الصّوتيّ « فبعض الأشخاص المصابين بالصمم الجزئيّ، بمعنى أنّهم يسمعون بعض الترددات دون الأخرى، في مثل هذه الحالة من الضروريّ معرفة الخصائص الأكوستيكية لأصّوات اللّغة حتى يمكن أنّ يعرف ماذا يمكن أنّ يستقبله هذا المصاب من مكونات الصّوت، وبذلك يعرف أي الترددات يجب تقويتها حتى تصبح أصّوات اللّغة متميزة عنده، ويمكنه التعرف بدقة على الفونيمات »[51] المقطعيّة.

ومع التقدم التكنولوجيّ والزخم المعرفيّ الّذي عرفته الإنسانيّة في السنوات الأخيرة، توثقت علاقة الصّوتيات بمجالات الهندسة الالكترونيّة مما نتج عن ذلك تطور ملحوظ في الأجهزة الصّوتية الّتي « يستخدمها الأصواتيون في دّراساتهم وتجاربهم وأبحاثهم»[52] العلميّة، كالأجهزة الصّوتيّة الفسيولوجيّة (النطقيّة والأكوستيكيّة) والأجهزة الصّوتيّة السّمعيّة فقد «أصبحت اختبارات قياس السّمع بواسطة أصّوات الكلام speech audiometryu تحتل مكانة خاصة بين وسائل قياس السّمع عند الأطباء بعد أنّ كانت الوسيلة هي استخدام النغمات النقيّة الّتي تصدر عن شوكات رنانة مثاليّة pure tone audiometry»[53]، ساهمت هذه الأجهزة في تصليب أرضية الدّرس الصّوتيّ ووصوله إلى نتائج يقينيّة حقيقيّة بعدما كانت ذوقيّة ظنيّة منبثقة عن الذكاء الفطريّ الّذي ظل ردحا من الزمن.

في خضم هذا التقدم المعرفيّ أفاد «علماء الأصّوات من التقدم في ميدان التشريح وفي مجال جراحة الأعصاب والدماغ، فاكتشف وجود قناة أو بوق يصل مابين الحلق الفموي والأذن الداخليّة، مما يجعل ذبذبات النطق تنتقل مباشرة إليها عبر ذلك البوق الّذي أطلق عليه اسم مستكشفه (أوستاش) وقد فسر هذا الاكتشاف ما كان غامضا فيما يتعلق باستماع المتكلم صوته قبل أنّ يتحول إلى ذبذبات تنتقل عبر الهواء ثم يسمعها مرة أخرى مع فارق زمنيّ بين السماعيين يكاد لا يلحظ »[54].

هذا، فإذا تمعنا في طبيعة الإفرازات الّتي انتهى إليها الحقل الفونيتيكيّ بشقيه الفسيولوجيّ والفيزيائيّ في الدّرس الصّوتي المعاصر ندرك حقيقة التشابك المعرفيّ الحاصل بين علم الأصّوات والعلوم التجريبيّة (الصحيحة)، حيث أعطت نفسا جديدا للبحث اللسانيّ الحديث، أكسبته طابع العلميّة، قلصت من سلطة التخمينات والانطباعات الّتي كانت سائدة مع الدّراسات الذاتيّة المرتهنة لذكاء الفطريّ، اخترقت في ذلك الحدود الإجرائيّة للعلوم الماديّة وذلك بالارتهان إلى المنطق الآليّ المختبريّ الّذي انبثق مع زمن التقنية، وهذا ما سنؤكده في خضم هذه الدّراسة.

تتحدد فيزيائيّة الأصّوات اللّغويّة على المرحلة الواقعة بين فم المتكلم وأذن السامع، أي مرحلة مرور وانتشار الصّوت في الهواء في شكل موجات صّوتيّة، وهنا يكمن مجال التقاطع بين **علم الأصّوات وعلم الفيزياء**، فيما يعرف بعلم **الأصّوات الأكوستيكيّ** (الفيزيائيّ)،

والّذي هو علم « أقرب إلى علم الفيزياء من العلوم الإنسانيّة »[55]، ذلك أنّ « دّراسة طبيعة الصّوت أثناء مروره في الهواء من اختصاص علماء الطبيعة (الفيزياء) وهم الذين قاموا ومازالوا يقومون بالتجارب والأبحاث المتعلقة بهذا الموضوع »[56]، ذلك أنّ دّراستهم لم تقتصر على الصّوت اللّغويّ فحسب وإنّما تمتد لتشمل جميع الأصّوات الطبيعيّة والبشريّة، حيث أنّها تهتم بجميع الاهتزازات الصّوتيّة الّتي تنتقل في أي وسط ماديّ كان وليس الهواء فحسب، على غرار الباحث اللسانيّ الّذي يهتم بدّراسة الاهتزازات والترددات « الواقعة في مجال السّمع البشريّ»[57]، والّتي تنحصر مابين تردد 20 هرتز و20.000 هرتز، ويكون المعدّل الوسط في الترددات عند الكائنات الحية 500 هرتز[58]، في حين تُعْرَف « الأصّوات الّتي يزيد تردّدها على 20.000 هرتز بالموجات فوق الصّوتيّةultrasonic، ويتعذّر على الأذن سماعها »[59]، «أما الأصّوات ذات التردد المنخفض أقل من 20 هرتز لا تستطيع الأذن الآدمية إدراكها أو التأثر بها، وتُعرف بالموجات تحت السمعيّةinfra sonic »[60]، إذن « فليست كل الاهتزازات الحاصلة في الطبيعة قابلة [....] لأنّ يدركها مخ الإنسان وأذنه، فربما تكون الخصائص الفيزيائيّة لهذه الاهتزازات سببا في وقوع بعضها خارج حدود الإدراك البشريّ، سواء من حيث العلو أو الدّرجة»[61]، هذا الأخير ما جعل علماء الفيزياء في اضطرار « لتوسيع دائرة اهتمامهم لتشمل جميع الاهتزازات الّتي تحدث في أي وسط ماديّ وليس الهواء فحسب، بما في ذلك ما يقع تحت أو فوق حساسية الأذن البشريّة، ليصبح مصطلح الصّوت عندهم مرتبطا بمطلق حدوث الاهتزازات في الوسط الناقل، سواء ترتب على ذلك انطباع سمعيّ أو لم يترتب »[62] عن ذلك.

بناء على هذا التلاقح والتداخل المعرفيّ،اضطر الباحث اللسانيّ اختراق المجالات البحثيّة التجريبيّة، للوصول إلى أقصى مراتب العلميّة، فهنا مثلا يجد نفسه بحاجة ماسة إلى خلفيّة معرفيّة متينة حول علم الفيزياء ولا سيّما فيزياء الصّوت، يستطيع من خلالها الولوج إلى عالم الأكوستيكacoustic، لتقصي حقيقة الصّوت اللّغويّ،كما يجب عليه تحديد موقعه بدقة في وسط هذه العلوم «وأنّ يكون على وعي دائم بأنّ دّراسة الصّوتيات وإنّ استلزمت الاستعانة بعدد من التخصصات الدقيقة الأخرى، فإنّها تشغل مكانا ثابتا في تصنيف العلوم، بما هي أساس لكل مستويات الدّراسة اللسانيّة [...]، وأنّ يميز جيدا بين هذه الأهمية البحثية وإمكانات الإفادة منها في مجال التطبيق »[63]ولهذا ينبغي أنّ نأخذ « نظريات علماء الطّبيعة ومعارفهم باعتبارها وسائل نستعين بها في أبحاثنا لا باعتبارها القول الفصل في ميدان دّراستنا للأصوات الإنسانيّة »[64] والطبيعيّة.

الفيزياء الأكوستيكيّة:

الصّوت Sound :

ظاهرة فيزيائية مدركة سّمعيا، فهو حركة متباينة تنتجها أجسام مختلفة تحدث اهتزازا، تنتشر في شكل تخلخلات وتضاغطات في وسط معين ناقل لهذه التغيرات، بحيث تتغير الوسائط الناقلة حسب تغير الحركة وتكون إما غازيّة أو سائلة أو صلبة[65]، على نحو قول اللّغويّ **مبارك حنون**: « الصّوت حركة تذبذبيّة تصدر عن جسم مصوت فتنتقل هذه الذبذبات عبر وسط سائل أو غازيّ أو صلب إلى الجهاز السمعيّ، فيتم تحليله لتحصل الاستجابة بعد ذلك»[66].

الصّوت اللّغويّ: حدث إنسانيّ وحركة تنتجها أعضاء النطق فتخرج منها على شكل موجات صّوتيّة، تنتقل عبر الهواء إلى أذن السّامع، حيث يتحدّد مجال الصّوت للأذن البشرية بحدّ أدنى للتردّد يقدر بحوالي 20هرتز/ثا، وحد أقصى يحدد بـ20 ألف هرتز/ثا. يتراوح عند الطفل بمعدل 360 هرتز/ثا، وعند المرأة حواليّ 280 هرتز/ثا، وعند الرجل بمعدل 110هرتز/ثا[67].

وتتحدّد فيزيائيّة الأصّوات على المرحلة الواقعة بين فم المتكلم وأذن السّامع، حيث تقتصر على دّراسة التركيب الطبيعيّ للأصّوات اللّغويّة، الّذي يحتوي على خصائص أكوستيكيّة كالشدّة والدرجة والتزمين وهو ما يدخل ضمن نطاق المعالجة المختبريّة للأصّوات اللّغويّة.

الموجة:هي الاضطراب الّذي ينتقل في اتجاه معين وبسرعة معينة ولا يستلزم ذلك انتقال جزيئات الوسط الّذي تسري فيه الموجة، بل إنّ الجزيئات تتحرك حركة اهتزازيّة دوريّة حول مواضع استقرارها، تتحرك حركة توافقيّة بسيطة.

الموجة الصوتيةwavesound : هي مجموعة من الذبذبات الصّوتيّة المتعاقبة الّتي تنتج إحداهما من الأخرى[68]، والمقاس الزمنيّ للموجات الصّوتيّة هو الملينائيةmilliseconds وهي جزء من الألف من الثانيّة وهي ثلاثة أنواع:

1. **الموجات المنتظمة البسيطةsine wave**: مثل الموجات الصادرة عن الشوكة الرنانة، لها تردد محدد (100 هرتز-200 هرتز-300 هرتز ....وهكذا).

2. **الموجات المركبة** complex wave : وهي عبارة عن أكثر من موجة بسيطة واحدة لكنها مدمجة مع بعضها.

3. **الموجات الغير منتظم**randon- aperiodic noise:وهي الموجات الّتي ليس لها نمط محدد في التّردد كأصوات الشلالات و الأمواج[69]

وعليه فإنّ أصوات الكلام موجات صوتيّة مسموعة، فهي مجموعة من التخلخلات والتضاغطات في الهواء ناتجة عن اهتزاز أعضاء النطق مرورا في الهواء وصولا إلى أذن السامع. والموجة اضطراب لحظيّ ينتقل في الوسط المحيط بمصدر الاضطراب في اتجاه معين وبسرعة معينة ويقوم بنقل الطاقة في اتجاه انتشاره.

الأبعاد الفيزيائيّة للصّوت (الكميات الواصفة):

التّردد Fréquence: وهو تواتر أو تّردد حركة اهتزازيّة معينة عدد الدّورات الكاملة الّتي تتم خلال وحدة زمنية محدّدة[70]، أي أنّ تردد الصّوت هو « عدد الذبذبات الّتي يصدرها الجسم المهتز في الثانية الواحدة »[71]، ويكون (بالهيرتز) والّتي تعادل(1 ثا) حيث t : وهو الزمن الدوريّ «الّذي يستغرقه الجسم المهتز في عمل اهتزازة كاملة»[72]

فإذا قلنا بأنّ موجة كذا ترددها مائة هرتز فإنّنا نقصد أنّ هناك مائة دورة في الثانية [73]، وكل جسم متذبذب له تردده الخاص الّذي تتحكم فيه مجموعة من العوامل المتعلقة بالجسم المتذبذب مثل الوزن والطول، وبالنسبة للأوتار نسبة الشد، وبالنسبة للتجاويف نسبة الكتلة، الشكل والامتداد .....[74]

شدة الصّوت Intensity : وتسمى**القوةالأكوستيكيّة** وهي كمية القوة المنتقلة عبر جزيئات الهواء على مسافة 1سم^2، على زاوية قائمة بالنسبة لاتجاه انتشار الموجة الصّوتيّة، والوحدة المناسبة لقياس هذه القوة هي الواط في السنتمتر المربع، وأقل قوة ينتج عنها صوت مسموع يمكن تمييزه من الصمت هي 10^{12}واط/ سم^2 ، وهذه الكمية تساويّ من حيث الضغط 0،0002 داين/ سم^2. وحين تتجاوز قوة الصّوت 10^4وات/ سم^2(و هو ما يقابل 2000 داين/سم^2) فإنّها تعرض وظائف الأذن لإضرار بالغة[75] ، وتسمى وحدة شدة الصّوت الديسبل،وتكتب اختصارا (dB).

سرعة الصوتvelocity: هي سرعة انتقال الطاقة الصّوتيّة في الوسط، وهي ثابتة في الوسط الواحد بصرف النظر عن نوع الصّوت وتردده، ولكنها تختلف من وسط إلى آخر طبقا لكثافة الوسط، وتزداد سرعة الصّوت في السوائل عن الغازات وفي الأجسام الصلبة عن السوائل وذلك لتقارب الجزيئات بها[76] فكلما زادت صلابة الجسم زادت سرعة الصّوت، ولتحديد سرعة الصّوت لابد من توافر خاصيتين وهما: معامل الحجم والكثافة.

والمعروف أنّ سرعة الصّوت في الهواءتصل إلى حوالي340م/ثا(متر/الثانيّة).

السعة Amplitude : هي المسافة الفاصلة بين أول نقطة في الموجة الصّوتيّة وآخر نقطة يصل إليها الجسم المهتز، وسعة الذبذبة هي المسؤولة عن التوتر (مقدار شدة الصّوت) فكلما زاد الاتساع زاد التوتر[77].

العلوloudness : هو الارتفاع الصّوتيّ الناتج عن الضغط والطاقة النازلة عن مصدر الصّوت، ويمكن للأذن أنّ تستشعره نتيجة للضغط الّذي يلحق بالطبلة، بفعل القوة الحاصلة في مصدر التصويت[78].

درجة الصّوت Pitch : هي الذبذبات الرئيسيّة للمقاطع المتتابعة في التعبير، تعتمد بشكل أساسيّ على الذبذبة الأوليّة النسبية الّتي تتوالى داخل التعبير[79]، أو بعبارة أخرى الحزمة الصّوتيّة الأولى الصادرة عن اهتزاز الوتران الصّوتيان.

نوع الصوت Timbr[80]:إنّ الأبعاد الفيزيائيّة الّتي تميز الموجة الصّوتيّة للمنطوق ليس لها أنّ تفرز قيما متجانسة في حال تطابق الأصّوات، ويعود ذلك إلى سمات يتسم بها الصّوت اللغويّ تمكنه من التفرد والتنوع، وهو العمل الأكوستيكيّ الّذي يمكننا من التميز بين صّوتيين لهما نفس الدّرجة والشّدة، فالاختلاف هنا تحدثه الهيئة الّتي تصدر بها الأمواج المشكلة للنغمة الأساسيّة، والأمواج التوافقيّة (الغرف الرنينيّة)، وهي هيئات لا يتأتى للباحث إدراكها واستقراؤها إلا من خلال تقنية التصوير الطّيفيّ للكلام .

علم الأصّوات ومجالات الذكاء الاصطناعيّ (التقنيّة المختبريّة):

في خضم زمن التقنية واكبت الحقول المعرفيّة مستجدات العصر، ولم يكن ميدان اللّغة بعيدا عن هذه النّهضة التكنولوجيّة الّتي انعكست على جميع الأصعدة اللّغويّة، دخلت اللّغة عالم الحوسبة الالكترونيّة، واقتحمت عالم الرقمنة ومجالات الذكاء الاصطناعيّ، ظهر ما يعرف بالحوسبة الآليّة للّغة الّتي مكنت الباحث من صناعة مدونات رقميّة مثلا، يتلمس بها حقيقة وعلميّة اللّغة، وقد جاء في تقرير منظمة اليونسكو أنّ « اللّغات الّتي لا تتطور ولا تتفاعل مع التكنولوجيا الحديثة للمعلومات والاتصال أكثر عرضة لخطر الزوال»[81].

ولا شك أنّ الدّراسات الصّوتية الحديثة لم تكن بمنأى عن هذا التطور التكنولوجيّ الرقميّ الّذي جدد الأبحاث العلميّة، ظهر على إثره العديد من البرامج الالكترونيّة، وبما أنّ الصّوت اللّغويّ شيء مادي أتيحت له مكنة « الانخراط في مجالات المعالجة التطبيقيّة الّتي تنهض على معالم تحليليّة تقنيّة ومختبريّة »[82] ترتهن في ذلك إلى المنطق الآليّ، اخترق بذلك الحدود الإجرائيّة لعلوم المادة، و تبنى أطروحات المعالجة الفيزيائيّة، وذلك تماشيا مع المسعى التّطوريّ التكنولوجيّ الّذي توفرت فيه إمكانية التسجيل وإمكانية القياس و إمكانية التحليل المختبريّ، الّذي أتاحته برامج صّوتيّة الكترونيّة تحاكي الصّوت اللّغويّ مثل **برنامج برات**، بعدما كانت آلات الكترونية صّوتيّة كالسبيكتوغرام وراسم الذبذبات الصّوتيّة.

تساوقا مع المعطى العلميّ العاليّ فإنّ الدّراسات الصّوتيّة تخطت مرحلة التوصيف الذاتيّ الّتي ظلت عالقة ردحا من الزمن والّتي نتج عنها العديد من التخمينات والانطباعات، انبثقت معالمها مع الدّراسات التراثيّة القديمة الّتي ترتهن في توصيفها إلى الذكاء الفطريّ والحس الذوقيّ، إلى رحابة مرحلة التوصيف المباشر و « المعاينة الآليّة»[83]، الّتي أفرزتها مجالات الذكاء الاصطناعيّ.

دخل الصّوت اللّغوي عالم الرقمنة والتكنولوجيا، إذ استجاب لإغراءات فضاءات الذكاء الاصطناعيّ، وبه « حققت الصّوتيات تقدّما سواء من النّاحيّة النّظريّة أو من النّاحيّة التّقنيّة ، ولنذكر بعض المراحل الحاسّمة: اختراع آلة التّصوير الإشعاعيّcinéradiographiela، الّتي سمحت بحركيّة أعضاء النّطق، واختراع مرسّمة الطّيف spectrographele، ثمّ اختراع مركب الكلامLe synthétiseur de parole، وهي الآلات الّتي أسهمت في إعداد النظريات الجديدة حول الصّوتيات الفيزيائيّة وإدراك اللّغة »[84]، والتوصل إلى الحقيقة العلميّة للّغة.

أسهمت هذه الطرائق و الآليات الإجرائيّة ولا سيّما برامج المطياف الصّوتيّ الّتي تقول بتحويل الصّوت المنطوق إلى صور مرئيّة، وذلك بإفرازها لمقومات المنطوق الفيزيائيّة، في تصليب أرضيّة الدّرس اللّغويّ والتجريبيّ معا، وما زادها صلابة اقتحامها مجال المخابرات وعلم الإجرام criminologie، الّذي ينهض على نظريّة البصمة الصّوتيّة l'empreintevocaleوهي مجموعة « الخصائص الطّيفيّة الّتي توجد، ولا تختلف في نطق شخص ما لأيّ تعبير لغويّ»[85]، إذ ينماز الإنسان« عن غيره ببصمة صّوته،تماما كما يمتاز عن غيره ببصمة إبهامه»[86].

و البصمة الصوتية انطباع سمعيّ محكوم « بالخصائص التشريحيّة للوترين الصوتيين [...] فكان من الطبيعيّ أنّ يختلف الأثر السمعيّ الناتج عن اهتزازهما باختلاف الأفراد والأعمار والجنس »[87]

وعليه فإنّ اختلاف البصمات الصّوتيّة تختلف باختلاف مصدر التصويت البشريّ(الوتران الصوتيان)، وما يطرأ عليه من تغيرات خلال مراحل العمر.

ومع التقدم العلميّ والتكنولوجيّ في الحقبة الزمنيّة الأخيرة، استطاعت مختبرات الصّوت تسجيل بنية الصّوت، وتواتره، وذبذباته، كما تستطيع أن تطبعه على أشرطة، وتجمع بصماته، «حتى أنّ التسجيل الآليّ للصّوت ولبصماته أصبح مقبولا، ومتساويا قانونيا لما لبصمات الإبهام في بعض المحاكم المصريّة والأمريكيّة والألمانيّة والكنديّة، ويتم إصدار الحكم على المتهم، بعد أنّ يقارن خبير الأصّوات بصمة صّوت المتهم ببصمة الصّوت المسجل، سواء تم التسجيل في مسرح الجريمة أو عن طريق التنصت على المكالمات الهاتفيّة»[88] وهكذا.

نتائج البحث:

تمخضت عن هذه الدّراسة العلميّة مجموعة من المقولات الجوهريّة حصرناها في نقاط وجعلناها خاتمة لهذه الورقة البحثيّة أهمها:

1. انصهرت العلوم الدقيقة في بوتقة التفكير اللّسانيّ مما ساهمت في تصليب أرضية الدّرس اللّغويّ.
2. ساهم التزاوج بين علم الأصّوات و العلوم التجريبيّة في تصليب أرضيّة الدّرس الصّوتيّ.

3. أعطت العلوم التجريبيّة نفسا جديدا للبحث اللسانيّ الحديث، أكسبته طابع العلميّة، قلصت من سلطة التخمينات والانطباعات الّتي كانت سائدة مع الدّراسات الذاتيةً المرتهنة لذكاء الفطريّ، اخترقت في ذلك الحدود الإجرائية للعلوم الماديّة وذلك بالارتهان إلى المنطق الآليّ المختبريّ الّذي انبثق مع زمن التقنيّة.
4. استجاب الدّرس الصّوتي لإغراءات فضاءات الذكاء الاصطناعيّ الّتي مكنت الباحث من تلمس الحقيقة العلميّة للّغة.
5. أفادت الصّوتيات من التطور العلميّ ما نتج عن ذلك انبثاق العديد من الأجهزة الالكترونيّة الصّوتيّة.

الهوامش:

---

* . **البينيّة الحدود والمصطلح:** اختلف العلماء حول تحديد مفهوم واحد يضبط مصطلح **البينية**، ومن هنا حاولنا وضع بعض التعريفات الّتي انتشرت بين المنشغلين بتأسيس مفهوم **البينية** كالأتي:

البينية : حالة توازن كلي بين تأثير المعارف بعضها في بعض.

.تعاون وتنسيق بين الاختصاصات المختلفة للوصول إلى تصور شمولي موحد للمعرفة.

.تواصل عميق لتجاوز الحدود الوهميّة بين المعارف والعلوم.

.استخدام أدوات منهجيّة لحقل معرفيّ معين في مقاربة معارف أخرى.

.الانطلاق من مشروع علميّ، أو إشكاليّة منهجية من أجل معرفة التفاعل بين العلوم، وتعزيز التقاطع المعرفيّ والمنهجيّ العميق للوصول إلى احتواء المعرفة بنظرة كلية شمولية، ينظر : أحمد حساني، أثر اللسانيات التقابلية والنصية في ترقية تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها. مقاربة بينية ، كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي، ص 1، 2

[1] .مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، دار الأطلس للدراسات والترجمة والنشر، ط2، ص 13.16.

[2] .أحمد مختار عمر، مجلة عالم الفكر الألسنية، المجلد العشرون ، العدد الثالث أكتوبر، نوفمبر.ديسمبر ، القاهرة، السنة1979 م، ص 29.

[3] .إبراهيمي بوداود ، الكميات الواصفة للصائت العربي بين التقدير والقياس، مطارحات في اللغة والأدب، الجزائر، العدد الخامس، سنة 2016م، ص 175.

[4] . جافري سامسون، مدارس اللسانيات التسابق والتطور، ترجمة: محمد زياد كبة، النشر والمطابع جامعة الملك سعدون، الرياض ، السعودية، 1997م، ص 1

[5] .نفس المرجع، ص1

[6] .نفس المرجع، ص 2.

[7] .أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الخامسة، 2015، ص 197

[8] .محمد محمد العمري، الأسس الابستمولوجية للنظرية اللسانية" البنيوية والتوليدية"، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن عمان، الطبعة الأولى 2012، ص 25.

[9] .أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الخامسة، 2015، ص 193.

[10] .أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الخامسة، 2015، ص 193.

[11] .أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الخامسة، 2015، ص 194.

[12] . مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي: مفاهيم وأمثلة، عالم الكتب الحديث أ ابرد الأردن ، الطبعة الأولى 2010م، ص 1

[13] . مصطفى بوعناني، الصواتة المعرفية والمسارات الذهنية للانجاز اللغوي، عالم الكتب الحديث، ابرد، الأردن ، 2013م، ص 7.

[14] .ذهبية حمو الحاج، العلوم المعرفية: بحث في النشأة والمفاهيم، مجلة أبو ليوس، المجلد 6، العدد 2،2جوان 2019م، ص 38.

[15] .أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، منشورات كلية الدراسات الإسلامية العربية، دبي، الطبعة الثانية 2013م، ص 240.

[16] .محمد محمد العمري، الأسس الابستمولوجية للنظرية اللسانية" البنيوية والتوليدية"، ص 24

[17] .محمد محمد العمري، الأسس الابستمولوجية للنظرية اللسانية" البنيوية والتوليدية"، ص 25

[18].أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص 204.
[19].أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص 239.
[20].أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص 239.
[21].أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص 210، 211.
[22].عبد العالي العامري ، اللغة ونظرية الذهن : مبادئ معرفية وذهنية، اللسانيات العربية مجلة علمية فصلية محكمة، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، العدد 6، يناير 2017، ص 9
[23].عبد العالي العامري، اللغة ونظرية الذهن : مبادئ معرفية وذهنية، ص 10
[24].عبد العالي العامري، اللغة ونظرية الذهن : مبادئ معرفية وذهنية، ص 9.
[25].الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفنية، الدار العربية للعلوم ، دار محمد علي للنشر، منشورات الاختلاف، الطبعة الأولى 2010م، ص 18
[26].صابر حباشة، اللغة والمعرفة ، رؤية جديدة، دار صفحات للدراسة والنشر، دمشق، الطبعة الأولى، 2008م، ص 23.
[27].بنشيحة نصيرة، الأنموذج الصّوتي العربي ومسارات التحول من رحاب الذكاء الفطري إلى فضاء الذكاء الاصطناعي، اللّغة العربيّة وبرامج الذكاء الاصطناعيّ الواقع والرهانات، أعمال الملتقى الوطني، منشورات المجلس 2019، ص 75.
[28].عبد السلام المسّدي، مباحث تأسيسة في اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، الطبعة الأولى، سنة 2010، ص 12.
[29].حسن ناظم، مفاهيم الشعرية دراسة مقارنة في الأصول والمنهج والمفاهيم، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، سنة 1994م، ص 66
[30].حسن ظاظا، اللسان والإنسان مدخل إلى علم اللغة، دار القلم دمشق، الدار الشامية بيروت، الطبعة الثانية، سنة 1990م، ص 13.
[31].عبد الجبار بن غريبة، مدخل إلى النحو العرفاني، مسكيلياني للنشر، كلية الآداب والفنون والإنسانيات بمنوبة، تونس، الطبعة الأولى 2010، ص 14
[32].ينظر: عبد الجبار بن غريبة، مدخل إلى النحو العرفاني، ص 14
[33]. ينظر: عبد الرحمان بن إبراهيم فوزان، دروس في النظام الصوتي للغة العربية، 1428هـ ، ص 2
[34].بن شيحة نصيرة، الوقف بين التطريز الإيقاعي وفاعلية التشكل الدلالي، مطارحات في اللغة والأدب، مجلة دورية محكمة تصدر عن معهد الأدب واللغات، غليزان، العدد الرابع 2015م، ص 43.
[35].مبارك حنون، في الصواتة الزمنية الوقف في اللسانيات الكلاسيكية، دار الأمان، الرباط، الطبعة الأولى 2003م، ص 39
[36].مبارك حنون، في الصواتة الزمنية الوقف في اللسانيات الكلاسيكية، ص 39
[37].محمد عابد الجابري، التواصل نظريات وتطبيقات، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت لبنان، الطبعة الأولى 2010، ص 176.
[38]. إبراهيمي بوداود، الكميات الواصفة للصائت العربي بين التقدير والقياس، مطارحات في اللغة والأدب، غليزان ، العدد الخامس، 2016، ص 175.
[39]. إبراهيمي بوداود، حوسبة اللغة العربية في ضوء المتجدد ألمعلوماتي " مشروع الذخيرة اللغوية الأستاذ عبد الرحمان حاج صالح أنموذجا "، جسور المعرفة، المجلد 5، العدد 1، مارس 2019م، ص 17
[40].كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، سنة 2000م، ص 10.
[41]- ينظر : أحمد مختار عمر ، دراسة الصوت اللغوي، ص 66. وينظر: أحمد مختار عمر، المصطلح الألسني العربي وضبط المنهجية، مجلة عالم الفكر، الألسنية، المجلد العشرون، العدد الثالث، سنة 1989م، ص 17.
[42].عبد العزيز أحمد علام، عبد الله ربيع محمود، علم الصّوتيات، مكتبة الرشد، المملكة العربية السعودية، الرياض، دط، سنة 2009م، ص 65..
[43].المرجع نفسه، ص 65.
[44].بريتلمالبرج، علم الأصوات، ترجمة ودراسة عبد الصبور شاهين، الناشر مكتبة الشباب، د ط، د ت، ص 268.
[45].روبنز، موجز تاريخ علم اللّغة في الغرب، ترجمة أحمد عوض، عالم المعرفة، الكويت، دط، سنة 1997م، ص 291
[46].بريتلمالبرج، علم الأصوات، ترجمة ودراسة عبد الصبور شاهين، ص 269.
[47].أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، دط، سنة 1998م، ص 402.
[48].المرجع نفسه، ص 269.

[49] .بريتلمالبرج، علم الأصوات، ترجمة ودراسة عبد الصبور شاهين، ص 269.
[50] . سعد عبد العزيز مصلوح، دراسة السّمع والكلام صوتيّات اللّغة من الإنتاج إلى الإدراك، عالم الكتب القاهرة، دط، سنة 2000م، ص13.
[51] . ينظر: أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، دط، سنة 1998م، ص 408.
[52] . منصور بن محمد الغامدي، الصوتيات العربية، مكتبة التوبة الرياض، الطبعة الأولى 1421هـ/ 2001م، ص 03.
[53] . سعد عبد العزيز مصلوح، دراسة السّمع والكلام صوتيّات اللّغة من الإنتاج إلى الإدراك، ص 13.
[54] . إبراهيم خليل، في اللسانيات ونحو النص، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،الطبعة الأولى، 2007م/1427هـ، عمان، الأردن، ص48 .
[55] .منصور بن محمد الغامدي، الصوتيات العربية، مكتبة التوبة الرياض، الطبعة الأولى، سنة 1421هـ/ 2001م، ص 102.
[56] .نايف خرما، أضواء على الدّراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة الكويت، سبتمبر 1978م، ص 28.
[57] . سعد عبد العزيز مصلوح، دراسة السّمع والكلام صوتيّات اللّغة من الإنتاج إلى الإدراك، ص 20.
[58] . ينظر: بسام بركة، علم الأصوات العام أصوات اللغة العربية، مركز الإنماء القومي، بيروت،لبنان، دط، دت، ص35.
[59] .محمد أحمد كامل وآخرون، العلوم وحياة الإنسان،نهضة مصر للطباعة والنشر، دط، سنة 2004م، ص 13.
[60] .المرجع نفسه، ص 14.
[61] . ارنست بولجرام، مدخل إلى التصوير الطيفي للكلام، ترجمة وتقديم وتعليق: سعد عبد العزيز مصلوح، عالم الكتب، القاهرة، دط، سنة 2002م، ص 21.
[62] .سعد عبد العزيز مصلوح، دراسة السّمع والكلام صوتيّات اللّغة من الإنتاج إلى الإدراك، ص 20.
[63] .المرجع نفسه، ص 14.
[64] .عبد الرحمن أيوب، أصوات اللغة، مطبعة الكيلاني، القاهرة، الطبعة الثانية، سنة 1968م، ص 95.
[65] .بسام بركة، علم الأصوات العام أصوات اللغة العربية، مركز الإنماء القومي، المنارة بيروت لبنان، د ط، د ت، ص 30.
[66] . عبد الحميد زاهيد، علم الأصوات وعلم الموسيقى دراسة صوتية مقارنة، تقديم: مبارك حنون، دار يافا لنشر والتوزيع (عمان)، الطبعة الأولى، سنة 2010م،ص 22.
[67] .بسام بركة، علم الأصوات العام أصوات اللغة العربية، مركز الإنماء القومي، المنارة " بيروت " لبنان، د ط، د ت، ص 35.
[68] .أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب (القاهرة)، د ط، سنة 1417هـ/ 1997م، ص 27
[69] .منصور بن محمد ألغامدي، الصوتيات العربية، مكتبة التوبة، الرياض، الطبعة الأولى 1421هـ /2001م، ص106.
[70] - بسام بركة، علم الأصوات العام، أصوات اللغة العربية، مركز الإنماء القومي، لبنان، بيروت، دط، دت، ص34.
[71] - عبد الغفار حامد هلال، أصوات اللغة العربية ، مكتبة وهبة ، القاهرة، مصر، ط3، 1996م.ص 36.
[72] .بسام بركة، علم الأصوات العام، أصوات اللغة العربية، ص 32
[73] .منصور بن محمد الغامدي، الصّوتيات العربيّة،ص 105.
[74] .أحمد مختار عمر، دَراسة الصّوت اللّغويّ، ص 23
[75] .المرجع نفسه، ص 34.
[76] .احمد راغب احمد، رسالة مقدمة لنيل شهادة ماجستير موسومة بـ: فونولوجيا القران، دراسة أحكام التجويد في ضوء علم الأصوات الحديث ، جامعة عين الشمس القاهرة. د ط،د ت، ص 41
[77] .أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص 23.
[78] . إبراهيمي بوداود، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه موسومة بـ: فيزياء الحركات العربية بين تقديرات القدامى و قياسات المحدثين، جامعة وهران، سنة 2012م، ص 74.
[79] .سليمان حسن العاني، التشكيل الصوتي في اللغة العربية فونولوجيا العربية، ترجمة: ياسر الملاح، مراجعة: محمد محمود الغالي، النادي الأدبي الثقافي جدة (السعودية)، الطبعة الأولى، 1403هـ/ 1983م، ص 141.
[80] .إبراهيمي بوداود، فيزياء الحركات العربية بين تقديرات القدامى و قياسات المحدثين، ص 75

[81] .يوسف بن نافلة، اللّغة العربيّة والتّقانات الجديدة، منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة، الجزائر، الجزء الثاني، السنة 2018م، ص7

[82] . ينظر: بن شيحة نصيرة، الأنموذج الصّوتي العربي ومسارات التحول من رحاب الذكاء الفطري إلى فضاء الذكاء الاصطناعي، اللّغة العربيّة وبرامج الذكاء الاصطناعيّ الواقع والرهانات، أعمال الملتقى الوطني، منشورات المجلس 2019، ص 65.

[83] . المرجع نفسه ، ص 79.

[84] .المرجع نفسه ، ص 79.

[85] .عصام نور الدين، الفونيتيك علم الأصّوات اللّغويّة، دار الفكر اللبناني، بيروت، ص 142.

[86] .المرجع نفسه ، ص 139.

[87] .سعد عبد العزيز مصلوح، دراسة السّمع والكلام صوتيّات اللّغة من الإنتاج إلى الإدراك، ص 217.

[88] .ينظر: عصام نور الدين، علم وظائف الأصوات اللغوية الفونولوجيا، دار الفكر اللبناني، الطبعة الأولى سنة 1996م، ص 92.

قائمة المصادروالمراجع:

1- إبراهيم خليل، في اللسانيات ونحو النص، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،الطبعة الأولى، 2007م/1427هـ، عمان، الأردن.

2- إبراهيمي بوداود، الكميات الواصفة للصائت العربي بين التقدير والقياس، مطارحات في اللغة والأدب، الجزائر، العدد الخامس، سنة 2016م.

3- إبراهيمي بوداود، حوسبة اللغة العربية في ضوء المتجدد ألمعلوماتي " مشروع الذخيرة اللغوية الأستاذ عبد الرحمان حاج صالح أنموذجا "، جسور المعرفة، المجلد 5، العدد 1، مارس 2019م.

4- إبراهيمي بوداود، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه موسومة بـ: فيزياء الحركات العربية بين تقديرات القدامى و قياسات المحدثين، جامعة وهران، سنة 2012م.

5- أحمد حساني، أثر اللسانيات التقابلية والنصية في ترقية تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها . مقاربة بينية ، كلية الدراسات الإسلامية والعربية ، دبي.

6- أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي، الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الثانية، سنة 1434هـ/ 2013م.

7- أحمد راغب احمد، رسالة مقدمة لنيل شهادة ماجستير موسومة بـ: فونولوجيا القران، دراسة أحكام التجويد في ضوء علم الأصوات الحديث ، جامعة عين الشمس القاهرة.د ت.

8- أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب (القاهرة)، د ط، سنة 1417هـ/ 1997م.

9- أحمد مختار عمر، مجلة عالم الفكر الألسنية، المجلد العشرون، العدد الثالث أكتوبر، نوفمبر.ديسمبر ، القاهرة، السنة 1979 م.

10- أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، الطبعة الخامسة، د ت.

11- ارنست بولجرام، مدخل إلى التصوير الطيفي للكلام، ترجمة وتقديم وتعليق: سعد عبد العزيز مصلوح، عالم الكتب، القاهرة، د ط، سنة 2002م.

12- الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفنية، الدار العربية للعلوم، دار محمد علي للنشر، منشورات الاختلاف، الطبعة الأولى 2010م.

13- بريتل مالبرج، علم الأصوات، ترجمة ودراسة عبد الصبور شاهين، الناشر مكتبة الشباب، د ط، د ت.

14- بسام بركة، علم الأصوات العام أصوات اللغة العربية، مركز الإنماء القومي، بيروت،لبنان، د ط، د ت.

15- بن شيحة نصيرة، الأنموذج الصّوتي العربي ومسارات التحول من رحاب الذكاء الفطري إلى فضاء الذكاء الاصطناعي، اللّغة العربيّة وبرامج الذكاء الاصطناعيّ الواقع والرهانات، أعمال الملتقى الوطني، منشورات المجلس 2019.
16- بن شيحة نصيرة، الوقف بين وقائع التطريز الإيقاعى وفاعلية التشكل الدلالي، مطارحات في اللغة والأدب، مجلة دورية محكمة تصدر عن معهد الأدب واللغات، غليزان، العدد الرابع 2015م،
17- تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، مكتبة الانجلو مصر، القاهرة ،د ط، سنة 2014م.
18- جافري سامسون، مدارس اللسانيات التسابق والتطور، ترجمة: محمد زياد كبة، النشر والمطابع جامعة الملك سعدون، الرياض ، السعودية، 1997م.
19- حسن ظاظا، اللسان والإنسان مدخل إلى علم اللغة، دار القلم دمشق، الدار الشامية بيروت، الطبعة الثانية، سنة 1990م.
20- حسن ناظم، مفاهيم الشعرية دراسة مقارنة في الأصول والمنهج والمفاهيم، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، سنة 1994م.
21- خلدون أبو الهجاء، فيزياء الصوت اللغوي ووضوحه السمعي، عالم الكتب، اربد، الطبعة الأولى، سنة 2006م،
22- ذهبية حمو الحاج، العلوم المعرفية: بحث في النشأة والمفاهيم، مجلة أبو ليوس، المجلد 6، العدد 2،2جوان 2019م.
23- رائد خضر سلمان الفهداوي، فيزياء الصوت والحركة الموجية، قسم الفيزياء، كلية للعلوم الصرفة، جامعة الأنبار (العراق)، 2015/ 2016م.
24- روبنز، موجز تاريخ علم اللّغة في المغرب، ترجمة أحمد عوض، عالم المعرفة، الكويت، د ط، سنة 1997م.
25- سعد عبد العزيز مصلوح، دراسة السّمع والكلام صوتيّات اللّغة من الإنتاج إلى الإدراك، عالم الكتب القاهرة، د ط، سنة 2000م.
26- سليمان حسن العاني، التشكيل الصوتي في اللغة العربية فونولوجيا العربية، ترجمة: ياسر الملاح، مراجعة: محمد محمود الغالي، النادي الأدبي الثقافي جدة (السعودية)، الطبعة الأولى، 1403هـ / 1983م.
27- عبد الجبار بن غريبة، مدخل إلى النحو العرفاني، مسكيلياني للنشر، كلية الآداب والفنون والإنسانيات بمنوبة، تونس، الطبعة الأولى 2010م.
28- عبد الحميد زاهيد، علم الأصوات وعلم الموسيقى دراسة صوتية مقارنة، تقديم: مبارك حنون، دار يافا لنشر والتوزيع (عمان)، الطبعة الأولى، سنة 2010م.
29- عبد الرحمان بن إبراهيم فوزان، دروس في النظام الصوتي للغة العربية، د ط، 1428هـ.
30- عبد الرحمن أيوب، أصوات اللغة، مطبعة الكيلاني، القاهرة، الطبعة الثانية، سنة 1968م.
31- عبد السلام المسّدي، مباحث تأسيسية في اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، الطبعة الأولى، سنة 2010.
32- عبد العالي العامري، اللغة ونظرية الذهن : مبادئ معرفية وذهنية، ، اللسانيات العربية مجلة علمية فصلية محكمة، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، العدد 6، يناير 2017م.
33- عبد العزيز أحمد علام، عبد الله ربيع محمود، علم الصّوتيات، مكتبة الرشد، المملكة العربية السعودية، الرياض، د ط، سنة 2009م.
34- عبد الغفار حامد هلال، أصوات اللغة العربية ، مكتبة وهبة ، القاهرة، مصر، ط3، 1996.
35- عصام نور الدين، علم وظائف الأصوات اللغوية الفونولوجيا، دار الفكر اللبناني، الطبعة الأولى سنة 1996م.
36- كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، سنة 2000م.

37- مبارك حنون، في الصواتة الزمنية الوقف في اللسانيات الكلاسيكية، دار الأمان، الرباط، الطبعة الأولى 2003م.
38- محمد أحمد كامل وآخرون، العلوم وحياة الإنسان،نهضة مصر للطباعة والنشر، د ط، سنة 2004م.
39- محمد عابد الجابري، التواصل نظريات وتطبيقات، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت لبنان، الطبعة الأولى 2010م.
40- محمد محمد العمري، الأسس الابستمولوجية للنظرية اللسانية" البنيوية والتوليدية"، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن عمان، الطبعة الأولى 2012.
41- مصطفى بوعناني، الصواتة المعرفية والمسارات الذهنية للانجاز اللغوي، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن، 2013م.
42- مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي: مفاهيم وأمثلة، عالم الكتب الحديث اربد ،الأردن ، الطبعة الأولى 2010م.
43- منصور بن محمد الغامدي، الصوتيات العربية، مكتبة التوبة الرياض، الطبعة الأولى، سنة 1421هـ/ 2001م.
44- نايف خرما، أضواء على الدّراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة الكويت، سبتمبر 1978م.
45- يوسف بن نافلة، اللّغة العربيّة والتّقانات الجديدة، منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة، الجزائر، الجزء الثاني، السنة 2018م.

المجالات المعرفية في مؤلفات "أطفيش" اللغوية
– مخطوط"شرح شرح الاستعارات" أنموذجًا-

The Epidemiological domains in the linguistic works of Atfyish. The manuscript of " Explaining the Explanation of Metaphors" as example.

طالب الدكتوراه/ برتال يوسف
الدكتور/ بن إبراهيم السعيد

قسم اللغة والأدب العربي -جامعة باتنة 01- الحاج لخضر-باتنة(الجزائر)
مخبر المتخيل الشفوي بين حضارة المشافهة من جهة وحضارتي الكتابة والصورة من جهة أخرى

youssouf.bartel@univ-batna.dz

تاريخ الإيداع: 2020/10/29 تاريخ القبول: 2021/04/28 تاريخ النشر: 2021/09/15

ملخص:

يعدُّ محمّد بن يوسف أطفَيَّش (1914م) من أبرز علماء الجزائر الموسوعيين في العصر الحديث، ولمّا كان الدّرس اللّغوي أحد أهم اهتماماته، فقد اشتغل عليه تدريسًا وتأليفًا، وكان من أبرز تآليفه فيه كتابه البلاغيّ :"شَرْح شَرْحِ الاستعَارَاتِ"، وهوّ كتاب قيّم في بابه، شرح فيه شرح "عصام الدّين الأسفراييني" على "الرّسالة السّمرقندية في الاستعارات"، معتمدًا في ذلك منهجًا فريدًا، استطاع من خلاله تسخير جملة من الحقول المعرفية لخدمة الدّرس البلاغيّ عامة والبيانيّ منه خاصّة، لأجل ذلك تروم هذه المقالةُ التّعريف بالمخطوط وصاحبه، وكذا الوقوف على المجالات المعرفيّة المختلفة الّتي وردت فيه، وطريقة المؤلف "القطب" في توظيفها.

الكلمات المفتاحية: أطفيّش، البلاغة، شرح الاستعارات، الرسالة السّمرقنديّة.

Abstract:

M'hamed bin Yusef Atfeesh, died in the year 1914 A.D., is considered one of the most prominent Algerian encyclopedic scholars in this modern era. Because one of his main interests was in linguistic lesson, he then worked on that both in teaching and in writing. One of his seminal works was «Explaining the Explanation of Metaphors» in which he explained, quite brilliantly, "The Explanation"; a valuable book by Essam

al-Din al-Asfraini on « The Samarkandian Message in Metaphors». Through it, he was able to harness a set of knowledge fields to serve the rhetorical lesson in general and the author's methodological skills in setting it into practice. Therefore, this article aims at introducing the manuscript and its author, explaining the different epidemiological areas tackled in it, and highlighting the way the leading author used these.

key words: Atfayish, rhetoric, explanation of metaphors, the Samarkandian message.

- مقدّمة:

لقد اتسم كبار العلماء والأدباء على مر تاريخ الثقافة العربية بميلهم إلى التأليف الموسوعي الشامل، استحضارًا منهم لمعارفهم الواسعة والمتشعبة، فهم لم يتركوا بابًا من أبواب المعرفةِ إلا وخاضوا فيه، تأليفًا أو شرحًا أو تعليقًا أو تحشية، كما الشأن مع قطب الجزائر وعلمها في العصر الحديث، محمد بن يوسف أطفيش، المتوفى (ت 1914م) والذي تجاوزت شهرته العلمية الآفاق، على أن الموسوعية عند القطب ليست في تعدد مجالات العلوم التي كتب فيها، اللغوية والدينية والإنسانية عامة، وإنما في تعدد مجالات المعرفة داخل المؤلف الواحد، كضرب من التكامل المعرفي، وهي السمة الغالبة في مؤلفات القطب اللغوية بصفة خاصة، لأجل ذلك كان مبتغانا في هذا المقال التعريف بقطب الأئمة، وتحري تآليفه اللغوية والبلاغية، والوقوف عند أهم الحقول المعرفية التي استحضرها في مؤلفه اللغوي البلاغي الموسوم بـ: "شرح شرح الاستعارات". من خلال الإجابة عن هذه التساؤلات:

- ما المجالاتُ المعرفيةُ التي استندَ عليها القطبُ في شرحِهِ لشرحِ العصامِ على الرسالة السمرقنديةِ؟
- ما الغايةُ التي توخاهَا المؤلفُ من توظيفهِ لكلِ تلكَ الحقولِ المعرفيةِ داخلَ هذا المؤلفِ البلاغي؟
- إلى أي مدى استطاعت تلك المجالاتُ المعرفية المتباينةُ أن تخدم الدرس البلاغي وتسهم في إثرائه؟

ولما كان المخطوط محل هذه الدراسة لما يحقق بعد، فإن الدراسات حوله - في حدود علمي المتواضع- قليلة جدًا، أذكر منها مثلا تلك الإشارات اللطيفة التي وردت في رسالة دكتوراه بعنوان: احمد بن يوسف أطفيش وجهوده البلاغية مع تحقيق كتابه: "ربيع البديع في علم البديع". للطالب احمد لقدي.

المحور الأول: المؤلِف والتأليف اللغوي:

1-1 التعريف بالمؤلف "القطب أطفيش":

هو محمّد بن يوسف بن عيسى بن صالح بن عبد الرحمن بن عيسى بن إسماعيل بن محمد بن عبد العزيز بن بكير الحفصي "أطّفيَّش"[1]، أشهر عالم إباضيّ بالمغرب الإسلامي في العصور الحديثة[2]، ولد في مدينة "غرداية" بالجزائر حوالي العام: 1236هـ، الموافق لـ: 1820م - على خلاف- في أسرة شريفة، ينتهي نسبها إلى بني عدي، قبيلة عمر بن الخطاب[3]، أبوهُ تاجر من أعيان زمانه، مات وتركه ابن أربع سنوات، فتعهدته أمه "مَّامًا ستّي بنت سعيد بن عدّون" بالعنايه والاهتمام، وسهرت على ترقيته في درجات العفة والكمال، فأرسلته إلى مؤدب علمه القرآن، وما لبث أن ظهرت عليه أمارات الذكاء والفطنة وسرعة البديهة، فكان أن حفظ القرآن وهو لمّا يتجاوز الثّامنة من عمره[4].

نرى الفتى يحسّ برغبة شديدة في القرآءة والتعلّم، فلا يسمع بحلقة علميّة أو درس في مسجد،إلا وهرع إليه متلقّفًا كل ما سمعه، عاد أخوه الأكبر "الشيخ إبراهيم بن يوسف"[5] من رحلته العلمية إلى: عمان ومصر، فوجد فيه الفتى البحر الزّاخر الّذي يروي عطشه ونهمه العلمي، فأخذ عنه مبادئ العلم الأولى، وعن أساتيذه الكثير من العلوم[6]، كما أنّ أخاه الأكبر مكّنه من كل الكتب التي جمعها من رحلته، فقرأها ووعى ما فيها[7].

لم يكد الفتى يبلغ السّادسة عشر من عمره، حتى تصدّى للتّدريس والتّأليف، فعلَا شأنه وشاع اسمه في ميزاب، ثم بلغ شأنه أقطار العالم الإسلامي قاطبة[8]، جعل "أطفيّش" داره معهدًا للتدريس، فكان يدّرس طلبته في شتى العلوم نهارا، ويتفرغ للتّأليف ليلا[9]، وفي الآن نفسه كان من الأعضاء النشيطين في حلقة "العزابة" والتي تولى مشيختها خلفا لأستاذه "أمحمد أزبار (ت1872م)[10]، كما كان "القطب" يلقي الدّروس بمسجد "بني يزقن" ناصحًا محاربا للبدع مقوما للمجتمع، محببا للدّين وسنة الرسول الكريم.

زار "القطب" بيت الله الحرام حاجًا مرتين، ومر بالكثير من الحواضر والمدن، فألقى بها الدروس والمحاضرات والمواعظ، كما فعل في زيارته لجامع الزيتونة، وجامع الأزهر، وفي الحرمين المدني والمكي[11]، وكان للقطب مراسلات كثيرة مع العلماء والأعيان والسلاطين في عصره.

وبعد أكثر من تسعين حجة قضاها القطب مصلحًا مربيًا، وافاهُ الأجل بعد مرض ألم به، في يوم: السبت، 22 ربيع الثاني 1332هـ، الموافق لـ: 21 مارس، 1914م، مخلفًا ما يربو عن ثلاثمائة مصنف[12]، مابين تأليف وشرح وحاشية ومختصر ورسالة، في مختلف صنوف المعرفة. إضافة إلى جيل كبير من الطلبة كان لهم دور كبير في نهضة أقطار المغرب العربي عامة، و الجزائر خاصة[13].

2-1 التأليف اللغوي عند القطب "أطفيش":

ولمّا كانت اللّغةُ العربية من أهم مقومات الأمة، ولسان حالها الناطق بمنجزاتها الحضارية للإنسانية جمعاء، فقد كان للقطب إسهام واضح في تطويرها بكل وجه متاح، من خلال تصانيفه

الكثيرة المختلفة اختلاف فروعها وعلومها، فكانت له مشاركات في النحو والصرف والبلاغة والعروض، وهو ما سنحاول تبينه في هذا الموضع من المقال.

1-2-1- في ميدان النحو:

للعلامة أطفيش الكثير من التآليف النحوية التي تعبر عن مدى اعتزازه وافتخاره بلغته العربية، وهاك أشهرها:

- "قصيدة الغريب"، وهو نظم لكتاب "مغني اللبيب عن كتب الأعاريب"، لابن هشام الأنصاري، (ت761هـ). نظمه في نحوٍ من خمسة آلاف بيت [14].
- كتاب: "معتمد الصواب من قواعد الإعراب"، وهو شرح لشواهد كتاب "قواعد الأعراب" لابن هشام الأنصاري (ت 761 هـ).
- حاشيتان على شرح الداوي على الآجرومية.
- مختصر شرح المرادي على الألفية. توجد نسخة منه في مكتبة القطب.
- شرح شرح أبي سليمان داود التلاتي الجربي التونسي على الآجرومية.
- "تسهيل الاجتهاد في تفسير أشعار الاجتهاد"، وهو شرح لشواهد ثلاثة شروح على الآجرومية (شرح أبو سليمان داود التلاتي، شرح أبو القاسم الداوي، شرح الشريف محمد الحسيني).
- المسائل التحقيقية في بيان التحفة الآجرومية.

1-2-2- في ميدان التصريف والعروض: وقد ألف فيهما "القطب":

- "الكافي في التّصريف": توجد منه نسختان، الأولى بمكتبة "الحاج صالح لعلي"، والثانية مبتورة في مكتبة القطب ومكتبة الإصلاح وقد حققته الباحثة: عائشة يطو في رسالة لها لنيل شهادة الماجستير، بجامعة وهران العام: 2002م.
- "شرح لامية الأفعال" لبدر الدين بن محمد بن مالك المتوفى (686هـ).
- "إيضاح الدّليل إلى علم الخليل في العروض" [15].

1-2-3- في ميدان البلاغة: وقد حظي هو الآخر باهتمام القطب، فكان أن ألف فيه:

- "تخليص المعاني من ربقة جهل المثاني"[16]، توجد منه نسخة بخط المؤلف في مكتبة القطب، وأخرى بعمان.
- "ربيع البديع في علم البديع"[17]، توجد منه نسخة واحدة بخط المؤلف القطب في مكتبته، حققه الطالب "امحمد لقدي" لنيل شهادة الدكتوراه من جامعة باتنة -1- سنة: 2017م. وكانت الرسالة بعنوان: "امحمد بن يوسف أطفيش وجهوده البلاغية مع تحقيق كتابه "ربيع البديع في علم البديع".

- "الانشراح في بيان شواهد التلخيص والمفتاح"، توجد نسخة بمكتبة القطب.
- "شرح شواهد جلال الدين الخطيب القزويني".
- "بيان البيان في علم البيان"[18]، منه نسختان في مكتبة القطب، الأولى بخط المؤلف، وهي نسخة كاملة، أما الثانية فهي نسخة مبتورة بخط غيره.
- "شرح شرح الاستعارات لعصام الدين بن عربشاه الأسفراييني"[19].

إلا أن الملاحظ على هذه المؤلفات اللغوية هو ميل صاحبها إلى استحضار مختلف العلوم والفنون فيها. وهو ما سنقف عليه من خلال المخطوط محل الدراسة.

1-3- التعريف بمخطوط "شرح شرح الاستعارات"[20]:

مخطوط "شرح شرح الاستعارات" من أهم المؤلفات البلاغيّة وأكبرها على الإطلاق، والّتي صنّفها القطب أطفيّش، حين كان فتيا يافعا شابًا، وهوّ عبارة عن حاشية وضعها على "شرح العصام"[21] على "الرسالة السمرقندية في الاستعارات"، والتي ألّفها أبو الليث السمرقندي[22]، وضمّنها آراء علماء البلاغة في مبحث الاستعارة، كأحدِ أهمّ فروع علم البيان، حدًا وأنواعًا، مع تبين اختلافاتهم فيها، وفي أقسامها.

يمضي القطب في حاشيته هذه مترسما التقسيم الذي جاء في الرسالة، حيث قسمها واضعها إلى ثلاثة عقود، تحتَ كل عِقْدٍ مجموعةٌ من الفرائد، فيشرح كل ما ورد فيها من تعاريف وأحكام، معتضدًا على آراء علماء البلاغة متقدميهم ومتأخريهم –خصوصًا ما جاء منهم بعد "أبي يعقوب السكاكي"(ت626ه)، كسعد الدين التفتازاني (ت791ه)، والسيد الشريف الجرجاني (ت 816ه)- وكذا شراح شرح العصام على الرسالة السمرقندية، كـ: حفيد السعد التفتازاني(ت916ه)، والدّلجي (ت947ه)، وحفيد العصام (ت1007ه)، والشيرانسي (ت1016ه)، و محمد الصبان (ت1206ه) وغيرهم كثير، ولم يترك القطب فائدة أو ملاحظة تنبهوا إليها، إلا ووقف عليها غانما، شارحا ومبينا لها.

يقع المخطوط في نحو من مئتين وثلاثة وأربعين ورقة (243)، وهو من أطول الشروح التي وضعت على هذه الرسالة على الإطلاق، ولعل هذا الحجم يوحي بالقيمة العلمية الكبيرة له، ليس في مجال البلاغة فحسب، وإنما في جميع مجالات المعرفة الأخرى.

وللمخطوط نسخة فريدة مكتوبة بخط المؤلف، بتاريخ: 1267ه. عليها الكثير من الاستدراكات على الهامش، وذكر المؤلف على طرتها، أي في غلافها أنها نسخة للشيخ سعيد بن علي الصقري العماني، وقد طلب منه طباعتها، يقول: (إلى الشيخ سعيد بن علي الصقري، يطبعه ويرده، مع نسخة من مطبعة إلى مؤلفها امحمد بن الحاج يوسف).

المحور الثاني: مجالات المعرفة في مؤلفات أطفيش اللغوية:

تنوعت مجالات المعرفة في مؤلَّف أطفيّش البلاغي تنوعًا ملحوظًا، فبعضها لغوي، وبعضها ديني، وبعضها إنساني، وبيان ذلك كما الآتي:

2-1- مجالات المعرفة اللغوية والأدبية:

2-1-1- في علم البلاغة:

للوهلة الأولى يبدو المخطوط من عنوانه مقصور البحث على المسائل المرتبطة بمبحث الاستعارة، إلا أن الذي يتناول الكتاب قراءة ودرسًا يقف على مسائل شاملة لكل علوم البلاغة العربية، بيانًا وبديعًا ومعانٍ، و إن كان الحظ الأوفر فيه لمبحث الاستعارة. على أن تناول الشيخ القطب لعلم البلاغة كان ضمن مستويين:

- **المستوى النظري:**

عرض فيه التّعاريف والآراء والاختلافات معترضًا حينًا، ومناقشًا مؤيدًا أحيانًا أخرى. منتهجًا في ذلك نهج صاحبِ التّصنيف والشارح معًا، فتناول الاستعارة تناولا مسهبًا، حدًا وتقسيمًا، وكذا اختلاف العلماء في تعريفها وفي أقسامها، واعتراضات اللاحق منهم على السابق، فمما تناوله المؤلف من قضايا الاستعارة، تعريفه لأنواع الاستعارة باعتبار الملائم، يقول: (والاستعارة باعتبار آخر ثلاثة أقسام، لأنه إما أن لا تقترن بما يلائم المستعار له، أو المستعار منه، أو تقرن بما يلائم المستعار له، أو تقترن بما يلائم المستعار منه)[23]. وهو تعريف اصطلاحي لأنواع الاستعارة، ولا يخفى أن الحد الأولى للاستعارة المطلقة، والثاني للاستعارة المجردة، والثالث للاستعارة المرشحة.

هذا إضافة إلى استطراده بمضامين بلاغية مختلفة، قريبة من مبحث الاستعارة، كالمجاز والتشبيه، أو بعيدة عنها مما هو داخل ضمن علمي المعاني والبديع، كالأسلوب الخبري والإنشائي، والاكتفاء والالتفات ...وغير ذلك من المباحث، ومن ذلك عرضه لحد "الإيجاز" في الاصطلاح البلاغي، فقد نقل تعاريف كل من السكاكي والسعد التفتازاني، ثم قسمه إلى قسمين: إيجاز قصر وإيجاز حذف، فيشرح المؤلف ذلك مستشهدًا، يقول في إيجاز القصر: (وهو ما ليس بحذف، نحو: ﴿وَلَكُمْ فِي القِصَاصِ حَيَاةٌ﴾، [سورة البقرة، الآية: 179]. معناه كثير ولفظه يسير، لأن المراد به أن الإنسان إذا علم أنه متى قتَلَ قُتِلَ، ارتفع بالقتل الذي هو القصاص كثير من قتل الناس بعضهم لبعض، فكان ارتفاعه حياة لهم، ولا حذف فيه)[24].

- **المستوى التطبيقي:**

توقف فيه المؤلف عند شرح العصام، خائضًا في تراكيبه اللغوية البديعة، شارحًا لها مستخلصا ما فيها من أساليب بلاغية راقية، معملا في ذلك ذائقته الفنية، ففي الصفحة الأولى عند قول الشارح: (بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ، يقول العبد المفتقر إلى ألطاف ربه الخفية)[25]. يقف القطب على لون من ألوان البديع وهو "الالتفات"، فيبين مقامه هنا بالقول: (اختار المضارع

"يقول"، مع أن المناسب لحمد المصنف صيغة الماضي "قال"،... وليوجد الالتفات من التكلم الذي هو متعلق البسملة، إلى الغيبة، وهو من المحسنات البديعية، ولو قال: "أقول"، أو "نقول" لفاته حسن الالتفات)[26]. وهذه طريقة فريدة منه في الوقوف على الجمل والتراكيب اللغوية من كلام المصنف أو الشارح واستنباط ما فيها من تمثلات لأساليب بلاغية مختلفة.

ومثله أيضًا قوله في موضع آخر من الكتاب، تعليقا على كلام المصنف: (إن أحسن ما تزاد به النعم الوفية، وتدفع به البلية في البكرة والعشية)[27].

يقف القطب على هذا التركيب، فيقول: (إنما لم يقل: "وتزال به البلية"، مع أنه أنسب لفظًا، من حيث اشتماله على الجناس المضارع، وهو اختلاف الكلمتين في حرف مع قرب المخرج، واللام والدال كذلك، في: "تزاد" و"تزال")[28]. وهي طريقة الشيخ في الكثير من المواضع، كما أن من أبرز الشواهد التي توضح طريقة الشيخ في استنطاق الجمل والتراكيب اللغوية والوقوف على جمالياتها الفنية والبلاغية، قوله حين تعليقه على قول الشارح العصام: (ذهب السكاكي إلى أنه إن كان المستعار له متحققا حسًا أو عقلا فالاستعارة تحقيقية، لكون المستعار له محققا متيقنا، وإلا فتخييلية، لبناء المستعار له على التوهم، هذا زبدة ما ذكره السكاكي)[29]. يقول القطب: ("زُبْدَةُ": بضم الزاي وسكون الباء، أو فتحهما : "ما يعلو الماء أو اللبن أو غيرهما عند تموجه واضطرابه"، وهو كناية عن أن هذا الذي ذكره "المصنف" خالص وأفضل ما ذكره "السكاكي"، وفي ذلك استعارة مصرحة، حيث شبه "الكلام" الذي هو بعض كلام "السكاكي" بـ"الزبدة" بجامع الخالصية والأفضلية، للتصريح بالمشبه به، ويجوز أن يكون تشبيها، بل هو الواجب عند بعضهم، وكأنه قال: "وهذا خلاصة")[30]، فهو لا يكتفي بالتطبيق البلاغي فحسب، بل إنه يحلل التركيب ويتذوقه تذوق متمكن واع، مستنبطًا التخريجات الممكنة له، فإذا التركيب عنده حمال أوجه،. كناية، أو استعارة، أو تشبيه.

2-1-2 في علم النحو:

لا يمر القطب على تركيب من التراكيب اللغوية الصعبة إلا وضبطها وشكلها، بما لا يترك شكا أو لبسًا في نفس القارئ، ومن التراكيب التي ضبطها شكلا، قوله: (فإن قَوْلَكَ حَفِظْتَ التوراةَ، تقصدُ أنت بالبناء للفاعل به إفادةَ معنَى "عَلِمتُ" بضم التاء، أنك "حفِظْتَ" بفتحِ التاءِ، التوراةَ...)[31]. فهدفه كما يبدو من ضبط مثل هذه التراكيب هو إزالة اللبس وإبعاد التوهم عما قد يفهمه القارئ منها، فيكون على غير ما قصده القطب، ومن أمثلته أيضًا قوله: ("ويرد عليه": من الرد بتشديد الدال، فتقرأ بفتح الياء وضم الراء، وتشديد الدال، أو يقال: هي من "الوُرُودِ"، فتقرأ بفتح الياء وكسر الراء وتخفيف الدال...)[32].

على أن المؤلف لا يضبط كل التراكيب، وإنما يضبط منها ما استصعبه، أو ارتآه صعبًا على القارئ، أو رأى بأنه حمال أوجه إعرابية.

كما أن القطب في أحايين كثيرة لا يكتفي بضبط التراكيب وإنما يعمد إلى إعرابها إعرابًا مفصلا، من ذلك مثلا إعرابه لكلمة " مطلقة" من قول الشارح: (وإلا فالقرينة مما يلائم المستعار له، فلا توجد استعارة مطلقة)[33]. قال فيها: ("مطلقةً" بالنصب مفعول ثاني، والأول "استعارة" نائب عن الفاعل، وإن جعل الوجود تاما كان "مطلقةٌ" بالرفع نعت الاستعارة، أو بالنصب حالا من "استعارة"، ولو نكرة لسبقِ النفي)[34]. ثم إنه في عديد المواضع لا يكتفي بالوجه الواحد في إعراب الكلمة الواحدة، بل يأتي بالوجه والوجهين وربما الثلاثة في إعرابها، من ذلك إعرابه لكلمة "عقلا"، من عبارة قول العصام: "لا مانع من ذلك عقلا"، فهو يجعل لها أوجها إعرابية عديدة، يقول: (أي "في عقلٍ"، فهو منصوب على نزعِ الخافضِ، بناءً على جواز مثل ذلك قياسًا سعة، فهو متعلق بالاستقرار المحذوفِ المتعلقِ به قوله: "من ذلك"، أما لو علق بمحذوف خبر "لا"، وعلق ذلك بمانع، أو علق قوله: "عقلا" بمانع، وقوله: "من ذلك بالاستقرار"، أو قلنا: "عقلًا" مفعول مطلق على حذف مضاف منصوب بـ"مانع"، أي: منع عقلٍ، أو قلنا: منصوب على التمييز بـ"مانع"، فإنه حينئذ يجب تنوين "مانع" نصبًا لعمله فيمَا بعده...الخ)[35]. فهو يخرجها على أربعة أوجه إعرابية.

كما أنه يعلل لأحكامه النحوية، من ذلك مثلا تعليقه على قول العصام: (لبيان أنه هل يجب أن يكون المشبه في الاستعارة بالكناية مذكورًا بلفظه الموضوع له أم لا؟)[36] بالقول: (أقول: حق العبارة أن يؤتى بـ"أو" بدل "أم"، أو بالهمزة بدل "هل"، لأن "أم" هنا متصلة، لعدم استغناء ما بعدها عما قبلها، لا منقطعة لأن معناها الإضراب، وهو لا يناسب هنا، و"أم" المتصلة لا تستعمل مع "هل" إلا شذوذًا)[37].

2-1-3- في الشواهد واللغات:

ولما كان المخطوط في البلاغة العربية، فقد كانت لغة القطب تميل إلى الفصاحة والسلاسة في يسر ووضوح وانسياب، بعيدا عن التكلف والتعقيد، كما أن اللمسات اللغوية والفنية "نحوية وصرفية وبلاغية" للمؤلف توحي بأنه متمكن متمرس آخذ بمجامع اللغة العربية لغة القرآن. يدل على كل ذلك شواهده التي شفعَ بها قواعده اللغوية المختلفة، وهي شواهد أقل ما يقال عنها أنها قمة في البيان.

وحتى وإن كان المخطوط يدور في فلك البلاغة العربية، فإن القطب لم يتوان في نقل النصوص التي تخدم موضوعه سواءً كانت باللسان العربي، أو بغيره، من ذلك مثلا استشهاده بنص من اللغة الفارسية، نقله عن "عصام الدين"، من رسالته الفارسية الموسومة بـ: "الرّسالة البيانية"، والتي تناول فيها كل ما يتعلق بدرس الاستعارة. نقل القطب منها نصًا ليبين وجهة نظر السكاكي

للاستعارة المكنية، ومفاده أن "المنية" في المثال الشهور-أنشبت المنية أظفارها بفلان- مستعملة في الموت الموصوف بالاتحاد بالسبع، ولا شك أن الموت الموصوف بالاتحاد بالسبع غير الموضوع له، أي الموت المجرد، وكيف علق العصام عن ذلك، يقول: (وأزين اشكال جواب كفته أندله أزمنيه براد موت أست بدعوى أنكدر كمال مشابهة عين سبع شده، ومعنى كفته سكاكي مراد أن ومشبه به أست له سبع إست إست كه مراد أن ومشبه به إدعائي أست نه شبه به حقيقي وبرين جواب اعتراض كرده أنه كه برين تقدير منية وز عير...الخ)[38].

وهو ما يضع القارئ أمام تساؤل: هل هذا النقل الذي قام به القطب نقل واع، أم هو مجرد محاكاة لشكل الحروف وهندستها ؟

لكن سرعان ما يزول غشاء الوهم، فالقطب حتى وإن اشتهر برحلتيه إلى بلاد المشرق العربي، إلا أن كل من ترجم له لم يشر إلى أنه كان متقنا للغة الفارسية، كما أن في تعليق القطب اللاحق ما يوحي بأنه اعتمد النقل الحرفي فقط لألفاظ الشارح عصام الدين.

2-1-4 في علم المعجمية:

كثيرا ما يستعين المؤلف بمعاجم اللغة العربية بالإحالة إليها في سياق ذكره للتعاريف اللغوية لبعض المصطلحات البلاغية أو غيرها، وقد يكون استخدامها لأجل تأكيد أو توضيح مفردة من المفردات، أو وقوفًا على معنى من المعاني المستغلقة، وقد يشرع في شرح المفردات والكلمات شرحًا لغويًا، دون إحالة إلى معجم معين وواضح. من ذلك مثلا شرحه لكلمة "مَوَالِينَا"، حيث يقول: ("وَمَوَالِينَا": أي من نحن له ک "العبيد لمالكهم"، وفي "القَامُوسِ": المولى المَالِكُ، والعبدُ والمعتِق والمعتَق، والصاحِبُ، والقريبُ كابن العم ونحوه، والجارُ، والحليفُ، والابنُ، والعَمُ، والنزيلُ، والشريكُ،...)[39].

فهو يأتي لها بمعنى من المعاني، ثم يستطرد بمعانيها الأخرى، الوارد ذكرها في القاموس المحيط. ومن ذلك أيضا نقله من معجم القاموس في سياق حديثه عن تفسير قوله تعالى: ﴿يَنْقُضُونَ عَهْدَ اللهِ﴾. [سورة البقرة، الآية: 27] بما فيها من تشبيه العهد بالحبل، لما فيه من ثبات الوُصلة بين المتعاهدين، يقول: (يعني كالوُصلة بين المتماسكين بطرفي الحبل، وفي بعض النسخ: "من إثبات الوصلة"، وفي "القَامُوسِ": الوُصلة" بالضم الاتصال، وكل ما اتصل بشيء فما بينهما وُصْلَة. اهـ)[40].

ومن شواهد ذلك أيضًا شرحه لكلمة "لم يعثر عليه" فقد فصل فيها الكلام، منتهيًا إلى أنها بمعنى: لم نقف ولم نطلع عليه، مستشهدا بكلام صاحب القاموس، يقول: ("عَثَر" ک: "ضَرَب ونصرَ وعلم وكرم"، وعثرًا و عثيرًا و عثارًا: كبَا، أي انكب على وجهه، أو طاح مطلقًا، أو مال يطيحُ ولو لم يطح، "وجده تعس" أي: وعثر جده بمعنى تعس، وأَعْثَرَهُ و عَثَّرَه أي بتشديد الثاء فيهما)[41].

2-1-5- في علم الصرف:

وهو من العلوم التي نبغ فيها القطب وتمكن منها، بل وكان له فضل التأليف فيها، لأجل ذلك كان لا يتواني في الوقوف على اشتقاق الكلمات وعلى أوزانها الصرفية، ودلالاتها التي تفيدها في سياقاتها المختلفة، من ذلك ذكره لاشتقاقات كلمة "نَشِبَ"، التي هي على وزن "فَرِحَ"، فيأتي منهما بالماضي، ثم المصدر، ثم المضارع والأمر، ثم اسم الفاعل واسم المفعول، ثم باقي المشتقات، يقول: (...واسم التفضيل "أَنْشب" و"أفرح" بوزن: "أفضل"، والتعجب: "ما أفرحه"، و"ما أنشبه"، و"أفرح به"، و"أنشب به"، واسما الزمان والمكان والمصدر: "مَنْشَب" و"مَفْرَح" بفتح الأول وسكون الثاني وفتح الثالث، والآلة: "مِنشب" و"مِفرح" و"مِنشاب" و"مِفراح"، و"مِنشبة" و"مفرحة"...)[42]، وهو بهذا يقدم للقارئ درسًا صرفيًا حيًا في الاشتقاق والمشتقات من الفعل الثلاثي مكسور العين "فَعِلَ".

ومن الشواهد الأخرى على ذلك ذكره للخلاف بين النحاة في أصل كلمة "سيد"، يقول: (أصل "سيد" "سيِود"، بكسر "الياء"، وكسر "الواو"، قلبت "الواو" "ياءً" و أدغمت فيها "الياء"، لاجتماع "واو" و"ياء" مسبوق أحدهما بسكون، وهذا مذهب "البَصْرِيّينَ"، وقيل: "أصله "سيْوَد" بفتح "الواو"، وقيل:"سَوِيْد"، بكسر "الواو" وسكون "الياء"، بعدها، والثاني: لأهل "بَغْدَادَ، والثالث "لِلْفَرَّاءِ". ورجح بجمعهم له على "فعائل" فقال: "سيائد"، بالهمزة بين "الألف" و"الدال"، ولو كان "الواو" مؤخرة لما قلبت همزة)[43]، فهو يعرض الآراء المختلفة، ثم يعلق مرجحًا جمعها على صيغة منتهى الجموع "فعائل".

ومن اهتماماته الصرفية أيضًا، تعليقه على قول "السعد التفتازاني" في عبارة "شاكي السلاح" بأنها بمعنى: تام السلاح، ومثلها كلمة "شائك، وشاكِ" قلبًا وحذفا، يقول: (ف "شاكي"،. أصلهُ "شائك"، من "شيكَ" بالبناء للمفعولِ، أي: "ظهرتْ شوكتُهُ". والقلب لأنه قلب إليه "شاكي"، أو لأن "شائكا" مقلوب "شاكي"، حيث كان آخر "شاكي" وسط "شائك"، لكن قلب همزة، ووسط "شاكي" آخر "شائك". والحذف" عائد لـ"شاكٍ"، أي: فيكون الإعراب على الكاف كـ"يد" و"دم"، لأن أصله "شاكي"، وأصل "شاكي" "شائك")[44]. فهو يقف عند كلام الخطيب شارحا من خلاله معنى القلب والحذف فيه.

2-1-6- في مجال الأدب والشعر:

لا يخفى على أحد ما للمؤلف من ذائقة لغوية وشعرية، تجعله يطرب للشعر ويتذوق الجيد منه، وظف المؤلف هذه الذائقة في مصنفه من خلال وقوفه على الشواهد الشعرية المختلفة معجبًا بها، مستطردًا بأبيات من قصائدها. ففي الشاهد الشعري للاستعارة المكنية المقترنة بترشيحين مثلا، والمنسوب للشاعر "أبي ذؤيب الهذلي" من قصيدته العينية المفجعة، نرى المؤلف لم يكتف بموضع الشاهد منها، وإنما عرض عديد أبياتها، مبينًا المناسبة التي قيلت فيها، يقول:

وإذَا المَـنيةُ أنشبَـتْ أظفَارَهَا ألفيت كل تَمِيمةٍ لا تـنـفعُ

روى أنه مات "لِأَبِي ذُؤَيْبٍ الهُذَلِي" بالطاعون في خلافة "عُثْمَان" في عام واحد خمس بنين، وكانوا فيمن هاجروا إلى "مصر"، فرثاهم بقصيدة منها هذا البيت، ومنها قوله:

أَوْدَى بَنِيّ، و أَعْقَبُوني حَـسْرةً عِنْدَ الرُّقَادِ وَعَبْرَةً لا تَـقْلِعُ)[45].

وهكذا يمضي "القطب" في استعراض أبيات القصيدة ذاكرًا منها إحدى عشر بيتًا، كألطف ما يكون الاستطراد في هكذا موضع. كما أن من شواهد ذلك أيضًا استطراده بأبيات من معلقة "زهير بن أبي سلمى"، عند حديثه عن اجتماع الترشيح والتجريد في الاستعارة الواحدة، في الشاهد الشعري:

لَدَى أسَدٍ شَاكِي السِّلَاحِ مقَذَّفٍ، لَـهُ لِبَدٌ أظـفَارُهُ لَمْ تُقَلَّـمِ[46].

إذ بين موضع الشاهد فيها، ثم راح يعرض بعض أبيات القصيدة، مشيرًا إلى المصدر الذي نقلها منه، يقول: (قال "الأمير" في حاشية "المغني"، يشير لقول "زهير" في معلقته:

وَمَنْ يَـكُ ذَا مالٍ فَيَـبْخَلْ بِمالِـهِ عَلَى قومِهَ يُسْتَغْنَ عنهُ ويُذْمَمِ
ومَنْ لَا يزل يَسْتَحِمِلِ النّاسَ نفْسَهُ ولَا يُغْنِها يَومًا مِنَ الدَّهْرِ يَـنْـدَمِ
ومَـنْ يغْتَرِرْ يَحْسِب عَدُوًا صديقَهُ ومـنْ لا يُكَرِّمْ نفْـسَهُ لا يُـكَرَّمِ)[47]

ولا يتوقف المؤلف من هذا الاستطراد، إلا وقد أتى على ذكر ثلاثة وعشرين (23) بيتًا من هذه القصيدة الميمية الشهيرة.

2-2- مجالات المعرفة الدينية:

2-2-1- في علم التفسير:

علم التفسير من العلوم الدينية التي بلغ فيها القطب مبلغًا عظيمًا، دراية وبحثًا وتأليفا، نجد القطب في هذا المخطوط كثيرًا ما يستشهد بالآي القرآنية، وغالبا ما يتعرض لتفسيرها، من شواهد ذلك مثلا ما علق به على قول العصام في مقدمة شرحه: (والصلاة على خير البرية، وعلى آله، أي أتباعه العلية ذوي النفوس الزكية، أي المفلحة، قال تعالى: ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا﴾) علق الشيخ القطب بأن "الزكية" هنا بمعنى النامية الطاهرة من الكدورات البشرية، وأما التفسير الذي جاء به العصام، من أنها "المفلحة"، فهو تفسير باللازم، لأن الفلاح بمعنى الظفر بالمطلوب، وهو لازم لطهارة النفس، وهي ملزومه، أو تفسير للسبب بالمسبب، لأن الفلاح مسبب عن طهارتها، وهي سببه، ويدل على أن الفلاح لازم لزكاء النفس. ناقش "القطب" ارتباط الفلاح بالتزكية وترتبه عليها بالقول: (ويناقش في هذا الاستدلال بأن الآية يحتمل أن تكون في شأن إنسان معين، كالمصطفى ﷺ، وحينئذٍ لا يطابق الدليل المدعى، لأن الدليل إذ ذاك أخص من المدعى، فلا يصح التفسير المذكور، بل لا يصح الاستدلال على التفسير باللازم بالآية، إذ لا يلزم من فلاح نفس زكاها الله فلاح

كل نفس زكية...)[48] . وهو تفسير جديد أضافه على تفسير العصام، ينم عن دراية وإحاطة واسعة بهذا العلم.

2-2-2- في علم أصول الفقه والعقيدة:

عَرَضًا تناول القطب عديد المسائل التي هي من صميم علم أصول الفقه والعقيدة، وهو وإن تناولها عرضًا إلا أنه يستطرد فيها الكلام مسترسلا، ناقلا نصوص الفقهاء معقبا وشارح، من ذلك مثلا استطراده بتعريف الظاهر والمؤول عند الأصوليين، وذلك في سياق شرحه لقول العصام في تحقيق معنى الاستعارة بالكناية: (اتفقت كلمة القوم، الظاهر كلمات القوم، لأنه لا بد للاتفاق من فاعل متعدد،...الخ)[49] . فقد علق عن ذلك بالقول: (والظاهر لغة: الوضوح والظهور، وفي اصطلاح الأصولِيينَ: لفظٌ دلَ على مَعْنى دَلَالةَ راجحةً، فيَحْتَمِلَ غيرَ ذلك المعنَى مرجوحًا، كـ"الأسد"، فإنه راجحٌ في "السبع"، مرجوحٌ في "الرجل الشجَاعِ"، و"الغائط" فإنه راجحٌ في الخارجِ المستقذرِ، مرجوحًا في المكانِ المطمئن الموضوعِ لهُ لغةً أَوَلًا)[50]. ثم يمضي في الاستطراد الفقهي من خلال تعاريف مختلفة للأصولين لمصطلحي الظاهر والمؤول، ثم يعود ختامًا إلى ربط ذلك كله بالمجاز بلاغة، بقوله: (والمجاز يخرج في الحد الأول من قولنا: "دل"، لأن المتبادر الدلالة بنفسه، والمجاز يدل بالقرينة)[51].

وفي هذا ما يدل على أن هذا التوظيف كان خدمة لغاية بلاغية واضحة صريحة.

كما أن من توظيفاته لعلم العقيدة حديثة عن مسألة التفضيل بين الأنبياء، فيعرض لذلك الشواهد القرآنية والأحاديث النبوية المختلفة، ثم ينتهي إلى أن النهي عن التفضيل فيما ورد من أحاديث راجع إلى أن ذلك التفضيل قد يكون سببا في التنقيص من شأن بعضهم، يقول: (فأجيب عنه بأنه نهي عن تفضيل يؤدي إلى تنقيص بعضهم لأنه كفر، أو تفضيل في نفس النبوة التي لا تتفاوت في ذوات الأنبياء المتفاوتين في الخصائص)[52].

2-3- مجالات المعرفة في العلوم الإنسانية:

2-3-1- في علم التراجم والسير:

لعل من القضايا التي تلفت انتباه القارئ لمؤلف "أطفيش" هو ترجمته لبعض العلماء الذين نقل عنهم وأعجب بآرائهم، من ذلك ترجمته للإمامين "جلال الدين الخطيب القزويني"، و "سعد الدين التفتازاني"، وهي تراجم وافية لهذين العلمين، جاءتا استطرادًا في سياق ذكرهما المتكرر. وتقوم ترجمته على: ذكر الاسم الكامل للمؤلف، ثم نسبه، وقد يعدد تآليفه المختلفة، يقول في ترجمته لـ " التفتازاني": (واسمه: مسعود بن عمر، و"التَّفْتَازَانِي" نسبة إلى "تَفْتَزَان" بألف بعد تاء، وآخر بعد الزاي، وهذا بلد "بِخُرَاسَان"، كما لـ"أَحْمَدْ الملوي" في "شَرْحُ خُطْبَةِ المُخْتَصَرِ"، وهو "شَافِعِيُّ المَذْهَبِ" عجمي، كشارح هذه الرسالة[53] صنف "شَرْح تَصْرِيف الزَّنْجَانِي" في أوائل شبيبته

وهو ابن ست عشرة سنة حينئذ، وهو أول مؤلفاته، وفي تلك السنة التي ألفه فيها ولد "السَيِّدُ المحَقِّقُ الجُرْجَانِي"، وآخر مصنفاته "شَرْحُ الكَشَّافِ")[54].

ثم إن "أطفيش" يتعدى ذلك إلى تعديد مؤلفاته، فذكر منها أربعة عشر مؤلفًا، يقول: (ومن مؤلفاته: "شَرْحُ المِفْتَاحِ فِي المَعَانِي وَالبَيَانِ والبَدِيعِ"، و"الإِرْشَادُ فِي النَّحْوِ"، و"شَرْحُ الكَافِيَّةِ"، و"شَرح الشّمْسِيَةِ فِي المَنْطِق"، و"شَرْحُ العَقَائِدِ النَّسَفِيَّةِ"...الخ)[55].

وفي موضع آخر من المخطوط يترجم المؤلف أيضا "الخطيب القزويني" (ت739هـ) –وإن كانت ترجمته له موجزة-، يقول: ("ذَهَبَ الخَطِيبُ": صاحب "التَّلْخِيصِ" و"الإِيْضَاحِ" قاضي القضاة "مُحَمَّدُ بنُ عبْدِ الرَّحْمَانِ القَزْوِينِي"، المولود سنة ست وستين وست مئة، المتوفى في منتصف جمادى الأولى سنة تسع وثلاثين وسبع مئة، خطيب دمشق، أي الجامع الأموي بها)[56]. فالتراجم التي وردت في مؤلفاته ليست تراجم لأعلام عادية، وإنما كانت تراجم لأعلام فذة خدمت الدرس البلاغي كأحسن ما يكون، فكان لزاما عليه أن يترجم لها تبيينا لإسهامها الجبار الفريد في تطور البلاغة خاصة والعلوم الأخرى عامة.

2-3-2 في تاريخ البلدان والعمران:

لا يمر القطب أطفيش على خاطرة له فيها دراية إلا وعرضها أملا في إفادة القارئ والمتعلم منها على السواء، ففي سياق ذكره لمدينة "دمشق" يعمدُ إلى ضبط اسمها بالشكل الصحيح، مقدمًا لمحة عنها، واقفًا على جغرافيتها وما تمتاز به من طبيعة ساحرة، وخيرات وافرة، وتاريخ عريق، يقول: (و"دَمَشقَ": بفتح الدالِ والميمِ وسكونِ الشينِ، وقد تكسر الميم، وقيل: "داله مكسورة".. قاعدة "الشَّامِ"، سميت ببانيها "دِمشَاقُ بنُ كَنْعَان"، بنقصان ألف وتحريك الميم، وهي أجلُ بلاد الشام مكانًا وأحسنها بنيانًا وأعدلها هواءً وأغزرها ماءً، وهي دار مملكة الشام وقصته، ولها "الغُوطَةُ" التي لم يكن على وجه الأرض مثلها.. بها أنهار جارية متدفقة، وعيون سارحة)[57]. ويمضي المؤلف يترسم جغرافية المدينة الطبيعية الساحرة بالقول: (ومياه "الغُوطَةِ" كلها تخرج من "عَيْنِ الفَيحَةِ"، وهي عين تخرج من أعلى جبل، وتنصب إلى أسفل بصوت هائل ودوي عظيم، فإذا انتهى إلى المدينة انفرق إلى الأنهار، وهي"بُودِي"، و"ثُورَا" و"يَزِيد" و"قَنَاةُ المزَّةِ" و"بَانْيَاس"، و"نَهْرُ سَقْط" و"بَلْسون" ونهر "عَادِيَة"، وهذا النهر ليس للشرب، لأن عليه أوصاف المدينة،)[58]. وهكذا يصف المؤلف المدينة وصفا دقيقا كأنه التصوير الفوتوغرافي، فهو يرسمها للقارئ مشاهدَ حيةً تنبض بالحياة، فيتصورها كما ولو أنها شاخصة عيانًا.

ثم إنه لا يقف عند حدود جغرافيتها، بل يتقصى أثر أهم معلم تاريخي فيها، وهو جامع الأمويين، فيستغرق نفسه في وصف عمرانه وصفًا داخليًا دقيقًا، محددا زمن تشييده، وتكلفة بنائه، ومن سهر عليه، يقول في ذلك: (وبها الجامع الذي يعرف "بِجَامِعِ بَنِي أُمَيَّة" الذي لم يكن على

وجه الأرض مثله سوى جامع "قُرْطُبَة" من بلاد "الأَنْدَلُسِ"- ردها الله للإسلام، وأوهن شوكة نصاراها- بنى - أعني جامع دمشق - "الوَلِيد بنُ عَبْد المَلِك"، وأنفق عليه أموالا كثيرة، قيل من جملة ما أنفق عليه: أربع مئة صندوق من ذهب. واجتمع في ترخيمه اثنا عشر ألف مرخم)[59]. إلى غير ذلك من الأوصاف الدقيقة، والمعلومات القيمة حول بناء هذا الصرح المعماري الفني العظيم.

2-3-3- في علم المنطق:

لم يخل هذا المؤلف شأنه شأن جميع المؤلفات البلاغية للقطب من بعض اللمسات المنطقية شأنه في ذلك شأن أئمة البيان والبلاغة الذين جاؤوا بعد السكاكي، والذين غلب على تناولهم للدرس البلاغي الطابع الفلسفي والمنطقي، والحقيقة أن تناول القطب لبعض المسائل المنطقية ليس هدفًا في ذاته وإنما هو تناول فرضته طبيعة المسألة البلاغية التي يخوض الحديث فيها. فتناوله لها كان لغاية توضيحية أساسًا، من ذلك مثلا تعليقه على شرح العصام في حديثه عن الاستعارة التبعية عند الكساكي، وكيف أنه ردها إلى المكنية، يقول العصام: (واختار رد التبعية إليها بجعل قرينتها استعارة بالكناية، وجعلها –أي التبعية- قرينة لها، على عكس ما ذكره القوم في مثل: نطقت الحالُ، من أن "نطقت" استعارة "لدلت"، و"الحال" قرينة)[60]. يقف القطب عند قول الشارح: "على عكس ما ذكره القوم، فيبين أن المقصود بالعكس هو العكس اللغوي، الذي هو القلب والتحويل، وليس العكس المنطقي المستوي، (الذي هو عند المناطقة قلب جزئي القضية معًا، مع بقاء الصدق، والكيف الدي هو الإيجاب والسلب عندهم، والكم الذي هو الاتفاق في الكلية والجزئية غير الموجبة الكلية من الكم، فلا يشترط بقاؤها، فتعوض الموجبة الجزئية، وتبديل أحد الجزأين فقط لا يسمى عكسا مستويًا، ولا بد أن يكون التبديل في كل واحد من الجزأين بكماله)[61]. وكان يجب على القطب أن يتوقف في هذه المسألة عند هذا الحد، لأن هدفه كان بيان الفرق بين المقصود بالعكس عند اللغويين، وعند المناطقة، إلا أن القطب كان له رأي آخر، فقد شرع بعد ذلك في التمثيل للعكس المستوي، وكيف أنه يكون في القضايا الحملية والشرطية المتصلة، ويأتي بكل تقسيماتهما الممكنة، مشفعا بالأمثلة مستغرقًا في ذلك حدود الصفحتين.

خاتمة:

هذا غيض من فيض مما ورد في مؤلف القطب من حقول معرفية متنوعة متكاملة حينًا، ومتباينة حينًا آخر، وإجمالا فقد توصل البحث إلى نتائج بيانها:

1- محمد بن يوسف أطفيش من عظماء الجزائر ومن فرسانها الأجلاء الذين صنعوا مجدها الثقافي والحضاري في العصر الحديث.

2- موسوعية القطب وغزارته العلمية والمعرفية لا تظهر فقط في كثره مجالات العلوم التي ألف فيها فقط، وإنما تتجلى أيضًا في حدود التأليف الواحد المفرد.

3- موسوعية التناول في مؤلفات أطفيش في هذا المخطوط، مما لا يحده مقال، بل لهو مما يحتاج التأليف فيه إلى كتب طوال.

4- مخطوط الدراسة عبارة عن مؤلف نفيس في بابه تضمن زبدة وخلاصة ما انتهى إلى يد المؤلف من أمهات المصادر البلاغية، وكذا الشروح والحواشي –المشرقية خصوصًا- والتي وضعت على "الرسالة السمرقندية في الاستعارات".

5- تنوعُ الحقول المعرفية في هذا المخطوط تدل على منهج المؤلف وأسلوبه في الكتابة والتأليف، كما وتدل على سمات وخصائص التأليف في عصره.

6- لا يدرس القطب الظاهرة البلاغية بمعزل عن سياقها، بل إنه يوجد الروابط ووشائج القربى المشتركة بينها وبين التراث العربي في جميع تجلياته وتمظهراته.

7- الاستطراد في الطرح والدرس داخل المخطوط، ليس عملا اعتباطيًا عشوائيًا، وإنما هو من المستلزمات التي توسل بها القطب "أطفيش" للوصول إلى كنه المسائل البلاغية والبيانية التي توخاها.

8- المجالات المعرفية المطروقة في المخطوط وسيلة، لا غاية في حد ذاتها.

قائمة المصادر والمراجع:

1.أبو ذؤيب الهذلي، ديوانه الشعري، تحقيق: أحمد خليل الشال، دار الكتب المصرية، مصر، ط 1، 2014م.

2.بكير بن سعيد أغوشت، قطب الأئمة العلامة محمد بن يوسف أطفيش، مكتبة الضامري السيب، عمان، دط، دت.

3.حمو محمد عيسى النوري، دور الميزابيين في تاريخ الجزائر قديما وحديثًا، دط، دت، ج1.

4.خير الدين الزركلي، معجم الأعلام قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين، دار العلم للملايين، لبنان، ط15، 2002م.

5.زهير بن أبي سلمى، الديوان، تقديم: علي حسن فاعور، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1988م.

6.سعد الله أبو القاسم ، تاريخ الجزائر الثقافي،دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1998م، ج3.

7.عادل نويهض، معجم أعلام الجزائر من صدر الإسلام حتى العصر الحاضر، مؤسسة نويهض الثقافية، لبنان، ط2، 1980م.

8.عصام الدين الأسفراييني (ت945ه)، شرح السمرقندية في الاستعارات، تعليق: محمد صالح بن أحمد الغرسي. دط، دت.

9.عمر رضا كحالة، معجم المؤلفين، تراجم مصنفي الكتب العربية، دار إحياء التراث العربي، لبنان، دط، دت، ج12.

10. مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي (817هـ)، القاموس المحيط، تحقيق مكتب تحقيق التراث بمؤسسة الرسالة، إشراف: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، لبنان، ط8، 2005م.
11. محمد بن موسى بابا عمي وآخرون، معجم أعلام الإباضية من القرن الأول إلى العصر الحديث، قسم المغرب الاسلامي، لجنة البحث العلمي لجمعية التراث، دار الغرب الإسلامي، لبنان، دط، 2000م، ج2.
12. محمد بن يوسف أطفيش (1914م)، تيسير التفسير، تحقيق: إبراهيم بن محمد طلاي، بمساعدة لجنة من الأساتذة، وزارة التراث والثقافة، عمان، ط1، 2004م، ج1.
13. محمد بن يوسف أطفيش (1914م)، مخطوط "شرح شرح الاستعارات"، مكتبة القطب غرداية، تاريخ النسخ: 1267هـ.
14. محمد علي دبوز، نهضة الجزائر الحديثة وثورتها المباركة، المطبعة التعاونية، ط1، 1965م، ج1.
15. محمد محفوظ، تراجم المؤلفين التونسيين، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1982م، ج1.
16. يوسف إلياس سركيس، معجم المطبوعات العربية والمعربة، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، دط، دت، ج2.

الهوامش:

[1]-"أطفيش" لفظ بربري مركب تركيبا مزجيًا من ثلاث كلمات، الأول "أطف" بتشديد الطاء المفتوحة وسكون الفاء، ومعناها في بعض لغات البربر "أمسك"، والثانية "أيا" بفتح الهمزة وتشديد الياء، ومعناها أقبل، والثالثة "أش" ومعناها "كلْ"، ومعناها: "أمسك تعال كل". خير الدين الزركلي، معجم الأعلام قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين، دار العلم للملايين، لبنان، ط15، 2002م، ج7، ص: 156.

[2]- محمد بن موسى بابا عمي وآخرون، معجم أعلام الإباضية من القرن الأول إلى العصر الحديث، قسم المغرب الاسلامي، لجنة البحث العلمي لجمعية التراث، دار الغرب الإسلامي، لبنان، دط،، 2000م، ج2، ص399.

[3]- أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1998م، ج3، ص: 165.

[4]- ينظر: عمر رضا كحالة، معجم المؤلفين، تراجم مصنفي الكتب العربية، دار إحياء التراث العربي، لبنان، دط، دت، ج12، ص: 135. ومحمد بن موسى بابا عمي وآخرون، معجم أعلام الإباضية، المصدر السابق، ص: 199.

[5]- إبراهيم بن يوسف: أخو القطب الأكبر وشيخه، درس بمسقط رأسه،ثم رحل إلى عمان ثم الأزهر يتلقف العلوم، عالم واسع المعرفة، عاد إلى غرداية، وتتلمذ على يديه الكثير. ينظر: محمد علي دبوز، نهضة الجزائر الحديثة وثورتها المباركة، المطبعة التعاونية، ط1، 1965م، ج1، ص: 284-285. وعادل نويهض، معجم أعلام الجزائر من صدر الإسلام حتى العصر الحاضر، مؤسسة نويهض الثقافية، لبنان، ط2، 1980م، ص19.

[6]- من أساتذته: سعيد بن يوسف وينتن (1879م)،و سليمان بن عدون (1848م)، وبابا بن يونس الداوي، ومحمد بن عيسى أزبار(1872م)... وغيرهم كثير. ينظر ذلك في: عادل نويهض، المصدر السابق، ص: 12.

[7]- بكير بن سعيد أغوشت، قطب الأئمة العلامة محمد بن يوسف أطفيش، مكتبة الضامري السيب، عمان، دط، دت، ص: 68.

[8]- أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، المصدر السابق، ج3، ص: 266.

[9]- بكير بن سعيد أغوشت، المرجع السابق، ص: 70.

[10]- الشيخ الحاج محمد بن يوسف أطفيش، تيسير التفسير، تحقيق: إبراهيم بن محمد طلاي، بمساعدة لجنة من الأساتذة، وزارة التراث والثقافة، عمان، ط1، 2004م، ج1، ص: 19.

[11]- محمد علي دبوز، المصدر السابق، ج1، ص: 352.

[12]- وذكر الباحث وينتن مصطفى أن عدد مؤلفاته: 106مؤلفا. ينظر: تيسير التفسير، المرجع السابق، ج1، ص:24.

[13]- من تلاميذ القطب العلماء النبهاء: سليمان الباروني (ت1940م). العالم سعيد ابن تعاريت (ت1936م). أبو اليقضان إبراهيم (1973م)، إبراهيم بن بكير القراري(1954م)، محمد الثميني (1970م)....وغيرهم كثير. ينظر: محمد محفوظ، تراجم المؤلفين التونسيين، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1982م، ج1، ص: 234. حمو محمد عيسى النوري، دور الميزابيين في تاريخ الجزائر قديما وحديثًا، دط، دت، ج1، ص:327.

[14]- خير الدين الزركلي، المصدر السابق، ج7، ص: 157.

[15]- عمر رضا كحالة، المصدر السابق، ج12، ص: 133.

[16]- خير الدين الزركلي، المصدر السابق، ج7، ص: 157.

[17]- المصدر نفسه، ص: 157.

[18]- المصدر نفسه، ص: 157.

[19]- وهو المخطوط محل دراستنا هذه.

[20]- هذه قيد التحقيق بقسم الآداب والفنون بجامعة باتنة -1- في رسالتي دكتوراه.

[21]- عصام الدين: هو أبو إسحاق، عصام الدين بن عربشاه، الأسفراييني، ولد العام: 873هـ في إسفرايين من مؤلفاته: "الفريد" وشرحه في النحو، و"الأطول" في البلاغة، توفي العام: 945هـ. ينظر: يوسف إلياس سركيس، معجم المطبوعات العربية والمعربة، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، دط، دت، ج2، ص: 1330.

[22]- أبو القاسم السمرقندي: إبراهيم بن محمد، عالم جليل، من مؤلفاته: "رسالته في الاستعارات"، و"حاشية على المطول"، توفي العام: 907هـ. ينظر: خير الدين الزركلي، المصدر السابق، ج1، ص: 65.

[23]- محمد بن يوسف أطفيش، مخطوط "شرح شرح الاستعارات"، مكتبة القطب غرداية، تاريخ النسخ: 1267هـ، ص: 144 (و).

[24]- المصدر نفسه، ص: 167 (ظ).

[25]- عصام الدين الأسفراييني (ت945هـ)، شرح السمرقندية في الاستعارات، تعليق: محمد صالح بن أحمد الغرسي، ص: 17.

[26]- محمد بن يوسف أطفيش، المصدر نفسه، ص: 2(ظ)، و 3(و).

[27]- عصام الدين الأسفراييني، المصدر السابق، ص: 17.

[28]- محمد بن يوسف أطفيش، المصدر السابق، ص: 6 (و).

[29]- عصام الدين بن عربشاه الاسفراييني، المصدر السابق، ص: 46.

[30]- محمد بن يوسف أطفيش، المصدر السابق، ص: 142 (ظ).

[31]- المصدر نفسه، ص: 15 (و). 162 (ظ).

[32]- المصدر نفسه، ص: 187(و).

[33]- عصام الدين بن عربشاه الأسفراييني، المصدر السابق، ص: 48.

[34]- محمد بن يوسف أطفيش، المصدر السابق، ص: 144 (ظ).

[35]- المصدر نفسه، ص: 160 (و).

[36]- عصام الدين بن عربشاه الأسفراييني، المصدر السابق، ص: 74.

[37]- محمد بن يوسف أطفيش، المصدر السابق، ص: 177 (ظ).

[38]- المصدر نفسه، ص: 190 (و).

[39]- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي (817هـ)، القاموس المحيط، تحقيق مكتب تحقيق التراث بمؤسسة الرسالة، إشراف: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، لبنان، ط8، 2005م، (ولي)، ص: 1344. و محمد بن يوسف أطفيش، المصدر السابق، ص: 238 (ظ)،

[40]- محمد بن يوسف أطفيش، المصدر السابق، ص: 215 (ظ). و الفيروزآبادي، المصدر السابق، ص: 1068.

[41]- محمد بن يوسف أطفيش،المصدر نفسه، ص: 204 (و). و الفيروزآبادي، المصدر نفسه، (عثر)، ص: 436.

[42]- محمد بن يوسف أطفيش، المصدر السابق، ص: 209 (و).

[43]- المصدر نفسه، ص: 239 (و).

[44]- المصدر نفسه، ص: 141 (و).

[45]- ديوان أبي ذؤيب الهذلي، تحقيق: أحمد خليل الشال، دار الكتب المصرية، مصر، ط 1، 2014م، ص: 47.

[46]- ديوان زهير بن أبي سلمى، تقديم: علي حسن فاعور، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1988م، ص: 110.

[47]- محمد بن يوسف أطفيش، المصدر السابق، ص: 148 (ظ)

[48]- المصدر نفسه، ص: 17 (ظ).

[49]- المصدر نفسه، ص: 17 (ظ).

[50]- المصدر نفسه، ص: 174 (و).

[51]- المصدر نفسه، ص: 174 (و).

[52]- المصدر نفسه، ص: 139 (و).

[53]- يقصد عصام الدين بن عربشاه الأسفراييني.

[54]- محمد بن يوسف أطفيش، المصدر السابق، ص: 183 (ظ).

[55]- المصدر نفسه، ص: 183 (ظ).

[56]- المصدر نفسه، ص: 196 (و).

[57]- المصدر نفسه، نفسه، ص: 196 (و).

[58]- المصدر نفسه، ص: 196 (و).

[59]- المصدر نفسه، ص: 196 (و).

[60]- عصام الدين بن عربشاه الاسفراييني، المصدر السابق، ص: 78.

[61]- محمد بن يوسف أطفيش، المصدر السابق، ص: 187 (و).

الملاحق:

-الصفحة الأولى من المخطوط-

-الورقة الأخيرة من المخطوط-

*** *** ***

المقولات التأصيلية للسانيات العرفانية وطبيعة التلقي العربي

Cognitive linguistics original sayings and the Arab reception nature

ط/د صام عبدالقادر
د/ بن شيحة نصيرة

قسم اللغة العربية وآدابها ـ جامعة أحمد زبانة ـ غليزان (الجزائر)
مخبر الدراسات المتعددة التخصصات في تعليم وتعلم اللغات
Abdelkader.sam@cu-relizane.dz

تاريخ الإيداع: 2020/10/29 تاريخ القبول: 2021/04/22 تاريخ النشر: 2021/09/15

ملخص:

تسعى هذه المقالة إلى التعريف باللسانيات العرفانية، هذا الأنموذج الألسني الذي يمثل حقلا معرفيا جديدا ظهر في الغرب(الولايات المتحدة الأمريكية)، في العقد السابع من القرن العشرين، وأصبح يوما بعد يوم يعرف انتشارا واسعا، فاللسانيات العرفانية انفردت بخصوصية تتمثل في كونها تجمع بين اللغة والمعرفة، كما أنها تهتم بوصف القدرات المعرفية للمتكلمين من استدلال وإدراك وذكاء وتمثل وتخيل، وتركز على كل ما يقع في ذهن المتكلم عندما يتواصل باللغة، وهي بذلك تتجاوز البنية الشكلية للغة لتخترق أعماق صورها الإدراكية (الدماغ البشري).

وبناء على هذا، نهدف من خلال هذه الورقة البحثية إلى استعراض مفهوم اللسانيات العرفانية وظروف تأسيسها ونشأتها وطبيعة تلقي الباحثين العرب لها.

الكلمات المفتاحية: اللسانيات العرفانية، المعرفة، الذهن، الإدراك، التأسيس، التلقي العربي.

Abstract:

This article looks for defining Cognitive Linguistics, which is a linguistic model representing a new cognitive field. It emerged in West (The US), throughout the 7th decade of the 20th century, and it has widely proliferated. It is unique in terms of combining both language and knowledge. It also deals with describing the speakers' cognitive abilities like argumentation, comprehension, intelligence, and imagination. It focuses on the speaker's mind, when he communicates through language. Therefore, it surpasses the language structural form to its comprehensive images'

depths (the human brain).

Thus, this research paper aims at reviewing the concept of Cognitive Linguistics, its establishing circumstances, its emergence, and the circumstances of the Arab researchers' reception.

key words: Cognitive Linguistics, knowledge, mind, comprehension, establishing, Arab reception.

توطئة:

شهد الدرس الألسني الحديث والمعاصر منعرجات منهجية ومعرفية، أثرت تأثيرا بليغا في تغيير مسار الدراسة اللغوية، بدءا بالأنموذج الألسني البنوي مع فرديناند دو سوسير Ferdind de Saussure الذي انتقل بحقول المعرفة اللسانية إلى رحاب علمية وموضوعية أعمق، معتمدا في ذلك على آليات المنهج الوصفي التي استوجبت الانغلاق التام على النسق، ودراسة اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها، فكانت دراسته استقرائية وصفية تجريبية.

ولئن كان التوجه اللساني البنوي، يعكس حدث الانعتاق من أسر المقاربات التاريخية والمقارنة، فإن ظهور الأنموذج الألسني التوليدي التحويلي مع نعوم تشومسكيNoam Chomsky ساهم في الانتقال بمسار الدراسة من مجالات الوصف والاستقراء إلى رحاب التفسير والاستنباط، من خلال اقتراح أسس ومنطلقات جديدة في البحث الألسني قائمة على «الاهتمام بالجهاز الداخلي الذهني للمتكلمين، عوض الاهتمام بسلوكهم الفعلي»[1]، مركزا في ذلك على التركيب مع إقصائه للمعنى والدلالة.

ولاشك أن إقصاء تشومسكي للمعنى والدلالة في الأنموذج التركيبي الأول، أدى إلى تعرض نظريته الألسنية إلى عدة انتقادات خاصة في مرحلتها الأولى، وهذا ما دفع إلى انبثاق نماذج ألسنية عديدة جاءت على أنقاض النظرية التوليدية التحويلية وشكلت تجديدا في الدرس الألسني المعاصر، حيث «اتجه البحث إلى الآلات الواصفة والنماذج... ومعرفة آليات اشتغال الدماغ البشري في حله للمشاكل ومعالجته للمعارف»[2] وذلك في إطار ما يعرف باللسانيات العرفانية، فما ماهية هذا التوجه الألسني الجديد؟ وكيف تأسس؟ وما الظروف التي أوجدته؟ وكيف استقبلت اللسانيات العربية الحديثة الأنموذج العرفاني؟ وإلى أي مدى تفاعلت معه؟ وما طبيعة التلقي العربي لهذا التيار الألسني الجديد؟

1. مفهوم اللسانيات العرفانية:

تعرف اللسانيات بأنها الدراسة العلمية الموضوعية للغة، أي السعي إلى تقديم وصف علمي للظاهرة اللغوية؛ لأن اللغة نظام من العلامات وغايتها التواصل بين بني البشر، هذا التعريف الذي سيطر في الأدبيات اللسانية لردح من الزمن، لكن سرعان ما ظهرت تعريفات ومفاهيم أخرى

للسانيات خاصة مع انتشار التوجه الألسني التوليدي التحويلي بزعامة تشومسكي، حيث تحول مسار الدرس الألسني من منهج الوصف إلى التفسير وأصبح ينظر إلى اللغة «كنظام معرفي عقلي، لا يكفي لمعرفته وصف ما يظهر منه بل لابد أن تتعدى دراسته إلى تفسير طبيعة اكتسابه واستخدامه ضمن ما تفرضه حدود العقل البشري»[3].

تماشيا مع هذا المسعى، دخلت اللسانيات في إطار البحث المعرفي، وظهر إلى الوجود مشروع اللسانيات العرفانية الذي «يقوم على تقييس ونمذجة مسارات النظام اللغوي البشري كما تتم في الدماغ»[4]، ومنه انفتح هذا الأنموذج الألسني على مختلف العلوم البينية كالفلسفة والعلوم العصبية والحاسوبيات...

وبناء على هذا التصور، فإن اللسانيات العرفانية حقل معرفي جديد يجمع بين جملة من العلوم التي تدرس اشتغال الذهن والذكاء دراسة أساسها تضافر الاختصاصات التي تساهم فيها الفلسفة، وعلم النفس، والذكاء الاصطناعي، وعلوم الأعصاب واللسانيات، والأنثروبولوجيا، كما تدرس الذكاء عامة، والذكاء البشري، وأرضيته البيولوجية التي تحمله، وتعنى بمنولته وتبحث في كل تجلياته النفسية، واللغوية والأنثروبولوجية[5]، وبذلك أصبح التصور الألسني العرفاني اليوم يمثل حقلا وتوجها جديدا، ارتبط وجوده بالذهن البشري وآليات اشتغاله، وعلاقته باللغة من جهة، وبالعلم المعرفي المتجدد من جهة أخرى، وهي بذلك تعد «مدرسة للسانيات جديدة نسبيا، وواحدة من المقاربات الأكثر ابتكارية وإثارة لدراسة اللغة والفكر»[6].

ومما لا شك فيه أن هذه المقاربة الألسنية جاءت لتحاول الإجابة عن مجموعة من الأسئلة، نحو: ما هو العقل؟ وكيف نتمثل ونتصور الوجود من حولنا؟ وما النسق التصوري؟... ولعل هذا ما أكده جورج لايكوف في قوله: « علم العرفانية حقل جديد يجمع ما يعرف عن الذهن في اختصاصات أكاديمية عديدة، علم النفس واللسانيات والأنثروبولوجيا والحاسوبية، وهو ينشد أجوبة مفصلة عن أسئلة من قبيل: ما هو العقل؟ وكيف نعطي لتجربتنا معنى؟ وما هو النظام المفهومي؟ وكيف ينتظم؟ وإن لم يكن كذلك ما هو بالتحديد ذاك الشيء المشترك بين بني البشر جميعهم فيما به يفكرون؟ فالأسئلة ليست جديدة، ولكن بعض الأجوبة جديدة»[7].

وعليه، أدى تداخل مختلف العلوم المعرفية مع بعضها، وكثرة الأسئلة المتعلقة بالمعرفة البشرية، إلى ظهور مناهج بحث جديدة ومقاربات إجرائية، أسهمت في الارتقاء بالبحث اللغوي إلى درجات الدقة والعلمية، وبدأت تتشكل العديد من التوجهات الألسنية في هذا الإطار من بينها اللسانيات العصبية، واللسانيات الحاسوبية، واللسانيات العرفانية، فكان ذلك بمثابة قفزة عملاقة في مجال البحث اللساني.

2. المقولات التأصيلية والحيثيات التاريخية للدرس الألسني العرفاني:

تمثل اللسانيات العرفانية تيارا متشعبا يضم العديد من الآراء المستجدة في البحث اللساني، والتي بدأت تتبلور في الولايات المتحدة الأمريكية، ردا على التيار الألسني التوليدي بزعامة تشومسكي، هذا الأخير الذي بنى نظريته وآراءه اللسانية من نقده للتوزيعية والبنيوية الأمريكية «ذات النزعة التقنية الميكانيكية»[8]، وقد هيمنت هذه الآراء والأفكار على المشهد اللساني لفترة من الزمن؛ إذ إنه في خمسينيات وستينيات القرن الماضي خاصة مع صدور كتاب "البنى التركيبية" لتشومسكي سنة 1957م، الذي مثل «انطلاقة ما سمي في الأدبيات اللسانية المعاصرة بالنحو التوليدي التحويلي»[9]، حيث يرى فيه «أن مهمة النحو التوليدي الوحيدة تتمثل في التعريف بالأبنية النحوية للغة باعتبارها مجموعات محدودة ذات التركيب السليم»[10]، واعتبر التركيب الخاصية التي تميز اللغة والمكون الذي يضفي عليها الطابع الإبداعي، وعدت الاعتبارات التركيبية أساس الاكتساب اللغوي [11] مع إقصاء المعنى والدلالة «باعتبار أنهما من حمولات الفلسفة والمنطق والرياضيات وعلم الأجناس اللغوي»[12] ومن هنا أصبحت أفكاره هي السائدة في الحقل اللساني، وامتد تأثيرها ليشمل مختلف الميادين المعرفية، فأحدث بذلك ثورة حقيقية على الدراسات اللسانية والمنظومة الفكرية السائدة آنذاك.

وفي هذا الإطار، ومع مرور فترة من الزمن بدأت تتلاشى هذه الأفكار وتشكلت مقولات تنفي ما قاله تشومسكي عن التركيب، وذلك من خلال تأكيد كل من فودور و كاتزKatz- Fodorسنة 1963م في بحثهما "بنية النظرية الدلالية" على ضرورة إضافة مكون دلالي على المكون التركيبي، بعد ذلك قام الباحث"كاتز" مع الباحث بوستال Postal سنة 1964م بتطوير وتعميق البحث في النظرية الدلالية[13]، ومن ثمة تغيرت آراء تشومسكي وتجسدت ملامح هذا التغيير في كتابه "مظاهر النظرية التركيبية" سنة 1965م، حيث مثل هذا الكتاب صياغة جديدة للنظرية التوليدية التحويلية[14]سميت بالنظرية المعيار، وقد بين فيها أن النحو يتألف من المكون التركيبي والمكون الدلالي والمكون الصوتي، ولايؤدي المكون الدلالي والمكون الصوتي أي دور في التوليد لبنى الجمل بل هما مكونان تفسيريان[15]، ومن هنا تهيأ التوجه الألسني الذهني لدى تشومسكي، إلا إنه جعل من الجانب الشكلي التركيبي أساسا يمثل البنية العميقة، والدلالة والصوت مكونان ثانويان دورهما التأويل والتفسير، ويمثلان البنية السطحية.

بناء على هذا التصور التأسيسي وفي هذه المرحلة بالضبط، تشكلت مجموعة من الآراء مع فريق من الباحثين التوليديين الذين خرجوا من كنف تشومسكي ونظريته التوليدية منهم جورج لايكوفGeorge Lakoff ، وهاج روسHaj Ross ، وجيمس مكاولىJames Mc Cawley وبول بوسطالPaul Postal إذ حاولوا إدخال المكون الدلالي ضمن المكونات التي ينبغي أن تراعى في التحليل [16]، ومن هنا تشكل مشروع الدلالة التوليدية الذي عد المعنى مكونا مركزيا وأساسيا لا

ينفصل فيه التركيب عن الدلالة، إذ الفصل بينهما يعد «فصلا اصطناعيا، ولا قيمة له...، ولا يوجد أي مستوى تركيبيا مستقلا بنفسه عن الدلالة »[17].

في خضم هذا الصراع والتنازع بدأت تتشكل بوادر اللسانيات العرفانية ومقولاتها التجديدية، من خلال تضافر جهود بعض الباحثين وأغلبهم من أمريكا (الجهة الغربية)منهم: جورج لايكوفGeorge Lakoff ، رونالد لانقاكرLangacker R.W، ليونارد تالميLeonard Talmy ، تشارلز فيلمورCharles Fillmore ...، حيث رفض هؤلاء مقاربة تشومسكي اللسانية ونظرته نحو العلاقة بين التركيب والمعنى، ودعوا إلى اعتبار المكون الدلالي هو أساس النظرية النحوية، «وسعوا إلى إحياء المشاغل النفسية والمعرفية والاعتبارات الذهنية...واعتبروا الصرف والتركيب والمعجم والدلالة ليست إلا مظاهر أو جوانب متصل بعضها ببعض كلها نفس الغاية وتساهم في صياغة المعنى وتشكيله»[18].

تماشيا مع هذا الفهم التجديدي، تحددت معالم اللسانيات العرفانية مع راي جاكندوفRay Jackendoff، الذي أرسى مفهوم الذهنية وقدم العديد من المصطلحات في البحث الألسني العرفاني منها التمثيل الذهني، والبنية الذهنية، والبنية التصورية، والبنية الدلالية؛ فقد اعتبر «الدلالة تمثيلا ذهنيا»[19] يتشكل في البنية التصورية المجردة التي ينشئها متكلم اللغة، وبهذا أصبحت الدلالة عنده محورا أساسيا في نظريته الدلالية العرفانية أساسها التمثل الذهني، وهي «عملية ذهنية داخلية، باطنية تقوم على أن المعنى ليس في الكون أو في الأشياء أو في علاقة اللغة بالواقع بل في الأبنية الذهنية»[20].

إزاء هذا الوضع الذي تخلصت فيه اللسانيات العرفانية من أطمار وبقايا النحو التوليدي كان العلم المعرفي قد عرف تطورا ونضجا، وذلك من خلال الارتكاز على بعض المقولات التي فرضها الأنموذج الألسني التوليدي، إذ اضطر التوجه العرفاني إلى التفاعل مع الوضع السائد الذي أفرزته العلوم المعرفية البينية، هذه الأخيرة التي قدمت أفكارا جديدة انبنت عليها التصورات والفرضيات المعرفية.

ومن ثمة، تهيأ للتوجه الألسني العرفاني اكتساب موقع معرفي متجدد وذلك من خلال استمداده من المجالات المعرفية خاصة مع انهيار الأنموذج الألسني التوليدي، ومن هنا انقسم « في المطلق إلى اتجاهين كبيرين ـ متصارعين ـ الأنحاء العرفنية والنحو التوليدي في آخر تطور له (البرنامج الأدنوي أو الأدنوية)»[21]، ولعل من العلوم المعرفية التي كانت سببا في نشوء وانبثاق هذا الاتجاه الألسني علم النفس العرفاني، هذا الأخير الذي قام ضد علم النفس السلوكي وأضحى اليوم محل تقاطع مع علوم متعددة كعلم الأعصاب، واللسانيات، والأنثروبولوجيا، والفلسفة، وعلوم الدماغ، وعلم الحاسوب...وفي أحضانه أيضا نشأت أسئلة تبنتها العلوم المعرفية من بينها:

كيف نفكر؟ كيف نتمثل العالم من حولنا؟ كيف نكتسب المعلومات ونخزنها ونوظفها؟[22].

تبعا لذلك، أصبح هذا العلم الانطلاقة الأساسية للثورة المعرفية باعتباره يشكل عديد الحقول العلمية والفكرية خاصة ما تعلق بالذهن البشري؛ لـ «إنه علم يبحث في كيفية امتلاك الذهن البشري المعرفة، وكيفية تطويرها، ويبحث في علاقة المحيط بالاكتساب، وفي كيفية احتفاظ الذاكرة بالمعلومة واستعمالها عند الحاجة، إلى غير ذلك من المباحث الذهنية»[23]، فموضوع علم النفس العرفاني إذن هو دراسة كل ما تعلق باكتساب المعلومات وكيفية ترسيخها وتثبيتها في الذهن واسترجاعها عند الحاجة وتوظيفها في الحياة اليومية، وبذلك تمكنت اللسانيات بفعل استحضار مقولات علم النفس المعرفي من تخليص اللغة من البعد السلوكي (مثير، استجابة) إلى النسق المعرفي الذهني، هذا التحول الذي أحدث ثورة معرفية في كل من علم النفس وعلم اللغة، وتأثر كل منهما بالآخر، خاصة بعد نقد تشومسكي لكتاب سكينر " السلوك اللفظي[24]، ومن هنا انتقل البحث إلى مجال العمليات الإدراكية وكيفية معالجة المعلومات في الذهن البشري.

بالإضافة إلى علم النفس العرفاني، فقد «كان لتطور علم الحاسبات وتطور صناعة الحواسيب وسرعة انتشارها ـ رغم حداثة ذلك ـ أثر على فهم العمليات المعرفية كنماذج متشابهة ما بين الحاسب والعقل البشري في أسس معالجة المعلومات ومهد لظهور تخصص مشترك بين علم النفس المعرفي وعلم الحاسبات وهو الذكاء الاصطناعي»[25]، هذا الأخير الذي يعد منبعا أساسيا لانبثاق الدرس الألسني العرفاني كونه «يسعى إلى جعل الآلة تؤدي ما يؤديه البشر من أعمال بتمكينها من مهارة ذهنية ذكية لها قدرات الذكاء التي للذهن البشري»[26]، ومنه مثل المخ البشري والعقل الإنساني الجانب المادي للحاسب الرقمي الآلي.

كل هذه التوجهات السابقة الذكر، جعلت التيار الألسني العرفاني يعرف انتشارا واسعا خاصة في منتصف السبعينيات من القرن الماضي، ولعل هذا الانتشار بدأ بعد تشكل و تأسس العديد من الجمعيات، و تنظيم مجموعة من المؤتمرات و الندوات الخاصة باللسانيات العرفانية، وبدأت تظهر الدراسات والمؤلفات في هذا المجال، إذ صدر عام 1980م كتاب "الاستعارات التي نحيا بها" للمؤلفين: "جورج لايكوف"، و"مارك جونسون"، ومن ثم تتابعت النشاطات التي أسهمت في تبلور هذا التخصص الألسني تمثلت في كتابات كل من لايكوف (1987م)، ولانقاكر(1987م) وتالمي(1988م)، كما تأسست جمعية اللسانيات العرفنية العالمية(1989م)، ومجلتها اللسانيات العرفانية (1990م)[27].

وعليه، يمكننا القول بأن اللسانيات العرفانية توجه ألسني حديث، كان ظهوره في الأصل مع بداية السبعينيات، وملامحه التأسيسية تستند في الأساس على مرجعين هما، المرجع التأصيلي الذي شكلت العلوم المعرفية بكل مجالاتها وتخصصاتها من علم النفس المعرفي والذكاء الاصطناعي

وعلم الأعصاب انبثاقا لبروزه في الأدبيات اللسانية، والمرجع الألسني الحديث الذي مثله النحو التوليدي والانتقادات الموجهة إلى تشومسكي، وبناء على هذه المرتكزات تمكنت اللسانيات العرفانية من تبني مقولات تجديدية أسهمت في تشكل مقاربة ألسنية مغايرة للدراسات اللغوية السابقة.

3ـ الخصائص المميزة للمقاربة اللسانية العرفانية:

مما لا شك فيه أن الدرس الألسني الحديث والمعاصر قد عرف طفرة وتغيرا خاصة مع انبثاق اللسانيات العرفانية، هذا التوجه الذي انفرد بمجموعة من الخصائص والميزات جعلته يهيمن على الفكر الألسني، إذ يعنى بدراسة العمليات الذهنية لاكتساب المعارف واللغة، وهو على خلاف مع التيار السلوكي المركز على السلوك القابل للملاحظة (مثير ـ استجابة)، والدراسة فيه أساسها «معرفة آليات اشتغال الدماغ البشري في حله للمشاكل، ومعالجته للمعارف التي تأتيه من المحيط»[28].

يتضح من خلال ما سبق أن التوجه اللساني العرفاني يرفض معظم ما نادت به اللسانيات الشكلانية (البنوية والتوليدية التحويلية)؛ إذ إنه يهتم بالمعنى وبجميع أبعاده الوظيفية والتداولية؛ وعلى هذا الأساس تدرس اللسانيات العرفانية اللغة فرعا من الذهن البشري، وهي غير منفصلة عن سائر القدرات والأنشطة المعرفية الأخرى من ذكاء وتخيل وتفكير...، وأن هذه القدرات العقلية والتي تتحكم في التفكير الإنساني هي نفسها تتحكم في المعرفة اللغوية، وقد ركزت أيضا على ما يلجأ إليه المتكلم والمخاطب لتشكيل المعنى، أي معرفة العمليات الذهنية التي تنظم المعنى[29].

ضمن هذا المسعى، عمدت النظرية الألسنية العرفانية إلى الاهتمام بالمعنى وجعلته في المقام الأول، حيث «يجب البحث عن المعنى في العمليات الذهنية العرفانية التي يلجأ إليها المتكلم وينجزها لصياغة خطابه والتي يلجأ إليها السامع لفك رموز ذلك الخطاب وإدراك محتواه، فكل عبارة تفرض صورة خاصة في مجالها، وهذه الصور المختلفة تجسد قدرة الإنسان على إدراك نفس المضمون بطرق مختلفة وتشكيله في صيغ مختلفة»[30]، وعلى هذا الأساس أقر العرفانيون بمصطلحي المعنى والتصور، واعتبروهما شيئا واحدا، فـ«المعنى لا يعدو أن يكون إلا تصورا معينا، ومعنى عبارة ما إنما هو ذاك البناء أو التشكيل الخاص الذي تفرضه العبارة على مشهد تصوري»[31]، وبالتالي تجسدت عدة مفاهيم ومصطلحات وهيمنت على الفكر اللساني العرفاني منها التصور، التجسد، التمثل، الرمز...

تبعا لما سبق، فإن اللغة تعد من الأنشطة المعرفية التي تُسهم في تكوين جهازنا المفاهيمي، ونسقنا التصوري الذي يُنشأ «من فعلنا المستمر والناجح في محيطنا الفيزيائي، والثقافي، ومقولات

التجربة البشرية، والأبعاد التي تنبني عليها لا تنبثق من تجاربنا فحسب، بل تُراز باستمرار من خلال الحياة اليومية لكل عضو من أعضاء ثقافتنا»[32]، فالتوجه العرفاني للسانيات لا يتوقف على رصد أبنية اللغة ومستوياتها في المحيط الخارجي، بل يتعدى ذلك من خلال معرفة علاقة الذهن البشري بالمحيط البيئي وكيفية تعامله مع الموجودات. كما أن استعمال ملكة اللغة مرتبط بمنظومة المفاهيم التي تشكل الأنساق التصورية في أذهاننا؛ وبالعمليات الذهنية العاملة على تفعيل تلك الملكة؛ بما تتضمنه من عمليات محددة لا تختص بالأبنية اللغوية فقط، بل بما يحيط بنا؛ إذ إن «معالجة الوحدات اللغوية وإنشاءها لا تخص نشاط الإنسان اللغوي فحسب، وإنّما مختلف الأنشطة التي يقوم بها في كل ميادين المعرفة، حتى في حياته اليومية، ومن بين هذه القدرات يمكننا أن نذكر: قدرة الإنسان على إنشاء تصورات منظّمة وتشكيلها»[33].

ولعل هذا الأمر يجعل اللسانيات العرفانية تنماز عن بقية التوجهات الألسنية السابقة؛ إذ إن وظيفة اللغة لدى العرفانيين أوسع؛ ولا تقتصر على إيصال المعلومات فقط، بل يتمثل دورها في «الترميز؛ باستحضارها للصور المعرفية، وفي تشكيل مفهومنا للواقع، وفي تطويع قدرتنا على التفكير، والتخطيط عبر خاصيّتها الوحيدة المتمثلة في السماح بتنظيمات لا متناهية من الرموز، ومن ثمّة الخلق الذهني للعوالم الممكنة»[34]، فاللغة إذن تُعد إحدى الطرائق التي توصلنا إلى اكتشاف المسارات التي ينجز بها التفكير والسلوك، ومن ثم فهي تمدّنا بمعلومات عن الكيفية التي يشتغل بها النسق التصوري للبشر[35].

هذه إذن أهم المبادئ والخصائص التي ميزت الاتجاه العرفاني، إذ إنها غيرت الدرس اللساني تغييرا جوهريا وخرجت عن المناهج الشكلانية الصورية الافتراضية ونظرتها إلى اللغة، وحاولت اختراق أغوار الدماغ البشري والصور الإدراكية لملكة اللغة.

4. التلقي العربي للسانيات العرفانية:

يعد البحث في مجال اللسانيات العرفانية من الأبحاث المستجدة والحديثة في التفكير الألسني، ولعل ملامحه التأسيسية انطلقت من الغرب، ثم بدأت تنتشر وتتوسع إلى أن وصلت إلى البلاد العربية، لكن يظل هذا التلقي متأخرا إذا ما تمت مقارنته بالحدث الألسني الغربي في هذا المجال، فلم يخرج عن إطار الترجمة الحرفية، وبعض الأعمال الشارحة، مع صعوبة ذلك خاصة ما تعلق بمصطلح cognition ومقابلاته العربية، وهذا ما «يستوجب استقراء ملابسات تلقي الفكر العربي» [36] للأنموذج الألسني العرفاني.

1/4ـ مصطلح cognition وتمثلاته في اللسان العربي:

حاول العديد من الدارسين العرب تقديم مجموعة من المقابلات العربية لمصطلحcognition، وقد سعوا إلى اقتراح ترجمة مناسبة لهذا المصطلح، لذلك سنقف على أهم هذه المحاولات والمقاربات العربية، فعلى سبيل المثال قدم الباحث عبد الجبار بن غربية في كتابه "مدخل إلى النحو العرفاني" مقابلا عربيا للمصطلح الوافدcognition ألا وهو "العرفان"، وقد بين ذلك بقوله: «العرفان في الأصل اسم الحدث من: "عرف، يعرف"، يدل على العلم بالشيء والإقرار بالمعروف، وعدم نكران الجميل، استعمله أهل التصوف لما يكون لهم من معرفة غير آتية عن طريق العقل، ولا مثبتة باستدلال وبرهان، فكان من آثار هذا الاصطلاح إثراء العربية بالتفريق بين صنفين من المعلومات المختزنة في الذهن»[37]، وقد فضل عبد الجبار بن غربية مصطلح "عرفان" ليجسد مفهوم cognition، إذ إن «هذا التمييز الجوهري بين المعرفة المعقلنة الناتجة عن الحضارة، والتفكير الواعي، والعرفان الطبيعي المترسخ في خصائص الدماغ، والمجاوز للوعي والإدراك، الذي يصلح أن يكون موضوعا للدراسة العلمية، هو التمييز المقصود باختيار مصطلح "العرفان" في مقابل "المعرفة"، لنقل المقابلات الأجنبية بين (cognition\ connaissance knowledge)، وبهذا التمييز يستقر في العلم أن المعرفة قائمة على عرفان، ولا يقوم العرفان على معرفة، ومعناه أن العرفان أشمل»[38].

وبناء على هذا، اعتمد الباحث عبد الرزاق بنور أيضا في كتابه "علم الدلالة والعرفانية" مصطلح "العرفان" المقبول في الأوساط البحثية، مع عدم إقصائه لمصطلح "المعرفة"، إذ هما عنده يعبران عن مفهوم واحد، لكنه في نفس الوقت استبعد مصطلح "إدراك"؛ لأن له مفهوم خاص به ويحمل حمولة فلسفية أكثر منها لسانية، إذ يقول: «اتبعنا التقاليد التونسية في ترجمة cognition بـ "المعرفة" و"العرفان" أو "العرفانية"، حيث يترجمها سائر العالم العربي تقريبا بـ "الإدراك"، ولكن وقد عُرفت عنا هذه الترجمة، وقُبِلت، فإننا لا نرى ما يمنع مواصلة ترجمتها بهذه الطريقة خاصة إذا لم تكن ثمة حجة ترجح كفة أحدهما، ثم أن استعمال عبارة perception التي تُترجم بـ"الإدراك" مرتبطة أو غير مرتبطة بـ"الحس" هو ما جعلنا لا نفكر في ترجمة cognition بـ"الإدراك"، لذلك وكي لا نقع في الخلط بين(cognition perception)، فضلنا الإبقاء على العرفانية لـ cognition والإدراك لـ perception»[39].

كما تناول الباحث الجزائري عمر بن دحمان مصطلح cognition بالتحليل الدقيق في من نتاجاته الألسنية، إذ وقف على هذا المصطلح في كتابه "نظرية الاستعارة التصورية والخطاب الأدبي"، حيث ذكر المصطلح الأجنبي، ووضع مصطلح "المعرفة" مقابلا له، ثم خصص هامشا له، وأهم ما جاء فيه: «اخترنا هذا المصطلح كمقابل للفظ cognition، نظرا لشيوعه في الأبحاث المهتمة بدراسة هذه الظاهرة البشرية بدلا من مصطلح "إدراك" الذي قد يتخصص بحسيته "إدراك

حسي"، لذلك جعلناه مقابلا للفظ perception وهو يقابل الإدراك الذهني conception... من جهة أخرى ارتأينا أن نجعل لفظة معارف (بالجمع تمييزا لها عن معرفة بالإفراد) كمقابل للفظ الإنجليزي knowledge...، باعتبارها تمثل ثمرة المعرفة، أي ما يمكن أن يحصل عليه العرف من معلومات وخبرات متنوعة... ثم إعادة استخدام هذه المعارف المخزنة بشكل من الأشكال»[40].

في نتاجه الثاني الذي تمثل ببحث نُشر في مجلة الخطاب العدد(14) عام 2013م، قدم الدكتور عمر بن دحمان رؤيته في موضوع المصطلح على نحو مطول، إذ كرس بحثه الموسوم بـ " المعرفة/ الإدراك/ العرفنة بحث في المصطلح" لدراسة المصطلحات المذكورة في العنوان، وفحصها[41].

وعليه، يمكن القول إن مصطلح cognition، كغيره من المصطلحات الأجنبية، التي يجد فيها المترجم العربي صعوبة نظرا لما يحمله هذه المصطلح من حمولة ابستمولوجية للمفهوم، لذلك تعددت الترجمات من بينها: الإدراك الذهني، المعرفة، العرفان، العرفنة، الاستعراف...

2/4ـ التلقي العربي للأنموذج الألسني العرفاني عبر أدوات الفعل الترجمي:

مما لا شك فيه أن الثقافة العربية قد اطلعت على البحوث الألسنية الغربية في مرحلة متقدمة، إلا أنها «لم تستطع إفراز بحوث تضاهي نظيرتها في الغرب، وقد ارتبط ذلك بظروف قومية وحضارية بالأساس»[42] ، ولعل التلقي العربي للسانيات العرفانية لم يكن إلا في مرحلة متأخرة أي في بداية التسعينيات إلى يومنا هذا، وفي ضوء هذا سننظر إلى طائفة من المؤلفات والنماذج المترجمة إلى العربية في مجال اللسانيات العرفانية، هذه الترجمة التي في أغلبها لم تخرج عن إطار ونهج الغربيين، ويمكن عدها من الجهود العربية بغية فهم هذا المولود الغربي الجديد وإيصاله للقارئ العربي، دون تقديم إضافات تجديدية فيه، و من بين هذه الأعمال نذكر:

ـ ترجمة الكتب:

ـ "راي جاكندوف" و"نعوم تشومسكي" و"زينو فندلر"، كتاب" دلالة اللغة وتصميمها"، ترجمة "محمد غاليم"، "محمد الرحالي"، و"عبد المجيد جحفة" سنة 2007م.

ـ "راي جاكندوف"، "كتاب علم الدلالة والعرفانية"، ترجمة"عبد الرزاق بنور"، سنة 2010م.

ـ "زينايدا دانيلوقنا" و"يوسف أبراموفيج ستيرنين، كتاب "اللسانيات الإدراكية، ترجمة "تحسين رزاق عزيز"، سنة 2012م.

ـ"مونيكا شفارتس"، كتاب مدخل إلى علم اللغة الإدراكي، ترجمة "سعيد حسن بحيري"، عام 2015م.

ـ "رونالد لا نقاكر" كتاب مدخل في النحو العرفاني، ترجمة الأزهر الزناد، سنة 2018م.

ـ **الترجمة الجزئية**: عكف فيها بعض الباحثين العرب على ترجمة فصول متناثرة من كتب الفكر

اللساني الغربي، وكانت اللسانيات العرفانية مما استهدفه الباحثون في ترجماتهم، ومن نماذج هذه الترجمة: مؤلف "إطلالات على النظريات اللسانية والدلالية في النصف الثاني من القرن العشرين" في مجلدين عام 2012م، أشرف عليه الباحث "عز الدين مجدوب" ومما ترجم في الاتجاه العرفاني نجد:

ـ نساء ونار وأشياء خطيرة ما تكشفه المقولات حول الذهن، لـ:"جورج لايكوف"، ترجمة "عفاف موقو"[43].

ـ استقلال اللغة والعرفان، لـ:"كلود فاندلواز" ترجمة ثامر الغزي[44].

ـ الفضاءات الذهنية: وهو فصل مترجم من كتاب "الفضاءات الذهنية مظاهر من بناء المعنى في اللغات الطبيعية" لفوكونييه، ترجمة منصور المغيري[45].

ومما ينبغي الإشارة إليه أيضا بعض المقالات المترجمة في مجال اللسانيات الإدراكية في مجلة فصول العدد 100 (الإدراكيات) منها:

ـ اللغة والدماغ، لـ"كاثرين بايلز"، ترجمة "عبد الرحمن طعمة"[46].

ـ طبيعة اللسانيات الإدراكية، لـ"ففيان إيفانو/ ميلاني جرين، ترجمة "عبده العزيزي"[47].

ـ السرديات والعلوم العرفانية "علاقة إشكالية"، لـ"ماري لوريان، ترجمة زهير القاسمي[48]

ومن هنا ، يمكننا القول إن هذه الجهود تعد من النتاجات المهمة التي أضحت أحد ركائز البحوث والباحثين في مجال اللسانيات العرفانية، ويمكن عدها من العتبات الأولى التي اتسمت بالمنهجية والإحاطة التامة بموضوعات اللسانيات العرفانية، وهي كتابات لا يمكن قصرها على اللسانيين فقط، بل تهم علماء النفس وعلماء الأعصاب أيضا.

3/4 الجهود العربية في مجال اللسانيات العرفانية:

إن الجهود العربية الخاصة بمجال اللسانيات العرفانية يمكن القول عنها إنها كتابات تعاملت معها جزئيا، لأنها في الأغلب وردت مختطلة بغيرها من التوجهات اللسانية خاصة في الكتابات التمهيدية فـ «الاختلاط من مستلزمات نشأتها، والاستقلال من أمارات النضج»[49]، ولكن مع مرور الوقت ارتقى الجهد العربي وحاول أن ينقل هذا التوجه اللساني على حقيقته، مع تخصيص نتاجات لسانية مستقلة، بغية إيصالها للمتلقي العربي، ولعل من بين هذه النتاجات والكتابات نذكر:

ـ كتاب مدخل إلى النحو العرفاني"(نظرية رونالد لا نقاكر) للمؤلف"عبد الجبار بن غريبة"

ـ كتاب دراسات نظرية وتطبيقية في علم الدلالة العرفاني، لـ"محمد الصالح البوعمراني".

ـ كتاب الإدراكيات أبعاد ابستمولوجية وجهات تطبيقية: لـ"محي الدين محسب".

ـ كتاب "نظريات لسانية عرفانية" للأزهر الزناد.

ـ كتاب "النص والخطاب مباحث لسانية عرفنية" للأزهر الزناد".
ـ كتاب "النظرية اللسانية العرفانية" للمؤلفين: عبد الرحمن طعمة، وأحمد عبد المنعم.
ـ كتاب "مسارات المعرفة والدلالة" لصابر الحباشة.
ـ كتاب "اللغة والمعرفة" لصابر الحباشة.
ـ كتاب "البناء العصبي للغة دراسة بيولوجية تطورية في إطار اللسانيات العرفانية العصبية، للباحث عبد الرحمن طعمة.

بناء على هذا، فإن هذه الكتابات السابقة الذكر قد جمعت بين النظرية والتطبيق، مما جعل فيها فائدة مرجوة للباحثين في مجال اللسانيات العرفانية، خاصة وأنها اشتملت على كل مفاصل هذا التوجه، وبالتالي مثلت حجر الزاوية في الدراسات العرفانية العربية، وهي دراسات حاولت أن تدمج الطب مع اللسانيات بغية التعرف على حقائق الدماغ البشري وملكة اللغة.

ولعل مما يجدر ذكره أيضا حول التلقي العربي للسانيات العرفانية، موضوع الاستعارة، إذ أصبحت الكتابات العربية حولها لا تتوقف، حيث نقلت الاستعارة فيها إلى مركز العمليات الذهنية، وعدت «الأداة الذهنية التي لا غنى عنها، إنها شكل من التفكيرالعلمي... نتمكن بواسطتها من الإحاطة بما هو أبعد عن كفاءتنا المفهومية،... وهي تمثل في المنطق قصبة الصيد أو البندقية»[50].

تبعا لذلك، سنذكر أهم النتاجات العربية في مجال الاستعارة منها:
ـ كتاب الاستعارات التي نحيا بها، لجورج لايكوف، ومارك جونسون، ترجمة عبد المجيد جحفة.
ـ كتاب النظرية المعاصرة للاستعارة، لجورج لايكوف، ترجمة طارق النعمان.
ـ كتاب دراسات في الاستعارة المفهومية لعبدالله الحراصي.
ـ كتاب نظرية الاستعارة التصورية والخطاب الأدبي لعمر بن دحمان.

ومنه، فإن هذه الدراسات الخاصة بالاستعارة من المنظور العرفاني جاءت دراسات نظرية وتطبيقية، مع تنوع العينة التي عالجتها الدراسة في جانبها التطبيقي من قرآنية، وشعرية، وروائية.

خاتمة:

وفي الختام، يمكن أن نقف على جملة من النتائج الجوهرية التي تخص نشأة الدرس الألسني العرفاني، وملابسات التلقي العربي له لعل أهمها:

ـ اللسانيات العرفانية اتجاه حديث في التفكير الألسني، انبثق في الأصل مطلع السبعينيات بالولايات المتحدة الأمريكية، نتيجة رفضه للمقاربات الشكلانية والصورية للغة، ليحاول تقديم رؤية جديدة للبحث اللساني.
ـ تعكس اللسانيات العرفانية حدث الانبثاق المعرفي المؤسس على تفاعل العلوم المعرفية البينية،

وقد تشكلت نتيجة تضافر مجموعة من الباحثين المختصين في مجال العلم المعرفي.

ـ ارتبطت مقولات اللسانيات العرفانية بالمفاهيم التي أفرزها التوجه المعرفي، وهو ما دفعها إلى الاصطباغ بتصورات الذكاء الاصطناعي وعلوم الأعصاب والحاسوبيات.

ـ بناء على تهميش الدلالة وإيغال النظرية التوليدية التحويلية في تبني المقولات التركيبية على الصعيد الألسني، انبثقت اللسانيات العرفانية لتعيد الاعتبار إلى المكون الدلالي باعتباره أساس النظرية النحوية.

ـ إن ملامح التأسيس للسانيات العرفانية تستند إلى مرجعية مزدوجة، تتكشف من خلال اللجوء إلى المرجع التأصيلي المتمثل في العلوم المعرفية بكل توجهاتها ومجالاتها من علم النفس المعرفي، والذكاء الاصطناعي، وعلم الأعصاب، والمرجع الألسني والمتمثل في النحو التوليدي والانتقادات الموجهة إلى تشومسكي.

ـ تقوم المقاربة الألسنية العرفانية على مجموعة من المنطلقات والخصائص منها الاهتمام بالمعنى، وجعل اللغة ملكة معرفية موجودة في الدماغ البشري، وهي مثلها مثل القدرات العقلية الأخرى، وأن مكونات اللغة كل متكامل لا يمكن الفصل بينها من صوت وصرف وتركيب ودلالة ومعجم...، كما أن وظيفتها لا تقتصر على التواصل فقط بل الترميز وتشكيل النسق التصوري للبشر.

ـ تعددت المقابلات العربية لمصطلح cognition، واختلفت بين الباحثين العرب منها: العرفان، المعرفة، الإدراك ولعل هذا التعدد مرده إلى الحمولة الابستمولوجية التي يحملها هذا المصطلح وتعدد مجالاته من دين وفلسفة...

ـ إن القراءة التقويمية للمنجز العربي حول اللسانيات العرفانية والكتابات العربية تكشف عن كونها لم تخرج عن إطار الفعل الترجمي مع بعض الأعمال الشارحة والتيسيرية، كما شمل التلقي العربي الاهتمام بمجال الاستعارة، كل هذه المنجزات تعكس لنا مدى شح الأعمال والجهود العربية في هذا المجال.

ـ لازال التلقي العربي للتوجه الألسني العرفاني متأخرا، لكن هناك آمال وآفاق مستقبلية ننتظرها من القارئ العربي ليهتم بهذا التيار الجديد من أجل مسايرة ومواكبة التجديد الحاصل في الدرس الألسني المعاصر.

قائمة المصادر والمراجع:

ـ الكتب:

ـ الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفانية، دار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، بيروت، ط1، 2010م.

ـ بول ريكور، الاستعارة الحية، تر: محمد الولي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2016م.

ـ جورج لايكوف ومارك جونسون، الاستعارات التي نحيا بها، تر: عبد المجيد جحفة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2009م.

ـ جورج لايكوف، نساء ونار وأشياء خطيرة ما تكشفه المقولات حول الذهن، تر: عفاف موقو، إطلالات على النظريات اللسانية والدلالية في النصف الثاني من القرن العشرين، مختارات معربة بإشراف وتنسيق عز الذين مجدوب، ج1، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون، بيت الحكمة، ط1، 2012م.

ـ جيل فوكونيي، الفضاءات الذهنية، تر: منصور الميغري، إطلالات على النظريات اللسانية والدلالية في النصف الثاني من القرن العشرين، مختارات معربة بإشراف وتنسيق عز الذين مجدوب، ج1، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون، بيت الحكمة، ط1، 2012م.

ـ حافظ إسماعيلي علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، دراسة تحليلية نقدية في قضايا التلقي وإشكالاته، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2009م.

ـ حافظ إسماعيلي علوي، امحمد الملاخ، قضايا ابستمولوجية في اللسانيات، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2009م.

ـ راي جاكندوف، علم الدلالة والعرفانية، تر: عبد الرزاق بنور، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس، 2010م.

ـ ر.جاكندوف، ن.تشومسكي، ر.فندلر، دلالة اللغة وتصميمها، تر: محمد غاليم وآخرون، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2007م.

ـ عبد الإله سليم، بنيات المشابهة في اللغة العربية، مقاربة معرفية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2001م.

ـ عبد الجبار بن غربية، مدخل إلى النحو العرفاني، مسكيلياني للنشر، كلية الآداب والفنون والإنسانيات، منوبة، تونس، ط1، 2010م.

ـ عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية دلالية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط3، 1993م.

ـ عبد المجيد جحفة، مدخل إلى الدلالة الحديثة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2000م.

ـ عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004م.

ـ عطية سليمان أحمد، الإشهار القرآني والمعنى العرفاني في ضوء النظرية العرفانية والمزج المفهومي والتداولية (سورة يوسف نموذجا)، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، د/ط، 2015م.

ـ عمر بن دحمان، نظرية الاستعارة التصورية والخطاب الأدبي، دار رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2015م.

ـ كلود فاندولواز، استقلال اللغة والعرفان، تر: ثامر الغزي، إطلالات على النظريات اللسانية والدلالية في النصف الثاني من القرن العشرين، مختارات معربة بإشراف وتنسيق عز الذين مجدوب، ج1، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون، بيت الحكمة، ط1، 2012م.

ـ محمد الصالح البوعمراني، دراسات نظرية وتطبيقية في علم الدلالة العرفاني، دار نهى، صفاقس، ط1، 2009م.

ـ محمد حسين آل ياسين، الدراسات اللغوية عند العرب إلى نهاية القرن الثالث، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، ط1، 1980م.

ـ محمد غاليم، النظرية اللسانية والدلالة العربية المقارنة، مبادئ وتحاليل جديدة، دار توبقال للنشر، الدار

البيضاء، المغرب، ط1، 2007م.
ـ محمد محمد العمري، الأسس الابستمولوجية للنظرية اللسانية البنيوية والتوليدية، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2012م.
ـ مرتضى جواد باقر، مقدمة في نظرية القواعد التوليدية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002م.
ـ مصطفى غلفان، محمد الملاخ، حافظ إسماعيلي علوي، اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي: مفاهيم وأمثلة، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2010م.
ـ هناء صبري، فلسفة اللغة عند نعوم تشومسكي، المكتب العربي للمعارف، القاهرة، مصر، ط1، 2015م.
ـ المجلات:
ـ عبد الكريم جيدور، "اللسانيات العرفانية ومشكلات تعلم اللغة واكتسابها"، مجلة العلامة، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، وحدة البحث اللساني وقضايا اللغة العربية في الجزائر، ورقلة العدد الخامس، ديسمبر2017م.
ـ عمر بن دحمان، "المعرفة / الإدراك / العرفنة بحث في المصطلح"، مجلة الخطاب، تيزي وزو، الجزائر، العدد14، 2013م.
ـ ففيان إيفانز وميلني جرين، "طبيعة اللسانيات الإدراكية"، تر: عبده العزيزي، مجلة فصول (الإدراكيات)، المجلد(4/25)، العدد100، 2017م.
ـ كاثرين بايلز، "اللغة والدماغ"، تر: عبدالرحمن طعمة، مجلة فصول (الإدراكيات)، المجلد(4/25)، العدد100، 2017م.
ـ ماري لوريان، "السرديات والعلوم العرفانية "علاقة إشكالية""، تر: زهير القاسمي، مجلة فصول (الإدراكيات)، المجلد(4/25)، العدد100، 2017م.

الهوامش:

[1] ـ عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط3، 1993م، ص65.

[2] ـ حافظ إسماعيلي علوي، امحمد الملاخ، قضايا إبستمولوجية في اللسانيات، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2009م، ص102ـ103.

[3] ـ مرتضى جواد باقر، مقدمة في نظرية القواعد التوليدية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002م، ص9.

[4] ـ حافظ إسماعيلي علوي، امحمد الملاخ، قضايا إبستمولوجية في اللسانيات، ص92.

[5] ـ ينظر، الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفانية، دار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، بيروت، ط1، 2010م، ص15.

[6] ـ عمر بن دحمان، نظرية الاستعارة التصورية والخطاب الأدبي، دار رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2015م، ص37.

[7] ـ عطية سليمان أحمد، الإشهار القرآني والمعنى العرفاني في ضوء النظرية العرفانية والمزج المفهومي والتداولية (سورة يوسف نموذجا)، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، د/ط، 2015م، ص 131.

[8] ـ محمد محمد العمري، الأسس الابستمولوجية للنظرية اللسانية البنيوية والتوليدية، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2012م، ص133.

[9] ـ مصطفى غلفان، محمد الملاخ، حافظ إسماعيلي علوي، اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي: مفاهيم وأمثلة، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2010م، ص 95.

[10] ـ عبد الجبار بن غربية، مدخل إلى النحو العرفاني، مسكيلياني للنشر، كلية الآداب والفنون والإنسانيات، منوبة، تونس، ط1، 2010م، ص26.

[11] ـ ينظر، محمد غاليم، النظرية اللسانية والدلالة العربية المقارنة، مبادئ وتحاليل جديدة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2007م، ص15.

[12] ـ عبد الجبار بن غربية، مدخل إلى النحو العرفاني، ص25.

[13] ـ ينظر، عبد المجيد جحفة، مدخل إلى الدلالة الحديثة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2000م، ص60.

[14] ـ ينظر، المرجع نفسه، ص26.

[15] ـ ينظر، هناء صبري، فلسفة اللغة عند نعوم تشومسكي، المكتب العربي للمعارف، القاهرة، مصر، ط1، 2015م، ص274.

[16] ـ ينظر، مصطفى غلفان، محمد الملاخ، حافظ إسماعيلي علوي، اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي: مفاهيم وأمثلة، ص123ـ124.

[17] ـ المرجع نفسه، ص124.

[18] ـ عبدالجبار بن غربية، مدخل إلى النحو العرفاني، ص32ـ33.

[19] ـ راي جاكندوف، علم الدلالة والعرفانية، تر: عبد الرزاق بنور، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس، 2010م، ص10.

[20] ـ المرجع نفسه، ص11.

[21] ـ الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفنية، ص27.

[22] ـ ينظر، محمد الصالح البوعمراني، دراسات نظرية وتطبيقية في علم الدلالة العرفاني، دار نهى، صفاقس، ط1، 2009م، ص7.

[23] ـ عبد الإله سليم، بنيات المشابهة في اللغة العربية، مقاربة معرفية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2001م، ص8.

[24] ـ ينظر، هناء صبري، المرجع السابق، ص98.

[25] ـ عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004م، ص33.

[26] ـ عمر بن دحمان، نظرية الاستعارة التصورية والخطاب الأدبي، ص33.

[27] ـ ينظر: الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفنية، ص30.

[28] ـ حافظ إسماعيلي علوي، امحمد الملاخ، قضايا إبستمولوجية في اللسانيات، ص103.

[29] ـ ينظر، عبد الجبار بن غربية، مدخل إلى النحو العرفاني، ص35.

[30] ـ المرجع نفسه، ص47.

[31] ـ المرجع نفسه، ص36.

[32]ـ جورج لايكوف ومارك جونسون، الاستعارات التي نحيا بها، تر: عبد المجيد جحفة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2009م، ص178.

[33]ـ عبد الجبار بن غربية، مدخل إلى النحو العرفاني، ص39.

[34]ـ ر.جاكندوف، ن.تشومسكي، ر.فندلر، دلالة اللغة وتصميمها، تر: محمد غاليم ومحمد الرحالي وعبد المجيد جحفة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2007م، ص44.

[35]ـ ينظر، جورج لايكوف ومارك جونسون، الاستعارات التي نحيا بها، ص21.

[36]ـ حافظ إسماعيلي علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، دراسة تحليلية نقدية في قضايا التلقي وإشكالاته، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2009م، ص19.

[37]ـ عبد الجبار بن غربية، مدخل إلى النحو العرفاني، ص7.

[38]ـ المرجع نفسه، ص8.

[39]ـ راي جاكندوف، علم الدلالة والعرفانية، ص24.

[40]ـ ينظر، عمر بن دحمان، نظرية الاستعارة التصورية والخطاب الأدبي، الهامش(3)، ص 20-21.

[41]ـ ينظر، عمر بن دحمان، المعرفة / الإدراك / العرفنة بحث في المصطلح، مجلة الخطاب، تيزي وزو، الجزائر، العدد14، 2013م، ص7.

[42]ـ حافظ إسماعيلي علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، دراسة تحليلية نقدية في قضايا التلقي وإشكالاته، ص317.

[43]ـ ينظر، جورج لايكوف، نساء ونار وأشياء خطيرة ما تكشفه المقولات حول الذهن، تر: عفاف موقو، إطلالات على النظريات اللسانية والدلالية في النصف الثاني من القرن العشرين، مختارات معربة بإشراف وتنسيق عز الذين مجدوب، ج1، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون، بيت الحكمة، ط1، 2012م، ص315.

[44]ـ ينظر، كلود فاندولواز، استقلال اللغة والعرفان، تر: ثامر الغزي، إطلالات على النظريات اللسانية والدلالية في النصف الثاني من القرن العشرين، ص347.

[45]ـ ينظر، جيل فوكونيي، الفضاءات الذهنية، تر: منصور الميغري، إطلالات على النظريات اللسانية والدلالية في النصف الثاني من القرن العشرين، ص387.

[46]ـ ينظر، كاثرين بايلز، اللغة والدماغ، تر: عبدالرحمن طعمة، مجلة فصول (الإدراكيات)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، المجلد(4/25)، العدد100، 2017م، ص15.

[47]ـ ينظر، ففيان إيفانز وميلني جرين، طبيعة اللسانيات الإدراكية، تر: عبده العزيزي، مجلة فصول (الإدراكيات)، ص38.

[48]ـ ينظر، ماري لوريان، السرديات والعلوم العرفانية "علاقة إشكالية"، تر: زهير القاسمي، مجلة فصول (الإدراكيات)، ص186.

[49]ـ محمد حسين آل ياسين، الدراسات اللغوية عند العرب إلى نهاية القرن الثالث، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، ط1، 1980م، ص102.

[50]ـ بول ريكور، الاستعارة الحية، ترجمة محمد الولي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2016م، ص32.

النظرية الخليلية الحديثة

لعبد الرحمان الحاج صالح وأهميتها في تحسين الطرح اللساني العربي.

Abdul Rahman Al-Haj Saleh's Modern Khalili Theory and its Importance in Enhancing the Arabic Linguistic Perspective

ط.د/ بوشموخة منى
الدكتورة/ خلاف مسعودة

قسم اللغة والأدب العربي، جامعة: محمد الصديق بن يحيى – جيجل(الجزائر)

مخبر اللغة وتحليل الخطاب، جامعة جيجل

m.bouchemoukha@univ-jijel.dz

تاريخ الإيداع: 2020/10/29 تاريخ القبول: 2021/05/22 تاريخ النشر: 2021/09/15

ملخص:

تعد النظرية الخليلية الحديثة نقلة نوعية شهدتها اللسانيات العربية الحديثة، وقراءة جديدة للتراث العربي؛ حيث سعى عبد الرحمان الحاج صالح في هذه النظرية إلى بعث القديم عبر إحياء المكتسب، وهو جهد يعد امتدادا للنظرية النحوية القديمة.

يرجع سبب تسميتها بالخليلية إلى العالم النحوي الخليل بن أحمد الفراهيدي الذي كان له الفضل في إنشاء هذه النظرية، وقد أولى عبد الرحمان الحاج صالح في نظريته الحديثة أهمية كبيرة إلى تحسين الطرح اللساني العربي وتوجيهه حسب ما يناسب اللغة والفكر من جهة، ومواكبة المفاهيم اللسانية من جهة ثانية.

الكلمات المفتاحية: النظرية اللغوية العربية، الخليل بن أحمد الفراهيدي، النظرية الخليلية الحديثة، عبد الرحمان الحاج صالح، الطرح اللساني العربي.

Abstract:

The modern Khalili theory is a paradigm shift in modern Arab linguistics, and a new reading of the Arab heritage .In this theory, Abd al-

Rahman al-Hajj Salih sought to resurrect the old by reviving the acquired, an effort that is an extension of the old grammatical theory.

The reason for its name al-Khaliliyyah is due to the grammatical scholar Khalil bin Ahmad al-Farahidi, who was credited with establishing this theory, and Abd al-Rahman al-Hajj Salih has attached great importance in his modern theory to improving the Arabic linguistic proposition and directing it according to what suits language and thought on the one hand ، and keeping pace with linguistic concepts on the one hand a second.

Key words: Arabic linguistic theory, Al-Khalil bin Ahmed Al-Farahidi, modern Hebron theory, Abd al-Rahman al-Hajj Salih, Arabic linguistic proposition.

