جامعة مولود معمري–تيزي وزو

مخبر الممارسات اللغوية

مجلة

الممارسات اللغوية

العدد الثاني العاشر (12)

2012

ISSN : 2170-0583

مخبر الممارسات اللغوية

جامعة مولود معمري – تيزي وزو

الجزائر

الهاتف: 00 14 41 026

الناسوخ: 00 14 41 026

البريد الإلكتروني: laboling@yahoo.fr

ـ الهيكل الإداري للمجلة

المدير الشرفي: أ. د / ناصر الدين حناشي. رئيس جامعة مولود معمري بتيزي وزو.

رئيس التحرير: **أ.د/ صالح بلعيد.** رئيس مخبر الممارسات اللغوية في المجتمع الجزائري.

الهيئة العلمية:

أ. د/ صالح بلعيد
أ. د/ صلاح يوسف عبد القادر
أ. د / محمد يحياتن
أ. د/ ميدني بن حويلي
أ. د/ بوثلجة ريش

هيئة التحرير:

ـ أ. الجوهر مودر
ـ أ. فتيحة حداد
ـ أ. حياة خليفاتي
ـ أ. علجية أيت بوجمعة
ـ أ. عيني بطوش
ـ أ. علجية أوطالب

الهيئة الاستشارية:

ـ أ. د/ عبد الرحمان الحاج صالح: رئيس المجمع الجزائري للغة العربية. الجزائر.
ـ أ. د/ محمد العربي ولد خليفة: رئيس المجلس الأعلى للغة العربية. الجزائر.
ـ أ. د/ أبو عمران الشيخ: رئيس المجلس الإسلامي الأعلى. الجزائر.
ـ أ. د/ محمود فهمي حجازي: رئيس جامعة نور مبارك في طشقند.
ـ أ. د/ محمود أحمد السيد: نائب رئيس مجمع اللغة العربية بدمشق. سورية.
ـ أ. د/ سالم شاكر: متخصّص في البحث اللغوي المازيغي Inalco فرنسا.
ـ أ. د/ ميلود حبيبي: مدير مكتب تنسيق التعريب في الرباط المملكة المغربية.
ـ أ.د/ وفاء كامل فايد: أستاذة اللغويات بجامعة القاهرة، مصر.
ـ أ. د/ علي القاسمي: خبير في الأسيسكو وفي مكتب تنسيق التعريب. العراق.
ـ أ.د/ عبد السلام المسدي: أستاذ بالجامعة التونسية، وخبير دولي. تونس.

كلمة العدد

نحييكم قراءنا الأعزاء ويسعدنا أن نقدم لكم ينبوعا جديدا من مجلتكم **"مجلة مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر"** هذا الإنجاز العلمي الذي يثمّن ويشجّع الجهود الخيّرة والاجتهادات العلمية التي تجود بها أقلام الباحثين والمختصين في مقالات نيّرة من أجل خدمة المعرفة والثّقافة والتراث عامة والعناية بالدّراسات اللّغوية خاصة. ويطيب لنا أن نقدم لكم هذا العدد الذي نتمنى من خلاله أن يطالع فيه القراء أعداداً متجددة من مجلة المخبر. وبعد، فهذا هو العدد الثّاني عشر من مجلتنا العزيزة، ولا ريب في أن هذا يعكس رحلة هذه المجلة وهي تتوالى بفضل جهد المحررين، وكذلك متابعة القراء الأعزاء في كافة أنحاء الجزائر وحتى يكاد صيتها يبلغ أقطارا من العالم العربي. وسيلاحظ القارئ تنوعاً في هذا العدد على نحو يعمّق هدف هذه المجلة الرّائدة، في أن تُقدم للقارئ وصفة ثرية ومنوعة من الدّراسات اللّغوية والأدبية وكل ما له صلة بالممارسات اللّغوية؛ سنقدم أبوابا جديدة نتمنى أن تنال إعجابكم ونفكر أكثر فيما يفيدكم. ففي هذا العدد تطالعون موضوعات تتعلق بالتّرجمة؛ وأخرى بالدّراسات القرآنية؛ وأعمال تخص الأدب الشعبي؛ وفي هذا العدد -ككل مرة-ستطالعكم مواضيع باللّغة العربية وباللّغات الأجنبية وهذا انفتاح لا بد منه في ظل متطلبات العولمة وحوار الثّقافات.

وتأتي هذه المجلة -في هذا المنحى-كمتطلب ثقافي ولغوي ضروري في مسار الدّراسات اللّغوية ومحاولة بلورة خصوصيتها وأصواتها، وروافدها المتعددة. وكان لهذا الإنتاج أن يمد الثّقافة العربية برافد حيوي ومتميز يصب في نهرها الكبير وهو ما يلزم القيام به ليس عبر مجلة وحسب، وإنما عبر حركة شاملة للنّشاطات العلمية والأكاديمية لـ **"مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر". وهذه** الإشارات تطمح مجلة **"الممارسات اللّغوية في الجزائر"** إلى توضيحها وبلورتها عبر محاولة نشرها "للقديم" المضيء في تراثنا اللّغوي و"الحديث" الباحث عن صورته وملامحه وسط تراكمات الفكر والتعبيرات المختلفة التي تتعقد داخل عالمنا المعاصر في زخم العولمة. وإذا كانت مجلتنا في نزوعها إلى أن تكون مجلة لغوية بشمولية هذه الكلمة واتساع نطاقها، فذلك لا يأتي إلا عبر تقديم هذه الخصوصية بالدرجة الأولى وعبرها بالمعنى الإبداعي للكلمة، لتكون مدى مساهمتنا قي ثقافتنا العربية الشاملة. وإنّ أهمية المجلة تكمن في كونها إنتاجاً وإبداعاً خاصاً بالباحثين الجامعيين، كما تكمن في أهمية العمل الجماعي وتفاعل الأفراد في هذا العمل وحرصهم على جودة العمل

ونشره بصورة مُرضية. ومازلنا نواصل الهرولة نحو الرّقي، ونرسم الخطى معاً، ونبحر بالمفردات ناشرين أشرعتنا نحو الإبداع، مجدافنا الهمة والتعاون، ووقودنا الرغبة في الارتقاء نحو الأفضل، لتكون المجلة هادفة أكثر كما تعودتموها دائما. بوحي أقلامكم التي عانقت عقولكم حيث صدى التفاعل وجدية التواصل.

أيها القراء الأكارم نترككم مع صفحات المجلة وبين خمائل هذا العدد لتقطفوا ما طاب لكم من أزهاره، وتستمتعوا بالتّنقل بين ريّاضه، وفي انتظار ملاحظاتكم واقتراحاتكم وإمدادنا بمواضيع أخرى تسهم في تدفق أعداد متجددة لهذه المجلة لتنبض بحيوية الممارسات اللغوية، وتكون صوتا جديدا من أصوات العلم والمعرفة.

هيئة التّحرير

الفهرس

كلمة العدد	5
التعريب والتنمية البشريّة *د. علي القاسمي*	9
اللغة العربية في ظلّ حوار الثقافات *د. صالح بلعيد*	23
التّفكير اللّساني في التّراث العربي *د. لخضر روبحي*	31
الثقافة الاستهلاكية في اللّغة والفكر والأدب في عصر العولمة *أ. بن ستيتي سعدية*	41
الأمانة في الترجمة: وفاء للمؤلّف؟ أم للمتلقّي *أ. يوسف يحياوي*	53
دور الصورة التلفزيونية في تنمية الأداء اللغوي لدى الطفل *د. طانية حطاب*	61
المقروئية في الجزائر أزمة وعي أم غياب تخطيط؟ *أ. صليحة جبروني*	69
سورة النور: دراسة بلاغية أسلوبية ***أ.** رادية مرجان*	81
تعلمية المواد بين حدود المستقبل ووعوده *أ / حمادى ربيعة*	115
أثر المحيط الأسري، دافعية التلميذ، الكفاءة البيداغوجية للمعلم على تعلم اللغات الأجنبية لدى التلميذ في المرحلة الثانوية *أ. حمّار فتيحة*	119
التّرجمة في الوطن العربي، واقع وآفاق *أ.جميلة راجا*	147

ترجمة معاني القرءان إلى الأمازيغية (اَتَرْجَمْ اَلَّمْعَايَنْ اَلْقُرْاَنْ غَثْمَازِيغَثْ) *سي حاج محند ــ م. طيب*	161
أشعار النّقائض في منطقة عزازقة – نقائض الزّواج أنموجا– *أ. نبيل حويلي*	169
The Theatre of the Absurd and Psychoanalysis: E. Albee's The Zoo Story as a Study Case. *By A. KHELIFA and B. RICHE*	3

التعريب والتنمية البشرية

د. علي القاسمي

تطوَّرَ مفهوم التنمية خلال النصف الثاني من القرن العشرين، فلم يعُد منصبّاً، من حيث الأساس، على نموٍّ الاقتصاد الذي يُقاس بمعدَّل الدخل القوميّ؛ وإنَّما تحوَّل هذا المفهوم إلى تنمية الإنسان ذاته، بحيث أصبح الإنسان غاية التنمية ووسيلتها في آنٍ واحد. وفي سنة 1990، أطلق البرنامجُ الإنمائيُّ للأُمم المتّحدة سلسلة تقاريره السنويّة عن التنمية البشريّة. وتستخدِم هذه التقارير دليلاً خاصّاً لقياس هذا النوع من التنمية في كلِّ دولة عضو في المنظَّمة الأُممية يُسمى "دليل التنمية البشرية"، ومقياسه من 0 إلى 1. ويقابل هذا الدليل "دليل الفقر البشري". ويتضمَّن كلُّ تقرير سنويّ مقترحات نظريّة وعمليّة لتحقيق التنمية، وحلولاً للمشاكل التي تواجه الدول في سبيل ذلك.

ويعتمد "دليل التنمية البشرية" في تقارير البرنامج الإنمائيّ للأُمم المتحدة على ثلاثة مؤشِّرات أساسيّة، وهي:

1) **تمتُّع المواطنين بصحّة جيِّدة** وحياة مديدة، ويُقاس هذا المؤشِّر بمعدّل العمر المتوقَّع للفرد عند الولادة؛

2) **انتشار المعرفة** الذي يُقاس بمستوى التعليم بين الراشدين ومعدلات الالتحاق في التعليم الابتدائيّ والثانويّ والعالي؛

3) **مستوى المعيشة اللائق** بالكرامة البشريّة، ويُقاس بمعدل الدخل الفرديّ وقوّته الشرائيّة التي تؤمِّن احتياجات الإنسان.[1]

فالتنمية البشريّة لا تتوقّف عند الناحية الاقتصاديّة، وإنّما تمتد كذلك إلى النواحي السياسيّة والاجتماعيّة. فإذا توافرت في البلاد المؤشِّرات الثلاثة المذكورة بحيث يتمكّن الإنسان فيها من سدّ حاجاته الأساسيّة من سكن وطعام وتعليم وخدمات صحيّة وثقافيّة وترفيهيّة، يُقال عنها إنّها حقّقت نوعاً من الرفاه الاجتماعيّ، وإلا فتوصَم بالحرمان والفقر والتخلّف. ومظاهر التخلف كثيرة أهمّها انخفاض معدل الدخل الفرديّ، والتفاوت الحادّ في توزيع الثروة وضعف البنيات التحتيّة، ونقص الخدمات الاجتماعيّة والصحيّة والطبيّة والثقافيّة، وضعف الأداء المهنيّ، وتفشّي الفساد في الإدارة، وانفصامٌ بين القوانين وتطبيقها العمليّ.

وينتهي كلُّ تقرير سنويّ من تقارير التنمية البشريّة ألأُمميّة بقائمة تُرتّب الدول الأعضاء في الأُمم المتّحدة طبقاً لقيمة دليل التنمية البشرية في كل منها بحيث تحظى أكثر الدول تنمية بالرقم 1 وتليها الأقل تنمية. وتُقسَّم الدول الأعضاء في الأمم المتحدة حسب هذا السلم إلى ثلاث مجموعات:

(أ) **مجموعة البلدان ذات التنمية البشريّة العالية،** وتبلغ قيمة دليل التنمية البشرية فيها 0,800 أو أكثر،

(ب) **مجموعة البلدان ذات التنمية البشرية المتوسطة،** ويتراوح دليل التنمية البشرية فيها بين 0,500 و 0,800.

(ج) **البلدان ذات التنمية البشرية المتدنية،** ويكون دليل التنمية البشرية فيها أقل من 0,500.

وكما هو متوقَّع، فإنَّ معظم الدول العربية تحتلّ رُتباً متأخِّرة في السُّلَّم. فمن مجموع 177 دولة تمّ تصنيفها في تقرير التنمية البشرية 2008/2007 نجد على سبيل المثال ما يلي: اليمن (153)، السودان (147)، موريطانيا (137)، جزر القمر (129)، المغرب (112)، مصر (112)، سوريا (108) الجزائر (104). وهكذا يمكن القول باطمئنان إنَّ معظم الدول العربية تلتحق بكلِّ جدارة في حظيرة الدول المتخلفة[2].

وأثناء عملي مُراجعاً للترجمة العربية لتقرير التنمية البشريّة للأمم المتّحدة، لفتَ نظري أنّ عدداً من الأقطار التي كانت أفقر من البلاد العربيّة في الخمسينيّات والستينيّات من القرن الماضي، استطاعت أن تحقّق التنمية البشريّة خلال جيل أو جيلين فقط (أي خلال خمس وعشرين أو خمسين سنة). ومن هذه الدول اليابان، وفنلندة، وسنغافورة، وماليزيا، وكوريا، وتايوان. والآن هناك دول آسيويّة أُخرى في طريقها لتحقيق التنمية البشريّة مثل الصين والهند وتركيا وإيران. وقد قمتُ بزيارة اثنين من هذه الأقطار، وهما فنلندة وكوريا، وبدراسة وسائل تحقيق التنمية البشرية فيهما.[3]

لقد كانت كوريا تُصنَّف في أوائل الستينيّات بوصفها واحدة من ثلاث أفقر دول آسيويّة. أمّا اليوم فتُعدّ كوريا تاسع أغنى دولة في العالم، مع العلم أنّها لا تمتلك أية ثروات طبيعية يعتدّ بها اقتصادياً، وأنها تعاني كثافة سكانيّة مُعيقة. أمّا فنلندة فقد كانت مستعمرة روسية بائسة حتى سنة 1917، وكانت في الخمسينيات بلداً زراعيّاً فقيراً لا يمتلك حتّى الأراضي اللازمة للزراعة، لأنّ معظم مساحة البلاد مغطّاة بالغابات والبحيرات؛ فصارت، خلال السنوات الأخيرة، تحتلُّ أحياناً الرتبة الأولى في تقارير التنمية البشريّة الأمميّة.

أخذتُ أبحث عن سرٍّ تقدُّم هذه الدول. وعند زيارتي إلى فنلندة عام 1992، عثرتُ على مقالٍ كتبه السيد كويفستو رئيس الجمهوريّة الفنلنديّة آنذاك يتحدَّث فيه عن أسرار نجاح بلاده في تحقيق التنمية والتقدّم، بحيث تحوّلت من دولة فقيرة جداً في الخمسينيّات من القرن الماضي إلى دولة ما بعد صناعية في الثمانينيّات. لقد حصر السيد رئيس الجمهوريّة الفنلنديّة أسرار النجاح الذي نالته بلاده في ثلاثة هي: **"مستوىً رفيعٌ من التربية والتعليم، استخدام التكنولوجيا المتطورة في العمل والإنتاج، والالتزام بالديمقراطيّة منهجاً وسلوكاً."**

أما بالنسبة لكوريا، فأودّ أن أروي الطرفة التالية:

في أثناء اجتماع اللجنة الدائمة للعلوم والتكنولوجيا التابعة لمنظمة المؤتمر الإسلاميّ، الذي انعقد في إسلام آباد عام 1985، كنّا ثمانية مدعوِّين على مائدة الرئيس الباكستانيّ الراحل ضياء الحقّ، ومن بيننا الفيزيائيّ الباكستانيّ الأستاذ عبد السلام الحائز على جائزة نوبل، ودار حديثنا على التنمية. فروى لنا الرئيس الباكستانيّ طُرفةً مفادها أنّه أثناء زيارته الرسميّة إلى سيئول سنة 1984، سألَ رئيسَ جمهورية كوريا عن سرّ نجاح التنمية في كوريا. فأجاب الرئيس الكوريّ مازحاً : لقد أخذنا خطط التنمية الخمسيّة التي وضعتموها في باكستان وطبّقناها في كوريا. وبعد أن ضحك الرئيسان، قال الرئيس الكوريّ بإخلاص وبساطة:

إنّ لوصفة التنمية ثلاث متطلَّبات:

1) **ديمقراطيّة حقيقيّة تُطلِق طاقات الشعب الخلاقة،**
2) **نظام تعليميّ حديث جيّد شامل، "لقد جمعنا المناهج الدراسيّة القديمة ورميناها في البحر".**
3) **الأخذ بآخر مُعطيات العِلم والتكنولوجيا في الإنتاج والخدمات.**

(ومن المفارقات الطريفة أنّ الرئيس الكوريّ يُخبر الجنرال ضياء الحق عن ضرورة الديمقراطيّة في التنمية، مع أنّ الجنرال قام بانقلابٍ عسكريّ سنة 1976 ضد حكومة رئيس الوزراء الباكستاني السيد ذو الفقار علي بوتو المُنتخَب وحزبه ديمقراطياً، وأودعه السجن ثم أعدمه بتهمة "الابتعاد عن الديمقراطية"، وأنّ الجنرال ينقل إلينا الشروط بما فيها الشرط الديمقراطيّ بكلِّ أمانة).

بَيْد أنّي أرى أنّ مغزى مزاح الرئيس الكوريّ هو الأساس في التنمية. فمغزى كلامه هو ضرورة توفُّر الإرادة المُخلِصة الحقيقيّة لدى النخبة الحاكمة في إيجاد مجتمع المعرفة القادر على إحداث التغيير، والتطوير، وتمثُّل الحداثة.

ولكن البلاد العربيّة ـ مع الأسف ـ غير مستعدةٌ لتقبّل الحداثة التي تتمخّض عنها دولة المؤسَّسات وحقوق الإنسان؛ وعاجزة عن إيجاد مجتمع المعرفة وذلك لأنَّ الحداثة لم تستوفِ شروطها ولم تستكمل مراحلها المنطقيّة. فالحداثة ومجتمع المعرفة تتطلبان إشاعة التعليم وتعميمه، وإطلاق الحريات خاصّة حرّيّة الرأي وحرية التعبير للدخول في عصر التنوير الذي يُعدّ شرطاً من شروط الحداثة. والمجتمع العربيّ ما زال جاهلاً إذ يتوافر فيه مائة مليون أمي ويُحرَم من الدخول إلى المدرسة ربع الأطفال الذين هم في سنّ التمدرُس[4]. وما زال رجل السلطة العربيّ يضع خطوطاً حمراء على الكلام

عن أي موضوعٍ بحرِّية، وعلى الكلام عن الحرِّيّة ذاتها. كما أنَّ رجل السلطة العربيّ ينظر إلى المواطنة بمنظار الانتماء العرقيّ أو الدينيّ أو المذهبيّ أو العشائري، ويفهم الإخلاص على أنَّه إخلاص الفرد للحاكم لا إخلاصه لوطنه أو دولته أو عمله أو أهله. على حين أنّ الحداثة تنظر إلى المواطنة بوصفها انتماءً فكرياً وقانونياً للدولة، وأنّ إخلاص الفرد وولاءه ينبغي أن يكونا أوّلاً وأخيراً للدولة التي يعيش فيها، والأمّة التي ينتمي إليها؛ وأنّ الدولة الحداثيّة العصريّة ترى في المواطنين أعضاء متساويين يتمتّعون جميعاً بحقوق الإنسان بما في ذلك الحقوق الطبيعيّة والمدنيّة والسياسيّة والاقتصاديّة؛ التي يجب أن تضمنها الدولة لهم.

ويتساءل الباحثون في قضايا التنمية: أي عنصر من عناصر الوصفة الثلاثية للتنمية البشرية ينبغي البدء به: الديمقراطيّة، أم التعليم، أم الأخذ بآخر معطيات العلم والتكنولوجيا في الإنتاج والخدمات؟

يميل كثير من الباحثين إلى أنّ الديمقراطيّة هي الخطوة الأساسيّة نحو التنمية البشريّة، لأنّ الأخذ بالديمقراطيّة يقود إلى تعميم التعليم لفائدة جميع أبناء الشعب، وتحقيق المساواة بين المواطنين سواء أكانوا في المُدن أو القرى وإلى التناوب في الحكم ما يسمح بتجديد الدماء والأفكار والتصوُّرات...إلخ. أما موقف تقارير التنمية البشريّة للأمم المتحدة، فيُستشَفّ منها إمكان تفعيل العناصر الثلاثة معاً في آنٍ واحد.

ويبدو لي ، بوصفي مُعلّماً من حيث المهنة، أنّ التعليم هو المفتاح الأساس في العملية التنمويّة، وهو البنية التحتيّة اللازمة لجميع البنيات التحتيّة الأخرى مهما كان نوعها؛ لأنّ التعليم المطلوب للعمليّة التنمويّة يُشترَط فيه صفتان:

أولاً، **الشموليّة التامّة،**

ثانياً، **النوعيّة الرفيعة**.

وتعني **الشمولية التامّة** أنّ التعليم يجب أن يكون إلزاميّاً لجميع أبناء الشعب وعلى نفقة الدولة. وبهذا يتحقّق جانب من جوانب الديمقراطيّة المتمثّل في تساوي الفرص التربويّة أمام المواطنين، كما يحقّق جانباً من جوانب حقوق الإنسان الثقافيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة، إذ تقوم الدولة بواجبها تجاه الأفراد في توفير المدارس لهم وما يتطلّب ذلك من خدمات صحيّة للتلاميذ الذين يتعلّمون جميعاً على نفقتها، بل تقدِّم لهم، عند اللزوم، وجبات الطعام الضروريّة لتمكّنهم من الدرس والتعلُّم. وتشير الإحصاءات التربويّة الحقيقيّة، لا المزيفة في كلتا الدولتين، فنلندة وكوريا، أن نسبة الأطفال الملتحقين في **التعليم الأساسيّ الإلزامي الذي يشمل السنوات التسع الأولى** من السُّلّم التعليميّ هي أكثر بقليل من 100 % من الأطفال الذين هم في سن التمدرُس (وهذه الزيادة

الطفيفة في النسبة المئويّة ناتجة عن تأخر بعض التلاميذ في إنهاء التعليم الأساسيّ في الفترة المقررة له). وبعبارة أخرى، إنّ التعليم الأساسي يشمل جميع الأطفال بلا استثناء.

أما النوعيّة الرفيعة، فتعني أنّ التعليم متطوّر في أهدافه ومناهجه وطرائقه، بحيث يتعلّم التلاميذ آخر معطيات العِلم والتكنولوجيا، بأحدث الطرائق التدريسيّة الفعّالة، ويكون التعليم مرتبطاً بمحيطه الاجتماعيّ والاقتصاديّ، بحيث يستطيع التلاميذ تطبيق ما يتعلّمون في قطاعات الإنتاج والخدمات التي يعملون فيها. وغنيٌّ عن القول، إنَّ هذا التعليم الحداثيّ الرفيع يغرس في نفوس الطلاب حبَّ الحرِّيّة والمساواة وحقوق الإنسان وقيم الصدق والجد والإخلاص والإبداع. وهذه القيم الأربع الأخيرة هي شعار التعليم في كوريا (لعدم وجود دين تعتمده الدولة في هذه البلاد، على حين أن أديان العرب السماويّة جاءت بهذه القيم وغيرها). ومعروفٌ أنَّ الحرّيّة والمساواة هما أساس الديمقراطيّة. وهكذا يسهم التعليم في إرساء أُسس الديمقراطية لدى المواطنين عقيدةً وسلوكاً.

ولكي يكون التعليم شمولياً وفعالاً، ينبغي أن يجري باللغة الوطنية المتساوقة مع المنظومة المفهوميّة للمواطنين، بحيث يمكنهم استيعاب المعلومات بشكل أفضل وتمثّلها وإضافتها إلى منظومتهم المفهوميّة، والإبداع فيها.

التعريب:

كلمة **"التعريب"** مشترك لفظيّ باللغة العربية يدلّ على أربعة معانٍ هي:

ـ **اتّخاذ شعب بأكمله اللغة العربية** لغة تواصل، كما في تعريب القبائل

ـ **نقل لفظ أجنبيّ إلى اللغة العربية** مع ما يقتضيه ذلك من تعديل وتحوير كما في قولنا: كلمة "فلسفة" كلمة معرَّبة من اليونانية.

ـ **ترجمة نصٍّ كامل** من لغة أجنبيّة إلى اللغة العربية، كما في قولنا: هذا الكتاب من تعريب فلان.

ـ **اتّخاذ العربيّة لغة التعليم والإدارة والحياة العامّة** بدلاً من لغة المُستعمِر القديم، كما في تعريب الدواوين في زمن الخليفة الأمويّ عبد الملك بن مروان (تولى الخلافة من 65-86هـ/685-705م)، وكما في التعريب الذي ما زال يطالب به المثقّفون العرب منذ استقلال بلدانهم العربيّة خلال القرن الميلادي العشرين حتّى اليوم.

والتعريب الذي هو موضوعنا اليوم هو التعريب بمعناه الأخير، وهو تعريب لم يتحقّق بصورة تامة في أيّ بلدٍ عربيّ حتى يؤمنا هذا. ولا يعني التعريب، في نظر الذين يطالبون به، عدم تعلّم اللغات الأجنبية، ولكنّه يعني عدم تعليم أبناء العرب باللغات الأجنبية، وضرورة التعليم باللغة العربية، واستعمال

العربية في الإدارة والحياة العامّة. فالتعليم العالي، خاصّة في الأقسام العلميّة والتقنيّة ما زال يتمّ بلغة المُستعمِر القديم. والمؤسَّسات التجارية في معظم المدن العربيّة الكبرى تستعمل لغة أجنبية كليّاً أو جزئيّاً، وشوارعنا ملوَّثة لغوياً، والإدارة في بلدان المغرب العربيّ تصرّ على الاستمرار في استخدام اللغة الفرنسية في أعمالها ومخاطبة المواطنين بالفرنسية التي لا يجيدها معظمهم، وهكذا..

وعلى الرغم من أنّ جميع المجامع والأكاديميّات اللغويّة والعلميّة في الأقطار العربيّة وجميع النقابات والجمعيّات المهنيّة، كنقابات المهندسين والأطباء والمعلّمين وغيرها، تطالب في مؤتمراتها السنويّة، منذ أكثر من نصف قرن، بالتعريب الشامل[5]، فإنَّ النخب السياسيّة الحاكمة لا تأبه بتلك التوصيات أو تعارضها صراحة، بحجة عدم وجود مصطلحات علميّة عربيّة كافية، أو ندرة المعاجم العربيّة المتخصِّصة، أو قلة المصادر العلميّة باللغة العربيّة، أو أنّ التقدُّم العلميّ يقتضي استخدام لغة عالميّة كالإنكليزيّة والفرنسيّة. وهي حجج واهية ثبت بطلانها بآلاف الدراسات والبحوث العلميّة.

والتعريب ليس شاملاً في البلاد العربية حتّى في مراحل التعليم الابتدائيّ أو أقسام الدراسات الإنسانيّة في التعليم العالي التي من المفترض أن تكون معرّبة؛ لأنّ الحكومات العربيّة تسمح للمدارس والجامعات الأجنبية وللمدارس والجامعات الخاصّة باستعمال لغةٍ أجنبيةٍ وسيلةً للتعليم. ولا تُعلَّم اللغة العربية في هذه المدارس والجامعات الأجنبيّة أو الخاصّة إلا بوصفها لغةً أجنبيّة تُخصص لها ثلاث أو خمس ساعات أسبوعياً في المنهج المدرسيّ!! وهذه المدارس والجامعات الأجنبية والخاصّة تتقاضى أجوراً دراسيّة عالية من التلاميذ لا يقدر على أدائها إلا أولاد النخب السياسيّة والاجتماعيّة في البلاد. وخريجو هذه المدارس هم الذين سيتولون المناصب الحكوميّة العليا أو يهاجرون إلى الغرب بوصفهم عقولاً مهاجرة، حيث يشعرون بارتياح أكبر في العيش ببلادٍ تربّوا على ثقافتها وعقليّتها.

التعريب والتنمية البشريّة:

نعتقد أنّ عدم التعريب الشامل يؤدّي إلى عرقلة التنمية البشرية التي تتوخاها بلداننا العربية وذلك للأسباب التالية :

يتّفق الباحثون على أنّ تأصيل العلوم وإشاعتها بين أفراد شعب من الشعوب لا يتمّان إلا بلغة ذلك الشعب. أمّا إذا كانت المعلومات العلميّة متوافرة بلغة أجنبيّة فقط، فإنّ نخبةً محدودةً من الشعب تتمكّن من الاطلاع عليها، ويبقى الشعب مستهلكاً للمعلومات والمُنتَجات العلميّة والتكنولوجيّة دون أن يتمكن من تمثّلها توطينها وتأصيلها وإنتاجها والإبداع فيها.

إنّ تأصيل اللغة العلميّة وإشاعتها لا يمكن أن يتمّ إذا اقتصر تعليم العلوم باللغة الوطنيّة على مرحلة تعليميّة محدودة، وإنّما ينبغي أن يعمّ جميع مراحل التعليم من أوّلها إلى آخرها. إنَّ تغيير لغة التلقين من مرحلة تعليميّة إلى أخرى سيؤدّي حتماً إلى ضعف ملحوظ في التحصيل. وقد ثبت بالخبرة والتجربة أنّ الطلبة الذين يتلقّون المادة العلميّة بلغتهم الوطنيّة يستوعبونها بصورة أعمق ويتذكرونها لمدّة أطول من أولئك الذين يتلقّونها بلغة أجنبيّة. فقد أجرى باحثون جامعيون في المغرب تجربةً تشمل اختباراً مكوناً من 10 أسئلة متعلّقة بالفيزياء و12 سؤالاً متعلّقاً بالكيمياء، وصاغوا هذه الأسئلة باللغة العربية وأيضاً باللغة الفرنسية, وأُعطي الاختبار لـ 40 تلميذاً وتلميذة بثلاث ثانويات، وعند فرز النتائج تبيّن ما يأتي:

- الأجوبة الصحيحة باللغة العربية تصل إلى 57.68%،
- الأجوبة الصحيحة باللغة الفرنسية تصل إلى 48.34%

وقد تمّ التأكُّد من نفس النتيجة بكلّيّة العلوم في ابن مسيك بالدار البيضاء، حيث تمَّ في نفس الدراسة الاطلاع على نتائج 378 من الطلبة المعرَّبين و549 من الطلبة المزدوجي اللغة بشعبة الفيزياء - الكيمياء. و" عند مقارنة نتائج التلاميذ بالتعليم الثانويّ مع نتائج طلبة التعليم العالي، تأكّدت نفس النتيجة، التي مفادها أنَّ تعليم المواد العلميّة باللغة العربيّة يؤدّي إلى تفوُّق المتعلّمين بشكل كبير على أولئك الذين يتعلّمون نفس المواد باللغة الفرنسية." [6]

وقد أُجريت تجارب مماثلة في الجامعات السعودية والسودانية والمصرية والعراقية وأعطت نتائج مماثلة.[7]

ومن ناحية اقتصاديّة، تتوقّف خطط التنمية الاقتصاديّة على تفهُّم جميع قطاعات الشعب لها وتعاونهم في تنفيذها. ولا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال المؤسَّسات التعليميّة، والإعلاميّة كالصحافة والإذاعة والتلفزة. وهذا يتطلّب أساساً محو الأُمّيّة، أي تعليم جميع أبناء الشعب القراءة والكتابة، وهي عملية تتطلّب جهوداً مركّزة. ومعروف أنّ محو الأُمّيّة الشامل لا يتمُّ باستخدام لغة

أجنبيّة، وإنّما باستعمال اللغة الوطنيّة التي يتواصل بها الناس في حياتهم اليوميّة وتشكّل جزءاً من ثقافتهم، فيسهل عليهم تعلّمها.

إنّ تعليم العلوم والتقنيّات بلغة أجنبيّة يؤدّي حتماً إلى انغلاق المؤسّسة التعليميّة على نفسها وعدم انفتاحها على محيطها الاجتماعيّ والاقتصاديّ وإلغاء دورها القياديّ في عمليّة التنمية البشريّة الشاملة، وتقليص القيمة العمليّة للبحوث العلميّة التي تُجريها. والسبب في ذلك واضح وبسيط وهو أنّ أغلبيّة أبناء الشعب لا تجيد اللغة الأجنبيّة، فإتقان لغة أجنبيّة يحتاج إلى استعداد خاصّ وسنوات طويلة من التعلّم والتدريب، وهو ما لا يتوافّر للأغلبيّة الساحقة من الشعب التي لا تواصل تعليمها حتّى آخر الشوط.

ومن ناحية أخرى، فإنّ الجامعيّ الذي تلقّى تعليمه باللغة الأجنبيّة يكون تأثيره في محيطه محدوداً، وتفاعله مع العاملين معه قاصراً. فالطبيب لا يستطيع أن ينقل معلوماته الطبّيّة إلى العاملين معه من ممرضين ومساعدين وعمال، ولا يستطيع أن يتواصل مع مرضاه ويشرح لهم أسباب مرضهم وأعراضه وعلاجه ووسائل الوقاية منه، ولا يستطيع أن يكتب لهم تقريراً يفهمونه عن حالتهم الصحّيّة ومرضهم، ولا يتمكّن من كسب ثقتهم لأنّه لا يستطيع التواصل معهم بسهولة. والمهندس هو الآخر لا يستطيع رفع كفاءة العاملين معه من تقنيّين وفنيّين وعمال مهرة بسبب الحاجز اللغويّ. وكذلك المهندس الزراعيّ الذي لا يتمكن من التواصل بفاعلية مع الفلاحين والمرشدين الزراعيّين وموظّفي الخدمة الاجتماعيّة، وهكذا دواليك.

دور اللغة في فنلندة وكوريا:

في دراستنا للتنمية البشريّة في فنلندة وكوريا، وجدنا أنّ اللغتَين الفنلنديّة والكوريّة تُستخدمان أداةً للنفاذ إلى مصادر المعلومات وإشاعة المعرفة العلميّة والتكنولوجيّة، على الرغم من أنّهما ليستا في عداد اللغات العالميّة أو اللغات ذات التاريخ الحضاريّ العريق. في كوريا، مثلاً، يتمّ استعمال اللغة الكوريّة لغة للتعليم في جميع مراحله، ومتباين مستوياته، ومختلف تخصُّصاته (طبعاً باستثناء تخصُّصات الترجمة واللغات والآداب الأجنبيّة). وتستعمل اللغة الكورية في البحث العلميّ كلّه كذلك، وهو بحث قطع شوطاً بعيداً وبلغ شأواً عالياً بحيث يمكّن كوريا التي لا تملك ثروات طبيعيّة، من استيراد ما مقداره 256 مليار/بليون دولار سنويّاً من المعادن والطاقة، ثمَّ تحويلها، بالعلم والتكنولوجيا ومستجدات البحث العلمي، إلى معدّات إلكترونية وثلاجات وتلفزيونات وسيّارات، ثمَّ تصدّيرها بمبلغ 288 مليار/بليون دولار. وهكذا يكون معدل الدخل الفردي أكثر من 20 ألف دولار سنوياً، ما يمكّن المواطن الكوريّ من العيش بصورة تليق بالكرامة الإنسانية.

وفي شوارع العاصمة سيول والمدن الكوريّة الأخرى، لم نسمع غير اللغة الكوريّة، ولم نرَ غير الحرف الكوريّ، إلا حينما تقضي الضرورة بكتابة أسماء بعض الأماكن باللغة الإنجليزية أو بالحرف اللاتيني، كما في المطارات والسفارات والشركات الأجنبية، فإنّ الاسم يُكتَب أوّلاً بالكوريّة وتحته بالإنجليزيّة أو بالحرف اللاتيني بخط أصغر. وتوجد في كوريا أكثر من مائة محطّة إذاعة وتلفزة كلّها خاصّة ما عدا واحدة حكوميّة، وجميع هذه المحطّات تستخدم الكوريّة الفصيحة، لا اللهجات الكورية، في برامجها، من أجل تعزيز اللغة الكورية لدى التلاميذ وغيرهم من المتعلمين. (8)

خاتمة:

ثمة سؤال يطرح نفسه بإلحاح مفاده: إذا كان التعريب شرطاً لتعميم التعليم ونشر المعرفة العلميّة والتكنولوجية وأداةً لتحقيق التنمية البشريّة، كما تدّعي النخب المثقفة والعلمية، وفي طليعتها مجمع اللغة العربيّة بالقاهرة، فلماذا تعارض النخبُ السياسيةُ التعريبَ ولا تفرضه بقرار ملزم، علماً بأنّها تعلن رغبتها في إيجاد مجتمع المعرفة وإحداث التغيير والتطوير والتقدُّم؟

قبل الإجابة على هذا السؤال، لا بدّ من الإشارة إلى واقعة تاريخيّة باختصار.

في غضون الألف الثاني قبل الميلاد، كان ملوك المدن السومريّة يدّعون أنساباً تصلهم بآلهة أسطوريين متخصّصين كإله الشمس وإله الريح وإله الرعي وإلهة الجمال والحُبّ، إلخ.، ما يخوّل أولئك الملوك الحقَّ في استعباد أبناء الشعب، وتسخيرهم لمصالحهم، ومصادرة أموالهم أحياناً. وكان يدعم سلطة أولئك الملوك مؤسّساتٌ دينيّة تقيم المعابد التي تحمل أسماء الآلهة الأسطوريّين مثل معبد عشتار، ومعبد ننسون ومعبد مردوخ. وكانت المؤسَّستان الحاكمة والدينيّة تتمتعان بامتيازات الثروة والجاه، والتعليم لأبنائها، والبغاء المقدس لمتعها. وعلى الرغم من ظهور بعض الملوك المُصلِحين الذين أصدروا القوانين وأسَّسوا محاكم تحفظ بعض حقوق المواطنين، فإن الغُنم، بشكل إجماليّ، كان من نصيب الحكّام وأعوانهم، وكان الغرم يقع على الشعب الذي كان يتوجّب عليه تقديم التضحيات المعنويّة والماديّة وأحياناً الأضاحي البشريّة من أبنائه، إرضاءً للآلهة أو تمكيناً لسحر الكهنة.

في تلك الظروف اللاإنسانيّة، جاءت دعوة التوحيد لسيدنا إبراهيم الخليل (ع)، بمثابة رفض للأوضاع القائمة والمطالبة بالمساواة بين البشر. وخلاصة دعوته - بإيجازٍ مخلٍ - هي أن لا إله إلا الله الواحد الأحد، الذي يلغي وجود أولئك الإلهة الأسطوريّين وسلطة الحكّام المنتسبين إليهم. وأننا جميعاً مخلوقات الله وعبيده ومساواتنا في العبودية لله تلغي عبودية الإنسان للإنسان ولا تجوز العبودية لغير الله؛ ولأنّ الأرض والمعرفة هما ملكٌ لله، فلا يحقّ لأحد أن يستأثر بهما، بل هما لجميع مخلوقاته وعبيده ليعمروا الأرض ويستخدموا المعرفة فيما ينفع الناس وينبغي أن يُتاح الاستثمار والتعلّم لجميع البشر ويُحرَّم الاحتكار من كل نوع ثروةً كان أم علماً. ولا يمكن أن يُضحّى بطفلٍ، وإنّما

يجب أن يُضحى من أجل الأطفال بكبشٍ يأكل لحمه الجياع. وبسبب هذه الدعوة الإلهيّة التوحيديّة استحق سيدنا إبراهيم الخليل (ع) من حكّام مدينة أور السومريّة الكلدانّية الحكمَ عليه بالموت حرقاً، وبعد نجاته تمّ نفيه من البلاد [9].

واليوم، يرى بعض الباحثين العرب المعاصرين أنَّ رفض التعريب وإبقاء نوع أو مستوى من التعليم بلغة أجنبيّة لا تجيدها الجماهير، عبارة عن حصر للتعليم والمعرفة العلمية في نسبة محدودة من الناس، وأنَّ بعض النخب الحاكمة في البلاد العربيّة، التي كوّنها المستعمر القديم لا تجيد العربية، وأنّ مصالحها ومصالح أبنائها الذين يتلقّون التعليم بمدارس أجنبية وبلغة أجنبية، ترتبط ببقاء هذه اللغة مهيمنة في الإدارة والتجارة. أو على حدّ تعبير أحد هؤلاء الباحثين الأستاذ مصطفى صبري، في دراسة عنوانها " **تعريب التعليم العالي والمحيط حق ديمقراطي وضرورة تنمويّة, والتزام حضاريّ**" :

" ... إن الإجماع الوطني على تعريب التعليم العالي كان كاملاً وأنه أمر لا مناص منه. ولكنّ القوى المناوئة لخيارات الشعب المغربيّ ما فتئت تنشط لعرقلة المسيرة مسخِّرة مواقعها الاجتماعيّة والإداريّة، وإمساكها بدواليب مراكز القرار أو على الأقل اقترابها الشديد منها، ومستغلة كذلك الديمقراطيّة المعاقة لتمرح ضد الأهداف الوطنيّة مفضلة مصالحها الاجتماعيّة والاقتصاديّة والثقافيّة، ومستقوية بوشائجها العضوية المتينة بالدوائر الفرانكوفونيّة..."[10]

إنَّ حصر التعليم، والتعليم العالي بوجه خاص، في نسبة محدودة من الناس، وجعل التعليم الابتدائيّ والثانوي الجيّد مقتصراً على المدارس الخاصة، وبلغة أجنبية لا تتقنها عامّة الناس، يؤدي، في المحصلة، إلى عرقلة التنمية البشريّة واستئثار نخبة محدودة بالحكم والسلطة. ولعلّ هذا يفسّر تلكؤ النخب الحاكمة في البلاد العربيّة في إتمام التعريب وتعميم التعليم.

ولكن يمكننا أن نؤكد بكلّ ثقة واطمئنان أن التنمية البشرية هي في مصلحة الجميع بمن فيهم النخب الحاكمة، إذ سيستتب السِّلم الاجتماعيّ ويتمتّع الجميع بخيرات البلاد، فلا يضطر بعضهم إلى السفر إلى الخارج للعلاج ولا يفقد الأبناء عن طريق هجرة الأدمغة، لأنهم تعلموا في مدارس أجنبية خاصة أو لأنهم لا يجدون عملاً يدرّ عليهم دخلاً يمكّنهم من الحياة بطريقة مناسبة للكرامة البشرية.

الهوامش

(1)UNDP, **Human Development Report 2007/2008. Fighting Climate Change: Human Solidarity in a Divided World** (New York: UNDP, 2007)

وللتقرير ترجمة عربية بعنوان:

تقرير التنمية البشرية 2008/2007: محاربة تغيّر المناخ: التضامن الإنساني في عالم منقسم.

(2) المرجع السابق

(3) تناولت التجربة الفنلندية في التنمية في كتابي:

ــ علي القاسمي، **الجامعة والتنمية** (الرباط: المعرفة للجميع، 2002).

وهناك دراسات عن أسباب نجاح التنمية في البلدان الأخرى، مثل:

ــ مسعود ضاهر، **النهضة اليابانية المعاصرة، الدروس المستفادة عربياً** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2004).

ــ محمود فهمي حجازي، **أصول الفكر العربي الحديث عند الطهطاوي** (القاهرة: الهيئة العامة للكتاب، 1974)

(4) الإحصاءات مقتبسة من بيان للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم يوم 2008/1/8 بمناسبة " اليوم العربي لمحو الأمية". ويلاحظ أن بيان المنظمة ذاتها سنة 2006 أشار إلى وجود 70 مليون أُمي فقط، وهذا يعني أن الأميّة في ازدياد.

(5) توجد خلاصة بمطالبة هذه المؤتمرات بالتعريب في كتاب: علي القاسمي، **الجامعة والتنمية** ص 201ــ210.

(6) عبد الكريم غريب، "إشكالية التعريب بين التعليم الثانوني والعالي: دراسة ميدانية" في مجلة "**عالم التربية**" المغربية، العدد الرابع، خريف 1996، ص133ــ160.

(7) انظر بعض تلك التجارب في : علي القاسمي، **الجامعة والتنمية**، في الفصل الحادي عشر.

(8) يوسف عبد الفتاح، "التجربة الكورية في التخطيط اللغوي "دراسة قُدّمت في مؤتمر" لغة الطفل العربي في زمن العولمة" الذي عقده المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة 17ــ2007/2/19.

(9) للتفاصيل انظر: علي القاسمي، **العراق في القلب: دراسات في حضارة العراق** (بيروت/الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 2004) خاصّة الفصل الأول، "السومريون قوم نوح" والفصل الثاني "هو الذي رأى: ملحمة كلكامش"، والفصل الثالث، "عشتار إلهة الحب والخصب والجمال".

وتناولتِ المؤسَّسات السياسيّة والدينيّة في سومر مؤلّفات كثيرة منها:

ــ نوح كريمر، **السومريون: تاريخهم وحضارتهم وخصائصهم**، ترجمة فيصل الوائلي (الكويت: وكالة المطبوعات، 1973)

ــ بهاء الدين الوردي، **قوم نوح حسب المستندات العلمية** (مراكش: دار وليلي، 1996)

(10) مصطفى صبري، "تعريب التعليم العالي والمحيط حقٌّ ديمقراطيّ، وضرورة تنمويّة، والتزام حضاري" في مجلّة "**عالم التربية**" المغربيّة، العدد الرابع، خريف 1996، ص 82.

اللغة العربية في ظل حوار الثقافات

د. صالح بلعيد

جامعة تيزي وزو

ـ المقدمة: يتحدّث المقال عن موقع اللغة العربية في ظلّ حوار الثقافات الذي تديره العولمة الثقافية المفرطة، وهي تُجهز على اللغات الضعيفة من منطق أنّها لغات غير مربحة لأنّها لغات غير منتجة وليس لها موقع في الخريطة اللغوية إلاّ في إطار وظيفي محلي وضيّق، ولا بدّ لها من الانقراض عاجلاً أو آجلاً. وإنّ المقال ينظر في تلك الآليات التي لا تقرّ باللغات الوطنية، ويحاول أن يقدّم نمطاً جديداً في أسلوب الندّية؛ لتحقيق تفاعل حقيقي بين اللغات والثقافات، وبغرض المنفعة والمصالح المشتركة بين طرفين أو أكثر. فالعالم الآن بآلياته المعاصرة يعيش مخاض تعدّدية لغوية رغم الأحادية الطاغية للعولمة المتوحشّة والتي تفرض أنماط السلوك اللغوي والثقافي الآحاد، بظهور مناويل لغوية جديدة آتية من الترجمة ومن الألفاظ المهاجرة، ومن الآلات والوسائل الحديثة التي تغزو الأسواق حاملة معها تسميات غريبة عن مجتمعنا ولغتنا، وتفضي بذلك إلى نمط لغوي جديد، يكون سبباً في التهجين اللغوي، وبذلك تحاول العولمة فرض أنماط نحوية ودلالية جديدة تعمل على القضاء على الأصول في اللغات الوطنية، أو تعمل على تدمير الثقافات الوطنية من الداخل.

ومن أبرز مخصّصات العولمة الإفضاء إلى غزو ثقافي يخلخل البنية المجتمعية للشعوب الضعيفة وبخاصة عندما يبدأ التشكيك في سلوكات المجتمعات التقليدية وأخلاقها وأعرافها وتقاليدها وأذواقها وميولها، وفي اللغات الوطنية "لقد أخذ الغزو الثقافي يهزّ ويزلزل كثيراً من ثوابت حياتنا الفكرية والاجتماعية واللغوية، ولكن أخطرها هو المنحى اللغوي[1]". ومن هنا نرى أنّ المجال اللغوي سيكون المجال الأول الذي تدخل منه العولمة لتدمير مقوّمات الأمّة الذاتية، وبذلك تنهار المعنويات في كلّ مناحي الحياة الثقافية والاجتماعية، ولا يعود للأمّة عندئذ إلاّ الخضوع للغالب أو للأقوى لغة وعلماً وتبرز صيغة: المغلوب مولع بالغالب في لغته وزيّه وصناعته، وتلحقها مخطّطات استبعاد اللغات الأمّ من مواطنيها، وتغييب الهُويات الوطنية بدواعي العولمة، بمعنى استبعاد الخصوصية الثقافية المتمثّلة في: اللغة ـ الدين ـ التاريخ... وغيرها من

العناصر المؤدّية إلى التميّز **فماذا ينفع الحوار في ظلّ القطب الآحاد الذي لا يقرّ بالتعدّدية إلاّ على الورق!**

وإذا كان المنطق المعاصر بهذه المكانة الغالبة، فإنّه من الضرورات التي يقتضيها الحوار الفعّال بناء علاقات جديدة، ومصالح مشتركة أخرى، واحترام الخصوصيات بما فيها من لغة وثقافة كما تنصّ عليها الاتّفاقيات العالمية. ومن هنا أعتقد أنّ الحوار المنشود يحتاج إلى جرد نقدي لحصيلة المنجزات القديمة الآتية عن طريق الاحتكاكات اللغوية أو عن طريق الترجمة، ليحصل على ضوئها بناء مشاريع مستقبلية تكون فيها لغة الغالب مستفادة ومستفيدة، ولغة المغلوب مستفيدة وعاملة على الترقية الداخلية والخارجية، وهذا بفعل **تنشيط آليات الترجمة** من اللغات الغالبة إلى المغلوبة، ومن المغلوبة إلى الغالبة، وهذا هو السبيل الأمثل لبناء جسور التبادل الثقافي الذي هو مبدأ من مبادئ الحوار وشرط من شروط الاحترام البيني. وإذا لم يكن المنطلق من مبدأ التكافؤ فيبقى الحوار على الورق فقط باعتباره صادراً من الأعلى أو من الأقوى وهو يملي على الطرف المغلوب شروطه الحوارية، وتبقى الشعوب المغلوبة على أمرها مغلوبةً، فمثلها مثل الشعوب المستعمرَة، وهذا ما يلمس في الحوارات التي تُملى على الحكومات العربية من قبل اليونيسكو أو من هيئات الأمم المتّحدة فيُطلب منها السماع والتطبيق؛ لأنّ الحكومات العربية لا تملك المشاريع، وليس لها ما تنتجه من أفكار.

وعلى ضوء هذا نريد تقديم أفكار جديدة على ضوء التعايش بتصحيح هذا المسار التعسفي الذي فرضته الأنماط المعاصرة من قبل القوى الغالبة، ونسعى إلى أن يكون التعامل من واقع الندية بسنّ الحوار كآلية حينية، في إطار المعاملة بالمِثل؛ لأنّ منطق الهيمنة ولّى عهدُه، فبَصُرتُ باقتراح بدائل في آليات الحوار ليحصل النفع العام، على أنّ سنّة اللغات والثقافات هي الأخذ والعطاء، وإذا تحقّق هذا فإنّ التعايش اللغوي والثقافي سيكون لهما موقع في العالم يؤدّي إلى الثراء والتنوّع الذي هو سنّة من سنن الكون، أليس الله هو القائل: ﴿ومن آياته خَلْقُ السماواتِ والأرضِ واختلافُ ألسنتكم وألوانكم إنّ في ذلك لآياتٍ للعالمين﴾ الروم 22. ومن هنا ننشد حواراً جديداً بآليات ومنهجية جديدين يُعطي القيمة المضافة لكلّ لغة متحاورة انطلاقاً من موقف الندّية، فأن نبدأ حواراً لا يقتصر فقط على بعض التبادلات السطحية والشكلية، بل هو حوار إثراء وتخطٍ للغيرية واكتشاف أو اعتراف بالآخر، وهذا ما تفرضه آليات الحوار؛ حيث كلّ لغة هي ثقافة وكيان ديناميكي حيّ يتطوّر ويتحوّل ويغتني أخذاً وعطاءً، وكان لا بدّ من تعزيز العمليات التي تتيح تفاهماً أفضل وتقارباً بين اللغات والثقافات واكتشاف المشترك والقيم المتبادلة وهو نوع من التكامل المُفضي إلى السعادة البشرية.

1- معنى الحوار: لغة: من الفعل (حاور) الرباعي، يحاور محاورة حواراً جاوبه/ جادله. (قال له صاحبه وهو يحاوره)[2] و**اصطلاحاً:** فتح قنوات

الحوار/ تبادل الأفكار/ المحاورة والجدال. إنّ الحوار شكل من أشكال التواصل اللغوي تنتج عنه علاقات التفاهم بواسطة خطاب، وأداته اللغة الحاملة للصيغ والأساليب الذاتية بإشراك الطرف الثاني ليكون عنصراً في العملية التواصلية وهذا مبدأ من مبادئ ثقافتنا الحضارية منذ أن رسّخها الدين الإسلامي فينا وهو القائل (ادعُ إلى سبيل ربّك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسنُ) النحل 125 وقال أيضاً (قال له صاحبه وهو يحاوره أكفرتَ بالذي خلقك من ترابٍ ثمّ من نطفة ثمّ سوّاك رجلاً) الكهف 37... فالحوار المقصود في هذه المسألة يعني فتح حوار حقيقي للثقافات، حتى يكون له حظ من الأثر على وقائع عالم اليوم بدلاً من الاكتفاء بالسطح الأملس للظواهر العارضة، وقد كان هذا الحوار مجسّداً في سالف من الزمان في دولة العرب الأولى مع الفرس والرومان والبيزنطيين، وفي الدولة الأندلسية مع غير المسلمين. والحوار في معناه العام يعني التقارب الروحي والاقتصادي بين الشعوب والأمم، وكان قد حصل هذا عبر قنوات طريق الأندلس، وطريق الحرير، وطريق الرقيق... وقد تجسّد بالقوّة نتيجة تنقّل الأشخاص بين البلدان والقارات، في إطار تبادل المصالح المشتركة التي تعدّ مصالح مرسلة. والآن هل يجدي الحوار في شيء من الأشياء التي تدعو إلى التقارب اللغوي باحترام الخصوصية، وبخاصة الثقافية منها؟ ذلك هو السؤال الجوهري في محور التقارب بين الثقافات في ظلّ احترام اللغات. بمعنى أن لكلّ لغته الخاصة التي هي وسيلة العيش والندية والهُوية، وهي خصوصية من جهة، ومن جهة أخرى هي باب من أبواب التلاقح الثقافي في ظلّ التعددية اللسانية التي تفرضها معطيات العصر وعالم العولمة، "والتنوّع الثقافي حقيقة يقرّها القانون الدولي، وتكرّسها الاتفاقيات الدولية التي تحدّد بتفصيل قواعد التعاون الثقافي بين البلدان وهذه الاتفاقيات تؤكّد على خصوصيات كلّ شعب من شعوب الدنيا، بدليل أنّ المادة الأولى من إعلان مبادئ التعاون الثقافي الدولي الذي اعتمده المؤتمر العام لليونسكو في دورته الرابعة عشرة المنعقدة في نوفمبر 1966م تنصّ على ما يلي:

1- لكلّ ثقافة كرامتها الخاصة التي يجب احترامها وصونها؛

2- لكلّ شعب الحقّ في أن يطوّر ثقافته؛

3- لكلّ الثقافات بما لها من تنوّع خصب واختلاف وتأثير متبادل تعتبر جزءاً من التراث الذي هو وقفة على الإنسانية كافة[3]". إذاً من حقّ الشعوب الاحتفاظ بلغاتها في إطارها التواصلي والتمييزي، كما أنّ من حقّها الدخول في استعمال اللغات الأجنبية بغرض الإفادة منها حالة كونها أقوى علماً من لغاتها لكن ما تنكره الشعوب المعاصرة ومنها الشعوب العربية تلك الهيمنة الفارضة لأنماط الفرض المؤدّي إلى إلغاء اللغات الوطنية والأخذ باللغات الأجنبية أو لغة المستعمر بديلاً عن اللغة الأمّ. وقد لا يكون هناك مجال للاختيار أمام الفقر

والضعف والهيمنة والعولمة، فيقع المواطن فريسة لغة تؤدّي به إلى اقتلاعه من خصوصياته وتلك هي الكارثة، وهذا ما لا تقرّه الأعراف الدولية. وفي هذا السياق نريد أن يكون لنا موقع في الخريطة اللغوية؛ باعتبارنا نملك مقوّمات الوجود، ونملك لغة لها رصيد معرفي قوي وكبير.

2- الثقافة الوطنية والهُوية: إنّ الثقافة الوطنية هي مجموع الإنجازات الأدبية والعلمية التي أنتجها أهل تلك اللغة، والهُوية من الثوابت السرمدية لأنّها تعمّر كثيراً، وهي مجموعة الخاصيات التي تتربّى لدى الشخص ويتميّز بها بعد ذلك، وهي الماضي والحاضر في إطار الوجود المتراكم عبر التاريخ ثقافياً وحضارياً واجتماعياً وعادات وتقاليد... لتبدو تلك في ذاكرة الشخص أو الأمّة. ومن مقوّمات الأمّة اللغة، والعرق، والدين، والوطن، والتراث، والتقاليد... وهي مجموع التقاليد التي تميّز الشخص في أصله وتحافظ على فرعه، بناءً على مستجدات يتطلّبها الظرف وملابسات الأحداث، فليس الإنسان نمطياً في كلّ سلوكاته ما دام تعترضه وقفات تحتاج إلى تغيير. وبذا يكون التغيير والتطوير والإضافة وتكون من علامات القوّة، ولكن المساس بالثوابت هو علامة من علامات الضعف والانهيار. وبذلك فاللغة الوطنية باب الهوية التي يتموقع فيها الشخص، وتكون قاعدته التي يقف عليها للتموقع من ذاتية الوجود بالفعل والقوّة. ومن هنا فإنّنا لا نتحدّث عن موقع اللغة الرسمية، فهي لغة مركزية فالأمّة التي تتسامح في اللغة المركزية أمّة لا هُوية لها، وكذا اللغة الوطنية فهما صنوان لا يفترقان. ولكن الحديث يكون عن اللغة الأجنبية التي أضحت في وقتنا المعاصر تفرض نفسها بديلاً عن ثقافة التفتّح ولا يمكن للمتخلّف ثقافياً أن يستغني عنها، فلو استغنى عنها لازداد انعزالاً وتخلّفاً، ويصبح من التائهين في عالم العولمة التي لا تقرّ إلاّ باللغة القوى.

