جامعة مولود معمري–تيزي وزو

مخبر الممارسات اللغوية

مجلة

الممارسات اللغوية

العدد الثالث عشر(13)

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 الجوهر مودر
ـ فتيحة حداد
ـ حياة خليفاتي
ـ علجية أيت بوجمعة
ـ عيني مبتوش
ـ 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.

الفهرس

تعليمية النص الشعري الوطني الجزائري الموجه لتلاميذ المرحلة المتوسطة- دراسة في الحضور والموضوعات - **د: عبد اللطيف حني**	07
بلاغة السكاكي قراءة منهاجية **أ.العباس عبدوش**	27
هل يصلح المعجم المدرسي المرتّب حسب الموضوعات معجما للنّاشئة دراسة في (الآفاق المدرسي معجم لغوي مدرس **أ. الجوهر مودر**	47
التجربـــة الجزائريـــة **أ د صالح بلعيد**	67
طارق بن زياد ودوره في استقرار الإسلام بالجزائر **سي حاج م. محند طيب**	79
تأثير البلاغة والنّحو في اكتساب الملكة اللّغوية البلاغية والتّبليغيّة **رادية مرجان كهينة زموش**	85
آليات الخطاب الساخر في "رواية الثلاثة" لمحمد البشير الإبراهيمي أ. **سعدلي سليم**	97
الوسائل التعليمية في المنظومة التربوية - الكتاب المدرسي والقصص والحاسوب - **أ.شهيرة بوخنوف**	121
جماليّة الصّورة في شعر مفدي زكريا الوطني المقاوم قصيدة الذّبيح الصّاعد أنموذجا **جغدم الحاج**	133

التعريب والتنمية البشريّة **الدكتور علي القاسمي**	149
إسهامات الدكتور صالح بلعيد اللّغوية في مجال اللّسانيّات التّطبيقيّة **أمال بوخريص.**	161
التجربة الصوفية الجزائرية بين الزمن والمتزمن **العربي عبد القادر**	179
مقاييس الفروق اللّغوية لألفاظ العربية من خلال النص القرآني **د: محمد زهار**	193

تعليمية النص الشعري الوطني الجزائري الموجه لتلاميذ المرحلة المتوسطة

– دراسة في الحضور والموضوعات –

الدكتور : عبد اللطيف حني

المركز الجامعي بالطارف

ملخص : سعت المنظومة التربوية في الجزائر إلى تحديث مناهج التربية والتعليم من خلال اعتماد مقاربات جديدة تعمل على تفعيل دور التعليم في الحفاظ على مقومات الأمة، وذلك بإعادة تأليف الكتب المدرسية في جميع المواد التعليمية والاهتمام بشكلها ومضمونها، وقد مس هذا التغير التعليم المتوسط. وعليه يستمد هذا المقال شرعيته في البحث في النصوص الشعرية الجزائرية المختارة وجمالياتها الفنية، والأسس التي بني عليها اختيارها وتجليات البعد الوطني فيها بوصفه ركيزة من ركائز الشخصية الوطنية تهدف المنظومة التربوية إلى تحقيقه.

Abstract:

Expanded the educational system in Algeria to update the education curricula and education through the adoption of new approaches to activate the role of education in protecting the fundamentals of the nation, and by re-authored textbooks in all educational materials and attention to form and content, has touched this change segendaire school, and it derives this article legitimacy in the search for poetic texts Algerian selected and aesthetic art, and the foundations on which the selection and the manifestations of the national dimension as a pillar of the national character of the educational system aims to achieve.

بسط منهجي : اعتمدت وزارة التربية في الجزائر على مقاربات ومناهج تعليمية حديثة، تهدف من خلالها إلى تفعيل دور التعليم في النهوض بالمجتمع وبناء مقوماته وحفظ تاريخه، وتنمية وتثبيت مكونات شخصية المتعلم الوطنية، وحمايته من مختلف حملات الغزو والتغريب وتطعيمه ضد أمراض العولمة، وهذا لا يتأتى إلا من خلال التكوين والتعليم المدروس الذي يحقق أهدافه ويصل بالمتعلمين إلى بر الأمان، وقد ظهرت هذه الجهود من خلال تحديث البرامج التعليمية في مختلف الأطوار التعليمية، وإعادة تأليف الكتب الموجهة للتلاميذ في مختلف المواد الدراسية والأنشطة التعليمية، وقد مس هذا التغيير التعليم المتوسط، إذ شهد نقلة نوعية وتغييرا مثمرا، وعرفت مادة اللغة العربية تغييرا في المنهجية وطريقة تقديم الأنشطة، من خلال الكتاب المدرسي في السنوات الأربع، حيث روعي فيه الجوانب الروحية والوطنية والاجتماعية وتنمية الذوق الأدبي والفني والعديد من المسائل التعليمية والبيداغوجية.

1-مصطلح الوطن بين الدلالة والأهمية :

أ-مفهوم الوطن : لقد تناول القدماء مادة-وطن- في مصنفاتهم المعجمية تناولا مستفيضا، وممن تناول ذلك ابن منظور في لسان العرب، حيث يقول : «الوطن :المنزل نقيم به، وموطن الإنسان ومحله...وقد ذكر في موضعه، والجمع أوطان الغنم والبقر، مرابطها وأماكنها التي تأوي إليها»[1]، وتستقر بها، ويكون القصد هنا المكان الذي نحل به سواء كان منزلا أم أرضا حيث يقول: «وَطَنَ بالمكان وأوْطَنَ أقام الأخيرة أعلى وأوْطَنَهُ اتخذه وَطَناً يقال أوْطَنَ فلانٌ أرض كذا وكذا أي اتخذها محلاً ومُسْكَناً يقيم فيها»[2]، ونسمي مواطن لتلك الأرض«كقولك إذا أتيت فوقفت في تلك المواطن فادع الله لي ولإخوانك »[3].

أما في معجم متن اللغة فكلمة الوطن تعني المكان أيضا فنقول :«وَطَنَ يَطِنُ وَطَنًا بالمكان أقام فيه، اتخذه موطنا، إتطن المكان : أقام به، توطن المكان : اتخذه وطنا، الوطن : المنزل تقيم فيه، الوطن كذلك، الموطن : المكان الذي تتخذه موطنا ... »[4].

وقد عرف الجرجاني كلمة الوطن في كتابه التعريفات : «الوطن الأصلي : هو مولد الرجل والبلد الذي هو فيه، وطن الإقامة : موضع ينوي أن يستقر فيه خمسة عشر يوما أو أكثر من غير أن يتخذه مسكنا»[5].

كما جاء في المعجم الوجيز لمجمع اللغة العربية بالقاهرة عن مادة وَطَنَ :« وطن بالمكان : (يطن) وطناً أقام به، أوطن البلد : اتخذه وطنا، توطّن : أقام فيه»[6] وعلى العموم فإن كلمة وطن هي من وطن يطن وطنا بالمكان أي أقام فيه، ووطن نفسه على كذا مهدها له وحملها عليه، والوطن هو المنزل نقيم فيه

(الواو والطاء والنون كلمة صحيحة) تعني محل الإنسان أو فاتخذ من الأرض وطنا [7].

أما مفهوم الوطن اصطلاحا فقد أخذ مفهومه منذ القدم إلى العصر الحديث عدة معان ودلالات مختلفة اصطلاحية منها ما يعني« المنزل الذي يحل به المرء وينزل فيه مع أهله وعشيرته، لأن تجمع العرب قديما في بقعة ما كان على أساس بشري قبلي لا على أساس جغرافي مكاني» [8]، هذا المعنى ساد عند العرب قديما، لأن حياتهم كانت تمتاز بالتنقل، وعدم الثبات في أرض معينة خاصة، منهم البدو لقساوة الطبيعة وبخلها عنهم بالكلأ والماء والمناخ المساعد على الاستقرار، ومن هذه الزاوية نستنتج أن مفهوم الوطن«كان مرتبطا منذ الجاهلية بظروف الحياة المادية، الحياة في مكان ما تستمر، مادام هذا المكان ... يهيئ له حياة هنيئة سعيدة»[9].

وأصبح المفهوم في العصر الحديث، يعني المدينة التي يقطن بها الإنسان مع أهله، وتربطه بها عدة عرى وثيقة، منها المولد والنشأة، فتأخذ منه عاطفة الحنين واشتداد الشوق، عندما ينأى عنها، لتواجد أهله فيها، وقد تأخذه الذكريات المملوءة بمشاهد من أيام الطفولة والصبى في ربوع تلك المدينة، ومن ثم فإنه لا يستطيع مشاركة وطنه أفراحه وأحزانه، وما تأتي به الحياة من ظروف قاسية أليمة، لا يهونها إلا صديق أو أخ عزيز.

ومن المفكرين المعاصرين من يخالف هذه النظرة للوطن على أساس الارتباط المكاني، ويرون(الماديون) أنه المكان الذي يوفر الحياة الكريمة والأمن والسلام، ولو كان غريبا بعيدا عن الفرد ولا تربطه به روابط وهؤلاء يجنحون في ذلك وجهة اقتصادية، تسقط أمامها كل الصلات الاجتماعية والنفسية، وقد سادت هذه النظرة الوطن العربي في عصرنا الحالي بحثا من أبنائه على توفير الحياة المريحة البعيدة عن المعاناة والأتعاب المختلفة، إذ يتسابقون إلى الهجرة لأماكن غير أوطانهم التي ألفوها وشبوا على أرضها وتسامروا في روضها.

والمتفق عليه حاليا أن مصطلح الوطن، هو البقعة الجغرافية الواضحة الحدود، والمعترف بها عالميا، والتي تضم شعبا ولغة وتاريخا مشتركا وعادات وتقاليد معينة، وديانة خاصة في معظم الأحوال، إذ سبب ظهور هذا المفهوم يرجع في الحقيقة لعدة عوامل منها الحربان العالميتان الأولى والثانية، اللتان قلبتا موازين العالم رأسا على عقب، وكثافة موجة الاستعمار الذي أصل مفهوم الوطن لدى الشعوب المظلومة، فتولدت عن ذلك مصطلحات عدة منها: المطالب الوطنية، الحقوق الوطنية، الدولة الجزائرية، الوطن الجزائري ... إلخ من الوطنيات المحدد بهذا المقياس.

وقد أدى ظهور القوميات والتيارات المتعددة الاتجاهات إلى اتساع مدلول الوطن أكثر إذ أصبح شاملا لمجموعة من الدول والشعوب التي تشترك في معتقد واحد وفي انتماء عرقي واحد أو سمة حضارية واحدة، ويكون«المعنى أشمل إذا قصد بالوطن، وطن قومية من القوميات كالوطن العربي مثلا، ويكون أكثر شمولية إذا نظرنا من الوجهة الإسلامية حيث وطن المؤمن... هو العالم أجمع والأصل عنده الإسلام»[10].

ب-الشعر الوطني : ويذهب الكثير من الدارسين والباحثين إلى أن الشعر الوطني «هو الذي يدور حول قضايا الوطن ومشكلاته السياسية والاجتماعية، والذي يصور حب الإنسان لوطنه ولأبنائه إنه تعبير عن مواقف وآراء قامت في ضمير أبناء الوطن، فوعاها الشعراء وأدركوا أبعادها، وتأثروا بها فغدت لديهم تجربة شعورية حادة، فعبروا عنها تعبيرا صادقا، وأسبغوا عليها من عواطفهم فغدت قادرة للتأثير في نفوس مواطنيهم»[11]، وهو الشعر الذي ارتبط بالوطن منافحة ودفاعا وتمكينا وتغنيا وتمجيدا إنه «صورة لوجدان المواطنين وتعبيرا عن أمانيهم وأحلامهم وتجسيدها نفسية الشاعر»[12].

فالشعر الوطني بعد أن كان أبياتا في قصائد فإذا به يصبح في العصر الحديث قصائد قائمة بذاتها، بل فن أبحر فيه الشعراء وعاشوه بكل حواسهم ولعل أروع مثال في الشعر الوطني الظاهرة التي سادت الشعر المهجري في العصر الحديث، وكذلك الشعراء الوطنيين ومن أشهرهم : أبو القاسم الشابي، القروي، أحمد شوقي، في أخريات حياته، شعراء الأرض المحتلة (إبراهيم طوقان، أحمد درويش، سميح القاسم).

