مجلة
علوم اللغة العربية وآدابها

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

العدد الثالث عشر. الجزء الأول- جانفي 2018م.

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

رئيس التحرير : أ. د. مسعود وقاد
نائب رئيس التحرير: د . سليم حمدان

هيئة التحرير

د. بشير مناعي — د. علي كرباع
د. سليم سعداني — د. قويدر قيطون
د. دلال وشن — د. عرباوي أحمد الشايب

توجه جميع المراسلات إلى:

مجلة علوم اللغة العربية وآدابها ،كلية الآداب واللغات
-جامعة الشهيد حمّه لخضر الوادي- الجزائر.
الهاتف : 032120710
Email/adab-lougha@univ-eloued.dz

ISSN-1112-914X

الهيئة الاستشارية

أ.د.الطيب بودربالة -جامعة باتنة1.
أ.د.محمد خان - جامعة بسكرة.
أ.د.محمد بوعمامة -جامعة باتنة1.
أ.د.عبد القادر دامخي -جامعة باتنة1.
أ.د.أحمد موساوي - جامعة ورقلة
أ.د.العيد جلولي – جامعة ورقلة
أ.د.بوبكر حسيني -جامعة ورقلة
أ.د.مشري بن خليفة –جامعة الجزائر2
أ.د.عبد الرحمن تبرماسين -جامعة بسكرة.
أ.د.صالح مفقودة-جامعة بسكرة.
أ.د سعد عبد العزيز مصلوح جامعة الكويت
أ.د.عبد الواسع الحميري.السعودية
أ.د. مبروك المناعي- تونس.
أ.د. سعيد يقطين- المغرب.
أ. د. عبد السلام ضيف -جامعة باتنة1.
أ.د.عبد المجيد عيساني – جامعة ورقلة.
أ.د.بشير تاوريريت- جامعة بسكرة
أ. د. عبد الرزاق بن السبع -جامعة باتنة1
أ. د. فورار امحمد بلخضر -جامعة بسكرة.
أ. د. عبد الكريم بورنان -جامعة باتنة1
أ.د خالد ميلاد جامعة منوبة تونس.
أ. د. مصطفى الضبع- مصر.
أ. د.السعيد بن ابراهيم-جامعة باتنة1.
أ. د. عبد الحميد هيمة – جامعة ورقلة.
أ.د بلقاسم مالكية – جامعة ورقلة.
أ. د.مسعود وقاد . جامعة الوادي.
أ. د. أحمد زغب-جامعة الوادي.
أ. د. عادل محلو- جامعة الوادي.
أ. د. عبد الرحمن تركي- جامعة الوادي.
أ.د خالد كاظم حميدي كلية الشيخ الطوسي العراق
د.العزوزي حرزولي – جامعة الوادي
د. علي بخوش - جامعة بسكرة.
أ. د. محمد الأمين شيخة-جامعة الوادي.
د. بشير مناعي – جامعة الوادي
د. يوسف العايب – جامعة الوادي
د. لزهر كرشو – جامعة الوادي
د. عبد الحميد جريوي – جامعة الوادي
د. نبيل مزوار – جامعة الوادي
د. نصر الدين وهابي – جامعة الوادي
د. طارق ثابت -جامعة باتنة.1.

شروط النشر في المجلة

ترحب مجلة علوم اللغة العربية وآدابها بنتاج إسهامات الأساتذة والباحثين غير المنشورة سلفا 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 .
- لا تقبل إلا البحوث المرسلة عبر بوابة المجلات العلمية الجزائرية على العنوان:

https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/130

- أن يدرج البحث في قالب المجلة المتضمن شروط الكتابة الموجود وهو موجود على الموقع السابق أو موقع المجلة :

http://www.univ-eloued.dz/slla/index.php

- أن لا يقلّ البحث عن عشر صفحات ولا يتجاوز عشرين صفحة .
- يقدم ملخص المقال باللغة العربية في حدود نصف صفحة على الأكثر ومترجمًا له باللغة الانجليزية.
- أن يرفق الباحث بموضوعه ورقة تتضمن عنوانه البريدي والالكتروني ، ورقم هاتفه .
- 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 . . .

سعداء - نحن - هيئة تحرير "**مجلة علوم اللغة العربية وآدابها**" الصادرة عن كلية الآداب واللغات بجامعة الشهيد حمّه لخضر ـ الوادي ـ إذ نقدم للقرّاء العدد الثالث عشر من المجلة التي تسير بخطى ثابتة كما عهدتموها في الأعداد السابقة، وبالوتيرة نفسها والانتظام ذاته، وها هي اليوم تفي بما تعد به إذ تقدم لقرائها ومتابعيها عددا متنوعا من البحوث والمقالات الجادة في حقلي اللغة والأدب ، دعما للباحثين وخدمة للبحث العلمي وطنيا ودوليا.

وهاهي حقيقة، تواصل مسيرة التقدم نحو تحقيق أهدافها المرجوة، وذلك بإنجازاتها التي تجنيها في كل إصدار من إصداراتها؛ وهذا يعود لما تقدمه من مقالات قيمة شكلا ومضمونا وتخصصا، ساعية إلى تقديم إضاءة جديدة تساير التطور العلمي في تلك الحقول (اللغوية ،الأدبية ، والنقدية...).

وعلى ضوء أهدافنا ورؤيتنا إلى الأفق والمعالي كهيئة تحرير؛ نقدم هذا العدد من "**مجلة علوم اللغة العربية وآدابها** " في حلة جديدة ومميزة، إذ يصدر في جزأين يجمعان مقالات متنوعة في التصور والرؤى ، لنضع بين أيديكم هذه المجموعة ودعما للحركة اللغوية والأدبية الموجودة في الساحة العلمية .

وما بقي لنا إلا أن نقول إن الصورة التي تخرج بها المجلة في حلتها الجديدة هي ثمرة جهود متكاتفة من الجميع ، وما زلنا نطمح إلى الرقي بالمجلة أكثر حتى تصبح في مصافّ المجلات العالمية لذلك فإنّا ننتظر دائما إسهامات أهل العلم والمعرفة من باحثين وأكاديميين داخل الوطن وخارجه.

وعلى ذكر ذلك؛ لا يفوتنا أن نوجه شكرنا الجزيل للباحثين والأساتذة الذين وضعوا ثقتهم للنشر في مجلتنا، وفي الوقت نفسه نكرر دعوتنا لجميع الباحثين ونرحب بأعمالهم الجادة التي تتوافق مع شروط المجلة.

والله من وراء القصد

رئيس التحرير

قائمة المحتويات

الرقم	الموضوع	الصفحة
01	العاطفة في الخطاب النقدي عند عبد الرحمن شكري دراسة مصطلحية. د. محمد الصديق معوش	21-07
02	الجهود الاستشراقية في الكشف عن آثار اللغة العربيَّة. د.علي زعل الخمايسة	39-22
03	أهداف تعليم اللّغة العربية من المقاربة إلى التجسيد أ. دليلة مصمودي	57-40
04	التّقسيم الوظيفي لأنشطة اللّغة العربيّة وطريقة تعليمها. د. فيصل بن علي	82-58
05	مكونات الشعرية في المجموعة القصصية ما لا يوجد في الرمل د.يوسف بديدة	92-83
06	الآراء النقدية والبلاغية في شروح ديوان المتنبي د. فيصل أبو الطُّفَيْل	102-93
07	الضوابط اللغوية للدرس التفسيري. د. عادل مقراني	118-103
08	الثنائيات الضدية وأبعادها الدلالية في الأسطورة عند كلود ليفي شتراوس . أ. محمد بوذينه	127-119
09	اختيار المحتوى اللغوي للمقرر التعليمي في ظل معايير التنظيم . أ. السعيد خلايفة	142-128
10	لغة الطلبة الجامعيين في مواقع التواصل الاجتماعي د. محمد بن يحي	160-143
11	الشكل الخارجي و الداخلي لكتاب السنة الأولى متوسط مادة اللغة العربية ((دراسة وصفية تحليلية)) أ. فاطمة عبابة	170-161
12	حدود النسق و آفاق الكتابة في القصة المكتوبة للأطفال د. أحلام بن الشيخ	188-171
13	التاريخ وأسئلة الهوية بين الأنا والآخر في البنية السردية في رواية كتاب الأمير مسالك أبواب الحديد أ. العلمي مسعودي	205-189
14	النص الأدبي بين مرجعية السياق وسلطة المبدع د. عبد الرزاق عـــلاّ	213-206
15	المصطلح السردي في ضوء سيميائية الأهواء أ. مختاري سعاد	228-214

16	الترخُصُ في القرائن اللفظية عند تمام حسان د.مبروك بركات	241-229
17	المعجم التّاريخيّ للّغة العربيّة بين التّأسيس النّظريّ والتّطبيق العمليّ. د. وهيبة وهيب.	249-242
18	تعليم اللغة العربية باستعمال الوسائل البصرية د: سعاد شايبي	260 -250
19	دلالة الصورة البصرية في الشعر الجزائري الحديث أ. فضيلة بوجلخة	271-261
20	الإنزياح في التراث العربي القديم والدرس اللغوي الحديث د. نوارة بحري	282 -272
21	تجليات الفضاء في رواية سيدة المقام مراثي الجمعة الحزين لواسيني الأعرج. أ. نعيم فتح المفرد	289-283
22	نظام الجملة العربيَّة في منظور تمَّام حسَّان بين التَّجديد والتَّقليد أ. محمد يزيد سالم	304-290
23	الاستراتيجيات التقنية المعاصرة في مجال التعليم استراتيجية التعلم المقلوب أنموذجا أ. ضياء الدين بن فردية	318-305
24	علاقة المقام بكيفية التدرّج النصي في تنوّع القص السردي القرآني أ- عيشوش نعيمة	331-319

العاطفة في الخطاب النقدي عند عبد الرحمن شكري
دراسة مصطلحية

د. محمد الصديق معوش
جامعة الوادي

الملخص:

يدرس في هذا المقال مصطلح "العاطفة" في خطاب عبد الرحمن شكري النقدي باعتباره أحد المجددين في الشعرية العربية الحديثة، وباعتبار هذا المصطلح ضمن منظومة مصطلحات تعكس التحولات التي حدثت على مستوى التصورات والممارسات في تلك الشعرية، فنتتبع إذن مفهوم العاطفة عنده وما يرتبط بها مفهوميا ولغويا كوظائفها ونعوتها وعيوبها ومقابلاتها ومعطوفاتها وكذا ضمائمها الوصفية والإضافية قصد الضبط الدلالي للمصطلح والوقوف على منظومته المفاهيمية ضمن المتن المدروس.

الكلمات المفتاحية: مصطلح . العاطفة . عبد الرحمن شكري.

Abstract :

In this article, we examine the term "passion" in Abdel Rahman Shoukry's critical discourse, as one of the innovators of modern Arabic poetry, and as a term within a system of terminology that reflects the transformations that occurred at the level of perceptions and practices in that poetry. Conceptually, linguistically, like its functions, its idioms, its defects, its interviews, its meanings, its descriptive and additional attachments, in order to define the semantic term and to identify its conceptual system within the studied text.

Keywords: The term – Passion – Abdul Rahman Shukri

توطئة: يعدّ عبد الرحمن شكري أحد رواد الشعرية العربية الحديثة وقد جمع بين الممارسة النصية والتنظير النقدي، هذا الأخير نجده في مقدمات دواوينه والمقالات التي كان ينشرها في الصحف، وقد تضمن الخطاب النقدي في تلكم المقدمات والمقالات جملة من المصطلحات النقدية التي تعكس رؤية شكري إلى الشعر والأسس التي يقوم عليها مفهومه استنادا إلى المرجعية الرومانسية الأوربية، وقد كان لها أثر كبير في جيله والأجيال اللاحقة، ومن أهمّ المصطلحات التي تداولها شكري وتعد أساسا في فهم الشعرية الحديثة مصطلح "العاطفة"، وسندرسها في هذا المقال دراسة مصطلحية تهدف إلى بناء منظومة مفاهيمية للعاطفة ترتكز على تعريفها من خلال وصف مفهومها وذكر وظائفها وصفاتها وخصائصها، ثم علاقاتها بالمرادفات والمقابلات والمعطوفات، ثم ما يضمّ إليها من أوصاف وإضافات، وكل ذلك من خلال السياقات الاستعمالية في خطاب شكري النقدي.

أولا: تعريف "العاطفة":

أ . **لغة:** يقول ابن فارس عن مادة (عطف): "العين والطاء والفاء أصل واحد صحيح يدلّ على انثناء وعياج، يقال: عطفت الشّيء إذا أملته... والرجل يعطف الوسادة: يثنيها، عطفا، إذا ارتفق بها"[1]، فالعطف يحيل إلى دلالة: الميل والرفق، وقد سبقه الخليل إلى هذا المعنى، وأضاف إليه دلالة الانصراف وهو ميل مضادّ، قال الخليل: "عطفتُ الشَّيءَ أملته، وانعطف الشيء، انعاج... وعطفت عليه: انصرفت... وتعطّف على ذي رحم، في الصلة والبرّ.... والعطّاف: الرجل العطيف على غيره بفضله، الحسن الخلق البارّ اللّين الجانب"[2]، ويضيف الزبيدي إلى هذه المعاني: الرقّة والحبّ والحنو، يقول: "تعطف على رحمه: رقّ لها...والعاطفة: الرحم"[3]،"العطوف: المحبّة لزوجها والحانية على ولدها"[4]، ويبدو أنها معاني مجازية متوسعة من الميل الذي هو الدلالة النووية لهذه المادة المعجمية.

ب . اصطلاحا:

1 . في الاصطلاح الفلسفي السيكولوجي: يرى جميل صليبا أنّ العاطفة لفظ مشترك موضوع لمعان عدّة وأنّ أفضل تعريف له هو قوله: "استعداد نفسي ينزع بصاحبه إلى الشعور بانفعالات وجدانية خاصة، والقيام بسلوك معين حيال شيء، أو شخص، أو جماعة، أو فكرة معينة ففيها إذن: انفعال وتصور وفعل، كالعواطف الدينية أو الخلقية أو الاجتماعية، فهي لا تخلو من تصور واضح أو غامض مصحوب بفعل محدد أو غير محدد"[5]

ولا يبتعد مراد وهبة كثيرا عن هذا المفهوم إذ يقول: "الكلمة العربية تفيد معنى الحالة الشعورية وما يصحبها من نشاط موجه متواصل، أي تفيد معنى الميل والاتجاه وتتابع حلقات الفعل"[6]

وعليه فكلا التعريفين يحددان العاطفة على أنها: انفعال نفسي يتضمن ميلا خاصا مصحوبا بتصور معين يدفع نحو سلوك ما.

2 . في اصطلاح عبد الرحمن شكري: إذا نحن تأملنا نصوص شكري النقدية فلا نجد فيها تعريفا صريحا مباشرا للعاطفة رغم طول كلامه عنها، وهذا من الممكن أن يشير إلى أنّه يراها واضحة لا تحتاج إلى تعريف، وإنما الأمر الغائب عن الفهم الشعري هو دورها في عملية الإبداع الشعري ووظيفتها وأهميتها بل وضرورتها للشعر بجميع أغراضه، لذلك كان تركيزه على تلك الجوانب، ومع ذلك سنحاول استخلاصها من بعض الإشارات في نصوصه:

. <u>العاطفة انفعال قوي</u>: يقول: " لا ينظم الشاعر الكبير إلّا في نوبات انفعال عصبيّ، في أثنائها تغلي أساليب الشعر في ذهنه، وتتضارب العواطف في قلبه ...أما في غير هذه النوبات، فالشعر الذي يصنعه يأتي فاتر العاطفة، قليل الطلاوة والتأثير، وإدمان الاطلاع أساس في الشعر لأنه هو الذي يهيئ الطبع أما انتقاء الأساليب عند النّظم، فدليل على أن الشاعر غير متهيئ الطبع ناضبه، ليس في أعصابه نغمة، ولا في قلبه عاطفة"[7]، ويبدو شكري متأثرا بمذهب كولردج الذي يقول: "إنّ الشعر كما

يؤكّد وردزروث بحقّ ينطوي دائما على الانفعال ويجب أن نفهم هذه اللفظة ـ انفعال ـ بأكثر مدلولاتها اتساعا أي بمعنى حالة اضطراب في الأحاسيس والملكات ولمّا كان لكلّ انفعال نبضه الخاص، فإنّ له أيضا طرق التعبير التي تميّزه"[8].

. العاطفة شعور واع وعميق بعيد عن الرقة السطحية: يقول: "ولا أعني بشعر العواطف رصف كلمات ميتة تدلّ على التوجع وذرف الدموع، فإنّ شعر العواطف يحتاج إلى ذهن خصب وذكاء وخيال واسع"[9]

. العواطف أنواع أساسها الحبّ وباقيها فروع عنه: يقول: "والحبّ أعلق العواطف بالنفس ومنه تنشأ عواطف كثيرة مثل البغض أو الودّ أو الرجاء أو اليأس أو الحسد أو الندم أو الشجاعة أو حب العلاء، أو الجود أو البخل، ومن أجل ذلك كان للغزل منزلة كبيرة في الشعر من حيث هو جماع العواطف ومظهر دروسها، فالغزل يعبّر عن جميع العواطف النفسية"[10]

ثانيا: وظيفة العاطفة: نجد في نصوص شكري التي يستعمل فيها مصطلح العاطفة أنه ينوطها بمجموعة من الوظائف هي كالأتي:

1 . تمكن من الإحساس الشديد بالجمال: وربما هنا يخصص هذه الوظيفة بعاطفة الحب التي هي دافع شعر الغزل حيث نجده يقول: "ليس من شروطه (الغزل) تعليق العاطفة بفرد من أفراد الناس، وقصرها عليه، وإن كان ذلك أدعى إلى ظهورها، فإنّ الغزل الذي نعنيه بسبب العاطفة التي تجعل المرء يحس الجمال إحساسا شديدا في جميع مظاهره"[11]

2 . تجعل المعاني والأساليب والصور شعرا: بمعنى أن المعاني والصور في النص الشعري غير كافية لتجعل منه شعريا وإنما العاطفة هي التي تجعله كذلك، يقول عن أبيات لقيس بن الملوّح:"لكنّه شعر صادق دافق من القلب يدلّ على أنّ قائله شاعر بطبعه وخياله ووجدانه ويدلّ على عاطفة صادقة تأخذ المألوف من مظاهر الكون والخليقة... كي تعبر بها عن ذكريات القلب وأمانيه وهذه الوسائل التي تستخدمها والتشبيهات هي ألوان مادّة الشاعر فليس كلّ شعر يحتويها بشعر كما أنّ ليست كلّ صورة ذات ألوان بصورة، وإنّما العاطفة هي التي تجعلها شعرا"[12]

3 . تحريك الحياة: العاطفة عند شكري تخلق الدافع والحافز في مختلف مسالك الحياة، كما أنها سبب في قوة الشعر وحرارته وجماله، لذا يقول: "والعواطف هي القوّة المحرّكة في الحياة، وهي للشعر بمكانة النّور والنّار"[13]

4 . التأثير على الذوق: وذلك أن صحتها وصدقها يخلقان ذوقا صحيحا سليما، والعكس إن كانت العاطفة سقيمة يكون الذوق تبعا لها في سقمها، يقول: "فالعواطف أكثر الأشياء سلطانا على الأذواق، فإذا كانت العواطف سقيمة كانت الأذواق كذلك، ولا شيء يفسد العواطف مثل مزاولة المرذول"[14]

5 . خلق الجمالية: الجمال الذي تخلقه العاطفة الشعرية لا حدود له بل يشمل حتى الجوانب السيئة في الحياة، "وهذه العاطفة الشعرية تفيض ضياءها على كلّ شيء حتى على جوانب الحياة المظلمة الكريهة، فتحبوها جمالا فنيا"[15]

6 . إنطاق الشاعر: فالعاطفة إذا هاجت وجاشت فإنها" تنطق الشاعر، كذلك قد تخرسه شدّتها"[16]

ويبدو من خلال ما سبق أنّ وظيفة العاطفة تتركز في خلق الجمالية سواء في الحياة أو في الشعر أو في الذوق وكلها مرتبطة ببعضها البعض.

ثالثا: ضرورتها وأهميتها:

1 . تتطلبها كلّ أغراض الشعر: ينطلق شكري من أنّ شعر العواطف يتميّز عن غيره من أصناف الشعر وستكون له الكلمة الأولى في المستقبل، كما يؤكد أنّ"الشعر مهما اختلفت أبوابه لا بدّ أن يكون ذا عاطفة وإنّما تختلف العواطف التي يعرفها الشاعر"[17]، والشعر الذي يقوم على العاطفة ليس شعرا جديدا كما توهم بعض الناس وإنما هو شامل لكل أغراض الشعر، يقول: "وليس شعر العاطفة بابا جديدا من أبواب الشعر، كما ظنّ بعض الناس، فإنه يشمل كلّ أبواب الشعر"[18]

2 . أساس رفعة مقام الشعر: بما أن العاطفة هي التي تدفع إلى قول الشعر فإن وجودها يؤدي إلى علو مقامه، في حين أن التكلف الذي يعني غياب العاطفة القوية لا يجعل الشعر عالي المقام، يقول في ذلك: "الشّعر الرفيع المقام لا يكون إلّا إذا وجدت العاطفة، وأمّا الصنعة وحدها لا تخلق شعرا عاليا"[19]

3 . من العناصر الأساسية للشعر: عندما حدد شكري مفهومه للشعر بين أنه يقوم على عناصر من بينها العاطفة، يقول: " فالشعر هو ما اتفق على نسجه الخيال و الفكر إيضاحا لكلمات النفس و تفسيرا لها. فالشعر هو كلمات العواطف و الخيال و الذوق السليم"[20]

4 . أساس جلالة الشعر: لا يكون الشعر جليلا إلا إذا عبر عن العواطف بدقة وتفصيل، يقول: "وأجلّ المعاني الشعرية ما قيل في تحليل عواطف النفس ووصف حركاتها كما يشرح الطبيب الجسم"[21].

5 . مصدر حياة الشعر وقوته وجلاله: العاطفة القوية هي التي تنفخ الروح في الشعر وتلبسه ثوب القوة والجلال، لذلك فإنه "من كان ضعيف العواطف أتى شعره ميتا لا حياة له، فإنّ حياة الشعر في الإبانة عن حركات تلك العواطف، وقوته مستخرجة من قوتها، وجلاله من جلاله"[22]

ويبدو من خلال ما سبق أن العاطفة ضرورية للشعر فهي أحد عناصره الأساسية التي يقوم عليها، كما أنها تمثل مصدر القوة والجمال له.

رابعا: صفات العاطفة:

أ . النعوت (المحاسن):

1 . السعة: العاطفة الواسعة هي عاطفة الحبّ التي تستوعب كل جمال الوجود، يقول شكري: "وليست محبّة الفرد للفرد إلا مظهرا من مظاهر هذه العاطفة الواسعة التي تحنو على كلّ جمال يستجلى في الحياة"[23]

2 . الصدق: ربما كان نعت العاطفة بالصدق هو من أكثر النعوت تواترا لها، فقد ربط قيمة الشعر الوجداني بصدق العاطفة، يقول:" ولكن قيمة الشعر الوجداني ليست بالتحرّق والتلدّد فحسب، ولا بالفخامة ولا بدقّة المنطق ولا بعكسه، وقد يكون الشّعر الوجداني عكس المنطق إذا كان العكس يعبّر عن صدق العاطفة"[24]

وفي موضع آخر نجده يحكم على عاطفة الجاهليين والإسلاميين بأنها أصدق مما كان عند من أتى بعدهم من الشعراء وعلل ذلك بكبر النفوس وقوة العاطفة، يقول: "إذا نظرت إلى الشعر العربي وجدت أنّ شعراء الجاهليّة وصدر الإسلام كانوا أصدق عاطفة ممّن أتى بعده والسّبب في ذلك أنّ النّفوس كانت كبيرة والعواطف قويّة، لم يتلفها بعد التّرف والضّعف... وشعر الأمّة مرآة حياتها فإذا كانت نفوس أفرادها كبيرة كان شعرها شديد التأثير صادق العاطفة، وإذا كانت نفوس أفرادها حقيرة كان شعرها ألفاظا مرصوفة ميّتة، ليس فيها عاطفة"[25]

ومما سبق يتبين أن صدق العاطفة يعني صدورها من نفس كبيرة لتكون قوية شديدة التأثير.

3 . العظمة: يقول عن خطورة المبالغة على الشّاعر العبقريّ: " وخطوة واحدة قد تسقطه إلى حضيض الشّعر حيث مغالاة الشّعور الفاتر الذي يدّعي صاحبه عظم العاطفة وصدق الوجدان"[26]ومن هنا يتبين أن العاطفة العظيمة هي نقيض الشعور الفاتر الذي يؤدي إلى المبالغة.

4 . القوة: القوة أيضا من نعوت العاطفة عندما تكون صادقة شديدة التأثير، وقد وصف بها عاطفة الشعراء الجاهليين والإسلاميين، يقول: "إذا نظرت إلى الشعر العربي وجدت أنّ شعراء الجاهليّة وصدر الإسلام كانوا أصدق عاطفة ممّن أتى بعده والسّبب في ذلك أنّ النّفوس كانت كبيرة والعواطف قويّة... "[27]

5 . الاندفاع والتدفق: ذكر شكري هاتين الصفتين في معرض انتقاده لشعر الصنعة الذي انتشر في العصر العباسي، فهو يفتقد هذا الاندفاع والتدفق في العاطفة، يقول: " وقد أصبحت قصائد الصنعة التي ليس فيها اندفاع سيل العاطفة الشعريّة نماذج تحتذى في المدارس وفي غير المدارس لتقويم لسان النّاشئين المبتدئن، ولكنّ الخطر قديما وحديثا هو إمّا أن يملّ النّاشئ اللغة بالرغم من طلاوة النماذج وأناقتها لافتقاده سيل العاطفة، وإمّا يضلّ طول عمره على النّماذج الإنشائية لا يطلب وراءها روحا أو معنى أو وجدانا"[28]

ويقول أيضا: " فإنّ الصنعة كانت قد انتشرت في عصره وغالى الشعراء فيها من إبعاد في التشبيه ومغالاة في المعنى من غير سيل دافق من العاطفة والوجدان يلبسها لباس صدق الإحساس و من آلاعيب لفظية ومعنوية"[29]

6 . **الوضوح:** ورد هذا النعت عند شكري في معرض حديثه عن أحوال العاطفة وارتباطها بأغراض الشعر، يقول: " فبعض شعر الشّاعر تكون العاطفة فيه أوضح وألزم وفي بعضه تكون أقلّ وضوحا، ولا ريب في ذلك إذ أنّ الغزل مثلا يستلزم نوعا خاصّا من العاطفة غير العاطفة التي تبعث على خواطر الحكمة والوعظ"[30]

7 . **الهيجان:** الهيجان هو ثورة العاطفة وقوة تدفق وهو أمر حسب رأي شكري يجب على الشاعر أن يحرص على أسبابه ودوافعه في نفسه بوعي لأنه مصدر قوة الشعر: "فينبغي للشّاعر أن يتعرّض لما يهيج فيه العواطف والمعاني الشّعريّة. وأن يعيش عيشة شعريّة موسيقيّة بقدر استطاعته"[31]

8 . **الجلالة والشرف والفضل:** عندما تحدث شكري عما ينبغي للشاعر فعله من التعرض لما يهيج عواطفه وكذا بحثه في عواطف قلبه ومعرفتها جيّدا علل ذلك بأن قلب الشاعر هو المرآة العاكسة لصورة الكون ففيه يرى كلّ أنواع العواطف من جليلها وشريفها وفاضلها إلى قبيحها ومرذولها ووضيعها، فالعاطفة إذن قد تتصف بالجلالة والشرف والفضل، يقول: "فينبغي للشّاعر أن يتعرّض لما يهيج فيه العواطف والمعاني الشّعريّة. وأن يعيش عيشة شعريّة موسيقيّة بقدر استطاعته. وينبغي له أن يعوّد نفسه على البحث في كلّ عاطفة من عواطف قلبه، وكلّ دافع من دوافع نفسه. لأنّ قلب الشّاعر مرآة الكون فيه يبصر كلّ عاطفة جليلة، شريفة، فاضلة، أو قبيحة مرذولة وضيعة."[32]

ب . **العيوب:** وردت في خطاب شكري النقدي مجموعة من العيوب قد تتسم بها العاطفة وهي كالآتي:

1 . **الخبوّ:** وهو نقيض الهيجان والاشتعال مما يعني ضعف العاطفة وخمودها، وهذا العيب يرى شكري أنه يرد على ألسنة من لا يفهمون حقيقة الشعر فهم يعيبون به عاطفة الشاعر الذي يترفع عن شعر المناسبات، يقول: "فإذا ترفع الشاعر عن هذه الحوادث اليومية، قالوا: ما له؟ هل نضب ذهنه أم خبت عاطفته أم دجا خياله؟"[33]

2 . **السقم:** السقم يعني فساد العاطفة بسبب التعامل المستمر مع الرذائل، كما أنّ العاطفة السقيمة تؤثر سلبا على الذوق فيصاب بالسقم هو الآخر، لذلك يقول شكري: "فالعواطف أكثر الأشياء سلطانا على الأذواق، فإذا كانت العواطف سقيمة كانت الأذواق كذلك، ولا شيء يفسد

العواطف مثل مزاولة المرذول فإنّ المرء لا يزال حتى يراه لأسباب الفضل جامعا، ولأصناف الحسن شاملا، وحتى لا يرى الفضل إلّا فيه"[34]

3 . القبح والرذالة والضعة: هذا العيب وصف به شكري العاطفة في معرض ذكره لأنواع العاطفة التي تنعكس على قلب الشاعر الذي هو مرآة الكون حسب رأيه، يقول وهو يتحدث عما ينبغي للشاعر فعله: "ينبغي له أن يعوّد نفسه على البحث في كلّ عاطفة من عواطف قلبه، وكلّ دافع من دوافع نفسه. لأنّ قلب الشّاعر مرآة الكون فيه يبصر كلّ عاطفة جليلة، شريفة، فاضلة، أو قبيحة مرذولة وضيعة."[35]

4 . الفتور: الفتور يعني الضعف والبرود بسبب غياب التجربة الشعورية للشاعر، كما أنه ينجم عن هذا الفتور افتقاد الشعر لروعته وتأثيره على المتلقي، يقول: " لا ينظم الشاعر الكبير إلّا في نوبات انفعال عصبيّ، في أثنائها تغلي أساليب الشعر في ذهنه، وتتضارب العواطف في قلبه... ثمّ تتدفق الأساليب الشعريّة كالسيل، من غير تعمّد منه لبعضها دون بعضها، أما في غير هذه النوبات، فالشعر الذي يصنعه يأتي فاتر العاطفة، قليل الطلاوة والتأثير..."[36]

5 . الغموض والغثاثة: وهما عيبان قد يكون في العاطفة والمعنى وربط شكري بين هذا العيب وعيب آخر هو ضعة الكلمة، فالكلمات عنده ليست وضيعة في حد ذاتها، وإنما الضعة والشرف في الاستعمال، ومن هنا فالكلمة وضيعة إن هي استعملت من أجل تغطية وتمويه غموض وغثاثة المعنى والعاطفة،وهذا معنى قوله:"فضعة الكلمة إذا هي غطت على المعنى والعاطفة وزادتهما غموضا، وأفسدت نغمة الشعر وروحه وخفة طبعه، وموهت غثاثة المعنى والعاطفة وأخفت ضعف الشاعر وعجزه"[37]

خامسا: علاقات العاطفة:

أ . المقابلات: جعل شكري لمصطلح "العاطفة" ألفاظا مقابلة منها: الصنعة والعقل والتفكير، وهذا التقابل لا يعني بالضرورة التضادّ وإنما هو اختلاف في طبيعة المفاهيم، وها هي ذي المقابلات في سياقات ورودها مع العاطفة:

1 . الصنعة: الصنعة تعني التكلف في الشعر من تعمد الإغراب والغموض، بعكس العاطفة التي تعني الطبعية في قول الشعر والعفوية والصدق، يقول: " فإنّ الصنعة كانت قد انتشرت في عصره وغالى الشعراء فيها من إبعاد في التشبيه ومغالاة في المعنى من غير سيل دافق من العاطفة والوجدان يلبسها لباس صدق الإحساس و من آلاعيب لفظية ومعنوية"[38]

ولذلك يرى شكري أنّ الصنعة عندما تكون جيّدة فإنها تقترب من مستوى العاطفة، وهذا يؤكد اختلاف كل من العاطفة والصنعة من جهة كما يؤكد أفضلية العاطفة على الصنعة، يقول: "وقد بلغت جودة الصنعة في شعر البحتري مبلغا جعلها تحاكي العاطفة والوجدان"[39]

2 . **العقل والتفكير:** العاطفة تعني التدفق التلقائي والطبع في حين يعني العقل والتفكير التأمل والوعي، وبالرغم من هذا التمايز إلا أن شكري يرى بضرورة وجودهما معا في الشعر، يقول رادا على من يميزون بينهما في الشعر: "بعض القراء يقسم الشعر إلى شعر عاطفة وشعر عقل وهي مغالطة غريبة، إذ أنّ كل موضوع من موضوعات الشعر يستلزم نوعا ومقدارا خاصا من العاطفة والتفكير"[40]

ب . **المعطوفات:**عطف شكري مجموعة من المصطلحات على مصطلح "العاطفة" وذلك في سياقات متعددة نتبينها فيما يلي:

1 . **العواطف والمعاني الشعرية:** وقد حدث هذا العطف في سياق بيان ما ينبغي للشاعر أن يهيجه في نفسه، يقول: "فينبغي للشّاعر أن يتعرّض لما يهيج فيه العواطف والمعاني الشّعريّة. وأن يعيش عيشة شعريّة موسيقيّة بقدر استطاعته"[41]، فالعاطفة والمعنى الشعري يشتركان في التهيج في نفس الشاعر.

2 . **المعنى والعاطفة:** وهنا أيضا المعنى والعاطفة قد يعتريهما الغموض والغثاثة، والكلمة لا تكون وضيعة إلا إذا حاولت تغطية وتمويه هذه العيوب فيهما، يقول: "فضعة الكلمة إذا هي غطت على المعنى والعاطفة وزادتهما غموضا، وأفسدت نغمة الشعر وروحه وخفة طبعه، وموهت غثاثة المعنى والعاطفة وأخفت ضعف الشاعر وعجزه"[42]

3 . **العاطفة والوجدان:** إن العاطفة والوجدان يجتمعان لدى شكري في معرض الثناء عليهما لأنهما ركيزتا الشعر الجيد، ومن خلال السياق يبدوان وكأنهما شيء واحد، يقول شكري: "فإنّ الصنعة كانت قد انتشرت في عصره وغالى الشعراء فيها من إبعاد في التشبيه ومغالاة في المعنى من غير سيل دافق من العاطفة والوجدان يلبسها لباس صدق الإحساس و من آلاعيب لفظية ومعنوية"[43]، ويقول أيضا: "وقد بلغت جودة الصنعة في شعر البحتري مبلغا جعلها تحاكي العاطفة والوجدان"[44]

4 . **العاطفة والتفكير:** السبب في عطف التفكير على العاطفة في هذا السياق هو بيان ضرورتهما لكل موضوعات الشعر مع مراعاة ما يناسب كل موضوع، يقول: "بعض القراء يقسم الشعر إلى شعر عاطفة وشعر عقل وهي مغالطة غريبة، إذ أنّ كل موضوع من موضوعات الشعر يستلزم نوعا ومقدارا خاصا من العاطفة والتفكير"[45]

5 . **العاطفة والخيال:** العاطفة والخيال عنصران أساسيان من عناصر الشعر، لذلك عندما أراد شكري أن يحدد مفهوم الشعر أقامه على أصول ثلاثة هي العاطفة والخيال والذوق، يقول: "فالشعر هو كلمات العواطف والخيال والذّوق السّليم فأصوله ثلاثة متزاوجة..."[46]

سادسا: ضمائم العاطفة

أ . **الضمائم الوصفية:** استعمل شكري مجموعة من الكلمات الواصفة لمصطلح "العاطفة" منها ما يبين محاسنها ومنها ما يبين نوعها ومنها ما يبين بعض خصائصها وهي كالآتي:

1 . **العاطفة القوية:** ونلاحظ في استعمالها عند شكري أنّ ألفاظا مثل الضخامة والملتهب وتؤججه تصاحب مصطلح العاطفة القوية لأن هذه القوة هي السبب في ذلك: "الضخامة صفة في الأسلوب الملتهب الذي يشبه الصخور الذائبة التي تسيل من فم البركان، ذلك الأسلوب الذي تؤججه العواطف القوية"[47]

2 . **العاطفة الصادقة:** استعمل شكري هذا المصطلح لتقريض أبيات لقيس بن الملوّح، كما بين أن العاطفة الصادقة هي التي تخلق الشعرية في النص، يقول: "لكنّه شعر صادق دافق من القلب يدلّ على أنّ قائله شاعر بطبعه وخياله ووجدانه ويدلّ على عاطفة صادقة تأخذ المألوف من مظاهر الكون والخليقة... كي تعبر بها عن ذكريات القلب وأمانيه وهذه الوسائل التي تستخدمها والتشبيهات هي ألوان مادّة الشاعر فليس كلّ شعر يحتويها بشعر كما أنّ ليست كلّ صورة ذات ألوان بصورة، وإنّما العاطفة هي التي تجعلها شعرا"[48]

3 . **العاطفة الجليلة الشريفة الفاضلة:** هذا المصطلح يشير عند شكري إلى صنف من العاطفة يراه الشاعر في قلبه انعكاسا لصورة الكون فيه، يقول: "قلب الشّاعر مرآة الكون فيه يبصر كلّ عاطفة جليلة، شريفة، فاضلة، أو قبيحة مرذولة وضيعة."[49]

4 . **العاطفة الشعرية:** العاطفة الشعرية عند شكري هي شرط في شعرية النص حتى لو كان شعرا تأمليا فهو بوجودها لا يختلف عن مستوى شعر العواطف، يقول: " فشعر التأمّل في الحياة والنّفس هو خلاصة النّفس وهو لا يختلف عن الشعر الذي يقال عن أحاسيس النّفس في موضوعه ما دمت تحسّ فيه العاطفة الشّعريّة"[50]

والعاطفة الشعرية تتميز بالتدفق والاندفاع مما يخلق رونق الشعر الذي يخلو منه شعر الصنعة والتكلف، لذلك نرى شكري يقول بهذا الصدد: "وقد أصبحت قصائد الصنعة التي ليس فيها اندفاع سيل العاطفة الشعريّة نماذج تحتذى في المدارس وفي غير المدارس لتقويم لسان النّاشئين المبتدئن، ولكنّ الخطر قديما وحديثا هو إمّا أن يملّ النّاشئ اللغة بالرغم من طلاوة النماذج وأناقتها لافتقاده سيل العاطفة، وإمّا يضلّ طول عمره على النّماذج الإنشائية لا يطلب وراءها روحا أو معنى أو وجدانا"[51]

5 . **العاطفة النفسية:** هذا المصطلح يستعمله شكري مرادفا لمصطلح "العاطفة الشعرية" وهي مرتبطة بخواطر النفس وأحاسيسها وبالحياة عموما، يقول عن ضرورتها للشعر: " فشعر التأمّل في الحياة والنّفس هو خلاصة النّفس وهو لا يختلف عن الشعر الذي يقال عن أحاسيس النّفس في

موضوعه ما دمت تحسّ فيه العاطفة الشّعريّة، ولا يجوز الحطّ منه إلّا إذا خلا من كلّ أثر للعاطفة النّفسيّة فليس شعر التأمّل في المرتبة الثّانية"[52]

ويذكر هذا المصطلح أيضا ضمن الكلام عن أهمية مراعاة الوحدة الفنية في فهم القصيدة: "وهذه الحادثة تشرح السّبب في سوء الفهم الذي يعتور بعض النّاس في قراءة القصائد التي تشرح أمثال هذه الخواطر والعواطف النّفسيّة التي لها علاقة بالحياة والخلق، فإنّه لا يحاول تفهّم مغزى القصيدة الذي لا يستخلص من أبيات مفردة من القصيدة، بل يستخلصه بأن يفهم وحدة القصيدة الفنيّة وما تقضيه المقابلة الفنيّة من اختلاف جوانب الرأي فيها واختلاف حالات النّفس التي ضمّنتها القصيدة."[53]

6 . عاطفة واحدة/ عواطف متغايرة: استعمل شكري هذين المصطلحين لبيان أن الشاعر ليس ملزما بالتعبير عن نوع واحد من العواطف، بل يعبّر عن أنواع مختلفة من العواطف، يقول: " والشاعر لا يعبّر عن عاطفة واحدة أو نفس واحدة بل يعبّر عن عواطف متغايرة، ونفوس متباينة فلا رأي لمن يريد أن يقيّده بمذهب من مذاهب الفلسفة يذود عنه ويتعصّب له، فإنّ الشاعر يرى جانب الصواب من كلّ مذهب ويعبّر عن كلّ نفس"[54]

7 . العواطف المختلفة: يمكن أن يكون هذا المصطلح تابعا للسياق السابق، وهو يعبّر عن تداخل وتزاوج أنواع متعددة من العواطف في التجربة الشعرية الواحدة، ويرى شكري أنه لا يمكن الفصل بين هذه العواطف المختلفة، يقول: " فالنّفس إذا فاضت بالشّعر أخرجت ما تكنّه من العواطف المختلفة في القصيدة الواحدة، فإنّ منزلة أقسام الشّعر في النّفس كمنزلة المعاني من العقل فليس لكلّ معنى منها حجرة من العقل مفردة بل تتزاوج وتتوالد فيه، فلا رأي لمن يريد أن يجعل كلّ عاطفة من عواطف النّفس في قفص وحدها..."[55]

من خلال استعمال الضمائم الوصفية لمصطلح "العاطفة" نصل إلى مجموعة من المصطلحات الفرعية كالعاطفة الشعرية والعاطفة الصادقة... وهي تعبر عن أنواع العاطفة أو خصائصها أو محاسنها...

ب . الضمائم الإضافية: نتحدث هنا عما يضاف إلى مصطلح "العاطفة" من كلمات، وكذلك ما تضاف إليه العاطفة، وعما يعبر ذلك كله:

1 . عواطف القلب: أضيف لفظ "القلب" إلى مصطلح العاطفة باعتباره مصدرها وهو ما ينبغي للشاعر أن يبحث فيه دائما، يقول شكري: "وينبغي له أن يعوّد نفسه على البحث في كلّ عاطفة من عواطف قلبه، وكلّ دافع من دوافع نفسه. لأنّ قلب الشّاعر مرآة الكون فيه يبصر كلّ عاطفة جليلة، شريفة، فاضلة، أو قبيحة مرذولة وضيعة."[56]

2 . **عواطف النفس:** لفظ "النفس" من أكثر الألفاظ إضافة إلى مصطلح "العاطفة" لأنها أعلق بها وهي ترجمة لأحاسيسها وخواطرها فهي لصيقة بها لذلك ينسب شكري كل العواطف إلى النفس فيقول: " فالنّفس إذا فاضت بالشّعر أخرجت ما تكنّه من العواطف المختلفة في القصيدة الواحدة، فإنّ منزلة أقسام الشّعر في النّفس كمنزلة المعاني من العقل فليس لكلّ معنى منها حجرة من العقل مفردة بل تتزاوج وتتوالد فيه، فلا رأي لمن يريد أن يجعل كلّ عاطفة من عواطف النّفس في قفص وحدها..."[57]

واستعمال هذه الإضافة أيضا في الكلام عن وظيفة الغزل الذي يعتبره معبرا عن جميع عواطف النفس وينقل شعورها إلى المتلقي، يقول: "هذا الشعر الذي لا بأس به إذا أريد للفكاهة والعبث، لا للغزل الذي يشرح عواطف النفس ويشعرك إياها"[58]

واستعملها أيضا في بيان قيمة التشبيه المتمثلة في إثارة عواطف النفس، يقول: "وقيمة التشبيهات في إثارة الذكرى أو الأمل أو عاطفة أخرى من عواطف النفس أو إظهار حقيقة"[59]

وكذلك عند الكلام عن وظيفة الخيال فمنها شرح عواطف النفس، يقول: "فإن الخيال هو كل ما يتخيله الشاعر من وصف جوانب الحياة وشرح عواطف النفس وحالاتها"[60]

ومن خلال الكلام عن مفهوم الشعر وبيان تأثيره في نفس المتلقي جعل ذلك مرتبطا بالإحساس بعواطف النفس، يقول: " والشعر ما أشعرك وجعلك تحسّ عواطف النّفس إحساسا شديدا"[61]

من خلال ما سبق يتبين أن النفس أضيفت إلى مصطلح "العاطفة" وهو بصيغة الجمع مما يدلّ على تنوعه وتعدده، وأن العاطفة مرتبطة بالنفس الإنسانية، وتدل السياقات المستعملة فيها على أنها الموضوع المركزي للشعر لذلك ترتبط بها وظيفة الخيال والتشبيه في الشعر.

3 . **عواطف الإنسان:** ذكر شكري هذا المصطلح في معرض بيانه لضرورة العاطفة للشعر حتى يكون شعرا فقال: "فوصف الأشياء ليس بشعر إذا لم يكن مقرونا بعواطف الإنسان وخواطره وذكره وأمانيه وصلات النفس"[62]

4 . **شعر العواطف/ شعر العاطفة:** رغم أنّ شكري يقول بضرورة العاطفة لكل أغراض الشعر إلا أنه يميز صنفا من الشعر يسميه "شعر العواطف" ويرى أنه هو الشعر الحقيقي لذلك يقول: "ولشعر العواطف رنّة ونغمة لا نجدها في غيره من أصناف الشّعر، وسيأتي يوم من الأيام يفيق النّاس فيه إلى أنّه هو الشعر لا شعر غيره، فالشعر مهما اختلفت أبوابه لا بدّ أن يكون ذا عاطفة وإنّما تختلف العواطف التي يعرفها الشاعر"[63]

كما استعمل أيضا هذا المصطلح في بيان ما يتوجبه: " فإنّ شعر العواطف يحتاج إلى ذهن خصب وذكاء، وخيال واسع، لدرس العواطف ومعرفة أسرارها وتحليلها، ودرس اختلافها وتشابهها،

وائتلافها وتناكرها، وامتزاجها ومظاهرها وأنغامها، وكلّ ما توقع عليه أنغام العواطف من أمور الحياة وأعمال النّاس"[64]

ثم يجعل شكري مصطلح "شعر العاطفة" في مقابل مصطلح "شعر الصنعة" للتمييز بينهما فالأول شعر مطبوع وإنساني لأن مصدره النفس الإنسانية وهي واحدة مهما اختلفت البيئات واللغات، أما الثاني فهو مختلف تتحكم فيه البيئة والثقافة السائدة، يقول: "وقد كان من رأينا دائما أنّ شعر العاطفة والوجدان يتقارب في جميع اللغات، وإنما الذي يتباعد في اللغات شعر الصنعة والمحاكاة لأنّ هذا أساسه العرف والاصطلاح والذوق الإقليميّ، أمّا شعر العاطفة والوجدان فهو واحد في كلّ إقليم، وإنّك لو نقلت الشعر الذي استشهدنا به من شعر قيس بن الملوّح أو قيس بن ذريح إلى اللغات الأوربية لطرب له القرّاء كما يطرب قراء العربية إذا نقل إليها شعر العاطفة والوجدان من اللغات الأوربية نقلا صحيحا لا سخيفا"[65]

وفي السياق الآتي يرفض شكري التقسيم القائل بوجود شعر عاطفة وشعر عقل، لأن العاطفة والعقل يتطلبهما الشعر ولكن تتفاوت نسبتهما بحسب غرض الشعر، يقول: "بعض القراء يقسم الشعر إلى شعر عاطفة وشعر عقل وهي مغالطة غريبة، إذ أنّ كل موضوع من موضوعات الشعر يستلزم نوعا ومقدارا خاصا من العاطفة والتفكير"[66]

5 . **ذكرى العاطفة:** عبر شكري بهذه الصيغة عن أحد دوافع قول الشعر وهو تذكر واستعادة العاطفة في التجربة الشعرية، ويعترف بأنه دافع تقليدي دعت إليه الشعرية الحديثة في بداية مشوارها، لأنها يتوافق مع قيمها الداعية إلى أنّ الشعر يجب أن يكون مطبوعا وتدفقا تلقائيا لا تكلفا وصنعة، يقول: "لا يدهش أحد إذا عددنا ما يسمّى نزعة التجديد نزعة رجعيّة في أولها، فقد أوضحت أنّها في مبادئها كانت رجوعا إلى مبادئ الشّعر العربيّ القديم من قلّة تكلّف الصنعة، ومن نظم الشّعر بالعاطفة أو ذكرى العاطفة بدل نظمه تعمّدا بالصّنعة، ومن البحث في خواطر النّفس وشجونها وأشجانها والتعبير عنها بدل تنميق المعاني المتفق عليها"[67]

6 . **أنغام العواطف:** هذه الإضافة تعبر عن مدى تأثير العاطفة في المواضيع العادية لجعلها مواضيع شعرية، يقول: "فإنّ شعر العواطف يحتاج إلى ذهن خصب وذكاء، وخيال واسع، لدرس العواطف ومعرفة أسرارها وتحليلها، ودرس اختلافها وتشابهها، وائتلافها وتناكرها، وامتزاجها ومظاهرها وأنغامها، وكلّ ما توقع عليه أنغام العواطف من أمور الحياة وأعمال النّاس"[68]

7 . **كلمات العواطف:** استعمل شكري هذا المصطلح في تعريفه للشعر على أنه الكلام المعبر عن العواطف والخيال والذوق السليم، يقول: "فالشعر هو كلمات العواطف والخيال والذوق السليم."[69]

8 . عبارات العواطف: تقريبا يشبه هذا السياق ما قبله فالتعبير عن العواطف هو أحد المعاني الشعرية، يقول: "فالمعاني الشعرية هي خواطر المرء وآراؤه وتجاربه وأحوال نفسه وعبارات عواطفه"[70]

9 . شرح عاطفة: إضافة العاطفة إلى لفظ "شرح" في هذا السياق جاء لبيان وظيفة التشبيه الحقيقية والمتمثلة في تصوير العاطفة وشرحها للمتلقي، يقول شكري: "والتشبيه لا يراد لذاته ...وإنما يراد لشرح عاطفة أو توضيح حالة"[71]

وبعد دراسة مصطلح العاطفة في الخطاب النقدي لعبد الرحمن شكري يمكن أن نقف على النتائج الآتية:

. لم يضع عبد الرحمن شكري تعريفا صريحا لمفهوم العاطفة ولكنه ركز على أهميتها ووظائفها ومحاسنها وعيوبها...

. تصور عبد الرحمن شكري للعاطفة ودورها في الشعر متأثر بالرومانسية الأوربية...

. من خلال هذه الدراسة المصطلحية للعاطفة يمكن أن تتشكل لدينا منظومة مفاهمية للعاطفة تتمثل في: العاطفة /أنواعها/ وظائفها/ أهميته/ محاسنها/ عيوبها/ ضمائمها الوصفية/ ضمائمها الإضافية...

. هذه التشكيلة المصطلحية المفاهيمية يمكن أن تكون لبنة في المعجم النقدي العربي الحديث ومنه إلى المعجم النقدي العربي التاريخي ومنه إلى معجم اللغة العربية التاريخي.

. المصطلح النقدي العربي الحديث شاهد قويّ على فعل المثاقفة بين العرب والأمم الأخرى، وعلى التحول الحاصل على مستوى المرجعيات والممارسات في الأدب والنقد العربيين.

. يبدو التراث النقدي الحديث ثريا بالمصطلحات ومازال الكثير منها بحاجة إلى دراسة وقراءة فاحصة ناقدة لضبط دلالاته وأنساقه وإثراء المعجم المصطلحي العربي.

الهوامش

[1] أحمد بن فارس، مقاييس اللغة، ت: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1979، ج4، ص: 351

[2] الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين (مرتبا على حروف المعم)، ت: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 2003، ج3، ص: 182

[3] مرتضى الزبيدي، تاج العروس، ت: مصطفى حجازي، وزارة الإعلام الكويتية، ط2، 1987، ج24، ص: 170

[4] نفسه، ص: 171

[5] جميل صليبا، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت لبنان، 1982، ج2، ص: 44

[6] مراد وهبة، المعجم الفلسفي، دار قباء الحديثة، القاهرة، ط5، 2007، ص: 406

[7] عبد الرحمن شكري، ديوان عبد الرحمن شكري، جمع وتحقيق: يوسف نقولا، المجلس الأعلى للثقافة، ط1، 1998، مقدمة ج 3 ص: 244

[8] محمد مصطفى بدوي، كولردج، دار المعارف، ط2، 1988، ص: 178 و179

[9] شكري، مقدمة ج3، ص: 243

[10] شكري، مقدمة ج4، ص: 326

[11] نفسه، والصفحة نفسها.

[12] شكري، دراسات في الشعر العربي، ج ت: محمد رجب البيوميّ، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 1994، ص:148

[13] شكري، مقدمة ج 3 ، ص:244

[14] شكري، الثمرات/المؤلفات النثرية الكاملة، المجلس الأعلى للثقافة، مج1، ط1، 1998 ص: 24

[15] شكري، مقدمة ج4، ص: 327

[16] نفسه، ص: 324

[17] شكري، مقدمة ج3، ص: 243

[18] شكري، مقدمة ج4، ص: 325

[19] شكري ، دراسات في الشعر العربيّ، ص: 89

[20] شكري، مقدمة ج 4 ، ص: 324

[21] شكري، مقدمة ج5، ص: 402

[22] شكري، مقدمة ج4، ص: 324

[23] نفسه، ص: 327

[24] شكري، دراسات في الشّعر العربيّ، ص: 48

[25] شكري، مقدمة ج 3، ص:244

[26] شكري، دراسات في الشعر العربيّ، ص:157

[27] شكري، مقدمة ج 3 ، ص:244

[28] شكري، دراسات في الشّعر العربيّ، ص: 57

[29] نفسه، ص: 41

[30] شكري، مقدمة ج 5 ، ص:405

[31] شكري، مقدمة ج 3 ، ص:243

[32] شكري، مقدمة ج 3 ، ص:243

[33] شكري، مقدمة ج4، ص: 325

[34] شكري، الثمرات، ص: 24

[35] شكري ، مقدمة ج 3، ص:243

[36] نفسه، ص: 244

[37] شكري، مقدمة ج5، ص: 408

[38] شكري، دراسات في الشّعر العربيّ، ص: 41

[39] نفسه، ص: 112
[40] شكري، مقدمة ج5، ص: 405
[41] شكري، مقدمة ج3، ص: 243
[42] شكري، مقدمة ج5، ص: 408
[43] شكري، دراسات في الشّعر العربيّ، ص: 41
[44] نفسه ص: 112
[45] شكري، مقدمة ج5، ص: 405
[46] شكري، مقدمة ج 4 ، ص: 324
[47] شكري، مقدمة ج5، ص: 406
[48] شكري، دراسات في الشعر العربيّ، ص:148
[49] شكري، مقدمة ج3، ص: 243
[50] شكري، دراسات في الشعر العربيّ، ص:298
[51] نفسه، ص: 57
[52] نقسه، ص:298
[53] شكري، مقدمة ج 7 ، ص: 549
[54] شكري، مقدمة ج 4 ، ص: 326
[55] نفسه، ص: 325
[56] شكري، مقدمة ج3، ص: 243
[57] شكري، مقدمة ج4، ص: 325
[58] شكري، مقدمة ج5، ص: 400
[59] نفسه، ص: 401
[60] نفسه، ص: 402
[61] نفسه، ص:402 و403
[62] نفسه ، ص: 402
[63] شكري، مقدمة ج3، ص: 243
[64] نفسه، ص: 243
[65] شكري ، دراسات في الشعر العربيّ، ص: 151
[66] شكري، مقدمة ج5، ص: 405
[67] شكري، دراسات في الشّعر العربيّ، ص: 293
[68] شكري، مقدمة ج3، ص: 243
[69] شكري، مقدمة ج 4 ، ص: 324
[70] شكري، مقدمة ج5، ص: 402
[71] نفسه، ص: 402

الجهود الاستشراقية في الكشف عن آثار اللغة العربيَّة

د.علي زعل الخمايسة

Dr.Ali Zaal Al-Khamaiseh

جامعة الإسراء الأردنية – الأردن

الملخَّص

يصدرُ هذا البحث عن فكرة مؤدَّاها أنَّ للمستشرقين الغربيين فضلاً في الكشف عن جذور اللغة العربية، التي تعود إلى قُرابة ألف عام قبل ميلاد السيد المسيح -عليه السلام - وذلك من خلال اللُقى والآثار والكتابات والنقوش التي عثروا عليها من خلال حفريات أثرية منظَّمة قاموا بها وأشرفوا على تنفيذها ونشروا نتائجها في مجلات محكَّمة وكتبٍ قيِّمةٍ ومجلَّداتٍ ثمينةٍ، فكان أقدمها زمناً الكتابات والنقوش العربية الجنوبية(المعينية والسبئية والحضرمية والقتبانية) التي كتبها عرب الجنوب بالخط المسند اليمني القديم، ثمَّ تتابعت جهود المستشرقين الجادَّة في البحث عمَّا تبقَّى من كتابات ونقوش عربية فنجحوا بالكشف عن نقوش وكتابات عربية شمالية نسبة لشمال الجزيرة العربية تمثَّلت بالنقوش والكتابات (الثمودية والنبطية واللحيانية والصفوية) التي يعود أقدمها (الثمودية) لستِّ مئةٍ عام قبل الميلاد حيثُ كُتِبَ بعضها بخط مشتق من الخط المسند اليمني القديم وكتب بعضها الآخر بالخط الآرامي وما تطوَّر عنه من خط عربي بدائي نبطي.

الكلمات الدالَّة: المستشرقون، النقوش، الكتابات القديمة، العربية الجنوبية، العربية الشمالية.

Orientalist Efforts in Digging out the Roots of Arabic

Abstract

This research discusses the idea that Orientalists have a good hand at exploring and finding out the roots of Arabic language, which dates back to the first millennium B.C. The ruins, inscriptions, writings and antiquities found during their organized excavations helped them publish and categorize their findings in books, journals and precious volumes. The oldest of their findings were the South Arabic inscriptions (e.g. Minaeans, Sabaean, Hadramites, and Qatabanians) written in old Yemenite Musnad by the Arabs of the South. More excavations revealed the orientalists finding inscriptions of the tribe of Thamudic, the Nabataeans, the Lihyanite and the Safaitic in the northern Arabian Peninsula. These inscriptions were found written either in old Yemenite Musnad or in Aramic, the originator of old Nabataean Arabic.

Key words: orientalists; inscriptions; old scripts; south Arabic; North Arabic.

المقدمة:

إنَّ تميُّزَ بعض المستشرقين يظهر من خلال موسوعية بحثهم في عددٍ من العلوم حيثُ كان من اهتماماتهم البحث والكشف عن الأمم البائدة: لغةً وحضارةً وتاريخاً. وقد جاء بعضهم إلى بلادنا باحثين عن حضاراتنا القديمة مع الحملات الاستعمارية لبلادنا في نهاية القرن الثامن عشر الميلادي. وقد أنشأوا حفريات في مواقع مختلفة، وتوقعوا أنها كانت مأهولة بالسكان منذ القدم بسبب بعض اللقى الأثرية التي وقعت بين أيدي السكان المحليين لتلك المواقع الأثرية، ويُلاحظ أنَّهم عثروا على الكثير من الكتابات والنقوش الأثرية التي تؤرخ للغة العربية قبل العصر الجاهلي بآلاف السنين؛ فلهم الفضل الكبير في الكشف عن لغتنا العربية خطًّا وكتابةً ولغةً، فأخذوا بنشر تلك الكتابات العربية والنقوش في مجلاتهم العلمية المتخصصة وشرحوا وفسروا ما استطاعوا تفسيره على ضوء دراستهم للغة العربية الفصيحة في جامعاتهم، فكشفوا لنا عن كثرٍ من القضايا المجهولة التي تخص اللغة العربية، والجوانب التي لم يكن لعلماء اللغة العربيَّة من العرب والمسلمين الأوائل في عصور الازدهار الثقافي والعلمي: العصر العباسي والعصور المتتابعة أنْ يعرفوا شيئاً عنها قط؛ بسبب عدم الاهتمام بالجوانب الأثرية القديمة للحضارات السابقة، وعدم قيام أيَّة حفريات أثرية في تلك العصور، إذ لم نعرف الحفريات الأثرية إلا منذ أنْ وطأت بلادنا أقدام الباحثين الأوروبيين المستشرقين، فهم الذين كشفوا لنا عن حضارة أجدادنا العرب الأوائل من عرب الجنوب في بلاد اليمن (المعينيون والسبئيون والحضرميون والقتبانيون)، ومن عرب الشمال (الثموديون والأنباط واللحيانيون والصفويون). فكشفوا لنا عن كتابات ونقوش هؤلاء العرب حيثُ حلَّلوا وفسروا ووضحوا عدداً من القضايا اللغوية الواردة في تلك النقوش ضمن أبحاث محكَّمة ورسائل ماجستير وأطروحات دكتوراه.

مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث في جهل بعض علماء اللغة العربية بفضل المستشرقين في الكشف عن جذور لغتنا العربية ومصادرها الكتابية، من خلال الحفريات الأثرية التي كان المستشرقون هم السبَّاقون إلى إجرائها، وقد نجحوا في الكشف عن نصوص عربية كتابية منقوشة على الصخور والجدران والمعابد والسدود يعود تاريخ أقدمها إلى ألف عام قبل ميلاد السيد المسيح عليه السلام، أي ما قبل العصر الجاهلي بألف وخمسمائة عام تقريباً.

أسئلة البحث:

سيجيب البحث عن الأسئلة الآتية:

1. مَنْ هم أقدم المستشرقين الذين ساهموا في الكشف عن النصوص الكتابية العربية القديمة ؟

2. ما اسم المستشرقين الذين اهتموا بالتنقيب والكشف عن الكتابات العربية في شمال الجزيرة العربية؟
3. ما اسم المستشرقين الذين اهتموا بالتنقيب والكشف عن الكتابات العربية في جنوب الجزيرة العربية؟
4. ما النصوص الكتابية والنقشية العربية التي استطاع المستشرقون الكشف عنه؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

أولاً- الكشف عن أسماء المستشرقين الذين ساهموا في الوصول إلى أقدم النصوص الكتابية العربية

ثانياً- تتبُّع الرحلات الاستكشافية لحركة البحث عن الآثار الكتابية للغتنا العربية.

مصطلحات البحث:

المستشرقون، اللغات العربية الجنوبية، اللغات العربية الشمالية، السّبئيّة، المعينية، الحضرمية، القتبانية، الثمودية، الصفوية، النبطية، اللحيانية.

الدراسات السابقة:

وقف الباحث على مجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة بهذا البحث ولعل أهم تلك الدراسات:

1 – Beeston , A . F . L, 1979 : " Nemara and Faw "

في هذه الدراسة ناقش وحلَّلَ وفسَّر المستشرق (بيستون) النقشين العربيين: النمارة (نقش امرؤ القيس) ونقش الفاو العربي الجنوبي الذي اكتُشِف في منطقة الفاو الواقعة في غرب جنوب الجزيرة العربية.

2 – Branden , A . **Vanden:** 1950 , **Les Inscriptions Thamoudeennes .**

استعرض المستشرق (فاندن براندن) في هذه الدراسة النقوش العربية الثمودية المكتشفة في شمال الجزيرة العربية، تحليلاً وتفسيراً.

3 – Cantineau, J,1930,32 : Le Nabatéen, **Paris, Tome,1,2**

يُعدَّ هذا المرجع أول وأهم دراسة تفصيلية للغة العرب الأنباط؛ فقد جعله المستشرق الفرنسي (كانتينو) في جزأين، استفاد منه الباحث كثيراً في الوقوف على حقيقة الظواهر اللغوية التي تتميَّز بها اللغة النبطية.

4 - Caskel , Werner, 1954 , **Lihyan und Lihyanisch** .

المستشرق الألماني (ورنر كاسكل) أول من أصدر دراسة علمية عن اللغة العربية اللحيانية، وهي لغة عربية شمالية أفاد منها الباحث في الكشف عن خصائص لغة الحجاز في العلا وديدان.

5 – Dalman,G,1914: **Zu den Inschriften aus Petra**.

في هذه الدراسة عرض المستشرق (دالمان) نقوشاً عربية نبطية من مدينة البتراء عاصمة الأنباط.

6 – Doughty, Charles,1887: Travels in Arabia Deserta.

هذه الدراسة تحمل عنوان (رحلات في الجزيرة العربية)، استطاع المستشرق (داوتي) خلالها تدوين ما وقعت عليه عيناه من كتابات ونقوش عربية قديمة، أفاد منها الباحث.

7 - Dussaud,R. 1902: **Inscription nabateo-arabe d En-Nemara**

المستشرق (دوساود) في هذه الدراسة ناقش نقش أمرؤ القيس ملك العرب، على أنَّه يحمل دلالات عربية فصيحة ونبطية مشوبة بالآرامية، وتعالج هذه الدراسة مرحلة هامة من مراحل تاريخ اللغة العربية.

8 – Fasc.I,1950**: Inscriptiones Safaiticae.**

النقوش الصفوية من النقوش العربية القديمة التي اكتُشِفت في الصحراء الأردنية، ويقدِّر العلماء تاريخها بالقرن الثالث الميلاديّ، وتمثِّل مرحلة من مراحل تطوُّر اللغة العربية.

9– Glaser, **Eduard, 1882-1894:** was a preeminent scholar of South Arabia to study and copy down Sabaean **inscriptions.**

المستشرق (جلازر) أنشأ هذه الدراسة عن اللغة العربية الجنوبية (السبئية) التي استخدمت في كتاباتها القلم المسند اليمني القديم، وهي تحليل لنقوش معمارية.

10 – Ingholt,1967: Nabataean inscriptions architectural history and carving techniques ,1 the façades.

نقوش نبطية عربية تاريخية، تمَّت دراستها من قبل المستشرق (انخولت) .

11 – Jamme , A: 1966 , Sabaean and Hasaean Inscriptions.

نقوش عربية جنوبية سبئية وحسائية، درسها المستشرق (جام) الذي اقترن اسمه باللغة العربية الجنوبية.

12 – Jaussen, A. et R. **Savignac** ,1909-1914: **Mission archéologique en Arabie**

في هذا المرجع تمَّ نشر نقوش عربية نبطية شمالية من الحجاز وجنوب الأردن.

13 – Jones,R.N. Philip C , Hammond, David J.Johnson, Zbigniew T.Fiema, 1988:A second Nabataean Inscription from Tell esh- Shuqafiya, Egypt.

جونز وآخرون قاموا بنشر نقش عربيّ نبطيّ ثاني، تمَّ اكتشافه في منطقة تلّ الشقافية في صحراء مصر الشرقية.

14 - Lidzbarski, Mark, 1902**: Safaitic inscriptions** exhibit all of the features typical of Arabic , Ephemeris für Semitische Epigraphik.

المستشرق (لدزبارسكي) نشر في هذه الدراسة مجموعة من النقوش العربية الصفوية، التي تمثِّل مرحلة مهمة من مراحل تطوُّر اللغة العربية.

15 - Littmann. , E, 1901**: Zur Entzifferung der Safa – Inschriften**

في هذه الدراسة تمَّ نشر نقش عربي صفوي واحد.

16 - Littmann. , E, **1914** : Semitic Inscriptions

Nabataean inscriptions from the Southern Hauran,Leyden.

المستشرق (ليتمان) نشر في هذه الدراسة مجموعة نقوش نبطية عربية، تمَّ العثور عليها في سهل حوران الواقع بين سوريا والأردن.

17 - Littmann. , E, **1929** : "**Die vorislamisch-arabische Inschrift aus Umm ig-Gimal**"

دراسة خاصة بنقش أم الجمال النبطي الذي يتميَّز بخصائصه العربية.

18 - Littmann,E, 1940 : **Thamud und Safa: Studien zur altnorarabischen Inschriftenkunde** .

هذه الدراسة شملت تحليل وتفسير ومناقشة نقوش عربية ثمودية وصفوية.

19 - Littmann ,E and D. Meredith ,1953,54: **Nabataean inscriptions from Egypt**,

المستشرقان (ليتمان ومرديث) قاما في هذه الدراسة بنشر نقوش نبطية عربية مكتشفة في مصر.

20 - Milik,J.T,1958: **Nouvelles inscriptions nabatéennes** .

نقوش نبطية جديدة قام المستشرق (ميليك) بنشرها في هذه الدراسة.

21 – **Miller**, T. S, No Date: **Sabaean Inscriptions** From Mahram Bilqīs.

هذه الدراسة تضمَّنت نشر نقوش عربية جنوبية (سبئية) تمَّ العثور عليها في محرم بلقيس ملكة سبأ، صاحب هذه الدراسة المستشرق (ميلير).

34- Musil ,1910 : Nabataea Meridionalis - Princeton University Press

(modern Meda'in Salih) in the **Hijaz** of Saudi Arabia.

المستشرق (موسيل) في هذه الدراسة نشر نقوشاً عربية نبطية اكتشفت حديثا في مدائن صالح.

38 - **Philby**, **John**, 1932: Najran Inscriptions.

هذه الدراسة تبحث في مجموعة من النقوش العربية المكتشفة في منطقة نجران قام بها (فلبي).

41 – Sachau,E.,1882: "**Zur Trilinguis Zebedaea**" in ZDMG,36:345-52.

نقش زبد نقش عربي قام بدراسته هذه المستشرق (ساخو).

45 – Winnett,F.V, 1937 : **A Study of the Lihyanite and Thamudic Inscriptions**.

النقوش الثمودية واللحيانية نقوش عربية شمالية، قام بدراستها المستشرق (وينت).

منهج البحث: اعتمد الباحث المنهج الوصفي .

حدود البحث: بدأ البحث بملخصين أحدهما بالعربية والآخر بالإنجليزية، ثم مقدمة بيَّنت مشكلة البحث، وأسئلته وأهدافه، ومصطلحاته ودراساته السابقة ومنهجيته وحدوده وإجراءاته وأدواته، ثم تسلسل تاريخي برحلات المستشرقين في بلاد العرب لاكتشاف آثار لغتهم العربية، ثم خاتمة تتضمن أهم النتائج التي توصَّل إليها الباحث، ثم قائمة بالمصادر والمراجع.

إجراءات وأدوات البحث:

يستند البحث على الآلية المكتبية في تتبُّع نشاطات المستشرقين، وقد قام الباحث برصد رحلات المستشرقين وتتبُّع خطواتهم البحثية في الكشف عن النقوش العربية بشقيها الشمالية والجنوبية؛ للوصول إلى النتائج المرجوة.

قُسِّمَتِ اللغة العربية من حيث الرقعة الجغرافية لانتشار متكلميها إلى قسمين: العربية الشمالية، والعربية الجنوبية، أما الشمالية منهما فهي:

لغة الدول العربية القديمة التي ظهرت في شمال الجزيرة العربية، في الفترة الواقعة بين القرن الثامن قبل الميلاد والقرن السابع الميلادي، وقد استُخْدِمَ في هذه الدول الخطُّ المتطوّر عن الخط المسند اليمني القديم في النقوش الثمودية والصفوية بينما استخدم الأنباط الخط الآرامي في بداية كتاباتهم ثم قاموا بتطويره وتحويره إلى الخط العربي النسخي الذي نكتب به اليوم.

وقد بدأ الاهتمام بالبحث عن النقوش العربية الشمالية التي تمثِّل المصدر الأول للغة العربية الشمالية التي استخدمها عرب الشمال في شمال الجزيرة العربية من ثموديين وأنباط وصفويين، بدأ الاهتمام بالبحث عن هذه النقوش منذ بداية القرن الثامن عشر الميلادي، حينما بدأ الرحالة الأوروبيون بالقدوم إلى شمال الجزيرة العربية عام 1814م، وكان من أوائل هؤلاء الرَّحالة الأوروبيين:

المستشرق السويسري (بوركهارت) (Burckhart): وهو شاب مستشرق تعلَّمَ اللغة العربية، واعتنق الإسلام، وغيَّر اسمه إلى (الحاج إبراهيم) ، وكان يتزيَّا بزي الحجاج المسلمين، وكان يعمل لحساب الجمعية الجغرافية البريطانية التي كانت تسعى للكشف عن كنوز وأسرار الشرق الأدني القديم، وصلَ بحراً إلى مدينة جدَّة الحجازية عام 1814م، ومكث في المدينة المنورة فترة طويلة من الزمن، ثمَّ ذهبَ برًّا عن طريق الحج إلى عاصمة المسلمين وقبلتهم مكَّة المكرَّمة، ومكث فيها فترة قصيرة، ثمَّ ذهبَ إلى مدينة الحجر (مدائن صالح) مدينة الثموديين ومن ثم الأنباط من بعدهم. وبعد ذلك اتَّجه شمالاً نحو شمال الجزيرة العربية فاكتشف مدينة البتراء عاصمة الأنباط، وله يعود الفضل في الكشف عن هذه المدينة العظيمة للأوروبيين الذين توافدوا بعد ذلك لإجراء حفريات أثرية بغية كشف أسرار هذه المدينة العجيبة، وفي عام 1829م قام هذا المستشرق الشاب بتأليف كتاب أطلق عليه اسم:"رحلات في البلاد العربية"

"Travels in Arabia" جمع في هذا الكتاب نتائج زيارته للجزيرة العربية[1].

المستشرق (فون كريمر) (Von Kremer): زار شمال الجزيرة العربية في عام 1850م ، واطَّلعَ على النقوش العربية النبطية المنحوتة على واجهات المدافن والأماكن العامة فيما تركه العرب الأنباط من آثار وبقايا تدلُّ على حضارتهم العظيمة[2].

المستشرق (دي فوجيه) (De Vogue): نشر عام 1868م نقوشاً سامية تمَّ اكتشافها في بلاد الشرق الأدنى القديم وقد شملت هذه النقوش كتابات عربية تمثِّل اللغة العربية في فترة ما قبل ميلاد السيد المسيح -عليه السلام- وما بعده، وتعود للعرب، وعلى رأس هذه النقوش والكتابات العربية نقش أم الجمال الأول، وهو شاهد قبر، قدَّر علماء الساميات تاريخه بمنتصف القرن الثالث الميلادي من خلال مقارنة حروفه بحروف الكتابات المعاصرة له، وهذا النقش قسمان: الأول عربي مكتوب بالخط العربي النبطي الذي يمثِّل المرحلة الأولى من تطوُّر الخط العربي من الخط الآرامي بإبداع عربي نبطي خالص. والثاني يونانيّ يؤدي معنى النص العربي تماماً. ونص القسم العربي من النقش جاء على النحو الآتي:

دنه نفشو فهرو بر شلي ربو جذيمت ملك تنوخ

أي: هذا قبر فهر بن شُلَّي مُربّي جذيمة ملك تنوخ

وجذيمة ملك تنوخ يرجَّحُ أنَّه جذيمة الأبرش ملك الحيرة الذي كان له علاقة بالزَّبَّاء ملكة تدمر وهو حسب المصادر التاريخية جدُّ امرئ القيس بن عمرو صاحب نقش النمارة العربي المشهور[3].

المستشرق (ودينجتون) (Waddington) نشر في عام 1870م نسخة من النقش العربي الذي اكتُشِفَ في منطقة حرَّان، وسمي بهذه التسمية (نقش حرَّان). وقام (ودينجتون) بتفسير النقش العربي وتحديد تاريخه، فحدَّده بسنة 463 من تاريخ بصرى، وهي السنة التي تبدأ في الثاني والعشرين من آذار سنة 568 للميلاد. ونصُّ النقش جاء على النحو الآتي:

أنا شرحيل بر طلمو بنيت ذا المرطول سنة 463 بعد مفسد خيبربعم

تفسير النقش: أنا شراحيل بن ظالم بنيت هذا المرطول (هذه الكنيسة)

سنة 463 بعد خراب خيبر (يثرب) (المدينة المنورة فيما بعد) في الحجاز بعام[4].

المستشرق الفرنسي (شارليز هوبر) (Charles Huber): زارَ شمال الحجاز عام 1878م، وقام بتلخيص ونقل الكتابات العربية الصخرية والنقشية المنحوتة على بقايا وآثار العرب الذين قطنوا تلك المناطق على مر العصور. ووثَّق هذه الكتابات والنقوش العربية في كتاب له ألَّفه عام 1891م ، وأطلق عليه اسم (رحلات في أواسط البلاد العربية) (Journal d on Voyage en Arabie)[5].

المستشرق البريطاني الرَّحالة (شارليز داوتي) (Charles Doughty): قَدِمَ إلى شمال الحجاز والأردن وسوريا في عام 1882م للكشف عن الكتابات العربية المنقوشة على الآثار، فصوَّر معالمها ونقل نقوشها، وبقي في هذه البلاد حتى عام 1887م، ثمَّ دوَّن تلك النقوش والكتابات العربية في كتاب ألَّفه وأطلق عليه اسم (رحلات في البلاد العربية)"Travels in Arabia" [6].

المستشرق (ساخو) (Sachau) في عام 1882م نشر نقش عربي أطلق عليه نقش زبد، نسبة إلى خرائب زبد الواقعة بين قنّسرين ونهر الفرات التي وجد فيه هذا النقش، وهو نقش عربي وُجِدَ مكتوباً بخطوط ثلاثة: عربي وسرياني ويوناني. ونصُّ النقش جاء على النحو الآتي: بسم الإله شريحو بر تيمو بر مر القس وشرحو بر سعدو وسترو وشريحو بتميمي. ويدلُّ هذا النقش على أن هناك مجموعة من المتطوعين قد قاموا بإنشاء كنيسة للعبادة، وبعدما فرغوا من عملهم التطوعي هذا أرادوا أن يخلدوا هذه الذكرى الطيبة فنقشوا هذه الكتابة على حجر مستطيل وُضِعَ فوق مدخل المبنى . ومعنى هذا النقش: باسم الإله: شريح (اسم علم) بر (بن) تيم بن امرئ القيس وشريح بن سعد وساتر وشريح (أسماء المتطوعين الذي أنشؤوا هذه الكنيسة) أنهوا هذا البناء بالتمام[7].

المستشرق الفرنسي (شارليز هوبر) (Charles Huber) والمستشرق الألماني (أوتنج) (Euting): ترافقا في عام 1884م قاصدين منطقتي حائل وتيماء في الجزيرة العربية، وقد دوَّنا نقوشاً وكتابات عربية منحوتة على صخور المنطقتين، لكن سرعان ما دبَّ الخلاف بينهما إثر خصام وخلاف أدّى إلى انفصالهما عن بعض، فاتَّجه الفرنسي (**شارليز هوبر**) (**Charles Huber**) جنوباً إلى المدينة المنورة وخيبر ومكة وجدة، ليدوِّن ما يعثر عليه من كتابات ونصوص عربية منقوشة، ولكن

للأسف فقد تعرَّض بالقرب من مكَّة إلى القتل، ومع هذه النتيجة المأساوية إلا أنَّ ما دوَّنه وصوَّره من كتابات عربية قد وصلت إلى بلده فرنسا. أمَّا المستشرق الألماني (أوتنج) (**Euting**) فقد اتَّجه شمالاً إلى منطقتي سيناء والبتراء للبحث عن نقوش عربية نبطية وثمودية، فوقعت عيناه على نقوش وكتابات صخرية وأثرية كثيرة تعود للعرب الأنباط فنقلها وصوَّرها، وبعد ذلك قرَّر العودة إلى مدينة حائل السعودية كي يستقر فيها، وعلى أثر ذلك قام هذا المستشرق الألماني بتأليف كتاب أطلق عليه اسم (نقوش سينائية) (**Sinaitische Inschriften**) وذلك عام 1891م[8].

المستشرق (ليدزبارسكي) (Lidzbarski): ساهم في عام 1898م في الكشف عن بعض الكتابات والنقوش العربية الشمالية فقد نشر في هذا العام تحديداً نقوشاً سامية متنوعة كان من ضمنها نقوش عربية شمالية نبطية من صحراء جزيرة سيناء[9].

المستشرق البريطاني (ليتمان) (Littmann) ساهم في عام 1901م بفك رموز النقوش العربية الصفوية، وأصبحت قراءتها متاحة للجميع .وقد كشف عن الخط الصفوي المتطوِّر من الخط المسند اليمني القديم، وأكَّدَ أنَّ عدد النقوش العربية الصفوية تزيد عن النقوش العربية الثمودية، وأنَّ أكثر النقوش العربية الصفوية اكتُشِفَت في منطقة الصفاة الواقعة بين الأردن والعراق إضافة إلى بادية الشام[10].

المستشرق (ليدزبارسكي) (Lidzbarski) كشف عام 1902م عن الخط العربي الصفوي الذي دُوِّنَتْ به النقوش العربية الصفوية ، فذهبَ إلى أنَّ الخط العربي الصفوي شديد الشبه بالخط العربي الثمودي. وقد رجَّحَ أيضاً أنَّ الخط العربي الصفوي قد اشتُقَّ من الخط العربي الثمودي. وقد أكَّد هذا المستشرق أنَّ الأبجدية الصفوية تزيد حروفها عن الحروف الثمودية بحرف واحد وهو حرف الظاء. وبهذا تكون الأبجدية الصفوية تتضمَّن سبعة أشكال غير موجودة في الكتابة السامية الشمالية، وهذه الأشكال هي : الثاء والخاء والذال والضاد والغين وحرف الصفير(س) والظاء[11].

المستشرق (دوساود) (Dussaud) في عام 1902م قام بنشر نقش عربي يسمى (نقش النمارة) هو الأطول من بين النقوش والكتابات العربية التي تؤرخ للغة العربية، هذا النقش يُعَدُّ من أكثر النقوش العربية وأكثرها أهمية من الناحيتين الكتابية واللغوية الأمر الذي يعطيه أهمية بالغة بين النقوش والكتابات العربية المكتشفة. ويعود الفضل في اكتشاف هذا النقش للمستشرقين **(دوساود) (Dussaud)** و **(ماكلر) (Macler)** عام 1901م في منطقة النمارة، التي تقع ضمن الحدود الجغرافية لسهل حوران. وهذا النقش منحوت على شاهد قبر الملك العربي الذي يدعى امرؤ القيس بن عمرو، وممَّا يتميَّزُ به هذا النقش أنَّه مؤرَّخ باليوم والشهر والسنة، فقد ثبت به اليوم السابع من شهر كسلول الذي يعني شهر تشرين الثاني، من سنة 223 من تاريخ بُصرى الشام، التي تقابل سنة 328لميلاد السيد المسيح عليه السلام[12].

المستشرقان: (دوساود) و(ماكلر) (Macler) and (Dussaud): فقد نشرا عام 1903م كتابات عربية ونقوشاً تعود للعرب الأنباط عُثِر عليها في سهل حوران جنوب سوريا وشمال الأردن، هذه الكتابات العربية القديمة تمَّ العثور عليها من قبل هذين المستشرقين اللذين كانا موفدين من بلادهما في مهمة علمية أوفدا بها إلى سوريا لدراسة المناطق الصحراوية فيها[13].

المستشرق الفرنسي (سافيناك) (Savignak): في عام 1904م ساهم في نشر نقوش وكتابات عربية نبطية تمَّ العثور عليها في منطقة سهل حوران الذي يقع بين الأردن وسوريا[14].

المستشرقان الفرنسيان: (جوسين) و(سافيناك) (Savignac): and (Jaussen): في عام 1907م اتَّفقا على الذهاب إلى شمال الجزيرة العربية لاكتشاف آثار اللغة العربية من خلال نقوشها وكتاباتها الصخرية والأثرية، وقد وصلا إلى منطقة العلا في شمال الحجاز قاصدين التنقيب فيها عن نقوش عربية شمالية، وقد أقاما في هذه المنطقة حوالي سنتين تمكنا خلالهما من الكشف عن كثير من النقوش والكتابات العربية التي تُعَدُّ شواهداً على جذور اللغة العربية في مهدها[15].

المستشرق الإنجليزي (موسيل) (Musil): زار شمال الحجاز عام 1910م، وسجَّلَ ونقلَ ودوَّن نقوشاً عربية نبطية شمالية كثيرة، ووثَّقها في كتاب أطلق عليه اسم (شمال الحجاز)[16].

المستشرق (دالمان) (Dalmam): في عام 1914م زارَ جنوب الأردن وشمال الحجاز للكشف عن آثار اللغة العربية ونقوشها، وقد وُفِّقَ في العثور على نقش عربي نبطي لم يكتشف من قبل، قام بنشره وتحليله وتفسيره والتعقيب عليه[17].

المستشرقان الفرنسيان (جوسين) و(سافيناك) (Savignac) and (Jaussen): في عام 1914م قاما بنشر كتابة عربية نبطية عُثِرَ عليها منقوشة على الصخور في منطقة العلا التي تقع ضمن الرقعة الجغرافية للحجاز[18].

المستشرق البريطاني (ليتمان) (Littmann): جاء إلى سوريا عام 1914م كي ينقِّب عن آثار اللغة العربية في أراضيها، فعثر على كثير من النقوش والكتابات العربية في جنوب حوران، وقام بنشرها في هذا العام نفسه[19].

في عام 1926م كشف لنا **المستشرق (جريمي) (Grimme)** عن نقوش عربية ثمودية اكتشفت في جزيرة سيناء، قام بقراءتها وتحليلها ونشرها[20].

المستشرق البريطاني (ليتمان) (Littmann): في عام 1929م نشر وترجم وفسَّر نقش عربي يؤرخ لتاريخ اللغة العربية وبداياتها أُطْلِق عليه نقش (أم الجمال الثاني) للتفرقة بينه وبين النقش العربي الآخر الذي يعود لفهر بن سلي الذي اكتشِف أيضا في مدينة أم الجمال الأثرية التي تقع في وسط الأردن. ويعتقد (ليتمان) أنَّ هذا النقش العربي يعود تاريخه إلى القرن السادس الميلادي، وهذا نصُّهُ:

الله غفراً لأليه بن عبيده كاتب العبيد أعلى بني عمري تنبه عليه مَنْ يقرؤه[21].

المستشرق الفرنسي (كانتينو) (Cantineau): وهو ممَّن ساهم في الكشف عن جذور لغتنا العربية من خلال دراسة نقوشها وكتاباتها، فقد انكبَّ على تأليف كتاب له، جعله في جزأين أطلق عليه اسم (الأنباط) (Le Nabateen) وذلك في عامي 1930م و 1932م، ضمَّنه قواعد ونصوص من اللغة العربية النبطية المتمثلة بنقوشها المنتشرة في رقعة جغرافية شاسعة امتدت من مدائن صالح (الحجر) شمالا حتى مدينة (دمشق) جنوبا، ومن نهر النيل غرباً حتى وادي السرحان شرقا[22].

وفي عام 1937م قام **المستشرق (وينت) (Winnett)** بإجراء دراسة لنقوش عربية لحيانية مكتشفة في الحجاز، إضافة لنقوش عربية ثمودية مكتشفة في شمال الحجاز[23].

المستشرق (كتسج) (Kotsuji) اهتمَّ في عام 1937م بتحديد الفترة الزمنية الأقدم فيما يخص اللغتين العربيتين الشمالية والجنوبية، ويقصد بالشمالية العربية الثمودية والعربية الصفوية والعربية اللحيانية. أمَّا العربية الجنوبية فيقصد بها العربية المعينية والعربية السبئية. وقد رجَّح أن العربية الجنوبية أقدم زمناً من العربية الشمالية إذ تعود للقرن العاشر أو التاسع قبل الميلاد، وذلك من خلال تحديد العلاقة لكل من الكتابتين العربيتين الجنوبية والشمالية بالكتابة السامية الشمالية (الفينيقية)[24].

وفي عام 1940م قام **المستشرق البريطاني (ليتمان) (Littmann)** بدراسة نقوش عربية ثمودية وصفوية مكتشفة في شمال العربية (الحجاز) شملت كلاً من : سوريا والأردن تبيّنُ من خلالها أنَّ الكتابة العربية الشمالية تتألَّف من مجموعة من الخطوط السريعة (Cursive) استعملها العرب في هذه البلاد للشؤون اليومية، فهي ليست منسَّقة كما هو الحال بالخط العربي الجنوبي المسند اليمني، وقد شملت هذه الخطوط: الخط الثمودي والخط الصفوي والخط اللحياني[25].

المستشرق (فسك) (Fasc) ساهم في عام 1950م في الكشف عن اللغة العربية الشمالية (الصفوية) من خلال نقوش عربية صفوية قام بدراستها وتحليلها ونشرها في باريس[26].

المستشرق الفرنسي (فاندن براندن) (Vanden Branden) نشرَ عام 1950م نقوشاً عربية ثمودية وُجِدتْ في مناطق مدائن صالح والعلا وحائل وتيماء وتبوك، وكذلك في البادية الأردنية ووادي رَمّ قرب مدينة العقبة الأردنية، وفي جزيرة سيناء[27].

وفي عامي 1953م و1954م قام **المستشرق البريطاني (ليتمان) (Littmann)** نفسه أيضاً بنشر ثلاثة وثمانين نقشاً وكتابة عربية نبطية، تمَّ العثور عليها في صحراء مصر الشرقية[28].

المستشرق الألماني (كاسكل) (Caskel): نشرَ في عام 1954م نقوشا وكتابات عربية لحيانية تعود إلى الفترة الواقعة بين القرن الثاني ق.م والثالث الميلادي وهي كتابات عربية نُقِشَتْ بالقلم المسند اليمني القديم، عُثِرَ عليها في العلا (ديدان) والمناطق المحيطة بها من شمال غربي الجزيرة العربية، وتتميَّزُ هذه الكتابات بقلمها الخاص الذي يشبه القلم السبئي، ويُعَدُّ هذا القلم من أقرب

أقلام الكتابات العربية البدائية إلى قلم المسند. وقد سُمِّيتْ النقوش اللحيانية بهذه التسمية نسبة إلى قبيلة لحيان العربية التي كانت تقيم في تلك المناطق، إذْ ورد اسمها في النقوش القديمة[29].

المستشرق الفرنسي (ميليك) (Milik): في عام 1958م قام بنشر نقوش عربية نبطية تمَّ العثور عليها في منطقتي جنوب الأردن (البتراء) وسهل حوران[30].

المستشرق (وينت) (Winnett): لقد زارَ منطقة حائل السعودية عام1962م، وجمع فيها كتابات صخرية ونقوشاً عديدة عربية اللغة كتبت بالخط النبطي المتطوّر عن الخط الآرامي، وقد رافقه في هذه الزيارة **المستشرق (ريد) (Reed)** من جامعة (تورنتو) في كندا[31].

المستشرق (نجف) (Negev): في عام 1963م قام بنشر كتابات عربية صخرية ونقوش عربية نبطية تمَّ العثور عليها في جزيرة سيناء وتحديدا في منطقة يطلق عليها (عبدة). قام بتفسيرها وتحليلها ودراستها دراسة مستفيضة. وفي عام 1967م قام أيضا باكتشاف نقش عربي نبطي جديد في جزيرة سيناء، يتميَّز بأنَّه مؤرَّخ[32].

المستشرق (انخولت) (Ingholt): في عام 1967م قام بنشر نقوش وكتابات عربية نبطية تمَّ العثور عليها في المناطق الآتية: سهل حوران، جزيرة سيناء، منطقة البتراء، منطقة الحجاز[33].

المستشرق (دايرنجر) (Diringer) في عام 1968م بحث انتشار الخط العربي الذي طوَّره العرب الأنباط في التاريخ القديم، والذي نُسِخَ به القرآن الكريم وما زال مستعملاً حتى اليوم، وقد أكَد أنَّ هذا الخط من أكثر الخطوط انتشاراً في العالم اليوم بعد الخط اللاتيني، وقد حلَّ محل الخط السرياني الذي استعمله السريان اتباع السيد المسيح عليه السلام ومن عاصرهم من الأمم. وقد انتشر هذا الخط العربي في بلاد فارس ومصر وشمال افريقيا وفي سوريا فحلَّ محلَّ الخط الفارسي والقبطي واللاتيني في شمال إفريقيا واليوناني في سوريا.

كما استُعْمِلَ الخط العربي أيضا في كتابة لغات لا تنتمي لفصيلة اللغات السامية كالسواحلية والبربرية والسودانية والهندية والأوردية والتركية والفارسية. وقد أكَّد **(دايرنجر) (Diringer)** أنَّ الخط العربي لم يضاهيه في الانتشار سعةً خلال التاريخ القديم إلا الخط الآرامي[34].

المستشرقان (وينت) (Winnet) و(ريد) (Reed): أصدرا عام 1970م مؤلَّفاً عن شمال الجزيرة العربية، يتكون من عدة فصول، واحد منها يتضمَّن نقوشاً عربية نبطية وعربية ثمودية، قام بإعداده كلٌّ من المستشرقين **(ميلك) و (ستاركي) (Milik and Starcky)** ضمَّ هذا الفصل نقوشاً وكتاباتٍ عربية نبطية تمَّ العثور عليها في العلا ومدائن صالح (الحجر) شمال الحجاز، وفي منطقة الجوف شرق السعودية، إضافة إلى منطقة وادي السرحان التي تقع بين الأردن والعراق[35].

وفي عام 1970م ساهم **المستشرق (جنسن) (Jensen)** بتفسير أشكال حروف وأصوات الكتابات العربية النقشية واستنباطها من أشكال أصوات وحروف قريبة منها، وقد بيَّن أنَّ النقوش

العربية الثمودية تتضمَّن ستة أشكال غير موجودة في الكتابة السامية الشمالية، وهي للأصوات الآتية: الثاء والخاء والذال والضاد والغين وصوت حرف الصفير[36].

المستشرقان (ميلك) و (ستاركي) (Milik and Starcky): نشرا عام 1975م نقوشاً عربية نبطية تمَّ العثور عليها في منطقة البتراء عاصمة الأنباط[37].

المستشرق (جونس ومجموعة من رفاقه)(Jones and others) : قاموا عام 1988م بنشر كتابة عربية نبطية تمَّ الكشف عنها في صحراء مصر الشرقية، وتحديداً في تل الشقافية[38].

المستشرق (نجف) (Negev): في عام 1977م قام بنشر كتابات عربية نبطية عثر عليها في معبد للأنباط تمَّ الكشف عنه جنوب جزيرة سيناء، وتحديداً في جبل منيجه[39].

والعربية الجنوبية :

هي لغة الدول العربية القديمة التي ظهرت في جنوبي الجزيرة العربية، في الفترة الواقعة بين القرن الثامن قبل الميلاد والقرن السابع الميلادي، وقد سُمِّيَ الخطُّ الذي دُوِّنت به نقوشهم العربية بالخط المسند؛ لأنَّه خطٌّ عموديّ ومنتصب وثابت، وهي تُقَسَّمُ لغويًّا إلى لهجات أو لغات تبعاً لتلك الدول، وتشمل: السبئية والمعينية والقتبانية والحضرمية.

وقد بدأ الاهتمام بالبحث عن النقوش العربية الجنوبية عامة والنقوش السبئية خاصة منذ القرن الثامن عشر الميلادي، عندما وصلت أول بعثة علمية استشراقية إسبانية إلى اليمن برئاسة الملك **(كرسيان الخامس)** ملك إسبانيا آنذاك، وقد قضت هذه البعثة خمس سنوات في بلاد المشرق العربي وهي تنقِّب عن آثار اللغة العربية الجنوبية ونقوشها المنحوتة على الصخور وجدران المعابد والسدود .

المستشرق (نيبور) (Niebuhr, Carsten) يُعَدُّ أول باحث أوروبيّ جاء إلى اليمن ورأى نقشاً عربيًّا يمنيًّا جنوبيًّا*(Niebuhr,1761-1767)* ويُعَدُّ المستشرق الباحث الألماني **(زيتسن) (Ulrich Jasper Seetzen)** أول من أحضر نقشاً عربيًّا يمنيًّا إلى أوروبا، ثم أرسل لأوروبا صوراً لخمسة نقوش عربيّة يمنية أخرى أثارت اهتمام الباحثين المستشرقين[40].

ويُقالُ أنَّ النقش الأول من النقوش الخمسة التي أحضرها **(زيتسن)** اهتمَّ به عالم إيطاليّ، حاول أن يقرأه، ضانًّا أنه مكتوب بالخط العربي الكوفي، وضنَّ بعضهم بأنَّه منقوش بالخطِّ العراقي المسماري؛ لأنَّ المستشرقين في تلك الفترة كانوا يشتغلون بفكِّ رموز الخطّ المسماريّ، ثمَّ أكمل فكّ الرموز الكتابية للنقوش العربية اليمنية القديمة مَنْ جاء بعدهم من المستشرقين.

وكان المستشرقون البريطانيون مِمَّن يهتمُّون بالآثار ونقوشها وينقبون عنها في جنوب الجزيرة العربية يأخذون النقوش العربية اليمنية القديمة ويبعثونها إلى أوروبا من أجل دراستها وتحليلها وتفسيرها وترجمتها. اتَّسعَ الاهتمام بهذه النقوش العربية الجنوبية القديمة، وذهب

متخصصون أوروبيون إلى اليمن ومنهم العالم الفرنسي اليهودي **(هاليفي) (Ludovic Halévy)** ، وقد اكتشف ستمائة وخمسة وثمانين نقشاً ، وقد تبعه باحث ألمانيّ فنسخَ اثنين وعشرين نقشاً ، وقيلَ أنَّه اغْتيلَ على إثر بحثه عن النقوش والآثار اليمنية القديمة[41].

المستشرق (جلازر) (Eduard Glaser) وهو نمساويّ الأصل والجنسية، جاء بعد (هاليفي) فلم يكتفِ برحلة واحدة في أرض العرب الجنوبية (اليمن)، بل عاد بأربع رحلات بين الأعوام 1882-1894م، وكانت حصيلة هذه الرحلات اكتشاف ألفَي نقشاً، ولم يكتفِ بنسخ النقوش التي وقعت عليها عيناه بل أحضرَ غيرها إلى أوروبا ، وأهدى بعضها إلى متحف (فْيَنَّا) ومتحف (برلين)، وقد أهدى مجموعة أخرى من النقوش التي اكتشفها وجاء بها من اليمن إلى الأكاديمية الفرنسية للعلوم، ثمَّ أخذ ينشر بعض ما وجده من نقوش ، وظلَّ يتابع النشر حتى توفي. ويقول بعض الباحثين إنَّ ما نشره **(جلازر)** أقلّ مما عمل على توضيحه وقراءته. أمَّا أكاديمية العلوم الفرنسية فقد كلَّفت مَنْ يقوم بنشر هذه النقوش، إلا أنَّه لم يستطع أن ينشر كل ما هو موجود، فاستعانت بآخر، وبعدها توقَّفَ النشر[42].

ثم تبع **(جلازر)** رجل انجليزي فاكتشف مزيداً من النقوش وأماكن أثرية لم تكن معروفة من ذي قبل، وذهب إلى الحبشة فوجد معبداً يعود لفترة سيطرة السبئيين، ونسخَ نقوشاً من هذا المكان ، وصنع لها رواسم . ثم تبع ذلك بعثة علمية أرسلتها أكاديمية (فْيَنَّا) للعلوم بإدارة الباحث الدكتور **(ميلور) (Miller)** وهو مستشرق نمساوي، زار مناطق لم تطؤها قدما (جلازر) ، وقد تمكنت هذه البعثة من اكتشاف مائة نقش[43].

وبعد ذلك كُلِّفَ طبيب إيطاليّ بإدارة بعثة أثرية مُتَّجهة إلى بلاد اليمن ، فاشترى قِطَعاً أثرية آلت ملكيتها أخيراً إلى المتحف الوطني في (روما) .

المستشرق (فيلبي) (Philby) في سنة 1932م جاء إلى اليمن ، فبدأ بزيارات لمنطقة عسير ونجران، وقضى هناك أكثر من شهرين، فزار عاصمة حضرموت القديمة (شبوة) ونسخ من هذه المنطقة (750) نقشاً بلغات مختلفة، وفي طريق عودته زارَ مأرب. وقد نشر هذا الباحث كتباً كثيرة معظمها باللغة الانجليزية[44].

المستشرق (درايفر) (Driver) اهتمَّ في عام 1944م بدراسة النقوش العربية الجنوبية من حيث طريقة كتابة هذه النقوش فذهب إلى أنَّها تتصف بالتناسق الهندسي ، ويبدو ذلك جليًّا من خلال تفرقة الأسطر بمسافات متساوية، والتماثل والتساوي بين بدايات الأسطر وانتهائها في الأسطر كاملة، ووضع خط عمودي بين كلمة وأخرى كفاصل يناسب الطبيعة العمودية التي اتصف بها الخط المسند العربي اليمني القديم[45].

المستشرق البلجيكي (رايكمانز) (Ryckmans) في سنة 1947م قام بنشر نقوش عربية جنوبية، كان قد عثر عليها وصوَّرها العالم المصري (أحمد فخري) أثناء زيارته لسد مأرب وصنعاء وتعز

وعدن، ضمن بعثة علمية مصرية إلى بلاد اليمن، وقد قام (أحمد فخري) بنشر تقرير باللغتين الفرنسية والانجليزية على أثر هذه الرحلة العلمية، قام **(رايكمناز)** بنشر هذه النقوش والتعليق عليها باللغة الفرنسية[46].

بعد ذلك وصل البحث عن الآثار والنقوش اليمنية إلى مرحلة مختلفة ، إذْ تَشَكَّل لهذه الغاية فريقان الأول تُمَثِّلُهُ بعثة علمية لشركة (أرامكو)، والأخر تُشْرِفُ عليه مؤسسة أمريكية اسمها (المؤسسة الأمريكية لدراسة الإنسان).

ثم لَحِقَ بهذين الفريقين مؤسسة بلجيكية يعمل فيها الباحث في مجال النقوش (رايكمانز)، وكانت نتيجة البحث والتنقيب لهذه المؤسسات مجتمعةً اكتشاف كثير من النقوش. ومن العلماء المتخصصين في مجال النقوش الذين شاركوا في هذا الجهد العلمي المنظَّم (فيلبي) و (البرايت) و (البرت جام) و (فيلبس). وبهذا تمَّ الكشف عن الكثير الكثير من الآثار والنقوش العربية الجنوبية .

المستشرق (جام) (Jamme) في سنة 1966م نشرَ ما اتَّفق عليه معظم الباحثين أنَّه أقدم كتابة عربية جنوبية سبئية وُجِدَتْ من خلال التنقيبات الأثرية، وهي كتابة نقشية على جَرَّةٍ فخارية كبيرة كانت على ما يبدو تُستخدم للتخزين، مكتوب عليها نقش عربي جنوبي سبئي يتألَّف من حرفين لأحد الأسماء، عَثَرَتْ على هذه الجرَّة البعثة الأمريكية عام 1951م ، حيثُ حفر الباحثون في هذه البعثة على عمق (12) متراً حتى وصلوا إلى الصخر، فوجدوا كُتَلاً خشبية مُتَفَحِّمة إلى جانب هذه الجرَّة. قام هؤلاء الباحثون بعملية القياس الكربوني مستخدمين مادة (الراديوم كربون) لمعرفة زمن هذه الكتابة، وعن طريق هذا القياس استطاعوا أن يعرفوا أنَّ هذه الجرَّة تعود إلى الفترة الواقعة بين 1000- 800 قبل الميلاد، ومن خلال مقارنتهم للخطوط المكتوبة في النقش ، استنتجوا أنَّ خط النقش أحدث قليلاً من صناعة الجرَّة، وتوقعوا أنَّ هذا الخطّ يعود للفترة الواقعة بين 900-700 قبل الميلاد ، أي في القرن السادس أو قبل ذلك بقليل[47].

المستشرق (بيستون) (Beeston) في سنة 1979م قارَنَ بين كتابات الفاو العربية الجنوبية وبين نقش النمارة الذي يمثِّل اللغة العربية الشمالية. وكتابات الفاو هذه هي كتابات عربية قديمة، عُثِرَ عليها في موقع قرية الفاو، في شمال شرقي نجران، وكانت الفاو مركزاً تجاريًّا تَؤُمّه القوافل المتَّجهة إلى شمال شرقي الجزيرة العربية للراحة والاتِّجار، وقد ورد ذكرها في النقوش السبئية على النحو الآتي : قريتم ذت كهلم؛ أي قرية ذات كهل . وكهل هذا هو كبير آلهة الفاو، وقد وُصِفَ كاهن هذا الإله في النقوش العربية الشمالية باسم (أفكل).

وتعود آثار قرية الفاو التي عُثِرَ عليها في الحفريات الحديثة إلى الفترة الواقعة بين القرنين الثاني والرابع الميلاديين، ومن بينها كتابات عربية شمالية دُوِّنت بقلم المسند اليمني، ويعود الفضل في اكتشاف هذه الكتابات العربية القديمة للبعثة الأثرية السعودية التي عَمِلَتْ وما زالت تعمل في الموقع، وتُقَدِّمُ لنا الكثير من اللقى والكتابات الأثرية. وأهم هذه الكتابات نقش عجل بن هفعم[48].

نتائج البحث:

1 – إنَّ أول مستشرق أسهم في الكشف عن اللغات العربيَّة الشّمالية هو (بوركهارت) (Burckhart).

2 – إنَّ أول مستشرق أسهم في الكشف عن اللغات العربيَّة الجنوبية هو (نيبور) (Niebuhr, Carsten).

3 – كشف البحث عن أسماء المستشرقين الذين أسهموا في البحث عن اللغات العربيَّة الشَّمالية، وهم:

(بوركهارت) (Burckhart)، و(فون كريمر) (Von Kremer)، و(دي فوجيه) (De Vogue) ، و (ودينجتون) (Waddington)، (شارليز هوبر) (Charles Huber)، و(شارليز داوتي) (Charles Doughty)، و (ساخو) (Sachau) ، و(أوتنج) (Euting)، و(ليدزبارسكي) (Lidzbarski)، و(ليتمان) (Littmann)، و(دوساود) (Dussaud)، و(ماكلر) (Macler)، و(جوسين) و(سافيناك) (Jaussen) and (Savignac)، و (جريمي) (Grimme) ، و(كانتينو) (Cantineau)، و(وينت) (Winnett)، و(كتسج) (Kotsuji)، و(موسيل) (Musil)، و(فسك) (Fasc)، و(فاندن براندن) (Vanden Branden)، و(دالمان) (Dalmam)، و(كاسكل) (Caskel)، و(ميليك) (Milik)، و(ريد) (Reed)، و(نجف) (Negev)، و(انخولت)(Ingholt) ، و(دايرنجر) (Diringer)، و(ستاركي) (Starcky)، و(جنسن) (Jensen).

4 – كشف البحث عن أسماء المستشرقين الذين أسهموا في البحث عن اللغات العربيَّة الجنوبيَّة، وهم:

(نيبور) (Niebuhr, Carsten)، و(زيتسن) (Ulrich Jasper Seetzen)، و (هاليفي) (Ludovic Halévy)، و(جلازر) (Eduard Glaser)، و(ميلور) (Miller)، و (فيلبي) (Philby)، و(درايفر) (Driver)، و(رايكمانز) (Ryckmans)، و(جام) (Jamme)، و (بيستون) (Beeston).

5 – أظهرَ البحثُ أنَّ أقدم آثار اللغة العربيَّة الشَّمالية هي الكتابات والنقوش الثمودية التي تعود للفترة الواقعة بين (600ق.م – 400م).

6 - كشفَ البحث عن أقدم آثار اللغة العربيَّة الجنوبيَّة وهي الكتابات والنقوش المعينية التي تعود للألفية الثانية قبل الميلاد كما ذهب إلى هذا الرأي المستشرق (جلازر) (Eduard Glaser).

الهوامش:

(1) **فخري**، أحمد، 1972م: **اتجاهات حديثة في دراسة تاريخ الأنباط**، حولية دائرة الآثار العامة، مج 17 : ص ص 8–9.

(2) Kremer, Alfred von, 1850 . Austrian orientalist, author of works o
Islamic studies and the cultural history
(3) Vogue ,M.de ,1868:Inscriptions Semitiques. Paris
(4) Waddington,W.H,1870: Inscriptions grecques etLatines, tome III
no 2464,p.561 , Paris.
(5) Huber, Charles , 1878: Journal d'un voyage en Arabie en Arabie.
(6) Doughty, Charles,1887: Travels in Arabia Deserta.
(7) Sachau,E.,1882: "Zur Trilinguis Zebedaea" in ZDMG,36:345-52.
(8) Euting's, Julius, 1891: Sinaitische Inschriften (review in WZKM V)
(9) Lidzbarski, Mark, 1898: Hand buch der nordsemitischen Epigraphik, Germany.

(10)Littmann. , E, 1901: Zur Entzifferung der Safa – Inschriften (Leigzig).
(11) Lidzbarski, Mark, 1902: Safaitic inscriptions exhibit all of the features
typical of Arabic , Ephemeris für Semitische Epigraphik (3 volumes),
(12) Dussaud,R. 1902: Inscription nabateo-arabe d En-Nemara. In RA,3 ser.41.409-21
(13) Dussaud,R.and F.Macler,1903:Mission dans les regions desertiques de la
Syrie moyenne.Paris,Imprimerie Nationale.
(14) Savignac,R,1904: Inscriptions Nabateennes Du Hauran.RB.1,pp:577-584.
Tome I : De Jérusalem ... dominicain, ethnologue et archéologue
(15) Jaussen, A. et R. Savignac ,1909-1914: Mission archéologique en Arabie
(Publication de la Société des fouilles archéologiques), 3 tomes,
(16) Musil ,1910 : Nabataea Meridionalis - Princeton University Press
(modern Meda'in Salih) in the Hijaz of Saudi Arabia.
(17) Dalman,G,1914: Zu den Inschriften aus Petra. ZDPV.37,PP:145-150.Leipzig.
(18) Jaussen, A. et R. Savignac ,1909-1914: Mission archéologique en Arabie
(Publication de la Société des fouilles archéologiques), 3 tomes,
(19) Littmann. , E, 1914 : Semitic Inscriptions
Nabataean inscriptions from the Southern Hauran,Leyden.
(20) Grimme,H,1926: Die Lösung des Sinaischriftproblems: Die
Altthamudische Schrift, Münster.
(21) Littmann. , E, 1929 : "Die vorislamisch-arabische Inschrift aus Umm
ig-Gimal" in ZS,7,pp.197-204.
(22) Cantineau, J,1930,32 : Le Nabatéen, Paris, Tome,1,2
(23) Winnett,F.V, 1937 : A Study of the Lihyanite and Thamudic Inscriptions.
(24) Kotsuji,A.S,1937: The Origin and Evolution of the Semitic, Alphabets.Tokyo
(25) Littmann,E, 1940 : Thamud und Safa: Studien zur altnorarabischen
Inschriftenkunde (Leipzig)
(26) Fasc.I,1950: Inscriptiones Safaiticae.n.1-5380. Paris.
(27) Branden , A . Vanden: 1950 , Les Inscriptions Thamoudeennes .
Louvain-Heverie : Bibliotheque du Museon 25 .
(28) Littmann ,E and D. Meredith ,1953,54: Nabataean inscriptions from Egypt,
BSOAS.15,PP:1-28,16,PP:211-246
(29) Caskel , Werner, 1954 , Lihyan und Lihyanisch .
Koln , Opladen , Westdeutscher Verlag .
(30) Milik,J.T,1958: Nouvelles inscriptions nabatéennes - Persée
SYRIA.35,PP:227-251
(31) Winnett, F. V, and W. L. Reed, 1962: Inscriptions Nabatien, Ancient

Records from North Arabia.
(32) Negev, A, 1961: " Nabatean Inscriptions from 'Avdat (Oboda)", Israel Exploration Journal 11: pp.127– 138.
(33) Ingholt,1967: Nabataean inscriptions architectural history and carving techniques ,1 the façades.
(34) Diringer, D.1968: The Alphabet: A Key to the History of Mankind, 3rd ed. London.
(35) Winnett,F.V,1970:Inscriptions Thamudic. in Ancient Records from North Arabia edited by Winnett and W.L Reed . Toronto: University of Toronto.
(36) Jensen,H, 1970 : Symbol and Script: An Account of Mans Effort to Write.PP.339-40, London
(37) Milik and Starcky,1975: Inscriptions Nabatéennes. Inscriptions recemment decouvertes a Petra. ADAJ.20,PP.111-130.
(38) Jones,R.N. Philip C , Hammond, David J.Johnson, Zbigniew T.Fiema, 1988:A second Nabataean Inscription from Tell esh-Shuqafiya, Egypt. BASOR.269,PP:47-57.
(39) **Negev** A. **1977**: A Nabatean Sanctuary at **Jebel Moneijah**, Southern Sinai. IEJ 27:PP:219–231
(40) **Seetzen**, **Ulrich Jasper,** 1767**:** en ocasiones llamado también **Ulrich** Jaspar **Seetzen** (Sophiengroden, Jever, 30 de enero de 1767 – cercanías de Ta'as, Yemen, octubre de.
(41) Halévy , Ludovic, 1877: **Halévy's inscriptions**. French.
(42) **Glaser**, **Eduard, 1882-1894:** was a preeminent scholar of South Arabia to study and copy down Sabaean **inscriptions.**
(43) **Miller**, T. S, No Date: **Sabaean Inscriptions** From Mahram Bilqīs.
(44) **Philby**, **John**, 1932: Najran Inscriptions.
(45) Driver,G.R, 1944 : Semitic Writing: From Pictograph to Alphabet. London.
(46) Ryckmans, 1947: Stewart Perowne, a government official, prepared a hand-written representation of the Himyaritic Ryckmansdecipher inscriptions.
(47) Jamme , A: 1966 , Sabaean and Hasaean Inscriptions.
(48) Beeston , A . F . L, 1979 : " Nemara and Faw " BSOAS . 42 , pp: 1-6

أهداف تعليم اللّغة العربية من المقاربة إلى التجسيد
من منظار معلمي سنة خامسة ابتدائي

أ. دليلة مصمودي
جامعة الوادي -الجزائر

ملخص:

موضوع هذا المقال هو محاولة للبحث عن أهم عنصر في العملية الديداكتيكية. حيث يُعتبر الهدف التعليمي المنطلق والمنتهى في التخطيط التربوي والتعليمي، ومؤشرا تُقيَّمَ وتُقَوَّم من خلاله العملية التعليمية التعلمية بجميع مكوناتها ، محور بحثنا سيركز على مدى تحقق أهداف تعليم اللغة العربية المسطرة للسنة الخامسة خاتمة المرحلة الابتدائية وفاتحة المرحلة المتوسطة من التعليم العام الجزائري من منظار معلمي هذه السنة، ورأيهم في مقاربتها وواقع تجسيدها في الميدان التعليمي.

Abstract :

This article aims to find out the most important element in didactic process. Where the spirit and ending in educational planning and educational، and an indicator for evaluating the learning process in all its components، our research will focus on how language learning targets Arabic ruler to fifth year primary conclusion and usher in the intermediate stage of general education from the perspective of Algerian teachers this year، say in reality its approach is reflected in the educational field.

تمهيد: تمثل الأهداف التربوية مركزا تدور في فلكه عناصر العملية التعليمية (محتوى – طرائق وأنشطة - تقويم) وتُسطر من خلالها الغايات المرجوة في أبعادها الدنيا والمتوسطة والقصوى ، لذا نجد أهل الاختصاص من التربويين يعملون جاهدين في صوغها وفق خطوات وشروط مدروسة بالنظر إلى الفئة المقصودة .

وكما هو معلوم فإن وضع الأهداف الجيدة يتم على مراحل انطلاقا من التصور مرورا بالتنفيذ وصولا إلى النتائج. وهذا ما تسير على منواله مناهج تعليم اللغة العربية في أطوار التعليم العام المختلفة.

وتعليم اللغة العربية وفق أهداف معينة عرف تطورا وتجديدا ضمن الإصلاحات التي دعت إليها المنظومة التربوية الجزائرية ، حيث أولت الأهداف التربوية بالغ الاهتمام من منطلق ما

استجد في نظريات التعلم وتوصلها لمركزية وسلطة الهدف التربوي وكفاءات المتعلم على باقي عناصر العملية التربوية والتعليمية.

فالهدف التربوي نتيجة وغاية يصبو إلى تحقيقها واضعو المناهج على اختلاف تخصصاتهم تأتي على شكل مقصد يسبقه تصور يجسده تنفيذ و يختمه سلوك مرغوب في الوصول إليه وتحقيقه.

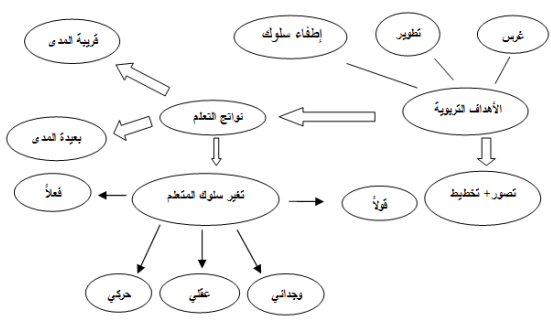
وهذا ما أقره التصور الجديد للتعليم الهادف من خلال تعريفاته للأهداف التربوية التي وإن اختلفت في شكلها اتحدت في جوهرها. ومن مختلف التعريفات اخترنا :

تعريف **ماجر Majer** للهدف على أنهُ :"اتصالية (إخبار) عن نوايا تصف تحولا مرتقبا لدى التلميذ بعد انتهائه من حصة (أو جلسة) دراسية " .[1]

أما **جرونولد*Grunwald*** فيرى أن :« الأهداف هي النتائج النهائية للتعلم مصاغة على أساس التغيرات في سلوك التلاميذ» . ويضيف **بلوم *Bloom*** ليعطي تعريفا أوفى وأشمل حيث يقول: «أن الهدف في جوهره هو كل التغيرات المراد تكوينها أو إثارتها أو تنميتها في سلوك المتعلم وجدانياً وعقلياً وحركياً سواء على المستوى العاجل القريب أو المستوى البعيد ».[2]

فالهدف بذلك سلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يزاوله كل من المدرس والمتمدرسين ، وهو سلوك قابل لأن يكون موضع ملاحظة وقياس وتقويم ولا يتأتى ذلك إلا وفق خطوات مدروسة وعلى بعد زمني معين .

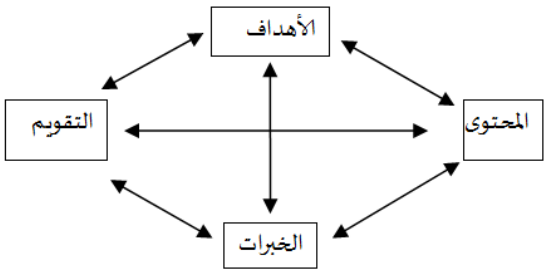
*** خطاطة تبين موقع الأهداف من التصور إلى الغايات***



حيث تصبح الأهداف غاية ووسيلة في الآن ذاته، فالأهداف غاية يرجى تحقيقها وفي الوقت نفسه وسيلة لتحديد المحتوى والوسائل والأنشطة المراد استغلالها. وما كان لها أن تأخذ هذه المكانة لولا أهميتها المركزية المستمدة من مصادرها الأصيلة.

1. أهمية الأهداف التربوية ومصادر اشتقاقها:

كما ذكرنا تمثل الأهداف التربوية أهم مكوّنات المنهج المدرسي. وذلك نظرا لأن جميع العناصر المتبقية تعتمد عليها، حيث يتم اختيار المحتوى من حيث الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات، كما يتم انتقاء الخبرات التعليمية من حيث مستوياتها وأنواعها وتنظيمها في ضوء أهداف المنهج نفسه، كما يعمل عنصر التقويم على التأكد من تحقيق الأهداف أو عدم تحققها[3]. ويمثل الرسم التالي العلاقة الوثيقة بين الأهداف و مكوّنات المنهج المدرسي.[4]



أما بخصوص مصادر اشتقاق الأهداف التربوية فهي تستوحى من فلسفة المجتمع وحاجاته وفلسفة التربية دون إغفال طبيعة المتعلم وعملية التعليم [5].

وبالنظر إلى الزمن التعليمي التعلمي فإن الأهداف ليست على شاكلة واحدة منها ما هو عام ومنها ما هو خاص أو ما يسمى بالأهداف العامة والأهداف الخاصة وما بينهما أهداف متوسطة.

2. **مستويات الأهداف التعليمية:** تصاغ الأهداف التعليمية من منطلق السياسة التعليمية والغاية التربوية وبالنظر إلى الامتداد الزمني للعملية التعليمية التعلمية .

2-1<u>الأهداف العامة:</u> وهي تلك الفئة التي توصف فيها الأهداف التربوية بأنها عامة وشاملة ولا تتحقق إلا بعد فترة زمنية طويلة نسبيا.كأهداف المرحلة الأساسية ، أو الثانوية أو غيرها وغرضها الأساسي هو التركيز على تنمية مهارات تعليمية أساسية وقدرات عامة ومعرفة شاملة ، وثقافة واسعة ، وشخصية قوية وقيم خلقية ، مثال ذلك :«أن يقرأ المتعلم بشكل صحيح وأن يحسب دون أخطاء وأن يناقش في موضوعات شتى وأن يحسن التعبير عن النفس ....الخ».[6]

وتتفرع الأهداف العامة إلى نوعين :[7]

2-1-1 الغايات : وهي صياغات لأهداف تعبر عن فلسفة المجتمع وتعكس تصورات للوجود والحياة أو تعكس النسق القيمي السائد لدى جماعة معينة وثقافة معينة. فهذه أهداف عامة تتموضع على المستوى السياسي والفلسفي العام وتسعى إلى تطبيع الناشئة بما تراه مناسبا للحفاظ على قيم المجتمع ومقوماته الثقافية والحضارية .

2-1-2 الأغراض : يستعمل هذا المصطلح للدلالة على الأهداف العامة ولكن عندما تتموضع في مستوى أضيق نسبياً من المستوى الأول ، أي عندما تتموضع في نطاق تنظيم وتسيير التعليم. وهكذا تكون الأغراض هي الصياغات التي تحدد التوجهات بعيدة المدى لبرامج التعليم ومقرراته والتي يعمل بفضلها النظام التربوي على التحقيق التجريبي لأهداف المستوى الأول أي للغايات .

2-2 الأهداف المتوسطة: إن مثل هذه الأهداف تتجلى في أهداف مساق معين، أو وحدة تعليمية، أو برنامج مهني، وغرضها الأساسي هو تنمية مهارات أساسية وقدرات عامة خاصة بموضوع معين، أو وحدة تعليمية معينة.[8]

2-3 الأهداف الخاصة: وتسمى هذه الأهداف بالمحددة ،أي تحديد السلوكات التي سوف يقوم بها الطلاب ،وهي دالة على الأهداف العامة ، وهذه السلوكيات تدل على تحقيق الأهداف .[9]

وتتحقق في فترة زمنية قصيرة نسبياً تتراوح من(45) دقيقة كما في حصص المدارس الأساسية والثانوية و(60) دقيقة إلى (180) دقيقة كما في المحاضرات الجامعية هذه الأهداف تعرف باسم **الأهداف السلوكية الخاصة** أو **الأدائية** وهي تتجلى في أهداف درس تعليمي واحد أو حصة مدرسية، وغالباً ما تكون هذه الأهداف مفصلة تفصيلا كاملا ،وقد تشترك مجموعة منها لتحقيق هدف تعليمي عام واحد ،فالأهداف السلوكية الخاصة هي عبارة عن جملة إخبارية تصف على نحو مفصل الإمكانيات التي بوسع المتعلم أن يظهرها ما بعد عملية التعلم في فترة زمنية لا تتعدى الحصة المدرسية ،هذه الجملة من شأنها أن توضح :[10]

- السلوك (الفعل المرغوب فيه).
- مستوى المتعلم الذي سيقوم بهذا السلوك .
- الظرف التعليمي الذي سيحدث في إطاره التعلم .
- المعيار الذي يحكم جودة السلوك .
- درجة المعيار التي توضح نسبة الجودة في الأداء .

وتمتاز هذه الأهداف بأنها منظورة وقريبة وقابلة للقياس والأمثلة عليها كثيرة، كأن يحلل الطالب القضايا الاجتماعية ويعالج واحدة منها، وأن يتقن الطالب مبادئ الكتابة العلمية.[11]

و يتضمن تحويل الأهداف إلى أهداف سلوكية مبدأ مهما وهو مبدأ "**الإجرائية** " في الهدف ويقصد به عملية تحديد مقصودة لمؤشرات ملحوظة والتي تشير إلى وجود مفهوم أو ظاهرة نرغب في تعريفها بدقة.[12]

ويعرف **بلوم *Bloom*** **الأهداف الإجرائية**: بأنها صياغة دقيقة للتغيرات السلوكية المتوقعة. المترابطة بمجال ومحتوى محدد. أما **محمد زياد حمدان** فيرى أنها جمل أو عبارات واضحة اللغة تصف بإيجاز نوع المهارة أو القدرة أو السلوك الذي سيخرج به التلاميذ بعد عملية التدريس.[13]

ما نفهمه من التعاريف السابقة أن الهدف الإجرائي يصاغ بطريقة واضحة جلية لا تأويل فيها ، والقصد من هذه الصياغة ما يريده المعلم من تلميذه أن يحققه أو يقوم به، فهو تغير حاصل في سلوك المتعلم ، وفق ما خطط له لاكتساب كفاءات ومهارات معينة في فترات تعليمية تعلمية محددة. .

3. **مستويات الكفاءة حسب الفترات التعليمية التعلمية :** حدد التوجه التعليمي الجديد مجموعة متنوعة من الأهداف والكفاءات بالنظر إلى الزمن التعليمي المقرر، قصد استيعاب المحتوى المعرفي المسطر لفئة تعليمية معينة، نذكر من بينها:[14]

3-1 الكفاءة المعرفية: في هذه الكفاءة لابد أن يمتلك المتعلم أو المعلم كفاءة التعلم المستمر دون انقطاع،وكذلك استخدام وتوظيف أدوات المعرفة خلال مساره الدراسي والعلمي.

3-2 كفاءة الأداء : وتعني قدرة المتعلم على توظيف و إظهار سلوك معين لمواجهة وضعيات أو مشكل ما، أي أنها تتعلق بسلوك وأداء المتعلم لا بمعرفته ،فالهدف منها الإنجاز الفعلي والتطبيقي للمعرفة.

3-3 كفاءة الإنجاز : وتدل على وجود مؤشر امتلاك القدرة على الأداء والإنجاز ليتم من خلالها تحقيق الأهداف التعليمية.

3-4 الكفاءة القاعدية ،:تمثل نتيجة التعلم المرتبطة بوحدات تعليمية، فمن خلالها يتم توضيح بدقة ما سيفعله المتعلم وما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف معينة. وتعرفها الوثيقة المرافقة لمنهاج سنة خامسةأنها الكفاءة التي من الضروري أن يتحكم فيها المتعلم لاكتساب الكفاءات القاعدية اللاحقة ،إذ ينبغي أن يقع التركيز في الكفاءات القاعدية على ما هو ضروري. ومن الأمثلة على الكفاءات القاعدية، في اللغة العربية نذكر: أن يؤدي النصوص أداء جيدا، يسمع ويفهم أنواع الخطاب التي ترد إليه، يوظف الكتابة لأغراض مختلفة.[15]

3-5 الكفاءة المرحلية :هي مجموعة الكفاءات القاعدية المتمثلة في نتيجة التعلم، فمن خلالها يتم توضيح الأهداف الختامية ،أي أنها شاملة وعامة يتم من خلالها التعبير عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية ،بحيث يتم بناءها وتنميتها في المراحل الدراسية ، وعبرت عنها الوثيقة المرافقة لمنهاج سنة خامسة **بالهدف الختامي الإدماجي**، حيث يشير لفظ ختامي هنا إلى تحديد حصيلة سنة دراسية كاملة أو مرحلة تعليمية، وعليه لا تتحقق الكفاءة الختامية إلا بتحقيق الكفاءات القاعدية الموافقة لها.[16]

وتحديد الأهداف على تنوعاتها وبمختلف مستوياتها ضرورة لا بد منها له مزايا تساعدنا على إنجاح سيرورة العملية التعليمية التعلمية.

4. **مزايا تحديد الأهداف التربوية:** تكمن مزايا تحديد الأهداف و تشخيص شروط لها في ما يلي :[17]

1-4 تسهيل البرمجة و خلق الانسجام بين كيانات التدريس.

2-4 تسهيل التواصل .

3-4 ضبط عملية التقويم .

و من منطلق هذه المصادر والمستويات والاعتبارات نستطيع صياغة أهداف تربوية صياغة جيدة تكون مرآة عاكسة لمبتغيات المجتمع وسياسته التربوية.

5. شروط صياغة الأهداف التربوية الجيدة:

لتؤدي الأهداف التربوية الغايات الجوهرية وجب أن تتوافر فيها مجموعة من الشروط أهمها[18]:

* قراءة المادة التعليمية المراد تدريسها والمتضمنة في الكتاب المدرسي بإمعان لأجل صياغة أهدافها بشكل واضح ودقيق.

* الاطلاع على دليل المنهاج التعليمي المعدّ للمادة المراد تدريسها للتعرّف على أهداف المادة ومحتواها.

* تحليل محتوى المادة إلى مكوّناتها المعرفية من حقائق، مفاهيم، مبادئ ، قواعد، اتجاهات وإجراءات.

* تصنيف هذه المكوّنات حسب مجالاتها كما جاء في صنافة بلوم ***Bloom*** .

* صياغة الأهداف التعليمية للمادة صياغة علمية واضحة تتحقق فيها المواصفات التالية:

أ. الأداء المتوقع أن يظهره المتعلم (المؤشر).
ب. الشرط التعليمي الذي سيتحقق الهدف في ضوئه.
ت. معيار جودة وكفاية الأداء مستوى مُرضي.
ث. تحديد وقت إنجاز الهدف الواحد، ثم تحديد المدة الزمنية اللازمة لإنجاز جميع الأهداف من خلال السنة الدراسية.
ج. أن يراعى في الأهداف إمكانية التحقيق ومعقولية العدد وأنّها لا تحتاج إلى تكلفة باهظة لإنجازها.
ح. مراعاة صياغة أهداف تعليمية متنوعة وشاملة في المجالات المعرفية، الوجدانية، المهارية، ومستوياتها المختلفة.
خ. أن تكون الأهداف مناسبة لخصائص المتعلمين .