تمهيد:

يعرف الدرس اللساني العربي الحديث تحسُّنا كبيرا في الآونة الأخيرة؛ وذلك لما لقيَه من اهتمام بالغ من طرف الدارسين والباحثين في اللسانيات؛ الذين بذلوا جهودا كبيرة في فهم الدرس اللساني العربي، وقاموا بأعمال ومشاريع لسانية قيمة تطمح إلى جعل الدرس اللساني العربي مواكبا للدرس اللساني الغربي بالاستفادة من البحوث والمعالجات اللغوية عبر العصور.

ومن هذه المشاريع اللسانية _التي قد لا يكون من باب التحيز القول أنها نظرية رائدة_ نجد النظرية الخليلية الحديثة التي أسسها العلامة **(عبد الرحمان الحاج صالح)** انطلاقا من قراءة تقويمية للتراث العربي الأصيل الذي جاء به علماء العربية الأفذاذ أمثال **(الخليل بن أحمد الفراهيدي) (100ه/175ه)** وتلميذه (**سيبويه) (148ه/180ه)** و**(ابن جني) (322ه/393ه)** و**(الرضي الاستراباذي) (ت684ه)**، وربطه بما توصلت إليه النظريات اللسانية الغربية في محاولة للتأصيل لنظرية لغوية عربية محضة.

إن دقة مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة، ومنهجها العلمي وشمولية طرحها جعلت منها المرجع المعتمد في الكثير من الدراسات والأبحاث اللسانية التي جاءت بعدها، وأصبحت نتائج هذه النظرية معتمدة في الكثير من المجالات العلمية، كما سيتضح لاحقا.

وهذا مايضعنا أمام إشكال رئيس مفاده : ما أهمية النظرية الخليلية الحديثة في تحسين الطرح اللساني العربي الحديث؟

1- التعريف بالنظرية الخليلية الحديثة :

تعد **"النظرية الخليلية"** نظرية لسانية حديثة يتزعمها الأب الروحي للسانيات العربية العلامة **(عبد الرحمن الحاج صالح) (1927م/2017م)***، ظهرت خلال الربع الأخير من القرن العشرين، تختص بدراسة الفكر اللغوي العربي دراسة علمية اعتمادا على مجموعة خاصة من المفاهيم والمصطلحات دون تعصب ولا تبعية.[1]

سعى رائدها من خلال تأسيسها وإرساء مبادئها إلى إعادة النظر في التراث اللغوي العربي الأصيل الذي تركه **(الخليل بن أحمد الفراهيدي)** و**(سيبويه)** وأتباعهما، وقد ذكر الدكتور **(عبد الرحمان الحاج صالح)** الغاية من هذه النظرية بقوله: <<فالغاية من هذا البحث هو قبل كل شيء التعريف بهذه النزعة التي تصف نفسها بأنها امتداد منتقى للآراء والنظريات التي أثبتها النحاة العرب الأولون وخاصة (**الخليل بن أحمد الفراهيدي**)، وفي الوقت نفسه مشاركة ومساهمة للبحث اللساني في أحدث صورة، وخاصة البحث المتعلق بتكنلوجيا اللغة>>[2]

تأسست **"النظرية الخليلية الحديثة"** فعليا عندما ناقش **(عبد الرحمان الحاج صالح)** رسالة دكتوراه الدولة سنة **(1979م)** في جامعة السوربون بباريس تحت عنوان: **(علم اللسان العربي وعلم اللسان العام، دراسة تحليلية لنظرية المعرفة العلمية عند الخليل وأتباعه Linguistique arabe et linguistique générale, essai de méthodologie depismologie duilmal)**

سميت النظرية اللغوية العربية التي يطمح **(الحاج صالح)** إلى إرسائها **بالنظرية الخليلية الحديثة** نسبة إلى العالم اللغوي الرياضي **(الخليل بن أحمد الفراهيدي) (100هـ/175هـ)**** وتشريفا له؛ الذي كان موسوعة عصره وأحد <<العقول الخصبة النادرة فهو لا يلمّ بعلم حتى يلتهمه التهاما؛ بل حتى يستوعبه ويتمثله وينفذ منه إلى ما يفتح به أبوابه الموصدة>>[3] برز في شتى العلوم أبرزها: علم العروض والنحو والصرف والفقه والبلاغة والمعجم والدلالة والرياضيات؛ وقد عكس فكره الرياضي على أعماله الجليلة التي قدمها متمثلة في المنهج الذي اعتمده خلال تأليفه لمعجم العين أول معجم في العربية وكذا دقّته في الاستنباط، تلك الدقة التي تذهل كل من يقف على وضعه لعروض الشعر،[4] وطريقة تأسيسه للنحو العربي على معطيات علمية لا تحتمل الخطأ والنظام الصوتي العربي، يقول الدكتور **(الحاج صالح)** في هذا السياق:

<<فنحن مدينون له بجزء كبير مما أثبته العلماء المسلمون في علم الأصوات والنظام الصوتي العربي>>[5]

أمضى العلامة **(عبد الرحمان الحاج صالح)** فترة طويلة **(مايقارب الثلاثين سنة)** محاولا تقويم وتحليل الجهود والأعمال اللغوية العربية التي قام بها كل من علماء اللغة العربية الأفذاذ: **(الخليل بن أحمد الفراهيدي)** وتلميذه **(سيبويه)** ومن سار على نهجهما ك**(ابن جني) و(الرضي الاستراباذي)** وغيرهم وربطها وماتوصلت إليها اللسانيات الغربية.

كانت نتيجة الدراسات المعمقة التي قام بها **(الحاج صالح)** تكوّن فريق من الباحثين في علوم اللسان، هدفهم مواصلة ما بدأه **(الخليل)** و**(سيبويه)** وأتباعهما؛ وذلك لما تكتسيه من أهمية بالغة في خدمة اللغة العربية من جهة، وإبراز قيمة هذه الأعمال في خضم النظريات والمناهج المتبعة لدراسة الظواهر اللغوية من جهة أخرى.[6]

تقوم النظرية الخليلية الحديثة في تفسيرها وإحيائها للتراث على معيارين أساسيين هما:[7]

1- أنّه لا يفسر التراث إلا التراث، فكتاب **(سيبويه)** لا يفسره إلا كتاب **(سيبويه)** ، ومن الخطأ أن نسقط على التراث مفاهيم وتصورات دخيلة تتجاهل خصوصياته النوعية؛ حيث لا يمكن أن نتجاوز هذا التراث بالعدول عنه إلا أنه الركيزة التي يبنى عليها النحو العربي.

2- أن التراث العربي في العلوم الإنسانية عامة واللغوية خاصة ليس طبقة واحدة من الأصالة والإبداع؛ فهناك تراث وتراث؛ فالتراث الذي تعلقت به النظرية الخليلية الحديثة هو التراث اللغوي الأصيل الذي تركه علماؤنا الأفذاذ.

2- مميزات النظرية الخليلية :

تمتاز **"النظرية الخليلية الحديثة"** بجملة من المزايا، يوضحها العلامة **(الحاج صالح)** فيما يلي:[8]

* الموضوعية العلمية: فهي تعتمد على المشاهدة وهي بذلك علم محض وليست مجموعة اختيارات تعسفية تفرض معيارا لغويا معينا وتهدر المعايير الأخرى.

*التمييز بين ماهو راجع إلى التغيير الزماني؛ أي التاريخ والتطور عبر الزمان، وبين ماهو آني خاص بالنظام الداخلي للغة.

*اللجوء إلى الصياغة المنطقية والرياضية، وهذا من أهم ما تمتاز به العلوم الإنسانية عن غيرها كالآداب والفلسفة وكلما كانت النظريات في هذه العلوم التي تمتاز بها النظرية الخليلية الحديثة.

3- المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة :

تأسست **"النظرية الخليلية الحديثة"** على مفاهيم رئيسة تعدّ أساسا لتحليل اللغة والتعامل معها وكذا مضاهاتها للنظريات اللسانية الأخرى، وقد حددها الدكتور **(عبد الرحمن الحاج صالح)** بقوله: <<إعتمد العلماء العرب - وزعيمهم في ذلك **الخليل**- على عدد من المفاهيم والمبادئ لتحليل اللغة وأهمها :

* مفهوم الاستقامة وما إليها، ومايترتب من ذلك التفريق المطلق بين ما يرجع إلى اللفظ وبين ماهو خاص بالمعنى.

* مفهوم الانفراد في التحليل من هذا المفهوم.

* مفهوما الموضع والعلامة العدمية.

* مفهوما اللفظة والعامل>>[9]، إضافة إلى وجود مفاهيم موزعة في مؤلفاته، سنشرحها باختصار:

مفهوم الاستقامة وما إليها :

أخذ **(الحاج صالح)** مفهوم الاستقامة من التراث النحوي العربي، وبالتحديد من فكر **(سيبويه)** الذي ميز على إثر **(الخليل)** بين السلامة الراجعة إلى اللفظ، وبين السلامة الراجعة إلى المعنى بقوله في أول كتابه: <<وهذا باب الاستقامة من الكلام والإحالة؛ فمنه [أي الكلام] مستقيم حسن ومحال، ومستقيم كذب ومستقيم قبيح، وماهو محال كذب>> [10] يفهم من هذا الكلام أن الاستقامة هنا تعني صحة وسلامة الكلام، وترجع إلى سلامة في اللفظ والتركيب، وسلامة في المعنى المراد نقله، وقد شرح **(الحاج صالح)** هذا التمييز كالآتي:

مستقيم حسن= سليم في القياس والاستعمال.

مستقيم قبيح= خارج عن القياس وقليل في الاستعمال وهو غير لحن.

محال= قد يكون سليما في القياس والاستعمال لكنه غير سليم من حيث المعنى.

مفهوم الانفراد:

وهو مايسميه **(عبد الرحمان الحاج صالح)** بمبدأ الانفصال والابتداء.

يعرف الانفصال بأنه <<ماليس بعده شيء>>[11] والابتداء <<ماليس قبله شيء>>[12]، يقول **(عبد الرحمان الحاج صالح)** في هذا الخصوص: <<فالانفصال والابتداء يمكّن الباحث من استكشاف الحدود الحقيقية التي تحصل في الكلام؛ وبهذا ينطلق الباحث من اللفظ أولا ولا يحتاج إلى أن يفترض أي افتراض كما يفعله التوليديون وغيرهم عندما ينطلقون من الجملة قبل تحديدها>>[13]؛ حيث لاحظ النحاة أن بعض هذه النوى تقبل الزيادة يمينا ويسارا دون أن تفقد وحدتها أو دون أن تخرج عن كونها لفظة، وقد سموا هذه الزيادة يمينا ويسارا "التمكن"

ولاحظوا أن هذا التمكّن درجات <<فهناك اسم الجنس المتصرف وهو المتمكن الأمكن، ثم الممنوع من الصرف فهو المتمكن غير الأمكن، ثم المبني فهو غير الأمكن ولا أمكن>>[14]

مفهوما الموضع والعلامة العدمية :

من المعلوم أن لكل كلمة موضعا معينا في التركيب، والمقصود بالمواضع التي تحتلها الكلمات في التراكيب <<التحويلات التفريعية أي الانتقال من الأصل إلى مختلف الفروع بالزيادة التدريجية، وهذه الزيادة هي نفس التحويل>>[15]؛ وهذا ما يؤكد قول الدكتور **(عبد الرحمن الحاج صالح)** : <<إن المواضع التي تتعاقب عليها الكلم وتترتب فيها النواة (أي في الاسم مفردا بعمليات الوصل (concaténation simple) هي خانات تُحدَّد بالزيادة التدريجية؛ إذ تُمثِّل هذه الزيادات التحويلات التفريعية التي يتم من خلالها الانتقال من الأصل إلى مختلف الفروع أو العكس (ردُّ الفروع إلى أصلها) >>[16]

يعني **(الحاج صالح)** بالعلامة العدمية **(expression zéro)** خلو الموضع من العنصر <<وهي التي تختفي في موضع بمقابلتها لعلامة ظاهرة في موضع آخر؛ وذلك كجميع العلامات التي تميّز الفروع عن أصولها>>[17]

مفهوم اللفظة والعامل :

يعرف **(عبد الرحمن الحاج صالح)** العامل بأنه: <<لفظة تضاف إلى الأخرى تؤدي عملا معينا>>[18]؛ أي أن لكل لفظة معناها وعملها الذي يختلف من لفظة إلى أخرى.

يرى **(الحاج صالح)** أن <<النحاة قد لاحظوا أن الزوائد على اليمين تغير اللفظ والمعنى؛ بل تؤثر وتتحكم في بقية التركيب كالتأثير في أواخر الكلم (الإعراب) >>[19].

مفهوم الباب:

من المفاهيم التي عالجها **(الحاج صالح)** مفهوم الباب، وهو مفهوم يتعلق «باللفظ والمعنى إفرادا وتركيبا في كل مستويات اللغة؛ فقد أطلق **(سيبويه)** هذا المفهوم، كما بيّن **(الحاج صالح)** على المجموعات المرتبة من الحروف الأصلية للكلمة الثلاثية مثل: **(ض.ر.ب)** وغيرها، وكذلك على مستوى أبنية الكلمة؛ أي أوزانها»[20]، أما من الناحية التركيبية فالمقصود بالباب هو أن نورد القواعد والقوانين ضمن فئة معينة، كقولنا مثلا: باب أسماء الأفعال، ويعرف الباب أيضا عند القدماء بأنه «يعادل المجموعة في الرياضيات، فالباب الذي ليس فيه عنصر أي المجموعة الخالية كما يسميه المعاصرون، هو المهمل عند **الخليل**»[21]؛ وعليه فالباب هو المجموعة التي تضم عناصر متشابهة تربط بينها علاقة محددة.

مفهوم المثال:

يربط **(الحاج صالح)** مفهوم المثال بالمنطق الصوري الرياضي؛ حيث يرى أن المثال هو الحد الذي ترسم على منواله العناصر اللغوية، وهو حد إجرائي ترسم فيه جميع العمليات التي يتولد بها العنصر اللغوي في واقع الخطاب، أو هو البنية التي تبنى عليها المفردة أو الكلام[22]، أي أن المثال هو القالب الذي تتشكل على شاكلته الصيغ والجمل وغيرها ويمكن القول إن القاعدة النحوية العربية مثال لأن الكلام يتركب وفقها.

مفهوم الوضع والاستعمال:

يرتبط مفهوما الوضع والاستعمال باللغة؛ حيث يقصد بالوضع: ما تواضع واتفق عليه جماعة ما بخصوص معنى معين؛ أي اتفاق جماعة ما على تسمية شيء ما باسم معين،أما الاستعمال فهو الطريقة والكيفية التي ينطق بها ما تم الاتفاق عليه **(الوضع)**[23] أو هو الأداء الكلامي وطريقة اختيار الألفاظ واختيار السياقات المناسبة لاستعمالها.

الأصل والفرع:

من المفاهيم التي قامت عليها النظرية الخليلية الحديثة: الأصل والفرع؛ أما الأصل فهو الجذع الذي تتفرع عنه الفروع الأخرى؛ فالفعل –مثلا- أصل، والمشتقات الأخرى هي فروع تفرعت عنه، فالأصل هو العنصر الأول والأساس الخام الذي يشتق منه ونقصد به النواة،[24] أما الفرع فهو العنصر الثانوي الذي يمكن رده إلى أصل معين.

الحركة والسكون:

يرتبط مفهوم الحركة والسكون على هذا المفهوم بالصوتيات العربية، وهو ما ابتدعه **(الخليل بن أحمد الفراهيدي)** عند وضعه لعلم العروض، الذي ينطلق أساسا من الحركة والسكون؛ فالحركة «ليست فقط مصوتا بل هي الحركة العضوية الهوائية التي تمكن من إحداث الحرف»[25]، وهي عند **(الحاج صالح)** تعني الانتقال من مخرج إلى آخر[26]؛ أما السكون فهو الوقف عكس الحركة ولا يقتضي مخرجا آخر.

4- أهمية النظرية الخليلية الحديثة في تحسين الطرح اللساني العربي :

تحتل **"النظرية الخليلية الحديثة"** مكانة هامة في البحث اللغوي العربي الحديث وتأخذ قيمتها من كونها النظرية اللسانية العربية الوحيدة التي استطاع صاحبها أن يبعث روح الحداثة في التراث النحوي الأصيل؛ وذلك بعد مراجعته لما كتب في القرون الأربعة الهجرية الأولى والذي اعتبره النحو الأصيل ثم أبرز قيمته العلمية ودقته البحثية مقارنة بما أورده الغرب من نظريات لسانية حديثة، حتى يزيل الشك ويرد النقد الذي وجه لنظرية النحو العربي.

تكتسي **"النظرية الخليلية الحديثة"** أهمية كبيرة وأثرا بالغا في تحسين الدراسات اللسانية العربية الحديثة؛ فقد أضحت النظرية مرجعا هاما يعتمده الباحثون في حل العديد من

المشاكل والصعوبات اللغوية، وهذا ما يؤكده الدكتور **(الحاج صالح)** بقوله: <<وقد صارت النظرية منذ ذلك الوقت العماد النظري اللغوي لعدة دراسات قام بها باحثون من مختلف الآفاق العلمية وخاصة من مركز البحوث لترقية اللغة العربية بالجزائر من مهندسين في الحاسوبيات وأساتذة في اللغة العربية وباحثين في أمراض الكلام وغيرهم>>[27]؛ أي أن **"النظرية الخليلية الحديثة"** ولدقة مفاهيمها وأصالة طرحها وشموليتها باتت مرجعا وأساسا للكثير من الأبحاث اللغوية في مختلف المجالات كالتعليم والحوسبة والترجمة وغيرها؛ وهو ما يؤكد أن **"النظرية الخليلية"** ترى بأن موضوع الدراسة العلمية للسان البشري هو المفتاح لعولمة اللغة العربية وتحسين موقعها ومنسوبها وبالتالي إنعاش آمال وطموحات الباحثين العرب نحو تقديم إنتاجهم باللغة العربية ضمن شروط لائقة من حيث مستوى النجاعة التبليغية والتواصلية.[28]

لقد أسفرت الفكرة والمنهجية التي إعتمدها **(عبد الرحمان الحاج صالح)** في تأسيس **نظريته الخليلية** عن تحفيز كثير من الباحثين في علم اللسان إلى إنجاز أعمال ومشاريع لغوية كبيرة في مختلف الميادين كاللسانيات الحاسوبية التي ازدهرت في الآونة الأخيرة، والتي تجمع بين علمي الحاسوب وعلم اللسان وتشمل عدة تطبيقات كالترجمة الآلية، والإصلاح الآلي للأخطاء المطبعية، وتعليم اللغات بالحاسوب، والعمل الوثائقي الآلي وتعليم اللغات للأصوات اللغوية وغير ذلك؛ **فالنظرية الخليلية** بسطت المفاهيم النحوية واللغوية العربية وأعطتها طابعا علميا يساير التقدم العلمي، وبذلك سهلت التعامل مع اللغة العربية وإدخالها إلى عالم الحاسوب.

يستشف الباحث في **"النظرية الخليلية الحديثة"** مختلف المشاريع اللغوية والبحوث العلمية التي أسهمت في تحسين الطرح اللساني العربي والنهوض به لمواكبة تطورات العصر، ويعد **"مشروع الذخيرة اللغوية"** الذي اقترحه الدكتور **(عبد الرحمان الحاج صالح)** ويعمل على تطبيقه عدد من الباحثين أهم هذه المشاريع، هدفه إعداد بنك معلومات آلي لكل ما أنتجه اللسان العربي وماهو بصدد إنتاجه وجعله تحت تصرف أي فرد في العالم العربي وخارجه، وكذا <<جمع كل مفردات اللغة العربية الواردة في النصوص المخزنة قديما وحديثا، كي يستطيع الباحث معرفة أي مفردة وأي اصطلاح قد شاع اليوم في ميدان معين وأي مصطلح لايزال حبرا على ورق>>[29]، وقد بدأ اهتمام **(عبد الرحمان الحاج صالح)** بالمعاجم حين تساءل عن سبب عدم اهتمام الباحثين العرب باللغة المستعملة في البلاد العربية في مختلف المجالات، والأمر الذي أثار فضوله هو: لماذا لم يقلد العلماء العرب المحدثون اللغويين القدامى في اهتمامهم باللغة المستعملة في الحياة اليومية؟ وقد جمع القدامى أغلب كلام العرب من شعر ونثر وقصص ونوادر وخطب و غيرها من الكلام

المستعمل، كما أنهم لم يقلدوا العلماء الغربيين في مجال المعاجم –مع أن العرب اليوم مولعون بتقليد الغرب في كل المجالات- ويعطي **(عبد الرحمان الحاج صالح)** <<مثالا بذخيرة اللغة الفرنسية TRESORE DE LA LANGUE FRANCAISE التي تغطي ما استعمله الناطقون بالفرنسية مدة قرنين من الزمن>>[30] لذلك دعا إلى الانطلاق في جمع ما يتم إنتاجه باللغة العربية في مختلف الميادين من شعر ومقالات علمية وأدبية وروايات ودروس ومحاضرات مكتوبة أو مسجلة صوتيا، وهو ما قال عنه إنه عمل كبير لا يمكن للفرد إنجازه منفردا مهما استغرق من وقت؛ لذلك طلب أن تتظافر الجهود وتتشكل فرق البحث وينطلق العمل بشكل جماعي متناسق، كما دعا إلى استعمال التكنولوجيات الحديثة من حواسيب وأجهزة تخزين وتسجيل وبرامجيات مناسبة.[31]

إن اهتمام **(عبد الرحمان الحاج صالح)** بالمعاجم وتركيزه على جمع وتسجيل ما يتم إنتاجه باللغة العربية وحرصه على بناء بنك معرفي يضم ملايين النصوص العربية الحديثة والقديمة والمصنفة حسب التخصص جعل اللغويين يعيدون النظر في التراث اللغوي ويلتفتون إلى ما يتم إنتاجه باللغة العربية.

عمد الدكتور **(عبد الرحمن الحاج صالح)** إلى إنشاء **"مشروع تكوين اختصاصيين في علم المصطلحات والترجمة المتخصصة"** هدفه <<سد فراغ مهول وخطير بالنسبة للوطن العربي، وسيكون سببا إن لم نتصدّ له لعرقلة نموه العلمي والتكنولوجي، بل سببا في إيقاف هذا النمو، ومن ثمّ أن يؤثر في المستوى الاقتصادي الثقافي لهذا الوطن، ويتمثل هذا الفراغ في عدم وجود مترجمين متخصصين في نقل العلوم والتكنولوجيا>>[32] ؛ معنى ذلك أنّ نقل المصطلحات بدقة وعلمية إلى لغات أخرى، وكذا ضبط المصطلحات العلمية واللسانية العربية مع مرادفاتها في اللغات الأجنبية المنقول منها وإليها عملية مهمة وذات فائدة عظيمة تتعدى المجال اللغوي إلى المجال الثقافي والاقتصادي وغيرها؛ وهي عملية تحتاج إلى مترجمين متخصصين في علم المصطلح تمكنهم من معرفة أصل المصطلحات والمجالات التي تنتمي إليها.

أضحت مفاهيم **"النظرية الخليلية الحديثة"** المقتبسة من نظريات النحاة العرب الأوائل تستغل في الكثير من **(الميادين التعليمية)** ؛ من بينها **(العامل النحوي)** الذي يعد أساسا مهما في تعليم النحو، فهو ذو وظيفة تعليمية، به تحدد العلامة الإعرابية؛ فالمعلم حين يدرس المتعلم الفعل والفاعل والمفعول به يعلمه حركاتها الإعرابية وطريقة إعرابها بطريقة مبسطة، لكنه لا يشير إلى العامل الذي كان سبب العلامة الإعرابية، بينما يجب على المعلم معرفته تحسبا لأي سؤال،

وقد أعطى **(الحاج صالح)** مثالا حيا على أهمية العامل في تعليم النحو: إذ يمكنك أن تخبر التلميذ أن الباب يُطرق، فيرد مباشرة: من الطارق؟ تجيبه أنه المدير-مثلا- فيخبرك: إذا المدير هو السبب في طرق الباب؛ هذا يعني أن المتعلم يدرك جيدا الظاهرة، لكنه لا يعرف المصطلحات؛ وأنه يعلم بوجود العامل لكنه لا يعرف التسمية العلمية له.

تستثمر **"النظرية الخليلية الحديثة"** في الميدان التطبيقي؛ حيث نجد أن **(عبد الرحمان الحاج صالح)** يهتم بالتعليم ويقدم الحلول المناسبة لتطويره نظرا لأهميته؛ فقد أشار إلى ضرورة ضبط المصطلحات التربوية[33] واختيار المفردات المناسبة التي يتم إدراجها ضمن البرامج التعليمية بما يتوافق وقدرة استيعاب المتعلمين، كما تحدث **(عبد الرحمان الحاج صالح)** عن المادة اللغوية التي يجب تعليمها للمتلعلمين؛ ذلك أن الدراسات أكدت أن الطفل يتلقى في المرحلة الابتدائية الكثير من المفردات التي لا يمكنه أن يحصر مفاهيمها ولا أن يوظفها ويستعملها في الوضعيات التي تعترضه لغرابتها وصعوبة فهمها أو كونها مفردات لا يتم تداولها في المجتمع.

ذلك أن لها أثرا بالغا في التقليل من صعوبات التعلّم، يقول **(الحاج صالح)** : <<تكتسي نظريات النحاة العرب الأولين أهمية كبيرة جدا؛ وهذا من حيث إنها ماتزال ذات أهمية كبيرة من الناحية العلمية؛ تستغل مفاهيمها في الميدان التطبيقي كالعلاج الآلي للنصوص، وتركيب الكلام الاصطناعي، وعلاج المصابين بالحبسة وغير ذلك>>[34] ؛ وذلك باعتماد النظام الصوتي الذي وضعه **(الخليل بن أحمد الفراهيدي)** والتقليبات الصوتية التي تجعل المتعلم يقف عند كل حرف وينطقه نطقا صحيحا من مخرجه الحقيقي ويعطيه حقه.

تعطي **"النظرية الخليلية الحديثة"** الأولوية للمنطوق **(التعبير الشفهي)** على المكتوب **(التعبير الكتابي)** ؛ إذ تولي أهمية في تعليم اللغة العربية للمنطوق على حساب المكتوب[35]؛ وهو ما يؤكده **(الحاج صالح)** بقوله: <<استعمال اللغة هو مشافهة قبل أن يكون كتابة وتحريرا؛ معنى ذلك أن الكلام المنطوق هو الأصل، أما لغة التحرير ففرع عليه؛ فالمنطوق وبالتالي المسموع هو الذي يرجع إليه المتعلم باللغة الحية أولا وآخرا ولا يقتصر أبدا على ما يقرأه من النصوص المحررة>>[36]

ترى **"النظرية الخليلية الحديثة"** أن الأصل في التعليم أن يكون لهدف تطوير تدريس اللغة العربية عامة وتحسين مستوى **النحو العربي** لدى المتعلمين وتبديد صعوبة تعلّمه خاصة؛ فهذا الضعف جعل الكثيرين ينفرون من الإقبال على أقسام اللغة العربية ويفضلون دراسة

تخصصات أخرى كالحقوق وغيرها، لعل السبب راجع إلى ماقاله **(الحاج صالح)** : <<كيفية استعمال الناس العربية في الجامعة والحياة اليومية ومدى مشاركة العاميات واللغات الأجنبية إياها في مختلف المستويات>>[37] عكس ماكانت الأمة العربية التي امتازت بالفصاحة والبلاغة في تعبيرها وتواصلها؛ حيث كانت <<النشأة الأولى للدرس اللغوي العربي الذي كان منطلقها الرئيسي هو قراءة القرآن الكريم؛ فالمقرئ إذا قرأ عليه أن يخرج الحروف مخرجا فصيحا، ويكون مضطرا إلى معرفة أحكام الهمزة (...) ويعرف ضوابط الإدغام والإظهار والإقلاب والغنة>>[38] ؛ وعلى ذلك ألّف **(الخليل) و(سيبويه)** وأتباعهما نظريات في النحو العربي، حللها وبسطها **(عبد الرحمان الحاج صالح)** لتُسهل على المتعلم التعامل معها واستيعاب النحو؛ وبالتالي يتغلب على الصعوبات التي تعتريه ويتحسن مستواه؛ أي أن **(عبد الرحمان الحاج صالح)** خدم اللغة العربية عامة والطرح اللساني العربي الحديث خاصة من خلال تبسيطة وربطه بين المفاهيم النحوية العربية القديمة وما ورد من نظريات لسانية حديثة وتقديم نتائجها في شكل نظرية علمية دقيقة وشاملة.

خاتمة:

من خلال هذه الرحلة البحثية عن **أهمية النظرية الخليلية الحديثة لعبد الرحمن الحاج صالح في تحسين الطرح اللساني العربي الحديث**، فإن أهم النتائج المتوصل إليها هي:

- **"النظرية الخليلية الحديثة" ل(عبد الرحمن الحاج صالح)** نقلة نوعية وإعادة تقويم للتراث اللغوي العربي وفق ماتوصلت إليه اللسانيات الغربية.
- رجع **(عبد الرحمان الحاج صالح)** إلى ما كتب في القرون الأربع الهجرية الأولى في النحو وهو ما يعتبره النحو الأصيل، ثم ربطه بما ظهر من نظريات لسانية غربية، ليخرج للعالم العربي بنظريته الخليلية التي أضحت مرجعا للكثير من الأبحاث التي تبعتها.
- المفاهيم الأساسية **للنظرية الخليلية** هي: مفهوم الاستقامة وما إليها، مفهوم الإنفراد في التحليل، مفهوما الموضع والعلامة العدمية، مفهوم اللفظة والعامل، مفهوما الأصل والفرع، مفهوم الباب، مفهوما الحركة والسكون، مفهوم المثال.
- أسهمت **"النظرية الخليلية الحديثة"** في تحسين الطرح اللساني العربي الحديث من خلال تيسر المفاهيم وتقريبها من ذهن المتلقي العربي.
- إن **للنظرية الخليلية الحديثة** فضلا كبيرا على الكثير من المجالات العلمية كالترجمة وعلم الحاسوب والمعجم والتعليمية، وقد ساعدت مفاهيم هذه النظرية في تسهيل اكتساب المهارات اللغوية كالمنطوق والمكتوب والنحو وغيرها.

- ركز (**عبد الرحمان الحاج صالح**) في نظريته على ميدان التعليم، وبيّن للغويين أنه لابد من اختيار المعجم المناسب لكل مرحلة تعليمية حتى يتمكن المتعلمون من استيعاب وتوظيف المفردات في حياتهم.

الهوامش :

[*] **عبد الرحمن الحاج صالح:** ولد سنة 1927 بوهران، درس في مصر وبوردو وباريس، تحصل على التبريز بباريس وعلى دكتوراه الدولة في السوربون سنة 1979، صاحب فكرة مشروع الذخيرة اللغوية، له عدة مؤلفات : المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ،البنى التركيبية، بحوث في علوم اللسان، السماع العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، توفي في 5 مارس2017.

[1] التواتي بن التواتي: المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث، دار الوعي للنشر والتوزيع، رويبة الجزائر، ط2، 1433ه/2012م، ص85.

[2] . عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ،موفم للنشر، الجزائر، دط، 2012م، ج1، ص208.

[**] **الخليل بن أحمد الفراهيدي البصري** : عالم رياضي ولد سنة 100ه، منشؤه ومرباه وحياته في البصرة، برع في علم العروض والنحو وفقه اللغة والعلوم الرياضية، صاحب معجم العين اول معجم صوتي في العربية، توفي سنة 175ه

[3] شوقي ضيف: المدارس النحوية، دار المعارف، القاهرة، ط7، ص30.

[4] المرجع نفسه، ص30.

[5] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص208

[6] عبد الرحمن الحاج صالح :النظرية الخليلية الحديثة - مفاهيمها الأساسية- كراسات المركز، بوزريعة، الجزائر، 2007، ص14.

[7] محمد صاري: محاضرة المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة عنابة، ص10.

[8] عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص103.

[9] فتيحة عويقب: النظرية الخليلية الحديثة بين الأصالة والمعاصرة، مجلة التعليمية، الجزائر، المجلد 4، العدد 11، جوان 2017، ص223

[10] عبد الرحمن الحاج صالح :النظرية الخليلية الحديثة مفاهيمها الأساسية، ص30

[11] المرجع نفسه: ص34

[12] المرجع نفسه: ص38.

[13] فتيحة عويقب: النظرية الخليلية الحديثة بين الأصالة والمعاصرة، ص223

[14] سيبويه : الكتاب، تح: عبد السلام محمد هارون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، القاهرة، 1977، ص25،26

[15] فتيحة عويقب :النظرية الخليلية الحديثة بين الأصالة والمعاصرة، ص224

[16] المرجع نفسه: ص224

[17] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ،ج1 ،ص219

[18] فتيحة عويقب: النظرية الخليلية الحديثة بين الأصالة والمعاصرة، ص224

[19] المرجع نفسه: ص228

[20] بشير إبرير: أصالة الخطاب في اللسانيات الحديثة، مجلة العلوم الإنسانية، الجزائر، العدد 7، 2005م، ص5

[21] المرجع نفسه: ص5

[22] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات الحديثة، ج1، ص319.

[23] بشير إبرير: أصالة الخطاب في اللسانيات الحديثة، ص5.

[24] ينظر: المرجع نفسه، ص6.

[25] عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية الحديثة، ج1، ص172.

[26] المرجع نفسه: ص172.

[27] المرجع نفسه: ص228

[28] عبد الرحمن الحاج صالح: النظرية الخليلية الحديثة - مفاهيمها الأساسية-، ص11

[29] عبد الرحمن الحاج صالح: مشروع الذخيرة اللغوية العربية وأبعاده العلمية والتطبيقية، مجلة الآداب، الجزائر، العدد 3، 1417هـ/1997، ص13

[30] الشريف بوشحدان: الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح وجهوده العلمية في ترقية استعمال اللغة العربية، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، العدد السابع، جوان 2010، ص58.

[31] المرجع نفسه: ص59.

[32] عبد الرحمن الحاج صالح : بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص209

[33] خيرة بلجيلالي: إسهامات عبد الرحمن الحاج صالح في ترقية اللغة العربية، مجلة حوليات التراث، الجزائر، العدد 17، 2017، ص68.

[34] المرجع نفسه: ص210.

[35] سمير معزوزن: ديداكتيك النظرية الخليلية الحديثة –كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب انموذجا-، مجلة الممارسات اللغوية، الجزائر، المجلد 10، العدد1، مارس 2019، ص 14-15.

[36] المرجع نفسه: ص 15.

[37] المرجع نفسه: ص209.

[38] صفية مطهري: أهمية النظرية الخليلية في الدرس اللساني العربي الحديث، مجلة التراث العربي، دمشق، العدد 116، 1430هـ/2009م، ص84.

قائمة المصادر والمراجع:

1) بشير إبرير: أصالة الخطاب في اللسانيات الحديثة، مجلة العلوم الإنسانية، الجزائر، العدد 7، 2005م.
2) التواتي بن التواتي: المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث، دار الوعي للنشر والتوزيع، رويبة الجزائر، ط2، 1433ه/2012م.
3) خيرة بلجيلالي: إسهامات عبد الرحمن الحاج صالح في ترقية اللغة العربية، مجلة حوليات التراث، الجزائر، العدد 17، 2017.
4) سمير معزوزن: ديداكتيك النظرية الخليلية الحديثة –كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب انموذجا-، مجلة الممارسات اللغوية، الجزائر، المجلد 10، العدد1، مارس 2019.
5) سيبويه : الكتاب، تح: عبد السلام محمد هارون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، القاهرة، 1977.
6) الشريف بوشحدان: الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح وجهوده العلمية في ترقية استعمال اللغة العربية، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، العدد السابع، جوان 2010.
7) شوقي ضيف: المدارس النحوية، دار المعارف، القاهرة، ط7.
8) صفية مطهري: اهمية النظرية الخليلية في الدرس اللساني العربي الحديث، مجلة التراث العربي، دمشق، العدد 116، 1430ه/2009م.
9) عبد الرحمن الحاج صالح : مشروع الذخيرة اللغوية العربية وأبعاده العلمية والتطبيقية، مجلة الآداب، الجزائر، العدد 3، 1417ه/1997.
10) عبد الرحمن الحاج صالح: النظرية الخليلية الحديثة - مفاهيمها الأساسية- كراسات المركز، بوزريعة، الجزائر، 2007.
11) عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ،موفم للنشر، الجزائر، دط، 2012م،ج1
12) فتيحة عويقب: النظرية الخليلية الحديثة بين الأصالة والمعاصرة، مجلة التعليمية، الجزائر، المجلد 4، العدد 11، جوان 2017.
13) محمد صاري: محاضرة المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة عنابة، ص10.

الهوية الأنثوية في السرد النسوي الجزائري
قراءة في بعض النماذج السردية

Feminine identity in the Algerian feminist narration
(Reading in some narrative forms) - -

ط/ د. سيلت نعيمة
الدكتور: بن دومة كرفاوي

قسم اللغة والأدب العربي -جامعة زيان عاشور- الجلفة (الجزائر)
مخبر إستراتيجيات الوقاية ومكافحة المخدرات في الجزائر،جامعة الجلفة.
n.silet@univ-djelfa.dz

تاريخ الإيداع: 2020/10/29 تاريخ القبول: 2021/07/11 تاريخ النشر: 2021/09/15

ملخص:

إن تاريخ الأنثى حافل بأشكال الاضطهاد والتهميش ،إذ سجنها التاريخ داخل زنزانته الرهيبة فوشم وشوّه جسدها بسوط القهر والإذلال ،فهي الشؤم وهي العار. لذا وجب في حقها الوأد والموت.

من هنا أين تكمن أهمية تشكل هاته الذات التي لعبت معاناتها دورا كبيرا في رسم معالم الأنوثة المشوهة داخل السرد النسائي ، وذلك بحثا عن هويتها داخل نصها وجسدها ،والمجتمع والوطن .

وهذا هو هدفنا لتقصي كيفية تشكل هاته الذات من جهة ، وكيف كانت نظرة الروائيات الجزائريات لهاته الهوية المغيبة ،وكيفية تناولنها داخل نصهن السردي من جهة أخرى.

فالأنوثة الضائعة المغيبة بفعل النموذج السوسيو ثقافي المصطنع، والمتوغل في التاريخ مستمرة على مستوى الحياة بشكل عام ، ولهذا سنحاول الإجابة عن الإشكالية التالية في مقالنا هذا والتي تتمثل في :كيف جُسِّدت الهوية الأنثوية في السرد النسائي الجزائري؟.

الكلمات المفتاحية: الهوية ،الأنثوية ،السرد ، النسوي ،الجزائري.

Abstract:

The history of the female is full of forms of persecution and marginalization, as history imprisoned her inside his terrible cell, tattooed and mutilated her body with the whip of oppression and humiliation. Therefore, it must be in her right to infanticide and death.

From here, where lies the importance of the formation of this self, whose suffering played a major role in drawing the distorted features of femininity within the women's narrative?, in search of her identity within her text and body, society and the homeland.

This is our aim to investigate how this self is formed on the one hand, and how the Algerian novelists view this hidden identity, and how they dealt with it within their narrative text on the other hand.

The lost femininity hidden by the artificial sociocultural model, which is deeply embedded in history, continues on the level of life in general. That is why we will try to answer the following problem in our article, which is: How was the feminine identity embodied in the Algerian women's narrative?

This is through some Algerian feminist models, as women are the most able to delve into the realms of femininity.

Key words: Identity, Femininity, Narrative, Feminism, Algerian.

مقدمة:

لطالما ارتبطت الخطيئة الأولى في المخيال الجمعي الأنثروبولوجي بحواء /الأنثى، فمنذ تلك اللحظة – مفارقة الأنثى للجنة- وهي تتحمل تبعات تلك المفارقة، فكان تاريخ الأنثى حافلا بالاضطهاد، والحبس داخل زنزانة التاريخ الذي وشم وشوه جسدها بسوط القهر والإذلال، فهي الشؤم وهي العار . لهذا وجب في حقها الوأد والموت .

ومن هذا المنطلق اختزل الوعي الجمعي هوية الأنثى في جسدها، فكل الديانات –**عدا الإسلام**- رسخت فكرة دونية الأنثى وانحسارها في الجسد الذي تعتبره جل الديانات – نجس-، بل وحتى الخطاب الفلسفي بنظرياته تثبت دونية المرأة وتحجمها وتصنفها داخل خانة الجسد والشكل، فهي كائن غير مكتمل في نظر (فرويد) الذي ربطها بعقدة النقص.

من هذا المنطلق نتساءل: ما خلفية هذا التمييز بين الجنسين؟ وكيف عبّرت أو جسّدت الروائية الجزائرية هذه المفارقة التاريخية في سردها؟

هذا ما سأتناوله في هذه الورقة البحثية المعنونة بـ:الهوية الأنثوية في السرد النسوي الجزائري. –قراءة في بعض النماذج السردية-.

الأنوثة /الذكورة:

إن التمييز الثقافي بين الجنسين (مذكر/مؤنث)، هو عبور إلى وعي جديد، انطلاقته الجملة الشهيرة لـ (سيمون ديبوفوار) : (المرأة لا تولد امرأة بل تصير كذلك)[1]

وهذا ما يشير إلى طابع الثقافة السيسيولوجية في تشكيل الذات الأنثوية، التي بُنيت على أساس نظري إبستمولوجي، يعتبر الاختلافات بين الجنسين مبنية على أساس بيولوجي، أي أنّ الطبيعة هي التي تملي أدوار النساء والرجال في المجتمع، وبالتالي هي أدوار ثابتة لا تتغير.

بمعنى أن (الجندر) هو ما يمثل علاقة سيطرة تاريخية فهو:(عامل من العوامل المنتجة للامساواة) [2]. فهو (إنتاج ممارسات ثقافية واجتماعية وسياسية) [3] على حد تعبير (جون فلاكس) (jinne Flax).

وعلى هذا الأساس جعلت علاقة الأنثى بالذكر علاقة اضطهاد وهامش وتابع، تشبه إلى حد كبير علاقة (العبد بالسيد)[4] .

بمعنى أنّ إثبات هوية الذكر هو إلغاء بالضرورة لهوية الجنس الآخر (الأنثى)، فالجندر كآلية ثقافية يحاول تحديد العلاقات والأدوار الاجتماعية من خلال خلق تكافؤ للفرص بين الجنسين، (فالفرق البيولوجي بين المرأة والرجل لا يعني التفوق الاجتماعي لجنس على الأخر ولا يبرر استغلال جنس لآخر فكل ما تعنيه من أشكال التمييز القائمة على الاختلافات البيولوجية هي نتاج المجتمع الأبوي التراتبي)[5]

فالنظرة الهرمية للنظام الأبوي (البطريركي) أو الباراديغم الذكوري، هي أساس النظرة للمرأة باعتبارها أدنى، و باعتبار الرجل هو السلطة، وهذا ما خلق رواسب وتشكلات ثقافية، عمد النظام الأبوي على تعميق هذه الفروقات وترسيخها في اللاشعور الجمعي، فأضحت ثوابت متعلقة بالطبيعة البيولوجية .

ففي ظل كل هذه المعطيات عاشت المرأة علاقة مشوشة مع جسدها الأنثوي ،فـ (المرأة منقسمة إلى جسدين لا يلتقيان وعدم لقائهما لربما هو مصدر صراها الدائم، جسد طبيعي وجسد له قيمة اجتماعية قابلة للمبادلة)[6]

و لهذا ظلت المرأة تنادي بتحررها من هذه الصورة المشوهة التي عاشتها لقرون، والتي ساهمت المرأة في حدّ ذاتها في تكريسها بصورة أو بأخرى من حيث لا تدري.

والسؤال هنا كيف تناولت الروائية الجزائرية هذا التاريخ الطويل من القهر الأنثوي؟

أو كيف جسدت هذه الذاكرة القهرية فنيًا؟

أو كيف كانت صورة الذات الأنثوية في نصوصها؟

تأتي روايات (فضيلة الفاروق)، لتحكي عن جسد الأنثى وتعبر عن هذا الجسد المستباح عبر كل مراحل حياة الأنثى فعذابات المرأة كثيرة، وأشكال التسلط عليها عديدة ومتنوعة.

فقد جسدت الروائية هاته النظرة الدونية للأنثى عبر روايتها (تاء الخجل) التي تبادرنا من العنوان الذي هو شاهد حي عن الدونية والسلبية التي تتسم بها حياة الأنثى، فربطت المرأة بـ(تاء التأنيث) لتبقى سجينة الهوية والأسرة والمجتمع والتقاليد واللغة.

(منذ العائلة ... منذ المدرسة.. منذ التقاليد ... منذ الإرهاب كل شيء عني كان تاء للخجل، كل شيء عني كان تاء للخجل)[7].

فخلف تاء التأنيث تسرد الروائية نصها تحت عباءة الصمت، مشكلة مادتها الحكائية من الذاكرة المؤنثة لتستنطق تاريخ التهميش الذي يطال حضور المرأة/ الأنثى .

فمن خلال وعي الكاتبة بذاتها المؤنثة وبالعالم من حولها جعلت منه أداة فنية لتحرير وجودها المستلب كأنثى أولاً وكاتبة ثانياً.

وذلك من خلال التعبير عن مشاغلها الأنثوية التي هي بدورها مشاغل معظم الروائيات الجزائريات .

فمن هنا كرسّت العائلة التي هي نواة المجتمع تلك الفوارق بين الجنسين(مذكر/مؤنث) وشوّهت الذات المؤنثة مما دفعها لتعلن رفض هويتها الأنثوية، مما دفعها للتخلص منها لأنها دليل الذل والدونية، التي ذهبت في كثير من الأحايين إلى تشوه صورة الذات المؤنثة ورفضها إطلاقا، ما جعل منها تدخل في دائرة التخلي عن الأنوثة للتخلص من عقدة النقص التي تلاحق أنوثتها.

وهنا تطالعنا (فضيلة الفاروق) مرة أخرى بتصريح هذا القول، إذ تقول على لسان (خالدة) في رواية (تاء الخجل) : (كثيرا ما تمنيت أن أكون صبيا)[8]

وتقّره الروائية مرة أخرى في روايتها (اكتشاف الشهوة) على لسان بطلتها (باني) : (.... لم أكن مسالمة في الحقيقة كانت رغبتي الأولى أن أصبح صبيا وقد آلمني فشلي في إقناع الله برغبتي تلك ولهذا تحولت إلى كائن لا أنثى ولا ذكر، لا هوية لي)[9]

وسبب هذه المآسي تهرُّب بطلات (فضيلة الفاروق) من هويتهن الأنثوية ،ويرفضن هويتهن الجندرية بطرق مختلفة فمن (خالدة) التي تمنت أن تكون صبيا إلى (باني) التي شوهت هويتها فلا هي رجل ولا هي امرأة، إلى (لويزة) بطلة روايتها (مزاج مراهقة) التي تخلصت من كل ملامح الأنوثة إذ نزعت الحجاب وقصت شعرها الطويل لتتخلص من عجزها الأنثوي، (سأكون مجنونة إذا تقبلت جسد الأنثى الغبي الذي يكبلني)[10]

ف (لويزة) تعيش عقدة الجنس الأنثوي وتتباهى بالصفات الذكورية وتجدها ميزة لها، ولا تخجل من مناداة الطالبات لها بالصبي أو الفتى، بحثا منها عن القوة (كان تقمصي لصيغة الذكورية يكفيني لأجد سمة القوة أمام نفسي وأمام غيري)[11].

فجرأة (فضيلة الفاروق) الأدبية النادرة في الكشف عن التجربة الذاتية القاسية، والتي تمثل تجربة الأنثى، المرأة، المبدعة، المهمشة، التابع كانت محور تشكيل نصها السردي الباحث عن الهوية (.... قد تفهمني بعد أن أسرد لك وجعي كله ... كنت مشروع أنثى ولم أصبح أنثى تماما بسبب الظروف .. كنت مشروع كاتبة ولم أصبح كذلك إلا حين خسرت الإنسانة إلى الأبد، كنت مشروع حياة، ولم أحقق من ذلك المشروع سوى عشره...)[12]

فتساؤلات البحث عن الهوية الأنثوية لدى (فضيلة الفاروق) دائمة الدوران في أعمالها، فهاهي تؤكد مرة أخرى وتشبع نصها السردي بالبحث عن قيم الذات والرغبة في التحرر: (في المرآة واجهتني نفسي وكأنها شخص آخر فتاة ككل أولئك الفتيات المتشابهات قليلة هي الأشياء التي توحي بأمنياتنا، أقف أمام نفسي بوجهين وجه المرآة الصامت كتوم، لم أفهم من ملامحه شيئا ووجهي الذي أشعر به لم يعد يستوعبني بتلك الكذبة التي أرتدي لم أعد أفهم من تكون التي تقف أمامي)[13]

فلعبة الخفاء والتجلي التي تعكسها (المرآة) تجسيد لتشتت وضياع الذات المؤنثة والمفقودة فلاهي استقرت بين البنات، ولا هي أعلنت لباس الثورة والتمرد للانطلاق والحرية، وهذا التشتت يعلنه عنوان الرواية (مزاج مراهقة) الذي يبادرنا كعتبة أولى نحو الكشف عن المضمون السّردي للرواية.

فإعلان تمرد الأنثى عن أنوثتها ما هو إلاّ رغبة في التحرر من ضغط المجتمع الذكوري، هذا المجتمع الذي لم يرحب بتواجدها منذ اللحظة الأولى لها في الحياة،(ما هذا ! ... بنت !! قالت القابلة بصوتها المقعر ... كأنها تطرح سؤالا استنكاريا، يضع وجودي كله في ميزان الشك)[14].

وهذا الإنكار للهوية الأنثوية مرادف دائماً وأبداً للخطيئة، فمنذ فجر التاريخ والخطيئة وشم مثبت على جسد الأنثى، فالأنوثة مرادفة للخطيئة، ومن يومها وهي تعيش عقدة الانتماء والاغتراب داخل الجسد.

وهذا ما نجده أيضا موظفاً عند (أحلام مستغانمي) في روايتها (ذاكرة الجسد) ،إذ أنّ الأنوثة السبب الرئيسي لنزول آدم الرجل من الجنة، فلم يجد أمام إغرائها الأنثوي سوى الاستسلام والوقوع في الخطيئة.

(كنتِ المرأة التي أغرتني بأكل التفاح لا أكثر، وكنت تمارسين معي فطريا لعبة حواء ولم يكن بإمكاني أن أتنكر لأكثر من رجل ليسكنني لأكون معك أنت بالذات في حماقة آدم)[15]

كما أن الرّوائية أحلام استطاعت أن تحول بطلتها (حياة) إلى علامة أنثوية في النص، تكون محل استقطاب كلّ الشّخوص في الرواية، فحياة هي الأنثى والمدينة والوطن والثورة والحب

والتاريخ، هي النواة الدلالية لحركيّة السّرد وحركية الأنثى الساردة : (هما الآن يتبادلان اللمسات المشبوهة على مرأى منها، وهي تحاول أن تقنع نفسها بأنها كاتبة، وكاتبة فقط وأن الذّي يحدث أمامها يعينها لفهم أبطال روايتها، لا أكثر ... هي تدري أنّها تكذب وأنّ الذي يعنيها هو هذا الرجل؟ صاحب المعطف الذي جاء بها إلى هنا لتعذيبها بمغازلة امرأة أخرى في حضرتها لا أكثر، بعد أن أغراها كامرأة بشيء غير معلن لا اسم له، وأوهمها ككاتبة بأنه يخفي سرا ما تحت معطف صمته شيئا يبرر هذه المجازفة)[16]

فالأنثى الكاتبة والأنثى الساردة، كلتاهما تبحثان عن الحب، حب الآخر المخادع الذي تصوره الساردة على أنه لم يخرج من عباءة العالم البذيء القذر، ذلك الآخر المستعد دائما للخيانة ،(... إنه في النهاية ينتمي إلى السلالة الأسوء من الرجال، تلك التي تخفي خلف رصانتها ووقارها؟ ملء عقد العالم وقذارته ... ليس هذا الاكتشاف هو الذي صدمني، بقدر ما أزعجني غبائي في هذه القصة التي تصرفت فيها منذ البدء بحماقة مثالية، واختلقت مواقف وحوارات ومواعيد، فقط كي أعيش في رومانسية الحب الواهمة ... حتىّ إنّني صَدَّقْتُ أنّ بإمكان رجل أن يغادر دفاتري أو يضرب لي موعداً خارج الورق...)[17]

فالأنثى هنا تمثل سلطة جمالية مغرية، فهي نواة مستقطبة لوحدات السرد، فأنثى (أحلام) ليست باحثة على هوية أو تابع ضعيف يعيش القهر، بل هي أنثى النص محرك العمل السردي نحو الانشطار والتشظي لبناء عوالم أنثوية هي محور استقطاب السرد.

وعبر هذه النماذج تؤكد البطلات سرديا أن جنس الأنثى يحمل قيمة سلبية مشوهة داخل بنية المجتمع، ما يجعل المرأة تحمل تلك القيم عن جنسها وهويتها منذ الصغر وتمارسها.

هذا الإكراه والتنميط لصورة الأنثى الضعيفة والمستسلمة تعبر عنه الروائية مرة أخرى بقولها :(لقد ضيّعت حياتي، ولم أعد أحلم، لم أعد أتمنى فقدت القدرة على الاستمرار، لم تعد لدي القابلية للخنوع، ألمح وجهي في المرآة، فأكاد أهرب من صورتي، أم وجهي هو الذي ينكر بعد أن صرت أحسّ نفسي ضفدعة تنعق في مستنقع جاف... لقد تحطم كبريائي فلم أعد أستطيع أن أكبر أكثر مما فعلت، ولا أستطيع أن أخاف على برودة أعصابي وقلبي أكثر مما حافظت لقد كذبت على نفسي كذبة كبيرة أتعبتني وجعلتني أخطو على الجمر حافية في المتاهة التي لا مخرج منها، ولأن الوضع الخطأ لا يمكن أن يستمر ولأنني لا أستطيع أن أتآلف مع الوضع وأقبل بالأمر الواقع أكثر مما فعلت، فأنا الآن أريد أن أسترد ذاتي، إنسانيتي، كرامتي، حريتي..)[18]

ففي هذا الملفوظ السردي صرخة واضحة لأنثى استسلمت لقدرها ،ولم تجد حلاً لذاتها سوى الهروب من روحها وملامحها وهويتها ،ذلك أن شعور التمزق واضح الدلالة والمعالم في عالم الذات الأنثوية ،الذي ساهم المجتمع والعادات والتقاليد في طمس معالمه.

فهي تجد صعوبة في إثبات ذاتها والتعبير عن هويتها ،(لم أعد أستطيع أن أكبر ولا أستطيع أن أخاف.... لا مخرج منها)، كلها تعابير تصف أحوال الهزيمة والانكسار.

فالاستقطاب والتوغل في أغوار الذات المهزومة الضائعة التي تبحث دائما عن هويتها الأنثوية بؤرة السرد لدى الروائية، وهو ما بنت حوله معمارية الحكاية لتقدم هوية أنوثة ضائعة مهزومة تلعب دورا صعبا ومفروضا في الحكي و الحياة، رغم هذا فهي تمتلك من الوعي ما يشكل بؤرة ملغمة في صورة أنثى الهزيمة والأنثى المثقفة ، (أنا الآن أحس نفسي خارج دائرة الزمن، أسكن جسدا لا أملكه، لأني أرضخ لمطالب تتلف الأعصاب وأستغل من طرف الجميع بطريقة لا يقبلها العقل، لقد أهدرت آدميتي وأنا أنفذ الأمور مكرهة لقد خرجت روحي وصارت حياتي ملفقة..)[19]

فهاته الذات تسكن جسداً ليس لها ولا تشعر بالانتماء له، فكأنّها كائن هلامي مفعول به، ترضخ وتستغل، وتؤمر، باختصار كائن مسيطر عليه من قبل العائلة والزوج والآخر.

فأنثى (جميلة زنير) فضّلت انتهاج الضعف والهزيمة والانكسار طريقا لها، لتصبح عنصرا مشاركا في ضعفها وحزنها.(...ولكنها لا تملك في الأخير غير الرضوخ)[20]

إن تجسيد صورة الضعف والانهزام للأنثى يقابلنا مرة أخرى لدى الروائية (سعيدة بوشلال)، فترسم هي الأخرى معالم الأنثى (الضعيفة، قليلة الحيلة، الباحثة الحالمة)، في ظل حقيقة الواقع الذي تعيشه ذات الأنثى:(ولطالما تساءلت في قرارة نفسي هل أحمل من طباع النساء شيئا، فتجيبني نفسي أني لا أحمل منها ما يمكن أن يذكر سوى المظهر الخارجي، وبعض من ضعفهن وقلة حيلتهن، وحتى النزوات الخاطفة التي هي من طباع الأنثى وصدقت نفسي في هذا الطرح، لأني عاجزة كل العجز على تغيير طباعي، كم حاولت جاهدة أن أضفي على شخصيتي تلك الأنوثة الخاصة كالحديث عن الأناقة والموضة، وعن الجنس الخشن، لكنني سرعان ما أشعر بأني ممثلة في مسرح وهو الحقيقة والواقع بالنسبة لكثير من النساء، أما بالنسبة لي فهو مجرد تمثيل)[21].

فهذا الوصف لمعالم الأنوثة الداخلي، بما تحس وبما تشعر ورسم الصورة النمطية التي يجب أن تكون عليها الذوات الأنثوية، استطاعت الساردة أن تجسد لنا عوالم عن صورة الأنثى، كيف هي وكيف يجب أن تكون، وهو رسم جديد في التعبير عن عوالم الأنوثة التي تحاول أن تقف أمام الصورة المصنوعة لها، غير أنها لا تستطيع ذلك وليس مدار اهتمامها، (وكم أرنو وأرتاح في مجلس يكثر فيه الحديث عن الثقافة والسياسة والتاريخ، حتى أجد أن من حولي قد أضناهم الاستماع، فشردت البعض منهن والبعض الآخر يخفين انزعاجهن بابتسامة، لا تطل منها أسنانهن بل تبقى شفاههن مزمنة عريضة تكاد تتشقق من طول الشد)[22].

ففي هذا الملفوظ السردي تؤكد الروائية على أن قالب الأنوثة مجهّز مسبقا من قبل العائلة والمجتمع والعادات والتقاليد، ولن تستطيع المرأة/الأنثى الخروج منه لأنها لن تجد الداعم لها، فلا هي تملك زمام التغير والقوة للمواجهة، ولا هي تملك المساندة من بني جلدتها.

إن تجسيد صورة الصراع الذاتي داخل عالم الأنوثة هي رحلة مستمرة للبحث عن أنوثة ضائعة مغيبة بفعل النموذج السوسيو ثقافي المصطنع والموغل في التاريخ.

فهي دائمة البحث والتفتيش، (هجرت بيتي، وسكنت نساء كثيرات جسدي، وحتى نفسي، كنت ألتقي صدفة بالحياة، تزاحمت في رأسي أسماء كثيرة، ووظائف أيضا...)[23].

غير أن الروائية (سعيدة هوارة) رسمت لنا أنوثة مغايرة، فرغم بحثها عن الحياة، (حياة الأنوثة الضائعة)، إلا أنها صوّرت لنا أنوثة متجددة واعية، تمتلك مكونات ومقومات البناء والتغير والمعتدة بأنوثتها ،(يا معيد الزمن إلى الوراء، إلى سنوات خلت، سأختزل سنوات السفر، وسنوات القمع والاغتيال أدع فقط الخيمة التي شيدتها وسط الغابة، ونملأها بالأزهار والأطفال)[24].

فرغم زمن المحنة التي عاشتها الأنثى البطلة، إلا أنها تحلم بالمستقبل الجميل، وبالأمومة التي هي سر الحياة، فحياة البطلة لم تضنها المآسي الأنثوية التي عاشتها عن استمرارية الحلم بالمستقبل المزهر.

هاته الأنوثة الهاربة الحالمة، التي أصبحت قيدا وقهرا، تناولتها الروائية الجزائرية وعبّرت عنها وسعت لإثبات حضورها عبر الارتداد إلى الماضي.

وعبر هذه النماذج تؤكد البطلات سرديا أن جنس الأنثى يحمل قيمة سلبية مشوهة داخل بنية المجتمع لأنه ساهم في رسم تلك الملامح والمعالم المشوهة عنها ،ما جعل المرأة تحمل تلك القيم عن جنسها وهويتها منذ الصغر وتمارسها.

كما إن رسم الأنوثة المنهزمة المستسلمة لم يكن دائما محل السرد النسوي الجزائري ،إذ أن الروائية (إنعام بيوض) تقابلنا بنموذج آخر مغاير تماما للصورة السابقة ،أنثى واثقة تتقن كل ما تفعل ،أنثى مستقلة ليست تابعة للآخر(الرجل) وجزئه الهامش، (كان ما يبهر في نور هو إتقانها لكل ما تفعل، كانت ماهرة في الطبخ ،وفي الرسم، وفي الرقص وفي الجدال، ... ولكن ذروة مهاراتها كانت في إضفاء الصدق على ما تقوم به ،دون محاباة منزلقة ،وكانت أيضا في السكينة التفاؤلية التي تقابل بها الأمور "السمك لا يبالي" ،كم كان يحب هذه العبارة حين تنطقها بنبرة تختزل حكمة الرسل، وتدعو السامع إلى الامتثال لتيار قوى الكون الخفية، كان يحاول أن يجد فيها عيباً ،كان عيبها كمالها ،لا يستطيع رجل واحد أن يتحمل كل هذا الدفق دون أن يشعر بالنقص...) .[25]

فالملفوظ السردي يدل بوضوح امتلاك الأنثى لفضاء المكان والزمان وامتلاكها سلطة الفعل ،ليجد الآخر نفسه مبعثرا أمام عبثيتها وتحررها ولامبالاتها ،وكل ذلك يظهر من عنوان الرواية (السمك لا يبالي).

فالروائية ودّعت النموذج النمطي للمرأة، برسم نموذج آخر مغاير تماما لما عهده السرد النسوي، يتمثل في تحرر المرأة /الأنثى من كل القيود، وامتلاكها زمام الأمور أمام الآخر(الرجل) الذي يشعر أمامها بالهزيمة والضعف والنقص.

خاتمة:

إنّ تجسيد صورة الصراع الذّاتي داخل عالم الأنوثة ،يعدّ النموذج المسيطر على السرد النسوي الجزائري وهذا حسب النماذج المتناولة، فقد جسّدت الروائية هذا البحث عن هويتها داخل الجسد وداخل المجتمع وداخل الوطن، وهي رحلة مستمرة للبحث عن أنوثة ضائعة مُغيّبة بفعل النموذج السوسيو ثقافي المصطنع والمُوغِل في التّاريخ.

ونظرا لهذا الوضع الهامشي الذي احتلته الأنثى على المستوى الاجتماعي، فقد رمى بظلاله على باقي المستويات الثقافية والمعرفية، حيث لا تعترف الذاكرة الجمعية العربية بالمرأة المفكرة وإذا حدث الاستثناء تعتبر المرأة حينها فاقدة لهويتها الأنثوية .

فالنسق الثقافي الذكوري ساهم في تشوه صورة الذات المؤنثة، وارتبطت بالجسد الجميل والممتع، وهذا النسق الذكوري المهيمن هدفه إبعاد المرأة عن شؤون العقل والفكر والسياسة، ففي ذلك تهديد له ولسلطته.

الهوامش:

1- سيمون ديبوفوار، (الجنس الأخر)، تر: محمد علي شرف الدين، المكتبة الحديثة للطباعة والنشر، بيروت، د.ط، 1997، ص:7.

2- سلسلة ترجمات نسوية ، (نحو دراسة النوع في العلوم السياسية) ، ترجمة شهرت العالم ، مؤسسة المرآة والذاكرة ، ط 2010 ،1 ،ص :55.

3- أمال قرامي، (الإختلاف في الثقافة العربية الإسلامية. دراسة الجندر)، دار المدار الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، ص:14.

4- نوال السعداوي، (المرأة والجنس)، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط3، 1974، ص:110.

5- خلود السباعي، (الجسد الأنثوي وهوية الجندر)، جداول للطباعة والنشر، المغرب، ط1، 2011، ص:273.

6- محمد نور الدين أفاية، (الهوية والاختلاف-المرأة، الهامش والكتابة)، إفريقيا الشرق، المغرب، ط،1988 ،ص:55 .

7- فضيلة الفاروق (تاء الخجل)، دار الفارابي، بيروت، ص:11.

8- فضيلة الفاروق، المصدر نفسه، ص22.

9- فضيلة الفاروق، (اكتشاف الشهوة)، رياض الريس للكتابة والنشر بيروت ط1، 2006، ص:14.

10- فضيلة الفاروق، (مزاج مراهفة) دار القارابي، بيروت، لبنان، ط1، 1999، ص:51.

11- فضيلة الفاروق، (مزاج مراهقة)، ص:122 .

12- فضيلة الفاروق، (تاء الخجل)، ص:15.

13- فضيلة الفاروق، (مزاج مراهقة)، ص:17.
14- ربيعة جلطي، (عرش معشق)، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2013، ص14 .
15- أحلام مستغانمي، (ذاكرة الجسد)، منشورات أحلام مستغانمي، بيروت، ط17، 2001، ص16.
16- أحلام مستغانمي، (فوضى الحواس)، دار نوفل للنشر، دط، 1997، ص:50.
17- أحلام مستغانمي، المصدر نفسه، ص:51.
18- جميلة زنير،، (أوشام بربرية)، منشورات التبيين /الجاحظية، 2000، ص68.
19- المصدر نفسه، ص53.
20- المصدر نفسه، ص71.
21- سعيدة بوشلال بيدة، (الحوريات والقيد)، دار الكتابة العربي، الجزائر، ط1، 2001، ص13.
22- نفس المصدر، ص13.
23- سعيدة هوارة، (الشمس في علبة)، دار موفم للنشر والتوزيع، الجزائر، د-ط، 2001، ص32.
24- نفس المصدر : ص93.
25 - إنعام بيوض، (السمك لا يبالي)، منشورات الاختلاف، ط1 ، 2004 ، ص :11 .

قائمة المصادر و المراجع:

1- أحلام مستغانمي، (ذاكرة الجسد)، منشورات أحلام مستغانمي، بيروت، ط17، 2001.
2- أحلام مستغانمي، (فوضى الحواس)، دار نوفل للنشر، دط، 1997.
3- أمال قرامي، (الإختلاف في الثقافة العربية الإسلامية. دراسة الجندر)، دار المدار الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1.
4- إنعام بيوض، (السمك لا يبالي)، منشورات الاختلاف، ط1 ، 2004.
5- جميلة زنير،، (أوشام بربرية)، منشورات التبيين /الجاحظية، 2000.
6- خلود السباعي، (الجسد الأنثوي وهوية الجندر)، جداول للطباعة والنشر، المغرب، ط1، 2011.
7- ربيعة جلطي، (عرش معشق)، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2013.
8- سعيدة بوشلال بيدة، (الحوريات والقيد)، دار الكتابة العربي، الجزائر، ط1، 2001.
9- سعيدة هوارة، (الشمس في علبة)، دار موفم للنشر والتوزيع، الجزائر، د-ط، 2001
10- سلسلة ترجمات نسوية ، (نحو دراسة النوع في العلوم السياسية) ، ترجمة شهرت العالم ، مؤسسة المرآة والذاكرة ، ط 2010 ،ا.
11- سيمون ديبوفوار، (الجنس الأخر)، تر: محمد علي شرف الدين، المكتبة الحديثة للطباعة والنشر، بيروت، د.ط، 1997.
12- فضيلة الفاروق (تاء الخجل)، دار الفارابي، بيروت.
13- فضيلة الفاروق، (اكتشاف الشهوة)، رياض الريس للكتابة والنشر بيروت ط1، 2006.
14- فضيلة الفاروق، (مزاج مراهقة) دار القارابي، بيروت، لبنان، ط1، 1999.
15- محمد نور الدين أفاية، (الهوية والاختلاف-المرأة، الهامش والكتابة)، إفريقيا الشرق، المغرب، ط،1988.
16- نوال السعداوي، (المرأة والجنس)، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط3، 1974.

الوعي الحداثي في نقد "عبد الملك مرتاض" بين الأصالة و المنجز الغربي

The modern awareness in Abdul-Malik Murtadh criticism between the Arab rooting and the western influencer

ط د: شيماء الأطرش
الدكتور: أحمد جاب الله

قسم اللغة والأدب العربي - جامعة الحاج لخضر-باتنة 1 (الجزائر)
مخبر الشعرية ، جامعة باتنة1.

lchaima1951@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2020/10/29 تاريخ القبول: 2021/05/09 تاريخ النشر: 2021/09/15

ملخص:

يعتبر "عبد الملك مرتاض" من النقاد البارزين في طرح قضية الحداثة وعلاقتها بالتراث، أي الدعوة لمسايرة الراهن دون الابتعاد عن الماضي بما يزخر به من ثراء فكري، وحمولة معرفية. وذلك من خلال التنظير لأهمية حضور التراث العربي في المشهد النقدي العربي.

كما أكد على أهمية الانفتاح على الحداثة الغربية والتعامل معها بنضج ووعي، مع ضرورة الحفاظ على الانتماء العربي التراثي أي–التفاعل الإيجابي بين المنجزين-. وقد مكنته هذه الرؤية من ولوج الساحة النقدية العربية، وترك بصمته و هويته النقدية فيها.

الكلمات المفتاحية: التراث البلاغي، الحداثة الغربية، الخطاب النقدي، الهوية العربية، المثاقفة، الوعي النقدي.

Abstract:

Abdul-Malik Murtadh is considered as one of the prominent critics in raising the issue of modernity and its relationship to heritage, which means the call to pursue the present without neglecting the past with its intellectual richness and knowledge load. This is through theorizing regarding the significance of the Arab heritage in the Arab critical scene. In addition, he emphasized the importance of being open to the western modernity while being mature and aware and preserving the Arab heritage belonging, that is, the positive interaction among the achievers. This allowed him to reach the Arab critical arena and to draw his own critical imprint and identity.

key words: Arab Identity, Critical Awareness, Critical Discourse, Literacy, Rhetorical Heritage, Western modernity.

تعد الحداثة قضية مهمة في الساحة المعرفية، لما تحمله من تطور مستمر ومتباين في المفهوم السائد، حيث شهدت جدلا واسعا في العالم الغربي ليمتد صداه إلى العالم العربي. وكان " عبد الملك مرتاض " من النقاد العرب الذين اهتموا بهذه القضية، حيث أشار في كثير من المواقف إلى جدلية العلاقة بين "التراث والحداثة" في الفكر النقدي العربي، وأهميتها في صنع نقد عربيّ المفهوم والإجراء. وعليه نتساءل عن: مفهوم الحداثة في النقد العربي ، وماهية المصطلح عند "عبد الملك مرتاض"، و موقفه- عبد المالك مرتاض- من الحداثة؟ ومكانة التراث عنده؟

أولا- الحركة النقدية الحديثة عند العرب بين الجمود والانفتاح:

إن متصفح تاريخ النقد العربي، يكشف اللبس والغموض ومدى تدبدب الحركة النقدية وتأخرها عن الظهور في الساحة المعرفية العربية، وذلك بسبب ارتكازها – أثناء ظهورها-على المعايير البلاغية القديمة، بما تحمله من مفاهيم ومسلمات نقدية، حيث لم يجد الناقد العربي ضالته، إلا في أواخر القرن العشرين، ويرجع ذلك إلى الظروف السياسية والاستعمارية التي عرفتها الحركة النقدية في فتراتها المختلفة، علما أن "الثقافة الاستعمارية بطبيعتها لا تسمح بنشر ثقافة أصيلة فضلا عن ترسيخها، يمكن القول بعدئذ أن عدم ظهور نقد أدبي في هذه المرحلة يعد نسبيا طبيعيا "[1].

وقد بدأت أصوات النقاد والباحثين تتعالى بتبنيها المناهج الغربية، إذ قامت- الأصوات- بممارستها تنظيرا و تطبيقا، مثاقفة و ترجمة، سعيا منها إلى إخراج الساحة المعرفية العربية من الركود والجمود الذي عرفته في تلك المرحلة، ليحاول بعدها الناقد العربي الخروج من الظلمات والانفتاح

أكثر على مفهوم النهضة، بكل معاييرها المعرفية مستوعبة" ما أمكنها من ثقافة الاخر ومعطياته الفكرية،أمام حالة الانبهار بمنجزه الثقافي و الحضاري ،على الرغم من كونه مصدر ما أصاب الأمة من كوارث و أزمات."[2]

ولكن رغم ذلك لا ننفي إسهام الثقافة الغربية في انفتاح العقل العربي، وفي تطور الحركة النقدية، إذ " راحت تزداد وضوحا بفضل التأثيرات المباشرة للانفجار النقدي والنظري في أوروبا والعالم منذ الستينات، والذي بدأ يجد صداه في الحياة النقدية العربية منذ منتصف السبعينات، وتبلور بشكل أفضل في الثمانينات عن طريق تأصيل بعض المناهج النقدية الحديثة " [3]. إلا أنّ انفتاح العقل العربي على المنجز الغربي وما خلّفه من تطور ووعي في الممارسة النقدية، لم يمكّن العقل العربي – إلا ناذرا – من تجاوز الحداثة الغربية، فقد جعل معارفه النقدية، تنمو في رحمها، وتزدهر بعيدا عن جذوره وهويته.

و يبقى السؤال المطروح،كيف للفكر العربي أن يثبت هويته وذاته في الساحة المعرفية النقدية، وهو منبهر مرتمي في أحضان المعارف النقدية الغربية ؟

يرى " عبد الملك مرتاض " أن " أخطر ما فعلناه أننا استعرنا أو نقلنا مذاهب نقدية غربية هي بالدرجة الأولى إفراز أمزجة ثقافية وفلسفية لها خصوصيتها، التي لا تتفق مع أمزجة الثقافة العربية، وهكذا أضاف الحداثيون العرب إلى سوء الفهم والتشويه غربة المفاهيم المستوردة ومصطلحها النقدي "[4]، خاصة أن موجة الحداثة الغربية قد أحدثت إشكالا كبيرا في الساحة النقدية العربية، فهناك من "بالغ في الاستسلام السلبي في تلقي وإعادة إنتاج كل ما يصدره لنا المركز الميتوبولي الغربي معرضا وعيه إلى مخاطرة المثاقفة السلبية، ومتخليا عن هويته وخصوصيته الثقافية الوطنية والقومية، وهناك من حاول أن يبلور مشروعا نقديا حداثيا، يزاوج بين الكشوفات والمعطيات النقدية الحداثية في ميدان النظرية الأدبية والنقدية، وبشكل خاص في مجال الدراسات الألسنية والسيميولوجية، وبين حاجتنا الثقافية الخاصة. " [5]

ولتجاوز التبعية العربية للإنتاج الغربي، ارتفعت أصوات كثيرة من النقاد والباحثين، تنادي بضرورة صنع هوية نقدية عربية خالصة، تساير التطور وتحافظ على جذورها العربية (البلاغة العربية)، وذلك من خلال " تكريس خطابات نقدية تخصها، لإيمانها أن النقد عمل إبداعي يوازي الشعر، ويوازي السرد أيضا. أصوات لها لغتها القادمة منها، ولها معجم لغوي خاص بها، وهو بطبيعته معجم عملي بلا جدران ولا سقوف، مفتوح على الجهات كلها، يستنشق الهواء الطبيعي القادم من كل الجهات، وله القدرة على رد الهواء الفاسد وقدرة مشابهة على استنشاق الهواء

النظيف ومزجه فورا بإمكانياته، وقدراته وطاقاته، معجم أصيل، لكنه متغير باستمرار، قابل لكل ما هو مفيد، وخصب، وكل ما هو قادر على تخصيب هذا المعجم، وتطويره والإضافة إليه، فلا مشكلة لديه مع الآخر مهما كان. "[6] أي أن النظرية النقدية زئبقية البناء، تتغير وتتشكل باستمرار مع اختلاف الزمان والمكان والباحث الدارس لها، تارة تتقيد بإنتاجها العربي القديم وما تحمله من معارف نقدية، وتارة أخرى تنفتح على العالم الغربي مستفيدة من معارفه الحديثة والمتطورة دون التسليم لها، أي ضرورة الانفتاح الواعي للباحث، بتوظيف وانتقاء ما يخدم النص الإبداعي وما يثري عمليته النقدية، دون التخلي عن أصالته وهويته.

و لهذا نجد اختلافا وجدلا واسعين حول مفهوم الحداثة، من باحث إلى آخر، كل حسب مرجعياته وتوجهاته وثقافته وعقيدته.

ثانيا-الحداثة في النقد العربي المعاصر: "رؤى و مواقف" :

لقد أثارت قضية الحداثة اهتمام العديد من النقاد والمفكرين والمبدعين، ومن تم فقد تعددت المصطلحات والمفاهيم التي تساير كل مجال واختصاص كالحداثة في الفكر، الحداثة في الأدب، الحداثة في النقد. ولهذا اعتبرت "الحداثة "إشكالية معقدة وأكثر التباسا وغموضا، ويرجع ذلك إلى زئبقية المفهوم، والدلالة وتنوعها من باحث إلى آخر، لهذا ارتأينا تقصي مفهوم الحداثة، حتى نكشف بعض الأسس المفاهيمية لهذا المصطلح ونجلي الغموض الذي يكتنفه، قبل معالجة مفهومه عند " عبد الملك مرتاض ".

1- قراءة في المصطلح :

أ- الحداثة /لغة: ورد في معجم " لسان العرب " أن الحداثة " نقيض القدم والحدوث نقيض القدمة، حدث الشيء يحدث حدوثا وحداثة وأحداثه، فهو محدث وحديث، وكذلك استحدثه والحدوث كون الشيء لم يحدث، استحدثت الخبر أي وجدت خبرا جديدا"[7]. أما في معجم " العين " فقد ورد بمفهوم " الجديد من الأشياء .. والحدث الابداء "[8]. وعدّت الحداثة في معجم "اللغة العربية المعاصرة " مصطلحا " أطلق على مجموعة من الحركات الفكرية الداعية للتجديد والثائرة على القديم في الآداب الفرنسية، وكان لها صداها في الأدب العربي الحديث خاصة، بعد الحرب العالمية الثانية" [9]، ويميل كثير من المبدعين إلى الحداثة باسم التجديد والصدق الفني.

ب-اصطلاحا: تمثل الحداثة تلك اللحظة " التي تتمرد فيها الأنا الفاعلة للوعي على طرائقها المعتادة مع الإدراك، سواء أكان إدراك نفسها من حيث هي حضور متعين فاعل في الوجود، أو إدراك علاقتها بمواقعها، من حيث هي حضور مستقل في الوجود. " [10]

ويعرفها "ادوارد الخراط" قائلا هي " تساؤل مستمر الوهج عن الواقع ودحض لهذا الواقع ."[11]

وبهذا فالحداثة هي البحث عن واقع جديد، يقوم على التطور والعصرنة في مختلف المجالات بما في ذلك الواقع الفكري والمعرفي.

وقد عرفت قضية " **جدلية التراث والحداثة بين الانفصال والاتصال"**جدلا واسعا في الساحة المعرفية، إذ نجد الحداثة عند "محمد الجابري" " لا تعني رفض التراث ولا القطيعة مع الماضي بقدر ما تعني الارتفاع بطريقة التعامل مع التراث إلى ما نسميه المعاصرة ." [12]

ويربط" الجابري" الحداثة بالجذور القديمة، من خلال التعامل معها بطرق جديدة تواكب ركب التطور، فالحداثة عنده لا تعني الانعزال عن الأصول المعرفية، فإذ كان لزاما على المجتمع العربي أن يلتفت لصدى صوت الحداثة الغربية، فهذا لا يعني التخلي عن المعارف القديمة وبتر الصلة بالتراث، لأن " دواعي التغيير والتطور، وضرورة مواكبة العصر وفرض المعرفة تستوجب علينا أن نحاور الحداثة، فإن الحداثي الجاد يسعى إلى تأسيس حساسية أدبية جديدة وفق تقنيات فنية لا تقطع صلته بالتراث. "[13]

وعليه فإن الحداثة لا تعني الانسلاخ عن جذورنا المعرفية، لأن المعرفة القديمة باختلاف مجالاتها، تعتبر الرحم الذي تغدينا منه، لإنتاج معرفة حديثة، فهي نقطة انطلاق، وقاعدة أساسية تساعدنا في تأسيس فكر جديد، يساير ركب التطور المعرفي .

فلتّراث البلاغي " أثر فاعل في مكونات وعينا الراهن، وأثر قد لا يبدو في الوهلة الأولى بيّنا واضحا، ولكنه يعمل فينا وفي خفاء ويؤثر في تصوراتنا شئنا أم أبينا، لذلك علينا أن نتحرك دائما حركة جدلية تأويلية بين وعينا المعاصر وبين أصول هذا الوعي في تراثنا " [14]، أي أنه ثيمة معرفية ثقافية، تخدم حاضرنا ومستقبلنا وهذا ما أكده أدونيس قائلا " ليس النتاج كله الذي أنتج في الماضي، وإنما هو الطاقة الإبداعية التي تجسدت في منجزات لا تستنفذ بل تظل فعالة، متوهجة و جزءا من حركية التاريخ ومن هنا ليس التراث كتلة موجودة في فضاء اسمه الماضي وعلينا العودة إليه و الارتباط به " [15] فهو نتاج دائم الوجود، و فعّال في كل مرحلة من مراحل المعرفة .

ويضيف قائلا " ليس امرؤ القيس، وأبو نواس، والنفري، وأبو تمام، والمتنبي، والمعري، ومحي الدين بن عربي، تمثيلا حصرا تراثا أو ماضيا إلا بمعنى واحد هو أنهم ماتوا بأشخاصهم، أما نتاجهم وما يكتنز من حدس و استبصار فداخل في حركة وعينا وشعورنا وتطلعاتنا، إنه بؤرة حضورنا الإبداعي ". [16] فالنتاج المعرفي كائن حي، يولد ويعيش في الذاكرة الجمعية حتى وإن مات صاحبها فهو حاضر في زماننا بأفكاره وإبداعاته، بل يرافقنا في بناء مستقبلنا، في إطار علاقة دائمة التفاعل والتجديد.

وهناك حلقة مفقودة في هذه القضية " **قضية التراث والحداثة** " يجب التمعن فيها بحيطة وحذر شديدين للوصول إلى نتائج علمية، تستحق الطرح، خاصة أن التراث وسيلة معرفية ذات قيمة تؤسس وتضيف للساحة المعرفية رصيدا فكريا وأدبيا ونقديا ذا ملمح متميز، فمن خلال الحوار بين القديم والحديث تنشأ هوية فكرية عربية متطورة ومحافظة على كيانها العربي في آن واحد، مثلما كان " شأن أسلافنا مع حضارات عصرهم والحضارات التي سبقتهم، فاستطاعوا من خلال هذا الحوار أن يصوغوا لحضارتهم و ثقافتهم وأن يضيفوا لمجمل الحضارة الإنسانية، زادا جديدا وطاقة فريدة. "[17] فمن العبث رفض التراث وإهمال وجوده في الساحة المعرفية، فهو جزء لا يتجزأ من هذا العالم الابستمولوجي فهو "ما يزال يمتد فينا وما نزال نحيا بواسطته شئنا أم أبينا، وعينا ذلك أم لم نعه، يحضر بأشكال متعددة في ذهنيتنا ومخيلتنا وذاكرتنا، ويتجلى بصور مختلفة في تصرفاتنا وتعبيرنا وطرائق تفكيرنا ومهما حاولنا القطيعة معه أو إعلان موته نظريا أو شعوريا تظل خطاطاته وأنساقه وأنماطه العليا مترسخة في الوجدان " [18] أي على الباحث العربي توطيد علاقته مع هذا العلم الذي سيظل عنصرا بنائيا أساسيا في رسم خصوصيتنا وتمييز هويتنا.

في حين أجمع بعض الباحثين والدارسين على أن الحداثة هي ثورة وتمرد على كل الثوابت السائدة سلفا، في كل المجالات بما في ذلك المجال الأدبي والنقدي. فالحداثة عندهم تعني " الثورة على كل ما هو قديم، وتغيير مسار كل النظم التقليدية، فلكي تكون حداثيا، عليك أن تصنع ما لم يأت به غيرك، أو أن تغيّر ما كان سائدا، فتغيرت المشاعر والأحاسيس وأصبحت أكثر غموضا، إذ أصبح المعتاد لا يحقق الرضا عند الإنسان، فامتنع الشعر عن أداء وظيفته المعتادة، والتي تمثلت في ترجمة هذه الأحاسيس من خلال ألفاظ أو لغة كانت بالأمس كافية، لتعيد توازن الإنسان وتصرف مكبوتاته وتسمح بعودته إلى معترك الحياة." [19] و يمثل التراث عند هؤلاء حدثا تاريخيا انقضى وانتهى، وإحياؤه يومئ إلى مدلولات السلبية والقيد الفكري وعدم تقبل ما توصل إليه العالم الحداثي، خاصة أن الحداثة في كل مجالاتها تعني " الاتساق مع العصر والضرورة والحاجة وهي حركة تطور وتقدم مستمرين ... وهي ذلك النمط الحضاري الخاص الذي يتعارض مع النمط

السابق عليه "[20] أي قطع الصلة بالتراث بكل ما يزخر به من حمولة ثقافية ومعرفية وحضارية، والتقوقع في حلقة الفكر الحداثي، الذي يحمل في طياته قيمة فكرية معرفية توحي بالحرية والتطور وكذا العصرنة. إن هذه الرؤية عززتها أفكار تعتبر الفكر الغربي " مرآة تساعدنا على رؤية أنفسنا في السلّم الحضاري، وتحدد لنا على أية درجة نقف وكيف سنتوجه و أية أدوات نستعمل لاستكمال مشروع المعاصرة"[21] ، وهناك من عدّ التراث هاجسا أثقل كاهل الباحث العربي، إذ يقال في ذلك " لماذا يلح علينا هاجس " التراث " هذا الإلحاح المؤرق والذي يكاد يجعلنا أمة فريدة في تعلقها بحبال الماضي كلما حز بها أمر من الأمور، أو مرت بأزمة من الأزمات وما أكثرها "[22]

ثالثا-ماهية مصطلح الحداثة عند " عبد الملك مرتاض ":

أرجع " عبد الملك مرتاض" " الأصل في الحداثة إلى مصدر "حَدُث" في المعاجم العربية بالمعنى النقيض لـ"قَدُم"، وقد استحدث هذا المصطلح ليقابل الاستعمال الغربي (modernite) طورا و(modernisme) طورا آخر. "[23].

ويعتبر عبد الملك مرتاض الحداثة " مفهوما فلسفيا حضاريا، فكريا جماليا، إيديولوجيا معا، فكأن الحداثة مفهوم يمثل خارج إطار الزمنية بمعناها الضيق، وقل إن مفهوم الحداثة يمثل إطار الزمن(اذ سلمنا بتسليط هذا الزمن على مصاحبة وجود الأحياء والأشياء) و لكن دون أن يكون هذا الزمن بالضرورة مقتصرا على الزمن الراهن ، و العهد الحاضر. " [24]

ويذهب إلى أن معالجة هذا المصطلح كمفهوم وبلورته في الساحة النقدية العربية لم يتم " إلا في أوائل القرن الثالث للهجرة، حين سلك أبو تمام مسلكا في نسج الشعر لم يسبق إليه، فاعتاص شعره عن إفهام الناس حتى قيل له، لمَ لا يقول ما يفهم ؟ فأجابهم الطائي على البداهة أو لم تفهم ما يقال ؟ " [25]

ويفرّق " عبد الملك مرتاض" بين المدرسة التقليدية والحداثية حيث يرى أنّ التقليدية " تميل إلى البساطة واليسر والوضوح ومراعاة المنطق في معالجة الأفكار. " [26]في حين تجنح المدرسة الحداثية إلى " التعقيد والتعمية والإبهام والعبث ومحاولة التعامل مع الخيال بسلوك جديد ...، و خصوصا لدى التصوير الفني (...) و قد ينصرف معنى العبث، إلى سير العمل وتفجير قواها الباطنية، في محاولة لشحنها بالدلالات التي لم تعد فيها من قبل، و نسجها نسجا جديدا قد يخرج عن مألوف الأسلوب الشائع (الانزياح) ."[27].

وتتجلى مظاهر ذلك العبث أيضا في الانتهاكات اللغوية -أو الشرخ اللغوي- ما يؤدي بها إلى اكتساب دلالات جديدة غير مألوفة ، فتدخل في حيز الغريب. وقد عبّر عبد المالك مرتاض عن ذلك بقوله: " كما ينصرف إلى إيذاء اللغة بالخروج عن المألوف في صيغتها التقليدية بالتقطيع الأسلوبي، و بالتوليد اللغوي و بالانزياح الدلالي (...) والتمرد على القيم المألوفة بين الناس و محاولة إنشاء عالم جديد. "[28]

ليظهر النقد الحداثي، مواكبا موازيا للتطورات التي شهدها النص الإبداعي الحديث الذي أصبح يبحث هو الآخر، عن قراءة جديدة تتماشى مع طبيعة النسيج اللغوي الجديد والقدرة على سبر أغواره ومنه الوصول إلى دلالاته، "فلقد أصبحت القراءة الأدبية في الإجراءات الحداثية تعني إنتاجا من حول النص، وسوق لغة من حول لغة، دون إصدار الأحكام حتى تظل القراءة قراءة النص المطروح للتحليل مفتوحة إلى يوم القيامة ."[29]

رابعا-مكانة التراث في نقد " عبد الملك مرتاض:

إن محاولة الكشف عن موقف " عبد الملك مرتاض " من الحداثة، يفتح بابا واسعا لطرح قضايا أخرى تتداخل معها، كمكانة التراث عنده وعلاقته بالحداثة، وموقفه من النقد الحداثي.

لقد قدم الناقد موقفه من الحداثة بعد تشبعه بالمنبع التراثي، خاصة البلاغة العربية عند كل من: "ابن قتية"، "الآمدي "، ابن رشيق ... و غيرهم، حيث يشيد بجهود النقاد القدامى ويثمنها في قوله " إن الأدب العربي، أدب كبير وقد قيض له كثير من المفكرين والمنظرين الحقيقيين من أمثال قدامى ابن جعفر، وابن سلام الجمحي، ابن عثمان، ابن هلال، ابن رشيق، حازم قرطاجني، ابن خلدون .فكيف يجوز تجاهل أمثال هؤلاء ونبذهم لدى تناول النص الأدبي، بدون دراسة فكرية مثيرة ."[30] فلقد أبدى استغرابه من تجاهل منجزات النقد العربي القديم والانبهار بما قدمه الدرس الغربي من مفاهيم نقدية، وهي مسلمات كان للعرب فضل السبق في طرحها قائلا :" إنّا نعتقد أنّ كثيرا من النظريات النقدية الحديثة نلفي لها جذورا وأصولا أو على الأقل إشارات وإرهاصات في الفكر النقدي القديم، و لكن لا حَقَّ لأحد أن يقزّم هذا الفكر النقدي و يستهزئ به استهزاء. "[31]

"فعبد الملك مرتاض " كثيرا ما كان يدعو إلى مراجعة التراث والاستفادة منه وعدم التقليل من شأنه، إذ يقول في ذلك " إنه آن لنا أن نراجع مناهجنا كما نراجع أنفسنا من أجل تطعيم رؤيتنا إلى النص الأدبي، كما نعامله معاملة حديثة، ولكن دون أن نفصمه عن الذوق العربي ." [32] فكما لا يمكننا فصل الجذور عن الفروع، لا يمكن فصل حاضرنا عن ماضينا، لأن المعرفة بدورها تنبني على تراكمات معرفية متسلسلة؛ تأتي معرفة لتشرح أخرى وتفتح آفاقها، وتمدها بروافد جديدة

دون إقصاء لها. و يتحقق ذلك من خلال " إعادة اكتشاف بعض جوانب التراث في ضوء المفاهيم الغربية الحديثة (...) لأن الأخذ بالمناهج الحديثة وآليات التحليل المستحدثة في مثل هذا المقام، يسهم في إثراء التراث وإعادة قراءته، وفقا لمعطيات الفكر الحديث، و تبعا للتطور الذي مس جميع مناحي الحياة، وفي هذا وصل للماضي بالحاضر، وفق أسس سليمة واستراتيجية مضبوطة تجمع بين الأصالة المتجذرة و التجديد دوما. "[33]

من هنا يتبين لنا أن "عبد المالك مرتاض"، يحاول تحديث الخطاب النقدي العربي، دون فصله عن التراث ودون أن يكون غير مطلع على ما جاءت به الحداثة الغربية، منطلقا في ذلك من فكرة أن " الحداثة وحدها لا تنفع، كما أن التراث وحده لا ينفع، إذن فلا هذا ولا ذاك ينفع وحده، فلا الانفصال إلى درجة الاغتراب والاستلاب، ولا الاتصال إلى حد الجمود والذوبان في زمن غير زماننا، ونتيجة ذلك فإننا اثنان، صنف مقلد تقليد أعمى، وصنف إتباعي مقلد للأجداد تقليد أعمى، واضح أن الشر كل الشر في الحالتين. " [34]

فهو بذلك لا يدعو إلى الجمود أو الذوبان فيما أتى به الغربيون، بل يدعو إلى الانطلاق من التراث، من خلال ما قدمه أسلافنا من رؤى نقدية ثرية، ثم الانفتاح على المنجز الغربي، بما قدمه من درس نقدي حداثي، و دائما تكون القراءة وفق ما يحمله النص العربي من خصوصية، أي علينا مراعاة هوية وأعراف النص العربي.

يبحث "عبد الملك مرتاض" عن قراءة جديدة تقوم على "فعل مستمر لا يتوقف، يبدأ من الحاضر والراهن وينطلق إلى الماضي والتراث، ثم يرتد إلى الحاضر مرة أخرى في حركة لا تهدأ أو لا يقر لها قرار " [35] . أي بعيدا عن كل تقليد أو انسلاخ عن الواقع العربي، بل التفاعل بين مفهومي التراث العربي والحداثة الغربية، حتى لا ينسلخ من ثوبه العربي وأعرافه من جهة، و ليكون على درب التطور من جهة أخرى ، فهو يسعى الى تعزيز الخطاب النقدي العربي بمفهوم الهوية القومية المتمثلة في البلاغة العربية داعما ذلك الفكر التراثي بأبعاد ثقافية غربية متطورة ليتحقق التميز بفعل التحديث الواعي.

وعليه فإن الجمع بين قراءة واعية للتراث والاطلاع على منجزات الآخر بما يخدمنا دون تزمت أو انغلاق، هو ما نسعى إلى التأسيس له. وبذلك فإنّ " الانبهار بمنجزات العقل الغربي في حد ذاته ليس خطيئة لا تغتفر، و لكنه يصبح كذلك حينما يقرن بالتنكر للتراث الثقافي العربي، أو المناداة بضرورة حدوث قطيعة معرفية كاملة معه، لتحقيق التحديث والحداثة " [36]. وفي هذا المقام يقول: " ما لا ينبغي أن تختلف المناهج التقليدية بقصورها وانطباعيتها وفجاجتها وأفقيتها – لا نستطيع

أبدا وما ينبغي لها – أن ترتقي إلى مستوى النص الأدبي من أمره المعقد المعتاد شيئا ذا بال، لنكن ما نشاء، ومن نشاء في منهجنا، ولكن لا نكون فقط تقليدين، ذلك لو أنّا تسامحنا مع أنفسنا وسقطنا في أوحال التقليدية الفجة نعب منها ونكره، لن نصبح قادرين على بلوغ بعض ما نريد من أمر النص الأدبي، الذي نعرض له بالتشريح " [37]

فعلى العقل العربي أن يرسم لنفسه توجها نقديا خاصا به و لمَ لا نظرية نقدية عربية بدءا من قراءتنا الواعية للتراث، والاستفادة منه، خاصة أنّ " الفكر النقدي العربي القديم حافل بالنظريات والإجراءات التطبيقية، ومن العقوق أن نضرب صفحا عن الكشف عمّا قد يكون في أصول لنظريات نقدية غربية، تبدو لنا الآن في ثوب مبهرج بالحداثة، فننبهر أمامها وهي في حقيقتها لا تعد أصولا في تراثنا النقدي، مع اختلاف المصطلح والمنهج والإجراء بطبيعة الحال. "[38]

أي أن الناقد يثمن جهود النقاد العرب القدامى، ويدعو إلى عدم الإعراض عن المنجز الغربي فقد يكون جديدا فعلا ولا يمت بصلة لأصول الفكر النقدي العربي القديم. بل كثيرا ما نجده يبحث عن نقاط تقاطع بين المنجز النقدي البلاغي، والمنجز الحداثي الغربي، ويؤكد في ذلك قوله " لا ينبغي أن نعق تراثنا النقدي الكبير بالمسارعة إلى إنكار بعض الأصول التي يمكن أن تكون جذور النقدية الحديثة. " [39] فالتراث عنده " يمثل جذورنا الفكرية، والحضارية، ويمتد إلى جملة من القيم والثقافات والآداب. " [40]

ويذهب "عبد الملك مرتاض" إلى أن الاعتماد على التراث وحده غير كفيل بتحقيق نهضة علمية، كما أن التمسك بجلباب المناهج الغربية لا يمكّننا من تحقيق طفرة نوعية في جميع المجالات. و يوضح هذه الفكرة في قوله: " فلا التراث وحده صالح، لأن يحل لنا كل مشاكلنا التكنولوجية والاجتماعية والحضارية، ولا الحداثة وحدها قادرة على أن تموقعنا في موقعنا الصحيح من حيث نحن أمة عربية إسلامية نمتلك في أصلنا معرفة وحضارة وقيما عظيمة، أفاد منها الناس جميعا في العهود القديمة، ولا نود أن ننسلخ عن كل تلك القيم المعرفية الجميلة، لمجرد أنها تنتمي إلى عصور أجدادنا، فان منها ما يزال صالحا، لأن نستند إليه ولا نتخلى عنه " [41]

ويدافع "عبد الملك مرتاض" عن منجزات الحضارة العربية الإسلامية باعتبارها رافدا مهما في تكوين الثقافة الإنسانية بصفة عامة، وليس ذلك غريبا على حضارة عرفت ثراء وتنوعا في جميع المجالات. ويتضح لنا ذلك الاعتزاز فيما ذهب إليه الناقد بأن "التراث العربي الإسلامي من حيث هو نتاج حضاري، هو بحر لجي زاخر بكنوز المعرفة، وخزان للثقافة والإنسانية الرفيعة السخية، فقد عرف الجدل والمنطق، وعرف الفلسفة والتيارات المذهبية والفكرية، قد عرف الاتفاق في الرأي،

كما تعامل مع الاختلاف فيه، برقي فكري مدهش، كما عرف إجراءات التنظير في أسمى مراتبها وأرقى أدواتها " [42]"

إنّ المواقف السابقة التي قدّمها "عبد الملك مرتاض" تجعل القارئ يبحث في تكوين هذا الناقد ومرجعيته الفكرية والثقافية. فعلى الرغم من انفتاحه على العالم الغربي وتمدرسه على يد أساتذة غربيين كبار، إلا أن ثقافته النقدية متجذرة في عمق التراث العربي القديم، لهذا نجده يشير كثيرا في مقدمات كتاباته، إلى جهود العرب القدامى وأهمية ما قدموه من طرح فكري نقدي ذي قيمة معرفية تفتخر بها الأمم العربية، فيقول :" لعل الذي يقرأ كتابات المفكرين العرب الكبار أمثال: الجاحظ، ابن جني، عبد القاهر الجرجاني، الفارابي، الكندي، أبي حيان التوحيدي، وابن سينا، وابن رشد، وابن خلدون، وابن خزم، وابن العربي، حتى لا نذكر غير هؤلاء المفكرين العماليق وعددهم أكبر بكثير يقتنع بعظمة هذا التراث المتنوع المتعدد والمتسامح الراقي معا. "[43] فهو يؤكد على وجود مرجعية نقدية قديمة، تحمل قيمة وثراء فكريا، يستحق المراجعة، ويحتاج إلى قراءة، ورؤية تبصرية واعية، تخرجه من زمن الماضي إلى زمن الحاضر، ليمتد إلى المستقبل، قصد ممارسة الفعل القرائي، وإحداث التفاعل بين المعارف، على اختلاف أزمنتها لا الانبهار فقط بما قدمه الغربيون لأن " مثل هذا السلوك العقيم العاق معا، سيدفع بنا إلى الانتحار الفكري، لأنه سيجعلنا قوما دون هوية، وأدباء دون أدب ونقاد دون نقد، بل قد يدفع بنا إلى اتخاذ الانقطاع المعرفي، سبيلا نسلكها، وفعلا نحمده حمدا، فإذا نحن لا نكون أكثر من صورة لغيرنا، فينا لا أكثر و لا أقل" [44]، بل أكثر من ذلك، إنه خراب فكري يهدم كيان الباحث العربي، ومن ثم الأمة العربية.

لهذا نجد "مرتاض" يدعو إلى مراجعة التراث، والتأكيد على الاستفادة منه بما يحمله من زخم معرفي، وكذا إقامة حوار منهجي بين القديم والحديث بغية تلاقح المعارف مع بعضها البعض، وعليه فإن " عبد الملك مرتاض " من النقاد العرب البارزين في طرح المزاوجة بين المنجز النقدي العربي و المنجز النقدي الغربي الحديث، بعد تمعن المفاهيم العربية القديمة ونقدها وتمحيصها ومقارنتها بنظيراتها الحديثة، ليلتقي الناقد ومجموعة الأصوات النقدية الحاملة مسلمات فكرية نقدية، قصد إنتاج رؤى نقدية عربية حديثة، تؤمن بالتطور والتغيير بعيدا عن التبعية والجمود و تمثل الآخر، سواء أكان ذلك التمثل انسياقا تاريخيا قديما أم حديثا غربيا. ومن ثمّ فإنّ إنتاج المفاهيم النقدية يكون نابعا من كياننا العربي، منطلقا من موروثنا و منفتحا في الوقت ذاته على الفكر الحديث، مع وعي تيارات التجديد والتحديث والتماشي مع العصرنة والاستمرارية، لا التأثر السلبي المنبهر بكل إنتاج غربي.

و يسعى "مرتاض" إلى ترويض المناهج الغربية بما يلائم خصوصية الإبداع العربي، فهو يرى أن فهم العمل الابداعي " يطلب المتذوق للبلاغيات والسميائيات معا حتى يذهب في فهم النص الى أبعد أغواره، فيتخصص في أعماق قراره. " [45].

إن فكرة فهم العمل الادبي تجعلنا نقف عند مصطلح القراءة النقدية، فهذه الأخيرة لم تعد ذلك الفعل الكلاسيكي البسيط، ولم تبق " قائمة على شرح الألفاظ، ولا على تخريج الإعراب، ولا على تلخيص المعنى المراد في النص المطروح للقراءة، وإنما اغتدت شبكة معقدة من المعطيات المتواشجة، المتداخلة، المتلازمة، المتعالقة، المتعانقة، المتفاعلة، المتناصة، التي يفي بعضها إلى بعض ويتوقف بعضها على بعضها الآخر في تلاحم، وتعانق، وتصادم، أو تلاطف وانسجام. " [46]

فلم تبق العناصر النحوية أو اللغوية او الدلالية هي أسس القراءة بقدر ما صارت تحتكم إلى النص كبنية متكاملة يعبر عن خبرة حياتية، يتطلب فهمه مجموعة من المهارات. ولذلك فإن الممارسة النقدية الحديثة " تستوجب ... على الناقد، أن يمتلك كشرط أساسي فكرا نقديا حداثيا، يسعفه على توليد لغة نقدية، ضمن لغته ومرجعيته المعرفية الأصيلة، حتى يستطيع حصر المصطلحات وتمثل المفاهيم بشكل أدق وأقرب إلى المجال المعرفي، الذي يتحرك في سياقه " [47]

وتتنوع روافد القراءة الحداثية والعلوم المفسرة النص الأدبي، ولذلك نجدها " ...تسخّر ... كل ما يمكن تسخيره من معرفة وفلسفة، وجمال وذوق وفن ولطف وتحس وتحفز وتطلع وتعمق، فتعومها في حقول الأدب الشاسعة، ثم لا ترضى بذلك حتى تعوج على التاريخ، بل فلسفة التاريخ وعلى مرجعية الخيال وحده. " [48]

كما أنها " تشكل جهازا فنيا ومعرفيا شديد التعقيد، مفتوح الآفاق داخليا وخارجيا، فإذا دخل، انساح وإذا خرج ساح، وإذا دخل غير وغاب وإذا خرج كان ذهابه بلا إياب. " [49]

وبهذا التطور والتحرر الفكري النقدي، لا يمكن للباحث العربي إلا أن يطلع على تيارات ومنجزات الحداثة الغربية مع التسلح بمعارف عربية قديمة، وهي من دون شك تزخر بزخم معرفي وثراء فكري، يشهد له الكثير من الباحثين، وذلك حتى لا يطغى على تحليل النصوص العربية ودراستها، الصبغة الأوروبية.

يقول " عبد الملك مرتاض" في هذا السياق: " إن حداثتنا لا تدعو إلى القطيعة المعرفية، ولا ترفض التراث أو تزدريه، بل تدعو إلى إحيائه، ولكن بقراءته بإجراءات جديدة، وأدوات من المنهج

الحداثي، لمحاولة ربط الحاضر بالماضي "[50] . فهو يؤكد على مكانة الفكر العربي القديم بما يحمله من قضايا نقدية، ترقى إلى مستوى النظريات، ليمثل بذلك البدرة التأسيسية التي عمل على زراعتها في المشهد النقدي العربي المعاصر، قصد إثمار وإنتاج فكر عربي يفتخر به وبجذوره، رغم الانفتاح على الفكر الغربي.

ويشير إلى أن ازدراء تراثنا العربي يعود إلى غياب الفعل القرائي الواعي ، لذلك ينبه الناقد العربي قائلا: "ولكننا ننبه فقط إلى انعدام قراءتنا له، أو أن قراءتنا إياه كثيرا ما تكون على عجل، أو غير احترافية وممارسة طويلة، قد نجعل بعضنا يعتقد على خطأ بأن تراثنا هذا ضحل من المعرفة العليا وفقير من نظريات العلم القادرة على مغالبة الزمن ومقارعة الدهر. "[51] فخروج الأنا الناقدة من براثن التبعية، والتخلف الفكري النابع عن الاستسلام للنتاج الغربي، لا يكون إلا بتمسك الناقد بمعارفه العربية الأصيلة، وعدم قطع الصلة بالماضي، علما أنه االرافد المعرفي الذي تغذى به العقل النقدي العربي منذ القدم، ليشكل ذلك النهج قاعدة انطلاق للباحث، لينفتح بعدها من خلال تلاقح الذوات الناقدة (الأنا،الآخر)(العربي، الغربي)، تلاقحا فعالا منتجا، ومضيفا للساحة المعرفية العربية التي تسعى إلى خلق هوية نقدية عربية معاصرة وأصيلة في الوقت نفسه.

ويؤيد العديد من النقاد موقف "عبد الملك مرتاض " من الحداثة، أمثال "عبد العزيز حمودة" الذي حاول من خلال كتابه " المرايا المقعرة " إثبات فكرة أن " النقد العربي والبلاغة العربية قدما نظرية نقدية، ونظرية لغوية، وربما لا تكون متكاملة في أي من المجالين، ولكنهما نظريتان لا تنقصهما العلمية التي كانت طعم الحداثيين العرب، والذين التهموه في انبهار وحماس واضحين، و أنهما يقدمان في جزئياتهما المتناثرة عبر أربعة قرون أو خمسة مكونات نظرية لغوية ونقدية كان من الممكن مع القليل من التزاوج بين فكر الآخر الحديث، و المعامل أن يطور إلى نظريتين كاملتين. [52]"

و كذلك "فاضل ثامر" الذي دعا إلى ضرورة تسلح الناقد بذخيرة معرفية تمكنه من وعي فكر الآخر دون الذوبان فيه، فيقول: "في تصوري أن الناقد العربي بحاجة إلى الخروج بموقف نقدي متوازن، يعبر عن حاجاتنا الثقافية والنقدية، ويكون حصيلة لتحليل أدبي وسوسيولوجي واسع للظواهر الأدبية من جهة، والواقع التاريخي الاجتماعي من جهة أخرى، وإلا فان الناقد سيكون عرضة للاستلاب والضياع والسقوط فريسة الجوانب السلبية في عملية" المثاقفة" و"الاتصال الثقافي." [53]"

وإذا كان عبد الملك مرتاض قد أشار إلى فكرة ترويض المناهج الغربية لتحليل النص العربي لما يمتاز به من خصوصية، فإن فاضل تامر يذهب المذهب نفسه، فيقول: "إننا لا نستطيع أن نفهم نصنا المكتوب بالعربية مهما كان جنسه، دون أن نكون أولا واقفين على تراثنا الأدبي والنقدي، وعارفين بأصول النص الأدبي القديم وخصائصه، هذه الأصول التي تستند إلى علوم اللغة والبلاغة، والعروض والقافية، إلى جانب هضم النصوص القديمة و تمثلها. " [54]

بمعنى أن الناقد العربي بحاجة ماسة إلى كسر عقدة الرجوع إلى التراث، واعتباره مخالفا لمفهوم الحداثة، فبه تنهض رؤى نقدية عربية جديدة، وذلك عن طريق مزاوجة الموروث العربي بالعلم الحداثي، حتى لا تبقى النظرية بعيدة عن متطورات المنجز الحداثي من جهة، وتبقى الآلية النقدية أصيلة موافقة محتوى الكيان والقالب النصي العربي، من جهة أخرى، إذ لا يمكننا القول من أن " أهمية الممارسة النقدية وخطورتها وفاعليتها (...)، لا تكمن في مدى جدتها وجديتها وعمقها فحسب، بل تكمن إضافة إلى ذلك في مدى استجابتها لحركة الواقع المعيش وتلبية حاجاته الأساسية المستجدة المتغيرة، فالثقافة المنشودة هي تلك التي تسهم في حل الإشكاليات الحضارية للأمة. "[55]

ويتضح موقف "عبد الملك مرتاض" من الحداثة أكثر من خلال تحدثه عن النقد القديم في العصر الحديث، بوضع مجموعة من الآراء التي تباينت بين مؤيد ومعارض، انطلاقا من الفكر العربي، حيث رأى أن الصراع بين القديم والحديث، احتدم في الساحة النقدية العربية بين كل من "طه حسين" و"مصطفى صادق الرافعي "، فطه حسين دافع عن الكتابة الحداثية، في حين أن" الرافعي" كان مرتبطا بالجذور الأصيلة وقد قال في ذلك:" وقد بانت تلك المعركة الحامية عن تصورين مختلفين لهذه الإشكالية : تصور تقليدي يؤمن بالماضي أساسا ولا يرى عظمة الأشياء ماثلة إلا فيه، فهو يتعلق به ، وهو يحرص على احترام أصوله وتقاليده، وتصور آخر جديد، يرى أن الماضي ليس منطلقا لتطلع نحو أفاق واسعة للإبداع والابتكار والتجديد، بل الثورة على كل ما هو غير لائق بالعصر معرفيا ومنهجيا." [56]

كما يشير إلى ما شهده الفكر الغربي من صراع فكري بين القديم والحديث ولا سيما ما كان بين كل من " رولان بارت " و"ريمون بيكار"، ليختتم بعدها " عبد الملك مرتاض" موقفه النقدي الذي كان توفيقيا قائلا: "يفيد من النظريات الغربية القائم الكثير منها على العلم، كما يفيد من بعض التراثيات، فيهضم هذه وتلك، من ثمة تأتي محاولة عجن هذه مع تلك عجنا مكينا، ثم بعد ذلك تأتي المحاولة الأخيرة، متمثلة في تناول النص برؤية مستقلة مستقبلية. " [57] مؤكدا بذلك على أهمية التراث، في صنع نقد جديد، أو تراث بلمسات فكرية غربية حديثة، إذ تبلور فكرة أهمية التراث

مفهوم التحول والتغيير، من خلال نقل المفاهيم التراثية إلى الساحة النقدية الحديثة، بعد تفاعل بعضهما ببعض، قصد إحداث تطوير لتلك النظريات التراثية، ومطاوعتها في مقاربة النص الإبداعي وما يخدم تقنياتها وآلياتها في الكتابة.

وبهذا سينحو التراث منحى التجديد والتحول، فقد كان عبد الملك مرتاض في مرحلة التأسيس والتجريب "يمهد لإرساء معالم منهج جديد، يحتكم إلى التأويل المحايث للظاهرة النصية مجردة من سياقاتها الخارجية، برؤية بنيوية أسلوبية لم تسلم، من بعض الملامح التقليدية، مثلما تعثرت على عتبة الفصل الأول بين النص ومضمونه، لينجر عن ذلك تجزيء المنهج ، وإخفاقه في احتواء الظاهرة النصية مجملة ."[58]

وينتصر "عبد الملك مرتاض" للجديد خاصة إذا لم يتعارض مع القديم، فيقول: " لكننا نؤمن بأن النصر أبدا للجديد ولا سيما إذا كان جديدا لا يرفض القديم جملة وتفصيلا " [59]. والغاية الأساسية من تبنيه مواقف نقدية حديثة هي إثبات فكرة قابلية النص التراثي للدراسة والتحليل وفق مناهج حداثية، ويتضح ذلك في قوله: " وقد أردنا من وراء هذا المسعى، أن نبرهن كيف أن أي منهج حداثي أو ما يمكن افتراض كونه كذلك، على الأقل لا يعجزه أن يتناول نصا غير حداثي (....) وينتهي فيه بالأدوات التحليلية الجديدة إلى ما يريد الانتهاء إليه من نتائج." [60]

فهو كثيرا ما كان ينقب في متون تلك النظريات، والمدونات النقدية، وحتى في فعله التنظيري للنظريات الحديثة عن بعض القضايا التي جاءت بها الحداثة الغربية، من ذلك: المرجع عند عبد القاهر الجرجاني، العلامة عند الجاحظ، السمة والعلامة عند الجرجاني والحيز الأدبي عند الجاحظ والأصفهاني، والسرقات الأدبية التي جاءت تضمن مباحث مصطلح التناص.

وإذا كان السؤال الذي أرّق العالم العربي، هو فيم تكمن الهوية العربية؟ فإن الجواب يكون انطلاقا من ماضينا وتراثنا. لأنها هي الوحيدة التي تساعدنا في " اكتشاف الأنا وتأصيلها وتحريرها من سيطرة الغازية (...) وتساعد أيضا على مواجهة التحديات الحضارية والغزوات الثقافية التي نحن ضحية لها في هذا القرن وتنقلنا من وضع التحصيل والنقل إلى وضع النقل والخلق والابتكار " [61]

فعلى الناقد الخروج بموقف يمثل ثقافته، وحضارته، حتى لا يسقط في فخ الفكر الغربي، ويصبح فريسته، ويكون عرضة للضياع والاستلاب، وبذلك فإن الاتصال الثقافي الواعي، وحده من يؤمّن للناقد مكانته وهويته.

وبناء على ما سبق، فإن النقد، أينما كان، وكيفما كان، هو كائن حي ينمو ويكبر عبر مراحل، وفي تسلسل وتطور مستمرين، يتغذى من التراكمات المعرفية التي يكتسبها من مرحلة إلى أخرى، فهو علم " يعيش على حساب غيره من العلوم ، فإن أراد تمحيص الأساليب اعتمد على (علم البلاغة)، وإن عمد على استظهار هذه الروح احتاج إلى (علم الجمال)، و أما اذا شغل نفسه بمكنون اللاشعور ودلالته على الشاعر مثلا، احتاج إلى علم النفس، و هكذا دواليك، وهذا ما وسّع ميدان النقد، فلم يعد قصرا على البلاغة كما كان في القديم " [62] .وإذا كان النقد كذلك، فإن الناقد أيضا يحتاج إلى الجديد، والانفتاح على العلوم الأخرى، حتى تنمو ملكته النقدية، ليصبح أكثر نضجا ووعيا وتمرسا في سبر أغوار النص. وبهذا يواكب تطورات النص الإبداعي، من خلال حفاظه على التراث البلاغي والنقدي، والانفتاح على الإنتاج الغربي، حيث إن " امتلاك التراث اللغوي والبلاغي والنقدي العربي لمقومات نظرية عربية كان يمكن أن تكون كما قال العقاد في المرحلة الأخيرة من حياته ((الهوية الواقية))، القادرة على حماية الثقافة العربية من أن تؤول إلى الفناء كفناء المغلوب في الغالب " [63] فالتراث يفرض وجود الإنسان وكينونته ويحميه من عوامل الفناء.

و من هذا المفهوم النقدي الحداثي دخل " عبد الملك مرتاض " إلى مرحلة جديدة في مساره النقدي، متمثلة في **تهجين المناهج**، أو ما يعرف **بالقراءة المركبة**، إيمانا منه من أن " تهجين أي منهج ضروري لتكتمل أدواته، وليصبح أقدر على العطاء والرؤية " [64]. فهو يبحث عن القراءة الاحترافية الإنتاجية، من خلال مزاوجة منهجين نقديين، قد يكون بين التراث البلاغي ومنهج غربي حديث، أو منهجين حديثين في تلاقح وتفاعل، بغية الوصول إلى درجة من القراءة المتكاملة لنص الإبداعي، خاصة أن هذا الأخير خطاب زئبقي يصعب المسك أو الإلمام به. ومن هنا تصير القراءة الاحترافية " قراءة مركبة معقدة ...تنهض على جملة من الإجراءات التجريبية والاستطلاعية والاستنتاجية جميعا. " [65] وهذا الطرح يعزز فكرة رفض عبد المالك مرتاض لما يعرف بتقديس المنهج، وإنما السعي إلى الترويض والجمع والتفاعل خاصة إذا كان النص التراثي يستجيب لذلك.

فمادام النّص الإبداعي يطرح بصورته الكاملة، فعلى النقد أن يستخدم كل أدواته الإجرائية في الكشف عن خبايا هذا النص. حيث إن هذا النوع من القراءة – المركبة – يسهم في توسيع أفق القارئ، ويمنحه حق بناء آليات وإجراءات تطبيقية خاصة، يرى من خلالها نجاعتها وإسهامها في الكشف عن أسرار النص الإبداعي، بما يحمله من معانٍ و دلالات، انطلاقا من فكرة الحوار الابستمولوجي بين المناهج النقدية وتركيبها بما يخدم النص.

و جمعا لمواقف عبد الملك مرتاض ورؤاه حول التراث ولنص الإبداعي والنظريات والمناهج الغربية ، يمكن أن نجعل – مرتاض- على حد تعبير "يوسف وغليسي" " ناقدا غربي المنهج، عربي الطريقة، حداثي المادة، تراثي الروح. "[66]

ومع كل هذا يبقى النقد العربي يفتقر للهوية النقدية الخاصة، إذ لم يخرج رغم كل هذا الاجتهاد من عباءة المنهج الغربي فصُنع الهوية كما يقول "عبد الرحمن بن إبراهيم " ليس في إنتاج الشبيه وإنما في إنتاج المختلف وليس في الواحد الماثل بل في الكثير المتنوع فالهوية إبداع دائم، و تغلغل مستمر في فضاء التساؤلات والبحث الفضاء الذي يفتحه السؤال من أنا ؟ والطبيعي أن الآخر ليس الانتماء القومي، ليس ((الوطني)) أو ((التراث))، أو الهوية الجماعية أو الإيديولوجية)) و إنما هو الإنسان الفرد، الذات، الوعي الإنساني الشخصي الذي يواجه الكون ويحاول أن يكتبه، الأنا هنا هو الآخر، كلاهما مفتوح على قرينه، متجه إليه، في لقاء دائم لكي يزداد وجوده امتلاء، و لكي تكون إبداعيته أكثر عمقا وشمولا و إنسانية. "[67] وهنا وجب على الناقد العربي أن ينتج ويقدّم بديلا مميّزا عمّا يسوّق له الغربيون ، وأن يكثر ذلك النتاج لتتبلور في ظله خصوصيات الثقافة العربية الإسلامية وكذا خصوصيات النص الإبداعي العربي الإسلامي .

خاتمة :

وفي ختام هذا البحث يمكننا القول أن الناقد "عبد الملك مرتاض " قد اكتسح العالم التراثي بإدخاله الحداثة على عوالمه المعرفية والفكرية، قصد محاولة إنتاج نظرية عربية ذات خصوصية وهوية، دون العيش تحت سلطة الخضوع والثبات، بل الانفتاح والتطور. وبذلك عدت نظريته النقدية أنموذجا حيّا لمجموع الأفكار التي ينطلق منها الباحثون و المفكرون، فقد رسم من خلالها صورة جميلة للنقد العربي، - بعد أن همشت، وغيبت من الساحة النقدية العربية – مع قدرته على مسايرة التطور، الذي شهده الفكر النقدي الحديث، ومنه تحفيز الباحثين على الاجتهاد في التأصيل لبناء منظومة مفاهيمية عربية، ترتكز عليها الدراسات العربية. كما أن استدراجهم إلى الفعل التأسيسي يعد غيرة على الأصالة، ودعوة متأنية ترتكز على القراءة الاحترافية التي تجعل النص يستوعب كل النظريات وكل المناهج مع المحافظة على خصوصياته العربية الإسلامية. ولن يتحقق ذلك أيضا إلا بجعل الماضي نقطة مضيئة لمستقبل منير.

لقد تميز مسار "**عبد الملك مرتاض**" النقدي، بالتطور المستمر والمتسلسل في الأسس العلمية والابستمولوجية، من حيث الإجراء والمفهوم، فلقد أعطى للمقاربات النقدية بعدا معرفيا جديدا

وخاصا، محافظا في ذلك على أصالته وعروبته، وذلك بعد جهد استكشافي تأسيسي يتأثث باستمرار.

الهوامش :

1. مخلوف عامر: متابعات في الثقافة والأدب، اتحاد كتاب ط، 1الجزائر، 2002 ،ص 82
2. مسلم حسن حسين، الخطاب النقدي العربي المعاصر،اشكالية المنهج و النظرية ،مجلة اداب البصرة العدد 57 سنة 2011 ص1
3. فاضل ثامر: اللغة الثانية في اشكالية المنهج والنظرية والمصطلح في الخطاب النقدي العربي الحديث، المركز الثقافي العربي، ط،1 الدار البيضاء، بيروت، 1994، ص 230
4. عبد العزيز حمودة : المرايا المقعرة المرايا المقعرة نحو نظرية عربية، مطابع الكويت، 2010، ص187
5. فاضل ثامر: اللغة الثانية في اشكالية المنهج والنظرية والمصطلح في الخطاب النقدي العربي الحديث ، ص 243

6. أحمد شهاب: تحليل الخطاب النقدي المغامر في مغامرة جمالية النص الأدبي دراسة في نقد النقد، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع ،ط1اربد ،2015 ، ص 10
7. ابن منظور : لسان العرب ، دار صادر بيروت، دط دت ج2 مادة ح د ث ، ص 131
8. الخليل ابن أحمد الفراهيدي: معجم العين، تحقيق مهدي المخزومي وابراهيم السامرائي، ج3 ، دت، مادة ح دث، ص 177
9. أحمد مختار : معجم اللغة العربية ، عالم الكتب، القاهرة ط1 ،2008. م1 ،ص 454
10. ادوارد الخراط: قراءة في ملامح الحداثة عند الشاعرين من السبعينات ، مجلة فصول ،م 4،ع 4، 1984 ، ص8
11. محمد عابد الجابري: التراث و الحداثة دراسات ومناقشات، مركز دراسات الوحدة العربية،ط1 بيروت لبنان، 1999، ص 15
12. موسى إبراهيم: منصور أبودقة، متاهات الحداثة بين الاتباع والابتداع، مجلة الجامعة الاسلامية، غزة، م 13،ع1، 2005 ، ص 03
13. نصر حامد أبو زيد: إشكالية القراءة و آليات التأويل، المركز الثقافي العربي ،ط3 الدار البيضاء ، بيروت أيلول 1994 ، ص 51
14. أدونيس: المحيط الأسود، ، دار الساقي،ط1 بيروت، 2005 ، ص 49
15. المرجع نفسه :ص 49
16. سعيد يقطين: الرواية والتراث السردي من أجل وعي جديد بالتراث، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت، الدار البيضاء، ص 126
17. نصر حامد أبو زيد: إشكالية القراءة وآليات التأويل، ص 51
18. 18 -سعيد يقطين: الرواية والتراث السردي، ص 125
19. نادية بوذراع : الحداثة الشعرية مقاربة في الظروف والأسباب، مجلة مقاربات، الجلفة ،م 4،ع1 ،2016 ،ص 323
20. ابراهيم القهوايجي: تأملات في الحداثة الأدبية، مجلة أفق ،المغرب، 1994ع9، السنة 3 ، ص 66
21. فؤاد أبو منصر : النقد البنيوي الحديث بين أوروبا و لبنان ، دار الجيل،ط1 بيروت، 1985 ، ص 82
22. نصر حامد أبو زيد: النص السلطة الحقيقة، إدارة المعرفة وإدارة الهيمنة، ط1المركز الثقافي، بيروت، لبنان، الدار البيضاء، المغرب 2000 ص 13
23. عبد الملك مرتاض: مدخل في قراءة الحداثة ،البيان الكويتية، ع 7_ 3 ، ديسمبر 1996 ص 06
24. المرجع نفسه: ص 06
25. المرجع نفسه: ص 06
26. المرجع نفسه: ص 07

27. المرجع نفسه: ص 08
28. المرجع نفسه :ص 08
29. المرجع نفسه :ص 13
30. عبد الملك مرتاض: دراسة سيميائية تفكيكية لقصيدة "أين ليلاي" لمحمد العيد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص 10
31. المرجع نفسه: ص 10
32. مزاري شارف: جمالية الايقاع في القرآن، رسالة دكتوراه(مخطوط)جامعة وهران 2004 ص 21
33. عبد الملك مرتاض: التحليل السيميائي للخطاب الشعري، دار الكتاب العربي ،الجزائر 2001 ص 07
34. ناصر حامد أبو زيد: إشكالية القراءة وآليات التأويل،الهيئة العامة لقصور الثقافة، دط،مصر،1992 ص 05
35. عبد العزيز: حمودة المرايا المقعرة، ص 31
36. عبد الملك مرتاض: دراسة سيمائية تفكيكة لقصيدة أين ليلاي، ص 18- 19
37. عبد الملك مرتاض: نظرية النص الأدبي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2007 ،ص 188
38. المرجع نفسه: ص 159
39. عبد الملك مرتاض: مائة قضية وقضية: مقالات ودراسات تعالج قضايا فكرية ونقدية متنوعة، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر، ص 166
40. المرجع نفسه: ص 117
41. عبد الملك مرتاض: نظرية النص الأدبي، دار هومة، ط2، الجزائر، 2010ص 188
42. المرجع نفسه: ص 186
43. المرجع نفسه: ص 196
44. عبد الملك مرتاض: دراسة سيميائية تفكيكية لقصيدة" اين ليلاي" ص 10
45. عبد الملك مرتاض: قضايا الشعريات متابعة وتحليل لأهم قضايا الشعر المعاصر، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة، ص 243
46. عبد الملك مرتاض: تقاليد القراءة و أصولها في الأدب العربي، ع4،سبتمبر ،1995 ص 62
47. عبد الرحمن ابن ابراهيم : الحداثة و التجريب في المسرح ، افريقيا الشرق للنشر ،دط ،المغرب 2010، ص 94
48. عبد الملك مرتاض: تقاليد القراءة و أصولها في الأدب العربي، ص 62
49. المرجع نفسه: ص 62
50. المرجع نفسه: ص 62
51. عبد الملك مرتاض: مائة قضية وقضية، ص 180

52. المرجع نفسه: ص 180
53. عبد العزيز: حمودة المرايا المقعرة، ص 182
54. المرجع نفسه: ص 186
55. فاضل ثامر: اللغة الثانية في اشكالية المنهج والنظرية والمصطلح في الخطاب النقدي العربي الحديث ،ص 60
56. جودت الركابي: الحداثة والبنيوية في معرفة النص الأدبي أفاق الثقافة والتراث، ع ،10 ديسمبر 1955 ص 14
57. شكري عزيز الماضي: من إشكاليات النقد العربي الجديد البنوية، النقد الأسطوري مورفولوجيا ، ما بعد البنيوية المؤسسة العربية للدراسات و النشر، ط1 ،بيروت، 1997، ص 179 -180
58. عبد الملك مرتاض: في نظرية النقد متابعة لأهم المدارس النقدية المعاصرة ورصد لنظرياتها، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر، ص 58
59. المرجع نفسه: ص 58
60. يوسف وغليسي : الخطاب النقدي عند عبد الملك مرتاض، منشورات إبداع ثقافية، الجزائر، 2002، ص 63
61. عبد الملك مرتاض : ألف ليلة و ليلة تحليل سيميائي تفكيكي لحكاية حمال بغداد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1993ص 11
62. عبد الملك مرتاض: الألغاز الشعبية الجزائرية ، ديوان المطبوعات، الجزائر ،1982 ، ص 06
63. عبد الملك مرتاض ،تحليل الخطاب السردي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1995 ص 18
64. عبد الملك مرتاض: في نظرية النقد، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005، ص25
65. حلمي مرزوق النقد والدراسة الأدبية، دار النهضة العربية لطباعة والنشر، بيروت ،1982 ص 69
66. يوسف وغليسي، الخطاب النقدي عند عبد الملك مرتاض، ص65
67. عبد الرحمن ابن ابراهيم :الحداثة والتجريب في المسرح، افريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2014، ص 97 .

قائمة المصادروالمراجع :

- ابراهيم القهوايجي: تأملات في الحداثة الأدبية، مجلة أفق المغرب، 1994 السنة 3 ، ع 9.
- ابن منظور : لسان العرب ، دار صادر بيروت، دط دت ج2 مادة ح د ث.
- أحمد شهاب: تحليل الخطاب النقدي المغامر في مغامرة جمالية النص الأدبي دراسة في نقد النقد، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع ،ط1اربد ،2015 .
- أحمد مختار : معجم اللغة العربية ، عالم الكتب، القاهرة ط1 ،2008. م1.

- ادوارد الخراط: قراءة في ملامح الحداثة عند الشاعرين من السبعينات ، مجلة فصول ع 4، 1984 م 4.
- أدونيس: المحيط الأسود، دار الساقي،ط1 ،بيروت، 2005 .
- جودت الركابي: الحداثة والبنيوية في معرفة النص الأدبي أفاق الثقافة والتراث، ع ،10 ديسمبر 1955.
- حلمي مرزوق النقد والدراسة الأدبية، دار النهضة العربية لطباعة والنشر، بيروت ،1982 .
- الخليل ابن أحمد الفراهيدي: معجم العين، تحقيق مهدي المخزومي وابراهيم السامرائي، ج3 ، دت، مادة ح دث.
- سعيد يقطين: الرواية والتراث السردي من أجل وعي جديد بالتراث، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت، الدار البيضاء.
- شكري عزيز الماضي: من إشكاليات النقد العربي الجديد البنوية، النقد الأسطوري مورفولوجيا ، ما بعد البنيوية المؤسسة العربية للدراسات و النشر، ط1 ،بيروت، 1997 .
- عبد الرحمن ابن ابراهيم : الحداثة و التجريب في المسرح، افريقيا الشرق للنشر دط المغرب ،2014 .
- عبد العزيز حمودة : المرايا المقعرة نحو نظرية عربية، مطابع الكويت، 2010 .
- عبد الملك مرتاض: الألغاز الشعبية الجزائرية ، ديوان المطبوعات، الجزائر ،1982 .
- ألف ليلة و ليلة تحليل سيميائي تفكيكي لحكاية حمال بغداد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1993.
- تحليل الخطاب السردي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1995.
- تقاليد القراءة و أصولها في الأدب العربي، ع4،سبتمبر ،1995.
- مدخل في قراءة الحداثة ،البيان الكويتية، ع 7_ 3 ، ديسمبر 1996 .
- التحليل السيميائي للخطاب الشعري دار الكتاب العربي ،الجزائر2001.
- في نظرية النقد متابعة لأهم المدارس النقدية المعاصرة ورصد لنظرياتها، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر..2005.
- نظرية النص الأدبي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2007.
- نظرية النص الأدبي، دار هومة، ط2، الجزائر 2010.
- دراسة سيميائية تفكيكية لقصيدة "أين ليلاي" لمحمد العيد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- مائة قضية وقضية: مقالات ودراسات تعالج قضايا فكرية ونقدية متنوعة، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر.
- قضايا الشعريات متابعة وتحليل لأهم قضايا الشعر المعاصر، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية قسنطينة.

- فاضل ثامر: اللغة الثانية في اشكالية المنهج والنظرية والمصطلح في الخطاب النقدي العربي الحديث، المركز الثقافي العربي، ط،1 الدار البيضاء، بيروت، 1994 .
- فؤاد أبو منصر : النقد البنيوي الحديث بين أوروبا و لبنان ، ط1، دار الجيل، بيروت، 1985 .
- محمد عابد الجابري: التراث و الحداثة دراسات ومناقشات، مركز دراسات الوحدة العربية، ، ط1، بيروت لبنان 1999.
- مخلوف عامر: متابعات في الثقافة والأدب، اتحاد كتاب ط، 1الجزائر، 2002 .
- مزاري شارف: جمالية الايقاع في القرآن، رسالة دكتوراه(مخطوط)جامعة وهران 2004.
- مسلم حسن حسين، الخطاب النقدي العربي المعاصر،اشكالية المنهج و النظرية ،مجلة اداب البصرة العدد 57 سنة 2011.
- موسى إبراهيم: منصور أبودقة، متاهات الحداثة بين الاتباع والابتداع، مجلة الجامعة الاسلامية، غزة، ع1، 2005 م13.
- نادية بوذراع : الحداثة الشعرية مقاربة في الظروف والأسباب، مجلة مقاربات، الجلفة ،ع1 2016 م 4 .
- نصر حامد أبو زيد: إشكالية القراءة و آليات التأويل، المركز الثقافي العربي ،ط3 الدار البيضاء ، بيروت أيلول 1994 .
- نصر حامد أبو زيد: النص السلطة الحقيقة، إدارة المعرفة وإدارة الهيمنة، ط1المركز الثقافي، بيروت، لبنان، الدار البيضاء، المغرب 2000 .
- يوسف وغليسي : الخطاب النقدي عند عبد الملك مرتاض، منشورات إبداع ثقافية، الجزائر، 2002.

تعزيز مهارة الكتابة باللغة العربية لدى الطلبة الصينيين عبر الرسائل الفورية في منصة دينغ تالك

Using the Instant Message Feature on the DingTalk Platform to Enhance Chinese Students' Writing Skill of the Arabic Language

الأستاذة : نسرين زعنون

- مركز التعليم المكثف للغات-جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله-الجزائر

nisrine.zanoun@univ-alger2.dz

تاريخ الإيداع: 2020/10/29 تاريخ القبول: 2021/06/15 تاريخ النشر: 2021/09/15

- **ملخص:**

- هدفت الدراسة إلى تبيين أهمية منصة دينغ تالك في تعزيز الكتابة باللغة العربية لدى الطلبة الصينيين بمعزل عن الصينية من خلال الاجتماعات الكتابية. شملت عينة البحث 23 طالبا صينيا أرسلتهم جامعات صينية إلى جامعة الجزائر2 لتحسين مستواهم في اللغة العربية خلال الموسم الجامعي 2019-2020. ارتكز تعزيز مهارة الكتابة عبر دينغ على توزيع الطلبة إلى مجموعات، وطُلب منهم عقد اجتماعات كتابية وإجراء حوارات كتابية تفاعلا مع النصوص المرئية. أظهرت لدراسة تحسن الطلبة من حيث السرعة والقدرة على الكتابة بالعربية الخالصة، وبينت الفرقَ الجوهري بين الرسائل الفورية عبر دينغ والتعلم في القسم من حيث استعمال اللغة العربية خالصةً واستعمالها بالاعتماد على الصينية.

الكلمات المفتاحية: تعزيز؛ دينغ تالك؛ مهارة الكتابة؛ العربية؛ الطلبة الصينيون.

Abstract:

The study aimed to demonstrate the importance of the DingTalk platform in enhancing Arabic writing skill for Chinese students without using Chinese through written meetings. Enhancing the writing skill on DingTalk was based on dividing up students into groups who were then asked to hold written meetings and to conduct written dialogues in reaction to videos. The study showed the improvement of students in terms of speed and ability to write in pure Arabic, and showed the fundamental difference

between instant messaging on Ding and learning in the class in terms of using the Arabic language exclusively and using it by reliance on Chinese.

key words: Enhancing; DingTalk; writing skill; Arabic; Chinese students.

- أهمية الدراسة:

تَظهَر أهمية هذه الدراسة من جانبين؛ أولهما أنها مرجع عربي لعرض دور منصة "دينغ تالك" المشهور استخدامها في الصين وبعض الدول الآسيوية، وذلك لعدم وجود دراسات باللغة العربية أو حتى الإنجليزية -فيما بحثت- تفصّل دور هذه المنصة في التعليم عن بعد عامة، وثانيهما قلة الدراسات التي تعرض المشكلات والصعوبات التي يواجهها الطلبة الصينيون الذين يدرسون اللغة العربية في الجامعات الصينية في مرحلتي الليسانس والماجستير . ويضاف إلى تلك المشكلات مشكلات التعليم عن بعد الذي اضطر مركز التعليم المكثف للغات الملحق بجامعة الجزائر2 إلى تطبيقه خلال جائحة كورونا تنفيذا للتوصيات العالمية بضرورة التباعد الاجتماعي والحجر المنزلي حفاظا على السلامة العامة فسلطت الدراسة الضوء على المشكلات العامة المرتبطة بتعلم مهارات اللغة العربية وتعزيزها لدى الصينيين وعلى مشكلات مهارة الكتابة بالعربية لديهم وسبل تعزيزها.

- منهج الدراسة:

ارتكز منهج الدراسة على وصف دراسة الطلبة الصينيين في جامعاتهم في مرحلتي الليسانس والماجستير، ثم في مركز التعليم المكثف بجامعة الجزائر 2 بغرض وضع مشكلات تعلم مهارات العربية –ولاسيما الكتابة- وتعزيزها في سياقها العام، ثم على وصف منصة دينغ وكيفية تعزيز مهارة الكتابة بالعربية بمعزل عن اللغة الأم لدى هؤلاء الطلبة عبر خاصية الرسائل الفورية في هذه المنصة؛ عن طريق الحوارات الكتابية الجماعية التي جرى تنفيذها وفق استيراتيجية التعليم التعاوني.

- مقدمة:

مع التطور التكنولوجي الهائل خلال السنوات الأخيرة أصبح مجال تعليم اللغات يستفيد من التكنولوجيا لتطوير المهارات اللغوية للمتعلمين، فالدراسة في الأقسام تعتمد على كمّ من الوسائط التعليمية التي تتطور باستمرار، وبعض المؤسسات تلجأ إلى دمج الدراسة المباشرة داخل القسم مع الدراسة عبر المنصات الإلكترونية تماشيا مع التطور التقني الذي يشهده القرن 21 ومن تلك المنصات زووم وجوجل للاجتماعات وميكروسفت تيم وغيرها، بالإضافة إلى استعمال عدد من وسائل التواصل الاجتماعي لتحسين بعضٍ من المهارات اللغوية مثل واتساب وسكايبي وتويتر وفيسبوك وغير ذلك وألزمت جائحة كورونا العالم بحمل شعار (ابق في البيت) فأصبح

العالم يعتمد على العمل والتعليم عن بعد بشكل كلي، وقفزت أرقام تحميل البرامج والتطبيقات التي تستعمل في الاجتماعات والتعليم عن بعد إلى أرقام هائلة.

وبرغم سرعة الإنترنت البطيئة في الجزائر [1] إلا أن مركز التعليم المكثف للغات الملحق بجامعة الجزائر2 كان ملزما منذ تحول وباء كورونا إلى جائحة بفرض الحجر المنزلي في بدايات شهر مارس 2020، ثم ألزم بمتابعة دروس العربية للطلبة الصينيين عبر أسلوب الدراسة عن بعد فاستُخدمت المنصة الصينية دينغ تالك التي تعرف لدى الصينيين (دينغ دينغ) لاعتيادهم على نظام الإنترنت الصيني نظرا لأسباب سياسية واقتصادية وثقافية، فبايدو هو محرك البحث الأكثر شعبية لدى الصينيين بدلا من جوجل وويتشات أشهر وسيلة تواصل اجتماعي عندهم بدلا من واتساب وتوتير وفيسبوك، ويُستخدم كيوكيو وويتشات ودينغ تالك وغيرها بدلا من زووم وسكايب وجوجل في الاجتماعات والتعليم عن بعد.

- دراساتٌ عن دور المنصات الإلكترونية ووسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز المهارات اللغوية:

وقد اهتم عددٌ دراسات وأبحاث بالعمل والتعليم عن بعد بوصفه من المتطلبات الإلزامية لهذا العصر، وقارن بعض تلك الدراسات في مجال التعليم تحديدا بين التعليم عن بعد والتعليم المباشر وفاعلية كلّ منهما على حدة وعند دمجهما معا[2]، ومن الدراسات ما اهتم بفاعلية وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير مهارات متعلمي اللغات الأجنبية ولاسيما مهارة الكتابة؛ كدور واتساب ودوره في تعليم المفردات العربية لدى طلاب العربية من الناطقين بغيرها في الجامعة الإسلامية بماليزيا[3]، وفاعليته في تنمية مهارة الكتابة بالإنجليزية[4]. ودور تويتر وفيسبوك في تعزيز مهارة الكتابة بالإنجليزية لدى الناطقين بالعربية[5]، ومن الأبحاث ما اعتنى بمكانة الإنترنت في تعليم الإنجليزية في الصين[6]. ومنها ما عرض دور المنصات الإلكترونية الصينية في تطوير مهارات اللغة الإنجليزية لدى الطلبة الصينيين مثل منصة كيوكيو[7] وويتشات[8] التي تعتبر وسيلة تواصل اجتماعي ومنصة اجتماعات وتعليم في الوقت نفسه[9]. ولكنني لم أجد فيما اطلعت وبحثت إلى اليوم دراسة أكاديمية بالعربية ولا بالإنجليزية عن الدراسة باستخدام منصة دينغ سواء أتعلق الأمر بتدريس اللغات أو غيرها من التخصصات لأن المنصة تستخدم في الصين وعدد من الدول الآسيوية.

- منصة دينغ تالك:

دينغ تالك منصة إلكترونية للاجتماعات والتعليم عن بعد أنشأتها المجموعة الصينية علي بابا[10]؛ وهي منصة تجمع بين خاصية اللقاء المباشر عبر الكاميرا أو الصوت فقط مع مشاركة شاشة الكمبيوتر أو الهاتف وإمكانيةِ التسجيل المرئي أو الصوتي من جهة؛ والخصائص المتوفرة في وسائل التواصل الاجتماعي مثل المراسلة الفورية وإنشاء المجموعات وإرسال المرفقات المكتوبة

والمسجلة من جهة أخرى، وزد على ذلك خدمة عملاقة هي ترجمة الرسائل الفورية، وترجمة النصوص الطويلة المنقولة من خارج المنصة والواردة بلغات عديدة حتى تلك التي لا تتوفر في إعدادات المنصة حيث يتم نقلها إلى لغة إعداد المنصة المختارة وهي الإنجليزية وبعض اللغات الآسيوية، وهي خدمة تشبه خدمة مواقع الترجمة الآلية كجوجل للترجمة، كما يتوفر في المنصة خدمة الرسائل الفورية لصاحب الحساب نفسه؛ فيمكنك أن تحتفظ بما تدونه أو تسجله، ويمكنك أن ترسل لنفسك الملفات بصيغ متنوعة، وتنقل ما شئت من النصوص وتترجمها عبر خاصية الترجمة وكل ذلك باستخدام خاصية رسالتك الشخصية فتراسل نفسك كأنك تراسل شخصا آخر دون أن تخاف من ضياع المسودات حال عدم حفظها أو تضطر لإرسال هذه الملفات لغيرك حتى تحفظها عندك [11].

- دراساتٌ باللغة الصينية عن منصة دينغ تالك:

استعنت ببعض طلبتي الصينيين لهذا الموسم الجامعي عند ترجمة ثلاث مقالات أكاديمية باللغة الصينية عن منصة دينغ عبر قاعدة البيانات الصينية للأبحاث العلمية[12]، وتناقشت معهم حول ما جاء في بعض تفاصيلها تعمقًا في فهم فحواها:

1. عرض كلّ من **يانغ وَسي** في دراستهما كيفية إصلاح منهج تدريس اللغة الإنجليزية في الجامعات الصينية بتعزيز استخدام التكنولوجيا عبر برنامج دينغ، وهذه الدراسة في إطار مشروع قامت بتمويله شركة دينغ نفسها، حيث يعرض الباحثان مشاكل تدريس اللغة الإنجليزية بالطرق التقليدية في الجامعات الصينية حيث الأساتذة هم مركز العملية التعليمية، والطلبة يتلقون الدروس بطريقة خالية من التفاعل بسبب عدم إتاحة الفرصة لهم، وتُحدَّد مستوياتهم من خلال درجة الاختبار على الورقة، فيركزون على المهارات التي تؤهلهم للنجاح في الامتحان فقط، ولكن لا يمكنهم التواصل باللغة الإنجليزية. بينما تتيح المنصات التعليمية مثل دينغ فرصة تنمية المهارات اللغوية لا شعوريًا من خلال الممارسة المستمرة لأن المنصات تجعل الطالب محور العملية التعليمية وتكسر الموقف التقليدي الزاعم بأن عدد الطلاب في الفصل كبير وهناك فرص قليلة للتحدث. يصف الباحثان في مقالهما خصائص دينغ ويوجهان نصائح للأساتذة حول تفاصيل استخدام دينغ تقنيا وبيداغوجيا حتى تتحقق الفائدة المرجوة[13].

2. وركّز **بِي لي** في مقاله على تقييم فاعلية دينغ في في تدريس اللغة الإنجليزية، فعرض هو الآخر مشاكل التدريس التقليدي حيث يكون الطلبة مجرد متلقين سلبيين، ثم تحدث عن بعض سلبيات المنصات الإلكترونية إذ ليس التفاعل سهلا بين المعلم والطالب، لأن المعلم لا يستطيع رؤية كل الطلاب خلال المحاضرة وهذا يشبه القيام بإلقاء محاضرة عمياء، وتتأثر المحاضرة بضعف الإنترنت فيتأخر وصول الصور والملفات مثلا بسبب ذلك مما يضيع وقت الأساتذة والطلاب وسير

الحصص الدراسية. وعرض أهمية هذه المنصة في التعليم مثل بناء الأفواج عبرها وإنشاء غرف الدردشة الجماعية قبل الدرس والبث المباشر للتفاعل بين المعلمين والطلاب حيث البيئة المناسبة لتحسين مختلف المهارات اللغوية. واعترف الباحث بنقائص المنصات الإلكترونية ممثلة في دينغ في تعليم اللغة الإنجليزية عبر الإنترنت، ولا يزال هناك العديد من الأمور للتقييم والتحسين، ولكن في الوقت ذاته لا يمكن إنكار دورها وأهميتها[14].

3. وقدّم "**لودي.أن**" دراسة حول التعليم في الإنترنت عبر منصتي "دينغ" و"راين كلاس" خلال وباء فيروس كورونا، واعتبر التدريس على الإنترنت لا يزال جديدا على المعلمين والطلاب على حد سواء، كما أن الطلاب في بعض المناطق الصينية ليس لديهم أجهزة كمبيوتر في المنزل ولا يمكنهم استخدام الهواتف المحمولة بسبب ضعف الإنترنت عندهم وهو ما يجعل الدراسة بالنسبة إليهم صعبة، إضافة إلى الأعباء المختلفة على الأساتذة خلال التدريس مثل عدم القدرة على متابعة وجوه الطلاب دفعة واحدة كما في القسم وضعف الإنترنت أحيانا، ويقدم لُو الحلول المناسبة لتلك المشكلات مثل فتح الكاميرا عند الحاجة فقط لتخفيف الضغط على الشبكة، والنداءات العشوائية للطلبة والأسئلة المفتوحة التفاعلية، بمعنى أن يسأل الأستاذ سؤالا ويختار بنفسه الطالب الذي يجيب على السؤال للتأكد من تركيز الطلبة، واللجوء إلى حيلة التصويت المستمر بأن يكرر الأستاذ خلال الحصة طرح الأسئلة على الطلبة جميعا ويطلب منهم الاختيار بين هذه الإجابة أو تلك من خلال كتابة الإجابة المختصرة في دردشة الحصة فيركز الطلبة ويتفاعلون بصفة أكبر، كما نوه الباحث إلى ضرورة استخدام أحدث الوسائل والتقنيات لضمان الاستعمال الأمثل للمنصات الإلكترونية وحصد ثماره. كما يعرض دور راين كلاس في الواجبات المنزلية والاختبارات الإلكترونية على الإنترنت وهو ما يختصر الجهد والوقت على الأساتذة[15].

- تخصص اللغة العربية في الجامعات الصينية:

يدرّس عدد من الجامعات الصينيةِ اللغة العربية وفق منهج وطني صادر من وزارة التربية والتعليم الصينية [16]، وقد تناول الأستاذان مصطفى شعبان وماو ما شياو مينغ هذا الإطار المعياري في نظام الليسانس من حيث مواصفاته ومتطلباته وأهدافه وتوزيع الوحدات فيه بشيء من التفصيل[17] وتُفرض المقررات الدراسية المتعلقة باللغة العربية على كل الجامعات الصينية التي تدرّسها على اختلاف التخصصات إلا ما تختار الجامعات أن تكيفه بحسب تخصصها وأهدافها ولكنها تشترك في نقاط عامة تجمع بين 150 إلى 180 وحدة دراسية[18]. ومن أشهر الجامعات التي تدرّس اللغة العربية جامعة بكين للغات والثقافة، وجامعة بكين للدراسات الدولية، وجامعة شنغهاي للدراسات الدولية، وجامعة الاقتصاد والتجارة الدوليين ببكين، وجامعة اللغة الأجنبية بداليان، وجامعة اللغات الأجنبية والتجارية الخارجية بقوانغدونغ، فالصين تهتم بتعليم اللغات

الأجنبية بوصفها جزءا من الثقافة وبوصفها عنصرا مهما في مشروعها "الحزام والطريق" الذي يربط بينها وبين دول عديدة اقتصاديا فتدرس اللغات الأجنبية ومنها العربية في كليات فرعا من تخصصات الثقافة والسياسة والدراسات الدولية والاقتصاد، ويكون الطلبة الدارسون لهذه التخصصات متمكنين إلى حد ما من هذه اللغات الأجنبية تحدثا وكتابة وترجمة مع اطلاعهم الواسع على تاريخ البلدان التي يدرسون لغاتها وحاضرها السياسي والاقتصادي والثقافي، ويضاف إلى ذلك كله حصيلتهم المعرفية حول بلدهم الصين من النواحي السياسية والعسكرية والاقتصادية والثقافية ودراستهم للغة أجنبية ثانية.

يحصل الأوائل من مختلف الجامعات الصينية التي تدرس العربية على منحة دراسية إلى عدد من البلدان العربية في بداية السنة الثالثة ليسانس مستواهم اللغوي والتعرف على الثقافة العربية الإسلامية عن قرب؛ ويكمل بقية الطلبة دراستهم في الصين. ويختلف نظام كل جامعة عن الأخرى؛ إذ يُعفي بعض من الجامعاتِ الطلبةَ من الامتحان العام ويُكتفى بعلامات الجامعات العربية، بينما تُلزم جامعات أخرى طلبتها بالامتحان العام بالإضافة إلى الدراسة خارج الصين. ويحصل أوائل طلبة الماجستير كذلك على منحة دراسية في سنتهم الثانية إلى بلد عربي لتحسين مستواهم وإنجاز بحث الماجستير في قضية من قضايا اللغة العربية وآدابها، أو قضايا البلدان العربية بحسب تخصص كل جامعة واختيار كل طالب.

يتميز الطلبة الصينيون الذين يدرسون اللغة العربية بأسماء عربية تظل ترافقهم طيلة مشوارهم الدراسي للعربية داخل الصين وخارجها، وقد بين الأستاذ **ياسين يانغ شياوبو** أهمية الأسماء الأجنبية عند الطلبة الصينيين في التعود على الأسماء الأجنبية والاستئناس بها عند الالتقاء بالنصوص والحوارات التعليمية، ويبين دور الأسماء العربية تحديدا في التدرب على الحروف العربية وإتقانها[19].

- الدراسة في مركز التعليم المكثف للغات الملحق بجامعة الجزائر2:

يوفر بعض الجامعات الجزائرية من خلال مراكز التعليم المكثف للغاتِ الملحقة بها إمكانية تعلم عدد من اللغات الأجنبية وتحسين المستوى فيها، وتتيح جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد اللهذلك عبر ملحقها الكائن ببني مسوس في الجزائر العاصمة[20] ، وقد أنشئ المركز بموجب قرار وزاري سنة 2011 ، ويتاح فيه لمختلف الفئات تعلم ثلاث عشرة لغة هي: اللغة العربية للناطقين بغيرها، وسبع لغات أوربية وخمس لغات آسيوية وفق الإطار الأوروبي المرجعي العام للغات[21].

متعلمو اللغة العربية في هذا المركز صنفان: صنف يدرس العربية لأغراض غير أكاديمية في الغالب وبشكل فردي ويشمل جنسيات عديدة، والطلبة الصينيون المبتعثون من الجامعات الصينية إلى المركز ضمن اتفاقية التبادل الثقافي بين الحكومتين الجزائرية والصينية منذ الموسم

الجامعي 2016-2017. وبلغ عدد هؤلاء الطلبة منذ أول اتفاق إلى الآن ستة وستين طالبا؛ 49 طالبا في السنة الثالثة ليسانس و17 طالبا في السنة الثانية ماجستير درسوا في المركز وحداتٍ تنمي مهاراتهم اللغوية وترفع مستواهم في الجانب الأكاديمي التخصص مع ما يتخلل ذلك من لمحات عن الحضارة الإسلامية والثقافة العربية عامة، واجتازوا امتحانات عامة فيها تعدّ جزءا من متطلبات نجاحهم في جامعاتهم الصينية.

- تدريس الصينيين عبر منصة دينغ تالك خلال جائحة كورونا:

التحق بمركز التعليم المكثف للغات الملحق بجامعة الجزائر2 خلال هذا الموسم الجامعي ثلاثة وعشرون طالبا صينيا (7طالبات و9 طلبة في السنة الثالثة ليسانس، و7 طالبات في السنة الثانية ماجستير) قادمين من تسع جامعات صينية هي: جامعة بكين للدراسات الأجنبية وجامعة اللغات الأجنبية بداليان، وجامعة بكين للدراسات الدولية، وجامعة نينغشيا، وجامعة الدراسات الدولية بشنغهاي، وجامعة تيانجين للدراسات الأجنبية، وجامعة بكين للغات والثقافة وجامعة هايلونغ جيانغ بهاربين، وجامعة التجارة والاقتصاد الدوليين ببكين.

كانت الدراسة في البداية بالطريقة المباشرة في القسم من شهر ديسمبر 2019 إلى شهر مارس، ثم تواصلت الدراسة بطريقة التعليم عبر الإنترنت بواسطة منصة دينغ تالك خلال شهري أبريل ومايو بعد الإعلان الرسمي للحجر المنزلي في الجزائر . وشكلت فترة الدراسة الصافية للطلبة الصينيين في المركز غير شاملة للعطل والإجازة ما مجموعه أربعة أشهر ونصف الشهر تقريبا ممثلةً في وحدات القواعد، والبلاغة، والمفردات، وتقنيات التعبير مع أستاذتين، ووحدتي الصوتيات والعروض الشفوية وَالقراءة وتحليل النصوص.

- أركز في هذه الدراسة على تفصيل محتوى وحدة القراءة وتحليل النصوص لارتباطها بتعزيز مهارة الكتابة بالعربية لدى الطلبة الصينيين؛ إذ درسوا الوحدة مجتمعين (بمقدار ساعتين في أربع حصص، ثم ثلاث ساعات بقية الحصص في القسم ثم عبر دينغ) بمجموع كلي قدّر بـ50 ساعة تخللها امتحانان: 26 ساعة في القسم و24 ساعة عبر دينغ؛ وشملت الوحدة حصصا في القراءة وتحليل للنصوص المكتوبة والمرئية إضافة إلى النشاطات والواجبات التي هدفت إلى تعزيز مهارة الكتابة بالعربية لدى الطلبة، ويمكن تقسيم نشاطات الوحدة عامة إلى قسمين رئيسيين:

* النشاطات الفردية: قرأ الطلبة فيها عددا من النصوص في مجالات متنوعة كالحضارة الإسلامية والثقافة العربية والسياسة، وألزمتهم باستخدام القواميس العربية العربية للتفاعل مع تلك النصوص لتخفيف الاعتماد على القواميس المترجمة من وإلى لغتهم الصينية بهدف التعامل مع العربية بمعزل عن الصينية. وشارك الطلبة معي في بناء عناصر القصص القصيرة، وكتبوا بخط

اليد تارة وبالحاسوب تارة أخرى واجبات حول الرحلة من الصين إلى الجزائر والتعريف بالجامعة الصينية المنتمى إليها، وملخص حول الحرب الإعلامية الأمريكية الصينية.

* النشاطات الجماعية بواسطة التعليم التعاوني: قسمت الطلبة إلى مجموعات يتغير أعضاؤها بحسب نقاط القوة والضعف في الحصص، ولخّصوا بعض النصوص المقروءة وشرحوا مضمونها بالتفاعل بين المجموعات، وتعاونوا على كتابة عناصر قصص من وحي خيالهم، وفي التعليم عن بعد قام الطلبة بواسطة الرسائل الفورية في منصة دينغ تالك بإجراء اجتماعات كتابية، وتعاونوا على تحليل عدد من القصص المُشاهدة ثم على إجراء حوارات كتابية تخيلية تفاعلا مع إحدى شخصيات تلك القصص.

لا يستخدم الطلبة الصينيون لغتهم الأم عند تقديم العروض الشفوية ولا عند تقديم الواجبات الكتابية، ولكن نقاشاتهم خلال الاستعداد لتقديم العروض والملخصات وتحليل النصوص لا تخلو خلال الاستعداد للعروض والتلخيصات في القسم من ذلك رغم محاولاتي المستمرة لتعويدهم على استعمال العربية بمعزل عن الصينية.

- مشكلات الطلبة الصينيين مع مهارة الكتابة بالعربية:

سجّلتُ خلال تدريسي للطلبة الصينيين الملتحقين بالمركز في جميع المواسم الدراسيةِ؛ منذ عقد الاتفاقية بين الجزائر والصين؛ الكثيرَ من الملاحظات المتعلقة بأخطائهم والصعوبات التي واجهوها أو يواجهونها خلال تعلمهم لمهارات اللغة العربية وتحسينها، وكذا الملاحظات المتعلقة بتباين مستوياتهم، ولاسيما أن هؤلاء الوافدين إلى المركز كلهم أوائل في جامعاتهم الصينية وهو ما يدل على إمكانية تعميم هذه المشكلات والصعوبات لدى الطلبة الصينيين الدارسين للعربية في الجامعات الصينية. بعض هذه المشكلات والصعوبات لاحظتها بنفسي، وبعضها الآخر قيّدته خلال نقاشاتي ومحادثاتي مع الطلبة على مر المواسم الجامعية؛ فنشاط "الكلام" فرصة للطلبة لتعزيز مهارتهم في الحديث وهو فرصة لي للتعرف عليهم وعلى ما يحيط بتعلمهم للعربية عن قرب فكلما اتسعت دائرة المعرفة تعمّق فهم المشكلات والصعوبات ومن ثم سهُل الإحاطة بها وأتيحت الفرصة لابتكار مختلف الحلول لها.