2-موضوعات الشعر الوطني الجزائري في كتاب المرحلة المتوسطة (السنوات الأربع):

برزت جهود القائمين على تحديث البرامج التعليمية في مختلف الأطوار التعليمية، من خلال إعادة تأليف الكتب الموجهة للتلاميذ في مختلف المواد الدراسية والأنشطة التعليمية، وقد مس هذا التغيير التعليم المتوسط، إذ شهد نقلة نوعية وتغييرا مثمرا، وعرفت مادة اللغة العربية تغييرا في المنهجية وطريقة تقديم الأنشطة، وتنوعا ثريا في نصوص الكتاب المدرسي في السنوات الأربع، حيث تنوعت موضوعات الكتاب بين التربوية التعليمية والوطنية والقومية والاجتماعية ترفيهية والاقتصادية والعلمية والطبيعة وجمالها وغيرها التي من شأنها تنمية الذوق الأدبي والفني والعديد من المسائل التعليمية والبيداغوجية.

وقد شكل الشعر الوطني خاصة الجزائري في الكتاب المدرسي للمرحلة المتوسطة أحد الموضوعات التي تجلب انتباه التلميذ واهتمامه، وتساهم بشكل فعال في تنمية مقوماته الشخصية وتعزيز روح الانتماء إلى بلد الجزائر وتجذر

هذا الحب في نفسه، فللتربية والتعليم دور كبير في تربية التلميذ على الفضائل الكريمة والقيم الرفيعة والعمل على تنشئته تنشئة صالحة تؤهله للمنافحة على وطنه، لذلك فهو في حاجة إلى أن يعرف ذاته، ويعرف البيئة المادية المحيطة به، والكتاب من خلال موضوعاته «يساهم في تهيئة الفرص اللازمة لتلك المعرفة، حيث يقدم مجموعة من الخبرات فيها حكمة الإنسان وآماله وطموحاته وآلامه وأخطاؤه ورغباته وشكوكه، والأطفال يميلون بصدق إلى أن يتذوقوا هذا السجل الحافل، ولا أدل على ذلك من شغفهم بالقصص التي تروي عليهم أو يقرؤونها، ومحاولتهم الجاهدة لفهم الكلمات المكتوبة الزاخرة بهذا السجل»[13].

لعل الشعر الوطني الجزائري أصدق شعر وطني في أعظم ثورة في الوطن العربي، الذي اجتهد المؤلفون للكتاب المدرسي الاستفادة منه بما يتوافق مع سن ومرحلة التلميذ في هذا الطور، خاصة أن الشعراء الجزائيين استطاعوا تسجيل الثورة بأحداثها في جميع مراحلها وفتراتها التاريخية، وتغنوا بالجزائر وطنا ومسكنا وأرضا وأما وحبيبة وصوره في أجمل الصور وزينوه بأبهى الحلل، بقصائد رائعة متطلعين ليوم الحرية، ومخلدين تاريخهم لأبنائهم صغارا وكبارا، فهم «لا يتلمسون في ملامح الجزائر الثائرة إلا ملامح قصيدة أزلية في دوي الرصاص وجماجم الموتى، وتدفق النجيع متسع الالتماس بالأوزان والقوافي والبحور»[14].

والمتفحص للكتاب المدرسي الموجه لتلاميذ المرحلة المتوسطة، يلاحظ حضور الشعر الوطني، وهذا لتحقيق الأهداف العامة للتربية التعليم وتوجهات القائمين عليه وهي تنمية حب الوطن الاعتزاز برموزه، وذلك بنصوص شعرية جزائرية وغير جزائرية، وسنحاول التركيز على موضوعات الشعر الوطني الجزائري المدرجة في الكتاب وهي كالتالي :

أ-الوقوف عند المحطات التاريخية للثورة التحريرية: وقف الشعر الجزائري على الإشادة بحب الجزائر فالشاعر «غارق في حب وطنه إلى أعمق أعماقه، وأخمص قدميه لأنه معذب بهواه هائم فيه ولذا عاش مؤرقا بوطنه متشوقا إليه لا يهدأ من هجنة الحنين إلا ويعاوده هذا الحب مما جعل حب الوطن يتضخم كلما كبرت المأساة وكلما عاوده القلق وتملكه الخوف»[15]، واهتم القائمون على الكتاب المدرسي تنمية هذا الحب من خلال ربط التلميذ بتاريخه عن طريق النصوص الشعرية الجزائرية التي خاضت التجربة الوطنية بحقن وكان شعرها يصدر عن صدق وحب وعمق عاطفي ومن هذه النصوص القليلة جدا في الحقيقة، قصيدة نوفمبر لمفدي زكرياء مقتطف من الألياذة، حيث يقول الشاعر: [16]

نوفمبر جـل جـلالك فيـــــنـا ألست الذي بث فينا اليقيـــنا
سبحـنا على لجج مـن دماما وللنصر رحنا نسوق السفيـــنا
وثـرنا نفجر نـارا ونـــــورا ونصنع من صلبنا الثائريـــــنا
ونلهـم ثورتـنا مبتغانـــــا فتلهـــــــم ثورتنا العالمينـا
جمعنا لحرب الخلاص شتاتا سلكنـــــا به المنهج المستبينا
ولولا التحام الصفوف وقـــانا لكنا سماســـــــرة مجرميـنا
شغلنا الورى ومـــــلأنا الدنا
يشعر نرتلـــــــــه كالصلاة
تسابيحـــه من حنايا الجزائر

فالنص موجه لتلاميذ السنة الأولى متوسط ضمن وحدة الأعياد الوطنية ومدرج تحت قسم النص الأدبي الذي يقرأه التلاميذ، وتوجه لهم جملة من الأسئلة التي تختبر فهمهم للنص تحت عنون البناء الفكري والبناء الفني مع شرح للمفردات الصعبة، إن هذا النص لشاعر الثورة مفدي زكرياء الذي عرف بمواقفه الثورية من خلال الإلياذة التي خلدت تاريخ الجزائر ووصفت جهادها ومعاناتها من الاستعمار، فالنص غني بالدلالات الثورية والمشاعر الوطنية التي من شأنها الارتقاء بالتلميذ إلى حب الجزائر والاعتزاز بتاريخها خاصة شهر نوفمبر الذي كان مطلع الثورة التحريرية ولحظة التحول إلى المطالبة بالحرية مهما كان الثمن، فالنص يصف القيمة التاريخية لنوفمبر فهو ملهم الشعب الجزائري اليقين بالاستقلال والتحرر من الاستعمار، فبذل في سبيل هذا المطلب الغالي والنفيس، وقد تحقق بفضل الإتحاد والتضامن والتكافل والإجماع على كلمة الاستقلال ومحاربة الظلم وتغذية الثورة بقوافل الشهداء الأبرار.

كما يتضمن كتاب السنة الثانية نصا شعريا لمفدي زكريا في المطالعة الموجهة بعنوان يا سيل قف، يصف فيه الزلزال العنيف الذي ضرب منطقة الشلف (الأصنام سابقا) في السنة الثانية التي اندلعت فيها الثورة التحريرية، حيث يركز النص على معاناة الجزائريين إثري هذه الحادثة التي صادفت الثورة التحريرية وهي تشق طريها إلى النجاح، لكن الزلزال أثر سلبا على الحالة الشعب الجزائري الاجتماعية والاقتصادية، حيث يقول : [17]

أمانا ألا يا سمـــــــــاء أقلعي فقد صبت الأرض أنكالهـــا
ويا أرض رحماك لا تبلعـــي صبايا البـــــــلاد وأطفالها
ويا سيل قـــف واحتشم إن في طريقك أكبادا يرثـى لهـــا
كأنك والـناس حـيهـــــــم كمن مات قد جئت غسالهـــا
جرى ما كفى هل كفى ما جرى؟ كفى بالجزائر مـا نالهـــــا
ويا خطب رفقا بهذي البـــــلا د ألم تر يا خطـــب أحمالهـا

ألم ترها بين جهـــــل وفقر تجرر للمـــــــــــوت أذيالـها

إن النص يعرض لحادثة تاريخية مأساوية أصابت الجزائر وهي الزلزال الذي ضرب احد مناطقها، فزاد الهموم والآلام على أفراده الذين يعانون أعباء الاستعمار و سوء الأوضاع في مختلف المجالات، فالشاعر يشتكي لله تعالى هذا الوضع ويدعوه أن يخفف الوضع ويرأف بفئات الشعب، لأنه يعاني من قسوة الفقر والجهل والتشريد والأمراض التي فرضها عليه الاستعمار بغاية إضعافه وذله، فالنص يضع التلميذ في قلب الحدث ويبعث في نفسه حب الوطن والاعتزاز بثواره وشعبه الأبي الذي عانى الأمرين للفوز بالحرية، كما يبين ظلم الاستعمار الفرنسي الذي لم يرحم ضعف الجزائريين، ويصف النص بشكل عام معاناة الشعب الجزائريين مختلف الظروف القاسية، وهذا يزيد من حب الوطن والاعتزاز باستقلاله وكذلك يكسبه ثقافة تاريخية للأحداث المصاحبة لثورة الفاتح نوفمبر 1954.

ب-الاعتزاز بالراية (العلم):

من الأبعاد الوطنية التي اهتم بترسيخها الكتاب المدرسي في شخصية التلميذ من خلال الشعر الجزائري التغني بالراية الوطنية (العلم) والاعتزاز بها، وذلك في الوحدة السابعة المعنونة بالحنين للأوطان، وقد أدرجت قصيدة العلم للشاعر مبارك جلواح في نشاط النص الأدبي التي يقول فيها: [18]

عش هكذا في علو أيها العلـم فإننا بك بعـــــــد الله نعتصـم
جاءت تحييك من قرب مبينـــة أفراحها بك فانظر هذه الأمـــم
إن العيون قريرات بما شهدت والقلب يفرح والآمال تبتســـم
إن احتقرت فإن الشعب محتـقـر أو احترمت فإن الشعب محتـــرم
الشعب أنت وأنت الشعب منتصبا وأنت أنت جلال الشعب والعظـم
فإن تعش سالما عاشت سعادتـه وغن تمت ماتت الآمال والهمـــم
هذا الهتاف الذي يعلو فتسمعـه جميعه لك فاسلم أيـها العلـــم

فالشاعر يعتز براية الجزائر هذه الراية من خلال القصيدة التي بدورها تثبت هذا الشعور في نفس التلميذ الذي يقف في تحية طيلة الأسبوع للعلم مرددا النشيد الوطني، في شموخ وأنفة، حيث تزدحم المشاعر المحبة للوطن، ورموزه، ومنها الراية التي استشهد لأجلها الآلاف لأنها «راية العز والسيادة باخضرارها واحمرارها، وبنجمتها الخماسية أنها راية دولتنا التي يجب أن نعتز بها، ونمكن لها وندافع عنها لأنها تظلل المجاهدين في الجبال والوهاد، فهي ترفرف دوما إنها راية الأمجاد والأجداد وراية الأحرار»[19].

إن القصيدة تجعل التلميذ في هذا المرحلة يقدس العلم الجزائري ويؤمن به كرمز للوطن وحريته، فالعلم بتاريخه الطويل ذو مكانة في نفوس الشعب،

فهو صورة الوطن المصغرة، وجدير«بأن يحظى من الشعر بوقفات تقديس وإجلال ولفتات افتتان وهيام فتخفق في خفقاتها أوزانه وقوافيه، وبم يقل الشعر عن السلاح وفاء للعلم الجزائري فلطالما حياه بطرف مطرق وقلب خاشع»[20] يدل على عظمه في نفسه، فالتلميذ يدرك من خلال القصائد الوطنية المشيدة بالعلم أن الشاعر يصفه ويرسمه بريشته الشعرية وبالألوان التي «يستمدها من الطبيعة الجزائرية وأخلاق أبناء الجزائر ومواقفهم البطولية فالعلم فلذة من أكبادهم ودفقة من دمائهم وقطعة من وطنهم الأخضر ونسيج من عروقهم النابضة فهو بذلك أهل لأن يفدى بالغالي والنفيس»[21]

ج-التغني بالحرية والاستقلال : شكل موضوع التغني بالحرية أحد موضوعات النص الشعري الوطني الجزائري في الكتاب المدرسي، إذ الغاية منه تظهر «في إذكاء هذه القيمة في نفس الطفل وتنميتها، وتعريفه بها، لتصبح احد مكونات شخصيته التي لا يغادرها أبدا مهما اختلفت الأوقات وتعددت الظروف، إن إشباع الطفل بقيمة الحرية وأثرها على الحياة بواسطة صور واقعية من تاريخ وطنه، الذي سيكثف الاعتزاز به ويتعرف على قيمة حريته ما قاساه في ماضيه وما ينتظره من تحديات في مستقبله»[22].