د. أن يقسم الهدف بوضوح حيث يكون قابلا للتجزئة إلى أهداف سلوكية تخص جزئيات المادة الدراسية الواحدة، ويمكن أن نجد هدفا تعليميا يحتاج إلى عدّة أهداف سلوكية لتحقيقه.

إذن الأهداف الحقيقية والجيدة هي التي تستمد من حاجات التلاميذ ومستوياتهم ومستوى بلوغ نموهم واستعداداتهم للتعلم وخبراتهم السابقة علاوة على طبيعة المادة الدراسية.[19]

و من هذه الشروط والمحددات اجتهد أهل العلم في صوغ أهداف منهج اللغة العربية وباقي العلوم وسنركز على أهداف اللغة العربية خاصة بحثنا.

6. **الأهداف العامة لمنهج اللّغة العربية:** رسمت له العديد من التصورات والمقاصد، لمختلف المراحل الدراسية كان أهمها:[20]

- تقوية اعتزاز الطالب بانتمائه إلى الأمة العربية الإسلامية، ذات التراث الثقافي والحضاري الكبير.
- تنمية القدرة لدى التلاميذ على القراءة الجهرية ذات المعنى.
- بيان الدور الذي تلعبه اللّغة العربية في تقويم وربط الوحدة بين أبنائها.
- تنمية القراءة الصامتة لدى التلاميذ مع الفهم السريع لما يقرأ.
- تنمية عادة المطالعة لدى التلاميذ بقصد المعرفة والمتعة.
- إكساب التلاميذ ثروة لغوية تمكنّهم من القراءة والكتابة بدقة كبيرة.
- تنمية القدرة لدى التلاميذ على التحدث باللّغة العربية الفصحى ما أمكن.
- غرس حب اللّغة العربية في نفوس التلاميذ.
- تشجيع التلاميذ على فهم النصوص الأدبية وتذوق معانيها.
- تنمية مشاعر الاعتزاز والفخر في نفوس التلاميذ لاستخدامهم اللّغة العربية.

كانت هذه أهم أهداف تعليم اللغة العربية عامة تشترك فيها جميع المستويات الدراسية لجميع الأقطار العربية ، تتفرع عنها بعد ذلك أهداف خاصة بكل منظومة ولكل مرحلة دراسية وبكل وحدة من الوحدات المقررة لكل سنة من سنوات تلك المرحلة في التعليم العام.

7. **الأهداف العامة لمنهاج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في المنظومة الجزائرية:**

اعتمدت مناهج التعليم الابتدائي الجزائري فيما سبق على المقاربة بالأهداف خلفا للمقاربة بالمضامين ، حيث تركز الأولى على الأهداف التربوية كأساس لتوجيه عملية التعليم والتعلم والتي أثبتت نجاعتها آنذاك، غير أن المعاينة الميدانية أثبتت أن المعلمين لا يولون أي أهمية لهذه

المقاربة التي كثيراً ما اقتصرت على الجانب الشكلي، ينضاف إليها التسارع المعرفي الحاصل في نظريات التعلم وتغير مركزية الاهتمام في العملية التعليمية التعلمية . مما فرض ضرورة تطبيق مناهج جديدة جاء ت لتثري التجربة القائمة على الأهداف التربوية وتعتمد المقاربة بالكفاءات كامتداد للمقاربة الأولى وتمحيصا لإطارها المنهجي والعلمي في تعليمية جميع المواد من بينها تعليمية اللغة العربية.

حيث تضطلع المرحلة الابتدائية في صيغتها الجديدة بتربية قاعدية في تعلّم اللّغة العربية لجميع المتعلمين من خلال تحكمهم في القدرة على القراءة الميسرة والتعبير المتواصل مع غيرهم مشافهة وتحريرًا، بما يناسب الوضع والمستوى لغرض إشباع حاجاتهم الفردية المدرسية منها والمجتمعية، وبحيث تكون عاملا من عوامل شخصيتهم الوطنية، فتزودهم بأداة العمل والتبادل، وتمكنّهم كلغة للتعلم من تلقي واستيعاب مختلف المواد مما يتيح لهم التكيف والتجاوب مع محيطهم[21].

وبالعودة إلى الوثائق التربوية فإنه يمكن استقراء الأهداف العامة لمنهاج اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية من خلال القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 المادة 45 والتي فحواها أن أهداف تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة لا تخرج عن:[22]

- تزويد التلاميذ بأدوات التعلم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة.
- اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلّم مدى حياتهم.
- تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث المشترك.
- تنمية إحساس التلاميذ وصقل الروح الجمالية والفضول والخيال والإبداع وروح النقد فيهم.

فبالنظر إلى هذه الأهداف نجد أنها أغفلت التركيز على بيان الدور الذي تلعبه اللّغة العربية . و عدم التركيز على الأهداف العاملة على غرس حب اللّغة العربية لمتعلمي هذه المرحلة الحساسة ، كما لم تشر إلى ضرورة تنمية مشاعر الاعتزاز والفخر في نفوس التلاميذ لاستخدامهم اللّغة العربية مما يعمل على تقوية اعتزاز الطالب بانتمائه إلى الأمة العربية الإسلامية.

أساسيات قصوى أُغفِلت حين صيغت أهداف تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية. واكتفي بجعل اللغة العربية أداة تعليمية جوفاء للتواصل وتحصيل المعرفة اللغوية والأدبية دون الإشارة إلى مكانتها الحقيقية المُغيَّبة.

هذه الأهداف العامة موزعة على سنوات المرحلة الابتدائية بأطوارها كل سنة خصصت لها كفاءات قاعدية تنضوي تحت كل كفاءة أهداف تعلمية.

8. أهداف و كفايات تعليم اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي من خلال المنهاج :

يعتبر تعليم اللغة العربية في هذه السنة تعزيزا لمكتسبات المتعلم السابقة وترسيخا للمبادئ اللغوية الأساسية التي تسمح له بالتحكم في القراءة والكتابة والتواصل في وضعيات مختلفة ، وذلك قبل انتقاله إلى مرحلة التعليم المتوسط .حيث تتوج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي الطورين السابقين:[23]

*طور المكتسبات الأساسية (السنتين الأولى والثانية).

*طور التحكم فيها (السنتين الثالثة والرابعة).

فإذا حلَّ المتعلم أكبر المشكلات المتعلقة بالتواصل الكتابي والشفوي ، قبل المرحلة اللاحقة معتمدا في ذلك على التعلمات المختلفة برصيد من المعارف اللغوية والثقافية أصبح مؤهلا لمزاولة الدراسة .

ومما سبق ذكره تشعبت وتنوعت تصنيفات الكفاءات التي تبناها منهاج اللغة العربية لهذه السنة، تمثلت في مجموع الكفاءات القاعدية التي تتضافر لتصب في كفاءة ختامية.[24]

والكفاءة الختامية المسطرة لنهاية هذه السنة من التعليم الابتدائي، هي أن يكون المتعلم قادرًا على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط: حوارية إخبارية، سردية ووصفية.[25]

لكن ما لاحظناه أن المنهاج لم يحدد الأهداف العامة والأهداف الخاصة باللّغة العربية تحديدًا دقيقا وإنّما تطرق لهذه الأهداف في معرض أنشطة اللّغة العربية ومجموع الكفاءات القاعدية الخاصة بكل نشاط ، والتي يمكن أن نعددها في:[26]

1. تمكين المتعلمين من التحكم في القدرة على القراءة الميسرة والتعبير والتواصل مع غيرهم مشافهة وتحريرًا بما يناسب الوضع والمستوى.
2. تزويدهم برصيد لغوي فصيح لحياتهم المدرسية والمجتمعية ويتوسع تبعا لتدرج مجالات التعلم المختلفة.
3. تمكينهم من مجموعة من القواعد اللّغوية والبنيات الأسلوبية والتركيبية في حدود مستواهم الدراسي بحيث يكونوا قادرين على استعمالها بشكل صحيح في مختلف الأنشطة التعليمية المكتوبة منها والشفوية.

4. تزويد المتعلمين بأداة للعمل والتبادل وتمكينهم بواسطتها من تلقي المعارف واكتساب مختلف التعلمات المدرجة في الأنشطة التعليمية التعلمية وتتيح لهم فرص التكيف والتجارب مع محيطهم.
5. تنمية بعض القيم الإسلامية والوطنية والإنسانية من خلال تعلّم اللّغة العربية وتوظيفها بحيث تتأصل في شخصيتهم الوطنية وتتمثل في سلوكهم.
6. اكتساب المتعلمين لمنهجيات التفكير والملاحظة والمقارنة والاستدلال وتنظيم العمل وضبط الوقت من خلال الانجازات الكتابية والبحوث الخارجية التي يُكلفون بإنجازها والتدريب على ممارستها.

ومن خلال هذه الأهداف المخطط لها يُتَوقع من المتعلم في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي أن يكون قادرًا على:[27]

- ✓ قراءة كل السندات المكتوبة بطلاقة مناسبة لمستواه وباحترام ضوابط النصوص من حركات وعلامات الوقف، وبأداء معبر.
- ✓ فهم ما يقُرأ و تكوين حكم شخصي عن المقروء.
- ✓ تلخيص ما يقرأ وتحويل ما يفهم في نشاط التعبير إلى معلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه، وبما يحسه ويشاهده وإدراك الصلة الرابطة بين المكوّنات الأساسية للنص وتقديمها تقديما منظما.
- ✓ فهم الخطاب الشفوي في وضعية تواصلية دالة والتجاوب معه.
- ✓ التعبير الشفوي السليم الذي يعكس درجة تحكمه في المكتسبات السابقة والمناسب للوضعيات التواصلية المتنوعة.
- ✓ كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات والتعليمات (حوارية، إخبارية، سردية، وصفية).
- ✓ توظيف التراكيب المفيدة والجمل الكاملة لبناء أفكاره والتعبير عن مشاعره ومواقفه من خلال الأفعال التي تعتمدها لإيصال ما يريده.
- ✓ فهم التعليمات واستقرائها لتحرير إنتاجات كتابية، يستعمل فيها مكتسباته المختلفة بكيفية ملائمة.
- ✓ استظهار جملة من القطع الشعرية والتعبير عن تمثّله للمحفوظ تمثلا دالا على الفهم.
- ✓ تذوق الجانب الجمالي للنصوص المختلفة وملاحظة بعض الأساليب الأدبية للنّسج على منوالها.

و يعتمد منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي لتحقيق هذه الأهداف **الطرائق النشطة** التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية ، ليتحقق التفاعل والفاعلية بين طرفي العملية (المعلم والمتعلم) ، ويكون المعلم فيها موجها ، ومرشدا ، ومشجعا على البحث والاكتشاف والممارسة ،

ومثيرا لدافعية المتعلم ، كل ذلك من أجل أن يصبح هذا الأخير عنصرا فاعلا ، وقادرا على بناء معرفته معتمدا على نفسه .

وتجسيدا للأهداف والكفاءات المستهدفة تُعتمد المقاربة النصية التي تضمن عنصرين هما : الشمولية وإدماج المكتسبات ، ناهيك عن بيداغوجيا المشروع التي تعزز هذا المنحنى باعتبارها ممارسة عملية لكل هذه المبادئ البيداغوجية .

حيث يتجلى الإدماج في وضعيات تعليمية ووضعيات مشكلة ذات دلالة مستوحاة من واقع المتعلم المعيش تشعره بأهمية العمل ، وتحرك حوافزه (العقلية والنفسية) .[28]

وللوصول إلى هذه الأهداف والكفاءات اختيرت مواد معرفية ولغوية قائمة على أساس مناسبتها لتلميذ هذه السنة. وخُصص لها حجم ساعي مقدر بثمان ساعات وخمس وأربعين دقيقة (8 سا و 15 د) أسبوعيا ، موزّعة على أنشطة اللغة العربية حسب الجدول الآتي :[29]

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الزمني
قراءة (أداء ، فهم ، إثراء) تعبير شفوي وتواصل	2	1 سا و 30 د
قراءة / قواعد نحوية	2	1 سا و 30 د
قراءة / قواعد صرفية وإملائية	2	1 سا و 30 د
تعبير كتابي	1	45 د
محفوظات	1	45 د
مطالعة موجهة	1	45 د
نشاطات ادماجيه / إنجاز مشروع / تصحيح التعبير	2	1 سا و 30 د
المجموع	**11**	**8سا و 15د**

هذه الأنشطة جاءت ضمن محاور معرفية متنوعة جسدتها محتويات الكتاب المدرسي للغة العربية لهذه السنة، وأقرها المنهاج وهي كالآتي: الهوية الوطنية ، القيم الإنسانية، الحياة الاجتماعية، الحياة الثقافية، الأيام الوطنية والعالمية ،

الحقوق والواجبات ،عالم الإبداع والابتكار، الفنون ،منظومة الاتصال الحديثة ،الخدمات الاجتماعية، التوازن الطبيعي ،الرياضة والصحة ،الصناعات والحرف ا،لأسفار والهوايات.

إن المتصفح لهذه المحاور وللوهلة الأولى يلحظ أن المادة المعرفية المختارة حاولت الانطلاق من بيئة الطفل دون إغفال التطور الحاصل الذي تشهده البشرية والقصد من ذلك دون شك هو محاولة لحاق الركب ومسايرة الأمم.وهو مطلب مشروع لكنه لا يتأتى إلى بالجدية في صياغة الأهداف التعليمية واختيار المحتوى الأنسب الذي هو بمثابة مرآة عاكسة للسياسات التعليمية وأهدافها المسطرة.

وبالنظر إلى محاور المحتوى المقرر والمدون في المنهاج مقارنة مع ما هو موجود في الكتاب المدرسي لنفس السنة وجدنا فروقا سواء في عدد المحاور حيث ذكر المنهاج أربع عشرة محورًا بينما في الكتاب المدرسي عشرة محاور بفارق أربعة محاور. والسؤال الذي يطرح نفسه ماذا نتوقع حين نجد العشوائية وعدم التحديد؟ وحين نجد اختلافا في المحتوى من حيث العدد والترتيب في وثيقتين مدرسيتين مهمتين هما المنهاج والكتاب المدرسي؟.

إلى جانب الاختلاف في صياغة هذه المحاور ما بين المنهاج والكتاب مع عدم التوازي في الترتيب، وبعملية مقارنة بين الوثيقتين سالفتي الذكر نجد المحور الأول: الهوية الوطنية في المنهاج قد جاء في الترتيب الخامس في الكتاب المدرسي*.

هذه الاختلافات والعبثية وعدم الجدية في تحديد المحتوى المجسد للأهداف وعدم الانضباط وعدم الاتفاق بين الوثائق التربوية الخاصة باللغة العربية لسنة دراسية حاسمة إلى جانب عدم الضبط العلمي لأهداف تعليم اللغة العربية ، جعلنا نبحث عن رأي المعلمين في القضايا سالفة الذكر، من منطلق أنها الفئة الأكثر دراية بواقع تعليم اللغة العربية في هذه السنة والسنوات الأخر.

الدراسة الميدانية: للإجابة عن إشكالية واقع تجسيد الأهداف المسطرة لتعليم اللّغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي بنينا استبيانا موجها للمعلمين وآخر للمتعلمين. موجهة لعينة مكونة من 16 معلما. شملت أسئلة تدور كلها حول الأهداف التعليمية الخاصة باللغة العربية ومدى تحققها لدى تلاميذ سنة خامسة ابتدائي.

- جدول رقم (1) **يبين مدى استشارة المعلمين في تحديد أهداف تعليم اللّغة العربية**

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	00	%00
أحيانا	5	%31,25
لا	11	%68,75

التعليق: بينت النتائج أن الغالبية بنسبة 68,75%تؤكد أنه لا يؤخذ برأيها حين تحديد الأهداف، بالرغم من أن المعلمين المحرك الأساس في العملية التربوية والأقرب والأدرى بحيثيات عناصرها .

- جدول رقم (2) **يبين رأي المعلمين في الأهداف المسطرة والمخطط لها ما إذا كانت ذات بعد تربوي تعليمي مدروس بدقة.**

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	3	%18,75
نوعا ما	11	%68,75
لا	2	%12,5

التعليق : أكدت الغالبية بنسبة 68,75%أنّ الأهداف المسطرة ليست على دقة تامة في صياغة أهداف تربوية وتعليمية تسهل الوصول إليها.وهذا ما ينتفي مع ما أقره الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج . في وجوب تحري الدقة والوضوح حين صياغة الأهداف.لتسهيل الوصول إليها.

- جدول رقم(3) **يبين ما إذا كانت الأهداف المسطرة مناسبة لقدرات وحاجات وميولات تلميذ سنة خامسة ابتدائي اللّغوية**

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	2	%12,75
نوعا م	12	%75
لا	2	%12,5

التعليق: يظهر جليا أن ما سُطر من أهداف لا يناسب بشكل تام جميع تلاميذ السنة خامسة وذلك ما تبينه نسبة 75% المعبرة عن أن التناسب حاصل نوعا ما باختلاف المحتويات والأنشطة.وليس بشكل كلي نهائي، مما يوجب ضرورة النظر في المضامين والمحتويات واختيار المناسب لمتعلم هذه السنة.

- جدول رقم (4) **يبين ما إذا كانت الأهداف المسطرة تخلق دافعية لتعلّم اللّغة العربية**

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	3	%18,75
نوعا ما	11	%68,75
لا	2	% 12,5

التعليق: الأهداف التي سطرها المنهاج لا تحقق دافعية لتعلم اللّغة العربية بشكل كلي إنما بشكل نسبي68,75 % من منظور المعلمين. وهذا ما أكده الجواب السابق في أن المحتويات على تنوعها تعمل في بعض الأحيان على خلق الدافعية نحو تعلم اللغة العربية.

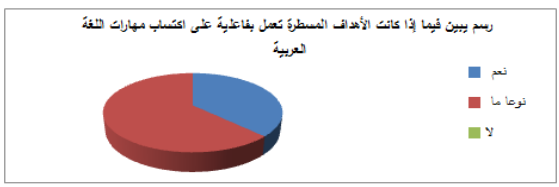
- جدول رقم (5) **يبين ما إذا كانت الأهداف المصاغة متلائمة مع خصائص اللّغة العربية و نظريات علّمها**

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	4	%25
نوعا ما	12	%75
لا	00	%00

التعليق: الأهداف المصاغة متلائمة نوعا ما مع خصائص اللّغة العربية و نظريات تعلّمها ، فكما هو ملاحظ أخذت نسبة (75%) للرأي (نوعا ما)، وهذا ما يجب استدراكه، فالأهداف لا بد أن تصاغ كلّها بالنظر إلى خصائص اللّغة العربية ونظريات اكتسابها وتعلّمها لتحقيق الأهداف المخطط لها.انطلاقا من طبيعتها وطبيعة تعلمها ومتعلمها.

- جدول رقم (6) **يبين فيما إذا كانت الأهداف المسطرة تعمل بفاعلية على اكتساب مهارات اللّغة العربية**

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	6	%37,5
نوعا ما	10	%62,5
لا	00	%00



التعليق: تبين النتائج أن ما خطط له يعمل على إكساب مهارات اللّغة العربية بشكل نسبي وهذا

ما عبرت عنه نسبة 62,5%، وهذا ما تبيناه من خلال أنشطة الكتاب المدرسي وبخاصة مهارتي القراءة والكتابة. مع إغفال لمهارتي التحدث والاستماع.

- جدول (7) **يبين مدى موافقة المحتوى للأهداف والكفاءات المسطرة**

الإجابة	التكرار	النسبة
كله	3	%18,75
بعضه	11	%68,75
لا يتفق	2	%12,5

التعليق: نجد أنّ المحتوى في مجمله بين نسب الإجابة ب(بعضه68,75% لا يتفق12,5%) لا يتفق الاتفاق التام والأهداف المسطرة المرجو تحقيقها لتلاميذ السنة الخامسة.

- جدول (8): **يبين كفاية الزمن في تحقيق الأهداف والكفاءات المسطرة**

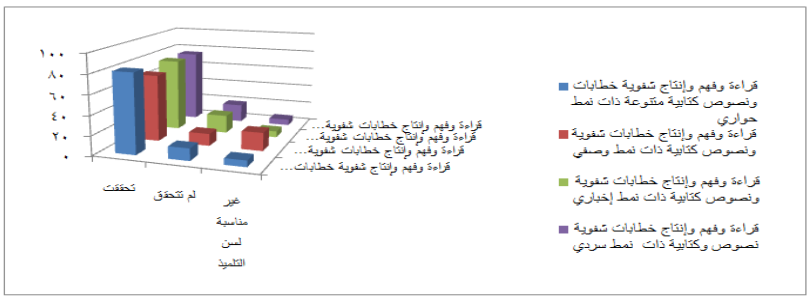
الإجابة	التكرار	النسبة
كاف	10	%62,5
غير كاف	6	%37,5

الكفـــــــاءة اللّغوية	تحققت		لم تتحقق		غيـــر مناســـبة لســـن التلميذ	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
قراءة وفهم وإنتاج شفوية خطابات ونصوص كتابية متنوعة ذات نمط حواري .	13	%81,25	2	%12,5	1	%6,25
قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية ذات نمط وصفي .	11	%68,75	2	%12,5	3	%18,75
قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية ذات نمط إخباري .	12	%75	3	%18,75	1	%6,25
قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية نصوص وكتابية	12	%75	3	%18,75	1	%6,25

ذات نمط سردي .						

التعليق: بينت نسبة 62,5% أن الزمن المخصص لتحقيق الأهداف كاف، ومرد ذلك ربما لعامل الخبرة الذي يلعب دورًا فاعلا في حسن استغلال الوقت، أما نسبة 37,5%وهي نسبة معتبرة ترى أن الوقت لا يكفيها للوصول إلى الأهداف المنشودة مما يجعلها في ضغط حين أداء مهامها وبخاصة ما تتطلبه بيداغوجيا الكفاءات وحجم المحتوى المطلوب تعليمه دون إغفال تعداد المتعلمين في الصف مما يصعب على المعلم إنهاء المطلوب في الزمن المحدد.

- **جدول يبين متوسط تحقق الكفاءات الختامية في اللّغة العربية لتلاميذ سنة خامسة ابتدائي من منظور المعلمين**



رسم بياني يبين متوسط تحقق الكفاءات الختامية في اللّغة العربية لتلاميذ سنة خامسة ابتدائي

التعليق: تبين آراء المعلمين أن الكفاءات الختامية المسطرة قد تحققت بنسب معتبرة وهذا ما عُبِّر عنه بالنسب التالية(81,25%-68,75%-75%-75%) ،وجاءت نسب (12,5%-12,5%-18,75%-18,75%) لتعبر عن عدم تحقق هذه الكفاءات وهي نسب لا يستهان بها ، أما النسب المتبقية والمتمثلة في (6,25%-18,75% -6,25% -6,25%) فأقرت أن هذه الأهداف والكفاءات المسطرة غير مناسبة لتلاميذ هذه السنة.وهي نسب لا بد من النظر إليها بعين الاعتبار والبحث في سبب عدم تحققها هل السبب راجع إلى الأهداف وصعوبة تحققها أم إلى عدم كفاية المعلم في تحقيق هذه الأهداف أم إلى مجموع المتعلمين وأسبابهم الخاصة المعيقة لتحقق هذه الأهداف التعلمية.

وخلاصة ما تقدم نستطيع القول : أن الأهداف التربوية تلعب دورا مهما في العملية التعليمية حث تولي المنظومات التربوية فائق الاهتمام بهذا العنصر، إذ بجديته وحسن التخطيط له مع مراعاة جميع الظروف التعليمية المحيطة به نستطيع الحكم حين ذاك عن نجاح السياسة التربوية. وكما هو ملاحظ من خلال هذه الدراسة بشقيها النظري والميداني والتي بحثت في واقع

الأهداف التربوية المسطرة لسنة خامسة ابتدائي حلقة الربط بين مرحلتين أساسيتين وصلنا إلى نتيجة مفادها أن التخطيط للأهداف التربوية والتعليمية في بلادنا يحتاج إلى نظر وإعادة هيكلة حقيقية تبدأ من القاعدة الفاعلة معلمين متعلمين ومفتشين وأكاديميين جادين ومجدين هدفهم الرئيس النهوض بلغة هذه الأمة التي هي أساس عزها .

الهوامش

[1] ينظر: محمد الدريج ،التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات دار الكتاب الجامعي ،العين 2004 ، ص80

[2] ينظر:محمد الصالح حثروبي ،نموذج التدريس الهادف ، دار الهدى،عين امليلة ، الجزائر، ص18. 19.

[3] ينظر: أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية،دار الشروق،عمان ،الأردن،ط1 ،2001، ص 38.

[4] الصفحة نفسها.

[5] ينظر: حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيمها، دار المسيرة،عمان ،2007 ص 117 ، 118 ، وينظر وليد عبد اللطيف هوانة ،المدخل في إعداد المناهج الدراسية ،دار المريخ،الرياض السعودية1988 ،،ص 129 وما بعدها.

[6] توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2000،ص 203.

[7] محمد الدريج ،تحليل العملية التعليمية مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب ، الرباط، المغرب،. ط2، 2000، ص 60،وينظر: صالح حثروبي ، نموذج التدريس الهادف ، ص22.

[8] ينظر: توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة ، المناهج التربوية الحديثة ،ص 203.

[9] ينظر: حسن حسين زيتون ،تصميم التدريس ، عالم الكتب، ط2 ،2001 ص 184 وما بعدها .

[10] توفيق أحمد مرعي ، المناهج التربوية الحديثة ،ص 204.

[11] وليد عبد اللطيف هوانة ،المدخل في إعداد المناهج الدراسية ،ص134.

[12] المرجع نفسه ،ص 142 .

[13] ينظر: المرجع نفسه ، ص24 وينظر: جابر نصر الدين ،دروس في علم النفس البيداغوجي.ص.27.

[14] فريد حاجي ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات – دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر ، 2005 ،ص20 .

[15] ينظر: وزارة التربية ، لجنة المناهج الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي،2011، ص 05 .

[16] الصفحة نفسها.

[17] ينظر:محمد الدريج، التدريس الهادف ،ص 82،و ما بعدها.

[18] ينظر: سهيلة الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال الشروق دار للنشر والتوزيع ،عمان ط1، 2005 م ، ص 76،77.

[19] زكريا إسماعيل أبو الضبعات ، المناهج أسسها ومكوناتها،دار الفكر ،عمان الأردن، ط1 ،2007 ،ص183 .

[20] أحمد سعادة: صياغة الأهداف التربوية، ص 55،56.

[21] ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمنهاج الرسمية، دار الهدى، عين امليلة، الجزائر، 2012، ص 38.

[22] ينظر:المرجع نفسه، ص24.

ينظر: وزارة التربية ، لجنة المناهج، مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ،2011 ص 10. [23]

[24] ينظر: وزارة التربية ، لجنة المناهج الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي،2011، ص 05 .

[25] ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 05.

[26] ينظر: صالح حثروبي: الدليل البيداغوجي، ص 140-142.

[27] الصفحة نفسها.

ينظر: ، مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، ص 23 . [28]

[29] مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي،ص10.

[*] للعلم المنهاج طبعة 2011 والكتاب المدرسي طبعة 2011.

التّقسيم الوظيفي لأنشطة اللّغة العربيّة وطريقة تعليمها في ضوء المقاربات التّعليمية الحديثة

د. فيصل بن علي
جامعة الجزائر-2- الجزائر

- ملخص:

يعاني تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في الوقت الرّاهن مشاكل عديدة أثّرت على اكتساب المتعلّم كفاءة تواصليّة تمكّنه من التّواصل المناسب والفعّال في كافّة المواقف التّي تواجهه في الحياة اليوميّة، ولعلّ مردّ هذا الضّعف –في نظرنا- يعود بالدّرجة الأولى إلى تقسيم أنشطة اللّغة العربيّة في المناهج الحاليّة، حيث إنّه لا يستند على أساس لساني أو تعليمي وظيفي متين.

وعلى هذا الأساس سنحاول في هذا المقال اقتراح تقسيم جديد لأنشطة اللّغة العربيّة، وكذا بيان طريقة تعليمها في ضوء المقاربات التّعليميّة الحديثة، خاصّة المقاربة النّصيّة والمقاربة التّواصليّة.

- الكلمات المفتاحيّة: التّعليم والتعلّم- أنشطة اللّغة العربيّة- الكفاءة التّواصليّة- المقاربة النّصيّة- المقاربة التّواصليّة.

- Abstract :

At present, the teaching and learning of the Arabic language has many problems that have affected the learner's ability to communicate effectively and effectively in all the situations he faces in daily life. This weakness is due mainly to the division of Arabic language activities into the current curriculum. On a solid language or vocational basis.

On this basis, we will try to present a proposed division of Arabic language activities, as well as a way to teach them in the light of modern educational approaches, especially the textual approach and the communicative approach.

-Key words: education and learning - Arabic language activities - communication efficiency - text approach - communication approach.

I- علاقة بنية اللّغة بوظيفتها:

إنّ الوظيفة الأساسيّة لكلّ اللّغات الطّبيعيّة هي التّواصل، فاللّغة ظاهرة تداوليّة تستعمل لغايات تواصليّة، لذا على المتعلم أن يمتلك معرفة بالقواعد التّركيبيّة والدّلاليّة والصّوتيّة التّي تحكم لغته من جهة، ومعرفة بالمعايير والمواضعات التّي يخضع لها الاستعمال اللّغوي داخل الوسط

الاجتماعي من جهة أخرى، لذلك يُعدّ تطبيق مقاربة تعليميّة وظيفيّة تهتم ببنية اللّغة وطرق استعمالها أمر لا مفرّ منه في ظل تقهقر تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها المتزايد بوتيرة متسارعة.

لذا فمن المؤكّد أنّ ربط اللغة بوظيفتها في الحياة، ألا وهي التّواصل والتّبليغ من شأنه أن يعطي قيمة للّغة العربيّة ويعيد لها حيويتها ويخرجها من نطاق اللّغة المكتوبة الضيّق إلى فضاء أوسع وأرحب يشمل كلّ ما له صلة بالحياة العمليّة والعلميّة، لأنّ المتعلّم إذا أحسّ بأنّ تعلّم اللّغة العربيّة لا فائدة تُرجى منه أعرض وأدبر، ولكن إذا أحسسناه بقيمتها ومدى فعاليتها في جميع مجالات الحياة أقبل عليها بكلّ ما أوتي من رغبة وقدرة في تعلّمها، ونحن نعلم أنّه لا يوجد أمّة قد تطوّرت في شتّى المجالات إلاّ إذا أحسنت لغتها وطوّرتها؛ لأنّها هي التّي تفتح آفاق العلم والعلوم.

ولعلّ أساليب تعليم اللّغة العربيّة القائمة حاليا، وكذا الظّروف التّربويّة والاجتماعيّة لتطبيقها تكاد تؤدي إلى وضع العربية في موضع(لغة أجنبيّة) يدرسها المتعلّم ليحصل على علامة النّجاح فيها، لا ليكتسبها كسلاح يمارسه في معركة الحياة.

إنّ الذّي جعل اللّغة العربيّة تبدو كلغة أجنبيّة لدى متكلّمها ومتعلّمها في نظر الكثير من الباحثين والبيداغوجيين هي أسباب متعدّدة، لعلّ أهمها هو عدم الانطلاق من خصائص اللّغة العربية ذاتها، وكذا عدم تعليمها بطرق تجمع بين مختلف أبعادها في مقاربة متكاملة.

وممّا يبرز للّغة العربيّة بعدها الشمولي المتكامل هي اللّسانيات التّداوليّة، والتّي تشكّل مبادئها وآلياتها مقاربة بين مبنى اللّغة ومعناها(وظيفتها)، وهذا ما يوجب علينا الاستفادة منها واستثمارها في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها لنرقى باللّغة وترقى بنا اللّغة.

وما أحوجنا اليوم إلى البحوث التّي تستجيب لانشغالات المعلّمين وحاجيات المتعلّمين، وتساهم في تطوير تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها مستفيدة في ذلك ممّا تَحقّق من إنجازات في اللّسانيات بجميع فروعها ومباحثها، وهذا ما يدفعنا إلى خلق تفاعل بين الدّراسات اللّغويّة دون إقصاء أيّ منها، وبين المجال التّعليمي آخذين بعين الاعتبار خصائص اللّغة العربيّة وما يتكيّف معها ويلائمها، واضعين نصب أعيننا الإجابة على السؤال الآتي: كيف نكيّف المعرفة اللّسانيّة عموما والتّداوليّة على وجه الخصوص مع الطرق التّعليميّة وحاجيات المتعلّم اللّغويّة وخصائص اللّغة العربيّة؟

2- التّقسيم المقترح لأنشطة اللّغة العربيّة:

إنّ أوّل مشكلة يتعامل معها المعلّم في تعليم اللّغة العربيّة وتعلمها–في نظرنا- هو تقسيم أنشطتها، حيث يتّسم بأنّه غير ثابت وغير قائم على أساس لساني وتعليمي وظيفي للّغة العربيّة في الوقت نفسه، بل هو قائم على أساس طريقة التّعليم رغم أنّ المادّة واحدة في كلّ الأنشطة، وهي اللّغة العربيّة.

ولو أمعنا النّظر في هذه النّشاطات لوجدنا أنّها مكتظّة بالنّصوص، فالمادّة واحدة(اللّغة) ولكن عُولجت بطرق ونشاطات مختلفة!!. وعلى هذا الأساس سُمّيت فروع اللّغة: قراءة، قواعد، بلاغة،...الخ. ولكن إذا استقرأنا اللّغة العربيّة لوجدنا أنّها تشتمل على ظواهر لغويّة عديدة لا يمكن حصرها في نشاطات محدّدة بدقّة، فالنّحو أو الصّرف أو الإملاء مثلا لا يشكّلون فروعا مستقلة بذاتها من فروع اللّغة على أساس طريقة العلاج، فليس ثمّة معالجة خاصة للنّحو أو القراءة أو الكتابة، وإنّما يشترك في تعليم النّحو مثلا عدد من الطّرق؛ منها القراءة والمناقشة والتّحليل والتّدريب، وحتّى الحفظ، وكذلك الحال بالنّسبة للظّواهر البلاغيّة والأدبيّة، فهي لا تعدّ فرعا على أساس أنّها طريقة من طرق علاج المادّة، وإنّما هي موضوع الدّرس لا طريقة تدريسه.

إنّ هذا التّقسيم هو ما أدّى بالمعلمين في كثير من الأحيان إلى المغالاة في بعض الظّواهر اللّغويّة، خصوصا النّحو فجعلوه غاية لا وسيلة مبتعدين بذلك عن وظائف تلك البنى اللّغويّة، والتّي تمكّن المتعلّم من استخدامها استخداما وظيفيّا فعّالا في مواقف تواصليّة حيّة، وهذا ما جعل المعلّمين عموما، والمتعلّمين على وجه الخصوص يرون أنّ النّحو مادّة صعبة وجافّة، لذا فما الجدوى من تعلّمها؟

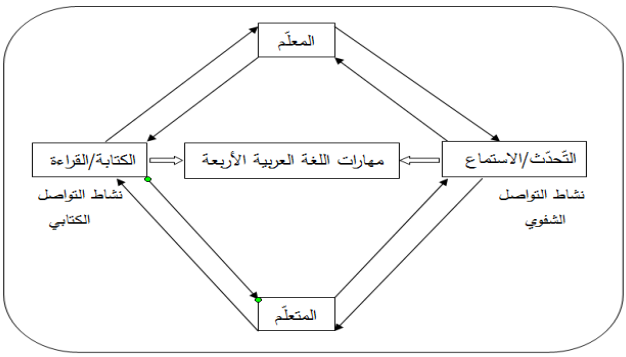
وعلى هذا الأساس، وإذا كان تقسيم اللّغة العربيّة إلى فروع هو تقسيم ليس لسانيّا ولا تعليميّا وظيفيّا، فما هو التّقسيم الفعّال والوظيفي الذي يجب أن نتّبعه في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها إذن؟

إنّ الإجابة عن هذا السؤال تكمن في السؤال الآتي: لماذا لا ننطلق في تحديد نشاطات اللّغة العربية من وظيفتها الأساسيّة ألا وهي التّواصل؛ فنكون حينها أمام نشاطين؟، وهما:

أ)- نشاط التّواصل الشّفوي.

ب)- نشاط التّواصل الكتابي[1].

ومن خلال هذين النّشاطين نربط بين بنية اللّغة ووظيفتها، وبذلك تتحقّق وحدة اللّغة، ونكون أمام تدريس: وظائف نحويّة، وظائف صرفيّة، وظائف بلاغيّة بدل ظواهر نحويّة، وظواهر صرفيّة، وظواهر بلاغيّة وهكذا. وهنا يكتشف المتعلّم أنّ للّغة نشاطين اثنين يمكّنانه من التّواصل السّليم والفعّال في كافّة المواقف التّي تتطلّبه الحياة اليوميّة، والتّي قد يكون فيها: متحدّثا أو مستمعا، كاتبا أو قارئا، وهذه هي المهارات اللّغويّة التّي يجب أن يكتسبها المتعلّم ويمارسها في العملية التّعليميّة التّعلّميّة وغيرها من المواقف التّواصليّة. فلا يكون مستقبلا سلبيّا(مستمعا، قارئا) فقط، بل يجب عليه أن يكون منتجا كذلك(متحدّثا، كاتبا)؛ لأنّ التّواصل عملية تبادلية تفاعليّة تسير في اتّجاهين، كالآتي:



إنّ هذه الرّؤية لا يمكن تجسيدها في عملية تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها إلاّ إذا صاحبتها رؤية أخرى، وهي: توفير الحجم السّاعي اللازم لتنفيذ ذلك، فلو رجعنا إلى النّشاطات اللّغويّة المعتادة: القراءة، النحو...الخ لوجدنا أنّ الحجم السّاعي المخصص لكلّ منها هو ساعة واحدة، ولكن في التّقسيم الوظيفي البنوي الجديد المقترح للأنشطة: (نشاط التّواصل الشّفوي، نشاط التّواصل الكتابي) لا بدّ من تقليص عدد النّصوص التّعليميّة إلى نص واحد أو نصّين على الأكثر كإجراء أوّلي، وهكذا نبتعد بالمتعلّم عن السّأم والرّتابة النّاتجة عن التّناول المتكرّر للنّصوص ومعالجتها بطريقة واحدة تتمحور في الغالب حول: طرح أسئلة، استخراج الأفكار،...الخ

أمّا الإجراء الثّاني، وهو الأهم، والذّي يتمثّل في دراسة كلّ نشاط مقترح(نشاطين) في حجم ساعي قدره ساعتان متتاليتان لكلّ واحد منهما، على أن نضيف نشاطا ثالثا يجمع بينهما لإكمال نصاب الحجم الساعي للّغة العربيّة(حسب المستوى) إذا أردنا، وبذلك نربط بين أنشطة اللّغة العربيّة أكثر ونوفّر الوقت الكافي لإحداث ذاك التّرابط سواء طبّقنا المقاربة النّصّية لمعالجة النّصوص أو المقاربة التّواصليّة لمعالجة الخطابات أو جمعنا بينهما، وذلك المُبتغى والهدف، وهكذا لا يدرس المتعلّم نشاط القراءة اليوم، في حين يدرس نشاط القواعد غدا أو بعد غد في كثير من الأحيان تبعا للجدول الزمني المخصص للمعلّم، والمُعدّ من طرف الإدارة المدرسيّة، والبعيد كلّ البعد عن متطلّبات تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها.

3- من الإجراءات المقترحة لكيفيّة تناول نشاطي التّواصل (الكتابي/ الشّفوي):

يتّفق جلّ الباحثين أنّ اللّسانيات بجميع فروعها (العامة، النّصيّة، التداوليّة،...الخ) قد ساهمت في تطوير تعليم اللّغة وتعلّمها، لذا على المهتمين بالجانب البيداغوجي في بلادنا استثمارها استثمارا حقيقيّا وفعليّا من أجل الارتقاء بتعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها وتقريبها إلى أفئدة متعلّميها، وهو ما نصبو إليه من خلال اقتراح تقسيم وظيفي لأنشطتها، وكذا الوقوف على بعض الإجراءات التّي قد تساهم في تناول نشاط التّواصل الشّفوي ونشاط التّواصل الكتابي اللّذين اقترحتهما كبديلين عن أنشطة اللّغة العربيّة، ويمكن للمعلّم أن يعمّم هذه الإجراءات أو يُعدّل فيها حسب الكفاءات المستهدفة من كلّ نشاط وكلّ موضوع.

ولكن قبل البدء في تقديم هذه الإجراءات لا بدّ من ترتيب هذين النّشاطين، ولعلّ ما تطالعنا به الدّراسات الحديثة هو أنّ التّواصل الشّفوي أعلى مرتبة وأكثر صعوبة من التّواصل الكتابي، لذا فترتيبها –في الأصل- يكون من الأسهل إلى الأصعب، وكذا من المحسوس إلى المجرّد الذّي يتطلّب ارتجالا وسرعة البديهة في التّواصل. وعلى هذا الأساس فإنّ نشاط التّواصل الكتابي يأتي أوّلا ثمّ يليه نشاط التّواصل الشّفوي، ولهذا التّرتيب فوائد كثيرة منها:

- تحقيق مبدأ التّدرّج من السّهل إلى الصّعب.
- تكوين رصيد لغوي من خلال التّعامل مع النّصوص المكتوبة أوّلا: قراءة وكتابة، خصوصا أن اللّغة الشّفويّة الفصيحة قد اندثر استعمالها لدى العديد من الأساتذة.
- تكوين استراتيجيّة حول أنماط النّصوص ومؤشراتها.
- التّعامل مع الظواهر النّحوية والصّرفية والإملائية والبلاغيّة بطريقة ملموسة.
- اكتساب المتعلّم كفاءة نصيّة دنيا تكون مرتكزا للكفاءة التّواصليّة العليا.
- تفعيل حواس المتعلّم وجوارحه كلّها، ممّا يساهم في زيادة الإدراك والتّعلّم، حيث يتفاوت تعلّم الإنسان وإدراكه حسب اختلاف هذه الوسائط المتعدّدة، وفي هذا الصّدد يشير "ويليام جلاسر" إلى أنّ الإنسان يتعلم (بمعنى يستوعب ويدرك) 10% ممّا يقرأه، و20% ممّا يسمعه، و30% ممّا يراه، و50% ممّا يراه ويسمعه، و70% ممّا يناقشه مع الآخرين، و80% ممّا يجربه، و95% ممّا يعلّمه لشخص آخر. والمتعلّم أثناء تعامله مع النّص المكتوب فهما وإنتاجا يكون قد سمع، ورأى، وقرأ، وناقش وجرّب، وكلّ ذلك يساهم في اكتساب كفاءة تواصليّة كتابيّة.

ومن وجهة نظر أخرى تجدر الإشارة إلى أنّ هذا التّرتيب قد يكون صالحا لمستوى معين دون آخر، وقد يكون غير ذلك باعتبار أنّ الدّراسات الحديثة ترّكز على أسبقية المنطوق على المكتوب، وبذلك يكون التّواصل الشّفوي أوّلا يليه التّواصل الكتابي.

1.3- من الإجراءات المقترحة لتناول نشاط التّواصل الكتابي:

إنّ تعليم التّواصل الشّفوي أو الكتابي وتعلّمهما يجب أن ينطلق من خطابات شفويّة أو نصوص كتابيّة، حيث تفرض هذه الخطابات أو النّصوص طرقا تعليميّة متعدّدة ومتمازجة تستوجب توظيف مقاربات متعدّدة وتضافرها؛ فتعليم الخطاب أو النّص ليست له ضوابط جامعة ومانعة؛ إذ إنّه(الخطاب/النص) احتمالي، متعدد، مفتوح، خصوصا الأدبي منها، فإذا أردنا أن نصل بالمتعلّم إلى المحاكاة والإبداع، فإنّ الإبداع يتعالى على القواعد والضّوابط الجامدة ويحتاج إلى فكر طليق وإلى قوة تمييز، ومهمة المعلّم حينئذ هي إذكاء روح التّفكير والمناقشة في ثوب استعمالي، لذلك فإنّ المقاربة المناسبة لمثل هذا هي المقاربة التّداوليّة النّصيّة ذي الصبغة التّواصليّة.

ومن هذا المنطلق، فإن تحقيق كفاءة تواصليّة يجب أن تنطلق من كفاءات مستهدفة عامة وأخرى خاصة، حيث تفرض المقاربة التّواصليّة منطقا خاصا، فتقتضي أنّه كلّما كان نقص في كفاءة أساسيّة معيّنة وجب تدعيمها وإكسابها للمتعلّم؛ لأنّه لا يستطيع التّقدّم بدونها، لذا فطريقة تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها المعتمدة على النّصوص والخطابات تبدأ من فكرة أنّه " لا طريقة في دراسة الخطاب أو النّص هي: الطريقة"؛ فالمتعلم يُوضَعُ موضع المتفاعل مع النّص مستثمرا مكتسباته القبليّة بمعيّة المعلّم، فكلّما تعامل مع نصوص أو خطابات أكثر حسُنت كفاءته التّواصليّة، لذا فالمعلّم يجب ألا يلج إلى النّصوص والخطابات بطرق موحّدة و أحكام مسبّقة، وإنّما يجب أن يلج إليها بفهم واكتشاف خاصين وتحليل محدّد لا يخضع فيها لطريقة نمطيّة جاهزة، بل يتم الولوج عبر مناقشات موجّهة تلتزم خط النّص حينًا وقد تتعدّاه حينًا لتعالج موضوعات تتّصل بواقع المتعلّمين المحلّي والعالمي، التّراثي والواقعي، مع تركيز على روافد النّص من نحو وصرف وبلاغة ونقد وفكر، ويتمّ كلّ هذا وفق منطق الإدماج والاستعمال.

ولعلّ ما يجب أن ننبّه إليه في هذا النّشاط هو أن الانطلاق يبدأ من النّص لينتهي بنص آخر محاكي له فتبرز بذلك مُدخلات العمليّة التّعليميّة التّعلميّة ومُخرجاتها في خط واحد؛ بمعنى أنّ المعلّم سوف يتعامل مع النّص في البداية بطريقة تفكيكيّة لمعانيه وأبنيته ليكون الانتهاء بطريقة بنائيّة تواصليّة تستثمر مكتسبات المتعلّم في وضعيّة طبيعيّة من حياته اليوميّة، وهذا كلّه وفق مقاربة تواصليّة تستثمر الآليات التّداوليّة والنّصيّة في فهم النّصوص وإنتاجها، وبهذا نبتعد عن الانفصال الذي يؤثر سلبا في عملية التّعلم كما هو الحال في الطريقة القديمة. كما يتيح هذا الإجراء إعطاء الوقت الكافي للمتعلم على التّدرب والمران على تعلّماته في اللّحظة ذاتها، ولا يؤجل فيطال المكتسبات التّهميش والنسيان.

ومن الإجراءات الكفيلة بتحقيق تعليم وظيفي فيما يتعلق بنشاط التّواصل الكتابي، نذكر الآتي:

- إنّ أوّل ما يجب البدء فيه بعد التّخطيط والإعداد المحكم للدّرس هو تحديد الكفاءات المستهدفة من الدّرس، والتّي كلّما كانت واضحة ودقيقة استطاع المعلّم تحقيقها.

- إنّ الهدف الرئيسي من تناول هذا النّشاط المعتمد على النّص هو تحقيق التّواصل، وليس دراسة الظواهر النّحويّة والصّرفيّة والبلاغيّة والإملائيّة وغيرها لذاتها، لذا فإنّ كلا من هذه الظواهر له وظيفة داخل النّص، فهي وسائل لتحقيق اتّساق النّص وانسجامه بما يحقق تواصلا مناسبا وفعالا وليس غاية في حد ذاتها.

- اختيار موضوع يناسب مستوى المتعلّمين وحاجياتهم ويثير اهتماماتهم، ومن ثم تقديمه بطريقة مشوقة.

- فتح المجال للحوار والتّفاعل بين المعلّم والمتعلّم، وبين المتعلّمين فيما بينهم.

- امتزاج الآليات التّداولية والنّصيّة في فهم النّص وتحليله وتركيبه(إنتاجه).

- إنّ دور المعلّم في ظل المقاربة التّواصلية المعتمدة على الآليات التّداوليّة والنّصيّة من الطّبيعي أن تتغير باستمرار وتأخذ أشكالا وأنماطا متعدّدة، لذا فعلى المعلّم ألا يلتزم في تقديم دروسه طريقة نمطيّة مكرّرة، إنّما تتكيف طريقته وفق ظروف الموقف التّعليمي التّعلمي(التّواصلي)، فتكون في حاجة إلى تنويع وتفعيل، لذلك يمكن اعتبار طريقة التّدريس بـ"الوضعية المشكلة" أو "الوضعية التواصلية" من أنسب الطّرائق لبناء معارف المتعلّم، فيُمّكن المعلّم المتعلّمين من اكتشاف المشكلات أو المواقف التّواصليّة التّي يواجهونها ومعالجتها بطرائقهم الخاصّة، ودعم معارفهم التّواصليّة بمعارف نظرية لتكون رافداً لها، ويسعى إلى تنظيم مكتسباتهم، وتوجيههم ليحسنوا الاستفادة من المرئي والمسموع والمقروء، مع تدريبهم على تحليل أنماط التّفكير مع القدرة على استعمال لغة سليمة مؤثرة وفق استراتجيات التواصل.ولن يتحقق ذلك إلا إذا تجاوز المعلم التّواصل الأحادي، وعمل تفعيل التّواصل التّبادلي الذي يفتح أفق التّواصل ويعمل على إدماج المتعلّمين في الفعل التّربوي.

أما المعالم الرئيسة لتناول نشاط التّواصل الكتابي هي:

أ)- التّقديم للموضوع بطريقة مشوّقة.

ب)- التّعرف على صاحب النّص.

ج)- القراءة الاستكشافية.

د)- القراءة التّفكيكية التّحليلية.

ه)- القراءة التّركيبيّة.

و)- استخلاص النّتائج.

ي)-الكتابة.

وفيما يأتي تناول لهذه العناصر بشيء من التّفصيل:

أولا: التّقديم للموضوع بطريقة مشوّقة:

إنّ تقديم الموضوع بطريقة مشوّقة يشدّ انتباه المتعلّمين إلى النّص المدروس، وهو ما يساهم في التّواصل معه بطريقة فعّالة، حيث يتضمّن هذا الإجراء كتابة الكفاءات المستهدفة من الموضوع وبيان أهميتها في حياة المتعلّم، فإذا لم يتمثّل المتعلّمون وظيفيّة هذه الكفاءات في حياتهم فلن يقبلوا عليها.

ثانيا: التّعرّف على صاحب النص:

إنّ المطلوب في هذا التّعرف أن يكون وظيفيّا يخدم النّص وأفكاره، ومراميه مع تفادي ذكر كلّ ما هو هامشي وثانوي؛ بمعنى أنّه يكون تعرّفا لا تعريفا؛ كأن يتعرّف المتعلّم على توجّهات الكاتب الاجتماعيّة أو الثّقافيّة أو على معتقداته و أفكاره وغيرها. فمثلا قد يطرح المعلّم أسئلة حول النّص ومؤلّفه:

- ماذا تعرف عن المؤلّف؟. وهنا يذكر بعض المتعلّمين ما يعرفونه عن المؤلف، والآخرون يستمعون.
- ما رأيك في الألفاظ والتّعابير التّي استخدمها؟.
- ما رأيك في الطّريقة التّي عرض بها المؤلف أفكاره؟.

وليس القصد من هذه الأسئلة دراسة النّص، بل توجيه المتعلمين نحو هذه الجوانب من الكتابة حتى يمنحوها اهتمامهم ورعايتهم، ومنها يتعرّفون على كيفية اختيار العبارات والألفاظ والتّراكيب، وطريقة عرضها وتنظيمها[2].

ثالثا: القراءة الاستكشافيّة:

وهي قراءة صوتيّة كاشفة لمضمون النّص كشفًا أوليًّا سطحيّا بسيطا، وهو ما يستوجب أن تكون قراءة الأستاذ قراءة مثاليّة معبّرة متميّزة، حيث يظهر تحكّمه في مخارج الحروف، ويميّز بين درجات الأصوات خفوتا وجهرا، ضعفا وقوة .

ولعلّ القراءة المعبّرة كما لا يخفى على أحد تعدّ الوسيلة الأهم التّي يمكن أن نستميل بها حبّ متعلّمينا للغتهم، خاصّة من خلال التّأثير الصّوتي. ومن الأمانة وحسن التّواصل أن نستثمر في هذا الموضع هذه الوسيلة استثمارا أمثلا باعتبارها أحد أهم مؤشّرات التّواصل الفعّال واستراتجياته.

وبعد قراءة المعلّم تأتي قراءات المتعلّمين، لتتوّج هذه القراءات بوصول المتعلّمين إلى بعض المعاني الأوليّة العامّة للنّص المقروء من غير الغوص في تفاصيلها؛ لأنّ الهدف من هذه القراءات هي صوغ "فرضيات عامة".

ثالثا: القراءة التّفكيكيّة التّحليليّة:

وتبدأ هذه القراءة من عنوان النّص الذّي يعدّ الخطوة الأولى، والمفتاح الذّي يولجك عالم النّص، فكثيرا ما يتضمّن العنوان إيحاءات مساعدة، ثم ينتقل بعده إلى العنصر الثّاني، وهو تقديم النّص، الذّي يتضمّن أفكارا عامّة وبسيطة، ولكنّها تتّجه بك صوباً إلى جوهر بناء النّص. وبعد هذا التّقديم الضّروري تبدأ رحلة البحث الجادّة، وتصبح حينئذ مهمّة المعلّم مع متعلّميه تفكيك النّص والكشف عن شبكة العلاقات التّي تربط أواصره شكلا ومضمونا، فالمتعلّم يوضع في وضعيات مشكلة فيجعله ذلك يتساءل عن الغامض والمبهم ملاحظا ومحلّلا، مستفسرا ومرجّحا وناقدا. وهنا يبرز دور المعلّم الذّي يساعد المتعلّمين ويوجّههم إلى وضع أيديهم على الظّواهر النّحويّة والصّرفية والتّركيبيّة والإملائيّة والدّلاليّة والبلاغيّة والتّداوليّة والنّصيّة(الاتّساق والانسجام) التّي لها أثر بارز في تركيب النّص وتحقيق اتّساقه وانسجامه، والتّي تعدّ كفاءات مستهدفة من النّص المدروس، ليصل المعلّم فيما بعد بمعيّة متعلّميه إلى استنتاجات محدّدة ومعيّنة، ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

- تحديد شبكة العلاقات الدّلاليّة والتّداولية والنّصيّة المؤطرة للنّص، مثل: الحقول الدّلاليّة، تحديد المعاني السّياقيّة للكلمات المفتاحية في النّص، استنتاج أطر النّصوص وبناها(بنية المقالة، بنية القصة،...الخ).

- غلبة الأساليب الخبريّة أو الإنشائيّة وأثر ذلك على نمط النّص ونوعه وموضوعه.

- تحديد مؤشرات كلّ نمط من أنماط النّصوص.

- تحديد أدوات اتّساق النّص وانسجامه، فمثلا:

* إذا كان النّص قائما على علاقة التّضاد، فإنّ ذلك ينعكس على طريقة البناء في الأفعال من حيث تضادها بين زمنين. وكذا في دلالة الأسماء.

* إذا كانت الأفعال في النّص لها الغلبة العدديّة على الأسماء، فإنّ ذلك سببا يستتبعه استنتاج خاص بالنّص، وفيما تعلق بالأفعال يُحدّد زمنها (ماضي، حاضر، مستقبل)، أو صنفها حسب تقسيم "سيرل" للأفعال الكلاميّة وهكذا.

* إذا كانت هناك كثرة في استخدام الضّمائر أو استخدام ضمير مخصوص كضمير المتكلم مثلا، فإن النّص حينئذ يكون قد أخذ منحى خاصّا يتعين على القارئ الوصول إليه.

* إذا كانت هناك حالات صرفيّة لافتة كالمشتقّات المختلفة التّي تتباين وظائفها فإنّ استكثار النّص لحالة أو أكثر مدعاة للتفكير في ذلك (سبب الكثرة).

* إذا كانت هنالك أبنية صوتيّة إيقاعيّة داخليّة أو خارجية أو صفات للأصوات - مجهورة أو مهموسة، رخوة أو شديدة، طويلة المدى أو قصيرة، أو وحدة تنغيميّة متكرّرة، فلا بدّ أن يكون من وراء ذلك دافع أو سبب.

ولعلّ ما يساعد المتعلّم من الوصول إلى هذه الاستنتاجات بمعيّة المعلّم هو أن المتعلّم يدخل إلى النّص متسلّحًا ببعض الكفاءات اللّغويّة والنّصيّة والتّداوليّة والأدبيّة وغيرها، ومن ذاك المنطلق فإنّ المعلّم يعمل على تنمية تلك الكفاءات شيئا فشيئا وفق الكفاءات المستهدفة من النّص، فتتفاعل المكتسبات القبليّة مع النّص لتكوّن مكتسبات أخرى. وممّا يجب على المعلّم القيام به في هذه المرحلة من القراءة هو أن يتسامح في قبول تفسيرات المتعلّمين ويتجنّب الحكم عليها بصفة الإطلاق، على أن ذلك لا يمنعه من النّصيحة والتّعديل متى دعت الضّرورة لذلك، والأفضل من ذلك هو استغلاله الاختلاف بين طلبته لفتح مجال النّقاش بينهم لتذليل الفوارق وتقديم الآراء. وممّا يميّز هذه المرحلة من القراءة اتّسامها بالدّراسة الخطيّة للنص(دراسة اتّساق النص)؛ كالبحث عن أدوات الرّبط والوصل ووظائفها داخل النّص.

ولتوضيح هذه المرحلة وإجراءاتها أكثر نورد أنواع الفهم، والتّي يمكن استثمار مفاهيمها في مراحل القراءة المختلفة، حيث يرى "ريتشارد" (Richard.J.F) أن الفهم أربعة أنواع، وهي:[3]

أ)- الفهم المتمركز حول خاصية المخطّط:

يتعلّق الأمر هنا بنوع من الفهم المتمركز على تنشيط المخطّطات المخزّنة في الذاكرة طويلة المدى وترتبط ببنية نصيّة عليا (مثل المخطط القصصي).

ب)- الفهم بواسطة التّحويل والاستدلال القياسي:

هذا النّوع من الفهم مُكيّف على الوضعيات التّي لا تسمح بتنشيط المخطّطات المناسبة التّي تكون فيها العناصر المعالجة مشابهة للعناصر التّي يمكن إيجادها في وضعيات أخرى فيكون باستطاعة القارئ تحويل العلاقات المبنية في مجال معروف إلى مجال جديد.

ج)- الفهم المستند إلى إنشاء البنيات الكبرى:

لقد قام كلّ من "فندايك" و"كينتش"(Kintch) بتمييز واضح للطّريقة التّي يستطيع بها القارئ استخراج المعنى العام للنّص، هذا الأخير يكون على شكل شبكة من اقتراحات البنيات الكبرى، وتعبّر هذه التّصورات إلى حد ما على ملخّص النّص.

د)- الفهم الهادف إلى بناء نماذج الوضعيات :

أدخل" ليرد "و" جونسون" (Johnson P.N.Laird) مفهوم" النموذج العقلي "، وذلك للإشارة إلى التّصوّر القياسي لمشهد موصوف في النص المقروء، وبخلاف تصور الاقتراحات(البنيات الكبرى) يشكّل هذا التّصوّر نموذجا للوضعية كما هي مبنية من قبل النّص؛ وهذا النموذج للوضعية كما جاء به "فندايك" و" كينتش" يدخل العناصر المطابقة للشّبكة المقترحة المكوّنة من خلال النّص، لكن هناك عناصر منشّطة مكوّنة من قبل معارف الفرد التي يستعملها أثناء نشاط الفهم.

ومن خلال هذه الأنواع نستطيع القول إن القراءة هي محاولة لاستخراج معنى النّص، لذلك كـرّس علـم الـنفس المعرفي مجهـودات معتبـرة خـلال العشـريّة الأخيـرة كمحاولـة لفهـم ووصـف الميكانيزمات التي تسمح لنا بتجسيد هذه العملية.

إنّ تحليل وضعية القراءة يسمح بوضع مجموعة من العمليات الأساسية التي تتدخّل في سيرورات الفهم[4]، فماذا يحدث عندما نفهم جملة أو نصا؟ بمعنى ما هي إنتاجات الفهم؟

تشير تقارير الأبحاث الحديثة المتعلّقة بفهم الجمل أو النّص إلى أنّه عندما يقدّم للقارئ نص ما، ثم يطلب منه أن يسترجعه، فهو عادة ما يتذكّر ما يسمى بخلاصة النّص أكثر من تذكّره لصيغته الخاصّـة، فمـن البـديهي أن يسـتطيع تخـزين الصّـياغة الدّقيقـة إذا كانـت ضـروريّة، لكـن العمليّـة الطّبيعيّة تتطلّب استخراج وتخزين النّقاط الأساسيّة؛ فقد يصل القارئ إلى معرفة الجملة إذا كانت هذه الأخيرة تحفظ خلاصة جملة في النّص حتّى إذا كانت صياغتها متباينة، فهو يسعى إلى التّعرف على الجملة الجديدة التّي تحوي معلومات غير موجودة في النّص الأصلي، ولكن من الممكن أن تكون مستنتجة منطقيا انطلاقا من معلومات واردة في الأصل، هذه الجملة يمكن أن تكون مخزّنة بصفة فرديّة ليس ككلمات متتابعة لكن كتصوّرات مجرّدة، وعند الاستذكار فإنّه عادة ما يتذكّر هذه الجمل في اللّغة المكتوبة بكلماته الخاصة[5].

و لذلك يجب أن تُرتّب الانشغالات التّي تسمح بتحسين الفهم و جعل القارئ يستخرج الجوانب المهمّة الممكنة من قراءته. لذلك يقترح" فايول" تدخل إمكانيتين على صعيد فهم النّص:

- يجب أن يجذب النّص اهتمام القارئ للأجزاء المهمة منه، و يتم هذا من خلال طريقة التّقطيع وتموضع العناصر، وهذا يمكن أن يتم من خلال اتّحاد العديد من الدّعامات، النّص الصّورة، المخططات.

- أن يسهل النّص الاندماج فتوضع العناوين، العناوين الفرعيّة، تنظيم البنيات الكبرى والملخّصات التي تعطي المضمون العام لهذه البنيات الكبرى، فيمكن إقامة بعض إجراءات المعالجة من خلال تدريب القرّاء على استعمال المعلومات الهامة وبناء العلاقات بين المعلومات[6].

هذه المعلومات التي يجب أن تعالج معرفيا باتّباع المراحل التالية:

- التّعرف على الكلمات و على العلاقات الظاهريّة.
- التّحليل النّحوي لهذه الأخيرة.
- استرجاع الكلمات المعينة من الذّاكرة.
- بناء المعاني.

- إدماج هذه الأخيرة في وحدات أكثر اتّساعا مثل :القصة، الخطاب، و حسب هذا التّصنيف فإنّه على الفرد أن ينظّم بنيات عقليّة تسمح باسترجاع الدّال الذّي يؤخذ من المدلول المتعرّف عليه أين يكون هناك جزء من المعارف المخزّنة في الذاكرة يكون منظّما حول العديد من الوضعيات المُقولبة.

ومن الأمور الأساسية التي تساعد على تحليل النص وفهمه، نذكر:

- تحليل العنوان، وذلك باعتباره النص المصغّر.

- البحث عن الكلمات المفاتيح في النّص، أي البحث عن النّواة الدلالية التي ينتظم حولها النص.

- إقصاء الكلمات التي يكون معناها عاما شائعا وغير محدد.

- تِعداد تواتر الكلمات، كأن نجعلها في حقول دلالية، ولا يكون هذا إلا في النصوص القصيرة، كالنصوص التّعليميّة مثلا.

- البحث عن العلاقات المختلفة بين الكلمات والجمل في النص ووظائفها والدور الذي تلعبه الروابط وعلامات الوقف والتّعبير في انسجام النّص، فمثلا نبحث عن علاقات الكلمات فيما بينها، كالتّضاد الذي يمثل الثّنائية المركزيّة للنّص في أغلب الأحيان، وأمّا عن الجمل فنبحث عن أنواعها: إنشائيّة، خبريّة مثبتة أم منفيّة، وهكذا...

- استخلاص الأفكار الأساسية والفكرة العامة، واللّذان يوصلاننا إلى معرفة طبيعة النّص: هل هو إخباري أم جدلي أو حجاجي...الخ. فالنص -عموما- علامة يتكوّن من دال ومدلول، وبهما يتضمّن بنية صرفية وأخرى نحوية، فعلينا تحليل هذه البنيات وتِبيان علاقات بعضها ببعض، وذلك بحسب مستويات المتعلّمين.

هذا، وتجدر الإشارة إلى أن ذاكرة القارئ لا تعمل كآلة تصوير تنسخ كل ما يقع ضمن إطارها، بل تعمل من خلال تجميع واختيار وحدات عفوية وظيفيّة تلتئم بما يفيد تشكيل المعنى في مجموعات كبرى، تتجاوز الكلمات والجمل والفقرات[7] لنصل إلى البنية النّصيّة العليا أو الكبرى (macro-structure) التي هي عبارة عن الصورة الذهنية التي يقيمها القارئ في ذهنه حول المعنى المقروء[8]، ويمكن أن نميّز في البنية الكبرى على حد رأي "آدم" بين:

- الترابط الكلّي للمقطع أو النّص.

- الاتساق الكلي(فيما بين المتجانسات أو النظائر الدلالية، والبنية المعنوية الكبرى للمقطع أو النص في مجمله).

- الانسجام الكلي (على المقطع أو النص كله).[9]

وترتبط قدرة القارئ على استخراج البنية النّصيّة العليا بقدراته على توقّع وطرح الفرضيات واستقراء المعاني الضّمنية بما يخدم فرضياته أو يدحضها ثم بمعلوماته السابقة حول بنية النصوص.

وتفيد الدّراسات المتطوّرة في علم النفس التّعلمي أن قدرة القارئ على التّعرف إلى بنية النّصوص هي قدرة ضمنية تظهر منذ سنّيه الدراسيّة الأولى وتتطوّر بشكل واضح بين التاسع والثاني عشرة من عمره، وتساهم هذه القدرة الضّمنية إسهاما فعّالا في الفهم والكتابة أيضا، لذلك على المعلّم أن يستثمر هاته القدرة الضمنية لدى المتعلمين استثمارا مواكبا لمستوياتهم الذهنية والمعرفية، حتى أنّ الأبحاث الحديثة في تعلّمية القراءة والكتابة تميل إلى تعزيز هذه القدرة، ومنذ مرحلة الدراسة الابتدائية عن طريق تعليم بنية النصوص[10].

إنّ مرحلة القراءة هاته تمكّن المتعلّم من الوصول إلى اكتشاف(نمط- نوع- بنية) النص ووظيفته التّداولية، لذا يبقى عليه أن يكتشف مدى قدرته على توظيف هذه المكتسبات في وضعيات مشكلة تشابه الوضعيات الطبيعيّة في الحياة اليوميّة.

رابعا: القراءة التّركيبيّة:

وهي مرحلة تتّسم بالعودة إلى النّص مجدّدا، ولكنّ بدراسة أعمق وأشمل، وذلك من خلال جمع شتات ما تفرّق لفعل التّفكيك، وقد تكون هذه الدّراسة التّركيبيّة في بعض الأحيان موازية للدّراسة التّحليليّة مستثمرين في ذلك ما أمكن من أدوات "نظرية القراءة والتّلقّي" التّي ترى أن النّص يتشكّل أساسا من فعل القراءة، وأن جوهره ومعناه لا ينتميان إلى النّص، بل إلى العملية التّي تتفاعل فيها الوحدات البنائية مع تصوّر القارئ، حيث يصبح النّص مسايرا لتأويلات القارئ، لكن استحضار السّياق في هذه المرحلة يساعد على حصر كثير من الدّلالات الغامضة وتوضيحها؛ إذ كثيرا ما تغمض بعض دلالات النّص ما لم نطلع على الظروف والملابسات التي أحاطت بإنتاج النّص، وهنا يبرز دور الأدوات الغير خطيّة(الانسجاميّة) الخارجة عن بنية النّص في تكوين فهم دقيق عن وظيفة النّص.

إنّ هذه المراحل من القراءة التّي مررنا بها إلى حد الآن تمكّن من الإجابة عن عديد من التساؤلات التي كثيرا ما تطرحها الدّراسة النّصيّة والتّداولية للنّصوص، وهي: ماذا نتكلّم؟ وماذا نقول عندما نتكلّم؟ ومن يتكلّم؟ ومع من يتكلّم؟ ولماذا يتكلّم بهذا الشّكل وليس بذاك؟ وكيف يمكن أن تقول شيئا وتقصد شيئا آخرا؟ وهل المعنى الحرفي لكلام ما يعبّر عن مقصوده الحقيقي أم لا؟ وما هي الاستعمالات الممكنة للّغة؟ وغيرها.

أمّا الأدوات والوسائل التي تساعد على الشّرح والتّحليل والتّفسير والتّركيب استنادا إلى الدّراسات النّصيّة والتّداوليّة فهي عبارة عن مجموعة من الرّوافد التّي تعطي للنّص بنيته وتحدّد وظائفه(الإعلام، التّأثير،...الخ)، ومنها:

أ)- قواعد النّحو والصّرف والدّلالـة:

وتعدّ رافدا أساسيّة لفهم خصائص البنية اللّغويّة للنّص ونظامه التّركيبي، وكذا وظائف الألفاظ داخل النّسق اللغوي، حيث لا بدّ للمعلم من التماس القدر الكافي فقط من غير الولوج في التّفريعات والتّقسيمات الذّهنيّة التّي تثقل كاهل النّص، ولا يتأتّى منها كثير فائدة ويتّخذ النّص مطيّة لشرح الظّاهرة النّحوية من منظور عملي؛ إذ الهدف هو اكتساب المتعلّم كفاءة تواصليّة إمّا مشافهة أو كتابة أو إكسابه معرفة بالفرق بين الصّيغ. ولعلّ تنافي مثل هذه التّبريرات والتّقديرات النّحوية مع ما يقتضيه التّعليم والتّعلّم قد تنبّه إليه القدامى أنفسهم، فهذا الجاحظ لاحظ بأن تدريس النّحو مضيعة للوقت، حيث جاء في رسالته إلى المعلّمين: "وأمّا النّحو فلا تشغل قلبه منه (يقصد الصّبي المتعلّم) إلا بقدر ما يؤديه إلى السّلامة من فاحش اللّحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عمّا هو أولى به، ومذهل عمّا هو أردّ عليه منه، من رواية المَثَل، والخبر الصادق، والتّعبير البارع...وعويص النّحو لا يجري في المعاملات، ولا يضطر منه شيء"[11].

ب)- علـوم البلاغة:

إضافة إلى الوظيفة الجماليّة في النّص، فإنّ علوم البلاغة تعدّ من أهم الأدوات التي تعمل على توضيح المعنى وتقريبه وتقويته باعتبارها تحمل في طيّاتها بعدا حجاجيّا، لذا على المعلم أن يبيّن للمتعلّمين قيمة هذه الأدوات في تأدية المعنى وقيمتها في السّياق من خلال الوقوف على روائع الكلم بالمفاضلة والمقارنة والموازنة بين الأساليب، فتكون بذلك وسيلة لبيان قيمة النّص وبلاغته، وبذلك تحقيق تواصليّة مثلى من خلاله.

ج)- علم الأصـوات وعلـم العـروض:

لا يخفى على أحد ما للجانب الصوتي من أهمية بالغة في عمليّة التواصل، لكن ما نلحظه هو أنّ كثيرا من المعلّمين يهملون هذا الجانب في قراءة النّص وتحليله، فعن طريق الإلقاء المؤثر نصل بالمتعلمين إلى فهم مقاصد النّص بسهولة، بل يتعدّى ذلك إلى معرفة نمط النص، فقراءة النمط السردي تختلف عن قراءة النمط الوصفي وهكذا.

د)- النّـقد الأدبي:

يعزّز هذا الجانب ملكة النّقد عند المتعلّم، حيث تُبنى شخصيته وتتطوّر لتأخذ طريقة إثبات رأي خاصّة تساعده على التّدرّب على التّفكير الحرّ، واستنباط الرّأي المستقل والموازنة بين الآراء والاستقصاء مع التّحري والتّحقّق، والاستفادة من أدوات النّقد المدروسة.

خامسا: استخلاص النّـتائج:

ويتمثّل هذا الإجراء في تسجيل أهم النّتائج المتوصّل إليها من خلال التّحليل والمناقشة، وذلك تحت عنوان "**أتواصل مع الآخرين كتابيا**"، حيث يتمكّن المتعلّم من خلاله استذكار المعلومات الهامّة في أنشطة التّواصل الكتابي، ومن الأمثلة عليها:

- أطر النّصوص وأبنيتها ومخطّطاتها.
- بعض الظواهر النّحوية والصّرفية والبلاغيّة والإملائيّة ووظائفها التّداوليّة.
- أنماط النّصوص ومؤشراتها.
- معاني الألفاظ وسياقات استعمالها.
- الحقول الدّلاليّة.

سادسا: الكتابة :

تعد هذه المرحلة الخطوة الختامية لنشاط التّواصل الكتابي، فبعد تعرّف المتعلم على بنية النّص ووظيفته تأتي عمليّة المحاكاة والإبداع وتوظيف المكتسبات، وذلك من خلال خلق وضعيات مشكلة تشابه المواقف الطبيعيّة الحياتيّة التّي يعيشها المتعلّم، وكلّ هذا يتم في حصّة واحدة، حيث إنّ التّعلّمات لا يطالها النّسيان، بل يكون التّدرّب عليها آنيا، وهذه الميزة لا نجدها في منهاج اللّغة العربيّة، لذا فالمتعلّم لا يحتاج إلى وقت للاستذكار لأنّ المعلومات ماثلة أمامه، بل فقط عليه توظيف مكتسباته إما بمعيّة المعلّم أو زملائه، وهذا من أجل تفعيل التّعلّم التّعاوني.

إذا، فبعد فهم النّص فهما جيّدا من كافة جوانبه يمكن للمتعلّم أن ينسج على منواله، وفي هذا الصّدد يقول "عبد الرحمان الحاج صالح":« لا يمكن أن تحصل مهارة التّعبير إلا بعد اكتساب المتعلّم القدرة على إدراك المسموع وفهمه على ما هو عليه»[12].

ولضمان نجاعة عملية تعليم التّواصل الكتابي وفعاليتها يجب القيام بما يأتي:

1- وجوب تحديد كفاءات واضحة ودقيقة لتعليم التّواصل الكتابي:

فمن المعلوم أن بداية كل تعليم ناجح يقف وراءه تحديد دقيق وواضح وشامل لكفاءاته، ففي تعليم الكتابة يبدو الهدف الأوّلي بديهيّا، حيث يجب ألا نقف عند حدّ تمكين المتعلم من إكساب القدرة على إنتاج نص متماسك وذي بناء سليم يهدف إلى تبليغ رسالة ما، وهذا ما يجعل عملية التعليم تتمثّل في التّمرن على توظيف المكتسبات اللّغوية(على المستوى المعجمي والتركيبي والتّداولي) في فضاء النص.

إنّ كل تخطيط عام أو خاص لعملية الكتابة يجب اعتباره هدفا يمكّننا من الحصول والوصول إلى نتيجة ما، ولو ركّزنا في عملية الكتابة لوجدناها ترتبط في أبعادها وإجراءاتها بأربعة جوانب استراتيجية في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وهذه الجوانب هي:

أ- لماذا أعبّر؟:

وهذا يتطلب تحقيق التّشويق واستحضار الحافز لخلق الاستجابة الإيجابية. وبتحقيق هذا المطلب في كلّ عملية تعليم نستطيع أن نضمن جانبا من فعاليّتها. ومن الحوافز الأساسيّة للكتابة هو توظيفها لمواجهة المواقف الحياتيّة التي يواجهها المتعلم في الحياة اليوميّة.

ب- عن أيّ شيء أعبّر؟:

وهذا يتطلب تحديد المجال المعرفي والمحور التّعبيري ونص الموضوع الملائم اعتمادا على الحاجيات السّيكولوجيّة والعقليّة والتّكوينيّة للمتعلّم، حيث يرى"أصحاب الاتّجاه الوظيفي التّواصلي أنّ أحسن وسيلة لتلافي المتعلمين نقائص تعليميّة اللّغات هي جعل طريقة التّدريس تركّز على خصوصيات المتعلمين مع مراعاة ما هم في حاجة إلى تعلّمه"[13].

فمثلا نجد أن الفرض(الهدف) في جانب منه هو تحصيل القدرة على استعمال العناصر اللّغويّة، فإن الذي نرتّبه هو هذه العناصر نفسها، فنراعي تصنيفها في أجناس وأنواع باعتبار انتظامها في الوضع الاصطلاحي (أو الدلالي) من جهة، وانتظامها في الوضع البنوي من جهة أخرى، وبمراعاة تزايدها على مرّ الزمان، ثم إنّ الغاية من مراعاة هاته الأشياء هو ألا يحسّ المتعلم بغرابة في أيّ تعلم فيكتسب هاته العناصر اللغويّة وغيرها ويستعملها في تواصله إفرادا وتركيبا.[14]

كما يمكن أن نراعي ما أثبتته الدّراسات التّعليميّة الحديثة فيما يخص مستوى المتعلّم في استعمال الألفاظ والجمل والتّراكيب، فكلّ فئة عمرية إلا لها استخدامات معيّنة، فمثلا لو أخذنا أطفالا أعمارهم ما بين(10-12) سنة، لوجدنا أنّهم سيستخدمون الجملة المعقّدة التي تشمل على جمل أخرى تدل على علاقة التّضارب في المعنى بين الجمل مستخدمين التّعابير مثل: ومع ذلك، بالرغم من... ويواجه الأطفال نوعا من الصّعوبة في التّمييز بين الفعل المضارع التّام والفعل المضارع والفعل الماضي والماضي التام، ويصل معدّل طول الجملة المحكية إلى عشر كلمات.[15]

ومن جانب آخر ومراعاة للحاجات السّيكولوجيّة، يجب أن نترك المتعلّمين يكتبون في موضوعات يحبّونها، ويختارونها بأنفسهم وبإمكانهم الكتابة فيها في نفس الوقت، وعادة ما تكون هذه الموضوعات مستمدّة من واقعهم الحياتي، لذا نطلب من المتعلّمين مثلا:

- تحدّث عن وقت كنت فيه خائفا.
- تحدّث عن وقت كنت فيه سعيدا جدا.
- تحدّث عن أسوء شيء حدث لك في حياتك.
- تحدّث عن وقت كنت فيه مختلفا مع زميلك.
- تحدّث عن وقت كنت فيه أحب شيء لديك.[16]

ج- كيف أعبّر؟:

وهذا يتطلب بيان توضيح طريقة ومنهجية الكتابة.

د- بأيّ شيء أعبّر؟:

وهذا يتطلب امتلاك الزّاد المعجمي والتّركيبي والتّداولي والأسلوبي والفكري والمنهجي، اعتمادا على المكتسب، واستنادا إلى البحث.

وتتضمن هذه النقطة العديد من الأمور إلى تحقيق الكفاءة في التعبير المكتوب ومنها:[17]

***- المعارف:**

- معارف لغويّة صرفيّة نحويّة معنويّة معجميّة تداوليّة.
- معارف عامّة حول موضوع التّعبير المكتوب.
- معارف حول قواعد كتابة النّص في أنواعه وأنماطه.

***- القدرات:**

- القدرة على فهم الموضوع المعالج فهما تحليليا.
- القدرة على ربط المعارف السابقة بالموضوع المعالج.
- القدرة على الالتزام بالموضوع.

***- المهارات:**

- مهارة تطبيق القواعد الصرفية والنحوية والمعنوية والمعجمية والتداولية في التعبير الكتابي.
- مهارة استثمار المعارف العامة المكتسبة سابقا.
- مهارة تطبيق قواعد كتابة النص في أنواعه وأنماطه.

***- المواقف:**

- الانفتاح الفكري.
- تقبّل الأفكار الجديدة.
- وضوح اللغة وملاءمتها للموضوع.

ويمكن إجمال كل الأسئلة السابق في أربعة محاور كبرى:[18]

1)- الحافز إلى الكتابة.

2)- مجال الكتابة.

3)- كيفية إنتاج الكتابة.

4)- الوسائل المعرفية والمنهجية للكتابة.

2- وجوب الاستناد إلى خلفية نظرية وتطبيقيّة متينة:

فمن أجل ضمان تعليم فعّال للكتابة يجب الانطلاق من أسس نظرية قويّة واتّباع طريقة تعليمية مناسبة.[19]

وفي حين نركّز في عملية على الجوانب الأربعة السّابقة، فإنّ الكتابة نفسها تتضمّن ثلاثة مستويات إجرائية تتمثّل فيما يلي:[20]

أ- مستوى الإعداد:

يمثّل هذا المستوى المطلوب إنجازه من طرف الفئة المستهدفة بواسطة التّعرف على (المجال، المحور) واستيعاب البنية التّركيبيّة والدّلاليّة لنص الموضوع، وإدراك حدود المُعطى والمطلوب، والمساهمة في صياغة وتوزيع نقط التّصميم اعتمادا على طريقة العمل: عمل فردي (مجموعة صغرى) أو (مجموعة كبرى).

ب- مستوى الإنجاز:

يمثّل هذا المستوى فرصة خوض تجربة الكتابة (بواسطة المحاكاة أو الإبداع) ويتيح للمتعلم توظيف مكتسبه المعرفي واستثمار زاده الدّراسي وتحقيق ذاتيته بفضل التّواصل التّكويني وطرح آرائه وتصوراته وملاحظاته حسب اقتناعه الشخصي.

ج- مستوى التّقويم[21]:

يمثّل هذا المستوى المرآة التي تنعكس عليها حقيقة المتعلم التّكوينية(في مجال: المعارف- الأفكار- المعلومات- المفاهيم- المهارات- التقنيات- الانفعالات- الإحساسات- التّذوق..... تبعا لمحتوى تجربة الكتابة المنجزة).

وهذا المستوى يخوّل تصحيح المسار التّكويني للمتعلم يجعله مساهما في بناء شخصيته ففضل التّقويم الذاتي ومتطلعا إلى تحسّن أفضل.

ونشير إلى أنّه دائما وأبدا يجب على المعلّم أن يبقى مسايرا وموجّها في كافة هاته المستويات، ففي مستوى الإعداد يعمل على إعداد المطلوب بدقّة ووضوح، بحيث يتناسب مع المتعلّمين في كافّة المجالات، ومن ثمّ يقوم بشرحه شرحا كافيا، وعند الإنجاز يجب أن يكون متابعا وموجّها للمتعلمين شارحا ومبسّطا الصّعوبات التي قد يواجهونها، ومن ثم يأتي دور أخير أساسي للمتعلّم وهو تقييم العمل الكتابي وتقويمه، وهنا يجب على المعلّم أن يتساهل مع ما قد يقع فيه المتعلم من أخطاء في أدائه اللّغوي؛ لأن الخطأ يمثّل وسيلة هامة يختبر بها المتعلم صحّة بعض الفرضيات التي كوّنها لنفسه، كما أنّها تمكّنه من قياس مدى صحة قاعدة معيّنة[22]. كما أن من شأن قبول لغة المتعلّمين على علاّتها في المراحل الأولى تشجّعهم على تحويل أفكارهم الكامنة في داخلهم إلى كلمات ولا تحبطه فيصمت، لذا فقبول ما يكتبه المتعلم على علاّته في المراحل الأولى للكتابة يشكّل قاعدة أساسا لكل تكوين في مهارة التعبير.[23]

لذا فعلى المعلم ألا يتّجه في التّقويم إلى الأخطاء الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة، بل عليه أن يركّز على تقنيات التّعبير ووسائل اتّساق وانسجام النّص المكتوب أكثر في المراحل الأولى.

وتدعيما لطريقة تعليم الكتابة، فإن مهمّة المعلم لا تنحصر في تمكين التلاميذ من التّحكم كتابيا في أنماط نصيّة كيفما اتّفق، بل عليه أن يتأكد من مدى قابليتها للتّوظيف، ومستوى مردودها البيداغوجي، لذا يتطلب مجال المرجعية النّظرية العودة إلى نوعين من الأبحاث، يتمثل النّوع الأول في: الأبحاث والدّراسات حول نحو النّصوص(la grammaire des textes)، ويتمثل النّوع الثاني في: الأبحاث المتعلّقة بالمظاهر والجوانب التّداولية (pargmatique) والتواصلية (communicative) للخطاب[24].

3- وجوب إعطاء وقت كاف للتّدرّب والمران:

إن التّدريب مطلب تربوي وتعليمي لا بدّ منه في كلّ طريقة تعليمية تنشد النّجاعة والفعاليّة، ففي عملية تعليم الكتابة نجد أن التّدريب يمنح المتعلم فرصة الاستعمال اللغوي الفعلي، كما يوفّر فرصة من شأنها دعم عملية البناء والتّكون لجهازه اللغوي المعرفي.

كما يعدّ التّدريب من أهم الوسائل التّي تساعد المتعلّم على ترسيخ كل ما تعلّمه من معارف وما اكتسبه من قدرات وكفاءات.

وعلى هذا الأساس يجب الاهتمام به، خصوصا أنّ المعلمين كثيرا ما يشتكون من ضيق الوقت المخصّص للتّعبير، لكن نشاط التّواصل الكتابي المقترح ذي السّاعتين من الزمن يوفر الوقت الكافي للتّدريب، حيث يرى "عبد الرحمان الحاج صالح" أنه يجب ألاّ تقلّ مدة التّدريب عن ثلاثة أرباع الحصّة(وهيهات أن يكون هذا الأمر في واقعنا التّعليمي)، لأنّنا لا نبالغ إن قلنا بأنّ العمل الاكتسابي للّغة كلّه تمرّس ورياضة متواصلة كلما توقّفت توقّف معها النّمو اللّغوي، وصارت الملكة فيها شيئا فشيئا إلى الزوال حتى ولو كان صاحب هذه الملكة يحفظ قواعد اللغة أو سنن الكتابة كلّها.[25]

إن ما يمكن استنتاجه واستخلاصه من عرض العديد من الإجراءات الخاصّة بتعليم الكتابة هو أن آلية بناء النّص الكتابي تقوم على استثمار عدّة نشاطات، والتي يجب أن تتالى على الوجه الآتي(وهذا بالطبع بعد اكتساب كل القدرات التي أشرنا إليها):

1)- رسم تصوّر للنّص.
2)- وضع تصميم للنّص.
3)- تنظيم الأفكار في النّص.
4)- تأطير الأفكار في النّص.
5)- كتابة النص كتابة أوّليّة.
6)- تصحيح النّص.
7)- إعادة كتابة النّص.
8)- وضع النّص بصيغته النّهائيّة.

إنّ كل هاته الخطوات ما هي إلا نقاط رئيسية تتفرع منها نقاط أخرى تساهم بشكل أو بآخر في كتابة نص وظيفي متّسق ومنسجم، ولكن لكي نضمن نجاح العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة الكتابية يجب علينا ما يلي:

1. توضيح أهداف نشاط التعبير الكتابي(الكتابة).
2. الانطلاق من نصوص أساس بنوع معيّن وبنمط تعبيري محدد.
3. تحويل الكتابة من عمل مفروض إلى عمل مرغوب.
4. انتقاء الموضوعات المشوّقة والمناسبة لمراحل نموّ المتعلّمين العقليّة والانفعاليّة والعاطفيّة وغيرها.
5. تغليب الطّابع الوظيفي الحياتي على نشاط الكتابة.
6. ربط نشاط الكتابة بنشاط القراءة والمطالعة ربطا لا انفكاك منه.
7. وضع إطار كتابة لكل نوع من النّصوص ونمط من التعبير.
8. ترسيخ فكرة إعادة الكتابة في ذهن المتعلّمين.
9. تدريب المتعلم على الالتزام بالنشاطات المكوّنة لعملية الكتابة التزاما دقيقا، وهي تلك التي أشرنا إليها سلفا في هذا البحث.

إذا، هذه جملة من الإجراءات العامة والفعّالة للتعامل مع أيّ نص من النّصوص المكتوبة، مع بعض الاختلافات والإضافات التي قد تقتضيها أشكال ومضامين الموضوعات المختلفة، ولكن هذه المسائل على أهميتها لن تكتب لها الفاعلية ما لم ينفث فيها المعلّم من فاعليته، وفاعليته تتمثل في سمو ثقافته وحسن ديباجته وطريقته في تركيب هذه الوسائل بعضها في بعض واستثمارها بطريقة مثلى وفق ما تدعو إليه الدّراسات التّربوية واللّسانيّة الحديثة، خصوصا النّصيّة منها والتّداوليّة كما مرّ معنا في صفحات هذا العرض.

وما يجب أن نختم به هذا النّشاط هو تذكيرنا الدائم بوجوب اعتماد المعلّم على أسس نظريّة وتطبيقيّة متينة(أبحاث) تساعده على تحسين كفاءاته، بحيث يتمكّن من تجاوز العقبات التعليميّة في قراءة النّصوص وتحليلها من منظور تعليمي ممنهج وبسيط، ومن الأسس والأبحاث التي تعينه على ذلك ما يلي:

***- الأبحاث حول البنى الصغرى للنّص(les micro-structure):**

والمتمثلة في تحديد عوامل انسجام النص وتماسكه وتدرّجه(sa progression).

***- الأبحاث حول البنى العليا(super-structure)أو البنى الكبرى للنص:**

والمتعلقة بأنواع النصوص وخصائص كل نوع(السردية، الوصفية،...).

***- الأبحاث حول استعمال النصوص في مختلف التفاعلات الاجتماعية**[26].

وتشمل البحوث النّصيّة والتّداوليّة وغيرها، مما يساهم في بيان توظيف النّصوص في المواقف الحياتيّة الطّبيعيّة.

2.3- من الإجراءات المقترحة لتناول نشاط التّواصل الشّفوي:

للتّواصل الشفوي أهمية كبيرة في حياة الإنسان تظهر من تفاعله مع أبناء المجتمع في شتّى مجالات الحياة، لذا لا يمكن الاستغناء عنه؛ لأنّ حاجة الإنسان إليه أشبه بحاجته إلى الهواء والماء.

ومن هذا المنطلق ينبغي على التّربويين إيلاء التّواصل الشّفوي أهميّة كبرى؛ باعتباره يمثّل الجانب الوظيفي من اللّغة.

ولعلّ أهم أسباب ضعف المتعلمين في التّواصل الشّفوي يعود إلى غياب الاستراتيجيات التّعليميّة والطّرائق الحديثة المعتمدة في تدريسه، والتّي تحفّز المتعلمين على اكتساب هذه الكفاءة التّواصليّة.

وممّا يعكس ضعف هذه الكفاءة لدى المتعلمين هو تفاديهم الخوض في حديث شفوي في حصص اللّغة العربيّة، وكذا إخفاقهم في مواجهة المواقف الحياتيّة المختلفة ممّا يؤدي إلى اضطرابهم وفقدانهم الثّقة بالنّفس.

وعلى الرغم من أن المتعلّم يجب أن يكون محورا للعملية التعليميّة التّعلّميّة في كافة الأنشطة، إلا أنّه في هذا النّشاط بالذّات نجد أنّ المعلّم هو الذّي يلعب كافّة الأدوار مع بعض المتعلّمين فقط، وهو ما يطرح تساؤلات عديدة حول محتوى هذا النّشاط وطريقة تقديمه، وكذا مدى فعاليته في إكساب المتعلم كفاءة التّواصل الشّفوي.

وفي هذا الإطار، سنحاول في هذا المقام تقديم بعض الإجراءات التّي قد تحسّن من فعاليّة هذا النّشاط، وذلك من خلال إدماج المتعلمين في وضعيات ومواقف حياتيّة مصطنعة شبيهة بالمواقف التّي يواجهونها في حياتهم اليوميّة منطلقين في ذلك على مبدإ هام هو "**بفعل التّواصل نتعلّم التّواصل**"، وفيما يأتي عرض لهذه الإجراءات.

أوّلا: الاعتماد على المرئي والمسموع أكثر من المكتوب:

إنّ الطّريقة المستعملة في مناهجنا وكتبنا الحاليّة تعتمد اعتمادا كلّيا على النّص للانطلاق في تقديم هذا النشاط وتناوله، إلاّ أنّ الإجراء الأكثر فعاليّة -في نظرنا-هو اعتماد المرئي والمسموع، وكذا تمثيل المشاهد في تناول هذا النّشاط باعتبار أن هذه الوسائل أقدر على تمثيل المواقف التّي يعيشها المتعلّم أكثر من النّصوص في أغلب الأحيان، فمن المرئي يمكن اعتماد أشرطة الفيديو وكذا المشاهد المصوّرة، والتّي نعرض من خلالها بعض المواقف الحيّة التي يتفاعل معها المتعلم منتجا ومحلّلا ومناقشا وناقدا، كما أنّ تمثيل المشاهد على شكل حوارات أو مسرحيات يعطي للمتعلّم أداة

حيّة يوظّف من خلالها مكتسباته ويكشف صحّتها وفعاليتها ووظيفتها في التّواصل، وكلّ هذا تحت مراقبة المعلّم الذّي يخطّط ويراقب ويوجّه ويعدّل ويصحّح متدخّلا إذا لزم الأمر ذلك.

وخدمة لهذا الأمر نقترح إعداد محتوى خاص بالتّواصل الشّفوي يتضمّن أشرطة للتّسجيل والفيديو، وكذا صورا للمحادثة وعديدا من الحوارات المسجّلة والمسرحيات التي يمكن تمثيلها، وبالطّبع فإنّ هذا المحتوى يجب أن يخضع لإعداد محكم ودقيق تحت إشراف مختصّين في هذا المجال.

ثانيا: عرض المحتوى ومناقشته:

باعتبار أن محتوى التّواصل الشّفوي ووسائله تختلف من حصة إلى أخرى، فإنّ الإجراءات المتّبعة تختلف تبعا لذلك، لكن في الوقت نفسه تتّفق في إجراءات عامّة يمكن تلخيص أهمها في النّقاط الآتية:

- تحديد الكفاءات المستهدفة من الحصّة بدقّة.
- اختيار المحتوى التّواصلي المناسب الكفيل بتحقيق تلك الكفاءات.
- الإعداد المسبق لهذا النّشاط من طرف المتعلّمين، خصوصا إذا كان المحتوى تمثيلا لحوار أو مشهدا أو مسرحيّة.
- عرض المحتوى وتحليله ومناقشته، ويختلف هذا الإجراء حسب المحتوى والوسيلة المعتمدة، فمثلا لو وظّفنا شريط الفيديو فإنّ المعلّم يجب أن يطلب من متعلّميه التّركيز على نقاط معيّنة، ليأتي فيما يعد مناقشة ما تمّ عرضه في هذا الفيديو من نواح عديدة تخصّ التّواصل الشّفوي من قبيل:

* شخصيّة المتحدّثين وهيئاتهم وثقافتهم وتقاليدهم.
* طريقة حديثهم: كفاءة التحدّث لديهم، أصواتهم، وضعياتهم.
* مبادئ الحوار الموظّفة وآدابه.
* كفاءاتهم اللّغويّة: وهنا قد يعالج المعلم بعض الظّواهر النّحويّة والصّرفيّة والصّوتيّة والدّلاليّة ووظائفها، والتي لها أثر في التّواصل أو تكرّر ذكرها.

ثالثا: استخلاص النّتائج:

ويتخلّل هذا الإجراء عمليّة المناقشة ذاتها، وكذا بعد الانتهاء منها، وفيها يستخلص المعلم بمعيّة المتعلّمين أهم النّتائج المتوصّل إليها أثناء المناقشة وبعدها، والتّي يمكن أن نسجّلها تحت عنوان "**أتواصل مع الآخرين شفويّا**"، ومن أمثلتها:

- تسجيل أهم مبادئ الحوار والمناقشة وآدابهما[27].
- استراتيجيّات التّخاطب وكيفيّة توظيفها.

- معاني بعض الألفاظ وسياقات استعمالها.

رابعا: تقييم الكفاءات المكتسبة وتقويمها من خلال عمليّة التّدريب:

بالطّبع يعدّ نشاط التّواصل الشفوي كلّه عمليّة تدريب على كفاءات التّواصل الشّفوي تتخلّلها عمليتا التّقييم والتّقويم[28]، لكن هذا لا يمنع المعلّم من إعداد تدريب متكامل في نهاية الحصّة يقيّم من خلاله مكتسبات المتعلّمين تقييما ختاميّا من أجل ترسيخها. ويتضمّن هذا الإجراء القيام بأدوار معيّنة أو تمثيل مشاهد أو حوارات وغيرها بطريقة عفويّة دون الإعداد المسبق لها.

إذا، هذه بعض الإجراءات التي رآها البحث أنّها كفيلة بتحقيق فعاليّة ونجاعة في تناول نشاطي التّواصل(الكتابي، الشّفوي) المقترحين، وبالطبّع يبقى المجال مفتوحا للمعلّمين لتعديل هذه الإجراءات أو إضافة أخرى حسب ما يقتضيه الموقف التّعليمي التّعلّمي باعتبارهم مسيّرو العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة وموجّهوها.

4- خاتمة:

لقد حاولنا في هذا العرض الموجز إعطاء نفس جديد لتعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في مدارسنا، وذلك من خلال اقتراح تقسيم جديد لأنشطة اللّغة العربيّة يقوم على أساس لساني ووظيفي تعليمي متين يستثمر كلّ مستجدات الدّراسات الحديثة(التّعليميّة، اللّسانية، الأدبيّة، والنّقديّة،....وغيرها).

وبالطّبع، فإن الإجراءات التّي قدّمها العرض لتفعيل نشاطي التّواصل الشّفوي والكتابي المقترحين لن تكون مكلّلة بالنّجاح، ما لم يصاحبها وجود معلّم كفء متمرّس مؤمن بالتّغيير، وقادر على التّحكم في الموقف التّعليمي التّعلّمي بجزئياته المتغيّرة؛ والذّي يحتاج إلى التّحضير الجيّد والتّوجيه والتّعديل كلّما اقتضى ذلك.

الهوامش:

[1]- استعملنا هنا مصطلح التواصل بدل التعبير؛ لأنه(التواصل) أوسع وأشمل، فالتعبير مظهر من مظاهر التواصل، وقد يلزم طرفا واحدا(حديث النفس مثلا)، في حين أن التواصل يدل على وجود طرفين، كما يجعل هدف التعلم وكفاءاته واضحة، فعندما يقبل المتعلم على إحدى النشاطين يعلم ماذا سيفعل، وكذا يتشوّق إلى معرفة الوظائف التي سيكتسبها ضمن هذين النشاطين.

[2]- عبد اللطيف الصوفي، فن الكتابة (أنواعها، مهاراتها، أصول تعليمها) للناشئة، دار الوعي للنشر والتوزيع، الجزائر، ط3، 2009م، ص:240.

[3]- Voir ,Fayol. « L'emploi des temps verbaux dans les récits écrits, étude chez l'enfant, l'adulte et l'adolescent », Bulletin de psychologie, Tome XXXVIII, n°371, 1985,p :357-358.

[4]- Gregoire. J. Pierrart. B., «Evaluer les troubles de la lecture, les Nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques », De boeck, Paris, Bruxelles, 1ed, 1997,p :106.

[5]- Hupet. M, «Lecture, écriture et dyslexie, une approche cognitive »,Délachaux et Nestlé, Paris, 1989,p :84.

[6]- Fayol. M.loc,p :363.

[7]- ويمكن أن نطلق عليها: البنية الصغرى (micro-structure)، حيث يحدث فيها الترابط الصرفي التركيبي، والاتساق الجزئي فيما بين أفعال الكلام وتعدد المتخاطبين وتعاون المتحاورين.

[8]- أنطوان صيّاح وآخرون، تعلّمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2006م، ج:1، ص:66.(بتصرف)

[9]- ينظر، الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، برنامج السنة الأولى-جذع مشترك آداب-أنموذجا- (دراسة وصفية تحليلية نقدية)، رسالة دكتوراه، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر،2007-2008م، ص:33.

[10]- أنطوان صيّاح وآخرون، تعلّمية اللغة العربية، ج:1، ص:66.(بتصرف)

[11]- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، رسائل الجاحظ، تح: محمد باسل عيون السود، منشورات دار الكتب العلمية، بيروت،ط1، 2000م، ج3، ص:31.

[12]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان موفم للنشر، الجزائر، 2007م،ص:231.

[13]- محمد الأخضر الصبيحي، اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات، منتدى الأستاذ(دورية أكاديمية محكمة تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة)، قسنطينة، ع:3، أفريل 2007م، ص:52.

[14]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص:226.(بتصرف)

[15]- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، (د.ط)، ص:25.(ولمزيد من التوسع، ينظر، أيضا ص:23-24 من نفس المرجع)

[16]- عبد اللطيف الصوفي، فن الكتابة (أنواعها، مهاراتها، أصول تعليمها) للناشئة، دار الوعي للنشر والتوزيع، الجزائر، ط3، 2009م، ص:43-44.

[17]- أنطوان صيّاح، تقويم تعلم اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، (د.ط)، 2009م، ص:74.

[18]- محمد لحويرات، الإنجاز الدّيداكتيكي، ورقات من الميدان ... و إلى الميدان – مطبعة تينمل للطباعة و النشر، مراكش، (د.ط)، 1994م،ص:118.

[19] - Yve Renter, Enseigner et apprendre à écrire ,E.S.F éditeur, 2ème édition ,Paris, 2000, p :75.

[20] - محمد لحويرات، الإنجاز الديداكتيكي، ص:119.

[21]- ونميّز هنا نوعين من التقويم، فنجد التقويم التربوي(Evaluation éducative) والذي يهتم بمجالات عدة، بدءا بالمتعلم إلى المنهاج بمكوّناته المختلفة إلى الهيئات المشرفة على التربية والتعليم إلى الهياكل...الخ. وكذا التقويم البيداغوجي(Evaluation pédagogique) الذي يهتم بتقويم عمل المتعلم قبل وأثناء وبعد العملية التعليمية التعلّمية(لمزيد من التّوسع، ينظر، محمد الطاهر وعلي، التقويم البيداغوجي أشكاله ووسائله، دار السعادة للطباعة والنشر والتّوزيع، الجزائر، (دط)، 2003م، ص:11.)

[22]- محمد الأخضر الصبيحي، اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات، منتدى الأستاذ، ص:48-49.

[23]- أنطوان صيّاح، وآخرون، تعلّمية اللغة العربية، ص:86.

[24]- محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008م، ص:126.[24]

[25]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص:234.(بتصرف)

[26] - Yve Renter, Enseigner et apprendre à écrire, p :120.124.

[27]- خصوصا أن المتعلّمين يجهلون مبادئ الحوار وآدابه.

[28]- لعلّ من أهم أسباب ضعف التواصل الشّفوي هو عدم وجود طريقة تقييميّة وتقويميّة واضحة.

مكونات الشعرية في المجموعة القصصية
" ما لا يوجد في الرمل" لعبد الواحد بن عمر

د.يوسف بديدة
جامعة الوادي – الجزائر

ملخص:

تحاول هذه الورقة اكتشاف جماليات القصة القصيرة جدا، مثلما تحاول أن تقدم التفسير العملي لمعنى "شعرية النص" انطلاقا مما يقترحه النص نفسه من خصائص، لا مما تفرضه العمليات التنظيرية الجاهزة، وفي الوقت نفسه يتم تأكيد نسبية الفرضيات العلمية، حيث ماهو شعري في سياق ما، أو في جنس أدبي ما، يفقد هذه السمات التي تصنع شعريته عند تغيير السياق أو الجنس الأدبي، وهو الإجراء القرائي ينطلق أساسا من تشريح المدونة القصصية الموسومة بـ:" ما لا يوجد في الرمل" للقاص عبد الواحد بن عمر.

:Abstract

This paper tries to discover the aesthetics of the very short story, just as it tries to provide a practical interpretation of the meaning of the "poetics of the text" the characteristics of the text, not imposed by the ready theoretical processes, at the same time is confirmed relative scientific hypotheses, that what is poetical in a certain context, or a certain literary genre, loses these characteristics that make its poetics when changing the context or the genre, by analyzing the corpus named: "ma la youjadou firraml" by Abdul Wahid bin Omar.

حين نتواصل مع النص الأدبي- أيّاً كان جنسه - فإننا نجد أنفسنا مرغمين على أن نكون هرمينوطيقيين، مهما كان المنهج الذي نتوسله لمقاربة النص، "لأن مهمة الهيرمينوطيقا هي فهم النص... أحسن مما فهمه صاحبه"[1]. غير أن فهم النص في كليته - مثلما يرى شليرماخر - لا بد أن ينبع من فهم العناصر الجزئية المكونة له. ولا بد أن عملية تفسير النص إلى معرفة كاملة باللغة، وبخصائص النص كذلك.[2]

ونعتقد أن مقاربة النصوص المعاصرة تتميز بوجود ملمح إيجابي، في مقابل سلبية الصعوبة التي قد تواجهنا انطلاقا من غموضها وتأبيها، فكلما " تقدم الزمن صار النص غامضا بالنسبة لنا، وصرنا . من ثم . أقرب إلى سوء الفهم لا الفهم"[3]، ومن المهم جدا أن ننتبه إلى أن القراءة ليست شيئا معطى بوساطة النص الذي نقرأه، بل هي فعل نقوم بإنمائه عبر سفر خيالي عقلي، ومن الملاحظ أن وعي القارئ مراقب من طرف لاوعي النص المكتوب، والقارئ الجيد ضروري لتشكيل النص وإتمامه،

وإلا بقي مبتورا وناقصا، حيث الكلام نصفٌ يقوله المتكلم ونصفٌ يسمعه المستمع، وربما كانت القراءة استنطاقا لصمت الكتابة، أي أن نتيح فرصا للكلام والتواصل، وكذا كشف الأسرار والمضمرات مع ملء الفراغات، حيث نقول في الأخير ما كان منطوقا به في صمت.[4]

والحل - فيما يذهب إليه بارت - يكمن في التوقف عن قراءة مؤلفي اليوم عن طريق الالتهام والابتلاع، حيث يجب أن يتم ذلك بوساطة الاستقطاب المحكم، واسترجاع الفراغ الذي كانت تمارس فيه القراءات القديمة، بحيث يجب علينا أن نكون قراء أرستقراطيين.[5]

سنحاول الوقوف على بعض الملامح التطبيقية للمقولات النظرية آنفة الذكر، من خلال تحليل بعض مكونات المدونة المختارة، وهي مجموعة قصص قصيرة جدا صدرت في كتاب للقاص الشاب عبد الواحد بن عمر، ضمن مطبوعات مديرية الثقافة لولاية الوادي سنة 2012، وقد وسمها بـ: "ما لا يوجد في الرمل"، ولا نجد على صفحة الغلاف أية إشارة تدل على طبيعة نصوص الكتاب؛ أي أننا لا نجد بعد العنوان إلا كلمة: نصوص.

1 . شعرية الفقدان الظاهري للتماسك النصي:

إذا كان على النص أن يقدم لنا الدليل على أنه يرغب فينا فإن هذا الدليل قائم في الكتابة نفسها، حيث هي أساسا علمُ مُتعِ اللغة.[6] هذا التصور يفرض علينا نفسه حين نقرأ نصا من قبيل قصة "تعزية"- وهي إحدى قصص المجموعة التي تشكل المدونة المدروسة حيث يقول المؤلف:

مضى شهر على قبر صديقي ..

فتحت نقالي وقرأت آخر رسالة يسأل فيها عن صدري ..

ما نامت أمي ليلتها، وباتت تحرس صدري حتى الفجر

في الصباح، ماتت أصابعي ..

احترق نقالي في يدي ..[7]

من المسلّمَ به أن القصة القصيرة جدا نص مفارق.. ولكن.. ماذا تعني " المفارقة" في أبسط دلالاتها؟ هل تعني تغييب المكرر والجاهز والمبتذل، وهي في ذلك تحقق الوظيفة الثالثة من وظائف القصيدة المعاصرة: الجمالية؟ أم تعني الإدهاش، أيا كانت طبيعته وأشكاله؟

التقنية العامة الموظفة في أغلب نماذج القصة القصيرة جدا تنسحب على قصة "تعزية"، حيث غياب أدوات الربط التي يُفترض أن يحقق وجودها تماسك البناء النصي الذي تحقق من خلال تفعيل الغياب عند وضعه في سياقه النفسي المناسب. هذا السياق نشعر بوجود بعض ملامحه التي ظهرت عند محاولة " تفصيح اللغة المحكية" حيث تتكون من النسق اللغوي التالي:

. مضى شهر على قبر صديقي.

. فتحت نقالي.

. ماتت أصابعي.

. احترق نقالي.

يأتي إضمار أدوات الربط متسقا تماما مع البدائل المتمثلة في الاعتماد على أساليب التشخيص والتجسيد والسخرية الاستعارية لبيان المرارة التي يتجرعها كل من يقف عاجزا أمام "سخرية القدر". وفي الوقت نفسه يأتي دالا على تأثير سرعة العصر على إيقاع حياة الإنسان المعاصر، وهو الأمر الذي أشار إليه **إليوت** في القرن الماضي حين " لاحظ في مقال مبكر له أن ضجة الآلة التي تدار بالبترول قد غيرت من الحساسية المرهفة عند الشعراء"[8]، والأمر يظهر بشكل أكثر وضوحا كلما تقدم الزمن بالناس وبالحياة.

2. شعرية التناص:

كان العجز هو الموضوع الرئيس في قصة "تعزية" التي مرت بنا سابقا، وقد تعزز واقعيا من خلال السلطة الأبوية التي كانت حاضرة في القصة الموسومة بـ "خيار":

خيّرني أبي بين أمرين:

إما أن أستمر في رعي نعاجه حتى تشيب لحيتي

وإما أن يكسر الحاسوب على رأسي.

لم أقل أف.. فخرجت بالقطيع ألعب..

في المساء رجعت أبكي..

. أين نعاجي يا فتى؟؟

. أكلها الذئب ...؟؟!![9]

تتأسس شعرية هذه القصة على مبدأ قلب الأدوار والمواقف؛ حيث يتم استحضار بداية قصة يوسف عليه السلام مع إخوته حينما كادوا له واتهموا الذئب بأكله، وهنا يتأسس التحول الكبير حينما يحدث الانقلاب من وضعية الأب العطوف المشفق إلى هيئة أب متجبّر مستبد لا يرضى إلا أن تُفصّل ملامح مستقبل الابن على مقاسه. أما الابن الذي خرج بالقطيع راتعا لاعبا فقد عاد منفردا - على عكس السياق القرآني الجمعي - بعد نفوق الأغنام. والشيء المميز في سيرورة القص هو أن الإخوة لا دور لهم في ما حدث، حيث تم تغييبهم بشكل مطلق.

"الأخوّة" الغائبة في النص السابق سجلت حضورها في قصة "مفاضلة" ذات البُعد العتابي الساخر. يقول الكاتب:

قال لي جدّي:

. أخوك تسلق مائة نخلة، ولقّح كل العراجين

وأنت نائم ..

. لقّحت حتى نفد غبار الطلع، سقيت، جنيت، أكلت

..

وأنا نائم ..[10]

يحدث تبادل الأدوار مرة أخرى، ولكن بتفعيل السخرية الصامتة هذه المرة، فإذا كان تقديم الدروس الواعظة في التصور الأبوي التقليدي نابعا من منطلق "وبضدها تتميّز الأشياء"، فقد تم الرد على الطرح الأبوي انطلاقا من قلب الحجة نفسها؛ فإذا كان الأخ قد "تسلق مائة نخلة، ولقّح كل العراجين" عند نوم الذات المخاطَبة، فالأفعال المقابلة: التلقيح والسقي والجني والأكل، قد حدثت خلال السياق الزمني نفسه، وهو الحجاج الذي يعيد إلينا قصة اللص الذي واجهه القاضي بوجود عشرة شهود إثبات رأوه في أثناء القيام بالسرقة، غير أن اللص أجاب بكل هدوء قائلا إنه قادر على إحضار مئة شاهد لم يروه في أثناء القيام بعملية السرقة؛ أي أن شهود النفي أكثر من شهود الإثبات، وهو احتجاج قوي جدا من منطلق الفلسفة التي اعتمدها كل من الأب والقاضي، في القصة المدروسة والقصة الممثَّل بها.

الإعجاز المتحدّث عنه في التحليل السابق وجد له معادلا قصصيا في القصة الموسومة بـ"معجزة" حيث يقول القاص:

الأولاد يلعبون الكرة.. قبل أن يرتدّ إلي طرفي

أبصرتُ الزقاق خاويا

من تسلق نخلة فهو آمن، ومن رفع حذاءه فهو آمن

شيخ ألقى عصاه..

فإذا..[11]

يجمع النص بين شعريتين بينهما شيء من القواسم المشتركة؛ الحذف والتشظي. والسؤال الذي يفرض نفسه هو: ما العلاقة التناصية بين قصص الأنبياء الثلاثة: سليمان وموسى ومحمد عليهم الصلاة والسلام؟ هل لتغييب البعد الزماني والبعد المكاني مسوّغ لمثل هذا الإجراء التوظيفي؟

إن التشظي الناتج عن تنقّل الدلالة بين عصور رسالية متباعدة يتماثل إلى حد كبير وتناقل الكرة بين أرجل الأولاد. ولكن.. ما الذي جعل الزقاق خاويا؟ نعتقد أن ذلك يعود إلى التعادل الموضوعي بين آليات الحركة التي يفرضها الإيقاع الحياتي السريع، مثلما تفرضها المفاجئات السارة والحزينة في هذا الزمان الكاسر لآفاق توقعاتنا على كل الأصعدة... إنه الاغتراب المرير الذي يشعر به كل من يملك حدا أدنى من الوعي ومن رهافة الحس.

ويمارس الناص شكلا تجريبيا في قصة "خشوع" حيث يقول فيها:

الركعة العاشرة، أتلو خاشعا:

" أفلا ينظرون إلى الإبل كيف خُلقت"

أشار إليّ أحدهم:

. أفلا تنظر إلى القبلة أين رُفعت؟؟

جلستُ ألعن وجهك على سبحتي[12]

يمكن أن نلاحظ بوضوح افتقار النص إلى أدوات الربط التي تسهم في إحداث شكل من أشكال التماسك النصي خلال السياقات السردية التقليدية. غير أن هذا الافتقار قد يكون أحد آليات شحن النص بالمضمرات التي تسهم في رفع درجة شعريته، عبر تفعيل أنساق الحذف الناتج عن الهوة الدلالية التي يُحْدثها تحويل النص إلى عدد من "اللقطات اللغوية"، وهو الأمر الذي يذكّرنا بعمليات المونتاج الضرورية لإحداث نوع من المقبولية في الصور السينمائية المعروضة.

ونجد أنفسنا مرغمين على طرح الأسئلة التالية:

هل يمكن أن يكون العدد "عشرة" دالا على السياق " التراويحي" للصلاة بحكم أنها تتكون في العادة من عشر ركعات؟ وهل يمكن أن يكون السياق الزماني هو اليوم السادس والعشرين من رمضان؛ أي ليلة القدر؟ ثم ما هذا الالتفات المتعدد من (أفلا ينظرون) إلى (أفلا تنظر)، ثم من (أشار إليّ أحدهم) إلى (جلستُ ألعن وجهك)، وأخيرا من "الصلاة" إلى "الذكر"" الذي تمثله " السبحة"؟

هنا نستحضر درامية الأسلوب الأدائي عندما نفتح الباب على قراءة تقول بمونولوجية الدلالة، حيث مغالطة القارئ تتم عبر التخلص من قانون الوحدات الثلاث، ليتم الانتقال من نوع سردي إلى نوع آخر بوساطة هذا التخلص. ولكن التخلص اتسع ليشمل السياقات التي قد تلقي شيئا من الضوء على احتمال دلالي ما، وبخاصة عندما نعلم أن تعقيد مضايق التأويل قد تم من خلال شحن النص بعدد من الثنائيات الدلالية التقابلية: (ينظرون ــ تنظر)، (أحدهم ــ وجهك)، (أتلو ــ ألعن)، (الإبل . القبلة)، (الركعة . سبحتي).

3. شعرية التوظيف البلاغي الجديد:

قد نتفاجأ بالحضور المختلف للبلاغة العربية التي تكسر آفاق توقعاتنا، وتفرض علينا إعادة النظر في بعض تنظيراتنا التعريفية حين نلاحظ النهاية الشعرية. تقول قصة "انتظار":

قالت: لم أنت نحيل هكذا

يا حبيبي؟

قلت: صائم.. وعيناك لا تعرفان الغروب؟؟!![13]

يُجمِع عدد من المهتمين بالحديث عن الصورة الشعرية، على أنه " تم الاستغناء - في الصورة الشعرية - عن الكناية والمجاز المرسل اللذين يتأسسان على مبدأ المجاورة لأنهما يخلوان من

عنصري الإيحاء والخيال"[14]، ذلك أن " الكناية يمكن أخذها في معانيها الحرفية، دون افتراض وجود معان ثانية لها"[15]. غير أن هذا النص يأتي لينسف شيئا من ثبات هذا الاتجاه وصحته؛ فالكناية الواردة في السطر الأخير ترسم صورة شعرية عميقة الدلالة على الرغم من بساطتها الظاهرة.. إنها تجمع بين التقرير والعتاب والاستياء والأسف في آن واحد. هذه النتيجة تؤكد نسبية الحقائق العلمية التي قد تتأكد صحتها إلى حين نقضها أو تعديلها من طرف سياق معرفي جديد.

ويستثمر الكاتب تشريح الواقع الاجتماعي الذي لا فرق عند بعض أطرافه بين البنية السطحية وبين البنية العميقة، بينما تتساويان عند النظر إلى الأفعال الممارسة بشك قصدي. تقول قصة "نعل إلى الله":

ملأ قدميه أحذية وهرب..

خمسون صلاة كانت كافية كي تمشي القرية حافية

ذات عِشاء.. أُمسك من نعله.

. لماذا تسرق أحذية المصلين؟

. أجنحة الملائكة بها أعرج إلى الله!![16]

هذا الإجراء يتكرر في قصة أخرى بشكل مختلف بعض الشيء، حيث الأمر يتصل بتنوع إجرائي معقد، كالنموذج الذي تقدمه قصة " فيزياء غبية":

صنع من كراسته صاروخا ذكيا.

قال لزملائه:

. غدا لن تجدوا سبورة ولا مصطبة،، وداعا يا

جدول الضرب

قال صغيرهم:

. هذا لن يصل حتى إلى جدي الذي يجلس

هناك.

جاءت الجدة:

. أين علبة الكبريت يا لصوص؟[17]

هل كان عبد الواحد بن عمر يعلم بهذا التوافق العددي بين الصلوات الخمسين وعدد المرات التي ذُكرت فيها القرية إفرادا وجمعا في القرآن الكريم؟! العجيب أن القرية ذُكرتْ في صيغة الإفراد 33 مرة، منها 29 مرة سلبا، وذُكرت 17 مرة في صيغة الجمع، منها 11 مرة سلبا) فيكون العدد الإجمالي لورود هذه الكلمة هو: 50.

تتصل " القرية" دلاليا بحقل دلالي سلبي بحسب انتمائه إلى سياقات قرآنية مختلفة، وتتم محاولة تحوير هذه السلبية بوساطة استحضار الفضاء الصوفي عبر الحديث عن الملائكة وعن العروج إلى الله، وهو الأمر الذي يتم من خلال مصادرة على عقول المتلقين الذين لا ينتهون إلى البتر المنطقي الناتج عن التطبيقي اللاشعوري للمبدأ المكيافيلي الشعير: الغاية تبرر الوسيلة.

وإذن، لم يكن "الصاروخ الذكي" إلا معادلا فنيا للبطل الذكي، ولم يكن "جدول الضرب" إلا الواجهة التمويهية للضرب الممارس بشكل فعلي في قاعة الدرس، والقصة برمتها معادل سردي للعمل المخابراتي الذي يروّج لمعركة تقوم دعائيا في أرض، وتحدث فعليا في أرض أخرى، من خلال سياقات زمانية وعاطفية مختلفة. ونلاحظ أن الوسائل التي تمارس مراوغة فنية ليست وسائل جديدة على الإطلاق، غير أن الجديد يتمثل في إنشاء خرائط غير عادية، تتوزع آليات التشعير فيها عبر عدد من المكونات البلاغية البسيطة أفقيا، البعيدة عموديا : التورية، السخرية، النفي والاستفهام.

لم تتم معرفة دلالة التقرير في:" صنع من كراسته صاروخا ذكيا" إلا عند الوصول إلى الجزء الأخير من القوس المغلق للدائرة: " أين علبة الكبريت يا لصوص؟"، وهو توظيف يأخذ من مصادر تراثية عديدة ومتنوعة، حيث الأبعاد الحقيقية للخطاب لا تتضح إلا بعد الاتصال بالخاتمة التي تقوم بفكّ الشفرة وتحرير الدلالة، ومن ذلك ما رُوي عن استشهاد عمر بن الخطاب رضي الله عنه، حين طلب من أبي لؤلؤة المجوسي غلام المغيرة بن شعبة أن يصنع له رحى، فقال له أبو لؤلؤة: سأصنع لك رحى يتحدث بها الناس، فقال عمر رضي الله عنه: إنه يتوعدني.. ثم اغتاله فيما بعد، تماما كما توقّع.

4. شعرية التشظي والتراكم:

يقول رولان بارت:" إن ما أتذوقه في سرد ما ليس إذن هو مضمونه أو محتواه المباشر، ولا حتى بنيته، بل ما أتذوقه هو تلك الخدوش التي أوقعها على الغلاف الجميل: أعدو، أقفز، أرفع رأسي، أغوص من جديد.[18] هذه الفقرة نزعم أنها تنطبق على النص التالي الموسوم بـ" 4" تنظيرا وإجراء. إنه يتحدث عن:

رقم ينعش الذاكرة، يبدأ من لا شيء كما تبدأ
كل الأرقام، وينتهي بالرابعة
إنه رقم المعجزات في حياته.. فيه:
ولد، ختن، درس، نجح..
الرقم مكتوب على جدار عمارة ذات أربعة طوابق في
صورة
فوتوغرافية

رفع نقاله..

لان، مال، ذاب، سال..[19]

يقول أبو الطيب المتنبي:

أَقِلْ أَنِلْ أَقْطِعْ احملْ علِّ سلِّ أعِدْ * زدْ هَشَّ بَشَّ تفضّلْ أَدْنِ سُرِّ صِلِ**[20]

ويقول امرؤ القيس:

أفاد وجاد وساد وزاد * وذاد وقاد وعاد وأفضل**[21]

هل كان عبد الواحد بن عمر يعلم أنه يستحضر شطحات المتنبي ـ المتأثرة بامرئ القيس ـ المعجمية في جمعه بين السطر الرابع والسطر الأخير من هذه القصة القصيرة جدا؟ ليست هناك إجابة يقينية بالتأكيد، إلا أن تكون تداعيا لا واعيا في لحظة التوهج الكتابي.

ومن وجه آخر، نادرا ما نجد قصة قصيرة جدا تتناص مع قصة من النوع نفسه. هذه القصة صنعت الاستثناء عندما أفادت ــ أو هكذا نزعم ــ من المنجز الفني للقصة الموسومة بـ:" في حوض الحمام" للقاصة المغربية **فاطمة بوزيان** حيث تقول:

" كان يشعر أن الماء الساخن يذيب كل شحمه الفائض...

يذيب كل تعبه...

يذيب شكوكه..

يذيب سوء التفاهم الذي بينه وبين البسكويت!

ي

ذ

و

ب

صار ماء لا طفولة له

فجأة تذكر مجرى الحوض

هب خائفا فعاد إليه

شحمه

تعبه

شكوكه

وسوء التفاهم الذي بينه وبين البسكويت."[22]

إنها الإفادة من دائرية النص التي تستند إلى ملمح بلاغي قديم؛ رد الأعجاز على الصدور، حيث الفرق بين الدلالة والدلالة المضادة فاصل نفسي أو تخيّلي أو إثاري بسيط جدا.

وإذا كان البناء السردي في التصور المعياري المألوف يعتمد على وجود أدوات الربط والإحالة، فهو في السياق القصصي القصير جدا قد يُبنى على الاتجاه المعاكس تماما. وإذن، فطرائق التشكيل التي يتوسلها المؤلف هي التي تحدد السياق الملائم أو السياق المضاد لتحقيق شعرية النص.

أما ما يُعتبر اقتضابا أو بترا دلاليا في التصور النقدي القديم فهو نفسه أحد مكونات الشعرية في النص السردي القصير جدا.

كما أننا نلاحظ الغياب التام لعاملي الزمان والمكان في أغلب النصوص المدروسة، وإن حضر هذان العاملان فمن خلال البعد النفسي، لا من خلال الحضور العياني المتحقق ضمن تصورات الرواية أو القصة التقليدية.

وقد لاحظنا أن ما يُعتبر مكونا من مكونات البلاغة القديمة قد يتحول إلى أداة حقيقية لتشعير النص، مثلما كان الأمر في تعريف الصورة الشعرية التي تُبعد الكناية من مجال عملها، لأنها تعتمد على مبدأ المجاورة المستندة إلى تشابه طرفي الصورة؛ حيث تم قلب هذا التصور، فغدت الكناية صالحة لتفعيل الجمالية المضمرة في الصورة الفنية، مثلما رأينا في قصة " انتظار".

وأخيرا، لاحظنا الإفادة من منجزات هذا النوع السردي الجديد نفسه، من خلال التشكيل اللغوي الذي يتوسل أعمالا قصصية مشابهة، كأعمال **فاطمة بوزيان** مثلا.

هوامش الدراسة:

[1] . محمد سالم محمد الأمين الطلبة، الحجاج في البلاغة المعاصرة، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، بيروت، 2008، ص64.

[2] . ينظر: نصر حامد أبو زيد، إشكاليات القراءة وآليات التأويل، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء- بيروت، ط7، 2005، ص22.

[3] . نفسه، ص20.

[4] . ينظر: حسن نجمي، شعرية الفضاء – المتخيل والهوية في الرواية العربية، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت – الدار البيضاء، 2000، ص77.

[5] . ينظر: رولان بارط، لذة النص،تر: فؤاد صفا والحسين سبحان، دار توبقال للنشر، ط1، الدار البيضاء، 1988، ص21.

[6] . ينظر: نفسه، ص15.

[7] . عبد الواحد بن عمر، ما لا يوجد في الرمل، مديرية الثقافة لولاية الوادي، 2012، ص6.

[8] . الشعر العربي المعاصر – قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية، دار الفكر العربي، ط3، القاهرة، (د.ت)، ص11.

[9] . نفسه، ص7.

[10] . نفسه، ص9

[11] . نفسه، ص11.

[12] . نفسه، ص30

[13] . نفسه، ص19.

[14] . عبد الكريم امجاهد، شعرية الغموض، ص187.

[15] . نفسه، ص189.

[16] .. عبد الواحد بن عمر، ما لا يوجد في الرمل، ص31.

[17] . نفسه، ص36.

[18] . رولان بارط، لذة النص، ص20.

[19] .. عبد الواحد بن عمر، ما لا يوجد في الرمل، ص42.

[20] . أبو الطيب المتنبي، ديوانه، شرح أبي البقاء العكبري، ضبطه وصححه ووضع فهارسه مصطفى السقا وآخرون، دار المعرفة، بيروت، (د.ت)، ج3، ص85.

[21] . نفسه، ص86.

[22] . جميل حمداوي، القصة القصيرة جدا جنس أدبي جديد، مدونة ديوان العرب، الاثنين 25 ديسمبر 2006، رابط المقال: http://www.diwanalarab.com/spip.php?page=article&id_article=7191

الآراء النقدية والبلاغية في شروح ديوان المتنبي
-مبحثا الطباق والمقابلة أنموذجا-

د. فيصل أبو الطُّفَيْل
جامعة القاضي عياض- المغرب

ملخص

أبو الطيب المتنبي شاعر مبرّز من طراز رفيع، شكّلت قصائده أرضية خصبة نشأت حولها جملة من الآراء النقدية والبلاغية التي أفردها أصحابها بمؤلفات خاصة، وربما جاءت مبثوثة في كتب الأدب واللغة وشروح الشعر، متداخلة بعضها مع بعض، متباينة في الحكم على ما ورد في شعر الشاعر من ظواهر لغوية ومباحث بلاغية، بين القبول والرفض، والاستحسان والاستهجان.

ولأن الإحاطة بكل هذه الآراء في حقلين شاسعين ومتكاملين هما: النقد والبلاغة، أمر لا يمكن بأي حال أن يستوفيه هذا البحث، فإن غاية ما يطمح إليه هو دراسة مختلف الآراء النقدية والبلاغية المبثوثة في بعض شروح الديوان، والموقوفة على مبحثين بديعيين هما: الطباق والمقابلة في شعر المتنبي؛ وذلك بعرضها وبيان ومواقف أصحابها وإعادة قراءتها بإخضاعها للتحليل والموازنة.

الكلمات المفتاحية: النقد-البلاغة-الطباق-المقابلة-الشروح الشعرية.

Tendances critiques et rhétoriques dans les explications du recueil d'Al-Moutanabbi
Exemples : l'antithèse et l'opposition

ABSRTACT (en Français)

Al-Moutanabbi est un poète hors pair ; son œuvre constitue un terreau fertile au sujet duquel fleurit une panoplie de thèses critiques et rhétoriques. Celles-ci font parfois l'objet d'ouvrages spécifiques et parfois elles sont disséminées dans différents essais de lettres, de langue ou de commentaires de textes. Elles sont du reste interpénétrées les unes dans les autres, portant des jugements contrastés quant aux faits linguistiques et rhétoriques contenus dans les textes de ce grand poète, jugements qui varient entre adhésion et refus, entre appréciation et rejet.

Si la présente recherche ne prétend pas à exposer l'ensemble de ces thèses, elle ambitionne tout de même à en étudier celles qui renvoient à deux phénomènes rhétoriques à savoir : l'antithèse et l'opposition. Notre propos est donc d'exposer ces différentes thèses critiques afin d'expliciter les positions de

leurs auteurs respectifs, d'en proposer une relecture en la soumettant à une analyse comparative.