3- موقع الفرنسية في الواقع اللغوي الجزائري: نعلم أنّ للفرنسية وضعاً متميّزاً أو نخبوياً في الواقع اللغوي الجزائري، ونشهد المحاكاة السلبية وهي الأخذ والتماهي في اللغة الفرنسية، وهو نوع من الاحتكار الثقافي الذي يمكن تصنيفه في الإفقار الثقافي الكاسح للغة الرسمية وللغات الوطنية، وهذا ما يلاحظ على مستوى الإقبال المفرط على تعلّم وتعليم الفرنسية، حيث بدأت تقوّض أركان اللغة العربية في وطنها، كما أنّ الترجمة من الفرنسية إلى العربية استفحلت، وأخذت نصيباً كبيراً، وأما العكس فكان زهيداً جداً، وهو رهان ثقافي وسياسي متوحّش، فكان يقتضي أن يحصل التبادل المتكافئ في المجالات الثقافية والإعلامية ليحصل الحوار النَّدِي. ولكن انعدام التكافؤ بين الفرنسية التي هي لغة واسعة الانتشار ولها مقام عالٍ في بلدنا، وهي لغة النخبة المتعالية على المجتمع، والعربية التي تعيش العداء الداخلي من النّخبة الفرانكفولية، وإكراهات الحداثة من الخارج، فاتّسم كلّ هذا بعدم فعالية الدور الداخلي للعربية بين أهلها وما يثار حولها من حملات ضارية، فحصل إقصاء

وتهميش من خلال محاربة التنوّع الثقافي واستبعاد اللغات الوطنية من أن تكون لغة العلوم وافتقار المراكز الثقافية العربية في الخارج إلى آليات تفعيل العربية بوسائل حديثة، وذلك ما جعل أعمال معهد العالم العربي مثلاً، ومسجد باريس، وبعض الجمعيات العربية المزروعة في فرنسا من مثل الجمعية الفرنسية العربية للتكوين ومشروعها مدرسة زينيت Zénith... تتّسم أعمالها بالسطحية والسلبية لا بالحركية والإعطاء، وهذا من خلال الوضع الداعي للتخلّي عن العربية باعتبارها لغة تقليدية لا تعايش الأحداث هذا من جهة، ومن جهة أخرى نرى الفرنسية لم تستطع التخلّي عن نظرتها الكولونيالية بأنّها لغة التعالي، فلا تريد حواراً مجدياً أو متكافئاً يقرّ بالتغيّرات المستجدة، وباختيارات المستقبل الداعمة للحوار الإيجابي العامل على تشجيع التبادل الثقافي، والمساهمة في تنمية العلاقات الثقافية، وإنّه لمن شأنه أن يفسح المجال لتعايش ثقافي حقيقي، يستطيع أن يوجه العولمة الوجهة الصحيحة نحو احتياجات الأسواق التي تشجّع على استعمال اللغة وتتيح بها الرقي والانتشار، ووضع آليات أنسب للتأهيل اللغوي في الواقع العملي... وهذا كلّه لم يكن في الحسبان، فلا حوار مجديا لأنّ المنطلق خاطئ، فما بُنيَ على باطل فنتائجه باطلة.

4- العولمة الثقافية/ اللغوية: بعد نزول القرآن تفاعلت العربية مع لغات الشعوب المفتوحة فحصل فيها الاتّصال الذي أدّى إلى غلبة العربية، رغم ما ترجمه العرب عن الفرس والرومان والبيزنط، وكانت الترجمة شبه إبداع؛ لأنّ إضافات مثاقفة من نوع الإبداع حصلت فيها، وحصل التفاعل بين العربية واللغات الأخرى أخذاً وعطاءً، وهو تفاعل إيجابي أسهم في دعم اللغات وإمدادها بالمصطلحات... وكذلك الحال في الأندلس التي ازدهرت في كلّ مناحي الحياة أيام تواجد العرب، وكان ذلك ما أنتج عصر النهضة في أوربا، ومع كلّ ذلك كانت العربية الأكثر ترجمة إلى غاية عصر النهضة، وهذا كلّه نتيجة للتثاقف العربي الأوربي. ولكن المعطيات المعاصرة تشبه إلى حدّ ما عصر الضعف؛ حيث طغت الثقافة الأجنبية، واجتاحتنا مجتمعات جديدة ألحقت بالهوية الوطنية تشوّهات ذاتية وحضارية وثقافية ومعرفية مصحوبة بخلل تربوي، ونجم عن ذلك العجز الحضاري والمعرفي، وأدّى إلى دمار معنوي وفكري وسبّب خللاً في القيم بسبب ذلك التماهي مع الشخصية الأجنبية المهيمنة المؤدّية إلى الغزو الثقافي التغريبي، وهو مظهر من مظاهر الاستلاب "طغيان أو اجتياح لغة أجنبية هو أحد عناصر الاستلاب الرئيسة، عندما تطغى لغة أجنبية على أمّة من الأمم فإنّها تقضي –بعد فترة- على هوية تلك الأمّة قضاء مبرماً؛ لأنّ اللغة هي العنصر الأخير في خندق الدفاع عن الكينونة، اللغة هي ما تبقى بعد أن تنهار الدول سياسياً وعسكرياً، وبعد أن تهزم جيوشها وتدمّر قدرتها العسكرية... اللغة كالقوقعة التي تحتفظ بها الأمّة لنفسها إذا انهارت الدولة، فإذا سقط هذا الخندق أصبحت الهوية معرّضة للفناء ومرشّحة للاندثار[4]". وعلى هذا فإنّ العولمة لها تهديدات تلحق بالهُوية، من مثل

تشجيع تنقّل الشباب داخل الفضاء الأوربي والنهوض به عن طريق خلق برامج تبادل مستمرّة، وتوفير أنظمة تعليم جامعية متبادلة، وتشجيع التعدّدية اللغوية في سياق الحداثة، وإشاعة ثقافة السلام والقيم والديمقراطية... علماً أنّ العولمة الآن تهدّد كلّ اللغات ما عدا الإنجليزية التي تستعمل في الشابكة بصورة مفرطة، وهي باب من أبواب القرصنة غير المعلنة، بل باب من أبواب الهيمنة على هويات الشعوب، ومحاولة كسر البقاء والتمايز والتفرّد والديمومة، ولذا فالعولمة لها مخاطرها الكثيرة، وهي عبارة عن تهديدات نواجهها نحن الضعاف، لأنها تمثّل تهديداً للهوية من حيث إنّها مصدر تسويد قيم الثورة والتقنية العلمية، وتعمل على إلغاء الفضاءات الثقافية الوطنية المستعلية، وتفتح المجال واسعاً أمام تعميم قيم الثقافة الاستهلاكية المرتبطة بسيطرة السوق والقيم الاقتصادية على الحياة، وعملها كدينامية جبّارة لتهميش الأغلبية الساحقة من جماهير الشعوب الفقيرة، وسلبها فرص تكوينها الثقافي والعلمي[5]".

5- ما موقعنا القادم؟ إنّ للعولمة جوانب إيجابية كثيرة، منها انفتاح الشعوب على بعضها، وتلاقح اللغات، والإفادة من معطيات الثقافة العالمة والتفجّر المعرفي، ولكن لا ننكر في ذات الوقت منطق حقّ القوّة والغلبة، لا قوّة الحقّ الذي تبشّر به العولمة، ومع ذلك لا يجب أن نكون –نحن الجزائريين- خائفين من العولمة إذا خرجنا من نطاق الفرانكفونية ودخلنا نطاق الكوسموبوليتية وهي إطار تاريخي لحوار الثقافات وأسلوب حياة، والطريق الأمثل للرقي ولتحصيل المعارف، فالوقت حانَ للاندماج وفق المحافظة على الخصوصية، فالشابكة تجمعنا بعيداً عن الهيمنة الفرنسية، واللغات القطبية كثيرة، ولكلّ واحدة منها موقعها في المعارف، ولنا حرية الاختيار، والحوار الذي نريده أن يكون حواراً دائماً يتيح لنا التفاهم والدقة المتبادلة للمضي معاً نحو أسمى الغايات أو لا يكون "وفي هذا المجال تحتلّ الإنجليزية المرتبة الأولى فهي اللغة الوحيدة بين جميع اللغات العالمية التي تستخدم لغة رسمية في قارات العالم كافة؛ حيث يبلغ عدد الدول التي تستخدم اللغة الإنجليزية لغة رسمية 59 تسعاً وخمسين دولة، وهو أكثر من ضعف عدد الدول التي تستخدم اللغة العالمية الثانية وهي الفرنسية، إذ يبلغ عددها 28 ثماني وعشرين دولة[6]" والإنجليزية لها السيادة في الإلكترونيات و80 % من صفحات المواقع المتوفّرة على الشابكة مكتوبة بالإنجليزية. ومع هذا فلا يجب أن نبقى في هذا الحساب، فهو في غير صالحنا، فاللغة المعاصرة يجب أن تكون مشحونة بمعارف ووشائج وروابط وقوى وطاقات ومعان وحضارات وانحيازات وإيمان، وهذا ما يجب تجسيده في اللغة العربية من خلال التطوير الذي نروم أن يحدث على مستوى البنية الداخلية كما يجب أن يتوفّر الوعي المخالف للمنهجية الكولونيالية، وعي فاعل على التحرير والمقاومة والتنمية، وعي يقضي على

أمراض الشكّ والمساومة، وعي يزيل المسكوكات الخطيرة بأنّ الحوار الثقافي هو السكون، وهو شيوع اللغات الأجنبية، واشتراط إتقان الفرنسية والترويج للمحليات والعاميات... "ولا حاجة إلى أن نقول إنّ تنامي الوعي الديمقراطي ما كان ليتحقّق لولا تنامي الوعي الثقافي وظهور قطاع عريض من النّخبة المتعلّمة التي تستطيع أن تقود الحوار حول هذا الموضوع، وما كان ليتحقّق أيضاً لولا تنامي الوعي السياسي والتعبئة النضالية التي خاضتها الشعوب بتضحيات هائلة وصمود قوي حتى نالت جزءاً كبيراً من حقوقها الديمقراطية[7]". هي أمراض فتّاكة قاتلة، تجعلك ضعيفاً أمام الإكراهات المعاصرة، أو تكون مستلباً، وأن لا تختار فتكون تابعاً فقط وذلك نوع من تشظّي الإرادة في كلّ شيء، وهكذا تتأثّر الحضارات بمختلف الثقافات، وتتطوّر العقليات بما تأخذه من الاحتكاك، وتعيش النفوس أنماط القنوط. ويجب العلم بأنّ اللغة ليست أداةَ تعبير وتواصل فقط، بل هي وسيلة التفكير ووعاؤه وحاضنة للقيم والمعتقدات، والعلم هو الركن الأقوى في الثقافات المعاصرة، ولا يكون العلم إلاّ باللغة العالمة، واللغة العالمة هي تلك التي تصمد وتقف بالندّية لثقافة العولمة.

- الخاتمة: ندعو إلى فتح حوار في موضوع التلاقح الثقافي بين اللغات ودراسة الموضوع من قبل المختصّين لإنتاج الأفكار التي تعمل على احترام الآخر في شكله وملبسه ولغته، ولا يكفي هذا بل نروم سنّ القوانين وتطبيقها، وعدم الانبطاح، والتركيز على تحصين المدرسة وشحذ الإعلام؛ بمعنى استحضار آليات التحصين الذاتي المتمثّلة في:

1- تحديد أماكن الضعف والخطر المحدق
2- توسيع لغة الحوار بين الثقافات واللغات والأديان
3- الارتقاء بالقدرة العلمية للشعوب
4- العمل على توسيع الحريات والحقوق
5- تطوير الدراسات
6- التفتّح على الغير
7- تقوية عوامل الصمود والتحدّي والتعاون
8- تطوير الأنظمة التربوية
9- تقوية الثقافة الوطنية.

ومع هذا فلا بدّ من المواجهة عن طريق تطوير آليات اللغة العربية داخلياً وخارجياً لتعود إلى مجدها فتعطي أكثر ممّا تأخذ، وتقف نديّة لكلّ الفعاليات المستجدة التي لا تبرح التفاعل مع الغير وكذلك كانت العربية في عصورها فأخذتْ وترجمتْ وأضافتْ، وكان يُطلق على كلّ ذلك الثقافة العربية الإسلامية، وهي التي اكتسحت السوق قديماً، فكيف ينأى بها الحال حديثاً.

الهوامش:

1 ــ ممدوح خسارة، قضايا لغوية معاصرة. دمشق: 2003، الدار الوطنية الجديدة للنشر والتوزيع، ص 7.

ــ الألكسو، المعجم العربي الأساسي. تونس: 1989، مادة: حور. 2

3ــ عبد العزيز بن عثمان التويجري "كلمة الافتتاح". المغرب: 2000، أعمال الندوة التي نظّمتها جامعة الدول العربية والمنظمة الدولية للفرانكفونية ومعهد العالم العربي. بباريس في: 30 مايو/ أيار 2000، حول (الفرانكفونية والعالم العربي حوار الثقافات) طبع في مطبعة بني إزتاسن بسلا. ص 54.

ــ أحمد إبراهيم، الهُوية بين الاستلاب الثقافي والتغريب، ط2. ليبيا: 2010، دار الأصالة والمعاصرة، ص 16. 4.

5ــ عابدين الشريف، الإعلام والعولمة والهوية المؤثِر والمتأثِر، ط1. ليبيا: 2006، المركز العالمي للدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر/ دار الكتب الوطنية، ص 128ــ19.

6ــ محمود السيد، اللغة العربية "واقعاً وارتقاءً". دمشق: 2010، وزارة الثقافة، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، ص 19ــ20.

ــ عبد العلي الودغيري، اللغة والدين والهُوية. المغرب: 2000، د ط، ص 122ــ 123. 7

التفكر اللساني في التراث العربي

د. لخضر روبحي

جامعة المسيلة – الجزائر –

ملخّص: لقد بات واضحا أنّ اللسانيات أصبحت مركز استقطاب للعلوم وبخاصة الإنساني منها، لمناهجها العلمية من جهة، ولاهتمامها بدراسة اللغة – العنصر الثابت في فروع العلم والمعرفة – من جهة أخرى. فشكلت بذلك زخما معرفيا كثيفا أمسى الرّافد المرجعي لجلّ الباحثين والدارسين على اختلاف ميولهم واتجاهاتهم المعرفية. لذا كان مبدأ استلهام تراثنا العربي ذا قيمة كبيرة في تأصيل لغة أمتنا العربية. ففي هذا الاستلهام خلق لفكرنا العربي المعاصر وتأسيس للمستقبل على أصول الماضي. ومن ثم كان تساؤلنا: أليس عند العرب لسانيات ؟ وبمعنى آخر: أليس في تراثنا العربي ما يمكن أن يقف جنبا إلى جنب مع ما توصلت إليه اللسانيات الحديثة ؟ للإجابة عن هذا السؤال نأتي إلى نص المقال.

مقدمة: من الأمور البديهية المسلم بها وجود جهد عظيم بذله العرب من أجل خدمة لغتهم، حيث كان الحرص عليها والاعتزاز بها دافعين إلى دراستها دراسة شمولية من كافة جوانبها.

وموضوعنا هذا يأتي لتسليط الأضواء على التراث العربي في مجال التفكير اللساني قصد التزاوج بين القديم والحديث، وكما يقال: إنّ أوّل التجديد هو قتل القديم درسا. نتناول من خلاله النقاط التالية:

1. تعريف اللغة ونشأتها بين اللغويين العرب القدامى والألسنيين .
2. قطاعات الدّرس اللساني.
3. استقامة الكلام بين سيبويه وتشومسكي.

أولا- تعريف اللغة بين اللغويين العرب القدامى والألسنيين:

مما لاشك فيه أن المسائل المشتركة التي وردت في تعريفات بعض اللغويين العرب وبعض الألسنيين، تكوّن مجتمعة الخصائص اللغوية التي أثارت انتباه القدامى العرب وتثير حاليا انتباه الألسنيين. وتوضيحا لهذا التقاطع المشترك في مجال تحديد اللغة نقدّم بعض هذه التعريفات، والتي – من غير

شك – تكشف عن الجهد الكبير المبذول وفق منهجية لا تبتعد كثيرا عن المنهجية العلمية المتبعة حاليا في إطار النظريات الألسنية .

تعريف اللغة عند ابن جني: يحدّد العالم اللغوي ابن جني اللغة على النحو التالي: " أمّا حدّها فإنّها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم. " [1]

فاللغة، في نظر ابن جني، أصوات يستعملها الإنسان في مجال التعبير عن أغراضه ومقاصده. فهي وسيلة التعبير عند الإنسان وهي مؤلفة من أصوات لغوية متتابعة. وكل مجتمع لغوي يمتلك لغته الخاصة فيعّبر بواسطتها عن آرائه ومتطلباته ومن ثم تختلف اللغات من شعب إلى آخر، وهذا التعريف يرتكز على المسائل التالية:

1. اللغة أصوات.
2. اللغة وسيلة التعبير.
3. تختلف اللغات من مجتمع إلى آخر.

تعريف اللغة عند ابن سنان الخفّاجي:

يحدّد ابن سنان الخفّاجي اللغة على النحو التالي: "اللغة هي ما يتواضع القوم عليه من الكلام" [2].

يركز هذا التعريف على الطبيعة الاصطلاحية للغة الإنسانية. فاللغة تتيح بالذات، لمتكلّميها التواصل عبر قناة تواصلية ثابتة بثبات الاصطلاح.

والجدير بالذكر أننا نجد تفسيرا واضحا لمسألة الاصطلاح أو المواضعة في كتاب الخصائص لابن جني حيث يقول ابن جني في باب القول على أصل اللغة أإيهام هي أم اصطلاح:

"وذلك أنهم ذهبوا إلى أن أصل اللغة لابد فيه من المواضعة، قالوا: وذلك كأن يجتمع حكيمان أو ثلاثة فصاعدا، فيحتاجوا إلى الإبانة عن الأشياء المعلومات، فيضعوا لكل واحد سمة ولفظا، إذا ذكر عرف به ما مسماه ليمتاز من غيره، وليغني بذكره عن إحضاره إلى مرآة العين، فيكون ذلك أقرب وأخف وأسهل من تكلف إحضاره، لبلوغ الغرض في إبانة حاله، بل قد يحتاج في كثير من الأحوال إلى ذكر ما لا يمكن إحضاره ولا إدناؤه كالفاني ... فكأنهم جاءوا إلى واحد من بني آدم فأومأوا إليه، وقالوا: إنسان إنسان. فأي وقت سمع هذا اللفظ علم أن المراد به هذا الضرب من المخلوق. وإن أرادوا سمة عينه أو يده أشاروا ذلك، فقالوا يد، عين، رأس، قدم، أو نحو ذلك. فمتى سمعت اللفظة من هذا عرف معناها وهلم جرّا فيما سوى هذا من الأسماء والأفعال والحروف...."[3].

ليس بالإمكان، في الحقيقة، معرفة متى وكيف تمت المواضعة داخل اللغة بالنسبة إلى ألفاظ اللغة. فالاصطلاح قد يكون تمّ، كما يشير إليه ابن جني، عبر توافق أناس معينين في زمن من الأزمان، حول الكلام.

اللغة مواضعة أو اصطلاح.

الاصطلاح قائم بشكل أو بآخر ضمن القوم الذين يتكلمون اللغة.

تعريف اللغة عند ابن خلدون:

يعرف ابن خلدون اللغة على النحو التالي: "علم أنّ اللغة، في المتعارف عليه، هي عبارة المتكلم عن مقصوده. وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام. فلابد أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها وهو اللسان وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتها"[4].

يتضمن هذا التعريف عدة مسائل لا بد من التوسع فيها:

1. اللغة وسيلة التعبير.
2. اللغة فعل لساني.
3. اللغة فعل قصدي.
4. اللغة اصطلاح.
5. اللغة ملكة لسانية.
6. اللغة ميزة إنسانية مكتسبة.
7. تختلف اللغة من مجتمع إلى آخر .

تعريف الألسنيين اللغة:

تعريف اللغة عند فردينا دي سوسير: "اللغة تنظيم من الإشارات المفارقة"[5].

يتضمن هذا التعريف المفاهيم التالية:

1. اللغة تنظيم من الإشارات أو الرموز.
2. التنظيم اللغوي يكون من اقتران الدال بالمدلول.
3. اللغة كلمات وضعت لمعنى.
4. الوحدات اللغوية متغايرة في ما ببنها.

تعريف اللغة عند إدوارد سابير: "إنّ اللغة وسيلة لا غريزية خاصة بالإنسان يستعملها لإيصال الأفكار والمشاعر والرغبات عبر رموز يؤديها بصورة اختيارية وقصديّة " [6] يتضمن هذا التعريف المفاهيم التالية:

1. اللغة وسيلة التعبير.
2. اللغة قائمة على رموز.
3. اللغة قصدية.

تعريف اللغة عند أندريه مارتينه: "إنّ اللغة أداة تواصل تحلل وفقها خبرة الإنسان، بصورة مختلفة في كل تجمع إنساني، عبر وحدات تشتمل على محتوى دلالي وعلى عبارة صوتية، وهذه العبارة الصوتية تتلفظ بدورها في وحدات مميزة ومتتابعة عددها محدود في كل لغة" [7].

يتضمن تعريف مارتينه المسائل التالية:

1. اللغة وسيلة التواصل.
2. اللغة تحتوي على مستويين: مستوى التراكيب ومستوى الأصوات.
3. الكلمات تتكون من وحدات صوتية منفصلة.
4. الأصوات اللغوية عددها محدود.
5. تختلف اللغات من مجتمع إلى آخر.

أما عن نشأتها فإن نتائج الباحثين والمفكرين لم تكن يقينية، حيث اعتمد البحث في هذا الموضوع على المناقشات الفلسفية فهيمن عليه التخمين والحدس والظن.

وفيما يلي نحاول عرض أهم النظريات والآراء حول الموضوع:

نظرية الوحي والإلهام:

تذهب هذه النظرية إلى أنّ الله سبحانه أوحى إلى آدم وألهمه أن يضع أسماء لمسميات الأشياء التي خلقها. وقد تبنى هذا الرأي ابن فارس مستشهدا بقوله تعالى: (وعلّم آدم الأسماء كلّها) [8]. حيث فسّر كلمة (علّم) بمعنى: لقّن، والأسماء بما يتعارفها الناس من دابة، وأرض، وسهل، وجبل، وما أشبه ذلك. [9]

نظرية المواضعة والاصطلاح: ويتزعمها ابن جني حيث ذهب إلى أنّ اللغة من وضع الإنسان، وفسّر كلمة (علّم) في الآية السالفة الذكر بمعنى: مكّن. وقال: "إنّ أ صل اللغة لا بد فيه من المواضعة، وذلك كأن يجتمع حكيمان أو ثلاثة فصاعدا، فيحتاجون إلى الإبانة عن الأشياء، فيضعون لكل منها سمة ولفظا يدل عليه ويغنى عن إحضاره أمام البصر، وطريقة ذلك أن يقبلوا مثلا على شخص ويومئوا إليه قائلين: إنسان، فتصبح هذه الكلمة اسما له.

وإن أرادوا سمة عينه أو يده أو رأسه أو قدمه أشاروا إلى العضو وقالوا: يد، رأس، قدم...الخ، ويسيرون على هذه الوتيرة في أسماء بقية الأشياء، والأفعال والحرف، وفي المعاني الكلية، والأمور المعنوية نفسها، وبذلك تنشأ اللغة العربية مثلا.

ثم يخطر بعد ذلك لجماعة منهم كلمة (مرد) بدل إنسان، وكلمة: (سر) بدل رأس، وهكذا فتنشأ اللغة الفارسية. [10]

والحقيقة هي أنّ مشكلة أصل اللغة ونشأتها أثارها التفكير البشري اللغوي عبر تاريخه الطويل، وتجاذبها الفلاسفة وعلماء الدين والباحثون في تاريخ الإنسان وأصل نشأة العالم، كما كانت من المشاغل الرئيسة في تاريخ الفكر العربي الإسلامي منذ أواخر القرن الثاني الهجري.

المسائل المشتركة بين اللغويين العرب القدامى والألسنيين

بإمكاننا أن نظهر المسائل المشتركة بين اللغويين العرب القدامى والألسنيين التي وردت في تعاريف اللغة التي تناولها، بواسطة المخطط التالي:

المسائل اللغوية	العرب القدامى	الألسنيون
اللغة أصوات	+	+
اللغة تتكون من كلمات	+	
الكلمات تتكون من وحدات صوتية منفصلة.	+	+
الكلمات تحتوي على معان	+	+
الكلمات متناهية لأن الأصوات متناهية	+	+
اللغة قائمة على مستويين: مستوى الكلمات ومستوى الأصوات	+	+
اللغة مواضعة أو اصطلاح	+	+
الاصطلاح قائم بشكل أو بآخر ضمن اللغة	+	
تختلف اللغات من مجتمع إلى آخر	+	+
اللغة وسيلة التعبير	+	+
اللغة فعل قصدي	+	+
اللغة فعل لساني	+	
اللغة ملكة لسانية	+	+
اللغة ميزة إنسانية مكتسبة	+	+

ثانيا: قطاعات الدّرس اللساني:

قطاعات الدّرس اللساني التي تشمل الظواهر اللغوية كافة: الأصوات الصرف، النحو والدلالة. "فاللسانيات سعت إلى درس اللغة ككلّ، وأعادت لذلك الاتصال الذي لابد من بين هذه القطاعات جميعا. فالتحليل اللساني يبدأ بالأصوات، لأنها العناصر الأولى التي تشكل الكلمات أو الوحدات الدالة، ثم ينظر في بناء الكلمة من حيث الشكل والوظيفة، ويتقدّم بعد ذلك إلى تركيب الكلمات في جمل اسنادية يبين قواعده ومعانيه النحوية. وينتهي عند درس

المعنى المتحصّل من معاني الكلمات معجميا وسياقيا من خلال تضافر القطاعات اللغوية والمعطيات الاجتماعية والثقافية " [11]

فمدار البحث في علم الأصوات PHONOLOGY أصوات اللغة حيث ينظر إليها في سياقاتها ويبحث عن طبيعتها ووظيفتها. فموضوعية الصوت اللغوي من حيث مخرجه ومن حيث صفته ومن حيث امتزاجه بغير من الأصوات.

ومدار البحث في علم الأصوات Morphology الوحدة الصرفية أي الكلمة حيث ينظر إليها من أمور كثيرة شكلية منها على سبيل المثال " البحث في أقسامها ووظائف كل قسم وما يضاف إلى هذه الكلمة من زيادات وما يعتورها من حذف، وكذلك النظر إلى اشتقاقها وجمودها يضاف إلى آخر ذلك من المباحث التالي تخص الصيغة الصرفية ". [12]

وموضوع الدرس النحوي Syntax الكلمة المؤلفة مع غيرها، أو هو الجملة إذ تدرس من حيث نوعها، فالنحو دراسة للتراكيب وبيان العلاقات الواردة في أجزاء التركيب اللغوي.

ويأتي البحث في علم الدلالة أو المعنى Semantics ليدور حول معنى الجملة كاملة شريطة أن يكون هذا المعنى مرتبطا بالسياق مقاميا كان أو مقاليا.

ولا بدّ من الإشارة في هذا الصدد إلى أن علماء العربية القدامى أسهموا في دراسة هذه المستويات وتحليلها. فالخليل بن أحمد (ت 175 هـ) أقام صرح الدرس اللغوي والنحوي وشقق مسائله وابتدع أصوله، فما قدمه في معجمه (كتاب العين) من درس صوتي فاق بسعته وعمقه وتعدّد مجالات درسه وتطبيقه كلّ ما عرفه علم اللغة حتى العصر الحديث. "فالدرس الصوتي الذي أسسه الخليل وسيلة لإنشاء معجمه، صار وسيلة لفهم التغيرات الصرفية كالإدغام والإبدال ونحو هما عند تلميذه سيبويه ثم صار الأساس النظري المحكم لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة، هذا إلى كونه حظي باهتمام البلاغيين ودارسي الإعجاز "[13]

أما الدّرس الصرفي الحديث الذي يتناول البنية والتي تمثلها الصيغ والمقاطع والعناصر الصوتية التي تؤدي معاني صرفية أو نحوية، والذي يعرف بـ (المورفولوجيا Morphology) فقد تنبّه علماؤنا القدامى إلى مقدماته حين قدّموا لأبواب الإدغام والبدل ونحوها بعرض للأصوات العربية ومخارجها وصفاتها وما يتألف منها في التركيب وما يختلف.

وهذا "دليل على فهمهم لتسلسل العناصر اللغوية ووقوفهم على حدوده وإن لم يتبعوه نهجا لهم في الإجراء الدرسي، وما ذلك إلا لتشعب المواد

المطروحة على بساط البحث، وتعدّد وجهات النظر، واشتجار العلوم اللغوية بما سواها من علوم كالمنطق والبحوث الفقهية والأصولية والكلامية ". [14]

ويكفي أن نستدلّ على ذلك بما عبّر عنه ابن جني وهو واحد من أبرز العرب اللغويين العرب القدامى – حين ذكر أنّ الأولى تقديم درس الصرف على درس الإعراب، وقال: "فالتصريف إنّما هو لمعرفة أنف الكلمة الثابتة، والنحو إنّما هو لمعرفة أحواله المتنقلة ... وإذا كان ذلك كذلك فقد كان من الواجب على من أراد معرفة النحو أن يبدأ بمعرفة التصريف، لأنّ معرفة ذلك الشيء الثابت ينبغي أن يكون أصلا لمعرفة حالة المتنقلة". [15]

إلى درجة أن بعض الصرفيين رأى أن الصرف أشرف شطري النحو أو العربية، لاحتياج جميع المشتغلين بالعربية إليه أيما حاجة، ولأنه ميزان العربية وسبيلها إلى القياس.

ثالثا – استقامة الكلام بين سيبويه وتشومسكي:

يستعمل سيبويه، في معرض تباينه الجمل العربية وتصنيفها، مصطلحي الاستقامة والإحالة فيقول:

(هذا باب الاستقامة من الكلام والإحالة. فمنه مستقيم حسن، ومحال ومستقيم كذب، ومستقيم قبيح، وما هو محال الكذب.

فأما المستقيم الحسن فقولك أتيتك أمس وسآتيك غدا.

وأما المحال فأن تنقص أول كلامك بآخره فتقول: أتيتك غدا وسآتيك أمس.

وأما المستقيم الكذب فقولك: حملت الجبل وشربت ماء البحر ونحوه.

وأما المستقيم القبيح فأن تضع اللفظ في غير موضعه نحو قولك: قد زيدا رأيت، وكي زيدا يأتيك وأشباه هذا.

وأما المحال الكذب فأن تقول: سوف أشرب ماء البحر أمس. [16]

يصنف سيبويه الكلام في فئتين أساسيتين: فئة أولى فئة المستقيم الحسن، كما في الجملتين التاليتين:

(1) أ – أتيتك أمس.

ب – سآتيك غدا.

وفئة ثانية فئة الكلام المحال، كما في الجملتين التاليتين:

(2) أ – أتيتك غدا.

ب – سآتيك أمس .

وتتفرع من الفئتين الأساسيتين ثلاث فئات متفرعة: فئتان ترتبطان بالفئة الأساسية الأولى، وهما فئة الكلام المستقيم الكذب، كما في:

(3) أ – حملت الجبل.

ب – شربت ماء البحر.

وفئة الكلام المستقيم القبيح، كما في:

(4) أ – قد زيدا رأيت.

ب – كي زيدا يأتيك.

وفئة متفرعة ثالثة مرتبطة بالفئة الأساسية الثانية، وهي فئة الكلام المحال الكذب، كما في الجملة التالية:

(5) أ – سوف أشرب ماء البحر أمس.

استقامة الكلام في نظر تشومسكي:

بعد أن أوضحنا نظرة سيبويه إلى الجملة المستقيمة من حيث هي وحدة البحث اللغوي، أصبحنا في وضع يتيح لنا المقارنة بين آراء سيبويه وبين آراء النظرية الألسنية التوليدية التحويلية لمؤسسها نعوم تشومسكي.

يحدد تشومسكي موضوع الدراسة الألسنية بالإنسان المتكلم – المستمع السوي التابع لبيئة لغوية متجانسة تماما. فالمتكلم المستمع، من هذا المنظار، هو موضوع الدراسة الألسنية وهو مصدر المادة اللغوية عندما يستعمل معرفته باللغة في عملية إنتاج جملها. فالمادة اللغوية ترتبط مباشرة بالمتكلم.

تركز النظرية الألسنية على:

مسألة الجملة الصحيحة نحويا.

مسألة الجملة الملائمة لمعرفتنا بالعلم المحيط بنا.

وهكذا يتضح أنّ هناك تقاربا بين مفهوم سيبويه لاستقامة الكلام وبين مفهوم تشومسكي للجملة. كما يظهر لنا أن سيبويه تناول مسألة استقامة الكلام بدقة وموضوعية مما يستدعي العودة إلى الكتاب مجددا لقراءته قراءة معاصرة على ضوء الدراسة اللسانية الحديثة، بهدف الاستفادة من تراثنا اللغوي.

ختاما نقول: إذا كان طموحنا نحو تجسيد تفكير لساني حديث فإنه لا يمكن أن يكون واقعا ما لم يكن مسبوقا بكشف دقيق لإنجازات علم العربية في كل مجال من مجالات الدرس اللغوي، ونضفي على الجديد طابع الأصالة لنمكنه من أن يتضافر مع القديم، وهذا " لوضع فلسفة لغوية معاصرة ومتميزة تجسد الوحدة الجدلية بين علم اللغة الحديث، وبين التراث العربي، ونعيد قراءة التراث لا لنهدمه ولكن لنؤسسه تأسيسا يسمح بخلق الجديد عبر إحياء القديم فيه"[17]. وحينئذ نكون عمليين حقا في منأى عن تقصير الكشف عن مثل هذه الأفكار الحيوية عن طريق تحويل التراث إلى قطع أثرية جميلة – وحسب – تحمل تاريخ صنعها واسم صانعها، نسعد برؤيتها خلف الحواجز سعادتنا برؤية قطعة أثرية من الذهب المنقوش.

الهوامش

1) أبو الفتح عثمان بن جني: الخصائص، تحقيق د. محمد علي النجار، بيروت، دار الهدى للطباعة والنشر، ط 2، ج1، ص 33.
2) ابن سنان الخفاجي: سر الفصاحة، تحقيق عبد المتعال الصعيدي، القاهرة 1953، ص
3) أبو الفتح عثمان بن جني: الخصائص، ج1، ص44.
4) ابن خلدون: المقدمة، دار الرائد العربي بيروت، ط 5، 1982، ص 546.
5) د. ميشال زكريا: بحوث ألسنية عربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط 1 1992، ص 66.
6) المرجع نفسه، ص 67.
7) المرجع نفسه، ص 68 .
8) البقرة 31.
9) الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، ص 6.
10) د. أحمد محمد قدور: مبادئ اللسانيات، دار الفكر دمشق، ط 2، 1999، ص 24 – 25 .
11) د. أحمد كشك: من وظائف الصوت اللغوي، القاهرة، ط 2، 1997، ص 8 .
12) د. أحمد محمد قدور: مبادئ اللسانيات، ص 24 – 25.
13) المرجع نفسه، ص 138.
14) ينظر: ابن جني: المنصف في شرح كتاب التصريف للمزاني، تحقيق إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين، القاهرة 1954، ص 4.
15) ابن عصفور: الممتع في التصريف، تحقيق فخر الدين قباوة، المكتبة العربية، حلب 1970 ج 1، ص 27 – 28.
16) سيبويه: الكتاب، دار الكتب العلمية، بيروت، م: 1، ص 52.
17) د. ميشال زكريا: بحوث ألسنية عربية، ص 47.

الثقافة الاستهلاكية في اللغة والفكر والأدب في العولمة

أ. بن ستيتي سعدية

جامعة المسيلة

توطئة:

لقد مضى وقت طويل على العالم العربي وهو في حالة تلق **(Réception)** مستمر، وقد حان وقت آخر أصعب من مرحلة التلقي وهو مرحلة ما بعد التلقي ويوازيه زمن ما بعد الحداثة... موضوع لطالما تناوله نقاد عديد ون، وأفردوا له ملتقيات خاصة، إلا أنه يبقى موضوعا شائكا، وخطيرا في الآن ذاته، لأن القارئ* العربي تحول إلى كائن استهلاكي لكل الأفكار ودون حذر أو مبالاة لما تروجه هذه الأفكار من قيم براغماتية في دائرة تنامي ظاهرة العولمة.

إن العولمة تيار عالمي، ولا تخص مجتمعا معينا، بل تشمل كل الأجناس وكل الأمم، إنها حركة تشمل كل التغيرات المعاصرة التي تطرأ على الساحة السياسية والإقتصادية والإجتماعية والفكرية لدى الإنسان، إذن نحن أمام تصور شامل وخريطة واسعة للفكر العالمي المعاصر في الساحة الأدبية والنّقدية ما بعد الحداثة.

لقد كانت اهتمامات الدراسات اللّغوية والأدبية السابقة ترتكز أساسا على السياق الاجتماعي والتاريخي الذي تظهر فيه النصوص الإبداعية، في جو راجت فيه البنيوية بكل أشكالها وفروعها، وسرعان ما تحول ذلك بعد تسليط الضوء على القطب الثاني من العملية الإبداعية وهو القارئ أو المتلقي، والذي سعت الدراسات إلى إبراز دوره في عملية إعادة تصميم العمل الإبداعي بالقراءة والتفسير والتأويل من خلال آفاق التوقع التي أضافت للأعمال الإبداعية ما لم يكن في حسبان مبدعيها ومؤلفيها.

إلى غاية هذا المطاف نجد أن السهم يتجه من الغرب إلى العرب، أي من أوروبا وأمريكا إلى آسيا وإفريقيا، وبقي الحال كذلك حتى بقدوم مرحلة ما بعد الحداثة، التي راج فيها فكر التفكيك وآلياته، مما حرر الفكر الأدبي بما فيه النقدي وجعل له آفاقا لا نهاية لها من الإبداع والتجديد بأنماط جديدة محدثة

وغريبة عن المجتمع العربي، وهنا يكمن الخطر، لأنه الزمن الملائم لانتشار هذه الثقافة في البلاد العربية لتصبح ثقافة استهلاكية تحت شعار الإنبهار بالعقل الأوروبي، وبالتالي يتدعم الفكر البرغماتي، في ظل انتشار العولمة بكل ما تحمله من تهديدات لمرتكزات الهوية الثقافية العربية.

ما بعد الحداثة عند مفكري الغرب:

في مرحلة ما بعد الحداثة تغيرت الأسس النقدية في الفكر الغربي؛ إذ أصبح يقوم على ظاهرة عدم الحسم أو غياب التحديد، وانتشار فلسفة التفكيك، وقد تحدث جياني فاتيمو (**Giani Vatimo**) عن نهاية الحداثة وأثرها على المستوى الفكري وما نجم عن ذلك من آثار: كموت الفن، موت الحركة الإنسانوية (**Humanisme**) والعدمية ونهاية التاريخ، وتجاوز الميتافيزيقا.

وقد قابل مفهوم موت الفن بمصطلح الفن الرديء **(Kitsh)**، وتنافي هذا الأخير مع الذوق الرفيع أو الراقي، والذي تحاول دعمه بعض الجهات بكل الوسائل التكنولوجية المحدثة، فتقوم بنشره وإبرازه على أنه الفن المحدث.[1]

أما عن حركة موت الإنسانوية فيعود فاتيمو إلى فكرة انتصار الفكر البرغماتي وغلبة التكنولوجيا وبالتالي تضيع ذاتية الفرد أمام فكرة الجماعة كيفما كان شكله نفعيا.

ونجد المفهوم ذاته عند ميشال فوكو، لكن بصورة مغايرة نوعا ما، إذ أنه يعني بموت الإنسان موت العلوم الإنسانية، وهو يطالب بإعادة بناء تصور إفتراضي جديد لهذه العلوم الإنسانية، أما بالنسبة للخطاب الأدبي فهو يرى أن لا تكون الأنساق الصياغية أشكالا جامدة، فارضة نفسها على الخطاب من الخارج، فهي ليست قيودا نابعة من أفكار البشر أو من مجمل تصوراتهم.

أما بالنسبة للمعرفة، فهو يرى أن تلك العلاقات المنتشرة والمتصادمة للقوى هي التي تعطي للمعرفة إمكانياتها ونظامها وحضورها...[2]

وقد تحدث أيضا "نيتشه" عن هذه الظاهرة بتناوله لمصطلح "الإنسان الخارق" وكان يقصد به ذلك الإنسان النموذجي الذي يتجاوز حدود عصره، لا كما فهمته النازية واستغلته في دعواها العنصرية.

وعلى هذا، يتضح أن المحاور التي أشار إليها "فاتيمو" ترتكز أساسا على قضيتين هما:

العودة الأبدية عند "نيتشه"، وتجاوز الميتافيزيقي عند "هيدجر"، إذ يرى أن ظهورهما، أنشأ نوعا من القطيعة مع مفاهيم نقد الثقافة التي راجت في النصف الأول من القرن العشرين.[3]

إذن، لفظ "ما بعد" ليس مفهوما جديدا لمرحلة ما بعد الحداثة، إنما هي إعادة طرح أو تأسيس فكر جديد، فعبارة "ما بعد" ليست تطورا للحداثة وإنما هي قطيعة معها وخروج عن خط الصيرورة التاريخية.

ويرى "فاتيمو" أنها إعادة لطرح التاريخ، فأطلق على أحد مظاهر ما بعد الحداثة مصطلح (نهاية التاريخ) وقد سبقه في ذلك " أرنولد جهلن"**(A.Gehlen)** بتناوله مصطلح (ما بعد التاريخ).[4]

ولكن، تبقى رؤية "فاتيمو" أكثر تماسكا لمفهوم ما بعد الحداثة، وذلك باكتشافه لأهم نقاط التجديد في فكر كل من "نيتشه" و"هيدجر" اللذين يعدان من أهم ممثلي فكر ما بعد الحداثة. وفيما بعد يظهر علمان متميزان في الفكر الاستهلاكي ومسألة اللغة والاختلاف وهما "بودريار" و"ليوتار" وظهر بعدهما كثيرون في النقد الأدبي والفن والعمارة، نذكر منهم "هايرماس" الذي يشير إلى العقل التواصلي ودوره في بناء المجتمع الديمقراطي، كذلك نجد "جاك دريدا" بفلسفة التفكيك، والذي لا يصل بنا إلى أي نوع من الحسم الفكري وهذا ما يخدم فكرة "فاتيمو" حول(عدم الحسم)، وكذلك نذكر "ميشال فوكو" الذي رفض شمولية الفكر البنيوي، ونقد عقلانية التنوير الموروثة من القرن الثامن عشر، وتحدث أيضا عن تكنولوجية الخطاب الأدبي.

وقد يصل بنا المطاف إلى العودة إلى الوراء قليلا، لنتذكر فكرة الكرنفالية لدى "ميخائيل باختين" والتي عبر بها عن صورة من صور المجتمع الاستهلاكي البراغماتي، لعله لم يفصح عنها آنذاك، لكنه كان هو الآخر يطمح إلى إيجاد فكر جديد ومجتمع أرقى وأنبل.[5]

وقد تحدث "ميشال فوكو" عن ارتباط ذاتية الفرد بالقناع فهو يرى أنه طالما استوجب الفكر الأنتروبولوجي كينونة الإنسان أو ذاتيته، ليفجر بذلك الآخر(الخارج) ويثبت أننا اختلاف وأن عقولنا هي اختلاف الخطابات، وتاريخنا هو اختلاف الأزمنة، وذواتنا هي اختلاف الأقنعة.[6]

<u>ما بعد الحداثة عند المفكرين العرب(ظاهرة الإنبهار بالعقل الغربي)</u>

سيكون الجواب صعبا نوعا ما، لأننا لازلنا في مرحلة الاستقبال التي طال أمدها، فالمتلقي العربي لا زال يحبذ كل ما هو قادم من الغرب، فوقع فيما يسمى بظاهرة الانبهار، وقد عبر عن هذا د. عبد العزيز حمودة بقوله: "إن ثنائية الانبهار بالعقل الغربي ومنجزاته واحتقار العقل العربي ومنجزاته، تقع في قلب الشرخ الثقافي الذي يعيشه الإنسان العربي بدرجات لا تتفاوت كثيرا من جماعة عربية إلى جماعة عربية أخرى وبدلا من منطقة وسط يأخذ فيها المثقف العربي مع ما يتناسب مع ثقافته العربية وتراثه الطويل، نجد الأغلبية تعيش الثنائية بكل تناقضاتها وفصامها".[7]

وقد تناول المفكر "مالك بن نبي" ما يشبه هذا الحديث أثناء كلامه عن المجتمع وتقسيمه إياه إلى ثلاثة عوالم هي: الشيئ، الشخص والفكرة، وأن رجحان أحد هذه العوالم هو الذي يميز مجتمعا عن آخر، فأشار إلى أن المجتمع المعدم هو الذي يتفاعل مع الكلف بعالم الأشياء الذي لا يملكه، أما المجتمع المليء فإنه يتفاعل مع وساوس هذا العالم.[8]

دون شك في أن المفكر العربي حاول الإقتداء بالفكر الغربي من أجل سد تلك الهوة السحيقة التي تفصله على مستوى جميع الصعد السياسية والاجتماعية، والثقافية وتعداه إلى المستوى المعيشي والحياتي بصفة أخص وبالتالي تأثير ذلك على الصعيد الفكري لديه.

وقد ركز المبتدئون في هذا الشأن على ضرورة المحافظة على القيم الأخلاقية والتراث الروحي، وبإبرازهم لخطورة النقل الحرفي للحضارة المادية الغربية، ولكن فيما بعد تطور الأمر إلى مرحلة الانبهار بالعقل الغربي.

بالفعل، نحن لن نستطيع مجاراة التفكير الغربي، أو أن نضيف إليه إضافات خفيفة، لكننا اكتفينا فقط بنقل أفكارهم، وما ينقل يندثر بسرعة أمام المنطق، لأن التفكير الخالص هو ذلك الذي نبنيه على الواقع ونستمده من الحياة. وهذا لن يكون إلا إذا تغذينا بالآداب والفنون العربية والغربية على حد سواء من نحت وموسيقى وأدب ومسرح وغيرها...

لم يكن العقل العربي في يوم من أيام اتصاله بالثقافة والحضارة الغربيتين أكثر انبهارا مما هو عليه الآن، وهذا أعمى معظم المفكرين عن إدراك أوجه الاختلاف بين الحضارتين فأقدموا على قطيعة معرفية مع الماضي كشرط لتحقيق الحداثة، بل وأدى بهم أحيانا إلى إحتقار التراث.

وقد كانت البداية مع حلول القرن العشرين عند تسجيل موقف جماعة الديوان من الشاعر أحمد شوقي والتشهير بعدم موضوعيته، وهذا بعد أن سلب الأدب الإنجليزي عقولهم وصرفهم عن نظرة عادلة، لشاعر تمسك بالتراث وحاول إحياءه ليواكب عصره، إذ كان الكلام قاسيا:

"ثم تلتفت إلى الأدب الذي يدعيه أولئك الأميون العارفون بالكتابة الجهلة المتدثرون بلباس المعرفة، العامة المتطفلون على موائد الخاصة فنرى عجبا... نفوس ضاوية وعقول خاوية وأخيلة في التراب ثاوية... فصدق إحدى اثنتين: إما أن أدبا نسمعه من هؤلاء أشرف ما تنطق به النفس ساعة تسمو إلى معارج الإنسانية، أو أنهم ليسوا من ذلك ن وإنما هم محترفو حرفة ليس من آلاتها نباغة الطبع وامتياز المدارك ووفور الشعور، وإن من الجناية على مصر والمشين لها أن يسمى هؤلاء النفر، بعد اليوم أدباؤها وتراجمة حياة الروح والفكر فيها..."[9]

وهذا لا يعمم إذ يوجد نقاد ودارسو أدب حاولوا أن يتخذوا من التراث مادة أصيلة لتطبيق بعض ما تعلموه وفهموه من الدراسات الغربية، هذا مع أقلمتها مع طبيعة النص العربي، فيصبح العقل العربي لا منفعلا فحسب، بل فاعلا في إبراز تصور جديد يخدم التطور الفكري المعاصر.

وقد ذكر د. عبد العزيز حمودة في هذا المجال الدكتور جابر عصفور الذي انبهر بإنجازات العقل الغربي منذ تفتحت عيناه على البنيوية عام 1977 ولا يقابله ذلك احتقار أو تقليل من شأن التراث النقدي العربي، ودراساته في التراث كانت خلال ثلاثين عاما في ذلك المجال تعتبر من بين أعمق الدراسات الأكاديمية وأكثرها جدية واحتراما للعقل العربي، ومع ذلك صرح في العديد من المرات بشيء من الانبهار، فها هو يؤلف فصلا كاملا تحت عنوان: فتنة البنيوية.[10]

إن الناقد العربي الحداثي يعيش فراغا خلقته القطيعة المعرفية الكاملة مع التراث وفي الوقت نفسه يتبنى المناهج والأدوات الحداثية الغربية، وتلك هي المفارقة التي تجعلنا نتصور أن الناقد العربي الحداثي يعيش بجسده في العالم العربي وعقله ومشاعره في العالم الغربي، وفي مثل هذا يعبر الناقد عبد الله الغذامي عن حيرته في أي درب يسلك في تشعبات آلت إلى صعوبة إتخاذ فصل بقوله: " ولذلك احترت أمام نفسي، وأمام موضوعي، وحيث أبحث عن نموذج أستظل بطلة ومحتميا بهذا الظل عن وهج اللوم المصطرع في النفس كي لا أجتر أعشاب الأمس، وأجلب التمر إلى هجر ومازلت في ذاك المصطرع حتى وجدت منفذا فتح الله مسالكه، فوجدت منهجي ووجدت نفسي..."[11]

لحسن الحظ أن الدكتور عبد الله الغذامي وجد نفسه، فهل وجد باقي القراء والباحثين منشودهم وضالتهم؟؟

<u>الثقافة والمتلقي العربي:</u>

يسوقنا الحديث إلى تناول كيفية التلقي، لاشك أن الطبقة المقصودة بذلك هي الطبقة المثقفة في المجتمع، فما هي الثقافة؟

لعلنا نتفق جميعنا على أن الثقافة تتمثل في النشاط الإبداعي بمختلف أنواعه من أدب وفكر وفن، وهو معنى كلاسيكي نوعا ما، فإذا جعلناها جزءا من البنية الفوقية فهي عبارة عن مجموعة من "التصورات التخييلية والذهنية والتعبيرية التي يكونها أفراد أي مجتمع لأنفسهم من خلال علاقاتهم بذواتهم وبغيرهم سواء كانت هذه التصورات صادقة أو زائفة"[12]

ويعرف رولان بارت الثقافة بأنها لا تعرف " لا كجهد للحصول على معرفة كبيرة ولا حتى كمحافظة متحمسة على تراث روحي، وإنما قبل كل

شيء واستنادا إلى "نيتشه" كوحدة للأسلوب الفني في كل المظاهر الحيوية لشعب ما"[13]

ولا يتوقف بارث عند هذا الحديث، بل يربط الثقافة بالماساة، ويرى في هذه الأخيرة، أنها أكفأ لتمثيل المجتمع من غيرها، إذ يقول: "المأساة أعظم مدرسة للأسلوب، تعلم التعرية أكثر من البناء، وتأويل الدراما الإنسانية أكثر من تمثلها، واستحقاقها أكثر من مكابدتها في عصور التراجيديا العظيمة كانت الإنسانية تعرف كيف تجد رؤية مأساوية للوجود، وللمرة الوحيدة، ربما لم يكن المسرح يقلد الحياة، بل الحياة هي التي تتلقى من المسرح كرامة وأسلوبا عظيمين حقا."[14]

لكن، مالك بن نبي يرى في الثقافة محيطا يحتوي الفرد، ويوجهه نحو الوجهة الصائبة، إذ يقول: "إن الثقافة هي المحيط الذي يصوغ كيان الفرد كما أنها مجموع من القواعد الأخلاقية والجمالية."[15]

نصل الآن إلى سؤال يجب أن نطرحه وهو: هل هذا هو المتلقي الذي تحدث عنه فولفقان إيزر وميشال فوكو وجالك دريدا؟؟

لو كان القارئ العربي يتقبل الأفكار كاستهلاكه للحليب والقمح القادم عبر البحار والمحمل في صناديق جاهزة للاستهلاك، إنه يتبع الفكرة والنظرية كاقتنائه للباس جديد وحين تنتهي موضته يرميه،... بهذه الشاكلة يتلقى القارئ العربي النظريات والحركات الفكرية والنزعات العنصرية وغيرها دون أن يثبت على أفكار معينة ودون أن يثبت أيضا اقتناعه المنطقي بها وهذا ما جعله يخطئ، ويسقط في شباك العولمة بعمائه، وبالتالي يفقد هويته الثقافية المميزة له شيئا فشيئا.

هذا لأنه سخر من تراثه العريق، وانتقده مستعملا أفكارا دخيلة، فلا هو حافظ على التراث، ولا هو فهم الأفكار الغربية فهما دقيقا، فبقي بين هذا وذاك دون أن يؤسس فكرا جديدا خاصا به. وقد عبر د. عبد العزيز بن عرفه عن عجز القارئ في فهم العمل الإبداعي، بقوله: "وقد تصل السخرية إلى حد أقصى فتنقلب على ذاتها عندما لا تكتفي بنقد التراث بهدف فرض العمل الإبداعي الحديث، بل تتجاوز ذلك لتتولى الكشف عبر كل العمليات والألاعيب الحاذقة المعتمدة من قبل المبدعين، لئلا يذهب القارئ ضحية تلك المهارات التي يجهل أسرار لعبتها، فينخدع بسحر مفعولها عليه لأنه لا يمتلك قدرة نقدية تفكك أساليب وطرق اشتغالها."[16]

ويضيف بأن هذه النتائج في العالم الإسلامي تأخذ أحيانا أشكالا تدعو إلى السخرية، حينما يحل الشيء محل الفكرة بطريقة ساذجة فينشئ حلولا مزيفة وهمية لمشكلات حيوية ومهمة.

إذن بدأت تنتشر فلسفة الشيء، إذ إن البنية التحتية طغت على البنية الفوقية، وأصبح ما يسمى بالثقافة الاستهلاكية القادمة من الغرب.

وقد حدد فولفقان إيزر ميزات معينة للمتلقي المثقف، إذ يرى أن التلقي يتمثل في ردود فعل القراء وأحكامهم وهم بذلك يمثلون القطب الثاني من مدرسة كونستانس*

وقد بين فعالية النص نفسه في تحديد وتوجيه طرائق استقباله لدى الجمهور، فأسس فيما بعد لنظرية الأثر الجمال فحدد الأثر على أنه يمثل صورة الفعل الدينامي للنص، وذلك باستحداث الجديد، وهذا لب الإبداع .

فالأثر الجمالي يكون عند إيزر بوجود ثلاثة عناصر هي: النص، القارئ وتفاعلهما المتبادل وذلك استنادا لقوله:

« Une théorie de l'effet repose sur trois éléments : le texte, le lecteur et l'interaction qui se produit entre eux »[17]

ويميز إيزر أيضا بين أنواع القراء، وهم القارئ المثالي (**Lecteur idéal**) فهو الناقد الحصيف، والقارئ الملم بفنون اللغة (**L'archilecteur**) وهو القارئ الملم بكل الظواهر الأسلوبية التي تتخلل النص وهو القارئ الذي تحدث عنه ريفاتير وكذلك هناك القارئ المطلع (**Informé**) وهو الذي يمتلك ناصية اللغة وله كفاءة أدبية عالية وهو القارئ الذي تناوله **(Fish)**، وكذلك هناك القارئ المستهدف (**Le Lecteur Visé**) وهو ذلك القارئ الذي يوجد في مخيلة الكاتب.[18]

يتضح لنا أنه موازاة مع العمل الإبداعي هناك خط ينمو هو الآخر وهو متعلق بالقراءة، أي كيفية الإطلاع وبالتالي التأمل والملاحظة، وكلما كان القارئ حصيفا، كلما أسهم في تطور العمل الإبداعي ودفعه نحو الأحسن والأجمل.

العقل واختزال الاختلاف:

السمة المهمة للنظريات العالمية أنه لا توجد دولة يمكن لها أن تهرب من الطريق العالمي المتطور الذي هو نظرية أو نظرة محددة لها غاية وهدف، وكل معوقاتها تبدو هينة أمام انتشارها في العالم، وعندما تطبق هذه النظريات على الحالات الصعبة أو المستثنلة تبدو منحرفة عن القاعدة العالمية، وتنتهي غالبا بتفسيرات بنائية لخصوصيتها التي تشابه العرقية أو الخصوصية العرقية، تؤسس هذه النظريات تقسيمات فكرية عما نسميه بدول متقدمة وأخرى متخلفة.[19]

أما ما بعد الحداثة فهي تتعلق بالتطور الأستيطيقي الجديد للأشكال أو الصور الفنية وبعض الموضوعات الأساسية المطورة في مرحلة جديدة هي ما

بعد البنائية عند مايكل فوكو وجاك دريدا اللذين وصفا الخطاب بأنه ظاهرة مركزية بالنسبة للحياة الاجتماعية وعليه فيما يلي سنتناول بعض الأفكار المميزة لـ "جاك دريدا" لأنه يؤسس ـ وبشكل معاصر ـ لفكر ما بعد البنائية.

الأنسابية (العولمة) عند جاك دريدا:

يربط "جاك دريدا" مفهوم الأنسابية أو العولمة بالتفكيك، وهو يرى بأنه موضوع جينيالوجي، إذ يقول: «إن ارتيابي يتزايد أكثر في بعض إيحاءات أو عواقب الموضوع الأنسابي [الجينيالوجي] الذي كثيرا ما ربطته بالتفكيك.»[20]

ويسترسل في كلامه ليصف التفكيك بأنه شيء مثل علم الأنساب، فهو حركة انسابية (جينيالوجية) لتركيب جديد، أو فك التركيب للوصول نحو الأصل أو المصدر، وهذا الصعود نحو الأصل والمصدر قد يؤدي ـ حسب تعبيره ـ إلى الهمجية.

وقد جعل "جاك دريدا " العولمة يحكمها موضوعان يثيران القلق هما:[21]

1- مسلمات بالاستمرارية سواء كانت صريحة أو مضمرة، تنحو إلى تذويب الانقطاع والحسم الأليم والحدث والتحول في مجرد امتداد تطوري (التواصل والحياد عن المصدر).

2- بحث انسابي وهاجس الأسرة ورمزية أبوية أو أمومية، بل طبيعاتية معينة من نمط توالدي وراثي. (التوارث (التراث))

ويرى "دريدا" أن تفكيرنا بالتفكك قد يأخذنا إلى «حد تعطيل الثقة التي نمنحها بتساهل كبير إلى التاريخية ذاتها.»[22]

وكأن "دريدا" ينتقد ذاته قبل أن يسمع ذلك الانتقاد من الآخرين، فهو يدعو كل من يدخل في مرحلة ما بعد البنائية واستعماله لآليات التفكيك أن يعتمد على الذكاء والفطنة وتكييف الأثر الإبداعي مع تلك الآليات المحدثة.

وقد أسهب "جاك دريدا" في كلامه عن الهبة والإيمان، ليثبت لنا فكرته عن التاريخية أي ما بعد الحداثة، إذ يرى أن الهبة هي فعل إيمان يتخلى عن أن يعرف إن كانت هناك هبة، الهبة تنتمي أبديا إلى مستوى الإيمان، وتفتح مستوى الإيمان إلى إيمان متحصن ضد المعرفة حتى لو كان ذلك يستدعي ويتحكم في المعرفة إنطلاقا من هذه اللامعرفة، فالإيمان يتخلى بصدد الهبة عن المعرفة.

إذن توجد مؤسسة متميزة عن الإيمان الخالص هي الديانة وهي عند السلف كانت بمثابة السياسة، وهي تؤسس نفسها بمثابة المؤتمن الجليل والمعلم للميراث.

برأينا أن "دريدا" من خلال كلامه السابق يستهزئ بالديانة ولا يعتبرها معرفة، وهو يدعو إلى التمييز بين منطقين مختلفين في نظره هما: الإيمان والدين، وأنه لا يعتبر الديانة علما كاملا، بل يشكك في مصداقية منطقها، إذ

يقول: «في اللحظة التي يحصل فيها افتراض المعرفة هذا، وهذا المفترض معرفته.[23]»

إن مفردة "هذا" لدليل كاف على الإطاحة من قيمة الديانة، وكأن "دريدا" يرى في الحياة خطين متوازيين لا يلتقيان هما الديانة والواقع بكل تناقضاته.

لذلك فهو يميز ـ كما سبق ـ بين الإيمان والديانة، إذ يقول إن فعل تعيين الأبوة والتحديد الواثق للهبة، سينتج الديانة (اليهودية، المسيحية والإسلامية) هناك حيث ينبغي دائما إمكان التمييز دائما بين الإيمان والدين، كالتمييز بين منطقين مختلفين، أحيانا غير قابلين للفصل رغم اختلافهما، لكنهما متنافران أحيانا أخرى، وفي كل الأحوال دائما لا متجانس.