وقد اختار المؤلفون لكتاب السنة الثالثة متوسطة محور الإنسان والحرية وأدرجوا فيه نصا شعريا للشاعر الجزائري حمود رمضان "الحرية" في نشاط المطالعة الحرة وقد تضمنت القصيدة ستة عشرة بيتا، يقول فيها الشاعر : [23]

لا تلمني في حبها وهواها ... لست أختار ما حييت سواها
هي عيني ومهجتي وضميري ... إن روحي وما إليه فداها
إن عمري ضحية لأراها ... كوكبا ساطعا ببرج علاها
فهنائي موكل برضاها ... وشفائي مسلم بشقاها
إن قلبي في عشقها لا يبالي ... تنطوي الأرض أم يخر سماها
قد قضى الله أن تكون كصوت ... وقضى أن يرد روحي صداها

فالشاعر يتغنى بالحرية ويجسدها في صورة الحبيبة التي تحب وتعشق ولا يجد عنها بديلا، فهي تحتل كامل كيانه وتملأ حياته وتمتلئ بها روحه، فهناه وراحته أو شقاؤه مرتبط بها، هذا النص بمعانيه السامية حول الحرية يرسخ في ذهن وروح التلميذ حبها وعشقها ويحس بقيمة هذه النعمة ويشعره بفضل الله عليه لأنه أعان ووفق شعبه لافتكاكها من المستعمر الغاشم مما يضخم في نفسه حب الوطن والاعتزاز به، ويزيد من تأجج الوطنية في حياته، فالشعر يكتنف على التضخيم وكثافة الدلالة والإشارة الجميلة، فبنيته تشير وتلمح ولا تصرح وهذا ما يجعل التلميذ يمعن النظر ويدقق في دلالات القصيدة ويتفاعل مع معانيها ودلالاتها المختلفة، وخاصة حين يربط رمضان حمود الحرية بالطبيعة

متمثلا شكلها في الطيور المحلقة في السماء والتي تحمل رسالتها للشعوب بالسلام والأمن بلغتها البليغة الجميلة، حيث يقول الشاعر في نهاية النص : [24]

أيها الطائر المحلق فوقـــــي هل أجد فيك حكمة وانتباها
أترى هل تكون مني رسولا يحمـــــل السر للحبيب وجاها
بلغتها مقالة من صديـــــق حين تأتـــــــي ديارها وتراها

د-الاعتزاز بثوابت الشخصية الوطنية : حاول الكتاب المدرسي التركيز على الثوابت الوطنية، وتعريف التلميذ بها والتفاعل معها في عالم معاصر يتطلب فيه الحفاظ على الهوية الوطنية واحترام الخصوصية المميزة لأي شعب من الشعوب، فأدرج في كتاب السنة الثانية في محور الفنون تحت نشاط للمطالعة والحفظ نصا شعريا جزائريا بعنوان شعب الجزائر للشيخ عبد الحميد بن باديس، الذي يقول فيه : [25]

شعب الجزائر مسلـــــم وإلى العروبة ينتســـــب
من قال حاد عن أصلـــــه أو قال مات فقد كـــذب
أو رام إدماجـا لـــــــه رام المحال مـــــن الطلب
يا نشء أنت رجاؤنـــــا وبك الصباح قـــد اقترب
خذ للحياة سلاحـــــها وخض الخطوب ولا تهب

فالشيخ يبين ملامح الشخصية الجزائرية وأصولها الضاربة في الإسلام وانتسابه للعروبة، والتزامه بهذا الطريق الذي يعد أصله ومنبته مهما تعرض لحملات التغريب والإدماج التي مارسها المستعمر قديما، وتمارسها قوى خارجية حديثا، فالقصيدة تعرف التلميذ بمقومات شخصيته وتسعى لإقناعه بالحفاظ عليها والثبات عليها لأنها تمثل جوهر حب الوطن والوطنية، وتتمثل في الدين الإسلامي واللغة العربية والوطن الجزائر، كما تزرع القصيدة في نفس التلميذ مجموعة من القيم النبيلة التي يجب أن يتحلى بها شبابنا وهي العزم والمثابرة في الحياة وعدم الرضى بالذل والظلم، ومقارعة المستعمرين ودحرهم، حيث يقول:[26]

واقلع جذور الخائنيـــــن فمنهم كـــل العطـب
واهزز نفوس الجامديـــن فربما حيي الخشـــــب

ويرسل الشيخ وصيته في آخر القصيدة للشباب الجزائري، التي يجب على التلميذ وعيها والتمسك بها والمثابرة على العمل بها وتظهر في قوله: [27]

هذا لـــــم عهـدي بـه حتى أوسد في التـــــرب
فإذا هلكت فصيحـتي تحيا الجزائر والعـــرب

هـ-الافتخار بالجزائر أرضا وشعبا : شكل موضوع الاعتزاز والافتخار بالجزائر وطنا وأرضا موضوعا رئيسا للشعر الوطني الجزائري في الكتاب

المدرسين حيث ركز على تضخيم هذا الحب الموجود أصلا بالفطرة من خلال حب المكان الذي ولد فيه الإنسان وينتمي إليه بالطبيعة، فذهب الكتاب إلى انتقاء قصائد تتغنى بحب الجزائر وطنا، ولفت انتباه التلميذ إلى هذا الجانب حتى يهتم به من خلال« إدراكه لجماليات المكان وقيمته الروحية والمعنوية، فينغمس في عشقه أكثر ويتقدس في نفسه فلا يطيق فراقه، ويبذل في حبه النفس والنفيس»[28].

لعل القائمون على تأليف وإعداد الكتاب رصدوا مجموعة من القصائد التي اعتنت بهذا الجانب ومنها قصيدة بلادي احبك لمفدي زكرياء الموجهة لتلاميذ السنة الثالثة في نشاط المطالعة الحرة والمقتطفة من الإلياذة التي يقول فيها : [29]

بلادي أحبك، فوق الظنون، وأشدو بحبك، في كل نادي
عشقت لأجلك كل جميل وهمت لأجلك، في كل وادي ...
ومن هام فيك، أحب الجمال، وإن لامه الغشم، قال : بلادي

فالقصيدة ترسخ حب الجزائر وتتغنى بحبها وجمالها وهيام الشاعر بها فراح يختار لها كل جميل ومفرح ومبهج لأجلها، ويفاخر بعشقها كل مظاهر الطبيعة، واصفا تفرد أرضها بالاخضرار والخير الدائم، وهذا ما يعكسه نص مبارك جلواح " جزائر الغد" في الكتاب نفسه، التي يتغنى فيها بالجزائر وجمالها، ويتصور مستقبلها المزهر المحمي من طرف شبابها الأسود، المشمرين عن سواعدهم للبناء والتشييد، والمفكرين في تطورها ورقيها، ويدعو الله تعالى أن يحفظها دوما بلادا حرة ومتطورة حيث يقول: [30]

جزائر الغد ما أبهاك في نظـــري من صورة تسبـي عقل الفتـــــى الأرب

كم تسفرين على ما في مخيلتي سفور شمس الضحى من برقع السحب
وأنت في عالم دون اللحاق بـه دنيا تشيب بني جيلي ولـم تشـــب؟
ترى تسالمني الأيـام يا أملـــي حتى أراك كما أهواك عن كثـــب؟
حتى أراك بأفق المجد ساحبـ بين الدراري ذيول التـيه والهجـــب
وحول غابك أسد الله فـي فلـك من الملائكة يـتـلـو آيـة الكتـــب
فالله يحييك في عز وفي شرف ومن يحـبك في يـمـن وفي طـــرب

كما أدرجت نصوص تشيد بالمدن الجزائرية تعرض تاريخها وقصة جهادها المشرف في الثورة التحريرية، مما يعرف التلميذ بجوانب مشرقة من تاريخ الجزائر ويلهمه حب الجزائر بمدنها وقراها ومداشرها لأنها تمثل قطعة منها وكل ركن فيها شهد الكفاح وقد قوافل من الشهداء الأبرار، فهذه النصوص الشعرية تعزز حب الوطن وتغرس في التلميذ الافتخار بالانتساب إليه، ومن هذه النصوص، قصيدة شرشال التاريخية لمفدي زكرياء المقتطفة من الإلياذة في كتاب السنة الثالثة تحت نشاط المطالعة الحرة التي يقول في أحد مقاطعها: (31)

أشرشال هلا تذكرت يوبـــا ؟ ومـــن لقبوا عرشك القيصرية ؟
لماذا يلقـب يوبا بثـــان ؟ أمـــا حقق السبق في المدنية ؟
وباهى بشرشال جنة عـدن ؟ وزان حدائقـــها السندسية ؟
أما كان أول من خط رسميا لوجة جزيرتنا العربيـــــة ؟
أما شاد يوبا بشرشال للعلـ م أول جامعـــــة أثـــريه
وهذا أبولوس كان طبيـــبا يدين له العلم بالعبقريـــة

إن القصيدة تلقن التلميذ بعدا وطنيا يتمثل في القيمة التاريخية للشرشال وبما تشتهر به، على مر العصور، كما تبين للتلميذ عراقتها وقدمها أصلها الحقيقي، كما تعرض أعلامها من حكام وجنود وعلماء شادوا أركانها وبنوا دورها، فيرتسم في ذهنه ووجدانه عراقتها ويعتز بانتمائه إليها.

وتواصل النصوص الشعرية الجزائرية الوطنية الافتخار والاعتزاز بالمدن التي تعد قطعة من الأم الجزائر، وذلك في نص للشاعر محمد العيد آل خليفة بعنوان تمقاد في كتاب السنة الرابعة تحت نشاط القراءة، حيث تشيد القصيدة بجمال المدينة وما تحتويه من آثار رومانية ضاربة في التاريخ تعكس مدى الحضارات التي تعاقبت على الجزائر مما يظهر التنوع الحضاري والثراء الثقافي، وهذا يكسب التلميذ ثقافة تاريخية ويقوي في نفسه حب الجزائر

والمفاخرة بتاريخها القديم الممتد عبر أحقاب تاريخية عميقة، مما يرسخ حب الوطن بشكل عام، حيث يقول الشاعر : [32]

وقفت على تمقاد جائـــــــل وطفت بهـــــا مسترشدا بالدلائـل
عجبت لها من بلدة أثريـــــــة خلت منـــــــذ أجيال طوال دوائـل
صفائحها منقوشة بلسانـــها على من يرى معروضة كالرسائل
تماثيلها تبدي لنا كل بـادن قويم من الأجسام جعد الخصائـل

وتحت نشاط المطالعة الموجهة في كتاب السنة الأولى أدرج نص شعري وطني جزائري بعنوان "صحراؤنا" يفتخر فيه الشاعر أبو القاسم خمار بجمال الصحراء الجزائرية مبينا خيراتها التي حباها الله بها، ويفتخر بشساعتها وجمال ليلها وضوء نهارها فهي جنة غناء لأنها قطعت من الجزائر أم المعجزات، فهذه القصيدة مليئة بالقيم الوطنية التي من شأنها تضخيم حب الجزائر وتمكين الاعتزاز بها في نفس التلميذ مما تجعل يشتاق إلى زيارة ربوعها والتمتع بخيراتها والارتواء من جمالها المسكون في كل أركانها وهذا هدف روحي ووجداني ومعرفي يسعى المشرع لتحقيقه والوصول إليه، حيث يقول الشاعر: [33]

(1)	(2)	(3)	(4)
وبصحرائي الغنية	وتراتيل أصيل	أيها السائل عني	وطموحا و جمال
نصب المجد خياما أبدية	أسمر الجبهة شاعر	في سمائي في بحاري	أنا حققت مصائر
أصبحت فيها رمالي ذهبا	في رحاب النور سائر	في كباري في صغاري	وهتافي لم يزل ملء الحناجر:
وسراب كان أضحى لهبا	الجزائر.. الجزائر...	أنا في صحو نهاري	الجزائر... الجزائر ...
وحكايات الأماني شهبا	أنا بنت النور	أنا في عمق انتصاري	أنا بنت النور..
جنة حلم جميل	جنت النار	بيد أحمل شمسا من جلال	لغت النار...
وسناء ونخيل	أم المعجزات	وبأخرى أبذر الدهر نضال	أم المعجزات...