Mots-clés
Critique, rhétorique, antithèse, opposition, explication de poésie

تقديم

يُعَدّ "الطباق والمقابلة" فنّين بلاغيان يدخلان ضمن البديع، وتحديدا ضمن المحسّنات المعنوية، وكثيرا ما يُذكران معا لما بينهما من تعالق وتداخل، ، قد يؤدي أحيانا إلى الخلط بينهما على مستوى الاصطلاح مع فنون بلاغية أخرى. قال ابن رشيق القيرواني : «... ومن ذلك أن يقع في الكلام شيء مما يستعمل للضدين، كقولهم جلل بمعنى صغير، وجلل بمعنى عظيم، فإن باطنه مطابقة وإن كان ظاهره تجنيسا»[1].

و كلام ابن رشيق منصب على الجناس التام[2]، وعلى نوع خاص من الطباق يكون فيه اللفظ الواحد بمعنيين متضادين مما سوف نعرض له لاحقا.

ويجدر بنا أن نقدّم تعريفا أوليا لـ "الطباق والمقابلة" في اللغة وفي الاصطلاح، قبل البحث في تطبيقاتهما في شعر المتنبي(354هـ)، وتستوقفنا في هذا المقام إشكالية الخلاف القائم بين البلاغيين حول تمييز الطباق عن المقابلة؛ فمنهم من فصل بينهما[3] ومنهم من عَدَّ المقابلة نوعا من الطباق[4]، على الرغم من كونهما معا « ينتميان إلى جذر واحد، ويشتركان في تعريف تناسب الألفاظ من جهة المعاني»[5]. وهو أمر يدلّ على عناية القدماء ببلاغة هذين الفنّيْن البديعيين في كلام العرب عامة وفي شعرها خاصة.

1-الطباق والمقابلة في اللغة :

الطباق لغة هو الجمع بين الشيئين ، وتطابق الشيئان: تساويا، والمطابقة والتطابق : الاتفاق، وطابقتَ بين الشيئين: إذا جعلتَهما على حَذْوٍ واحد»[6].

إن الطباق في الاشتقاق اللغوي لا يفيد الاختلاف في المعنى بقدر ما يفيد الضم بين الشيئين والنظر إليهما على أنهما شيء واحد، أما "المقابلة" في اللغة فتعني : المواجهة. وقابلَ الشيءَ بالشيءِ مُقابلةً وقِبَالاً : عارضه»[7].

2-الطباق والمقابلة في الاصطلاح :

يطلق السكاكي على "الطباق" اسم "المطابقة" التي تدخل عنده في قسم البديع المعنوي، «وهي أن تجمع بين متضادين»[8] ويشير بعض الباحثين إلى أن « الطباق والمطابقة والتطبيق والتضاد بمعنى واحد»[9] ، وإن اختلفت هذه المصطلحات من حيث الصياغة.

أما المقابلة عنده فهي « أن تجمع بين شيئين متوافقين أو أكثر، وبين ضديهما»[10].

قال ابن الأثير: « وهذا النوع (المطابقة) يسمى البديع أيضا، وهو في المعاني ضد التجنيس في الألفاظ، لأن التجنيس هو أن يتحد اللفظ مع اختلاف المعنى ، وهذا هو أن يكون المعنيان ضدين، وقد أجمع أرباب هذه الصناعة على أن المطابقة في الكلام هي الجمعُ بين الشيء وضده: كالسواد والبياض والليل والنهار »[11].

يقترب مفهوم الطباق عند ابن الأثير من نظيره عند السكاكي إن لم نقل إنه يطابقه في التعريف. فالجمع بين المتضادين هو الجمع بين الشيء وضده .وما يثير الانتباه في تعريف "ابن الأثير" هو أنه اعتمد مفهوم الجناس وبنى عليه تعريف المطابقة (أو الطباق) من زاويتي المؤالفة والمخالفة، ولذلك « يمثل الطباق أعلى درجات الاختلاف بين المتجانسين »[12].

ويمكن أن نُرجِع التداخل القائم بين "الجناس التام" و"الطباق" إلى المكون الدلالي ، فقد تتكرر الكلمة نفسها فتفضي إما إلى معنيين مختلفين و إما إلى المعنى نفسه ، والوجه الأخير هو ما يطلق عليه البلاغيون مصطلح " التكرار"، الذي « يعد-في مفهومه الضيق- أدنى مستوى يمكن تصوره في سلم اختلاف دلالة اللفظ . ولذلك لم يُعَدَّ في التجنيس (...) ولولا اعتبار اختلاف المعنى لكان التكرار جناسا تاما "»[13]، وبعبارة أخرى: يبلغ الاختلاف قمته في الطباق عندما يصبح المعنيان متضادين .

ويستوقفنا محمد مندور بنظرته التي تعتبر محسن الطباق مجرد تقابلات في المعنى لا قيمة لها. يقول :« والطباق مجرد مقابلات بين المعاني كأحداث الزمن التي ترد الشعور السود بيضا والوجوه البيض سودا »[14]، وعند مقارنته للمحسنات البديعية عامة بالاستعارة مثلا يقول: «...وما هي إلا محسنات لفظية أو طريقة من طرق التفكير الذي يغلب عليه العقم»[15].

إن قيمة الطباق - في كلام محمد مندور - لا تعدو أن تكون مجرد حلية زائدة يقصدها الشاعر أو الكاتب لتزويق كلامه ، والحق أن « المقابلات تلعب بالإضافة إلى دورها الإقناعي دورا إيقاعيا يتجلى في تلازم التوازن الصوتي والتقابل الدلالي »[16].

3-الطباق والمقابلة في شعر المتنبي[17]:

لعل أشهر بيت يمكن أن نجعل منه مثالا يجسد محسن الطباق في شعر المتنبي قوله :

أَزُورُهُـمْ وَسَـوَادُ اللَّيْـلِ يَشْـفَعُ لِي وَأَنْثَنِي وَبَيَـاضُ الصُّـبْحِ يُغْـرِي بِـي[18]

قال الثعالبي : « هذا البيت أمير شعره وفيه تطبيق بديع ولفظ حسن ومعنى بديع جيد. وهذا البيت قد جمع بين الزيارة والانثناء والانصراف ، وبين السواد والبياض ، والليل والصبح ، والشفاعة والإغراء ، وبين لي وبي (...) وقد أجمع الحُذَّاقُ بمعرفة الشعر والنقاد أن لأبي الطيب نوادر لم تأت في شعر غيره ، وهي مما تَخْرِقُ العقول ، منها هذا البيت»[19]. والظاهر أن النقاد والبلاغيين

أجمعوا على جعل بيت المتنبي مثالا بديعا في الاستشهاد بمُحَسِّنِ الطباق في أعلى درجاته (المقابلة) ، ومما يدل على ذلك استشهاد ابن سنان الخفاجي في مورد حديثه عن الطباق الحَسَن ببيت المتنبي السابق وتعليقه عليه بقوله :

« فهذا البيت ، مع بعده من التكلف ، كل لفظة من ألفاظه ، مقابلة بلفظة هي لها من طريق المعنى بمنزلة الضد»[20].

ووصف حازم القرطاجني البيت نفسه بأنه : « من أبدع ما ضُوعفت فيه المطابقة وجاءت العبارة الدالة عليها في أحسن ترتيب وأبدع تركيب »[21].

ويمكن تحديد الطباقات الواردة في البيت على الشكل الآتي :

أزورهم / أنثني سواد / بياض

الليل / الصبح يشفع / يغري

لي / بي

قال البرقوقي: « جَمَعَ (المتنبي) في هذا البيت بين خمس مطابقات (...)، أنثني: أي أعود ، وأغراه به : ضراه به وحضه عليه ، يقول : أزورهم والليل لي شفيع لأنه يسترني عنهم ، وأنصرف وكأن الصبح يغري بي ، إذ يُشهرني ويدلهم على مكاني . وهذا البيت - كما ترى - من معجزات المتنبي »[22].

ولا يفوتنا في هذا المقام أن نورد كلام ابن جني في شرح البيت السابق، فهو أول شارح لديوان المتنبي ومن الذين تلقّوا القصائد من الشاعر بشكل مباشر. قال :« هذا معنى حسن بلفظ شريف، وحدثني المتنبي وقت القراءة عليه ، قال : قال لي "ابن حِنْزَابَة[23]: "يا أبا الطيب، أعلمتَ أني أحضرت كتبي ، وجماعة يطلبون من أين أخذت هذا المعنى ، فلم يظفَروا بذلك؟»[24]. وحاول ابن جني أن يبحث لبيت المتنبي عن أصل يُرجِعُهُ إليه ، فقدّم ثلاثة اقتراحات من بينها: « أن يكون (المتنبي) اخترع المعنى وابتدعه، فإن كان ابتدعه فناهيك به حسنا وبالبيت صنعة وتثقيفا»[25].

ولا شك أن صلة ابن جني بالشاعر الكبير أبي الطيب المتنبي قد علمته أن للشعر والشعراء مجالا واسعا للمغامرة مع اللغة شبيها بمغامرة الفرسان والمقاتلين الذين يركبون المهالك عن اختيار وبرضى النفس»[26].

ويبدو أن طه حسين لم يوافق القدماء في استحسانهم هذا البيت، فقد وقف عنده قائلا:

« والقدماء يعجبون أشد الإعجاب بهذا البيت من القصيدة (...) وربما كنت رديء الذوق ، ولكني أحب أن أُعْجَبَ بهذا البيت فلا أظفر بما أريد من الإعجاب الخالص الذي لا يُشعِرُ به نقدٌ ولا عيبٌ : فما الذي يُعْجِبُ في هذا البيت ؟ هو هذا الطباق الكثير المتتابع ، الذي يحدث موسيقى ظاهرة التأثير في النفس (...) وبعض هذا الطباق يكفي لإرضاء المشغوفين بالبديع »[27].

وقال المتنبي يمدح محمد بن سَيَّار بن مكرَم التميمي :

وَمَنْ عِرْضُهُ حَدٌّ ، وَمَنْ مَالُهُ عَبْدُ وَمَنْ بُعْدُهُ فَقْرٌ، ومَنْ قُرْبُهُ غِنًى[28]

قال صاحب التبيان : « المعنى: من بَعُدَ عن فِنائك افتقر ، ومن قَرُبَ إليك استغنى ، لأن عرضك حر لا كلام فيه (...) ومالُكَ عَبْدٌ لإهانته عليك ، فهو مبذول لكل طالب ، وقد أحسن في المقابلة بين القرب والبعد ، والغنى والفقر، والحرية والعبودية »[29].وقال المعري:«طابق [المتنبي] في هذا البيت : القرب بالبعد والفقر بالغنى والحر بالعبد والعِرْضَ بالمال»[30].

جعل المتنبي البعد عن الممدوح فقرا لأنه صاحب عطاء، فطابق بين القرب منه والبعد عنه ، ثم جعل الفقر والغنى موازيين للبعد والقرب. ولأن هذا الممدوح كثير العطاء فإن ماله رهين العبودية التي تقابلها حريةُ عِرْضِ الممدوح، فكان الطباق بين الحر والعبد في علاقة مع العرض والمال .

ومما وظف فيه المتنبي محسّن الطباق، قوله يمدح أبا علي هارون بن عبد العزيز الأوراجي الكاتب :

فَالسِّلْمُ يَكْسِرُ مِنْ جَنَاحَيْ مَالِهِ بِنَوَالِهِ مَا تَجْبُرُ الهَيْجَاءُ[31]

وقد شرحه صاحب التبيان بقوله: « إنّ الذي يأخذه (الممدوح) في الحرب يعطيه عُفَاته في السلم، لأنه في الحرب يأخذ أموال أعدائه ، وفي السلم يعطيها عُفَاته »[32].وبعد مقارنة بيت المتنبي ببيت لأبي تمام (231هـ)، يخلص الشارح إلى أن « بيت المتنبي أحسن لفظا وسَبْكًا وأَصْنَعُ ، لأنه قابل السلم بالحرب ، والكسر بالجبر، وهذا مما يدل على براعته »[33].

وتجدر الإشارة إلى ورود البيت السابق ضمن شواهد الطباق المحض عند ابن رشيق، وقد علّق عليه بقوله: «المراد بالهيجاء الحرب، وهي اسم من أسمائها ، فكأنه قال الحرب ، فأتى بضد السلم حقيقة»[34]، ولا يخفى الطباق القائم بين المصدرين: (السلم / الهيجاء) والفعلين: (يكسر / يجبر) .

ومما اسْتَعْذَبَهُ[35] ضياء الدين قول المتنبي يمدح شجاع بن محمد الطائي المنبجي:

كَأَنَّ سُهَادَ اللَّيْلِ يَعْشَقُ مُقْلَتِي فَبَيْنَهُمَا فِي كُلِّ هَجْرٍ لَنَا وَصْلُ[36]

قال صاحب التبيان: « المعنى : يقول : إذا تهاجرنا لم أنم لشدة الشوق والوَجْد، فيواصل السهاد عيني لفقد من أحبه ، قال الواحدي »[37]، هذا كقوله :

إِنّـي لأُبْغِـضُ طَيْـفَ مَـنْ أَحْبَبْتُـهُ إِذْ كَـانَ يَهْجُرُنَـا زَمَـانَ وِصَـالِهِ[38]

فجعل الطيف يهجُرُ عند الوصال ، كما يَصِلُ السُّهادُ عند الهجر»[39].

حرص المتنبي في قوله : (فبينهما في كل هجر لنا وصل) على إبراز ما يعانيه من فراق المحبوبة ولوعته بسبب سَهَرِهِ الدائم، حيث مثّل له بعشق سهاد الليل مقلتيه ، وكأنهما لا تنطبقان من كثرة السهر ، وهذا الهجر (هجر النوم) يتعاقب على لياليه حتى غدا ملازما لهجر المحبوبة ، وقد طابق الشاعر بين الهجر والوصل ، و كثيرا ما كان أبو الطيب يصف ما يُحْدِثُهُ فراق المحبوبة وهجرها إياه من معاناة وسهر، ومن ذلك قوله أيضا :

أَرَقٌ عَلَـــى أَرَقٍ وَمِثْلِـــيَ يَـــأْرَقُ وَجَـــوًى يَزِيـــدُ وَعَبْـــرَةٌ تَتَرَقْـــرَقُ[40]

جُهْـدُ الصَّـبَابَةِ أَنْ تَكُـونَ كَمَـا أُرَى عَـــيْنٌ مُسَـــهَّدَةٌ وَقَلْـــبٌ يَخْفِـــقُ

وقوله أيضا :

بَعِيـدَةٌ مَـا بَـيْنَ الجُفُـونِ كَأَنَّمَـا عَقَـدْتُمْ أَعَـالِي كُـلِّ جَفْـنٍ بِحَاجِـبِ[41]

وأما قوله :

إِنّي لَأُبْغِضُ طَيْفَ مَنْ أَحْبَبْتُهُ[42] .....

فمعناه: « أنه يُبغض طيف محبوبته مع كَلَفِهِ به ، ويكرهه مع ارتياحه له، لأنه كان يهجره في زمن الوصل ، ولا يطرقه مع التئام الشمل ، فيقول : رؤيتي الطيف عنوان الهجر»[43].

إن في البيت السابق طباقيْن : الهجر الذي يطابق الوصل، وقوله "أبغض" مطابق لِـ "أحببته"، وهذان الطباقان يجسدان معاناة الشاعر في استثقاله الطَّيْفَ الذي لا يظهر إلا عندما تكون المحبوبة بمنأى عن الشاعر ، فإذا هجره الطيف زمان الوصال فإنه يصله زمان الهجر.

ومما يدخل في "طباق السلب" عند القزويني [44] قول أبي الطيب :

وَلَقَـدْ عُرِفْـتَ وَمَـا عُرِفْـتَ حَقِيقَـةً وَلَقَـدْ جُهِلْـتَ وَمَـا جُهِلْـتَ خُمُـولاَ[45]

« والمعنى : ما عرفوك حق معرفتك (...) ، وهم إذا لم يعرفوك حق المعرفة فقد جهِلُوكَ، وما جَهِلُوكَ لأجل سقوطك»[46].

وقد طابق المتنبي بين قوله " عُرِفْتَ " و " ما عُرِفْتَ " لأن معنى: " ما عُرِفْتَ ": جُهِلْتَ. كما طابق بين قوله:" جُهِلْتَ " و " ما جُهِلْتَ " لكون الثاني بمعنى : عُرِفْتَ ، وفي ذلك يقول ابن رشيق :

« إذا دخل التجنيسَ نفيٌ عُدَّ طباقا ، وكذلك الطباق يصير بالنفي تجنيسا »[47].

ويسمى في اصطلاح حازم القرطاجني: "المطابقة بالإيجاب والسلب "[48].

ومن أمثلته قول أبي الطيب يخاطب سيف الدولة :

إِذَا تَرَحَّلْتَ عَنْ قَوْمٍ وَقَدْ قَدَرُوا ألاَّ تُفَـــارِقَهُمْ فَـــالرَّاحِلُونَ هُـــمُ[49]

« ومعناه: إذا سرت عن قوم وهم قادرون على إكرامك بارتباطك، حتى لا تحتاج إلى مفارقتهم ، فهم المختارون للارتحال (...)، أي أنتم تختارون الفراق إذ ألجأتموني إليه »[50].

فالطباق في بيت المتنبي بين الفعلين: (ترحلت / لا تفارقهم) ، وفيه ما فيه من مخاطبة سيف الدولة وتعليل سبب الارتحال عنه، لأنه هو الذي دفعه إلى اتخاذ قرار الرحيل، وقوله: "فالراحلون هم": أي أن المغادِر في الحقيقة هو المغادَر مادام الأمر بيده لكي لا يرحل الشاعر عنه .

ومجمل القول : إن أبا الطيب المتنبي قد وظف مُحَسِّنَ الطباق في إطار اهتمامه بالمعاني أولا ، وعنايته بتحسين الكلام ونظمه ثانيا ، ولذلك عد "ابن الأثير" استعمال الطباق « قليلا في شعر (المتنبي) »[51]، وهذا يدل على أن جمالية الشعر لا تفرض حضور المحسنات البديعية بالضرورة، و هو ما ذهب إليه ابن أبي الحديد عند قوله : « إذا قلنا إنما حسن استعمال المطابقة والتجنيس في الشعر لكذا وكذا، لا يلزم منه أن يكون كل شعر لا تجنيسَ فيه ولا مطابقةَ غيرُ حسَنٍ "[52]، ولذلك عَدَّ محمد العمري " مبرر الاستطراد إلى المحسنات البديعية هو كون الصواب والمناسبة يكسوان الكلام -إلى جانب وظيفتهما التبليغية - حُسْنًا وزِينَةً »[53].وهو ما يستقطب اهتمام المتلقي ويثير فيه نشوة الاستماع والاستمتاع بالشعر.

خلاصة تركيبية:

حظي كل من الطباق والمقابلة في شعر المتنبي باستحسان النقاد والبلاغيين الذي وسموا عددا من أبيات الشاعر بأنها نادرة في بابها لأن الشاعر أتقن توظيف الطباق أو المقابلة فيها.

في إطار عرضهم لآرائهم النقدية ، تنبّه عدد من النقاد ومن بينهم: ابن رشيق وابن سنان الخفاجي وابن الأثير..إلى أن أبا الطيب لم يكن من الشعراء المولعين بالمحسنات البديعية، وقد وظف مُحَسِّنَيْ الطباق والمقابلة في إطار اهتمامه بالمعاني أولا ، وعنايته بتحسين الكلام ونظمه ثانيا، وهو ما يبرر قلة ورود هذين المُحَسِّنَيْنِ في شعره.

دأب شرّاح شعر المتنبي-في بسط مختلف الآراء النقدية والبلاغية- على الإعلاء من قيمة البيت كلما كثرت طباقاته وتنوعت مقابلاته، وعبّروا عن ذلك بحسن السبك وجودة الصناعة، وهو ما انعكس إيجابيا على الشاعر الذي وُصف بالحذق والبراعة وبالإتقان والتجويد في صناعة شعره.

بلغ إعجاب النقاد والبلاغيين بأبيات المتنبي أن جعلوا منها أمثلة بديعة في الاستشهاد بمُحَسِّنِ الطباق في أعلى درجاته (المقابلة).

سخّر أبو الطيب محسّن الطباق والمقابلة في التعبير عن المعاني البليغة كما وظف هذين المحسّنين في مختلف الأغراض الشعرية وفي مقدمتها غرض الغزل.

الهوامش:

1-ابن رشيق القيرواني (456ه) ، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، حققه وفصله و علق حواشيه: محمد محي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة، القاهرة، ط 2، 1955م، 12/2.

2-سمّاه الخطيب القزويني بـ (المماثل) وعرّفه بقوله : " هو أن يتفق اللفظان في أنواع الحروف وأعدادها وهيئاتها وترتيبها، فإذا كان من نوع واحد - كاسمين- سُمِّيَ مُمَاثلا".ينظر: الخطيب القزويني (739ه) ، الإيضاح في علوم البلاغة ، شرح وتعليق وتنقيح : محمد عبد المنعم خفاجي، الشركة العالمية للكتاب ، بيروت، ط 3 ، 1989م، 535/2.

3- أبو يعقوب يوسف بن علي السكاكي (626ه) ، مفتاح العلوم ، تحقيق أكرم عثمان يوسف ، مطبعة دار الرسالة ، بغداد ، ط 1 ، 1982م، ص : 660.

4-القزويني، الإيضاح، 485/2 . وينظر: أحمد مطلوب، معجم المصطلحات البلاغية وتطورها، المجمع العلمي العراقي، بغداد، د ط، 1986، 288/2.

5-محمد العمري، البلاغة العربية: أصولها وامتداداتها، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، د ط ،1999م، ص:455.

6- ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (711ه)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط 1، 1990م، مادة (طبق).

7-المصدر نفسه، مادة (قبل).

8-السكاكي، مفتاح العلوم، ص: 660.

9-بسيوني عبد الفتاح قيود، علم البديع (دراسة تاريخية وفنية لأصول البلاغة ومسائل البديع)، مؤسسة المختار، القاهرة، ط 2، 2004م، ص: 112.

10- السكاكي، مفتاح العلوم، ص: 660.

11- ضياء الدين بن الأثير (637ه) ، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق أحمد الحوفي وبدوي طبانة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، الفجالة، القاهرة، دط، دت، 279/2.

12-محمد العمري، تحليل الخطاب الشعري، (البنية الصوتية في الشعر)، الدار العالمية للكتاب ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، ط 1، 1990م، ص: 288. ويطلق العمري على الطباق مصطلح: "المقابلة الدلالية"، ينظر المرجع نفسه، ص: 274 .

13-المرجع نفسه، ص : 277.

14-محمد مندور(1385 هـ- 1965م) ، النقد المنهجي عند العرب، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، د ط، د ت، ص:50.

15-المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

16- محمد العمري، البلاغة العربية: أصولها وامتداداتها، ص :490.

17- في دراستنا للطباق والمقابلة في شعر المتنبي، سنعتبر المقابلة نوعا من الطباق المكثف.

18-أبو البقاء عبد الله بن الحسين العكبري (616ه) ، التبيان في شرح الديوان، (شرح ديوان المتنبي المنسوب إلى العكبري)، تحقيق : مصطفى السقا وإبراهيم الأبياري وعبد الحفيظ شلبي، دار المعرفة ، بيروت ، د ط، د ت، 161/1.

19-أبو منصور عبد الملك بن محمد ابن إسماعيل الثعالبي (429ه)، يتيمة الدهر في محاسن أهل العصر، حققه وفصله وضبطه وشرحه محمد محي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة، الطبعة الثانية، القاهرة، 1956م، 170/1. ولصاحب التبيان تعليق مستفيض على البيت. ينظر: العكبري ، التبيان، 161/1-162.

20-ابن سنان الخفاجي (466ه)، سر الفصاحة، صححه وعلّق عليه: عبد المتعال الصعيدي، مكتبة ومطبعة محمد علي صبيح و أولاده بميدان الأزهر بمصر،د ط،1953م، ص:236.

21-أبو الحسن حازم القرطاجني (684ه)، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تقديم وتحقيق: محمد الحبيب ابن الخوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط4 ، 2007م، ص: 49.

22-عبد الرحمن البرقوقي (1363 هـ- 1944م)، شرح ديوان المتنبي، مطبعة السعادة ، ط 2، 1938م، 290/1.

23- هو أبو الفضل جعفر بن الفرات المتوفّى سنة (391ه).تولّى الوزارة في عهد كافور.نظمَ المتنبي في حقه قصيدة مدح ثم رأى أن يصرفها عنه إلى أبي الفضل بن العميد (367ه). ينظر: ابن خلكان (681ه)، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق إحسان عباس، دار صادر، بيروت، د ط ، 1978م، 346/3.

24-أبو الفتح عثمان بن جني (392ه)، الفسر: شرح ابن جني الكبير على ديوان المتنبي، حققه وقدم له رضا رجب (ت 2012م)، دار الينابيع، دمشق، ط1، 2004م، 538/2.

25-المصدر نفسه ، 539/2.

26- محمد العمري، البلاغة العربية: أصولها و امتداداتها، ص : 123. وللمزيد من الاطلاع على مواقف إعجاب النقاد والبلاغيين ببيت المتنبي نحيل على المصادر الآتية: الخطيب القزويني، الإيضاح، 487/2. وله نقد على بيت المتنبي جاء فيه: " إن ضِدَّ الليل المحض هو النهار لا الصبح". ولكن قد ورد الجمع بين لفظي الليل والصبح في قوله تعالى :﴿ وَاللَّيْلِ إِذَا عَسْعَسَ وَالصُّبْحِ إِذَا تَنَفَّسَ﴾، سورة التكوير، الآيتان :17 و18 . وينظر: أبو الوليد بن رشد (595ه)، تلخيص كتاب أرسطوطاليس في الشعر(ضمن فن الشعر)، أرسطوطاليس، ترجمه عن اليونانية وشرحه وحقق نصوصه :عبد الرحمن بدوي ، دار الثقافة، بيروت لبنان، ط 2، 1973م، ص : 216 . وأبو العلاء المعري (449ه)، معجز أحمد (شرح ديوان المتنبي المنسوب إلى المعري): ، تحقيق ودراسة عبد المجيد دياب، دار المعارف، القاهرة، ط 2، 1413ه- 1992م، 44/4. ويوسف البديعي (1073ه)، الصبح المنبي عن حيثية المتنبي، تحقيق مصطفى السقا، ومحمد شتا، وعبده زيادة عبده، دار المعارف ، القاهرة، ط 3، د.ت، ص : 162 و287 ، ورواية البديعي: "وإما أن يكون قد اخترع المعنى وابتدعه، وتفرد به ، ولله دره ، وناهيك بشرف لفظه وبراعة نسجه ". ينظر: المصدر نفسه، صص: 287-288.

27-طه حسين (1393ه- 1973م)، مع المتنبي، دار المعارف بمصر، القاهرة، د ط، 1962م، ص: 301.

28- العكبري، التبيان، 379/1 ، من قصيدة مطلعها :

أَقَلُّ فعالي بَلْهَ أكثرُه مجدُ وذا الجِدُّ فيه نِلْتُ أم لم أَنَلْ جَدُّ

وينظر أيضا: ابن جني، الفسر، 1004/2. وقد اكتفى ابن جني في شرحه بقوله :" يقال فَقْرٌوفُقْرٌ، والمفتوح أفصح" . ولم يُجْرِ في شرحه ذكرا لِمحسِّن الطباق في بيت المتنبي.

29- العكبري، التبيان، 379/1.

30-المعري، معجز أحمد، 359/2. وينظر أيضا: عبد الرحمن البرقوقي، شرح ديوان المتنبي، 98/2.

31- العكبري، التبيان، 24/1. وينظر أيضا: المعري، معجز أحمد، 93/2.

32- العكبري، التبيان، 24/1.

33-المصدر نفسه ، 25/1.

34- ابن رشيق، العمدة، 12/2.

35-بهذه العبارة وصف ضياء الدين إعجابه بتوظيف المتنبي لمُحَسِّن الطباق، وهو عنده داخل في إطار "المقابلة في اللفظ والمعنى " ، ينظر: ابن الأثير، المثل السائر، 287/2.

36- العكبري، التبيان، 183/3. وينظر: المعري، معجز أحمد، 166/1. وابن جني، الفسر، 87/4.

37-الواحدي (468ه)، شرح ديوان أبي الطيب المتنبي، تأليف "فريدرخ ديتريصي" ، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة ، د ط، د ت، ص : 68.

38-العكبري، التبيان، 56/3.

39-المصدر نفسه ، 183/3.

40-المصدر نفسه ، 332/2.

41-المصدر نفسه ، 148/1. ورواية ابن جني :" عقَدْتم أعالي كل هُدْبٍ بِحَاجِبِ" .ينظر: ابن جني، الفسر، 503/2. وعبد الرحمن البرقوقي، شرح ديوان المتنبي، 275/1.

42-تمامه: (إذْ كان يهجُرُنا زمانَ وِصاله). ينظر: ابن جني، الفسر، 744/2.

43- العكبري، التبيان، 56/3.

44- القزويني، الإيضاح ، 481/2.

45- العكبري، التبيان، 244/3. وروايته فيه: "فَلَقَدْ" بدل "وَلَقَدْ" .

46- المصدر نفسه ، الصفحة نفسها.

47- ابن رشيق، العمدة، 232/1.

48- حازم القرطاجني، المنهاج ، ص : 50.

49- العكبري، التبيان، 372/3.

50-المصدر نفسه، الصفحة نفسها .

51- ابن الأثير، المثل السائر، 287/2.

52- ابن أبي الحديد (656ه) ، الفلك الدائر على المثل السائر، تحقيق أحمد الحوفي و بدوي طبانة، طبع في آخر كتاب المثل السائر لابن الأثير،مكتبة نهضة مصر،د ط، 1962م، ص : 227.

53- محمد العمري، تحليل الخطاب الشعري، ص : 490.

الضوابط اللغوية للدرس التفسيري

د. عادل مقراني
جامعة الأمير عبد القادر قسنطينة - الجزائر.

ملخص:

لما كانت معرفة المفسر للغة العربية من أهم شروط التفسير تعلقت بها جملة من الضوابط اللغوية التي ذكرها العلماء صيانة للدرس التفسيري من الخطأ والشذوذ ، ويعد هذا البحث تجلية لهذا الجانب المهم من الدرس اللغوي التفسيري ،وقد قسمته إلى **فروع**؛ **الفرع الأول**: مكانة شرط معرفة المفسر للغة العربية في الدرس التفسيري، ، و**الفرع الثاني**: وضحت فيه الضوابط اللغوية للدرس التفسيري ، ثم خاتمة البحث.

Sommaire:

Étant donné que la connaissance de l'exégète en langue arabe est l'une des conditions de l'exégèse les plus importantes liées à un ensemble de normes linguistiques citées par les savants pour protéger la leçon de l'exégèse de toutes erreurs et de toutes l'anomalies, Cette recherche est une illustration de cet aspect important de la leçon linguistique de l'exégèse, il a été divisé en maintes branches.
Premièrement: Le statut de la condition de la connaissance de l'exégète en langue arabe dans la leçon de l'exégèse
Deuxième branche : Dans laquelle j'ai clarifié les normes linguistiques de la leçon de l'exégèse, puis la conclusion de la recherche

مقدمة:

يعدّ الجانب اللغوي في التفسير من أهم الجوانب التي عُني بها،ومن أنفس المضامين التفسيرية التي ينبغي الاهتمام بها، لذا كانت معرفة اللغة العربية من أهم شروط التفسير، وهي: «معرفة مقاصد العرب من كلامهم وأدب لغتهم، سواء حصلت تلك المعرفة بالسجية والسليقة ،كالمعرفة الحاصلة للعرب الذين نزل القرآن بين ظهرانيهم أم حصلت بالتلقي والتعلم ،كالمعرفة الحاصلة للمولدين الذين شافهوا بقية العرب ومارسوا اللغة على طريقهم، والمولدين الذين درسوا علوم اللسان ودونوها».[(1)]

ولما كان القرآن كلاما عربيا كانت قواعد العربية طريقا لفهم معانيه، وبدون ذلك يقع الغلط، وسوء الفهم لمن ليس بعربي بالسليقة.

ونعني بقواعد اللغة العربية:«مجموع علوم اللسان العربي، وهي: متن اللغة، والتصريف، والنحو، والمعاني، والبيان. ومن وراء ذلك استعمال العرب المتبع من أساليبهم في خطبهم وأشعارهم

وتراكيب بلغائهم، ويدخل في ذلك ما يجري مجرى التمثيل والاستئناس للتفسير من أفهام أهل اللسان أنفسهم لمعاني آيات غير واضحة الدلالة عند المولدين».[2]

ومعرفة المفسر للغة يكتسي أهمية بالغة في فهمه لكتاب الله تعالى، كما أن السلامة من الزلل والخطأ والقول على الله بغير علم من أعظم أسبابها التفقه في اللغة، ومعرفة الضوابط اللغوية للدرس التفسيري ،ويأتي هذا البحث لتجلية هذا الضوابط من خلال الفروع الآتية:

الفرع الأول:

مكانة شرط معرفة المفسر للغة العربية في الدرس التفسيري.

ليس شرط معرفة المفسر للغة في الدرس التفسيري هو الإلمام بجميع علومها على اختلافها، فذلك تنقطع دونه أعناق الرجال ؛لأن :«لسان العرب أوسع الألسنة مذهبا، وأكثرها ألفاظا، ولا نعلمه يحيط بجميع علمه إنسان غير نبي، ولكنه لا يذهب منه شيء على عامتها، حتى لا يكون موجودا فيها من يعرفه، والعلم به عند العرب كالعلم بالسنة عند أهل الفقه، لا نعلم رجلا جمع السنن لم يذهب منها شيء»[3].

وتتجلى مكانة شرط معرفة المفسر للغة العربية في الدرس التفسيري من خلال :

أولا: مكانة اللغة العربية في التفسير.

لا يخفى على عارف بكتاب الله تعالى منزلة اللغة العربية ومكانتها في الدرس التفسيري، ولأدل على هذا نزول القرآن الكريم بهذا اللغة العربية، كما قال الشاطبي رحمه الله:« لابدّ في فهم الشريعة من اتباع معهود الأميين،وهم العرب الذين نزل القرآن بلسانهم،فإن كان للعرب في لسانهم عرف مستمر فلا يصح العدول عنه في فهم الشريعة، وإن لم يكن ثم عرف فلا يصح أن يجري في فهمها على ما لا تعرفه ، وهذا جار في المعاني والألفاظ والأساليب »[4]، ومن النصوص القرآنية :

1 – قوله تعالى: چ ﮩ ﮪ ﮫ ﮬ ﮭ ﮮ چ [يوسف: ٢]. قال الإمام الطبري رحمه الله: «إنا أنزلنا هذا الكتاب المبين قرآنا عربيا على العرب، لأن لسانهم وكلامهم عربي فأنزلنا هذا الكتاب بلسانهم ليعقلوه، ويفقهوا منه وذلك قوله: ﴿ﮪ ﮫ ﮬ ﮭ ﮮ﴾ ».[5]

2 – وقال تعالى: چ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ چ [طه: ١١٣].

3 – وقال تعالى: چ ۇ ۈ ۈ ۇٴ ۋ ۋ □ □ چ [الزمر: ٢٨].

4 – وقال تعالى: چ ٻ ٻ ٻ پ پ ڀ ڀ ڀ ڀ ٺ چ [فصلت: ٣] .

5 – وقال تعالى: چ ک ک ک گ گ گ گ ڳ ڳ ڳ ڳ ڱ ڱ ڱ ں ڻ ڻ ڻ ڻ ۀ ہ چ [الشورى: ٧].

6 – وقال تعالى: چ □ □ □ □ □ □□ □ □ □ □ ى ى ي ي □ □ □ چ [الأحقاف: ١٢].

7 – وقال تعالى: چ ڈ ڈ ڈ ڈ ژ چ [الزخرف: ٣].

فهذه الآيات قد نصت على أن القرآن الكريم عربي مبين، وبيانه يكون بلغته التي نزل بها، ولا يمكن العدول عنها، فالله تعالى :« كلف عباده بما ضمّن كتابه من الأحكام، وشرع لهم فيه من بيان الحلال والحرام، وأمر رسوله صلى الله عليه وسلم ببيانه فبينه وهما – أعني الكتاب والسنة – عربيان، وهما أصل الشريعة ومعتمدها، ومصدرها وموردها وعمادها ومستندها... ولا يمكن امتثال مأمور الله تعالى في كتابه ورسوله صلى الله عليه وسلم في سنته إلاّ بعد معرفة مقتضاهما، ولا يمكن فهم مقتضاهما إلاّ بمعرفة اللغة التي وردا بها وهي العربية».[6]

وقال الإمام الشافعي رحمه الله: « ومن جماع علم كتاب الله: العلم بأن جميع كتاب الله إنمّا نزل بلسان العرب»[7] ، وقال أيضا: « وبلسانهم نزل الكتاب وجاءت السنة ».[8]

فتفسير كتاب الله تعالى متوقف على معرفة اللغة العربية، لأن جهل اللسان العربي يعني سوء البيان للكتاب، قال الإمام الشافعي رحمه الله: «لأنه لا يعلم من إيضاح جمل علم الكتاب أحد جهل سعة لسان العرب، وكثرة وجوهه وجماع معانيه وتفرقها، ومن علمه انتفت عنه الشبه التي دخلت على من جهل لسانها ».[9]

ثانيا: فهم مراد الله تعالى متوقف على معرفة المفسر للغة العربية.

ففهم مراد الله تعالى متوقف على فهم المفسر للغة العرب ومعرفة علومها ،فبها نزل الكتاب، وخوطب العباد، قال ابن تيمية رحمه الله :« فمعرفة العربية التي خوطبنا بها ممّا يعين على أن نفقه مراد الله ورسوله بكلامه»،[10] وقال الإمام الشاطبي رحمه الله :«الاجتهاد إن تعلق بالاستنباط من النصوص فلابدّ من اشتراط العلم بالعربية »،[11] وقال ابن بدران:« بل الواجب أن يعرف اللغة والعادة والعرف الذي نزل به القرآن والسنة، وما كان الصحابة يفهمون من الرسول عند سماع تلك الألفاظ، فبتلك اللغة والعرف خاطبهم الله ورسوله، لا بما حدث بعد ذلك، وهذه قاعدة كبيرة من قواعد التفسير»،[12] وقال الطاهر بن عاشور رحمه الله: « إن القرآن كلام عربي فكانت قواعد العربية طريقا لفهم معانيه، وبدون ذلك يقع الغلط وسوء الفهم، لمن ليس بعربي بالسليقة».[13]

فحظ المفسر من فهمه لكتاب الله تعالى بقدر حظه من هذه اللغة؛ ذلك أن: « الشريعة عربية، وإذا كانت عربية فلا يفهمها حق الفهم إلاّ من فهم اللغة العربية حق الفهم، لأنهما سيان في النمط... فإذا فرضنا مبتدئا في فهم العربية فهو مبتدئ في فهم الشريعة أو متوسطا فهو متوسط في فهم الشريعة... فإذا انتهى إلى درجة الغاية في العربية كان كذلك في الشريعة ».[14]

وقال ابن تيمية رحمه الله:« فلا بدّ في تفسير القرآن والحديث من أن يعرف ما يدل عليه مراد الله ورسوله من الألفاظ، وكيف يفهم كلامه، فمعرفة العربية التي خوطبنا بها ممّا يعين على أن نفقه مراد الله ورسوله بكلامه، وكذلك معرفة دلالات الألفاظ على المعاني».[15]

كما أن الوقوف على دقائق معاني القرآن لا تنكشف إلاّ لمن له معرفة باللغة،كما قال ابن قتيبة رحمه الله : « وإنمّا يعرف فضل القرآن من كثر نظره واتسع علمه، وفهم مذاهب العرب وافتنانها في الأساليب، وما خص الله به لغتها دون جميع اللغات ».[16]

ثالثا: إنكار السلف والخلف على من تجرأ على التفسير من غير معرفته باللغة العربية.

فممّا يدل على مكانة اللغة العربية وحاجة المفسر لها تواتر إنكار السلف والخلف على كل من تجرأ على التفسير دون أن يكون عارفا باللغة العربية، من ذلك:

1- ما روي عن مجاهد رحمه الله أنه قال :«لا يحل لأحد يؤمن بالله واليوم الآخر أن يتكلم في كتاب الله إذا لم يكن عالما بلغات العرب ».[17]

2- وقال الإمام مالك رحمه الله: «لا أوتي برجل يفسر كلام الله وهو لا يعرف لغة العرب، إلاّ جعلته نكالا ».[18]

3- وقال الإمام الشافعي رحمه الله: « ... لأنه لا يعلم من إيضاح جمل علم الكتاب أحد جهل سعة لسان العرب وكثرة وجوهه وجماع معانيه وتفرقها، ومن علمه انتفت عنه الشبه التي دخلت على من جهل لسانها».[19]

4- قال الشاطبي رحمه الله: « فإذا كل معنى مستنبط من القرآن غير جار على اللسان العربي من علوم القرآن في شيء،لا مما يستفاد منه، ومن ادعى فيه ذلك فهو في دعواه مبطل».[20]

رابعا: اشتراطهم العلم باللغة العربية للمتصدر للدرس التفسيري.

مما اتفقت عليه كلمة العلماء اشتراطهم العلم باللغة العربية لكل متصدر للتفسير.

1- قال أبو حيان الأندلسي في معرض ذكره لما ينبغي أن يحيط به المفسر:«ومع ذلك فاعلم أنه لا يرتقي من علم التفسير ذروت، ولا يمتطي منه صهوته،إلا من كان متبحراً في علم اللسان، مترقياً منه إلى رتبة الإحسان».[21]

2-قال الشاطبي رحمه الله :«الاجتهاد إن تعلق بالاستنباط من النصوص فلا بدّ من اشتراط العلم بالعربية»[22]، وقال أيضا:«لابدّ في فهم الشريعة من اتباع معهود الأميين، وهم العرب الذين نزل القرآن بلسانهم، فإن كان للعرب في لسانهم عرف مستمر فلا يصح العدول عنه في فهم الشريعة، وإن لم يكن ثم عرف فلا يصح أن تجري في فهمها على ما لا تعرفه، وهذا جار في المعاني والألفاظ والأساليب ».[23]

3-قال ابن فارس رحمه الله:« إن العلم بلغة العرب واجب على كل متعلق من العلم بالقرآن والسنة والفتيا بسبب، حتى لا غناء بأحد منهم عنه، وذلك أن القرآن نازل بلغة العرب ورسوله صلى

الله عليه وسلم عربي، فمن أراد معرفة ما في كتاب الله عز و جل، وما في سنة رسول الله صلى عليه وسلم من كل كلمة غريبة أو نظم عجيب، لم يجد من العلم باللغة بدًّا ».[24]

4- وقال مجاهد رحمه الله: «لا يحل لمن يؤمن بالله واليوم الآخر أن يتكلم في كتاب الله إن لم يكن عالماً بلغات العرب».[25]

الفرع الثاني :

الضوابط اللغوية للدرس التفسيري .

لقد ذكر العلماء والمتخصصون جملة من الضوابط اللغوية للدرس التفسيري يمكن أن نجملها فيما يأتي:

<u>الضابط الأول</u>: أن لا يستعان بها مجردة:

فاللغة العربية من مصادر التفسير فلا تستقل بفهم القرآن ؛لأن توظيفها في فهمه له قدره وحدّه ،لذ كان الاعتماد الكلي على مجرد اللغة من أسباب الانحراف والشذوذ، قال ابن تيمية رحمه الله :« وأمّا تفسير القرآن بمجرد ما يحتمله اللفظ المجرد عن سائر ما يبين معناه فهذا منشأ الغلط من الغالطين، لاسيما كثير ممن يتكلم فيه بالاحتمالات اللغوية، فإن هؤلاء أكثر غلطا من المفسرين المشهورين، فإنهم لا يقصدون معرفة معناه كما يقصد ذلك المفسرون »[26]، وقال الإمام النووي رحمه الله في معرض كلامه عن أدوات التفسير ومؤهلات المفسر:«ولا يكفي في ذلك معرفة اللغة العربية وحدها ، بل لابدّ من معرفة ما قاله أهل التفسير فيها ،فقد يكونون مجمعين على ترك الظاهر،أو على إرادة الخصوص أو الإضمار أو غير ذلك ممّا هو خلاف الظاهر ، وكما إذا كان اللفظ مشتركا بين معان ، فعلم في موضع أن المراد إحدى المعاني ثمّ فسر كل ما جاء به ، فهذا كله تفسير بالرأي وهو حرام والله أعلم ».[27]

وقال القرطبي رحمه الله:« وإنما النهي يحمل على أحد وجهين:...الوجه الثاني - أن يتسارع إلى تفسير القران بظاهر العربية، من غير استظهار بالسماع والنقل فيما يتعلق بغرائب القران وما فيه من الألفاظ المبهمة والمبدلة ، وما فيه من الاختصار والحذف والإضمار والتقديم والتأخير، فمن لم يحكم ظاهر التفسير وبادر إلى استنباط المعاني بمجرد فهم العربية كثر غلطه، ودخل في زمرة من فسر القران بالرأي، والنقل والسماع لا بدله منه في ظاهر التفسير أولا ليتقى به مواضع الغلط، ثم بعد ذلك يتسع الفهم والاستنباط».[28]

بخلاف من ذهب إلى جواز تفسير القرآن الكريم بمجرد ما يحتمله اللفظ العربي دون اعتبار لمصدرية القرآن ،كما قال أمين الخولي: « فالعربي القح أو من ربطته بالعربية تلك الروابط يقرأ هذا الكتاب الجليل ويدرسه درسًا أدبيا كما تدرس الأمم المختلفة عيون آداب اللغات المختلفة، وتلك الدراسة الأدبية لأثر عظيم لهذا القرآن ما يجب أن يقوم به الدارسون أولا وفاء بحق هذا الكتاب ،ولو لم يقصدوا الاهتداء به أو الانتفاع بما حوى وشمل بل هي ما يجب أن يقوم به الدارسون أولا

ولو لم تنطوي صدورهم على عقيدة ما فيه أو انطوت على نقيض ما يردده المسلمون الذين يعدونه كتابهم المقدس، فالقرآن كتاب الفن العربي الأقدس سواء أنظر إليه الناظر على أنه كذلك في الدين أم لا ».[29]

الضابط الثاني: ليس كل ما ثبت في اللغة صح حمل آيات التنزيل عليه:

فلا ينبغي الاقتصار في التفسير اللغوي على ثبوت اللفظ في اللغة بل لا بد من مراعاة السياق وأسباب النزول والقرائن المحتفة بالخطاب ؛ لأن القرآن الكريم له عرف خاص، قال ابن القيم:" للقرآن عرف خاص ومعان معهودة لا يناسبه تفسيره بغيرها ،ولا يجوز تفسيره بغير عرفه، والمعهود من معانيه ،فإن نسبة معانيه إلى المعاني كنسبة ألفاظه إلى الألفاظ؛ بل أعظم ،فكما أن ألفاظه ملوك الألفاظ وأجلها وأفصحها ولها من الفصاحة أعلى مراتبها التي يعجز عنها قدر العالمين،فكذلك معانية أجل المعاني وأعظمها وأفخمها فلا يجوز تفسيره بغيرها من المعاني التي لا تليق به بل غيرها أعظم منها وأجل وأفخم فلا يجوز حمله على المعاني القاصرة بمجرد الاحتمال النحوي الإعرابي فتدبر هذه القاعدة».[30]،وقال ابن تيمية رحمه الله:«قوم فسروا القرآن بمجرد ما يسوغ أن يريده بكلامه من كان من الناطقين بلغة العرب من غير نظر إلى المتكلم بالقرآن والمنزل عليه والمخاطب به ... راعوا المعنى الذي رأوه من غير نظر إلى ما تستحقه ألفاظ القرآن من الدلالة والبيان والآخرون راعوا مجرد اللفظ وما يجوز عندهم أن يريد به العربي من غير نظر إلى ما يصلح للمتكلم به وسياق الكلام».[31]

الضابط الثالث: تصحيح العربية بالقراءة الصحيحة وعدم ردها أو الطعن فيها لمخالفتها لوجه من وجوه اللغة .

وعد هذا من الضوابط اللغوية في الدرس التفسيري لكونه شرطا تحفظ به لغة العرب ؛لأن القراءات الصحيحة هي أصح اللغات واللهجات لثبوتها من جهة الرواية فـ« القراءات القرآنية ثبتت بالتلقي والمشافهة وهي سنة متبعة يأخذها الآخر عن الأول، ولا تخضع للقياس اللغوي ولا الأفشى في كلام العرب ولذلك فإنها لا تتبع العربية بل العربية تتبع القراءة لأنها مسموعة من أفصح العرب بإجماع وهو نبينا صلى الله عليه وسلم ومن أصحابه الكرام ومن بعدهم أجمعين ».[32]

غير أن هذه القراءات قد تعرضت لمواقف غير مرضية من بعض النحويين والفقهاء والمفسرين ،كتوهينها، وتضعيفها،وتخطئتها،وردها، بل تعد الأمر إلى الطعن والكلام في الأئمة القراء الأعلام، ومن أشنع صور الانحراف اللغوي في التفسير لجوء بعض المفسرين إلى رد كَم هائل من القراءات الصحيحة المقبولة رغم وقوع النكير من أهل العلم على صنيع هؤلاء، فقد قال الصفاقسي رحمه الله: «فالقراءة لا تتبع العربية بل العربية تتبع القراءة ،لأنها مسموعة من أفصح العرب بإجماع وهو نبينا صلى الله عليه وسلم ومن أصحابه ومن بعدهم ».(33)

وقال ابن الحاجب رحمه الله : « والأولى الرد على النحويين في منع الجواز فليس قولهم بحجة إلا عند الإجماع، ومن القراء جماعة من أكابر النحويين فلا يكون إجماع النحويين حجة مع مخالفة القراء لهم، ثم ولو قدر أن القراء ليس فيهم نحوي فإنهم ناقلون لهذه اللغة، وهم مشاركون للنحويين في نقل اللغة فلا يكون إجماع النحويين حجة دونهم، وإذا ثبت ذلك كان المصير إلى قول القراء أولى لأنهم ناقلوها عمن ثبتت عصمته عن الغلط في مثله، ولأن القراءة ثبتت متواترة وما نقله النحويون آحاد. ثم لو سلم أنه ليس بمتواتر فالقراء أعدل وأكثر فكان الرجوع إليهم أولى».[34]

وقال ابن تيمية رحمه الله: « فهذه القراءات التي يتغاير فيها المعنى كلها حق، وكل قراءة منها مع القراءة الأخرى بمنزلة الآية مع الآية يجب الإيمان بها كلها، واتباع ما تضمنته من المعنى علما وعملاً، لا يجوز ترك موجب إحداهما لأجل الأخرى؛ ظنًا أن ذلك تعارض ».[35]

وقال صاحب الإنصاف:« ليس القصد تصحيح القراءة بالعربية بل تصحيح العربية بالقراءة»[36]؛لأن من القواعد المقررة :« إذا ثبتت القراءة فلا يجوز ردها أو رد معناها، وهي بمنزلة آية مستقلة....وكل طاعن أو راد لها أو لمعناها الذي تؤدي إليه فقوله رد عليه ».[37]

فلا يلتفت لمخالفات النحاة وردهم للقراءات الصحيحة المقبولة لأن :« الحكم على القراءة بالصحة أو الضعف يرجع في أساسه إلى الرواية وصحة النقل، فإذا ثبتت القراءة وصح نقلها وجب اتباعها لأنها سنة متبعة لابد من التزامها والمصير إليها، ولو خالفت الأقيسة اللغوية والقواعد النحوية ».[38]

وأما رد المفسرين وتوهينهم وتضعيفهم للقراءات المقبولة وردهم على الأئمة القراء الأعلام فمرده إلى أمور مجملها ما يأتي [39]:

1-مخالفة القراءة للهجات العرب.

2-مخالفة القراءة للقواعد النحوية.

3-مخالفة القراءة للقواعد الصرفية.

4-مخالفة القراءة لمعنى سياق الآية ونظائرها في القرآن الكريم.

ومن الأمثلة على هذا الانحراف اللغوي عند المفسرين:

المثال الأول:

ﭦ ﭧ ﭨ ﭩ ﭪ ﭫ ﭬ ﭭ ﭮ ﭯ ﭰ [الحجر: ٥٦]

قال الطبري رحمه الله:« واختلف القراء في قراءة قوله: ﴿ ﭪ ﭫ﴾فقرأ ذلك عامة قراءالمدينة والكوفة: "**ومن يقنَط**" بفتح النون إلا الأعمش والكسائي فإنهما كسرا النون من "**يقنِط**". فأما الذين فتحوا النون منه ممن ذكرنا فإنهم قرءوا :"**من بعد ما قَنَطوا**" بفتح القاف والنون. وأما الأعمش فكان يقرأ ذلك :"**من بعد ما قنِطوا**" بكسر النون. وكان الكسائي يقرؤه بفتح النون.وكان أبو عمرو بن العلاء يقرأ الحرفين جميعا على النحو الذي ذكرنا من قراءة الكسائي. وأولى القراءات في ذلك

بالصواب قراءة من قرأ :"**من بعد ما قنَطوا**" بفتح النون"**ومن يقنِط**"بكسر النون، لإجماع الحجة من القراء على فتحها في قوله: "**من بعد ما قنَطوا**" فكسرها في "**ومن يقنِط** "أولى إذا كان مجمعا على فتحها في قنط، لأن فعل إذا كانت عين الفعل منها مفتوحة ولم تكن من الحروف الستة التي هي حروف الحلق، فإنها تكون في يفعل مكسورة أو مضمومة فأما الفتح فلا يعرف ذلك في كلام العرب». (40)

وقد رد الإمام الطبري قراءة الفتح في "**ومن يقنَط** " لأن الفتح لا يعرف في كلام العرب، أي ليست من لهجات العرب،وجعل الأولوية لكسر النون في "**ومن يقنِط** "وهي قراءة البصريين والكسائي وخلف والباقون من العشرة بفتح النون ،كما قال ابن الجزري :«واختلفوا في " تقنط" و" تقنطون"و" وتقنطوا" فقرأ البصريان والكسائي وخلف بكسر النون وقرأ الباقون بفتحها ».(41)

المثال الثاني:

ٹ ڈ ڇ ڃ ب ب ب ب پ پ پ پ ڀ ڀ ڀ ڀ ٺ ٺ ٺ ٿ ٿ ٿ ٹ ٹ ٹ ٹ ڤ ڤ ڤ ڤ ڇ [النساء: ١].

قد صحت قراءتين في لفظة ﴿ **الْأَرْحَامِ** ﴾ بالنصب والخفض، لكن قد تكلم كثير من النحاة والمفسرين في رد قراءة الخفض فقد قال الفراء رحمه الله:« وقوله: ﴿ٹ ٹ ٹ﴾ فنصب الأرحام؛ يريد واتقوا الأرحام أن تقطعوها. قال: حدّثنا الفرّاء قال: حدثني شريك بن عبد الله عن الأعمش عن إبراهيم أنه خفض الأرحام، قال: هو كقولهم: بالله والرحم؛ وفيه قبح؛ لأن العرب لا تردّ مخفوضا على مخفوض وقد كُنِى عنه، وقد قال الشاعر في جوازه: نُعَلّق فى مثلِ السَّوارِى سيوفَنا * وما بينها والْكَعبِ غَوْط نَفَانِف

وإنما يجوز هذا فى الشعر لضيقه ».(42)

وقال النحاس رحمه الله :«﴿ **الْأَرْحَامِ** ﴾ بالخفض. وقد تكلم النحويون في ذلك، فأما البصريون فقال رؤساؤهم: هو لحن لا تحل القراءة به، وأما الكوفيون فقالوا: هو قبيح؛ ولم يزيدوا على هذا ولم يذكروا علة قبحه» (43)

وأما من المفسرين فقد قال الطبري بعد أن ذكر معنى الآية على قراءة الجر:« وعلى هذا التأويل بعض من قرأ ﴿**الأرحامِ**﴾ بالخفض عطفا بـ"الأرحام"على"الهاء"التي في قوله"**به**" كأنه أراد: واتقوا الله الذي تساءلون به وبالأرحام، فعطف ظاهر على مكنى مخفوض، وذلك غير فصيح من الكلام عند العرب، لأنها لا تَنسُق- تعطف- بظاهر على مكنى في الخفض».(44)

وقال ابن عطية الأندلسي أيضا في ردها :« وهذه القراءة " **الأرحامِ** " عند رؤساء نحوي البصرة لا تجوز، لأنه لا يجوز أن يعطف ظاهر على مضمر مخفوض...ويرد عندي هذه القراءة من المعنى وجهان...».(45)

فهـؤلاء الأعـلام مـن اللغـويين والمفسـرين قـد ردوا هـذه القـراءة الصحيحة لقـولهم بامتنـاع العطف على الضمير المجرور إلا بإعادة الجار رغم إقرار أئمة القراءة بصحتها، كما قال ابن الجزري:« واختلفوا في "**والأرحام** "فقرأحمزة بخفض الميم، وقرأ الباقون بنصبها ».[46]

كما انتصر لهذه القراءة الصحيحة بعض المفسرين، قال فخر الدين الرازي بعد رده على النحاة في ردهم لقراءة حمزة :«...والقياس يتضاءل عند السماع لا سيما بمثل هذه الأقيسة التي هي أوهن من بيت العنكبوت، وأيضا فلهذه القراءة وجهان أحدهما: أنها على تقدير تكرير الجار كأنه قيل تساءلون به وبالأرحام، وثانيها: أنه ورد ذلك في الشعر وأنشد سيبويه في ذلك:

فاليوم قد بت تهجونا وتشتمنا * فاذهب فما بك والأيام من عجب

وأنشد أيضا:

نعلق في مثل السواري سيوفنا * وما بينها والكعب غوط نفانف

والعجب من هؤلاء النحاة أنهم يستحسنون إثبات هذه اللغة بهذين البيتين المجهولين ولا يستحسنون إثباتها بقراءة حمزة ومجاهد مع أنهما كانا من أكابر علماء السلف في علم القرآن».[47]

كما رد أبو حيان على ابن عطية بقوله:« وأما قول ابن عطية: ويرد عندي هذه القراءة من المعنى وجهان، فجسارة قبيحة منه لا تليق بحاله ولا بطهارة لسانه. إذ عمد إلى قراءة متواترة عن رسول الله ﷺ قرأ بها سلف الأمة، واتصلت بأكابر قراء الصحابة الذين تلقوا القرآن من في رسول الله ﷺ بغير واسطة عثمان وعلي وابن مسعود وزيد بن ثابت،وأقرأ الصحابة أُبيّ بن كعب؛عمدَ إلى ردّها بشيء خطر له في ذهنه، وجسارته هذه لا تليق إلا بالمعتزلة كالزمخشري، فإنه كثيرا ما يطعن في نقل القراء وقراءتهم وحمزة رضي الله عنه: أخذ القرآن عن سليمان بن مهران الأعمش، وحمدان بن أعين، ومحمد بن عبد الرحمن بن أبي ليلى، وجعفر بن محمد الصادق، ولم يقرأ حمزة حرفا من كتاب الله إلا بأثر. وكان حمزة صالحا ورعا ثقة في الحديث.... وإنما ذكرت هذا وأطلت فيه لئلا يطلع عمر على كلام الزمخشري وابن عطية في هذه القراءة فيسيء ظنا بها وبقارئها، فيقارب أن يقع في الكفر بالطعن في ذلك. ولسنا متعبدين بقول نحاة البصرة ولا غيرهم ممن خالفهم، فكم حكم ثبت بنقل الكوفيين من كلام العرب لم ينقله البصريون، وكم حكم ثبت بنقل البصريين لم ينقله الكوفيون، وإنما يعرف ذلك من له استبحار في علم العربية».[48]

وما أحسن كلام الإمام القرطبي في تأصيل قاعدة التعامل مع القراءات :« ومثل هذا الكلام مردود عند أئمة الدين؛ لأن القراءات التي قرأ بها أئمة القراء ثبتت عن النبي صلى الله عليه وسلم تواترا يعرفه أهل الصنعة، وإذا ثبت شيء عن النبي صلى الله عليه وسلم فمن رد ذلك فقد رد على النبي صلى الله عليه وسلم ، واستقبح ما قرأ به، وهذا مقام محذور، ولا يقلد فيه أئمة اللغة والنحو؛فإن العربية تتلقى من النبي صلى الله عليه وسلم ،ولا يشك أحد في فصاحته ».[49]

وقال أبو عمرو الداني رحمه الله:« وأئمة القراء لا تعمل في شيء من حروف القرآن على الأفشى في اللغة والأقيس في العربية، بل على الأثبت في الأثر والأصح في النقل والرواية، إذا ثبتت لم يردها قياس عربية، ولا فشو لغة، لأن القراءة سنة متبعة يلزم قبولها والمصير إليها».[50]

« فالسلامة في المنهج والسداد في المنطق العلمي التاريخي يقضيان بأن يحتج للنحو ومذاهبه وقواعده وشواهده بهذه القراءات المتواترة لما توافر لها من الضبط والوثوق والدقة والتحري...شيء لم يتوافر بعضه لأوثق شواهد النحو ».[51]

الضابط الرابع : الاعتماد على الأغلب المعروف من لغة العرب دون الشاذ والقليل:

لأن القرآن الكريم نزل بأفصح لغات العرب ،وقد صرح بها الضابط النفيس الإمام الطبري رحمه الله في غير ما موضع، فقال :«وتأويل كتاب الله على الأغلب من معروف كلام العرب، دون غيره» [52]،وقال : « توجيه تأويل القرآن إلى الأشهر من اللغات، أولى من توجيهه إلى الأنكر، ما وجد إلى ذلك سبيل» [53]،وقال: «وتوجيه معاني كتاب الله عز وجل إلى الظاهر المستعمل في الناس، أولى من توجيهها إلى الخفي القليل في الاستعمال» [54]،وقال أبو جعفر النحاس رحمه الله: « والواجب أن يحمل تفسير كتاب الله جل وعز على الظاهر والمعروف من المعاني إلا أن يقع دليل على غير ذلك ». [55]

وقال الزركشي :"تجنب الأعاريب المحمولة على اللغات الشاذة فإن القرآن نزل بالأفصح من لغة قريش"56

وقال الزمخشري في كشافه القديم "القرآن لا يعمل فيه إلا على ما هو فاش دائر على ألسنة فصحاء العرب دون الشاذ النادر الذي لا يعثر عليه إلا في موضع أو موضعين وبهذا يتبين غلط جماعة من الفقهاء والمعربين حين جعلوا من العطف على الجوار قوله تعالى: {وَأَرْجُلَكُمْ} في قراءة الجر وإنما ذلك ضرورة فلا يحمل عليه الفصيح ولأنه إنما يصار إليه إذا أمن اللبس والآية محتملة ولأنه إنما يجيء مع عدم حرف العطف وهو هاهنا موجود وأيضا فنحن في غنية عن ذلك "57

الضابط الخامس : حمل كلام الله تعالى على الوجه النحوي أو الإعرابي الموافق لدلالة الشرع والسياق .

وهذا أمر زلت فيه أقدام، وغلط فيه كثير من المشتغلين بإعراب القرآن الكريم والمفسرين الذين أولوا هذا الجانب زيادة عناية دون مراعاة ضوابطه، وهو من صور الانحراف اللغوي عند المفسرين التي نبه عليه غير واحد من العلماء، فقد قال ابن القيم رحمه الله :« لا يجوز أن يحمل كلام الله عز وجل ويفسر بمجرد الاحتمال النحوي الإعرابي الذي يحتمله تركيب الكلام، ويكون الكلام به له معنى ما فإن هذا مقام غلط فيه أكثر المعربين للقرآن فإنهم يفسرون الآية ويعربونها بما يحتمله تركيب تلك الجملة ويفهم من ذلك التركيب أي معنى اتفق، وهذا غلط عظيم يقطع السامع بأن مراد القرآن وإن احتمل ذلك التركيب هذا المعنى في سياق آخر وكلام آخر، فإنه لا يلزم أن يحتمله القرآن

مثل قول بعضهم في قراءة من قرأ: ﴿وَالأَرْحَامِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيباً ﴾ بالجر أنه قسم.ومثل قول بعضهم في قوله تعالى: ﴿وَصَدٌّ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ وَكُفْرٌ بِهِ وَالْمَسْجِدِ الْحَرَامِ﴾ إن المسجد مجرور بالعطف على الضمير المجرور في "به"، ومثل قول بعضهم في قوله تعالى: ﴿لَكِنِ الرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ مِنْهُمْ وَالْمُؤْمِنُونَ يُؤْمِنُونَ بِمَا أُنْزِلَ إِلَيْكَ وَمَا أُنْزِلَ مِنْ قَبْلِكَ وَالْمُقِيمِينَ الصَّلاةَ﴾إن المقيمين مجرور بواو القسم، ونظائر ذلك أضعاف أضعاف ما ذكرنا وأوهى بكثير، بل للقرآن عرف خاص ومعان معهودة لا يناسبه تفسيره بغيرها ولا إلى الألفاظ بل أعظم، فكما أن ألفاظه ملوك الألفاظ وأجلها وأفصحها ولها من الفصاحة أعلى مراتبها التي يعجز عنها قدر العالمين فكذلك معانيه أجل المعاني وأعظمها وأفخمها.

فلا يجوز تفسيره بغيرها من المعاني التي لا تليق به بل غيرها أعظم منها وأجل وأفخم فلا يجوز حمله على المعاني القاصرة بمجرد الاحتمال النحوي الإعرابي، فتدبر هذه القاعدة ولتكن منك على بال فإنك تنتفع بها في معرفة ضعف كثير من أقوال المفسرين وزيفها وتقطع أنها ليست مراد المتكلم تعالى بكلامه ».[58]

وقال جمال الدين القاسمي رحمه الله:« وقد يقدر بعض النحاة ما يقتضيه علم النحو لكن يمنع منه أدلة شرعية فيترك ذلك التقدير، ويقدر آخر يليق بالشرع ».[59]

وقد عقد ابن جني بابا في تجاذب المعنى والإعراب قال فيه:« فإذا مرّ بك شيء من هذا عن أصحابنا فاحفظ نفسك،ولا تسترسل إليه، فإن أمكنك أن يكون تقدير الإعراب على سَمْت تفسير المعنى على ما هو عليه، وصححت طريق تقدير الإعراب حتى لا يشذ شيء منها عليك، وإياك أن تسترسل فتفسد ما تؤثر إصلاحه ».[60]

فكثيرا ما يلجأ بعض المفسرين إلى حمل كلام الله تعالى على أوجه إعرابية أونحوية ضعيفة أو شاذة مردودة دون مراعاة للسياق القرآني أو موافقة الشرع لهذا التوجيه الذي سلكوه، ومن الأمثلة على هذا الأمر:

المثال الأول:

ٹ ٹ ڃ ڃ ڃ ڃ چ چ چ چ ڇ [البقرة: ٢]

ذكر المعربون فيها أوجها نقلها كثير من المفسرين وصوبوها، قال أبو حيان الأندلسي عندما تعرض لبيان هذا الموضوع :« وقد ركبوا وجوهاً من الإعراب في قوله: ﴿ڃ ڃ چ چ﴾والذي نختاره منها أن قوله : ﴿ ڃ ڃ ﴾جملة مستقلة من مبتدأ وخبر، لأنه متى أمكن حمل الكلام على غير إضمار ولا افتقار، كان أولى أن يسلك به الإضمار والافتقار، وهكذا تكون عادتنا في إعراب القرآن، لا نسلك فيه إلا الحمل على أحسن الوجوه، وأبعدها من التكلف، وأسوغها في لسان العرب. ولسنا كمن جعل كلام الله تعالى كشعر امرئ القيس، وشعر الأعشى، يحمله جميع ما يحتمله اللفظ من وجوه

الاحتمالات. فكما أن كلام الله من أفصح كلام، فكذلك ينبغي إعرابه أن يحمل على أفصح الوجوه، هذا على أنا إنما نذكر كثيرًا مما ذكروه لينظر فيه، فربما يظهر لبعض المتأملين ترجيح شيء منه، فقالوا: يجوز أن يكون ذلك خبر المبتدأ محذوف تقديره هو ذلك الكتاب،والكتاب صفة أو بدل أو عطف بيان، ويحتمل أن يكون مبتدأ وما بعده خبرًا ».[61]

المثال الثاني:

ٹ ٹ ڃ ڃ ڃ ڃ چ چ چ چ ڇ ڇ ڇ ڇ [الأنفال: ٥]

قال أبو عبيدة رحمه الله :« (ڃ ڃ چ چ چ چ)مجازها مجاز القَسَم، كقولك: والذي أخرجك ربك لأن ما في موضع الذي، وفي آية أخرى (ذ ذ ٹ ٹ) [الشمس: ٥]أي والذي بناها ».[62]

وقد ورد هذا التخريج لأبي عبيدة جمع من اللغويين والمفسرين لعدم ثبوته في اللغة لأنه جعل معنى الآية أن الكاف حرف قسم والمعنى الأنفال لله والرسول والذي أخرجك من بيتك.

وقال أبو حيان الأندلسي رحمه الله:« اضطرب المفسرون في قوله (ڃ چ چ چ چ ڇ ڇ ڇ ڇ) واختلفوا على خمسة عشر قولاً. أحدها: أن الكاف بمعنى واو القسم، وما بمعنى الذي واقعة على ذي العلم وهو الله كما وقعت في قوله (ں ں ڻ ڻ ڻ)[الليل: ٣] وجواب القسم يجادلونك، والتقدير والله الذي أخرجك من بيتك يجادلونك في الحق قاله أبو عبيدة وكان ضعيفا في علم النحو، وقال الكرماني: هذا سهو، وقال ابن الأنباري: الكاف ليست من حروف القسم. انتهى. وفيه أيضا أن جواب القسم بالمضارع المثبت جاء بغير لام ولا نون توكيد ولا بدّ منهما في مثل هذا على مذهب البصريين أو من معاقبة أحدهما الآخر على مذهب الكوفيين، أما خلوّه عنهما أو أحدهما فهو قول مخالف لما أجمع عليه الكوفيون والبصريون ».[63]

فعلى المفسر أن يحمل كلام الله تعالى على أصح الوجوه النحوية وأصوب الاحتمالات الإعرابية حتى تتفق مع السياق، ولا تخالف شرع الله تعالى، وقال النحاس :« ولا يحمل شيء من كتاب الله عز وجل عل هذا الشاذ ولا يكون إلا بأفصح اللغات وأصحها ».[64]

وقال ابن عقيلة المكي رحمه الله:« فلا ينبغي أن يخرج إلا على أحسن الأوجه وأقوى الأقوال، وأما إذا أراد المعرب تمرين الطالب وبيان الوجوه فلا بأس، ولكن في غير القرآن فإنه لا ينبغي أن يذكر فيه إلا ما يغلب على الظن أنه من بعض معاني اللفظ ».[65]

خاتمة:

من خلال ما سبق يمكن القول بأن معرفة اللغة العربية من أهم الشروط العلمية للمفسر في درسه التفسيري؛ فبها يسلم من الزلل والخطأ والقول على الله بغير علم ؛ لأن الجهل باللسان العربي يعني سوء البيان للقرآن العربي، كما أنه لا استنباط من كلام الله تعالى إلا لعارف باللغة العربية ؛نحوها وصرفها وبلاغتها، فحظ المفسر من فهمه لكتاب الله تعالى بقدر حظه من هذه اللغة.

وإذا كان علم اللغة سلم ومرقاة إلى فهم القرآن فليس من شرطه إلمام المفسر الإلمام بجميع علومها على اختلافها، فلسان العرب أوسع الألسنة مذهبا، وأكثرها ألفاظا.

ومما ينبه إليه في هذا الشرط وجوب التزام المفسر بالضوابط اللغوية للدرس التفسيري .

كشاف المصادر والمراجع

***القرآن الكريم برواية حفص– مصحف مجمع الملك فهد للمصاحف–**

1. **إعراب القرآن**: أحمد بن محمد النحاس ، تحقيق: زهير غازي زاهد، عالم الكتب – بيروت- ط3: 1409هـ-1988م.
2. **أمالي ابن الشجري**: هبة الله علي بن محمد ،تحقيق:محمود الطناجي، مكتبة الخانجي –القاهرة- ،ط: 1413هـ - 1992م.
3. **الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين والبصريين**: ابن الانباري ، دار الفكر – دمشق-
4. **البحر المحيط** : أبو حيان الأندلسي، تحقيق: علي محمد معوض وآخرون، دار الكتب العلمية – بيروت – ط1: 1413 هـ-1993 م.
5. **بدائع الفوائد** : ابن القيم الجوزية، دار الكتاب العربي، بيروت - لبنان -.
6. **البرهان في علوم القرآن** :بدر الدين الزركشي ،تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية ،ط1: 1376 هـ - 1957 م.
7. **تأويل مشكل الحديث** : ابن قتيبة ، تحقيق: السيد: أحمد صقر، المكتبة العلمية .
8. **التبيان في آداب حملة القرآن**: شرف الدين النووي ، تحقيق :أحمد بن إبراهيم أبي العينين،مكتبة ابن عباس،ط: 1416 هـ– 2005م.
9. **التحرير والتنوير**: الطاهر بن عاشور ، دار سحنون للنشر والتوزيع –تونس– ،ط:1997 م
10. **تفسير البحر المحيط** :أبو حيان الأندلسي، تحقيق:علي محمد معوض وآخرون، دار الكتب العلمية – بيروت – ط1: 1413 هـ-1993 م.
11. **التفسير معالم حياته**،ومنهجه اليوم :أمين الخولي،، دار الكتاب اللبناني، ط1: 1982م .
12. **جامع البيان** : ابن جرير الطبري.تحقيق:عبد الله بن عبد المحسن التركي ، دار هجر ، ط1: 1422 هـ– 2001م.جامع البيان (164/24) .
13. **الجامع لأحكام القرآن** : القرطبي ،تحقيق : هشام سمير البخاري،دار عالم الكتب ، ط : 1423 هـ – 2003 م
14. **الخصائص** : ابن جني ، تحقيق:محمد علي النجار،عالم الكتب –بيروت-.
15. **دراسات لأسلوب القرآن** : محمد عبد الخالق عظيمة ،دار الحديث- القاهرة-.
16. **الرسالة في أصول الفقه**: الإمام الشافعي ،. تحقيق: أحمد محمد شاكر، المكتبة العلمية، بيروت.
17. **الزيادة والإحسان في علوم القرآن**: ابن عقيلة المكي، مركز البحوث والدراسات - الإمارات- ط: 1427هـ-2006م.
18. **الصاحبي في فقه اللغة**: ابن فارس ، تحقيق: أحمد صقر.
19. **الصعقة الغضبة في الردّ على منكري العربية**: سليمان الطرفي، تحقيق: محمد بن خالد الفاضل، مكتبة العبيكان – الرياض – ط : 1417 هـ .
20. **غيث النفع في القراءات السبع**:الصفاقسي، تحقيق :عبد القادر شاهين،دار العلمية ، ط:1413هـ-1999م.

21. **قواعد الترجيح عند المفسرين دراسة نظرية تطبيقية**: حسين بن علي الحربي ، دار القاسم، ط: 1417هـ – 1996 م .

22. **قواعد نقد القراءات القرآنية دراسة نظرية تطبيقية** :عبد الباقي بن سراقة سيسي،، دار الكنوز إشبيليا ، ط: 1430هـ-2009م.

23. **مجموع الفتاوى**: ابن تيمية، طبعة مجمع الملك فهد للمصاحف، سنة :1424هـ-2004م.

24. **محاسن التأويل** :جمال الدين القاسمي ، دار إحياء الكتب العربية ، ط1: 1376 هـ - 1957 م

25. **المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز** : ابن عطية الأندلسي. تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية، ط1: 1422هـ – 2001 م.

26. **مدرسة التفسير في الأندلس** : مصطفى المشيني ، مؤسسة الرسالة ،ط: 1406هـ .

27. **مفاتيح الغيب** : فخر الدين الرّازي ، دار الفكر ،ط1: 1408هـ – 1981 م .

28. **حجة القراءات :** عبد الرحمن بن زنجلة ، تحقيق :سعيد الأفغاني ،مؤسسة الرسالة،ط5: 1418هـ -1997م.

29. **الموافقات:الشاطبي**.تحقيق:مشهور حسن آل سلمان،دار ابن عفان،ط1: 1417 هـ - 1997 م.

30. النشر في القراءات العشر: ابن الجزري ،دار الصحابة للتراث ،ط1: 2001م.

الهوامش:

(1) التحرير والتنوير: الطاهر بن عاشور (18/1). دار سحنون للنشر والتوزيع –تونس– ،ط:1997 م

(2) المصدر نفسه (18/1).

(3) الرسالة في أصول الفقه،ص: 42 . تحقيق: أحمد محمد شاكر،المكتبة العلمية،بيروت.

(4) الموافقات (164/2).تحقيق: مشهور حسن آل سلمان،دار ابن عفان،ط1: 1417 هـ - 1997 م.

(5) جامع البيان (551/15).تحقيق:عبد الله بن عبد المحسن التركي ،دار هجر ،ط1: 1422 هـ– 2001م.

(6) الصعقة الغضبة في الردّ على منكري العربية: سليمان الطرفي،ص: 266،تحقيق: محمد بن خالد الفاضل،مكتبة العبيكان – الرياض – ط : 1417 هـ .

(7) الرسالة،ص: 40 .

(8) المصدر نفسه،ص: 53 .

(9) المصدر نفسه،ص: 50 .

(10) مجموع الفتاوى(7 / 116). طبعة مجمع الملك فهد للمصاحف،سنة :1424هـ-2004م.

(11) الموافقات(4 / 117).

(12) محاسن التأويل :جمال الدين القاسمي (147/1) دار إحياء الكتب العربية ،ط1: 1376 هـ - 1957 م

(13) التحرير والتنوير (18/1).

(14) الموافقات(4 / 115).

(15) مجموع الفتاوى (116/7).

(16) تأويل مشكل الحديث ،ص: 12،تحقيق: السيد: أحمد صقر،المكتبة العلمية .

(17) البرهان في علوم القرآن :بدر الدين الزركشي(1 / 292). تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم،دار إحياء الكتب العربية ،ط1: 1376 هـ - 1957 م.

(18) المصدر نفسه(292/1)

(19) الرسالة،ص : 5 .

(20) الموافقات (3 / 293).

(21) البحر المحيط (7/1) تحقيق:علي محمد معوض وآخرون،دار الكتب العلمية – بيروت – ط1: 1413 هـ-199

(22) البحر المحيط (4 / 117).

(23) البحر المحيط (2 / 56).

(24) الصاحبي في فقه اللغة،ص: 50،تحقيق: أحمد صقر .

(25) البرهان في علوم القرآن للزركشي (292/1).

(26) مجموع الفتاوى (15 / 94) – بتصرف -.

(27) التبيان في آداب حملة القرآن،ص: 148،تحقيق :أحمد بن إبراهيم أبي العينين،مكتبة ابن عباس،ط: 1416 هـ– 2005م.

(28) الجامع لأحكام القرآن (1 / 97).تحقيق : هشام سمير البخاري،دار عالم الكتب ،ط : 1423 هـ – 2003 م

(29) التفسير معالم حياته،منهجه اليوم،ص: 35،دار الكتاب اللبناني،ط1: 1982م .

(30) بدائع الفوائد (27/3) دار الكتاب العربي،بيروت - لبنان -.

(31) مجموع الفتاوى (355/13)

(32) دراسات لأسلوب القرآن : محمد عبد الخالق عظيمة (27/1-28)دار الحديث- القاهرة-.

(33) غيث النفع في القراءات السبع،ص: 49-50،تحقيق :عبد القادر شاهين،دار العلمية ،ط:1413هـ-1999م.

(34) دراسات لأسلوب القرآن : محمد عبد الخالق عظيمة (27/1).

(35) مجموع الفتاوى (391/13).

(36) الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين والبصريين: ابن الانباري (36/2)،دار الفكر – دمشق-

(37) قواعد الترجيح: حسين الحلبي (89/1).

(38) مدرسة التفسير في الأندلس : مصطفى المشيني،ص:320 ،مؤسسة الرسالة ،ط: 1406هـ .

(39) ينظر تفصيلا نافعا في كتاب: قواعد نقد القراءات القرآنية دراسة نظرية تطبيقية :عبد الباقي بن سراقة سيسي،ص317- 362،دار الكنوز إشبيليا ،ط: 1430هـ-2009م.

(40) جامع البيان (28/14).

(41) النشر في القراءات العشر (230/2).

(42) معاني القرآن (234/1).

(43) ينظر:الجامع لأحكام القرآن للقرطبي (2/5).

(44) جامع البيان (519/7).

(45) المحرر الوجيز (2/4-5).

(46) النشر (189/2).

(47) مفاتيح الغيب (162/9).

(48) البحر المحيط (167/3).

(49) الجامع لأحكام القرآن(4/5).

(50) ينظر:النشر لابن الجزري (1/10-11).

(51) مقدمة حجة القراءات: الأفغاني،ص:19

(52) جامع البيان (164/24) .

(53) المصدر نفسه (337/5).

(54) المصدر نفسه (309/6)،وينظر كذلك (317/6)،(468/2)و (221/7).

(55) إعراب القرآن (132/5). تحقيق: زهير غازي زاهد، عالم الكتب – بيروت–ط3: 1409هـ-1988م.

56 البرهان في علوم القرآن (304/1)

57 البرهان في علوم القرآن (304/1)

(58) بدائع الفوائد (27/3-28).

(59) تفسير القاسمي (261/1).

(60) الخصائص (284/1) تحقيق:محمد علي النجار،عالم الكتب –بيروت-.

(61) البحر المحيط (36/1).

(62) مجاز القرآن (240/1-241).

(63) تفسير البحر المحيط (456/4).

(64) إعراب القرآن: أحمد بن محمد النحاس (307/1) تحقيق: زهير غازي زاهد، عالم الكتب – بيروت- ط3: 1409هـ-1988م.

(65) الزيادة والإحسان في علوم القرآن(409/1) مركز البحوث والدراسات - الإمارات- ط: 1427هـ-2006م.

الثنائيات الضدية وأبعادها الدلالية في الأسطورة
عند كلود ليفي شتراوس

أ. محمد بوذينه
جامعة الوادي - الجزائر

الملخص:

تعد الأسطورة من أبرز أصناف الأدب الشعبي الضاربة في عمق التاريخ البشري، إذ عبّر الإنسان البدائي من خلالها عن أفكاره ومعتقداته التي اعتقد بوجودها بشدة، بل آمن بها واتخذها قاعدة حياتية في ممارستاه اليومية. وما الثنائيات الضدية لكلود ليفي شتراوس إلا تمثيل مصغر عن حياتنا اليومية التي لا تجد فيها بعدا دلاليا إلا ووجدت مضادا له، فالحياة البشرية عبارة عن مجموعة من الثنائيات الضدية اللامتناهية، والمتمعن في التفاصيل من حوله يدرك أن كل ما يحيط به متضاد فيما بينه، فالحياة يقابلها الموت، والرجل مقابل المرأة، والسعادة مقابل التعاسة، النجاح مقابل الرسوب، وغيرها من المتضادات، ولو تمعن الفرد منا أكثر لوجد بأن كل هذه المتعارضات تنتمي لمجال محدد من الأبعاد الدلالية التي لا تخرج من كونها: اجتماعية، اقتصادية، ثقافية، سياسية، انسانية أو فكرية وفلسفية... فمثلا (المحبة≠الكراهية) ثنائية ضدية انسانية، و(فقر ≠ غنى) اجتماعية و(عمل ≠ بطالة) اقتصادية وغيرها من الثنائيات.

Le mythe est considéré parmi les types les plus frappants de la littérature populaire dans la profondeur de l'histoire humaine, par lequel l'homme primitif exprime ses pensées et ses croyances qu'il croit fortement leur existence, mais il lui assure et l'est pris comme une base de la vie dans sa pratique quotidienne. Dont les dichotomies de négativité de Claude Lévi-Strauss, qu' une représentation diminutif de notre vie quotidienne où il n'ya pas la dimension sémantique qu'avec un allélomorphe , la vie humaine est une collection de dichotomies de négativités infinies, ainsi ce qui concentre dans les détails autour de lui rendre compte que tout ce qui l'entoure est irréconciliable entre eux , la vie est compensée par la mort, et les hommes par rapport aux femmes, le bonheur contre le malheur, le succès par rapport à l'échec, et d'autres antonymes reflètent même l'individu de nous plus constaté que tous ces allélomorphes appartiennent à un domaine spécifique de dimensions sémantiques qui ne viennent pas d'être: sociale, économique, culturelle, politique, humanitaire ou intellectuel et philosophique ... Par exemple (amour ≠ La haine) c'est une dichotomie humaine bilatérale, (la pauvreté ≠ la richesse) dichotomie sociale et économique comme (chômage≠ travail) et d'autres dichotomies.

تمهيد:

تعتبر دراسات كلود ليفي شتراوس "Claude levi-strauss" استكمالا للدراسات الشكلانية الروسية الذي أرسى فلاديمير بروب أهم مناهجها - ألا وهو المنهج المورفولوجي- في طريق ظهور منهج جديد في الدراسات الأدبية، وقد أعاب شتراوس على بروب اهتمامه المفرط بشكل النص واهماله للمضمون، وقد اشملت دراسته على الأسطورة خلافا لفلاديمير بروب الذي شمل منهجه الوظائفي الحكاية الخرافية، واهتم بعمق النص واكتشف بأن الأساطير تحوي عددا لا متناهيا من الثنائيات الضدية، وإذا كانت الثنائيات لا محدودة في الأساطير، أي لا يمكن حصرها وعدها مثل وظائف بروب، رغم ذلك فهي تنتمي لمجالات معدودة ومحدودة على السواء، فلا تخرج ثنائية عن بعد دلالي معين، إما اجتماعي، انساني، ثقافي... وهذا ما سيتجلى أكثر في تطبيقه على الأسطورة.

وفي هذا البحث سنتطرق في عرضه إلى الأسطورة من حيث المفهوم والخصائص والأصناف، كما سنتعرض إلى الثنائيات الضدية من خلال دراسة تطبيقية على نموذج من الأساطير اليونانية.

1- مفهوم الأسطورة:

- لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور، أن الأسطورة من "سَطَرَ، السَّطْرُ والسَّطْرُ: الصَّفُّ مِنَ الكِتَاب والشَّجَرِ والنَّخْل ونَحْوِهَا ؛ قَالَ جَرِير:

مَنْ شَاءْ بَايَعْتُهُ مَالِي وخَلَعْتُه مَا يكْملُ التّيم في دِيوَانِهِمْ سَطْرَا

وقال الزجاج في قوله تعالى :وقَالُوا أَسَاطِيرُ الأَوَّلِين خَبَر لابْتِدَاء مَحْذوف المَعنى وقالوا الذي جاء بـه أَسَـاطِيرُ الأَوَّلـين مَعْنَـاه سَـطّره الأَوَّلُـون ووَاحِـد الأَسَـاطِير أُسْـطُورَة كَمَـا قَـالُوا أُحْدُوثَـة وأَحَادِيـثْ، والأَسَـاطِير: الأَبَاطِيل . والأساطِير: أَحَادِيث لا نِظَام لها وَاحِدَتُهَا إِسْطَار وإِسْطَارَة، بالكسر، أَسطِير وأَسْطِيرَة وأُسْطُور وأُسْطُورَة بالضم...[1] وجاء في تاج العروس بأن الأساطير: الأبَاطِيلُ والأَكَاذِيبُ والأَحَادِيثُ التِي لا نِظَامَ لها، ويقال سَطَرَ فلان على فلان إذا زَخْرَفَ لَهُ الأَقَاوِيل ونَمَّقَها[2]. وذهب الزمخشري في تعريفه للأسطورة حيث قال بأنها مِنْ أَعَاجِبِ الأَحَادِيث[3].

وهنا يمكن القول بأن أغلب معاجم اللغة العربية اشتركت بأن الأسطورة من الأكاذيب وأباطل الكلام المزخرف والمنمق المنقول الذي لا أساس له من الصحة.

- اصطلاحا:

شغلت الأسطورة منذ القديم الفكر الانساني في بحثه عن تفسيرات لغوامض الحياة التي يعيشها يوميا، من مظاهر الطبيعة والكون والخلق، يفسر من خلالها الحياة ومظاهر الطبيعة

المختلفة، ويعمل على ترسيخ العادات الاجتماعية، ويصور بطولات الخوارق مما يُغلِّب عليها الأحداث الخيالية في مسارها السردي. ومن هنا جاء ارتباط الأسطورة بالخيال والسحر والخرافة والأبطال المؤلهين الذين يتخذون من صفاة الآلهة رمزا يزيدهم قوة وجبروتا ويكسبهم صفة الخلود والبقاء. فالأسطورة عبارة عن حكاية ذات أحداث عجيبة خارقة للعادة تحكي وقائع تاريخية قامت الذاكرة الجماعية بتغييرها وتحويلها وتزيينها. فليس هناك تعريف واحد مرض للأسطورة myth، نظرا لكون الأساطير تخدم أغراضا مختلفة كثيرة، لأنها من جهة تفسر ما هو غير قابل للتفسير، ومن جهة أخرى تبرر نظام اجتماعي قائم وتفسير طقوسه وتقاليده [4] فهي كلمة يحوطها سحر خاص، يعطها من الامتداد مالا يتوافر للكثير من الكلمات في أي لغة من اللغات، إذ هي توحي بالامتداد عبر الزمان والمكان، توحي بالعطاء المجنح للعقل الانساني، توحي بالحلم حين يمزج بالحقيقة، وبالخيال وهو يثري واقع الحياة بكل ما يغلفه ويطويه، ليخلق منه حياة جديدة يصبغ الواقع المعاش من طرف الجماعه، التي يمثها الفرد بإبداعاته في الأسطورة بمختلف أنواعها، لأن كل نوع منها يهدف إلى غاية معينة تفسر ظاهرة من مظاهر الحياة اليومية التي لا يفترق عنها ولا يبتعد عن ظلها. وهذا ما ذهب إليه كلود ليفي شتراوس حين أقر بعدم وجود تعريف واحد يتفق حوله الدارسين "لأنه ليس من السهل العثور على تعريف واحد للأسطورة قادر على تغطية كل أنواع ووظائف الأسطورة في كل المجتمعات القديمة ذلك لأنها واقع ثقافي مركب جدا يمكن تأويله من وجهات نظر متعددة ومتكاملة"[5]

كل الشعوب عرفت الأسطورة والتقت عندها الحضارات المتعددة المكان والزمان. تشترك في تفسير ظواهر الحياة."ومن الأسطورة تسربت ألوان الأدب، فالبشرية لم تعرف أدبا أعرق من الأسطورة لتحكي احلامها وآمالها، ترسم دنياها المليئة بالتطلع والشادية إلى المعرفة"[6]. وبالعودة للمصطلح myth نجد بأنه يقدم تصورا ما لشخص أو حدث معين كان له وجود تاريخي تدخل الخيال الشعبي في تضخيمه وأفقده صفة الواقعية وحوَّله إلى الخيال المبدَع.[7] الخيال الذي رسم من خلاله المبدع الشعبي صورا واقعية بأسلوب خيالي لحياته اليومية، وهنا ربط بين الواقع والخيال، هذه الثنائية الضدية التي أبدع المخيال الشعبي في رسمها، أي تصوير الواقع المعاش الممارس في الحياة اليومية من جهة، وتصوير ما يطمح له الفرد ولم يجد له تفسيرا من مظاهر الطبيعة والكون وغيرها من جهة أخرى، هنا لجأ إلى خياله ليقدم تصويرا مثاليا عن حالة معينة من حالات البشرية في الماضي، وصورة للمستقبل الذي يعبر عن الطموحات العميقة للطبقة الاجتماعية[8].

للأسطورة مجموعة من التعريفات نذكر من بينها:

"الأسطورة هي محاولة الإنسان الأول في تفسير الكون تفسيرا قوليا، أو هي محاولة لتفسير ظواهر الوجود وربط الانسان بها"[9].

وتشير الأسطورة إلى قصة أو حكاية، فلا تعثر على مصطلح خاص ميز به أهل الحضارات القديمة الحكاية الأسطورية عن غيرها من الفنون النشرية كالحكاية والخرافة "فالقدماء أنفسهم لم

يعملوا على تمييز النص الأسطوري عن غيره، ولا هم دعوه باسم خاص يساعدنا على تمييزه بوضوح بين ركام ما تركوه لنا من حكايات وأناشيد وصلوات وما إليها"[10]

الأسطورة هي:"تفسير أو قصة رمزية تروي حادثة غريبة، أو خارقة للطبيعة، توجد في ثقافة فرعية، وتتميز بتناقلها، وانتشارها على نطاق واسع، وتأثيرها العميق نتيجة ما تنطوي عليه من حكمة، وفلسفة وإثارة وإلهام" وبقراءة عابرة لهذا التعريف نجد أنه ليس خاصا بالأسطورة بل تشترك فيه أيضا الخرافة والملحمة، والحكايات الشعبية.[11]

وقد أجمع الدارسون لعلم الأساطير على الطابع الاعتقادي والإيماني للأسطورة، مع ما يحمله ذلك من قداسة . تقول أديث هاملتون الاختصاصية في الأساطير الإغريقية " إن الأسطورة ماهي إلا تعليل لإحدى الظواهر الطبيعية مثل كيفية خلق هذا الشيء أو ذاك في الكون ، كالناس والحيوانات، والأشجار ، والشمس ، والقمر والنجوم والزوابع ، وباختصار كل ماله وجود ، وكل ما يقع في هذا الكون الفسيح . والأساطير ماهي إلا العلم القديم ، وهي نتاج محاولات الإنسان الأول لتعليل كل ما يقع تحت بصره وحسه "[12]

2- خصائص الأسطورة:

الأسطورة ظاهرة من أهم ظواهر الثقافة الإنسانية لها أجناس أدبية مشابهة لها من حيث الشكل مثل الخرافة والحكاية البطولية والملاحم... وقد وضع بعض الباحثين أسسا في بناء الأسطورة من بينها:

- الأسطورة قصة تحكمها مبادئ السرد القصصي من حبكة وعقدة وشخصيات، وغالبا ما تجري صياغتها في قالب شعري .

- لا يعرف للأسطورة مؤلف معين، لأنها ليست نتاج خيال فردي أو حكمة شخص بعينه، بل هي ظاهرة جمعية تعبر عن تأملات الجماعة، وحكمتها، وخلاصة ثقافتها، ولا يمنع هذا الطابع الجمعي أن يقوم الأفراد بإعادة صياغة الحكايات الأسطورية، وفق صيغة أدبية تتماشى وروح عصرهم.

- تلعب الآلهة وأنصاف الآلهة الأدوار الرئيسية في الأسطورة، فإذا ظهر الإنسان على مسرح الأحداث كان ظهوره مكملا لا رئيسيا.

- تتميز موضوعات الأسطورة بالجدية والشمولية فهي تدور حول المسائل الكبرى التي تعن دوما على عقل الإنسان مثل: الخلق والتكوين، وأصول الأشياء والموت والعالم الآخر والوجود واللاوجود.

- تبتعد الأسطورة عن الزمن كل الابتعاد، أي أنها لا تقص عن حدث جرى في الماضي وانتهى، بل عن حدث ذي حضور دائم.

- سطوة الأسطورة وسلطتها على عقول الناس ونفوسهم، ومؤيدات هذه السلطة تنبع من داخل الأسطورة لا من خارجها. وهي عندما تتصدى لمسألة من المسائل الشمولية، فإنها لا تطرح

موضوعها على بساط البحث والتحليل وإنما تتقدم بحقائق لا تقبل الجدل. ويعود ذلك للإيمان الراسخ في العقول البشرية المؤمنة بالأسطورة وأحداثها مثل إيمانها بالليل والنهار والشمس .[13]

3 - أنواع الأسطورة وموضوعاتها:

للأسطورة عدد من الأنواع تختلف بحسب الموضوع الذي تتناوله، وهي[14]:

- الأسطورة الطقوسية: وهي تمثل الجانب الكلامي لطقوس الأفعال التي من شأنها أن تحفظ للمجتمع رخاءه.

- أسطورة التكوين: وهي التي تصور لنا عملية خلق الكون.

- الأسطورة التعليلية: وهي التي يحاول الإنسان البدائي عن طريقها، أن يعلل ظاهرة تستدعي نظره، ولكنه لا يجد لها تفسيرًا، ومن ثم فهو يخلق حكاية أسطورية، تشرح سر وجود هذه الظاهرة.

- الأسطورة الرمزية: وهي التي تتضمن رموزا تتطلب التفسير[15].

- أسطورة البطل الإله: التي يتميز فيها البطل بإنه مزيج من الانسان والإله (البطل المؤله) الذي يحاول من خلال صفاته الإلهية الوصول لمصاف الآلهة ، ولكن صفاته الإنسانية تجره الى العالم الارضي دائما[16].

كما اختلف الباحثون في الفصل بين أنواع الأساطير، ونأخذ هنا تقسيما على سبيل المثال لا الحصر، فقد اعتمد الدكتور كارم محمود عبد العزيز طريقة مختلفة في ذكر أنواع الأسطورة، بحيث عدد الأنواع وفصل بينها في حين عدد لكل نوع مجموعة فرعية من الأصناف الثانوية للأسطورة نلخص تقسيمه فيما يلي:

للأسطورة ثلاث فروع رئيسية[17]:

أولا- أساطير كونية: لها أصناف هي: أساطير الخلق، أساطير الأصل، أساطير التحول، أساطير نهاية العالم.

ثانيا- أساطير الكائنات الخارقة: لها مجموعة من الأصناف: أساطير الكائنات العلوية والآلهة السماوية، أساطير الأبطال الحضاريين، أساطير الملوك والآلهة، أساطير المخلصين، أسطورة البطل.

ثالثا- أساطير حضارية: من بين أنواعها نذكر: الطقوسية، التعليلية، أساطير التجدد والبعث...

4- الثنائيات الضدية وأبعادها الدلالية لكلود ليفي شتراوس في الأسطورة اليونانية:

-"أسطورة بيراموس والعذراء ثيسبي – احمرار التوت"-

نص الأسطورة: "كانت الثمار الحمراء لشجرة التوت بيضاء كالثلج، وقصة تغير لونها قصة غريبة ومحزنة، ذلك أن موت عاشقين شابين كان وراء هذا التغير.

فقد أحب الشاب "بيراموس" العذراء الصغيرة "ثيسبي" وتاقا الاثنان إلى الزواج. ولكن الأهل أبوا عليهما ذلك ومنعاهما من اللقاء، فاكتفى العاشقان بتبادل الهمسات ليلاً عبر شق في الجدار الفاصل بين منزليهما، حتى جاء يوم اتفقا فيه على اللقاء ليلاً قرب مقام مقدس "لأفروديت" خارج

المدينة تحت شجرة توت وافرة تنوء بثمارها البيضاء. وصلت الفتاة أولاً ولبثت تنتظر مجيء حبيبها، وفي هذه الأثناء خرجت لبوة من الدغل القريب وآثار الدم على فكَّيها بعد أن أكلت فريستها، فهربت "ثيسبي" تاركة عباءتها التي انقضت عليها اللبوة ومزقتها إرباً ثم ولَّت تاركة عليها آثار الدماء، حضر "بيراموس" ورأى عباءة "ثيسبي" فاعتقد بأن الوحش قد افترس حبيبته، فما كان منه إلا أن جلس تحت شجرة التوت وأغمد سيفه في جنبه، وسال دمه على حبيبات التوت ولوَّنها بالأحمر القاني.

بعد أن اطمأنت "ثيسبي" لانصراف اللبوة، عادت إلى المكان لتجد حبيبها يلفظ اسمها قبل أن يموت وعرفت ما حدث، فالتقطت سيفه وأغمدته في قلبها وسقطت إلى جانبه. وبقيت ثمار التوت الحمراء ذكرى أبدية لهذين العاشقين."[18]

استخراج الثنائيات الضدية:

الثنائيات الضدية لكلود ليفي شتراوس* امتداد للدراسات التي قام بها "فلاديمير بروب"، وأضاف إليها أنه اهتم بالمضمون خلافا لسابقه، واستخدم عددا من الثنائيات المتعارضة مثل: موت/حياة، أرض/سماء، ليل/نهار، ذكر/أنثى... فهو الأول الذي لفت انتباه الباحثين ضرورة إجراء "مزاوجات" بين الوظائف[19]. وما التعارضات الثنائية التي تحتويها الأسطورة من خلال استخلاص الوحدات المتعارضة من النص

-هذا لأنه طبق نظريته على الأسطورة خلافا لـ"بروب" الذي اقتصرت دراسته على الحكاية الخرافية- بحيث أعاب كلود على بروب شكليته المبالغ فيها وعدم اهتمامه بالسياق وبالمحتوى[20]. وعكس سابقيه، أفاد كلود إلى أهمية المعنى والمضمون في دراسة الخطاب السردي، فاتسمت دراسته بالعمق مقارنة بدراسات بروب[21].

والحقيقة أن الثنائيات الضدية ليست ميزة وُسِمَت بها الأسطورة وميزتها عن باقي الفنون الشعبية، فكل الفنون الأدبية تحوي مجموعة من الثنائيات ولو اختلفت فيما بينها إلا أنها غير محدودة ولا يمكن حصرها في صنف معين، فقد نجد نفس الثنائية في عدد من الفنون الشعبية، كما قد نجد ثنائيات تميز صنفا عن آخر، رغم ذلك فهي في مضمونها مختلفة في طريقة تطبيقها.

والمقصود في مصطلح الثنائيات هنا ليس تضاد الكلمات والألفاظ في البنية الخارجية والشكلية للنصوص الأدبية الشعبية أو الرسمية، كأن نقول (رجل –امرأة)، أو (طويل – قصير)... بل تضاد المعاني في بنية النص في مساره السردي العميق، كأن نقول مثلا: (السلم – الحرب) ثنائية ضدية في المعنى وليس في الشكل، أي لفظة (سلم- حرب) في سطح النص.

وهذه الثنائيات المشكلة للبناء في أبعادها الدلالية التي لا تخرج عن كونها اجتماعية، إنسانية، ثقافية، نفسية وفكرية... فجميع الثنائيات مهما كانت واختلفت لا تخرج من الأبعاد المذكورة سابقا، وهي أبعاد تتجسد في النصوص بحسب ميولات البنية العميقة التي يهدف صاحب النص بلوغها، أو حسب قراءة النص من طرف الدارسين.

ويعني شتراوس من تحليله للأسطورة واستنطاق الثنائيات الضدية الموجودة بها هو مجموعة الألفاظ التي يجمعها اشتقاق واحد، كما يعني مجموعة الألفاظ المتجانسة في المعنى وإن ظهرت متعارضة مثل غدر/وفاء، ظلم/عدل، قوة/ضعف، سعادة/تعاسة... بمعنى مجموعة من التراكيب أو الألفاظ ذات دلالات مترابطة. كما أن الغرض من نظريته هو "أن الأساطير هي كلام النظام الرمزي الذي يمكن اكتشاف وحداته وقواعده التركيبية[22].

وسنذكر هنا بعض من هذه المتعارضات الثنائية الموجودة في الأسطورة.

- ثنائية: (حب / كره): ثنائية ضدية ذات بعد دلالي انساني.

تظهر هذه الثنائية في نص الأسطورة بوضوح، فهي العلاقة التي تربط "بيراموس" بـ "ثيسبي"، فالحب هو المحور الرئيس في الأسطورة، جعل من الأحداث تتسارع في مسارها السردي.

ويقابله "الكره" الذي لا ينفك عنه، حتى وإن لم يذكر في النص بصورة واضحة، إلا أن القارئ ما تحت سطور النص الأسطوري يلمح كرها تمثل في رفض الأهل لزواج العاشقين، مما جعل الحبيبين يقرران اللقاء خفية.

- ثنائية: (زواج / لا زواج): ثنائية ضدية ذات بعد دلالي اجتماعي.

يمثل البعد الدلالي (الزواج) طلبا ملحا من كل العاشقين، فهو اللقاء الذي يطمح العاشق الوصول إليه مع حبيبته، و"بيراموس" أراد لحبه لـ "ثيسبي" أن ينتهي بالزواج، إلا أن الأهل رفضوا رغبته، فعاش مدة طويلة وهو سجين بعيد عن هدفه، ولا يختلف شعور العذراء عن شعور "بيراموس"، ولكنها وجدت كذلك الرفض من أهلها.

أما البعد الدلالي المضاد للزواج ألا وهو (العزوبة أو العنوسة) فقد فُرض فرضا على البطلين حتى ماتا تحت شجرة التوت التي شهدت قصة دراماتيكية ونهاية مأساوية لقصة حبهما.

- ثنائية: (شوق / مجافاة): ثنائية ضدية ذات بعد دلالي انساني.

اشتاق الحبيبان لبعضهما، فقررا اللقاء ليلا خارج أسورا المدينة، فأدى بهما إلى الموت، فما بقاء "ثيسبي" تحت شجرة التوت تنتظر حبيبها إلا شوقها الكبير للقائه. أما البعد الدلالي المضاد المتمثل في المجافاة، فقد ظهر في وقوف القدر أمام سعادتها.

- ثنائية: (الأسر / الحرية): ثنائية ضدية ذات بعد دلالي انساني.

عاش الحبيبان حالة من الأسر وهما بعيدان عن بعضهما وذلك حين رفض الأهل زواجهما، فاكتفى العاشقان بتبادل الهمسات ليلاً عبر شق في الجدار الفاصل بين منزليهما. وما الأسر إلا فقدان للحرية، ذلك المكسب الوجودي الذي يعطي لكل فرد اختيار مسار حياته. وما إن قرر العاشقان فك أسريهما والانطلاق نحو الحرية واللقاء، فقابلهما الموت الذي كان في الظاهر أكثر ألما من الأسر بين الجدران، إلا أن حقيقة الحبيبن عكس ذلك تماما، فقد نالا حريتهما الكاملة في الموت جبنا لجنب

تحت شجرة التوت ذات الثمار البيضاء اللون، وما تلون التوت باللون الأحمر إلا صورة معبرة لامتلاك الحرية ولو بأغلى ما يملك الإنسان ألا وهي النفس مقابل الحرية وفك الأسر.

- ثنائية: (موت / حياة): ثنائية ضدية ذات بعد دلالي فلسفي أو فكري.

ما موت العاشقين في نهاية الأسطورة إلا موت للقاء وللحب وللسعادة، وما النهاية التراجيدية المحزنة للأسطورة إلا موت للوفاء والإخلاص للمحب. فقد قتل "بيراموس" نفسه وضحى بحياته وفاء لحبيبته التي ماتت وهي تنتظر مجيئه، وهو نفس الشيء الذي قامت به "ثيسبي". فثنائية (الموت/الحياة) رسمت لنا حال الحبيبين.

والمتمعن في نص الأسطورة، يتبادل إلى ذهنه وجود عدد من الثنائيات الضدية مثل (شاب-فتاة)، ولكن المقصود من الثنائيات هنا هو تلك التي تمتاز بالعمق، فلا يكفي عدها ثنائيات ضدية في حال اتسمت بالسطحية وغاب عنها العمق.

في خاتمة هذا العرض المبسط، يتضح مدى ارتباط الأسطورة ببنية التضاد التي تطرق إليها كلود ليفي ستراس، وهذه الثنائيات نقصد بها التضاد الخاص بالمعاني وليس بالتضاد السطحي اللفظي للنصوص، وهنا تكون الدراسة أعمق مقارنة بدراسات سابقة كمنهج بروب للحكايات التي كانت سطحية فقط، والمتأمل في النصوص الأدبية عامة يلاحظ مثل هذه الثنائيات الضدية التي لا تقتصر فقد حول النصوص الأسطورية.

الهوامش:

[1] - ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1، 200ج 9، مادة سطر، ص 182

[2] - الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: مصطفى حجازي، التراث العربي، سلسلة من اصدار وزارة الاعلام بالكويت، 1973، ج12، ص 25.

[3] - الزمخشري، أساس البلاغة، مركز تحقيق التراث، الهيأة المصرية للكتاب، 1985، ط2، ج1، ص 438

[4] - فاروق خورشيد، أديب الأسطورة عند العرب، عالم المعرفة، الكويت، 1990، ص 19.

[5] - يونس لوليدي، الأسطورة بين الثقافة الغربية والثقافة الإسلامية، مطبعة أنفوبرانت، القادسية، سوريا، 1996، ط1، ص7.

[6] - عادل العامل، الأسطورة والنظريات الميثولوجية في الغرب، دار مأمون للترجمة والنشر، وزارة الثقافة، العراق، ط1، ص6.

[7] - يونس لوليدي، الأسطورة بين الثقافة الغربية والثقافة الإسلامية، ص3.

[8] - المرجع نفسه، ص ن.

[9] - فاروق خورشيد، أديب الأسطورة عند العرب، ص 20.

[10] - فراس السواح، الأسطورة والمعنى، دار علاء الدين للنشر والتوزيع والترجمة، الطبعة الأولى، ص8.

[11] - محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، دار المعرف الجامعية، 2008، ص296

[12] - الهيتي هادي نعمان ، أدب الأطفال ، منشورات وزارة الإعلام، العراق، 1977، ص 191 .

[13] - للتوسع في الموضوع أكثر يعود: فراس السواح، الأسطورة والمعنى .

- فراس السواح، دين الإنسان، دار علاء الدين للنشر والتوزيع والترجمة، ط2.

[14] - نبيلة ابرهيم، أشكال التعبير في الأدب الشعبي، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، دط، دت، ص16.

[15] - المرجع نفسه، ص 18.

[16] - المرجع نفسه، ص 21، 22.

[17] - ينظر: كارم محمود عزيز، أساطير العالم القديم، مكتبة النافذة، الجيزة، ط1، 2007، ص77-87.

[18] - الأسطورة مقتبسة من كتاب: موسوعة الأساطير الاغريقية والفرعونية، منتديات ملتقى العرب من فور يو لودز، نهلة، 2007، ص 46.

www.4uloads.com/3rb

[*] - كلود ليفي شتراوس: باحث أنثروبولوجي فرنسي، تلقَّى تعليمه الجامعي في السوربون وتخرَّج في كلية الحقوق عام 1931، ثم التحق بالبعثة الجامعية الفرنسية في البرازيل حيث أصبح أستاذاً لعلم الاجتماع في جامعة ساو باولو في الفترة 1935 ــ 1939، وهي الفترة التي قام فيها بعمل أبحاث حقلية إثنوجرافية بين قبائل البورورو في وسط البرازيل والتي على أساسها أقام نظريته في علم الأساطير، ويعد من أبرز أعمدة الفكر البنيوي، وله كتب عدة منها: الأبنية الأولية لعلاقات القرابة، الأنثروبولوجيا البنيوية، ثم صدرت له مجموعة من الدراسات بعنوان الأساطير أو مقدمة لعلم الميثولوجيا.

[19] - جوزيف كورتيس، مدخل إلى السيميائية السردية والخطابية، تر: جمال حضري، ص19.

[20] - السيد إمام، مدخل إلى نظرية الحكي، مؤتمر أدباء مصر، الدورة الثالثة والعشرون، الأمل للطباعة والنشر، القاهرة، ط1، 2008، ص 45.

[21] - المرجع نفسه، ص ن.

22 - المرجع نفسه، 46.

اختيار المحتوى اللغوي للمقرر التعليمي في ظل معايير التنظيم
الأسس والمقاييس

أ . السعيد خلايفة

أ.د بن يمينة بن يمينة

جامعة الدكتور مولاي الطاهر سعيدة

الملخص:

إن المحتوى التعليمي عامة والمحتوى اللغوي لكل مقرر تعليمي خاصة يمثل القلب النابض للمنهاج ؛ ولذلك لا يكون اختياره عشوائيا وإنما تجتهد كل منظومة تعليمية في اخيار محتواها اللغوي وتنظيمه ، وتبدأ هذه العملية باختيار النمط اللغوي بما في ذلك نوع الأسلوب وشكل الآداء ، ثم اختيار مواده أو ميادينه اللغوية ومفرداتها في المستوى و الصوتى والصرفي والنحوى والمعجمي ، ويعقب مباشرة عملية الاختيار عملي أخرى لا تقل عنها أهية وهي عملية التنظيم والتدرج حيث تتم هذه العمليات وفق معايير وأسس علمية ، مع مراعات الجوانب النفسية والاختماعية وبتحديد الغايات البيداغوجية ، والمستوى اللغوي المطلوب للفئة المحددة والمعارف السابقة التي تبنى عليها ، والوقت المخصص لهذه العملية ، وغير ذلك مما يجعل تعليم اللغة يحقق أهدافه مع كل فئة من الفئات .

The Summary :

The educational content in general and the linguistic content of each special educational course represents the heart of the curriculum. Therefore, it is not randomly chosen, Rather, each educational system strives to select its language content and organization، And then choose its materials or fields of language and vocabulary in the level of sound, banking, grammar and lexicon , and directly follows the selection process is another process is no less important, the process of organization and gradation where these processes are carried out according to scientific standards and foundations, , taking into account the psychological and disciplinary aspects and the identification of the goals of the pedagogy , The language level required for the specific category, the prior knowledge on which it is based, the time allotted for this process, etc., thus making language education achieve its objectives with each category.

لقد اهتم الإنسان بدراسة اللغة وأدرك أنه يتميز بها عن غيره من المخلوقات ، وازداد هذا الاهتمام عندما ارتبطت بطقوسه وشعائره الدينية ، كما كان الحال عند الهنود في (اللغة السانسكريتية)والعرب في (

القرآن الكريم) وغيرهما. وفي العصر الحديث لم ينقص هذا الاهتمام بل أصبحت اللغة وسيلة للغزو الثقافي والدعاية السياسية والاقتصادية ، حيث أصبت الأمم تَصْرِف الأموال الباهضة لنشر لغتها في العالم وتبحث عن أحسن المناهج التي تجعل تعلمها ناجحا لأبنائها ولغير الناطقين بها . ولكن وكما يقال قديما: لا يحيط باللغة ألا نبيّ ، إذ لا يوجد إنسان يعرف كل اللغة ، ومن المستحيل كذلك أن نعلم اللغة كلها، وإنما نحن مضطرون أن نعلم أجزاءً منها، وهذا المبدأ الطبيعي لابد أن يفرض مبدأ آخر هو مبدأ " الاختيار" ، لذلك تسعى كل منظومة تربوية وتعليمية لتحقيق أهدافها من خلال اختيار المحتوى اللغوي المناسب لكل ميدان ولكل فئة ولكل مرحلة تعليمية .

فعلى أي أساس يتمُّ اختيار المحتوى اللغوي ؟

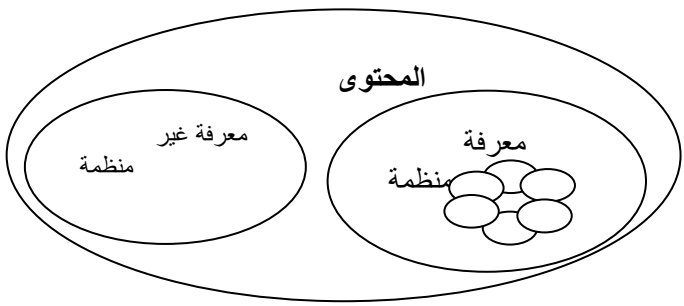
وكيف تتم عملية تنظيمه ؟

هذا ما سنحاول الإجابة عنه في بحثنا المتواضع ، ولكن قبل الولوج في صلب الموضوع ينبغي علينا أن نُعرّف أولا بالمحتوى :

المحتوى لغة: جاء في لسان العرب "حَوَى الشَّيْءَ يَحْوِيهِ حيًّا و حَوَايَةً واحتَواهُ واحْتَوَى عَلَيْهِ . جَمَعَهُ واحْرَزَهُ . واحْتَوَى عَلَى الشَّيْءِ : أَلْمَّ عَلَيْهِ ... الْحِوَاءُ : اسْمُ الْمَكَانِ الَّذِي يَحْوِي الشَّيْءَ ، أَيْ يَجْمَعُهُ و يَضُمُّهُ ... والْعَرَبُ تَقُولُ لِمُجْتَمَعِ بُيُوتِ الْحَيِّ مُحْتَوًى[1] .

المحتوى اصطلاحا: يقصد به مجموع الخبرات التربوية والحقائق و المعلومات التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم ، والمهارات الحركية التي يراد اكسابهم إياها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة[2] .

وهو أحد عناصر المنهاج ، وأولها تأثيرا بالأهداف التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها ، و يشتمل على المعرفة المنظمة و المعرفة غير المنظمة .



أما المعرفة المنظمة فلها عدة مستويات :

- المجال (الحقل) - المواد الدراسية - الوحدات - الموضوعات .

أما المعرفة غير المنظمة فهي المعرفة العرضية الغير مخطط لها[3].

ويمثل المحتوى المادة التعليمية مقروءة كانت أو مسموعة أو مشاهدة ، وهو نوعان:

محتوى ثقافي : يعكس الثقافة المادية من جهة كما يعكس الثقافة الروحية ، وهو شبكة متداخلة للعناصر الثقافية تعكس الملامح العامة للبيئة الاجتماعية التي تحتضن منظومة التعليم[4].

محتوى لغوي:يضم مهارات اللغة (الاستماع ، والكلام ، والقراءة ، والكتابة) ،وعناصر اللغة التي يسميها بعضهم "مكونات اللغة" وهي ثلاثة عناصر: الأصوات ، والمفردات ، والتراكيب (الجمل) ، وهذه العناصر هي المادة الحقيقية التي تعين المتعلم على تعلم مهارات اللغة ، ومن لم يسيطر عليها لا يتمكن من السيطرة على مهارات اللغة بمستوياتها المتعددة[5].

من خلال ما تقدّم يتبين لنا أن الجامع بين التعريف اللغوي والتعريف الاصطلاحي هو الجمع والإلمام بالشيء.

أصناف محتوى التدريس: إن ما نسعى إلى تعليم طلابنا إياه من محتوى ليس كله ذا طبيعة واحدة ، ويمكن تقسيم محتوى التدريس إلى ثلاثة أصناف أساسية : **المحتوى المعلوماتي ، والمحتوى المهاري ، والمحتوى الوجداني** ، وهذا التقسيم لا يعني أن هذه الأصناف منفصل بعضها عن بعض ، وأن كلا منها يتميز عن الآخر بهويته الخاصة ؛ بل إن العلاقة بينها متداخلة وهي في الوقت ذاته علاقة تأثير وتأثر، كما لا يعني ذلك أن المتعلمين يتعلمون بعضها دون البعض الآخر أو في معزل منه دائما .

1/**المحتوى المعلوماتي:** يشير إلى ما يتزود به الدارسون من معلومات أو معارف من خلال منظومة تدريس ما.

2/**المحتوى المهاري**: يشير إلى المهارات التي نسعى إلى أن يكتسبها المتعلمون من خلال منظومة التدريس . وتعبر المهارات عن مجموعة استجابات الفرد الأدائية المتناسقة التي تنمو بالتعلم والممارسة حتى تصل إلى درجة عالية من الإتقان . وقد صنفت المهارات إلى ثلاثة أصناف:

-**مهارات عقلية**: وهي التي يغلب عليها الأداء العقلي ، ومن أبرزها ؛ مهارات حل المشكلات ومهارات اتخاذ القرار ومهارات التفكير النقدي و التفكير الابتكاري ، ومهارات العد والجمع والطرح وحل المعادلات ...

-**مهارات حركية**: فهي التي يغلب عليها الأداء الحركي (العضلي) وتندرج تحت هذا النوع مهارات الاتصال المكتبي ، مهارات الألعاب الرياضية والترويح ، مهارات العبادات ، مهارات لغوية ، مهارات الفنون الجميلة ، المهارات المعملية .

-**مهارات اجتماعية**: وهي التي يغلب عنها الأداء الاجتماعي ومن أبرزها ؛ المهارات الاجتماعية المدرسية كمهارة المشاركة في المناقشة داخل الصف بصورة مهذبة ، والمهارة الاجتماعية التفاعلية كمهارة الإصغاء بعناية للفرد المتحدث واحترام أفكار الآخرين مهما بلغت درجة الاختلاف .

3/**المحتوى الوجداني** : ويعبر هذا المحتوى عن الجوانب الوجدانية أو العاطفية التي نسعى إلى تنميتها في وجدان المتعلمين . وتتعدد مكونات هذا المحتوى ، ولعل من أبرزها ؛ الميول ، والتقدير (أوالتذوق) و الاتجاهات والقيم[6] .

العوامل المؤثرة في اختيار المحتوى: هناك عدة عوامل تؤثر في اختيار محتوى المقرر التعليمي وهي عوامل خارجية ؛ أي لا تتصل باللغة ولا بخصائص المتعلمين نذكر من أهمها:

أ-*الاهداف: لا بد أن تحدد الأهداف تحديدا واضحا عند اختيار النمط اللغوي ، وعند اختيار كل مادة من هذا النمط[7]. وهي صيغ و تعابير تصف في مجملها نوع الإنسان المطلوب من المنهاج ، وهي سلسلة تنازلية تبدأ من الغايات إلى المرامي إلى الأهداف العامة ثم الأهداف الخاصة والإجرائية ، وهذه السلسلة تقودنا إلى التعدد و التنوع فكل هدف عام له مجموعة من الأهداف التي تخصصه وتقود إلى تحقيقه .

الغايات :وهي مبادئ وقيم عليا توحي توجهات السياسة التعليمية، وغالبا ما تستند إلى الدستور وقيم المجتمع .

المرامي :هي غايات تحولت لتصبح مرتبطة بمواد ومقررات وأطوار المنظومة التربوية .

الأهداف العامة : تشير إلى القدرات والمواقف والمهارات التي سيكتسبها المتعلم من خلال جملة من المواد الدراسية .

الأهداف الخاصة : هي أهداف عامة أصبحت مرتبطة بفعل ملموس ومحتوى دراسي معين في حصة أو درس .

الأهداف الإجرائية : هي أهداف خاصة أصبحت مرتبطة بسلوكات ملموسة ينجزها المتعلم في إطار شروط ومعايير محددة ليبرهن على بلوغ هذا الهدف [8].

ب- **الوقت المخصص**:أي مقرر لابد أن ينفذ على جدول زمني وهو في اللغة الأولى يختلف عنه في اللغة الأجنبية .

ج- **مستوى المقرر التعليمي**:لاشك أن محتوى يقدم إلى أطفال في المدرسة الابتدائية يختلف اختلافا نوعيا عن محتوى يقدم إلىمستوى المدرسة المتوسطة والمدرسة الثانوية،وفي المدرسة الابتدائية يختلف في الصف الأول عن الصف الخامس،وذلك وفقا لمعايير كثيرة منها العرفية والبيئية واللغوية والمواد الأخرى المصاحبة وهكذا.

د- **نوع المدرسة** : إن محتوى المقرر الذي يقدم في أي مدرسة خاصة ، لا شك أنه يختلف محتواه عن ما يقدم في المدارس العامة ، فمثلا محتوى المقرر الذي يقدم في مدرسة تعلم الأطفال لغة أجنبية إلى جانب اللغة الأولى يختلف عنه في مدرسة لا تعلم إلا اللغة الأولى ، وثمة رأي يقرر ان محتوى المقرر في تعليم اللغة في المدارس الابتدائية يجب ألا يكون واحد على مستوى الدولة الواحدة ، وإنما يجب أن يتنوع بتنوع البيئات ؛ فالمحتوى الذي يقدم في مدرسة ابتدائية في العاصمة أوفي المدن الكبرى يجب أن يكون غير المقرر الذي يقدم في الريف أو في البادية[9]. وقد كان عبده الراجحي من مؤيدي هذا الرأي حيث يقول :" وهذا رأي نراه جديرا بالنظرفي المراحل الأولى في المدرسة الابتدائية على وجه الخصوص ؛ لأن المحيط اللغوي يختلف من بيئة لأخرى ، وقد أثبتت التجربة أن توحيد اختيار المواد اللغوية في هذة المدرسة لا يؤدي إلى تحقيق أهداف المقرر إذ يصطدم الأطفال بكلمات عن أشياء غير موجودة في البيئة فلا يستطيعون تصور مدلولاتها المحسوسة في الأغلب ، ويؤثر هذا بعد ذلك على تتابع المحتوى "[10].

مراحل اختيار المحتوى اللغوي:

بما أن اختيار محتوى المقرر التعليمي يمثل عصب تعليم اللغة، فهو يتضمن ثلاثة أضرب من الاختيار.

1: **اختيار النمط اللغوي**: وهو مسعى يخطط له أصحاب القرار، حيث يجتهد هؤلاء في اختيار النمط اللغوي المحقق للأهداف المتوخاة[11].

والأنماط التي لا مناص منها في اختيار المحتوى هي:

أ- اللهجة :وهي طريقة معينة في الاستعمال اللغوي توجد في بيئة خاصة من بيئات اللغة الواحدة،ويعرفها بعضهم بأنها : العادات الكلامية لمجموعة قليلة من مجموعة أكبر من الناس تتكلم لغة واحدة ، وهناك لهجات اجتماعية ولهجات إقليمية ...الخ[12].

ويظهر السؤال هنا عن نوع اللهجة التي تكون موضوع الاختيار. يجيب عبده الراجحي عن هذا التساؤل بقوله :

" إن المقرر الذي يوضع لأغراض خاصة كتعليم العربية للأطباء الأجانب الذين يعملون في البلاد العربية لابد أن يختار محتواه من اللهجات المستعملة، لأن الهدف هنا سلامة الاتصال اللغوي بين الطبيب والمريض الذي يعبر عن نفسه بلهجته بطبيعة الحال" [13].

ب- **اللغة الفصيحة**: في كل لغة هناك الفصيحة العامة تمثل النمط العام ونجد لغة فصيحة خاصة بكل ميدان، ولغة فنية خاصة بأهل الفن والأدب، ولغة فصيحة معاصرة، ولغة فصيحة تراثية.

والسؤال هنا ما هي اللغة الفصيحة التي تكون موضع الاختيار.

والاتجاه الغالب أن المقرر الذي يوضع للأغراض العامة يختار محتواه من النمط الفصيح العام الذي يستعمل عادة في وسائل الإعلام.

ج- اللغة الخاصة: إذا كان المقرر موضوع للأغراض الخاصة فإنه يختار محتواه من النمط الفصيح الخاص، ولكل مجال لغوي لغته الخاصة تختلف عن المجال الآخر على مستوى المعجم في الأغلب وعلى مستوى البنية النحوية في بعض الأحيان، فالمعجم المستعمل في لغة القانون مختلف عنه في لغة الطب، أو لغة الفلسفة أو لغة الفقه، وكذلك تختلف أشكال البنية النحوية، ولا شك أن لهذا النمط معيار أساسي في اختيار محتوى المقرر في تعليم اللغة للأغراض الخاصة .

د- نوع الأسلوب الكلامي: هناك تنوع في أساليب الأداء الكلامي، فهناك الأسلوب الرسمي العام، وهناك الأسلوب العاطفي، والأسلوب الاستعلامي، والأسلوب الاستشاري ....الخ، وهناك من يحصرها في أسلوب رسمي و آخر غير رسمي، واختيار محتوى المقرر لابد أن يراعي هذا التنوع أيضا، مع أن الاتجاه الغالب في المراحل الأولى هو الأسلوب الرسمي.

هـ- **شكل الأداء اللغوي**[14] : أهو مكتوب أم منطوق؟. وقبل الإجابة عن هذا التساؤل تجدر بنا الإشارة إلى مفهوم " الأداء اللغوي "؛ الذي جعله تشومسكي مقابلا " للكفاءة اللغوية " التي تتمثل في المعرفة اللغوية الباطنية ؛ أي مجموعة القواعد التي تعلمها . وقد عرفه – الأداء اللغوي – بأنه الاستعمال الفعلي للغة في المواقف الحقيقية. وينقسم الأداء اللغوي إلى قسمين: الأداء الإنتاجي والمتمثل في التحدّث (الكلام) والكتابة ، والاداء الاستقبالي والمتمثل في الاستماع والقراءة [15].أما بالنسبة لشكل الأداء اللغوي فالمعمول به أنه في الغالب يبنى على اللغة المكتوبة ويهمّش الجانب المنطوق منها ، وهذا ما يراه أغلب الباحثين بأنه خلل كبير في تعليم اللغة

يقول عبده الراجحي:" ويكاد يكون الاختيار في معظم المقررات مبنيا على اللغة المكتوبة، كما هو الأصل في تعليم العربية في العالم العربي وهو نقص كبير جدا لأن إغفال المستوى المنطوق في الاختيار يؤدي إلى خلل في تعليم اللغة وبخاصة على الأداء الاستقبالي"[16].

وهذا ما أكّد عليه كذلك عبد الرحمان الحاج صالح في بحثه الموسوم ب:**علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي** حيث أكّد على ضرورة الأداء اللغوي المنطوق والمتمثل في عنصرين هامين جدا هما :

* المشافهة: حيث قال في هذا الشأن:" اللغة لا تنحصر فيما يكتبه الناس من أدباء وغيرهم بل هي أيضا أصوات تُلفظ وتُسمع ، وأن الخطابات اليومية تشكل القسط الأوفر من استعمال الناس للغة . فهذا الجانب الحيّ من اللغة كان قد تناساه المربون وصاروا لا يلتفتون إلا إلى النصوص الأدبية خاصة "[17].

* الانغماس اللغوي :حيث قال في حديثه عن تطور ونمو الملكة اللغوية:" ...لا تنمو ولا تتطور إلا في بيئتها الطبيعية وهي البيئة التي لا يسمع فيها صوت أو لغو إلا بتلك اللغة التي يراد اكتسابها "[18]. بمعنى أنه لايحصل تعليم أوتعلم جيّد للغة إلا إذا ركزنا على الجانب المنطوق من اللغة سواء في الأدء الانتاجي والمتمثل في الكلام والمشافهة أو في الاداء الاستقبالي والمتمثل في الاستماع .