وقد عُرض في المؤتمر الدولي الذي نظمته الجامعة الوطنية الإسلامية الماليزية وجامعة الدراسات الأجنبية ببكين الصينية عام 2011 عدد من المداخلات والأوراق البحثية التي تناولت مشكلات الطلبة الصينيين عند تعلم اللغة العربية من حيث صعوبات تعلم الأصوات العربية والقواعد النحوية وضعف التعبير الشفوي[22]، وأبسُط فيما يأتي عددا من المشكلات والصعوبات التي تحيط بالطلبة الصينيين عند تعلمهم اللغةَ العربية أو تحسينها عامة لما في ذلك من توضيح

للسياق العام لموضوع هذه الورقة البحثية وهو تعزيز مهارة الكتابة لديهم، فمن جملة مشكلات الطلبة الصينيين والتي لها علاقة مباشرة مع مهارة الكتابة:

1. إن الصعوبة الأساسية التي تواجه الطلبة الصينيين هي اختلاف طبيعة اللغة الصينية[23] عن طبيعة اللغة العربية؛ ابتداء من الانتماء لفصيلتين لغويتين متمازيتين وصولا إلى طريقة النطق والكتابة والقواعد النحوية والصرفية، وتزيد المشكلة تعقيدا باعتبار اللغة العربية لدى الصينيين إلا فيما ندر لغة جديدة بالكلية وغريبة عنهم، فهم مثلا وبالرغم من دراستهم للإنجليزية في سن مبكرة فإنهم يعانون من مشكلات وصعوبات ومخاوف عديدة بسبب اختلافها عن لغتهم الأم[24]، وقد بيّن شانبو أثر الثقافة الصينية في كتابات الطلبة الصينيين بالإنجليزية بسبب اختلاف الثقافتين[25]، كما عرض يينغ وانغ وجينغ شان الفروق بين الصينية والإنجليزية من الناحية الكتابية واستيراتجيات تعليم الكتابة بالإنجليزية[26]، وإن كان الأمر كذلك مع الإنجليزية التي اعتاد عليها الصينيون منذ الصغر، فهو أصعب وأشد تعقيدا مع اللغة العربية التي استكشفها معظم الطلبة عند اختيار تخصصاتهم الجامعية.

وقد اعتنى بعض الدراسات بعقد المقارنات بين العربية والصينية في مستويات مختلفة مثل النبر والتنغيم في اللغتين[27]، وبنية الأسماء[28]، والنعت من حيث وظيفته وأنواعه وتبعيته للمنعوت[29]، والخصائص الصرفية المميزة للصينية عن العربية كتميزها بالنبر دوره في اختلاف المعنى[30]، ومن المشكلاتِ المرتبطة باختلاف اللغتين الصينية والعربية الخلطُ المستمر لدى الطلبة الصينيين نطقا وكتابة -برغم معرفتهم الجيدة بالقواعد النظرية- بين المذكر والمؤنث، والمفرد والمثنى والجمع، والنكرة والمعرفة ولاسيما بين النعت والمنعوت.

2. البرنامج الدراسي في الجامعات الصينية مكثف كما سبق بيانه؛ إذ على الطلبة مواد عامة باللغة الصينية بحسب تخصصاتهم، ودراسة مواد اللغة العربية الأساسية والاختيارية، مع ضرورة تركيزهم على اللغة الإنجليزية نظرا لأهميتها، وهذا يعني أن الطلبة يركزون في تحصيلهم على أمور على حساب أمور أخرى، ولذلك لا يعطون قيمة كبيرة لتصحيح الأخطاء وتعزيز مهاراتهم مادام رصيدهم يوفي بالغرض من استعمال اللغة وهو التواصل.

3. تعتبر الصين من البلدان العملاقة تقنيا، وتحظى بسرعة إنترنت عالية[31]، وبرغم الاستعمال الواسع لمواقع التواصل الاجتماعي والمنصات الإلكترونية في الصين ولاسيما بين أوساط الشباب إلا أن مجال تعليم اللغات مازال يُستخدم فيه الوسائل التقليدية[32] التي تركز على الأستاذ وتجعل الطلاب مجرد متلقين سلبيين[33]. ثم إن جميع الطلبةِ الصينيينَ يدرسون اللغةَ العربية بِمهاراتها المختلفة وعلى خلاف تخصصات جامعاتهم من خلال كتاب واحد مشترك هو "الجديد في اللغة العربية"[34] بالاعتماد على الشرح الصيني، بالإضافة إلى التزامهم بحفظ قائمة كبيرة من المفردات

العربية من خلال كتاب المفردات العربية الصينية[35]؛ ولأجل ذلك اعتاد الصينيون على استخدام الصينية جنب العربية في التفكير والاستعمال؛ فرصيدهم الإفرادي غني، وفهمهم للقواعد جيد، وزيادة على تنمية مهارة الكتابة بالعربية اعتمادا على الترجمة، فإنهم يستخدمون الطرق التقليدية في ذلك ممثلة في الورقة والقلم والملفات الإلكترونية أحيانا وتتوفر أمامهم سبل الترجمة بكل سهولة.

4. تتباين مستويات الطلبة الصينيين في المركز بسبب قدومهم من جامعات متنوعة من حيث التخصص والقوة العلمية، ويستحيل تقسيمهم في المركز بناء على وفق الإطار الأوروبي المرجعي العام للغات المعتمد فيه لأنهم بالأساس خاضعون للإطار الصيني[36] كما لا يمكن فصل طلبة الليسانس عن طلبة الماجستير بسبب تفوق بعض طلبة الليسانس على بعض طلبة الماجستير وهو ما يشكل صعوبة وتحديا كبيرين. وبسبب هذا التباين في المستوى فإن بعض الطلبة يتحرجون من المشاركة في القسم خوف الوقوع في الخطأ والتعرض للحرج كما يختار كل فوج الطالب الأفضل لكتابة الملخصات النهائية للنشاطات الجماعية.

5. يعتمد الطلبة كما سبق القول عموما على الترجمة بحفظ قائمة كبيرة من الكلمات العربية وعندما تُطلب منهم واجبات كتابية خارج الحصص يصعب معرفة الرصيد الخاص بالطلبة من الجمل والعبارات المترجمة، وكان أفضل حل تكثيف نشاطات الكتابة ولاسيما الجماعية منها خلال الحصص الدراسية.

6. برغم الإمكانات المادية الهائلة لبلد مثل الجزائر فإن سرعة الإنترنت فيها منخفضة جدا[37]، ومع هذا فإن سرعة الإنترنت لم تكن عائقا أمام تعزيز مهارة الكتابة وإنما كانت مشكلة عويضة عند شرح الدروس والنقاشات مع الطلبة وتصحيح واجباتهم، أو أثناء تقديم العروض الشفهية ولاسيما الجماعية منها[38].

7. كما ذكرت آنفا في محتوى حصص القراءة وتحليل النصوص المكتوبة والمسموعة، فإن الطلبة عندما كانوا يستعدون لتقديم نشاطات حوارية أو تمثيلية، أو عند تلخيص نص مكتوب كانوا يميلون لا شعوريا إلى كتابة ملاحظات بالصينية أو المناقشة فيما بينهم بلغة صينية مهموسة برغم التزامهم الكامل باستعمال العربية أثناء عرض النشاطات، ولكنهم لا يكادون يجدون فرصة إلا ويستغلونها لاستعمال الصينية، وكلما ركزتُ مع مجموعة لمنع الصينية استغل أعضاء المجموعات الأخرى الفرصة للنقاش فيما بينهم بالصينية؛ ومن الصعب بل من المستحيل التحكم في كل المجموعات في وقت واحد مهما تعددت سبل التعزيز والمنع داخل القسم، وهو أمر يمكن فهمه بالنظر إلى السنوات القليلة التي مرت عليهم وهم يستخدمون العربية في محيطهم التعليمي فقط.

ولكن الرسائل الفورية في منصة دينغ أسهمت في الخلاص من استخدام اللغة الصينية بجانب العربية عند الاستعداد للنشاطات.

- تعزيز مهارة الكتابة باللغة العربية عبر الرسائل الفورية في دينغ تالك:

إن الهدف من تعزيز مهارة الكتابة بالعربية لدى الطلبة الصينيين هو حل بعض المشكلات لديهم وهي:

أ. عدم القدرة على استعمال العربية بمعزل عن اللغة الصينية تفكيرا ثم تعبيرا عن تلك الأفكار نطقا وكتابة ولاسيما أثناء الاستعداد لمختلف النشاطات.

ب. ركاكة الخط التي تصعّب مهمة تصحيح الواجبات الكتابية

ج. قلة الكفاءة في كتابة العربية عبر جهاز الحاسوب أو الهاتف برغم أهمية ذلك في سوق العمل

ولأجل حل هذه المشكلات و تعزيز مهارة الكتابة بالعربية طبقت هذه النماذج[39]:

1. تعزيز الكتابة بالعربية في الحصص الدراسية:

كان استعمالُ الرسائل الفورية في البداية تكيفًا مع مشكل تقني حال دون سماع الطلبة لمحتوى الدرس فكان البديل عقد اجتماعي كتابي؛ فمن الضروري إيجاد البدائل التعليمية بشكل دائم، وقد استُغلّت المشكلة لتحويلها إلى نشاط كتابي يتخيل الطلبة أنفسهم أثناءه بأنهم أعضاء في مؤسسة من اختيارهم يفترض بهم أن يعقدوا اجتماعا فيها، وحالت ظروف كورونا دون اجتماعهم في مكان واحد؛ بل وإن كل واحد منهم يجلس في مكان لا يستطيع فيه التكلم وإسماع صوته، ولم يعد في الإمكان سوى عقد اجتماع كتابي، وقد تكفل قائدو الفرق بنسخ رسائل فرقهم في ملف ملفات تم تصحيحها في حصص متلاحقة بشكل تفاعلي مباشر عن طريق خاصية مشاركة الشاشة:

* الفريق الأول: اختار أعضاؤه عقد اجتماع في وزارة الخارجية الصينية لمناقشة إسهام الصين في مكافحة وباء كورونا.

* الفريق الثاني: اختار أعضاؤه عقد اجتماع خلال المنتدى الطبي لسرطان المعدة.

* الفريق الثالث: اختار أعضاؤه عقد اجتماع في شركة "همزة" للبناء بسبب أزمة مالية فيها.

* الفريق الرابع: اختار أعضاؤه عقد اجتماع لدفع رواتب العمال في مصنع الجلد.

* الفريق الخامس: اختار أعضاؤه عقد اجتماع معلمَيْن ووالديْن حول التناقض بين التعليم المدرسي والتعليم العائلي.

2. تعزيز الكتابة بالعربية خلال الاستعداد للعروض الشفهية:

اعتاد الطلبة في حصص الصوتيات والعروض الشفوية داخل القسم على الاستعداد لعروضهم ولاسيما الجماعية منها عن طريق المناقشة الشفهية وكانوا كما ذكرت آنفا يستعملون

الصينية فأراقبهم وأوجههم، ولكن ذلك لم يكن ممكنا في التعليم عن بعد نظرا لظروف شبكة الإنترنت في الجزائر، فاخترت لهم الرسائل الفورية لضمان عدم استعمالهم الصينية لأنهم يعلمون أن ما يكتبون سيكون مراقبا على خلاف ما يقال إذ يستحيل مراقبة جميع المجموعات في وقت واحد، كما أن الكتابة في الرسائل الفورية خلال هذا الاستعداد هي كذلك فرصة للتمرن على الكتابة الإلكترونية، ومن العروض الشفهية التي استعد لها الطلبة كتابيا عبر الرسائل الفورية وذلك في الحصص وامتحاني الصوتيات والعروض الشفوية:

* موضوع حواري حر: استعدّ أعضاء إحدى المجموعات لتمثيل دور خبراء من جامعة الاقتصاد والتجارة الدولية في الصين تم استضافتهم في برنامج تلفزيوني، وتناقش أعضاء مجموعة أخرى حول وجهتهم خلال العطلة، كما تناقش آخرون حول برامجهم التلفزيونية المفضلة، فيما عرض بعض أعضاء المجموعة الرابعة مساعدة زملائهم في المجموعة نفسها لتحسين مهارة الاستماع لديهم، واستعدت المجموعة الخامسة لتأدية تمثيلية عن مقابلة عمل عبر الإنترنت.

* الحرب الإعلامية قبل كورونا بين أمريكا والصين: استعد بعض الطلبة لعقد اجتماع حول اتهامات تطوير تكنولوجيا الجيل الخامس، واستعد آخرون لعقد مؤتمر صحفي بين وزارتي الخارجية الأمريكية والصينية حول قضايا حقوق الإنسان في البلدين، وناقشت مجموعة أخرى المزايا بين نظامي الاشتراكية والرأسمالية، بينما فضّل آخرون المبادرة الصينية "الحزام والطريق" بين المدافع عنها والمشكك في أهدافها، وناقش أعضاء المجموعة الأخيرة بحذر قضية حساسة هي الحقوق الإنسانية للأقليات في إقليم شينجيانغ ولاسيما قومية ويغور المسلمة.

نشرتها بدورها في الإنترنت.

* الامتحان التجريبي: موضوع حر: استعد الفريق الأول لمناقشة حياتهم في الجزائر أثناء جولة في شاطئ البحر، واستعد الفريق الثاني لتمثيل حفلة تخرجهم، فيما اختار الفريق الثالث الموضوع المفضل عند الصينيين وهو "الحزام والطريق"، وتهيّأ الفريق الرابع لمناقشة التسوق عبر الإنترنت، فيما تجهّز الفريق الخامس لتمثيل قطعة تمثيلية مكونة من مشاهد متعددة للحديث عن المشاكل التي تحدث بين خطيبين.

* الامتحان النهائي: العودة إلى الصين: استعد الفريق الأول لأداء تمثيلية العودة إلى الصين وزواج زميلين أقاما في الجزائر خلال منحتهما الدراسية. وتجهز الفريق الثاني للالتقاء في حفلة بعد سنوات من تجربتهم في الجزائر، كما استعد الفريق الثالث لإجراء مقابلة عمل في وزارة البيئة بعد التخرج، فيما تهيأ الفريق الأخير لأداء مسرحية حول التوازن بين الأسرة والعمل.

3. تعزيز الكتابة بالعربية في امتحان القراءة وتحليل النصوص:

لم يكن الغرض من امتحان الطلبة تقويمَهم وحسب وإلا فالفائدة تنحصر في أن يخرج لنا طلاب يحسنون الإجابة على الامتحانات فقط ولا يتواصلون باللغة، ولذلك يزاد على تقويم الطلبة استمرار تعزيز المهارات لديهم، خاصة وأن فترة الدراسة قليلة بالنظر إلى كثرة العطل والإجازات وبالنظر إلى مستوى الطلبة ومشكلاتهم كذلك وليس لديهم فرصة لاستعمال العربية سوى في البيئة التعليمية، وقد وزع الطلبة في الامتحان التجريبي (وهي تسمية إدارية) والامتحان النهائي إلى مجموعات ثم كُلّفوا بمشاهدة مقتطفات من قصة قصيرة ثم تحليلها تحليلا كتابيا استنادا إلى عناصر القصة التي درسوها، ثم طُلب منهم تخيل تكملة معينة لهذه القصة من زاوية إحدى الشخصيات عن طريق الحوارات الكتابية:

* الامتحان التجريبي: شاهد الطلبة حلقة من المسلسل الكرتوني أنا وأخي[40]، وقاموا بتحليل الحلقة بالاستعانة بملخص عناصر القصة القصيرة التي شُرحت لهم سابقا، وملخص القصة أن طفلا قريبا من سن المراهقة توفيت والدته واضطر رعاية أخيه الرضيع وسبب له ذلك الكثير من الإرهاق والمشاكل النفسية. ثم تحاور الطلبة فيما بينهم كتابيا عبر مجموعات الرسائل الفورية في دينغ حوارات كتابية تناقشوا فيها حول سبل مساعدة صديق يمر بظروف مشابهة لبطل القصة. وقدم قائدو الفرق نسخة عن حواراتهم المكتوبة متبوعة بتنسيق آخر بعد مراجعة أخطائهم بسبب سرعة الكتابة. ثم تلقوا بعد ذلك تصحيحا عاما، وكان من سبل تعزيز الكتابة بالعربية لدى الطلبة خلال الامتحان حصولهم على علامات مختلفة وإن كانوا في فريق واحد بالنظر إلى نسبة مشاركة كل طالب في الحوار؛ فمن الطلبة من يقل مستواه عن طلبة آخرين -كما سبق ذكره في المشكلات- فلا يكاد يتكلم أو يكتب أو خوفا من الوقوع في الأخطاء المحرجة كما يظن، وعندما كان يتحاور الجميع عبر الرسائل الفورية سهُل معرفة دور كل واحد منهم في الحوار ومراقبة الجميع دفعة واحدة سواء بشكل مباشر أو عند مراجعة الرسائل لاحقا وهو ما لا يتيحه التعليم داخل القسم إذ يغطي المتفوق على الأقل تفوقا فلا يتقدم الضعيف بسبب تحرجه أو بسبب استعجال المتفوق، والضعيف يضمن أن العمل الجماعي قد تم على أية حال فيركن إلى زميله الأقوى، ولكنه في الرسائل الفورية ملزم بالمحاولة في كل الأحوال، وهذا ما تتميز به الرسائل الفورية.

* الامتحان النهائي: شاهد الطلبة حلقة من المسلسل الكرتوني سالي[41]، وقاموا بتحليل الحلقة التي تابعوها بالاستعانة بعناصر القصة القصيرة، وملخص القصة أن طفلة ثرية اضطرت للعيش في مدرسة داخلية بسبب وفاة والدتها وسفر والدها للقيام ببعض الأعمال غير أنه أفلس ومات فانقلبت المديرة عليها وتحولت إلى "طفلة خادمة"، ثم تناقش الطلبة فيما بينهم كتابيا عبر مجموعات الرسائل الفورية في دينغ حول سبل الإسهام في مكافحة عمالة الأطفال التي تعاني منها بطلة القصة وذلك لقرب مناسبة اليوم العالمي لمكافحة عمالة الأطفال مع تاريخ إجراء الامتحان

النهائي، كما طلب من الطلبة خلال الامتحان ذاته التعبير وبشكل فردي عن أحلامهم ومخاوفهم حول حصولهم على منصب عمل، وكذلك كتابة رسالة يقنعون فيها أستاذتهم للتدريس في جامعتهم بذكر مميزاتها.

- النتائج:

* لوحظ مشاركة جميع الطلبة بنسب مختلفة من المشاركات بحسب تجربة كل طالب في الحياة والتي تنعكس على تعبيره بالإضافة إلى رصيده اللغوي بالعربية ومدى اعتياده على الكتابة الإلكترونية، ولكن النتائج عامة متقاربة إلى حد ما من حيث كمّ الكتابة وسرعتها.

* وبمراقبة توقيت رسائل الطلبة وتحفيزهم على الكتابة المباشرة جملة جملة أو حتى كلمة كلمة للإسراع في الكتابة وتجنب اللجوء إلى حيلة الكتابة بالصينية ثم ترجمتها ونسخها في الدردشة، فقد لوحظ تقارب التوقيت بين المشاركات لكل طالب، مما يعني أن مشاركاتهم من رصيدهم، وقد خلت الرسائل من الصينية إلا عبارات قصيرة تعد على أصابع اليد الواحدة من مجموع الكم الهائل من الرسائل لجميع، وبعض هذه العبارات كان مزحة فيما بين الطلبة خلال الحوار أو إشارة إلى أحدهم[42].

* لوحظ اجتهاد بعض الطلبة في الامتحان وكفاءته في الكتابة بالعربية وزيادة مشاركاته بالمقارنة بين الامتحانين التجريبي والنهائي. لأن الطالب عندما يعلم أن زملاءه قد تفوقوا عليه في العلامات وهم في فريق واحد يتخلى عن كسله تحقيقا لعلامة أفضل، ولكنه بذلك يطور مهارته في الكتابة لاشعوريا سواء أتعلق الأمر بسرعة الكتابة أو في محتوى ما يُكتب.

* كما أن الطلبة الذين يخشون في العادة من المشاركة في النقاش العلني بالعربية داخل القسم خوفا من سخرية زملائهم أو مزاحهم معهم لوحظ تجاوبهم واجتهادهم في الكتابة رغم شكوى البعض منهم في البداية من بطئه في الكتابة أو من كثرة الواجبات المقدمة إليه، ولم يعد هناك ما يمنعهم من المشاركة بالكتابة مهما كانت الأخطاء، فلا صوت يُسمع تعقيبا على ما يقال، والتعليق الكتابي أقل وطأة بلا شك من التعليق الصوتي.

- الخلاصة:

إن مجموع الحوارات التي قام بها الطلبة تشكل مدونة كبيرة تستحق الدراسة بتعمق حول أنواع الجمل المستعملة خلال الكتابة الفورية وأنواع الأخطاء الناتجة عن أمرين صعبين هما "اللغة الأجنبية" و"الكتابة الفورية السريعة". ولكنها بلاشك طريقة فعالة لتعزيز المهارة لاشعوريا تستحق مواصلة تطبيقها بشكل دائم وليس فقط لأن جائحة كورونا ألزمتنا بالتدريس عبر دينغ وغيره من المنصات الإلكترونية، ولكن لأن الرسائل الفورية في حد ذاتها؛ كما ذكرت دراسات

سابقة؛ تتيح للطلبة بيئة طبيعية وعفوية للاعتياد على الكتابة باللغة العربية للناطقين بغيرها لا شعوريا كل بحسب مستواه.

- قائمة المصادر والمراجع:

- تاكاهيرو أوموري، المسلسل الكرتوني أنا وأخي، الإنتاج الأصلي 1996، دبلجة مركز الزهرة، سورية، دون تاريخ.
- ريوزو ناكانيشي، المسلسل الكرتوني سالي، الإنتاج الأصلي 1985، دبلجة شركة الشرق الأدنى، دون تاريخ.
- تشانغ عمّار هونغ، حول المنهج الوطني لتعليم اللغة العربية في الجامعات الصينية -جامعة الدراسات الأجنبية ببكين نموذجا-، مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانية، الجزائر، المجلد 1، العدد 2، 2019، ص.ص 288-299.
- سمر فو يي هشوان، و فاطمة محمد أمين العمري، قضايا صرفيّة بين اللغتين العربيّة والصّينيّة: دراسة تقابليّة، مجلة التجديد، المجلد 21، العدد 41، ماليزيا، 2017، ص.ص 158-178.
- سيو شاو بينغ، النبر والتنغيم في اللغة العربية واللغة الصينية الماندرين: دراسة تحليلية تقابلية (ملخص ماجستير)، الجامعة الإسلامية العالمية، غير منشور، ماليزيا، 2019.
- شاو هوا قوه، الجديد في اللغة العربية (النسخة الإلكترونية – معلومات الغلاف بالصينية، دار التعليم والدراسة للغات الأجنبية للنشر، المجلدات 1 -5، الصين، 2002-2010.
- لياو جينغ، النّعت بين العربية والصّينية ـ دراسة مقارنة ـ، مجلة الإشعاع، المجلد 1، العدد 2، الجزائر، 2014، ص.ص 121-137.
- فريق وضع المنهج التدريسي وتعديله للمبتدئين والمتقدمين، جدول المفردات لمنهج تعليم اللغة العربية في الجامعات الصينية، الصين، 2017.
- محمد عبد الرحمن يونس، رحلة بكين ملامح من الصين المعاصرة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، دون طبعة، لبنان، 2004.
- مصطفى شعبان، و شياو مينغ (晓明) ما (马)، الإطار المعياري الصيني العام لتدريس اللغة العربية لغةً أجنبية (المقالة من نتائج مشروع دراسات التربية والتعليم لجامعة القوميات بشمال غربي الصين، 2017، الاطلاع: 2020، https://daleel-ar.com/home/mod/data/view.php?d=10&rid=104.
- موقع جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله، الهيكل التنظيمي، دون تاريخ، الاطلاع: 2020/10/07، https://univ-alger2.dz/index.php/ar.
- موقع مركز التعليم المكثف للغات، دون تاريخ، الاطلاع: 2020/10/07، https://www.ceil.univ-alger2.dz/.
- نسرين زعنون، تحسين مهارة التحدث بالعربية لدى الطلاب الصينيين عبر منصة دينغ تالك: المشكلات والحلول، مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بعد بالشارقة: التعليم عن بعد في تدريس اللغة العربية

الواقع والمتطلبات والآفاق، الإمارات العربية المتحدة، 2020، أعمال المؤتمر، المجلد 1، ص.ص 281، 294.

- نسرين زعنون، ملحق الدراسة: الحوارات الكتابية، إنشاء: أكتوبر 2020، https://drive.google.com/file/d/1cBJ1eJub60L-Rumdo8O4vtcdw7wTs1aR/view?usp=sharing.

- نصر الدين إبراهيم أحمد، المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربيّة 2011 م: آفاق وتحديات – ماليزيا والصين، مجلة التجديد، المجلد 16، العدد 31، ماليزيا، ص.ص 251-262.

- نور شهداء بنت إسماعيل، ومحمد صبري شهرير، تعلّم المفردات العربية للطلبة الناطقين بغيرها عبر برامج المراسلة الفورية: برنامج واتساب أنموذجا، المجلة الدولية للتطبيقات الإسلامية في علم الحاسب والتقنية، دون بلد، المجلد 5، العدد 1، 2017، ص.ص 12-28.

- Alibabagroup Website, 1999, Retrieved October 07, 2020, https://www.alibabagroup.com.

- Altakhaineh, A. R., & Al-Jallad, M. Z., The Use of Twitter and Facebook in Teaching Mechanics of Writing to Arabic-Speaking EFL Learners, International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), V°13, N°9, 2018, p.p 4-14.

- DingTalk Website, 2014, Retrieved October 07, 2020, https://www.dingtalk.com/en.

Baomin, H., Online Learning-based English Language Teaching - Strategy Training, 5th International Workshop on Education, Development and Social Sciences (IWEDSS 2019), Francis Academic Press, United Kingdom, 2019, pp. 345-353.

- cnki, (**China National Knowledge Infrastructure**), 1996, Retrieved october 10, 2020, https://oversea.cnki.net/index/.

Guannan, G., Search on the Current Situation Causes and - Countermeasures of English Learning Anxieties of Chinese Students Studying Abroad, International Conference on Education Technology and Social Sciences (ETSOCS 2018), Francis Academic Press, United Kingdome, 2018, p.p 48-52.

Hou, W, Research on College English Teaching Based on WeChat - Platform, Frontiers in Educational Research, V°2, I°12, 2019, p.p 5-11.

- Huang, C.-T. J., Li, Y.-H. A., & Sim, A., The Handbook of Chinese Linguistics, John Wiley & Sons, United Kingdome, 2014.

- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M., The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature, Teachers College Record, V°115, N°3, 2013, p.p 115, 1–47.

Shanbo, S., The Influence on Chinese Students' English Writing - Caused by the Difference of Chinese and Western Thinking Model--to Analyse from The Perspective of Conceptual Fluency, Frontiers in

Educational Research , V°3, I°4, Francis Academic Press, United Kingdome, 2020, p.p 6-10.
- Speedtest Website, Speedtest Global Index, (2020, July 01). Retrieved from speedtest: https://www.speedtest.net/global-index#mobile.
- Wang, Y., & Chen, J., Differences of English and Chinese as Written Languages and Strategies in English Writing Teaching, Theory and Practice in Language Studies, Finland, V°3, N°4, 2013, p.p 647-652.
Wang, Y., Fang, W.-C., Han, J., & Chen, N.-S., Exploring the - affordances of WeChat for facilitating teaching, social and cognitive presence in semi-synchronous language exchange, Australasian Journal of Educational Technology, V°32, N°4, 2016, p.p 18-37.
Yan, S., Ruiyi, Z., & Hongxi, W., Online Teaching of Advanced - English with Tencent QQ Chat, Frontiers in Educational Research, V°3, I°4, 2020, p.p 99-104.
- 吕 Lǚ, 德. 恩 Dé. Ēn., 疫情时期“钉钉+雨课堂”模式下的网络直播授课初探 —以国家通用语教学为 A brief research on the online teaching using the Dingtalk and Rain Classroom during the Covid19 Epidemic-Taking country’s common language teaching as an example, 品位•经典 Journal of Tasting the Classics , V°5, 2020, p.p 102-103 + 158.
- 杨 Yáng, 茹. R., & 谢 Xiè, 岩. Y., 引入钉钉平台促进大学英语信息化教学改革 Introducing DingTalk platform to promote the reform of college English informationization teaching, 英语广场 English Square (electronic version), V°121, 2020, p.p 59-61.
- 叶 Yè, 理. l., 钉钉平台在在线英语教育中的应用策略及评 Application Strategy and Evaluation of Dingding Platform in Online English Education, 语教育与翻译发展创新研究 Innovative Studies on Foreign Language Education and Translation Development Center, V°9, 2020, p.p 102-104.

- الهوامش والإحالات:

[1] - Speedtest Website, Speedtest Global Index, (2020, July 01). Retrieved from speedtest: https://www.speedtest.net/global-index#mobile.

[2] - Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M., The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature, Teachers College Record, V°115, N°3, 2013, p.p 115, 1–47.

[3]- نور شهداء بنت إسماعيل، ومحمد صبري شهرير، تعلّم المفردات العربية للطلبة الناطقين بغيرها عبر برامج المراسلة الفورية: برنامج واتساب أنموذجا، المجلة الدولية للتطبيقات الإسلامية في علم الحاسب والتقنية، د. ب، المجلد 5، العدد 1، 2017، ص.ص 12-28.

[4] - Baomin, H., Online Learning-based English Language Teaching Strategy Training, 5th International Workshop on Education, Development and Social Sciences (IWEDSS 2019), Francis Academic Press, United Kingdom, 2019, pp. 345-353.

[5] - Altakhaineh, A. R., & Al-Jallad, M. Z., The Use of Twitter and Facebook in Teaching Mechanics of Writing to Arabic-Speaking EFL Learners, International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), V°13, N°9, 2018, p.p 4-14.

[6] - Baomin, H., Ibid.

[7] - Yan, S., Ruiyi, Z., & Hongxi, W., Online Teaching of Advanced English with Tencent QQ Chat, Frontiers in Educational Research, V°3, I°4, 2020, p.p 99-104.

[8] - Hou, W, Research on College English Teaching Based on WeChat Platform, Frontiers in Educational Research, V°2, I°12, 2019, p.p 5-11.

[9] - Wang, Y., Fang, W.-C., Han, J., & Chen, N.-S., Exploring the affordances of WeChat for facilitating teaching, social and cognitive presence in semi-synchronous language exchange, Australasian Journal of Educational Technology, V°32, N°4, 2016, p.p 18-37.

[10] - Alibabagroup Website, 1999, Retrieved October 07, 2020, https://www.alibabagroup.com.

[11] - DingTalk Website, 2014, Retrieved October 07, 2020, https://www.dingtalk.com/en.

[12] - cnki, (**China National Knowledge Infrastructure**), 1996, Retrieved october 10, 2020, https://oversea.cnki.net/index/.

[13]- 杨 Yáng, 茹. R., & 谢 Xiè, 岩. Y., 引入钉钉平台促进大学英语信息化教学改革 Introducing DingTalk platform to promote the reform of college English informationization teaching, 英语广场 English Square (electronic version), V°121, 2020, p.p 59-61.

[14] - 叶 Yè, 理. l., 钉钉平台在在线英语教育中的应用策略及评 Application Strategy and Evaluation of Dingding Platform in Online English Education, 外语教育与翻译发展创新研究 Innovative Studies on Foreign Language Education and Translation Development Center, V°9, 2020, p.p 102-104.

[15] - 吕 Lǚ, 德. 恩 Dé. Ēn., 疫情时期"钉钉+雨课堂"模式下的网络直播授课初探 —以国家通用语教学为 A brief research on the online teaching using the Dingtalk and Rain Classroom during the Covid19 Epidemic-Taking country's common language teaching as an example, 品位•经典 Journal of Tasting the Classics , V°5, 2020, p.p 102-103 + 158.

[16] - تشانغ عمّار هونغ، حول المنهج الوطني لتعليم اللغة العربية في الجامعات الصينية -جامعة الدراسات الأجنبية ببكين نموذجا-، مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانية، الجزائر، المجلد 1، العدد 2، 2019، ص 289.

[17] - مصطفى شعبان، و شياو مينغ (晓明) ما (马)، الإطار المعياري الصيني العام لتدريس اللغة العربية لغةً أجنبية (المقالة من نتائج مشروع دراسات التربية والتعليم لجامعة القوميات بشمال غربي الصين، 2017، الاطلاع: 2020، https://daleel-ar.com/home/mod/data/view.php?d=10&rid=104.

[18] - تشانغ عمّار هونغ، المرجع السابق، ص 291.

[19] - محمد عبد الرحمن يونس، رحلة بكين ملامح من الصين المعاصرة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، د، ط، لبنان، 2004، ص 240.

[20] - موقع جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله، الهيكل التنظيمي، د.ت، الاطلاع: 2020/10/07، https://univ-alger2.dz/index.php/ar.

[21] - موقع مركز التعليم المكثف للغات، د.ت، الاطلاع: 2020/10/07، https://www.ceil.univ-alger2.dz/.

[22] - نصر الدين إبراهيم أحمد، المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربيّة 2011 م: آفاق وتحديات – ماليزيا والصين، مجلة التجديد، المجلد 16، العدد 31، ماليزيا، ص 258.

[23] - Huang, C.-T. J., Li, Y.-H. A., & Sim, A., The Handbook of Chinese Linguistics, John Wiley & Sons, United Kingdome, 2014.

[24] - Guannan, G., Search on the Current Situation Causes and Countermeasures of English Learning Anxieties of Chinese Students Studying Abroad, International Conference on Education Technology and Social Sciences (ETSOCS 2018), Francis Academic Press, United Kingdome, 2018, p.p 48-52.

[25] - Shanbo, S., The Influence on Chinese Students' English Writing Caused by the Difference of Chinese and Western Thinking Model--to Analyse from The Perspective of Conceptual Fluency, Frontiers in Educational Research , V°3, I°4, Francis Academic Press, United Kingdome, 2020, p.p 6-10.

[26] - Wang, Y., & Chen, J., Differences of English and Chinese as Written Languages and Strategies in English Writing Teaching, Theory and Practice in Language Studies, Finland, V°3, N°4, 2013, p.p 647-652.

[27] - سيو شاو بينغ، النبر والتنغيم في اللغة العربية واللغة الصينية الماندرين: دراسة تحليلية تقابلية (ملخص ماجستير)، الجامعة الإسلامية العالمية، غ.م، ماليزيا، 2019، ص ب.

[28] - Mohamedou, B., & Hyder, G., Comparative Study of Arabic and Chinese Noun Structure, American Journal of Linguistics, 2018 , V°6, N°3, p.p 48-53.

[29] - لياو جينغ، النّعت بين العربية والصّينية ـ دراسة مقارنة ـ، مجلة الإشعاع، المجلد 1، العدد 2، الجزائر، 2014، ص 123.

[30] - سمر فو يي هشوان، و فاطمة محمد أمين العمري، قضايا صرفيّة بين اللغتين العربيّة والصّينيّة: دراسة تقابليّة، مجلة التجديد، المجلد 21، العدد 41، ماليزيا، 2017، ص 169. ص.ص 158-178.

[31] - Speedtest Website, Ibid.

[32]- 叶 Yè, 理. l., Ibid.

[33]- 杨 Yáng, 茹. R., & 谢 Xiè, 岩. Y., Ibid.

[34] - شاو هوا قوه، الجديد في اللغة العربية (النسخة الإلكترونية – معلومات الغلاف بالصينية، دار التعليم والدراسة للغات الأجنبية للنشر، المجلدات 1 -5، الصين، 2002-2010.

[35] - فريق وضع المنهج التدريسي وتعديله للمبتدئين والمتقدمين، جدول المفردات لمنهج تعليم اللغة العربية في الجامعات الصينية، الصين، 2017.

[36] - مصطفى شعبان، و شياو مينغ ما، المرجع السابق.

[37] - Speedtest Website, Ibid.

[38] - نسرين زعنون، تحسين مهارة التحدث بالعربية لدى الطلاب الصينيين عبر منصة دينغ تالك: المشكلات والحلول، مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بعد بالشارقة: التعليم عن بعد في تدريس اللغة العربية الواقع والمتطلبات والآفاق، الإمارات العربية المتحدة، 2020، أعمال المؤتمر، المجلد 1، ص 291.

[39] - نسرين زعنون، ملحق الدراسة: الحوارات الكتابية، إنشاء: أكتوبر 2020، https://drive.google.com/file/d/1cBJ1eJub60L-Rumdo8O4vtcdw7wTs1aR/view?usp=sharing.

[40] - تاكاهيرو أوموري، المسلسل الكرتوني أنا وأخي، الإنتاج الأصلي 1996، دبلجة مركز الزهرة، سورية، د.ت.

[41] - ريوزو ناكانيشي، المسلسل الكرتوني سالي، الإنتاج الأصلي 1985، دبلجة شركة الشرق الأدنى، د.ت.

[42] - نسرين زعنون، ملحق الدراسة: الحوارات الكتابية، إنشاء: أكتوبر 2020، https://drive.google.com/file/d/1cBJ1eJub60L-Rumdo8O4vtcdw7wTs1aR/view?usp=sharing.

تلقي المناهج النقدية المعاصرة وأثره في مفهوم الشعر؛ قراءة في مفهوم الشّعر عند عبد المالك مرتاض

- *The acquisition of modern critics approaches and its effect in concept of poetry. Alook through the concept poetry of AbdelmalekMourtadh*

طالب الدكتوراه/ عبد المالك أمين بوقفة
أ.د/ السعيد لراوي

- **قسم اللغة والأدب العربي/ جامعة الحاج لخضر باتنة -01-**
- **مخبر انتماء طالب الدكتوراه: الموسوعة الجزائرية الميسرة/ جامعة الحاج لخضر باتنة 01**

ab.amine.78@gmail.com
:said.laraoui.05@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2020/10/29 تاريخ القبول: 2021/05/09 تاريخ النشر: 2021/09/15

- **ملخص:**

يتناولهذاالمقالمفهوماأدبياونقدياا ختلفتالنظرةإليهباختلافالعصور،وفلسفاتهاالفنية،ومدارسهاالأدبية،وتياراتهاالنقدية،وهو " مفهومالشعر" . وتحديدا " مفهومالشعر " عندناقدجزائريبارزمتأثربالمناهجالنقديةالمعاصرة،مستلهمامنهابروحعربيةأصيلة،وشخصيةفكرية ونقديةمتميزة،تؤالفبينالتراثوالمعاصرةبكثيرمنالعمقوالانسجام،بعيداعنالترقيع،وليّرقابالنصوص .

الكلمات الدّالة: القراءة ،التلقي ، المناهج النقدية ، الشعر ، اللغة الشعرية ،البنية ،الوزن ، الإيقاع، عبد المالك مرتاض .

Abstract:

This article deals with a literary and a critics concept that has differently seen through time by many artistic philosophies different literary schools and critics streams and ideologies, It is the concept of poetry and exactly for the Algerian famous critic influenced by modern critics approaches taking from it with an Arab authentic soul and with a distinctive critical and intellectual personality balancing between modernity.

key words*:* look, through, acquisition, critics approaches, vers(poetry), poetics language, the form, balance, rhyme, AbdelmalekMourtadh.

مقدمة:

ما الشّعر؟ وكيف يكون؟ أيكتب بالأفكار؟ أم يكتب بالكلمات؟ هل العبرة فيه بالمضمون أم بالشّكل الّذي يقدم به ذلك المضمون ؟ هل الشّاعر فيلسوف حكيم مفكر؟ أم أنّه فنانكلمات " ليست كالكلمات "؟ أم أنّه بين هذا وذاك؟ ثم أيكون الإبداع فيه بائتلافه أم باختلافه مع ما سبقه؟ لما كان التّجديد والاختلاف سنة الحياة، فيم يكون التّجديد وفيم يكمن الإبداع ولم؟..تلك أسئلة وأخريات ظلت تطرح حول الشّعر ومفهومه، وما يتعلق به من قضايا طوال العصور حسب ظّروف العصر، وروحه وفلسفاته. وفي العصر الحديث ظهرت مناهج نقدية غربية تُعرف بالمناهج النسقية، أو النّصانية، تفرّعت بشكل أو بآخر عن ازدهار علم اللغة الحديث (اللّسانيات).

ومن أبرز النّقاد الذين تأثروا بهذه المناهج النقدية المعاصرة الناقد الجزائري عبد المالك مرتاض. فكيف كان تأثّره بهذه المناهج؟ وكيف انعكس ذلك على تصوّره لمفهوم الشّعر قراءة وتأويلا؟

أولا: الحوار حول مفهوم الشّعر في العصر الحديث :

في عصر الضعف والانحطاط "سقط الشعر تماما فيهاريج المحسنات اللفظية ، والصّنعة البديعيّة... وصار التّزويق اللفظيّ ، واقتناص أنواع البديع هدف الشّاعر وغايته"[1].فلم يُفقَد "أسلوب الشّعر وحسب، وإنّما فُقد معنى الشّعر ومفهومه، وفقد خصائصه وميزاته وأصبح بحق هو الكلام الموزون المقفى، مع بقايا مبتذلة من أشكال البديع كالجناس والطباق والمقابلة"[2].

فأمكننا القول إن الشّعر في هذه الحقبة الزّمنيّة الطويلة أصبح شكلا، وموسيقى فارغة وزخرفا لفظيا ليس إلا، فكثرت الألغاز الشّكلية، والمعنوية ... فقد غاب الحاكم العربي المحب للغته ، المعتز بتراثه، وحلّ محله حاكم آخر، لا يقيم لذلك وزنا، ثم إن المجتمعات العربيّة عاشت الانحطاط وتعرضت للغارات، فانكفأت على نفسها، وباتت تخاف الغير وتمعن الهرب، فأسلم الشّاعر والوطن العربي جميعا من المحاكاة إلى التّقليد إلى تقليد التّقليد[3]. ومن ثم فقدت الأشياء قيمتها الحقيقية وأسلمت لحقيقة العصر وروحه، ومن هنا اتخذ الشّعر مفهومه الجديد الذي أجمع عليه الشّاعر والنّاقد والمستمع وهو" الشّعر فن صناعة الكلام، إنّه مناورة ذهنية بالكلمات؛ لكن الكلمة هنا تظل وسيلة، تبقى لونا وعنصر تزيين، وليست غاية بحد ذاتها"[4].

وقد عمّر الانحطاط طويلا إلى أن توافرت عوامل أيقظت الأمة من سباتها، ذلك حينما اصطدمت الأمة العربيّة والإسلاميّة بالحضارة الأوربيّة حينما غزا نابليون مصر، ونشطت حركة التّأليف والطباعة وانتشرت الصّحافة، وانبعثت الحياة الأدبيّة من جديد، لتُراجع الأمة العربيّة ذاتها، وتساءل نفسها أسئلة كثيرة : من أين؟ وإلى أين ؟كيف؟ ولماذا؟ وبأية أداة؟...وفي جميع ميادين الحياة، ليعود السّؤال عن الشّعر وكيف يكون؟، وكيف يبعث؟ وما هي حدود تعاملنا مع

التّراث؟، وحدود انفتاحنا على الغرب؟؛ ولأن العربيّ شديد الاعتزاز بتراثه ، وبالشّعري منه خاصة، فقد ظهر التّيار الإحيائي، والّذي انطلق في فهمه للشّعر على أنّه تقليد للقدماء لغة، وخيالا، بل مضمونا وأفكارا في أحيان كثيرة، فاتجه الشّعراء الإحيائيون إلى الشّعر العربيّ القديم في عصوره الذّهبية يحاكونه وينسجون على منواله، فوقفوا واستوقفوا وبكوا الدّيار والأحبة ووصفوا الأطلال والصحراء وقفرتها... وتغزلوا بخولة وليلى ..كما فعل الشعراء الأقدمون، إذ أن الشّاعر الإحيائي يرى أن العناية برصانة اللغة مطلب جماليّ في حد ذاته.

مع ذلك يمكننا القول إن هذا الفهم للشّعر الّذي فرضته المرحلة ردّ على الشّاعر العربيّ إيمانه بأنّه بعد فوات كلّ هذه الحقب مازال يمكنه - إن أراد - محاكاة ومعارضة روائع الشّعر العربيّ، ومن ثم فهذه العودة إلى التّراث كانت بمثابة العودة الضّروريّة إلى المواقع الثّابتة القوية استعدادًا للانطلاق، ويقول الأستاذ العقاد في ذلك :" وربما كانت محاكاة البارودي للأقدمين هي أنفع ما في شعره للأدب الحديث لأنه ردّ إلى المعاصرين يقين القدرة على مجاراة العباسيين، والمخضرمين والجاهليين، في ميدان اللغة والتّراكيب بما أتقن من معارضتهم في المذاهب والأساليب"[5].

ثم جاء بعده شوقي ـ وبغض النّظر عن كون شوقي مجددا أم مقلدا ـ فإنّه استطاع أن ينتقل بهذا الاتجاه إلى ذروة التّجويد والصّناعة، بفضل طاقته الفنية البآهرة، حتى يقول فيه أكبر ناقديه، وهو الأستاذ العقاد:" وآيته فيما عرض له تلك القدرة البارعة في تجويد الصناعة الّتي لا تفوقها قدرة في عصره، ونكاد نقول في عصور الأقدمين والمحدثين"[6]. ويقدم لنا أحمد شوقي في مقدمة ديوانه سنة 1898 فهما جديدا فيه الصنعة اللفظية والمحاكاة والتّقليد من جهة، ودعوة إلى الغلو والخيال المفرط من جهة أخرى ، وذهب إلى أن الشّعر يسمو بنور الإبانة وسهولة البناء، وأنّه ليس تقليدا للموروث، ولا هو تجارة ألفاظ، ولا هو مماحكة، وصناعة تروج بالكلفة والتّعقيد...[7] وبالرّغم من هذا التّصور النّظري، فإنّ الاتجاه المحافظ كان شديد الارتباط بالمفاهيم التّراثيّة للشّعر خاصة في الجانب الإبداعي، عروضيا وفنيا ، من حيث تقاليد القصيدة وطرائق بنائها، والحرص على التزام عمود الشّعر .

وعلى الرّغم مما وصلته الأشعار الكلاسيكيّة لهذا الاتجاه من تجويد فني، فإنّها لم تستطع إشباع الرّغبة في التّجديد، فكانت حركة التّجديد النّقدي الّتي قادهاعباس محمود العقاد وعبد الرحمان شكريوغيرهما، الّذين ثاروا على الاتجاه الإحيائي التّقليدي وأنكروا عليه شعر المناسبات، وشعر النّماذج والمحاكاة، ودعوا إلى الصّدق والاهتمام بالعالم النّفسيّ للشّاعر، والوحدة الموضوعيّة، والعضويّة للقصيدة...ومن ثمّ دعوا إلى التّعبير الصّادق عن المعاني وابتكار صور

مناسبة لها، وعدم اتخاذ النّماذج القديمة مثلا أعلى في الصّياغة والخيال إلاّ في حدود استخدام اللغة العربيّة تراكيب وألفاظا فصيحة قويمة ...هذا التّصور للشّعر عند العقاد يحمل وجهة نظر جديدة حداثية – آنذاك- في فهم الشّعر، فالشّعر يرتكز على القدرة على التّعبير والتّأثير، وذلك لا يتأتى إلا بتجاوز المضامين والأشكال التقليدية، إلى ما يساير روح ومتطلبات العصر.

ومن ثّم يقول العقاد "ليس بين الشّعر العربي وبين التّفرع والنّماء، إلا هذا الحائل، فإذا اتسعت القوافي لشتى المعاني والمقاصد، وانفرج مجال القول بزغت المواهب الشّعرية على اختلافها"[8].ومع كل هذا فإن الهوّة بين المستوى التّنظيري، والمستوى الإبداعي كانت واضحة، فصلة هذا الاتجاه بالتّراث والتّقاليد الفنية والشّكليّة لم تنقطع، مما جعل بعض النّقاد يرون بأن دعوة العقاد إلى التّجديد كانت صدى لقراءته في الأدب الانجليزي أكثر منها وجهة نظر حقيقية، وعميقة[9].

وبالرغم من ذلك فإنّ الأفكار النّظريّة لجماعة الديوان مهدت الطريق وكانت سندا قويا، وأساسا مهمًّا - خاصة الجانب الشّكلي - لوضع نظرية جديدة للفن تجلّت أكثر ما تجلّت لدى المهجريين، الذين شكلوا نقطة تحول في مفهوم الشّعر ففي " هذا النتاج مناخ ثوري أخلاقي، صوفي يحول الشّعر إلى فعل حياة، وإيمان، وفيه قشعريرة غنائية مشبعة بلهب التّمرد على الواقع، والتّطلع إلى واقع أكثر سموا، وأبهى"[10]، وكما يؤكد أدونيس ويفسرعبد العزيز المقالحهذا التّطور في مفهوم الشّعر لدى المهجرين، بتوافر الحدّ الأدنى للإبداع الشّعري، والمتمثل في الحرية، شأنه في ذلك شأن الموشحات الّتي اختارت هذه البيئة بيئة لظهورها دون البيئات العربية جميعا[11].

ويجدر بنا في هذا السياق الإشارة إلى بعض إضافات المهجريين الرومنسيين جبران خليل جبران وميخائل نعيمة، في البحث عن طريقة تعبيرية للشّعر، خاصة التّنظيرية منها، لأن جبران -كما يقول عنه أدونيس - : " شاعر بصوته أكثر منه بنتاجه، شاعر بالبعد الّذي أشار إليه لا بالمسافة الّتي قطعها"[12]." فقد استطاع جبران بأسلوبه الرّومانتيكي [الرّومنطيقي]، النّاعم، الشّجي الحارق أن يكون مدرسة في الشّعر وصلت بالقصيدة إلى مستوى التّطور الحالي، كما استطاع ميخائيل نعيمة بغربال أن يعجّل بميلاد التّحول في لغة النّقد والشّعر معا "[13]، بل ويرى أدونيس أن جبران ليس المجدّد الأول في الشّعر العربي فحسب، بل أكثر من ذلك يعتبره " النّموذج الأول للشّاعر، والإبداع الشّعري بمعناه الحديث ...حدسه الشّعري حدس تغير لا تصوير، كان يرفض العالم حوله، ويطمح إلى عالم آخر جديد، ومن هنا كان الشّعر عنده قراءة، كان تجاوزا وإضافة، فالخلاّق بالنّسبة إليه هو من يتفرّد عن سواه بخصوصية معينة، ويضيف شيئا إلى خبرة الإنسان وتراثه "[14].وهذا ما يجعل من جبران حداثيا في فهمه للشّعر إلى درجة كبيرة في تقدير أدونيس.

ولعل كل هذه الخطوات وجدت لها صدى لدى اتجاه جديد شديد التّأثر بالاتجاه الرومانسي في الغرب، وبالأشعار المهجرية، والنّزعة التّجديدية التّحررية ...لما تهيأ له من عوامل سياسية، وثقافية واجتماعية، هو الابتداع العاطفي، أو جماعة أبولو " فقد كانت تجارب شعراء المدرسة مستوعبة للأبعاد التّجديديّة التي طمحت إليها مدرسة الديوان، ومدرسة المهجر، فكان شعراؤها تلاميذ مجتهدين، انطلقوا بالشّعر - مبنى ومعنى ولغة - خطوات في تيار التّجديد"[15] .

فإضافة إلى المضامين والمعاني الرومانسيّة الّتي غلبت على هذا الاتجاه. تميزت أشعارهم من جهة الأسلوب ب " الطلاقة البيانيّة، والحرية التّعبيريّة، وتجسيم المحسومات بتحويلها من المجال المادي إلى المعنوي... والميل إلى الألفاظ ذات الخفة على السّمع، وحسن الوقع "[16].ومن ثّم يرى أبو شادي أن أي نهضة تتنكر لمبدأ التّحرر اللغوي، هي نهضة منتكسة، ف " نزعة التّحرر صديقة الأسلوب الشّخصي الّذي هو سمة من سمات الأدب الحي...، وإنه لخير ألف مرة أن يكون الشّاعر غامضا في بعض نواحيه، ويكون مستقلا في تعابيره من أن يكون ببغاويا أو صاحب شعار مستعار"[17]. ولعل هذه الأفكار التّحررية الّتي تجسدت في أشعار هذا الاتجاه، وظلت آثارها ممتدّة بعده مهّدت الطريق لظهور حركة الشّعر الحرّ في الأربعينيات بشكل رسمي، والّذي فرض وجوده شيئا فشيئا فيما بعد، بعد أن كان قصائد متفرقة هنا وهناك في الدواوين الشعرية والمجلات الأدبية.

ثانيا : إشكالية المنهج عند عبد المالك مرتاض " من أين وإلى أين؟"

إذا عرّجنا على مفهوم الشّعر في التّراث النّقدي العربي ، نعتقد أن **مرتاض** يؤمن أن علاقتنا بالتّراث ليست إلغاء، ولا يجب أن تكون انفصالا، بل يجب أن تكون علاقة انسجام واتصال، علاقة حوار وإثراء، علاقة فهم عميق...فمرتاض ما فتئ يذكر التراث وأعلامه بكل خير وفي كل حين، فمرة يحيلنا على ابن سلام، ومرة يحيلنا على الآمدي أو ابن قتيبة... ومرات كثيرات يحيلنا على الشّيخ أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ...

وعبد المالك مرتاض حين يعود بنا إلى التّراث لا يفعل ذلك حماسا، وانفعالا وإنما نحسبه يعي جيدا الفرق بين أن يمشي المرء بأقدامه، وبين أن يمشي بأقدام مستعارة. بين أن ننطلق من ذاتنا، وبين أن ننطلق من عند غيرنا . بين أن نضع قدما في التّراث وقدما في الحاضر الحداثي، فنسير بخطى واثقة رزينة، وبين القفز بكلتا القدمين ... وقناعته في ذلك : ما كل تراثنا ذهب صالح لكل مكان وزمان، ولا كل ما يأتينا من الغرب صالح لنا، لائق بنا، فالرجل بذلك يترسم

الطريق ويسرع الخطى ترسم العارف الواعي، لا ترسم المفرطين ولا المفرّطين[18]. فإذا كان موقفه كذلك كان من الصّعب أن نصنفه ضمن منهج محدد، فنقول إن عبد المالك مرتاض ناقد انطباعي ، أو بنيوي، أو سيميائي، أو تفكيكي... لأنه من أكبر الدّارسين، والنّقاد العرب المحدثين " مؤالفة بين التّراث والحداثة، ومقاربة بين الرؤى المتباعدة، ومعايشة بين الثّقافات المختلفات... وهو من أكثرهم كفرا بعبودية التّوحد المنهجي الواحد الأحد، وأكثرهم توزعا بين المناهج المختلفة، من الانطباعيّة إلى التّاريخية، إلى البنيوية، إلى الأسلوبيّة إلى التّفكيكيّة، إلى التّركيب بين هذه وتلك وهلمّ جرّا"[19].

والحق أن إشكاليّة المنهج النّقدي عند عبد الملك مرتاض قد وفاها الأستاذ يوسف وغليسي حقها في رسالته"إشكاليّة المنهج والمصطلح في تجربة عبد الملك مرتاض النّقدية"، وكتابه "الخطاب النّقدي عند عبد الملك مرتاض"؛ لكنه يجدر بنا هنا الإشارة إلى أن المناهج النقدية الحداثية تلتقي، أو تكاد في اعتبار النّص الأدبي بنية لغوية جمالية بالدرجة الأولى مكتفية بذاتها، ومن جهة أخرى تسعى إلى اعتماد منهج نقدي أقرب إلى العلميّة والموضوعيّة، وهي في الحقيقة ترجع بطريقة أو بأخرى إلى ازدهار الدّراسات اللغويّة الألسنية في مطلع القرن العشرين، وإلى الأصول الشّكلانيّة ، فالحق أننا مدينون للشّكلانين " بنظرية الأدب " التي صنعوها -كما يقول تدروف-[20]. وإن بقية المناهج إلا امتداد لها، وتدارك عنها، فهاهو عبد الله الغدامي يرى البنيوية مدّا مباشرا من الألسنية والسيميولوجية - يقصد السيميائية - و السيميولوجيا مظلة ضافية تحتوي فيما تحتويه البنيوية ومن فوقها الألسنية[21].بل إن السيميائية في حقيقتها، وريثة اللسانيات البنيوية مقدمة في تقليعة جديدة " كما يؤكد عبد المالك مرتاض [22]،أما التّفكيكية فتدعو ضمنيا إلى بعث الروح البنيوية المرهقة _ على حدّ تعبير بشير توريريت _[23]، وكلها مناهج نصانية أفاد منها واستثمر آلياتها مرتاض ليخرج بمنهج هو اللامنهج، " إن اللامنهج في تشريح النّص الأدبي هو المنهج "[24]،فكيف ذلك؟

يري الباحث يوسف وغليسي أن تحلي مرتاض " بروح اللامنهج في معظم ممارساته قد آل به إلى استثمار الآليات المنهجية الغربية بطريقة عربية يحكمها ذوق عربي صاف، قد تسيء إلى أصول المنهج، لكنها لا تسيء (وما ينبغي لها أن تسيء) إلى خصوصية النّص الأدبي "[25]. ومنه فإن اللامنهج في أبسط صوره يعنى الدخول المحايد إلى النّص مجردا من الآليات المنهجية الصّارمة... لمواجهة النّص مواجهة مرنة، تتظاهر بأدوات منهجيّة قابلة للتّطويع بما يعمق عطائيته، ويتركها أرضية بكرا قابلة لممارسات قرائية مفتوحة "[26].

والكلام نفسه تقريبا يقال في إشكالية المنهج المركب، إذ " أن كل مذهب نقدي هو أصلا تركيب من جملة من المذاهب، كما أن كل فلسفة لا ينبغي لها أن تنهض إلا على فلسفية سبقتها، فتعمد

إلى التّركيب فيما بينها بالمخالفة والموافقة، والتّعميق والبلورة، للخروج بنظرية فلسفية جديدة، ولكن على بعض أنقاضها "[27]. ونحن إذ نسوق هذا الكلام إنما نؤكد انسجام المفاهيم النّقديّة عند عبد الملك مرتاض، من حيث تبدو مضطربة، قلقة لدى آخرين ، فعلى الرغم من حرص مرتاض على عدم الالتزام بمنهج محدد في مواجهة النّص، وإيمانه ب" عدم جدوى تقعيد القواعد لمثل هذه الأمور، فإنه من الواجب تقديم تصور لمعالجة النّص الأدبي"[28]، فالأمر يتعلق أيضا بتصور لا بقواعد وأطر صارمة، ويمكننا من خلال المقدمات النّظريّة التي يصدر بها مرتاض لدراساتها، تلخيص أهم التّصورات النظرية التي انبنت عليها قراءاته النقدية فيما يلي:

1. النّص بنية مكتفية بذاتها، وكل نص يفرض على دارسه آليات منهجية مناسبة .
2. عدم الفصل بين الشّكل والمضمون، كما يمكن مدارسة النّص مرات مختلفات (تعدد القراءات).
3. النّقد نشاط ذهني يساق حول النّص، وليس بالضرورة أن يلتجئ إلى إصدار الأحكام.
4. المدار في المنظور الحديث على الدراسة العمودية، لا على الجمع، وعلى الملاحظة الدقيقة لا على الشّرح التّعليمي.

ومن ثم يمكن أن نتفق مع الباحث شايف عكاشة إلى حد بعيد على اعتبار عبد المالك مرتاض ضمن التّيار البنيوي الشّكلاني، رفقة حسين الواد، وخالدة سعيد، وأدونيس، هذا التّيار الذي يرى أن " النّقد ينطلق من اللغة ولا يبرحها إلا ليعود إليها... وكما هو واضح فإن الاقتصار على الجانب الشّكلي يفرضه هذا التّيار على نفسه، لأنه ينطلق من الكيفية التي شيد بها النص وهي كيفية لغوية بحت "[29] ومن ثم فقيمة النص الأدبي تكمن في الطريقة الفنية اللغوية التي قدمت بها المعاني ، والنّاتجة عن ذوبان المضمون في الشّكل، إذ أنه لا يوجد تفكير سابق للشكل، ففي لحظة الإبداع تولد الفكرة في شكلها الخاص فالإعجاز الفني في الأدب لا يرجع إلى ما يتضمنه من حقائق، ومعان وإنما يرجع إلى قالبه اللغوي الذي لا ينفك عن الإشعاع والعطاء الدلالي[30]. وكان جاكبسون قد كتب جملة عام1921 " صارت إحدى شعارات الشّكلية الروسيّة وهي أن: موضوع الدراسة الأدبيّة ليس الأدب في حد ذاته، وإنما أدبيته، يعني ما يجعل الأثر أثرا أدبيا، ومن ثم أخذت هذه المدرسة تبحث عن الأدبية في النّص من خلال البحث في البنى الأسلوبيّة، والإيقاعية، والصوتية في الأثر الأدبي"[31]

ومن ثم يعرف جاكبسون الشّعر " على أنّه اللغة في إطار وظيفتها الجماليّة "[32]. ويذهب عبد المالك مرتاض إلى أن النّاس قبل جاكبسون كانوا ينظرون إلى المعنى قبل الشّكل، أي إلى الأفكار، قبل

الطريقة التي تقدم بها ، ويبدو أنهم قبل أبي عثمان الجاحظ كانوا مصرين على مثل ما أصروا، فكانوا يصرون على النّظر إلى المعنى قبل اللفظ، أي إلى المضمون قبل البنية[33].

وقد وقف عبد المالك مرتاض عند "نظرية الجاحظ " في الشعر بشيء من التّفصيل، وجعلها سندا نظريا يلج به إلى تحليل ودراسة أو قل قراءة نص شعري للشاعر اليمنى عبد العزيز المقالح - والقراءة هاهنا هي تلك العملية الذهنية التي يتم بها تلقى النّص، والتّفاعل معه، وتحليل أبنيته وصوره ورموزه- وعدها نظرية حداثية من نظريات الزمن الحاضر لا من نظريات الدهر الغابر ....ومجمل قول أبي عثمان أن الشّعر لا يكون بتقرير معان مطروحة في الطريق يعرفها البدوي والحضري ...وإنما الشّعر قائم، أو يجب أن يقوم على " إقامة الوزن، وتخير اللفظ وسهولة المخرج، فإنما الشّعر صناعة، وضرب من النّسج وجنس من التّصوير"[34]. أصل هذه المقولة أن أبا عثمان الجاحظ قد سمع أبا عمرو الشيباني وقد بلغ من استجادته لبيتين من الشعر أن كلف رجلا حتى أحضر له دواة وقرطاسا ليكتبهما له، و البيتان هما قول الشاعر: (مجزوء البسيط)

لا تَحسَبَنَّ المَوتَ مَوتَ البِلى **** فَإِنَّما المَوتُ سُؤالُ الرِجال

كِلاهُما مَوتٌ وَلَكِنَّ ذا **** أَشَدُّ مِن ذاكَ لِذُلِّ السُؤال

فعلق الجاحظ منفعلا ساخرا من هذا الإعجاب بهذين البيتين "و أنا أزعم أن صاحب هذين البيتين لا يقول شعرا أبدا، و لو لا أن أدخل في بعض القيل لزعمت أن ابنه أشعر منه... و ذهب الشيخ [يقصد أبا عمرو الشيباني] إلى استحسان المعاني..."[35]، ثم اتبع ذلك بما ذكرناه سابقا في العبارة المشهورة:(والمعاني مطروحة في الطريق....).

ومن خلال قراءته، وتأويله العميقين لمقولة الجاحظ يصنف مرتاض نفسه - ولو على طريقته الخاصة وبشكل ما - ضمن خانة البنيويين الشّكلانيين، والذين ذهبوا -كما ذكرنا آنفا - إلى أن الشّعر والأدب جميعا، هو اللغة في وظيفتها الجمالية ، فما هي اللغة الشّعرية، وكيف نستشف ونكشف عن شاعريتها وإبداعيتها، ثم لما كان الشّعر يقوم على الإيقاع ، فما الإيقاع ؟ وما أهميته؟ وما طبيعته في الشّعر؟ وهل يقتصر الإيقاع على الشعر دون النثر ؟ ثم هل بين الشعر والنثر حدود ؟ وهل هي حدود عروضية فحسب ؟ ثم كيف يكون الخيال في الشعر ؟...تلكم أسئلة نبحث لها عن إجابات عند مرتاض من خلال بعض كتاباته النّظريّة، ودراساته التّطبيقية بما يتناسب مع ما نأمل في تحقيقه، ولو نسبيا، في هذا المقال.

ثالثا : مفهوم الشعر عند المالك مرتاض .

01 . اللغة الشّعريّة:

نحسب أن ذلك ما قصده الجاحظ ب " تخيّر اللفظ وسهولة المخرج " وذلك ،أو بعض ذلك ، ماقصده حازم القرطاجنّي من التّخييل، وذلك ما قصده من قال بتفجير اللغة، عن طريق الخروج المتعمد عن دلالاتها وتشويهها قصد إحداث إيحاءات جديدة فيها عند الحداثيين، وذلك كذلك ما يجب أن يفهم من عمود الشّعر في النّقد العربي القديم، فالمدار كله في كل عصر وفي كل طرح يتعلق بالعبارة الشّعرية بعد تشكلها في البنية الشّعرية التي تمنح الألفاظ إشعاعات ودلالات جديدة لم تكن لها في موقعها العادي...[36]

يرى عبد المالك مرتاض أن مفهوم اللغة انفصل " عن مفهوم اللسان نهائيا منذ القرن التّاسع عشر، حيث اغتدت اللغة السيميائية تتقابل مع اللسان الموروث لأمة من الأمم كاللسان العربي هو لغة العرب "[37]. فوظيفة اللسان غير فنية ولا إبداعية على حين أن اللغة حقل للأدباء والنّقاد، فدور الوظيفة اللغوية سيميائي - أو سيمائي - كما يحبذ مرتاض _ ويقدم لنا مرتاض مثالا بسيطا يوضح لنا شعرية اللغة، من خلال مثال يفترضه افتراضا كأن يقال: " مات الثّلج الأسود ". فأما النّحوي فإنه سيصف الجملة بما ينبغي لها أن توصف به إعرابيا ... مادامت جملة غير فاسدة من حيث التّركيب النّحوي. وأما البلاغي والأسلوبي فإنهما سيرفضان هذا الضرب من التّعبير وسوف يريانه فاسدا على الرغم من استقامته نحويا، لأن الثلج لا يصيبه الموت، ولا يوصف بالسواد ، وأما السيميائي فلعله أن لا يراعي الوظيفة النّحوية ولا تكاد تعنيه، إلا بمقدار ما تظاهره على تفسير الرموز وتحليل النسوج، بل أن التّصور المنطقي للأشياء قد لا يعينه إلا من بعيد، ومن أجل ذلك فإنه لا يرفض هذا التّعبير ... ولا يراه سليما فحسب، وإنما لا تنشط حقول عقله إلا حين يصدف مثل هذه الظواهر الأسلوبية[38].

فمن أين تأتي الظلال الشّعرية، والمسحة الجماليّة الفنية؟ إنها لا تقوم بالضرورة على الأساليب البلاغية من تشبيه واستعارة، أو مجاز، أو طباق أو جناس... كما أنها لا تأتي من الأطر الفارغة و العبارات الرنانة، وإنما تأتي من " استيفاء النّص الشّعري لشبكة من العلاقات اللسانوية تتجسد في طائفة من العناصر الشّكلية كاللغة الفنية (اللانقاج)، ونظام العلاقة بين الدوال، ودرجة الصلة بين الدوال والمداليل، وكيفية التّعامل مع الحيز، وطريقة توظيف، وإظفاء الحركية على مدياته وهلمّ جرّا "[39].

وهنا يمكننا الحديث عن مصطلحات من قبيل الانزياح، والنّسق والوظيفة الإنشائية للغة، والبنية،...فالشّعر قبل كل شيء بناء لغوي يستخدم اللغة في كل مستوياتها وأبعادها، في تكوين شكله الفني، " إن الشاعر إنما هو شاعر بحكم ما يقول، لا بحكم ما

يفكر أو يحس، إنه مبدع للألفاظ، لا للأفكار فكل عبقريته إنما تتجلى في إبداع الكلام، إن الإحساس الخارق لا يمكن أن يجعل المرء شاعرا عظيما"[40].

فلما قال أبو تمام(الطويل)[41]:

وَإِذا أَرادَ اللَهُ نَشرَ فَضيلَةٍطُوِيَت أَتاحَ لَها لِسانَ حَسودِ

لَولا اِشتِعالُ النارِ فيما جاوَرَتما كانَ يُعرَفُ طيبُ عَرفِ العودِ

فإن هذين البيتين " تناولا تجربة اجتماعية، ومظهرا من المظاهر الأخلاقية بيد أنهما سلكا في التعبير عنهما سلوكا شعريا فريدا "، وإنما هما يفضلان عن البيتين الذين أعجبت بهما أبو عمرو الشيباني ، وأنكر شعريتهما أبو عثمان ، لأنهما أوتيا من الظلال الشعرية، والماء الجمالي، والخروج عن مألوف القول إلى العوالم الطريفة الغريبة الكثير، على عكس بيتي أبي عمرو اللذين سقطا في تقرير معنى في الطريق في ذهن المتلقي، إذن فاللغة الشّعرية هي تلك الصياغة أو البنية التي تتجاوز الوظيفة التبليغية إلى الوظيفة الإنشائية ، إن الصياغة الشعرية لا تنقل إلينا معان حقيقية مباشرة تقريرية، وإنما تسلك سبيلا آخر يخرج بالألفاظ والصيغ من دلالاتها المباشرة، التي تكون اللغة فيها شفافة اعتباطية تنحو نحوا إشاريا يحمل مدلولا واحدا، إلى فضاءات إيحائية لا يتحقق فيها تطابق بين الدال والمدلول، كما هو الشأن في المعجم، وإنما يحمل معان جديدة تنقلها من الاستعمال النفعي إلى عالمها الجمالي، عن طريق التّكثيف والايحاء، والتّضمين والمجاز وأشكال الصنعة، في نظام لسانوي مخصوص للعلاقات بين الدوال.

فحينما يقول أبو حيان التّوحيدي : "كتبت إليك والربيع مطل، والزمان ضاحك، والأرض عروس، والسّماء زاهر، والأغصان لدنة، والأشجار وريقة، والغدران مترعة ...، وكانت الجبال تقشعر، والأودية تنضب، والغدران تجفّ والرياض تقفّ، والأغصان تجسو، والبلاد تقسو: فإن في مشاهدة الحبيب عوض عن كل بعيد وقريب "[42].

فإن عبد الملك مرتاض يكاد يقول لنا: إن هذا لشعر وليس بنثر ، إننا " أمام نص أدبي ينتمي، نوعيا، إلى صناعة الشعر بالمفهوم العام للشعرية... ، فالألفاظ هي الآلة الأولى لكل نص أدبي، ذات ظلال شعرية شفافة، ثم إن هذه الألفاظ ركبت مع بعضها بعض تركيبا خاصا جعل منها وسائل فنية لحمل صور شعرية غنية مكتظة بالموسيقى اللفظية، مناسبة رشيقة، موحية، ملهمة، حالمة، باسمة...على خرسها ناطقة... ، ثم الأروع من كل ذلك أن الألفاظ نفخت فيها الحياة نفخا، وإن الجمادات أصبحن متحركات، والأشياء أصبحنا علاقات: ذلك بأن في النّص تشييئا واضحا، وتشيخصا أو تجسيدا باديا "[43].

فالكاتب حين يكتب إنما " يدبّج نسوجا لغوية ينفخ فيها من روحه وخياله وعقله طاقات دلالية، جديدة لا توجد، أو لا تكاد توجد في المعاجم، كأنها لغته وحده من دون العالمين "[44].

اللغة الشعرية عند مرتاض لغة تعدل عن مألوف القول، وعادي الكلام، الذي لا يعمد فيه إلى المجاز والتّشبيه والاستعارة، إلا قليلا فلا تكاد تكون إلا مجازا كلها جميعا، فهي مقصودة لذاتها، تبحث عن عالمها الجميل الغريب، وفي هذا الإطار يمكننا الحديث عن مصطلح حديث هو الانزياح، والانزياح في تصور مرتاض، يتجاوز أساليب التّقديم والتّأخير والحذف، واستحداث ظواهر أسلوبية مميزة، أو استعمال التشابيه والاستعارات أحيانا، لأن مثل هذا التّصور لهذا الانزياح ضيق، ومرتاضيسعى إلى أن يتوسع في التّعامل الكلامي، فنذهب أبعد الحدود الممكنة ليتبوأ الانزياح حقا مكانته اللسانية والسيميائية في التّعامل الخطابي المعاصر[45]، ليتحول النّص كله إلى لغة منزاحة عن المواضعات داخل فضاء جديد. ولذلك تحاول الدراسات التي تعتبر النّص الأدبي بنية لغوية ذات ملامح وخصائص مميزة، تناول النّص " من حيث بنيته الإفرادية والتّركيبية ثم من حيث الزمان فيه، وكيفية تعامل الكاتب معه، ثم من حيث الحيّز ورسم الصور الفنية من خلال وضع هذه البنى "[46]. وذلك بغية وضع يد القارئ على أكبر قدر من الحقائق عن العمل الأدبي، مستعينة بما أفادت من ازدهار العلوم اللسانية وما تفرغ عنها من مناهج تسعى إلى الاقتراب من الموضوعية والعلمية وعدم التّعرض للتفسيرات السياقية، والقائمة على الأهواء والحدس والتّخمين[47]، ذلك أن الحقيقة الوحيدة التي بين أيدينا هي النّص والدليل على مايريد الشّاعر من قصيدته هي ما يقوله فعلا في القصيدة، لذلك فالبحث في خصائص هذا القول يجب أن ينصرف إلى بنية القصيدة بوجه عام " ما شأنها وما خصائص نسجها؟ وبما تستميز؟ وأي تقنيات تصطنع؟ وأي إيقاع يهيمن عليها؟، وأي صوت يطبعها؟، وأي لغة لغتها؟، وأي نفس نفسها؟ وأي همّ يقلقها؟ "[48]. والإجابة كل الإجابة في اللغة وبنيتها.

02.البنى الإفرادية:

البحث في البنى الإفرادية مسوغة أن " المفردة أو المونيم أو اللفظ ...هي التي تشكل قاعدة الجملة من حيث هي نحوية كانت، أم أدبية، أم ألسنية، ثم إن الجملة هي التي تمثل قاعدة النّص، والنّص هو الكلام الأدبي الذي تتخذ هذه المناهج الحديثة مجالا فسيحا لكشف الأسرار الغامضة، وإبراز الدقائق الكامنة "[49]. بل ويذهب علماء اللغة إلى أنه من المحال أن نصدر أحكاما على فلسفة أو آراء كاتب ما دون تحليل مسبق للغته[50]،

لكننا هاهنا، وكما ذكرنا آنفا، لا نسعى إلى إصدار أحكام على النص إلا ضمنيا، وإنما نسعى إلى الكشف عن حقائق أدبيته ، ومظاهر إعجازه الفني ولذلك يتم البحث في خصائص العناصر التي اتخذت أدوات لنسج الخطاب وتركيبه فتقول حينئذ، ما هي البنى الطاغية في القصيدة؟ الأفعال أم الأسماء؟ النّكرات أم المعارف؟ ومن الأفعال ماذا يهيمن منها: الماضية أم الحاضرة، أم المستقبلة؟ ثمّ بماذا كانت الوحدات تبتدئ في نسجها عبر الخطاب الشّعري؟ ثمّ ماذا كان موقف النّص من استخدام البنى من حيث هي؟ وما هي الجدة الدلالية ... التي نفخها فيها فمرقت من إطارها المعجمي الميّت إلى إطارها الشّعري النّابض بالحركة والحياة؟[51]

إذن فإذا كانت الدراسات البلاغية القديمة تقف عند ملامح أسلوبية تجتزئها، وتخصها بالنّقد والدراسة، أو عند بيت دون غيره، محتكمة إلى نماذج سالفة، أو قوانين وقواعد سابقة، فإن الدراسات والمناهج اللغوية المعاصرة - الأسلوبية على وجه الخصوص - تسعى إلى الاقتراب من نسيج الخطاب، بأدوات ألسنية، قصد حصر الظواهر الألسنية المميزة له وكشف أسراره الكامن وراء لغته ، ذلك أن النّاقد يضع أيدينا على حقائق في النّص كامنه، ويضيء جوانب في النّص كانت خافية، معتمدا في المناهج الحديثة على الإجراءات الموضوعية العلمية، أو التي تسعى إلى ذلك.

وهنا يمكننا الحديث عن الإجراء الإحصائي وأهميته في التّحليل اللغوي للأسلوب، ووصف عناصره وتبيان خصائصه، وعلى الرغم من أن الإجراء الإحصائي ليس صالحا في كل الأحوال، فقد يعجز عن التقاط الظلال المرهفة للأسلوب، فيضفي نوعا من الدقة الزائفة على بيانات متشابكة أشد سيولة من أن تخضع لمثل هذه المعالجة[52]. وعلى الرغم من أن مرتاض يعي ذلك، فإن الإجراء الإحصائي " سيظل في مثل هذه الأحوال الأداة الأولى للمعرفة الألسنية لأننا بمعرفة أجزاء الوحدات، ومما تألفت، نكون قد عرفنا بشكل أو بآخر، خصائص هذه الوحدات، وهي معرفة تفضي بنا إلى حصر الخصائص الألسنية العامة لنسج الخطاب "[53].

إنّ الإجراء الإحصائي ليس مقصودا لذاته، فلن يكون الذي ننتهي إليه شيئا ذا بال ، مالم نقم بتعليله وتأويله، فمثلا في دراسة مرتاض لقصيدة، " أين ليلاي " لمحمد العيد آل خليفة، والتي تتكون من ثلاث عشرة وحدة، لاحظ أن ثلاثا منها يبتدئن باستفهام صريح ووحدة رابعة بمتى... يُضاف إلى الوحدة الثالث عشرة حيث نجده ينتهى هو أيضا باستفهام كما تبتدئ الوحدة الأولى باستفهام أيضا، وأن السؤال كان عن المكان والعلة وعن النسبة [54]، فما سر هذه التساؤلات؟ فبعد مرحلة الحصر، والإحصاء تأتي مرحلة

التّأويل والتّعليل والتّفسير، فهذا التّوزيع الاستفهامي، يعني أن هناك حقولا مختلفة كانت تساور خيال الناص، فإذا هو طورا يسأل عن ليلى ومكانها، وطورا عن تمنعها وتأبيها وآخر عن إطلاعها بما ينبغي لها تجاه من أحبها أم لا، كما أن التّساؤل عن المكان لم يكن اعتباطا، وإنما هو مفتاح كل التساؤلات الأخراة" وباب اللغز وطريق المعرفة فلو عرف مكان ليلى لكان عثر عليها، ولو عثر عليها لكان أثلج صدره، وسعد قلبه فكأن " أين" مفتاح لسلسلة من المفاهيم والقيم، التي تشكل المثل الأسمى لهم الناص وعمله الشعري"[55]، فالاستفهام هنا ليس مجرد استفهام، و" أين" هنا ليست مجرد حرف استفهام للسؤال عن المكان، فقد جاءها " محمد العيد" ليحملها معان جديدة لم تكن فيها، وإنما اكتسبتها في نسيج الخطاب، وموقعها منه وفيه في خضم بحثه عن ليلاه ف " البنى تظل ميتة في كل الأحوال، إلا إذا اصطنعها المصطنعون، ومنهم الشعراء، أو تظل على الأقل، حاملة للمعاني المتعارف عليها إلى أن يأتيها شاعر خلاق فيحملها معان جديدة بفضل العلاقة التي تربطها بباقي البنى الأخراة في نسيج الخطاب "[56].

03.البنى التّركيبيّة:

الشعر نسج للألفاظ، ذو خصائص لسانية منزاحة عن لغة التواصل النفعية الإشارية ، لذلك يتخذ له أنماطا أسلوبيّة معينة في التّعبير عن الأفكار، لذلك اعتنت الاتجاهات النقدية النصانية الحديثة بدراسة البنى التّركيبية، والاعتداد بالأبنية اللغوية ووظائفها، باعتبار النّص بنية قائمة بذاتها، ذات علاقات داخليّة متبادلة بين عناصره ف " الخطاب نسج من الألفاظ، والنّسج مظهر من النّظام الكلامي الذي يتخذ له خصائص لسانيّة تميزه عن سواه، من أجل ذلك نجد في بعض الأطوار الموضوع يتكرر هو نفسه، لدى أكثر من مبدع، ولكن نرى كل مبدع يتميز ويتفرد "[57].

ولما كانت الحقيقة كل الحقيقة في اللغة ـ كما أكد عبد الملك مرتاض ـ ألفيناه يتساءل، في محاولة لرصد الظاهرة اللسانية المميزة وتأويلها وتحليلها، وتبيان جمالياتها وأبعادها الدلالية والفنية العميقة، دراسته لقصيدة أشجان يمانية لعبد العزيز لمقالح يتساءل عن خصائص البنى التركيبة المؤلفة لها: " هل هي قصيرة وطويلة؟ هل تبتدئ بفعل أو باسم؟ ثم هل يغلب عليها الطول أم القصر؟ ثم ما مدى هذا الطول في حال طوله؟ ثم ما خصائص هذه البنى التركيبية في حد ذاتها؟ "[58] ولما جاء النص بنشده الإجابة - من جهة الأفعال والأسماء مثلا - وجد توازنا أو شبه توازن بين الجنسين الكلاميين من حيث بدايات البنى التّركيبية ومن حيث تفاصيل البنى الداخلية لأبيات القصيدة كذلك، ومنه خلص إلى أنّ هناك تقاربا في الحال وتوازن في المظهر ونصفة في اصطناع الجنس، و "

والعلة هي أن الخطاب يستوفي بهاءه اللساني، " فإذا الحركة والحياة والزمن في الأفعال، وإذا الثبوت ووصف الحيز في الأسماء"[59]

وهو حين يتناول نصا من النثر الفني، أو النثر الشعري لأبي حيان التوحيدي – سبقت الإشارة إليه - يصف فيه مشاعر الشوق والحنين[60]، لاحظ أن البنية القصيرة سيطرت سيطرة مطلقة على أسلوبه بحيث يمكن اعتبار، النسبة المئوية لهذه البنية = 80% كما أنه لاحظ أن الإيقاع الخفيف السريع هو المسيطر،فذهب في تعليل شيوع هذه الظاهرة في هذا النص إلى أنالإيقاع السريع يلائم البنية القصيرة، وأن الرجل العربي الأصيل كان يميل في التعبير عن المعاني والموضوعات التي تتصلبالأحاسيس والعواطف، إلى استعمال الجمل القصيرة المتناغمة، مما يجعل هذا النوع من النثر أقرب إلى الشعر الذي من خصائصه الإيقاع والبنى المتشابهة والصيغ المتناغمة[61] .

04. الإيقاع:

الإيقاع في تحديده العام باعتباره تعاقبا منتظما في الأصوات والأزمنة هو الملمح المميز والمبدأ المنظم للغة الشعرية . فكل ما قلناه في شأن اللغة الشعرية قد يتحقق في النثر كما في الشعر، أو قل في الأجناس النثرية كما في الأجناس الشعرية فهل يتميز الشعر عن النثر بالإيقاع؟ ثم هل بين الشعر والنثر حدود؟، ثم ما قيمة الإيقاع في الشعر إذا كنا لا نخال شعرا دون إيقاع؟ ثم ما الإيقاع هل الإيقاع هو الوزن - القائم على التفاعيل العروضية في شعرنا العربي - ؟ أم أنه ينصرف إلى الخصائص الصوتية الموسيقية، الداخلية والخارجية، وما تحققه من تجانس وتناسق؟ ومنه يمكن أن يتحقق الإيقاع خارج الأوزان والبحور، وأن لا يتحقق أحيانا في الأوزان والبحور؟.

الحقيقة أن هذه الأسئلة تطرح ضمن أسئلة أشمل حول الحدود بين الأجناس الأدبية، فقد أصبح يروج في الأعوام الأخيرة لنظرية تداخل الأجناس...[62]، فلم يعد الشعر مثلا يستأثر باللغة الشعرية الموحية، والتي أصبحت لغة للقصة والرواية والمسرحية مثل ماهي في الشعر " حتى أن النظريات النقدية الحديثة تحاول في بعض مفاهيمها الجديدة إزالة الحواجز بين الصناعتين، كما كان العسكري يسميهما، فإذا الشعر نثر إذا كان نظما وإذا النثر شعرا إذا كان مشبعا بالصور، مثقلا بالرؤى الشفافة، محملا على أجنحة الألفاظ ذات الخصوصيات الشعرية "[63]

وإذن فالنظم أقرب إلى النثر منه إلى الشعر بل هو النثر ، فانتظام الألفاظ في بحور عروضية لم يشفع لها شيئا ولم يكسبها من الشعرية شيئا، إذا كانت لغتها نثرية مباشرة والعكس بالعكس ، لذلك يعتبر مرتاض نص أبي حيان التوحيدي سابق الذكر منتميا نوعيا إلى صناعة الشعر، بالمفهوم العام للشعرية .

ولهذا " تغدو الكثير من الآثار الشعرية التي تندرج تقليديا تحت هذا العنوان ليس لها من الشعرية إلا عنوانها وأن كثيرا من الآثار النثرية المعروفة تحت هذا المفهوم تقليديا، على نقيض ذلك ترقى إلى منزلة شعرية عالية "[64] وهذا كلام يسعد ويرضى كثيرا دعاة قصيدة النثر ف " جوهر المفهوم الفني لهذا النوع من الكتابة الفنية: التحرر من الوزن والقافية، والاعتماد على التجانس الصوتي، والصور الشعرية والشعرية الداخلية "[65]، وفي الحقيقة يستمر مرتاض في دك الحدود بين الشعر والنثر، حتى لنتصور أنه مرتاح لقصيدة النثر، فلا يخرج من دائرة الشعر إلا النثر التعليمي تماما مثلما يخرج المنظومات والأراجيز التي أنشئت لغاية تعليمية ، ولنا أن نقف على جدول " جون كوهين " الآتي، والذي أثبته مرتاض[66]، وأثبت به أن العبرة بالخصائص الصوتية لا بالإيقاع الميزاني:

	خصائص شعرية	
نوع	خصائص صوتية	خصائص دلالية(أو بلاغية)
الشعر المنثور	_	+
النثر الشعري	+	_
الشعر الكامل	+	+
النثر الكامل	_	_

ولولا أن عبد المالك مرتاض أورد هذا الجدول في خضم حديثه عن الحدود بين الشعر والنثر لقلنا بأنه لا يمانع في وجود قصيدة النثر أو على الأقل إنه يميل هذا الميل وآيتنا على ذلك أن يقرر أننا إذا " صادفنا نثرا لا يحمل خصائص مضادة للشعر فإن ذلك لا يعني إلا أنه ليس نثرا كاملا وإنما هو نثر شعري يجمع بين خصائص الصناعتين "[67]، ولكن من الغريب حقا أن نجد عبد الملك مرتاض هنا لا يجد مانعا في القول بالنثر الشعري والشعر المنثور دون اعتراض يذكر ويذهب إلى أن الرؤية الجديدة في الأدب قد هارت دولة الشعر من أركانها وجعلتها فنا أدبيا يتفق مع النثر في معظم الخصائص الألسنية ولا يمتاز عنه إلا بصفات شكلية محدودة، وأن القوة الإبداعية تكمن في الشعر كما تكمن في النثر لأن الأداة واحدة والذي يختلف إنما هو الشكل الضيق في بعض الأحوال والأطوار[68]، ولذلك اعتبر نص أبي حيان التوحيدي نصا شعريا وأدخل العديد من الأعمال النثرية -بالمفهوم القديم - إلى دائرة الشعر بالمفهوم الحديث.

ثم نجده يعود فيطرد شعراء النثر من مدينة الشعر شر طردة، ساخرا منهم ومما يدعون متسائلا لم " إذن يقولون قصيدة نثرية أوقصيدة النثر ؟ فهل ذلك اعتراف بفشلهم في قول الشعر، وإقصارهم عنه إقصارا؟ أو هو مجرد لهاث وراء جديد لا ملامح له ولا معالم؟" فما يطلق عليه بعض المتأدبين الناشئين " قصيدة النثر " على أيامنا هذه لا يعني شيئا غير سوء الطالع الذي تورطت فيه دولة الشعر في هذا العهد الرديء "[69]، وكان قد قال من قبل بأن النثر يكون شعرا، " إذا كان مشبعا بالصور مثقلا بالرؤى الشفافة محمّلا على أجنحة الألفاظ ذات الخصوصيات الشعرية "[70]

والحقيقة أن مثار اللبس هنا يكمن في أي " قصيدة نثر " يقصد مرتاض؟ والإجابة ليست كما يتوهم من أنها القصيدة التي تخلت عن الاوزان والبحور في أي شكل من أشكالها أي حتى في أبسط صورة من ذلك وهي التفعيلة العروضية ليست هذه ما يقصد مرتاض، وإنما يقصد القصيدة التي تخلت عن الجانب الموسيقي الصوتي في أي شكل من أشكاله فأصبحت كلاما باردا، فجا ولو أن لغتها كانت شعرية تناغمت أصواتها وتجانست وتنوع عطاؤها الإيقاعي وحتى خارج البحور والأوزان لما اعتبرها قصيدة نثرية وآيتنا على ذلك قوله: " ولعل مدعيا يدعي علينا أننا ندعو إلى الإيقاع بمعناه الميزاني كلا ، وإنما ندعو إلى الإيقاع العربي الصميم الذي لا ينبغي أن يخلو منه كلام فني قح ألا إننا لا نميز بين الشعر الحق والنثر الأدبي الحق أيضا فكلاهما شعر أو شيء كالشعر فلا تميز بينهما إلا لدى المتمحلين المدرسين "[71]، ثم وبما لا يدعي الشك يقرر أن العبرة في الإيقاع بتشابه العناصر وتجانس الأصوات، أو تكرارها وتنوع

عطائها الإيقاعي الثري، وأن الإيقاع الإفرادي هو الذي يجب أن يشكل السنج الإيقاعي المركب، لا العكس فهو حين أراد أن يقف على مثال بلغ فيه الإيقاع شأوا عظيما مثل بقول الشاعر العباسي أبي الحسن النوري :[72]

فبُكَائي رُبَّما أرَّقَهَاوبكْاها ربُمَّا أرَّقني
ولقد تشكو فما أفهُمَهاولقد أشكو فما تفهمُني
غير أنَّي بالجَوَى أعرفُهَاوهي أيضاً بالجَوَى تعرفُني.

فالإيقاع الشعري في هذه الأبيات قائم على تشابه " البنى داخليا وخارجيا، تشابه مماثلة ومجانسة مطلقتين ...، فهنا نلاحظ اجتماع كل أجناس الإيقاع الكلامية في هذه الأبيات والعناية انصبت على الإفادة من تشابه العناصر وتجانس الأصوات أو تكرارها وتنوع عطائها الإيقاعي الثري، وانفجارها الصوتي الغني فباصطناع عنصر ألسني في حال يعطيك صوتا، واصطناعه في حال أخرى يعطيك صوتا ثانيا... العناصر الألسنية الإفرادية وجمالها وتشابهها وتقارب أصواتها أو تكرارها بنفسها هي التي مكنت لهذه الأبيات أن تبلغ شأوا بعيدا في مجال الإيقاع الشعري الغني "[73]، ثم إن مرتاض يعتبر قولا يعزى إلى " علي بن أبي طالب " يقول فيه:

تلقو البرد في أوله وتوقوه في آخره
فإنه يفعل في الأبدان كفعله في الأشجار
أوله يورق، وآخره يحرق

يعتبره من الناحية الإيقاعية هو الشعر ذاته " فقد تشاكل الإيقاع في هذا النص تشاكلا عجيبا فاغتدى من الوجهة النسجية كأنه شعر منثور ذلك بفضل هذه المشكلات الإيقاعية الغنية .....ونلاحظ أن التشكل الإيقاعي في هذا النص يجاوز مستوى الدال إلى المدلول نفسه"[74]، وخلال كل هذا الحديث عن الإيقاع لم يشر ولم يذكر التفاعيل من بعيد ولا قريب ،وبذلك يمكننا القول إن الإيقاع عند مرتاض أعمق وأثرى من الوزن وأنه لا يرفض قصيدة النثر لأنها تخلت عن الإيقاع العروضي وإنما هو يفضل أن يظل الإيقاع في أي شكل من أشكاله إحدى الخصائص الخطابية الأولى للشعر بما هو خاصية أساسية في الشعر صوتيا ودلاليا تشعرنا بأننا أمام نظام للخطاب دقيق وصارم.

ذلك أن الإيقاع عنده " أعم من الروى والقافية والسجع، بل ربما كان أعم من العروض نفسها، فهو متسلط على النص الأدبي في كل مظاهره الصوتية والإيقاعية الخارجية والداخلية، ولعل وظيفة الدارس أو الناقد تكمن في استخلاص النتائج من ذلك الاستعمال الموقّع: لم كان على ذلك النحو بالذات؟ وما الغاية وما العلة وما الوظيفة إن أمكن؟ "[75]،

وتلك أسئلة الطرح الأسلوبي والبنيوي المعاصر أما العروضيون العرب فلم يواجهوا الأمر من هذه الزاوية ، فهم وإن لم يغادروا صغيرة ولا كبيرة من خصائص الإيقاع الشعري إلا تحدثوا عنها، فإن دراساتهم ظلت قاصرة جافة لأنهم واجهوا الأمر من وجهة عروضية خالصة، ف" ظلوا في عالمهم المغلق الفج فلم يخرجوا قط بهذا الإيقاع من مجال التقنيات الجافة إلى مجال العطاء الإيقاعي الخصب " [76].

ولذلك وجدنا مرتاض حتى عندما تحدث عن بنية القصيدة عند محمد العيد آل خليفة لم يفته أن يشير إلى أن قصائد محمد العيد تنتمي إلى البنية التقليدية للقصيدة العربية، ثم ما يلبث أن يتحول إلى دراسة صوتية، أسلوبية في دراسته للإيقاع في قصيدة " أين ليلاي " والحقيقة أن القول بقصور الدراسات العروضية العربية قال به غير واحد، فهاهو الأب" خليل أده اليسوعي " يقرر مع مرتاض أن الدراسات العروضية سطحية شكلية لا تصل إلى العمق، فالعروضيون العرب عددوا أوزان الشعر وزحافاته وعلله وبيّنوا البحور والأعاريض والضروب ... فأطالوا وأطنبوا وفصّلوا وأسهبوا فيما يُستهجن ويُستحسنُ من الزّحافات والعلل، ولكنّهم لم يُوقفوا الطالب على أسباب استهجانهم أو استحسانهم ذلك فلم يصلوا بطالب هذا العلم إلى جوهر الإيقاع وكنهه[77]، " فكانوا كطالب الرياضيات ينجز العمليات كما لُقّنَها دون أن يُدرك أسبابها ... فيكتفي بالظّاهر والعلم الصحيح قائم بمعرفة حقائق الأمور"[78].

وأخيرا قد نقول مع مرتاض بأنه لا بد للشعر من إيقاع، ولكن أي إيقاع؟ولما كان لكل عصر موسيقاه، وذوقه وألحانه فإنه وإن كان من الواجب العزف واصطناع الألحان في الشعر، فإنه ليس بالضرورة أن يتم ذلك بآلات الخليل، ولا أدوات نازك لأنها اغتدت قاصرة عن كشف الكوامن وإبداء المحاسن والأسرار، وسبر الأعماق، والأغوار، ....في زمن لم يعد فيه الطرب كما نعرف ونألف، فلا البحر بحر ولا البر بر ولا الأرض، ولا السماء....ولا الإيقاع هو العروض.

وقد لا نقول هذا، ونصمّ آذاننا، فلا نؤمن بهذا الحديث أسفا، ونقول مع بعض من قال: مهما تكلف المتكلفون ماتكلفوا في التماس هوية أخراة للإيقاع خارج العروض والأوزان، لمّا أقنعونا بأن الإيقاع يجوز أن يكون إيقاعا بلا عروض. ولا أوزان، ونتساءل مع أحد هؤلاء " كيف تكون قطعة النثر شعرا وقد تخلفت عن الإيقاع الموسيقي للشعر حتى في أدنى صورة من الاحتفاظ بالتفعيلة العروضية؟ "[79]. " ولكل وجهة هو موليها فاستبقوا الخيرات ".

خاتمة:

ينطلق عبد المالك مرتاض في تصوره للشعر واللغة الشعرية ، من نظرة شكلانية بنيوية ، تعتبر النص الأدبي بناء لغويا جماليا ، وينطلق الناقد في قراءته وتأويله للنص من هذه اللغة وعلاقاتها البنيوية الداخلية ، فالشاعر عنده فنان كلمات ينسجها نسجا عجيبا يسرّ المتلقين ... فهو شاعر باعتبار مايقول ويبدع من الكلام الأدبي لا باعتبار ما يفكر . وهذه نظرة بعض النقاد التراثيين كالجاحظ وابن طباطبا العلوي ...

يؤالف مرتاض بين التراث العربي والحداثة الغربية مؤالفة عميقة ، تراعي الفروق الزمنية والتراكم المعرفي بينهما ، ويرتكز في مؤالفته هذه على نقاط التشابه المبني على الفهم العميق للتراث على ضوء النظريات الحديثة من جهة ، وعلى أهمية استيعاب التراث وفهمه وإثراء جوانبه المضيئة بعيدا عن الترقيع، والتطويع ، وتقويل النصوص ما لم تقله .

لا يفصل عبد المالك مرتاض فصلا حاسما في موقفه من قصيدة النثر أهي شعر أم ليست شعرا ؟ ومن البحور الخليلية أهي ضرورية في الشعر لا يكون إلا بها ، أم يمكن الاستغناء عنها من باب التجديد وروح العصر ؟. ويترك ذلك لطبيعة كل قصيدة نثرية ، وقدرة الشاعر فيها على الارتقاء بها لغة وصورا وإيقاعا إلى جنس الشعر من باب تداخل الأجناس الأدبية ، ولذلك يميل مع جون كوهين إلى تسميتها بالنثر الشعري ، وليس بالشعر الخالص وفي موقفه هذا شيء من التردد والاضطراب .

وفي الأخير : تزودنا تنظيرات وقراءات عبد المالك مرتاض للنصوص الإبداعية والشعرية بكثير من التصورات الفنية ، والآليات المنهجية المرنة التي تعيننا على تذوق وقراءة النصوص الإبداعية قراءة جمالية ذوقية نصانية معللة ، تفتح الأبواب أمام قراءات متعددة للنصوص الخصبة ذات العطاء الجمالي والدلالي بعيدا عن الأحكام المعيارية والآليات المنهجية الصارمة .

الهوامش:

[1] عبد العزيز المقالح، أزمة القصيدة العربية، بيرت_ لبنان، 1985، ص158.

[2] عبد العزيز المقالح، أزمة القصيدة العربيّة.ص177.

[3] ينظر: حامد حفني، تاريخ الأدب الحديث ، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر،1983.

[4] أدونيس، مقدمة للشّعر العربي، ط3، دار العودة، بيروت_لبنان.1989.

[5] محمد أبو الأنوار، التّراث الشّعري ودوره في مراحل التّطور الشّعري العربيّ، مقال بمجلة، جدور التّراث ، الصادرة من النّادي الأدبي لا الثّقافي بجدة، المملكة العربيّة السّعوديّة، مارس 2001.ص317_318.

[6] نفس المرجع. ص118.

[7] محمد أبو الأنوار، الحوار الأدبي حول الشّعر، ط2،دار المعارف، مصر_ القاهرة 1987.ص371_372.

[8] أبو الأنوار، الحوار الأدبي حول الشّعر. ص400.

[9] أنظر: عبد العزيز المقالح، أزمة القصيدة العربيّة. ص200.

[10] أدونيس، مقدمة الشّعر العربي. ص85.

[11] أنظر: عبد العزيز المقالح، أزمة القصيدة العربيّة،. ص191، وطه وادي، جماليات القصيدة المعاصرة. ص04.

[12] أدونيس، مقدمة للشعر العربي. ص 85.

[13] عبد العزيز المقالح، أزمة القصيدة العربيّة. ص 196_197.

[14] أدونيس، مقدمة للشّعر العربي. ص 81_82.

[15] عبد العزيز المقالح، أزمة القصيدة العربيّة. ص 203.

[16] محمد أبو الأنوار، التّراث الشّعري ودوره ....، جذور التّراث. ص 327_328.

[17] محمد أبو الأنوار، الحوار الأدبي حول الشّعر. ص440.

[18] أنظر: شعرية القصيدة، قصيدة القراءة ، ط1، دار المنتخب العربي، بيروت، 1994. ص 34.

[19] يوسف وغليسي، الخطاب النّقدي عند عبد الملك مرتاض، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 2002. ص 7_8.

[20] أنظر: عبد السلام المسري، قضية البنوية، منشورات دار أمية، تونس. ص 133.

[21] عبد الله الغدامي، الخطيئة والتّكفير. ص 39، 41 ، 42.

[22] عبد الملك مرتاض، تحليل الخطاب السّردي، معالجة سيميائية تفكيكية لرواية " زقاق المدق"، ديوان المطبوعات الجامعيّة، 1995. ص 80.

[23] أنظر: بشير توريريت، مدارات التنظير النّقدي عند أدونيس، رسالة ماجستير، جامعة منتوري، قسينطنة، 1998_ 1999. ص 27.

[24] يوسف وغليسي، الخطاب النّقدي. ص 29.

[25] المرجع السّابق. ص 89.

[26] نفس المرجع. ص 88.

[27] عبد الملك مرتاض، تحليل الخطاب السردي. ص 07.

[28] عبد الملك مرتاض، دراسة سيميائة تفكيكية لقصيدة " أين ليلاى " لمحمد العيد، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، 1991. ص 11.

4.شايف عكاشة : مفهوم الأدب في النقد العربي المعاصر ، رسالة مجستير ، معهد اللغة والأدب العربي ،جامعة قسنطينة ، 1990، ص 308.

[29]أبو حيان التوحيدي، الإشارات الإلهية، ج1، تح: وداد القاضي، دار الثقافة ، بيروت، لبنان، ص323.

[30] أنظر: أدونيس، الشّعرية العربية، دار الأدبية، بيروت، لبنان، 1985. ص 74_88.

[31] بشير توريرت، مدارات التنظير النقدي عند أدونيس. ص08.

[32] عثماني الميلود، شعرية تودروف،ط1، دار قرطبة، الدار البيضاء، المغرب، 1990. ص 11.

[33] عبد ملك مرتاض، بنية الخطاب الشّعري. ص 03.

[34] الجاحظ ، الحيوان، شرح وتحقيق: يحي الشامي، ج1، ط3، منشورات دار ومكتبة الهلال، مصر،1990. ص 408.

[35]المرجع نفسه، ص408 وما بعدها.

[36]ينظر مثلا: جابر عصفور: مفهوم الشعر، دراسة في التراث النقدي، ط4، مطبوعات فرح، مصر،1990.

[37] عبد الملك مرتاض، الأدب الجزائري القديم _ دراسته في الجذور _، دار هومة، الجزائر، 2001. ص 111.

[38] نفس المرجع. ص 111.

[39] نفس المرجع. ص 06.

[40] عبد الملك مرتاض، بنية الخطاب الشعري. ص 10، أنظر: جون كوهين، النّظرية الشعرية، تر: أحمد درويش، دار غريب، القاهرة، مصر، 2000. ص 64.

[41]أبو تمام: الديوان، تعليق وشرح: شاهين عطية، المطبعة الأدبية، بيروت، لبنان، 1989، ص79.

[42] أبو حيان التوحيدي : الإشارات الإلهية ، ج 1، تح: وداد قاضي، دار الثقافة ، بيروت ، لبنان ، ص 323.

[43] عبد المالك مرتاض : النص الأدبي من أين وإلى أين ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، 1983، ص 63،64.

[44] عبد الملك مرتاض، في نظرية النقد. ص 08.

[45] أنظر: عبد الملك مرتاض، شعرية القصيدة. ص 145.

[46] عبد ملك مرتاض، النص الأدبي من أين وإلى أين. ص 04.

[47] أنظر: علي عزت، اللغة والدلالة في الشّعر - دراسة نقدية في شعر السياب وعبد الصبور - الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1976. ص 63.

[48] عبد الملك مرتاض، أ _ ي. ص 33.

[49] عبد الملك مرتاض، النّص الأدبي من أين وإلى أين. ص 66.

[50] أنظر: علي عزت، اللغة والدلالة في الشعر. ص 09.

[51] أنظر: عبد الملك مرتاض، أ_ي. ص 64.

[52] أنظر: صلاح فضل، من الوجهة الإخصائية في الدراسة الأسلوبية، مجلة فصول، مج 4، العدد الأول، 1983. ص 139.

[53] عبد الملك مرتاض، بنية الخطاب الشعري. ص 25.

[54] أنظر: عبد الملك مرتاض، أ_ي. ص 64.

[55] نفس المرجع. ص 65.

[56] عبد الملك مرتاض، بنية الخطاب الشعري. ص 28.

*من القصيدة " أشجان يمانية" عبد العزيز لمقالح، التي تناولها مرتاض بالدراسات والتّشريح في كتابه: بنية الخطاب الشعري، وشعرية القصيدة قصيدة القراءة.

[57] عبد الملك مرتاض، بنية الخطاب الشعري. ص 34.

[58] نفس المرجع. ص 35.

[59] نفس المرجع. ص 35.

[60] أنظر: عبد الملك مرتاض، النص الأدبي من أين وإلى أين. ص 63_79.

[61] ينظر: نفس المرجع. ص 79.

[62] أنظر: وجه لوجه، حوار مع يمنى العيد، العربي، العدد 502، سبتمبر 2000. ص74ومابعدها.

[63] عبد الملك مرتاض، النص الأدبي من أين وإلى أين. ص 26.

[64] نفسه. ص 27.

[65] أبو الأنوار، " التراث الشعري ودوره ..."، جذور التراث، م س. ص 340.

[66] عبد الملك مرتاض: نظرية النص الأدبي، دار هومة للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر،2010، ص96 وما بعدها.

[67] عبد الملك مرتاض، النص الأدبي من أين وإلى أين. ص 30.

[68] أنظر: المصدر نفسه. ص 31_35.

[69] عبد الملك مرتاض، بنية الخطاب الشعري. ص 05.

[70] أنظر: عبد الملك مرتاض، النص الأدبي من أين وإلى أين. ص 26.

[71] عبد الملك مرتاض، بنية الخطاب الشعري. ص 06.

[72] أنظر: بنية الخطاب الشعري. ص 138.

[73] المصدر نفسه. ص 137_138.

[74] عبد الملك مرتاض، الأدب الجزائري القديم. ص 200، وكذلك بنية الخطاب الشعري. ص136.

[75] عبد الملك مرتاض، أ_ ي. ص147.

[76] أنظر: خليل أده اليسوعي، " الإيقاع في الشعر العربي" مجلة فصول،ج 06، ع 03، 1982. ص257.

[77] ينظر: نفس المرجع. ص 257.

[78] نفس المرجع. ص نفسها.

[79] محمد أبو الأنوار، " التراث الشعري ودوره..."، جذور التراث م س. ص 340.

المصادر والمراجع:

أولا: المصادر:

1. عبد المالك مرتاض : النص الأدبي منأين وإالىأين،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر، 1983.
2. عبدالملكمرتاض،أ_ ي.
3. عبدالملكمرتاض،الأدبالجزائريالقديم _ دراستهفيالجذور _،دارهومة،الجزائر، 2001.
4. عبدالملكمرتاض،تحليلالخطابالسّردي،معالجةسيميائيةتفكيكيةلرواية " زقاقالمدق"،ديوانالمطبوعاتالجامعيّة، 1995.

5. عبدالملكمرتاض،دراسةسيميائةتفكيكيةلقصيدة " أينليلاى " لمحمدالعيد،ديوانالمطبوعاتالجزائرية،الجزائر، 1991.
6. عبد المالك مرتاض، شعريةالقصيدة،قصيدةالقراءة،ط1،دارالمنتخبالعربي،بيروت، 1994.

ثانيا: المراجع:

7. أبوحيانالتوحيدي : الإشاراتالإلهية، ج 1،تح: ودادقاضي،دارالثقافة،بيروت،لبنان.
8. أبوحيانالتوحيدي،الإشاراتالإلهية،ج1،تح: ودادالقاضي،دارالثقافة،بيروت،لبنان.
9. أدونيس،الشّعريةالعربية،دارالأدبية،بيروت،لبنان، 1985.
10. أدونيس،مقدمةللشّعرالعربي،ط3،دارالعودة،بيروت_لبنان.1989.
11. بشيرتوريرت،مداراتالتنظيرالنقديعندأدونيس.
12. بشيرتوريريت،مداراتالتنظيرالنّقديعندأدونيس،رسالةماجستير،جامعةمنتوري،قسينطنة، 1998_ 1999.
13. الجاحظ،ا/لحيوان.
14. جونكوهين،النّظريةالشعرية،تر: أحمددرويش،دارغريب،القاهرة،مصر، 2000.
15. حامدحفني،تاريخالأدبالحديث،ديوانالمطبوعاتالجامعيّة،الجزائر،1983.
16. خليلأدهاليسوعي، " الإيقاعفيالشعرالعربي" مجلةفصول،ج 06،ع 03، 1982.
17. شايفعكاشة : مفهومالأدبفيالنقدالعربيالمعاصر،رسالةمجستير،معهداللغةوالأدبالعربي،جامعةقسنطينة، 1990.
18. صلاحفضل،منالوجهةالإخصائيةفيالدراسةالأسلوبية،مجلةفصول،مج 4،العددالأول، 1983.
19. عبدالسلاممسري،قضيةالبنوية،منشوراتدارأمية،تونس.
20. عبدالعزيزالمقالح،أزمةالقصيدةالعربية،بيرت_ لبنان، 1985.
21. عبدالعزيزالمقالح،أزمةالقصيدةالعربيّة،. ص191،وطهوادي،جماليةالقصيدةالمعاصرة.
22. عبداللهالغدامي،الخطيئةوالتّكفير.
23. عثمانيالميلود،شعريةتودروف،ط1،دارقرطبة،الدارالبيضاء،المغرب، 1990.
24. عليعزت،اللغةوالدلالةفيالشّعر - دراسةنقديةفيشعرالسيابوعبدالصبور - الهيئةالمصريةالعامةللكتاب، 1976.
25. محمدأبوالأنوار،التّراثالشّعريودورهفيمراحلالتّطورالشّعربالعربيّ،مقالبمجلة،جدورالتّراث،الصادرةمنالنّاديالأدبيلالثّقافيبجدة،المملكةالعربيّةالسّعوديّة،مارس 2001.
26. محمدأبوالأنوار،الحوارالأدبيحولالشّعر،ط2،دارالمعارف،مصر_ القاهرة 1987.
27. يمنىالعيد،العربي،العدد 502،سبتمبر 2000..
28. يوسفوغليسي،الخطابالنّقديعندعبدالملكمرتاض،المؤسسةالوطنيةللفنونالمطبعية،الجزائر، 2002.

جماليات البناء الدرامي في مسرحية الفيل يا ملك الزمان لسعد الله ونّوس

The aesthetics of dramatic building in the play"Elephant, O the king of time"by Saad Allah Wenous

الدكتورة: بومنقاش نبيلة

- **قسم اللغة العربية والاجتماعيات – المدرسة العليا للأساتذة مسعود زغار – العلمة/سطيف(الجزائر)**

Nabila05n@yahoo.fr

تاريخ الإيداع: 2020/10/29 تاريخ القبول: 2021/07/31 تاريخ النشر: 2021/09/15

- **ملخص:**

يعد المسرح من أقدم الفنون الأدبية التي عرفها الإنسان و هو وعاء أدبي و مأدبة فنية تتفاعل فيها عناصر متعددة، و لا يتوقف هذا الفن عند حدود الفرجة و الإمتاع بل يحمل أيضا رؤية المبدع و أحاسيسه، و يعكس تناقضات الوعي و اللاوعي، الواقعي و المثالي، المركزي و الهامشي....و يسعى دائما لمسايرة معطيات العصر و احتياجاته المختلفة. تحاول هذه الدراسة استظهار جماليات البناء الدرامي في مسرحية سعد الله و نوس"الفيل يا ملك الزمان" من خلال الوقوف على آليات بناء نصه و طريقة تنامي أحداثه، و تؤطر هذه الرؤية جملة من الإشكاليات أبرزها:هل تتفق طروحات مسرحية سعد الله ونوس مع معطيات الواقع السياسي العربي؟بأي منطق سيسوّغ المبدع علاج ذلك البون الشاسع بين الحاكم و المحكوم؟ ما هي نقاط التقاطع بين آليات الجمال الفني و طرائق تعرية الخطاب السياسي و فضحه.

- الكلمات المفتاحية: الجماليات؛ البناء؛ الدرامي؛ المسرح؛ سعد الله ونّوس؛

Abstract:

Theater is one of the oldest types of art , a literary form and an artistic banquet in which many elements interact. Thus, its role isn't limited only in enjoying people and making them happy, but it translates the creator's vision and feelings and reflects contradictions occurring between conscious and unconscious experiences, realistic and ideal, central and marginal ones….the goal of this art is always to respond to the different era's needs. The present work is an attempt to highlight aesthetics of dramatic building in Saad Allah Wenous's piece of theater, entitled "elephant, O the king of time" by studying mechanisms used in building his text and how events have been developed. to study this vision, there are many problems to raise, such:Do ideas dealt with in the piece agree withArab political reality? How can the creator give a solution to bridge the gap between governor and people? Where do the mechanisms of art aesthetic intersect with ways followed inshowing the truth of political discourse?

key words: aesthetics; dramatic; building; theater; Saad Allah Wenous;

تمهيد:

حظيت العلاقة بين الحكام و المحكومين بعناية المفكرين و الكتاب منذ سالف العصور نظرا لأهميتها في بسط معالم الاستقرار في المجتمعات، و يعد المسرح في هذا السياق من أبرز الفنون الأدبية التي فككت ثنائية الحاكم/ المحكوم، المركز/الهامش و يؤكد النقاد أن"للمسرح السياسي المعاصر الأهمية الخاصة في التعبير عن الثورة المكبوتة و عن الرغبة في التغيير، فهو يسأل الأسئلة التي يجب أن يسألها المجتمع في لحظات القهر و القمع السياسي، و ينظم العواطف الثائرة و يوضحها[1]".

و من أبرز الكتاب العرب الذين سخَّروا أقلامهم لخدمة المسرح السياسي "سعد الله ونوس*" هذا الأخير الذي خصّص العديد من أعماله الفنية لفضح الأساليب و التقنيات التي تستخدمها السلطة في تضليل المحكومين كما اهتم هذا الأديب أيضا بالتهكم و السخرية من تخاذل المحكومين و سذاجة خطاباتهم و تشتت شملهم، و فيما يلي عرض لجماليات البناء الدرامي في مسرحية ونوس"الفيل يا ملك الزمان"و استظهار لكيفية اشتغال ثنائية المركز/الهامش داخل هذا النص المسرحي.

أولا- جماليات العنوان(الفيل يا ملك الزمان).

لم يحظ العنوان في المدونات الأدبية القديمة بعناية كبيرة و لعل قارئ الشعر العربي القديم"يلحظ بوضوح غياب العنونة للقصائد إلى فترة زمنية طويلة إلا ما كان يذكر من عنونة القصائد صوتيا أي حسب قافيتها أو رويّها كما في قولهم:يقول المتنبي في قصيدته الميمية أو ...و لما كان الشعر العربي في جله شعر أغراض ومناسبات فيلاحظ أن المناسبة أو الموضوع الذي كانت تقال فيه القصيدة ربما كان يشكل إطارا لعنوان لم يسمّ ، وكأن المطلع يسد مسدّ العنوان، ومن هنا فقد كان النقاد العرب القدامى يطالبون الشعراء بتحسين مطالعهم لتكون قوية تشدّ إليها الأسماع[2]".

وأمّا في العصور الحديثة فقد اهتم الكتاب والشعراء - على حد سواء - بتنميق قصائدهم ومؤلفاتهم بجملة من العناوين الموحية، هذه الأخيرة التي أضحت لعبة نصية يشرك فيها القارئ بل وترغمه على مساءلتها نظرا لما تتفرد به من تقنيات الإغراء والتظليل، فقد أصبحت العناوين نصوصا فلوتة/عصيّة تتمنع عن القارئ وتجبره على الإبحار في عوالمها الخفية .

ويؤكد بسام قطوس في هذا السياق أنّ "العنوان نظام سيميائي ذو أبعاد دلالية ورمزية و أيقونية وهو كالنص، أفق قد يصغر القارئ عن الصعود إليه وقد يتعالى هو عن النزول لأي قارئ، و سيميائيته تنبع من كونه يجسد أعلى اقتصاد لغوي ممكن يوازي أعلى فاعلية تلق ممكنة تغري الباحث والناقد بتتبع دلالاته مستثمرا ما تيسر من منجزات التأويل[3]".

وباعتبار أنّ العنوان إشارة سيميائية فقد"يدفعك إلى أن تعيد قراءة شيء كان مألوفا لديك، بل هو جزء من ثقافتك ولكنه يغريك بإعادة قراءته لأنه يفجر فيك طاقات جديدة وكأنه مع العنوان يبدأ فعل القراءة ومن ثمّ فعل التأويل[4]".

اختار سعد الله ونوس لعنوان مسرحيته جملة اسمية "الفيل يا ملك الزمان"و هذا للدلالة على الثبات - بخلاف الجملة الفعلية الدّالة على الحركة- الذي تتسم به علاقة الحاكم بالمحكوم هذه الثنائية الخاضعة لمنطقي التسلط و الاستسلام على مرّ العصور، و دُعّم هذا المسار الدلالي بتسمية الحاكم "بملك الزمان"، و تعكس إضافة الملك للزمان تعالي أحداث هذا النص المسرحي على سلطتي الزمان و المكان.

كما يتجلى "الفيل" في اللاشعور الجمعي العربي بوصفه رمزا للقوة اللامحدودة، فهو حيوان ضخم و قوة مدمّرة تأتي على الأخضر و اليابس، و قد حرص الملوك القدامى على التفاخر به في حفلاتهم و إشراكه في حروبهم هذا ما نلحظه في الحملة الشرسة لأبرهة الحبشي على مكة المكرمة -حين حاول تحطيم الكعبة المشرفة- و التي وثّق النص القرآني أحداثها بالتفصيل في "سورة الفيل".

و يلاحظ أيضا أن الجملة الاسمية السابقة غير تامة "و تنتظر إكمالها بما يوضح مقصودها فمن الممكن أن يأتي بعدها سرد لمظالم الفيل بقوة و جرأة ومن الممكن أن يكمم الخوف الأفواه فتتحول الشكوى لطلب بتزويج الفيل لتتكاثر و يزداد القهر الذي تستحقه شعوب بنت بداخلها جدارا من الخوف، و هو ما أنهى به الكاتب نصّه و كأنه يريد أن يقول لا مكان للثورة في نفوس كسرها الخوف، و قد اتضحت هذه الفكرة من خلال الفيل (أداة القهر في يد كل حاكم)[5]".

ثانيا- الأحداث.

يعد الحدث هو الشريان الرئيسي للنص السردي و هو الذي يدفعه نحو الأمام من خلال تنمية المواقف و تحريك الشخوص قد يكون واقعيا أو متخيلا، و عادة ما يعكس سمات الشخصية و طرق تفكيرها و كذا رؤيتها للحياة، و يعرّف الحدث بأنه"سلسلة من الوقائع المتصلة تتسم بالوحدة و الدلالة و تتلاحق من خلال بداية و وسط و نهاية، نظام نسقي من الأفعال، و في المصطلح الآرسطي فإن الحدث هو تحوّل من الحظ السيئ إلى الحظ السعيد أو العكس[6]"

توزعت أحداث مسرحية ونّوس "الفيل يا ملك الزمان" إلى أربعة مشاهد:

المشهد الأول:تنطلق أحداث هذا المشهد من زقاق ضيّق تسوده حركة غير طبيعية تمتزج فيها ولولة نساء و صراخ امرأة و كذا بكاء أطفال عقب وفاة طفل صغير دهسه فيل الملك حيث تسود الزقاق ضجة أهل المدينة، ثم تتحول إلى همهمة بعيدة، بعدها تتلاشى، يبدأ الرجال يتساءلون عن الخبر و عن المتسبب في وقوعه فيكون جواب أحدهم "فيل الملك"[7].

وأمّا أحداث المشهد الثاني فتدور في باحة عامة يجتمع فيها الناس، ويحاول زكريا السيطرة على الجمع وتدريبهم على مجموعة من الإيماءات والحركات والخطابات التي سيؤديها الجمع أمام الملك، و يلاحظ استغناء الكاتب عن التسلسل الزمني في سرد أحداث المسرحية عدة مرات، بل كثيرا ما سرد أحداثا ماضية لأن الموضوع متعلق بالشكوى من السلوكات العنيفة التي مورست عليهم على مرّ السنين، كما سعى أيضا إلى ربط الحادثة بسلسلة من الأحداث المشابهة لها.

و يلاحظ أيضا قلة الاستباق مقارنة بطغيان الأحداث الحاضرة و الماضية نتيجة فشل العقل العربي في التخطيط لأحداث مستقبلية سيما و أن الوجدان العربي لا يزال يعاني من تبعات العصاب الجماعي الذي لحقه عقب نكسة حزيران فظل متقوقعا حول الزمن الماضي وفقد الرؤية المستقبلية للعالم و هو ما يتضح جليا في النموذج الموالي:

" زكريا: (مهدئا الضجيج ومحاولا السيطرة على الجمع) كما قلت لكم مرارا المهم هو النظام أن نكون كلمة واحدة وصوتا واحدا كلما اتحدت أصواتنا ازداد تأثيرها واشتدّ وقعها ندخل هكذا (يمثل ما يقول) ننحني أمام الملك بكل احترام وأدب ثم أصرخ بملء فمي "الفيل يا ملك الزمان"

الجماعة: (أصواتهم مفككة لم تتحد بعد...)

قتل ابن محمد الفهد، داسه في الطريق فصار لحما معجونا بالطين.

زكريا: الفيل يا ملك الزمان

الجماعة: قبل أيام كاد أن يقتل "أبو محمد حسّان" ولا يزال مطروحا في فراشه حتى الآن.

زكريا: الفيل يا ملك الزمان

الجماعة: خرّب الأرزاق...[8]".

إن هذا التفكك الذي اتسم به المحتجون يخفي خلفه جدارا من الخوف صنعه جبروت الملك عبر السنين و هو ما يتضح أيضا في خضوعهم المباشر للتدريبات التي يقودها الشاب زكريا.

و يلاحظ أيضا انتصار سعد الله ونوس في نصه المسرحي " لفكرة التثوير الجمعي مقابل البطولة أو المواجهة الفردية و ذلك من خلال زكريا البطل الشعبي الذي آمن بضرورة لم الشمل و توحيد الصف لمواجهة الظلم[9]".

و تدور أحداث المشهد الثالث أمام باب القصر و هناك تبدأ ملامح التخاذل و التراجع و الخوف من عدم السماح لهم بالدخول

"الحارس(باحتقار): أذن لكم الملك بالدخول

أصوات أذن لنا بالدخول...

الحارس(مقاطعا الضجة ، يزداد الاحتقار في وجهه): و لكن قبل أن تدخلوا نظّفوا أحذيتكم جيدا، و انفظوا ثيابكم كيلا يهرّ منها قمل أو براغيث (يبدأ الناس لاشعوريا بمسح أحذيتهم و تنفيض ثيابهم، و أهم من كل هذا أن تدخلوا بنظام و أدب، إيّاكم أن تلمسوا شيئا و تذكروا أنكم لستم على مزابلكم بل في قصر الملك.

زكريا، لا تخف، لا تخف سنكون عند حسن ظنك في النظام و الأدب.

الحارس: اتبعوني إذن و لا تحدثوا ضجيجا[10]".

و خصصت أحداث المشهد الرابع لمناقشة إشكالية الفيل أمام الملك، حيث يتقدم الحارس الجماعة بينما يخيّم عليهم الخوف و الهلع كلما اقتربوا من بهو القصر، و أما زكريا فيحاول من حين لآخر ضبط أعصابهم و يأمرهم بالهدوء و الاعتدال في مشيتهم.

"(صوت زكريا) امشوا بهدوء و لا تجروا أحذيتكم جرا.

الحراس قساة

ينتظرون إشارة و تسقط الأعناق...

ترتخي ركبتاي.

قلبي يدق

الحيطان تلمع كالنهار

احذروا أن تلوّثوا السجاد

بدأت أتعرق

(صوت الطفلة) أين يختبئ الملك؟

هس..

نمشي في نفق من الذهب[11]".

و ما إن فتح الباب حتى كسر أفق توقع القارئ حيث تتحول الجرأة إلى خضوع و التدريبات المتكررة إلى صمت رهيب حيث "تتجمد الملامح يتحول الخوف صمتا باردا الجميع خافضوا الرؤوس زكريا في طليعتهم...

الملك: ماذا تريد الرعية من ملكها؟.....

الملك:أأذن لكم بالكلام ممن جئتم تشكون؟

زكريا:(متجرئا، صوته راجف) الفيل يا ملك الزمان

الملك: ما خبر الفيل؟

صوت:(راعش من بين الجماعة)قت...(ثم يختنق الصوت....)

زكريا: (يقوي صوته) الفيل يا ملك الزمان

الملك:(متأففا) و ما له الفيل؟

صوت الطفلة(خفيفا) قتل ابن...(تضع الأم يدها على فم الصغيرة و تجبرها على السكوت)

الملك: ماذا أسمع؟

زكريا:(محرجا و غاضبا يعلو صوته أكثر) الفيل يا ملك الزمان.....

الملك:توقف عن هذا النوّاح ..."الفيل يا ملك الزمان" إما أن تتكلم أو أأمر بجلدك[12]".

أما نهاية المسرحية فقد كانت مؤلمة للغاية و بها درجة من الكوميديا السوداء التي تجعلك تضحك من سذاجة أولئك البسطاء و تبكي على حالهم في آن ...و النهاية الصادمة للمسرحية مع ما قاله الممثلون في نهايتها، كانت دقا لناقوس الخطر فإن ارتضيت ببطش فيل واحد فغدا تتكاثر الفيلة و لن يكون هناك مهرب من بطشها[13]".

هذا ما يتضح عندما تشتد لهجة الملك و يطلب من زكريا الإفصاح عن مطالبه أو يعاقب بالجلد، و في هذه الأثناء يتفرس زكريا في الناس باحتقار و يأس، يتردد لحظات ثم يحاول طي الموضوع بخفة و براعة مستخدما خطابا متناسقا معلنا حبهم الشديد لفيل الملك و تفكيرهم الدائم في وحدته هذا ما دفع الرعية إلى طلب تزويج الفيل كي ينجب عشرات الأفيال، مئات الأفيال، آلاف الأفيال كي تمتلئ المدينة بالفيلة[14].

و ما إن أنهى زكريا كلامه حتى التفت الملك إلى وزرائه مقهقها قائلا:" مطلب في غاية الطرافة كنت أقول دائما إني محظوظ برعيتي حنان و رقة في الشعور ...(يدق الصولجان) فرمانات ملكية، الفرمان الأول يأمر بالخروج إلى بلاد الهند للبحث عن فيلة يتزوجها الفيل، الفرمان الثاني: يأمر بمكافأة هذا الرجل الجريء و تعينه مرافقا دائما للفيل، الفرمان الثالث: يأمر بإقامة فرح عام ليلة العرس تدق فيها الطبول و توزع على الشعب المآكل و المشروبات و يعمّ السرور و الانشراح خمسة أيام بلياليها[15]".

يتضح من خلال الفرمانات السابقة اهتمام ونّوس بفضح خطاب السلطة الذي يشتغل وفق عدة آليات أبرزها الانصراف عن الاحتياجات الرئيسة للشعوب و الاهتمام بأمور هامشية لا علاقة لها بالتسيير الرشيد للدولة، بالإضافة إلى إلهاء الشعب عن همومه و مطالبه المشروعة هذا ما يتضح من اتخاذ قرار ملكي ينص على إقامة حفلة طويلة الأمد، و أما الآلية الثالثة فتتمثل في امتصاص غضب المعارضة من خلال إشراكها في المخططات الدنيئة للسلطة و هو ما يتضح من خلال الفرمان الذي يقرّ أن زكريا هو المرافق الدائم للفيل/رمز الفساد، و يلاحظ على أحداث المسرحية بشكل عام أنها لم تحقق عنصر التحوّل من حالة الشقاء إلى حالة السعادة أو العكس، بل كسرت الأعراف السردية و تمّ التحول من وضعية سيئة إلى أخرى أسوأ منها.

ثالثا- الصراع:

يعدّ الصراع بمثابة العمود فقري لأي نص مسرحي و قد ارتبط بالنصوص القصصية و المسرحية منذ القدم فحتى الحدوتة"التي كان الرجل البدائي يقصّها أمام كهفه لامرأته و أطفاله عن يومه وصيده و مطاردته كانت البذرة الأولى في تاريخ الدراما و لكنها حتى في ذلك الشكل البدائي الذي لا يتعدى حركات جسمانية و بعض الأصوات كانت تجسّد صراعا بين الإنسان و الحيوان من أجل البقاء[16]".

و ينتج الصراع الدرامي من قوة منافسة في الدراما حيث"يضع شخصين أو أكثر في حالة خصام، و رؤى مختلفة للعالم أو مواقف إزاء الموقف نفسه...و يحصل النزاع عندما "يتعارض" فاعل(مهما كانت طبيعته الصحيحة) يتابع أمرا ما (حب، سلطة، مثل أعلى...) مع فاعل آخر(شخصية، عائق نفسي أو أخلاقي)عندها تترجم هذه المعارضة بصراع فردي أو "فلسفي"و تكون نتيجته إما هزلية و موفقة و إما مأساوية عندما لا يتمكن أحد الفريقين الموجودين من التنازل من دون أن يفقد اعتباره[17] "

نما الصراع في مسرحية "الفيل يا ملك الزمان" بطريقة حتمية و نتيجة معطيات واقعية بعيدة كل البعد عن عامل الصدفة، و تتلخص المخالفة التي أشعلت فتيل الصراع في حادثة دهس فيل الملك لطفل صغير، و التي وقعت في مستهل المسرحية و قبل انطلاق أحداثها هذا ما يدل على الرؤية المأساوية المبكرة التي شغلت ذهن ونوس.

يلاحظ أن مسرحية ونوس قد تم فيها " التخلي عن الصراع بين الشخوص و العمل على "مدرمة الحياة" فالدراما الحديثة لم تعد صراعية بل أنطولوجية ذلك أن الانزلاق الشكلي و الميتافيزيقي

هو الذي يؤشر على تغيير حقيقي للنموذج...و قد غطت "دراما الحياة"حياة بأكملها مؤشرة على كيفية تأثير الوسط و التاريخ و المجتمع على الشخصية/شخصية زكريا[18]".

يتجلى في المسرحية نمطان من الصراع هما الصراع الداخلي الذي تعيشه كل شخصية مع ذاتها من الداخل حيث تتلاطم هواجس الخوف و الفزع من جهة و رغبة الدفاع عن الحقوق المهضومة من جهة أخرى و لكن رجحت كفة الخوف و التخاذل و السلبية اتجاه المواقف المصيرية حيث بلغ هذا الصراع ذروته عندما وقفت الجماعة بين يدي الملك حيث "تتجمد الملامح، يتحول الخوف صمتا باردا الجميع خافضوا الرؤوس، زكريا في طليعتهم...يجرون خطوات ثقيلة، ينحنون إلى أقصى حدود الانحناء لا يجرؤون على النهوض بعدئذ[19]" هذا ما دفع ونوس إلى التعامل مع شخصياته بوصفها أرقام/نكرات لأنها سلبية في مواجهة المواقف المصيرية و لا يمكنها تغيير مجريات الأحداث أو تعديل مسار التاريخ.

و رغم قوة شخصية زكريا و حملها شعار الثورة و الدفاع عن الحقوق و الحريات إلا أنها "تأثرت بمن حولها، و رغم رغبتها الجارفة في التغيير لم تقو على رفع صوتها أكثر أمام سلطة الملك، و خيانة الناس الذين انحنوا خوفا و تركوها وجها لوجه أمامه مما اضطرها إلى التمثيل و التأثر بالجماعة[20]" حيث"(يتفرس زكريا في الناس باحتقار و يأس.يتردد لحظات ثم يتغير وجهه. و يتقدم من الملك)

زكريا:(يمثل ما يقوله بخفة و براعة) نحن نحب الفيل يا ملك الزمان.مثلكم نحبه و نرعاه تبهجنا نزهاته في المدينة.وتسرنا رؤياه...الوحدة موحشة يا ملك الزمان لذلك فكرنا أن نأتي نحن الرعية فنطالب بتزويج الفيل كي تخفّ وحدته و ينجب لنا عشرات الأفيال مئات الأفيال آلاف الأفيال كي تمتلئ المدينة بالفيلة[21]"

أما الصراع الخارجي فيتلخص في الصراع من أجل البقاء و الحفاظ على الأرواح في مدينة عاث فيها فيل الملك فسادا، و أُرهق كاهلهم بالضرائب و الغرامات هذا ما يتلخص في الحوار التالي:

"زكريا:(مهدئا الضوضاء)و لكن يا جماعة أصبحت حياتنا لا تحتمل و لا تطاق.ما الذي يمكن أن يخيفنا أكثر من هذا البلاء المقيم؟التهديد كالسيف فوق رؤوسنا.و الضحايا تتزايد من يوم لآخر.

الرجل11:مساكن الناس تنهدم و تتركهم بلا مأوى.

الرجل 2: الأطفال يداسون في الطرقات بلا ذنب.

الرجل: الأرزاق تسبى و تضيع.

الرجل 5:النخيل.

الرجل6: الماشية.

المرأة3:لا أمان على شيء[22]".

رابعا – المكان و الزمان:

ارتبط الإنسان منذ وجد على سطح المعمورة بعامل المكان هذا الأخير الذي يتجاوز مفهومه حدود الرقعة الجغرافية ليصبح بطاقة هوية الفرد و انتمائه "ومنذ القدم و حتى الوقت الحاضر كان المكان هو القرطاس المرئي و القريب الذي سجل عليه الإنسان ثقافته و فكره و فنونه، مخاوفه و آماله و أسراره و كل ما يتصل به و ما وصل إليه من ماضيه ليورثه إلى المستقبل، من خلال الأماكن نستطيع قراءة سيكولوجية ساكنيه و طريقة حياتهم و كيفية تعاملهم مع الطبيعة[23]".

و تؤكد سيزا قاسم أن تجسيد المكان في الرواية مختلف عن تجسيد الزمان حيث أن المكان يمثل الخلفية التي تقع فيها أحداث الرواية أما الزمن فيتمثل في هذه الأحداث نفسها و تطورها عبر فترات زمنية، و يمثل الزمن الخط الذي تسيير عليه الأحداث، في حين أن المكان يظهر على هذا الخط و يصاحبه و يحتويه فهو الإطار الذي تقع فيه الأحداث[24]. كما يختلفان في طريقة إظهار كل منهما "حيث أن الزمن يرتبط بالإدراك النفسي أما المكان فيرتبط بالإدراك الحسي...فالمكان ليس حقيقة مجردة و إنما يظهر من خلال الأشياء التي تشغل الفراغ أو الحيّز، و أسلوب تقديم الأشياء هو الوصف بينما يرتبط الزمن بالأفعال(الأحداث) و أسلوب عرض الأحداث هو السرد[25]"

انطلقت أحداث مسرحية"الفيل يا ملك الزمان"من"زقاق تحصره في الخلف بيوت بائسة يتراكم عليها القدم و الأوساخ[26]"و يعكس هذا الزقاق الضيق "ضيق حياة أولئك البسطاء من الناس، فالمكان ضيق كرزقهم و حياتهم و نفوسهم التي ضاقت مما تكابده حيث حالة الرعب مما أحدثه فيل الملك بدهسه لطفل صغير[27]".

يتضح من خلال المشهد الثاني تغيير "الفضاء المكاني" حيث دارت أحداث المشهد الأول في زقاق ضيق، و أما في هذا المشهد فيخرج الناس إلى ساحة أوسع ليمرنوا على ما سيقولونه للملك[28]، " و

في المكان الأوسع تخرج شكواهم قوية معبرة و مكررة و مركزة مما عانوه من ذلك الفيل اللعين و تعكس تلك الشكوى ما ضاقت به النفوس البائسة و ما عانته من ألم و كأن اتساع المكان قد وفّر سعة لتلك النفوس البائسة، و كأن اتساع المكان قد وفر سعة لتلك النفوس المتعبة لإخراج شكواها و همومها[29]".

وجرت أحداث المشهد الرابع داخل قصر الملك و يصنف ضمن الأماكن المغلقة لأن مساحته محددة و مكوناته معلومة، و مضبوط جغرافيا و هندسيا و يلاحظ أن انغلاق المكان و تسلط أهله قد أثر سلبا على الأحداث حيث أعاق حركة الشخصيات فانحنت بإذلال و خضوع أمام الملك و خيّم عليها الذعر و الخوف لأن كل حركة غير مدروسة في القصر من شأنها أن تنتهي بقطع الرؤوس

و قد برع سعد الله ونوس في وصف جمال القصر و كشف تناقضات المكان في المملكة بدقة متناهية من خلال استظهار شساعة القصر و لمعان جدرانه و بريق أضوائه....و أما في المشهد الأول فقد تعمّق في وصف بؤس الفقراء و شقائهم انطلاقا من وصف زقاقهم الضيق و الذي يعكس ضيق حياتهم و تدهور مستواهم المعيشي.

و اختار سعد الله ونوس لنصه زمنا مطلقا يمتد ليشمل جميع الأزمنة - عبر التاريخ - التي عانت فيها الشعوب من تسلط الحكام و مصادرتهم لحقوق الطبقات الهشة من المجتمع، و تعمّدت معظم الروايات و النصوص المسرحية المعاصرة تهميش الزمن، فنراها تتفادى تسجيل الزمن الكرونولوجي أو التاريخي و تكرس في المقابل مقولة الزمن المطلق الذي " يعتمد راهنية الوعي و ينأى عن الانضواء تحت معيار محدد إنه زمن تحدده الخبرة الإنسانية و وعي الإنسان بذاته[30]". هذا ما يستوجب قارئا مثاليا يستقصي الأبعاد الإنسانية الثاوية في النص و التي دفعت الكاتب إلى التخلي عن مقولة الزمن.

غاب الزمن التاريخي عن المسرحية و خضعت في المقابل لمنطق "زمن القصة" "فهو زمن المادة الحكائية في شكلها ما قبل الخطابي، إنه زمن أحداث القصة في علاقاتها بالشخصيات و الفواعل(الزمن الصرفي)[31]".

ويتسم زمن القصة بالتسلسل المنطقي للأحداث و يبدأ بنقطة معينة و ينتهي عند نقطة معينة أيضا، و قد انطلقت مسرحية سعد الله ونوس من حدث دهس فيل الملك لطفل لين العود لتتوالى الأحداث من ردود فعل النسوة التي تراوحت بين البكاء، الصراخ، الولولة و تذمر الأهالي...ثم إقدام زكريا على تنظيمهم و تدريبهم، و بعدها التوجه إلى القصر ثم الوقوف بين يدي

الملك، و هناك كانت الصدمة حيث تخاذل الجميع و وجد زكريا نفسه أمام موقف مجهول العاقبة و هنا تدخلت فطنته و تحول مسار الشكوى إلى مطالبة الملك بتزويج الفيل ثم عاد جميع الأهالي خائبين.

خامسا – الشخصيات:

شغل موضوع الشخصية حيزا كبيرا في المدونات النقدية و تضاربت الآراء بشأنها و وصلت أحيانا حدّ التناقض"ففي النظريات السيكولوجية تتخذ الشخصية جوهرا سيكولوجيا و تصيرُ فردا شخصا أي ببساطة (كائنا إنسانيا) و في المنظور الاجتماعي تتحول الشخصية إلى نمط اجتماعي يعبر عن واقع طبقي و يعكس وعيا إيديولوجيا[32]"، أما التحليل البنيوي فيتعامل مع الشخصية بوصفها "علامة يتشكل مدلولها من وحدة الأفعال التي تنجزها في سياق السرد و ليس خارجه، إن التحليل البنيوي و هو يجرد الشخصية من جوهرها السيكولوجي و مرجعها الاجتماعي لا يتعامل مع الشخصية بوصفها كائنا أي شخصا و إنما بوصفها فاعلا ينجز دورا أو وظيفة في الحكاية أي بحسب ما تعمله و من ثمة يستبدل غريماس مفهوم الشخصيات بمفهوم العوامل[33]".

و انطلاقا من الرؤية البنيوية لمفهوم الشخصية يؤكد حميد لحميداني أنه يمكن التعرف على الشخصية من خلال القراءة و عبر مصادر ثلاثة (ما يخبر به الراوي، ما تخبر به الشخصيات ذاتها، ما يستنتجه القارئ من أخبار عن طريق سلوك الشخصيات) بتالي تكون الشخصية الواحدة متعددة الوجوه و بذلك يتم إثراء مفهوم الشخصية في النص حيث تتعدد الشخصية بتعدد القراء من جهة و اختلاف تحليلاتهم من جهة أخرى و بهذا يتم تجاوز التحليل الأحادي[34]

لم يقدم ونوس وصفا مسهبا لشخصيات مسرحيته، بل تعامل مع الشخصيات الثانوية بالأرقام و اكتفى بتحديد جنسها البشري (ذكر/أنثى) هذا ما يتضح في قوله:

"الرجل 1:(مستوقفا الآخر)، إذن فالخبر صحيح

الرجل 2: يا ويل أمه، ميتة لا يشتهيها المرء لعدوه

الرجل 1:أعوذ بالله من الشيطان الرجيم. و أين حدث ذلك؟

الرجل2: قرب دكان أحمد عزت، هناك لا يخلو الزقاق أبدا من الأولاد.

الرجل 1:كنت موجودا؟

الرجل 2:جئت تماما بعد وقوعه سمعت صراخا يذبح القلب...

الرجل 3:منظر يفتت الكبد رأيته بعيني يصير عجينا من لحم و دم

الرجل 4: يا لطيف[35]".

انطلاقا من هذا النموذج يتضح أن هذه الشخصيات ثابتة و يعرفها حسن بحراوي في هذا السياق بأنها"سكونية و هي التي تظل ثابتة لا تتغير طوال السرد[36]"، أما عبد المالك مرتاض فيصطلح على تسميتها "بالشخصية المسطحة" فهي "تلك الشخصية البسيطة التي تمضي على حال لا تكاد تتغير و لا تتبدل في عواطفها و مواقفها و أطوار حياتها عامة...و هي الشخصية السلبية يعرفها اسمها و يحددها مصطلحها فهي تلك التي لا تستطيع أن تؤثر كما لا تستطيع أن تتأثر[37]"

ينم تعامل ونوس مع شخصياته بالأرقام عن مواقفها السلبية اتجاه الأحداث المركزية في المسرحية، و كذا خضوعها المطلق لتسلط الملك و جبروته و بعد " اتفاق الرجال مع زكريا على المواجهة ينعتهم بالجماعة ... لما تحمله كلمة الجماعة من وحدة الكلمة و لم الشمل، و أما "الطفلة" و هي الوحيدة التي صرخت أمام الملك و امتلكت الجرأة و شجاعة المواجهة رغم تكميم فمها فهي الأمل في الثورة...و رمز النقاء.... الذي لم يطله عفن الخوف بعد[38]" حيث يخرج "صوت الطفلة (خفيفا) قتل ابن... (تضع الأم يدها بهلع على فم الصغيرة و تجبرها على السكوت)[39]".

نلاحظ ثبات الشخصيات/الأرقام طوال أطوار المسرحية و رغم الجهد الكبير الذي بذله زكريا في نشر الوعي في صفوفهم و جمع شتاتهم و تدريبهم للدفاع عن حقوقهم إلا أن محاولاته باءت بالفشل. ويضاف إلى هذه الشخصيات شخصيات ثانوية أخرى على غرار الملك و الحراس.

أما زكريا فهو شخصية رئيسية معلومة الاسم و الملامح و عرف بأنه "شاب نحيل عصبي الوجه عيناه محتقنتان بالغضب[40]"، و هو شخصية نامية/دينامية و يقصد بها تلك الشخصية التي "تمتاز بالتحوّلات المفاجئة التي تطرأ عليها داخل البنية الحكائية الواحدة[41]"، و يطلق عليها عبد المالك مرتاض اسم الشخصية الإيجابية و هي "التي تستطيع أن تكون واسطة أو محور اهتمام لجملة من الشخصيات الأخرى عبر العمل الروائي فتكون ذات قدرة على التأثير كما تكون ذات قابلية للتأثر أيضا...و هي التي لا تستقر على حال و لا تصطلي لها نار و لا يستطيع المتلقي مسبقا أن يعرف ما سيؤول إليه أمرها لأنها متغيرة الأحوال و متبدلة الأطوار فهي في كل موقف على شأن[42]".

تتطابق جميع الصفات السابقة مع شخصية زكريا فهو الذي قاد الفعل الروائي نحو الأمام و ظل يتغير من موقف لآخر و حمل على عاتقه مسؤولية نشر الوعي الثوري و الدفاع عن الحقوق الجماعية، فبعد نجاحه في إقناع الأهالي برفع شكاويهم للملك راح يغيّر وظيفته ليصبح مرشدا و مدربا لهم على تقنيات الخطاب المقنع، ثم رافقهم إلى القصر و كان في مقدمة الجمع، و ظل صامدا أمام الملك و بعد تخاذل جماعته أحدث تحولا مفاجئا و أنهى المشهد بنوع من الكوميديا المأساوية و بذلك حقق الدهشة و الإقناع للقارئ.

سادسا- الحوار:

يتميز الحوار في مسرحية "الفيل يا ملك الزمان" ببساطة الأسلوب الذي يعكس بساطة الأهالي و ضعف مستواهم وقد وفّر على الكاتب مهمة شرح الأفكار و تفسيرها و بثّ رسالة الوعي و التنوير . و قد اعتمد ونوس في تهيئة جمهوره لاستقبال الحوار على الديكور الصوتي، حيث يقوم بوصف أصوات معينة تساهم في خلق الجو الملائم، إذ طغت في المسرحية أصوات عديدة سيما في الزّقاق منها: ولولة النساء، الصراخ، الضجيج، الأصوات المفككة للدلالة على حدوث مصيبة، أما في القصر فتظهر أصوات أخرى: همسة مبحوحة، الصوت الراجف، السخرية، القهقهة...و سخر الكاتب كل إمكانيات الأصوات لخدمة العمل المسرحي حيث أنبأت " أصوات الولولة الحادة و الصراخ و الأصوات الباكية عن فاجعة ألمت بالناس و خلقت جوّا من البؤس و الشقاء، و في إطار حديثنا عن استعمال الأصوات بوصفها وسيلة من وسائل التعبير ينبغي أن نتذكر أن الذي أيقظ وعي الناس و أذكى في نفوسهم الرغبة في مناهضة الظلم هو ولولة المرأة و صراخها...فولولة المرأة و صراخها أدى إلى حدوث كورال من الصراخ يقوده و ينظمه زكريا الذي يعتبره سعد الله ونوس صوته الخاص و لغته و خطابه، هذا الصوت الذي سيرتجف في حضرة السلطان و ينتج عنه هو الآخر صوت القهقهة و الضحك المغلف بالسخرية و الاحتقار في نهاية المسرحية لأن سعد الله ونوس لا يؤمن بصوت الفرد إنما يؤمن بصوت الجماعة[43]".

يعد الحوار عنصرا مهيمنا في أيّ نص مسرحي، و هو السمة المميزة للمسرح عن غيره من الفنون الأدبية الأخرى"يعبر به الكاتب عن فكرته و يكشف به عن الأحداث المقبلة و الجارية في مسرحيته، و عن الشخصيات و مراحل تطورها، و الحوار الجيّد هو الذي تدل كل كلمة فيه على معنى يكشف عن حقيقة معينة، و يعبر عن تلك الحقيقة تعبيرا دقيقا لا مبالغة أو افتعال فيه لأنه الوسيط الذي يحمل العمل الدرامي إلى أسماع المتلقين[44]".و تتلخص وظائف الحوار في أي نص مسرحي في أربع وظائف هي:"التعريف بالشخصيات، التعبير عن الأفكار، تطوير الأحداث، مساعدة الحوار على إخراج المسرحية[45]".

امتاز الحوار في مسرحية "الفيل يا ملك الزمان"بالاقتصاد اللغوي حيث لم يفتح ونوس المجال لشخصياته للتحدث بإسهاب في أحاديث هامشية لا غاية ترجى منها، كما امتاز أسلوبه أيضا بالوضوح و الواقعية بغية إشراك الجمهور في أحداث المسرحية هذا ما يتضح في قوله:

"(تدخل امرأة عجوز و هي تولول بصوت حاد، و تضرب بقبضتها على صدرها)

المرأة3:آه..يا ويلي..يا ويلنا جميعا لا أمان على طفل و لو وضعته أمه في بؤبؤ العين.

المرأة2:و من أين الأمان بعد الآن؟

المرأة1:الأطفال يداسون في الطرقات.

المرأة3:و لا أحد يجرؤ على الكلام

الرجلان3و5:الكلام؟[46]"

يلاحظ من خلال النموذج السابق توافق الحوار المسرحي في الغالب مع طبيعة الأحداث و المواقف و كذا المعاني التي ينشدها المؤلف حيث تعمّد ونوس استخدام جمل قصيرة معبرة عن المعاني بدقة متناهية سيما و أن المسألة متعلقة بموضوع جاد يخص حياة المواطن و استقراره، لذا يشترط المختصون في الحوار المسرحي أن تكون أقسامه "وفق إحساس كل مشهد، فمثلا مواقف الجد تتطلب جملا قصيرة فيها من قوة ما، أما مواقف الغرام فتتطلب جملا غنائية متدفقة سلسة فيها الفيض العاطفي و الإحساس بالحب و الجمال، و المواقف الفلسفية تستلزم جملا رزينة متزنة ذات صيغة منطقية[47]" وعليه فالكتابة المسرحية الناجحة مرهونة بمدى توافق الخيارات اللغوية للمبدع مع طبيعة المواقف و المشاهد التي ينوي معالجتها مستندا في ذلك لمقولة "لكل مقام مقال".

كما أشرك ونوس الحوار في الكشف عن ملامح شخصياته سيما الرئيسية منها من ذلك قوله:

"الرجل8:يا الله..من أين جاءتنا هذه المصيبة؟

الرجل9:المصائب مقيمة أبدا.

الرجل7: نعشش في ديارنا كالفئران

(يدخل زكريا شاب نحيل عصبي الوجه، عيناه محتنقتان بالغضب و معه رجال آخرون)

زكريا:(الصوت عنيف و ساخط) ما هذا؟حالة لا تطاق، لا تحتمل(يلتفت إليه الجميع بخشية و حذر) ألا يكفينا ما نحن فيه من فقر و عذاب.

الرجل 1: مظالم و أعمل سخرة.

الرجل 2: الله يبصر.

زكريا:أوبئة.

الرجل12:مجاعات.

زكريا:ضرائب تفوق كسبنا الهزيل[48]"كشف هذا الحوار عن هوية زكريا/الشاب و هو رمز الثورة و التحدي و أما ملامح وجهه فيطغى عليها الغضب و السخط و التجهم... يبدو أنه القائد الفعلي للجماعة و لهيبها المتوقّد فما إن رفع صوته بعنف و سخط حتى التفت إليه الجميع بخشية و حذر، و إذا كان نقاش الرجال/الأرقام متعلق بهلاك الطفل فإن حوار زكريا يحمل بين طياته معالجة شاملة تؤهله للقيادة حيث أجمل جميع المصائب التي ألمت بالأهالي جراء تسلط الملك حيث تكالب عليهم الفقر و الأوبئة و الضرائب...و انتهى بهم الأمر إلى حطام تحت أقدام الفيل هذا ما دفعه إلى شحذ الهمم و لم الشمل و توحيد الكلمة.

ورغم حرص سعد الله ونوس على الجدية و الالتزام في الطرح إلا أن ذلك لم يمنعه من إشراك حوار شخصياته في الكشف عن الأبعاد النفسية و الاجتماعية و المادية لشخصياته بل و في الكشف عن تناقضات الحياة في المملكة بين الثراء الفاحش الذي ينعم به الملك و حاشيته و الفقر المدقع الذي يتخبط فيه المواطن بشتى أطيافه هذا ما يتجلى في قوله:أصوات:آه...أذن لنا الملك بالدخول

أمدّ الله في عمر الملك

الحارس:مقاطعا الضجة، يزداد الاحتقار في وجهه) و لكن قبل أن تدخلوا نظفوا أحذيتكم جيدا، و انفضوا ثيابكم كيلا يهرّ منها قمل أو براغيث (يبدأ الناس لاشعوريا بمسح أحذيتهم، و تنفيض ثيابهم)[49]".تتجلى من خلال هذا النموذج عدة إشارات ضمنية (ثياب متسخة، أحذية ملطخة، قمل، براغيث..) و قد كشف من خلالها ونوس عن الوضع الاقتصادي و الاجتماعي المزري الذي يتخبط فيه الشعب نتيجة التهميش و الإهمال الذي تمارسه السلطة.

خاتمة:

إذا كانت نصوص التاريخ هي تحقيق للنصوص من الحقبة الماضية و تحليل لها، فإن النص الأدبي يتفرد عن غيره من النصوص بخاصية هامة حيث يتجاوز ما هو كائن إلى البحث فيما يجب أن يكون. و النص الذي بين أيدينا لصاحبه سعد الله ونوس وثيقة تثبت صحة ذلك حيث ألفه منذ عقود من الزمن (1969)إلا أنه استطاع برؤية نافذة أن يشخّص المرض العضال الذي ينخر جسد الأمة العربية، و بفضل موهبته الفذّة لم يعد المسرح العربي حبيس الفرجة و الإمتاع فقط، بل أصبح شريكا فعّالا في نقد الوضع السياسي و تقييمه، كما تمكن الكاتب من تحقيق الجمال و الإقناع أثناء صياغة البنية الدرامية لمسرحيته سواء من ناحية تنامي الأحداث و صناعة الحبكة، أو من ناحية ضبط الزمان و المكان و اختيار الشخصيات.

[1] جودت عبد النبي جودت السيد، المسرح السياسي المعاصر في مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة/مصر، ط1، 2015، ص 7.

[*] سعد الله ونوس صحفي و كاتب مسرحي سوري ولد في قرية حصين القريبة من طرطوس عام 1941 تلقى تعليمه الابتدائي في مدارس اللاذقية ثم تابع الدراسة في ثانوية "طرطوس"، حصل على الباكالويا العامة عام 1959، وسافر إلى القاهرة، وفي عام 1963 حصل "ونوس " على ليسانس في الصحافة، وفي عام 1966 حصل على إجازة دراسية من وزارة الثقافة وسافر إلى "باريس" واطلع على المسرح الأوروبي، توفي في "دمشق" يوم 15 مايو 1997و خلف تراثا أدبيا زاخرا، حيث صدرت أول مجموعة له من المسرحيات القصيرة عن وزارة الثقافة تحت عنوان "حكاية جوقة التماثيل، و نشر مسرحية من أجل خمسة حزيران و مسرحية عندما يلعب الرجال إثر هزيمة حزيران، مسرحيات الفيل يا ملك الزمان 1969، مغامرة رأس المملوك جابر1971، الملك هو الملك1977، الاغتصاب1990.....وترجم أيضا مجموعة من المسرحيات و الكتب النقدية، ينظر ويكيبيديا الموسوعة الحرة، 2020/7/2 ، تاريخ الإطلاع:2020/8/8 على الرابطhttps//ar.m.wikipedia.org

[2] بسام موسى قطوس، سيمياء العنوان، منشورات وزارة الثقافة الأردنية، عمان/الأردن، ط1،2001، ص34.

[3] المرجع نفسه، ص06.

[4] المرجع نفسه،ص 36.

[5] إبراهيم حجاج، "العلاقة بين الحاكم و المحكوم – قراءة في نص الفيل يا ملك الزمان لسعد الله ونوس"، مجلة الحوار المتمدن، العدد 4118، نشر يوم 2013/06/09، تاريخ الإطلاع 2020/04/12 على الرابط:www.ahewar.org

[6] جيرالد برنس، المصطلح السردي، ترجمة عايد خزندار، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة/مصر، ط1، 2003، ص 19.

[7] ينظر، سعد الله ونوس، مسرحية الفيل يا ملك الزمان، منشورات دار الآداب للنشر و التوزيع، بيروت/لبنان،د-ت، د-ط، ص 2.

[8] المصدر نفسه، ص 11.

[9] إبراهيم حجاج، "العلاقة بين الحاكم و المحكوم – قراءة في نص الفيل يا ملك الزمان لسعد الله ونوس"،على الرابط:www.ahewar.org

[10] سعد الله ونوس، الفيل يا ملك الزمان، ص 15.

[11] المصدر نفسه، ص ص 15- 16.

[12] المصدر نفسه، ص ص 17.

[13] نيرة حامد، فيل على مرّ الزمان (قراءة نقدية في مسرحية الفيل يا ملك الزمان لسعد الله ونوس) نشر يوم:26 يونيو 2019 ، تاريخ الإطلاع 2020/08/20، على الرابطhttps//elmahatta. com

[14] ينظر، سعد الله ونوس، الفيل يا ملك الزمان، ص ص 17- 18

[15] المصدر نفسه، ص 18.

[16] عبد العزيز حمودة، البناء الدرامي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة/مصر، د- ط، 1998، ص 100.

[17] باتريس بافي، معجم المسرح، ترجمة ميشال ف. خطار، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت/لبنان، ط1، 2015، ص 141.

[18] بوشعيب العصبي، شعرية اللغة الدرامية في مسرحية "الفيل يا ملك الزمان" لسعد الله ونوس، نشر في "بيان اليوم" بتاريخ 2019/12/15، تاريخ الإطلاع 2020/07/15على الرابط:bayanealyaoume.press. ma/ html

[19] سعد الله ونوس، الفيل يا ملك الزمان، ص17.

[20] بوشعيب العصبي، شعرية اللغة الدرامية في مسرحية "الفيل يا ملك الزمان" لسعد الله ونوس، على الرابط:bayanealyaoume.press. ma/ html

[21] سعد الله ونوس، الفيل يا ملك الزمان ، ص18.

[22] المصدر نفسه، ص9.

[23] ياسين النصير، الرواية و المكان، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد/العراق، د- ط، 1986، ص ص 16- 17.

[24] ينظر، سيزا قاسم، بناء الرواية(دراسة مقارنة في "ثلاثية" نجيب محفوظ)، مكتبة الأسرة،القاهرة/مصر، د-ط، 2004، ص106.

[25] المرجع نفسه، ص 106

[26] سعد الله ونوس، الفيل يا ملك الزمان ، ص2.

[27] نيرة حامد، "فيل على مرّ الزمان (قراءة نقدية في مسرحية الفيل يا ملك الزمان لسعد الله ونوس)، على الرابطhttps// elmahatta.com com

[28] ينظر، سعد الله ونوس، الفيل يا ملك الزمان ، ص 11.

[29] نيرة حامد، "فيل على مرّ الزمان (قراءة نقدية في مسرحية الفيل يا ملك الزمان لسعد الله ونوس)، على الرابطhttps// elmahatta.com com

[30] زينة حمزة شاكر حمود، الزمن المطلق في الرواية العربية و أثره في التلقي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بابل، العراق، مجلد 23، العدد 4، 2015، ص 1964

[31] سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء/المغرب، بيروت/لبنان، ط2، 2001 ص 49.

[32] محمد بوعزة، تحليل النص السردي(تقنيات و مفاهيم)، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت/لبنان، دار الأمان، الرباط/المغرب، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2010، ص 39.

[33] المرجع نفسه، ص - ن

[34] ينظر، حميد لحميداني، بنية النص السردي (من منظور النقد الأدبي)، المركز الثقافي العربي للطباعة و النشر و التوزيع، بيروت/لبنان، ط1، 1991، ص 51.

[35] سعد الله ونوس، الفيل يا ملك الزمان، ص 2.

[36] حسن بحراوي، بنية الشكل الروائي (الفضاء، الزمن، الشخصية)، المركز الثقافي العربي، بيروت/لبنان، ط1، 1990، ص215.