كان فيما سبق عرض لشذرات أبدى فيها رأيه الفيلسوف "جاك دريدا" والتي تسفر عن عقل جدي متزن ومتمرد على كل النظريات السابقة، مبتكر لأساليب جديدة لمعالجة الفكر والوضع الجديدين، وكانت له بصمة واضحة في زمن انتشار العولمة.

ومهما كانت أصول هذا المفكر المتميز، فإن ذلك لا يمنعنا من التمعن في فكره وآرائه، خاصة وأن فكره أثر كثيرا على النقد العربي المعاصر من خلال كتاباته التي تناولت آليات التفكيك، أي بالأحرى فلسفة التفكيك التي كسرت رتابة الساحة النقدية مع البنيوية وتطوراتها وتشعباتها المختلفة.

إن دريدا تأثر كثيرا بالأوضاع الراهنة، وكان وليد عصره من خلال إبرازه لهذا الشتات الفكري، ومن خلال ذلك يطالب بقارئ حصيف متمكن متشعب الثقافات والمآخذ حتى ينهض بالنقد الأدبي كيفما كانت لغته.

الهوامش:

* : نقصد بلفظ القارئ كل مستويات الإنسان المتلقي سواء كان باحثا أو ناقدا أو دارسا أو إنسانا بسيط التفكير.

1: محمد علي الكردي: من الحداثة إلى العولمة، الملتقى المصري للإبداع والتنمية، ط1 الإسكندرية،2001، ص23 ،24.

2 :M.Foucault : L'archéologie du Savoir.Ed : Gallimard- Paris, 1969, Page 97-98.

3: محمد علي الكردي: من الحداثة إلى العولمة، ص26.

4: المرجع نفسه، ص27.

5 : Voir : Mikhail Bakhtine : Du Discoures Romanesque, Aux éditions Du Seuil, France. page ?

6 : Voir : M.Foucault : L'archéologie Du Savoir, P 172 ,173.

7 : عبد العزيز حمودة: المرايا المقعرة، ص31.

8 : ينظر: مالك بن نبي: مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، دار الفكر، دمشق–سوريا، ط1 إعادة 2000، ص86.

9: عباس محمود العقاد وإبراهيم المازني: الديوان دار المعارف للطباعة والنشر، ط4 مصر،1997، ص121.

10 : ينظر: عبد العزيز حمودة: المرايا المقعرة، ص38.

11 : عبد الله الغذامي: الخطيئة والتكفير(من البنيوية إلى التشريحية)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط4، 1998، ص53.

12: محمد علي الكردي: من الحداثة إلى العولمة، ص101.

13: رولان بارث: الثقافة والمأساة، مجلة المقالات (شهرية ثقافية فكرية جامعة) دار قرطبة للطباعة، الدار البيضاء، ص82.

14 : المرجع السابق، ص83.

15 : مالك بن نبي: ميلاد مجتمع، دار الفكر، ط 3، سوريا، إعادة 2000، ص32.

16 : عبد العزيز بن عرفة: النص المختلف ما يرث وما يستحدث، مجلة خطابات معاصرة العدد31، ص122.

* : مدرسة كونستانس، تتشكل من فولفقان إيزر، ياوس، جوريج ستريدتر، فولفقان بريز ندانج مانفريد فوهرمان، كارلهينز شتيرل، رير فورننج، (ينظر كتاب ياوس: نحو جماليات التلقي ص14.)

17 : Wolfgang Iser : L'acte de lecture théorie de l'effet esthétique, traduit de l'Allemand par Evyline Szn yeet. Pierre, Maroaga. Editeur, Bruxelles, 1985, page14.
18 : IBID, page 64 jusqu' a la page 68.

19 : ينظر: جون لارين: الإيديولوجية والهوية الثقافية (الحداثة وحضور العالم الثالث)، تر: د. فريال حسن خليفة، مكتبة مدبولي، ط1، 2002، ص 67، 68.

20 : لقاء الرباط مع جاك دريدا: لغات وتفكيكات في الثقافة العربية، دار توبقتال للنشر، ط1، تر: عبد الكبير الشرقاوي، ص206.

21 : المرجع نفسه، ص206.

22 : المرجع نفسه، ص206.

23 : المرجع نفسه، ص209.

الأمانة في الترجمة: وفاء للمؤلف؟ أم للمتلقي

أ. يوسف يحياوي

المقال:

نجد في لسان العرب أنّ الأمانة ضدُّ الخيانة[1]، والترجمة تفسير بلسان آخر، ولا نذكر هنا التعاريف المختلفة للترجمة بفرعيها الشفوية والتحريرية كونَها قد أُعطيتْ على ما نظن حقَّها وزيادة. ولكن كثيرا ما نسمع العبارة الفرنسية Traduire c'est trahir التي تعني كون الترجمة خيانة للعمل الأصلي، تتردد على ألسنة من يتحدّثون عن الترجمة، وقد كتب الدكتور شاكر مطلق مقالا في الموضوع بعنوان: "الترجمة أمانة أم خيانة" [2] جاء فيه:

"كلُّ مترجمٍ خائنٌ". هذه العبارةُ الجَوْفاءُ، تكاد تسمعها أو تقرؤها دوماً وحيثما تعلّق الأمر بالترجمة وبمشاكلها وإشكالياتها ... لماذا وجدَتْ، عاشت وترعرعت؟ بينما المنطقي والبدَهيّ والعادل، أن يقال -بدلاً عنها، وحسبما أرى – : كلّ مترجم أمين مؤتَمن ... حتى يَثبتَ " العكسُ "، ولكن لماذا هذا الطرح المغاير ؟! .

وراح مطلق يحاجّ القائلين بتلك المقولة بما أورد من أمثلة عن ترجمات عدّها رائعة حيث يقول:

"هناك مجموعة من المفكّرين الكبار أمثال " مارتين لوثر – M.Luther" - " شْليغِل – Schlegel " – " فوسْ – Johann Heinrich Voss " ، قدّموا ترجماتٍ رائعةً تُعتَبَر أهمَّ من إبداعهم في أعمالهم الشعرية والأدبيّة. كما يوجد شعراءٌ كبارٌ مثل "فريدريك هولدرين – Hoelderlin Friedrich " – " جورج – George " أخفَقوا في ترجماتهم الأدبية، لأن للترجمة شكلاً خاصاً وتـقنّـياتٍ خاصةً ووعياً مغايراً[3]، لا ينطبق بالضرورة مع الوعي الشعري والحساسية الإبداعية الشعرية.

ففيم تكون أمانة المترجم ودقته أدعى أن يُلتزَم بهما؟

لقد ظلّ المترجمون والنقاد واللّسانيون قرونا في خلاف شديد حول هذه المسألة، وذلك أمر طبيعي كونَهم لا ينطلقون من مبدأ واحد أو لا يطبّقون معيارا، والأخطر من ذلك أنّهم لا يرون للمترجم الدور نفسَه.

أن تكون أمينا بالمعنى الصحيح هو أولا أن تكون موثوقا بك ومؤتمنا من غيرك، ويرى الغربيون للفظ المقابل للأمين معاني أوسع فاللغات اللاتينية أخذت الكلمة من fides وهي كلمة تعني الإيمان foi (fidèle بالفرنسية، fidele بالإيطالية، fiel بالإسبانية والبرتغالية)[4]، ومنه فإنّ المؤمنين عندهم أمناء وغيرهم بالضرورة خونة. وكذلك نعتقد نحن أنّه لا أمانة لغير مؤمن.

وقد ذكرنا من قبل أنّ الترجمة تفسير بلسان آخر، وهذا التفسير يقتضي دراية وإتقانا من المترجم الذي إذا أراد أن ينقل نصا من لسان إلى لسان أبرم في قرارة نفسه عقدا خلقيّا مع صاحب النص ألا يحرّفه ولا يزيد فيه ولا يُنقص منه وهذا على ثلاثة صُعُد:

- لغة النص،
- روح النص،
- والمعنى أو أثر المعنى.

منذ الخمسينات من القرن الماضي ظهرت في دراسات علم الترجمة مذاهب فكرية تركّز اهتمامها إمّا على عنصر خاص (البنية اللسانية أو الرسالة) وإمّا على العامل في عمليّة الترجمة. وبذلك يمكن فهم الترجمة على أنّها نشاط متعدّد الأبعاد يستدعي اتّخاذ قرارات وتحديد خيارات حسبما هو مستهدَف.

وفيما يخص الصعيد الأول أي اللغة، فالمقصود هنا أن يحافظ المترجم على مستوى لغة النص الأصلي الذي يمكن أن يكون بسيطا يوجّه النص إلى العامة فلا ينبغي أن يكون النص المترجم موجّها للنخبة، والعكس بالعكس، ثمّ إنّ الموضوع يحدّد نوع اللغة فالنصوص العلمية[5] تقتضي استعمال المترجم لكل مصطلح في النص الأصلي ما يقابله في اللغة المنقول إليها، وفي هذا يعاني من ينقل إلى العربية نصوصا بلسان غربي كالإنجليزية أو الفرنسية ليس لفقر العربية وإنّما لتقاعس أهلها عن مسايرة العصر والتقدّم العلمي، ووجد المترجمون العرب أنفسَهم يخوضون مجال البحث عن مصطلحات مقابلة ولاسيما في المجال التكنولوجي فلغة الاختراع هي لغة المخترع، غير أنّهم يقفون عند حد الحلول الآنية ويستعينون بمفردات يقاربون بها ولا يسدّدون في حين أنّ الأمانة تقتضي منهم التسديد[6] لا المقاربة.

إنّ الطب مثلا جزء من حياتنا اليومية، ويهمّ كل الناس، لذلك فإن لغته تتطلب وضوحا تاما في المقام الأول لأن الطب يعني مَن هم غير متخصصين في العلوم الطبية أيضا. ولهذا نرى أن اللغة الطبية لغة اتصال فعّالة، ومحددة،

وتخلو من كل التباس، وتلبس فيها الكلمة لباساً معنوياً واحداً. ومع ذلك، نقف أحيانا على كلمات أو مصطلحات أو رموز غامضة ومستهجنة.

ولا بد أن المتابع للعلوم الطبية قد لاحظ أن لغتها فرنسية كانت أم عربية تقع اليوم تحت تأثير الغزو الإنجليزي، لأنّ هذه اللغة أصبحت اليوم لغة الاتصال العالمي، لذلك نرى أنّ بعض المصطلحات العربية مأخوذة عن اللغة الإنجليزية كلياً أو جزئياً. ونعتقد أن المترجم الذي يدرك كلّ الإدراك متطلبات هذه النصوص يقوم بخطوة واحدة على طريق الأميال. لذا ينبغي عليه قبل البدء بعملية الترجمة أن يقوم بالبحث والتمحيص كي يُلّم بكافة المصطلحات، وأن يفرق في استعمال اللغة استنادا إلى المتلقّي فيستعمل المصطلحات العامة إذا كان متلقّيه من العامة والمصطلحات المتخصصة إذا كان متلقّيه من النخبة المتخصصة.

وما أكثر ما نجد في كتب الطلبة ومقالات الصحف ونسمع من الصحفيين في التلفزيون ترجمة لمصطلح السيدا [7] بشكل خاطئ حيث إنّه في العبارة (مرض فقدان المناعة المكتسبة) المناعة هي الموصوفة بالمكتسبة في حين أنّ الصواب جعلُ الصفة للمرض.

ومهما كان المترجم عالما بأمور الطب إلا أنّه ليس طبيباً، لذا ينبغي عليه أن يقوم ببحث شامل مع كل نص طبي يترجمه، ويعتبر خائنا للنص المصدر إن لم يقم بذلك، بسبب عدم معرفته بأمور الطب أو لأن تحصيله أقل في هذا المجال مما جاء في النص المصدر. ويعاني المترجم أيضا من تعدد معاني الكلمة الواحدة وعدم توافق الكلمات المستخدمة والسياق، والاستعمال الخاطئ لبعض المرادفات، واستعمال المختصرات الفرنسية أو الإنجليزية من دون تفسيرها واستعمال كلمات علمية لم يرد ذكرها في المعاجم المتخصصة، وذلك لأن اللغة في تطور دائم ولأن وتيرة الاكتشافات أصبحت يومية، وهناك كلمات مستحدثة تولد وأخرى تموت كل يوم.

وفي مجال الكهرباء مثلا نجد في بعض الترجمات مقابلةً للمصطلح الفرنسي fusible بمفردة "المنصهرة"[8]. وهنا يمكن أن نقول إنّ المترجم قارب لكنّه لو أراد التسديد لاستعمل مفردة "الصَّهيرة"، فالأولى اسم فاعل يدلّ على معنى الفعل وفاعله أو نقول عن شيء قد انصهر، والثانية صيغة مبالغة لاسم المفعول تدلّ على قابلية الانصهار وهذا ما تفيده اللاحقة "ible" في الفرنسية القابلية. وهنا أيضا لا يُرجى من المترجم أن يكون مختصّا في الكهرباء ولكن عليه أن يُلمّ على الأقل بعموميات المادة فيستطيع إن وجد نفسه أمام مصطلح جديد ليس له مقابل باللغة المنقول إليها أن يتصرّف ويؤدّي المعنى مستعينا أيضا بصرف اللغة.

فمن العقبات التي يصطدم بها مترجم النصوص العلمية وتمنعه كثيرا من الدقة وأداء الأمانة عقبة المعاجم التي كثيرا ما تشبه لوائح كلمات ترد فيها المعاني الأجنبية مقابلة للمعاني العربية من دون شرح أو تفسير، والتي ليست دائما محط تحديث وتطوير أو التي نقع فيها على ترجمة حرفية أو على نقل للمصطلحات الأجنبية بحروف عربية لا يمت فيها اللفظ إلى العربية بشيء أو على بعض الأخطاء العلمية والإملائية.

أمّا النصوص الأدبيّة فالتعامل معها على حذر وكأنّها مقدّسة ويُنظَر إليها كما لو كانت أجدرَ أن تُترجم بأمانة، مع أنّه لو انعدم الوفاء للمؤلّف في فكرته حين يُترجَم عملُه ما تعدّى الضررُ ذاك المؤلفَ الذي ربّما أخِذ عليه ما لم يرَ من رأي وما لم يكتُبْ من فكرة.

وتعتمد ترجمة الأعمال الأدبية كثيرا على التذوق ودخول خيال الكاتب سواء كان شاعراً أم قاصا أم روائيا، وهذا يتطلب بحد ذاته روحا إبداعية لتكون صورة الترجمة والمادة الأدبية إبداعية فنية غير حرفية، وهنا يختلف المترجمان الشاعر والمهني. فالأخير يعتمد على ما درسه وقرأه وما بحثه في مراحل دراسة اللغة، لكنه إذا كان شاعرا أيضا، ستتغير الكثير من الصور والمعاني من دون المساس بجوهر النص المترجم، وهنا أيضا بين شاعر مترجم وآخر تختلف درجة الإبداع في الترجمة وقد تكون بنفس درجة الإبداع الشعري المختلفة عند الشاعرين.

قد يُفلح المترجم في نقل العمل الإبداعي بأمانة أداءً للمعنى غيرَ أنّ روحَ النص هنا يتعرّض للخطر ما لم يحرص المترجم على نقله بمراعاة عبقرية اللغة المنقول إليها، ولنذكر مثالا على ذلك فقرةً من رواية الأجنحة المتكسرة لجبران خليل جبران[9]:

As Selma heard these words, her face clouded and her eyes froze as if she saw a premonition of death. Then she sobbed and fidgeted، like a bird shot down by a hunter، shivering and suffering، and screamed in a choked voice saying: "What do you say? What do you mean? Where do you want to send me?	سمعتْ سلمى هذه الكلمات فتغيّرت ملامحُها وجمدت عيناها كأنّها رأت شبح الموت منتصبا أمامها، ثمّ شهقت وتململت متوجّعة كعصفور رماه الصياد فهبط على الحضيض مرتجفا بآلامه، وبصوت تقطعه الغصّات العميقة صرخت قائلة: ماذا تقول؟ ماذا تعني؟ إلى أين تريد أن تبعث بي؟

والمقصود هنا بروح النص ما يُحيي في ذهن القارئ الصورة المُعبّر عنها ويُستعان في هذا بأساليب البيان كالتشبيه والاستعارة والمجاز المرسل، وهو في مثالنا السابق ذلك التشبيه الذي استعمل الكاتب في النص الأصلي العربي فقابل به المترجم تشبيها مثله في النص المترجم إلى الإنجليزية.

وقابلية النص الأدبي للترجمة سِمة مهمّة في بعض الأعمال، وحيثُ إنّه لا يمكن لأيّ ترجمة مهما كانت مُتقنة أن تؤدّي معنى الأصل نفسِه، نحكم بهذه القابلية بالنظر إلى مقدار قرب النص المترجم إلى النص الأصلي في صعيد ما ولاسيما الصعيد الثالث وهو المعنى.

ويرى اللساني Edgar Johnson Goodspeed [10] وقد كان من المساهمين في ترجمة التوراة، يرى أنّ الترجمة المتقنة هي تلك التي تنسي القارئ أنّه يقرأ شيئا بغير لغته التي أُلّف بها.

ومهما يُخطئ المترجم في النصوص الأدبية لا يترتّب عن خطئه أثر خطير إلا بقدر ما يكون قد خان بشكل ما صاحب النص الأصلي.

وأمّا النصوص القانونية فشأنُها أخطر، إذْ أنّنا أخذنا عن الغرب نُظُمَهم وتشريعاتهم وجعلنا التراث وراء ظهورنا، وبدل أن يعتمد المترجم الأصيل من مصطلحات الشريعة في المعاملات كالبيع والإيجار والسهم والنصيب والشِّقص

[11] وما إلى ذلك من مفردات يمكن أن تُغنِي عن مجاراة من يستعملون العربية في هذا المجال وهم لا يُتقنونها ﴿فاسألوا أهل الذكر إن كنتم لا تعلمون﴾.

وينبغي هنا التنبيه إلى أنّ أيّ إخفاق في أداء الأمانة في ترجمة النصوص القانونية تترتّب عنه آثار لا تُحمَد عقباها حيث تضيع حقوق ويُظلَم أناس. والأطراف التي ينبغي الوفاء لها فيها أكثر من غيرها حيث إنّه إلى صاحب النص (المشرّع، القاضِي الموثّق، ...) والمتلقّي (القاضي، المحامي، المسؤول الإداري، ...) يُضاف حامل النص أي المستفيد من مضمونه (عقد، حكم، شهادة، ...).

والخطورة في ترجمة النصوص الدينية أكبر منها في غيرها، وأخطر ما فيها ترجمة معاني القرآن الكريم وأحاديث النبي صلى الله عليه وسلم إلى لغات غير العربية لتمكين الأمم الأخرى من فهم رسالة الإسلام التي بُعِث بها محمد (ص) إلى الناس كافة العرب والعجَم، قال تعالى : ﴿قل يا أيها الناس إني رسول الله إليكم جميعًا ...﴾[12]* الأعراف: 158

لقد انقسم العلماء في شأن جواز ترجمة القرآن الكريم فريقين، فريق مانع للترجمة، وفريق مبيح لها، وأتى كلّ بأدلة وحجج تؤيد ما ذهب إليه. وبما أنّه لا يجوز أنْ يُتعبّد بالقرآن إلاّ بنصه[13] فقد اكتُفيَ بنقل التفاسير المختصرة إلى لغات أخرى. وتتمثّل الخطورة هنا في اختيار التفسير الذي يعتمدُه المترجم حيث تقتضي الأمانة أن يجتهد أولا في قراءة التفاسير المختلفة للآية التي يريد نقل معانيها إلى لغة أخرى ثمّ يعبّر عن تلك المعاني واعيا أنّ أيّ شطط منه يكون سببا في إساءة الفهم الإسلام[12]. ومن كانت نواياهم سيّئة كونَهم أعداءً للإسلام فلن يستطيعوا بلوغ أهدافهم ولن يحدث للقرآن ما حدث للكتب المقدّسة الأخرى التي كان من بين وسائل تحريفها الترجمة ولاسيما التوراة التي نجد لها نسخا لا تُعد ولا تُحصى يؤكّد ما بينها من فروق أنّها محرّفة.

وكذلك الأحاديث الشريفة إذا أخطأ المترجم في نقلها بلغة أخرى فربّما كان كمَن افترى على الرسول (ص) وكيْ يكون أمينا عليه أن يُحيط بالنص سنَدا ومتْنا.

الخلاصة:

خلاصة القول إنّ هناك نصوصا تتطلّب من المترجم أن يكون أمينا ولا خطورة في ألا يكون دقيقا، وذلك خاصة في الأعمال الأدبية التي لا تترتّب عمّا يقع من أخطاء في نقلها إلى لغة آثار سلبية مادية أو معنوية تتعدّى المؤلّف. ثمّ إنّه ليس كلّ عمل أدبيّ يستحقّ أن يُترجم، فمِن الأعمال ما لا فائدة في نشره

ناهيك عن ترجمته وهنا يمكن القول بوجوب التزام المترجم بالأمانة مع المتلقّي بحيث لا ينقل إليه ما لا ينتفع به وإلاّ كان شريكا مع المؤلّف في سيّئاته.

أمّا الدقّة مع الأمانة فنجدها مطلوبة أكثر في ترجمة النصوص العلمية والتقنية حيث ينبغي الإصابة في مقابلة مصطلحات النص المترجم بما يناسبه في اللغة المترجم إليها. وكذلك في النصوص الخاصة الإدارية والقانونية لا بدّ من الدقة في اختيار المصطلحات. وفي هذا النوع من النصوص خطورة تتعدّى المصدر والمتلقّي إلى حامله أو المستفيد منه، وغياب الأمانة في ترجمته تعني الخيانة بالمعنى الأخلاقي والتزوير بالمعنى القانوني.

وترجمة النصوص الدينية مسؤولية عظيمة والأمانة فيها أثقل، وغيابها يعني محاولة للتحريف.

الهوامش والإحالات:

1- ينظر: ابن منظور، لسان العرب. الطبعة الثالثة، بيروت: 1994، دار صادر. مادة: أمن.

2- ينظر: شاكر مطلق: الترجمة: أمانة أم خيانة. منتدى واتا الحضارية.

3- أنطوان شكري مطر، الترجمة العلمية la Traduction pratique ،الطبعة الثانية. بيروت، دار المشرق، ص 10.

4- ينظر: Walter Benjamin, The task of the translator: (introduction in a Baudelaire translation, 1923, this text translated by Harry Zohn, 1968).

5- ينظر: عبد الفتاح أبو السيدة: الحاسب الآلي والترجمة – مجلة اللسان العربي- الرباط: 1987، مكتب تنسيق التعريب، العدد: 28، ص: 94-95.

6*- أعني بمصطلح التسديد في الترجمة، أن يُحكِم المترجم في مهمته دقةَ اختيار اللفظ، وأن يحيط معرفة باللغة المترجم منها تخصصا، والابتعاد عن طريقة المقاربة في استعمال المصطلح.

7*- السيدا بالفرنسية SIDA syndrome immunodéficitaire acquis وبالإنجليزية AIDS acquired immune deficiency syndrome

8- القاموس: فرنسي عربي/ عربي فرنسي. بيروت، دار الكتب العلمية، مادة: fusible.

9- ينظر: جبران خليل جبران، الأجنحة المتكسرة، بيروت/ المكتبة الثقافية.

10- ينظر: Walter Benjamin, The task of the translator: (introduction in a Baudelaire translation, 1923, this text translated by Harry Zohn, 1968).

11*- تراثنا غني بالمصطلحات التي يمكن أن تخدم النصوص المترجمة عن الغرب، وهي في الحقيقة مصطلحات أصيلة في الاستعمال، لكننا لا نوليها الأولوية والعناية اللازمتين.

12- آيات من الذكر الحكيم (القرآن الكريم).

13- ينظر: أبو زكريا يحي بن شرف النووي الدمشقي، رياض الصالحين. الجزائر، مكتبة النهار. باب: التقوى، ص37.

*- هبد الواحد كرم، معجم مصطلحات الشريعة والقانون (عربي-فرنسي-إنجليزي).

*- عبد العزيز محمود/ محمود عبد الرحمان البرعي/ حسين محمد ريحان، معجم المصطلحات العلمية، القاهرة. مكتبة الأنجلوالمصرية.

*- القانون المدني، CODE CIVIL. الطبعة الثانية، Berti édition.

دور الصورة التلفزيونية في تنمية الأداء اللغوي لدى الطفل

د.طانية حطاب،

جامعة مستغانم

لقد كان إنسان القرن الماضي شاهدا على التحولات الكبرى التي ألمت بالعالم، وكان من بينها وأهمها على الإطلاق الثورة العلمية والتكنولوجية التي حدثت، وانتشرت انتشارا واسعا في جميع دول العالم دون استثناء. ولعل أبرز ملمح من ملامح هذه الثورة، ما حدث في وسائل الإعلام والاتّصال التي قفزت قفزة نوعية نحو التقدّم والتطوّر المذهلين.

وتبقى الوسائل السمعية البصرية، وفي طليعتها التلفزيون، من أكثر الوسائل شيوعا وتأثيرا في الجماهير المختلفة اجتماعيا، ثقافيا ودينيا.. بما تتيحه من إمكانات الترفيه والتنويع والتثقيف وإيصال المعلومة في وقتها. وهو وإن كانت في المقام الأول أداة من أدوات الاتصال، يتمثّل دورها الأساس في إرسال المعلومات إلى المتلقين عبر الصوت والصورة والحركة، إلاّ أنها ارتبط ومنذ زمن غير بعيد بالعملية التعليمية، وأضحت خير وسيلة يُعتمد عليها في التلقين والتعليم والتعلم.

وإذا كنّا في الماضي نُولي المعلم الدور الرئيس في عملية التعليم، ونعتبره حجر الأساس فيها، ونعوّل عليه التعويل الأكبر، ونبجّله من أجل دوره التربوي ذاك، فإنّنا اليوم أصبحنا نوجّه اهتمامنا نحو الوسائط التعليمية التي أثبتت فاعليتها في العملية التربوية كالتلفزيون والحاسوب وغيرهما.

وتبقى التلفزة أحسن وسيلة يُعتمد عليها في التعليم لما تنماز به من خصائص نجملها فيما يلي:

" – تقدم خبرات حسية قوية التأثير، وتعين الطالب على تكوين معارف ومدركات صحيحة، وذلك حين يُعمل المتعلم عقله ونظره معا.

– تساعد على سرعة التعلم والفهم والاستيعاب، وتسهم في حل المبهم والغامض، وبذلك تقلل الجهد وتوفر الوقت.

– تتثبت المعلومات وتساعد على تذكرها واستحضارها، لأنها تحولت من حقائق ذهنية مجردة إلى صور حية مجسّدة.

– تساعد على اختراق الزمن والمكان، إذ تُدخل العالم الخارجي إلى الفصل الدراسي.

– تعزز عملية الإدراك لدى الطالب من خلال التكبير والتصغير والتحكم بالسرعة.

– تدرب الطالب على اتباع الأسلوب العلمي في التفكير، وتساعد على تنمية الملاحظة لديه، وتنسيق الأفكار وترابطها.

– تنمي الثروة اللغوية (...)

– تحدّ من النسيان الذي هو آفة العلم، وتقضي على الملل والشرود."[1]

وغير خاف أنّ أهم ما يميز التلفزيون عن غيره من وسائل الإعلام والاتّصال هو توفره على الصورة والصوت واللون والحركة، أي الصورة المسموعة المقترنة باللون والمجسّدة بالحركة. ولعل هذه الميزة بالذات هي ما جعلته أكثر الوسائل تأثيرا وجاذبية لجمهور المتلقين على اختلاف انتماءاتهم وأعمارهم وتوجهاتهم.

فالصورة التلفزيونية لا تقدم إلينا صامتة، "بل هي معجونة بالأصوات اللغوية والموسيقية وتتداخل معها، وتكيّف معناها وتصبغ رؤيتنا لها وإدراكنا لدلالاتها، بما يجعل عملية التراكب أكثر تعقيدا من تحريك استجاباتنا الجمالية، وخلق أفق توقعاتنا المعرفية."[2]

ومع اقتحام الوسائل السمعية البصرية كل مجالات الحياة، سيطرت الصورة وأصبحت هي المهيمنة على حياتنا المعاصرة، وأضحى من يملك القدرة على المناورة بالصورة والتحكم في إنتاجها، هو المُوجّه للرأي العام، فتحوّلت الثقافة من ثقافة السماع إلى ثقافة الرؤية أي ثقافة العين، وتحولت اللغة من لغة الكلمة إلى لغة الصورة. "فالصورة وليست الكلمة هي التي تصنع أسطورة العصر الحديث."[3]

ولمّا كان الأمر كذلك، فقد غزا التلفزيون جميع بيوت البشر، وأصبح فردا أساسيا من أفراد الأسرة لا يُستغنى عنه، وباتت فترة مشاهدته من قبل الصغار والكبار تمتد لساعات طويلة ما بين الليل والنهار. ويشكّل غيابه فراغا كبيرا، ويعطي شعورا بالملل والسأم، لا لكونه وسيلة ترفيهية وحسب، بل باعتباره أداة تثقيفية وتعليمية كذلك.

والواقع أن شريحة الأطفال هي أكبر شريحة تشاهد التلفزيون وتعشقه فيمكن للكبار الانشغال عنه لارتباطات تتعلق بالعمل أو السفر أو غيرهما لكن لا يمكن للطفل أن ينشغل عنه لأنه ملاذ له وتسلية، يجد فيه ما لا يجده عند أهله المقربين، حتى إنه يمكن الجزم بأنّ التلفزيون صار يلعب دورا مهما في تكوين شخصية الطفل منذ نشأته الأولى.

والتلفزيون بما له من إمكانات الصوت والصورة –خاصة- يؤثر مباشرة على حاستي السمع والبصر عند الطفل. ومعلوم أن ما يتلقاه الإنسان من معارف وعلوم عن طريق السمع والبصر يفوق نسبة 97%. وهذا يعني أنه بالإمكان اعتبار التلفزيون من أهم وسائل المعرفة البديلة عن الكتاب المدرسي، وحتى عن المعلم في بعض الأحيان.

وترى "ليليان لورسا" وهي عالمة نفس في المعهد الوطني الأمريكي، بأننا إذا أردنا أن نفهم طفل اليوم، فعلينا أن نعرف أن الطفل قد أصبح مشاهد تلفزيون قبل أن يكون تلميذا، في الوقت الذي تتكون فيه شخصية الطفل يصبح مشبعا بالأشكال التي يراها على الشاشة. وما دام الأمر كذلك، فيجب أن يستغل الاستغلال الصحيح. وتدل بعض الدراسات أنه بإمكان الطفل اكتساب العديد من المهارات إذا كانت البرامج المقدمة برامج تثقيفية تهيئ الطفل للدخول في مراحل أكثر نضجا."[4]

وتعزى أهمية التلفزيون وتأثيره القوي على الطفل إلى مجموع الصور التي يقدمها له والتي تترسّخ في ذهنه بكل ما تحمله من دلالات وحركات وألوان وأصوات. وهي صور تختلف عن الصور الموجودة في كتابه المدرسي، فالصور التلفزيونية أكثر حيوية وتجددا، وأشدّ جاذبية وتأثيرا لأنها صور غير صامتة هي مقترنة بالصوت ومدعمة باللون ومجسّدة بالحركة، وهي تلعب دورا حيويا في تنمية الأداء اللغوي لدى الطفل، وكذا إكسابه بعض المهارات الأخرى بسرعة وفعالية.

فالصورة التلفزيونية إذن، "يمكنها أن تقوم بدور رئيس في توجيه الرسالة التعليمية، وتنظيم الشبكة المعرفية، بحيث يغدو التعليم والتعلم مهارتين فاعلتين ووظيفتين داخل الحقل التربوي، وذلك لأنها تتميّز بخاصيات تنفرد بها وهي:

1- أنها عامل تشويق يثير اهتمام المتعلم.
2- تميّزها بالدقة والوضوح أكثر من اللفظ."[5]
3- اشتمالها على اللون الذي يلعب دورا فعالا في تحديد الدلالة.
4- تجسّدها بالحركة التي تجعلها صورة حيّة وأكثر واقعية.

وقد لاحظت الأسر مدى التغير الحاصل لدى أطفالها منذ دخول التلفزيون إلى بيوتهم، ولمس الآباء فعاليته بما يتوفر عليه من إمكانات سمعية بصرية وهي التي تغذي حاستي السمع والبصر لدى أطفالهم. هاتان الحاستان اللتان تشكلان نافذة صغارهم على العالم الخارجي، وسبيلهم إلى المعرفة القويمة والصحيحة، خاصة بعد ظهور ما يصطلح عليه بالتلفزيون التعليمي بكل ما يحتويه من برامج تعليمية تثقيفية موجهة خصيصا للأطفال على اختلاف

أعمارهم، مثل برنامج افتح يا سمسم، مسلسل المناهل، مسلسل الآنسة إعراب.. وغيرها من البرامج والقنوات الناجحة كقناة طيور الجنة، وبراعم، الجزيرة للأطفال و mbc3 وغيرها.

وقد لعبت هذه البرامج دورا فعالا في تحسين الحصيلة اللغوية للطفل، إذ أصبح الطفل وفي سن مبكرة يتلفظ بكلمات علقت بذاكرته نتيجة متابعته الدائمة لتلك البرامج، وهي كلمات لا تُتداول عادة في محيطه الأسري.

إضافة إلى ذلك، فقد أسهمت الصورة خصيصا في جعله أكثر انتباها وحساسية لما يُقدم له عبر شاشة التلفزيون، فينتبه للصورة ومكوناتها وألوانها والحركات المصاحبة لها والأصوات والموسيقى، وكذا ما يكتب من مفردات وعبارات إلى جانب الصورة أو تحتها.. فما إن يستحضر الصورة المرئية أمامه حتى يستحضر معها الصورة اللغوية المصاحبة لها، وبهذا تتطوّر ملكة اللغة عنده حتى قبل أن يدخل المدرسة.

وقد أثبتت التجربة أن "من الأساليب الناجحة التي يمكن أن نلجأ إليها عند استخدام التلفزيون في تعليم الطفل القراءة والكتابة، القصص المصورة المزودة بالمفردات أو العبارات الضرورية، ولا يشترط هنا أن نكتب كل أحداث القصة، بل نكتفي، وبحسب الفئة المستهدفة، بكتابة بعض المفردات المفصلية الرئيسة الجديدة، التي نريد أن نثبت صورتها الكتابية في ذهن الطفل مكملين سائر أحداث القصة بالرواية الشفوية."[6]

كما لا يخفى على أحد ما للرسوم المتحركة من أثر بالغ على الطفل وعلى إكسابه العديد من المهارات والقدرات، كالقدرة على التخيل، والتفاعل مع عوالم جديدة عليه، وكذا إثراء معجمه اللغوي خاصة وأن هذه الرسوم المتحركة تقدم له باللغة العربية الفصحى، فيتعلم بذلك الكثير من الكلمات والعبارات الجديدة عليه، ويبدأ بتكرارها كلما تذكّر تلك الرسوم المتحركة، أو عندما يحكي لرفاقه ما حدث في كل حلقة.

"إنّ ولوع الأطفال بالصور المتحركة هو تعلم هادف يَرد على شكل قصص أو حكايات على ألسنة الحيوانات ممثلة في صور كرتونية مدروسة بدقة، والمحبذ لديه هي الأفلام التي تكون مشبعة بالحركة أمثال دراغون بول وتقدم بلغة عربية فصيحة، مترجمة، عملت على ترسيخ كثير من الممارسات اللغوية السليمة."[7]

وبما أن التلفزيون لا يقدم للطفل صورا صامتة بل مدعمة بالصوت والحركة، فقد أسهم أيضا في تنمية ملكة الاستماع لديه بما يقدمه له من أناشيد وأغان، وهو ما زاد من شدة تعلق الأطفال بهذا الجهاز العجيب. ونجد أن قناة طيور الجنة من أكثر القنوات التي كان لها فضل السبق في التواصل مع

الصغار على اختلاف أعمارهم عن طريق الأناشيد مثل يا طيبة التي نالت إعجاب الأطفال، فحفظوها وأصبحوا يرددونها بطلاقة، ومن ثمة، فهم يكتسبون لغة عربية فصيحة وبسيطة تتناسب ومستواهم الفكري. إضافة إلى بعض الأغاني الأخرى الخاصة بالرسوم المتحركة، مثل روبن هود، سنان، سمبا..

وهذا نص لأغنية سمبا:

هل شاهدتم ذئبا في البراري يأكل أخاه؟
هل شاهدتم يوما كلبا عضّ يدا ترعاه؟
هل شاهدتم فيلا يكذب، يسرق، يشهد زورا؟
ينكر حقا، يفشي سرّا، يمشي مغرورا بأذاه ؟ سمبا..
سمبا قادم، سمبا جاء، سمبا عند التلّ بين قطعان الظباء
هل شاهدتم..

والملاحظ على نص الأغنية أنه مكتوب بلغة عربية فصيحة وبسيطة يستطيع الطفل حفظها وترديدها. كما أنها لغة تحوي مفردات دالة على بعض الحيوانات التي يراها في الرسوم المتحركة، فيتعرّف عليها، ويدرك أن هذا ذئب، وهذا كلب، وذاك فيل..

والمعلوم أنّ " النغم غريزة في الإنسان بدءا من طفولته، ولذلك ينبغي استغلال هذه الغريزة النغمية لتنمية اللغة عند الأطفال، حيث يصاغ لهم الشعر الخفيف المحبّب المنغّم الذي يسهل حفظه، ومن هنا تنمو القدرة اللغوية لديهم. وتُبنى القيم الأساسية كالحب والوطن والتسامح والصداقة والرأفة بالحيوان والمحافظة على البيئة والنظافة والإيمان، وغير ذلك، حيث يصاغ في أناشيد سهلة أو قصص محببّة تتردّد على الألسنة وتثبت في العقل، وينشأ الطفل على حب لغته."[8]

فالأغاني والأناشيد بما يصاحبها من صور وحركات وإيماءات بالجسد تسهم في تحسين الأداء اللغوي عند الطفل، فيتعرف على أسماء الحيوانات والأماكن ودلالة الألوان وكذا بعض الأفعال والصفات. كما أنها تُكسبه بعض المهارات الأخرى كالقدرة على المحاكاة والتقليد، والقدرة على النطق السليم والقدرة على الحفظ والتكرار، وتنمي فيه بعض الأخلاقيات كالشجاعة والحب والتسامح والصدق..

وقد لاحظ "المختصون أن توظيف كفاءة الاستماع لدى الطفل في سن الرابعة والخامسة أمام التلفزيون لبرامج الأطفال تكون فعالة وإيجابية بحيث يسعى الطفل إلى تقليد المقولات والأحداث والجمل والكلمات الفصيحة، ومن ثمّ اكتسابه أداء لغويا مع الضبط الإعرابي تقليدا لا فهما ودراية. ورغم ذلك يبقى أنه اكتسب لغة وحاول توظيفها في تعاملاته واتصالاته مع الآخرين وسيواصل

وينجح فيها خاصة إذا لقي تجاوبا وتشجيعا ودفعا نحو الممارسة اللغوية وتقوية مهارته وهذا ما نجح فيه الكثير من الأولياء في استثمار هذا الجانب لكسب أي أداء لغوي سواء العربية أو غيرها."[9]

وممّا يزيد من فاعلية الصورة التلفزيونية ما يقدمه من إشهارات موجهة خصيصا لفئة الأطفال، تلك التي تقدّم لهم منتوجات يحبونها كالمشروبات والعصائر، ورقائق البطاطا والسكاكر والشكولاطة والحليب وبعض الألعاب. فمن جهة هم يتعلقون بتلك المنتوجات ويطلبون من آبائهم شراءها لهم، ومن جهة أخرى يتعلقون بالصورة التي تعرض من خلالها والعبارات والكلمات المصاحبة لها حتى وإن كانت في بعض الأحيان تقدم بلهجة معينة وليس باللغة العربية الفصحى، إلاّ أن الأطفال يردّدونها ويكتسبون بذلك مهارة لغوية، وتترسّخ في أذهانهم الصورة واللغة المصاحبة لها.

وقد أثبتت الصورة البصرية المتحركة والناطقة مدى جدواها في اكتساب الطفل الكثير من المهارات اللغوية وغير اللغوية، فهي تملك " قدرة في التأثير على عواطفه، وهي أقدر على التعبير من آلاف الكلمات، وتعتبر الصورة الحيّة من أحسن الوسائل إقناعا، ونحن نعلم أنّ الرؤية أساس الاقتناع، والرؤية أو البصر أهم وأكثر حواس الإنسان استخداما في اكتساب المعلومات. ويعتبر التلفزيون من أكثر وسائل الإعلام إيضاحا وقدرة على التفسير والتوضيح، لما يتميّز به من خاصية الجمع بين الصورة المقترنة أو المدعّمة بالصوت في مشاهد واقعية قريبة من مدارك الإنسان.. كما أنّ الألوان تساعد المشاهد- وخاصة الطفل-في استبيان المعلومات واستيعابها. وبذلك يحيل التلفزيون المعلومات والأفكار المجرّدة إلى صور حيّة قابلة للفهم والإدراك، وتعطي الصورة الحية إحساسا بالألفة، وتزيد من المشاركة التي يتيحها التلفزيون لمشاهديه"[10] خاصة إذا كانوا أطفالا، فتفاعلهم سيكون أكبر وأقوى.

ولهذا كله، فقد أسهمت الصورة التلفزيونية بما تتوفر عليه من إمكانات الصورة والصوت واللون والحركة في تنمية الأداء اللغوي لدى الطفل، وتحسين لغته العربية، كما أسهمت في تعرفه على بعض المفردات والعبارات الجديدة عليه والتي تنضاف إلى معجمه اللغوي البسيط، كما يعزى لها الفضل في اكتسابه كثيرا من المهارات والقدرات خاصة تلك المتعلقة بتوسيع مجال الخيال عنده، وتعريفه بالعالم الخارجي من خلال تغذية حاستي السمع والبصر لديه.

قائمة المراجع:

1- رشيد حليم: دور التلفزيون التعليمي في تمكين الممارسة اللغوية السليمة "برامج التسلية الهادفة عينات"، مجلة مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، ديسمبر 2010.

2- سعاد عالمي: مفهوم الصورة عند ريجيس دوبري، إفريقيا الشرق المغرب، 2004.

3- شريفة جوادي: أهمية دور الوسيط الإعلامي في أدب الطفل منشورات جامعة التكوين المتواصل، الجزائر،ج6 .

4- شفيقة العلوي: تكنولوجيا الصورة واستخدامها في التعليم، منتدى الهدى للثقافة والإعلام، ص 1 من الموقع: www.image.com.

5- صلاح فضل: قراءة الصورة وصور القراءة، دار الشروق، مصر ط1، 1997م.

6- صليحة خلوفي: برامج الأطفال التلفزيونية المدبلجة ودورها في تعليم العربية الفصحى للناشئة-أغاني الرسوم المتحركة نموذجا-، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، تيزي وزو، ديسمبر 2010.

7- عبد اللطيف حني: دور الاستماع في تنمية الأداء اللغوي لدى تلاميذ الأقسام التحضيرية، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، ديسمبر 2010.

8- محمد معوض: فنون العمل التلفزيوني، دار الفكر العربي القاهرة، (د.ت)

9- يحيى عبد الرؤوف عثمان جابر: دور التلفزيون في التربية والتعليم مجلة الإذاعات العربية، تونس، ع 24، 1991.

الهوامش:

(1) رشيد حليم: دور التلفزيون التعليمي في تمكين الممارسة اللغوية السليمة "برامج التسلية الهادفة عينات"، مجلة مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، ديسمبر 2010، ص 517.

(2) صلاح فضل: قراءة الصورة وصور القراءة، دار الشروق، مصر، ط1، 1997م، ص 7.

(3) سعاد عالمي: مفهوم الصورة عند ريجيس دوبري، إفريقيا الشـــرق، المغـرب، 2004 ص 77.

(4) شريفة جوادي: أهمية دور الوسيط الإعلامي في أدب الطفل، منشورات جامعة التكوين المتواصل، الجزائر،ج6، ص 201–202.

(5) شفيقة العلوي: تكنولوجيا الصورة واستخدامها في التعليم، منتدى الهدى للثقافة والإعلام، ص 1 من الموقع: www.image.com.

(6) يحيى عبد الرؤوف عثمان جابر: دور التلفزيون في التربية والتعليم، مجلة الإذاعات العربية تونس، ع 24، 1991، ص 3.

(7) رشيد حليم: دور التلفزيون التعليمي في تمكين الممارسة اللغوية السليمة "برامج التسلية الهادفة عينات"، ص 525.

(8) صليحة خلوفي: برامج الأطفال التلفزيونية المدبلجة ودورها في تعليم العربية الفصحى للناشئة– أغاني الرسوم المتحركة نموذجا–، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر تيزي وزو، ديسمبر 2010، ص 222.

(9) عبد اللطيف حني: دور الاستماع في تنمية الأداء اللغوي لدى تلاميذ الأقسام التحضيرية منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، ديسمبر 2010، ص 315.

(10) محمد معوض: فنون العمل التلفزيوني، دار الفكر العربي، القاهرة، (د.ت)، ص 9.

المقروئية في الجزائر أزمة وعي أم غياب تخطيط؟

أ. صليحة جبروني.

مقدمة: لاشكَّ أنَّ اللّغة هي أداة الاتّصال والتّفاهُم بين أبناء البشر، وهي آيةٌ من آياتِ الله العظمى، أمّا اللغة العربية، فإنّها من أهم اللغات الإنسانية حملت إلينا عبر العصور من ثمار علوم العباقرة وابتكارات العلماء وأخبار القرون والأمم التي خلت؛ وتزداد قيمةً وأهمية عندما نقارنها ببقية اللغات العريقة، فنجد لها من ميّزاتٍ نادرةٍ منها، شاء اللهُ أن يُنْزِلَ بها القرآن على قلب محمد صلّى الله عليه وسلّم، فوسعتْ كلامَ اللهِ لفظًا ومعنى. ومنها، أنها استطاعت أن تبقى على أصالتها سليمة نقيةً ذات فصاحةٍ وبيانٍ بحفظٍ من الله وبفضل روّاد اللغةِ وعلماء النحو؛ كسيبويه (ت180 هـ) وابن السّكّيت (ت 244 هـ)؛ وأبي عثمان المازني (ت247 هـ)؛ والمبرَّد (ت285هـ) والزجاج (ت311 هـ)؛ وابن جني (ت392هـ) وغيرهم. لكنّ المشكل الذي شاع اليوم هو قلّة مقروئيّتها في العالم العربي عامة والجزائر على وجه الخصوص، بعدما كانت من أكثر اللغات العالمية قراءة في القرون الماضية وتسابق الناس وطلبة العلم على قراءة تراثها الذي كان نتاجا من ثمار علوم العباقرة وابتكارات العلماء وأخبار القرون والأمم التي خلت؛ لذلك احتلّت العربية مكانة مهمة في فترة من فترات التاريخ العربي الإسلامي وفي الأعصر العباسية خاصة.

لكنّ اليوم نلاحظ التراجع الرهيب في نسبة القراءة ليس فقط باللغة العربية بل باللغات الأجنبية الأخرى، والجزائر تعتبر إحدى الدول التي سارت وفق برنامج تعليمي يحدد أولوية تعليم لغة على أخرى، فاتّخذت من اللغة العربية الفصيحة اللغة القومية الأولى في التعليم الابتدائي أي اللغة الأولى ثمّ تتبعها اللغة الفرنسية كلغة أجنبية باعتبارها لغة ثانية كما أقرّت بذلك منظمة اليونسكو لكنّ المشكلة ليست على صعيد تقديم لغة على أخرى بل في محاولة إيجاد السبل لتحبيب الطفل إلى القراءة بهذه اللغات[1]، وتكريس فعل القراءة لديه بصفة مستمرة تتكيف مع المراحل التعليمية المختلفة التي سيتعاقب عليها مستقبلا وهي الأزمة التي نعاني منها اليوم في الجزائر، فبالإضافة إلى نقص

الوعي في مختلف الصعد تجاوزه إلى العجز في التخطيط وإيجاد السبل والحلول لتنمية القراءة لدى الناشئة.

إنّ الإستراتيجية التي سارت وفقها التشجيع على القراءة وتحبيبها في البلاد العربية قديما كانت تتناسب مع تلك الفترة، ذلك أنّ الوسائل التكنولوجية الموجودة اليوم لم تكن متوفرة لديهم فكان همهم الوحيد القراءة وحسب، وفي عصرنا تعتبر هذه الوسائل من أهم الأسباب التي تقف حائلا دون الإقدام على القراءة في غياب سياسة لغوية ناجعة تستطيع التوفيق بين الجلوس أمام الكمبيوتر وبين قراءة كتاب، وفي ظل غيابها نتساءل: كيف نجعل من الفرد الجزائري محبا للقراءة في ظل ثورة الوسائل التكنولوجية الحديثة؟ هل ثمة خطة علمية وديناميكية تستطيع إعادة النبض لظاهرة القراءة؟ وبما أن الطفل هو المنبع لترسيخ حب القراءة وممارستها نقف أولا عند واقع القراءة عند الأسرة في المجتمع العربي القديم والأسرة في المجتمع العربي الحديث.

1-الأسرة العربية وواقع القراءة لدى الطفل: ينشأ الطفل في الأسرة ويبدأ بسماع ذبذبات ومظاهر مرئية ونزعات سلوكية تصدر من أقرب الناس إليه من والديه أو إخوته، فهو في مرحلة تأثر دائم إذ يحاكي ويقلّد كلّ هذه المظاهر بصفة تلقائية، فالطفل يتعلّم اللّغة في بداية مراحل نشأته عن طريق السماع، فترسّخ ملكة اللّغة لديه فيشبّ عليها إمّا عربية دارجة أو لغة مازيغية أو ممزوجتين باللغة الفرنسية، وهذا ما يؤدي إلى عدم إتقان اللغة العربية الفصحى والتحكم فيها، وهذا ما أشار إليه ابن خلدون حيث قال: "فإذا تقدّمت في اللسان ملكة العجمة صار مقصرا في اللغة العربية؛ لما قدّمناه من أنّ الملكة إذا تقدّمت في صناعة بمحلّ فقلّ أن يجيد صاحبها ملكة في صناعة أخرى"[2] فيستطيع كذلك أن يقلّد كلّ التصرفات والسلوكات سواء أكانت ايجابية أم سلبية، فالطفل في مرحلة ما قبل المدرسة في حاجة ماسة لعناية الأسرة به، فهي الّتي تهيؤه لمرحلة ما بعد المدرسة فتعمل على توفير جملة من الظروف والشروط الكفيلة بتحقيق تنمية مهارات اللغة وصقل مواهبه المختزنة بحسن توظيفها في السياقات المختلفة حيث يُعتبر المنزل "بيئة خصبة تنمو فيها الخبرات والمحصول اللغوي، بيد أنّ حجم هذه الخبرات ونوعها يختلف باختلاف نوعية الأسرة وخلفيتها الثقافية والاقتصادية والاجتماعية؛ ذلك أنّ الاختلاف في خلفيات الأسر ومستوياتها؛ يكوّن خبرة الأطفال بألوان مختلفة"[3] وتشير الكثير من الدراسات إلى أنّ المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرة الطفل ذات علاقة قوية بالتطور اللغوي لديه وعلى سبيل المثال "أشار **شامبرلين Chamberlain** في عام **1900** إلى الدراسة الّتي قام بها **لمبروزوLombroso** والّتي كشفت نتائجها أنّ **50** طفلا من أطفال العائلات

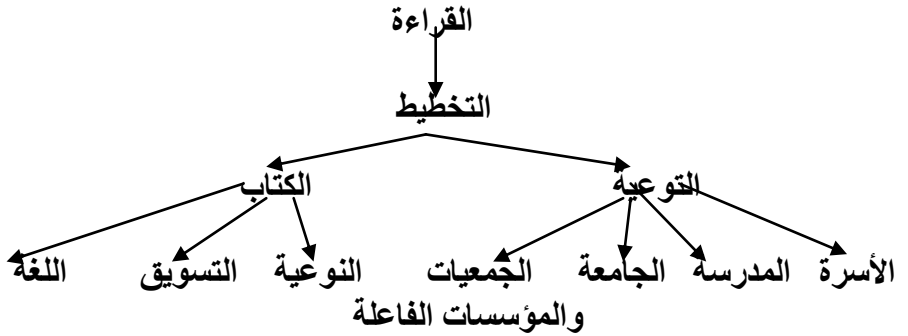
الغنية والمتعلمة؛ كانت حصيلتهم اللّغوية تفوق بكثير الحصيلة اللّغوية لمجموعة من أطفال الأسر الفقيرة، بالإضافة إلى ذلك وجد أنّ أطفال المجموعة الأولى كانوا أكثر قدرة على تفسير معاني الكلمات وأكثر دقة في تحديد واستخدام تلك المعاني"[4] بيد أنّ عامل الفقر ليس دائما معيارا لتحديد نقص المقروئية عند الأطفال بل تتعدّد العوامل والظروف؛ فالأسرة العربية في القديم تختلف عن الأسرة العربية في العصر الحديث، إذ يقول سيد أحمد عبد الواحد أبو الحطب: "إنّنا إذا أمعنا النظر في وضع الأسرة في الوطن العربي بصفة عامة، وجدنا أنّ الأسرة العربيّة في العصر الحديث تختلف عن الأسرة في المجتمع العربي القديم، من حيث الاهتمام بلغة الأبناء وذلك ناتج عن تلك المتغيّرات الاجتماعية الّتي ابتليت بها أسرتنا الحاضرة"[5] ومن هنا اتّسعت فجوة المقروئية ليس لدى الأطفال فحسب بل حتّى عند الكبار، لنقص فعل القراءة أو انعدامه خلال فترة الطفولة والتي تعدّ "من أفضل المراحل العمرية وأخصبها لتنمية الميل نحو القراءة لدى الإنسان، وهي القاعدة الأساسية الّتي نبدأ منها وتقوم عليها تنمية الميل القرائي لدى التلاميذ، بل إنّ عزوف الكبار عن القراءة مردّه بالدرجة الأولى إلى أنّ عملية تنمية الميول القرائية لم تتم أثناء الطفولة، ذلك أنّ خلق العلاقة الحميمية بين الطفل والكتاب هي خير علاقة لتنمية القراءة والشغف بها والإقبال عليها"[6] فالقراءة هي "عملية مُمَارسة أداءات تمييزية (تكيفية) بالنسبة لمنبه أو لكل المنبهات الحسية الملاحظة في العملية"[7] فهو أداء ذهني اجتماعي مهمّته التواصل بين عقل الطفل وعقل الراشد؛ إذ تُستخدم فيها جميع الفعاليات الحسية والذهنية كالنظر والسمع واللمس والشم والإحساس والحركة "فالقراءة هي وضع جميع هذه العمليات الذهنية والحسية معا لإنتاج أداء القراءة"[8] والأسرة العربية في القديم كان لها دور ايجابي وفعّال في ترسيخ ملكة الحفظ لدى أبنائهم سماعا وكتابة ونطقا؛ وذلك بتعويدهم قراءة القرآن الكريم منذ الصغر إدراكا منهم أنّه المعوّل عليه في تنمية الملكة الشفوية التعبيريّة لديهم، ويستحب أن يبدأ بالقراءة والحفظ قبل التحاقهم بمقاعد الدراسة، يقول ابن خلدون في تعليم الولدان: "وصار القرآن أصل التعليم الّذي ينبني عليه ما يحصل بعده من الملكات وسبب ذلك أنّ تعليم الصّغر أشدّ رسوخا وهو أصل لما بعده...والمتعلمون لذلك في الصّغر أشدّ استحكاما لملكاتهم"[9] حيث إنّ السمات السلوكية في مرحلة الصغر "تتميّز بالثبات والترسيخ وبخاصة القدرات العقلية منها؛ فهي تتكون قبل أن يتجاوز الطفل الرابعة من عمره وأنّ النمو اللغوي والنبرات الصوتية والجمالية تتشكل قبل أن يتجاوز السادسة من عمره"[10] فالقراءة إذن؛ تنمي في الطفل جملة من الأساليب والآثار اللغوية المهمّة الّتي تساعده خلال المراحل التعليمية اللاحقة، ولنا في أدبائنا وكتابنا

وشعرائنا ممّن أتقنوا العربية وأجادوا فيها لخير مثال لذلك؛ فما من أديب أو مفكر أو شاعر أو فقيه عالم بأصول الفقه، إلاّ وكانت وراؤه بيئة أسرية خصبة ساعدته على صقل مواهبه وإدراك غاياته، فإذا تصفحنا كتب السير والتراجم لوقفنا عند سرّ حفظهم الغزير ورجاحة عقولهم وآرائهم وفصاحة ألسنتهم، فلا نكاد نقرأ لأحد الأعلام إلاّ ونجد أنّه نشأ في بيت محاط بالعلم والعلماء، فهذا ابن خلدون تربى في وسط أسرة متشبعة من حيث الزاد العلمي-رغم أنّ عصره كان يوصف بعصر الانحطاط-فكان علامة زمانه وضع مؤلفات عديدة أهمّها **(المقدمة)** في مدّة زمنية قصيرة يعجز أهل هذا الزمان عن انجازها حيث أرسى فيها معالم لنظرية في **علم الاجتماع والتاريخ والاقتصاد**، هذا ومعالم الحضارة والوعي في الأسرة العربية في القديم بادية؛ وحتّى إن كانت الأسرة محدودة الثقافة فلا تعدم توفير المستلزمات الضرورية لأطفالها، وتحرص على إرسالهم إلى أقرب مسجد أو زاوية لحفظ القرآن وعلوم اللغة وذلك في سن مبكرة جدا؛ إدراكا منهم أنّ الاهتمام بلغة الطفل في سنواته الأولى "من الأمور الأساسية في التنشئة الصحيحة والتربية السليمة، ومن المقومات الجوهرية في بناء شخصية الطفل، وقدراته الكلامية، وإمكاناته التعبيرية لمشاعره وأحاسيسه وعواطفه، وخيالاته وأمانيه... وقد أجمع الجميع بأنّ السنوات الخمس الأولى من السنوات الحاسمة في تكوين أساسيات النمو في مختلف أبعاده، كالنمو العقلي واللغوي خاصة، وهي السنوات المهمة في تكوين البنية اللغوية في خلايا الدماغ المخصصة لاستقبال اللّغة وتوليدها"[11]

واليوم مع عصر التكنولوجيا والإنترنيت، تراجع دور الأسرة في توجيه أبنائهم للعلم وتشجيعهم على حب القراءة، إذ نلاحظ تقلّص مردودية القراءة عند الأطفال بشكل رهيب لافت للانتباه، حيث تتحمل فيه الأسرة نصيبا معتبرا فنقص الرعاية على كل حال وارد، والظروف المحيطة بالطفل غير ملائمة ما يخلق في نفسه النفور وكره القراءة، كما أنّ نقص التوعية يؤدي دورا في قلة المقروئية ذلك أنّ التوعية يمكن أن تُستدرك بفعل وسائط متعددة كما هو الحال في الأسرة العربية قديما؛ إذ كان للوازع الديني دوره في الإقدام على قراءة الكتب وحتى حفظها عن ظهر قلب، تنفيذا لأمر الله في سورة العلق التي قال فيها: **(اقْرَأْ باسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5))** فكانت الآية الأصل الذي بُني عليه ما بعده.