3-التشكيل الفني للنصوص الشعرية الجزائرية الوطنية في الكتاب المدرسي : لعل المتمعن في النصوص الشعرية السابقة يلاحظ اشتراكها في عدة مميزات فنية أهلتها ليختارها المعدون للكتاب، لكونها تتوفر على الموضوع الوطني الذي يتماشى مع الهدف الأساسي للكتاب والسياسة العامة لوزارة التربية الوطنية، وهي إرساء وتعزيز الثوابت الوطنية، وغرس حب الجزائر في أبنائها من خلال النصوص الشعرية الداعمة لهذا المنحى، وليصل النص الشعري الجزائري لتحقيق المهمة عليه أن يتدثر بسمات فنية معينة تساعده على الولوج إلى عالم التلميذ والتعايش مع نفسيته، وتتوافق مع عمره ونمط تفكيره ودرجة استيعابه للخطاب الموجه إليه، لذلك اتخذت النصوص المختارة حلة فنية مشتركة كشفت من خلالها جمالياتها الفنية وتقنياتها الأسلوبية وقوتها التعبيرية وتتمثل هذه السمات في :

1-أغلب القصائد أخذت من إلياذة الجزائر لمفدي زكرياء حيث تمثلت في أربع قصائد (نوفمبر، بلادي أحبك، شرشال، يا سيل قف) وذلك بنسبة تقدر بـ 40 %، وهذا لشيوع نصوص الإلياذة بين الناس وطبيعة موضوعاتها التي تصب كلها في التغني بالجزائر وتاريخها الثوري وتعرض محطاتها عبر العصور، لذلك وجد فيها المؤلف للكتاب ضالته ومسعاه وحققت له هدفه وهو إرساء البعد الوطني في روح وكيان التلميذ، كم تعرف الإلياذة .

2-شغلت القصائد الوطنية الأخرى نسبا متقاربة توزعت بين الشعراء الجزائريين فمبارك جلواح بقصيدتين بنسبة 20 %، ولكل من محمد العيد آل خليفة و ورمضان حمود وأبي القاسم خمار وابن باديس قصيدة واحدة بنسبة 10%، لكل شاعر، مختارا القصائد التي تخدم الموضوع الوطني والذي

يتناسب مع الوحدة المدروسة، رغم أن للشعراء المذكرين سابقا دواوين في الشعر الوطني والاعتزاز والافتخار به، وتشتمل على مختلف الجماليات اللغوية والأسلوبية، لكنها لم تلق الاهتمام من طرف معدي الكتاب.

3-تشتمل القصائد الوطنية المختار على صور شعرية بليغة المعنى بسيطة التركيب سهلة الإدراك قوية الدلالة من اجل إيصال الفكرة جلية واضحة للتلميذ، من خلال اعتماد الأشكال البلاغية المعروفة للصور (التشبيه والاستعارة والكناية) دون اللجوء إلى التعقيد أو الإكثار من الرموز المغلقة التي يصعب على التلميذ إدراكها وفهم كنهها مثل قصيدة صحراؤنا لأبي القاسم خمار وقصائد الإلياذة وجلواح.

4-اختارت القصائد الوطنية المختارة لغة سهلة في تراكيبها وصيغها، بليغة في معانيها، موحية بتعابيرها، لا تستخدم الحوشي والغريب من الكلام بل توظف ألفاظ وعبارات قريبة من تناول ومحيط التلميذ(صحرائي، رمالي، حكايات، النور، صغاري، نخيل، جميل..)، فهي اللغة التي يناقش بها النص ويحلل مضمونه ويعلق على محتواه ويعبر من خلال أفكاره، رغم اشتمال بعض القصائد على مصطلحات وأسماء تاريخية إلا أنها كانت ترفق بشرح لغوي في الكتاب، مما يسهل على التلميذ إدراك معنى البيت الشعري بسهولة مثل قصيد شرشال لمفدي فقد شرح اسم يوبا وأبليوس، أما باقي القصائد فقد كانت ميسورة اللغة تنساب طيعة في سهولة ويسر .

5-تدثرت القصائد الوطنية بإيقاع ممتع يتماشى مع الجو المفرح للأطفال، وبموسيقى مؤثرة ملفتة للانتباه تعكس الثقافة المحافظة وملكة الشعرية للشعراء الجزائريين الذين تربوا على أنغام الشعر العربي في مختلف عصوره وعلى توظيف تشكيل موسيقي داخلي يهز النفوس ويشعرها بحب الجزائر والافتخار بثورتها المباركة، من خلال الانسجام المحقق بين الأصوات والتوافق بين الحروف، كما عكست الموسيقى الخارجية ببحورها أوزانها وتفعيلاتها مدى تفاعل التلاميذ مع أنغامها المطربة التي تحي في نفوسهم الاعتزاز بالجزائر أما ووطنا وحبيبة، وتؤكد هذا الشعور قوافي وإيقاع القصائد الوطنية الممتلئة حبا وعشقا للجزائر.

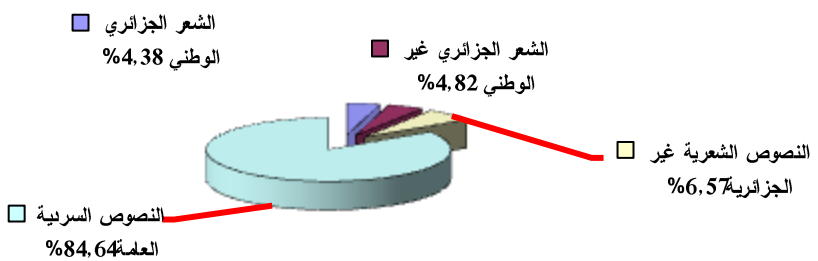
4-الشعر الوطني الجزائري بين الحضور والغياب في الكتاب المدرسي :

لعل المتتبع للإصلاحات التي تقوم بها المنظومة التربوية في الجزائر يجدها تعتمد على الارتقاء بالعملية التعليمية واستثمارها في جميع المجالات، والاستفادة من التحصيل العلمي والتربوي للمتعلمين، بغية تنشئة جيل يتخذ من العلم والمعرفة سلاحا للفوز بالسباق الذي يشهده العلام المعاصر، ومن الحفاظ

على الهوية الوطنية والخصوصية الاجتماعية وقاية من أشكال الاستلاب والاغتراب، ومن الأصالة والمعاصرة وسيلة للتصدي لسلبيات العولمة، ومحاولة التجديد في المناهج التعليمية والتربوية في جميع المواد ونشاطاتها وفق ما يتماشى والتطور العلمي وما يعيشه المتعلم في حياته المعاصرة، ونظن أن النص الشعري الجزائري بشكل عام والوطني والثوري بشكل خاص كفيل بتحقيق هذه الأهداف، لما يكتنفه من صدق في التجربة الشعرية وما يعكسه من مبادئ وثوابت الشخصية الوطنية الجزائرية، وبما يزخر به من تقنيات وآليات فنية وجمالية تسوغ له الاتصال بالتلميذ والتأثير فيه أثناء هذه المرحلة، ونحن نرى مدى تفاعل التلاميذ مع الأناشيد الوطنية، ونصوص الإلياذة ومختلف القصائد ذات الطابع الوطني للشعراء جزائريين سواء من الشعر الفصيح أو الشعبي.

والملاحظ على النصوص المختارة للكتاب المدرسي الموجه للمرحلة المتوسطة كانت متنوعة بين الشعرية والسردية، وذات تنوع بين الأدب الجزائري والأدب غير الجزائري، غير أننا نرصد ملاحظة هامة وجوهرية على هذا الكتاب بسنواته الأربع نتيجة العملية الإحصائية، أنه أهمل كثيرا الأدب الجزائري بصفة عامة والشعر الجزائري بصفة خاصة ولا نعلم سبب ذلك، مع أن القائمين على هذا المؤلف أساتذة متخصصون في المجال التعليمي والبيداغوجي و على علم بالنتاج الأدبي الجزائري، لكن رغم ذلك فالنصوص المختارة لم تعني بالشعر الجزائري الوطني على كثرتها في شعرنا الحديث والمعاصر، وعلى جمالياتها الأسلوبية والتعبيرية وشهرتها الفنية، ومدى حب التلميذ لها وانسجام صورها ولغتها موسيقاه مع طباعه وسلوكه لأنها وليدة بيئته وتاريخه ووطنه، وسنحاول تأكيد ما \هبنا إليه من خلال هذا الجدول الإحصائي وتمثيله بالدائرة النسبية:

	كتاب السنة الأولى		السنة الثانية ج1+ج2		كتاب السنة الثالثة		كتاب السنة الرابعة		المجموع	
	عدد النصوص	النسبة المئوية	عدد النصوص	النسبة المئوية	عدد النصوص	النسبة المئوية	عدد النصوص	النسبة المئوية	مجموع النصوص	النسبة المئوية
نصوص شعرية جزائرية وطنية	03	% 5.76	02	%02.5	04	%08.33	01	%02.08	10	%04.38
نصوص شعرية غير جزائرية وطنية	04	%07.69	02	%02.5	03	%06.25	02	%04.16	11	%04.82
نصوص شعرية غير جزائرية عامة	04	%07.69	05	%06.25	03	%06.25	03	%06.25	15	%06.57
نصوص سردية عامة	42	%80.76	71	%88.75	38	%79.16	42	%87.50	193	%84.64
المجموع	52	%100	80	%100	48	%100	48	%100	228	%100



نلحظ من خلال الجدول أن حضور النصوص الشعرية الجزائرية الوطنية كان قليلا جدا حيث يمثل 4.38 % من مجموع النصوص المقدمة للتلميذ والتي سنعتمد عليها في تنمية شخصيته الوطنية والاعتزاز بالجزائر وحبها وطنا وأرضا ينتمي إليها، وكانت النصوص الشعرية الجزائري غير الوطنية أيضا قليلة حيث مثلت نسبة 4.82 % وهي نسبة غير متفاوتة مع الوطنية، وبهذا يكون حضور الشعر الجزائري قليلا جدا في كتاب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة وهذا يعتبر نقصا بالقياس ما يزخر به شعرنا الحديث والمعاصر، في حين نجد حضور الشعر غير الجزائري أي المشرقي (شعراء مصريين ولبنانيين وسوريين) بنسبة أكبر حيث مثل نسبة 6.57 %، أما حضور النصوص السردية التي تنوعت بين منسوبة لكتاب معروفين وبين مأخوذة من المجلات الانترنيت دون نسبتها إلى مؤلفيها، فقد أخذ حصة الأسد بنسبة تقدر بـ 84.64 % حيث مثلت الجزائرية نسبة 8.45 % والمشرقية 76.19 % ، وبذلك يكون حضور الأدب الجزائري في الكتاب المدرسي للمرحلة المتوسطة محتشما، ولعل القائمين على التأليف لم يهتموا بهذا الجانب كثيرا، رغم أهميته فقد كان الأولى إدراج نصوص شعرية جزائرية (قديمة وحديثة ومعاصرة) وهي كثيرة كشعر الأمير عبد القادر محمد العيد آل خليفة والربيع بوشامة وشعراء جمعية العلماء المسلمين والشعر المعاصر بمختلف شعرائه الذين امتلكوا ناصية البيان وقصدوا جميل الموضوعات الوطنية، ونصوص سردية جزائرية وأخرى مشرقية منسوبة لأصحابها حتي يتعرف التلميذ على الأدباء وسرتهم وإبداعهم، ويمتلك ثقافة أدبية موثقة، فنحن لا نعارض جمالية النص بغض النظر عن مؤلفه، لكننا نسعى إلى أن يتعرف التلميذ في هذه المرحلة على الأدب الجزائري ليعتز به وينسج على منواله.

الهوامش :

1-ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، د ط، م 13، ص 451 .

2-نفسه، ص 451.

3-نفسه، ص 451.

4- أحمد رضا، معجم متن اللغة، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، ط 1، 1960، المجلد 5، ص 777 – 778 .

5-السيد الشريف علي بن محمد بن علي السيد الجرجاني، التعريفات، تحقيق : عبد الرحمان عميرة، عالم الكتب، لبنان، بيروت، ط 01، 1987، ص 308 .

6-مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، جمهورية مصر العربية، 1990، ص 674 .

7-أحمد بن فارس، مقاييس اللغة العربية، تحقيق : عبد السلام هارون، دار الفكر، بيروت، ج 6، ص 120 .

8-عزيزة مريدن، القومية والإنسانية في شعر المهجر الجنوبي، الدر القومية للطباعة، مصر، 1966، ص 64 .

9-وهيب طنوسي، الوطن في الشعر العربي، منشورات جامعة حلب، سوريا، 1979 / 1980، ص 224 .

10-محمد زغينة، شعر السجون والمعتقلات في الجزائر(1954- 1962)، رسالة ماجسنير، مخطوط، جامعة باتنة، 1989، ص 52 .

11-إميل ناصف، أروع ما قيل في الوطنيات، دار الجيل، بيروت، ط 01، 1992، ص 09 .

12-نفسه، ص 09 .

13- محمد حسين، أدب الأطفال ودوره في التربية، دار المنار، دمشق، ط1، 1987، ص 25.

14-صالح خرفي، الشعر الجزائري الحديث، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1984، ص 230.

15-محمد زغينة، شعر السجون والمعتقلات في الجزائر، ص 69.

16–الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2010، ص 202.

17–بدر الدين تريدي وآخرون، استكشاف اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2005، ج1، ص 70.