2-**اختيار المادة العامة(المحاور) لمحتوى المقرر**: هذة العملية تتبع الخطوات الآتية :

أ-**اختيار الموضوعات الرئيسة:** إن عملية اختيار الموضوعات الرئيسة هي الخطوة الأولى في مهمة اختيار محتوى المنهج ، وهذه الخطوة لا تتم بناء على تفضيل عفوي لموضوع على آخر ، بل يجب أن تتم بناء على مدى ارتباط هذه الموضوعات ومناسبتها للأهداف ، كما يجب أن تكون الموضوعات المختارة تمثل عينة مترابطة تظهر فيها طبيعة المحتوى والأبعاد التي ينبغي أن يدرسها التلميذ ، على أن يكون حجم هذه الموضوعات وما تتضمنه من أبعاد يناسب الوقت المخصص لها في العملية التعليمية ، ومن المرونة ما تسمح بأفكار جديدة .

ب-**اختيار الأفكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات:**

يجب تحديد الموضوعات وأبعادها ثم اختيار الأفكار الأساسية التي يجب أن يشملها كل موضوع ، وهذه الأفكار تعتبر الأساسيات المكونة للمادة ، وبالتالي يجب أن تحتوي على المعلومات الضرورية والكافية التي يجب أن يعرفها التلميذ حتى يلم بالمادة إلماما كاملا [19].

ج-**اختيار المواد التعليمية التي تغطي الأفكار الرئيسية:** ينبغي أن تكون هذه المواد ذوات صلة بالأهداف والواقع الثقافي للمجتمع ، وتلائم مستوى الطلبة ، وقدراتهم ، وأن تتّسم بالشمول والدقة العلمية .

د-**تنظيم المحتوى بالاستناد إلى النظرية التي يقوم عليها المنهج:** يُقدّم المحتوى بالشكل الذي يسهم في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها[20].

ولا تعتبر عملية اختيار الأفكار الرئيسية للموضوعات قد انتهت ، إلا بعد اختيارها تجريبيا في المواقف التعليمية، وتعديلها في ضوء الاعتبارات التي تم على أساسها هذا الاختيار.

3- اختيار مفردات المواد اللغوية:

من البديهي أن مدى الاختيار ليس واحدا في مستويات النمط اللغوي (الصوتي، والصرفي، والنحوي، والمعجمي)، ويحكم ذلك معيار دقيق هو:

- حجم فصائل المستوى . و - درجة الشيوع .

ومنه كلما كثرت الفصائل واختلفت درجة الشيوع كان مدى الاختيار أوسع والعكس صحيح .

***المستوى الصوتي** : إن الاختيار محدود جدا على المستوى الصوتي، لأن العناصر الصوتية في كل لغة وفي كل نمط محدودة ودرجة شيوعها عالية، ومن ثَم لا يكون هناك مجال للاختيار فنحن لا نستطيع أن نعلم أصوات ونترك أصواتاً أخرى[21]. إلا في المرحلة الأولى من التعليم فيكون الاختيار جانبا من جوانب تنظم المحتوى والتدرج فيه ، حيث يتمّ مثلا اختيار الحروف الشفوية الميم والباء أولا لسهولة نطقهما، ثم الدال والتاء وهاكذا، فلا يكون تعليم الأصوات (الحروف) دفعة واحدة ولا يكون بطريقة عشوائية ؛ وإنما يكون الاختيار بطريقة علمية.

***المستوى الصرفي**: في هذا المستوى يضيق مجال الاختيار لقلة الفصائل الصرفية من ناحية وارتفاع درجة الشيوع من ناحية أخرى، فأما الصيغ التي تنخفض درجة شيوعها انخفاضاً واضحاً فليس هناك ما يدع إلى اختيارها في المحتوى كصيغة إفعوعل ،وإفعال ...الخ وصيغ كثيرة في جموع التكسير لابد من إسقاطها عند الاختيار .

***المستوى المعجمي**: ونقصد به اختيار الكلمات في محتوى المقرر، ويمثل هذا المستوى الحقل الحقيقي لاختيار مفردات محتوى المقرر التعليمي

ليس من شك في أن معجم أية لغة تشتمل على عدد هائل من الكلمات، فالاختيار مسألة حتمية ولكي يكون نافعاً في التعليم لابد أن يستند إلى معايير موضوعية وهي كالآتي:

1- الشيوع: وهو أهم معيار في اختيار الكلمات، إذ كلما كانت الكلمة أكثر استعمالاً كانت أنفع وأصلح في تعليم اللغة، ولكي نصل إلى حقائق مقبولة عن شيوع الكلمات لابد من إخضاعها إلى التحليل الإحصائي (الكمي)، ومن ثمَ يمكننا أن نقرر الكلمات التي نختارها في المقرر، وقد دلت الإحصائيات التي أجريت في لغات كثيرة أن الألف (1000) كلمة الأكثر شيوعاً تمثل 94% من النص، والمائة (100) كلمة الأكثر شيوعا تمثل 74% منه .

2- التوزيع : ويقصد به مدى استعمال الكلمة في المجالات المختلفة ،ومثل هذه الكلمات أنفع في تعلم اللغة فمثلا كلمة "فتح" لها درجة مرتفعة في التوزيع نحو : فتح الباب، فتح قلبه، فتح المسلمون بلدانا كثيرة، فتح عينه ....

3- قابلية الاستدعاء: هناك كلمات في اللغة يسهل عليك أن تتذكرها وتستدعيها حين يخطر على بالُك موضوع أو مسألة ما، وهناك كلمات يصعب استدعاؤها، ولاشك أن النوع الأول أنفع وأصلح لتعليم

4- المعيار النفسي والتعليمي: لا تصلح معايير الشيوع لنفسها، بل لابد من الاحتكام إلى المعايير النفسية والتعليمية، مثل: - قابلية الكلمة للتَعَلُم ؛ أي أن لا يصعب على المتعلم تعلمها

- قابلية الكلمة للتعليم ؛ أي أن لا يصعب على المعلم تعليمها.

ويرجع ذلك بجانب المعايير السابقة إلى:- طول الكلمة أو قِصَرُها – اطرادها أو شذوذُها والعلاقة بين اللغة الأجنبية واللغة الأولى – بالإضافة إلى خصائص المتعلم

وقد عرفت اللغات المتقدمة جهوداً متلاحقة في إجراء دراسات الشيوع على الكلمات مما أثمر ما يعرف بـ" قوائم الكلمات " التي كانت أساساً ضرورياً لاختيار كلمات المحتوى في مقررات تعليم اللغة .

***المستوى النحوي**: نفس المعايير التي تستعمل في اختيار الكلمات كذلك تستعمل في اختيار"البنى النحوية"، ولا يتم إلا بعد دراسات إحصائية مثل التي أجريت على اختيار الكلمات، إذ ليست كل البنى النحوية متساوية من حيث الشيوع ، ولا من حيث التوزيع ولا من حيث قابلية التعلم والعليم ، فهناك بنى بسيطة وأخرى مركبة لا يستغني عنها الاستعمال اللغوي، وأخرى هامشية ... وهكذا ، ثم يتم وضع " قوائم البنى النحوية الأساسية"، والتي تكون مصدرا لاختيار المحتوى النحوي للمقرر التعليمي

***المستوى النصي**: ويمثل عصب اختيار المحتوى اللغوى ويختلف بين تعليم اللغة لأبنائها ولغير الناطقين بها. ففي المقرر الأول تكون النصوص أصلية وشاملة لثقافة الأمة وتراثها ومجالات الحياة فيها[22]، هذا من ناحية الأهداف العامة ، أما من ناحية الأهداف الخاصة والاجرائية فينبغي أن تكون النصوص المدروسة، في الوحدة التعليمية (عبر الكتاب المدرسي ، أو النصوص الموثّقة) ذات بنية واضحة للعيان ، وقابلة لأن تكون نصوصا نموذجية ؛ فيصحُّ للمتعلمين تحليلها ، واستخلاص تصاميمها اللغوية ، ممّا يُعينهم على انتاج نصٍ خاص ، يحاكون به بُنى النصوص التي اكتشفوها . مما يرتّب على مؤلفي الكتب المدرسية أن يقصروا اختيارهم على النصوص ذات البُنى الجلية والكاملة ؛ ونعني بالضرورة النصوص الدالة على الأنواع ، كالأقاصيص ، والخطب ،والرسائل ، وغيرها . مثلما يرتّب عليهم تنويع النصوص ، المنوي تحليلها وصياغتها ، بحيث تراعي ميولهم العفوية التي تتجلّى في كتابات كثيرة ،مثل القصائد ، واليوميات ،والمراسلات...إلخ[23]، كما يرتّب عليهم أيضا مراعاة تبسيط النصوص في مراحل تعليمية معينة بحيث تتماشى مع القدرات الفكرية لكل مستوى من مستويات التعلم[24] . وخاصة في المرحل التعليمية الأولى حيث توضع النصوص لا للتحليل وإنما للقراءة أو للستماع بغرض تنمية المهارات اللغوية وفي هذه الحالة ينبغي اختيار ما يناسبها من الموضوعات الشيقة والتدرج في تعليمها من حيث حجمها ولغتها ومستوى التجريد في أفكارها[25]. أما في المقرر الثاني أي؛ تعليم لغة أجنبية يكون اختيار النصوص التي تهم المتعلم والنصوص التي تيسِّر له فهم المجتمع الذي يتعلم لغته ونطبق هنا معايير اختيار الكلمات والنحو بالإضافة إلى معايير أخرى ؛ منها أهمية الموضوع وصعوبة النص ، وأسلوب الكاتب ، ومعرفة المتعلم[26].

معايير اختيار المحتوى اللغوي للمنهج التعليمي: في ضوء الكم الهائل من المعارف و الخبرات ، وما تقتضيه أهداف المنهج ، لا يمكن اختيار محتوى المنهج بشكل اعتباطي ؛ إنما يجب أن يكون على وفق أسس ومعايير محددة يعتمد عليها الخبراء والمتخصصون في المناهج من أجل أن يكون المحتوى فعالا في تحقيق أهداف المنهج التعليمي ، ويمكن إيجاز هذه المعايير بالآتي :

1. ارتباط المحتوى بأهداف المنهج: ينبغي أن يوظف المحتوى لخدمة الأهداف فالعلاقة بين الأهداف والمحتوى تتّسم بالتأثير و التأثر المتبادل فيما بينهما ؛ لأن المحتوى لازمة من لوازم تحقيق الأهداف و الأهداف تتحكم بنوع المحتوى ولهذا يجب أن يكون المحتوى ذا صلة وثيقة بأهداف المنهج بحيث يؤدي مرور الطلبة

بالخبرات التي يتضمنها المحتوى إلى تحقيق أهداف المنهج ، وهذا يتطلب من واضعي المنهج استحضار أهداف المنهج و الاهتداء بها عند اختيار المحتوى ، والحرص على أن يوفر المحتوى الذي يتم اختياره أفضل الفرص لتحقيق الأهداف .

2. صدق المحتوى وحداثته ودلالته : إن المقصود بصدق المحتوى هو دقّته العلمية وخلوه من الأخطاء ، أما الحداثة فتعني أن يتضمّن المحتوى أحدث المعارف العلمية المعاصرة التي تمّ التّثبت من صدقها وصحتها بالبحث والتجريب . وأما الدلالة فتعني أن يكون المحتوى الدي يتمّ اختياره من واضعي المنهج ذا معنى عند التلاميذ و يشعرون بفائدته لاتصاله بميولهم وحاجاتهم ، وأن يكون قادرا على تحقيق الأهداف التي اختير من أجلها[27] .

3.أن يكون المحتوى ذا أهمية : بمعنى ان يكون المحتوى ذا قيمة في حياة المتعلم خاصة اللغة التي هي وسيلة اتصال ونقل للمعارفو الخبرات و القيم ، حيث بها يندمج الإنسان مع مجتمعه ويتفاعل مع بني جنسه[28] .

4.أن يكون هناك توازن بين شمول وعمق المحتوى: وقبل أن نتطرق إلى كيفية تحقيق التوازن بين شمول المحتوى وعمقه يقتضي المقام أن نعرّف بكلا المصطلحين :

***الشمول:** يعني المجالات التي يغطيها المحتوى اللغوي ويتناولها بالدراسة بحيث تكفي لإعطاء فكرة واضحة عن المادة ونظامها .

***العمق:** يعني تناول أساسيات المادة مثل : المبادئ ، والمفاهيم ، والأفكار الأساسية وكذلك تطبيقها بشيءمن التفصيل الذي يلزم لفهمها كاملاً ، ويربطها بغيرها من المبادئ والمفاهيم و الأفكار ، ويمكن تطبيقها في مواقف جديدة .

ومن الملاحظ أن هناك صعمبة في تحقيق التوازن بين الشمول والعمق ، وللتغلب على هذه الصعوبة فإن اختيار مجالات المادة يجب أن يكون بناءً على مدى احتوائها لأساسيات المادة ، وبالتالي قابليتها للتطبيق في مواقف متنوعة ، وبهذا يتحقق الشمول والعمق .

5.أن يراعي المحتوى ميول وحاجات التلاميذ : من أهم شروط حدوث عملية التعلّم إثارة دافعية الطلبة ، ولإثارة دافعية الطلبة لابدّ من الاهتمام بميول التلاميذ وحاجاتهم ، ولذا يعتبر مراعاة ميول التلاميذ وحاجاتهم هو أحد المعايير التي يتم على أساسها اختيار المحتوى اللغوي ، بحيث يكون ملائما لمستوى التلاميذ ، وللقدرات العقلية والجسمية لمرحلة النمو التي يمرون بها ، وعدم مراعاة المحتوى لهذا قد يسبب لهم نوع من الاحباط ، وبالتالي عدم قدرتهم على مواصلة دراستهم[29] .

6. مراعاة ما بين المتعلمين من فروق فردية: من المعروف أن محتوى المنهج يقدم إلى متعلمين غير متساويين في قدراتهم واستعداداتهم وغير متجانسين من حيث القدرات المعرفية ، والخلفيات الثقافية ومستوى الذكاء ، والبيئة الاجتماعية ، والمستوى الاقتصادي وغير ذلك من المتغيرات التي لابد أن يكون لها أثر في عملية التّعلم ونواتجها لذلك ينبغي أن يحرص واضعو المنهج على مراعاة هذا التباين من خلال تنويع الخبرات التي يتضمنها المحتوى بحيث يكون لكل متعلم نصيب فيه عن طريق تنويع الأنشطة الإثرائية ، والنصوص ، والوسائل التعليمية بحيث يجد كل طالب فيها ما يلبي رغباته ويشبع حاجاته .

7. الارتباط بالواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلم: من المعايير التي ينبغي يستند إليها اختيار المحتوى ارتباطه بالواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلم فلكل مجتمع خصائصه وسماته وثقافته ، لذلك ينبغي أن لا يتقاطع المنهج مع خصائص المجتمع وثقافته ، لذلك ينبغي اختيار المحتوى الذي يسهم في تشكيل ثقافة المتعلم على وفق معتقدات المجتمع وقيمه ، وأن يسهم في تحصين المتعلم من التحديات الثقافية السلبية التي قد يتعرض لها من المجتمعات الأخرى في ظل عصر العولمة وتقنيات الاتصال الحديثة .

8. ملاءمة المحتوى لظروف تطبيقه: أن هذا المعيار يعني أن يكون المحتوى ملائمًا للظروف التي يطبق فيها من حيث : * الوقت المخصص له

* أعداد الطلبة

* الأنظمة المعمول بها والتسهيلات الإدارية

* المعلمون ومستوى تأهيلهم

* التجهيزات والمستلزمات المادية

9. مراعاة التّعلم السّابق: من معايير اختيار المحتوى أن يكون مكملا للتعلم السابق مؤسسًا عليه لتنظيم البنية المعرفية للمتعلم[30].

هذه بعض المقاييس التي يجب أن تراعى في بناء مضمون المنهاج اللغوي قصد الاستجابة لحاجات المتعلم والتوافق مع مبادئ اختيار نشاطات التعلم اللغوي وفق الاختيارات المحددة لبناء المنهاج اللغوي على أساس الأهداف المسطرة له .

ولا يتأتى للمحتويات المختارة تحقيق الأهداف إلا إذا تمّ تقسيمها وتنظيمها حسب الأهمية الممنوحة لكل هدف ، والوقت الذي يمكن تخصيصه له مع مراعاة :

*-**البعد الأفقي** :الذي يسمح بتوسيع مجال المعارف وربطها وإدماجها مع بعضها البعض .

*-**البعد العمودي**:الذي يسمح بتوزيع عناصر المنهاج وفق تصاعد تعاقبي ومستمر للمعارف[31].

و لكي يكون اختيار المحتوى صالحا لابد من اجراءات عملية أخرى وهي:

1-تنظيم محتوى المقرر: وهي العملية التي يتمّ بمقتضاها وضع ترتيب تسلسلي أو تنظيم تتابعي لمفردات محتوى التدريس بغية تسهيل تعلم المتعلمين لتلك المفردات وبأقصى درجة من الفاعلية .وتستند أهمية هذه العملية إلى مسلمتين أساسيتين هما:

المسلمة الأولى :أن المتعلم لا يتعلم مفردات المحتوى مرّة واحدة ، بل تُقدّم له أو تدرس له الواحدة تلوى الأخرى .

المسلمة الثانية : إن لتنظيم تتابع المحتوى علاقة وثيقة بتسيير أمر تعلم الدارسين للمحتوى[32].

ويأخذ تنظيم محتوى المقرر أشكالا تختلف باختلاف النظرية أو الفلسفة التي يقوم عليها المنهج ومن هذه التنظيمات :

أ-التنظيم المنطقي للمحتوى: ويعني أن يتمّ تنظيمه حسب الترتيب المنطقي للمادة وللمفاهيم و المبادئ الأساسية للمادة العلمية نفسها ؛ فالمادة فيه تعتبر محور العملية التعليمية ، وقد يكون الترتيب وفق

أساس معين يتمثل في التتابع الزمني أوغيره من أسس الترتيب ، كالانتقال من الماضي إلى الحاضر والبدء بالجزئيات والانتهاء بالكليات.

ب-التنظيم السيكلوجي للمحتوى: يستند هذا النوع من التنظيم إلى قدرات المتعلمين واستعداداتهم في عرض المحتوى ، فالمتعلم فيه هو موضع الاهتمام ومحور العملية التعليمية ، فهو تنظيم يقوم على الاسس النفسية الخاصة بالطلبة وميولهم وحاجاتهم .

ج-**التنظيم القائم على التطبيقات التربوية لنظريات التعلّم:**وسيتند هذا النوع من التنظيم إلى تطبيق نظريات التعلم ، فبالنسبة للمنهج المطبق لنظريات التعلم السلوكية يكون تنظيم محتواه من الجزئيات إلى الكليات ، أما المنهج الذي يطبق نظرية التعلم الجشطلتية فيكون تنظيم محتواه من الكليات إلى الجزئيات ، ويكون تنظيم حتوى المنهج المطبق لنظرية التعلم البنائية بتسلسل وترابط التعلمات حيث كل تعلم يأسس ويبنى على تعلم سابق له[33].

.**معايير تنظيم المحتوى:**

أ. معيار التوحيد : ويقصد به وضع المواد المتخصصة في وحدات معا ؛ أي أن توضع المواد التي تنتمي إلى مجال واحد مع بعضها في وحدات خاصة ، كوضع النحو والصرف والإملاء والأدب والإنشاء في مجال واحد هو اللغة .

ب.**معيار الاستمرار:** ويقصد بالاستمرار تلك العلاقة الرأسية بين الموضوعات في جميع المراحل التعليمية ؛ بمعنى أنه يجب تنظيم المحتوى بطريقة تُمكِّن المتعلمين من ممارسة جوانب التعلّم في مراحل مختلفة على مستوى المراحل والصفوف بشكل يتّسم بالتكرار الرأسي لضمان الإتقان وزيادة فعالية التّعلم وجعله أكثر فائدة للمتعلمين .

ج.**معيار التكامل:**ويعني تقديم المحتوى للمتعلمين بشكل مترابط يشعرهم بتكامل المعرفة ووحدتها على مستوى الموضوعات في المادة الواحدة ، وعلى مستوى المواد في الصف الواحد .

د.معيار التتابع: أي أن تؤسس الخبرات الجديدة في المنهج على الخبرات السابقة ، وأن تؤسس الخبرات الحالية للخبرات اللاحقة[34].

ولتنظيم محتوى المقرر عوامل تؤثر فيه هي نفس العوامل التي تؤثر في اختياره خاصة العوامل الخارجية

2-**تدرج محتوى المقرر**:لا يخفى على أحد من الدارسين أن التدرج آلية تربوية معلومة ، ومسألة طبيعية تنسحب على مختلف قضايا الاكتساب مهما كان نوعه وطبيعته [35]. فقد عرفه محمد علي الخولي في معجم اللغة التطبيقي بأنه:"مبدأ رئيسي في إعداد المناهج عامة ، ومناهج اللغة الأنجليزية خاصة ، ويكون بالإنتقال من السّهل إلى الصعب ، ومن البسيط إلى المعقّد ، ومن المحسوس إلى المجرّد "[36].

ويُعدُّ التدرج في تعليم اللغة أمرا طبيعيا يتماشى مع طبيعة الاكتساب اللغوي نفسه ، بمعنى ماسوف يتعلمه التلميذ غداً متوقف على ماتعلمه اليوم ولذلك لابد من أخذ هذا العامل بعين الاعتبار أثناء وضع البرنامج التعليمي مع مراعات ثلاثة عناصر أساسية:

أ- السهولة: التدرج من السهل إلى الأقل سهولة أمر طبيعي وضروري في عملية التعلم ؛ إذ يرتقي المتعلم في اكتساب مهاراته اللغوية من العناصر اللغوية التي يسهل عليه استيعابها واستعمالها إلى العناصر المجردة التي تتطلب نضجا اكثر .ويجب الارتكاز هاهناعلى ما يقدمه علم النفس اللساني، وعلم الاجتماع اللساني، والدراسات اللسانية بعامة .

ب - الانتقال من العام إلى الخاص :.تقتضي العملية التعليمية الالتزام بهذا المبدأ وتطبيقه في أي عملية تسعى إلى إكساب المتعلم مهارة لغوية معينة ، فيجب أن تدرس القاعدة العامة قبل القاعدة الخاصة التي ترتبط بإجراءات تحويلية معينة ، ويجب أن تدرس الألفاظ التي لها علاقة بموجودات محسوسة قبل الألفاظ التي لها علاقة بإحالات مجردة ، ويجب أن تدرس التراكيب البسيطة قبل التراكيب المعقدة ، كل هذا يجب أن يراعى أثناء اختيار المحتوى التعليمي.

ج- تواتر المفردات: مما لا ريب فيه هو أن الألفاظ التي تشكل القائمة المعجمية في لغة ما تختلف فيما بينها من حيث درجة تواترها ، فهناك ألفاظ تتواتر في الاداء الفعلي للكلام بدرجة اكثر من سواها ، وهي الالفاظ التي تنعت عادة بالألفاظ الاساسية ، ولذلك فإن التدرج في تعليم اللغة يقتضي بالضرورة الاهتمام بمبدأ التواتر أثناء وضع البرنامج التعليمي للغة معينة[37].

أنماط التدرج : يوجد العديد من أنماط التدرج منها نذكر منها :

***التدرج الطولي:** كان هذا النوع سائدا في معظم دول العالم إلى عهد قريب ، حيث يقدم كل مفردة من مفردات المحتوى دفعه واحدة تقديماً مفصلاً ، وعدم ترك أيّ جزئية يتضمَّنها ، ومن ذلك مثلا دراسة الضمائر تكون بدراسة كلّ صورها(منفصلة ومتّصلة) ، وفي كل حالة(رفع ونصب وجر) ، واسيتعمالاتها المختلفة كالنّداء والنّعت والتوكييد والعطف ...إلخ ويهدف هذا الشّكل إلى إتقان المتعلّم كلّ الوحدة قبل الانتقال إلى غيرها.

***التدرج الدوري:**يقدم من المفردة جانب واحد فقط مع جوانب أخرى لمفردات أخرى ثم يعود إليها بتقديم جانب ثانٍ وهكذا يألف المتعلم هذه المفردة ويتدرج من عناصرها الاساسية إلى الفرعية وتظهر له علاقتها بغيرها مثلا : يقدم في الضمائر: ضمائر المفرد المنفصلة ، ثم ضمائر الجمع المنفصلة ، فضمائر المفرد في حالة النصب ، وضمائر الجمع في حالة النصب ...وهكذا توزع على أبواب المقرر[38]. يُؤيّد عبد الرحمان الحاج صالح هذا التدرج قائلا : " أما المقياس اللغوي التربوي الأساسي في تدرج العناصر وتسلسلها فهو أن تعتبر فيها ... أسبقية الأصل على الفرع وضعًا واستعمالاً... لأن الأصول تمتاز عن فروعها ببساطتها لفظًا ومعنى (إذ الفرع هو الأصل مع زيادة إجابية أو سلبية) ، ولأن الانتقال من الأصل إلى الفرع هو تحويل طردي ، فتقديمه على التحويل العكسي (ردُّ الفروع إلى الاصول) هو مناسب لمسيرة التطور والنمو اللغوي "[39].

***التدرج النحوي:** ويكون المحتوى مدرج على أساس الفصائل النحوية ، حتى إن وحدات المقرر تسعى في الأغلب بفصيلة نحوية ؛ فوحدة عن اسم الفاعل ، وأخرى عن اسم المفعول ، وثالثة عن اسم المفعول ، ورابعة عن التعجب ... وهكذا.

***التدرج الموقفي:** يكون فيه الموقف هو أساس التدرُّج ؛ يعني البيئة التي يجري فيها الإستعمال اللغوي ، ولذلك يلاحظ في هذا التدرج أن وحدات المقرر تسمى بأسماء هذه المواقف ؛ "في المطعم" ، و"مكتب البريد" ،و"في المطار"...وهكذا

***التدرج الوظيفي:** ويجعل الوقائع الاتصالية أساس التدرج في المحتوى وهو بذلك يستعمل شواهد من الاستعمال اللغوي الواقعي ، وفي الوقت نفسه لايغض الطرف عن الأسس النحوية والموقفية ، وهذا النمط ينبغي أن يبنى عن التدرج الدوري ؛ حيث تتدرج القواعد الوظيفية على حلقات المقرر، بسيطة أول الامر، ثم تتوسط ، وتتركب في الحلقات التالية في شبكة من علاقات الوظائف ، ويقتضي ذلك أن تاتي قواعد النحو في تلافيف الوظائف اللغوية ؛ فيساعد ذلك في وضع اللغة في إطار طبيعي غير مصنع[40].

هذه أنماط التدرج المعمول بها في محتوى المقررات التعليمية ؛ حيث تعرّض كل نمط منها إلى انتقادات لعدم قدرته لاحتواء كل المواد التعليمية للمقرر، حيث نجد النمط منها حقق نتيجة إجابية مع مادة ولم يحققها مع أخرى وكذا الأمربالنسبة للمتعلمين فقد يلائم النمط منها مرحلة تعليمية ولا يلائم غيرها ، وفي هذا الصدد يقول عبه الراجحي: "والذي لا شك فيه أن التدرج الدوري أكثر ملاءمة لتعليم اللغة لأنه يتيح فرصة طيعة لمراجعة المادة في سياقات مختلفة ، حيث توزع المادة على أبواب المقرر وتجعل تعليم اللغة أسرع حينما يجد المتعلم نفسه قادرًا على استعمال ما تعلمه ، وفي ذلك تقوية لدافعيته لتعلم اللغة ... ويبدو أن الاتجاه العام نحو جعل التدريج النحوي اغلب في المراحل الأولى من تعليم اللغة ، ثم التدرج في استعمال التدريج الوظيفي إلى أن يكون مسيطرا في المراحل المتقدمة "[41].

وخلاصة القول أنه لا يمكن تصور محتوى لغوي لمقرر تعليمي دون اختيار و تنظيم، ونود أن نلفت إلى أنه لايوجد نظرية شاملة عن محتوى المقرر؛ فالسعي الإنساني يتواصل من أجل التّقدم . وتعليم اللغة نشاط عملي يتجدد كل يوم ، وهو يفرز تجارب وخبرات جديدة ، ويكشف عن مشكلات لم تكن معروفة، ويقترح حلولاً كانت غائبة، ولكل لغة خصائصها، ولكل تعليم أهدافه ، على أن ذلك كله لا يعني إلا شيئاً واحداً وهو ألا يكون الاختيار عشوائياً أو ذاتياً أو حسبما تسوق الصدفة، وإنما يجب أن يكون وفق منهج علمي وتخطيط لغوي يتخذ معايير موضوعية ، وتتكامل فيه مجالات التخصص .

الهوامش:

[1]- لسان العرب، جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، دار صادر، بيروت ، لبنان ، ج14، ص 210،208.

2 - الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية،رشدى أحمد طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة ، 2004، ص 31.

3 - ينظر: المناهج التربوية نظرياتها ومفهومها، محمد حسن حمادات ،دار الحامد للنشر والتوزيع،عمان،الأردن، ط:1، 2009،ص 143، 144

4 - ينظر: دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية ، رشدي أحمد طعمية، جامعة أم القري،مكة المكرمة،1985،ص 221 .

5 - ينظر: أساليب عرض محتوى العناصر اللغوية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، الصديق آدم بركات ، مجلة العربية للناطقين بغيرها، جامعة إفريقيا العالمية ، العدد: عشرون ، 2016 ، ص 94 ،95 .

6 - ينظر: دليل المدرس (الكتاب السنوي 2001) ،جحيش جميلة، المركز الوطني للوثائق التربوية ،حسين داي،الجزائر،ص 30-33.

7 - ينظر: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ،عبده الراجحي ، دار المعرفة الجامعية ،1995 ، ص61 -62 .

8 - المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، محمد الصالح حثروبي، دار الهدى ،عين مليلة، الجزائر،2002 ،ص 36، 37

9 - ينظر: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، عبده الراجحي،ص62-64 .

10 - نفسه ، ص 64 .

11 - ينظر:نفسه ، ص 65 .

12 - اللهجات العربية نشأة وتطورا ، عبد الغفار حامد هلال ، مكتبة وهبة ، القاهرة، ط2، 1993 ، ص 33 .

13 - ينظر:علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، عبده الراجحي ، ص 65 ،66 .

14 - نفسه ، ص 66 .

15 - ينظر :اللسانيات النشأة والتطور ، أحمد مومن ، ديوان المطبوعات الجامعية ، ط 5 ،2015 ، ص210.

16 - علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، عبده الراجحي ، ص 65 ،66 .

17 - بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،عبد الرحمان الحاج صالح، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ، الرغاية ، الجزائر،2012 ،ج1،ص193 .

18 - نفسه ،ص 193 .

19 - ينظر:المناهج التربوية ، محمد حسن حمدات ، ص 144 ، 145 .

20 - ينظر:المناهج الحديثة وطرائق التدريس، محسن علي عطية ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان،الاردن، ط:1 ،2013 ، ص76.

21 - ينظر:علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، عبده الراجحي ، ص67 .

22 - ينظر: نفسه ، ص 72.

23 - ينظر: تعلُّمية اللغة العربية ، أنطوان صيّاح وآخرون، دار النهضة العربية ،بيروت، لبنان ،ط1 ،2006 ، ج1 ، ص194 ،195 .

24 - ينظر: المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط ، فتيحة حايد ، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها ، جامعة باتنة ، الجزائر،2011 -2012 .

25 - ينظر :واقع استخدام معلمات اللغة العربية ملف الإنجاز في تقويم الأداء اللغوي ، آذار بنت عبد الله جميل فلمبان ، رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية ،جامعة أم القرى بالسعودية ،2010 ، ص 25 ،26 .

26 - ينظر:علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، عبده الراجحي ، ص 72

27 - ينظر: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، محسن علي عطية ، ص73 -76 .

28 - ينظر: بناء المنهاج اللغوي بين الواقع والهدف ، بن يمينة بن يمينة ، مكتبة الرشاد للطباعة والنشر و التوزيع ، سيدي بلعباس ، الجزائر، ط1 ،2010 ، ص 109 .

29 - ينظر:المناهج التربوية ، محمد حسن حمدات ، ص 146 .

30 - ينظر: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، محسن علي عطية ، ص73 -76 .

31 - المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، محمد الصالح حثروبي، ص 30 .

32 - ينظر: دليل المدرس (الكتاب السنوي 2001) ، جحيش جميلة ، ص 35 .

33 - ينظر: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، محسن علي عطية ، ص 77 .

34 - ينظر:المناهج التربوية ، محمد حسن حمدات ، ص 147 .

35 - مقاييس بناء المحتوى اللغوي ، عبد المجيد عيساني ، مطبعة مزوار، الوادي ، ط1 ،2010 ، ص 14 .

36 - معجم اللغة التطبيقي(أنجليزي – عربي)، محمد علي الخولي ، مكتبة لبنان ،1985 ،ص 47 .

37 - ينظر: دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات، أحمد حساني ، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون ، الجزائر، ط 2 ،2009 ، ص 145 .

38 - ينظر:علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، عبده الراجحي ، ص 74 ،72 .

39 - أثر اللسانيات في النهوض بمدرسي اللغة العربية ، عبد الرحمان الحاج صالح ، مقال في مجلة اللسانيات، ع 4 ، 1974 ، ص 43 .

40 - ينظر:علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، عبده الراجحي ، ص 76 ،77 .

41 - نفسه ، ص 75 ،77

لغة الطلبة الجامعيين في مواقع التواصل الاجتماعي
– طلبة جامعة الوادي (الجزائر) عيّنة –

د. محمد بن يحي
جامعة الوادي (الجزائر).

ملخص:
تسعى هذه الدراسة إلى الوقوف على مستوى الأداء اللغوي للطلبة الجامعيين في مواقع التواصل الاجتماعي، وهي تتخذ من صفحة طلبة جامعة الوادي (الجزائر) على الفيس بوك عينة لها، حيث نقوم بوصف أدائهم اللغوي في منشوراتهم في شهر سبتمبر2017، وتحليله؛ في محاولة للوقوف على مظاهر وأسباب تدهور الأداء اللغوي لدى طلبتنا في مواقع التواصل الاجتماعي.
ونتوّج الدراسة باقتراح مجموعة من الحلول؛ للنهوض بالمستوى اللغوي في تلك المواقع.
الكلمات المفاتيح: لغة – طلبة – جامعة الوادي – مواقع التواصل الاجتماعي.

Abstract:
This study seeks to determine the level of linguistic performance of university students in social networking sites. It takes Eloued university (Algeria) students' on Face book a sample of study.
We will describe and analyze their publications on their Face book page in September 2017 and we will try to identify the causes of their weak language performance.
Finally, we propose solutions to improve the language performance in those sites.
Key words: Language - Students- Eloued University - Social networking sites.

تقديم: لقد أصبحت مواقع التواصل الاجتماعي في السنوات الأخيرة أكبر منبر إعلامي لاستقاء المعلومات وتبادلها، وبخاصة لدى الطلبة الجامعيين. وقد نص موقع Internet World Stats في تقريره الصادر بتاريخ: 2017/09/23 على أن 18 مليون جزائري يستخدمون الفيس بوك، أي بنسبة 43.90%، إلى غاية 30 جوان 2017[1]. وفي وقت سابق توصلت إحدى الدراسات سنة 2013

إلى أن نسبة 88.90% من الطلبة الجامعيين الجزائريين يستخدمون الفيس بوك[2]، ولا شك أن تلك النسبة قد ارتفعت في السنوات الأخيرة.

لا جَرَمَ أن لتلك المواقع إيجابياتها وسلبياتها. ولعلّ من أبرز سلبياتها ضعف الأداء اللغوي فيها إلى حدّ زعزعة أركان قواعد اللغة العربية والمساس بحرمتها؛ مما أثار قلق المختصين، فهرعوا إلى عقد المؤتمرات والندوات لدراسة هذه الظاهرة؛ للوقوف على أسباب انتشارها ومحاولة إيجاد الحول الكفيلة بمعالجتها.

وهذا البحث يصب في هذا الإطار. وقد وسمناه بـ: "**لغة الطلبة الجامعيين في مواقع التواصل الاجتماعي – طلبة جامعة الوادي (الجزائر) عيّنة –**".

ويبرز من خلال هذا العنوان عنصران اثنان: الأول: الفئة المستهدَفة بالدراسة، وتتمثل في الطلبة الجامعيين الذين يمثلون أعلى مستويات التعليم. أما العنصر الثاني، فيتمثل في الحيّز المكاني: "جامعة الوادي"، على اعتبار أنّ منطقة وادي سوف تعد من أكثر المناطق محافظة على اللغة العربية في الجزائر، بما تتوفر عليه من رصيد ديني وأدبي، فضلا عن كون العامية السوفية تُعدّ من أكثر العاميات قربا من اللغة العربية الفصحى.

وسيتخذ هذا البحث من صفحة "جامعة الوادي" - مجموعة مغلقة على الفيس بوك- مدوّنة له، حيث يدرس لغة منشورات أعضائها في شهر سبتمبر 2017.

إشكالية البحث: يحاول هذا البحث الإجابة على الإشكالات الآتية:

- ما مظاهر ضعف الأداء اللغوي لدى الطلبة الجامعيين في مواقع التواصل الاجتماعي؟
- ما العقبات التي تحول دون التوظيف اللغوي السليم لدى الطلبة الجامعيين في مواقع التواصل الاجتماعي؟
- ما الطرائق التي يمكن الاستعانة بها في سبيل النهوض بلغة مواقع التواصل الاجتماعي؟

أهداف البحث: يسعى هذا البحث إلى الوقوف على مستوى الأداء اللغوي لطلبة جامعة الوادي في صفحتهم على الفيس بوك؛ وذلك بوصف أدائهم اللغوي في منشوراتهم في شهر سبتمبر2017 وتحليله، في محاولة للوقوف على مظاهر وأسباب تدهور الأداء اللغوي لدى طلبتنا في مواقع التواصل الاجتماعي، واقتراح مجموعة من الاقتراحات للنهوض بالمستوى اللغوي في تلك المواقع.

المنهج المتبع: يعتمد هذا البحث المنهج الوصفي في وصف الأداء اللغوي لدى عيّنة الدراسة، مع الاستعانة بالتحليل والإحصاء؛ لحصر مظاهر ضعف الأداء اللغوي.

عناصر البحث:

1. وصف الأداء اللغوي لدى طلبة جامعة الوادي في مواقع التواصل الاجتماعي.

2. تحليل الأداء اللغوي لطلبة جامعة الوادي في مواقع التواصل الاجتماعي.

3. أسباب تدهور الأداء اللغوي في مواقع التواصل الاجتماعي.

4. اقتراحات وحلول.

- خاتمة: تتضمن أهم نتائج البحث.

1. وصف الأداء اللغوي لدى طلبة جامعة الوادي في مواقع التواصل الاجتماعي:

1. 1. وصف مدونة الدراسة:

العنوان على الفيس بوك: جامعة الوادي.

عدد الأعضاء: تتكون المجموعة من ثمانية وستين وتسعمائة وستة وثمانين ألف (86968) عضو(إلى غاية 2017/10/17). وتشمل طلبة جامعة الوادي، وطلبة من جامعات أخرى، وخريجي جامعة الوادي، وموظفين بجامعة الوادي وخارجها.

عينة الدراسة: نظرا لكثرة المشاركات في الفترة المدروسة، فقد اخترنا مائة (100) مشاركة، بطريقة عشوائية، موزعة على النحو الآتي: ثلاثة وثلاثون (33) منشورا، وسبعة وستون (67) تعليقا وردّاً.

الفترة: 03 – 29 سبتمبر 2017.

1. 2. مواضيع المشاركات: صبت مواضيع المشاركات في المجالات الآتية:

- أسئلة واستفسارات عن التخصصات في الجامعة.
- التحويلات الجامعية.
- مسابقة الدكتوراه والتسجيل الإلكتروني.
- انطلاق الدراسة.
- الخدمات الجامعية (الإقامة والنقل).
- نصائح للطلبة.
- مسابقة التوظيف في قطاع التربية.

2. تحليل الأداء اللغوي لطلبة جامعة الوادي في مواقع التواصل الاجتماعي:

2. 1. تصنيف المشاركات: صنّفنا مشاركات الطلبة في صفحتهم حسب لغة المشاركة إلى أصناف أربعة: مشاركات باللغة العربية، ومشاركات بالعامية، ومشاركات باللغة الهجينة، ومشاركات باللغة الأجنبية.

- **المشاركات باللغة العربية**: وتشمل المنشورات والتعليقات والردود التي كتبها أصحابها بالعربية، حتى وإن احتوت على أخطاء لغوية (إملائية أو صرفية أو نحوية).

- **المشاركات بالعامية**: وتتضمن المنشورات والتعليقات والردود التي كُتبت بالعامية، حتى وإن احتوت على بعض الكلمات باللغة العربية.

- **المشاركات باللغة الهجينة**: وهي المنشورات والتعليقات والردود المكتوبة بألفاظ عربية وأخرى عامية وأخرى فرنسية معربة (مجزأرة)، والعامية المكتوبة بالحروف اللاتينية. ويمكن تسميتها بـ "العرنسية"، دمجا بين كلمتي: العربية والفرنسية.

وقد أطلقت على هذه اللغة الهجينة التي شاعت في مواقع التواصل الاجتماعي في السنوات الأخيرة تسميات عدّة في المشرق العربي، ومنها: "العربنجليزية" و"الفرانكو آراب"، و"العربيزي"، و"الأرابيش"، Arabish، دمجا بين كلمتي "Arabic" و"English" واللغة الفيسبوكية[3].

- **المشاركات باللغة الأجنبية**: ويتكون هذا الصنف من المنشورات التي كُتبت باللغة الفرنسية.

تصنيف المشاركات: ونورده في الجدول الآتي:

	لغة المشاركات	العدد	النسبة
1	عامية	9	39 %
2	عربية	8	38 %
3	هجينة	2	22 %
4	فرنسية	1	01 %
المجموع		00	100 %

يبدو لنا من خلال هذا الجدول أن **العامية** قد نالت حصة الأسد من لغة المشاركات بنسبة: **39%**، وتلتها **العربية** بنسبة تقاربها، حيث بلغت: **38%**. ولعل ما يدعو إلى القلق هو نسبة **اللغة الهجينة** التي تجاوزت خمس المشاركات، حيت بلغت: **22%**.

إن النتائج أعلاه لا تقدّم لنا قراءة مفصلة للغة مشاركات طلبة جامعة الوادي في صفحتهم على الفيس بوك؛ ولذا عمدنا إلى البحث في تفاصيل تلك المشاركات، ونوجز ذلك في الجدول الآتي:

الصنف	اللغة	العدد	النسبة
المنشورات	**عربية**	**23**	**% 69.69**
	عامية	06	% 18.18
	هجينة	04	% 12.12
	فرنسية	00	% 00
	المجموع	**33**	**% 100**
التعليقات والردود	عربية	15	% 22.38
	عامية	**33**	**% 49.25**
	هجينة	18	% 26.86
	فرنسية	01	% 01.49
	المجموع	**67**	**% 100**

و من خلال قراءة الجدول يبدو لنا أن المنشورات باللغة العربية بلغت نسبة 69.69 %، بينما لم تتجاوز الردود والتعليقات بها نسبة: 22.38%. أما الردود والتعليقات بالعامية، فقد بلغت نسبة: 49.25 %، في حين أن المشاركات بها لم تتجاوز نسبة: 18.18%.

ومن خلال هذه النتائج نستنتج بأن **الأعضاء المشاركين بمنشورات يحرصون على أن تكون مشاركاتهم باللغة العربية**، حتى وإن كان فيها من الأخطاء (الإملائية والصرفية والنحوية). وفي المقابل، فإن **الأعضاء المعلّقين لا يبالون باستعمال اللغة العربية**، فيعلقون إما بالعامية، وإما بلغة هجينة؛ حيث بلغ مجموع التعليقات بهما واحدا وخمسين (51) تعليقا، وهو ما يمثل نسبة: 76.11% من مجموع التعليقات.

2. 2. نماذج من المشاركات[4]: ونقدم فيما يأتي بعض النماذج من مشاركات الطلبة؛ ليتضح لنا مستوى أدائهم اللغوي على صفحتهم في الفيس بوك.

2. 2. 1. **المشاركات باللغة العربية**[5]: بلغت نسبة 38%، محتلة الرتبة الثانية بعد المشاركات بالعامية. ونقدم نماذج منها: «كيف كان أول يوم لك في الجامعة» [دون علامة استفهام].(5 سبتمبر).

ومن الردود التي كانت بالعربية على هذا المنشور: « يا **ايلاهي** كم هو يوم جميل».(8 سبتمبر).

وهذا تعليق آخر على المنشور نفسه: « **استقبلونا الاساتذة احسن** استقبال كلمات ترحيبية جد محفزة...».(7 سبتمبر).

ومن المنشورات التي تمردت على كل قواعد اللغة العربية هذا المنشور:«**متى يتم اعلان** قوائم **الطلبة اعادة تأهيل الذي رسبو** في الدراسة لمدة عامين ...يبحث عن **اجابه وشكرااا**».(20 سبتمبر).

الأخطاء اللغوية في المشاركات باللغة العربية: تفنن أعضاء الصفحة الذين نشروا باللغة العربية في ارتكاب الأخطاء اللغوية، وبخاصة الإملائية والنحوية، وقد جاءت على النحو الآتي:

الأخطاء	العدد	النسبة
الإملائية	103	%79.84
النحوية	25	%19.37
الصرفية	01	% 0.77
المجموع	**129**	**% 100**

ولم نقف في المشاركات باللغة العربية إلا على مشاركة واحدة خلت من الأخطاء اللغوية، وهي ردّ من ستّ (6) كلمات، وتمثل نسبة 02.63% من مجموع المشاركات باللغة العربية.

ونقدم ملخصا بالأخطاء اللغوية المرتكبة في المشاركات باللغة العربية في هذه الجداول:

- **الأخطاء الإملائية**:

نوع الخطأ	العدد	مثال
همزة الوصل/ القطع	74	وردتني **اخبارالان ان** موقع الجامعة **للاسف اغلق**...
علامات الترقيم	16	كيف كان أول يوم لك في الجامعة [دون علامة استفهام]
زيادة الحروف في الكلمة	4	يا **ايلاهي** كم هو يوم جميل.
إهمال ألف التفرقة	3	الطلبة الذين لم **يستلمو** شهادة النجاح المؤقتة...
رسم الحروف (ض، ظ/ د، ذ)	3	لا يوجد من يدافع عن الطالب حقيقة **فالتنضيمات** الطلابية اكثرها للمصالح الخاصة.
الهمزة المتوسطة	2	...سيتم **استدعائهم** خلال الأيام القليلة القادمة.
وصل الحرف بالكلمة	1	...**إنشاء** الله.

المجموع	**103**

- **الأخطاء الصرفية**:

نوع الخطأ	العدد	مثال
صيغة الفعل: يَتفاعَل بدل يَفْعَل.	**1**	لأن هناك طلبة الجدد **يتجاهل** معلومات الملف.

- **الأخطاء النحوية**:

نوع الخطأ	لعدد	مثال
إهمال المطابقة		...متى يتم اعلان قوائم الطلبة اعادة تأهيل **الذي** رسبو...
تنكير المعرفة		التحويلات بالنسبة **لطلبة** القدامى...
نصب الخبر		...الحقيقة هي أن الطلبة هم **المسؤولين** عن هذا...
نصب المبتدأ		...بنسبة كبيرة **المثلين** متجانسين...
سوء توظيف حروف الجر		...ان كان ابوه او امه متهرب **عن** الضرائب.
إعراب الاسم المنقوص		...لايوجد **داعي** لجلب معكم الاطفال...
تعريف المضاف		...تقدم للطالب من طرف إدارة **الإقامة** العام الماضي.
رفع المفعول به		...لكني لما فتحت البريد الالكتروني البريد غير المرغوب فيه لم اجد **شيء**...
رفع خبر كان		...ان كان ابوه او امه **متهرب** عن الضرائب.
الفصل بين المضاف والمضاف إليه		...لايوجد داعي لجلب **معكم الاطفال**...
المجموع	**25**	

2. 2. 2. **المشاركات بالعامية**: بلغت نسبتها 39%، محتلة المرتبة الأولى. وهذه نماذج منها: «ما فيكمش واحد يقرى سمعي بصري؟؟».(8 سبتمبر).

ونقتطف من نموذج ثان ما يأتي: « بيقولوا نحن تحت خدمة الطالب ...هل وفرتم لنا المكيفات التي لا تمشي اصلا... والذباب تلاعب بنا والذي لم يجعلنا نركز في دراستنا. .. هل قمت بمراقبة الطلاب الذين يدخلون بمشروبات متنوعة حتب يصبح في حالة سكر وبيقول كلام يجرح الجميع خاصة للبنات... حتى اني سمعت بان بعض الآباء جو باه يسجلو. شافو ماشوفوا اوقفو بناتهم

مـن الدراســة...» (29سـبتمبر). ويبـدو أن لغــة المشــاركة متــأثرة بلهجــة المسلســلات الشــرقية!!

وهـذا نمـوذج ثالـث: «السـلام علـيكم كاش اخبـار عـن فـتح مسـابقة الـدكتوراه في جامعـة الوادي». (11سبتمبر). والسؤال الذي يطرح نفسه: كيف لطالب يسأل عن مسابقة الدكتوراه بلغة عامية؟!!! مع الإشارة إلى أن صاحبة المشاركة من جامعة أخرى، وهي حاصلة على شهادة الماستر في تسيير المؤسسات الصغيرة والمتوسطة، دفعة 2010.

2. 2. 3. **اللغة الهجينة**: بلغت نسبة المشاركات بها 22%. وهذه نماذج منها: « نورمال نروح بعد الوقت الي اعطوهالي للتسجيل النهائي».(9 سبتمبر).

وهـذا نمـوذج ثـان: «معليش نسـقسـي انـا طروزيـام فرنسـي اسـكو كاين ميمـوار او نـو وكاين سطاج؟؟».(29 سبتمبر).

ومن النماذج المكتوبة بالحروف اللاتينية:

«eli rahom ygoulo ma dakhlkch je pense howa ja hedar ke lga lghachii yse9si fe hadak so2al eli ma 3ando hâta ma3na ntoma khalito sah w hkemto fe ....»

«Rak sûr psk chaque jour y9olona haja zy khlaf »(4 سبتمبر).

*** والملاحظ أن استعمال اللغة الهجينة ظاهرة عامة لدى الطلبة بمختلف جامعاتهم،** فقد صادفنا مشاركات لطلاب من جامعات أخرى كانت بلغة هجينة، ومنها هذه المشاركة لطالبة من جامعـة سـوق اهـراس: «حبيـت نسـقسـيكم في دوسـي تـاع ترنسـفار قـالولي شـهادة حسـن سـيرة رحـت للجامعة تاعي قالولي نمدوه غير للمتخرجين وانا سنة تانية حبيت نبدل لواد سوف وقالولي بلاك كاين مودال تعها في موقع تاعكم قولي كيفاه؟؟ تعيشو».(19 سبتمبر).

وهذه مشاركة أخرى لطالب من جامعة البليدة: «عندكم سمعي بصري في لافاك تاع واد سوف حنا في البليدة وماكاش».(8 سبتمبر).

ولعل السؤال الذي يطرح نفسه بإلحاح: هل الطلبة واعون بخطورة هذه الظاهرة؟

تشير بعض استطلاعات الرأي التي أجريت على عيّنة من الشباب الجزائري بأن 70% من العيّنة يرون خطورة اللغة الإنترنيتية الهجينة على اللغة العربية[6]. وفي في دراسة أجريت على طلبة الجامعات في الأردن، أجاب 70% من الطلبة بـ "نعم" عن سؤال: هل تؤثر مواقع التواصل الاجتماعي على مستوى اللغة العربية لدى المستخدمين؟[7]

ولعل بعض المشاركات التي وردت في مدونة بحثنا هذا تؤيد نتائج الاستطلاعين السابقين؛ فمن مشاركات طلبة جامعة الوادي على الفيس بوك هذه المشاركة التي كانت بلغة هجينة والردود عليها: «معليش نسقسي انا طروزيام فرنسي اسكو كاين ميموار او نو وكاين سطاج؟؟»(29 سبتمبر).

لقي هذا المنشور سبعة عشر (17) من التعليقات والردود، ردت عليها صاحبة المشاركة خمس (5) مرات. ومن تلك التعليقات الساخر من لغة السؤال، ومنها المتعاطف مع صاحبته. وقد جاءت لغة التعليقات والردود على النحو الآتي:

اللغة	العدد	اللغة	العدد
هجينة	8	فرنسية	1
عامية	4	إنجليزية	1
عربية	3	**المجموع**	**17**

ونورد من تلك التعليقات الآتي:

المتهجمون: «طروزيام..اسكو..ميموار.....سطاج... هيه لغة جديدة» (29 سبتمبر).

- «تخصص فرنسية، وكاتبة سنة ثالثة **هكا** (طروزيام) سلام على اللغة»(30 سبتمبر).

- «اغتصبتنا اللغه **يا جدك**» (30 سبتمبر).

- «ممكن أسأل طلبة **سنة ثالثة** لغة فرنسية؟ هل في نهاية السنة لابد من مذكرة تخرج ،وفي ما يخص التربص هل مسموح لنا بذلك؟ أو **إطرحي** سؤالك بالفرنسية وسيجيبك أهل **الإختصاص** ... مستوى جامعي يا طلبة كيف لا نجيد كتابة اللغة العربية.»[دون علامة استفهام أو تعجب].(30 سبتمبر).

والملاحظ أن لغة الساخرين قد اشتملت على أخطاء لغوية، ومنها ما استعمل كلمات وعبارات عامية!!

المتعاطفون: « دجا رانا في حياتنا اليومية نخلطوا .... صافي كي تقول ... نورمال ...مريقلة نقلك ... حسن لفظك وما اطيحشي بالعربية ؟؟!»(3 أكتوبر).

- «احقري عنك الاخت» (3 أكتوبر).

- «علاه عليكم ...هنوا الطفلة ... ياخي هي حرة تكتب بالعربية ولا الفرنسية ...ولا الواحد يقرا فرنسية لازم منشوراته واستفساراته بالفرنسية!!! ...المهم توصل الفكرة ...واللي عنده جواب يجاوب... بلا!...» (3 أكتوبر).

وقد كان حريّا بصاحبة المنشور أن تردّ بالفرنسية، مادامت طالبة في السنة الثالثة فرنسية، أو بالعربية، حتى ولو أخطأت الإملاء والنحو، إلا أنها خيبت الآمال وردّت بالعامية في خمسة (5) ردود:

- «تمسخرو هيهه»(30 سبتمبر).

- «سامحوني اخواتي» (30 سبتمبر)

- «قلت بلاك ميفهموش اللغة علبيها كتبت حرفي» (30 سبتمبر).

- «كون جيت تعرف ادب وعرب انتاع صح متقولوش هذه لهدرة زايدة قلة احترام» (3 أكتوبر).

- «وزيد انتم علاوه واش دخلكم موش بسسيف تجوب معجبتكمش حاجة مكلا ه متلوحو الهدرة» (3 أكتوبر).

إن ردود صاحبة المنشور على من تهجموا عليها تظهر ضعفها في اللغة العربية واللغة الفرنسية على حدّ سواء.

2. 2. 4. **اللغة الأجنبية**: لم نقف في عيّنة الدراسة سوى على مشاركة واحدة باللغة الفرنسية، وتمثل نسبة 01% من مجموع المشاركات. وكانت هذه المشاركة ردّا على سائلة -بلغة هجينة- تسأل: إذا ما كان طالب السنة الثالثة في تخصص اللغة الفرنسية ملزما بتقديم مذكرة تخرج، أو إجراء تدريب؟ وهذا نص الرد: «Mini projet coefficient 2». (30 سبتمبر).

وفي ختام هذه المرحلة من البحث نود أن نقف عند مجموعة من الملاحظات:

*** لا حظنا بأن المشرفين على المجموعة يستعملون اللغة العربية في منشوراتهم**، وقد يتنازلون عنها في ردودهم، فقد سجلنا ستّة (6) منشورات للمشرفين باللغة العربية، وردين اثنين بالعامية، مجاراة للغة صاحب التعليق.

**** من المشاركين باللغة العربية من يتنازل عنها حين ردّه على التعليقات**، فيأتي رده إما بالعامية، وإما باللغة الهجينة؛ تماشيا مع لغة صاحب التعليق. ونورد هذا المثال على ذلك: « بشرى سارة دفعة جديدة من القوائم **الإحتياطية** لمسابقة الأساتذة سيتم **استدعائهم** خلال الأيام القليلة القادمة» (09 سبتمبر).

ومن التعليقات على هذا المنشور التي وردت بالعامية: «اه صافي متوسط مزال اللغة العربية»(9 سبتمبر). وقد ردّ صاحب المنشور بالعامية، تماشيا مع لغة التعليق: «ممكن كاين دفعة جديدة مش معروف وش تخصصات الي راح ينادوهم» (9 سبتمبر).

وتبقى صاحبة التعليق وفيّة للعامية، فتردّ قائلة: «خلاص انا على خاطر لغة عربية احتياط كاش ماسمعت قولي خويا وأجرك عند ربي وربي يفرحك ويسترك» (9 سبتمبر).

والملاحظ أن صاحبة التعليقين حاصلة على شهادة الماستر في اللغة العربية، واسمها مدرج في القوائم الاحتياطية لأساتذة اللغة العربية في التعليم المتوسط، وقد كان حريّ بها أن تكتب تعليقها بلغة عربية سليمة، وقد كُتب المنشور بلغة عربية فيها من الأخطاء الإملائية، ولست أدري كيف طاوعتها أناملها في كتابة: «خلاص انا على خاطر لغة عربية احتياط»!!! فإذا كان هذا هو المستوى اللغوي لأستاذة اللغة العربية، فأيّ مستقبل لغويّ ينتظر أبناءنا؟!!!

وهذا مثال ثان: «غدا..... تبدأ الدراسة على مستوى ..... كل الكليات..... هل أنتم مستعدون!؟ ..... ام مازلتم في عطلة! ؟ بالتوفيق للجميع دون استثناء.....» (16 سبتمبر).

ومن التعليقات التي وردت بلغة هجينة على هذا المنشور: «مي التيدي مزال معناها مزالت لقراية» (16 سبتمبر). وقد ساير صاحب المنشور لغة التعليق، فردّ بقوله: «هههههه ايا ارفدي حوايج وارواحي تقري..... هادا لعام لافان ديتيد نتهناو»(16 سبتمبر).

*** كما لاحظنا أيضا بأن 69 % من العينة المدروسة كتبوا أسماءهم بالحروف اللاتينية، و31% منهم كتبوا أسماءهم بالحروف العربية. ولا علاقة لذلك بصنف المشاركة، فقد تكون المشاركة باللغة العربية واسم صاحبها بالحروف اللاتينية، وقد تكون المشاركة بالعامية أو بلغة هجينة واسم صاحبها بالحروف العربية.

3. أسباب تدهور الأداء اللغوي لدى الطلبة في مواقع التواصل الاجتماعي:

لا يمكن النظر إلى أسباب تدهور الأداء اللغوي لدى الطلبة في مواقع التواصل الاجتماعي من زاوية واحدة؛ فالطالب جزء لا يتجزأ من محيطه (الاجتماعي، والسياسي، والثقافي، والتربوي..). يقول الناقد صبري حافظ أستاذ اللغة العربية المعاصرة والأدب المقارن في جامعة لندن: «لسنا بإزاء مجموعة من الشباب الذين لا يجيدون اللغة العربية فيلجؤون إلى تلك اللغة الهجين الغريبة التي تمزج العامية بالفصحى والعربية بالإنجليزية، ولكننا حيال مجموعة من المتغيرات والاحتياجات الاجتماعية والسياسية معا تحتاج إلى التعبير عن نفسها وتسعى لخلق لغة جديدة لها تعبر بها عن رؤاها وعن آليات حراكها الجديد وبالتالي تحتاج منا إلى تنظيرات جديدة لها»[8].

وعلى الرغم من تشعّب أسباب تدهور الأداء اللغوي لدى الطلبة في مواقع التواصل الاجتماعي إلا أنه يمكن إجمالها في الآتي:

3. 1. مناهج تدريس اللغة العربية: لا جَرَمَ أنّ مناهج تدريس اللغة العربية في مختلف مراحل التعليم المتّهم الأول في تدنّي استعمال اللغة العربية. وما فتئت صيحات المختصين تتعالى داعية إلى ضرورة مراجعة تلك المناهج في مختلف أطوار التعليم[9]. ولا نطيل الحديث في هذه النقطة؛ فقد أسالت الكثير من الحبر. ونكتفي بالقول: إننا ندرس قواعد اللغة العربية، لا العربية نفسها. ومما زاد الطين بلّة عدم التمييز بين النحو النظري الذي يهدف إلى معرفة الظواهر النحوية، والنحو التطبيقي الذي يسعى إلى ترسيخ الاستعمال اللغوي الصحيح[10].

ولعل من أبرز فشل مناهج تعليم اللغة العربية في الدول العربية **ضعف الربط بين الكتابة واللغة الفصحى**، فلو غرسنا في نفس المتعلّم أن الكتابة مرتبطة باللغة الفصحى، لتحراها في كتاباته سواء في مواقع التواصل أو في غيرها.

وقد أثبت الواقع المعيش ضعف المستوى اللغوي لخريجي أقسام اللغة العربية، ونحن نلحظ ذلك في مذكرات التخرج التي تناقش كل سنة. وشخصيا كنت قد قمت بدراسة ميدانية في وثائق امتحانات طلبة السنة الثانية ماستر، تخصص علوم اللسان، بجامعة الوادي، فتوصلت الدراسة إلى أن معدل الأخطاء الإملائية والنحوية لدى الطالب قد بلغ 60.15 خطأ[11]. ولعل في مشاركة خريجة قسم اللغة العربية السابقة خير مثال.

3. 2. **تأثير العامية**: تُعدّ العامية اليوم عندنا هي لغة المنشأ؛ ذلك أن التلميذ يتعلّم العربية الفصحى في المدرسة، ويتعامل بلغة أخرى (العامية) خارج الصف الدراسي. والأدهى أن تلك العامية تزاحم العربية الفصحى حتى في حجرات الدراسة على ألسنة المدرسين والتلاميذ على حدّ سواء؛ فشاعت **فكرة "المهم إيصال الفكرة"** التي يغذيها كثير من الأساتذة، وخاصة في المواد العلمية؛ تغطية على ضعفهم في اللغة العربية، وقد كان حريّ بهم أن يحاولوا إتقان لغتهم الوطنية بدل ترسيخ تلك الفكرة الهدامة؛ إذ كيف يمكن فصل الفكر عن اللغة؟!

أما في مواقع التواصل الاجتماعي، فإن العامية تحتل الرتبة الأولى. وقد أثبتت بعض الدراسات بأن 67.8% من المدونات المصرية تستخدم اللغة العربية في التدوين، لكن أغلبها يخلط بين العامية والفصحى[12]. كما أن 75% من طلاب الجامعات في الأردن يستخدمون العامية على حساب الفصحى، و05% فقط يستخدمون الفصحى[13]، وأن 20% منهم فقط يهتمون بسلامة اللغة[14].

3. 3. تأثير لغة وسائل الإعلام[15]: تعدّ وسائل الإعلام المختلفة من المتهمين الرئيسيين في تدنّي المستوى اللغوي؛ نتيجة ضعف تكوين الإعلاميين لغويا، وعدم توظيف مدققين لغويين في تلك الوسائل. وقد بدا تأثير وسائل الإعلام الحديثة على اللغة العربية واضحا؛ إذ أصبحت تابعة له. يقول الباحث السعودي عبد العزيز التويجري: «إن العلاقة بين اللغة والإعلام لا تسير دائما في خطوط متوازية؛ فالطرفان لا يتبادلان التأثير، نظرا إلى انعدام التكافؤ بينهما، لأن الإعلام هو الطرف الأقوى، ولذلك يكون تأثيره في اللغة بالغًا للدرجة التي تُضعِف الخصائص المميزة للغة، وتُلحِق بها أضرارا تصل أحيانا إلى تشوّهات تفسد جمالها»[16].

بيد أن الخطر الأكبر يكمن في البرامج الموجهة للأطفال، حيث أصبح كثيرٌ منها يُوظّف العامية في مسلسلات الرسوم المتحركة، والأغاني والأناشيد الموجهة للطفل!

والواقع أن وسائل الإعلام عندنا تشهد ردة لغوية غير مسبوقة، وخاصة القنوات الفضائية غير الرسمية، التي تجاوزت استعمال العاميّة على حساب الفصحى إلى التمكين للغة الهجينة.

وجدير بالذكر أن مجمع اللغة العربية بالقاهرة كان قد أوصى بحظر استعمال العامية في وسائل الإعلام، وجاء في قراراته ما نصه: «**يحظر استعمال العامية حظرا تاما في مختلف البرامج ولمختلف الفئات – وبخاصة الأطفال – فلا تُخصص أركان معيّنة لفئات معيّنة يُتَحدّثُ إليها**

بلهجة معيّنة، وإنما التحدّث إلى الجميع يجب أن يكون باللغة العربية السهلة، ولغتنا قادرة على الوفاء بذلك»[17].

وقد صرح الدكتور حسن الشافعي رئيس مجمع اللغة العربية بالقاهرة بأن بعض القنوات تجأ إلى استخدام العامية في نشرات الأخبار، وأن هناك أيضا من الصحف العربية ما ينشر إعلانات مكتوبة باللهجة العامية أو بلغات أجنبية أو بخليط من كل هذا. وأن المجمع أحصى مخالفات للصحف في هذا المضمار، تصل إلى ما يقارب 90% من الإعلانات التي احتوت على هذه المخالفة[18].

3. 4. إدارة المواقع الإلكترونية وشبكات التواصل في أغلب الأحيان ممن ليس لديهم اهتمام باللغة العربية، وذلك مما شكل أرضا خصبة للانفلات اللغوي[19].

3. 5. شعور الطالب بأنه في فضاء حرّ يعبر فيه باللغة المتداولة في المجتمع، وأنه لو كتب باللغة العربية الفصحى لما فُهم.

3. 6. الشعور بالاغتراب: يذهب بعض الباحثين إلى أن من أهم الأسباب التي تدفع بالشباب إلى استخدام اللغة الإنترنيتية الهجينة هو الشعور بالاغتراب الذي يدفعهم للتمرد على النظام الاجتماعي وتكوين عالمهم الخاص بعيدا عن قيود الآباء، حيث يتعاملون بتلك اللغة كقناع في مواجهة الآخرين[20]. **3. 7. المتغيرات الاجتماعية والسياسية**: ذكرنا في بداية هذا العنصر ما ذهب إليه الناقد صبري حافظ؛ إذ يرى بأن اللغة الهجينة التي غزت مواقع التواصل الاجتماعي هي نتيجة متغيرات اجتماعية وسياسية تسعى لخلق لغة جديدة لها تعبر بها عن رؤاها، و بالتالي فهي تحتاج منا إلى تنظيرات جديدة لها[21]. بينما يرى الدكتور صفوت العالم أستاذ الإعلام بجامعة القاهرة أن ظهور لغة جديدة بين الشباب أمر طبيعي يتكرر بين مدة وأخرى، ويعكس التمرد الاجتماعي وعدم تفاعلهم مع الكبار، ويظهر عادة في نمط مميز من اللغة أو الملابس أو السلوكات اليومية. كما أوضح أن الإنترنت ليست وحدها المسؤول عن تغير لغة الشباب، فالعديد من المصطلحات الأجنبية المنتشرة بين الشباب سببها استخدام اللغات الأجنبية بوصفها لغة تعامل في بعض أماكن العمل، إضافة إلى تردي التعليم الجامعي الذي لا يهتم أصلا باللغة العربية، وصولا إلى الدراما العربية وما تقدمه في المسلسلات والأفلام من ألفاظ شاذة[22].

4. اقتراحات وحلول: انطلاقا من أسباب تدهور استعمال اللغة العربية لدى الطلبة في مواقع التواصل الاجتماعي يمكن اقتراح الحلول الآتية:

4. 1. **التزام المدرسين في مختلف مراحل التعليم باستعمال العربية الفصحى** مع الطلبة، داخل الفصل الدراسي وخارجه.

4. 2. **مشاركة الأكاديميين والأساتذة طلبتهم في صفحاتهم على مواقع التواصل الاجتماعي**: فقد أوصى لفيف من الباحثين بضرورة «تفاعل الأكاديميينَ المتخصصين في اللغةِ مع هذه المواقعِ ..لما

لهم من قدرة على توجيه المتصفحين والمستخدمين لهذه المواقع بالنصح والإرشاد والتوجيه من خلال ما ينشئونه من مواقع متخصصة»[23].

ومع الانتشار الواسع لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي من طرف الطلبة في مختلف مراحل التعليم، فقد بات لزاما على الأساتذة إنشاء صفحة على الفيس بوك للدفعة التي يدرّسونها، يشرف عليها الأساتذة ويوجهونها. فعسى أن يكون ذلك كفيلا باستحداث توجيه تفاعلي غير مباشر؛ إذ يشعر الطالب بأنه يتحاور مع أستاذه وزملائه في حجرة الدرس، فيحرص على الكتابة بلغة عربية سليمة. وقد لاحظنا هذا في الميدان؛ إذ أنشأنا صفحة على الفيس بوك للسنة الأولى آداب هذه السنة، وهي تسير على ما يرام، فقد كان بعض الطلبة في بداية الأمر يكتبون باللغة الفيسبوكية، إلا أنهم أدركوا من خلال التوجيهات بأنهم في قسم اللغة والأدب العربي، فرجعوا إلى جادّة الصواب، بل أصبحوا يصححون أخطاء بعضهم.

4. 3. **تكثيف الجهود لتحسين وضع اللغة العربية** في وسائل الإعلام ووسائل الاتصال الحديثة بعقد المؤتمرات، وإنجاز البحوث الأكاديمية البناءة التي تشخص أسباب التدهور اللغوي، وتقترح الحلول العملية للحدّ من استفحال الظاهرة.

4. 4. **مراجعة مناهج تدريس اللغة العربية من المرحلة الابتدائية إلى الجامعة**، وذلك باستحداث هيئات وطنية وعربية من المختصين تسهر على تجديد مناهج تدريس اللغة العربية. ولْتدرَّسِ اللغة العربية كما تُدرَّسُ بقية العلوم، بعيداً عن النحو النظري؛ فقد لاحظنا أن كل العلوم التي يدرسها الطالب يستفيد منها ويطبقها في حياته اليومية إلا اللغة العربية، فإن تأثيرها جدّ ضعيف في الحياة العامة.

4. 5. **اشتراط الحصول على علامة 12/ 20 على الأقل في اللغة العربية** في شهادة البكالوريا للالتحاق بأقسام اللغة العربية، وأقسام الإعلام في الجامعات، على غرار ما هو معمول به في اللغات الأجنبية؛ إذ لا يعقل اشتراط علامة 20/12 في اللغة الأجنبية في البكالوريا للالتحاق بقسم من أقسام اللغات الأجنبية، في حين لا يُشترط أي شرط للالتحاق بأقسام اللغة العربية!

بل إننا نطمح إلى اشتراط إتقان اللغة العربية للنجاح في مختلف التخصصات؛ فاللغة العربية تدرَّس في جامعاتنا بوصفها مقياسا ثانويا في غير أقسام اللغة العربية.

4. 6. **تفعيل قوانين حماية وتعميم استعمال اللغة العربية**: تُعدّ اللغة العربية هي اللغة الرسمية في كلّ الدول العربية؛ فدساتير الجمهورية الجزائرية -مثلا- منذ 1963 كلها تنص على ذلك. وقد كانت الجزائر من الدول العربية السباقة إلى سنّ قانون لتعميم استعمال اللغة العربية، بموجب القانون رقم: 91 – 05، المؤرخ في 30 جمادى الثانية 1411، الموافق: 16 يناير 1991[24]، المعدّل والمُتمّم بموجب الأمر رقم: 96-30، المؤرخ في 10 شعبان 1417، الموافق: 21 ديسمبر 1996[25]،

ولاسيما المواد: 16، 17، 18، 19، 20، 30، و31، 32. إلا أن القانون جُمّد بمقتضى مرسوم تشريعي رقم: 92- 2، مؤرخ في 04 يوليو 1992، وصدر في الجريدة الرسمية بتاريخ: 15 يوليو 1992، حيث نصت مادته الأولى على تمديد الأجل الأقصى لتطبيق القانون إلى غاية توفر الشروط اللازمة[26].

ومع الانتشار الواسع لوسائل الاتصال الحديثة، شعرت الدول العربية بالخطر الذي يهدد لغتها القومية، فسارع كثيرٌ منها إلى سنّ قوانين ومواثيق لحمايتها، ومن تلك الدول الإمارات العربية المتحدة التي سنّت"ميثاق اللغة العربية" في أفريل 2012. ويهدف ذلك الميثاق إلى حماية اللغة العربية، وتعزيز وضعها في الاستعمال في الحياة العامة[27].

4. 7. **دور سلطة الضبط للسمعي البصري**: لعله من الضرورة بمكان أن تُسند لهذه الهيئة مهمة مراقبة الاستعمال اللغوي في وسائل الإعلام، واتّخاذ الإجراءات القانونية اللازمة ضدّ المخالفين. كما عليها أن تشترط على تلك الوسائل توظيف مدققين لغويين، وتكوين الإعلاميين لغويا تكوينا فعليا، لا شكليا.

إضافة إلى منع دبلجة الأفلام الأجنبية إلى العامية، ومنع إنتاج البرامج الموجهة للأطفال بالعامية.

4. 8. **تفعيل دور المجلس الأعلى للغة العربية**: وذلك بقيامه بمهامه المنصوص عليها في المادة: 32 من الأمر رقم 96-30، الصادر بتاريخ 10 شعبان 1417 الموافق: 21 ديسمبر1996[28].

خـــاتمة: اتخذت هذه الدراسة من صفحة طلبة جامعة الوادي (الجزائر) على الفيس بوك مدوّنة لها. ولقد حاولنا خلال مسيرة البحث وصف الأداء اللغوي للعينة المدروسة، والوقوف على أسباب التدهور اللغوي في تلك الصفحة، واقتراح مجموعة من الحلول للحد من انتشار تلك الظاهرة. وفي الختام يمكننا أن نخلص إلى النتائج الآتية:

- إن 62 % من عيّنة الدراسة يستعملون العامية أو اللغة الهجينة في مواقع التواصل الاجتماعي. وهذا لا يعني أن طلبة هذه الجامعة بدعا من الطلبة، بل إن الظاهرة عامة لا تخص طلبة جامعة بعينها، بل لا تخص طلبة دولة عربية بعينها؛ إذ أثبتت بعض الدراسات أن 70% من طلبة الجامعات في دول عربية أخرى يستعملون العامية في تلك المواقع، ويمكن ملاحظة استفحال هذه الظاهرة بإلقاء نظرة على صفحات طلاب الجامعات العربية في المشرق والمغرب على السواء، ليتبيّن لنا تغوّل هذه الظاهرة.

- لاحظنا أن المسؤولين والمشرفين على المجموعة لديهم شعور بالمسؤولية؛ فقد كانت 75% من مشاركاتهم باللغة العربية، إلا أنهم يتنازلون عنها في ردودهم، فيردون بالعامية أو باللغة الهجينة، تماشيا ولغة التعليق أو السؤال.

- إذا كانت العامية مصدر تهديد للغة العربية الفصحى في العقود السابقة؛ بانتشار الصحافة والقنوات التلفزيونية، فإن وسائل التواصل الاجتماعي قد أفرزت لغة هجينة (فيسبوكية) هي أشدّ خطرا على الفصحى، ولا بدّ من دراسة هذه الظاهرة دراسة علمية ميدانية، للوقوف على أسباب انتشارها واقتراح طرائق عملية للحد من استفحالها.

- ضرورة التحسيس بخطورة الظاهرة، وتكثيف الجهود في جميع المستويات: السياسية، والتربوية، والإعلامية...للحدّ من استفحال هذه الظاهرة وتغوّلها.

- مساهمة الأكاديميين في إدارة صفحات التواصل الاجتماعي؛ لتوجيهها الوجهة الصحيحة.

وأخيرا نقول: إن كل المقترحات والندوات والبحوث الأكاديمية لن تؤتي أكلها ما لم تسندها إرادة سياسية، بمراجعة جذرية لمناهج تدريس اللغة العربية في مختلف مراحل التعليم، واستثمار جهود الباحثين في هذا المجال، وتفعيل قوانين حماية اللغة الوطنية وتعميم استعمالها؛ فإن الله يَزَعُ بالسلطان ما لا يَزَعُ بالقرآن.

الهوامش:

(1) Internet World Stats, 23/09/2017.

(2) فطيمة بوهاني وآخران، شبكات التواصل الاجتماعي وتأثير استخدامها على اللغة العربية عند الشباب الجزائري – دراسة ميدانية لكيفية مساهمة الفيسبوك في اندثار ونسيان اللغة العربية عند الجامعيين، المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية (اللغة العربية في خطر الجميع شركاء في حمايتها)، المجلس الدولي للغة العربية، دبي، 07 مايو 2013، ص16.

(3) رحيمة الطيب عيساني، اللغة العربنجليزية في وسائط الإعلام الجديد أو تهجين اللغة العربية في وسائط الإعلام الجديد؛ الإنترنت وتطبيقاتها أنموذجا، المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية (اللغة العربية في خطر الجميع شركاء في حمايتها)، المجلس الدولي للغة العربية، 07 مايو 2013، دبي، 20.

(4) تعمدنا عدم ذكر أسماء المشاركين، تفاديا للتشهير، واكتفينا بتاريخ المشاركة.

(5) كتبنا الأخطاء اللغوية بخط بارز ووضعنا تحتها خطا.

(6) فطيمة بوهاني وآخران، شبكات التواصل الاجتماعي وتأثير استخدامها على اللغة العربية عند الشباب الجزائري – دراسة ميدانية لكيفية مساهمة الفيسبوك في اندثار ونسيان اللغة العربية عند الجامعيين، مرجع سابق، ص20.

(7) نصر الدين عبد القادر عثمان ومريم محمد محمد الصالح، إشكاليات اللغة العربية في مواقع التواصل الاجتماعي – دراسة تطبيقية على عينة من مستخدمي الفيس بوك في الفترة من فبراير 2012 – فبراير 2013، المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية (اللغة العربية في خطر الجميع شركاء في حمايتها)، المجلس الدولي للغة العربية، 07 مايو 2013، دبي، ص31.

(8) رحيمة الطيب عيساني، اللغة العربنجليزية في وسائط الإعلام الجديد أو تهجين اللغة العربية في وسائط الإعلام الجديد؛ الإنترنت وتطبيقاتها أنموذجا، مرجع سابق، ص24.

[9] ينظر: محمد سبيل، وسائل التواصل الاجتماعي.. مرآة تعكس عقوق اللغة الأم، صحيفة البيان الإماراتية، ع: 13095، 2016/04/25، ص38.

[10] ينظر: عبد الرحمن حاج صالح، النحو العلمي والنحو التعليمي وضرورة التمييز بينهما، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع: 17، جوان 2013، ص9.

[11] ينظر: محمد بن يحي، الأخطاء الإملائية والنحوية لدى طلاب السنة الثانية ماستر (تخصص علوم اللسان). " الأسباب وطرائق العلاج"، أعمال اليوم الدراسي "ظاهرة الأخطاء اللغوية لدى طلبة أقسام اللغة العربية - أسبابها وطرائق علاجها – "، 2016/04/06، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة الوادي، الجزائر، ص9.

[12] رحيمة الطيب عيساني، اللغة العربنجليزية في وسائط الإعلام الجديد أو تهجين اللغة العربية في وسائط الإعلام الجديد؛ الإنترنت وتطبيقاتها أنموذجا، مرجع سابق، ص1.

[13] نصر الدين عبد القادر عثمان ومريم محمد محمد الصالح، إشكاليات اللغة العربية في مواقع التواصل الاجتماعي – دراسة تطبيقية على عينة من مستخدمي الفيس بوك في الفترة من فبراير 2012 – فبراير 2013، مرجع سابق، ص30 وص 36.

[14] المرجع نفسه، ص 24 وص 36.

[15] يمكن الاطلاع على شيوع الأخطاء اللغوية في وسائل الإعلام الجزائرية من خلال الدراسة التي قامت بها الباحثة صليحة خلوفي، الأخطاء اللغوية الشائعة في وسائل الإعلام الجزائرية – نماذج من (الإذاعة – التلفزيون – الصحافة المكتوبة)، منشورات مخبر الممارسة اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2011.

[16] عبد العزيز بن عثمان التويجري، مستقبل اللغة العربية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ط2، 1436 هـ/ 2015م، ص15.

[17] مجمع اللغة العربية المصري، مجموعة القرارات العلمية في خمسين عاما: 1934 – 1983، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1984، ص301.

[18] ينظر: فيصل عبد المحسن، لغة الضاد تعيش في أسوإ حال بين وسائل الإعلام الاجتماعي، صحيفة العرب اللندنية، alarab.co.uk، ع: 9986، 24/ 07/ 2015، ص18.

[19] عماد الدين تاج السر فقير عمر، اللغة العربية ووسائط الإعلام المتعددة قراءة في لغة التآنس (الدردشة) عبر مواقع التواصل والهواتف النقالة، المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية (اللغة العربية في خطر الجميع شركاء في حمايتها)، المجلس الدولي للغة العربية، 07 مايو 2013، دبي، ص21.

[20] رحيمة الطيب عيساني، اللغة العربنجليزية في وسائط الإعلام الجديد أو تهجين اللغة العربية في وسائط الإعلام الجديد؛ الإنترنت وتطبيقاتها أنموذجا، مرجع سابق، ص24.

[21] المرجع نفسه، ص24.

[22] المرجع نفسه، ص23.

[23] نصر الدين عبد القادر عثمان ومريم محمد محمد الصالح، إشكاليات اللغة العربية في مواقع التواصل الاجتماعي – دراسة تطبيقية على عينة من مستخدمي الفيس بوك في الفترة من فبراير 2012 – فبراير 2013، مرجع سابق، ص37.

[24] الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، ع: 03، 30 جمادى الثانية عام 1411 الموافق: 16 يناير سنة 1991، ص44 – 48.

[25] الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، ع: 81، 10 شعبان عام 1417 الموافق: 21 ديسمبر سنة 1996، ص5 -6.

[26] ينظر: الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، ع: 54، 14 محرم 1413 الموافق: 15 يوليو 1992، ص1487.

[27] محمد سبيل، وسائل التواصل الاجتماعي.. مرآة تعكس عقوق اللغة الأم، مرجع سابق، ص38.

[28] الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، ع: 81، 10 شعبان عام 1417 الموافق 21 ديسمبر سنة 1996، ص6.

الشكل الخارجي و الداخلي لكتاب السنة الأولى متوسط مادة اللغة العربية ((دراسة وصفية تحليلية))

أ. فاطمة عبابة

جامعة الوادي - الجزائر

ملخص:

كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط مهم للمتعلم لأنه من الأسس التي ينبغي أن تبنى المحتويات على أساسه إذ هو العمود الفقري في جسم المنهج ،لأن المناهج مقدمة لـــه ، لذلك يُراعى أثناء إعدادها كل ما يتعلق بـه من ميول وقدرات وحاجات ومعارف وثقافات تتلاءم وما يتوافق مع نموه العقلي والنفسي والجسمي حتى نحقق الهدف الأسمى الذي وضع من أجله المنهاج وفي هذا المقال وصف وتحليل وفق ما ورد من أسس نظرية ومدى تحقيقها في هذا الكتاب ، إذ تناولنا الوصف الخارجي من ناحية التأليف والإخراج ، ومن الناحية الداخلية التقديم و الخط والصور والألوان .

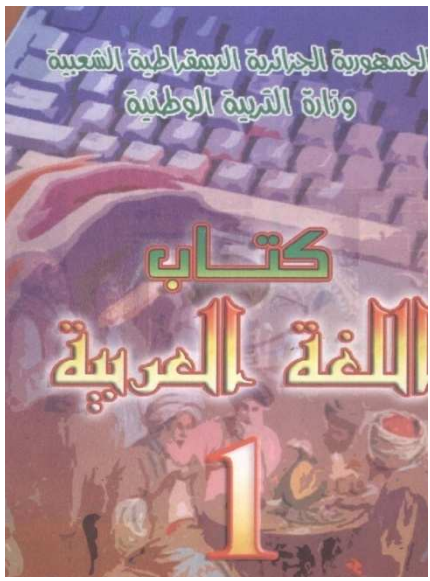
The book of arabic language for the first year of intermediate school classes is important for the learner because it is one of the fundamentals on which the contents should be based. It is the backbone of the approach' s body because the curriculum is an introduction to it, so we take into consideration all the related tendencies, abilities, needs, And cultures compatible with the mental, psychological and physical developments to achieve the ultimate goal for which the curriculum was developed and in this article we describe and analyze the theoretical bases and the extent of their achievement in this book, as we dealt with the external description in terms of authorship and output, and from the internal presentation and line and Photos and colors

تمهيد

إن المتعلم أساس من الأسس الهامة التي ينبغي أن تبنى المناهج على أساسه إذ هو العمود الفقري في جسم المنهج ،لأن المناهج مقدمة له ، لذلك يُراعى أثناء إعدادها كل ما يتعلق به من ميول وقدرات وحاجات ومعارف وثقافات تتلاءم وما يوافق نموه العقلي والنفسي والجسمي حتى نحقق الهدف الأسمى الذي وضع من أجله المنهاج ، ومنهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط المتمثل في كتاب اللغة العربية هو واحد من مناهج التعليم المتعددة ، فسنتناول في هذا المقال تحليل وتقويم الكتاب وفق ما ورد من أسس نظرية ومدى تحققها في إعداده.

1-من حيث الشكل:

أ- التحليل والتقويم الخارجي:



نماذج من الكتاب

بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم

يسرنا أن نضع بين أيدي أبنائنا تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط، وإخواننا الأساتذة والمفتشين كتاب اللغة العربية المطابق للمنهاج الذي أقرته وزارة التربية الوطنية في أسسه التربوية والمعرفية وفي محتواه التعليمي وطرائقه وتوجيهاته، والمتوافق مع المرحلة بكاملها، والمنسجم معها من حيث بناؤه ومحتواه، ومن حيث عدد الوحدات التعليمية والنشاطات التربوية التي يشتمل عليها.

ويعتمد الكتاب المقاربة النصية في تناول المادة اللغوية نحوا وصرفا وتركيبا، ويشتمل على أربع وعشرين وحدة تعليمية، تتضمن كل وحدة مجموع النشاطات التعليمية المبرمجة، وهي نشاط القراءة ونشاط المطالعة الموجهة، وتتمحور حولهما نشاطات أخرى داعمة، يتبع كل نوع منها نمطا من نصوص القراءة، حيث يتبع نشاط الرسم الإملائي النص التواصلي، ويتبع نشاط البحث في ظاهرة لغوية نص القراءة المشروحة، أما النص الأدبي فيكون مشفوعا بالكشف عن ظواهر فنية تتناول بعض المبادئ الأدبية، وتختتم الوحدة التعليمية بنص القراءة الموجهة الذي يكون منطلقا لنشاط التعبير الشفوي فالتعبير الكتابي.

ولابد من الإشارة إلى أن كل ثلاث وحدات تعليمية تندرج ضمن مشروع، ينجزه التلاميذ في ثلاثة أسابيع، حيث يقومون بدمج المعارف التي اكتسبوها في مختلف النشاطات التي قدمت لهم خلال تلك الوحدات المتتالية، بالإضافة إلى أنه عند نهاية كل ثلاث وحدات يقوم المتعلم بإنتاج نصوص قصيرة، بناء على وضعية مشكلة تطرح عليه، حيث يسمح له ذلك بدمج معارفه التي اكتسبها، كما تكون له الفرصة مواتية لتقييم عمله بنفسه، والحكم عليه من خلال شبكة التقييم المقترحة عليه، والتي يتولى بناءها والاحتكام إلى مقاييسها.

وفي ذلك أكثر من فائدة: فمن جهة يتدرب المتعلم على الكتابة والتعبير بمنهجية صارمة، ومن جهة أخرى يستطيع أن يتفقد مواضع ضعفه بنفسه، ويبحث عن أسبابها، ناهيك عن المشاريع التي تعد في حد ذاتها من العمليات التربوية الطموحة لما فيها من تعاون بين المتعلمين الذين ينجزون عملا مشتركا ويقيمونه بأنفسهم بعد أن يكونوا قد قاموا بدمج معارفهم السابقة فيه.

وإننا إذ نأمل أن يجد أبناؤنا التلاميذ في كتابهم هذا ما يلبي طموحهم المعرفي، وما يُشبع نهمهم في القراءة والمطالعة بما يتوافر عليه من نصوص تعبر عن واقعهم ومحيطهم، وعن روح العصر الذي نعيش فيه، وعن انشغالات الشباب في عصر التقدم والتكنولوجيا، إننا إذ نأمل أن يجدوا فيه ذلك، لأنه موجه إليهم بالدرجة الأولى، نتمنى أيضا أن يكون لإخواننا الأساتذة والمفتشين عونا في أداء واجباتهم المهنية، وسندا تربويا يعتمدون عليه في إعداد دروسهم.

والله الموفق إلى ما فيه الخير والصلاح

أ-1 عنوان الكتاب والتأليف :

إن الملاحظ لكتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط لمادة اللغة العربية يجد أنه قد كتب عليه كل المعلومات التي تخصه من ناحية العنوان والمؤلفين والمستوى والنشر وسنة النشر، وهذا ما يتماشى مع أسس تأليف الكتب. حيث يقول محمد محمود الخوالدة :((إن المعلومات التي يجب أن تكتب على الغلاف عنوان الكتاب ، واسم المؤلف ، وسنة النشر[1])) إلا أن مراتب المؤلفين أو مؤهلاتهم العلمية لم تذكر، وهذا شيء مناف لمعدي المناهج ، فيجب على واضعيه أن يكونوا ضمن ميدان التخصص[2] ، وأن تتعدد التخصصات ، فكتاب اللغة العربية ليس مختصا بعلماء اللغة فقط ، وإنما هو نتاج مجموعة من التخصصات كعلم النفس وعلوم التربية وعلم الاجتماع، فعالم اللغة ينظر نظرة واسعة تشمل المتعلم وتشمل العملية التعليمية ، كما تشمل الظروف المحيطة فهو يختار وفق ما يناسب قدراته العقلية ولا يأخذ من اللغة ما يفوق مستواه . فهو يركز ويدقق ، وينظر إلى مادة اللغة المنتقاة نظرة فاحصة ليتم طرحها أمام المتعلم بشكل مناسب .

أما المختص في علم النفس وعلوم التربية، فيختلف عن سابقه ، فهو ينظر إلى المتعلم وإلى ظروفه وينظر أيضا إلى مرحلته العمريه ورغباته وأهدافه وطموحاته لذا سيقرر المادة المناسبة[3].

أما عالم الاجتماع ، فإنه ينظر إلى وضعيات المجتمع ويختار أي المواضيع التي تؤدي الفاعلية في التعليم فهو أدرى بما يحصل من تغيرات في المجتمع ، وينظر أيضا إلى وضع استعمال المفردات والألفاظ وأيها أنجح في التعلم وأقرب إلى حياة المتعلم . وبالتالي يكون الاختيار على الشائع والمناسب لمستواه أيضا.

وأما الذين قاموا بتأليفه لم توضح شهاداتهم ومكانتهم العلمية فمن العسير أن نحكم على تأليف وإنتاج هذا الكتاب على يد متخصصين كما ذكرناهم سابقا .

وقد وزعت المعلومات على الغلاف بشكل مناسب بحيث كانت :

- واضحة ومختصرة.
- معبرة عن المحتوى.
- اتسمت بدقة التحديد[4].

مناسبة على الصفحة الخارجية من الغلاف.

وقد استخدم ورق المقوى السميك للتغليف حتى تقوى على التحمل لكثرة الاستعمال ، إلا أنه لم يزين ويلون برسومات وألوان جذابة وهذا مخالف أيضا ، لأن الكتاب إذا اهتم المؤلفون بجماله من ناحية الصور المعروضة في الغلاف ومن ناحية الألوان[7]، فإن هذا سيجلب اهتمام المتعلم

ويقبل عليه بشوق ورغبة ، والملاحظ على صور وألوان الغلاف قد خضعت لمزاجية وذوق المخرج[8] ، فاستخدم ألوان باهتة ، فألوان الخلفية تتشابه مع ألوان الكتابة إلى حد كبير فهي لا تثير اهتمام المتعلم ، أما عن الصور ففيها نوع من الرمزية والسيمياء بحيث لو لم تكتب المعلومات الموضحة على أنه كتاب لغة عربية لسنة الأولى من التعليم المتوسط لقلنا أنه كتاب لفرع أو ميدان آخر فالصورة تتكون من لوحة المفاتيح و يد فوقها ، وفي الأسفل مجموعة من الأشخاص حول مائدة الطعام وهم بزي لباس العرب ولا يظهرون بصورة واضحة ،أما إذا وضعنا الكتاب على مسافة بعيدة نوعا ما ، يظهر وكأنه كتاب إعلام آلي ، لأن صورة لوحة المفاتيح أوضح من صورة الأشخاص ، وصورة لوحة مفاتيح الحاسوب في الأعلى مما يسمح بسقوط النظرة الأولى للعين عليها ، فلا توحي لمتعلم سنة أولى متوسط بأنه كتاب لغة عربيه، فلو وضعت صورة أبسط لكانت أيسر كأن نضع مثلا طفلا يفتح كتاب يقرأ نصا ، أو يكتب جملا أو عبارات على ورقة لكانت أقرب إلى ذهنه وإدراكه.

ب- التحليل والتقويم الداخلي:

ب- 1 - مقدمة الكتاب:

بدأت المقدمة بتحديد المستوى الذي وجه إليه الكتاب وفي الأسطر الأولى منها تم الحديث عن وضع المنهاج الذي أقرته وزارة التربية الوطنية والمتوافق مع المرحلة بكاملها من ناحية البناء والمحتوى ، وأشارت أيضا إلى كيفية تناول المادة اللغوية نحوها و صرفها وتراكيبها عن طريق المقاربة النصية ، وتم أيضا تحديد فائدة الكتاب والتي هي تدريب المتعلم على الكتابة والتعبير بمنهجية سليمة من جهة ، ومن جهة أخرى ، يتضمن العديد من المشاريع والتي تعد في حد ذاتها من العمليات التربوية الطموحة ، لما فيها من تعاون بين المتعلمين الذين ينجزون عملا مشتركا ويعيدونه بأنفسهم بعد دمج معارفهم السابقة ضمنه. و آخر فقراتها أتت تحمل رغبة المؤلفين في تلبية الطموحات المعرفية من خلال نصوص القراءة والمطالعة التي تتميز بالتنوع والتعدد ، فهناك نصوص تتحدث عن وقائع المتعلم ومحيطه ، وأخرى عن روح عصره و انشغالاته في عصر التقدم والتكنولوجيا.

إذا نظرنا إلى المقدمة نرى أنها قد حققت إلى حد كبير ما تحويه المقدمة من عناصرها وهي ((-الإشارة إلى الأهداف المراد تحقيقها .

- ذكرت أهمية الكتاب والحاجة إليه .
- أشارت إلى مكوناته وحدات ، فصول .
- صيغت بلغة تخاطب المتعلم بوضوح خالية من التعقيد [9] .))

والملاحظ فيها أنها لم تذكر الأسس التي يتم وفقها تصميم الكتاب ، صحيح أن هناك إشارة إليها عند القول ((وكتاب اللغة العربية مطابق للمنهاج الذي أقرته وزارة التربية الوطنية في

أسسه التربوية و المعرفية وفي محتواه التعليمي وطرائقه وتوجهاته[10])) هذا واضح على أنهم ساروا على أسس وضعوها لأجله وألفوا وفقها.

ب-2 الصور:

الصورة هي إحدى الوسائل التي يلجأ إليها الإنسان للتعبير عن أفكاره وعن وجوده كإنسان منذ القديم ، واستمر استخدام الناس للصور في التعبير عن أفكارهم عبر العصور ، ومع ظهور الفنانين الذين تميزوا بقدراتهم الفائقة على التعبير بالصور رسما باليد أو بالفرشاة على الورق أو الجدران ...الخ ، لتؤدي وظائف تسجيل مظاهر الحياة المليئة بالأحاسيس و المعتقدات . وبذالك احتلت الصورة مكانتها بين الفنون ووسائل التعبير وأصبحت تؤدي دورا في الاتصال لا يقل عن دور الكلام .

إن تطور مناهج وآليات التحليل السيميولوجي للصور أمر ضروري ، لكي تستفيد المؤسسة التربوية بما فيها من أطوار،الابتدائي والمتوسط و الثانوي واعتماد الصور وتقرير مسلك المادة البصرية ضمن مسالكها الدراسية ، فاعتماد الصورة مصدر أولي أو آلية من آليات التواصل والاكتساب المعرفي لتنمية مجموعة من الأفكار التي تساعد على فهم النصوص والتعبير عنها بالشكل المطلوب . ويرى بعض علماء النفس أن "المدرك Percept" نفسه أشد الصور البصرية كمالا ، ولكن الأغلب عندهم يعتبرون الصورة شيء منفصلا عن حدث الإدراك ، فأنا أرفع عيني أرى طائرا على غصن ، فما دمت أسلط عيني على الطائر يستمر،مخّي في تسجيل مدرك ، ثم أغمض عيني ولكني أستطيع أن أرى الطائر بعين عقلي[11] . من خلال هذا فإن أغلب ما يقدمه الكتاب هو مجرد تجميع مشوش للصور التي وضعت بطريقة غير موجهة ، ولم يصل إلينا أي محاولة بذلت لتبرير هذا الاختيار للصور باعتبارها نظاما. والعادة أن المتعلم يتقبله بوصفه نوعا لا مفر منه ولا يمكن له المساهمة فيه .

وقد حوى الكتاب ست وثمانين صورة و لدينا ست وتسعين نصا ،يعني هذا أن هناك عشرة نصوص لا توجد فيها صور وهذا عدد قليل مقارنة بعدد النصوص . فإذا كان الهدف من التربية هو بث المعلومات بشكل يسهل تمثلها فإن الصورة هي التي تسهل وتشرح ما يدور حول النص ، وهناك عمل لابد من القيام به، ويمكن الوصول عن طريق نوع موحد من تدريب الحواس برسومات تكون واضحة وتعالج الموضوع معالجة دقيقة ومدروسة ، فالصور ليست مجرد صور فحسب ، إنما تذهب إلى ما وراء الاستدلال العقلي ،إذ تُضيء مخادع الخيال وتنشط جسم الفكر وتظهر كل الأشياء في حالة حركة . أما الصور الموجودة في الكتاب فأغلبها جامدة ليس بها حركة تنشط الخيال وذات حجم صغير وذات ألوان داكنة ، ولم يقم من خلفها أي إحساس بالحقيقة ، ولكن الذي يحدث في هذه الأيام أن التعليم كثيرا ما يهتم بالمعرفة دون الكثير من الاهتمام بالوجدان ودون بذل قدر من الاهتمام أيضا بالعمل الفني ، ذلك أن التعليم كالثوب قد يظل منفصلا لا يتخلل الذات ولا يتفهمها

ليندمج معها ، لذا فإن الصور المدروسة لابد من اختيارها بعناية فائقة لتدخل قلب المتعلم مباشرة . وأقصى ما في الدراسة من تقدير أن يضع المتعلم نفسه في الشيء المدروس وأن يعيش فيه عيش النشاط ليخلق توازن بين الصورة والنص المكتوب ، فالقدرة على اختيار الصور أو الرسومات ميزة يحتفظ بنموها على امتداد الفترة الدراسية ، ويتعلم الأطفال تلك المعارف والقدرات التي يقدر الخبراء أنها بالغة النفع الاجتماعي[12] .

وفي التعليم تعد الصور بمثابة الرسالة الفنية التي تعبّر على النصوص و المقالات المكتوبة ، فالمتعلم يتعلم كيف يكون شعور الجمال في جميع الأشياء ، فهو يتقبل العمل المدرسي من أجل جدارته الفنية بنفس الطريقة الطبيعية التي يتقبل بها تقويم الكلام ، و يؤمن أن جميع الأشياء ينبغي أن تكون جميلة لتصبح فعالة ومؤثرة ويستمتع باللون و ببساطة الخط المفرد والأنموذج الجامع بين القاتم والفاتح و الأشكال ذات الأنواع الكثيرة عن طريق الارتباط بالجمال،وكل هذا يجده في الصور .

أما إذا نظرنا إلى أنواعها وتعددها فاختلفت بين الحقيقية والمرسومة وبين الملونة وغيرها ، وهذا راجع لأمرين:

- إما لأنهم أرادوا أن يقدموا للمتعلم هذه الأشكال المتنوعة حتى يدرك أن الصور متعددة ومصادرها مختلفة وإما أنها مأخوذة من مشاهد حية أو أنها رسمت باليد أو أنها صور لأثار قديمة . ولكن إذا وضعت مع مستواه المعرفي فهو مازال لا يدرك هذا التنوع .

ضف إلى ذلك هناك صور غير واضحة مثل صورة علاقة الإنسان بأسرته – ص 52. إيثار امرأة عربية – ص 166، صحراؤنا – ص249. والصور هي وسائل تعليمية للإيضاح لذلك يجب أن تتضح لتكون واضحة وجذابة[13].

أما وضعية الصور فأغلبها جاءت من زاوية المواجهة وهي الصور التي تحمل مظاهر الإنسان أما التي جاءت معبره عن الأشياء والحيوان فأغلبها أتت من الزاوية الجانبية وهذا يوافق وضعيات الصور في الكتب التعليمية حيث يقول عبد العظيم الفرجاني ((العنصر المهم المطلوب في الوسيلة التعليمية هي زاوية الرؤيا فقد وجد أن الزاوية الأشد ألفة هي الزاوية الجانبية بالنسبة للأشياء والحيوان ، بينما زاوية المواجهة هي الأكثر ألفة بالنسبة للصور المأخوذة للإنسان[14])).

إن الزاوية تؤثر على الشكل والحجم والمساحة ، ومن هنا فإن على المنتج ومعالج الوسيلة مراعاة هذه الأمور.

أما علاقة الصور بمضمون النص فجلها ارتبطت بالموضوع ويسرت فهمة واستعابه ، إلا أن هناك صورا ناقضت مضمون النص فمثلا نص الغلام والكلب ص 168 فعندما ننظر إلى مضمون النص فإنه يتحدث عن شاب مسلم تقي فمظهره في الصورة لا تعكس مظاهر هذا الشاب فهذه الصورة من الأجانب ، هل هذا يعني أنهم لم يجدوا صورة شاب عربي تعكس مضمون النص ؟ وفي

هذا الحيز هناك العديد من الصور المأخوذة من الأجانب ، صحيح أنها ملائمة للمضمون النص لكن الأولى أن نأخذ صورا من واقعنا. خاصة النصوص التي لها علاقة بالأم.

- هناك صور غير واضحة و صريحة ، ففي الصفحة 202 يظهرون صورة الشاعر مفدي زكرياء بهيأة صنم أو تمثال ، ألا توجد صورة واضحة له حتى يظهرونه بهذا الشكل فهذه الصورة غير الواضحة تتركز في ذهن المتعلم.

- أما عن عناصر الصور بجوار بعضها فهناك صور غربية وغير معقولة مثل صورة الطفلة والحمار في نص حماري ص 219 .

يبدو أن حجم الطفلة مساو لحجم الحمار في حين أن هناك تفاوتا في الحجمين وهذا يعطي معرفة خاطئة لدى المتعلم فيتبادر إلى ذهنه أن حجم الحمار مساو لصغير الإنسان .وهذا غير معقول.

في الصفحة 225 من الكتاب يتحدث عن الثعلب لكن الصورة صورة ذئب وهذا فيه مغالطة كبيرة في حق المتعلم لأنه حين يدرك الحقيقة يزاوله الشك نحو كل المناهج التعليمية .

في الصفحة 241 مقهى القرية هذه الصورة تعبر عن مقهى في مدينة وليس في قرية .

في الصفحة 267 استهلاك السكر باعتدال ، فصورة الرجل السمين وهو يحمل آلة التصوير لا تعبر عن الموضوع فلو أن الصورة بها رجل سمين وهو يأكل لكانت أفضل ومعبرة عن الموضوع بصدق .

- أما عن أماكن وجود الصور في الصفحات فهي في الجهة اليسرى ذلك أن أهمية النص هي الأولى لذا وضعت على يساره ، وحجمها صغير مقارنة بحجم النصوص .

ب-3 الألوان :

غلب على صفحات الكتاب اللونين الأصفر والأخضر وهذان اللونان لهما تأثيرات إيجابية على نفسية المتعلم . فاللون الأخضر لا يحس معه المتعلم بأي ضيق أو ملل وقد أثبتت الدراسات والأبحاث أن الأخضر يهدئ ضربات القلب ويساعد على تحسين الدورة الدموية [15] ، ويشتهر بهذا اللون الفنانون وذوي النفوس المرهقة[16]

ومعروف في هذه المرحلة العمرية أن المتعلم ذو نفسية حساسة وعليه فتأثير الألوان بالغ الأهمية في نفسيته ويبعث على راحته .

أما عن اللون الأصفر ، فتأثيره أيضا بالغ الأهمية خصوصا على الجهاز العصبي إذ يعدّ منشط له[17] ، و يعطي كذالك الحيوية والنشاط والمتعلم في هذه المرحلة حيوي ونشط لأنه في مرحلة بناء شخصية خاصة به[18].

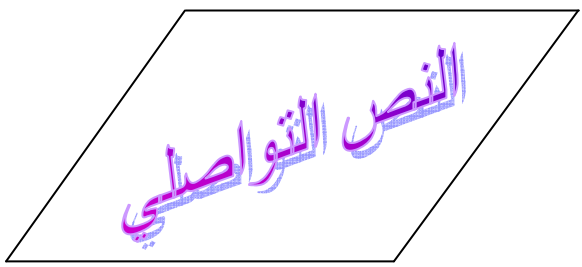
أما في ما يخص الجداول فقد لونت بالأزرق والأزرق بنوعية الفاتح والقاتم ، فالأول له تأثيرات خاصة على الإنسان عبر شقين ، فسيولوجي حيث يؤثر هذا اللون على الغدة النخامية في

إفرازاتها كما يريح العينين ، أما الثاني فهو نفسي حيث يبعث على الهدوء والراحة ، أما الأزرق القاتم فيخفف من الألم[19] .

ب -4 الخط :

طبع الكتاب بخط النسخ كما قلنا سابقا بحروف كبيرة وواضحة والورق المستعمل مصقول وغير براق حتى لا يسمح بانعكاس الضوء عن طريق الصفحات المطبوعة[20] .وهذا فيه ضبط للقواعد الموضوعة في الطابعة . وذلك من أجل عدم إرهاق العين أثناء القراءة.ولون الخط المستخدم في الكتابة اللون الأسود[21] .

والخط المستخدم في كلمة الوحدة وكذلك في النص التواصلي والنص الأدبي ، القراءة المشروحة والمطالعة الموجهة فهو من نوع الرقعة وهذا الخط صعب نوعا ما بالنسبة للأطفال وخاصة بالوضعية المقلوبة مثل في النص التواصلي ، فلو كتبت بوضعية مائلة خمس وأربعين درجة لكان أفضل وأكثر وضوحا كما هو موضح في الشكل التالي :



أما بالنسبة لعنوان النص فنوع الخط "كوفي" وهو خط واضح أما لونه فغير واضح ،فأنت حين تنظر إلى الصفحة للوهلة الأولى تذهب عينك مباشرة إلى كلمة النص التواصلي فهي المسيطرة على الصفحة بأكملها ،لكن الأهم في الصفحة هو عنوان النص فلو أنه كتب بلون أكثر وضوحا لكان أفضل ،وكذلك كلمة "تمهيد" ونصه ذو خلفية ملونة بلون غير محدود الحواشي ؛ أي أنه وضع في إطار ضبابي فلو وضع في إطار محدود لكان أحسن لتوحي بأهمية التمهيد فتحديد الإطار يعطي نوعا من الثبات للنص المكتوب .ومثاله في النص التالي:

تمهيد

لعل أعظم عاطفة في هذا الوجود هي عاطفة الأمومة.
ولا شيء في هذا الكون أغلى من الأم وأكثر حنانا وعطفا منها، لذلك استحقت الأم منا التبجيل والتكريم.

إنّ أعذبَ ما تجودُ به الشفاهُ البشريةُ هو لفظةُ «الأمّ»، وأجملَ مناداة هي: يا أمّي. كلمةٌ صغيرةٌ كبيرةٌ مليئةٌ بالأمل والحب والانعطاف، وكلّ ما في القلب البشريّ من الرقة والحلاوة والمدونة. الأمّ هي كلّ شيء في هذه الحياة، هي النور في الحزن، والرجاء في اليأس، والقوة في الضعف، هي ينبوعُ الحنو والرأفة والشفقة والغفران، فالذي يفقدُ أمّهُ يفقد صدرًا يُسندُ إليه رأسه وبدًا تُباركُ وعينًا تحرسه ...

كلّ شيء في الطبيعة يرمز ويتكلّم عن الأمومة، فالشمسُ هي أمّ هذه الأرض، تُرضعُها حرارتَها، وتحتضنُها بنورها، ولا تغادرُها عند المساء إلا بعد أن تُودّعها على نغمة أمواج البحر وترنيمة العصافير والسواقي، وهذه الأرضُ هي أمّ للأشجار والأزهار تلدُها وترضعُها ثم تفطمُها، والأشجارُ والأزهارُ تصيرُ بذورها أمهاتٍ حنونات للأثمار الشهيّة والبذور المثمرة.

جبران خليل جبران
الأجنحة المتكسرة

المعجم والدلالة

الانعطاف: الحنوّ والشفقة، **الدّنوية**: من عذب: ساغ وحلا، **الرجاء**: الأمل، **تفطمها**: تقطع عنها الرضاع، **البذور**: الحبّ يُلقى للإنبات.

البناء الفكري

– ماهي أعذبُ كلمة تنطقُ بها الشفاهُ البشريةُ؟
– كلمة « أمي » كلمةٌ صغيرةٌ كبيرةٌ، كيف؟
– ماذا يفقدُ الذي يفقد أمّه ؟
– عدّدِ الكاتبُ صفاتٍ كثيرة للأم اذكرها.
– كلّ شيء في الطبيعة يرمز ويتكلم عن الأمومة، اذكرْ أمثلةً على ذلك من النص.

تطبيق

1 – استخرجْ علاماتِ الترقيم الواردة في الفقرة الأولى مِنَ النصّ، ثم بيّنْ فائدتَها.
2 – علامُ تدلُّ اللفظتان: أعذب، أجمل؟ ركّب منهما جملتين مفيدتين.
3 – علامُ يدلُّ قولُ الكاتب: «هي ينبوعُ الحنو والرأفة والشفقة والغفران.»؟

الهوامش

1- ينظر بناء المناهج وتصميم الكتاب التعليمي ، محمد محمود الخوالدة ، عمان ، الأردن ، 2007م ، ط2 –ص327 .

2- ينظر تحليل محتوى مناهج اللغة العربية ، عبد الرحمان الهاشمي ، محمد علي عطية ، دار الصفاء ، عمان ، الأردن ، 2009م ، ط1، ص 304..

3-ينظر أسس إعداد الكتب التعليمية ، لغير الناطقين بالعربية ، عبد الحميد عبد الله ، ناصر العالي ، دار الاعتصام القاهرة ، مصر، (د ت)

(د ط) ، ص 103 .

4- تحليل محتوى مناهج اللغة العربية ، عبد الرحمان الهاشمي ، محمد محمود علي عطية ، المرجع السابق، ص304.

5- أسس بناء المناهج وتصميم الكتاب التعليمي ، محمد محمود الخوالدة ، المرجع السابق، ص323.

6- ينظر المرجع نفسه ، ص 322.

7- ينظر المرجع في تدريس اللغة العربية ، إبراهيم محمد عطا ، مركز الكتاب للنشرالقاهرة ، مصر، 2005 م ط1، ص 190 8 - ينظر أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية ، عبد الحميد عبد الله ، ناصر الغالي ، المرجع السابق،

ص 108 .

9 - تحليل محتوى مناهج اللغة العربية ، عبد الرحمان الهاشمي ، محمد علي عطية ، المرجع السابق، ص305 .

10- كتاب اللغة العربية السنة الأولى متوسط ، الشريف مريبعي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، ، 2008-2009م(د،ط)، مقدمة .

11- ينظر العلاقات العامة والصورة الذهنية ، علي عجوة ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر، ، 2003 م ، ط 1، ص 42.

12- ينظر التربية عن طريق الفن ، هيربرت ريد ، ت عبد العزيز توفيق جاوية ، م مصطفى طه حبيب ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ، مصر، 1996م ، (د .ط)، ص 125.

13 - ينظر أسس بناء المنهاج والكتاب النعليمي ، محمد محمود الخوالدة ، المرجع السابق، ص323.

14- تكنولوجيا إنتاج المواد التعليمية ، عبد العظيم الفرحاني ،دار غريب ، القاهرة ، مصر، 2002م ، (د .ط) ص 13.

15- ينظر علم النفس تأثير الألوان على نفسية الإنسان ، منتدى شبكة الأوائل . .WWW. top- trytop- com

16- ينظر علم النفس في حياتنا اليومية ،سمير الشخاني ، دار الآفاق الجديدة، بيروت – لبنان ، 1986م ، ط6

ص 13

17- ينظر للألوان قدرة كبيرة على التأثير في نفسية حواء ، منتديات الديوانيات .www .dewoniyat com

18- ينظر علم النفس في حياتنا اليومية ،سمير الشخاني، ص 139

19- ينظر دلالة الألوان المفكرة الدعوية من موقع .www . danahmemo . com

20- ينظر أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها ، محمود كامل الناقة موقع المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة www. Isesco-org. nxa

21- ينظر المرجع في تدريس اللغة العربية ، إبراهيم محمد عطا ، المرجع السابق، ص 189

.

حدود النسق و آفاق الكتابة في القصة المكتوبة للأطفال

د. أحلام بن الشيخ
جامعة ورقلة - الجزائر

الملخص:

تروم هذه الدراسة التحليل التقني لبنية السرد الذي يستدعي أدوات المنهج البنيوي و مقولاته في توصيف العملية السردية و تحليل مكونات بنيتها، و الكشف عن الحقائق الفنية التي ينتجها النص القصصي المكتوب للطفل، و كذا الربط بين مشكّلات هذه البنية و طبيعة التلقي الذي تفرضه هذه الفئة القارئة من خلال البحث في العلاقة بين حدود النص –النسق - من جهة، و المضمون بكل آفاقه من جهة ثانية.

الكلمات المفتاحية: البنية – السرد – القصة - الطفل

Résumé :

Cette étude analyse les technique de la structure narrative, qui impose des outil structurels pour caractériser le processus narratif, analyser les composantes de sa structure, révéler les données techniques produites par le texte écrit pour l'enfant. En regardant la relation entre les limites du texte – la structure - d'une part, et le contenu d'autre part.

تقديم:

تعتبر الكتابة للطفل من أكثر الكتابات الفنية التي تستدعي الوعي و القدرة الكاملين على التحكم في أدوات الكتابة نظرا للظروف النفسية و العمرية التي تتحكم في عملية التلقي بالأساس، و لعل حديثنا عن التأليف ثم التلقي سيبدو مبتورا أو منتقصا في هذا الصدد إن أهملنا العوامل المصاحبة للتشكيل النصي، حيث يتلازم الزمان الملفوظ و المكان المكتوب أثناء فعل التلقي، و يستسلم النص لجملة المؤثرات المصاحبة له، حين تتم معاينة الفضاء النصي، الذي يمثل شبكة من المكونات الدلالية التي تتمّم القراءة، إن لم نقل تتحكم بها بالأساس، للاتصال الوثيق بين الرسم و الطباعة و التلوين و الكتابة ونوع الخط... أو ما يجتمع تحت مسمّى الشكل الطباعي. ويعتبر غلاف القصة السبب الأول في الاستثارة القرائية بالنظر إلى ما يقدمه من رسومات مدهشة و ألوان خلابة تجلب المتلقي دون الاكتراث لعنوان القصة حيث يشترط في هذا الأخير أن يكون "موجزا، مفهوما، منسجم اللفظ، ذا عبارة محسوسة غير مجرّدة، قريب الوصف، موافقا للمواقع، دالا على المضمون ونوعه"([21]). فالصفة التي يتخذها العنوان مكملةٌ للدلالات الواقعة في الذهن أو هي تقريرية تؤكد للمتلقي أن ما وقع فهمه من دلالات يقع في صميم الكلمة أو العبارة الموجزة التي يصرّح بها العنوان.

ولعل العلاقة بين الرسم و العنوان لتبدو وثيقة إن حمَلناها "محمل علاقة الخبر بالمبتدأ، و الهوية بالذات، فأفضل النصوص إمتاعا و إغرابا ما تفلت من هوية العنونة، حتى يعظم إيقاع الإدهاش والتعجب و المفاجأة" ([3]).

أما إن انتقلنا للشكل الطباعي مجسدا في نوع و مقاس الخط فإن هذا الأخير يستطيع أن يحدد مستوى التلقي، فما كان مغلظا كان ابتدائيا ليتنازل تدقيقا و تصغيرا حسب حدّة بصر المتلقي. و إمكان التناغم معه ومنه تستثار حدّة الانتباه، الفهم و إتمام القراءة، إذ يتعذر على الطفل في سن الخامسة وهو السن الذي يبدأ الطفل فيه اكتساب مهارة القراءة، يتعذر عليه التعامل مع الحروف الصغيرة والكلمات المحشوة في العبارات المتراصة ضمن الصفحة الواحدة، الأمر الذي يدفع كتاب القصة إلى اعتماد التفقير النصي أي "تقسيم النص الكلي إلى فقرات" ([4]) تنسجم مع الرسوم والصور، مقدمة دلالاتها المباشرة، وعليه يصبح النص تابعا للصورة "و الترابط بالمجاورة هو الذي يعطي للنثر السردي زخمه الأساسي، فالحكاية تنتقل من موضوع إلى آخر بالمجاورة متتبعة مسار نظام سببي أو مكاني زمني"([5]) ومنه يوفر نظام التفقير قراءة مرحلية زمنية ناتجة عن تساوق القراءة تباعا دونما ضغط كتابي يشوش عملية الفهم، مترافقا مع ما يمكن أن يتوفر من نبرات الكتابة المتصلة بالمعاني المبثوثة ضمن النص، من خلال تصغير أو تكبير الحروف و الكلمات أو استغلال المسافات الإضافية بهدف تحريك خيال القارئ الصغير، و تنمية قدراته الذهنية و العقلية.

أما الرسم فهو المفتاح الرئيسي للقراءة، "الرسم فن بصري يخاطب العين عندما يحوّل الصورة الواقعية المشدودة بمنطق الواقع إلى صورة بصرية يكتسب وجودها من منطق آخر هو منطق الخطوط و الألوان و العواطف، كما يفعل نفس الشيء عندما يحول الصورة الذهنية التي تكمن في معاني الكلام الذي يؤلف النص و في الحالتين تعبير يتعلق بذلك النشاط الإنساني الهام عند الفنان و الطفل و هو الإحساس بالجمال و اكتشافه ثم الاستمتاع به و التعبير عنه" ([6]) ومنه تعتبر الرسومات لغة ثانية تفتح طاقة استيعابية مهمة، كما أنها قد تجنح بالطفل إلى قراءات أخرى أوسع مما يمكن أن تحصره اللغة لأنها "إحدى أشكال التعبير أكثر من كونها وسيلة لخلق الجمال، ونحن نرسم للطفل ما يعرفه لا ما يراه ثم نتدرج معه حتى نقدّم له ما يراه في بيئته، و الأساس الفكري للرسوم التي تقدّم للأطفال يظهر في النسب التي تقدّم بها الأشياء المرسومة، حيث تقدّم التفاصيل المهمّة، و تحذف الأجزاء الأخرى القليلة القيمة" ([7]) لذلك تمثل الرسوم وسيلة للتخمين تربط النسيج الخفي –الكتابة و الصورة-، مستغلة الألوان المناسبة، ليحال الرسم و اللون إلى قيمة جمالية تذوقية، تثري المخيلة و تحفّز العقل وتستثير النقد بعد أن تلخّص ما سلف سرده أثناء الصياغة اللغوية.

و تقعيدا لأسس تكوين القصة الموجهة للطفل ننطلق من الحكاية باعتبارها الأصل أو المادة التي ينشأ منها الخطاب، لذا تستوقفنا المصطلحات التالية:

1-المتن الحكائي: ويقصد به المادة الأولية التي تتمثل في مجموع الأحداث سواء كانت واقعية أو متخيلة، وتخضع هذه المادة لمنطق السببية في ترتيب أحداثها و أزمنتها.

2-المبنى الحكائي: أو الحكاية المروية التي لا تخضع لمنطق السببية أو إلى الترتيب الزمني المنطقي، فالمبنى الحكائي هو الصيغة المحولة عن المتن بفضل التدخلات الإبداعية السردية.

3-مكونات السرد: و يتمثل في الأركان الأساسية التي لا يبنى السرد إلا بها، وهي:

الراوي-المروي- المروي له /السارد- السرد-المسرود له /المرسل- الرساله- المرسل إليه

4-عناصر السرد: تتمثل في العناصر التي يتشكل منها الفضاء الروائي أو القصصي، وهي عناصر أساسية و ثابتة لا يصلح البناء الروائي إلا بها، وهي: الأحداث- الشخصيات – الزمان- المكان، تتحكم في ترتيبها مخيلة الكاتب و الطريقة الفنية التي سيعتمدها في السرد، و هنا تطرح أمامنا الإشكالات الخاصة ببناء و تنظيم السرد في قصة الطفل، أين يجب مراعاة جملة الخصوصيات الفنية للنص من جهة(حدود النسق)، و المتلقي من جهة ثانية لاعتبارات فكرية و نفسية يعلمها المؤلف، ومنها ننطلق في الحديث عن هذه العناصر و مدى خصوصيتها وضرورة التوقف عندها مليا أثناء التأليف.

عناصر السرد في القصة الموجهة للطفل:

تعتبر القصة الموجهة للطفل من أبرز ألوان الآداب الموجهة للطفل عموما لأنها "شكل فني من أشكال الأدب الشائق، فيه جمال و متعة و له عشاقه الذين ينتقلون في رحابه الشاسعة الفسيحة على جناح الخيال فيطوفون بعوالم بديعة فاتنة، أو عجيبة مذهلة،أو غامضة تلهب الألباب و تحبس الأنفاس، ويلتقون بألوان من البشر و الكائنات و الأحداث..." ([8]) ، دون إهمال ما للواقع من أهمية بالغة في السرد للطفل بالنظر إلى القيمة التربوية أو التعليمية التي تترتب عن هذه القصة أو تلك، حيث ترتبط قصة الطفل أساسا بفكرة، تتطور و تتأزم تدريجيا دون إهمال عناصر التشويق التي تستحث المخيّلة. ([9]).ليس هناك من شك في أن قصة الطفل رافد أساسي من روافد التربية التي يتم استغلالها نظرا لتلبيتها رغبته في الانتقال من العالم الحقيقي إلى علم الخيال المفعم بالحركة و النشاط، إن للقصة موقع مهم في نفس الطفل فمن خلالها ينمى خياله و يتسع إدراكه لما حوله و تثبت مشاعره في التفريق بين ما هو صالح ليتَّبعه أو شرير منبوذ ليبتعد عنه، إنها "كل ما يكتب للأطفال نثريا بقصد الإمتاع أو التسلية أو التثقيف. و يروي أحداثا وقعت لشخصيات معينة سواء أكانت هذه الشخصيات واقعية أم خيالية، وسواء أكانت تنتمي لعالم الكائنات الحية أم الجان، وتشمل القصة عادة على مجموعة من الأحداث التي تدور حول مشكلة تتعقد ثم تصل في

النهاية إلى حل"([10]) و لما هي كذلك في فهمها البسيط فإنها تتعلق في بنائها بنقل "خبرة من الحياة و من الواقع، يصيغها الكاتب أو الأديب من خلال خياله المبدع، في صورة تعيد تشكيل الواقع في صورة جديدة، تعبر عن وجهة نظر الكاتب تجاه الخبرة الحياتية التي يريد نقلها إلى القارئ من أجل تحقيق هدف وجداني، ثقافي معرفي ووسيلته في ذلك الكلمة المكتوبة"([11]) .

إن في الكتابة للطفل تحدّ كبير يخوضه المؤلف بدءا من وضع الإطار المحدد للكتابة- التجنيس- وصولا مسألة ضرورة الوضوح في الأسلوب أثناء مخاطبة عقل الطفل والتحكم في تسلسل الأحداث، وكذا تقديم الأدلة المقنعة للأفعال التي يقوم بها الأبطال من خلال مجريات القصة، ويفترض وفق ذلك وجود تناسب بين هذه المجريات و الإمكانات العقلية للطفل ([12]) ، و منه أيضا مراعاة أن هذه القصة يجب أن تتعلق ببعد أخلاقي مضمر أو ظاهر يختفي ليطلّ تدريجيا عند نهاية القصة مراعاة لوسائل التشويق "وهنا تبرز مقدرة المؤلف، إذ أنه يلقي بدلالات معينة أمام الطفل ترشده لبلوغ مراده و تحقيق الهدف التربوي بعد ذلك؛ ولا تظهر نتائجه إلا في سلوكات خاصة يقوم بها هذا الطفل" ([13]) و من حيث الهدف أيضا تعتبر القصة الموجهة للطفل عنصرا تربويا هاما "إذ يمكن الاعتماد عليها في نجاح المواقف التعليمية إذا أجيد استخدامها واستغلالها بحيث تحمل في ثناياها المعلومات و المعارف التي يحتاج المتعلمون إليها، ويتحقق لهم عن طريقها الأهداف التربوية المرغوب فيها ([14]).

ويتجسد التخطيط الجيد في الكتابة السردية للطفل من خلال مراعاة مجموعة الشروط النفسية والعقلية المرتبطة بالكتابة للطفل و التي ضبطها النقاد من خلال العناصر السردية كما يلي:

1-الموضوع: يعتبر موضوع القصة أهم حلقة ينطلق منها القاص قبل التفكير في وسائل و سبل تقديمها "فموضوع القصة هو العمود الفقري لبنائها الفني و هو الذي يكشف عن رؤية المؤلف و هدفه من تأليفها"([15]) فالموضوع إذا يمثل الفكرة أو الوعاء الذي تجري في خضمّه الأحداث، و إذا كان الموضوع مقوما من مقومات القصة الأساسية فيقترح الانطلاق من الشروط الفنية والنفسية التالية أثناء اختياره:

- مراعاتة و ملاءمته للفئة القارئة بما تقتضيه هذه الملاءمة من مراعاة عامل السن فلن يتقبل الطفل في سن العاشرة موضوعا موجها لآخر في السادسة .. و هكذا.
- وضوح الموضوع و عرضه بأسلوب مشوّق يتناسب مع الخصائص النفسية للطفل.

ومنه يعتبر الاختيار الجيد للموضوع أو الفكرة بمثابة العثور على **"مفتاح الكنز"**، و بتعبير آخر بطاقة ضمان نجاح العمل الفني برمته إذا أحسن المؤلف عقد الأحداث و ترتيبها بطريقة مترابطة تشدّ الذهن ضمن ذلك الوعاء الأنيق الذي تتماسك فيه العناصر السردية.

2-السرد: ومن خلاله تتم عملية النقل غير المباشر للمحكي، ويقصد بالسرد "نقل الحادثة من صورتها الواقعية إلى صورة لغوية"([16]) وتظهر القدرة الفنية للمؤلف عندما يعتمد الوسائل الفنية و اللغوية التي يشترط فيها:

- التمكن التام من التعبير اللغوي السليم الذي يبتعد بالطفل عن الحيرة و غموض الفهم الناتج أساسا عن الاستخدامات الرمزية و البلاغية البعيدة عن دائرة تعبير الطفل أو متناوله الفكري.
- التحكم في مستويات التنقل بين المحكي و المسرود بطريقة تبتعد عن التعقيد و التشويش الفكري حيث لا يعني تمكن السارد من الأدوات السردية للطفل شيئا، مقابل ما ينتظره هذا الطفل بعد فتحه للقصة.

3-الشخصية: إن الشخصية الورقية التي يختارها المؤلف هي كل إنسان أو حيوان أو جماد يؤدي ضمن القصة دورا رئيسيا أو ثانويا، وهذه الشخصية إما ثابتة تسير وفق نسق واحد خلال القصة، أو نامية لا تثبت على حال معين،و لا تنحصر في قالب محدود، حيث " يجب رسم الشخصية بيقظة و حذر حتى تكون مثالا يحتذى به في الأخلاق و السلوكات و التصرفات المحبّبة" ([17]) ، لذا يتصل التوظيف الجيد للشخصيات المناسبة بمراعاة ما يلي:

- الوضوح في رسم الشخصيات و التركيز على جوانبها المادية و المعنوية بما يلائم أسلوب التفكير الحسّي للطفل. و أن تكون بعيدة عن المثالية المطلقة ، في مستوى الواقع و تعترف بالخطأ في نهاية المطاف.
- التمييز بين الشخصيات حيث يجب ألا تتقارب في أسمائها وصفاتها حتى لا تختلط في ذهن القارئ.
- التشويق، ويتأتّى باختيار شخصيات تستهوي الطفل كالأميرات في قصص البنات و الفرسان الأبطال في قصص البنين، أو الحيوانات ذات الصفات البطولية أو الخارقة.
- تحديد عدد الشخصيات في القصة الواحدة بقدر لا يتجاوز طاقة الطفل على الاستيعاب و الربط والتذكر.([18])
- أن تتضمن القصة أبطالا يشبهون الطفل في العمر و يتوحد معهم في الخيال، و يستمد من وجودهم الثقة في قدراته، و يجد في تعاملهم مع الخبرات المختلفة حلولا لمشكلاته التي تتشابه مع ما يواجهه من مشاكل و إجابات عن تساؤلاته.
- أن تجذب شخصية البطل الطفل بمعنى أن تظهر بمظهر متكامل، و أن يقترن دورها بالحركة والنشاط الظاهرين مما يمكن أن يترك انطباعا إيجابيا لديه.