هذا من جهة، لكن هذا القارئ حتّى وإن شغف بالقراءة وأراد ممارستها فإنّه يصطدم بعراقيل ناتجة عن سوء التخطيط، سواء في نوعية الكتاب أو اللغة

المكتوبة التي لا ترقى لجذب القارئ الطفل أو حتى القارئ الباحث كما أنّ الأزمة تتجلى على صعيد التسويق (الأسعار)، فيبدو لي أنّ أزمة القراءة في الجزائر تكمن على صعيد التوعية والتخطيط الجيد. فأزمة الوعي والتخطيط واردتان على ساحة المكتبة الجزائرية، وعلى كل حال فإنّ السعي لإعادة الاعتبار للكتاب إلى جانب استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة بما فيها الانترنيت إلى الواجهة ممكن، بيد أنّه يستلزم إزاحة العراقيل التي تمّ ذكرها آنفا، وحتّى التوعية لابد من تسطير خطة لها تتماشى مع موجة العولمة التي تعتبر الجزائر جزءا منها، فأزمة التخطيط إذن أعم وأشمل من أزمة الوعي مع الوضعية الحالية، فلا توعية دون تخطيط محكم. ويمكن أن نمثل لذلك بهذا الرسم:



فالتخطيط ضروري لاستكمال توعية الفرد الجزائري وضمان كتب ذات جودة نوعا وكيفا، إلاّ أنّ موجة الكومبيوتر والانترنيت المعروفة في الجزائر في الآونة الأخيرة خاصة جعلت طلبة المدارس والجامعات يتوجهون إليها بشكل لافت للانتباه، فيقضون الساعات أمام الكومبيوتر مع ما يوفره من فرص لقراءة الكتب الالكترونية وتصفحها سواء في الأقراص المضغوطة أو تحميلها على شبكة الانترنيت، كما يلجؤون إليه رغبة في البحث السريع عن المعلومات اختصارا للوقت، دون بذل عناء وجهد فكري كما عُهد عند أسلافنا القدماء فلهذه المزية يبتغون، ويحجمون عن تصفح أوراق الكتب أو مطالعتها ولا يدركون أنه قد فاتهم من المعلومات والأفكار الشيء الكثير، فالقراءة قبل كل شي لها اجابياتها الكثيرة فهي تنمي الملكة اللغوية والشفهية والمعرفية لدى الشخص، وتفتح له أبوابا للتعامل مع الآخر واكتشافه. ف"نصيب الفرد الجزائري من الكتاب في السنة نصف كتاب ربما هذا وحده يكفي لكي نقر بأن هناك أزمة كتاب...والطفل الجزائري يقرأ في السنة دقيقتين وهذا أيضا مبرر للقول بأن هناك أزمة مقروئية"[12] والمتأمل في قرائية الكتاب في الجزائر

يُلاحظ هذا الانصراف، بله ثلة من الباحثين أو الأساتذة والعاملين في مؤسسات تقتضي منهم الدوام على القراءة كما هو الحال عند رجال الإعلام عامة بحكم البيئة المهنية التي تجبرهم على البحث والقراءة.

2- أسباب الانصراف عن القراءة: إنّ هناك العديد من العوامل، تصرف الفرد الجزائري عن القراءة وهي:

-الحالة الاقتصادية والاجتماعية للفرد الجزائري، بحيث لا يَقوى على شراء الكتب لارتفاع أسعارها، وهكذا يُحرم من اقتنائها، وكان يمكن استغناء الفقراء عن شراء الكتب لو توفرت مكتبات عامة لهم وللأطفال خاصة.

-متابعة القنوات الفضائية التي تقدّم برامج الصور المتحركة، حيث تشد الأطفال إليها بإغراءات تصعب مقاومتها، رغم الفوائد اللغوية التي تتضمنها؛ حيث إنّها تزوّد الأطفال بألفاظ وعبارات فصيحة، إلا أنّها تبعدهم عن القراء وبالتالي تحرمهم من فوائدها ومتعتها، إضافة إلى افتقار الكثير من البرامج الخاصة بالأطفال إلى الاهتمام بالثقافة النافعة والتفكير العلمي الجاد.

-عدم ملاءمة بعض الكتب لقدرات الطفل الاستيعابية؛ من حيث معاني الألفاظ أو الحروف التي كتبت بها، فلا تشجعه على مواصلة القراءة.

-اهتمام بعض الناشرين بمظهر الكتاب، دون الاهتمام بجوهره، ممّا يعمل على عدم تقبل الأطفال له حتى بالنسبة لفئة الكبار، ونقصد بالجوهر نوعية اللغة المكتوبة فاللغة الموجهة للطفل غير اللغة الموجهة للكبار، إذ نلاحظ نفور الأطفال عن بعض القصص أو بعض الكتب؛ لأنّهم وجدوا فيها لغة غير اللغة التي يتلاغون فيها والتي لا تتناسب مع مرحلتهم العمرية، من غموض في الفكرة وتعقيد في اللفظ.

-ضعف توجه الأسرة للقراءة بسبب الجهل بأهميتها، أو بسبب انشغال الأب والأم في العمل ساعات طويلة، فلا يصلحا أن يكونا قدوة لطفلهما في صحبة الكتاب.

-عدم وجود مكان ملائم في البيت يشجع على القراءة.

-قلة الدراسات العربية الجادة حول حاجات الطفل وميوله وخصائص نموه، الّتي يمكن أن يستعين بها المؤلفون في تأليف الكتاب الموجه للطفل. .

- انتشار الأمية في أوساط الآباء، وبالتالي في عدم المساهمة في تثقيف وتوعية الأطفال بضرورة الاعتناء بالقراءة وأهميّتها على الصعيد اللغوي والمعرفي فكما يقال: **فاقد الشيء لا يعطيه.**

-إنّ الأسرة العربيّة عامة لا تولي أهمية لوجود مكتبة عربية في البيت تحوي قصصا للأطفال وكتبا في الأدب والشعر والتفسير، تكون مكتوبة بأسلوب ميسّر وبسيط؛ لكي تمكّن الأطفال من إتقان الفصحى نطقا وكتابة

إضافة إلى الرّصيد المعرفي المأخوذ منها، أضف إلى ذلك أنّ المواطن العربي عامة لا يقرأ مقارنة بالمواطن الغربي؛ إذ تشير الإحصائيات إلى أنّ "معدّل القراءة في إسرائيل هو **40 كتابا** للفرد الواحد (طبعا باللغة العبرية وهي لغة ميّتة تحييها إسرائيل) وفي معظم الدول الغربية **35 كتابا** للفرد، وفي السنغال **4 كتب** للفرد، وفي بلادنا **كتاب واحد** لكلّ 80 فردا (طبعا باللغة العربية وهي لغة حية تميتها الدول العربية"[13] فإذا كانت نسبة القراءة في البلدان العربية بهذا الضعف فكيف تولي أهمية لوجود مكتبة!؟

وقد ربط خالد معمري أزمة المقروئية في مسلمتين هما:

1- أنّ القراءة مرتبطة بالإنتاج، وعليه فنحن لا نقرأ لأنّنا لا ننتج فالشاعر والكاتب والروائي يطبع في أحسن الأحوال ألف نسخة من مؤلفه ولا يباع منها إلاّ النصف.

2-سعر الكتاب لا يتناسب ومتوسط دخل الأفراد[14]. ويبدو لنا أنّ الأزمة لا تقتصر على هاتين المسلمتين، ثمّ إنّ القراءة التي نريد أن نجسدها وندعو إليها لا تقتصر على قراءة الشاعر أو الكاتب أو الروائي فهذه الثقافة موجودة فيهم، إلاّ أنّنا نريد أن نشيع ثقافة القراءة في الفرد الجزائري البسيط بصفة عامة، فقد أشار الأستاذ أنّ النسخة تبلغ الألف ولا يباع منها إلاّ النصف لغياب فعل القراءة عند الفرد الجزائري، وهذا طبعا لتدخل عوامل عديدة، ناتجة عن سوء التخطيط وغياب روح التوعية بأهمية القراءة، صحيح أنّ القادرين على القراءة والمداومة عليها يعدّون على الأصابع وهم من فئة الكتاب والشعراء والمثقفين، تصادفهم مشكلات تنقص من عزيمتهم على القراءة، كأزمة تسويق الكتاب وغيرها، وهناك فئة أخرى لا تقوى أصلا على القراءة لانعدام الدافع والميل نحو القراءة؛ وانعدام الدافع راجع كذلك لأسباب تنامت فيها في مرحلة الصغر -كما ذكرنا سابقا-فلم تجد الجو والتشجيع لا من البيئة الأسرية ولا من البيئة المدرسية، فيشبّ هكذا منصرفا إلى حاجات أخرى؛ لأنّه لم ينشأ على التربية القرائية.

ومن بديهيات القول أنّ الإنتاج العلمي والثقافي مرتبط ارتباطا وثيقا بكثرة القراءة، فالولايات المتحدة الأمريكية حسب تقرير واشنطن تعدّ في السنوات الماضية من أكثر البلدان نشرًا للكتب في كافة المجالات، السياسية والاقتصادية والاجتماعية والأدبية، والذي يُعد أحد مصادر قوتها عالميًّا.[15] إلاّ أنّ هذا الإنتاج يُواجه تناقصًا في إقبال الأمريكيين عليه، في ظل تزايد وسائل التكنولوجيا الحديثة وتوجه الأمريكيين إلى قضاء أوقات فراغهم أمام شاشات الحواسيب الآلية والإنترنت بدلاً من قراءة الكتب، حيث أظهر استطلاع **(لوكالة أسوشيتد برس الأمريكية)** أنّ نسبة القراءة تراجعت بصفة جلية بين الشباب "حيث كان 60% من

الشباب في عام 1982 أكثر اهتمامًا بالقراءة الأدبية في حين انخفضت تلك النسبة إلى 43% خلال عام 2002"[16]. وهو ما دفع دور نشر الكتب الكبرى إلى البحث عن كيفية الاستفادة من وسائل التكنولوجيا الحديثة في زيادة مبيعاتها، وإعادة روح الحماسة إلى المواطن الأمريكي للقراءة ومناقشة ما يقرأ، كما أنشئت الكثير من النوادي هدفها التشجيع على القراءة وإعادة روح مناقشة قضايا مختلفة. إذن إشكالية المقروئية مطروحة ليس فقط على الصعيد العربي، بل امتدت لتمس البلاد الأكثر قراءة للكتب في السنوات الماضية، وعليه فإنّ موجة استعمال الوسائل التكنولوجية الحديثة أخذت منحى آخر.

ونحن اليوم مع إلزامية استعمال الكومبيوتر لفوائده الكثيرة، وإنّ تلازم إشكالية القرائية في الجزائر مع الوافد الجديد يقتضي الوقوف على خطة ديناميكية تبدأ من الأسرة إلى المدرسة إلى الجامعة وإلى جميع المؤسسات والجمعيات الفاعلة على مستوى بلديات ولايات الوطن، تعمل على مدار السنة لهدف التوعية وتقوية الفعل القرائي عند الطفل.

3-مقترحات وتوصيات: لتدارك الانصراف عن القراءة خاصة مع تزاحم الكومبيوتر في حياة الفرد الجزائري والسعي لتحبيبها في نفوس الناشئة نقترح ما يلي:

1-تشجيع فعل القراءة مع كل المراحل التعليمية للطفل-من المرحلة التعليمية الابتدائية إلى الجامعة-بإدراج مادة المطالعة وحث التلاميذ على قراءة القصص والكتب، ثمّ حملهم على تلخيص ما قرؤوه، من أفكار .

2-محاربة الأمية في أوساط الأسر؛ لأنّ الأسرة المثقفة هي الّتي تعي أهمية القراءة وبالتالي تكون قدوة صالحة في صحبة الكتاب لدى أبنائها.

3-تخصيص ميزانية لتوفير مكتبات عامة في كل بلدية من ولايات الوطن؛ وللأسر الفقيرة وللأسر ذات الدخل البسيط خاصة.

4-توعية الأسرة بضرورة غرس حب المطالعة لدى الطفل عبر وسائل الإعلام المختلفة؛ السمعية أو البصرية أو المكتوبة.

5-بثّ الوعي الديني بين الأسر؛ من خلال النظر إلى القرآن الكريم ودعوته الصريحة للقراءة في أول آية أنزلت على الرسول صلى الله عليه وسلم وهي (اقرأ باسم ربّك الّذي خلق) وأخذ القدوة الحسنة من الأسرة العربية في المجتمع العربي القديم.

6-خلق جوّ ملائم لتشجيع الباحثين وتحفيزهم للقيام بدراسات عربية جادة حول حاجات الطفل وميوله، وخصائص نموه والبحث في كيفية وضع إستراتيجية علمية ترمي إلى تحبيب القراءة إلى الطفل.

7-التعريف بالكتاب والترويج له عن طريق وسائل الإعلام الثقيلة.

خاتمة: إنّ الدعوة لإيجاد خطة علمية إستراتيجية لا بد أن تكون في إطار سياسة لغوية يرعاها مختصون في الميدان لتشخيص الوضعية على الصعيد القريب والبعيد، ومحاولة اكتشاف عوامل الانصراف عن القراءة وإيجاد البديل لتفعيلها سواء على مستوى الأسرة أو المدرسة أو المؤسسات الاجتماعية المختلفة فلا يخفى أنّ القراءة هي وسيلة في البحث والخوض في مختلف العلوم والفنون وهي السبيل لتطوير حضارة الأمم واكتشاف العالم الخارجي.

قائمة المصادر والمراجع:

- ابن خلدون، المقدمة، ط1. بيروت: 1993، دار الكتب العلمية.
- تقرير واشنطن، ازدياد نوادي تشجيع القراءة في أمريكا http://www.ejtemay.com
- خالد معمري، أزمة المقروئية في الجزائر بين استقالة الكاتب وموت القارئ. 2011 الموقع: http://difaf.net
- دكتور حسن شحاتة، أدب الطفل العربي (دراسات وبحوث)، ط3. 2004.
- سيد أحمد عبد الواحد أبو حطب "نظرة في الازدواج اللغوي" مجلة بحوث ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية. الرياض: 1997، منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المجلد الأول.
- عن بحث عبد الله الدنان من سوريا 2007/03/18 www.alwaraq.netcoredgdg
- ليلى كرم الدين، اللغة عند طفل ما قبل المدرسة نموها السليم وتنميتها، ط1. القاهرة: 2004، دار الفكر العربي.
- نجم الدين علي مردان، النمو اللغوي وتطويره في مرحلة الطفولة المبكرة، ط1. الكويت: 2005، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
-هيئة التحرير، تطور ملحوظ للمقروئية في الجزائر، الموقع: http://www.veecos.neti
- يوسف قطامي، نمو الطفل المعرفي واللغوي، ط1. عمان: 2000، الأهلية للنشر والتوزيع.

الهوامش:

1 – ردّ (عز الدين ميهوبي) المدير العام للمكتبة الوطنية على سؤال يتعلق باللغة التي يقرأ بها الجزائريون فقال: "الأمر الأهم هو وجود قارئ سواء بالعربية أو الفرنسية والعمل الجيد هو الذي يفرض نفسه ويسوق نفسه في نهاية المطاف" خاصة مع وجود الترجمة التي تسمح لكلا الطرفين بالإطلاع على مختلف المؤلفات الصادرة بلغة الضاد أو لغة موليير. هيئة التحرير، تطور ملحوظ للمقروئية في الجزائر، الموقع: http://www.veecos.neti

2 – ابن خلدون، المقدمة، ط1. بيروت: 1993، دار الكتب العلمية، ص468.

3 – حسن شحاتة، أدب الطفل العربي (دراسات وبحوث)، ط3. 2004، ص37.

4 – ليلى كرم الدين، اللغة عند طفل ما قبل المدرسة نموها السليم وتنميتها، ط1. القاهرة: 2004، دار الفكر العربي، ص99.

5 – سيد أحمد عبد الواحد أبو حطب "نظرة في الازدواج اللغوي" مجلة بحوث ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية. الرياض: 1997، منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المجلد الأول، ص161.

6 – حسن شحاتة، أدب الطفل العربي، ص36.

7 – يوسف قطامي، نمو الطفل المعرفي واللغوي، ط1. عمان: 2000، الأهلية للنشر والتوزيع ص406.

8 – المرجع نفسه، ص407.

9 – ابن خلدون، المقدمة، ص461– 468.

10 – نجم الدين علي مردان، النمو اللغوي وتطويره في مرحلة الطفولة المبكرة، ط1. الكويت: 2005، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ص9.

11 – المرجع نفسه، ص17.

12 – خالد معمري، أزمة المقروئية في الجزائر بين استقالة الكاتب وموت القارئ. 2011 الموقع: http://difaf.net

13 – عن بحث عبد الله الدنان من سوريا 2007/03/18 www.alwaraq.netcoredgdg

14 – الموقع: http://difaf.net

15 – تقرير واشنطن، ازدياد نوادي تشجيع القراءة في أمريكا، http://www.ejtemay.com

16 – تقرير واشنطن، ازدياد نوادي تشجيع القراءة في أمريكا، http://www.ejtemay.com

سورة النور: دراسة بلاغية أسلوبية

رادية مرجان

جامعة تيزي وزو

الشكل التعبيري في القرآن الكريم:

كلام الله ليس شعرا وليس نثرا إنما هو قرآن:

لقد نزل القرآن الكريم في وقت كان فيه العرب في الجاهلية قد بلغوا أوج إبداعاتهم الشعرية والنثرية، وقد كان الشعراء يتنافسون ويتسابقون على من يقول أفضل القصائد. وكانوا كثيرا ما يركزون في قصائدهم على الزخرف اللفظي، حيث يختارون أحسن الكلمات والعبر ويجيدون في الخطاب تعبيرا عما يختلج في نفوسهم من مشاعر فياضة.

ولكن عند نزول القرآن الكريم بهر كل من استمع إليه، فهذا عمر بن الخطاب يستسلم لمجرد الاستماع إلى آيات بينات من الكتاب الحكيم، ولأن نظمه مغاير تماما لما ألفته العرب في أدبها، فهو نص تشريعي رسالي يركز على المضمون بالدرجة الأولى، دون إهمال الجانب اللفظي. ولهذا لم يجد العرب له تفسيرا فراح البعض يدعي أنه كلام المجانين، والآخر يقول إنه كلام شياطين ولقد تجرأ البعض واتهم الرسول عيه الصلاة والسلام بأنه ساحر. وباختصار فلقد انقسم هؤلاء إلى فريقين: فريق قال بأنه شعر أي أن الرسول شاعر، وفريق آخر رأى بأنه نثر، وهذا راجع إلى انتظام فواصل القرآن الكريم. ولقد رد عليهم الحق سبحانه وتعالى في قوله: (وَمَا عَلَّمْنَاهُ الشِعْرَ وَمَا يَنْبَغِي لَهُ إِنْ هُوَ إِلاَّ ذِكْرٌ وَقُرْآنٌ مُبِينْ) يس 68.[1]

ولقد ذهب الفريق الأول إلى تقطيع آيات القرآن الكريم إلى تفعيلات ووضعها في بحور. ومما يزعمون أنه بيت قوله:

(وَجِفَانٍ كَالْجَوَابِ وقُدُورٍ رَاسِيَات)

قالوا هو من الرمل من البحر الذي قيل فيه:

ساكن الريح نطوف المزن منحل العزالي[2] .

ومعنى هذا أنه لو نقطع الآية نحصل على أربع تفعيلات وهي: فعلاتن فعلاتُنْ فاعلاتُ.

و"كقوله عز وجل: (وَمَنْ يَتَّقِ الله يَجْعَلْ لَهُ مَخْرَجاً وَيَرْزُقْه مِنْ حَيْثُ لاَ يَحْتَسِبْ)

قالوا من المتقارب"[3]. ومن تقطيعه نحصل على التفعيلات: فَعُولن فعولن فعولن فعولُ

ونحن نرد على هذا الفريق ونقول: لماذا لم يستطع أكابر شعراء الجاهلية الإتيان بمثله، فقد كان من السهل جدا عليهم قول الشعر وحتى صناعته. كما أن أقل ما يكون عليه الشعر بيتان، والأمثلة التي رأيناها هي بيت واحد، وعلى هذا لا يصح الحكم على بيت واحد بأنه شعر أو قصيدة. ولقد قيل: "إن أقل ما يكون منه شعرا أربعة أبيات بعد أن تتفق قوافيها، ولم يتفق ذلك في القرآن بحال. فأما دون أربعة أبيات منه، أو ما يجري مجراه في قلة الكلمات، فليس بشعر، وما اتفق في ذلك من القرآن مختلف الروي، ويقولون: إنه متى اختلف الروي خرج من أن يكون شعرا". [4]

وعلى هذا الأساس إذا كانت القصيدة تشترط تساوي أجزاء الأبيات وتشترط وجود أربعة أبيات فأكثر فهذا غير موجود في القرآن الكريم.

إن أهم الفوارق الأساس بين النص الشعري والنص القرآني، كون القرآن الكريم أولا غير قابل للتأويل عكس النصوص الشعرية، كما أن كل حرف في النصوص القرآنية ذو دلالة ووظيفة خاصة، من هنا لا يمكن استبدال حرف بأخر أو كلمة بأخرى، كذلك الأمر بالنسبة للجمل، بينما في القصائد الشعرية يمكن الإتيان بمرادفات الكلمات والألفاظ لمجاراة الوزن والقافية، دون إحداث أي خلل على المستوى الدلالي. وهذا جوهر الاختلاف بين الشعر والقرآن الكريم.

وأما الفريق الآخر فلقد ذهب إلى بالقول بأن في القرآن سجعا نظرا لانتظام فواصل آياته، وبهذا رأوا أنه نثر وهو لا يختلف عن النثر الجاهلي.

إن السجع في الكتابات العربية دليل على حسن التمكن في اللغة والفصاحة وطلاقة اللسان. إن السجع في اللغة معناه "موالاة الكلام على وزن واحد، قال ابن دريد: سجعت الحمامة معناها رددت صوتها"[5]، والسجع في النثر كالقافية في الشعر، فهو توافق الفاصلتين في الحرف الأخير، أو الجمل في الكتابات الأدبية. إن ما يستدل به هذا الفريق على وجود السجع في القرآن الكريم هو" اتفاق الكل على أن موسى أفضل من هارون عليهما السلام ولمكان السجع قيل في موضع: هرون وموسى. ولما كانت الفواصل في موضع آخر

بالواو والنون قيل: وهرون[6]. ونحن نقول: لو كان ما ذهب إليه هذا الفريق صحيحا لكان القرآن غير خارج عن الأساليب المألوفة في كلامهم، كما أن الفاصلة القرآنية تابعة لمعنى الآية، ولكل حرف دلالته وميزاته، ولكن المعنى في السجع المقصود هو من يتبع اللفظ، لكن في القرآن الكريم اللفظ هو الذي يكون تابعا للمعنى. إن السجع يكون على وتيرة واحدة ووزن خاص، ولقد رُدَّ على هذا الفريق بما يلي:" لو كان الذي في القرآن على ما تقدرونه سجعا لكان مذموما مرذولا، لأن السجع إذا تفاوتت أوزانه، واختلفت طرقه، كان قبيحا من الكلام. وللسجع منهج مرتب محفوظ، وطريق مضبوط، متى أخل به المتكلم أوقع الخلل في كلامه، ونسب إلى الخروج عن الفصاحة"[7]

ونحن نعلم أن آيات الكتاب الحكيم فيها القصيرة وفيها الطويلة، وقد يحدث أن لا نصادف الفاصلة إلا بعد عدة جمل، كما أنه قد تنتهي آية بحرف معين ثم الآية التالية بحرف أخر ثم الثالثة بحرف الأولى وهكذا. إن حدوث مثل هذا في الكلام المسجوع العادي مذموم ولا يمكن بحال من الأحوال أن تكون فصاحة القرآن مذمومة، ثم لو كان الأمر كذلك لما عجز العرب عن الإتيان بمثله ولو بآية منه، فهم ينطقون سجعا حتى في كلامهم العادي والدليل كثرة الأمثال والحكم عندهم. إن القرآن الكريم كما أنه لم يأت مقيدا بالأوزان الشعرية فهو أيضا غير مقيد بالسجع، وبهذا فهو ليس شعرا وليس نثرا، وإنما كلام الله المعجز بنظمه وبألفاظه، وبتراكيبه ومعانيه.

النسق القرآني لغة:

لقد نزل القرآن الكريم بلسان عربي مبين وعلى لهجات القبائل في الجاهلية، إذ كان معجزا بكل ما حمله من بداية نزوله إلى نهايته، فهو أروع نص شهدته العرب نزل يتحدى كل النصوص التي وجدت قبله شعرا كانت أو نثرا، فلقد تناولت الألفاظ معاني دقيقة بكثير من الإعجاز، ولقد صور الحقيقة وأنطقها بالمجاز.

ورغم كون أسلوب القرآن بألفاظه مساويا لما ألفته العرب من طرق الخطاب (شعرا أو نثرا)، إلا أن نظمه كان خاصا فهو ليس بشعر ولا بنثر "وإنما اطرد ذلك للقرآن من جهة تركيبه الذي انتظم أسباب الإعجاز من الصوت في الحرف، إلى الحرف في الكلمة، إلى الكلمة في الجملة"[8].

لقد جاءت ألفاظ القرآن الكريم مناسبة لمعانيها وللسياق الذي وردت فيه فلو حاولنا تحريف حرف واحد عن موضعه لما استطعنا، وكل الكلمات متناسقة بعضها ببعض(كل آية بالتي تليها وكل سورة بأختها). "وإنك لتحار إذا تأملت تركيب القرآن، ونظم كلماته في الوجوه المختلفة التي يتصرف فيها وتقعد بك

العبارة إذا أنت حاولت أن تمضي في وصفه، حتى لا ترى في اللغة كلها أدل على غرضك وأجمع لما في نفسك وأبين لهذه الحقيقة، غير كلمة الإعجاز"[9]. ومن المعجز البين أسلوبه ونظمه الباهر، إذ هو (كِتَابٌ أُحْكِمَتْ آيَاتُهُ ثُمَ فُصِلَتْ مِنْ لَدُنِ حَكِيمٍ خَبِيرٍ) ونستشف هذا جليا في كل سور القرآن الكريم، فهذه سورة النور مثلا نظمها مميز إذ تتناسق الألفاظ فيها والمعاني أيما تناسق.

ويمكننا توضيح ذلك من خلال الأمثلة التالية:

في الآية 35 نجد ذكر المصباح لأول مرة نكرة ثم أعيد ذكره معرفة. و"ال" هنا لتعريف العهد وهذا لأن "المسند يعرف ب "ال" لتحقيق أغراض بلاغية منها: إفادة العهدية وذلك حين يكون المسند إليه المعرف معهودا بين المتكلم والمخاطب"[10]. فالمصباح ذكر لأول مرة نكرة لأنه معروف لدى الجميع وعندما كرر ذكره للمرة الثانية ذكر معرفا لأنه كالتخصيص.

"يأتي المسند إليه ضميرا لأغراض:

يكون الحديث في مقام الغيبة نحو: (هُوَ الله تَبَارَكَ وَتَعَالَى)، ولابد من تقدم ذكره، إما لفظا وإما معنى ومعنى نحو: (وَإِنْ قِيلَ لَكُمُ اِرْجِعُوْا فَارْجِعُوا هُوَ أَزْكَى لَكُمْ) النور28 "[11].

يذكر المسند لنفس أغراض ذكر المسند إليه، ككون ذكره هو الأصل والقرينة إما مذكورة وإما مقدرة، والمقدرة مثلا في قوله تعالى: (فِي بُيُوتٍ أَذِنَ الله أَنْ تُرْفَعَ وَيُذْكَرَ فِيهَا اسْمُهُ يُسَبِّحُ لَهُ فِيهَا بِالغُدُوِّ وَالآصَالِ (36) رِجَالٌ لاَ تُلْهِيهِم تِجَارَةٌ وَلاَ بَيْعٌ عَنْ ذِكْرِ الله وَإِقَامِ الصَّلاَةِ وإِيتَاءِ الزَّكَاةِ يَخَافُونَ يَوْماً تَتَقَلَّبُ فِيهِ القُلُوبُ وَالأَبْصَارُ) النور37. أي يسبحه رجال، كأنه قيل: من يسبحه[3]؟.

وقد يأتي في القرآن الكريم نفي الشيء بإيجابه، والسياق هو من يحدد المعنى. إن نفي الشيء بإيجابه هو أن " ينفي متعلق أمر عن أمر فيوهم إثباته له والمراد نفيه عنه أيضا نحو: (لاَ تُلْهِيهِمْ تِجَارَةٌ وَلاَ بَيْعٌ عَنْ ذِكْرِ الله). النور 37 . إن قوله لا تلهيهم تجارة يوهم أن لهم تجارة غير أنهم لا يلتهون بها، ولكن المراد إنهم ليس لهم تجارة حتى يلتهوا بها لأن رجال الجنة لا يتعاطون التجارة "[4].

كذلك ظاهرة التكرار في القرآن الكريم، فهي غير اعتباطية وإنما وراءها أغراض مقصودة في ذاتها. نجد هذا في قوله تعالى في سورة النور: (اللهُ نُورُ السَمَاوَاتِ وَالأَرْضِ مَثَلُ نُورِهِ كَمِشْكَاةٍ فِيهَا مِصْبَاحٌ المِصْبَاحُ فِي زُجَاجَةٍ الزُّجَاجَةُ كَأَنَّهَا كَوْكَبٌ دُرِّيٌ يُوقَدُ مِن شَجَرَةٍ مُبَارَكَةٍ زَيْتُونَةٍ لاَ شَرْقِيَةٍ وَلاَ غَرْبِيَّةٍ

يَكَادُ زَيْتُهَا يُضِيءُ وَلَوْ لَمْ تَمْسَسْهُ نَارٌ نُورٌ عَلَى نُورٍ يَهْدِي اللهُ لِنُورِهِ مَنْ يَشَاءُ وَيَضْرِبُ اللهُ الأَمْثَالَ لِلنَاسِ وَاللهُ بِكُلِ شَيْءٍ عَلِيمٌ) النور35. فهذا تكرار لإفادة التأكيد، كذلك ذكر الكلمة نكرة عامة، ثم المعرف يأتي مخصوصا(له صفات محددة) هذا الوصف خاص فقط بالنور الإلهي.

نجد كذلك التكرار في قوله تعالى: (أَوْ كَظُلُمَاتٍ فِي بَحْرٍ لُجِّيٍّ يَغْشَاهُ مَوْجٌ مِنْ فَوْقِهِ مَوْجٌ مِنْ فَوْقِهِ سَحَابٌ ظُلُمَاتٌ بَعْضُهَا فَوْقَ بَعْضٍ إِذَا أَخْرَجَ يَدَهُ لَمْ يَكَدْ يَرَاهَا وَمَنْ لَمْ يَجْعَلِ اللهُ لَهُ نُورًا فَمَا لَهُ مِنْ نُورٍ) النور 40. هو كذلك تأكيد، مفاده تقوية المعنى لذا كررت لفظتا موج، فوقه.

كذلك نجد من بديع نظم القرآن الكريم الخطاب الموجه للجماعة وهو بلفظ الواحد، كقوله تعالى: (وَقُل لِلْمُؤْمِنَاتِ يَغْضُضْنَ مِنْ أَبْصَارِهِنَّ وَيَحْفَظْنَ فُرُوجَهُنَّ وَلاَ يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلاَّ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَلْيَضْرِبْنَ بِخُمُرِهِنَّ عَلَى جُيُوبِهِنَّ وَلاَ يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلاَّ لِبُعُولَتِهِنَّ أَوْ آبَائِهِنَّ أَوْ آبَاءِ بُعُولَتِهِنَّ أَوْ أَبْنَائِهِنَّ أَوْ أَبْنَاءِ بُعُولَتِهِنَّ أَوْ إِخْوَانِهِنَّ أَوْ بَنِي إِخْوَانِهِنَّ أَوْ بَنِي أَخَوَاتِهِنَّ أَوْ نِسَائِهِنَّ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُنَّ أَوْ التَّابِعِينَ غَيْرِ أُوْلِي الإِرْبَةِ مِنَ الرِّجَالِ أَوْ الطِّفْلِ الَّذِينَ لَمْ يَظْهَرُوا عَلَى عَوْرَاتِ النِّسَاءِ وَلاَ يَضْرِبْنَ بِأَرْجُلِهِنَّ لِيُعْلَمَ مَا يُخْفِينَ مِنْ زِينَتِهِنَّ وَتُوبُوا إِلَى اللهِ جَمِيعًا أَيُّهَا المُؤْمِنُونَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ) النور 31، هنا لفظة الطفل تفيد جنس الأطفال ككل وليس فقط طفلا واحدا. كقولنا مثلا إنسان للدلالة على جنس البشر ككل، وفي هذا الصدد قال ابن جني: " وهذا باب يغلب عليه الاسم لا الصفة نحو الشاة والبعير والإنسان والملك"[13].

وعكس هذه الظاهرة نجد خطاب الواحد بلفظ الجمع في قوله تعالى: (وَلاَ يَأْتَلِ أُوْلُوا الفَضْلِ مِنْكُمْ وَالسَّعَةِ أَنْ يُؤْتُوا أُوْلِي القُرْبَى وَالمَسَاكِينَ وَالمُهَاجِرِينَ فِي سَبِيلِ اللهِ وَلْيَعْفُوا وَلْيَصْفَحُوا أَلاَ تُحِبُونَ أَنْ يَغْفِرَ اللهُ لَكُمْ وَاللهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ) النور22، في هذه الآية خاطب تعالى أبا بكر لما قرر إيقاف تكفل مسطح حين تكلم في حديث الإفك عن عائشة.

إن كل كلمة في القرآن في مكانها بمعناها، وحتى الحروف لا يمكن تغيير مواقعها، وما ورودها إلا لمكانها في التراكيب. فمثلا في سورة النور نجد "دخول من على الغض دون الفروج لسعة النظر وضيق الفروج ومنها تقديم غض الأبصار على حفظ الفروج لأن النظر بريد الزنا"[14].

التناص الداخلي بين السور:

إن التناص بالمفهوم المتعارف عليه لدى العامة يعني كتابة على كتابة، أي كتابة نص على نص أخر وبالتالي نلمح التشابه الكبير بينهما. وأما بالنسبة

لنظرية التناص الحديثة فلا يمكننا أن ننكر فضل باختين على هذا المفهوم فهو أول من أدخله إلى النظرية الأدبية. حيث يرى "أن كل نص يتشكل من فسيفساء من الاستشهادات، وكل نص امتصاص وتحويل لنص أخر"[15]. هذا فيما يخص استعمال هذا المصطلح في النصوص الأدبية خاصة الروائية. رغم أن باختين لم يستعمل هذا المصطلح إلاّ أن الفكرة كامنة في المفهـــوم الباختينـــي لـ "الحوارية" حيث يقول: الرواية مهيأة مسبقا ببنيتها الخاصة لدمج عدد كبير من المكونات اللسانية والأسلوبية والثقافية المختلفة على شكل تعدد الأصواتpolyphonique"[16]. والحوارية بالنسبة له هو إمكانية تبادل المواقع داخل النص الواحد.

وبالنسبة لمفهوم التناص في القرآن الكريم فهو تلك الآيات أو الأجزاء منها التي تذكر في سورة ويعاد ذكرها في سورة أخرى في موقع أخر، وهذا لأن القرآن نص متكامل فلا يمكن أن نعزل آية عما سبقها أو عما يليها، ولا يمكن أن ندرج هذه الظاهرة في التكرار لأن كل لفظة في القرآن الكريم لها مكانتها الخاصة ومعناها الذي يدخل في المعنى العام للسورة ككل.

يمكن للفظ في سورة معينة أن يحتمل معنيين، وفي موضع أخر في سورة أخرى قد يعاد بيان ذلك لكن بمعنى واحد كقوله تعالى في سورة البقرة الآية 7: (خَتَمَ اللهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ وَعَلَىَ سَمْعِهِمْ وَعَلَىَ أَبْصَارِهِمْ غِشَاوَةٌ)، ولقد جاء في كتاب البرهان في علوم القرآن للزركشي: "يحتمل أن يكون السمع معطوفا على (ختم) ويحتمل الوقف على (قلوبهم) لأن الختم إنما يكون على القلب وهذا أولى، لقوله في سورة الجاثية الآية 23: (وَخَتَمَ عَلَى سَمْعِهِ، وَقَلْبِهِ، وَجَعَلَ عَلَى بَصَرِهِ غِشَاوَةً).[17]

من هنا، ومن المقارنة بين الآيتين في السورتين البقرة والجاثية، علما أن سورة الجاثية جاءت بعد سورة البقرة، نفهم أن من وراء هذه الإعادة فائدة كبيرة لأن الآية الثانية توضح المعنى أكثر، وكل منهما وردت في سياق معين.

وقوله تعالى في سورة الحجر الآية 42: (إنَّ عِبَادِي لَيْسَ لَكَ عَلَيْهِم سُلْطَانُ إلاَّ مَنْ اتَّبَعَكَ مِنَ الغَاوِينَ). فالاستثناء منقطع لقوله تعالى في موضع أخر في سورة الإسراء الآية 65: (إنَّ عِبَادِي لَيْسَ لَكَ عَلَيْهِم سُلْطَانُ وَكَفَى بِرَبِكَ وَكِيلا)[18]. فالله تعالى هنا خاطب الشيطان في الآية الأولى على أنه ليس للشيطان على عباده أي سلطان إلا من اتبعه من الغاوين، لكن في الآية الأولى

انقطع الاستثناء، حيث إنه ليس للشيطان أي سلطة على عباد الله ، مع ضرورة توكل العباد على الله تعالى.

وقد لا يكون تكرار الآية بكاملها بل بجزء منها فقط، وهذا كقوله تعالى مثلا في سورة البقرة الآية 34 (وَإِذ قُلْنَا لِلْمَلاَئِكَةِ ٱسْجُدُوا لأدَمَ فَسَجَدُوا إِلاَّ إِبْلِيسَ أَبَى وَاسْتَكْبَرَ وَكَانَ مِنَ الكَافِرِينَ) ويقول في موضع أخر من سورة الإسراء الآية 61: (وَإِذْ قُلْنَا لِلْمِلائِكَةِ ٱسْجُدُوا لأدَمَ فَسَجَدُوا إِلاَّ إِبْلِيسَ قَالَ أَأَسْجُدُ لِمَنْ خَلَقْتَ طِينا).

إن تكرار الآية في موضع أخر قد يساعدنا في فهم الآية الأولى فهما جيدا بمعنى أن ذكر آية مشابهة لآية سبق ذكرها يوضح معناها أكثر وهذا ما نستشفه هنا مثلا في قوله تعالى: (وَجَعَلْنَا مِنَ المَاءِ كل شيء حيا) الأنبياء30. فقد قيل إن حياة كل شيء إنما هو بالماء، قال ابن درستويه: وهذا غير جائز في العربية لأنه لو كان المعنى كذلك لم يكن (حي) مجرورا ولا كان منصوبا وإنما (حي) صفة لشيء، ومعنى الآية خلق الخلق من الماء، ويدل له قوله في موضع أخر (وَاللهُ خَلَقَ كُلَّ دَابَةٍ مِنْ مَاءٍ) النور45.[19]

إن ظاهرة التناص في القرآن الكريم لها أثر ووقع كبير على المعاني والتأكيد عليها وإيضاحها، وكما أسلفنا فإن النص القرآني نص متكامل ومترابط، وكل آية تكمل ما قبلها، فلا غرابة أن نجد تشابها في نصوصه وفي كل مرة نقرؤه نستشف شيئا جديدا، بذلك يزداد إيماننا أكثر، فالقرآن معجز بألفاظه ومعانيه. يقول تعالى: (اللهُ نَزَّلَ أَحْسَنَ الحَدِيثِ كِتَاباً مُتَشَابِهًا مَثَانِي تَقْشَعِرُّ مِنْهُ جُلُودُ الذِينَ يَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ) الزمر الآية 23.

إن تكرار آيات القرآن الكريم في سور مختلفة قد يوحي ظاهرها بأنها متساوية تماما ومؤدية لنفس المعاني والأغراض، إلا أن الحقيقة عكس ذلك. لأن هذا الاختلاف قد ينجر عن تغير حرف واحد من آية إلى أخرى سواء في السورة نفسها أو في سور مختلفة." يقول تعالى: (وَأَقِيمُوا الصَلاَةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ) النور56. و: (فَأَقِيمُوا الصَلاَةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ وَأَطِيعُوا اللهَ وَرَسولَهُ) المجادلة 13.

وقوله تعالى: (فَأَقِيمُوا الصَلاَةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ وَاعْتَصِمُوا بِالله) الحج 78.

وقوله أيضا : (وَأَقِيمُوا الصَلاَةَ وَاقْرِضُوا اللهَ قَرْضًا حَسَنا) المزمل 20.

كذلك في سورة النور: (وَلاَ بَيْعٌ عَنْ ذِكْرِ اللهِ وَإِقَامِ الصَلاَةِ وَإِيتَاءِ الزَّكَاةِ) النور37."[20]

هذا فيما يخص أو يتعلق بفعلي الصلاة والزكاة، نلاحظ أن هذه الآيات رغم أنها في معالمها الكبرى متشابهة إلا أن ثمة اختلافا واضحا بينهما، وهذا بإضافة حرف أو كلمة على الآية التي سبقتها.

كذا في قضية اللباس الشرعي، ورد في قوله تعالى في سورة النور: (وَقُل لِلْمُؤْمِنَاتِ يَغْضُضْنَ مِنْ أَبْصَارِهِنَّ وَيَحْفَظْنَ فُرُوجَهُنَّ وَلاَ يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلاَّ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَلْيَضْرِبْنَ بِخُمُرِهِنَّ عَلَى جُيُوبِهِنَّ وَلاَ يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلاَّ لِبُعُولَتِهِنَّ أَوْ آبَائِهِنَّ أَوْ آبَاءِ بُعُولَتِهِنَّ أَوْ أَبْنَائِهِنَّ أَوْ أَبْنَاءِ بُعُولَتِهِنَّ أَوْ إِخْوَانِهِنَّ أَوْ بَنِي إِخْوَانِهِنَّ أَوْ بَنِي أَخَوَاتِهِنَّ أَوْ نِسَائِهِنَّ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُنَّ أَوْ التَّابِعِينَ غَيْرِ أُوْلِي الإِرْبَةِ مِنَ الرِّجَالِ أَوْ الطِّفْلِ الَّذِينَ لَمْ يَظْهَرُوا عَلَى عَوْرَاتِ النِّسَاءِ وَلاَ يَضْرِبْنَ بِأَرْجُلِهِنَّ لِيُعْلَمَ مَا يُخْفِينَ مِنْ زِينَتِهِنَّ وَتُوبُوا إِلَى اللهِ جَمِيعًا أَيُّهَا المُؤْمِنُونَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ) النور 31 وكذا في قوله تعالى: (لاَ جُنَاحَ عَلَيهِنَّ فِي آبَائِهِنَّ وَلاَ أَبْنَائِهِنَّ وَلاَ إِخْوَانِهِنَّ وَلاَ أَبْنَاءِ إِخَوَانِهِنَّ وَلاَ أَبْنَاء أَخَوَاتِهِن وَلاَ نِسَائِهِنَّ وَلاَ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُنَّ واتَّقِينَ اللهَ إِنَّ اللهَ كَانَ عَلَىَ كُلِّ شَيْءٍ شَهِيداً) الآية 55 من سورة الأحزاب.

من هنا فإن ظاهرة التناص قد تكون على المستوى الدلالي، أو المستوى الصوتي، وبالتالي على مستوى الإيقاع وفي كل الحالات فإن التناص لا يعتبر تكرارا لما قيل، فلا تكرار في القرآن الكريم وإنما تشابها في المعاني والسياق يختلف من موضع لآخر.

جاذبية التلقي من خلال تعامل النص القرآني مع الواقع:

إن النص القرآني نص تشريعي ورسالي، ولهذا فهو يركز كثيرا ويراعي المتلقي لهذه الرسالة. ونحن نعلم أن كل نص يفترض وجود متلق لمضمونه وهنا نقصد النصوص الأدبية. لقد ظهرت حديثا نظرية أدبية تهتم بالتلقي وهي ما يدعى بنظرية التلقي. ولقد ظهرت هذه النظرية لإعادة الاعتبار للنص والمتلقي ولتحد من سلطة الكاتب أو المؤلف أي الباث وهي بمثابة "منهج لإعادة النظر في القواعد القديمة، ولإعادة تقويم الماضي، كما أنها قدمت أساسا لدراسة الأدب الإعلامي والأدب الشعبي اللذين جرى التقليد على استبعادهما"[21]. وهذا لأن الأدب الإعلامي والأدب الشعبي يستدعيان التركيز أكثر على الطرف الأخر أي المتلقي، حيث يحتك النص به مباشرة.

وتشير الدراسات الحديثة إلى ضرورة الاعتناء بالمتلقي، أو الشخص المستقبل للعمل الأدبي بصفة عامة بنفس درجة الاعتناء بالنص وإنتاجه. "إن الشيء الأساسي في قراءة كل عمل أدبي هو التفاعل بين بنيته ومتلقيه، لهذا السبب نبهت نظرية الفينومينولوجيا بإلحاح إلى أن دراسة العمل الأدبي يجب أن تهتم ليس بالنص الفعلي وحسب بل بالدرجة نفسها بالأفعال المرتبطة بالتجاوب مع ذلك النص"[22]، من هنا لا يمكن للنص أن يعيش بعيدا عن قارئه. وقد تختلف دلالة النص من قارئ لآخر، فكما أن النص يؤثر في القارئ كذلك القارئ يترك بصمته في النص، إضافة إلى أن إنتاج النص يحدث في زمن معين والمتلقين يتلقونه في أزمنة مختلفة، لهذا تتعدد القراءات.

ومن رواد نظرية التلقي العالمان: هانز روبرت ياوس وفولفغانغ إيزر. إن نظرية التلقي تركز في الدرجة الأولى على المتلقي ثم النص. ولعل ما جعل اهتمام الباحث ياوس حول التلقي هو دراساته المعمقة للعلاقة بين الأدب والتاريخ، و"لأن طريقة ياوس في الكتابة تقوم على الحوار، فهو لا يعتمد النقل والتسليم بما هو موجود، كما لا يتبنى نسقا مغلقا يتجاهل جهود الآخرين، بل قد يصل الحوار عنده إلى حد المساجلة فيحرص على المحاسبة والمناقشة المستفيضة، وهو يحاور نفسه أيضا، يصلحها ويتجاوز أطرافا منها".[23] ومن الضروري جدا الاهتمام بالمتلقي، ولقد جاء القرآن الكريم مراعيا للحالات التي يكون عليها متلقي هذه الآيات، وأخذه بالحكمة والتدرج، لأن الأمة كانت في جاهلية لذا لم يفرض عليهم الحق الأمور دفعة واحدة، وأكثر ما كان يجذبهم فيه هي اللغة الراقية التي نزل بها.

وتقتضي نظرية التلقي وجود باث أو مرسل، ونص أو رسالة، إضافة إلى المتلقي أو المرسل إليه. كما تقتضي وجود أفعال معنمية تصدر من المرسل لتذهب مباشرة إلى المرسل إليه، وبهذا قد ينجح الفعل المعنمي كما قد يفشل. وإذا نجح فالنتيجة الإذعان للرسالة وإذا لم ينجح فالعكس. وفي نظرية التلقي يضفي القارئ على النص أبعادا جديدة ولا تسير القراءة في اتجاه واحد فقط، فكما يعطي النص أشياء للقارئ كذلك القارئ يضيف شيئا للنص.

أما بالنسبة للقرآن الكريم فبما أنه نص رسالي فالأمر يقتضي وجود متلق لهذه النصوص التشريعية، فمثلا في حوار سيدنا إبراهيم مع أبيه، فإن الرسالة هي دعوة سيدنا إبراهيم أباه إلى نبذ عبادة الأصنام، بهذا فالمرسل هو سيدنا إبراهيم والمرسل إليه أبوه. الفعل المعنمي الأول: "تعبد الشيطان"، الفعل المعني الثاني: "إني قد جاءني من العلم"، وقوله: "أراغب أنت عن آلهتي يا إبراهيم"، هو دليل فشل الفعل المعنمي.

وإذا حاولنا تطبيق نظرية التلقي على سورة النور نجد رسائل متعددة ولنأخذ مثلا الآيات من 46 إلى 53، حيث يقول تعالى: (وَيَقُولُونَ آمَنَّا بِاللهِ وَبِالرَّسُولِ وَأَطَعْنَا ثُمَّ يَتَوَلَّى فَرِيقٌ مِنْهُمْ مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ وَمَا أُوْلَئِكَ بِالمُؤْمِنِينَ (47) وَإِذَا دُعُوا إِلَى اللهِ وَرَسُولِهِ لِيَحْكُمَ بَيْنَهُمْ إِذَا فَرِيقٌ مِنْهُمْ مُعْرِضُونَ (48) وَإِنْ يَكُن لَهُمُ الحَقُّ يَأْتُوا إِلَيهِ مُذْعِنِينَ (49) أَفِي قُلُوبِهِم مَرَضٌ أَمْ ارْتَابُوا أَمْ يَخَافُونَ أَنْ يَحِيفَ اللهُ عَلَيهِم وَرَسُولُهُ بَلْ أُوْلَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ (50) إِنَّمَا كَانَ قَولَ المُؤْمِنِينَ إِذَا دُعُوا إِلَى اللهِ وَرَسُولِهِ لِيَحْكُمَ بَيْنَهُمْ أَنْ يَقُولُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا وَأُوْلَئِكَ هُمُ المُفْلِحُونَ (51) وَمَنْ يُطِعِ اللهَ وَرَسُولَهُ وَيَخْشَى اللهَ وَيَتَّقِهِ فَأُوْلَئِكَ هُمُ الفَائِزُونَ (52) وأَقْسَمُوا بِاللهِ جَهْدَ أَيْمَانِهِمْ لَئِنْ أَمَرْتَهُمْ لَيَخْرُجُنَّ قُلْ لاَ تُقْسِمُوا طَاعَةٌ مَعْرُوفَةٌ إِنَّ اللهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ) نجد المرسل المنافقون، المرسل إليه: الرسول عليه الصلاة والسلام، الرسالة: ادعاء الإيمان.

الفعل المعنمي الأول: "آمنا بالله". ثم فشل الفعل المعنمي والدليل قوله تعالى: (ثُمَّ يَتَوَلَّى فَرِيقٌ مِنْهُمْ مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ وَمَا أُوْلَئِكَ بِالمُؤْمِنِينَ) وتأكيدا أيضا على فشل الفعل المعنمي رسالة الله تعالى للمؤمنين.

الرسالة 2: هي الدعوة إلى الإذعان لحكم الله

المرسل: المؤمنون، المرسل إليه: الرسول عليه الصلاة والسلام، الفعل المعنمي: "سمعنا وأطعنا"، ثم نجاح الفعل المعنمي والدليل قوله تعالى: أُوْلَئِكَ هُمُ المُفْلِحُونَ .

إن سورة النور بما أنها مجموعة من آداب اجتماعية كالاستئذان عند دخول البيوت، وغض الأبصار وحفظ الفروج، وبعض الحدود الشرعية كحد الزنا، والقذف واللعان فإنها تستدعي وجود متلق لهذه الأحكام متمثل بطبيعة الحال في المؤمن، ومن هنا وجب انصباب أكبر قدر ممكن من الاهتمام عليه ومراعاة حالته أثناء تلقيه لهذه الرسائل، وهذا لضمان نجاح الرسالة.

من فردية التلقي إلى جماعية التجربة:

إن الآيات القرآنية التي تحمل الآيات التشريعية خاصة، معظمها قد نزلت في فرد واحد، فقد يكون سبب نزولها مثلا إجابة عن تساؤل أحد الصحابة أو غيرهم من المسلمين، وعندما ينزل الوحي بالحكم فإنه سيعمم على كافة المسلمين ويصبح صالحا في كل زمان ومكان.

إن معرفة سبب نزول الآية أمر مهم بالنسبة لنا نحن المسلمين، لأنه عندما نقرأ آيات كتاب العزيز الحكيم فإننا في الآن ذاته نستحضر السبب الذي نزلت فيه (بعد أن نكون قد بحثنا فيه) وهذا يعيننا على الفهم الجيد وتدبر المعاني وحتى حفظها، قال الزركشي: وقد يكون السبب خاصا والصيغة عامة، لينبه على أن العبرة بعموم اللفظ[24].

لقد نزلت في سورة النور مجموعة من أحكام خاصة بمسائل الحدود كالزنا، القذف، اللباس الشرعي، إضافة إلى أحكام البيت المسلم وأحكام الجهاد.

لقد كان الرجم معمولا به قبل نزول آية الجلد في الزنا وبها اتضح الفرق بين أن يكون المرء متزوجا أو غير متزوج عند ارتكابه الفاحشة، وفي حكم زواج المؤمن من زانية، فقد أخرج النسائي عن عبد الله بن عمر قال:" كانت امرأة يقال لها أم مهزول، وكانت تسافح فأراد رجل من أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم أن يتزوجها فأنزل الله: (وَالزَّانِيَةَ لاَ يَنْكَحُهَا إِلاَّ زَانٍ أَوْ مُشْرِكٌ وَحُرِمَ ذَلِكَ عَلَى المُؤْمِنِينَ). النور3"[25]. وكذلك في حكم زواج المؤمنة من زان فقد روى عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده قال: كان رجل يقال له مزيد يحمل من الأنبار إلى مكة حتى يأتيهم، وكانت امرأة بمكة صديقة له يقال لها عناق، فاستأذن النبي صلى الله عليه وسلم أن ينكحها فلم يرد عليه شيئا حتى نزلت: (الزَّانِي لاَ يَنْكِحُ إِلاَّ زَانِيَةً أَوْ مُشْرِكَةً). فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: يا مزيد: الزاني لا ينكح إلا زانية أو مشركة فلا تنكحها.[26] ومن ثمة عم هذا الحكم على كل مسلم ومسلمة. ثم إن حكم اللعان كذلك نزل في رجل واحد، فلقد أخرج البخاري عن طريق عكرمة عن ابن عباس: إن هلال بن أمية قذف امرأته فبلغ النبي صلى الله عليه وسلم فقال النبي صلى الله عليه وسلم: البينة أو حد في ظهرك. فقال: يا رسول الله، إذا رأى أحدنا مع امرأته رجلا ينطلق يلتمس البينة؟ .. فجعل النبي صلى الله عليه وسلم يقول: البينة، أو حد في ظهرك، فقال هلال: والذي بعثك بالحق، إني لصادق ولينزلن الله ما يبرئ ظهري من الحد فنزل جبريل، فأنزل الله عليه: والذين يرمون أزواجهم فقرأ حتى بلغ إن كان من الصادقين[27]. ومن هنا على كل رجل يقذف زوجته بالزنا مع رجل أخر أن يأتي بأربعة شهود وإلا وجبت إقامة الحد عليه إن كان كاذبا فيما يقول. كذلك الأمر بالنسبة لحكم قذف المحصنات، فلقد نزلت آيات الإفك في السيدة عائشة زوج الرسول عليه الصلاة والسلام أم المؤمنين عندما اتهمت بهتانا ولقد برأها الله من تلك التهم وأنزل فيها عشر آيات، تبين بدقة حكم من يتهم مؤمنة محصنة في شرفها ما جزاءه في الدنيا والآخرة، ومن ذلك اليوم أصبح حد القذف عاما يجب تنفيذه على كل من يأتي بتلك الكبيرة. وعندما حلف أبو بكر وهو والد السيدة

عائشة بأن لا يكفل مسطحا بعد ما قاله في ابنته عائشة، أنزل الله آيات تبين ضرورة تكفل ذوي القربى والمساكين عند الضرورة.

وفي حكم آداب الاستئذان أيضا، فلقد جاءت امرأة من الأنصار قائلة للرسول صلى الله عليه وسلم: إني أكون في بيتي على حال لا أحب أن يراني عليها أحد، وإنهَ لا يزال يدخل علي رجل من أهلي، وأنا على تلك الحال فكيف أصنع؟ فنزلت: (يَا أَيُهَا الذِينَ آمَنُوا لا تَدخُلُوا بيُوتًا غَيرَ بُيوتكُمْ حَتىَ تَسْتَأنسُوا وَتُسَلِمُوا عَلىَ أَهْلِهَا)[28]. ومن هنا أيضا عمم أدب الاستئذان، فهي صفة يجب أن تتوفر في كل مسلم ومسلمة. أما آيات اللباس الشرعي فقد نزلت في أسماء بنت مرشد عندما كانت في نخل لها وكانت النساء يدخلن عليها مؤتزرات، فتبدو صدورهن وأرجلهن فقالت أسماء: ما أقبح هذا فأنزل تعالى حكم لباس المرأة المسلمة الشرعي. ومن هنا أيضا كان تعميم هذا الحكم على كل امرأة مسلمة.

إن الله تعالى في كل هذا قد استعمل لفظ الجماعة للدلالة على أن الخطاب موجه لكافة المؤمنين رغم أنه نزل في فرد واحد.

كذلك الأمر بالنسبة لأدب الاستئذان على الأهل في الأوقات الثلاثة التي بيَّنها الله في كتابه الكريم، فلقد روى الواحدي عن ابن عباس قال: وجه رسول الله صلى الله عليه وسلم غلاما من الأنصار-يقال له مدلج بن عمرو-إلى عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) وقت الظهيرة ليدعوه، فدخل فرأى عمر بحاله فكره عمر رؤيته ذلك، فقال: يا رسول الله، وددت لو أن الله تعالى أمرنا ونهانا في حال الاستئذان، فأنزل الله تعالى هذه الآية [29]. كذلك نرى أن هذا الأدب نزل في شخص واحد ثم أصبح صالحا لكافة المسلمين.

خلاصة القول: إن معظم الأحكام والآداب التي نزلت بها سورة النور جاءت في فرد واحد، إلا أنها بصيغة الجمع، وبهذا فتلك الأحكام تصلح في كل زمان ومكان وعلى أي مؤمن ومؤمنة العمل وفقها.

الشكل الخارجي:

في بيان معاني لفظة سورة لغة واصطلاحا:

إن القرآن الكريم يعد مجموعة من السور، عددها 14 سورة، ولكل منها أغراض معينة سواء حاملة لأحكام شرعية، أو فيها إخبار بقصص الغابرين لمن أراد أن يتخذ عبرة أو غيرها، وكلها تدعو إلى عبادة الله وحده ولا نشرك به أحدا. ومن المتعارف لدينا أن نقول سورة كذا وسورة كذا فما هي حقيقة هذه اللفظة لغة واصطلاحا؟ ولماذا لا نقول عنوان النص مثلا؟

جاء في كتاب البرهان للإمام الزركشي: "السورة من سور المدينة لإحاطتها بآياتها واجتماعها كاجتماع البيوت بالسّور، ومنه السّوار لإحاطته

بالساعد، وعلى هذا فالواو أصلية"[30]. وفي نفس المرجع كذلك يذكر الزركشي أنه يمكن للفظة سورة أن تكون بمعنى المرتبة، وهذا لأن الآيات داخل كل سورة مرتبة ترتيبا مناسبا حسب نزولها.

يقول ابن جني في شرح منهوكة أبي نواس: "إنما سميت سورة لارتفاع قدرها، لأنها كلام الله تعالى، وفيها معرفة الحلال والحرام، ومنه رجل سوّار أي معربد، لأنه يعلو بفعله ويشتط"[31]. إن ابن جني قد نظر إلى لفظة سورة نسبة إلى علو قدرها، والسورة هي كلام الله تعالى، وفي دلالة السورة على علوها يقول تعالى: (إِذْ تَسَوَّرُوا المِحْرَابَ) الآية 21 من سورة ص. وجمع سورة هي سور يقال أيضاً "أصلها من السَوْرة وهي الوثبة، تقول سُرْتُ إليه وثرت إليه"[32].

أما في معناها الاصطلاحي، فيقول الجعبري: "حد السورة قرآن يشتمل آيا ذوات فاتحة وخاتمة. وأقلها ثلاث آيات. فإن قيل: فما الحكمة من تقطيع القرآن سوراً؟ قلت: هي الحكمة من تقطيع السور آيات معدودات، لكل آية حدٌ ومطلع، حتى تكون كل سورة بل كل آية فناً مستقلا وقرآناً معتبرا، وفي تسوير السورة تحقيق لكون السورة بمجردها معجزة وآية من آيات الله تعالى"[33].