[37] عبد المالك مرتاض في نظرية الرواية(بحث في تقنيات السرد)، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت، د-ط، 1998، ص 89.

[38] ابراهيم حجاج، " العلاقة بين الحاكم و المحكوم – قراءة في نص الفيل يا ملك الزمان لسعد الله ونوس"،على الرابط:www.ahewar.org

[39] سعد الله ونوس، الفيل يا ملك الزمان، ص 17.

[40] المصدر نفسه، ص 5.

[41] حسن بحراوي، بنية الشكل الروائي، ص 215.

[42] عبد المالك مرتاض، في نظرية الرواية، ص 89.

[43] بوشعيب العصبي، شعرية اللغة الدرامية في مسرحية "الفيل يا ملك الزمان" لسعد الله ونوس، على الرابط:bayanealyaoume.press. ma. html

[44] عادل النادي، مدخل إلى فن كتابة الدراما، نشر و توزيع مؤسسات عبد الكريم بن عبد الله، تونس، ط1، 1987، ص 28.

[45] المرجع نفسه، ص 34.

[46] سعد الله ونوس، الفيل يا ملك الزمان، ص4.

[47] عادل النادي، مدخل إلى فن كتابة الدراما، ص 38.

[48] سعد الله ونوس، الفيل يا ملك الزمان، ص 05.

[49] المصدر نفسه، ص 15.

قائمة المصادروالمراجع.

1- باتريس بافي، معجم المسرح، ترجمة ميشال ف. خطار، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت/لبنان، ط1، 2015، ص 141.

2- بسام موسى قطوس، سيمياء العنوان، منشورات وزارة الثقافة الأردنية، عمان/الأردن، ط1، 2000، ص34.

3- جودت عبد النبي جودت السيد، المسرح السياسي المعاصر في مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة/مصر، ط1، 2015، ص 7.

4- جيرالد برنس، المصطلح السردي، ترجمة عايد خزندار، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة/مصر، ط1، 2003، ص 19.

5- حسن بحراوي، بنية الشكل الروائي (الفضاء، الزمن، الشخصية)، المركز الثقافي العربي، بيروت/لبنان، ط1، 1990، ص215.

6- حميد لحميداني، بنية النص السردي (من منظور النقد الأدبي)، المركز الثقافي العربي للطباعة و النشر و التوزيع،بيروت/لبنان،ط1، 1991، ص 51.

7- سعد الله ونوس، مسرحية الفيل يا ملك الزمان، منشورات دار الآداب للنشر و التوزيع، بيروت/لبنان،د- ط، د - ت، ص 2.

8- سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء/المغرب، بيروت/لبنان، ط2، 2001 ص 49.

9- سيزا قاسم، بناء الرواية(دراسة مقارنة في "ثلاثية" نجيب محفوظ)، مكتبة الأسرة،القاهرة/مصر، د- ط، 2004، ص106.

10- عادل النادي، مدخل إلى فن كتابة الدراما، مؤسسات عبد الكريم بن عبد الله للنشر و التوزيع، تونس، ط1، 1987، ص 28.

11- عبد العزيز حمودة، البناء الدرامي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة/مصر، د- ط، 1998، ص 100.

12- عبد المالك مرتاض في نظرية الرواية(بحث في تقنيات السرد)، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت، د-ط، 1998، ص 89.

13- محمد بوعزة، تحليل النص السردي(تقنيات و مفاهيم)، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت/لبنان، دار الأمان، الرباط/المغرب، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2010، ص 39.

14- ياسين النصير، الرواية و المكان، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد/العراق، د- ط، 1986، ص ص 16- 17.

15- زينة حمزة شاكر حمود، الزمن المطلق في الرواية العربية و أثره في التلقي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بابل، العراق، مجلد 23، العدد 4، 2015، ص 1964 .

16- إبراهيم حجاج، "العلاقة بين الحاكم و المحكوم – قراءة في نص الفيل يا ملك الزمان لسعد الله ونوس"، مجلة الحوار المتمدن، العدد 4118، نشر يوم 2013/06/09، تاريخ الإطلاع 2020/04/12 على الرابط:www.ahewar.org

17- بوشعيب العصبي، شعرية اللغة الدرامية في مسرحية "الفيل يا ملك الزمان" لسعد الله ونوس، نشر في "بيان اليوم" بتاريخ 2019/12/15، تاريخ الإطلاع 2020/07/15على الرابط: .bayanealyaoume.press ma/ html

18- نيرة حامد، فيل على مرّ الزمان (قراءة نقدية في مسرحية الفيل يا ملك الزمان لسعد الله ونوس) نشر يوم:26 يونيو 2019 ، تاريخ الإطلاع 2020/08/20، على الرابطhttps//elmahatta. com

جمالية السرّد في القصّة الشّعرية عند عمر بن أبي ربيعة

The aesthetic of the narration in poetry story of Omar bin Abi Rabia

ط.د تيلبي الزهرة
أ. د : حفيظة روابنية

قسم اللغة العربية وآدابها-جامعة باجي مختار- عنابة(الجزائر)
مخبر الشعريات وتحليل الخطاب ، جامعة عنابة.
zohratilbi23@yahoo.com

تاريخ الإيداع: 2020/10/29 تاريخ القبول: 2021/05/09 تاريخ النشر: 2021/09/15

ملخص:

انفتحت الأجناس الأدبية وحدث التراسل بينها، وصار بإمكانها استيعاب أنواعا متعدّدة من المقولات، ومن هذا المنطلق فإنّ الخطاب السردي يمكنه الولوج في ثنايا النصّ الشعري. وهو ما لمسناه في نماذج كثيرة من ديوان عمر بن أبي ربيعة؛ حيث حدث الاندماج بين الخطابين في هندسة فنيّة شكّلت جنسا أدبيا هجينا يجمع الخطابين كليهما؛ أُصطلح عليه القصّة الشعرية؛ وهي فضاء تحضر فيه مكونات السّرد الأساسة شرط أن تتكيّف مع خصوصية الخطاب الشّعري؛ القائم أساسا على مبدأ التّكثيف، علاوة على الخاصيّة الصوتيّة، في جوّ تغلب عليه خاصّيتي التّعالي والغموض. اِرتقى عمر بن أبي ربيعة بهذا الفنّ، ما جعله يخطو خطوات لافتة للنظر. فأنتج نصوصا لم تستوعب جماليات العصر فحسب، وإنما تجاوزتها إلى سنّ الطريقة العمرية.

الكلمات المفتاحية: الجماليّة؛ السّرد؛ الشّعر؛ عمر بن أبي ربيعة؛ القصّة الشعريّة؛ الأجناس الأدبيّة.

Abstract:

Literary races have opened up and the correspondence between them has opened up, and they can now accommodate many kinds of sayings, and from this point of view narrative discourse can enter into the folds of the

poetic text. This is what we have seen in many examples of the divan of Omar ibn Abi Rabia; Omar ibn Abi Rabia rose to this art, making him take eye-catching steps. He produced texts that not only absorbed the aesthetics of the times, but went beyond them to the age of the age
key words: aesthetic; Narration; poetry; poetry story; omar bin abi rabia; Literary races.

مقدمة:

سقطت الفواصل بين الأجناس الأدبيّة مبكرا، ولم يعد النقاد يتحدثون عن جنس أدبيّ نقيّ، " إذ تعرضت مدونة النّوع إلى خلخلة في أبنيته المستقرة "[1] ذلك أنّه حصل التّراسل بينها، وغدت النصوص عبارة عن أفضية لغويّة تستوعب كلّ الخطابات على اِختلافاتها واِنتماءاتها، خاصّة إذا تعلّق الأمر بالنّصّ الشّعريّ؛ الذي يمثّل لخصوصيته أكثر النّصوص انفتاحًا على أنواع الخطابات، فهو " نمط مخصوص من اِستعمال الكلام وهو بِاعتباره كذلك لا يتعارض مبدئيا مع اِحتضان أيّ نمط من الخطاب "[2]؛ من ذلك القصّة كشكل من أشكال الخطاب السّردي، التّي تتّخذ من الحكي آلية محورية، تنضاف إليه عناصر أخرى تكمّله، وفق هندسة خاصة تسمح له بالولوج في ثنايا الخطاب الشّعريّ. وعن هذا التلاقح بين الخطابين، ينتج خطاب آخر؛ يمكن القول إنّه نصّ هجين، يجمع بين خصائص السّرد والشّعر في وحدة تتماهى فيها العناصر الجوهريّة للخطابين كليهما. فينتج عن ذلك ما يعرف بالقصّة الشّعريّة. ومن روّاد هذا الفنّ في العصر الأمويّ؛ عمر بن أبي ربيعة المخزوميّ، إذ أنّ ديوانه يزخر بالكثير من تلك النّماذج، التي اِرتبطت بحكايات غرامية عاشها عمر، وصاغها في شكل مقطوعات أو قصائد، وقد قال بشأنها أهل الإختصاص أنّها قصص ناضجة، طبعا بالقياس إلى ذلك العصر، لأنّه لا يمكن قراءة نصوصه بمعايير الجماليات المعاصرة، وإنما أصدروا هذا الحكم لاِحتوائها عناصر السّرد المحوريّة. ما جعلنا نطرح التساؤلات التّالية: كيف تحضر المادة السّردية في مظان الشّعر في ديوان عمر بن أبي ربيعة؟ وهل تمكّن من الحفاظ على الخصائص الجوهرية لكلّ منهما؟ وإن كان الأمر كذلك فإلى أيّ مدى استطاع الشاعر أن يجسّد التفاعل بين المنظومتين السردية والشعرية في إطار فنيّ يجعل إحداهما خادمة للأخرى؟ وما المسالك السردية والآليات الفنية التي اعتمدها الشاعر لتجذير صورة المرأة كرمز وجودي في شعره؟ وكيف جسّد حضورها كمكوّن فنّي فاعل طبيعة التّعالق بين المنظومتين السردية والشعرية؟

تستهدف هذه الورقة البحثية الوقوف على تمظهرات الخطاب السردي في نماذج من شعر عمر بن أبي ربيعة القصصي، والخصوصيات الجمالية النّاتجة عن شعرية السّرد وكذا تسريد

الشعر، في خطاب جمالي يصهر الخطابين، ويمكنهما من التّماهي في وحدة لها من الخصائص ما يجعلها تشكّل نصا نقرؤه. وللكشف عن هذه الغايات توسلنا بآلية منهجية تتمثل في بعض أدوات المنهج السيميائي؛ باعتباره أداة للوقوف على المعنى في النص. إذ " المعنى لا يبنى في الكلمات أو في الجمل، وإنّما في النص بأكمله، إنّ موضوع إشكالية المعنى هو النّص وليس العلامة "[3] فالآلية تسعى لتعرية المعاني الخفيّة في الخطاب، والوصول إلى ما هو مُتوارٍ، ورفع الستار عن الإيحاءات التي أسهمت في نسج بنائه ككل، منطلقة في ذلك من العلامة / الدال. كما استعنا بعنصر الوصف لرصد الظواهر واستقراء عناصر المتن الشعري.

ومن الأبحاث والدراسات التي تناولت الموضوع نذكر:

- تطور الغزل بين الجاهلية والإسلام من امرئ القيس إلى عمر بن أبي ربيعة لشكري فيصل. عمر بن أبي ربيعة، حبّه وشعره، لجبرائيل جبور. العناصر القصصية في الشعر الجاهلي لمي يوسف خليف. القصة والحكاية في الشعر العربي في صدر الإسلام والعصر الأموي لبشرى محمد علي الخطيب. عفّة عمر بين الواقع والوصف لعبد الله بن سليمان الجربوع. القصة في الشعر العربي إلى أوائل القرن الثاني الهجري لعلي ناصف. شاعر الغزل عمر بن أبي ربيعة للعقاد...

1.وقفة عند حياة عمر بن أبي ربيعة:

هو أبو الخطاب عمر بن عبد الله بن أبي ربيعة حذيفة بن المغيرة، من بني مخزوم بن يقظة بن مرّة. جدّه كان يكنّى ذا الرّمحين لطوله، وقيل: بل لأنّه قاتل يوم عكاظ برمحين. والده كان يسمّى في الجاهلية بُجيرا، فسمّاه رسول الله - ﷺ - عبد الله، وكان يلّقب بالعِدل؛ لأن قريشا كانت تكسو الكعبة في الجاهلية من أموالها سنة، ويكسوها هو من ماله سنة، وكان تاجرا ميسورا، استعمله الرسول - ﷺ - على الجَنَدِ (احدى المدن بين اليمن وصنعاء) وبقى عاملا عليها حتى خلافة سيدنا عمر بن الخطاب - ﷺ - وأمّه يُقال لها: مجد؛ سُبيت من حضرموت أو اليمن، ومن هناك جاءه الغزل، فقيل: " غزل يمانٍ، ودلٌّ حجازيّ "[4].

ولد عمر ليلة مقتل عمر بن الخطاب - ﷺ - سنة (23ه)، فقيل: " أيُّ حقٍ رفع، وأيُّ باطل وُضع "؛ أمّا قولهم: أيّ حقٍّ رفع فصحيح، وأمّا قولهم: أيّ باطل وُضع، ففيه الكثير من الرّيب؛ لأن الذي يعنينا من عمر ليس الحقّ والباطل، وإنّما إن كان يستحقّ الدراسة أم لا؟ [5] وتوفي في خلافة الوليد بن عبد الملك سنة (96ه)، بعد أن عاش حياة ترف ونعمة؛ حوله الجواري تهيئن له أسباب الرفاه. بلغ عمر شأوا بشعره؛ حيث كانت العرب تقدّم قريشا في كلّ شيء عدا الشّعر، حتّى كان عمر،

فأقّرت لها بالشعر، ولم تعد تنازعها شيئا، ويعتبر عمر خير مَن يمثّل بيئته؛ حيث نشأ في جو جمع بين الحضارتين اليمنية والحجازية. وكان ثريا، جميلا، يُعنى بمظهره أشدّ العناية. وكان عبد الله ابن عباس ابن عمّ رسول الله - صلى الله عليه وسلّم - وهو أعلم الناس بكتاب الله تعالى، يستجيد شعر عمر، ويحفظه بمجرد أن يسمعه مرّة واحدة، وينشده؛ خاصّة قصيدته: أمِن آلِ نُعم[6].

عاش عمر في عصر غزلي بكلّ المقاييس، وإنّنا لنعجب كيف لذلك العصر ألا يتفوق فيه شاعر في الغزل عدا عمر وقد كان ينبغي أن يقترن به نظراء كثيرون!...فلم يبقَ عالم أو فقيه إلاّ روى واستنشد، حتّى عُدّ شاذا عن العصر من لا يفعل[7]. وكان مشيخة قريش لا يعدلون بعمر أحدا في مجال النسيب[8] وقد كان لشعره مفعول السّحر؛ حتى أنّ شيخا من قريش نهى أن يُروى شعره للنساء؛ مخافة أن تقعن في الزنا[9].وكان اسمه آنذاك يتردد على كل لسان ويتصدر المجالس وكأن لا همّ للنّاس إلاّ عمر وشعره، فكثرت الأحاديث وتباينت، ما أدّى إلى تشكيل صورة مشوهة، أو فلنقل غير صحيحة عن عمر، ويعود الفضل في ذلك إلى الإخباريين[10]، ودروهم في النقل والتّحريف بالزيادة أو النّقصان عن حسن وسوء نيّة. في عصر شاعت فيه الحريّة، وانفتح المجتمع وبدأ يتطور بفعل احتكاكه بالأمم الأخرى - في إطار الفتوحات -

2.القصّة الشعرية ماهية وتاريخ:

1.2. ماهية القصّة:

القصة هي الحكاية التي يروي فيها الراوي حدثا محددا، يرتبط بمكان وزمان مخصوصين. و هي مظهر فكري عرفته كلّ الشعوب، ف " ظاهرة الحكي لدى الإنسان بعامة، ولدى العربي بخاصة قديمة قدم الإنسان نفسه؛ فقد عرف الإغريق والهنود، والفرس، وكثير من الأمم القديمة الأخرى القصّ أو الحكي، فمارسوه في مجالسهم وخلّدوه في ثقافاتهم، وخصوصا ما كان له صلة بالحب العظيم، وأهوال الملاحم، ومآسي الحروب"[11]. جاء في المعجم الوسيط: " قصَّ الشيء: تتّبعَ أَثَرهُ. ومنه في التنزيل العزيز: « وقالَتْ لِأُخْتِهِ قُصِّيهِ ». ويقال: قَصَّ أَثَرَهُ قَصّاً وقَصَصاً. وقصَّ القِصَّة: رواهَا "[12] ، فالقصُّ، إذا بحسب التعريف اللّغوي، هو سرد حدث ما بطريقة متتابعة. ويقوم القصّ على عنصر الحكي، والحكيُ: هو أسلوب تقديم الحدث أو مجموعة الأحداث المحكية، يقال في اللّغة: "حكَى عنه الحديثَ: نقلَهُ. فهو حاكٍ (ج) حُكَاةٌ. والحِكَايَةُ: ما يُحكَى ويُقَصُّ "[13]. وهنا تجدنا أمام جملة من المصطلحات: القصُّ، والحكي، والسّرد؛ وهذا الأخير هو: « تقدمة شيء إلى شيء تأتي به متّسقا بعضه في إثر بعض، وسَرَدَ الحديث: ونحوه يَسرُدهُ سَرداً إذا تابعه. وفلان يَسرُدُ الحديثَ سَرداً، إذا كان جيّد السّياق له"[14] ، يشير التعريف إلى أهمية متابعة الحديث بطريقة متواصلة،

لوجود عنصر آخر أساسيّ في عملية الحكي أو القصّ وهو المتلقي، الذي لولاه لما كان هناك سرد ولا تأليف[15]. وتتأسس " ماهيته على وجود أساسين في النص: الراوي/ والحدث أو الفعل "[16]، حيث الحدث؛ هو المحور / الموضوع الذي تدور حوله القصّة. كما أنّه " الترتيب الفعلي للأحداث "[17] على مستوى المتخيّل - حتى وإن كان الترتيب مخالفا لما جرت عليه القصّة في الواقع المعيش-

والقصة الشعرية فضاء محايد يتشكل فيه الصراع بين السردي والشعري داخل النص الواحد "[18]، في محاولة كلّ منهما لإعلاء صوته، وهنا يظهر دور الشاعر؛ حيث يقوم بصهر الخطابين في وحدة، تتلاءم مع الخاصية الغنائية للشعر العربي، وتمزجها بالعناصر الدرامية للنثر. فينتج جنس القصة الشعرية " وهي عبارة عن حكاية شعرية قصصية، تتكون من مقاطع شعرية قصيرة (يتكون المقطع الشعري من عدد من الأبيات المقفاة) يقصد منها الغناء أو الإلقاء الشفاهي، وعادة ما تتناول القصة الشعرية حدثا مثيرا أو دراميا "[19]؛ فهي نوع أدبي يروي حوادث مرتبطة بشخوص معيّنة، تتحرك ضمن فضاء مكاني في فترة زمنية يحدّدها الراوي، كما يحدّد الوظائف التي تؤديها كلّ شخصيّة. فهي إذا، " النمط الشعري الذي يقف على حافة القصّة "[20] كما يقف على حافة الشعر، ممّا يولّد نصاً قصصيا شعريا.

2.2. تطور القصّة الشعرية:

القصّة الشعرية فن أدبي ضارب في القدم، عرفته الإنسانية منذ فجر تاريخها، وتجلى في الملاحم المختلفة التي صاغها الشعراء اليونان؛ تجسيدا لأمجادهم وتاريخهم العتيد في مجال الصراع البطولي، وبالعودة إلى أدبنا العربي، نلفي اختلافا كبيرا بين الباحثين؛ حيث يؤكد البعض أنّ العرب لم ينظموا القصّة الشعرية أبدا، في حين ترى قلّة قليلة أنّهم عرفوا القصص الشعري، ودليل ذلك العديد من المحاولات في هذا الشأن؛ حيث تمظهرت في الشعر الجاهلي من خلال قصص المغامرات؛ من ذلك حكاية يوم دارة جلجل لامرئ القيس[21] ؛ حيث خرج يقتص أثر ابنة عمّه فاطمة وصويحباتها، اللاتي خرجن للاستحمام في غدير دارة جلجل، وكيف أخذ ثيابهن، وأجبرهن على الخروج دونها، ثم نحر لهنّ ناقته، واشتوينها وترامين بلحمها لوفرته، وفي طريق العودة اقتسمت العذارى أغراضه فحملنها، بينما أجبرت فاطمة على حمله في هودجها. وقصص الصيد والطّرد عند امرئ القيس وغيره من الشعراء، وقصّة الحمار عند لبيد بن ربيعة[22]؛الذي كان يسوق أتنه سوقا عنيفا في نهاية الربيع وبداية الصّيف، حيث أذنت الجداول بالجفاف، ورغم أنّ الفحول كانوا يعيقون سيرها، إلاّ أنّه أصّر على أن يبلغ بها منبع الماء. والثور الوحشي عند النابغة الذبياني؛ الذي انفرد عن القطيع وأخذ يرعى حتى جنّ عليه الليل، فلجأ إلى شجرة الأرطى يحتمي

بها، وفي الصباح فاجأه الصيّاد بكلابه، فكرّ عليها وقتلها في صراع وجودي، خرج منه منتصرا. وقد جاءت في أغلبها اعتذارا للملك النعمان بن المنذر ملك الحيرة؛ بعدما أوغر الوشاة صدره وأعلموه أنّ النابغة تغزّل بزوجه المتجردة، حينما رآها وقد سقط نصيفها. والنّعامة والظليم عند عنترة بن شداد[23] ؛ حيث شبه ناقته بالظليم الأسود مرّة وبالعبد الحبشي الأسود ذي الفرو الطويل أخرى، في إشارة إلى سواد لونه، وما جرّه عليه من الويل؛ إذ حرمه السّيادة حتّى بعد أن ألحقه والده بنسبه. وقد وردت القصص الشعرية في إطار استطراد الشعراء إلى تشبيه النّوق بها لسرعتها ولغيرها من أوجه الشّبه[24] وملحمة عمرو بم كلثوم؛ التي تمثل تهديدا صريحا للملك عمرو بن هند، وتعداداً لمآثر آبائه وأجداده، وفخراً ببطولاتهم في ميادين الوغى، وعرض لأدوات الحرب وصور المبارزة، وقد كانت الغلبة ،حسبه، لقومه دائما. وكذا أشعار الصعاليك؛ التي تحكي مأساة الصعلوك الذي تتخلى عنه القبيلة، سواء ارتكب جريرة أو لا، وكيف يلجأ إلى الصّحراء، فيصير من ذؤبانها، ذاكرا ما يتميز به من سرعة في الغارة على غيره، وإبادتهم تحت جناح الليل، والعودة إلى مخبئه ومرقبته قبل إشراقة يوم جديد. وكذا تائيته[25]؛ التي يحكي فيها ارتحال أم عمرو ومثله عروة بن الورد وله أحاديث كثيرة في الصّعلكة وما ينجرّ عنها من غزو وسلب ونهب[26] وقصص الكرم عند حاتم الطائي؛ وأشهرها نحره فرسه وهي أعز ماله لأضيافه، الذين وردوا عليه على حين غرّة ليلا، ولم يكن عنده ما يقيم به أودهم، وذاع صِيته لذلك. وغيرها من القصص وهي كثيرة، كثرة الشعراء في العصر الجاهلي، الذيم تفننوا في صياغة أحداثها، سواء أكانت حقيقية أم من صنع الخيال. ولكنّها في كلّ الأحوال سرداً لمغامراتهم، وغرامياتهم، وطردياتهم.

وفي عصر صدر الإسلام بقي هذا النّوع الأدبي- إن صحّت التسمية - حاضرا، مع بعض التغييرات التي داخلته؛ نتيجة انتقال العرب إلى العهد الجديد - المرحلة الإسلامية - حيث نلفي سرداً لحديث المعارك والغزوات وما جرى فيها. إضافة إلى بعض القصص الاجتماعية، الوثيقة الصّلة بحياة الناس، وغيرها كثير يضيق المقام على الإلمام به. مما يؤكد الاندماج بين بين القصة والقصيدة، إلى حدّ يمكن معه القول إنّ القصّة قصيدة فقدت الوزن، والقصيدة قصّة أخضعها الانفعال للنغم المتردد، فجاءت تعبيرا عن حالة او حدث أو موقف[27]. ثم تطور هذا الفن حتّى قفز قفزة لافتته؛ بفضل جهود عمر بن أبي ربيعة؛ الذي " خطا بالشعر الغزلي خطوة فسيحة في طريق القصّ، فاستطاع أن يلملم الجزئيات والأحداث، وينقيها بتصويره، ويحملها على مناكب الشخصيات في حوار ظاهر وواقعي، كاد أن يكون البذرة الأولى للشعر التمثيلي العربي "[28].

3. تضافر السّرد والشّعر في ديوان عمر:

لقد استطاع نص القصّة الشعرية عند عمر بن أبي ربيعة أن يحقّق حضوره على مستوى الشعر العربي، وأن يرفع اسم صاحبه وذكره في العصر الأموي خاصّة؛ حيث غدا محطّ أنظار الدارسين، لما تمثله نصوصه من أكوان وعوالم شعرية مميّزة يلتقي في جلّها الشعر بالسرد، ليمارس إغراءً معرفيا على الذات القارئة والباحثة، من خلال النسيج الذي تأسّست عليه قصصه الشعرية. ويبرز التضافر بين السّردي والشّعري بقوّة في ديوان عمر حيث استطاع الشعر أن يسمو بمكونات السرد من خلال اللجوء إلى الصّورة والخيال في صوغ الأحداث وتطويرها، واختيار الشخوص بأنواعها، ثم إسهامها في تطوير الحدث للوصول به إلى الذروة، والوصول به في النهاية إلى حلّ. ما يجعلك تلحظ ذلك التفاعل والاتّساق والانسجام الموجود بين مقومّات القصّة في كلّ شعره. وتأتي القصّة الشّعرية عنده - غالبا - في سياق حديث الغزل، والتشبيب بالنساء، حيث بلغ من كلفه وشدّة اهتمامه أن أسّس طريقة خاصة في الشعر، نال بفضلها مرتبة الريّادة في عصره جعلت الفرزدق يقول وقد سمع شيئا من تشبيب عمر: هذا الذي كانت الشعراء تطلبه فأخطأته، وبكت الديّار، ووقع هذا عليه[29]. وقصصه الشعرية في هذا الباب كثيرة منها:

قال عمر في جوّ من الحوار الذي يهدف إلى " تعرية شخصية المرأة وإخراج ما بداخلها "[30] مع احدى الحسناوات في فضاء مميّز للدلالة[31]:

ومَقَالُهَا: سِرْ لَيلَةً مَعَنَا * نَعْهَدُ فَإِنَّ البَيْنَ فَاجِعُنَا
قُلتُ: العُيُونُ كَثِيرَةٌ مَعَكُمْ * وَأَظُنُّ أنَّ السَّيرَ مَانِعُنَا
لاَ، بَلْ نَزُورُكُمْ بِأَرْضِكُمْ * فَيُطَاعَ قَائِلُكُمْ و شَافِعُنَا
قالت: أَشَيْئٌ أَنتَ فَاعِلُهُ * هَذَا لَعَمْرُكَ أَمْ تُخَادِعُنَا
باللهِ حَدِّثْ مَا تُؤَمِّلُهُ * وَاَصْدُقْ فَإِنَّ الصِّدْقَ وَاسِعُنَا
أُضْرُبْ لَنَا أَجَلاً نَعُدُّ لَهُ * إِخْلاَفُ مَوْعِدَهُ تَقَاطُعُنَا

جاءت المقطوعة في قالب حواري ضمن نص شعري سرديّ تخييلي؛ والحوار من عناصر الحكي، وإن كان حضوره فيه يكون بدرجة أقلّ مقارنة بعنصري السّرد والوصف. وقد قالها في امرأة من ولد الأشعث بن قيس، حجّت فهويها وراسلها، وتحدث معها وطلب أن يخطبها، فقالت له: إن أردتني فتزوجني بأرض قومي[32]، فأخبرها - كما هو ظاهر في الأبيات - لكنّه لم يلحق بها. وفيها اِستحضر عمر الإطارين الزماني (عنصر اللّيل) والمكاني (الموضع بمكة حيث هما، إضافة إلى أرض قومها

المشار إليها في الأبيات)؛ وهما من أساسيات كل عمل فني، لأن غيابهما يجعلنا نشعر وكأننا نقرأ ظلا شاحبا لنص قرأناه من قبل[33]، كما نلاحظ أن التركيز في النصّ كان على شخصيتين أساسيتين أسهمتا في صناعة الحدث على المستوى النّصي؛ المحبوبة / الحاجة / الذات المرسلة؛ وهي تمثل الفئة الأولى في البنية العاملية - حسب مخطط غريماس- وهي إجراء فعّال لتحليل الخطاب، تطلب إلى عمر / الذات المتلقية للخطاب/ الفئة الثانية الأساسية في البنية العاملة، أن يسمرا ليلة من الليالي، قبل أن يحين موعد عودتها إلى أرض قومها. لكن الذات المتلقية، ترفض موضوع القيمة أو الرّغبة/ السّمر، متعلّلة في ذلك بكثرة الرّقباء والخوف من أحاديث الوشاة، ما يجعل المرأة في انفصال عن موضوع القيمة. لكن عمر؛ في محاولة للحفاظ على سيرورة العلاقة وجعلها في اتصال مع موضوع الرّغبة، يضرب للمحبوبة موعدا آخر، وبالتالي يخلق موضوع قيمة جديد؛ حيث وعدها بأن يزورها بأرضهم علنا أمام الجميع. لكنّنا نلاحظ أنّ المرسل / المرأة، تشكك في خطاب الطرف الآخر / عمر، وتضع شرطا لتحقق موضوع القيمة؛ يتمثل في تحديد فترة زمنية، تكون الفيصل في صدق كلامه من عدمه. وقد تضمن الخطاب نقطة هامة، تمثّلت في جعل المرأة هي مَن تطلب لقاءه، وتبادر إليه، وتشدّد على حضوره إلى أرض قومها للزواج منها، وفي هذا قلبٌ لسنّة العرب في الغزل؛ على اعتبار أنّ الموضوعة تندرج ضمن شعر الغزل، فجعل المرأة طالبة وهو المطلوب. وكان الأصل عند العرب أن يكون هو الطّالب، علما أنّ هذا الموضوع لا يختص بقصيدة أو مقطوعة واحدة، ولكنّه يتكرّر في جلّ أشعاره، وهكذا غدا أحد أساسيات الطريقة العمرية في هذا الباب. ولأن عمر لم يوافها إلى أرض قومها / الإطار المكاني الذي اقترحته، فإنّ التحوّل في العلاقة بين الذّات المرسلة والمتلقيّة عرف منحىً انفصاليا عن موضوع القيمة؛ تجسد ذلك في حدوث البَين بين أطراف العملية السردية / الحكائية؛ حضر فيها الشعر إلى جانب السّرد على قدر من التساوي، فأخذت القصّة من الشّعر التعبير المؤثر الموحي، وأفاد منها الشعر التفعيلات المثيرة الحيّة، في بناء متفاعل انعكس فيه كلّ طرف على الآخر [34].

ومثله قوله في زينب بنت موسى الجمحيّة - من سادة بني أميّة[35]:

قَدْ حَلَفَتْ لَيْلَةَ الصَّورَيْنِ جَاهِدَةً * ومَا عَلى المَرْءِ إلاَّ الحِلْفَ مُجتَهِداً

لِأُختِهَا ولِأُخْرى مِن مَنَاصِفِهَا * لَقَدْ وَجِدْتُ بِهِ فَوقَ الذِي وَجَدَ

لَوْ جُمِعَ النَّاسُ ثُمَّ اُختِيرَ صَفوَهُمُ * شَخْصاً مِن النَّاسِ لَمْ أَعدِلْ بِهِ أَحَداً

والمرأة في شعر عمر بن أبي ربيعة تمثّل رمزا وجوديا مفعما بدلالات الانتماء وتحقّق الذات؛ إذ نلمس نزوعا واضحا في المنظومة الشعرية لتأصيل هذا الرّمز كمنطلق وغاية وجودية يتحدّد

بوجودها وجود الشّاعر، حيث تتّحد الماهية الخاصة به بهذا الرّمز كقيمة مطلقة، انطلاقا ممّا تُتيحه آفاق تلاقي الخطابين الوجودي الذاتي المجرّد والشعريّ الذي يروم الغاية التّمثيلية الجمالية.

من المسلّم به أنّ القصّة لا تستوي على سوقها إلاّ بتوفر عناصر بعينها؛ أهمها الأحداث والأفعال التي يقوم به مجموع الشّخوص، وحتّى جملة أقوالها وما يجري بينها من حوار. وفي هذه المقطوعة يتبيّن من حديث الشخصيّة الأساسيّة / زينب، أن لا أحد من فتيان مخزوم يعدل عمر / المرسل إليه، فهو نسج فريد؛ أسهم في تكوين شخصيّة على المستوى الإبداعي - خاصّة - نسبه الحجازيّ - من جهة أبيه - واليمنيّ - من قِبل أمّه - وحضارة اليمن / حضارة سبأ التي ارتبطت بسدّ مأرب، لا يختلف اثنان في مكانتها، ومدى تطورها، وكذا تأثيرها في العرب. حيث يقف الدارس على طبع وهويّة وقوّة بناء وشعرية، كما في قوله مشبّبا بها (أي: زينب)[36]:

يا خَلِيليّ مِن مَلاَمِ دَعَانِي * وَأَلَمَّا الغَدَاةَ بالأَظْعَانِ

لاَ تَلُومَا فِي أَلِ زَيْنَبَ إِنَّ القَلْ * بَ رَهْنٌ بِأَلِ زَيْنَبَ عَانِ

هِيَ أَهْلُ الصَّفَاءِ والوُدِّ مِنِّي * وَإِلَيْهَا الهَوَى فَلاَ تَعْذُلاَنِي

حِينَ قَالتْ لِأُخْتِهَا ولِأُخْرَى * مِنْ قَطِيْنٍ مُوَلَّدٍ: حَدِّثَانِيْ

كَيْفَ لِيْ أَنْ أَرَى عُمَرَ المُرْ * سِلَ سِراً فِي القَوْمِ أَن يَلْقَانِيْ؟

قَالتَا نَبْتَغِي إِلَيهِ رَسُولاً * وَنُمِيْتُ الحَدِيثَ بِالكِتْمَانِ

يتّضح أنّ السّرد في المقطوعة مبني بشكل محوري، فهو البؤرة التي يتوجه القاصّ إليها ويعمل على تنميتها باستعمال أدواته البنائية الخاصة. التي تتقاطع فيها المهيمنة من سرد وإيقاع في مستوياته المختلفة من وزن وصوت وتراكيب ودلالة وصرف[37] ومن خلاله يوجّه عمر خطابة إلى رفيقين حقيقين أو متخيلين أو ربّما رفيقا واحدا خاطبه خطاب الاثنين - على عادة العرب - وبدأ الحكي بحديث الظعن؛ والحدث المميّز هو ارتحال آل زينب / الظاعنة إلى فضاء مكاني / وجهة لم يحدّدها النص، معتذرا عن لومهما، بمكانة المحبوبة / الظاعنة، التي تقيم حسبه بسويداء القلب. ولم يفوّت عمر الفرصة للقائها؛ فاختار لذلك أحد مراسيله / العامل المساعد/ " المساند على بلوغ موضوع القيمة، من أجل تقديم يد العون للذات ومساعدتها من أجل تحقيق موضوعها السردي "[38] ليضرب له موعدا معها، كشفت عنه زينب / المحبوبة المرتحلة حين سألت صاحباتها؛ إن كان بإمكانهما تدبير أمر اللّقاء بعمر. فأشار العامل المساعد الثاني / أختها وصاحبتها، بأن يبعثوا إليه رسولا بالميعاد، على أن يكون تمام الأمر بفضل العامل المساعد الثالث/ كتمان السّر. الملاحظ إذن

أنّ عمر ركز في المقطوعة على استحضار ثلاث عوامل مساعدة على تحقيق الاتصال بموضوع القيمة / لقاء زينب / الظاعنة؛ وهذا يدلّ على كثرة الواشين من جهة، وحدوث ذلك النوع من الانفتاح - اللّقاء بين الفتيان والفتيات - في حدود ضيّقة في المجتمع الإسلاميّ الأمويّ، الذي مال ميلا شديدا إلى الغزل- خاصّة الغزل العمري - وهو ما يثبته قول جرير وقد سأله عبد الله بن حزرة أن يُسمعه شيئا من غزله: " إنّكم يا أهل المدينة يعجبكم النسيب، وإنّ أنسب الناس المخزوميُّ "[39].

وقال أيضا[40]:

مَازَالَ طَرْفِي يَحَارُ إِذَا بَرَزَتْ * حَتَّى رَأَيْتُ النُّقْصَانَ في بَصَرِي
أَبْصَرْتُهَا لَيْلاً ونِسْوَتَهَا * يَمْشِينَ بَيْنَ المَقَامِ والحَجَرِ
مَا إِنْ طَمِعْنَا بِهَا وَلاَطَمِعَتْ * حَتَّى اِلْتَقَيْنَا لَيْلاً عَلَى قَدَرٍ
بِيضاً حِسَاناً خَرَائِداً قُطُفاً * يَمْشِينَ هَوْناً كَمِشْيَةِ البَقَرِ
قَالَتْ لِتِرْبٍ لَهَا تُحَدِّثُهَا: * لَتُفْسِدَنَّ الطَوَافَ فِي عُمَر
قُومِي تَصَدَّي لَهُ لِيَعرِفَنَا * ثُمَّ اغْمِزِيه يَا أُختُ فِي خَفَرِ
قَالَت لَهَا: قَدْ غَمَزْتُهُ فَأَبَى * ثُمَّ اِسْبَطَرَّتْ تَسْعَى عَلَى أَثَرِي

يختار عمر لمغامرته هذه المرّة أيضا اللّيل فضاءً زمنيا لأحداثه؛ ولذلك علاقة بما يمثله من سكون وهدوء، وتخفٍ عن أعين الرّقباء. كما يستحضر جملة شخصيات ثانوية / النسوة / الجواري، لأمرين؛ الأول أن يدلّل على أن صاحبته مخدومة، مترفة، تنتمي لطبقة اجتماعية مرموقة، وبالتالي فهي تتناسب ومكانته؛ على اعتبار أنّه ينتمي إلى بيت شرف / الأسرة المخزومية ذات الصِيت الذائع منذ العصر الجاهلي، والثاني: لتكنّ شاهدات على الحادثة فتُشِعنَها بين العامّة، وهذا يفتح حديثنا على قضية أساسية، وثيقة الصلة بالعصر الأمويّ؛ إذ من المعروف أنّه عصر انفتح فيه العرب على غيرهم من الأجناس، الذين وفدوا إلى الدّولة الإسلامية، تحت راية الدين الجديد. ثمّ بدأت الأجناس بالتزاوج والامتزاج، وهام العرب بجمال الجواري من مختلف الجنسيات، وتنافسوا في الزواج من الجميلات، ما جعل مكانة المرأة العربية مهدّدة بالزوال على يد الجارية، التي نافستها مكانتها عند الرّجل العربي، وقد أدّى ذلك إلى انقسام البيت العربي؛ حيث مال الرّجل إلى الجارية؛ لجمالها وعنايتها بزينتها وتبرّجها؛ بحكم أن " ليس لهنّ وازع أو رادع يمنعهنّ عن العبث والمجون، فقد كنّ على قدر من الجمال، وكان الرّجل الواحد من العرب بحوزته مئات من الجواري، ممّا دفعهنّ إلى التفنّن في المجون "[41]. فكان على المرأة العربية، والحال هذه، أن تستنفر كلّ جهودها في سبيل الحفاظ على بيتها، لقيمة البيت؛ لأجل ذلك ما كان منها إلاّ اللجوء إلى عمر؛ فكنّ " تتعرّضن

للشعراء رغبة منهنّ في الشهرة وذيوع أسمائهنّ "[42]، ليتغنى بجمالها ومكانتها ويشبّب بها في شعره، فيثير بذلك حفيظة الرّجل العربيّ، وينبّهه إلى قيمة الكنز الذي فرّط فيه. ولذلك ألفينا عمر - غالبا- يخصّ خطابه بالنساء العربيات الكريمات الأرومة، والحاجات الشريفات من عِلية القوم، متّخذا من التصوير وسيلته الأساسة، في لغة تتدفق شعرية. ثمّ أشار إلى الفضاء المكاني الذي احتضن الحدث، وهو فضاء خاص / فضاء مقدس / المكان بين المقام والحجر، حيث يتفاعل المكان مع شخوص القصّة / النساء الحاجات / العفيفات؛ حيث يتشكّل وفقا لخصوصيات الذوات التي تملؤه؛ " إذ يشكّل رمزا لتحديد هوية الكائن"[43]، ولتأكيد عفتّهنّ أورد لفظ " ما طمعت ولا طمعت " ما يثبت قول الزبير بن بكار: " لم يذهب على أحد من الرواة أنّ عمرا كان عفيفا يصف ويقف، ويحوم ولا يَرِدُ "[44] ويمكن اعتبار المكان في هذا المقطع بمثابة الزاوية التبئيرية « فهو يجتذب قارئه تجاه نقطة محددة،...دلالة على تركيز الرؤية على شيء ما "[45]، وزيادة في التأكيد على وسامتهنّ وحسنهنّ وشرفهّن وصفهن بالبياض؛ والبياض عند العرب دليل شرف وعفّة[46] وطهارة وأرومة.

وبعد أن عرض بعض مقاييس الجمال - التي أفاد فيها من نموذج الجمال الذي أُعتمد في العصر الجاهلي، واستمر حتى العصور الإسلامية - راح يفصّل في مشيتهنّ؛ وهذه الأخيرة لها صلة وثيقة بالجسد الأنثوي، فقد كنّ تمشين الهُوينا، كما يمشي الوجي الوحل - على حدّ تعبير الأعشى - ممّا يعكس امتلاء أجسادهنّ في مواضع بعينها - نخصّ منها الأرداف - وقد كانت العرب تحبّذ مثل تلك الصفات في الجسد الأنثوي، وتصنّفها ضمن دلائل جماله.

كانت النّسوة الشخصيات الفواعل، تؤدين طقسا دينيا / الطواف ببيت الله الحرام، حتّى ظهر لهنّ عنصر معيق / عمر بن أبي ربيعة / الشاعر / المرسل، فخِفْنَ من عدم بلوغ موضوع القيمة / تأدية ركن الطواف بالبيت العتيق، دلّ على ذلك قول إحداهن: لتفسّدنّ الطّواف في عمر؛ لعلمهنّ بطبع الشاعر، وميله إلى الظريفات الحسناوات؛ على سبيل التلَّهي؛ حيث اِتّخذ من الغزل ألهية، يملأ بها فراغه، ويعوّض بواسطة المجد الذي حصّله منه، ما فاته من مجد السياسة التي استأثر بها بنو أميّة، وإن فاته العرش والحكم، فإن عرشه في القلوب التي عبّر عن مآسيها وأحلامها، ومنها اتّخذ تاجه[47]؛ تاج معنويّ جعله ملكا على عرش الغزل في العصر الأمويّ دون منازع، كما أسهم في تخليد ذكره.

ولكن يظهر أنّ موضوع القيمة سرعان ما يتغيّر؛ بتغيّر مجرى الخطاب من الحديث عن الطواف إلى موضوع رؤية عمر لهنّ؛ إذ تأمر واحدة منهنّ / الذات الفاعلة، الأخرى / العنصر المساعد، بأن تبرز لعمر وتتعرض له، حتّى تكون مؤشرا يتعرّف من خلاله عمر على صاحباتها / الحاجات. وفعلا قام العنصر المساعد بالمهمة المسندة إليه، إلاّ أنّه لم ينجح في الاتصال بموضوع القيمة / عمر؛ الذي لم يستجب لإشارتها / غمزتها. ومثل هذا الخطاب ما أورده في موضع آخر من الديوان[48]:

نَظَرْتُ إِلَيْهَا بالمُحَصَّبِ مِن مِنًى * وَلِي نَظَرٌ لَولاَ التَّحَرُّجُ عَارِمُ
فَقُلتُ: أَشَمسٌ أَم مَصَابِيحُ بِيعَة * بَدَتْ لَكَ خَلفَ السِّجْفِ حَالِمُ ؟
بَعِيدَةُ مَهوَى القُرطِ إِمَّا لِنَوفَل * أَبُوهَا وإِمَّا عَبْدُ شَمسٍ وهَاشِمُ
ومَدّ عَلَيهَا السِّجْفَ يَومَ لَقِيتُهَا * عَلَى عَجَلٍ تُبَّاعُهَا والخَوَادِمُ

استهلّ أبياته بتحديد الإطار المكاني " منًى " للّقاء، وعلى دأب الشّعراء قبله، وبلغة تصويرية تفاعلت مع خصوصيّة التّكثيف في الشعر، شبّه المحبوبة بالشّمس؛ وللشّمس ارتباطاتها الدينيّة - في فترة ما قبل الإسلام - وهي رمز استحضره الشعراء - ومثلهم عمر - كثيرا، يشيرون من خلاله إلى المرأة. وبالعودة إلى النظرة الميثولوجيّة؛ نجدها تؤكد " عمق الارتباط بين المرأة والشّمس الأمّ "[49] أو « الإِلَاهَةُ: الشّمس"[50] فقد عبدوها؛ لأنها مانحة الخصب والخير "[51]، ولأنّها مع القمر والنّجوم جزء رئيسي من وجودهم "[52]. ورغم ذلك فهي لا تعدو أن تكون رمزا شعريا، لجأ إليه الشعراء لمدح صفات الجمال والرّفعة والعطاء عند محبوباتهنّ؛ فقد مثّلت في الشعر العربي رمزا مزدوج الوظيفة التّأشيرية يُشار به للجمال والرّفعة، كما يُشار به للعطاء العميم الشّامل، ويرتبط وجودها في إطار المنظومة الشّعرية بمدى قابليتها أن تمنح الشاعر فكرة الخصب. لذلك حين " قال سليمان بن عبد الملك لعمر: ما يمنعك من مدحنا؟ قال: إنّي لا أمدح الرجال ولكن أمدح النّساء "[53]. ولأنّها من الشّريفات، وهنّ مَن يفضّل عمر أن يمدحهنّ، فقد خمّن أنّ الشخصيّة الرّئيسة / مدار الحكي، تنتسب إلى أهل بيت كريم - الأسرة الهاشميّة - وهم أشهر من نار على علم. ولأنّها كريمة النسب فإنّها تترفع عن التبرّج أمام غير محارمها، لذلك دمج عمر في قصّته شخصيات ثانوية / عوامل مساعدة، إذ قمن بستر المرأة التي يطلبها بواسطة السّجف وهو ستر رقيق يتّخذ من القماش وغيره. ومن تقويله وتسهيله، في احدى الجميلات - علماً أنّ ممّا يلفيه الدارس لديوانه، أنّه لم يتغزّل بامرأة واحدة، وإنّما كان ولهه بالكثيرات، ممن ذكرهنّ وممن لم يذكرهنّ. ومن هؤلاء سُكينة بنت

الحسين، ورملة أخت عبد الملك بن مروان...فقد كان مولعا بالجمال يتبعه أينما وجده، ويقف على مقاييسه عند كلّ النساء.

ما جعل حديثه فيهنّ خاصا، يؤكد ذلك قول جميل بن معمر يخاطبه: "والله ما خاطب النّساء مثلك أحد "[54] - ولهذا السبب تعدّدت الشخصيات النسوية في شعره، وتنّوع معها خطاب عمر فيهنّ، لكنّه لم يخرج أبدا عن الأطر العامة لأسلوبه في تصوير لهفتهنّ عليه، ورغبتهمّ الدائمة في لقائه، والفوز بأبيات يقولها فيهنّ. وممّا قاله يروي لهفة احداهنّ[55]:

قَالَتْ عَلَى رِقْبَةٍ يوماً لِجَارَتِهَا: * مَا تَأمُرِينَ؟ فَإِنَّ القَلبَ قَدْ تُبِلاَ

وَهَل لِي اليَومَ مِن أُختٍ مُوَاسِيَةٍ * مِنْكُنَّ أَشْكُوا إِلَيهَا بَعضُ مَا فَعَلا؟

فَرَاجَعَتهَا حَصَانٌ غَيرُ فَاحِشَةٍ * بِرَجْعِ قَولٍ وَلُبٍّ لَم يَكُن خَطِلاَ

لاَ تَذكُرِي حُبَّهُ حتَّى أُرَاجِعَهُ * إِنِّي سَأَكْفِيكِهِ إن لم أَمُتْ عَجلاَ

فَاقْنِي حَيَاءَكِ فِي سَترٍ وَفِي كَرَمٍ * فَلَسْتِ أَوَّلَ أُنثَى عُلِّقَتْ رَجُلاَ

في هذه القصّة لم ينبئ عمر / المرسل، القائم بدور القاصّ عن اسم الشّخصيّة الرئيسية، غير أنّه يصوّرها في مظهر العاشقة الولهانة، وهي من تدير دفّة الحكي، وتوجّه الأحداث - كما يبدو من ثنايا النصّ - فهي تتلهف للقائه لأنها في حالة انفصال عنه، ولكنها تتحرّق شوقا له، فهو موضوع قيمتها الذي تسعى إلى التواصل معه. وهنا تتدخل شخصيّة أخرى، تظهر في صورة الناصحة الأمينة، وقد وسمها عمر بأنّها حصان من أكفّ اللاّمسينا، ما يدلّ على عفتها، ومن ورائها عفّة القاصّ / الشاعر، الذي " أقسم مرّة أنّه ما اطّلع على جسد حرام "[56] وكانت هذه الشخصيّة صاحبة عقل - كما صورها عمر - فهي إذن العامل المساعد في القصّة، إذ دعتها إلى التجلّد والتصبُّر، كسائر النّسوة العاشقات.

وارتبطت القصّة الشعرية عنده كثيرا بمواسم الحج؛ وممّا قاله في ذلك[57]:

فَلَم أَرَ كالتَّجمِيرِ مَنظَرَ نَاظِرٍ * وَلاَ كَلَيَالِي الحَجِّ يَفتِنَّ ذَا الهَوَى

حيث كان عمر يخرج في مواسم الحج للقاء النّسوة الوافدات على مكّة من أصقاع كثيرة، إلاّ أنّه على أغلب الآراء كان عفيفا. ذلك أنّ ابن أبي عتيق استخبره إن كان أتى حراماً؟ فنفى. ويمكن الاعتقاد في صحّة هذا الرّأي دون كثير خلفيات؛ لأن الشّعر خطاب تخييلي، هو عالم للأحلام، والبَونُ بينه وبين الواقع بعيد. وقال[58] مفتتحا قصيدته بالنسيب؛ كغرض شعريّ تقترن فيه رقّة الكلمة، بالحنين والوجد الذي يملأ الوجدان:

ذِكَرُ الرَّبَابِ وكَانَ قَد هَجَراَ * ذِكرَى قُرَيْبَةَ أَحدَثَتْ وَطَرَا

وَلَها بِأَعلى الخَيفِ مَنزِلَةٌ * هَاجَتْ لَهُ شَوقاً فَمَا صَبَرَا
والبُردُ بَيْنَ الحُلَّتَينِ بِهِ * تَجْتَنُّ مِمَّن طَافَ أَو نَظَرَا
قالت لِتِربِهَا: بِعَمْرِكُمَا * هَلْ تَطْمَعَانِ بِأَنْ نَرى عُمَرَا؟
إِنّي كَأَنَّ النَّفسَ مُوجِسَةٌ * وَلِذَاكَ أَطمَعُ أَنَّهُ حَضَرَا
فَأَجَابَتَاهَا فِي مُهَازَلَةٍ * وَأَسَرَّتَا مِن قَولِهَا سَخَرَا
إِنّا لَعَمرُكِ مَا نَخَافُ ومَا * نَرجُو زِيَارَةَ زَائِرٍ ظُهرَا
لَو كَانَ يَأْتِينَا مُجَاهرَةً * فِيمَا تَرَيْنَ إِذَنْ لَقَدْ شُهِرَا
قَالَت لَهَا الصُّغْرَى وَقَد حَلَفَتْ * باللهِ لاَ يَأْتِيكُمَا شَهَرَا
فَتَنَفَسَّت صُعُداً لِحِلفَتِهاَ * وَهَوَتْ فَشَقَّتْ جَيْبَهَا فَطْرَا
وَجَرَتْ مَآقِيهَا بِأَدمُعِهَا * جَزَعاً وقَالَت : حُبَّ مَن ذُكِرَا
يَا رَبِّ إِنّي قَدْ شُغِفْتُ * أَعْقِبْ فُؤَادِي مِنهُمْ صَبْرَا
بَيْناً تُحَاوِرُهُنَّ قَمْتُ إِلَى * أَقْفَائِهِنَّ لِأَسْمَعَ الحَوْرَا
فَأَرَابَ إِحْدَاهُنَّ فَالْتَفَتَتْ * وَطْئِي فَلَمَّا أَثْبَتَتْ نَظَرَا

لقد اِفتتح الشاعر القصّة بالغزل، وأشار كدأب الشّعراء قبله إلى الطلل/ فضاء مكانيّ دارس، مثّلته منازل الرّباب بالخيف، ما يدلّ على استمرار هذا التقليد في العصر الأمويّ؛ لأن الدّولة لم تزل بعد عربيّة أعرابية. ثمّ يبدأ الحكي عن الشّخصية الرئيسية مستحضرا بذلك عنصرا أساسيا من عناصر السّرد / الرّباب، ويستعين بآلية الوصف، ليشير من خلالها إلى عفّة الشخصية / العاشقة التي تتطلّع لرؤيته، والتي اَستترت بِبُردٍ؛ حتّى لا يراها الرائح والغادي. ولكنّها لم تستطع أن تستر ما في قلبها، وتخفي ما يجنّ في ضميرها عن صديقتيها المرافقتين، والواضح في القصّة أنهما عاملان معيقان لها عن بلوغ موضوع قيمتها / لقاء المحبوب/ عمر، إذ بمجرد ما أسّرت لهما عن مكنون صدرها، حلفت الصّغرى منهن - وهنا نشير إلى أنّ لفظ الصّغرى يتكّرر كثيرا عنده، والمرأة الشّابة مفضّلة عند الشعراء وغيرهم، لأنّها تكون غرّيرة، يمكن الوصول إليها بسهولة عكس البالغة ، فهي تعمل العقل أكثر من العاطفة- أنّه لن يأتِ، ويبدو أنّها لم تكن على علم بمقدار حبّ الرباب لعمر، ووجدها وتعلّقها به، ممّا جعل الأحداث تتعقّد وتبلغ الذّروة؛ حيث اعتمد فيها عمر ما يُعرف بالتدرّج، " ويقوم على الترقّي في سلّم الحدث أو المعنى، أو الهبوط فيهما "[59] لأنّها - أي الرّباب - هوَتْ أرضاً، لمّا سمعت كلام العامل المعيق / الفتاة الصّغرى، التي تحاول على ما يبدو، جعلها بعيدة عن مرادها. ولكن المراد / عمر كان - على ما تورده القصّة - غير بعيد عنهنّ، يتسمّع أحاديثهنّ. فلما

هوت الشخصيّة الرئيسة، كان عليه نسج حدث جديد يعيد التوازن إلى أحداث قصّته / فضائه اللّغوي، فأظهر نفسه لهنّ وكفّ عن الاستتار من الخوذ / المرأة الجميلة / الرباب ومن معها، مصرحا في نهاية القصّة أنّه أكثر منها وجدا، وأنّه لن ينساها حتّى يُوارى رمسه. وبذلك جعلها ممّن قال فيهم العرجيّ[60]:

مِن اللاَّءِ لم يَحجُبْنَ يَبغِينَ حِسْبَةً * ولَكِن لِيَقْتُلْنَ البَرِيء المُغَفَّلاَ

ومن أجمل القصص التي أوردها ديوانه[61]:

قَالَ لِي صَاحِبِي لِيَعلَمَ ما بِي * أَتُحِبُّ القَتُولَ أُختُ الرَّبَابِ؟

قلت: وَجدِي بِهَا كَوَجدِكَ بالعَذْ * بِ إذا ما مُنِعتَ طَعمِ الشَّرَابِ

مَن رَسُولِي إِلَى الثُّرَيَا بِأَنِّي * ضِقتُ ذَرْعاً بِهَجرِهَا والكِتَابِ؟

أَزْهَقَتْ أَمُّ نَوفَلٍ إِذْ دَعَتْهَا * مُهجَتِي، مَا لِقَاتِلِي مِن مَتَابِ

حِينَ قَالَت لَهَا: أَجِيبِي، فَقَالت: * مَن دَعَانِي؟ قَالَت: أَبُو الخَطَّابِ

أَبرَزُوهَا مِثْلَ المَهَاةِ تَهَادَى * بَينَ خَمسٍ كَوَاعِبٍ أَتْرَابِ

فَأَجَابَت عِندَ الدُّعَاءِ كَمَا لَبَّ * ى رِجَالٌ يَرجُونَ حُسْنَ الَّوَابِ

وَهِيَ مَكْنُونَةٌ تَحَيَّرَ مِنْهَا * فِي أَدِيمِ الخَدَّينِ مَاءُ الشَّبَابِ

دُمْيَةٌ عِندَ رَاهِبٍ ذِي اجْتِهَادٍ * صَوَّرُوهَا فِي جَانِبِ المِحرَابِ

ثُمَّ قَالُوا: تُحِبُّهَا؟ قُبتُ: بَهراً * عَدَدَ النَّجْمِ والحَصَى والتُّرَابِ

حِينَ شَبَّ القَتُولُ والجِيدُ مِنْهَا * حُسْنُ لَونٍ يَزِفُّ كالزَّرْيَابِ

أَذْكَرَتْنِي مِن بَهجَةِ الشَّمسِ لَمَّا * طَلَعَت مِن دُجُنَّةٍ وَسَحَابِ

تقترن بهذه القصيدة قصّة طريفة؛ حكى بلال مولى ابن أبي عتيق، أنّ مولاه أنشد قول عمر: مَن رَسُولِي إِلَى الثُّرَيَا؟ فصاح: إيّاي أراد ونوّه بي، وحلف أن لا يذوق زادا حتّى يرأب صدع علاقتهما. وسار من ساعته حتّى قدم مكّة غير مُحْرِمٍ، ومرّ بدار عمر، ولمّا خرج إليه قال: اركب معي أُصلح بينك وبين الثُّرَيَّا، فركب، ولمّا بلغاها في الطّائف، قال لها: هذا عمر، كلّفني عناء السفر من المدينة إلى الطائف لأصلح بينكما، وقد جاءك معتذرا، ولم يزل بها حتّى أصلح بينهما[62].

كعادته يحضر الحوار مكونا أساسا في قصص عمر الشّعرية، فهو فاتحة باب القول، يسهم في تطوّر الحدث وسيرورته. وبواسطته يستحضر الشّخصية المحورية في نصّه؛ الثُّريا، ويبدو أنّ جفوة حصّلت بينها وبين عمر - تؤكد ذلك القصّة التي أوردناها أعلاه - وقد احتلّت في قلبه مكانة، يدلّ عليها وصفه حاله بحال من مُنع لذيذ الشراب، ويُظهر النصّ الثّريا على أنّها أمٌّ؛ ومعلوم أنّ المرأة

تلعب دورا هاما في الحياة إذا دخلت مرحلة الأمومة[63]. فتكون أكثر عقلا وحكمة. ولذلك ألفيناها تستجيب لنداء عمر، وتخرج إليه في صورة المها. ويلفي المطّلع على دواوين الشعر العربي، أن العرب" أدركوا جمال المرأة الجسدي والنّفسي فأحبّوها وافتنّوا في وصف جمالها "[64] إلى أن وصلوا إلى صياغة نموذج متكامل للمرأة ومثال أعلى لجماليات الجسد الأنثوي، وكلما أراد الشاعر أن يدلّل على جمال المرأة؛ خاصة ما تعلق بسعة عينها، لجأ إلى استعمال صورة المها، لما يتميز به هذا الجنس من الحيوان من مظاهر الجمال، إضافة إلى طابع القداسة الذي أضفته الديانات القديمة على المها؛ حين اعتبرته رمزا للشّمس "[65] فإذا ما نظرنا إلى توظيفها عند الشاعر الإسلامي تأكدنا أنّها رمز شعريّ لا غير؛ لأن الدّين الجديد سفَّه كلّ معبود سوى الله تعالى. ولأنّها سلبت عمر لبّه لجمالها، فقد لجأ ثانية إلى التشبيه كنسق تصويري علامة بالغة التعقيد ، تتطلب جهدا ثقافيا، عكس العلامات التواصلية العادية[66].

واختار للثّريا صورة الدّمية أو التمثال؛ إذ تمثّل الدّمية بالإضافة إلى كونها رمزا للجمال، رمزا آخر يشير إلى فكرة الطّاعة والإذعان والانقياد وهو ما يتغيّاه الشّاعر في علاقته مع المرأة والتي ينشد فيها الطاعة والولاء والوفاء. ويستحضر الشعراء هذه الصورة للتدليل على جمال المرأة وخصوبتها، حيث يجد العائد ل " تماثيل المرأة في عصور ما قبل التاريخ... امرأة بدينة في كل أعضائها، لتمثل الخصوبة والأمومة... ومعنى هذا أن هذه التماثيل...كانت رمزا للخصوبة واستمرار الحياة "[67]، والعرب - كما هو معلوم تفضّل المرأة البدينة، على أن تكون البدانة مقتصرة على مواضع بعينها.

وتؤكّد الثّريا وقد استأثرت بكمّ كبير من غزل عمر، أنّه ككلّ الشعراء يقولون ما لا يفعلون ، حين سألها الوليد بن عبد الملك: أتروين من شعر عمر شيئا؟ فجاء الجواب: نعم، أمّا أنّه يرحمه الله كان عفيفا[68]. وسواء أكان عمر عفيفا أم لا، فإنّ الذي يعنينا منه أنّنا أمام كون متخيّل، احتكره عمر، ولم يسبق إليه من طرف أيّ كان - مع التأكيد على جهود امرئ القيس وشعراء هذيل في هذا المجال - وبالوقوف على أشعاره نلفي تجديدا على مستوى توظيف الحوار كعامل فاعل في تشكيل وتحديد طبيعة العلاقة بينه وبين المرأة إلى الدرجة التي تقود إلى إمكانية اعتبار شعره لوحة فنيّة تجسّد مشاهد تمثيليّة مكتملة العناصر.

التعليقات الختامية:

أسلمنا البحث إلى جملة نتائج، يمكن عرضها بحسب ما استخلصناه من النصوص محور المقاربة كالتالي:

- حدوث التراسل بين الأجناس الأدبية، ونسبية مقولة الجنس الأدبي الخالص.
- حضور السّرد في الشعر مرهون بمدى احترام الخصائص الجوهرية للخطابين.

- حصول الاحتواء بين السّردي والشعري في الأدب العربي، منذ العصر الجاهلي، وهذا يفنّد ما ذهب إليه البعض؛ من اعتباره القصّة الشعرية وليدة العصر الحديث.

- حضور عناصر القصّ الأساسية في المنظومة الشعرية لعمر بن أبي ربيعة، خاصّة ما تعلّق منها بغرض الغزل.

- كان لواقع عمر / العصر الأموي الذي عاش فيه بكلّ خصوصياته، الفضل الكبير في ظهور القصة الشعرية عنده، ما يثبت الارتباط الوثيق بين الأدب والواقع.

- قصائد همر بن أبي ربيعة في شعر الغزل قلبت سنة العرب في هذا الغرض الشعري؛ حيث جعلت المرأة طالبة وهو المطلوب.

- لم يقتصر شغف عمر على محبوبة واحدة، وإنّما جعله فضاء مفتوحا لكلّ الجميلات، وهو ما يبرّر تشعّب مقاييس الجمال لديه.

- وقد أثبت الشاعر جدارته في مجال القصّة الشّعرية، حتى غدا نموذجا يُحتذى به. كما حقّقت نصوصه تأثيرا بالغا على المتلقي، ودليل ذلك أنّه شغل الشعراء والنقاد والفقهاء والعلماء - فقرأوا شعره، وتأثروا به أيّما تأثر.

وعموما يمكن القول إنّنا وقفنا من خلال هذه المقاربة على العناصر الدرامية المستحضرة في رحاب وساق القصّة مع الشّعر والتّفاعل الوظيفي بينها، وما انضوى عليه الأخير من تصوير فنيّ لعصر الشاعر، ومن تصوير للمقاييس التي اعتمدت كآليات في تصنيف لجمال المرأة في عصره. ونقترح عبر هذه الورقة النظر في شعر عمر بالتوسّل بالأدوات المنهجية والنقدية المختلفة، وقراءة نصوص عمر في ضوئها، بعيدا عمّا إذا كانت الأحداث والمغامرات المتضمنة فيها حقيقة أم خيالا، وإنّما أن يتعامل معها الدّارس على أنّها متخيّل شعري لا غير.

الهوامش

[1] - ميلاد عادل جمال المولى، السرد عند شعراء القصائد العشر الطوال، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 2013، ص26.

[2] - فتحي النصري، السردي في الشعر العربي الحديث، في شعرية القصيدة السردية، دار مسكلياني للنشر والتوزيع، تونس، 2006، ص61.

[3] - فرانسوا راستييه ، فنون النص وعلومه، دار توبقال للنشر، المغرب، ط1، 2010، ص 12.

- زيدان محمد، البنية السردية في النص الشعري، مكتبة الأدب المغربي، الهيئة العامة لقصور الثقافة. 2004، ص12.

[4] - عمر بن أبي ربيعة، الديوان، وزارة الثقافة، الجزائر،2007، ص 8 - 10.

[5] - ينظر: عبآس محمود العقاد، شاعر الغزل عمر بن أبي ربيعة، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، 2013، ص6.

[6] - ينظر: عمر بن أبي ربيعة، الديوان، ص 10 - 16.

[7] - ينظر: عباس محمود العقاد، شاعر الغزل عمر بن أبي ربيعة، ص 10 وما بعدها.

[8] - ينظر: أبو الفرج الأصفهاني، الأغاني، دار الكتب، القاهرة، دت، ص118.

[9] - ينظر: المرجع نفسه، ص118.

[10] - ينظر: عبد الله بن سليمان الجربوع ، عفّة عمر بين الوصف والواقع، كليّة الآداب، جامعة الملك سعود، السعودية.1418هـ، ص 46.

[11] - *عبد الملك مرتاض*، شعرية القص وسيميائية النص، تحليل مجهري لمجموعة " تفاحة الدخول إلى الجنة "، البصائر الجديدة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013، ص 3.

[12] - مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدّولية، مصر، دت، مادة (ق ص ص).

[13] - المصدر السابق، مادة(ح ك ى).

[14] - محمد بن كرم ابن منظور، لسان العرب المحيط، بيروت، لبنان، دراسات لسان العرب، دت، مادة (س ر د).

[15] - عبد الفتاح كليطو، الحكاية والتأويل، دراسات في السرد العربي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب. 1998، ص5.

[16] - محمد زيدان ، البنية السردية في النص الشعري، مكتبة الأدب المغربي، الهيئة العامة لقصور الثقافة. 2004، ص 16.

[17] - عبد الله أبو هيف، المصطلح النقدي، تعريبا وترجمة، في النقد العربي الحديث، *مجلة جامعة تشرين*، الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد 28، العدد (1)، 2006، ص 36.

[18] - محمد عبد الجليل أبلاغ، شعرية النص النثري، شركة النشر والتوزيع المدارس، الدار البيضاء، 2002، ص 48.

[19] - فتحي إ، 1988، ص 275.

[20] - إبراهيم ن، *معجم المصطلحات الأدبية*، المؤسسة العربية للناشرين المتحدّين، صفاقس، تونس، دت، ص 242.

[21] - ينظر: امرؤ القيس، الديوان، وزارة الثقافة، الجزائر،2007، ص 26 -29.

[22] - ينظر: لبيد بن ربيعة العامري، الديوان، دار المعرفة، بيروت، لبنان، 2004، ص 110 -111.

[23] - ينظر: عنترة العبسي، الديوان، القاهرة، المكتب الإسلامي، دت، ص199- 201.

[24] - ينظر: عمرو بن كلثوم، الديوان، دار الناشر العربي، بيروت، 1991، 64 وما بعدها.

[25] - ينظر: المفضل الضبي، المفضليات، دار المعارف، القاهرة، دت، ص 108 - 109.

[26] - ينظر: حاتم الطائي، الديوان، دار صادر، بيروت، دت، ص 26.

[27] - ينظر: حسين نصّار ، في الشعر العربي، مكتبة الثقافة الدينية،2001، ص 32 .

[28] - غنام المريخي المطيري، القصّة في شعر عمر بن أبي ربيعة، كليّة الآداب، جامعة الملك سعود، السعودية. 1426هـ، ص 17.

[29] - ينظر: عمر بن أبي ربيعة، الديوان، ص11.

[30] - ممدوح محمد الحسن الجزولي ، صورة العصر في شعر عمر، كلية الآداب، جامعة الخرطوم، السودان.2008، ص33.

[31] - عمر بن أبي ربيعة، الديوان، ص18.

[32] - ينظر: المصدر نفسه، ص17.

[33] - ينظر: غاستون باشلار ، جماليات المكان، بيروت، لبنان، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. 1984، ص 6.

[34] - ينظر: عزالدين إسماعيل، الشعر العربي المعاصر، دار العودة، بيروت، 1981، ص 300 - 301.

[35] - عمر بن أبي ربيعة، الديوان، ص22.

[36] - المصدر نفسه، ص18.

[37] - ينظر: أحمد جاسم الحسين، خصوصية اللغة الشعرية - قراءة في تجربة ابن المعتز العباسي، سوريا، الأوائل للنشر والتوزيع. 2000، ص 122.

[38] - راضية لرقم، الخطاب السردي في الشعر العربي القديم - دراسة سيميائية - الجزائر، دار التنوير، 2013، ص61.

[39] - عمر بن أبي ربيعة، الديوان، ص11.

[40] - المصدر نفسه، ص21.

[41] - الجزولي م، 2008، ص 15 - 16.

[42] - عبد الله بن سليمان الجربوع، عفّة عمر بن أبي ربيعة بين الواقع والوصف، ص 50.

[43] - حسين سليمان، مضمرات النص والخطاب، دراسة في عالم جبرا إبراهيم جبرا الروائي، دمشق، اتّحاد الكتاب العرب.1999، ص 19.

[44] - عبّاس محمود العقاد، شاعر الغزل عمر بن أبي ربيعة، ص 8.

[45] - عامر عزة عبد اللطيف، الراوي وتقنيات القص الفني، دراسة تطبيقية على نماذج من الرواية المصرية، 1933-1997، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2010، ص95.

[46] - عبدة بدوي، الشعراء السود وخصائصهم في الشعر العربي، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، 2001، نقلا عن: يوسف خليف، الشعراء الصعاليك، ص 108-109.

[47] - ينظر: فيصل شكري ، تطور الغزل من الجاهلية إلى الإسلام، ص321 - 323.

[48] - عمر بن أبي ربيعة، الديوان، ص33.

[49] - علي البطل، الصورة في الشعر العربي حتى أواخر القرن الثاني الهجري، دراسة في أصولها وتطورها، بيروت، لبنان، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع.1983، ص87.

[50] - مجمع اللغة العربية، *المعجم الوسيط*، مكتبة الشروق الدّولية، مصر، مادة (ا ل ه).

[51] - عبد الرحمن نصرت، الصورة الفنية في الشعر الجاهلي في ضوء النقد الحديث، كنوز المعرفة، الأردن، 2013، ص149.

[52] - المرجع نفسه، ص121.

[53] - عمر بن أبي ربيعة ، ص11.

[54] - المصدر نفسه، ص 30.

[55] - المصدر نفسه، ص 38.

[56] - عباس محمود العقاد، شاعر الغزل عمر بن أبي ربيعة، ص 8.

[57] - عمر بن أبي ربيعة، الديوان، ص 38.

[58] - المصدر نفسه، ص 155- 156.

[59] - إدريس الكريوي، بلاغة السّرد في الرواية العربية، منشورات ضفاف، دار الأمان، منشورات الاختلاف، بيروت، الرباط، الجزائر، 2014، ص207.

[60] - ينظر: أبو الفرج الأصفهاني، الأغاني ،ص120.

[61] - عمر بن أبي ربيعة، الديوان، ص 430.

[62] - ينظر: عباس محمود العقاد ، شاعر الغزل عمر بن أبي ربيعة، ص 14.

[63] - ثناء أنس الوجود، رمز الماء في الأدب الجاهلي، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة، 2000، ص109.

[64] - أحمد محمد الحوفي ، الغزل في العصر الجاهلي، ص25.

[65] - مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، القاموس المحيط، مادة (م هـ و))

[66] - امبرتو ايكو أ، العلامة، تحليل المفهوم وتاريخه، المركز الثقافي العربي، المغرب، بيروت، 2010، ص69.

[67] - ثناء أنس الوجود، رمز الماء في الأدب الجاهلي، ص 61.

[68] - ينظر: الأصفهاني، الأغاني، ص 237.

- **قائمة المصادروالمراجع:**

- إبراهيم نبيلة، فن القص في النظرية والتطبيق، مكتبة غريب، القاهرة، دت.

- أبلاّغ محمد عبد الجليل، شعرية النص النثري، شركة النشر والتوزيع المدارس، الدار البيضاء، ط1، 2002.

- بن أبي ربيعة عمر، الديوان، وزارة الثقافة، الجزائر، 2007.

- إسماعيل عزالدين، الشعر العربي المعاصر، دار العودة، بيروت، 1981.

- أنس الوجود ثناء، رمز الماء في الأدب الجاهلي، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة، 2000.

- إيكو امبرتو، العلامة، تحليل المفهوم وتاريخه، المركز الثقافي العربي، المغرب، بيروت، 2010.

- البستاني بطرس، أدباء العرب في الجاهلية وصدر الإسلام، دار مارون عبود، بيروت، 1986.

- البطل علي ، الصورة في الشعر العربي حتى أواخر القرن الثاني الهجري، دراسة في أصولها وتطورها، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1983.

- الجربوع عبد الله بن سليمان، عفّة عمر بين الوصف والواقع، كليّة الآداب، جامعة الملك سعود، السعودية، 1418هـ.

- الجزولي ممدوح محمد الحسن، صورة العصر في شعر عمر، كلية الآداب، جامعة الخرطوم، السودان، 2008 .
- جمال المولى عادل ميلاد ،السرد عند شعراء القصائد العشر الطوال، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 2013.
- الحسين أحمد جاسم، الشعرية - قراءة في تجربة ابن المعتز العباسي، الأوائل للنشر والتوزيع، سوريا، 2000.
- الحوفي أحمد محمد، الغزل في العصر الجاهلي، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، دت.
- الخطيب بشرى محمد علي، القصة والحكاية في الشعر العربي في صدر الإسلام والعصر الأموي، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 1990.
- الذبياني النابغة، ، الديوان، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،1996.
- راستييه فرنسوا، فنون النص وعلومه، دار توبقال للنشر، المغرب، ط1، 2010.
- زيدان محمد، البنية السردية في النص الشعري، مكتبة الأدب المغربي، الهيئة العامة لقصور الثقافة، دب، ، 2004.
- سليمان حسين، مضمرات النص والخطاب، دراسة في عالم جبرا إبراهيم جبرا الروائي، اتّحاد الكتاب العرب، دمشق، 1999.
- شكري فيصل، تطور الغزل من الجاهلية إلى الإسلام، دمشق، مطبعة جامعة دمشق، 1964.
- الأصفهاني، الأغاني، دار الكتب، القاهرة، دت.
- الضبي محمد بن يعلى، المفضليات، دار المعارف، القاهرة، دت.
- الطائي حاتم، الديوان، دار صادر، بيروت، 1981.
- عامر عزة عبد اللطيف، الراوي وتقنيات القص الفني، دراسة تطبيقية على نماذج من الرواية المصرية، 1933-1997، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2010.
- العبسي عنترة، الديوان، المكتب الإسلامي، القاهرة، دت.
- العقاد عباس محمود، شاعر الغزل عمر بن أبي ربيعة، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، 2013.

- غاستون باشلار، جماليات المكان، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، ط2، 1984.
- فتحي إبراهيم، معجم المصطلحات الأدبية، صفاقس، المؤسسة العربية للناشرين المتحدّين، تونس، 1988.
- الفيروزآبادي مجد الدين محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، مكتب البحوث والدراسات، دار الفكر للطباعة والتوزيع، بيروت، لبنان، 2010.
- القيرواني الحسن بن رشيق، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، المكتبة العصرية، بيروت، 1985.
- بن كلثوم عمرو، الديوان، دار الناشر العربي، بيروت، 1991.
- كليطو عبد الفتاح، الحكاية والتأويل، دراسات في السرد العربي، ، دار توبقال للنشر ، الدار البيضاء، المغرب ، 1998.

- الكريوي إدريس، بلاغة السّرد في الرواية العربية، منشورات ضفاف، دار الأمان، منشورات الاختلاف، بيروت، الرباط، الجزائر، ط1، 2014.
- لرقم راضية، الخطاب السردي في الشعر العربي القديم - دراسة سيميائية - دار التنوير، الجزائر، ط1، 2013.
- القيس امرؤ، الديوان، ، وزارة الثقافة، الجزائر ،2007.
- العامري لبيد بن ربيعة، الديوان،، دار المعرفة، بيروت، لبنان ،2004.
- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط،، مكتبة الشروق الدّولية، مصر ، 2004.
- مرتاض عبد الملك، عبد الملك مرتاض، شعرية القص وسيميائية النص، تحليل مجهري لمجموعة " تفاحة الدخول إلى الجنة "،، البصائر الجديدة للنشر والتوزيع، الجزائر ، 2013.
- المريخي المطيري غنام بن هزاع، القصّة في شعر عمر بن أبي ربيعة، كليّة الآداب، جامعة الملك سعود، السعودية، 1426.
- ابن منظور محمد بن مكرم، دت، لسان العرب المحيط، دراسات لسان العرب، بيروت، لبنان،
- نصّار حسين، في الشعر العربي،، مكتبة الثقافة الدينية، دب ،2001.
- نصرت عبد الرحمن، الصورة الفنية في الشعر الجاهلي في ضوء النقد الحديث، كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2013.

- النصري فتحي، السردي في الشعر العربي الحديث، في شعرية القصيدة السردية، دار مسكلياني للنشر والتوزيع، تونس، ط1، 2006.
- أبو هيف عبد الله، المصطلح النقدي، تعريبا وترجمة، في النقد العربي الحديث، مجلة جامعة تشرين، الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد 28، العدد (1)، 2006.

حضور القضية الفلسطينية في مسرح الأطفال بالجزائر ـ مسرحية "غصن الزيتون" لعز الدين جلاوجي أنموذجا ـ .

Attendance of the Palestinian issue in the theater of children in Algeria - olive branch playbyAzzedineGelaoujias a model-

طالبة الدكتوراه/ بن علي إيمان

د/ كمال بن عمر

- **قسم اللغة والأدب العربي -جامعة الشهيد حمَّة لخضر-الوادي(الجزائر)**
- **مخبر بحوث في الأدب الجزائري ونقده، جامعة الوادي.**

benali-imane@univ-eloued.dz

تاريخ الإيداع: 2020/10/29 تاريخ القبول: 2021/04/04 تاريخ النشر: 2021/09/15

ملخص:

يُعدّ مسرح الطفل من الفضاءات المهمّة في عالم الطفولة لكونه وسيلة تربوية، وتعليميّة، وتثقيفية ناجحة تستقطب انتباه الأطفال وتستهويهم سواء في المسرحيات المكتوبة أو المعروضة. ويتطرّق مسرح الطفل عموما لعدّة مواضيع تربوية، واجتماعية، وبطولية... لها أهداف وغايات معيّنة تعود بالفائدة على الطفل. ومن بين المواضيع التي تناولها مسرح الطفل بالجزائر: موضوع القضيّة الفلسطينية التي كانت مصدر إلهام للعديد من المؤلّفين المسرحيين الجزائريين وغيرهم لما رأته هذه الفئة المثقّفة من ضرورةٍ لحضور هذه القضية في مسرح الطفل؛ فربّما من منبر مسرحهم هذا يتعرّف الطفل على هذه القضيّة القومية العربية الإنسانية، ويشعر بالمعاناة المريرة لأهلها تحت قبضة الاحتلال الصهيوني.

الكلمات المفتاحية:المسرح؛ مسرح الطفل؛ القضية الفلسطينية؛ مسرحية غصن الزيتون؛ عناصر البناء الدرامي.

Abstract:

The child theater is considered as one of the important spaces of childhood, because it is a successful way of education, breeding and culture that attracts children's attention and impresses them, whether in written or in presented plays. The child theater in general deals with several educational, social and heroic issues… with certain goals and objectives that benefit the

child. Among the issues considered by the children's theater in Algeria was the Palestinian issue which was a source of inspiration for many Algerian playwrights and others. As this educated group saw the necessity to include this issue in the children's theater. From the podium of their theater the children may recognize this Arab national and humanitarian issue, and feel the bitter suffering of Palestinian people under the Zionist occupation grip.

key words:The theater; The children's theater; The Palestinian issue; Olive branch play; The dramatic structure outlining .

مقدمة:

لقد شغلت القضيّة الفلسطينية العالم العربي منذ ظهورها على السّاحة السّياسية؛ فقد كان لها من الوطن العربي الدعم المادّي والمعنوي الذي كان للتأليف فيه أثر كبير؛ فكان للشعر والروايات والمسرح دور بارز في نصرة القضيّة الفلسطينية. كما كان للجزائر كدولة عربية حظّ في المسرح المعالج للقضيّة الفلسطينية كباقي المسارح الأخرى في البلدان العربية. لقد سارع كتاب المسرح بالجزائر منذ ظهور القضيّة الفلسطينية إلى التفاعل الإيجابي معها ابتغاء التحرّر من قبضة هذا الكيان الصهيوني، حتّى باتت كتاباتهم المسرحية قوّة معنوية فعّالة تُضاف إلى القوّة العسكرية ضدّ إسرائيل.

كما كان لمسرح الطفل بالجزائر أيضا دور في معالجة القضيّة الفلسطينية والدّفاع عنها وعن مقوّماتها، باعتبار أنّ مسرح الطفل جزء لا يتجزّأ من المسرح العامّ، كما أنّ المسرح هو أنسب الأشكال الفنّية للتواصل مع الطفل والتعبير عن عالمه الخاصّ. وعلى ضوء معاناة الكثير من الأطفال في فلسطين من ظروف وأوضاع إنسانية غاية في الصّعوبة، عبّر النّص المسرحي للأطفال بالجزائر عن القضيّة الفلسطينية ولم يغفل عنها؛ فكان مسرحهم وسيلةً لاستنهاض الهمم، وتخفيف الشعور بالضعف والهوان، وإن لم يكن هذا النّوع من المسرحيات الخاصّة بالأطفال كثيرا.

وما يهمّنافي مقامنا هذا هو: **مسرح الأطفال بالجزائر** ومدى حضور القضيّة الفلسطينية فيه. وعلى ضوء هذا نطرح الإشكالية الجوهرية لهذا البحث على النحو الآتي:**ما مدى حضور القضيّة الفلسطينية في مسرح الأطفال بالجزائر؟ وكيف تجلّت أبعادها القيميّة؟**

وتجدر الإشارة إلى أنّ موضوع حضور القضيّة الفلسطينية في مسرح الأطفال بالجزائر يحمل في طيّاته أسئلة كثيرة عند الباحثين والنّقاد حول كنهه، وأهدافه، ووظيفته، وطبيعة تأثيره، وما إلى ذلك من النّواحي المتّصلة به. ومن بين تلك الأسئلة الكثيرة ما يأتي:

- هل حقّق مسرح الأطفال بالجزائر غايته تجاه القضيّة الفلسطينية؟ وهل كان المسرح هو المتنفّس للكتّاب الذين تبنّوا قضيّة الشعب الفلسطيني المقهور؟
- ما هي الأهداف المنشودة التي يسعى مسرح الأطفال بالجزائر إلى التوصّل إليها من وراء معالجة القضيّة الفلسطينية؟

نبتغي من خلال هذا البحث الوصول إلى عدّة أهداف لعلّ أهمّها: التعرّف على مدى حضور القضيّة الفلسطينية في مسرح الطفل بالجزائر ، وكذا كيفية تعامل الكتّاب المسرحيين مع هذه الفئة الحسّاسة سواء من ناحية الشكل أو المضمون في المسرحيات المعدّة للأطفال.

أوّلا: لمحة عن المسرح والقضية الفلسطينية:

لقد تناولت العديد من المعاجم اللّغوية القديمة منها والحديثة ذكر مصطلح "المسرح"، والمتتبّع لهذه المعاجم لا يكاد يقف عند فروق كثيرة، إذ الملاحظ أنّ أصحاب المعاجم كان ينقل الأخير عن الأوّل دون إضافات. كما نلاحظ أنّ جلّ التعريفات اللغوية تتّفق على أنّ المسرح هو المرعى. ولعلّ بيان الدلالة الاصطلاحية يكشف لنا طبيعة العلاقة الرابطة بين المدلولين: اللغوي والاصطلاحي لهذا اللفظ.

هناك العديد من التعريفات الاصطلاحية الخاصّة بالمسرح، حيث تناول موضوع المسرح عدّة دارسين، فترى هند قواص أنّ "كلمة مسرح مشتقّة من الفعل سرح فالممثّلون يسرحون فوق خشبة المسرح، كما أنّ فكر المشاهدين يسرح عند مشاهدة التمثيلية، والمسرح بهذا المعنى، هو المجال والمكان أو المبنى الذي يحتضن العرض المسرحي"[1]. إذن فالمسرح شكل من أشكال الفنون يؤدّيه الممثّلون على الخشبة أمام المشاهدين ويشمل كلّ أنواع التسلية. ومنه نخلص إلى أنّ المسرح ضرب من الأدب عند تناوله بكونه نصّا، وضرب من الفنون بكونه عرضا؛ فهما وجهان لعملة واحدة.

أمّا القضيّة الفلسطينية، فتعتبر من أهمّ القضايا السّياسيّة والدّينية والإنسانية التي شغلت العالم العربي والإسلامي، بل وحتّى العالم الغربي. وقد نشأت القضيّة الفلسطينية بالتّزامن مع المشروع الصهيوني أي منذ إرهاصاته الأولى مع انعقاد المؤتمر الصهيوني العالمي الأوّل سنة 1897م، وهي في كنهها قضيّة سياسية على عدّة مستويات تطوّرت بمرور الأيام حتّى لبست لباس التحرّر الوطني[2].

فلعلّ توالي النكبات والهزائم في فلسطين وخيبة الأمل التي عاشها العرب منذ نكبة الاحتلال سنة 1948، و ما تلاها من نكسات وانكسارت، جعلت البلدان العربية التي فشلت في الدّفاع عن

القضيّة الفلسطينية بالسّلاح، تطرق باباً آخر عسى أن يكون حلاً ومفتاح فرج، فكان للرّسم والفنون والشّعر والأدب والمسرح دور بارز، وموقف واضح في الدّفاع عن القضية الفلسطينية من خلال إبداعات الغيورين من نخب هذه الأمة.

ثانيا: مسرح الأطفال:

يعدّ مسرح الطفل جزءا من أدب الأطفال، ولا يمكن لأحد أن يجادل في مدى أهمّية الخطاب الأدبي الموجّه للطفل لا سيما منه الخطاب المسرحي، لا لاعتباره خطاباً يستند إلى تقنيات فنّية معيّنة، وإنّما لكونه وسيلة تربوية وتعليميّة ناجحة في عالم الطّفولة هذا فضلا عن دوره في تكوين شخصية الطفل، وهذا ما جعل العناية بهذا الأدب تتزايد شيئاً فشيئاً سواء أكان على مستوى الكتابة، أم على مستوى النّقد.

ولعلّ هذا التزايد المستمر في العناية بأدب الأطفال هو الذي دفعنا إلى طرق إحدى أجناسه الأدبية الهامّة التي تخصّ أدب الطفل بالجزائر، وهو النّص المسرحي الموجّه للأطفال.

وقد تعدّدت التعريفات الخاصّة بمسرح الطفل، فالمقصود به كما جاء لدى بعض الدّارسين أنّه: "ذلك المسرح البشري الذي يقوم على الاحتراف من أجل الأطفال والنّاشئة، والذي حُدّدت وظيفته الاجتماعيّة بأنّها مساهمة عن طريق العمل الفنّي في التربية وبناء الأجيال الصّاعدة"[3]. أو هو "المسرح الذي يقدّمه المحترفون المتخصّصون للأطفال ويمثّل فيه الصّغار إلى جانب الكبار في بعض العروض"[4]. ونفهم من هذا التعريف أنّ المسرح يحمل شقّين: أنّه المسرح الذي يقدّمه الكبار للصّغار، أو المسرح الذي يقدّمه الطفل.

والملاحظ أنّ الشّقين يتّفقان على أنّ مسرح الطفل هو الشّكل الذي تعرض فيه المسرحيّة أمام المتفرّجين من الأطفال، ولعلّ ما يميّز بينهما أمران:

الأوّل هو المسرح الذي ينتجه الكبار للصّغار كتابةً وتمثيلاً وإخراجاً وديكوراً وملابس وإضاءةً...إلخ. وهذا على أساس أنّ الطفل لا يملك القدرة والفكرة والخبرة الكافية لهذا الإنتاج الإبداعي، حيث يرسل فيه المبدع خطاباً مسرحيّاً للمتلقّي –الطفل- ويشارك المبدع فيه الطفل بوجدانه وذهنه لإنماء مدارك الطفل العقليّة والوجدانية[5].

أمّا الثّاني –المسرح الذي يقدّمه الطفل- فنجده يتّسم بالعفوية والبساطة، خاصّة وأنّ الممثّل فيه يكون الطفل نفسه؛ أي أنّ الطفل هو المبدع والمرسِل والمتلقّي، وينبع من خصوصية عالم الطفل نفسه ويحتاج الطفل فيه إلى آليات ومؤهّلات تربوية، ونفسية، وبيداغوجية، واجتماعية إلى جانب المؤهّلات الفنّية التي تعنى بكتابة النّص وإخراجه وتحديد أهدافه[6].

إلاّ أنّه جدير بالذكر أنّ "هناك من يرفض قيام الأطفال أساساً بالتّمثيل على مسارح المحترفين حتّى لو كان مسرح الطفل، لأنّهم قد يملون دراستهم، وقد يتعرّضون لأزمات نفسية عندما يشتهرون... ثمّ ينزوون في مجاهل النّسيان، فيصابون بعقدة نفسيّة، بالإضافة إلى المتاعب الصّحية نتيجة العمل المتكرّر يومياً"[7].

ومع ذلك وبغضّ النّظر عن هذا الجانب الذي قد يكون استثنائياً، فهو لا ينطبق على كلّ من يمارس المسرح من الأطفال، سنجد جانباً آخر مضيئاً يعيش الأطفال فيه جوّاً من "المتعة حين يلعبون أدواراً في مسرحية من تأليفهم تفوق متعتهم وهم يؤدّون تدريبهم للمسرحية... والأطفال الذين يشتركون في هذه المسرحيات يكتسبون مراناً على التّعبير الشفوي عن أفكارهم. ولمّا كان الحوار في هذه المسرحيّات مرتجلاً فسوف يتعلّمون سرعة التّفكير وطلاقة التّعبير"[8]. وفي هذا تحقيق لبعض أهداف المسرح الإيجابية من متعة وتسلية، وأهداف وغايات تربوية...

ثالثا: مسرح الأطفال بالجزائر والقضيّة الفلسطينية:

تُعدّ القضية الفلسطينية من القضايا القومية التي شغلت الشعب الجزائري، ومازالت إلى حدّ السّاعة تشغله؛ فحضور القضيّة الفلسطينية في مسرح الطفل يكون بقدر وحجم عمره وفهمه وإدراكه للعالم من حوله، ذلك الحضور البسيط في شكل قصّة أو حتّى عرض تمثيلي بسيط، حيث يُعدّ مسرحهم من الوسائل التربوية والتعليمية التي تسهم في تنمية الطفل تنميةً فكريةً واجتماعيةً ونفسيةً وعلميةً ولغويةً، كما يسهم مسرح الطفل في تعزيز الروح الوطنية والقومية؛ ممّا يجعله وسيلة هامّة من وسائل تربية الطفل وتنمية شخصيته لا سيما وأنّ الطفل يرتبط ارتباطا جوهريا بالتمثيل منذ سنوات عمره الأولى، وهدفه – أي مسرح الطفل- من تناول القضيّة الفلسطينية هو: توعية الطفل بها والإحساس بما يعانيه إخواننا في فلسطين، كما يركّز على الصّراع بين الخير والشرّ، والتنديد بانتهاك حقوق الأطفال. فحضور القضيّة الفلسطينية في مسرح الطفل أصبح تقريباً أمرا ضروريا محتّما حتّى يدركها الأطفال من الزاوية التي تتلاءم مع أعمارهم ومداركهم.

رابعا: مسرحية غصن الزيتون:

يبرز المغزى التربوي ذو البعد القومي في عدّة أعمال فنّية وأدبية موجّهة للطفل في الجزائر، بشكل مواز لحركة النضال والكفاح والدفاع عن القضيّة الفلسطينية. ويظهر هذا الوعي في النّصوص المسرحية للكاتب "عز الدين جلاوجي" الموجّهة للطفل. ومن بينها مسرحية: "غصن الزيتون"[9]. وهي مسرحية مستوحاة من الواقع الفلسطيني المرير ومعاناة الشعب الفلسطيني في ظلّ الاحتلال الصهيوني الغاشم الذي أتى على الأخضر واليابس. تتكوّن هذه المسرحية من ثلاثة

مشاهد. تدور أحداث المسرحية في بيت فلسطيني بسيط، تقاسمت البطولة الشخصيات الرئيسية وهي: الأم والجدّ وعمر، والشخصيات الثانوية وهي: سالم والعم والعساكر. وربّما نعتبر كلّ الشخصيات رئيسية –عدا العساكر- على اعتبار أنّها جميعا كان لها دور كبير في تأجيج الصراع ضدّ الاحتلال، وكانوا خير مثال للتضحية والاستشهاد من أجل الوطن.

استهلّ الكاتب المشهد الأوّل بكلام الجدّ الذي كان يزرع التفاؤل والأمل في النفس:

"الجدّ: (يتّكئ على عصاه) لا تحزني يا بنيتي.. لا تحزني.. غدا سيبزغ الفجر، وستخضرّ أشجار الزيتون والنّخيل.. ويحلّق الحمام في سماء هذا الوطن العظيم"[10].هذا بالرغم من تعبير الأمّ عن مخاوفها على المجاهدين ـ وهم قلة ـ من ظلم العدوّ الذي استعمل كلّ الوسائل الإجرامية لإبادة الشعب. وفي هذا الخضم نلاحظ أنّ شخصية الطفل عمر تتميّز بالقوّة والشجاعة والحماسة والإقدام والثقة بالنفس؛ فهو يردّ على طفل يهودي بقوله: **"قلت له بل نحن أقوى وسنطردكم من أرضنا كالّلصوص كما طرد صلاح الدين أجدادكم"**[11]؛ فموقف عمر الشجاع في المسرحية له تأثيره حتما على قلوب الأطفال الذين هم في نفس العمر ويتأثّرون بالمسرحيات. ومن مظاهر القوّة نلاحظ عمر وزميله سالم لم يتوقّفا عن الدّراسة رغم الظروف الصعبة، والمخاطر التي تحفّ بالأطفال والشعب عموما في فلسطين. كما عرض هذا المشهد مظهرا من مظاهر الانتفاضة الفلسطينية وأثرها على اليهود.

أمّا المشهد الثاني فقد بدأه الكاتب بالحديث عن عنف المظاهرات والتفاف الشعب حولها، وعبّر هذا المشهد عن طغيان المحتلّ وغدره وظلمه وجبنه من خلال قتله للأطفال الأبرياء وموت الطفل سالم برصاصة من العدوّ، واستشهاد والد عمر. فالحرّية لابّد لها من جسر من الدماء. هذا رأي الجدّ؛ فهو دائما مرتفع المعنويات يبثّ طاقة إيجابية في من حوله إيمانا منه أنّهم على حق وخير.

والمشهد الثالث عبّر عن كثرة الضحايا، وغياب العرب وتخلّيهم عن القضية الفلسطينية فلم تخل المسرحية من نقد مواقف العرب التي اكتفت بالتنديد والاستنكار.ويشتدّ الصراع بين الشعب الفلسطيني والعدو بعنف المظاهرات التي تعمّ المدينة، وينتهي المشهد بسلسلة من الاستشهادات ثمنا للحرّية إذ يلتحق عمر بالانتفاضة ويستشهد ويليه الجدّ شهيدا. والأمّ تهدهد صغيرها ولم تيأس، وترى في الصغير الذي في حجرها أملا وامتدادا للانتفاضة، وستدفعه في المستقبل مع قوافل المجاهدين حتّى ينتصر الوطن.

"الجدّ: وأصابوا منّي مقتلا.. فيا بشرانا بالشهادة فيا بشرانا.. لا تبكي يا بنيّتي.. بل افرحي وزغردي زغردي زغردي"[12].

لتختتم المسرحية بقصيدة للشاعر المصري "علي محمود طه" التي يتوعّد فيها الاحتلال الصهيوني لفلسطين بالانتقام والثأر والتي مطلعها:

"أخي جاوز الظالمون المدى فحقّ الجهاد وحقّ الفدا"[13].

سادسا: عناصر البناء الدرامي لمسرحية "غصن الزيتون":

إنّ بنية هذا النّص المسرحي الموجّهة للأطفال تتكوّن من مجموعة عناصر تدخل ضمن جماليات المسرحية، وهذه العناصر متمثّلة في الفكرة والقصّة والحبكة والصراع والشخصيات واللغة والحوار؛ لأنّ النّص المسرحي الجيّد لا يعتمد على المضمون والقيم فقط مهما كانت قيمتها، بل البناء الدرامي أيضا له مكانته. وتظهر من خلال تضافر هذه العناصر براعة وذكاء المؤلّف المسرحي الذي يوجّه نصّه للأطفال في مسرحهم، ويُفترض أن يأخذ بعين الاعتبار بعض شروط الكتابة لهذه الفئة العمرية. وأي خلل في هذه العناصر سيحدث بطبيعة الحال خللا وفشلا في العمل المسرحي، وصعوبة في تلقيه من قِبل الطفل. وبالتّالي لابدّ أن يخضع إعداد المسرحيات لقواعد فنّية وجمالية من جهة، إضافة إلى مراعاة طبيعة الطفل الذي يتلقّى هذه المواضيع والخبرات من جهة أخرى[14].

- **الفكرة:** تعدّ الأساس الذي يُبنى عليه المشهد المسرحي، والذي تتجمّع حولها كلّ الأحداث والمواقف الفرعية، وكافة التفاصيل بهدف إبرازها وإيصالها للمشاهدين[15]. والفكرة في مسرحية "غصن الزيتون" واضحة ثريّة من حيث أهدافها، تنوّعت بين ما هو سياسي وما هو تربوي من خلال زرع قيم الأصالة والقومية في نفوس الأطفال. أساسها تصوير المعاناة والمرارة التي يعيشها الشعب الفلسطيني، وأمله في النصر رغم صعوبة الأمر، ودعوة الشعوب العربية إلى استنهاض الهمم، وإظهار دورها الإيجابي الحقيقي. فالفكرة بسيطة لا تكون مباشرة ولا تكون غامضة يصعب على الطفل استيعابها. وهنا الفكرة يبدو أنّها تتلاءم مع مسرح الطفل ومستوياته العمرية، وبخاصّة إذا كان هذا الطفل على مشارف الشباب ومرحلة المراهقة؛ ففي هذه المرحلة يكون خيال الطفل ميالا للبطولة والنصوص المسرحية التي تراعي هذه الخاصّية. والفكرة استمدّها المؤلّف من واقع القضية الفلسطينية وأخذت الفكرة تنمو وتتطوّر في ظلّ صراع داخلي وخارجي مثّلته الشخصيات الرئيسية.
- **القصّة:** "القصّة أو الحكاية هي العنصر الرئيسي في البناء المسرحي، وتمثّل مجموعة من الحوادث المرتّبة ترتيبا زمنيا، وتعدّ من أحب الأشكال إلى الأطفال وأقربها، وأكثرها إمتاعا لهم، وتعتمد أساسا على حب الاستطلاع الذي يجعلهم دائما يتساءلون عما حدث بعد ذلك"[16]. ومن خصائص القصّة في المسرح: إثارة الدهشة ولذّة المتابعة عند المتلقّي، وكثرة الأفعال والأقوال؛

فالمسرحيات الناجحة هي التي تعجّ بالحركة والنشاط على أن تكون أفعالا وأقوالا منطقية حتّى يصدّق الطفل ما في المسرحية وتؤثّر فيه[17]. وتتنوّع مصادر القصّة في الكتابة المسرحية بين ما هو من الواقع، أو التاريخ، أو التراث... ومسرحية "غصن الزيتون" لعز الدين جلاوجي مستوحاة من الواقع العربي، ومن التاريخ في الوقت نفسه إذ تناول فيها القضيّة الفلسطينية في بعدها النضال يعبر مسارها التاريخي. والكاتب أورد عدّة أحداث متتالية يتخلّلها عنصر التشويق في بعض المواطن، مثلا خروج عمر من البيت وخوف الأمّ عليه خلّف الحيرة والخوف حتّى لدى الطفل المتلقّي فقد انتقل للمتلقّي شعور الأمّ، فيتساءل السامع إذن: فيا ترى ما مصير الطفل عمر وما قد يصيبه إذا خرج من بيته. وهذا ما يخلق جوّا من الصراع الدرامي.

- **الحبكة:** عرّفها "إبراهيم حمادة" بقوله: "هي ذلك التنظيم العام للمسرحية ككائن موحّد، إنّها هندسة الأجزاء المسرحية وربطها بعضها ببعض، فهي روح العملية الدرامية"[18]. وتبدأ الأحداث عادة بمقدّمة مناسبة وموجزة موضّحة لما سيتبعها من أحداث، ثمّ تأتي العقدة التي تنمو فيها الأحداث، ويزداد الصراع حتّى يصل إلى القمّة، ثمّ الحلّ الذي يكون نهاية القصّة[19]. والحبكة الدرامية نوعان: بسيطة ومركّبة، وربّما الحبكة البسيطة هي الأنسب لمسرح الطفل لإيصال المغزى بطريقة سلسة مع التركيز على تحرّكات الشخصيات الرئيسية، وتواتر الأحداث دون استطراد. وهذا ما لاحظناه في مسرحية "غصن الزيتون" حيث وضع الكاتب في هذه الحبكة المقدّمة المنطقية لتوضيح الفضاء الدرامي وأين تجري الأحداث في قوله: **"في بيت فلسطيني بسيط كانت الأمّ تهدهد مهد صغيرها لينام وهي تغنّي.."**[20]هكذا قدّم لنا الكاتب بداية الحدث الدرامي، ثمّ باشر بحوار بين الشخصيات ندرج منه مقتطفا للتوضيح:

"الجدّ: (يتّكئ على عصاه) لا تحزني يا بنيتي.. لا تحزني.. غدا سيبزغ الفجر، وستخضرّ أشجار الزيتون والنّخيل.. ويحلّق الحمام في سماء هذا الوطن العظيم.

الأمّ: (بحزن) ومتى يأتي الغد...؟؟ متى يأتي؟؟ ومن أين يأتي؟؟ وقد كثرت آهاتنا.. ودموعنا.. وجراحاتنا.. وضحايانا"[21]. فالكاتب من خلال هذا الحوار مهّد للحدث الرئيسي وهو الاحتلال الصهيوني لفلسطين. من خلال الحبكة يحاول الكاتب أن يخلق عنصر التشويق لدى الطفل المتلقّي، والعقدة تزداد توتّرا. وظهر ذلك في المسرحية بنشوب المظاهرات والانتفاضات الشعبية وسقوط عدد كبير من الشهداء. وفي نهاية المسرحية يتفاجأ المتلقّي الصغير بموت الشخصيات الرئيسية: الجدّ والطفل عمر فكانت النهاية المأساوية.

- **الصراع الدرامي:** يعدّ "من أهم العناصر الفنّية في المسرحية، وإذا كان الحوار هو المظهر الحسّي للمسرحية، فإنّ الصراع هو المظهر المعنوي لها"[22].والصراع في مسرحية "غصن الزيتون"

يتمثّل في الصراع الفلسطيني الإسرائيلي. وهاتان الإرادتان هما إرادة الشعب الفلسطيني في استرجاع أرضه وطرد المحتل، وإرادة الاحتلال في الاستيطان واغتصاب الأرض. والصراع الدرامي نوعان: داخلي وخارجي؛ الداخلي يتمثّل في خوف الأمّ على ابنها عمر رغم أنّها تؤمن بواجب الجهاد من أجل الوطن:

"الأمّ: (خائفة) إلى أين يا عمر؟

عمر: لأشارك إخواني انتفاضتهم... لنرجم اليهود كما يرجم الشياطين لابدّ أن نخرجهم من أرضنا.

الأمّ: (خائفة) عمر ولدي لا تذهب.. لا آمن عليك مكر اليهود وغدرهم... لا آمن عليك"[23].

والصراع الخارجي يتمثّل في المواجهة المباشرة بين فلسطين وإسرائيل، ويظهر هذا من البداية في المشهد الأوّل:

"الأمّ: (خائفة) أخشى أن يقضي الظالمون على المجاهدين وهم قلّة.. ينقصهم المال والسلاح والعدد، ويتعاورهم الأعداء من كلّ جهة.

الجدّ: (وهو يشير إلى حفيده) وهؤلاء أليسوا مجاهدين؟ إنّهم يرعبون اليهود بالحجارة.

عمر: قال لي طفل يهودي: اليهود أقوى.

الجدّ: وماذا قلت له؟

عمر: (متحمّسا) قلت له بل نحن أقوى وسنطردكم من أرضنا كاللصوص كما طرد صلاح الدين أجدادكم"[24].

- **الشخصية الدرامية:** تعرّف ماري إلياس الشخصية بأنّها "كائن من ابتكار الخيال يكون له دور أو فعل ما في كلّ الأنواع الأدبية والفنّية التي تقوم على المحاكاة، مثل الرواية والمسرح والفيلم السينمائي والدراما التلفزيونية"[25]. إذن الشخصية هي ذلك الكائن الذي يؤدّي الأحداث في المسرحية، أو على المسرح في صورة الممثّلين، فنجد الأطفال يتأثّرون بشخصيات المسرحية ويقلّدونهم؛ لذا لابدّ أن يكون الكاتب المسرحي على قدر من الخبرة والمهارة في اختيار الشخصيات وتوظيفها في المسرحية وفق أسس وقيم تربوية وأخلاقية إيجابية كالشجاعة والصدق والبطولة والأمانة...

والشخصية في مسرح الطفل ينبغي أن تكون واضحة المعالم حتى يسهل إدراك سلوكها، كما يحبّذ أن لا يكثر الكاتب المسرحي من الشخصيات، فيكتفي فقط ببعض الشخصيات الرئيسية تنفّذ الأحداث وبعض الشخصيات الثانوية لتساعدها في تنفيذ الحدث. والشخصيات الرئيسية في مسرحية "غصن الزيتون" هي: الجدّ والأمّ، وعمر، والشخصيات الثانوية التي ساعدت في نمو

الحدث هي: سالم والعم، والعساكر. عبّرت حوارات الشخصيات الرئيسية على الصمود والثبات والمشاركة في الانتفاضات التي تعبّر عن رفضهم للمحتل، من خلال تعاقب الأجيال من الجدّ إلى الطفل عمر.

- **الحوار واللغة:** نبدأ بالحوار الذي يعدّ أهمّ ما يميّز المسرحية، حيث "تشترك المسرحية مع القصة في اشتمالها على الحادثة والشخصية والفكرة والتعبير، ولا يميزها تميزًا واضحًا إلا طريقتها في استخدام أسلوب الحوار بصفة أساسية .وأقول بصفة أساسية، لأنّ القصة تستخدم هذا الأسلوب "أحيانًا" بجانب استخدامها الأسلوب السردي والأسلوب التصويري، في حين أن المسرحية لا تستخدم سوى ذلك الأسلوب، وسواء أكانت المسرحية ممثلة أم مقروءة فإن الحوار هو الأداة الوحيدة للتصوير"[26].والحوار نوعان: داخلي وخارجي؛ فالحوار الداخلي عندما تخاطب الذات ذاتها، والخارجي هو الحوار الذي يدور بين شخصيات المسرحية. كما ينبغي للحوار أن يكون واضحا سلسا مرنا مناسبا للأحداث والشخصيات ويتناسب ومدارك الطفل. وهذا ما لاحظناه في مسرحية "غصن الزيتون"؛ فالحوار يتميّز بالوضوح والسلاسة والاسترسال الناتج عن التكرار، ونذكر على سبيل المثال عندما دخل الجدّ وهو يحمل عمر:

"الأمّ: (فزعة) ماذا وقع؟ ماذا وقع؟

الجدّ: قتلوه يا فاطمة.. قتلوه.. قتلوه.

الأمّ: قتلوه؟؟؟؟ يا ويلهم يا ويلهم.

الجدّ: وأصابوا منّي مقتلا.. فيا بشرانا بالشهادة فيا بشرانا.. لا تبكي يا بنيّتي.. بل افرحي وزغردي زغردي زغردي"[27].

ربّما رأى الكاتب المسرحي عز الدين جلاوجي أنّ التكرار من الأساليب المحبّبة للطفل، بالإضافة إلى أنّه يزيد من فعّالية الحوار والتأكيد على المواقف وعلى العلاقة بين الشخصيات. إذن فالحوار هو الطريقة التي تعبّر بها الشخصية عن نفسها.

كما وظّف الكاتب المسرحي في مسرحيته "غصن الزيتون" مقطوعة شعرية للشاعر المصري "علي محمود طه" التي كان يتوعّد فيها المحتل الغاصب لفلسطين بالثأر والانتقام. فالمقطوعة ظهرت وكأنّها حوار داخلي يدور في نفوس الشخصيات الرئيسية والشعب الفلسطيني بأكمله؛ فالمعاني والتّوعد الذي تزخر به المقطوعة الشعرية هو نفسه ما يدور بخلد كلّ فلسطيني.

أمّا **اللغة**، فهي تُعدّ وسيلة للتبليغ والتواصل وهي أيضا من عناصر البناء الدرامي المهمّة التي تستدعي اهتمام الكاتب المسرحي، خاصّة وأنّ نصوصه موجّهة لمتلقّ معيّن –الطفل- لذا لابدّ أن يراعي معايير معيّنة كالوضوح والسلاسة، والابتعاد عن الغموض والتعقيد والتقديم والتأخير...

وأمور أخرى لا يتّسع المقام لذكرها كلّها والتوسّع فيها، ومع ذلك لا يفوتنا أن نشير إلى طبيعة اللغة التي يفترض أن تكون فصحى لما لها من فوائد للأطفال في إثراء القاموس اللغوي لديهم. وفي هذا يقول الدكتور حسن شحاتة "إنّ المسرحية المكتوبة للطفل التي تستخدم اللغة الفصيحة السهلة القريبة من واقع الطفل تسهم –دون شك- في تنمية المهارات اللغوية، وزيادة المعجم اللغوي عند الطفل؛ فهي من جهة تقدّم الجديد له، ومن جهة أخرى تفتح آفاقا جديدة لاستخدام ألفاظ موجودة في معجم الطفل في سياقات متنوّعة ممّا يثري حصيلته اللغوية"[28]. والملاحظ عن مسرحية "غصن الزيتون" أنّها كُتبت بلغة عربية فصحى، واضحة جزلة سلسة مع وجود بعض الألفاظ التي تمتدّ بجذورها إلى القاموس العربي القديم ممّا يجعل الأسلوب يتّسم أحيانا بالقوّة والجزالة. فعلى سبيل المثال: "**تذرع الحجرة في قلق**" و "**ولكنّهم غثاء كغثاء السيل**" و "**أنت بصرها الذي يعبق بالحياة**". فلا شكّ أنّ هذه الألفاظ تحتاج إلى جهد من الطفل لفهمها.

"والذي لا شكّ فيه أنّ أنجح كتّاب أدب الطفل، هو ذلك الكاتب الذي يوظّف المسرح بخصائصه الفنّية، للوصول إلى عقل الطفل ووجدانه، وينجح في إقناعه بفكرته، ويغرس فيه من القيم والمبادئ الإسلامية ما يعلي من شأنه، وينمّي فيه الوازع الديني، كما يصقل ذوقه، ويرقى بحسّه الجمالي، ويزيد من حصيلته اللغوية، ويضيف بثقافته بصفة عامة، ما يهيّئه لمواجهة سويّة لحياته ومشكلاتها"[29]. وقد توفّر قدر معتبر من هذه العناصر في هذه المسرحية.

الخاتمة:

وخلاصة القول: يمكننا إجمال أهمّ ما توصّلنا إليه من نتائج في النقاط الآتية:

- يعتبر مسرح الطفل من الفنون والأنشطة المسرحية العريقة الهامّة التي عنيت بمحاكاة الواقع والحياة، وطرحها في قالب تربوي فنّي جمالي، واضح السمات والأهداف.

- مسرحية "غصن الزيتون" إحدى الأعمال الإبداعية الجزائرية، التي اهتمّ فيها كاتبها عزالدين جلاوجي بالطفل وحاول اطلاعه بما يدور حوله في واقعه بطريقة يغمرها الجذب والتشويق تتناسب وتفكير الطفل، حيث حاول من خلال مسرحيته هذه زرع مبادئ الروح القومية والإنسانية. كما أظهر عزالدين جلاوجي للطفل أنّ القضية الفلسطينية هي قضيّة عربية وقضيّة كلّ طفل عربي وليست خاصّة فقط بفلسطين، خصوصا وأنّه اختار أن تكون إحدى الشخصيات الرئيسية الطفل البطل "عمر" الذي يكون له تأثيره الكبير على الطفل المتلقّي؛ فقد يكون ذلك لقرب السّن بين شخصية البطل والطفل المتلقّي.

-وبعد اطّلاعنا على عناصر البناء الدرامي تَأكّد لنا أنّ الكتابة المسرحية للطفل تصعب وتختلف في كثير من الجوانب عن الكتابة للكبار؛ لأنّ المسرح الذي يقدّم خصيصا للأطفال ينبغي أن يراعي

طبيعة المرحلة العمرية التي يمرّ بها الطفل. وبالتالي أصبح من الواجب على من يكتب لمسرح الطفل أن يكون واعيا بسلوكيات الطفل وعاداته. أما بالنسبة لحضور القضيّة الفلسطينية في مسرح الطفل بالجزائر فهو شيء إيجابي؛ لأنّ طبيعة الطفل كما ذكرنا سابقا هي في الأصل ميّالة إلى تقمّص أدوار البطولة، والإعجاب بالأبطال والتأثّر بهم. ربّما تصبح نصوص الكُتّاب المسرحيّين عن القضيّة الفلسطينية وسيلةً لاستنهاض الهمم، وتخفيف الشعور بالضعف والهوان عند الأطفال الذين هم رجال الأمّة في المستقبل.

فالمسرح كان ولا يزال سلاح من لا سلاح له. وبالتّالي يقترح البحث كآفاق مستقبلية العناية أكثر بهذا المجال، وإثراء وتوجيه الكتابة المسرحية للطفل نحو موضوع القضيّة الفلسطينية التي يجب أن تظلّ القضية المركزية في جميع الإبداعات الفنية للمبدعين، وليس المسرحية فقط.

الهوامش:

[1] هند قواص، مدخل إلى المسرح العربي، دار الكتاب اللبناني، لبنان، 1981، ص 25.

[2] ينظر: عبد اللّطيف الحناشي، تطوّر الخطاب السياسي في تونس تجاه القضيّة الفلسطينية 1920- 1955، المركز العربي للأبحاث ودراسة السّياسات، الدوحة، قطر، ط1، 2016، ص 11.

[3] عبد التوّاب يوسف، الطفل والمسرح، مجلّة الفيصل، المملكة السعودية، عدد 31، 1979، ص 127.

[4] حسن مرعي، المسرح المدرسي، دار ومكتبة الهلال، الطبعة الأخيرة، 2002، ص 15.

[5] ينظر: مصطفى رمضان، خصائص مسرح الطفل، مجلة مشكاة للعلوم الانسانية والاجتماعية، الأردن، العدد 78، 1994، ص 46.

[6] ينظر: المرجع نفسه، ص 46.

[7] عبد المجيد شكري، الدراما المرئية، العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1995، ص 92.

[8] فاطمة يوسف، دراما الطفل (أطفالنا والدراما المسرحية) دراسة تحليلية، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، ط1، 2007، ص 19.

[9] ينظر : عز الدين جلاوجي، أربعون مسرحية للأطفال، موفم للنشر الجزائر ، 2008، ص 58- 65.

[10] المصدر نفسه، ص 59.

[11] المصدر نفسه، ص 59.

[12] المصدر نفسه، ص65.

[13] المصدر نفسه، ص65.

[14] ينظر: ماري إلياس، حنان قصاب، المعجم المسرحي، مكتبة لبنان للنشر، ط1، 2001، ص 256.

[15] ينظر: سمير قشوة، مسرح الطفل الحديث، دار الفرقد للنشر والتوزيع، سوريا، ط1، 2006، ص 39.

[16] أحمد نجيب، القصة في أدب الأطفال، جمعية المكتبات المدرسية، القاهرة، 1982، ص 106.

[17] ينظر: سعد أبو الرضا، النص الأدبي للأطفال –أهدافه ومصادره وسماته رؤية إسلامية-، دار البشير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1993، ص 91.

[18] إبراهيم حمادة، معجم المصطلحات الدرامية، دار الشعب، القاهرة، 1971، ص 127.

[19] ينظر: أحمد بهجت، فنّ الكتابة للأطفال، دار المعارف، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1986، ص 76.

[20] عز الدين جلاوجي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 59.

[21] المصدر نفسه، ص59.

[22] حنان عبد الحميد العناني، الدراما والمسرح في تربية الطفل، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص 21.

[23] عز الدين جلاوجي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 64.

[24] المصدر نفسه، ص59.

[25] ماري إلياس، حنان قصاب، المعجم المسرحي، ص 269.

[26] عز الدين إسماعيل، الأدب وفنونه، دار الفكر العربي، القاهرة، ط9، 2013، ص 131.

[27] عز الدين جلاوجي، أربعون مسرحية للأطفال، ص 65.

[28] حسن شحاتة، أدب الطفل العربي، الدار المصرية اللبنانية، ط3، 2004، ص 392.

[29] سعد أبو الرضا، النص الأدبي للأطفال –أهدافه ومصادره وسماته رؤية إسلامية، ص 90.

قائمة المصادر والمراجع:

1. أحمد بهجت، فنّ الكتابة للأطفال، دار المعارف، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1986.
2. أحمد نجيب، القصة في أدب الأطفال، جمعية المكتبات المدرسية، القاهرة، 1982.
3. إبراهيم حمادة، معجم المصطلحات الدرامية، دار الشعب، القاهرة، 1971.
4. حسن شحاتة، أدب الطفل العربي، الدار المصرية اللبنانية، ط3، 2004.
5. حسن مرعي، المسرح المدرسي، دار ومكتبة الهلال، الطبعة الأخيرة، 2002.
6. حنان عبد الحميد العناني، الدراما والمسرح في تربية الطفل، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2007.
7. سعد أبو الرضا، النص الأدبي للأطفال –أهدافه ومصادره وسماته رؤية إسلامية-، دار البشير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1993.
8. سمير قشوة، مسرح الطفل الحديث، دار الفرقد للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط1، 2006.
9. عبد اللّطيف الحناشي، تطوّر الخطاب السياسي في تونس تجاه القضيّة الفلسطينية 1920-1955، المركز العربي للأبحاث ودراسة السّياسات، الدوحة، قطر، ط1، 2016.
10. عبد المجيد شكري، الدراما المرئية، العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1995.

11. عز الدين إسماعيل، الأدب وفنونه، دار الفكر العربي، القاهرة، ط9، 2013.
12. عز الدين جلاوجي، أربعون مسرحية للأطفال، موفم للنشر الجزائر ، 2008.
13. فاطمة يوسف، دراما الطفل (أطفالنا والدراما المسرحية) دراسة تحليلية، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، ط1، 2007.
14. ماري إلياس، حنان قصاب، المعجم المسرحي، مكتبة لبنان للنشر، ط1، 2001.
15. هند قواص، مدخل إلى المسرح العربي، دار الكتاب اللبناني، لبنان، 1981.

المجلات والدوريات:

1. عبد التوّاب يوسف، الطفل والمسرح، مجلّة الفيصل، المملكة السعودية، عدد 31، 1979.
2. مصطفى رمضان، خصائص مسرح الطفل، مجلة مشكاة للعلوم الانسانية والاجتماعية، الأردن، العدد 78، 1994.

حمل الإفراد على معنى التثنية أو الجمع عند المفسرين
تفسير القرطبي –أنموذجا-

Carrying individuals on the meaning of Deuteronomy or pluralism according to exegetes .Tafsir Al-Qurtubi – as a model –

طالبة دكتوراه سهام ماصة
الدكتورة: فوزية دندوقة

قسم الآداب و اللغة العربية – جامعة محمد خيضر بسكرة –(الجزائر).
مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة بسكرة.
sihemmassa16@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2020/10/29 تاريخ القبول: 2021/04/07 تاريخ النشر: 2021/09/15

ملخص:

يتناول البحث ظاهرة الحمل على المعنى في القرآن الكريم، والتي اعتبرت من أهم الظواهر التي استعملها النحاة منذ بداية التقعيد ووضع القوانين لها، فهي تساعد على فهم القرآن الكريم والوقوف على معانيه ومراميه. وللحمل على المعنى صور عديدة من أبرزها الحمل في الإفراد والتثنية والجمع والذي يساهم في تحديد هذه الصورة: التفسير القرآني؛ ولتستبين تجليات هذه الصورة اعتمدنا تفسير الجامع حيث تأسّست هذه الدراسة على جملة من التساؤلات أبرزها: كيف حمل القرطبي الإفراد على معنى التثنية والجمع عند تفسيره لآي القرآن؟

الكلمات المفتاحية: الحمل؛ المعنى؛ الإفراد؛ التثنية؛ الجمع؛ القرطبي.

Abstract:

The research addresses the phenomenon of considering the sense in the Holy Quran, which is perceived as one of the most important phenomena used by the grammarians since the start of implementation and setting its rules, since it assists understanding the Holy Quran and clarifying its

meaning. Considering the sense's concept has many forms, among them; considering the singularity, twos and plural which contribute to identify this form: the Quranic interpretation; and to determine the manifestations of this form, we resorted to employ Tafsir El Jam', where this study was founded on a set of questions, most notably: how did Al Qurtubi consider the singularity in the sense of twos and plural when interpreting the Quran Verses?

Keywords: consideration; the sense; singularity; twos; plural; Al-Qurtubi.

تمهيد:

تعدُّ اللغة الجهاز الكاشف عن الأفكار والمعاني المضمرة في النفوس، والتي تتجلى بمجرد التعبير عنها بواسطة المنجز اللساني، لذلك كانت من أبرز وظائف اللغة استجلاء الأفكار والمعاني المخزنة في الأذهان، ومن ثم فإنّ العلاقة بين اللغة ومعناها علاقة وثيقة لا يمكن الفصل بينهما.

يقول ابن جني مؤكدا أهمية المعنى سواء بالنسبة للّغوي أو النّحوي: "وكما تُعنى العرب بألفاظها فتصلحها وتهذبها وتراعيها وتلاحظ أحكامها بالشعر تارة والخطب تارة أخرى وبالأسجاع التي تلتزمها وتتكلف استمرارها، فإنّ المعاني أقوى عندها ألزم عليها أفخم قدرًا."[1]

وفي موضع آخر يقول: "ويَدُلُّك على تمكُّن المعنى في أنفسهم وتقدمه للفظ عندهم تقديمهم لحرف المعنى في أول الكلمة، وذلك لقوة العناية به فقدّمُوا دليلَه ليكون ذلك أمارة لتمكُّنِه عندهم... أفلا ترى إلى حروف المعاني: كيف بابها التقدم، وإلى حروف الإلحاق والصناعة كيف بابها التأخر لو لم يعرف سبق المعنى عندهم، وعلوه في تصورهم إلّا بتقدم دليله، وتأخر نقيضه، لكان معنيا من غيره كافيا."[2]

إنّ هذا الذي ذكرناه عن المعنى وأهميته نجده أيضا عند محمد الخضر حسين في حديثه عن الحاجة إلى القياس في اللّغة حين قال: "ولو صحّ أن يضع الواضع لكل معنى لفظا يختص به لكان الحرج الذي تقع فيه اللّغة، أن تضيف المجلدات الضخمة عن تدوينها، ويتعذر على البشر حفظ ما يكفي على اختلاف وتباين وجوهها، فالقياس طريق يسهل به القيام على اللّغة ووسيلة تمكّن الإنسان

من النطق بآلاف من الكلم والجمل دون أن تقرع سمعه من قبل أو يحتاج في الوثوق من صحة عربيتها إلى مطالعة كتب اللّغة أو الدواوين لمنثور العرب ومنظومها."[3]

ومن هنا فإنّ ارتباط الحمل بالمعنى ينتج عنه وصف للظواهر اللغوية، وعلى أساسه اعتبر الحمل على المعنى من أهم أنواع الحمول التي استعملها النحاة منذ بداية التقعيد للغة ووضع القوانين لها.

فكان الخليل بن أحمد أوّل من استعمل مصطلح" الحمل على المعنى"، وحمل عليه مسائل قليلة، ففي قوله تعالى:﴿انتهُوا خيرًا لَكُم﴾ {النساء: 171}، وجَّه الخليل النّصب في كلمة (خيرًا) على أنّها مفعول به لفعل محذوف وجوبًا لجريان التعبير مجرى المثل. و قال الخليل: " كأنّك تحمله على ذلك المعنى، كأنّك قلت: انتهِ وادخُل في ما هو خيرٌ لك فنصبته لأنك قد عرفت أنّك إذا قلت له: إنّك تحمله على أمر آخر"[4]. ولتفسير بعض المسائل اللّغوية، نجده يذكره في " باب ما يختار فيه النّصب؛ لأنّ الآخر ليس من نوع الأول، " يقول: " وهو لغة أهل الحجاز، وذلك قولك ما فيها أحد إلا حماراً، جاءوا به على المعنى ولكن حمارا، وكرهوا أن يبدلوا الآخر من الأول فيصير كأنّه من نوعه، فحُمِل على معنى" ولكنَّ"، وعمِل فيه ما قبله كعمل العشرين في الدرهم"[5].

وقد عبّر عنه إمام النحاة سيبويه بمصطلحات عديدة نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر قوله في مواضع مختلفة من الكتاب (أنزلوه منزلة كذا، أو ألحق بكذا...)[6]وقوله: "وأمّا الحق والباطل فيكونان معرفة بالألف واللام ونكرة؛ لأنّهما لم ينزلا منزلة مالم يتمكن من المصادر كسبحان الله ولسَعديك، ولكنَّهم أنزلوها منزلة الظنّ، وكذلك اليقين لأنَّك تحقق به كما تفعل ذلك بالحقّ. فأنزل ما ذكرنا غير هذا بمنزلة عمرَكَ الله وقِعدَك الله. "[7]

كما ذهب المبرد إلى أن الحمل على المعنى من الوجوه الجيدة في العربية حيث قال: "وليس الحمل على المعنى ببعيد، بل هو وجه جيّد"[8]. ثم اشترط أن لا يحمل الكلام على المعنى إلاّ إذا استحال الحمل على ظاهر اللفظ أو أدّى ذلك إلى اللّبس فيُحتاط بحمل اللفظ على المعنى لدفع ذلك. فجاء في باب "ما يحمل على المعنى، وحمله على اللّفظ أجود" قوله: "اعلم أنّ الشيء لا يجوز أن يحمل على المعنى إلاّ بعد استغناء اللّفظ، وذلك قولك: ما جاءني غير زيدٍ وعمرٍو، حُمل (عمر) على الموضع؛ لأنّ معنى قوله(غير زيد) إنّما هو: إلاّ زيدٌ، فحُمل (عمرو) على هذا الموضع وكذلك قوله ما جاءني من أحد عاقلٌ. رفعت العاقل ولو خفضته كان أحسن. إنّما جاز الرفع لأنّ المعنى: ما جاءني أحد."[9]

ويؤيد هذا الرأي ابن جني في قوله: "رأيت غلبة المعنى للفظ وكون اللّفظ خادما للمعنى مشيّدا به، وإنّما جيء به له ومن أجله، وأمّا غير هذه الطريقة من الحمل على المعنى فأمر مستقرٌ ومذهبٌ غير مستنكر."[10]

كما اعتبر ابن جني الحمل على المعنى لونا من ألوان الاجتراء على نظام تلك اللغة بالانحراف عن أنماطها المألوفة، ولذلك جعله من الأدلّة على شجاعة العربيّة، حيث قال: "اعلم أنّ معظم ذلك إنّما هو الحذف والزّيادة والتّقديم والتّأخير والحمل على المعنى والتّحريف."[11]

ومن المحدثين الذين قالوا بالحمل على المعنى: تمام حسان إذ جعله أحد أقسام الحمل على اللفظ في التوجيه النّحوي"[12]، واعتبره حماسة عبد اللطيف: " وسيلة اصطنعها النحاة في منهجهم ليجبروا بها كل صدع في بناء الجملة؛ إذ لم يكن متوافقًا مع البنية الأساسية، وذلك بحمل الكلام على معناه لا على لفظه، وسمُّوا هذه الوسيلة وهي ضمن وسائل أخرى للغرض نفسه: الحمل على المعنى. "[13]

وجعلته وئام الحيزم مبدأ تفسيريًا عامًا لعديدٍ من الظواهر اللّغوية على اختلاف مستوياتها فهو يُعتمد لتفسير المسائل المعجمية وتعليل الظواهر الصرفية وفهم الأحكام الإعرابية والظواهر التركيبية. " [14]

يمكن القول في الأخير إنّ أسلوب الحمل على المعنى الذي اعتمده القدامى والمحدثون كأسلوب من أساليب تأويل النصوص التي لم تُطابق القواعد المُطَّردة، له صورٌ عِدّة أفضت إلى إماطة اللِّثام عن الغموض الذي طرأ على بعض الآيات، وأهم هذه الصور جمعها ابن جني في قوله: "اعلم أنّ هذا الشرج غور من العربية بعيد، ومذهب نازح فسيح. قد ورد به القرآن الكريم وفصيح الكلام منثورا ومنظوما؛ كتأنيث المذكّر، وتذكّير المؤنث، وتصور معنى الواحد في الجماعة، والجماعة في الواحد، وفي حمل الثاني على لفظ قد يكون عليه الأول، أصلا كان ذلك اللّفظ أو فرعا. "[15]

و ممّا ساهم في تحديد هذه الصور: التفسير القرآني فإذا ما أوّل المفسّرون لفظا بآخر، فإنّ ذلك يُعدُّ كشفًا عن المعنى، وبالتالي فإنّ هذا الكشف يساعد على فهم الحمل على المعنى في القرآن الكريم.

ولا شك أنّ مفسري القرآن الكريم من أقدَر الدَّارسين على فهم اللغة العربية، ومعرفة تراكيبها وخصائصها، وأسرارِها، حيث إنّهم حريصون في تفسيرهم على توضيح معنى الكلام وبيان مُراد الشارع من النّص، فضلاً عن امتلاكهم لأدوات المُفسّر مثل علوم القرآن، وأسباب النزول، وأصول

الفقه، والنحو، والصرف، واللّغة، والبلاغة... ممّا يُعين على فهم النّص القرآني و معرفة مدلولاته، و أحكامه...

فبعض الآيات لا نكاد نفهمها فهمًا صحيحًا حتى نحمل الآية على المعنى فيستقيم فهمنا وبعض الكلمات نجدها مضبوطة في القرآن الكريم على غير ما عهدناه في المُطوَّلات النحوية وما علينا إلاَّ أن نُجهد الفكر قليلا ونستعمل علة الحمل على المعنى حتى تستقيم لنا وجوه المعاني.

1 الحمل في الإفراد و التثنية والجمع.

تعدُّ "ظاهرة الإفراد والتثنية والجمع ظاهرة اعتمدتها كثير من الأبواب النحوية كالابتداء وما يدخل عليه من نواسخ والخبر والفاعل ونائب الفاعل وتمييز العدد والنعت وغيرها من الموضوعات المهمة، لذا عنوا بصيغتها ودلالاتها وعلاماتها في إسنادها أو إضافتها وتعريفها وتنكيرها وتذكيرها أو تأنيثها".[16]

وسنحاول في عملنا هذا أن نجلي هذه الظاهرة اللغوية الهامة في القرآن الكريم كون هذا الأخير هو المصدر الأول في وضع القاعدة، ولسان العرب المشترك جمع الله فيه ألسنة العرب فاحتملها واحتمل وجوه التغيير فيها.

2 المفرد بمعنى المثنى والجمع:

لقد أشار محمود عكاشة إلى أنّ: " اللّفظ يدلّ على عين من الأعيان أو معنى من المعاني ويسمى الإفراد، وقد ينقل عن ذلك للدلالة على المثنى أو الجمع من باب المغايرة ومخالفة الاصطلاح، وهذا يكون لمعنى يحسن فيها أو تلميحًا إلى معنى بعيد أو خروجًا عن المألوف أو مبالغة في التكثير أو تجديدًا في الخطاب لإثارة المتلقي فيعمل فكره في سبب العدول فيه عن الأصل، ولا يعد هذا مطعنًا في اللغة بل جمالاً فيها لاحتمال التعدد في اللفظ الواحد وتنوع الأساليب، ويُعَدُّ سِرًا من أسرار التعبير فيها، ووراء ذلك علة في المعنى يطلبها الخروج عن الاصطلاح العام، ويحسن هذا فيما ليس فيه لبس أو إبهام مما يدركه المتلقي بوعيه اللّغوي. "[17]

2-1 المفرد بمعنى المثنى:

ذكر ابن فارس أنّ العرب تقول[18]: رأيته بعيني وبعينيَّ، والدارُ في يدي وفي يَديَّ، وبيّن أنّ كل اثنين لا يكاد أحدهما ينفرد فهو على هذا المثال مثل: اليدين والرّجلين، قال الفرزدق:[19]

فلو بخلت يدايّ بها وضَنَّتْ لكان عليّ للقدر الخيارُ.

الشاهد في البيت قوله: ضنَّتْ بعد قوله يداي، فعاد ضمير المفرد المؤنث وهي تاء التأنيث الساكنة على لفظ اليدين المثنى.

فالأصل أن يُعبر عن المفرد بالمفرد، وعن المثنى بالمثنى، هذا هو قياس الكلام، غير أنّ دلالة التثنية على المثنى لم تكن تجري دائما على هذا القياس، بل نجد كثيرًا من نصوص اللّغة، قد اضطربت فيها دلالة التثنية، إذ يعبر فيها عن المثنى بالمفرد.

ومن الآيات القرآنية التي وردت بالإفراد حملا على معنى المثنى قوله تعالى: ﴿إِذْ يَتَلَقَّى الْمُتَلَقِّيَانِ عَنِ الْيَمِينِ وَ عَنِ الشِّمَالِ قَعِيدٌ ﴾ { ق: 17} جاء في زاد الميسر "المُتلقِّيان هما المَلَكَان الموّكلان به بابن آدم يَتلقَيَان عَمَلَهُ ".[20]

وقد ذهب القرطبي في تعليل سبب إفراد(قعيدٌ) إلى ذكر ثلاثة مذاهب وهي كالآتي: [21]

الأول: مذهب سيبويه حيث قال القرطبي: " وإنّما قال تعالى(قعيدٌ) ولم يقل: قعيدان، وهما اثنان؛ لأنّ المُراد عن اليمين قعيدٌ، وعن الشمال قعيدٌ، وحذف الأول لدلالة الثاني عليه.

الثاني: مذهب المبرد والذي ذهب إلى أنّ (قعيدٌ) أوّلٌ، أُخِّر اتّساعًا، فحُذف الثاني لدلالة الأول عليه. [22]

الثالث: مذهب الأخفش والفرّاء إذ رأى كلّ منهما أنّ: (قعيدٌ) واحدٌ يؤدي عن الاثنين والجمع، ولا حذف في الكلام.[23] و هو ما نصَّ عليه النّحاة حين جعلوا من الوزنين(فعولٌ) و(فعيلٌ) تقعُ بلفظ الإفراد على المثنى والجمع.

وفي قوله تعالى: ﴿فأْتِيَا فِرْعَوْنَ فَقُولاَ إِنَّا رَسُولُ رَبِّ العَالَمِينَ﴾ {الشعراء: 16} وَردَت لفظة رسول بمعنى رسالة وقد احتمل القرطبي في "رسول" ثلاثة أوجه: [24]

الأول: الحمل على التثنية: قال والتقدير: " إنّا ذَوُو رسالة ربِّ العَالَمين"، واستشهد ببيتٍ للهذليّ يقول فيه:

أَلِكْني إليْهَا وخَيرُ الرَّسُـــــو ل أَعْلَـمُـهُمْ بنَـواحي الخَـبَرْ.

أَلِكْني إليها معناه أرسلني.

كما استشهد ببيتين آخرين أحدهما لكثير عزة يقول فيه:

لَقد كذب الواشونَ ما بُحْتُ عندهم بسِرٍّ ولا أرسلتُهم برسـولِ.

وآخر للعباس بن مِرداس يقول فيه:

ألاَ مَنْ مُبلِغٌ عنّي خُفافًـــــا رسـولاً بيتُ أهلِكَ مُنْتَـهاهـا.

وأورد قولاً لأبي عبيدة يقول فيه: "ويجوز أن يكون الرسول في معنى الاثنين والجمع، فتقول العرب هذا رسولي ووكيلي، وهذان رسولي ووكيلي، وهؤلاء رسولي ووكيلي... وقيل: معناه إنّ كلَّ واحدٍ منّا رسُول ربِّ العالمين".[25]

ومن شواهد حمل المفرد على معنى المثنى قوله تعالى: ﴿فَأْتِيَاهُ فَقُولاَ إِنَّا رَسُولاَ رَبِّكَ فَأَرْسِلْ مَعَنَا بَنِي إِسْرَائِيلَ ولاَ تُعَذِّبْهُم قَدْ جِئْنَاكَ بآيَةٍ مِنْ رَّبِّكَ وَالسَّلامُ عَلَى مَنِ اتَّبَعَ الهُدَى﴾ {طه: 47} وعلة ذلك: " أنّ في الكلام حذفا، والمعنى: فأتيَاهُ فقَالاَ له ذلك".[26]

وفي هذا المعنى يُعلّل فاضل السامرائي السَّبب في مجيء لفظة(الرُّسول) في سورة {الشعراء: 16} على الوحدة لا على التثنية ومجيئها؛ أي لفظة (الرَّسُول) في سورة {طه: 47} على التثنية فيقول "فلما بُني الكلام في (طه) على التَّثنية قال: (إنّا رسولاَ ربّك) بتثنية الرَّسول، ولما بُني الكلام في الشعراء على الوحدة مع إشارات إلى هارون قال: (إنّا رسولُ ربّ العالمين) بإفراد الرِّسالة وتثنية الضمير".[27]

فالملاحظ ممّا تقدّم ذكره أنّ لفظة "الرّسول" حُملت على معنى التثنية ولفظة (فقُولاَ) فيه إيماءٌ إلى وحدة الرِّسَالة التي حمَلاها إلى فرعون وأُمِرَا بتبليغها وهي أنّ الله ربُّ العالمين.

وممّا جاء في القرآن الكريم من تضمين أو حمل الاسم الواحد على معنى المثنى قول الله عزّ وجل: ﴿ يَحْلِفُونَ باللهِ لَكُمْ لِيُرْضُوكُمْ و اللهُ وَرَسُولُهُ أَحَقُّ أَنْ يُرْضُوهُ إِنْ كَانُوا مؤمِنِينَ﴾ {التوبة: 62}، الشاهد في الآية الكريمة(واللهُ ورسولُهُ)، حيثُ أُفرد الضَّمير العائد إلى الله ورسوله والأصل النّحوي أن يعود الضمير مثنى.

و في عود الضمير من قوله تعالى: (واللهُ ورسولهُ أحقُّ أن يُرضوه) ابتداء وخبر. قال القرطبي "ومذهب سيبويه أنّ التقدير: والله أحقُّ أن يرضوه، ثم حذف..."[28]

ومذهب المبرد في ذلك أنّ الكلام فيه تقديمٌ وتأخيرٌ؛ أي ليس فيه محذوف، تقديره والله أحقُّ أن يُرضوه ورسوله. قال: " ... وكانوا يكرهون أن يجمع الرسول مع الله في الضمير(...) فجمع في الضمير.[29]

أمّا الفراء: فرأى أنّ قوله تعالى: "والله" هي افتتاح كلام، ويَضرب مثالا على ذلك فيقُول: كما تقول: ما شاء الله وشئت."[30]

وقد أضاف القرطبي إلى ما قاله الفراء قولاً آخر للنَّحاس نجده من خلالِه يُثبت قول سيبويه ويُنكر قول الفراء حيث قال: "قول سيبويه أولاها؛ لأنَّه قد صحَّ عن النَّبي ﷺ النهيُ عن أن يقال: ما شاء الله وشئت."[31] ثم يقول: " ولا يقدّر في شيء تقديم ولا تأخير ومعناه صحيح."[32]

فالظاهر أنّ في الأمر سعة ومجالا رحبًا للتأويل، بدليل أنّ القرطبي أورد بعضًا من الأحاديث الصحيحة التي وردت عن النبي ﷺ، والتي تُبيّن أنّ الله عزّ وجل وحّد الضمير في (أن يُرضُوه)؛ لأنَّها وكما قال أبو حيان: " في حكم مرضي واحد، فإذًا رضَا الله عز وجل هو رضَا الرسول عليه الصلاة والسلام".[33] وذلك مصداقًا لقوله تعالى: ﴿مَّنْ يُطِعْ الرَّسُولَ فَقَدْ أَطَاعَ اللهَ وَمَنْ تَوَلَّى فَمَا أَرْسَلْنَاكَ علَيهِمْ حَفِيظًا﴾ {النساء:80}، وقوله أيضا: ﴿إِنَّ الذِينَ يُبَايِعُونَكَ إِنَّمَا يُبَايِعُونَ اللهَ يَدُ اللهِ فَوقَ أَيْدِيهِمْ فَمَنْ نَّكَثَ فَإِنَّمَا يَنْكُثُ على نَفسِهِ وَمَنْ أَوْفَى بِمَا عَاهَدَ عَلَيْهُ اللهَ فَسَيُؤْتِيهِ أَجْرًا عَظِيمًا﴾ {الفتح: 10}.

وفي قوله عزّ وجل: ﴿وَإِذَا رَأَوْا تِجَارَةً أَوْ لَهْوًا انْفَضُّوا إِلَيْهَا وَتَرَكُوكَ قآئِمًا قُلْ مَا عِنْدَ اللهِ خَيْرٌ مِّنَ اللَّهْوِ وَمِنَ التِّجَارَةِ واللهُ خَيْرُ الرَّازِقِينَ﴾ {الجمعة: 11} ذكر القرطبي أنّ في هذه الآية الكريمة سبع عشرة مسألة.[34] وما يهمنا من تلك المسائل يتمثل في ما هو متعلق بعود الضمير المفرد في (إليها) على المثنى (التِّجارة واللَّهو) والذي هو خلافٌ للأصلِ النَّحوي.

وفي هذه الآية أورد القرطبي قراءة لطلحة بن المصرّف قوله تعالى: (وإذَا رَأَوا التِّجَارة واللَّهو انفضُّوا إليها) ولم يقف عندها.[35] كما أورد المُفسر قولاً آخر للزجاج يُبيّن من خلاله أنّ معنى قوله تعالى: "وإذا رَأَوا تجَارة انفضُوا إليها، أو لَهْوًا انفضُّوا إليه، حُذف خبر أحدهما لأنَّ الخَبر الثاني يَدلُّ على الخبر المحذوف لدلالته على ذلك".[36]

فَيتبين ممَّا تقدّم أنّ الضَّمير المفرد في (إليها) عائدٌ على اللَّفظة الأولى(التجارة) مكتفيًا به حملا على معنى الثاني(اللّهو).

وفي ذات السياق يقول أبو حيان: "يعني أنّ ميلَ أولئك الذين انصَرفُوا في الجمعة إلى التّجارة أهمُّ وأغلبُ من ميلِهم إلى اللّهو، فلذلك كان عود الضمير عليها، وليس يعني أنّ الضميرين سواء في العود؛ لأنّ العطف "بالواو" يُخالف العطف "بأو" فالأصل في العطف بالواو مطابقة الضمير لما قبله في تثنية وجمع، وأمّا العطف "بأو" فلا يعود الضمير فيه إلاّ على أحد ما سبق..."[37]

ورأي آخر يعلّل سبب عود الضمير مفردًا على المُثنى يتَجلى في قول ابن عطية قال: "قال تعالى إليها، ولم يقل إليهما تقديمًا للأهم؛ إذْ كانت هي سبب اللهو، ولم يكن اللهو سببها، وتأمَّل أن قُدِّمتْ التجارة مع الرؤية لأنها أهمُّ، وأُخِّرت مع التفضيل لتقع النفس أولاً الأبيَن."[38]

وفي قوله تعالى: ﴿وَاسْتَعِينُوا بالصَّبْرِ وَ الصَّلاةِ وَ إِنَّهَا لَكَبِيرَةٌ إلاَّ عَلَى الخَاشِعِينَ﴾ {البقرة: 45} نلاحظ فيه أيضًا عود الضمير المفرد على معنى المثنى.

ذكر القرطبي أنّه قد "اختلف المتأولون في عود الضمير: "وإنها" فقيل: على الصلاة وحدها خاصّة؛ لأنَّها تكبر على النَّفس ما لا يكبر على الصوم، والصبر هنا: الصّوم، فالصَّلاة فيها سجن النفوس، والصّوم إنّما فيه منع جميع الشهوات، فالصّائم إنّما مُنع شهوةَ النساء والطعام والشراب، ثم ينبسط في سائر الشهوات من الكلام والمشي والنظر، إلى غير ذلك من ملاقاة الخلق، فيتسلى بتلك الأشياء عمّا مُنع والمصلي يمتنع من جميع ذلك."[39]

وقال أيضًا إنّ: "جوارحه كلّها مقيّدة بالصلاة عن جميع الشهوات وإذا كان ذلك كانت الصلاة أصعب على النفس، ومكابدتُها أشدُّ، فلذلك قال تعالى: (وإنَّهَا لكبيرة) بإفراد لفظة (كبيرة) وجعل الضمير في (إنَّها) عائد على الصلاة، ومن المُحتمل أن يكون الضمير في "إنها" عائد على (الصبر والصلاة) ولكن كنّى عن الأغلب، وهي الصَّلاة لأنَّها الأغلب والأعم..."[40]

واحتمال آخر وهو أنّ: "الصبر لما كان داخلاً في الصلاة أعاد عليها؛ كما في قوله تعالى: ﴿واللهُ وَ رَسُولُهُ أَحَقُّ أَنْ يُرضُوهُ إنْ كَانُوا مُؤمِنِينَ ﴾ {التوبة: 62}."[41]

قال أبو حيان: "إن كان الضمير في "أنهما" عائدًا على كلّ واحدةٍ من الجملتين، فكيف تقول "حُذفت الأولى" ولم تُحذف الأولى، إنّما حُذف خبرها؟ وإن كان الضمير عائدًا على الخبر وهو (أحقُ أن يُرضوه) فلا يكونُ جملة إلاّ باعتقاد كون "أن يُرضوه" مبتدأ، وأحق المتقدم خبره، لكن لا يتعيّن هذا القول؛ إذ يجوز أن يكون الخبرُ مفردًا بأن يكون التقدير: "أحقُّ بأنْ يُرضُوه"، وعلى التقدير الأول يكون التقدير: والله إرضاؤه أحق.[42]

واستشهد ابن الجزري بهذه الآية على أنَّ العرب يَنسِبُون الفعل إلى أحد اثنين وهو لهما،[43] وأنّ الله أجل وأعزّ أعاد الضمير عليه.[44]

ومن آي التنزيل الذي حُمل فيها اللفظ المفرد على معنى المثنى قوله تعالى: ﴿والذِينَ يَكْنِزُونَ الذَّهَبَ و الفِضَّةَ ولاَ يُنْفِقُونَهَا في سبِيلِ اللهِ فَبَشِّرهُمْ بِعَذابٍ أَلِيمٍ﴾ {التوبة:34}، فقد ذهب القرطبي إلى أنّ الله عزّ وجل قال(لا يُنفِقُونَها) ولمْ يقُل (لا يُنفقُونَهُمَا) فيه ست احتمالاتٍ وهي كالآتي:[45]

الأول: أنَّ الضَّمير يعود على الفضة؛ لأنّه قصد الأغلب الأعم وهو رأي ابن الأنباري وقاله كثير من المفسرين وأباه بعضهم.[46]

الثاني: عكس الأول، وهو أن يكون الضمير عائد على الذهب، والفضة معطوفًا عليه، ولأنّ الذهب يُؤنث ويذكر عند العرب فتقول: هي الذهب الحمراء، وعندهم التأنيث الأشهر.[47]

الثالث: أن يكون الضمير للكنوز.

الرابع: للأموال المكنوزة؛ لأنّ الذهب والفضة أموال.

الخامس: للزكاة؛ والتقدير ولا ينفقون زكاة الأموال المكنوزة.

السادس: الاكتفاء بضمير الواحد عن ضمير الآخر إذا فهم المعنى، وهذا كثير في كلام العرب.

وفي ذات السياق قال ابن عطية: "عودة الضمير حملاً على أحد ثلاثة أوجه، ففي قوله تعالى (يُنفقونها) الضمير يجوز أن يعود على الأموال والكنوز التي يتضمنها المعنى، ويجوز أن يعود على (الذهب والفضة)... وقيل عاد على (الفضة) و أُكتفي بضمير الواحد عن ضمير الآخر إذ أفهمه المعنى".[48]

ورجّح أبو حيان الضمير على لفظ (الذهب)؛ لأنّ تأنيثه أشهر من تأنيث (الفضة) ويمكنني القول أيضًا أنّ الذهب أنفسُ لديهم من الفضة، وهم إلى كنزها أميَل المعطوف في هذين القولين، أو عليهما باعتبار أنّ تحتهما أنواعًا، فَرُوعيَ المعنى...، أو لأنهما محتويان على جمع دنانير ودراهم، أو على المكنوزات، لدلالة (يكنزون)".[49]

2-2 المفرد بمعنى الجمع:

إنّ وقوع المفرد بمعنى الجمع كثيرٌ في اللغة العربية، سواء في القرآن الكريم أو الحديث النبوي أو كلام العرب شعره ونثره؛ لأنّ المفرد يدلُّ على الجنس وهو أصل للجمع، وإذا كان في الكلام ما يدلّ على أنّه مرادٌ به الجمع، جاز الإفراد؛ لأنّ الغرض الدلالة على الجنس والواحد يحصلُ به المراد من ذلك، قال سيبويه: "وليس بمستنكر في كلامهم أن يكون اللّفظ واحدًا والمعنى الجميع".[50] وقال ابن جني: "ووقوع الواحد موقع الجماعة فاشٍ في اللغة؛"[51] أي أنّ العرب تلفظ بلفظ الواحد والمعنى الجميع.

ومن الآيات الكريمة التي ورد فيها بالإفراد ودلّ على الجمع قوله تعالى: ﴿أَمْ يَقُولُونَ نحنُ جَمِيعٌ مُّنْتَصِرٌ سَيُهزَمُ الجَمْعُ وَيُوَلُّونَ الدُّبُرَ﴾ {القمر:44،45} الشاهد في الآيتين(منتصر، والدبر). قال القرطبي معلّلاً مجيء المفردتين على صيغة المفرد حملا على معنى الجمع مستندًا في ذلك على ما ذكره البغوي في تفسيره قائلاً: "ولم يقل منتصرين؛ إتباعًا لرؤوس الآي... والدبر اسم جنس كالدرهم والدينار، فوحّد، والمراد الجمع..."[52]

وفي ذات المعنى قال الفراء: "وقال الدُّبر فوّحد، ولم يقل: الأدبار، وكلٌ جائز صواب أن تقول ضربنا منهم الرؤوس والأعين، وضربنا منهم الرأس واليد، وهو كما تقول: إنّه لكثير الدينار والدرهم، تريد الدينار والدراهم".[53]

وتبِعَهم في ذلك أبو حيان حيث قال: "والدبر هنا اسم جنس... وحسّن اسم الجنس هنا كونه فاصلة".[54]

خلاصة ما تقدّم ذكره هو أنّ الله عزّ وجل اختار صيغة المفرد في (منتصر، والدبر) دون صيغة الجمع (الأصل) لغرضين هما: الدلالة على الجمع بالمفرد، والثاني إتباعا لرؤوس الآي؛ أي الفاصلة القرآنية فربط بين جانبين اثنين هما: الجانب الدلالي والجانب الصوتي.

ومن الشواهد القرآنية أيضًا التي ورد فيها اللفظ مفردًا دالاً على الجمع قوله تعالى: ﴿ثُمَّ نُخْرِجكُمْ طِفْلاً﴾ {الحج: 05}، حيث وردت لفظة (الطفل) وهي الشاهد هنا مفردة والأصل أن ترد جمعًا.

علّل القرطبي ذلك قائلاً: "أي أطفالاً، فهو اسم جنس وأيضًا فإنَّ العرب تُسمي الجمع باسم الواحد، قال الشاعر:

يَلْحَيْنَني في حُبِّها ويلُمْـنَنِي إنَّ العَـواذِلَ لَيْـسَ لِي بِـأمير.

قال أمير ولم يقل أُمَراء.

وقال المبرّد: (طفل) "هو اسمٌ يستعمل مصدرًا؛ كالرضا والعدل، فيقع على الواحد والجمع قال تعالى: ﴿أَوِ الطِّفْلِ الذينَ لَمْ يَظْهَرُوا عَلَى عَوْرَاتِ النِّساءِ﴾ {النور:31}. فعلّة مجيء كلمة (الطفل) مفردًا في الآية السابقة حسب ما ذكره المصنف رحمة الله عليه، هو أنّ الطفل اسم جنس يشمل كل الأطفال، "والطفل يُطلق من وقت انفصال الولد إلى البلوغ، وولدُ كلّ وحشيَّة أيضًا طفلٌ، ويُقال جاريةٌ طِفلُ وجاريتان طِفْل، وجَوَارٍ طِفْلٌ، وغلامٌ طِفْلٌ، وغِلْمَانٌ طِفْل، ويُقال أيضًا طِفلٌ وطِفْلةٌ، وطِفْلتَان وأطفال، ولا يقال: طفلات".[55]

وعلى حسب ما قاله المبرد فإنّ كلمة "الطفل" قد استعملت استعمال المصدر؛ لأنّ المصدر قد يأتي في سياق ما مفردًا دالاً على التذكير والتأنيث والإفراد والتثنية والجمع.

وذكر ابن فارس في باب "الواحد يُراد به الجمع": "ومِن سُنَن العَرب ذكر الواحد والمراد الجميع كقوله للجماعة ضيفٌ و عدوٌّ."[56] حيثُ عدَّ المُفرد موضع الجمع من سنن العرب ووافقه في ذلك السيوطي.[57]

قال تعالى: ﴿ قَالَ إِنَّ هَؤُلَاءِ ضَيْفِي فَلاَ تَفْضَحُونِ﴾ { الحجر:68}؛ "أي أضْيَافِي"[58] لأنَّ قبلَه (هؤلاء) وهو للجمع، "والضيف يُجمع على ضُيوفٍ وضيفان، وفي اللغة: هي ضيفٌ وهو وهما وهم وهُنّ ضَيْفٌ."[59] حيث وردت صيغ مختلفة بلفظ واحد وقد يُثنى فيقال: ضيفان، ويُجمع فيقال: أضياف وضُيوف كأبيات وبُيُوت، وضيفان كحوض وحيضان."[60] معنى ذلك أنّ لفظة الضيف تُثنَّى وتُجمع وأنّ هذه اللفظة قامت مقام (الأضياف)، كما قامت لفظة (الطفل) مقام (الأطفال).

فمن سنن العربية أنّ اللفظ يكون مفردًا ويدلُّ في معناه على الجمع، فيعامل معاملة الجمع وهذا ما يشير إلى أنّ المعنى النحوي أو القاعدة النحوية بُنيت على المعنى لا على اللفظ.

ومن أمثلة نيابة المفرد عن الجمع قوله تعالى: ﴿وَالمَلاَئِكَةُ بَعْدَ ذَلكَ ظَهِيرٌ ﴾ {التحريم: 04} جاء في التفسير الجامع: "ظهيرٌ: هو بمعنى الجمع،"[61] وظهير: "أعوان وهو بمعنى ظهراء"[62] كقوله تعالى ﴿وَحَسُنَ أُوْلَئِكَ رَفِيقًا﴾ {النساء: 09} وهو بمعنى الجمع واللفظ مفرد. قال ابن الشجري " وفَعِيل كثيرًا ما تستعمله العرب في معنى الجماعة."[63]

و ذكر ابن فارس: "أنّ العرب تصفُ الجميع بصفة الواحد وعدّ منه هذه الآية "[64] أمّا أبو بركات الأنباري، فعلّل مجيء (ظهير) بصيغة الإفراد لأنها على وزن (فَعِيل)، وفَعِيل يكون للواحد والجمع.[65] ويرى الزمخشري أنّ المعنى: " فوج مظاهر له، كأنّهم يد واحدة على من يعاديه."[66] وقدّر أبو حيّان حذف الموصوف والتقدير: فوج ظهير: والصَّحيح أنّ صيغة (فعيل) ممّا يستوي فيه الواحد والمثنى والجمع والمذكّر والمؤنّث.[67]

وفي قوله تعالى: ﴿خَتَمَ اللهُ عَلى قُلُوبِهِمْ وعَلَى سَمْعِهِمْ وَعَلَى أَبْصَارِهِمْ غِشَاوةٌ وَلَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ﴾ {البقرة: 07} نلاحظ أنّ لفظة "قلوبهم" و" أبصارهم" جاءت بصيغة الجمع بينما لفظة "سمعهم" وردت بصيغة المفرد.

يقول صاحب الجامع: "إنْ قال قائلٌ: لمَ جمع الأبصَار، ووحَّد السّمع؟ قيل له: إنّما وحّدهُ؛ لأنّه مصدرٌ يقع للقليل والكثير، يُقال: سَمِعتُ الشيءَ أسْمَعُه سَمْعًا وسَمَاعًا، فالسَّمعُ مصدرُ سَمِعتُ

والسَّمعُ أيضًا اسمٌ للجارحة المسموع بها، سمِّيت بالمصدر. وقيل أنّه لمّا أضاف السّمع إلى الجماعة، دلّ على أنّه يراد به أسماع والجماعة."[68]

وقد قُرئت الآية السابقة (وعلى أسْمَاعِهم) وهي قراءة لابن أبي عبلة،[69] ويَحتمل أن يكون المعنى وعلى مواضع سَمْعِهم؛ لأنّ السمعَ لا يُختم، وإنّما يُختم موضعُ السّمع، فحُذِفَ المُضاف أُقيم المضاف إليه مَقَامَهُ."[70]

ثم يأتي القرطبي مستشهدًا ببعضٍ من الشواهد الشعرية التي وردت مشابهة لنسق الآية الكريمة منها:[71]

قول الشاعر:

بها جِيفُ الخَسْرَى فأمَّا عِظَامُـهَا فَبيـضٌ و أمّا جِلْدُها فَصَلِيبُ.

يقول القرطبي في هذا البيت: إنما يُريدُ جلودها، فوّحد؛ لأنّه قد علم أنّه لا يكون للجماعة جلدٌ واحد.