4-الزمن و المكان: على البساطة التي يتم التعامل بها مع هذين العنصرين السرديين، إلا أنهما يمثلان الإطار العام للأحداث الذي قد يختلف تماما عن المألوف، إذا كانت العناصر السردية الأخرى تتلاءم مع بعضها بطريقة جيدة و متساوقة فنيا، فإذا كان المكان بالمعنى الكلاسيكي هو المدرك

بالحواس من حديقة و غرفة ومنزل ومدرسة و شارع...وغيرها، فإنه قد ينتقل في قصص الخوارق إلى ما لا يمكن إدراكه بالحاسة من مجرات و فضاء و عوالم خفية تحت الأرض و فوق السماء...أما الزمن في الاستخدام البسيط فهو كل مدرك معنوي من الأمس و اليوم و الغد، الصباح و المساء والليل و النهار.، هذه الأزمنة جميعا والتي قد تحلق إلى دلالات نفسية كالخوف أو الهدوء أو الفرح أو الحزن..وغيرها.

5-البناء و الحبكة: يمثلان الترتيب الذي يقدم به القاص أحداث قصته، حيث يشترط في قصة الطفل ملاءمة التسلسل الزمني و السببي لمجريات الأحداث "فالأحداث قد تتوالى عضويا، بحيث تكون مرتبطة ببعضها البعض تمام الارتباط" ([19])، مقدمة أبسط صورة لبناء القصة في انطلاقها من مقدمة تعرض فيها جميع معطيات الموضوع من شخصيات و زمان و مكان لتتدرج شيئا فشيئا نحو العقدة، وتخلص في النهاية إلى الحل، وتظهر هذه الطريقة في تقديم الأحداث في القصص ذات البنية الهرمية المبنية على السببية، "فالبساطة في البناء و الحبكة و الابتعاد عن التعقيد وتشابك الحوادث بما ييسّر سبيل متابعة القراءة واستيعاب الأحداث و الأفكار المختلفة"([20]) و يرتبط اختيار الحبكة الفنية الجيدة بشروط أبرزها:([21])

- أن تكون قابلة للتصديق و غير قائمة على المصادفات و الحيل أو الخدع..
- أن تنتخب فيها الأحداث بدقة و تعرض بطريقة يسهل تذكرها و إعادة قصّها.
- أن تكون واضحة و مباشرة.
- أن تحتوي الأحداث فيها على حركة و نشاط حيث يميل إليها الأطفال بطبيعتهم.
- البعد عن الأحداث العنيفة و الدموية.
- أن تنتهي إلى نهاية سعيدة غير مؤلمة أو مخيبة.

6-اللغة و الأسلوب: يعتبر هذين العنصرين من أهم العناصر التي استرعت اهتمام الباحثين و النقاد وكذا علماء النفس، لكونهما يخاطبان الطفل مباشرة، " إن القصة تساعد على نمو قاموس الطفل اللغوي، أي زيادة مفرداته، ومفهومه لمعانيها وزيادة حصيلته من المفاهيم، حتى يتمكن من استخدامها بدقة في تعبيراته، حينئذ يسلم له النطق الصحيح للألفاظ، و أيضا يمكنه فهم الأساليب اللغوية المتنوعة، و تساعد الطفل فيما بعد على تذوق الأدب"([22])، لذا تم الاتفاق على مجموعة من الشروط الفنية المطلوبة أثناء عملية التأليف، أبرزها:([23])

- الابتعاد عن غريب اللفظ ومجاز الأسلوب وتعقيده.
- اختيار المعاني القريبة من المحسوس و الابتعاد عن التنميق و التفصيل المخلّ.

إن القصة الموجهة للطفل "إبداع مؤسس على خلق فني، وتعتمد في بنائها اللغوي على ألفاظ سهلة ميسرة فصيحة، تتفق و القاموس اللغوي للطفل، بالإضافة إلى خيال شفاف غير مركب، و مضمون هادف متنوع و توظيف كل تلك العناصر، بحيث تقف أساليب مخاطبتها و توجهاتها لخدمة عقلية الطفل وإدراكه كي يفهم الطفل النص القصصي، و يحبه و يتذوقه، و من ثم يكتشف بمخيلته آفاقه ونتائجه" ([24])، وعليه يعتبر الأسلوب الملائم للحبكة و المناسب للطرح أو موضوع القصة عنصرا أساسيا، يخلق جوا تنبثق ضمنه الأحاسيس و العواطف، مع عدم الغلو، إن لم نقل تجنب استخدام الاستعارات والتشبيهات التي لا توافق خلفية الطفل الثقافية و تجاربه اللغوية، أما في المقابل فينصب العناية بالجُمَل المنغمة التي تساعد على شحن القصة بحالة شعورية مفعمة بالإثارة و الانفعال، و لعل اختيار الكاتب وجهة نظر واضحة ومباشرة في السرد يؤثر بالضرورة في الأسلوب.([25]).

و لا يمكن اعتبار هذه العناصر الوحيدة القادرة على تكوين عالم القصة من دون العناية بالوصف والحوار الذين يمثلان معطيين فنيين يعززان قدرة المؤلف على كسب رهان النجاح في العملية السردية حيث أن "أحادية السياق المعتمدة على السرد تضع الطفل أمام حالة من السأم و الملل فإن الحوار بالتحديد يتيح فرصة التنويع التي تنقل النص من حالة الانغلاق و الصرامة إلى حالة الانفتاح"([26])، حيث ينفتح من خلالهما المجال لاستنفاذ الانفعالات النفسية و السلوكية للطفل أثناء التفاعل مع موضوع القصة.

و يبقى في هذا المقام الحديث عن مستوى القيم التي ترهن نجاح العمل القصصي و التي تمثّل الصفات الأخلاقية و الاجتماعية المحببة المحمولة في القصة، فعن طريق القصة " يمكن توجيه الطفل إلى القيم الإيجابية النافعة، حيث ترسيخ القيم الإيجابية المنشودة في وجدان الطفل من أهم سمات المضمون الجيد، ويجب على كتاب و أدباء الطفولة أن يعمقوا القيم في عقول الأطفال وقلوبهم، و بأسلوب فني يتلاءم وإدراكهم" ([27]). و منه يصرّ علماء النفس على ضرورة فسح المجال للطفل لاكتشاف القيم الإيجابية في مقابل استنكاره للقيم السلبية و رفضها من خلال الأحداث و الوقائع وعدم تقديمه تقديما مباشرا في شكل أوامر أو إملاءات تلغي المشاركة الفعلية للطفل أثناء التلقي من خلال تفعيل الحاسة التخييلية التي قد تضفي على النص صفات جمالية جديدة لم يستهدفها المؤلف.

موقع السارد و أثره على السرد للطفل:

يُقدّم موقع السارد في القصة أو يُكشف من خلال صيغ الاستهلال السردي التي تمثل فاتحة النصوص القصصية الموجهة للطفل من قبيل: (كان يا ما كان في قديم الزمان وسالف العصر والأوان، يحكى أن، زعموا أن، حدّثني...)، وغيرها من الصيغ القديمة والمستحدثة التي تبين الشروع في

عملية الحكي والإخبار، ويَعتبر الناقد عبد المالك مرتاض هذه الصيغ موجّهة للرؤية حيث تتدخل بمشكل مباشر في تهيئة القارئ لتلقي المسرود عبر توفيرها النمط السردي المناسب للموضوع (الفكرة).

فلنأخذ منها على سبيل المثال الصيغ التالية:

- **"زعموا أن"**: وهي صيغة ألف ليلية بامتياز تفتح الباب أما الخوارق للتماثل في القصة، وتعتبر هذه الصيغة لازمة سردية عريقة تصدرت الحكايات و المقامات منذ ذلك الزمان البعيد، وهي تفرض حضورها في النص القصصي الموجه للطفل، حين تنسجم مع طبيعة السرد القائم على التسلسل الزمني الذي يتقدم من الخارج، فهذه الصيغة أداة سردية تقابل ما يعرف بالرؤية من الخلف، كما تعتبر وسيلة لنفي الوجود التاريخي أو الواقعية و تثبت الصفة الخيالية الصرفة للعمل السردي ([28])، إن هذه الصيغة تفتح مجال التشويق و تتيح للسارد فرصة الحضور المباشر والمهيمن على الأحداث والشخصيات، وهي تصلح في مجمل تموضعاتها أن تكون مستهل قصص الحيوان، و القصص الخرافية وقصص الخيال العلمي.

-**"حدّثني"**: تعتبر أحد أهم الصيغ و أكثرها تواترا في قصص الطفل، و هي صيغة استدعاها ابن المقفع في سردياته، و كان الجاحظ قد افتتح بها حكاياته عن الكندي، و هي مستخلصة من رواة الحديث النبوي الشريف، ورواة اللغة، لذا تعبر أداة لنقل الواقع أو الحقائق التاريخية فهي وسيلة لإثبات الإخبار لذا تعدّ عبارة أدلّ على حضور الأنا، كما تحيل السرد إلى الداخل و تجعله ألصق بحميمية السرد. ([29])، و لا يتلخص دور هذه الصيغة في تحديد موقع السارد وحسب بل إن حضورها في القصة يضعنا أمام أربعة مصادر إخبارية يمكن أن تحدد ملامح الشخصية في النص هي: ([30])

- ما تخبره الشخصية بنفسها عن نفسها.
- ما تدلي به شخصية عن الأخرى.
- ما يخبره السارد.
- ما يُجمع من المصادر الثلاثة السابقة.

فحضور السارد محتوم لكونه الوسيط الذي يعلن عن نفسه منذ بداية القصة، في مثل قولنا " حدثني جديّ قال" و هي عبارة منتشرة في قصص الطفل.

-**"صيغة بلغني"**: و لا يعني بلوغ القصة هنا مسمع السارد منتهى التصديق، فالتبليغ يسمح للسارد بأن يبدع في مادة حكايته ويضيف إلى سرده ما يجده ناقصا، فيملأ فراغا، أو يوضح فكرة، ...فيفسح المجال للشخصية بأن تخبر ما جرى بنفسها.

-**"قال الراوي"**: تُعتمد هذه الصيغة لجعل حاجز بين الحكاية و الحكي، حيث يكون الراوي في الحقيقة ورقيا، وتلبس بمقوله الوقائع و الأخبار، و هي صيغة شائعة أيضا.

ولا يظهر تأثير هذه الصيغ على السرد من ناحية الرؤية فقط، بل تتحكم في عنصر الزمن (ماض –حاضر- مستقبل) حين تخترق التوازن المثالي و تنتقل في شكل يتوازى مع الزمن الحقيقي و لا يتقاطع معه. و إن كانت الصيغ السالفة ترضخ لخطية الزمن في الحكاية إلا أن عبارة كـ "ذات يوم" تعتبر وسيلة أدعى للانفلات من قيود الزمن الحقيقية، و هي إحدى الصيغ التي يلجأ إليها كتاب القصة تمكينا للإبداع وإصرارا على امتحان قدرة الطفل على التفاعل مع القصة و مدى تحكمه في عملية القراءة بما تتطلبه من تركيز و استيعاب و تذكّر. كما تؤثر صيغ الاستهلال السردي لا محالة في السياق القصصي عموما حيث تسمح بتنويع حالات التخاطب و توجيه الكلام ضمن الخطاب، وتؤثر بالضرورة على مستوى الوعي النفسي للمتلقي و تكوّن نقطة وعي قرائي واضحة في البنية.

و لا يتوقف تأثير الصيغ الاستهلالية على الزمن و الرؤية السرديين وحسب، بل يتكشف دورها في التأثير على السياق السردي ككل من خلال ما تطلقه من طبيعة التهويم و الخداع حين توجّه الكلام وتحيله إلى شبكة يقع فيها المتلقي وفقا لحالات التخاطب التالية:

- المتكلم غير خادع و المخاطب غير منخدع.
- المتكلم خادع و المخاطب منخدع.
- المتكلم خادع و المخاطب غير منخدع.
- المتكلم غير خادع و المخاطب منخدع.

ومنه تتحصل الخدعة الكلامية عبر الصيغة الاستهلالية تهيئةً لوظيفة السرد المزدوجة التي تتيح جملة التحويلات السردية، والتي تسمح للمتلقي بمصاحبة الأفعال السردية عن طريق مشاركة الشخصيات تلك الأفعال، دون إهمال ما لذلك من أثر نفسي بالغ الأهمية في تثبيت القيم التربوية المسطرة كأهداف مبدئية قبل صوغ المتن الحكائي. إن صيغ الاستهلال السردي جزء من السياق العام رغم أنها تقتحم متن النص بعملية تركيبية يقترحها السارد إلا أنها تصبح محركا رئيسيا وركنا أساسيا إذا كانت تؤثر بوجودها في بنية الخطاب ككل.

و تلخيصا للدور المهم الذي تلعبه وظيفة الصيغة الاستهلالية في الخطاب يمكن القول بأنها تكييف المسار التركيبي للبنية القصصية ذلك أنها تشكّل جزء من تلك الأجواء النفسية المتعلقة أساسا بنسيج الحكاية الذي يظهر بعد عملية التحويل الفني بطبيعة تكاملية تتلاحم فيها أجزاء النص.

أشكال السرد في قصة الطفل:

نقصد بأشكال السرد الضمائر السردية التي تحدد موقع السارد "بالنسبة للأحداث و الوسائل والشخصيات التي يستعين بها أيضا أثناء السرد، و المسافة التي يضعها بينه و بين القارئ" ([31]) وتتبع هذه الضمائر الرؤية السردية حيث يمثل السرد "**بضمير الغائب**"، وهو أكثر الضمائر

شيوعا يتبع الرؤية من الخلف، حين يتحكم السارد بزمام القصة و يكون عليما بكل ما يدور "وهذا مل يجعله يتخذ موقعا خلف الأحداث التي يسردها"([32])، و تتمثل أهمية هذا الضمير في السرد للطفل بأن يقتنع هذا الأخير بأن ما يحكيه السارد قد وقع فعلا، وهذا اجراءً للخدعة التي أداتها اللغة، وتمثلها الشخصيات، لذا فإن استبعادنا وجود قاص أمر وارد، أو أن هذا النص موجود، لكنه مجرد وسيط بين المتلقي و الأحدوثة المحكية([33]).

وقد توقف **"رولان بارث R . Barth"** عند هذا الضمير و حلّله تحليلا جماليا و سرديا، و اعتبر أن "الهو" هو الراوية نفسه، حيث ينشط السرد، ويدل عليه و يجسّد مكوناته، ويمثل الشخصية وهي تنهض بالفعل، بالتأثير و التأثر، و بالتعاطي مع العناصر السردية الأخرى...([34])

و إذا كان هذا الضمير السردي قد هيمن على السرديات في بداياتها فقد اعتبره النقاد نمطا تقليديا وأطلقوا عليه **(السرد التابع- Narration Ultérieure)** الذي يمثل حالة التملص التام من المشاركة في الحكاية، وتثبت براءة "الأنا" من المحكي([35])، في حين يرى علماء النفس أن استعمال هذا الضمير يعزز طاقة الصدق أثناء الاستماع للقصة أو قراءتها، خاصة و إن تكفل بفعل القراءة شخص بالغ حرص بالضرورة على تمرير القيم التي ركز عليها القاص، حيث يكون للقصة في هذه الأثناء دور فعلي و جوهري في تشكيل هوية الطفل العقائدية و القومية والثقافية([36]).

أما السرد **"بضمير المتكلم"** فهو ثاني الضمائر السردية أهمية، يقترن بوجود ياء المتكلم في الصيغة الاستهلالية (بلغني، حدثني، روى جدي قال..) و غيرها من الصيغ التي تدل على المشاركة غير المباشرة، و تظهر البراعة السردية في استغلال هذا الضمير أثناء السرد للطفل في إذابته المدهشة لعنصر الزمن في السرد، حين تختفي الحواجز بين السارد و الشخصية و الزمن، فيتخذ السارد لنفسه دورا محوريا ضمن القصة، ويتجه السرد تدريجيا من الماضي القريب نحو الحاضر([37])، و إذا استقام للسارد التحكم في العملية السردية فإن المتلقي حينذاك يتوّهم بأن المؤلف أحد الشخصيات التي قوم عليها القصة، وعليه فإن ضمير الأنا الكامن و المسيطر على النص يحيل إلى مرجعية جوانية أي **(السرد الداخلي – Narration Intérieure)** و يضيق استعمال ضمير الأنا نسبة التدخلات السردية حين يصبح السارد طرفا شأنه شأن الشخصيات الأخرى، فيصبح السرد استطلاعيا، لذلك يسمّي "جيرار جينيت Junet .J" الراوي "المتماثل حكائيا" **(Homodiégetique)** و يسمّى أيضا السرد الآني **(Narration simultanée)** ويقصد بالتسمية علاقة زمن الحكاية بزمن الحكاية، وفق هذا الضمير، وأنهما يدوران في زمن واحد([38])، إن الارتباط بأهمية المشاركة السردية في بناء القصة وتطورها يدفع المتلقي إلى معايشة الأحداث و ترقب النهاية و التفاعل مع الوقائع بشكل مشوق ومثير وهو ما يوفره السرد وفق ضمير المتكلم، لتتقاسم "الأنا" الحاضرة بقوة جميع القيم المرتقبة عن طريق التفاعل غير المباشر و التأثير غير الموجه، و لتطغى المشاركة الواعية للمتلقي في الفعل السردي.

في حين نرى أن السرد بضمير المخاطب يختفي تماما لاعتبارات فنية ونفسية أبرزها أن هذا الضمير يتسم بالعقيد إلى حدّ بعيد، ولا يلائم السرد للطفل نظرا لاتصافه بالطولية و التشعّب، و حصول التقطعات الزمنية من خلاله في حركة دورانية لا يمكن للطفل استيعابها، بل تشوش فعل التلقي، لذا يطلق عليه "ضمير الشخص الثاني" فهو لا يحيل إلى الداخل حتما بل يقع بين بين، يتنازعه الغياب المجسّد في ضمير الغائب، و الحضور المشهدي الماثل في ضمير المتكلم، إذ يتيح للمؤلف وصف وضع الشخصية ووصف الكيفية التي تولد اللغة فيها في آن واحد(Boutour/1957*) مما يجعل السرد مقلقا متقطعا يتطلب تركيزا و حضورا قويين يسمحان بتتبع الجزئيات الموجودة في الحكايات الجزئية، فلا طول قصة الطفل المحدود و لا طبيعة التلقي يمكنان من استخدام هذا الضمير.

البنى السردية و علاقتها بأشكال السرد:

بما أن السرد يتمتع بتعدديته فقد باتت آليات الحكي متعددة بالضرورة، و بما أن الخطاب يشتغل على القصة فإن عناصره غير قابلة للتجزئة لأن "المعاني الجوهرية للسرد و الخطاب المحدّدة هكذا لا تكاد توجد بشكلها الخام في أي نص من النصوص، فهناك في كافة الأحوال تقريبا نسبة من السرد متضمنة في الخطاب و مقدار من الخطاب في السرد"([39]) فلا تتميز القصة بمادتها الحكائية فحسب بل لابد أن يكون لها تصميم خاضع لنظام ما يعرف ببنية القصة أو حبكتها المتمثلة: التمهيد – نقطة التأزم – الحل أو (نقطة الانفراج) و تسمى لحظة الإشراق، و منه يعتبر التحام القصة و الخطاب "كتلة متجانسة مصاغة صوغا فنيا"([40]) ووفق هذا الأساس تمّ رصد أربع بنيات سردية تتم من خلالها مقاربة النصوص، وهي تتفاوت من حيث إمكانية تطبيقها على قصص الأطفال لأسباب تتعلق أساسا بالطبيعة النصية للقصة الموجهة للطفل، وبالرجوع لطبيعة السرد التقليدي التي هيمنت على السرديات مذ ظهورها ولازالت ملجأ وملاذا للكثير من كتاب القصة و الرواية، تتكشّف أمام الدارس تعلق طبيعة السرد للطفل بالبنى التالية:

- **البنية الهرمية (المثلثة):**

وهي البنية الأكثر هيمنة عل الفن القصصي عموما حيث تعتمد نظام التتابع في الزمان **"enchainement"** فهي ببساطة " تتابع حكي قصص متعددة أو أحداث كثيرة بانتهاء أي واحد منها يبدأ الثاني وهكذا"([41]) فالسببية التي تخضع لها الأحداث في القصة تنتظم خلالها جميع البنى المكونة للنص لينتظم السرد وفق التراتبية التالية:

تحديد الهدف ←اتخاذ الخطوة المناسبة (أو عدم اتخاذها) ←التوصل إلى النتيجة

وتنقسم هذه البنية إلى بنيتين تختلفان اختلافا جزئيا في المكانة التي يحتلها عنصرا الاضطراب والهدوء في القصة، أو ما يعرف عند "**توما شوفسكي Tomachofski** " بالحوافز

الدينامية والحوافز القارة أو الهادئة([42])، ومنه تتمايز البنيتان في أن نسبة الهدوء في البنية الأولى يبقى ثابتا إلى لحظة التنوير، أما نسبة الاضطراب التي تنطلق منها البنية الثانية فتسير في شكل تصاعدي يزداد اضطرابه بتوفر مجموعة من الحوافز الدينامية التي تتحكم في نسبة الاضطراب ثم العودة إلى الارتخاء وهذا ما يجعل الوظائف غير مكرّرة.

- **البنية الحلزونية:**

تأخذ هذه البنية شكل دائرة غير مغلقة حيث تمثل بدايتها النهاية أو نهايتها البداية، ترتبطان بالزمان الحسي و ما بينهما استبطان لما يعتمل أو يترسخ في الذاكرة، فيهيمن عليها الزمن النفسي سواء أكان استرجاعا طويلا أو نوعا من المونولوج. ويتنوع إيقاع الحواجز على طول النص في شريط الاسترجاعات التي تمثل مركز الذروة السردية.

- **البنية الدائرية:**

هي بنية تتكون من بداية – وسط – ونهاية، تخلو أو تكاد من الحوافز الدينامية حيث تميل إلى البساطة مبتعدة عن الاضطراب و التشويش الذي يؤسس العقدة، أو يكون هذا العنصر ضعيفا لايؤسس العقدة ولا يؤثر في المجرى السردي الهادئ. و تكمن صعوبة هذه البنية في انغلاقها على البنية العميقة فيها حيث تستقل البداية عن النهاية ، لذا يطلق عليها (كل شيء – لا شيء).

إن هذه البنى السردية تستلهم النص القصصي المكتوب للطفل و تسمح بتنويع المخططات السردية بما يوفر تنوعا في البناء القصصي، و بما أن قصص الأطفال تميل إلى البساطة و عدم التعقيد فإننا نلاحظ أنها و في معظمها ذات بنية تقليدية (هرمية) إذ تتيح هذه البنية بالنظر نوع النص و بنية الخطابات:

- تقييد الأحداث المفردة بترتيب كرونولوجي بسيط.
- لا يأخذ تتابع الأحداث طابعا متكررا في النص.
- تعتمد في معظمها على الانطلاق من وضعيات هادئة أو مضطربة لكنها في الأخير تعود لتحقق التوازن المطلوب.
- تبتعد عن الانغماس في العمليات الذهنية التخييلية فهي إما واقعية أو ثابتة أو مبنية على افتراضات تخضع لسمات القصص ومنطق السببية.

كما يظهر تأثير بنيات السرد على الأشكال السردية (الضمائر) حيث لا تميل طبيعة المتلقي – الطفل- إلى الطبائع المجرّدة و الأخيلة المبنية على الرموز و الذكريات و الأحلام، و كلما كانت الأحداث أكثر منطقية كلما أتيح له فرصة التواصل مع النص و العيش وفق أحداثه و تطوراته، بصرف النظر إذا ما كانت هذه البنية تبدأ باضطراب أو بهدوء. كما يظهر تأثير السرد بضمير المتكلم في تحويل البنية

من هرمية إلى حلزونية وذلك دليل على أنه يمكن لأيّ بنية من البنيات الثلاث إعادة تنظيم المادة الحكائية بما يستجيب لطبيعة الشكل السردي و يحقق فنية النص وتكامل عناصره شكلا و مضمونا.

تنوع الأنظمة الزمنية في قصة الموجهة للطفل:

تستجيب قصة الطفل وفقا لما تم التركيز عليه سابقا للتحولات الزمنية التي تفرضها طبيعة المستوى أو الشكل أو الضمير السردي، حيث تعتبر مستويات السرد الموجّه الأول لمسارات الزمن و تداخلاته، فالسرد بضمير الغائب مثلا يفرض على السارد التقيّد بنقل الأحداث الأصلية في الحكاية و تطويع الزمن السردي بشكل لا يختلف تماما عنه في الحكاية أو ما يطلق عليه "بالنسق المزامن"، بأسلوب لا يكلف الطفل عناء السعي خلف تحديد أطر الزمن، لكن ذلك لا يمنع من اعتماد أنساق زمنية تخلخل زمن الحكاية و تخرج عن الطبيعي و المألوف إلى ما يحفز التشويق و يحرك الخيال الذي قد تستثيره لعبة التقديم والتأخير بالاسترجاعات و الاستباقات أو التحكم في سرعات السرد وفقا للآلية الزمنية التي يخضع لها النص. ومنه يمكن القول بأن التحكم في زمن القصة المكتوبة للطفل يتأتى من خلال معرفة جملة المستويات الزمنية المتاحة و التي يمكن استغلالها أثناء السرد والتي يقابلها البحث في مدى قدرته تجاوز حدود خطية الزمن و السعي وراء استثارة المخيلة باستغلال وسائط زمنية معقولة ومقبولة فنيا.

لقد وفرت الدراسات السردية المتخصصة طرق و أساليب الكتابة للطفل بمراعاتها جميع الأطر النفسية والعقلية التي يجب أن يحترمها المؤلف أثناء الكتابة لهذه الفئة، و آن الأوان لنلقي نظرة على منطق هذه الفئة في الكتابة لذاتها، بمعنى أن هذه الشروط الفنية و السردية جميعا هيأت لمقروئية لا تعاني الهوة بين النص و القارئ و بالتالي كيف يقدّم الطفل لغيره من الأطفال قصته؟، هل ستخضع هذه القصة إلى مثل هذه الاعتبارات و الشروط و التقنينات أم أنها ستواجهنا بنصوص جديدة لم تقع في تصور المؤلف الكبير.

كيف يكتب المبدع الجزائري الناشئ قصته؟

بما أن السرد للطفل عملية تحويلية تخضع في تصوّرها للنص و طرق بنائه و تصور عناصره إلى خصائص و شروط نفسية و لغوية و قيمية هي في ذاتها مبادئ أساسية تتحكم في الكتابة لهذه الفئة ، و أن استعارة أدوات تشكيل النص السردي تستدعي التعامل مع هذه الأنساق من الشكل إلى المضمون أو من وحداته الصغرى إلى الكبرى بوعي وحرص شديدين يمكنان من اعتبار قراءة القصة نشاطا أساسيا ويوميا لدى الطفل، فكيف يتصوّر صاحب الشأن قصته و قد أخذنا عنه مهمّة سن الأطر ووضع الشروط... و ما إلى ذلك من العوامل التي يستند القاص إليها قبل أن يقدّم عمله لهذه الفئة.

للإجابة عن الطرح الموجود سلفا في العنوان فلنلق نظرة على تجارب جزائرية حية اختيرت بشكل عشوائي للبحث في تقييم فعلي وواضح لكتابة الناشئ الجزائري و قياس ما أمكنه و ما لم يمكنه تحقيقه أثناء عملية تحويل أفكاره و خيالاته إلى منجز سردي على الورق؛ في هذا الصدد ننقل عينة من النصوص القصصية التي أصدرتها الدورية الثقافية أصوات الشمال و لها موقع على الشبكة الإلكترونية حين عَنيت الدورية باحتفالية اليوم العالمي للطفولة و جعلته مناسبة للتنافس بين الأطفال في مجال صياغة القصة و المسرح و إجراء المقابلات الصحفية و كانت هذه البادرة رائدة في ظل غياب المؤسسات الجزائرية الراعية للأنشطة الثقافية[43]، أما الموجود منها في واقع الأمر بعيد تمام البعد عن الطفل لأنه لا يحتك به بطريقة مباشرة، فعوض أن تنطلق مثل هذه المبادرات من المدرسة يتم خلق مؤسسات كدور الثقافة و دور الشباب التي لا تستقطب الأطفال بأعداد كبيرة و لا ترعى مواهبهم في الكتابة و التأليف كما يجب، و تبقى جميع المبادرات المطروحة ظرفية و فردية.

النموذج الأول: تجربة المبدع مولى أنس:

ننقل النص التالي للمبدع الطفل مولى أنس و الذي تفوق في بادرة مجلة أصوات الشمال و حاز على الجائزة الأولى في فئة كتابة القصة القصيرة جدا، و نعاين من خلالها مستويي البنية والمضمون

قصّة الطفل اليتيم والأمّ الشّجاعة

بقلم : التلميذ : مولى أنس 10 سنوات

"يروى في القديم أنّ طفلا لم يتجاوز الثامنة، كان يتيم الأب، ولكنّه كان يحبّ المصارعة والكاراتيه. وفي يوم من الأيام ذهب مع أمّه إلى السّوق وهناك خُطِف الولد، ولم تكن الأم تعلم بذلك لأنّها كانت تشتري السّلع، وعندما استدارت لم تجده، ولحسن الحظّ كانت الأمّ تتّصف بالشجاعة، فذهبت إلى الضّاحية كي تبحث عنه. بحثت ...وبحثت...فلم تعثر عليه، ثمّ ذهبت إلى وسط المدينة فوجدته في مغارة مظلمة، مغلق الفم مربوطا بالحبل، وعندما ذهبت إليه وقعت في فخّ العصابة، فقالت لهم: أرجوكم، اتركوني، أنا أرملة وابني يتيم، ليس عندنا من يساعدنا، فقالوا لها: يجب أن تسلّمينا المال، فقالت لهم: ليس عندي مال، أنا فقيرة . فقالوا لها: لا يهمّنا. اشتدّ الغضب بالولد فهجم عليهم بمهارات المصارعة والكاراتيه فأسقطهم أرضا، ثمّ جاءت الشرطة واعتقلت العصابة. وفي الأخير عاش الولد وأمّه في سلام وأمان. أنصحكم بأن لا تتركوا الأطفال بمفردهم، لأنّ المجرمين الأشرار سيختطفونهم ويقتلونهم كما قتلوا: هارون وإبراهيم[44].

يتمتع النص على مستوى البناء بحضور واعي على مستوى البناء أو الهيكل حيث تؤسس الحكاية من ماض مجهول او غير معين يميل إلى نمط السرديات العربية حيث يشيع لفظ روى فلان أو روي .. و يوى في قديم الزمان، ثم ما يلبث الطفل مؤطرا الشخصية البطلة و هي محور القص

ليضعنا بطريقة ذكية أمام قسم من الحل أو جزء منه لا يظهر إلا في نهاية القصة، و هو نوع من الاستباق السردي الدال على الوعي بأهمية السببية في توليد المقتضيات الزمنية و المكانية للأحداث من جهة وللحبكة التي تفرض التحكم في نسيج الحكاية و من ثم السرد، ثم تظهر العقدة التي لا تنفصل عن المقدمة حين قدّم الطفل بوعيه و إدراكه الأم بصورة تتلاءم و طرح ان البطل يميل إلى لعب الكاراتيه و في هذا ذكاء فني مصحوب بقدرة رائعة على التخييل. ليترك القيمية أو العبرة تظهر في النهاية في شكل عبارة توجيهية او نصيحة يميل الأطفال على تمريرها إلى بعضهم بهذه الصيغة فعادة ما ينتظر الطفل ممن يسرد له قصة ما ان يعقّب على ما يقرا بوضعه امام القيمة التربوية او النصيحة المستهدفة من القصة و هكذا و بحسّ طفولي قدّم انس القيمة مبرزا تحكما جيدا في خيوط الحكاية و طريقة السرد و التقديم.

النموذج الثاني: تجربة المبدعة ريمة لقرع: في سنة 2009 قدمت القاصة الصغيرة ريمة لقرع و لم تتجاوز حينها الإثني عشر ربيعا، قدمت لأترابها مجموعة قصصية تتكون من تسع قصص "ورغم أن الكتاب موجه بالأساس للأطفال فقد أبانت صاحبته عن قدرة سردية ولغوية ملفتة، قد تنتزع من خلالها مكانة بين الكبار عندما تنضج تجربتها وتكتب لهم."[45] و في جعبة القاصة المبدعة أكثر من ذلك حيث قال والدها:"لم آخذ الأمر بمأخذ الجد في البداية، ولكني لم أشأ تثبيط عزيمتها فنصحتها بإعمال خيالها وتفادي الاقتباس من القصص التي قرأتها، وشرعت فعلاً في الكتابة على مراحل وفي أوراق متناثرة، فأثارت انتباهي بسلامة لغتها وجودة أسلوبها وكأني أمام قاص معروف بتوجهه للكتابة إلى الأطفال منذ زمن، فطلبت منها إعادة كتابتها في دفتر قصد عرضها على دور النشر لاحقاً"[46]. و من هنا بدأت تتشكل معالم الكتابة الواعية بعد ان تجاوزت مرحلة الهواية على الغواية، غواية الكتابة في أنقى صورها البريئة، يقول والدها: "كان الأمرُ تحديا كبيرا لأن الناس لن يصدقوا بسهولة أنَّ طفلةً في مثل هذا العمر يمكن أن تكتب قصصاً للأطفال وهم الذين تعوَّدوا أن يكتب الكبارُ فقط للصغار، وبعد قراءتي لقصص ريمة التسع أدركتُ أن الصغار قادرون على مخاطبة بعضهم البعض أيضاً، بل ربَّما فهموا كتاباتِ بعضهم البعض بشكل أفضل، ومن ثمَّة عزمتُ على إصدار هذه المجموعة تشجيعاً لها على مواصلة الدرب، مع الحرص على نشر أخطائها كما هي وتصحيحها على هامش كل قصة، للحفاظ على الصدقية، وحتى يطلع القراء على أسلوبها ومستواها كما هو دون تدخل مني، وهي أخطاء سيلاحظ الجميع أنها بسيطة مقارنة بصغر سنها".[47]

تتحقق في تجربة ريمة لقرع في المحصّلة الميزات التالية:

1-على مستوى البناء:

-التحكم في صيغ الاستهلال السردي بل و تجاوزها بصيغ مبتكرة (في يوم ليس ككل الأيام.. في الغد..[48])

- التحكم في السرعة السردية بما يبين رصانة القريحة.

- الحبكة سرديا تخضع للسببية في عرض الأحداث بما يقدّم نموذجا جيدا لبناء النص السردي القصصي و يوضح القدرة على التحكم في آليات الكتابة/

- حجم القصة و الرسوم تبين أن طول القصة يختلف حسب سن الطفل حيث لا يميل الطفل دون 11 سنة إلى كتابة القصص الطويلة، بينما يستطيع الطفل الأكبر سنا أي إلى غاية 14 سنة التحكم في طول القصة و سردها و حتى تفريعها إلى قصص مصغرة تظهر ضمن الحكاية الأصلية.

2- **على مستوى المضمون:**

- استغلال الأخيلة الخلاقة من خلال الاستفادة من الموضوعات الخاصة و العامة حيث تتضمن المجموعة قصة تاريخية.

- التركيب الموضوعاتي و التنويع في استغلال الشخوص (حيوانات، بشر، جمادات...)

ختاما يمكن القول بأن هذه المبادرات سواء أكانت فردية أو ظرفية -كما لاحظنا- لا تمثل سوى عينة لعديد الأقلام الجزائرية التي تظهر من هنا و هناك و هي تنتظر الالتفاتة الجادة التي تدعمها بأسباب الرعاية و الاهتمام لتنمو و تصبح أرقاما جادة وقيّمة في الكتابة الفنية الجزائرية. و أن ما كتبه الكبار للناشئة يمثل لبنة فعلية تربى عليها الناشئة و باتت تؤتي ثمارها بظهور مثل هذه الأقلام.

الهوامش و الإحالات:

[1] -أبو نصر،جولياندا: **دليل علمي للأسس و المعايير التي يقوم عليها كتاب الطفل في مختلف فئاته العمرية**، مجلة نحو خطة قومية لثقافة الطفل، عدد خاص، تونس،1994، ص: 214.

[2]

[3] - عميش، عبد القادر: **قصة الطفل في الجزائر-دراسة في المضامين و الخصائص-**،دار الغريب للنشر والتوزيع، (د.ط)، وهران، الجزائر، 2003. ص:240.

[4] - نفسه، ص:242.

[5] - مفتاح، محمد: **تحليل الخطاب الشعري-استراتيجية التناص-**،(د.ط)،الدار البيضاء،المغرب، ط:02 ،1986، ص: 146.

[6] - نذير، محمد نبعة: **ملاحظات حول دور الرسم في كتب الأطفال**، الحياة الثقافية، وزارة الشؤون الثقافية، القصبة، تونس، ع : 40 ،1986، ص :121.

[7] - عميش، عبد القادر: قصة الطفل في الجزائر -دراسة في المضامين و الخصائص، ص:216.

[8] - نجيب، أحمد: **أدب الأطفال علم و فن**، دار الفكر العربي، مدينة نصر، القاهرة، 1414هـ -1994م، ص: 74.

[9]- ينظر: نعمان الهيتي،هادي: **ثقافة الأطفال**، مجلة عالم المعرفة، الكويت، العدد:123، رجب1408-مارس 1988، ص :182.

[10]- نجلاء، محمد علي أحمد: **أدب الأطفال**، منشورات جامعة الإسكندرية، د.ت، ص: 74.

[11]- حسين، كمال الدين: **مدخل في قصص و حكايات الأطفال**، مطبعة العمرانية للأوفيست، القاهرة،2007، ص: 05.

[12]- مرتاض، محمد: **من قضايا أدب الأطفال-دراسة تاريخية فنية-**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط:02، 1994، ص:38.

[13]- نفسه و الصفحة.

[14]- عبد التواب، يوسف: **طفل ما قبل المدرسة أدبه الشفاهي و المكتوب**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1998، ص:180.

[15]- خليفة ،حسين مصطفى: **ثقافة الطفل العربي**، عصى للنشر و التوزيع، القاهرة، 2001، ص:143.

[16]- نجلاء، محمد علي أحمد: **أدب الأطفال**، ص: 76.

[17]- الكيلاني، نجيب: **أدب الأطفال في ضوء الإسلام**، مؤسسة الإسراء للنشر، القاهرة، 1411هـ-1991م، ص: 65-66.

[18]- نفسه، ص:82.

[19]- نفسه، ص:73.

[20]- نجيب، أحمد: أدب الأطفال علم و فن، ص:79.

[21]- زلط، أحمد: **أدب الطفولة أصوله و مفاهيمه و رواده**، الشركة العربية للنشر و التوزيع، القاهرة، ط:4، 1997، ص:79.

[22]- الشحات، أميمة: **الطفل و الأدب** ، مجلة خطو، العدد:18، المجلس العربي للطفولة و التنمية، 2002، ص:51.

[23]- الحديدي، علي: **في أدب الأطفال**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط:03، 1982، ص: 75-76.

[24]- زلط، أحمد: أدب الطفولة أصوله و مفاهيمه و رواده، ص:25.

[25]- ينظر:الحديدي، علي: في أدب الأطفال،ص:76.

[26]- عميش، عبد القادر: قصة الطفل في الجزائر-دراسة في المضامين و الخصائص، ص:187.

[27]- زلط، أحمد: أدب الطفولة أصوله و مفاهيمه و رواده، ص:225.

[28]- مرتاض،عبد المالك: **في نظرية الرواية-بحث في تقنيات السرد-**، مطابع الرسالة، الكويت، شعبان1419هـ/ ديسمبر165،1998.

[29]- ينظر: نفسه، ص:169.

[30]- هامون، فيليب: **سيميولوجيا الشخصيات الروائية**، ترجمة: سعيد بن كراد، دار الكلام، الرباط، 1990، ص:09.

[31]- إبراهيم، عبد الله: **المتخيل السردي-مقاربات تقدية في التناص و الرؤى و الدلالة-**،المركز الثقافي العربي، ط:01، حزيران 1990، ص:149.

[32]- مرتاض،عبد المالك: في نظرية الرواية-بحث في تقنيات السرد، ص:178.

[33]- ينظر: نفسه، ص:179.

[34]- ينظر: نفسه، ص:180-181.

[35]- ينظر: المرزوقي، سمير و شاكر، جميل: **مدخل إلى نظرية القصة**، الدار التونسية للنشر، ديوان المطبوعات الجامعية، د.ت، ص:101.

[36]- الكيلاني، نجيب: أدب الأطفال في ضوء الإسلام، ص:111.

[37]-- مرتاض،عبد المالك: في نظرية الرواية-بحث في تقنيات السرد، ص:184.

[38]- المرزوقي، سمير و شاكر، جميل: مدخل إلى نظرية القصة، ص:102.

* - Boutour: Déclaration, **Le figaro littéraire** 07/12/1957

[39]- لحمداني، حميد: بنية النص السردي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط:02، 1993، ص:40.

[40]- إبراهيم، عبد الله: المتخيل السردي-مقاربات تقدية في التناص و الرؤى و الدلالة، ص:80.

[41]- ثابت، محمد رشيد: **البنية القصصية و مدلولها الاجتماعي في حديث عيسى بن هشام**، دار العربي للكتاب، ط:2، 1982، ص:38.

[42]- ينظر: لحمداني، حميد: بنية النص السردي، ص:46.

[43]- دون أن ننكر وجود عدد من المحاولات الجادة التي اهتمت بكتابة الأطفال القصصية، حيث ظهر على المستوى العالمي موقع (منشورات الطفل ,www.kidpub.com (وهو يُبرز منذ عام 1995 كتابات الأطفال القصصية من مختلف أنحاء العالم باللغة الإنجليزية، ولا يتدخل الموقع في تحرير القصص، بل ينشرها كما كتبها المؤلفون الصغار. وعلى المستوى العربي، ثمة مبادرات مبكرة في تونس منذ 1993، كالتي أطلقها البشير الهاشمي في قابس (مشروع القصص المدرسية) أو (الطفل يكتب للطفل). واضطلعت إدارة المطالعة بوزارة الثقافة والمحافظة على التراث التونسية بتطوير مثل هذه المبادرات، وتوسيع نطاق اشتغالها وتأثيرها، لتشمل المناطق المحرومة، من خلال برامج المطالعة في الوسط الريفي على سبيل المثال. وأتيح لي الاطلاع على جهود مثمرة لجمعية أهلية تونسية، هي جمعية معرض صفاقس لكتاب الطفل، من خلال معرضها السنوي لكتاب الطفل الذي تقيمه بانتظام منذ عام 1994، والذي يقام على هامشه حلقة بحثية تناقش قضايا جوهرية في مجال أدب الطفل. وفي الإمارات، أسهم التعاون بين إدارة مراكز الأطفال والفتيات ودائرة الثقافة والإعلام في طباعة أعمال أدبية جيدة بإبداع الأطفال من الفتيات والفتيان. وفي اليمن، بادرت مؤسسة غير حكومية هي مؤسسة إبحار للطفولة والإبداع، بتوثيق نماذج من كتابات الأطفال والنشء. وفي مصر، تبنى المركز القومي لثقافة الطفل تطوير تجربة الكتابات الإبداعية للأطفال. فأطلقت سلسلة «من طفل لطفل»، عام 2008. وفي نطاق التجارب الثقافية الأهلية، تبنت ساقية الصاوي، عام 2007، تجربة ملهمة في حكي الأطفال خاضتها رانيا رفعت شاهين، بعنوان «بساط الحواديت، حواديت للكبار والصغار"(نقلا عن: موقع الرافد مقال الدكتور محمد حسن عبد الحافظ«الريح... فرسُ السماء» في جماليات قصة الطفل

http://www.arrafid.ae/arrafid/p18_7-2011.html(

[44]- التلميذ : مولى أنس . يوم : الأربعاء 29 ماي 2013م. نشر في الموقع بتاريخ : السبت 22 رجب 1434هـ الموافق لـ : 01-06-2013 :http://www.middle-east-online.com

[45]- الخير شوار **ريمة لقرع.. أصغر أديبة جزائرية تصدر أولى قصصها**، "قصة البات الثلاث"، ميدل إيست أونلاين، الجزائر، 25-12-2009 (http://www.middle-east-online.com/?id=87029)

[46]- نفسه.

[47]- نفسه.

[48]- ريمة لقرع، البنات الثلاث، دار النبأ الجديد، الجزائر، 2009.

التاريخ وأسئلة الهوية بين الأنا والآخر في البنية السردية في رواية كتاب الأمير مسالك أبواب الحديد لواسيني الأعرج

أ. العلمي مسعودي
جامعة الوادي - الجزائر
د. حسين دحو
جامعة ورقلة - الجزائر

تعد مسألة الهوية ذات تجلٍّ وجودي ومعيشي في الكثير من أبعادها ، وهذا ما جعل الإنسان يوليها أهمية خاصة عبر العصور والأزمنة حتى استطاع أن يحوصل كل الذي يحدث داخل مفهومي "الأنا و"الآخر" وما يحدث بينهما من احتكاكات وتحديات تتجلى في وقائع وأحداث التاريخ، تصبغان الكينونة الإنسانية بنكهة وطعم متميزين.

إن **"الأنا"** باعتباره العضو المدرك ليس فقط لما يصله من إحساسات تأتيه من الخارج ، ولكنه يدرك أيضا الإحساسات المتأتّية من الداخل ..أجل "الأنا" ذلك الجزء من الهو الذي تحول وتغيرت وظائفه من تأثير العالم الخارجي ، وباعتبار" الآخر" بانيا ومحافظا على ذلك التضاد الذي يتقاطع فيه وعي "الأنا" بوعي "الآخر"، الوعي الذي يوجد في مراقبته للأنا، والذي ينبغي أن يتعاطى معه لكي يعيش، يصبح**"الأنا"و"الآخر"** ندّين لا ينفصل الواحد منهما عن الآخر في المعيش الفردي أو الجماعي للواقع الإنساني" ووفق ذلك يمكن القول أن "الأنا"و"الآخر" وجهان لعملة واحدة مفروض على بني البشر التعامل على أساسها لقضاء مآرب ومقاصد الكينونة الوجودية.»([1])

Translation

We still have existential / living controversy about writing to be human identity across the context of Tjazba between the elements and several entities, may vary can help each other in accordance with an astonishing diversity of weather stations, on the contrary a synergy, even the necessity, is the fundamental criterion for Being existential dynamics, and when you witnessed this norm in what happens between humans manifests itself more and is in the concept, the desire to dominate, Highness instinct, the love of passing, the phenomenon of uniqueness and genius, other concepts that manifests itself through the human march is in search of a positioning of the center of this benchmarks product arena of civilization and sometimes causing destruction at other times.

إنّ الأنا العربي لا يخرج عن ذلك الإطار المشار إليه، رغم كونه يمتح أيديولوجيته من رافدين هما، العروبة والإسلام، مما قد يبرر لبعض الباحثين استبداله بالذات ، على الرغم من كون "يونغ "يرى أن، "الأنا" "...المركب من التصورات بشكل مركز لحقل الوعي ، وهو مالك لدرجة عالية من التواصل والهوية..وبذلك يجب أن نفرق بين "الأنا"و"الذات"لأن الأول موضع الوعي ، بينما يعد الثاني أشمل لأن موضوعه كلية النفس بما فيها اللاوعي([2]).

ولقد دفع العرب المسلمون ثمن ذلك البزوغ في اشتداد مشاكسة "الآخر"وشراسة هجماته وتواليها عبر الأزمنة المتعاقبة حتى العصر الحديث، بداية من الفتوحات الإسلامية مرورا بالحروب الصليبية ووصولا إلى ظاهرة الفكر الاستشراقي ، حيث كان القصد من وراء ذلك كله مغالبة "الأنا" العربي الإسلامي والتقليل من شأنه ومحاصرته.

«ولقد حظي موضوع **"الذات"** بمعالجة كثير من المفكرين والمثقفين، كل حسب تخصصه، وهذا لما تضمنته الذات من قيمة علمية وفكرية متميزة ، لأنها كانت مثار جدل ونقاش الذي أسهم في ظهور الكثير من القضايا .ومن أبرز المؤلفات كتاب"وعي الذات العربية والقومية لنبيل سليمان"الذي أبرز فيه العلاقة بين وعي الذات والفردية العربية القومية ووعي العالم المحيط بها ذا قيمة متميزة .»([3]) ، أما في حقل الأدب فكان من خلال المتون الروائية العربية وفق السؤال المفترض:كيف يعبر الروائي العربي اليوم عن عملية استيعاب العلم والذات؟ إلا أن الثغرة البارزة في كتابه أنه لم يدرج عبر النصوص المدروسة أقطار المغرب العربي.

وهذه الثغرة جعلت الكثير من الدارسين يتنبهون لها ، لأن، الجزائر –مثلا- جزء لا يتجزأ من الوطن العربي ، ومن هذه الوجهة ارتأيت أن يكون موضوع الدراسة حول المتن الروائي الجزائري محاولين طرح أسئلة تصب في كيفية تعاملنا مع الآخر، ومن هو الآخر ؟ وما المدى الذي وصل إليه الوعي بذلك التواصل ؟ وهل يمكن لذلك التواصل التقليل من شأن الهوية؟ وكيف تبلور ذلك التواصل مع "الآخر"ابتداء بالمعيشي إلى مستوى البنية السردية إلى غير ذلك من الأسئلة الطموحة لإبراز ذلك التعالق بين التاريخ والهوية اتكاء على النص السردي الذي جعلني أخوض مقاربة معتقدا أنها تجيبني على بعض هموم هذه الإشكالية .

ومن هذا المنطلق تبدو لي مسألة الهوية « ذات بعد استراتيجي في الكيان الجزائري، وهذا ما جعل الكثير من الدارسين يتصورونها بأنها ذلك الميكانيزم الفعال في خلق الجدلية الوجودية بين الذات الجزائرية وبين المحيط والكيانات المتقاطعة معها عبر العصور وفي الآونة الأخيرة ، نالت هذه المسألة اهتمام مجمل الخطابات المستهلكة في العقدين الأخيرين، والتي تفوق فيها حسب الظاهر»([4]).

ففي الخطاب السياسي تمت اختصار القضية بسهولة ويسر في مفردات ثلاثٍ هي: الأمازيغية والعروبة والإسلام، كما استطاعت كثير من الخطابات الموظفة للمناهج العلمية، كالتاريخ وعلم الاجتماع والعلوم السياسية والعسكرية ، أن تمتح بصعوبة من تلك المفردات الثلاث مدونات تبرز

ذلك الترابط الأناسي والحضاري المحوصلة للهوية المنبسطة فوق أزمنة كرونولوجية شرعت الكينونة الآنية للذات الجزائرية بكل خصائصها ومميزاتها بصيغة الإجمال والتقريرية. كل ذلك الزخم لم يشبع نهم الخطاب الأدبي الذي يمكن تصوره بأنه الخطاب الوحيد القادر على بلورة وإثراء بعض القضايا المسكوت عنها في الخطابات السابقة .» ([5])، لأن الخطاب الأدبي لم يبقَ قعيد الثبوتية بل تجاوزها إلى جوهر المجالات الوجودية المكبوتة والأنوار الفردية والجماعية المنتجة بالضرورة ، إلى تنوع سياقي للخطاب الأدبي كما تدل على تفرده وتشعبه بحسب لغته أو جنسه، ([6])

إن إشكالية التاريخ وأسئلة الهوية تجعلنا نعتقد من خلال ما سبقت الإشارة إليه أنها جدلية النقاش لا نكاد ننفك منها لأنه قائم أساسا على مبدأ "الهوية"ولابد أن يؤسس على بعدي الذات والوعي، ولبلوغ دمقرطة ذلك النقاش يتطلب منا إدراج بعد ثالث والذي يتمثل في متن سردي محدد لنتمكن من خلاله من تشريح الوعي وتبيان مدى علاقته بالهوية في مرورها عبر الذات الصانعة للوقائع التاريخية أو الواعية بها والخاضعة لجبرية الصيرورة ، وهذا التصور لا يمكن أن يتم إلا عبر أداة التأويل التي تمتح من معين مخزون الذاكرة "الأنا الجمعي "والأقوال والافتراضات المنافية والقطعية و الثبوتية. ([7])

مما سبق كله يمكن القول بأن الجزم في مسألة أسئلة الهوية عبر أسئلة افتراضية قد يجرنا إلى مخاطر ومجازفات نحن في غنى عنها، وذلك كما نعرف أن "الأنا" و"الذات" المبدعة لتلك الخطابات تعاني من الأسئلة في هوية الانتماء الجذري ، وذلك لكونها منصهرة في عمق التقاطعات بين هويات مختلفة إذا لم نقل متباينة مثل هوية المدينة ومرجعياتها ومؤشراتها ، وهوية الريف وتداعياته وكذا تحفظاتها إضافة إلى هوية اللغة الفرنسية ودثار "الآخر"بها حضاريا وفكريا وأيديولوجيا في مقابل هوية اللغة العربية وتلبس الأنا بقداستها وخلودها في الدارين ، الدنيا والآخرة.([8])

والمنجز السردي الذي يمكن أن يكون مرافقا لنا عبر تلك الإمكانات التأويلية هو متن "كتاب الأمير"الذي هو متن مفتوح بالقوة على مجموعة من القراءات الحاملة لأكثر من تأويل ، والذي يمكن أن يحيلنا على ما يحمله التاريخ من الإجابة عن الهوية وتساؤلاتها التي ظلت تراودنا أسئلتها من الوهلة الأولى ، لأن هذا المتن المجتث من نضال الأمير عبد القادر الجزائري ضد الغزاة ، هو في الواقع الذي أشاد به ومجده العالم كله، وجعل الأعداء يتناولونه بالتحليل والإثراء والاعتراف بما صنعه قبل الأصدقاء ، كما حوته كل المدونات ذات الصلة ببناء الدولة الجزائرية في جميع حقولها وامتداداتها. » ([9])

وقد عبر هذا المتن السردي على نفحات الذات الجزائرية "الأنا" ، من فخر واعتزاز ومجد إضافة لما لقنته للذات الغازية "الآخر"، كما فتحت الرواية أمامنا أقواسا عن حقيقة النضال من أجل الدفاع عن كرامة الوطن وعن جوهر الإنسانية في أسمى معانيها وأخلاقها وشرفها .

فالهوية إذن يمكن أن نتمثلها من خلال "كتاب الأمير، وفي هذا المنجز السردي بالذات وفي هذا الظرف في ثلاث مقترحات أساسية:

1 . إن معايشة مبدع كتاب الأمير يكشف عن مظاهر مد العولمة وبشاعتها في العالم الغربي وما خلفته من آثار وتدخل في الذوات الأخرى بأساليب ابتزازية من خلال الشخصيتين البارزتين في الرواية وهما "الأمير عبد القادر"و"مونسينيوردديبوش".

2ـ لقد كان للأمير عبد القادر أهمية كبيرة خاصة ما يتعلق بنضاله ومواقفه لدى"الآخر" ويظهر ذلك مما كتبه عنه الروائي من آثار ترفع من قيمة الرجل وتعلي مواقفه و سلوكاته حتى جعلته من عظماء التاريخ..

هذا النص السردي في حقيقة الأمر كان فضاء متميزا ، لكونه كفيل بالإجابة عن معظم التأويلات والافتراضات ، ومرجع ذلك لما اتسمت به الوقائع التاريخية من قدسية صنعها الأمير عبد القادر وخلفاؤه وأبطاله ، والتي تعد محل فخر واعتزاز لكل الذوات الجزائرية في الحاضر وفي المستقبل على مر السنين. ([10])

واعتقد أنه يمكننا تصنيف هذا المتن الروائي ضمن البناء الفذ المبني أساسا على مقترح التاريخ وأسئلة الهوية ، انطلاقا من كونه عبر عن الذات والوعي والأنا، والآخر، هذا النص السردي يعج بالدلالات القابلة للتأويل ، وهذا ما حاولنا تلمسه في حقيقة الأمر عبر كتاب الأمير بغية الوصول إلى رسم بعض تضاريس ذلك التآلف أو التباين أو الانقباض أو الانبهار أو المسكوت عنه من طرف الآخر، لذلك اقتضت الدراسة منا محاورة النص محاولين فك بعض قيمه وشفراته ودلائله الظلية لإبراز مدى التعالق بين المادة التاريخية وما عبرت عنه فيما يخص "ألتاريخ وأسئلة الهوية"، ومع ذلك تبقى الممكنات التأويلية لمقتضيات العمل السردي ومقاصده التي تمنح الحق لكل قارئ في أن يفتح لنفسه كوة يتحسس من خلالها على مسكون المتن وممكناته.وتسهيلا لعملية الدراسة آثرنا تقسيمها عبر مراحل أو لحظات أساسية وهي:

أ. المبنى ودلائلية المعنى في الهوية السردية وتم تقسيمه إلى خمسة أقسام:

المتمعن في النص السردي الذي هو موضوع الدراسة فانه يستوقفه - من الوهلة الأولى - ما جاء في المهاد من دينامية عاقدة العزم على وضع دالة تاريخية ثابتة في كل المدونات ، تلك الدينامية الممثلة في "الأميرالية" التي كان لها جملة من الإيحاءات وفق انبساط زمني غير محدد، هذا التأويل لا يشبع نهمه الإجابات المتتالية والمؤكدة على عجز الآخر وفشله في غزو الجزائر من هذا الموقع بالتحديد ، وانبساط تداول في خضمه جموع الطامعين في غزو الجزائر عبر الأزمنة المختلفة من نفس الموقع حتى اللحظة التي يغادر فيها"جونموبي"و"الصياد المالطي" ندرك أن الفقرة القائلة بأن « **وقائع الزمن الغابر ومواجهات الذات "الأنا"مع "الآخر"قد عادت إلى الواجهة وإلى الصدارة الآن في فضاء يطبعه ويصنعه الصمت والتموجات الهادئة لبحر مثقل بالسفن والأحداث.**»([11])

هذه الفقرة عبرت عن وقائع يعود الفضل فيها إلى المتن الروائي الذي رسمها بإتقان متميز في بنية حدثيه جعلت المكان الأميرالية و"الآخر"جون موبي في حوار مفتوح تجاه "الأنا"الأمير" و الآخر"مونسينيور دي بوش" الغائبين، إلا أن المفارقة العجيبة تمثلت في عودة جثمان الأسقف ديبوش إلى الجزائر ليدفن في إحدى كنائسها تلبية لوصيته، مع العلم أنه ليس جزائريا، قبل عودة جثمان الأمير عبد القادر إلى الجزائر، وهو الجزائري الذي ناضل من أجلها والتي دفع من أجلها زهرة شبابه، وإذا حاولنا تجاوز كل ذلك فإننا نرى بأن "الأميرالية وهي حاملة **بياض القصبة** يجعلنا نعتقد أنها دالة مهمة كونها عبرت عن دوال التسامح الديني وعقد صلح مع الذات الإنسانية قاطبة، وبالتالي تعد مهام وغايات ومقاصد تناص فيها الأمير عبد القادر بإسلاميته ومونسينيور دي بوش بمسيحيته.»([12])

إن طبيعة دراستنا للمتن وبنيته السردية يفرض علينا أن نبين كيفية تداولها ، ومن هنا يلح علينا التساؤل التالي هل كان ذلك وفق إستراتيجية البنية السردية للمتن؟ وما هي الأطراف والدعائم السردية التي أسهمت فيه من الوهلة الأولى؟ وهل كان ذلك وفق استراتيجية البنية السردية للمتن؟ وهذا ما يجعلنا نعتقد أنه قد تداول على البنية السردية خمسة أطراف أو دعائم سردية هي:

1ـ المنشئ للبنية السردية: «المبدع للمتن ، دون شك أو ريب قد بدت لنا بصمته بارزة خصوصا عند صياغته للوقائع التاريخية بمعيار عصراني ، ويتضح ذلك عند حديثه عن انعدام الوعي عند بعض شيوخ القبائل، والذي يمكن إسقاط بعضه على الذات الجزائرية، خصوصا عندما كان يعوزها هدف محدد يرتبط بقدسية النضال ، وما يتطلبه من إخلاص وصدق في تحمل أعباء هذه الرسالة ، رغم كل ما كان يبذله الأمير في سبيل ذلك من توعية وتكوين حتى كان يردد بحرقة:"..لا يعرفون أن الدنيا تغيرت. »([13])

2 ـــ الراوي: وهو ، الأنا الراصد الأمين لإرادة المنشئ السردي ، ويتضح ذلك عن طريق محافظته على التراتبية المطلوبة وعلى البنية السردية المقترحة وقالبها اللغوي الذي أراد المنشئ أن تصب فيه، وهذا ما يجعلنا نعتبره طرفا وهميا متخيلا سواء من جهة المنشئ أو من القارئ له، كما نلاحظ عليه مدى خضوعه لتلقين ما هو مطلوب منه دون توثيق أو إحالة على مرجع ما.

3 ـ الراوي الثاني /الشاهد، الآخر"جون موبي :لقد أوكلت لجون موبي في المتن مهمة التوثيق لتلك العلاقة القوية الكامنة بين مونسينيورديبوش "الآخر"وبين الأمير عبد القادر "الأنا"من جهة وبين السارد/المنشئ والراوي من جهة ثانية، وهذا ما جعل مفهوم المتن كله يؤكد على شيئين اثنين أولهما:أن هناك لعنة مست كل من دخلوا إلى أرض "الجزائر" أو أحبوها ...شارل العاشر الذي أمر باجتياح الجزائر انتهى إلى المنفى ، البارون دوسوهز الذي حضر له لم يكن مصيره أحسن، الماريشال دوبر مونت المنفي بدوره، حسن باشا الذي قاوم الغزو وانتهى إلى المنفى، عبد القادر الذي دافع باستماتة كان مصيره المنفى..ويلحقني المصير نفسه... ، أما ثانيهما فهو يتعلق بالأمير عبد القادر كونه

كان"..رجلا كبيرا لم يفهمه الفرنسيون و العرب..." كما أن مونسينيورديبوش مات وهو يردد...افتقدت تلك الأرض "الجزائر"ولا شيء يهمني اليوم إلا أن يلحقني الله بها..."، وهذا ما يؤكد أن جون موبي كان شاهدا عليه بل ظل محفورا في ذاكرته.

4المحقق في الوقائع "الآخر"مونسينيورديبوش:الملاحظ أنه قد اعتبره منشئ المتن مع الأمير عبد القادر طرفا لا يمكن الاستغناء عنه في المعمار والمبنى و التيمة لهوية متن "كتاب الأمير" باعتباره يجسد تيمة "الآخر"في جدلية صناعة الوقائع التاريخية منذ البداية وفي هندسة الأحداث السردية لاحقا، كما ظل المشروع الذي يمكن أن تقام في فضاءاته مجموع الحوارات الإنسانية بجميع مقاصدها ومرجعياتها ، مما جعله يقول عن الأمير"الأنا""**...ما سمعته من الأمير جعله يكبر في عيني أكثر...ويبدو أن الأمير من صنف آخر**..." ، وهذا في الحقيقة يؤسس ويعمق الآخر و أناه ويجعله مجزأ إلى فرعين ، الأول يقر بفضل الذات الجزائرية ولا يفصلها عن الذوات الإنسانية الأخرى، والثاني يجعلها فرعا آخر يجند ويوفر كل ما يملك من وسائل لتدمير هذه الذات وحرقها.

5 . الأمير عبد القادر "الذات الأنا:يستند المتن على عنصر أساسي ويتمثل في الأمير عبد القادر الذي يعد عنصرا أصيلا وهاما في بنية المتن ، لأنه أوقع صدمة تاريخية في ذات "الآخر"، لم يكن يتوقعها منه كما كان يظن أن الوعي النضالي في الريف الجزائري لم يصل بعد إلى درجة الوعي والنضج ، نتيجة لما كانت تعانيه الذات الجزائرية من عزلة وتهميش من طرف المتسلطين ، ومع ذلك فإننا نرى بأن الأمير عبد القادر قد عبر بصدق عن عمق التجربة التراجيدية حاملا فكرتين جوهريتين:الأولى كانت إيمانه الراسخ بوجوب محاربة الغزاة المدججين بأسلحة متطورة حيث كان يردد بين الفينة والأخرى، وإن إيماننا وحده ليس قادرا على تدميرهم... ، أما الفكرة الثانية فتمثلت في كون الذات الجزائرية التي لا زالت تعاني من الفكر والسلوك القبلي الذي يهيمن عليها كما أنها في أمس الحاجة إلى وعي حقيقي لتدرك مقتضيات العصر ومتطلبات الدولة الحديثة، وما يؤكد ذلك ما قاله مونسينيورديبوش" إن الحرب التي كنا نخوضها كانت قاسية ، وهي حرب كان الوقت سيدها الأول...." ، وهذا في حقيقة الأمر ما كان يعانيه الأمير عبد القادر من خيانة وخذلان من بعض القبائل والأفراد وبعض سلاطين الإسلام.، وهذا ما يؤكد اعتقادنا بضرورة تصنيفه بطلا تاريخيا، أنجبته بيئة ريفية لا تمتلك من الأدوات والمناهج التي تمكن من تسيير شؤون أمة، فالأمير عبد القادر قد فوجئ بالمبايعة وهو طفل صغير، مما جعله في حيرة من أمره، لعظمة المسؤولية الملقاة على عاتقه مما دفع به الإقرار بأن:"هذه الأرض لم تعد في حاجة لأي أحد ...لا يعرفون أن الدنيا تغيرت وأننا على حافة عالم في طريقه إلى الزوال وعالم يطل بخشونة رأسه.

5 - كتاب الأمير وأدلجة التاريخ:

1ـالأدب والايدولوجيا: « إن البيئة الاجتماعية والأفكار السائدة وما تحمله من منظور إيديولوجي تؤثر في الفن بعامة، وتظهر الايدولوجيا عبر الأدب والدساتير والعادات والتقاليد

والفلسفات كأشكال متمايزة تعبر عن مضمون فكري بطرق مختلفة، واعتمادا على أفكار"جورج لوكا تشGyorgy Lukacs حول علاقة الأدب بالواقع أو ضرورة الواقع، يطمح "لوسيان غولدمان Golddman Lucien إلى إقرار العلاقات المباشرة بين البيئة الاجتماعية ــ الاقتصادية من جهة، وبنية الأدب من جهة، مدخلا تحت مفهوم البنية كلا من الشكل والنوع الأدبي ومبادئ تصوير الواقع.»([14])

وكون الأدب "مؤسسة اجتماعية " فهو نتاج تناقضات التاريخ والمرحلة التي أنتج فيها، ذلك أن الأدب والتاريخ والزمن والعلاقة الاجتماعية، تشكل وحدة متناقضة وديناميكية معقدة تتمحور حولها العلاقة الموضوعية للأدب والايدولوجيا باعتبار هذه الأخيرة متكأ أساسيا للنتاج الأدبي الذي ينتج بدوره إيديولوجيا نصوصه، أو بمعنى آخر الايدولوجيا الأدبية التي تخضع لانزياحات جمالية وأسلوبية تتوارى خلف أسوارها وتتمنع بها ، والكاتب كالصانع ينطلق من المواد الأولية ليقوم وفق عملية تحويل وتركيب وتشكيل اللغة بتقنيات الكتابة واتجاهاتها وأساليها. بإبداع النص الأدبي.

ومن هذا المنطلق يبدو «أن الأديب ليس عارضا آليا للوقائع والأحداث ولا يلتقطها بإحساس خارجي جاف ولكنها اصطبغت بصبغته وامتزجت بذاته ، والنص يغدو عصارة تفاعل عوامل عديدة تشكل موقفه الخاص من العالم ، ووسيلة فنية لإدراك الحياة، فهو بذلك يكون"نتيجة تعاقد آني مابين الكاتب والوسيلة وبعدئذ يمكن استنساخه لمصلحة العالم ، ووفقا للشروط المفروضة من العالم وفيه. » ([15])

حيث يتم في عملية التفاعل فعل التحوير والتغيير للغة إلى وضع جديد تنتظم فيه داخل نص أدبي بشكل جديد ، يحمل دلالات جديدة، وينتج عن عملية التفاعل رؤى جديدة أيضا للفنان والعالم، فهي إعادة إنتاج للمعنى واللغة لتعطي إيديولوجيا أدبية جديدة يصبح النص أحد خطاباتها، وقد اقترح "عمار بلحسن " ثلاث أطروحات تحدد رؤية العلاقة بين الأدب والايدولوجيا هي:

1النص الأدبي هو كتابة تنظم الايدولوجيا وتعطيها بنية وشكلا ينتج دلالات جديدة بحيث كل نص يحمل تجربته الخاصة ودلالاته المتميزة.

2ـ يقوم النص بتحويل الايدولوجيا وتصويرها، الأمر الذي يسمح باكتشافها وإعادة تكوينها كايدولوجيا عامة موجودة في عصر أو مجتمع معين.

3ـ يتضمن العمل الأدبي عناصر معرفة تعريفا معقولا فهو تمثل فني جمالي لظواهره وأشخاصه وعلاقاته وأحاسيسه.

وهكذا يكون العمل الأدبي فضاء رحبا يستوعب تجارب الإنسانية، ويعالجها ويوجهها ويعيد تشكيلها ، كما تتضمن نصوصه الخطاب الإيديولوجي الغائر في شبكة من أشكال التعابير وأنماط التراكيب، التي تفرض استقراء محكوما بمجموعة ضوابط علمية، يقوم الباحث من خلالها بعمليات

منظمة ، تقوم على المقارنة والتحليل والمراقبة للوصول إلى مقاربة افتراضية للخطاب الأدبي، ذلك أن لكل خطاب افتراضاته المتطورة التي لا تتضح دون مراقبة الكلمات.

وتلعب الكتابة الأدبية دورا هاما لأنها مسؤولة عن توظيف اللغة كقناة حاملة للايدولوجيا لأنها تتميز بخصائص ومميزات، إضافة إلى غناها بالدلالات، وهكذا يكون النص الأدبي بواسطتها رسالة ناجمة عن نظام محدد من المفاهيم والشفرات، حيث يقوم الباحث بعملية إبراز الخواص الناجمة عن توافق جملة من عمليات التشفير، وعلاقاتها الجدلية، وترتيبها البنيوي، مما يجعلها تؤلف شفرة أدبية عامة.

والملاحظ أن اللغة حين انتقالها إلى النص الأدبي ــ عبر خصائصها، تجسد ايدولوجيا، فحقيقة الكتابة من وجهة نظر"ميشال فوكو foucault Michel " هي بمثابة قلب منهجي لعلاقة القوة بين الحاكم والمحكوم .

وبذلك تغدو الخطابات الأدبية منتجة للايدولوجيا، وهذا ما يجعلنا نركز على الرواية بصفتها جنسا أدبيا تندرج ضمن حقل الأدب الذي وأحد مظاهر الايدولوجيا وأحد حقولها حيث نطمح إلى دراسة الايدولوجيا التي تنتجها ومحاولين إبراز العلاقة بينهما.

2ـ **علاقة الرواية بالايدولوجيا:** لقد عرفت علاقة الرواية بالايدولوجيا جدلا نقديا كبيرا، حيث امتدت جذوره الأولى إلى نشأة النص الروائي وارتباطه بالواقع الاجتماعي، وبصيرورة التاريخ واعتباره خطابا أدبيا وجماليا ، كما أنه حامل لصور ومفاهيم وتطلعات الفرد والمجتمع، والواضح انه يكشف رؤية الأديب نحو العالم والتاريخ، واعتقد أ، هذا الأمر هو الذي جعل التنظير للرواية يغلب عليه الطابع الفلسفي المتسم بالشمولية، حيث يجمع مفاهيم متعددة تستوعب نشوء الرواية وتدرج كنمط إيديولوجي ضمن حقل معرفي "ابستيمولوجي" يشكل نسقا شاملا، إضافة إلى ذلك تستوعب سوسيولوجي النص باعتباره بنية تامة تتجاوز فيها الإيديولوجيات "المصورة" عبر التشكيل اللغوي، وتصطبغ بطابع صدامي يؤول إلى بناء بنية دالة تمثل عمق النص ومن هذا المنطلق أردت أن اكشف من خلال رواية كتاب الأمير عن أغرض الايدولوجيا محاولا اجتناب كون الرواية إيديولوجيا تسهيلا لعملية الدراسة.

وقبل أن نخوض في دراسة الايدولوجيا لابد لنا من الإشارة إلى الدور الكبير الذي قامت به الرواية، وذلك لكونها تمكنت من رصد التناقضات الاجتماعية ، كما يعود لها الفضل في الكشف عن خبايا الأزمات الكبرى التي عرفتها أوروبا اثر حركات تطور المجتمعات الصناعية ، وقد كشف النقاد ، الماركسيون عن جدلية العلاقة بين الرواية والواقع في عكس الايدولوجيا السائدة ، حيث كان "لوكاتش" يدعو إلى ضرورة التفريق بين إيديولوجية الكاتب بوصفه أنسانا، وأيديولوجية كتاباته التي لا تخضع إلا لمنطق الكتابة ونسج الدلالات.

إلا أن الدراسات التطبيقية لمؤلفات بعض الروائيين العالميين مثل بلزاكBelzakhonorede تولستويtalstoiLeonوديستوفسكيDostoievski، «كان لها الفضل في بلورة اتجاهات نقدية حول نظرية الرواية، كما اهتم علم الاجتماع بها كفن إلى غاية ظهور علم اجتماع الأدب الذي درس الأدب كظاهرة اجتماعية ، وقد اتجه عبر مروره بمراحل متعددة، إلى أن تبلورت نظرية الرواية كفن مستقل بذاته له قوانينه وضوابطه ومميزاته.»([16])

ولقد ميز الناقد المغربي "**حميد لحميداني**"بدوره ثلاثة أشكال في صيرورة ارتباط هذا المنهج بنقد الرواية وهي كالتالي:. النقد الجدلي في صورته الأولى :وارتبط بالمادية ، حيث تكون الرواية شكل من أشكال البنية الفكرية للمجتمع، وتدخل الرواية لتصوير الصراع حول المصالح المادية بين الطبقات.

بـ البنيوية التكوينية: وهي بدورها حاولت انجاز علاقة بين إيديولوجية الكاتب والمجتمع والنص الأدبي والروائي، حيث يكون الكاتب نتاجا لظروف سيوسيو تاريخية، ومن أبرز أعلامها "لوكاتش" و"غولدمان" اللذين بلورا. تباعا . فكرة رؤية العالم.

ج ـ سوسيولوجيا النص الروائي:ويعد "ميخائيل باختين BaktineMkahailMikhailovitch هو أول من أقر بسيسيولوجيا الأدب إلى بناء سوسيولوجيا الروائي، وقد بنى آراءه حول الرواية معتمدا على التحليل العميق لعلاقة اللغة بالواقع الاجتماعي والاقتصادي([17]).

وقد سعيت انطلاقا من هذه الأشكال إلى محاولة إبراز الطرح المتبني لفكرة الايدولوجيا في الرواية وهذا ما دفعني إلى اعتمادها.

1 . إيديولوجيا الرواية:

انطلق فيها من النتائج التي توصل إليها "لينين"في دراسته لأعمال ديستوفسكي وتولستوي، والتي لاحظ فيها استعمالهم لمصطلحات المرآة والانعكاس والتعبير لتحديد علاقة الكاتب بالتناقضات على مستوى الواقع وصيرورة التاريخ، وهذا ما جعل لينين يرى بأن أعمال تولستوي تحوي معطيات كثيرة للواقع، وتتضمن تناقضات الكاتب نفسه، ويتضح ذلك من خلال دراسة التناقضات الداخلية لمؤلفاته والعلاقات الجدلية التي تحكمها، نظرا لأن مادتها. الواقع التاريخي . مادة مفعمة بالتناقضات.

إلا أن "ماشيري" قد تعرف على الواقع كاملا ، كما يعتقد أن صورة الواقع كما تمثلها في مرآة النص ، لا ينبغي البحث عنها في الواقع، بل في الشكل الذي تم رسمه داخل المرآة ، أو بمعنى آخر أن النص لا يمكنه أن يعكس الحقيقة الكلية للمسار التاريخي ، لذلك فهو لا يعبر إلا عن حدود المعرفة .

لذلك فإنه لا يمكن للناقد الانتقال بين النص والواقع لفهم مجموعة متغيرات معقدة «بل ينبغي تحليل النص بالنظر إليه كبنية ، وهذه التناقضات المكونة للنص الروائي تمثل أيضا معطيات

تفتح آفاق تأويلات متناقضة للنص ذاته ، فالتأويل البرجوازي لأعمال "تولستوي" ناتج عن احتواء النص التولستويي على إيديولوجيتين متناقضتين موجودتين على قدم المساواة ، والروائي لم ينجر ، لأي منهما، لهذا فالكاتب لا يعبر بالضرورة عن وضعيته ، وإيديولوجيته لا تظهر مباشرة لأن فيها بعض الطموحات التي تتحقق في الواقع» ([18])

ويلاحظ عن تحليلات "ماشيري " لم تنفصل عن الرؤية الماركسية لعلاقة الأدب بمساره التاريخي ، وهذا ما دفع بـ"ميخائيل باختين"إلى أن يقدم آراءه حول الدور الذي يلعبه التناقض الإيديولوجي داخل النص الروائي ، حيث استطاع أن يبلور من خلال أعماله"شعرية ديستوفسكي" و"الماركسية " و" القول في الحياة وفي الأدب" ـ علم اجتماع النص الأدبي، وبذلك تمكن من تحديد مهمته في «فهم هذا الشكل الخاص للاتصال الاجتماعي الذي يوجد محققا ومثبتا في مادة العمل الأدبي و"الماركسية وفلسفة اللغة" و"القول في الحياة والقول في الأدب" ـ علم اجتماع النص الأدبي، وبذلك تمكن من تحديد مهمته في "فهم هذا الشكل الخاص للاتصال الاجتماعي الذي يوجد محققا ومثبتا في مادة العمل الأدبي» ([19])

بالإضافة إلى ما قدمه «باختين" في تأسيسه لعلم اجتماع النص الأدبي ، واستفادته مما قدمته الانجازات اللسانية في تحليل بنية النص الروائي، استطاع الناقد التشيكي"بيير زيما zimapierevalery" من خلال مؤلفه " سوسيولوجيا النص الروائي« أن يقدم إضافات متميزة، حيث أقام منهجه على أساس التآلف بين الأبحاث الشكلانية والبنيوية وبين النتائج التي توصلت إليها سوسيولوجيا الأدب، كما قدم "غولدمان"، في البنيوية التكوينية، لأنه تزاوج يستفيد من اتجاهات تجعل النص ذا طابع مزدوج، ذا بنية مستقلة من جهة، وبنية تواصلية من جهة أخرى، بمعنى أنه دليلsigne مركب من العمل المادي الذي له قيمة الرمز الحسي ومن الموضوع الجمالي المتجذر في الوعي ويحتل مكانة في المعنى» ([20])

إن البحث في الخاصية المميزة للكتابة الروائية التي تعبر عن الصراع الإيديولوجي عن طريق فهم السياق الصوتي والسردي كوقائع اجتماعية تتصل بالمستوى الدلالي، تحدد طابع كل فترة في مراحل تطور المجتمع وهذه الوضعية السوسيولسانية، هي التي تدلنا على حقيقتها الأفكار والإيديولوجيات المبثوثة في النص ، أما ما يتعلق بصراع الإيديولوجيات داخل الرواية فيكون باستعمال آليات الحوار، وتشريح البنى اللغوية التي تعكس الصراع على مستوى آخر خارج النص ، واستيعاب طبيعة هذا الصراع ، يفتح المجال للحديث عن موقف الكاتب وموقف الرواية تجاه أيديولوجيات أخرى ، لأنه"عندما ينتهي الصراع الإيديولوجي في الرواية، تبدأ معالم إيديولوجية الرواية بالظهور، وهذا ما يدفع بالباحث إلى محاولة البحث عن طبيعة وجود الإيديولوجيات في الرواية ، ويتجه البحث في الرواية كايدولوجيا، وهذا المستوى سنحاول البحث فيه للوصول إلى التاريخ وأدلجة الرواية.

2. رواية الايدولوجيا:

تدخل الإيديولوجيات في النص الروائي كعناصر جمالية، كما أنها لا تؤدي إلا وظيفة التشكيل لمادة العمل ، فهي غير مصنفة وغير متحكم فيها ولا محكوم عليها ، وفي هذا تقول"جولياكريستيفا joli kristhva. إن النص المتعدد الأصوات polyponique ليس له إيديولوجية واحدة، هي الإيديولوجية المشكلة formatrice الحاملة للشكل، وبذلك تكون عناصر اغتناء للمادة الروائية، وأدوات صياغة يستعملها الكاتب في فضاء النص، الذي يستوعب العديد من الإيديولوجيات الموجودة سلفا في الواقع أو المتضمنة في نصوص أخرى ، لذلك توظف "كريستيفا "مصطلح "الإيديولوجيم" وتقصد به الوظيفة التناصية التي يمكننا قراءتها ، وهي تتمظهر ماديا matèrialiser على مختلف مستويات بنية كل نص ، والتي تمتد من خلال صيرورتها ، مانحة إياه كل مطابقاتها التاريخية والاجتماعية.

ومن هذا المنطلق تكون الإيديولوجيات داخل بنية النص الروائي ، وخاصة الرواية الديالوجية ، كأنها موجودة في حقل اختبار لمعرفة صلابتها وقوتها في مواجهة الأسئلة التي توجه إليها من طرف القارئ ، وبذلك يتم أحيانا أخرى إخضاع بعضها للبعض بوسائل فنية وتمويهية، تلهي القارئ عن معرفة ما يجري من تواطؤ ضد ملكاته الإدراكية

إن تفاعل الإيديولوجيات داخل النص الروائي يتولد عنه موقف الكاتب الإيديولوجي أيا كان توجهه ، سياسيا أو معرفيا ، ورؤيته للعالم ، الأمر الذي يجعل الرواية عنصرا أيديولوجيا ضمن حقل ثقافي شامل، مما يجعل الباحث في أمس الحاجة إلى تحديد هذه الرؤية إلى حركة مكوكية بين النص وداخله ، لدرس النص من داخل علاقاته كتحليل ، ثم بين النص وخارجه لدراسته كتفسير وتأويل ، هذه الحركة المكوكية بحسب غولدمان تنطلق من داخل النص ومكوناته إلى مجادلة هذه المكونات مع البنية الأم التي يشكلها النص ويخدمها ويتولد عنها تكشف لنا «قصد المؤلف وهدفه وإيديولوجيته كعناصر فاعلة في تكوين النص .» ([21])

وبعد تعرفنا على أهم النظريات التي حاولت تسليط الضوء على مفهوم الايدولوجيا وأهم الإشكالات التي عرفها استعماله عبر مختلف العلوم الإنسانية ، وعلاقته بالأدب ، واعتباره كتجل ووعاء فكري استطاع أن يبلور ويعكس رؤى الأفراد والفئات الاجتماعية.

كما حاولنا التطرق إلى علاقة الايدولوجيا بالرواية وأهم النظريات النقدية المتعلقة بها ، لنخلص في الأخير إلى الدراسة التطبيقية محاولين الاستفادة من الدراسة السوسيولوجية، حيث يكون الانتقال من جماليات الشكل للكشف عن الرؤى الإيديولوجية المندسة خلف الوقائع التاريخية التي وظفها الكاتب في الرواية، ثم الوصول إلى البيئة الاجتماعية ، الذي يعد أساس الكشف عن طبيعة الطرح الإيديولوجي في تركيبة النص الروائي. وهكذا سنحاول معرفة الأفكار المكونة للنص الروائي بوصفه عملا أدبيا قبل كل شيء مرتبطا بشكل بديهي ، بسياقه الإيديولوجي وبسياقه الأدبي ،

بل نهدف أيضا من خلال هذا المبحث إلى معرفة الايدولوجيا السياسية المنبثقة من المادة التاريخية والتي تكون النص الروائي ، عن طريق التحليل لوظيفة الشخصيات الإيديولوجية من خلال المتن الروائي، وبذلك نكون قد أفرغنا العمل الروائي من جماليته ، وبذلك يصير وعاء يحتوي أفكارا سياسية يمكن أن نعثر عليها في أشكال تعبيرية أخرى، ومع ذلك فإننا نرى بأن الايدولوجيا تدخل عالم الرواية التخيلي كمكون جمالي يكون أداة في يد الكاتب ليعبر به عن إيديولوجيته الخاصة .

ويعد البعد الإيديولوجي أحد المكونات الأساسية للخطاب الروائي ، والمتتبع للرواية الجزائرية يلاحظ أنها قد ارتبطت بالواقع الإيديولوجي التاريخي ، مثلها في ذلك مثل الرواية العربية التي سايرت التطورات الاجتماعية والسياسية والثقافية التي ميزت المجتمع العربي ، حيث يجدها قد دعت للثورة ، ثم بعد الاستقلال قامت بدور آخر ، تجلى في إدانتها لأساليب القهر السياسي من خلال تصويرها وإبرازها لواقع القمع والاضطهاد والتعذيب السياسي الذي يسيطر على الحياة السياسية العربية ويحد من حرية الإنسان العربي ويعتدي على حقوقه الإنسانية العامة والخاصة، ويمنعه من تناول أمور وطنه بحرية وديمقراطية، وهذا المسار التاريخي الذي اتخذته الرواية الجزائرية يجعلنا لا نشك في أن الإيديولوجيات المكونة للنص الروائي السياسي هي وليدة الأفكار السياسية الوطنية ، وهذا ما يؤكد طرح إشكالية الإيديولوجية في الرواية ويفرضه أمران لا ثالث لهما:

أ ــ **الأول :موضوعي**:ويتمثل في واقعية الرواية السياسية وارتباطها بتاريخ الأفكار السياسية والاجتماعية وما يدل على ذلك مضمونها الموضوعي.

ب ـ **الثاني:شكلي جمالي**:ويتمظهر في الإيديولوجي باعتبارها مكونا جماليا في النص الروائي ، وما يجسد ذلك كونها تدل على المسار التاريخي الواقعي للإيدولوجيا الوطنية والتي تشكل جزءا من الفضاء الجمالي المؤسس للمتخيل الروائي ، كما تكشف لنا على قدرة الكاتب الفنية ومدى تحكمه في بناء النص الروائي بالشكل الذي يحقق جماليته ومتعته الأدبية، ولذا فان «الخروج من المباشرة والتقريرية يعد من دلائل التحكم في الجدلية القائمة بين الجمالي والواقعي والخارجي.» ([22])

ومن هذا المنطلق يبدو أن قيمة النص الروائي لا تظهر لنا إلا بعد إفراغه من أفكاره الإيديولوجية ، وهذا ما يجعلنا لا نستغني عن الدراسة الفنية ، لأن الرواية بدونها تصير مجرد مجموعة من العلامات الدالة على الإيديولوجيات المهيمنة عليها ، في حين أن هدفنا هو تأويل هذه العلامات إلى مرجعيات إيديولوجية واضحة.لأن النقد يؤول العلامة المكتشفة.

والدارس لرواية "كتاب الأمير" لابد له أن يطرح السؤال التقليدي ، أو بتعبير آخر علام يدل النص؟ إن محاولة معرفة المضمون الخارجي المتعلق بمقاصد المؤلف أمر لابد من معرفته، وذلك لأن للنص جانبين متكاملين :جانبا موضوعيا يشير إلى اللغة ، وهو الذي يجعل عملية الفهم ممكنة ، وجانبا ذاتيا يشير إلى فكر المؤلف ويتجلى في استخدامه الخاص للغة وهذان الجانبان يشيران إلى تجربة المؤلف التي يسعى القارئ إلى إعادة بنائها بغية فهم المؤلف أو فهم تجربته.

وبعد تعرفنا على الجانب الشكلي اللغوي لابد من الكشف عن الجانب الموضوعي، وهنا نطرح التساؤل التالي هل ثمة دلالة مرتبطة بالواقع السياسي الوطني أو العربي أو العالمي؟ والحقيقة المتجلية في هذا النص هي غياب السياق الذي يمكن أن ترتبط به دلالات النص الداخلية ، فليس هناك ما يشير إلى ارتباط الرواية بواقع خارجي.

ولكن النص لا يمكن أن يقوم من فراغ ، وأن تبدو علاماته الخارجية فليس ذلك دليلا على انغلاقه على العالم الخارجي في الدلالة العامة. لأننا نجد في الرواية أن المؤلف قصد بيان العلاقة التي يجب أن تكون بين الظالم والمظلوم ، وبين الحاكم والمحكوم، وبين الدين المسيحي ، والدين الإسلامي، وضرورة الاتحاد من أجل القضاء على الظلم والتعسف والقهر السياسي والاجتماعي الذي يعانيه الشعب الجزائري من وطأة الاستعمار الفرنسي، والسعي لاحتلال السلم والتسامح الديني، والاعتراف بمواقف الأبطال من أجل المحافظة على الأرواح وحقن الدماء رغم استسلام الأمير البطولي الذي لا نظير له.

3 . كتاب الأمير بين البعد التاريخي والإيديولوجي:

إن رواية كتاب الأمير لواسيني الأعرج هي رواية لا تقول التاريخ إنما تستند للمادة التاريخية ، إلا أن اللافت للانتباه أن واسيني حاول كتابة التاريخ العام للجزائر، والتاريخ الشخصي لبطل من أعظم أبطال المقاومة الشعبية ألا وهو الأمير عبد القادر، وشخصيات أخرى أسهمت في الاعتراف ببطولة الأمير، وهكذا استطاع الكاتب أن يعيد كتابة التاريخ وتركيبه بطريقة نقدية وجمالية، حيث استطاع أن يفتكّ ذلك التاريخ النضالي الحافل بالانتصارات من براثن الأسطورة، كما كشف لنا عن فضاعة الحرب وهولها ، ووضاعة الاستعمار البغيض، الذي تفنن في التنكيل بالشعب الجزائري، الذي ظل يتخبط في الجهل والفقر والتخلف والعنف، هذه الظروف تضافرت وأسهمت في تسريع السيطرة على الجزائر، وهكذا كان انكسار مشروع الأمير ، وهكذا ضمت في النهاية إلى الإمبراطورية الفرنسية التي كانت تعيش صراعات صعبة ومؤلمة بين الوفاء لمبادئ ثورتها والتوسع وقمع شعوب مستعمراتها وإبادتها بشتى الأساليب القمعية.

ومع ذلك لا نكاد ننكر مدى وفاء الكاتب لمقومات الفن الروائي على الرغم من تعالق الرواية بالتاريخ، لأنه يستند للخطاب الإنشائي الذي يقول التاريخ ، ولكنه بشكل مغاير، وهذا ما يراه"بيار لويس رأي:"الرواية التاريخية تغدو أكثر صحة من التاريخ وان شئنا قلنا إن الرواية التاريخية صحيحة على نحو مغاير.

ومع ذلك يبدو لنا واسيني أننا صورة ناصعة من حياة الأمير النضالية وعلاقتها بالقس الفرنسي ديبوش الذي وهب حياته لنشر المسيحية ومساعدة المحتاجين في الجزائر، وتبنيه لقضية الأمير يكشف لنا على تصوير كليهما في مرآة الآخر ، والتي تخالف مقاصد الظالم والمظلوم .

وقد قدم لنا واسيني الأعرج ببراعة الاستعمار الفرنسي للجزائر بداية من عام 1830 من أجل الولوج إلى الحديث عن الأمير عبد القادر، وهو في ريعان شبابها في الثالثة والعشرين من عمره، ثم رحلته مع والده سنة 1828 للحج وزيارته لتونس والحجاز والشام والعراق والقدس ودمشق، ومقام صاحب الفتوحات محي الدين ابن عربي، وذلك لغرض التعبير على النضج الديني لدى الأمير، ثم الحديث عن تعمقه في المعارف والعلوم باطلاعه على كتب ابن خلدون وكيفية ولوعه بالكتب التي كان يشتريها من الوراقين.

يقول الراوي في هذا الصدد مد عبد القادر يده نحو مصنف المقدمة لابن خلدون المخطوطة التي دون على صفحاتها ملاحظاته الكثيرة والتي جاءته من بلاد المغرب من تاجر وراق رآه مرة واحدة عندما دخل عليه خيمته لحظة القيلولة ووضعها في حجره وهو يردد : اقرأها، وترحم علي، أو العنّي إذا لم تجد فيه ما يشفي الغليل، ثم انسحب، ولم يأخذ حتى ثمنها.

وهكذا يكشف عن النضج الثقافي والفكري لدى الأمير عبد القادر في سن مبكرة الذي يؤهله للإمارة والقيادة.

وهكذا **يكون واسيني الأعرج** لا يختلف عن **الروائي عبد الرحمان منيف** الذي يعرف الرواية بأنها «تاريخ من لا تاريخ لهم، أو سجل حي ، أو وثيقة اجتماعية تاريخية يقرأ فيها الناس أفكارهم وأحلامهم وضباب آمالهم وسير حياتهم، أو مرآة شديدة القدرة على الالتقاط يرون فيها صورهم وأسماءهم وذواتهم العميقة ومخزون واقعهم ومصائرهم ، أو حين يرى في قدرة الرواية على أن تعرض حيوات بشر أكلت السياط ظهورهم سببا من الأسباب التي ميزها عن البحوث والدراسات وجعلها جنسا أدبيا قائما بذاته.

ومن هذا التعريف نستخلص أن الرواية تنفتح على التاريخ ووقائع الحياة وصيرورتها ، وعلى السياسة بأوسع معانيها وأعمقها ، مؤسسا وشائج علاقة حيوية تربط ما بين الرواية من جهة، والمفهوم العميق لكل من التاريخ والسياسة على نحو ما ينبغي أن يتجسد في الرواية التي هي تاريخ حي، وتاريخ حداثة من جهة أخرى ، فالرواية تكتب التاريخ بطريقتها الخاصة فلا تكون كتابا مصقولا في التاريخ بل"مصباحا"يضيء التاريخ عبر انفتاحها عليه ، فيجعلنا نرى وقائعه وأحداثه ومشاهده من منظورات متباينة وزوايا عديدة.

ومن خلال رواية كتاب الأمير استطاع واسيني أن يستدعي التاريخ المغيب، أو المنسي أو المراد نسيانه أحيانا، فهو يلح على أن يكون موضوعا للرواية ، وليس التاريخ الواقعي الظاهر، والمتعارف عليه، وكأني به يريد تعريف التاريخ، ويسعى إلى تجسيده في عمل جمالي تلهبه المخيلة الخلاقة، وتعيد صهر مكوناته، وتشكيل وقائعه، وبناء الرؤى التي يراد له أن يبثها، وهكذا يكون قد أعاد تعريف التاريخ عن مسعاه الهادف إلى إعادة تعريف طائفة من المصطلحات المتداولة، عبر

العديد من الممارسات المبتذلة، وفي مقدمتها ثلاث مصطلحات هي"السياسة، و"الثقافة"و"المعرفة"..»([23])

فالسياسة بمعناها المبتذل قد دفعت الإنسان المثقف المسكون برسالة وجودية ، إلى الرواية ليكون روائيا مثقفا مسكونا برؤية سياسية عميقة، وهذا ما نلمحه عند واسيني الأعرج حيث نجدها من مكونات هويته العميقة المتألقة إلى كمال محتمل، أو يمكن اعتبارها عمادا مؤسسا لعملية إحالة ذاته إحالة موضوعية في العالم ، ودفعت به إلى المعرفة واستنباتها، ومراجعة التاريخ الجزائري الحديث، واكتشافه والكشف عنه، بصياغة جمالية، دافعة إياه إلى قلب السياسة، وهكذا لا تكون الرواية مجرد وسيلة تعبيرية تسهم على نحو غير مباشر في إحداث التغيير، بل تتحول ، تنظيرا وممارسة إبداعية إلى عمل تغييري...جزء من عمل سياسي بمفهومه المتقدم والحضاري ، وهكذا يكون واسيني الأعرج الروائي في رحاب الرواية وفوق أرضها الجمالية الخصبة مستنطقا التاريخ ، وفاسحا المجال أمام التاريخ و السياسة والثقافة والمعرفة، كي تستعيد مفاهيمها العميقة، وتعيد تواشجها الخلاق ، فليست السياسة إلا عملا إستراتيجيا تعبيريا، حيث يعيد المدى ويرتبط بالثقافة بمعناها العميق، لا بمعناها المبسط الذي يختزلها في الدعاية والتعبئة ، وليس المثقف أو المبدع ، مجرد صدى للتعبير عن الايدولوجيا فحسب ، وإنما له دور أكبر من ذلك يتمثل فيها نتاج المعرفة وبناء مستقبل الحياة والكشف عن الحقائق المسكوت عنها.

وفي حدود دراستنا الهادفة إلى اكتشاف البعد التاريخي والإيديولوجي في رواية كتاب الأمير محاولة منا لتوضيح صلته **بالتاريخ والسياسة**، وذلك لغرض الإشارة إلى تعامله مع السياسة المؤسس على مفهومها العميق والذي سبقت الإشارة إليه، إلا أننا نؤكد على تعامله مع **التاريخ** من منطلقات جمالية رصينة، وهذا ما يؤكد القول بأن الرواية هي تاريخ من لا تاريخ لهم، وهي بذلك تختلف عن التاريخ وعن السياسة استنادا للمعنى التقليدي الذي ألفيناه عند مؤرخي سير الحكام والسلاطين.

ونخلص مما سبق إلى أن الرواية استطاعت أن تمسك **بجماليات الفن الروائي**، حيث تمكن الكاتب من الغوص في أغوار الواقع الاجتماعي سواء في **فرنسا** إبان الحكم الملكي أوفي **الجزائر**، والكشف عن الاستعمار الفرنسي وسياسته التي استخدمت شتى الطرق **لطمس هوية** الجزائريين وإلحاقهم بالدولة الفرنسية على اعتبار الجزائر قطعة فرنسية، استباحت فيها فرنسا الحرمات ، حيث أصبح المجتمع يسوده التخلف والجهل والأمية والأمراض المختلفة والصراعات، وانتشار غلاة الدين والعمالة، والتي اتخذتها فرنسا بمثابة الأسلحة الفتاكة، أما الواقع الفرنسي فلم يكن بأحسن حالا من الواقع الجزائري وخاصة ما يتعلق منه بالسياسة الحكومية ضد العمال .

والملاحظ أن الرواية قد استنطقت مختلف الأحداث سواء على مستوى الجهة الفرنسية أو الجهة الجزائرية، حيث ركزت على أوضاع الحكم في عهد نابليون بونابارت، وما عرف به من تغيرات في مختلف الأصعدة وخاصة ما يتعلق منه بالفكر الاستعماري التوسعي الفرنسي، وما انجر منه على

الشعب الفرنسي والسلطة الفرنسية، أما الجزائر فقد كانت تعاني من استعمار بغيض تفنن في إعادة الشعب الجزائري بشتى الأساليب، وهذا لم يحل دون وجود أبطال لهم من الحنكة السياسية والعسكرية كالبطل الأمير عبد القادر الذي عرف بشجاعته وذكائه ، والذي استطاع أن يقيم دولة منتظمة.

لقد كشفت الرواية عن النظرة الاستعلائية تجاه (**الأنا**) الذات التي يبدو أنه متدثر بها الاستعمار الجديد، تلك النظرة المعززة بالقوة والتجهيزات والأموال التي تجلت أولى بوادرها في القتل والحرق والتدمير تارة، والترغيب والترهيب وشراء الذمم تارة أخرى، وهذا الواقع المكرس بهذه الصفة هو الذي أضفى على تحركات الأمير نصيا وسلوكيا وتأويليا صفة الجبر والفرض في كثير من المواقف ، وخاصة في" واقعة الاستسلام" ويتجلى ذلك في الحوار الذي دار بين الأمير عبد القادر ومصطفى بن التهامي حول ما يجب فعله بعد إحكام المستعمر بالتعاون مع المتخاذلين وسط البلاد وعلى الحدود قبضته على عناصر الأمير «**...ممتلئ القلب بالمرارة، أفهم خيبتك الكبيرة...آلامك هي آلامي...هذا خيار لم نختره...لقد تعلمنا الشيء الكثير...أقدر حرائقك التي تشتعل في أناك ذلك الفرق بيني وبينك أني سلمت أمري إلى الله، ولم يعد هنالك ما يمنع من الوفاء**» .([24])

هذه الوقائع التي عبرت عن رؤى كانت وليدة وقائع ميدانية امتزج فيها الدم بالدموع وبالخوف من كل لحظة آنية أو آتية فخلف آلاف القتلى والجرحى والأسرى ، وقائع نبتت معالمها وفق ديكور أفرغت فيه الطبيعة أقسى ما عندها من طقس و وهاد وجبال وصحارى ، أو بمعنى آخر أن بلورة تلك الرؤى لم يكن إراديا ، بل كان إجباريا مفروضا من الوقائع نفسها ومن ظروف حربية وطبيعية خاصة جدا تبلورت ملامحها وتجسدت خصائصها عبر بنية النص التاريخية وتداخلاته السردية فاستنطقت التاريخ وكشفت عن غطرسة الآخر، وموهبة وحنكة الأمير وما لقنته له الأيام من مفاجآت وأهوال .

ومن هنا يمكن القول إن رواية الأمير قد عبرت عن رؤى جديدة من خلال الوقائع التاريخية من جهة ، كما تبين لنا بين ثنايا الحدث السردي من جهة أخرى، وهذا ما يجعل كل قارئ أو مؤول لفضاءات تلك الرؤى يرى بأنها لم تنحصر في وعي الأمير أوفي وعي الغزاة وحدهم ، بل توزعت بينهم جميعا.

الهوامش

1) - بشير بويجرة ، الأنا والآخر، ورهانات الهوية في المنظومة الأدبية الجزائرية، منشورات دار الأديب وهران، ط1 ، 2007، ص8

2) ينظر: المرجع نفسه، ص8

3) - المرجع السابق ، ص9

4) - المرجع السابق، ص159

5) – واسيني الأعرج، كتاب الأمير، دار الآداب، بيروت، ط2، 2008، ص9

6) - المرجع السابق، ص212

7) - واسيني الأعرج ، كتاب الأمير:مسالك أبواب الحديد، ص158

8) - ياكوفاسبرغ، المنحنى السوسيولوجي في النقد الأدبي، ترجمة نوفل نيوف، مجلة الآداب الأجنبية، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، عدد1، 1978، ص73

9) - ادوارد سعيد، العالم والنص والناقد، ترجمة عبد الكريم محفوظ، اتحاد الكتاب العرب، دمشق سوريا، 2000، ص103

10) - محمد كامل الخطيب، الرواية والواقع، دار الحداثة، بيروت، لبنان، ط 1، 1981، ص109.107

11) - ياكوفلكسبرغ، المنحنى السوسيولوجي في النقد الأدبي، ترجمة نوفل نيوف، مجلة الآداب الأجنبية، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، عدد1978، ص73

12) - المرجع نفسه، 73

13) - رينيه ويليك وأوستنورين، نظريةالأدب، ترجمة محي الدين صبحي، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب، دمشق، دت ، دط، ص119

14) - حميد لحميداني، النقد الروائي والايديولوجية، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط1، 1990، ص55 .73

15) - حميدلحميداني، النقد الروائي والايديولوجيا، ص36 ، 43 . بتصرف .

16) - المرجع نفسه ، ، ص73 .75

17) - المرجع السابق، ص78

18) - ينظر علال سنقوقة، المتخيل والسلطة في الرواية الجزائرية في علاقة الرواية الجزائرية بالسلطة السياسية، ، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1 ، 2000، ص64

19) - ينظر علال سنقوقة، المتخيل والسلطة في الرواية الجزائرية، ص64.

20) - المرجع السابق ، ص186 . بتصرف

21) - واسيني الأعرج ، رواية كتاب الأمير: مسالك أبواب الحديدص78

22) - ينظر:عبد الرحمان منيف، الكاتب والمنفى"هموم وآفاق الرواية العربية"، ط1، 1992، دالر الفكر الجديد، بيروت، ص364، بتصرف

23) - واسيني الأعرج ، كتاب الأمير، ص24

24) - المرجع نفسه، ص19

النص الأدبي بين مرجعية السياق وسلطة المبدع

د. عبد الرزاق عـــــلاّ
المركز الجامعي بعين تموشنت. الجزائر

ملخص:
إن المبدع قبل قيامه بعملية الكتابة يجد نفسه محاطا بمجموعة من العوامل والبواعث التي تدفعه إلى فعل الكتابة، وهي كلهّا مؤثرات خارجية تسهم في دفع الذات المبدعة إلى الكتابة ، ولهذا يحق لنا البحث عن البواعث الدافعة لميلاد النص سواء أكانت هذه البواعث سياقات خارجية ، أو ذاتية نفسية تنمي الأفكار وترسم الصّور و تجسّد البنيات وفق مرجعيات نفسية ،أيديولوجية تاريخية،وثقافية و اجتماعية .وعليه سنحاول في هذه الورقة البحثية التطرق إلى المرجعيات التي تحيط بالنص قبل الكتابة ، ولحظة الكتابة الواقعة تحت سلطة الكاتب

الكلمات المفتاحية: الكتابة- الدوافع الخارجية - المبدع-سياقات خارجية-بواعث داخلية.

Summary :
This research aims at shedding light on the fact that any creator before writing he would certainly find himself surrounded by a set of factors and motives that may push him to do. These are some external contexts and influence that should be the real reason for a text to be born. They can be either objective or subjective capable of building up ideas and concepts according to some backgrounds such as: psychology, ideology, history, culture and or society

Key-words: writing – motives – external impacts – the creator – external contexts –

تمهيد :

إن الحديث عن العملية الإبداعية يسوقنا إلى الحديث عن المؤثرات الخارجية التي تسهم في دفع الذات المبدعة إلى الإنتاج الأدبي وهذا ما يدفعنا إلى البحث عن البواعث المنشئة للإبداع سواء أكانت هده البواعث ذاتية أم موضوعية ، ورصد عملية تنامي الأفكار وابتكار الصور وتفاعلها فيما بينها لتجسد النص الأدبي، فالمبدع أثناء قيامه بعملية الكتابة يجد نفسه محاطا بمجموعة من العوامل التي تتحكم في العملية الإبداعية والتي تتغذى من السياقات الخارجية التي تدفعه إلي التشكل والانبثاق وفق تغيرات طبقات المجتمع ، و ارتباط الأعمال الأدبية بالواقع يجعل المبدع يتماشى مع الظواهر الحاصلة فيه ، فكل عمل أدبي يعمل على تكريس مرجعيات تاريخية و اجتماعية و ثقافية وسياسية و إيديولوجية تنطلق من صميم المجتمع في كل النماذج المكتوبة1، لذلك يرى

لوسيان غولدمان" أن أكبر الكتاب الممثلين لعصورهم، هم أولئك الذين يعبرون بصورة منسجمة عن نحو ما،عن رؤية للعالم تتوافق على أكبر قدر ممكن مع الوعي الممكن لطبقة ما، وإنها الحالة التي تصادفنا في كل الأطوار لدى الفلاسفة والكتاب والفنانين"2.

- **النص الأدبي والسياقات الخارجية:**

إن الوظيفة الفعلية للأعمال الأدبية تتمثل في الارتباط التلقائي بين الأدب كوسيلة فنية تعبيرية و الواقع بوصفه يمثل التطورات الحاصلة في جدول العلاقات بين الأفراد،وعليه فإن تجسيد النص للبنيات الاجتماعية يجعل منه مرآة عاكسة تنبني على شرط التلازم مع متغيرات الواقع حيث يتأسس النص الأدبي كمنظومة سوسيو ثقافية، تؤكد أهمية القيمة التبادلية بين المبدع و الملتقى والوسط الاجتماعي»3 ليبني صلة عضوية متينة لا يجوز لها أن تنفصم، ولو رجعنا لطبيعة العلاقة بين الفرد والمجتمع لوجدنا أن هذه العلاقة هي علاقة تأثير وتأثر في شكليهما الإيجابي والسلبي . يقول **عماد نافع** مشيرا إلى علاقة الأدب بالمجتمع : « هناك ارتباط شديد بين الأدب والمجتمع الذي يصنعه، وأخص بالذكر ما يلازم ذلك من ظروف اقتصادية وسياسية، إذ على الرغم من الإدعاءات البليغة عن الحرية المطلقة للكاتب، والصخب المثار عن الحيادية السياسية لأعمالهم، حسبما يعلنه العديد منهم بين الحين والآخر، لكن ذلك لن يغير حقيقة باقية وهي أن الأدب يعكس بطريقة أو بأخرى الأوضاع الاجتماعية والسياسية لزمنه ، فالمبدع يعمل على تصوير الحياة الاجتماعية بكل ما تحمله من إشكالات وما تطرحه من تساؤلات ، و يحاول أن يتقرب منها لكي يحدث نوعا من الالتحام بين إبداعاته ومقتضيات عصره »4.

إن الكتابة تتشكل من واقعها الداخلي الخفي الجمالي لكي تجسد ذلك التحول في المجتمع أو الواقع مستعينة بأسلوب فني حافل بالصراعات الناتجة عن الأفكار والرؤى والتصورات ، فظهورها مرتبط أساسا بتراجع الأيديولوجيا السائدة الأيديولوجية التي تدافع عن تحرر الإنسان وتحرر الخيال،ومن هنا كانت حدود النص الأدبي عن هؤلاء هي حدود التحولات الاجتماعية"5. فالمبدع يعمد أحيانا إلى إبراز إيديولوجية ولكن في قالب فني يجسده الصوت الذي يتحدث به و لغته التي يكتب بها، « والتي يحمّلها بمجموعة من القيم والأفكار ذات نفسية معقدة قد لا يفهمها ولا يعرفها الفرد نفسه، ويركز هؤلاء على البعد الاجتماعي والبيئة والتربية كما يرتكز آخرون على الدوافع واللاشعور»[6].

إن هذا التصادم هو في الحقيقة هو تصادم الذات المبدعة داخليا مما يخلق في النفس شعورا باليأس أثناء اصطدامها بالواقع، و هذا ما يولد حالة القلق والحيرة التي تصل إلى درجة الغليان و الجنون ، ففي حالة ما إذا مرض الفنان ، يكون عمله الفني : بديلا عن الجنون والانتحار،فالفنان مهدد في كل مرة بالانفجار إذ لم يجر التنفس عنه وأحكام السيطرة عليه وإعادة ضبطه وتنظيمه وموازنته من خلال عملية الإخراج الجمالي له في العمل الفني "7 .

فمن العلاقات السابقة يجد النص شكله كبنية فنية جمالية واقعية « فهو لا يفك الايدولوجيا لكي يعيد تشكيلها حسب النسبية المستقلة الخاصة به،ولكن يعالجها ويعيد صياغتها في الإنتاج الجمالي في الوقت نفسه الذي يعمل فيه على تفكيك نفسه بتأثير الأيديولوجيا عليه، وبهذه الطريقة يشوش النص نظام الأيديولوجيا لكي ينتج نظاما داخليا قد يتسبب في حدوت تشويش جديد وطازج للنظام في النص وفي الأيديولوجية المحيطة»8 التي يمكن لها أن تفصح عن مواقف الكاتب ،ليرسم من خلالها « تجربته الحياتية بأبعادها النفسية والأيديولوجية والاجتماعية،ومجمل الصراعات الفكرية القائمة بمجتمعه»9.

وإذا كانت الكتابة واجب حر كما يقول رولان بارت فهي أيضا « واجب محترم على الكتاب يؤذيه للمجتمع ولا يستطيع الإفلات من فعله،لا يسعه إذن إلا أن يكتب إلا أن يقول شيئا إلا أن يدبج نسوجا لغوية ينفخ فيها من روحه وخياله وعقله معا طاقات دلالية جديدة لا توجد،أولا تكاد توجد في المعاجم ،فإنها لغته وحده من دون العالمين، لغته هو وحده لأنه يمنحها من دفء جنانه،ودفق حنانه وسخاء خياله،ما يجعلها تنطبع بطابعه،وتشم بشخصيته الأدبية»10التي تنفتح على آفاق التجربة الإنسانية المعاشة لذلك تتنوع الأساليب والأشكال والمواضيع بتنوع أنحاء حياة الأدباء، و تباين قدراتهم التعبيرية و خبراتهم الاجتماعية وثقافاتهم الإنسانية، إذ لا يمكن لأديب صادق أن ينشأ عمله الأدبي وفي كل الأطوار من عدم ولا أن يتصاعد به إلى أسباب السماء،ولكنه إنما يكتبه تحت وطأة التأثير الاجتماعي فترة يتناول طبقة معينة من المجتمع فيحدث عنها واصفا لها،محللاً أوضاعها،عارضا أطوارها،معريا عواطفها ونزواتها ومبرزا مدى الصراع الطبقي الظاهر والخفي فيها11. فيتجلى الواقع في شكل فني وقالب أدبي يحمل الصورة التي يرسمها المبدع، فالكاتب حين يرسم واقعا اجتماعيا لا ينجح في رسمه إلا إذا تملّك الوعي الأدبي الملائم ؛ أي أن يتعرف على المستويات الأدبية المحايثة لواقعه الاجتماعي .

إن ارتباط المبدع بواقعه يجعله يتماشى مع الظواهر الحاصلة من حوله فالعوامل السياسية والاجتماعية والتاريخية تسهم بقسط وافر في صياغة أنماط موضوعاته. «فالنص الذي يولد من رحم السيطرة الطبقية في مرحلة تاريخية ما،إنما هو أقرب إلى النص السياسي الذي يحمل قيمة تاريخية تسجيلية»12 . فالأديب يستطيع أن يقيم بناءا فلسفيا يفسر لنا فيه الحياة والأشياء تفسيرا خاصا، وهو تفسير له قيمته الخاصة لأنه ناتج عن ممارسة مباشرة للحياة وتمثيل لها،بل نستطيع أن نذهب أبعد من هذا إلى أن ما يقدمه إلينا في إنتاجه الأدبي على أنه تفسير للحياة،وهو بعد ذلك يكون أقرب إلى بناء الحياة منه إلى ذلك التفسير أو النقد13.

هناك إذن علاقة جسيمة تربط المبدع بمجتمعه وواقعه،فمنه يستلهم أفكاره وتصوراته ليطرحها في قالب أدبي يحمل الصورة التي يرسمها المبدع ، فهو حين يرسم واقعا اجتماعيا لا ينجح

في رسمه إلا إذا تملّك الوعي الأدبي الملائم ؛ أي تعرف على المستويات الأدبية المحايثة للواقع الاجتماعي .

إن المبدع يستحضر قاموسه اللغوي أثناء العملية الإبداعية لتجسيد عمله الفني في أسلوب راق دقيق يحمل بعدا اجتماعيا وسياسيا وتاريخيا ويجعل علاقته بين عمله الفني والسياقات الخارجية التي تلازمه «ويحدث أن يعني الكتاب بعدا اجتماعيا ويحاولوا أن يعطوه شكلا ولكن باتباعهم أسلوبا دقيقا ومتوافقا مع هذه الغاية ويظلون غالبا أسرى للنظرة التقليدية للإنسان والآثار،فتصبح أعماق التاريخ مطموسة كأنها عكست على شاشة ذات بعدين،ويعتري الحدث الأدبي تشويه كالذي يحصل لصورة العالم المعكوسة في خريطة مسطحة »14.

و في خضم هذه التحولات يتشكل النص الأدبي كواقع متخيل في ذهن المتلقي الذي يحاول أن يستنبط معاني النص وذلك بغرض التعايش مع الظواهر التي يفرزها والحقائق التي يرويها سواء أكانت اجتماعية أم تاريخية أم سياسية.

ومن منطلق الكاتب المبدع تتشكل العملية الإبداعية في مخيلته لتظهر أثناء الكتابة التي يفرزها في قوالب فنية،ويلبسها مجموعة من الأفكار والتصورات« فالنص بهذا نسيج من المعاني و الإدراكات الواقعية والاستجابات الجمالية الملازمة له في إنتاجه التخيلي لذلك الواقع الذي يتناوله بالتحليل والوصف»15 كما يعبر عن موقف محدد إزاء الواقع،وهو الموقف الناشئ عن تصورات ذهنية مستندة في جميع أبعادها إلى ملابسات الواقع المعيش« وعليه يمكن التأكيد على الدور الفعلي للواقع في صياغة التصورات الذهنية للفرد،وهي التصورات المحددة لطبيعة الايدولوجيا،والمتجسدة في شكل موقف محدد تجاه المجتمع»16.

- **<u>ارتباط النص بالمبدع:</u>**

أما إذا أردنا الحديث عن العلاقة القائمة بين النص والمبدع ، فهي علاقة ترابطية متشابكة الاتصال تعيش في ذهن المبدع وتلازمه وهكذا« تنقلب العلاقة بين النص ومبدعه من علاقة الابن بأبيه،حيث ينتسب الابن إلى أبيه،و حيث أن وجود الأب سابق على وجود الابن إلى علاقة ناسخ ومنسوخ يتحول فيها المؤلف إلى ناسخ لا مبدع،يستنسخ نصه مستمدا وجوده من المخزون اللغوي الذي يعيش في داخله بالإضافة إلى المخزونات الأخرى،ثقافية اجتماعية تاريخية...فيصير ضوء ذلك شبكة من الكتابات المتعددة المترسية مع مرور الأزمة في ذهن المبدع»17. و من هنا يتجسد النص الأدبي كبنية فنية جمالية.وهذا ما ذهب إليه "**رولان بارت** "أثناء حديثه عن العلاقة الموجودة بين النص و مبدعه في قوله: « الكتابة فضاء على كل صوت،وعلى كل أصل.الكتابة هي الحياة،هذا التأليف واللف التي تتيه فيه ذاتنا الفاعلة إنها المواد البياض المدى تضيع فيع كل هوية ابتدءا،من هوية الجسد الذي يكتب»18.فالمبدع يمتهن فعل الكتابة،والكتابة تعني التموضع داخل مسار خطي

يعني بقراءة الذات والنظر إليها بتمعن مطلق وفهم خصوصياتها التي تنطوي عليها والكتابة عندما تتخذ سمة الإبداع في الأعمال الفنية فإنها تتخذ فضاء محددا تجسد صورته المماثلة وذلك بوضع العلاقات الدالة على خصوصية الشكل المكتوب وكذا شخصية الفنان المنبع المتفرد للإبداع.

إن النص الأدبي الذي ينتجه المبدع هو بمثابة الوعاء الذي يصب فيه ما يعتريه داخليا من نزوات ومكبوتات « فالإنسان عندما يفكر طويلا يشعر أنه وصل من ذلك إلى شيء ما.ولكنه لم يستطيع أن يشكل ما توصل إليه تعبيرا،فإن أفكاره والحالة هذه تظل حبيسة نفسه معدومة القيمة. لهذا فإن اللغة التي هي آلة الفكر وخادمة تقدم للإنسان في تفكيره وتصوره الوعاء الحقيقي الذي يستطيع أن يرفع من قيمة فكره ويحافظ عليه. »19

فلهذا نجد المبدع حريصا على تجسيد تلك الصور و الحقائق الموجودة في عالمه سواء الداخلي أو الخارجي« لتتشكل لديه مجموعة من التصورات والرؤى أو ما يطلق عليه سلسلة من المتلاحمات الفنية التي تتواثب في القريحة،و تتعاقب في المخيلة من الألفاظ شاردة،إلى نسوج ماثلة هي التي تضع إلى ميلاد النص الذي هو ابن الكتابة،وهذا النص المائل هو الذي يعلن ميلاد أدب جميل القسمات،بهي الطلعة ،هو الرواية،أو القصة أو القصيدة أو أي شكل آخر من أشكال الكتابة الفنية»20 .فالمبدع يكتب عالمه لوحده يصنعه بكلماته وينميه بأفكاره فيتجسد في إبداعاته الفنية التي تلامس الواقع إذ نجده « يستقبل واقعه الذاتي ويتفاعل معه،ويعدل في معطياته ويصفه من بعض الشوائب الضالة أو التنبؤات الذاتية،وعلى كره في مجال آلي دلالي معين يتسق معه بوصفه لغة،ثم يمثله ويجسد حركته ويشخص دلالته بوصفه أيضا لغة،فالواقع إذاً ليس إلا ما نتيجة اللغة»21 كما أنّ السلوك الإنساني ليس إلا إعادة إنتاج لبعض ما يختزنه في ذاكراته الطويلة أو القصيرة استجابة إلى ما يجابهه من مواقف ولما يجد فيه نفسه من أوضاع « وهي بهذا تسلب الكائن الإنساني كل ملكته الإبداعية وتبالغ في المشابهة بين مفهوم التطور بين السلوك اللغوي »22.

ومن هذه المنطلقات يتجلي النص الأدبي كهاجس وطلب ملح فهو انشغال يكاد لا يفارق صاحبه،يسكنه كروحه،ويصاحبه كظله، « وهذا لا يحدث إلا لإنسان قد أوتي موهبة أدبية،ومن هنا أقول إن من ولد وهو يحمل في نفسه بذرة الأدب،وأما من أفتقد هذه البذرة فلن يكون أدبيا»23.فالأديب يولد وكأنه مبعوث لحمل رسالة الإبداع التي تتجلى في التعبير عن تاريخه وتراثه وثقافتة ومعاناة شعبه .

وهذه الإبداعات تظهر جمالياتها بفعل اللغة التي ينسجها الكاتب من رصيده اللغوي المخزون في الذاكرة لذلك يكوّن الأثر الأدبي الناتج عن الكتابة،«ولذلك يتم عندما تصدر الإشارة الجميلة،وتبرز القيمة الشاعرية للنص،و يقوم النص بتصدر الظاهرة اللغوية،فتحول الكتابة لتصبح هي القيمة الأولى هنا، وتتجاوز حالتها القديمة من كونها حدثا ثانويا يأتي بعد النطق ويحيل إليه أن الكتابة

تتجاوز هذه الحالة لتلغي النطق،و تحل محله،وبذلك سبق حتى اللغة،وتكون اللغة نفسها تولدا ينتج عن النص »24.

خاتمة:

1- تتموضع عملية الكتابة كصيغة لإنتاج مجموعة من الكلمات المعدة سلفا ولكنها تتكئ على التمركز المنطقي وهي التي تسمي الكلمة كأداة صوتية أبجدية،. هدفها توصيل الكلمة المنطوقة

2- الإنتاج الحاصل من كلمات في نسق وسياق معين يضعه المبدع في نص كي يقف على العديد من الأطروحات التاريخية، السوسيولوجية،السياسية ، النفسية والاجتماعية هادفا إلى تحرير حركة المخيلة و إيقاظ بكر العملية الإبداعية.

3-إن العملية الإبداعية للنص الأدبي تخضع لمجموعة من المرجعيات التاريخية و الاجتماعية والثقافية والسياسية والإيديولوجية التي تجعل الصلة متينة بين المبدع و نصه.

4- يعدُّ النص الأدبي الذي ينتجه المبدع بمثابة الوعاء الذي يصب فيه المبدع كل ما يعتريه داخليا من نزوات ومكبوتات فيفرغه في نصه على شكل كلمات تتآلف فيما بينها لتشكل نصا أدبيا بامتياز.

5- إن المبدع يستحضر قاموسه اللغوي أثناء العملية الإبداعية لتجسيد عمله الفني في أسلوب راق دقيق يحمل بعدا اجتماعيا وسياسيا وتاريخيا فتكون العلاقة بين عمله الفني والسياقات الخارجية التي تحيط به متلازمة ومتينة.

الهوامش:

[1]-ينظر: فتحي بوخالفة التجربة الروائية المغاربية -دراسة في الفعاليات النصية وآليات القراءة-عالم الكتاب الحديث ط1-2010ص15

[2]- ينظر:عبد المالك مرتاض في نظرية النقد ،متابعة لأهم المدارس النقدية المعاصرة دار هومة د ط 2005 ص 131.

[3]- فتحي بوخالفة التجربة الروائية المغاربية-دراسة في الفعاليات النصية آليات القراءة ص 13 .

[4]- المرجع نفسه،ص106.

[5]- ينظر:إبراهيم عباس، الرواية المغاربية ص324.

[6]- عبد الله خمار،تقنيات الدراسة في الرواية،1 الشخصية،دار الكتاب العربي،الجزائر،د ط،1999ص28.

[7]- ينظر:جورج طربشي الروائي وبطله مقارنة اللاشعور في الرواية العربية دار الآداب بيروت، ط1 1995ص09.

[8]- سيرة ايجيلتون"النقد والإيديولوجيات"فخري صالح،المؤسسة العربية للدراسات.ط1992،1،ص16.

[9]- إبراهيم عباس الرواية المغاربية تشكل النص السردي في ضوء البعد الإيديولوجي دار الرائد للكتاب،ط1-2005.

،ص54.

[10]- عبد المالك مرتاض –في نظرية النقد –متابعة لأهم المدارس النقدية المعاصرة ورصد نظرياتها، الجزائر دار هومة د ط-2005-ص08.

11- ينظر:. عبد المالك مرتاض ، في نظرية النقد،ص129.

[12] د. عزيز عدمان ،دراسات في البلاغة العربية والنقد الأدبي المعاصر، دار الاختلاف ،ط1-2013.ص132.

[13]- ينظر:د.عزا لدين إسماعيل،الشعر العربي المعاصر،دار العودة ،بيروت ط2-1972 ، ص 380.

[14]- روبيرت اسكاربيت- سسيولوجية الأدب،تر: آمال أنطوان عرموني-دار عويدات للنشر والطباعة-بيروت لبنان ط3-1999ص 2

[15]- إبراهيم عباس، الرواية المغاربية،ص52.

16- فتحي بوخالفة ،التجربة الرائية المغاربية، ص166.

17- عبد الله الغدامي، الخطيئة والتكفير من النبوية إلى التشريحية- مقدمة نظرية-دراسة تطبيقية-دار الصباح الكويت ط3.1993 ص72

18- رولان بارت " درسا في السيمولوجيا"ترجمة عبد السلام بن عبد العالي،دار توبقال للنشر،الدار البيضاء ط1-1986 ص81.

19- د.عبد الفتاح أحمد بوزيدة-الكتابة والإبداع-دراسة في طبيعة النص الأدبي ولغة الإبداع- منشورات elga د.ط 2000 ص126.

[20]-عبد الله مالك مرتاض- نظرية النص الأدبي ،دار هومة ،الجزائر،دط -2007 ،ص 115.

[21]- د.عثمان بدري ،طبقة اللغة في الخطاب الروائي الواقعي عند نجيب محفوظ- دراسة تطبقية ، الجزائر، دط،2000ص18.

[22]- محمد مفتاح-دينامية النص-(تنظير وانجاز) ،المركز الثقافي العربي ط2-1990ص 4.

[23]- عبد الفتاح أحمد أبو زيدة الكتابة والإبداع،دراسة في طبيعة النص الأدبي ولغة الإبداع،ص 06.

[24]- د.لخضر العرابي المدارس النقدية المعاصرة.دار الغرب للنشر والتوزيع(د ط،دت) ص203.

المصطلح السردي في ضوء سيميائية الأهواء

أ. مختاري سعاد
جامعة تلمسان - الجزائر

الملخص بالعربية:

تعتبر السيميائية من المصطلحات الحديثة التي ولجت الدراسات النقدية و لما كانت النصوص وحدها هي الكفيلة بالكشف عن مردودية النظرية أو محدوديتها فقد اخترنا النص السردي الأسود يليق بك لأحلام مستغانمي محاولين تطبيق إجراءات السيميائية واستنباط أهم الأهواء بالدراسة والتحليل والإشكال المطروح: ما المصطلح السردي؟ وما الإجراءات الكفيلة لمعالجة صائبة لنص أدبي سردي؟

كلمات مفتاحية: هوى_ مصطلح_ سيميائية_ رواية.

Abstract

The semiotic is considered one of the modern terms that belongs to critical studies when the texts were lonely able to lift the veil on the theoric production so we have chosen Ahlem Mostaghanemi narrative text el aswad yalikou biki then we tried to applicate semiotic methods and to extract the most important aspects through studies and analyses but the problem is what is the narrative term ? and what are the successful and the correct methods to deal with a literature and narrative text?

Keys words

Semiotics_ novel- term- aspect

توطئة:

إن علم المصطلح قد فرض وجوده في الحضارة العربية الإسلامية واللغة العربية بالأخص، وقد أضحى من العلوم الحديثة والبارزة في هذا العصر، والتي شغلت بال كثير من العلماء نظرا لتشعب مباحثه وفروعه. والحديث عن المصطلح يجعلنا نتساءل عن أصل هذه الكلمة ومدلولها، فالإشكال المطروح هنا: ما المصطلح؟ ما مدى تأثيره على اللغة العربية ؟ هي تساؤلات يثيرها الذهن، وسنحاول الإجابة عنها من خلال بحثنا هذا.

1. تعريف المصطلح:

تدل مادة صلُح في المعاجم العربية على معنى الإصلاح ضد الفساد ، ففي معجم كتاب العين للخليل الفراهيدي:الصلاح نقيض الطلاح، ورَجُل صالح في نفسه ومصطلح في أعماله وأموره والصُّلح : تصالح القوم فيما بينهم، وأصلحت إلى الدابة ، أحسنت إليها ، والصُّلح نهر بميسان[1]. و في لسان

العرب لابن منظور جاء في مادة صـ ، لـ ، ح أن الصلاح ضد الفساد، صلَح، يصلُح ويصلَح وصلوحا وأنشد أبو زيد :

فكيف بأطرافي إذا ما شتمتني؟

وما بعد شتم الوالدين صُلُوح .

وهو صالح ، وصليح، الأخيرة عن ابن الأعرابي، و الجمع صلحاء وصلوح ، وصلُح كصَلَحَ، ورجل صالح في نفسه من قوم صُلحاء ومصلح في أعماله وأموره ، وقد أصلحه الله[2] . وهكذا انتقل معنى صلح والصلاح إلى معنى الاتفاق لمناسبة بينهما، فكانت كلمة (الإصلاح) قد تخصصت دلالتها مع تكون العلوم في الحضارة العربية الإسلامية، فصارت تعني الكلمات المتفق على استخدامها بين أصحاب التخصص لواحد ، للتعبير عن المفاهيم العلمية لذلك التخصص ، واستخدمت بذلك المعنى كلمة المصطلح وصارت كلمتا الاصطلاح والمصطلح تفضلان على الكلمات الأخرى التي يعبر بها عن المصطلحات مثل الكلمات والألفاظ.

وقد ورد عند بعض المحدثين أن المصطلح في العربية، أو في التعبير الاصطلاحي يعني : العبارة المأثورة، الكلام المأثور،، القول المأثور، القول السائد، فالمصطلح يحمل هنا مفهوم النقل والتواتر، وقد استقرت كلمة مصطلح للدلالة على المفهوم العلمي المحدد على أنه اللفظ أو العبارة اللغوية أو الأصلية.