تختلف السور من حيث الطول والقصر، فأقصر سورة جاءت على ثلاث آيات وهي سورة الكوثر وأطولها سورة البقرة التي تحوي مائتين وستا وثمانين آية، إلا أن هذا ليس مقياسا لإعجاز السورة. فسورة الكوثر لا تقل إعجازا عن غيرها من السور، وربما اختلاف السور من حيث الطول والقصر لحكمة أرادها الله تعالى لتسهيل الحفظ على عباده، خاصة عندما يكون الإنسان طفلا صغيرا فهو بالطبع يبدأ بالسور القصار ومنها يتدرج إلى أن يبلغ الأطول منها.

قال الزمخشري: "الفوائد في تفصيل القرآن وتقطيعه سوراً كثيرة وكذلك أنزل الله التوراة والإنجيل والزبور وما أوحاه إلى أنبيائه مستورة، وبوب المصنفون في كتبهم أبوابا موشحة الصدور بالتراجم: منها أن الجنس إذا انطوت تحته أنواع وأصناف كان أحسن وأفخم من أن يكون بابا واحدا"[34].

كما أن حفظ القرآن سورة بعد سورة يبعث في الإنسان نشاطا متجددا مع كل سورة يقرؤها، ولو كان القرآن نصا واحدا لاستصعب على الناس حفظه ومنه أيضا تفضيل القراءة في الصلاة سورة بسورة وهذا لتحقيق تلاحم النظم بالمعاني.

بيان معنى لفظة "النور" في سورة النور:

إن سورة النور سورة مدنية آياتها أربع وستون، كلماتها ألف وثلاثمائة وست عشرة، حروفها خمسة ألاف وتسع مائة وثمانون. والمدني هو ما نزل

بعد الهجرة وإن كان بمكة، وهي تتضمن في مجملها بداية مسائل الحدود، ثم ذكر قصة الإفك بعدها وردت تفصيلات عقائدية ومن ثمة أحكام البيت المسلم وانتهاء بأحكام الجهاد. ومن أهم خصائص السور المدنية ما يلي:

-"كل سورة فيها إذن بالجهاد، وبيان لأحكامه، أو ذكر له.

-كل سورة فيها تفصيلات لأحكام الحدود والفرائض والحقوق والقوانين المدنية الاجتماعية والدولية.

-كل سورة فيها ذكر المنافقين.

-مجادلة أهل الكتاب ودعوتهم إلى عدم الغلو في دينهم"[35].

إن لفظة النور هي كلمة نواة في سورة النور يمكننا أن نمثل للسورة ككل بأنها دائرة تدور حولها كل آيات السورة، ومركز هذه الدائرة هي هذه الكلمة. والنور المقصود في هذه السورة هو النور الإلهي، أو النور الرباني، فالله نور السماوات والأرض وهو منورها بما خلق، وهذا بتشريع مجموعة من الأحكام والآداب التي هي قبس من نور الله. عن عكرمة أنه قال:" لو جعل الله نور جميع أبصار الإنس والجن والدواب والطير في عيني عبد، ثم كشف حجابا واحدا من سبعين حجابا دون الشمس، لما استطاع أن ينظر إليها ونور الشمس جزءا من سبعين جزءا من نور الكرسي، ونور الكرسي جزء من سبعين جزءا من نور العرش، ونور العرش جزء من سبعين جزءا من نور الستر، فانظر ماذا أعطى الله عبده من النور في عينه وقت النظر إلى وجه ربه الكريم عياناً "[36].

من هنا نفهم أن كل بؤرة نورانية في هذا الكون مستمدة من النور الأعظم، النور الإلهي. ورجح المحققون من أهل التفسير حول لفظة النور، أن الله نور السماوات والأرض فهو هادي أهلها بمعنى أن النور هنا يقصد بها الهدي وبهذا الهدى تدرك المعارف.

وقد وصف الله القرآن بأنه نور، فقد قال في سورة النساء الآية 174: (يَا أَيُّهاَ النَاسُ قَد جاءَكُمْ بُرْهاَنٌ مِنْ رَبِّكُمْ وَأنزَلْنا إلَيْكُمْ نُوراً مُبيناً)، وقوله كذلك في سورة الشورى الآية 52: (وَكَذَلِكَ أَوْحَيْنا إلَيْكَ رُوحاً مِنْ أمْرِنا مَا كُنْتَ تَدْرِي مَا الكِتَابُ وَلاَ الإيمَانُ وَلَكِن جَعَلْنَاهُ نُورًا نَهْدِي بِهِ مَنْ نَشَاءُ مِنْ عِبادِنا وأنكَ لَتَهْدِي إلىَ صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ). وقوله تعالى كذلك في سورة المائدة الآيتان الخامسة عشرة والسادسة عشرة: (يا أَهْلَ الكِتَابِ قَدْ جاءَكُمْ رَسولُنا يُبَيِّنُ لَكُمْ كَثِيرًا مِماَّ كُنْتمْ تُخْفُونَ مِنَ الكِتَابِ و يَعْفوُا عَنْ كَثِيرٍ قَدْ جاءَكُمْ مِّنَ اللهِ نُورٌ وَكِتَابٌ مُبِينٌ(15) يَهْدِي بِهِ اللهُ مَنِ اتَبعَ رِضْوَانهُ سُبُلَ السَلاَمِ وَيُخْرِجُهُمْ مِّنَ الظُلُماَتِ إلىَ النورِ

بِإِذْنِهِ وَيَهْدِيهِمْ إِلَىَ صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ). من كل هذه الآيات نرى أن لفظة النور هنا وردت بمعنى الهدى، والنور عكس الظلام فقد قال تعالى في سورة البقرة: (مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ الذِي اسْتَوْقَدَ نَاراً فَلماَ أَضاءَتْ ماَ حَوْلَهُ ذَهَبَ اللهُ بِنُورِهِمْ وَتَرَكَهُمْ فِي ظُلُمَاتٍ لاَ يُبْصِرُونَ) الآية 17. والآيات التي أنزلها الله هي نور لنا، لعقولنا وقلوبنا وأبصارنا ولأرواحنا كذلك. ولعل أبرز الآيات في سورة النور التي توضح لنا صورة نور القرآن المعنوي هي آيات المشكاة، وهي من أعظم آيات الله عزّوجلّ ولقد بلغت أعلى درجة في التصوير ولذا فهي جديرة بالوقوف عندها. قال عزّ وجلّ: (اللهُ نُورُ السماوَاتِ وَالأَرْضِ مَثَلُ نُورِهِ كَمِشْكَاةٍ فِيهاَ مِصْبَاحٌ المِصْبَاحُ فِي زُجَاجَةٍ الزُّجَاجَةُ كَأَنَّهَا كَوْكَبٌ دُرِّيٌ يُوْقَدُ مِنْ شَجَرَةٍ مُبَارَكَةٍ زَيْتُونَةٍ لاَ شَرْقِيَةٍ وَلا غَرْبِيَّةٍ يَكادُ زَيْتُهاَ يُضِيئُ وَلوْ لَمْ تَمْسَسْهُ نَارُ نُورٍ عَلَىَ نُورٍ يَهْدِى اللهُ لِنُورِهِ مَنْ يَشَاءُ وَيَضْرِبُ اللهُ الأَمْثَالَ لِلنَاسِ وَاللهُ بِكُلِ شَيءٍ عَلِيمٍ) النور35 .

إن فهم هذه الآيات من أعظم العون على فهم قضية القلوب -الإيمان بالله تعالى-وكذا قضية معرفة طريقة السير إلى الله عز وجل والكلمات المفاتيح في هذه الآية هي المشكاة، المصباح أو السراج والزجاجة. "هذه الأجزاء الثلاثة في المثل ماذا تقابل ؟إنها تقابل في الإنسان المؤمن ثلاثة أشياء جسده قلبه والنور الموجود في هذا القلب، فالجسد يقابله المشكاة، والقلب يقابله الزجاجة و يقابله السراج الموجود في قلب الزجاجة"[37] فما أعظمه من تمثيل. والنور المعنوي هنا هو نور قلوب المؤمنين وصفائها، فالمؤمن بواسطة هذا النور يرى الأشياء على حقائقها ويسير على هدى من ربه وهنا نعود ثانية لنقول أن منبع هذا النور هو النور الإلهي المتجسد في شريعته.

قال السدي في شرح قوله تعالى: "نور على نور": نور النار ونور الزيت حين اجتمعا أضاءا ولا يضيء واحد بغير صاحبه. كذلك نور القرآن ونور الإيمان حين اجتمعا ,فلا يكون واحد منهما إلا بصاحبه "[38]

ومن كل ما سبق لنا ذكره نستنتج أن لكلمة نور معنى حقيقي ومعنى مجازي، فأما المعنى الحقيقي فهو الذي يتجسد في خلق الله تعالى في الكواكب، والشمس، والقمر، ومن غيرها من مصادر الإضاءة وأما النور المعنوي فهو نور الإيمان الذي يجده المؤمن في قلبه.

ثبات الاسم وأثره في بقية السورة:

لقد وردت لفظة "النور" سبع مرات في سورة النور بكاملها , ولكن في الوقت ذاته وردت ألفاظ أخرى لها علاقة بلفظة نور كلفظة المؤمن, الظلمات, الهدى، العذاب. إن لفظة النور كثر ورودها خاصة في آيات المشكاة، لكن هذه

الأخيرة لا يمكن فصلها عما قبلها أو عما يليها، فهي كلها تحث الأذهان على الرؤية المتدبرة لكل من كان له قلب، ولقد وردت آيات تجذب الأبصار للانتباه إلى قدرة الله العظيمة فلقد قال تعالى : (أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللهُ يُزْجِي سَحَاباً ثُمَّ يُؤَلِّفُ بَيْنَهُ، ثُمَّ يَجْعَلُهُ رُكَاماً فَتَرَى الْودْقَ يَخْرُجُ مِنْ خِلاَلِهِ وَيُنَزِّلُ مِنَ السَمَاءِ مِن جبالٍ فِيهَا مِنْ بَرَدٍ فَيُصِيبُ بِهِ مَنْ يَشَاءُ وَيصْرِفُهُ عَنْ مَنْ يَشَاءُ يَكَادُ سَنَا بَرْقِهِ يَذْهَبُ بِالأبصَارِ). النور 43. وكذا في قوله تعالى: (وَاللهُ خَلَقَ كُلَّ دَابَةٍ مِنْ مَاءٍ فَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى بَطْنِهِ وَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى رِجْلَيْنِ وَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى أَرْبَعٍ يَخْلُقُ اللهُ مَا يَشَاءُ إِنَّ اللهَ عَلَى كُلِّ شَيءٍ قَدِيرٍ). النور 45.

في الآيات الأولى عندما بين الله تعالى حكم الزنا والقذف، فالحديث كان موجها أيضا للمؤمنين لأن تنفيذ الأحكام التشريعية من كمال الإيمان. والملاحظ كذلك ورود لفظة عذاب في مواقع عدة، وهذا عندما كان الحديث موجها للكفار وهم أعداء المسلمين الذين هم في ظلال مبين وعلى قلوبهم غشاوة. ولقد جاء وصف العذاب الأليم في الآيات 11، 14، 19، 23، 63 حيث قال تعالى: (إِنَّ الَّذِينَ جَاءُوا بِالإِفْكِ عُصْبَةٌ مِنْكُمْ لاَ تَحْسَبُوهُ شَراً لَكُمْ بَلْ هُوَ خَيْرٌ لَكُمْ لِكُلِ امْرِئٍ مِنْهُمْ مَا اكْتَسَبَ مِنَ الإِثْمِ وَالذِي تَوَلَى كِبْرَهُ مِنْهُمْ لَهُ عَذَابٌ عَظِيمٌ). النور11. وقوله كذلك في الآية 14: (وَلَوْلاَ فَضْلُ اللهِ عَلَيكُم وَرَحْمَتِه فِي الدُنْيَا والآخِرَةِ لَمَسَكُمْ فِي مَا أَفَضْتُمْ فِيهِ عَذَابٌ عَظِيمٌ). وكذا قوله في الآية 19: (إِنَّ الذّينَ يُحِبُونَ أَنْ تَشِيعَ الفَاحِشَةَ فِي الذّينَ آمَنُوا لَهُم عَذَابٌ أَلِيمٌ فِي الدُنْيَا وَالآخِرَةِ واللهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُم لاَ تَعْلَمُونَ). وكذا في قوله في الآية 23: (إِنَّ الَّذِينَ يَرْمُونَ المُحْصِنَاتِ الغَافِلاَتِ المُؤْمِنَاتِ لُعِنُوا فِي الدُّنْيَا وَالآخِرَةِ وَلَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ). وقوله كذلك في الآية 63: (لاَ تَجْعَلُوا دُعاءَ الرَّسُولِ بَيْنَكُم كَدُعاءِ بَعْضِكُم بَعْضَا قَدْ يَعْلَمُ اللهُ الَّذِينَ يَتَسَلَّلُونَ مِنْكُمْ لِوَاذا فَلْيَحْذَرِ الَّذِينَ يُخَالِفُونَ عَنْ أَمْرِهِ أَنْ تُصِيبَهُم فِتْنَةٌ أَوْ يُصِيبَهُم عَذَابٌ أَلِيمٌ). وعندما أراد الحق أن يبين ماهية النور الذي يتحدث عنه رسم له صورة فياضة بالنور، وهذا باستعمال ألفاظ لها علاقة بالنور. يقول الزركشي عن هذه الصورة: "إن الله تعالى أراد تشبيه نوره الذي يلقيه في قلب المؤمن ثم مثله بمصباح، ثم لم يقنع بكل مصباح بل مصباح اجتمعت فيه أسباب الإضاءة بوصفه في مشكاة وهي الطاقة غير النافذة وكونها لا تنفذ لتكون أجمع للتبصر، وقد جعل فيها مصباحا في داخل زجاجة فيه الكوكب الدري في صفائها، ودهن المصباح من أصفى الأدهان وأقواها وقودا،

لأنه من زيت شجرة في أوسط الزجاج لا شرقية ولا غربية، فلا تصيبها الشمس في أحد طرفي النهار بل تصيبها أعدل إصابة.[39]

بعد هذه الآيات جاء وصف المؤمنين بأن رجال لا تلهيهم تجارة ولا بيع عن ذكر الله، وإقام الصلاة وإيتاء الزكاة، لأنهم قد هداهم إلى طريق الحق لينتقل إلى وصف الكفار الذين لم يهتدوا إلى ذلك النور فهم في ظلمات وظلال يقول الحق في الآية 39: (وَالَّذِينَ كَفَرُوا أَعْمَالُهُمْ كَسَرَابٍ بِقِيعَةٍ يَحْسَبُهُ الضَمْآنُ مَاءً حَتَّى إِذَا جَاءَهُ لَمْ يَجِدْهُ شَيْئاً وَوَجَدَ اللهَ عِنْدَهُ فَوَفَاهُ حِسَابَهُ وَاللهُ سَرِيعُ الحِسَابِ). وكذا في الآية 40

(أَوْ كَظُلُمَاتٍ فِي بَحْرٍ لُجِّيٍّ يَغْشَاهُ مَوْجٌ مِنْ فَوْقِهِ مَوْجٌ مِنْ فَوْقِهِ سَحَابٌ ظُلُمَاتٌ بَعْضُهَا فَوْقَ بَعْضٍ إِذَا أَخْرَجَ يَدَهُ لَمْ يَكَدْ يَرَاهَا وَمَنْ لَمْ يَجْعَلِ اللهُ لَهُ نُورًا فَمَا لَهُ مِنْ نُورٍ). فهنا استخدم الحق لفظة ظلمات وهي جمع ظلمة مكانها في بحر لجي، وفيه يظهر تراكم الظلام بتكرار جملة موج من فوقه فهو عكس البحر الهادئ والموج فيه كثير. يقول الدكتور عهود عبد الواحد: "صلاح أعمال المؤمنين بصلاح قلوبهم وعقولهم وفساد أعمال الكافرين بفساد قلوبهم وعقولهم.[40]

وختاما جاءت لفظة النور مرتين في قوله: (أَوْ كَظُلُمَاتٍ فِي بَحْرٍ لُجِّيٍّ يَغْشَاهُ مَوْجٌ مِنْ فَوْقِهِ مَوْجٌ مِنْ فَوْقِهِ سَحَابٌ ظُلُمَاتٌ بَعْضُهَا فَوْقَ بَعْضٍ إِذَا أَخْرَجَ يَدَهُ لَمْ يَكَدْ يَرَاهَا وَمَنْ لَمْ يَجْعَلِ اللهُ لَهُ نُورًا فَمَا لَهُ مِنْ نُورٍ) النور 40. بمعنى أن من لم يهده الله فلا هادي له، من هنا نستنتج أن كل شيء يسير وفق الإرادة الإلهية. وبهذا نرى مدى ارتباط آيات هذه السورة وتعلقها من قريب أو من بعيد بالنور وهذا إما مباشرة أو بتأثيره على قلب المؤمن، إضافة إلى أن آيات المشكاة جاءت في وسط السورة الآية 35، فالآيات التي قبلها لها صلة وطيدة بها كما الآيات التي بعدها كذلك.

التناسب الطردي بين حجم السورة وموضوعها:

تحوي سورة النور أربعا وستين آية، ست عشرة وثلاث مائة وألف كلمة ثمانون وتسع مائة وخمسة ألاف حرف.

إن السورة القرآنية تتجسد في هيكل له مطلع، جسم وخاتمة. " تنقسم السور إلى قسمين: قسم يتكون من موضوع واحد... وقسم يتكون من موضوعات شتى وهو القسم الغالب على السور كالبقرة، آل عمران المائدة وغيرها"[41].

إن سورة النور تنتمي للقسم الثاني، لأنها تناولت مواضيع عدة من أهمها: مسائل الحدود، قصة الإفك تفصيلات عقائدية، أحكام البيت المسلم وأحكام الجهاد "وقد تبدأ السورة بتعظيم كتاب الله وتقديره،... كقوله في أول سورة النور: سُورَةٌ أَنْزَلْنَاهَا وَفَرَضْنَاهَا وَأَنْزَلْنَا فِيهَا آيَاتٍ بَيِّنَاتٍ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ" النور1،"[42]. بعد هذه الآية جاء بيان حكم الزنا في الآيتين الثانية والثالثة، ثم حكم القذف في الآيتين الرابعة والخامسة وبعدها حكم اللّعان في الآيات: (6) (7)، (8)، (9)، (10). وتليها آيات حادثة الإفك التي أنزلها الله ليبرى السيدة عائشة من التهمة التي نسبت إليها، وهي عشر آيات من الآية الحادية عشرة إلى الآية الحادية والعشرين. وبعدها مباشرة جاء بيان جزاء من يرمي المحصنات الغافلات، وذلك في أربع آيات هي على التوالي: الثالثة والعشرون، الرابعة والعشرون، الخامسة والعشرون، السادسة والعشرون.

بعدها جاءت آيات في بيان آداب الاستئذان لدخول البيوت وهذا في الآيات: السابعة والعشرين، الثامنة والعشرين، التاسعة والعشرين، وفي الآية الثلاثين جاء الأمر بغض الأبصار وحفظ الفروج حيث كان الخطاب موجها للمؤمنين.

في الآية الحادية والثلاثين تفصيل شامل في بيان اللباس الشرعي للمرأة المسلمة، وهي طويلة مقارنة بسابقاتها ودائما في التفصيلات العقائدية .

جاءت الآيات التالية تأمر بالزواج لمن تيسر له ذلك، وإلا فالتعفف عن الحرام في حالة عدم الاستطاعة واجب، وكذا مكاتبة المؤمنين للعبيد في حالة طلبهم ذلك طبعا بشرط أن يكون له كسب. ثم آية المشكاة الآية 35، وهي أروع دليل على عظمة الخالق وتلتها مباشرة صفات المؤمنين، وذلك في الآيات: السادسة والثلاثين، السابعة والثلاثين، الثامنة والثلاثين، وبعدها جاء بيان صفات المنافقين حتى الآية الأربعين وبعد التذكير ثانية بعظمة الخالق حتى الآية السادسة والأربعين عاد ثانية إلى بيان صفات المؤمنين وثوابهم عند الله في ست آيات، من الآية خمسين إلى الآية السادسة والخمسين. ثم جاءت الآية السابعة والخمسون مذكرة بجزاء الكفار في الآخرة.

ولقد جاءت الآيتان الثامنة والخمسون والتاسعة والخمسون مبينتين للمرة الثانية أدب الاستئذان قبل الدخول على البيوت، لكن هذه المرة الاستأذان بالخصوص على الأهل، وهذا من قبل الأولاد والعبيد. والآية الستون جاءت مستثنية القواعد من النساء من الحكم السابق في لباس المرأة، وإن أردن ارتداءه فهذا أفضل لهن.

وجاءت الآية الحادية والستون رافعة الحرج عن الأعمى والأعرج والمريض في وجوب الخروج للجهادوبعدها الآيات: الثانية والستون، الثالثة والستون، جاءت في بيان أدب الاستئذان في الانصراف من المجلس خاصة مجلس الرسول عليه الصلاة والسلام، وكذا النهي عن مناداة الرسول أو دعائه بالطرق المعروفة لدى العامة لأن الله قد ميزه عن بقية البشر. وختاما جاءت الآية الرابعة والستون مذكرة بعظمة الخالق سبحانه وتعالى.

بعد تحليلنا هذا المحتوى السورة النور، فإننا نرى أنها راعت الأحداث وأنزل الله في كل حدث حقه وجعل لكل مقام مقالا مناسبا له، ولكل معنى جعل له ألفاظا تناسبه وتعبر عنه أيما تعبير، فلقد فصل الحق حين وجب التفصيل وأوجز حين اقتضى الأمر ذلك إذ اكتفى بعبارات مختصرة موجزة موفية للمعنى، من هنا فإن هذه السورة أو حجمها يتناسب طرديا مع مضمونها أو المواضيع التي جاءت تعالجها، فهي كلام الله المعجز فسبحانه بديع هذا الكون.

التشكيلات البلاغية بين الأسلوب الخبري والإنشائي:

إن الكلام يحتمل الأسلوب الخبري كما يحتمل الأسلوب الإنشائي والإتيان بهما يكون حسب غرض هذا الكلام. إن الغرض من الإتيان بالأسلوب الخبري عادة هو إفادة المخاطب بما يحمله الكلام، وقد يؤتى به لأغراض أخرى تفهم من خلال السياق، كالإرشاد مثلا أو النصح. كقوله تعالى: (إِنَّ الَّذِينَ جَاءُوا بِالإِفْكِ عُصْبَةٌ مِنْكُمْ لاَ تَحْسَبُوهُ شَراً لَكُمْ بَلْ هُوَ خَيْرٌ لَكُمْ لِكُلِ امْرِئٍ مِنْهُمْ مَا اكْتَسَبَ مِنَ الإِثْمِ وَالذِي تَوَلَى كِبْرَهُ مِنْهُمْ لَهُ عَذَابٌ عَظِيمٌ). النور11.

قد نحتاج إلى توكيد الخبر، وهنا نستعين بأدوات التوكيد التي هي ثمان: إن، أن، القسم، لام الابتداء، قد، إما الشرطية، نون التوكيد الخفيفة والثقيلة، أحرف التنبيه، إضافة إلى التكرار الذي هو توكيد لفظي. يقول تعالى: (يُقَلِّبُ اللهَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَعِبْرَةً لأوْلِي الأبْصَارِ) النور44. هنا نجد مؤكدين إن +لام الابتداء.

"وقد تتكرر الحروف وتترادف في الكلمات المتتابعة مع القطع بفصاحتها وخفتها على اللسان وسهولة النطق بها. مثال ذلك قوله تعالى: (الخَبِيثَاتُ لِلْخَبِيثِينَ وَالخَبِيثُونَ لِلْخَبِيثَاتِ وَالطَّيِّبَاتُ لِلطَّيِّبِينَ وَالطَّيِّبُونَ لِلطَّيِّبَاتِ أُوْلائِكَ مُبَرَّءُونَ مِمَا يَقُولُونَ لَهُمْ مَغْفِرَةٌ وَرِزْقٌ كَرِيمٌ) النور26"[43]. كما قد تتكرر كلمة أو جملة لتقوية الدلالة والتأكيد عليها كما في قوله تعالى: (أَوْ كَظُلُمَاتٍ فِي بَحْرٍ لُجِّيٍّ يَغْشَاهُ مَوْجٌ مِنْ فَوْقِهِ، مَوْجٌ مِنْ فَوْقِهِ سَحَابٌ ظُلُمَاتٌ بَعْضُهَا فَوْقَ بَعْضٍ إِذَا

أَخْرَجَ يَدَهُ لَمْ يَكَدْ يَرَاهَا وَمَنْ لَمْ يَجْعَلِ اللهُ لَهُ نُورًا فَمَا لَهُ مِنْ نُورٍ) الآية 40 من سورة النور.

إن الإتيان بالأسلوب الخبري قد يكون بجمل فعلية أو اسمية "يعرف المسند بالألف واللام لتحقيق أغراض بلاغية منها: إفادة العهدية، وذلك حين يكون المسند إليه المعرف معهودا بين المتكلم والمخاطب ومنه قوله تعالى: (اللهُ نُورُ السماوَاتِ وَالأرْضِ مَثَلُ نورِهِ كَمِشْكَاةٍ فِيهَا مِصْبَاحٌ المِصْبَاحُ فِي زُجَاجَةٍ الزُّجَاجَةُ كَأَنَّهَا كَوْكَبٌ دُرِّيٌ يُوْقَدُ مِنْ شَجَرَةٍ مُبَارَكَةٍ زَيْتُونَةٍ لا شَرْقِيَةٍ وَلا غَرْبِيَّةٍ يَكَادُ زَيْتُهَا يُضِيءُ وَلَوْ تَمْسَسْهُ نَارُ نُورٍ عَلَى نُورٍ يَهْدِى اللهُ لِنُورِهِ مَنْ يَشَاءُ وَيضْرِبُ اللهُ الأمْثَالَ لِلنَاسِ وَاللهُ بِكُلِ شَيءٍ عَلِيمٍ) النور35 "[44].

قد يؤتى كذلك بالنكرة لتحقيق أغراض بلاغية أخرى تفهم من خلال السياق ومن ذلك قوله تعالى: (وَاللهُ خَلَقَ كُلَّ دَابةٍ مِنْ مَاءٍ فَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى بَطْنِهِ وَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى رِجْلَيْنِ وَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى أَرْبَعٍ يَخْلُقُ اللهُ مَا يَشَاءُ إِنَّ اللهَ عَلَى كُلِّ شَيءٍ قَدِيرٍ). النور 45. فقد نكرت لفظتا دابة وماء للدلالة على النوعية أي خلق كل نوع من أنواع الدواب من نوع خاص من أنواع المياه، وهو نوع النطفة الخاصة بذلك النوع من الدواب"[45].

كذلك أسلوب التقديم والتأخير له أثر بلاغي في الخطاب، ففي قوله تعالى: (الزَّانِيَةُ وَالزَّانِي فَاجْلِدُوا كُلَّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا مِائَةَ جَلْدَةٍ وَلاَ تَأْخُذْكُمْ بِهِمَا رَأْفَةٌ فِي دِينِ اللهِ إِنْ كُنْتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللهِ وَاليَوْمِ الآخِرِ وَلْيَشْهَدْ عَذَابَهُمَا طَائِفَةٌ مِنَ المُؤْمِنِينَ) النور2. وهذا لأن الزنا للمرأة أقرب كما أنها فيها أهون وأعظم.

ويدرس الإنشاء الأساليب التالية: الاستفهام، النداء، الأمر، التمني، في بعض الأحيان نأتي بها لإفادة أغراض بلاغية أخرى، قد نأتي مثلا بأسلوب استفهام ولكن الغرض منه شيء أخر عدا طلب العلم بمجهول، كالعرض والتحضيض مثلا في قوله: (وَلاَ يَأْتَلِ أُوْلُوا الفَضْلِ مِنْكُمْ وَالسَّعَةِ أَنْ يُؤْتُوا أُوْلِي القُرْبَى وَالمَسَاكِينَ وَالمُهَاجِرِينَ فِي سَبِيلِ اللهِ وَلْيَعْفُوا وَلْيَصْفَحُوا أَلاَ تُحِبُونَ أَنْ يَغْفِرَ اللهُ لَكُمْ وَاللهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ) النور22، وهذا في جملة ألا تحبون أن يغفر الله لكم. قد يتقدم الأمر أو النهي أو الاستفهام على حرف النداء والمنادى كما في العبارة التالية من الآية 31، توبوا إلى الله جميعا أيها المؤمنون لعلكم تفلحون".

قد يخرج الأمر إلى دلالات بلاغية أخرى كالدعاء، النصح، الإرشاد إضافة إلى الإباحة يرد هذا الغرض في مقام يتوهم فيه السامع خطر شيء عليه ومنه قوله تعالى: (وَلْيَسْتَعْفِفِ الَّذِينَ لاَ يَجِدُونَ نِكَاحاً حَتَى يُغْنِيَهُم اللهُ مِنْ فَضْلِهِ، وَالَّذِينَ

يَبْتَغُونَ الكِتَابَ مِمَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ فَكَاتِبُوهُمْ إِنْ عَلِمْتُمْ فِيهِمْ خَيْرًا وَآتُوهُم مِنْ مَالِ اللهِ الَّذِي أَتَاكُمْ وَلاَ تُكْرِهُوا فَتَيَاتِكُم عَلَى البِغَاءِ إِنْ أَرَدْنَ تَحَصُناً لِتَبْتَغُوا عَرَضَ الحَيَاةِ الدُنْيَا وَمَنْ يُكْرِههُّنَّ فَإِنَّ اللهَ مِنْ بَعْدِ إِكْرَاهِهِنَّ غَفُورٌ رَّحِيمٌ) النور33، وهذا في عبارة: فكاتبوهم إن علمتم فيهم خيرا. لكن هذه الآية في الآن ذاته تحمل الندب.

إن الغرض من الإتيان بالأمر عادة هو طلب القيام بالفعل على وجه الإلزام كما في قوله تعالى: (وَقُل لِلْمُؤْمِنَاتِ يَغْضُضْنَ مِنْ أَبْصَارِهِنَّ وَيَحْفَظْنَ فُرُوجَهُنَّ وَلاَ يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلاَّ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَلْيَضْرِبْنَ بِخُمُرِهِنَّ عَلَى جُيُوبِهِنَّ وَلاَ يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلاَّ لِبُعُولَتِهِنَّ أَوْ آبَائِهِنَّ أَوْ آبَاءِ بُعُولَتِهِنَّ أَوْ أَبْنَائِهِنَّ أَوْ أَبْنَاءِ بُعُولَتِهِنَّ أَوْ إِخْوَانِهِنَّ أَوْ بَنِي إِخْوَانِهِنَّ أَوْ بَنِي أَخَوَاتِهِنَّ أَوْ نِسَائِهِنَّ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُنَّ أَوْ التَّابِعِينَ غَيْرِ أُوْلِي الإِرْبَةِ مِنَ الرِّجَالِ أَوْ الطِّفْلِ الَّذِينَ لَمْ يَظْهَرُوا عَلَى عَوْرَاتِ النِّسَاءِ وَلاَ يَضْرِبْنَ بِأَرْجُلِهِنَّ لِيُعْلَمَ مَا يُخْفِينَ مِنْ زِينَتِهِنَّ وَتُوبُوا إِلَى اللهِ جَمِيعًا أَيُّهَا المُؤْمِنُونَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ) النور 31.

قد نأتي بالأسلوبين معا الخبري والإنشائي في الوقت نفسه وهذا" بأن يكون بين الجملتين كحال انقطاع مع إبهام الفصل خلاف المقصود، ويتحقق ذلك بأن تكون إحداهما خبرية والأخرى إنشائية، ولو فصلت لأوهم الفصل خلاف المقصود ومن ذلك قوله تعالى: (وَلاَ تَحْسِبَنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا مُعْجِزِينَ فِي الأَرْضِ وَمَأْوَاهُم النَّارُ وَلَبِئْسَ المَصِيرُ) النور57."[46]

جماليات المجاز وتوضيحها:

إن كتاب الله المعجز يشمل حقائق كثيرة وهذا في آيات عدة كآيات التوحيد، قصص الأنبياء والأقوام الغابرين إلى غير ذلك، كسورة الرحمان مثلا وسورة البقرة، سورة النور، إلى غيرها من السور المعجزة. ولقد وصف تعالى حقائق كثيرة وأنطقها بالمجاز.

لقد اختلف في وقوع المجاز في القرآن الكريم، إذ هناك فريق ينكر وجوده في النصوص القرآنية، حيث يرى أن كل ما جاء في القرآن الكريم قد وصف بأساليب حقيقية. ولقد "حكي عن داود الظاهري وابنه وأبي مسلم الأصبهاني، وشبهتهم أن المتكلم لا يعدل عن الحقيقة إلى المجاز إلا إذا ضاقت به الحقيقة فيستعير، وهو مستحيل على الله سبحانه"[47]. وعلى الرغم من هذا إلا أن أكثر الجمهور يقر وقوعه فيه ونحن نعلم أن المجاز هو من أساليب الفنون القولية البلاغية، له جمالياته وهو كباقي الأساليب كالحذف الإضمار التقديم،

وغيرها. فكيف توجد هذه وينفى المجاز من القرآن الكريم. إن الشيء بالتخييل يكون أكثر وقعا على المستمع من جانب الفصاحة والبلاغة.

إن المجاز مشتق من جاز الشيء يجوزه إذا تعداه. وهو اللفظ المستعمل في غير ما وضع له في الأصل لعلاقة بين المعنيين، نحو: تأكل النار الحطب، فالنار لا تأكل وإنما الأكل للإنسان أو الحيوان، والمقصود هو: الإحراق واستعملت اللفظة مجازا.[48]

وإذا كانت العلاقة بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي علاقة مشابهة سمي المجاز استعارة، وإذا كانت غير علاقة مشابهة سمي مجازا مرسلا. والاستعارة هو تشبيه حذف أحد طرفيه (المشبه أو المشبه به) نحو دخل أسد على الحاضرين بمعنى رجل، هنا استعارة تصريحية، والمجاز المرسل نحو قولنا له علي أياد بيضاء، حيث استعملت لفظة أياد في غير معناها الحقيقي للدلالة على كثرة النعم. ينقسم كذلك المجاز إلى مجاز لغوي ومجاز عقلي، أما اللغوي الذي يتكلم فيه الأصولي والعقلي هو الذي يتكلم فيه أهل اللسان (اللغة).

أما بالنسبة للأوجه البلاغية المذكورة في سورة النور، وبالخصوص الأوجه المجازية فيمكننا ذكر ما يلي على سبيل المثال:

الاستعارة في قوله تعالى: (وَالَّذِينَ يَرْمُونَ الْمُحْصِنَاتِ ثُمَ لَمْ يَأْتُوا بِأَرْبَعَةِ شُهَدَاءَ فَاجْلِدُوهُم ثَمَانِينَ جَلْدَةً وَلاَ تَقْبَلُوا لَهُم شَهَادَةً أَبَداً وَأُوْلَئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ). النور4. حيث إن أصل الرمي بالحجارة وهنا استعملت اللفظة مجازا لأن في كلا الأمرين الناتج عن الرمي هو ألم سواء بالحجارة أو باللسان بالنسبة للمحصنات إذن هنا شبه المحصنات بالحجارة والمشبه به محذوف لكن ترك صفة من صفاته هي الرمي على سبيل استعارة مكنية.

المجاز المرسل في قوله ولا يبدين زينتهن في الآية 31، المراد مواقع الزينة وهو من باب إطلاق اسم الحال على المحل قال الزمخشري: وذكر الزينة دون مواقعها للمبالغة في الأمر بالتستر والتصون.[49]

التشبيه التمثيلي في قوله تعالى: (اللهُ نُورُ السماوَاتِ وَالأَرْضِ مَثَلُ نوُرِهِ كَمِشْكَاةٍ فِيهاَ مِصْبَاحٌ المِصْبَاحُ فِي زُجَاجَةٍ الزُّجَاجَةُ كَأَنَّهَا كَوْكَبٌ دُرِّيٌ يُوْقَدُ مِنْ شَجَرَةٍ مُبَارَكَةٍ زَيْتُونَةٍ لاَ شَرْقِيَةٍ وَلا غْرِبِّيةٍ يَكادُ زَيْتُهاَ يُضِيءُ وَلوْ تَمْسَسْهُ نارُ نُورٍ عَلَىَ نُورٍ يَهْدِى اللهُ لِنُورِهِ مَنْ يَشاءُ وَيضْرِبُ اللهُ الأَمْثَالَ لِلنَاسِ وَاللهُ بِكُلِ شَيءٍ عَلِيمٍ) النور35، فقد شبه النور الإلهي الموضوع في قلب المؤمن بمصباح وهو داخل زجاجة والتي تشبه بدورها الكوكب الدري، إن هذا التشبيه من أروع الصور التشبيهية في القرآن الكريم.

التشبيه التمثيلي الرائع: والذين كفروا أعمالهم كسراب الخ وكذلك في قوله: أو كظلمات في بحر لجي وهذا من روائع التشبيه وبدائع التمثيل.[50]

الصورة الصوتية ومستواها الدلالي في السورة:

لما كان السماع هو ما يميز صوتا عن أخر فإنه بتغيير الصوت يحدث وقعا مخالفا في الأذن، كما أن المعنى يختلف لمجرد تغيير صوت بآخر في نفس الكلمة، فالصوت هو أدنى مكونات الخطاب، وهو الأساس في بناء الكلمة.

إن النص القرآني نص رسالي تشريعي، فهو يركز على المعنى أولا، فعند القراءة يجب ضبط الأصوات ضبطا دقيقا مع إعطاء كل حرف حقه، لأن هذا يساعد على ترسيخ المعاني جيدا في الأذهان. ويظهر هذا خاصة في المستوى الثالث من القراءة وهو التجويد. إن اختلاف الميزات والخصائص من صوت لآخر له تأثير على المعنى، فهناك أصوات انفجارية تناسب المفاجأة مثلا وأصوات رخوة تناسب لطافة المعنى وأصوات جهرية تناسب كذلك الغرض خاصة عندما يتعلق الأمر بأحكام تشريعية.

في النص القرآني يظهر تأثير الصوت على الدلالة خاصة في الفواصل فالفاصلة القرآنية تشبه القافية في الشعر والسجع في النثر، فالفاصلة القرآنية هي تلك النهاية التي تذيل الآيات القرآنية. "إن الفاصلة القرآنية ترد وهي تحمل شحنتين في آن واحد: شحنة من الوقع الموسيقي، وشحنة من المعنى المتمم للآية"[51]. بهذا نرى أن للفاصلة أثرين، الأول يظهر في الوقع الموسيقي للآية والثاني في دلالة المعاني.

"ولو أمعنا النظر في فواصل القرآن، ودرسنا الحروف التي يكثر ورودها فيها ولاسيما في خاتمتها لوجدنا حرف النون، والميم، والألف، والواو، والياء. وهذه الحروف جميعها تحمل لحنا إيقاعيا لا يتوافر في الحروف الأخرى، ثلاثة منها تستعمل للمدود، وتقابل تسمية "الإطلاق" في البيت الشعري، وحرفان سهلا المخرج، فيهما غنة محببة، تساعد على إخراج صوت محبب من الأنف، وتلك هي شحنة النغم"[52]

إن هذه الفواصل التي تنتهي بها الآيات هي التي تحدث الوقع الموسيقي وتكون دلالته متفقة مع دلالة الآية. إن أكثر فواصل القرآن الكريم تنتهي بالنون والميم وهذان صوتان طبيعيان في الموسيقى "فإن لم تنته بواحدة من هذه كأن انتهت بسكون حرف من الحروف الأخرى، كان ذلك متابعة لصوت الجملة وتقطيع كلماتها... وعلى أن ذلك لا يكون أكثر ما أنت واجده إلا في الجمل القصار، ولا يكون إلا بحرف قوي يستتبع القلقلة أو الصفير أو نحوهما مما هو ضروب أخرى من النظم الموسيقي".[53]

في سورة النور كثرت الفواصل المنتهية بحرف النون، فهي في واحد وثلاثين موضعا من مجموع الآيات والتي هي أربع وستون آية، يليها حرف الميم في ثلاث وعشرين فاصلة، ثم حرف الراء في سبع فواصل ثم الباء في فاصلتين وأخيرا اللام في فاصلة واحدة. إن الصوت هو أساس الانفعال النفسي لأن الأذن تلتقطه مباشرة، ويختلف تأثيره على النفس إذا كان ممدودا أو فيه غنة، إلى غيره ذلك من الخصائص. وبهذا يختلف الوقع الموسيقي الذي تحدثه الأصوات.

إن حرف الراء مثلا هو حرف يدل على البروز والوضوح، إذ نجد هذا مثلا في آية المشكاة وهي الآية35 من سورة النور، مع تكرار لفظة النور وذكرها خمس مرات في هذه الآية ومن صفات النور الوضوح والبروز.

أما بالنسبة لحرف الباء مثلا، فهو حرف انفجاري ثابت، كقوله تعالى: (وَالَّذِينَ كَفَرُوا أَعْمَالُهُمْ كَسَرَابٍ بِقِيعَةٍ يَحْسَبُهُ الظَّمْآنُ مَاءً حَتَّى إِذَا جَاءَهُ لَمْ يَجِدْهُ شَيْئاً وَوَجَدَ اللهَ عِنْدَهُ فَوَفَاهُ حِسَابَهُ وَاللهُ سَرِيعُ الحِسَابِ) النور39. إن الحساب أشمل من العقاب والثواب .الحساب فيه دقة، قوة وعنف.

كذلك الأمر بالنسبة لحرف اللام مثلا فهو حرف ترددي، ونجد هذا في الفعل: يتسللون: إذا هو فعل يصف حركة حقيقية للمنافقين حيث قال تعالى: (لاَ تَجْعَلُوا دُعاءَ الرَّسُولِ بَيْنَكُم كَدُعاءِ بَعْضِكُم بَعْضَا قَدْ يَعْلَمُ اللهُ الَّذِينَ يَتَسَلَّلُونَ مِنْكُمْ لِوادًا فَلْيَحْذَرِ الَّذِينَ يُخَالِفُونَ عَنْ أَمْرِهِ أَنْ تُصِيبَهُم فِتْنَةٌ أَوْ يُصِيبَهُم عَذَابٌ أَلِيمٌ). النور 63. قال الزمخشري:يتسللون ينسلون قليلا قليلا ...، واللواذ: الملاوذة وهو أن يلوذ هذا بذاك وذاك بهذا أي ينسلون عن الجماعة في الخفية على سبيل الملاوذة واستتار بعضهم ببعض ...وقيل كان بعضهم يلوذ بالرجل إذا استأذن فيأذن له فينطلق الذي لم يؤذن له معه."[54]

إن الفواصل التي تنتهي بها آيات السورة الواحدة تتفق مع مدلول الآية اتفاقا عجيبا وأكثرها تنتهي بالنون والميم. وهما صوتان طبيعيان في القرآن الكريم " فإن لم تنته بواحدة من هذه، كأن انتهت بسكون حرف من الحروف الأخرى، كان ذلك متابعة لصوت الجملة وتقطيع كلماتها"[55]

إن العلاقة قائمة بين الأصوات وخصائصها وبين مدلول الكلمة أو الجملة. وليس يخفى أن مادة الصوت هي مظهر الانفعال النفسي، و" أن هذا الانفعال بطبيعته إنما هو سبب في تنويع الصوت، بما يخرجه فيه مدًا أو غنة أولينا أو شدة، وبما يهيئ له من الحركات المختلفة في اضطرابه وتتابعه على مقادير تناسب ما في النفس من أصولها"[56]

الإجمال والتفصيل في السورة:

إن ظاهرة الإجمال والتفصيل هي أن نأتي بملخص مضمون النص في البداية، ثم نأتي بالتفاصيل بعدها. أما ظاهرة الإجمال ثم التفصيل في القرآن الكريم فهو أن تأتي جملة أو آية جامعة لحكم أو لمعنى ما وتأتي الآيات الموالية مفسرة لها، ونجدها بكثرة في القرآن الكريم خصوصا عندما يتعلق الأمر بالإخبار عن القصص، رغم هذا لا يقتصر وجودها فقط في هذه المواضع، ففي سورة النور مثلا يقول تعالى: (وَاللهُ خَلَقَ كُلَّ دَابةٍ مِنْ مَاءٍ فَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى بَطْنِهِ وَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى رِجْلَيْنِ وَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى أَرْبَعٍ يَخْلُقُ اللهُ مَا يَشَاءُ إِنَّ اللهَ عَلَى كُلِّ شَيءٍ قَدِيرٍ). النور 45.

فالإجمال في قوله تعالى: "خلق كل دابة"، والتفصيل تضمن عناصر مركبة متصلة بالإجمال وذلك في تقسيم العناصر المتكررة في قوله (منهم) العائدة على قوله(دابة) ثلاث مرات، والمفصلة في قوله تعالى "من يمشي على بطنه"، "ومنهم من يمشي على رجلين"، "ومنهم من يمشي على أربع"[57].

نجد كذلك الإجمال والتفصيل في قوله تعالى: (وَقُل لِلْمُؤْمِنَاتِ يَغْضُضْنَ مِنْ أَبْصَارِهِنَّ وَيَحْفَظْنَ فُرُوجَهُنَّ وَلاَ يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلاَّ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَلْيَضْرِبْنَ بِخُمُرِهِنَّ عَلَى جُيُوبِهِنَّ وَلاَ يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلاَّ لِبُعُولَتِهِنَّ أَوْ آبَائِهِنَّ أَوْ آبَاءِ بُعُولَتِهِنَّ أَوْ أَبْنَائِهِنَّ أَوْ أَبْنَاءِ بُعُولَتِهِنَّ أَوْ إِخْوَانِهِنَّ أَوْ بَنِي إِخْوَانِهِنَّ أَوْ بَنِي أَخَوَاتِهِنَّ أَوْ نِسَائِهِنَّ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُنَّ أَوْ التَّابِعِينَ غَيْرِ أُوْلِي الإِرْبَةِ مِنَ الرِّجَالِ أَوْ الطِّفْلِ الَّذِينَ لَمْ يَظْهَرُوا عَلَى عَوْرَاتِ النِّسَاءِ وَلاَ يَضْرِبْنَ بِأَرْجُلِهِنَّ لِيُعْلَمَ مَا يُخْفِينَ مِنْ زِينَتِهِنَّ وَتُوبُوا إِلَى اللهِ جَمِيعًا أَيُّهَا المُؤْمِنُونَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ) النور 31.

فالإجمال في قوله تعالى: "لا يبدين زينتهن" والمقصود هنا تكرار الجملة للمرة الثانية لأن المرة الأولى جاء فيها بيان ما يجب أن لا تظهره المرأة من جسدها أي تخفيه، وما يجوز إظهاره، فقوله تعالى: "إلا ما ظهر" منها يعني الوجه واليدين، وبعد استيعاب هذا الأمر جاء تكرار الجملة "لا يبدين زينتهن". لكن هذه المرة ليبين لنا نحن النساء سبحانه وتعالى محارم المرأة، أي من يجوز أن تضع المرأة الثياب بحضرتهم بشكل عادي دون الالتزام باللباس الشرعي، أي تغطية كل جسدها عدا الوجه واليدين. وكل ما جاء بعد جملة "لا يبدين زينتهن" المذكورة مكررة فهو تفصيل لها إلى غاية انتهاء الآية الكريمة.

نجد كذلك ظاهرة الإجمال ثم التفصيل في موضع أخر، حيث يقول تبارك وتعالى: (يَا أَيُهَا الَّذِينَ أَمَنُوا لِيَسْتَأْذِنكُمُ الَّذِينَ مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ وَالَّذِينَ لَمْ يَبْلُغُوا الحُلُمَ مِنْكُمْ ثَلاَثَ مَرَّاتٍ مِنْ قَبْلِ صَلاَةِ الفَجْرِ وَحِينَ تَضَعُونَ ثِيَابَكُمْ مِنَ الظَّهِيرَةِ وَمِنْ

بَعْدِ صَلاَةِ العِشَاءِ ثَلاَثُ عَوْرَاتٍ لَكُمْ لَيْسَ عَلَيْكُمْ وَلاَ عَلَيْهِمْ جُنَاحٌ بَعْدَهُنَّ طَوَّافُونَ عَلَيكُم بَعْضُكُمْ عَلَى بَعْضٍ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللهُ لَكُمُ الآيَاتِ وَاللهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ) النور 58.

فموضع الإجمال في قوله تعالى: "ثلاث مرات"، ثم جاء تفصيل هذه المرات الثلاث: فالأولى في قوله تعالى:" من قبل صلاة الفجر"، الثانية في قوله تعالى: "حين تضعون ثيابكم من الظهيرة"، الثالثة في قوله تعالى: "من بعد صلاة العشاء". ففي هذه الأوقات الثلاثة يجب على العبد المملوك وكذا الطفل الذي لم يبلغ الحلم الاستئذان قبل الدخول على الأولياء.

بين البلاغة والأسلوبية:

تفرد الأسلوبية وعمومية البلاغة:

إن العلاقة بين الأسلوبية والبلاغة علاقة وطيدة جدا كون الأسلوبية جزءا من البلاغة، فالبلاغة تبحث في ثلاثة مجالات هي:

أولا: علم المعاني وبذلك تبحث في الخبر والإنشاء، أحوال المسند والمسند إليه من حذف وذكر، إضمار تنكير، تقديم، تأخير، كذلك الإيجاز الإطناب، المساواة، إلى غيرها من الظواهر اللغوية، والمجال الثاني هو علم البيان الذي يدرس التشبيه، المجاز، الاستعارة، الكناية، والمجال الثالث هو علم البديع والذي يدرس المحسنات اللفظية في الكلام وكذا المعنوية.

أما الأسلوبية فهي الدراسة العلمية لأسلوب نص معين. "أطلق الباحث فون درجابلنتس 1875 مصطلح الأسلوبية على دراسة الأسلوب عبر الانزياحات اللغوية والبلاغية في الكتابة الأدبية، أو هي ما يختاره الكاتب من الكلمات والتراكيب، وما يؤثره في كلامه عما سواه لأنه يجده أكثر تعبيرا عن أفكاره ورؤاه"[58].

إن مؤسس علم الأسلوب هو شارل بالي، وكان هذا في بداية القرن العشرين، لقد درس الأسلوبية باعتبارها جانبا من جوانب البلاغة وهي مجموع الانزياحات سواء لغوية أو بلاغية في النص الأدبي.

هناك مجموعة من العلماء أيدوا الرأي القائل أن الأسلوبية علم قائم بذاته له أسسه ومناهجه، ومن هؤلاء ميتشال ريفاتير، باختين وجاكبسون. إن أول من قام بنقل مصطلح الأسلوبية إلى العربية وترجمه هو الباحث عبد السلام المسدي فوضع مصطلح الأسلوبية مقابلا لمصطلح stylistique له كتاب الأسلوبية والأسلوب. يقول الباحث نور الدين السد: "تعنى الأسلوبية بدراسة مجال التصرف في حدود القواعد البنيوية لانتظام جهاز اللغة وتسعى إلى تحديد الخصائص اللغوية التي بها يتحول الخطاب من سياقه الإخباري إلى وظيفته

التأثيرية الجمالية[59]". بهذا الأسلوبية تدرس جانبا خاصا في استخدام قواعد اللغة والتي بفضلها يتحول الخطاب من مستواه الإخباري إلى مستوى التأثير الجمالي.

تعتبر علاقة علم الأسلوب بالبلاغة علاقة إشكالية، وهو ما أدى إلى تعدد الآراء إزاءها، فهناك من يرى في أن علم الأسلوب يغنينا عن البلاغة ومنجزاتها في حين لا نعدم فريقا أخر يرى بإمكانية التوفيق بين العلمين. وعلى الرغم من تعدد الآراء تظل هناك نقاط يفترق فيها علم الأسلوب عن البلاغة ويمكن إجمالها فيما يأتي:

1- البلاغة تستند إلى معايير قبلية بينما علم الأسلوب لا يستند إلى أية معايير.

2- البلاغة ذات طابع تقييمي بينما علم الأسلوب أو الأسلوبية ذات طابع تحليلي بعيد عن التقييم.

3- البلاغة تعليمية بينما علم الأسلوب غير تعليمي.

4- البلاغة تفصل بين الشكل والمضمون بينما علم الأسلوب لا يعترف بالفصل بين الشكل والمضمون.

5- البلاغة ذات طابع تجزيئي بينما علم الأسلوب ذو طابع كلي حيث يدرس النص كلا متكاملا.

إن البلاغة مجموعة من قواعد ومعايير قد تكون بعيدة عن التطبيق، مثلا في البيان نجد الاستعارة والتشبيه بكل أنواعه،... بينما في علم الأسلوب عند تحليل القصيدة لا ننطلق من مجموعة قواعد، بل العكس نفترض أن تكون كل قصيدة بمعناها.

النص القرآني والموقف:

لقد كان نزول القرآن منجما مناسبا للوقائع والأحداث، والدليل على مراعاته للواقع هو نزوله في ثلاث وعشرين سنة وليس دفعة واحدة. تنقسم سور القرآن الكريم إلى مكي ومدني، هناك ثلاثة أقوال أو آراء في كيفية تقسيم السور إلى المكي والمدني، حيث يرى الرأي الأول أن كل ما نزل بعد الهجرة النبوية هو مدني وإن كان هذا بمكة، والرأي الثاني يرى أن كل ما نزل بالمدينة هو مدني، وما نزل بمكة هو المكي والرأي الثالث مفاده أن ما وقع خطابا لأهل المدينة هو مدني، وما وقع خطابا لأهل مكة هو مكي، لكن الرأي المشهور هو الرأي الأول.

ومن أهم حقول السور المدنية حقل المنافقين، وهو الحقل الثاني من الحقول الدلالية للسور المدنية، لأن النفاق لم يظهر في مكة إنما وجد في أهل المدينة، وقد وصفهم الله تعالى وصفا دقيقا"[60]

إن سورة النور هي سورة مدنية وهذا يعني أنها نزلت بعد الهجرة، وإن معرفة أن هذه السورة سورة مدنية يجعلنا ندرك من الوهلة الأولى سبب مجيئ تلك المواضيع فيها، كما أن معرفة سبب نزول آياتها يجعلنا ندرك أكثر معاني هذه الآيات، قال الواحدي: "لا يمكن معرفة تفسير الآية دون الوقوف على قصتها وبيان نزولها. وقال ابن تيمية: معرفة سبب النزول يعين على فهم الآية فإن العلم بالسبب يورث العلم بالمسبب"[61].

إن سورة النور نزلت في فترات متفرقة في السلم وفي الحرب، فآيات حادثة الإفك مثلا والتي نزلت في السيدة عائشة زوج النبي صلى الله عليه وسلم، والتي برأتها من تهمة عظيمة هي عشر آيات نزلت دفعة واحدة من الآية 11، إلى الآية 21، ولقد استدعى الموقف ذلك لأن التهمة عظيمة خاصة وأنها مست الرسول عليه الصلاة والسلام في أهله، لكن الوحي قد أبطأ قبل النزول بالآيات. يقول صبحي الصالح في كتابه مباحث في علوم القرآن: من ذا الذي ينسى كيف أبطأ الوحي شهرا كاملا بعد حديث الإفك الذي رمى به المنافقون بنت الصديق بالفاحشة، وأثاروا به حولها الفضيحة حتى عصفت بقلب الرسول الريبة"[62].

من هنا نفهم أن النصوص القرآنية نزلت متدرجة مع الوقائع والأحداث، إذ كان نزول الوحي مراعيا للأحداث، وكان نزوله بحسب الحاجة خمس آيات أو عشر آيات، وأحيانا أكثر أو أقل.

وكما سبق لنا القول فإن سورة النور نزلت في فترات متفرقة في السلم وفي الحرب ومن الآيات التي نزلت في الحرب قوله تعالى: (وَعَدَ اللهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ الَّذِي ارْتَضَى لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُم مِن بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْناً يَعْبُدُونَنِي لاَ يُشْرِكُونَ بِي شَيئاً وَمَن كَفَرَ مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ فَأُوْلَئِكَ هُمُ الفَاسِقُونَ) النور55.

من هنا نستنتج أن القرآن الكريم نزل مراعيا لظروف الأمة العربية آنذاك، متزامنا مع الوقائع والأحداث مستهدفا استمالة الناس للاستماع إليه والعمل بعدها بما جاء به.

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم برواية ورش عن الإمام نافع
المعاجم: محمد فؤاد عبد الباقي، المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، دار الفكر، 1986.

المراجع:

1- أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، طبعة جديدة مراجعة ومصححة، دار الكتب العلمية، 2001.

2- إسماعيل بن كثير، تفسير بن كثير، ج6، دار الثقافة، الجزائر.

3- السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، بهامشه إعجاز القرآن للباقلاني، عالم الكتب، بيروت.

4- الباقلاني، إعجاز القرآن، ط1. شرح وتعليق: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الجيل، بيروت: 1991.

5- الشريف قصار، معاني الحروف في القرآن الكريم، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر.

6- الزركشي، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ج2 المكتبة العصرية بيروت.

7- المختار حسني، نظرية التناص علامات في النقد، المجلد العشر، الجزء 34 1999.

8- بكري شيخ أمين، التعبير الفني في القرآن الكريم، ط1. دار العلم للملايين 1994.

9- حافظ إسماعيل علوي، مدخل إلى نظرية التلقي علامات في النقد، المجلد 10، ج 34.

10-راجي الأسمر، علوم البلاغة، ط1. دار الجيل، بيروت: 1999.

11- سعيد حوي، تربيتنا الروحية، ط1. دار الكتب العربية، دمش.1979

12- صبحي الصالح، مباحث في علوم القرآن، ط21، دار العلم للملايين، 1997 .

13-عهود عبد الواحد، السور المدنية دراسة بلاغية أسلوبية، ط1. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1999.
14- غازي عناية، أسباب النزول القرآني، ط1. دار الجيل، بيروت: 1991 .
15- مصطفى صادق الرافعي، إعجاز القرآن والبلاغة النبوية، ط3. مكتبة رحاب الجزائر: 1968 .
16- مختار عطية، علم المعاني ودلالات الأمر في القرآن الكريم، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
17- محمد علي الصابوني، صفوة التفاسير، دار الكتب العلمية، بيروت.
18- ماجد ياسين الجعافرة، التناص والتلقي دراسات في الشعر العباسي، ط1. جامعة اليرموك، دار الكندي، الأردن: 2003.
19- نور الدين السد، الأسلوبية وتحليل الخطاب، دار هومة، الجزء الأول، 1997.

الهوامش:

1- الباقلاني، إعجاز القرآن، ط1. شرح وتعليق: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الجيل، بيروت: 1991. ص 103.

2- المرجع نفسه، ص 104.

3- المرجع نفسه، ص 105.

4- الباقلاني، إعجاز القرآن، ص 108.

5- المرجع نفسه، ص 111.

6- المرجع نفسه، ص 112.

7- الباقلاني، إعجاز القرآن، ص 112، 113.

8- مصطفى صادق الرافعي، إعجاز القرآن والبلاغة النبوية، ط3. مكتبة رحاب، الجزائر: 1968، ص 237.

9- المرجع نفسه، ص 246.

10- الشريف القصار، معاني الحروف في القرآن الكريم. المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر ص 19.

11- المرجع نفسه، ص 101.

3- أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، طبعة جديدة مراجعة ومصححة دار الكتب العلمية، 2001 ص 79.

4 - المرجع نفسه،ص 233.

13- الزركشي، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية بيروت، ج2، ص 146.

14- مختار عطية، علم المعاني ودلالات الأمر في القرآن الكريم، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ص 135.

15- المختار حسني، نظرية التناص علامات في النقد، المجلد العاشر، ج34، 1999، ص 245.

16- المرجع نفسه، ص245.

17- الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج2، ص 125.

18- المرجع نفسه، ص 125.

19- المرجع نفسه، ص 126.

20- محمد فؤاد عبد الباقي، المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، دار الفكر، 1986، ص10.