وبيت آخر استشهد به وهو منسوب للمسيّب بن زيد مناه يقول هذا الأخير:

لا تُنْـكِر القتْلَ وقَـــدْ سُبِينَـا فـــي حَلْـقِكُمْ عَظـمٌ وقد شجِينَا.

يريد الجمع؛ أي في حُلُوقكم.

كما نجد لقوله تعالى تفسيرات كثيرة، كالختم في القلوب والأسماع والغشاوة على الأبصار[72] كقوله تعالى: ﴿أَفَرَأَيْتَ مَنِ اتَّخَذَ إِلَهَهُ هَوَاهُ وَأَضَلَّهُ اللهُ على عِلْمٍ وَخَتَمَ عَلَى سَمْعِهِ وَقَلْبِهِ وجَعَلَ عَلى بَصَرِهِ غِشَاوَةً فَمَنْ يَهْدِيهِ مِنْ بَعْدِ اللهِ أَفَلاَ تَذَكَّرُونَ﴾ {الجاثية: 23} فقوله تعالى: (وخَتَم عَلى سَمْعِه وقَلبِه)؛ أي طبع على سمعه حتى لا يَسمع الوعظ، وطبع على قلبه حتى لا يفقه الهوى وقوله تعالى: (وجعل على بصره غشاوة)؛ أي: غطاءً حتى لا يبصر الرشد."[73]

أمّا صاحب الكشاف فرأى أنّ السّمع قد وحّد إذا أُمن اللبس، ولك أن تقول: السمع مصدر في أصله والمصادر لا تجمع،[74] فمعنى قوله هو أنّ لفظة (السمع) قد وردت مفردًا دالاً على الجمع بخلاف القلوب والأبصار؛ لأنّ السمع مصدر.

كما يجوز أن يكون السمع قد وُحد لوحدة المسموع (القرآن الكريم) دون القلوب والأبصار لكثرة وشيوع المدركات والمرئيات. وهو رأي لابن عاشور الذي اعتبر أنّ إفراد السمع لظيفة روعيت من

جملة بلاغة القرآن الكريم، هي أنّ القلوب كانت متفاوتة في التفكير، فلكلّ عقلٍ حظه من الإدراك، وكذا الأبصار متفاوتة في التعلق بالمرئيات، فلكلّ بصر حظه،من الالتفات إلى الآيات والمعجزات، فلمّا اختلفت أنواع ما تتعلقان (القلوب والأبصار) به (المدركات والمرئيات) جُمِعَت وأمّا الأسماع فهي متعلقة بنوع واحد من المسموعات وهو القرآن الكريم، والاختلاف يكمن فقط في تدبر العقول لهذا المسموع، فلمّا اتّحد تعلقها بالمسموعات جُعِلت سَمْعًا واحدًا.[75]

نستنتج في الأخير أنّ لفظة (السمع) وردت مفردة حملاً على معنى الجمع لأنّها: مصدرا، أو لأنّ إضافة السمع إليهم يجوز أن تكون دلالة على معنى أسماعهم، أو توحيدًا كوحدة المسموع وهو القرآن الكريم.

ومن المواضِع التي ورد فيها الجمع بصيغة المفرد قوله تعالى: ﴿والذِينَ اجْتَنَبُوا الطَّاغُوتَ أنْ يَعْبُدُوهَا وأَنَابُوا إلى اللهِ لَهُمُ البُشْرَى فَبَشِّرْ عِبَادِ﴾ {الزمر:17} فالشاهد في هذه الآية لفظة (الطاغوت)، والطاغوت: "اسم واحد مؤنث، يقع على الجميع كهيئة للواحد."[76] ومعناه الشيطان،[77] وأصله الطاغووت.

فجاءت "أن" في الآية الكريمة موضع نصب بدلاً من الطاغوت، و تقدير قوله تعالى: والذين اجتنبوا عبادة الطاغوت."[78] و تأنيث الطاغوت في الآية لعودة الضمير عليها مؤنثًا حملاً لها على معنى الآلهة التي كانوا يعبدونها.[79]

وعليه فإنّ "الطاغوت" من الألفاظ المفردة التي تأتي على معنى الجمع؛ لأنّها مصدر يدل على الجنس يقع على القليل والكثير.

ونحوه أيضا ما ورد في قوله تعالى: ﴿اللهُ وَلِيُّ الذِينَ ءامَنُوا يُخْرِجُوهُمْ مِّنَ الظُّلُماتِ إِلَى النُّورِ والذِينَ كَفَرُوا أَوْلِيَاؤُهُمُ الطَّاغُوتُ يُخْرِجُونَهُمْ مِّنَ النُّورِ إلى الظُّلُمَاتِ أُولَئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ﴾ {البقرة: 257} ذكر القرطبي أنّ الحسن قرأ قوله تعالى: (أولياؤُهُم الطَوَاغِيت) وقصد بالطواغيت الشياطين.[80]

قال في ذلك السمين الحلبي: وقرأ الحسن(الطَواغِيت بالجَمع)، وإن كان أصله مصدرًا لأنّه لما أطلق على المعبود من دون الله اختلفت أنواعه، ويؤيد ذلك عود الضمير مجموعًا من قولهم (يُخْرجُونَهم).[81]

وفي قوله تعالى: ﴿لَقَدْ كَانَ لِسَبَإٍ فِي مَسْكَنِهِمْ آيَةٌ جَنَّتَانِ عَنِ يَمِينٍ وَ شِمَالٍ كُلُوا مِنْ رِزْقِ رَبِّكُمْ واشْكُرُوا لَهُ بَلْدَةٌ طيِّبَةٌ وَرَبٌّ غَفُورٌ﴾ { سبأ: 15} الشاهد في الآية (مَسْكَنِهِمْ)، ذُكر في الجامع أنّ مجيء(مَسْكَنِهِم) بالإفراد فيه تقديران.[82]

أحدهما: أن يكون واحدًا يؤدي عن الجمع، والآخر: أن يكون مصدرًا لا يُثنَّى ولا يُجمع، كما في قوله تعالى: ﴿خَتَمَ اللهُ علَى قُلُوبِهِم وعلى سَمْعِهِمْ وعلى أبْصارِهِمْ غِشَاوَةٌ وَلَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ﴾ {البقرة: 07} فجيء بالسَّمع مُوَحَّدا.

ومثله قوله تعالى: ﴿فإنَّهُم عَدُوٌّ لِّي إلاَّ رَبَّ العَالَمِينَ ﴾ {الشعراء: 77} "واحدٌ يؤدي عن الجماعة" وكذا يقال للمرأة: هي عدوُّ الله عدوَّةُ الله، حكاهما الفراء، قال علي بن سليمان: من قال: عدوّة الله وأثبت الهاء، قال: هي بمعنى معادية، ومن قال: عدو للمؤنث والجمع جعله بمعنى النسب."[83] وعليه فإنّ لفظة (عدوّ) إمّا أن تكون واحدٌ دلّ على الجمع أو أنّها محمولة على النسب.

يمكن القول إنّ هذه الدّراسة أفضت في آخر نتائجها إلى أنّ ظاهرة الحمل على المعنى تعدّ من أبرز الظواهر التي اعتمدها اللّغويون والنحاة القدامى، واستخدموها استخداما واسعًا حرصًا منهم على أن يبنوا للغة العربية قواعد مطّردة، وأنظمة مقننة من أجل الحفاظ على نظام اللغة؛ ولأنّ القرآن الكريم يُمثل أعلى درجات الفصاحة لذلك النظام، إلاّ أنّ بعض القواعد والأقيسة التي وضعها النحاة قد تعارضت مع آياته، لذلك استندوا على العديد من الظواهر اللغوية والتي بينها ظاهرة الحمل على المعنى على نحو: حمل المفرد على معنى المثنى، وحمله على معنى الجمع، وهو ما اعتمده صاحب الجامع في تفسيره إذ أوّل ما خرج عن قواعد النحاة وفقًا لمعطيات المعنى.

قائمة المصادر والمراجع:

[1] ابن جني: الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الهدى، بيروت، لبنان، ط2، 1952م، 215/1.
[2] المصدر نفسه: 224/1.
[3] محمد الخضر حسين: القياس في اللّغة العربية، المطبعة السلفية، القاهرة، 1353م، ص24.
[4] سيبويه: الكتاب، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1996م، 1/ 282، 283.
[5] المصدر نفسه، 2/ 319.
[6] ينظر، المصدر نفسه، 414/2، 415.
[7] المصدر نفسه: 379/1-380.

[8] المبرد: المقتضب، تح: محمد عبد الخالق عضيمة، القاهرة، 1994م، 2/ 297.
[9] المصدر نفسه، 281/3.
[10] ابن جني: الخصائص، 237/2.
[11] المصدر نفسه، 360/2.
[12] ينظر، تمام حسان: الأصول دراسة إبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب النحو- الفقه- اللغة- البلاغة عالم الكتب، القاهرة، 2000م، ص 208.
[13] حماسة عبد اللطيف: النحو والدلالة مدخل لدراسة المعنى النحوي-الدلالي، دار الشروق، القاهرة، ط1 2000م، ص 152.
[14] وئام الحيزم: تأويل اللفظ والحمل على المعنى، جامعة تونس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2009م ص 56.
[15] ابن جني: الخصائص، 411/2.
[16] كريم حسين ناصح الخالدي: نظرية المعنى في الدراسات النحوية، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2006م ص202.
[17] محمود عكاشة: الحمل على اللفظ والمعنى في القرآن الكريم، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة ط1، 2009م ص 136.
[18] ينظر، ابن فارس: الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، تح، عمر فاروق الطبّاع مكتبة المعارف، بيروت، لبنان، ط1، 1993م، ص249.
[19] المصدر نفسه، ص 249.
[20] ابن الجوزي: زاد الميسر في علم التفسير، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، ط1، 2002م، ص 1430.
[21] ينظر، القرطبي: الجامع لأحكام القرآن، تح: عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، بيروت لبنان، ط1، 2013م، 19/ 436.
[22] ينظر، النحاس: إعراب القرآن، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط2، 2008م، ص 1021،1022.
[23] ينظر، الأخفش: معاني القرآن، تح، هدى محمود قراعة، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1990م، 2/ 522. وينظر، الفراء: معاني القرآن، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط3، 1983م، 3/ 77.
[24] ينظر، القرطبي: الجامع لأحكام القرآن، 16/ 15، و الهذيلي: ديوان الهذليين، الدار القومية، القاهرة 1965م،1/ 146.
[25] أبو عبيدة: مجاز القرآن، تح، محمد فؤاد سزكين، مؤسسة الرسالة، دط، دت، نقلا عن: القرطبي: الجامع لأحكام القرآن، 16/16.
[26] المصدر نفسه، 69/14.
[27] فاضل صالح السامرائي: بلاغة الكلمة في التعبير القرآني، شركة العاتك لصناعة الكتاب، القاهرة، ط2 2006م، ص 89.
[28] ينظر القرطبي: الجامع لأحكام القرآن، 10/ 284.
[29] ينظر، ابن عطية: المحرر الوجيز، تح، الرحالة الفاروق وآخرون، دار الخير، دمشق، سوريا، ط2، 2007م 353/4.

[30] ينظر، الفراء: معاني القرآن، 1/ 445.
[31] النحاس: في إعراب القرآن، ص 373.
[32] القرطبي: الجامع لأحكام القرآن، 10/ 285.
[33] أبو حيان الأندلسي: البحر المحيط، 5/ 65.
[34] ينظر، القرطبي: الجامع لأحكام القرآن، 20/ 477.
[35] ينظر، المصدر نفسه، 20/ 480.
[36] الزجاج: معاني القرآن وإعرابه، تح، عبد الجليل عبده شلبي، عالم الكتب، ط1، 1988م، 5/ 172.
[37] أبو حيان الأندلسي: البحر المحيط، تح، عادل أحمد عبد الموجود وآخرون، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 1993م،1/ 341.
[38] ابن عطية: المحرر الوجيز، 306/8.
[39] القرطبي: الجامع لأحكام القرآن، 2/ 68.
[40] المصدر نفسه، 2/ 68.
[41] المصدر نفسه، 2/ 69.
[42] أبو حيان الأندلسي: البحر المحيط، 5/ 65، 66.
[43] ابن الجوزي: المدهش، تح مروان قباني، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 2005م، ص37.
[44] ينظر، ابن خالويه: الحجة في القراءات السبع، تح، عبد العال سالم مكرم، دار الشروق، بيروت، لبنان ط3، 1979م، ص 115.
[45] ينظر، المصدر نفسه، 10/ 188.
[46] ينظر، البغوي: معالم التنزيل(تفسير البغوي)، تح، محمد عبد الله النمر وآخرون، دار طيبة.الرياض، 1411ه 4/ 43. وابن عطية: المحرر الوجيز، 4/ 302.
[47] ينظر، النحاس: إعراب القرآن، ص 366، وابن عطية: المحرر الوجيز، 303/4.
[48] ابن عطية: المحرر الوجيز، 302/3.
[49] أبو حيان الأندلسي: البحر المحيط، 39/5.
[50] سيبويه: الكتاب، 1/ 209.
[51] ابن جني: المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، تح، علي النجدي ناصف وآخرون، دار سزكين، 1986م،1/ 202.
[52] البغوي: معالم التنزيل(تفسير البغوي)، 7/ 433، 435.
[53] الفراء: معاني القرآن، 3/ 110، وينظر، الطبري: جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تح، بشار عوار معروف و عصام فارس الحرشاني، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط1، 1994م، 7/ 137.
[54] أبو حيان الأندلسي: البحر المحيط، 8/ 181.
[55] القرطبي: الجامع لأحكام القرآن، 14/ 322.
[56] ابن فارس: الصاحبي في فقه اللغة، ص 216.

[57] السيوطي: المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تح، علي محمد البجاوي وآخرون، منشورات المكتبة العصرية بيروت، لبنان، 1986م، 333/1.

[58] القرطبي: الجامع لأحكام القرآن،12/ 228.

[59] الخليل: كتاب العين، مادة(ض،ي،ف)، تح، عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1 2003م، 3/ 32.

[60] ينظر، ابن سيده: المحكم والمحيط الأعظم، تح، عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان ط1، 2000م، 8/ 229

[61] القرطبي: الجامع لأحكام القرآن، 21/ 88.

[62] ينظر، الطبري: جامع البيان، 329/7.

[63] ابن الشجري: الأمالي، مطبعة المدني، القاهرة، ط1، 1992م، ص 266.

[64] ينظر،ابن فارس: الصاحبي في فقه اللغة، ص 217.

[65] أبو البركات الأنباري: البيان في غريب إعراب القرآن، تح، طه عبد الحميد طه، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، 1970م، 2/ 448.

[66] الزّمخشري: الكشاف، تح، خليل مأمون، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط3، 2009م، ص 1120.

[67] ينظر، أبو حيان الأندلسي: البحر المحيط، 8/ 287.

[68] القرطبي: الجامع لأحكام القرآن، 1/ 289.

[69] ينظر، أبو حيان الأندلسي: البحر المحيط 1/ 176، وابن عطية: المحرر الوجيز،1/ 113.

[70] القرطبي: الجامع لأحكام القرآن، 1/ 290.

[71] المصدر نفسه، 1/ 290.

[72] ابن عطية: المحرر الوجيز، 1/ 113.

[73] القرطبي: الجامع لأحكام القرآن، 19/ 162.

[74] الزمخشري: الكشاف، ص 43.

[75] ينظر، ابن عاشور: التحرير والتنوير، الدار التونسية، 1884م، 1/ 256.

[76] سيبويه: الكتاب، 3/ 263.

[77] الطبري: جامع البيان عن تأويل آي القرآن، 6/ 376.

[78] ينظر، القرطبي: الجامع لأحكام القرآن، 18/ 861.

[79] ينظر، ابن سيدة: المخصص، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، 17/ 29.

[80] ينظر، القرطبي: الجامع لأحكام القرآن، 4/ 286.

[81] السمين الحلبي: الدر المصون، تح أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق، 2/ 549.

[82] ينظر، القرطبي: الجامع لأحكام القرآن، 17/ 289.

[83] المصدر نفسه، 37/16.

قائمة المصادر والمراجع

1. الأخفش: معاني القرآن، تح، هدى محمود قراعة، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1990م.
2. أبو بركات الأنباري: البيان في غريب إعراب القرآن، تح، طه عبد الحميد طه، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، 1970م.
3. البغوي: معالم التنزيل(تفسير البغوي)، تح، محمد عبد الله النمر وآخرون، دار طيبة. الرياض، 1411ه.
4. تمام حسان: الأصول دراسة إبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب النحو- الفقه- اللغة- البلاغة عالم الكتب، القاهرة، 2000م.
5. ابن جني: الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الهدى، بيروت، لبنان، ط2، 1952م.
6. ابن جني: المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، تح، علي النجدي ناصف وآخرون، دار سزكين، 1986م.
7. ابن الجوزي: زاد الميسر في علم التفسير، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، ط1، 2002م، ص 1430ه.
8. ابن الجوزي: المدهش، تح مروان قباني، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 2005م.
9. حماسة عبد اللطيف: النحو والدلالة مدخل لدراسة المعنى النحوي-الدلالي، دار الشروق، القاهرة، ط1 ، 2000م.
10. أبو حيان الأندلسي: البحر المحيط، تح، عادل أحمد عبد الموجود وآخرون، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 1993م.
11. ابن خالويه: الحجة في القراءات السبع، تح، عبد العال سالم مكرم، دار الشروق، بيروت، لبنان ط3، 1979م.
12. الخليل: كتاب العين، مادة(ض،ي،ف)، تح، عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1 2003م.
13. الزجاج: معاني القرآن وإعرابه، تح، عبد الجليل عبده شلبي، عالم الكتب، ط1، 1988م.
14. الزّمخشري: الكشاف، تح، خليل مأمون، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط3، 2009م.
15. السمين الحلبي: الدر المصون، تح أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق.دت.

16. سيبويه: الكتاب، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1996م.
17. ابن سيدة: المحكم والمحيط الأعظم، تح، عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان ط1، 2000م.
18. ابن سيده: المخصص، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان.دت.
19. السيوطي: المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تح، علي محمد البجاوي وآخرون، منشورات المكتبة العصرية بيروت، لبنان، 1986م.
20. ابن الشجري: الأمالي، مطبعة المدني، القاهرة، ط1، 1992م.
21. الطبري: جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تح، بشار عوار معروف و عصام فارس الحرشاني، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط1، 1994م.
22. ابن عاشور: التحرير والتنوير، الدار التونسية، 1884م.
23. أبو عبيدة: مجاز القرآن، تح، محمد فؤاد سزكين، مؤسسة الرسالة، دط، دت.
24. ابن عطية: المحرر الوجيز، تح، الرحالة الفاروق وآخرون، دار الخير، دمشق، سوريا، ط2، 2007م.
25. ابن فارس: الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، تح، عمر فاروق الطبّاع مكتبة المعارف، بيروت، لبنان، ط1، 1993م.
26. فاضل صالح السامرائي: بلاغة الكلمة في التعبير القرآني، شركة العاتك لصناعة الكتاب، القاهرة، ط2 2006م.
27. الفراء: معاني القرآن، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط3، 1983م.
28. القرطبي: الجامع لأحكام القرآن، تح: عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، بيروت،لبنان، ط1، 2013م.
29. كريم حسين ناصح الخالدي: نظرية المعنى في الدراسات النحوية، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2006م.
30. المبرد: المقتضب، تح: محمد عبد الخالق عضيمة، القاهرة، 1994م.
31. محمد الخضر حسين: القياس في اللّغة العربية، المطبعة السلفية، القاهرة، 1353م.
32. محمود عكاشة: الحمل على اللفظ والمعنى في القرآن الكريم، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة ط1، 2009م.
33. النحاس: إعراب القرآن، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط2، 2008م.
34. الهذيلي: ديوان الهذليين، الدار القومية، القاهرة 1965م.

35. وئام الحيزم: تأويل اللفظ والحمل على المعنى، جامعة تونس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2009م.

دور المقاربة النصيّة في تحقيق الكفاءة اللّغويّة–الطور الثانوي أنموذجا-

The role of the textual approach in achieving linguistic competence- Secondary phase as a model-

طالبة دكتوراه :بوكعبان ابتسام
المشرف: أ.د حاكم عمارية

قسم اللغة والأدب العربي – جامعة الدكتور الطاهر مولاي - سعيدة (الجزائر)

مخبر الانتماء: مخبر التّرجمة والتّأويل في ظل التّواصل متعدد اللّغات–سعيدة-

boukabeni@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2020/10/29 تاريخ القبول: 2021/04/27 تاريخ النشر: 2021/09/15

الملخّص:

إنّ اللّغة هي جوهر التفكير،لأنّ التفكير في حقيقته عملية ذهنيّة لا تتم من دون اللغة، وهنا يبرز دورمنظومتنا التربويّة في العمل على النهوض بفكر المتعلّم ولهذا أدخلت بعض الإصلاحات على المنظومة التربويّة،والتي كانت في بداياتها تمثل المقاربة بالأهداف،ثم تحولت إلى المقاربة بالكفاءات لتعدل من وظيفة المعلّم،وتجعل المتعلّم محور العملية التعليميّة التعلميّة ؛ حيث تبنت هذه الأخيرة المقاربة النصيّة كطريقة تربويّة تجعل من النّص ركيزة تنطلق منه معظم الأنشطة التي تعتمد على الفهم والتحليل والاكتشاف والاستنباط لتحقيق الكفاءة اللغويّة عند المتعلّم.

وعلى هذا الأساس،نحاول من خلال ورقتنا البحثية -إن شاء الله - معالجة الإشكالية الآتية:هل الكفاءة اللّغويّة تتحقق في المقاربة النصيّة؟وكيف يتم ذلك في العملية التعليميّة؟

الكلمات المفتاحيّة: المقاربة بالكفاءات، العمليّة التعليميّة التعلُميّة ،المقاربة النصيّة، الكفاءة اللّغويّة .

The role of the textual approach in achieving linguistic competence
-Secondary phase as a model-

Summary:

Language is the basir of thinking because thinking is a mental process that does not take place without language,Therefore the role of our educational system appears in working to enhance the learner's ability of thinking.For this reason some reforms have been included into the educational system. which concern both the approach to objectives, then the approach with competencies to modify the position of the teacher and make learner the center of the educational process.The latter adopted the textual approach as an educational method that makes the text matrix of most of the activities of understanding, analysis, discovery and deduction are puformed to achieve the learner's linguistic competence. Do done,the researchers attempt to raise problematicposing : can linguistic competence be achieved in textual approach?

Is Keywords: approach to competencies,The educational educational process, textual approach, linguistic competence

تمهيد:

تقوم التربيّة المعاصرة اليوم بالدرجة الأولى على إعداد الفرد لمواجهة محيطه وما فيه من عوامل ودوافع وصراعات،لذلك تبنّت الأبحاث التربوية المقاربة بالكفاءات،لأنها تقوم على مشاركة المتعلّم في العمليّة التعليميّة التعلميّة لجعله المحور الذي تدور عليه هذه العملية.

والجدير بالذكر؛إن أهمية المؤسسات التربويّة تتمثل في منح المتعلمين القدرات والمهارات التي تساعدهم على مواجهة المشاكل الحياتيّة، كما تمكنهم من حسن التصرف في مختلف الوضعيات المعقدة من خلال التفكير والتحليل والتفاوض واتخاذ القرارات الصائبة، وهذا هو السبب وراء الاستعانة بالمقاربة بالكفاءات كمنهج جديد يساعد المتعلّم في حياته الواقعيّة، فماذا عن هذا المنهج؟ ولماذا تبنته المؤسسات التربويّة في عملية التعليم؟ وما هي نتائجه وأهدافه؟

1. المقاربة بالكفاءات:

تعد الكفاءة مجموعة من المعارف السلوكية والفعلية التي تسمح بأداء أي نشاط بشكل فعال، أي إنّها خطة و استراتيجيّة يتم بموجبها بناء مشروع يمكن المتعلّم من خلاله توظيف

معارفه ومهاراته وسلوكياته بصورة منظمة.[1] وإضافة إلى كونها خطة واستراتيجية، فإنها تستند على النشاطات التي تستدعي المهارات المعرفيّة والاجتماعيّة، وحتى الوجدانية، لأنّها تعمل على تكوين المتعلّم ليكون مفكرا وباحثا، منتجا ومبدعا قادرا على تحمل المسؤولية، فاعلا في حياته الفرديّة والجماعيّة.

أ. الأسس التي تميز المقاربة بالكفاءات:

من خلال ما سبق ذكره، نستنتج مجموعة من الأسس التي يجب توفرها في المقاربة بالكفاءات بغية تحقيق تعلّم اندماجيّ،يمّكن اكتساب كفاءات دائمة؛تضمن للمتعلّم التعامل مع الوضعيات المعيشيّة تعاملا إيجابيا، وذلك أثناء وضعه في المجال العملي التطبيقي الذي يشير له التعامل والتواصل الإيجابي في حياته المدرسيّة والعائليّة والاجتماعيّة، ومن منطلق المجال التطبيقي للمقاربة بالكفاءات يمكن استنتاج الأسس الآتية :

- تنظيم وضعيات تكوينية انطلاقا من الكفاءات الواجب اكتسابها.
- تغير الكفاءات المستهدفة وفق سياق الحصة التعليميّة.
- الاعتماد على الجانب التطبيقي.
- توظيف المعارف المكتسبة في حل المشكلات المعقدة (طريقة حل المشكلات)، وهذا مجال من مجالات اللسانيات التطبيقيّة.
- تنمية الكفاءة اللغوية لدى المتعلّم (طريقة المقاربة النصيّة).
- مواكبة المتعلّم للحياة المعاصرة (كاستخدام الوسائل الحديثة المتنوعة كالحاسوب ...).

ب. أثر المقاربة بالكفاءات على العمليّة التعليميّة التعلمية:

تعمل المقاربة بالكفاءات على تمكين المتعلّم من حل المشكلات، مع القدرة على إصدار الحكم والتعليل والتحليل، وذلك أثناء وضعه في وضعيات مشكلة متنوعة تلك التي تؤخذ في الكثير من الأحيان كوضعية انطلاق لبناء الحصة التعليميّة.

ومن آثار المقاربة بالكفاءات: استثمار المعارف والمهارات المكتسبة، والحث على عمليّة الاستكشاف لدى المتعلّم داخل القسم وخارجه، إضافة إلى تحقيق الكفاءات العرضية الخاصة بكلّ المواد المدرسة، والكفاءات الأفقيّة المتعلقة بالمادة الواحدة،وذلك كلّه بعد تحقيق الكفاءات المستهدفة خلال أنشطة التعلم.

ت. نماذج تعليميّة لقسم النهائي لغات (مادة اللّغة العربيّة):

تتعدد الكفاءات المستهدفة وتختلف من وحدة تعليميّة لأخرى فمثلا في الوحدة التعليميّة السادسة المعنونة بالثورة التحريريّة الجزائريّة في الشعر العربيّ،يمكن أن نحقق من خلالها الكفاءات المرجوّة الآتية:الوقوف عند موضوع الثورة في الشعر الجزائري،ثم أن يستنتج المتعلّم الظواهر الفنيّة في الشعر الجزائري الحر "الإنسان الكبير" لمحمد صالح باوية (اللغة، الموسيقى، الصورة، الرمز)،وأيضا أن يفرق بين الحال والتمييز، وأن يحلل عروضيا بحر الرمل في الشعر الحر ويميز خصوصيته الموسيقيّة، وأن يستنتج أثر الحس الوطني في الأدب الجزائري.

2. المقاربة النصيّة:

تعد المقاربة النصيّة أحد الأساليب التي تبنتها المقاربة بالكفاءات من أجل تعليم اللّغة العربيّة والتي هي غاية المؤسسات التعليميّة؛ لأنّها وسيلة التعلم والتواصل والتبليغ، وذلك لتمكين الناطقين بها في التعامل بها والتوظيف الجيد لها من خلال استنتاج القواعد المختلفة: (الصرفيّة، النحويّة، البلاغيّة ...)، من النّص المعتمد والمقرر بعد تحليله وفهمه وبناء على هذا سنتطرق إلى:

أ. مفهوم المقاربة النصية:

جاء في معجم المنجد في اللغة والأعلام للفظة"المقاربة "ما يلي:

قَرُبَ لغة: "قُرْبًا وقُرْبَانًا: دنا منه وإليه: دنا منه قَرَبَهُ: أدناه قَارَبَ مُقَارَبَةُ: دناه: حادثه بكلام حسن في الأمر، ترك الغلو والقصد والسداد والصدق"[2] ، من الملاحظ أنّ المعنى اللّغوي للمقاربة يدور حول: الكرم، السماع، الدنو، ترك المبالغة.

أما اصطلاحا فلفظة "المقاربة"تعريفات متعددة نذكر منها: المقاربة عند زحنين بهية: "تعني الخطة الموجهة لنشاط ما، يكون مرتبطا بتحقيق أهداف معينة في ضوء استراتيجية تربوية تحكمها جملة من العوامل المؤثرة، فالمقاربة عبارة عن تصور نظري لعمل هادف يراد تحقيقه".[3]

نفهم من خلال هذه الفقرة أنّ المقاربة هي أساس نظري يتكون من جملة من المبادئ التي يتأسس عليها البرنامج الدراسي.

أما الشق الثاني "النصيّة" فهو مصدر صناعي للنّص ومن هنا نوضح أنّ للنّص تعاريف متنوعة وعديدة؛انطلاقا من الأهمية التي يمتاز بها في كلّ الدراسات.

وبناء على التعريف الموجز السابق،يحيلنا مصطلح "النّص" إلى العودة لمعاجم اليونان لمعرفة مدى تطور المفهوم.وعلى هذا الأساس: "فإن كلمة "نص" (text) اللاتينية مشتقة من فعل

"نص" (text) ومعناه بالعربية (نَسَجَ) ولذلك فمعنى النّص هو النسيج،ومثلما يتم النسيج من خلال مجموعة من العمليات المفضية إلى تشابك الخيوط وتماسكها، حتى يكون قطعة قماش متينة، فالنّص نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض حيث الخيوط تجمع عناصره المختلفة في كل واحد"[4].

إذن: فالنّص عند الغرب مربوط بمفهوم الحياكة،لما يبذله المؤلف من جهد في ضم الكلمة إلى الكلمة والجملة إلى الجملة، مع تنظيم أجزائه والربط بينهما، بما يحقق انسجاما واتساقا.

وفي الدراسات العربيّة،يعرفه الجرجاني: "النص ما زاد وضوحا عن الظاهر"[5] أي إنّ النص يجمع بين القارئ والمتلقي والسياق وأدوات الربط اللغويّة (مظاهر الاتساق والانسجام).

أما النصية،فيعرفها نعمان بوقرة بما يلي: "تمثل النصانية قواعد صياغة النص وقد استنبط (دوبوجرند"robert de beaugrand"ودريسل"dressler")سبعة معايير يجب توفرها في كل نص، وإذا كان أحد هذه المعايير غير محقق فإنّ النص غير اتصالي، وهذه المعايير هي: الاتساق والانسجام، ويتصلان بالنص ذاته ثم القصد والقبول، ويتصلان بمستعملي النص، بالإضافة إلى الإعلام والسياق والتناص، فهي معايير تتصل بالسياق المادي والثقافي المحيط بالنص".[6]

من خلال هذا التعريف يمكن القول إن النّصيّة:هي مجموعة من المقومات والمعايير التي يشترط وجودها لإيجاد النصوص.

واعتمادا على ما قدمناه من المفاهيم السابقة للمقاربة والنّص والنصيّة، فإنّنا نخلص تعريف شامل للمقاربة النصيّة والتي تعرف في المجال التربوي بأنّها: "مجموعة من الطرائق تتعامل مع النّص، وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعليميّة".[7]

ومن هذا المنطلق ينظر إلى النّص- من حيث المقاربة النصيّة- بأنّ له أبعادا تربويّة تتعلق بتنمية الجوانب الوجدانيّة للمتعلّم من أجل أن ينمي قدراته العقليّة، فضلا عن تعميق كفاءاته اللغويّة وتوسيع آفاقه المعرفيّة والثقافيّة، وذلك كلّه في جعل النّص محور النشاطات الداعمة من: بلاغة ونحو وصرف وعروض ...

ب - **نموذج عن حصة العروض "الرّمل في الشّعر الحرّ"** من نص معنون ب"الإنسان الكبير" (لمحمد صالح باوية)

النص:

قال محمد صالح باوية:[8]

قال شعبي يوم: وحّدنا المصيْرْ

أنت إنسان كبيرْ

يا جراحي

أوقفي التاريخ أنا نبع تاريخ جديد

السؤال:

حلّل الشطر الأوّل والثاني عروضيا،وبين ماطرأ على التفعيلة من تغيرات مع تسمية البحر؟

قَالْ شَعْبِيْ يَوْمَ: وَحَدْنَاْ مَصِيْرْ

00/0/ 0/0/ /0/ 0/0//0/

فاعلاتن فاعلا تن فاعلات

أَنْتَ إِنْسَاْنُنْ كَبِيْرْ بحر الرمل

00//0/0/0/ /0/ التغيرات: فاعلاتن – فاعلات

فا علا تن فاعلات

ج -المستويات المعتمدة في المقاربة النصيّة:

المقاربة النصيّة طريقة جديدة في التدريس، وفيها يعد النص محورا أساسا تدور حوله مختلف التعليمات التي تثري مكتسبات المتعلّم، وتنمي قدرته اللّغويّة عن طريق الفهم والتحليل والاستنتاج، وذلك كلّه عن طريق المرور بالمستويات الثلاثة:

ج-1 المستوى الفكري (الدلالي):

ويسمى بمستوى (أكتشف وأناقش)الذي يندرج في لسانيات النّص حيث "ترتكز لسانيات النّص على وصف الموضوعات المتناولة، وبيان الروابط اللّغويّة والدلاليّة الموجودة، وما تؤدي إليه من اتساق وانسجام بين جمل النّص، حتى تغدو كأنّها جملة واحدة"[9]، وعلى المتعلّم أن يبحث في هذا المستوى عن فهم النّص وإثراء رصيده اللّغوي، من خلال البحث عن المعجم الدلالي لبعض المفردات مع إمكانية اكتشاف معطيات النّص، والاطلاع على النمط المعتمد فيه، بغية معرفة غاية الكاتب من تأليفه للنّص،من خلال تفحص مظاهر الاتساق والانسجام لهذا النّص؛ فلو رجعنا للنموذج المُقَدَّم سابقا (قول محمد صالح باوية) فمن بين المظاهر التي ساهمت في تحقيق اتساق وانسجام النص:الضمير: (أنت)إضافة إلى الوحدة العضويّة للقصيدة في نسيج مترابط الأجزاء بحيث لا يمكن تقديم جزء أو تأخيره، ثم الوحدة الموضوعيّة التي تعبر عن عظمة الإنسان الجزائري.

ج -2 المستوى اللّغويّ:

يواصل المعلّم استخدام المقاربة النصيّة أثناء العمليّة التعليميّة فيتعرّف على أحد روافد النّص المدروس سلفًا، ومن أحد هذه الأنشطة: قواعد اللّغة (نحوا وصرفا) ثم البلاغة، فالعروض؛إذ جاء في تعريف ابن جني لمفهوم الجملة إنها:"الكلام المفيد المستقل بنفسه، وإنّها على ضربين، فهي حركيّة بين مبتدأ وخبر، أو بين فعل وفاعل"[10]، وقد أشرت لذلك لأؤيد رأي ابن جني بأنّ النّص هو: عبارة عن مجموعة من الجمل حسنة السبك،تحمل دلالة تمكن المتعلّم من أن ينمي بعض قدراته اللّغويّة ،من خلال استنتاجها وفق فهم وتحليل النّص الذي يركز فيه على كيفية توظيفها في كلامه وفي تواصلاته الرسميّة أو العاديّة.

ج -3 المستوى البنائي (مستوى التقييم):

ويكون هذا آخر مرحلة في ظل المقاربة النصيّة، حيث تستوجب المنهجية استخدام التقييم الذي يكون إما عن طريق فتح حوار بين المعلّم والمتعلّم، أو فحص سريع يقدمه المعلّم للمتعلمين رغبة في تحديد درجة الاستيعاب، والتحكم في مؤشر الكفاءة المرجوّة من وراء هذه الوحدة التعليميّة،أو بمحاولة نسج نص له المميزات نفسها للنّص المدروس، موظفا كلّ الظواهر اللغويّة التي تم تقديمها من خلال هذا النّص كروافده اللغويّة.

د . أهداف المقاربة النصيّة في العمليّة التعليميّة التعلميّة:

للمقاربة النصيّة أهداف تحققها؛فهي تعمل على نجاح العمليّة التعليميّة التعلميّة وذلك بتفعيل الخطاب التعليميّ القائم بين المعلّم والمتعلّم، نجملها في العناصر الآتية :

- القدرة على فهم النّص وتحليله لبناء المعنى.
- تنمية الرصيد اللغويّ من خلال شرح المفردات والحقل الدلالي والمعجمي.
- إشراك المتعلّم في العملية التعليمية.
- المساعدة على بناء القدرات المعرفيّة للمتعلّم.
- تنمية الكفاءة اللغويّة للمتعلّم من خلال نشاط التعبير (الشفهي والكتابي).
- تحقيق مبدأ تواصل المتعلّم مع غيره في مختلف البيئات.
- تشجيع المتعلم على العمل والإبداع.

الكفاءة اللغوية:

من أهداف العملية التعليميّة اكتساب الكفاءة اللّغويّة والتواصليّة، لذلك يعدّ تدريس اللّغة وكفاءة التلقي إلى كفاءة الإنتاج أمرا مهما وأساسيا؛ وبناء عليه يجب على المعلّم أن يشرك المتعلّم في عملية الاكتساب اللغويّ عن طريق العمل، إذ كثيرا ما نجد المتعلمين قد أجادوا التعامل

مع النصوص، لكنهم قد عجزوا عن تحرير وضعية أو رسالة مثلا، لذلك فإنّ المقاربة النصية تعد وسيلة لتدارك هذا الخلل أو هذا الخطأ أو العائق التعليمي.

أ. مفهوم الكفاءة اللغوية:

لغة: ورد في لسان العرب للعلامة ابن منظور: الكفء :النظير والمساواة والمصدر "الكفاءة"، ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها وغير ذلك،والكفاءة للعمل: القدرة عليه وحسن تصرفه".[11]

اصطلاحا: الكفاءة: "هي مجموعة من القدرات،والمعارف الفعليّة منظمة من أجل إنجاز عمل، أو مجموعة من الأعمال تلبية لمطالب اجتماعية محددة، ومدرسية خاصة".[12]

إذن إنّ الكفاءة هي: مكسب شامل يمكن المتعلّم من حل وضعيات إشكالية تصادفه في حياته اليوميّة.

ولقد "أطلق ابن خلدون على الكفاءة اللغوية مصطلح الملكة اللسانيّة، ويعني بها قدرة اللسان على التحكم في اللغة والتصرف فيها"[13] وهي قدرة حسن الاختيار، وانتفاء القواعد اللّغويّة أثناء التعبير عن أي موقف، كما أنّها عدت أساس دراسة علماء اللغة،لذلك سنورد بعض التعاريف التي رأينا أنها مهمة جدا لمجال بحثنا وهي كالآتي:

لقد أشار "علي موسى": إلى الكفاءة اللغويّة على أنّها:"الحد الأدنى من المعارف والاتجاهات والقيم والمهارات اللغوية التي تمكن طالب الثانوية من التفاعل الإيجابي مع مكونات لغته الأم، واتصاله بالحياة"[14]، كما يمكن توليد تراكيب لغوية كثيرة، ليعبر بها عن معنى واحد، وذلك وفق المهارات اللغويّة المكتسبة عند الفرد.

وأوضح "ميشال زكريا" بأنها المعرفة الضمنيّة بقواعد اللغة التي تتيح للإنسان صياغة الجمل طبقا لمنظومة القواعد الضمنيّة المقرونة بين المعاني والأصوات اللغويّة"[15]

إن الملكة في نظره:هي المعرفة المختزنة في عقل الإنسان،تلك التي تمكنه من إنتاج عدد غير محدد من العبارات الصحيحة نحويا.

وقد عرفها "ريتشاردrichard وبلات plat" بأنّها: "مهارة الشخص من استخدامه اللغة لغرض محدد، وهي تشير إلى درجة المهارة التي يتمكن بها الشخص من استخدام اللغة من خلال إتقانه للقواعد النحوية، كالقراءة والكتابة وفهم اللغة"[16].

يتضح جليا من التعاريف السابقة كلها، أن ريتشارد وبلات"Richard andplat" يتفقان على أن الكفاءة هي أقصى ما يمتلكه الفرد من مهارة في إتقانه للغة بأداء صحيح.

ب. خصائص الكفاءة اللغوية وقياسها:

يرى كثير من الباحثين أن الكفاءة تتميز بمجموعة من الخصائص نجملها كالآتي:

*** توظيف مجموعة من المواد:**

تتطلب الكفاءة تسخير مجموعة من المواد المختلفة مثل: المعارف العلميّة والفعليّة، والمهارات السلوكية، وتكون وفق خاصية الإدماج"[17]، وكأول خاصية على الكفاءة،هي أن يتمكن المتعلّم من اكتساب قدرات فكرية و سلوكية.

*** ذات طابع نهائي:**

أي أن تكون ذات ملمح ذي غاية وظيفية اجتماعية[18] والمقصود بذلك هو أن تكون بغرض القيام بعمل أو حل مشكلة موجودة في حياته اليومية.

*** مرتبطة بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد:**

يشير هذا الارتباط إلى الكفاءة التي لا يمكن أن تتحقق إلا ضمن الوضعيات التي تمارس في ظلها هذه الكفاءة، كما يتعين على الوضعيات تفعيل الكفاءة المقصودة[19] وتحدد الكفاءة اللغوية المستهدفة والمقصودة حسب ما يقتضيه نوع الوضعية، حتى تكون كل من الكفاءة والوضعية في مجال مشترك وواحد.

*** قابلة للتقويم:**

تقيم الكفاءة –أساسا- على مقياسين اثنين على الأقل و هما: نوعية الإنجاز في العمل، ونوعية النتيجة المتحصل عليها"[20]حيث تقيّم الكفاءة اللغويّة أولا في نوعية الإنجاز بعد تنميتها إذ تبحث عن كيفية تفعيل الكفاءة المقصودة أثناء وضعية محددة في المجال الواحد، أما نوعية النتيجة فتظهر في قياس إدماج المواد المختلفة أثناء التعبير عن غاية وظيفية اجتماعية أو أثناء حل مشكلة متعلقة بالواقع.

ب. قياس الكفاءة اللغوية:

تعمل برامج الدراسة المختصة في تعليم اللغة على استعمال مجموعة من الاختبارات بغية قياس الكفاءة اللغوية للفرد (المتعلّم) ولعل أول اختبار للكفاءة اللغوية سيكون في "اختبار الاستماع، ومن بعده اختبار الكتابة ثم التركيبات النحوية، فاختبار القراءة والمفردات، ويؤخذ على هذا القياس على أنه يمثل درجة التذوق الأدبي"[21]، وبعد هذا العرض يمكن استخلاص بعض المعايير المستخدمة لقياس الكفاءة اللغويّة والتي نجملها في:"الثورة اللغوية، القواعد النحوية، التذوق الأدبي، الإملاء، والاستماع.

وأخيرا نخلص من خلال بحثنا الذي تناول المقاربة النصيّة ودورها في العمليّة التعليميّة التعلميّة إلى النتائج الآتية : وهي أنّ المقاربة النصيّة تكسب المتعلّم الهدف:

- القدرة على إنتاج عدد غير منته من الجمل وفهمها.
- القدرة على التعلم والتوافق وحل المشكلات.
- القدرة على الابتكار والإبداع.

- القدرة على تحليل النصوص،وإعادة صياغتها وتلخيصها،والتعليق عليها.
- القدرة على تحرير مختلف أنماط النصوص، من رسائل وتقارير وشكاوي، ونصوص إبداعية وغيرها.
- القدرة على أن يصبح المتعلّم الهدف قادرا على استعمال أدوات الملاحظة والتسجيل والتعليل والقراءة والاستنتاج.

إنّ المقاربة بالكفاءات هي عبارة عن إصلاح المنظومة التربويّة،حيث كان الإصلاح ضرورة حتميّة من أجل مسايرة التقدم العلميّ و التكنولوجي الذي عرفه العالم ،و دورها في تعليم اللّغة العربيّة يتجلى في أنّها جعلت من النّص المركز الأساس،إذ يمثل نقطة الانطلاق والوصول في آن واحد ، كما تعد الطريقة المسيرة التي تعتمد على التفاعل بين التلاميذ و الأستاذ لتحقيق نجاح الدرس ،وطريقة الأستاذ في إلقاء الدرس ومعاملته للتلاميذ تؤدي دورًا فعالا في اهتمام التلميذ بالمادة ،حيث إن تدريس القواعد اللّغوية في مرحلة التعليم الثانويّ بالمقاربة بالكفاءات تعتمد على النّص حيث يعد هذا الأخير المركز والبؤرة الأساس في تعليم اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات،وهذا الفعل يجعل التلميذ ملمًا بكافة جزئيات النّص من أجل محاكاته في مناسبات أخرى،وما يمكن استخلاصه من كلّ ما سبق،هو:إن المقاربة بالكفاءات تجعل المتعلّم محور العمليّة التعليميّة والمعلّم موجها ومرشدا فقط ،وهي بذلك تسعى لإعداد المتعلّم لمواجهة الحياة العمليّة من خلال ربط المدرسة بالحياة ،و تظهر وظيفة الكتاب المدرسي من خلال مراعاة علاقته بعناصر العمليّة التعليميّة ،حيث وجدنا أنّ هناك علاقة بين مضامين النّصوص الأدبيّة والتواصليّة ودروس قواعد النحو بالإضافة إلى أنّ النّص هو الأساس في تدريس جميع نشاطات ومهارات اللّغة العربيّة عامةً،والقواعد النحويّة خاصةً،وهذا ما يعرف بالمقاربة النصيّة،كما يعد التقويم عنصرا مصاحبا لمسار كل نشاطات اللّغة العربيّة. والغاية من كلّ ذلك هو تقويم اللسان وتجنب اللحن في الكلام .

وخلاصة القول،إنّ طرق التدريس في منظومتنا التربويّة تعمل على التحسن المستمر لمستويات التلاميذ،لكن ومع ذلك تبقى الإشكالية في نقص وسائل التطبيق التي ينبغي توفرها .ونعتقد من وجهة نظرنا أن الاستعانة بوسائط التكنولوجيات الحديثة في التعليم ستكون رافدا وداعما ودافعا للرفع من مستوى التعليم في جميع مراحله،بدءا بالتعليم الابتدائي انتهاء بالتعليم العالي وكل أنظمة التكوين والتدريس.

قائمة المصادر والمراجع :

1- المصادر والمراجع :

1-- ابن جني، اللمع في العربية، تح: حامد المؤمن ،عالم الكتب، بيروت، ط2، 1988 2-
ابن منظور، لسان العرب، دار الصادر ،بيروت، المجلد الخامس،ط1،1997 3 -
رشيدة آيت عبد السلام، لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجية المشروع، منشورات الشهاب، د.ط، 2005 4-صلاح
فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، الشركة العالمية للنشر لونجمان،مصر ، ط1، 1996 5-عبد
القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح: محمود محمد شاطر، القاهرة، ط5، 2004 6-عبد الكريم
غريب، المنهل التربوي، مطبعة النجاح الجديدة دار البيضاء، المغرب، ط1، ج1، 2006 7 -عبد المنعم
أحمد بدران، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية، العلم والإيمان للنشر والتوزيع،مصر ، ط1،
2008، 8-فريد الحاجي،
بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، دار الخلفونية للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط، 2008. 9 -لويس
معلوف ،المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، بيروت، ط4، 1987 10 -محمد
الصالح باوية ،ديوان أغنيات نضالية ،موفم للنشر ،الجزائر ،ط2 ،2008.
11- محمد الصالح حثروبي، مدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر، الجزائر،2004 . 12-
محمد العيد، اللسانية في نظر ابن خلدون، دار الثقافة العربية، القاهرة، (د.ط) ،(د.ت). 13 -
محمود عكاشة، دراسة الروابط النصية في ضوء علم اللغة النصي، مكتبة الرشد، ط1، 2014 14-نعمان
بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، دراسة معجمية، عالم الكتب الحديث، عمان،
ط1، 2009.

2-المقلات :

1 - زحنين بهية، المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية وفق منهج المقاربة بالكفاءات، مجلة الأبحاث، ع2، ديسمبر 2014

الهوامش:

[1] ينظر: فريد الحاجي، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، دار الخلفونية للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط، 2008، ص 08.

[2] لويس معلوف ،المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، بيروت، ط4، مادة (قرب) 1987، ص 617.

[3] زحنين بهية، المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية وفق منهج المقاربة بالكفاءات، مجلة الأبحاث، ع2، ديسمبر 2014، ص 184.

[4] ينظر: محمود عكاشة، دراسة الروابط النصية في ضوء علم اللغة النصي، مكتبة الرشد، ط1، 2014، ص 10.

[5] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح: محمود محمد شاطر، القاهرة، ط5، 2004، ص391.

[6] نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، دراسة معجمية، عالم الكتب الحديث، عمان، ط1، 2009، ص 142.

[7] ينظر: عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، مطبعة النجاح الجديدة دار البيضاء، المغرب، ط1، 2006، ج1، ص269.

[8] محمد الصالح باوية ،ديوان أغنيات نضالية ،موفم للنشر ،الجزائر ،ط2 ،2008 ،ص 57 .

[9] صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، الشركة العالمية للنشر لونجمان، ط1، 1996، ص 247.

[10] ابن جني، اللمع في العربية، تح: حامد المؤمن، عالم الكتب، بيروت، ط2، 1988، ص 73.

[11] ينظر: ابن منظور، لسان العرب، دار الصادر، بيروت ،المجلد الخامس، ط1 ،مادة(كفء)، ص 3892.

[12] رشيدة آيت عبد السلام، لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجية المشروع، منشورات الشهاب، د.ط، 2005، ص13.

[13] ينظر: محمد العيد، اللسانية في نظر ابن خلدون، دار الثقافة العربية، القاهرة، (د.ط) ،(د .ت) ،ص 01.

[14] ينظر عبد المنعم أحمد بدران، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1، 2008، ص 62.

[15] ينظر :المرجع نفسه، ص 62.

[16] ينظر عبد المنعم أحمد بدران، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية، والتوزيع، ص 63.

[17] ينظر: محمد الصالح حثروبي، مدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر، الجزائر،2004 ص45.

[18] ينظر: المرجع نفسه، ص 45.

[19] ينظر: محمد الصالح حثروبي، مدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص45.

[20] ينظر: المرجع نفسه، ص45.

[21] ينظر: عبد المنعم أحمد بدران، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية، ص66.

طرائق واستراتيجيات بناء الكفاءة التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات

Methods and strategies for building educational competence according to the competencies approach

طالبة الدكتوراه: بناني مريم

أ.د.سعاد بسناسي

قسم اللغة العربية وآدابها. جامعة أحمد بن بلة. وهران(الجزائر)

مخبر الموروث العلمي والثقافي بمنطقة تامنغست-المركز الجامعي تامنغست.

Mawruth.tam@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2020/10/29 تاريخ القبول: 2021/03/25 تاريخ النشر: 2021/09/15

ملخص:

في هذا المقال تحاول الباحثتان الوقوف على التعليمية بوصفها علما يهتم بطرائق التدريس وبتقنياته، لينظم التعلم وحالاته، والمواقف التعليمية التي يمر بها المتعلم لتحقيق الأهداف المأمولة على مستوى الجانب العقلي والحسي، فهي علم يهتم بمختلف المسائل المتعلقة بالمواد التعليمية وآليات تدريسها، فهي تهتم بالمعلم والمتعلم والمادة التعليمية، والضوابط التي تحكم نظام مكونات العملية التعليمية، كما ترصد الباحثتان بناء الكفاءة بوصفها ملكة يتسلح بها المتعلم لمواجهة مشكلة موضوعية أو شخصية، فتجعل المتعلم يتحكم في وضعيات تسمح له بتجاوز تحديات كثيرة، وتساعده على التكيف وامتلاك المهارة في التفاعل مع محيطه وجعل المعرفة وظيفية، كل هذا في ظل المقاربة بالكفاءة لكونها تقوم على إشراك المتعلم في تصميم منهاج يسهم في ترسيخ وتقويم خبراته، ليصبح المتعلم طرفا مهما في العملية التعليمية، وركنا فاعلا في جميع مراحلها، فمن خلال توظيف منهج وصفي تحليلي ستجيب الباحثتان على إشكالية: ما سمات وآليات هذه الاستراتيجية في بناء الكفاءة التعليمية؟

الكلمات المفتاحية: التعليمية، البناء، المقاربة، الكفاءات،التعلم التعاوني.

Abstract :

This paper is a research about didactics as a science dealing with teaching methods and techniques to regulate learning and educational situations that

the learner goes through to achieve his goals on a mental and a sensory level.
As didactics is a science that deals with various issues related to the subjects taught and the mechanisms of their teaching,
It concerns the teacher, the learner and the subject taught, as well as the control of the teaching process components system.
This research is also investigating how to build skills as faculties that the learner uses to face various problems which will give him the ability to solve such problems and overcome them and adapting easily in different environments and to make knowledge a functional process, all this in the context of the skills-based approach that promotes learner involvement in the design of the curriculum which will make him a crucial part of the learning process, using analytical and descriptive methods this research will answer the following question :
What are the features and mechanisms of this strategy in building educational competence?
Keywords: Didactics, building skills, Approach, skills ،Cooperative education.

مقدمة :

إن التعليمية تهتم بفنون التدريس وكل ما يتعلق بمكوناته، ودور كل مكون في إنجاحها، والوقوف على آليات تفعيل كل ركن من أركانها، فمن بين أهم جوانب عنايتها بالمتعلم، حيث لم تلتفت إليه المقاربات التقليدية وجاءت المقاربات الحديثة لتجعله صلب اهتمامها، وخاصة عند الحديث عن المقاربة بالكفاءات، التي ركزت على جعله جوهر العملية التعليمية، ومحركها، فأصبح شريكا في التصميم ووضع الأهداف وكذلك في التنفيذ، وهو ما جعلنا نركز على آليات بناء الكفاءة في ظل مقاربة جاءت لتستهدف اكساب المتعلم قدرات وملكات ومهارات تعده ليكون قادرا على التكيف وخوض غمار الحياة ومواجهة تحدياتها، الكفاءة والتي تتداخل مع المهارة التي يكتسبها المتعلم بعد أن كان يستقبل المعلومة ويتلقاها بشكل آلي حيث كان كمعيار للنجاح يقوم على مدى حفظ المعلومة وتخزينها، أصبح يرتكز على كيفية التفاعل معها وممارسة مخرجاتها، فمن خلال منهج وصفي تحليلي يتتبع التعليمية ومقوماتها، والكفاءة وأبعادها، تهدف الباحثتان إلى سبر آليات بناء الكفاءة وتحقيق المعرفة الوظيفية وتجسيد تشاركية المتعلم وإنجاح المقاربة بالكفاءة، فما هي الطرائق والاستراتيجيات التي تساهم في بناء الكفاءة التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات؟ هذه إشكالية نحاول الإجابة عليها من خلال مقال موسوم بـ" طرائق واستراتيجيات بناء الكفاءة التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات".

1- مفهوم التعليمية في اللغة والاصطلاح واتجاهاته

1-1-مفهوم التعليمية في اللغة والاصطلاح:

مصطلح التعليمية لم يعد يقتصر على مجال تعليم اللغات، بل امتد إلى سائر العلوم، فأغلب ما يتلقاه الإنسان ينصب في التعلم، وهذا ما جعل هذا المصطلح لا ينجو أيضا من ضبابية المصطلح فتعددت تعريفاته بتعدد مشاربه، ناهيك عن الترجمات التي طالته حتى أننا نجد هذا المصطلح ترجم حرفيا فعدّ مصطلحا دخيلا في لغتنا. والآن سنقف عليه لنفك بعض الإبهام حوله لنستطيع الولوج إلى دراستنا دون تعثر في الفهم."فكلمة تعليمية (Didactique) اصطلاح أطلق واستخدم في الأدبيات التربوية منذ القرن السابع عشر، وهو جديد متجدد بالنظر إلى الدلالات التي ماانفك يكتسبها حتى وقتنا الراهن "،[1] فتنوعت اصطلاحاته على حسب الميدان الذي تصب فيه.

وفي اللغة العربية مصدر لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة مشتقة من "علم"أي وضع علامة أوسمة من السمات لكي لا ينوب عنه ويغني عن إحضاره إلى مرآة العين فيكون ذلك أسهل وأخف وأقرب من تكلف إحضاره.[2] وقد وردت مادة (ع ل م) في لسان العرب " علمه العلم و أعلمه إياه فتعلمه ... وعلم الأمر وتعلمه : أتقنه ... وأما قوله علمه البيان فمعناه علمه القرآن الذي فيه بيان كل شيء ، ويكون معنى قوله :" علمه البيان " جعله مميزا ، حتى انفصل من جميع الحيوان ..." [3]فتعلم الشيء إتقانه.

"كلمة (تعليم) جاءت على صيغة المصدر الذي وزنه (تفعيل) وأصل اشتقاق (تعليم) من (علم) (تعلم) لها ثلاث جذور: أحدها علم علِم فعَلَمَ تعني : وسم ومنه معلم أي موسوم بعلامة أو سمة، وكذلك المعلم: واضع السيما، أو العلامات (على) أو (في) الممعلم والعلم مكان العلامة ، والأعلام الشارات والرمز توضع ليستدل بها : (... وعلامات وبالنجم هم يهتدون) صدق الله العظيم. ويقال: علمت بمعنى وضعت العلامة.وأما (علم) فتعني : عرف وشعر ما علمت بأمر قدومه أي ما شعرت به ، وعلم الأمر أو الكتاب تعلمه وأتقنه، والعالم الحاذق وأوله متعلم .وعلم تعني كذلك أمر بمعروف ونهى عن منكر، وعلم تعني بشر،والتعلم المعرفة والتعليم التبشير والتذليل." [4]فالتعليم تعلم فإتقان للشيء.

أما في الفرنسية (Didactique) هي صفة اشتقت من الأصل اليوناني (Didasktitos) وتعني فلنتعلم أي يعلم بعضنا البعض، أو أتعلم منك وأعلمك وكلمة (Didasko) تعني أتعلم و (Didaskien) تعني التعليم وقد استخدمت بمعنى فن التعليم ،[5] والإبداع في التعلم.

دخلت هذه الكلمة في اللغة الفرنسية سنة 1554م، كما استخدمت كلمة (Didactique) في علم التربية أول مرة سنة 1613م من قبل كل من هيلفج (k. Helwig) و يواخيميونج (J.Jang) إثر تحليلهما لأعمال المفكر التربوي فولفكانجراتكي (WulfgangRatke) (1571 . 1635) في بحثهما حول نشاطات راتكي التعليمية الذي ظهر تحت عنوان (تقرير مختصر في الديداكتيكا، أي فن التعليم عند راتكي).[6] فراتكي أعطى لهذا المصطلح حضورا ليفتح المجال للباحثين للتعمق أكثر فيه.

واستمر مفهوم التعليمية كفن للتعليم إلى أوائل القرن التاسع عشر حيث ظهر العالم الفيلسوف الألماني فريدريك هيربارت (Herbart) الذي وضع الأسس العلمية للتعيلمية تستهدف تربية الفرد، فهي نظرية تخص النشاطات المتعلقة بالتعليم فقط ... وظهر تيار التربية الجديد بزعامة جون ديوي (Dewey) فأكد هذا التيار على أهمية النشاط الحي الفعال للمتعلم في العملية التعليمية نظرية للتعلم لا للتعليم. وقد ذهب ديوي في مقولته الشهيرة: ليس الطفل وعاء نملأه وإنما هو مصباح نوقده.[7] فالمتعلم يحتاج إلى تفعيل معارفه لا صبها دون فهم ووعي.

فالتعليمية هي " الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها التلميذ بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة ، سواء على المستوى العقلي أو الحسي، كما يتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد."[8] وبعبارة أدق فإن التعليمية تؤسس نظرية التعليم، فهي تدرس القوانين العامة للتعليم بغض النظر عن محتوى المواد ، فموضوعها هو النشاط التعليمي التعلمي أي نشاط التعليم والتعلم في ترابطهما وفق قوانين العملية التعليمية ذاتها.[9] فهي خطة تعليمية تتبع في إبراز كيفيات تلقي المتعلم العلوم .

2-1-اتجاهات مفهوم التعليمية وصلتها بمحتوى التدريس :

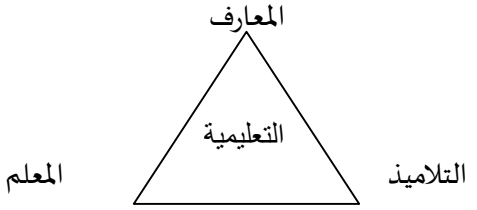
لمفهوم التعليمية اتجاهات مختلفة فهناك اتجاه يركز على المتعلم حين يذهب إلى أن :[10]

" الديداكتيك هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتربي (la seduquamt) لبلوغ هدف عقلي أو وجداني حسي حركي .

الاتجاه الثاني يركز على المعلم حين تعرف التعليمية بأنها علم تطبيقي موضوعه تحضير وتجريب استراتيجيات بيداغوجية تهدف إلى تسهيل انجاز مشاريع .

أما الاتجاه الثالث : فيأخذ بعين الاعتبار المادة التعليمية فالتعليمية عنده هي مادة تربوية موضوعها الأساس هو دراسة شروط إعداد الوضعيات أو المشكلات المقترحة على التلاميذ قصد تيسير تعلمهم.

تهتم التعليمية بمحتوى التدريس، من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها ومعرفة طبيعتها وتنظيمها وبعلاقات المتعلمين بهذه المعارف من حيث التحفيز والأساليب الاستراتيجية الناشطة والفاعلة لاكتسابها وبنائها، وتوظيفها في الحياة، فيعرف المتعلمون ما يتعلمونه، وكيف يعرفون، ولماذا يتعثرون في معرفته، وكيف يعيدون النظر في مسارهم لتصحيحه يضع ذايف شوفالار التعليمية في قلب مثلث يتألف من المعارف ومن المعلم ومن المتعلمين، [11] ويظهر كما يلي :



تمثل زوايا المثلث ثلاثة محاور، استقطبت تفكير الباحثين في التعليمية :

أ-**المتعلم والمعارف** : لكل من المتعلمين فرادته في التعاطي مع المعارف الواجب تعلمها : صعوبات، حوافز، تصورات، مكتسبات سابقة ... والمتعلم شريك فاعل في بناء معرفته .

ب . **المعلم والمعارف** : إن المعارف الواجب تعلمها معارف أكاديمية، تنتجها مراكز الأبحاث والجامعات ولكنها تخضع لتحديد وقياس من قبل واضعي المناهج المدرسية، ومراكز إعداد المعلمين ومؤلفي الكتب المدرسية.يتعاطى المعلم مع المعارف في تحولاتها المختلفة ويستوعب محتواها ومقاديرها، ويبحث عن أنجح الأساليب لتقديمها إلى المتعلمين، ومساعدتهم على بنائها وتمثيلها وتحصيلها .

ت-**المعلم والمتعلمون**: إن العلاقة بين المعلم والمتعلمين علاقات مركبة، معقدة تحكمها الوساطة الناجعة التي ينشئها المعلم بين المتعلمين والمعارف، وبين المتعلمين أنفسهم في مرافقة لمسارات تفكيرهم، ومنهجهم وتلمسهم المعرفي، فلقد تحول موقع المعلم من العارف السابق المسيطر والمتفوق إلى العارف المجرب الذي يقبل أن يعيد التعلم مع تلاميذه انطلاقا من الخط الذي يقفون عليه، و انسجاما مع الإيقاعات المختلفة التي يسيرون بها نحو المعرفة.[12] فلكل متعلم كفاءته في التحصيل المعرفي وله طريقته في توظيفها كما يعمل المعلم على بذل قصارى جهده لإيصال تلك المعارف بطريقة سلسة يستوعبها المتعلم في علاقة وطيدة بينه وبين المعلم ليدرك تعلماته ويوظفها .

2-مفهوم الكفاية في اللغة والاصطلاح:

ولاستجلاء المفهوم سوف نعرج على بابيه اللغوي والاصطلاحي ومن خلالهما الوصول إلى التعريف الإجرائي:

2-1-الكفاية/الكفاءة في اللغة:

جاء عن ابن منظور ...الكفيء: النظير،وكذلك الكفء والكفؤ،والمصدر الكفاءة بالفتح والمد...والكفاءة:النظير والمساوي.[13] وجاء في القرآن الكريم:...لم يكن له كفؤا أحد.[14] بمعنى حاشاه أن يكون لجلالته مساو أو نظير.

في حين نجدها تعني لدى مجمع اللغة العربية في المعجم الوسيط:...الكفاءة للعمل :القدرة عليه وحسن تصريف،والكفء:المماثل،والقوي القادر على تصريف العمل،والجمع أكفاء وكفاء.[15]

2-2-الكفاية/الكفاءة في الاصطلاح : تعد لفظة كفاءة /كفاية من المصطلحات التي أسالت حبرا كثيرا في العقدين الماضيين،حيث خصص لها العدد الكبير من الباحثين حقبة من الزمن لبناء المفهوم الذي تعددت وتغيرت دلالاته حسب منطلقات لا يسمح الظرف بالخوض فيها،وليس يسيرا الإلمام بجميع ما قيل من تعاريف اصطلاحية للفظ لارتباط ذلك بالمجال وبالسياق الذي قيل فيه،وبما أن موضوع الدراسة متعلق بالمجال التربوي ،فلن نحيد عنه ومن ثم سنقتصر حديثنا عنها في مجالها المتعلق بهذا الاختصاص فحسب.

بالنسبة للبعض تم استعمال المصطلح للتعبير عن نظام من المعارف الإجرائية التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادرا على الفعل عندما يكون في وضعية معينة أو إنجاز مهمة من المهام أو حل مشكلة من المشكلات...وهي تتضمن مجموعة من المعارف والمهارات والإجراءات.[16] ،والملاحظ على التعريف هو الربط بين الكفاءة والإجراء للحصول على العائد النهائي فهي نظرة أكثر منها اقتصادية من كونها تربوية، وبالنظر إلى عد الكفاءة كونها من المفاهيم المجردة غير القابلة للملاحظة والقياس المباشر إلا من خلال إنجازات الفرد و نتاجاته، فإن هناك من التربويين من يعتبرها قدرة الفرد على التصرف بعفوية وبشكل فعال في مواجهة وضعية مشكلة ،بتجنيد موارد معرفيه وإجرائية شتى.[17] ، ويعتبرها آخر على أنها عبارة عن قدرات وملكات ذاتية أساسية ونوعية يتسلح بها المتعلم أثناء مواجهته لوضعية أو مشكلة ما في واقعه الشخصي أو الموضوعي.[18] ،وليس بعيدا عن كلا التعريفين فقد جاء في القاموس الموسوعي للتربية والتكوين عن الكفاءة أنها:الخاصية الايجابية للفرد والتي تشهد بقدرته على إنجاز بعض المهام على أكمل وجه.[19] وهو تعريف لا يحيد عن التعريفين اللغويين السابق ذكرهما،في حين يعتبرها آخر بأنها نظام من المعارف المفاهيمية، والإجرائية التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادرا على الفعل في مجابهة وضعية معينة أو إنجاز مهمة من المهام أو حل مشكلة من المشاكل.[20] وكلها تعريفات تصب في نفس البوتقة مبتعدة عن الفكرة القديمة للتخزين التي كان حيالها المتعلم في مجابهة المعلومة أما الآن فهما-

المتعلم/المعرفة في حلة تفاعلية بينهما،تستدعي بعضا من الفاعلية والايجابية من الفرد في مجابهة المشكلات التي قد تصادفه، ويلخص الدكتور طيب نايت سليمان تجليات نتاجات الكفاية على المتعلم القابلة للملاحظة في مظهرين اثنين وهما[21]:

-ذات فائدة وقيمة على المستوى الشخصي والاجتماعي أو المهني.

-تتطلب عدة مهارات وتسمح بالاستفادة منها.

3- التعريف الإجرائي للكفاءة وبعض المفاهيم المرتبطة به.

إضافة إلى المفهوم اللغوي والاصطلاحي للكفاءة، حاول كل من عبد الرحمن التومي ومحمد ملوك صياغة مفهوم محدد للكفاءة حسب فهمهما لها ،وهو عبارة عن تعريف إجرائي لها فيقولان :

هي تعني القدرة على تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد بهدف حل وضعية-مشكلة تنتمي إلى عائلة من الوضعيات.[22]

كما ذهب المربي الفرنسي (Tremblay Gilles) إلى تعريفها هي : مجموع المعارف والقدرات والمهارات المدمجة ذات وضعية دالة والتي تسمح بإنجاز مهمة أو مجموعة مهام معقدة .[23]

3-1- بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الكفاءة

يرتبط مفهوم الكفاءة بل ويتداخل مع عدة مفاهيم تتميز ببعض الخصائص ،وبعض هده المفاهيم هي الاستعداد ،الأداء والانجاز،الهدف والقدرة وغيرها... ،يجدر التطرق اليها وتوضيحها لاستجلاء الفرق بينها:

3-1-1-القدرة: هي عند البعض نشاط عرفاني أو مهاري أو سلوكي وهي هيكلة معرفية مثبتة قام ببنائها المتعلم سابقا وتكون قائمة في سجله المعرفي،والتي يمكن تطويرها إلى مهارة من خلال نشاط خاص كالتشخيص والتحليل والمقارنة والملاحظة والتخزين والاستنتاج والتجريب.[24] ،وهي تعني عند آخرين كل ما يجعل الفرد قادرا على فعل شيء ما أو مؤهل للقيام به ويعبر عنها بالقدرة الفعلية العامة بحيث لا تتجسد بدون تفعيل لمحتوى التعلم و لا يمكن ملاحظتها إلا من خلال محتويات تعليمية.[25] ونفهم من كل ذلك أن القدرة تشير إلى القوة على أداء فعل ما مهما كان فطري أو جسدي،عقلي أو عضلي.

3-1-2-المهارة : هي جملة منظمة وشاملة لنواتج تعلمية تسمح للفرد بالتحكم في مجموعة من الوضعيات الوظيفية-مدرسية ومهنية- وتتطلب تدخل قدرة واحدة أو عدة قدرات مختلفة في مجال معرفي محدد.[26] ، ويعرفها الفتلاوي ضرب من الأداء تَعَلّم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد الوقت والجهد،سواء كان هذا الأداء عقلي أو اجتماعي أو حركي.[27] ،فالمهارة إذن هي القدرة الذهنية على الأداء وتتسم بالسهولة والسرعة.

3-1-3-الهدف : يعتبره البعض ممارسة القدرة على محتوى معين يعتبر موضوع تعلم ،إذ يتم تحويل الأهداف إلى معارف ومواقف تبعا لطبيعة القدرة.[28]

3-1-4- الفعالية: هي عند البعض القدرة على تحقيق الأهداف،فالهدف الذي يكون غرضه نقل المعلومات من شخص إلى آخر يكون هدفا غير فعال ،أما الهدف الذي ينشط ويحفز التلاميذ على ابتكار الحلول لمشكلة ما يكون هدفا فعالا.[29]

4- خصائص الكفاءة.

من خلال التعريفات السابقة للكفاءة نجد أن هناك من الباحثين ممن استنتج جملة من الخصائص التي تميز ها منها أنها:

- طاقة غير مرئية وخاصية دائمة للأفراد.
- قدرة الشخص على التجنيد بطريقة فعالة،بموارده الخاصة أو موارد خارجية، والمقصود بالموارد المعلومات والخبرات المعرفية والسلوكات والقدرات وحسن الأداء بحيث تشكل مجموعة مدمجة يستثمرها المتعلم في سياق ذي دلالة وفائدة بالنسبة له. فالكفاءة تتطلب تسخير مجموعة مختلفة من الموارد كالمعارف العلمية الفعلية المتنوعة والقدرات والمهارات السلوكية وهذه الإمكانيات تشكل غالبا ما يعرف بالإدماج.[30] ،فالمتعلم هنا يتولى عملية إدماج ما تعلمه من معارف في سياق دال بالنسبة له.

و الكفاءة هي قدرة على التصرف اتجاه عائلة من الوضعيات-المشكلات(مهمات معقدة) ، وكل هذه الجوانب مهمة لأن الكفاءة لا تكتفي بالمعرفة ومعرفة الفعل أو التصرف ومعرفة التواجد،بل تتعدى إلى تجنيد هذه الموارد في الوضعيات –المشكلات أي لحل وضعية معقدة تنتمي إلى نفس العائلة.[31] ، هذا و الحديث عن هذه الخصائص هو تطرق لبيان مواصفاتها في مجال التدريس ،ولقد حدد هول (Hale) مجموعة مواصفات أو عمليات ضرورية من أجل الوصول إلى تحديد كفايات تدريسية قابلة للتطبيق و التجسيد ميدانيا وهي:

-تحديد قائمة الكفايات.

- تحديد الأهداف في كل مجالات الكفاية بشكل سلوكي.
- تحدي مستويات التمكن المطلوب،وطرق التقويم ومعايير الأداء.
- تصميم الأنشطة التعليمية المحققة للكفاية المطلوبة(الأنشطة: القبلية ،المصاحبة والبعدية) .
- ربط التقدم في البرنامج بتحقيق الكفايات المطلوبة،ويقوم على تنوع معدلات التحصيل.
- بناء البرنامج بطريقة تسمح بتفرد التعلم والتعلم الذاتي.

-اعتماد أسلوب التقويم الذاتي.

- تقويم التلميذ وفقا لإنجازه وليس وفقا لإنجاز أقرانه (مرجعية التقويم محكية وليست معيارية).[32] غير أن هناك من يعبر عن تلك الخصائص بنظرة أخري قد تقترب في بعض ثناياها عن النظرة الأولى التي ذكرت في تحديد الخصائص.،وهو التصنيف الذي نرى فيه

الدقة الأكثر في تحديد هذه الخصائص لوضوحها في ذهن المتلقي ولشمولها لما جاء في التعريف الوافي للفظ الكفاءة فيما سبق ذكره من تعاريف اصطلاحية آنفة وهي:

1- **الغائية النهائية:**بمعنى تميزها بالطابع النفعي والهادف بمفهوم آخر أن المتعلم يوظف جملة من التعليمات لغاية إنتاج شيء أو بغرض القيام بعمل أو لحل مشكلة مطروحة في عمله المدرسي أو حياته اليومية.[33] فالمتعلم يتولى تسخير كافة موارده المعرفية لانجاز عمل معين،أو حل مشكل ما في حياته المدرسية أو العملية، ومن ثم فهو يسعى لتحقيق منفعة بعينها،وكل ذلك يوسم بالطابع النهائي والغائي بالنسبة للمتعلم.

2- **الارتباط بجملة وضعيات ذات مجال واحد:** إذ لا يمكن فهم كفاءة إلا بالرجوع إلى الوضعيات التي تمارس في تنمية الكفاية في إطار فئة من الوضعيات أما إذا ما أنجزت ضمن وضعية واحدة فسيترتب عن ذلك تكرار لما سبق للمتعلم وإن اكتسبه.[34]

3- **ذات صلة بالمادة الدراسية:** بمعنى أنه يتم توظيف الكفاءة غالبا من خلال معارف معظمها ينتمي لنفس المادة الدراسية ،كما يمكن أن تقتضي تنميتها لدى المتعلم التحكم في عدة مواد لاكتسابها،وقد تكون الكفاءة متناسبة مع وضعيات لها صلة بالمادة الدراسية الواحدة وقابلة للتحويل من نشاط دراسي إلى نشاط آخر ،كما يمكن أن يكون هذا النشاط في بعض الأحيان غير دراسي.[35]

4- **قابلية التقويم:** يمكن قياس الكفاءة من خلال نوعية العمل المنجز من قبل المتعلم ونوعية ما ينتج عنه حتى وإن لم يتم ذلك بالشكل الدقيق له ،بحيث يتم تحديد مقاييس في شكل تساؤلات: هل الناتج ذي نوعية؟ هل استجاب المتعلم لكل ما طلب منه؟ كما يمكن الحكم على سرعة الانجاز و الاستقلالية عن الآخرين فيه.[36]

5-أنواع الكفاءات.

هي عند الأستاذ حاجي فريد تتنوع إلى ثلاث أنواع وهذا بالنظر إلى أهميتها، كما أنه يرى أن أشكالها تلك قد اختلفت على حسب توجيهها ، ومن ثم فهي حسبه تتنوع إلى:

5-1-كفاءات معرفية: وتضم المعلومات والحقائق وكفاءات التعلم المستمر واستخدام أدوات المعرفة وطرائق استخدامها في الميادين العلمية.

5-2-كفاءات الأداء: تمثل سلوك المتعلم في مواجهة وضعية مشكل ما، ومن ثم فهي تستلزم أدائه لا معرفته.

5-3-كفاءات الإنجاز أو النتائج: وتعني ضرورة امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة عمل دون وجود مؤشر على امتلاكه القدرة على الأداء.[37]

6-مستويات الكفاية.

لقد تم اعتماد مفهوم مستوى الكفاءة لأول مرة سنة 1975 في تعليمية الانجليزية من طرف البروفيسير جون تريم (Tohn Trim)والذي قام بتحديد المستوى القاعدي الذي تبنى عليه التعلمات اللاحقة.[44] ومع هذا فلم يتفق أهل الاختصاص على وجود مستويات ثابتة للكفاية رغم اتفاقهم على وجود هذه المستويات بالأساس،ذلك أن الكفاية تتألف من المهارة التي تحرم المتعلم من امتلاك الكفاية دون امتلاكها[45]، وتقسم مستويات الكفاءة حسب فترات التعلم إلى أربع مستويات، تتدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب وهي:

6-1-الكفاءة القاعدية:

جاء اسمها من لفظ القاعدة ويعني الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات كما سبقت له الإشارة،وإن اكتسابها يعد ضرورة حتمية لضمان تلقي تعلمات جديدة وبناء معارف قاعدة أصلية.[46] ،ويرى بشأنها الأستاذ فريد حاجي أنها تمكن المتعلم من فهم ما سيقوم به وما سيكون قادرا على إنجازه في ظروف معينة لهذه الأسباب اعتبرت أساسية.[47] ،وفي تعريف آخر لها يعتبرها البعض مجموعة أنوية أساسية للتعليم المرتبطة بالوحدات التعليمية فهي التي توضح بدقة ما سيفعله المتعلم وما سيكون قادرا على آدائه أو القيام به في ظروف محددة ولذا يجب على المتعلم التحكم فيها ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة ولاحقة فهي الأساس الذي يبنى عليه التعلم.[48]

6-2-الكفاءة المرحلية: هي مجموعة من الكفاءات القاعدية كأن يقرأ المتعلم جهرا ويراعي الأداء الجديد مع فهم ما يقرأ،وسميت بالمرحلية لكونها تسمح بتوضيح الأهداف النهائية لتجعل منها أكثر قابلية للتجسيد وهي تتعلق بشهر أو فصل أو مجال لهذا يسميها البعض بالمجالية أيضا.[49]

6-3- الكفاءة الختامية: سميت بالختامية أو النهائية لتصف عملا كليا منتهيا وتتميز بالشمولية والعمومية وهي تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية التي يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور.[50]

6-4-الكفاءة الأفقية: هي مجموعة المواقف والمعارف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد ويرمي التحكم في الكفاءات الأفقية،إلى دفع المتعلم نحو اكتساب المعارف حسن الفعل والتعلم باستدلالية متزايدة..[51]

7-المقاربة بالكفاءات وطرق بناء الكفاءة

7-1- مفهوم المقاربة بالكفاءات

المقاربة بالكفاءة تقوم فلسفتها على إشراك المتعلم في وضع منهاج تقوم على ترسيخ وتقويم الخبرات التي يمتلكها قراءة وكتابة ومن ثم إتقان تغيير مبني على التفكير المنطقي بمهارة حسن اختيار العبارات،ومن ثم يصبح المتعلم طرفا في المنهاج الجديد ما يجعله هو الباحث عن المادة

المتعلمة متجاوزا بذلك مرحلة الحفظ والتخزين إلى الخبرة والقدرة والكفاية و المعرفة المتكاملة ذات النوعية بغض النظر عن الكم المعرفي.[52]،وعن نظرة بعض أهل الاختصاص حولها أنها توجه بيداغوجي حديث يهدف إلى تنمية قدرات المتعلم المعرفية والوجدانية والنفسحركية قصد الوصول بالمتعلم إلى مستوى الكفاءة التي ستمكنه من حل المشاكل اليومية،ومن ثم فهي اختيار منهجي يسعى إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.[53] ،وقد عدد الباحثون أدوارا متكاملة جديدة لكل من المعلم والمتعلم،فالمعلم فيها منشط ومنظم وليس ملقنا،ومن ثم فهو مسهل لعملية التعليم ومحفز على الجهد وعلى الابتكار،فيعد الوضعيات ويحث المتعلمين على التعامل معا ويتابع باستمرار مسيرتهم من خلال تقويم مجهوداتهم،أما دور المتعلم الجديد فيظهر من خلال اعتباره محورا للعملية التعليمية وعنصرا نشيطا فيها،فهو مسؤول على التقدم الذي يحرزه،فهو الذي يبادر ويساهم في تحديد المسار التعلمي،ويمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها أنداده ويدافع عنها في جو تعاوني،و يثمن تجربته السابقة ويعمل على توسيع آفاقها.[54]

7-2- طرق بناء الكفاءات:

7-2-1-:طريقة حل المشكلات.

7-2-1-1-:مفهومها:

قبل التعرض لطريقة حل المشكلات علينا أن نعرج على توضيح مصطلح الوضعية المشكلة أولا ،ثم الانتقال بعدها إلى طريقة حل المشكل،إذ تعتمد المقاربة بالكفايات على مفهوم الوضعية المشكلة باعتبارها عنصرا أساسيا في التدريس وفق مبادئها، وتمثل المجال الملائم الذي تنجز فيه أنشطة تعليمية متعلقة بالكفاءات أو أنشطة تقويم الكفاءة،ويقصد بالوضعية المشكلة عند الدكتور خير الدين هني السياق أو الظروف العامة التي ستتم فيها عملية التعلم والذي يؤدي إلى ناتج تعلمي جديد،تنمو من خلاله الكفاءة.[55] ،وبفضلها يتم تسليط الضوء على المتعلم وتحفيزه إلى التفاعل الإيجابي مع مشروع بحثه بإرشاده ودله من معلمه.

و التدريس وفق هذه الطريقة يتألف من عرض مشكلة على التلاميذ ذات معنى وأصيلة يمكن أن تكون نقطة انطلاق البحث والاستقصاء، وهذه الطريقة تدعو إلى البحث وتثير في المتعلم روح التساؤل الذي يحتاج إلى إجابة وهي تعد آلية لبناء المعرفة كما أنها تركز على نشاط المتعلم حيث تفتح له مجالا للتفكير .[56]

7-2-1-2-خصائص التعليم القائم على حل المشكلات

استنتج أهل الاختصاص عدة خصائص لهذه الطريقة عددوها فيما سيأتي:[57]

أ-ينبني على وجود سؤال أو مشكلة من مواقف حياتية حقيقية أصيلة معقدة توجه التعلم.

ب-تعدد تخصصات محوره رغم تمركزه في مادة دراسية محددة.

ج- تميزه بالأصالة للبحث عن حلول واقعية لمشكلات واقعية.

د- إنتاج منتجات و عمل معارض في شكل شروحات أو حوارات أو جدل أو تقارير.

3-أنواع هذه الطريقة

7-2-2-طريقة المشروع.

7-2-2-1-مفهومها:

يستمد هذا الأسلوب في التعلم على تشجيع المتعلمين على التقصي والاستكشاف والمساءلة والبحث عن حلول لقضايا صعبة،كما أنه يشجع على إظهار الكفاءات الذهنية التي تسمح بتوسيع دائرة معارف المتعلم من المجرد إلى التطبيق من ناحية ،وبث روح التعاون بين المتعلمين لتنفيذ مشاريعهم من ناحية أخرى،وجدير بالذكر أن هده الطريقة في التدريس تقوم وترتكز على أنشطة تعليمية تعلمية مفتوحة وطويلة المدى ،قريبة من الواقع المعاش من المتعلم ،إذ يلعب فيها المتعلم الدور الأساس ولا يكون مجرد متلقي فيها.[58] ،هذا ويصفها البعض أنها ثمرة نشاط المتعلم وصيرورته الذهنية ذلك أنها تنقل التلميذ من التلقي السلبي إلى الفاعلية ومن الحفظ والتلقين إلى الخبرة والكفاءة.[59]

7-2-2-2-خطواتها:

أ- اختيار المشروع وتحديد أهدافه بإشراك التلاميذ والتشاور معهم بشأنه.

ب- تخطيط المشروع وتنظيمه بتشارك بين المعلم والمتعلم.

ت- تنفيذ المشروع من التلاميذ وتحت إشراف ومساعدة المعلم.

ث- تقويم المشروع.[60]

7-2-2-3-أنواع المشاريع:[61]

أ- المشاريع البنائية الخاصة بالأعمال العملية.

ب- المشاريع الاستمتاعية كالقصص أو الموسيقى.

ت- مشاريع في صورة مشكلات فكرية.

ث- مشاريع لكسب مهارة،مثلا كمهارة القسمة أو الضرب ....

7-2-3-التعلم التعاوني:

7-2-3-1-مفهوم التعلم التعاوني :

هو أحد طرق التدريس التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة وهي التي أثبتت البحوث والدراسات أثرها الإيجابي في التحصيل الدراسي للطلبة ويقوم على تقسيم الطلبة إلى مجموعات تعمل معا من أجل تحقيق أهداف تعلمهم الصفي [62]

وهو من بين أهم وأبرز الفعاليات والأنشطة التي تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلمية ،وعن معناه فهو يفيد ضرورة تقسيم المتعلمين إلى مجموعات وتكليفهم بعمل أو بنشاط

معين يقومون به مجتمعين متعاونين معتمدين في ذلك على النشاط الفردي لكل منهم.[63] فالملاحظ من هذا المفهوم أن هذا النوع من التعليمات يتلاءم مع المقاربة بالكفاءات ويتقاطعان فيما بينهما في مبدأ مفاده أن التعلم الإنساني يتم بشكل تلقائي وذاتي وأن المتعلم يبني معارفه الخاصة بفضل ما يمتلكه من إمكانيات ذاتية و ميكانيزمات داخلية.

إن هذا المفهوم ليس جديدا على المربين والمعلمين، وهذا لأنهم يستخدمون التعلم الرمزي كواحد من نشاطاتهم التعليمية المختلفة من وقت لآخر ، والمشكلة التي تبرز باستمرار في هذا الأسلوب اعتماد أعضاء المجموعة على طالب أو طالبين ليؤديا العمل، ولكن ما جاء به التعلم التعاوني هو إيجاد هيكلة تنظيمية لعمل مجموعة من الطلبة.[64]

ويعني أيضا تقسيم طلبة الفصل إلى مجموعات صغيرة يتراوح عدد أفراد المجموعة الواحدة من 2 ـ 6 أفراد تعطي لكل مجموعة مهمة تعليمية واحدة ، ويعمل كل عضو فيها وفق الدور الذي كلف به ، من ثمّ الاستفادة من نتائج عمل المجموعات بتعميمها إلى كافة التلاميذ[65]

إذن نلاحظ هذه التعريفات تصب في مصب واحد باعتبار التعلم التعاوني هو عمل جماعي تنطوي تحته مهمة لكل فرد من أفراد المجموعة ، لتعمم تلك النتائج على الأفراد بعد دراستها وتحليلها .

ويبنى على أساس تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة 4 ـ 6 طلاب يمارسون نشاطا تعليميا يرمي إلى تحقيق هدف تعليمي أو اجتماعي يتصل بهم أفرادا أو مجموعة بطريقة أفضل من مجموع أعمالهم الفردية.[66]

كما ذهب **ستيفن (stephen)** التعلم التعاوني بأنه **استراتيجية تدريس** يتم فيها استخدام الجماعات الصغيرة تضم كل جماعة تلاميذ ذوي مستويات مختلفة في الخبرات والقدرات يمارسون أنشطة تعلم متنوعة لتحسين فهم الموضوع المراد دراسته وكل عضو في الجماعة ليس مسؤولا فقط بل يتعلم ما يجب أن يتعلمه، بل عليه أن يساعد زملاءه في الجماعة من التعلم وبالتالي يخلق جوا من الإنجاز والتحصيل والمتعة أثناء التعلم.[67] من خلال ما ذهب إليه ستيفن فالتعليم التعاوني هنا استراتيجية تعليمية يتبعها المعلم لتسيير تعلم طلابه خلال الفصل .

أما كل من **هايرز وميكشي** اعتبرا التعلم التعاوني **موقفا تعليميا** حيث أن المتعلمين أثناء تعلمهم في موقف تعليمي يدعم كل واحد منهم الآخر.[68] فذلك الاحتكاك ما بين الطلاب يخلق تعلما باعتبارهم صنفوا على حسب اختلاف قدراتهم ومعارفهم وخبراتهم فتتفاعل تلك المعارف بتبادل الخبرات.

وهذا يجرنا إلى أن التعليم التعاوني **أنموذج تعليمي** حيث ذهبت **كوثر كوجك** إلى أن التعلم التعاوني نموذج تعليمي يتطلب من التلاميذ العمل والتعلم مع بعضهم البعض والحوار فيما بينهم

لما يتعلق بالمادة الدراسية، وأثناء هذا التفاعل تنمو لديهم المهارات الاجتماعية والشخصية الإيجابية .[69]

2-2-3-2-7 . دور المعلم والمتعلم في بناء الكفاءة عن طريق التعلم التعاوني :

أولا : دور المعلم في التعلم التعاوني :

1. اتخاذ القرارات وذلك بـ:

. تحديد الأهداف التعليمية الأكاديمية .

2. تقرير عدد أعضاء المجموعة :

. تعيين الطلاب في المجموعات .

. ترتيب غرف الصف .

. التخطيط للمواد التعليمية .

. تعيين الأدوار لضمان الاعتماد المتبادل .

3. التدخل لتعليم المهارات التعاونية :[72]

في حال وجود مشكلة لدى الطلاب في التفاعل فيما بينهم يستطيع المعلم أن يتدخل بأن يقترح إجراءات أكثر فعالية .

4. إعداد الدروس :

. شرح المهمة الأكاديمية : يتمثل دور المعلم بإعداد الدرس التعاوني وعليه توضيح الأهداف في بداية الدرس وشرح المهمة الأكاديمية للطلاب لكي يتعرفوا على العمل المطلوب .

. بناء الاعتماد المتبادل الإيجابي : على المعلم شرح وتوضيح أن على الطلاب أن يفكروا بشكل تعاوني ليس فردي .

. بناء المسؤولية الفردية : يجب أن يشعر كل فرد من أفراد المجموعة بالمسؤولية الفردية لتعلم المهام والمهارات الأكاديمية المسندة للمجموعة .

بناء التعاون بين المجموعات .

5. التفقد و التدخل :

. تفقد سلوك الطلاب : يتفقد المعلم عمل المجموعات من خلال التجوال بين الطلاب أثناء انشغالهم بأداء مهامهم .

. تقديم المساعدة لأداء المهمة : أثناء تفقده لأداء الطلاب وعند إحساسه بوجود مشكلة لديهم في أداء المهمة يقدم المعلم توضيحا للمشكلة .

6. التقييم والمعالجة :[73]

. تقييم تعلم الطلاب : بعرض المعلم اختبارات للطلاب ويقيم أداءهم وتفاعلهم في المجموعة على أساس التقييم .

. معالجة عمل المجموعة : على المعلم تشجيع الطلاب أفرادا أو مجموعات صغيرة أو الصف كله على معالجة عمل المجموعة وتعزيز المفيد من الإجراءات والتخطيط لعمل أفضل

. تقييم النشاط : يقوم المعلم بتشجيع الطلاب على تبادل الإجابات والأوراق وتلخيص النقاط الرئيسة لتعزيز التعلم كما يشجع الطالب على طرح الأسئلة على المعلم .

ثانيا / دور المتعلم في التعلم التعاوني :

يعتبر دور الطالب في التعلم التعاوني المحور الأساسي التي تدور عليه العملية التعليمية عموما ولكل طالب في المجموعة مهام توكل إليه ليكون عمل المجموعة متوازنا ومتناسقا وناجحا يعود عليهم بالفائدة وتتمثل هذه الأدوار في :[74]

. القيادي : دوره يتمثل بشرح المهمة وقيادة الحوار والتأكد من مشاركة الجميع .

. المسجل : ويقوم بتسجيل الملاحظات وتدوين كل ما تتوصل إليه المجموعة التعاونية من نتائج ونسخ من التقرير النهائي .

. الباحث : ويتلخص دوره في تجهيز كل المصادر والمواد التي تحتاج إليها المجموعة التعاونية .

وفي الأخير يمكننا القول بخصوص هذه الطرق أنها جميعها تتفق مع مبادئ المقاربة بالكفاءات ،ناهيك عن تقاطعها فيما بين النوع والآخر بحيث لا يتصور الفصل بينها في استقلالية تامة ذلك نابع من كون أن التعلم الإنساني -كما أسلفنا- نابع من التعلم التلقائي والذاتي.

خاتمة:

من خلال هذا المقال خلصت الباحثتان إلى أن بناء الكفاءة في العملية التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءة يستلزم الانطلاق من فكرة المتعلم جوهر العملية التعليمية بحيث تستهدف التعليمية إكسابه ملكات وقدرات ومهارات تساعده على تجاوز الصعوبات والتحديات وتعده للحياة وذلك من خلال :

-اعتماد استراتيجية حل المشكلات فتستدعى مشكلة حياتية حقيقية تواجه المتعلم

-دفع المتعلم وتحفيزه للوصول إلى حلول واقعية للمشكلات التي تواجهه

-تشجيع المتعلم على ابتكار أعمال وتقديم شروحات وعقد حوارات وكتابة تقارير

-كما يمكن اعتماد طريقة المشاريع في بناء الكفاءة بإشراك التلاميذ في وضع أهداف المشاريع

-حث المتعلمين على المساهمة الفاعلة في تخطيط المشاريع والمشاركة في تنظيمها وتجسيدها

-مرافقة المتعلمين في تجسيد تلك المشاريع

-اعتماد طريقة التعلم التعاوني حيث يوزع المتعلمون على مجموعات حسب المتغيرات المتنوعة لتكون المجموعات متكافئة

-إثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم التعاوني

-التأكيد على بناء العلاقات الاجتماعية

- تهيئة البيئة ومصادر المعلومات وجعلها في متناول أيدي المتعلمين وتهيئة ما يلزم من أجهزة

الهوامش:

1 -عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع الجزائر، طبعة سبتمبر 2016، ص 19.

2 - نفسه، ص19.

3 -ابن منظور،لسان العرب، مادة (ع ل م) طبع دار المعارف، نشر دار الكتاب المصري، القاهرة، مصر، مج 4 ص 3083.3084.

4 -ينظر، ابن منظور، لسان العرب، المحيط تحقيق العلامة الشيخ عبد الله العلايلي، دار لسان العرب،بيروت، لبنان (مادة علم) ص 870 .871.

5-عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، 19

6- نفسه، ص 19.

7-ينظر المرجع نفسه،ص20 21.

8- بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسة اللسانية الحديثة واللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2001، ص 84.

9 -عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية،ص 21.

10-ينظر إبراهيم قاسمي، دليل المعلم في الكفايات ، دار هومة الجزائر 2004 ، ص 96.

11_أنطوان صياح وآخرون، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية بيروت لبنان ،ط1، 2006/1425. ط1، ص 14.

12-أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية،15 16 .

13-ابن منظور الافريقي الانصاري،لسان العرب،دار الجيل،بيروت/لبنان،1988،ج5،مادة كفأ،ص269.

14-.سورة الاخلاص،آية1.4

15-مجمع اللغة العربية/المعجم الوسيط،دار الدعوة،اسطنبول/تركيا،1989،مادة كفأ،ص791.

16-عبد الكريم غريب، استراتيجيات وأساليب تقويم جودة تكوينها،منشورات عالم التربية،المغرب،ط2003،3،ص59.

17-المقاربة بالكفاءات:مفاهيم ومصطلحات،وقائع الملتقى التكويني الولائي لأساتذة اللغة العربية وآدابها،ميلة/الجزائر،يومي06-07آفريل2008،ص2.

18-جميل حمداوي،نحو تقويم تربوي جديد:التقويم الادماجي،مجلة الاصلاح،العدد2،المغرب،ماي 2015، ص8.

-19Dictionnaire encyclopédie de l'éducation et de la formation, 2eme éd ,Nathan ,Paris,2000,p201.

20-عبد الكريم غريب،المنهل التربوي:معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية،ط1،عالم التربية،الدار البيضاء/المغرب،2006،ج1،ص168.

21-طيب نايت سليمان،المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية –أمثلة عملية-،دار الامل،دط ،تيزي وزو/الجزائر،2015،ص14.

22-عبد الرحمن التومي ومحمد ملوك،المقاربة بالكفايات:بناء المناهج وتخطيط التعلمات،مطبوعات الهلال،ط2006،1،وجدة/المغرب،ص19-23.

23- لبنى زعرور ، مخبر التربية والصحة النفسية بالتعاون مع قسم علوم التربية ، الملتقى الوطني الثاني ، المقاربة بالكفاءات : مشروع تربوي واعد ومشكلات في التطبيق ، جوان 2019، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله ، ص 76.

24-فريد حاجي،2005 المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا ادماجية،المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر،2005، ص2.

25-آرزيل رمضان و حسونات محمد،نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات،دار الأمل،الجزائر،2002،ص215.

26-عميمر عبد العزيز،مقاربة التدريس بالكفاءات،تالة الابيار،الجزائر،2005،ص42.

27-محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود،التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والكفاءات والمشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم،وزارة التربية الوطنية،الجزائر،2006،ص.82

28-فاتح لعزيلي، التدريس بالكفاءات وتقويمها، مجلة معارف التقنية المحكمة،كلية العلوم الاجتماعية والانسانية،السنة الثامنة ،اكتوبر2013،العدد،ص14

29-محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود،المرجع السابق ،ص75.

30-محمد الصالح الحثروبي،المدخل الى التدريس بالكفاءات،دار الهدى،عين مليلة/الجزائر،ص44.

31-سماح بن زروق ،تطبيق المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغة الانجليزية بالتعليم الثانوي،رسالة دكتوراه علوم اللسان،تخصص تعليمية اللغة الانجليزية،كلية الاداب واللغات،جامعة الجزائر2،الجزائر،2014،،ص41

32-محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود،المرجع السابق،ص97-98.

33-البصيص خالد،التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والاهداف،دار التنوير،الجزائر،2004،ص102.

34-حمود طه،من التدريس بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي،أطروحة دكتوراه في علوم التربية،قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا،كلية العلوم الانسانية والاجتماعية،جامعة الجزائر2،الجزائر،2004،ص184.

35- نصيرة بن نابي،القدرات والكفايات،مطبوعات مديرية التعليم الأساسي،وزارة التربية الوطنية،الجزائر،2000،ص10.

36-نفسه،،ص164.

37-فريد حاجي،التدريس والتقويم بالكفاءات،المركز الوطني للوثائق التربوية،حسين داي/الجزائر،2005،ص7.

38-جميل حمداوي،المرجع السابق،ص10.

39-نفسه.

40-وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي،دليل المقاربة بالكفايات،مكتبة المدارس،الدار البيضاء/المغرب،دس،ص23.

41-جميل حمداوي،المرجع السابق،ص10.

42-عبد الكريم غريب،المرجع السابق، ص60.

43-وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي،المرجع السابق،ص94.

44-سماح بن زروق،تطبيق المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغة الانجليزية بالتعليم الثانوي في الجزائر-دراسة نقدية لمناهج وكتب السنوات الأولى والثانية والثالثة ثانوي،رسالة دكتوراه في علوم اللسان ،تخصص تعليمية اللغة الانجليزية،ص109.

45-فاطمة زايدي،تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفايات الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي أنموذجا، رسالة ماجستير في علوم اللسان العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خضير بسكرة/الجزائر،2008. 2009،ص59.

46-سماح زروق، المرجع السابق ،ص110.

47-فريد حاجي ،المرجع السابق، ص2.

48-إلهام خنفري، مدى فاعلية اختبارات التقويم التشخيصي في الكشف عن الكفاءات النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات و اللغة العربية، رسالة ماجيستير ،جامعة منتوري،قسنطينة/الجزائر،2008،،ص116.

49- عبد القادر زيتوني وآخرون،تدريس التربية البدنيةوالرياضية في ضوء الأهداف الاجرائية والمقاربة بالكفاءات ،ديوان المطبوعات الجامعية،بن عكنون/الجزائر،،ص70

50- نفسه، ص70

51-محمد الطاهر وعلي،التدريس والتقويم بالكفاءات،المركز الوطني للوثائق التربوية،،سلسلة موعدك التربوي،العدد19،الجزائر،2005،ص3

52-فاطمة زايدي ،المرجع السابق،ص46

53-لبنى بن سي مسعود ، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات- دراسة ميدانية بولاية ميلة،رسالة ماجيستير في علوم التربية، تخصص تقييم انماط التكوين،كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية،جامعة منتور،قسنطينة/الجزائر،2007-2008،ص20.

54-اللجنة الوطنية للمناهج ،منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،وزارة التربية الوطنية،الجزائر،جويلية2005،ص6

55-خير الدين هني،مقاربة التدريس بالكفاءات،مطبعة ع/س،ط1،الجزائر،2005،ص119

56-جابر عبد الحميد جابر،استراتيجيات التدريس والتعلم،دار الفكر العربي،ط1،القاهرة /مصر،1999،ص135

57-لبنى بن سي مسعود، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات-----دراسة ميدانية بولاية ميلة،رسالة ماجيستير في علوم التربية،،تخصص تقييم أنماط التكوين،كلية العلوم الانسانسة والعلوم الاجتماعية،جامعة منتوري،قسنطينة/الجزائر،2007-2008، نفسه ص 3

58-نفسه ص87.

59-محمد محمود الحيلة،طرائق التدريس واستراتيجياته،دار الكتاب الجامعي،ط2، الامارت العربية المتحدة،2002،،ص193

60-محمد الصالح حثروبي،المرجع السابق،ص56

61-لبنى سي مسعود،المرجع السابق ،ص90

62-توفيق أحمد المرعى، محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2002، 1423، ص 84.

63-خير الدين هني،المرجع السابق،ص159

64-توفيق أحمد المرعى ، طرائق التدريس العامة ، مرجع سابق ، ص 84.

65-محمد بادير كريمان، التعلم النشط ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط1 ، 2008 ، ص 149.

66-محسن علي عطية ، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار الفكر ، ط1، الأردن 2002 ، ص 145.

67-حسين محمد أبو رياش، سليم محمد شريف، عبد الحكيم الصافي، أصول استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ط1 ، عمان ، 2009 ، ص 32.

68- ينظر ،توفيق أحمد المرعى، محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة ،مرجع سابق ، ص 53.

69-أمل عبد الفتاح سويدان، منال عبد العال مبارز، التقنية في التعليم، دار الفكر، ط1، 2007، الأردن، ص 76.

70-تحسين علي عطية، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، عمان، دار المسيرة، د ط، 2008، ص 158.

71-المرجع نفسه، ص 159.

72-محمد بدير كريمان، التعلم النشط، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1 ، 2008، ص 157.

73-محمود داود الربيعي، استراتيجيات التعلم التعاوني، عالم الكتب الحديث، ط1، 2011، ص 95 .96.

74-سعيد علي زياد، طرائق التدريس العامة، دار الصفاء للنشر ، د ط، ص 131.

.أنطوان صياح وآخرون ، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية بيروت لبنان ،ط1، 2006/1425. ط1

المصادر والمراجع:

آرزيل رمضان و حسونات محمد،نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات،دار الأمل،الجزائر،2002

ـ بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسة اللسانية الحديثة واللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2001

.توفيق أحمد المرعى، محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2002، 1423

. خالد البصيص،التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والاهداف،دار التنوير،الجزائر،2004

.تحسين علي عطية، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، عمان، دار المسيرة، د ط، 2008.

. جابر عبد الحميد جابر،استراتيجيات التدريس والتعلم،دار الفكر العربي،ط1،القاهرة /مصر،1999

ـ حمود طه،من التدريس بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي،أطروحة دكتوراه في علوم التربية،قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا،كلية العلوم الانسانية والاجتماعية،جامعة الجزائر2،الجزائر،2004

ـ حسين محمد أبو رياش، سليم محمد شريف، عبد الحكيم الصافي، أصول استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ط1، عمان، 2009

. خالد البصيص،التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف،دار التنوير،الجزائر،2004.

. خير الدين هني،مقاربة التدريس بالكفاءات،مطبعة ع/س،ط1،الجزائر،2005

. سماح بن زروق ،تطبيق المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغة الانجليزية بالتعليم الثانوي،رسالة دكتوراه علوم اللسان،تخصص تعليمية اللغة الانجليزية،كلية الاداب واللغات،جامعة الجزائر2،الجزائر،2014..

. سعيد علي زياد، طرائق التدريس العامة، دار الصفاء للنشر ، د ط.

. طيب نايت سليمان،المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية –أمثلة عملية-،دار الامل،دط ،تيزي وزو/الجزائر،2015.

. عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع الجزائر، طبعة سبتمبر 2016.

. عبد الكريم غريب، استراتيجيات وأساليب تقويم جودة تكوينها،منشورات عالم التربية،المغرب،ط3، 2003.

ـ -عبد الرحمن التومي ومحمد ملوك،المقاربة بالكفايات:بناء المناهج وتخطيط التعلمات،مطبوعات الهلال،ط2006،1،وجدة/المغرب.

.عميمر عبد العزيز،مقاربة التدريس بالكفاءات،تالة الابيار،الجزائر،2005

ـ فاطمة زايدي،تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفايات الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي أنموذجا، رسالة ماجستير في علوم اللسان العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خضير بسكرة/الجزائر،2008. 2009.

ـ فاتح لعزيلي، التدريس بالكفاءات وتقويمها، مجلة معارف التقنية المحكمة،كلية العلوم الاجتماعية والانسانية،السنة الثامنة ،اكتوبر2013.

.فريد حاجي،2005 المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا ادماجية،المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر،2005.

ـ لبنى بن سي مسعود، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات-----دراسة ميدانية بولاية ميلة،رسالة ماجيستير في علوم التربية،،تخصص تقييم أنماط التكوين،كلية العلوم الانسانسة والعلوم الاجتماعية،جامعة منتوري،قسنطينة/الجزائر،2007-2008.

. اللجنة الوطنية للمناهج ،منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،وزارة التربية الوطنية،الجزائر،جويلية2005.

ـ المقاربة بالكفاءات:مفاهيم ومصطلحات،وقائع الملتقى التكويني الولائي لأساتذة اللغة العربية وآدابها،ميلة/الجزائر،يومي06-07آفريل2008.

.مجمع اللغة العربية/المعجم الوسيط،دار الدعوة،اسطنبول/تركيا،1989.

.محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود،التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والكفاءات والمشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم،وزارة التربية الوطنية،الجزائر،2006.

.محمد الصالح الحثروبي،المدخل الى التدريس بالكفاءات،دار الهدى،عين مليلة/الجزائر.

. محمد محمود الحيلة،طرائق التدريس واستراتيجياته،دار الكتاب الجامعي،ط2، الامارت العربية المتحدة،2002،

.محسن علي عطية ، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار الفكر ، ط1، الأردن 2002.

.محمد بادير كريمان، التعلم النشط ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2008،1.

ـ محمد الطاهر وعلي،التدريس والتقويم بالكفاءات،المركز الوطني للوثائق التربوية،،سلسلة موعدك التربوي،العدد19،الجزائر،2005

.محمود داود الربيعي، استراتيجيات التعلم التعاوني، عالم الكتب الحديث، ط1، 2011.

-نصيرة بن نابي، القدرات والكفايات، مطبوعات مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2000.

وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، دليل المقاربة بالكفايات، مكتبة المدارس، الدار البيضاء/المغرب، دس.

Dictionnaire encyclopédie de l'éducation et de la formation, 2eme éd ,Nathan ,Paris,2000.

المجلة:

-جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد: التقويم الادماجي، مجلة الاصلاح، العدد2، المغرب، ماي، 2015

آليات تعريف المصطلح النقدي عند جماعة الديوان
- دراسة في تعريفات مصطلحي "الشعر" و"الشاعر"

Mechanisms for defining the critical ter mat the Diwan group
A study on the definitions of the terms "poetry" and "poet"

الدكتور: محمد الصديق معوش

قسم اللغة والأدب العربي جامعة الشهيد حمة لخضر.الوادي(الجزائر)
maouche-mseddik@univ-eloued.dz

تاريخ الإيداع: 2021/04/01 تاريخ القبول: 2021/05/04 تاريخ النشر: 2021/09/15

الملخص:

نسعى من خلال هذه الورقة البحثية إلى الكشف عن جملة الآليات التي استخدمها جماعة الديوان (العقاد وشكري والمازني) في تعريف مصطلحي "الشعر" و"الشاعر" لمعرفة مدى تنوع هذه الآليات من جهة، ولمدى قدرتها على وصف مفاهيمهم وتمييزها من جهة أخرى، معتمدين في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي قام على إحصاء التعريفات في المدونة المدروسة ثم الوقوف على الآليات والتقنيات المتضمنة فيها من أجل تحليلها ودراستها.

الكلمات المفتاحية: .التعريف، المصطلح النقدي، الشعر، الشاعر، جماعة الديوان.

Abstract:

In this research paper, we seek to uncover the set of mechanisms used by the Diwan group (Al-Aqqad, Shukri and Al-Mazni) in defining the literary terms "poetry" and "poet" to know the extent of the diversity of these mechanisms on the one hand. In the second hand , to know their ability to describe and distinguish their concepts. This study is mainly based on the descriptive approach, which is based on counting the definitions in the studied blog, then studying the mechanisms and techniques included in it in order to analyze and study them.

Key words: definition, critical term, poetry, poet, Al-Diwan group.

التقديم:

نشير بمصطلح "جماعة الديوان" إلى كل من: عباس محمود العقاد، وإبراهيم عبد القادر المازني، وعبد الرحمن شكري، وهم كتاب وشعراء ونقاد برزوا في بدايات القرن العشرين بمشروع

حداثي آنذاك، أساسه "هدم التقليد" و"وإقامة التجديد"، وذلك على مستوى التنظير والممارسة، بيد أنّ الدارس لتراثهم .النقدي خاصة .يلاحظ أن أغلب مصطلحاتهم لم تكن غريبة عن الجهاز الاصطلاحي للنقد العربي، وإنما كانت محاولاتهم التجديدية في المفاهيم التي تعبر عنها تلكم المصطلحات، فقد أسسوا منظومة مفاهيمية تعكس رؤيتهم للشعرية العربية، فانطلقوا يؤسسون لمفهوم "الشعر" وتبعا له مفهوم "الشاعر"، ولا شك أن ما يجلي تلك المفاهيم ويبرز كنهها هو التعريف الذي يمكن أن يتخذ عدة آليات لوصف المفهوم وتمييزه، وعليه يمكن أن ننطلق في هذه الدراسة من الإشكال الآتي:

ما الآليات التي استخدمها جماعة الديوان في تعريف مصطلحي: "الشعر" و"الشاعر"؟

والمتفرع عن هذه الإشكالية يتلخص في الآتي:

.ما مفهوم التعريف المصطلحي؟

.وما هي وظيفته وخصائصه؟

.وما الآليات التي يعتمدها؟

.وهل نجحت هذه الآليات في كشف المشروع الذي تصبو إليه الجماعة؟

.مفهوم التعريف المصطلحي:

التعريف لغة هو: "الإعلام"[1].

اصطلاحا: "ذكر شيء تستلزم معرفته معرفة شيء آخر"[2]، بمعنى أن العبارة التعريفية إذا ذكرت علم منها المعرف الذي لم يكن معروفا قبل ذكر التعريف.

والتعريف في الحقيقة أقسام، فهناك: التعريف المعجمي، والتعريف المنطقي، والتعريف الاصطلاحي، وتندرج تحت كل قسم جملة من الأنواع، والذي يهمنا من الأقسام السابقة هو: التعريف الاصطلاحي، فما هو؟

التعريف الاصطلاحي: هو: "وصف المفهوم بالنّص على الخصائص التي تميزه عن غيره، وتضبط موقعه في الجهاز المفهومي لعلم مخصوص"[3].

وهنا يبدو أن التعريف الاصطلاحي يتجه بالدرجة الأولى إلى المفهوم (التصور الذهني) لا إلى لفظ المصطلح في حدّ ذاته، فالتعريف اللغوي مثلا يتجه إلى اللفظ وربما إلى كيفية استعماله...

والتعريف الاصطلاحي يجب أن يميّز المفهوم عن بقية المفاهيم المجاورة له في منظومته المفاهيمية ضمن التخصص الذي ينتمي إليه، لذلك ينبغي أن يشتمل التعريف الاصطلاحي على مفاهيم ومصطلحات وكلمات عامة، يقول فلبر: "التعريف هو وصف لمفهوم ما بواسطة مفاهيم أخرى معروفة، وغالبا ما يكون التعريف بصيغة كلمات ومصطلحات، فهو يحدد موقع المفهوم في منظومة المفاهيم ذات العلاقة"[4]، فإذا فقد التعريف المصطلحيّ هذه الشروط فإنه يصبح تفسيرا أو شرحا.

أنواع التعريف المصطلحي:

للتعريف الاصطلاحيّ عدة أنواع، نذكر منها:

1. التعريف الوظيفي: هو "تحديد المعرف بوظائفه وعلاقاته بالإضافة إلى أنواعه"[5]، ومثال ذلك:

. النواسخ: هي أفعال وأدوات تدخل على الجملة فتغييرها لفظا ومعنى.

. الأنسولين: هو هرمون تفرزه غدة البنكرياس ليعدل نسبة السكر في الدم.

2. التعريف السياقي: هو "التعريف بمثال عن الاستعمال الفعلي للمفهوم"[6]، ومثال ذلك:

. المبتدأ: هو (زيد) في مثل قولك: زيد مسافر.

3. التعريف بالخصائص: وهو "التعريف الذي يصف الخصائص المميزة لمفهوم المصطلح أو موضوعه"[7]، ومثاله:

. الفعل الصحيح السالم: هو كل فعل خلا من حروف العلة ومن الهمز والتضعيف.

4. التعريف بالمكونات: "هو الذي يصف المفهوم من خلال التركيز على تعداد أهمّ مكوناته"[8]، ومثاله:

. الجملة الشرطية: هي كل جملة تألفت من أداة/اسم شرط، وجملة الشرط، وجوابه.

وممكن أن تكون هناك آليات أخرى لتعريف المفهوم الذي يمثله المصطلح، وهذا ما سنحاول التعرف عليه من خلال دراسة التعريفات التي وضعها جماعة الديوان لمصطلحي "الشعر" و"الشاعر".

الآليات التي اعتمدها جماعة الديوان في تعريف "الشعر" و"الشاعر":

درسنا حوالي 46 تعريفا في مدونات مختلفة لجماعة الديوان، ورتبنا الآليات حسب ورودها فبدأنا بالأكثر وانتهينا بالأقل، وهي مفصلة كما يلي:

أولا: . التعريف بالوظيفة والغاية والمزية:

ركز جماعة الديوان على وظيفة الشعر والشاعر في بيان مفهومهما، وورد ذلك في 14 تعريفا كما يلي:

ـ يقول عبد الرحمن شكري مبينا أنّ الشعر الحقيقي هو الذي يقوم بوظيفة التأثير في المتلقي ونقل العواطف القوية إليه: " **والشعر** ما أشعرك وجعلك تحسّ عواطف النّفس إحساسا شديدا"[9]

ـ وفي موضع آخر يصرح بوظيفة أخرى ممثلة في الكشف عن صلات الوجود بعضه ببعض: " إنّ وظيفة **الشعر** في الإبانة عن الصلات التي تربط أعضاء الوجود ومظاهره"[10]

ـ وفي بيان وظيفة الشاعر يذكر شكري عدة وظائف في عدة مواضع:

ـ التمييز بين معاني الحياة السطحية، ومعانيها العميقة: "ينبغي أن يكون **الشاعر** بعيد النّظرة غير آخذ وراء المظاهر، مأخذه نور الحق، فيميّز بين معاني الحياة التي تعرفها العامّة وأهل الغفلة، وبين معاني الحياة التي يوحي إليه بها الأبد"[11]

ـ الكشف عن أسرار الوجود العميقة: "وكلّ **شاعر** عبقريّ خليق بأن يدعى متنبئا، أليس هو الذي يرمي مجاهل الأبد بعين الصقر، فيكشف عنها غطاء الظلام، ويرينا من الأسرار الجليلة ما يهابها النّاس"[12]

ـ التأثير الشديد في نفوس الناس وعوطفهم: " **الشاعر الكبير** لا يكتفي بإفهام النّاس، بل هو الذي يحاول أن يسكرهم ويجنّهم بالرغم منهم، فيخلط شعوره بشعورهم وعواطفه بعواطفهم"[13].

ونرى العقاد أيضا يستعمل هذا النوع من التعريف، ويذكر الكثير من الوظائف المنوطة بالشعر، فهو مع إقراره بالوظيفة الفنية والأخلاقية، يراه يلعب دورا كبيرا في خلق نفوس عظيمة في المجتمع من شأنها أن تطور الواقع الاقتصادي والسياسي، ليس بالتطرق لمواضيعهما وإنما بصناعة النفوس وترقيتها: " **فالشعر** لا تنحصر مزيّته في الفكاهة العاجلة والترفيه عن الخواطر، لا بل ولا في تهذيب الأخلاق وتلطيف الإحساسات، ولكنّه يعين الأمّة أيضا في حياتها الماديّة والسياسية وإن لم ترد فيه كلمة عن الاقتصاد والاجتماع، فإنّما هو كيف كانت موضوعاته وأبوابه مظهر من مظاهر الشعور النّفسانيّ، ولن تذهب حركة في النّفس بغير أثر ظاهر في العالم الخارجيّ"[14].

وفي موضع آخر يرى له وظائف أخرى جمالية تتمثل في المؤانسة والتسلية والمتعة، يقول: " **والشعر** وحده كفيل بأن يبدي لنا الأشياء في الزمن الذي ترضاه خواطرنا، وتأنس به أرواحنا، لأنّه سلطان متربّع في عرش النّفس، يخلع الحلل على كلّ سانحة تمثّل بين يديه، وبغضّ الطرف عن كلّ

ما لا يحبّ النّظر إليه.. **والشعر** أيضا مسلاة لمن شاء السلوى، وصدى تسمعه النّفس في وحشة الوحدة، فتطمئنّ إليه كما يطمئنّ الصبيّ التائه إلى النّداء في الوادي ليأنس برجع صوته أو يسمع من عساه يقبل لنجدته"[15].

وأكثر من ذلك فالشعر يضطلع بوظيفة خلق السعادة للإنسان: "**والشعر** بهذه المثابة باب كبير من أبواب السعادة بل إنّ السعادة ما لم تعقها حوائل الحياة، لا تدخل إلى القلوب إلّا من بابه، فإنّه ما من شيء في هذه الدنيا يسرّ لذاته أو يحزن لذاته، وإنّما تسرّ الأشياء أو تحزن بما تكسوها الخواطر والهيئات، وتكيّفها الأذهان من الصور"[16]

أما المازني فإنّه يسبغ على الشعر جملة من الوظائف منها: إيقاظ الحس وتحريك العواطف، وتدريب الإنسان على التأمل والتفكر...، يقول: " وغاية **الشعر** أن يدخل في متناول الحسّ والعواطف والمدركات وكلّ ما له وجود في العقل، وأن يوقظ الحواس الخامدة والمشاعر الراكدة، وأن يملأ القلب ويشعر النّفس كلّ ما تستطيع الطبيعة البشرية احتماله، وكلّ ما له قدرة على تحريكها وابتعاثها، وأن يدرّب المرء على الاستمتاع بتدبّر عظمة الجلال والأبد والحقّ، وأن يمثّل ذلك الإحساس ويحضره للذهن، وأن يكشف لنا عن وجوه الحزن والخطإ والإثم، وأن يعين القلب على تعرّف الهول والفزع والسرور واللذة، وأن يحقق على جناح الخيال، ويفتنه بسحر عواطفه وخواطره وأن يسدّ النّقص في تجاريب المرء، وأن يثير فيه تلك العواطف التي تجعل حوادث الحياة أشدّ تحريكا له، وتجعله أشدّ استعدادا لقبول المؤثرات على اختلاف أنواعها ودرجاتها"[17].

هذا وإن كان المازني لا ينفي العلاقة بين الشعر والدين في معناه العام لا المصطلح عليه، فإذا كانت غاية الدين هي السموّ بالناس إلى " منزلة لم تبلغهم إيّاها غرائزهم الساذجة وعواطفهم الطليقة، وتلك لعمري **غاية الشعر** أيضا ولكن من طريق الجمال..لأنّ **الشعر** يطهّر الروح عن طريق العواطف والإحساسات"[18]

ويركز عبد الرحمن شكري على الوظيفة الجمالية ممثلة خاصة في التأثير في النفوس وخلق عالم الجمال لديها: " **الشاعر** ينبغي أن لا يتجاوز أصول فنّه التي يهيّئ بها لذّات الفنون، كي يبلغ من النّفس مبلغه من التأثير فيها بتلك اللذات"[19]، ويقول أيضا: " **والشاعر** رسول الجمال يسعى في تحقيق عالمه"[20].

ومن هذا التأثير تأتي وظيفة أخرى وهي: تهذيب النفوس وتحريك عواطفها لتزداد بصيرتها في الوجود وتفعم بالإحساس، يقول عن الشاعر: " لقد كان بالأمس نديم الملوك، وحلية بيوت

الأمراء، ولكنّه اليوم رسول الطبيعة ترسله مزوّدا بالنّغمات العذاب كي يصقل بها النّفوس ويحرّكها، ويزيدها نورا ونارا"[21].

وللشاعر وظيفة أخرى عند شكري، وهي تقوية الرغبات الجديدة في النفوس من خلال قوة العواطف، يقول: " إنّما **الشاعر** الذي يملأ قلوبهم (أي النّاس) بالرغائب الجديدة، والذي يقويّ عواطفهم، لأنّ العواطف هي القوّة المحرّكة في الحياة"[22].

وعموما يركز جماعة الديون في مجال وظيفة الشعر والشاعر على الجانب الذاتي الجمالي كالتأثير والعواطف والمتعة الفنية دون إهمال للجوانب الأخرى ولكن بطريقة غير مباشرة وذلك أن الشعر لا يمكن أن يخوض في مواضيع ذات طابع سياسي أو اجتماعي مثلما يفعل النثر، ولكنه يخلق النفوس الكبيرة التي لها تأثير إيجابي على تلك الجوانب.

ثانيا: . التعريف بالمصدر والأصل وكيفية النشأة:

وهذا النوع من التعريفات يربط المفهوم بالمصدر الذي يرجع إليه أو إلى كيفية حدوثه ونشأته، وكذا الباعث والدافع المتسبب فيه، والأمثلة على ذلك كما يلي:

أ. الأصل والمصدر:

يقول العقاد عن الشعر الصحيح: "**والشعر الصحيح** في أوجز تعريف هو ما يقوله الشاعر"[23].

ونجده في موضع آخر يرى أن مصدر الشعر هو الإحساس المحض: " فما ظنّك **بالشعر** وهو خطرات ضمائر وخوالج شعور وشجون ترجع إلى الإحساس المحض أو إلى الكلام والأنغام"[24]؟

أما شكري فيرى أن مصدر الشعر هو الطبع والمزاج: "ولا ريب أنّ **شعر الشاعر** ابن طبعه ومزاجه"[25]

والمازني يرى أن المصدر صحة الإدراك الخلقي والأدبي: " **الشعر** أساسه صحّة الإدراك الخلقي والأدبي، ولست بواجد شعرا إلّا وفي مطاويه مبدأ أخلاقي أدبي صحيح، وعلى قدر نصيب الشاعر من صحة هذا الإدراك الأدبي تكون قيمة الشعر"[26]

ب: كيفية النشأة:

يبين لنا شكري بأن الشعر ينشأ من التفكير في العواطف وتذكرها: "ومن أجل ذلك كانت ذكرى العاطفة والتفكير فيها **شعرا**، وإنّما نعني الذكرى التي تعيد العاطفة، والتفكير الذي يحييها"[27]

أما المازني فيرى بأن الشعر ينشأ في البداية معانيا في النفس، ثم تمر بالفكر وبعدها تناجي القلب لتخرج شعرا، يقول: " وما **الشعر** إلّا معان لا يزال الإنسان ينشئها في نفسه ويصرّفها في فكره ويناجي بها قلبه ويراجع فيها عقله والمعاني لها كلّ ساعة تجديد، وفي كلّ لحظة توليد، والكلام يفتح بعضه بعضا"[28].

ج. الباعث والدافع:

في إطار مهاجمة شعر المناسبات الذي ينظمه الشاعر بناء على طلب غيره، يبين شكري أن الشاعر الحقيقي هو الذي يدفعه الانفعال العاطفي إلى الشعر رغما عنه، فيقول: "ولست أعجب من أحد، عجبي من الأدباء الذين ينظمون الشعر في مواضيع تطلب منهم الكتابة فيها، فينظمون من أجل إرضاء من سألهم ذاك، **كأنما الشاعر آلة وزن**، ولكن **الشاعر** هو الذي لا ينظم حتى تنوبه تلك النوبة التي تدفعه إلى قول الشعر، بالرغم منه، في الأمر الذي تهيّأ له نفسه"[29].

ثالثا: التعريف بالمكونات:

أشرنا آنفا إلى أن التعريف بالمكونات يتمثل في ذكر ما يتألف منه المفهوم أي العناصر التي يتكون منها، فالشعر عند عبد الرحمن شكري يتألف من الخيال والفكر معا، يقول: " **فالشعر** هو ما اتفق على نسجه الخيال والفكر إيضاحا لكلمات النفس و تفسيرا لها"[30]، ثم يضيف إلى هذين العنصرين، العاطفة والذوق السليم: " **فالشعر** هو كلمات العواطف و الخيال و الذوق السليم"[31]

وفي موضع آخر يذكر العقاد مكونات الشعر ويبين المقدار الضروري منها: " **إنّما الشعر إحساس وبداهة وفطنة** وأنّ الفكر والخيال والعاطفة ضروريّة كلّها للفلسفة والشعر مع اختلاف في النّسب وتغاير في المقادير، فلا بدّ للفيلسوف الحقّ من نصيب من الخيال والعاطفة ولكنّه أقلّ من نصيب الشّاعر، ولا بدّ للشاعر الحقّ من نصيب من الفكر، ولكنّه أقلّ من نصيب الفيلسوف، فلا نعلم فيلسوفا واحدا حقيقا بهذا الاسم كان خلوا من السليقة الشّعريّة ولا شاعرا يوصف بالعظمة كان خلوا من الفكر الفلسفي، وكيف يتأتّى أن نعطّل وظيفة الفكر في نفس إنسان كبير القلب متيقّظ الخاطر، مكتظّ بالإحساس كالشاعر العظيم"[32]

من خلال التعرض لهذه المكونات في مفهوم الشعر يتجاوز الجماعة عدة أمور فالشعر يجمع بين العاطفة والفكر والذكاء والخيال والذوق، كلها عناصر ضرورية للشعر.

رابعا: .التعريف بتحديد المجال:

يقول المازني في مفهوم الشعر بتحديد مجاله المتمثل في العاطفة والإحساس:" فإنّ **الشعر** مجاله العواطف لا العقل، والإحساس لا الفكر "[33].

خامسا: .التعريف بتحديد الطبيعة:

حدد شكر طبيعة مفهوم الشعر بأنها لديه التأليف بين الحقائق ردا على الفكرة القائلة بأن "أعذب الشعر أكذبه" فليس في الشعر كذب عنده، وإنما هو يؤلف بين الحقائق المتباعدة لأنه وحده القادر على إيجاد الصلات بينها: "**والشعر** يرجع إلى طبيعة التأليف بين الحقائق"[34]

ونجد هذا النوع من التعريف عند المازني عندما تناول الشعر الوصفي فقد حدد طبيعته التي ألصق وأشبه بالتصوير: "وهذا صحيح حتّى في **الشّعر الوصفيّ** الذي هو بطبيعته وغايته ألصق بالتصوير ممّا عداه من فنون الشّعر وأبوابه"[35]

سادسا: .التعريف بالصناعة:

والمقصود هنا ما يصنعه الشعر أو الشاعر.وقد عبر عنه الجماعة في جانبين:

الأول: يتجه إلى المضمون، ويتمثل في صناعة العواطف والمشاعر.

الثاني: يتمثل في الصياغة الجميلة للمضمون عن طريق الألفاظ والتعابير والأساليب، يقول العقّاد: " **الشعر** صناعة توليد العواطف بواسطة الكلام، **والشاعر** هو كلّ عارف بأساليب توليدها بهذه الواسطة، يستخدم الألفاظ والقوالب والاستعارات التي تبعث توّا في نفس القارئ ما يقوم بخاطره ـ أي الشاعر ـ من الصور الذهنية..."[36].

ويقول أيضا: " **والشاعر** في أوجز تعريف هو الإنسان الممتاز بالعاطفة والنّظرة إلى الحياة، وهو القادر على الصياغة الجميلة في إعرابه عن العواطف والنّظرات"[37].

وعندما ميّز بين الرديء والجيد من الشعر جعل ميزان ذلك حسن التعبير أو عدمه، يقول: " ولكن الأمر الذي لا خلاف فيه أنّ الشعر فيه الجيّد والرديء إن لم يكن فيه القديم والجديد، **فالجيّد هو ما عبّرت به فأحسنت التعبير عن نفس ملهمة وشعور حيّ وذوق قويم،**

والرديء هو ما أخطأت فيه التعبير أو ما عبّرت فيه عن معنى لا تحسّه أو تحسّه ولا يساوي عناء التعبير عنه"[38]

إذن فالألفاظ التي استعملت لنسبة الصناعة إلى الشعر هي: الصناعة والتوليد والتعبير والصياغة...

سابعا: التعريف من جهة التلقي:

وتمثلت هذه التعريفات فيما يتركه المفهوم في المتلقي من أثر وهو:

- عدم التأثير فيه، يقول العقاد عن شعر التقليد: "ليس **لشعر التقليد** فائدة قطّ، وقلّ أن يتجاوز أثره القرطاس الذي يكتب فيه"[39].

- مناجاة عواطف المتلقي وبث الحياة في نفسه، يقول العقاد أيضا عن خير الشعر: " ألا وإنّ **خير الشعر** المطبوع ما ناجى العواطف على اختلافها وبثّ الحياة في أجزاء النّفس أجمعها..."[40].

- التأثير في النفوس وتحريك دوافع الشعور فيها، يقول العقاد عن فائدة الشعر: " فقد يكون **الشعر** مفيدا جدّ الإفادة ولكنّه لا يفيد بما يقول على الألسنة بل بما يسري في النّفوس وما يحرّك من بواعث الشعور"[41].

- تحريك العواطف واستثارة النفس واستفزازها، نجد هذا عند المازني حينما يقول: " وكذلك لابدّ في **الشّعر** من عاطفة يفضي بها إليك **الشّاعر** ويسترجع أو يحرّكها في نفسك ويستثيرها، وإذا كان هذا فقد خرج من الشعر كلّ ما هو نثريّ في تأثيره، أو ما كان في جملته وتفصيله عبارة عن (قائمة) ليس فيها عاطفة ولا ممّا يوقظ عواطف القارئ ويحرّك نفسه ويستفزّها"[42].

ثامنا: التعريف بالسلب والإيجاب:

والمقصود هنا بداية التعريف بالنفي ثمّ الإثبات، أي نفي خصائص عن المفهوم ثمّ إثبات خصائص أخرى له، فهذا العقاد ينفي عن الشاعر الحقيقي أن يكون بارعا في العروض أو اللغة أو البلاغة، ثمّ يثبت أن شعرية الشاعر متمثلة في القدرة على الشعور والقدرة على نقل ذلك الشعور إلى المتلقي والتأثير فيه: " فليس **الشاعر** من يزن التفاعيل، ذلك ناظم أو غير ناثر وليس الشّاعر بصاحب الكلام الفخم واللفظ الجزل، ذلك ليس بشاعر أكثر ممّا هو كاتب أو خطيب، وليس الشاعر من يأتي برائع المجازات وبعيد النّظرات، ذلك رجل ثاقب الذهن، حديد الخيال. إنّما **الشاعر** من يشعر ويُشعر"[43].

ويستعمل شكري هذه الآلية أيضا ولكن باستعمال (لا.....بل...)، فينفي عن الشاعر أن يعبر عن عاطفة واحدة أو نفس واحدة، ويثبت أنه يعبر عن عدة عواطف وعدة نفوس مختلفة: "**والشاعر** لا يعبّر عن عاطفة واحدة أو نفس واحدة بل يعبّر عن عواطف متغايرة، ونفوس متباينة"[44].

تاسعا: التعريف بالتمثيل والمشابهة:

وفي هذا النوع من التعريفات يتمّ تقديم "معنى بواسطة استدعاء معنى آخر، يتشابه من جهة ما"[45] أو هو "أن يشبّه المعرف بشيء معروف عند السامع لإيضاح المشبه"[46]

وقد استعمل الجماعة عدة تشبيهات في تعريف المصطلحين وقد تنوع المشبه به ما بين معنوي ومادي، فالمعنوي مثل: الوحي والتاريخ والخلاصة والعنوان، والمادي مثل: الترجمان والطبيعة والمرآة والآلة...

فمن الأول نجد:

1 . تشبيه الشعر بالوحي: "**والشعر** إذا عبّر عن الوجدان لا ينطق عن الهوى إن هو إلّا وحي يوحى"[47].

2 . تشبيه الشاعر بالخلاصة" فإنّ **الشاعر** يحاول أن يعبّر عن العقل البشريّ والنّفس البشريّة وأن يكون خلاصة زمنه"[48].

3 تشبيه الشعر بالتاريخ: "وأن يكون **شعره** تاريخا للنّفوس ومظهرا ما بلغته في عصره"[49].

4 .تشبيه الشعر بالعنوان: "فاطلب من **الشعر** أن يكون عنوانا للنّفس الصحيحة لا يعنيك بعدها موضوعه ولا منفعته"[50].

ومن الثاني نجد:

1 .تشبيه الشعر بالترجمان: "هو (الشعر) ترجمان النّفس والنّاقل الأمين عن لسانها.."[51].

2 . تشبيه الشعر بأجزاء الطبيعة وعناصرها: " فإذا أردت أن تميّز بين جلالة الشعر وحقارته، فخذ ديوانا واقرأه، فإذا رأيت أنّ شعره جزء من الطبيعة، مثل النّجم أو السماء أو البحر، فاعلم أنّه **خير الشعر**، وأمّا إذا رأيته وأكثره صنعة كاذبة، فاعلم أنّه **شرّ الشعر**.. غير أنّ

بعض النّاس يحسب أنّ سلامة الذّوق في رصف الكلمات كأنّما **الشعر** عنده جلبة وقعقعة بلا طائل معنى، أو كأنّما هو طنين الذّباب"[52].

3 .تشبيه الشعر بالمرآة: " وهل **الشعر** إلّا مرآة القلب، وإلّا مظهر من مظاهر النّفس، وإلّا صورة ما ارتسم على لوح الصدر وانتقش في صحيفة الذّهن، و إلّا مثال ما ظهر لعالم الحسّ وبرز لمشهد الشاعر"[53]؟

4 .تشبيه الشاعر بالآلة: "ولست أعجب من أحد، عجبي من الأدباء الذين ينظمون الشعر في مواضيع تطلب منهم الكتابة فيها، فينظمون من أجل إرضاء من سألهم ذاك، كأنما **الشاعر** آلة وزن"[54].

ورغم أن التعريف بالمشابهة ليس كاملا من الناحية المنطقية إلا أنه يقرب صورة المفهوم، ويختزل عدة صفات من خلال ذكر المشبه به ويترك للمتلقي العنان في تخيل الخصائص والصفات...

خاتمة:

استعمل جماعة الديوان عدة آليات في تعريف مصطلحي "الشعر" و"الشاعر" كالتعريف بالوظيفة وبالمكونات وبالمشابهة...

هذا التنوع في الآليات ساهم في الكشف عن ملامح النموذج الشعري الذي يطمح مشروعهم الحداثي إلى الوصول إليه...

لغة التعريف عندهم لم تكن متخصصة، بل كانت أقرب إلى الإنشائية ولا غرو فالجماعة لم تقدم بحوثا أكاديمية بقدر ما كانت مقالات ذات توجه انطباعي يعبر عن خواطر نقدية...

لو تأملنا في مكونات العبارات التعريفية عند جماعة الديوان للاحظنا غلبة الجانب الذاتي مما يعكس ردة فعل تجاه المدرسة التقليدية التي كانت سائدة آنئذٍ.

من خلال التعريفات أيضا يتغير مفهومنا لطبيعة الشعر ووظيفته والشاعر وعملية خلقه الإبداعي، إنه تغير كامل لا يمس مصطلحيين فحسب وإنما يطال منظومة مفاهيمية كاملة مدارها الشعر...

ويبقى البحث في آليات تعريف المصطلح النقدي عند جماعة الديوان مفتوحا فلا تزال هناك مصطلحات أخرى تتنوع فيها الآليات هي حرية بالدراسة أيضا، نأمل أن تسعفنا الفرصة في القيام به.

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ج9 ، ص: 237

[2] الشريف علي بن محمد الجرجاني، التعريفات، المطبعة الخيرية، مصر، ط1، 1306 هـ، ص: 28

[3] أعضاء شبكة تعريب العلوم الصحية، علم المصطلح لطلبة العلوم الصحية، المملكة المغربية، 2005، ص: 122

[4] علي القاسمي، علم المصطلح (أسسه النظرية وتطبيقاته العملية)، مكتبة لبنان .ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ص: 751

[5] ينظر: علم المصطلح لطلبة العلوم الصحية، ص: 132

[6] ينظر: نفسه، ص: 132

[7] ينظر: نفسه، ص: 132

[8] ينظر: نفسه، ص: 133

[9] عبد الرحمن شكري، ديوان عبد الرحمن شكري، جمع وتحقيق: يوسف نقولا، المجلس الأعلى للثقافة، ط1، 1998، ص:402 و403

[10] نفسه، ص: 323

[11] نفسه، ص: 323

[12] نفسه، ص: 323

[13] نفسه، ص:243

[14] العقّاد، مقدّمة ديوان شكري، ج2، ص: 133

[15] نفسه، ص: 129

[16] نفسه، ص: 129

[17] المازني، الشعر غاياته ووسائطه، دار الفكر اللبناني، بيروت، 1990، ص: 99 و100

[18] نفسه، ص: 99

[19] شكري، ديوانه، ص: 477

[20] نفسه، ص: 476

[21] نفسه، ص: 223

[22] شكري، الاعتراف (المؤلفات النثرية الكاملة) المجلس الأعلى للثقافة، مج1، ط1، 1998، ص: 47

[23] العقاد، ساعات بين الكتب (المجموعة الكاملة الأدب والنقد3)، دار الكتاب اللبناني، بيروت، مج26، ط1، 1984، ص: 204

[24] نفسه، ص: 207

[25] شكري، ديوانه، ص: 477

[26] المازني، قبض الريح، دار الشعب، القاهرة، 1971، ص: 12

[27] شكري، ديوانه، ص: 324 و325

[28] المازني، ديوان المازني، المجلس الأعلى للثقافة،(مقدمة ج2)، 2000 ، ص: 117

[29] شكري، ديوانه، ص: 324

[30] نفسه، ص: 324

[31] نفسه، ص: 324

[32] نفسه، ص: 322

[33] المازني، الشعر: غاياته ووسائطه، ص: 58

[34] شكري، ديوانه، ص: 323

[35] المازني، الشعر: غاياته ووسائطه، ص: 38

[36] العقاد، خلاصة اليومية والشذور، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1995، ص: 12

[37] نفسه، ص: 204

[38] العقّاد، ساعات بين الكتب، ص: 236

[39] العقّاد، مقدّمة ديوان شكري، ج2، ص: 134

[40] نفسه، ص: 135

[41] العقاد، ساعات بين الكتب، ص: 207

[42] المازني، الشعر: غاياته ووسائطه، ص: 60

[43] العقاد، خلاصة اليومية، ص: 107

[44] شكري، ديوانه، مقدمة ج 4 ، ص: 326

[45] محمد السرياقوسي، التعريف بالمنطق الصوري، دار الكتب الإسكندرية، 1975، ص: 106

[46] أحمد الرهوني، جريان القلم بشرح السلم، المطبعة المهدية، تطوان، المغرب، 1354 هـ، ص: 29

[47] العقّاد، مقدّمة ديوان شكري، ج2، ص: 127

[48] شكري، ديوانه، ص: 409

[49] نفسه، ص: 409

[50] العقاد، ساعات بين الكتب، ص: 208

[51] العقّاد، مقدّمة ديوان شكري، ج2، ص: 127

[52] شكري، ديوانه، ص: 324

[53] المازني، الشعر: غاياته ووسائطه، ص: 85

[54] شكري، ديوانه، ص: 324

قائمة المصادر والمراجع:

1. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت
2. الشريف علي بن محمد الجرجاني، التعريفات، المطبعة الخيرية، مصر، ط1، 1306 هـ
3. إبراهيم عبد القادر المازني، الشعر غاياته ووسائطه، دار الفكر اللبناني، بيروت، 1990
4. إبراهيم عبد القادر المازني، ديوان المازني، المجلس الأعلى للثقافة،(مقدمة ج2)، 2000

5. إبراهيم عبد القادر المازني، قبض الريح، دار الشعب، القاهرة، 1971
6. أحمد الرهوني، جريان القلم بشرح السلم، المطبعة المهدية، تطوان، المغرب، 1354 هـ
7. أعضاء شبكة تعريب العلوم الصحية، علم المصطلح لطلبة العلوم الصحية، المملكة المغربية، 2005
8. عباس محمود العقاد، خلاصة اليومية والشذور، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1995
9. عباس محمود العقاد، ساعات بين الكتب (المجموعة الكاملة الأدب والنقد3)، دار الكتاب اللبناني، بيروت، مج26، ط1، 1984
10. عبد الرحمن شكري، الاعتراف (المؤلفات النثرية الكاملة) المجلس الأعلى للثقافة، مج1، ط1، 1998
11. عبد الرحمن شكري، ديوان عبد الرحمن شكري، جمع وتحقيق: يوسف نقولا، المجلس الأعلى للثقافة، ط1، 1998
12. علي القاسمي، علم المصطلح (أسسه النظرية وتطبيقاته العملية)، مكتبة لبنان .ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2008
13. محمد السرياقوسي، التعريف بالمنطق الصوري، دار الكتب الإسكندرية، 1975

دور الإحالة النصية في اتساق قصيدة (من هنا) لأحمد سحنون

The Role of Textual Reference in the Consistency of Ahmed SAHNOUN's Poem (Min Houna / From Here)

الدكتور: البشير عبابة

قسم اللغة والأدب العربي -جامعة الشهيد حمه لخضر-الوادي(الجزائر)
ababba-bachir@univ-eloued.dz

تاريخ الإيداع: 2021/04/01 تاريخ القبول: 2021/06/28 تاريخ النشر: 2021/09/15

ملخص:

يتناول هذا البحث موضوعا من موضوعات لسانيات النص يتمثّل في الإحالة؛ إذ تسهم في اتساق النص بصفة عامة بما فيه الخطاب الشعريّ الذي جسّدته قصيدة (من هنا) لأحمد سحنون، وتبيين دور الإحالة النصية في تماسك هذا الخطاب المقصود بالبحث الذي يتكون من العديد من الأبيات التي تعلّق بعضها ببعض شكلا ومعنى من خلال استعمال أدوات عديدة من بينها وسائل الإحالة المختلفة؛ إذ تعدّ وسيلة لربط العناصر المتباعدة بشكل يقتصد في النص ويجنّبه التكرار ما يجعله بنية نصية مترابطة ومتماسكة .

الكلمات المفتاحية : إحالة؛ اتساق؛ إشارة؛ ربط؛ ضمير.

Abstract:

This study has dealt with one of the topics of text-linguistics which is reference, as it contributes to the cohesion of the text in general, including the poetic discourse embodied in the poem (Min Houna/ From Here) of Ahmed SAHNOUN. This study also has shown the role of textual reference in the coherence of this discourse intended by the research that consists of many verses that are connected with each other in form and meaning through the use of many tools, including the different tools of reference. These reference tools are considered a way to link the divergent elements in a way that economizes the text and avoids repetition. This makes it a coherent and cohesive textual structure.

Keywords: reference; cohesion; sign; link; pronoun.

مقدمة:

اهتمّت الدراسات اللغوية عبر عصور طويلة بالجملة وأعطت لها الأولوية في الدراسة والبحث، وأغفلت النص كخطاب متكامل، بدءا بالدراسات القديمة وصولا إلى الكثير من الدراسات اللسانية حديثا، و في دراسات متأخرة اهتمّ الباحثون بالنص كخطاب متكامل ضمن ما يعرف بلسانيات النص التي ركّز الباحثون فيها على وسائل التماسك النصي من حيث الشكل والمعنى، فقاموا بدراسة أدوات الاتساق والانسجام في النصوص، ومن بين وسائل الاتساق نجد الإحالة التي تجعل من النص نسيجا متماسكا ومترابطا من خلال استخدام الضمائر والإشارات والمقارنة وغيرها، لذا سيحاول هذا البحث تبيين دور الإحالة النصية في اتساق النصوص الشعرية من خلال قصيدة (من هنا) لأحمد سحنون، فما طبيعة وسائل الإحالة الموظَّفة في القصيدة؟ وما دورها في اتّساق النص الشعري المدروس وتماسكه؟ ولتوضيح هذا تمّ عرض مفهوم الإحالة في الاستعمال اللغوي و في الاصطلاح، ثمّ عرض أنواعها ووسائلها من خلال توظيف الشاعر لها في هذه القصيدة، مبينة كما يلي :

1) تعريف الإحالة:

أ- لغة:

الإحالة من الفعل أَحَالَ، يُحِيلُ،أحِلْ، فهو مُحيل، ومفعوله مُحال[1]، ومنه قول بعضهم : "حَال الماءُ على الأَرْض يَحُول عَلَيْهَا حَوْلاً وأَحَلْتُه أنَا عَلَيْهَا إِحَالَة أَي: صببتُه"[2].

وقد ذكر ابن منظور أنّ: "المُحال مِنَ الْكَلَامِ: مَا عُدِل بِهِ عَنْ وَجْهِهِ... وَيُقَالُ: أَحَلْت الْكَلَامَ أُحِيلُهُ إِحَالَة إِذا أَفسدته"[3].

ومنه قول سيبويه في باب الاستقامة من الكلام والإحالة: " فمنه مستقيم حسنٌ، ومحال ومستقيم كذب، ومستقيم قبيح، وما هو محال كذب"[4]، و قد قصد بالمحال نقض أوّل الكلام بآخره، فتقول: (أتيتك غدا وسآتيك أمس)، فالمحال هو ما لا يصحّ وجوده، وهو الكلام الذي يوجب اجتماع المتضادّات حيث يكون اجتماعهما محالا، وأمّا المحال الكذب فأن تقول :(سوف أشربُ ماءَ البحر أمس) فاستحالته باجتماع (سوف) الدالة على المستقبل مع(أمس) الدالة على الماضي، وهما يتناقضان، وأمّا الكذب فيه فلو أزلنا(أمس) كان الكلام كذبا[5].

وتكاد تجمع التعريفات اللغوية للإحالة على معنى التغيّر والانتقال من حال إلى حال.

وقد عُدّي فعل الإحالة عند مستعملي اللغة العربية بالحرف (على) في مواضع، كما عُدّي بالحرف(إلى) في مواضع أخرى[6]، ومنهم من عدّاه بنفسه أيضا، ويرجع هذا إلى اختلاف معنى فعل الإحالة في الاستعمال اللغوي حسب السياقات التي ورد فيها، إضافة إلى إمكانية تضمين الفعل معنى فعل آخر، و تضمين الحرف معنى الحرف عند بعض اللغويين أيضا، وقد أجاز هذا كثير من أهل الاختصاص كما ذكر أحمد مختار عمر في معجم الصواب اللغوي[7].

. ب- **اصطلاحا**:

عرّفت الإحالة تعريفات عديدة، منها :

- " هي علاقة قائمة بين الأسماء والمسميات، فهي تعني العملية التي بمقتضاها تحيل اللفظة المستعملة على لفظة متقدّمة عليها "[8].
- "هي العلاقة بين العبارات من جهة و بين الأشياء و المواقف في العالم الخارجي الذي تشير إليه العبارات "[9].
- " الإحالة ليست شيئا يقوم به تعبير ما، ولكنها شيء يمكن أن يحيل عليه شخص ما باستعماله تعبيرا معيّنا "[10].

يقيّد التعريف الأول الإحالة؛ إذ يشترط صاحبه تقدّم اللفظة المحال عليها، وهذا يعني تحديد نوع واحد من الإحالة هي القبلية كما سيتّضح أكثر عند التطرق إلى أنواع الإحالة.

وأمّا التعريف الثاني فقد ذكر صاحبه العلاقة بين العبارات إشارة منه إلى الإحالات النصية الداخلية، إضافة إلى إشارته إلى الإحالات المقامية في الشطر الثاني من هذا التعريف.

وأمّا الثالث فلم يقيّد فيه صاحبه الإحالة، بل تركها حرة تخضع لكاتب النص أو قائله وعلى الباحث أن يجد العنصر المحال عليه فيتحدّد نوعها بعد ذلك.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الباحثين رأوا أن الإحالة مهما كان نوعها لا تكتفي بذاتها من حيث التأويل، بل لابد من العودة إلى ما تشير إليه من أجل ذلك، كما اشترطوا وجوب تطابق الخصائص الدلالية بين العنصر المحال و العنصر المحال عليه[11].

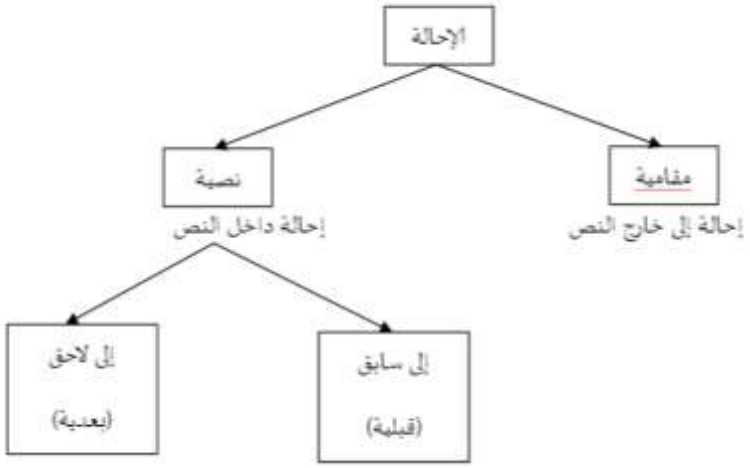
2) أنواع الإحالة:

قسّم الباحثون الإحالة إلى نوعين: إحالة مقامية تحيل على عنصر خارج النص، وإحالة نصّية تستخدم وسائل متنوعة كضمائر الغائب وأسماء الإشارة وأدوات المقارنة كما ذكر محمد خطابي[12]، فتحيل هذه الأدوات على كلمات داخل النص لذا سمّيت بالنصيّة، وقد قسّمها الباحثون أيضا إلى قسمين[13]:

- قسم يحيل إحالات قبلية : يعود على مفسّر سبق التلفظ به، وهذا النوع الأكثر وجودا في الكلام.

- قسم يحيل إحالات بعدية : يعود على عنصر مذكور بعد اللفظ المحيل في النص ولاحق عليه.

ويمكن توضيح هذا من خلال المخطط الآتي[14]:



فالإحالة المقامية تعرف من السياق الذي قيل فيه الكلام، وقد لفت هاليداي(Halliday) ورُقَيّة حَسَن أنظار الباحثين في مجال اللسانيات النصية إلى أهميتها؛ إذ تسهم في ربط النص بعالمه الخارجي، ويكون القارئ حينها قادرا على فهم مقاصد المتكلم وأغراض خطابه[15]، وقد استبعدا أن يكون للإحالة المقامية أيّ دور في اتّساق النص، وهذا الرأي خالفه بعض الباحثين فرأوا أنّها تُسهم في ترابط النصّ كذلك، فتعمل على تأطير عالم النصّ أو تحريك مكوّناته في فلك واحد عندما تحيل مكوّناته إلى مقامات خارجية بينها قواسم مشتركة [16]، وتظهر الإحالة المقامية أكثر مع ضمائر المتكلم والمخاطب، من ذلك ما أورده الشاعر أحمد سحنون في قصيدته[17] :

إخْوَتِي يا قَادَة الفِكْر ويَا وَفْدَ البُنَاة

❁❁❁

كلُّ أرْضٍ بِكُمْ تزْهُو وتسخو بالنبات

حيث وظّف هنا في البيت الأوّل ضمير المتكلم المتّصل الذي يحيل إحالة مقامية خارجية تتمثّل في الشاعر نفسه، وفي البيت الثاني خاطب المتلقّين للكلام باستعمال الضمير(كم) الذي يحيل على المخاطبين المقصودين بالخطاب في الواقع الخارجي أيضا، فضمائر (المتكلم – المخاطب) لها إحالات مقامية يبنى عليها النص الشعري والنثري على حدّ سواء.

أما الإحالة النصّية القبلية فتكون الأداة فيها متأخّرة رتبة عن الكلمات المحال عليها داخل النصّ؛ إذ يرى بعض الباحثين أنّها الأصل في الإحالات بالضمير، من ذلك قول أحمد سحنون[18]:

أيّ عيدٍ نلْتقِي فِيهِ جميلُ القَسمات

حيث وظّف الشاعر الضمير (ـه) الذي يحيل على كلمة سابقة له في النصّ، وهي كلمة (عيد) الدالة على مهرجان الشعر، ليُسهم في ترابط النص مع بعضه، وهي إحالة قبلية.

أمّا إحالة اللفظة على ما بعدها، فيرى بعض الباحثين أنّها أسلوب غير أصيل في اللغة العربية؛ لأنّه ناتج عن تأثير بعض التراكيب الأجنبية في اللغة العربية عندهم، وخاصة عند من يقومون بترجمة الكتب الأجنبية، من ذلك المثال الآتي الذي أورده نعمان بوقرة:[19]

(وفي بيانهم الختامي حرص المؤتمرون على ضرورة عقد ندوة دولية حول أهمّية تدريس اللسانيات في مراحل التعليم الأساسية)، فالملاحظ لهذا المثال يجد ضميرا متّصلا خاصّا بالغائب (هم) يحيل على كلمة (المؤتمرون) التي جاءت بعده وليست قبله، مما يبيّن أن الإحالة هنا بعدية، ولكن المتتبع للقرآن الكريم الذي يمثّل أعلى مرتبة في الفصاحة يجد ما يثبت الإحالة البعدية أيضا في الضمائر ، من ذلك قوله تعالى:

- ﴿ إِنَّهُ مَنْ يُشْرِكْ بِاللَّهِ فَقَدْ حَرَّمَ اللَّهُ عَلَيْهِ الْجَنَّةَ...﴾ المائدة(72) .

- ﴿قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ﴾ الإخلاص(01).

فالضمير المتصل (ـه) في الآية الأولى يحيل على الكلام الذي بعده، وقد سمّاه النحويون ضمير الشأن[20]، وفي الآية الثانية نجد ضمير الغائب (هو) هنا متقدّما على اللفظ المحال عليه وهو لفظ الجلالة (الله) الذي جاء بعده رتبة، فالإحالة هنا بعدية أيضا، والأمثلة في القرآن الكريم كثيرة على هذا النوع من الإحالة ممّا يثبت أصليتها في اللغة العربية، وقد سمّي ضمير الشأن عند البصريين أو الضمير المجهول عند الكوفيين؛ لأنه لم يسبقه مرجع يعود إليه، بل يتّخذ موضعا في صدر الجملة يفسّره الكلام الذي يليه فيبيّن دلالته واللفظ المحيل عليه[21] .

3) وسائل الإحالة النصية في قصيدة (من هنا):

استعمل الشاعر أحمد سحنون في قصيدته وسائل عديدة للإحالات النصية منها الضمائر وأسماء الإشارة وأدوات المقارنة، فأسهمت في اتّساق شعره (ربط العناصر اللغوية على مستوى البنية السطحية للنص[22])، ويمكن توضيحها فيما يلي:

أ- الضمائر:

قسّم الباحثون الضمائر إلى وجودية وملكية. فالأولى مثل: أنا، نحن، أنت،أنتما، هو، هي... وأمّا الثانية فتمثّلها الضمائر المتصلة بالأسماء[23]، إلاّ أنّ الكثير منها يحيل إحالات مقامية[24] باستثناء ضمائر الغائب التي تحيل إحالات نصّية، وقد وظّفها أحمد سحنون في قصيدته ونوّع في

استخدامها حتى صارت أكثر وسائل الإحالة ذِكْرا، وقد أسهمت في اتّساق النص الشعري عنده من ذلك قوله[25]:

هو عيد الذكريات الباقيات الصالحات

حيث استعمل الشاعر هنا ضمير الغائب (هو) كوسيلة للربط بينه و بين لفظة سابقة في القصيدة تحيل على كلمة(عيد) قبل أبيات من هذا الموضع، ممّا يجعل هذه الإحالة قبلية بعيدة المدى، باستعمال الضمير الوجودي(هو)، وهذا ما يجعل النص يترابط في ما بينه؛ إذ يعمد القارئ أو السامع إلى البحث عن دلالة الضمير وعرض الإحالات الممكنة من خلال البحث عن الخصائص الدلالية المشتركة بين المحيل والمحال عليه حتى لا يقع التِبَاس في هاته العملية.

وقال الشاعر في موضع آخر[26]:

لبلاد عزمِها حطّم آمال الغُزاة

إذ استعمل الشاعر هنا ضمير الغائب المؤنّث الدال على المِلْكية، من خلال إضافة كلمة (عزْم) إلى الهاء، وقد ربط بينها وبين الكلمة السابقة لها في البيت نفسه ممّا يجعل هذه الإحالة إحالة قبلية قريبة المدى، فالهاء في لفظة(عزمها) تحيل على كلمة (بلاد)، ولولا استعمالها لكان هناك تكرار غير مقبول لكلمة البلاد في البيت نفسه، فيصير اللفظ:(لبلاد عَزْمُ البلاد...) فالإحالة بالضمير هنا أسهمت في ربط الكلام ببعضه بطريقة تحافظ فيه على اتّساق النص وتماسكه.