اصطلاحا:

قد عرفه صاحب تاج العروس على انه اتفاق طائفة مخصوصة على أمر مخصوص. وقيل الاصطلاح : اتفاق طائفة على وضع لفظ إزاء معنى، وقد تحدث محمد طبي في كتابه عن المصطلح، وذكر أن "المصطلحات لا توجد ارتجالا ، ولابد في كل مصطلح من وجود مناسبة أو مشاركة أو مشابهة كبيرة كانت أو صغيرة بين مدلوله اللغوي و مدلوله الاصطلاحي"[3] ثم يضيف قائلا " المصطلح هو اتفاق جماعة معينة في زمن معين على شيء ما، ويلعب المصطلح دورا أساسيا في اللغة بما يغدقه من إثراء على اللغة، وأول باكورة لهذا كانت بفضل القرآن الكريم الذي جاء بمعان لغوية مختلفة عن سابقاتها القديمة، أضفى معاني الدلالية والتشبيه والمجاز "[4]

أما في مجلة المصطلح، فيعرف على أنه "العلم الذي يبحث في العلاقة بين المفاهيم العلمية والألفاظ اللغوية التي تعبر عنها، وكل حقل يتوفر على مجموعة كبيرة من المصطلحات التي تعبر عن مفاهيمه لغويا "[5] واعتبارا من هذه المفاهيم والتعريفات، فإن المصطلح يدل على اتفاق طائفة مخصوصة على أمر مخصوص.

مصطلح أم اصطلاح:

إن كلمتي مصطلح واصطلاح مترادفتان في اللغة العربية وهما مشتقتان من : "اصطلح"، و(جدره صلح) بمعنى اتفق ، لأن المصطلح والاصطلاح يدل على اتفاق أصحاب تخصص ما على استخدامه للتعبير عن مفهوم علمي محدد. ومن المعجميين الذين استخدموا لفظي اصطلاح ومصطلح بوصفهما مترادفين عبد الرزاق الكاشاني (1335/736) في كتابه اصطلاحات صوفية، واستعمل ابن خلدون (1406/1332) لفظ مصطلح في المقدمة فقال : الفصل الواحد والخمسون في تفسير الذوق في مصطلح أهل البيان[6] . ومن بين المصطلحات التي ولجت الحقل الأدبي، وهي حديثة العهد بالظهور "السيميائية " وما يقابلها باللاتينية : sémiotique أو sémiologie . تشكل العلامة جوهر إبداع الإنسان وتطوره إذ أخذت العلامة تتطور، إلى أن أصبحت موضوعا شغل بال الكتاب والنقاد والباحثين، فاختلفت الدراسات والأبحاث باختلاف الآراء، وذلك من أجل توصيله (موضوع العلامة) إلى موضوع أدق وأوضح. ومن بين هذه الدراسات ما جاء به دي سوسير Ferdinand de Saussure (1913/1857) ، الذي هو الأصل في تسمية العلم بـ"sémiologie" وهي لفظة مشتقة من الكلمة الإغريقية Sémeion (signe) يعني العلامة، وقد اقترح سوسير علم العلامة في كتابه (دروس في علم اللغة العام) الذي هو تجميع للمحاضرات التي كان يسجلها طلبته في الجامعة ، الصادر عام 1916 ، يعني بعد وفاته سنة 1913 ، ويقول في هذا السياق: " يمكننا أن نتصور إذن علما يدرس حياة العلامات في حضن الحياة الاجتماعية ، انه يشكل جزءا من علم النفس الاجتماعي، وهو بدوره علم النفس العام، وسأطلق عليه سيميولوجيا من الكلمة اليونانية سيميون "علامة"، وهي تدلنا على أي شيء يرتكز العلامات، وما هي القوانين التي تحكمها"[7] وهو يرى أن علم اللغة جزء من علم الإشارات محددا في قوله :

" علم اللغة هو جزء من علم الإشارات العام والقواعد التي يكتشفها هذا العلم يمكن تطبيقها على علم اللغة، وتشغل هذه الأخيرة مكانة محددة بين الوقائع الإنسانية "[8] وفي الأخير يلخص دي سوسير إلى أن دراسة الطقوس والعادات والتقاليد ما هي إلا علامات ، فهي تساعدنا على إلقاء ضوء جديد على هذه الحقائق، وإبراز الحاجة إلى ضم هذه الأمور إلى علم العلامات، حيث هو العلم الوحيد القادر على تفسير هذه الظواهر.

وإلى جانب سوسير ، نجد الفيلسوف الأمريكي تشارلز ساندرز بيرس Ch ,S ,Pierce (1914/1939) الذي هو الأصل في تسمية العلم بـ : "السيميوطيقا "[9] وعليه تداخل مصطلح la sémiologie مع المصطلح la sémiotique ، فلابسه في معناه ، فمصطلح السيميولوجيا يستعمله الأوروبيون، ومصطلح السيميوطيقا يستعمله الأمريكان[10] .

أمـا مـا يقابـل هـذين المصـطلحين (sémiotique .Sémiologie) باللغـة العربيـة، مصـطلح السيميائية، إذ اختلفت التسميات وتعددت من ناقد لآخر، فهناك من يطلق عليها بالسيميائية ومن بينهم الناقد المغربي سعيد بنكراد في كتبه :

- السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها 2005 سوريا.
- مجلة علامات.

وهناك من يترك المصطلح كما هو : (سيميولوجيا) في كتاب لـ : مدخل إلى السيميولوجيا (نص وصورة) لدليلة مرسلي ترجمة عبد الحميد بورايو، وهناك من يطلق عليها السيميوطيقا (كلمة معربة لمصطلح sémiotique).تعددت المصطلحات ولكن المعنى واحد، إذ السيميائية هي العلم الذي يبحث ويدرس العلامات .

المصطلح	الترجمة	عنوان الكتاب	الصفحة	الأصل	المعنى
sémiotique	السيميوطيقا		المتن	signe	علامة
sémiotique	السيميولوجيا	سيميولوجيا الشخصيات	العنوان المتن		
sémiotique	السيميائية	قاموس المصطلحات السيميائية	المتن		
sémiotique	السيميائية	سيميائية الشخصيات	العنوان		

جدول 2

إن مصطلح sémiotique بوصفها جزء من اللسانيات العامة ، تزخر بالكثير من المصطلحات مثل ما بينا في الجدول أعلاه، وهده المصطلحات أتت إلى النقد العربي المعاصر عن طريق الترجمة أو التعريب، وبذلك اختلفت وأصبحت كمفاتيح تساعد الباحث على تحليل النصوص الأدبية. ضف إلى ذلك مصطلح actant ، الذي شهد ترجمات عديدة، إذ نجده في قاموس اللسانيات : مفاعل، في حين في السيميائية ترجم عاملا ، يقترح عبد السلام المسدي مصطلح مفاعل ، وهو بذلك يؤصل المصطلح بإعادته إلى الجذور ، ربما أسس لذلك انطلاقا من الجانب الصوتي الذي يكشف عن مجاورات بينة بين acte و actant وللتمييز بين الاثنين أضاف الميم [11].

المصطلح	الترجمة	عنوان الكتاب	الصفحة	الأصل	المعنى
actant	مفاعل	قاموس اللسانيات	249	agere	فعل

actant	عامل	قاموس مصطلحات السيميائية	15		
actant	عامل	الاشتغال العاملي	العنوان المتن		
actant	فاعل حقيقي	المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات	55		

جدول (1) [12]

إن النظرية لا تغني ولا تخضع للمراقبة إلا من خلال احتكاكها بالنصوص، ولما كانت النصوص وحدها هي الكفيلة بالكشف عن مردودية النظرية أو محدوديتها، فسنحاول دراسة المصطلحات الحديثة التي ولجت الساحة الأدبية ، ومن بينها النظرية السيميائية، من سيميائية العمل إلى سيميائية الاهواء، وسنحاول في هذه الدراسة استنباط أهم الأهواء التي غلبت على النص الروائي ، ومحاولة تحليلها، هذا إضافة إلى سيميائية العمل واستنباط البنيات السردية (الشخصيات ، وسيميائية العنوان..)

الشخصيات:

إن المتن الروائي لا يكون متنا روائيا إلا بحضور الشخصيات والشخصيات لا تكون كذلك إلا بصفات و ميزات، والشخصية هي غالبا الكائن الإنساني الذي يتحرك داخل سياق الأحداث بوصفها قائمة بالفعل، كما يسميها عبد الحميد بورايو القائمون بالفعل أو الشخوص13، فالشخصية الروائية تؤدي دورا كبيرا وهاما في الرواية أو العمل الروائي بشكل عام، إذ لا نتصور قصة أو عملا فنيا بدون شخصيات تؤدي الحدث، فهي (الرواية) جزء من الواقع المعيش، وهي من مخيلة الروائي ورؤيته الاجتماعية ، هده الرؤية يعكسها الروائي في شخصياته وتظهر في علاقاتها بالمجتمع، وتعكس مواقفها وأفكارها التي ما هي إلا مواقف الروائي وأفكاره.

يعرف غالي شكري الشخصية بأنها «شخصية حية في حالة فعل، ويضيف ميشال بوتور MICHEL P (1926_2016) أن الرواية تقصى بواسطة مغامرات أفراد حكاية تحركات مجتمع بأسره»14. وتعتبر الشخصية بوجه من الوجوه جزء من المجتمع ومطابقة للشخصية الواقعية أو التي هي في الواقع، مع الاختلاف الطفيف الذي تشهده الرواية وشخصياتها، وتصرفاتها مرتبطة بدوافع ، « إن الشخصية في العمل الروائي تشكل إحدى دعائمه الأساسية، ونظرا لأهميتها وحساسيتها البنائية والجمالية»[15] لقد نوقشت الشخصية كثيرا في الرواية، وقيل الكثير عن بنائها ، وأشكالها وهي «ما تزال في التحليل الروائي تحظى بالأهمية القصوى من خلال طرائق تحليلها الجديدة»[16] ولهذا نجد عدة تعريفات للشخصية ولعله راجع إلى مواقف كثيرة، ومن بين هذه المفاهيم نذكر منها:

1) فريق يرى أن الشخصية كائن بشري من لحم ودم يعيش في مكان وزمان معينين.

2) وفريق يرى أن الشخصية هيكل أجوف ووعاء مفرغ يكتسب مدلوله من البناء القصصي فهو الذي يمده بهويته.

3) أما الفريق الثالث فيرى أو يعتبر أن الشخصية متكونة من عناصر ألسنية وهي علامة من العلامات الواردة في النص، أي أنها ليست رمزا لهيكل بشري له ذات متميزة[17]. تعتبر الشخصية العمود الفقري للعمل الروائي ، وهي تؤدي دورا هاما في النص، وتجسد فكرة الروائي وتؤثر في سير الأحداث وتوضحها، فمن خلال تحركاتها والعلاقات القائمة بينها، يستطيع الروائي أن يبني عمله الفني، ويطوره ليصل إلى ما يسعى إلى إيضاحه.

قسم الباحثون الشخصيات إلى نامية ومسطحة، هذه الأخيرة هي«الشخصية الجاهزة التي لا تتأثر بالأحداث وهي في الغالب تحمل فكرة أو صفة واحدة طوال سير الأحداث، والنامية فهي متطورة تتجلى بكيفية تدريجية أثناء القصة مسايرة لتطور الأحداث التي تتفاعل معها باستمرار[18]» ونذكر تقسيما آخر للشخصيات :

أ. الشخصيات المرجعية ومقسمة إلى: شخصيات تاريخية_ شخصيات أسطورية_ شخصيات مجازية.

ب. الشخصيات الاشارية: تتميز بحضور المؤلف أو القارئ أو من ينوب عنهما[19]. والصراع الذي نشهده في النصوص الروائية بين الشخصيات ما هو إلا رد فعل لما يحدث في المجتمع وفي الواقع المعيش.

علاء:

تعتبر هذه الشخصية من الشخصيات التي وقعت ضحية للإرهاب في فترة الأزمة السياسية للجزائر، وهي شخصية متطرفة ذات فكر صوفي ، وما نقصده بالتطرف اتخاذ الفرد موقفا متشددا يتسم بالقطيعة في استجاباته للمواقف الاجتماعية التي تهمه، والموجودة في البيئة التي يعيش فيها، والمتطرف في علم النفس هو الشخص السيكوباتي «وهو شخص متبلد الإحساس أناني، ولا يطوي في سريرته أي شعور بالذنب»[20]

—كان عذره أنها الجامعة الأكبر في الشرق الجزائري، وكان مأخذها انه ذاهب إلى بؤرة أصولية محملا بعقيدة الحياة[21].

—وجد علاء نفسه متعاطفا مع الأسرى، بعدما رآه من مظالم وتعذيب، وما عاشه من قهر وحرمان وهو يحاول عبثا إثبات براءته بعد خمسة أشهر أطلق سراحه.

—أقنعوه أن يلتحق بالجبال ليضع خبرته في إسعاف الإخوة هناك ومعالجة جرحاهم.[22]

—قضى أكثر من عامين متنقلا بين المخابئ في الجبال يعالج الجرحى، ويولد النساء المغتصبات اللائي سباهن الإرهابيون بذريعة أنهن بنات وزوجات موظفين أو عاملين في دولة الطاغوت.[23]

من خلال هذه المقاطع، يتضح أن علاء من الشخصيات التي فقدت الثقة في نفسها، وفي المجتمع، وهي شخصية تأثرت بجماعة ما، فبعدما كان لها حضورها في المجتمع، أصبحت متطرفة، وفضلت إلى الجبل وأصبحت كذلك شخصية سيكوباتية منتمية إلى الجماعات الإرهابية، والأشخاص السيكوباتيون «عندما يمارسون أفعالهم المضادة اتجاه المجتمع، فإنهم لا يشعرون بالخجل أو أدنى إحساس بتأنيب الضمير، وهكذا هم الإرهابيون فمنهم من يقتل الطفل الرضيع، ويبقر بطن المرأة الحامل من دون رحمة أو شفقة... »[24]

وظفت الروائية أحلام مستغانمي هذه الشخصية، لتبين الضياع واللانتماء الذي يعيش فيه بعض فئات المجتمع، حيث إن « اللاانتماء والشعور بالضياع ليس فرديا تماما، فهو متصل بالإحساس الجماعي، انسحاق المجتمع نفسه في نفسه».[25]

هاشم طلال:

تعتبر هذه الشخصية رئيسية في الرواية، وهو ثري من أصل لبناني يناهز الخمسين سنة، وهو كثير السفر مع أصحاب الشركات ورجال الأعمال أحب فتاة ذات أصل جزائري وما زاده رغبة فيها شموخها وعزتها وأصالتها ، وعيشها أساطير الحب التي تحلم بها معظم الفتيات.

—رجل خمسيني بابتسامة على مشارف الصيف، وبكآبة راقية لم ترلها سببا، وبشعرلم يقربه الشيب بفضل الصبغة، لاحقا ستعرف أن رجلا يصبغ شعره يخفي حتما أمرا ما، رجل مهذب النظرات ، مهذب النوايا، يقبل يدها بأرستقراطية عاطفية، كمن يضع مسافة بينه وبين غيره من عامة الرجال.[26]

زوجته لبنانية درست الحقوق، وكانت دائما تحلم أن تعمل في المسرح، وأنجبت له بنتان، كان يحلم أن يمتلك الفتاة هالة الوافي لكنه عجز عن السيطرة عليها بأموالها، فشعر بالعجز أمامها ولم يسامحها على ذلك.

وغالبا تمتاز الشخصية بصفات و ميزات تميزها عن باقي الشخصيات المذكورة في النص الروائي وهي «في القصة أو في الرواية تولد فقط من الوحدات المعنوية، وبالتالي فإنها لا تتشكل إلا من الجمل التي تتلفظ بها أو تلك التي يتلفظ بها عنها»[27]

والمقاطع السردية التي ذكرناها سابقا، توحي للقارئ ولأول وهلة أن هاشم طلال من الشخصيات المتميزة ذات مستوى ثقافي ومادي، كثير السفر، ورجل أعمال شهير، وبهذا يشكل صورة أنموذجية في أفعاله النبيلة المسندة إليه في النص الروائي.

—كيف لامرأة أن تنسى رجلا آسرا ومدمرا إلى هذا الحد برقته وشراسته، غموضه وشفافيته، لطفه وعنفه، حقيقته وتعدد أقنعته؟[28]

تقوم هذه الشخصية « بأدوار وبرامج محكمة داخل النص الروائي، وتجسد فكرة الروائي فمن خلال تحركاتها وعلاقاتها يستطيع الروائي أن يوضح فكرته، ولهذا كان لزاما عليه الاعتناء بشخصياته»[29] ولهذا نجد الروائية قد اهتمت بوصف شخصياتها ، وخصوصا المحورية التي لعبت دورا مهما في الرواية، وذلك لتوضيح رؤاها ونظرتها في الحياة من خلال إبراز صفات هذه الشخصية وإطلالتها في الرواية.

هالة الوافي:

شخصية متميزة هي الأخرى، وهي فنانة جزائرية من الاوراس غادرت الجزائر مع والدتها إلى الشام وذلك بعد اغتيال والدها وأخيها علاء من طرف الجماعات الإرهابية، عاشت حياتها متنقلة كباقي الفنانات، من مهرجانات وحفلات وسهرات، زارت باريس وفيينا رفقة طلال هاشم، إلا أن عزتها حالت بينها وبينه، وقد وصفتها الروائية وصفا دقيقا لتحاول بذلك دمج هذه الشخصية فنيا وفكريا مع الشخصيات الأخرى كهاشم طلال مثلا:

—إنها تبدو أبهى، لعله ثوبها الأسود الذي كانت ترتديه مع عقد طويل بحفين من اللؤلؤ، منحها إطلالة تتجاوز سقف ميزانيتها.[30]

—هذه امرأة تكمن أدواتها النسائية في صفاتها الرجالية هي شجاعة ومكابرة، وتملك حسا وطنيا[31]

زارت هذه الفتاة الاوراسية ذات السبعة وعشرين سنة بيروت لتروج لألبومها الأول، بعدما كانت تشتغل في التدريس، فهي شخصية مثقفة واعية ذات « علم ومعرفة وموقف حضاري عام، فالمثقفون هم الأشخاص الذين يمتلكون المعرفة وموهبة الحكم على المواقف المختلفة.. والصفة الغالبة على كل المثقفين هي استيعابهم لأدوات المعرفة واستخدامها في العمل الذهني، والمثقفون أيضا هم أولئك المنتجون في ميادين العلم أو التدريس أو الفلسفة أو الأدب أو الفن...»[32]

كان لزاما على الروائية الاعتناء بشخصياتها ورسمها وفقا لمقتضيات العمل الفني ليقربها من القارئ، وهذا يقتضي التصوير الدقيق لكل شخصية مع توضيح أبعادها وجزئياتها سواء أكانت علاقات التكوين الخارجي وأفعالها وتصرفاتها أم تلك المكونات النفسية الداخلية التي تتحكم في السلوك الفردي وهذا ما لمسناه في شخصيات الرواية الأسوَد يليق بِكِ من خلال المشاعر الداخلية بين الشخصيات والعلاقة بينها.

2. سيميائية العنوان:

العنوان جزء لا يتجزأ من النص وهو واجهة الأثر الأدبي فالقارئ بمجرد استقباله عنوانا يتلقاه بمختلف المعاني التي يوحي بها وان أولى «أبجديات دلالة الوظيفة التركيبية أو الدلالية التي تؤديها اللغة في الخطاب الروائي، تتمثل في تفكيك ثم تفسير وتأويل بنية العناوين الخارجية المعلنة

عن هوية هذا العمل الأدبي أو ذاك»[33] فالعنوان بنية صغرى يوحي ويعطي لمحات عن وضوح الرواية، ويعتبر كمفتاح تفتتح به الرواية، فله أهمية كبرى ونحن لا يهمنا إن وضع الكاتب العنوان في بداية أو نهاية كتابته الرواية ، ولكن المهم مدى إيحاء العنوان للمتن أو النص الذي يعتبر البنية الكبرى.

وقد شكل موضوع انتقاء العنوان قضية خلافية، «اد عاب الفرنسي جان جيرودو jean Giroudou على الروائيين الدين يختارون العنوان قبل النص(...) لأن المؤلف ادا ما حصل على العنوان خال نفسه مجبرا على كتابة نص يلائمه»[34] وهدا أمر مؤكد فالكاتب ادا ما وضع عنوانا قبل كتابة نصه، فانه سيقيد نفسه حتما ويكتب نصه دون أن يخرج عن الإطار العام للعنوان، والكاتب عندما ينهي كتابة نصه «يختار عنوانه القادر على اختزال نصه في تركيبه أو لفظه، ليؤدي العنوان الكثير من المعاني في اليسير من اللفظ، مع صعوبة الاختيار والتأويل من جهة المبدع »[35] فللعنوان أهمية قصوى إذ تقوم إستراتيجية كتابة العنوان في أي عمل أدبي على مقاصد دلالية يسعى الكاتب لتحقيقها، وقد أولت الدراسات السيميائية العنوان أهمية كبيرة إلى جانب وظيفته وما يهمنا نحن هو هل التقطت الروائية أحلام مستغانمي مكونات العنوان الدلالية واللغوية من نسيج النص؟ عنوان الرواية هو الأسوَد يليق بكِ إن العنوان يحيل على اللون وقد ورد في المتن مرتين:

—حاولت أن تخفف من تسارع أحلامها، ورهان قلبها على بطاقة لا تحمل سوى ثلاث كلمات: الأسوَد يليق بكِ.[36]

—ارتديه إذا... السهرات هنا تحتاج إلى ثوب طويل، ثم إن الأسود يليق بكِ.[37]

توحي هذه المقاطع السردية بأن الثوب الأسود هو المفضل لدى هالة الوافي، وعادة ما يلبس الثوب الأسود في الحداد عندما يتوفى شخص ما، إظهارا للحزن والأسى عليه، وقد ورد في المتن الروائي سبب ارتداء هالة الوافي لهذا الفستان، فمن جهة يليق بها ومن جهة أخرى حدادا على وفاة والدها الذي قتل وهو عائد من حفل زفاف كان قد غنى فيه.

—ما كان لأبيها عداوات، لم يهدده أحد ولا جادل يوما أحدا، لكن الموت كان يثرثر من حوله، هل كان اغتياله بسبب غنائه قبل أيام في زفاف جماعة تعرف عاداته، وتفاصيل تنقلاته وساعة عودته.[38]

تجهل عائلته المتسبب في قتله، هل هي الجماعات الإرهابية، أم جهة أخرى، وهذا ما جعل ابنته هالة ترتدي الأسود، وفي موضع آخر، تتحدث هذه الشخصية بالذات عن الثوب الأسود مبينة أنه اللون المفضل إليها ضف إلى ذلك إن الأسود اعتبرته محرمها يحميها ويميزها.

—لا ليس بسببه، الأسود محرمي، مد لم يبق لي الموت محرما، إنني انسب إليه، أشعر انه يحميني ويميزني عن غيري من المطربات ثم أنا بطبعي أحب الأسود مند أيام التعليم.[39]

3. سيميائية الأهواء:

باعتبار المنهج «سلسلة من العمليات المنظمة التي يهتدي بها الناقد مستخلصة من آفاق تلك الرؤية للاقتراب إلى الأهداف التي تنطوي عليه الفعالية الإبداعية»[40] سندرس الأهواء والتي نراها مكملة لسيميائية العمل، باعتماد كتاب سيميائية الأهواء لجاك فونتاني وغريماس semiotique des passions وقد ظهرت سيميائية الأهواء كنظرية قائمة بذاتها من حالات الأشياء إلى حالات النفس، وتدرس الانفعالات الجسدية والحالات النفسية، وينقسم كتاب سيميائية الأهواء إلى ثلاثة فصول ، يقوم الفصل الأول على دراسة ابستيمولوجية الأهواء (من الإحساس إلى المعرفة)، وقام الفصل الثاني والثالث بدراسة هويين : هوى البخل وهوى الغيرة والأهواء «لا تخص الذوات وحدها (أو الذات) ولكنها ميزة الخطاب في كليته وإنها تنبعث من بنيات خطابية من خلال أثر سيميائي يمكن إسقاطه إما على الذوات وإما على الموضوعات وإما على اللحام»[41] والحديث عن الأهواء هو رد للفجوة الحاصلة بين الحس والمعرفة، انه من المعروف أن هوى النفس هو الميل إلى الشيء الذي تريده، جمع أهواء، وهوى النفس إرادتها والهوى محبة الإنسان الشيء وغلبته على قلبه[42]. ولما كانت الأهواء حالات نفس تختلج الشخصية، عمد غريماس إلى جانب جاك فونتاني إلى دراسة الأهواء بعدة مفاهيمية سيميائية، وحاولا كشف العلاقة المتجانسة بين نظرية الأهواء والنظرية السيميائية فتكون (العلاقة) متفاعلة ومتكاملة بينهما.

فئات الاهواء:

الفئة الأولى: الأهواء المتقاطعة chiasmique وترتكز على جهتي الرغبة والمعرفة ويأتي هوى الفضول في مقدمة هده الأهواء، وجهته هي رغبة المعرفة وموضوعه هو البحث عن الحقيقة.

الفئة الثانية: الأهواء الانتعاضية orgasmique وهي تقوم يعلى جهتي الواجب والقدرة، وتخص العلاقة الموجودة بين ذاتين وتعمل على تقنينها والاهتمام يعتبر هوى انتعاضي ثم يدخل في هذه الفئة (الكراهية، الصداقة، الحذر...)

الفئة الثالثة: الأهواء الحماسية enthousiasmique على جهة الرغبة وجهة الواجب.

الأهواء المتقاطعة:

1) الفضول
2) المقايضة
3) الجلد
4) الصفاء الذهني
5) الجهل
6) الخشية
7) السذاجة

8) الوهم
9) الهروب
10) الكرب
11) اللامبالاة
12) التناقض
13) الضجر
14) القلق
15) النفور
16) التردد

الأهواء الانتعاضية:

17) الاهتمام
18) الثقة
19) الكراهية
20) الحذر
21) الصداقة
22) الحب
23) اللامبالاة
24) الاحتقار
25) العودة
26) التقدير
27) الاستخفاف
28) الازدراء

الأهواء الحماسية:

29) الحماس
30) الافتتان
31) الإعجاب
32) الاضطراب
33) الاعتراف

34) الخيبة

35) الاحترام

36) الأمل

خطاطة (1) أصناف الأهواء ومحتوياتها[43]

الهوى والفعل:

قد تحدث غريماس عن الهوى والفعل، وان هوى الذات يمكن أن يكون حصيلة فعل، إما فعل الذات نفسها، وإما فعل ذات أخرى، فالهوى ذاته يتكون لحظة التحليل من سلسلة من الأفعال : التحريك، إغراء، تعذيب، تحر...ومن زاوية هدا التحليل «فان التركيب الهووي لا يتصرف بشكل مختلف عن التركيب التداولي أو المعرفي انه يتخذ شكل برامج سردية حيث يحول فاعل باتيمي حالات باتيمية»[44]

هوى الغيرة:

تعتبر الغيرة هوى بَيْذَاتي يشتمل على الأقل وبشكل كامن على ثلاثة ممثلين: الغيور/ الموضوع/ الغريم[45]

إذ تتوفر الغيرة على « امتياز كونها تكشف، منذ التجلي المعجمي للتمظهر، عن مشهد هووي بأدوار متعددة مودعة في الخطاب، ويتعلق الأمر بخليط من الاستراتيجيات تفاعل حقيقي يتوفر على قصة ومآل»[46] توجد الغيرة في ملتقى تمظهرات التعلق والغرم اللذين ينتميان تباعا إلى علاقة غيور وموضوعه ذ1/م ذ3 ،و بين غيور و غريمه ذ1 /ذ2 .

في رواية أحلام مستغانمي نجد أن الشخصية الرئيسية هاشم طلال قد تعلق جد التعلق بهالة الوافي لأول وهلة منذ ا رآها في برنامج تلفزيوني .

_ راح يشاهد بفضول تلك الفتاة، غير مدرك أنه فيما يتأملها، كان يغادر كرسي المشاهد، ويقف على خشبة الحب.[47]

_ بالرغم من مرور سنتين على دلك اللقاء بالتلفزيوني مازال يذكر كل كلمة لفظتها، احتفظت ذاكرته بكل تفاصيله.[48]

نجد أن هاشم طلال أول ما رأى الفتاة هالة الوافي تعلق بها، وأعجب بذاتها «والتعلق هنا يتقوى بالغرم، والغرم يشتد بالتعلق الذي يحفزه»[49]

يتحدد لقاؤهما، وتكثر لقاءاتهما مع بعض ، فيتعلقان ببعض أكثر وتزداد رغباتهما الجامحة، فيتولد بينهما الحب.

_ سعادة كثيرة أن أحظى برؤيتك اليوم أيضا.

_ ما توقعت أن يجمعنا يوما هذا المكان.[50]

_ لم يكن يشبه رجلا كانت تتصور أنها ستحبه، لكنها تحبه، بأناقته الفائقة، بتفاصيله المنتقاة بعناية ككلماته، بابتسامته الغامضة، بتعليقاته الماكرة.[51] توحي هذه المقاطع السردية بالانجذاب من الطرفين ، فهاشم طلال ذات معجبة ، وهي كذلك قد وقعت في حبه، والحب "كما يصرح ديب أن في وسع الإنسان أن يقول الكثير حول موضوع الحب، فانه في الواقع قد ترك كثيرا لم يقله بسبب هذا التحفظ الذي لا نجد تفسيرا له ،لاسيما و أن الآداب الأخرى لم تترك جانبا إلا وتناولته في هذا المجال، ومهما يكن من أمر، فمن الممكن أن يكون هناك تفسير لهذا الموقف متأصلا في المجتمع الجزائري التقليدي المحافظ فكل من الدين والتقاليد لا يبيح المناقشة الصريحة للحب أو الجنس، حتى ولو كان ذلك في عمل أدبي، ولما كان الروائيون الجزائريون قد نشأوا في بيئة يحرم فيها الخوض في هذه المواضيع، لذلك فان لهم نظرتهم المتشددة بالرغم من التحرر الموجود في التعليم الفرنسي".[52]

وعلى مستوى الغيرة التي تتطلب وجود محب أو غريم وموضوع وغيور، ثمة في الأسود يليق بك شخصيات منافسة وضديدة لهاشم طلال.

_ سعيد أن أصادفك مجددا.. أنا كمال ساري، التقيتك في المطار.. تدركين ؟[53]

_ مد الرجل يده يصافحها بحرارة ، قال بالفرنسية : _ سمعت عنك الكثير... يسعدني أن التقي بك _ واصل بلهجة جزائرية محببة إلى قلبها يعطيك الصحة يا الفحلة نتاعنا[54].

إذ بكثرة المعجبين باعتبار أنها فنانة مشهورة ، تجعل الذات المعجبة بها في قلق وغيرة من فقدانها .

_ في البدء، كانت نجاحاتها تسعده، يضعها في ميزان زهوه ووجاهته، فما كان ليرضى بها لو كانت امرأة فاشلة أو عادية، ثم بدأت التفاصيل المنقولة في الصحافة عن ظاهرة هالة الوافي واجتياحها لقلوب الناس أينما حلت تزعجه بعض الشيء لعله بدأ يتنفس أوكسيد كربون الغيرة، لكنه يرفض أن يعترف لنفسه أنه يغار، لا يدري إن كان يخاف عليها من شهرة ستفسد براءتها أم من ضوء سيجذب الرجال إليها، وهل يريد نجاحا يباهي به، أم يفضل لو إبطاء بلوغ نجاحها كي تبقى له[55].

والغيرة هنا "تستند في عمقها إلى علاقة بَيْذَاتية مركبة متغيرة و هي بطبيعتها تلك حاضرة في كل المسار الهووي ، لا يمكن إدراك سر الخشية من ضياع الموضوع إلا من خلال وجود منافس، كامن أو على الأقل متخيل هو حاصل وجود موضوع قيمة هو أسس الرهان" [56]

خاتمة:

كان ما تقدم في ثنايا هذا البحث محاولة استجلاء أهم المفاهيم والمصطلحات الخاصة بالنظرية السيميائية لتطبيق آليات هذه النظرية أو مقاربة السيميائية، وقد أتاحت لنا هذه القراءة

معرفة مردودية النظرية السيميائية على النصوص الأدبية، ثم إن الرواية العربية والجزائرية بالخصوص خلقت لنفسها تميزا في الساحة الأدبية بخصوصيتها، حيث تمكن روادها من تحقيق جماليات ومحاولات في هذا الجنس.أما على المستوى السردي فتشكل السيميائية السردية دراسة متكاملة فيما بينها وخصوصا ما جاء به غريماس وجاك فونتاني (سيميائية الأهواء).استطاعت الروائية أحلام مستغانمي من خلال ثلاثيتها الشهيرة وروايتها الأسود يليق بك أن تلج قلوب القارئ بأفكارها ورؤيتها الفنية، وهذا ما جعلها تتميز عن غيرها.

الهوامش:

1. أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي ، معجم كتاب العين ، ج3، دار الرشيد للنشر، ص: 117. [1]
2. ابن منظور، لسان العرب، المجلد الخامس، ص:375. [2]
3. محمد طبي، وضع المصطلحات (د ط)، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1992، ص:38. [3]
4. المرجع نفسه، ص: 39. [4]
5. مجلة المصطلح، مجلة أكاديمية علمية تعني بإشكالية صناعة المصطلح وتعريفه جامعة أبي بكر بلقايد، العدد2، 2003، ص: 265. [5]
6. ينظر علي القاسمي، مقدمة في علم المصطلح. [6]
7. Ferdinand De Saussure, Cours de linguistique générale, Payot, 1976, P: 33 [7].
8. Ibid., P: 33. 8
9. Charles S Pierce [9]. paris, 1978، Ed de seuil، Ecrit sur signe.
10. Sémiotique et texte littérature,siminaire de l'institut de langue et littérature arabe, Algérie, [10] 1995, p: 10.
11. سعيد بوطاجين، الترجمة والمصطلح، ص: 161. [11]
12. المرجع نفسه، ص 161. [12]
13. عبد الحميد بورايو، الحكايات الخرافية للمغرب العربي، دراسة تحليلية في معنى المعنى لمجموعة من الحكايات، ص:113. [13]
14. مصطفي التواتي، دراسة في روايات نجيب محفوظ، ص: 31. [14]
15. بشير بويجرة، بنية الزمن في الخطاب الروائي الجزائري، ص: 36. [15]
16. سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، ص: 141. [16]
17. عبد العزيز شبيل، الفن الروائي عند غادة السمان، ط1، دار المعارف للطباعة والنشر، سوسة، تونس، 1987، ص: 111. [17]
18. أحمد طالب، الالتزام في القصة القصيرة، ص: 207. [18]
19. السيميائية و النص الأدبي، أعمال ملتقى معهد اللغة العربية، ص: 203. [19]
20. سعاد عبد الله العنزي، صور العنف السياسي في الرواية الجزائرية دراسة نقدية، الكويت، 2008، ص:33. [20]
21. أحلام مستغانمي، الأسوَد يليق بِك، رواية، ص: 68. [21]

22. الأسوَد يليق بِكِ، ص: 67.[22]
23. الأسوَد يليق بِكِ ، ص: 87.[23]
24. سعاد عبد الله العنزي، صور العنف السياسي في الرواية الجزائرية دراسة نقدية، ص: 41.[24]
25. رجاء عيد، دراسة في أدب نجيب محفوظ، ص: 29.[25]
26. الأسوَد يليق بِكِ، ص: 119.[26]
27. صحراوي إبراهيم، تحليل الخطاب الأدبي، دراسة تطبيقية، 1999، ص: 155.[27]
28. الأسوَد يليق بِكِ ، ص: 223.[28]
29. قراءات ودراسات في أدب عبد الحميد بن هدوقة، مجموع محاضرات الملتقى الوطني الثالث عبد الحميد بن هدوقة، ص: 45.[29]
30. الأسوَد يليق بِكِ ، ص: 32.[30]
31. الأسوَد يليق بِكِ ، ص: 84.[31]
32. عبد السلام محمد الشاذلي، شخصية المثقف في الرواية العربية الحديثة، 1882_ 1952، ص/ص: 26/25.[32]
33. عثمان بدري وظيفة اللغة في الخطاب الروائي، ص: 29.[33]
34. ناصر يعقوب، اللغة الشعرية وتجلياتها في الرواية العربية،ص: 99.[34]
35. المرجع نفسه، ص: 99.[35]
36. الأسوَد يليق بِك، ص: 38.[36]
37. الأسوَد يليق بِك،ص: 247.[37]
38. سود يليق بك، ص: 153.[38]
39. الأسوَد يليق بِك، ص: 115.[39]
40. عبد الله إبراهيم، المتخيل السردي مقاربات نقدية في التناص والرؤى والدلالة، ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 1990، ص:5.[40]
41. جاك فونتاني، غريماس، سيميائية الأهواء من حالات الأشياء إلى حالات النفس، تر سعيد بنكراد، ط1، الكتاب الجديد المتحدة، 2010، بيروت، لبنان، ص: 68.[41]
42. ابن منظور، لسان العرب، المجلد ، ص:170.[42]
43. محمد الداهي ، سيميائية السرد بحث في الوجود السيميائي المتجانس، رؤية للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2009، ص: 83/82.[43]
44. جاك فونتاني، غريماس، سيميائية الأهواء، ص: 101.[44]
45. المرجع نفسه، ص:235.[45]
46. المرجع نفسه، ص: 235.[46]
47. أحلام مستغانمي، الأسوَد يليق بِكِ، ص:14.[47]
48. أحلام مستغانمي، الأسوَد يليق بِكِ، ص: 18[48]
49. سيميائية الأهواء، ص: 237.[49]

50. الرواية، ص: 119.[50]
51. الرواية، ص: 138.[51]
52. عايدة أديب بامية، تطور الأدب القصصي الجزائري، ص: 229.[52]
53. الرواية، ص: 256.[53]
54. الرواية، ص: 257.[54]
55. الرواية، ص: 203.[55]
56. سيميائية الأهواء، ص: 236.[56]

الترخُصُ في القرائن اللفظية عند تمام حسان
– بحثٌ في شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك –

د.مبروك بركات
مركز البحث العلمي والتقني لتطوير
اللغة العربية ورقلة - الجزائر

الملخص :

يتناول هذا المقال جزئية من نظرية القرائن النحوية لتمام حسان، وتتعلق بمبدأ الترخص في القرائن اللفظية، إذ نتطرق لمفهوم الترخص والقرينة اللفظية في ضوء مفاهيم النظرية، ثم نستقطب القرائن المقصودة بالتعريف، ثم البحث عن تجلياتها في شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، للبرهنة على أن النظرية مستمَدةٌ من التراث النحوي العربي، ولكن دون غمط لجهود الأستاذ تمام في التنظير والتنظيم .

Résumé

Cet article un point de la théorie désignes syntaxiques ; en l'occurrence utilisation inconditionnée dès les contextualités lexicales selon le point de vue de tammam hassan, il met aussi l'accent sur l'apport du patrimoine grammatical, affiche dans l'interprétation de l'alfia, à la théorie contemporaines

- **أولا : مفهوم مصطلحي الترخص و القرائن اللفظية :**

1- مفهوم الترخص :

لغة : الترخص مأخوذ من الرُّخْصة وهي " التسهيل في الأمر والتيسير، وفي الشرع ما يغير من الأمر الأصلي إلى يسر وتخفيف، كصلاة السفر، وهي خلاف العزيمة "[1]، ويبدو أن الانسجام بين أصول الفقه والنحو قد مكن للمفهوم الشرعي الوارد في التعريف اللغوي للفظة، فوُظِفَت في النحو بدلالةٍ لا تنفك عن ذلك المفهوم، وقد ساعد اهتمام كل من أصول الفقه والنحو بالقاعدة وتفريعاتها – كلٌ في مجاله - من هذا التقارب الدلالي .

اصطلاحا : الرخصة أو الترخص هو إهدار القرينة النحوية وعدم الالتزام بها إذا أمن اللبس، اتكالا على فهم المعنى بدونها، فإن لم يؤمن اللبس نسب الكلام إلى الخطأ لا إلى الترخص، ويسهم في هذا الترخص تضافر القرائن مع بعضها بعض[2] ؛ إذ إن تعدد القرائن على إرادة المعنى قد يجعل

قرينة من القرائن زائدة عن مطالب وضوح المعنى لأن غيرها يمكن أن يغني عنها. وقد جاء مصطلح « الترخص » في كتب التراث بمصطلحات أخرى منها « التوسع » و « الضرورة » وغيرهما[3]، ولكل مصطلح دلالة معينة فمصطلح التوسع ينطلق من أن الخروج عن القاعدة الأصلية يدفع إليه رغبة المتكلم، والمبدع بصورة خاصة في خرق النمط التعبيري المألوف اختيارا أو اضطرارا ليمنح الصبغة الفنية المتميزة لما يكتب، وأما مصطلح الضرورة فهو من مصطلحات الفقه ، ودلالته النحوية تشير إلى أن المتكلم، والشاعر على وجه الخصوص قد يضطره الوزن الشعري إلى العدول عن القاعدة، وبناء عليه فإن كلا المصطلحين ينطلقان من وجهة نظر معينة ليصبا في ميزاب الأخذ بالرخصة .

2 – مفهوم القرينة اللفظية :

القرينة اللفظية : هي " عنصر من عناصر الكلام يستدل به على الوظائف النحوية، فيمكن الاسترشاد بها أن نقول هذا فاعل وذلك مفعول به أو غير ذلك "[4] ، وتندرج هي والقرينة المعنوية مع القرائن النحوية المقالية، وقد حدد تمام حسان ثماني قرائن لفظية، وهي : قرينة العلامة الإعرابية – قرينة الرتبة – قرينة الصيغة – قرينة المطابقة – قرينة الربط – قرينة التضام – قرينة الأداة – قرينة النغمة ، وهي في جملتها مستمدة من المجالين الصوتي والصرفي، ويرجع هذا التواشج إلى أن النظام النحوي تلتقي فيه باقي الأنظمة اللغوية[5] .

ويرى تمام حسان أن الترخص منحصر في القرائن اللفظية، ولا يشمل القرائن المعنوية، وذلك لأنها تدل على علاقة ومعنى وظيفي، ولا يعقل الترخص في العلاقات والوظائف[6].

وسنبين مفهوم كل قرينة من القرائن اللفظية التي أقر بها الأستاذ تمام، مُتْبِعِين كل واحدة منها بأمثلة تدل على الترخص فيها، من خلال البحث في ثنايا شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك .

- **ثانيا : تجليات الترخص في القرائن اللفظية في شرح ابن عقيل :**

إن الأصل في الكلام أن يرد وَفْقَ القواعد الأصلية، ولكن قد يلجأ المتكلم في بعض الأحيان إلى الترخص في القواعد النحوية لأداء معان جديدة لا يمكن أن تتأتى مع الحفاظ على القواعد الأصلية، وبناء عليه فإن الترخص لا يمثل قاعدة يقاس عليها، وإنما هو مقتصر على حالات خاصة يشترط معها الأمن من اللبس، لأن اللغة وُضعت في الأصل للفهم والإفهام والتواصل بين المتكلمين لا للتعمية والإلغاز.

1- الترخص في قرينة العلامة الإعرابية :

لقد حظيت العلامة الإعرابية باهتمام كبير من قِبَل النحاة، وما كانت لتنال هذا الاهتمام لولا دورها الكبير في الدلالة على المعاني في التراكيب، وقد بين هذا الدور عبد القاهر الجرجاني في قوله : " قد علم أن الألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها "[7].

وينظر تمام حسان إلى هذه القرينة المهمة على أنها " بمفردها لا تعين على تحديد المعنى فلا قيمة لها بدون ما أسلفت القول فيه تحت « تضافر القرائن» وهذا القول صادق على كل قرينة أخرى بمفردها "[8]، وهو بذلك يرد على الذين غالوا في الاهتمام بها دون غيرها من القرائن، وعلى من هضموها حقها في الدلالة على المعاني أيضا[9].

و يكون الترخص في العلامة الإعرابية استجابة لحاجة أسلوبية أو موقعية خاصة، وهذا لا يعني تعطيل دور هذه القرينة في الكلام، وإنما يكسر المتكلم من خلال الترخص فيها رتابةَ اتباع القواعد الأصلية اتكالا على وجود قرائن أخرى تجبر ما قد يحصل من لبس بفقدانها أو تغييرها عن أصلها، ويرى ابن عقيل أن ذلك مقصور على المسموع فقط، فيقول : " وقد يرفع المفعول وينصب الفاعل عند أمن اللبس كقولهم" خرق الثوبُ المسارَ"، ولا ينقاس، بل يقتصر على السماع "[10]، فقد وردت كلمة الثوب في هذا المثال مرفوعة على الرغم من حملها معنى المفعولية ، ونُصبت كلمة المسمار على الرغم من حملها معنى الفاعلية، والذي سوغ هذا الترخص أن المعنى مفهوم حتى مع عدم اتباع القاعدة، لأن المُتَصور هو أن يخرق المسمار الثوب لا العكس .

وهناك ترخص في قرينة العلامة الإعرابية ناشئ من الاحتكام إلى إحدى اللهجات العربية ومن الشواهد عليه قول الشاعر رؤبة بن العجاج (مشطور الرجز):

إِنَّ أَبَاهَا وَأَبَا أَبَاهَا * قَدْ بَلَغَا فِي الْمَجْدِ غَايَتَاهَا[11]

هذا البيت جاء على لهجة بني الحارث بن كعب، الذين يلزمون المثنى الألف في الأحوال الإعرابية كلها، ويترخصون في علامة الواو الدالة على الرفع والياء الدالة على الجر.

وينبغي أن نبين أن مثل هذا العدول الناشئ عن اختلاف اللهجات يحسن ألا يُصنَف ضمن الترخص وإنما يُدرَس في سياق اللهجات العربية .

وترجع أسباب الترخص في العلامة الإعرابية إما إلى تعدد اللهجات العربية أو إلى تعدد القراءات القرآنية، كما قد ترجع إلى المناسبة الصوتية وإلى أسباب أخرى ذكرها حماسة عبد اللطيف في كتابه العلامة الإعرابية في الجملة بين القديم والحديث[12] .

ومن أمثلة ورود الترخص في هذه القرينة في شرح ابن عقيل ما جاء عن (أنْ) الناصبة للفعل المضارع التي قد يترخص في علامة فِعْلِهَا فيأتي مرفوعا، يقول ابن عقيل :" من العرب من لم يعمل أن الناصبة للفعل المضارع، وإن وقعت بعد ما لا يدل على يقين ولا رجحان فيرفع الفعل بعدها"[13]، ومن شواهد هذا الترخص قراءة ابن محيصن في قوله تعالى : ﴿ **وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُن حَوْلَيْن**

كَامِلَيْن لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يتمُ الرضَاعَةَ﴾[14] إذ رفع الفعل (يتم) رغم مجيئه بعد (أن الناصبة) وذلك لوجود قرائن تقي المعنى من اللبس كالأداة، ويظهر أن هذه القراءة شاذة وأولى ألا نستشهد بها، لأنها لا تتكئ على مسوغات القبول فنستشهد بها فيما نحن بصدده .

ومن شواهد الترخص في العلامة الإعرابية من الشعر قول الشاعر (مجهول):

أَنْ تَقْرَآنِ عَلَى أَسْمَاءَ وَيْحَكُمَا * مِنِّي السَّلاَمُ وَأَنْ لاَ تُشْعِرَا أَحَدًا

ووجه الدليل أنه كان على الشاعر أن يقول أن تقرآ بحذف النون من الفعل كونه من صيغ الأمثلة الخمسة، ولكن أهدرت العلامة الإعرابية للضرورة المُحْوِجَة للشاعر، ومن ذلك أيضا ورود الفعل المضارع مرفوعا بعد (لم الجازمة) كقول الشاعر (البسيط) :

لَوْلاَ فَوَارِسُ مِنْ نُعْمٍ وَأُسْرَتِهِمْ * يَوْمَ الصُّلَيْفَاءِ لَمْ يُوفُونَ بِالجَارِ

والشاهد في البيت ثبوت نون الفعل المضارع بعد لم الجازمة وهو خلاف أصل القاعدة، ولكن وروده في سياق شعري يحيل إلى أن الضرورة الشعرية هي التي أدت إليه، ويعتمد الشاعر على القرائن المعنوية التي تمنع من اعتبار العدول الإعرابي خطأ ولحنا .

وقد يُتَرَخص في العلامة الإعرابية لإحداث تشاكل بين الكلمات بحثا عن خفتها وفرارا من تنافرها ومثاله إتْبَاعُ العربِ الحركةَ للأخرى إحداثاً للتشاكل كما في قوله تعالى: ﴿ **الْحَمْدُ للَه رَب العَالَمِينَ﴾**[15] بكسره دال(الحمدِ) على قراءة الحسن البصري إتباعا للام (لله) وإنزالا للكلمتين منزلة الكلمة الواحدة لكثرة استعمالهما مقترنتين[16] .

2 - الترخص في قرينة الرتبة :

تدل قرينة الرتبة على " موقع الكلمة في التركيب الكلامي "[17]، وقد أولى النحاة القدامى هذه القرينة اهتماما في مؤلفاتهم، فقد عقد ابن جني في كتابه الخصائص فصلا في التقديم والتأخير تناول فيه الحديث عن رتبة بعض الكلمات ومواقعها في التركيب العربي [18] . وتحدث أيضا عن بعض الحالات التي يتم فيها نقض المراتب إذا عرض هناك عارض[19] ، وقد جاء الحديث عن الرتبة مفرقا في ثنايا الأبواب النحوية من كتبهم .

ويرجع الترخص في الرتبة لملامح التقديم والتأخير في اللغة العربية، بالنظر لمرونتها، والذي مهَّد لهذا النوع من الترخص هو العلامة العربية - بصفة خاصة - متضافرة مع القرائن الأخرى .

وقد توصل الأستاذ من وقوفه على دراسة النحاة لرتبة الكلم في التركيب العربي إلى أن الرتبة تنقسم إلى قسمين، هما :

- أ - الرتبة المحفوظة : وتسمى بالمُلْتَزَمة أيضا، وسُميت بهذا الاسم لأنها إذا اختلت اختل التركيب باختلالها، وقد أورد ابن جني بعض الأمثلة على الرتب المحفوظة بين الكلمات في قوله : " ولا

يجوز تقديم الصلة ولا شيء منها على الموصول، ولا الصفة على الموصوف، ولا المبدل على المبدل منه، ولا عطف البيان على المعطوف عليه، ولا العطف الذي هو نسق على المعطوف عليه "[20].

ومن الرتب المحفوظة أيضا تقدم حرف الجر على المجرور، وأداة الاستثناء على المستثنى وحرف القسم على المقسم به وواو المعية على المفعول معه والمضاف على المضاف إليه، والفعل على الفاعل وغيرها[21].

- ب- الرتبة غير المحفوظة : وهي " الرتبة التي قد تهدر إذا أمن اللبس أو اقتضى السياق تخلفها ولكنها تحفظ إذا توقف المعنى أو اقتضى السياق الاحتفاظ بها "[22]. وتسمى بالرتبة الحرة أيضا .

ومن مظاهر حريتها تقدم بعض العناصر على أخرى، وذلك على نوعين[23] :

- أولهما : يتقدم المتأخر ويبقى محافظا على وظيفته، كتقدم الخبر على المبتدأ، أو المفعول على الفاعل ... الخ .

- ثانيهما : يتقدم المتأخر ولكنه لا يبقى على وظيفته التي كان عليها، بل ينتقل إلى وظيفة أخرى، كما في قول كثير عزة (مجزوء الوافر) :

لِمَيَّةَ مُوحِشًا طَلَلُ يَلُوحُ كَأَنَّهُ خِلَلُ .

فقد نُصبَت كلمة « موحشًا » على الحالية ، حين تقدمت، ولو قال لمية طلل موحش لرفعت كلمة « موحشٌ » على الصفة[24].

وتظهر حرية الرتبة في المدونة في أبواب كثيرة نحو باب الفاعل والمبتدأ وغيرهما، إذ يقول ابن عقيل في باب المبتدأ والخبر : " الأصل تقديم المبتدأ وتأخير الخبر[...] ويجوز تقديمه إذا لم يحصل لبس أو نحوه"[25] ، ومنه قول الشاعر (الطويل):

بَنُونَا بَنُو أَبْنَائِنَا، وَبَنَاتُنَا * بَنُوهُنَّ أَبْنَاءُ الرِّجَالِ الأَبَاعِدِ

فقوله بنونا خبر مقدم، وبنو أبنائنا مبتدأ مؤخر، وإنما ساغ هذا لوجود قرينة معنوية تعين عند السامع المبتدأ أو تميزه عن الخبر، وهي أن المعنى لا يستقيم إلا إذا علمنا أن المقصود أن بني أبنائهم كبنيهم، لا أن أبنائهم بنو بنيهم، إذ هو معنى غير صالح عرفا .

ومن الترخص في قرينة الرتبة تقديم الفاعل على فعله وهو مذهب الكوفيين[26] ، ومما استدل به الكوفيون على مذهبهم قول عمر بن ربيعة (الطويل) :

صَدَدْتِ فأَطْوَلْتِ الصُّدُودَ وَقَلَّمَا * وِصَالٌ عَلَى طُولِ الصُّدُودِ يَدُومُ

فأصل الكلام قلما يدوم وصال، بتقديم الفعل على فاعله ولكن ترخصوا فيه لأنهم يرون أن هناك قرائن أخرى تنفي لبسه، ولعل أهمها قرينة الإسناد خاصة إذا علمنا أن تقسيمهم للجملة إلى

فعلية يرجع إلى النظر في المسند إن كان فعلا فالجملة فعلية واسمية يرجع إلى النظر في المسند إن كان فعلا فالجملة فعلية، وإن كان اسما فالجملة اسمية .

ومن الترخص في قرينة الرتبة تقديم المستثنى على المستثنى منه، إذ الأصل في رتبتهما العكس، ومنه قول الأعشى (الطويل) :

خَلاَ اللهِ لاَ أَرْجُو سِوَاكَ، وَإِنَّمَا * أَعُدُّ عِيَالِي شُعْبَةً مِنْ عِيَالِكَا[27]

ووجه الكلام : لا أرجو سواك. ولكن قدم في هذا البيت الاستثناء (خلا الله) فجعل قبل المستثنى منه عامله(لا أرجو سواك) وذلك جائز عند الكوفيين، أما البصريون فيجيزون تقديم المستثنى على المستثنى منه بشرط أن يتقدم العامل في المستثنى منه أو بعض جملة المستثنى منه[28] .

ومن الترخص في الرتبة تقديم التمييز على عامله ومنه قول المخبل السعدي (الطويل) :

أَتَهْجُرُ لَيْلَى بِالْفِرَاقِ حَبِيبَهَا * وَمَا كَانَ نَفْسًا بِالْفِرَاقِ تَطِيبُ[29]

ووجه الدليل أنه نصب نفسا على التمييز وقدمه على العامل في وهو تطيب[30]، وقد جوز هذا الرأي الكوفيون والمازني والمبرد، أما عند البصريين فضرورة لا يقاس عليها[31].

وهذه الأمثلة التي سقناها للترخص في قرينة الرتبة، متلخصة في خرق قانون الرتبة المحفوظة إذ يُقدَّم ما أصله التأخير ويتأخر ما أصل رتبته التقديم، وهو سبيل اتسمت به اللغة العربية، المرنة، فبفضل خصاصها يُتصرَّف في الكلام مراعاة لموافقة الصنعة اللفظية للدلالات المقامية التي لا تتحقق بمجيء الكلام على أصل رتبته وإنما بالعدول عنها .

3 – الترخص في قرينة الصيغة :

وتشير قرينة الصيغة إلى " القالب الذي تصاغ الكلمات على قياسه "[32] ، ويدخل تحتها موضوع الصرف بما يشتمل عليه من حديث عن الصيغة الصرفية والميزان الصرفي، وعن بنية الكلمة المفردة وما يكتنفها من جمود و اشتقاق وتصرف أيضا [33] .

لقد ورد الترخص في قرينة الصيغة في أبواب كثيرة من شرح ابن عقيل، ومنها : مجيء اسم الفاعل من الفعل الثلاثي على ميزان (فاعل) ،وقد بين ابن عقيل هذا في قوله : " وقد يأتي اسم الفاعل منه على غير (فاعل) قليلا ، نحو : طاب فهو طيب ، وشاخ فهو شيخ "[34].

والأمثلة على الترخص مبثوثة في أبواب الصرف في الشرح ويسهل استنباطها على القارئ .

4 – الترخص في قرينة المطابقة :

ويقصد بقرينة المطابقة " إيجاد التجانس بين الضمائم النحوية من حيث العلامة والشخص والعدد والنوع والتعيين "[35]، وتعد قرينة المطابقة وسيلة من وسائل الربط ، إذ "بدونها تتفكك العرى وتصبح الكلمات المتراصة منعزلا بعضها عن بعض ويصبح المعنى عسير المنال " [36].

من دلائل الترخص في قرينة المطابقة في شرح ابن عقيل عود الضمير بالإفراد على شيئين، ومنه قول الشاعرقيس بن الخطيم (المنسرح) :

نَحْنُ بِمَا عِنْدَنَا وَأَنْتَ بِمَا * عِنْدَكَ رَاضٍ وَالرَّأْيُ مُخْتَلِفُ[37]

فقد حذف الشاعر الخبر احترازا عن العبث وقصدا للاختصار مع ضيق المقام في قوله (نحن بما عندنا) والذي سوغ هذا هو دلالة المبتدأ الثاني(راض) عليه، والملاحظ على هذا الخبر أنه مفرد فكيف يستقيم الإخبار به عن جمع (نحن)، وهذه المسألة جعلت النحاة يذهبون مذاهب شتى في تعليلها .

والأمر الذي أتاح للشاعر العدول عن المطابقة في الشاهد هو أن المعنى الذي يحدوه لا يلتبس على السامع، لأن السياق يتضمن دلالات تحيل إلى المطابقة الأصلية دون كد كبير للذهن.

ومن أمثلة ترخصها ما جاء في باب الفاعل من حذف التاء من الفعل المسند إلى ضمير الاسم المؤنث تأنيثا مجازيا، كقول الشاعر عامر بن جوين (المتقارب) :

لاَ مُزْنَةٌ وَدَقَتْ وَدْقَهَا * وَلاَ أَرْضَ أَبْقَلَ إِبْقَالهَا

فقد حذفت تاء التأنيث من الفعل المسند (أبقل) إلى ضمير الاسم المؤنث تأنيثا مجازيا (الأرض)، والذي سوغ هذا الترخص في المطابقة الجنسية بينهما هو الحمل على المعنى، فالأرض محمولة على معنى المكان[38].

5 – الترخص في قرينة الربط :

تقوم قرينة الربط بإنشاء " علاقة نحوية سياقية بين مكونات الجملة أو بين الجمل"[39] و تعين على فهم المعنى باتصال أحد المترابطين في الجملة بالآخر.

يتم الترخص في قرينة الربط إذا أمن اللبس، ولكن النحاة غاصوا في التقديرات جبرا لقواعدهم التي أرادوها مطردة لحاجات تعليمية، ومن الأمثلة على هذا الترخص حذف الرابط العائد على الموصول، وقد استشهد له ابن عقيل بقول الشاعر مجهول (البسيط) :

مَا اللهُ مُولِيكَ فَضْلٌ فَاحْمَدَنْهُ * فَمَا لِذِي غَيْرِهِ نَفْعٌ وَلاَ ضَرَرُ

إذ حذف الشاعر الضمير العائد على الموصول (ما) لأنه سهل التقدير ولا يذهب بالمعنى المراد، فأصل الكلام (ما الله موليكه).

ومن الترخص في الربط حذف الفاء المقترنة بجواب أما كما ورد في قول الشاعر الحارث بن خالد المخزومي (الطويل) :

فَأَمَّا الِقتَالُ لاَ قِتَالَ لَدَيْكُمُ * وَلَكِنْ سَيْرًا فِي عِرَاضِ الْمَوَاكِبِ

أي فلا قتال[40] ، ويرى ابن هشام أنها ضرورة وينقل رأيا لبعض العلماء، وفحواه أن فاء الجواب بعد(أما) لا تحذف في غير الضرورة أصلا[41].

وما يراه النحاة القدامى ضرورة تنظر إليه نظرية القرائن النحوية على أنه ترخص وليس خروجا عن القاعدة مادام قد ورد في كلام العرب .

والأمر نفسه مع فعل الشرط، وحذف الفاء من جوابه إذا كان جملة اسمية كقول الشاعر عبد الرحمن بن حسان (البسيط) :

مَنْ يَفْعَلِ الْحَسَنَاتِ اللهَ يَشْكُرُهَا * وَالشَّرُّ بِالشَّرِّ عِنْدَ اللهِ مِثْلاَنِ

إذ إن القاعدة الأصلية تقتضي الالتزام بالفاء في الجواب فيقال : من يفعل الحسنات فالله يشكرها، ولكن تضافر القرائن الأخرى – كالأداة والعلامة الإعرابية – أغنى عن لزومها، وأما في نظر النحاة فهي ضرورة شعرية لا يقاس عليها .

6 – الترخص في قرينة التضام :

قرينة التضام قرينة لفظية تعني استدعاء " الكلمة كلمة أخرى في السياق أو الاستعمال "[42] إما على سبيل الافتقار كحرف العطف حين يستدعي المعطوف، وإما على سبيل التطلب كالفعل حين يتطلب الفاعل أو نائبه [43] .

ويكون الترخص في قرينة التضام بالفصل بين المتضامين لغويا ونحويا، وفي أغلب هذه الحالات تنشط العلامة الإعرابية مؤدية دور الحارس في الإحالة على علاقة التضام بينهما، وإن فصل بينهما فاصل .

ومن أمثلة هذا الترخص زيادة كان بين المتضامين الصفة والموصوف كما في قول الفرزدق (الوافر):

فَكَيْفَ إِذَا مَرَرْتُ بِدَارِ قَوْمٍ * وَجِيرَانٍ لَنَا كَانُوا كِرَام[44]

فقد زيد الفعل (كانوا) بين كلمتي (جيران و كرام) لتضافر القرائن الدالة على أنهما مرتبطان مع بعضهما، وأبرزها قرينة العلامة الإعرابية، إذ إن كلمة كرام جاءت مجرورة موافقة لحركة الموصوف (جيرانٍ) ، ولا يمكن أن تكون خبرا للفعل كان لأن خبره ينبغي أن يكون مفتوحا .

ومن الترخص في التضام الفصل بين المضاف والمضاف إليه كما ورد في شرح مجيء الفصل بين المضاف والمضاف إليه في الضرورة بأجنبي من المضاف، كما في قول الشاعر – مجهول – (مشطور الرجز):

فَزَجَّجْتُهَا بِمِزَجّةٍ * زَجَّ القَلُوصَ أَبِي مَزَادَة[45]

وأصل الكلام : زج أبي مزادة القلوص، فقد فصل بين المضاف والمضاف إليه بكلمة القلوص، وهو مفعول به للمصدر زج، وقد علق الزمخشري على هذا الشاهد بقوله : " لوكان في مكان الضرورات وهو الشعر لكان سمجا مردودا، كما كما سمج ورد، زج القلوص أبي مزادة، فكيف في الكلام المنشور، فكيف به في القرآن المعجز بحسن نظمه وجزالته "[46]. وهذا التعليق من الزمخشري يبين أن الترخص ليس مفتوحا، وإنما هو خاضع لميزان الضرائر الموقوفة على المسموع من العرب، كما وضح هذا النص رؤية النحاة القدامى إلى الضرائر على أنها حيد غير مرغوب فيه عن أصل القاعدة ، ولهذا خاض بعضهم في تأويل ما تُرُخص فيه ردا به إلى الأصل، والذي كان يدفعهم إلى هذا هو نُشْدَان الاطراد وهو ضرب من التيسير عندهم، أما نظرية القرائن فترى أن من التسيير أن نقول عن الضرورات إنها ترخص وعدول دون كد في التعليل، ولعل لكل موقف موضعه ورؤيته .

7 – الترخص في قرينة الأداة :

مصطلح الأداة كوفي، جرده الفراء في مقابل ما يسميه البصريون بحروف المعاني[47]، وما يميز مصطلح الأداة أنه لا يوقع في اللبس الذي يكتنف مصطلح الحرف، فهذا المصطلح الأخير إذا ما ورد على هذا النحو فإنه صادق على الحروف الهجائية وعلى حروف المعاني أيضا . كما أن مصطلح الأداة أعم من الحرف، حيث يشمل باصطلاحه الحرف والاسم والفعل ؛ لأن الأدوات في اللغة العربية ليست حروفا فحسب بل قد ترد أسماء وأفعالا، وأما مصطلح الحرف فإنه لا يفيد إلا الحرف وحده[48] .

دور قرينة الأداة كبير في التراكيب، إذ قد تكون أمينة لوحدها على معنى الجملة كلها، ولكن مع ذلك قد تهدر عند أمن اللبس في المعاني المقصودة .

ومن ذلك ما ورد في باب النداء من حذف الأداة في قول الشاعر - مجهول - (الخفيف) :

ذَا ارْعِوَاءً فَلَيْسَ بَعْدَ اشْتِعَالِ الرَّ * أْسِ شَيْبًا إِلَى الصِّبَا مِنْ سَبِيلِ .

أي (يا ذا)[49].

والذي سوغ هذا الحذف هو أمن اللبس من خلال تعاون القرائن كالعلامة الإعرابية (الألف النائبة عن الفتحة) وقرينة النغمة أيضا .

ومنه أيضا حذف الاستفهام لوجود قرائن أخرى قد تدل عليه كقرينة النغمة، كما في قول الكميت بن زيد الأسدي (الطويل):

طَرِبْتُ وَمَا شَوْقًا إِلَى الْبِيضِ أَطْرَبُ * وَلاَ لَعِبًا مِنِّي وَ ذُو الشَّيْبِ يَلْعَبُ؟[50]

أي أ ذو الشيب يلعب ؟، ويدل عليه السياق الوارد فيه، إذ ينتفى وروده على سبيل التقرير والإثبات، وإلا فإن عجز البيت يكذب أوله آخره .

8 – الترخص في قرينة النغمة :

قرينة النغمة ترد بمصطلح التنغيم، وهو " ارتفاع الصوت وانخفاضه أثناء الكلام "[51]، وللتنغيم دور كبير في الكشف عن دلالة الجملة و تفسيرها تفسيرا صحيحا [52].

لم نعثر على الترخص في هذه القرينة في دراستنا لشرح ابن عقيل، ولعل هذا الأمر طبيعي ونحن نتعامل مع نصوص مكتوبة، والنغمة قرينة تدرك بالسماع، ولا جرم أن المسموع مقدم على المكتوب، لأن الكلام الشفاهي يحمل دلالات تنغيمية ونبرات صوتية لا تؤديها الكتابة[53].

وانطلاقا مما سبق يصعب العثور على الترخص في قرينة النغمة في النصوص اللغوية التراثية، ولكن يمكن تلمسه فيها من خلال تلاوتها خلاف المعنى المقصود منها، ففي قوله تعالى : ﴿ **أَأَنْتَ قُلْتَ لِلنَّاسِ اتَّخِذُونِي وَأُمِّيَ إِلَهَيْنِ مِنْ دُونِ اللهِ** ﴾[54] ؛ لو وقف القارئ على لفظ الجلالة « الله» بدون نغمة الاستفهام، وإنما بنغمة الترتيل العادي فإن السامع قد لا يحس غرابة في ذلك[55]، والسبب في ذلك وجود قرينة أخرى دلت على معنى الاستفهام، وهي قرينة الأداة المتمثلة في همزة الاستفهام، على الرغم من غيابه في النطق، ولكن الأكمل – في قراءة القرءان الكريم خاصة - أن يتلى وفق المعاني المقصودة .

- **خاتمـــــة :**

نخلص من خلال هذا البحث إلى النتائج الآتية :

- إن الترخص في القرائن اللفظية ورد عند القدامى بمصطلحات أخرى ومفاهيم تنطلق من منهجهم النحوي ونذكر منها : الضرورة الشعرية والجوازات الشعرية و التوسع وغيرها .

- الترخص في القرائن مبدأ من مبادئ نظرية القرائن النحوية لتمام حسان .

- إن الترخص في القرائن مرهون بأمن اللبس في المعاني، فإذا التبست المعاني فإنه يصبح لحنا، ولا يعني وصول المتكلم إلى أمن اللبس في كلامه أن ينسج جمله دون استناد لضابط ما .

- الترخص في القرائن قد يعتبر ملمحا أدبيا وأسلوبيا في النتاجات الأدبية، بالنظر إلى اعتماده على كسر الرتابة القواعدية – بضوابط – التي تفتح نوافذ الإبداع، وتميز أسلوب كل مبدع عن غيره .

- إن إقرار الترخص في القرائن يسهم – في نظر الأستاذ تمام – في البعد عن التأويل والتقدير تلافيا للمنهج المتبع لدى جل النحاة القدامى في رد القواعد الشاذة والضرائر الشعرية إلى أصولها.

- إن المنطلق المنهجي الذي اعتمد عليه تمام حسان في إقرار الترخص في القرائن اللفظية هو المنهج الوصفي الذي يدرس اللغة كما هي منطوقة، وليس وفق القواعد التي جردها النحاة .

- قد يتبادر إلى الذهن أن المنهج الذي اعتمده النحاة منهج أسهم في تعقيد النحو، ولكن الواقع يبين أن الغاية التي راموها من رد القواعد إلى أصلها تتمثل في الاطراد تسهيلا على المتعلمين، وإبعادا لهم عن القواعد الشـــاذة التي قد تشتت أذهانهم.

- إن بحثنا عن تجليات الترخص في القرائن اللفظية في شرح ابن عقيل يبين أن تمام حسان قد تمكن من سل نظريته من التراث النحوي، وإن كانت منطلقاته النظرية من المنهج الوصفي الحديث، ونقر بفضل الأستاذ في التنظير والتنضيد والتفريع المنظم ليستوي جهده نظرية لها حضور في الفكر النحوي الحديث تطبيقا وموافقة ومعارضة ونقدا مؤسسا وغير مؤسس أيضا، وذلك دليل على وجود ملامح التميز فيها.

الهوامش:

[1] مجمع اللغة العربية بالقاهرة ، المعجم الوسيط ، مكتبة الشروق الدولية ، ط4 ، 2004 ، ص 336 .

[2] تضافر القرائن مبدأ من مبادئ نظرية القرائن النحوية، ويُقصَد به تعاون القرائن مع بعضها بعض في تجلية المعنى الوظيفي للكلمات في الجمل والنصوص .

[3] ينظر: تمام حسان ، مقالات في اللغة والأدب ، عالم الكتب ، ج1 ،ط1، 2006 ، ص 262 – 263 . والبيان في روائع القرآن ، عالم الكتب ، ط 2 ، 1420 ، ص 12 .

[4] تمام حسان ، البيان في روائع القرآن ، ص 10 .

[5] ينظر: ممدوح عبد الرحمن الرمالي ، العربية والوظائف النحوية، دار المعرفة الجامعية ، دط ، 1996 ، ص 46 .

[6] ينظر: تمام حسان ، نحو تنسيق أفضل للجهود الرامية لتطوير اللغة العربية ، مجلة اللسان العربي ، الرباط ، مج 11 ، ع1 ، 1974 ، ص 287 .

[7] عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز، دار المدني ، جدة ، ط3 ، 1992 ، ص 55 .

[8] تمام حسان ، اللغة العربية معناها ومبناها ، عالم الكتب ، ط5 ، 2006 ، ص 207 .

[9] من النحويين الذين قللوا من قيمة قرينة الإعراب في الدلالة على المعاني محمد بن المستنير المعروف بقطرب، فقد نَسَبَ إليه الزجاجي رأيا يذهب فيه إلى أن الإعراب لم يدخل الكلام للدلالة على المعاني والفرق بين بعضها، وإنما جيء به لوصل الكلام بعضه ببعض فحسب . ينظر: أبو القاسم الزجاجي ، الإيضاح في علل النحو، تحق مازن المبارك ، دار النفائس ، بيروت، ط3 ، 1979، ص 70 -71 .

[10] بهاء الدين ابن عقيل ، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحق محمد محي الدين عبد الحميد ، دار الطلائع ، ج2 ، دط ، 2004 ، ص123.

[11] المصدر نفسه ، ج1 ص 50.

[12] ينظر: محمد حماسة عبد اللطيف ، العلامة الإعرابية في الجملة بين القديم والحديث، دار الفكر العربي ، دط ، دت ، ص 339-401.

[13] ابن عقيل ، شرح ابن عقيل، ج4 ص 05 .

[14] البقرة، الآية 233.

[15] الفاتحة، الآية 01.

[16] ينظر: الزمخشري : الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، دار إحياء التراث العربي، بيروت ، ج1 ، ط2 ، 2001 ، ص53.

[17] فاضل مصطفى الساقي ، أقسام الكلام العربي من حيث الشكل والوظيفة ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، دط ، 1977 ، ص 186.

[18] ينظر: ابن جني ، الخصائص ، تحق محمد علي النجار، ط1 ، 2006 ، ص 558 – 577 .

[19] ينظر: المرجع نفسه ، ص 239 – 243 .

[20] المرجع نفسه ، ص 560 .

[21] ينظر: تمام حسان ، اللغة العربية معناها ومبناها ، ص 207 .

[22] تمام حسان ، القرائن النحوية واطراح العامل والإعرابين التقديري والمحلي ، مجلة اللسان العربي ، مج 11 ، ع 1 ، 1974 ، ص 50 .

[23] ينظر: محمد حماسة عبد اللطيف ، العلامة الإعرابية في الجملة ، ص 314 – 315 .

[24] ينظر: أبو محمد القاسم الحريري ، شرح ملحة الإعراب ، تحق بركات يوسف هبود ، المكتبة العصرية ، بيروت ، دط ، 2003 ، ص 174 – 175 .

[25] ابن عقيل ، شرح ابن عقيل، ج1 ص205 .

[26] ينظر: المصدر نفسه ج2 ص63-64 .

[27] ينظر: ابن عقيل ، شرح ابن عقيل، ج2 ص 198-199.

[28] ينظر: المصدر نفسه ، ص 198-199.

[29] المصدر نفسه ج2 ص248.

[30] أبو البركات الأنباري ، الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين ، تحق محمد محي الدين عبد الحميد ، دار الطلائع ، ج2 ، دط ، 2005 ، ص324.

[31] ينظر: أبو البقاء العكبري ، مسائل خلافية في النحو ، تحق وجمع عبد الفتاح سليم ، مكتبة الآداب، د ط، 2004 ، ص108.

[32] فاضل مصطفى الساقي ، أقسام الكلام العربي ، ص 189 .

[33] ينظر: تمام حسان ، الخلاصة النحوية ، عالم الكتب ، ط1 ، 2000 ، ص 39 .

[34] ابن عقيل ، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق إميل يعقوب ، دار الكتب العلمية ، لبنان ، ط2 ، 2005 ، ج2 ، ص 10 .

[35] تمام حسان ، اللغة العربية معناها ومبناها ، ص 212 .

[36] المصدر نفسه ، ص 213 .

[37] ابن عقيل ، شرح ابن عقيل، ج1 ص 222.

[38] ينظر عبد الله أحمد جاد الكريم ، التوهم عند النحاة ، مكتبة الآداب، ط1، 1422-2001 ص191.

[39] مصطفى حميده ، نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية ، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان ، ط1، 1997 ، ص 158 .

[40] ينظر: ابن عقيل ، شرح ابن عقيل، ج4 ص 43 .

[41] ينظر: ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، المكتبة العصرية، لبنان ، ج1 ، دط ، 2006ص17-18 .

[42] فاضل مصطفى الساقي ، أقسام الكلام العربي ، ص 196 .

[43] ينظر: القرائن النحوية واطراح العامل والإعرابين التقديري والمحلي ، ص 49 .

[44] ابن عقيل ، شرح ابن عقيل ،ج 1 ، ص 267-268.

[45] المصدر نفسه ،ج3 ، ص 69 .

[46] الكشاف ، ج 2 ، ص 66.

[47] ينظر: عوض القوزي ، المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، ط1 ، 1981 ، ص 174 .

[48] ينظر: كوليزار كاكل عزيز، القرينة في اللغة العربية ، دار دجلة ، الأردن ، ط1، 2009 ص 122 .

[49] ابن عقيل ، شرح ابن عقيل، ج1 ، ص 212.

[50] مغني اللبيب ، ج 1، ص 21.

[51] تمام حسان ، مناهج البحث في اللغة ، دار الثقافة ، المغرب ، دط ، 1986 ، ص 198 .

[52] ينظر: سامي عوض نعامة ، دور التنغيم في تحديد معنى الجملة ، مجلة جامعة تشرين ، مج 28 ، ع1، 2006 ، ص 97 .

[53] ينظر: شوكت عبد الرحمان درويش ، الرخصة النحوية ، المكتبة الوطنية ، الأردن ، دط ، 2004 ، ص 281 .

[54] سورة المائدة ، الآية 116 .

[55] ينظر: تمام حسان ، اللغة العربية معناها ومبناها ، ص 240 .

المعجم التّاريخيّ للّغة العربيّة بين التّأسيس النّظريّ والتّطبيق العمليّ.

د. وهيبة وهيب.

المركز الجامعيّ مغنيّة. الجزائر

ملخّص:

تفنّن الإنسان على مرّ العصور في تأليف المعجمات وفي تصنيف المفردات وتركيبها، تدعوه إلى ذلك الحاجة وتطوّر الحياة، وكذا تطوّرات اللّغة؛ بما تخضع له من تغيّرات أو مؤثرات لاسيّما في هذا العصر؛ حيث التّفجّر العلمي والتّقني والحضاري، وشيوع الاتّجاه التّأثيلي، ونتيجة لهذه العوامل فقد سارعت الأمم المتطوّرة إلى إنجاز معجمٍ تاريخيٍ يحفظ ألفاظها ويسجّل حياتها، ويكون انعكاسا للتّحوّلات العلميّة والفكريّة التي شهدتها.

وعلى الرّغم من مكانة اللّغة العربيّة بين اللّغات وثرائها اللّغوي، فإنّها تفتقر - إلى اليوم - إلى معجم تاريخي يضمّ ألفاظها وأساليبها وتطوّر مبانيها ومعانيها عبر مختلف العصور.

وهو ما دفعنا كمتطلّعين إلى هذا المسعى الحميد أن نحرّر بحثا، نسير فيه وفق خطّة موزّعة على تمهيد وثلاثة مطالب، نقف في أوّلها على دوافع تأليف المعجم التّاريخيّ، وفي ثانيها على تصوّر بناء هذا المعجم، وفي ثالثها على أهمّ المحاولات والمبادرات التي شهدتها السّاحة العربيّة لإنجاز هذا المشروع.

الكلمات المفتاحية:

المعجم التّاريخي - اللّغة العربية - الألفاظ - التّطور.

Summary:

Throughout the ages, human worked in writting lexicons, classifying and structuring of vocabulary, pushed to this work by the need and the evolution of life, as well as the development of the language; including subject to changes or effects, especially in this era; period of scientific, technical and cultural development, and the spreading of the historical movement, and as a result of these factors developed nations had rushed to the completion of a historical lexicon in order to save her terms and recorded her life, and be a reflection of the scientific and intellectual progress they had ever seen.

Despite of the Arabic language status between the other languages, it (Arabic) still lacks to a historical lexicon which includes its terms, styles and structures and meanings across different eras.

This push us as searchers in this endeavor to realize a project ,in which we are moving according to a plan devided into an introduction and smooth demands.

At first we discuss the reasons of writing this historical lexicon, and in the second we try to visualize the structure of this lexicon, and in third we stand at the most important attempts and initiatives witnessed by the Arab arena to accomplish this project.

Keywords:
Historical lexicon – Arabic – terms – Development

تمهيد:

إنّ اللّغة العربيّة ليست بدعاً بين اللّغات العريقة في حاجتها إلى معجمٍ تاريخيّ، بل هي أجدرها، لكونها من أطول اللّغات عمراً وأوسعها ساحةً وأغناها تراثاً، فيكون هذا المعجم ديواناً شاملاً بجمع مفرداتها ومعانيها وأساليب استعمالها، وخزانةً لأفكار أهلها ومشاعرهم، ولما أنجزوه من تقدّمٍ حضاريّ، ويكون إلى جانب ذلك ديواناً للأحداث الكبرى من فتوحٍ وحروبٍ وهجراتٍ، ولعلاقات المسلمين بالشّعوب الأخرى، ولتأثيرهم فيها وتأثّرهم بها، فهو الوجه الآخر للحياة الإنسانيّة بكلّ تجلّياتها المادّية والرّوحيّة.[1]

وعلى الرّغم من أنّ صناعة المعجم العربي، هي أقدم الصّناعات المعجميّة في اللّغات الحيّة وأغزرها وأغناها - إذا علمنا أنّ أوّل معجمٍ عربيٍّ متكاملٍ وهو معجم العين للخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175 ه) صُنّف في القرن الثّامن الميلادي- فإنّ اللّغة العربيّة لا تتوفّر على معجمٍ تاريخيٍّ حتّى الآن.

ولقد ظهرت المعاجم التّاريخيّة في أوروبّا، نتيجةً لازدهار اللّسانيات الحديثة في النّصف الثّاني من القرن الميلادي، فمن أبرز فروع اللّسانيات في ذلك القرن، علم اللّغة التّاريخي، حيث يمثّل المعجم التّاريخي الجانب التّطبيقي لهذا العلم، الّذي ظهر نتيجة إيمان اللّغويين بأنّ اللّغة كالكائنات الحيّة التي تولد، وتنمو، ورأوا انطلاقاً من هذه الرّؤية الطّبيعيّة التّطوّريّة، ضرورة وضع معجمٍ تاريخيٍّ، يساير كلّ لفظٍ من لدن مولده، فيبحث في أصل الكلمة، وتتبّع حياتها واستعمالها عبر العصور، وما يطرأ عليها من تغييرٍ اعتماداً على النّصوص التي وردت بها.[2]

وظهر أقدم معجمٍ من هذا النوع في اللّغة الانجليزية على يد "شارلز رشاردسون " بين عامي (1836 - 1837م)، ويعدّ معجم أكسفورد التّاريخي للّغة الإنجليزية أشملها وأفضلها؛ فقد استغرق تأليفه سبعين عاماً، قبل أن يتمّ عام 1928م، وهو يسجّل الكلمات كلّها من القرن السّابع عشر حتى القرن العشرين.[3]

أمّا على الصّعيد العربي، فقد تأثّر بعض اللّغويين بهذه النّظريّة الطّبيعيّة في التّطوّر، فطبّقوها في أبحاثهم اللّغويّة، مثل جرجي زيدان في كتابه "اللّغة العربيّة كائنٌ حيٌّ"، كما برز هذا التّأثّر

عند الشّيخ أحمد رضا في مقدّمة معجمه "متن اللّغة" وفي كتابه "مولد اللّغة"،[4] هذا على الصّعيد اللّغوي، أمّا على الصّعيد المعجمي فلا يوجد معجمٌ شاملٌ كاملٌ للّغة العربيّة حتى الآن.

أوّلاً: دوافع وأهداف تأليف معجمٍ تاريخيٍّ للّغة العربيّة:

يمكن تصنيف دوافع تأليف معجمٍ تاريخيٍّ للّغة العربيّة في النّقاط التّالية:

◆ وقوف المعاجم العربيّة عند فترةٍ زمنيّةٍ لم تتجاوزها، وهي القرن الثاني بالنّسبة لعرب الحواضر، والرّابع بالنّسبة لعرب البوادي، ممّا أصاب اللّغة بالجمود وعاقها عن التّطوّر، إذ اقتصر جهد العلماء، بعد ذلك على تبويب هذه المادّة وعرضها بطرقٍ مختلفةٍ، وبذلك أغفلوا ناحيةً مهمّةً من نواحي الدّراسات اللّغويّة، هي ناحية التّطوّر اللّغوي.[5]

◆ إهمال المولّد وعدم اعتباره من اللّغة حتى ضاع علينا كثيرٌ من الألفاظ والمعاني التي ابتكرها العبّاسيّون للمظاهر والحضارة الجديدة، وإن تلافت كتب لحن العامّة والخاصّة بعض نواحي هذا النّقص، ولكنّها تركت أكثره لأنّها لم تكن معاجم تريد الاستقصاء.[6]

ومن هنا أصبحت الحاجّة ماسّة إلى شيئين ضروريّين:

1- البحث عن هذه الألفاظ والاستعمالات التي ظلّت خارج المعاجم الفصيحة المتوارثة واستخراجها من مظانّها باعتبارها جزءاً مهمّاً من تاريخ اللّغة العربيّة لا بدّ من معرفته ودراسته.

2- محاولة ربط المداخل المعجميّة بتواريخ ظهورها واستعمالها.

والمعجم التّاريخي بهذا الوصف، بمثابة سجلٍّ شاملٍ لمفردات اللّغة العربيّة أصيلها ودخيلها ومولّدها، منذ بداية عصورها الموثّقة حتى الآن.

فهدف هذا المعجم يتمثّل في الوصف الدّقيق لمعنى الكلمة، وأصلها، وتاريخها، وتحقيق ما يلي:

1- يبيّن كلّ كلمةٍ: متى صارت عربيّةً وبأيّة مدلولٍ، والتّطوّر الّذي لحقها في المبنى والمعنى، وأيّ استعمالاتها هُجر على مرّ الزّمن، أو الاستعمالات الجديدة وكيفيّتها وضبط زمنها.

2- تصوير هذه الحقائق بمجموعاتٍ من الشّواهد، يمتدّ زمنها منذ استخدامها الأوّل الّذي ظهرت فيه الكلمة إلى آخر ما وصلت إليه.

3- معالجة أصل كلّ كلمةٍ على أساس الحقيقة التّاريخيّة وحدها، ووفقاً لمناهج علم اللّغة الحديث ونتائجه.[7]

ثانياً: منهجيّة بناء المعجم التّاريخي للّغة العربيّة:

يمكن تلخيص خطوات تصنيف المعجم التّاريخي، بعد الاطّلاع على عددٍ من الدّراسات المتعلّقة بتأليف المعاجم التّاريخيّة في اللّغات العالميّة كالتّالي:

1. تحديد عصور تطوّر اللّغة: وهذا التّحديد لا يكون بصورةٍ اعتباطيّةٍ، وإنّما يراعي الحدود التّاريخيّة عند التّحوّلات الثّقافيّة واللّغويّة الكبرى التي تؤثّر في ألفاظ اللّغة شكلاً ومضموناً؛ إذ

يتوقّف تسجيل التّغيّر الحاصل في مباني ألفاظ العربيّة ومعانيها، على تقسيم الزّمن الّذي عاشت فيه اللّغة - من بدايتها إلى نهايتها في العصر الحديث - إلى مراحل زمنيّةٍ محدّدةٍ، وقد تعدّدت رؤى مؤرّخي اللّغة العربيّة في تحديد مراحل حياتها أو عصورها، ومنهم من يحدّده على النّحو التّالي:

- العصر الجاهلي: عصر استواء اللّغة العربيّة الفصحى المشتركة بين قبائل شبه الجزيرة العربيّة، فيما يُعرف بلغة الشّعر الجاهلي، الّذي يرجع أقدمه إلى ما قبل الإسلام بنحو قرنين.

- العصر الإسلامي: منذ ظهور الإسلام إلى سقوط دولة بني أميّة سنة 750م / 132هـ.

- العصر العبّاسي: منذ بداية بني العبّاس حتى انهيارها وسقوط بغداد سنة 1258م.

- عصر الدّول والإمارات: من نهاية العصر العبّاسي حتى نهاية الدّولة العثمانيّة مع ظهور الاستعمار الأوروبي للعالم العربي في القرن 19م.

- عصر النّهضة الحديثة: من ولاية محمّد علي بمصر 1220هـ حتى اليوم.[8]

2. إعداد قائمةٍ بالمصادر والمراجع من المخطوطات والمطبوعات الموثّقة وتشمل هذه القائمة على عنوان المصدر، واسم مؤلّفه، وتاريخ العصر الّذي ينتمي إليه. وتتمثّل مصادر المعجم التّاريخي-عموماً - فيما يلي:

– النّصوص التي وصلتنا عبر حضارات العرب القديمة، وهي تمثّل الجوانب الحضاريّة بمختلف ألوانها الثّقافية والاجتماعية والدّينيّة.

– نصوص الشّعر الجاهلي والإسلامي والأموي والعبّاسي وصولاً إلى العصر الحديث.

– نصّ القرآن الكريم الّذي يمثّل العربيّة الفصحى.

– نصوص الحديث النّبويّ الموثّقة بالإسناد الصّحيح.

– نصوص لهجات القبائل العربيّة الضّاربة في القدم التي احتفظت بخصائص اللّغة العربيّة القديمة.

– المصنّفات في ميادين التّفسير وعلوم الحديث، والبلاغة والنّحو والصّرف والفلسفة، والاقتصاد والجغرافيا والفلك وبقيّة العلوم والمعارف التي أنتجتها العقليّة العربيّة على امتداد فترةٍ زمنيّةٍ بعيدةٍ، إضافة إلى ما وضعه علماء العرب في ميدان الصّناعة المعجميّة.[9]

3. إنشاء مدوّنةٍ لغويّةٍ محوسبةٍ: ويتمّ اختيار هذه المدوّنة من قائمة المصادر الموثّقة، على أن تكون متوازنة من حيث انتماؤها الموضوعي، والتّاريخي، والجغرافي، والاجتماعي فيجب أن تنتمي إلى جميع عصور اللّغة، وإلى جميع البلدان النّاطقين بها، وتغطّي جميع فروع المعرفة من أدبٍ وعلومٍ وفنونٍ.

4. استخلاص جذور الكلمات ومشتقّاتها والتّعبيرات التي تدخل فيها من المدوّنة اللّغويّة، فجميع ألفاظ مداخل المعجم الرّئيسة والفرعيّة يتمّ اقتباسها من المدوّنة اللّغويّة.

5. تكوين قاعدة شواهد موثّقة على مداخل المعجم: فيتمّ اختيار هذه الشّواهد من المدوّنة بحيث توضّح تطوّر معاني ألفاظ المداخل واستعمالاتها عبر عصور اللّغة.

6. تحرير مداخل المعجم: وذلك بإعطاء الشّروح اللّازمة المتعلّقة بتطوّر شكل الألفاظ ومعانيها، واستعمالاتها انطلاقاً من الشّواهد عليها.[10]

ثالثاً: أهمّ المحاولات لإنشاء معجمٍ تاريخيٍّ للّغة العربيّة:

لقد كان الوعي بحاجة العربيّة إلى معجمٍ تاريخيٍّ مبكّراً عند إنشاء مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة(1934)، فمرسوم إنشائه نصّ على أنّ من أغراض المجمع:"...أن يقوم بوضع معجمٍ تاريخيٍّ للّغة العربيّة، وأن ينشر أبحاثاً دقيقةً في تاريخ بعض الكلمات وتغيّر مدلولاتها"، وفي دور الانعقاد الأوّل ألّفت لجنة لتنفيذ الفقرة الخاصّة بالمعجم التّارخيّ، وكان من أعضاء المجمع آنذاك المستشرق الألمانيّ "أوجست فيشر" الذي شرح لأعضاء المجمع كيف وضعت الأمم الأوروبيّة معاجمها التّارخيّة، وقدّم بحثاً حول طريقة العمل فيه، وفي دور الانعقاد الثّاني قدّم إلى المجمع نموذجاً لمعجمه هو الثّلث الأوّل من مادّة(أخذ) مشفوعاً بمراجعه ورموزه، فنوقش هذا النّموذج ووافق عليه الأعضاء، وقرّر رئيس المجمع تأليف لجنة للعمل مع فيشر في مراجعة معجمه، وقبل أن يسافر إلى ألمانيا عام 1939م كان قد أعدّ مقدّمته والجزء الأوّل منه، وبعد اندلاع الحرب العالميّة لم يعد "فيشر" إلى مصر وتعذّر مواصلة العمل في المعجم، وفي سنة 1949م توفّي "فيشر" فقرّر المجمع طبع ونشر ما أعدّه "فيشر" من المعجم.[11]

ويمكن تلخيص المنهج الّذي رسمه فيشر لمعجمه على النّحو التّالي:

– الرّجوع إلى الواقع اللّغويّ المسجّل، والمحدّد بعصورٍ معيّنةٍ مع البدء بالكتابة المنقوشة المعروفة بنقوش النّمارة من القرن الرّابع الميلادي إلى نهاية القرن الثّالث الهجري، وهو القرن الّذي اعتبره المجمع اللّغوي منتهى ما وصلت إليه اللّغة العربيّة الفصحى من كمالٍ،[12] فيكون بذلك النّطاق الزّمني للمعجم التّاريخي حسبه هو ستّة قرون تقريباً من نقش النّمارة في ق 4م إلى ق 3هـ/ق 9م.

– ضرورة معالجة الكلمات من النّواحي السّبع التّالية: التّاريخيّة والاشتقاقيّة والتّصريفيّة، والتّعبيريّة، والنّحويّة، والبيانيّة، والأسلوبيّة.[13]

– تحديد المحيط اللّغوي الّذي تستعمل فيه الكلمة أو التّركيب، كلغة القرآن والحديث النّبوي، وأسلوب الشّعر والنّثر، والتّاريخ والفنون وغيرها، وفي هذا يقول فيشر: "يتناول الكلمات الموجودة في القرآن والحديث والشّعر والأمثال والمؤلّفات التّاريخيّة والجغرافيّة وكتب الأدب والكتابات المنقوشة والمخطوطات على أوراق البردى وعلى النّقود... وقد استثنيتُ من ذلك في الغالب الكتب الفنّيّة، إلاّ أني توسّعت في أخذ المصطلحات منها".[14]

– مراعاة ترتيب المعاني المتعدّدة للكلمة بتقديم المعنى العامّ على الخاصّ والحسّي على العقلي والحقيقي على المجازي ونحو ذلك.[15]

– ترتيب الكلمات كان حسب التّرتيب المألوف بحروف الهجاء العربيّة على اعتبار الحرف الأوّل والثّاني والثّالث أساساً، ويبدأ المادّة بذكر الفعل المجرّد ثم المزيد، وذكر الأسماء كلّها بعد الأفعال سواء كانت مشتقّةً أم جامدةً.[16]

– وحاول تنظيم ترتيب الصّيغ والمفردات تحت المادّة الواحدة، وأبان العلاقة بين المادّة العربيّة ونظيرتها من اللّغات السّامية الأخرى.[17]

– محاولة إتباع الشّرح باللّغة العربيّة بالتّرجمة المختصرة الإنجليزية أو الفرنسيّة زيادةً في الإيضاح.[18]

ونشير هنا إلى المصاعب التي حالت دون أن يستكمل المجمع اللّغويّ بالقاهرة مشروع المعجم التّاريخي الذي بدأه فيشر، والتي تمثّلت في طول المدّة التي عاشتها العربيّة واتّساع رقعة الأرض التي عاشت فيها، وأنّ المصادر التي ينبغي الرّجوع إليها لاستقراء مادّتها تكاد لا تنحصر.[19]

ومن المحاولات الجادّة في إنشاء معجمٍ تاريخيٍّ للّغة العربيّة ما قامت به الجمعيّة المعجميّة التّونسيّة، إذ انبثقت فكرة تأسيس هذه الجمعيّة من اهتمام المغاربة بالمجال المعجمي، باعتبار القاموس حاملًا لرصيدٍ معرفيٍّ متلاحقٍ، وهذا منذ مشاركتهم في إنجاز الرّصيد الوظيفي ثم الرّصيد اللّغوي العربي، وتأسّست هذه الجمعيّة بتونس سنة 1983م، وكان هدفها وضع أرصدةٍ وبنك معطيات للّغة العربيّة لتكون على غرار اللّغات الحيّة الأخرى.[20]

ويعتبر المعجم التّاريخي للّغة العربيّة من أهمّ القضايا المحوريّة التي أرّقت أعضاء هذه الجمعيّة، ومن المنجزات التي تُحسب للجمعيّة في هذا المجال الاجتهاد في تحديد مفهوم المعجم التّاريخي وتأسيس نظريّته وإنشاء مدوّنته، فقد خصّته بندوةٍ علميّةٍ دوليّةٍ سنة 1989م موضوعها: المعجم العربي التّاريخي، قضاياه ووسائل إنجازه، ثم بندوتها العلميّة الأولى للقاموسيّة سنة 2003م وموضوعها: قضايا المعجم العربي التّاريخي.

ولقد استطاع هذا المشروع وضع المدوّنة المعجميّة المؤرّخة للعصر الجاهلي بالشّعراء وبالنّصوص الشّعريّة خاصّةً، وهي نصوصٌ منتميةٌ إلى أربعة قرونٍ من حوالي 200 م إلى 609 م انطلاقاً من أقدم ما عثر عليه فريق البحث من نصوصٍ موثّقةٍ.[21]

وكانت هذه المدوّنة نتيجة استقراءٍ معجميٍّ مرّ بمرحلتين:

1. مرحلةٌ أُستقرِئت فيها نصوصٌ شعريّةٌ لتسعين شاعراً جاهليّاً، قد كوّن الرّصيد المعجمي لكلّ منهم مدوّنةً خاصّةً به، وقد اجتمع من هذه المدوّنات رصيدٌ عامٌّ من الوحدات المعجميّة 58023 طبعت على 58023 جذاذة معجميّة.

2. مرحلةٌ ثانيةٌ عولجت فيها المدوّنة العامّة المتتابعة فحذفت منها الاستعمالات المكرّرة واحتُفظ بالوحدات المعجميّة في أقدم استعمالها، ثمّ بالمعاني الثّواني المولّدة المسندة إلى الوحدات المعجميّة بعد ظهورها الأوّل.[22]

خاتمة:

بدأ التّفكير في المعجم التّاريخي للّغة العربيّة منذ فترةٍ طويلةٍ، لما له من أهميّةٍ بالغةٍ، فهو بمثابة سجلٍّ للثّقافة والتّاريخ والحضارة والمعارف العربيّة والإسلاميّة، وذخيرة واسعة لمفردات اللّغة العربيّة منذ نشأتها الأولى إلى يومنا هذا. وعملٌ ضخمٌ مثل هذا يستوجب الاستعانة بمئات العلماء في كلّ المجالات من لغويّين وتقنيّين وباحثين ومحرّرين.كما يتطلّب الاستفادة من الصّناعة المعجميّة الحديثة، والاقتداء بالتّجارب ذات الخبرة، لاسيّما الأجنبيّة منها مثل معجم أكسفورد التّاريخيّ.

الهوامش:

[1] ينظر: المعجم التّاريخي للّغة العربيّة وثائق ونماذج، محمّد حسن عبد العزيز، دار السّلام للطّباعة والنّشر والتّوزيع والتّرجمة، ط1، 2008م، ص40.

[2] ينظر: التّطوّرات المعجميّة والمعجمات اللّغويّة العامّة العربيّة الحديثة، صافية زفنكي،منشورات وزارة الثّقافة، دمشق، دط، 2007م، ص78.

[3] ينظر: المصدر نفسه، ص 78.

[4] ينظر: التّطوّرات المعجميّة، صافية زفنكي، ص 79.

[5] ينظر: مختارات لسانيّة، زين كامل الخويسكى، دار المعرفة الجامعيّة، الأزاريطة، دط، 2007م، ص 116

[6] ينظر: المعجم العربي نشأته وتطوّره، حسين نصّار، دار مصر للطّباعة، ط1، 1988م، ج604/2

[7] ينظر: المعجمات العربيّة ، دراسة منهجيّة، محمّد علي عبد الكريم الرّديني، دار الهدى، الجزائر، ط2، 2006م، وينظر: المعجم العربي نشأته وتطوّره ،2/ 615.

[8] المعجم التّاريخي، محمّد حسن عبد العزيز، ص 175.

[9] ينظر: علم اللّسانيّات الحديث، عبد القادر عبد الجليل، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2002م، ص 591 – 592.

[10] ينظر: علم المصطلح، أسسه النّظريّة وتطبيقاته العلميّة، علي القاسمي، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 2008، ص 711-712-713.

[11] ينظر: المعجم التّاريخي، محمّد حسن عبد العزيز، ص: 52.

[12] ينظر: المعجم العربي، نشأته وتطوّره، حسين نصّار، 587/2.

[13] ينظر: جدل اللّفظ والمعنى، مهدي أسعد عرّار، ص 184.

[14] المعجم العربي، حسين نصّار، 588/2.

[15] ينظر: مختارات لسانيّة، زين كامل الخويسكى، ص 131.

[16] ينظر: المعجم العربي، حسين نصّار، 589/2.

[17] ينظر: في علم اللّغة العام، شرف الدّين الرّاجحي، دار المعرفة الجامعيّة، دط، 2008م، ص 131.

[18] ينظر: مختارات لسانيّة، زين كامل الخويسكى، ص132.

[19] ينظر: المعجم التّاريخي للّغة العربيّة وثائق ونماذج، محمّد حسن عبد العزيز، ص236.

[20] ينظر: مقالات لغويّة، صالح بلعيد، دار هومة، الجزائر، دط، 2004م، ص111.

[21] ينظر: المعجم التاريخي للّغة العربيّة، محمّد حسن عبد العزيز، ص236 – 237.

[22] ينظر:المعجم التّاريخي للّغة العربيّة، محمّد حسن عبد العزيز،ص237.

تعليم اللغة العربية باستعمال الوسائل البصرية
كتاب القراءة للسنة الثالثة ابتدائي أنموذجا

د: سعاد شابي
جامعة أدرار- الجزائر

الملخص:

لتعليم اللغة العربية ينبغي معرفة بنيتها وطبيعتها، لأن تعليم اللغات يخضع لعدة اعتبارات يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار منها الشكل المتجسد في الجانب النطقي والجانب الكتابي.

وكان من إسهامات التقدم التكنولوجي تطوير الطرائق التعليمية التي تعتمد على وسائل متطورة كالوسائل البصرية مثل الكتب، الصور، المجلات...

-إذن فكيف يتم تعليم اللغة العربية عن طريق هذه الوسيلة؟

Summary:

In order to teach Arabic, it is necessary to know its structure and nature, because the teaching of languages is subject to several considerations that must be taken into consideration, such as the form embodied in the logical aspect and the written aspect

The contribution of technological progress has been the development of educational methods that rely on sophisticated means such as visual aids such as books, pictures, magazines ...

So how is the Arabic language taught by this means?

تبحث اللسانيات التطبيقية في تقنيات تعلم اللغات وتعليمها للناطقين وغير الناطقين بها، والهدف من هذا العلم هو إيجاد أفضل التقنيات اللسانية قصد تطوير العملية التعليمية للغات.

اختار الله تعالى اللسان العربي لحمل الرسالة المحمدية "وهذا لسان عربي مبين"[1]، ولعل شيوع اللحن كان سببا مباشرا لنشأة العلوم العربية لصيانة هذا اللسان العربي المبين من اللحن، فوضعت الأسس والقواعد بمساهمة ثلة من العلماء الأفذاذ (الخليل، سيبويه، ابن جني،...)، ومن ثم بدأ الاهتمام باللغة العربية من جميع مستوياتها تنظيرا، أما ونحن في هذا العصر فقد ظهرت الدراسات التطبيقية للغة العربية وتجاوز الدارسون تلك الدراسات النظرية التي اتخذوها مادة أولية وقاعدة معطيات لدراساتهم التطبيقية.

أما الوسائل التعليمية فتتنوع ما بين سمعية وبصرية وسمعية بصرية، وهذه تصنف حسب الحواس التي تتأثر بها مباشرة: أما السمعية وتشمل الوسائل التعليمية المعتمدة على حاسة السمع: كالمذياع والمسجلات ومختبرات اللغة...

وأما البصرية فتحوي الوسائل التعليمية المعتمدة على البصر: كالكتب، والمجلات، والأفلام الصامتة....

وأما الوسائل السمعية البصرية فتضم كل الوسائل المساهمة في التعليم والتي تعتمد على حاستي السمع والبصر في وقت واحد كالتلفزة، والسينما، والأفلام الناطقة....

وعلى حد قول محمود فهمي حجازي:"... يفيد علم اللغة التطبيقي من النظرية العامة لعلم اللغة ومناهج التحليل اللغوي من أجل تحديد المحتوى وتحليل الأخطاء وبناء الاختبارات وإعداد الكتب والمعاجم ويفيد علم اللغة التطبيقي من علم النفس من حيث الأسس العامة لتعليم اللغات"[2]، ذلك لأن التعليمية فرع من علم اللغة التطبيقي الذي يستمد أسسه أيضا من علم النفس السلوكي، وبالتالي لابد من مراعاة الجوانب النفسية للمتعلمين واختيار الوسائل التي تريحهم وتحبب لهم التعلم حتى تكون العملية ناجحة.

وطبعا هذه الوسائل تعتمد على العملية التواصلية، فالتواصل هو:".... الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، إنه يتضمن رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان، ويتضمن أيضا الإشارات وتعابير الوجه وهيئات الجسم والحركات ونبرة الصوت والكلمات والكتابات المطبوعات والقطارات والتلغراف والتلفون وكل ما يشمله آخر ما تم من الاكتشافات في المكان والزمان"[3]

ولكي تنجح العملية التعليمية يجب توفر ثلاث عناصر أساسية، إذا نقص أحدها لا تحدث عملية التعلم وتكمن في المعلم والمتعلم والطريقة.

أ_ المتعلم: يكون المتعلم مهيأ للتعلم وهذا يحدث بالانتباه والاستيعاب، وهذا يرجع لامتلاكه واكتسابه القدرات والعادات والاهتمامات التي تساعده في ذلك، فيكون دور المعلم هو الحرص على التدعيم المتواصل لهذه الاهتمامات الموجودة عند المتعلم، ويقوم بتعزيزها والهدف من ذلك جعل المتعلم يتقدم ويرتقي وهذا الارتقاء يدفعه الى الاستعداد

للعملية التعليمية[4].

ب_ المعلم: يكون هو أيضا مهيأ لكي يقوم بمهمة التعليم، وهذا عن طريق التكوين العلمي والبيداغوجي، والحصيلة المعرفية أولا وثانيا التحسين المتواصل، وهو الذي يكون محصورا في التكوين اللساني والنفسي والتربوي بطريقة تدفع المعلم أن يقوم بتحديد معلوماته المعرفية ويطورها لكي يقوم بعمله على أكمل وجه[5].

ج_ الطريقة: هي الأداة التواصلية والتبليغية في العملية التعليمية، فهي إجراء عملي يساعد على تحقيق الأهداف والمرامي البيداغوجية للعملية التعليمية بشرط أن تكون هذه الوسيلة تقبل التطور كي تكون ناجعة، وتساهم في نجاح العملية التعليمية، فلو ارتكزنا على طريقة واحدة في

التعليم سنجد أنفسنا محاصرين في مفاهيم وإجراءات تقليدية، أي يفوتنا التطور الذي يطرأ على مجال اللسانيات التطبيقية والنظرية، ويصبح المعلم غير قادر على الاستيعاب.

اختيار المادة التعليمية:

نجد أن بعض التجارب التي أقيمت في مجال تعليمية اللغة قد أثبتت أن الدراسات اللسانية الإحصائية تستطيع أن تساعد معلم اللغة في انتقاء العناصر اللغوية التي يريد تدريسها وتعليمها، ويتعلق انتقاء القواعد اللسانية بالغاية من تعليم اللغات وبمستوى المتعلم وبالوقت المخصص لها، أي المدة الزمنية إضافة إلى المادة المدروسة في حد ذاتها[6].

فتعليم لغة ما تسعى إلى جعل المتعلم يكتسب قدرات ومهارات ضرورية تكون لها البنى الأساسية، لذلك يجب مراعاة المرامي البيداغوجية للعملية التعليمية، ومستوى المتعلم واهتماماته ومعرفته الذاتية والوقت المخصص للمادة المراد تعليمها، فمعلم اللغة لا يدرس كل شيء دفعة واحدة وإنما يقوم بوضع العناصر اللغوية التي يريد تعليمها حسب المستويات، فلكل مستوى مادته اللغوية التي تدرس فيه بالطريقة الآتية:

- ليست كل ألفاظ اللغة وتراكيبها تلائم المتعلم في مرحلة معينة من مراحل نموه اللغوي.

- قد تكفي الألفاظ التي لها علاقة بالمفاهيم العامة التي يحتاجها في تحقيق عملية التواصل، إذ ليس بالضرورة أن يكون المعلم محتاجا إلى كل مكونات اللغة قصد التعبير عما يجول في خاطره من أغراض واهتمامات تواصلية داخل المجتمع.

- قد يصعب على متعلم اللغة أن يستوعب حدا أكبر من الألفاظ والتراكيب في مرحلة ما من مراحل تعلمه، لذلك يجب أن تكون المعرفة التي هو بصدد تلقيها محدودة جدا، شرط أن تراعي الطاقة الاستيعابية للمتعلم كي يتجنب الإرهاق الإدراكي، وهذا ما يدفعه إلى الهروب والنفور من مواصلة تعلمه، وقد يصبح كارها للمادة اللغوية التي يدرسها، فلا هو يستفيد منها ولا المعلم يستطيع أداء مهمته على أكمل وجه.

إن مسألة التدرج في تعليم المادة اللغوية أمر طبيعي يساير طبيعة اكتساب اللغة نفسها، وعلى هذا الأساس يجب أخذ هذا العنصر بعين الاعتبار، ويكون ذلك عند تسطير البرنامج التعليمي، شرط أن تراعى فيه ثلاثة شروط رئيسية وأساسية وهي:

أ_ السهولة: الانتقال من السهل إلى الأقل سهولة عامل ضروري في العملية التعليمية، فعنصر السهولة لا ينحصر في مجال تعلم اللغات فقط، بل هو أساسي في كل المواد القابلة للتعليم والتعلم، مثلا:(الرياضيات، الجغرافيا....)[7]

فهذا العنصر مفيد جدا لنجاح عملية التعليم، فتعلم شكل الأصوات مثلا ثم تعلم نطقها ثم طريقة كتابتها في كلمات صحيحة، هذا التدرج يجعل المتعلم قادرا على الاستعداد للتعلم واكتساب أشياء جديدة في مجال التعليم.

ب_ الانتقال من العام إلى الخاص: هو شرط أساسي في عملية التعليم، تجعل المتعلم يكتسب مهارات وقدرات لغوية معينة، لذلك يجب على المتعلم أن يقوم بتدريس الألفاظ التي تتعلق بالأشياء المحسوسة والملموسة قبل أن يدرس الألفاظ المتعلقة بالأشياء المجردة مثلا...[8]

ج_ تواتر المفردات: تمثل الألفاظ القائمة المعجمية للغة معينة، ويكون الاختلاف بينها من حيث تواترها، بحيث نجد ألفاظا يكون تواترها من حيث الأداء الفعلي للكلام بنسبة عالية من غيرها من الألفاظ، وهذه الحالة يطلق عليها اسم الألفاظ الأساسية، ولهذا فإن التدرج في تعليم لغة معينة يتطلب أن يهتم بمبدأ التواتر عند وضع المقرر التعليمي للغة[9]

عرض المادة اللغوية:

لذا لا بد من اختيار طريقة استراتيجية قصد عرض اللغة المختارة المراد تعليمها.

لكي تنجح منهجية عرض المادة التعليمية لأي لغة ينبغي تحديد نظام اللغة التي يراد تعليمها مع مراعاة الشروط السابقة طبعا (السهولة، الانتقال، التدرج.....).

يعتبر عرض المادة اللغوية قاعدة أساسية في التعليم ونجاحها مقترن بما يلي:

_ أن يكتسب النظام الفنولوجي للغة مع إدراك العلاقة الدالة، والتي يكون النظام اللساني وكذلك أن تدرك العلاقة بين الكلمة، وما تشير إليه في الواقع المحسوس، ومعرفة العلاقة بين البيئة المورفولوجية التي تخص اللغة، وأن تدرك العلاقة بين آلية التركيب والتأليف مع إتقان القراءة والإلقاء، أضف إلى ذلك امتلاك آلية الحوار والخطاب الشفوي والمكتوب، إلا أنه يصعب على المتعلم اكتساب هذه الخبرات بسهولة.

_ التمرين اللغوي: يعد التمرين اللغوي في عملية تعليم اللغات قاعدة بيداغوجية، لأنه يسمح للمتعلم أن يمتلك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي.

والتمرين اللغوي هدفه تفادي الأخطاء اللغوية التي قد يحدثها المتعلم، والتي تترجم عدم قدرته على امتلاك نظام القواعد اللغوية، ومثال ذلك على الأخطاء المنتشرة السائدة بكثرة، نجد الأخطاء التي تتجلى في العلاقات الوظيفية، وهذا يكون بين العناصر اللغوية التي تكون بنية النظام اللساني وكذا المميزات الوظيفية الدالة عليها، بحيث تكون مجسدة في حركات الإعراب حيث لا يتمكن المتعلم من وضع العلامات الإعرابية المناسبة في أواخر الكلمات.

_ الوسائل التعليمية: فلنجاح عملية التعليم لابد من وسائل تساعدها على الوصول إلى مبتغاها، والتكنولوجيا الحديثة ساعدت على تطوير عملية التعليم وذلك باختراع الوسائل الحديثة، وهي وسائل تقلل من جهد المعلم وتساعده على تحقيق الأغراض التعليمية والبيداغوجية.

فوسائل التعليم هي:" كل أداة يستخدمها الأستاذ لتحسين عملية التعلم وترقيتها، وكذا بتدريب المتعلمين على اكتساب المهارات المختلفة، أي اكتساب عادات معينة تمثل مرتكزا جوهريا في العملية التعليمية"[10].

ومن بين الوسائل التي ساهمت في ترقية تعليمية اللغات هي المخابر اللغوية، أشرطة الكاسيت المرفوقة بالكتب، أشرطة الفيديو، شكل رسوم متحركة ناطقة باللغة المراد تعلمها مرفوقة بنوع من الموسيقى التي تسهل الحفظ، أفلام عن طريق التلفزة والسينما، والإذاعة....

إن الهدف من تعليم وتعلم لغة من اللغات البشرية هو اكتساب مهارات لغوية متنوعة: كالاستماع والكلام، والقراءة، والكتابة سواء كانت اللغة الأم أو لغة أجنبية للناطقين ولغير الناطقين بها عن طريق أساليب عديدة منها: الأساليب التعليمية المباشرة والأساليب غير المباشرة باستخدام وسائل تعليمية متنوعة كالوسائل السمعية والوسائل البصرية والوسائل السمعية البصرية.

التعليم بالوسائل البصرية: (كتاب القراءة للسنة الثالثة ابتدائي أنموذجا)

وهناك من يشكو من صعوبة الطرائق المعتمدة على هذه الوسائل كونها لا تحدد طريقة معينة يسلكها المدرس:" فهي تارة تعتمد على الهدف المطلوب تحقيقه، وتارة تعتمد الوسيلة المستعملة، ومرة على أساس لغوي، ومرة على أساس نفسي، ومرة ثالثة تكون متأثرة بإحدى فلسفات التعليم الضيقة"[11]

الكتاب المدرسي: يعتبر الكتاب المدرسي وسيلة أساسية في العملية التعليمية، وبالتالي فإن هذه الوسيلة تساعد على عملية الاستيعاب، فكتاب اللغة العربية بالنسبة للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي هو كتاب شامل لكل النشاطات، وبالتالي يمكن التلميذ في هذه المرحلة من إرسال الكفاءات الأساسية، ومن بين الأنشطة اللغوية الموجودة في الكتاب المدرسي نطرح نشاط القراءة الذي نحن بصدد دارسته والتطرق له.

فالكتاب المدرسي يحتوي على نصوص انقرائية محضرة خصيصا لفئة معينة من التلاميذ، وبهذا يصبح نص القراءة ركيزة أساسية في التعلم، من حيث إنه يصل التلميذ إلى قراءة نص بمفرده دون اللجوء إلى الآخرين إلا قليلا، وهذا ما يزيده رغبة في القراءة ويمده بالثقة في إمكاناته في النشاطات الأخرى[(12)].

بالإضافة إلى ذلك تتصف الموضوعات المختارة بالمرونة بحيث تسمح بإضافة أفكار جديدة تساير ما يحدث من تطورات وتغيرات في العلم، والمجتمع دون الحاجة إلى إضافة موضوعات جديدة

تساهم في تضخم حجم المعرفة التي تقدم للتلاميذ مما يثقل كاهلهم من ناحية، وتتطلب وقتاً زمنياً أكبر من المخصص لها من ناحية أخرى [13].

وهذه الموضوعات المختارة حسب مستوى معين من مستويات التلاميذ تدعى بالمحتوى التعليمي:

- فالمحتوى هو المادة العلمية المتضمنة في أحد الكتب الدراسية المقررة على الطلاب في أي من المراحل الدراسية المختلفة [14].

ويقصد به أيضا بأنه أحد عناصر المنهاج، وأولها تأثرا بالأهداف التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها ويعرف بأنه:" در المعارف التي يقع عليها الاختيار، والتي يتم تنظيمها على نحو معين سواء كانت هذه مفاهيم أو حقائق أو أفكار أساسية.

- يشتمل المحتوى على المعرفة المنظمة المتراكمة عبر التاريخ من الخبر أن الإنسانية، ويشتمل على المعرفة التي هي نتاجات الخبرات البشرية اليومية التي لم تنتظم بعد في حقل معرفي معين، مثل قواعد السير والمشكلات المعاصرة في الدراسات الاجتماعية وغيرها، وهكذا نرى أن المحتوى أوسع من المعرفة في الشكل [15].

- كما يعد المحتوى من أكثر عناصر المنهاج التعليمي ارتباطا بالأهداف التربوية العامة، حيث يتم اختياره من مجالات المعرفة الكبرى في ضوء هذه الأهداف المرتبطة بعدة معايير، منها فلسفة المجتمع أما ما يقصد بالمحتوى التعليمي للمنهاج فهو المعارف والمعلومات المنظمة على نحو معين، والتي تتضمنها خبرات ونشاطات المنهاج بما فيها الكتاب المدرسي لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة، ويعني هذا أن المحتوى التعليمي يتم اختياره وتحديده من المعارف والعلوم الكبرى مثل المعرفة الطبيعية الإنسانية الرياضية ...الخ [16].

و لعملية اختيار المحتوى معايير عدة يمكن اتباعها وهي :

1)- هدف المحتوى : ويعني الدقة والارتباط بالأهداف ومواكبة للتقدم العلمي المعاصر.

2)-الملائمة للواقع الاجتماعي: يعني أن يكون مرتبطاً بالمنظومة القيمية الاجتماعية، والواقع الاجتماعي والثقافي .

3)- التوازن: ويكون بين العمق، والشمول، وبين النظري والعملي وبين الأكاديمي، والمهني وبين احتياجات الفرد والمجتمع .

4)- أن يكون منسجماً مع ما توصل إليه علم نفس الطفل من مبادئ ونظريات، حيث يتم اختيار المحتوى بشكل يتناسب مع مستوى تفكير الأطفال .

5)- أن يرمي ميول واحتياجات الطلاب.

6)- مراعاة المحتوى لتعلم الطلبة السابق [17].

طبعا هذه معايير اختيار الموضوعات، التي تتمثل في موضوعنا هذا في نصوص القراءة.

- مفهوم النص: نتطرق إلى مصطلح النص كون الكتاب هو مجموعة من النصوص متعددة المواضيع والمضامين،

إن المفهوم اللغوي لكلمة(نص) في لسان العرب في مادة: نصص:" النَّصُّ: رفْعُك الشيء. نَصَّ الحديث يَنُصُّه نصّاً: رَفَعَه. وكل ما أُظْهِرَ، فقد نُصَّ. وقال عمرو بن دينار: ما رأَيت رجلاً أَنَصَّ للحديث من الزُّهْرِي أَي أَرْفَعَ له وأَسْنَدَ. يقال: نَصَّ الحديث إِلى فلان أَي رفَعَه، وكذلك نَصَصْتُه إِليه. ونَصَّت الظبيةُ جِيدَها: رَفَعَتْه.وَوُضِعَ على المِنَصَّةِ أَي على غاية الفَضِيحة والشهرة والظهور. والمِنَصّةُ: ما تُظْهَرُ عليه العروسُ لتُرَى، ونَصَّ المتاعَ نصّاً: جعلَ بعضه على بعض"[18]

وبالتالي نستنتج أن النص في اللغة يعني الارتفاع والظهور.

أما اصطلاحا فقد تعددت تعريفات النص باختلاف وجهات نظر الدارسين وتخصصاتهم، إلا أننا في هذا الموضوع اخترنا التعريف الذي يتناسب وطبيعة بحثنا، فقد رأى محمد مفتاح أن النص: "مدونة حدث كلامي ذي وظائف متعددة"[19] وهو "شكل لساني للتفاعل الاجتماعي"[20]، فالنص ههنا عينة كلامية تحدث في حيز مكاني وزماني معينين، يؤدي وظائف متعددة، والتي أهمها عملية التواصل والتي تتمثل في تبادل المعارف والمعلومات ونقل التجارب الإنسانية بين الأفراد، وهنا يحدث التفاعل بينهم ويشترط في العملية التواصلية أن يكون النظام التواصلي متعارف عليه، علما أن الوظيفة التواصلية ما هي إلا أحد الوظائف المتعددة للغة.

وبالتالي فإن النص هو مادة لغوية تحيل إلى مرجع معين، وهو يحمل وظائف مختلفة وذلك حسب طبيعة الموضوع: (اجتماعي، علمي، ديني....)، وتبقى الوظيفة الأساسية للنص والتي لا يخلو منها مهما كان موضوعه هي الوظيفة التواصلية، كونه رسالة من مرسل (كاتب)، إلى متلق (قارئ).

- انقرائية النص:

النص إذن جزء من اللغة، فهو نقل لتجربة الكاتب عن طريق الكتابة، إذ يحرص التربويون أن تكون القراءة عملية هادفة وحادة على صعيد الفرد والجماعة لتكون الحياة الحديثة لا تقوم بغير القراءة[21]، لتصبح القراءة بهذا عملية فكرية عقلية تستند على مهارات آلية واسعة تقوم على الاستبصار والفهم، إضافة إلى تفاعل القارئ مع النص المقروء، كما تشمل عنصر النقد، إذ ينبغي للإنسان أن يحكم على المادة المقروءة، وأن يتخيرها مما تخرجه المطامع يوميا المادة الصالحة لقراءته، ولن يتمكن من ذلك إلا إذا درب على النقد الموضوعي السليم[22]

يقول عبد السلام المسدي:" إن مفهوم القراءة تتولد منه حقول دلالية متفاوتة تبدأ من أبسط عمليات النقد، وسواء في الاستماع والتذوق، أو في الموازنة والتثمين، وترتقي إلى صيغ التجريد

في المبادئ والأحكام، وبينهما مراتب متباينة تبدأ من أيسر السبل بالنقل والترجمة، وتنتهي إلى استقراء المواريث وابتعاثها بمجهر الفكر الحديث"[23]

ومنهم من يرى أن مفهوم القراءة المتطور النامي هو أن القراءة "نظر" و"استبصار" ففي المعجم الوسيط أن نظر إلى الشيء نظرا ونظرا: أي أبصره وتأمله بعينه. ونظر الشيء: أبصره ونظر فيه: أي تدبر وفكر،

يقال: نظر في الكتاب، ونظر في الأمر، فالنظر: هو الرؤية بالعين، والتي قد تصاحب بالتفكير والتدبر[24]

فإذا سحبنا هذا على القراءة، فإننا نقول إن أولى مراحل القراءة هي رؤية الرموز المطبوعة بالعين مع تدبرها والتفكير فيها .

الملاحظ على محاور كتاب القراءة أنها تتنوع بين مواضيع اجتماعية ودينية وطبيعية بيئية وعلمية وتسلية.

إن الغرض من هذا التنوع هو عدم حصر التلميذ في مجال بعينه، وفي نفس الوقت تنمية قدراته المعرفية وتوسيع ثقافته، وتدريب نطقه على مختلف الكلمات.

إن دور المعلم في هذا المستوى لا يقتصر على مجرد قراءة النص بل وعلى شرحه، وتدريب التلاميذ على القراءة المتأنية والتي يكون فيها احترام لمخارج الحروف، خاصة ونحن نعلم أن العامية لصيقة بألسنتنا والتي تؤثر علينا تأثيرا كبيرا، لذا فلا بد من الحرص على النطق السليم.

ولابد من اختبار قدرات التلاميذ على الشرح والمناقشة بل وعلى تعويدهم على ذلك، لأن التلميذ ههنا في مستوى حساس.

فالهدف من القراءة وخاصة الجهرية التي يقوم بها التلاميذ:" تدريب الجهاز السمعي للمتعلم على إدراك القيم الخلافية للأصوات ثم تدريب جهازه النطقي على إخراجها بطريقة بنوية كلية أولا قبل الرجوع إلى الثغرات الملحوظة والعمل على تصحيحها اعتمادا على المنهجية الإيقاعية في التصحيح"[25]

يطالب المعلم التلميذ بتحليل النص إلى أفكار جزئية، ومن ثم محاولة إنتاج نص جديد وما هو إلا تلخيص للنص المدروس، لأن هذا التجزؤ" يقوم على افتراض أن المتعلم سيكون قادرا على تجميع العناصر وتأليفها ....."[26]

يقوم المعلم بإعطاء الفرص للتلاميذ على تحديد الكلمات الصعبة النطق، وبالتالي تدريبهم على نطقها انطلاقا من إسماعهم لها شخصيا، فسماع الكلمات يتم في بنياتها الكلية وليست في تجريء أصواتها، أي تدرك في العلاقات الرابطة بين الأصوات وليس كعناصر صوتية مجزأة، وهنا

يظهر مفهوم الكلية، فالكلمات تعلم:" انطلاقا من رسالتين: الأولى سمعية (أي سماع الكلمة) والثانية بصرية (أي عرض صورة تدل على المقصود من الكلمة)"[27] ، وهنا طبعا الكتاب، فالنص مكتوب.

استعمال تمرين التكرار فيختار المدرس مجموعة من التلاميذ ويقومون بقراءة النص، فبتكراره عدة مرات حتى يتم تثبيت القراءة السليمة في أذهانهم لأنهم في هذه الحالة سيتم ربطهم الرسم الشكلي للحروف والصورة النطقية لها.

لا بد أن يتفادى المعلم ملل التلاميذ لأنهم لو كرروا المادة المدروسة دون استيعابهم لها فسيملون" فلا بد أن يستعمل (تمرين التكرار) كمدخل لعنصر جديد ويجب مراقبة مدته بالعناية، حتى لا نجتاز حد الملل، لأن الملل يستقر عندما يكرر التلاميذ الجمل النمطية دون أن يتعلموا شيئا"[28].

أما على مستوى الجملة فيمكن للمعلم استبدال كلمة مكان كلمة طبعا تشابهها من الناحية الصرفية أو تخالفها (التذكير، التأنيث، التثنية، الجمع، الإفراد)، ويرى قدرة التلاميذ في إدراك التغيير في الجملة، وقد يضيف عنصرا أو يحذفه أو يغير العناصر عن أماكنها (التقديم والتأخير)، فهذه التمارين تعمل على نقل التلاميذ من التراكيب البسيطة إلى المعقدة فالتلاميذ:" مجبرون بالنسبة لكل عنصر جديد أن يتعرفوا تلقائيا على الخانة التي ينتمي إليها في البنية العامة"[29].

ف:" تعليم الطفل الاستعمال يعني تعليمه حقيقة ثقافية"[30]

وهذه التمارين:" تشكل انتقالا رائعا بين تمارين التثبيت والمحادثة الثقافية، حتى ولو تشكل للتلميذ نوعا من التوجيه النحوي ولا تترك له مسؤولية لإيجاد البنية الملائمة بنفسه"[31]، فتبيان الرسم الكتابي لكلمات العربية مع النطق بها في آن واحد، ثم حبذا لو يتم مطالبة المتعلمين كتابتها ونطقها مع تكرار العملية سيسهل من تعلم القراءة بسهولة، لأنه يربط بين الصورتين السمعية والبصرية للأشكال اللغوية.

وأخيرا: إن التمعن في محاور الكتاب لا بد أن تتنوع ما بين اجتماعية ودينية وعلمية وتسلية، وخاصة لما نطلع على موضوعات كل محتوى، فقد تنوعت الموضوعات والتي تتناسب ومستوى المتعلم في المرحلة الابتدائية خاصة.

الإحالات:

[1]- الآية 103 من سورة النحل.

[2] _ محمود فهمي حجازي: النظريات الحديثة في علم اللغة وتطبيقاتها في علم العربية بالمستوى الجامعي، مجلة التعليم، دمشق،1992م، المركز العربي للتدريب والترجمة والتأليف والنشر، السنة الثانية، العدد 4، ص 64، نقلا عن صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطابعة النشر والتوزيع، الجزائر، ص 19.

[3] _ Social organisation cité iny iohisse; La communication anonyme, ed universitaires, 1969, p42، نقلا عن صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص42.

[4] _ Dinis girard; Linguistique appliquée et didactique de langue, paris, armand colin, 1972, p11

[5] _ Ibid; p11_12

[6] _ مشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغات، بيروت، 1983م. ص12.

[7] _ ينظر: مشال زكريا، المرجع السابق، ص 145.

[8] _ ينظر: المرجع نفسه.

[9] _ ينظر: المرجع نفسه، ص 145.

[10] _ ينظر: أحمد وطاس..... ص153.

[11] _ حمادة إبراهيم: الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها ، دار الفكر العربي، مصر، 1987، ص 89.

[12]- ينظر:مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج جوان 2011م، ص 14.

[13]ينظر: حلمي أحمد الوكيل وآخرون ، أسس بناء المناهج وتنظيماتها ،عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع ،ط1 ،2005م 1426هـ، ص 136.

[14] أحمد حسين اللقائي على أحمد معجم المصطلحات التربوية والمعرفة في المناهج وطرق التدريس ، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة ، ط 2 شعبان 1424 هـ أكتوبر 2003 ،ص 244.