21- حافيظ إسماعيلي علوي، مدخل إلى نظرية التلقي، علامات في النقد، المجلد10، ج34 1420هـ، ص86.

22- ماجد ياسين الجعافرة، التناص والتلقي دراسات في الشعر العباسي، ط1. جامعة اليرموك 2003. دار الكندي، ص57.

23- حافيظ إسماعيلي علوي، مدخل إلى نظرية التلقي، علامات في النقد، ص 87.

24- غازي عناية، أسباب النزول القرآني، ط1. دار الجيل، بيروت: 1991. ص279.

25- غازي عناية، أسباب النزول القرآني، ص 279.

26- المرجع نفسه، ص 279.

27- المرجع نفسه، ص 280.

28- المرجع نفسه، ص 288.

29- غازي عناية، أسباب النزول القرآني، ص 291.

30- الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج1، ص 186.

31- المرجع نفسه، ص 186.

32- الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ص 186.

33- المرجع نفسه، ص 186

34- المرجع نفسه، ص 187.

35- عهود عبد الواحد، السور المدنية دراسة بلاغية أسلوبية، ط1. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1999، ص 59.

36- إسماعيل بن كثير، تفسير ابن كثير، ج6، دار الثقافة، الجزائر، ص 285.

37- سعيد حوي، تربيتنا الروحية، ط1. دار الكتب العربية، دمشق: 1979، ص 99.

38- المرجع نفسه، ص 100.

39- عهود عبد الواحد، السور المدنية دراسة بلاغية أسلوبية، ص 222.

40- المرجع نفسه، ص 223.

41- بكري شيخ أمين، التعبير الفني في القرآن الكريم، ط1. دار العلم للملايين، 1994، ص 216.

42- المرجع نفسه، ص 220، بتصرف.

43- عبد الحميد هنداوي، الإعجاز الصوتي في القرآن الكريم، ط1. الدار الثقافية للنشر، 2004 ص 99.

44- مختار عطية، علم المعاني ودلالات الأمر في القرآن الكريم، ص 94.

45- المرجع نفسه، ص 99.

46- مختار عطية، علم المعاني ودلالات الأمر في القرآن الكريم، ص 135.

47- الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج2، ص 159.

48- راجي الأسمر، علوم البلاغة، ط1. دار الجيل، بيروت: 1999. ص 96.

49- محمد علي الصابوني، صفوة التفاسير، ج2، دار الكتب العلمية، بيروت، ص338.

50- المرجع نفسه، ص 346.

51- بكري شيخ أمين، التعبير الفني في القرآن الكريم، ص 209.

52- المرجع نفسه، ص 209.

53- مصطفى صادق الرافعي، إعجاز القرآن والبلاغة النبوية، ص 217.

54- عهود عبد الواحد، السور المدنية دراسة بلاغية أسلوبية، ص 132.

55- مصطفى صادق الرافعي، إعجاز القرآن والبلاغة النبوية، ص 216.

56- المرجع نفسه، ص 215.

57- عهود عبد الواحد، السور المدنية دراسة بلاغية أسلوبية، ص 121.

58- نور الدين السد، الأسلوبية وتحليل الخطاب، دار هومة، الجزء الأول، 1997، ص 13.

59- المرجع نفسه، ص 15.

60- عهود عبد الواحد، السور المدنية دراسة بلاغية أسلوبية، ص 59.

61- السيوطي، الإتقان في علوم القرآن بهامشه إعجاز القرآن للباقلاني، عالم الكتب، بيروت ص 28.

62- صبحي الصالح، مباحث في علوم القرآن، ط21. دار العلم للملايين، 1997، ص 73.

تعلمية المواد بين حدود المستقبل ووعوده

أ / حمادى ربيعة

مدخل:

لعل الحديث عن أي من التعلمية، أو المستقبل يستدعي الحديث عن الآخر تلقائيا للارتباط بين المفهومين نظريا وعلميا في الفكر والممارسة الإنسانيين فحينما نتحدث عن المستقبل ونفكر فيه فإننا أساسا نفكر في الصورة التي نريد أن نكونها في السنوات القادمة أو في العقود القادمة، أو في القرون القادمة .وهذه الصورة ليست متعينة سلفا، وإنما تأتي كنتيجة لما نريده أو نخطط له وبما نقوم به، ونعمل لأجل تحقيقه .

فالمستقبل يعني إعمال العقل لاستشرافه وتشوفه، وإعمال العقل يعني التوسل بالعلم والتعلم لتنمية العقل وترقيته ويعني ذلك في المقام الأول "تربية" تزكي هذا العقل مناخ العلم والاستناد إليه في تحديث شتى مفاهيم الحياة حتى يكون المستقبل نصب أعيننا وغير مفروض علينا .

العرض:

لذلك فإن بدايات نشأة علم المستقبل كعلم قائم بذاته جاءت عام 1957م حيث كتب المفكر الفرنسي "جاستون برجيه ""Gaston berger" أول مقال له في هذا المجال باسم "التحسب" Prospective" وأخذ هذا العلم ينمو، ويتطور حيث وضعت له مؤسساته وأطره العلمية وتقنياته وقواعده، وكثرت المؤسسات العلمية والكتب والدوريات والنشر التي تعنى بعلم المستقبل والدراسات والبحوث المستقبلية في شتى الميادين .

أما عن مجال التربية والحقل التربوي ..... فإن مقررات دراسته من حيث التعامل مع المستقبل بشكل مريح ومحدد، قد درست في الولايات المتحدة وفي كندا في منتصف الستينات كما بدأ التوسع في بحوث المستقبل وبدأت بعدها تقنيات التخطيط والسيناريوهات التحليلية للمستقبل تتبوأ مكانها في الكثير من التطبيقات الإستراتيجية الأخرى كالصحة والاقتصاد والصناعة وأخيرا في التربية.

وحتى الآن، وعندما أصبحت الدراسات والبحوث المستقبلية تمثل اهتماما عالميا فإن الولايات المتحدة ظلت تمثل الموقع الرئيس في العمل المستقبلي، فلديها منم المنبئون والمستشرقون وباحثو المستقبل ومحللو السوق، والعلماء والكتاب ما يفوق أي دولة أخرى في هذا المجال[1].

وعلى الرغم من هذه النشأة الغربية لعلم المستقبل سواء في فرنسا أو في الولايات المتحدة وعلى الرغم من أن تلك النشأة قد أدت إلى تواصل واستمرارية هذا العمل على أرض الواقع في المجتمع حتى غدت بحوث المستقبل جزءا من روح الحضارة الغربية، فإن الواقع الفكري والثقافي الغربي، لم يكن بعيدا عن الانشغال بمستقبل التعلمية والحقل التربوي إذ نجد من كتب وألف فهرس كتبا في هذا المجال، وما من شك في أن السياسة التعلمية تترجم هذا الاهتمام إذ نجده متمثلا بالأخص في الكتاب الذي ألفه الدكتور حسين كامل بهاء الدين بعنوان "التعليم والمستقبل" والمنشور عام 1997 م بعد كتاب طه حسين المنشور عام 1937 م بعنوان "مستقبل الثقافة في مصر " .

ومع كل ذلك يطرح تساؤل عن واقع التعلمية كإحدى آليات التعامل مع تحديات المستقبل ؟ فحدد بعض هذه الكتابات الحديثة أهم التغيرات التي تمثل تحديات للمعيار والنظم التعلمية.

حيث يحدد العلماء أن التغيرات في المئة سنة القادمة سوف تتجاوز ما حدث من تغيرات، خلال الألف سنة الأخيرة من حيث حجم التأثير والسرعة، والمجالات والأهمية، ولعل من أهم هذه التغيرات المتوقعة ما يلي :

1- تغير في شكل الإنسانية، وفي النتائج التي سوف تطرأ أو تترتب عن هذه التغيرات : تحولات في البناء الاجتماعي، وفي حياة الأسرة، وفي استحداث وظائف جديدة، وفي معنى العمل وحدود التقاعد عن العقل .

2-التفاعل بين الجنس البشري والآلة، والمعضلات التي سوف تنشأ عن علاقة الإنسان بالهندسة الوراثية واستزراع الأعضاء البشرية ..... فمثل هذه التغيرات سوف تؤدي إلى مزيد من الشعور بالحاجة إلى إعادة كتابة القوانين وإعادة صياغة المفاهيم الأخلاقية، وإعادة تحديد مفهوم الحياة نفسها .

3-التغيرات البيئية المتسارعة، مثل اختفاء كثير من المناطق الغابية في العالم والتغيرات المناخية، ومشكل الأوزون، وأثر ذلك على الزراعة والثروة الحيوانية والصحة بشكل عام

4-سوف تزداد الأسلحة التقليدية والأسلحة النووية على السواء، وسوف تتغير تبعا لذلك مفاهيمنا وأفكارنا الحالية عن الأمن والسياحة ..... حيث سيكون كل ذلك قابلا للتغير

5-سوف يزداد استحداث التكنولوجيات الدقيقة والتغيرات المساحية في عالم الصناعة والمواد الخام .... فإذا أوفت هذه التكنولوجيا بوعودها المستقبلية فإنها سوف تغير من البيئات الطبيعية كما سوف يتطلب إحداث ثورة في الرعاية الصحية، والدفاع، والسفر إلى الفضاء ..

6-سوف يتقلص مفهوم السلطة والدولة والأمة nation state وما نعرفه الآن ونسلم به في السياسات العالمية، والأمم، والحكومات وصناع القرار ولاشك في أنه يتغير ويعاد التفكير فيه .[2]

إن مثل هذه التغيرات العالمية المتوقعة تستدعي تفكيرا تربويا وتدبيرا تعليميا من المشتغلين بحقل التربية والتعليم فكرا وممارسة وبحثا....

على أن ينبغي عدم التهوين والتقليل من شأنه أو إغفاله أن تشغل أيضا بالبحث عن حلول لبعض الإشكالات وبعض المعضلات التي بزغت بالفعل وتنامت مقترنة بالانشغال بالمستقبل .....فمن بين هذه الإشكالات التي يغلب عليها الطابع الأخلاقي والروحي.

أ-مفهوم التقدم المرتبط بالمستقبل كما صممه الغرب يؤثر على المهتمين والمنشغلين به بشكل خطير... هذه الحركات سريعة الإيقاع تفوق قدرة الإنسان على الملاحظة والاستيعاب وكلها خصائص ومعايير تؤدي إلى الغوص والانهيار .

ب-ما من شك في أن هناك تقدما في حقل الاقتصاد والمعارف، لكن هل يعني ذلك التقدم نحو المستقبل .... وهل التقدم في العلوم والتقنيات قد أدى إلى الارتقاء بالإنسان

ج-إذا قبلنا أن يبحث العلماء عن إشارات كهرومغناطيسية يعتمدها الإنسان في لغز الاتصال فمعنى ذلك أننا نحكم بالإعدام على "اللغة" وبالتالي على "الثقافة" نفسها ؟

خاتمة:

في منتهى القول إن ثمة نظما ومعاير تحكم وتشغل اهتمام المربين والمهتمين بحقل التعلمية حينما يولون وجوههم شطر المستقبل متوسلين بالعلم ومعطيات ومضامين التعلمية وآلياتها .... وهذه المعايير والنظم أهمها :

أ- المعيار الثقافي الذي بدونه ينتقل المجتمع إلى البربرية والذي بدونه لا تحدد المنظومة التكنولوجية نفسها

ب- المعيار السياسي الذي يحدد الرؤى والأهداف، فأهل السياسة لا يزالون معنيين ببلورة الرؤى وتحديد مكونات المستقبل

ج-معيار القيم الذي أساسه الاحترام (احترام الحياة) و(تقديس الكرامة) الإنسانية التي هي الهدف الأول من التقدم وهي الشيء الذي نعيش ونتلمس الحياة لأجله، كأن تكون لنا جرأة السعي نحو الغاية السامية من الحياة ألا وهي الثلاثية المستقبلية (المعرفة، والعمل، والأمل).

الهوامـش:

1- hedley bear et richad staighter M education for the twerty fwenty – first century ,london routledge , 1993 . pp 121-122

2- الأدب التربوي العربي (بعض قضايا التنظير والبحث والممارسة)، دار سلامة الخميس دار الوفاء، كلية التربية، الإسكندرية، طر، 2003، ص 118.

أثر المحيط الأسري، دافعية التلميذ، الكفاءة البيداغوجية للمعلم على تعلم اللغات الأجنبية لدى التلميذ في المرحلة الثانوية دراسة سسيولغوية في ثانويات بلدية "بن عكنون"

أ. حمّار فتيحة

الملخص

تهدف الدراسة إلى محاولة التعرف على أثر المحيط الأسري، دافعية التلميذ، والكفاءة البيداغوجية على تعلم اللغات الأجنبية لدى التلاميذ ولأجل ذلك، قمنا باختبار عينة من 137 تلميذا من شعبة اللغات الأجنبية من أربع ثانويات من الجزائر العاصمة.

طبقنا عليهم استبيانا، فبينت النتائج أن نجاح أو فشل عملية تعليم وتعلم اللغات الأجنبية ترتبط بالعوامل النفسية والمادية المحيطة بالمعلمين والتلاميذ وكذلك البرامج والوسائل المعتمدة عليها لتقديم هذه البرامج.

الإشكالية

تطرح إشكالية تعليم اللّغات الأجنبية حيرة كل من أولى الأمر والمعلمين وكل من يهمّه أمر التربية والتعليم في بلادنا وفي العالم بأسره، حيث يمثل مستوى الاهتمام باللغات الأجنبية إحدى مؤشرات التنمية.

إذ لاحظنا في نتائج الامتحانات أن هناك بعض التلاميذ يظهرون إقبالا فيه حماس إلى اللغات الأجنبية، إذ يحصلون على علامات جيدة في حين هناك فئة أخرى من التلاميذ يظهرون نفس الاهتمام باللّغات إلا أنهم يحصلون على علامات متوسطة أو بعض الأحيان ضعيفة، هذا رغم كونهم يمتلكون نفس فرص وإمكانات التعلم التي يمتلكها المتفوقون ؟

وللتحقق من الظاهرة المدروسة قمنا بدراسة استطلاعية طبقنا فيها استمارة على عينة من التلاميذ قوامها 60 تلميذا متخصصين في اللّغات

الأجنبية من المستوى الثانوي، وأظهرت النتائج أن هناك اختلافا بين التلاميذ من حيث النتائج في اللّغات الأجنبية الأربع: فرنسية / إنجليزية / ألمانية / اسبانية، في حين أبدى أكثر من 75% من تلاميذ العينة المستطلعة ميلا حيال اللّغات الأجنبية الأربع.

ولا شكّ أن مهمّة تعليم اللّغات الأجنبية ترتكز على عوامل، منها ما يرتبط بالمحيط الأسري ومنها ما يرتبط بدافعية التلميذ وإدراكه لأهمية اللّغات الأجنبية في حياته الدراسية واليومية، ومنها ما يرتبط بالكفاءة البيداغوجية للمعلم ومستوى أدائه لعملية تعليم اللّغات الأجنبية.

وبشأن تأثير الأسرة على تعلم اللّغة واللّغات الأجنبية، فقد أثبتت دراسات عديدة بارتباط تعلم اللّغات الأجنبية بالمحيط الأسري، ومنها دراسة كل من **سرجيو سبيني** الذي يقول "أن الأسرة تلعب دورا بارزا في اكتساب الطفل للّغة واللّغات الأجنبية خاصة عندما يتم رعايته بتأنّ وهدوء تام من قبل الوالدين أو من يقوم مقامهم"[1]، إذ لاحظ الباحث أن الأطفال الذين حرموا من أوليائهم وتمت تربيتهم في الملاجئ ودور الحضانة يعانون أغلبهم من تأخر لغوي، وتظهر بوادره في السنوات الأولى من الطفولة. لأن العلاقات الأولى بينهم وبين المربين لم تلق تشجيعا، فكثيرا ما يقضي الطفل يوما كاملا دون أن ينطق بكلمة واحدة ولا يثير هذا قلق وتساؤل أحدهم.

كما تبيّن **أودي رولي** على تأثير العلاقات الإيجابية داخل المحيط الأسري على لغة الطفل، "إذ في بعض الأحيان يسعى الأولياء باستمرار لتصحيح أبنائهم في الأخطاء اللّغوية ويضعون أمامهم فرصا تزودهم بكم هائل من المعارف وتكون لهم القدرة الكبيرة على تعلمها، لأن هذه السنوات تمثل فترة جوهرية من عمر الطفل حيث تجد الأفكار المتعلمة ذاكرة خصبة لاستقبالها، ويكون ذلك بحفاوة لا نجد لها مثيلا فيما بعد"[2].

وكما نجد **بيير بورديو** في دراسته حول تأثير الرأسمال الثقافي للأسرة على المستوى اللغوي لدى الطفل والذي سماه بنظرية إعادة الإنتاج.

وفيها يؤكد **بورديو** أن "الآباء الذين يتميزون بارتفاع مستواهم الثقافي واللّغوي يحيطون أولادهم بعبارات لغوية متكاملة التي يكتسبها الطفل بشكل عرضي بطريقة لا شعورية أو شعورية"[3] وهكذا يشكلون مناخا لغويا مناسبا لنمو السّلوك اللّغوي لدى الطفل.

إلا أن هناك علماء وباحثين يبينون أن المحيط الأسري يعتبر أحد الشروط التي تساعد على تعلم اللّغات الأجنبية، إذ إن الطفل وحده لا يستطيع أن يؤدي ذلك، وعلى هذا نضيف شرطا آخر يتمثل في **إدراك التلميذ لفائدة اللّغات الأجنبية ينمي فيه رغبة تعلمها،** وذلك بتنشيط حوافزهم، إذ يقول **بن تونس**

محمد محمود إن "الحوافز تنشأ عن عدم التوازن في العلميات المعرفية، مما يؤدي إلى ظهور السلوك الهادف لإشباع الحاجات وإعادة التوازن الداخلي لدى الأفراد"[4]. فهناك عدم التوازن في العمليات اللغوية لدى التلاميذ، هذا ما أدى بهم إلى تنشيط حوافزهم لإعادة التوازن لرصيدهم اللّغوي.

كما أكد **السيد محمد عبد الرحمن** على دور الحافز الداخلي والخارجي في تحريك السلوك، إذ يبين بأن "هناك حوافز أولية من الداخل وحوافز ثانوية من الخارج تعتبر من العوامل التي تساعد على الضبط الذاتي للسلوك وبالتالي زيادة الدافعية للتعلم"[5]، إذ إن عملية تعلم اللّغات تشترط وجود حوافز داخلية وخارجية.

وكما نجد كذلك دراسة **ليوري ألان** تبين أن "دوافع التلاميذ لتعلم اللّغات الأجنبية يتم اكتسابها من خلال استخدام نماذج المحاكاة، التقليد الملاحظة والنمذجة والخطط، إذ إن هذه الأخيرة (الخطة) تشمل على وجود أهداف محددة لدى التلاميذ كما يُعد هذا بمثابة محرك للدافعية"[6].

أما عن أهمية الكفاءة البيداغوجية للمعلم في تعليم اللّغات الأجنبية للتلميذ، فيقول **عدس عبد الرحمن** إن هناك عوامل كثيرة تساعد المعلم في العملية التعليمية، إلا أن المعلم يبقى أهم العوامل جميعا، فهو قادر على تحقيق أهدافه داخل الفصل.

وقد أكد في دراسته على أن "خصائص شخصية المعلم تؤثر في سلوك التلاميذ التّعليمي وأن التلاميذ الذين يواجهون بعض الصعوبات المدرسية والمنزلية قادرون على التحسن السريع عندما يقوم بتعليمهم معلمون ذو كفاءة بيداغوجية عالية"[7].

وكما نجد دراسة **عبد المجيد النشواتي** التي أظهرت أثر سلوك المعلمين في عملية التعلم لدى التلاميذ، حيث أن "التلاميذ الذين يقوم بتعليمهم المعلم العقابي والمستعمل للأساليب التقليدية يعيق من اكتساب التلاميذ الثقة بأنفسهم أثناء الكلام"[8]، وكما يعيق هذا الأسلوب (أي الأسلوب العقابي) استعمال تقنيات وطرائق تعليم اللّغات الأجنبية التي قام بها رتشاردز وتيودور روجرز، عام 1990 وهي عبارة عن "تقنيات يستعمل فيها معلمو اللّغات الأجنبية كل الأساليب الديمقراطية في علاقاتهم مع التلاميذ ويتركون لهم الحرية للتعبير عن ذواتهم ونشاطهم كما يشجعون التلاميذ على استعمال أنماط لغوية راقية"[9]. فالمسؤول الأول والمباشر عن التعليم وتوصيل المعارف إلى التلاميذ هو المعلم الذي يعتبر أحد العناصر الفاعلة والفعالة في عملية تعليمية اللّغات الأجنبية.

لقد أثبتت دراسات عديدة أن نجاح عملية تعليمية اللغات الأجنبية يقع 55% منه على عاتق المعلم بينما 45% المتبقية ترجع إلى الظروف الأسرية

للتلميذ ودافعيته، هذا بالإضافة إلى المناهج والكتب المستعملة. فأساليب المعلم التدريسية وسلوكاته، تعتبر جزءا مهما داخل الصف، سواء في تعلمه للّغات الأجنبية أو في تغييره نظرة وتصور التلميذ للّغات، خاصة إذا كانت مرتبطة بإدراكات خاطئة وسلبية قد تشكل عائقا يصعب تجاوزه إذ لم يعتمد على أساليب تبليغية مشروعة تقرب مضمون برامج اللّغات الأجنبية من أذهان التلاميذ وتجعله في متناولهم، فالكثير من المعلمين العاجزون عن إحراز النجاح في التدريس هم المعلمون غير القادرين على تنشيط الدوافع لدى المتعلمين للقيام بالأنشطة الضرورية للتعلم. وأكثر المدرسين نجاحا هم أولئك الذين يعرفون كيف يستثيرون اهتمام التلاميذ للتعلم.

إن الواقع السوسيولوجي يبين أن البيئة والظروف التي يتم فيها التعليم في بلادنا يختلف إلى حد كبير عن الظروف التي تمت فيه الدراسات المذكورة وعلى ذلك نحاول أن نتحقق من:

-تأثير تداول استعمال اللّغات الأجنبية في المحيط الأسري على تعلم اللّغات الأجنبية لدى التلميذ.

-تأثير إدراك التلميذ لفائدة اللّغات الأجنبية على تعلمها.

-تأثير الكفاءة البيداغوجية للمعلم على تعلم اللّغات الأجنبية لدى التلميذ.

لقد اخترنا التعليم الثانوي لكون تلاميذ شعبة آداب ولغات أجنبية (فرنسية / إنجليزية / ألمانية / اسبانية) تبدأ من السنة الأولى ثانوي، كذلك كون التلاميذ يجتازون فيه شهادة مهمة جدا من حياتهم وهي شهادة البكالوريا فهم في المقابل مطالبون بالإقبال الجيد على التعلم حتى يتمكنوا من النجاح.

وللتحقق من ذلك طرحنا الفرضيات التالية:

1- إن تداول استعمال اللّغات الأجنبية من قبل الوالدين يؤدي إلى اهتمام الطفل بها.

2- إن إدراك التلميذ فائدة اللّغات الأجنبية ينمي فيه رغبة تحصيلها.

3- إن الكفاءة البيداغوجية للمعلم لها دور فعال في تعليم اللّغات الأجنبية للتلميذ.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية، أي قصدنا تلاميذ اللّغات الأجنبية من أربع ثانويات من بلدية بن عكنون بالعاصمة وهي: محمود منتوري عمارة رشيد، مقراني (1) ومقراني (2)، وتقدر نسبتها بـ 25% من كل مستوى، وعليه يبلغ العدد الكلي للعينة المختارة 137 تلميذا وتلميذة، ولقد تم اختيارهم بالطريقة التالية **(أنظر ملحق رقم 1)** وهو عبارة عن جدول يمثل طريقة سحب العينة.

مناهج وأدوات الدراسة

ـ مناهج الدراسة

إن طبيعة الدراسة بمراحلها المختلفة فرضت علينا استخدام المنهجين: الكمي والكيفي، من أجل الوصول إلى نتائج تثبت أو تنفي فرضيتنا، ويقول **ريمون بودون** إن المنهج الكمي هو الذي تظهر فيه جميع المعطيات والبيانات وذلك باستعمال الاستمارة وتفريغها في جداول.

إحصائية تساعد على التحليل والتفسير أكثر، و"المنهج الكمي يهدف أساسا إلى قياس الظاهرة أو موضوع الدراسة"[10].

ويظهر استخدامنا للمنهج الكمي أثناء الدراسة عندما قمنا "بتحويل المعطيات الميدانية إلى معطيات إحصائية، وذلك باستخدام الأرقام والنسب المئوية، كما استخدمنا كذلك قانون (ك)^2 كاف تربيعي"[11] **(أنظر الملحق 2 مثال أ ومثال ب)**.

كما استخدمنا المنهج الكيفي الذي يهدف في الأساس إلى فهم موضوع الدراسة، ويعرف موريس أنجرس المنهج الكيفي بأنه "المنهج الذي يستخدم قصد فهم الظواهر المدروسة أو السلوكات الملاحظة"[12]، والهدف من استعمال المنهج الكيفي في هذه الدراسات هو إنتاج تحليل أو خطاب سوسيولوجي للمعطيات المتحصل عليها أو السلوكات الملاحظة.

وحول الملاحظة، يقول **غريب أحمد** إنها المشاهدة الدقيقة لظاهرة ما والاستعانة بالأساليب الدراسية التي تتلاءم مع طبيعة الظاهرة، أو أنها عملية توجيه الحواس والعقل على طائفة من الظواهر لمعرفة صفاتها وخواصها[13].

وبالإضافة إلى الملاحظة، استعملنا كذلك المقابلة التي هي أحد الوسائل الأكثر استخداما في البحوث الاجتماعية للحصول على معلومات، إذ يقول أحد الباحثين على أنها تفاعل لفظي يتم عن طريق المواجهة يحاول فيها الباحث أن يستثير معلومات، أراء أو معتقدات أشخاص آخرين، هذا بالإضافة إلى الحصول على بعض البيانات الموضوعية، وتتميز تقنية المقابلة بتطبيق أسس الاتصال والتفاعل الإنساني، وهذه الأسس تسمح للباحث بالحصول على معلومات ومواد علمية دقيقة جدا ويرتكز الباحث من خلال المقابلة التحدث بما يرتبط بالدراسة[14]. **(أنظر الملحق رقم 03 مثال أ و مثال ب)**

هذا بالإضافة إلى الاستبيان الذي اعتبرناه كتقنية من تقنيات الدراسة ويعرف **طلعت إبراهيم** الاستبيان بأنه نموذج يضم مجموعة من الأسئلة التي توجه للأفراد بهدف الحصول على بيانات معينة أو هي مجموعة من الأسئلة التي يوجهها الباحث للمبجوثين على ورقة، ويطلب منهم الإجابة عليها بأنفسهم دون تواجده معهم[15]. **(أنظر الملحق رقم 04).**

والجدير بالذكر أن هذا الاستبيان يحتوي على مجموعة من الأسئلة المرتبطة بالعينة وفرضيات البحث التي وزعت على عينة من تلاميذ اللغات الأجنبية من السنة الثانية والثالثة من تخصص اللّغة الألمانية والاسبانية.

ولقد كانت نتائج الدراسة كالآتي:

- نتائج البحث

بعد أن حللنا معطيات الفرضية الأولى المتمثلة في حساب (ك)^2 توصلنا إلى النتائج التالية:

أ- (ك)^2= 24,92 عند توزيعنا لأفراد العينة حسب المستوى التعليمي للآباء ومستواهم اللغوي أما درجة الحرية = 4 ومنه (ك)^2 المجدولة = 9,49 عند مستوى الدلالة 5%.

ب-(ك)^2 = 18,58 عند توزيعنا لأفراد العينة حسب المستوى التعليمي للأم ومستواها اللغوي، أما درجة الحرية = 4 ومنه (ك)^2 المجدولة = 9,49 عند مستوى الدلالة 5%.

ج- وجدنا (ك)^2 = 29,51 عند توزيعنا لأفراد العينة حسب اللغة المستعملة في المحيط العائلي والمستوى اللغوي لدى التلاميذ، أما درجة الحرية = 4 ومنه (ك)^2 المجدولة = 9,49 عند مستوى الدلالة 5%.

د- وجدنا (ك)^2 = 10,46 عند توزيعنا لأفراد العينة حسب لغة الكتب المتوفرة لدى التلاميذ ومستواهم اللغوي، أما لدرجة الحرية = 4، ومنه (ك)^2 المجدولة = 9,49 عند مستوى الدلالة 5%.

هذا بالإضافة إلى بعض الإحصائيات التي تبين أن هناك أكثر من 50% من نسبة التلاميذ الذين يستعملون الوسائل السمعية البصرية لتعلم اللّغات الأجنبية.

في هذه العلاقة نلاحظ أن كل الحالات (ك)^2 المحسوبة أكبر من المجدولة ومنه فإن الفرضية التي تقول بأن استعمال اللّغات الأجنبية من قبل الوالدين قد تحققت، وهذا يعني أن هناك علاقة بين تداول اللّغات الأجنبية في المحيط الأسري والمستوى اللّغوي لدى التلاميذ، إذ لاحظنا من خلال النتائج أن المستوى اللّغوي للتلاميذ في اللّغات الأجنبية يتناسب طرديا، وفعالية استعمال اللّغات الأجنبية في المحيط الأسري خاصة عندما تتوفر الشروط التي تساعد على ذلك. كالمستوى التعليمي للأولياء ونوعية الشهادات التي حصلوا عليها، وكذلك وفرة الوسائل المادية كالمكتبة المزودة بمراجع اللّغات الأجنبية، وفرة وسائل الاتصال بكل أنواعها، بما فيها: الراديو، التلفزة، الانترنت.

أما الوسائل المعنوية فتتمثل في وفرة الجو المناسب الذي يساعد على متابعة الدراسة، بينما التلميذ الذي ينشأ في محيط أسري ذي مستوى منخفض وينطق فيه فقط باللهجات وعند دخوله للمدرسة لا يكون سهلا عليه تعلم اللّغة الثانية التي هي لغة المدرسة، فالتجربة اللّغوية عند الطفل تتحكم فيها العوامل التي تحيط به داخل المحيط الأسري، وفيما بعد يدخل إلى المدرسة ليتعلم كيف يفهم ويستخدم اللّغة.

ويمكن تأييد نتائج هذه الدراسة بنتائج دراسة **سرجيو سبيني عام 1991** التي تبين أن الحوار داخل المحيط الأسري يلعب دورا مهما في تنمية المهارات اللّغوية لدى المراهق لأن الحوار هو "الهدف" و"الأداة"، أي أهم يستعملون الحوار من أجل تعلم اللّغات الأجنبية ويتعلمون اللّغات الأجنبية من أجل الحوار مع الآخرين. إذ أثناء الحوار يعبرون عن أفكارهم، وعن الأحداث المجسدة في الواقع ويربطونها بأحداث عاشوها، كما أن تعلم اللغات الأجنبية ليس معناه تعلم استدلالات فقط، وإنما عبارة عن وصف، سرد، تفسير وتبادل للحجج وبالتكرار والإعادة تثبت هذه الصيغ والعبارات، وفيما بعد يستعملونها في الوضعيات المشابهة لتلك الوضعيات، وعلى هذا أشار **سرجيو سبيني** إلى أن الحوار العائلي يعتبر من بين العوامل المساعدة على تزويد المراهق بعدد هائل من المعارف وليس عامل هدم لقدراته اللغوية.

وفي نفس الصدد نستنتج كذلك أن نتائج دراستنا تتطابق مع نتائج دراسة **أودي رولي** التي أكدت بأن الرعاية والعواطف الأبوية تلعب دورا بارزا في اكتساب الطفل للّغة، لأن كل الحركات وردود الأفعال التي تلقى التصحيح والتشجيع من الأبوين، فإنه مع مرور الوقت ينمو ويتطور ويصبح قابلا لاكتساب اللّغة، خاصة عندما يتم رعايته بهدوء تام من قبل الوالدين.

وفي نفس السياق، يبين **(بيير بورديو)** أن المستوى التعليمي للوالدين يؤثر تأثيرا فعالا على التحصيل الدراسي لدى الأبناء وبالتالي تعلم اللّغات واللّغات الأجنبية وهي نفس النتائج التي توصلنا إليها في هذه الدراسة، وهو يكفي أن يكون المستوى التعليمي مرتفع لأحد الأولياء، فهذا يؤثر إيجابا على المستوى اللغوي لدى التلميذ، إذ إن التلميذ الذي ينتمي إلى أسرة ذات مستوى تعليمي منخفض ليس كالتلميذ الذي ينتمي إلى أسرة ذات مستوى تعليمي مرتفع. فالتلاميذ الذين يتميز أولياؤهم بمستوى تعليمي مرتفع جامعي فما فوق يتميز أولادهم برأسمال لغوي ثري، وهم الذين يمثلون فئة التلاميذ "النجباء"، أما الأولياء الذين يتميزون بمستوى تعليمي "متوسط" فإن أولادهم يتميزون بمستوى لغوي مقبول، وأما الأولياء الذين يتميزون بمستوى تعليمي ضعيف، فإن المستوى اللّغوي عند أولادهم ضعيف.

- نتائج الفرضية الثانية

بعد أن حللنا نتائج معطيات الفرضية الثانية المتعلقة بتأثير إدراك التلميذ لفائدة اللّغات الأجنبية ومستواه اللغوي.

أ- $(ك)^2 = 16,04$ عند توزيعنا لأفراد العينة حسب اختيار التخصص والمستوى اللغوي لدى التلميذ، أما درجة الحرية = 2 ومنه $(ك)^2$ المجدولة = 5,99 عند مستوى الدلالة 5%.

ب- وجدنا أن (ك)^2 = 27,29 عند توزيعنا لأفراد العينة حسب المطالعة باللغات الأجنبية ومستواهم اللغوي، أما درجة الحرية = 6 ومنه (ك)^2 المجدولة = 5,99 عند مستوى الدلالة 5%.

ج- وجدنا أن (ك)^2 = 27,29 عند توزيعنا لأفراد العينة حسب مراجعتهم للدروس ومستواهم اللغوي، أما درجة الحرية = 2 ومنه (ك)^2 المجدولة = 5,99 عند مستوى الدلالة 5%.

د- وجدنا أن (ك)^2 = 32,63 عند توزيعنا لأفراد العينة حسب المطالعة باللغات الأجنبية ومستواهم اللغوي، أما درجة الحرية = 6، ومنه (ك)^2 المجدولة = 12,59 عند مستوى الدلالة 5%.

ه- وجدنا أن (ك)^2 = 43,79 عند توزيعنا لأفراد العينة حسب لغة قناة الراديو المستمعة ومستواهم اللغوي، أما درجة الحرية = 4 ومنه (ك)^2 المجدولة = 9,49 عند مستوى الدلالة 5%.

و- وجدنا أن (ك)^2 = 17,93 عند توزيعنا لأفراد العينة، حسب لغة قناة التلفزة المشاهدة ومستواهم اللغوي، أما درجة الحرية = 2 ومنه (ك)^2 المجدولة = 5,99 عند مستوى الدلالة 5%.

ز- وجدنا أن (ك)^2 = 4,23 عند توزيعنا لأفراد العينة، حسب الأغراض التي يستعمل فيها جهاز الحاسوب ومستواهم اللغوي، أما درجة الحرية = 4 ومنه (ك)^2 المجدولة = 9,49 عند مستوى الدلالة 5%.

في جميع الحالات التي حسبناها نلاحظ أن (ك)^2 المحسوبة أكبر من المجدولة ومنه فإن الفرضية التي تقول بأن إدراك التلميذ لفائدة اللغات الأجنبية ينمي فيه رغبة تحصيلها قد تحققت، فهذا يعني أن هناك علاقة بين الإدراك الإيجابي للتلميذ حول تخصصه (تخصص اللغات الأجنبية) والعوامل المساعدة على نجاحه، فأثناء تحليلنا لاستبيانات التلاميذ، أكد لنا العديد من التلاميذ بأن اللغات مهمة للذي يريد أن يتابع الدراسة، ومهمة حتى لمن لا يريد أن يتابع الدراسة لأنه سوف يستخدمها في ميدان العمل.

كما أكد العديد من التلاميذ بأن فشل الأداء المدرسي لبعض التلاميذ راجع إلى أنهم لا يجيدون اللغات الأجنبية، هذه اللغات تمكنهم من التفاهم والاتصال مع الغير لأن تعلم اللغة الأجنبية، خاصة تلك التي لها رصيد ثقافي أصبح من متطلبات العصر.

تعلمها معناه، الانفتاح على ثقافات العالم، وتمكن صاحبها من اكتساب خبرات جديدة وفي ميادين شتى، وكذلك تذوق الآداب وما تنطوي عليه من أفكار إنسانية سامية، وقيم خلقية راقية وتجارب علمية جديدة.

توصلنا في هذه الدراسة إلى البيان أن هناك من التلاميذ الذين توجهوا إلى تعلم اللغات الأجنبية نشأ عن اختلال التوازن المعرفي في اللّغات الأجنبية، وهذا ما أدى إلى ظهور الدافعية لتعويض النقص الذي يعاني منه التلاميذ في رصيدهم اللّغوي، إذ وجدنا أن المستوى اللّغوي يختلف من تلميذ إلى آخر ومن لغة إلى أخرى. إذ وجدنا أن مستوى التلاميذ في اللّغة الفرنسية أفضل من مستوى التلاميذ في اللّغة الإنجليزية وحتى في اللّغة الألمانية والاسبانية، وهذا ما دفع بالأساتذة إلى أن يقوموا بتعويضات أو بساعات إضافية لكي يحققوا التوازن بين هذه اللّغات ويعوّضوا النقص الذي تعاني منه اللّغة الألمانية والاسبانية، وهي النتائج نفسها التي توصل إليها **(بن تونس محمد، 2007)**، الذي يؤكد على أن الدافعية تنشأ عن ظهور اختلال التوازن الداخلي.

أما فيما يخص الحوافز، فلقد لاحظنا كذلك في نتائج الدراسة بأن هناك حوافز أولية من الداخل وثانوية من الخارج.

فالحوافز الأولية تنشأ من التلميذ وهذه الدوافع يمكن أن تكون سيكولوجية، إذ أن التلميذ يقبل على السلوك مدفوعا برغبة لإرضاء ذاته وإشباع حاجاته وسعيا وراء الشعور بمتعة السلوك، واكتساب المعلومات وإتقان المهارات التي يميل إليها، لأنها ذات أهمية في حياته اليومية، وتعد هذه شرطا أساسيا للتعلم الذاتي والتعلم على مدى الحياة.

أما الحوافز الخارجية فيكون مصدرها خارجا كأطراف عملية التنشئة الاجتماعية أو مؤسسات التربية، حيث يقبل فيها التلميذ على السلوك لإرضاء أطراف عملية التنشئة الاجتماعية وكسب حبهم وتقديرهم أو الحصول على تشجيع مادي أو معنوي، ويمكن تأييد نتائج هذه الدراسة بنتائج دراسة **(عبد الرحمن السيد، 1988)** الذي يبين بأن هناك حوافز أولية من الداخل وحوافز ثانوية من الخارج تساعد التلميذ في تعلم اللّغات الأجنبية.

وكما لاحظنا كذلك من خلال نتائج هذه الدراسة أن التلاميذ نشطوا حوافزهم بعدة طرق، بما فيها التقليد، النمذجة، الخطط وذلك بالاستماع إلى الراديو، مشاهدة التلفزة، مطالعة الكتب، الجرائد. فكثيرا ما يقضي التلميذ المراهق وقته وهو يقلد طريقة الكلام لبعض الصحفيين أو الممثلين السينمائيين وعليه فنتائج هذه الدراسة تنطبق على دراسة **(Lieury, 2006)**.

- نتائج الفرضية الثالثة

بعد أن حللنا معطيات الفرضية الثالثة المتعلقة بتأثير الكفاءة البيداغوجية للمعلم على مستواه اللّغوي، توصلنا إلى:

أ- (ك)^2 = 16,04 عند توزيعنا لأفراد العينة حسب مراجعة الدرس السابق قبل بداية الدرس الجديد ومستواهم اللغوي، أما درجة الحرية = 2 ومنه (ك)^2 المجدولة = 5,99 عند مستوى الدلالة 5%.

ب- وجدنا أن (ك)^2 = 16,04 عند توزيعنا لأفراد العينة حسب طبيعة الطرق المستعملة ومستواهم اللغوي، أما درجة الحرية = 2 ومنه (ك)^2 المجدولة = 5,99 عند مستوى الدلالة 5%.

ج- وجدنا أن (ك)^2 = 16,04 عند توزيعنا لأفراد العينة حسب إعجاب التلاميذ بطريقة إلقاء الدرس ومستواهم اللغوي، أما درجة الحرية = 2 ومنه (ك)^2 المجدولة = 5,99 عند مستوى الدلالة 5%.

د- وجدنا (ك)^2 = 16,04 عند توزيعنا لأفراد العينة حسب فتح المجال للمناقشة ومستواهم اللغوي، أما درجة الحرية = 2، ومنه (ك)^2 = 5,99 عند مستوى الدلالة 5%.

كما نلاحظ أن هناك أكثر من 67% من المعلمين، تزيد خبرتهم عن 15 سنة في التعليم، هذه الميزة تولى كل الاهتمام لكسب المعارف، وكما أنهم مؤهلون لتعليم اللّغات الأجنبية بطرق فعالة ومثمرة.

كما وجدنا كذلك أثناء البحث الميداني أن هناك عددا من الأساتذة الذين أضافوا تكوينا في الخارج في مستوى ما بعد التدرج في جامعة برلين في ألمانيا ومدرسة مشقان في الو.م.أ، كما أن هناك أساتذة المستوى الثانوي يتابعون دراساتهم فيما بعد التدرج في جامعات وطنية، في الجزائر وجامعة سينيا بوهران.

كما وجدنا أن هناك 68% من نسبة المعلمين تخرجوا من مدرسة تكوين المعلمين أي حاملين لشهادات ليسانس في التعليم مقابل 31,48%، تخرجوا من جامعة أي حاملين لشهادة ليسانس حرة.

في جميع الحالات التي حسبناها نلاحظ أن (ك)^2 المحسوبة أكبر من المجدولة، وعليه فإن الفرضية التي تقول بأن الكفاءة البيداغوجية للمعلم لها دور فعال في تعلم اللّغات الأجنبية لدى التلاميذ قد تحققت.

من خلال نتائج الدراسة نستطيع أن نقول إن المعلم هو العنصر الفعال في نقل محتوى المنهج وتطبيقه على أرض الواقع ويحاول جعل العملية التعليمية مثيرة للاهتمام حتى تكون مفيدة ومثمرة، كما توصلنا كذلك في هذه الدراسة إلى تواجد عدة أنواع من المعلمين.

النوع الأول: يتمثل في أولئك الذين يمارسون أسلوب الإلقاء فقط وهم أساتذة اللّغة الألمانية والاسبانية بالنسبة للسنة الثانية ويلجؤون إلى استعمال

الإلقاء كوسيلة لتقديم الدرس لأن تلاميذ هذا المستوى لا يحسنون اللغة الألمانية والاسبانية مثل الفرنسية والإنجليزية.

أما **النوع الثاني** من المعلمين، فيتمثل في أولئك الذين يستعملون أسلوب المناقشة والحوار وهم أساتذة اللّغة الفرنسية والإنجليزية لأن التلاميذ في هذا المستوى عندهم رصيد لغوي لا بأس به في هاتين اللغتين.

أما **النوع الثالث** من المعلمين، فيتمثل في أولئك الذين يستعملون طريقة الإلقاء والمناقشة في نفس الوقت وهم معلمو السنة الثالثة لأن التلاميذ في هذا المستوى يحضّرون شهادة البكالوريا، كما أن للمعلمين برامج محددة يجب إنهاؤها قبل شهر جوان.

وعلى هذا، يستعملون الإلقاء كحل لإنهاء البرنامج. أما في بعض الأحيان فيلجأ الأساتذة إلى استعمال طريقة الحوار والمناقشة، وهذا لتحليل أجوبة التلاميذ. وكذلك للتحقق من أن التلاميذ قد فهموا الدرس أم لا.

وعندما نحاول أن نحلل هذه الأساليب حسب أراء التلاميذ وباختلاف المستويات، نلاحظ بأن لديهم ميلا وتفضيلا لأسلوب المناقشة الذي يجعل الأستاذ يتميز بصفات كثيرة كطرح الأسئلة أثناء الدرس ومناقشة أفكار التلاميذ واستعمال أساليب التشويق. هذه المميزات كلها تعطي صورة إيجابية للمعلم لدى التلاميذ وتؤثر فيهم إيجابيا، وذلك بالرضا عن النفس، وتحرير القدرات العقلية، والاجتهاد والمثابرة.

ويمكن تأييد نتائج هذه الدراسة بنتائج دراسة **(عدس عبد الرحمن 1996)** حول المعلم داخل الفصل. إذ يقول إن هناك عوامل عديدة تساعد المعلم على تقديم الدرس إلا أن المعلم يبقى أهم العوامل.

وفي نفس السياق كذلك وجد **عبد المجيد النشواتي عام 1987** أن المعلمين الذين يستعملون الأسلوب العقابي يعيق عملية التعلم لدى التلاميذ وهي نفس النتائج التي توصلنا إليها في هذه الدراسة وهو أن المعلمين الذين يستعملون الأساليب التقليدية أو العقابية يعيق من عملية فهم التلاميذ للغات الأجنبية، كما أن هذه الطرق لا تنطبق على تقنيات تعليم اللّغات الأجنبية التي وضعها **(رتشاردز وتيودور روجر 1990)**، إذ أثناء تقديم هذه التقنيات، عرض فيها وضعية التلميذ والمعلم، كما يؤكد أن من واجب المعلم على أن يحترم إجابات التلاميذ مهما كانت وكيفما كانت وإذا كان الأمر على عكس ذلك فإنه يشل لسانه (لسان التلميذ)، وهذا يؤثر سلبيا على نفسيته، لهذا يجب على المعلم أن يتلقى الأجوبة بآداب ويعيدها مبينا فيها حسنات التلميذ وسيئاته بصورة غير مباشرة وإذا كان الجواب صحيحا شجعه على زيادة تكوين إجابات صحيحة والكلام بطريقة سليمة. وإن كان قريبا من الصحة وفيه فائدة فعلى المعلم أن

يصححه ويقدم له الأجوبة بطريقة بيداغوجية، لكي يبقى التلميذ محتفظا بثقة النفس أثناء الكلام.

الاستنتاج

في هذه الدراسة توصلنا إلى الإثبات أن نجاح أو فشل عملية تعلم وتعليم اللّغات الأجنبية ترتبط بالعوامل النفسية والمادية المحيطة بالمدرسين والتلاميذ كما تبين لنا كذلك من هذه الدراسة أن "المشكل" لا يكمن في المعلم أو المتعلم، كما يدعي البعض بأن أساتذة اللّغات الأجنبية لا يملكون أية كفاءة لأداء عملهم، بل إن المشكل يكمن في البرامج والوسائل المعتمد عليها لتقديم هذه البرامج كما تبين لنا كذلك أن اللّغة لا فائدة منها إذ لم تحمل مضمونا معرفيا يتمكن المتعلم من خلاله فهم البيئة التي تحيط به وتساعده على الاتصال الطبيعي بين أفراد مجتمعه مشافهة وكتابة.

وهنا تقترح مجموعة من البدائل التي تتمثل في:

الابتعاد الكلي عن الطرق الكلاسيكية في تقديم دروس اللّغات الأجنبية وتعويضه بالمذهب المعتمد في علم النفس المعرفي الذي يجعل من المتعلم طرفا أساسيا في عملية تعلم اللّغات الأجنبية وليس عضوا ثانويا ينفعل ولا يتفاعل.

وكما أن نظرية علم النفس المعرفي تنظر إلى اللّغة على أنها أداة تحمل مضامين معرفية يكتسبها المتعلم ويطبقها على أرض الواقع، أما فيما يتعلق بالجوانب التركيبية النحوية والصرفية المسطرة كبرامج في الثانويات الجزائرية، فإنها تدرّس على أنها نشاطات مساعدة ومدعمة لاكتساب اللّغة لذلك يجب أن يكون تعليم اللّغات الأجنبية معتمدا على خبرات التلميذ أي بتعلم اللّغات الأجنبية مثلما يتعلم أشياء أخرى وبهذه الطريقة يكتسب التلميذ اللّغات بمعناها الحقيقي. ولا يكتفي فقط بالجوانب الشكلية والبنيوية التي تسيطر على طريقة تعليم اللّغات الأجنبية في المدرسة الجزائرية.

الخاتمة

موضوع تعليم اللّغات الأجنبية هو إشكالية مطروحة بحدّة في مؤسستنا التربوية، فقد تعددت الأطروحات التي عالجت هذا الموضوع وتنوعت وجهات النظر، فأرجعها علماء النفس إلى عوامل نفسية بحتة، وعلماء التربية إلى طريقة التدريس المعمول بها في المدرسة وأسلوب تربية الأبناء داخل الأسرة، في حين يرى علماء الاجتماع أنه لا يمكن إرجاعها إلى عامل أو عاملين بل إلى تضافر مجموعة من العوامل المرتبطة والمتشابكة مع بعضها البعض، كما أن علماء الاجتماع يرون أن العوامل الاجتماعية خاصة الأسرة التي ينشأ فيها الطفل هي القاعدة الأساسية لمواجهة المجتمع الكبير بصفة عامة والمدرسة بصفة خاصة.

الملحق رقم (01)

جدول رقم (1، أ) : يمثل عدد التلاميذ في كل قسم وفوج وطريقة سحب العينة في ثانوية محمود منتوري وثانوية عمارة رشيد

التكرارات والنسب المستوى التعليمي	العدد الإجمالي للتلاميذ في ثانوية محمود منتوري	تخصص اللغة الألمانية			تخصص اللغة الاسبانية			العدد الإجمالي للتلاميذ في ثانوية عمارة رشيد	تخص اللغة الألمانية			تخصص اللغة الاسبانية		
		عدد التلاميذ في الفوج	حجم العينة المسحوبة	%	عدد التلاميذ في الفوج	حجم العينة المسحوبة	%		عدد التلاميذ في الفوج	حجم العينة المسحوبة	%	عدد التلاميذ في الفوج	حجم العينة المسحوبة	%
السنة الثانية	ق$_1$ = 44	ف$_1$ = 20	5	3.64	ق$_2$ = 24	6	4.37	ق$_1$ = 40	ف$_1$ = 24	6	4.37	ق$_2$ = 16	4	2.91
	ق$_2$ = 28	ف$_1$ = 12	3	2.18	ق$_2$ = 16	4	2.91	ق$_2$ = 24	ف$_1$ = 12	3	2.18	ق$_2$ = 12	3	1.18
السنة الثالثة	ق$_1$ = 36	ف$_1$ = 16	4	2.91	ق$_2$ = 20	5	3.64	ق$_1$ = 32	ف$_1$ = 16	4	2.91	ق$_2$ = 16	4	2.91
	ق$_2$ = 36	ف$_1$ = 16	4	2.91	ق$_2$ = 20	5	3.64	ق$_2$ = 32	ف$_1$ = 16	4	2.91	ق$_2$ = 16	4	2.91
المجموع	144	64	16	11.64	80	20	14.56	128	68	17	12.37	60	15	10.91

جدول رقم (1، ب) : يمثل عدد التلاميذ في كل قسم وفوج وطريقة سحب العينة في ثانوية مقراني 1 وثانوية مقراني 2.

التكرارات والنسب المستوى التعليمي	العدد الإجمالي للتلاميذ في ثانوية مقراني 1	تخصص اللغة الألمانية			تخصص اللغة الاسبانية			العدد الإجمالي للتلاميذ في ثانوية مقراني 2	تخص اللغة الألمانية			تخصص اللغة الاسبانية		
		عدد التلاميذ في الفوج	حجم العينة المسحوبة	%	عدد التلاميذ في الفوج	حجم العينة المسحوبة	%		عدد التلاميذ في الفوج	حجم العينة المسحوبة	%	عدد التلاميذ في الفوج	حجم العينة المسحوبة	%
السنة الثانية	ق$_1$ = 40	ف$_1$ = 16	4	2.91	ق$_2$ = 24	6	4.37	ق$_1$ = 40	ف$_1$ = 20	5	3.64	ق$_2$ = 20	5	3.64
	ق$_2$ = 24	ف$_1$ = 12	3	2.18	ق$_2$ = 12	3	2.18	ق$_2$ = 28	ف$_1$ = 12	3	2.18	ق$_2$ = 16	4	2.91
السنة الثالثة	ق$_1$ = 36	ف$_1$ = 16	4	2.91	ق$_2$ = 20	5	3.64	ق$_1$ = 32	ف$_1$ = 12	3	2.18	ق$_2$ = 20	5	3.64
	ق$_2$ = 40	ف$_1$ = 20	5	3.64	ق$_2$ = 20	5	3.64	ق$_2$ = 36	ف$_1$ = 16	4	2.91	ق$_2$ = 20	5	3.64
المجموع	140	64	16	11.64	76	19	13.83	136	60	15	10.91	76	19	13.83

تفسير طريقة حساب كاف مربع في حالة جدول متعدد الخانات أفقيا وعموديا :

مثال (أ) : جدول يمثل توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للأب ومستواهم اللّغوي :

المعدلات والملاحظات / المستوى التعليمي للآباء	من 6 إلى 9.99 دون المتوسط		من10 إلى 11.99 مقبول		من 12 إلى 15.99 جيد		المجموع
جامعي	4	13.79	33	30.81	26	18.39	63
ثانوي	14	11.16	25	24.94	12	14.89	51
متوسط	12	5.03	9	11.24	2	6.74	23
المجموع	30		67		40		137

$$(ك)^2 = \frac{(\text{عدد التكرارات المشاهدة} - \text{عدد التكرارات المحتملة})^2}{\text{عدد التكرارات المحتملة}} = ؟$$

أما التكرارات المحتملة فحسبناها بالطريقة التالية :

$$\text{التكرارت المحتملة} = \frac{\text{مجموع السطر X مجموع العمود}}{\text{حجم العينة}} = ؟$$

بالتعويض نجد :

$(ك)^2 = 13.79/^2(13.79-4) + 30.81/^2(30.81-33) + (11.16/^2(11.16-14) + 18.39/^2(18.39-26) + 24.94/^2(24.94-25) + 5.03/^2(5.03-12) + 11.24/^2(11.24-9) + 14.89/^2(14.89-12) + 6.71/^2(6.71-2) = 6.95 + 0.15 + 3.14 + 0.72 + 0.00014 + 0.56 + 9.65 + 0.44 + 3.30$

$(ك)^2 = 24.92$

أما درجة الحرية (عدد الأسطر–1)×(عدد الأعمدة–1) = (3-1) × (3-1) = 2×2 = 4 ومنه $(ك)^2$ المجدولة = 9.49

تفسير طريقة حساب كاف مربع في حالة جدول متعدد الخانات أفقيا فقط :

مثال (ب) : جدول يمثل توزيع أفراد العينة حسب اختيار التخصص ومستواهم اللّغوي.

المعدلات والملاحظات / اختيار التخصص	من 6 إلى 9.99 دون المتوسط		من10 إلى 11.99 مقبول		من 12 إلى 15.99 جيد		المجموع
نعم	30	45.66	67	45.66	40	45.66	137

(ك)^2 = 45.66/^{2}(45.66-30) + 45.66/^{2}(45.66-67) + 45.66/^{2}(45.66-40)

= 5.37 + 9.97 + 0.70 = 16.04

(ك)^2 = 16.04

أما درجة الحرية = (عدد الخانات في الأسطر – 1) = (3-1) = 2

ومنه (ك)^2 المجدولة = 5.99

ملحق رقم (03)

مثال أ: دليل المقابلة المحضر للأساتذة :

س 1 : هل يؤثر المحيط الأسري على تعلم اللغات الأجنبية لدى التلميذ ؟

س 2 : هل تلعب دافعية التلميذ دورا فعالا في تعلم اللغات الأجنبية لدى التلميذ ؟

س3 : هل تنصحون التلاميذ بالمطالعة باللغات الأجنبية ؟

س 4 : هل تقومون بمراجعة الدرس السابق قبل بداية الدرس الجديد ؟

س 5 : ما هي التقنيات البيداغوجية التي تستعملونها لتبسيط اللغات الأجنبية للتلاميذ ؟

س 6 : هل تستعملون الوسائل السمعية البصرية أثناء تقديم الدروس ؟

س 7 : هل تعتقدون أن هذه الوسائل تساعد على تعلم اللغات الأجنبية لدى التلاميذ ؟

مثال ب: دليل المقابلة المحضر للتلاميذ:

س 1 : هل تطالع كتبا باللغات الأجنبية ؟

س 2 : ما هي الحصص التي تستمع إليها في الراديو وتفيدك في تعلم اللغات الأجنبية ؟

س 3 : ما هي الحصص التي تشاهدها في التلفزة وتساعدك على تعلم اللغات الأجنبية ؟

س 4 : هل تستعمل جهاز الحاسوب لتعلم اللغات الأجنبية ؟

س 5: هل إعجابك بطريقة تقديم الدرس من قبل الأستاذ تساعدك على استيعاب الدرس ؟

ملحق رقم (04)
وزارة التعليم العالي والبحث
جامعة الجزائر كلية الإنسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتماع

استمارة خاصة للتلاميذ

أنا طالبة من قسم علم الاجتماع تخصص ثقافي تربوي أقوم بتحضير رسالة لنيل شهادة الماجستير، فالرجاء منكم الإجابة بكل صراحة على هذه المعلومات التي سوف تستخدم لغرض علمي.

ملاحظة :

1-أجب على الأسئلة المطروحة بأجوبتك الخاصة.

2-ضع علامة (x) في الخانة المناسبة أو أكتب الجواب في الحالات الأخرى

I- بيانات شخصية :

1- الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

2- السن : ☐

3- إلى أي ثانوية تنتمي : محمود منتوري ☐ عمارة رشيد ☐

مقراني 1 ☐ مقراني 2 ☐

4- المستوى التعليمي الثانية ☐ الثالثة ☐

4- ما هي اللغة الأجنبية الثالثة التي تدرسها ؟

ألمانية ☐ أو إسبانية ☐

II- بيانات خاصة بالمحيط الأسري :

6- المستوى التعليمي للأب : أمي ☐ ابتدائي ☐

متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

7- المستوى التعليمي للأم : أمي ☐ ابتدائي ☐

متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

8- هل تتم مناقشات في الوسط العائلي حول مواضيع مختلفة ؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة بنعم فهل ذلك يتم :

دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐ إطلاقا ☐

بأي لغة ؟ فرنسية ☐ عربية ☐ لغة أخرى أذكرها ☐

9- هل لديك مكتبة في البيت ؟ نعم ☐ لا ☐

أو مجموعة من الكتب ☐

10- بأي لغة هذه الكتب ؟ عربية ☐ فرنسية ☐

إنجليزية ☐ ألمانية ☐ إسبانية ☐

11-هل تطالع هذه الكتب ؟ دائما ☐ أحيانا ☐

نادرا ☐ إطلاقا ☐

12- هل أنت من مستمعي الراديو ؟ نعم ☐ لا ☐

- فإذا كانت الإجابة **"بنعم"** فهل تستمع إلى القناة الثالثة ☐

البهجة ☐

- اشرح ذلك مركزا على لغة البرامج التي تستمع إليها.

13- هل أنت من مشاهدي التلفزة ؟ نعم ☐ لا ☐

- إذ كانت الإجابة **"بنعم"** فماذا تشاهد ؟

قناة وطنية ☐ أو قنوات أجنبية ☐

- اشرح ذلك مركزاً على لغة البرامج التي تشاهدها.