ويمكن تبيين وسائل الإحالة النصية بالضمير ونوعها في القصيدة من خلال الجدول الآتي:

موضع الإحالة	وسيلة الإحالة	المحال عليه	طبيعة الإحالة
وبدا منه	ضمير الغائب المذكر المتصل (ه)	الوطن	إحالة قبلية بعيدة
نجتلي في ظلّه	ضمير الغائب المذكر المتصل (ه)	الوطن	إحالة قبلية بعيدة
أيّ عيد نلتقي فيه	ضمير الغائب المذكر المتصل (ه)	عيد	إحالة قبلية قريبة
ضمّ إخوانا نمتّهم	ضمير جمع الذكور الغائب المتصل(هم)	إخوانا	إحالة قبلية قريبة
هو عيد الشعر	ضمير الغائب المنفصل(هو)	عيد	إحالة قبلية بعيدة
هو عيد الذكريات	ضمير الغائب المنفصل(هو)	عيد	إحالة قبلية بعيدة
إنّه أقوى سلاح	ضمير الغائب المذكر المتصل (ه)	الشعر	إحالة قبلية قريبة
إنّه خير أداة	ضمير الغائب المذكر المتصل (ه)	الشعر	إحالة قبلية قريبة
تربها الزاكي	ضمير الغائب المؤنث المتصل (ها)	الأرض	إحالة قبلية قريبة
كلّ شبر فيه	ضمير الغائب المذكر المتصل (ه)	الوطن	إحالة قبلية بعيدة
لبلاد عزمِها	ضمير الغائب المؤنث المتصل (ها)	بلاد	إحالة قبلية قريبة

شوقها	ضمير الغائب المؤنث المتصل (ها)	بلاد	إحالة قبلية قريبة
فانفحوها	ضمير الغائب المؤنث المتصل (ها)	بلاد	إحالة قبلية قريبة
واجعلوا منه	ضمير الغائب المذكر المتصل (ه)	الشعر	إحالة قبلية بعيدة
لا تُضِعها فيها نصرك	ضمير الغائب المؤنث المتصل (ها)	العلوم	إحالة قبلية قريبة
ضع له	ضمير الغائب المذكر المتصل (ه)	الشعر	إحالة قبلية بعيدة
شعرا له	ضمير الغائب المذكر المتصل (ه)	شعرا	إحالة قبلية قريبة
تاريخها	ضمير الغائب المؤنث المتصل (ها)	الشعوب	إحالة قبلية قريبة
تملكه	ضمير الغائب المذكر المتصل (ه)	الشعوب	إحالة قبلية بعيدة
إنها العُدّة	ضمير الغائب المؤنث المتصل (ها)	الثروة	إحالة قبلية قريبة
فيما خُضته	ضمير الغائب المذكر المتصل (ه)	الغمار من (الغمرات)	إحالة بَعْدية قريبة

يتضح من الجدول توظيف الشاعر للإحالات القبلية إلاّ في موضع واحد اقتضت الضرورة تأخيرها لقربها من الضمير المحيل وقد أسهمت جميعها في تماسك نصّه، كما أنّ الضمائر المحيلة تنوّعت في قصيدته بين الإحالات القريبة والبعيدة من غير أن يشكّل ذلك عائقا في الربط، وقد شكّلت ضمائر المفرد الغائب الغالبيةَ القصوى لهذه الإحالات.

ب- أسماء الإشارة:

تقوم أسماء الإشارة بالربط القبلي والبعدي، ويمكن أن تدلّ على الظرفية الزمانية أوالمكانية، كما يمكن أن تدلّ على القرب أوالبعد أو غيرها من الدلالات، حسب تقسيم الباحث لها[27]، وقد وظّف الشاعر أحمد سحنون في قصيدته أنواعا عديدة لاسم الإشارة منها ما ورد في قوله[28]:

من هنا من هذه الأرض بدا نور الحياة

حيث استعمل الشاعر اسمي إشارة في هذا البيت هما (هنا) الخاصة بالمكان، و(هذه) مطلقة الدلالة والتي تدلّ على القريب، للإحالة على لاحق هي (الأرض)، فَاسْمَا الإشارة في هذا الموضع أحالا إحالة نصّية لاحقة دالّة على القريب، ولو لم يذكر الشاعر كلمة(الأرض) لأحالا إحالة خارجية تفهم من سياق الحال، ولكنّ ذكره للّفظة المحال عليها جعلها نصّية داخلية وعليه أسهمت الإشارة في ترابط النص و تماسكه.

وقد وظّف الشاعر أحمد سحنون العديد من أسماء الإشارة في قصيدته يمكن توضيحها في الجدول الآتي:

موضع الإحالة	وسيلة الإحالة	المحال عليه	طبيعة الإحالة
من هنا من ساحة المجد	(هنا)	ساحة المجد	مكانية قريبة لاحقة

من هنا من باحة الضاد	(هنا)	باحة الضاد الدالة على أرض الجزائر	مكانية قريبة لاحقة
من هنا من ملتقى الأبطال	(هنا)	ملتقى الأبطال الدال على أرض الشهداء	مكانية قريبة لاحقة
من هنا من هذه الأرض	(هنا)-(هذه)	الأرض	مكانية قريبة لاحقة
ولهذي الأرض تاريخ	(هذي)	الأرض	إحالة قريبة لاحقة
تلك الفنون المائعات	(تلك)	الفنون المائعات	إحالة بعيدة لاحقة
شعب هذا البلد	(هذا)	البلد	إحالة قريبة لاحقة
ذلكم شعبي	(ذلكم)	الشعب المذكور في أبيات سابقة وأعاد ذكره بعد الإشارة أيضا للتأكيد عليه	إحالة بعيدة سابقة
غير أنّا اليوم	(اليوم)	الزمن الحاضر	إحالة زمانية

يتّضح من الجدول توظيف الشاعر للعديد من الإحالات النصّية عن طريق أسماء الإشارة المكانية بنسبة كبيرة فدلّت على القريب نظرا لاعتزاز الشاعر بوطنه فقرّبه منه بتوظيفها، وقد دلّت عليها كلمات لاحقة، أمّا الإحالات الزمانية فقد وظّفها مرّة واحدة للإشارة إلى الزمن الحاضر عنده، فجمعت بين النصّية والمقامية؛ إذ ارتبطت بحاضر الشاعر أيضا، والأمر نفسه عند الإشارة للقريب من خلال توظيفه (هذا-هذه)، والبعيد من خلال(تلك-ذلكم)، هذه الكلمة الأخيرة أحال بها على نصوص سابقة حين تحدّث عن ميزات شعبه، وقد كانت الكلمات المحال عليها داخل النص فيها جميعا، ما يجعلها نصّية تربط بين أجزائه.

ج- المقارنة:

قسّم الباحثون المقارنة إلى عامّة تدلّ التطابق والتشابه، وخاصّة كمّية وكيفية باستعمال صيغة التفضيل غالبا؛ إذ تقوم جميعها بوظيفة اتّساقية داخل النص[29]، وقد وظّف الشاعر أحمد سحنون في قصيدته العديد منها ، نحو قوله[30]:

وظللْنا نُؤثر التقليد كالببغوات

حيث وظّف الشاعر أداة التشبيه(الكاف) للمقارنة بين الشباب وطائر الببغاء، وقد ذكر وجه الشبه في نصّه وهي كلمة(التقليد)، ويقصد الشاعر التقليد الأعمى دون إعمال الفكر مثل طائر الببغاء، وقد أحال على التقليد المقصود في الأبيات اللاحقة، ما جعل وسيلة المقارنة تسهم ترابط النص.

وقال في موضع آخر[31]:

إنّه أقوى سلاح إنّه خَيْرُ أداة

فقد استعمل الشاعر صيغة التفضيل هنا من خلال كلمة(أقوى) الدالة على أنّ هناك أسلحة أقلّ قوّة من الشعر والكلمات، فهذه الصيغة تحيلنا على مقارنة كمّية ضمنية لم يذكرها الشاعر

صراحة، والأمر نفسه مع استخدام كلمة(خيْر) الدالّة على مقارنة بينها وبين ما هو أقلّ منها، وعليه فقد أسهمت الصيغة في اتساق النص الشعري المقصود.

وقد وظّف الشاعر عدة وسائل للمقارنة في قصيدته يمكن توضيحها في الجدول الآتي:

موضع الإحالة	وسيلة الإحالة	بيان المقارنة
أغلى الأمنيات	صيغة التفضيل(أغلى)	يوجد ما هو أقلّ منها غلاء
أسمى اللغات	صيغة التفضيل(أسمى)	يوجد ما هو أقلّ منها سموّا
أقوى سلاح	صيغة التفضيل(أقوى)	يوجد ما هو أقلّ منه قوّة
أقبلوا كالطير	الكاف	تدلّ على التشابه في الإقبال
أزكى النفحات	صيغة التفضيل(أزكى)	يوجد ما هو أقلّ منها زكاء
أقوى العاصفات	صيغة التفضيل(أقوى)	يوجد ما هو أقلّ منها قوّة
نؤثر التقليد كالببغوات	الكاف	تدلّ على التشابه في تقليد كل شيء
أضحى الفتى مثل الفتاة	كلمة(مثل)	تدلّ على التشابه في عدة أشياء

يلاحظ من خلال الجدول أنّ الشاعر قد وظّف وسائل المقارنة المختلفة، باستخدام أدوات المقارنة مثل التشبيه بالكاف وكلمة(مثل)، إضافة إلى استخدام صيغة التفضيل الدالة على الكمّية والكيفيّة، والتي كان لها حضور كبير في القصيدة، ما جعل هذه الأدوات تسهم في اتّساقها.

خاتمة :

وفي ختام هذا البحث تظهر أهمية وسائل الإحالة النصية في قصيدة (من هنا) لأحمد سحنون؛ إذ أسهمت الروابط الضميرية في تماسك النص الشعري وترابطه، فنوّع الشاعر بين ضمائر الغائب التي كانت إحالات قبلية في أغلبها ربط من خلالها الكلامَ اللاحق بالسابق باستعمال الضمائر الوجودية والملكية على حدّ سواء، كما نوّع الشاعر في استخدام الإحالات الإشارية المكانية والزمانية وغيرها، إضافة إلى توظيف أدوات المقارنة أيضا من خلال استعماله أدوات التشبيه، وتوظيف صيغة التفضيل غير المتبوعة بالمفضّل عنه في القصيدة ، فأدّت هذه الأدوات دورها في سبك النص الشعري الأمرُ الذي جعلها جميعها تسهم في اتّساق النص الشعري المدروس وترابطه بصورة تقتصد فيه وتجنّبه التكرار أيضا.

قائمة المصادر والمراجع :

1- أحمد مختار عمر وآخرون، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1 2008.

2- الأزهري (محمد بن أحمد)، تهذيب اللغة، تح: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1 ، 2001.
3- ابن منظور(أبو الفضل جمال الدين محمد)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3 1993.
4- سيبويه (أبو بشر عمرو بن عثمان)، الكتاب، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1988.
5- السيرافي(الحسن بن عبد الله)، شرح كتاب سيبويه، تح: أحمد حسن مهدلي وعلي سيد علي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2008.
6- أحمد مختار عمر وآخرون، معجم الصواب اللغوي دليل المثقف العربي، عالم الكتب القاهرة، ط1، 2008.
7- نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب (دراسة معجمية)، جدارا للكتاب العالمي، الأردن، ط1، 2009.
8- روبرت دي بوغراند، تر: تمام حسان، النص والخطاب والإجراء، عالم الكتب، القاهرة ط1، 1998.
9- أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق القاهرة، ط1، 2001 .
10- محمد خطابي، لسانيات النص (مدخل إلى انسجام الخطاب)، المركز الثقافي العربي بيروت، ط1، 1991.
11- نعمان بوقرة، لسانيات الخطاب(مباحث في التأسيس والإجراء)، دار الكتب العلمية بيروت، ط1، 2012.
12- خليل بن ياسر البطاشي، الترابط النصي في ضوء التحليل اللساني للخطاب، دار جرير ط1، 2009.
13- أحمد سحنون، ديوان الشيخ أحمد سحنون، منشورات الحبر ، الجزائر، ط2، 2007.
14- بهجت عبد الواحد صالح، الإعراب المفصل لكتاب الله المرتل، دار الفكر، عمان، ط2 1997.
15- عباس حسن، النحو الوافي، دار المعارف، مصر ، ط3، 1974.

الهوامش :

[1] ينظر : أحمد مختار عمر وآخرون، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008، ج1 ص586 .

2 الأزهري (محمد بن أحمد)، تهذيب اللغة، تح: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1 2001 ، ج5، ص159.

[3] ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين محمد)، لسان العرب، دار صادر ، بيروت، ط3، 1993، ج11،ص186.

[4] سيبويه (أبو بشر عمرو بن عثمان)، الكتاب، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3 1988، ج1، ص25 .

[5] ينظر: السيرافي(الحسن بن عبد الله)، شرح كتاب سيبويه، تح :أحمد حسن مهدلي وعلي سيد علي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2008، ج1، ص187.

[6] أجاز بعض اللغويين استعمال الحرفين (على – إلى) في تعدية فعل الإحالة من ذلك عرضهم الأمثلة الآتية: **(أحال الموظَّفَ إلى التَّقاعد، أو أحال الموظَّفَ على التَّقاعد)**، بمعنى: أنهى خدماته لبلوغه سنَّ التّقاعد أولأسباب أخرى، (أحاله إلى مصدر أو إلى مرجع): أشار عليه بالرجوع إليه. ينظر: أحمد مختار عمر وآخرون معجم اللغة العربية المعاصرة ، ج1، ص586 .

[7] ينظر: أحمد مختار عمر وآخرون، معجم الصواب اللغوي دليل المثقف العربي، عالم الكتب، القاهرة، ط1 2008، ج1، ص16 .

[8] نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب (دراسة معجمية)، جدارا للكتاب العالمي، الأردن، ط1، 2009، ص81 .

[9] روبرت دي بوغراند، تر: تمام حسان، النص والخطاب والإجراء، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998، ص172.

[10] أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001 ص116-117.

[11] ينظر: محمد خطابي، لسانيات النص (مدخل إلى انسجام الخطاب)، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1 1991، ص 17.

[12] ينظر: المرجع نفسه، ص 18.

[13] ينظر : أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، ص117.

[14] ينظر: محمد خطابي، لسانيات النص (مدخل إلى انسجام الخطاب)، ص 17.

[15] ينظر : نعمان بوقرة، لسانيات الخطاب(مباحث في التأسيس والإجراء)، دار الكتب العلمية، بيروت ، ط1 2012 ، ص 47 .

[16] ينظر: خليل بن ياسر البطاشي، حاشية: الترابط النصي في ضوء التحليل اللساني للخطاب، دار جرير ، ط1 2009، ص165.

[17] ألقى الشاعر هذه القصيدة في مهرجان الشعر سنة 1975م بقاعة المقار بالجزائر. أحمد سحنون، ديوان الشيخ أحمد سحنون، منشورات الحبر، الجزائر، ط2 ، 2007، ج1، ص187.

[18] المصدر نفسه، ج ن، ص ن.

[19] نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب (دراسة معجمية)، ص82.

[20] ينظر: بهجت عبد الواحد صالح، الإعراب المفصل لكتاب الله المرتل، دار الفكر، عمان، ط2، 1997، ج3 ص111.

[21] ينظر: عباس حسن، النحو الوافي، دار المعارف، مصر، ط3، 1974، ج1، ص252 .

[22] ينظر: نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب (دراسة معجمية)، ص45.

[23] ينظر: محمد خطابي، لسانيات النص (مدخل إلى انسجام الخطاب)، ص18.

[24] اقتصر الشاعر أحمد سحنون على الإحالات المقامية الملكية في قصيدته، فجاءت خاصة بالمتكلم مفردا وجمعا في قوله: (إخوتي يا صاغة الشعر)، وفي قوله أيضا:(فلنُعد سيرتنا الأولى)، حيث تمّت إحالة الياء في كلمة (إخوتي) إلى الشاعر نفسه، كما أحال (السيرة) إلى الجزائريين عامة حين أسندها إلى جمع المتكلّمين، إضافة إلى إحالته على المخاطب المفرد المتلقّي لشعره حين كان في موضع نصح في قوله: (لا تدع ثروتك العظمى)، فهذه جميعها إحالات ملكية خارج النص. ولمزيد من الاطلاع على الإحالات المقامية ينظر: أحمد سحنون، ديوان الشيخ أحمد سحنون، ج1، ص186-190.

[25] المصدر نفسه، ج1، ص187.

[26] المصدر نفسه، ج1، ص188.

[27] ينظر: محمد خطابي، لسانيات النص (مدخل إلى انسجام الخطاب)، ص19.

[28] أحمد سحنون، ديوان الشيخ أحمد سحنون، ج1، ص186.

[29] ينظر: محمد خطابي، لسانيات النص (مدخل إلى انسجام الخطاب)، ص19.

[30] أحمد سحنون، ديوان الشيخ أحمد سحنون، ج1، ص189.

[31] المصدر نفسه، ج ن، ص 187.

تحليل حاجات متعلمي اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية

Needs analysis of Arabic language learners

In the light of applied linguistics

الدكتور: عوشاش خليفة

قسم اللغة والأدب العربي-جامعة محمد بوضياف-المسيلة(الجزائر)

khelifa.aouchache@univ-msila.dz

تاريخ الإيداع: 2021/04/01 تاريخ القبول: 2021/07/23 تاريخ النشر: 2021/09/15

ملخص:

يعد تحليل الحاجات التعليمية أساسا من أسس التعليم الجيد للغات الطبيعية، حيث يساعد على تحديد الأهداف الحقيقية والدقيقة التي تدفع بالمتعلمين إلى تعلم لغة من اللغات، كما يساعد القائمين على تصميم الدورات والمقررات التعليمية تصميما دقيقا يمكن من تحقيق ما يرغب فيه هؤلاء المتعلمون، وتركز إشكالية هذه الدراسة على التعامل مع تحليل الحاجات التعليمية لمتعلمي اللغة العربية في ضوء تخصص اللسانيات التطبيقية بوصفه الحقل الذي يهتم بحل مشكلات استعمال اللغة.

الكلمات المفتاحية: الحاجات التعليمية؛ اللغة العربية الفصحى؛ اللسانيات التطبيقية؛ المتعلمون؛ التواصل.

Abstract:

The analysis of educational needs is one of the foundations of a good teaching of natural languages, as it helps to define the real and accurate goals that push learners to learn a languages, and helps those in charge of designing courses and educational programs accurately to achieve what these learners desire, and this study focus on the problematic of analysis educational needs of Arabic language learners in light of the applied linguistics Specialization as the field concerned with solving language use problems.

Key words: Educational needs; Classical Arabic; Applied linguistics; Learners; Communication.

1. مقدمة:

كانت سنوات الستينيات من القرن العشرين نقطة تحول في مجالات علمية كثيرة حيث برزت إلى الوجود تخصصات عديدة، وأطرت المجال المعرفي والعلمي توجهات جديدة غيرت زوايا النظر إلى القضايا المحيطة بالإنسان المعاصر، فتغير النظر إلى البحث العلمي وتغيرت معه تصورات التعليم، وانطبعت التخصصات بحاجات المجتمع الفعلية، ومن بين التخصصات التي برزت إلى السطح والتي لها علاقة بهذه الدراسة الاتجاه الاتصالي في تعليم اللغات واللسانيات التطبيقية وتحليل الحاجات التعليمية وغيرها كثير.

فقد نشأ تعليم اللغة الاتصالي بسبب التركيز على الاتصال بوصفه مبدأ تنظيميا للتعليم بدلا من التركيز على التمكن من النظام القواعدي للغة، و شكل هذا تغيرا في المنطلقات حول تصور طبيعة اللغة وغاياتها ومقرراتها في التعليم، كما شكلت متغيراته هاجس البحث الأساس عن منهجية التعليم المناسبة[1]، فكان ذلك سببا في تحول التركيز في اللسانيات من القواعد الشكلية بوصفها مكونا جوهريا للقدرات اللغوية إلى الاهتمام بكيفية استخدام اللغة من قبل المتحدثين في سياقات اتصالية معينة، وأطلق على القدرة على استخدام اللغة استخداما اتصاليا وفقا لأدوار المشاركين ولطبيعة التحولات مصطلح: القدرة الاتصالية communicative competence.

وبلا شك فقد حاولت اللسانيات التطبيقية التي عاصرت الاتجاه التواصلي استثمار هذه المتغيرات في تعليم اللغة -موضوعها التقليدي -تغييرا لما كان سائدا من التركيز على القدرة القواعدية أو اللغوية linguistic /grammatical competence [2] بل استجابت بحماسة زائدة لفكرة التعبير عن المقررات على شكل وحدات اتصالية لا وحدات قواعدية، ولا يخفى مدى انعكاس ذلك التوجه على التعليم في العقود اللاحقة.

في المرحلة نفسها ظهر تحليل الحاجات بوصفه مرحلة متميزة وضرورية في تخطيط العمليات التربوية[3] مدعما من خلال حركة الأهداف السلوكية في تخطيط التعليم[4]، حيث أصبحت المناهج المختلفة ترتكز على تحليل الحاجات كأساس أولي، وانتبه الباحثون إلى أن حجم التركيز الذي يوجهه المتعلمون لأنشطة التعلم مهما كان نوعها يعتمد على كفاءة تلبية حاجاتهم، ولهذا كان من المنطقي أن تبنى البرنامج الجيدة على الحاجات الفعلية، ومن هذا المنطلق اصبحت الإجراءات المستخدمة لجمع المعلومات حول حاجات المتعلمين معروفة باسم: تحليل الحاجات.

أما في الحقل الخاص بتعليم اللغات فقد تم تقديم تحليل الحاجات من خلال حركة الإنجليزية لأغراض خاصة؛ حيث بدأ اللسانيون التطبيقيون في توظيف إجراءات تحليل

الحاجات بشكل متزايد في تعليم اللغة بداية من ستينيات القرن العشرين، وبحلول الثمانينات من القرن نفسه ظهرت في مناطق كثيرة من العالم فلسفة قائمة على تحليل الحاجات في تعليم اللغة وتصميم البرامج المهنية التوجه.[5]

بناء على العرض السابق تستمد إشكالية هذه الدراسة أهميتها من الذيوع الذي انطبع به موضوع تحليل الحاجات في حقل تعليم اللغات في العقود الأخيرة وتقاطعه مع اللسانيات التطبيقية، لتتبلور الإشكالية في سؤال جوهري هو: ما مدى فاعلية تحليل الحاجات في تعليم العربية؟

2. الحاجات التعليمية: المفهوم والتخطيط والوسائل:

1.2مفهوم تحليل الحاجات التعليمية اللغوية:

يجب الإقرار أن الاختيار العشوائي للمادة اللغوية الموجهة للتمكن من استخدام اللغة مضيعة للجهد والوقت لكل من المتعلمين والقائمين على عملية التعليم، لذا فإن تحديد الأهداف المبنية على الحاجات يجعل الجهود متناسبة في التعليم والتعلم، وفي تهيئة المحتويات والوسائل التعليمية، ولا يمكن أن يكون ذلك أقرب إلى الواقع إلا برصد الحاجات التي يتعلم من أجلها الناس لغة من اللغات، فلتحديد الحاجة الدور الأساس في اتخاذ التدابير الملائمة.

ويعرف ريتشاردز وشميت Richards and Schmidt الحاجات التعليمية على أنها عملية تحديد وترتيب الحاجات التي يطلبها المتعلم من اللغة[6] ويقرن رشدي أحمد طعيمة معناها بالبواعث والدوافع أو العوامل التي تولد عند الدارس إحساسا داخليا، ورغبة في تعلم لغة معينة[7]، وهي كذلك رغبة داخلية يحركها حافز قوي لبلوغ غرض تواصلي.[8]

ويرى كل من هانشتون ووتر Hutchinson and Waters أن مفهوم الحاجات اللغوية يتسع ليشمل ثلاثة مفاهيم أساسية هي: أولا الضرورات أي ما ينبغي أن يعرفه المتعلم لكي يواجه بكفاءة مطالب الأداء اللغوي في مواقف معينة، وثانيا أوجه العجز ويعني به المسافة بين ما يلزم المتعلم أن يعرفه من اللغة وبين ما يعرفه بالفعل منها، أما المفهوم الأخير فهو الرغبات ويقصد به ما يرغب الدارس في تحقيقه من خلال اللغة.[9]

إن مصطلح الحاجات ليس مصطلحا مباشرا كما قد يبدو لأول وهلة، ومن هنا فإن المصطلح قد يستخدم أحيانا للإشارة إلى ما يريده المرء من رغبات ومطالبات وتوقعات ودافعية ونقص وقيود ومتطلبات كما توصف الحاجات غالبا على شكل عجز لغوي، أيضا أي توضيح الفرق بين ما يستطيع المتعلم القيام به في اللغة، وما ينبغي أن يكون قادرا على القيام به، ويوحي هذا بأن الحاجات حقيقة موضوعية، ولكنها ببساطة تنتظر أن يتم التعرف عليها،

ومن ثم تحليلها. لكن الحاجة ليست شيئا موجودا يمكن مواجهته جاهزا في الطريق إنه شيء يتم بناؤه، وهو مركز الشبكة المفاهيمية، ونتاج عدد من الخيارات المعرفية، وهذه الخيارات ليست ساذجة بذاتها[10]، فعند التأمل في حاجات المهاجرين في بلد من البلدان مثلا نجدها تتمثل في الرغبة تحقيق الاستيعاب الثقافي واللغوي بأسرع وقت ممكن، ومن ثم فالقيام بتحليل الحاجات للتعرف على المهارات اللغوية التي يحتاج إليها المهاجرون لتحقيق الاكتفاء التواصلي تمر عبر استيعاب الثقافة السائدة، ولكن بعض المهاجرين قد يرون أن غاياتهم تتعلق فقط بالتواصل لأجل الاستقلالية في التعامل، ومن ثم فهم لا يرغبون في تمثل ثقافة البلد، وعليه فإن الخيارات المعرفية هي التي تقف محفزا للحاجات.

عادة ما توصف الحاجات على أنها حاجات لغوية، أي مجموع المهارات اللغوية التي يحتاج إليها لتحقيق التواصل في مجتمع يتحدث لغة ما، لكن في كثير من الأحيان هناك حالات لها أنواع كثيرة من الحاجات تتصل هذه الحاجات بالسكن، والعناية الصحية، وفرص إلحاق الاطفال بالمدارس، والاستفادة من هيئات المجتمع وخدماته، ومنه يجب أن يقدم البرنامج للمتعلمين المصادر اللغوية وغير اللغوية التي يحتاجون إليها لفهم المصادر التي يحق لهم استخدامها في المجتمع والوصول إليها، والتعبير عن حقوق المتعلمين ورغباتهم والدفاع عنها؛ فتخطيط برنامج لتعليم لغة من اللغات في هذه الحالة لا يقتصر فقط على التعرف على حاجات المتعلمين اللغوية، ولكنه يجب أن يكون تخطيطا يهدف إلى تمكينهم من التعرف الوضع الجديد بشكل جيد، ليتمكنوا من تحديد شكل الأدوار التي يجب أن يؤدوها في ضل هذا الوضع.

وبالنظر إلى حجم المجموعة الأصلية يمكن التفريق بين نوعين من تحليل الحاجات؛ تحليل ضيق النطاق وتحليل واسع النطاق؛ فعند القيام بتحليل الحاجات ضيق النطاق مثل الذي يقوم به معلم اللغة في الفصل الدراسي، يكون المستفيدون هم المعلمون والمتعلمون ومنسقو البرامج، أما عند القيام بتحليل الحاجات واسع النطاق فسيكون هناك جمهور متعدد يرغب في تلقي نتائج التحليل. لكن المهم أنه لا يمكن التعرف على كل الجماهير المتلقية الأساسية في بداية الدراسة، حيث يمكن أن تتغير أثناء الدراسة. ويمكن أن يكون لتحليل الحاجات بعد سياسي، أو اقتصادي أو اجتماعي حسب الشخص المسؤول عن بناء الحاجات[11].

ويقصد بالمجموعة الأصلية المستهدفة في تحليل الحاجات عينة الأشخاص التي سوف سيتم جمع المعلومات عنها، وتتكون من متعلمي اللغات المتوقع التحاقهم بالبرنامج سواء كانت برامج تعليمية عامة كبرامج التعليم النظامي، أو برامج المؤسسات الخاصة التي تستهدف تعليما متخصصا في اللغة، وهي تشمل صانعي السياسة ووصاياتها كوزارات التربية،

والمدرسين والمتعلمين والأكاديميين، وأصحاب العمل والمتخصصين في التدريب المهني وجماعات الضغط الاجتماعي وهيئات المجتمع التي لها صلة بالموضوع.

أما تحديد العينة الفعلية التي تجمع منها الحاجات فقد تكون المجموعة صغيرة مما يمكن الدراسة من أن تجعلها مشمولة شمولا كليا، أما إذا كانت المجموعة كبيرة فلابد أن يتخذ بصددها قرار يتعلق بالحجم، الذي سيشمل عناصر محددة لتمثيل المجموعة، في إطار مراعاة التجانس مع المجموعة الأصلية.

2.2 تخطيط تحليل الحاجات:

إن الخطوة الأولى التي يجب القيام فتحليل حاجات متعلمي اللغات تتمثل التحديد الدقيق لغرض أو أغراض تحليل الحاجات اللغوية، انطلاقا من التفريق بين تعليم اللغة العام أو النظامي وبين تعليم اللغة لأغراض خاصة، حيث الهدف من الأول تعليم اللغة من أجل التمكن من اللغة بكاملها ويمتاز بطول المدة، أما الثاني فالهدف منه تعليم الجوانب التي يعجز المتعلم عن التمكن منها في التواصل ويمتاز بقصر المدة.[12]

بناء على هذه الخطوة يتم تحديد القائمين على تنفيذ التحليل والقائمين على جمع نتائجه وتحليلها، وهذا حسب طبيعة وحجم المتعلمين حيث يكون التحليل على نطاق ضيق إذا كانت المجموعة الأصلية أو المستهدفة كبيرة فتختار منها عينة نموذجية أو يكون على نطاق واسع إذا أمكن استيعاب المجموعة، وهي الخطوة الثانية في بناء التخطيط.

وفي الخطوة الثالثة النظر في نوع الحليل كذلك حيث قد يكون التحليل رسميا من خلال الوسائل المعروفة، أو غير رسمي عن طريق المناقشات التي تحدث بين المعلمين والمتعلمين من أجل اختيار ما يجب التركيز عليه في العمل.

واستحداث تماسك المجموعة من خلال تأسيس تطابق في حاجات التعلم والتحليل، عادة ما يكون المهمة الأساسية للمعلم خلال الأيام الأولى للدورة التعليمية، وهو مكون ضروري لاكتشاف المعلومات المتعلقة بحاجات المتعلمين التي ينبغي تسجيلها. ويمكن استخدامها كمدخلات لوضع الأهداف العامة والخاصة، وتحديد هيكل دورات تعليم اللغات، كما أن المعلومات التي يتم جمعها بهذه الطريقة تدعم المعلومات التي يتم جمعها بالوسائل الرسمية.

3.2 وسائل تنفيذ تحليل الحاجات:

هناك العديد من الوسائل التي يمكن استخدامها للقيام بتحليل الحاجات، بل إن نوعية المعلومات التي يتم الحصول عليها يعتمد غالبا على نوع الوسائل التي يتم استخدامها واختيارها للمهمة، ونظرا لاستحالة العمل بوسيلة تمتاز بالكمال والدقة المتناهية في التحليل، ينصح بجمع المعلومات بناء على مصادر متعددة بهدف الحصول على المصداقية المناسبة.

يرى جاك رتشاردز Jack Richards أحد المختصين في بناء مناهج التعليم اللغوي أن هناك تسعة وسائل تعد أهم وسائل جمع المعلومات وهي كما يلي[13]:

- **الاستبيانات**: وهي أشهر الوسائل استخداما وهي سهلة الاعداد نوعا ما، ويمكن استخدامها من مجموعة كبيرة من الدارسين، كما يمكن الحصول عن طريقها على معلومات يسهل وضعها في جداول وتحليلها ويمكن استخدامها أيضا للحصول على معلومات حول الكثير من القضايا مثل استخدام اللغة، وصعوبات الاتصال، وأساليب التعلم المفضلة والتوجهات والاعتقادات والأنشطة الصفية المفضلة.

وتصممها إما بناء على مجموعة من العناصر المقيدة؛ حيث يختار المجيب من بين عدد محدود من الإجابات المقيدة أو غير المقيدة حسب اختياره وحريته دون تقييد إجابة محددة وهي أفضل وأسهل بناء وتطبيقا، كأن يبنى الاستبيان حول مجموعة الموضوعات التي تتمحور حول التعرف على موقف المتعلم تجاه اللغة الهدف، وعلى تقويمه الذاتي للمستوى الحالي لكفايتة اللغوية في اللغة الهدف وخبراته السابقة فيها، وعلى آراءه حول كتبها المدرسية وطرق تدريسها، وأخيرا على أساليب التعليم التي يميل إليها أو يتفاعل معها.

لكن من عيوب الاستبيان أن المعلومات التي يمكن الحصول عليها قد تكون سطحية أو غير دقيقة، وتحتاج غالبا إلى مواصلة طرح الأسئلة والحصول على معلومات إضافية لفهم ما يقصده المجيبون بشكل أكثر اكتمالا. ونظرا لانتشار الاستبانات السيئة ينصح بمعرفة مبادئ التصميم الجيد لرفع مستوى الموثوقية في جانبها المعلوماتي، كما أن تجريبها قبل توزيعها أمر أساسي للتعرف على مواطن الغموض والنقص فيها.

- **التصنيفات الذاتية**: وهي مقاييس انطباعية وغير رسمية يستخدمها المتعلمون لتصنيف قدراتهم أو مستويات خبراتهم باللغة الهدف، وما يؤخذ عليها هو انطباعيتها وعدم ثبات محك القياس فيها، مما يجعلها غير صحيحة في كثير من الأحيان، كما قد لا تنطبق على التصورات الصحيحة للتصنيف الاجتماعي.
- **المقابلات:** هي وسيلة من الوسائل الأكثر عمقا في سبر مستوى المتعلمين وجمع المعلومات عن مستواهم اللغوي، لكنها تستغرق وقتا طويلا في التنفيذ، ولا تتحقق إلا في المجموعات الصغيرة الحجم.
- **الاجتماعات:** تشبه إلى حد بعيد وسيلة المقابلات الشخصية في كم المعلومات التي يمكن الحصول عليها مع الاختلاف في مستوى الدقة حيث لا تكون دقيقة بسبب طغيان وبروز

لبعض المتعلمين أثناء النقاش مقارنة بمتعلمين آخرين لا يمتلكون الجرأة أو لا يترك لهم الوقت الكافي للحديث.

- **الملاحظة:** وهي وسيلة واقعية وفعالة تقوم على تتبع السلوك اللغوي للمتعلمين أثناء تأدية المهمات التواصلية في موقف عملي محدد، الأمر الذي يساعد على إدراك جوانب النقص أو الحاجات الفعلية.
- **جمع عينات من لغة المتعلم:** جمع عينات للأداء اللغوي في مهمات مختلفة شفاهية أو كتابية كاختبارات المحاكاة أو اختبارات التحصيل والأداء لتوثيق المشكلات التي يواجهونها.
- **تحليل المهمة:** وهي تشبه وسيلة الملاحظة السابقة الذكر ويقصد بها تحليل أنواع المهمات التي سيقوم بها المتعلم مثل الأدوار التي يقوم بها مسير الفندق ابتداء من الترحيب بالضيوف، وسؤالهم عن حاجتهم في الإقامة الفندقية، واعطائهم المعلومات حول ميزات الفندق، ثم القيام بإجراءات الحجز، وتوديعهم عند المغادرة.
- **دراسة الحالات:** ويقصد بها القيام بتتبع حالة متعلم معين في خبراته المختلفة كدراسة حالة مهاجر ما، بتسجيل خبراته اللغوية في المواقف المختلفة لمدة معينة، وهي مصدر ثري للمعلومات التي تستكمل من مصادر أخرى كما أنها قد تكون نمطا من أنماط الخبرات التي يصادفها المجتمع من حين لآخر.
- **تحليل المعلومات المتوافرة:** وهي معلومات تستقى من الكتب والمقالات والتقارير والمسوح والسجلات والملفات انطلاقا من أن أغلب المشكلات التعليمية قد كتب عنها أو تم تحليلها ولهذا تستخدم لأثراء التصورات حول التخطيط والرفع من مصداقيتها العملية.

تلك هي أهم الوسائل التي يمكن لمحلل الحاجات أن يعتمد عليها في جمع المعلومات وتحليلها، ليبني تصورا سليما للمحتوى التعليمي وطرائق تقديمه، وهي وسائل موجهة للعمل ومقللة لحجم الأخطاء التي تترتب عن تقديم المحتويات التي تقوم على تحليل الحاجات.

3. حاجة المتعلمين إلى العربية وصعوبة تحديد الحاجات المتعلقة بها:

1.3 الحاجة إلى تعلم اللغة العربية:

نظرا لأن اللغة العربية هي اللغة الرسمية في البلاد العربية؛ فإن الدول الأجنبية تتسابق لتعلم اللغة العربية، لإقامة علاقات وطيدة مع البلاد العربية: حكومات وشعوبا؛ وذلك للأهمية: الدينية، والسياسية والجغرافية والاقتصادية، والتاريخية، والثقافية لهذه المنطقة، وهذا الإقبال العالمي على تعلم اللغة العربية جعلها من اللغات العالمية التي يزداد الإقبال على تعلمها يوما بعد يوم.[14]

وانطلاقا من الأهمية التي للعربية في الوسط الدولي، فإن الحاجة إلى تعليمها للراغبين في التعامل والتواصل مع المجتمعات العربية غدا أمرا ضروريا لتسهيل التواصل مع من يتعاملون معهم في هذه البلاد، كل حسب ميدان ومجال تعامله والمواقف التي تجمعه بالمتعاملين؛ ولهذا برزت ضرورة تحليل الحاجات اللغوية لهؤلاء المتعلمين في مواقف الاتصال التي يحتاجون إلى استعمال اللغة فيها؛ ومن ثم بناء وتصميم البرامج اللغوية التي تقدم لهم دورات تعليمية في ضوء هذه الحاجات، لتساعدهم على تجاوز عقبات التواصل في المواقف التي يتعرضون لها[15].

وقد حدد رشدي أحمد طعيمة المواقف العامة التي يتعرض لها متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها في أثناء التعامل مع الآخرين، دعا إلى العمل على تحديد المفردات الأساسية التي يحتاج إليها المتعلمون المبتدئون عند تعلمهم اللغة العربية، بما يمكنهم من الاتصال بمتحدثي اللغة العربية في أقطارها المختلفة بدقة وكفاءة.[16] وتتمثل في مناشط الحياة المتعلقة بكل من السكن، العمل، وقت الفراغ، السفر، العلاقات مع الاخرين، المناسبات العامة والخاصة، الصحة والمرض، التربية والتعليم، التسوق، المطعم، الخدمات، الحديث البلدان والأماكن، اللغة الأجنبية، المناخ.[17] وكل مجال من هذه المجالات يستدعي أنماطا من اللغة مناسبة لها.

ففي مجال التعارف أو العلاقات مع الآخرين مثلا نجد أن المتعلم يقدم نفسه إلى غيره بذكر اسمه، كما يسأل في الوقت ذاته عن اسم محاوره، يعرف الغير بالجنسية ومكان الإقامة وربما الديانة والمذهب من تلك الديانة إن وجد، والهدف من المجيء إلى البلد العربي، كما ينهي الحوار بطريقة مؤدبة ويودع من يتعرف عليه.

وفي مجال الطعام يسأل عن أهم المطاعم وعن أنواع الأطعمة المفضلة واللذيذة، وعن الطاولة وعن طريقة الدفع، وعن آداب الأكل وغيرها وكلها تحتاج إلى حقول معجمية ودلالية وسلوكات لغوية محددة يحتاج إليها الوافدون والسياح لتسهيل التواصل، وينطبق الأمر على مناشط الحياة الأخرى والتي تكشف عنها وسائل تحليل الحاجات.

من الجانب النظري يبدو الأمر بسيطا حيث يمكن بناء مقررات تعليمية تغطي هذه الجوانب ويفتح المجال للمتعلمين للدخول في دورات تدريبية حسب المواقف والحاجات، لكن المشكلة التي تطرح نفسها في المجتمع العربي في هذا السياق تتمثل في السؤال عن اللغة التي يكون بها التعليم لتلبية حاجات المتعلمين باللغة الفصحى أم باللهجات العامية؟ ويجر السؤال إلى التفكير في النحو والصرف وبناء الدلالة. هل نجعل المتعلم يتعلم أشياء لا يجدها في الواقع أم نكرس العامية في عملية التعليم؟ وينطبق الأمر على جميع مجالات التواصل في هذا الإطار؛ السكن، المرض، السفر، الطعام، المفاوضات في البيع والشراء، إضافة إلى ضرورة تحديد المواقف التي يتوقع أن يمر بها متعلمو العربية، أو التي يحتاجون فيها إلى اللغة العربية

الفصحى، حتى لا تكون هناك فجوة بين المناهج التعليمية والحاجات اللغوية التي تتعلم من أجلها العربية.

ورغم تلخيص هداية هداية إبراهيم لأوجه النقص التي تطال البرامج اللغوية التي صممت لتعليم الأجانب اللغة العربية في البلاد العربية، ووسمها بأنها لا تلبي حاجات المتعلمين في المجتمع الذي وفدوا إليه، سواء في المعاهد التي يدرسون بها أم في السكن أم في المطعم أم في السوق أم في المكتبة أم في الشارع، وارجع السبب إلى أن هذه المواقف تحتاج إلى اكتساب المتعلمين لمهارات معينة في ضوء المواقف التي يتعرضون لها مستشهدا بكل من دراسة عبد الحق الضبياني في اليمن ووفاء سليم في دمشق[18] إلا أن السبب الوجيه يعود إلى الفروقات بين الفصحى والعامية في البلاد العربية، حيث ما ذكر من استخدامات للغة في المواقف المشار إليها لا يتوافق مع منطق الفصحى التي بنيت عليها مناهج التعليم نحوا وصرفا وتركيبا وطريقة تمثيل الدلالات، يضاف إلى ذلك أن الجانب التداولي الفعلي تسيطر عليه اللهجات في كل بلد مما يفقد المناهج التعليمية للغة العربية قيمتها الاستعمالية ويجعل ادعاء رصد الحاجات في تعليم العربية في معظم المواقف متنافيا مع ما يجده متعلم اللغة الوافد.

2.3 صعوبات تحديد حاجات متعلمي العربية:

إذا كان تحليل الحاجات يستخدم في تعليم اللغة لتحديد المهارات اللغوية التي يحتاج إليها المتعلم لأداء دور معين مثل: مرشد سياحي، أو مدير مبيعات، أو مسير فندق، أو تحقيق قدرة على التواصل الاجتماعي في مجموعة من المواقف ويستخدم في تحديد ما إذا كانت دورات معينة تعالج حاجات المتعلمين المتوقع التحاقهم بالبرنامج بشكل كاف، إضافة إلى تعيين المتعلمين الذين هم في حاجة فعلية للتدريب على مهارات لغوية معينة والتعرف على التغييرات التي يشعر بأهميتها لدى المجموعة المستهدفة، وكذا التعرف على الفجوة بين ما يستطيع المتعلمون القيام به فعلا، وماهم بحاجة إلى أن يكونوا قادرين على القيام به في التواصل اللغوي[19]، في إطار المجتمعات المنسجمة لغويا حيث التقارب بين اللغات الرسمية واللغات الاجتماعية مثلما هو الحال في اللغة الإنجليزية ولغات أوروبا، يمكن الحديث عن استعمال اللغة في المواقف المشار إليها، أما استخدام تحليل الحاجات في الوضع اللغوي لمتعلم العربية سواء في البلدان العربية لمن هو في حاجة إلى تحسين وضعه اللغوي أم من هو في حاجة ماسة إلى الانخراط في المجتمعات العربية ممن لا ينطق بالعربية فوضع معقد للغاية، يحتاج إلى دراسات جادة تضيئ جوانب التعقيد ومواضع المشكلات لتجاوزها إلى الحلول اللازمة.

لعل المشكلة الأساسية التي تعترض تحديد الحاجات اللغوية لمتعلمي العربية تتمثل في ظاهرة الازدواجية اللغوية، التي ابتعدت فيها اللهجات عن العربية الفصحى ابتعادا كبيرا حتى

أمكن وصف الوضع بالثنائية اللغوية وليس بالازدواجية، نظرا لاختلاف المستوى التركيبي المعجمي بين الفصحى واللهجات العامية، والذي لا يلتقي مع الرسمي الفصيح إلا نادرا، يضاف إلى ذلك انعدام الوجود الفعلي للفصحى إلا في المجالات الرسمية في الحكومات والبرلمانات والإدارات والمدارس والجامعات والمساجد وغيرها، أما المجالات والمواقف غير الرسمية التي تقتضي الحوار والمقابلات الشخصية والمزاح واللعب والسفر والبيع والشراء والسكن والأكل والسمر فيقتضي اللغة العامية[20]، بل ويطرح وضع البلدان العربية جانبا آخر من الإشكال بعيدا عن اللهجات يتعلق بنوعية العربية الفصحى التي يمكن التعامل معها؛ فصحى النصوص والكتب القديمة والفصحى الحديثة هذا عندما يتعلق الأمر باستعمال وتعليم اللغة الرسمية[21].

هذه الوضعية المعقدة تجعل اللسانيين التطبيقيين بمختلف تخصصاتهم يتدخلون في حل الاشكال، انطلاقا من التعرف على الحاجات اللغوية الفعلية للمتعلمين، والتي لا تتعلق فقط، بجوانب النقص عندهم في موضوع التواصل اللغوي بالعربية؛ بحيث تبنى برامج ودورات تعليمية في جوانب النقص في العربية، بل الأمر يتعدى إلى توجيه المتعلمين إلى المستويات المختلفة للغة بين رسمية فصحى ولهجات تختلف من بلد عربي إلى آخر، ومن منطقة إلى أخرى في البلد الواحد في إطار التعامل المزدوج بين الفصحى المسيطرة على معظم التعاملات الاجتماعية التي يحتاجها المتعلم، وبين الفصحى ذات الطابع المكتوب والتي لا تستعمل إلا في قطاعات محدودة، ولا يمكنها أن تلبي حاجيات المتعلم العادية من سكن وإطعام وبيع وشراء وحوار اجتماعي.

في ظل هذا السياق يصعب أن يجد واضعو المناهج أمامهم حاجات لغوية معينة ودقيقة ينبغي الاهتمام بها عند إعداد المواد التعليمية لمتعلمي العربية، نظرا للتعامل المتداخل بين مستويات اللغة الفصيح واللهجي اليومي، كما يبقى تعليم العربية وفق حاجات المتعلمين أمرا صعب التحقيق معظم مناشط الحياة العربية.

4-خلاصة

يستنتج مما سبق أن تحليل الحاجات يوجه التعليم اللغوي التوجيه المناسب، حيث يوفر المجهودات على الأصعدة المختلفة سواء تعلق الأمر بالكشف عن المجموعات المستهدفة في العملية التعليمية أم باختيار محتويات التعليم المناسبة وطرق التعليم الملائمة أو اعداد المعلمين أو اختصار الوقت في الوصول إلى الأهداف لأداء مهمة معينة من خلال اللغة في موقف من مواقف الحياة والتواصل، حيث المعلومات التي تجمع بالوسائل المختلفة تسهم في تيسير التعلم سواء في تحليل الحاجات الواسع النطاق أو الضيق النطاق.

كما يلاحظ أن تحديد الحاجات في تعليم العربية أمر معقد وصعب بسبب محدودية استعمال الفصحى في الحياة العامة التي سيطرت عليها العاميات في كل البلدان العربية، حيث تختلف مستويات اللغة معجما وتركيبا وأداء، مما يجعل بناء مناهج تعليمية واقعية بعيدة عن اللغة العربية الفصحى في مجالات التواصل الحياتية أمرا واردا في ظل هذا الوضع لأن التواصل لا يتم بالفصحى، إلا أن للفصحى مجالات معينة ولكنها مجالات تبقى محدودة بالتعامل مع المؤسسات التابعة للهيئات الرسمية أكثرها في الجانب المكتوب وليس الشفوي، وفي حالة بناء برنامج تعليمي وفق اللهجات العامية سيبنى عالما آخر له معاييره الواقعية المخالفة للفصحى.

ورغم ما يلاحظ من اندفاع الدارسين إلى الحديث عن تلك الحاجيات، وعن تدريس العربية اتصاليا إلا أن ذلك ينتهي بالحكم بضعف واقعيتها وضحالة فعالية مناهج التعليم فيها.

لهذا ينصح عند الحديث عن تعليم العربية البدء بتحديد مجالات الاستعمال الفعلي لها، لأن ما هو شائع في الكتب من حاجات ليست حقيقية؛ فالسؤال عن السكن والفندقة والتعارف، والسؤال عن الأكل، والسفر، وكثير مما يذكر هي مجالات للعاميات أي، مجال المفردات والتراكيب لا تتوافق مع الفصحى، وإعداد دورات تدريبية وكتب ومناهج في هذا الإطار لا معنى له، بل هو هدر للوقت وتعليم لما لا وجود له في الواقع، إلا أن تكون للمتعلمين حاجات متعلقة بتخصصات اللغة العربية والأدب العربي، أو ما تفرضه مهن المؤسسات الرسمية، من دورات تدريب في الاعلام، أو خطابة برلمانية.

الهوامش

[1] - جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة ناصر بن عبد الله بن غالي، صالح بن ناصر الشويرخ، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، 2007، ص: 54

[2] - نفسه، ص: 54-55

[3] - نفسه ص: 75

[4] - نفسه: 75

[5] - نفسه ص: 76

[6] - Jack Richards، Richards Schmidt، Dictionnary of language teaching and applied linguistics، Longman، London,2002,p354

[7] - رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لأغراض خاصة، مفاهيمه، أسسه، منهجياته، المنطمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، السودان، 3/2 جانفي ،2003، ص: 6 وانظر كذلك رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-أيسيسكو-2006، ص:224

[8] - سارة عبد الله القحطاني خالد عبد العزيز الدامغ، تحليل الحاجات اللغوية لمتعلمات العربية الناطقات بغيرها لأغراض دينية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، غزة مج 28 ع 5 2020 ص: 957

[9] - Hutchinson, T. and Waters, A, English for Specific Purposes: A learning centered approach, Cambridge, Cambridge University Press1987, p 3.

[10] - تطوير مناهج تعليم اللغة، ص:80

[11] - نفسه، ص:75

[12] - محجوب التنقاري، اللغة العربية لأغراض خاصة، اتجاهات حديثة وتحديات، منشورات الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، 2007، ص7

[13] - تطوير مناهج تعليم اللغة، ص: 89-93

[14] - هداية إبراهيم هداية الشيخ، الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها، سجل المؤتمر العلمي لتعليم العربية لغير الناطقين بها، 2009/11/3/2، الرياض ص51-52

[15] - نفسه ص: 52

[16] - رشدي طعيمة: الأسس المعجمية والثقافية لتعليم العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، 1982، ص: 22

[17] - الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص. 63-76

[18] - هداية هداية إبراهيم، تحليل الحاجات اللغوية، ص: 54-55

[19] - جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، ص: 77-78

[20] - مروان أحمد توفيق، أسباب التحدث بالعربية السوقية – دراسة مسحية لغوية على تلاميذ مدرسة الأساس بالسودان، مجلة ألفاظنا، ع1، الرقم 1، 2016.

[21] - مروان أحمد توفيق، منهج تعليم العربية لأغراض خاصة؛ خصائصه ومشكلاته، مجلة Arabia، اندونيسيا مج 10 ع 2، السنة 2018 ص 16

قائمة المراجع:

1-جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة ناصر بن عبد الله بن غالي، صالح بن ناصر الشويرخ، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود،2007.

2-رشدي أحمد طعمة: الأسس المعجمية والثقافية لتعليم العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، 1982.

3-رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لأغراض خاصة، مفاهيمه، أسسه، منهجياته، المنطمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، السودان، 3/2 جانفي ،2003.

4-رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-أيسيسكو-2006

5-سارة عبد الله القحطاني خالد عبد العزيز الدامغ، تحليل الحاجات اللغوية لمتعلمات العربية الناطقات بغيرها لأغراض دينية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، غزة، مج 28 ع5 2020.

6-محجوب التنقاري، اللغة العربية لأغراض خاصة، اتجاهات حديثة وتحديات، منشورات الجامعة الإسلامية العالمية ،2007، ماليزيا.

7-مروان أحمد توفيق، أسباب التحدث بالعربية السوقية – دراسة مسحية لغوية على تلاميذ مدرسة الأساس بالسودان، مجلة ألفاظنا، م1، ع 1، 2016

8-مروان أحمد توفيق، منهج تعليم العربية لأغراض خاصة؛ خصائصه ومشكلاته، مجلة Arabia، اندونيسيا مج 10 ع 2، السنة 2018.

9-هداية هداية إبراهيم، تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها، سجل المؤتمر العلمي لتعليم العربية لغير الناطقين بها، 2009/11/3/2، الرياض.

10-Jack Richards، Richards Schmidt, Dictionary of language teaching and applied linguistics,Longman,London,2002.

11-Hutchinson، T. and Waters، A.، English for Specific Purposes: A learning centered approach, Cambridge, Cambridge University Press1987

المكون التداولي في كتابات "عبد الرحمن الحاج صالح "

The pragmatic component in the writings of Abd al-Rahman al-Hajj Salih.

طالبة دكتوراه/ علاوة زينب
الدكتورة: حورية رزقي

قسم الآداب واللغة العربية - جامعة محمد خيضر- بسكرة(الجزائر)
مخبر اللسانيات واللغة العربية جامعة بسكرة
zineb.allaoua@univ-biskra.dz

تاريخ الإيداع: 2021/04/01 تاريخ القبول: 2021/04/18 تاريخ النشر: 2021/09/15

ملخص

للدكتور عبد الرحمن حاج صالح إسهامات جليلة في اللسانيات العربية، خصوصا في دراسته التّراث اللّغوي العربي، وتحديدا في مجالي البلاغة والتّداوليّة؛ حيث نجده يحلّل ويمحّص ما وقف عليه في هذا التّراث، ويقارن ذلك بما كتبه الباحثون الغربيون في هذا الشأن، ليقول في الأخير كلمته؛ ومدارها أنّ تراثنا العربي غنيّ بشتى العلوم، ثريّ بالنّظريات التي تواكب ما وصل إليه الغربيون في دراساتهم اللّسانية.

سنحاول في هذه الدراسة أن نسلط الضوء على بعض ما تناولته كتب الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح في كتاباته وخصوصا فيما تعلق بنظرته لعلم التداولية المستجد وربطه بما جاء في الكتب العربية التراثية وبما اسماه ظواهر التخاطب.

الكلمات المفتاحية: لسانيات؛ تداولية؛ عبد الرحمن الحاج صالح؛ دلالة؛ خطاب.

Abstract:

Dr. Abd al-Rahman al-Hajj Salih has made great contributions in Arabic linguistics, especially in the study of linguistic heritage, exactly in the fields of rhetoric and pragmatics. Where are we find him analyzing and scrutinizing what he found in this heritage, and comparing that with what western scholars wrote in this regard, to say in the end his word, which is that our Arab heritage is rich with a various science, which matches a lot of theories that westerners have reached in their linguistic studies.

In this study, we will try to spotlight on some of what was dealt with in the books of Dr. Abd al-Rahman al-Hajj Salih, especially with regard to his

view of the emerging deliberative science and linking it to what was mentioned in the traditional Arabic books and what he called it phenomena of discourse

key words: linguistics; pragmatics; Abd al-Rahman al-Hajj Salih; Semantic; Discourse.

مقدمة:

اهتم النحاة القدامى بدراسة اللغة وخاصة ما يتعلق بالخطاب المنطوق، إذ نقلوه من فصحاء العرب وصنفوه وقعدوا به القواعد ،وألفت الكتب في شتى العلوم منها: النحو والصرف والبلاغة والفقه وغيرها ؛ فقد خلّف الأجداد تراثا ضخما غنيا متنوعا ينافس كل الدراسات اللغوية في العصر الحديث، ومن بين علماء العربية الذين اكتشفوا كنز التراث العلامة "عبد الرحمن الحاج صالح" بإسهاماته الجليلة في إعادة إحياء القديم وربطه في آن الوقت بالنظريات الغربية الحديثة، وعقد مقارنة بينهما، ليستخلص أخيرا أن علماء العربية القدامى عباقرة سابقين لزمانهم، من بين هذه العلوم "علم التداولية pragmatics"، أو كما يسميها الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح (ظواهر التخاطب أو ظواهر الاستعمال) الذي درسه البلاغيون العرب القدامى وأولوه أهمية كبيرة، فما العلاقة بين ما تدرسه التداولية وما يدرسه علم المعاني خصوصا فيما يتعلق بظواهر التخاطب عند عبد الرحمان الحاج صالح؟

للإجابة على هذا التساؤل يجب أن نشير إلى العلاقة بين علم التداولية pragmatics كعلم غربي حديث والذي يدرس اللغة أثناء الاستعمال(المتكلم/المخاطب) باعتبار أن الخطاب يوجه من أحد الطرفين وبين علم المعاني أحد فروع علم البلاغة العربي والذي يُعنى بأحوال المتخاطبين وبه تعرف أحوال اللفظ العربي التي تطابق مقتضى الحال، وقبل ذلك حري بنا منهجيا أن نشير إلى مفهوم الخطاب اللساني ثم التراثي على النحو الأتي:

أولا: مفهوم الخطاب.

يختلف تحديد مفهوم هذا المصطلح باختلاف وجهات النّظر وتنوّعها؛ إذ يرى ميشال فوكو Michel faucanlt أنّ الخطاب مصطلح لسانيّ يتميّز عن نص أو كلام وكتابة وغيرها بشمله لكل إنتاج ذهني سواء كان نثرا أو شعرا منطوقا أو مكتوبا، فرديا أو جماعيا ذاتيا أو مؤسّسيا، في حين أنّ المصطلحات الأخرى تقتصر على جانب واحد.

وللخطاب منطق داخلي وارتباطات مؤسّسية فهو ليس ناتجا بالضّرورة عن ذات فرديّة يعبّر عنها أو يحمل معناها أو يحيل إليها، بل قد يكون مؤسّسة أو مدّة زمنيّة أو فرع معرفي ما.[1]

1. الخطاب اللّساني:

الخطاب اللّساني خطاب علميّ موضوعه اللّسانيات بوصفها الدّراسة الموضوعيّة للظواهر اللّسانية، والغاية منه الكشف عن أسرار اللغة وقوانينها سواء أكان في مستوى النّظام المتواضع عليه أم في مستوى الكلام وتأدية المتكلّمين لوحداته وتركيباته في المخاطبات الشّفهية والكتابيّة[2].

2. **الخطاب التراثي:**

عرّف الدكتور "عبد الرحمن الحاج صالح" التّراث اللّغوي العلمي أنّه "ما تركه لنا العلماء العرب القدامى من أعمال جليلة انطلقت كما هو معروف من دراسة القرآن للحفاظ على لغته وذلك بطريقة علميّة وهو الاستقراء للنّص القرآني واختراع نظام من الإعجام والنّقط لتصحيح القراءة[3] إذ يشير لفظ (تراث) في الخطاب العربي الحديث والمعاصر إلى ما هو مشترك بين العرب؛ أي أنّ التّركة الفكرية والرّوحية التي تجمع بينهم لتجعل منهم جميعا خلفا لسلف[4].

وجدير بالذكر أنّ الجانب الأهمّ من التراث هو الأصول العلميّة التي امتازت بها علوم اللّسان عند العرب عن غيرها[5]،والرّصيد اللّغوي القديم الذي خلّفه أسلافنا مادّة وبحثا جزء لا يتجزأ من هذا التّراث، وعليه يمثّل(التّراث اللغوي) مجموع المنتجات الفكرية القديمة المتعلّقة بتحليل الظواهر اللّغوية بشكل عام وظواهر اللّغة العربيّة بشكل خاص، وعبد الرحمن الحاج صالح يقيم موازنة بين ما قاله العرب القدماء وما قاموا به بحوث وما توصلوا إليه من أفكار ومناهج وما يقوله المحدثون في مختلف نظرياتهم ومذاهبهم اللّسانية ،كالنحو التّوليدي والتّحويلي ونظريّة الخطاب وغيرها.

إذا فالخطاب يرتبط بمتكلم ومخاطب والوضع الذي يحتويهم، وأنّ له تأثير على اللّغة التي يوجّه بها الخطاب والتي تختلف بدورها من قائل لآخر ومن تخصّص إلى آخر، كما تختلف باختلاف المناسبة أو الموقف وطبيعة المتلقّي والهدف المقصود من وراء إصدار الخطاب وعليه يمكن تحديد الخطاب بوصفه مجالا بعينه من الاستخدام اللّغوي تحدّد بنيته بتمازج العناصر السابقة التي تفرز باختلافها أنواعا جديدة من الخطاب[6].

ثانيا: الأبعاد التداولية للتراث عند عبد الرحمن الحاج صالح.

1. تعريف التداولية:

أحدثت التداولية تغييرا طال هندسة اللسانيات، فاكتشاف الأبعاد التداولية للغة فتح أفاقا أرحب، وأنتجَ أسئلة جديدة ستكون مسوّغا للاعتراف بالتداولية كأحدث بحث أفرزته اللسانيات الحديثة؛ البحث الذي يولي أهمية قصوى للشروط الخارج لغوية .extra linguistique والمتعلقة بالسياق والمقام والمتكلمين ومقاصدهم وحيثيات الاستعمال، والأفعال اللغوية أو بعبارة التوليديين أصبحت جزءا من دراسة الإنجاز[7] part of performance .

لقد أولت التداوليات الحديثة عناية كبيرة لعنصري المتكلم والمخاطب انطلاقا من الاعتقاد بأن الخطاب يتوجه (من وإلى) أحد الطرفين، وكذا بالنظر إلى طبيعة التفاعل اللساني الذي يوجه الكلام ويحدد مساره إلى درجة ذهب معها (ليتش) إلا أنه لا يمكن أن ندعي فهمنا للكلام من دون استحضار شروط إنتاجه المحيطة به خاصة عنصر المتكلم والسامع.

وتجدر الإشارة إلى أن علماء البلاغة المسلمين قد اجتهدوا، خاصة في علم المعاني الذي يعتبر من بين أهم العلوم التي تدرسها البلاغة والذي يعنى بأحوال المتخاطبين وبه تعرف أحوال اللفظ العربي التي تطابق مقتضى الحال[8]؛ يدرس فليبين أدوار ووظائف المتكلم والمخاطب في نجاح العملية التواصلية وتوجيهها وتحديد مسارها الدلالي والتداولي.[9]

أما بالنسبة لعبد الرحمن الحاج صالح فقد حبَّذ ترجمة مصطلح pragmatics (بظواهر التخاطب) أو (ظواهر الاستعمال) ،وهي ليست بمنأى عما ذهب إليه العلماء العرب القدماء-على حد تعبيره- فضلا عن التفريق بين آليات علم الدلالة والتداولية؛ إذ يدرس علم الدلالة المعنى، ويدرس علم الاستعمال اللغة في الاستعمال[10]، وأكد الدكتور "عبد الرحمان الحاج صالح" أن: كيفية استعمال اللغة شيء، وبنية اللغة في ذاتها شيء آخر، وتفسير هذا بهذا يؤدي إلى مأزق، فكل منهما ميدان خاص وهي من حيث دلالة ألفاظها اعتباطية وليست منطقية ولا عقلية، أما الخطاب فهو عند حال الاستعمال الفعلي للغة، فقد تدل الألفاظ على معنى وليس هو المراد[11].

كما وجه "عبد الرحمن الحاج صالح" أنظارنا إلى قضية مهمة وهي علاقة البلاغة بالتداولية، ولاسيما في التركيز على مطابقة الكلام لمقتضى الحال، وتعيين العناصر المشاركة في عملية التخاطب، وهي عند القدماء (المتكلم، المخاطب، السياق)، وهذا ما شكَّل التوافق والتقارب بين البلاغة والتداولية، كما تظهر في معالجة ثنائية الوضع والاستعمال على وقف نظرية النظم لعبد القاهر الجرجاني(ت 471هـ).

وعلى الرغم من العلاقة الوثيقة بين العلمين، إلا أن الدارسين يحاولون التّفريق بين آليات علم الدلالة التي تصب في صميم دراسة المعنى، وآليات التداولية التي تحاول أن تفسر الاستعمالات الفعلية، والفرق الجوهري بين العلمين أيضا هو: أن علم الدلالة يدرس المعنى مستقلا عن السياق الذي يرد التعبير فيه، في حين تهتم التداولية بدراسة معنى العبارات عن طريق العلاقة مع سياق التعبير؛ ذلك أن دراسة المعاني يمكن أن يكون على مستويين مختلفين نسبيا، فبينما يتناول علم الدلالة المستوى الأول؛ وهو مستوى ما قبل التحقق السياقي في مقام التخاطب (علم الدلالة)، ومستوى ما بعد التحقق السياقي (علم التداولية).

وبذلك يتضح أن علم الدلالة يدرس الكلام مستقلا عن السياق، في حين تدرس التداولية المنجز اللغوي في سياقه التواصلي، وليس بمعزل عنه لأن وظيفة اللغة الأساسية هي الإخبار والتبليغ في إطار التخاطب والتواصل؛ أي ربط الاتصال بين المتخاطبين، ومن ثم يشكل المتخاطبين دورة يسميها "عبد الرحمن الحاج صالح" بـ (دورة التخاطب)[12] التي تتكون من العناصر الآتية:

- المرسل: وهو المتكلم أو المخاطِب.
- جهاز الإرسال وهو عند الإنسان؛ الجهاز العصبي الصوتي محدث الأصوات.
- المرسل إليه: أي السامع أو المخاطَب.
- جهاز الالتقاط وهو عند الإنسان؛ الجهاز السمعي (الأذن).
- القناة التي توصل الخطاب؛ وهي في حال المخاطبة بالمشافهة الهواء، وفي حالات أخرى كل مادة موصلة للأصوات.

سعى "عبد الرحمن الحاج صالح" إلى ربط الماضي بالحاضر وإظهار استمرارية الفكر اللغوي لأن اللغة متطورة أبدا، واللّغوي الحق هو الذي يدري ما وراء اللغة ويتتبع مسيرتها ويفقه أساليبها[13] وما قدمه "الحاج صالح" دليل قاطع أن اللغة متطورة، فقد تفرد علماؤها القدماء بآرائهم الدقيقة والعلمية، لدرجة تجعلها تضاهي أفكار المحدثين، فبعد تقديمه مفهوم اللّفظة في كتابه بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، يخلص إلى أن هذا المفهوم لم يذكره اللّسانيّون الغربيون ،واقترح ترجمتها (lexie) [14]، وعالج مفهوم (الموضع) وقارنها بما هو موجود في اللسانيات البنيوية والتوليدية والتحويلية، وخلص إلى أن هذا المفهوم (الموضع والمثال) لا يوجد مثلهما في اللسانيات الغربية إطلاقا [15].

ويضيف: أنا لست من المحافظين، أنا لا أحافظ على شيء إلا على الإسلام واللغة العربية ما خلا ذلك فأنا مجدد وهو التجديد الذي لا يظلم القدماء ولا يمس بما هو مفيد عندهم، ويقول أيضا: لا أدافع عن أحد إلا إذا كان عبقريا والعبقري موجود منه في القديم وفي الحديث. ويضرب المثال بالخليل بن أحمد الفراهيدي (ت175هـ) وسيبويه (ت180هـ) والرضي الإستراباذي (684هـ أو 686هـ) الذين سبقوا زمانهم بمئات السنين[16].

2. المعنى بين الدلالة والتداولية:

تعد اللغة مجموعة من العلامات تترابط فيما بينها ترابطا علميا، ففي البدء نلحظ أن اللغة تقتضي بالضرورة قوانين تسيرها وتحفظ انتظامها، ولكن استعمال اللغة لا يتوقف على معرفة

واعية لتلك القوانين، ومنطلق الأمر في قضية الحال أن الحدث الكلامي يكتسب تلقائيا عن طريق التحصيل بالأمومة؛ ذلك أن الظاهرة اللّسانية من شروطها الأولية أنها عقد جماعي يلتزم به الفرد ضمنيا بعد أن يحذف استخدام ما تنص عليه بنوده الصوتية والنحوية والمعجمية والدلالية، ثم يضيف الأستاذ" عبد الرحمن الحاج صالح": أن العرف اللساني حدد وظيفيا اللغة بأنها أداة الإنسان إلى إنجاز العملية الإبلاغية في صلب المجتمع.[17]

إذ تنبني دراسة اللغة أساسا على مستويات عدة وهي: المستوى الصوتي، الصرفي، النحوي، الدلالي والتداولي؛ هذين الأخيرين أهم مستويين لأنهما يتعلقان بفهم المعنى وهما يرتبطان بكل المستويات ارتباطا وثيقا، وتمثل دراسة الدلالة قمة التحليل اللغوي وهدفه النهائي، إذ الغاية من دراسة اللغة هي الاتصال والتفاهم.

وقد ارتبط مصطلح الدلالة بقضية الوضع والاستعمال المرتبط باللغة أساسا، يقول عبد الرحمن الحاج صالح: "الوضع وهو ما وضعه واصطلح عليه مجموعة من الناس، والاستعمال وهو تلك الحرية التي يملكها المتكلم في استخدامه للغة وهما ما يقابلان اللغة والكلام عند فرديناند دي سوسير، فما يسمع من المتكلّم لا يدل على المعنى الحقيقي له، بل لابد من معرفة دلالة الحال أو (علم المخاطب).

ثالثا: فهم الخطاب عند الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح.

1. المعنى بين السياق وعلم المخاطب.

كنا قد ذكرنا سابقا أن اللغة وضع واستعمال عند "عبد الرحمن الحاج صالح"، وقد وصف التخاطب بأنه مادي يتمثّل في الأصوات والكلمات، لكن قد يتعطل هذا التخاطب من حيث الإفهام لأسباب مختلفة خارجة عن الوضع، تتعلق أساسا بالسياق اللغوي وغير اللغوي أي: القرائن الخارجة عن اللفظ (سياق الحال) context situation لهذا يصرح فيرثFirth بأن المعنى لا ينكشف إلا من خلال تسييق الوحدة اللغوية، أي: وضعها في سياقات مختلفة، وعليه تتطلب دراسة المعاني على الدوام تحليلا للسياقات وللمواقف التي ترد فيها حتى ما كان غير لغوي[18]، والذي أهمله دارسوا اللغة قديما وتداركوه فيما بعد وسمّوه دلالة الحال، وهي دلالة غير لفظية تتعلق أساسا بالمتكلم والمخاطب والسياق الخارجي وعلم المخاطب؛ وهو علمه بمواضع الكلم في الكلام فهو علم بحدود الكلام ومواقع عناصره، ما يدخل في ملكته اللسانية؛ وهو علمه غير النظري باللغة وكيفية استعمالها ودرجة إجادتها، لماذا؟ لأن المخاطب يعلم أن هذا الموضع إنما يضمر فيه هذا الفعل لكثرة استعمالهم إياه..[19]

وهذا العلم (علم المخاطب) قرينة عظيمة من بين القرائن الأخرى التي لها تأثير كبير على فهم فحوى الخطاب، وقد تناوله علماء البلاغة العرب من بينهم "الجاحظ" الذي ذكر: «ينبغي للمتكلم أن يعرف أقدار المعاني ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين وبين أقدار الحالات فيجعل لكل طبقة من ذلك كلاما، ولكل حالة من ذلك مقاما...فلكل مقام مقال » [20]، فالمقام يخص المتكلم وما ينبغي أن يلتزم به من العبارات وليس مجرد حال مشاهدة تساعد المخاطب على فهم الخطاب، وهذا عند البلاغيين المتأخرين هو مقتضى الحال.[21]

2. أنواع القرائن:

الغرض من ذكر أنواع القرائن هنا هو توضيح كيفية سبق العرب لهذا العلم -علم المخاطب قديما- وما ترجموه البعض حديثا وابهروا به وهو (علم التداولية)

تفطن أهل البلاغة قديما إلى أن العلاقة بين النحو والبلاغة وطيدة جدا، فالجملة عند قائلها تحمل دلالة معينة لا يعلمها إلا هوَ، فقد يريد المتكلم مثلا الاستفهام بأسلوب التهكم، أو قد يتعجب وهو ينفي، كل هذه الأغراض يتحكم بها المتكلم الذي تربطه علاقة بالمخاطَب –كما ذكر "عبد الرحمن الحاج صالح"- فللكلام تأثير اجتماعي يتواطأ فيه متكلم ومخاطب لإيصال مفهوم معين يحدث حالة نفسية يتشارك فيها الاثنان معا[22]، وهذا ما درسه علم المعاني وهو من فروع علم البلاغة العربي.

من بين القرائن التي تساعد في فهم الخطاب نجد:

أ. ما يرى المخاطب من الحال:

وهو الحالة التي عليها المتكلم والمخاطب أي ما يشاهده بالعين المجردة أو حال الحديث عند "سيبويه (ت 180ه)"؛ وهي زمان الحديث، وأما ما يحصل وما يكون المخاطبان يشاهدانه، فهو الحال المشاهدة، ودلالة الحال المشاهدة السياق context situationnel أو situation de discours.[23]

ب. ما جرى من الذكر:

وما يسميه "المبرد (ت 286ه)" بتقديم الذكر وهو كل حال متقدم يساعد المخاطب على فهم ما جاء بعده، ويكون هذا أثناء التخاطب الذي قد يتجاوز كلام المتكلم الواحد، ويسمى contexe

ويميزونه بأنه context varbal أي: الحالي هو المقام والمقالي هو المقال أي الكلام، وبعد سيبويه سموها الحالي/ المقالي وهو اصطلاح شامل ظهر عند الأصوليين.[24]

ج. القرينة: أو (علم المخاطب)

سميت قرائن لأن اللفظ يقترن بها وتردفه؛ فالاقتران زماني مكاني ونفسي وهذا ما تلخصه مقولة "الجاحظ (ت 255ه)" لكل مقام مقال"، إذ يعالج علم المخاطب حال المتكلم وحال المخاطب والظروف الزمكانية التي تحيط بهما لتصل الرسالة ويحدث الخطاب.

كما تجدر الإشارة إلى أن هناك قرائن وهي لفظية لكنها غير متكونة من حروف بل يقترن بها اللفظ مثل النبر وزيادة المد والنغمة من فعل المتكلم وله دلالة إلا أنه ليس حروفا ملفوظة.

وهذا التّنغيم والنبر يحدد كل منهما الجملة بدلالة خاصة تختلف باختلاف طبيعة التنغيم أو حدود النبر "؛ فالحدث اللغوي لا يجري في مستوى الأصوات وحدها ولا في مستوى المعاني منعزلة، بل يجري في مستوى اقترانهما وتشكلهما، وهذا التشكل هو جوهر اللغة بوصفها شكلا مجردا لا مادة تفقد الدراسة الصوتية قيمتها.

وقد مثل له "ابن جني (ت 392ه)" وحدد بعض وظائفه بوصفه أحد عناصر تحديد المعنى، وذلك أن تكون في مدح إنسان والثناء فتقول: كان والله رجلاً !؛ فتزيد في قوة اللفظ ب (الله) هذه الكلمة، وتتمكن في تمطيط الكلام وإطالة الصوت بها وعليها؛ أي: رجلا فاضلا وشجاعا وكريما أو نحو ذلك.[25]

والنبر عندهم عنصر من عناصر تحديد المعنى، وهو ارتفاع الصوت، حيث لا يعمد المتكلّم نبر كلمة معينة في مثل هذه الجملة رغبة منه في تأكيدها أو التلميح بدلالة معينة في مثل هذه الجملة: هل سافر أخوك أمسا؟ فإذا نبر المتكلم على لفظ (سافر)، فهذا قد يعني أنه ظنّ أن حدثا غير السفر قد تمَّ، وإذا نبر لفظ(أخوك) فهذا يعني أنه ربما شكَّ في فاعل السفر.[26]

وهي كما قال ابن جني" سِيَر عليه ليل!" يريد: ليل طويل، وذلك أنك تحس في كلام القائل لذلك من التطويح والتطريح والتفخيم والتعظيم ما يقوم مقام قوله: طويل أو نحو ذلك..[27]

فالقرينة الأولى: التطويح؛ وهي شدة النطق أو طول المد، وقد يكون نغمة في الكلام وتنوعها وكل ما يسمى الآن نبرا وله دلالة زائدة على اللفظ (المقطع) الذي هو فيه، وكذلك الإشارة كما قال الجاحظ.[28]

إذا اللغة في طبيعتها الأساسية نظام صوتي اصطلاحي يستند إلى البنى الأربع الصوتمية (الفونولوجية) والمعجمية والتركيبية والدلالية ،ولكنها في تحققها وإنجاز مستعمليها لها تستدعي شبكة من الأنظمة المتعددة كل واحد منها يفعل فعله في تحقيق الرسالة الأدائية، فإذا بالدلالة حصيلة تضافر أنظمة ؛إذا كان النظام الكلامي أهمها فإن سائرها يواكبه مكملا إياه، فمن ذلك النظام الإشاري حيث يتدخل ما ليس بلغوي في الإبلاغ اللغوي، ومن ذلك النظام النبر؛ فوق-المقطعي، ومن ذلك أيضا النظام السياقي والنظام الإيحائي ونظام المقام الذي يندرج فيه التخاطب باللغة.[29]

استعمل النحاة الألفاظ الآتية: كلام ومتكلم ومخاطب، وسيبويه كان يستعمل لفظة حديث ومشتقاتها بدلا من الخطاب لكنه استعمل لفظة مخاطب وهذا دليل على وجود معنى الخطاب في ذهنه، وقد اهتم بكيفية الإفهام التي تحدث بين المتكلم والمخاطب وأيضا هو لا يهتم بالمنطوق أي الكلام وتركيبه بل بما يحيط بعملية التخاطب، الأدلة التي تقترن بها عملية التلفظ بالكلام، كما لا يمكننا تجاوز كتاب سيبويه الذي يحتوي على الكثير من القضايا التي لها تعلق مباشر بما بشرت به التداولية الحديثة، وأكبر دليل على هذا الكلام هو تقسيم سيبويه للكلام إلى مستقيم حسن، محال، مستقيم كذب، مستقيم قبيح ومحال كذب ، وحكمه على أحد هذه الأنماط بصفة المستقيم الكذب هو ما يسمّى باللّحن التداولي الذي تنخرم فيه شروط المطابقة بين النسبة الكلامية، النسبة الواقعية والخارجية والنسبة العقلية كما يعبر عنها البلاغيون وكذا التداوليون.[30]

النتائج المتوصّل إليها:

- نستنتج في الأخير أن عبد الرحمن الحاج صالح من عباقرة اللسانيين في العصر الحديث، فقد كان له فضل السبق في اكتشاف كنز التراث العلمي اللغوي العربي خصوصا ما دُرس في زماننا تحت غطاء النظريات الغربية الحديثة.
- استطاع "عبد الرحمن الحاج صالح" أن يكشف من خلال ما تناوله في كتبه اللسانية وخصوصا كتاب "الخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربية" بعد اطلاعه على التراث اللغوي العربي والنظريات الغربية ؛ونذكر منها على وجه الخصوص علم التداولية "pragmatics" كشف حقيقة جوهرية وهي: أن تراثنا اللغوي العربي متنوع العلوم والنظريات التي تواكب تطور اللغة العربية وأن التداولية عند الغرب هي نفسها علم المخاطب الذي أشار إليه البلاغيون العرب القدامى؛ إذ درسوه في علم المعاني الذي يعنى بالخطاب والتخاطب ومقتضى الحال، كما يشيد الدكتور "عبد الرحمن الحاج

صالح" بـ: عبقرية علمائنا الذين سبقوا زمانهم بمئات السنين نذكر على وجه الخصوص سيبويه والرضي الاستربادي والزمخشري وغيرهم.

- إن نظرة عبد الرحمن الحاج صالح إلى ظواهر التخاطب خاصة واللغوية عامة متميزة حيث تجعل كل ما يجري في الكلام من أفعال ودلائل لفظية (وضع اللغة) وقرائن شتى مندمجة، فالوضع اللغوي لا يتم باندماجه في شبكة من هذه الدلائل الداخلة فيه والخارجة عنه؛ وهذا معنى الاقتران فقد أدركه العلماء العرب منهم سيبويه، ابن جني، الجاحظ، الرضي الاستربادي وغيرهم ممن درسوا الخطاب وكانوا عباقرة سابقين لزمانهم.
- كما نستنتج أيضا أن دلالات دلالة الحال وتقدم الذكر وعلم المخاطب تشكل شبكة من القنوات والدلالات وتقترن مع الكلام الملفوظ لتبليغ الغرض أو المعنى المراد إيصاله، إذ إن الملفوظ أو المسموع ليس وحيدا بل يقترن بقرائن وهي السياق وتقدم الذكر وعلم المخاطب تتواطأ كلها لتعطينا دلالة الخطاب.

قائمة المصادر المراجع:

1. ميشال فوكو، نظام الخطاب، ترجمة: محمد سبيلة، دار التنوير للطباعة والنّشر، لبنان، 1984.
2. عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر،2012.
3. محمد عابد الجابري، التراث والحداثة، المركز الثقافي العربي، بيروت،1999.
4. عبد الرحمن الحاج صالح، السّماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، موفم للنشر، الجزائر، 2012.
5. ديان مكدونيل، المقدمة في نظريات الخطاب، ترجمة وتقديم: عز الدين إسماعيل، المكتبة الأكاديمية، 2001.
6. إدريس مقبول، البعد التداولي عند سيبويه، عالم الفكر، المجلد 33، العدد الأول، يوليو-سبتمبر2004.
7. الخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ط2، 2006.
8. عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، موفم للنشر، الجزائر، 2012.
9. مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط2، 2005.
10. عبد الرحمن الحاج صالح، الذخيرة اللغوية العربية (محاضرة على يوتيوب)، جامعة االمدية، 07 ماي 2009، تاريخ الاطلاع، 06 /11/ 2020، 23:47. الرابط: https://youtu.be/mOaS2n4MOn4

11. عبد الرحمن الحاج صالح، الخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربية، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الرغاية، الجزائر.
12. الجاحظ، البيان والتبيين، مكتبة الخانجي، ط7، ج1، القاهرة، 1998.
13. عبد الرحمن الحاج صالح، محاضرة ألقاها بجامعة المدية يوم 2017/02/06، تاريخ الاطلاع: 43: 10 /07/11/2020 .http://youtub.com/user/MORSLIDJAMEL

الهوامش:

[1] ميشال فوكو، نظام الخطاب، ترجمة: محمد سبيلة، دار التنوير للطباعة والنّشر، لبنان،1984، ص9.

[2] ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، موفم للنشر،2012، ص17.

[3] المرجع نفسه، ص180.

[4] محمد عابد الجابري، التراث والحداثة، المركز الثقافي العربي، بيروت،1999، ص24.

[5] ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، السّماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، موفم للنشر، 2012، ص7.

[6] ديان مكدونيل، المقدمة في نظريات الخطاب، ترجمة وتقديم: عز الدين إسماعيل، المكتبة الأكاديمية،2001، ص68.

[7] إدريس مقبول، البعد التداولي عند سيبويه، عالم الفكر، المجلد 33، العدد الأول، يوليو- سبتمبر2004، ص 246.

[8] الخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ط2، القاهرة، 2006، ص 22.

[9] ينظر: مقبول إدريس، المرجع السابق، ص 261.

[10] ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص 8 وما بعدها.

[11] ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، موفم للنشر،2012، ص294.

[12] المرجع نفسه، ص 351.

[13] مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط 2، 2005، ص 22.

[14] ينظر، عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، المرجع السابق، ص 219.

[15] المرجع نفسه: الصفحة نفسها.

[16] .عبد الرحمن الحاج صالح، الذخيرة اللغوية العربية (محاضرة على يوتيوب)، جامعة المدية، 07 ماي 2009، تاريخ الاطلاع، 06 /11/ 2020، 23:47. الرابط: https://youtu.be/mOaS2n4MOn4

[17] ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، الخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربية، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الرغاية، الجزائر، ص ص 30، 31.

[18] مقبول إدريس: البعد التداولي عند سيبويه، المرجع السابق، ص 255.

[19] ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، الخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربية، ص 57.

[20] الجاحظ: البيان والتبيين، مكتبة الخانجي، ط7، ج1، القاهرة، 1998، ص 138.

[21] عبد الرحمن الحاج صالح، الخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربية، المرجع السابق، ص 57.

[22] ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، محاضرة ألقاها بجامعة المدية يوم 20017/02/06، تاريخ الاطلاع: . 43: 10/ 07/11/2020 .http://youtub.com/user/MORSLIDJAMEL

[23] ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، الخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربية، ص ص 56، 57.

[24] المرجع نفسه، ص 57.

[25] المرجع نفسه، ص 73.

[26] المرجع نفسه، ص 74.

[27] المرجع نفسه، ص 57.

[28] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[29] المرجع نفسه، ص 34.

[30] مقبول إدريس: البعد التداولي عند سيبويه، المرجع السابق، ص 246.

مقاصد الشريعة وأبعادها التداولية

The intentions of Sharia and its pragmatic dimensions

الدكتور/ حسين بوبلوطة

قسم اللغة والأدب العربي –جامعة 20 أوت 1955- سكيكدة (الجزائر)

h.boubellouta@univ-skikda.dz

تاريخ الإيداع: 2021/04/01 تاريخ القبول: 2021/05/18 تاريخ النشر: 2021/09/15

ملخص:

يهدف هذا المقال إلى تسليط الضوء على مقاصد الخطاب الشرعي بكونها علما يبحث عن التداوليات الشرعية، لأن جوهر العمل التداولي هو مبدأ القصدية بين المتخاطبين.

ونجد علماء الشريعة قد أدركوا هذا الأمر منذ مدة زمنية بعيدة حيث أولوا العناية بدراسة مقاصد الخطاب القرآني لإدراك مرادات صاحب النص، والمقصود الشرعي من النص لا يتحقق فقط عن طريق معرفة الصيغة اللغوية أي؛ علاقة الدوال بمدلولاتها وإنما يتعدى إلى الغوص في باطن النص مع التوسل بتتبع القرائن المقالية والمقامية المشتملة على الظروف والملابسات المحيطة بالنص. وتعد هذه الإجراءات جوهر النظرية التداولية التي تحاول الكشف عن جوانب التخاطب الناجح بين المتخاطبين.

الكلمات المفتاحية: المقاصد؛ الشريعة؛ التداولية؛ الخطاب؛ السياق؛ الفهم.

Abstract:

This article aims at highlighting the intentions of the religious discourse considered as a science which studies religious pragmatics ; because the essence of pragmatics is the principle of intentionality between interlocutors.

and we find that Sharia scholars were aware of this issue a long time ago and they gave much importance to the study of Quranic discourse in order to discover the intentions of the writer ; and the religious intention of the text cannot be achieved just by knowing the linguistic formula ; or knowing the relationship between the signifiers and their signified, but it exceeds to going deeply inside the text and by tracking the evidence of context and speech event which includes the conditions surrounding the text. These measures are considered as the core of the pragmatic theory which tries to unveil the aspects of a successful conversation.

key words: intentions; Sharia; pragmatics; discourse;context; understanding

ـ مقدمة:

تعد اللسانيات التداولية من العلوم المعرفية الحديثة، فهي تسعى لوضع قواعد وأسس للعملية الخطابية تشمل بها فواعل الخطاب ومقاصدهم، والظروف السياقية الحافة بهم، ومادام الأمر كذلك فإن علماء الأصول والفقهاء في الشريعة الإسلامية قد أدركوا هذه النظرية ـ التداولية ـ متخذين مقاصد الخطاب الشرعي هي الأساس في تحقيق الفهم وإنجاح التخاطب في النص القرآني والسنة النبوية، وقد قدموا وسائل تمكنهم من الكشف عن مقاصد الشارع وهو تتبعهم للقرائن المقالية المكونة لسياقات الكلام، والقرائن المقامية المشتملة على أسباب النزول والمقتضيات الخارجية التي يفهم من خلالها النص فهما صحيحا.

1ـ مفهوم مقاصد الشريعة:

تعد مقاصد الشريعة من العلوم الضرورية التي من خلالها تفهم الأحكام، وتؤدى التكاليف والعبادات على المنهج الرباني، حيث شكل عند علماء الشريعة الأساس التي تنطلق منه جميع المجالات الإنسانية المختلفة، فأفردوا لها كتبا وفصولا خاصة بها. وعلى هذا سنعرج على بعض التعريفات والمفاهيم لهذا المصطلح.

1.1ـ المقاصد في السياق اللغوي:

القصد مفرد قصود، والمقصد مفرد مقاصد، وهو مصدر ميمي قد يعبر عن اسم مكان، فلا وجه فرق بين قصد ومقصد، أما المقصود* لا يختلف كثيرا عن معنى القصد والمقصد، فمعظم السياقات التي ورد فيها لا يتغير معناها باستبدال بعضها ببعض.

وقد ورد في معجم لسان العرب بعدة معان ، يقول "ابن منظور" :"القصد: استقامة الطريق. قصد يقصد قصدا، فهو قاصد ...وطريق قاصد: سهل مستقيم. وسفر قاصد: سهل قريب. والقصد: الاعتماد والأمُّ. قصده يقصده قصدا وقصده وأقصدني إليه الأمر، وهو قصدك أي تجاهك... والقصد: الكسر في أي وجه كان، تقول: قصدت العود قصدا كسرته، وقيل هو الكسر بالنصف. والقصدة بالكسر: القطعة من الشيء إذا انكسر؛ ورمح أقصاد"[1]

ويعني ـ أيضا ـ الاعتدال والتوسط،.ومنه قوله تعالى﴿ وَاقْصِدْ فِي مَشْيِكَ ﴾[2]

قال " ابن كثير":" أي امش مشيا مقتصدا ليس بالبطيء المتثبط، ولا بالسريع المفرط، بل عدلا وسـطا بين بين"[3]

نخلص مما مضى أن استعمالات مصطلح "قصد" و " ومقصد " في الجانب المعجمي، ورد بمعنى الاستقامة، والاعتماد، والكسر، والاعتدال والتوسط.

يذهب "طه عبد الرحمان" إلى التمييز بين معاني لفظ (مقصد)، وهو يراه أنه لفظ مشترك بين ثلاثة معاني، يقول:" ولكي نتبين بوضوح هذه الفروق، نتوسل في ذلك بطريق التعريف بالضد، فنقابل معاني المقصد بأضدادها واحدا واحدا"[4]

أ.يستعمل الفعل " قصد " بمعنى هو ضد الفعل " لغا " " يلغو " لما كان اللغو هو الخلو عن الفائدة أو صرف الدلالة، فإن المقصد يكون على العكس من ذلك، هو حصول الفائدة أو عقد الدلالة، واختص المقصد بهذا المعنى باسم " المقصود " فيقال (المقصود بالكلام) ويراد به مدلول الكلام، وقد يجمع على مقصودات، ونستعمل هذا الجمع حرصا على التمييز، فالمقصد بمعنى المقصود هو المضمون الدلالي. وتناول "الشاطبي" موضوع المقصودات في النوع الثاني من القسم الأول من كتاب المقاصد وهو الجزء الثاني من كتاب الموافقات، وذلك تحت عنوان:" مقاصد وضع الشريعة للإفهام".

ب ـ يستعمل الفعل " قصد " بمعنى هو ضد الفعل " سها " " يسهو "، لما كان السهو هو فقد التوجه أو الوقوع في النسيان، فإن المقصد يكون على خلاف وهو حصول التوجه والخروج من النسيان؛ واختص المقصد بهذا المعنى باسم " القصد" وقد يجمع على قصود؛ أو قل بإيجاز إن المقصد بمعنى القصد هو المضمون الشعوري أو الإرادي. وعالج "الشاطبي" مبحث القصود في مواضع عدة من كتاب المقاصد، وهي النوع الثالث من القسم الأول بعنوان :" مقاصد وضع

الشريعة للتكليف" والنوع الرابع من القسم الأول بعنوان "مقاصد وضع الشريعة للامتثال"، وأخيرا القسم الثاني بعنوان" مقاصد المكلف".

ج . يستعمل الفعل " قصد" كذلك بمعنى هو ضد الفعل " لها" " يلهو " لما كان اللهو هو الخلو عن الغرض الصحيح وفقد الباعث المشروع، فإن المقصد يكون على العكس من ذلك، هو حصول الغرض الصحيح وقيام الباعث المشروع؛ واختص المقصد بهذا المعنى باسم " الحكمة " ونحتفظ بلفظ "مقاصد" بصيغة الجمع لإفادة هذا المدلول الثالث؛ أو قل بإيجاز إن المقصد بهذا المعنى هو المضمون القيمي. وبحث" الشاطبي" هذا الصنف الثالث من المقاصد في النوع الأول من القسم الأول من كتاب المقاصد تحت عنوان" مقاصد وضع الشريعة ابتداء.[5]

يظهر من خلال هذه الفروق التي أشار إليها "طه عبد الرحمان" أنه استخلص ثلاث نظريات أصولية مختلفة، يقول:" وعلى الجملة فإن الفعل "قصد"، قد يكون بمعنى "حصل فائدة" أو بمعنى "حصل نية" أو بمعنى "حصل غرضا"، فيشتمل "علم المقاصد" إذ ذاك على ثلاث نظريات أصولية متمايزة فيما بينها: أولاها، نظرية المقصودات، وهي تبحث في المضامين الدلالية للخطاب الشرعي؛ والثانية، نظرية القصود، وهي تبحث في المضامين الشعورية أو الإرادية والثالثة، نظرية المقاصد، وهي تبحث في المضامين القيمية للخطاب الشرعي"[6]

2.1 . المفهوم الاصطلاحي لمقاصد الشريعة:

أجمع الباحثون على أن علماء الإسلام المتقدمين لم يضعوا حدا جامعا مانعا لمفهوم المقاصد، وعللوا ذلك بتعليلات مختلفة منها أن المصطلح لم يعرف النضج ولم يستقر على معناه حتى أن "الشاطبي" وهو الذي بلغت معه المقاصد مبلغا، لم يعن بوضع تعريف للمقاصد. وقد علل ذلك "الريسوني" إذ يرى أن " الشاطبي لم يحرص على إعطاء حد وتعريف للمقاصد الشرعية، ولعله اعتبر الأمر واضحا، ويزداد وضوحا، بما لا مزيد عليه بقراءة كتابه المخصص للمقاصد "الموافقات " ولعل ما زهده في تعريف المقاصد كونه كتب كتابه للعلماء، بل للراسخين في العلم"[7]

وفي الفترة الأخيرة بدأت تبرز أهمية الموضوع في الدراسات الأصولية والفقهية، فظهرت تعريفات لمقاصد الشريعة، فهذا الإمام "الطاهر بن عاشور" حددها بقوله:"مقاصد التشريع العامة هي المعاني والحكم الملحوظة للشارع في جميع أنواع التشريع أو معظمها بحيث لا تختص ملاحظاتها بالكون في نوع خاص من أحكام الشريعة، فيدخل في هذا أوصاف الشريعة وغايتها العامة والمعاني التي لا يخلو التشريع عن ملاحظتها، ويدخل في هذا أيضا معان من الحكم ليست ملحوظة في سائر أنواع الأحكام، ولكنها ملحوظة في أنواع كثيرة منها"[8]

أما " علال الفاسي " يعرفها بقوله : " المراد بمقاصد الشريعة؛ الغاية منها؛ والأسرار التي وضعها الشارع عند كل حكم من أحكامها "[9]

وعرفها "الريسوني" بأنها " الغايات التي وضعت الشريعة لأجل تحقيقها لمصلحة العباد "[10]

يمكن أن نستخلص من التعريفات السابقة مايلي:

. أن المقاصد من التشريع هي الغاية التي يرمي إليها التشريع، والأسرار التي وضعها الشارع عند كل حكم من الأحكام.

. أن المقاصد الشرعية هي الغايات التي يهدف الشارع إلى تحقيقها من تشريع الأحكام لمصلحة البشر.

. أن المقاصد تعنى الالتفات إلى الغايات الكبرى التي جاءت من أجلها الشريعة.

. أن المقاصد الشرعية تهدف إلى حفظ الكليات الخمس، والتي اصطلح عليها الإمام "الشاطبي" بالمقاصد الضرورية وهي حفظ الدين وحفظ النفس، وحفظ العقل، وحفظ النسل ، وحفظ المال والتي " لا بد منها في قيام مصالح الدين والدنيا، بحيث إذا فقدت لم تجر مصالح الدنيا على استقامة، بل على فساد وتهارج وفوت حياة "[11]

إذا تطرق الفساد إلى بعض هذه الكليات، يؤدي إلى فساد الدين، لأن صلاح الدنيا بها وقائم عليها.

2 . اللسانيات التداولية ومفاهيمها العامة:

التداولية اتجاه لغوي تبلور وازدهر في الثقافة اللغوية الغربية التي شكلت البنوية والتوليدية مراحلها النظرية الأولى، إذ تميز النظر اللساني في هذين الاتجاهين بالعناية بالنظام اللغوي، والملكة اللسانية المتحكم فيه، ما يمكن أن نصطلح عليها بلسانيات الوضع أو النظام، على أن تمثل التداولية قمة الاهتمام الوظيفي باللغة.

والتداولية هي المقابل للمصطلح الغربي (pragmatique) والذي كان الفضل في وضعه للأستاذ" طه عبد الرحمان" في السبعينيات، لأنه " يوفي بالمطلوب حقه، باعتبار دلالته على معنيين " الاستعمال" و "التفاعل"معا، ولقي منذ ذلك الحين قبولا من لدن الدارسين الذين أخذوا يدرجونه في أبحاثهم"[12]

ورد مفهوم التداولية في القاموس الموسوعي باعتبارها " دراسة استعمال اللغة مقابل دراسة النظام اللساني، الذي تعنى به تحديدا اللسانيات "[13] فالتداولية تعنى بدراسة استعمال اللغة بالدرجة الأولى وفق نظام مؤسس ومقنن، فهي تدرس كل المعطيات اللغوية والخطابية التي يولدها الاستعمال في السياق اللغوي والمقامي، بعيدا عن دراسة النظام اللغوي، فهي توظفه من أجل تحديد مهامها وهي الاستعمال؛ أي " إيجاد القوانين الكلية للاستعمال اللغوي والتعرف على القدرات الإنسانية، وتصير التداولية من ثم جديرة بأن تسمى علم الاستعمال اللغوي "[14] فهي تدرس الاستعمالات الكلامية، وما يتولد عنها من معان في سياقات ومقامات معينة في إطار تواصلي محدد.

وتهتم أيضا بدراسة العلاقة بين المتكلم والمخاطب والخطاب وشروطهما المختلفة فهي "دراسة المعنى كما يوصله المتكلم (الكاتب) ويفسره المستمع (القارئ)؛ لذا فإنها مرتبطة بتحليل ما يعنيه الناس بألفاظهم أكثر من ارتباطها بما يمكن أن تعنيه كلمات أو عبارات هذه الألفاظ منفصلة "[15] فهي تدرس استعمال اللغة في الخطاب، ولمعرفة دلالته لابد من معرفة ما يقصده المتكلم تجاه المستمع في مقامات معينة، فدلالة الألفاظ والعبارات لا يمكن أن تفهم إلا بالرجوع إلى القصد التواصلي بين المتخاطبين.

وكمحصلة يمكن القول إن التداولية هي دراسة اللغة في الاستعمال، أو في التواصل، وتدرس العلاقة بين المتكلم والسامع وتركز على المعرفة المشتركة بينهما، وتعالج المنطوقات والعبارات اللغوية بالنسبة إلى السياق والوقائع الخارجية (الظروف الزمانية والمكانية، والظواهر الاجتماعية المرتبطة باللغة).

بعد أن تبين مفهوم مقاصد الشريعة ومفهوم التداولية، سننتقل إلى الكلام على عناصر التحليل التداولي وكيف تجلت في مقاصد الشريعة.

3 ـ عناصر الخطاب والقرائن السياقية في فهم مقاصد الشارع:

يعد الخطاب بعناصره ضرورة لابد منها في استخلاص وفهم مقاصد الشارع من النصوص الشرعية، وقد بينها "الشاطبي" بقوله: " معرفة مقاصد كلام العرب إنما مداره على معرفة مقتضيات الأحوال، حال الخطاب من جهة نفس الخطاب، أو المخاطِب، أو المخاطَب، أو الجميع، إذ الكلام الواحد يختلف فهمه بحسب حالين، وبحسب مخاطبين وبحسب غير ذلك..."[16]

يمكن القول إن " الشاطبي " أشار إلى أمور محورية في العملية التخاطبية لا يقوم الخطاب إلا بها وهي : لغة الخطاب، والمخاطب، والمخاطَب، والمقام، وهذه العناصر هي أس الدراسات التداولية الحديثة. وسنفصل في هذه العناصر الخادمة لفهم الخطاب.

1.3. لغة الخطاب: تمثل اللغة العنصر الجوهري في معرفة المراد من الخطاب، فكلما كانت اللغة أسهل وأوضح كان فهم المقصود أيسر. ويتحكم في لغة الخطاب أمران :[17]

. نوع الكلمات التي يختارها المخاطب (المتكلم) وأسلوبه وفصاحته.

. طبيعة اللغة فليست كل أساليبها محمولة على معنى واحد، فمنها ما يحتمل أكثر من معنى، ومنها ما يتطلب بيان من المتكلم نفسه أو عن طريق قرائن ودلائل.

ويجب فهم اللغة على معهود العرب أي؛ جميع الأعراف والأساليب والمعاني اللغوية، ومجالها الإستعمالي المتعارف عليها بين مستخدمي اللغة، لأن الشريعة الإسلامية جاءت للإفهام، وهذا ما جعل القرآن الكريم يؤكد على نزوله بلغة العرب ومقاصدها، فلا يتحقق تفسير وفهم المقصود من كلام الله خارج مقاصد اللغة العربية، يقول الله تعالى ﴿ إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُم تَعقِلونَ﴾[18]، ويقول أيضا: ﴿ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ ﴾[19] إلى غير ذلك مما يدل أنه عربي وبلسان العرب، وقد أقر "الشاطبي" بهذه الحقيقة قائلا:" فإن قلنا إن القرآن نزل بلسان العرب وإنه عربي وإنه لا عجمة فيه، فبمعنى أنه أنزل على لسان معهود العرب في ألفاظها الخاصة، وأساليب معانيها، وأنها فيما فطرت عليه من لسانها تخاطب بالعام يراد به ظاهره، وبالعام يراد به العام في وجه والخاص في وجه..."[20] فإدراك النصوص الشرعية على معهود العرب يكون عن طريق توظيف اللفظ بحسب ما تدل عليه اللغة العربية واستعمالاتها، وما يوافق معانيها، وبذلك تصبح قدرة لدى المتكلم لإيصال مقصده إلى السامع، ولا يكون الفهم عن طريق معاني الألفاظ فقط، وإنما معرفة نظام اللغة العربية، لأن النظام اللغوي ييسر عملية الفهم والتأويل، وبه نتعرف على الترابط بين الوحدات اللغوية في النص القرآني لأن " القرآن الكريم كلام عربي فكانت قواعد اللغة العربية طريقا لفهم معانيه، وبدون ذلك يقع الغلط وسوء الفهم، لمن ليس بعربي بالسليقة، ونعني بقواعد العربية مجموع اللسان العربي وهي متن اللغة والتصريف والنحو والمعاني..."[21]

المتأمل في قول "ابن عاشور" يجد أن الأساس الأولي الذي يقوم عليه فهم القرآن الكريم هو الإحاطة بجميع مجالات اللغة العربية؛ النحوية، والصرفية، والبلاغية والأسلوبية، فما أشار إليه" ابن عاشور" ورد في الدراسات التداولية الحديثة، وهو من الشروط الأساسية التي يلجأ إليها المؤول في فهم الخطاب، ويطلق عليه "بالكفاءة اللسانية" حيث ترى " أوركيوني" أن النظام اللساني "

تترابط فيه شتى أنواع المكونات المعجمية أو النحوية أو المنطقية أو الأسلوبية (أي معرفة مختلف مجالات اللغة) أو التصنيفية أو الخطابية، أي معرفة القواعد الخاصة بهذا الخطاب أو ذاك "[22] فمعرفة القواعد الخاصة بالخطاب تتطلب صياغة صرفية لها معنى، ولكل وحدة صرفية دلالة معجمية، وتركيب هذه الوحدات يكون بحسب الأساليب وكل أسلوب له خصائصه.

ومادام الأمر كذلك فإن القرآن الكريم بوصفه نظاما لغويا تشكل داخل نظام اللغة العربية، فله من التميز ما يجعله لغة خاصة، مؤسسا نظامه الخاص الذي به نتعرف على فهم وتأويل مقاصده اللغوية.

وعليه فالجاهل بأسرار اللغة العربية، لا يجب عليه الخوض في الكشف عن مقاصد الشريعة، لأن الخطاب القرآني وخطاب السنة النبوية عربيين، فمن جهل مقاصدهما، لا يجوز له التكلم فيهما.

2.3 . المخاطب: (المتكلم): وهو من العناصر الجوهرية في العملية الخطابية، فهو مصدر الخطاب، وهو الذات المنتجة لها، يحاول أن يشرح ويوضح أفكاره، لأنه يحمل للسامع فائدة معينة، يقول "الجاحظ":" لا خير في كلام لا يدل على معناك، ولا يشير إلى مغزاك وإلى العمود الذي إليه قصدت، والغرض الذي إليه نزعت"[23] وهذا يحصل من عدة جوانب أهمها:

. قدرة المتكلم التعبير عما يريد تبليغه للمخاطبين من علامات مساعدة على تحديد المقصود منه، والمتكلمون بدورهم يتفاوتون في مدى القدرة على البيان، وهذا ما يسمى في التداوليات الحديثة بالقصد الإخباري وهو" ما يقصد إليه المتكلم من حمل لمخاطبه على معرفة معينة، هذه المعرفة التي ليست سوى ما أراد المتكلم من الكلام، فكل كلام في الغالب يحمل خبرا مضمونا، وهذا الخبر سواء توحد أو تعدد، إنما يأتي ليبين عن موقف خاص من قضية، فيكون بذلك مفيدا لأمر قد يعرفه المخاطب تذكيرا وتنبيها، أو يجهله فيكون تعريفا له وتبصيرا"[24] وهذا العنصر متوفر بكماله في كل النصوص القرآنية والحديثية.

. نوع الألفاظ تكون ألفاظ القرآن الكريم واضحة، وهذا تحقيقا لمقاصد الشارع، لأنها موجهة إلى كافة الناس، إلا ما هو بخاصة الله تعالى وهو المتشابه، ويبرر "الشاطبي" هذا بقوله:" إن الشريعة قد اشتملت على ما تعرفه العرب عامة، وما يعرفه العلماء خاصة، وما لا يعلمه إلا الله تعالى .وذلك المتشابهات .فهي شاملة لما يوصل فهمه على الإطلاق، وما لا يوصل إليه على الإطلاق، وما يصل إليه البعض دون البعض، فأين الاختصاص بما يليق بالجمهور خاصة؟ فالجواب أن يقال ما المتشابهات فإنها من قبيل ما نحن فيه: لأنها إما راجعة إلى أمور إلهية لم يفتح الشارع لفهمها بابا

غير التسليم والدخول تحت آية التنزيه، وإما راجعة إلى قواعد شرعية فتتعارض أحكامها..."[25] ويبدو أيضا أن طبيعة اللغة العربية محتملة، وهذا ما نجده في النص القرآني بتوظيفه لألفاظ محتملة يتعذر على المخاطبين الوصول إلى قصد المخاطِب، والهدف من ذلك كما يرى " ابن عاشور" " لتكثير المعاني...لأنه لا مانع من أن يكون مجيء ألفاظ القرآن على ما يحتمل تلك الوجوه مرادا لله تعالى"[26]

ـ حال المخاطب: معرفة حال المخاطب أثناء الخطاب أمر ضروري لفهم مقصود الخطاب، لأنه في مرات عديدة يتعذر على المتكلم أن يبيح بألفاظه عما يقصده. بالنسبة للقرآن الكريم فإن هذا العنصر غير متوفر لتنزه الذات الإلهية عن ذلك، لعدم صدور الوحي في شكل خطاب مباشر بين الله تعالى وعباده، أما في السنة النبوية فقد سجلوا بعض الإشارات عن الرسول الكريم، كاحمرار الوجه عند الغضب...، وقد رويت عدة أحاديث في هذا المجال.[27] وهذه الخاصية موجودة في الخطابات اليومية، حيث يفهم السامع مقاصد المتكلم عن طريق الإشارات غير اللغوية، أو الحالة النفسية للمتكلم أو عن طريق الإيماءات...

3.3 ـ المخاطَب: وهو العنصر الثاني في العملية التخاطبية، إذ لا يقل أهمية عن المتكلم وهو المقصود بخطاب المتكلم، وهو الذي يحاول الوصول إلى مقاصده، والسؤال المطروح هل كل من عرف اللغة العربية له القدرة على فهم النص القرآني؟ أم أن هناك أهل الاختصاص؟

إذا نظرنا إلى النصوص الشرعية نجدها على وجهين؛ وجه يستطيع فهمه من عرف العربية، ووجه يحتاج إلى أهل الاختصاص لإدراك مقاصده، وهذا ما تبناه " الشاطبي" إذ يقول: " لا يصح الخروج عما حد في الشريعة، ولا تطلب ما وراء هذه الغاية فإنها مظنة الضلال، ومزلة الأقدام ومبالغتهم في التحرز من الأمور المهلكات التي هي عند الجمهور من الدقائق التي لا يهتدى إلى فهمها والوقوف عليها إلا الخواص؛ وقد كانت عظائم، وهي مما لا يصل إليها الجمهور، ولو كانت كذلك لم يكن للعلماء مزية على سائر الناس، وقد كان للصحابة والتابعين ومن بعدهم خاصة وعامة وكان للخاصة من فهم الشريعة ما لم يكن للعامة، وإن كان الجميع عربا وأمة أمية"[28]

وبناء على هذا الاختلاف في إدراك النصوص الشرعية والوصول إلى مقاصد الشارع، لا بد للمخاطب من آليات تمكنه من فهم النص الشرعي واستثمار الأحكام الشرعية منه، فعليه " من تمكن من ناحية اللغة العربية وتمرس على التعامل مع النصوص الشرعية بما يكسب صاحبه درجة بأساليب الشارع في الخطاب ومقاصده العامة من التشريع، وعلم بقواعد الأحكام وأصولها، واطلاع على اللازم معرفته من أسباب النزول وأسباب ورود الحديث الشريف"[29]

يمكن القول إن قراءة النص الشرعي تختلف باختلاف القارئ المؤول من حيث كفاءاته العلمية والثقافية واللغوية، ومجريات الخطاب الأخرى من مكان وزمان...، ولكن هذا لا ينفي أن جل النصوص تحتاج إلى هذه الخصائص فهناك نصوص ظاهرة وتامة المعنى فيكون فهمهما متيسر للجميع وبالتالي لا يقع الاختلاف بينهم، الاختلاف يقع إذا كان تأويل النص مخالفا للسياق الذي يدل عليه، لأن قراءة النص في غير سياقه يؤدي إلى التضليل، وهذا لابد له من أصحاب العلم وأهل الاختصاص.

وهذا ما تراه التداولية اليوم حيث ترى أن المخاطب حتى يتسنى له أن يدرك معنى عبارة لغوية ما أو نص معين عليه أن يتسلح بمجموعة من الكفاءات تؤهله لعملية التأويل حيث ترى " أوريكيوني" أن قوام العمل التأويلي في إنشاء تمثيل للقول يتسم بطابعه الدلالي التداولي التواصلي، وذلك بجمع المعلومات المستخرجة من القول بفضل الكفاءة اللسانية فضلا عن المعلومات التي يملكها مسبقا بفضل الكفاءة الموسوعية، وتتطابق قوانين الخطاب بفضل الكفاءة التداولية التواصلية، ومع مبادئ المنطق الطبيعي بفضل الكفاءة المنطقية، فالمتكلم ينتج قولا يكون مراعيا للأصول على جميع المستويات.[30]

4.3 ـ القرائن السياقية والمقامية:

يعد السياق من المفاهيم المحورية التي يقوم عليها الخطاب التداولي؛ إذ يشمل جميع الظروف التي تساهم في تنظيم النص وإنتاجه، كما يلعب دورا مهما في تحديد مقاصد الخطاب، حيث لا يمكن تأويلها إلا بالإلمام به. وقد تنبه علماء الشريعة منذ زمن طويل ـ قبل ظهور النظريات الحديثة ـ إلى ضرورة السياق والمقام وكل العوامل الداخلة في المنظومة الخطابية للكشف عن مقاصد الشارع.

أ ـ السياق اللغوي: يرتبط السياق اللغوي بالجانب الداخلي للنص الذي يشكل وحدته الدلالية عن طريق ترابط الكلمات والجمل بعضها ببعض، فهو" حصيلة استعمال الكلمة داخل نظام الجملة، متجاورة مع كلمات أخرى، مما يكسبها معنى خاصا محددا، وهو كل ما يتعلق بالإطار الداخلي للغة من تسلسل العناصر وترتيبها، وتقارن المفردات، وتتالى الوحدات، وما يحتويه من قرائن تساعد على كشف دلالة الوحدة اللغوية الوظيفية، وهي تسبح في نطاق التركيب، ويتكون من السوابق واللواحق أي ما يتقدم الكلمة وما يتبعها ليتخذ المعنى شكل الحلقات اللغوية المتسلسلة والتي تعطي معنى متعاضدا أو ناميا"[31]

فالسياق هو الذي يؤكد انتظام الصور الجزئية (الكلمة، الجملة) داخل النص فلا يفهم كل جزء إلا عن طريق علاقة السابق باللاحق وكذلك بحسب موقعه من النص، ويعتبر من مدارك الفهم حيث اعتبره "الشاطبي" وحدة معنوية لفهم مقصود الخطاب القرآني يقول: " المساقات تختلف باختلاف الأحوال والأوقات، والنوازل، وهذا معلوم في علم المعاني والبيان، فالذي يكون على بال من المستمع والمتفهم والالتفات إلى أول الكلام وآخره بحسب القضية وما اقتضاه الحال فيها، لا ينظر في أولها دون آخرها؛ فإن القضية وإن اشتملت على جمل فبعضها متعلق بالبعض، لأنها قضية واحدة نازلة في شيء واحد، فلا محيص للمتفهم عن رد آخر الكلام على أوله، وأوله على آخره؛ وإذ ذاك يحصل مقصود الشارع في فهم المكلف، فإن فرق النظر في أجزائه فلا يتوصل به إلى مراده، فلا يصح الاقتصار في النظر على بعض أجزاء الكلام دون بعض..."[32]

تظهر أهمية السياق عند "الشاطبي" بعده وحدة معنوية في انتظام الكلام من أوله إلى آخره، حيث تتساوق كلماته وجمله السابقة مع اللاحقة، ليشكل وحدة دلالية متكاملة الأجزاء، ومن ثم اعتبار النص القرآني كلا واحدا، وهذا حتى يسهل فهم مقصوده. ولا يتعارض هذا مع نظرية الاتساق النصي اليوم فهي لا تعتبر النص نصا إلا عن طريق الاتساق النصي وهو " مفهوم دلالي، إنه يحيل إلى العلاقات المعنوية داخل النص والتي تحدده كنص... ويبرز في تلك المواضع التي يتعلق فيها تأويل عنصر من العناصر بتأويل العنصر الآخر، إذ لا يمكن أن يحل الثاني إلا بالرجوع إلى الأول..."[33]

واعتبارا لذلك يصر "الشاطبي" أن القرآن الكريم هو عبارة عن بنية متماسكة ومترابطة ومتراصة فيما بينها، فلا نجد اجتزاء ولا تضاربا، لأن السياق من جعلها وحدة متكاملة، ويعطي "الشاطبي" مثالا على ذلك يقول:" فسورة البقرة مثلا كل واحد باعتبار النظم، واحتوت على أنواع من الكلام بحسب ما بث فيها..."[34]

وهذا لا يعني أن مقاصد الشريعة أولت عنايتها للمعاني الكلية فقط، وإنما أولت عنايتها أيضا بالمعاني التركيبية في فهم مقصود الخطاب وهو وجه آخر من أوجه السياق اللغوي وذلك " أن يكون الاعتناء بالمعاني المبثوثة في الخطاب هو المقصود الأعظم، بناء على أن العرب إنما كانت عنايتها بالمعاني، وإنما أصلحت الألفاظ من أجلها، وهذا الأصل معلوم عند أهل العربية، فاللفظ إنما هو وسيلة إلى تحصيل المعنى المراد؛ والمعنى هو المقصود، ولا أيضا كل المعاني، فإن المعنى الإفرادي قد لا يعبأ به، إذ كان المعنى التركيبي مفهوما دونه"[35]

يرى "الشاطبي" أن الاشتغال بالمعنى الإفرادي تكلف، وهذا كما روي في صحيح البخاري أن رجلا سأل "عمر بن الخطاب" عن قوله تعالى: ﴿ وَفَاكِهَةً وَأَبًّا ﴾[36]. أما لو كان فهم اللفظ الإفرادي يتوقف عليه فهم التركيبي لم يكن تكلفا، كما روي "عمر" عن نفسه في قوله تعالى: ﴿ أَو يَأخُذَهُم عَلى تَخَوُّفٍ فَإِنَّ رَبَّكُم لَرَءوفٌ رَحيمٌ ﴾[37] فإنه سئل عنه على المنبر، فقال له رجل من هذيل، التخوف عندنا التنقص، ثم أنشده:

تَخَوَّفَ الرَّحْلُ مِنْهَا تَامِكا قَرِدا كَمَا تَخَوَّفَ عُودَ النبْعَةِ السّفَنُ

فقال عمر :" أيها الناس تمسكوا بديوان شعركم في جاهليتكم، فإن فيه تفسير كتابكم" فهذا قد توقف فهم معنى الآية عليه، بخلاف الأول.[38] فالتمسك بالديوان ليس إلا تمسكا بالمرجع الوظيفي، وبقدرة الآلية الاستعمالية على تحديد المعنى، وهو ما نادت به مدرسة"اكسفورد" حيث يقول: (فيتجنشتين)(Wittgenstein)" لا تسألني عن المعنى واسألني عن الاستعمال"[39]

ولإدراك العلاقات القائمة بين الألفاظ والمعاني في النص، وجب معرفة القرائن اللغوية، التي تتجلى في " فهم الأمور التي يتوقف عليها فقه السياق في الخطاب، من أجل معرفة امتداد المعاني، والتي يتضمنها الدليل ويستدل بها على مدلوله من جهة اللفظ والمعنى لتحديد مقصده اللغوي"[40] فالقرائن اللغوية تحدد المعنى اللغوي للكلمات، وقد تتعدد احتمال دلالاته فيصبح بحاجة إلى هذه القرائن لرفع تلك الاحتمالات من أجل تحديد المعنى المقصود. ومن أمثلة ذلك ما أشار إليه الإمام "الشافعي" في قوله تعالى:﴿ وَاسأَلهُم عَنِ القَريَةِ الَّتي كانَت حاضِرَةَ البَحرِ إِذ يَعدونَ فِي السَّبتِ إِذ تَأتيهِم حيتانُهُم يَومَ سَبتِهِم شُرَّعًا وَيَومَ لا يَسبِتونَ لا تَأتيهِم كَذلِكَ نَبلوهُم بِما كانوا يَفسُقونَ ﴾[41] ابتدأ الله تعالى في أول الآية بمسألتهم عن القرية الحاضرة، ولكن في قوله (إِذ يَعدونَ فِي السَّبتِ) توجد قرينة لفظية دلت على أن المراد السؤال عن أهل القرية، لأن ضمير الجمع يصرف المعنى المراد عن القرية إلى أهلها الذين بلاهم بما كانوا يفسقون.[42] فمعرفة القرائن السياقية في الخطاب ضرورة لابد منها لمعرفة قصد الشارع ومراده من كلامه.

ب ـ السياق المقامي: وهو المناخ الذي يتم فيه الحدث الكلامي تبعا للظروف المحيطة بالمخاطبين المكانية والزمانية والنفسية والاجتماعية...إنه "الملابسات غير اللغوية، يتحقق فيها التلفظ في الإطار المكاني والزماني، والظروف الاجتماعية والسياسية والثقافية وغيرها التي تحف بالأقوال، إضافة إلى القائلين والمخاطبين "[43] فهو يشمل كل الملابسات السياقية التي تحف بالخطاب بما يتلاءم مع مقاصد المتكلمين.

وهذا ما حرص علماء الشريعة عليه لأن الإحاطة بالظروف التي تحف بالكلام تزيل الشك وتبين مقصد الشارع، يقول "ابن عاشور": "وبذلك لم يستغن المتكلمون والسامعون على أن تحف بالكلام ملامح من سياق الكلام، ومقام الخطاب ... لتتضافر تلك الأشياء الحافة بالكلام على إزالة احتمالات كانت تعرض للسامع في مراد المتكلم من كلامه"[44] وهكذا تصبح ملامح السياق ضرورية ليضبط السامع مقاصد المتكلم، وبالتالي فهو مطالب بمعرفة القرائن السياقية سواء أكانت لغوية أم شرعية، مؤهلا لملاءمتها مع النص وفق ما يقتضيه من أحكام ومقاصد، يضيف "ابن عاشور" " ... ومن هنا يقصر بعض العلماء ويتوحل في خضخاض من الأغلاط حين يقتصر في استنباط أحكام الشريعة على اعتصار الألفاظ ويوجه رأيه إلى اللفظ مقتنعا به ... ويهمل ما قدمناه من الاستعانة بما يحف بالكلام من حافات القرائن والاصطلاحات والسياق. وإن أدق مقام في الدلالة و أحوجه إلى الاستعانة عليها مقام التشريع "[45] ففهم الخطاب الشرعي لا ينكشف من خلال بنائه اللغوي فقط، بل يتقوى فهمه بالعودة إلى القرائن السياقية.

ولم يتوقف علماء الشريعة عند هذا الحد بل تجاوزوه إلى الكلام عن مقتضيات الأحوال لبناء تأويل مناسب يتوافق مع قصد المتكلم من الكلام " ... إذ الكلام الواحد يختلف فهمه بحسب حالين، وبحسب مخاطبين وبحسب غير ذلك كالاستفهام لفظه واحد، ويدخله معاني أخر، من تقرير وتوبيخ وغير ذلك، وكالأمر يدخله معنى الإباحة والتهديد والتعجيز و أشباههما ولا يدل على معناها المراد إلا الأمور الخارجة، وعمدتها مقتضيات الأحوال، وليس كل كلام ينقل ولا كل قرينة تقترن بنفس الكلام المنقول، و إذا فات نقل بعض القرائن الدالة فات فهم الكلام جملة، أو فهم الشيء منه"[46] وكأن بـ"الشاطبي" يتحدث عن القوة الإنجازية** في الفعل الإنجازي . في الدرس التداولي الحديث. الذي ينتقل من قوة إنجازية صريحة إلى قوة إنجازية مستلزمة، وقد أعطى مثالا صريحا على ذلك، فالاستفهام على سبيل المثال لفظه صريح في جميع المقامات إلا أنه قد يرد للتقرير أو التوبيخ أو غير ذلك ولكن بمقتضى شروط مقامية معينة.

وإذا تأملنا الأمور الخارجة أو مقتضيات الأحوال وجدنا أن العبارة اللغوية تتجاوز اللفظ المنطوق الذي وضع في اللغة إلى فهم مقاصد أخرى وهي الغرض أو الغاية التي سيق من أجلها الموضوع. وهذا ينطبق على القرآن الكريم، فمثلا في صيغة الأمر يقول تعالى: ﴿ فَاعْبُدُوا مَا شِئْتُم مِّن دُونِهِ﴾[47] فالقوة الإنجازية الحرفية هي الأمر والمستلزمة هي التهديد. وفي قوله تعالى أيضا: ﴿وإِن كُنتُمْ فِي رَيْبٍ مِّمَّا نَزَّلْنَا عَلَى عَبْدِنَا فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِّن مِّثْلِهِ﴾[48] فهنا صرح بالأمر وقصد التعجيز، فأفعال الأمر أعطت معان أخر مختلفة عن المعاني الحرفية بفضل مقتضيات الأحوال والقرائن

الخارجية وهذا تأكيدا لقول "الشاطبي":" وكالأمر يدخله معنى الإباحة والتعجيز وأشباهها ولا يدل على معناها المراد إلا الأمور الخارجة".

ومن المقتضيات المقامية أيضا التي ينكشف بها الخطاب القرآني معرفة أسباب النزول؛ فهي أداة لفهم القرآن ومعينة على معرفة قصد الشارع، وهذا ما ذهب إليه "الشاطبي" بقوله:" و معرفة الأسباب رافعة لكل مشكل في هذا النمط فهي من المهمات في فهم الكتاب بلا بد؛ ومعنى معرفة السبب، هو معنى معرفة مقتضى الحال، وينشئ عن هذا الوجه، وهو أن الجهل بأسباب التوجيه موقع في الشبه والإشكالات "[49] فأسباب التنزيل من المقتضيات الخارجية التي يعرف بها واقعة النص، ويمنع غلو التأويل، لأن تأويل النصوص عن جهل يوقع في الشبه والإشكالات، ويقدم "الشاطبي" مثالا : فقد روي ابن وهب عن بكير أنه سأله نافعا كيف كان رأي ابن عمر في الحرورية؟ قال: يراهم شرار خلق الله، أنهم انطلقوا إلى آيات أنزلت في الكفار فجعلوها على المؤمنين.[50] وهذا الأمر ناشئ عن الجهل بأسباب النزول وبالمقتضيات السياقية التي تحف بالنص القرآني.

وكمحصلة لما مضى عبر هذه المحطة جاز لنا القول إن السياق من بين الآليات التي اعتنى بها الأصوليون والفقهاء والباحثون في علوم الشريعة، فهو المدرك لفهم مقاصد الخطاب، كما يساهم في ضبط المعاني الموجودة في الأحكام الشرعية، ويسقط التأويلات الباطلة في تحديد المنهج الشرعي الصحيح.

ـ خاتمة:

من خلال هذه الدراسة البحثية تبين لنا أنه توجد نقاط تقاطع بين ما جاءت به اللسانيات التداولية، وما جادت به مقاصد الشريعة الإسلامية، حيث أن هذه الأخيرة حوت مختلف الظواهر اللغوية وغير اللغوية والتي مارستها الدراسات الحديثة بامتياز، ومن بينها:

ـ لقد كان لهم فضل السبق في تحديد عناصر الخطاب وهي: الخطاب، والمتكلم، والسامع، فالخطاب يحمل في طياته معان لغوية ظاهرة، وأخرى خفية من خلالها تعرف مقصودية الخطاب الشرعي، أما المتكلم فهو الذي يحاول شرح أفكاره ووضع بعض العلامات حتى يسهل التعرف على السياقات التي يخرج إليها الخطاب، أما السامع فهو المقصود بالخطاب حيث يحاول تأويل الخطاب عن طريق بعض الكفاءات التي تؤهله لذلك كمعرفته بالمقتضيات السياقية التي تحف بالخطاب.

ـ أشاروا إلى السياق المقالي والذي يهتم بالترابط الداخلي للنص بين الكلمة والجملة، بل يتعدى ليشكل وحدة نصية متكاملة الأجزاء كما أشار "الشاطبي" لذلك.

ـ كما لم يغفلوا عن السياق المقامي وهو الأساس الذي يفهم من خلاله قصد الشارع، والمتمثل في جميع الظروف الخارجية المحيطة بالخطاب.

ـ أشار "الشاطبي" صراحة إلى القوة الإنجازية، وفرق بين القوة الإنجازية الصريحة والمستلزمة.

قائمة المصادروالمراجع :

- القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

1. الحسان شهيد: الخطاب المقاصدي المعاصر، مركز نماء للبحوث والدراسات، ط1، 2013.
2. ابن منظور: لسان العرب، دار صادر بيروت، لبنان، مج 3.
3. ابن كثير : تفسير القرآن العظيم، دار الغد الجديد، القاهرة، ج 2، ط 1، 2007.
4. طه عبد الرحمان: تجديد المنهج في تقويم التراث، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط 3، 2007.
5. أحمد الريسوني: نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي، تقديم طه جابر العلواني، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط 4، 1995.
6. الطاهر بن عاشور: مقاصد الشريعة الإسلامية، دار السلام، دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس، ط6، 2014.
7. علال الفاسي: مقاصد الشريعة الإسلامية ومكارمها، دار الغرب الإسلامي، ط5، 1993.
8. أبو اسحاق الشاطبي: الموافقات في أصول الشريعة، شرحه وخرج أحاديثه، عبد الله دراز، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، السعودية، مج 1، ج 2. مج2، ج3. دط، دت.
9. طه عبد الرحمان : في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط2، 2000.
10. آن روبول، جاك موشلار: القاموس الموسوعي للتداولية، ترجمة مجموعة من الأساتذة التونسية ، إشراف عزالدين المجذوب، دار سيناترا، تونس، 2010.
11. مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط 1، 2005.
12. جورج يول: التداولية، ترجمة، قصي العتابي، دار الأمان، الرباط، ط1، 2010.

13. سميح عبد الوهاب الجنيدي: أهمية المقاصد في الشريعة الإسلامية، وأثرها في فهم النص واستنباط الحكم، مؤسسة الرسالة ناشرون، دمشق، سوريا، ط1، 2008.
14. الطاهر بن عاشور: التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، ج1، 1984.
15. كاترين كيربرات أوركيوني: المضمر، ترجم ريتا خاطر، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2008.
16. الجاحظ: البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، دار الفكر، ج1.
17. إدريس مقبول: في تداوليات القصد، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، مج28، 2014.
18. نعمان جغيم: طرق الكشف عن مقاصد الشارع، دار النفائس، الأردن، ط1، 2014.
19. فاطمة الشيدي: المعنى خارج النص،أثر السياق في تحديد دلالات الخطاب،دار نينوى للنشر والتوزيع،سوريا،2011.
20. محمد خطابي: لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط2، 2006.
21. إدريس مقبول: الأفق التداولي نظرية المعنى والسياق في الممارسة التراثية العربية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2011.
22. أحمد كروم: مقاصد اللغة وأثرها في فهم الخطاب الشرعي، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2015.
23. محمد بن إدريس الشافعي: الرسالة، تحقيق أحمد محمد شاكر، مطبعة مصطفى البابي وأولاده، مصر، ط1، 1938.
24. آن روبول، جاك موشلار: التداولية اليوم علم جديد في التواصل، ترجمة، سيف الدين دغفوس، محمد الشيباني، مراجعة لطفي زيتوني، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2003.
25. أحمد المتوكل: آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، ط1 ، 1993.

هوامش البحث :

[*] المقصود: أي الذي عني بالقصد، ومن التوابع اللفظية في جانب الصيغة لفعل قصد هناك تقصيد، وهو على وزن تفعيل، كتأصيل دلالة على إلحاق المعنى المقصود بالمتكلم سواء من جانب الصحة أو من جانب الخطأ. ينظر الحسان شهيد: الخطاب المقاصدي المعاصر، مركز نماء للبحوث والدراسات، ط1، 2013، ص 35.

[1]. ابن منظور : لسان العرب، دار صادر بيروت، لبنان، مج 3، ص 353، 354.

[2] .لقمان: الآية 18.

[3] . ابن كثير : تفسير القرآن العظيم، دار الغد الجديد، القاهرة، ج 2، ط 1، 2007، ص 529.

[4] . طه عبد الرحمان : تجديد المنهج في تقويم التراث ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، المغرب ، ط 3 ، 2007 ، ص 98 .

[5] . المرجع نفسه، ص 98.

[6] . المرجع نفسه، ص 98، 99.

[7] . أحمد الريسوني : نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي ، تقديم طه جابر العلواني، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط 4، 1995، ص 17.

[8] . الطاهر بن عاشور : مقاصد الشريعة الإسلامية، دار السلام، دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس، ط6، 2014، ص 55 .

[9] . علال الفاسي: مقاصد الشريعة الإسلامية ومكارمها، دار الغرب الإسلامي، ط5، 1993، ص 7.

[10] . أحمد الريسوني: نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي، ص19.

[11] . أبو اسحاق الشاطبي : الموافقات في أصول الشريعة، شرحه وخرج أحاديثه، عبد الله دراز، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، السعودية، مج 1، ج 2، ص7.

[12] . طه عبد الرحمان : في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط2، 2000، ص28.

[13] . آن روبول، جاك موشلار: القاموس الموسوعي للتداولية، ترجمة مجموعة من الأساتذة التونسية ، إشراف عزالدين المجذوب، دار سيناترا، تونس، 2010، ص21 .

[14] . مسعود صحراوي : التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط1، 2005 ص 16، 17. .

[15] . جورج يول: التداولية، ترجمة، قصي العتابي، دار الأمان، الرباط، ط1، 2010، ص19.

[16] . الشاطبي: الموافقات، مج 2، ج 3، ص 258.

[17] . ينظر سميح عبد الوهاب الجنيدي: أهمية المقاصد في الشريعة الإسلامية، وأثرها في فهم النص واستنباط الحكم، مؤسسة الرسالة ناشرون، دمشق، سوريا، ط1 ، 2008، ص87.

[18] . يوسف: الآية 2.

[19] . الشعراء: الآية 195.

[20] . الشاطبي: الموافقات، مج1، ج2، ص50.

[21] . الطاهر بن عاشور: التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، ج1، 1984، ص18.

[22] . كاترين كيربرات أوريكيوني: المضمر، ترجم ريتا خاطر، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2008، ص 284.

[23] . الجاحظ: البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، دار الفكر ، ج1، ص116.

[24] . إدريس مقبول: في تداوليات القصد، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، مج28، 2014، ص1212.

[25] . الشاطبي: الموافقات، مج1، ج2، ص69.

[26] . ابن عاشور: التحرير والتنوير، ج1، ص55.

[27] . ينظر نعمان جغيم: طرق الكشف عن مقاصد الشارع، دار النفائس، الأردن، ط1، 2014، ص86

[28] . الشاطبي: الموافقات، ص69.

[29] . نعمان جغيم: طرق الكشف عن مقاصد الشارع، ص90 .

[30] . ينظر أركيوني: المضمر، ص 541 .

[31] . فاطمة الشيدي: المعنى خارج النص،أثر السياق في تحديد دلالات الخطاب،دار نينوى للنشر والتوزيع،سوريا،2011،ص20.

[32] . الشاطبي: الموافقات، مج2، ج3، ص 309.

[33] . محمد خطابي: لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط2، 2006، ص15.

[34] . الشاطبي: الموافقات، مج2، ج3، ص311.

[35] . المرجع نفسه، مج1، ج2، ص66.

[36] . عبس: الآية،31.

[37] . النحل: الآية37.

[38] . ينظر الشاطبي: الموافقات، مج1، ج2، ص67.

[39] . إدريس مقبول: الأفق التداولي نظرية المعنى والسياق في الممارسة التراثية العربية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2011، ص59.

[40] . أحمد كروم: مقاصد اللغة وأثرها في فهم الخطاب الشرعي، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2015، ص 120

[41] . الأعراف: الآية 163.

[42] . ينظر محمد بن إدريس الشافعي: الرسالة، تحقيق أحمد محمد شاكر، مطبعة مصطفى البابي وأولاده، مصر، ط1، 1938، ص 62، 63.

[43] . آن روبول، جاك موشلار: التداولية اليوم علم جديد في التواصل، ترجمة، سيف الدين دغفوس، محمد الشيباني، مراجعة لطفي زيتوني، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2003، ص265 .

[44] . الطاهر بن عاشور: مقاصد الشريعة الإسلامية، ص27.

[45] . المرجع نفسه، ص28.

[46] . الشاطبي: الموافقات، مج2، ج3، ص258.

[**] القوة الإنجازية التي يمكن أن تواكب العبارة اللغوية كما هو معلوم، قوتان: قوة إنجازية حرفية، وقوة إنجازية مستلزمة، فالقوة الإنجازية الحرفية هي المدلول عليها بطريقة مباشرة بصيغة العبارة، وتكون ملازمة للعبارة اللغوية في مختلف المقامات التي ترد فيها. أما القوة الإنجازية المستلزمة فهي التي تتولد عن القوة الإنجازية الحرفية طبقا لمقتضيات مقامية معينة. ينظر أحمد المتوكل: آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، ط1، 1993، ص21.

[47] . الزمر: الآية15.

[48] . البقرة: الآية23.

[49] . الشاطبي : الموافقات، مج 2، ج3، ص258.

[50] . المرجع نفسه، ص259.

دراسة سيميائية لمثل شعبي مولدّ "زيد في الشّطرنج بغل".

A semiotic study of a popular proverb generated "Zaid in chess is a mule".

الدكتور: فتح اللهبن عبد الله

قسم اللغة والأدب العربي -جامعة محمد بوضياف.المسيلة.(الجزائر)
Email: fethallah.benabdallah@univ-msila.dz

تاريخ الإيداع: 2021/04/01 تاريخ القبول: 2021/07/14 تاريخ النشر: 2021/09/15

ملخص:

تهدف هذه الدّراسة إلى تجلّيةبناء الدلالات من خلال مثل شعبي واحد بوصفه خطاباسرديا، وإبراز دورالتحليل السيميائي في عملية توليد الدلالة في السياق أو مقتضى الحال، كما وتهدف إلى تطبيق ما توصلت إليه السيميولوجيا الحديثة في كشف المعاني وتوليدها.

وتظهر الدراسة المثلَ الشعبي كجنس أدبي يخفي وراءه نصا سرديا، ما يبرر إمكانيات دراسته في إطار سيمياء السرد في مستوياته الثلاثة السردي والخطابي والمنطقي.

الكلمات المفتاحية: السيميولوجيا. التحليل السيميائي. الخطاب السردي. مربع جريماس.

Abstract:

This study aims to clarify the construction of semantics through one popular proverb as a narrative discourse, and to highlight the role of semiotic analysis in the process of semantic generation in the context or the case. It also aims to apply the findings of modern semiology in revealing and generating meanings.

The study shows the popular proverb as a literary genre that hides a narrative text behind it, which justifies the possibilities of its study within the context of the semiotics of narration at its three levels: narrative, discursive, and logical.

Key words: semiology, semiotic analysis, narrative discourse, Greimas Square.

مقدمة:

لقد مكنت السيميائيات النص من الانعتاق من عديد القيود بفتح مجال التأويلات من خلال انفتاح النص على العوالم المتعددة للمعنى، ذلك أن منهج السيمائيات من أخصب مناهج التحليل التي تكشف عن مراحل تبلور المعنى، كما تعد مقارباته من أبرز المقاربات التي تحايث طبقات النص التي ينبني بعضها فوق بعض، دون المساس بتماسك نسيج النص، يبدأ في العمق ببنية دنيا هي عبارة عن علاقة متضادة قابلة للاستثمار والتوالد، ثم يصعد إلى مستوى أعلى يبين فيه ملامح العناصر القابلة للوصف والتحريك في إطار البنية الكلية، وهذا المستوى ذاته يؤول إلى مستوى أعلى منه هو التيمة أو الموضوعة.

بناء على ما تقدم تحاول هذه الورقة البحثية دراسةوتحليل مثلمن الأمثلة الشعبيةوفق الممنهج السيميائي، من خلال تكشيف البنى السطحية والعميقة، وتحديد مكوناتها في تمثيل معانينصالمثل،و مقاربة دورها في تشكيل الدلالة،مما سيجعل هذه الدراسة السيميائية في تفاعلمستمرمع نص المثل والعالم الذي تشتغل فيه دلالته، كون التفاعل بين المكونات ومستويات الدلالةوسياقاتها المنوطة بها، وهذا ما يجعل من هذه الدراسة تأسيسا للفضاء المنسجم الكامل الوظائف لنص المثل من منظور سيميائي،وكإجراء منهجي تبدأ المقاربة المنهجية لهذا الموضوع من المستوى السطحي وتنتهي إلى البنية الدلالية المنطقية نتاج التأويل.

إن تعدّي نص المثل الشعبي حدودَه المنطوقة، وحجمه المحدودالعناصر الفاقد للانسجام والاكتمال ظاهريا، إلى فضاء النص المنسجم ال صالح للتواصل بين أفراد المجتمع، والمحقق للوظائف التواصليةفي التخاطب الاجتماعي، تحول من جملة تقريرية أو انشائية، إلى قصة كاملة الأحداث، تحكي قصة المثل الأصلية لكنها تتحول وتندمج في قصة جديدة في عالم الممكن المتماهي مع قصة المثل الأصلية ورغم محدودية العناصر المشار إليها في إمكانية الملء والإكمال ضرورية.

وسعيا وراء تحليل سيمائي مقبول الدلالات لنص هذا المثل المولد مجال الدراسة نستندإلي مقاربة السيميائية السردية، حيث ننظر إلى المثل على أنه يعبر عن قصة من القصص، فيعامل

مضمونه على أنه سرد، لنقف في الأخير على دلالته من خلال ما توحي به الصّور والمعاني، واعتباراها ذات بعد فلسفي تفضي إلى تصوير الصّراع بين الإنسان والطّبيعة بكلّ ما يحمله ذلك الصراع من كرب وعناء من جهة وبينالانسانوبني جلدته من جهة أخرى.

فالمثل" زيد في الشّطرنج بغل"مثل شعبي مولَّد، قيل في القرن الثالث أو الرابع الهجري. وتتجلّى دلالته العملية التي يقترن فيها الدّال بالمدلول في أذهاننا[1]، إلى الصراع والبطولة بغرض الانتصار والبقاء حسب الاستحقاق،بالنظر إلى ما ترسمه مخيلة الأديب العامّي باستخدام اللّفظ[2]، والدلالة التي تنشأهنا مرتبطة بعملية ثلاثية هي[3]:

1. عملية السّماع أو القراءة لسلسلة أصوات معيّنة يحدّد لنا الدّال.
2. عملية يحيل فيها الدّال على متصوّر.le.concept قائم في مخزوننا الذّهني، وهو ما يدعى المدلول.
3. عملية يحيلنا فيها المدلول على ما هو صورته، أي على الشّيء الموجود فعلا في العالم الخارجي المحسوس المادّي أو الخيالي. وذلك ما يسمَّى بالمرجع .Le référent ـ

هذا على مستوى اللفظة، فدراسة انتظام الدّوال اللسانية في المثل الشعبي مرتبطا بالظاهرة اللغوية عموما، فإذا أخذنا المثل: .**زِيدَ فِي الشَّطْرَنْجِ بَغْلٌ**[4]. يمكن أن يتجلّى للسّامع في السّيمياء: **زي/ دف/ يا/ ل/ شط/ رن/ جب/ غل.**

وقد تُوحِي هذه الجروس بدلالات كثيرة حين سماعها، لكن بعد الانتهاء من القول تفتح المجال فقطللدلالاتالموجهة من خلال بنية المثل اللغوية التي تسعى السيميائية إلى إجراء التّحليل الذي يساعد على وصف أنظمة الدّلالة وتنظيمها من خلالها[5]. فهناك مسلّمات بديهية يقوم عليها تحليل الدّلالة أهمّها مبدأ الكلية[6]؛ ومعناه أنّ النصّ -المثل المولّد -يشكّل كلا دلاليا، فمضمون المثل هو الذي يدرك بواسطة السّمع بالدّرجة الأولى، أو القراءة بعد تدوينه.

والمبدأ الثاني هو التّضاد[7]؛ ونقصد به أنّ كلّ لفظة لها ما يخالفها مضموناً. وفي المثل نجد هذا الخلاف بين عناصر الدّلالة:.زيد # نقص، في# على، الشّطرنج # الجدّ، بغل # الحصان (كما في اللعبة).وهذا المبدأ كان معروف في اللغات جميعا، فعند العرب قيل تُعْرَف الأشياء بأضدادها، وكثير من المعاجم القديمة والحديثة عنَيت بهذا الجانب. بعبارة أخرى «عندما يتعلّق الأمر بوصف تنظيم المضمون ينبغي أن نضبط بدقّة كبيرة لعبة الاختلافات،ليتولّد عن هذا المساق مفهوم البنية. فهذه الاختلافات التي تشكل شكل المضمون تساعد على تحديد عناصر الدلالة»[8].

هناك مستويات عديدة في السيميائية تتنوع حسب المنظور الذي يقدّم به التحليل[9]، ولكن تكاد تجتمع في «المضمون الشّامل للنّص الذييمكن أن ينتظم ويوصف على أساس ثلاثة مستويات مختلفة»[10] متفاعلة معًا هي:

- المستوى السردي

- المستوى الخطابي
- المستوى السيميائي

تضمّ هذه المستويات الثلاثة مسارين؛ أحدهما نظري وهو المسار التّوليدي حيث تنتقل فيه الدلالة من المستوى التجريد إلى المستوى السّردي. والثاني المسار التحليلي حيث تنتقل فيه الدلالة من المستوى السردي إلى المستوى المنطقي السيميائي.

1. المستوى السّردي:

يقصد بالسّرد عرض الحديث بتتابع وجودة[11]، وهو في النقد الأدبي بسط للأحداث دون حوار، وهو أشكال حسب الجنس الأدبي الذي يضمّه، فهناك سرد روائي وسرد قصصي وسرد مسرحي، وتختلف زاوية النظر إليه من منهج نقدي إلى آخر؛ فهو عند البنيويين يأتي بمفهوم الخطاب Discoure .أي الحديث[12]. وهو في السيميائية أكثر تجريدًا بالنظر إلى المستوى الخطابي[13]، بحيث يهدف إلى تقديم شكل لانتشار الوضعيات والأحداث والحالات والتحولات في الخطاب.

ويكون التّحليل السّردي للمثلعلى شكل متتالية من الوضعيات والحالات التي تقوم بين هذه الأحداث، فنقوم بترتيب كلّ الألفاظ في المثل إلى فئتين أو صنفين؛ ملفوظات الحالة **الكينونة**، وملفوظات **الفعل**. والغرض من ذلك اكتشاف العلاقات التي تقوم بين الألفاظ، ولهذا نستعين بالنموذج التنظيمي[14] على تحليل المثل السّابق وفق الترتيب الذي يحتله تسلسل الألفاظ السردية:

1.1 أطوار الرسم السّردي:

ينظِّم الرّسم السّردي تسلسل الألفاظ تنظيما يقوم على أربعة أطوار مرتبطة فيما بينها ارتباطًا منطقيًا. وهذه الأطوار هي: التحريك، والكفاءة، والأداء، وأخيراً التقييم. وتقوم داخل هذه الأطوار علاقات بين الأدوار، كما سنراها في تحليل المثل من المستوى السّردي.

1.1.1. التّحريك:

نقوم في هذا المساق بإبراز **"فعل الفعل"** حيث يفعل العامل فعلا محدثا لفعل عامل آخر. ويناسب هذا في المثل الشخص الفاعل حسب القصة الجديدة لتحقيق برنامج معين، فاللاعب الذي لا يحسن قواعد لعبة الشطرنج لن يدرك قصة المثل. ويطلق اسم المرسل على الدور العاملي الخاص بالمثل: زيد في الشطرنج بغل، فالمثل فعل عامل آخر ليس هو نفسه، لكن يبنيدلالته من خلال التحفيز. ليشكل الصور أو الأشكال المدركة بواسطة التحريك من مكان إلى آخر بشكلمتنوعإلى أبعد حدٍّ ممكن.

2.1.1 الكفاءة:

يقوم هذا الطور بإبراز "كينونة الفعل"؛ إنّ قيادة النشاط مربوطة ببعض الشروط التي يجب أن تتوفر في الفاعل المنفّذ كأن يكون مدركًا جيدًا لقواعد اللعبة، فيجد نفسه هنا في علاقة مع القدرة على الفعل ومعرفة الفعل أي ممتلكا للوسائل التي تمكنه من القيام بالفعل، في القصة، الشبيهة بالقدرة على لعبة الشطرنج بمهارة.

3.1.1 الأداء:

وفيه يتجلّى فعل الكينونة متحولا إلى فعل الملكية؛ يفضي الحدث الذي يقوده الفاعل المنفذ المرسل في المثل إلى تحويل الحالة، من اللعب إلى وضعية جديدة يرتبط "فعل الفاعل" على هذا الأساس بكينونة الوضعية المتحولة. فيدخل الفاعل المنفّذ في علاقة مع تحويل يستند بدوره إلى علاقة بين فاعل حالة "اللعب" وموضوع "الاستهزاء"، والموضوع هنا يعدُّ موضوعَ قيمة لأنّ امتلاكه أو فقدانه يمثل رهاناً يتأسس عليه برنامج داخل المثل؛ أي تلك المسلسلات اللفظية السّردية التي تتحقق في قصة المثل الاصلية والمكتسبة في السياق الجديد وقدرة الذات على أداء دورها في القصة تشبه قدرة زيد على أداء دوره في الشطرنج.

4.1.1 التقييم:

يعدّ آخر طور في الرّسم السّردي وفيه تتجلّى "**كينونة الكينونة**"؛ حيث تتمّ فيه معالجة للبرنامج المحقق في سبيل تقويم ما تمّ تحويله. لنصل في النهاية إلى الفاعل الحقيقي. ويسمّىكذلك في السيميائية بالمرسل الإيبيستيمي، لأنّه يمثل القيم المتصارع عليها والتي تحكم الأفعال والأدوار معاً[15] والفاعل المحقق للهدف.

وهذا الطور تظهر فيه عمليات التقييم التي تأخذ في المثل مظهر الجزاء تأسيسا على جهل اللاعب بقوانين اللعبة. والتقييم في الأمثال السابقة كلّها تحمل الجزاء الإيجابي أو الجزاء السلبي تبعاً للتقييم المنطبق على القصص مضرب المثل.

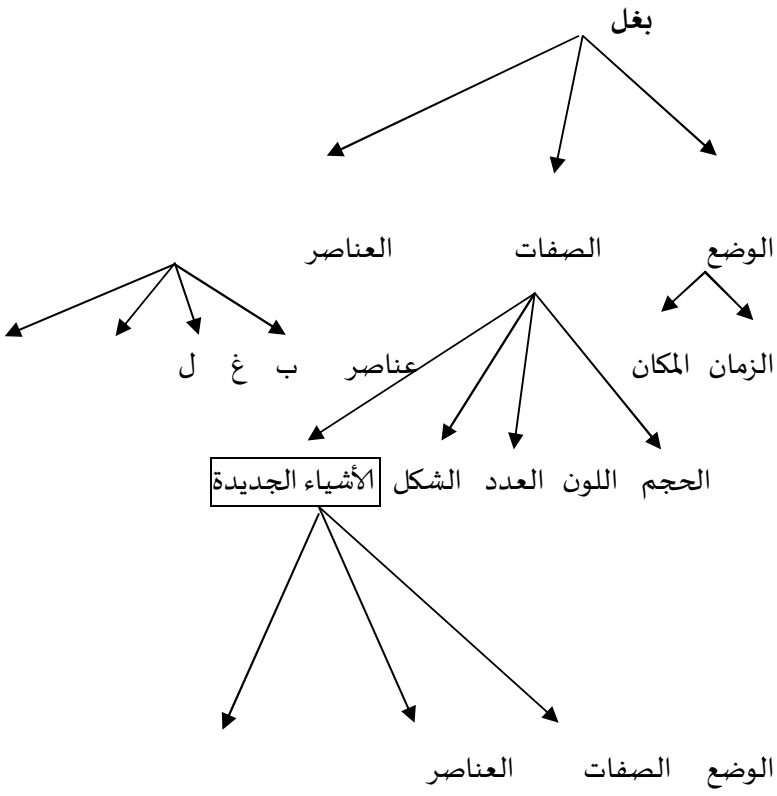
2. المستوى الخطابي:

إنّ هذا المستوى الثانييتشكل على شكل مسارات صورية عند سماع أو قراءة المثل: **زِيدَ فِي الشَّطْرَنْجِ بَغْل**، وفيه يطرح مضمون النّص، كما أنّ صوره المشكلة لبنيته تجتمع الواحدة تلو الأخرى بحثا عن الانسجام الدال؛ كل لفظة لها صورة مادية أو ذهنية مخزنة في ذاكرة السّامع أو القارئ؛ فلفظ زيد له صورة، ولفظ الشّطرنج له صورة، ولفظ بغل له صورة، وأول عمل في التحليل هو التّعرف على هذه الصور وترتيبها في النّص. ولكي تتجلى بوضوح،نفترض أن يكون سماع (المخاطَب) أو قراءة (المخاطِب لنفسه) للمثل سليمين؛ وإلاّ ارتبكت الصور وصعب إدراكها في حالة

سـوء الـتلفظ أو القـراءة، وضـمن المسـتوى الخطـابي ينـدرج المسـتوى الفيزيولوجـي . niveauphysiologique .الـذي ينظّم مخارج الأصوات وسلامتها النطقية؛ كَزيدَ (الـزّاي، اليـاء، الـدّال، ...) لأنّ الصـوت يـرتبط بمفهـومي الملفـوظ والـتلفّظ؛ أي بمسـتوى الأسـاليب التعبيريـة، والمستوى البسيكوفيزيولوجي .niveau de la psychophysiologie .الـذي يهتم بالـذاكرة والإدراك[16] الذينيمزجان بين التجربة المتراكمة نتيجة اتصال الذات بالعالم، وبين التصوّر التخييلي الناجم عنها لهذا العالم. هذا يؤدي إلى توزيع سليم للصور في ترتيبها .لكنها تتحقق عبر المثل في السياق الجديد عبر تحويلها إلى مسارات صورية تجعل السّامع أو القارىء يستعرض قاموس الصور من ذاكرته، وإذا أخذنا صورة **"البغل"** يمكن أن نتساءل عن مسارها: بغل عمل، بغل صفة، بغل حيوان ركوب، وسيلة سفر... ألخ ، هذا المنطلق من التحليل هو الذي يرسم لنا ما بعده، فهو ذو عناية فائقة، لا تقلّ عن غيرها من المستويات.

إنّ شكل المسارات الصورية يحدد القيمة الموضوعاتية للصور بالفعل[17]. وهنا يجب أن نضع في الحسبان ما يفعله النص المثل المولّدبالصور في السياقات الجديدة، وعلينا بتحديد ذلك: كيف يصنفها ويرتبها؟، وعلى أي أساس تتوزع في ترتيبها إلى مسارات صورية[18]. وهذا العمل يؤدي بنا إلى الوظيفة التصنيفية والسياقية للصور. وينبغي أن نبحث في المثل عن القيم الموضوعاتية التي تمثلها هذه الصورة الموضوعة في حقل خاص؛ كقيمة حدّ، أو قيمة حكم، قيمة إدراك مستوى اللاعب الفاعل وغيرها، وعملية تحديد الصور هذه صعبة ومعقدة ومتشعّبة جدّاً، لكنها مفيدة في بناء العالم الدلالي المصغر لهذا المثل المولّد. وترتكز هذه العملية على الموروث الثقافي للباحث والمحلّل، إذ بفضلها يلج إلى تصورات كثيرة تقوم في تأسيس القيم.

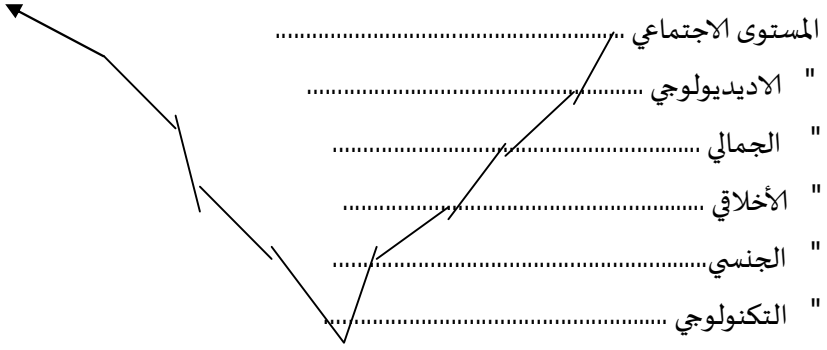
ويتأسس العمل في هذا النص المثل على تناول أكبر عدد ممكن من تفاصيل الشيء /الصورة .وتحليله إلى أجزائه المكونة وفق مبدأيْن متناقضيْن هما: الاستقصاء والانتقاء، ولشرح هذه التفاصيل يمكن أن نعود إلى صورة **"بغل"** ونضعها على الشكل التّالي:



وبالإضافة إلى ذلك، يتناول التحليل الصور وفق المنهج ذاته لأنّ خط السماع أو القراءة ستركزعلى تحديد أشكال التّعبير في بقايا صور، وليس على أشكال المضمون، وتحديد أشكال التعبير في الصور سيُبْنى أساسا على ما يسميه علماء اللسانيات الرؤية القصصية[19]- vision narrative..

وبما أن الحدود الصارمة لم توضع بعد بين" الصوري/ الموضوعاتي" أي أن يكون النص المثل صورا موزعة في ترتيبها إلى مسارات/ قيم موضوعاتية[20]، فظاهرة الخفاء هي الصفة اللازمة في

نّصوص الامثال، وعليه يجب بناؤها مع المراعاة التامة لتجانس الصور في المثل المولّد طبقا للسياق الباني للنص الجديد. وعلى هذا الأساس يمكن أن نتبنّى مستويات الخطاب للمثل كالآتي: المثل[21]: زيد في الشطرنج بغل[22].



فالقارئ والسامع تنظم عمله عبقرية نظام اللغة العربية على جميع الأصعدة:

- كلّ الجروس لغوية، لا يوجد أيُّ جرس خارج عن جروس الحروف المعجمية.
- كلّ وحدة لها دلالتها المعجمية.
- التراكيب سلاسل صوتية تترتّب فيها الجروس ترتيبا لغويًا عربيًا.

ولتقريب الرّؤيا نقوم بشرح المخطط السّابق بإيجاز:

1.2**المستوى الاجتماعي:** هذه اللعبة .الشطرنج .ليست في متناول جميع الشعب، بل هي خاصة بطبقة من المجتمع. وبالتالي يعطينا المثل تصوُّراً اجتماعياً ما.

2.2 **المستوى الإيديولوجي:** يتألف الشطرنج من الملكة والوزير، فهو يحمل دلالة إيديولوجية أبسط ما تكون مجسدة في النّظام الملكي المطلق. هذا داخل اللعبة، أما خارجها فتجسيد لما هو بالداخل.

3.2 **المستوى الجمالي:** إن شكل اللعبة وما تحمل من مربعات وهندسة فريدة، وما عليها من أدوات في أشكال مختلفة تأخذ بالألباب... تكسونا جمالاً نحس به ونحن نمارس هذه اللعبة، أو نشاهدها.

4.2**المستوى الأخلاقي:** لا يمارس هذه اللعبة إلا من توفّرت فيه بعض الشروط الأولية، كاللباقة والهدوء وحسن التفكير... ذلك لأنها لعبة تعتمد على الذهن أولاً، ومن ثمة ليست كألعاب التي تعتمد على القوة العضلية. فهذا المستوى يخصّ السلوك عامة.

5.2 **المستوى الجنسي:** صورة**"البغل"** تدلنا على الجنس الذكريالمخفّل الأبله، كما نجد في اللعبة **"الملكة"** و**"الوزير"** و**"الجنود"** و**"الحصان"** و**"الأحمق"** وكلها تحمل جنسا معينا بأوسع ما تحمله الكلمة؛ الأنثى والذكر، وجنس الإنسان وجنس الحيوان وكذلك الجمادالمتمثل في **"القلعة"**.

6.2**المستوى التكنولوجي:**إن هذه اللعبة ليست كسائر اللعب من حيث المستوى التكنولوجي؛ فهي مصنوعة من خشب. في عصر المولّدين .وصنعها يتطلب مهارة فائقة وإتقان عالٍ من الجودة، فهي نموذج حضاري يُجَسِّد ما بلغت إليه الحضارة الفارسية من رقي وازدهار.

كما يمكن جدا أن نضيف مستويات أخرى حسب السّياق الذي يراه المحلِّل مناسبًا، فليست هذه المستويات هي الوحيدة في التحليل السيميائي للمثل. وإنّما اكتفينا بذلك حتّى لا يأخذ البحث منحًى آخر.

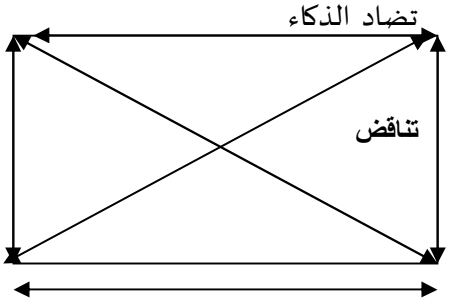
3. المستوى المنطقي الدّلالي:

يقوم هذا المستوى الثالث للدلالة كمستوى مجرّد إلى أبعد حدّ ممكن ومنطقي إلى أقصى بُعْد. وهو مستوى يهدف إلى إضفاء تمثيل منظم ومنطقي وعميق على شكل المضمون في منظور السيميائية. وفي أثناء التّحليل للمثل سمح لنا بتعيين الاختلافات وإعادة تشكيلها وتنظيم العلاقات بين القيم الأولية.