18– الشريف مريبعي وآخرون، تنوير – اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم متوسط–، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2008، ص 82.

19–الوناس شعباني، تطور الشعر الجزائري الحديث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص 114.

20–صالح خرفي، الشعر الجزائري الحديث، ص 284.

21–المرجع نفسه، ص 285.

22– محمد حسين، أدب الأطفال ودوره في التربية، ص 25.

23–الشريف مريبعي وآخرون، تنوير – اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم متوسط–، ص 52.

24–المرجع نفسه، ص 52.

25– بدر الدين تريدي وآخرون، استكشاف اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، ، ج2، ص 116.

26–المرجع نفسه، ص 116.

27–المرجع نفسه، ص 116.

28– محمد حسين، أدب الأطفال ودوره في التربية، ص 25.

29– الشريف مريبعي وآخرون، تنوير – اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم متوسط–، ص 127.

30–المرجع نفسه، ص 82.

31–المرجع نفسه، ص 36.

32– الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2009، ص 95.

33- الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 249.

بلاغة السكاكي قراءة منهاجية

أ.العباس عبدوش

جامعة مولود معمري تيزي وزو

أ)-بسط الإشكاليات: يومئ عنوان البحث أعلاه إلى وجهتين يقصدهما فمن جهة هنالك الموضوع المدروس الذي هو بلاغة السكاكي، ومن جهة أخرى هنالك الدرس القارئ الذي يتوخى هدفا معينا يحلله في ذلك الموضوع المدروس.

وإذا كنا سنوجز الكلام عن النقطة الأولى فبهدف إعطائها من النظر تفصيلا في ثنايا البحث، ونقصد بذلك الكلام عن بلاغة السكاكي بإضافة هذا العلم العام والشاسع إلى فرد بعينه فالبلاغة كانت موجودة قبله واستمرت بعده، فكيف ننسبها إليه؟ إننا إذ ننسب العلم إلى السكاكي فإنما نفعل ذلك على سبيل التجوز كما يشار اليوم إلى شعرية أرسطو أو شعرية تودوروف أو شعرية ريفاتير. إن أهلية الرجل لهذه التسمية ناتجة عن أنه اختط في البلاغة مسالك يبدأ فيها منه وينتهى إليه، حتى أن بعضا من الباحثين المعاصرين عن بلاغة ما قبل السكاكي وبلاغة ما بعده: (فإننا سنقسم التأليف البياني في المغرب إلى حقبتين متمايزتين هما ماقبل مفتاح العلوم، وما بعد مفتاح العلوم والقدماء أنفسهم من المشارقة والمغاربة أشاروا إلى هذه القسمة، فعبروا (بسلف البلاغيين) وبـ (خلف البلاغيين) أي ما قبل السكاكي وما بعده، وهذا التقسيم نفسه يصح في التأليف البلاغي في المغرب، فقد كان المفتاح وما أحدثه من تفكير فاصلا بين عهدين...)[1]

إن الكلام هنا عن خط فاصل بين بلاغتين اختطه الرجل بينما كان موجودا قبله وما جاء بعده، وأما جهده هو في تلأسيس مفاهيمه الخاصة فيشير إليه مثلا محقق (الحاشية على المطول: شرح تلخيص مفتاح العلوم) للسيد الشريف الجرجاني، يقول المحقق: (فلما جاء السكاكي وجد الدرس البلاغي في حال نمو، فأوصله إلى نهاية نموه في كتابه مفتاح العلوم فأعجب به العلماء أيما إعجاب، وكيف لا يعجبون به وهو مفتاح لكل ما أغلق عليهم من الأساليب

فتلقوه بالدراسة والحفظ والشرح والتلخيص واضعين أمام أعينهم عبارة "و سيطلع من كتابنا هذا من خدمه حق خدمته على ثمرات محتجبة في أكمام" [2].

وبحسب جهد الرجل قيمة أن يشار إلى أنه أول من قسم البلاغة إلى علوم ثلاثة: البيان والمعاني والبديع[3] لذلك-وهو غيض من فيض- رأينا أنه ليس من المبالغة في شيء نسبة البلاغة إلى الرجل ونحن إنما نومئ إلى مسالك الرجل في هذا العالم الواسع.

ولعل هذا التصور أن يلتقي مع الوجه الثاني من العنوان، ونعني به جهة التناول والتي تتغيا أن تعرف منهاجية المؤلف في "مفتاح العلوم تحديدا"، فعلى الرغم من أن هذه النقطة قد أسالت حبرا كثيرا حيث "إن هذه الجوانب المنهجية والعلمية هي التي جذبت إليها عقول العلوم فراحوا يستكشفونها في المفتاح ويبحثون عنها بين صفحاته وأسطره"[4]

على الرغم من ذلك فإن هذه النقطة مازالت في حاجة ملحة إلى البحث والتقصي، لأسباب عديدة منها على الأخص تطور العلوم والمعارف المحيطة بالبلاغة مع مرور الوقت بحيث ألقى هذا التطور بظلاله وآثاره على تراث البلاغة، ومنها أيضا تحول التفكير المنهجي إلى علم قائم بذاته (الميتودولوجيا).

وتتمثل إشكالية الوجه الثاني من العنوان في أن الدرس القارئ لهذه البلاغة بغية تلمس المنهج فيها معرض لمطبات،فهو إما أن يكون مسلكا برؤية للمنهج خاصة به يكون قد استقاها من العصر الذي هو فيه ومن تطور العلم والمنهجية فيه ثم يسقط هذه الرؤية على الموضوع المدروس مكتفيا بما يمنحه إياه الموضوع ذاته دون غوص في الخفايا والأبعاد غير الظاهرة، وهو بذلك سيفتقد إلى روح المغامرة العلمية، هذا إذا لم يكن أقرب الى الاجحاف العلمي بحق موضوعه.

نمثل للضرب الأول من التناول لبلاغة السكاكي قول أحد الباحثين وهو بصدد الكلام عن بلاغة كل من الجرجاني والسكاكي والقزويني:"وعلى الجملة يبقى الحكم الجمالي مفتقرا إلى دقة الحكم الوصفي في الوقت نفسه لجميع الصيغ الخلقية والنفسانية التي تتعلق بالحق والباطل، وإن كان هذا الانتقال من مستوى إلى مستوى مختلف، دون أن يؤدي إلى تجديد المصطلح، إن كان هذا واضحا عند الجرجاني، فإنه ليس بغريب على السكاكي والقزويني، ولعل ذلك يعود إلى عدم التمييز بين الجميل Le beau والساميLe sublime و النافع "L'utile [5]

بناء على هذا الحكم فلا نعجب أن يصل الباحث إلى نتيجة تنسجم مع مقدمته حيث يقول "عندما لا يسعفنا التقنين وتكثير الأحكام وتنويعها في قتل

الموضوع علما، لا يبقى لدينا سوى اللجوء إلى الذوق ونظر الفصل الإلهي" [6]
يقع هذا الحكم في عدة مزالق منهجية واضحة منها أنه يسقط أحكاما حديثة على بلاغة قديمة ويطلب منها أن تراعي ذاتها بين المصطلحات الناشئة في عهدنا ثم هو يسقط مفاهيم غربية على علم وثقافة شرقيين، فضلا عن أنه يتسرع في الحكم نتيجة بالبناء على مقدمة أقل ما يقال عنها إنها خاطئة تنقصها حصافة العلم، ذلك أن مفهوما كمفهوم (النافع) سيبني عليه الجرجاني مباحث هامة في النظر إلى بعض مطالب البلاغة، ومع أن المجال هنا ليس مخصصا للتدليل على ذلك فليس يليق ان نمر على هذه النقطة دون الإشارة إلى أن الجرجاني يشير في أسرار البلاغة مثلا إلى الاستعارة من حيث الفائدة ويقسمها إلى ما ليس لنقله فائدة، وما لنقله فائدة ويعطي للنقل المفيد في الاستعارة مثالا: رأيت أسدا أي رجلا شجاعا، وبحرا تريد رجلا جوادا وبدرا وشمسا تريد إنسانا مضيء الوجه متهللا ويعلق قائلا: "و معلوما أنك أفدت بهذه ما لولاها لم يحصل لك المبالغة في وصف المقصود بالشجاعة وإيقاعك منه في نفس السامع صورة لأسد بطشه وإقدامه، وبأسه وشدته، وسائر المعاني المركوزة في طبيعته مما يعد جرأة"[7] هذا عن مفهوم المفيد، أما مفهوما الحسن

والجمال فبوسع الباحثيين غير المتحيزين عند السكاكي وخلفه القزويني

واضح أن الجرجاني –و دون مبالغة في القول يذهب بعيدا في مفهوم (المفيد) لا على أساس دوره في الإقناع، بل لدوره في تأسيس مفهوم للبلاغة يتكئ على المبالغة كمفهوم أصل، ونحن إذ نتكلم هنا فإن كلامنا ينطبق أيضا على السكاكي الذي أفاد كثيرا من سلفه .

أما الضرب الثاني من التناول والذي يجحف الموضوع في حقه في التعمق فسنرجئه إلى حينه لما له من ارتباط بمدار بحثنا، ونقصد من ذلك أن ملامح المنهج أغلبها خفي عن هذا التنوع من التناظر.

بـ)-كلام في المنهج: تثير كلمة منهج كثيرا من الجدل حتى وإن كانت هي ذاتها معناها الوضوح تماما مثل مصطلح البيان الذي يعني الإظهار فقد جاء في أساس البلاغة للزمخشري: نهج الطريق أبانه وانتهجته استبنتهن ونهج الطريق وضح، أما مختار الصحاح فنجد فيه أن المنهاج الطريق الواضح ونهج الطريق أبانه وأوضحه

أما من الوجهة الاصطلاحية فإن الكلمة تكتسي كثيرا من الغموض فمن أين يؤتى بالمنهج أو يعثر عليه، أمن الذات أم من الموضوع ؟ إذا كان المنهج كامنا في الموضوع فهل هل هو ظاهر واضح كما تدل عليه الكلمة لغويا أم هو متخف عميق؟ ثم على ماذا يستند المنهج هل على مجموعة من الأدوات والإجراءات أم على مجموعة من الرؤى والمفاهيم ؟

سنتعجل الاجابة موجزة –على أن نعمقها أكثر في ما بعد- ونقول على سبيل التوضيح لتصورنا بأن المنهج يتضح قبل كل شيء من علاقة الحوار بين الذات والموضوع، ثم إن ما يخفى منه دائما هو أكثر مما يظهر، وأخيرا فإننا نعتبر المنهج مجموعة مفاهيم ورؤى عكس ما هو دارج لدى الناس بأنه مجموع إجراءات وأدوات [7] ، ذلك أن: "قضية المنهج تظل ملتبسة، ما لم تطرح أولا وقبل كل شيء على أنها مسألة مفاهيم، فليس المنهج بضع قواعد، ولا جملة خطوات إلا في النصوص التي تتكلم عن المناهج التي تتكلم عن المناهج، أما في الواقع... فالمنهج هو أساسا المفاهيم التي يوظفها الباحث، وهذه المفاهيم قد يجدها الباحث في المجال نفسه الذي يتحرك فيه أو قد يضعها وضعا، أو قد يستعيرها من مجال آخر" [8]

نستفيد من النص السابق أن جل اللبس متأت من النظر إلى المنهج وهو باعتباره مجموع إجراءات كما يثير الإشكال الذي نستقي منه المنهج وهو أمر يحتاج إلى نقاش آخر .

إن الاتفاق على أن المنهج مجموع مفاهيم يجعلنا نسعى إلى العثور على بعض المفاهيم الأولية والعامة التي يجب أن تتوفر في كل نشاط ومنهج، من هذا المنطلق يحدد ديكارت في مقالته الشهيرة (المنهج) وفي (القواعد لتوجيه الذهن) غرض المنهج بأنه الوصول من سبيل الاستدلال أو الحدس إلى اليقين أو البداهة ويمكن رد القواعد في مجملها إلى أربع كبرى:

1-قاعدة الوضوح فلا نقبل شيئا على أنه صادق ما لم يتبين صدقه بداهة

2-تجب قسمة كل مشكلة نعالجها إلى أكبر عدد ممكن من الأجزاء ليتسنى إدراكها

3-علينا إعادة تركيب ما سبق بسورة نظامية

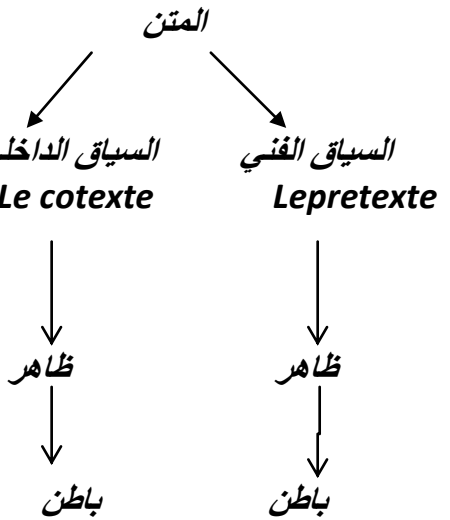
4-المراجعة والإحصاء المتواصلان للخطوات التي تم سلكها لتفادي الوقود في الخطأ [9]

هذه القواعد التي يوردها ديكارت ليست خاصة تعلم ما أو مجال محدد إنها من العموم بحيث يمكن الانطلاق منها للعثور عليها في البحث الذي يفترض فيه قدر من العلمية.