14- هل تملك جهاز الحاسوب في البيت ؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة **"بنعم"** فلأي غرض تستعمله ؟

للتعلم ☐ للترفيه ☐ معا ☐

III- البيانات الخاصة بنظرة التلميذ للغات الأجنبية :

15- هل أنت الذي اخترت هذا التخصص ؟ نعم ☐ لا ☐

لماذا .....

16 – هل تعتقد أن اللغات الأجنبية مهمة في حياتك ؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة **"بنعم"** كيف ذلك ؟

17- هل تراجع دروسك كل يوم ؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة **"بنعم"** فهل ذلك يتم : دائما ☐ أحيانا ☐

نادرا ☐ إطلاقا ☐

IV- البيانات الخاصة بتقييم التلاميذ :

18- ما هي العلامات المتحصل عليها في اللغات الأجنبية في الفصل الأول والثاني ؟

الفرنسية :		إنجليزية :		ألمانية		إسبانية	
ف1		ف1		ف1		ف1	
ف2		ف2		ف2		ف2	

V- بيانات خاصة بطريقة التعليم من قبل الأستاذ :

19- هل يتحدث الأستاذ عن الدرس السابق قبل بداية الدرس الجديد ؟

نعم ☐ لا ☐

20- هل يستعمل الأستاذ أثناء تقديم الدروس ؟

الطريقة الإلقائية ☐ الطريقة الحوارية ☐ الاثنين معا ☐

لماذا ؟ .....

21- هل تعجبك طريقة إلقاء الدروس من قبل الأستاذ ؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة **"بنعم"** لماذا

.....

- إذا كانت الإجابة **"بـ لا "** لماذا

.....

22- هل يعيد الأستاذ شرح الدرس إذا لم يفهم التلاميذ ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐ إطلاقا ☐

23- هل يفتح الأستاذ المجال للتلاميذ لشرح فكرة ما ؟

نعم ☐ لا ☐

24- هل يشجعك الأستاذ بالإجابة داخل القسم ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐ إطلاقا ☐

25- هل يلجأ الأستاذ إلى استعمال الوسائل المساعدة على تعلم اللغات الأجنبية لدى

التلاميذ ؟ نعم ☐ لا ☐

-إذا كانت الإجابة **"بنعم"** فهل هي: سمعية ☐ سمعية بصرية ☐

26-هل تعتقد أن هذه الوسائل تسهل عملية تعلم اللغات الأجنبية لدى التلاميذ ؟

نعم ☐ لا ☐

اشرح ذلك .....

الملخص

تهدف الدراسة إلى محاولة التعرف على أثر المحيط الأسري، دافعية التلميذ، والكفاءة البيداغوجية على تعلم اللغات الأجنبية لدى التلاميذ ولأجل ذلك، قمنا باختبار عينة من 137 تلميذا من شعبة اللغات الأجنبية من أربع ثانويات من الجزائر العاصمة.

طبقنا عليهم استبيانا، فبينت النتائج أن نجاح أو فشل عملية تعليم وتعلم اللغات الأجنبية ترتبط بالعوامل النفسية والمادية المحيطة بالمعلمين والتلاميذ وكذلك البرامج والوسائل المعتمدة عليها لتقديم هذه البرامج.

Résumé

Le but de notre étude consiste à identifier l'impact du capital culturel de la famille, la motivation de l'élève, et l'efficacité de l'enseignement sur l'apprentissage des langues étrangères chez les élèves, pour ce faire, nous avons testé un échantillon de 137 élèves en langues étrangères dans quatre lycées de la capitale.

Le questionnaire que nous avons appliqué sur notre échantillon, a démontré que le succès ou l'échec du processus d'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères est associé aux facteurs psychologiques et matériels qui entourent les enseignants et les élèves, ainsi qu'aux programmes et moyens utilisés pour présenter ces programmes.

Abstract

The aim of our study is to identify the impact of the family's cultural capital, pupil's motivation, and effectiveness of education on the learning of foreign languages among pupils, and for that, we tested a sample of 137 pupils in four foreign languages in secondary schools in the capital.

The questionnaire that we applied to our sample, showed that the success or failure of the teaching and learning process of foreign languages is associated with psychological and material factors surrounding teachers and pupils, as well as programs and methods used to give these programs.

الهوامش

1 – سرجيو سبيني: التربية اللغوية عند الطفل، تر، فوزي عيسي وعبد الفتاح حسن، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، 1991، ص 40.

2 - Eddy Roulet : La langue maternelle et la langue seconde ; vers une pédagogie intégrée, Editions Hachette, Paris, 1980, P.65.

3 - Bourdieu Pierre et PASSERAN Jean-Claude : Les héritiers, les étudiants et la culture, Paris, Editions de Minuit, 1975, P.103-109.

4 – بن تونس، محمد محمود: سيكولوجيا دافعية الانفعالات، دار الميسرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص55–60.

5 – السيد محمد عبد الرحمن: نظريات الشخص، ط1، دار البقاء، القاهرة، 1988، ص 102.

6 - Lieury Alain. : Psychologie cognitive, cours et exercices, Manuel de psychologie générale, 4ème édition, Dunod, Paris, 2004, P. 150.

7 – عدس، عبد الرحمن: المعلم الفاعل والتدريس الفعال، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1996، ص 31.

8 – النشواتي، عبد المجيد: علم النفس التربوي، ط2، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 1987، ص 85.

9 – رتشاردز جاك وتيودور روجرز: مذاهب وطرائق تعليم اللغات، تر، محمود إسماعيل وآخرون: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض،1990، ص 45–60.

10 - Boudon Raymond : Les méthodes en sociologie P.U.F. Paris, 1970, P.5.

11 – بوحفص، عبد الكريم: الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 1999، ص 146.

12- Angers Maurice: Initiations pratiques à la méthodologie des sciences humaines, Casbah Editions, Alger, 1997, P.60.

13 – غريب أحمد: تصميم وتنفيذ البحث الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر 1995، ص 259.

14 - Quivy Raymond et Gampenhaut. Luc: Manuel de recherche en science sociale, Dunod, Paris, 1995, P. 194 – 195.

15 – طلعت، إبراهيم: أساليب وأدوات البحث الاجتماعي، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، مصر، 1995، ص 81.

التّرجمة في الوطن العربي، واقع وآفاق

أ.جميلة راجا

– جامعة تيزي وزو– الجزائر

إنّ التّرجمة وسيلة الاتّصال والتّفاهم بين كلّ جماعة تتكلّم بلغة ما والجماعات الأخرى الّتي تتكلّم بلغات أخرى، فهي الجسر الّذي يُصلنا بمصادر العلم والمعرفة ممّا يُسهم في توسيع دائرة الحوار والخبرات بين الثّقافات، وتعزيز التّعاون الثّقافيّ بين الدّول، ولهذا فإنّ أولى دعائم التقدّم العلميّ في الوطن العربيّ هو الإسراع بخطوات حركة التّرجمة، لأنّها تبقى الرّكيزة الأساسيّة في حقل علوم الشّعوب المتقدّمة ومعارفها، وتبقى أيضًا من ضرورات الحياة الّتي يقتضيها العصر لتعدّد اللّغات البشريّة وتنوّعها وما نشهده اليوم من مستجدّات في شتى المجالات.

وباعتبار أنّ الوطن العربيّ جزء من هذا العالم؛ فمطلوب منه الاهتمام بالتّرجمة من اللّغة العربيّة إلى اللّغات الأجنبيّة والعكس. ومن هنا نتساءل هل التّرجمة في الوطن العربيّ تفي بالغرض المذكور أعلاه؟ أو بالأحرى ماذا حقّقت التّرجمة في الوطن العربيّ عامّة والجزائر خاصّة؟ وماذا عن واقع التّرجمة وبالتالي كيف هو مستقبلها في الوطن العربيّ؟ ما الدّور الحضاري الّذي ينبغي أنْ تؤديه التّرجمة في حياة أبناء العربيّة؟ وهل التّرجمة من اللّغة العربيّة وإليها أمرٌ صعب حتّى تعجز عن رفع تحدّيات عصر العولمة؟ وأين وصلت جهود مراكز ومؤسّسات التّرجمة في الوطن العربيّ مقارنة بما يبذله الغرب في هذا الميدان؟ وما المطلوب من المؤسّسات اللّغويّة والمراكز المختصّة القيّام به للنّهوض بالتّرجمة وخاصّة منها التّرجمة الآليّة؟

بدأ الاهتمام الكبير في السّنوات الأخيرة بقضيّة التّرجمة، ونشّطت الدّعوة لعودتها إلى سابق عهدها؛ حين كانت التّرجمة منبع ازدهار الأمّة العربيّة وبلوغها أوجّ التقدّم إثر انفتاحها على الأمم الأخرى شرقًا وغربًا، حيث أدرك العرب ما عرفه العلم والأدب والثّقافة من تراجع ملحوظ أصبح يُهدّد هذا الرّافد الحيويّ من روافد المعرفة الإنسانيّة، الّذي طالما لعب دوره بفعاليّة في توسيع نطاق المعرفة وتحقيق الاتّصال بمختلف الثّقافات والتّفاعل بينها.

ولقد عرفت الأمم التّرجمة منذ زمن بعيد، غير أن أوّل حركة منظّمة وواسعة للتّرجمة في التراث الغربي تعود بداياتها الأولى إلى العصر الأمويّ على الرّغم من انشغال الأمويّين بأمور إرساء أركان الدّولة وبالفتوحات الإسلاميّة. إذْ بعد فشل الأمويّ خالد بن يزيد بن معاوية (ت 85 هـ) في نيل الخلافة انصرف إلى العلم والمعرفة، حيث كان هذا الأمير فصيحًا ومحبًّا للعلوم[1]، الأمر الّذي دفعه إلى إحضار فلاسفة اليونان الّذين يُقيمون في مصر من أجل نقل الكتب. وخصوصًا كتب الصّنعة من اللّغتين اليونانيّة والقبطيّة إلى اللّغة العربيّة، وكانت تلك الالتفاتة أوّل نقل في الإسلام من لغة إلى لغة أخرى، كما ترجموا مجموعة كتب أرسطو المنطقيّة من اليونانيّة إلى العربيّة. ومن الخلفاء الأمويّين الّذين استكملوا جهود التّرجمة بعد خالد بن يزيد بن معاوية؛ عمر بن عبد العزيز (ت101هـ) الّذي اصطحب معه عند ذهابه إلى الخلافة في المدينة بعض المثقّفين حيث كلّفهم بترجمة الكتب الطبيّة لحاجة النّاس إلى الطب، وأشهرهم "ماسر جويه" الّذي ترجم موسوعة طبيّة يونانيّة.

وإنْ كانت التّرجمة في العصر الأمويّ لم تبلغ شأوًا بعيدًا من التقدّم والازدهار، فإنّها في العصر العباسيّ حقّقت نجاحًا باهرًا؛ نتيجة احتكاك العرب بغيرهم من الأمم الّتي عُرفت بالتحضّر الّذي لا يقوم إلاّ على العلم والمعرفة. فقد ظلّت أعمال المُترجمين في العصر الأمويّ أعمالاً فرديّة ولم تأخذ شكل الفريق المُتكامل أو المشروع المنظّم، وبقيت هكذا تعتمد جهود الأفراد حتّى جاء عصر العباسيّين المُلقّب بـ "العصر الذّهبيّ للتّرجمة وللّغة العربيّة"، وحدث ذلك في عهد هارون الرّشيد وابنه المأمون، حيث بدأت حركة التّرجمة تتسّع، وتأخذ شكلاً لم تلحظه أمّة من قبل من حيث الفخامة والتّنظيم المُحكم، ومن حيث الانفتاح على علوم الأمم الأخرى[2] وبالتّالي أخذ العرب ينهلون من موارد العلم كؤوسًا مترعة ويُترجمون كتب الإغريق والهند والفرس، وينقلون مختلف الذّخائر العلميّة إلى اللّغة العربيّة، وخاصّة بعد تأسيس (بيت الحكمة) الّذي يضمّ العديد من المترجمين المتميّزين في اللّغة اليونانيّة والفارسيّة والسّريانيّة وغيرها، فشملت التّرجمة آنذاك فلسفة اليونان وعلوم الهند وآداب الفرس. وكان النّقلة والمُترجمون يُجيدون اللّغة الّتي ينقلون منها مثل إجادتهم للّغة الّتي يُترجمون إليها «فهناك تراجمة يقومون بترجمة الكتب المختلفة إلى العربيّة ونسّاخون يشتغلون بنسخ الكتب الّتي تُترجم والّتي تُؤلّف للخزانة، ولها مجلّدون يجلدون الكتب ويعنون بزخرفتها وتزويقها، وكان يُدير بيت الحكمة مديرون وأمناء على التّرجمة ومعهم كُتّاب حذّاق... فصار بيت الحكمة دوائر منوّعة لكلّ منها علماؤها وتراجمتها ومشرفون يتولون أمورها المختلفة»[3]. ومن أشهر المُترجمين في العصر العبّاسي (حنين بن إسحاق) الّذي كان يُتقن ثلاث لغات

إلى جانب اللّغة العربيّة وهي الفارسيّة واليونانيّة والسّريانيّة، ولأهميّة ما ينقله من كتب ومعارف كثيرة كان يتقاضى وزن ترجماته ذهبًا[4]. وللإشارة فقد كان حنين جيّد الأسلوب وواضح المعنى؛ يستخدم المُصطلحات العلميّة بألفاظها الأجنبيّة ولكن كـان يتبعها بشرح معانيها، ولهذا كان عميد التّرجمة المعنويّة. وإلى جانب حنين شيخ المترجمين في عصره هناك نقلة آخرون أمثال ثابت بن قرّة، حبيش بن الأعسم، يوحنا بن البطريق وإسحاق بن حنين وغيرهم[5]. ونخصّ بالذّكر أنّ حنين بن إسحاق ترجم كتبًا كثيرة في المنطق والفلسفة والطّبيعة لكن اغلب ما ترجمه كان في الطّب.

ونتج عن كلّ ذلك النّشاط انتعاش في الفكر العربيّ الإسلاميّ، حيث تمكّن العلماء من كشف المؤلّفات المخبّأة وتحديد ما يستحقّ التّرجمة منها. وينبغي أنْ نذكر هنا أنّ ثمّة مؤلّفات كثيرة تُرجمت عن اللّغة اليونانيّة إلى اللّغة العربيّة، وضاع أصلها اليونانيّ فيما بعد، وليُعاد نقلها إلى اللّغة اليونانيّة عن طريق اللّغة العربيّة بمعنى أنّه لو لا ترجمة تلك المؤلّفات إلى العربيّة لضاعت نهائيًّا. وهكذا عني العرب بحركة التّرجمة عناية كبيرة وبالأخصّ في العصر العباسيّ، وقد تمّت بموافقة الخلفاء وبإشراف منهم، وخصّصوا لها أموالاً طائلة وأفردوا لها بيت الحكمة الّتي تضمّ مجموعة من خزائن الكتب، لأنّها –التّرجمة-كانت عونًا لهم على نقل معارف الأمم الأخرى وعلوم الحضارات الّتي سبقتهم[6].

وإذا كانت حركة التّرجمة اتّخذت مسارًا أفقيًّا في العصر العباسيّ، فقد اتّخذته أيضًا بشكل آخر إبان حكم محمّد علي في النّصف الأوّل من القرن التّاسع عشر(1805-1849م) الّذي أنشأ مؤسّسة الألسن عام 1935م في مصر لخدمة هذه الحركة. وكان ذلك عن طريق رفاعة الطّهطاوي رائد التّرجمة إلى اللّغة العربيّة في ذلك الوقت، حيث طلب منه محمّد علي الاهتمام بالعلوم الأوربيّة؛ مستعينًا بخبرات الغربيّين وكفاءاتهم. وقد تولّى محمّد علي بنفسه الإشراف على سير نشاط التّرجمة وتطوّره ودفع خطواته ودعمه المتواصل وظهر ذلك الاهتمام بشكل واضح في إرسال البعثات لتكوين الطّلبة العرب الّذين سيتولون نقل العلوم الغربيّة الّتي يُتقنونها إلى اللّغة العربيّة[7] وآخر بعثة كانت في عامّ 1947 قد لقيت اهتمامًا كبيرًا بأعضائها من قبل الحكام.

وواضح أنّ الطّهطاوي وغيره من المبعوثين أدركوا أنّ السّبيل الأنسب للاستفادة من علوم أوربا ومعارفها هو التّرجمة، حيث قاموا بترجمة كتب في مختلف فروع العلم والمعرفة حتّى بلغ عددها نحو ألفي كتاب ورسالة في الفلك والأدب والصّحة والهندسة والمعادن والصّناعة وغيرها، وهو الأمر الّذي جعل من التّرجمة رافدًا مهمًّا وحيويًّا أسهم في تحقيق المشروع النّهضويّ المسّطر وقتها وخصوصًا بعد إنشاء مدرسة "قلم" لخدمة الغرض ذاته، والّتي ضمّت

أربعة أقسام، إذْ خصّص القسم الأوّل لترجمة الرّياضيّات، والثّاني للعلوم الطبيّة والطبيعيّة والثّالث للعلوم الاجتماعيّة والرّابع للتّرجمة التّركيّة. واستمرّت حركة التّرجمة حتّى مع الخديوي إسماعيل الّذي لعب بدوره دورًا مهمًّا في تنشيط هذه الحركة في كلّ من مصر والشّام.

وممّا تجدر الإشارة إليه أنّه في الوقت الّذي بدأت فيه حركة التّرجمة في الوطن العربيّ تتراجع وتشهد الرّكود بدأ إشعاع التّرجمة في القرن العشرين يعلو عند الغربيّين، علمًا أنّ الفضل في اهتمام هؤلاء بالتّرجمة يعود إلى العرب المسلمين مثلما يقول الأديب الألمانيّ "غوته"، فقد تمكّن الغربيّون من ترجمة الكثير من المؤلّفات وبالأخصّ عن اللّغتين الفرنسيّة والإنجليزيّة، حيث إنّ معظم الأعمال الألمانيّة والإسبانيّة والرّوسيّة تُرجمت عن هاتين اللّغتين. كما نشير إلى أنّه رغم ذلك الرّكود الّذي عرفته التّرجمة في الوطن العربيّ خلال هذا القرن إلاّ أنّ هناك ترجمات من اللّغات الأوربيّة إلى اللّغة العربيّة، متمثّلة في ترجمة الرّوايات والقصص البوليسيّة الّتي تنشرها المجلاّت والصّحف اليوميّة.

ولكن إذا كان العرب روّاد حركة التّرجمة في العصر العباسيّ وعهد محمّد علي حين كانت التّرجمات الّتي تمّت في فترتهما مثلاً يُحتذى بها عند الغربيّين، فلم يعد الأمر كذلك لاحقًا، لأنّ هذه الحركة بدأت تتراجع وتتعثّر نظرًا لِما تعيشه من واقع متدنٍّ ومتخلّف نتيجة تخلّف الأمّة العربيّة الثّقافيّ والمعرفيّ والعلميّ وغير ذلك، فماذا عسانا نقول عن التّرجمة العربيّة؟ وكيف أصبح وضع التّرجمة في الوطن العربيّ في وقتنا الحالي وبالأخصّ بعد ما شهده العالم من تطوّرات تكنولوجيّة ومعلوماتيّة؟ وماذا حقّقت؟

الأمر المؤكّد أنّ حركة التّرجمة قد عرفت انحسارًا في الآونة الأخيرة فهي تشهد حالة من الرّكود والفوضى رغم الجهود المضنية الّتي تُبذل في الأقطار العربيّة فرديّة كانت أم رسميّة ومحليّة، ذلك لأنّ التّرجمة أصبحت تعيش أزمة خانقة، وتُعاني من عوائق كثيرة انعكست سلبًا على وضعيّتها، وأسهمت في إضعافها، فهي بذلك لم تعدْ تحتلّ تلك المكانة المهمّة الّتي تبوّأتها على مدى عصور غابرة وبخاصّة إبّان عهد الخليفة المأمون، وإنْ دلّ الأمر هنا على شيء فقد دلّ على أنّ العرب ليسوا روّاد التّرجمة والإبداع في العصر الحديث عصر العولمة والمعلوماتيّة بقدر ما أصبحوا من الأوائل في استهلاك ما لدى الغير من إنتاج علميّ ومعرفيّ دون محاولة للإسهام في المعرفة والتّطوير العالمي.

لاشكّ إذًا أنّ لضعف التّرجمة من العربيّة وإليها عدّة أسباب، نذكر منها غياب التّنسيق والتّعاون بين الأقطار العربيّة؛ فكلّ قطر ينهج نهجًا خاصًّا به

وكذلك انعدام التّخطيط الجيّد للأعمال الّتي يُنجزها المختصّون في ميدان التّرجمة سواء أكانت فرديّة أم مؤسّساتيّة، وهو الأمر الّذي يجعل بعض المترجمين يُعيدون ترجمة الكتاب للمرّة الثّانيّة فأكثر، ومثل ذلك كتاب اللّغويّ دي سوسير De Saussure "Cours de linguistique générale" الّذي تُرجم في القرن الماضي إلى اللّغة العربيّة خمس مرّات، نذكر على سبيل المثال ترجمة صالح القرمادي ومحمّد عجينة ومحمّد الشّاوش الّتي صدرت سنة 1985 بعنوان "دروس في الألسنيّة العامّة"، وترجمة عبد القادر القنيني في المغرب الصّادرة سنة 1987 بعنوان "محاضرات في علم اللّسان العامّ"[8]. والمشكلة هنا لا تتعلّق بتكرار التّرجمات فقط، وإنّما بتعدّد المصطلح اللّسانيّ الّذي يعتمده كلّ مترجم في كتابه أيضًا.

وترجمة بعض الكتب تبدو ضعيفة المُستوى لضعف كفاءة المترجم وعدم إتقانه اللّغة المنقول منها، بل والمنقول إليها، ولذلك من الأفضل عدم تضييع الوقت والجهد والمال في تلك التّرجمة، ونذكر بخصوص هذه النّقطة أنّ من شروط التّرجمة الأساسيّة -خاصّة التّرجمة الأدبيّة منها-أنْ يتمكّن المُترجم من اللّغة الّتي يُترجم منها بقدر تمكّنه من اللّغة الّتي يُترجم إليها. ويقول الجاحظ (780- 868) عن شروط المترجم إنّه «ينبغي أنْ يكون أعلم النّاس باللّغة المنقول منها والمنقول إليها، حتّى يكون فيهما سواء وغاية»[9]، وأنْ يعتمد الدّقة والأسلوب في ترجمته. ومن شروط التّرجمة الجيّدة أيضًا أنْ يكون المترجم «واسع الثّقافة ملمًّا بفروع المعرفة المختلفة لأنّ من الألفاظ والكلمات ما يحتمل عدّة معانٍ وترجمات، ولو أنّ المترجم كان ضيّق الأفق الثّقافيّ فإنّه قد يغم عليه لفظ أو مصطلح فيُترجمه على عجل من أمره ترجمة غير صائبة»[10]، وعلى هذا نرى أنّ عدم ترجمة الكتاب خير من ترجمته ترجمة ضعيفة.

وضعف المقروئيّة في الدّول العربيّة وحتّى في العالم كلّه من معرقلات نشاط دور النّشر، ممّا ينعكس سلبًا على الترجمة، فعصر العولمة يغلب عليه الحاسوب والأجهزة الالكترونيّة الّتي تُقلّل من قراءة الكتاب المُترجم، علاوة على أنّ ضعف التّمويل وصعوبة نشر الكتاب وتسويقه من الأمور الّتي تُعيق حركة التّرجمة فيها. كما أنّ تعدد المصطلحات العلميّة للمفهوم الواحد واختلافها من قطر إلى قطر يقف عائقًا أمام سير التّرجمة في الدّول العربيّة نظرًا لتعدّد اللّغات الأجنبيّة المنقول عنها[11]، ممّا يُصعّب على المُترجم اختيار المصطلح الأنسب في ترجمته، كما أنّ سيطرة اللّغات الأجنبيّة في التّعليم العالي وهيمنتها يعدّ من الأسباب الرّئيسة في إضعاف حركة التّرجمة في هذه الدّول، فقد كانت اللّغة الفرنسيّة هي اللّغة المُعتمدة لتدريس الطّب في جامعات المغرب العربي وكذلك اللّغة الإنجليزيّة في أغلب جامعات المشرق؛ الأمر الّذي يدفع بالطّالب

العربيّ إلى اقتناء الكتب الّتي يحتاج إليها باللّغة الأجنبيّة، ممّا يُقلّل من أهميّة ترجمتها إلى اللّغة العربيّة.

وإذا ما أردنا معرفة عدد الكُتب الّتي تُترجم في جميع الأقطار العربيّة لوجدنا أنّ ذلك العدد لن يُشعرنا بالرّضا بقدر ما يُشعرنا بالحسرة والأسف فتصوّر كيف يبدو لنا ضعف نشاط التّرجمة في الوطن العربيّ بجلاء إذا وجدنا أنّ عدد الكتب المترجمة يُقدّر بأقلّ من كتاب واحد في السّنة لكلّ مليون شخص في حين نجد دولة المجر الّتي تُترجم كلّ شيء إلى اللّغة المجريّة، فهي تقوم بترجمة خمسمائة وتسعة عشر(519) كتابا، وإسبانيا الّتي تُترجم حوالي تسعمائة وعشرين (920) كتابا سنويًّا لكلّ مليون شخص أيضًا. ونذكر في السيّاق ذاته أنّ العرب الّذين تجاوز عددهم 270 مليون نسمة لا يُترجمون في السّنة وفق التّقرير الّذي أفادته منظّمة الأمم المتّحدة للتّربيّة والثّقافة والعلوم سوى أربعمائة وخمسة وسبعين (475) كتابا وإسبانيا الّتي لا يتجاوز عدد سكانها 38 مليون نسمة تُترجم أكثر من عشرة آلاف عنوان سنويًّا[12].

وورد في كتاب الخطّة القوميّة للتّرجمة الصّادر عن المنظّمة العربيّة للتّربيّة والثّقافة والعلوم إحصاء للكتب المُترجمة في فترة ما بين 1970-1975، وهذا الإحصاء لم يشمل جميع دول الوطن العربيّ، وإنّما شمل خمس دول عربيّة فقط وبلغ عدد الكتب 872 أيْ بمعدّل 175 كتابا سنويًّا[13]. هذه الدّول السّت هي مصر وسوريا، الجزائر، تونس والعراق، وللتّذكير كانت مصر في المرتبة الأولى 714 كتابا، وفي المرتبة الثّانيّة سوريا 81 كتابًا، والعراق 56 كتابًا في المرتبة السّادسة وتلي الجزائر في المرتبة الرّابعة بـ 12 كتابًا، وفي المرتبة الأخيرة تأتي تونس الّتي ترجمت 9 كتب. وفي سنة 1986 احتلّت الدّول العربيّة المركز الأخير في التّرجمة فقد تراجع ما تُترجمه إلى ستّة (6) في الألف بعدما كانت تُترجم ما يُقدّر بحوالي عشرة (10) في الألف. ويُشير إحصاء آخر صدر عن منظّمة اليونسكو إلى أنّ دول الوطن العربيّ قامت في سنة 1992 بتأليف وترجمة ما يصل إلى 6759 كتابا[14]. وفي التّقرير الصّادر عن التّنميّة الإنسانيّة العربيّة سنة 2002 تأكّد كذلك ضعفُ حركة التّرجمة في الدّول العربيّة بشكل عامّ.

ومهما يكن من أمر، فإنّ هذه الإحصاءات تُشير إلى أنّ التّرجمة في الوطن العربيّ قد تراجعت تراجعًا واضحًا مقارنة بما كانت عليه في الماضي وخاصّة في عصر المأمون، وبما تقوم به الأمم الأخرى الّتي قطعت شوطًا كبيرًا في هذا الميدان، فهذه إسرائيل الّتي أعطت للغتها العبريّة حقّها أكثر ممّا قدّمناه نحن للّغة العربيّة، إذْ إنّ إسرائيل استطاعت أنْ تُخرج لغتها من لحدها وطقوسها الدّينيّة وأنْ تُحييها بعد أنْ كانت لغة ميّتة، وذلك بجعلها اللّغة الأولى

للتّعليم[15] في مختلف الكلّيات والمعاهد، علاوة على أنّ إسرائيل تولي الترجمة عناية خاصّة، والدّليل على ذلك أنّها ترجمت في أقلّ من 25 سنة ما يصل إلى عشرة آلاف عنوان وهذا يُعادل ما يُترجم في الوطن العربيّ منذ عهد المأمون إلى يومنا هذا. والأمر ذاته بالنّسبة لإسبانيا الّتي تُترجم في السّنة ما يُساوي العدد المذكور من الكتب المُترجمة في جميع الأقطار العربيّة[16]، وكذلك بالنّسبة لليابان الّتي لا تزال تحتلّ المركز الأوّل عالميًّا بإصدارها نحو 32 ألف كتاب جديد فضلاً عن الخطّة الّتي اعتمدتها بعد الحرب العالميّة الثّانيّة؛ ممّا مكّنها من ترجمة علوم الغرب وتقنيّاته إلى اللّغة القوميّة.

ولكن لابدّ أنْ نشير إلى أنّ ضعف التّرجمة في الوطن العربيّ لا يتعلّق بالكميّة وحسب، وإنّما بالنوعيّة أيضًا، فأغلب الكتب المُترجمة تكون في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة واللّغويّة والتّربويّة في حين نجدها تقلّ في المجالات العلميّة والتّقنيّة. كما أنّه إنْ كانت التّرجمة في الوطن العربيّ قليلة كمًّا وكيفًا من اللّغات الأجنبيّة إلى اللّغة العربيّة، فهي أقلّ بكثير من العربيّة إلى هذه اللّغات. ومع أنّ حاجتنا إلى التّرجمة بمُختلف تنوّعاتها المعرفيّة تتزايد أكثر من أيّ وقت مضى لأنّنا لا نملك أيّ شيء على حدّ قول إنعام بيوض، إلاّ أنّ الوطن العربيّ لم يُولِها الاهتمام الكافي بحجم ما توليها الدّول المُشار إليها آنفًا. صحيح أنّ هناك محاولات وجهودا فرديّة ورسميّة تستحقّ الإشادة، ولكن يبقى ذلك في الوقت نفسه ضعيفًا وقليل الفائدة –إنْ صحّ القول-لغياب الإستراتيجية الهادفة إلى تحقيق الوظيفة الحضاريّة للتّرجمة، باعتبارها دعامة ضروريّة في التّنميّة الثّقافيّة والاقتصاديّة للأمّة العربيّة هذا من جهة، وللتطوّر السّريع الجاري في مختلف مجالات العلم والمعرفة من جهة أخرى. فلن نتغاضى عن الدّور الفعّال الّذي تُؤدّيه التّرجمة في تمكين الأمّة من استيعاب العلوم العصريّة، ومن الوقوف على عتبة الحداثة، والاستفادة من معارف الآخر وتقنيّاته، هذا بالإضافة إلى أنّ التّرجمة تحضر دومًا في المؤتمرات الدوليّة وفي المبادلات التّجاريّة كاعتماد أكثر من لغة على السّلع والبضائع المُصدّرة والمستوردة. وفي إثراء اللّغات أيضًا ومثالنا على ذلك اللّغة العربيّة الّتي دخل إليها بفضل التّرجمة الكثير من المُصطلحات الجديدة في مختلف الفنون والعلوم، فقد دخل هذه اللّغة عن طريق النّحت والاشتقاق والتّوليد وغير ذلك «كثير من المعاني والتّراكيب والعبارات العلميّة، وأصاب قاموسها عددًا كبيرًا من الألفاظ الأجنبيّة وتحوّلت من لغة قبليّة إلى لغة عالميّة قادرة على استيعاب كافة مجالات الحياة من سياسة وقانون وإدارة وعلوم»[17]. فالتّرجمة أسهمت في تطوير وارتقاء لغة العرب وآدابهم بما تنقله إليها من معارف وعلوم تزخر بها الحضارات الأخرى السّابقة منها والمعاصرة. هذا علاوة على أنّه لو لا التّرجمة لفقدت البشريّة ذخائر

أفلاطون وأرسطو، وطبّ ابن سينا وجاذبيّة انشتاين وغيرها من كنوز العلم والمعرفة. وهكذا فإنّ اللّغة العربيّة بحاجة إلى التّرجمة لأنّه كلّما تُرجم منها وإليها أكثر كلّما اتّسع نطاق استعمالها، وكانت أقدر على استيعاب علوم ومعارف كثيرة، وعلى تأدية دورها في عصر التقدّم العلميّ والتّكنولوجي.

ومن خلال ما تقدّمنا به عن واقع التّرجمة في الوطن العربي، قد يطرح الكثير منّا مثل هذا السؤال وهو: هل من آفاق ورؤى مستقبليّة يُنتظر تحقيقها في الوقت الحاضر والمُستقبل القريب في الدّول العربيّة؟ أو بالأحرى أين مشاريع التّرجمة العربيّة؟

الواقع أنّ ثمّة من الدّول العربيّة المهتمّة بحركة التّرجمة نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر تونس الّتي توجد فيها الجمعيّة المغربيّة للتأليف والتّرجمة والنّشر الّتي تُعنى بترجمة التّراث المغربيّ، والجمعيّة المعجميّة العربيّة، والمُنظّمة العربيّة للثّقافة والتّربيّة والعلوم التّابعة لجامعة الدّول العربيّة. وسوريا الّتي يوجد فيها مجمع اللّغة العربيّة، والمركز العربيّ للتّعريب والتّرجمة والتأليف والنّشر الّذي يُعاني من ضعف في التّمويل والميزانيّة، مديريّة التّأليف والتّرجمة التّابعة لوزارة الثّقافة السّوريّة. وكذلك مصر الّتي طالما قدّمت الكثير في ميدان التّرجمة، ففيها المركز القوميّ للتّرجمة وقبله المجلس الأعلى للثّقافة والهيئة المصريّة العامّة للكتاب الّتي تصدر أيضًا ترجمات إلى جانب دور نشر خاصّة. وفي بيروت نجد المنظّمة العربيّة للتّرجمة الّتي عرفت نشاطًا كبيرًا مقارنة ببعض مؤسّسات الدّول العربيّة. وفي المغرب الأقصى هناك مكتب تنسيق التّعريب الّذي يُعدّ المركز الرّئيس الّذي يُعنى بتوفير المصطلح العلميّ للّغة العربيّة، مدرسة فهد العليا للتّرجمة، وفي الجزائر نجد المعهد العالي العربيّ للتّرجمة التّابع لجامعة الدّول العربيّة الّذي يُعدّ المسؤول الأوّل في هذا الميدان، وبعض مختبرات للتّرجمة تابعة لوزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ. كما نجد في الأردن مجمع اللّغة العربيّة الّذي قام بترجمة عدد معتبر من الكتب العلميّة في ميدان الطّب الجيولوجيا، الفيزياء والكيمياء، الرّياضيّات. ولا ننسى الكويت الّتي توجد فيها مؤسّسات نموذجيّة للتّرجمة منها المجلس الوطنيّ للثّقافة والفنون والآداب مؤسّسة الكويت للتقدّم العلميّ الّتي تشتمل على قسم خاصّ للتّرجمة والتّأليف والنّشر[18].

وللعلم فقد سطّرت هذه المؤسّسات والمراكز العديد من مشاريع التّرجمة التّي تستحقّ الالتفاتة والتّقدير، فرغم النّقائص الّتي تشوب إنجازاتها وأعمالها إلاّ أنّها استجابت لحاجة أبناء العربيّة ولو بشكل نسبي. ومن بين هذه المشاريع نذكر مشروع الألف كتاب الّذي يعكف المركز القوميّ للتّرجمة في مصر على تحقيقه، وهو المركز العربيّ الوحيد الّذي يُعنى بالتّرجمة العربيّة بصورة جديّة

وبالمُشاركة مع الإمارات العربيّة، فقد قدّم منذ تأسيسه إلى يومنا هذا ألف كتاب مترجم إلى العربيّة من لغات عديدة كالكوريّة والصّينيّة وغيرهما. ولوزارة الإعلام الكويتيّة مشروع سلسلة عالم المعرفة الصّادرة عن المجلس الوطنيّ للثّقافة والفنون والآداب الّتي تعكف على نشر أعمال علميّة مترجمة. ومشروع جائزة خادم الحرمين الشّريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز العالميّة للتّرجمة بالرّياض الّذي انطلق في سنة 2006م، ويعدّ هذا المشروع أحد مشاريع التّرجمة المهمّة، وإلى جانب دور جامعة الدّول العربيّة ومؤسّساتها وأجهزتها في خدمة التّرجمة بهدف تحسين مستواها وترقيته. وكذلك مشروع مؤسّسة محمّد راشد آل مكتوم الّذي يعمل على ترجمة خمسين كتابًا من أهمّ الكتب العالميّة خلال سنة واحدة، ويُعدّ هذا المشروع من أضخم المشاريع الثّقافيّة العربيّة للتّرجمة من مختلف اللّغات الأجنبيّة إلى اللّغة العربيّة. ولهذه المؤسّسة أيضًا برنامج "ترجمان" الّذي يرد ضمن سلسلة المشاريع والمبادرات الاستراتيجيّة الّتي سطّرتها المؤسّسة منذ سنة 2007م والهدف منه تحسين مستوى الكتب المترجمة خاصّة في ميدان الأعمال والإدارة، وتطوير آليات التّرجمة في الوطن العربيّ عامّة. وقد تضمّن العامّ الأوّل من خطّة البرنامج ترجمة 356 كتابا بما يُعادل إجمالي حجم الكتب المترجمة في الوطن العربيّ خلال سنة واحدة، وكتاب واحد في اليوم.

وأحدث المركز الوطنيّ للتّرجمة في تونس مؤخّرًا مؤسّسة ثقافيّة - بإشراف من وزارة الثّقافة والمُحافظة على التّراث-تهدف إلى النّهوض بحركة التّرجمة عامّة وإلى تحقيق التّواصل مع الثّقافات الأخرى من خلال ترجمة الكتب التّونسيّة والأجنبيّة وخاصّة أمّهات الكتب في مختلف مجالات الفكر الإنساني. وبالإضافة إلى تلك المجالات الّتي تتعلّق بترجمة معاني القرآن الكريم إلى مختلف اللّغات الّتي يتكلّم بها المسلمون رغم صعوبة إيجاد المفردات الدّقيقة باللّغات الأخرى الّتي تُطابق معاني مفردات القرآن، وتفاوت التّرجمات في دقّتها ورصانتها اللّغويّة من مترجم لآخر[19]؛ بحسب إتقانهم للّغة العربيّة من جهة واللّغة الثّانيّة من جهة أخرى. ولا يفوتنا أنْ نشير إلى أنّ مجمع الملك "فهد" انتهى من طباعة الإصدار الثّالث من مشروع ترجمة معاني القرآن الكريم بلغة الإشارة وهي الأولى من نوعها على المستوى العالمي.

وفيما يخصّ الجزائر لنا أنْ نتساءل عمّا حقّقته المؤسّسات والمراكز الّتي تعتمدها في ميدان التّرجمة، فماذا عن واقع التّرجمة في الجزائر؟

الحقيقة إنّه إذا ما نظرنا في حركة التّرجمة في الجزائر لوجدنا أنّها شهدت قفزة معتبرة من تظاهرة الجزائر عاصمة الثّقافة العربيّة سنة 2007م فهناك حركة جيّدة في الآونة الأخيرة في ميدان التّرجمة، بحيث قام المختصون

بترجمة عدد لا يُستهان به من الكتب في ظرف سنة. ومثال ذلك مشروع المعهد العالي العربي للتّرجمة في الجزائر والمتمثّل في ترجمة سيرة الأمير عبد القادر إلى اللّغات الأجنبيّة، ولهذا المعهد أيضًا مشروع ترجمة مراجع الثّقافة العربيّة إلى اللّغات الأجنبيّة، ومشروع ترجمة القيم الإنسانيّة الواردة في القرآن الكريم إلى خمس لغات بهدف تسهيل الاطّلاع على حقيقة الإسلام وتعاليمه[20]. وهناك مشروع ترجمة أعمال الرّوائيّ ياسمينة خضرة إلى اللّغة العربيّة بعد أنْ تُرجمت إلى ثلاثين لغة. وثمّة مشاريع تخصّ الجامعات الجزائريّة، ومنها جامعة منتوري بقسنطينة الّتي يوجد فيها مختبر اللّغات والتّرجمة الّذي يضمّ فرق بحث مختصّة في مجالات عدّة، منها فرقة التّرجمة واللّسانيّات الّتي تهتمّ بترجمة كتب في اللّسانيّات فرقة التّرجمة العلميّة المتخصّصة الّتي تُترجم المؤلّفات العلميّة الجامعيّة، والوثائق التّقنيّة، وإنجاز قواميس ومعاجم مختصّة[21]. هذا بالإضافة إلى بعض الجهود الفرديّة لمترجمين جزائريّين أسهمت في تنشيط حركة التّرجمة وتفعيلها أمثال جيلالي خلاص، محمّد ساري والعزيز بوبكير وغيرهم.

وينبغي أنْ نُنبّه بخصوص هذه النقطة على أنّه قد يصعب إحصاء عدد الكتب المُترجمة نظرًا لغياب دور النّشر، وللأعمال الفرديّة الّتي لا ترى النّور إنْ صحّ التّعبير. كما أنّ التّرجمة لا تزال بحاجة إلى اهتمام أكبر رغم الخطوات العلميّة والخطط الإجرائيّة الّتي تُرافقها، فإنْ تقصّينا واقع المعهد العربيّ العالي للتّرجمة لوجدناه يتخبّط في مشاكل كثيرة، منها مشكلة عدم الاعتراف بالشّهادة المتحصّل عليها منه، وضعف التّمويل ممّا يُعيق عمل المترجمين أضف إلى ذلك أنّ التّرجمة العلميّة لم تلق الاهتمام الكافي نظرًا لسيطرة اللّغة الفرنسيّة في التّعليم العالي حيث لا تزال التخصّصات العلميّة والتّقنيّة تُدرّس بهذه اللّغة.

وبصدد حديثنا عن آفاق دول الوطن العربيّ ومشاريعه لا يفوتنا أنْ نُنوّه بالجهود المعتبرة الّتي تُقدّمها هذه الدّول فيما يتعلّق بمشروع التّرجمة الآليّة*من اللّغة العربيّة وإليها. ولقد قُدّرت نسبة إخضاع اللّغة العربيّة للتّرجمة الآليّة بحوالي 50٪[22]، ومن المنتظر أنْ ترتفع هذه النّسبة أكثر في المستقبل القريب، مثلما يحدث الأمر مع اللّغات الأوربيّة الّتي تجاوزت نسبة التّرجمة الآليّة فيما بينها 95٪. وحاجة اللّغة العربيّة إلى هذا النّوع من التّرجمة تزداد يومًا بعد يوم نظرًا للكمّ الهائل من المعلومات والمعارف باللّغات الأجنبيّة مما يصعب على المترجمين نقله في أقلّ وقت ممكن، وعلى هذا يلعب الحاسوب دورًا كبيرًا في التّرجمة الآليّة ولكن في حدود مساعدة المترجمين البشر له، مع العلم أنّ هذه التّرجمة لا تزال تُواجه بعض العوائق كصعوبة ترجمة الأمثال السّائدة في المجتمع. إلى جانب اهتمام هذه الدّول ببنوك المصطلحات الآليّة العربيّة ذات

الفوائد المهمّة في ميدان التّرجمة والتّعريب بشكل خاصّ، وبنك المصطلحات الآلي التّابع لمجمع اللّغة العربيّة الأردنيّ أحدث هذه البنوك.

ولأهميّة مشاريع التّرجمة الّتي سطّرتها الدّول العربيّة عليها أنْ تعمل على تخليص التّرجمة بأنواعها من الشّوائب الّتي تقف عائقًا أمام تحقيق الأهداف ممّا يُحسّن من واقع التّرجمة، فالمطلوب من الدّول العربيّة ومن مؤسّساتها ومراكزها المعتمدة لخدمة التّرجمة الأخذ ببعض الاقتراحات الآتيّة:

-وضع تخطيط محكم لمشاريعها، تهدف من خلاله إلى تحقيق التّنسيق فيما بينها حتّى لا تتكرّر ترجمة الكتاب الواحد، واعتماد استراتيجيّة شاملة ذات أبعاد واضحة قائمة على أسس علميّة تتماشى مع عصر المعلوماتيّة الّذي يتطلّب الإسراع في إيصال المعلومات والمعارف في أقلّ وقت ممكن.

-إنشاء مؤسّسة عربيّة شاملة للتّرجمة تُعنى بنقل علوم ومعارف العالم إلى اللّغة العربيّة وباختيّار الكتب المهمّة للتّرجمة في مختلف المجالات الأدبيّة والعلميّة ووضع المصطلحات العلميّة وتوحيدها.

-تعاون المؤسّسات المختصّة في التّرجمة مع أساتذة مترجمين بهدف تدريب خريجي المعاهد وتكوينهم.

-إنشاء بنك للمصطلحات الآلي من اللّغات الأجنبيّة الأكثر تداولاً إلى اللّغة العربيّة.

-تكوين مصحّحين أكفاء في تكنولوجيا التّرجمة الآليّة من اللّغة العربيّة وإليها.

-الاعتراف بجهود المترجمين وبمهنتهم حتّى يتفرّغوا لها تفرّغًا كاملاً.

-مراجعة الكتب المترجمة وتصحيحها من الأخطاء مهما كان نوعها خاصّة المتعلّقة منها بالمصطلحات الّتي يعتمدها المترجم أو المؤسّسة.

وخلاصة القول؛ تبقى التّرجمة من اللّغة العربيّة وإليها رافدًا مهمًّا وفعّالاً في التّفاعل والحوار بين مختلف الثّقافات والحضارات، ولذا لابدّ أنْ تولي الدّول العربيّة هذا الرّافد اهتمامًا كافيًا، لأنّ حركة التّرجمة لا تزال بحاجة إلى الدّفع والتّشجيع ماديًّا كان أو معنويًّا، وإلى استغلال ما يوجد في هذه الدّول من مترجمين أكفاء وتبادل الخبرات بين الدّول الأجنبيّة حتّى نتوقّع لهذه الحركة بمختلف أنواعها مستقبلاً أفضل من حاضرها.

الهوامش:

1 – ابن نديم، **الفهرست**، تحقيق وتقديم: مصطفى الشّويمي، د ط. تونس: 1985م، الدّار التّونسيّة للنّشر ص339.

2 – يُنظر: كارم السيّد غنيم، **اللّغة العربيّة والصّحوة العلميّة الحديثة**، د ط. مصر: 1989م مكتبة ابن سينا للتّوزيع والنّشر، ص84– 89.

3 – نافع توفيق العبود "**من تاريخ التّرجمة عند العرب**" مجلّة المؤرّخ العربيّ، 1979م، ع10 ص163– 164.

4 – ابن أبي أصيبعة، **عيون الأنباء في طبقات الأطّباء**، تحقيق وشرح: نزار رضا، د ط. بيروت: 1965، دار مكتبة الحياة، ص257– 258.

5 – مأخوذ من: www.arabicacademy.org.

6 – عبد السّلام المسدّي، "**ما وراء اللّغة**" بحث في الخلفيّات المعرفيّة، د ط. تونس: أكتوبر 1994م، مؤسّسات عبد الكريم بن عبد الله للنّشر والتّوزيع، ص123.

7 – محمّد زرمان "**التّرجمة في الوطن العربيّ؛ إكراهات الواقع وتصوّرات المُستقبل**" أهميّة التّرجمة وشروط إحيائها، مجلّة المجلس الأعلى للّغة العربيّة. الجزائر: 2004م، المجلس الأعلى للّغة العربيّة، ص26.

8 – يُنظر: عبد السّلام المسدي "**ما وراء اللّغة**"، ص11 – 12.

9 – الجاحظ، **الحيوان**، تحقيق وشرح: عبد السّلام محمّد هارون، ط 3. بيروت: 1388هـ– 1969م، دار الكتاب العربيّ، ج 1، ص76.

10 – كارم السيّد غنيم، **اللّغة العربيّة والصّحوة العلميّة**، ص160.

11 – شحادة الخوري، **دراسات في التّرجمة والمصطلح والتّعريب**، ط1. سوريا: 2001م، دار الطليعة الجديدة ج2، ص69.

12 – مأخوذ من: http//:arabic.irib.ir

13 – شحادة الخوري "**واقع حركة التّرجمة في الوطن العربي**". مجلّة الفيصل. الرّياض: أكتوبر 1996م، ع239 ص56.

14 – شوقي جلال "**تقرير المسح الميدانيّ لوضع التّرجمة الرّاهن في الوطن العربي**" بحوث ومُناقشات حول التّرجمة في الوطن العربي، ط1. بيروت: 2000، مركز دراسات الوحدة العربيّة، ص97.

15 – كارم السيّد غنيم، **اللّغة العربيّة والصّحوة العلميّة**، ص99.

16 – شوقي جلال "**تقرير المسح الميدانيّ لوضع التّرجمة الرّاهن في الوطن العربي**"، ص102.

17 – كارم السيّد غنيم، **اللّغة العربيّة والصّحوة العلميّة**، ص39.

18 – لمعرفة أكثر في الموضوع يُنظر: شوقي جلال "**تقرير المسح الميدانيّ لوضع التّرجمة الرّاهن في الوطن العربي**"، ص53– 56.

19 – يُنظر: محمّد زكي خضر "**الطّريقة الإجماليّة في ترجمة معاني القرآن الكريم**" بحث في المؤتمر الدّولي الثّاني في اللّغة والتّرجمة. عمّان: 2002، مركز أطلس العالميّ للدّراسات والأبحاث.

20 – مأخوذ من: http// :www.marefa.org

21 – حسن بوساح وآخرون "**مختبر اللّغات والتّرجمة جامعة قسنطينة –أهدافه، مهامه، أنشطته خدماته وآفاقه**" مجلّة المجلس الأعلى للّغة العربيّة، ص411– 414.

* أوّل من استخدم الحاسوب في التّرجمة هو وارن ويفر سنة 1947 بالولايات المتّحدة الأمريكيّة وذلك بداية من سنة 1949 سارت دراسات وبحوث هذه التّرجمة خطوات معتبرة في جامعات كاليفورنيا ولوس أنجلس وغيرها.

22 – تهامي كريمة "**اللّغة العربيّة قادرة على احتواء التّكنولوجيا**"، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة. الجزائر: 2005م، عدد خاصّ، ص316.

قائمة المصادر والمراجع:

– ابن أبي أصيبعة، **عيون الأنباء في طبقات الأطّباء**، تحقيق وشرح: نزار رضا د ط. بيروت: 1965، دار مكتبة الحياة.

– ابن النديم، **الفهرست**، تحقيق وتقديم: مصطفى الشّويمي، د ط. تونس: 1985م الدّار التّونسيّة للنّشر.

– الجاحظ، **الحيوان**، تحقيق وشرح: عبد السّلام محمّد هارون، ط 3. بيروت: 1388هـ– 1969م، دار الجيل.

– تهامي كريمة "**اللّغة العربيّة قادرة على احتواء التّكنولوجيا**"، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة. الجزائر: 2005م، عدد خاصّ.

- شحادة الخوري "**واقع حركة التّرجمة في الوطن العربي**". مجلّة الفيصل. الرّياض: أكتوبر 1996م، ع239.
- شحادة الخوري، **دراسات في التّرجمة والمصطلح والتّعريب**، ط1. سوريا: 2001م، دار الطليعة الجديدة، ج2.
- شوقي جلال "**تقرير المسح الميدانيّ لوضع التّرجمة الرّاهن في الوطن العربي**" بحوث ومُناقشات حول التّرجمة في الوطن العربي، ط1. بيروت: 2000، مركز دراسات الوحدة العربيّة.
- عبد السّلام المسدّي، "**ما وراء اللّغة**" بحث في الخلفيّات المعرفيّة، د ط. تونس: أكتوبر 1994م، مؤسّسات عبد الكريم بن عبد الله للنّشر والتّوزيع.
- كارم السيّد غنيم، **اللّغة العربيّة والصّحوة العلميّة**، د ط. القاهرة: 1989م، مكتبة ابن سينا.
- "**التّرجمة في الوطن العربيّ؛ إكراهات الواقع وتصوّرات المُستقبل**" أهميّة التّرجمة وشروط إحيائها، مجلّة المجلس الأعلى للّغة العربيّة. الجزائر: 2004م المجلس الأعلى للّغة العربيّة.
- محمّد زكي خضر "**الطّريقة الإجماليّة في ترجمة معاني القرآن الكريم**" بحث في المؤتمر الدّولي الثّاني في اللّغة والتّرجمة. عمّان: 2002، مركز أطلس العالميّ للدّراسات والأبحاث.
- نافع توفيق العبود "**من تاريخ التّرجمة عند العرب**" مجلّة المؤرّخ العربيّ 1979م، ع10.

<u>مواقع الإنترنيت</u>:

- http//:arabic.irib.ir
- www.arabicacademy.org.
- http// :www.marefa.org.

ترجمة معاني القرءان إلى الأمازيغية

اتَرْجَمْ المْعَايَنْ القُرآنْ غَثْمَازِيغْثْ

الترجمة تمت بمحاولة: سي حاج محند ــ م. طيب

الكتابة بالحاسوب قامت بها: الآنسة: سي حاج محند لمياء

تاريخ الانتهاء من الترجمة 2005/3/16

عناصر المحاضرة:

- **تمهيد:**
- **أقسام الترجمة**
- **ترجمات معاني القرآن إلى مختلف اللغات:**
- **ـ خطة العمل المتبعة في الترجمة**

أ ـ قبل التحرير:

ب ـ عند التحرير:

ج ـ حدود تلتزم:

***ما هو الحرف الذي كتبت به الترجمة* ؟**

- **مشروع ترجمة معاني القرآن الكريم إلى الأمازيغية :**

أ ـ المصحف الأمازيغي:

الشكل:

الحجم

ب- التسجيل على الأشرطة:

ج ـ التسجيل على القرص المضغوط

محاضرة حول ترجمة معاني القرآن إلى الأمازيغية

تمهيد:

من الحكمة الإلهية أن جعل ألواننا وألسنتنا مختلفة، ومن لطفه أن أتاح لنا فهم كلام الآخرين بالترجمة؛ فلولا الترجمة لما كان لنا لنفهم كلام الآخرين ولا كان لهم ليفهموا لنا كلاما، إذن لبقيت كل طائفة منطوية على نفسها معزولة عن غيرها، تجتر ما لديها من معان وأفكار، مهما تدنت تلك المعاني وسخفت تلك

الأفكار. ولكن الله سلم؛ فتبادلت الأمم الأفكار، فاقتبست حضارات من حضارات، وانتشرت المعارف، وانتقلت العلوم بين بني البشر فسادت الرفاهية، وعمت النعمة.

أقسام الترجمة[1]

هناك من قسم الترجمة إلى قسمين، وهما: الترجمة الحرفية، والترجمة المعنوية.وهناك من أضاف قسما ثالثا سماه الترجمة التفسيرية، ولكل منها تعريف ومزايا ومآخذ.

«فالترجمة الحرفية؛ هي نقل ألفاظ من لغة إلى نظائرها من اللغة الأخرى؛ بحيث يكون النظم موافقا للنظم، والترتيب موافقا للترتيب... والذين على بصيرة باللغات يعرفون أن الترجمة الحرفية بالمعنى المذكور لا يمكن حصولها مع المحافظة على سياق الأصل، والإحاطة بجميع معناه؛ لأن خواص كل لغة تختلف عن الأخرى في ترتيب أجزاء الجملة...» [1]. ولهذا لا تبقى أية شبهة في تحريم ترجمة القرآن ترجمة حرفية.

أما الترجمة المعنوية؛ «فهي بيان معنى الكلام بلغة أخرى من غير تقييد بترتيب كلمات الأصل، أو مراعاة لنظمه»[2]

ومع ذلك فإن للكلام معاني أصلية ومعاني ثانوية، «والمراد بالمعاني الأصلية المعاني التي يستوي في فهمها كل من عرف مدلولات الألفاظ المفردة، وعرف وجوه تراكيبها معرفة إجمالية».[3]

والمراد بالمعاني الثانوية خواص النظم التي يرتفع بها شأن الكلام؛، من تنكير وتعريف، أو تقديم وتأخير، أو ذكر وحذف، وحسن سبك . أو غير ذلك مما بهر به العقول إعجاز القرآن ببديع نظمه وروعة بيانه... لذا كانت ترجمة معاني القرآن الثانوية أمرا غير ميسور...لذا لا يقال: ترجمة القرآن، بل يقال: ترجمة معاني القرآن .

أما المعاني الأصلية فهي التي يمكن نقلها إلى لغة أخرى. وقد ذكر الشاطبي في (الموافقات) «أن ترجمة القرآن على الوجه الأول ـ يعني المعاني الأصلية ـ ممكن...وكان ذلك جائزا باتفاق أهل الإسلام، فصار هذا الاتفاق حجة في صحة الترجمة على المعنى الأصلي». [4]

أما الترجمة التفسيرية؛ فهي ترجمة لكلام المفسِّر لا القرآن، ويستحسن بعضهم هذا النوع من الترجمة؛ لأن المفسر يتكلم على حسب فهمه للقرآن وكأنه يقول: هذا ما فهمته من الآية..! ولكن ما دام توفيق المفسر غير مضمون فمن البديهي أن اتباع رأيه غير ملزم.

ولعل الميدان الذي استفاد كثيرا من الترجمة، هو ميدان الكتب السماوية فبالرغم من بعث كل رسول بلغة قومه، إلا أنها بلغت الآخرين بفضل الترجمة. والقرآن لم يشذ عن هذه القاعدة.

ولا ريب أن من المفيد أن نلقي نظرة خاطفة على ترجمات معاني القرآن إلى مختلف لغات العالم، وهذا ما سنراه فيما يلي:

ترجمات معاني القرآن إلى مختلف اللغات:

ترجم القرآن الكريم إلى (22) لغة ؛ منها كاملة ومنها ناقصة، وفيما يلي ذكر للتراجم وأعدادها:

1. التركية: ست وثمانون ترجمة..... 86
2. الإنجليزية: سبع وخمسون ترجمة..... 57
3. الألمانية: اثنتان وأربعون ترجمة.....42
4. اللاتينية : اثنتان وأربعون ترجمة.....42
5. الخميادو:(اسبانيةقديمة):خمس وثلاثون ترجمة.....35
6. الفرنسية: ثلاث وثلاثون ترجمة.....33
7. البوسنية : ثلاث عشرة ترجمة..... 13
8. الإيطالية : إحدى عشر ترجمة..... 11
9. الروسية : إحدى عشر ترجمة..... 11
10. البولندية : عشر تراجم..... 10
11. السويدية : ست تراجم 06
12. الإفريقية : ست تراجم.....06
13. البرتغالية : أربع تراجم..... 04
14. الدانمركية : ثلاث تراجم..... 03
15. البوهيمية : ثلاث تراجم..... 03
16. البلغارية : ترجمتان.....02
الألبانية : ترجمتان..... 02
17. الرومانية : ترجمة واحدة.....01
18. الأوكرانية : ترجمة واحدة..... 01
19. الفنلندية : ترجمة واحدة 01

*مجموع الترجمات المدونة بكافة اللغات (369) ثلاثمائة وتسعة وستون ترجمة.

*(المرجع: جريدة الخبر 2004/4/1)

والأمازيغية ؟.... ما حظها من كل هذه الترجمات ؟ الجواب ـ مع الأسف ـ لا شيء، وكنت قد سمعت رواية شفوية أن ابن تومرت قد ترجم القرآن إلى

الأمازيغية، ثم سمعت رواية أخرى تقول؛ إنما ترجم كتابا فقهيا . ولما عرضت الأمر على الدكتور عمار طالبي نفى الروايتين معا. وأكد أنه ألف كتابا بالأمازيغية سماه "العقيدة السنوسية"

ـ خطة العمل المتبعة في الترجمة

أ ـ قبل التحرير:

1 -تحديد السورة المراد ترجمة معانيها.

2-الإطلاع بتمعن على عدة تفاسير لاستيعاب المعنى. وقد تصل أحيانا إلى ستة.