1.3تنظيم ذونموذج منطقي:

إن الأداة المستعملة في هذا المستوى هي المربع السيميائي الذي يقوم على علاقات التّضاد؛ وفي المثل السّابق الذي نحن بصدد دراسته "زيد" ضد "نقص"، والتناقض والتكامل. ينبغي للمربع أن يحكم نظام العلاقات وشبكة العمليات على خلاف التنظيم في المستوى الخطابي الذي ينظم هذه العلاقات في صور ممثلة ومتموضعة في فضاءات وأزمنة لتشكيل مسارات صورية من خلال

ذلك التموضع. وعلى خلاف المستوى السّردي الذي ينظم العلاقات في أدوار عاملة. وإذا كان هذا المستوى يذهب إلى أقصى بُعْدٍ للمثل من حيث المضمون، وليكن على سبيل التمثيل "الغباوة"، فإنّ المربع السيميائي يأتي على النحو الآتي:



في هذا النوع من إقامة العلاقة بين الأقطاب المتعارضة فإنّ الحدّ الثاني ليس منفياً في الحقيقة أبداً، بل على العكس فإنّه حاضر بشكل كامن لكونه يجب أن يحلّ محل الحدّ الأوّل في نهاية المثل المولّد السابق[23]. رغم أنّ التفكير حول العلاقة المؤلِّفة للمعنى تواجه بصورة دائمة بشكل مستقل عن الظهور المعجمي في لغة مفترضة.

2.3 نحو التّلفّظ:

يظهر التلفظ في الغالب كنشاط لفاعل يتكلم كما هو الشأن في التلفظ بالمثل: "زيد في الشطرنج بغل" أو القارئ له، أو الدارس له، أو كاتِبه. وغالبا ما تتحول البحوث الدائرة حول التلفظ إلى تحقيقات في الفاعل: من الفاعل، أو الذات الفاعلة؛ أي صاحب المثل؟ وما سببه؛ أي قصته؟ وما هي الملابسات والظروف التي قيل فيها؟ وما هو القصد منه؟ ...الخ. وهنا تنشأ العلاقة بين المتلفظ énonciateur'. والتلفّظ؛ أي بين الفاعل الذات المنفِّذ وبين التلفظ، فهذه الصلة في التصور السيميائي موجودة بين الأداء والكفاءة، لأنّ الأداء يفترض الكفاءة التي تشكل موضوع البحث السّيميائي الخاصّ بالتلفظ énoncé'. ونعدّ هيئة التلفظ في هذا المثل وفق التحليل السيميائي أثراً للمتلفِظ لا العكس، وعلى هذا النّمط نبني التحليل كحيز لرؤية البنية من خلال ترتيب المنظورات في الطبيعة، دون اهتمام بمن بنى شكل هذه البنية.

قد يكون هذا التأويل الذي نقدّمه تأويلامقبولا وقد يكون حسب أمبرتو إيكو في كتابه التأويل بين "السيميائيات والتفكيكية"، تأويلامضاعفا للنصوص.[24] وهذا حسب الصّورة الفنّية عامّة والأدبية خاصّة التيترجع إلى القدرة على التّجريد والتّعميم في سيميائية المثل، فقد «اكتسب الفنّ قدرًا من التّميز مستفيدًا من ارتقاء التّجريب والتّكتيك عامّة، كما اكتسب الفكر قدرًا من التّقدّم ببروز طاقتيْ التّجريد والتّعميم»[25].

فحين يستخدم الأديب الفصيح أو الشعبي نص المثل للإيحاء بالواقع سردي يكون قد أدّى صورة أدبية تتمثّل في الاستعارة التي تكون إمّا إبداعية، وإمّا نقلية؛ إمّا واقعية، وإمّا بعيدة مهوَى الخيال[26]، فالصّورة الأدبية التي يتجلى فيها المثل تخلُقُ في النّص جمالا أقوى من الكلام العادي، فيُكْتَب للنّص البقاء، لأنّ الصّورة تغني الفكرة وتحرّك القارئ وتنقله إلى أجواء أرفعَ من أجواء الواقع[27].

ولا يجوزللّوحات الذّهنية المتصورة أن تتعدّى المعتدِلَ، وإلاّ خرجت عن مفهومها الجمالي، وابتعدت عن إدراك المضمون. أو بعبارة أخرى تلك الصورة الجوهرية المتمثّلة لمضمون الشّيء وحقيقته في العمل الفنّي كهذا المثل المولّد[28] وهي الجانب المُمثِّل لحقائق الأشياء، وذلك بعدِّها المحور الرّئيس الّتي تدور حوله شتّى الأساليب الفنية الحديثة بطرقها المبتكرة في الأداء، حيث في إعادة بناء الشّكل من جديد، وتعبِّر عن الحدس فيما يتعلّق بالحقيقة الخافية عن نظر الشّخص العادي، ذلك الشّيء الّذي هو موضوع العملالفنّي، حيث يستنبطه الفنّان بإحساس المتصوِّف في تلك الصّورة الجوهرية[29].

والتّعبير عن الصّورة الجوهرية الابتكارية في مضرب المثل إنّما يكون باتخاذ تلك الانحرافات في الكلمات وشذوذ انسجامها، حيث تخرج بالأشكال والعبارات عن مألوف صورتها التي تستعمل في اللغة، و يقوم عمل الاديب في ترسيمه على إدماج تلك الصّورة الظّاهرة في المثل في تلك الصّورة المعنوية للقصة الجديدة، تلك الّتي يستخلصها بحدسه، أو بعبارة أخرى مزج الشّكل الطبيعي بتلك الفكرة الحدسية الّتي ارتسمت في تصوّره عن حقيقة ذلك المثل، والّتي استطاع أن يدركها عن طريق تأملاته وغريزته الفنية، فذلك المبدأ المعنوي الخفي المعبِّر عن الشّكل الجوهري -في الأمثال بصورة أعمق، يمكننا من القول عن ذلك المبدأ إنَّه الأساس الذي يجعل من الأمثال كلّها مضمونا متماهيا، والذي في استطاعتنا أن نطلق عليه اصطلاح مطلق الدلالة. ذلك المطلق الّذي يصبح معنًى فكريا مجرّدا وأبديا.

خاتمة:

أسهم المسار السيميائي في إحداث مقاربات نوعية للخطابات الأدبية على اختلاف أنماطها،وأشكالها ومحتوياتها، وقدمت بذلك دراسات متخصصة في التحليل، بحسب طبيعة النص المدروس، وقد حاولنا في هذه الورقة البحثية، دراسة وتحليل مثل شعبي مولَّد "زيد في الشّطرنج بغل"دراسة سيميائية، من خلال البنى السطحية والعميقة، وتحديد مكوناتها في تمثيل معاني نص المثل لنخلص الى جملة من النتائج:

- يعتبر المثل مكونا اساسيا في الثقافة والفكر الإنساني، والذوق الفني.
- معالجة المثل لقضايا إنسانية واقعية متصلة بالظروف الاجتماعية حيث خلفت بصمات على فئة من المجتمع
- يظهر من خلال الدراسة والتحليل، مدى أهمية المقاربة السيميائية في فك لغز الخطاب وغموضه؛ كيفما كانت نوعيته، كثافة نص المثل يولد متاهة، وعلى المتلقي البحث في أغوار النص الذي يشكله المثل عند اطلاقه من أجل الوصول إلى المعنى أو الدلالة، وهذا من خلال المقاربة السيميائية باعتبارها تقنية عملية أسهمت بشكل كبير في فك شفرات الخطاب والوصول إلى المعنى؛ سواء من ناحية الدلالة، وخاصة بعد تحليله من البنية السطحية إلى البنية العميقة لإظهار المخفي وجعله متجليا.
- المثل الشعبي مولَّد "زيد في الشّطرنج بغل"ذا حمولة رمزية تحدث عن الذكاء والفطنة والقدرة في أداء الواجب.
- تبين أن المثل يمكن أن تنقسم دلالاته إلى ثلاث مستويات شبيهة بتلك نجدها في التحليل السيميائي السردي مستوى سردي يتناول الفعل وملفوظاته ومستوى خطابي يعالج الصورة ومساراتها ومستوى عميق ومنطقي يحول القصة مضرب المثل إلى مربع منطقي.
- كما تبين أن نص المثل يعبر عن العلاقات الدلالية الخفية والمطلقة لمضرب المثل والتي تكون على شكل استعارات للمثل من منبته الأصلي ووضعه في مواضع جديدة تتماهى مع قصة المثل الأولى.

الهوامش

[1] - عبد السلام المسدّي، الأسلوبية والأسلوب، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ط 2، 1982، ص153.

[2]-Le plaisir du texte, pp 54-55.

[3] - نفسه، ص: 55.

[4] - الخوارزمي، أبو بكر محمد بن العباس [ت383هـ]، الأمثال، تحقيق وتقديم محمد حسين الأعرجي، موفمللنشر، طبع المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغاية، الجزائر، 1994، تحت رقم 560، والمجمع، ج 1، ص327، بلفظ "**زَادَ فِي الشَّطْرَنْجِ بَغْلَة**".

[5] - جان كلود جيرو ولوي بانييه، السيميائية نظرية لتحليل الخطاب، ترجمة د. رشيد بن مالك: السيميائية أصولها وقواعدها، منشورات الاختلاف، طبع المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 2002، ص105 وما بعدها.

[6] - نفسه، ص107. ويطلق عليه المترجم مصطلح "المحايثة".

[7] - نفسه، ويطلق عليه المترجم مصطلح "المسلّمة البنيوية".

[8] - المرجع السابق، 108.

[9]-GREIMAS (A .J), COURTES. J,Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Hachette Université, 1980, p252-253.

[10] - السيميائية أصولها وقواعدها، ص108.

[11] - محمد التونجي، المعجم المفصل في الأدب، ط1، دار الكتاب العلمية، بيروت، لبنان، 1413هـ، 1993م، ص523.

[12] - نفسه.

[13] - السيميائية أصولها وقواعدها، ص113.

[14] - المرجع السابق، ص114.

[15] - المرجع السابق، ص115.

[16]- Sémiotique, p254.

[17] - السيميائية، ص112.

[18] - المرجع السابق.

[19] - توفيق الزيدي، أثر اللسانيات في النقد العربي، الدار العربية للكتاب، تونس،1984، ص85.

[20] - السيميائية، ص113.

[21] - تجد شبيها لهذا الرسم عند "كورتس" في: Introduction à la sémiotique narrative et discursive، p100.

[22] - الأمثال، تحت رقم 560، والمجمع، ج1، ص 327.

[23] - آن إينو، مراهنات دراسة الدلالات اللغوية، ترجمة أوديتبتيتو، خليل أحمد، تقديمأ.ج. غريماس ود. أسعد علي، دار السؤال للطباعة والنشر، دمشق، 1980، ص96.

[24] -أمبرتو إيكو، التأويل بين السيميائيات والتفكيكية، ترجمة وتقديم سعيد بنكَراد، المركز الثقافي العربي، بيروت، الرباط، ط1، 2000، ص ص8251.

[25] - عبد المنعمتليمة، مقدمة في نظرية الأدب، ط 2، دار العودة، بيروت، 1979، ص35.

[26] -عبد العظيم المطعني، المجاز في اللغة والقرآن الكريم، ط 2، مكتبة وهبة، القاهرة، ج 1، 1993، ص ص145-154.

[27]- نفسه، ص236.

[28]-Le plaisir du texte, p 55;« C'est la définition même de l'imaginaire: l'inconscience de l'inconscient».

[29]- استعمل اصطلاح الصورة أفلاطون على ما تمثله صورة الظواهر في حين يعني بها أرسطو تلك الصورة الجوهرية، ويطلق بعض النقاد على الشكل اصطلاح الصورة، ولكن بالنظر إلى أنّ ذلك يؤدي إلى تضارب في المعنى، من أجل ذلك أخذنا كلمة الشّكل التي تدلّ على الشّكل الجوهري لدى أرسطو. يُنظر:
COHEN (JEAN) , Théorie de la figure, in, sémantique de la poésie, ouvrage collectif, éd du Seuil, 1979, p8.

المراجع

أولاً: باللغة العربية:

1. الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر [ت 471هـ]،دلائل الإعجاز، وقف على تصحيحه وطبعه وعلق حواشيه نشره السيد محمد رشيد رضا، مطبعة المنار، ط 2، 1331هـ.
2. الخوارزمي ، أبو بكر محمد بن العباس [ت383هـ]،الأمثال، تحقيق وتقديم محمد حسين الأعرجي، موفم للنشر، طبع المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغاية، الجزائر، 1994.

القزويني، جمال الدين أبو المعالي الخطيب [ت 739 هـ]:

3. التلخيص في علوم البلاغة، ضبط وشرح عبد الرحمن البرقوقي، ط 2، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان،1932 م.
4. الإيضاح في علوم البلاغة، شرح وتعليق وتنقيح الدكتور محمد عبد المنعم خفاجي، ط5، منشورات دار الكتاب اللبناني، 1980، جزآن في مجلد.
5. آن إينو، مراهنات دراسة الدلالات اللغوية، ترجمة د.أوديتبتيتود.خليل أحمد، تقديمأ.ج. غريماس ود. أسعد علي، دار السؤال للطباعة والنشر، دمشق، 1980.
6. أمبرتو إيكو، التأويل بين السيميائيات والتفكيكية، ترجمة وتقديم سعيد بنگراد، المركز الثقافي العربي، بيروت ، الرباط، ط1، 2000.
7. تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، دار المعارف بمصر، القاهرة، 1954.
8. توفيق الزيدي، أثر اللسانيات في النقد العربي، الدار العربية للكتاب، تونس،1984.
9. جان كلود جيرو ولوي بانييه، السيميائية نظرية لتحليل الخطاب، ترجمة د.رشيد بن مالك، السيميائية أصولها وقواعدها، منشورات الاختلاف، طبع المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 2002.
10. عبد السلام المسدّي، الأسلوبية والأسلوب، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ط 2، 1982.
11. عبد العظيم المطعني، المجاز في اللغة والقرآن الكريم، ط 2، مكتبة وهبة، القاهرة، ج 1، 1993.

12. عبد المنعم تليمة، مقدمة في نظرية الأدب، ط 2، دار العودة، بيروت، 1979.
13. فاردیناند دي سوسير، دروس في الألسنة العامة، تعريب صالح القرمادي ومحمد الشاوش ومحمد عجينة، الدار العربية للكتاب، ليبيا، 1985.
14. محمد التونجي، المعجم المفصل في الأدب، ط1، دار الكتاب العلمية، بيروت، لبنان، 1413هـ، 1993م.

ثانياً: باللغة الأجنبية:

BARTHES (ROLAND) :

1. Le degré zéro de l'écriture, suivi de Eléments de sémiologie, éd Gonthier, 1953.
2. Le plaisir du texte, éd du Seuil, Paris 1977.

COHEN (JEAN) :

3. Théorie de la figure, in, sémantique de la poésie, ouvrage collectif, éd du Seuil, 1979.

GREIMAS (A .J), COURTES. J:

4. Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage,Hachette Université, 1980.

JAKBSON(ROMAN):

5.Essais de linguistiques générale, Minuit, Paris, 1963.

أبجديات النظرية الشعرية في كتابات نزار قباني

The Alphabets of Poetic Theory in NizarQabbani's Writings

الدكتورة: فطيمة زودة

قسم اللغة والأدب العربي -جامعة باتنة1 (الجزائر)
fatima.zouda@univ-batna.dz

تاريخ الإيداع: 2021/04/01 تاريخ القبول: 2021/05/20 تاريخ النشر: 2021/09/15

ملخص:

الشعر فضاء رحب يحتضن كل المفارقات ويجمع كل الأضداد،لأنه ضرب من الخيال المرتبط بأعماق الذات وقضايا الواقع،والقصيدة تولد حقيقة ثم تنمو وتتطور وفق مراحل معينة،وما سمي الشعر شعرا و قصيدا إلا لأن قائله قصد إليه قصدا،فنظم الشعر هو تلبية لمتطلبات ومعايير استقرت في وعي المتلقي،وصارت مهمة فنية ينجزها الشاعر ويكتبها، مما يوسع دائرة القصد ويحقق جمالية الأثر.

ولعل هذه الفجوة التي لم تستطع محاولات النقاد ملأها، هي ما جعلت الشعراء يحددون بعض الأمور المتعلقة بفنهم الشعري؛ لذا ركزنا في تحديد أسس النظرية الشعرية من خلال رؤية أصحابها لها،فهم أدرى بما يعتريهم لحظة الكتابة، كما أن تجربتهم الشعرية كفيلة بوضع إجابات تساءل عنها النقاد طيلة عصور خلت، ومن الشعراء النقاد الذين انفردت بهم هذه الدراسة الشاعر " نزار قباني " من خلال كتابيه: ماهو الشعر؟ وقصتي مع الشعر، اللذين وقف فيهما الشاعر على كثير من المفاهيم الخاصة بفن الشعر، كما يعد تجربة نقدية أعادت تشكيل مفهوم الشعر وفق تمازج فني بين "نزار" الشاعرو" نزار" الناقد.

الكلمات المفتاحية: الشعر ؛النظرية الشعرية؛ نزار قباني؛ النقد؛ التجربة الشعرية.

Abstract:

Poetry is a vast space that embraces all the paradoxes and oppositions, for it is a form of imagination related to the depths of the self and issues of reality. The poem generates a reality and then grows and develops through certain specific stages. Poetry is called “poetry” and “qasid” (derives from the verb ‘qasada’ (to intend) in Arabic) except because those who said it intended it on purpose. Poetry, thus, meets the requirements and standards settled in the consciousness of the reader, which has become an artistic task that the poet accomplishes and writes. This, then, led to expanding the circle of intention and achieving the aesthetic impact.

This gap, which has not been addressed by critics, is perhaps what made the poets determine some basic matters related to their poetic art. Therefore, we focused on identifying the foundations of the poetic theory from the standpoint of the writers. The latter are more aware of what is going on while writing their poems. Furthermore, their poetic experiences would enable them provide answers to certain questions raised by critics for centuries. This study focused on one of the distinguished critical poet, NizarQabbani, and examines his two well-known books, namely “*What is poetry?*” and “*My story with poetry*”. In these two books, the poet examined many concepts related to the art of poetry. They are also considered a critical experiment that reconceptualized the notion of poetry according to an artistic intermingling between "Nizar" the poet and "Nizar" the critic.

key words:Poetry; poetic theory; Nizar Qabbani; criticism ; poetic experience

مقدمة:

إن الحديث عن أبجديات التنظير الشعري في كتابات "نزار قباني" هو محاولة تهدف إلى الكشف عن تحديد أسس النظرية الشعرية، من زاوية نظر الشاعر الناقد؛ الذي بحكم تجربته الشعرية قادر على تقديم المفاهيم العالقة في أذهان النقاد بطريقة موغلة في تشخيص العلاقة الوطيدة بينه وبين هذا الفن.

قد يكون الأمر واضحا إلى حد ما حين نتصفح مفهوم الشعر في كتب النقاد، ولكنه يتعقد مع الشعراء النقاد، فقراءة كتابي نزار قباني: ما هو الشعر؟ وقصتي مع الشعر، يجعلك تصرف التفكير في البحث عن مفهوم للشعر فهو ينفي وجود نظرية له، وكل شاعر- في اعتقاده - له نظريته وطريقته الخاصة في الكتابة؛ إذ يقول: و"الشعراء الذين حاولوا أن (ينظروا) في الشعر، خسروا شعرهم ولم يربحوا النظرية"[1].فمحاولة التنظير للشعر هي قتل لروحه العائمة في فضاء الوجود الإنساني، لذا وضح بأن"التنظير في الشعر لا ينبغي، وما يعنيني هو الشعر نفسه ...فالشعر هو أنتم.."[2]، وأضاف مقرا ما ذكر: "ليس عندي نظرية لشرح الشعر، ولو كان عندي مثل هذه النظرية لما كنت شاعرا" .[3] فالشعر عنده تمازج بين عالم الروح و عالم الواقع، وكلا العالمين يكمل بعضه الآخر.

وتختص هذه الدراسة، باستخراج المفاهيم التي وجد الشاعر نفسه مجبرا على الإجابة عنها من قبل النقاد.فما مفهوم الشعر عنده؟ و كيف انشطرت ذاته بين نزار الشاعر ونزار الناقد؟.

- نزار قباني ومفهومه للشعر:

1.الشعر والتراث:

يشكل التراث في حياة الأمم المصدر الأصيل الذي يذكي جميع الأفكار ويعطيها القدرة على التجدد والنماء وفق معطيات كل عصر، و"نزار قباني" يقر بفضله، ويعلي من شأنه ويفخر بأصالته و تجذره فيه،حيث يقول:" لا أعتبر كتابتي للشعر عملا مجانيا أو طارئا إنني عندما أكتب، أخضع لكل قوانين الوراثة والسلامة، وأنفذ أوامر التاريخ...وأتصرف وأنا أعبر"الريجنت ستريت "في" لندن"أو "الشانزيليزيه "في "باريس "، كأي بدوي عاشق، لا يملك من متاع الدنيا سوى عباءته، وحنجرته" [4]و"نزار" بذلك لا يتنكر للقديم بل ينطلق منة ،يقول:"ومن قال لك أنني أكتب القصيدة وحدي؟ أشعر بأن عشرة آلاف شاعر يكتبونها معي، من "طرفة "و"الحطيئة "إلى"أبي تمام "و"المتنبي"و"شوقي ".ما من شاعر يكتب القصيدة بمفرده إلا إذا كان لقيطا بلا جذور وبلا خلفيات".[5]

إلا أن "نزار قباني"له شعار خاص به، وهو ختم يضعه تحت كل مولود جديد تهبه موهبته الشعرية للساحة الأدبية ليتميز بذلك عن باقي الشعراء، فاحترامه للشعر القديم لا يعني بالضرورة

-عنده - تقليد القدماء في كل ما توصلوا إليه؛ إذ يرفض أن يمد يده لأبطال الشعر القديم لينهل منهم مآثرهم وتطلعاتهم الحياتية وطرائق تعبيرهم، ولعل هذا واضح في مقولته:<< حلمت أن أكتب قصيدة لحسابي الخاص ..دون أن أسحب في أي قرش ..من ميراث العائلة..وأموالها الطائله الموجودة في (كتابالأغـاني)و(العقد الفريد) .. وبنك (الخليل بن أحمد الفراهيدي) >>[6]وأوضح الأمر أيضا بقوله :<<أردت أن أكتب شعرا يحمل توقيعي وحدي ..لا توقيع عشرة آلاف شاعرا آخر يكتبون بالعربية والفرنسية والإنجليزية والاسبانية والصينية .. >>[7].

لذلك ثار "نزار قباني" على كل الذين حاولوا وضع تعريفات وحدود للشعر؛ لاسيما أنه قد عاش الثورة على الكلاسيكية الجديدة التي قام بها الرومنطقيون في سورية على الشعر، حيث أصدر ديوانه "قالت لي السمراء"عام 1944 ،والذي يعتبره"نعيم اليقاني"الديوان الأول الذي أثار قضية الحداثة،مع أنه << كان ديوانا غير حادثي بالمعنى التفعيلي ولأسلوب التعبير وللموضوع، كان حداثيا وطليعا وجديدا إذا أردنا بهده الصفات الحركية والتجاوز والتخطي >>[8]

إن اعتراف" نزار قباني" بالتراث لا يعني التقيد بشكله ومضمونه، بل الشاعر الحاذق هو الشاعر الذي ينطلق من التراث ويتجاوزه بما يمليه عليه المكان والزمان الخاصين اللذين ينتمي إليهما، ليحقق الأثر في قرائه عن طريق تجربته الشعرية الخاصة المتجاوزة لكل نمط مرسوم مسبقا وهو بذلك حسب نجيب العوفي يكون قد <<حرر تجربته الشعرية من كثير من المسوح الثقافية والأنماط المعرفية والطقوس الاستعارية والمجازية نجيب العوفي >>.[9]

2.الشعر والحرية:

يعتبر الشعر واحدا من الفنون التي تحدثت عن الحرية وأولت لها أهمية كبيرة، من خلال تناولها للموضوعات التي تنادي بالتحرر،و"نزار قباني"واحد من الشعراء الذين أرادوا التحرر من شكل ومضمون القصيدة القديمة عن طريق خرق النظام المألوف، الذي يعد في نظره كذبة ومراوغة عمل الكل على إخفاء حقيقتها المعلنة والمفضوحة فوق دفاتره الشعرية، فالشعرعنده فن تسقط فيه الأقنعة، إنه << ذلك الانقلاب الحضاري الناجح الذي تقوم به البشرية ضد نفسها،دون عنف،ودون إراقة دماء>>[10]، إنه الكلمة التي لا تكاد تقرع أسماع القراء حتى تشد انتباههم، إنه << شرارات الحرية، وأمطار الحزن..التي تتجمع تحت جلد الشعوب، سنة بعد سنة وعصرا بعد عصر..لتنفجر بعد ذلك أزهارا .. وأقمارا ..وحجارة وياقوت..ومقاتلين..>>[11]

فكل سنة وكل عصر جديدين يحتاجان إلى كتابة جديدة أكثر حرية وأكثر عصيانا؛ لذا يرفض "نزار قباني" أن توجه شاعريته نحو مسار معين و داخل قالب محدود ، حيث يقول: >>لا أحد يفرض على الشاعر الإقامة الجبرية في حجرة طولها متر وعرضها متر .. ولا أحد يطلب من

الشاعر أن يظل مسجونا داخل قضبان القصيدة العمودية.. و لا أحد يطلب منه أن يلبس عباءة الفرزدق ..ويتجول بها في شارع الحمراء .. >>[12]

إن اعتراف" نزار قباني" بالتراث لا يعني التقيد بشكله ومضمونه، بل الشاعر الحاذق هو الشاعر الذي ينطلق من التراث ويتجاوزه بما يمليه عليه المكان والزمان الذين ينتمي إليهما، ليحقق الأثر في قرائه.

إنه ينشد الحرية في أجنحة الطيور، في رحابة السماء، وروعة الغروب ليصوغ من كل هذا عذب القصائد، يفتش عن اللانظام الذي يقهر النظام المزيف، ويجسد الحقيقة التي تكشفها له رؤاه الشعرية فـ"لكي يكون الشيء حقيقيا يجب أن يكون شعريا"[13]؛ فنظرة الشاعر للكون تكشف صدق الشاعر وإخلاصه لموهبته الشعرية، إذ يقول"نزار قباني": "الوحيد الذي أطلب رضاه هو الشعر"[14]، دون أن يكترث- في ذلك- لأنصار القديم، ودون أن يصغي للأوامر العرفية، المهم عنده هو"خلخلة العلاقات القائمة بين الإنسان والكون ..لا تثبيتها ..و المصالحة معها"[15]؛ إذ يعتبر الساسة ورجال المجتمع، أناسا يغلف كلامهم الزيف والنفاق، وإذاك"لا يمكن لقصيدة ذات مستوى، إلا أن تخدش المجتمع في شيء أو تزعزع قناعاته، أو تضرم النار في أوثانه وأفكاره، وعاداته.. عذرية المجتمع شيء وهمي، وبكارته كذبة تاريخية، وكل المجتمعات في العالم تدعي الطهارة والنقاء،حتى يجيء الشاعر، ويفتح ملف الفضيحة ويطلق الرصاص على الخرافة، فينجس الدم الأحمر من جسدها."[16]

هكذا هو الشعر عند "نزار قباني "، متحرر من كل القيود ومن كل الضغوط، لا يزيده نقد النقاد سوى إصرارا على متابعة فنه المتحرر ليجعله أملا لجميع الناس. ولعل الطبعات المتتالية لدواوينه الشعرية هي خير دليل على احتفاء جمهوره به، إذ يصرح "نزار" << : "أما عن مسيرتي الشعرية، فأهم ما فيها هو أنني أرسيت قواعد الديمقراطية في الشعر.. وأدخلت الناس جميعا في(تعاونية الشعر)>>[17]

لقد كان من المنطق، ومع الآراء النقدية الشديدة التي كانت تواجهه أن يسقط شعره، ولكنه لم يسقط،بل ظل واقفا، ويعيد "نزار"هذا الصمود الذي كان حليفه إلى ثلاثة احتمالات:[18]

1- إما أن يكون خادعا.
2- وإما أن يكون الجمهور مخدوعا.
3- وإما أن يكون المهاجمون، الجنود المرتزقة، يطلقون الرصاص دون أن تكون لهم قضية معينة .. سوى هواية القتل.

لكنه من المستحيل أن يستمر الخداع طيلة هذه المدة؛ إذ الشعر هو<< الفن الوحيد الذي لا ينجح فيه الخداع، من أول بيت في القصيدة يتعرى الشاعر تماما أمام الجمهور ومن سابع

المستحيلات أن يبقى شاعر ثلاثين عاما بغير ثياب أمام الجمهورر>>[19] ثم أي جمهور هذا الذي يظل ثلاثين عاما مخـدوعا [20]؟.

إن الاستجابة الفعلية للجمهور تتبناها براعة الشعر وقدرة القصيدة على تحريك بؤر التوتر داخل النفس الإنسانية، وهذا ما تعجز أغلب القصائد ،التي لبست ثوب الحداثة عن تحقيقه.

صحيح أن "نزار قباني "لم يتقيد بأصول القصيدة القديمة، لكنه لم يتنصل منها، بل أضاف لها كل الثقافات التي اكتسبها من خبرته المعرفية والحياتية على حد سواء، وحاول إثر ذلك إيجاد طريقة إلى قلب الشعوب دون جواز سفر، ودونما تنميق في الكلام وغلو في استعمال الرموز وحشوها داخل الشعر ،فالحداثة في نظره<<لا تعني أبدا أن نرمي كل ملابسنا في البحر ..ونبقى عراه ..إنما الحداثة أن نكتشف دائما طريقة جديدة للسباحة في بحار جديدة>>[21]وعلى الشاعر أن يدرب نفسه على الغوص في كل المحيطات التي تخبئ أسرار البشرية، فالقصيدة<<تتجاذبها علاقتان:علاقتها بالشاعر،وعلاقتها بالمتلقي، وبين هذين الطرفين تتم عملية البوح والكشف،وتتم عملية التواصل بين الشاعر والمتلقي>>[22]، إن تحرر الشاعر من القوالب الجامدة يفتح أمامه الطريق ليأسر قلوب قرائه ويحقق التواصل الفعلي معهم.

3.الشعر والمتلقي:

يعد المتلقي طرفا مهما في الأعمال الإبداعية، فهي توجه إليه لتعبر عن آماله وآلامه، وعن طريقها يحقق أفق توقعه الذي أباده الواقع بطرق مختلفة، على أن يجد لصوته صدى يشبع بريقه في أعينهم، ثمة يرى صورته في وجوه الناس.

لذا يطلب "نزار "من الشاعر أن يكون طبيعيا، لأن<< النتاج الشعري الذي نقرأه اليوم،هو ضد الطبيعة، وضد نفسه، وضد نظام الشعر>>[23]،فعلى الشعر أن يعالج قضايا المجتمع التي غالبا ما تظل نائمة في لا شعوره، إثر محاولة الهروب التي تتبعها بغية التخلص من آلامه، لكن مهمة الشاعر هي أن <<يكشف الغطاء عما لا تراه العين العابرة من طبائع الناس، كما في وسعه كذلك أن يسفل إلى أحط مهاوي الرذيلة، و مهمة الشعر أن يغوص إلى الأعماق الخبيئة ليرى الرواسب على القاع، فيخرجها من حالة اللاشعور المبهم الغامض، إلى حالة التصوير الواضح ليرى الإنسان نفسه كما هي، إن الشاعر إذ يصور لك فردا معينا، أو حالة شعورية خاصة، من حب أو كراهية أو غصب أو رضى فهو يقدم لك العام في الخاص - وهذا موضوع الإعجاز في جيد الشعر >>[24].

إن الانطلاق من العام إلى الخاص أي التعبير عن الوعي الجمعي للبشرية هو بلا شك <<نظرية مغرقة في المثالية،ترى أن تحررالإنسان يتحقق بواسطة الفن للتوصل إلى إقامة <<المدينــة الشاعرة >>لتكون إلى جانب مدينة الفارابي (الفاضلة) وحينئذ، يكتشف الإنسان نفسه ويعرف الله >>[25] لذا على الشاعر أن يكون حريصا في تخير اللغة التي تحقق مثل الكشف المنفتح

على العالم الخيال،عليه أن يكتسب اللغة التي تمتلك القدرة على الولوج في نفس البشرية من جهة، ومن ثم تحتفظ للشعر بمكانته المتميزة بين سائر الفنون، إن الشعر مجرد كلام، لكنه عندما << ينهض و يأخذ في التشكيل يظل مندرجا في دائرة الكلام - ولكنه يعلن عن نفسه كنوع من الكلام له خصوصياته المتميزة. وهو لا يستطيع أن يكتب خصوصياته المؤسسة لماهيته إلا بعد أن يكون قد قام بفتح مجراه داخل حشد هائل متنوع من الأنواع الأخرى التي تأتي إجمالا لتستعير من الشعر بعض من الملامح، بل إنها قد تستعير منه صـفته (الشعرية) >>[26].

فمما لاشك فيه أن الفنون كلها يكمل بعضها بعضا، والإنسان هو صانع الفنون بل هو جزء منها أما الشاعر الذكي، فذلك يبرمج قصيدته تحت شرف كل متعلقات الحياة، على أن يكون<< كجهاز الرصد الذي يلتقط كل الذبذبات، و الاهتزازات والانفجاريات التي تحدث في داخل الأرض، و في داخل الإنسان جهازه العصبي يجب أن يظل 24 ساعة على الـ 24 ساعة في حالة استفزاز ورقابة، بحيث يستوعب كل حركة تحدث تحت أرض التاريخ، كما تتحسس الخيول بقرب سقوط المطر قبل سقوطه >>[27] فإذا تكونت في مخيلته الأفكار، حملها بكل أمانة و بثها في أسماع القراء بلغته الشعرية غير المتكلفة ؛ اللغة التي تصل إلى حيث أرادها الشاعر أن تصل.

4.الشعر واللغة:

وما دام الشعر هو الأداة السامية التي تعمل على تحقيق التواصل بين الإنسان وبين تطلعات الشاعر ورؤاه الغيبية، وجبت العناية بالقناة الممتدة بين الشاعر والمتلقي، والعمل على إمدادها بكل الطاقات التي تمنحها القدرة على إثارة الانفعال بين هذين القطبين الرئيسيين في عملية التواصل الشعري،ويمنح الشاعر بذلك اللغة -باعتبارها الأداة الناقلة - حرية أكبر، وقدرة أوسع على الانتشار و الابتعاد عن اللغة العادية التي تعمل على نمطية التواصل النفعي بين الشعر، ليصبح بذلك<<الشعر قوة ثانية للغة،وطاقة سحر وافتتان >>[28]، ويجعله يختلف عن اللغة اليومية<<التي تصدر عن الفرد بشكل عفوي وغير منمق في معظم الأحيان ...أضف إلى ذلك أن اللغة الشعرية تتميز عن اللغة اليومية بالطابع المحسوس لتتركها ويمكن الإحساس بالمظهر الصوتي أو المظهر التلفظي أو حتى المظهر الدلالي للفظ>>[29].

وهي الخصائص تكتسبها اللغة من داخل الشعر الذي يضفي عليها طابع يختلف عما ألفه الجمهور،هذا الأخير ينقسم عند "نزار"إلى قسمين متناقضين وهما اليمين واليسار، إما اليمين فهو<<متعصب للغة>> (الأغاني) و(العقد الفريد). ولديه عن البلاغة والفصاحة مفهوم لا يقبل أن يتزحزح عنه، لذلك فهو ينظر بكل استخفاف إلى كل إنتاج جديد ويعتبره مثالا للضعف والركاكة>>[30] على عكس اليسار الذي يحمل وجهة خاصة يرى أنها الأصح والأقوى تعبيرا، إنه<<يؤمن بأن لغة الحديث اليومي بكل حرارتها وزخمها و توترها،هي لغة الشعر، وإن الكلمة

الشعرية هي الكلمة التي تعيش بيننا... في بيوتنا ...وحوانيتنا...ومقاهينا>>[31] إنه يرى بأن<<اللغة الشعرية هي شركة للشعب العربي كله أسهم متساوية فيها، ولا يمكننا أن نفسخ هذه الشركة من طرف واحد وإلا أفلست الشركة والشعراء جميعا>>.[32]

وإن "نزار قباني" يرفض أن تقسم اللغة بأي شكل من الأشكال فهي<<هواء مشاع يتنفسه الجميع ،ونقد موحد مطروحة في كل يد>>[33]، ومن حق الشاعر التصرف في اللغة كما يشاء، شرط أن يحقق فيها وبها شعرية الشعر،لأن كل<<الكلمات بلا استثناء هي موضوع للشعر، والفن الشعري هو ذلك الساحر الذي يحول النحاس إلى ذهب و يقلب التراب إلى ضوء>>[34]وهنا تصبح اللغة<<مادة بناء كما الرخام بالنسبة للنحات>>[35] وهذا لا يعني في مطلق الأحوال خلق لغة لا تفهم، مثلما يفعل بعض الشعراء المعاصرين، دون مراعاة منهم حاجة القراء لهذا الفن،وهذا ما جعل "نزار قباني ".. يطرح هذا الإشكال على "أدونيس" قائلا:<<.. يا "أدونيس"..افعل شيئا من أجل جنودك .. إن خططك الشعريـــة دوختهم ..إن الجندي يريد أن ينقذ أوامرك .. ولكنه لا يستطيع أن يراك حتى ينقذ>>[36]ويضيف "نزار<<""وضحك الجنرال كعادته .. وقال لي: إن الجنرال العظيم لا يشرح خططه السرية للجنود.. ولا يختلط بالجنود .. ولا يتكلم معهم >>[37].

وهذا يوضح الرؤية النقدية عند" أدونيس" التي يشوبها الغموض والإبهام نفسه الذي ينطبق على شعره؛ في حين يرى" نزار قباني" أن الشاعر لا ينفك يعدل عن آرائه،ففي كل مرة تنكشف له رؤى جديدة، وتتبدى له أفاقاأوسع، ومع كل هذا يظل الشعر بابا مفتوحا على<<الأكثرية التي تعشق، وتبكي، وتجوع، وتحلم، وتثور وتناضل، وتنكسر وتصلي، وتغني،وتسافر كل ليلة بين الرغيف ..والكتب والكتاب.. >>[38]

فلغة "نزار قباني" وكما يقول عنها: << لغتي هي جزء من عشقي، بمعنى أن أي عشق جديد أدخله، يحمل معه لغته الجديدة... اللغة تأخذ حجم عشقنا، وإذا كان عشقنا كبيرا، كبرت اللغة ...وأن كان عشقا ضيقا.. ضاقت اللغة >>[39]، ثم يقول << مفرداتي تولد في ذات اللحظة مع حبي كما يولد البرق و الرعد معا >>[40].

فكلما سارعت اللغة في الوصول إلى الهدف وحققت الانفعال لدى المرسل إليه كانت لغة شعرية، فما الفائدة إن احتشدت هذه اللغة بكل ما أوتي صاحبها من قوى التكلف أو الصنعة اللفظية ولم تثر في القارئ أدنىإحساس!، وقد ندد "نزار"بهذا الغلو وعمل جاهدا على تكسير الحاجز الذي بات عائقا يترصد خطى القراء، إذ يقول: <<ما دام هناك تلميذ واحد في المدارس العربية يخوفونه بالشعر الجاهلي، ويعاقبونه بحفظ بعض نماذجه التي لا تعصر .. ولا تكسر .. فسأبدد مخاوفه، وأمسح دموعه، وأجعله صديقي و صديق الشعر>>[41]

فالشاعر يعمل على تبسيط اللغة، ولكن بالبساطة التي تضمن لها الاحتفاظ بشعريتها، فالشاعر<<بحكم تعامله مع اللغة، يستطيع أن يشعر أكثر من غيره باهتزازاتها وانفجاراتها الصغيرة بين يديه. ولذا فهو مطالب بتسجيل هذه الاهتزازات يوما فيوما على أوراقه، وإلا كان شاهد زور لا قيمة له في محكمة الشعر .>>[42]

لقد أعطى "نزار" أولوية تطور اللغة وتخضرها إلى الشاعر،فالشعراء _ في نظره<<لا اللغويين ولا النحاة، ولا معلمي الإنشاء _ هم الذين يحركون اللغة ويطورونها، و يخضرمونها و يعطونها هوية العصر>>[43]، فاللغة بالنسبة للشاعر هي كالحجارة المستعملة للبناء والشعر هو<<الفن الهندسي الذي يحول الحجارة إلى القصور كقصور ألف ليلة وليلة>>[44]

إن عملية تجديد اللغة تحتاج إلى مغامرة كبيرة، قد تدفع ثمنها اللغة الأصيلة فالشاعر سيجد نفسه أمام الموروث اللغوي وبين المفردات الشرعية، وبالمقابل هو أمام مهمته في تحويل كل ما يصادفه إلى الشعر، [45]و "نزار"لا يقلل من شأن اللغة العربية القديمة فهي عنده<<لغة العشق العربية من أجمل اللغات، وبمقارنتها مع لغات العشق الأخرى ،تبدو متفوقة ومتوهجة وديناميكية>>[46]ولكنه يبحث عن اللغات التي تناسب مقتضى الحال، اللغة التي تسقط تحت قدميها أقنعة التنظير والإيديولوجيات والثقافات[47] ، حيث تغرر بها وترميها مهملة على هامش الحضارات، فغاية اللغة هي تحقيق التواصل، أو ما يسمى بالتوصيل الشعري المرتبط<<العناصر المعقولة والغير معقولة في التعبير عن الشعري، وقد يظن بعض النقاد أن الشعراء عندما يصرحون بأنهم لا يعرفون "عقليا"ما تدل عليهم قصائدهم، فإنهم بذلك يدمرون فكرة التوصيل الشعري >>[48]، ولكن "صلاح فضل "يرى أن العجز عن هذا إدراك القصائد يكشف بعد التحليل لمستويات الدلالة عن قمة الوعي بالتوصيل الشعري؛ إذ أن<<الكاتب عندما لا يعرف أحيانا بطريقة منطقية أبعاد ما يقول، فإنه لا يمكن أن يجهل ما عبر عنه بحدسه، هذا الحدس، وليس التصور الذهني، هو موضوع التواصل الشعري>>[49]، فالحدس هو الذي يوحد عقل الشاعر مع العالم الرؤيوي المنفتح على بني جنسه، وإذاك يمتلك الكل حق تأويل القصيدة، لأن<<العمل الشعري لا يكتمل إلا (بالآخرين).وبغير الآخر تبقى التجربة الشعرية في أحشاء البرعم ..لا ينفتح به حقل ولا تفرح به رابية>>[50]، ذلك أن اللغة هي<<شجرة تورق،و تزهر ، ككل الأشجار.وكما الشجرة قابلة للتلقيح، وتغيير شكل أوراقها، وأغصانها، ونكهة ثمارها،فإن اللغة قابلة للتلقيح والتشذيب، والتقليم ،بحيث تكتسب أشكالا جديدة، وعادات جديدة>>[51]

كانت هذه نظرة "نزار قباني "إلى اللغة الشعرية،فقد عمل على تبسيطها وتحريرها من أقنعة التكلف المعقدة_ حسب رأيه -التي مضى عهدها منذ زمن وما عادت تقوى على التعبير عن المشاكل

الإنسان المعاصر، في وقت اختلف فيه نمط حياته ونمط تفكيره، فكان من اللازم التعبير عن ذلك بلغة أكثر قدرة على تحمل الغموض الذي أصبح يطبع الحياة الجديدة.

5.الشعر والموسيقى:

وكما جدد "نزار"في اللغة، جدد أيضا في طريقة انتظام هذه اللغة داخل العمل الشعري، فحسب رأيه أن القصيدة الموزونة المقفاة،ذات البحر الواحد لم تعد قادرة على مواكبة التطور الفكري الذي يعيشه إنسان اليوم، وإذا ما أراد الشاعر أن يكتب على الطريقة القديمة فله ذلك، إذ "الوزن والقافية ليسا شرطين حتميين في العمل الشعري ..إنهما موقف اختياري .. ومن يريد أن يتوقف عندهما فله ذلك.. ومن لا يريد..فيمكنه أن يواصل رحلته ولن يأخذه أحد إلى السجن." [52]

وقد كتب "نزار"القصيدة العمودية، وهذا لا يعني، في نظره، تخليه عن القصيدة الجديدة، يقول:<< إنني أكتب القصيدة العمودية، لأغطي بها حادثة سياسيا، إن هذا لا يعني بشكل من الأشكال أنني أخون قضية الحداثة، فهناك توقيت لشعر الحداثة،كما أن هناك توقيت لشعر الوزن والقافية. وعدم مراعاة هذا التوقيت، بدقة يدخل الشتاء في الصيف وشهر شعبان في رمضان ويسبب للمتلقين الدوار و الإغماء>>[53]فالإنسان العربي معتاد على طريقة خاصة جدا، يحترمها ويقدسها، لذا يجب مراعاة شعوره وهو يقرأ هذا النموذج الجديد للقصيدة.

فالشاعر والمتلقي تحكمهما قواعد متأصلة فيهما، ومتولدة من الطقوس والعادات التي يمارساها كل يوم<<فالأذن العربية ليست زائدة دودية يمكن قطعها متى أردنا واستبدالها بأذن من البلاستيك>>،[54]وقد عانى "نزار قباني "ويلات سيطرة هذه النظرة القديمة، وهو ذا يعبر عن معاناته<< : كنت في بداياتي، أعتبر الكتابة نوعا من العزف على البيانو، وأمارس على لغتي رقابة موسيقية شديدة، كما كان يفعل "بول فاليري "، مستبعدا كل لفظة - لا تدخل في سياق<<السولفيج >>وبالتالي كنت مقتنعا بأن ثمة لغة خاصة بالشعر،ولغة أخرى خاصة بالنثر، وأن كلام الشعراء شيء، وحوار المقاهي شيء آخر: في أواخر الستينيات تخليت عن كل هذه الأفكار، وقررت أن أكسر الحدود بين لغة القاموس ولغة الناس، كما وصلت إلى قناعة بأنه ليس هناك مفردة شعرية، وأن الشاعر الحقيقي يستطيع أن يحول حتى الإعلانات المبوبة إلى شعر>>[55].

وعلى الرغم من كون البحور الشعرية لها عراقتها وطابعها الخاص الذي حوى أروع، القصائد العربية، وعزف على رتمها المنتظم أحلى السمفونيات التي أرقصت الإنسان القديم وما زالت تناجي-على قدمها - إنسان اليوم، يقول "نزار"<<إن البحور الستة عشر التي يسبح فيها الشاعر العربي شيئا إذا جرب السباحة على شواطئ "الريفيرا الفرنسية "..هل يخشى الشاعر العربي شيئا إذا جرب السباحة على شواطئ "الريفيرا الفرنسية "..و "فلوريدا" ..و "الكوت دازور"؟؟>>[56]، لذا حاول إنشاء طريقة أكثر حرية وأوسع انتشارا من السابقة،طريقة حداثية،

لكنها لا تعني في مطلق الأحوال قتل كل ما هوقديم، لأن<<مثل هذا التصور سيجعل التاريخ مقبرة ..أو مذبحة .. ولا ينجو في النهاية أحد>>.[57]

فالشاعر العظيم هو وليد التاريخ، ووليد كل الثقافات، وابن جميع الحضارات، ولكي ينجح عليه أن ينطلق من موروثه التاريخي، وليحقق ذاتيته عليه أن يلعب لعبة التجاوز بكل ما فيها من مغامرات، فالشعر من الفنون<<التي تعتمد على القدرات الذاتية لا على الدعاة والأنصار والمعجبين >>[58] وعلى الشاعر إذا ما تخلى عن واحدة من العناصر المشكلة لماهية القصيدة القديمة، أن يعوضها بما يملأ الفراغ، فالمهم عند " نزار قباني : " أن يكون ثمة (تعويض موسيقي) للفراغ الناشئ عن إلغاء الوزن والقافية، فإذا استطاع الشاعر أن يقدم هذا البديل الموسيقي، فسوف نصغي إليه بكل خشوع و احترام >>.[59]

وفي هذا إشارة إلى الخربشات التي يملؤها أصحابها رموزا وفراغات وكلاما مركبا تركيبا عشوائيا ،ويدعون أنها الحداثة، التي لا تعني بأي حال من الأحوال التخلي عن التراث فهو: <<الرحم الذي تربينا في داخله جميعا،وتشكلت فيه ملامحنا الثقافية الأولى .. والذين يقولون ذلك لا تراث لهم كالذين يقولون أن لا أم لهم>>[60]، لذا فجميع الكتابات لها جذورها حتى وإن حاول الكثيرون التنصل منها ومحوها من قصائدهم،فالتراث هو مدينة للشاعر و لوجوده الشعري، ورواده هم أبطال النوم بهدوء فوق أبحر الخليل، ومكانتهم تبقى أثيرية في سماء الشعر فهو يقول: <<أنا لا أسقط الحطيئة و الفرز دق و النابغة الذبياني من شجرة العائلة فهم أجدادي شئت أم أبيت، ولكني بالتأكيد لا أطلب إذنهم وأضرب لهم تلفون، كلما جلست لأكتب قصيدة عام 1982>>[61].

إنه اعتراف من "نزار قباني "بأحقية الشعر القديم، بل ونجده في كثير من كلامه ساخطا على أولئك الثائرين عليه، غير أنه ليس وقد كتب "نزار" القصيدة العمودية، وهذا لا يعني، في نظره، تخليه عن القصيدة الجديدة، يقول:<<إنني أكتب القصيدة العمودية، لأغطي بها حادثة سياسيا، إن هذا لا يعني بشكل من الأشكال أنني أخون قضية الحداثة، فهناك توقيت لشعر الحداثة، كما أن هناك توقيت لشعر الوزن والقافية. وعدم مراعاة هذا التوقيت، بدقة يدخل الشتاء في الصيف وشهر شعبان في رمضان ويسبب للمتلقين الدوار و الإغماء>>[62]؛ فالإنسان العربي معتاد على طريقة خاصة جدا، يحترمها ويقدسها، لذا يجب مراعاة شعوره وهو يقرأ هذا النموذج الجديد للقصيدة.

فالشاعر والمتلقي تحكمهما قواعد متأصلة فيهما، ومتولدة من الطقوس والعادات التي يمارساها كل يوم<<فالأذن العربية ليست زائدة دودية يمكن قطـعها متى أردنا واستبدالها بأذن من البلاستيك>>،[63] وقد عانى "نزار قباني "ويلات سيطرة هذه النظرة القديمة، وهو ذا يعبر عن

معاناته<< : كنت في بداياتي، أعتبر الكتابة نوعا من العزف على البيانو، وأمارس على لغتي رقابة موسيقية شديدة، كما كان يفعل "بول فاليري "، مستبعدا كل لفظة - لا تدخل في سياق<<السولفيج >> وبالتالي كنت مقتنعا بأن ثمة لغة خاصة بالشعر، ولغة أخرى خاصة بالنثر، وأن كلام الشعراء شيء، وحوار المقاهي شيء آخر: في أواخر الستينيات تخليت عن كل هذه الأفكار، وقررت أن أكسر الحدود بين لغة القاموس ولغة الناس، كما وصلت إلى قناعة بأنه ليس هناك مفردة شعرية، وأن الشاعر الحقيقي يستطيع أن يحول حتى الإعلانات المبوبة إلى شعر>>[64]

ويعتبر "نزار "-في الوقت ذاته -الشاعر مهندسا له طريقته الخاصة في<<بناء الحروف وتعميرها فالحجر متوفر للجميع، ولكن القلة من الموهوبين هي التي تعرف أين تضعه وكيف تصنعه >>[65]ومن الواضح أن الفن الهندسي له قواعده الخاصة، إلا أن حرية المهندس تعطي له الحق في تعديل تصاميمه كل لحظة وهذا لا يعني -عنده -أن<<هندسة القصيدة_ أي وضع سلمها الموسيقي _عمل مرتبط أعمق الارتباط بحرية الشاعر ومهاراته ومعرفته بكيمياء اللفظة، ومعنى هذا أيضا أن الشعر ليست مخطوطة كلاسيكية محفوظة في متحف، لا يسمح لنا بلمسها أو بإخراجها إخراجا جديدا وبتوزيع جديد>>[66]

لذا نجده يعتبر كل جديد يصيب القصيدة العربية اجتهادا، حيث يقول:<<إن القصيدة الحرة هي اجتهاد،وقصيدة التفعيلة هي اجتهاد.والقصيدة الدائرية هي اجتهاد..وقصيدة النثر اجتهاد، ولا يجوز لنا أن نطلق الرصاص عليها بتهمة الخيانة، العظمى، أو بحجة أنها تقول كلاما ليس سند أو شبيه في كتب الأولين>>[67]

وبذلك لا توجد نظرية محددة للشعر،والشاعر حر في تخير النوتات الموسيقية،وبإمكانه العوم في كل البحور الشعرية،واستخدام كل التفاعيل أو بتر أنصافها إذا اقتضى الأمر ذلك.ويذهب الشاعر "عبد الوهاب البياتي "المذهب نفسه،إذ يقول:<<فالرؤيا واللغة والموسيقى في القصيدة تولد مع ولادة القصيدة،ولا تكون جاهزة أو سابقة عليها، وأن تجربة شعرية رؤيا ولغة موسيقى خاصة بها وصاعدة منها>>[68].

فبعد أن كان الشعر هو الكلام الموزون المقفى أصبح "لعبة "متحررة، تبحث عن الجديد ولا تسترضيه، ف "إلياس خوري"يرى أن الشعر هو<<اللغة الجديدة: التجاوز الدائم ورفض القواعد الجامدة أو الجاهزة، بهذا الأفق نستطيع أن نقرأ انعطاف القصيدة، ونفهم محاولاتها الدائمة للخروج من جلدها وهذا يعني أن الشعر الجديد الذي يبدو للوهلة الأولى أنه استقر على صيغة ثابتة أو شبه ثابتة، هو أوج لحظات لإثباته >>[69].

ويمضي الشاعر رحلته النقدية باحثا عن القصيدة التي ينفرد صاحبها بشكلها ومضمونها،ليس الكل في اللاقاعدة كما تقول "نازك الملائكة ":<<في الشعر، كما في الحياة،يصبح

تطبيق عبارة برنارد شو:<< اللاقاعدة هي القاعدة الذهبية>> لسبب هام، هو أن الشعر وليد أحداث الحياة، وليس للحياة قاعدة معينة تتبعها في ترتيب أحداثها،ولا نماذج معينة للألوان التي تتلون بها أشياؤها وأحاسيسها>>[70].

يصبح الشعر بهذا المفهوم ملكا للتجربة الشعرية للشاعر، فهي كفيلة بأن تكتب الشعر وفق ضوابط يمليها المكان والزمان الخاصين بالقصيدة، وموهبة الشاعر وقدرته على الإبداع كفيلة بتحديد الجوانب الفنية وتفعيلها في القصيدة، فهي تأتي تباعا في لحظة الكتابة، ويبقى الأثر الذي تحدثه في القراء المعيار القوي الذي يضمن استمراريتها.

خاتمة:

حاولت هذه الدراسة أن تستخلص مفهوم الشعر عند " نزار قباني" من خلال كتابيه: " ما هو الشعر" و " قصتي مع الشعر"، وهما كتابان تضمنا أهم النظريات الأساسية التي ينبني بها الشعر، إذ يشكل التراث عنده نقطة البدء التي لا يمكن الاستغناء عنها و الشاعر المتميز هو الذي يملك القدرة على تتجاوزه، ويعتبر الشعر قوة ثانية للغة، حيث يعطيه القدرة على تجاوز المألوف، فالخصائص الفنية للغة تكتسبها من داخل الشعر، و في هذا إعلاء لقيمة الشعر كفن.

و يرى " نزار قباني" أن للقصيدة العمودية قداستها ولها ظروف معينة تتطلب كتابتها، لكن هذا لا يعني التخلي عن القصيدة الجديدة؛ فهي تخط للقصيدة القديمة وفق شروط معينة، لعل أهمها نظرة الشاعر للكون وصدق تجربته الشعرية، وهذا كاف ليخلق القصيدة التي تحقق الأثر لدى قرائها.

إن محاولة إيجاد نظرية للشعر بحث عميق أرق النقاد والشعراء على حد سواء، فالشعر كان ولا زال ديوان العرب، الذي يجسد حياتهم و مآثرهم في شتى المجالات، فحري بنا أن نجمع آراء الشعراء النقدية، فهي تشكل بابا مهما يحاول أن يؤسس لنظرية شعرية عميقة تحفظ للشعر مكانته وخصوصيته بين الفنون.

قائمة المصادر والمراجع:

1. نزار قباني: ما هو الشعر، منشورات، قباني، بيروت -لبنان، ط 3، 2000.
2. نزار قباني: قصتي مع الشعر، منشورات نزار قباني، بيروت، د.ط، د.ت.
3. محي الدين صبحي: مطارحات في فن القول (محاورات مع أدباء العصر)، منشورات إتحاد الكتاب،دمشق، د.ط،1978 .
4. نعيم اليافي: أوهاج الحداثة العربية الحديثة، (دراسة)، منشورات اتحاد العرب دمشق ، دمشق،ط1، 1993.
5. نجيب العوفي، نزار قباني والحداثة الشعرية المضادة مجلة الآداب مج 46ع 11ـ12 ، 1998.

6. جهاد فاضل: قضايا الشعر الحديث ، دار الشروق، بيروت.ط 1984،1.
7. نور الدين السد: الشعرية العربية، دراسة في تطور الفني للقصيدة العربية حتى العصر العباسي ،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د، ط، 1995.
8. مونيف موسى: نظرية الشعر عند النقاد في الآداب العربي الحديث.
9. جون كوين، النظرية الشعري، بناء لفة الشعر، اللغة العليا، ت: أحمد درويش، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، د، ط، 2000.
10. نزار قباني، الأعمال النثرية الكلمة، لبنان، ج،7 ط 2، 1999.
11. فاطمة الطبال بركة: النظرية الإنسانية عند رومان جاكبسون، دراسة ونصوص، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ،بيروت-لبنان،ط 1 ، 1993.
12. صلاح فاضل: نحو تصور كلي لأساليب الشعر المعاصر، علم الفكر، مجلد 22، العدد 3-4 يناير مارس / أفريل / يوليو، 1994.
13. نزار قباني، الأعمال الشعرية الكاملة، منشورات نزار قباني، بيروت – لبنان، ج 8 ،ط 2 ،1999.
14. عبد العزيز المقالح: أزمة القصيدة العربية مشروع تساؤل ، دار الآداب، بيروت، ط 1، 1985.
15. إلياس خوري: دراسات في نقد الشعر، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، ط 3، 1986.
16. نازك الملائكة: شظايا ورماد، دار العودة بيروت، المجلد 2، ط 2، 1979.

هوامش البحث:

[1] نزار قباني: ما هو الشعر، منشورات، قباني، بيروت -لبنان، ط 3، 2000، ص: 24

[2] م، س، ص:57.

[3] نزار قباني: قصتي مع الشعر، منشورات نزار قباني، بيروت، د.ط، د.ت، ص:19.

[4] م، س، ص:17.

[5] محي الدين صبحي: مطارحات في فن القول (محاورات مع أدباء العصر)، منشورات إتحاد الكتاب،دمشق، د.ط،1978 ، ص: 116.

[6] نزار قباني: ما هو الشعر،ص: 85.

[7] م، س، ص:57.

[8] نعيم اليافي: أوهاج الحداثة العربية الحديثة، (دراسة)، منشورات اتحاد العرب دمشق ، دمشق،ط1، 1993، ص:100.

[9] نجيب العوفي، نزار قباني والحداثة الشعرية المضادة مجلة الآداب مج 46ع 11.12 ، 1998، ص 86.

[10] نزار قباني: ما هو الشعر، ص:33.

[11] م، س، ص:33.

[12] جهاد فاضل: قضايا الشعر الحديث ، دار الشروق، بيروت.ط 1984،1، ص: 238.

[13] محي الدين صبحي: مطارحات في فن القول، ص:109.

[14] نزار قباني، ما هو الشعر، ص:44.

(15) م ، س، ص:44 .

(16) م، س، ص:45 .

(17) م، س، ص:147.

(18) نزار قباني: قصيدتي مع الشعر، ص:161.

(19) م، س، ص:161-162.

(20) م ،س، ص:162.

(21) جهاد فاضل، قضايا الحديث، ص:241.

(22) نور الدين السد: الشعرية العربية، دراسة في تطور الفني للقصيدة العربية حتى العصر العباسي ،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د، ط 1995، ص:135.

(23) جهاد فاضل: قضايا الشعر الحديث، ص:239

(24) زكي نجيب محمود: مع الشعراء، ص: 196 .

(25) مونيف موسى: نظرية الشعر عند النقاد في الآداب العربي الحديث، ص: 18 .

(26) محمد لطفي اليوسفي: الشعر والشعرية، ص: 273.

(27) نزار قباني: ما هو الشعر، ص:190-191 .

(28) جون كوين، النظرية الشعري، بناء لغة الشعر، اللغة العليا، ت: أحمد درويش، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، د، ط، 200، ص:259 .

(29) فاطمة الطبال بركة: النظرية الإنسانية عند رومان جاكبسون، دراسة ونصوص، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ،بيروت-لبنان،ط 1 ، 1993، ص: 58-59

(30) نزار قباني، الأعمال النثرية الكلمة، لبنان، ج،7 ط 2، 1999، ص:47

(31) نزار قباني : الأعمال النثرية الكاملة ، ج7، ص:47

(32) جهاد فاضل: قضايا الشعر الحديث، ص: 241

(33) نزار قباني : الأعمال النثرية الكاملة، ج 7، ص:46

(34) م ،س ، ص:46 .

(35) فاطمة الطبال بركة : النظرية الإنسانية عند رومان جاكبسون ،دراسةونصوص، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ،بيروت-لبنان،ط 1 ،1993، ص: 58-59 .

(36) جهاد فاضل: قضايا الشعر الحديث، ص:250

(37) م ،س، ص: 250.

(38) م، س، ص:239 .

(39) م، س، ص: 101 .

(40)م، س، ص: 83 .

(41)م، س، ص:190-191 .

(42)م، س، ص:50-51 .

(43)م، س، ص:51 .

(44)نزار قباني: الأعمال النثرية الكاملة ، ج 7 ، ص :4 6.

(45)انظر، نزار قباني: قصتي مع الشعر، ص: 51 .

(46)نزار قباني: ما هو الشعر، ص : 103.

(47)م، س، ص: 102 .

(48)صلاح فاضل : نحو تصور كلي لأساليب الشعر المعاصر، علم الفكر، مجلد 22، العدد 3-4 يناير مارس / أفريل / يوليو، 1994، ص : 75

(49)م، س، ص :75.

(50)نزار قباني الأعمال النثرية الكاملة، ج 7، ص: 118.

(51)نزار قباني، الأعمال الشعرية الكاملة، منشورات نزار قباني، بيروت – لبنان، ج 8 ،1999 ،ط 2 ، ص: 394 .

(52)جهاد فاضل: قضايا الشعر الحديث، ص: 246 .

(53)نزار قباني الأعمال النثرية الكاملة، ج 8، ص: 392 .

(54)م، س، ص :391 .

(55)نزار قباني: الأعمال النثرية كاملة، ج 8، ص:411 .

(56)جهاد فاضل: قضايا الشعر الحديث، ص:247 .

(57)نزار قباني ما هو الشعر، ص: 113 .

(58)عبد العزيز المقالح: أزمة القصيدة العربية مشروع تساؤل ، دار الآداب، بيروت، ط 1، 1985، ص : 116.

(59)جهاد فاضل: قضايا الشعر الحديث، ص:245.

(60)نزار قباني: ما هو الشعر، ص: 166.

(61)م، س، ص:167 .

(62)نزار قباني الأعمال النثرية الكاملة، ج 8، ص: 392 .

(63)م، س، ص :391 .

(64)نزار قباني: الأعمال النثرية كاملة، ج 8، ص:411 .

(65)نزار قباني: الأعمال النثرية الكاملة ، ج 7، ص :43 .

(66)نزار قباني: الأعمال النثرية الكاملة ، ج 7، ص: 43 .

(67)نزار قباني ما هو الشعر، ص : 122-123 .

(68) محي الدين صبحي: مطارحات في فن القول، ص:25 .

(69) إلياس خوري: دراسات في نقد الشعر، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، ط 3، 1986، ص: 22.

(70) نازك الملائكة: شظايا ورماد، دار العودة بيروت، المجلد 2، ط 2، 1979، ص: 7-8.

أدب الطفل المدرسي بين التّنظير والتّطبيق وأثر الإصلاح
دراسة في الكتاب المدرسي للسنة الخامسة للجيلين الأول والثّاني

Children's School Literature between Theory, Application, and the Impact of Reform: A Study in the Fifth Year's Textbook of the First and Second Generations.

الدكتور: سليم سعداني

قسم اللغة والأدب العربي –جامعة الشهيد حمّة لخضر-الوادي(الجزائر)
sadani-salim@univ-eloued.dz

تاريخ الإيداع: 2021/04/01 تاريخ القبول: 2021/05/22 تاريخ النشر: 2021/09/15

ملخص:

أمر بديهي أنّ للطفل خصائص مميزة تجعله يختلف عن الكبار، لذلك ينبغي للأدب الموجه إليه أن تراعى فيه مجموعة من الخصائص على عدّة مستويات، منها ما يتعلّق بالمؤلف، وأخرى بشكل النّص ومحتواه، وثالثة بالسّياق وغير ذلك، ونودّ في هذا المقال الإحاطة - قدر الممكن- بشروط نصّية النّص الموجه للطّفل نظريا من جهة، ثم دراستها من خلال كتابي الجيل الأول والثّاني للسنة الخامسة و ما طرأ على الأخير جرّاء الإصلاحات من جهة ثانية، ومن المفيد أن نوضّح أن هذه الدّراسة لا تتطرق للكتابين من حيث كيفية تقديم الأنشطة اللّغوية ونقدها، بل محط اهتمامها النّص الأدبي، المُعدُّ للتلميذ في الكتابين.

الكلمات المفتاحية: أدب الطّفل؛ الكتاب المدرسي؛ الإصلاح التربوي؛ الجيل الأول؛ الجيل الثاني.

Abstract:

It stands to reason that children have distinct characteristics that make them different from adults, Therefore, children-oriented literature must take into consideration a set of characteristics and conditions on several levels, including those related to the author, the form and content of the text, and the context, among others.. In this article, we would like to address, as much as possible, the textuality criteria of the children-directed texts theoretically on the one hand, and then study it through the books of the first and second generation for the fifth year (model) in light of the outcomes of the theoretical study. It is useful to clarify that this study does not address the two books in terms of how to present and criticize linguistic activities. However, the center of its attention is the literary texts prepared for students in the two books.

Key words: Children's Literature; school book; first generation; second generation; Impact of Reform**.**

تقديم:

كلما كانت الكتابة موجهةً لفئة خاصّة كلما استوجبت خصائص تناسب تلك الفئة، ليؤديَ النّصُّ المهمة التي وُجد لأجلها، أو ليتّصف بالنصية بتعبير لسانيي النّص، ومن شروط نصّية النص قضايا تتعلق بالكاتب وأخرى بالنّص ذاته، وثالثة بالمتلقي ورابعة بالسياق المحيط بالنّص، وقد جعلها روبيرت دي بوجراند (Robert-Alain de Beaugrande) سبعة شروط، وهي: السبك، الالتحام، القصد، القبول، رعاية الموقف، التناص، الإعلامية.[1] ولا يعني غياب بعض الشروط أو عدم توفرها كاملة، أن مهمّة النّص التي وُجد لأجلها قد تعطّلت بالكامل في الغالب، لكن سيؤثر ذلك في نسبة نجاح تلك الرّسالة، غير أنّ الأمر قد يختلف إذا كان النص موجها للطّفل لغاية تربوية، فإنّ أي خلل في شروط النّصية قد يترتّب عليه فشل الرّسالة المبتغاة، وفي أحيان غير قليلة يحقق عكس ما رُسم له.

ومن أكثر الأنشطة التي يتلقّاها المتعلّم وتحدث فيه أثرا، النّص الأدبي والحديث عن النّص الأدبي في المدرسة الابتدائية، يعني الحديث عن أدب الطّفل المدرسي ، ولهذا الأدب الموجه للطفل خصائص جد مميّزَة، كون خصائص المتلقي مميزة، عن غيره من المتلقين الراشدين، ذلك ما يجعل من أدب الطّفولة أدبا ليس من اليسير كتابته، ومعيار الصّعوبة نلمسه لدى المتلقي من حيثُ القبولُ وعدمه من جهة، ومن حيث تحقيقه للهدف المُراد أو عدمه من جهة أخرى، خاصّة

عندما يكون النّص مقرّرا مدرسيا، إذ لا يملك التّلميذ إلا خيار القَبول حتّى وإن لم ينل النّصُ إعجابه.

هذا التميز جعل من أدب الطّفل أدبا لا تتأتّى ضوابطه لكثير من الكتاب، فليس كل ما كُتب للطفل نال إعجاب الطفل، ولا حقق الأهداف التي سطّرت له، بل الإشكال قد يتعدى عدم تحقيق الهدف المرجوّ إلى تحقيق هدف غير مرجو، والخطأ أثناء الكتابة للطفل - وإن كان طفيفا في نظرنا- قد لا تحمد عواقبه، وهنا أذكر مبدأ (نظرية جناح الفراشة) لصاحبها (ادوارد لورنز) (Edward Lorenz)، الفزيائي الأمريكي مفاد هذا المبدأ قوله: " إن رفّة جناح فراشة فوق بيجينغ تستطيع أن تُغيّر نظام العواصف فوق نيويورك "[2] وتشير النظرية بذلك أن بعض الأحداث البسيطة يمكن أن تتطوّر فتنتج عنها أحداث كبيرة ومعقدة نتيجة سبب عن سبب.

ومكمن الصّعوبة في الكتابة للطفل فيما تراه الكاتبة والباحثة البرازيلية،(سيسيليا ميرايل)(Cecilia meireles) أن "الكِتَاب الطفلي على الرغم من أنه كتاب موجه للطفل، من خلق وقصد الكبار. وبالتالي سينقل للأطفال وجهات النظر التي يعتبرها هؤلاء أكثر فائدة لتنشئة قرائها"[3].وهو ما أقرّه كذلك هادي نعمان لمّا قال:"المشكلة الكبرى التي تزعزع أدب الأطفال، هي أنّنا نحن الكبار نكتبه، إنّه من وحي تخطيطنا وتنفيذنا، وتصويرنا وتعبيرنا، وفي كثير من الأحيان تكون حصائلُ تفكيرنا عبثا، وفي أحيان أخرى تضليلا وتشويها مسيئا"[4] وما يعتقده الكبار في الصغار لا يعدو أن يكون اجتهادا، والنصوص التي توجه للطفل "يختارها لنا الآخرون، إما لأنها كانت تسعدنا حين كنّا صغارا، أو لأن لدينا سببا للاعتقاد بأنها ستسعد الأطفال اليوم أو لأنّنا قرأناها من فترة قريبة وأمتعتنا، فرأينا أنه يمكن للصّغار مشاركتنا هذه المتعة، لكن لسوء الحظ، ليس من بين هذه الأسباب ما يعتبر في حد ذاته دليلا مؤكّدا"[5] وتثبت التجربة أنه كثيرا ما يكون اعتقادا خاطئا، ولك أن تلاحظ تباين ذوق الطّفل للون وشكل ثيابه وأدواته وألعابه، مع ذوق ما أختاره الكبار له، فكثيرا ما يردُّ ما اخترناه له ظنّا منّا أن ذلك سيعجِبه.

والكتاب المدرسي بما يحمله من نصوص أدبية، يُعدّ من أول الروافد الأساسية التي يتلقاها الطفل (التلميذ)لإشباع ميولاته الأدبية وممارسة القراءة والمطالعة، وهذه النّصوص تختلف عمّا يتناوله الكبار، فالأول تقدّم له دون استشارة ولا اختيار منه، فهي كالدّواء الذي يعطى للمريض، عليه أن يتقبله مهما كان طعمه بل ومهما كان أثره، أما الثاني فهو يختار ويدع كما يروق له، ونحن لا نضمن أنّ ما تم الاجتهاد في اختياره للطفل سيكون وِفق ذوقه ومبتغاه، ذلك أنه – أي الطفل - كثيرا ما يركز اهتمامه على ما لم نعره نحن أدنى اهتمام، في حين قد لا يهتمّ

أصلا بما تكلّفنا العناء لهتمّ به، لأجل ذلك من الطبيعي- أو من المفترض - أن يمرّ النّص الأدبي المدرسي، بسلسلة من المراحل برعاية مختصين، ليكون جاهزا على صفحات الكتاب المدرسي، بما يناسب جميع خصائص المتلقي، (التلميذ) ويحقق الأهداف المرجوة منه، وأن تتواصل عمليات تطويره وإصلاحه بما يواكب تطورات العصر ويلائم طبيعة الحياة الاجتماعية التي تعرف تسارعا بيّنا لما يطرأ على المجتمعات من تغيّرات في جميع المجالات.

ولنا أن نلقي نظرة على هذه المراحل متتالية بدءا ممّا تخططه السلطة الوصية للدولة فيما تودُّ تحقيقَه في الصورة المثلى للمواطن الصّالح وصولا إلى كيفية اِختيار النّص وطريقة عرضه وتقديمه بين دفتي كتابٍ مدرسي يُوضع بين يدي الطّفل وذلك من خلال مبحثين اِثنين مبحث نظري ويتناول كيفية اِختيار المحاور وإعداد النّصوص وطريقة عرضها في الكتاب المدرسي، ومبحث آخر نعرض فيه لأهم محطات الإصلاح التّربوي التي واكبت سيرورة نظام التعليم، على أنّه حتمية تفرضها التطورات الاجتماعية والسياسية.. ومن خلاله تتم قراءة نقدية لنصوص القراءة من الكتاب المدرسي –كتاب السّنة الخامسة ابتدائي الجيل الأول وما طرأ من تغييرات نتيجة الإصلاح التربوي على كتاب الجيل الثّاني، لمحاولة فحص التطابق بين المُخَطّطِ له والواقع، وأثر الإصلاح.

أولا: الأسس النّظرية لإعداد النّص الأدبي الموجه للتلميذ:

حتى يصل النّص إلى الطفل حاملا هدفا تربويا محدّدا، والمقصود بالهدف هنا "مجموعة السلوكات والتغيرات التي يُراد تحقيقها عند حدوث تعلم ما."[6] لابد أن يخضع هذا النّص- في الحالة الصحيحة – إلى عدّة شروط في البناء، تبدأ من السلطة الوصيّة (الدولة)، إذ تأمل الدولة من خلال البرامج التي تسطرها، أن تبنيَ مواطنا صالحا بالدرجة الأولى، وذلك من خلال "النظام التربوي الذي يتمثل بفلسفتها، تلك الفلسفة التي تنتج من الفلسفة السياسية والاجتماعية والأنماط الثقافية، وكل دولة تسطر الكثير من القيم المحدّدة منها:

- إعداد مواطن يؤمن بحقوق المواطنة ويتحمل المسؤولية.

- إعداد المواطن المتفهم لمظاهر البيئة وحاجاتها.

- إعداد مواطن يستطيع نقل الأفكار إلى الآخرين بيسر عن طريق لغته."[7]

وحتى تتحقق هذه القيم، تحدد السلطة الوصيّة محاورَ كبرى، حسب ما يناسب تطلعاتها، مراعية في ذلك طبيعة المجتمع (الدين العادات والتقاليد..)، و قد يتحكم في اِختيار هذه المحاور الظرف السياسي الآني، وتعد هذه المحاور أهدافا عامة تسمى عادة (الغايات والمرامي)، ومنها تُشتق أهداف أقل عموما والتي يطلق عليها (أهدافا خاصة، وأهدافا إجرائية)، وكلّما انتقلنا بالتّدرج من الهدف العام إلى الهدف الخاص كانت الأهداف أكثر عددا وأكثر دقّة[8] تهدف جميعا إلى تحقيق[9]:

- أهداف اعتقادية
- أهداف تربوية
- أهداف تعليمية
- أهداف جمالية

ثم تكلّف هذه السلطةُ، الوزارةَ المعنية بالتربية، بتحديد مختّصين في الميدان لانتقاء أهداف تتطابق والوجهة التي حددتها، وهذا المستوى يكلف به "علماء النّفس وخبراء التّربية والمناهج وطرق التّدريس والأهداف"[10]، ثم تُنتجُ نصوصٌ أو تُختار جاهزةً أو تُترجم من مصادر أخرى، وتُقتبس أحيانا بتصرف، كلّ ذلك بما يتوافق وتلك الأهداف، ويراعى عند اِنتقاء هذه النصوص قضايا لسانية؛ (تتعلّق بالنّص) وأخرى غير لسانية (خارج النّص) نوجزها فيما يلي.

1. **أسس خارج النّص:**

- منها ما سبق ذكرها وتتعلق بالوجهة التي تسلكها الدولة، أي التوّجه السيّاسي، ومثال ذلك ما كان في العشرية السّوداء، حيث توجّهت الدّولة إلى بعض النّصوص الجهادية في التربية الإسلامية وحذفتها، خشية استغلالها استغلالا سيئا، أو فهمها فهما غير سليم من قبل النّشْء.
- الطفل الموجه إليه النص، حسب عمره وطبيعة موقعه الجغرافي.

2. **أسس داخل النص:** و تقسم إلى قسمين: (الشّكل والمحتوى).

أ- **الشكل**: لشكل الكتاب دورٌ فعّال في جذب الطّفل إليه ويتمثل ذلك في طريقة إخراجه بدءا من غلافه وملمس الورق والألوان وحجم الخط ونوعه فـ" حين يقف الطفل عند مجموعة من كتب الأطفال، في حوانيت البيع، نجد أنّه يلقي بنظرة إليها فترة قصيرة، ثمّ يمدّ يده لالتقاط واحد منها. ويبدأ في تأمل غلافه وتقليب صفحاته، وقد يعيده إلى موضعه ليلتقط كتابا آخر...تُرى مالذي يدفع الطّفل إلى التقاط هذا الكتاب، ثمّ ما الذي يدفعه بعد ذلك إلى إعادته لالتقاط كتاب آخر."[11] هذا في الواقع وإن كان يبدو بارزا لدى الطّفل، فهو عند الكبار قائم

كذلك، وإلّا فبمَ نفسر إعادة اقتناء نفس الكتاب مرّة أخرى ومحتواه لم يتغير فيه حرف؟ أليس ذلك متعلّقا بطريقة الإخراج؟ لذلك من الأسس الشّكلية لتقديم النّصوص الوعاءُ الذي يحويها، إذ "لابد أن تكون كتبا جميلة ذات طابع جذّاب من حيث الحجم واللون والرّسم، ونوع الورق وحروف الطباعة وأن تكون زاهية اللون."[12]

والصّور والمشاهد المرفقة من أهم الوسائل الشّكلية التي تجذب الطفل كذلك، وتجعله يتعلق بالنص الموجّه إليه، لأن الصّورة من أكثر الوسائل المستعملة للتواصل فقد " أصبحنا اليوم نعيش في مجتمع الصّورة، فهي رفيقنا ومرافقنا، فأينما نولي وجهنا فهناك صورة تنظر إلينا في الجرائد أو المجلات،أو تنتظرنا في المكتب أو المنزل، أو في الشوارع والطرقات، أو تطالعنا في التلفزيون أو عبر هواتفنا الجوالة"[13].

إن الصّورة بما تحمله من دلالات سيميائية لا يمكن أن يتحملها الخطاب المكتوب ممّا يجعل منها أداة فعّالة ومؤثرة في متلقيها، وهي عند الصّغار بذلك أكثر وقعا من الكبار، ومن الفوارق التي ذكرها الدّارسون بين الصورة والخطاب نذكر ما يلي[14]:

- الرسالة اللسانية تظل حبيسة قواعد النحو والتداول، أي خطية، خلاف الرسالة البصرية التي لا تخضع لقواعد تركيبية صارمة، إضافة إلى أن عناصرها تدرك بشكل متزامن.

- الرسالة اللسانية تقبل التفكيك إلى عناصر يقوم المتلقي بإعادة تركيبها ليحصل المعنى، في حين الرسالة البصرية تركيبية لا تقبل التقطيع إلى عناصر صغرى مستقلة لأنها ترابطية تختزن في بنائها دلالات لا تتجزأ.

- الرسالة اللسانية تقوم على الخاصية الاعتباطية، أما الرسالة البصرية فهي قائمة على المماثلة والمشابهة.

فالصّورة من الأسس الشّكلية التي ينبغي أن تُدرس بيداغوجيّا عند إرفاقها للنّص.

ب- **المحتوى:** ممّا لا شك فيه أن النّص الموجّه للطفل في كتاب القراءة، يحمل هدفا تربويا ينمي فيه مجالا محدّدا قد يكون معرفيا، وجدانيا أو وطنيا إلى غير ذلك، وعادة ما تُصنّف الأهداف المرجوّة من خلال نصوص في وحدات، تدرج تحت محور خاص، حيث خُصّص لكل محور ثلاثةَ نصوص (غالبا)، تحمل بين سطورها ما يُراد توصيله وترسيخه في كيان وعقل التّلميذ، يشترط فيها:

- عدم تصادم المحتوى مع الواقع الذي يحياه الطّفل.
- أن لا يتناقض محتوى نص، مع محتوى نص آخر يقدم للطفل في أيّ نشاط آخر كان.
- أن لا يتناقض أي نص مع المعارف العلمية المسلّم بها.
- أن يلتزم النص باحترام تقاليد وعادات الطّفل، خاصة الرّوحية منها.
- أن يكون في النص بعدٌ جماليٌّ، يجذب الطفل إليه...

ولا يفوتنا أن ننبّه بأن النّص الأدبي المدرسي قد يكون شعرا كما يكون نثرا، وللنّص الشّعري مميزات خاصة ينفرد بها وينبغي مراعاتها، وقد لخّص(نجيب الكيلاني) هذه المميزات كما يلي[15]:

- الحرص على اللغة الشّعرية لفظا وعبارة وصورة.
- الاهتمام بالبحور ذات الإيقاع السّاحر والجذّاب.
- يُسْر الأفكار والمعاني وسهولتها.
- البُعد عن التّعقيدات البلاغية والبيانيّة.
- اِختيار ما يناسب واقع الطّفل واهتماماته.
- توافق القيم الشّعرية مع ما تعلّمه الطّفل من عقيدته الإسلامية.
- النّظر في المشاكل الأخلاقية والنّفسية والتّربوية للأطفال وتناولها في وقت مبكّر فيما يُقّدم من شعر.

كما يوضع المتعلم محل قياس في كلّ مرحلة من التقديم للتّأكّد من تحقيق الهدف المرجو، فيما يسمى في فن التعليم ب: (التقويم)، ويقسّمه التربويون إلى ثلاثة أنواع:[16]

- تقويم تشخيصي. (قبل بداية العمليَة التّعليمية)
- تقويم تكويني. (أثناء العمليّة التّعليمية)
- تقويم تحصيلي.(بعد الانتهاء من العمليّة التّعليمية)

والأصل أن ينبثق عن كل عملية تقويمية؛ رؤى جديدة تضيف وتصوّب، تعرف بمصطلح (الإصلاح التربوي) وهو ما نجده في كل أنظمة التعليم؛ بل وغيرها في العالم، وهنا سنعرض إلى أهم المراحل الإصلاحية في منظومتنا، التي شملت بطبيعة الحال الكتاب المدرسي ومنه بالضرورة تجديد وتطوير النّص القرائي فيه.

ويُقصد بالإصلاح التربوي"النظر في النّظام التربوي القائم بما في ذلك النظام التّعليمي ومناهجه، من خلال إجراء الدّراسات التّقويمية، ثم البدء في عمليّة التطوير وفق مقتضيات المرحلة الرّاهنة والرؤى المستقبلية للنظام التّربوي، وفي هذه الحالة تكون الاتّجاهات العالمية ومظاهر التّجديد التربوي من أهم الأمور التي توضع في الاعتبار. "[17] وقد مرّت البلاد بعدّة مقاربات أساسية للمناهج التّربوية نوجزها فيما يلي:

- المقاربة التقليدية (المقاربة بالمضامين).
- المقاربة بالأهداف (بيداغوجية الأهداف).
- المقاربة بالكفاءات.[18]

يمكن أن نلخّص ما سبق ذكره في النقاط التّالية:

- أن الدّولة تخطط للغايات الكبرى التي تريد أن ترسمها في رجل الغد.
- تتكفّل وزارة التربية مع وزارات أخرى معنية بتحديد محاور منبثقة من الغايات الكبرى، ترسم من خلالها المناهج.
- يقوم مجموعة من التربويين بانتقاء نصوص مناسبة لتلك المحاور المحدّدة.
- تخضع النّصوص لشروط يراعى فيها الشكل والمحتوى من جهة، وظرف التلميذ كمستواه وبيئته...من جهة أخرى.
- تجرى سلسلة من التقويمات للتأكد من نجاح الأهداف انطلاقا من الصغرى إلى الكبرى.
- مراعاة الخصائص المميزة للنص الشعري المناسب للطفل.
- عمليات الإصلاح التربوي مرافق ملازم لسيرورة العملية التربوية.

هذه المعايير وغيرها توجب إيجاد كاتب خاص، إذ لا يمكن أن يكتب لأطفالنا، فيما يتعلق بمعتقداتنا الروحية، من لا يدين بديننا، ولا يمكن لمن لم يحيا عاداتنا وظروف معيشتنا وتقاليدنا، وطبيعة مناخنا و لا يعرف تاريخ بلدنا أن يكتب لأطفالنا نصوصا تحمل تقاليدهم وطباعهم وظروف حياتهم، لأنّهم إن فعلوا فلن يلقى النّص الترحيب من قارئه، أو أنّه سيحدث في طبيعة تفكيره خللا، يكون سببا في تبليد التفكير مدى الحياة، تتحدث سيسيليا ميرايل عن نجاح إحدى الكاتبات فتقول: "ليست كأيّ كاتبة ممن يجازفن بتلك المغامرة العالية: بل هي تلك التي تعرف كلّ شبر من أراضيها، ومن روح شعبها."[19] وهو ما مكّنها من ذلك النجاح الذي وصفتها به، "فعلى الكاتب أن يتعرف جيّدا على خصائص الجمهور الذي يكتب إليه، فطبيعة الجمهور تحدّد

الأسلوب الذي يكتب به الكاتب وطبيعة الفكرة التي يتناولها"[20] وذلك سرّ نجاح التّواصل بينه وبين قارئه.

ولا يعني ذلك أن لا يكتب لأطفالنا إلا كتّاب أكفاء من بلدنا الجزائر فقط، كون الجزائر تشترك في مساحات قد تضيق وقد تتسع مع غيرها من البلدان، فمن ناحية العقيدة تشترك مع كل بلاد المسلمين عربا كانوا أو عجما، وهي من ناحية اللغة تشترك مع كل بلدان العرب، وهي من ناحية المعارف العلمية وفي السلم والإنسانية تشترك مع كل بلاد العالم.

ولكلّ من كتب أدبا للطفل فيمن اِشتركت معهم الجزائر في مساحة ما، أن تكون نصوص كُتّابهم ضمن مقرّراتنا وصالحة لأطفالنا بشروط أقل ضمن تلك المساحة المشتركة فقط. والأولى بالكتابة لأطفالنا مَنْ جَمَعَ أكبر عدد من طبيعة خصائص هؤلاء الأطفال.

- فالنص المؤلف من الكاتب الجزائري نضمن عروبته وعربيته، وميوله الدّيني، وقوميته الوطنية غالبا.
- وإذا كان الكاتب مسلما عربيا نضمن عروبته وعربيته، وميوله الدّيني، لكن لا نضمن قوميته الوطنيّة.
- والكاتب العجمي المسلم نضمن ميوله الدّيني فقط.
- والكاتب العربي غير المسلم نضمن عروبته وعربيته فقط.
- أما الكاتب غير المسلم وغير العربي، لا يمكن أن نضمن في نصّه واحدا من المقومات الثلاثة المحدّدة، و لا يعني أن لا يكتب لأطفالنا، فالمحتوى العلمي والإنساني ينبثق من أي كاتب كان لكن يؤخذ ذلك بعد المراقبة والتّصرف بما يناسب خصائص أطفالنا، كما يجب أن نشير أن كلّ تلك الخصائص المطلوبة في الكاتب ينبغي أن تكون متّزنة دون تطرّف ولا تعصّب، لا دينيّا ولا عرقيّا ولا غير ذلك.

إذن فالنّص الأدبي الأمثل لأطفالنا هو النصّ الذي يكتبه الكاتب الجزائري المقتدر في لغته العربية، ودينه الإسلامي ووطنيّته الجزائريّة...ثم الأقربُ فالأقرب؛ فكيف هي الحال مع واقع نصوصنا في المدرسة الابتدائية في كتاب الجيل الأول؟ وما آلت إليه بعد الإصلاح في كتاب الجيل الثّاني؟

ثانيا: واقع النّص الأدبي في المدرسة الابتدائيّة وأثر الإصلاح بين الجيل الأول والجيل الثاني:

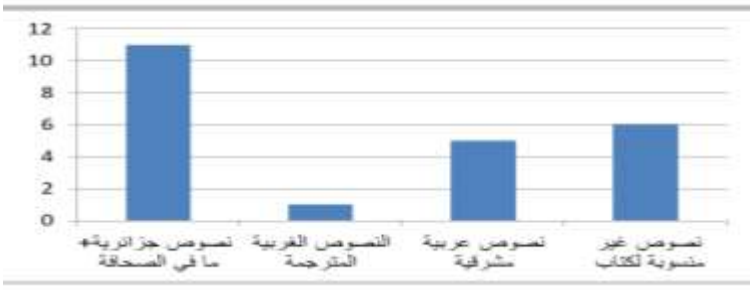
قبل مناقشة نصوص محتوى الكتابين (كتاب الجيل الأول والجيل الثاني للسنة الخامسة) نشير أن المحاور في كليهما تكاد تكون واحدة مع تغييرات طفيفة، وذلك في دمج محورين وهما: (العلاقات الاجتماعية، الخدمات الاجتماعية) جُعلا في محور واحد وهو (الحياة الاجتماعية والخدمات)، كذلك نجد محوري: (الحياة الثقافية، الصناعات التقليدية) أُختصرا في محور جديد: (قصص وحكايات من التراث)، وتغيير محور (التوازن الطبيعي والبيئة) ليعوضه، (التنمية المستدامة) واستبدل محور (الصحة والرياضة) بمحور: (الصحة والتّغذية)، فالملاحظ أن في غالبها تغييرات في المصطلح أكثر منها في المواضيع ومضامينها.

1) **النصوص من حيث حضور النّص الأدبي الجزائري:**

الجدول الموالي يبرز عدد النّصوص النثرية والشعرية في كتاب الجيل الأول، ويشير إلى أصول كُتَّابها.

نسبة النصوص لمؤلفيها	العدد
النصوص الجزائرية	2
النصوص الغربية المترجمة	6
نصوص عربية مشرقية	12
نصوص غير منسوبة لكتاب	4
كتاب مغمورون	3
المجموع	27

وهذا المخطّط يوضح ما ورد في الجدول .



بعملية إحصائية تكون نسبة حضور النّص الجزائري النّثري في مقرر السنة الخامسة لكتاب الجيل الأول : **%7.40**، وهنا نسجلّ أمرين يدعوان للتفكير وإعادة التفكير مرّات:

الأمر الأول: أن نجد من خلال النّصوص النّثرية نصّيين فحسب، لكاتبين جزائريين، وكلا النّصين لكاتبين يكتبان باللغة الفرنسية (مولود فرعون، ومحمد ديب)!

الأمر الثّاني: في وحدة نصوص (الهويّة الوطنية)، كان تصّورنا أن تكون هذه الوحدة - على الأقل - لكُتَّاب من أعلام بلادنا (الجزائر)، لكن وجدنا بها نّصين غير منسوبين لأي كاتب، ونَصّا لكاتبة مغمورة (فاطمة هيرة سيكا)!

أما ما يتعلّق بالنّصوص الشّعرية في كتاب الجيل الأول فنجد ما يلي:

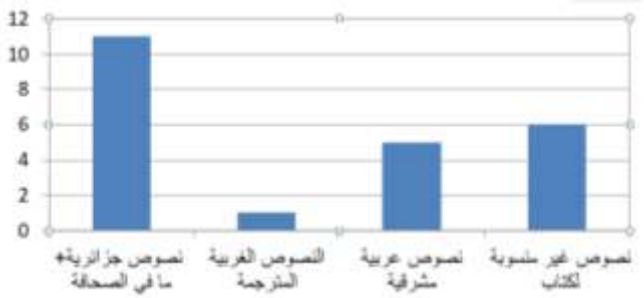
المحفوظة	المؤلف	البلد
الثعلب المتكبر	خضر بدور	الجزائر
النّملة	غير منسوبة	/
الكشّاف	أحمد سحنون	الجزائر
الغدير الطموح	إيليا أبو ماضي	لبنان
الماء سر الحياة	محمد الاخضر السائحي	الجزائر
نشيد لوطني	محمد الاخضر السائحي	الجزائر
الرّياضة	غير منسوبة	/
القمر	عباس محمود العقاد	مصر
الياسمين	غير منسوبة	/
النّجار	محمد الاخضر السائحي	الجزائر
الحمامة المسافرة	حسن رمضان فحلة	الجزائر

على النقيض من النصوص النثرية نسجّل حضورا قويّا للشعر الجزائري، وذلك بنسبة: 60%. منها 30% للشاعر محمد الأخضر السائحي، وقصيدتين لشاعرين عربيين مشرقيين (إليا أبو ماضي وعباس محمود العقاد)وثلاث قصائد غير منسوبة.

بعد عملية الإصلاح وظهور كتاب الجيل الثّاني، نجد طبيعة النصوص من حيث مؤلفيها كما يلي:

نسبة النصوص لمؤلفيها	العدد
نصوص الجزائرية+ ما في الصحافة	11
النصوص الغربية المترجمة	1
نصوص عربية مشرقية	5
نصوص غير منسوبة لكتاب	6
المجموع	23

وهذا المخطّط يوضح ما ورد في الجدول .



نلاحظ تطورا واضحا في حضور النّص الجزائري فنسبة حضوره مع اعتبار النصوص الصحفية وما ورد في المجلات من كتاب جزائريين، تكون: 47.82%، وهي نسبة جيدة وقفزة ملحوظة إذا قورنت بما كان في كتاب الجيل الأول.

أما النّص الشعري في كتاب الجيل الثّاني يبيّنه الجدول الموالي:

المحفوظة	المؤلف	البلد
طريق العلم	نور الدين درويش	الجزائر
عيد العمال	محمد الأخضر السائحي	الجزائر
فداك يا وطني	محمد شياطة	الجزائر
الأمطار	غالب مرتي	فلسطين
على الخوان	معروف الرّصافي	العراق
مناهل المعرفة	لقمان شحطاوي	الأردن
اليمامة والصياد	أحمد شوقي	مصر
السّفينة	أسعد الدّبري	سوريا

نلاحظ أن نسبة حضور النص الشعري الجزائري في كتاب الجيل الثّاني مقدّرة بـ: 37.5%. ومقارنة بما كان فقد تراجعت بما يقارب النصّف عمّا كانت عليه في كتاب الجيل الأول.

2) **النّصوص من حيث الشّكل والمحتوى من خلال وحدة مختارة:**

اِخترنا نصوص محور (القيم الإنسانية) لكلا الكِتابيْن، وهي الوحدة الأولى لهما معا.

أُختيرَ لهذا المحور (القيم الإنسانيّة)، في كتاب الجيل الأول؛ نصّان (رسالة سلام) وهو نص لكاتب غربي مترجم، ونصّ (الوعد المنسي) مقسّمٌ إلى (1) و(2) لطوله، وهو أيضا نصٌّ مترجمٌ من الأدب العالمي، يُرَادُ من هذه النّصوص تحقيق مجموعة من القيم، وهي (احترام رأي الآخر، احترام الوعد، احترام الحقوق والواجبات).[21]

بعد الاطلاع على النّصوص حاولنا تقييم محتواها بالاعتماد على ما ورد فيها وما تم التّنظير له، وذلك في مجموعة مباحث نفصّلها فيما يلي:

أ- مدى ملاءمة النصوص المختارة لمحور القيم الإنسانية:

في كتاب الجيل الأول: النّص الأول(رسالة سلام)، عبارة عن اجتماع عقدته الحيوانات برئاسة الثّور والذئب -هذا الأخير الذي لم تطمئن الحيوانات لفكرته أولا لعلمها بمكره وخداعه- وكان اجتماعها لعقد عهد سلام بينها، ووافق الجميع على ذلك مع اقتراح رسالة للسلام للإنسان، النّص الثاني وصيّةٌ تركها أب وأمّ لأولادهما، لم يحافظا عليها، وهي وصية الأكبرين بالاعتناء بأخيهم الصّغير، فأهملاه وربّته مجموعة من الذّئاب، وبعد مرور الزّمن لقي الكبيران أخاهما الصّغير وأرادا استرجاعه، لكنه فضّل البقاء مع الذّئاب، والسّؤال، ما علاقة محتوى النّصوص بالمحور المعنون بـ: (القيم الانسانية)؟ ففي كلا النّصّين ظهر فضل الحيوان على الإنسان، ففي النّص الأول لم يظهر دور الإنسان بالقدر الذي ظهر به معنى السلام عند الحيوانات، أما في النّصين الآخرين (الوعد المنسي 1-2) فدور الإنسان كان سلبا وأظهر الخيانة التي ترفعت عنها الحيوانات بل وتكفّل الحيوان بدور الإنسان؛ فالنّصوص الثّلاثة غير ملائمة لطبيعة المحور (القيم الانسانية)، فالقيم المنشودة والمبرجمة لهذه الوحدة كما جاء في الكتاب (احترام رأي الآخر واحترام الوعد) وهو ما لم يحدث ومالم يتحقق بل حدث عكس ذلك تماما.

وإذا تأمّلنا مرّة ثانية القصّتين اللتين وردتا في النّصوص، سنجد أن الذّئب أحد الشّخوص الأساسيّة في كليهما، غير أنّ الذّئب في النّص الأول نُظِرَ إليه أنّه غير محلّ للثّقة، ويعرف بالمكر،

وفي النّصين المواليين يصبح الذّئب أفضل من الأخوين حيث يقوم بتربية الأخ الصّغير الذي تخلّيا عنه، والسّؤال أيُّ النّظْرتين ستكون لدى الطّفل للذّئب؟ وهذا ما ينتج عنه ما يطلق عليه (إزدواجية المنطق المتناقض) وتعني: "أن يتلقى التّلميذ أو يلاحظ أو يستنتج واقعين يفترض أن يكونا منسجمين؛ لكن يحدث العكس ولابد للتلميذ من تقبّلهما معا وهما متناقضان"[22] وهذا ما يؤدي إلى تبليد الذّهن وتشتيت المعرفة، فنصوص هذه الوحدة خالفت المنطق السّليم، كما ناقضت الهدف المرسوم لها.

في كتاب الجيل الثّاني: في نفس الوحدة (القيم الإنسانية)، نجد ثلاثة نصوص[23]، الأول (رفاق المدرسة)، وفيه حديث عن العلاقات الطيبة والمودة والصداقة بين التّلاميذ، والنّص الثاني: (التّعاونية المدرسية)، وفيه حديثٌ عن معنى التّعاون والتكافل في الوسط المدرسي وكيفية ممارسة العمل الجماعي ومساعدة التلاميذ المحتاجين)، أمّا النّص الثالث: (طريق السّعادة) وفيه حديث عن كيفية معاملة وحبّ الآخرين والحثُّ على التّسامح والعفو لكل بني البشر، فنلاحظ أن النصوص المختارة كانت ملائمة جدّا لعنوان المحور (القيم الإنسانية) وجاء ترتيبها منطقيا، بدءا من المحيط القريب للتلميذ في المدرسة، ومنه إلى التلميذ خارج المدرسة، ثم لكل بني البشر في حياتنا اليومية.

ب- **مدى تأثير التّرجمة على المحتوى**:

إشكالية الترجمة من القضايا المعقّدة التي تطرحها اللسانيات التطبيقية وهي أكثر تعقيدا عندما تتعلق بترجمة نص أدبي، ذلك أنّ: "ترجمة النّص الأدبي ترجمة لجهاز أدبي معقّد ومتشعّب، ومن هنا تتجلى أهميّة الدّور الخطير الذي يؤديه المترجم، وهو الأمر الذي يفسّر كثرة التّجارب الفاشلة في ميدان التّرجمة الأدبية إلى درجة اعتبار المترجم خائنا."[24] ونتيجة الترجمة غير المتأنية ((لنصّ: الوعد المنسيّ (1)و(2))) وقع المترجم في إشكالية تصريفية، حيث لا يوجد في اللغة الأجنبية صيغة التّثنية، فيُستعمل الجمع بدلها، فلم ينتبه لذلك مما أوقع المتلقي في حيرة في عدد أفراد الأسرة فيتحدث عن الصّياد "عاش هناك سنوات عديدة مع زوجته وأبنائه الثّلاثة"[25] فعدد جميع الأبناء ثلاثة، ثم أخذ في مخاطبة الكبيرين يوصيهما بالصّغير فيقول بصيغة الجمع: «وأن تعتنوا بأخيكم الصّغير ولا تتركوه وحيدا أبدا» واستعمل في النص كلمة الأبناء[26] بينما أحد الأخوين الكبيرين بنتٌ والأصح استعمال كلمة (الأولاد).

أمّا في نصوص كتاب الجيل الثّاني لم يحدث أي خلل كون النصوص المقدّمة في هذا المحور جميعها ذات أصل عربي، بل في مجموع نصوص كتاب الجيل الثّاني لم نسجّل إلا نصّا

واحدا مترجما وهو نصّ علمي، وقد أشرنا سابقا، أن مثل هذه النّصوص غالبا لا تحمل ميولات إيديولوجية أو ما شابه، في حين كانت النّصوص المترجمة في كتاب الجيل الأول عددها ستّة نصوص، وتمس جوانب عديدة.

في كتاب الجيل الّثاني لم تحدّد القيم المقصودة، كما هو الحال في كتاب الجيل الأول، ولكن يمكن أن نستشفّ من غير كثير عناء، أن المراد من الوحدة بنصوصها، غرس مبادئ المحبة والسلام والتعاون بين بني الإنسان في المحيط القريب والبعيد، وهو ما نجده متحقّقا في النصوص المختارة لهذه الوحدة، في كتاب الجيل الثّاني.

ت- مدى تأثير أيديولوجية الكاتب على المحتوى:

من الصّعوبة أن يفصل الكاتب بين فكره ومجموع شخصيّته، وكيف يمكن ذلك إذا كان الفكر ذاته جزءا من الشّخصية؟ وهذا ممّا تقرّه الأسلوبية النفّسية، إذ يرى ليو سبيتزر: "أنّ فكر المؤلف عبارة عن نوع من النّظام الشّمسي، وكلّ الأشياء مشدودة إلى مداره: فاللغة، والعقدة، إلى آخره، ليست إلّا كواكب تابعة لهذه الهوّية أي لفكر الكاتب"[27] وغير بعيد عن هذا الرّأي يقول محمد حسن بريغش: "كلّ نشاط بشري فكري أو فنّي، أو علمي يستند إلى عقيدة ما، ولذلك وجب علينا أن نحدّد هدفنا بوضوح من أدب الطّفل لأهمّيته، ولخطورة النّتائج المترتّبة عليه"[28]، وقد اخترنا للبحث في هذا، نصّا من كتاب الجيل الأول وآخر من كتاب الجيل الثّاني وكلا النّصين لكاتبين غير جزائريين، كلاهما يدين بالمسيحية، نحاول من خلالهما تتبّع تأثير إيديولوجية كليهما وأثر النقل بتصرف على محتوى النّص.

جاء في كتاب القراءة للجيل الأول نصّ بعنوان: - من رأفة الفقراء-.[29] وهو لجبران خليل جبران- بتصرف- فالعنوان قد يكون المقصود منه فعلا (من رأفة الفقراء)، أي إضافة الرّأفة للفقراء، وفي هذه الحال يحمل النّص انزياحا معنويّا، غريبا عن واقع التّلميذ المعتاد إذ الفقراء من في حاجة للرّأفة في الأصل، وهنا لا يمكن أن نفكّ سرّ هذا السّياق إلا بالتّعرف على النّص الأصلي للكاتب دون تصرّف ولعله قد وقع سوء تصرف لغوي ويكون العنوان: (من الرأفة بالفقراء). وفي هذه الحالة أيضا، يبقى هناك خلل، إذ لا يثبت النّص أن الشّاب الذي تعاملت معه الأرملة وابنتها كان فقيرا في أيّ جزء من النّص، فالمطابقة بين العنوان والنّص خاصة فيما يوجه للطفل من القضايا المهمّة، ونقل بلعاد عن جنيت في حديثه عن وظائف العنوان قوله: "نجد بأن وظيفة المطابقة هي من أهم الوظائف ...لأنها تريد أن تطابق بين عناوينها ونصوصها"[30] أما الوظائف الأخرى التي يقصدها وفاضل عليها وظيفة المطابقة فهي الوظيفة الإغرائية والوظيفة الأيديولوجية.

لغة النّص راقية ورائعة، وماذا عسى أن نقول في كتابات (جبران خليل جبران)، الحبكة والجاذبية، والتّسلسل في القصّة جدّ مشوّق، لكن البعد الدّيني يناقض طبيعة ميول أطفالنا الدّيني وطبيعة تقاليدنا جاء في النّص "وحينما وصلت إلى أمّها ورأت **الشّاب** ملقى بلا حراك"[31] وفي موضع آخر"**حملت المرأتان الفتى** ولمّا وصلتا إلى الكوخ وضعتاه بجانب الموقد **وأخذت الأمّ تدلك أعضاءه المتجمّدة**.."[32] فَمَنْ من أطفالنا يتصور أن امرأة من مجتمعنا تُدخِل مع ابنتها شابّا، فتًى غريبا لبيتهما وتأخذ في تدليك أعضائه، علما أن هذا الموقف جدّ إنساني ومقبول في مجتمع غير مجتمعنا، "لذلك نجد كتّاب الأطفال في موضع فريد من المسؤولية الفردية تجاه نقل القيم الثقافية للقارئ، وليس ببساطة مجرّد حكي قصّة"[33] فمثل هذه النّصوص ينبغي أن يتم فيها التّصرف ويتعامل معها كما يتعامل مع القصص المستمدة من التراث العالمي التي "يجب أن تخضع لنظرة حديثة مستمدة من معايير أدب الأطفال الجيد الذي يعرف كيف يختار المضمون المناسب..وينقيه مما قد يكون به من شوائب"[34] لأن المكلف باختيار النص مشارك فيه أيضا.

أما في كتاب الجيل الثّاني جاء نصّ بعنوان: - طريق السّعادة[35]: وهو نصّ مقتبس من كتابات أمين الريحاني.

تمّ التّصرف في النّص بما يواتي طبيعة المتلقي، فَجُلُّ ما فيه حديث عن معنى السّعادة وأنّها تعني بالنسبة للكاتب، مساعدة النّاس بمختلف أجناسهم وأعمارهم وحيثما كانوا، رغم أنّا نلمس الروح المسيحية في بعض العبارات كقوله: " لتشع حياتي بنور المحبّة"[36] لكن من غير أن يجرح خصائص المتلقي، إذ في ديننا الإسلامي نشر المحبة من الأوليات، والفاصل هو العبارات المستعملة فحسب.

ث- **المحتوى العلمي ودقّة المعلومة:**

في محور (غزو الفضاء والاكتشافات العلمية) جاء نص(كوكب الأرض)[37] يحمل بعدا بيئيا رائعا وبلغة جذّابة وسليمة كما يحمل معارف علمية مبسّطة وقيّمة، غير أن النّص العلمي يُفترض أن يكون جدّ دقيق في طرحه للمعارف العلمية التي يقدّمها، فقد ورد فيه:" تطلع الشّمس كلّ صباح فترسل أشعّتها على سطحي، وتبعث نورها في اللّيل ليعكسه **كوكب القمر** فضيّا جميلا هادئ الضّياء."[38]

من المعلوم في علم الفلك أنّ الأجرام السّماوية تسمّى بأسماء حسب حجمها ونوعية مادّتها وطبيعة حركتها، فهناك : النّجوم، الكواكب، الأقمار، المذنّبات، المجرّات... فالقمر ليس كوكبا كما

ورد في الفقرة المذكورة، بل هو ينتمي إلى الأقمار، وهي أجسام تابعة للكواكب، تختلف أعدادها من كوكب لآخر، فمراعاة المعطى العلمي من أسس اختيار المحتوى بما يعرف بـ(القابلية العلمية) "ويقصد به أن يكون المحتوى حاويا للمعلومات والمعارف الصحيحة من الناحية العلمية"[39].

أمّا في كتاب الجيل الثاني وردت ثلاثةُ نصوص علمية، في محور (عالم العلوم والاكتشافات)، لم نسجل فيها ما يخالف الدّقة، أو المعلومة المحرّفة، والنصوص هي:

- نص عبقرية فذة، وفيها حديث حول البيروني نشأته، مؤلفاته، ونشاطاته.
- نصّ قصّة البنيسلين، تحدثت عن كيفية اكتشاف هذا المضاد الحيوي، والتواريخ والشخصيات الواردة في النّص هي ذاتها الموثقة في المصادر العلمية.
- نصّ الروبوت المشاغب: وفيه حديث عن قصّة روبوب تمت برمجته بطريقة ما، ثم أعيدت برمجته، وإظهار فضل العقل البشري وتميزه عن الروبوات مهما كان تطوّرها.

كما كانت نصوص محور (الصّحة والتغذية) من النصوص العلمية أيضا، وكانت كالمحور السابق فيما بدا لنا بعد دراستها، حيث لم نسجل ما يخالف المعارف العلمية.

ج- **الصّورة المرفقة للنّص:**

من غير عناء يمكن أن يلاحظ متصفح كتابي الجيل الأول والثّاني تحسن الصور المرفقة في كتاب الجيل الثّاني عمّا كانت عليه في كتاب الجيل الأول، وذلك على مستوى وضوح المعالم في الصور وصفاء الألوان وتعدّدها، كما استعمل كتاب الجيل الثّاني تعدُّد الصّور في النّص الواحد، واستعمل الصور الحقيقية الفوتوغرافية، أمّا من جهة مطابقة الصّورة للنّص، فالأصل أن تكون علاقة الصورة المرفقة للنّص بالعنوان ومنه للمحتوى علاقة تناسب واتفاق، فللعنوان دوما بُعدٌ سيميائي، يوحي للقارئ بعدّة أشياء، فهو عتبة النّص، وكمثال على ما جاء مخالفا لذلك في كتاب الجيل الأول لاحظنا في نصّ، (لوحات من صحراء بلادي) [40] الذي كان يُنتظر أن يُرفَق هذا النص بلوحات تمثل صورا، أكثر ممّا يحمله من فقرات، لكن للأسف إفتقر النّص لمثل تلك الصّور إلا من صورة بتخطيط يدوي وألوان باهتة لرموز بنايات لمدخل مدينة غرداية لا تحمل أيَّ بعد فنّي يجذب التّلميذ ولا تساعد على تحقيق القيمة المرجوة، وهي الاعتزاز بالتقاليد الوطنية.

يمكن أن نخلص في نهاية هذا البحث إلى عدّة نقاط نوجزها فيما يلي:

للنص الأدبي الموجه للطفل خصائص ينفرد بها، لا تتأتى ضوابطها إلا لمن عرف واقع الطفل، وتقمص طفولته.

حتّى يصل النص إلى التلميذ بين دفتي الكتاب المدرسي ينبغي أن يمرَّ بعدة محطات تضطلع بمهام إيديولوجية وأخرى لسانية وثالثة غير لسانية...

نجاح النّص الطفلي لا يقتصر على المحتوى وحده، بل على الشّكل من مظهر خارجي والصور المرفقة بالنصوص الملونة بإتقان والواضحة الملامح.

لطبيعة أصول الكتّاب ومعتقداتهم وإيديولوجياتهم أثر في توجيه النّص الأدبي عامة والموجه للطفل خاصّة.

كتاب الجيل الأول افتقر لنصوص الكتاب الجزائريين، واستُدرِك ذلك في كتاب الجيل الثّاني.

كتاب الجيل الثّاني تفطن لمجموعة من القضايا التي أغفلها كتاب الجيل الأول، من ذلك: أثر الترجمة مضمونا وشكلا ، التصرف في النصوص واستبعاد ما يوحي بميولات إيديولوجية لا تتوافق مع طبيعة تلامذتنا، وعرض المعارف العلمية اعتمادا على مراجع علمية دقيقة.

تلك النقاط جميعا تحولات إيجابية، كانت نتيجة حركة علمية ساهمت فيها الجامعة الجزائرية، بعقد ملتقيات وطنية ودولية في قضايا التعليمية، وهي كذلك أصوات الأسرة التربوية الدّاعية للتطوير والإصلاح، وهذا هو المسلك الطبيعي للتطور ومواكبة العصر بما يتطلبه، رغم ذلك لا ندّعي أن كتاب الجيل الثّاني، بلغ مستوى راقيا نطمئن إليه، بل لا يزال يحتاج إلى التنقيح والتطوير، فهو مشترك مع كتاب الجيل الأول في تغييب نصوص أدبية تبرز قيمة اللغة العربية، وهو مُقصّر أكثر من كتاب الجيل الأول في ندرة النصوص الشعرية الجزائرية، في حين نقرأ لعديد من الشعراء الشّباب من الجزائر شعرا راقيا، تشهد لهم المحافل الدّولية بذلك، فضلا عن الرّصيد الذي خلّفه شعراء الجزائر من شعر قديم وحديث.

الهوامش

[1] - ينظر، روبيرت دي بوجراند، تر، تمام حسان، النص والخطاب والإجراء، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998م، ص 103 -105.

[2] - جايمس غليك، نظرية الفوضى، علم اللامتوقع، تر،أحمد مغربي، دار الساقي، بيروت، ط1، 2008م، ص22.

[3] - سيسيليا ميرايل، مشكلات أدب الطفلي،(تر) مها عرنوق : منشورات دار الثقافة، دمشق، د ط، 1997، ص33.

[4] - هادي نعمان الهيتي، أدب الأطفال، فلسفته، فنونه، وسائطه، الهيئة العامة المصرية للكتاب، القاهرة، دط،1977م، ص79.

[5] - بيتر هنت، مقدمة في أدب الطّفل، تر، إيزابيل كمال، مر، طلعت الشايب، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2009م، ص10.

[6] - خير الدين، هني، لماذا ندرس بالأهداف: البليدة، د ط، 1999م، ص47.

[7] - سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية، دار وائل للنشر، الأردن، ط1، 2005م، ص 131.

[8] - ينظر، الخميسي زرواق، الأنيس في فن التّدريس، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، ط2، 2000م، ص 14.

[9] - ينظر، محمد حسن بريغش، أدب الأطفال أهدافه وسماته، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1996م، ص113

[10] - طاهر محمد الهادي محمد، أسس المناهج المعاصرة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012م، ص135.

[11] - هادي نعمان الهيتي، أدب الأطفال، فلسفته، فنونه، وسائطه ، ص 291.

[12] - سمير عبد الوهاب أحمد، أدب الأطفال قراءات نظرية ونماذج تطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006م، ص67.

[13] - عبد الحق بلعابد، سيميائيات الصورة بين آليات القراءة وفتوحات التأويل،: مؤتمر فيلادلفيا الدولي الثاني عشر ثقافة الصورة، الولايات المتحدة الأمريكية، أبريل2007م

[14] - المرجع نفسه. ص 102.

[15] - السعيد جاب الله، قراءات في أدب الأطفال، مجلة الأثر، الجزائر، العدد 3-ماي 2004-ص 147(نقلا عن: نجيب كيلاني، أدب الأطفال في الاسلام، ص 89-90).

[16] - ينظر الخميسي زرواق، الأنيس في فن التّدريس، ص 58

[17] - فريدة شنان، مصطفى هجرسي، تص، تن، عثمان آيت مهدي، المعجم التّربوي، وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، دط، 2009م، ص118

[18] - ينظر، نصيرة سالم، تالي جمال، مقال، الإصلاحات التربوية في الجزائر أي مفهوم للإصلاح، مجلة دفاتر المخبر، جامعة المسيلة، الجزائر، المجلد7، العدد1، 2012، ص56.

[19] - سيسيليا ميرايل، مشكلات أدب الطفلي، ص117.

[20] -محمود حسن إسماعيل، المرجع في أدب الأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004م، ص65.

[21] - وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية السنة الخامسة ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،ط1، 2007-2008، ص18/14/10.

[22] - سليم سعداني، ازدواجية المنطق المتناقض في التربية وأثرها في سلوك أبنائنا، مجلة الذاكرة، جامعة ورقلة، الجزائر، العدد 5، 2015م، ص329.

[23] -ينظر، وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2020/2019م، ص18/14/10.

[24] - عالم ليلى، إشكالية التّرجمة.. مجلة المترجم، الجزائر، العدد1، جوان 2001م، ص112

[25] - وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية السنة الخامسة ،ص 14.

[26] - نفسه، ص14.

[27] - الأسلوبية، بيير جيرو، تر، منذر عيّاشي، دار الحاسوب للطّباعة، حلب، ط2، 1994م، ص79.

[28] - محمد حسن بريغش، أدب الأطفال أهدافه وسماته، ص115.

[29] - وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية السنة الخامسة، ص 28.

[30] - عبد الحق بلعابد، عتبات جيرار جينات من النّص إلى المناص، الدار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر، ط1، 2008م، ص78.

[31] - وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية السنة الخامسة ، ص29.

[32] - نفسه، ص29.

[33] - بيتر هنت، مقدمة في أدب الطّفل،، ص12.

[34] - أحمد نجيب، المضمون في كتب الأطفال، دار الفكر العربي، 1979م، ص56.

[35] - وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، ص18.

[36] - نفسه، ص18.

[37] - وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية السنة الخامسة ، ص118.

[38] - نفسه، ص118.

[39] - طاهر محمد الهادي محمد، أسس المناهج المعاصرة، ص153.

[40] - وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية السنة الخامسة ،ص 90.

المراجع:

1. روبيرت دي بوجراند، تر، تمام حسان، النص والخطاب والإجراء، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998م.
2. جايمس غليك، نظرية الفوضى، علم اللامتوقع، تر،أحمد مغربي، دار الساقي، بيروت، ط1، 2008م.
3. سيسيليا ميرايل، مشكلات أدب الطفلي،(تر) مها عرنوق : منشورات دار الثقافة، دمشق، د ط، 1997.
4. هادي نعمان الهيتي، أدب الأطفال، فلسفته، فنونه، وسائطه، الهيئة العامة المصرية للكتاب، القاهرة، دط،1977م.
5. بيتر هنت، مقدمة في أدب الطّفل، تر، إيزابيل كمال، مر، طلعت الشايب، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2009م.
6. خير الدين، هني، لماذا ندرس بالأهداف: البليدة، الجزائر، د ط، 1999م.
7. سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية، دار وائل للنشر، الأردن، ط1، 2005م..
8. الخميسي زرواق، الأنيس في فن التّدريس، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، ط2، 2000م.
9. محمد حسن بريغش، أدب الأطفال أهدافه وسماته، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1996م.
10. طاهر محمد الهادي محمد، أسس المناهج المعاصرة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012م.

11. سمير عبد الوهاب أحمد، أدب الأطفال قراءات نظرية ونماذج تطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006م.
12. عبد الحق بلعابد، سيميائيات الصورة بين آليات القراءة وفتوحات التأويل،: مؤتمر فيلادلفيا الدولي الثاني عشر ثقافة الصورة، الولايات المتحدة الأمريكية، أبريل2007م.
13. السعيد جاب الله، قراءات في أدب الأطفال، مجلة الأثر، الجزائر، العدد 3-ماي 2004م.
14. فريدة شنان، مصطفى هجرسي، تص، تن، عثمان آيت مهدي، المعجم التّربوي، وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، دط، 2009م، ص118
15. نصيرة سالم، تالي جمال، مقال، الإصلاحات التربوية في الجزائر أي مفهوم للإصلاح، مجلة دفاتر المخبر، جامعة المسيلة، الجزائر، المجلد7، العدد1، 2012م.
16. -محمود حسن إسماعيل، المرجع في أدب الأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004م.
17. وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية السنة الخامسة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،ط1، 2007-2008م.
18. وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2020/2019م.
19. سليم سعداني، ازدواجية المنطق المتناقض في التربية وأثرها في سلوك أبنائنا، مجلة الذاكرة، جامعة ورقلة، الجزائر، العدد 5، 2015م.
20. عالم ليلى، إشكالية التّرجمة،. مجلة المترجم، الجزائر، العدد1، جوان 2001م.
21. الأسلوبية، بيير جيرو، تر، منذر عيّاشي، دار الحاسوب للطّباعة، حلب، ط2، 1994م.
22. عبد الحق بلعابد، عتبات جيرار جينات من النّص إلى المناص، الدار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر، ط1، 2008م.
23. أحمد نجيب، المضمون في كتب الأطفال، دار الفكر العربي، دط، 1979م.

مقاربة تحليلية أسلوبية لديوان" قصائد متوحشة " للشاعر (نزار قباني) قصيدة"قطتي الشامية"أنموذجا.

An analytical and stylistic approach to the poet Nizar Qabbani's "Savage Poems", the poem "My Levantine Cat" as a model.

الدكتورة: بسوف ججيقة.

جامعة عبد الرحمن ميرة (بجاية) الجزائر.
djedjigabessouf15@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2021/04/01 تاريخ القبول: 2021/05/20 تاريخ النشر: 2021/09/15

1-ملخص المقال باللغة العربية:

يهدف هذا المقال إلى تحليل قصيدة (قطتي الشامية) للشاعر السوري (نزارقباني) وفق منهج من المناهج المعاصرة ،ألا وهو المنهج الأسلوبي ، بتشريح خطابه الشعري والكشف عن ملامحه الجمالية ، ورصد مختلف الظواهر الأسلوبية بالغوص في أغوار النص والتركيز على الآليات الإجرائية التي يعتمد عليها المحلل الأسلوبي في تفكيك النص.

الكلمات المفتاحية: **الخطاب؛الأسلوبية؛التركيب؛المستوى الصوتي؛الدلالي**

2-ملخص المقال باللغة الأجنبية:

This article aims to analyze the poem (My Levantine Cat) by the Syrian poet (Nizar Qabbani) according to one of the contemporary approaches, namely the stylistic approach, by dissecting his poetic discourse and revealing its aesthetic features, monitoring the various stylistic phenomena by diving into the depths of the text and focusing on the procedural mechanisms on which it depends The stylistic analyst in deconstructing the text.
key words; Speech ;Stylistics; structure; phonological level; semantic.

مقدمة:

أحدثت المناهج النقدية الحديثة ثورة عارمة في مجال الدراسات الأدبية والنقدية،ومن بين تلك المناهج المنهج الأسلوبي،التي أرس قواعدها (شارل بالي) ، إذ تميزت المقاربات الأسلوبية بدراسة وفهم عوالم النص الأدبي،وقدرتها على استنطاقه بغية الكشف عما يحمله من خصائص جمالية وفنية.

ومن هنا وقع اختياري على المنهج الأسلوبي ،إذ حاولت من خلاله الولوج إلى أغوار النص الشعري ،آخذة بعين الاعتبار الآليات التي وظفها الشاعر من خلال رصد وتتبع مختلف الظواهر الأسلوبية في النص بتسليط الضوء على بعض الملامح الجمالية وكشف الفضاء الذي يشغله المحلل الأسلوبي في تفكيكه للخطاب الشعري.

1-في مفهوم الأسلوبية :

من بين القضايا البلاغية والنقدية التي عالجها العلماء والأدباء قضية الأسلوبية. وسأستعرض هنا بعض المفاهيم التي تناولت المصطلح، ولا شك في أن لكل مفهومه وتعريفه ورؤيته.

عرفه (عدنان حسين قاسم) بقوله: "ليس ضروريا أن تتلبس السمة الأسلوبية شكلا بلاغيا جاهزا، كأن تكون استعارة أو رمزا أو مقابلة تصويرية، وإنما تكون وسيلة التعرف إليها، هي مفاجأة القارئ وإدهاشه، وهذا هو مركز الفن عند فلاسفة الجمال على اختلاف توجهاتهم."[1]

لا يمكن اعتبار السمة الأسلوبية التي تتسم بها البلاغة بمختلف أنواعها (الاستعارة، الكناية...) كافية لوحدها، وإنما يجب أن تضفي الجو الذي يخلق روح المفاجأة والدهشة في نفسية القارئ.

وقد أورد (نور الدين السد) هذا المصطلح في قوله: "الأسلوبية علم يهدف إلى دراسة الأسلوب في الخطاب الأدبي، وتحديد كيفية تشكيله وإبراز العلاقات التركيبية لعناصره اللغوية. إن الأسلوبية هي الدراسة العملية لمكونات لغة الخطاب في علاقاتها الإسنادية والاتساقية، وهي تسعى إلى إظهار العلاقة التضايفية بين هذه المكونات في بعديها البنيوي والوظيفي، وذلك بالإشارة إلى الفروق التي تتولد في سياق النسيج الأسلوبي ووظائفه، وهي تسعى من خلال ذلك إلى اكتشاف القوانين التي تتحكم في بناء الأسلوب في الخطاب الأدبي."[2]

الأسلوبية في وجهة نظره ،علم يسعى إلى دراسة الأسلوب،كما يهدف أيضا إلى التعرف على طريقة تكوينه، وإظهار الأوصال التركيبية الموجودة فيه،وهي الدراسة العلمية التي تسعى إلى الكشف عن العناصر الموجودة في لغة الكلام، في الوظيفة الإسنادية والاتساقية للوصول إلى إبراز أوجه التشابه والاختلاف، بالاعتماد على المنهج البنيوي والوظيفي، وهي تهدف إلى التعرف على أهم النواميس التي يعتمد عليها في تشكيل الأسلوب الأدبي.

ويؤكد (مختار عطية) أن : "الأسلوبية تتفاعل مع النص في دلالاته المختلفة، وأوعيته المتعددة، وبناءاته المتنوعة بغية تحقيق الغاية العظمى التي ينشدها البلاغيون والأسلوبين على حد سواء،وهي إيصال المعنى وتحقيق المراد[3]

الأسلوبية تتشابك مع النص الذي تدرسه، بمختلف مضامينه، من أجل الوصول إلى الهدف الذي يسعى إليه علماء البلاغة وعلماء الأسلوب.

ويذهب (شفيع السيد)، إلى أن الأسلوبية هي :

"دراسة منهجية للتعبير الأدبي، لكنها لا ترقى إلى أن تكون دراسة علمية بالمعنى الصحيح لهذه الكلمة."[4]

إن الأسلوبية منهج من بين المناهج الأدبية التي تسعى إلى دراسة العمل الأدبي، ولكنها لم تستطع أن تصل إلى درجة الدراسة العلمية بأتم معنى الكلمة.

ويحدد (جاكبسون)" (Jakobson) الأسلوبية بقوله: " بحث عما يتميز به الكلام الفني من بقية مستويات الخطاب، أولا، ومن سائر أصناف الفنون الإنسانية، ثانيا."[5]

الأسلوبية عملية تنقيب للكشف عما يميزه عن سواها من مستويات الخطاب وأنواع الفنون المختلفة (الرسم الموسيقي...).

ويرى(بيير قويرد)(Pierre Guiraud) أنها : " الطريقة التي توضع في التشغيل، وهي تفرض التدريب ولا تندفع في موجة الزمن وفي المعالجة الرقمية، وهي لا تملك التكوين المتخصص."[6]

وفي نظر كل من (كاترين فروميل هاج (Catherine Fromilhague) و(آن سنسسياغ شاتو) (Anne Sancier Chateau) فإن الأسلوبية : "هي البلاغة الجديدة بصيغتها المزدوجة، وهي علم التعبير ونقد الأساليب المفردة، ولكن هذا المفهوم لا يخرج إلا بصيغتها المزدوجة، وهي علم التعبير ونقد الأساليب المفردة، ولكن هذا المفهوم لا سيميائية أو برغماتية)، فإنها أولا وأخيرا، تطبيق يمارس على مادة هي الخطاب الأدبي."[7]

الأسلوبية هي عملية فك الكلام، وهي تتكئ على أسس نظرية (لسانية أو سيميائية أو براغماتية)، وهي تطبق على الخطاب الأدبي بالدرجة الأولى.

وهناك من عرفها بأنها : " تستشف الجانب الإبداعي من خلال الموضوع القار في النص نفسه، ومنه نستكشف قيمه الأدبية بواسطة تشكيلاته اللغوية..."[8]

الأسلوبية تستخلص الاختراع من خلال الموضوع الثابت في النص ذاته، ومنه نستخلص فوائده الأدبية عن طريق أدواته اللغوية.

2-آليات التحليل الأسلوبي:

أولا:المستوى التركيبي: " إذ يحاول :"الكشف عن تلك التراكيب اللغوية التي تحمل الشحنات الشعورية، والأدوات الجمالية التي تبرزها، وتنتصب المفارقة - في مثل هذه الحالة - بين الأساليب الشعرية والكلام العادي على قاعدة الإيحاء ومحققاته والتعبير غير المباشر ومستلزماته وآلية النغم ومسبباته، على أن يجسد ذلك فردية الشاعر ووعيه الجمالي"([9])

يسعى المحلل الأسلوبي في هذا المستوى ،التوغل في معاني النص ،والكشف عن الأدوات الجمالية التي يعتمد عليها المؤلف لابلاغ رسالته إلى المتلقي.

1-الأفعال ودلالتها الزمنية:

-في مفهوم الفعل: هو:" ما دل على معنى نحو:قرأ،يكتب،أدرس".([10]).

ينقسم الفعل إلى ثلاثة أقسام:(الماضي،المضارع،الأمر).

أ-الفعل الماضي: "هو ما يدل على حدوث فعل في زمن الماضي مثل:قام،شرب،تعب... ".[11]

لم يوظف الشاعر الأفعال الماضية في هذه القصيدة.

ب-الفعل المضارع: "تركيب وصفي ،فكلمة المضارع صفة للفعل يعرف بتعريفه و ينكر بتنكيره، وإنما سمي مضارعا لمضارعة الاسم،أي لمشابهة إياه من جهة باللفظ ومن جهة بالمعنى،وصيغة المضارع قياسية فهي تؤخذ من صيغة الماضي بزيادة حرف في أولها من الحروف الأربعة،الهمزة،النون،التاء و الياء".[12]

استعان الشاعر بالأفعال المضارعة في قصيدته ،للتعبير عن الكم المشحون من المشاعر والأحاسيس اتجاه ملهمته ومحبيبته،ويتجلى ذلك في قوله:

ضعيني في أدراج يديك ...[13]

ويضيف مصورا جذوة حزنه وانكساره الممزوجة بالألم والحسرة ،قائلا:

سئمت ...سئمت المدنية .

ج-فعل أمر: "هو ما دل على حدث يقع في زمن المستقبل مثل :سافر-اجتهد ".[14]

أكثر الشاعر في قصيدته من توظيف **(أفعال الأمر)**،للدلالة على رغبة الشاعر في سيطرة وتسيير واحتواء حبيبته وملهمته ،ويبرز ذلك في لوحته الشعرية في قوله:

خبئيني فيها أياما...

إحبسيني فيها أعواما ...

إحبسيني كالطير المرسوم على مروحة صينية ...[15]

ويواصل قائلا:

سافر في جسدي كالأفيون

وكالرائحة المنسية.

كقطعة رمح وثنية.

سافر –ياملكي-حيث تريد

فكل شطوطي رملية..[16]

لعبت الأفعال دورا بارزا ،في بنية هيكل القصيدة، لتوضيح دلالتها،والتنوع في الأزمنة ، يدل على التوتر النفسي الذي يعاني منه الشاعر.

2-الجملة:

-في ماهية الجملة: هي الكلام الذي يتركب من كلمتين أو أكثر وله معنى مفيد مستقل و الجملة العربية نوعان لا ثالث لهما، جملة اسمية و جملة فعلية".[17]

-أقسام الجملة:

أ-الجملة الفعلية: " هي جملة تحمل الإسناد ،يكون المسند فعلا مسندا إلى فاعل ويكون جزءا من أجزاء الفعل الذي أسند إليه، الجملة الفعلية تبدأ أصالة بالفعل، وعمدتها الفعل و الفاعل أو نائب الفاعل".[18]

وظف الشاعر(الجمل الفعلية)، في هذه القصيدة (أربعة وعشرين مرة) ، للدلالة على التجدد والحركة والحيوية و النشاط و الديمومة.

رغم ألم الشاعر ولوعته وانكساراته،إلا أنه ظل متشبثا بمحبوبته،ويدعوها أن تخلصه من عقده وتحويه بحبها،ويظهر ذلك في قوله:

حررني ...من عقدي الأولى.

مزق ...أقنعتي الشمعية ...

وأذقني ...تحت رماد يديك.[19]

ويواصل الشاعر في تصوير لحظات الأمل والحلم والولع في قوله:

خبئني ...في يداك اليمنى

خبئني ...في يداك اليسرى [20]

ب-الجملة الاسمية: " هي الجملة التي تحمل الإسناد بأنواعها المثبتة و المنسوخة والمنفية،فالاسم يسند ويسند إليه، يكون المسند اسم أو ما يجري مجراه (أي أن الجملة

الاسمية قد تسند إلى اسم أو فعل) ليست الجملة الاسمية وحدة متكاملة، حيث يمكن الفصل بين المبتدأ و الخبر، أي يحدث استقلال كل واحد عن الآخر".[21]

استعمل الشاعر (الجملة الاسمية) ،(إحدى وثلاثون مرة) ، للدلالة على طبيعتها الساكنة والهادئة والثابتة.

ويظهر ذلك من خلال تمسك الشاعر المثقل بالأمنيات والأحلام، ،في قوله:

أمنيتي تلك،وما عندي

أغلى من تلك الأمنية

لو أملك زاوية بيديك...

لكنت ملكت البشرية...[22]

و يواصل الشاعر في تجسيد لحظات استسلام مجبوبته،وامتثالها بين يديه، ،في قوله:

وبالكلمات الشعرية .

إني مولاتك...يامولاي [23]

كما نجد صورة وجدانية ،تنسج مسحة الحزن ونغمة الحب الروحي المطلق وجماليات التعبير ،والتمرد الغاضب والتحدي الرافض،فهي تموج بالألوان والأصوات المتداخلة، فجر الشاعر شحناته النفسية ، من خلال إطلاله على نافذة اليأس والكآبة الحزينة وآماله وتطلعاته كقوله:

في غابات يديك الوحشية

لا تغضب مني ...لا تغض

فأنا قطتك الشامية[24]

3-**الضمائر:**

أ- **تعريف الضمير**: **"سميت ضمائر لأن المتكلم يضمرها ولا يظهرها كاضمار اسم المخاطب، أو يضمر اسمه أو يضمر اسم الغائب".**[25]

ب-**أقسام الضمير**:

ينقسم الضمير إلى (الضمير المتصل)و (الضمير المنفصل).

وللضمائر في هذه القصيدة حضورا ملموسا،فقد استخدمها الشاعر في كثير من المواضع،وسنحاول الكشف عنها ،باعطاء جملة من الأمثلة على سبيل المثال لا الحصر،فيما يلي:

-**ضمير (أنا):**تردد **(ثلاث مرات)**،ويبرز ذلك في قوله:

سافر...فالريح مواتية...

وأنا...راضية مرضية...[26]

-**ضمير (أنت):** تكررت **(ثلاث مرات)** ،ويتجلى ذلك في قول الشاعر :

أنت السجان...وأنت السجن...

-ضمير (هما): تردد (مرتين) ،كقول الشاعر:

فيداك ...هما المنفى ...

وهما ...أروع أشكال الحرية ...[27]

ثانيا-المستوى الصوتي:

"تدرس جروس الألفاظ والحروف،وتهتم بالنغمة والتكرار،ورد الكلام بعضه وإشباع أنزاع التوازن المختلفة،مثل توازن الألفاظ والتراكيب والأسجاع،وتوازن الفواصل وانضباط القوافي،وفقا للأسلوب الذي يجعل منه رنينا موسيقيا ،يتجاوز وظيفته الدلالية"([28])

وفي هذا المستوى يدرس المحلل الأسلوبي أيضا:

1-البنية الإيقاعية الداخلية: (الوزن-القافية):

" الإيقاع هو تنظيم لأصوات اللغة،بحيث تتوالى في نمط زمني محدد ولاشك أن هذا التنظيم يشمل في إطاره خصائص هذه الأصوات كافة،فإن الصوائت التي هي أطول الأصوات في اللغة العربية هي أكثرها جهرا،وأقواها إسماعا ،وأما التنغيم فهو نتاج توالي نغمات الأصوات الناتجة عن درجاتها".[29]

أ-بنية التكرارات: يعد التكرار آلية من الآليات التي يلجأ إليها الأديب لتوصيل رسالته إلى المتلقي بهدف الاثبات والتؤكيد .

التكرار هو: " إلحاح على جهة هامة من العبارة، عنى بها الشاعر أكثر من عنايته بسواها، وهو بذلك ذو دلالة نفسية قَيمة، تفيد الناقد الأدبي الذي يدرس النص، ويحلِّل نفسية كاتبه، إذ يضع في أيدينا مفتاح الفكرة المتسلِّطة على الشاعر".[30]

والقصيدة غنية بالتكرار وسنمثل لكل نوع بمثالين أو ثلاثة لاستعراض بعض الشواهد.

ب-**تكرار الكلمة:**

كرر الشاعر جملة من الكلمات نظرا لما تحمله من دلالات عميقة في نفسيته،من بينها:

***كلمة (السحرية):**

ترددت (**ثلاث مرات**)،للدلالة على مدى تأثر وتعلق الشاعر بسحر وجمال حبيبته إذ نسمعه يقول:

فالحبس لذيذ ومثير...

داخل قبضتك السحرية..

***كلمة (اتركني): ترددت (مرتين)** ،للدلة على ورغبة الشاعر في امتلاك حبيبته،كقوله:

أتركني ...ألعب كالسنجاب

على الأدراج العاجية

وفتات السكر...ألحسه.

***كلمة (خبئني):تكررت (أربع مرات).للدلالة على شدة تمسك وانجذاب الشاعرلحبيبته ،ويتجلى ذلك في قوله:**

خبئيني...في خلجان يديك فإن الريح شمالية.

خبئيني ...في أصداف البحر

***كلمة(قيود):** تكررت **(مرتين)** ،باعتبار القيود مبعث حزن الشاعر وموعد رحلة ضياعه في بحر الحداد وموعد الشاعر مع ذكريات الشجن واللوعة التي تثيرها،حيث نسمعه يقول:

وأنت قيودي الذهبية

قيدني...يا ملكي الشرقي فإني إمرأة شرقية [31]

ج-تكرار الحروف (الأصوات):

تكرار الحروف:"هو ما يدل على معنى في نفسه،بل يدل على معنى في غيره،ويتميز بعدم قبوله لمعلومات الاسم أو الفعل نحو:إن،لم،في ،هل،على..."([32])

شكلت الأصوات (الحروف) في هذه القصيدة لوحة فنية متناسقة في هيكلة وتكوين القصيدةوهي تشكل قيمة أسلوبية في النص،ومن بين هذه الأصوات :

***صوت(في):**تردد هذا الصوت في هذه القصيدة (عشرة مرة)، **يومئ إلى التمزق النفسي، والى الحس الفاجع بالضياع،ويبرز ذلك في قوله:**

خبئني ...في أصداف البحروفي الأعشاب المائية...

خبئني ...في يدك اليمنى..

خبئني في يدك اليسرى

***صوت(الواو):** تكرر (إحدى عشرة مرة) ، **يشحن الشاعربالتوترات النفسية، وبمشاعر الضياع ،في قوله :**

تحلم بالخيل...وبالفرسان

وبالكلمات الشعرية [33]

***صوت (يا) تردد (ثلاث مرات)** إذ برع الشاعر في رسم سعادته الغامرة في أحضان حبيبته،في قوله:

سافر-يا ملكي- حيث تريد

فكل شطوطي رملية... [34]

*صوت (على): تكرر (مرتين)،إذ جسد الشاعر حالته النفسية ،عندما يكون رفقة حبيبته،ويتضح ذلك في قوله:

على مروحة صينية ...

فالحبس لذيذ ومثير

داخل قبضتك السحرية (35)

كما استعان الشاعر بالأصوات (الحروف) المتنوعة نظرا للقيمة الأسلوبية التي تكتسيها في نسج وتماسك نصه الشعري (حروف الجر،النصب...).

ثالثا-المستوى الدلالي:

1-في مفهوم الحقل الدلالي:

" هو مجموعة من الكلمات ترتبط دلالاتها، وتوضع تحت لفظ يجمعها ولكي تفهم معنى كلمة يجب أن تفهم مجموعة الكلمات المتصلة بها دلاليا، فمعنى عام الكلمة هو محصلة علاقاتها بالكلمات الأخرى في داخل الحقل المعجمي". (36)

-2-أبرز الحقول الدلالية المهيمنة في القصيدة:

هيمنت على الخطاب الشعري النزاري عدة حقول دلالية أدت دورا هاما في هندسة هيكل القصيدة ، لذا تعددت حقوله المعجمية،إذ يمكن إبرازها فيما يلي:

أ-حقل الطبيعة:

استعان الشاعر بالطبيعة ومظاهرها في شعره،ليبين حالته النفسية،فكانت بالنسبة إليه الرفيق الدائم،والمؤنس العائم ،يصور من خلالها أفكاره ومشاعره ،إذ وجد فيها ضالته،فهي مرفأ الأمن والطمأنينة ،ويبرز ذلك في قوله:

احبسني كالطير المرسوم على مروحة صينية...

وينتقل الشاعر إلى رسم لوحة الحب والتضحية ،في قوله:

لا تفتح كفك ...واتركني أرعى كالأرنب ...

في غابات يديك الوحشية

ب-حقل الحب و العشق :

اتكأ الشاعر على قاموس الحب في قصيدته ،ليصور مدى هيامه وتعلقه بمحبوبته ورمز وجوده،إذ نسمعه يقول:

أتركني ألعب كالسنجاب على الأدراك العاجية

وفتات السكر ألحسه

داخل قبضتك السحرية(37)

ويضيف مأكدا قائلا:

مزق...أقنعتي الشمعية...

وأذقني ...تحت رماد يديك

شهيدة عشق صوفية .

كما استعان الشاعر، بألفاظ معبرة ومؤثرة، في تجسيد حسرته ،وأنينه وإحساسه بالرفض، والمقاومة والأمل ويظهر ذلك في قوله:

سئمت...سئمت المدنية

حيث الأشجار بلا عمر...

حيث الأزمان خرافية...

أرجعني ...صافية كالنار...

وكالزلزال بدائية...

كما عبر بالروح الثائرة ،مصورا لوعة الشوق ومرارة الانتظار،قائلا:

أذقني حيث يشاء الحب

أنا رابعة العدوية...(38).

الخاتمة:

من خلال تحليلنا الأسلوبية لقصيدة (قطتي الشامية)،حاولنا إماطة اللثام عن بعض الخصائص الأسلوبية المميزة في رومانسية (نزار قباني) ، توصلنا إلى جملة من النتائج ،يمكن إجمالها فيما يلي:

-جسدت القصيدة تنائية الرغبة والعجز.

-بروز الجمل الإسمية،مقارنة بالجمل الفعلية،في هذا الخطاب الشعري ،لأنها الأنسب لانفعالات وعواطف الشاعر المتفجرة.

-نوع الشاعر في توظيف الأصوات في قصيدته،التي **انعكست انعكاسا مباشرا على نفسيته التواقة إلى الحب المقدس ، من خلال تقنية التكرار التي عبرت بصدق عن تجربته المريرة ،وعن أحلامه ورغباته المكبوتة المكتوية بنيران اللامبالاة من قبل المرأة التي أحبها من كل أعماق فؤاده الولهان .**

- وظف الشاعر الكثير من الحقول الدلالية التي صورت نفسيته الحزينة والمتألمة والمتفائلة لمستقبل مشرق آملا أن يأتي اليوم الذي تحن إليه حبيبته .

هوامش البحث:

1- عدنان حسين قاسم، الاتجاه الأسلوبي البنيوي في نقد الشعر العربي، (د.ط)، الدار العربية للنشر والتوزيع،(د.ب)، 2001، ص210.

2- نور الدين السد، الأسلوبية وتحليل الخطاب، دراسة في النقد العربي الحديث"الأسلوبية و الأسلوب"، (د.ط)، دار هومة، الجزائر، ج1، 1997،ص239.

3- مختار عطية، التقديم والتأخير ومباحث التراكيب بين البلاغة والأسلوبية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، القاهرة، 2005، ص55.

4- شفيع السيد، الاتجاه الأسلوبي في النقد الأدبي، (د.ط)، دار الفكر العربي، مصر، القاهرة، (د.ت)،ص162.

5- عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، ط5، ، الدار العربية للكتاب، طرابلس، ليبيا، (د.ت)،ص34.

6- Pierre Guiraud , Essais de stylistique, édition, klincksieck, Paris, 1985 , p24-

7- جورج مولينيه، الأسلوبية، تر ،بسام بركة، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1999، ص20.

8- فيلي ساندريس،نحو نظرية أسلوبية لسانية،ط1،تر،خالد محمود جمعة ،دار المفكر،دمشق،2003،ص33.

9 - عدنان حسين قاسم، الاتجاه الأسلوبي البنيوي في نقد الشعر العربي ،ص112-113

10- عابد علي حسين صالح،النحو العربي،منهج في التعلم الذاتي،دار الفكر ناشرون موزعون،المملكة الأردنية،عمان،الأردن،2009،ص12

11-محمد عواد الحموز،الرشيد في النحو العربي،ط1،دار الصفا للنشر والتوزيع،عمان،الأردن،2002،ص18.

12- عادل خلف،نحو اللغة العربية،دار المعارف،مصر،القاهرة،،1994،ص88.

13- نزار قباني،ديوان"قصائد متوحشة،قصيدة"قطتي الشامية"ط18،منشورات نزار قباني،بيروت،لبنان،2001 ،ص44.

14- عبد العزيز شرف،محمد عبد المنعم خفاجي،النحو العربي لرجال الإعلام ،ط1،دار الجيل بيروت،لبنان،2001،ص187

15- نزار قباني،ديوان"قصائد متوحشة،قصيدة"قطتي الشامية،ص39.

16-المصدر السابق،ص43.

17- صالح بلعيد، الصرف والنحو:دراسة وصفية تطبيقية في مفردات برنامج السنة الأولى الجامعية، دار هومة،الجزائر،2003،ص 163.

18- عبده الراجحي،التطبيق النحوي،ط1، دار النهضة العربية،بيروت،لبنان،2004،ص93.

19- نزار قباني،ديوان"قصائد متوحشة،قصيدة"قطتي الشامية، ص45.
20-المصدر السابق،ص41.
21- صالح بلعيد، الصرف والنحو:دراسة وصفية تطبيقية في مفردات برنامج السنة الأولى الجامعية ص167.
22 - نزار قباني،ديوان"قصائد متوحشة،قصيدة"قطتي الشامية، ص41.
23-المصدر السابق،ص43.
24-المصدر السابق،ص40.
25- حمدي الشيخ،الوافي في تيسير النحو والصرف،المكتب الجامعي الحديث،الإسكندرية،القاهرة،2003،ص326.
26- نزار قباني،ديوان"قصائد متوحشة،قصيدة"قطتي الشامية، ص41.
27-المصدر السابق،ص42.
28-إبراهيم خليل،النقد والنقد الألسني،منشورات أمانة،عمان،الأردن،2002،ص165.
29- سيد البحراوي،العروض وإيقاع الشعر العربي،الهيئة المصرية العامة للكتاب،مصر،القاهرة،1993،ص112
30- عصام شرتح، ظواهر أسلوبية في شعر بدوي الجبل، منشورات اتحاد الكتّاب العرب،
دمشق،سوريا،2005،ص9.
31 - نزار قباني،ديوان"قصائد متوحشة،قصيدة"قطتي الشامية، ص39-42.
32- محمد عواد الحموز،الرشيد في النحو العربي،ط1،دار الصفا للنشر والتوزيع،عمان،الأردن،2002،ص34
33- نزار قباني،ديوان"قصائد متوحشة،قصيدة"قطتي الشامية"،ص41-42.
34-المصدر السابق،ص43.
35-المصدر السابق،ص39.
36- أحمد مختار عمر ،علم الدلالة،ط1،دار المعارف،مصر،القاهرة، 1982،ص79 .
37 - نزار قباني،ديوان"قصائد متوحشة،قصيدة"قطتي الشامية"،ص39-40.
38-المصدر السابق،ص45.

قائمة المصادروالمراجع:

أ-قائمة المصادر:
1- نزار قباني،ديوان"قصائد متوحشة،قصيدة"قطتي الشامية"ط18،منشورات نزار قباني،بيروت،لبنان،2001.
ب-قائمة المراجع :
1-المراجع باللغة العربية:
-أحمد مختار عمر،علم الدلالة،ط1،دار المعارف،مصر،القاهرة،1982.
-إبراهيم خليل،النقد والنقد الألسني،منشورات أمانة،عمان،الأردن،2002.
-حمدي الشيخ،الوافي في تيسير النحو والصرف،المكتب الجامعي الحديث،الإسكندرية،القاهرة،2003.
- سيد البحراوي،العروض وإيقاع الشعر العربي،الهيئة المصرية العامة للكتاب،مصر،القاهرة،1993.
-- شفيع السيد، الاتجاه الأسلوبي في النقد الأدبي، (د.ط)، دار الفكر العربي، مصر، القاهرة، (د.ت).

- صالح بلعيد، الصرف والنحو:دراسة وصفية تطبيقية في مفردات برنامج السنة الأولى الجامعية، دار هومة،الجزائر،2003.
- عابد علي حسين صالح،النحو العربي،منهج في التعلم الذاتي،دار الفكر ناشرون موزعون،المملكة الأردنية،عمان،الأردن،2009.
-عادل خلف،نحو اللغة العربية،دار المعارف،مصر،القاهرة،،1994.
- عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، ط5، ، الدار العربية للكتاب، طرابلس، ليبيا، (د.ت).
- عبده الراجحي،التطبيق النحوي،ط1، دار النهضة العربية،بيروت،لبنان،2004.
- عبد العزيز شرف،محمد عبد المنعم خفاجي،النحو العربي لرجال الإعلام ،ط1،دار الجيل بيروت،لبنان،2001.
-- عدنان حسين قاسم، الاتجاه الأسلوبي البنيوي في نقد الشعر العربي، (د.ط)، الدار العربية للنشر والتوزيع،(د.ب)، 2001.
- عصام شرتح، ظواهر أسلوبية في شعر بدوي الجبل، منشورات اتحاد الكتّاب العرب، دمشق،سوريا،2005.
- محمد عواد الحموز،الرشيد في النحو العربي،ط1،دار الصفا للنشر والتوزيع،عمان،الأردن،2002.
-مختار عطية، التقديم والتأخير ومباحث التراكيب بين البلاغة والأسلوبية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، القاهرة، 2005.
- نور الدين السد، الأسلوبية وتحليل الخطاب، دراسة في النقد العربي الحديث"الأسلوبية و الأسلوب"، (د.ط)، دار هومة، الجزائر، ج1، 1997.
2-مراجع باللغة الأجنبية:
- Pierre Guiraud , Essais de stylistique, édition, klincksieck, Paris, 1985
3-الكتب المترجمة:
- جورج مولينيه، الأسلوبية، تر ،بسام بركة، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1999.
- فيلي ساندريس،نحو نظرية أسلوبية لسانية،ط1،تر،خالد محمود جمعة ،دار المفكر،دمشق،2003.

نظام الارتباط في السور المدنية من القرآن الكريم (الإسناد من منظور وظيفي)

The Link system in the civil surahs of the Holy Quran (attribution from afunctional perspective)

ط.د/عبدالمالك العايب

الأستاذ الدكتور/ العزوزي حرزولي

قسم اللغة والأدب العربي -جامعة الشهيد حمَّه لخضر-الوادي(الجزائر)

البريد الإلكتروني:

abdemaleklaib26@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2021/04/01 تاريخ القبول: 2021/05/20 تاريخ النشر: 2021/09/15

الملخص:

يعالج هذا البحث قضية الإسناد في القرءان الكريم، من وجهة نظر وظيفية تداولية بغية الوصول إلى دراسة نحوية تُعنى بالتركيب والتحليل ودلالات الجمل من خلال مقاماتها ووظائفها، وقد جذب البحث أنظار النحاة وتوقف عند أعمال البلاغيين والمفسرين وانتفع بقدر كبير بالأنظار اللسانية الحديثة، وبخاصة الاتجاه الوظيفي، والتداولي في اللغة، وانتهى الأمر إلى أن مباحث النحو تحقق فهم البنية التركيبية ودلالتها، وبمباحث البلاغة وبعض أبواب التفسير تتحدد أهداف التعبير والتواصل، وبهما يُوقَف على الدلالة، والتراكيب وأسرارها.

الكلمات المفتاحية: الوظيفية، الارتباط، الإسناد، التواصل، التراكيب النحوية، الوظائف التداولية، الوظيفة النحوية، المحمول، الحد.

Abstract

This study discusses the attribution issue in the Holy Quran, from a functional point of vew . in order to achive the objective of study concerns with structure analysis and the sentence semantic according to thier context of situation. The research attracted

the words the grammarians points of view and commentators works, utilized from the modern linguistics specially the functional grammar and its pragmatic view.
In the end, the grammar studies achieved an understanding of the syntactic structure and its implication, the rhetoric subjects and interpretation define the objects of expressions and communication, and both of them express the semantic of structures and its secrets.

-توطئة:

يعد البحث في الصلات القائمة بين الخطاب في جانبيه اللفظي و المعنوي من أهم الجوانب التي يمكن للدارس تتبعها في ضوء المنهج الوظيفي، وفي هذه الصفحات يمكن أن نقف على تلك الوشائج القائمة بين نظام اللغة في تراكيبها وبين ما تؤديه من معانٍ وأغراضٍ تتعلق برسالة المتكلم وفهم المتلقي، هذا الأخير الذي يختلف في تقبله للخطاب تصديًقا أو تكذيبا، إنكارا أو تردّدا؛ مما يجعل من صاحب الرسالة متوخّياً الحالات العامة لتلقي خطابه، وهو ما يمكن رصده وفق المنهج الوظيفي الذي نتمثّله طريًقا سديدا لتفسير النصوص وفهمها من خلال ربطها – في منهجها – بين الأشكال اللغوية وبين وظائفها، معتمدة في ذلك على المعنى وما يكتنف الجملة العربية من مناسبات قول ومقتضيات، وهي بذلك تربط بين السياقين : الإبلاغي واللفظي، مع مراعاة العلاقة القائمة بين المتكلم والمخاطب.

ومهما اختلفت أشكال التحليل التي تستهدف الخطاب اللغوي إلّا أنّ البحث عن دلالات ذلك الخطاب تبقى الغاية المقصودة من كلّ عملية تحليل، ليصبح ذلك الإختلاف إثراء في المنهج الذي يبحث في دلالة الخطاب، ومن هذا الباب تأتي هذه المحاولة لتقديم قراءة حول دلالات الارتباط في القرآن الكريم، وأخصّ هنا السور المدنية، التي تُعدُّ النموذج الأمثل الذي يتمّ فيه التجاوب مع الخطاب القرآني من طرف أهل الايمان والحق. والقرآن الكريم ذلك النص المعجز بلغته وأسلوبه وألفاظه وبنيته حيث تتجاوز اللغة وظيفتها التواصلية وتتبأر حول نفسها في وظيفة جمالية، يُعدّ الأرضية السانحة للإجابة على الإشكالات النحوية واللغوية المختلفة، ومن تلك الإشكالات التي نطرحها العنوان الآتي:

- ما طبيعة الكفاءة التي يُقدمها الارتباط في عملية التواصل اللغوي؟

ومن ذلك جاءت فكرة العنوان « **نظام الارتباط في السور المدنية من القرآن الكريم (الإسناد من منظور وظيفي).**

أولا: الارتباط بين الفهم والاصطلاح:

ترتبط عناصر التركيب بقرائن معنوية أو علاقات سياقية تقوم بتحديد الوظائف التركيبية لها، لا يتعداها المتلقي إلى غيرها من العلاقات في فهم المقصود، بل يتّصل أول ما يتّصل بالدلالة المعنوية التي «تمحّص المدلول وتصرفه إلى المراد منه مع منع غيره من الدخول فيه»1. وهي عبارة عن علامات منطوقة أو مكتوبة يتوصّل المتلقي بواسطتها إلى تحديد المبنى تحديداً أوّلياً يعتمد على السمع أو البصر من دون اللجوء إلى قرائن مقالية. وهي مسألة أولية يتمّ التّعرف فيها على الصورة الحضورية للنص.

ثم تتواصل عملية إدراك المعنى من خلال الاتصال بالقرائن المقالية المتاحة سواء أكانت معنوية أم لفظية. وتأتي الصعوبة في هذا المجال؛ إذ المبنى الواحد يصلح لأكثر من معنى (تعدُّد المعنى الوظيفي)، يقول "تمام حسان":« فإذا كان الوصول إلى تحديد المبنى من العلامة يتمّ بحضور المعهود، وكان استحضار المعنى من المبنى لا يتمّ إلا باستخدام القرائن فلا شكّ أن العملية الثانية أصعب من الأولى»2.

وما علاقة الإسناد إلا واحدة من بين القرائن التي يتمّ بها تحديد المعنى كونها القرينة الأصل التي ترتكز عليها التراكيب النحوية المختلفة؛ إذ يمكن الكشف عن الوظائف التي تؤديها لتحقيق الكفاءة الوظيفية أثناء عملية التواصل بإبراز العلاقة الرابطة بين طرفي الإسناد، وهي العلاقة بين المبتدأ والخبر أو الفعل والفاعل أو نائبه والوصف المعتمد بفاعله أو نائب فاعله أو بعض الخوالف بضمائرها. ولكن قد تكون غير كافية فنلجأ إلى مباني التقسيم أو إلى مباني التصريف أو العلامة الإعرابية أو الرتبة أو المطابقة أو غير ذلك مما يعتبر قرائن لفظية3. وذلك مما يسمى بظاهرة تضافر القرائن، وهي ظاهرة هامة جدا في إيضاح المعنى .

وتثمر هذه العملية (عملية الإدراك) مفهوما آخرا أشار إليه "عبد القاهر الجرجاني" من خلال نظرية النظم، وهو (مفهوم الارتباط) حين قال: «واعلم أنك إذا رجعت إلى نفسك علمت علما لا يعترضه الشك أن لا نظم في الكلم ولا ترتيب حتى يُعلق بعضها ببعض ويبنى بعضها على بعض، وتُجعل هذه بسبب من تلك...وأن اللفظ تبعٌ للمعنى في النظم، وأن الكلم تترتب في النطق بسبب ترتّب معانيها في النّفس»4. فالارتباط إذن في الكلم هو صورة عن ترتيب المعاني في النّفس، والعمل على صوغها وربط وحداتها وفق قوانين النحو5. وهذا الارتباط تكون فيه الكلمة الواحدة تنتظم وتترابط وتتآلف مع لبنات أخرى لتشكل وحدة متماسكة متراصة، بين عناصرها تجاوب، تؤدي معنى دلالياً وتكون وحدة حيوية متكاملة للدلالة على المرامي المقصودة6.

ثانيا-الإسناد:

أ-مفهومه لغة: إذا بحثنا عن المعنى اللغوي للإسناد وجدناه مصدراً للفعل الرباعي (أسندَ)، ويُقال: أسند إلى الشيء كذا أي جعله معتمداً عليه. وأسند الحديث معناه عزاه إلى قائله ونسبه إليه، وهو إضافة الشيء إلى الشيء7.