[15] فراس السليتي ، استراتيجيات التعلم والتعليم (النظر والتطبيق) عالم الكتب الحديث جدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع عمان الأردن ط1 1429هـ -2008 م، ص 406

[16] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال ، سلسلة طرائف التدريس الكتاب السادس ، جامعة المختار ليبيا ط1 الإصدار الأول 2006 .ص 82.

[17] ينظر : فراس السيلتي، استراتيجيات التعلم والتعليم (النظر والتطبيق)، عالم الكتب الحديث جدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1429هـ -2008 م، ص 408.

[18]- ابن منظور: لسان العرب،مادة(نصص).

[19]- محمد مفتاح: تحليل الخطاب الشعري- استراتيجيات التناص، ص119-120

[20]- سعيد يقطين: انفتاح النص الروائي، ص18

[21]– عطية محمد عطية، يوسف الحشكي، رضا محمد أحمد، أنور أبو معلى، عبد اللطيف النبالي: طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، الأردن،ط2،ص10-11.

[22]- محمود أحمد السيد: الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، دار العودة، بيروت، د.ط، د.ت، ص60-61.

[23]- حبيب مونسي: فعل القراءة النشأة والتحول مقاربة تطبيقية في قراءة القراءة من أعمال عبد الملك مرتاض، دار الغرب للنشر والتوزيع، تلمسان، ص73.

[24]- المعجم الوسيط، ص931-932.

[25]_ المرجع نفسه، ص 56.

[26]_ ع.ل الفارابي: خطاب اللسانيات في التربية، مجلة ديداكتيكا، الشركة المغربية للطباعة والنشر، المغرب، 1992، ع3، ص 44.

[27]_ Redha assouissi, Enseignement structurale des langues vivantes, maison arabe du livre, tunis, 1976, p38

[28]_ المرجع نفسه، ص18.

[29]_ المرجع السابق، ص 28.

[30]_ المرجع نفسه، ص 30.

[31]_ المرجع نفسه، ص 32.

دلالة الصورة البصرية في الشعر الجزائري الحديث
مختارات من الشعر المنشور في جريدة البصائر

أ. فضيلة بوجلخة
جامعة الوادي - الجزائر

ملخص :إن التشكيل البصري يأخذ مفهومه من لغة العين و من أفقها الممتد في الطبيعة ،ويستطيع الشاعر أن يلتقط الصورة الحاملة لأدق التفاصيل،فينسج منها نصا شعريا متميزا عن باقي النصوص الأخرى .إن دقة التصوير والوصف والتعبير ،تمنح الصورة الحياة الشاخصة والحركة المتجددة ،فتقوي الخيال وتجعل المتلقي يمعن التفكير والتحليل.

Abstract:

Visual composition takes eye language understood and extended its cumulative in nature, and can lyricist that captures the image of photorealism, which weaves poetic text distinct from the rest of the other texts.

That resolution, description and expression, tmmenh the picture life of renewable movement, strengthen the imagination and make the receiver further reflection and analysis.

يعتمد المبدع على حواس متعددة منها البصر والسمع والذوق،حيث يتمكن من التقاط مواطن الجمال في الطبيعة ويشكل بها صوره ممزوجة بخياله . فالحواس تشكل بعدا جوهريا في تشكيل الصورة،لأنها وسائط معرفية تقوم بنقل الواقع الخارجي إلى الذات الداخلية ،فتشكل في الذهن الصور الذهنية التي تتجسد في الفاظ منطوقة أو مكتوبة في النص الشعري[1] ،وتنقسم الصور الحسية إلى مجموعات من الصور حسب الأعضاء التي تنتمي إليها كل مجموعة .فـ (لن تبعد اجتهادات الصورة الفنية عن سلطان الحواس لأن النافذة التي يستقبل بها الذهن رياح الحياة والتجربة هي الحواس كما أن الذهن محتاج في كثير من اعتماداته إلى الحواس لترجمة تلك الاعتمادات فتكون الحواس بهذا المنحى.أهم وسائل الذهن في الاستقبال والبث).[2]

وتعتبر الصورة البصرية هي الأكثر شيوعا عند أغلب الشعراء باعتبار أن العين هي الأداة الكبرى للإحساس بالجمال، أو الإحاطة بمعانية (فعن طريق العين يكون الاحتكاك مباشرا بنوع التجربة، بل إن هذه أسبق الحواس إلى إدراك هذا الواقع)3.

الصورة البصرية :ويراد بها التشكيل الفني الذي يظهر الأبعاد والنجوم والمساحات والألوان والحركة ،وكل ما يدرك بحاسة البصر4.وبالنظر **للشعر** الجزائري نجد أن هناك ثلاثة عناصر تشارك في تكوين الصور البصرية ،وهي اللون ،والحركة ،والضوء.

1ـ الصورة اللونية : لقد اتصل الشعر بفن الرسم منذ البدء اتصالا وثيقا وعميقا،بطريقة تداخلت فيه تقنيات كل منها مع الآخر تدخلا واضحا يعمق طاقتها التعبيرية (لغة وصورة وإيقاعا فضائيا).5 واللون بطبيعته(شعر صامت نظمته بلاغة الطبيعة وبيانها،فهو كلامها ولغتها والمعبر عن نفسيتها)6، وتوظيف اللون في الشعر يحتاج إلى إدراك طبيعة تشكله في الطبيعة أولا ، وفي فن الرسم بنماذجه وأشكاله ثانيا،ليتمكن الشاعر من توظيف طاقاته في الشعر،فقد (ساعدت الألوان في صور كثير من الشعراء على توليد انسجام وتناسق بين أجزائها،حملتها جوا إيحائيا معينا استحوذ على حواس القراء عبر عصور طويلة،وفرض عليهم دونما وعي حالة شعورية معينة ،تعجز عن أدائها الألفاظ المجردة في كثير من الأحيان)7.

يستخدم الشاعر أبو القاسم سعد الله في قصيدته (أنشودة المزارع الحقول)اللون الأسود بوصفه لونا مركزيا وجوهريا، ضمن إطار الفضاء الجمالي للون، حيث يقول:

طُولَ النَّهَارْ
كَالأَلَةِ الخَرْسَاءِ..... تَعْمَلُ مُطْلَقاً
بِدَرَاهِمٍ وَشَتَائِمْ
لَاْ غَايَةً تَدْنُو..... وَلَاْ أَمَلًا طَلِيْقْ
دُنْيَا مِنَ الحِرْمَانِ وَالدَّم وَالشَّهِيْقْ.....
فَالأَمْسُ لَوْحٌ أَسْوَدُ
وَاليَومَ مَوْجٌ يَصْخَبُ
وَغَدًا طَرِيقٌ مُبْهَمُ8

يرسم الشاعر سعد الله صورته اللونية ،حيث اكتسى الماضي اللون الأسود ،ليدل على الحزن والأسى الذي لقيه الشاعر من ظلم المستعمر وتحكمه،وكذا انعدام الأمل والعمل المضني دون جني الثمار ،وهي تتناسب صوريا مع الجزء الأول من الصورة اللونية (دنيا من الحرمان) (الدم والشهيق) (أعمل مطلقا) التي يشيع فيها السواد والحزن المقترن بالدوال السلبية المهيمنة على حركية الصورة .

ويستخدم الشاعر سعد الدين بن موسى الأحمدي في قصيدته (دمعة على أخت) اللون الأسود بكامل أبعاده السلبية الدالة على الحزن والحرمان والموت يقول:

(قَطَفَتْ يَدُ الأَقْدَارِ أَنْظَرَ زَهْرَةٍ عَصَفَ الزَّمَانُ بِغُصْنِهَا المِيَّادِ)

فَاسْوَدَّ فِيْ عَيْنِي القَضَاءُ وَهَالَنِيْ أَنِّي عَلَىْ سَطْحِ الجَدَالَةِ بَـادِ
أُخْتَاهُ مَاْذَا؟هَلْ مَلَلْتِ وُجُودَنَاْ أَم كُنْتَ وَاَلأُخْرَىْ عَلَىْ مِيْعَادِ؟
أَعْزِزْ عَلَيَّ إِذَاْ رَجَعْتُ وَلَم أَجِدْ غَيْرَ العَرَائِسِ فِيْ وِشَاحِ سَـوَادِ (9)

يرسم الشاعر صورته اللونية عبر مفارقة حكائية،حيث يصور الفضاء أسود نتيجة فقد أخته الصغيرة يرمز الدال(أسود)(وشاح أسود) على المنحنى السلبي الذي اتخذته حياته ،والنظرة الحزينة للحياة،وتزداد الصورة جدلا حين تنفتح على المجال الفضائي(العرائس)(والوشاح) على النحو الذي تلتبس فيه الرؤية السيميائية للصورة،وتكشف عن الموفق الشعري الحزين والمظلم في حساسية دلالية.

وفي قصيدة(احتراق)لأبي القاسم سعد الله،يستخدم اللون الأسود استخداما حزينا مظلما حيث يقول :

أَيَا شَعْبُ أَنْتَ وُجُودِيْ وِحُبِّيْ وَإِيْمَانِيْ الفَائِضُ المُسْـــتَرَاقُ
وَأَنْتَ وَدَاعِيْ الذِيْ لَنْ يَذُوْبَ إِذَاْ مَاْ الوُجُوْد عَرَاهُ المُحَــاقُ
وَلَفَّ الحَيَاةَ سَوَادُ الفَنَـــاءِ وَمَاتَ لَهَاْ فِيْ النُّفُوْسِ أَشْتِيَاقُ
أَحَالَكِ ظَلَاْمًا ـ زَمَانٌ بَغَـى جَحِيْمًا يَفُوْحُ بِلَحْـمٍ رُقَاْقُ(10)

يمثل اللون الأسود المستقبل المجهول عند الشاعر المليء بالعتمة والضبابية،على النحو الذي يتجسد فيه فضاء الفناء، والموت المنبثق من حساسية اللون،من خلال الكلمات(الفناء)(مات)(وداع) (ظلما)(جحيم).وهي تمضي في سبيل تشكيل رؤية مستقبلية حزينة لوضع الذات الشاعرة من خلال استخدمه(إذا)والتي تذل على الشك وعدم الثبات،ويتضح الموقف الشعري المتداخل في حساسية دلالية من خلال الكلمات(أنت وجودي وحبي)التي تنطوي على قدر من الغموض والخصب.

ويشغل الشاعر أحمد معاش الباتني الحس التشكيلي في رسم الصورة اللونية داخل أفق التجربة الشعورية، من خلال توظيف اللونين الأبيض والأسود ،حيث يقول في قصيدة(مع الطبيعة):.

وَتَكْتَئِبُ الجِبَالُ إِذَاْ تَـوَاْرَتْ غَمَائِمُهَاْ وَسَارَتْ مُعْرِضَاْتِ
فَتَنْتِفُ مِنْ لِحَىْ بَيْضَاءَ غَمًّاْ وَتَرْثِيْهَا بِأَدْمُعِهَا العُصَـاةِ
وَتَرْمِيْ ثَوْبَهَاْ الفِضِّيَّ حُزْنًـا لِيَخْلِفَهُ سَوَادُ الثَّاكِـلَاْتِ
وَيَسْرَحُ نَاظِرِيْ لِيَرَىْ بَعِيْـدًا سَبَاْئِكَ فِضَّةٍ مُتَسَلْسِلَاْتِ
تُتَابِعُ سَيْرَهَا فِي عَطْفِ نَهْرٍ كَقَاْطِرَةٍ تَسِيْرُ بِلَاْ أَنَـــاْةِ(11)

تبدأ الصورة بوضع فضاء الطبيعة كظهير تشكيلي للوحة الشعرية،حيث تعمل دوال الطبيعة(الجبال). (الغمائم).(النهر) باشتغال الحيز الشعري بدلالاتها ورؤاها،ويدخل الجو الحزين المظلم لدى الشاعر عند تواري الغيوم،وبداية الليل الذي يسبل على الشاعر جوا حزينا يذكره ببلاده وأهله، وذلك من خلال(ترمى ثوبها الفضي حزنا) فالجبال التي اكتست وتزينت بالثلج الأبيض، بعثت الأمل في الشاعر،لكن عند ولوج الليل عاد الحزن يخيم على نفسيته،وذلك من خلال قوله(يخلفه سواد الثاكلات)(وترثيها بأدمعها العصاة) ولعل دخول الليل ميدان اللوحة يسهل عملية دخول اللون الأسود ،وما يحمله من دلالات نفسية على الشاعر.

وقد يكون اللون الأسود ملاذا متنفسا للشاعر أحمد سحنون، ليبث للبحر همومه: يقول في قصيدة (البحر حسبي):

كَمْ وَقْفَةً لِيْ عَلَىْ شَطَّيْهِ أَنْشِدُهُ شِعْرًا وَأَشْكُوْهُ مِنْ دُنْيَايَ إِعْنَاْتَاْ
أُلْقِيْ إِلَيْهِ أَغَارِيْدِيْ فَتَسْكُبُهَـاْ هَوَاْدِرُ المَوْجِ أَنْغَامًا وَ أَصْـوَاْتَاْ
وَكَمْ تَيَمَّمْتُهُ وَاللَّيْلُ قَدْ سَـتَرَتْ أَثْوَابُهُ السُّوْدُ أَحْيَاْءً وَأَمْـــوَاْتَاْ
وَأُفْضِيْ إِلَيْهِ بِهَمٍّ ذَادَ لَاْعِــجُهُ نومي فَأَمْلَتْ مِنْ عَيْنَيَّ إِفْلَاْتَاْ(12)

لقد ارتبط اللون الأسود كثيرا بالدلالات السلبية في الشعر الجزائري الحديث،إلا أننا نجده في استخدام أحمد سحنون يحمل دلالات إيجابية تبعث على الإحساس بالراحة، بعد إفراغ الهموم والمشاكل ،وتحمل عبارة (الليل قد سترت) تعبيرا تشكيليا عن اللون،على النحو الذي يستجيب لظمة(أثوابه السود) في رحلة أزلية،ليبرز تساوي البشر في نقطة العتمة ،وبهذا يكون السواد قد انفتح على كل احتمالاته التشكيلية في الصورة اللونية بين تكثيف الهموم والتنفيس عن النفس.

وينفتح الشاعر أحمد سحنون على فضاء العلاقة بين فن الرسم وفن الشعر،ليحقق من هذه المزاوجة التشكيلية رؤية جديدة لوظيفة اللون الشعرية ،ويبين جمال الطبيعة في الربيع ،حيث يقول في قصيدته (موكب الربيع):

وَعَلَىْ هَاْمَةِ الخَمَاْئِـلِ إِكْلِيـْـــ لٌ مِنَ الزَّهْرِ مُحْكَمُ التَّرْصِيْعِ
وَالسُّهُوْلُ اْكْتَسَتْ مِنَ العُشْبِ أَثْوَاْ بًا حَبَتْهَاْ بِهَاْ أَكُفُّ الرَّبِيْـعِ
وَالمُرُوْجُ الخَضْرَاءُ تَخْتَاْلُ عَجَبـاً وَالرَّوَاْبِيْ ضَوَاْحِكٌ بِالـزُّرُوْعِ
وَعَبِيْرُ الأَزْهَاْرِ يَعْبَــقُ فِيْ الرَّوْ ضِ فَتَشْفَىْ بِهِ جِرَاْحُ الوَجِيْعِ(13)

تتجلى الصورة اللونية في اللفظة الصورية الاستعارية،(والمروج الخضراء تختال عجبا)التي يتمظهر فيها اللون الأخضر بارزا،ليدل على الفرحة والاستئناس بالربيع،وذلك من خلال الدوال(إكليل ـ اكتست ــ ضواحك – تشفي) بحيث يتقلد اللون الأخضر للعشب وينثره في كل الطبيعة، فيختلط لون الزهر بالعبق الذي يشفي منظره وعطره الموجوع الكئيب.

أما الصورة اللونية عند الشاعر محمد العيد في قصيدته(نبتغي العيش في الجزائر حرا)استخدم اللون لأحمر استخداما دمويا سلبيا.يقول:

بْتَغِيْ العَيْشَ فِيْ الجَزَائِرِ حُرًّا مُطْلَقًا لَاْ يَحُفُّهُ إِرْهَـــاْبُ
أَرْشِدِيْنَاْ السَّبِيْلَ أَيَّتُهَاْ الحَمْـ رَاءُ إِنَّاْ قَوْمٌ إِلَيْكِ رِكَـــاْبُ
حَادَ عَنْكِ الدَّلِيْلُ أَيَّتُهَاْ الحَمْ رَاءُ مِنَّا وَحَيَّرْتْهُ الشِّعَـــاْبُ
هَلْ إِلَىْ وَصْلٍ بَيْنَنَاْ مِنْ سَبِيْلٍ غِبْتِ عَنَّا وَطَاْلَ مِنْكِ الغِيَاْبُ(14)

لقد استخدم محمد العيد اللون الأحمر عن وعي جمالي،فهو في موضع تقاطع بين الحب والحرب ،وقد أراده الشاعر دليل نصر وحرية للجزائر،فجعل الدماء والقتال هي المرشدة للحرية من خلال الدال (أرشدينا)التي تعمل بنسق تشكيلي ملتئم مع كلمة (أيتها الحمراء)من أجل إعلاء شأن القيمة التعبيرية اللونية للأحمر ،في رسم الصورة النضالية التي تحول الحمرة إلى قائد ،وهدف منشود في سبيل الوصول إلى الحرية التي يريدها الشاعر(نبتغي العيش في الجزائر حرا)،والدم يعبر عن حضوره لافت عن طريق طلبه بلفظة(أرشدينا) التي تنقلنا إلى فضاء نضالي ثوري، يحرص الإنسان فيه على الحياة الحرة من خلال الدفاع عن قيمة اللون في الأشياء.

2 ـ الصورة المتحركة والساكنة: لقد عمد الشاعر الجزائري إلى استخدام الصورة البصرية لتساعده على وصف إحساسه بما رأت عينه،وما أثار به المشهد المرئي من مشاعر بغية جذب المتلقي ودمجه في دائرة إحساسه،حيث نجد الشاعر الربيع بوشامة يصف الطبيعة الغناء في قصيدة(يا ساحل المجد هيا لإنشادي)فيقول:

دُنْيَاْ مِنَ الحُسْنِ مَدَّتْ مِنْ رَوَائِعِهَاْ يَدُ العِنَاْيَةِ فَازْدَانَـــتْ لِرُؤَّاْدِ
طُفْ بِالبَسَاْتِيْنِ وَانْظُرْ فِيْ مَحَاْسِنِهَاْ مِنْ سَاقِيَاْتٍ وَأَشْجَـاْرٍ وَأَوْرَاْدِ
وَاْذْهَبْ خِلَاْلَ حُقُوْلِ الكَرْمِ حَاْلِيَةً قُطُوْفُهَاْ كَالثُّرَيَّاْ فَوْقَ أَرْفَـــاْدِ
زَيَّنَهَاْ مَسْرَحُ الزَّيْتُونِ مُرْتَـــدِيًا أَثْوَابَهُ الخُضْرَ فِيْ غَوْرٍ وَإِنْجَـاْدِ
تَبْدُوْ عَنَاقِيْدُه كَالدُّرِّ مُبْتَسِـــمًا أَوْ كَالعُيُوْنِ تُبَاهِيْ الحُورَ فِيْ الوَادِيْ
وَانْظُرْ بِحَقِّكَ فِيْ أَعْطَافِهَاْ زَمَنَاْ وَاهْزِجْ لِأَطْلَسِ شِعْرِ المُخْلِصِ الفَاْدِيْ(15)

لقد أفاد الشاعر من تأثير الصورة البصرية،والطاقة الإيحائية التي تبثها لنقل الكثير من أفكاره للتعبير عن جمال الطبيعة الجزائرية التي تنسي الشاعر همومه وآلامه،حيث مزج الشاعر بين عواطفه وإحساسه وجمال الطبيعة ما أكسبه نظرة متفائلة للحياة من خلال قوله(دنيا من الحسن).

وقد وظف الشاعر الصورة البصرية في قوله (البساتين . قطوفها . حقول الكرم . أشجار . أوراد . الزيتون عناقيد)،وهي صورة معتمدة على جمالية التشبيه والاستعارة وأثرها المبهج في نفسية المتلقي

. أما في قصيدة (خراطة) لبوشامة ،فقد مزج عاطفته الحزينة بتصوير مشهد الزلزال وبشاعة آثاره.يقول :

تِلْكَ المَنَازِلُ أُوْحِشَتْ جَنَبَاتُهَاْ وَبَدَاْ بِهَا شَبَحُ الرَّدَىْ المُغْتَاْلِ
قَدْ خَرَّ مِنْهَاْ أَهْلُهَاْ وَاْسْتَبْدَلُوْا سُكْنَىْ الخِيَامِ وَعِيْشَةَ التِّرْحَاْلِ
فَالبَعْضُ يَبْكِيْ النَّازِحِيْنَ وَيَرْتَجِيْ فِيْ كُلِّ حِيْنٍ بَطْشَةَ الزِّلْزَاْلِ
وَالبَعْضُ مِنْهَاْ قُوِّضَتْ أَرْكَانُهَا وَتَخَرَّبَتْ لَمْ يَبْقَ مِنْ أَطْلَاْلِهَا
وَهَوَت عَلَىْ سُكَّانِهَاْ فِيْ وَهْدَةٍ وَتَعَانَقُوْا تَحْتَ الثَّرَىْ المُنْهَاْلِ
مَاْبَيْنَ مَجْرُوْحٍ يَئِنُّ وَمَيِّـــتٍ وَمُفْجَعٍ قَدْ لَاذَ بِالإِعْوَالِ (16)

في الصورة السابقة عرض الشاعر مشهد الزلزال أي ضرب خراطة،وما أحدثه من دمار هلع لدى الناس ، في جو مهول ينبئ بغضب الطبيعة، واعتمد الشاعر على بنية لغوية تعتمد التصوير الواقعي وكذا الاستعارات في (المنازل أوحشت جنباتها)(بطشة الزلزال)(تعانقوا تحت الثرى)، وهذا من شأنه أن يساعد على توسيع الصورة وتنامي جمالياتها لدى المتلقي .

أما الشاعر عبد الكريم العقون، فقد اختار تصوير الطبيعة وتقديس جمالها من خلال تذكر الصبا والمرح .يقول في قصيدة (ذكريات وعهود):

أُحَيِّيْ عُهُوْدًا عَذْبَةً قَضَيْتُهَاْ طِفْلًا غَرِيْرْ
أَشْدُوْ كَأَطْيَارٍ نَشْوَىْ بِالأَصَائِلِ وَالبُكُوْرْ
وَأُسَاجِلُ الأَطْيَارَ وَالأَنْهَاْرَ وَالفَجْرَ المُنِيْرْ
وَأَرُوْحُ أَعْبَثُ بِالمِيَاهِ الجَارِيَاْتِ وَبِالزُّهُوْرْ
أَظَلُّ فِيْ الغَابَاتِ بَيْنَ هُدُوْئِهَاْ السَّاجِيْ المُثِيْرْ
أُصْغِيْ إِلَىْ تَرْتِيْلِ أَيَاْتِ الجَمَاْلِ مَعَ الطُّيُوْرْ
وَأَشُمُّ نُوَّارَ الخَمَائِلِ حِيْنَ يَعْبَقُ بِالعَبِيْرْ
وَأُتَابِعُ الأَفْرَاْخَ فِيْ أَشْجَاْرِهَا أَوْ فِيْ الوُكُوْرْ(17)

في الأبيات السابقة أطلق الشاعر العنان لذاكرته تنسج جمال الطبيعة في فرح وبهجة ، بعيدا عن ضوضاء المدينة وما فيها من شرور ، ولقد ركز الشاعر على التصوير البصري والسمعي معتمدا في نسيجه اللغوي على التشبيه والاستعارة مثل (أشدو كأطياف النشاوى)(أعبث بالحياة)(ترتيل آيات الجمال)، كما اعتمد الشاعر على الصورة الإيحائية الخالية من البيان في كثير من الأسطر منها (أساجل الأطيار)(أظل في الغابات بين هدوئها)(بين الجبال الشاهقات أعيش مغتبطا قرير)، واستطاع عن طريق التقاطه المرهف لعناصر الصورة أن يشحنها بإيحاءات الفرح والغبطة عند تفاعله مع عناصر الطبيعة (أساجل الأطيار)(أعبث بالمياه).

وقد صور الشاعر علي نساخ في قصيدة (منظر شقاء في ليلة ليلاء)منظر امرأة حزينة محطمة مع أطفالها في الشارع.يقول : شَاهَدْتُ جِسْمًا عَارِيًا إِلاَّ مِنَ الثَّوْبِ الخَرِيْقْ

كَالوِرْسِ أَصْفَرَ ذَابِلًا مِنْ شِدَّةِ البُؤْسِ المَحِيقْ

يَحْنُو عَلَىْ أَطْفَالِهِ وَالنَّحْرُ فِيْ دَمْعٍ غَرِيْقْ

وَلَمَحْتُ مِنْهُ بَسْمَةً تَفْتَرُّ عَنْ حَرٍّ شَهِيْقْ

وَجَمِيعُهُمْ يَتَضَوَّرُوْنْ

أُمٌّ يُجَاوِرُ سِنَّهَاْ العِشْرِيْن تَلْتَحِفُ الظَّلَامْ

مِنْ حَوْلِهَا الأَطْفَالُ دَمْعُهُمُ تَحَدَّرَ فِي انْسِجَامْ

مِنْ وَطْأَةِ الفَقْرِ الشَّدِيْدِ وَمِنْ بَلَاْيَاْهُ العِظَاْمْ

قَدْ غَاْبَ وَالِدُهُمْ وَخَلَّفَهُمْ يُعَاْنُوْنَ السِّقَاْمْ

إِذْ غَالَهُمْ رَيْبُ المَنُوْنْ (18)

تبدأ الصورة بتصوير بصري لمشاهد اللوحة الشعرية التي رسمها الشاعر،تبدأ بالنقطة المركزية وهي الأم،حيث يضع المتلقي في مشهد المتأمل للصورة، فيثير إحساسه بالحزن والشفقة ، ثم ينتقل الشاعر إلى رسم صورة الأبناء الذين يحيطون بأمهم في حزن وفقر وجوع ، وإحساس بعدم الأمان ، وهي كلها صور بصرية ارتكزت على الدال الفعلي (شاهدت)لنتابع بعدها تسلسل مشاهد الصورة ، ووظف الشاعر التشبيهات والاستعارات لتعميق الصورة ، وزيادة تأثيرها في المتلقي ما أكسبها جمالية فنية من خلال رسم التفاصيل الدقيقة للصورة مثل (كالورس أصفر ذابلا) وهي تحمل دلالة سلبية تنم عن الذبول والموت نتيجة الفقر والتشرد، و(النحر في دمع غريق)(تلتحف الظلام)التي تحمل دلالة التشاؤم والحزن ، وكأنه ينقل لنا صورة الإنسان المحطم ، وهذا ما أراده فعلا ، فهو يصف لنا حالة الفقر التي تعيشها المرأة مع أبنائها ، وأثر ذلك في نفسها .

وفي الأبيات التالية يصور الشاعر سعد الله الفلاح ،فيقول في قصيدة (أنشودة المزارع والحقول):

حَتَّى مَ أَفْتَرِشُ الحَصِيرْ

وَأُسَاكِنُ الكُوْخَ الحَقِيْرْ

وَأُسَاهِرُ الحِرْمَانَ وَالأَلَمَ المَرِيْرْ

وَتَلُوْكُ جَنْبَيَّ الخُشُوْنَةْ

وَيُحِيْطُنِيْ قَبْوُ العُفُوْنَةْ

فِيْ ظُلْمَةٍ بَلْهَاءَ تَطْفَحُ بِالخَشَاْشْ

لَاْ البَدْرُ يُؤْنِسُنِيْ إِذَاْ أَنْطَفَأَ الفَتِيلْ

لَاْ الشَّمْسُ تَرْحَمُنِيْ إِذَا انْعَدَمَ المُقِيْلْ
...وَأَظَلُّ مُلْتَصِقَ اليَدَيْنْ
بِالتُّرْبَة ِالمُنْتَاجِ وَالشَّجَرِ الخَصِيْبْ
أَجْنِيْ وَأَقْطِفُ جَاْهِدًا
ثَمَنَ النَّشَاطِ الدَّائِبِ ...
فَإِذَا تَكَوَّمَتِ المَحَاْصِلْ
وَتَكَدَّسَتْ حَوْلِيْ المَكَاْسِبْ ...
لَمْ أَجْنِ غَيْرَ دَرَاْهِمْ
حِيْنَاْ ...وَأَحْيَاْنًا شَتَاْئِمْ(19)

يصور الشاعر في الأبيات حالة الفلاح البائس المتمرد على الوضع الذي يعيشه، دونما إحساس بالحرية أو تمتع بالمال الذي يكسبه ، ويرتكز المشهد التصويري على بؤرة التوتر المزروعة في نفس الشاعر من خلال السؤال في بداية القصيدة (حتى م أفترش الحصير)، حيث تبرز نزعة التمرد على الوضع ، ثم يتوالى التصوير البري (أساكن الكوخ)(أساهر الحرمان)(تلوك جنبي الخشونة)(ظلمة بلهاء)(البدر يؤنسني)(أجني وأقطف)، ثم يعود الشاعر إلى نفس النقطة الأولى من خلال قوله (لم أجن غير دراهم) والتي تدل على أن المزارع يبحث عما هو أكثر من المال ، وهي الحرية ، فبالنسبة للمزارع المال ليس مصدر السعادة ، وإنما هي حرية التصرف في هذا المال .

ومن خلال التصوير يظهر أن المزارع يحمل صورتي الفقر والغنى ، فالصورة الأولى حين يقول (الكوخ)(العفونة)(الحصير)، أما الثانية فمن خلال قوله (تكدست حولي المكاسب)، وهي أسباب كافية بالنسبة للفلاح ليرغب في التغيير ، والبحث عن أسباب الحرية والفرحة .

3ـ الصورة الضوئية: هي الصورة التي تعتمد على الضوء في بنائها،وترتبط بدلالاته وهي بذلك تتصل بالصورة اللونية،وقد ارتبطت في الشعر الجزائري الحديث بالشمس و القمر،كما ارتبطت بالعلم والعلماء.يقول جزائري في قصيدة (ذكرى) :

وَالشَّمْسُ فِيْ مَوْكِبٍ تَخْتَـــاْلُ نَاشِرَةً سِرَّ الوُجُوْدِ عَلَىْ الدُّنْيَاْ فَتُحْيِيْهَاْ
هَلْ أَنْتَ مَاْ أَلِفَتْ عَيْنَاْيَ فِيْ صِغَرِيْ ؟ أَمْ طَاْفَ بِالعَيْنِ مَاْ غَشَّىْ مَرَاْئِيْهَاْ(20)

يسترجع الشاعر أيام الصبا ،حين يستذكر الطبيعة وجمالها في بلاده ،وجعل الشمس معادلا للحياة ، فهي التي تمنح سر الوجود،وقد كانت الشمس معبودة في القديم لأنها رمز الميلاد والحياة والخير.

ويرتبط الضوء بالممدوح في الأبيات التالية،ويتصل بجمعية العلماء ،حيث يقول عبد الكريم العقون في قصيدة (جل ذا موكبا) :

أَنْتَ رُغْمَ الطُّغَاةِ عَرْشَ شَمُوْسِ غَمَرْتَ رَبْعَنَاْ بِنُوْرٍ سَعِيْـــدِ
فَعَلَاْ الشَّعْبُ مِنْ سَنَاْكَ ضِيَاْءً مُشْرِقٌ بَاسِمٌ كَصُبْحٍ جَدِيْدِ
يَاْ وُفُودَ السَّلَاْمِ يَا أَيُّهَا الأَنْـــ جُمُ فِيْ ظُلْمَةِ اللَّيَاْلِيْ السُّوْدِ
قَدْ وَثَبْتُمْ إِلَىْ النِّضَاْلِ سِـــرَاْعَاْ فِيْ ثَبَاْتٍ وَجُرْأَةٍ كَالأُسُـــوْدِ(21)

إن الصورة التي رسمها الشاعر للجمعية تحمل قوة قادرة على مواجهة المستعمر،حيث أن الجمعية تبعث الأمل في ميلاد تتجدد معه الحياة،وتنجلي غمة الليل التي هي بلا شك عتمة وظلام المستعمر،فتكون الجمعية قد فتحت باب الحياة ، وتعتبر الدوال(الشمس،الضياء،الصبح،النجم)تعطي أبعادا دلالية توحي بالأمل والميلاد،وهذا ما يجعل بين عناصر الكون والممدوح نوعا من التوحد والامتزاج الروحي الواهب للحياة.

إن توظيف الشاعر لضوء الصباح و إشراقة نوره(هو اقتران صوفي قامت عليه تجارب المتصوفة على اختلافهم)(22) ،ويرى مرسيا إلياد (أن الحقيقة القصوى تدرك مع مكاشفة النور الخالص المحض والنور عندهم رمز الخلق ورمز لجوهر الكون) (23)،حيث يدل رمز الصباح والضياء على السمو و قدسية الحقيقة،وهذا ما تميزت به جمعية العلماء من خلال علمائها وأدبائها .

ومن الصور الضوئية،صورة رسمها الربيع بوشامة لصديقه المعذب محمود ساطور.حيث يقول في قصيدة(مرحى علوت إلى السما يا ساري)

يَعْلُوْ إِلَىْ حَرَمِ السَّمَاْءِ بِنَجْمِهِ فَيُرِيْهِ فِيْ الأَفَـاْقِ لِلإِبْـــصَاْرِ
وَيُقِيْمُهُ بَيْنَ الكَوَاْكِبِ سَاْطِعًا يَهْدِيْ سُرَىْ الأَجْيَاْلِ وَالإِعْصَاْرِ(24)

حملت الصورة الضوئية بعدا استشراقيا،تتخللها معاني الصمود والتحدي والقوة،فمن خلال تعذيب محمود ساطور من قبل المستعمر جعله مثالا يهتدي به بقية المناضلين من أجل تحرير الوطن.

كما صور الشاعر أحمد سحنون نشر الفرحة والخير بعد إتمام بناء مسجد شكيب أرسلان،وما سيكون له من فائدة وخير على الجزائر.يقول في قصيدة (ياجارة البحر):

غَاْزِلِيْ يَاْ جَاْرَةَ البَحْرِ العُبَاْبَاْ وَ ابْسِمِيْ فَالحُزْنُ عَنْ مَغْنَاْكِ غَاْبَاْ
وَاْهْتِفِيْ إِنَّ دُجَىْ اللَّيْلِ اْنْجَلَىْ وَشُعَاْعُ الفَجْرِ قَدْ وَشَّىْ الهِضَاْبَاْ
وَاسْلِمِيْ فَالأَمَلُ الحُلْوُ دَنَـاْ وَمُرَجَّىْ الشَّرِّ لِلإِسْلَاْمِ خَـــاْبَاْ
إِنَّ عَهْدًا قَدْ تَقَضَّىْ مُشْـرِقًا كَسَنَا الشَّمْسِ تَوَارَىْ ثُمَّ أَبَـاْ(25)

تحمل الأبيات صورة ضوئية ساطعة شملت كل ربوع الجزائر من خلال قوله(شعاع الفجر قد وشى الهضابا)،ثم ربط الشعاع بالبسمة والفرحة والأمل حين قال(واسلمي فالأمل الحلو دنا) ،وتبدو ملامح الفرحة والغبطة في نفس الشاعر من خلال الدال(غازلي ـ واهتفي)التي توحي بالانفراج والتغيير، وقد استعمل الشاعر التضاد في الأبيات ليدل على تأثير افتتاح المسجد من خلال قوله(

الليل- الفجر) (الأمل الحلو – الشر)(توارى – آبا) وهذا يدل على انتشار العلم والوعي بين أفراد الشعب ، وما فيه من ضغط على ظلامية المستعمر لينجلي ويبرز شعاع الفجر.

وفي صورة حزينة للشاعر محمد الأخضر السائحي،فقد أظلم الكون من حوله بعد أن كان ضياء ونورا. يقول في قصيدة (وحي الأسى):

غَيَّرَتْنِيْ الخُطُـــوْبُ وَالأَلَامُ فَعَلَاْ عَهْدِيْ القَدِيْمِ السَّلَاْمْ
لَمْ يَبْقَ مِنِّيْ وَلَاْ مِنْـــهُ شَيْئاً غَيْرَ حَادِثَاْتِ الزَّمَانِ والأَيَّامْ
فَكَأَنَّ الحَيَاْةَ فِيْهِ خَيَـــالٌ وَكَأَنَّ الحَيَاْةَ فِيْـــهِ مَنَاْمْ
لَاْحَ كَالْبَرْقِ خَاطِفًا وَتَـوَاْرَىْ حَجَبَتْـهُ زَوَاْبِعٌ وَظَلَاْمْ(26)

لقد ارتسمت صورة الحزن على نفسية الشاعر التي تعبت من ضغط الحياة، وكثرة القيود ،فجعل الحياة أمنية في منامه أو خياله ، لكنها ظهرت وانطفأت سريعا ،ليعم الظلام قلبه ونفسه ،ويعيش في حزن ، واعتمد الشاعر على الدال(غيرتني)ليدل على الانطواء والحزن الذي أصابه،ووظف التضاد في الأبيات فيقول(ظلام ـ برق خاطف)ليدل على الوضع الذي آل إليه، فالحياة والأمل بالنسبة للشاعر برق خاطف بث فيه الأمل لوقت قصير ثم انجلى،ويبقى متعلقا به رغم سوء الأحوال .

الخاتمة : تعتمد القصيدة الشعرية الحديثة على حاسة البصر في تشكيلها الجمالي،بحيث أخذت من فن الرسم عناصره كالطبيعة صامتة ومتحركة، واللون ،والظل والنور،وأضفى ذلك كله على القصيدة جمالا وتنوعا ،من خلال تحليل تقنيات التشكيل إبراز أثرها على جمالية الصورة .

ويعتبر الشعر الجزائري شعرا واقعيا معبرا عن الأحداث التي عاشها الشعب في فترة الاحتلال ،وما خلفه من دمار وتهجير وتشريد للأسر ،لذلك جاء الشعر مرآة صادقة يصور ويؤرخ فيها لأحداث عصره معتمدا على حاسة البصر في نقل أحاسيسه وعواطفه .

الهوامش:

1. ينظر مراد عبد الرحمان مبروك :من الصوت الى النص .نحو نسق منهجي لدراسة النص الشعري .عالم الكتاب القاهرة .مصر .1993. ص: 218.
2. الصائغ عبد الاله :الصورة الفنية معيارا نقديا .دار الشؤون الثقافية .بغداد ـ العراق .ط1: 1987 .ص :406.
3. وحيد صبحي كبابه:الصورة الفنية في شعر الطائيين بين الانفصال والحس (دراسة).منشورات إتحاد الكتاب العرب :1999.ص: 92.
4. ينظر زيد بن محمد بن غاتم الجهني:الصورة الفنية في المفضليات أنماطها وموضوعاتها ومصادرها وسماتها الفنية .الجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة . المملكة العربية السعودية .ط1. 1425.ج1.ص:203.
5. محمد صابر عبيد:التشكيل الجمالي للخطاب الأدبي الكردي.الهوية والمتخيل.دار الغيداء للنشر والتوزيع.عمان.ط1. 2015.ص: 232.
6. محمد يوسف همام : اللون . مطبعة الاعتماد .القاهرة. ط1. 1930 ص: 01.
7. نوري حمود القيسي :الألوان وإحساس الشاعر الجاهلي بها .مجلة أقلام. العدد (11) .السنة5. 1969.ص:76.

8. جريدة البصائر .دار الغرب الإسلامي.ط 1. 2005.س8ج.ص:09.
9. المصدر نفسه.س:5ج.ص:239.
10. المصدر نفسه.س:7.ص:286.
11. المصدر نفسه.س:7.ص:209.
12. المصدر نفسه.س:2ج.ص:94.
13. المصدر نفسه.س:5ج.ص:321.
14. المصدر نفسه.س1ج.ص:91.
15. المصدر نفسه.س2ج.ص:223.
16. المصدر نفسه.س2ج.ص:239.
17. المصدر نفسه.س2ج.ص:58.
18. المصدر نفسه.س5ج.ص:313.
19. المصدر نفسه.س8ج.ص:09.
20. المصدر نفسه.س2ج.ص:50.
21. المصدر نفسه.س2ج.ص:83.
22. منجية التومي:التناص الاسطوري في شعر أبي القاسم الشابي .جدلية الحضور والغياب.دار الفكر للنشر.تونس.ط 1. 2014. ص:118.
23. Eliade,Mircea,signification de la lumière intèrieure,in Eranos Jahrbuch,Tome^{xxx}VI,1957,P189.
24. البصائر .س2ج.ص:167.
25. المصدر نفسه.س2ج.ص:143.
26. المصدر نفسه.س2ج.ص:42.

الإنزياح في التراث العربي القديم والدرس اللغوي الحديث

د. نوارة بحري
جامعة خنشلة – الجزائر

الملخص: يعد الإنزياح من المعايير الأسلوبية يكسب النص الأدبي قيمة جمالية، يمنح اللغة خصوصيتها، ويميزها عن اللغة العادية لما له من بُعد إيحائي بكسر المألوف، وتجاوز المعتاد ومخالفة القاعدة بهدف خلق جمالية في النص تقود إلى التأثير في الملتقي، فهو من فنون التواصل بين المبدع المنتج والمستقبل مبرزا الطاقات التعبيرية الكامنة في اللغة.

Summary: The drift of stylistic criteria brings to the literary text an aesthetic value, gives a specificity to the language, and distinguishes it from the ordinary language, because of its suggestiveness to break with the ordinary to override the usual, and to break the rule, in order to create an aesthetic in the text that leads to the impact of the conference; It is also an art of communication between the creative spirit and the future, emphasizing the expressive energies inherent in language.

تعددت مفاهيم الإنزياح ضمن الطروحات النقدية العربية والغربية لدرجة ميوعة المصطلح،وصعوبة تحديد مفهومه بدقة، ولعل السبب في ذلك يعود إلى تعدد المرجعيات الفكرية والثقافية والفلسفية التي أفرزت المصطلحات، وعليه حاولنا في هذه المداخلة رصد بعض المفاهيم المتعلقة بالإنزياح منطلقنا «أن معرفة اليوم معرفة مفاهيم أكثر مما هي معرفة أشياء، وتبدو المفاهيم منتظمة في سلاسل تتصل أحيانا وتنفصل أحيانا أخرى، وتبدو منتجة لبعضها البعض وكأنها في غفلة تامة مما يوجد من حولها وكأنها في استقلال تام عن كل سلطة دون سلطتها»[(1)]. لذا يتعين علينا جمع ما نستطيع من المفاهيم والمقاربات المفهومية للإنزياج في التراث العربي القديم والدرس اللغوي الحديث.

1 – مفهوم الإنزياح في التراث العربي: إن استقراءنا للجذور التاريخية للإنزياح تثبت بأنه معرفة قديمة من حيث تصوراته المبدئية ،أما من حيث تشكيل مناهجه وبلورتها فهو معرفة حديثة ذلك أن الإنزياح موضوع قديم جديد.

2 – مرجعية الإنزياح في التراث العربي القديم: تعد البلاغة العربية المنشأ الأول للإنزياح أين يثار فيها الحديث عن المجاز والإستعارة والكناية والحذف والضرورات الشعرية... كل ذلك إشارة إلى ماهو غريب، وخارج عن المألوف، كما أنه إشارة إلى التفريق بين اللغة العادية واللغة الفنية؛ ذلك أن

الإنزياح «من فنون التواصل بين المبدع والملتقي؛ لأنه يبرز إمكانات المبدع في استعمال الطاقة التعبيرية الكامنة في اللغة لإيصال رسالته إلى الملتقى بكل ما فيها من القيم الجمالية فينزاح الأسلوب عن نمط الأداء المألوف المعتاد ليتحقق ما يريده من أهداف يعجز عن توصيلها التركيب العادي[2]. ومما لا شك فيه أن عبد القاهر الجرجاني (ت 471 ه) يعد من أكثر العلماء العرب الذين تكلموا في علم البلاغة إلى جانب الجاحظ والسكاكي وغيرهم...

يقول الجرجاني في هذا المضمار: « إعلم أن الكلام الفصيح ينقسم إلى قسمين:

قسم تعزى المزية والحسن فيه إلى اللفظ، وقسم يعزى ذلك فيه إلى النظم.

فالقسم الأول: الكناية و الإستعارة والتمثيل الكائن على حد الإستعارة، وكل ما كان فيه على الجملة مجاز واتساع وعدول باللفظ عن الظاهر... وأما القسم الذي تعزى فيه المزية إلى النظم فهو توخيّ معاني النحو وأحكامه وفروقه ووجوهه والعمل بقوانينه وأصوله»[3].

فالكلام عند الجرجاني ينقسم إلى قسمين: قسم خاص باللفظ، يتم فيه انتقاء الألفاظ المناسبة والأكثر تأثيرا في السامع، وهو القسم الذي تتجلى فيه جماليات اللغة، وقسم خاص بالنحو يتم فيه توظيف تلك الألفاظ على نحو يحقق له النظم ويجعله مقبولا لدى السامع، وهذا ما ذهبت إليه الدراسات الحديثة في إسقاطها لمحور الإختيار على محور التوزيع (الترتيب).

كما يشير الجرجاني إلى وجود نمطين:

- **النمط الأول**: نمط عادي يسمى "المعنى".

- **النمط الثاني**: نمط منحرف عن النمط الأول ويسمى "معنى المعنى"، فالمعنى يُفهم من ظاهر اللفظ، أما معنى المعنى فيحتاج إلى إمعان الفكر لفهمه وفي ذلك يقول: «وإذا عرفت هذه الجملة، فهمنا عبارة مختصرة وهي أن تقول المعنى ومعنى المعنى، تعني بالمعنى المفهوم من ظاهر اللفظ والذي تصل إليه بغير واسطة، وبمعنى المعنى أن تعقل من اللفظ معنى، ثم يفضي بك ذلك المعنى إلى معنى آخر» فالمعنى هو ما يحصل من تعبير عن غرض المتكلم بدلالة معاني الألفاظ الوضعية المنظومة، ومعنى المعنى هو ما يحصل من تعبير عن غرض المتكلم بدلالة معاني الألفاظ الوضعية المنظومة من معانٍ أخرى يستدل عليها عقليا[4].

كما نجد فخر الدين الرازي (606ه) يعبر عنهما تعبيرا منطقيا فسمي المعنى (دلالة وضعية)، ويسمى معنى المعنى (دلالة عقلية) ويعرف الأولى بأنها: دلالة الألفاظ على المعاني التي هي موضوعة بإزائها، كدلالة الحجر والجدار والسماء والأرض على مسمياتها، ويعرف الثانية بأنها: إما أن تدل على ما يكون داخلا في مفهوم اللفظ، كدلالة لفظ البيت على السقف الذي هو جزء من البيت، وإما أن تدل على ما يكون خارجا عن مفهوم اللفظ، كدلالة لفظ السقف على الحائط[5].

فمن استشهادات الجرجاني عن الإنزياح قوله تعالى «وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا»[6]، حيث يقول: «فإن قلت: فما السبب في أن كان "اشتعل" إذا استُعير للشيب على هذا الوجه كان له الفضل، ولم بان بالمزية من الوجه الآخر هذه البينونة؟ فإن السبب أنه يفيد مع لمعان الشيب في الرأس الذي هو أصل المعنى الشمول وأنه قد شاع فيه، وأخذه من نواحيه، وأنه قد استقرَّ به وعمَّ جملته، حتى لم يبقى من السواد شيء أو لم يبق منه إلا ما لا يعتدُّ به، وهذا ما لا يكون إذا قيل: اشتعل شيبُ الرأسِ أو الشيبُ في الرأس»[7].

فالجرجاني نظر إلى هذه الآية –كمثال-نظرة مقارنة،أي ينظر في النموذج المعيار ثم ينظر في الإنزياحات التي تطرأ على ذلك النموذج،وعليه فإن«جوهر تطبيق مقولة الإنزياح إنما هو إجراء مقارنة،فالتطبيق تطبيق مقارن،يضع النص الأدبي ويتأمله لا كشيء في ذاته، وإنما كشيء مرتبط بطريقة معينة بآخر حاضر في الذهن»[8].

أما الجاحظ: (ت 255 هـ) الذي عاش في النصف الثاني من القرن الهجري الثاني، والنصف الأول من القرن الثالث، وهي فترة واكبت ازدهار الدولة العباسية، وانتشار المذاهب والفرق الكلامية فنشأ الجاحظ في ظل هذه الظروف متشبعا بثقافة عصره التي تتميز بالبلاغة والفصاحة. ففي كتابه البخلاء «كان الجاحظ يلون أسلوبه بحسب الفئة التي يخاطبها فكان يُنطِق أبطال كتابه "البخلاء" بلغتهم ويُخاطب الشعوبيين بالفصاحة اللازمة ويكتُب كتابه "الحيوان" بأسلوب علمي مناسب وهذا ما يُدعى بالبلاغة الأسلوبية بمراعاة مقتضى الحال، ومع وضوح العبارة الجاحظية لا نراه يهمل التنقيح والتهذيب، كما نراهُ يعمد إلى الفكاهة إن لزم، الإيجاز في مقام الإعجاز، والإستطراد في مقامه المناسب دفْعا للملل»[9]. كما اهتم بالمجاز فقال: «المجاز فخر العرب في لغتهم، وبأشباهه اتسعت، والبيان اسم جامع لكل شيء كشف لك قناع المعنى، فبأي شيء بلغت الإفهام وأوضحت عن المعنى، فذلك هو البيان في ذلك الموضع»[10].

كما عرف الجاحظ بالتكرار والإيجاز.فالتكرار قد يكون عدولاً مقبولا وقد يكون مرفوضا في البلاغة،وذلك «حسب المستمعين، فقد ردد عز وجل في كتابه ذكر موسى،وهود،وهارون،وشعيب،وإبراهيم، ولوط، وعاد، وثمود وكذلك ذكر الجنة والنار وأمور كثيرة لأنه خاطب جميع الأمم من العرب وأصناف العجم وأكثرهم عافل»[11].

أما ابن رشد فقال: «معنى التغيير أن يكون المقصود يدل عليه لفظ ما فيستعمل بدل ذلك اللفظ لفظا آخر، وهذا التغيير يكون على ضربين: أحدهما أن يستعمل لفظ شبيه الشيء من لفظ الشيء نفسه ويضاف إليه الحرف الدال في ذلك اللسان على التشبيه وهذا الضرب من التغيير يسمى التمثيل والتشبيه وهو خاص جدا بالشعر. والنوع الثاني من التغيير أن يُؤتى معه بلفظ الشيء نفسه وهذا النوع في هذه الصناعة يسمى الإبدال وهو الذي يسميه أهل زماننا بالإستعارة والبديع»[12]. هذه

التغييرات تحصل في مستوى الأصوات والدلالة والترتيب وذلك «بإخراج القول غير مخرج العادة مثل: القلب، والحذف، الزيادة، النقصان، التقديم، التأخير، وتغيير القول من الإيجاب إلى السلب إلى الإيجاب، وبالجملة من المقابل إلى المقابل وبالجملة بجميع الأنواع التي تسمى عندنا مجازا»[13].

أما الغزالي: فينحوا بالإنزياح منحى مغايرا حيث: «يبسط احتمال التعّطل الجزائي فيما يخص مبدأ التوقيت الفوري بين عملية البث وعملية التلقي ضمن جهاز التحاور وهو ما يسمح بحصول انزياح زمني بين إنجاز الحدث اللساني وإدراكه من جهة، وبين نوعية الخطاب وتكاثر قراءته من جهة أخرى»[14]. وهنا إشارة إلى دائرة الحدث اللساني التي تحدث عنها "دي سوسير" والطبيعة الخطية للدال باعتباره يجري في الزمن بدليل أننا لا نستطيع نطق صوتين في آن واحد، ونظرة الغزالي للإنزياح تظهر في هذه المسافة الزمنية إضافة إلى نوعية النص وتعدد قراءاته. وعليه يمكن القول: «إن العرب تناولوا الظاهرة اللغوية في الخطاب الشعري العربي مستثمرين بعض المباحث النقدية والبلاغية والتراكيبية، إلا أن دراستهم تلك لم ترق إلى أن تكون نظرية متكاملة في الإنزياح، ثم إن المفاهيم العلمية الحديثة جاءت رافِضة للعلوم المعيارية القديمة، فالعرب لم يخصصوا اسما واضحا محددا إلى غاية أن تحدد واتَّسع لدى الغرب فتأثر بهم العرب وأدخلوا هذا المصطلح في حقل دراساتهم الأسلوبية، ويعد عبد السلام المسدي أول من كتب في الأسلوبيات وأشار إلى أهمية الإنزياح»[15].

وعموما فإن ظاهرة الإنزياح الأسلوبي كان لها نصيب وافر من عناية الدارسين العرب «فقد تطرّقوا إلى التداخل الدلالي من نافذة المجاز حينا ومن نافذة ما أسموهُ بالمشكل من جهة أخرى وكانوا يعنون بالمشكل الملفوظ الذي يتجاذبه حقلان دلاليان أو أكثر فهو إذن حدث لساني قابل لأكثر من قراءة واحدة نتيجة لقيمته المتعددة»[16].

أ – ملامح الإنزياح في الثقافة العربية الحديثة: نظر علماء اللغة إلى الإنزياح نظرة مزدوجة: نظرة تخدم التصور القديم ونظرة تخدم التصور الحداثي. فقد أعلن **عبد السلام المسدي** عن ميلاد علم جديد مستقل عن البلاغة يسمى "الأسلوبية"، وهي نظرة علمية نشأت بفضل تلاقُح علوم اللسان مع النقد الأدبي، وقد انفصلت في مباحث خاصة عن اللسانيات واستقلت كذلك عن النقد الأدبي، وهي تتصف بالموضوعية في المعالجة والإبتكار لتصوراتها النظرية وهي بديل عن البلاغة الموروثة مستقلة بأسسها المعرفية وموضوعاتها المنهجية»[17]. فالأسلوبية واللسانيات تصبان في معين واحد ألا وهو اللغة الإنسانية، «وإذا كان الإبلاغ علة الحدث اللساني فإن غائية الحدث الأدبي تكمن في تجاوز الإبلاغ إلى الإثارة، وتأتي الأسلوبية في هذا المقام لتتحدد بدارسة الخصائص اللغوية التي بها يتحول الخطاب عن سياقه الإخباري إلى وظيفته التأثيرية الجمالية»[18]، إلا أننا نلاحظ أن المسدي يجْمع بين الإنزياح والتجاوز والإنحراف والعدول في مواطن متفرقة من مؤلفاته.

أما صلاح فضل لا يبتعد كثيرا عما أقره المسدي، فالأسلوبية حسبه علم يتصف بالحداثة، فهو وافد من الغرب، كما له جذورا في البلاغة العربية، فهو يقر باختلاف روافد نشأته حيث ينحدر «من أصلاب مختلفة على الرغم من أن هذه الروافد تعود في النهاية إلى أبوين فتيين هما: علم اللغة الحديث (الألسنية) من جانب، وعلم الجمال الذي أدى مهمة الأبوة الأولى من جانب آخر»[19].

وقد اتجه **السيد ابراهيم محمد** إلى دراسة الضرورات الشعرية باعتبارها انزياحات ، «فالضرورة عنده خروج عن النحو إراديا لكن بشرط اعتماد أصول التراث لتأدية غرض معين في جمالية الفن الأدبي، بمعنى أنها خصيصة أسلوبية في الإستخدام اللغوي وليست مأخذا على الشاعر، والأسلوبية في رأيه نستشفها من هذا القول وهذا المعنى يأتي من الدراسة الأسلوبية للظاهرة اللغوية الأساسية في بحث العمل الأدبي ومن بينهما ما يظهر في العمل الأدبي من مواطن الخروج على المستوى الذي بها ينفرد العمل الأدبي»[20].

وأما محمد عبد المطلب الذي تمتزج عنده البلاغة بالأسلوبية وهو منطقه الفكري الذي يقوم على الأصالة والمعاصرة ويرى أن «أهم المباحث الأسلوبية يتمثل في رصد انزياح الكلام على نسقه المثالي المألوف»[21].

أما أحمد محمد ويس يرى أن «الإنزياح يعني استعمال المبدع للغة مفردات وتراكيب وصورًا استعمالا يخرج به عما هو معتاد ومألوف بحيث يؤدي ما ينبغي له أن يتصف به من تفرد وإبداع. وقوة جذب وأسر»[22]،هذا يعني أن الإنزياح هو الفيصل بين الكلام العادي والكلام الفني، وهو أحسن ترجمة للمصطلح الفرنسي Ecrat*،غير أن ترجمتها إلى العربية بالبُعد، فكلمة البُعد لا تقوى على أن تحمل المفهوم الفني الذي يقوى الإنزياح على حمله»[23]فالإنزياح واحد من المعايير الأسلوبية التي يمكن للأدب أن يرتقي بها،وبه يمكن للأديب أن يخلَّد اسمه.

ب- ملامح الإنزياح في الفكرالغربي القديم: يعود مفهوم الإنزياح لدى الغرب إلى الفكر اليوناني من خلال «صلة الأسلوب بالبلاغة التي تعني فن القول الرفيع، والتي تتحدد في شكل قواعد نظرية عامة وعلى نحو خاص في كتب أرسطو عن الشعر والخطابة وهي الكتب التي أثرت كثيرا في الفكر البلاغي الأوروبي والعربي في العصور الوسطى»[24]. فقد «شغف أهل اليونان بأشعار هوميروس وغيره من شعراءهم المبرزين، فكانت منهم طائفة عاكفة على تلك الأشعار تحفظها وترويها وكان هؤلاء الرواة يقومون بمحاولات تنقيح بعض الأشعار وتهذيبها، وقد يصل بهم الأمر أحيانا إلى الحذف والإضافة أو على الأقل كانوا يقدمون بعض التعليقات التي تمثل في حقيقتها قيما بلاغية وبيانية»[25]. أما أفلاطون فقد أنكر على الخطباء أساليبهم في الخطابة واعتبر أن ما ابتدعوه من تمويه وخداع عن طريق اللغة المنَمقة التي تؤثر على جمهور الجُهلاء وتعطيهم نوعًا من المتعة المبتذلة[26]؛لأن المبالغة في توظيف المحسنات والصور الجمالية من شأنها أن تبعد المتلقي عن موضوع الخطاب الحقيقي.

أما تلميذه "أرسطو" فقد اتجه نحو الطبيعة التي أمدته بعناصر الجمال، «فتحدث عن هوميروس وهيسيودوسوأرخيلخوسويوربيسيدس مقالات تعرف بـ"المشكلات" أو "الشكوك"؛ لأنه عرض فيها لبعض المشكلات التي أثيرت حول أشعار هؤلاء الشعراء محاولا إيجاد الحلول المناسبة لها»[27]. فالشعر عند أرسطو يتجه نحو المحاكاة التي تعني «تمثيل أفعال الناس ما بين خيّرة وشريرة»[28]. وقد قام الفلاسفة المسلمون (ابن سينا، ابن رشد، الغزالي) بشروح وتلخيصات لكتابي "الخطابة" "وفن الشعر" لأرسطو، ثم جاء الرومانسيون: وثاروا على الأفكار المتصلة بالطبيعة والمحاكاة «فحذفوا مفهوم الطبيعة واستبدلوه بالفرد مفهوما جديدا ذا أبعاد انفعالية وقالوا إن المحاكاة لا يمكن أن تتحقق إلا عن طريق العودة إلى العالم الداخلي للمبدع من حيث هو كائن متفرد ينطوي على انفعالات لها أهميتها»[29]. فالمذهب الرومنسي نظر في شخصية الفرد المبدع باعتباره «كائن متفرد لا ينصاع إلى تقاليد الجماعة وإنما رغبته العارمة في الحضور الرغبة التي تنطلِق من أعماقه المتفردة»[30]. وهو ما تجسده مقولة جورج بوفون (1707- 1788) حيث قال: «الأسلوب هو الرجل»[31].

إلا أن الرومنسية لم تعمر طويلا ما فتح المجال لظهور علوم جديدة ومدارس واتجاهات كانت نابعة أساسا من الفكر القديم.

ج- ملامح الإنزياح في الفكر الغربي الحديث.

– **عند شارل بالي:** ظهرت الأسلوبيات الحديثة على يد شارل بالي (1885-1947م) أحد تلاميذ فرديناند دي سوسير، فقد ارتبطت أسلوبية "بالي" باللسانيات متأثرا في ذلك بأستاذه، ومؤثرا هو أيضا في كل الدراسات التي جاءت بعده حيث «أخذت عنه واستفادت منه إن في المنهج وإن في الموضوع»[32]. فقد عرّف بالي الأسلوب بأنه «مجموعة من الوحدات اللسانية التي تمارس تأثيرا معينا في مستعملها أو قارئها، ومن هنا يتمحور هدف الأسلوبية في اكتشاف القيم اللسانية المؤثرة ذات الطابع العاطفي»[33]. وعليه سميت أسلوبيته بالأسلوبية التعبيرية أو الأسلوبية الوصفية، أين أقصى دراسة اللغة الأدبية واهتم بلغة الإستعمال المتداولة يوميا، فـ «الأسلوبية في نظره ليست لها غاية نفعية أو أنها لا تتوخى أي هدف تعليمي ولا تُعنى بالقيمة الجمالية التي يتضمنها النص الأدبي، فمهمة الأسلوبية تنحصر في البحث بالتعبير وإبراز الجهد الذي يبذله المتكلم ليوفق بين رغبته في القول وما يستطيع قوله»[34]. "فبالي" ركز على وظيفة المرسل، ومن سمات هذه الوظيفة تعبيرها عن موقف المتكلم اتجاه موضوع الحديث، وتقديم انطباع عن انفعاله لذلك نُعتت أيضا بالوظيفة الإنفعالية.

- **جان كوهين:** استمد مبادئه من لسانيات سوسير الذي يعتبر اللغة مجموعة من الإختلافات وهذا يتفق مع وظيفة الإنزياح التي تقوم على التعارض بين محوري الإختيار والتوزيع، حيث بنى نظريته على ثنائية (معيار/انزياح)، واعتبر النثر معيارا والشعر انزياحًا عن النثر، والإنزياح عنده مرتبط بالأسلوبية التي عدها علم الإنحرافات وقال: «إن الإنزياح وحده الذي يزود اللغة الشعرية

بموضوعها الحقيقي»[35]. كما أنه الأداة الناجعة لتحقيق الشعرية «فيكون الأسلوب الشعري هو متوسط انزياح مجموع القصائد التي سيكون من الممكن نظريا الإعتماد عليه لقياس معدل شاعرية أية قصيدة»[36]. والجدير بالذكر أن الشعرية لا تقترن بالشعر فحسب، وإنما هي أحد وظائف اللغة الست التي ربطها جاكبسون باللسانيات، وقد خصها باهتمام كبير حيث يقول: «الشعرية تهتم بالوظيفة الشعرية لا بالشعر فحسب حيث تهيمن هذه الوظيفة على الوظائف الأخرى للغة، وإنما تهتم بها أيضا خارج الشعر حيث تعطي الأولوية لهذه الوظيفة أو تلك على حساب الوظيفة الشعرية»[37].

- **ليو سبتزر (Leo Spitzer):**ليو سبيتزر عالم نمساوي وناقد أدبي مختص في الدراسات الأسلوبية الفردية، يعتمد منهجه على التذوق الشخصي في التحليل والدراسة، فأسلوبيته التكوينية النقدية تدرس «وقائع الكلام؛ أي الوقائع اللغوية الي تُبرز السمات اللسانية الأصلية لكاتب أو كتّاب معينين، فهو اتجاه جاد تميزه المعالجة النقدية، واصطناع الحدس، والشرح والتأويل... واللافت للإنتباه في الأسلوبيات النقدية هو أن سبيتزر يرفض التقسيم التقليدي بين دراسة الأدب ودراسة اللغة معتمدا الحدس للتوغل في عمق الفعل الأدبي الذي ينتمي إليه من خلال أصالة الشكل اللساني أي الأسلوب»[38]. لكن سبتزر لم يستقر على الرأي الذي يركز فيه على الجانب النفسي «لأن الإعتماد على البعد النفسي للوحدة قد لا يُسهم في إبراز جمالية أدبية كاملة للنص، ومن هنا جعل تحليل الأسلوب خاضعا لتفسير الآثار بوصفها منظومات شعرية قائمة بذاتها دون اللجوء إلى مزاج المؤلف وهذا هو الإتجاه نحو منهج الأسلوب البنيوي»[39]، الذي يحلل التركيب اللغوي انطلاقا من تحديد العلاقات المتكاملة والمتناقضة بين الوحدات المكونة للنص الأدبي. «وتعد السمات المميزة في الأعمال الأدبية في صورتها النهائية عدول شخصي، لأنه فعل أسلوبي فردي أو طريقة خاصة في الكلام تختلف عن الكلام العادي وتتميز عنه لذلك كل انزياح عن القاعدة ضمن النظام اللغويبعكس انزياحا في بعض الميادين الأخرى»[40].

وتجدر الإشارة إلى أن «بعض الدارسين يرون أن "ليو سبتزر" هو الذي جاء بمصطلح الإنزياح، حيث لفت انتباهه عند قراءته للروايات الفرنسية الحديثة تلك التعبيرات التي تميزت بابتعادها عن الإستخدام العام»[41].

- **رومان جاكبسون:** يعد رومان جاكبسون (1896- 1981) من أوائل اللسانيين المتشبعين بمبادئ اللسانيات الذين تناولوا التحليل البنيوي للأشكال الأدبية ودراسة النص لذاته بمعزل عن صاحبه أو ما يُسميه رولان بارت "موت المؤلف". ولا شك أن الوظيفة الأساسية للغة هي التبليغ والتوصيل كما يجسدها جاكبسون في نظرية الإتصال وعناصرها الستة التي تشمل كافة وظائف اللغة فيقول: «إن نظرية التبليغ تقوم على ستة عناصر تمثل الأطراف الأساسية في كل عملية

تواصلية: المرسل (Destinateur) والمرسل إليه (Distinataire) والرسالة (Message) والسياق (Contexte) ووسيلة الإتصال أو الصلة (Contact) والشفرة (Code) وتتولد عن كل عنصر من العناصر الستة وظيفة لغوية»[42] وبالتالي عملية الإتصال تتبادلها العناصر الثلاثة (مرسل/ متلقي/ رسالة) بمساندة (السياق/ والشفرة/ ووسيلة الإتصال)، «وكل قول يحدث إنما يدور في هذه المدارات الستة مهما كان نوع ذلك القول واختلاف الأقوال في طبيعتها وجنسها إنما تكون في تركيزها على عنصر من هذه العناصر أو أكثر من سواه وبذلك تختلف وظيفة القول من إخبارية أو نفعية أو انفعالية كما فصَّل ذلك جاكبسون وجعل الوظائف ستا حسب تركيزها على العناصر»[43].

والوظيفة الأدبية تشكل تحولا فنيا تنقل القول من حالة الإستعمال العادي البارغماتي إلى الأثر الفني الجمالي، وهي المهيمنة على النص الأدبي حسب جاكبسون، ووفقا لهذا المبدأ قسم الإنزياحات إلى إنزياحات تركيبية وأخرى استبدالية.

1 – الإنزياحات التركيبية: تتصل بالسلسلة الحظية للإشارات اللغوية عندما تخرج عن قواعد النظم والتأليف كتغيير مواقع الكلمات.

2 – الإنزياحات الإستبدالية: تخرج عن قواعد الإنتقاء للرموز اللغوية مثل وضع المفرد مكان الجمع، أو الصفة مكان الموصوف أو اللفظ الغريب عوص المتداول المألوف[44] وقدم جاكبسون مثالا على ذلك فقال: «لنفرض أن (طفل) هو موضوع رسالة ما؛ فالمتكلم يختار ما بين سلسلة من الأسماء الموجودة والمتفاوتة التماثل، مثل: طفل، وغلام، وولد، وصبيّ، وهي كلها متفاوتة التماثل من زاوية نظر ما، ويختار المتكلم –بعد ذلك من أجل التعليق على الموضوع فعلا من الأفعال المتقاربة دلاليا؛ ينام، وينعس، ويستريح، ويغفو، وتتألف الكلمتان المختارتان في السلسة الكلامية.. وتسقط الوظيفة الشعرية مبدأ التماثل لمحور الإختيار على محور التأليف، ويرفع التماثل إلى مرتبة الوسيلة المكونة للمتوالية»[45].

حيث تعمل الوظيفة الشعرية على عكس العلاقة القائمة بين المحورين، كما يرى أن هذه الوظيفة ليست حِكرا على الشعر إنما تمس كل الأجناس الأدبية إلا أنها تتجلى خاصة في الشعر لذا فإن «الشاعرية انتهاك لقوانين العادة ينتج عنه تحويل اللغة من كونها انعكاسا للعالم أو تعبيرا عنه أو موقفا منه إلى أن تكون في نفسها عالمًا آخر، وربما بديلا عن ذلك العالم فهي إذا تحويل للواقع وانتهاك له»[46].

ومما سبق حول جذور الإنزياح يتجلى أن الأسلوبية كمجال للبحث شديدة الإرتباط بالتقاليد البلاغية إذ «تعد الوريث المباشر للبلاغة»[47]. ويبقى الإنزياح متربعا على النتاج الجمالي للنص الأدبي بألوانه المختلفة ليحقق اللذة، فلا يمكن للنص أن يحققها إلا بتوفره على عناصر يعدُّ الإستغناء عنها تشويها للنص هي: «المفاجأة والتوقع والإنتظار الخائب (خيبة الإنتظار) أو المحبط و الإنحراف

والصدمة والفجوة أو الفراغ والتوتُّر وأفق التوقع، كل هذه العناصر مرتبطة ارتباطا وثيقا بمشاركة القارئ في استخراج خبايا النص والوقوف عند المدهش والمثير فيه»[48]. والدهشة تولدها المفاجأة؛ أي مفاجأة القارئ بما لم يتوقعه من صيغ وتراكيب وألفاظ «وتتناسب قيمة كل ظاهرة أسلوبية مع حدة المفاجأة تناسبا طرديا، بحيث كلما كانت الخاصية غير منتظرة كان وقعها على نفس القارئ أعمق»[49].

وعليه فإن «الوظيفة الرئيسية التي أكثرت الدراسات الأسلوبية من نسبتها إلى الإنزياح إنما هي المفاجأة»[50] وهذا ما دعا إليه ريفاتير.

- **ريفاتير:** جعل المفاجأة وصفا لردود فعل القارئ إزاء المنبهات والمثيرات الكامنة في النص، وفي ضوء هذا حدد "ريفاتير" السياق الأسلوبي على أنه نسق لغوي يقطعه عنصر غير متوقع»[51]. فكل من (التوقع، المفاجأة، خيبة الإنتظار...) مرتبطة بمفهوم الإنحراف الذي اهتمتبه الدراسات الأسلوبية الشعرية، حتى إن بعض الإتجاهات الأسلوبية ربطت ربطا مطلقا بين الجميل والغريب والعجيب كالسرياليين الذين عبر عن رأيهم **أندريه بريتون** بقوله: «إن العجيب جميل دائما، وكل ما هو عجيب جميل بل إنه لا جميل في الدنيا إلا العجيب»[52]. وهذا هو سر تركيز الأسلوبيين على الإنزياح الذي يؤدي إلى صدمة القارئ.

وعموما يمكن القول أن الإنزياح يعد تفننا في الكلام وتصرفا فيه يكسب النص قيمة فنية جمالية، وينبه إلى أسرار بلاغية كثيرة، وهو من فنون التواصل بين المبدع والمتلقي، لأنه يبرز إمكانات المبدع في كسر المألوف، والتمرد عن القاعدة.

الهوامش:

1 – عمر الشاريني: المفهوم في موضعه أو في العلاقة بين الفلسفة والعلوم، دار الجنوب، تونس، د.ط، 1992، ص 16.

2 – محمد هادي مرادي ومجيد قاسمي: الرد على منظري إنزياحية الأسلوب (رؤية نقدية)، إضاءات نقدية، مجلة فصلية محكمة، السنة الثانية، العدد الخامس، 2012، ص 01.

3 – عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، ترجمة محمد رشيد رضا، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ص 429.

4 – ينظر شكري المبخوت: الإستدلال البلاغي، دار الكتب المتحدة، لبنان، ط$_1$، 2006، ص30.

5 – ينظر فخر الدين الرازي: نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز، تح نصر الله أوغلي، دار صادر. بيروت، ط$_{2004}$، ص 30.

6 – سورة مريم الآية 04.

7 – عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز. موفم للنشر، 1991، ص 109.

8 –حسن ناظم: البُنى الأسلوبية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط$_1$، 2002، ص 43.

9 – محمد التونجي: المعجم المفصل في الأدب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط$_1$، 1993م، ج$_2$، ص 63.

10–الجاحظ (أبو بحر عثمان):البيان والتبيين، تحقيق وشرح عبد السلام هارون،مكتبة الخانجي، القاهرة، ط$_7$، 1998م، ج$_1$، ص 87.

11 – المصدر نفسه، ص 105.

12 – عبد الرحيم وهابي: نظرية الإنزياح الشعري، مجلة جذور، ديسمبر 2004، ج18، ص 95.

13 – المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

14 – عبد السلام المسدي: التفكير اللساني في الحضارة العربية، دار الكتاب الجديد، لبنان، ط3، 2009، ص 374.

15 – نبيل علي حسنين: الإنزياح معيارا نقديا، مجلة اللغة العربية، دار الخلدونية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، عدد 29، ص 99.

16 – عبد السلام المسدي: التفكير اللساني في الحضارة العربية، ص373.

17 – فرحان بدري الحربي: الأسلوبية في النقد العربي الحديث، دراسة في تحليل الخطاب، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2003، ص ص149،150.

18 – عبد السلام المسدي: الأسلوبية والأسلوب، الدار العربية للكتاب، تونس، ط3، ص ص36.35.

19 – فرحان بدري الحربي: الأسلوبية في النقد العربي الحديث، ص ص75.74، وانظر رابح بوحوش: اللسانيات وتحليل النصوص، عالم الكتب الحديث، جدار للكتاب العالمي، إربد، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص 33.

20 –فرحان بدري الحربي: الأسلوبية في النقد العربي الحديث، ص 103.

21 – محمد عبد المطلب: البلاغة والأسلوبية، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، الجيزة، مصر، 1994، ص 198.

22 – محمد هادي مرادي ومجيد قاسمي: الرد على منظري إنزياحية الأسلوب، رؤية نقدية، ص 109.

23 – المصدر نفسه،والصفحة نفسها.

24- أحمد درويش: دراسة الأسلوب بين المعاصرة والتراث، دار غريب، القاهرة، ص 17.

25–محمد عبد المطلب:جدلية الإفراد والتركيب في النقد العربي القديم،الشركة المصرية العالمية للنشر ،مصر،ط1، 1995،ص 09.

26 – انظر: المرجع نفسه، ص 16.

27 – المرجع نفسه، ص 18.

28 – المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

29 – عبد الناصر حسن محمد: نظرية التوصيل وقراءة النص، المكتب المصري لتوزيع المطبوعات، القاهرة، 1999، ص 10.

30 – المرجع نفسه، ص 09.

31 –أحمد درويش: دراسة الأسلوب بين المعاصرة والتراث، ص 18.

32 – منذر العياشي: الأسلوبية وتحليل الخطاب، مركز الإنماء الحضاري، حلب، سوريا، ط1، 2002، ص 30.

33 –حسن الناظم:البنى الأسلوبية (دراسة في أنشودة المطر للسياب)، المركز الثقافي العربي ،المغرب،ط1، 2002،ص 31.

34 – رابح بوحوش: اللسانيات وتحليل النصوص، ص 58.

35 – جان كوهين: بنية اللغة الشعرية، ترجمة محمد الولي ومحمد العمري، دار توبقال، المغرب، ط1، 1986، ص 16.

36 – انظر المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

37 – رومان جاكبسون:قضايا الشعرية، ترجمة:محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1988، ص 35.

38 – رابح بوحوش: اللسانيات وتحليل النصوص، ص ص40.39.

39 –محمد منوفي: ملامح الأسلوبية في شعر ابن سهيل الأندلسي، دار هومة، الجزائر، 2011، ص 35.

40 – المرجع نفسه، ص 41.

41 –مسعود بودوخة: الأسلوبية وخصائص اللغة الشعرية، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، سطيف، الجزائر، ط1، 2015، ص 47.

42 – يوسف وغليسي: الشعريات والسرديات (قراءة اصطلاحية في الحدود والمفاهيم)، مخبر السرد العربي، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2006، ص ص19.18.

43 – عبد الله الغذامي: الخطيئة والتكفير (من البنيوية إلى التشريحية نظرية وتطبيق)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط6، 2006، ص 12.

44 – انظر مسعود بودوخة، الأسلوبية وخصائص اللغة الشعرية، ص 51.

45 – رومان جاكبسون: قضايا الشعرية، ص 33.

46 – عبد اله الغذامي: الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية نظرية وتطبيق، ص ص26،27.

47 – أوزوالدديكرو وجان ماري سشايفر: القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، ترجمة منذر العياشي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، ص 16.

48 - موسى ربابعة: جماليات الأسلوب والتلقي دراسة تطبيقية، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص 101.

49 – فخرية غريب قادر: تجليات الدلالة الإيحائية في الخطاب القرآني في ضوء اللسانيات المعاصرة، سورة التوبة أنموذجا، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2011، ص 269.

50 – نبيل علي حسنين: الإنزياح معيارا نقديا، مجلة اللغة العربية، دار الخلدونية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، عدد 29، ص 106.

51 – موسى ربابعة: جماليات الأسلوب والتلقي دراسة تطبيقية، ص 101.

52 – مسعود بودوخة وأخرون،الأسلوبية مفاهيم نظرية ودراسات تطبيقية، بيت الحكمة للنشر والتوزيع،ط1، الجزائر، 2015، ص 53.

تجليات الفضاء في رواية سيدة المقام مراثي الجمعة الحزين لواسيني الأعرج.

أ. نعيم قعر المثرد

جامعة ا لوادي-ا لجزائر

مُلخَّص:

يشكل الفضاءُ عُنصرا حيويا تسْبح فيه شخوص الرواية؛ لتترك أثرها فيه ،فعلا أو قولا.إنه الحيز الذي يشهد على من مرُّوا على عتبة الأمكنة وتركوا فيها بصماتهم.وفي هذه الرواية نرصد اشتغالا على غياب هوية الوطن وتفاصيله من خلال فضائه ؛جراء العنف الذي اتسمت به فترة التسعينيات من القرن الماضي.

Abstract:

The space is a vital element where the characters of a novel can navigate ,so that to leave their traces in it , in acts or in words. It's also the area in which it bears witness to who passed from the household of the places and left their prints . In this novel, we observe the absence of the identity of the homeland and its details through its space, because of the violence that characterized the 1990s period

توطئة:

لفت انتباه المشتغلين على المتخيل السردي المعاصر،أن البناء التقني للرواية مُهمّةٌ ليست باليسيرة ،كالنّحَّات الذي يصبر على اكتمال الجمال في الجسد الذي يُشكِّله، فيُعطيه من روحه ومخزونه الثقافي المحلي والكوني ؛ليكتمل ذلك الإبداع على الوجه الذي ارتضته اللحظة الإبداعية..إن هذا التصور ليس ببعيد عن الروائي الذي يشتغل على مستويات عدة ، يشغله في ذلك بَعد التمكن التقني ،هو كيفية تقديمها مُضمخةً برصيده الإنساني والتخييلي ،عبر اللغة ،ولعل من بين الرهانات التي تنال الحُضوة و حصة الأسد في البناء الفني ما يسمى اصطلاحا،بـ" الفضاء-L'Espace" ؛إذ أن هذا الأخير "هو أوسع و أشمل من المكان.إنه مجموع الأمكنة التي تقوم عليها الحركة الروائية المتمثلة في سيرورة الحكي سواء تلك التي تمّ تصويرها بطريقة مباشرة، أم تلك التي تدرك بالضرورة ، وبطريقة ضمنية ،مع كل حركة حكائية"[1].

احتل الاشتغال على فضاء **الوطن** جزءا كبيرا من رواية **"سيدة المقام-مراثي الجمعة الحزين-"** للروائي واسيني الأعرج ، إذْ عبّر في تجلياته ،عن تمفصلات المرحلة السوداء التي مرت بها الجزائر في التسعينيات من القرن الماضي ،وكان بحضوره الطاغي ،من الشواهد التي وقفت لحد الآن تسرد ماحاكَهُ القتلة من أكفان لهذا الوطن الذي إسمه الجزائر.

سنبحث في هذا المقال في عنصرين هما: **أنثنة الوطن "الفضاء الأليف" و فضاء الوطن وأزمة الهوية**.

1- أنْثَنَةُ الوطن(مريم – الفضاء الأليف) :

تتجاوز الرواية محل الدراسة،شخصية **مريم الأنثى** كونها كائنا بيولوجيا مُتخيَّلاً ،إلى رمز مكثّف يشير إلى فضاء **الوطن** ويلبس سياقاته . يبدأ النص برفع إيقاعه السردي ؛حيث مع بداية الصفحات الأولى في حديثه عن الوطن وجراحاته التي لم تندمل يرسم صورة ضعف وتمزق هذا الفضاء المجسد في صيغة المؤنث " **وحين سكنت الرصاصة الطائشة دماغها، تغيرت فيها أشياء كثيرة، ونزل سواد يشبه الظلام على عينيها. لم يكن الأمر مهما لأنها كانت مصرّة حتى الموت على حقها في الحياة.في الرقص.شيء من الطفولة يحكم كل حركاتها."** [2]، يكثّف هذا المقطع دواله اللغوية؛ليأسر القارئ ؛باستعمال عديد من التقنيات المختزلة والمعبرة في هذه الأسطر؛ إذْ وظّفت الرواية تقنية **"التبئير- La Focalisation "** [3] عندما أشارت إلى الرصاصة التي اخترقت رأس **مريم** راقصة الباليه **(الوطن)**، في إشارة لمحاولة اغتيال العقل المثقف وتغييبه في فعاليات الحياة. إن **الرصاصة** هنا هي بريد الموت رغم صغر حجمها. كما توسّلت الرواية بآلية **"المعادل الموضوعي"** [4] ،التي كانت إلى عهد قريب خاصية تتعلق بالشعر فقط ؛ لتؤكد الرواية بأنها فن مضياف وواسع وخصب،شرط امتلاك الروائي ناصية التخْيِيل والتجريب الواعي في هذا الحقل.لقد أضحت بهذا فكرة **الوطن** -الذي لا يموت- مجسدة في الأنثى(مريم) ، و-أي امرأة-، هي أنثى فوق الوصف ،هي الدهشة عينها.إن إصرار مريم(الوطن) البطلة على الرقص هو اقتناعها بأن الرقص هو الحياة ،في الرقص حركة في الرقص تمرد و سير ضد دوران الأرض ،بمعناه المجازي ،أي الاختلاف مع ساكني هذه المعمورة وذلك بصياغة خصوصية تتميز بها هذه الأرض؛مما يعزز الهوية الثقافية و التاريخية لهذا الفضاء.إن محاولة اغتيال هذا الوطن(مريم) في تلك العشرية التي أتت على الأخضر و اليابس، جعل من الرواية تستنجد بالأنثى الوطن، التي حاول القتلة و الظلاميون تغييبها واغتيال الحياة فيها.الأنثى التي لن يهزمها الموت فالخصوبة والتوالد والتكاثر والسخاء، تجعل من هذا الوطن الذي أنْثَنَهُ واسيني ،غير قابل للموت والشيخوخة، فهو يصر على التشبث بطفولته و أحلامه التي لا بد لجيل ما أن يبني ما أفنته آلة المحو و الموت.إن فضاء الوطن هنا ورغم إصرار القتلة على تغييبه إلا أنه مازال مُصرًّا على الحياة واحتضان أبنائه البررة باعتباره فضاءا خُلقنا من تربته وسنعود إليها.

يتغزل المثقف الأستاذ الجامعي "الرجل الصغير" بالوطن (مريم) ويتعشقه بعدما لفضته كل الأفضية الأخرى:**"رائحة جسدك ما تزال عالقة بجسدي مثل الذاكرة ، المثقلة بالأوشام و التواريخ و الأرقام و السحب التي ركضنا وراءها ذات طفولة فقيرة. والبحر الذي كلما اكتشفناه ولمسنا اتساعه،ازددنا صغرا.شيء ما في طفولتنا المشتركة ،يحن إلى ذاته المقتولة ،نبحث داخل الكلمات عن أشيائنا الضائعة،لماذا تجن الكلمات على اللسان عندما يكبر الهم ويصير للعشق**

معنى؟ فيك،مريم،الكثير من الفوضى و الجنون. اللّي يعرفك يهبل؟ مريم يا شوق المنسيين وحنين الغرباء داخل مدن الريح الساخنة،تقولينها و أنت تعبرين الممرات الضيقة في الأحياء الشعبية المكتضة بالناس" [5] ، يغدو الوطن قدرا حتميا وعشقا يضرب في مخ العظم، إنه الهوى حُلولاً في من نحب ،إنه وشم في الذاكرة ، إنه المكان الذي ارتبطت رائحته بطفولتنا وفحولتنا ،إنه الأنا والظل الذي لا نستطيع أن نغادره وإن ارتحلنا جغرافيا، هو أجمل اللعنات التي تطاردنا.

يسترسل بطل الرواية في مشاعره الفياضة تجاه هذه الأنثى الوطن ،منوها إلى إعجاب الآخر بها وحبه لها ، وهذا ما يفسر استعمارها عديد المرات...

تتغذى ذاكرة البطل "الرجل الصغير على تفاصيل الذاكرة التي أتعبها تذكر الوجوه التي فقدها في هذه الأزمة الدموية، حيث تصبح مريم(الوطن) ورغم إرهاقها مرهما يداوي به الرجل الصغير(المثقف) ذاكرته الجريحة، **"أنت تملئين قلب الرجل الصغير. إني أراك بكل امتدادك وعنفوانك. ها أنت تعودين مثل الريح الساخنة التي صارت تملأ هذا الدماغ المتعب(...)هو المطر يعيدني إليك بخوفي وقلقي و ارتعاشاتي، إلى البرودة التي تأكلك، إلى الحنين المملوء بتكسر الموج ، و زرقة البحر.تعيدني الأمطار إليك كما تعيدك إلى وسط هذا الفقر الذي لم يبق فيه إلا المطر و البحر"** [6] ، يسرد هذا المقطع ،كيف امتلأ هذا المثقف بالوطن ،كيف يسكنه، وتستيقظ كل حواسه ،ليستقطب و يستشعر الوطن بكل تفاصيل الصغيرة،حيث تصبح الرياح الساخنة أيقونة يستذكر بها محنته في حب وطن علاقته به متوترة وضبابية ،كما أن ذاكرة الماء (مطر ،بحر) تبعث فيه طقوس الخوف من المجهول وتبعثه على القلق الوجودي و التوجس من الآتي ...يصبح **الماء** تذكرة عودة لذاكرة هذا المثقف الذي يحاول أن يصل إلى قلب هذا الوطن عبر همزة الوصل مريم.

تغامر الرواية مرة أخرى في الخرق و التجاوز، بأن أخرجت الوطن من خرسه وأنسنتهُ لتؤكد على فكرة المعادل الموضوعي حيث يحاور الوطن(الأنثى مريم) في هذا المقطع المثقف "الرجل الصغير":"**وأنت أيها الرجل المحزون، أيها الصغير ،العابر للشوارع مثل عقارب ساعة ذرية ،أما تعبت ؟أما تآكل حذاؤك؟ أما أنهكك المطر الذي يلفك داخل فرحه وكآبته؟..أشعر بنفسي كل يوم أصغر...الأمطار تُدخلك إلى بيتي الصغير ،إلى أعماق فراشي ،إلى حيطان المدينة الذابلة إلى زجاجات النوافذ المكسورة،إلى وريدات اللبلاب التي تبحث عن أوهامها بتسلق كل الحيطان التي أصيبت بالحفر ومرض الجدري.."**[7]، تدخل مريم (الوطن)،في حوارية مع حبيبها المثقف" الرجل الصغير" ،حيث تغدو الكتابة بحبر الحلم هي سيدة المنطق ، هذا الوطن المُتخيّل الذي حولته الرواية إلى كائن حِبري. لقد حول الروائي هذا الحلم إلى حقيقة على الورق..وطن يسأل عنك، يتفقدك كل حين ،يدخلك في أعماق قلبه وأزمنته المنسية. إن هذا الوطن الذي ورغم الندوب التي تركتها ثقافة العدم والدم ،فإنه بروح الأنثى التي ورغم انكساراتها وخيباتها ،تعود لتنبعث من جديد وتلملم شتات

عائلتها.هي الأنثى القادرة على التجدد والتوالد والخلود...وطن لا يشيخ ...يبتسم في وجه الموت الآتي من القرون الغابر،ليعلن انتصاره عليه وتجاوزه.

" لا وطن لي .وطني الوحيد داخل قلبي وعينيكِ"[8]، تصبح عيون مريم(الوطن) ملجأ آمنا بعدما تغول فضاء الوطن وأقصى خيرة أبنائه البررة ، ليولّد هذا الرفض والبين؛صورة حلُمية لوطن في ذات المثقف وفي نبض إبداعه ،يُلونهُ بأخيلته الحالمة ؛ليصبح متسعا رغم صغر حجمه.

تتواصل نداءات وتباريح المثقف الرجل الصغير للقبض على فضاء الوطن ،ذلك الوهم الجميل ذي الخصائص الزئبقية،حيث تلوح لنا الرواية عبر خطاباتها الرامزة بأن المثقف الحقيقي سيبقى مؤمنا ،وتحت أي ظرف بفكرة الإنتماء لفضاء الوطن ،ويتجلى هذا في :**" يا مريم!لقد مات هذا اليوم.وربما يموت الغد وما بعده وقد أموت أنا داخل هذا التوجس الكئيب. لكن قبل هذا، سأفترض كثيرا ،ولكني بالرغم من ذلك، سأظل أبحث عنك وسط هذا الزحام، وسط هذا الظلام وسنظل نقاوم الإعصار الجامح، ابحث عن كفك لأملأها بكفي عن ابتسامتك.عن حبك عن حنانك.عن الآمال المنكسرة.عن المصاعب التي لا تنتهي. أبحث عنك..."**[9]، وبالرغم من كل الخرابات التي لحقت بكل شيء في أرجاء الوطن، يبعث البطل أملا وحزمة من نور ،حيث يبرهن بأن المثقف الحقيقي هو الذي لا يستسلم للظلام ولا يتركه يعم الأمكنة، فعلى قول الحكمة:"أن توقد شمعة،خير من أن تلعن الظلام"، فالوطن بهذه المفهوم يبنيه أبناؤه البررة بالعمل ونكران الذات والتصالح معها،إنه الوطن المُتخيّل الذي يشكّله المثقف بالصدق ونور الإبداع الذي يسكن ذاته الشفافة.

فضاء الوطن و أزمة الهوية:

تعالج هذه الجزئية التباسات المكون الثقافي والتاريخي اللذان يحملهما فضاء الوطن،من خلال إشكالية الانتماء، في إشارة إلى الجذور العرقية والأبوية لهذا البلد وقضية الصراع حول تحديد الإشكالية التاريخية "من نحن؟"وقد تجسّد هذا في **مريم (الوطن).**

لقد أضحت إشكالية الهوية في الجزائر واقعا مفروضا ؛نتيجة ترسبات تاريخية وممارسات سياسية جعلت من هذا الوطن يعاني ضبابية في تلقي هذا المفهوم وإحساسه ،بدأً بالمقررات المدرسية ... فإذا أردنا أن نحدد معنى الهوية في أبسط أشكالها وأوضحها ،فهي:"هي إحساس فرد أو جماعة بالذات،إنها نتيجة وعي الذات، بأننا نمتلك خصائص مميزة ككينونة تميزنا عن الآخرين، فالطفل الجديد قد يملك عناصر هوية ما،عند ولادته بعلاقة مع إسمه وجنسه وأبوته و أمومته ومواطنته، وهذه الأشياء في كل حال لا تصبح جزءا من هويته ؛حتى يعيها الطفل ويعرف نفسه بها"[10]

.

تقول (مريم- الوطن)، :**"كُلما تدَرّبتُ على باليه البريرية أشعر بالوجع المُقلق، أعرف ما معنى أن لا تعرف أباك !أجد نفسي فيها.في حاضرها، وماضيها في منفاها"**[11]،يحيلنا هذا المقطع إلى أزمة هوية وتمزق الذات التي يعانيها هذا الوطن، حيث تصبح الأبوة عنصرا مفقودا للتعرف عن

مرجعية الذات ومكوناتها التاريخية و الثقافية، ولكن رغم هذا يُسرّ لنا هذا المقطع بأن الهوية موجودة ولكننا يجب أن نلبس مناخاتها ونمارسها ونستشعر سياقاتها الثقافية عبر الممارسة ،بعيدا عن الشعارات الرنانة و التوظيفات السياسية الممجوجة التي تخدم مدّعي حماية الهوية الوطنية ،لقد أدركت مريم أن رقصة **"البربرية"** هي شكل حضاري وثقافي للتعبير عن هوية وطن ضيع المسار. مريم تعرف أن هذه الرقصة ليست مجرد حركات باردة تؤديها،بل هي أصوات موسيقية بهارات جزائرية تُسكب في كمياء أُنْثَاهَا ؛فينطلق الجسد راقصا ،محتفلا بالحياة على الطريقة التي تُريدها الرُّوح،تلامس النوطات الموسيقية حبات العرق المالح المنثالة من تفاصيل مريم ؛لتتحول إلى عطر يشمهُ و يتحسس خصوصية إلا من فتح حواسه لتلقي إشارة الإحساس بالجمال و الإبداع...هذه الرقصة هي عودة لتاريخ الحضارات البائدة التي مرت بهذا الوطن...إنها تذكرة سفر حميمية للسياحة في ذاكرة هذا الوطن الذي يتنكر لأبنائه...

تخاطب مريم الرجل الصغير-أستاذها في الجامعة- ،**" <u>ماذا تصنع بامرأة يسكن الجنون حاضرها وغيابها.لا تعرف حتى أباها</u>،منهكة من كثرة الأسئلة التي تصطدم بالناس ثم تعود إلى قلبها مثلما خرجت.أنا اليوم ممتلئة بك .وأريدك أن تسمعني.فهل قلبك معي؟؟لم أقل هذا حتى لزوجي الذي انتعلني مثل فردة حذاء مهملة منذ زمن بعيد"**[12]،يزداد الجرح اتساعا؛ بحيرة (الوطن-مريم) في معرفة أصولها أهي ابنة عباس "عمها الذي تزوج أمها بعد الثورة" ،أم هي ابنة أبيها الشهيد أو المقتول بعد انتهاء الثورة غدرا ،حسب بعض الأقاويل...تلك الحيرة التي يعانيها الوطن الذي سُرقت منه ثورته و وأحلامه التي تركها الشهداء وكتبوها بدمائهم الطاهرة... وطن ضيع تفاصيل وجهه واعتلاه الخراب و العدم ،بكت مرآة التاريخ حزنا عليه عندما وقف قُبالتها..وطنٌ ضيعه أبناؤه الذين نصبوا أنفسهم حماة الوطن باسم شرعيات متعددة.

تعبر **مريم** عن جنون المرحلة التي تمر بها الجزائر ، كل معالمها تشوهُ وتُنهب و تُباع بالدينار الرمزي في صفقات مشبوهة...إنه خَصي للذاكرة التي تعاني إلى الآن من نُدوب هذه المرحلة.

تضعنا (مريم- الوطن) بين مثالين في إشارة إلى أن الفضاء تسكنه روح الإنسان وفعله الحضاري ، إذ أن العقل الذي هو جوهرة التلقي ،يشوهه ويحوله إلى مسخ أو جنة . تضعنا مريم بين **" الرجل الصغير و زوجها السابق"**، وتفتح هنا قوسا كبيرا لتزفر زفرة حارة ، إذ أن الرجل الصغير "المثقف العضوي" ،هو من ارتضته حبيبا لها وذلك بملء إرادتها ،حيث تسقط كل القوانين هنا، ليصنع القانون لحظة الحب المجنون ولغة العشق التي لا يحس ولا يستقطب إشعاعاتها إلا من وصل درجة كبيرة من النقاء الإنساني، وذلك ما نراه في شخص الأستاذ الجامعي "الرجل الصغير"، حيث أن الرسالة المراد إرسالها ،أن من يحكم ومن يخطط لهذا الوطن هم النخبة لا الرعاع الذين لا يؤمنون بمفهوم الدولة ومتعلقاتها مثلما يتجسد هذا المثال في شخص "زوج مريم – حمودة-".

ورغم كونه موظفا في البريد المركزي ،إلا أنه يعيش مع الكتب الصفراء التي خلقت لزمن ما،لقد اغتصبَ "مريم –الوطن" باسم الزواج ،حيث أرغمها على المعاشرة الجنسية.

وفي هذا إشارة واضحة إلى اغتصاب الوطن من قبل "حراس النوايا" الذين أهلكوا الحرث و النسل باسم الدين ،فمسخوا كل الأفضية التي تنطق حياةً وتتنفسها.

دائما مع حكاية -مريم **"القناع"** [13]**،"والتي تشكل وسيطا بين النص والقارئ"**[14]، ،قناع لبسه الوطن واتشح بروحه و خطاباته.

يستمر نزف الحكاية نضّاحاً،ويظل الدم يبحث عن فصيلته وجيناته التي فقدها:**" تصوّر هذا الشيء المذهل الذي يشبه حكاية خرافية أو قصة طفلة لا تعرف حقيقة أبيها!. أب يموت قبل أيام من الاستقلال.هل استشهد أم انتحر كمدًا على سرقة زوجته"**[15]. تخبرنا هذه السطور من الرواية عن ضياع الهوية لأنثى فقدت أباها الذي بقيت تحلم بلُقياه. إنه الوطن الذي يبحث عن قصة الجذور والأصول...وطن تقاسم خيراته وأنوثته،من أسسوا للحق المطلق في تملك الوطن باسم الثورة...من حرر هذا الوطن بروحه ودمه حلم بجزائر بحجم السماء ولكنه ،فضل الانسحاب في الهزيع الأخير من نهاية الحرب...رأى الأرض تسرق وتستعمر من جديد من بني جلدته ...فقرر بلع لسانه ،و الغياب .

تتحول أزمة الهوية التي تعني مريم ،إلى أزمة وطن فقد الإحساس بجذوره:**"لكن أنا مريم المهبولة ،بنت من ؟ ...أنتِ ابنة الخرافة .كآبة من الضوء..شعاع من الحزن.."**[16]، وكأن الرواية تصر على نكأ هذا الجرح الذي إسمه الوطن المذبوح بسكين الثورة .يزداد البين وتمزق الذات في نفس مريم ،هذه الأنثى(الوطن) التي تبحث عن دفء لأصول لاتعرفها...وتشعر بالضياع ...

هي أهداف الثورة التي ضيعت بوصلتها وتقاسم خيراتها من أصبحوا نبلاء فيما بعد...هي ابنة الخرافة -بيان الثورة- ،أصبح تخريفا وخرافة ،هي شعاع فقد ألونه ليصبح صِنو الظلام.

- في ختام هذا البحث حاولنا ،تحليل الكيفية الجمالية التي نقلت بها الرواية كائنا مؤنثا ممثلا في شخصية **مريم** -راقصة الباليه التي ترفض الموت بعد محاولة اغتيالها برصاصة استقرت في رأسها-إلى **وطن** يتوالد ويأبى الإنطفاء والموت الرخيص.إن هذا الترميز العالي والكثيف الذي ارتكز على الأنثى الرقيقة المحبة للحياة رغم ما حدث لها؛ جعل من فضاء الوطن فكرة أكثر قربا من القارئ، ذلك أن في كل قارئ تسكن أنثى نائمة، قد تحرك نارها حروفٌ، كالتي قرأناها في الرواية.

-إن تيهان مريم (الوطن) وعدم معرفة نسبها: هل لعمها أم لأبيها المجاهد؟ يحمل دلالات عميقة وصادمة حول إشكالية الخط السياسي والثقافي والاقتصادي الذي سلكته الجزائر(الوطن) بعد الاستقلال ،وكذا تصادم المسارات والمصالح لمن حكموا آنذاك.

[1] حميد لحميداني،بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي،المركز الثقافي العربي ،المغرب،ط1991،1، ص64.

[2] واسيني الأعرج، سيدة المقام مراثي الجمعة الحزين-،ص51.

[3] التبئير:هو التضييق في حقل الرؤية ،أي ،عمليا انتقاء للمعلومات السردية .

- يُنظر: جيرار جينيت و آخرون،نظرية السرد من وجهة النظر إلى التبئير،تر:ناجي مصطفى،منشورات الحوار الأكاديمي و الجامعي،،ط1 ،1989،المغرب،الدار البيضاء،ص113.

[4] المعادل الموضوعي:"إيجاد مجموعة من الأشياء، أو موقف أو سلسلة من الأحداث لتصبح قاعدة لهذا الوجدان ، بنوع خاص؛حتى إذا اكتملت الحقائق الخارجية التي لا بد وأن تنتهي إلى خبرة حسية، تحقق الوجدان المُراد إثارته".

- فائق متى،إليوت"نوابغ الفكر الغربي"،دار المعارف،مصر ،ط2،ص29.

[5] واسيني الأعرج، سيدة المقام مراثي الجمعة الحزين-،ص185.

[6] واسيني الأعرج، سيدة المقام مراثي الجمعة الحزين-،ص197.

[7] واسيني الأعرج، سيدة المقام مراثي الجمعة الحزين-،ص198،197.

[8] واسيني الأعرج، سيدة المقام مراثي الجمعة الحزين-،ص233.

[9] واسيني الأعرج، سيدة المقام مراثي الجمعة الحزين-،ص235،234.

[10] صموئيل "ب"هنكتون،من نحن –التحديات التي تواجه الهوية الأمريكية،تر:حسام الدين خضور،دار الحصاد،سوريا،ط1،2005،ص37.

[11] واسيني الأعرج، سيدة المقام مراثي الجمعة الحزين-،ص55.

[12] واسيني الأعرج، سيدة المقام مراثي الجمعة الحزين-،ص70.

[13] القناع: من أبرز التقنيات التعبيرية المعاصرة (...)،فهي مظهر لازدواج المرسل في الرسالة الشعرية ،كما أن توتر المسافة بين الوجه و القناع من جانب واختلاف الملامح (...) قد جعل تشكيل القناع وتوظيفه(...)،من أهم دلائل كثافة الرسالة ذاتها.

- صلاح فضل، أساليب الشعرية المعاصرة، دار الآداب ،ط1 ،لبنان،1995، ص100.

[14] خليل الموسى، قراءات نصية في الشعر العربي المعاصر في سورية،منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق،2013،ص215.

[15] واسيني الأعرج، سيدة المقام مراثي الجمعة الحزين-،ص80.

[16] واسيني الأعرج، سيدة المقام مراثي الجمعة الحزين-،ص74.

نظام الجملة العربيَّة في منظور تمَّام حسَّان بين التَّجديد والتَّقليد

أ. محمد يزيد سالم
جامعة بسكرة – الجزائر

ملخَّص :

نسعى من خلال هذه الدِّراسة إلى تسليط الضَّوء على التَّفكير النَّحوي عند أحد أعلام الدَّرس اللُّغوي العربي الحديث ممثلا في " تمَّام حسَّان" محاولين استظهار فكره النَّحوي فيما يخص نظام الجملة العربيَّة، فقد قدَّم تقويما للتُّراث النَّحوي العربي قائما على معايير ثابتة، واستطاع أنْ يقدم قراءات مستوعبة للنحو العربي ، قد تساهم في دفع عجلة النحو العربي إلى آفاق أرحب .

كلمات مفتاحية: التفكير؛ النحو؛ التجديد؛ التقليد؛ الجملة؛ نظام .

: Abstract

We seek through this study to stop the light on the grammatical thinking of one famous modern Arabic linguistic represented in Tamam Hassan, trying to demonstrate his grammatical way of thinking in relation to the Arabic sentence system. He provided evaluation of the Arabic grammatical heritage based on fixed moreover، he presented comprehensible readings To the Arab world ,that may contribute to pushing the Arab grammar to a wider perspective.

Key words : thought, grammar, Renewal, tradition, sentence, system.

تمهيد :

يتَّسم العصر الحديث بتلاقح الأفكار، وتبادل الخبرات في الميادين كافة ، ومنها الدِّراسات اللِّسانيَّة التي تسعى إلى التَّطور وإيجاد أحدث النَّظريات في البحث اللُّغوي، لتكون اللُّغة مسايرة لحركة التَّطور السَّريع، ومعبِّرة عن الأعراض المختلفة ، وقد شهد الدَّرس اللُّغوي محاولات جادة للتَّطور في ضوء التغيُّر الشَّامل الذي تشهده الحياة، ونتيجة لتبادل الآراء والخبرات، فقد أعطى الدرس اللغوي العربي للغربيين كثيرا من الأسس التي أقاموا عليها نظرياتهم الحديثة نظرا لما بلغه الدرس العربي من التطور و النضج خلال قرون طويلة من البحث، كما استقى كثير من المجددين العرب آراءهم من المناهج الغربية الحديثة، لذا تغدو مناقشة الآراء التي تطمح إلى إيجاد حلول لمشكلات لغوية مساهمة بناءة في عملية التَّطور الفكري في الدِّراسات اللُّغويَّة .

و يعد " تمَّام حسَّان" من الرُّواد الذين خبروا التراث وحاولوا تجديده من خلال قراءة النَّحو من منظور علم اللغة الحديث وذلك لتتلمذه على يد علماء اللُّغة الغربيين فتأثر بهم وبنظرياتهم .

و" تمَّام حسَّان" من أوائل الدَّارسين الذين دعوا إلى إعادة وصف اللغة العربية أيضا، وقد أعطى أهمية كبرى للمعنى والإعراب و في بحوثه مستخدما ترتيبا جديدا للموضوعات النَّحويَّة فضلا عن إعادة تقسيمه للكلم العربي .

وقد أصبح من المتعارف عليه في الدِّراسات الحديثة أن تُتَّخذ الجملة منطلقا لكل دراسة نحويَّة تروم وصف اللغة وتقعيدها ، وتجعل من أهم أهدافها وصف بنيتها المجرَّدة ، وما يَتخرَّج على هذه البنية من أنماط، وما يرتبط بكل نمط من مقاصد ودلالات وضوابط تتحكم في الأبنية المكوِّنة ووظائفها.

ويرى " تمَّام حسَّان " أنَّ عمل النُّحاة لم يتَّصل بمعنى الجملة ووظائفها الدِّلاليَّة يقول : « والمعروف أنَّ هذا الجانب التَّحليلي من دراسة النَّحو لا يمسُّ معنى الجملة في عمومه لا من النَّاحية الوظيفيَّة العامَّة كالإثبات والنَّفي ، والشَّرط والتَّأكيد والاستفهام والتمني ...إلخ ، ولا من ناحية الدَّلالة الاجتماعيَّة التي تنبني على اعتبار المقام في تحديد المعنى ، وإنْ كانت تمسُّ ناحية من نواحي التَّرابط بين أجزاء الجملة بروابط مبنويَّة أو معنويَّة ذكروها فُرادى ولم يعنوا بجمعها في نظام كامل ... »[1].

ويذهب " تمَّام حسَّان" إلى اعتبار الجملة هي وحدة الكلام وأنَّ:« المقصود بالنمط التركيبي بناء الجملة. لقد سمينا صورة الكلمة " بنية " وكان يمكن أن نسمي صورة الجملة بنية أو بناء و لكننا آثرنا أن نبتعد عن مادة الباء و النون و الياء دفعا للبس . و من هنا جاء مصطلح " النمط التركيبي " ليدل على بناء الجملة من ركنيها و ما عسى أن يكون ضروريا لعنصر الإفادة فيها . لقد اشتهر عن النحاة أنَّ الجملة العربية مكوَّنة من ركنين هما اسمان أو اسم و فعل ، وقد يدخل في تكوينها الحرف ليربط بين أحد الركنين وما قد يرتبط به من تكملة، وأوَّل ما نلحظه على هذا القول أنَّ ثمَّة جملا عربيَّة لا يتضح تركيبها من ركنين إلاَّ على تأويلات بعيدة كجملة القسم نحو: " والله " والنداء نحو"يا زيد"، وبعض صور الدُّعاء نحو" غفرانك " ومثلها كل مصدر(نصب بواجب الحذف كما يقولون) وبعض أسماء الأفعال والأصوات نحو: صهٍ و أوَّه ،أمّا ماعدا ذلك من أنماط الجمل فتقوم بنيته على الرُّكنين وإن استتر أحدهما أو حذف بدليل، والجملة بعد ذلك لا يتضح من تركيبها النَّحوي إلاّ أنَّها اسميَّة أو فعليَّة، أمَّا ما وراء ذلك فهو معلق بقرائن مختلفة تتراوح ما بين الأداة والإعراب والرَّبط والرُّتبة والتَّضام ثم السِّياق»[2].

فهو يرى أنَّ أصل وضع الجملة العربية هو نمطها المكوَّن من ركنيها الأساسيين المسند والمسند إليه واللَّذين تقوم عليهما الجملة العربية ، ويتضمَّن كل منهما قائمة من الوظائف التَّركيبيَّة والدلاليَّة التي تزايله عن الآخر ، وتحدد موقعه داخل الجملة ، ففي الجملة الاسميَّة يعدُّ المبتدأ مسندا إليه والخبر مسندا ، وفي الجملة الفعليَّة يحتلُّ الفعل موقع المسند والفاعل أو نائبه موقع المسند إليه،

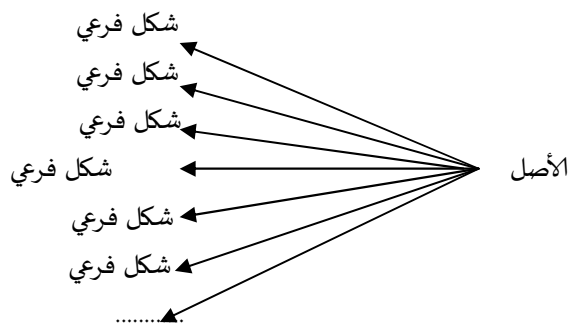
وإن كانت أشكال الجملة النَّواة تتنوَّع بتنوُّع تراكيبها وسياقات القول فيها ، فإنَّها تتوفر على نمط رئيس يبيِّن أدوار عناصرها في أداء الفائدة التَّامَّة ، فنصبح بذلك أمام شكلين تركيبيين هما :

1 ـ ج ف فعل ـ فاعل = قام محمد

2 ـ ج س مبتدأ ـ خبر = محمد قائم

ويعتبر هذان الشكلان أصلا للجملة العربيَّة ؛ لأنَّهما يتكونان من الملفوظات الدُّنيا داخل التَّراكيب العربيَّة المختلفة ، وكلُّ استغناء عن أحد المكوِّنات ، فإنَّ ذلك قد يخلُّ بغرض التَّأليف ، فإذا كان الأصل في مستويات أخرى لا يمكن التَّلفظ به ، فإنَّه في مستوى الجملة عبارة عن تركيب يجمع كل خصائص الجملة العربيَّة .

هذا وتعتبر البنية الأصليَّة للجملة هي البنية القانونيَّة نحويًا ودلاليًا ، ويتم العدول عنها إلى عدة أشكال فرعيَّة وهي على النَّحو التَّالي :



لكن عملية العدول عن الأصل تخضع لثلاثة أصناف من القيود هي :

1 ـ قيود دلاليَّة : وذلك لأنَّ الغرض الرئيسي من الجملة هو إفادة معنى يحسن السُّكوت عليه ، لذلك يجب مراعاة الجانب المعنوي في هاته العمليَّة ، فلا يتم الحذف إلا بوجود الدَّليل وذلك يكون بتقدير المحذوف ، ولا تقديم أو تأخير إلاَّ إنْ أمن اللُّبس ، ولا فصل إلا بوضوح المعنى .

2 ـ قيود عامليَّة : وفيها يتمُّ محاولة صياغة تصَّور واضح لعلاقة العامل بالمعمول ، سواءٌ من حيث الرُّتبة أو الوصل ... إلخ .

3 ـ قيود تنظيميَّة : يتدخل هذا الصِّنف من القيود في تحديد نمط الجملة سواءٌ الاسمي أو الفعلي، وتحديد سلَّميَّة التَّغيير داخل نظام الأصل و الفرع ، والشروط المقوليَّة لتأليف الكلمات من حيث كل قسم من أقسام الكلمة بالآخر[3].

وقد مكَّن هذا الأمر النُّحاة من وضع تصوُّر واضح للجملة من حيث شكلها ومن حيث دلالتها ، فلم يكن هدفهم البحث عن قاعدة المعنى ولكن هدفهم كان تنظيم المعطيات اللُّغويَّة التَّركيبيَّة داخل نسق معيَّن مبني على الوصف والتَّفسير .

ولذلك تأسست عملية التَّأصيل التَّركيبي على ثلاثة مبادئ محوريَّة هي :

أ ـ مبدأ التَّقعيد اللُّغوي : إذ إنَّ لكل جملة كيفما كان شكل تركيبها أو مقام التلفظ بها ،لا بدَّ من دخولها في النَّسق العام لقواعد العربيَّة ، لذا كان النُّحاة دائمي البحث عن الأصل القانوني لكل تركيب ، وفي هذا الأصل تتقاطع كل الخصائص النَّمطيَّة و التَّأليفيَّة للجملة العربيَّة .

ب ـ مبدأ الفصاحة : ويقصد به خلو الكلام من التنافر وضعف التَّأليف ، إذ ينصب عمل النُّحاة على الانسجام التَّركيبي لهذا المبدأ في تأويل ما ورد شاذا عن القاعدة الموضوعة ، ووضع القيود على تراصف الكلمات وعلى أشكال تقديمها .

ج ـ مبدأ التَّلازم : ويقصد به التَّرابط بين عناصر التَّركيب الواحد واقتضاء كل عنصر للآخر، وهكذا جعل النُّحاة لكل فعل فاعلا ، فإن لم يظهر هذا الفاعل قدَّروه ضميرا مستترا ، وجعلوا للموصول صلة هي جملة مشتملة على ضمير يعود على الموصول، وربطوا بين المضاف و المضاف إليه ،حتى جعلوهما متلازمين، وجعلوا حرف الجر ومجروره مترابطين متلازمين ... [4].

واعتمادا على هذه المبادئ الثَّلاثة حدَّد النُّحاة أصول الجمل وفروعها ، و التي تربط بينها قواعد العدول عن الأصل .

كما يسجَّل أنَّ مصطلح الجملة قد التبس على " تمَّام حسَّان" إذ يطلقه على كلِّ تركيب إسنادي لا يقع في حيِّز تركيب أكبر منه و يسمِّيه " الجمل الأصليَّة "و يطلقه على التَّركيب الإسنادي غير المتمتِّع بالاستقلال الذي اصطلح على تسميته بـ " الجملة الفرعيَّة " ، وذلك أنَّ هذه التَّراكيب الإسنادية الثَّمانية [5] التي عدَّها جملة فرعيَّة ، ماهي في حقيقة الأمر إلاَّ وحدات إسناديَّة لافتقارها إلى الاستقلال الدَّلالي (محط الفائدة) ، لأنَّها أشكال لغويَّة متضمَّنة في أشكال أخرى أكبر منها ، أي إنَّ الإسناد فيها لم يكن مقصودا لذاته [6].

فمن هنا كانت دراسته عبارة عن تحليل للعلاقات بين الكلمات داخل الجملة ، أو دراسة بين الأبواب النَّحويَّة التي يسعى وراءها عالم النحو ، لذلك كان مفهوم النَّحو عنده هو دراسة الجمل التامَّة من ناحية العلاقات الأفقيَّة (syntagmatic Relation) في مقابل الصَّرف الذي يدرس العلاقات الرأسيَّة (paradignatic Relation) ، فمفهوم النَّحو عنده إذن عبارة عن تحليل لبنية الجملة و يقوم على تصنيف عناصرها تصنيفًا شكليًّا وظيفيًّا بعيداً عن الفلسفة ؛ لأنَّه يريد أن يجعل المعلومات اللُّغوية كلها (برجماتيَّة) تنبني على الاستقراء بالحسّ لا بالحدس و التخمين [7].

وهذه الفكرة نجدها عند" بلومفيلد" ، فهو يحلِّل اللُّغة و يقسِّمها إلى عدَّة مستويات هي :

. المستوى الفونيمي : ويحتوي هذا المستوى على الوحدات الصَّوتيَّة .

.المستوى المورفيمي : و يحتوي على وحدات معجميَّة .

. المستوى التَّركيبي: و يحتوي على تراكيب تتجاوز اللَّفظ أو الكلمة نحو :شبه الجملة ، و المركَّب الإضافي .

. المستوى الدَّلالي : و يحتوي على الوحدات الدلالية .

وتنهض هذه الطريقة في التَّحليل بتفكيك بنية الجملة [8].

لذلك درس "تمَّام حسَّان" الجملة بالنَّظر إلى مستويات و أنظمة اللُّغة التي تتمثَّل في النِّظام (الصَّوتي ، و الصَّرفي ، والنَّحوي ، و الظَّواهر السِّياقيَّة ، و المعجم ، و الدِّلالة). وقد حاول أن يفسِّر العلاقات بين هذه المستويات بالنَّظر إلى ثنائيَّة المبنى و المعنى ، و من خلالها يستطيع الدَّارس أن يفهم نظام الجملة بالنَّظر إلى جميع هذه الأنظمة في آنٍ واحد ، و لا يمكن النَّظر إلى نظام دون آخر، و ذلك لأنَّ هذه المستويات و هذه الأنظمة تقيم فيما بينها مجموعة من العلاقات تجعلها مترابطة فيما بينها .

ولاشكَّ أنَّ" تمَّاما " قد أفاد من " سوسير" في دراسة العلاقات بين الكلمات داخل الجمل على نحوٍ غير مباشر ؛ وذلك لتأثره بمدرسة "لندن" التي تزعمها أستاذه " فيرث" ، وذلك عندما رأى أنَّ اللُّغة أصبحت نظاما قائما بنفسه ؛ أي يدرس لذاته وفي ذاته، و كون اللُّغة نظاما يقصد به أنَّ البنية الأساسيَّة في الجملة هي نفسها تصنع وحداتها و علاقاتها ؛ أي إنَّ النِّظام ليس أمراً تجميعيًّا ، لكنَّه موجود بصفته كلاًّ لا يتجزَّأ ، وقد مثَّل لهذه الفكرة بلعبة الشِّطرنج فأدواتها خارج اللُّعبة ليس سوى محتويات ساذجة لا قيمة لها [9].

وقد اعتمد "تمَّام حسَّان" على المنهج الوصفي في معالجته العلاقات الموجودة بين الكلمات في الجملة العربية للوصول إلى المعنى الدَّلالي فيها ، فيرى أنَّ في الجملة عدداً من القرائن تعمل على نقل المعنى الدَّلالي بين المتكلِّم و السَّامع ، و بتضافر هذه القرائن يفهم المعنى المقصود بين المتكلِّم و السَّامع .

وعلى الرغم من أنَّ "تمَّام حسَّان" صرَّح بأنَّه سيعتمد المنهج الوصفي ، و أنَّه سيتناول النَّحو تناولاً وصفيًّا بعيدا عن التَّعليل و التَّقدير ، فإنّ هذا المنهج لم يكن وصفيًّا خالصًا ؛ لأنَّه تأثَّر بنظريَّة " فيرث" حين جعل منهجه وصفيًّا وظيفيًّا [10]. فقد تأثَّر بسياق الحال (Context Situation) لدى " فيرث" وقد أطلق عليه (المقام) و جعل السِّياق اللُّغوي موازيًا له ، وأطلق عليه (المقال) [11].

كما أخذ "تمَّام حسَّان" بفكرة المستويات " Levels " أو النِّظام " System "التي استقرَّ عليها المفهوم البنيويُّ الوصفي في دراسة اللُّغة [12].

وقد أقام تحليله للمستوى النَّحوي للجملة على فكرة "التَّعليق" التي استقاها من الجرجاني(ت474هـ) أو العلاقات السِّياقيَّة (Syntagmatic Relation) يقول: « وأمَّا أخطر شيء تكلَّم فيه عبد القاهر على الإطلاق ، فلم يكن النَّظم ولا البناء و لا التَّرتيب ، و إنَّما كان" التَّعليق " ، و قصد

بـه في زعمي إنشـاء العلاقـات بـين المعـاني النَّحويَّـة بواسـطة مـا يسـمَّى بـالقرائن اللَّفظيَّـة و المعنويَّـة والحاليَّة » [13].

وملخَّص هذه الفكرة أنَّ المعنى النَّحوي لا يتبيَّن بقرينة واحدة مهما كان خطرها ، و إنَّما تتعاون القـرائن المختلفـة و تتضـافر على بيـان المعنى في الجملـة العربيَّـة [14]. موجِّهـا إلى ذلـك قـول الجرجـاني : «يأخذ بعضها بحجز بعض » [15] و قولـه أيضـا : «هذا هـو السـبيل ، فلسـت بواجـد شـيئًا يرجع صـوابه إن كان صوابًا ، وخطأه إن كان خطأً إلى "النَّظم" ، ويدخل تحت هذا الاسم إلاَّ و هو معنى من معاني النَّحو قـد أصـيب بـه موضـعه ، ووضـع في حقِّـه أو عومل بخلاف ، هـذه المعاملـة فأُزيل عـن موضـعه واسـتعمل في غير ما ينبغي لـه ، فلا ترى كلامًا وصـف بصحَّـة نظمٍ أو فسـاده أو وُصِـف بصحَّـة نظم أو فساده ، أو وصف بمزيَّة و فضل فيه ، إلا و أنت تجد مرجع تلك الصحة وذلك الفساد وتلك المزية و ذلك الفضل ، إلى معاني و أحكامه ، ووجدته يدخل في أصل من أصوله ، و يتصل بباب من أبوابه » [16].

و نظام القـرائن الـذي طرحـه" تمَّـام حسَّـان" جـاء بوصـفه بـديلا عـن نظريـة العـامل ، و تفسـيرا جديدا للعلاقات النَّحويّة في الجملة العربية ، و يتكوَّن هذا النِّظام من نوعين أساسيين من القرائن هي :

أولا: القرائـن المعنويَّـة : وهـي معـاني النَّحـو أو العلاقـات السـياقيَّة ، وتضـمُّ : الإسـناد، والتَّخصيص ، و النِّسبة ، و التَّبعيّة ، و المخالفة .

1 ـ قرينة الإسناد : ويقصد بها العلاقة القائمة بين المسند والمسند إليه وهما الرُّكنان الأساسيان في تأليف الجملة العربية وأدرج ضمنها قرينة الإسناد الحاصلة بين طرفي الجملة الاسمية و الفعلية ، وما سمَّاه الجملة الوصفيَّة [17].

ومن أمثلة هذه القرينة عندنا أنَّ النُّحاة فرَّقوا بين نوعين من الأفعال المتعديَّة إلى مفعولين، إذ جعلوا طائفة منها تتعدَّى إلى مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر، وطائفة أخرى تتعدَّى إلى مفعولين ليس أصلهما مبتدأ و خبر، و ذلك لمراعاة معنى الإسناد الأصلي، مع تغيُّر التَّركيب الذي ورد فيه ، و ذلك نحو قولنا :" ظننتُ الملعبَ كبيرًا " ، فالمفعولان هنا كانا جملة اسميَّة و لذلك بقيت بقيَّة من معنى الإسناد فيها ، و هما بذلك قابلان للرجوع إلى أصلهما ؛ أي العودة إلى نمط الجملة الاسميَّة :" الملعبُ كبيرٌ"، في حين أنَّ قولنا : "أعطيت اليتيمَ لعبةً " فلا نلمح فيه علاقة إسناد بين المفعولين ؛ لأنَّهما لم يكونا أصلا جملة اسميَّة ، فلا يقال : " اليتيمُ لعبةٌ " ، إذ لا يجوز إسناد اللُّعبة إلى اليتيم[18].

مـن هنـا يظهـر أنَّ علاقـة الإسـناد علاقـة مهمَّـة في الجملـة العربيـة وهي محـور كل العلاقـات التَّركيبيَّة ، فالعلاقة بين طرفي الإسناد علاقة وثيقة لا تحتاج إلى وساطة فيكفي فيه إنشاء علاقة ذهنية بين المسند والمسند إليه دون التصريح بهذه العلاقة كتابة أو نطقا.

2 ـ قرنية التَّخصيص: وهي علاقة سياقيَّة كبرى، بها تتَّحد مجموعة من الأبواب النَّحويّة التي تقوم على هذا المعنى في إطار القرينة الكبرى (التَّخصيص)[19] ، وأمثلة هذه القرنية متعددة منها التَّعدية والغائية والظَّرفيَّة والإخراج و التَّفسير[20]، ففي التَّعدية يلاحظ أنَّ المفعول به قيد في الإسناد حال دون فهم الإسناد على إطلاقه، نحو قولنا: " ضرب محمدٌ عليًا " فإيقاع الضرب على "علي" تخصيص لعلاقة الإسناد.

وفي الغائية يقدَّم المفعول لأجله مثلا على التَّخصيص، إذ يقيّد الإسناد بسبب، نحو: " أتيتُ رغبةً في لقائِك"، أو "كي ألقاكَ " أو لألقاكَ...إلخ، فقد أسندت الإتيان إلى نفسك مقيدا بسبب خاص وهو قيد الغائيَّة، ولذلك عدَّ المفعول لأجله واحدا من قيود الإسناد[21]، أمَّا التَّفسير فهو أيضا قرينة معنويَّة دالة على التَّمييز، ولا تكون هذه إلاَّ عند الحاجة إلى إيضاح المبهم في الإسناد نحو: "طاب محمد نفسا"، أو في التَّعدية نحو: " زرعت الأرض قمحا "، أو في الاسم المفرد الدَّال على مقدار مبهم نحو: " اشتريت لترين حليبا "[22]. أمَّا علاقة الإخراج فهي قرينة دالة على المستثنى لأنَّه أخرج منه نحو قولنا: " فاز المتسابقون إلاَّ واحدا " ، فإسناد الفوز هنا إلى المتسابقين استثنى منه واحد، للدَّلالة على إخراجه منهم ، ففي الإخراج تقييد للإسناد وتخصيص له.

3 ـ قرينة النسبة: وهي قرينة كبرى كالتَّخصيص غير أنَّ النِّسبة غير التَّخصيص، لأنَّ التَّخصيص "تقييد" في حين أنَّ النِّسبة " إلحاق"، وتدخل تحتها قرائن فرعيَّة والنِّسبة قيد عام على علاقة الإسناد، وما وقع في نطاقها أيضا، وقد شمل " تمام حسان" بقرينة النسبة المجرورات، يقول :«المعاني التي تدخل تحت عنوان النسبة، وتتخذ قرائن في التحليل والإعراب، وفي فهم النص بصورة عامة هي ما نسميه معاني حروف الجر ومعها معنى الإضافة»[23]. وقد جعل القرائن الداخلة تحت مفهوم النسبة ثلاثين قرينة معنوية.

وقد استخدم النُّحاة القدامى حروف الجرّ على أنّها أدوات تعليق ومن عباراتهم المشهورة قولهم" الجار والمجرور متعلق "، فكلمة متعلَّق تفيد أنَّ النُّحاة كانوا حريصين أشدَّ الحرص على شرح ما تفيده معاني الجر من تعليق على أنَّه ينبغي أن يُعرف أنَّ التعلق بين الجار والمجرور وما تعلَّق به إنّما يكون بمعنى الحدث لا بمعنى الزَّمن ، فإذا قلنا: "جلس زيد على الكرسي" فإنَّ الكرسي متعلق بالجلوس؛ أي بالحدث بواسطة حرف الجر ولم يتعلق بالماضي أي الزمن. ونحو:" أصحو في وقت طلوع الشمس" فوقت طلوع الشمس متعلق بالصحو، على أنَّ هناك نسبة للحدث إلى ظرف يحتويه، وهذه النسبة" إلحاق" لا "تقييد".

ويظهر الفرق بين هذين المعنيين أي " الإلحاق" و "التقييد" حين نقارن بين المثال السابق " صحوت إذ تطلع الشمس" وهو من أمثلة التَّخصيص عن طريق الظرفية من جهة ، ومثالنا اللاحق " أصحو في وقت طلوع الشمسِ" الذي جعلناه في أمثلة النِّسبة من جهة ، ومن جهة أخرى فالمعنى في

الأوَّل هو تقييد للإسناد زمنًا فالصحو كان وقت طلوع الشمس نصًّا لا غير، على حين أنَّ المعنى في الثاني هو نسبة الصحو إلى وقت طلوع الشمس، لا غيره[24].

صفوة القول إنَّ الصحو في المثال الأوَّل متوقف على زمن طلوع الشمس، فهو مقيد به ، أمَّا في المثال الثَّاني فالصحو منسوب إليه غير متوقف عليه .لذلك لا يجوز أن يكون المثال على نحو آخر كقولنا " أصحو في وقت الظُّهر ".

4 ـ قرينة التَّبعيَّة: وهي أيضا قرينة معنويَّة ، وضمنها نجد أربع قرائن هي النَّعت و العطف والتَّوكيد والإبدال، و هذه القرائن تتضافر معها قرائن لفظيَّة أخرى أشهرها قرينة المطابقة[25].

وميدان المطابقة هو الصِّيغ الصرفيَّة والضَّمائر، ولا مطابقة في الأدوات ولا في الظُّروف ، فتكون المطابقة في الحركات الإعرابيَّة والشَّخص والعدد والنَّوع والتَّعيين، وقد تزال المطابقة في الحركة الإعرابيَّة والشَّخص والعدد والنَّوع والتَّعيين، وقد تزال المطابقة في بعض التَّراكيب ويبقى المعنى قائما اعتمادا على قرائن أخرى.

5 ـ قرينة المخالفة: و يقصد بها أنَّ جزءًا من أجزاء التَّركيب يخالف أحكام الإسناد الجاري، ومن قبيل اعتبار المخالفة قرينة معنوية أنَّ " تمَّام حسَّان "لا يحسُّ بالارتياح في تفسير النُّحاة لباب الاختصاص إذ يجعلون الاسم المنصوب على الاختصاص مفعولا به لفعل محذوف تقديره "أخصُّ" أو "أعني"، إلا أنَّ " تمَّام حسَّان" يبتعد عن هذا التقدير الذي ينقل مبدأ وجوب الاستتار من الضَّمائر إلى الأفعال، وهو يرى أنّ القيمة الخلافيَّة المراعاة في النصب هذا الاسم المنصوب هنا[26].