لكن بوسعنا أن نتساءل أيضا إذا كانت القواعد التي ينطلق منها المنهج هي بهذا الوضوح وهذا العموم، فأين يكمن الإشكال وما وجه الصعوبة في العثور على المنهج وتحديده ؟ أم لعل هنالك ما هو خصوصي وخفي يتطلب جهدا ومرانا من أجل تحديده وإظهاره

لقد أشرنا في ما سبق إلى أننا ننطلق من التصور الثاني دون ان يكون في هذا نفي كلي للتصور الأول، إذ إن هذا الأخير تصور يشير إلى قواعد وإلى أرضية مشتركة هي بمثابة ماذا؟ أما التصور فهو ما يشكل وجه الصعوبة حيث لابد من "...الانطلاق مما يسميه الغزالي في تصنيفه للعلوم (العلوم الاسلامية) على ألا تعني العودة إلى هذه العلوم الوقوف عندها وترديد معانيها ترديدا ببغائيا، بل إخضاع مصطلحاتها لما يمكن أن يسمى اليوم الطرق أو المناهج التعبيرية، وذلك على أن نأخذ هذه اللفظة الأخيرة بمعنى مادتها الأصلية التي مجردها الثلاثي (عبر) أي انتقل من ضفة نهر إلى أخرى، حتى إذا استعملوا اللفظة مجازا عنوا بها من وجه إلى آخر مثلما كان التعبير عن الرؤى والمنامات، وهو الانتقال من الصورة الحسية والظاهرة إلى باطنها أي إلى المعنى الكامن فيها..." [10]

يشير الأب فريد جبر في هذا النص وفي الكلام الذي قبله إلى أن المنهج يتجلى على مستويين بشكل يمكن تصوره كالتالي:



إن من بين البديهيات التي لا يلتفت إليها غالبا هي أن السياق الخارجي ذاته فيه ما يظهر وفيه ما يحتاج إلى حفر وتنقيب، وكذلك الشأن بالنسبة إلى السياق الداخلي، ذلك إن لم نقل إن أكثر حقيقة الشيء هي من النوع الأخير.

فمن جهة السياق العام يمكن أن يقودنا الامر إلى الكلام عن (إبستميEpistémé)

حيث إن هذه الكلمة تتكون من جزأين: الأول منهما يدل على الخفي مثلما نتكلم عن Epi رأس الشوكة والذي قد لا يرى وكما هو في علم الزلازل Epicentre مركز الزلزال حيث إن Epiaire تعني المغطى أما ثاني الجزأين Stémé تعني المعرفة والوضوح.

بناء على ما سبق فإننا في تتبع المنهج البلاغي للسكاكي نركز على الجانب الداخلي للمتن المدروس، لكن دون فصله عن الوجه الخارجي بمعنى أننا سنحاول ما أمكن التطرق إلى ما يظهر وما يخفى في المستويين، أي أننا سنحاول أن لا نكتفي بما يقول أو ما كان شائعا قبلا.

-السياق القبلي

أ)-أثر العلم المنقول: مع العلم أن عنوان الأثر الذي عرف به السكاكي هو (مفتاح العلوم) إلا أن مؤرخي العلم عموما ودارسي البلاغة خصوصا لم يتناولوا هذا الأثر ضمن المؤلفات التي خصصت لـ (تصنيف العلوم) هذا البحث الذي تحول في ما بعد إلى علم قائم بذاته هو علم تصنيف العلوم Classification des sciences بحيث "لا يمكن أن نجزم أنه لا يمكن تصور منظومة فلسفية متكاملة و شاملة بدون تصنيف للعلوم، أي خالية من

تفكير –و لوأولي-في العلوم و أنواعها ومراجعها وتراتيبها وعلائق النسب فيها إلا نادرا"[11] هذا عن ضرورة تصنيف العلوم وأهميتها حتى في عصرنا هذا.
أما لماذا حكمنا بأن كتاب (مفتاح العلوم) يمكن أن يكون أثرا من آثار تصنيف العلوم التي نقلها العرب المسلمون عن اليونانيين وعن أرسطو تحديدا بمعنى أننا نقول ذلك عن قناعة بأن هذا العلم هو حاصل تثاقف مع الثقافة الغربية القديمة التي طورها المسلمون وتركوا فيها بصمتهم الخاصة وإن كان بعض باحثي هذا العلم يرى غير ذلك إذ يقدم: "تدليلا وبرهانا على أن علم التصنيف علم أصيل عند المسلمين اعتني به منذ فجر النهضة العلمية عندهم، يبن ذلك التاريخ المبكر لظهور أول نتاج في التصنيف على يد جابر بن حيان 160هـ وغيره" [12]، إن هذا القول الذي يعتبر (تصنيف العلوم) علما أصيلا وليس منقولا سيعود صاحبه فينقضه بين الحين والحين كأن يقول: "...وفلسفة أرسطو هذه أثرت تأثيرا بعيد المدى في أفكار من جاء بعده وانتقلت إلى العرب زمن النهضة العلمية، حتى أن علماء من الغرب قالوا إن الفلسفة العربية امتداد لفلسفة أرسطو لكثرة ما ظهرت آثارها في الترجمات زمن المأمون"[13]

نقول أن الزعم السابق لا يكاد يستقيم إلا أن يشفع بالقول بأن المسلمين بعد أن نقلوا هذا العلم سلكوا به مسالك مختلفة، أي بعد أن انتقل إلى مجالهم الثقافي العلمي بما يتميز به من خصوصية إذ (مع أن التصنيف عند العلماء المسلمين قد تأثر تأثرا واضحا في بادئ الأمر بفلسفة اليونان، إلا أن الامر أدى بهم نهائيا إلى ابتداع تقسيمات خاصة بهم لترتيب العلوم والمعارف، بحيث يناسب طبيعة علومهم، وتختلف كليا عما أبدعه سابقوه من الأمم) [14] من هنا يأتي الإلحاح على وجوب تسمية الأشياء بأسمائها

فما هو منقول إذا ما عد أصيلا فإن هذا الإجراء ليس مجرد تغيير في التسمية بل إن نتائج علمية تترتب عليه قد تؤدي إلى خطل شديد، هذا إذا لم تؤد إلى عكس الهدف المنشود بحيث إننا قد نضر بهذا التراث من حيث أردنا أن نثبت غناه، بأن عزونا إليه ما ليس منه، لذلك يجب رد الأمور الى مواطنها لأجل الدقة العلمية من جهة، ولأجل عدم الإحجاف بحق التراث ثانية، إذ المطلوب هو أن: "نشير ولو بطريقة خفية إلى اتصال الفلسفة العربية الإسلامية بالفلسفة اليونانية، لأن هذا الاتصال سيكون له أثره الواضح على وضع العلوم وتحليل الظواهر..." [15]

إن (مفتاح العلوم) للسكاكي ينأى عن الكلام أعلاه بحكم السياق والموضوع معا. ب-<u>أثر العلم المأصول:</u> يمثل العلم المأصول الذي نرمي إليه هنا في علم القرآن ومباحثه وأبرزها الإعجاز القرآني، وإذا كان العلم

المنقول ينتمي إلى المجال البعيد أي إلى الثقافة اليونانية فإن العلم الأصيل ينتمي هنا إلى المجال القريب، بل إنه يكاد يمثل المنطلق والمنتهى فهو علم يستند إليه في التأسيس للدرس العلمي، ويهدف إلى تحقيقه وإثباته إذ "لا شك أن الدراسات والبحوث حول الإعجاز القرآني أسهمت بجهود طيبة، ولفتت الأنظار إلى جوانب الإعجاز البلاغي عامة والبياني خاصة، فعكف العلماء على دراسة الإعجاز بادئين بالجوانب البلاغية وبما حواه القرآن من قيم بلاغية وصور بيانية ومن هنا عكف العلماء القدامى على دراسة الجوانب المشرقة التي تضييء الطريق أمام الباحثين عنه كنه الإعجاز"[16]

لقد أثر الاعجاز القرآني من وجهين: فالعلماء بحثوا في القرآن ذاته، أي جعلوا منه موضوعا للدرس الإعجازي يستخرجون منه مظاهره وأساليبه وأسراره، ثم انتقلوا فيما بعد إلى دراسة ما عدا القرآن من انتاج بشري على ضوء وهدى ما توصلوا إليه في دراساتهم للقرآن حيث "انتقلت البلاغة إلى مرحلة أرقى في موكب قضية الاعجاز أيضا، حيث بدأت في التبلور والتحدد، وانتقلت وأخذت الملاحظات السابقة المتناثرة تنمو وتتضح، وبدأت الأفكار تتلاحم وتكبر لتصبح مباحث وفصولا متكاملة، وتظهر في صور مؤلفات خاصة" [17]

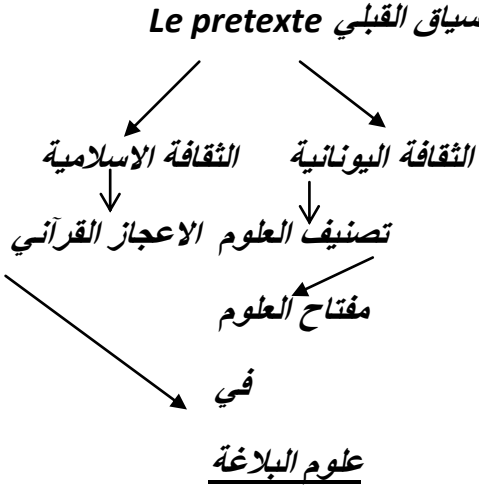
لكن الاهتمام بدراسة القرآن وتطوير العلوم على ضوئه لم يكن بسبب إعجازه وحسب بل كان بدافع آخر تمثل في تعقيد العلوم اللغوية والبيانية والبلاغية بهدف الحفاظ على القرآن انطلاقا من صون اللغة العربية من اللَّحن وحفظها من أن تطالها يد التحريف بعد اتساع رقعة الدولة الاسلامية إذ إن "النحو العربي نشأ بسبب الزيغ الذي طرأ على ألسنة العرب والخطأ في تلاوة القرآن الكريم، وذلك بعد اختلاط العرب بغيرهم من الامم الأعجمية، ولاسيما في الأقطار المجاورة للجزيرة..." [18]

لذلك فليس غريبا في شيء أن السكاكي يبدأ في مقدمته بالقول "...ثم الصلاة والسلام على حبيبه محمد البشير النذير بالكتاب العربي المنير، إعجازا أعرض شقشقه كل منطيق وأظلم طرق المعارضة المعارضة فما وضح إليها طريق حتى أعرضوا عن المعارضة بالحروف إلى المقارعة بالسيوف، وعن المقاولة باللسان إلى المقاتلة بالسنان"[19]

يحدد هذا الكلام المنطلق الذي يبدأ منه السكاكي والتصور الذي يملكه عن البيان وبعبارة أوضح فإن السكاكي هاديه بيان القرآن المعجز كمبتدا، ثم هو يجعل صون هذا البين من التحريف هدفا، لذلك يضيف في المقدمة: "...أما خضت فيه لهمة نبتعد على الاحتراز من الخطأ في العربية، وسلوك جادة الصواب فيها، اعترض دونك منه أنواع تلقى لأدناها عرف القربة، لاسيما إذا

انضم إلى همتك الشغف بالتلقي لمراد الله تعالى من كلامه الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه...لكنك إذا اطلعت على ما نحن مستودعوه في كتابنا هذا...علمت إذ ذاك أن صوغ الحديث ليس إلا من عين التحقيق وجوهر السداد[20]

على سبيل التركيب: إننا بتركيب المبحثين السابقين من السياق القبلي ونعني بهما أثر العلم المنقول ممثلا في الثقافة اليونانية والأثر الأصيل ممثلا في الثقافة الإسلامية ينتج علينا ما يلي:



هذه الإضافة للعنوان الهامشي لم نسقطها من عندنا بل إن المتصفح لأغلب ما كتب عن مفتاح العلوم يلاحظ أنه يعامل باعتباره مؤلفا في البلاغة، في حين أن عنوانه يشير إلى مؤلف في تصنيف العلوم، وقد سبقت الإشارة منا إلى أن بعض الباحثي،ن ويأتي في مقدمتهم محمد مفتاح، يشير إلى بلاغة ما قبل المفتاح وبلاغة ما بعد المفتاح، بل إن مقدمة المحقق (للحاشية على المطعول: شرح تلخيص مفتاح العلوم (في علوم البلاغة)) للسيد الشريف الجرجاني، هذه المقدمة يشير

فيها المحقق يقول: "ألف السكاكي كتابه مفتاح العلوم ليكون دستورا يرجع إليه من أراد أن يقف على الإعجاز القرآني، وعلى بلاغة الكلام العربي"[21]

وهذا هو شأن أغلب من تناول "مفتاح العلوم" بالكلام أو الدراسة من العلماء والباحثين، إذ يتناولونه من جانبه البلاغي خاصة وأنه الجزء الأكبر منه بل إن القدماء الذين استندوا إليه اهتموا بالجانب البلاغي فيه كـ (الإيضاح) و(التلخيص) للقزويني، ثم (المطول) للتفتزاني و(الحاشية) للجرجاني، هذا على سبيل المثال لا الحصر.