ب-مفهومه في اصطلاح النحويين: هو ضمُّ كلمة أو ما يجري مجراها 8إلى أخرى، بحيث يُفيد الحكم، وهو نقطة الارتكاز بأن مفهوم إحداهما ثابت لمفهوم الأخرى أو منفي عنه9.

وهو ارتفاع نسبة تامة بين كلمتين لوجود علاقة تبيّن تعلّق إحداهما بالأخرى. والنسبة عرّفها الجرجاني: هي إيقاع التعليق بين الشيئين. أي بين اللفظين المكونين للتركيب الاسنادي، كنسبة الخبر إلى المبتدأ ونسبة الفعل إلى مرفوعه؛ لأن التعليق قد يكون بين اسم واسم أو فعل واسم، وقد يكون الإسناد الخبري بين وحدتين اسناديتين، وذلك بضمّ إحداهما إلى الأخرى. ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿ **وَالْبَلَدُ الطَّيِّبُ يَخْرُجُ نَبَاتُهُ بِإِذْنِ رَبِّهِۖ وَالَّذِي خَبُثَ لَا يَخْرُجُ إِلَّا نَكِدًاۚ كَذَٰلِكَ نُصَرِّفُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَشْكُرُونَ**»10. حيث أنّ كلا من المسند والمسند إليه هو وحدة اسنادية، انطلاقا من أن التركيب الاسنادي الذي تبنى عليه الجملة ليس مطلق التركيب، وانما تركيب الكلمة مع اختها إذا كان لإحداهما تعلّق بالأخرى على السبيل التي بها يُحسنُ موقع الخبر11.

وترتبط الوظائف الدلالية بمفهوم الإسناد في النحو الوظيفي تحت ما يسمى بالبنية الحملية، وهي بنية تشتمل على مسند ومسند إليه، أو مسند ترد بالنسبة إليه عدة مسانيد. يسمى الطرف الأول (المسند) بالمحمول، والموضوعات المسندة إليه بالحدود. وهذه البنية الحملية يدل المحمول فيها على واقعة، والوقائع كما يصنّفها "أحمد المتوكل" أربعة أصناف:

1-أعمـــال: مثل قوله تعالى: ﴿ **الرَّحْمَٰنُ ﴿1﴾ عَلَّمَ الْقُرْآنَ ﴿2﴾ خَلَقَ الْإِنْسَانَ ﴿3﴾**12

2-أحـــداث: مثل قوله تعالى:﴿ **إِذَا زُلْزِلَتِ الْأَرْضُ زِلْزَالَهَا**﴾13

3-أوضـــاع: مثل قوله تعالى:﴿**مُتَّكِئِينَ عَلَى فُرُشٍ بَطَائِنُهَا مِنْ إِسْتَبْرَقٍ وَجَنَى الْجَنَّتَيْنِ دَانٍ**﴾14

4-حـالات: مثل قوله تعالى:﴿**لِكَيْلا تَأْسَوْا عَلَى مَا فَاتَكُمْ وَلا تَفْرَحُوا بِمَا آتَاكُمْ وَاللَّهُ لا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ**﴾15

هذه الوقائع تمثّل حصرا لمختلف الأدوار التي يمكن أن يقوم بها المحمول، فإما أن يدل على (عمل أو حدث أو وضع أو حالة)، وهي وظائف دلالية تحدّد نوع الكفاءة المنوطة بكلّ ارتباط، إذ

هذا التقسيم لأنواع الوقائع هو وارد بالنسبة لنوع الحدّ الذي تُسند إليه الواقعة، فـ«يفرض المحمول قيود انتقاء بالنسبة لمحلات الحدود التي تساوقه في نفس الحمل»16

فالوظائف الدلالية بالنسبة للارتباطات الإسنادية إذن، هي الأدوار التي يأخذها كل محل من محلات الموضوعات بالنسبة للواقعة التي يدل عليها المحمول، أو هي العلاقات القائمة بين الحدود والمحمول أو بين بعضها البعض، وهذا النوع من العلاقات يشتمل على الوظائف الآتية؛ (المنفذ، المتقبل، المستقبل، الأداة، المكان، الزمان، الحال)، وتستند إلى الإطار الحملي حيث يُحدَّد الموضوعُ دلاليا، ومن ثَمّ يأخذ وظيفته الدلالية..

والوظائف الدلالية عليها اعتماد الكلام، وهي أمّ القرائن النحوية جميعا وأكثرهم أهمية17. يقول "تمام حسان": «والعلاقات السياقية قرائن معنوية تفيد في تحديد المعنى النحوي»18، لذلك يلجأ إليها المتكلم في الصياغة لمجرد الإتلاف بين المعنيين وفق تداعي المعاني في العقل البشري19.

وتنطلق هذه الوظائف من بنى دلالية يشير فيها المحمول الذي يمكن أن تنتمي مقولته الصرفية إلى الفعل أو الاسم أو الصفة أو الظرف إلى الواقعة؛ أي شيء يمكن أن يقال عنه أنه حدث أو واقعة في عالم من العوالم يمكن أن يدرك حسياً، كما يمكن أن يُؤطر زماناً ومكاناً، والحدود التي اقتضتها محمولاته تدل على المشاركين في الواقعة، حيث يسهم كل حدٍّ فيها بدور معيّن، يشار إليه في النظرية الوظيفية على أنه وظيفة دلالية. ويعتقد "أحمد المتوكل" وغيره من الباحثين أنّ حدود المحمول في الجملة تحمل أدوارا دلالية مهمتها التأشير إلى نوع مساهمة الذوات التي تحيل عليها هذه الحدود في الواقعة الإسنادية، وتنطلق هذه الفرضية من مسلمة نحوية تظهر أن البنى التركيبية في اللغة العربية تتكون من جملة إسنادية تنقسم إلى مسند ومسند إليه، أو من مسند ترد بالنسبة إليه عدّة مسانيد.

اقترح "سيمون ديك" من وجهة نظر الأكثر أهمية أو مركزية للعنصر الوارد في البنية الحملية سلميّة الأدوار الدلالية، مرتبة كالآتي20:

منفّذ > متقبّل> مستقبل> مستفيد > أداة > مكان > زمان

والملاحظ على ترتيب هذه الوظائف الدلالية على هذا النحو، أنها قد جاءت وفق ترتيب يوافق قوة تمركزها وحضورها الدائم بالنسبة للمحمول، والتي يُعدّ **المنفّذ** ثم **المتقبّل** أقواها تمركزا وحضورا، ثم تليهما وظيفتي **المستقبل والمستفيد** ثم الحدود اللاحقة: **الأداة والمكان والزمان** (أداة الواقعة وظرفي الزمان والمكان). وقد أسقط "أحمد المتوكل" هذه السلمية على اللغة العربية بما يوافق نمطيتها آخذا بعين الإعتبار اللواحق الإنجازية على أساس أنها دون حدود الحمل ككل

(موضوعات ولواحق) من حيث الأهمية بالنظر إلى الواقعة النواة، ممّا يجعل سلمية الوظائف الدلالية موسّعة أكثر على الشكل الآتي21:

{منفذ > مستقبل > } متقبل >{ مستفيد > أداة }> {مكان > زمان}>

هذه الصورة النموذجية للقالب الوظيفي الذي يحتوي على وظيفيتين تركيبيتين (الفاعل والمفعول)، يقوم الحدّ الدلالي فيها بالتحكم في طبيعة الإسناد بحسب الأولوية، كما أن القالب الوظيفي يرى الأسبقية للوظيفة الدلالية (المستقبل) على الوظيفة الدلالية (المتقبل)، حيث ذهب إلى أنه قد أثبتت مجموعة من الدراسات أن ثمة اتجاها عاما في اللغات الطبيعية، يقضي بأسبقية الدال على (إنسان) في أخذ وظيفة المفعول على غيره. قال تعالى: ﴿**سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الآفَاقِ وَفِي أَنفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ**﴾ 22. يقول "بن كثير" في تفسيره:« أي، سنظهر لهم دلالاتنا وحججنا على كون القرءان حقاً منزّلاً من عند الله –عز وجل- على رسوله-ﷺ-بدلائل خارجية»23.

هذه **الدلائل** هي **الآيات** الموجودات في الكون من سماوات و أراضين و أقاليم، وفي الإنسان وما فيه من المواد والأخلاط والهيئات العجيبة. سيراها الإنسان الموفّق من الله للاعتبار بها. فـ**"السين"** في الفعل "**سنريهم**" للاستقبال، و"**نريهم**" فعل مضارع، والرؤية هنا بصرية، لذلك عدّيت إلى مفعولين أولهما الإنسان **"الهاء"**والثاني "**اياتنا**" . تقتضي بأسبقية الدال على (إنسان) في أخذ وظيفة المفعول على غيره. واقتضت أيضاً هذه البنية الحملية للآية عنصرين مشاركين في الواقعة هما **المنفّذ** ويُعتبر المنظور الأول بالنسبة للواقعة، ثم **المستقبل** الذي يُعتبر المنظور الثاني بالنسبة إليها، ولهذا اقترح "أحمد المتوكل" صوغ هذه الأسبقية في شكل السلمية الآتية:

إنسان> غير إنسان

مفعول: + +

وتوضّح هذه السلمية أن الأولوية في اتخاذ وظيفة المفعول تكون للإنسان أولاً؛ لأنه يشكّل المنظور الثاني للواقعة، وبالتالي فوظيفة المستقبل قبل المتقبّل، وبناء على إعادة صياغة "أحمد المتوكّل" للسلمية التي قدّمها "سيمون ديك"، كان قد حدّد الوظائف الدلالية للمحمول، إلى جانب رصده لأهم الوظائف الدلالية للحدود (الحدود موضوعات والحدود لواحق)، التي يمكن أن تكون مساوقة له في اللغة العربية على الشكل الآتي:

أ-الوظائف الدلالية للمحمول(الواقعة):

يدل محمول البنية الحملية في نحو اللغة العربية على واقعة، والوقائع تتميّز دلالياً -بحسب الأثر المسندة إليه- إلى أربعة أنواع:

-**الأثر الأول: (عمل):** يكون فيه المحمول مسنداً إلى "منفّذ". مثل :**كتب زيد** الدرس.

-**الأثر الثاني: (حدث):** يكون فيه المحمول مسنداً إلى "قوة". مثل: **أسقط زيد** الكأس.

-**الأثر الثالث: (وضع):** يكون فيه المحمول مسنداً إلى "متموضع". مثل: **جلس زيد**.

-**الأثر الرابع: (حالة):** يكون فيه المحمول مسنداً إلى "حائل". مثل: **مرض زيد.**

ويتبنى أحمد المتوكل الفرضية القائلة بأن المحمولات الأصلية هي المحمولات المصوغة على الأوزان الأربعة الآتية: (**أفْعَلَ**) و(**فَاعَلَ**)و(**افْتَعَلَ**) و(**تَفَاعَلَ**).

ويكن ما أسماه النحاة العرب القدامى "بالجامد" إلى هذا الصنف من المحمولات. وتعتبر هذه المحمولات الأصلية مصادر إشتقاق كلها بالنسبة للمحمولات الأخرى سواء المحمولات الفعلية أم غيرها.

كما ذهب "أحمد المتوكل" إلى التمييز داخل الاشتقاق بين نوعين اثنين

أ-1* الاشتقاق المباشر:

وهي المحمولات المصوغة على وزن « **أَفعَل** » ووزن « **فَاعَل**» ووزن « **افْتعل**» مشتقة بطريقة مباشرة من المحمولات الأصلية الآنفة الذكر ، مثل :

- (**أَفْعَلَ**) بزيادة الهمزة مثل : أَنْعَمَ.

- (**فَاعَلَ**) بزيادة الألف، مثل: قَاتَل.

- (**افْتَعَلَ**) وهو مزيد بحرفين، وداخل في هذا الباب بزيادة الهمزة والتاء مثل: ارْتَقَبَ.

ف. أنعم : مشتق من نَعِمَ

و. قاتل : شتق من قَتَل } اشتقاق مباشر

و. ارتقب مشتق من رَقُب أو رَقِب

وتخضع هذه الاشتقاقات في النحو الوظيفي إلى استعمال الأغلب والأهم الداخل ضمن المعطيات الصرفية التي ما يفتأ النحو يستخدمها على أبواب مختلفة، هي في جملتها عناصر تحليلة مكونة لنظام الارتباط في اللغة العربية، قال تعالى: « وكأين من نبي قَاتَل معه ....» ، فلفظ (قَاتَل) على وزن (فَاعَلَ) ، وهي صيغة مشهورة للدلالة على المشاركة، قال سيبويه: « أعلم أنك إذا قلت فاعلته فقد كان من غيرك إليك مثل ما كان منك إليه حين قلت قاتلته »24 وهذا يعني اشتراك طرفي المفاعلة في معنى الفاعلية والمفعولية وقد تخرج هذه الصيغة لمعانٍ أخرى مثل التكثير (ضاعفت العمل)، فقوله تعالى « نبيٍ » فالتنوين أيضا للتكثير، أي كثير من الأنبياء، قال "ابن كثير" « ومعه ربيون» أي جماعات وعلماء كثير.25

ومما يدعم دلالة المشاركة الإسناد المحدد للمكانية والحالية، حيث أن (معه) ضرف مكان متعلق بمحذوف خبر مقدم، و(ربيون) مبتدأ مؤخر، والجملة الاسمية نصب على الحالية.

فهذا الاشتقاق اشتقاق مباشر من (قَتَلَ)، وجاءت بعض القراءات بلفظ (قُتِلَ) وهو الوزن الأصلي للمحمولات المتبنات في الفرضية الأولى، جاء على صيغة البناء للمجهول لنفي الوهن والضعف عمن بقي من الربيين ممن لم يقتل.26

أ-2* الاشتقاق غير المباشر:

وهي المحمولات غير المصوغة على وزن (تَفَاعَل) و(تَفَعَّلَ)، فهي مشتقة بطريقة مباشرة من المحمولات المصوغة على وزن (فَاعل) ووزن (فَعَّلَ). وبطريقة غير مباشرة من المحمولات (فَعَلَ) و(فَعِلَ).

-(فَعَل): يعدّ هذا البناء من الأبنية التي شكّلت صرحا خصبا لدى اللغويين والصرفيين ولكثرة معانيه لم يختص بدلالة معينة، وكذلك لخفته وشيوع استعماله، يقول "ابن الحاجب":« اعلم أنّ باب(فَعَل) لخفته لم يختص بمعنى من المعاني، بل استعمل في جميعها؛ لأنّ اللفظ إذا خفّ كثر استعماله واتسع التصرف فيه27»، ويقول الطيب البكوش عن هذا البناء:«و(فعَل) أكثر الأفعال عددا؛ لأنّه الفعل الحقيقي الذي يدل غالبا على العمل والحركة؛ إذ يعطي ثلاث صيغ في المضارع هي:[فعَل/ يفعَل]،[فعَل/يفعُل]،[فعَل/يفعِل]»28.

-ومن دلالته يكون للغلبة مثل: قَهَرَ .

- ومن دلالته يكون للجمع مثل: حَشَر.

-ومن دلالته يكون للإعطاء والمنع مثل: مَنَح.

-ومن دلالته يكون للاستقرار مثل: سكَن.

-ومن دلالته يكون للتفريغ مثل: فَصَل- قَطَع.

-ومن دلالته يكون للتحول مثل: رَحَل – وعلى السير .

-ومن دلالته يكون للإيذاء مثل: لَسَع.

-ومن دلالته يكون للتصويت مثل: صَرَخ.

«وهذا التنوع الحركي في تلك الأبواب يقوم أساسا على المصوّتات الثلاثة(ف ع ل)، وحركة العين في المضارع، ويعتمد علم الصرف اعتمادا كبيرا على هذه الأبواب في تفسير الكثير من التغيرات الصوتية الأخرى مثل الإعلال والإبدال والإدغام والقلب المكاني ونقل الحركة وغيرها من التغيّرات الصوتية»29.

-(فعِل): اسم ذات نحو: كَتِف، ومصدر نحو: لَعِب، وصفة نحو: فَرِح.

ب-الوظائف الدلالية للحدود:

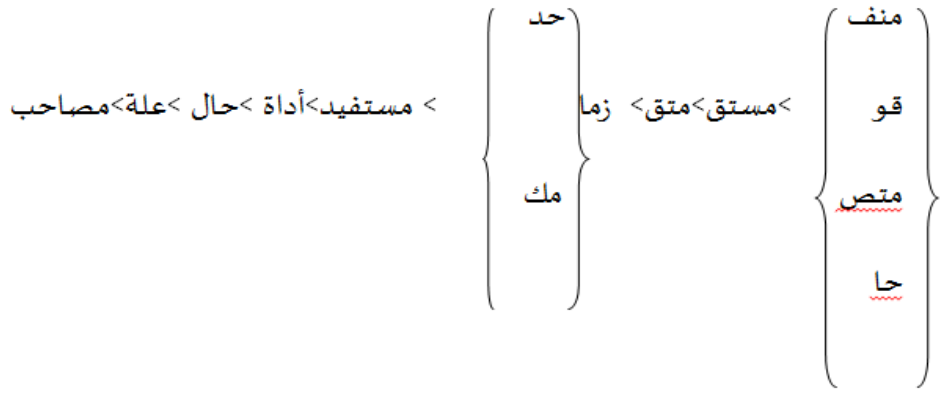
كما أشرنا في الجزء السابق أن المحمولات (تنتمي تركيبيا إلى مقولة الفعل أو مقولة الاسم أو مقولة الصفة) تدل على واقعة، وتكون الواقعة إما عملا أو حدثا او وضعا أو حالة. أما الحدود فتدل على المشاركين في الواقعة، وهي اثنان30:

1-حدود موضوعات: إذا كانت تدلّ على ذوات تُسهمُ في تعريف الواقعة نفسها، كالذات المنفّذة والذات المتقبّلة والذات المستقبلة.

2-وحدود لواحق: إذا كانت تدلّ على مجرّد الظروف المحيطة بالواقعة، كأن تدل على مكانها أو زمانها أو علّتها أو هدفها.

لذلك قدّم أحمد المتوكّل تصوّرا آخرا مبنيا وفق نظرية تمركز الحدين (المستقبل والمتقبل) وأهمية الأول على الثاني بالنسبة للمحمول، مضيفاً إليهما أهم الوظائف الدلالية التي تتوفّر عليها

مكونات الجملة في اللغة العربية، والتي قد ترد مساوقة لحدود البنية الحملية، ممّا يُسهّل رصد الكفاءة الوظيفية للأدوار الاسنادية. والسلّمية الآتية توضّح ذلك31:



تُمثل هذه الوظائف التي ترصدها السلّمية، أهم الوظائف التي تقوم بها الحدود بالنسبة للواقعة التي تعتبر محمول البنية الحملية، حيث يرد كلّ حدّ له وظيفة دلالية تلعب دوراً في بناء الواقعة.

فالحدّ الحامل للوظيفة الدلالية (المنفذ أو القوة أو المتموضع أو الحائل)، يدلّ على صاحب الواقعة، وهو أولى بالنسبة للحدّ الحامل للوظيفة الدلالية (المستقبل)، وهو يدلّ على مستقبِل الواقعة، وأما الحدّ الحامل للوظيفة الدلالية (المتقبّل) يدلّ على متقبّل الواقعة، والحدّ الحامل للوظيفة الدلالية (الحدث) يدلّ إما على توكيد الواقعة أو هيئة الواقعة أو تحديد عدد مرات الواقعة، مثل:

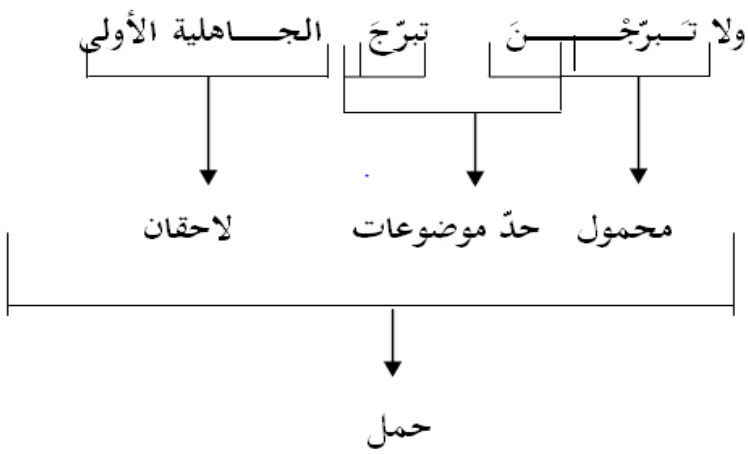
-قوله تعالى:﴿ **وَرُسُلاً قَدْ قَصَصْنَاهُمْ عَلَيْكَ مِن قَبْلُ وَرُسُلاً لَّمْ نَقْصُصْهُمْ عَلَيْكَ وَكَلَّمَ اللَّهُ مُوسَى تَكْلِيمًا**﴾32.

فقوله (تكليماً): مصدر للتوكيد، أُسند إلى الفعل كلّم، فالتكليم تعلُّق لصفة الكلام بالمخاطب على جعل الكلام صفة مستقلّة، أو تعلّق العلم بإيصال المعلوم إلى المخاطب، أو تعلّق الإرادة بإبلاغ المراد إلى المخاطب33.

والتوكيد بالمصدر يرجع إلى توكيد النسبة وتحقيقها، مثل: قد وإنّ، ومعنى أنه يؤكد، أي يُحقق حصول الفعل المؤكَّد على ما هو عليه من المعنى قبل التوكيد.

-وقوله تعالى:﴿**وَقَرْنَ فِي بُيُوتِكُنَّ وَلا تَبَرَّجْنَ تَبَرُّجَ الْجَاهِلِيَّةِ الأُولَى وَأَقِمْنَ الصَّلاةَ وَآتِينَ الزَّكَاةَ وَأَطِعْنَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ إِنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيُذْهِبَ عَنكُمُ الرِّجْسَ أَهْلَ الْبَيْتِ وَيُطَهِّرَكُمْ تَطْهِيرًا** ﴾34.

فانتصب المصدر ﴿**تَطْهِيرًا**﴾ على المفعول المطلق، الموضّح لحدود الواقعة؛ فنجد فيها حدّ موضوعات وحدّ لواحق نمثّلها بالرسم الآتي:



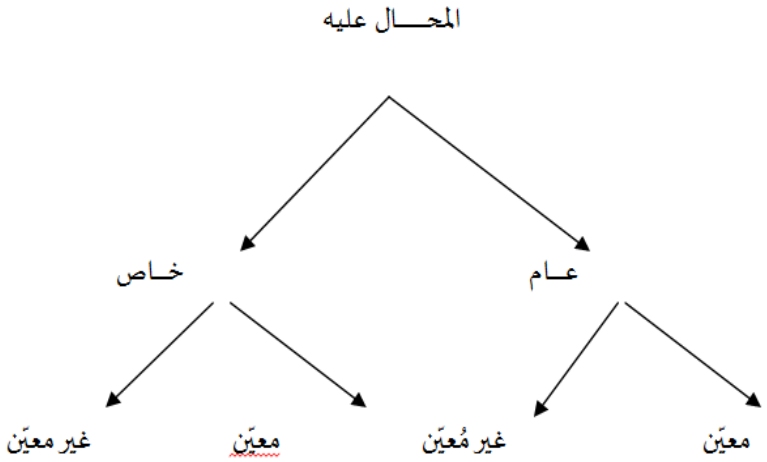
في هذه الآية يدلّ المحمول الفعل ﴿ **وَلا تَبَرَّجْنَ** ﴾على واقعة معيّنة، وهي التبرّج ويعني إظهار المرأة محاسن ذاتها وثيابها وحُليّها بمرأى الرجال. ولكنه جاء على صيغة النهي من جهة الاستعلاء لله تبارك وتعالى، فهو خطاب موجّه إلى ذات متقبّلة و(هنّ) نساء النبي صلى الله عليه وسلّم أو غيرهن من نساء المسلمين، فهو حدّ موضّح بالوصف والهيئة، و﴿**تَبَرُّجَ الْجَاهِلِيَّةِ الأُولَى** ﴾ أُريد به التنفير من التّبرّج، وجاء مصدراً مضافاً لـ ﴿**الْجَاهِلِيَّةِ الأُولَى** ﴾ فيكون مبيّناً لنوع فعله.

-وقوله تعالى:﴿ **وَحُمِلَتِ الأَرْضُ وَالْجِبَالُ فَدُكَّتَا دَكَّةً وَاحِدَةً** ﴾35.

فالحدُّ الحامل للوظيفة الدلالية في هذه الآية (الحدث) يدلّ على تحديد عدد مرات الواقعة. والمحمول ﴿ **وَحُمِلَتِ**﴾بنيّ للمجهول؛ لأنّ الغرض متعلّق ببيان المفعول لا الفاعل، والحدُّ المنفّذ للحدث إما ملائكة أو ما أودعه الله من أسباب تلك الأفعال، والكل بإذن الله وقدرته36.

والمصدر المنصوب (دكّةً) منعوت بـ(واحدةً)، وهي بهذا العدد تظهر عظمة الخالق، وتقرّب المعنى إلى الأفهام لزيادة الموعظة، كما ذكر ذلك في آيات أخرى.

فالحدود وظيفتها الإحالة على ذوات في العالم المعني بالأمر، ويكون المحال عليه إما عاماً أو خاصاً، إما مجموعة من الذوات أو ذاتاً واحدة. ويكون في كلتا الحالتين، إما مُعيّناً أو غير معيّنٍ. والرسم الآتي يُوضّح ذلك37.



اعتمادا على هذا المخطط نقدّم أمثلة توضيحية للأنماط الأربعة من الذوات المحال عليها:

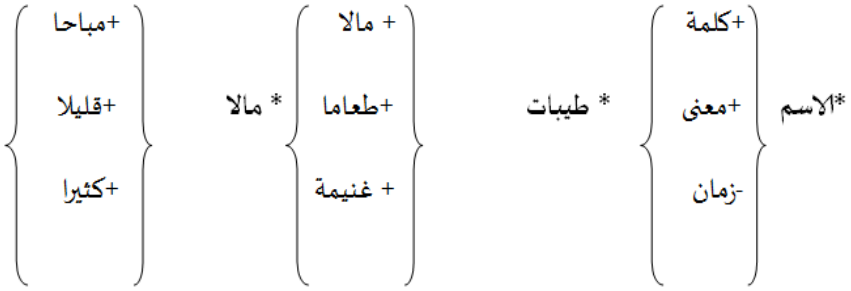
أ-1-قال تعالى:﴿ **مَا كَانَ لِنَبِيٍّ أَن يَكُونَ لَهُ أَسْرَى حَتَّى يُثْخِنَ فِي الأَرْضِ تُرِيدُونَ عَرَضَ الدُّنْيَا وَاللَّهُ يُرِيدُ الآخِرَةَ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ** ﴾38، المحال عليه (أسرى)عام غير معيّن.

أ-2-قال تعالى:﴿ **قُلْ إِنَّمَا حَرَّمَ رَبِّيَ الْفَوَاحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ وَالإِثْمَ وَالْبَغْيَ بِغَيْرِ الْحَقِّ وَأَن تُشْرِكُواْ بِاللَّهِ مَا لَمْ يُنَزِّلْ بِهِ سُلْطَانًا وَأَن تَقُولُواْ عَلَى اللَّهِ مَا لاَ تَعْلَمُونَ** ﴾39، المحال عليه (الفواحش)عام معيّن.

ب-**1**-قال تعالى:﴿ **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ أَنفِقُواْ مِن طَيِّبَاتِ مَا كَسَبْتُمْ وَمِمَّا أَخْرَجْنَا لَكُم مِّنَ الأَرْضِ وَلاَ تَيَمَّمُواْ الْخَبِيثَ مِنْهُ تُنفِقُونَ وَلَسْتُم بِآخِذِيهِ إِلاَّ أَن تُغْمِضُواْ فِيهِ وَاعْلَمُواْ أَنَّ اللَّهَ غَنِيٌّ حَمِيدٌ** ﴾40، المحال عليه (طيبات) خاص غير معيّن.

ب-**2**-قال تعالى:﴿**وَلاَ تَسُبُّواْ الَّذِينَ يَدْعُونَ مِن دُونِ اللَّهِ فَيَسُبُّواْ اللَّهَ عَدْوًا بِغَيْرِ عِلْمٍ كَذَلِكَ زَيَّنَّا لِكُلِّ أُمَّةٍ عَمَلَهُمْ ثُمَّ إِلَى رَبِّهِم مَّرْجِعُهُمْ فَيُنَبِّئُهُم بِمَا كَانُواْ يَعْمَلُونَ**﴾41، المحال عليه (الذين يدعون من دون الله) خاص معيّن.

فهذه الأسماء المُحدّدة والتي هي محال عليها، أضفينا عليها صفات معيّنة (عام معيّن وعام غير مُعيّن/ خاص معيّن وخاص غير معيّن)، وهي بهذا التقسيم إذا قارناها بخصائص الأسماء في اللغة العربية لاحظنا أنّ تحقق الإفادة يتوجب البحث في مجموع الكفاءات التي تستوجب توفرها في هذه الأسماء المحال عليها كتضافر المقتضى المعجمي مع المقتضى الصّرفي وغيرها من العوامل كموقع الكلمة وسوابق ولواحق واردة خلال السياق كالحال أو الصفات مثلا. وأما الفاصل بينها وبين عناصر أخرى تحمل الوصف نفسه، فيعود إلى المدلول المعجمي الخاص الدّافع على عملية الوضع .



فالملاحظ من هذا التقسيم أن مدلول الثاني ليس مدلول الأول، بل هو مدلول آخر يتجاوب مع السّمات الدّلالية للأول، فلفظ (طيبات) تتشارك مع كلمات أخرى كالمال والطعام والغنيمة..الخ، فيُشتبه على متلقي الخطاب التعرّف على المحال عليه، لذا لا يمكن قراءة اللفظة بمعزل عن سياقها الإسنادي في الآية، أو سياقها العام في آيّ القرءان الكريم، فهتدي من غاب عليه الفهم الصحيح إلى ربط اللفظ بمعنى وارد في سورة أخرى، فقد فقيل: إن القرءان يُفسّر بعضه بعضاً.

واللافت للانتباه في هذا الباب، أنّ الاتجاه الوظيفي إنما يقوم على توخي المعاني النحوية، فقرينة الإسناد في التراكيب النحوية عند علماء العربية يلمحونها بين طرفي الجملة الاسمية والفعلية والوصفية، كما كانوا يلمحونها أيضا بين المعاني النحوية في داخل الجملة الواحدة، وهذا هو الأساس الذي به يتم الإعراب، إذ نجد لقرينة الإسناد اعتبارا في عملية الإعراب طبقا لما تسمح

به نمطية اللغة، ولتوضيح ذلك نضرب مثلا قوله تعالى: ﴿**وَمَا أَنفَقْتُم مِّن نَّفَقَةٍ أَوْ نَذَرْتُم مِّن نَّذْرٍ فَإِنَّ اللَّهَ يَعْلَمُهُ وَمَا لِلظَّالِمِينَ مِنْ أَنصَارٍ**﴾ 42، حين نعرب "ما" مفعولا به للفعل "أنفقتم"، وهي متقدّمة عليه واقعة في أول الكلام، وبالنظر في دلالتها من الخطاب العام نجدها تأخذ الدور نفسه؛ إذ تكون «تذييلا للكلام السابق للأمر بالإنفاق وصفاته المقبولة، والتحذير من المثبطات عنه»43. لأنها واقعة مما ألزم الله عباده من الإنفاق والصدقة في قوله السابق: ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ أَنفِقُواْ مِن طَيِّبَاتِ مَا كَسَبْتُمْ وَمِمَّا أَخْرَجْنَا لَكُم مِّنَ الأَرْضِ وَلاَ تَيَمَّمُواْ الْخَبِيثَ مِنْهُ تُنفِقُونَ وَلَسْتُم بِآخِذِيهِ إِلاَّ أَن تُغْمِضُواْ فِيهِ وَاعْلَمُواْ أَنَّ اللَّهَ غَنِيٌّ حَمِيدٌ** ﴾ 44. والخلاصة هنا، أن مراعاة الأمر والمأمورية هي الاعتبار الذي تمّ إعراب المفعول طبقا له، بعد إدراك ما بينه وبين مسنده من علاقة، وهو اعتبار من قبيل قرينة الإسناد.

-نتائج البحث:

- من المبادئ المنهجية المعتمدة في النحو الوظيفي فيما يتعلّق بمسألة ارتباط البنية الدلالية (البنية الحملية) والبنية التركيبية الصرفية (البنية المكونيّة) افتراض بنية ثالثة تصل البنية الأولى بالبنية الثانية، وهي ما يُسمى بالبنية الوظيفية، ولنقل البنية الحملية إلى بنية وظيفية تجرى مجموعتان اثنتان من القواعد: قواعد إسناد الوظائف وقواعد تحديد مخصص الحمل.
- يتميّز النحو العربي على غيره من الأنحاء لاستجابته لمبدأ الوظيفة؛ أي قدرته على رصد الظواهر اللغوية وتفسيرها في إطار الارتباط القائم بين البنية والوظيفة.
- ثمة أنواع ثلاثة من الوظائف: الوظائف الدلالية والوظائف التركيبية والوظائف التداولية، فأما الوظائف الدلالية فيُمثّل لها في الإطار الحملي ذاته، باعتبارها تحدّد الأدوار التي يقوم بها المشاركون في الواقعة الدال عليها المحمول.
- توجد في كلّ لغة –على غرار اللغة العربية- مجموعة من المحمولات البسيطة دلاليا لا تستلزم أن تعرّف كباقي المحمولات ذات المعنى المركّب بواسطة محمولات أخرى، حيث تُعرّف كل مفردة بمفردة أخرى تعرّف بدورها بمفردة أخرى إلى ما لا نهاية.

- تتنوع المحولات بين الأصلية منها والتي تأتي على الأوزان الأربعة (فَعَلَ) و(فَعِلَ) و(فَعُلَ) و(فَعْلَلَ)، والمشتقة منها التي تشتق من هذه الأوزان الأصلية.
- يكمن دور المحمول باعتباره دالا على واقعه مسندة إلى ا لحدود المساوقة له في بيان نوع الواقعة (عمل، حدث، حالة، وضع).
- يتمثل دور الحدود المساوقة للمحمول الدال على الواقعة في تحديد الأدوار الدلالية للحدود المسندة إليها هذه الواقعة.
- تعتبر الحدود الموضوعات أكثر الحدود المركزية بالنسبة للواقعة، كونها تلعب الأدوار الدلالية التي تساهم في بنائها.
- يلجأ النحو الوظيفي إلى إعادة وصف قواعد اللغة العربية وفق مفاهيم نظرية حديثة، تضيف إلى قواعد اللغة العربية وصفا دلاليا وتداوليا، وهو ما سمح له أن يضمّ إلى جانب قواعده التركيبية وصفاً لوظائف وحداته الدلالية والتداولية، حتى يتّصف بالشمولية في وصف الظواهر التركيبية للغة العربية.

قائمة المصادروالمراجع:

-القرءان الكريم برواية حفص عن عاصم.

1- أحمد المتوكل:

- دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، دار الثقافة، ط1 ، الدار البيضاء1986 .
- من البنية الحملية إلى البنية المكونية(الوظيفة المفعول في اللغة العربية).
- الوظيفة والبنية (مقاربات وظيفية لبعض قضايا التركيب في اللغة العربية)، مطابع منشورات عكاظ، الرباط، 1993.

2-اسماعيل بن كثير، تفسير القرءان العظيم، تحقيق: مصطفى السيد محمد وآخرون، ط1، مؤسسة قرطبة للطباعة والنشر، الجيزة-مصر، 2000م، المجلد الثاني عشر.

3- بلقاسم دفة، بنية الجملة الطلبية في السور المدنية، رسالة دكتوراه دولة، جامعة الأمير عبد القادر-قسنطينة، 2000م.

4- تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص182. وينظر:محمد حماسة عبد اللطيف، العلامة الإعرابية في الجملة بين القديم والحديث، دار الغريب، القاهرة 2001م.
5- رابح بومعزة، الحد الدقيق للجملة، مقال في مجلة العلوم الانسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد الثامن.
6- الرّضي الإستراباذي محمّد بن الحسين، شرح شافية ابن الحاجب، تح مجموعة من الأساتذة: محمّد نور الحسن، محمّد الزفزاف، محمّد محي الدّين عبد الحميد، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، (د/ط)، 1402ه/1982م.

7- الشريف علي بن محمد الجرجاني، التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، 1995م.
8- الطيب البكوش، التصريف العربي من خلال علم الأصوات، تقديم: صالح القرمادي، المطبعة العربية، تونس، ط3، 1992م.
9- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تص:محمد رشيد رضا، دار الكتب العلمية-بيروت، ط2 1331ه.

10- لزهر كرشو، أنسجة الارتباط وآليات الربط في تركيب الحديث النبوي الشريف، مقال بمجلة علوم اللغة العربية، كلية الآداب واللغات جامعة الوادي، العدد السابع، جانفي2015م.
11- محمد سمير نجيب اللبدي، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، مؤسسة الرسالة، قصر الكتاب، الجزائر(د.ت).
12- محمد الطاهر بن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، (د.ط)، 1984م.

13- مسعود بن عبد الله التفتازاني ، شرح تلخيص المفتاح، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، د-ت..
14- مصطفى النحاس، عين المضارع بين الصيغة والدلالة، ،" اللسان العربي" دورية متخصصة نصف سنوية تصدر عن مكتب:تنسيق التعريب، العدد30، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1988م.
15- مفيدة بنوناس، نظام الارتباط في سورة آل عمران، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر-بسكرة، 2005م.

التهميش:

1:محمد سمير نجيب اللبدي، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، مؤسسة الرسالة، قصر الكتاب، الجزائر(د.ت)، ص186.

2 : تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، الدار البيضاء-المغرب، ط1994م، ص191.

3 : ينظر: تمام حسان، المرجع نفسه، الدار التونسية للنشر، تونس، (د.ط)، 1984م، ص 192.

4 : عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تص:محمد رشيد رضا، دار الكتب العلمية-بيروت، ط2 1331هـ، ص44.

5 : ينظر: لزهر كرشو، أنسجة الارتباط وآليات الربط في تركيب الحديث النبوي الشريف، مقال بمجلة علوم اللغة العربية، كلية الآداب واللغات جامعة الوادي، العدد السابع، جانفي2015م، ص38.

6 : ينظر: بلقاسم دفة، بنية الجملة الطلبية في السور المدنية، رسالة دكتوراه دولة، جامعة الأمير عبد القادر-قسنطينة، 2000م، ص4-5.

7 : ينظر: مفيدة بنوناس، نظام الارتباط في سورة آل عمران، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر-بسكرة، 2005م، ص3.

8 : الشريف علي بن محمد الجرجاني، التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، 1995م، ص23.

* : ويُقصد بما يجري مجراها: التركيب الاسنادي الذي يقوم مقام الكلمة (الوحدة الاسنادية).

9 : التفتازاني مسعود بن عبدالله سعد الدين، شرح تلخيص المفتاح، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، د-ت، ص30.

10 : سورة الأعراف، الآية58.

11 : ينظر: رابح بومعزة، الحد الدقيق للجملة، مقال في مجلة العلوم الانسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد الثامن، ص3.

12 : سورة الرحمان، الآية1-2-3.

13 : سورة الزلزلة، الآية2.

14 : سورة الرحمان، الآية54.

15 : سورة الحديد، الآية23.

16 : أحمد المتوكل، دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، دار الثقافة، ط1 ، الدار البيضاء 1986، ص

17 : تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص182. وينظر:محمد حماسة عبد اللطيف، العلامة الإعرابية في الجملة بين القديم والحديث، دار الغريب، القاهرة 2001م، ص111.

18 : تمام حسان، المرجع نفسه، ص191.

19 : مصطفى حميدة، نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية، ص152-162.

20 : أحمد المتوكل، دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، ص35.

21 :أحمد المتوكل

22 : سورة فصّلت، الآية:53.

23 : اسماعيل بن كثير، تفسير القرءان العظيم، تحقيق: مصطفى السيد محمد وآخرون، ط1، مؤسسة قرطبة للطباعة والنشر، الجيزة-مصر، 2000م، المجلد الثاني عشر، ص250.

24: سيبويه ، الكتاب، ص50.

25 : اسماعيل بن كثير، تفسير القرآن العظيم، مج3، ص205

26 : المصدر نفسه، ص204

27: الإستراباذي الرّضي محمّد بن الحسين، شرح شافية ابن الحاجب، تح مجموعة من الأساتذة: محمّد نور الحسن، محمّد الزفزاف، محمّد محي الدّين عبد الحميد، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، (د/ط)، 1402هـ/1982م.،ج1، ص70.

28 : الطيب البكوش، التصريف العربي من خلال علم الأصوات، تقديم: صالح القرمادي، المطبعة العربية، تونس، ط3، 1992م.، ص86-87.

29 : مصطفى النحاس، عين المضارع بين الصيغة والدلالة، ،" اللسان العربي" دورية متخصصة نصف سنوية تصدر عن مكتب:تنسيق التعريب، العدد30، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1988م، ص13.

*تتمثل الزيادة لغرض لفظي في الإلحاق، والمدّ وأكثره في الأسماء، وقد تكون الزيادة في أصل الوضع.ينظر: المنصف في التصريف، ابن جني،ص161/141.

30 : أحمد المتوكّل، الوظيفة والبنية (مقاربات وظيفية لبعض قضايا التركيب في اللغة العربية)، مطابع منشورات عكاظ، الرباط، 1993، ص32.

31 :ينظر: أحمد المتوكّل، من البنية الحملية إلى البنية المكونية(الوظيفة المفعول في اللغة العربية)، ص24.

32 :سورة النساء، الآية164.

33 : محمد الطاهر بن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، ج6، ص38.

34: سورة الأحزاب، الآية33.

35: سورة الحاقة، الآية14.

36 : محمد الطاهر بن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، مجلد 29، ص125.

37 : ينظر: أحمد المتوكّل، الوظيفة والبنية(مقاربات وظيفية لبعض قضايا التركيب في اللغة العربية)، منشورات عكاظ، الرباط1993م، ص33.

38 : سورة الأنفال، الآية67.

39 : سورة الأعراف، الآية33.

40: سورة البقرة، الآية267.

41: سورة الأنعام، الآية108.

42 : سورة البقرة، الآية270.

43 : محمد الطاهر بن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، ج3، ص65.

44 : سورة البقرة، الآية267.

EFL STUDENTS' AND TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS USING DIFFERENTIATED INSTRUCTION IN HIGHER EDUCATION

مواقف طلبة وأساتذة اللغة الانجليزية تجاه انتهاج التعليم المتمايز في التعليم العالي

Soukeina LOMBARKIA*(1)

[1] Mustfa Benboulaid Batna-2 University,

s.lombarkia@univ-batna2.dz

Dr. Radia GUERZA(2)

[2] Mustfa Benboulaid Batna-2 University,

r.guerza@univ-batna2.dz

Submission date:01/04/2021 Acceptance date:24/06/2021 Published date 15/09/2021

****

Abstract:

The present paper attempts to identify English as a Foreign Language (EFL) students' and teachers' attitudes towards using differentiated instruction in higher education, as an alternative teaching approach. It employed a descriptive method in the form of two questionnaires, randomly administered to forty (40) second-year students and fifteen (15) teachers at the department of English, Batna-2 University. Data were organized and analyzed through descriptive statistics. The findings reveal that both teachers and students have, to some extent, a positive tendency towards using differentiated instruction. With regard to learning obstacles, students call for alternative techniques to better understand the lesson. Typically, they prefer to learn within their cognitive capacities to get actively involved during the course. However, teachers accentuate various strategies that can

[1] - The sending author

[2] - The sending author

be used in the classroom to achieve a differentiated learning atmosphere. They also support the use of differentiated lesson plans, varied activities, and flexible grouping, which are designed with reference to varied student learning traits.

Key words: Differentiated instruction; EFL students' attitudes; EFL teachers' attitudes; higher education

ملخص باللغة العربية:

يرمي هذا البحث إلى تحديد مواقف طلبة وأساتذة اللغة الانجليزية تجاه استخدام منهج التعليم المتمايز في التعليم العالي، باعتباره مقاربة تعليمية بديلة. حيث تم استخدام خلاله المنهج الوصفي على شكل استبيانين، وزعا اعتباطيا على أربعين طالبا في السنة الثانية، بالإضافة إلى خمسة عشر أستاذا في قسم اللغة الانجليزية، جامعة باتنة-2. من ثم قمنا بتجميع البيانات وتحليلها من خلال إحصاء وصفي، حيث كشفت النتائج بأن لكل من الطلبة والأساتذة مواقف إيجابية، إلى حد ما، تجاه استخدام التدريس المتمايز. وبالأخذ بعين الاعتبار مشاكل التعلم، طالب الطلاب بإدراج تقنيات بديلة لفهم أفضل للدروس، كما عبروا عن تفضيلهم التعلم ضمن نطاق قدراتهم الإدراكية حتى يتسنى لهم المشاركة بشكل أكثر فعالية في الدروس. أما بالنسبة للأساتذة، فقد تطرقوا إلى العديد من الاستراتيجيات التي يمكن اللجوء إليها في القسم من أجل تحقيق جو التعليم المتمايز، كما أيدوا بشدة استخدام خطط دروس متمايزة، بالإضافة إلى تقسيم الطلاب إلى مجموعات بحسب سماتهم التعلمية.

الكلمات المفتاحية: التدريس المتمايز؛ مواقف طلبة اللغة الانجليزية؛ مواقف أساتذة اللغة الانجليزية؛ التعليم العالي

Introduction:

Recently, teachers take full responsibility for making instructional decisions about a syllabus without being aware of their effect on students' learning. Accordingly, students somewhat think that they have grasped the lesson, yet the simplest question or activity cannot be answered. In this vein, King-Sears (2007) asserts that time is a crucial factor that prevents teachers

from effectively managing all the instructional procedures of the lesson based on the curriculum designed. Indeed, such an issue has become an education challenge whenever students get low results in classroom achievement. In particular, within the same educational setting, some students feel bored while others get lost in the same lesson, at the point of which variance in students' ways of grasping information can be observed. Typically, the goal of teachers is to facilitate the understanding of information for all students and to ensure that learning standards have been achieved. Murnane and Steele (2007) argue that although teachers are adequately qualified, they are still unable to create an inclusive learning atmosphere. Such a claim is supported by Prince (2011) who contends that "as a result of the criticism of public schools, the educational community needed new ideas and approaches to instruction to foster more effective teachers that addressed a diverse student population" (p. 6). More importantly, since each learner has a specific way of learning, teachers should have full awareness of the essential factors that affect their learning so that they can engage them in the process of teaching using alternative instructional strategies.

Over the last decades, teachers started thinking to improve the educational standards for better student academic achievement. Based on the assumption that students achieve learning objectives at different rates, they cannot understand and perceive information at the same level. Thus, there is an increasing challenge for teachers concerning the adoption of the appropriate teaching methods. Differentiated instruction is a widely accepted teaching approach used by different educational leaders to meet students' varied instructional needs (McLean, 2010). The present study attempts to determine EFL students' and teachers' perceptions of using different instructional strategies in higher education classes. It unveils inner potentials on the way students and teachers wish the learning environment to be. This adaptive model of teaching may raise teachers' awareness of the importance of student diversity. Even though students are in a higher education setting, they still have limited cognitive abilities as well as specific preferences used while learning. Ultimately, differentiated instruction will provide teachers with insights for reconsidering instructional procedures and checking their effectiveness regularly. In this regard, students get motivated and interested to learn via designed materials. This research work seeks to answer the following question: What are the attitudes of EFL students and teachers towards the use of differentiated instruction in

higher education?

1. Theoretical Framework:

1.1 An overview of differentiated instruction:

This section covers a considerable amount of literature regarding differentiated instruction, which caters for the diverse needs of EFL students. This teaching approach has widely been investigated over the last decades. Differentiation, as an inclusive process of teaching and learning, is based on the premise that since students vary in the way of perceiving and processing information, different instructional practices need to be used to engage all of them in the process of learning (Heacox, 2002). Besides, Tomlinson's framework of differentiation involves three instructional areas: (a) Content "input" refers to what should be taught; (b) process "sense-making" is how to engage all the students during class through varied instructional practices; and (c) when students demonstrate their understanding through varied strategies (quizzes or oral performance), the teacher can gather information on the mastery of content, this process is called product "output" (Tomlinson, 2001, pp. 3-4). Based on the belief that teachers should have enough knowledge about students' interests, readiness, and learning needs, the most appropriate teaching approaches adopted would facilitate the plan of rigorous instructional practices (Tomlinson, 2001).

It has been demonstrated that students learn differently; each has a unique comprehension level, learning style, and proficiency rate as well as academic skills. Differentiated instruction is a worthy solution that permits teachers to select the most suitable instructional strategies in response to students' diverse needs (Daggett, 2007; Darling-Hammond, 2010). Besides, extensive research has revealed that the degree of differentiation in providing support, resources, and varied options of activities helps students to remember, understand, and practice all what is learned, which ultimately affects student achievement (Gregory and Chapman 2002, as cited in Palmer and Maag, 2010).

1.2. Students' and teachers' attitudes towards using differentiated instruction:

Recent developments in the educational system have led to a renewed interest in student diversity. As long as teachers depicted the importance of students' differences, many researchers conducted considerable studies exploring the relationship between students' varied needs and the teaching process. In fact, it is quite difficult for both teachers to move from the

traditional way of teaching to an innovative one, and students as they always rely on their teachers throughout the academic year. Nicolae (2013) illustrated that, for almost all teachers, the process of differentiation means applying different teaching strategies to realize the best learning setting for all students; this assumption does not reflect the core meaning of this concept, however. In other words, being skillful enough in adopting distinctive teaching methods to create an inclusive learning atmosphere is not adequate; it is rather the way of understanding and managing the flexibility of, for example, learning centers, project-based, tiered activities, and individual practices that help students enhancing their learning actively and consciously.

A study of five teachers' journey was examined; they implemented differentiated instruction courses to meet students' varied needs. At first, they were less convinced and skeptical of the idea of differentiation, and it was not an easy task to shift from "a procedural mindset to a differentiated instruction mindset" (Reilly and Migyanka, 2016, p, 24). The findings suggest that those teachers challenged the flexibility of several instructional aspects including formats, strategies, and practice. In addition, they were not skillful enough in adopting the beneficial strategies; some of them solely used one or two strategies, whereas others tried to compile more than four at once (Reilly and Migyanka, 2016). Therefore, based on a multitude of studies, it has been proved that teachers have an adequate conceptual knowledge related to differentiated instruction, but when it comes to translating it into practice successfully, it would be difficult, for them, to control all the instructional practices (James, 2009).

In addition to the studies conducted on teachers' beliefs, understanding, and level of applicability regarding differentiated instruction, few studies focused on identifying students' perceptions towards using the differentiated method. The literature has demonstrated that there is no solid evidence that determines the relation between the implementation and effectiveness of differentiated instruction in spite of its usefulness on students' achievement. Therefore, such an issue called for tremendous investigations over the last few decades (Anderson, 2007; Subban, 2006; Allan & Tomlinson, 2000). Moreover, during an investigation exploring students' perspectives on tiered assessment, Chen (2007) reported that the differentiated method "tiered assessment" was of great importance as it helped students to improve their skills, motivation, and confidence. Furthermore, another study revealed that differentiated instruction had presumably beneficial effects on developing

students' skills and interests towards the lessons (Karadag and Yasar, 2010). The same results have been shown by Avcı, Yüksel, Soyer, and Balıkçıoğlu (2009), who concluded that differentiated instruction helped students to increase their interests during the course.

2. Methodology:

2.1. Context:

The process of instructional design is a foremost step that scaffolds underlying principles. Throughout the learning progress, students vary at the level of understanding, practicing, and demonstrating the mastery of content. It is true that, in higher education settings, students are cognitively mature as well as responsible for their learning; nonetheless, students' diversity is an important aspect to be considered by teachers. In this respect, Tomlinson (1999) have supported an adaptive teaching approach, so-called differentiated instruction, based on the premise that all learners can engage in daily classroom practices using different instructional strategies. However, what is frequently observed at universities does not reflect student learning theories and assumptions. Within the actual educational requirements, teachers, most of the time, adopt a one-size-fits-all approach. In other words, since students are taught with no regard to their varied preferences, it is difficult for them to understand the information and to work on different tasks. Besides, teachers more often get the "yes", but when they check its reality, they can figure out the value of individual student differences. The current study focuses on the approach that EFL teachers have to follow even if they teach learners in a higher academic setting. Due to the heterogeneity of the classroom, it is preferable to avoid a single teaching method to teach varied learners. Instead, differentiated instruction provides effective principles for teaching diverse students. Accordingly, EFL teachers as well as students will flourish this work with their opinions, attitudes, and perceptions to draw conclusions on the importance of this teaching assumption within the context under study.

2.2. Participants:

Participants encompass two groups of subjects from the Department of English at Batna-2 University, Algeria. They are selected using a simple random technique to enlarge the scope of the study. The first group is forty (40) second year EFL students, representing 14.92% of the entire population (268 students), who recognize the learning environment they belong to. They could hereby provide their opinions and attitudes about the alternative learning setting. The second group of participants is fifteen (15) teachers

(22.05%) selected from a population of sixty-eight (68) EFL teachers who have experienced the present teaching-learning setting.

2.3. Instruments:

To identify the perceptions of EFL students and teachers towards using differentiated instruction in higher education classes, the descriptive method is the most convenient strategy. Accordingly, a questionnaire is the appropriate research tool, in the sense that "it affords a good deal of precision and clarity, because the knowledge needed is controlled by the questions" (McDonough and McDonough, 1997, p. 171).

2.3.1 Description of the questionnaire:

Students' questionnaire consists of fifteen (15) items arranged in two parts: (a) questions related to differentiation principles ranged in 3-Point Likert Scale, and (b) closed and open-ended questions. Teachers' questionnaire, on the other hand, includes twelve (12) items organized into three sections. The questions vary in their structure; most of them are closed and open-ended items, while some encompass 4-Point Likert Scale.

3. Results and Discussion:

To achieve the aim of the current study, the two questionnaires are analyzed using SPSS (version 25) to interpret students' and teachers' views, perceptions, and suggestions obtained for the sake of attaining valuable findings. With regard to the participants' responses, several questions, which were closely related to this article's research question, are selected.

3.1. Analysis of students' questionnaire:

Section One: The Application of New Instructional Assumption in the Classroom

As far as this section is concerned, 3-Point Likert Scale addresses new instructional practices that serve current learning requirements, including the materials used and the role of grouping structures. In other words, the scale reveals the relationship between students' differences and teaching strategies. This section aims to unveil some of the constant learning obstacles that call for an alternative instruction design.

Table (1): The materials and resources used during class

Likert scale for agreement	Respondents	Expressed in %
Agree	30	75
Neutral	7	17.5

Disagree	3	7.5
Total	40	100

It is apparent from Table 01 that the majority of respondents (75%) had a positive attitude towards using varied instructional materials during class, and (17.5%) did not determine their standpoints. However, (7.5%) of the same respondents disagreed with such instructional decision-making. A large proportion of the participants are not satisfied with the actual instruction design, which obviously shows that most of the students are aware of their actual learning and call for alternative learning materials.

Table (2): Being comfortable with pair work

Likert Scale for agreement	Respondents	Expressed in %
Agree	23	57.5
Neutral	5	12.5
Disagree	12	30
Total	40	100

Table (3): Being comfortable in group work

Likert Scale for agreement	Respondents	Expressed in %
Agree	22	55
Neutral	9	22.5
Disagree	9	22.5
Total	40	100

Table (4): Being comfortable in individual work

Likert Scale for agreement	Respondents	Expressed in %
Agree	21	52.5
Neutral	6	15
Disagree	13	32.5
Total	40	100

With reference to data from Tables 02, 03, and 04, half of the participants

(50%) had a positive tendency towards being comfortable in individual, pair, and group work compared with the results (between 22.5% and 32.5%) recorded from those who did not agree with the use of grouping structures during class activities. However, less than 30% of participants did not express their viewpoints regarding this educational procedure. There seems to be a trend towards using this instructional grouping depending on students' learning preferences, yet not all of them can be comfortable in individual work, pair work, and group work. In brief, each student has particular learning preferences; one can do well when s/he is placed in all three types of grouping, while others just choose what entails in the repertoire of their learning profiles.

Section Two: Adaptive Instructional Practices

This section addresses some instructional strategies that teachers can use to facilitate learning for all students.

Table (5): An opportunity for students to choose between different tasks

Variable	Respondents	Expressed in %
Yes	38	95
No	2	5
Total	40	100

Table 05 shows an example of adaptive instructional practices. Roughly, all the respondents (95%) accepted the idea of giving a chance for students to choose among different activities. It can be considered as approval for change in daily classroom routines and practices. Besides, (5%) believed that one task-based instruction is an appropriate method that teachers should adopt in the class; they support giving all students the same learning activity. In brief, a substantial number of students reveal that varying instructional practices is a significant instructional thought from which they can have a chance to do well and to use their skills to accomplish varied tasks.

3.2. Analysis of teachers' questionnaire:

Section One: General Information on the Current Teaching Process

This section combines closed and open-ended questions. It is intended to show facts on the actual teaching atmosphere.

Table (6): The status of the actual teaching method

Variable	Respondents	Expressed in %

Yes	13	86
No	2	14
Total	15	100

From Table 06, a large number of participants (86%) stated that their ways of teaching suited students in the class, whereas (14%) maintained that their teaching strategies were not convenient. In brief, a significant number of teachers shows a positive attitude towards the teaching strategy used. Respondents who answered "yes" were asked to justify their choices. For them, the teaching method adopted might suit almost all learners, without overgeneralizing. Teachers' ways of delivering the content suit learners as *"they try, when planning the lessons, to take into account learners' interests, needs, and language proficiency"*, besides *"to students' reactions inside and outside the classroom"*.

Table (7): Obstacles encountered during teaching

Obstacles encountered	Respondents	Expressed in %
On the part of teachers	10	66.6
On the part of students	5	33.3
Total	15	100

When asked to mention some of the obstacles encountered (Table07) while teaching, the participants demonstrated (a) factors

on the part of teachers covering the appropriate teaching method, materials, time allocated, and overcrowded classes, which rated as (66.6%); and (b) factors on the part of students, wherein the same respondents (33.3%) indicated: lack of motivation, interest, concentration during class, students' readiness, and learning styles. The findings suggest that teachers face tremendous obstacles while teaching, which prevent them from controlling the course effectively. More specifically, ignoring, to some extent, students' attributes, may affect their learning. In sum, it is a challenge for teachers to jeopardize those factors. They endeavor to make pertinent instructional decisions based on students' learning attributes and establish student/ student and teacher/ student relationships. Such interactional patterns lead to achieving differentiated classes when they are grouped in a single learning

environment.

Section Two: The Principles behind the Implementation of Different Teaching Strategies

Principles of the differentiated approach are translated into the form of attitudes, using 3-Point Likert Scale, aiming at identifying how teachers perceive such a teaching strategy in a higher education setting.

Table (8): Preparing differentiated lesson plan

Likert Scale for agreement	Respondents	Expressed in %
Strongly agree	5	33
Agree	9	60
Disagree	1	3
Strongly disagree	00	00
Total	15	100

The Table above demonstrates that a considerable number of participants (60%) agreed and (33%) strongly agreed that preparing a differentiated lesson plan may engage all the students in the process of learning, whereas solely (3%) showed a negative attitude (disagreement) towards this instructional decision-making. Probably, they consider their teaching method as a convenient strategy that fits all students. These results suggest that a large proportion of teachers shows approval to plan lessons following the principles of differentiation. Such attitudes can be considered, in this case, as a hint towards a change in the current instructional design.

Section Three: The Importance of an Alternative Teaching Approach

This section involves a closed-ended question, which highlights the significance of variation in the instructional strategies.

Table (9): The use of different instructional strategies during class

Variable	Respondents	Expressed in %
Yes	11	73.3
No	4	26.6
Total	15	100

This Table shows that the majority of participants (73.3%) accepted using different instructional strategies to facilitate learning for the whole class,

whereas (26.6%) of them did not find it of great importance to vary in the instruction used.

When they were asked to justify their answers, those who responded with "yes" demonstrated the following justifications:

- Differentiation can be seen when using varied groups to facilitate the evaluation of each student in an effective way;
- When taking into consideration students' interests and matching them with their learning styles.
- When designing the instruction in a way that students can acquire the main content and make sense of ideas, it helps in improving teachers' materials as well as assessment used so that students within the same classroom can learn regardless of their abilities differences; it also helps teachers to achieve their objectives and involve all their students during the learning process. It allows them to enhance their skills and self-reliance.

With respect to such clarifications, we can understand that most of the teachers have a general trend towards varying in the teaching strategies used to stimulate all students to learn with reference to their cognitive abilities and skills. One of the participants said, *"In writing, for example, you might teach narrative paragraph or essay by oral explanation/reading aloud (for auditory learners) and then use graphic organizers (for visual learners)"*, and another respondent added, *"the teacher should not be monotonous, instead s/he should vary the way of delivery (explaining, providing examples, assigning activities, playing a game…)".*When applying this teaching strategy, students find the atmosphere that permits them to manage time, using dictionaries and the library, taking notes, summarizing, and mapping concepts. Despite the usefulness of differentiation, *"it remains a far-reaching goal due to the uncountable number of obstacles facing teachers whose task is restricted in seeking out a minimum level of learning rather than improving learning"*, it is a reality that is frankly declared by a teacher, who knows what could and should be done. However, respondents who rejected this adaptive teaching approach indicated some obstacles that prevent them from thinking of its application: Number of students, time constraints, as it requires a lot of effort and training.

Conclusion:

The instructional design does not only refer to the ability to organize a set of procedures, but it is also/ but also to being professional in judging the quality of one's teaching plan. Since students are considered the pivot of

the teaching process, it would not be credible to teach them something beyond their levels. In this regard, enough information on the part of teachers regarding students' learning characteristics would facilitate content delivery.

This research work tends to identify the extent to which EFL students and teachers accept differentiated instruction, as an alternative teaching strategy, in university classes. Different viewpoints were analyzed and interpreted. This latter contributed to enrich the findings that increase the significance of the topic under study.

Most EFL students supported the fact of varying tasks, grouping, and grouping them to meet their interests and cognitive abilities. In higher education context, students are aware of the environment they belong to, and they always look for alternative strategies to get motivated and responsible for their learning. Besides, such an adaptive teaching method would definitely suit all the students who are active and passive, or who have a high, mid, and low level as long as it is effectively implemented in a single classroom.

Conceptually speaking, EFL teachers, on the other hand, accentuated variability in the instructional strategies. Using tiered tasks and delivering the content in more than one way are the paramount strategies of differentiation. Besides, since those teachers found many difficulties while teaching, there should be a refinement in the instruction with reference to students' needs, skills, and readiness so as solid feedback on students' learning can be obtained.

In sum, attitudes, perceptions, and suggestions highlighted in this paper prove that both EFL students' and teachers' positive tendencies regarding the use of differentiated instruction in higher education. Even though teachers are knowledgeable about differentiation, there seems to be a gap between understanding the participles of this approach and applying it in a way that meets students' varied needs. Accordingly, teachers have to be trained enough to achieve an efficient application of this teaching strategy. All these assumptions and thoughts are worth investigating in future research, which would give teachers insights about the theory of differentiation from different perspectives.

Bibliography List:

1. Anderson, K. M. (2007). Differentiating instruction to include all students, Preventing School Failure, 51(3), 49-54.

2. Avcı, S., Yüksel, A., Soyer, M., and Balıkçıoğlu, S. (2009). The cognitive

and affective changes caused by the differentiated classroom environment designed for the subject of poetry. Educational Sciences: Theory and Practice, 9(3), 1069-1084.

3. Chen, Y. H. (2007). Exploring the assessment aspect of differentiated instruction college EFL learners' perspectives on tiered performance tasks (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3292290).

4. Daggett, W. R. (2007). Teaching and learning in the 21st century. Lecture at the Symposium on Teaching, Amphitheater School District, Tucson, AZ.

5. Darling-Hammond, L. (2010). The flat world and education. New York: Teachers College Press.

6. Heacox, D. (2002). Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.

7. James, D. (2009). Differentiated Instruction: One School's Survey Analysis, The Corinthian, 10(13). Available online at: http://kb.gcsu.edu/thecorinthian/vol10/iss1/13

8. Karadag, R., & Yasar, S. (2010). Effects of differentiated instruction on students' attitudes towards Turkish courses: An action research, Procedia Social and Behavioral Sciences, 9, 1394–1399. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.12.34

9. King-Sears, M. E. (2007). Designing and delivering learning center instruction, Intervention in School and Clinic, 42(3), 137-147. doi:10.1177/10534512070420030201

10. McLean, V. M. (2010). Teacher Attitude toward Differentiated Instruction in Third Grade Language Arts, Dissertations. Available at https://aquila.usm.edu/dissertations/619

11. Migyanka, J., & Reilly, E. (2016). Moving all students towards mathematical success: Teachers' perceptions of learning and implementing differentiating instruction, Journal of Mathematics Education, 9(1), 16-28.

12. Murnane, R., & Steele, J. (2007). What is the problem: The challenge of providing effective teachers for all children, The Future of Children, 17(1), 15-43. Retrieved from http://futureofchildren.org/futureofchildren/publications/docs/17_01_02.pdf

13. Nicolae, M. (2014). Teachers' beliefs as the differentiated instruction starting point: Research basis, Social and Behavioral Sciences, 128, 426 – 431. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.182

14. Palmer, T., & Maag, M. (2010). Differentiating instruction to challenge all students (master's thesis). University of Wisconsin Oshkosh, Wisconsin, United States.

15. Prince, B. L. (2011). Teacher perceptions of differentiated instruction. (Order No. 3460876), ProQuest Dissertations and Theses, 184. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/879043001?accountid=12085. (879043001)

16. Subban, P. (2006). A research basis supporting differentiated instruction.

Retrieved from http://www.aare.edu.au/06pap/sub06080.pdf

17. Tomlinson, C. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA. *Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA. Association for Supervision and Curriculum Development.

18.Tomlinson, C., & Allan, S. (2000). Leadership for differentiating schools and classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

19. Tomlinson, C. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Appendices:

Appendix I:

Students' Attitudinal Questionnaire

Dear student,

This questionnaire is used to gather data on an alternative teaching-learning environment that takes into consideration your learning abilities, skills, and interests while designing the instruction of the academic year. It includes two parts; each of which describes the strategies of differentiated instruction (using different ways to facilitate and assess the content of the material). It would be our pleasure to fill in this questionnaire by taking much attention to what you tick (√) and what to write to clarify the effectiveness and the value of adopting an adaptive teaching process that permits all of you to engage in the process of learning.

Section One: The Application of New Instructional Assumption in the Classroom

** Determine your views using this scale: 1 Agree 2 Disagree Neutral 3	1	2	
1/ I need to know the syllabus of each material			
2/I think my teacher should use different materials and resources during the lesson.			
3/ I learn better when I have prior knowledge related to the academic content.			

4/ I feel challenged when being grouped with students who have the same cognitive abilities and skills as me.			
5/ My teacher should adopt different ways for explaining one idea.			
6/ I can use new information in real-life situations when I interpreted it appropriately.			
7/ The teacher provides me with enough time to complete a task.			
8/ The teacher takes into account my way of learning.			
9/ I feel comfortable when I work individually.			
10/ I feel comfortable when I work with my classmate.			
11/ I feel comfortable when I engage in group work.			
12/ During the course, I prefer sharing my ideas and asking for better understanding.			

Section Two: Adaptive Instructional Practices

1/ Are you satisfied with your teachers' way of teaching?

Yes ☐

No ☐

2/ When the teacher allows to choose between different tasks, do you find it a good strategy that has to be used in the class?

Yes ☐

No ☐

Justify……

……

……

3/ To ameliorate the actual teaching-learning process, what could you suggest from techniques and materials for better learning improvement.

……

……

Thank you for your participation

Appendix II:

Teachers' Attitudinal Questionnaire

Dear teacher,

This questionnaire centers on teachers' perceptions towards using different instructional strategies so that all students engage in the process of learning. It aims to provide data on an alternative teaching-learning setting that takes into account students' skills, needs, and learning preferences, namely adopting Differentiated Instruction in the classroom. You are kindly asked to take part in this study and fill in this questionnaire. All the clarifications you provide would certainly be of great importance.

Section One: General Information on the Current Teaching Process.

1° How many years have you been teaching?

1_3 ☐ 3_6 ☐ more than 6 years ☐

2° Do you think that your way of teaching suits all the students in the class?

Yes ☐

No ☐

If yes, how do you know?

……
……
…

3° Could you please mention some of the obstacles encountered while teaching?

……
……
…

Section Two: The Principles behind the Implementation of Different Teaching Strategies

** Determine your views using this scale: 1 strongly agree 2 agree 3 disagree 4 strongly disagree	
1* I believe that learning objectives should plainly be stated according to students' readiness, interest, or learning styles	1 2 3 4

2* I believe that preparing a differentiated lesson plan may engage all the learners in the process of learning	1 2 3 4
3* Different pre-assessment strategies can be used to identify the student's level of learning.	1 2 3 4
4* It is necessary to evaluate pre-assessment data so that all the areas of the teaching process are prepared depending on the feedback provided.	1 2 3 4
5* It is important to prepare activities at different levels of complexity so as all the students engage in different learning tasks.	1 2 3 4
6* I believe that students should take part in selecting learning activities.	1 2 3 4
7* I have an idea of how my students consciously become responsible for their learning.	1 2 3 4
8* It is not necessary to vary the assessment strategies to realize differentiation in the content.	1 2 3 4

Section Three: The Importance of an Alternative Teaching Approach

Could you use different instructional strategies to facilitate learning for the whole class?

Yes

No

Explain your answer, please.

……
……
……
……
……
……..

Thank you for your collaboration

IDEOLOGY AND RESISTANCE IN THE TRANSLATED ARABIC LITERATURE: THE DISCOURSE OF ORIENTALISM AND COUNTER-ORIENTALISM

الأيديولوجيا والمقاومة في الأدب العربي المترجم:
خطاب الاستشراق ومكافحة الاستشراق

*(1) Kaddouri Souad
[1]Hamma Lakhdar El-Oued University,
kaddouri-souad@univ-eloued.dz

(2) Belarbi Ahmed Noureddine
[2]Kasdi Merbah University Ouargla, blrbhmd@gmail.com

Submission date:01/04/2021 Acceptance date:01/05/2021 Published date 15/09/2021

Abstract

During the 20th century, studies of translation adapted a linguistic approach to translation that considers translation as primarily or exclusively an operation applied in language in which linguists J. C. Catford, Eugene A. Nida, Peter Newmark, and Basil Hatim emphasize the priority of formalist aspects in translation. In the late of twentieth century, this linguistic approach is followed by "cultural turn", a new approach to translation pioneered by Bassnett Susan and Lefevere André. This approach draws attention to issues that are beyond the equivalence and fidelity namely history, culture, and ideology. Therefore, cultural studies, feminism, post colonialism and Orientalism have offered new perspectives to translation studies. Arabic literature among other world literatures is often translated into foreign languages. The main motive behind the translation of the Arabic text into English differs from one translation to the

other. This paper addresses the issue of whether translation, in postcolonial discourse, can be considered as a perpetuation of western orientalism or is it a counter-orientalist strategy to help in re-shaping the western readers' perception of the Orient/ Arabs.

Key words: Arabic literature, Counter-orientalist strategy, Cultural turn, Orientalism, Translation.

ملخص

خلال القرن العشرين، قامت دراساتُ الترجمةِ بتكييف مقاربةٍ لغويةٍ للترجمةِ، تَعْتَبِرُ الترجمةَ بشكلٍ أساسيٍّ أو حصْرِي، عملية مطبقة في اللغة، حيث يؤكد اللغويون "جي سي كاتفورد" و"يوجين أ. نيدا "و"بيتر نيومارك" و"باسل حاتم" على أولويةِ الجوانبِ الشكليَّةِ في الترجمةِ. و في أواخر القرن العشرين، تَبِعَ هذا النهجَ اللُّغَويَّ "منعطف ثقافي"، وهو نهج جديدٌ للترجمةِ ابتكرَهُ "باسنيت سوزان" و"ليفيفير أندريه". يَلْفِتُ هذا النهجُ الانتباهَ إلى القَضايا التي تتَجاوزُ التَّكَافُؤَ والإخلاص، وهي التَّاريخُ والثَّقافَةُ والأَيْديُولُوجيا، لذلك قدَّمتْ الدراساتُ الثقافيةُ والنِّسويّةُ وما بعد الاستعمارِ والاستشراقِ، وُجهاتِ نظرٍ جديدةٍ لدِراسَاتِ الترجمةِ .

غالبًا ما يُتَرْجَمُ الأدبُ العربيُّ مِن بينِ الآدَابِ العَالميَّةِ الأُخرى إلى اللُّغَاتِ الأجْنَبِيَّةِ، وَيختلفُ الدافعُ الرَّئيسيُّ وراءَ ترجمةِ النَّصِّ العربيّ إلى اللّغةِ الإنجليزيةِ، منْ ترجمَةٍ إلى أخرَى.

تَتَناولُ هذهِ الورقَةُ مَسأَلةَ مَا إذا كانتْ التَّرجَمةُ، في الخطاب مابعد الكولونيالي، يُمكنُ اعتبَارُها استمرارًا للاسْتشْراق الغَربِيّ أمْ أنهاَ اسْتراتيجيّةٌ مُناهِضةٌ للاسْتشْراقِ لِلمُساعَدةِ في إعادة تَشْكيل تَصوُّرِ القُرَّاءِ الغَربِيّينَ للشَّرْقِ / العرب.

الكلمات المفتاحية: ترجمة، أدب عربي، انعطاف ثقافي، استشراق، استراتيجية مضادة للاستشراق.

Introduction

In the aftermath of the events of September 11, the West launched a fierce war against Islam and Arabism. It depicted Arabs as either terrorists or illiterate backward people. Islam is also presented as a religion of violence, extremism and oppression. It seems that this image does not differ much from the one that is presented by Orientalists in which Islamic Orient is often associated with all aspects of bloodshed and violence. Edward Said describes the orientalist representation of Arabs 'as camel-riding, terroristic, hook-nosed, venal lechers whose undeserved wealth is an affront to real civilization' (Said 108).

This fanciful representation as it is accompanied by the emergence of the Islamic State in Iraq and Syria (ISIS) leads to a growing sense of Islamophobia and Arabophbia that strengthens the stereotypical image of the Arab as terrorists, killers, and misogynists (Sadek). Therefore, the Orient/Arabs must work to disprove this image mainly through translating the authentic social realities as an anti-orientalist strategy. Douglas Robinson claims for this double use of translation as that the words of colonized populations can be 'cited' or 'translated' or 'reread/rewritten' by colonizers in ways that reframe the colonized culture in the interests of colonial domination, as well as by postcolonial theorists who can use the same processes to decolonize their own individual and collective minds (93). Thus, translation can be used to resist or redirect colonial or postcolonial powers. In this essay, I consider the way translation is used in the literary context as both a source of power for enhancing orientalist propaganda as well as a means of resistance for a counter-hegemonic thought in two different translated Arab works namely; Chicago by Alaa Al Aswany and Returning to Haifa by Ghasan Kanafani.

1. Orientalism and Ideological Translation

Translation is often regarded as source of power and domination. The manipulative power of translation is significant in the orientalist discourse in which translation is often functioned as a cultural hegemonic excuse by some Western countries. Susan Bassnett and André Lefevere argue that translations are not made in a vacuum and that translators function in a given culture at a given time. Therefore, it is obvious that some hegemonic

cultures typically choose particular works that fit their imperialist interests in which they fit the prevailing stereotypes. Bassnett and Lefevere also believe that the way translators understand themselves and their culture is one of the factors that may influence the way in which they translate (Bassnett and Lefevere).

Western publishers often enjoy a manipulative cultural and economic hegemony in translations from African, Asian, and South American literatures that is based on ethnocentric and imperialist strategies (venuti 167). *In Translation and cultural hegemony: the case of French-Arabic translation*, Richard Jacquemond offered an explanation of the translational inequalities between the dominated subaltern and the hegemonic cultures. Jacquemond also maintains that the hegemonic culture will only translate those works by authors in dominated culture that fit the former's preconceived notions of the latter and that authors in a dominated culture who dream of reaching a larger audience will tend to write for translation into a hegemonic language, and this will require some degree of compliance with stereotypes (Jacquemond 139-158). Lawrence Venuti also rejects the notion of neutrality in translation in which he insists on the hegemonic function of translation. He argues that "The translation enact a process of identity formation in which colonizer and colonized, transnational corporation and indigenous consumer, are positioned unequally"(venuti 165). This manipulative function of translation is manifested in some Arab translated writings in which some Arab writers work in the same orientalist vein that the West used to. Therefore, some Western publishers often choose specific Arab texts that serve their orientalist project to be translated.

Innumerable images of terrorism, violence and oppression were, for a long time, associated with Arabs and Islam. It is because of the Western Orientalism that portrays and perceives male and female Muslims in a way that provokes disgust and hatred toward them; Islamic society is often associated with malevolence, sexuality and primitiveness. Orientalists presented Arab men as barbaric, dominant and oppressors. Whereas, women are depicted as chattel for men's use and sexual satisfaction. The

Arab world in the orientalist portrayal has been described as "a place of sexual indulgence and an endless sensual gratification" (Hasan 32).

Ever since the picture was seen as an effective tool to direct and orient the audience's feelings and thought as it is said that, 'a picture is worth a thousand words'. For that, orientalist discourse introduced to the world a collection of postcards that associates the Orient with excessive sexuality. The orientalist paintings of the harem and the seraglio, for instance, are example of the assumptions the West has about the Eastern women and the way they perceive them. These paintings deepened the stereotypes about the oriental women as sexual objects. Eugéne Delacroix, Le Corbusier or Charles édouard Jeanneret Gris and Jean Geiser Vintage among others sketch Algerian women in their paintings. These sketches and postcards, according to Malek Alloula, are not an actual representation of the Algerian woman rather it is a Western fantasy that are considered as an attempt to unveil Algerian women. Alloula maintains that Orientalism, both pictorial and literary, has made its contribution to the definition of the variegated elements of the sweet dream in which the West has been wallowing for more than four centuries (3).

Hence, The West continues to present distorted and biased images against Arabs and Muslims in general, and Arab women in particular, as it consistently presented them in stereotypical images that reflect surrender, passivity, illiteracy, and subordination to men and society. However, they ignore what Arab females have achieved in different fields. Unfortunately, Arab writers themselves underpin this image in some of their books. Many Arab writings represent Arab women in the same way that orientalists did; as oppressed, marginalized and exposed to sexual domination and exploitation, in which they distort the image of the "self" in their literatures. This similarity reflects to us, in depth, the role of the negative image, which has been transmitted by the Western writings and media, with their terrible propaganda.

Alaa Al Aswany, an Egyptian novelist, presents stories of an Egyptian migrant community in his novel *Chicago*. The novel describes the social life of these immigrants in its many shapes and different contexts. Unfortunately, in most of the details, Arab men are depicted as being fanatical, authoritarian and sexual by focusing on the negative qualities of a specific group of the Egyptian society only. In their relationships with women, Arab men are portrayed as cowards, sexual and oppressors who

tend to get profit of women sexually, physically as well as emotionally. Al Aswany states:

> The young officer Safwat Shakir, after obtaining his supervisor's permission, introduced a new protocol: instead of beatings and electric shocks, he would arrest the suspect's wife (his mother or sister if he was a bachelor); then he would order his men to take off the woman's clothes, one item at a time until she was naked, then they would begin to fondle her body in front of her husband, who would soon collapse and confess to whatever he was asked to confess (Al Aswany 226).

In a related context, Al Aswany examines the marital relationship between Ahmed Danana, the security agent and a student in the Illinois University and his wife Marwa Nofal, the daughter of one of the wealthy merchants. This relationship is branded by enormous exploitation and opportunism. The husband's stinginess and greed led him to rent his wife to Safwat Shaker, the former general, and one of the Egyptian embassy intelligence workers. In one of the provocative conversations between the couple, Al Aswany describes:

> "He said to me explicitly that he wanted to have a relationship with me. Do you understand?"
> "Of course I understand. I will teach him a lesson that he won't forget. You'll see for yourself. All I am asking is that we wait just one month, no more. If I anger him now, he can destroy me with the stroke of a pen. I'll just give him time until the president's visit is over and he enrolls me in the other university (311.312).

Evidently, neither the behavior of Ahmed Danana nor that of Safwat Shaker really give a realistic insight to the way Arab men treat women in the Arab culture and Islam. We should argue that the novel failed in depicting an authentic image of the oriental men with all his positive features; such as magnanimity, chivalry, generosity, dignity and compassion.

The novel also presents stereotypes of female characters who, whatever their personalities, level of culture, intellectual orientations and social perspectives, are presented as sexual projects. The image of women

as a project for sex is sharp and explicit in Chicago. The human levels and cultural components of the character are not exposed to the extent that the details of female body and sexual relations are presented. The novel, indeed, mirrors the orientalist vision of the traditional oriental women who are occupied by sex and sexual intrigue and accept humiliation and subservience to satisfy male desires. Obviously, Al Aswany does not produce anything but repeated copies that are molded on the same way of thinking. The female characters are just repeated and naive examples of girls whose ultimate aspirations are marriage, and therefore all that one thinks about is satisfying her man with a naive motherly sense (103), like the case with Shaymaa Al-Mohammady, a rural student from Tanta, who in order to please Tariq Haseeb; changed her walk, clothes and even her religious principles. As it is mentioned:

> "She cooked for him on Sundays and knew by heart all the dishes he loved: rice pilaf, okra, meat and potato casserole, and baked macaroni. For dessert he liked Umm Ali, mahalabiya, and rice pudding. Thank God she had learned to cook from her mother, winning his admiration" (103).

Despite her intellectual and educational level, Shaymaa is portrayed as a girl whose interest is limited to getting close to a man through flattering him with cooking and sex, which does not reflect the real image of most Arab girls who give up many of their dreams for the sake of achieving professional and academic career. It is as if there is no model for an oriental girl other than these ready-made models.

The novel conformed to the preconceived notion through which it shaped its characters, and adapted them to this stereotype, that is consistent with Western visions against Arabism and Islam. It seems that the novel, apparently, searches to arouse the appetite of Western publishing houses. In an interview with Al Riyadh Newspaper, Anthony Calderbank, an English translator of contemporary Arabic literature, comments on the choice of novels to be translated by publishers, he declares:

> There are, of course, some stereotypes that are popular about the other in all societies, and sometimes the publisher tends to publish stories or novels that serve these ideas. For example, there may be a demand for female writings that suggest that

> Arab women are oppressed without focusing on other aspects of their lives (El Samiri).

According to the preceding lines, it seems that writers, whose works translated to western languages, are often, those who are affected by the western thought. Their works often tend to achieve cultural transformations in Arab societies, changes in social relations and the status of women. Hence, the novel falls into a stereotyped state of the Arab Muslim immigrant, and it is an image despite its many true aspects, but it blinds us to many other aspects of the picture as well, where many successful immigrants are successful and coherent. Therefore, it is obvious that orientalists do not spare any effort in order to distort the image of the other and achieve their goals of subjugating the subordinate culture.

2. Translation as a counter-orientalist strategy

The role of translation does not stop at enriching the recipient's culture with information about the source culture, but rather goes beyond that to influence social and political policies to enhance its role to serve ideologies and to 'perpetuating the unequal power relations among peoples, races, and languages'(Niranjana). , in particular, translating works related to a specific ideological thought. Thus, the West continue to indulge the image of the Orient through translating works that serve their former orientalist agenda. However, Translation can also be regarded as one of the powerful strategies used in the decolonization process as well. Translation is used actively in the counter orientalist discourse through which the self (the Orient) passes into the other (the West) with more reliability.

The Orient often takes the position of unresponsiveness against western hegemony. This is probably because it does not have any political supremacy, nor the necessary media capabilities that allow it to stand up to the onslaught of orientalist stereotypes. However, the scarcity of political power should not stop the oriental cultures from defending themselves against their representation by the West as Karl Marx once said that the East cannot represent itself and that it must be represented. Hence, Arabs should claim the invalidity of the mercilessness and strangeness that they have been related to for decades. They must work in a counter-discourse to scrutinize the way in which they are represented in the western texts as well

as in the translated Arab writings to help rectifying the orientalist conceived notions about themselves.

Translation is essential factor in the ongoing process of decolonization as it stimulates new regionally and globally conceptions about the Orient and help to adjust the image of the so-called “other". The use of Arabic language is, in the first place, a decolonizing strategy against the hegemony of western languages. Nonetheless, Arab literature needs to be transmitted to the western reader as to correct the forged image through translation which is described as the common language of languages (Dyssou). It is a common language because all people with different cultural and linguistic backgrounds can meet or transfer messages. Ngugi wa Thiong'o considers translation as one of the powerful strategies to decolonize African literatures from western influence. wa Thiong'o claims:

> The center … envisions conversation among languages, culture and disciplines as key in the emerging multicultural global community… it hopes to reflect a global vision, provide a sound intellectual grounding for that vision, stimulate writing and publishing in marginalized languages and promote translation as a means of giving visibility to genius from even the most marginalized (Wa thing’o 371).

Tejaswini Niranjana, an Indian professor, cultural theorist, translator and author, directs her attention in *Siting Translation: History, Post-structuralism and the Colonial Context* (1992) to the notion of representation through retranslating history and celebrating precolonial legacy:

> The post-colonial desire to re-translate is linked to the desire to re-write history. Re-writing is based on an act of reading, for translation in the post-colonial context involves what Benjamin would call "citation" and not an "absolute forgetting." Hence there is no simple rupture with the past but a radical rewriting of it. To read existing translations against the grain is also to read colonial historiography from a post-colonial perspective, and a critic alert to the ruses of colonial discourse can help uncover what Walter Benjamin

> calls "the second tradition," the history of resistance (Niranjana 172).

In this historical practice of translation, Niranjana urges postcolonial cultures to consider translation as a site for resistance and conversion. In her postcolonial perspective, Niranjana follows Walter Benjamin's point of view to show that translation has long been a site for fabricated western translations and considers translation as rereading/rewriting history (Douglas 92). Accordingly, she suggests a transformative practice of 'retranslation' that seeks to generate a harmonious cultural integrity that was totally destroyed by the colonizers. Then, Niranjana claims: "The state of emergency/emergence that is the post-colonial condition demands a disruptive concept of history that... will also contribute to formulating a notion of representation/translation to account for the discrepant identities of the post-colonial 'subject'(Niranjana 168).

Niranjana believes that in order to dismantle the surviving traces of colonialism, the post colonized people must recover their precolonial heritage. This includes the reexamination of liberal nationalism as well as the nostalgia for lost origins that was destroyed by the colonizers, neither of which provides models of interventionist practice or" grounds" for ideological production that challenges hegemonic interpretation of history (167). This radical retranslation based on native subjectivity is, for the postcolonial theorist, a channel of resistance to colonial power as Niranjana states:

> Non-Western peoples attain to maturity and subject-hood only after a period of apprentice- ship in which they learn European languages and thereby gain a "voice." Inserting the encounter with the language of the colonizer into universal history permits Trevelyan to imply that a knowledge of this history promotes the widespread use of English. The order of mimesis presiding over the notion of translation that enables Trevelyan's text helps domesticate the colonized and repress their heterogeneity by dismissing it as "fantastic" and "barbaric." (…) -evoked by such proper names as William Jones, William Ward, and James Mill-which provides a matrix for the "experience" of nineteenth-century colonialists,

and allows translation to function as translation- into-history (164-165).

Forty-Two Years after its publication, *Orientalism* still offers a vivid depiction of what is happening nowadays. Orientalist propaganda still standing against everything related to Islam and Arabism in general. The image of the Palestinian cause in the West cannot be analyzed in isolation from the analysis of the image they have about Islam and Muslims. Zionists rely on an orientalist mechanism of opinion making within Western society towards the Palestinian issue. They do not hesitate to falsify facts and images of the conflict in order to justify the Israeli war. This is preconditioned by the fact that, the west is not committed to neutrality and objectivity with regard to the Palestinian cause; rather, it takes a hostile stance when it comes to their right in Palestine. Palestinians and the resistance movements are often portrayed as antagonist extremist Islamic movements.

A story of exile and diaspora, *Returning to Haifa* by Palestinian author Ghassan Kanafani was published in 1969 and translated into English by Barbara Harlow and Karen Riley in 2000. The novella has increased the world's awareness of the Palestinian cause and of their forced displacement from their lands. It refutes the notion that the Palestinians are terrorists as they are portrayed in the Western media. The power of translation is shown in the influence of the story not only on the Arab reader but also on the Western one as it is indicated by their translators. Riley and Harlow describe the novella as "a text that appeals not to the Palestinian and larger Arab community, but also interests a more diverse university – educated community, including many (western) Jews though the author himself saw his work as "resistance writing"(Singer).

"History is Written by Winners"; this proverb implies that history is not grounded in realities; rather it is the conquerors who document and interpret facts the way they want in which they often imposed their narrative down on the world. In *Returning to Haifa*, the history is written by Holocaust survivors; Iphrat Koshen and his wife Miriam who according to their tale, a five-month old baby; Dov (Khaldun) is left behind by his parents who fled during the war. Their story lasted for twenty years till the Palestinian parents return to Haifa in 1967 in search of the house and the

baby that they were forced to abandon during mass evictions by Israeli forces. As Kanafani narrates:

> Said looked at Miriam, and said to her slowly:
> "He asks how a father and mother could leave their infant child and run off. Madame, you did not tell him the truth. And when you did tell him, it was too late. Are we the ones who left him? Are we the ones who killed that child near Bethlehem Church in Hadar? The child whose body, so you said, was the first thing that shocked you in this world that wipes out justice with baseness every day? Maybe that child was Khaldun! Maybe the small thing that died that wretched day was Khaldun. Yes, it was Khaldun. You lied to us. It was Khaldun. He died. This young man is none other than an orphan child you found in Poland or England" (Kanafani 183).

Therefore, the book is considered as a documentation of the events that took place in 1948 when the city of Haifa was occupied. The book is an influential transfer of the Palestinian narrative from narrated to documented because previously the Palestinian dilemma was not fully documented and unfortunately, Israeli literature covers the whole scene. In *Reflections on Exile and Other Essays,* Edward Said states the role of Arab writers after the Nekba:

> The role of any writer who considered himself seriously engaged in the actuality of his time—and few writers during the period since 1948 considered themselves otherwise engaged—was, first of all, as a producer of thought and language whose radical intention was to guarantee survival to what was in imminent danger of extinction (Said 69).

The novella creates feelings of compassion and understanding toward Palestinians all over the world especially as the author make an implicit call for a peaceful coexistence between Jews and Palestinians when he differentiates between Zionists and Jewish people as two different sects. This same idea is adopted by many writers as Edward Said confesses:

> I have spent a great deal of my life during the past thirty-five years advocating the rights of the Palestinian people to national self-determination, but I have always tried to do that with full attention paid to the reality of the Jewish people and what they suffered by the way of persecution and genocide. The paramount thing is that the struggle for equality in Palestine/Israel should be directed toward a humane goal, that is, coexistence, and not further suppression and denial. Not accidentally, I indicate that Orientalism and modern anti-Semitism have common roots. Therefore, it would seem to be a vital necessity for independent intellectuals always to provide alternative models to the reductively simplifying and confining ones, based on mutual hostility, that have prevailed in the Middle East and elsewhere for so long (Said).

Through providing such positive Jewish representation, Kanafani shifted the focus of the reader from Palestinian / Jewish dispute to a more humanitarian cause against some Western political agendas that serves Zionism. This call of the coexistence between Palestinians and Jews gives a truthful image of the Palestinians as victims of the Zionist government that aggressively and illegally took their land.

Conclusion

The self-representation/-translation if not used by Arabs/Muslims themselves as primary defensive strategy toward orientalist stereotypes; it would be used as hegemonic weapon against them. Translation plays a significant role in the dialectic discourse between the Orient and the West. As a dynamic cultural tool, translation is often used as a means of cultural and linguistic dominance of the subordinate culture (The Orient) through translating texts the way orientalists want or by choosing the works that only fit their orientalist project. Therefore, from a postcolonial perspective, Arab writers need to pay more attention to the pivot role that translation plays in their resistance of the Western Orientalism and helps to make change and reshape the falsified ideas that the West reader has about Arabs and Muslims.

Bibliography

Al Aswany, Alaa Chicago. Trans. Farouk Abdel Wahab, 2008.

Alloula,Malek. The Colonial Harem. Trans. Myrna Godzich and Wlad Godzich. Intro. Barbara. Minneapolis: U of Minnesota, 1986.

Announcemt of ngugi thiong'o's nomination in Today@UCI, last accessed 22 july,2006 qtd in ranslation, Travel, Migration: v. 12/2: Special Issue of the Translator p 371

Bassnett, Susan. Lefevere, André. Translation/History/Culture: A Sourcebook. London & New: York Routledge, 1992.

Douglas, Robinson Translation and Empire: Postcolonial Theories Explained. New York & London: Routledge, 1997.

Dyssou ,Nanda An interviews Ngũgĩ wa Thiong'o. Los Angeles Review of Books April 23, 2017, https://lareviewofbooks.org/article/an-interview-with-ngugi-wa-thiongo/ Accessed June 5th ,2020.

El Samiri, tami with Anthony Calderbank Vol.14010. Nov 2nd ,2006
Hasan, Md. Mahmudul The Orientalization of gender. The American Journal of Islamic Social Sciences, 2005.

Kabbani, F. Europe's Myths of Orient: Devise and Rule (London: Pandora Press, 1988), 78. 5

Kanafani, Ghassan. Palestine's Children: Returning to Haifa and Other Stories. Trans. Barbara Harlow and Karen E. Riley . Boulder, CO: Ly nne Rienner, 2000. Print.

Niranjana, Tejaswini. Siting Translation: History, Post-structuralism, and the Colonial Context, Berkeley & Los Angeles: University of California Press. 1992.

Khayri, Amina. The policy of Arabofobia Attacks of September 11 The Independendent Arbia. Sept10,2019. Retrieved April12,2020. From https://www.independentarabia.com/node/54721

Singer,Sandra. Returning to Haifa as Political Discourse and a Potent(ial) Source of Controversy.Broj 3, Književnost i kultura ,2011.

Said, Edward W. Reflections on Exile and Other Essays. , 2000. Print.

Said, Edward. Orientalism: Western Conceptions of the Orient (London: Penguin, 1978), 2.

Translation and cultural hegemony: the case of French-Arabic translation. Jacquemond, Richard. 139-158 chapter in Rethinking translation: discourse, subjectivity, ideology. Venuti, Lawrence.c1992.Routledge.London, New York

Venuti, Lawrence. The Scandals of Translation: Towards an ethics of difference. London & New: York Routledge, 1998.

Venuti, Lawrence. The Translator's Invisibility, London & New: York Routledge, 1995.

LA NUMÉRISATION DE L'UNIVERSITÉ : QUEL IMPACT SUR L'ACTE D'ENSEIGNER ET D'APPRENDRE ?

THE DIGITIZATION OF THE UNIVERSITY: WHAT IMPACT ON THE TEACHING-LEARNING PROCESS?

رقمنة الجامعة: ما أثرها على العملية التعليمية/التعلُّمية؟

KHELEF Asma, Maître de conférence -B-, Département du français, Faculté des lettres et des langues, Université d'El-Oued, Algérie.
Khelef-asma@univ-eloued.dz

Soumission:01/04/2020 *Acceptation:28/07/2021* *Publication 15/09/2021*

******

Résumé

Depuis ces dernières années, la numérisation est un sujet d'actualité qui vient questionner l'avenir de l'enseignement supérieur. Celui-ci connaît en effet une profonde transformation due au phénomène numérique, ce qui impacte inévitablement les pratiques d'enseignement-apprentissage. La substance de notre article englobe ainsi une réflexion sur l'impact réel du numérique sur les différents aspects de la pédagogie universitaire, tels que l'acte d'enseigner et d'apprendre dans des espaces pédagogiques nouveaux, le savoir numérique, les rôles joués par les différents acteurs, la transformation des environnements d'enseignement-apprentissage, etc. Nous avons avancé cette recherche tout en suivant une démarche descriptive analytique ; celle-ci sert à identifier les opportunités liées à la numérisation de l'université et aussi les défis que les enseignants et les apprenants doivent relever dans leurs efforts d'utiliser les nouvelles technologies. Cette analyse a mis en évidence deux principaux facteurs considérés comme pertinents et qui sont déterminants dans la démarche d'intégration du numérique en contexte universitaire. Ces facteurs sont : la formation des enseignants aux nouvelles technologies et l'équipement des établissements en matériel informatique et en logiciels les plus adéquats.

Mots clefs : numérique ; université ; enseignement-apprentissage ; défis et opportunités.

Abstract

In recent years, digitization has been a hot topic that put in question the future of higher education. This education is, in fact, undergoing a profound transformation due to the digital phenomenon which inevitably impacts the teaching-learning practices. Thus, the substance of our article encompasses a reflection on the real impact of digital technology on the different aspects of university pedagogy, such as the act of teaching and learning in new educational spaces, digital knowledge, the roles played by the different actors, the transformation of teaching-learning environments, etc. We have adopted an analytical descriptive approach which serves to identify the opportunities of digitalizing the university and also the challenges faced by teachers and learners while using new technologies. This analysis highlighted two main factors considered to be relevant and decisive in the process of integrating digital technology in a university context. These factors consist in training teachers in new technologies and equipping schools with the most suitable computer hardware and software.

Keywords: digital, university, teaching-learning, opportunities and challenges.

ملخص

في السنوات الأخيرة أصبحت الرقمنة موضوع الساعة مشكّلة بذلك تحديا لمستقبل التعليم العالي، هذا القطاع الذي شهد تحولا كبيرا بسبب الظاهرة الرقمية والتي أثرت حتماً على العملية التعليمية والتعلمية. من خلال مقالنا هذا حاولنا إذن تسليط الضوء على التقنيات الرقمية الحديثة ومدى تأثيرها على الجوانب المختلفة للبيداغوجيا الجامعية، مثل عملية التدريس والتعلم في مساحات تربوية جديدة، المعرفة الرقمية، الجهات الفاعلة في مجال التعليم، تهيئة بيئة التعليم والتعلم، إلخ. وقد اعتمدنا في دراستنا على المنهجية الوصفية التحليلية والتي بواسطتها قمنا بتحديد الفرص التي تقدمها رقمنة الجامعات وأيضًا التحديات التي يواجهها الأساتذة والطلبة في استخدام التقنيات الجديدة. استطعنا في الأخير ومن خلال هذه الدراسة ابراز عاملين رئيسيين ومهمّين في عملية إدماج التكنولوجيا الرقمية في التعليم الجامعي وهما: تدريب الأساتذة على التكنولوجيات الجديدة وتجهيز المؤسسات الجامعية بالأجهزة والبرمجيات الحاسوبية الأكثر ملاءمة.

الكلمات المفتاحية: الرقمنة؛ الجامعة؛ التعليم والتعلم؛ الفرص والتحديات.

Introduction

On assiste, ces dernières années, au développement sans cesse grandissant des technologies de l'information et de la communication sous leur forme numérique, à tel point qu'on parle de « troisième vague » de l'innovation technologique, après les révolutions agricole et industrielle, et qu'on appelle notre époque « l'âge de l'information ». Selon B.-L Brown (1996), « le plus important changement est certes la croissance phénoménale d'Internet et, en particulier, la version graphique d'Internet communément appelée le Web qui ont modifié et qui modifieront de façon durable nos modes de communication. » (Cité par Karsenty et Larose, 2001 :02). En seulement quelques années, l'Internet est devenu une nécessité quotidienne pour beaucoup.

Comme les autres secteurs, les établissements d'enseignement, qui porte une grande importance à leur implication dans le développement de la société, n'ont pas été épargnés par l'impact de ces changements d'infrastructure de l'information et de la communication. Ils ont commencé ainsi dans de nombreux pays par décision politique ou autre à modifier leurs systèmes éducatifs et stratégies de formation, pour garantir que chacun ait accès à une éducation de qualité et pour offrir plus de possibilités au processus d'enseignement / apprentissage d'une manière plus accessible et élargie. Peut-être la décision la plus importante qui a été réalisée pour la réalisation concrète des objectifs éducatifs les plus efficaces et pertinents grâce à l'innovation technologique du processus éducatif.

L'université, qui a joué, dans le passé, un double rôle dans la création et le transfert de connaissances, reste toujours au centre des grands développements numériques ; c'est ainsi que les nouveaux dispositifs techno-pédagogiques et les ressources numériques sont en place depuis plusieurs années. Tandis que l'intégration de ces technologies se faisait jusqu'à dernièrement à un rythme compatible avec le milieu, l'envahissement croissant des lieux de travail et de la vie privée par les outils numériques modernes a conduit à des changements de plus en plus importants. Ces changements ont non seulement influencé l'ordre du jour des institutions universitaires dans ce domaine, mais ils ont aussi davantage modifiés les modes d'enseignements, les stratégies d'apprentissage, la manière de communiquer et la vie des étudiants et des enseignants. Dans ce sens, D. Lamontagne (2000) considère l'enseignement universitaire comme « un tissu complexe de traditions, de conventions, d'équipements, de protocoles, de méthodes, d'écoles de pensée, d'architecture, de professeurs,

d'étudiants, de chercheurs, d'administrateurs et de bien d'autres choses, toutes bouleversées par l'introduction et l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement. » (Cité par Karsenti et Larose, 2001 : 06)

Bien que l'enseignant soit un médiateur entre l'étudiant et le savoir, et qu'il tienne un rôle important dans le développement de la motivation de celui-ci, nous ne pouvons pas négliger l'influence donnée par les outils numériques. Leur utilisation en classe occupe une place grandissante dans les offres de formation, selon différentes modalités.

L'innovation numérique offre la possibilité de créer de nouvelles méthodes et techniques pédagogiques destinées à améliorer la qualité du système éducatif. Elle forme une source intarissable à la disposition de l'enseignant et elle permettrait entre autres de différencier les apprentissages et les individualiser. C'est un moyen qui présenterait de nouvelles pistes au service de l'apprentissage, l'enseignement et des démarches créatives dans l'enseignement supérieur.

Parallèlement à cela, les discours au sujet des menaces du numérique se sont développés ces dernières années. Personne, aujourd'hui, ne peut mesurer le taux d'intégration des instruments et des systèmes techniques dans les établissements universitaires. Nous voulons parler des actes d'enseignement et d'apprentissage, des interactions enseignant-apprenants et apprenant-apprenants, des communications médiées et du temps passé par un étudiant sur les outils numériques à chercher de l'information. Le chaos règne et il n'est pas près de se stabiliser. S. Arthur dit à ce propos que « l'introduction du numérique dans le champ scolaire produit une masse importante de discours et fantasmes. D'un côté, les enthousiastes promettent une révolution pédagogique grâce au digital. De l'autre, on évoque les méfaits intrinsèques à l'exposition aux écrans, les problèmes de concentration des *digital natives*, et la peur d'une humanité augmentée. » (2018 : 60)

Cette recherche s'attache à comprendre la situation actuelle de l'intégration du numérique dans le contexte universitaire et à savoir quel est son impact sur le processus d'enseignement/apprentissage. Des questionnements surgissent alors : Qu'est-ce que le numérique ? Que peut ou va-t-il changer dans la didactique et la pédagogie par rapport au temps où il était absent des institutions universitaires ? Quelles dimensions nouvelles accompagne-t-il ? L'introduction des questions de pédagogie numérique dans le contexte universitaire, que modifie-t-elle dans les pratiques enseignantes ? Comment intégrer le numérique en classe de manière à développer et encourager l'activité, la motivation et l'autonomie de l'étudiant ? Quels sont ses

apports et ses opportunités ? Quels sont les obstacles et facteurs influençant sa pénétration dans la classe ? Quels sont les dérives et les risques qu'il peut susciter ?

Numérique et pédagogie universitaire : quoi, pourquoi et comment ?

Le terme du numérique est récemment repris dans notre vocabulaire. Il s'agit d'un mot surutilisé qui vise à définir une série de pratiques qui caractérisent nos vies et que nous ne comprenons peut-être pas encore. Aborder l'utilisation des technologies numériques dans l'éducation signifiait clarifier ce que l'on entendait par numérique. En effet, informatique, TIC, numérique, technologies éducatives, multimédia éducatif, etc. ont été et restent des concepts flous dont le sens varie continuellement (Fluckiger, 2020). Comme le notent G.-L. Baron et L. Boulc'h (2011), « l'adjectif substantivé numérique constitue pour partie une euphémisation de ce qui était auparavant désigné par l'informatique. » (Cité par Fluckiger 2020 :08).

La pénétration du numérique dans les institutions éducatives ne s'est faite que depuis le milieu des années 80 avec le plan « informatique pour tous » (Thibert, 2012 :01). On parlait ainsi d'informatique et pas encore de numérique. Dès lors, émergent différents sigles destinés à désigner la nature des moyens techniques mobilisés pour enseigner : d'abord qualifiées de NT (nouvelles technologie), puis de NTE (nouvelles technologies de l'éducation), on constate dans les années 1990 un intérêt accru pour les TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'éducation), parfois précédées d'un « N » pour qualifier ces technologies de nouvelles. Aujourd'hui l'acronyme « TICE » semble être le plus fréquemment retenu, à la fois par les acteurs du système éducatif et les travaux de recherche en sciences de l'éducation pour désigner les outils numériques mobilisés pour enseigner. (Duguet et Morlaix, 2020 :15)

Ainsi, pour G.- L. Baron (2014) , « le terme numérique, met l'accent sur le fait que la plupart des informations à notre disposition ont une forme dématérialisée, qu'elles ont été « numérisées » et peuvent donc être facilement manipulées et échangées, pourvu néanmoins qu'existe une infrastructure matérielle le permettant. » (Cité par Fluckiger 2020 :08). R. Thibert considère quant à lui que « le numérique au sens large du terme inclut tout autant les infrastructures techniques, les supports d'inscription, les contenus, les modes de transmission ou bien encore les types de pratiques ou les pratiques sociales. » (2012 :01).

Pourquoi aujourd'hui chercher à encourager des pédagogies universitaires innovantes ? Nous constatons aujourd'hui que malheureusement l'université dont la tâche essentielle est la recherche du savoir et la formation de tous les

étudiants la fréquentant, faillit parfois à son devoir de créer des gens compétents et qualifiés. Par surcroît, nous savons tous que ce n'est que par une évolution dans les pratiques et les dispositifs pédagogiques que les efforts mis sur les technologies numériques trouveront leur réalisation en termes d'efficience et de rentabilité. Si les outils numériques font leur apparition à l'université, et qu'une exploitation conséquente est consacré à cette intégration, ce n'est pas par simple effet de mode ou parce qu'il est nécessaire de faire entrer dans ces établissements ces technologies dont les étudiants se servent habituellement en dehors du contexte universitaire. Il faut répondre à de vrais besoins et de réelles finalités sur l'accroissement de la réussite éducative. Or, l'intégration du numérique à la pédagogie universitaire ne mène pas en soi à la réussite des étudiants.

Le défi de l'intégration des ressources numériques à l'enseignement implique donc une évolution des mentalités, une appropriation de nouvelles façons de faire : le processus peut prendre du temps et nécessite que l'ensemble des intervenants universitaires y participe, chacun à son niveau de responsabilité (Karsenti et Larose ,2001 :27). Il semble essentiel de ce fait de repenser et modifier les procédés d'enseignement et les modes d'apprentissage pour s'adapter aux attentes et envies de l'étudiant, à son rythme de pensée et au monde d'aujourd'hui caractérisé par l'accroissement de la vitesse de circulation de l'information et du savoir. L'université ne devient pas la seule responsable de diffuser ces informations et de transmettre ces savoirs. Quelle doit donc être l'émission à imaginer pour l'université par rapport à cette nouvelle donne ?

La différence par rapport à la pédagogie traditionnelle est que l'étudiant se voit réduit au rôle passif de spectateur ou récepteur de l'information. Il sait déjà où et quand elle existe, et il est habitué d'aller la chercher lui-même. Il ne le fait pas toujours d'une façon satisfaisante, aussi l'université doit lui montrer la voie de la recherche de savoirs et l'acquisition de compétences. Il a besoin d'être guidé et accompagné dans l'autonomie et l'auto-construction ou la co-construction du savoir. Les nouvelles pédagogies universitaires soutenues par les outils technologiques sont souvent des procédés centrés sur l'étudiant : l'accent est alors mis sur l'activité d'apprentissage et non sur le mode d'enseignement et la participation de l'étudiant à la situation d'apprentissage doit être active.

L'adoption des outils numériques engendre un déséquilibre qui favorise un changement au niveau du processus d'apprentissage et une transition vers des approches pédagogiques qui privilégient l'implication et l'initiative des étudiants (Depover *et al*. 2007). Les liens entre ces nouvelles technologies et approches pédagogiques sont déterminants par rapport aux formes

d'utilisation qui prendront place pendant la formation. R. Thibert avance que « la mesure de la motivation se fait souvent sur le mode déclaratif. Elle est difficile à mesurer réellement. La question de l'engagement de l'élève dans ses apprentissages est plus pertinente. Cet engagement est évidemment favorisé lorsque la motivation existe.» (2014 :120).

En multipliant les interactions, les technologies numériques introduisent de l'horizontalité dans la communication, bouleversent les hiérarchies, promeuvent des modes de travail plus collaboratifs et des styles d'apprentissage plus personnalisés. Elles permettent aux étudiants d'apprendre dans des environnements mobiles et variés, permettent à de nouveaux acteurs d'entrer dans la sphère de l'éducation et remettent en question le statut des enseignants (Becchetti-Bizot, 2017). A ce propos, M, Caine, R. Matieu et C. Vigel (2013) notent que « le numérique implique un changement de paradigme : passer de l'expertise professionnelle de l'enseignant à l'efficience du travail collaboratif. Il ne s'agit pas là de la maîtrise des outils mais bel et bien d'une approche collective et collaborative de l'apprenance. » (Cité par Thibert, 2014 : 221).

Les outils et les dispositifs technopédagogiques basés sur des méthodes actives étalent les éléments indispensables pour placer l'étudiant dans une situation de démarche plus ou moins autonome et active où il a à construire ses connaissances avec d'informations disponibles et souvent en interaction avec d'autres étudiants. C'est dans ce sens que l'étudiant est l'acteur de ses propres apprentissages. L'activité n'est pas une fin en soi ou un moyen d'occuper l'étudiant, mais une solution de contournement qui favorise l'apprentissage.

L'apprentissage actif se pratique selon diverses approches parmi lesquelles on peut citer l'apprentissage par problèmes, l'apprentissage par projets et l'apprentissage coopératif et collaboratif. En appliquant ces approches, on souhaite que les étudiants participent à des activités motivantes qui les encourageront à jouer un rôle actif dans leurs apprentissages.

Le numérique éducatif à l'université : révolution ou désillusion ?

La polémique sur l'implantation du numérique éducatif est liée à la principale mission de l'université : une formation générale fournissant les connaissances et les compétences nécessaires pour s'intégrer dans la société d'aujourd'hui. Certains affirment qu'il n'est pas garanti que les nouvelles technologies souvent instables et créées à l'origine à des fins non pédagogiques puissent réellement aider l'université à bien assumer sa mission éducative, culturelle et informative. Et inversement, l'intégration des outils et ressources numériques dans l'enseignement supérieur, selon les

technophiles, peut être approuvée au nom de la mission que l'université a de former l'élite du futur. Afin de bien connaître les deux côtés de la médaille, les opportunités du numérique éducatif ainsi que ses risques sont maintenant présentés.

Principales opportunités de l'usage des nouvelles technologies numériques en milieu universitaire

Dans un monde où le boom technologique bouleverse peu à peu toutes les facettes de l'éducation et tous les codes de diffusion du savoir, les enjeux essentiels de l'introduction du numérique dans le supérieur se traduisent par un changement remarquable de la mission du professeur et de sa façon d'enseigner. Les nouvelles technologies remettent également en question les styles d'apprentissage, même la relation entre l'enseignant et l'étudiant. Ces bouleversements pédagogiques ont été considérablement remarqués, surtout à partir de la déclaration de la pandémie de Coronavirus et l'annonce du confinement au seuil de l'année 2020. Les universités se sont trouvées en face d'un problème inhabituel et exceptionnel qui doit être abordé de toute urgence, particulièrement avec la déclaration de l'état d'urgence sanitaire et le confinement à domicile qui avait suivi. Avec le développement de l'Internet et des outils technologiques, la première idée proposée comme remède était l'enseignement en ligne où tous les cours, arrivent chez les étudiants qui n'ont plus besoin de se déplacer et de se conformer à des horaires.

Avec cette innovation pédagogique, l'enseignant n'est plus l'unique acteur légitime pour éduquer, ni le dispensateur quasi-exclusif des connaissances qui va transmettre à ses étudiants les principaux éléments du savoir dans un moment bien cadré, mais l'accompagnateur qui oriente ces derniers dans leurs apprentissages. Selon D. Lamontagne (2000), « l'enseignant des cours en ligne et de la formation à distance (dont l'enseignement avec les moyens technologiques) aurait au moins trois rôles : celui d'un expert apprécié pour ses connaissances et son savoir-faire […] ; celui d'un conseiller, d'un mentor, d'un entraîneur […] ; le rôle aussi de l'inspecteur, celui qui déterminera si l'étudiant doit passer à l'étape suivante ou à l'examen officiel. » (karsenti et Larose, 2001 :7).

La révolution numérique sans cesse croissante change la façon dont les étudiants perçoivent les connaissances. C'est pourquoi, selon beaucoup, l'image traditionnelle de l'enseignant se trouve nettement secouée par les nouvelles technologies. Les étudiants d'un cours d'histoire peuvent facilement en apprendre plus sur un sujet que leur professeur, simplement en surfant sur Internet, qui devient leur ressource préférée, en répondant

immédiatement à une question que personne ne craint de poser au risque de se ridiculiser. Ainsi, les outils numériques visent à changer la démarche didactique. Il ne s'agit plus d'enseigner aux étudiants des faits historiques, mais de les aider à développer leurs compétences en recherche historique et à améliorer leur réflexion critique sur l'exactitude des informations trouvées sur Internet. Les étudiants seront capables donc de trouver l'information grâce à un moteur de recherche, mais surtout de juger de son validité et de son exactitude (Depover *et al.* 2007).

Les cours ou les formations soutenus ou accompagnés par des outils numériques demandent aux enseignants un travail important d'ingénierie, de programmation et de scénarisation. Cela, au lieu d'être perçu comme pénible et contraignant, paraît plutôt les exciter, encourager et les aider à se détendre avec leurs étudiants. En effet, la production d'outils et de supports pédagogiques appropriés pour l'enseignement à distance était le premier fruit du confinement après la pandémie de Covid-19. Les enseignants n'avaient pas le choix : certains ont amélioré les contenus pour mieux les adapter, d'autres ont enregistré des vidéos des vidéos reliant des images, des sons et du contenu ou créé des évaluations sous forme de sous forme de tests et devoirs. Après cette étape d'élaboration de supports, vient l'étape de leur transmission aux apprenants qui nécessite un relais contact. Certains enseignants préfèrent le transfert direct par des vidéoconférences. D'autres choisissent de mettre les données en ligne pour que les étudiants puissent y accéder. A ce niveau, les plateformes ont joué un rôle important pour la relation enseignant-étudiants.

J-M. Defays et A. Mattiolli-Thonard stipulent que « grâce aux nouveaux moyens technologiques, l'enseignement peut être davantage adapté et différencié que dans une classe, car il laisse plus d'autonomie et partant plus de responsabilité aux étudiants, tout en leur ménageant plus d'interactivité avec le professeur et entre eux.» (2012:2). Personne ne se demande si les robots prendront la place des enseignants. Leur rôle dans ses rapports avec les étudiants (et non devant eux) est plus que jamais perçu comme important et valorisant. Le plaisir, la confiance et la détente de ces enseignants se reflètent sensiblement dans le comportement des étudiants qui, sont eux-mêmes plus motivés, enthousiasmes et créatifs.

Le numérique peut être alors un outil efficace et puissant permettant à l'enseignant de voir la pédagogie d'un point de vue différent et innovant. Celui-ci peut ainsi répondre – ou non – à l'appel au changement qui peut provenir du progrès technologique. Cela étant, l'enseignant peut véritablement être considéré comme un intermédiaire entre l'étudiant et le savoir. (Astolfi, 1997, Cité par karsenti et Larose, 2001).

Les nouvelles technologies éducatives peuvent aussi entre autre stimuler le développement des habiletés intellectuelles des étudiants. En effet, utiliser du matériel et des ressources variés et créatifs – on parle de « la conception d'apprentissage » – permet d'accélérer et amplifier les fonctions cognitives (mémoire, raisonnement, perception, planification, représentation). Cela stimule les processus de coordination, structuration, signification et adaptation qui sous-tendent l'intelligence et les relations sociales ; et permet de s'ouvrir sur le monde (Marchand et Loisier, 2003). J. Tardif affirme, à ce propos, que « ces moyens permettent de faire des apprentissages plus signifiants en plus d'augmenter la capacité de résolution de problèmes et d'utilisation de stratégies métacognitives des apprenants.» (Depover *et al.* 2007 : 177).

En plus, grâce à la technologie moderne, les ressources du savoir deviennent innombrables. Les outils de travail en ligne permettent d'offrir à l'étudiant bien plus que ce qu'il peut apprendre dans un livre. « Ils contribuent de plusieurs façons à améliorer l'acquisition de connaissances dans diverses matières d'enseignement et le développement des habiletés et des attitudes qui sont reliées à ces connaissances.» (Loiselle *et al.* 2006 :73). De plus, cet accès à des ressources immenses se fait en tout lieu et à tout moment, alors que les cours donnés par un enseignant sont assujettis à un horaire, à une institution, et que l'accessibilité et les ressources de la bibliothèque sont limitées. (Defays et Mattiolli-Thonard, 2012:2).

Les étudiants n'apprennent pas tous de la même manière et à la même cadence, mais tous devront s'approprier les savoirs et les savoir-faire de base. Devant cet enjeu, il n'y a pas une seule «recette pédagogique» applicable par tous les enseignants, pour tous les étudiants et quelle que soit la matière enseignée. Il existe alors de nombreuses méthodes et moyens pédagogiques utilisés comme un remède à l'hétérogénéité des étudiants. Le numérique est l'un de ces dispositifs, permettant, en particulier, de différencier les apprentissages pour répondre aux besoins de ceux-ci. J. Loiselle, L. Lafortune et N. Rousseau (2006) notent, dans ce sens, que ces différents types de technologies numériques utilisées pour stocker, traiter ou présenter des textes, des images, des vidéos et des sons permettent le traitement des données en favorisant une meilleure adaptation aux besoins et aux préférences d'apprentissage des étudiants.

La motivation est également un des avantages souvent avancés pour défendre le numérique. Les nouvelles technologies éducatives permettent de « stimuler la recherche d'une information plus complète sur un sujet, d'une solution plus satisfaisante à un problème et, d'une manière générale, d'un plus grand nombre de relations entre diverses connaissances ou données. »

(Loiselle *et al*. 2006 :73). L'outil multimédia, avec sa particularité distrayante et interactive, permet de booster l'engagement des étudiants et captiver leur attention, ce qui conduit à une implication efficace et une participation plus active qu'avec les méthodes traditionnelles.

En mettant en œuvre les outils technologiques modernes, « même les étudiants ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement ont l'occasion de développer leurs compétences en investissant plus d'efforts sur la tâche d'apprentissage. » (Christmann et Badgett, 2003, Cité par Depover *et al.* 2007 : 176), « en étant plus attentifs pendant la réalisation de la tâche d'apprentissage et de ne pas ayant peur de commettre des erreurs. » (Becta, 2005, Cité par Depover *et al.* 2007 : 176). Dans une perspective d'individualisation de l'enseignement, le recours à la technologie, permettrait à cette catégorie d'étudiants de « compenser leur déficit et, en conséquence, de poursuivre et éventuellement de réussir leurs études. » (karsenti et Larose, 2001 :10).

Le processus d'enseignement/apprentissage accorde à la communication, une place très importante. Ces dernières années, on a vu de nouvelles tendances ou dispositifs éducatifs, accompagnés et soutenus par des moyens technologiques les plus modernes, où l'interaction est effectivement au centre des pratiques d'enseignement-apprentissage et même de l'espace d'apprentissage. (Beldarrain, 2006, Cité par Depover *et al.* 2007). L'écriture numérique collaborative, les plateformes collaboratives, les tableaux collaboratifs, les blogs, et les réseaux sociaux… favorisent la coopération et la coordination entre étudiants d'une même université et entre étudiants d'universités différentes, proches ou lointaines, dans le but de sensibiliser à d'autres réalités, acquérir des connaissances pertinentes qui ne sont pas définies à l'avance et mettre en œuvre des projets qui ont un impact réel sur les étudiants eux-mêmes et sur les autres (Loiselle *et al*. 2006). Ces outils contribuent ainsi à accroître effectivement la connectivité sociale des étudiants et briser l'isolement dans la formation à distance.

La maîtrise des outils numériques (montage de document audiovisuel, conférences en ligne, mise en ligne de documents numérisés, création collaborative de blogs et de wikis, production et publication d'images numériques) implique un apprentissage spécifique qui vise à développer les capacités cognitives et motivationnelles des étudiants d'une part, et de leur créativité d'autre part. Pour J. Tardif, « les technologies entrent aussi en parfaite adéquation avec la pédagogie du projet qui contribue à la création de liens entre les différentes disciplines scolaires par la réalisation de projets interdisciplinaires. » (Depover *et al.* 2007 : 177).

En bref, les nouvelles technologies remettent en cause les pratiques actuelles et soulèvent des questions sur leur efficacité. Elles exigent une réflexion sur le progrès pédagogique, l'objectivation d'une pratique, la construction de matériaux interchangeables, la combinaison des temps de cours et d'apprentissage plus actifs, l'intégration de l'évaluation dans l'apprentissage, l'organisation de l'interactivité. Ces technologies obligent également une réflexion sur l'articulation entre contenus et méthodes, une appréciation de la place respective de l'acquisition de connaissances et de l'amélioration de habilités et de compétences, et enfin la diversification des parcours d'apprentissage et ainsi le respect des progressions individuelles.

Principaux défis de l'usage des nouvelles technologies numériques en milieu universitaire

Et qu'en est-il des risques liés à la numération de l'enseignement supérieur, de ses défis ? Naturellement, chaque mutation rapide des méthodes pédagogique suscite la polémique. Il est important de s'apercevoir que la technologie, aussi bénéfique et stimulante soit-elle, dépendra toujours de la manière dont les enseignants et les étudiants utilisent. L'illusion du miracle technopédagogique vanté partout et par tout, peut en effet provoquer quelques dommages. Certains d'entre eux sont fondés, mais la plupart peuvent être évités en choisissant les bonnes méthodes et outils.

De nombreux enseignants, en particulier ceux qui travaillent depuis plusieurs années, ne sont pas très satisfaits de la technologie. (Marchand et Loisier, 2003). Selon les conclusions d'une étude menée par l'OCDE, l'organisation des enseignements et du volume horaire, l'aménagement de la salle de classe et le manque des compétences techniques des enseignants ne permettent pas une intégration réelle des moyens technologiques modernes (Depover *et al.* 2007). En introduisant des nouveaux moyens digitaux à leurs cours, il est logique qu'à un moment donné le stress et la fatigue numérique s'installent chez les enseignants, surtout s'ils essayent d'exploiter chaque moyen au maximum de ses capacités et de ses possibilités. En outre, « la quantité importante de temps requise pour préparer des activités pédagogiques intéressantes où les étudiants utilisent des supports numériques constitue un frein pour les enseignants.» (Karsenti et Collin, 2013:111). M. Wallace (2004) note également que « Les enseignants ne sont toujours pas bien préparés à enseigner avec la technologie, et l'usage de celle-ci est limité sur tous les plans.» (Cité par Depover *et al.* 2007 : 173).

En outre, l'utilisation de nouveaux outils numériques pour promouvoir la continuité pédagogique peut être vue comme une fuite en avant technologique du secteur de l'enseignement supérieur. En effet, la

disponibilité de moyens techniques pour poursuivre son travail d'enseignant pendant la période de confinement vécue dernièrement dans le monde entier n'est pas suffisante à la réussite du défi posé par l'injonction à la continuité pédagogique. C'est le vrai travail des enseignants, dans lequel ils doivent s'investir, avec leurs compétences techniques et leur propre perception du sens de leur mission, qui leur permet de confronter cette reconfiguration de leur métier dans des nouvelles modalités d'enseignement (à distance).

Selon L. Marchand et J. Loisier (2003), le non-usage du numérique à l'université traduit un contraste entre des responsables partisans de la modernité et de l'innovation, des enseignants adoptant la technologie, des enseignants ex cathedra qui sont tout à fait désintéressés et de jeunes enseignants ouverts sur les TICE, mais intéressés davantage à la recherche qu'à l'enseignement parce qu'ils n'ont pas le choix. Cela peut entraîner des désaccords entre les enseignants, ceux qui sont pour la numérisation et ceux qui sont contre.

Bien que l'usage des moyens technologiques modernes vise à guider les étudiants dans leurs apprentissages, s'il n'est pas réglementé ou contrôlé par l'enseignant, il peut devenir une source de distraction. J-M. Defays et A. Mattiolli-Thonard (2012), notent dans ce sens, que l'ordinateur, le logiciel, Internet, comme ils suscitent la curiosité de l'étudiant et inspirent son désir d'apprendre, ils peuvent être également à l'origine de problèmes de compréhension, d'attention, de mémorisation, et même perturber les processus de base de synthèse et d'assimilation des connaissances obtenues. De surcroît, « une utilisation abusive de ces outils peut parfois conduire à une forme de dépendance ou créer un stress face à la complexité de certains environnements. Des accès à des contenus fallacieux ou inappropriés, des contacts avec des personnes indésirables peuvent aussi survenir quand les étudiants utilisent la technologie. » (Loiselle *et al*. 2006 :73).

Les étudiants aujourd'hui sont de plus en plus isolés et coupés des interactions classiques de la vie en société ; et engagés souvent dans des interactions en ligne, que ce soit une vidéoconférence, des échanges sur Zoom ou sur Facetime, une discussion via messagerie instantanée sur Facebook ou WhatsApp, etc. Les interactions en ligne, malgré leurs bénéfices indéniables, peuvent, selon la même logique, amener les étudiants à se replier sur eux-mêmes et, par conséquent, causer des difficultés de communication contextuelle et de face-à-face. (Defays et Mattiolli-Thonard, 2012). La technologie éducative n'est pas une fin ou un bien en soi mais simplement un moyen d'arriver à résoudre les problèmes pédagogiques. Il appartient à l'enseignant donc de créer les conditions pour que le travail

effectué soit une source d'interaction sociale réelle : projets collectifs, présentations orales, jeux collaboratifs, etc.

Conclusion

En somme, intégrer le numérique en contexte universitaire est une question qui est d'actualité et qui a donc fait l'objet de plusieurs rapports, études, recherches, essais. De par leur variété, multiplicité et les utilisations toujours plus larges qui en sont faits, les nouvelles technologies ne constituent pas seulement des outils accompagnant les pratiques d'enseignement mais aussi des outils contribuant à simplifier et rendre l'apprentissage plus accessible et des outils à mettre à la disposition des étudiants. Leur intégration dans le supérieur suppose donc un réel enjeu et pose la question que ce qui pourrait changer avec leur venue. Cependant, en dépit de leur potentiel pédagogique important et leurs avantages évidents, l'usage de ces outils numériques ne se fait pas sans heurts.

L'introduction du numérique à l'université constitue une véritable révolution pédagogique. Il n'est ni un miracle absolu, ni ou un désastre programmé. C'est un processus technologique qui peut servir certaines réalisations pédagogiques, dans le contexte d'une utilisation normative (Djebara et Dubrac, 2015). Cela exige des changements, transitions, mutations et bouleversements majeurs du système de formation universitaire et selon plusieurs dimensions.

Nous proposons ainsi aux enseignants de suivre des cycles de formation afin de consolider leurs compétences techniques et de développer des pratiques pédagogiques intégrant des nouvelles technologies ; et de participer à des séminaires et à des colloques pour développer leurs habiletés en matière d'utilisation de logiciels et d'applications technologiques. En développant des compétences appropriées relativement à ces technologies et en triant judicieusement les méthodes et dispositifs technopédagogiques, ces derniers trouveront dans ces moyens des apports précieux et considérables pour renforcer leur développement professionnel, développer leurs compétences pédagogiques et pour mettre en place dans l'esprit du renouveau pédagogique (la réforme) des conditions d'apprentissage et d'enseignement favorables.

Il importe également de mobiliser les milieux universitaires afin qu'ils adoptent des démarches stratégiques favorisant la motivation de leur corps enseignant pour exploiter davantage le potentiel technologique dans leurs approches d'enseignement et aussi de structurer des équipes techniques et pédagogiques pour répondre aux besoins d'assistance et de suivi des différents acteurs dans leur usage des outils numériques.

Il reste également de gros efforts à accomplir, à un rythme relativement soutenu pour développer la recherche sur et dans le processus de l'enseignement/ apprentissage, relancer les réformes éducatives et enfin persuader les responsables de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique ainsi que les responsables télécoms d'investir amplement sur cette question et d'en faire une véritable priorité. En effet, il est recommandé à ces derniers d'améliorer les infrastructures en installant des fibres optiques, de mettre en place la cinquième génération (5G), d'intensifier et généraliser les équipements digitaux les plus adéquats, dans les établissements universitaires.

Pour démocratiser l'enseignement supérieur, il est nécessaire de passer à l'éducation numérique, car les technologies numériques ne sont qu'un moyen d'apporter de nouvelles solutions. Il s'agit donc d'un mouvement d'ensemble qui doit être inscrit dans le temps pour garantir que le plus grand nombre possible d'étudiants ait accès à ces opportunités et que la pédagogie numérique soit largement partagée entre les différentes parties prenantes. Le défi se situe bien là : sensibiliser, motiver, former et innover pour construire une révolution pédagogique dont tous profitent.

Bibliographie

Baron, G-L. et Depover. C. (2019). Les effets du numérique sur l'éducation. Regards sur une saga contemporaine. Lille France : Presses Universitaires du Septentrion.

Becchetti-Bizot, C. (2017). Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique. Vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner (igen). Consulté le 05/01/2021.

Disponiblesur :https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/IGEN-Rapport.

Defays, J-M.et Mattioli-Thonard. (2012). Quelle place pour les TICE en classe de FLE ? L'heure des bilans : présentation du dossier. Consulté le 10/01/2021, sur Le Langage et l'Homme, vol. XXXXVII, n° 1 (1-4). Disponible sur https://www.vinci.be/fr-be/mariehaps/Documents/LH/Intro_dossier_TIC.pdf.

Depover, C. Carsenti, T. et Comis, V. (2007). Enseigner avec les technologies : favoriser les apprentissages, développer des compétences. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Djebara, A. et Dubrac, D. (2015), La pédagogie numérique : un défi pour l'enseignement supérieur. Paris : Journaux officiels.

Fluckier, C. (2020). Numérique et apprentissage scolaires. Les usages effectifs du numérique en classe et dans les établissements scolaires. Paris : Cnesco. Consulté le

10/01/2021.http://www.cnesco.fr/wpcontent/uploads/2020/10/201015_Cnesco_Fluckiger_Numerique_Usages-1.pdf

Guilbert, L. et Ouellet, L. (2002). Etude de cas Apprentissage par problèmes. Québec : Presses de l'Université du Québec.
Hubert, M. (2005). Apprendre en projet : la pédagogie du projet-élèves. Lyon : Chronique sociale.
Jacquinot-Delaunay, G. et Fichez, E. (2008). L'Université et les TIC : chronique d'une innovation annoncée. Bruxelles, Belgique : DeBoeck Université.
Karsenti, T. et Larose, F. (2001). Les TIC…au cœur des pédagogies universitaires. Diversités des enjeux pédagogiques et administratifs. Québec : Presses de l'Université du Québec.
Karsenti, T. et Collin, S. (2013). Education et francophonie. TIC et éducation : avantages, défis et perspectives futures (acelf). Consulté le 20/01/2021, Volume XLI, N°1. Disponible sur https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2013-v41-n1-ef0525/.
Karsenti, T. et Bugman, J. (2017). Enseigner et apprendre avec le numérique. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
Laneul, G. et Loisy, C. (2014). La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche. Paris : De Boeck.
Loiselle, J. Lafortune, L. et Rousseau, N. (2006).L'innovation en formation à l'enseignement. Pistes de réflexion et d'action. Québec : Presses de l'Université du Québec.
Marchand, L. et Loisier, J. (2003). L'université et l'apprentissage en ligne, menace ou opportunité (érudit). Consulté le 18/01/2021, sur Revue des sciences de l'éducation, Vol XXIX, N° 2 (415- 437). Disponible sur : https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2003-v29-n2-rse885/011040ar.pdf.
Morlaix, S. (2020). Le numérique à l'école primaire - Analyse des effets conjoints sur les élèves et les enseignants. Paris : Le Harmattan.
Thibert, R. (2012). Pédagogie + Numérique = Apprentissage 2.0. Consulté le 13/01/2021, sur Dossier d'actualité veille et analyses. Nº79 (1-22). Disponible sur : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DAVeille/79-novembre-2012.pdf
Thibert, R. (2014). Pratiques collaboratives favorisées par l'usage de l'outil numérique (Association Française des Acteurs de l'Éducation). Consulté le 18/01/2021, sur Administration & Éducation N° 144 (115 -121). Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2014-4-page-115.htm.

The Importance of Cultural Background Knowledge in EFL Classes: the Algerian University Teachers' Attitudes and Perceptions

أهمية المعرفة الخلفية الثقافية في أقسام تعليم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية : مواقف و تصورات أساتذة الجامعة الجزائرية

Ouchene Nourelhouda *(1)
[1] University of Khenchela, ouchene.nour@univ-khenchela.dz
Dr. Baghzou Sabrina (2)
[2] University of Khenchela, baghzou.sabrina@univ-khenchela.dz

Discourse Analysis and Translation

Submission date:01/04/2021 Acceptance date:18/05/2021 Published date 15/09/2021

****

Abstract:
This descriptive research aims at investigating the attitudes and perceptions towards the importance of cultural background knowledge among the Algerian English as Foreign Language University teachers. Thus, we hypothesize that the participants would have positive attitudes towards the importance of teaching culture in English as foreign language classes. To this end, the data were collected through a Likert questionnaire with 32 statements based on the agreement option webbed to the participants. Eighty teachers from Khenchela University and other Algerian universities answered the questionnaire. The analysis of data was through the use of SPSS version 25. Results highlights tow major findings: EFL university teachers are aware of the importance of cultural background knowledge in their classroom; and it also reveal that teachers believe that learning culture is essential for effective communication.
keywords: cultural background knowledge; English as foreign language; Algerian university teachers; attitudes; perceptions.

ملخص باللغة العربية:

يهدف هذا البحث الوصفي إلى التحقيق في المواقف والتصورات تجاه أهمية المعرفة بالخلفية الثقافية بين ا لمدرسين الجامعيين الجزائريين الإنجليزية كلغة أجنبية .وبالتالي ، نفترض أن المشاركين سيكون لديهم مواقف إيجابية تجاه أهمية تدريس الثقافة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية .تحقيقا لهذه الغاية ، تم جمع البيانات من خلال استبيان ليكرت مع 32 سؤال، بناءً على خيار الاتفاقية على الويب للمشاركين .أجاب على الاستبيان ثمانون أستاذاً من جامعة خنشلة وجامعات جزائرية أخرى .تم تحليل البيانات من خلال استخدام الإصدار 25 من SPSS. تسلط النتائج الضوء على نتيجتين رئيسيتين: مدرسو جامعة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية مدركين لأهمية معرفة الخلفية الثقافية في فصولهم الدراسية .ويكشف أيضًا أن المعلمين يعتقدون أن تعليم الثقافة ضروري للتواصل الفعال

الكلمات المفتاحية : المعرفة الخلفية الثقافية; الأساتذة الجامعية ; اللغة الانجليزية كلغة أجنبية; مواقف; تصورات.

1. Introduction

The aim of teaching English as a Foreign Language is none other to make the students able to communicate appropriately with its native speakers. Henceforth, teaching EFL is no more simply focusing on teaching the language codes; the cultural component plays a crucial role as well. This simply means that EFL students need to develop communication competence; in this way the mastery of grammar rules, lexis, and vocabulary are not enough for them to become truly fluent and efficient language users, cultural background knowledge is also required.

Based on the accepted fact, language and culture are closely related, teachers should integrate culture in their classes; however they spent much time on teaching grammar and vocabulary rather than teaching culture since it is considered as the weakest component in the process. Many researches in the field of teaching EFL dedicate the importance of integrating culture in the process; moreover several attempts, contributions, and valuable insights were provided by scholars which emphasize the importance of cultural background knowledge in the process of teaching EFL. Dai (2011) stated that "It is clear that cultural background knowledge is necessary in language teaching"(p.1), he adds that learning language is about developing students' awareness of the world; and to achieve this learning cultural background knowledge is important. Kramsch (1993) also maintains that cultural background knowledge is considered as the basis of modern language learning. Within the same vein, Dema & Moeller (2012,

p.81) claim that "L2 learners cannot truly learn the language without acquiring knowledge about its culture and native Speakers". Moreover; Zhan (2011) suggest that teachers should realize the importance of cultural background knowledge in teaching foreign language setting, since it helps the students in terms of communication in foreign language. In the view of teaching EFL this current paper aims to shed the light on the importance of cultural background knowledge in the process from EFL University teachers' perspectives and views, Therefore this research paper endeavors at exploring the following question:

- What are the Algerian EFL university teachers' attitudes and perceptions towards the importance of cultural background knowledge in their classes?

2. Theoretical Background

2.1 Culture is Defined as…

The word "culture" has been mentioned in thousands of books, it is complex term that doesn't accept one definition. Culture is the "glue" that makes a group of people bound together, and also what makes them different from other social group, it is unique and specific. The National Center for Cultural Competence defined culture as "integrated pattern of human behavior that includes thoughts, communications, languages, practices, beliefs, values, customs, courtesies, rituals, manners of interacting and roles, relationships and expected behaviors of a racial, ethnic, religious or social group; and the ability to transmit the above to succeeding generations." (Goode, Sockalingam, Brown, &Jones, 2000; as cited in Akbarov, 2015, p.61)

Culture is the way of life, the surroundings which we live, believe, feel, and behave; it gives us a better understanding of ourselves as individuals and as members of a particular society (Brown, 1994); One of the common ways to define culture is to discriminate between Big "C" culture and little "c" culture. Tomalin and Stempleski (1993) among others argue that to call big "C" culture as 'achievement culture'. It refers to the sum of culture aspects which are more visible and consciously learned and shared such as music, art, literature, history, civilization, holidays.

In contrast, little "c" culture identified as 'behavior culture' that refers to different aspects of culture which are hidden, not obvious, unconsciously learned, and difficult to learn. It is the way of everyday life, how members of society act and react through every day situations and contexts. The small "c" culture includes beliefs, perceptions, and behaviors (Tomalin and Stempleski, 1993).

2.2 Language, Culture, and Communication

Culture and language are intertwined one particular language mirrors the customs, traditions, behaviors, values, laws, religion…etc of one specific social group. The relationship between language and culture is more like the relationship between the two sides of the same coin; the separation of the two is impossible, otherwise the coin become worthless. Similarly, Brown (1994) claims that teaching language without its culture leads to losing the significance of the language. In the same vein, Mitchell and Myles (2004) believe that language and culture are not separable, and both are acquired in integrated manner.

Kramsch (1998) also described the interrelatedness of language and culture in three main functions; the first one is "language expresses cultural reality". People express their feelings, beliefs, ideas, behaviors, and their cultural practices through the words they utter; in the second function "language embodies cultural reality" the non-verbal cues and body language including gestures shape and embody cultural reality. Concerning the third function "language symbolizes cultural reality" we can say that any particular language represents and symbolizes the cultural identity of a specific social group.

Moreover, culture and communication are inseparable, since communication is the ability to convey an intelligible meaning between the speaker/writer, and the listener/ reader, which only happened when both share the same cultural background knowledge. Brown (1994) thinks that culture is deep-rooted part in us, while language-the means of communication among members of a culture – is only the visible expression of that culture. He adds that "culture is language and language is culture…Language is the soul of the country and people who speak it." (p.170). Culture affects language in many ways; "The fact that 'tu' and 'vous' exist in French, for example, tell us that French speakers need this distinction in their culture." (Moran, 2001, p.35); that is to say; the language users express their cultural experiences through their language.

2.3 The importance of cultural background knowledge in EFL classes

Within the context of teaching EFL, the communicative language teaching approach emphasizes the importance of teaching culture in the process. Thus, teaching a foreign language without its target culture is more like teaching meaningless symbols. Learning a language without its culture is the reason behind being a "fluent fool. A fluent fool is someone who speaks a foreign language well, but does not understand the social or philosophical content of that language." (Bennett, 1993, p.9).

Obviously, in our first language learning process, we immersed in our own culture so we acquire our cultural background knowledge unconsciously through social interaction; while in second/foreign language learning is a different and difficult process as a result of the differences between our' native culture and the target culture. EFL students should realize that the behaviors and speech patterns that are appropriate in their community may consider inappropriate in other communities; these cultural differences causes many communication conflicts. Consider the example, at an International Airport, two English speakers, one American (native), and the other one Algerian (non native), were talking. Throughout the conversation, the Algerian kept approaching, while the American kept retreating. This indicates that for the Algerian; when you talk to someone, you have to be closer to feel relaxed, while for the American, it's different; you have to keep the social distance.

The cultural background knowledge shared between the speaker/listener; and reader/writer (cook, 2003); language creates meaning only in its cultural context. Moreover the language users have to be able to interpret cultural differences to avoid culture shock which leads to miscommunication (Alpetkin, 2002). Further, adapting other people' values, beliefs, customs, norms, ideas, thoughts, behaviors, social and cultural practices facilitate and permit intercultural communication with that people even more it reduces miscommunication conflicts as an old saying confirms " when in Rome, do as Romans do".

2.4 Teachers' attitudes towards integrating culture in Foreign Language classes

A glance through literature shows that not all the teachers have the same attitudes towards integrating culture in foreign language classes; there are some who appreciate the crucial role of culture and its relatedness with language, and others treat culture supplementary with teaching the linguistic forms of the language. While there are some who do not recognize its importance and even more they consider teaching culture useless. "Yang and Chen (2014, 2016); set three categories about teachers' attitudes; 1. Teaching culture is not important, 2. Teaching culture can be considered as a forerunner to precede the teaching of grammar, and 3. Teaching culture is part of a meaningful context" cited in Esther (2018, p.14). In the first category; teachers ignore the importance of culture, and they seem that they never add culture-related content in their courses. In the second category; teachers treat culture as an additional component and use it only to motivate the learners to learn the foreign language. Teachers in the third category

recognize the significance role of culture; moreover they are aware of the cultural differences between the learners' native culture and the target culture.

3. Methodology

3.1 The method

In order to investigate EFL University teachers' attitudes and perceptions towards the importance of cultural background knowledge in foreign language classes, a descriptive method was used relied on one research tool which is the questionnaire.

3.2 Population and Sampling

A sample with 311 EFL university teachers from different Algerian universities including Khenchela University, Batna 2, Oum Elbouaghi, Tebessa, El Oued, Biskra, Souk Ahras, Constantine 1, Oran 2, Setif 2and Algiers 2 University are requested to answer the questionnaire .However, only 80 teachers answer the questionnaire.

3.3 Data Gathering tools: The questionnaire

The questionnaire is anonymous with three parts; in the first part the teachers are asked to provide some general information about their qualifications and work experience. The second and the third part consist of 32 statements about teachers' attitudes and perceptions towards the importance of cultural background.

3.4 Procedure

In order to collect data for this current study, a five -item Linkert questionnaire coded as follows: (5= strongly agree, 4= agree, 3:=neutral; 2= disagree, 1=strongly disagree). The researchers asked the participants to answer the questionnaire via Google form through sending them the link to their emails; they are the researchers' colleagues from Khenchela University as well as from the international conference held in Batna University, on October 30-31, and another international conference held in El Oued University on December 4-5 (2019). And a national conference held in Souk Ahras University on 11-12 March (2019); hence the validity and reliability of the questionnaire were measured through the help of the statistical model SPSS version 25.

3.5Validity and reliability measures/ questionnaire

3.5.1Validity:

The validity refers to the degree to which a measurement measures what supposed to be measured. In this current research the validity of the questionnaire was sought through using the Spearman correlation, the results showed in the table below:

Table 1. Results of Internal Validity Test

	Correlation	**Significance**
Internal validity	**0,893**	**0,05**

The results in table 1 show that the index of the validity test is statistically significant with .893 across the whole questionnaire; therefore the questionnaire is consistent which means that it is valid.

3.5.2 Reliability:

The reliability refers to the consistency of a measure; we use Split-half method to calculate the reliability, this method works through dividing the items of the questionnaire into two equal parts, after that we give both parts to one group of the teachers at the same time, calculating their correlation. Then applying Guttmann formula; the results illustrated in the following table 2.

Table 2. Results of Split Half Reliability Test

Reliability Statistic		
Spearman-Brown Coefficient		0,944
Guttmann Split-Half Coefficient	Equal length Unequal length	0,944 **0,911**
Cronbach'Alpha		**0,955**

The index stability as shown in the table 2 is .91, which confirms the reliability of the questionnaire; the table also shows that the index of Cronbach'Alpha is.95, and that is fairly high significant. One more important point is that when Guttman Split- Half is bigger than .70 and less than Cronbach' Alpha, the questionnaire is highly reliable.

4. Data Analysis

The researchers gathered teachers' attitudes and perceptions towards culture teaching, and the importance of cultural background knowledge in EFL classes. The results of the questionnaire were analyzed quantitatively and presented in tables.

4.1 Teachers' general information

Observing table 3, one could conclude that the participants belong to different Algerian universities; Khenchela University, Batna2, Oum Elbouaghi, Tebessa, El Oued, Biskra, Souk Ahras, Constantine1, Oran2, Setif2 and Algiers2 University, and the majority of the teachers (25%) declared that they work in Khenchela University. With the regard of their qualifications, the majority of them have a PhD degree (62, 50%), it is also noticed that the percentage of teachers with more than 10 years of experience (56, 25%) is dominant which means that the majority of the teachers are very experienced. So they provide us with effective answers,

this teachers' demographic information (their place of work, qualifications, and teaching experience) help foreground the study's context.

Table (3): Teachers'general information

Teachers' place of Works	**N**		**Percentage**
Khenchela University	20		25%
Batna 2 University	10		12,50%
Oum Elbouaghi University	08		10%
Tebessa University	02		2,50%
El Oued University	10		12,50%
Biskra University	08		10%
Souk Ahras University	10		12,50%
Constantine 1 University	04		05%
Oran 2 University	04		05%
Setif 2 University	02		2,50%
Algiers 2 University	02		2,50%
Teachers' qualification	**Master**	**Magister**	**Doctorate**
N	20	10	50
%	25%	12,50%	62,50%
Teachers' experience	**1-5years**	**5-10 years**	**More than 10 years**
N	15	30	45
%	18,75%	37,50%	56,25%

Note: In the whole paper, %= the percentage of the teachers

4.2Teachers' attitudes towards the relationship between language and culture

From table 4, we notice that almost teachers either agree with a percentage of (56,25%), or strongly agree (18,75%) on the provided definition of culture " Culture is everything socially learned and shared" , Considering the close relationship between language and culture; (58,75%) among the participants agree, considerably the most frequently agree ; and even more (25%) of them "strongly agree". In the same vein, the table shows that only (1,25%) among the teachers which represent one teacher has "strongly disagree" on statement "2" that says "language and culture are two inseparable entities. Hence, the majority of teachers (57,50%) "agree" and (25%) "strongly agree". Concerning statement "3", (58,75% agree, 25% strongly agree) of the teachers accept that culture and language are closely related. Teachers' answers confirm the fact that culture and language has a close relationship, and mutually related and reflects one another.

Table 4. Results related to Teachers' attitudes towards the relationship between language and culture

N°	SD	D	N	A	SA
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
1	3,75	6,25	15	56,25	18,75
2	1,25	6,25	10	57,50	25
3	1,25	8,75	6,25	58,75	25

Note: In the whole paper, N°= number of the questionnaire Items
SD=Strongly Disagree, D=Disagree, N=Neutral, A=Agree, SA=Strongly Agree

4.3 Teachers' attitudes towards the importance of integrating culture in EFL classes

The results in the table 5 show that a large number of teachers (58,75%) "agree", and moreover (25%) "strongly agree" interact positively with the importance of integrating culture in EFL classes; since they appreciate its vital role. We notice that the majority of the teachers in the present study accept that big "C" culture takes more emphasis than little "c" culture in the curriculum with a percentage of (50% agree, 7,50% strongly agree). Moreover, the higher rate (80%) "agrees" with statement "2" and conversely the higher rate (80%) of "disagrees" with statement "3" that revolve around the emphasis of culture in foreign language classes; the respondents believe that culture should take more emphasis in foreign language classes. Concerning statement "5", it can serve as evidence because more than half of the teachers (56,25%) agree; and (18,75%) of them strongly agree that culture integration promotes English learning. On the other hand only (6,25%) of them disagree; and after a deep analysis in teachers' responses we find that the teachers who disagree on that had no more than 5 years of working experience. So we can say that the lack of experience may be the reason behind their answers. We can also say that almost teachers believe that culture must be integrated in the process of teaching EFL with more emphasis and interest, and concentrate on little "c" culture aspects more than focus on Big "C" culture and teaching only American/British civilization and literature.

Table 5. Results related to Teachers' attitudes towards the importance of integrating culture in EFL classes

N°	SD	D	N	A	SA
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
1	1,25	8,75	6,25	58,75	25
2	1,25	6,25	12,50	80	0

3	12,50	80	12,50	6,25	0
4	0	12,50	30	50	7,50
5	1,25	6,25	17,50	56,25	18,75
6	1,25	6,25	17,50	68,75	6,25

4.5 Teachers' attitudes towards teaching culture in EFL classes

A glance at table 6 indicates that the majority of the respondents (31,25% agree, 31,25% strongly agree) believe that teaching culture is a difficult process, while only (25%) of them disagree. However, more than half of the teachers (56,25%) accept that teaching culture is enjoyable. The findings also show that despite the important role of culture in EFL classes; the majority of teachers (67,50%) agree, and (17,50%) of them 'strongly agree' on that teaching culture is ignored in EFL classes. It is highly noticed that the majority (68,75%)of the participants disagree on statement "5" which claim that teaching culture is not convenient. Last but not least, the majority of our participants (51%) "agree" and (25%) "strongly agree" on statement "6" which revolves around the significance of teaching both the students' native culture and the target language culture.

Table 6. Results related to Teachers' attitudes towards teaching culture in EFL classes

N°	**SD**	**D**	**N**	**A**	**SA**
	(%)	**(%)**	**(%)**	**(%)**	**(%)**
1	0	25	12,50	31,25	31,25
2	0	25	6,25	56,25	12,50
3	1,25	6,25	7,50	67,50	17,50
4	25	58,75	6,25	8,75	1,25
5	18,75	68,75	6,25	6,25	0
6	1,25	8,75	13,75	51,25	25

4.6 Teachers' perceptions towards the influence of cultural background knowledge on EFL teaching process

Overseeing the table 7, the teachers (68,75% agree, 15% strongly agree) react positively with the influence of cultural background knowledge on teaching EFL. The majority of the participants (75%) "agree" on statement "4" , (66,25%) 'agree' and (12,50%) 'strongly agree' on statement "5" which both of them dedicates the importance of cultural background knowledge in developing students communicative competence ; According to the findings we can deduce that the teachers accept that integrating culture in EFL classes develops students' cultural background knowledge since the majority of them with percentage of (77,50%) 'Strongly agree'. (75%) of the participants "agree" on statement "6" which emphasize that

cultural awareness helps to preserve students' cultural identity. besides, (81,25%) of the teachers agree on that cultural background knowledge gives the students an opportunity to recognize their cultural values, beliefs, and attitudes. Additionally as we are living in 21st century, and our world is getting smaller and interconnected, intercultural competence is necessary, the majority of the teachers (81,25%) understand that acquiring intercultural communication skills is important.

Table 7. Results related to Teachers' perceptions towards the influence of cultural background knowledge on EFL teaching process

N°	SD	D	N	A	SA
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
1	2,50	7,50	6,25	68,75	15
2	0	6,25	16,25	0	77,5
3	1,25	32,50	26,25	31,25	8,75
4	1,25	7,50	7,50	75	8,75
5	1,25	6,25	13,75	66,25	12,50
6	5	7,50	12,50	75	0
7	1,25	6,25	11,25	81,25	0
8	1,25	7,50	10	81,25	0

4.7 Teachers' perceptions towards the impact of the lack of cultural background knowledge on EFL teaching process

As illustrated in table 8; (53,75% agree,30% strongly agree) of the teachers recognize that the lack of cultural background causes problems in the teaching process, hence (7,50%) of them disagree, and only (1,25%) 'strongly disagree'. A deep analysis shows that teachers who 'strongly disagree' have few years of experience. The findings confirm that the lack of cultural background knowledge has an impact on students' learning language skills (listening comprehension, reading comprehension, speaking, and writing). The majority of our participants (62,50%) "agree" on statement "2" which revolve around the importance of cultural background knowledge to develop students' listening comprehension; in regard statement "3" (62,50%) agree and (17,50%) "strongly agree" agree on that the lack of cultural background knowledge has an impact on students' reading comprehension. Additionally, teachers (62,50% agree, 20% strongly agree) believe that cultural background knowledge has an impact on students' speaking, moreover (67,50 % agree, 15% strongly agree) of the them accept the importance of cultural background knowledge on developing students' writing. We conclude from these results that cultural background knowledge is necessary for teaching foreign language skills.

The higher rate (75%) "agrees" with statement "6" which revolve around that the lack of cultural background knowledge causes problems which lead to miscommunication.

Table 8. Results related to Teachers' perceptions towards the impact of the lack cultural background knowledge on EFL teaching process

N	SD	D	N	A	SA
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
1	1,25	7,50	7,50	53,75	30
2	6,25	12,50	6,25	62,50	12,50
3	1,25	12,50	6,25	62,50	17,50
4	1,25	8,75	7,50	62,50	20
5	1,25	8,75	7,50	67,50	15
6	1,25	8,75	7,50	75	8,75

5. Discussion

The analysis of the participants' answers shows that integrating culture in EFL classes constitutes a great concern of EFL university teachers in Algeria; henceforth the teachers display their notions about what is culture, its relationship to language. Besides to the advantages of acquiring cultural background knowledge in learning a foreign language; yet a great number of the teachers agree on the lack of cultural background knowledge can be the reason behind major problems such as the students' ability to comprehend what they listen or read , and the ability to speak or write. In this regard, teaching language skills without their cultural context would be impossible (Liddicoat, 2004).

The results show that the majority of the participants have positive attitudes towards culture teaching and its importance since it opens the gate for the students to know more perspectives about different cultures, this result is consistent with the findings conducted by a study Karabinar (2012). Teaching culture is strongly linked to language teaching (Zhoa, 2011). The results also reveal that teachers underline the importance of promoting leaning among students through culture inclusion and determine the cultural differences between the target culture and the students' native culture. Teaching the target culture improves leaning the language (Dai, 2011). Another point, the analysis also shows that the relationship between acquiring cultural background knowledge and developing students' intercultural communicative competence is so strong. The results also show that teachers consider teaching culture inevitable while teaching a foreign language; Brown (2009) considers teaching culture important as teaching

the language. However; the majority of the teachers agreed on that teaching culture is a complex and challenging process.

Although teachers tend to focus mainly on teaching Big "C" culture (civilization and literature) rather than teaching little "c" culture. This may be due to the complexity of little "c" culture aspects. For example when the teachers present something about the American civilization it would be easy to explain because it is concrete and observable fact rather than explaining why Americans wear a strange costumes on Halloween. Comparison between the target culture and student' native culture considered to be one of the best methods of teaching culture in EFL classes, the analysis shows that the majority of the teachers agree on that "in EFL classes, the teachers should teach the target culture and the students' native culture". They also pointed out that integrating culture helps the students to appreciate others ways of thinking. While some teachers' have negative attitudes towards teaching culture as a result of the fear of losing one's cultural identity.

Additionally some teachers do not agree on the advantages of acquiring cultural background knowledge, more over they seemed to be uncomfortable with culture integration, and believe that culture inclusion is inconvenient. All in all the results of this study reveal that cultural background knowledge is necessary in teaching EFL according to the Algerian EFL university teachers.

6. Conclusion

Teachers' perceptions and attitudes play a key role in the teaching process; since their perceptions and attitudes shape their behaviors in class. For this reason the researchers attempt to shed the light on teachers' perceptions and attitudes towards culture inclusion and the importance of cultural background knowledge in EFL classes.

Nowadays the students of EFL have the opportunity to engage in online interactions with native speakers of English, when they are doing so they realize that they need more than grammatically correct sentences to communicate; more over they realize that they also need to be culturally aware and possess cultural background knowledge. Integrating culture in teaching English as a foreign language process becomes a necessity for many reasons and to mention the major one is the interrelatedness of language and culture which has been an inquiry for many years for many researchers and educators. Culture should be included, and it is the last component to be ignored in EFL teaching (Zhan, 2016). Despite that, teaching culture in EFL still ignored.

To conclude, this current study is recommended for the teachers and decision-makers to restructure their insights of the culture teaching/learning process. Language teachers must inform their students about the cultural background knowledge of the target language (Leveridge, 2008). We can suggest that the teachers need training programs that revolve around the importance of culture in EFL classes, besides to the approaches and techniques of integrating culture in the curriculum.

Bibliography List:

1. Akbarov, Azmat. (2015). *The practice of Foreign Language Teaching*: *Theories and Applications*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
2. Alpetkin, Cem. (2002). Towards intercultural communicative competence. *ELT Journal*, 56(1), 57-64. doi.org/10.1093/elt/56.1.57
3. Bennett, J., Milton. (1993). How not to be a fluent fool: Understanding the cultural dimension of language. *The language teacher*, 27 (9).
4. Brown, H., Douglas. (1994). Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs,New Jersy: Prentice Hall Regents.
5. Brown,V., Alan. (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *The Modern Language Journal*, 93(1), 46-60. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2009.00827.x
6. Cook, Guy. (2003). *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
7. Dai, Lili. (2011). Practical techniques for culture-based language teaching in the EFL Classroom. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (5), 1031-1036.
8. Esther, Stockwell. (2018). Teaching culture in foreign language classes. *Foreign Language Education Research, 22*, 11-23.
9. Karalunar, Selma, Cansu, Yunuslar, Guler. (2012). The Attitudes of EFL Teachers Towards Teaching Culture and Their Classroom Practices. *Journal of Educational and Social Research* , 2(2), 113-126. Doi:10.5901/jesr.2012.v2n2.
10. Kramsch, Claire. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
11. Kramsch, Claire. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
12. Mitchell, Rosemond, & Myles, Florence. (2004). *Second Language Learning Theories*. (2nd Edition). Hodder Arnold Publication.
13. Moran, Patrick. R. (2001). *Teaching culture: perspectives in practice*. Massachusetts: Heinle and Heinle
14. Leveridge, Aubery,.N. (2008). The relationship between language & culture and the implications for language teaching. (22/01/2021/12:25), http://edition.tefl.net/articles/teacher-technique/language-culture/
15. Liddicoat, A.J. (2004). Intercultural language teaching: Principles for practice. *New Zealand Language Teachers*, 30, 17-24.
16. Oxana, Dema &Aleidine Kramer, Moeller, "Teaching culture in the 21st century language classroom" (2012). (25/03/2021/10/:30),

https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1176&context=teachlearnfacpub
17. Tomlin, Barry &Stempelski, Susan. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford, Oxford University Press.
18. Zhan, ChongJuan.(2016). The Importance of Culture Factor in Foreign Language Teaching. *Theory and Practice in Language Studies, 6(3),581-585.* DOI:http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0603.17
19. Zhoa, Baohe. (2011). How to enhance culture teaching in English language classes. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(7), 847-850. doi:10.4304/tpls.1.7.847-850