3-الاطلاع على بعض الترجمات بالفرنسية للاستئناس بها.

ب ـ عند التحرير:

1. مراجعة التفاسير والترجمات .
2. الاستعراض الذهني للمعاني المقابلة في اللغة المترجم إليها.
3- الاستعراض الكتابي لتعابير مختلفة لاختيار أنسبها.
4- تؤجل الترجمة، إذا استعصى استحضار التعبير المناسب.
5- اللجوء إلى استعراض بعض الأشعار للاستعانة بها.
6- الاستماع إلى بعض الأشرطة المسجلة للاستعانة بها أيضا.
7- تصيد بعض التعابير في المعاملة اليومية لتوظيفها إن أمكن.
8 ـ الصياغة الأولية للنص . وقد تتكرر الصياغة ما يزيد على خمس عشرة مرة .

ج ـ حدود تلتزم:

1- لا تغفل أية كلمة من القرآن دون إدراج معناها في الترجمة.
2- عند الإضافة ـ للتوضيح ـ توضع الإضافة بين حاضنتين: { }
3- إذا كانت الكلمة مفهومة بأصلها العربي تترك كما هي.
4- لا يتوسع في الترجمة حتى لا تتحول إلى تفسير.
5- تعتمد الترجمة بالمعنى عند تعذر الترجمة المطابقة للنص.

ما هو الحرف الذي كتبت به الترجمة ؟

الجواب: هو الحرف العربي لأن كل الأصوات بالأمازيغية يمكن تصويرها بالحروف العربية، ماعدا بعض الأصوات القليلة ومع ذلك يمكن تصويرها بإدخال تعديل طفيف على بعض الحروف؛ وهي كما يلي:

{ز=**ژ**} {ج=**چ**} {ك=**گ**} {ب=**پ**} {ق=**ڤ**}
{تس=تْ+سّ} {تش=تْ+شّ}.

ولحسن الحظ فإن هذه الحروف متوفرة في الحاسوب .

وهذا توضيح لكيفية النطق السليم بالحروف المعدلة:

ژ= ينطق به بين حرفي{ز، ظ}؛ مثل: «اژَكَّا » : قبر؛ لأن «اَزَكَّا»:غدا.

چ= ينطق به بين حرفي {ج، ي }؛ مثل«چَرَسَنْ»:بينهم.

گ= ينطق به بين حرفي {ك،خ}؛ مثل: « **اَگْسُومْ**»: لحم.

پ= ينطق به كما ينطق الحرف اللاتيني (v)مثل: « اَپْرِيذْ»: طريق.

ڤ= ينطق به كما ينطق حرف{ج} عند المصريين، مثل:«اِشَــڤَّعْ »: بعث.

تسّ= إدغام حرف{ت} في حرف{س}؛ ينطق بهما كما ينطق حرف{ت} بنواحي قسنطينة؛ مثل: «يَـتْـسُّـو»:نسي.

تشّ = إدغام حرف{ت} في حرف{ش}؛ ينطق بهما كما ينطق حرف{ت} في بعض نواحي الصحراء الجزائرية؛ مثل: « يَـتْـشَّـا »: أكل.

هذا وهناك عمل جار لكتابة الأمازيغية بالحرف اللاتيني غير أن صعوبات جادة قد اعترضت المشتغلين في هذا المضمار؛ لأن تلك الكتابة قد تبعدها إبعادا كبيرا عن حقيقتها، بحيث يصعب فهمها، أو يتعذر تماما في كثير من الأحيان. ودونكم هذه التجربة العملية التي أجريت بهذا الصدد:

أمليت مقطوعة شعرية للشاعر الأمازيغي: سي محند وامحند، على شخصين؛ أحدهما لا يفهم إلا الفرنسية، والثاني لا يفهم سوى العربية، فكانت النتيجة في غاية من الغرابة. وهاهي ذي الكتابة بالحرف العربي:

«اَبْرِيذْ يَرَّان غَرْ مَقْلَعْ يَالْوَعْدْ الْخَدَعْ اَمِّين اِتَّدُّونْ غَالْمُوتْ
نَكْ نْـوَخَّامْ نَمْوَذَاعْ يَعْلِيذْ الْوَعْوَاعْ لَتسْرُونْ اَرْقَازْ تَمَطُّوتْ
اَفُوسْ اَرَّبِّ يَوْسَعْ مَازَالْ نَطَّمَاعْ اَدْنُغَالْ اَبْخِيرْ تْمُورْتْ »

نلاحظ هنا أن جميع الأصوات قد كتبت على حقيقتها، ماعدا حرفين اثنين؛ ففيهما بعض التغيير، ومع ذلك فهو تغيير ضئيل جدا، لا يؤدي إلى أي التباس، والحرفان هما (ق) الذي ينبغي أن يعدل ليصبح (ڤ)؛ فينطق (اَرْقَازْ) بدلا من (ارقاز): (رجل). والثاني هو (ب) الذي ينبغي أن يعدل ليصبح (پ)؛ فينطق (اَپْرِيذْ) بدلا من (ابريذ): (طريق)، وكذا (اَپْخِيرْ) بدلا من (ابخير)؛ وإن كانت الكلمة واضحة تمام الوضوح ماعدا النغمة...!!

وها هي ذي الكتابة بالحرف اللاتيني.

AVRIDE IRRANE ALMAKLA
YALOUD ALKADA
AMMINE ETADDONE ALMOTE

NEKE DATOUKKAME NAMOUADA
EGLIDE ALOUAOUA
LASRONE ARGAZE TAMATTOUTE

AFOUSSE ARRABBI YAOU ÇA
MAZALE NATTAMA
ADNOGAL ABKIRE TAMOURITE

ودونكم استنطاق المقطوعة بالحرف العربي:

اَيْرِذْ اِرَّانْ اَلْمَكْلَه يَالْوَدْ اَلْكَدَا اَمِّينْ اِتَدُّونْ اَلْمُوتْ

نَك دَتْوَكَّامْ نَمْوَدَا يَقْلِدْ اَلْوَاوَا لَتسْرُونْ اَرْقَازْ تَمَتُوتْ

اَفُوسْ اَرَّبِّ يَوْسَا مَازَالْ نَتَّمَا اَدْنُقَّالْ اِبْكِيرْ تَمُورْتْ

فليتأملها من يفهم الأمازيغية، ثم ليجب بكل نزاهة وحياد: هل هذه أمازيغية حقا؟ وهل يفهمها من لا يفهم سوى الأمازيغية ؟؟ الأمر في غاية الوضوح .!!

قد يقول قائل: إن إدخال بعض التعديلات على الحرف اللاتيني كفيل بتذليل الصعوبات ..

ـ الجواب: بالرغم من كل ذلك فلا يمكن التمييز أبدا بين كلمتي: (اَزَكَّا): ـ غدا ـ و(اَژَكَّا): ـ قبر ـ عند كتابتها بالحرف اللاتيني (AZKKA)...!! نعم، هكذا صيغة واحدة لكل من الكلمتين المختلفتين تمام الاختلاف. وثم حرف (گ) كذلك يتعذر تعويضه تماما. ومن ذلك أيضا: كلمة (اَفَـقَّاچْ): ـ خشبة المنسج ـ وباللاتيني (AFGGAGUE)، وهي بعيدة كل البعد عن النطق السليم كما نرى .

إذن هذه حروف ثلاثة: (ژ- چ ـ گ) لا يمكن أبدا أداؤها أداء صحيحا بالحرف اللاتيني مهما أدخل عليه من تعديلات، مع العلم أن هذه الحروف كثيرة وكثيرة جدا في الأمازيغية .

ولكن لما ذا سهل التغيير في الحرف العربي؟

ذلك أن هذه الأصوات كانت في الأصل حروفا عربية ثم (لينت) لتنسجم ونغمات الأمازيغية؛ فمن ذلك الكلمات التالية:

رزقه = اِرَژْقِثْ (عدل ـ ز ـ إلى ژ).

جزار = اَچَزَّارْ (عدل ـ ج ـ إلى چ).

كتب = يَگْتَبْ (عدل ـ ك ـ إلى گ).

ربقة = اَرَّيْفْ (عدل ـ ق ـ إلى ڤ).

بدأ = يَـــيْذَا (عدل ـ ب ـ إلى پ).

وتجربتنا نحن بالجزائر لا تقل أهمية؛ وقد تمت بفضل الله ترجمة معاني القرآن كله بتاريخ 2005/3/16 وبالحرف العربي، ولم نصادف قط أية صعوبة في الكتابة، بعد أن وفقنا إلى الحل المتمثل في تعديل بعض الحروف، كما أشرنا آنفا.

هذا وقد عاب على بعض الإخوة ـ سامحهم الله ـ جمال أسلوب وعبارات الترجمة، معتبرين ذلك منافسة للقرآن الكريم..!! لاسيما وأن عبارات الترجمة في معظمها قابلة للوزن والتفعيلات، لكن بدون قافية . اللهم إلا ما جاء عفويا..!

يا سبحان الله ...!! أو يريدونني أن أشوه معاني القرآن الكريم بأسلوب ركيك، وبعبارات رديئة، تنفر منها النفس، ويمجها الذوق السليم..؟!! كلا أيها السادة.. أعذروني . فوالله ما أملك ولو قطميرا من الجرأة للإقدام على مثل هذه الإساءة إلى كتاب الله العزيز..!!

ثم إني أهدف من وراء هذا الجهد المتواضع ـ رغم أنه مضن وشاق ـ إلى هدفين اثنين:

أحدهما قريب؛ وهو: دفع القارئ إلى مواصلة القراءة، والتفكير في العودة إليها مرة أخرى .

وثانيهما بعيد ؛ وهو: إعداد هذه النصوص لاحتلال مكانة الصدارة في تعليم الأمازيغية ـ عند تعميمها ـ لأن النصوص الأدبية بالأمازيغية منعدمة أو تكاد .

أما مشروع الترجمة فإليكموه فيما يلي تحت عنوان:

"مشروع ترجمة معاني القرآن الكريم إلى الأمازيغية "

مشروع ترجمة معاني القرآن الكريم إلى الأمازيغية

أ ـ السمعي البصري:

- سجل القرآن كله على قرص مضغوط، بصوت المترجم نفسه.
- أعيد تسجيله أخيرا بمجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف بالمدينة المنورة، على أن تكون التلاوة من أحد المقرئين السعوديين.

ب ـ السمعي:

- سجل القرآن كله على أشرطة راديو، كل شريط يحمل حزبين اثنين، ما يعادل 30 شريطا لكل ختمة، بالإضافة إلى شريط واحد للمقدمة.
- سجل شريط لحزب "سبح". وهذا حول إلى حصص في القناة الثانية للإذاعة الوطنية، تذاع قبيل الأذان في كل رمضان.

- سجل شريط تحت عنوان:" مريم وعيسى في القرآن". جمعت فيه الآيات التي تتحدث عن "مريم وعيسى عليهما السلام".
- سجل شريط لسورة "يوسف"

ج ـ المطبوع:

- طبع جزء "قد سمع" (6 أحزاب) بمجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف بالمدينة المنورة، كتجربة.
- طبع في كتيب شريط: " مريم وعيسى في القرآن"
- يوجد بصدد الطبع المصحف المترجم للأمازيغية، بمجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف بالمدينة المنورة، تم اعتماده بعد تصحيحه وتدقيقه في المدة الأخيرة.
- تمت ـ بفضل الله وعونه ـ ترجمة معاني القرآن كله؛ بتاريخ: 2005/3/16

سي حاج م. محمد طيب

الهوامش:

---

1 ــ مباحث في علم القرآن ــ مناع القطان ص.285

2 ــ نفسه

3 ــ نفسه

4 ــ نفسه

أشعار النقائض في منطقة عزازقة

– نقائض الزواج أنموجاً–

أ. نبيل حويلي

جامعة مولود معمري– تيزي وزو –

إنّ شعر النّقائض هو ذلك الشعر الّذي يقع بيع شاعرين أو أكثر أو بين جماعة من الشاعرات أثناء الاحتفالات، وفيه هجاء للخصم ومدح للنّفس فالهجاء نزعة طبيعيّة في الإنسان ما دامت عاطفته تراوح بين الرّضا والارتياح فيمدح، وبين الغضب والاستياء فيهجو. وقبل الخوض في غمار النقائض والموازنات الشعرية لا بأس أن نعرّف بهذا النّوع من الشّعر الّذي عرفه الأدب العربي، والّذي اضطلع به شعراء كثيرون.

1 - تعريف النقائض:

1.1- لغة: نَقَضَ، نَقَضَ البناء، والحبل وانْتَقَضَ، تَنَقَّضَ، أضَاحَ، نقض بنائك ما نَقَضَ منه، وانتقضَت الفروجة والدّجاجة عن البيض وانْقَضَ الحَمْلُ ظَهره، ورأيته تُنقض أصابعه، وانقض بالعنز دعاها وانْقَض بالقعود، نقر بها.

1.2-مجازا: نقض العهد، وناقض قوله الثاني الأوّل وفي كلامه التناقض هذا نقيض ذلك أي مناقضة، وتناقض القولان والشاعران وناقض إحدهما الآخر: يقول قصيدة فينقض صاحبه عليه وهذه القصيدة نقيضة قصيدة فلان ولها نقائض، ومنه: نقائض جرير والفرزدق.[1]

ومن المجاز أيضا: ناقضني وناقضته: ينقض قولي وانقض قوله، فهو يعني المراجعة والمرادة، والمناقضة في الشعر: ينقض الشاعر الآخر، ما قاله الأوّل بأن يقول شاعر قصيدة فينقل عليه شاعر آخر حتّى يجيء بغير ما قاله، والنقيضة في الشعر ما ينقض به. ويقال: هذه القصيدة نقيضة قصيدة فلان، وتجمع على النقائض ولذلك قالوا: نقائض جرير والفرزدق فكأنّ النقيض في رأي اللّغويين: فعيلة بمعنى فاعلة، ولذلك قالوا: الأولى منقوضة[2].

3.1-اصطلاحا: فالأصل في النّقائض أن يتّجه الشاعر إلى آخر بقصيدة هاجياً أو مفتخراً، فالآخر يردّ عليه إتباعا لما أتى به الأوّل، ملتزما بالغرض نفسه من هجاء وفخر، وقد كان الموضوع في بدايته مجال المناقشة، ومادة النقائض الّتي تناولتها الفنون[3].

2 - أشعار النقائض القبائلية:

كثرت المصطلحات المرتبطة بالنقائض، واختلفت من منطقة إلى أخرى ولعلّ من التّسميات القديمة الشائعة تسمية: "ثَمَدْيَازْثْ ن وَمْعَزِيَرْ" "الّتي تمثّل أحد الأنماط الشعرية التقليدية الّتي لقيت رواجاً واسعاً في الأوساط الاجتماعيّة. وهي بمثابة مبارزة شعرية تحدث بين شاعرين أو أكثر، ويحاول الواحد منهما إبراز قدراته وإمكاناته في مجال النّظم والقول بالقدر الّذي يمكن من دحر خصمه وإذلاله، وقد تتحوّل هذه المبارزة من تنابز لفظي إلى صراع وفتن وحروب"[4].

أمّا "فريدة أيت فروخ" فترى: "بأنّ أشعار النقائض أو "أَمْعَزِيَر" أو "أَمْعَزَّر" هي تلك الأشعار الّتي يتبادل فيها الأشخاص القول، يؤدى بمجموعة من الألحان أو بدونها، وتقع بين الرّجل والمرأة، أو بين العروس وحماتها، أو بين شاعرين أو بين مجموعتين (أهل العروس وأهل العريس)،... وقد تتحوّل النقائض من صراع كلاميّ إلى مشاجرة عنيفة"[5]، وعن معنى لفظة "أَمْعَزْيَرْ" فيدلّ معناها على التشاطب أي تبادل الضربات بالقول المؤذي والمنفر، ويخلق "أَمْعَزْيَرْ" جواً من المشاحنة بين الخصمين تبلغ أحياناً حدّ التطاول والعداوة[6].

و يرى "مهنى محفوفي" أنّ "أَمْعَزِيَرْ" هو ذلك الشّعر الّذي ترتبط معانيه بمعنى التفحش والغيظ والشّتم، ويقع بين العجوز وعروستها، خاصة عندما تعيشان جنباً إلى جنب داخل منزلٍ واحدٍ. وتزداد الأمور تأزماً عندما تصل والدة العروس الّتي لن تسمح بأن تهان ابنتها[7]. ويقول المثل: "ثَمْغَرْثْ تَسْسِلِثْ أَيْذَنْتْ أَمَنُّغْ إِسَيْعَ إِقْنْوَنْ"(*).

وإذا انتقلنا إلى ميدان الدّراسة (عزازقة) فإنّنا نجد أنّ التسمية تختلف تماماً عن سابقاتها. ويطلق على شعر النقائض في عزازقة المركز، وفي بعض القرى كقرية "الشرفاء" و"فليكي" و"أيت بوعدة"، ...تسمية "إِسَفْرَ أُمَنُّغْ"(**) وجاءت هذه التسمية من ذلك اللّقاء الّذي يجمع الشاعر بغيره من الشعراء أو بمجموعة من النّساء ليلة الحنّاء، واللائي يهجونه هجاءً لاذعاً ويصل الأمر إلى حدّ فراره وهروبه أمام الجمع الغفير[8]. وكلمة "أَمَنُّغْ" جاءت من الفعل

"يِتْسنَغْ"(***). وهي بذلك تدلّ على ذلك الشّجار أو الصّراع الّذي يحدث بين النّساء اللاّئي يمثلن مجموعتين متخاصمتين، تمثّل الأولى أهل العروس وتمثّل الأخرى أهل العريس الأمر نفسه يحدث أثناء الاحتفال بالطهارة، حيث تقام هناك مبارزات شعرية بين العمّات والخالات اللّواتي يمدحن أصولهن بأسمى العبارات وأجمل النعوت ويهجون خصومهن هجاءً لاذعاً.

ويوجد هناك تسمية أخرى لهذا النّمط من الأشعار وهي: "إسَفْرَ أُمْشَتَّشوْ" من الفعل "إتَّسمْشَتَّشوْ"(****). وتنتشر هذه التّسمية في قرى "إغيل نْزَكري" وقرى "إعكورن"، ويكون أصل هذه التسمية من ذلك الصّراع الّذي ينشب بين العجوز وعروستها أو بين العروس وكنّتها،... فالنقائض بهذا المعنى لا تشتمل إلاّ على التفحش، ولا تتضمّن غير الكلام البذيء لأنّها تقوم على أحد الأمرين: إمّا ذمّ الخصم وتجريحه وشتمه والنيل منه، فيستخدم الشّاعر الفاحش من القول والبذيء من الكلام، والموجع من التشبيه، والمؤلم من الوصف. وإمّا مدح الذّات، ونعتها بأسمى الفضائل، والمبالغة في محامد الأمور والشرف القديم والحسب النسيب(9).

وتجدر الإشارة إلى أنّ كلمة "أمْعَزْيَرْ" التّي أوردها الدّارسون لم نجد لها أيّ أثر يذكر في منطقة الدّراسة. وما صادفنا إلاّ كلمة "أمْعَبَّرْ" والّتي يدلّ معناها على النّزاع الطّفيف الذي يحدث بين الصبيان أثناء اللّعب، فيقول أحدهم: مَـنْمْعْبَّرْ؟(*)

3 - أنواع أشعار النقائض:

تنقسم أشعار النقائض المرتبطة بحفل الزفاف إلى أربعة أنواع يمكن حصرها فيما يلي:

1.3- نقائض فتل الكسكس، "إسَفْرَ أمَنُّغْ نْـلْفْتِيلْ نْ سَكْسُ":

تحدث هذه النقائض أثناء فتل الكسكس وهذا تمهيداً للزّفاف قبيل أيّام قليلة من الموعد المنتظر بحيث تقوم صاحبة العرس (أمُّ العريس، أو أمُّ العروس) بدعوة النّساء ومنهن الأقارب كالعمّات والخالات، والكنات، وبنات العم وبنات الخال، والجيران، وغيرهن،... فعملية فتل الكسكس مقتصرة على النّساء دون الرّجال. والمرأة القبائلية بارعة في أداء أعمالها ولا بدّ أن تظهر مهارتها لتنال رضى الجميع وعليها أن تبدأ عملها باكراً لتنهيه في الموعد المحدّد(10). وتقوم النّساء بفتل الكسكس وسط أجواء غنائية مفعمة بالزغاريد، والمدح، والتشكرات ويُمارس الفتل في وضح النّهار ولكنّه يتواصل إلى ساعات متأخّرة من اللّيل وكلّ واحدة تقوم بمهمتها على أحسن وجه وكلهنّ مسرورات، وديعات ومبتهجات، ومتفاعلات مع الأجواء السّعيدة الّتي تمليها هذه الأيّام السّعيدة. وتتوزّع المشاركات إلى مجموعتين متكافئتين كل واحدة منهما تهجم وتسخر

من الأخرى ولكن في حدود المعقول، كما تحاول الانتصار على نظيرتها ويتقبّل الفريق المنهزم النتيجة بصدر رحب، وبكل فرح وكلهنّ آملات في أن ينتقمن في مناسبات سعيدة مقبلة. ومن أمثلة أشعار نقائض فتل الكسكس ما تنشده نساء قرية الشرفاء:

المجموعة (1):	**المجموعة (1):**
إِيْهَا، إِيْهَا	• إِيهَا، إِيهَا.
أَتَمُرْثْ فَذَنعْنَاعْ	يَا أَرْضَ اَلْنَّعْنَاعِ.
إِيْهَا، إِيْهَا	• إِيهَا، إِيهَا.
أَشَظْحِمْ يَزْفْ يُوَنَّعْ	رَقْصُكِ دَائِمًا مُتَجَانِسٌ.
إِيْهَا، إِيْهَا	• إِيهَا، إِيهَا.
أَغَرْبْلْ يَتَسرْقِسْ	اَلْغِرْبَالُ يَتَحَرّكُ بِسُرْعَةٍ.
إِيْهَا، إِيْهَا	• إِيهَا، إِيهَا.
أَتَزْقَ نتْسِقْسِسْ	أيّها اَلْفِنَاءُ اَلْوَاسِعُ.
إِيْهَا، إِيْهَا	• إِيهَا، إِيهَا.
أَلْفَتْلِمْ ذْوِنْ يْقَزَنْ	إِنَّ فَتْلَكِ هُوَ اَلْفَائِزُ.
إِيْهَا، إِيْهَا	• إِيهَا، إِيهَا.
إِذَونْ أَتَّشن إِنِيْقُوُنْ	وهُوَ الذِي سَيَتَنَاوَلُهُ الضُّيُوفُ.

وتردّ عليها المجموعة الثانية وكلّها اجتهاد ونشاط والابتسامة بادية وبائنة على وجوههن:

إِيْهَا، إِيْهَا	• إِيهَا، إِيهَا.
أَلْقَدِمْ أَلْمَدَرْيَ	قَدُّكِ خَشَبٌ مُسْتَوٍ.
إِيْهَا، إِيْهَا	• إِيهَا، إِيهَا.
أَو إِمْيرْثَنْ أَدْرْيَ	أَتَمَنَّى أَنْ يَكُونَ لَكِ أَوْلاَدًا.
إِيْهَا، إِيْهَا	• إِيها، إِيها.
أَغُنْجَ يِتْسَقْلِلِحْ	اَلْمِغْرَافُ يَتَحَرَّكُ.
إِيْهَا، إِيْهَا	• إِيهَا، إِيهَا.

أسَكْسُتْ يَتْسيطِطِحْ اَلْكَسْكَسْ يَتَمَايَلُ.
إيْهَا، إيْهَا • إيهَا، إيهَا.
أسَكْسُو، يشفورُو اَلْكُسْكُسُ يَفُورُ.
إيْهَا، إيْهَا • إيهَا، إيهَا.
خَصْ سَفَظَمْتْ إمَطْوَنْ امْسَحْنَّ دُمُوعَكُنَّ.

2.3-النقائض بين أهل العريس وأهل العروس:

"إسَفْرَ أُمَنُّغْ قَرْ وُخَّمْ فْسلِي ذْ وُخَّمْ تسلْيِثْ":

وهي النّوع الثاني من أصناف شعر النقائض الّتي تمّ انتقائها في منطقة عزازقة، ويحدث هذا الصّنف من النقائض عندما يصل موكب العريس إلى بيت العروس فتقف النّساء على عتبة البيت منشدات مجموعة من الأشعار لتقف نساء بيت العروس بالمرصاد وترد عليهن بالمثل. ويحدث أنّه إذا لم تتمكّن النّساء من الردّ على أشعارهن فلن يدخلن أو لن يفتح لهن الباب في صيغة إذا كانت العملية المعكوسة فيجلسن خارج البيت، ومثل هذه العادة لا تزال تمارس في الكثير من القرى كقرية "هندو"، و"تَقْريثْ"، و"أثْ عِيسِي"، ... ويُطلق على هذا النّوع من النقائض "أَحْيَسْ"(*)[11] غير أنّنا لم نعثر على مثل هذه التّسمية في المنطقة والمنطبقة على هذا النّوع من الشعر وما وجدناه فهو "أَحْيَسْ ألْحنِّ" بمعنى: "أوْقَفْتُ الحنَّاء" وذلك قصد إفشال وإبطال أية محاولة سحرية يقوم بها الأشخاص الحاقدون والمملوءة قلوبهم بالحقد والبغض، والكراهية والحسد.

وإذا كان هذا الصّنف من النقائض يضفي جوّا من الممارسة والحماس والمنافسة الشريفة، فإننا نجده أحيانا أخرى سبباً مباشراً في نبش الأحقاد ونشوب الصّراعات والنّزاعات وإثارة الحروب القديمة من جديد بين العروش وبين مختلف القرى الّتي تشكّلها. فكما أظهرته بعض الوقائع والأحداث فإنّ مثل هذه النّزاعات والمبارزات الشعرية أشعلت فتيل الفتنة والنزاع الفعلي الأمر الذي خلف خسائر بشرية راح على إثرها شباب في زهرة من عمرهم[12]، ويقول "مهنى محفوفي": «أنّه فيما مضى ذهبت نساء "بني وجدال" لاصطحاب عروس عند "بني صَدْقًا" فتبادلت نساء القبيلتين أطراف النزاع عن طريق مجموعة من الأشعار، فتحوّل الزفاف إلى معركة حامية، وإلى حرب أكيدة،...»[13] والأمر نفسه يرويه "هنري جنفوان" أنّ حربا وقعت بين "بني يني" و"تَوْرِرْثْ مُقْرَنْ" سببها خلاف حدث بين جماعة من النّساء أتين

من "بني يني" إلى تْوْرِرْثْ مَقْرَنْ" لاصطحاب عروس، فرحبن بهنّ أيما ترحيب ثمّ بدأن في الهجاء اللاذع فردّت عليهن نساء "بني يِنّي" بالمثل، الأمر الذي أشعل فتيل الحرب بين العرشين ودامت الحرب سنين طويلة وما تزال ملامح البغض والكراهية قائمة إلى أيّامنا هذه[14].

ويُروى أنّه في فترة من فترات بعيدة المدى، كانت قرية "الشرفاء" في خلاف حاد مع قرية "تفْريثْ ناثْ أمَلِكْ" خلّفت العديد من الموتى والإصابات والخسائر المادية كإتلاف المحاصيل الزّراعية، وقطع أشجار التين والزيتون وإحراقها وقطع حوافر الحيوانات خاصة من قطيع البقر وسبب ذلك أنّ موكبا جاء من قرية "تِفْريثْ ناثْ أمَلْكْ" لاصطحاب عروس من قرية "الشرفاء" فاستقبلت نساء القرية الموكب، وهنّ يرددن مجموعة من الأشعار:

مْرَحْبًا يَسْكُنْتْ أسُثْ تَفْرِيثْ • مَرْحَبًا بِكُنَّ يا نِسَاءَ "تِفْرِيتْ".

أســـــــــثْ أشَدُ ذُوعَبْرُقْ • يَا صَاحِبَات اَلْمَنَادِيل والملاَبِس الرثة.

ثِسْلِيــثْ غَــرْ دُسَــمْــتْ • إنَّ اَلْعَرُوسَ التّي جِئْتُنّ لاِصْطِحَابِها.

أَنَغْ– نْيَدْلَسْ أسْــــــــوقْ • سَتَتزوّجُ غَيْرَ الذِي كَانَ مَقَرّرًا.

إمَوْلَنسْ، ذَاثْ شَـــــــرْفَ • أَهْلُها هُمْ بَنُو اَلْشُرَفَاءِ.

أتَّشـــــــنْ إمَدَّنْ لَحقُوقْ • مَغَاويرٌ استَوْلُوا عَلَى مُمْتَلَكَاتِ اَلْجَمِيعِ.

وقامت امرأة من قرية "تفريث" وشاورت كبير القافلة التي جاءت لاصطحاب العروس في الردّ على النّساء اللاّئي هجونهن، فأقرّ بأن تجيب نساء القافلة نساء قرية الشرفاء بالمثل أو أكثر من ذلك لتردّ نساء قرية "تفريثْ نَاثْ أمَلْكْ" قائلات:

أَيَسْكُنْتْ يَرْحَبْ أَلْخِيرْ • نشْكُرُكُنّ عَلَى حُسْنِ الضّيَافَةِ.

أُسُثْ تِدِّنِ إقّيْسَنْ • يَا صَاحِبَاتَ المِشْيَةِ المُسْتَوِيَةِ.

ثِسْلِيثْ غَرْ دْنُسَ • إنَّ اَلْعَرُوسَ التّي جِئْنَا لِاصْطِحَابِهَا.

أَنَغْ–نْفْكَ ذْقَسْ إفْلُسَنْ • قدّمْنَا فِيهَا مَالاً كَثِيرًا.

نُكنِ ذَاثْ "تَفْرِيثْ" • نَحْنُ أَهْلُ "تِفْرِيثْ".

أُلَقْرَارْ أرْذَ تَخَلْصَم • وستَدْفَعُونَ اَلْثَّمَنَ غَالِياً.

وبالرّغم من مرور سنين طويلة على الحرب إلاّ أنّ الشحنة لا تزال نفسها بين القريتين، وما يزال سكانهما يكنّون الحقد والبغض لبعضهم البعض. لقد

تعدّدت مثل هذه الحروب بين القرى، وإذا حدث وأن هدأت الأوضاع وذلك بإعلان الهدنة يقوم أحد الطرفين بإطلاق رصاصتين صوب السّماء معلنا بذلك عودة القتال وانقضاء مدّة الهدنة المعلن عنها[15]. لأنّ القبائلي متعصب لقريته وعرشه فهو يكره الغريب ولا ينتظر منه سوى السّوء والشرّ[16].

3.3- نقائض بين الحماة والعروس:

يحدث هذا النّوع من النقائض على هامش أداء "الأورَارْ" حيث تلتقي النّساء للتعبير شعراً وغناءً ورقصاً، وهي فرصة سانحة للعروس لإفراغ ما في داخلها من مكبوت لازمها في بيت زوجها أين عاشت مرارة الأيّام، ومضايقات سببتها حماتها التّي تستولي على مقاليد التّسيير والتّدبير[17]. إنّ أشعار النقائض بين الحماة وعروسها تكشف لنا عن مدى توتر العلاقات بينهما، وهي عجوز تشمئز من عروسها وتقول عنها: «أنَقْرِكْ أيَ قُوحْ، يرْ مَطْوحْ يَقّمْ نَغْ إيْرُوحْ، إذْرِمْنِوْ قِمَنْ قْ–قَدُوحْ»[*]. ومن أمثلة هذه الأشعار ما تجسّده هذه الجماعة التّي تمثّل العروس:

نَكْ تْسِغَنِغْ، تسْغَنغْ • أنَا أَنْشُدُ وأَنْشُدُ.

أَشَّاهْ، أَشَّاهْ أَشْمْغَرْثْ • سَأَتَشَفى مِنْكِ أَيَّتُهَا اَلْعَجُوزُ.

أَيَمَّ أعْزِيزَنْ أيّمَا • يَا أُمِي اَلْعَزِيزَةَ يَا أُمَّاه.

إثُعَرْ أَلْغَرْبَ تشْمَتْ • مَا أَصْعَبَ اَلْفِرَاقَ ومَا أَشَدَّه.

لتردّ عليهن المجموعة التّي تمثّل العجوز قائلة:

نَكْ تْسِغَنِغْ، تسْغَنِغْ • أَنَا أَنْشُدُ وأَنْشُدُ.

أَتِسْلِيتْ أَمُعَيْقُقْ، أَمُعَيْقُقْ • يَا عَرُوسُ، يَا صَاحِبَةَ القُبَّعَةِ.

2 أَوِكْمِقْرَنْ أرُصَنْدُقْ • أَتَمَنَّى أَنْ أَضَعَكِ فِي الصُنْدُوقِ.

3 أدْيَسْ أمِّ أمِيْرُ إسُّقْ • لِيَأْتِيَ ابْنِي ويُطَلّقَكِ فِي اَلْسُّوق.

4.3- النقائض بين شعراء بيع الحنّاء، "إسَفْرَ أُمَنُّغ أزَنْزِي ن-لحنّ":

إنّ أشعار النقائض بين الشعراء من الأنماط الشعرية التقليدية التّي لقيت رواجا كبيرا في القرى القبائلية. وتحدث هذه الأشعار فوق مائدة الحنّاء المخصّصة للعريس، وتنقسم نقائض بيع الحنّاء إلى قسمين أساسيين:

3-4-1) النقائض بين شاعر وشاعر:" إسَفْرَ أُمَنُّغ قَرْ إمَدْيَزَنْ":

يجمع هذا النّوع من النقائض بين نخبة من الشعراء يرقون إلى مستويات إبداعية عالية يهدفون من خلالها إلى إظهار البراعة في النّظم وصيانة القول كما تعتبر إحدى المنافسات الذهنية والمعرفية الناقلة لأوجه الفطنة والذّكاء التّي يعرف بها الشعراء الموصوفون عادة بعلماء الشفوية[18]. تؤدى أشعار نقائض الحنّاء أمام جمهور غفير متعطش لرؤية النتيجة التّي سيؤول إليها هذا اللقاء السّاخن الذي يجمع الشعراء وكأنّهم على خشبة المسرح يمثلون، ويقول فوزي أمين محمّد: «إنّ النقائض ليست حركة عصبيّة إنّما كانت أداءً هازلا لحكاية العصبية، ولا بأس في أن ينظر إلى النقائض على أنّها لون من ألوان المسرح الباكر في تاريخنا الفنّي، فعناصر المسرح تجتمع في طيات أشعار النقائض وجود الحوار والسّاحة والمربد الذي غالبا ما يكون مكان أو موضع العرض والإلقاء»[19]. ويطلق على الشاعر المنافس تسمية:" أمَجَدَلْ"(*).

إنّ الشاعر الذي تحضره العائلة لإلقاء أشعار بيع الحنّاء عليه أن يكون الأحسن وأن يكون شعره الأجود ليتفوّق على خصمه في النّظم وصيانة القول ومن ثمّ يهينه أمام الحضور، ولكن في حدود المعقول[20]، ومن أمثلة أشعار نقائض بيع الحنّاء النّزال الذي جمع بين الشاعر "معمر بركات" من قرية "الشرفاء" و"عابد أعمر" من قرية "ثْقِيشْتْ" والذي انتهى لصالح الأوّل ويقول:

زِنْزَغْ أَلْحَنِّ يَنْزَا • بِعْتُ اَلْحَنّاءَ، فَانْبَاعَتْ.
أَزَلِسْ مُقَرْ • شَأْنُهَا كَبِيرٌ.
أَذْ شَكَرْغْ سُثْ تْوَنْزَا • أَشْكُرُ صَاحِبَاتَ اَلْجَبَهَاتِ.
أَرْنَنْتْ أَفْزِيمْ أَلْفطَّة • اَللاّئي زِدْنَ "أَفْزِيمْ" اَلْفِضّةِ.
أذ شَكْرَغْ أَثْ تْرُقْزَا • أَشْكُرُ أَصْحَابَ اَلْرُّجُولَةِ.
أَرْنَنْدْ الْبِرُوذْ أَيْسِرُو • الذِينَ زَادُوا اَلْبَارُودَ اَلْمُتَفَرِّق.
ثِمَلَلَنْ أَثنتوِغْ • سَآخُذُ اَلْبَيْضَ.
أَخْصمِو أَثَجَّغْ يتسرُو • وأَتْرُكُ خَصْمِي يَبْكِي.

3-4-2) نقائض بيع الحنّاء بين الرّجل الشاعر والنّساء، "إسَفْرَ أَمَنّغ قَّر وَرْقَّزْ ثْسلُونْ":

إنّ النّقائض المؤداة في هذا الميدان تختلف عن غيرها من أشعار النقائض فهي تتميّز بحدّة الصّراع وتوفر عناصر الهجاء والمعايرة والانتقاد،

وترقى إلى مستوى عال من التذمّر والمشاحنة واستخدام نعوت قبيحة وكلمات بذيئة ويصل الأمر إلى ذكر كلام فاحش تشمئز منه الآذان، الشيء الذي يجعل هذا النّوع من الأشعار معركة ساخنة، ومن أمثلة ذلك اللّقاء الذي جمع بين الشاعر الكبير "أدَرْغَلْ نَاثْ حمودي " من قرية "أثْ يَسْعَدْ" وامرأة شاعرة من قرية "مقنيعة"، دائرة عزازقة وذلك أمام جمهور غفير استمتع كثيرا بما قدّمه الاثنان[21] والأمر نفسه حدث بين نساء قرية "مقنيعة" والشاعر "يُوچَمْعَه إعَزُوقَن"، ومن أمثلة النقائض التّي جرت بينهما ما يلي:

يقول الرّجل:

أَثْقِ إغْدِشَنُنْ، أُكُنتَفْسِغْ أقُسْ، أكُنْتَرْنُغْ ثِخْلْ.

أكُنْتَفْكَغْ إعَوْزَنْ، أتْسنَهْرَمْتْ إغْيَلْ.

مَا ذِ سِقْنَ أتْسقَقْلَمْتْ، مَا ذِ إطِچْ أدَرَمْتْ أزَلْ.

وتردّ المرأة قائلة:

أوَقِ إغْدِشَنُنْ أصفِة بُيْذِي.

لَعِ أَعِذُذْ نْشْثْوَ يَدَّنْ إثْزَرِي.

ثْشَنّضْ إثَحْذَينْ يَتْسنُزُنْ أَمُذِي.

الرّجل:

يَا هَذِهِ اَلْتِي تَهْجُونِي سَأُفُكُّ لَكُنَّ اَلْحِزَامَ، وأزِيدُ لَكُنَّ اَلْعُقُودَ.

سَأُقَدّمُ لَكُنَّ الأَعْذَاقَ لِتقُدْنَ الأَحْمِرَةَ.

إذَا كَانَ اَلْجَوُّ صَحْوًا ارْعَيْنَ، وإذَا كَانَتْ اَلشَّمْسُ مُحْرِقَةٌ عُدْنَ.

المرأة:

يَا هَذَا الْذِي يَهْجُونَّا، إنَكَ شَبِيهٌ بِالْكَلْبِ.

نَاِد نَحِيفَ اَلشِّتَاءِ الْذِي يبيتُ تَحْتَ ضَوْءِ اَلْقَمَرِ.

تَهْجُو اَلْفَتيَاتَ اللاّئِي يُبَعْنَ كَالزُبدِ

الهوامش:

1 – الزمخشري، أساس البلاغة، دار صابر، ط 1، بيروت، 1992، ص 651.

2 – شكري الفحام، "الفرزدق"، ديوان المطبوعات الجامعية، د ط، الجزائر، د ت، ص 277.

3 – أحمد الشائب، تاريخ النقائض، مكتبة النهضة المصرية، ط 2، القاهرة، 1954، ص 3.

4 – محمّد جلاوي، تطوّر الشعر القبائلي (بين التقليد والحداثة)، الجزء 1، المحافظة السامية للأمازيغية، الجزائر، 2009، ص 203.

5 – Farid Ait Frroukh, Le chant Kabyle et ses genres, Encyclopédie Berbère, N° 12, Edisud, 1993, pp : 1869-1871.

6 – محمّد جلاوي، المرجع نفسه، ص 204.

7 – Voir : Mehanna Mohfoufi, Chants de femmes en Kabylie (fêtes et rites au villages), CNRPAH, Alger, 2006, p 147.

* – العجوز وعروسها بدأتا الخصام من فوق سابع السموات".

** – أشعار المشاجرة.

8 – Voir : Mehanna Mahfoufi, op cit, pp 83-84.

*** – بمعنى تشاجر، يتشاجر، تشاجرا، الرّجلان تنازعا واختلفا، أو شاجر، شاجر، يشاجر شجارا أو مشاجرة.

**** – بمعنى يتنازل ويتخاصم.

9 – خالد محمود عزّام، جرير شاعر النقائض الأموية والنزعة الدينية، عالم الكتب الحديث، ط 1، إربد، الأردن، 2007، ص 3.

* – بمعنى هل سنتنازل؟ أو هل سنتنازغ؟.

10 – ذهبية أيت قاضي، أيت قاضي ذهبية، العلاقات الأسريّة في الحكاية الشّعبيّة القبائليّة، رسالة لنيل شهادة الماجستير، كلية العلوم الإنسانية، قسم الأدب العربي، جامعة تيزي وزو، 1999 ، ص 29.

* – نقائض الإيقاف.

11 – محمّد جلاوي، المرجع السّابق، ص 205.

12 – المرجع نفسه، ص 207.

13 – Voir Mehanna MAHFOUFI, op cit, pp 150-151.

14 – Voir : Henri GENVOIS, village de Kabylie, Tome : 1, op cit, pp 47-50.

15 – A. HANOTEAU et A. LETERNEUX, Les coutumes Kabyles, op cit, p 80.

16 – ذهبية أيت قاضي، المرجع السّابق، ص 110–112.

17 – محمّد جلاوي، المرجع السّابق، ص 207–208.

* – بمعنى: « ويحك أيّها "القوح" المرأة الرديئة تبقى أم تذهب، نقودي سوف تظلّ داخل الوعاء»

18 – محمّد جلاوي، المرجع السّابق، ص 212.

19 – خالد محمود عزّام، المرجع السّابق، ص 42.

* – كلمة قبائلية مشتقة من كلمة العربية "مجادلة" والتّي تعني العراك أو الخصام.

20 – Voir: Mehanna, Mahfoufi, op cit, p 154.

21 – Voir : ibid , p 154.

psychical representatives of the subject's affects. (Ibid: 190) In addition to these two language aspects, **the resurrection time** *"where a conflict arises and is resolved into an outcome"* through the imaginary is also essential in generating and revalorizing a subject's identity establishment. A person must go through these three temporal stages in order to complete a transference process basically undertaken in order to found identity stability.

Works cited

-Albee, Edward, *The Zoo Story*, pp. 1984-99.

-*The Greek Way to Western Civilisation*, Edit Hamilton, The New American Library of World Literature, Inc. New York, 1948, p. 18.

-Bloom Harold, *Arthur Miller*; Chelsea House, 1987, p. 79.

-Esslin, Martin, *The Theatre of the Absurd*, 1961, p. 23.

-Ibid, p. 319.

-Ibid, p. 338.

- Bruce J. Mann, cited in Paolucci, Anne, *Edward Albee: A Casebook*; Routledge, 2003, p. 21

- Ibid, p. 32.

- Ibid, p.37.

-Otten, Terry, *After Innocence: Visions of the Fall in Modern Literature*; University of Pittsburgh Press, 1982, p. 174

-Szilassy, Zoltan, *American Theatre of the 1960's*; S. Illinois University Press, 1986, p. 25.

-Silverman, J. Hugh, *Cultural Semiosis Tracing the Signifier*; Routledge, Great Britain, 1998, pp 181-195.

-Ibid, p. 192.

-Ibid, p. 192.

-Ibid, p.187.

-Ibid, p.193.

-Ibid, pp. 188-9.

-Ibid, p. 189.

-Ibid, p. 190

would serve to ensure his identity equilibrium. The third instance of the **resurrection time** is the already mentioned **bench dispute.** Like the never-told story of *being to the zoo*, the bench dispute symbolizes the eternal recurrence and repetition. This time Jerry sincerely pretends to have become another person (like Peter), for he declares *"Hey, I got news for you, as they say. I'm on your precious bench, and you're never going to have it for yourself again."* (Ibid, p. 1997) In his imaginary, the bench would refer to the unshakable cultural background which has engendered Peter's personality, and actually Jerry believes to be able to shatter these old symbolic certainties. He is even ready for the use of violence to secure once for all a new cultural position.

At the end, the **transference process** engaged by Jerry in order to achieve an identity reestablishment has failed because he has used violence and also because Peter has shown a kind of resistance against the new thoughts Jerry attempts to impose. The dog also refuses to love Jerry. In reality all the friendly or love relations Jerry wanted to establish in the play have not been conducted to term. That is why Jerry kills himself by rushing into the knife. Jerry has never succeeded to endorse the role of the hero (Peter's) while Paul, Kristeva's patient, has identified himself *"with Pinocchio…particularly in the episode where the little boy saves his father from the jaws of the whale Mostro. This story allowed the child not only to dominate the voracious whale, but to cease to be the victim. Paul took revenge on the father Gepetto."* (Silverman, 1998: 189) As a result, Paul the singer has become a speaker but Jerry the outcast has driven himself to death.

Conclusion

It fellows that discourse/language is a complex psychical phenomenon *"which cannot be reduced to the dimension of grammatical categories"* of **the linear time** of the symbolic. It comprises also *"the semiotic modality"* of **the zero time** which encloses all the desires, fears, inhibition, traumas, and the

are not expressed in plain language. This is what Kristeva calls a marker of ***the zero time.*** Like the improvised operas of Kristeva to cure Paul's inability to utter a single word, these contents of Jerry's **small strongbox** *"carried also the meaning of the representatives of affects and instincts coded in* (the objects)*… which were more accessible to* (Jerry)*, which were his element, more than the linguistic charm itself"* (Silverman, 1998: 188-9).

Another instance of the zero time is **the moment he dies**. *Laughing as best he can*, Jerry makes a very penetrating declaration when he says: *"You don't know how afraid I was you'd go away and leave me. And now I'll tell you what happened at the zoo. I think…I think this is what happened at the zoo…"* (Albee, p. 1999)

Jerry has orchestrated his death but only after failing to reconcile or reintegrate the dominant symbolic world Peter represented. Julia Kristeva writes that in such situation the transference process may lead to sickly behaviours- Jerry's death for instance.

3-<u>The resurrection or interpretation time</u>:

This time is marked by the eternal recurrence or repetition and the sudden irruption of suffering in form of anger. Many times throughout the play, Jerry's **anger** suddenly comes out of him as a reaction toward all what Peter incarnates, whether values, morals, ways of life and social status. When Peter inquires about the place Jerry lives in, this latter has a vehement warn up. He says *"what were you trying to do? Make sense out of things? Bring order? The old pigeon hole bit?"* (Ibid, p. 1988) And again he **angrily** adds a bit further in the text, *"Look! Are you going to tell me to get married and have parakeets?"* (Ibid, p. 1990) In fact, Jerry longs to reconcile with the symbolic world of culture but his inner fears and apprehensions do hold him back. He must overcome this last obstacle, which is to accept the way life is socially organized. By the means of his imaginary, he must transfer Peter's values, morals, beliefs into his own self so as to found and occupy a territory in the outer cultural world. This

to happen: ***I loved the dog now, and I wanted him to love me …I hoped that the dog would understand….we had made many attempts at contact, and we had failed****"* (Ibid: 1993-4). A love story. Julia Kristeva has said that **"these stories which structure the subject and thus create the conditions for linguistic categories are love stories"** (Silverman, 1998: 193)

Later on Jerry evokes **the reason of his visit to the zoo**, which is *"to find more about the way people exist with animals, and the way animals exist with each other, and with people too…"* (Albee, p.1996) – a proof that he does not understand how things function in outward cultural world. By the end of the play, Jerry reaches to another level of identity construction, for he claims territoriality or space. He urges Peter to *"Move over"* the bench. And the play from then on evolves around this dispute. Jerry seeks even a higher position-one of dominance-than that of Peter because he wants him to go to another bench.

2- <u>The zero time:</u>

This time is the one that would show off the person's inner troubles, desires, and drives. Images, paintings, photos, or any special and personal effects would reflect the unutterable meaning of the person. Jerry's **unconscious world** is reflected by his alienated neighbours, by his poor home props, by his old typewriting machine, and above all **by his small strongbox** of which he says that: *"has in it ...what? Rocks! Some rocks…****sea-rounded rocks*** *I picked on the beach when I was a kid. Under which ...weighed down…are* ***some letters****…please letters… please why don't you do this, and please when will you do that letters. And when letters, too. When will you write? When? These letters are from more recent years.*

<u>Peter</u>. *About those* ***two empty pictures frames*** *….?*

<u>Jerry</u>. I don't see why they need any explanation at all. Isn't it clear? *I don't have pictures of any one to put in them.*

These sea rounded rocks, the empty picture frames and the letters carry a meaning / signification that is deciphered only by Jerry-no other person can measure their importance, for they

1-<u>The linear time</u>:

The play starts by Jerry's saying, *"I've been to the zoo (Peter doesn't notice) I said, I've been to the zoo. MISTER, I'VE BEEN TO THE ZOO!"* which is the fixed point or situation E. Albee uses in order to travel to the interior semiotic world of this character. Along the play, Jerry does not say what happens in the zoo though Peter has incessantly wanted him to do. In fact, Jerry wants to narrate ***a story*** that would allow him to reconcile with the cultural world, Peter's story. Peter is educated, has a wife, two children, a T.V, cats, two birds, and lives by the richest side of the town. Peter's story belongs to **the linear time** Jerry wants to reach; and Peter as a subject personifies the other missing side of Jerry's personality/identity. Without such story, Jerry would never secure a position of respect and dignity in life.

Very early Jerry expresses this desire to adhere to the world Peter symbolizes. He insists on having ***a talk*** with Peter. He says *"Do you mind if we talk?"* he hopes that the talk would end his alienation. He never ceases to make use of intrigues, tactics, and vivid descriptions about his life in order to drive Peter's focus and interest. Therefore, he continues to tell other stories like that of the lady living on the third floor and her dog. As any reader of this tragedy, Peter makes this remark to Jerry: *"You're…you're full of stories, aren't you?"* (Albee, p.1991) Albee suggests that to perform this long speech on stage, the actor must use a great deal of action in order to achieve a hypnotic effect on Peter. In relation to this story, Jerry admits that *"now animals don't take me like Saint Francis had birds hanging off him all the time. What I mean is: animals are indifferent to me… like people (*he smiles slightly*) …most of the time."* (Ibid: 1991) He also describes the dog as a monster and plans to kill it. He poisoned it but it recovered. During their confrontation Jerry notices, *"…doggy friend. I came back in the door and advanced…I stopped; I looked at him; he looked at me…But during that* ***twenty seconds or two hours (*****the zero time)** *that we looked into each other's face, we made contact. Now, here is what I wanted*

Discussion

The Zoo Story, set in New York central park, is a human encounter of two persons, **Jerry** the outcast and **Peter** the conformist bourgeois who suffer from **a communication problem**. **The opening descriptions of Jerry and Peter suggest that they are two melancholic or depressed Western subjects, for the first is *carelessly dressed* and that his physical appearance might suggest that *he has come closest to debauchery* (immoral behaviour); the second is dressed in woolly cloths and withdraws solely to a park bench to read.** It is for Kristeva undoubtedly *"a depression"* which *"is characterised by the denial of the symbolic. Language does not count, your signification does not matter to me, I am not one of you, I am withdrawing, I am not fighting you like a child suffering from a character neurosis would; no, imprisoning you in my unutterable meaning is killing me."* (Ibid: 187) But my comment will concern mainly Jerry, the post-modern anti-hero, who distrusts the conventional values and institutions; who is lost; who attempts to triumph over sadness, loneliness and alienation, and who makes efforts to have his inner traumatic experiences correspond to outer significant world. Throughout the course of the play, Jerry appears to seek territoriality, space and dominance. This means that he is retreated in his unutterable semiotic world; as a result of being at **the zero time,** he should travel the path of temporal categories so as to reach **the linear symbolic time** and be integrated and recognized in society. To succeed in this harsh psychological enterprise, Jerry should seek through **the resurrection time** of his imaginary to transfer his inhibition to the symbolic mainstream world by identifying himself to Peter, the representative of the history world which would permit *a bright spell of* self *comprehension* and self assertion in the mainstream cultural world.

Method and Material

For Julia Kristeva, the **transference process** occurs whenever two individuals are in relation with each other. There is *a to and fro of energy*, *desire*, *memory* exchanged between them; this can offset one from the other by engendering sickly behaviours like abjection or make them respond to one another in some way. In an article titled ***Psychoanalysis and the Imaginary,*** (Silverman, 1998: pp 181-195) Julia Kristeva has explained the transference process by concentrating on the three dimensional transference time. Thus, ***transference occurs along a varied temporality:*** **the linear time, the suspended or zero time, and the interpretation or resurrection time of the imaginary.** Such temporal process is experienced by the potential melancholy Western being- for instance, Jerry and Peter in *The Zoo Story*- before s/he is secured to the dominant cultural world.

Linear time is assured by ***speech*** which allows an individual to adhere to large narrative discourse. ***Modulation or vocal intensity, phonatory gestures, facial expressions, images, photos, and paintings*** mark the **zero time,** a time which shows the inner unconscious turmoil**.** While the meaning generated by the imaginary points to the **interpretation or resurrection time,** which represents the way out to the safe symbolic**.** ***"The imaginary"*** Kristeva says ***"will be able to help us clear the logical impasse where (the child) has been blocked."*** (Ibid: 192) Kristeva also states that **the time of the imaginary** ***"is tortuous time which encompasses the non-time of unconscious, the tiresome repetition of eternal recurrence, the sudden irruption of suffering, which can assume the face of anger, and lastly, the bright spell of comprehension."***(Ibid: 192)

Review of Literature:

Anne Paolucci, in *Edward Albee: A Casebook*, underlined **the obscure contradictions of the characters' speeches**, and the fact that they seemed "***voices rather than personalities***." She has also signalled the usual fashion of E. Albee who ***"****has mapped* ***a journey into the interior*** *through what appears to be a fixed point"* (Paolucci, 2003:21). For her part, Lisa M. Siefker Bailey in a chapter entitled ***Absurdly American: Rediscovering the Representation of Violences in The Zoo Story,*** has pointed to Jerry's desire to ***"earn his marginalised story a memorable place in the larger narrative society."***(Ibid: 32) And she added that, ***"in order to bring a sense to his story, Jerry must find an audience for his tale. Jerry wants to be noticed…; and ultimately he wants to exert his control over those events."***(Ibid: 37) Terry Otten has stressed on the ***"inevitable cycle of construction and destruction, illusory peace and unending restlessness"*** that ***"has formed the pattern of human history."*** (Otten, 1982:174) To end, others like Zoltan Szilassy has suggested that ***"Many view The Zoo Story as representative of all the problems that Albee would deal with later: the hopelessness of the American Dream, non-communication, cliché-talking, illusion versus reality, sexual misery, psychopathological of non-conformism, the near musical arrangement, and so forth."***(Szilassy, 1986: 25)

Considering these cited critics' views that embody all the material psychoanalysts rely on for the conduction of their therapies, we can without doubt justify Julia Kristeva's theoretical element- the transference process- which is suggested for the discussion of Edward Albee's tragedy.

has always been underlined. So the causation sought in man's real life, in God's wrath, or in the environmental forces (social, political, economic, cultural or moral) is abandoned later by the playwrights of the Absurd who acknowledged the importance of psychology.

The Theatre of the Absurd, which is associated to playwrights like S.Becket, H.Pinter or E. Albee, allows free experimentation. Ionesco defined the word **Absurd** as fellows*: "Absurd is that which is devoid of purpose…cut off from his religious, metaphysical, and transcendental roots, man is lost; all his actions become senseless, absurd, useless."* (Esslin, 1961: 23) The characters are incapable of exposing logical ideas for they are incongruous, unreasonable and illogical; they mirror the dreams and nightmares of their age. Actually, we can hypothesize that they suffer from a psychological incoherence as we will demonstrate here below.

The Theatre of the Absurd goes also back to antiquity from which it re-appropriates the **pure theatre** and **verbal nonsense** techniques. First, it does not rely on language alone as a means to express the profound levels of meaning. Thus, an attempt is made to perform theatre from movement and sound in the same way fools, jugglers, acrobats, dancers, singers and mimes used to do in archaic times (Ibid: 319). As for the second technique of verbal nonsense, it permits the tragedians of the Absurd to achieve a "*liberating effect by expanding the limits of sense and opening up vistas of freedom from logic and cramping convention"* (Ibid: 338). In fact, the Theatre of the Absurd, according to the cited definition, is a projection of psychological troubles into concrete reality.

Subsequent to what is said above, the Theatre of the Absurd interprets the absurdity of man's life. Man is faced with basic choices impossible to make because he is deprived of certainties. It is concerned by presenting the personal intuition of reality as man experiences them-the individual vision of the world.

Introduction:

This paper is an attempt to show the extent to which the **Theatre of the Absurd**, more than the Greek, the Elizabethan, and the modern theatres, coincides with some psychoanalysis concepts. It will comment and discuss Julia Kristeva's concept of **Transference.** The Theatre of the Absurd can be seen as the theatre that freed itself from the artistic conventions the Greek tragedians had implemented to this art. The Greek theatre or their way of writing made a deep impress on all western literature. They shaped and moulded the minds and spirits of the humanity as a whole. Being brief, straightforward and precise observers, they produced a penetrating drama which gave a real account of their life. Pericles once declared, *"We are lovers of beauty with economy."* (Hamilton, 1948: 18) Everything for the Greeks had its roots not in mysterious and metaphysical world but in reality itself. Then, the Christian and Elizabethan tragedies as those by W. Shakespeare came to put emphasis on the human flaw and impose the removal of the tragic hero before any order is restored. Such destruction is often considered to be a divine one. During the modern era, the reassurance that religion provided in the face of the disturbing and unexplained questions of life and death did not exist. Modern playwrights documented man's universal frustration, defeat, despair, and sought to find its significance in the subjective experience. Chekhov, Strindberg, Ibsen, O'Neill and Miller depicted man struggling against his immediate environment, not against any strange and superhuman forces of fate. Arthur Miller for example says that *"the commonest of men may take on [tragic] stature to the extent of his willingness to throw all he has into the contest"* (Bloom, 1987: 79). There were already a kind of shaking off of the past usual adherence to false myths and a re-centring of interest toward characters with whom an audience can identify- a sense of realism directly drawn from Ibsen. However the difficulty of finding true happiness which characterizes all kinds of tragedy

The Theatre of the Absurd and Psychoanalysis: E. Albee's The Zoo Story as a Study Case.

By A. KHELIFA and B. RICHE

Mouloud Mammeri of Tizi-Ouzou, Algeria.

Abstract

This article aims at showing the link between Psychology/ Psychoanalysis and The Theatre of the Absurd. An attempt is made to study the postmodern anti-hero in Edward Albee's absurd tragedy in order to show the way new thoughts, beliefs, and morals are oppressed by the old certainties of the mainstream cultural discourse. The study puts emphasis on one major psychological aspect-for instance **the transference process-** coined by Julia Kristeva to demonstrate the psychical obstacles, traumas, fears, and desires of the self in his never completed identity stability. This transference process should move through a three-dimensional temporality to ensure a well-balanced identity of the self. The first time is called **the linear time;** the second is **the zero time,** and the third is **the resurrection time.** In order to conduct this issue, I have proposed to analyze Edward Albee's *The Zoo Story* as a sample of the postmodern struggle for achieving identity stability. As a conclusion, I have reiterated that unlike any other theatre of any other previous age, The Theatre of the Absurd-with its complex language and its literary devices- is much closer to Psychoanalysis and much concerned with an individual's inner struggle that seeks to secure a position of respect and dignity within the symbolic order of the world.