لكن ذلك كله لا يمنع النظر إليه باعتباره مؤلفا في التصنيف، فالساجقلي زاده يشيرإليه في كتابه (ترتيب العلوم) [22] على اعتبار الجانب التصنيفي فيه.

أما اللافت للانتباه فهو اشتراك عنوان الكتاب مع كتب شهيرة في التصنيف ككتاب الخوارزمي: (مفاتيح العلوم في التسمية، وكذلك كتاب طاش كبرى زاده: (مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم) هذا من ناحية العنوان، أما من ناحية الموضوع فإن عدد المؤلفات فيه لا يحصى، إذ يكفي أن نشير إلى المؤلف المشهور (إحصاء العلوم) للفارابي، و(الفهرست) لابن النديم، و(كشاف الفنون) للتهانوي.

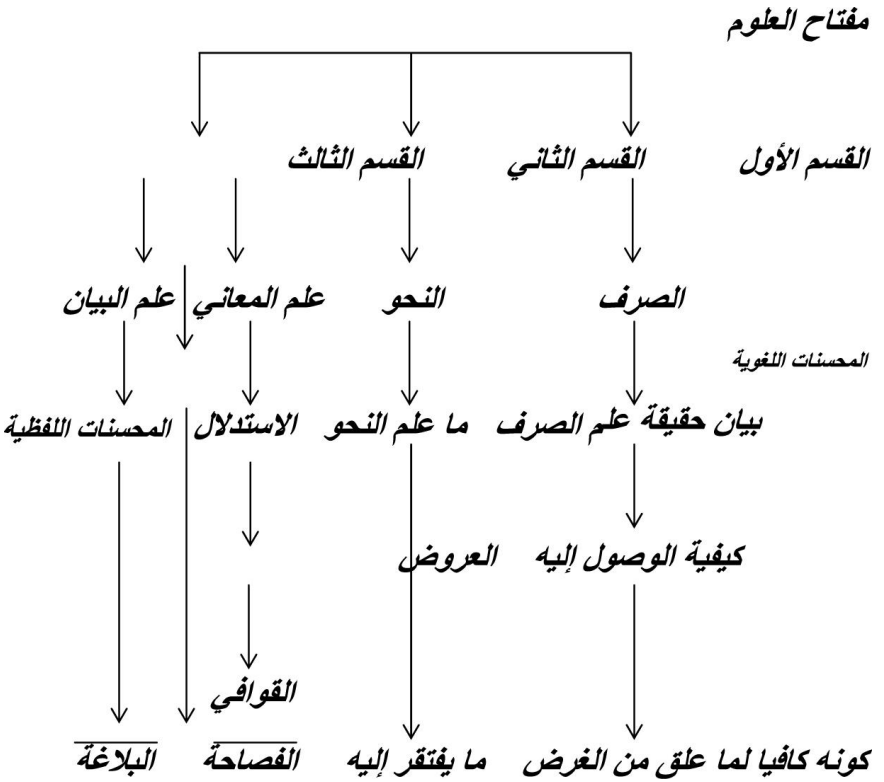
أردنا بالكلام السابق الإشارة إلى الجانبين من كتاب (مفتاح العلوم) الجانب الأول البعيد الذي لم ينتبه إليه كثيرا وهو تصنيف العلوم، والجانب الثاني القريب الذي اقتصرت عليه الدراسات ونعني به البلاغة.

إن وجه الفرق بين (المفاتيح الأخرى) ومفتاح العلوم للسكاكي يكمن في أن الأخير يقتصر على علوم الأدب وحسب، بمعنى أن الرجل سيبقي على علم التصنيف ليطبقه على كل ما له صلة بكلام العرب وإعجاز القرآن، وما يبدو أنه فرق بين تصنيف السكاكي وتصنيف سواه هو ذاته ما يجمع وجهي السياق الخارجي ممثلا في الثقافتين اليونانية والاسلامية، حيث يلتقي علم التصنيف مع علم الإعجاز، أما السؤال الذي ينجر عن هذا الربط فهو هل هنالك منطق لتصنيف الرجل ام لا ؟

هذا التساؤل الذي يبدأ معاصرا لا يحق طرحه على تصنيف قديم، هو في حقيقته يتعلق بأمر عام ينطبق على كل تصنيف أكان قديما أم حديثا، من هنا فإن المصنفين المعاصرين أمثال (أوغست كونت) و(جون بياجيه) و(شارل ساندرس برس) اتبعوا أو اتبع كل واحد منهم منطقا ينسجم مع تصوره للعلوم وللحياة، بل إن برس يبني تصنيفه على انتقاد منطق أرسطو في تصنيفه ومحاولة سد الخلل في ذلك المنطق، وكذلك يفعل جون بياجيه في دراسته (تصنيف العلوم والتيارات الابستمولوجيةالاساسية) "...إذا عدنا إلى بيرس في حاشيته على أرسطو وتأملنا فكرته جيدا، فإنه قد يظهر لنا قولا غربيا: فهو

يعتبر تصنيف أرسطو تصنيفا مؤلفا من جزر علمية متباعدة فيما بينها لا يربط بينها رابط أساس يوحد عناصرها"[23]

إن السكاكي يرسم خطة يتبع العلوم التي لها دور في بيان العرب وإعجاز القرآن يمكن إجمالها على الشكل التالي الذي أصبح معروفا عند دارسي السكاكي



إن منطقية التصنيف تلك التي يراها بيرس ناقصة عن أرسطو، تصح مطلبا عند بعض من قراء السكاكي، بمعنى انهم يأخذون على الرجل شدة تمسكه بالمنطق: "فقد تحولت البلاغة عنده إلى علم بأدق المعاني لكلمة العلم فهي قوانين وقواعد تخلو من كل ما يبهج النفس، إذ سلط عليه المنطق بكل أصوله ومناهيه الحارة حتى في لفظها وأسلوبها، الذي لا يحوي أي جمال، وما للجمال والسكاكي إنه بصدد وضع قواعد وقوانين لقواعد النحو وقواعده، وهي قواعد وقوانين تشك في قوانب جافة أشد ما يكون الجفاف" [24]

مثل هذا الانتقاد لشدة صرامة السكاكي في تخطيطه ودقة منطقه ليس حالة استثنائية، بل الغريب أنها ظاهرة مطردة عند كثير من دارسي المفتاح الذي استهجنوا منهاجا لم يألفوه في البلاغة العربية، والتي تعودوا أن يتلقوها بالذائقة والإحساس. معا بصرامة العلم والمنطق حتى إن أحد محققي المفتاح يعلق قائلا: "...و صاغ ذلك كله صياغة مضبوطة محكمة استعان فيها بقدرته المنطقية في التعليل والتسبيب وفي التجريد والتحديد والتعريف والتقسيم والتفريع والتشعيب ...وكأنما كان عقله أكثر دقة وضبطا للمسائل بل لقد كان

أكثر تنظيما وأسد تقسيما، مع ترتيب المقدمات وأحكام المقاييس وصحة البراهين، بذلك استقام تلخيصه، بحيث قلما نجد فيه عوجا أو أمتا وانحرافا، وإنما نجد فيه الدقة والقدرة البارعة على التبويب"[25] لكل ذلك فإن المحقق يردف قائلا: "...و لما كان ذلك الغرض عند السكاكي كالمجمع على رفضه والاعتراض عليه من الباحثين وكان تقديمهم له واستعماله من باب الضرورة لحين ظهور البديل له"[26]

كما هو ملاحظ في نص المحقق فإنه يرى أن هناك شبه إجماع على رفض منهج السكاكي للأسباب السابق ذكرها، لكنه يقرف الوقت ذاته بغياب البديل الذي سيحاول هو (أي المحقق) اقتراحه بعد في مقدمته

وإذا كنا قد حاولنا أن نجيب عن مدى توفر منطق في تصنيف السكاكي، لنجيب بأن هنالك منطقا شديد الصرامة أدى إلى نفور عدد كبير من دارسيه. فما مكاننا الآن لأن نتساءل ما سبب نفورهم من منطقيته، وما الذي أدى بالسكاكي إلى ركوب هذا المركب الصعب الغريب؟ وهو سؤال عما إذا كان السكاكي قد فعل ذلك عن وعي تام بالطريق الذي نسلكه؟ ألا يعني ذلك أن الرجل قد افتقد المنطق في علم من قبله وفي علم وبلاغة معاصريه؟

لا شك أن السكاكي أدرك ظاهرة التجزئ التي كانت سائدة حينذاك في العلم وفي البلاغة، ورأى ما أدت إليه من تشرذم في الفكر وفي البحث، فالتشبيه يجتزأ من الجملة دون مراعة للترابط، والاستعارة تفكك هي ذاتها عن بنية النص، كل ذلك انسجاما مع النزعة الذرية التي درج عليها البحث العلمي ومن ورائها الدرس البلاغي، فاستقلالية البيت في القصيدة ونقد القافية بمعزل عن البيت، والتركيز على المفردة بل على حرف في تلك المفردة دون ربط، كلها أمور طبيعية بالنظر إلى إبستمى العصر.

لقد سبق أن أثر بأن ديكارت يحمل قواعد المنهج يحمل قواعد المنهج في قواعد أربع من بينها قاعدة تتمثل في قسمة كل مشكلة نعالجها إلى أكبر عدد ممكن من الأجزاء ليتسنى إدراكها وهي القاعدة التي أخذ بها الباحثون-حتى المعاصرون منهم-السكاكي معتبرين إياه تجزيئيا كالقول: "...إن اصطناع المنهج المنطقي في البحث البلاغي بكل سماته: الاهتمام أولا بالقاعدة والتعريف، والتقسيم والإسراف في التفريغ والتشقيق والتسميات... ولكن النزعة المنطقية الذهبية دفعته إلى تشقيق الشيء الواحد إلى مجموعة من الأفرع والأجزاء دون أي مبرر علمى سوى اتباع هذه الرغبة المسرفة في استيفاء الأقسام" [27]

الغريب في الرأي السابق أنه هو ومن يوافقه ينطلقون من أرضية فكرية تتميز بتجزيء الكلام إلى مفردات وتشابيه واستعارات، وفي أحسن الأحوال

يركزون على أبيات القصيدة بشكل مفكك، غير أن هناك فرقا بين (التجزئتين)، فالسكاكي إذ يجزيء فإنما يفعل ذلك من منطلق القاعدة السابق ذكرها عند ديكارت، أي أنه تجزيء تحليلي يقتضيه المنطق ذاته في حين أن تجزئ منتقدي السكاكي يرفضه المنطق ذاته، إذ إن أي تجزيء مهما دق هو منتم إلى بنية متكاملة، ثم إن السكاكي يبعد تجزيء العلوم والبلاغة على الخصوص يعود فيركب ما كان جزءا، عملا بقاعدة التركيب التي يشير إليه ديكارت وهو ما يدلل عليه تبويب مفتاح العلوم كما أشرنا إليه في الخطاطة السابقة.