ولتوضيح ذلك ننظر في الجملة التَّالية : " نحنُ العربَ نُكرِم الضيفَ ". فالعربَ هنا جزء يخالف مقتضى الإسناد الذي يتطلب خبرًا، ولذلك لا يمكن أن تعرب كلمة" العرب" خبرًا، لأنَّ المراد معنى يخالف ما ذكر وهو "أخصُّ" أو" أعنى" ، في حين أنَّ المتكلِّم إذا قال : " نحنُ العربُ نُكرِم الضيفَ " لا يعني شيئًا ممَّا سبق من التَّخصيص، إنَّما يريد مجرد الإخبار، فيجري الإسناد مطلقا دون تقييد أو مخالفة .

ثانيا : القرائن اللَّفظيَّة : وهي التي تبيِّن عن وظيفة كل عنصر بواسطة أشكال لفظيَّة محددة ، و يحصرها " تمّام حسَّان" في :

1 ـ العلامة الإعرابيَّة : وتعدُّ أهم القرائن على الإطلاق حيث يستعاض بها عن الرُّتبة ،لأنَّها تنتج حريَّة تركيبيَّة ملحوظة، بل إنّه لا يُلجأ إلى الرُّتبة كمحدد وظيفي إلا عند غياب الإعراب ، يقول " تمَّام حسَّان ": « بل هي قرينة يستعصي التَّمييز بين الأبواب بواسطتها حين يكون الإعراب تقديريًّا أو محليًّا أو بالحذف لأنَّ العلامة الإعرابيَّة في كل واحدة من هذه الحالات ليست ظاهرة فيستفاد منها معنى الباب»[27].

وينتهي " تمّام حسّان" إلى القول:« إنَّ العلامة الإعرابيَّة بمفردها لا تعين على تحديد المعنى»[28]. و ذلك لأنَّها لا تقدِّم المعنى النَّحوي المنوط بها ما لم تشترك وسائل القرائن المعنويَّة و اللَّفظيَّة الأخرى في تفسير التَّركيب الإسنادي بكلِّ جوانبه .

2 ـ الرُّتبة: وهي إحدى القرائن اللَّفظيَّة التي تساهم في توضيح المعنى النَّحوي داخل الجملة ، وهناك نوعان من الرُّتب في نظر النُّحاة هما :

أ ـ الرُّتبة المحفوظة : وهي التي تجمد على شكل تركيبي ثابت ، إذ إنَّ أي تغيير فيها يخرق التَّركيب ، و يؤدِّي إلى وظائف نحويَّة أخرى ، و قد بيَّن ابن جنِّي (ت392هـ) بعض هذه الرُّتب بقوله : « ولا يجوز تقديم الصلة ولا شيء منها على الموصول ، ولا الصفة على الموصوف ، ولا المبدل على المبدل منه ، ولا عطف البيان على المعطوف عليه ، ولا العطف الذي هو نسق على المعطوف عليه إلاَّ في الواو وحدها وعلى قلته »[29]. ولا يجوز تقديم المضاف إليه على المضاف ولا شيء ممَّا اتَّصل به . ولا يجوز تقديم الجواب على المجاب شرطًا كان أو قسمًا أو غيرهما[30]. كما يمكن الاستدلال على هذا الصِّنف بالرُّتبة بين الفعل و الفاعل، لأنَّ تقديم الفاعل على فعله يؤدي إلى تغيير في الطبيعة الشَّكليَّة للجملة ، و قد عبَّر ابن السَّراج (ت316هـ) عن ذلك بقوله : « واعلم أنَّ الفاعل لايجوز أن يقدَّم على الفعل إلاَّ على شرط الابتداء خاصة ، و كذلك ما قام مقامه من المفعولين الذين لم يسمَّ من فَعَلَ بهم »[31].

ب ـ الرُّتبة غير المحفوظة : وهي التي يأخذ فيها التَّركيب هيئات مختلفة ، ولا يبقى جامدا على شكلٍ واحد ،إذ يتغيَّر موقع الكلمة داخل الجملة تقدُّما و تأخرا ، مع محافظتها على نفس الوظيفة النَّحويَّة . فإذا قلنا :" ضرب زيد عمرا " ، نجده خاضعا للتَّركيب الأصلي للجملة الفعليَّة ، و قد تمَّ العدول عنه بقولنا : " ضرب عمرا زيد" ، إلى الهيئة الفرعيَّة بواسطة تبادل المواقع ، حيث يمكن نقل المفعول إلى الوسط أو الصَّدارة و ذلك لوضوح المعنى ، و لهذا النَّمط من التَّرتيب نماذج كثيرة منها : رتبة المبتدأ و الخبر ، و رتبة الفعل مع مفعوله ... إلخ و تتعرض تراكيب هذه الأشكال إلى تقدُّم أو تأخر أحد العناصر دون أن يخلَّ ذلك بنظامها الوظيفي الأصلي . و قد كان حديث البلاغيين منحصرا في هاته الرُّتب غير المحفوظة .

3 ـ مبنى الصيغة: وهي قرينة لفظيَّة يقدِّمها علم الصرف أوالنَّحو، وأمثلة هذه القرينة كثيرة ، فالفاعل والمفعول والمبتدأ والخبر ونائب الفاعل ، ونحو ذلك يُطلب فيها أن تكون أسماء لا أفعال، ولذلك لا يتوقع أن يأتي الفاعل غير اسم، كأن يأتي فعلاً ، نحو: (جاء(أتى)) وإن حدث مثل ذلك لجأنا إلى التأويل عن طريق إعراب الحكاية، نحو:(جاء(تأبَّط شرًّا)) أي جاء المسمَّى بجملة " تأبَّط شرًّا".

4 ـ المطابقة: وهي أساس من أسس صحَّة التَّركيب وفهمه من الجانب النَّحوي، ذلك لأنَّ لها دخلا كبيرا في فهم كثير من الأبواب النَّحويَّة والمطابقة مسرحها هو الصيغ الصرفية والضمائر، وتكون بـ:

1. العلامة الإعرابيَّة .

2. الشَّخص (التكلم والخطاب والغيبة).

3 . العدد (الإفراد والتَّثنية والجمع) .

4 . النَّوع (التذكير والتَّأنيث).

5 . التَّعيين (التَّعريف والتَّنكير)[32].

ويظهر المثال التَّالي حقيقة المطابقة وكونها قرينة لفظيَّة تدلُّ على المعنى المراد من التَّركيب فإذا قلنا: " الرِّجال الصابرون يقدَّرون"، كان التَّركيب تامَّ المطابقة صحيحها، أمَّا إذا أنقصنا شيئا مما يلي صار التَّركيب مختلا :

أ ـ فإذا أزلنا المطابقة في الإعراب يغدو التَّركيب على هذا النَّحو: "الرِّجالُ الصابرين يقدَّرون".

ب ـ وإذا أزلنا المطابقة في الشخص (التكلم والخطاب والغيبة) يغدو التَّركيب على هذا النَّحو : " الرِّجالُ الصابرون تُقدَّرون" (أي أنتم بدلا من هم).

ج ـ وإذا أزلنا المطابقة في العدد (الإفراد والتثنية والجمع) يغدو التَّركيب على هذا النَّحو: "الرِّجالُ الصابران يُقدَّر" (الصابران، مثنى والرجال جمع، ويقدر مسند إلى مفرد ومرجع الضمير جمع)، فالإزالة هنا شملت موضعين من التَّركيب .

د ـ وإذا أزلنا المطابقة في النَّوع (التَّذكير والتَّأنيث) يغدو التَّركيب على هذا النَّحو : " الرِّجالُ الصابرات يقدَّرون".

هـ ـ وإذا أزلنا المطابقة في التَّعيين (التَّعريف والتَّنكير) يغدو التَّركيب على هذا النَّحو: " الرِّجالُ صابرون يقدَّرون".

و ـ وإذا أزلنا المطابقة في جميع ما تقدَّم يغدو التَّركيب على هذا النَّحو:" الرِّجالُ صَابْرَيْنْ أقدّر"[33].

صفوة القول و محصول الحديث: إنَّ زوال المطابقة من جهة واحدة أو من جهات عدَّة يقضي على العلاقة الموجودة بين الكلمات والأبواب، ويقضي على الفائدة من التعبير. وفي المقابل فإنَّ وجود هذه المطابقة يساعد على إدراك العلاقات المختلفة التي تربط بين المتطابقين، ومن هنا نصل إلى فهم طبيعة المطابقة وكونها قرينة لفظيَّة يتحدَّد بها المعنى النحوي.

5 ـ الرَّبط: وهو أيضا قرينة لفظيَّة تدُّل على اتِّصال أحد المترابطين بالآخر. وللرَّبط دور مهم في إبراز المطابقة بين أجزاء الكلام، وتوضيح معنى الإسناد. ويتمُّ الربط بين الصِّلة و الموصول وبين المبتدأ والخبر وبين الحال وصاحبه وبين المنعوت ونعته وبين القسم وجوابه، وبين الشرط وجوابه ونحو ذلك[34]. كما يتم الربط بالضمير العائد الذي يشمل ضمائر الأشخاص (أنا وأنت وفروعها) نحو قوله جلّ من قائل : ﴿ لَّقَدْ كَانَ فِي يُوسُفَ وَإِخْوَتِهِ آيَاتٌ لِّلسَّائِلِينَ ﴾ سورة يوسف، الآية: 7 . كما يكون الربط بالحرف كالفاء الرَّابطة لجواب الشرط و اللاَّم الواقعة في جواب القسم، وألف ولام التعريف النائبة عن الضمير.

فالرَّبط إذا يقوم بحفظ المراتب من النَّاحية النَّحويَّة ، وعليه فإنَّ قرينة واحدة لا تكفي وحدها لتحديد الباب النَّحوي .

6 . التَّضام: ويقصد به أن يستلزم أحد العنصرين النَّحويين عنصرا آخرا ويتمُّ التَّضام على وجهين:

أولهما: يتمُّ بالطُّرق الممكنة في وصف جملة ما فتختلف طريقه منها عن الأخرى تقديمًا وتأخيرًا وفصلا ووصلا وهو ما يسميه بالتوارد [35].

وثانيهما: يتمُّ بأن يستلزم أحد العنصرين في التَّحليل النَّحوي العنصر الآخر فيما يسمَّى التَّلازم [36]، أو في تنافيه معه فلا يلتقي به فيما يسمَّى التَّنافي [37]، وبهذا يمكن تخريج استعمال عدد كبير من الأدوات والتعابير أو الجمل الفرعيَّة [38].

وقرينة التَّضام ذات أثر في انسجام العناصر النَّحويَّة لأنَّها تحدد وظائفها و ما تشير إليه من معانٍ في السِّياق النَّحوي ، و أمثلة ذلك أنَّ الاسم الموصول و صلته يمثلان عنصرين لا يقوى أحدهما على الاستغناء عن الآخر أو الحلول محلَّه ، فإذا قلنا: " جاء الذي أحبُّه " انصرف معنى الصلة إلى الذي يليه دونما تطرق إلى احتمال كونها خبرا أو صفة أو حالا ... إلخ ، لأنَّها جزء متمِّم للموصول لا يغنى عنه ، كما أنَّ الموصول مفتقر لهذا الجزء ، أي الصلة افتقارا واضحا [39].

وأهم ما نلحظه أنَّ هذه القرينة قد أدت بـ " تمَّام حسَّان " إلى قبول التَّقدير، يقول: « ولا شك أنَّ التَّضام مبرِّر قبول التَّقدير سواء عند الاستتار أو عند الحذف » [40]، بينما كان التَّخلص من التَّقدير أحد مراميه الرئيسيَّة شأنه في ذلك شأن عامة الدَّارسين المحدثين.

7.الأداة : تعتبر هذه القرينة من القرائن المهمَّة في الاستعمال اللُّغوي العربي ، والأدوات في مجموعها من المبنيات لا تظهر عليها العلامة الإعرابيَّة، ويخرج من هذا الإطار بعض الأدوات كالنواسخ الفعليَّة "كان وأخواتها وظن وكاد" وذلك لانتفاء العلامة من هذه الأدوات فأصبحت كلُّها ذات رتبة أغنتها عن الحاجة للعلامات الإعرابيَّة [41].

ومن الأمثلة التي يسوقها " تمَّام حسَّان" للتَّعليق بقرينة الأداة ما يمكن أن يستفاد مثلا من" واو المعية " من التَّفريق بين المفعول به الذي تدلُّ عليه أساسا قرينة التَّعدية وبين المفعول معه وهو تدلُّ عليه أساسا قرينتان إحداهما المعيَّة والأخرى الواو. ويظهر هذا الفرق في الجملتين التَّاليتين:

فهمت الشرح ⟵ في مقابل فهمت والشرح .

وكذلك :

غنيتُ زيدًا أغنيةً ⟵ في مقابل غنيت وزيدًا أغنيةً .

فلا الفتحة وحدها أغنت فتيلا في تمييز المعنيين ولا هي والرُّتبة معا لاتحادهما في البابين، وإنَّما يكون التَّفريق بينهما بأمرين:

أ . القيمة الخلافيَّة النَّاتجة من مقابلة التَّعدية بالمعيَّة.

ب .القيمة الخلافيَّة الناتجة من مقابلة وجود الواو وعدمه [42].

وعليه فقرينة الأداة تعين على تحديد وإدراك الباب النَّحوي ولا يغيب عنَّا مدى ما تؤدّيه الأداة من تحديد المعاني النَّحويَّة العامَّة كالشَّرط والاستفهام ، وهي أكثر أن يتسع لها المجال لتذكر هنا في هذا العرض .

8 ـ **النَّغمة** : تعتبر من قرائن التَّعليق اللَّفظيَّة، والتَّنغيم هو الإطار الصَّوتي الذي تقال فيه الجملة، وهي تقوم بوظيفة التَّرقيم في الكتابة ووظيفة أخرى هي توضيح المعنى الدَّلالي« فالتَّنغيم مثلا عامل مهم في تصنيف الجمل إلى أنماطها المختلفة، من إثباتيَّة واستفهاميَّة وتعجبيَّة ... إلخ، إذ تصاغ كل واحدة منها وفقا للون موسيقي معيَّن بالرغم مما تحتويه الجملة من أدوات صرفيَّة من شأنها أن تساعد على تحديد نوعها كأدوات الاستفهام، وصيغتي التعجب، وفي كثير من الأحيان يكون التنغيم وحده هو الفيصل في الحكم على نوع الجملة، كما يحدث ذلك مثلا حين تخلو الجمل الاستفهاميَّة من أدوات الاستفهام، أو حين تكون الجملة مشتملة بالفعل على أداة الاستفهام ، ولكنَّها بحسب تعبيرهم خرجت عن أصلها» [(43)].

ولتوضيح ذلك نضرب الأمثلة التَّالية :

يقول يحي الغزال :

سَأَلْتُ فِي النَّومِ أَبِي آدَمًا فَقُلْتُ وَالقَلْبُ بِهِ وَامِقُ

ابنك بِاللهِ أَبُو حَازِم ؟ صَلَّى عَلَيْكَ الملك والخالق [(44)].

فجملة (ابنك بالله) استفهامية وأداة استفهامها غير موجودة وقامت قرينة النغمة بدور تحديد الاستفهام.

ويقول الشاعر:

ثم قَالُوا: تُحِبُّهَا؟ قُلْتُ بَهْرًا عَدَدَ الرَّمْلِ وَالحَصَى وَالتُّرَابِ

ومنه أيضا قول الشاعر:

أَلْقَى عَصَاهُ وَأَرْخَى مِنْ عَمَامَتِهِ وَقَالَ: ضَيْفٌ، فَقُلْتُ: الشَّيْبُ؟ قَالَ: أَجَلْ

ومنه قول الأخطل :

كَذَبَتكَ عَينُكَ أَم رَأَيتَ بواسط غَلَسَ الظَّلاَمِ منَ الرَّبَاب خَيَالاً [(45)].

وتكون النَّغمة دالَّة على كثير من المعاني النَّحويَّة في الجمل ، ولا سيما حين يكون الأمر متصلا بالجمل التَّأثيريَّة(Exclamatory) المختصرة نحو: (يا سلام!) ، أو(الله !)، أو (لا!...)، أو ما يتصل باللُّغة الانفعاليَّة عامَّة (affective language)، فالنَّغمة التي تنطق بها هذه الجمل وما يماثلها هي التي تحدد إذا كان الكلام دالا على التَّعجب أو السخريَّة أو غير ذلك ، كما تبيَّن في مثل هذه الجمل وغيرها ما إذا كان الكلام خبرا أو إنشاءً [(46)]. هذا وتتحقق النغمة بوسائل صوتيَّة متعددة، كالنَّبر والوقف والمد والوصل والفصل ونحوها [(47)].

وقد شاب هذا النَّموذج على أهميته بعض المآخذ ، منها أنَّ " تمَّام حسَّان " أسرف في الاهتمام بالمعنى وذلك لموقفه ضدُّ الشَّكلانيَّة ، كما أنَّ ذلك جاء على حساب دراسة الجملة ؛ فقد انتحى منحًى وظائفيًا أهمل فيه الوجه الشَّكلي من التَّركيب النَّحوي ؛ فنتج عن ذلك أنْ خلت كتاباته من كل إشارة إلى مفهوم البساطة والتَّركيب في الجملة ، عدا أنَّ ذلك التَّركيب عنده انحصر في الجملة الخبريَّة والإنشائيَّة وما تفرع عنهما ، وهو قليل في دراسة التَّراكيب [48].

من خلال ما سبق يتبيَّن ما يلي :

1 ـ الجملة في منظور " تمَّام حسَّان " ـ حسب ما يفهم من مبحث القرائن ـ عبارة عن نسق من الكلمات تؤدِّي معنى تامًّا يحسن السُّكوت عليه ، يفهم هذا المعنى بواسطة عدَّة قرائن معنويَّة ولفظيَّة.

2ـ ربط " تمَّام حسَّان " مفهوم الجملة بفكرة الإسناد ، ولكنَّه عد هذه الفكرة ـ وهي طبعا قرينة معنويَّة ـ غير كافيَّة وحدها لإقامة صرح العلائق بين أجزاء التَّركيب العربي ، كما أبان عن أنَّ هذه العلاقات محكومة بما يسمَّى عنده " تضافر القرائن " ، وهي فكرة مردُّها إلى أنَّه لا يمكن لقرينة واحدة أن تدلَّ على معنى بعينه .

3 ـ كما يلاحظ أنَّ " تمَّام حسَّان " قد جعل فكرة القرائن الملهم له في تفسير كثير من الظَّواهر النَّحويَّة ، كالإعراب والعامل و الجملة العربيَّة ، بل إنَّه يقيم تفسيره للنِّظام اللُّغوي كله على أساس هذه الفكرة .

4ـ إنَّ ما ذكره " تمَّام حسَّان" عن الجملة جاء متفرقا ، ولم يعن بجمعها في نظام كامل ، فقد جاءت دراساته حول الجملة تكاد تكون خالية عن تركيب الجملة و بنيتها ، وذلك لموقفه ضدَّ الشَّكلانيَّة ، ولميله الشَّديد إلى دراسة المعنى .

الهوامش:

[1] ـ تمَّام حسَّان ، اللّغة العربية معناها ومبناها ، دار الثقافة ، الدَّار البيضاء ، المغرب ، (د،ط) ، (د،ت) ، ص16 .

[2] ـ تمَّام حسَّان ، البيان في روائع القرآن ، دراسة لغويّة وأسلوبيَّة للنص القرآني ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط1، 1413 هـ /1993 م ، ص56 .

[3] . ينظر: تمَّام حسَّان ، الأصول ، دراسة إبيستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب ، عالم الكتب، القاهرة ، (د، ط) ، 1420 هـ / 2000 م ، ص 146 .

[4] . ينظر: تمَّام حسَّان ،اجتهادات لغوية ،عالم الكتب ، القاهرة ، ط1 ، 2007 م،ص61 . 62.

[5] .. تشمل الجملة الفرعيَّة بدورها على جملة الخبر، و جملة النعت ، و جملة الحال ، و جملة مقول القول ، و الجملة المضافة إلى الظرف ، و جملة الصِّلة ، و الجملة المعطوفة على واحدة ممَّا ذكر، و جملة الشَّرط .

[6] . ينظر: رابح بومعزة ، الوحدة الإسناديَّة الوظيفيَّة في القرآن الكريم ،دار و مؤسسة رسلان للطباعة و النشر و التوزيع ، دمشق ، سوريا ، (د،ط) ، 2008م ،ص 32.

(7) . ينظر: تمَّام حسَّان ، مناهج البحث في اللُّغة ، دار الثقافة ، الدَّار البيضاء ، (د،ط) ، 1986م، ص228 ـ 229 .

(8) . ينظر: حلمي خليل،العربية و علم اللُّغة البنيوي ، دراسات في الفكر العربي الحديث ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية، (د، ط) ، 1995م ، ص204.

(9) . ينظر: فرديان دي سوسير، دروس في الألسنيَّة العامّة ، تعريب :صالح القرمادي ، ومحمد الشاوش ، و محمد عجينة، الدَّار العربيَّة للكتاب ، تونس ، (د،ط) ، 1995م ، ص129ـ 132.

(10) . ينظر: جعفر دك الباب ، مدخل إلى اللِّسانيات العامَّة ، المنهج الوصفي الوظيفي ، مجلة الموقف الأدبي ،إتحاد الكتاب العرب ، العددان 135 . 136 ، 1982م ، ص42 ـ 46.

(11) . ينظر: تمَّام حسَّان ، اللّغة العربية معناها ومبناها ،ص372 .

(12) . حلمي خليل،العربية و علم اللُّغة البنيوي، ص 227.

(13) . تمَّام حسَّان ، اللّغة العربية معناها ومبناها ،ص188 .

(14) . ينظر: تمَّام حسَّان ،إعادة و صف اللغة العربية ألسنيًّا، أشغال ندوة اللِّسانيات و اللُّغة العربيَّة ، تونس ، ع13 ، ديسمبر 1978 م ، سلسلة اللِّسانيات (4) ،ص164 . 165 .

(15) . خليل أحمد عمايرة ، في التَّحليل اللُّغوي ، منهج وصفي تحليلي ، تقديم : الدكتور سلمان حسن العاني ، مكتبة المنار، الزرقاء ، الأردن ، ط1 ، 1407 هـ / 1987 م ، ص83.

(16) . الجرجاني (عبد القاهر) ، دلائل الإعجاز في علم المعاني ، تحقيق : محمود محمد شاكر، مطبعة المدني ، القاهرة ، ط3، 1992م ، ص 82 ـ 83 .

(17) . يذهب " تمَّام حسَّان "إلى أنَّ الجملة الوصفيَّة قد تكون أصليَّة نحو :أقائم المؤمنون للصلاة ؟ وتكون فرعيَّة نحو : رأيت إمامًا قائما تابعوه للصلاة .

(18) . ينظر:أحمد محمد قدور، مبادئ اللِّسانيات ، دار الفكر، دمشق ،ط3 ، 1429هـ / 2008م، ص 284.

(19) . برَّر اختياره لهذه التَّسمية بما لاحظه من أنَّ كل ما يتفرَّع عنها من القرائن قيود لا علاقة إسناد .لمزيد من التفصيل ينظر: تمام حسان ، اللغة العربية معناها و مبناها ، ص 194 وما بعدها .

(20) . وهناك قرائن أخرى هي :

قرينة المعيَّة : و هي التي تخصص المفعول معه ، و المضارع بعد واو المعيَّة .

قرينة الظرفيَّة : و هي التي تخصص المفعول فيه .

قرينة التحديد و التَّوكيد : وهي التي تخصص المفعول المطلق.

قرينة الملابسة : و هي التي تخصص الحال .

قرينة المخالفة : و هي التي تخصص الاختصاص و بعض المعاني الأخرى .

(21) . ينظر:أحمد محمد قدور، مبادئ اللِّسانيات ،ص285 .

(22) . ينظر: تمَّام حسَّان ، اللّغة العربية معناها ومبناها ،ص 199.

(23) . المرجع نفسه ، ص201.

(24) . ينظر:أحمد محمد قدور، مبادئ اللِّسانيات ، ص286.

(25) . ينظر: تمَّام حسَّان ، اللّغة العربية معناها ومبناها ،ص204.

(26) . ينظر :المرجع نفسه ، ص200.

(27) . المرجع نفسه ،ص205.

[28] . المرجع نفسه ،ص207.

[29] . ابن جني (أبو الفتح عثمان) ، الخصائص ، تحقيق : محمد علي النجار ، دار الكتب المصريَّة، (د،ط) ، (د،ت) ،ج2 ، ص 385.

[30] . المصدر نفسه ،ج2، ص387.

[31] . ابن السَّراج (أبو بكر محمد بن محمد بن سهل البغدادي) ، الأصول في النَّحو ، تحقيق: عبد الحسن الفتلي ، مؤسسة الرِّسالة للطباعة و النَّشر و التَّوزيع ،، بيروت، ط3 1417،هـ/1996م ،ج1 ، ص174.

[32] . ينظر: تمَّام حسَّان ، اللّغة العربية معناها ومبناها ،ص212.

[33] . ينظر:أحمد محمد قدور، مبادئ اللِّسانيات ، ص 289 . 290 .

[34] . ينظر: تمَّام حسَّان ، اللّغة العربية معناها ومبناها ،ص213.

[35] . يقصد بالتَّوارد دخول الكلمة في التَّركيب محكومة بقيود معيَّنة يحكمها الاستعمال ، و معنى هذا أنَّ الكلمة الأولى تنتقي ما يلائمها و يطابقها من الكلمات .

[36] . يقصد بالتَّلازم العلاقة الثَّابتة على نسق معيَّن بين المركبات كالعلاقة بين الصِّلة و الموصول و النَّعت والمنعوت ، وهكذا .

[37] . و يقصد بالتَّنافي أن ترفض كلمة ما التَّضام مع كلمة أخرى ،حيث يرتبط هذا التَّنافي بفكرة جوهريَّة تسمَّى السَّبك ؛ أي حسن توالي عناصر الجملة نحو قولنا : " إنَّ حرف الجرِّ لا يدخل على الفعل ".

[38] . ينظر: تمَّام حسَّان ، اللّغة العربية معناها ومبناها ،ص216 و ما بعدها.

[39] . ينظر: أحمد محمد قدور ، مبادئ اللسانيات ، ص 291 .

[40] . تمَّام حسَّان ، اللّغة العربية معناها ومبناها ، ص224.

[41] . المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

[42] . المرجع نفسه ، ص225 .

[43] . كمال بشر ، دراسات في اللُّغة ، دار المعارف ، مصر ، ط1 ، 1986 م ، ص24 . 25 .

[44] . أحمد هيكل ، الأدب الأندلسي من الفتح إلى سقوط غرناطة ، دار المعارف ، القاهرة ، (د،ط) ،1985م، ص164.

[45] . ديوان الأخطل ، شرحه وصنف قوافيه و قدم له : مهدي محمد ناصر الدين ، دار الكتب العلمية ، بيروت، لبنان ، ط3، 1414هـ / 1664م ، ص245.

[46] . ينظر: أحمد محمد قدور ، مبادئ اللسانيات ، ص 294 .

[47] . المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

[48] . ينظر: محمد صلاح الدِّين الشريف ، النِّظام اللُّغوي بين الشَّكل و المعنى من خلال كتاب تمَّام حسَّان" اللُّغة العربية معناها ومبناها "، حوليات الجامعة التُّونسيَّة ، تونس ، 1979 م ، ع17 ، ص 214 . 215 .

الاستراتيجيات التقنية المعاصرة في مجال التعليم
استراتيجية التعلم المقلوب أنموذجا

أ. ضياء الدين بن فردية .
د.عبد القادر البار
جامعة ورقلة الجزائر

الملخص:

شهد القرن الحادي والعشرون، طفرة تقنية هائلة بتطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة، ونشوء شبكات التواصل الاجتماعي المتنوعة، وتزايد الأدوات والوسائل العلمية المختلفة، فأسهم بذلك في تطوير التعليم الحديث، وإحداث قفزة علمية ومعرفية في مناهج استراتيجيات التدريس المختلفة، وظهور أساليب وطرق تعليمية مبتكرة قائمة على أدوات التقنية المتنوعة.

واتجهت محاولتنا في هذه الورقة البحثية إلى إسقاط هذه الاستراتيجية في مجال التعليم ومواكبته للعصرنة وأدواتها، باتباع المنهج الوصفي في رصد واقع هذه الاستراتيجية ومدى فاعليتها ، في مجال التدريس من خلال البحث في النقاط الآتية:

- ✓ تطور العملية التعليمية وعملية الاكتساب المعرفي في ظل التطور التكنولوجي.
- ✓ تطور التعليم من التقليدي إلى الالكتروني فالمدمج (الصف المقلوب أو المعكوس منه).
- ✓ مفهوم الصف المقلوب أو المعكوس.
- ✓ العوامل التي ساعدت على ظهوره.
- ✓ أهمية توظيف الصف المقلوب في التعليم.
- ✓ دور المعلم والمتعلم في الصف المقلوب.
- ✓ صعوبات تطبيق استراتيجية الصف المعكوس

Abstract :

The twenty-first century has witnessed a tremendous technological breakthrough in the development of modern information and communication technologies, the emergence of diverse social networks and the increasing variety of scientific tools and instruments, thereby contributing to the development of modern education, the creation of a scientific and cognitive leap in different teaching curricula and strategies, and the emergence of innovative methods and pedagogical methods based on various technical tools.

Our attempt in this research paper is to drop this technique or strategy in the field of education and to keep it up to date and tools, following the descriptive approach in monitoring the reality and effectiveness of this strategy, in teaching through research on the following points:

- ✓ The evolution of the educational process and the process of cognitive acquisition in the context of technological development.
- ✓ The evolution of education from traditional to electronic and integrated (inverted or inverted row).⎦
- ✓ The concept of inverted or inverted row.
- ✓ factors that helped to appear.
- ✓ the importance of employing inverted grade in education.
- ✓ The role of teacher and learner in the inverted row.
- ✓ difficulties applying the inverse row strategy

مقدمة:

شهد القرن الحادي والعشرون، طفرة تقنية هائلة بتطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة، ونشوء شبكات التواصل الاجتماعي المتنوعة، وتزايد الأدوات والوسائل العلمية المختلفة، فأسهم بذلك في تطوير التعليم الحديث، وإحداث قفزة علمية ومعرفية في مناهج واستراتيجيات التدريس المختلفة، وظهور أساليب وطرق تعليمية مبتكرة قائمة على أدوات التقنية المتنوعة، تجاوزت الطريقة الكلاسيكية التقليدية في التعليم، بقيام المدرس بشرح الدرس للطالب، أو استعمال الكتاب المدرسي واسطة بين المعلم والمتعلم، كما تجاوزت تلك المشاكل العالقة والشائعة لحد الساعة في العملية التعليمية_ التعلمية؛ والتي تواجه كلا من المعلم والمتعلم على حد سواء؛ كمشكلة الفروق الفردية بين الطلاب في الاستيعاب والفهم، وضيق الوقت المخصص للدرس، ونسيان الدرس من قبل المتعلم في حل الواجبات المنزلية بعد الصف الدراسي، ومن بين تلك الاستراتيجيات؛ نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: استراتيجية التعلم الالكتروني، واستراتيجية التعليم عن بعد، واستراتيجية التعلم الذاتي، واستراتيجية التعلم خارج الصندوق، واستراتيجية التعلم المدمج، واستراتيجية الرحلات المعرفية...إلخ، وأخرى انتشرت مؤخرا في التعليم بصفة عامة، وهي استراتيجية الصف المعكوس أو التعلم المعكوس (FlippedClassroom)؛كشكل من أشكال التعليم المدمج، الذي يوظف التقنية الحديثة بذكاء، ويطوعها لتتناسب مع مخرجاته وأهدافه ،كما أنه يبني علاقة قوية بين المعلم والمتعلم، لتقديم تعليم يتناسب مع متطلبات وحاجيات الطلاب في وقتنا الحاضر، وزيادة الدافعية اتجاهه.

واتجهت محاولتنا في هذه الورقة البحثية، إلى إسقاط هذه التقنية أو الإستراتيجية في مجال التعليم ومواكبته للعصرنة وأدواتها، باتباع المنهج الوصفي في رصد واقع ومدى فاعلية هذه الاستراتيجية، في مجال التدريس، ولأن جودة التعليم في وقتنا الحالي مرهونة ومرتبطة بالاستخدام الأنجح والأمثل والأنجع لمختلف التقنيات الحديثة، جاءت فكرة الصف المقلوب أو التعلم المعكوس في هذا المنحى؛ حيث تقوم أساسا على قلب مهام التعلم بين المنزل وحجرة الدرس، وهذا (القلب) أو (العكس) للعملية التعليمية، لا يمكن أن يؤتي ثماره الحقيقية، دون توظيف التقنية والأجهزة التعليمية (الهواتف الذكية والحواسيب والأجهزة اللوحية والوسائط المتعددة...إلخ)، حيث أصبح توظيف التقنيات الحديثة داخل العملية التعليمية

في وقتنا الراهن، مطلبا حتميا وحاجة ملحة، نظرا لتغير خصائص وتفكير الجيل الحالي من الطلاب ، وامتلاكهم للخبرة المعلوماتية،ومهارتهم الفائقة في استعمال أدوات الاتصال والتطبيقات التقنية المتنوعة، وقدرتهم على تعلمها بسهولة ويسر، كون هذه الاستراتيجية تجعل من المتعلم يقبل على تعلم اللغة واكتسابها بطريقة شيقة وممتعة، عن طريق تطبيق مميزات التعليم الحديثة (التعليم النشط، التعلم التعاوني، التغذية الراجعة الفورية والتصحيحية، الانغماس اللغوي أو الحمام اللغوية، البيئة التفاعلية التعلمية)، عكس الطرق التقليدية في التعليم، وهذا مطلب مهم في عصر العولمة؛ وهو البحث عن أيسر الطرق في التعلم وأكثرها فاعلية، وبأقل تكلفة في الجهد والوقت.

ومن أجل تسليط الضوء أكثر على هذه الاستراتيجية، وتطبيقها في مجال التعليم، بحثنا في النقاط الآتية:

- ✓ تطور العملية التعليمية وعملية الاكتساب المعرفي في ظل التطور التكنولوجي.
- ✓ تطور التعليم من التقليدي إلى الالكتروني فالمدمج (الصف المقلوب أو المعكوس منه).
- ✓ مفهوم الصف المقلوب أو المعكوس.
- ✓ العوامل التي ساعدت على ظهوره.
- ✓ أهمية توظيف الصف المقلوب في التعليم.
- ✓ دور المعلم والمتعلم في الصف المقلوب.
- ✓ صعوبات تطبيق استراتيجية الصف المعكوس.

بسط منهجي:

لم يعد بالإمكان الاعتماد فقط على النموذج التقليدي في التعليم، أو الاعتماد على المعلم، محورا لعملية التعليم. فقد تغير دور المعلم إلى دور المرشد، والموجه، وأصبح من الضروري الاعتماد على أساليب تدريسية أكثر مرونة، تساعد في تدعيم ذاتية المتعلم وتلبية احتياجاته، وتفعيل دوره في

العملية التعليمية، كما تدعم دور المعلم كونه مدربا و ميسرا لعملية التعلم، ومن أمثله هذه الأساليب الحديثة: التعلم المعكوس القائم وفق التدوين المرئي، والذي يعتمد على إعطاء المتعلم المحتوى العلمي قبل تلقيه في الفصل التقليدي، مما يعطي فرصة للمتعلم لمعرفة المحتوى والاطلاع عليه، ومن ثم إتاحة الفرصة داخل الفصول التقليدية، لممارسة الأنشطة التعليمية والنقاش.

إن سرعة التغيرات في مستحدثات تكنولوجيا التعليم تحتم على العاملين في المجال التربوي إعادة النظر في بعض الممارسات التربوية ،والتي قد يبدو لدى البعض أنها أصبحت ثابتة لا يمكن الاستغناء عنها أو استبدالها، لذا كان من الطبيعي أن يحدث تطور في استراتيجيات التدريس المستخدمة بما يتناسب مع التطورات المتلاحقة في مجال التعليم، ويأتي التعليم المقلوب ليعيد النظرة الراسخة في أذهان البعض والمتمثلة في الثبات والاستقرار على نمط واحد للتدريس وإمكانية استبدالها بممارسات تربوية متنوعة تتماشى و مستحدثات التكنولوجيا المتلاحقة في العصر الحالي [1].

وتعد الفصول المقلوبة من الاتجاهات الحديثة في استخدام التعلم المدمج وقد ظهر ملامح هذا الاتجاه عام (2006) على يد معلمين في منطقة ريفية في الولايات المتحدة الأمريكية، ولم يكن يعرف مصطلح الفصول المقلوبة حينها، وكانت أبرز دوافع ظهور هذا النموذج هو مشاركة بعض الطلاب في مسابقات ومهرجانات في مدن ومناطق تستدعي السفر مما يؤدي إلى عدم حضور الدروس، ومما يدفع المعلمين بتسجيل الدروس بالفيديو وبرامج التقاط الشاشة وبرامج العروض التقديمية، ثم وضعها على اليوتيوب ليقوم الطلاب بالدراسة عن بعد، ويتم اكتمال التعليم في المدرسة [2].

ويشار [3] بأن ظهور استراتيجية الصف المقلوب تعزى إلى حركتين عالميتين رئيستين: الحركة الأولى هي التطور التكنولوجي على مستوى العالم من ناحية الاختراعات والأدوات والأجهزة التكنولوجية التي أتاحت بشكل كبير انتقال المعرفة وانتشارها على مستوى العالم بأقل تكاليف وبأسرع وقت .و الحركة الثانية والمرتبطة بشكل كبير بتطور الأدوات التكنولوجية هي حركة تطور أساليب واستراتيجيات نقل المعرفة ومحاولة تفعيلها والاستفادة منها.

ونشأت الفكرة في الغرب حيث وضع Eric Mazur مبدأ تعلم الأقران عام 1980، ووجد أن التعلم بمساعدة الكمبيوتر يسمح له بالتدريب بدلًا من المحاضرة، وفي أوائل خريف 2000 استخدم محاضرون بجامعة ويسكونسن ماديسون فيديو لإلقاء المحاضرة بدلًا من المباشرة، في دورة علوم الكمبيوتر، وفي عام 2011م تم تأسيس مركزين في ولاية ويسكونسن للتركيز على التعلم عبر الفصل المقلوب، وفي عام 2006 قدم Tenneson وMcGlasson نهجًا للمعلمين في بحثهم" متى يقلبون الفصول وكيف ينتجون طرق متعددة في الفصول المقلوبة[4].

1. تعريف التعلم المعكوس:

التعلم المقلوب أسلوب التربية الذي يتكون من جزئين: مجموعات تفاعلية متمثلة في التعلم النشط داخل البيئة التقليدية، وتعليمات فردية مباشرة مستندة إلى الكمبيوتر خارج البيئة التقليدية[5].

بالرغم من أن مفهوم التعلم المعكوس هو مفهوم حديث ومازال يتشكل، إلا أن فكرته وببساطة تتعلق بأن ما يتم عمله في المنزل ضمن التعلم التقليدي يتم عمله في الحصة/ المحاضرة الصفية، وأن ما يتم عمله في خلال الحصة/ المحاضرة الصفية في التعلم التقليدي يتم عمله في المنزل، فيكون تعرض الطالب للمادة الدراسية خارج الحصة الصفية، سواء من خلال فيديو تعليمي يقوم المعلم بتسجيله لشرح درس معين، او قراءات تتعلق بموضوع الدرس.

ويعرفه (البلاصي)[6]: هو قلب مهام التعلم بين الفصل والمنزل، بحيث يقوم المعلم باستغلال التقنيات الحديثة، والإنترنت لإعداد الدروس التعليمية، عن طريق شريط فيديو مرئي، ليطلع الطالب على شرح المعلم في المنزل، ومن ثم يقوم بأداء الأنشطة التي كانت بمثابة واجبات ، أو مهام منزلية في الفصل الدراسي، مما يعمل على تعزيز فهمه للمادة.

أو نموذج تربوي يهدف إلى استخدام التقنيات الحديثة، وشبكة الانترنت بطريقة تسمح للمعلم بإعداد الدروس عن طريق مقاطع فيديو، أو ملفات صوتية، أو غيرها من الوسائط، ليطلع عليها الطالب في منازلهم أو في أي مكان آخر باستعمال حواسيبهم أو هواتفهم الذكية، أو أجهزتهم اللوحية قبل حضور الدرس، في حين يخصص وقت المحاضرة للمناقشات ، والمشاريع، والتدريبات.

كما يعرفه Bishop بأنه: استراتيجية تعليمية توظف أدوات التعلم غير المتزامن، مثل: الكتب الإلكترونية، ومواقع التواصل الاجتماعي ومقاطع الفيديو المسجلة للدروس والتي تحفز الطلاب على متابعتها ومشاهدتها كواجبات منزلية قبل الحضور في الصف، والذي يخصص زمنه للمشاركة في أساليب حل المشكلات بحل جماعي [7].

2ـ دعائم التعلم المعكوس: من المهم أن نعلم أن دمج التقنية بحد ذاتها لا يُحقق استراتيجية التعلم المعكوس، لذا يجب التعرف على الأساسيات أو المعايير التي يقوم عليها التعلم المعكوس وهي[8]:

أ. توافر بيئة تعلم مرنة (Flexibility): فالبيئة الجامدة تعيق تطبيق التعلم المعكوس، وذلك أن المعلم قد يحتاج إلى إعادة ترتيب بيئة التعلم باستمرار بما يتناسب مع الموقف التعليمي ومع مستويات الطلاب وحاجاتهم ، فقد يتضمن ذلك تكوين جزء خاص بالدراسة الذاتية، أو بنظام المجموعات، أو البحث، أو التطبيق، أو غيرها، وهذا كله من الممكن أن يكون في بيئة تعلم واحدة، لذلك لا بد من وجود المرونة الكافية في بيئة التعلم ولدي القائمين عليها، لاستيعاب مثل هذه الديناميكية، وتسهيل المهمة أمام المعلم للقيام بذلك.

ب ـ تغير في مفهوم التعلم (Learning Culture) : وذلك بالانتقال من فلسفة مركزية التعلم حول المعلم كونه مصدر المعرفة لهذه المادة، ليصبح المركز هو الطالب، فيتحول الطالب من منتج لعملية التدريس ليصبح محورا لعملية التعلم، حيث يقوم باستمرار بعملية تشكيل المعرفة وبشكل فعال وإيجابي، يضمن هذا الإطار تدخل المعلم؛ ليساعد الطالب للانتقال من مستوى إلى آخر في المعرفة.

ج ــ التفكير الدقيق في تقسيم المحتوى وتحليله: ولتحديد ما سيتم تقديمه من المحتوى عن طريق التدريس المباشر وما من الممكن أن يتم تقديمه للطلبة بطرق أخرى، يعتمد هذا الأمر على قرارات يتخذها المعلم بناء على طبيعة المادة والطلاب.

د ـ توافر معلمين أكفاء ومدربين: على عكس ما قد يتوقعه البعض، فإن الحاجة للمعلم الكفؤ والمدرب تصبح ملحة في التعلم المعكوس، فهذا النمط من التعلم لا يهدف أو يؤدي إلى الاستغناء عن المعلم، وإنما تزداد الحاجة لمعلمين قادرين على التعامل مع هذا النمط.

فالمعلم ضمن هذا النمط "يصبح لديه الكثير من القرارات التي لا بد أن يتخذها، ولذلك يجب أن تكون مثل هذا القرارات أقرب ما يمكن من الصواب، مثل التنقل بين التدريس المباشر والتدريس غير المباشر من خلال التكنولوجيا"[9].

3. مميزات التعليم المعكوس:

يمتاز نمط التعلم المعكوس عن غيره من أنماط التعلم الأخرى بالعديد من المزايا التي تراعي في مجملها الطالب وحاجاته وإمكانياته من أجل تحقيق تعلم استنادًا إلى ما توفره التكنولوجيا الحديثة من فرص تعلم متميزة، ومن أهم المميزات التي يمكن عرضها على النحو الآتي[10]:

- مراعاة الطالب، وإمكانياته، وحاجاته، من أجل تحقيق تعلم أفضل، استنادًا إلى ما توفره التكنولوجيا الحديثة من فرص تعلم متميزة.
- التماشي مع متطلبات ومعطيات العصر الرقمي، ومن أهم سمات الطالب في هذا العصر أنه متصل بشكل دائم بالإنترنت من خلال الأجهزة المختلفة.
- المرونة: يقدم فيها المحتوى التعليمي من خلال فيديوهات تعليمية ترفع على الإنترنت، وتعطي الفرصة والمجال للطلبة الذين لديهم ارتباطات كثيرة أن يستفيدوا منها.
- الفاعلية: حيث يتم إعادة ترتيب عناصر العملية التعليمية، ووقتها يكون التفاعل أكثر غنى وفائدة، كما هي الحال ضمن التعليم المدمج، بشكل عام، فالهدف هو الاستفادة من إمكانية التعليم الإلكتروني، وكذلك إمكانيات التعليم التقليدي المباشر والتخفيف من سلبيات كل أسلوب إذا ما أخذ منفردًا.

- مساعدة الطلاب المتعثرين أكاديميًا: غالبًا ما ينعم الطلاب المتميزون ضمن نمط التعلم التقليدي بالاهتمام، والرعاية، والانتباه من المعلمين.
- زيادة التفاعل بين المعلم والطالب (Interaction and collaboration): كنمط من أنماط التعلم المدمج ويجمع بين التعلم التقليدي، والتعلم الإلكتروني و يزيد التعلم المعكوس من التفاعل بين المعلم والطالب، ويجعله أكثر فاعلية في خدمة العملية التعليمية.
- التركيز على مستويات التعلم العليا: على غير ما يمكن أن يتخيله البعض عن التعلم المدمج، والتعلم المعكوس، يعتبر المعلم في التعلم المعكوس عنصرًا جوهريًا، فاعتماد أدوات، كالفيديو لنقل المحتوى التعليمي لا يعني بأي حال من الأحوال الاستغناء عن المعلم.
- مساعدة الطلاب من كافة المستويات على التفوق، وبخاصة من ذوي الاحتياجات الخاصة إذ الاطلاع على المادة العلمية قبل الدرس يهيئ الطلاب ذهنيًا للنشاطات، والتطبيقات التي تتم خلال الحصة المباشرة، والتي تتمحور حول ما اطلع عليه الطلاب في المنزل.
- المساعدة في قضية الإدارة الصفية: يشكل وجود بعض الطلاب داخل الغرفة الصفية تحديًا أمام العديد من المعلمين؛ بسبب ما يقومون به من تشويش على تعلم الطلاب الآخرين، إضافة إلى عدم انتباههم هم أنفسهم.
- الشفافية: يوفر التعلم المعكوس مجالًا أكبر للشفافية حول ما تقوم به المؤسسات التعليمية وبخاصة عندما يطلع أولياء الأمور على الطريقة والمحتوى الذي يتعرض له أبناؤهم. وأكثر من ذلك أنه تصبح لدى أولياء الأمور فرص لمتابعة تعلم طلبتهم، أو حتى التعلم معهم أثناء متابعتهم للفيديوهات التعليمية.
- التغلب على نقص أعداد المعلمين الأكفاء وكذلك غياب المعلم: يأتي التعلم المعكوس للمساعدة على التغلب على مثل هذه الظاهرة، من خلال الاستعانة بالفيديوهات التي تم تسجيلها من قبل معلمين أكثر كفاءة، كذلك من الممكن للمعلم أن يقوم بتسجيل فيديوهات لشرح دروس قادمة، قد لا يكون هو موجود حينما يأتي شرحها في المدرسة.

وتضيف (أبانمي)[11] مميزات أخرى منها: استثمار وقت الفصل بشكل أفضل، وتحسين تحصيل الطلاب، وبناء علاقة قوية بين الطلاب والمعلم، والتشجيع على الاستخدام الأمثل للتقنية الحديثة في التعليم، وتوفير آلية لتقييم استيعاب الطلاب؛ فالاختبارات والواجبات القصيرة التي يجريها الطلاب هي مؤشر على نقاط الضعف والقوة في استيعابهم للمحتوى مما يساعد المعلم على التعامل معها، وكذلك توفر الحرية الكاملة للطلاب في اختيار المكان والزمان والسرعة التي يتعلمون بها، وتوفر تغذية راجعة فورية من خلال العمل في مجموعات تشاركية صغيرة.

4. صعوبات تطبيق التعلم المعكوس:

هناك العديد من الصعوبات التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار لكي لا تقف عثرة أمام تطبيق التعلم المعكوس والاستفادة القصوى منه، ومن تلك الصعوبات[12]:

- قضية توفر التكنولوجيا المناسبة وبالمستوى المناسب لتبني نمط التعلم المعكوس قد تكون من القضايا الأساسية في نجاح أو فشل هذا النمط من التعلم: لا تتعلق فقط بهذا النمط وإنما هي عامة تندرج في تكنولوجيا التعليم بشكل عام، حيث أن توفر التكنولوجيا بالطريقة والمستوى المناسبين هما من العوامل الأساسية التي تقرر نجاح أو فشل تبني تكنولوجيا تعليم معينة.
- ضرورة التغيير في منهجية وعقلية المعلم: فكثير من المعلمين سيجدون من الصعوبة بمكان أن يتخلوا عن جزء كبير من " الأنا" لديهم عندما ينتقلون من دور تلقين الطلاب بما يشاؤون إلى توجيههم وإرشادهم، ذلك أن المعلم لا يعود هو نبع المعرفة الوحيد بالنسبة للطالب، ولكن يصبح مصدرًا من المصادر العديدة التي من الممكن أن يرجع إليها للحصول على المعلومات.
- ضرورة امتلاك المعلم للمهارات الخاصة بالتعامل مع البرامج لكي يتمكن من إنتاج مواد للتعلم المعكوس: يحتاج ذلك إلى تدريب خاص للمعلمين على البرامج وطريقة توظيفها هو ما يحتاج إلى جهد إضافي من قبل المعلم والمؤسسة التعليمية على حد سواء بدو تحمس المعلم والتزامه لا يمكن توقع نجاح هذا النمط.
- ضرورة تقبل الطالب لتحمل مسؤولياته في التعلم والتخلي عن اعتماد على المعلم، كما تعوج في التعلم التقليدي: فعلى المعلم أن يكون متحمسًا لهذا النمط، وأن يكون مستعد للإجابة عن أسئلة الطلاب وتبرير الانتقال إلى هذا النمط بدلًا من النمط التقليدي، وما هي الفائدة من ذلك، وكل ما يتعلق بذلك من أسئلة واستيضاحات.

وهناك بعض التحديات من قبل القائمين والمستفيدين من نظام الصفوف المقلوبة منها: أن يكون لدى المتعلم قدر مناسب من الاستقلالية في التعليم، ويكون المتعلم مسؤولا عن تعلمه وقادرا على تطبيق الأنشطة التعليمية، والافتقار إلى التغذية الراجعة مثل طرح الأسئلة في الوقت المناسب، وتلقي ردود الفعل مما يؤدي إلى إحباط المتعلم، أضف إلى ذلك ليس كل المتعلمين قادرين على توفير شبكة الاتصال بشبكة الانترنت في منازلهم، مما يؤدي إلى صعوبة المشاهدة لمقاطع الفيديو او الاستماع الصوتي للمحتوى العلمي مما يؤثر على محاولة التعرف على معلومات جديدة [13].

وفي محاولة التغلب على مثل هذه التحديات ورفع كفاءة الصف المقلوب في الميدان يقترح (الزهراني) [14] عدة إرشادات منها:

- ✓ يجب على المعلم أن يزود الطلاب بأنشطة تعلم فاعلة ومتنوعة داخل الصف الدراسي، بحيث تكون فردية وجماعية.
- ✓ أنشطة التعلم الفردية يجب أن يتم إجراؤها عن طريق الطالب بنفسه، وحسب الوقت الذي يستطيع هو إنجازها فيه.
- ✓ طول وجودة الفيديو التعليمي مهمة جدًا لجعل الطلاب أكثر تفاعلًا وحماسًا لعرض هذه المقاطع والتفاعل معها.
- ✓ يجب أن تزود مقاطع الفيديو التعليمية الطلاب المراجع والمصادر اللازمة لاستكمال عمليات تعلمهم.
- ✓ يجب أن يراعي المعلم ألا تضيف استراتيجية الصف المقلوب أعباء اخرى على الطلاب بحيث تمنعهم من المشاركة بفاعلية.
- ✓ يجب أن يخصص الوقت الكافي والملائم من قبل المعلمين أو أعضاء هيئة التدريس لتصميم مقاطع الفيديو لتظهر بأفضل شكل ممكن.

5 . دور المعلم في التعليم المقلوب:

يختلف دور المعلم على حسب الاستراتيجية التي يتم إتباعها في عملية التدريس، وفي الاستراتيجية التي تم تبنيها في البحث الحالي" التعلم المقلوب" اختلف دور المعلم بنسبة 180 درجة من الشكل التقليدي الذي يعتمد على المعلم بنسبة كبيرة إلى دور أكثر مرونة يقوم على التوجيه والإرشاد، بينما يقوم الطلاب بأغلب الأداءات التعليمية أثناء الحصة، وهذا شأنه العمل على تحقيق نتائج إيجابية لدى المتعلمين.

ويرى(سليمان)[15] أن دور المعلم قد يتغير من نمط إلى آخر من أنماط التعليم وقد يكون دوره ظاهرًا في نمط معين بينما يكون أقل ظهورًا في نمط آخر، وقد يأخذ المعلم دور المحاضر فيكون دوره واضحًا في عملية نقل المعلومة إلى الطالب، ومع التركيز على أهمية دور المعلم في التعليم المقلوب لا بد من التأكيد على ضرورة تقبل الدور غير التقليدي الذي يصبح مناطًا به ،فالدور التقليدي للمعلم يعتبر من أهم المحاور التي ينبغي أن يعاد بها النظر فيها وعلى المعلم أن تكون لديه المعرفة والمرونة للقيام بالدور المطلوب، ومن الممكن إجمال التغيرات التي تطرأ على دور المعلم في التعليم المقلوب في أربعة محاور:

- ❖ من المحاضر الذي يقوم بنقل المعلومة للطلاب إلى الميسر الذي يهتم بمتابعة الطلبة ويقوم بتسهيل ذلك.
- ❖ من التعامل مع الطلبة في مجموعة أو مجموعات إلى التعامل مع مجموعات ديناميكية مرنة.

❖ من الشارح إلى المرشد الذي يتدخل عندما يحتاج الطلبة لذلك.

❖ من التركيز على تعلم المحتوى فقط إلى تعلم المحتوى وتنمية المهارات معًا وأنماط التفكير المختلفة.

ويقوم هذا النوع من التعليم [16](منار بغدادي) على أساس التمركز نحو المتعلم، بمعنى أن الطالب هو المسؤول الأول عن عملية تعلمه، ويقتصر دور المعلم فيه على التوجيه والاشراف، حيث يتولى مهمة الرد عن أسئلة الطلاب، وعلاج أي مشكلة تواجههم، ويستطيع الطالب فيه أن يختار مركز الدراسة الذي يناسبه لاستكمال دراسته من خلال هذا الأسلوب، وتحديد المقررات التي يرغب في دراستها، وبالرغم من اختلاف استراتيجيات هذا النوع من التعليم، إلا أنه توجد فيه مبادئ أساسية فيما يتعلق بالمحاور الآتية[17]:

أولا: الكفايات التي يجب أن يمتلكها الطالب عند تخرجه من المدرسة، فيجب أن تكون لديه القدرة على التحليل، وحل المشكلات وتواصل الأفكار والمعلومات، ومن ثم لابد أن يكون قادرا على تخطيط الأنشطة والتعاون مع الآخرين.

ثانيا: اكتساب المهارات الوظيفية المرتبطة بالتوظيف وفهم بيئة العمل، والاتجاهات الايجابية نحو التعليم المهني والتدريب والتعليم الاضافي والتعليم مدى الحياة.

ثالثا: القدرة على استخدام وابتكار وانتاج تكنولوجيا الاعلام والاتصال، وفهم تأثيرها على المجتمع.

رابعا: أساليب الاتصال التكنولوجية.

6. خطوات التعلم المعكوس:

يسير التعلم المعكوس في مجموعة من الخطوات المتسلسلة والمرتبطة ببعضها البعض، وقد أشار كل من:

(Brunsell, E.&Horesjsi et M JsutinFerriman) [18] إلى أهم هذه الخطوات والمتمثلة في:

❖ التخطيط: نجاح الصف المعكوس يعتمد على المواءمة بين ما يجب أن ينجزه الطلاب قبل وأثناء وبعد الصف، لذلك لا بد من تحديد الأهداف بدقة واختيار المحتوى المناسب لتحقيقها، واختيار النمط التكنولوجي الذي ستقدم به المادة، مع ملاحظة إنه لا يشترط قلب الدرس بالكامل ولكن يمكن أن تكتفي ببعض أجزائه والتي ستوفر للطلاب فرص التعلم ذي المعنى، ويأتي ذلك من خلال تحديد المكلف بها الطلاب بدقة والأنشطة التي يشترك الطلاب في تنفيذها داخل الفصل، إلى جانب اختيار أسلوب التقويم المناسب طبقًا للأهداف المرجو تحقيها.

❖ إعداد المحتوى قبل الصف: بمجرد تحديد الأهداف، وطبيعة المادة لا بد أن يتم الإعداد لتقديم المحتوى في قالب إلكتروني متاح للطلاب قبل الصف الدراسي، ويشترط في اختيار هذا النمط

أن يكون جذابا وشيقا ويقدم بشكل واضح ومفهوم ومناسب لطبيعة الأهداف، والذي يتنوع ما بين العروض التقدمية والفيديو والكتب الإلكترونية وغيرها.

❖ تحديد أنشطة التعلم قبل الصف: في هذه المرحلة لا بد من التفكير في نوع المهام والأنشطة الفردية التي سيؤديها الطلاب قبل حضورهم للصف الدراسي، لذلك لا بد من الإعداد لبعض المهام التي تحفز الطلاب وتثير دافعيتهم نحو تنفيذها.

❖ تحديد أنشطة التعلم أثناء الصف: تعتبر هذه الخطوة من أهم خطوات التعلم المعكوس التي تعبر عن فلسفته، فالبعض يعتقد أن الأداة التكنولوجية هي الهدف منه، ولكن الاستفادة الحقيقية هنا تتمثل فيما يمارسه الطلاب من أنشطة داخل الصف، وقد تنقسم إلى أنشطة فردية في بعض الأحيان، ولكن يغلب عليها الطابع الجماعي، وعلى المعلم تخصيص ما بين 10-15 دقيقة في بداية الحصة لعرض مقدمة مختصرة عن موضوع الدرس، والتعرف على أهم الأسئلة التي تشغل ذهن الطلاب نتيجة ما تم دراسته قبل الحضور للصف والإجابة عنها، ثم يتم بعد ذلك تقسيم الطلاب إلى مجموعات لممارسة التعلم النشط معًا، من خلال مناقشة موضوع ما، او حل مشكلة، او عرض المحتوى الذي قام الطلاب بإعداد و إتاحة الفرصة لكي يتبادل الطلاب المعارف فيما بينهم.

❖ ممارسة الأنشطة ما بعد الصف: لا تنتهي عملية التعلم بمجرد خروج الطلاب من الصف، ولكن هناك بعد الأنشطة التي يجب ممارستها لاستمرار عملية التعلم، خاصة بعد أن تم استيعاب الدرس بشكل أفضل وتم الإجابة عن أسئلة الطلاب، وقد تتمثل في المشروعات البحثية التي يكلف بها الطلاب، والاستعداد للدرس الجديد.

❖ التقويم التكويني والنهائي: يتم في هذه المرحلة الحكم على مدى تحقيق الأهداف، ويتضح ذلك من خلال قدرة الطلاب على تنفيذ المهام المكلفين بها، وحل مزيد من التدريبات، بالإضافة إلى تلخيص الدرس وتقديم التغذية الراجعة للطلاب.

❖ كما يتم تقييم الطلاب، لا بد أن يقوم المعلم بتقييم نفسه، من حيث قدرته على إعداد مادة تعليمية شيقة قبل الدرس، وتوفير فرص ومهام تعلم نشطة داخل الدرس، وتحفيز الطلاب على مواصلة التعلم في نمط لم يعتادوه قبل ذلك.

7 خطوات إنتاج فيديو للتعلم المعكوس:

تستعرض الأدبيات ، والبحوث الاعتبارات التي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار، عند تصميم الفيديو التعليمي للتعلم المعكوس، ويمكن استعراضها على النحو الآتي[19]:

- التخطيط للدرس: ينبغي التخطيط المسبق والدقيق لمحتوى الفيديو النهائي، وهو وسيلة مختلفة لها خصوصيتها التي تختلف عن التدريس المباشر فيكون التركيز على وضوح محتوى الدرس

وعلى أن لا يكون الفيديو كثير الحشو، والإعادة حتى لا يمل الطالب ويفقد انجذابه للفيديو والتركيز في المحتوى، وببساطة فالفيديو يتيح للطالب الإعادة إن احتاج لذلك.

- تسجيل الفيديو: تتراوح عملية تسجيل الفيديو بين البسيط والمتقدم، فقد يكتفي المعلم في بداية تبنيه للتعلم المعكوس بتصوير شرحه للمحاضرات، والحصص بكاميرا فيديو، واستخدامها فيما بعد في الدروس المشابهة، وهذا لا يتطلب جهدًا إضافيًا من قبل المعلم، وهو مناسب في المراحل الأولى من الانتقال إلى التعلم المعكوس حتى يكون الانتقال سلسًا، ولكي لا يواجه رفضًا من قبل المعلمين، في مراحل لاحقة من الممكن استخدام برامج وتقنيات أكثر تدريجا.
- تحرير الفيديو: في كثير من الأحيان، يحتاج الفيلم الذي تم تسجيله تحريرًا لوجود بعض المشكلات أو للحاجة إلى إضافة مواد وعناصر غير موجودة فيه، وعادة ما تأخذ عملية تحرير الفيلم وقتًا طويلًا نسبيًا إلا أن ما تضيفه إلى الفيلم قد يكون جوهريًا وضروريًا، كما أنه في حال وجود خطأ أو مشكلة في الفيلم الذي تم تسجيله، فإن عملية التحرير تعطي مجالًا للتعامل مع ذلك بسهولة دون الحاجة إلى إعادة تسجيل الفيلم كاملًا، كما أنه ومن خلال التحرير يستطيع المعلم أن يضيف إلى الفيديو إشارات، وملاحات قد تسهم في زيادة فهم الطالب للمحتوى، من الإضافات التي من الممكن أن يضيفها المعلم للفيديو أثناء عملية التحرير وقد تثري المحتوى التعليمي، بعض الأشكال التوضيحية، والتعليقات النصية، ومقطع فيديو، والتعديل في الحجم، أو التقريب.
- نشر الفيديو: بعد إنتاج الفيديو الخاص بالمادة التعليمية، لا بد من التفكير بالطريقة التي ستستخدم لإيصال الفيديو للطلبة؛ حيث أن الطريقة نفسها من الممكن أن تؤخذ بعين الاعتبار في إنتاج الفيديو، ذلك أن الطريقة أو الوسيلة التي تعتمد لتوصيل المادة العلمية يكون لها تأثير على شكل المادة، ففي مجال الفيديو التعليمي، إن كان الفيديو سينقل من خلال الإنترنت، فلا بد أن يؤخذ حجم الفيديو وسيحدد مدة استفادة الطلاب منه، وبخاصة الذين ليس لديهم سرعة إنترنت عالية، أما إن كانت الوسيلة هي من خلال أقراص مضغوطة فإن الفيديو سيصبح أقل أهمية، هنا من الممكن التفكير بعدد من البدائل، والتي قد يكون بعضها أو أحدها مناسبًا أكثر من الآخر لكل بيئة تعليمية وموقف تعليمي، ومن هذه الخيارات:
  - وضع الفيديو المنتج على المدونات الشخصية.
  - استخدام الخوادم (Servers)الخاصة بالمدرسة أو بالمنطقة التعليمية لرفع الفيديو.
  - المواقع الإلكترونية.
  - التلفزيون التعليمي.
  - التلفزيون التفاعلي.
  - الراديو التعليمي.

- الشبكات.
- توزيع الفيديو عن طريق أقراص مضغوطة (CD).
- استخدام مواقع مثل اليوتيوب.
- توظيف الفيديو في التعلم المعكوس.
- العولمة والسرعة في المعلومات.

خاتمة:

تميز العالم في السنوات الأخيرة بمتغيرات عدة على رأسها الثورة التكنولوجية، وما تبعها من تسابق اقتصادي وتدفق علمي ومعرفي، أنتج في الأخير بما يسمى بالعولمة الذي أصبح العالم على إثرها قرية صغيرة، فكان من الواجب واللازم أن يسير النظام التعليمي ~في ظل كل هذه المتغيرات العالمية~ على خطاها وأن يواكب العصرنة من خلال اللحاق بركب الحضارة والتطور، فظهرت عدة استراتيجيات تنادي بتطوير سياسات التعليم في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة، التي اتخذت أشكالا متعددة منها: التعلم الالكتروني، والتعليم عن بعد، وأكاديميات التنمية المهنية والتعلم المقلوب وغيرها.

وقد تناول هذا البحث أهم تلك الاستراتيجيات الحديثة وهي الصف المقلوب أو التعلم المعكوس، والتي أسهنا فيها بذكر أشكالها وخصائصها ومميزاتها وأهدافها وبعض الصعوبات التي يمكن أن تواجه مستخدمها، على أمل أن تحذو المنظومة التعليمية الجزائرية حذو الدول المتقدمة ~أو تفكر على الأقل في ذلك مستقبلا~ خاصة مع ما نسمع حاليا من مقولات تفيد أن الأمي من لا يجيد استخدام النت، ومن أجل الارتقاء بالمدرسة الجزائرية إلى مصاف المدارس العالمية المتطورة.

الهوامش:

1. البلاصي، رباب عبد المقصود(2015). أثر استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات مقرر العمليات الالكترونية لطالبات دبلوم إدارة مراكز التعلم بجامعة حائل، مج(21)، ع(2)، مجلة دراسات تربوية واجتماعية- مصر، ص: 122.

2. أباني، فهد بن عبد العزيز(2016). أثر استخدام استراتيجية الصف المقلوب في تدريس التفسير في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، ع (173)، مجلة القراءة والمعرفة- مصر، ص:24.

3. الزهراني، عبد الرحمن بن محمد(2015). فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مستوى التحصيل المعرفي لمقرر التعليم الالكتروني لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز، ع(162)، جزء(2)، مجلية كلية التربية بجامعة الأزهر-مصر، ص:479.

4. الدريبي، عهود بنت صالح(2016). اتجاهات وتصورات الطالبات الجامعيات حول تطبيق الصف المقلوب في التعليم العالي، ع(13)، مجلة البحوث العربية في مجال التربية النوعية-مصر، ص: 256.

5. Bishop, J. L., &Verleger, M. A. (2013).,The Flipped Classroom: A Survey of the Research. Paper presented at the 120th ASEE Conference & Exposition.p:04.

6. البلاصي، رباب عبد المقصود، مرجع سابق، ص: 125.

7. اسماعيل ، مروى حسين(2015). فاعلية استخدام التعليم المعكوس في الجغرافيا لتنمية مهارات البحث الجغرافي لدى طلبة المرحلة الثانوية، ع(75)، مجلة الجمعية التربوية للدراسات التربوية- مصر، ص:183.

8. ينظر: البلاصي، رباب عبد المقصود، مرجع سابق، ص: 124.و: عبد اللطيف، سالي(2016). تأثير استخدام استراتيجية الصف القلوب على تنمية الجانب المعرفي بمهارات التفكير الإبداعي في درس التربية الرياضية لدى طالبات كلية التربية بجامعة طنطا، ع(77)، المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية-مصر، ص:70.و: خليفة، زينب محمد(2016). أثر التفاعل بين توقيت تقديم التوجيه والأسلوب المعرفي في بيئة التعلم المعكوس على تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى أعضاء الهيئة التدريسية المعاونة، ع(77)، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس السعودية ص:84.

9. Hamdan, N., et al (2013). AReview of Flipped Learning. Flipped Learning Network. Retreived from:P.15.

10. ينظر: الشرمان، عاطف(2015). التعلم المدمج والتعلم المقلوب، دار الميسرة، ط1: الأردن،ص:184،و: اسماعيل ، مروى حسين(2015)مرجع سابق، ص: 185،و: يوسف متولي علاء الدين(2015). توظيف استراتيجية الفصل المقلوب في عمليتي التعليم والتعلم، المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر للجمعية المصرية لتربية الرياضيات- مصر، ص:42،و: خليفة، زينب محمد(2016). مرجع سابق،ص:56.

11. أبانمي، فهد بن عبد العزيز،مرجع سابق،ص:25.

12. ينظر: الشرمان، عاطف(2015).مرجع سابق،ص: 197.196.

13. عبد الحميد، هويدا سعيد(2016). أثر التفاعل بين أساليب الإبحار في التعلم المقلوب ومستويات المعلومات في الدافع المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية، ع(73)، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس- السعودية، ص:124،و2013P, .Bishop, J. L., &Verleger, M. A :45.

14. ينظر: الزهراني، عبد الرحمن بن محمد،مرجع سابق، ص : 484.

15. سليمان، محمد(2015). دور المعلم في التعلم المدمج والتعليم المعكوس، مجلة التعليم الإلكتروني، العدد الخامس عشر،ص:04.

16. منار محمد بغدادي 2012 ، تطوير التعليم في ضوء تجارب بعض الدول ، المجموعة العربية للتدريب والنشر،دار الكتب المصرية ، القاهرة، ط2،ص:27.

17. عايدة عباس أبو غريب 2004، تطوير عمليات التعليم والتعلم باستخدام الشبكات الالكترونية في التعليم العام، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة، ص:31.

18. Brunsell, E. &Horejsi, M. (2013). Science 2.0: "Flipping" your classroom in one "take". The Science Teacher p: 08.et b Justin Ferriman (2014). 6 Steps For Flipping Your Classroom, Available p: 33.

19. الدريبي، عهود بنت صالح،مرجع سابق،ص:258.

علاقة المقام بكيفية التدرّج النصي في تنوّع القص السردي القرآني
(قصة النبي موسى عليه السلام في سورتي الشعراء و القصص أنموذجا)

أ- عيشوش نعيمة
جامعة الوادي . الجزائر

ملخص :

السرد هو العملية التي يقوم بها السارد فينتج عنها النص القصصي المُشتمل على اللّفظ (الخطاب القصصي)، والحكاية (الملفوظ القصصي) ، و التفريق بين مكوّني عملية السرد (اللفظ والحكاية) يحدّد المسافة التي تنظم المعلومات السردية ، فسارد القصة لا يلتزم بسردها كما حدثت بل يسردها بطريقة خاصة لغايات معيّنة من التلفظ ،وهذا ما يفسر وجود وضعيات مختلفة لبناء القصة الواقعية المفتوحة في القرآن التي تُعدُّ وسيلة لتبليغ غايات ما ، وقصة النبي موسى عليه السلام إحدى القصص المفتوحة التي وردت في عدّة مواضع بتشكيلات لغوية مختلفة، ويهدف هذا المقال للبحث عن العلاقة بين كيفية التدرّج النصي بدينامكية تواصلية مخصوصة، ومقام سرد القصة في سورتي الشعراء والقصص، حيث سّردتا على المتلقي الأوّل الرسول محمد ﷺ في أوقات ومناسبات مختلفة ليبلغها لمجتمع حامل لايدولوجيا معينة .

Abstract:

Narration is the process that done by the narrator in which the narrative text could be produced containing the word (narrative speech), and the story (narrative pronounced), and distinguishing between the two components of the narrative process (word and story) will determine the distance governing narrative information, that a story narrator does not preserve the form of a story as it occurred but he form it in a special manner in order to reach certain purposes in pronouncing so it could explain different positions of constructing Open realism story in the Coran, which is a way to communicate certain aims, and the story of Moses, peace be upon him one of the open stories that appeared in several places in different linguistic forms. This article aims to find out the relation between subjects gradation in special dynamic communication, and between the context of narrating the story in Surat Shooaara and Surat Kassas where they had been narrated to the first receiver Prophet Muhammad, peace be upon him at different times and different occasions in order to report them to a society that hold certain ideologies.

الرموز المستعملة:

مو :موضوع .

مح : محمول .

مو': موضوع مشتق من مو .

مح':محمول مشتق من مح .

إن البحث في التردد القصصي في القرآن الكريم قديم قدم ظهور الدراسات اللغوية عند العرب، لكن تناوله تنوّع من طرف الباحثين كلٌ بحسب الزاوية التي نظر منها، ويهدف هذا المقال للبحث في هذا التنوّع من زاوية العلاقة بين التدرّج النصي ،والمقام الذي نزلت فيه السور المشتملة عليها ، واخترت قصة النبي موسى عليه السلام في سورتي الشعراء والقصص لتحديد هذه العلاقة ذلك أنّ كل سورة مشتملة على القصة نزلت في فترة زمنية معينة لها مجتمع حامل لايدولوجيا ما، وبالتالي تسرد بما يناسبها من تشكيلة مخصوصة في النمو النصي للخطاب في التواصل المجتمعي الأيديولوجي عند التلفظ به .

وقبل البحث في هذه العلاقة علينا تحديد المفاهيم المفاتيح للمقال وهي : التدرّج النصي و المقام.

أولا : التدرج النصي

1- مفهومه : ظهر مفهومه عند أصحاب حلقة براغ اللسانية في إطار المنظور الوظيفي للجملة عند ماثيسيوس (v.mathesius) في محاولة لإدراك أبعاد توزيع المعلومات فيها حسب قواعد محددة [596]، حيث ينظر للجملة على أنّ وظيفتها تشكيل رسالة تنظّم المعلومات في التواصل [597]، فظهر بذلك مفهوم أنّ الجملة تتضمن عنصرين يلعبان دورا دينامكيا من حيث إسهامهما في مضمونها الإخباري هما :

• الموضوع (thème) : وهو الشيء الذي يجب الإخبار عنه .

• المحمول (rhème) : وهو ما نقوله عن هذا الموضوع ، وهو أكثر دينامكية منه، إذ يقدم أكبر قدر من المعلومات داخل الجملة ويحقق ما يطلق عليه بالدينامكية التواصلية (Dynamique communicative) [598] .

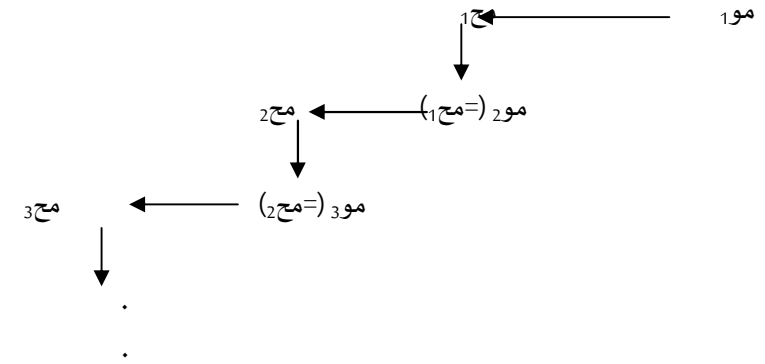
أي إن كل مجموعة من العناصر اللغوية تحمل بحسب موقعها درجة من الديناميكية التواصلية، والتي تتدرج تصاعديا من بداية الجملة إلى نهايتها، فتكون أوّل مجموعة من العناصر والتي تشكل الموضوع هي التي تحمل أقل درجة من الديناميكية التواصلية، وتكون آخر مجموعة والتي تشكل المحمول هي التي تحمل أكبر درجة. [599]

هذا بالنسبة للجملة أمّا النص فقد قام دانش (f.daneš) بنقل مبدأ البناء النحوي هذا إلى النصوص ، وبيّن أنّ هناك ثقلا خاصا يعطى للموضوعات بالدرجة الأولى للتعريف بوحدة النص، وأنّ تتابع الموضوعات يكون في النص بمبدأ تقدمه (الاستزادة المعلوماتية)[600] الذي يعرف بتعاقب الموضوعات، ويمكن تبعا لهذه الخلفية أن يحدد النص بوصفه سلسلة من الموضوعات، فيتحقق نموّه كما يرى بواسطة موضوع(سلسلة من الموضوعات)المخبر عنه بواسطة سلسلة من المحمولات المتلاحقة [601] .

أما ويرليش Werlich فيرى أنّ النص يحتوي على نواة تبدأ في التوسّع تدريجيا تسمى البنية الموضوعاتية القاعدية، ويتكون الموضوع من مسند ومسند إليه، يتولد انطلاقا منه النص عن طريق توسّع الموضوع للوصول إلى بنية موضوعاتية[602].

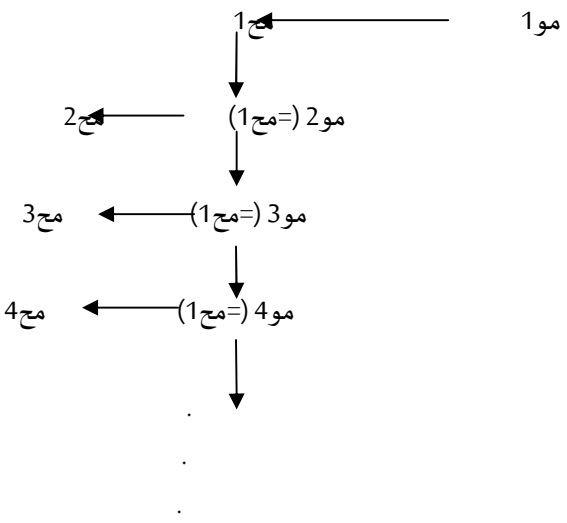
2 - أنواع التدرّج النصي: إن التمييز بين الموضوع والمحمول له أهمية كبيرة في دراسة النصوص، وإذا انطلقنا من منطلق المنظور الوظيفي للجملة على أساس أن الموضوع هو الشيء المعروف في جملة ما ، وأن المحمول هو ما يعتبر جديدا فإنّه يمكن القول أنّنا نعتمد في أي نص على التدرّج الخطي فقط [603]، في حين أنّه يمكن أن نجد محمول جملة تحوّل إلى موضوع جملة جديدة ، و من جهة أخرى يمكن أن تُدرج مجموعة من الموضوعات في نص ما دون أن نحكم بعدم انسجامه، و عليه فقد حدّد دانش ثلاثة أنواع للتدرج النصي[604] هي :

أ- **التدرج الخطي :** يتحقق عندما يتحول (محمول) جملة سابقة إلى (موضوع) جملة لاحقة في النص ، ونوضح نموذجه بالمخطط التالي :



المخطط 1: يبيّن كيفية التدرّج الخطي في النصوص .

ب . **التدرّج بموضوع ثابت :** يتحقق باحتفاظ النص بنفس الموضوع ، ويخبر عنه مع كل جملة جديدة بمحمول جديد ، ونوضح ذلك بالمخطط التالي :

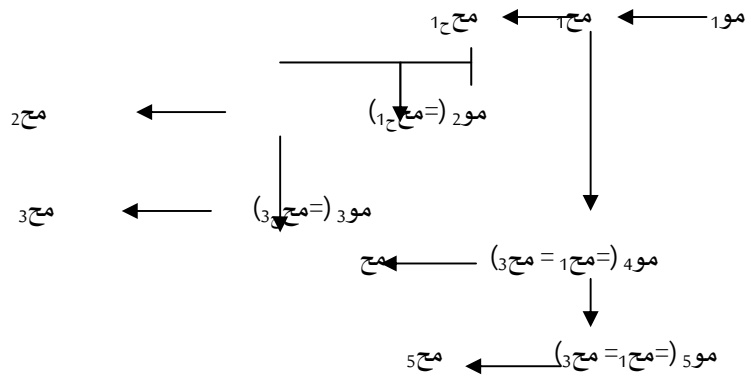


المخطط2 : يبيّن كيفية التدرّج بموضوع واحد في النصوص .

ج . **<u>التدرّج بموضوعات أو محمولات مشتقة</u> :** ويتحقق في حالتين :

- النص يشمل (موضوع كبير) يتفرع منه موضوعات جزئية .
- النص يشمل (محمول كبير) يتفرع إلى محمولات جزئية .

ونمثل بالمخطط التالي للنوع الأوّل من هذا التدرّج كما يلي :



المخطط3 : يبيّن كيفية تدرّج النصوص بمواضيع مشتقة .

ومنه يصبح واضحا من تنوّع التدرّج النصي أن نموذج المنظور الوظيفي للجمل القائم أصلا على قواعد تركيبية صارمة مبني في النصوص على أساس دلالي اتصالي[605] .

ثانيا :<u>المقام (مفهومه وعلاقته بالنصوص)</u>

تطرق العرب قديما إلى فكرة المقام مثلما ورد في رسالة بشر بن المعتمر التي تُعتبر أولى النصوص المتطرقة لمفهومه و وظيفته في عملية التبليغ ،حيث اعتبرت المقام الواجب مراعاته هو مقام السامع من حيث طبقته فيقول: (والمعنى ليس يشرف بأن يكون من معاني العامة ، و إنما مدار الشرف على الصواب و إحراز المنفعة مع موافقة الحال)[606]، ومنه ظهرت فكرة مطابقة المقال لمقتضى الحال التي كانت محل اهتمام البلاغيين، أما الأصوليون فقد جعلوا اللفظ تابعا له لأن اهتمامهم انصب على قصد المتكلم الذي يطالب بحسب تصورهم على تحسس القرائن التي جرى ضمنها فعل الكلام لترشده للمقصود[607] .

أما الدراسات الحديثة فقد طغى على الاستعمال مصطلح السياق ، و إذا قابلنا السياق بالمقام فإن السياق أعم من المقام باعتبار أنّ السياق سياقان :لغوي وغير لغوي، أما المقام فلا يكون إلاّ خارجيا مرتبطا بالسياق الخارجي للخطاب مّما يساعد على إيجاد مجموعة القرائن المساهمة في فهم محتوى العملية التواصلية وتحديد دلالتها ،وترتبط هذه القرائن المقامية

بزمان الخطاب ومكانه وبوضعية المتكلم والمتلقي، ومنه فإنّ هذا النوع من السياقات (المقام) يتلخص في كل ما له علاقة بالواقع المعيش على مختلف المستويات الاجتماعية أو ثقافية ....إلخ ، ذلك أنّ متلفظ النص يتأثر بالمقام الذي يعيشه، و يتمظهر ذلك التأثر عبر اللغة التي نسجها بطريقة مخصوصة لإنشاء نصه .

ومن أبرز الباحثين الذين تحدثوا عن العلاقة بين مجتمع ما بظروفه المزامنة له، والنصوص والخطابات المنتجة ميخائيل باختينMikhail Baktin الذي درسه تحت اسم السياق السوسيو- ثقافي[608]، حيث ركّز على دور السياق بتركيباته الثقافية والاجتماعية والاقتصادية في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها ،وقد أولى له أهمية كبيرة اقتناعا منه بالطابع الجدلي الذي يصف العلاقة بين البنية السوسيو- ثقافية و البنى النصية ،أو ما يعرف في الجدلية المادية الماركسية بالعلاقة بين البنية التحتية و البنى الفوقية في المجتمع [609]، إذ كان هدفه محاولة البحث عن الكيفية التي تحدّد فيها البنية التحتية شكل الايدولوجيا ومحتواها،مع ملاحظة أن هذه العلاقة هي علاقة تأثير وتأثر،يتطلب إدراكها معرفة المستويات التي يتم فيها تأثير الظروف الاقتصادية والاجتماعية على استعمال الدليل اللغوي الذي سيصبح إيديولوجيا بعد الاستعمال ،يستدعي فهمه معرفة بسياق الايدولوجيا الذي وظفت هذا الدليل[610] ، وانطلاقا من هذا يرى باختين أنّ كل نمط من أنماط التواصل المجتمعي يتألّف ويكتمل بطريقة خاصة بالملفوظ وبشكل نحوي وأسلوبي، وكذلك ببنية النمط الذي تنهض به (الجنس الأدبي المناسب) [611]،وعليه يحدّد شكل الخطاب بطبيعة العلاقة الاجتماعية المجودة بين الأطراف المشاركة في العملية التواصلية، فيصبح كما يقول: (أنّ لكل عصر ،ولكل شريحة مجتمعية سجلها من أشكال الخطاب في التواصل المجتمعي الإيديولوجي)[612] .

لن أتحدث في هذا المقال عن العلاقة بين كل فترة زمنية وجنسها المعبر عنها من خلاله، وتأثيرهما في بعضهما بهذا الشكل الذي تحدث به باختين ، وإنّما اخترت فترتين زمنيتين (بداية الدعوة الجهرية ، قبيل الهجرة النبوية) ، و نفس الجنس وهو القصة القرآنية (قصة النبي موسى عليه السلام)،ولكن بتشكيلات لغوية مختلفة في سورتي الشعراء و القصص ، بمعنى أن بحثي يرمي لالتماس العلاقة بين المقام الذي نزلت فيه السورة المشتملة عن القصة بطريقة مخصوصة وكيفية تدرج نص القصة في ذلك الموضع .

ثالثا: علاقة المقام بكيفية التدرج النصي لقصة موسى عليه السلام في سورتي الشعراء والقصص

1- علاقة المقام بكيفية التدرج النصي لقصة موسى عليه السلام في سورة الشعراء :

أ- **مقام سرد القصة في سورة الشعراء :** نزلت سورة الشعراء في مكة المكرّمة مع بداية مرحلة الدعوة الجهرية [613]، أي السنة الرابعة بعد نزول الوحي على الرسول ﷺ، حيث اشتملت السورة على أمر الله لرسولهﷺ بدعوة عشيرته الأقربين لدين الإسلام في قوله تعالى:(وَأَنْذِرْ عَشِيرَتَكَ الْأَقْرَبِينَ) (الشعراء 214) ، وأوّل ما فعل الرسول ﷺ بعد نزول هذه الآية أنّه وقف على جبل الصفا و دعا بني هاشم ومعهم نفر من بني عبد المطّلب و بن عبد مناف فكانوا خمس و أربعين رجلا ،وأعلن الإسلام لأوّل مرة في مكة كدعوة علنية [614]، وقد احتوت السورة على بعض الآيات التي أحالت لمقام النزول مثل الآيات التي بينت أنّ القرآن جاء بلغة العرب التي يفهمونها، ويتباهون بفصاحتها في قوله تعالى :(بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ) (الشعراء 195) ،(وَلَوْ نَزَّلْنَاهُ عَلَى بَعْضِ الْأَعْجَمِينَ فَقَرَأَهُ عَلَيْهِمْ مَا كَانُوا بِهِ مُؤْمِنِينَ) (الشعراء 199.198) ، لكن بالرغم من ذلك كذّبت قريش بدعوة الرسول ﷺ ، وأبرزهم عمه أبي لهب كما بيّنت السيرة النبوية [615]، واستهزأت بنزوله على بشر [616] من جهة ، حيث يقول تعالى: (فَقَدْ كَذَّبُوا فَسَيَأْتِيهِمْ أَنْبَاءُ مَا كَانُوا بِهِ يَسْتَهْزِءُونَ). (الشعراء 6) ، واستغرابهم من القرآن وما جاء فيه من بيان من جهة أخرى ،كما بيّنت السورة حرص الرسول ﷺ على إيمان عشيرته في قوله تعالى: (لَعَلَّكَ بَاخِعٌ نَفْسَكَ أَلَّا يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ). (الشعراء 3) ، ففي التعبير ما يشبه العتب على شدة ضيق الرسول ﷺ وهمه بعدم إيمانهم ، لأنه موقن بما ينتظرهم بعد التكذيب وهم أهله وعشيرته [617]، ذلك أنّ مهمة الرسول ﷺ التبليغ وليس إجبارهم على الإيمان ،إذ لو علم الله في إيمانهم الخير لأنزل عليهم من السماء آية تضطرهم إلى الإيمان قهرا [618]يقول تعالى : (إِنْ نَشَأْ نُنَزِّلْ عَلَيْهِمْ مِنَ السَّمَاءِ آيَةً فَظَلَّتْ أَعْنَاقُهُمْ لَهَا خَاضِعِينَ) (الشعراء 4) .

ب- **كيفية التدّرج النصي لقصة موسى عليه السلام في سورة الشعراء:** يمكن توضيح تدرّج نص قصة موسى عليه السلام في سورة الشعراء في المخطط التالي:

مو1(الأمر بتبليغ الرسالة آ10)+ مح1(تحديد المرسل إليه والسبب آ11)

↓

مو2+مح2(الخوف من ردة فعل فرعون وفشل تبليغه بسبب لسانه وقتله للمصري آ12-13-14)

↓

مو3 +مح3(الطّمأنة من طرف الله أمره لرسوله بالجهر بالدعوة مباشرة آ15-16-17) الشيء الذي توقع وقوعه

↓

مو4+مح4 (رد فعل فرعون وقومه بتذكيره بفضلهم عليه وقتله لأحد منهمآ18-19)

↓

مو5+مح5(الرد بفطنة مناسبة للموقف بالاعتراف بالذنب و التأكيد بكونه مرسل بسبب ذنبهم باستعباد بني إسرائيل آ21-22-23)

↓

مو6+مح6 (الرجوع لمناقشة طبيعة الدعوة ورد موسى بالإجابة والاسترسال في الإجابة رغم مقاطعة فرعون له (آ23 -24-25-26)

↓

مو7+مح7 (ردة الفعل السريعة باتهامه بالجنون وهو ما يطابق حال زمن السردآ27)

↓

مو8+مح8(رد موسى بالتعريف بربه ومخاطبته لهم بـ(إن كنتم تعقلون)آ28)

↓

مو9+مح9(تهديد فرعون لموسى بالسجن آ29)

↓

مو10+مح10(رد موسى على دلك بعرض شيء مبين خارق للعادة للتأثير في المستمعين الذين ينتشر عندهم السحر ويؤثر فيهم آ30)

↓

مو11+مح11(قبول فرعون لعرض موسى عليه السلام آ31)

↓

مو12+مح12(عرض الآيتان : اليد والعصا آ32-33)

↓

مو13+مح13(ردة فعل فرعون باتهامه بالسحرآ34-35)

↓

مو14+مح14(طلب القوم من فرعون أن ينافسونه بالسحرة العالمين بهذه الأشياء الخارقة آ36-37)

↓

مو15+مح15(جمع السحرة ووعدهم بالمكافئة التي طلبوها آ38-39-40-41-42)

↓

مو16+مح16(طلب موسى الواثق بما بين يديه من آيات من السحرة بدء المنافسة آ43)

↓

مو17+مح17(الشروع في المنافسة آ44)

↓

مو18+مح18(رد موسى على منافسة السحرة آ45)

↓

مو19+مح19(إيمان السحرة46-47-48)

↓

مو20+ مح20(ردة فعل فرعون من ايمان السحرة وتعذيبهم الشديد آ49)

↓

مو21+مح21 (إصرار السحرة(أول المؤمنون) على الإيمان رغم التعذيب آ 50-51)

↓

مو22+مح22(الوحي بخروج موسى والمؤمنون ليتبعهم فرعون آ52)

↓

مو23+مح 23(ردة فعل فرعون بإتباعهم آ53-54-56-57-58-59-60)

↓

مو24+مح24(الاتقاء وخوف بني إسرائيل آ61)

↓

مو25+مح25(طمأنة موسى قومه بأن الله سيهديهم آ62)

↓

مو26 +مح26(هداية الله بالوحي بضرب البحر بالعصا ليفترق ونجاة بني إسرائيل وغرق فرعون واله آ63-64-65-66)

المخطط4 : يبين كيفية التدرج الخطي لقصة موسى عليه السلام في سورة الشعراء.

من المخطط نلاحظ أن القصة في سورة الشعراء تدرّجت بواسطة التدرّج الخطي (تحول موضوع الجملة السابقة لمحمول جملة لاحقة)، وهذا النوع من التدرّج أبرز كيفية انتقال سرد أحداث القصة من موقف لموقف ومن مرحلة إلى أخرى بواسطة التوسّع في النص بمحمول جديد في كل مرحلة مشتمل على مضمون أو جزء من مضمون المحمول السابق له ، والمتحوّل لموضوع له بواسطة أدوات الاتساق الضامنة للاستمرارية الدلالية بعودة عنصر اتساقي ما من المحمول الجديد على المحمول القديم الذي أصبح موضوعا له، وسنأخذ كمثال التدرّج من المحمول الأوّل إلى الثاني ، ثم من المحمول الثاني إلى الثالث كما يلي :

(وَإِذْ نَادَى رَبُّكَ مُوسَى أَنِ ائْتِ الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ . قَوْمَ فِرْعَوْنَ أَلَا يَتَّقُونَ . قَالَ رَبِّ إِنِّي أَخَافُ أَنْ يُكَذِّبُونِ . وَيَضِيقُ صَدْرِي وَلَا يَنْطَلِقُ لِسَانِي فَأَرْسِلْ إِلَى هَارُونَ . وَلَهُمْ عَلَيَّ ذَنْبٌ فَأَخَافُ أَنْ يَقْتُلُونِ) . (الشعراء 14.13.12.11.10)

مو1 : الأمر بالجهر بالدعوة

مح1 = مو2 =تحديد المرسل إليهم

المرتبط بإبراز السبب الدافع لظهور الدعوة

تحول تحديد المرسل إليهم (قوم فرعون) لموضوع الجملة اللاحقة

مو2 **مح2**

تضمّن هذا المحمول إبراز خوف المرسل موسى من القوم الظالمين المتحدث عنه في مح1=مو2 لأنّهم قومه الذي تربى عندهم ويعرفون عنه كل شيء من لسانه ، إلى قتله للقبطي لذا طلب العون من الله بتأييده بهارون أخيه .

أي أن **مح2** تضمّن خوف موسى عليه السلام من القوم الظالمين المتحدث عنهم في **مح1= مو2** ، ثم تضمّن أمر الله له ولأخيه (الذي أرسله الله معه) بالمباشرة في الدعوة التي بينها بالتفصيل(**فَأْتِيَا فِرْعَوْنَ فَقُولَا إِنَّا رَسُولُ رَبِّ الْعَالَمِينَ) (الشعراء 16)**، والذي . **مح2**. تحول مباشرة لـ **مو3** لينطلق منه السرد لإبراز ردة فعل قوم فرعون من الدعوة دون سرد ما قاله موسى و هارون عليهما السلام لفرعون عند لقائه مباشرة في **مح3** حيث تضمن رد فعل قوم فرعون مباشرة قوله تعالى:**(قَالَ أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدًا وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ. وَفَعَلْتَ فَعْلَتَكَ الَّتِي فَعَلْتَ وَأَنْتَ مِنَ الْكَافِرِينَ)** (الشعراء 19.18) ،لأن **مح 2** المتضمن لقول الله (فَأْتِيَا فِرْعَوْنَ فَقُولَا إِنَّا رَسُولُ رَبِّ الْعَالَمِينَ . أَنْ أَرْسِلْ مَعَنَا بَنِي إِسْرَائِيلَ) (الشعراء 16.17)**هو** نفسه **مو3** الذي انطلق منه السرد لرد قوم فرعون كما يلي :

(... فَأْتِيَا فِرْعَوْنَ فَقُولَا إِنَّا رَسُولُ رَبِّ الْعَالَمِينَ . أَنْ أَرْسِلْ مَعَنَا بَنِي إِسْرَائِيلَ)(قَالَ أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدًا....) (الشعراء 19.18.17.16)

مح2= مو3 **مح3**

تضمن تبيين الطريقة الصحيحة والمباشرة للدعوة التي علمها الله لنبيه ﷺ. **بين ردة الفعل الأولى المتسرعة .**

ويمكن أن نعتبرها كنموذج لطريقة التبليغ والدعوة لله. **ما يشبه رد فعل قوم الرسول ﷺ**

وهذا التدرّج يبيّن للمتلقي أنّها الطريقة الأنجع لأنّها من الله ،وليست من تفكير البشر، وهو ما يناسب مقام السرد التي يبيّن فيها الله لرسوله الطريقة الصحيحة للدعوة لأنّه في أوّل طريق الدعوة الجهرية.

ج- العلاقة بين المقام والتدرج الخطي للبنى الخطابية لقصة موسى عليه السلام في سورة الشعراء :

1. البنية الموضوعاتية القاعدية ومقام السرد:

تضمّنت البنية الموضوعاتية أمر الله لرسوله بإعلان الدعوة لقوم فرعون المتمثلة في مو1 في قوله تعالى :(وَإِذۡ نَادَىٰ رَبُّكَ مُوسَىٰٓ أَنِ ٱئۡتِ ٱلۡقَوۡمَ ٱلظَّٰلِمِينَ)،وهذا ما يتوافق مع مقام سرد القصة الذي أمر فيه الله رسوله ﷺ بالدعوة الجهرية ، كما حدّدت المرسل إليه في مح1 في قوله تعالى :(قَوۡمَ فِرۡعَوۡنَۚ أَلَا يَتَّقُونَ)، وهذا ما يطابق مقام السرد حيث المرسل إليهم محدد وهم عشيرة الرسول ﷺ الأقربين، حيث أرسل ﷺ إلى قومه أين تربى ونشأ.

2 . البنية الموضوعاتية ومقام السرد :

لاحظنا أن المحمولات المتدرجة بعد البنية الموضوعاتية القاعدية يمكن تقسيمها إلى مجموعات كما يلي:**مح أ، مح ب ، مح ج ، مح د، مح هـ ، مح ،** و كل مجموعة تضم المحمولات التي تحمل مشاهد مشتركة لتبيين مرحلة ما، وسنحاول فيما يلي ربط تدرج هذه المراحل بالمقام الذي نزلت فيه القصة :

مح أ(مرحلة الاستعداد للمواجهة) : وتضمّنت سرد خوف موسى عليه السلام من ردة فعل فرعون عند تبليغ الرسالة ، وخشيته من فشل تبليغها بسبب لسانه ،وقتله للمصري ،لأنّ القوم تربى عندهم و يعرفون عنه كل شيء ، ثم بيّنت طمأنة الله له بتأييده بأخيه ثم إتباع ذلك بأمره لرسوله ﷺ بالجهر بالدعوة مباشرة ،وهذه رسالة تشجيعية ومطمئنة للرسول ﷺلأنه اليتيم الذي أرسل لقومه المعروفين بقولهم للشعر و تذوقهم لبيانه وبلاغته ، كما في طمأنة الله لنبيّه موسى عليه السلام بالآيتين طمأنة للرسول ﷺ في مقام السرد لأنه مؤيد أيضا بالقرآن الذي تعجبوا منه ومن بلاغته.

مح ب(المواجهة و ردة الفعل الأولى): في سرد هذه المرحلة تحول المحمول الحامل لأمر الله لموسى عليه السلام بجهر دعوته لقوم فرعون التابع للمرحلة السابقة إلى موضوع موال (أوّل موضوع في مرحلة مح ب) يتطلب محمول يحمل ردة فعل قوم فرعون مباشرة دون ذكر ما قاله موسى عليه السلام بالفعل ، في هذا تبيين للطريقة الصحيحة من الله مباشرة لأنّ مقام الرسول ﷺ الذي نزلت فيه القصة يستدعي تعلم طريقة الجهر بالدعوة ، كما أنّ رد فعل قوم فرعون بتذكيره بفضلهم عليه ،وقتله لأحد منهم كان مشابها لرد فعل قريش الذي كان باستهزائهم بالرسول ﷺ بتذكيره بيتمه ، حيث كان إذا مر عليهم يقولون : (هذا بن أبي كبشة يكلم من السماء)619 .

كما سردت هذه المرحلة رد موسى عليه السلام بفطنة مناسبة للموقف بالاعتراف بالذنب و التأكيد بكونه مرسل بسبب ذنبهم باستعباد بني إسرائيل ،وفي هذا رسالة لمقام السرد للتحلي بالحكمة عند الرد ،إذ إنّ هذا التدرّج المخصوص ما هو إلا تبيين لطريقة الدعوة الصحيحة للرسول عليه السلام في مقام السرد (الجهر بالدعوة) .

مح ج (مناقشة موضوع الدعوة): في هذه المرحلة كان التدرّج النصي للقصة بالمحمولات المفصلة للنقاش في موضوع الدعوة بين فرعون وموسى عليه السلام وهو التعريف برب العالمين والاسترسال في التعريف من طرف موسى عليه السلام رغم مقاطعة فرعون الذي كانت ردة فعله سريعة باتهامه بالجنون ثم تهديده بالسجن ،وهذا مناسب لمقام السرد الذي يناقش فيه الرسول ﷺ مع قريش نفس الموضوع، ففي إبراز المناقشة بالتفصيل عند سرد القصة في هذا المقام رسالة للرسول ﷺالذي عليه أن يواصل الدعوة بكل ثقة بحجته رغم كل الاتهامات الموجّهة له ، فقد اتهم بالجنون والسحر مثل حال موسى عليه السلام بالرغم من وضوح الآيات ذلك أنّ عدم إيمانهم لتكبرهم وليس لعدم اقتناعهم ، فآيات موسى عليه السلام لفرعون واضحة أنّها ليست سحرا ، مثله مثل القرآن الذي كان واضحا أنّه ليس شعرا لكنهم تكبروا عنه ، والدليل على ذلك ما قاله الوليد بن المغيرة عم أبا جهل عن القرآن:(والله لقد سمعت من محمد آنفا كلاما ما هو من كلام الإنس و لا من كلام الجن ،وإنّ له حلاوة وإنّ عليه لطلاوة ،وإنّ أعلاه لمثمر وإنّ أسفله لمغدق وإنّه يعلو و ما يعلى)620 ، فخافت قريش من إيمان كل من يسمع ذلك مثل حال قوم

موسى عليه السلام الذين خافوا من إيمان الناس برؤية الآيتين ، و ذهب إليه أبا لهب وحدثه فخرج لهم ونفى الشعر والكذب والجن عن الرسول ﷺ ثم فكر ،وقال ما هو إلا ساحر، وحجته أنه فرّق بين الرجل وأهله فارتج القوم فرحين 621 .

مح د(المنافسة بالشيء السائد في العصر) : تضمّنت هذه المرحلة سرد المنافسة فقد أرسل موسى عليه السلام بالآيات التي تأثّر في المجتمع المرسل إليه (الخوارق للعادة) لأنّهم كانوا يمارسون السحر وينبهرون به ، وقد بادر موسى عليه السلام بعرضه لثقته بما جاء من ربّه ، كما أظهر السرد المخصوص طلب موسى عليه السلام من السحرة أن يبدؤوا بالمواجهة أوّلا لأنه على يقين بأنهم على باطل ليرد هو عليهم بالحق كي يؤثر فيهم وفي الحاضرين ، وهذا ما يعتبر فن من فنون التبليغ ، وهو ما يشبه حال الرسول ﷺ في مقام السرد لأنّه أرسل بما يبهرهم ـ القرآن ـ ، إذ كان الشعر ببيانه وسيلة التأثير في عقول الناس فجاء بما هو أفضل منهم لذا عليه الطمأنة .

مح هـ(نتيجة المواجهة): بيّنت هذه المرحلة إيمان السحرة ثم ردة فعل فرعون من إيمانهم ، وتعذيبهم الشديد و إصرار السحرة(أول المؤمنون) على الإيمان رغم التعذيب ، ويعتبر إيمان السحرة أكبر دليل على أنّ ما جاء به هو الحق ، وعدم إيمان فرعون و قومه دليل على أن عدم إيمانهم ليس لعدم اقتناعهم وإنما لتكبرهم ، وهذا نفسه حال قريش في فترة نزول هذه السورة إذ تفطنوا كما بيّنا أن القرآن ليس شعرا ، وأنه من السماء لكنهم تكبروا على أن يؤمنوا بواسطة يتيم بني هاشم ،والتخلي عن دين آبائهم ، وأيضا في عبارة (أول المؤمنين) التي قالها السحرة تثبيتا للمؤمنين الأوائل الذين تعرضوا للتعذيب في زمن نزول القصة خاصة العبيد منهم ، ومنه فإنّ في تبيين نتيجة الجهر بالدعوة للرسول ﷺ بغلبة الحق على السحرة في هذا المقام (مقام السرد) طمأنة له بالنصر لأنّه على حق إذا اتبع الطريقة الصحيحة لفن الإبلاغ .

مح و(النصر للرسول ومتبعيه بهداية الله): سردت هذه المرحلة الوحي بخروج موسى عليه السلام والمؤمنين ليتبعهم فرعون ، كما بينت خوف بني إسرائيل عند التقائهم بفرعون و طمأنة موسى عليه السلام لهم بأنّ الله سيهديهم ، ثم تبيين هداية الله بالوحي بضرب البحر بالعصا ليفترق ونجاة بني إسرائيل وغرق فرعون وآله .

إنّ في تبيين نصر الله للرسول ﷺ ومتبعيه بشارة له ﷺ والمؤمنين الأوائل بنصر دين الحق من الله ، وتثبيتا لهم لتحمل المتاعب والتعذيب لأنهم وسيلة الله لإظهار دين الحق ، كما أنّ ضرب العصا بالبحر ما هو إلا سببا فقط أوحى به الله لنبيّه لافتراق البحر ونجاته مع من آمن، وفي هذا تبيين للرسول ﷺ الذي ينهك نفسه على أن يؤمن قومه بأن يأخذ الأسباب بإتباع أنجع الطرق للتبليغ فقط ، والله هو الذي سيهديه لما سيفعله ذلك أنّ الهداية من عند الله .

ومنه فقد بلور التدرّج الخطي المخصوص لقصة موسى عليه السلام في سورة الشعراء موضوع كيفية الدعوة لدين الله الناجحة و عاقبتها انطلاقا من (البنية القاعدية النواة) إلى باقي النص ، حيث انتقل الحديث من الأمر بالدعوة لباقي البنى الأخرى التي بلورت بواسطة هذا النوع من التدرج كيفية التبليغ بداية من الأمر بالدعوة إلى الخوف البشري من عدم القدرة على التبليغ لمعرفة المرسل (موسى عليه السلام) بالمرسل إليهم (قوم فرعون) حق المعرفة ، والاستعداد للمواجهة بتأييده بأخيه هارون عليه السلام ، ثم تبيين كيفيتها الصحيحة من مرحلة الإعلان بها إلى المنافسة بالشيء السائد (الأشياء الخارقة للعادة) ثم الغلبة في المنافسة، والنصر المؤيّد بالرعاية الربانية في الأخير.

و قد تطابقت هذه المراحل التي بيّنها السرد المخصوص في سورة الشعراء مع زمن السرد ذلك أنّ الرسول ﷺ في بداية الدعوة الجهرية التي انطلقت بعد تلقيه الآية 224 من سورة الشعراء، وقد حدّد له الله المرسل إليهم الأوائل وهم عشيرته الأقربين مثل حال موسى عليه السلام الذي أرسل إلى مرسل إليه محدد في أوّل محمول في القصة قوله تعالى:(قَوْمَ فِرْعَوْنَ أَلَا يَتَّقُونَ). (الشعراء 11) ، أي أن التدرّج النصي المخصوص بيّن للرسول ﷺ في زمن السرد والدعاة في زمن أي قراءة الطريقة الناجحة والسليمة و الصحيحة لتبليغ الدعوة ،ذلك أنّ الرسول ﷺ كان يرهق نفسه كما بيّنا بإصراره على أن يؤمن قومه ، فبيّن له بأنّ حجته كافية لأن يؤمنوا لأنّه واجههم بالشيء السائد في قوله تعالى : (لِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ) .(الشعراء 195) ، و بما تفهمه عقولهم في قوله: (وَلَوْ نَزَّلْنَاهُ عَلَى بَعْضِ الْأَعْجَمِينَ فَقَرَأَهُ عَلَيْهِمْ مَا كَانُوا بِهِ مُؤْمِنِينَ). (الشعراء 199.198) ، وهذا مثل حال موسى عليه السلام الذي واجههم بالشيء الخارق للعادة (آيتي اليد والعصا)،لأنهم كانوا يمارسون السحر الذي يعتبرونه من الخوارق للعادة

،و أنّ ما على الرسول إلا البلاغ فقط بالطريقة الصحيحة التي ينتقي لها أنجع الطرق حسب المخاطبين وما يفهمونه فقط ، أمّا الهداية والإيمان الذي أنهك الرسول ﷺ عنه نفسه فهو من عند الله .

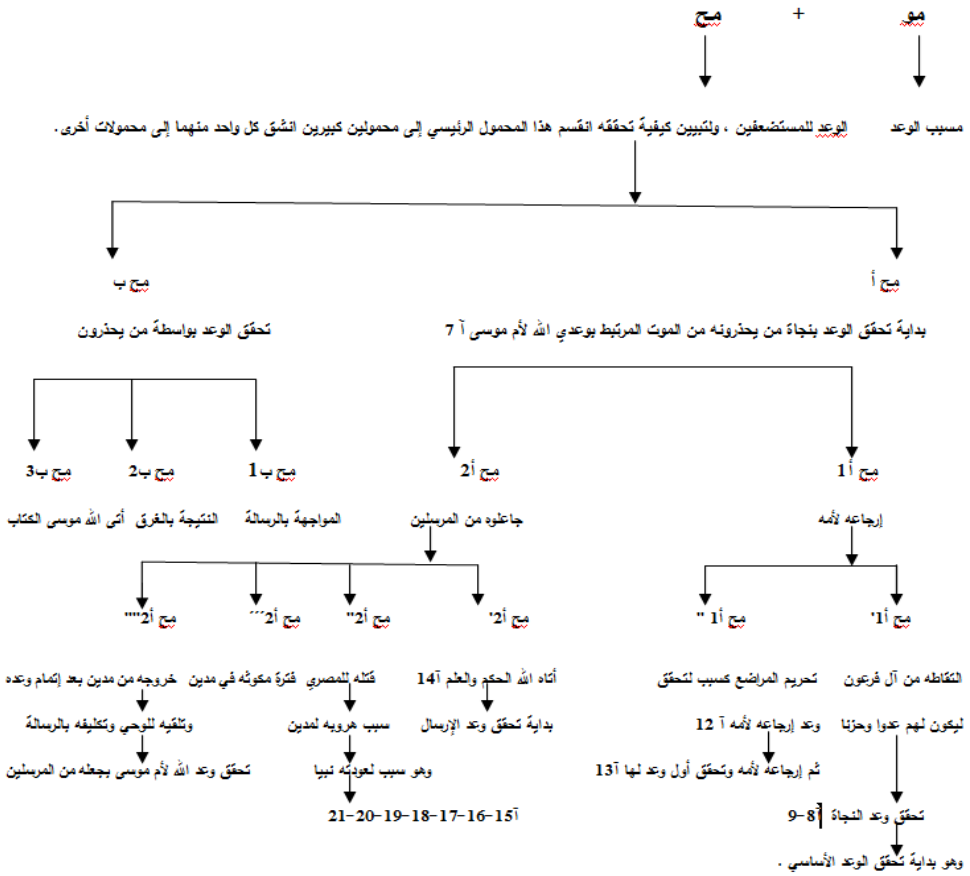
2- علاقة المقام بكيفية التدرج النصي لقصة موسى عليه السلام في سورة القصص :

أ- مقام نزول القصة في سورة القصص : نزلت سورة القصص في مكة المكرمة قبيل الهجرة النبوية إلا آية منها نزلت بين مكة والمدينة كما قال بن عباس قتادة ، وقال بن سلام بالجحفة في وقت هجرة رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى المدينة [622]، وهي قوله عز وجل:(إِنَّ الَّذِي فَرَضَ عَلَيْكَ الْقُرْآنَ لَرَادُّكَ إِلَى مَعَادٍ) .(القصص 85) ، أي تضمّنت وعدا من الله لرسوله برده لمكة التي خرج منها حزينا .

ومنه فالمقام الذي سردت فيه قصة موسى عليه السلام للمتلقي الأول (الرسول ﷺ) ومجتمعه هو أنّ المسلمين في مكة قلة مستضعفة ، والمشركين هم أصحاب الحول والطول والجاه و السلطان[623]، وهذا نفسه الجو العام الذي سرده قصة موسى عليه السلام في سورة القصص .

ب . كيفية التدرج النصي لقصة موسى عليه السلام في سورة القصص :

بدأ سرد القصة في هذه السورة من فترة ما قبل النبوة المليئة بالوعود الربانية في قوله تعالى :(وَنُرِيدُ أَنْ نَمُنَّ عَلَى الَّذِينَ اسْتُضْعِفُوا فِي الْأَرْضِ وَنَجْعَلَهُمْ أَئِمَّةً وَنَجْعَلَهُمُ الْوَارِثِينَ) (القصص5) بتبيين أسبابها ، ثم توسّع لكيفية تحققها تدريجيا بمساهمة أفعال البشر ، و المخطط التالي يبين كيفية تدرج نص القصة في سورة القصص:



المخطط 5: يبيّن كيفية تدرّج نص القصة بمحمولات مشتقة .

من المخطط تبيّن أنّ القصة في سورة القصص تدرّجت انطلاقا من البنية القاعدية بواسطة التدرّج بمحمولات مشتقة ،حيث انشق محمول البنية القاعدية المبيّن لوعد الله بغلبة المستضعفين وهزم الكفار لمحمولين كبيرين:

. **الأول** : شرح وبيّن كيفية تحقق الوعد بأيد بشرية مدفوعة بواسطة وعود و رعاية ربانية لإظهار الحق .

. **الثاني** : بيّن تحقق الوعد في أجله الذي قدره له الله .

ج- علاقة المقام بتدرّج قصة موسى عليه السلام بمحمولات مشتقة في سورة القصص :

سنحاول في ما يلي ربط كيفية هذا التدرّج النصي المخصوص بالمقام الذي نزلت فيه :

1.سبب الوعد (موضوع البنية القاعدية) : بين موضوع البنية القاعدية الجو العام الذي وُلد به الإسرائيلي (موسى عليه السلام) الذي سيحرر المستضعفين ، حيث كان فرعون وآله يقتلون الذكور و يبقون عن الإناث لأنهم علموا من كتب بني إسرائيل أنه سيولد منهم من يحررهم و يدمّر فرعون واله[624] ، وهذا ما يتطابق مع حال الرسول ﷺ حيث كان المسلمون مضطهدين من طرف كفار قريش بتعذيبهم خاصة اللذين لا حول لهم ولا قوة (العبيد) ، أي أن هناك تشابه في الأسباب ، و الغايات العقائدية (إظهار الحق وعلوه) ،ومنه فموضوع البنية القاعدية الذي قرّر حقيقة استعلاء فرعون إنّما هي من قبيل التمثيل الذي تتشاكل فيه المواقف القديمة بالمواقف المستجدّة في حياة المسلمين[625] .

2ـ الوعد (محمول البنية القاعدية) : وهو وعد الله للمستضعفين بنصرهم على الظالمين ، وقد انشق هذا المحمول لمحمولين الأوّل بيّن مسببات التحقق (مح أ) ، والثاني أظهر تحقق الوعد الرباني بنصرة المستضعفين (مح ب) ، وقد جاء

الوعد مطلقا لكل المستضعفين فهو جار على المسلمين من قوم الرسول ﷺ، ذلك أنّ الفعل المضارع في (نريد) يتسع لهم أيضا ، فيكون التبشير استقباليا[626] .

كما بيّن هذا الوعد المطلق للمستضعفين أنّ الله يسخر عبيده اللذين يختارهم ويرعاهم ليكونوا سببا لتحقيق وعده ، والحال نفسه بالنسبة للمسلمين في مقام سرد القصة على الرسول ﷺ فهجرة الرسول والمسلمين من قبله ما هي إلا إحدى أسباب النصر وفتح مكة بعزة فيما بعد ، كما إنّ في انشقاق المحمول المتضمّن للوعد الرباني إلى محمولين . بينا كيفية تحقق الوعد تدريجيا . رسالة للمتلقي بأنّ تحقق الوعد يكون بمراحل لا تتناقض مع منطقية الحياة ، وأن البشر اللذين اختارهم الله لتحقيق وعوده يواجهون المشاكل والمتاعب كما يواجهون الخوف والتعب والجوع ،ولكن برعاية ربانية.

3. مسببات تحقق الوعد بأيد بشرية مؤيدة برعاية ربانية (مح أ) : كان التحقق لأسباب بشرية ، وبأيد بشرية مؤيدة برعاية ربانية ، وذلك بنجاة موسى عليه السلام الذي يحذره فرعون من القتل بواسطة الوحي الرباني لأمه بإلقائه في اليم لالتقاطه من طرف فرعون ، و إلقاء محبة الله عليه في قلوبهم، وقد جاء السبب (نجاة موسى عليه السلام من الموت) مرتبطا بوعدين من الله لأم موسى عليه السلام تبيّن تحققهما في محمولين منشقين من مح أ هما :

. **مح أ 1** : وعد الله لأم موسى عليه السلام بإرجاعه لها والذي تحقق بواسطة انشقاق هذا المحمول إلى محمولين

. مح أ ': التقاطه عليه السلام من طرف فرعون ونجاته من الموت . / مح أ ": تحريم المراضع عليه عليه السلام.

. **مح أ 2 :** وعد الله لأم موسى عليه السلام بجعله من المرسلين ، والذي تبيّن تحققه أيضا بواسطة انشقاقه لأربع محمولات :

. **مح أ 2'**: الحكمة والعلم اللذين وهبهما الله له عند بلوغه لأشده./ **مح أ 2 "**: قتله للمصري الذي كان سببا لخروجه إلى مدين للتهيؤ للنبوة. / **مح أ 2 ""** : مكوثه في مدين مع نبي الله شعيب عليه السلام/ **مح أ 2 """**: خروجه من مدين بعد إتمام وعده لنبي الله شعيب عليه السلام .

إنّ نجاة موسى عليه السلام من الموت يشابه نجاة الرسول ﷺ من الموت المدبّر من طرف قريش ، وقد تحقق في عهد موسى عليه السلام بوحي الله لامه بإلقائه في اليم المرتبط بوعد الله لها برده لها ، وجعله من المرسلين ،وتمثل في عهد الرسول ﷺ في وحي لله لرسوله ﷺ بالهجرة في ليلة تآمر العرب عليه بالقتل مرتبطا أيضا بوعد الله له برده لمكة بلده الأم التي خرج منها حزينا (ما يشابه رد موسى عليه السلام لأمه) ، ورجوعه فاتحا لمكة (يشابه رجوع موسى من مدين نبيا) ، ذلك أنّ ليلة خروج الرسول ﷺ مع أبي بكر الصديق بوحي من الله [627]هي نفسها الليلة التي أرادت فيها قريش قتل الرسول ﷺ[628]، وعليه فخروج موسى عليه السلام من مصر إلى مدين خوفا وتسترا من القتل الذي قرره قوم فرعون بسبب مقتل القبطي يشابه حال الرسول ﷺ المهاجر بدينه حزنا وتسترا بعد تدبير القوم لقتله ، و في هذا إظهار للمتاعب التي تعترض أي ساع لإظهار دين الله .

كما لاحظنا أنّ مرحلة رحيل موسى عليه السلام لمدين فصلت في هذا الموضع لأنّ الرسول ﷺ ذاهب أيضا لمكان جديد ويطمئنه بقول نبيه شعيب لنبيه موسى عليه السلام في قوله تعالى : (قَالَ لَا تَخَفْ نَجَوْتَ مِنَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ)(القصص25) ليبدأ حياة جديدة مثل موسى عليه السلام فهو ذاهب ليثرب لتأسيس دولة الإسلام ، وتأسيس الدولة يجب أن يكون في جو مستقر، فخروجه من مكة وظلم قومه له ما هو إلا أسباب بشرية ليحقق بها الله إظهار دينه، وعندما يكون في أوجّ قوته يعود لمكة فاتحا ليتحقق وعد الله له ،من أجل تحقق وعد الله للمستضعفين ، كل هذا لا يستطيع الرسول ﷺ فعله لو بقي في مكة.

كما فصّل السرد مرحلة مكوث موسى عليه السلام في مدين وتحدث عن أخلاق سيدنا موسى عليه السلام ورفقته لنبي الله شعيب عليه السلام حتى إتمام ما اتفقا عليه ، و في ذلك تهيأة للرسول ﷺ المهاجر لمدينة يثرب المستقرة مثل مدين ليؤسس فيها دولة الإسلام ببث أخلاق وتعامل الإسلام.

4. كيفية تحقق الوعد (مح ب):

بيّن هذا المحمول تحقق وعد الله للمستضعفين بواسطة انشقاقه لمحمولات هي :

مح ب1: مواجهة قوم فرعون الظالمين بالرسالة .

مح ب2:عدم إيمان فرعون وآله والنتيجة بالغرق.

مح ب3:نزول الكتاب من الله على موسى عليه السلام، وتمكين المستضعفين في الأرض .

المحمول (مح ب) الذي بيّن التحقق جاء أقل مساحة من المحمول الذي فصّل مسببات التحقق (مح أ)، إذ بيّن هذا المحمول للرسول ﷺ أنه مثلما تحقق وعد الله للمستضعفين بنصرهم ، وتحقق وعده لأم موسى عليه السلام بجعل رضيعها من المرسلين فإنّ وعده له متحقق أيضا بإرجاعه فاتحا وإظهار دينه للعالمين ، ولكن بعد تتبع بعض المراحل المليئة بالمصاعب و المخاوف المشابهة للتي بينها مح أ (متاعب طريق الهجرة ، دمج الأنصار والمهاجرين ، كيد اليهود والمنافقون في المدينة المنورة ، الغزوات ضد الكفار ...) .

ومنه نستنتج أنّ هذا التدرّج بانشقاق المحمولات بلور الموضوع العام للقصة المرتبط بمقام السرد الذي يقول - باعتبار أن كل متلفظ يقول شيء- للرسول ﷺومن معه أنّ وعود الله حق، لكن صدورها يكون لها أسباب بشرية متمثلة في فساد فرعون وقومه واستضعاف بني إسرائيل في زمن القصة الحقيقي ، وظلم قريش وتكبرهم عن دين الحق بتمسكهم بدين آبائهم وتعذيبهم للمسلمين في زمن سرد القصة ، كما بيّن انشقاق المحمول الرئيسي المتضمّن وعد الله للمستضعفين إلى محمولين (مح1:مسببات التحقق ، مح2:كيفية التحقق) أنّ تحقق الوعد الربّاني يكون بأفعال البشر اللذين اختارهم الله المعرضين للكثير من الصعوبات والمحاطين بالرعاية الربانية ، وأنّه يكون في أجله بمراحل تتماشى مع منطقية صيرورة الحياة ، لتتشكل أيديولوجيا بهذا التدرّج مفادها أن وعد الله لكل المستضعفين في أي زمان ، وأنّ طريقة التحقق تكون بواسطة البشر ،لأنّه لو ارتبط التحقق بشيء خارق للعادة أو بقول كن فيكن من الله فسيتوقف الأمر عند أزمنة أنبيائه ،ولا يكون هناك سيعي من الإنسان في أي زمن لمحاولة تغيير الموازين الراهنة المرتبطة بالإيمان بتحقق وعد نصرة المستضعفين اللذين هم على طريق الحق .

خلاصة

من تتبعنا لكيفية تدرّج النص القصصي لقصة موسى عليه السلام في السورتين نستنتج أنه مرتبط بالمقام الذي نزلت فيه السورة المشتملة على القصة، وهذا الارتباط ليس مقتصرا على مقام التلفظ الذي سرد فيه فقط ، بل يعتبر دليلا أيديولوجيا يستدعى في أي مقام مشابه ، فقد بيّن تدرّج القصة في سورة الشعراء التي نزلت في بداية الدعوة الإسلامية المؤيدة بالحجة الواضحة الكيفية الصحيحة للتبليغ ،والمواجهة بما يتقبله عقل الطرف الآخر، وأنّ ما على الداعي إلا البلاغ بأنجع الطرق المختارة بحسب المخاطبين وليس الهداية سواء في زمن الرسول ﷺ أو في أي زمن يدعو فيه قوم لله ، أما سورة القصص فقد احتوت على وعد الله لرسوله ﷺبإرجاعه لمكة ، وهو في حزن شديد بما لاقاه من قومه فبلور التدرج النصي أنّ وعود الله حق ، وأنّ أسباب تحققها تكون بواسطة البشر لأنّ الله قادر على أن لا يخرجه من مكة أصلا ، و أن إظهار دين الله يجب أن يخضع لمنطقية مراحل تحمل معها صبر المؤمنين وطغيان الكفار، وهذا التدرّج المعلوماتي مناسب لزمن الرسول ﷺومجتمعه الذي يشابه حالة النبي موسى عليه السلام في هذه السورة ، و مناسب لأي زمن توفرت فيه نفس أسباب الظلم ، فينصر الله المستضعفين اللذين هم على دين الحق .

و عليه فإن طريقة التدرّج النصي للقصة مرتبط بطبيعة العلاقة بين المتلقي الأول (الرسول ﷺ) وربه ،ومجتمعه سواء متبعيه أو الكفار، فيصبح بذلك أن لكل مقام سرد مخصوص للقصة بتدرج معلوماتي معين الذي أصبح أيديولوجيا(طريقة الدعوة لله في الشعراء ، المسببات البشرية لتحقق نصر الله للمستضعفين في سورة القصص) بعد تلفظه الأول، يستدعي فهمه معرفة بالمقام الذي ظهرت فيه (مقام النزول)، أي أنّ طبيعة ظروف مقام المتلقي الأوّل لها علاقة بنوّع التدرّج النصي للقصة ،فيصبح أنّ لكل مقام سرد مخصوص بتدرّج نصي مخصوص .

الهوامش:

1. ينظر: فولجانج هاينه من و ديتر فيهفيجر، مدخل لعلم اللغة النصي ، ترجمة : فالح بن شبيب العجمي ،النشر العلمي والمطبعي : جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية ،1996 ، ص :30.

2 - SLAKTA .L'ordre du texte .ELA 19 . Paris .Didier . 1975 ,p:39 .

3- ينظر: فولجانج هاينه من و ديتر فيهفيجر، مدخل لعلم اللغة النصي ، تر: فالح بن شبيب العجمي ، ص: 31.

4. SLAKTA .L'ordre du texte ,p:30.

5- ينظر: فولجانج هاينه من و ديتر فيهفيجر، مدخل لعلم اللغة النصي ، تر: فالح بن شبيب العجمي ، ص :31.

6- SLAKTA .L'ordre du texte,p:31

602- Werlich a text grammar of English het delberg .1976 p23.

نقلا عن : مفتاح بن عروس ، الاتساق والانسجام في القرآن ، رسالة دكتوراه دولة ، مخطوطة في جامعة الجزائر (2007-2008)، ص: 97.

8- .SLAKTA .L'ordre du texte .ELA 19 . Paris .Didier . 1975 ,p:40.

9-SLAKTA , L'ordre du texte ,p:39_41 .

605- ينظر: فولجانج هاينه من و ديتر فيهفيجر، مدخل لعلم اللغة النصي ، تر: فالح بن شبيب العجمي ، ص :34.

11- أبو عثمان الجاحظ ، البيان والتبيين ، دار إحياء التراث العربي ، لبنان ، ج1، ص :95.

607- ينظر: نصيرة غماري ، إجرائية السياق في إنتاج النص و قراءته ، مجلة اللغة و الأدب ، العدد21 ، جامعة الجزائر2، 2014، ص :172.

13- Mikhail baktin .esthetique de la creation verbale.traduit de russe bar alfreda aucouturie .preface de tzvetan todorov .editions gallimard.1984.p336 .

609 - ينظر: ميخائيل باختين الماركسية و فلسفة اللغة ، ترجمة محمد البكري و يمنى العيد، دار توبقال للنشر، الطبعة الأولى ، 1986،المغرب ، ص:129

15- ينظر: نفسه ، ص:129.

16 -tzvetan todorov . Mikhail baktin. Le principe dialogique . suivi d'ecrits du cercle de bakhtine .edition de seuil .1981.p 290.

612 - ميخائيل باختين الماركسية و فلسفة اللغة ، ترجمة محمد البكري و يمنى العيد ، ص:129.

613- ينظر :صفي الرحمان المباركفوري ، الرحيق المختوم ، دار الفكر، ط1 ، 2005بيروت ص 55.

614 - ينظر: نفسه ،ص :56.

615 - ينظر: محمد الحضري بك ، نور اليقين في سيرة سيد المرسلين ، المكتبة التجارية الكبرى ، مصر ،ص 36.

616- ينظر: محمد علي الصابوني ، صفوة التفاسير، المجلد الثاني ،دار القرآن الكريم ، بيروت ، ط1981،5، ص:375.

617 - سيد قطب ،في ظلال القرآن ،المجلد الخامس ،دار الشروق ، القاهرة ، الطبعة 15، ص: 2584.

618 - ينظر: محمد علي الصابوني ، صفوة التفاسير، المجلد الثاني ، ص:374.

619 - ينظر: محمد الحضري بك ، نور اليقين في سيرة سيد المرسلين ، ص : 37.

620 - ينظر: نفسه ،ص :43.

621- ينظر: نفسه ، ص :43.

622- القرطبي، الجامع لأحكام القران ،تحقيق أحمد عبد المعطي البردوني ، دار الشعب ، القاهرة، ج13 ص :248 .

623- ينظر: محمد الحضري بك ، نور اليقين في سيرة سيد المرسلين ، ص: 2679-2674 .

624 - ينظر:أبو الفداء إسماعيل بن كثير القرشي الدمشقي ، تفسير بن كثير، المجلد الثالث ، دار الفكر ،بيروت ،191، ص :380-381.

625 - ينظر: حبيب مونسي ، التردد السردي في القرآن الكريم (مقاربة لترددات السرد في قصة موسى عليه السلام) ، ديوان المطبوعات الجامعية 2010 ، ص 134.

626- ينظر:حبيب مونسي ،التردد السردي في القران الكريم ،(مقاربة لترددات السرد في قصة موسى عليه السلام) ، ص: 134.

627 -. ينظر:محمد عبد الملك بن هشام بن أيوب الحميري ، السيرة النبوية ، ج1 ، 1955،ص:482 .

628 - بن هشام، السيرة النبوية ، ج1، ص :480 -148-482.