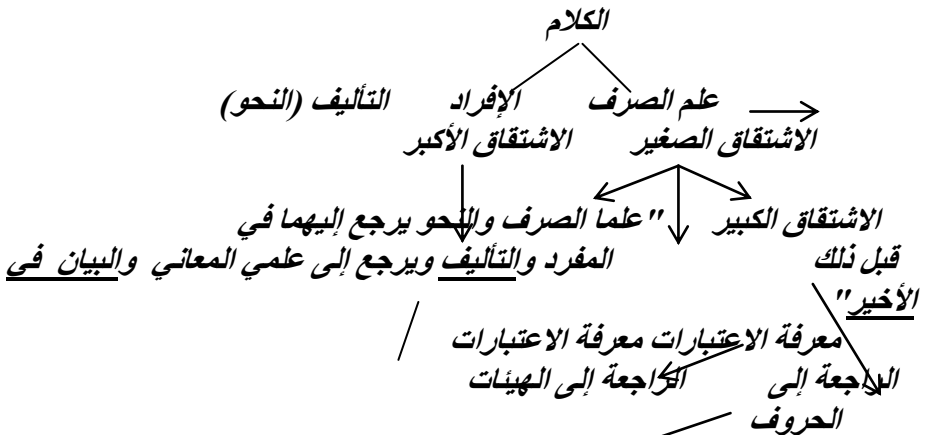
ذكرنا سابقا أن السكاكي يقدم تصنيفا للعلوم يركز فيه على العلوم التي تمت بصلة إلى البيان العربي والإعجاز القرآني، فهو إذن ينطلق من العام ليخصص، بمعنى أنه ينطلق من علم التصنيف الذي يفترض انه يتناول العلوم في عمومها. لكن السكاكي يطبق إجراءات هذا العلم على علوم الأدب، فكأنه يضرب عصفورين بحجر، فمن جهة يستفيد من إجراءات علم منقول عام ليطبقها على علم مؤصل خاص، وبغض النظر عما في ذلك من تقريب للعلم المنقول والعلم ، فمن الواضح أن الرجل يقوم بخطوتين مهمتين في هذا السبيل حيث إنه من جهة لا يتطرق إلى علوم عديدة لا يوفيها حقها من الاهتمام خاصة وإنه ليس مبتحرا فيها جميعا مثلما هو شأن الغارابي في منصفة (احصاء العلوم) ولا هو يريد الاهتمام بنقطة خاصة كما هو الشأن لدى التهانوى في (كشف اصطلاح) الفنون ومن جهة أخرى فإن الرجل يعلن مرارا بأنه يهدف إلى إقامة شكل من نظرية الأدب كأن يقول وقد ضمنت كتابي هذا
من نوع (أنواع الأدب) دون نوع اللغة ما رأيته لا بد منه وهي عدة أنواع متآخذة ..."[27] وفي مكان آخر يضيف "و اعلم أن علم الأدب متى كان الحامل على الخوض فيه مجرد الوقوف على بعض الأوضاع...[28] أي أنه يهدف إلى إقامة علم للأدب وهي تسمية رديف لنظرية الادب، وهذا التخصيص أسهل لمن يريد ان يغوص في بحث فيوفيه حقه من الاهتمام.

السياق الداخلي: باطن الظاهرة

مقدمة المفتاح: أشرنا قبل قليل إلى أن السكاكي يلجأ إلى التفريغ والتقسيم (التحليل) ثم يعود فيحمل ما كان جزأ لكنه لا يفعل ذلك دائما بشكل متوال أي على مراحل بل قد يفعل ذلك وهو يدرك أن التحليل والتركيب قد يكونان متواكبين كأن يقول في المقدمة: "و قد ضمنت كتابي هذا من الأنواع ...و هي عدة أنواع متآخذة (أي متداخلة) فأودعته علم الصرف بتمامه، وأنه لا يتم إلا بعلم الاشتقاق المتنوع على أنواع ثلاثة... وأوردت علم النحو بتمامه، وتمامه بعلمي المعاني والبيان وقد قضيت بتوفيق الله منهما الوطر، ولما كان تمام علم المعاني بعلمي الجد والاستدلال، لم أر بدا من التسامح بهما، وحين كان التدرب

في علمي المعاني والبيان موقوفا على ممارسة باب النظم والنثر ورأيت صاحب النظم يفتقر إلى علمي العروض والقوافي ثنيت عنان القلم إلى إيرادهما"[29]

وهذا النص من المقدمة يوضح كيف أن السكاكي إذ يفرد بالكلام علما ما بل ويجزئه هو أيضا يدرك أن ذلك هو للضرورة وإلا فإن التحليل هو الوجه الآخر للتركيب حيث ينقسم:

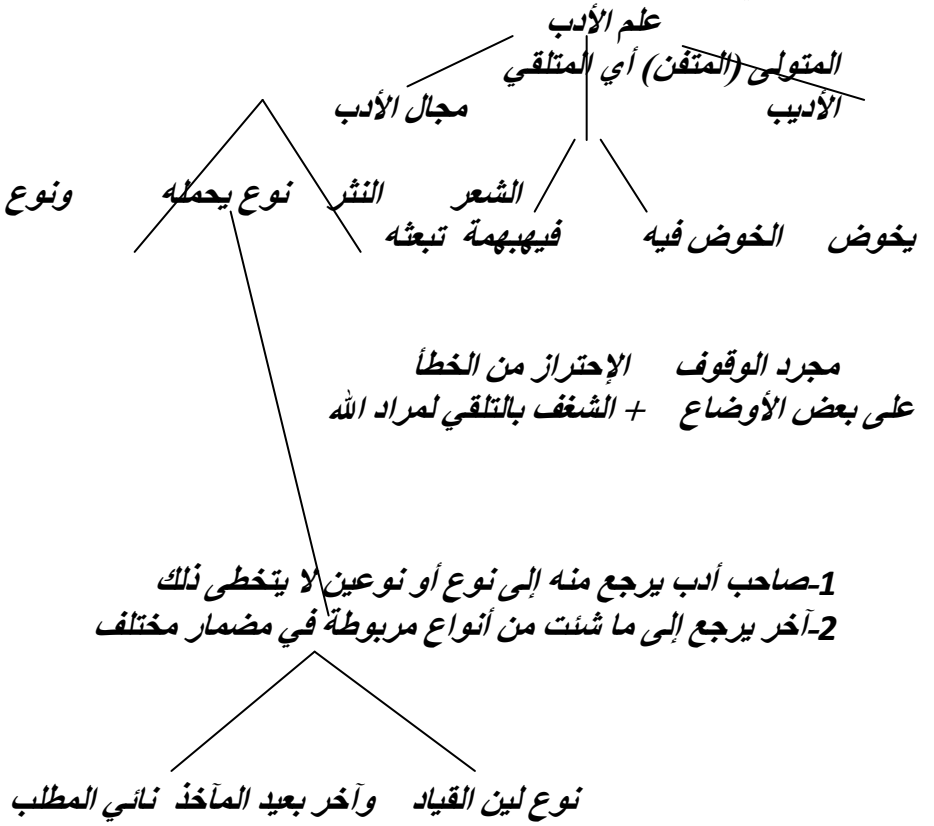


وللتأكيد على وجيه بجدلية الإفراد والتأليف (كوجهين للتحليل والتركيب) يعود فيقل ولما كان علم الصرف هو المرجوع إليه في المفرد أو فيما هو في حكم المفرد، والنحو بالعكس من ذلك... وأنت تعلم أن المفرد متقدم على أن يؤلف وطباق المؤلف للمعنى متأخر عن نفس التأليف، لا جرم أن قدمنا البعض على هذا الوجه وضعنا لنؤثر ترتبا استحقته طبعا..." [30]

إن هذا التخطيط ينم عن وضوح في رؤية الرجل، وحتى وإن لم يكن في ذهنه فهو على الأقل (يحدسه) كما سبقت الإشارة في قواعد ديكارت الذي يحدد عرض المنهج بأنه الوصول على سبيل الاستدلال أو الحدس إلى اليقين أو البداهة. لكن الغريب أنه حتى في عصرنا لم يتم استيعاب منهج السكاكي حيث يعلق المحقق في الهامش على إضافة السكاكي للحد والاستدلال: "في الحقيقة ما أفسد علم المعاني إلا إقحام الحد والاستدلال في منهج دراسته، وصيغه بتلك الصيغة المنطقية الصارمة التي لولاها لكان السكاكي على هذا العلم منه عظيمة"[31]

والحق أيضا أن السكاكي كان منة عظيمة لولا قلة إدراك دراسية.

يتمثل تصور السكاكي لنظرية الأدب من جهة أي من جهة منتج الأدب ومتلقيه كما يلي:



نظرة في المتن

الملاحظ على المتن إجمالا أن السكاكي يخصص لعلمي الصرف والنحو ما يقارب المائتي صفحة يفصل فيها نظريته إلى هذين العلمين، ثم يخصص أكثر من300 ثلاثمائة صفحة لعلمي البيان والمعاني، بعدها يخصص مائة صفحة لعلم الاستدلال وخواص تركيب الكلام، ثم يخصص قرابة مائة صفحة لعلم الشعر ممثلا في العروض والقوافي.

وإذا كان لنا أن نخرج بنتائج من هذه الخطة فهي نتائج تؤكد ما سبق أن أشرنا إليه من ان الرجل استفاد من علم أصبح شائعا بعد أن تم نقله عن اليونانيين به حاول أن يبسط نظرته المختلف للبلاغة عما كان سائدا في عصره.

1-إن السكاكي كان يدرك ترابط هذه العلوم باطنيا وأن المعرفة جميعها عرضة لتصور كل علم مهما قل شأنه.

2-إن البلاغة ظلت معزولة عما عداها من العلوم وأنه قد آن الأوان لإلغاء هذ الفصل

3-إذا كان أستاذ (سلفه) الجرجاني قد ربط النحو بالمعنى فأسس علم المعاني فإن ذلك قد أدى بالسكاكي إلى أن يفرد للمعاني علما تسمى به "إن الذي لفت نظر السكاكي إلى تسمية العلم الأول (علم المعاني) أن عبد القاهر أخذ يبدي ويعيد ويقول: ليست أسرارا النظم غلا معاني النحو، فاختزل هذا الاسم وسماه (علم المعاني)"[32]

4-هذا الرابط بين العلوم يتجلى في فصول الكتاب، حيث أن جل ما كان ذكره في علم النحو مما يتعلق بالإستناد مثلا، وبأحوال الفعل والفاعل والمفعول به يعود ذلك ليطبقها على مطلب من مطالب البلاغة كما هو الشأن بالنسبة إلى الأسناد الخبري، حتى أنه يفصل ذلك مثلا على اعتبارات: طي ذكر المسند إليه، إثبات المسند إليه، المسند إليه معرفة، المسند إليه ضميرا، المسند إليه علما، المسند إليه اسما موصولا، المسند إليه اسم إشارة إلى آخر القائمة التي لا يكاد يفلت منها شاردة تتعلق بالأسناد الخبري الآتي على ذكرها، ولعل هذا أن يثبت مدى رغبة الرجل في ردم الهوة المعرفية بين أنواع العلوم.

الهوامش:

1-محمد مفتاح: التلقي والتأويل، المركز الثقافي العربي، ط2 2001، ص 16

2-السيد شريف الجرجاني: الحاشية على المطول: شرح تلخيص مفتاح العلوم، دار الكتب العلمية مقدمة المحقق ط2011 ص1

3-أبو يعقوب السكاكي: مفتاح العلوم، دار الكتب العلمية بيروت، ط1، 2000، مقدمة المحقق ص20

4-الشريف الحرجاني، السابق، ص2

5،6-فاضل وهبي : حقل المعاني عند البلاغيين المتأخرين، مقال في مجلة الفكر العربي ع46 1987 ص40

7-عبد القاهر الجرجاني : أسرار البلاغة تح محمد الفاضلي، المكتبة العصرية، بيروت ط3 2001 ص30

8-ينظر دولوز / جاتاري : ما الفلسفة، العربي الذهبي : سيمياء التأويل، طه عبد الرحمن

9-العربي الذهبي سيمياء التأويل، ش ن ت، الدار البيضاء ط1، 2000 ص7

10- ماجد فخري : إشكالية المنهج، مقال بمجلة الفكر العربي ع42، 1986 ص ص 10،11

11-الأب فريد جبر : من مداخلة في ندوة بعنوان: إشكالية البحث في المنهج، مجلة الفكر العربي ع42 ص78 وما بعدها

12-طائع الحداوي : سميائيات التأويل، الانتاج ومنطق الدلائل، المركز الثقافي العربي ط1، 2006 ص30

13-أبو بكر المرعشيساجقلي زادة : ترتيب العلوم تح محمد اسماعيل السيد أحمد دار البشائر الاسلامية ط1 1988 ص 5

14-نفسه ص12

15-نفسه ص 13

16-طائع الحداوي، السابق ص32

17-أحمد جمال العمري:المباحث البلاغية في ضوء قضية الإعجاز القرآني حتى ق7هـ مكتبة الخانجي القاهرةط1990ص6

18-نفسه ص8

19-السابق ص 9

20-مفتاح العلوم ص35
21-نفسه ص ص36 37
22-السيد الشريف الجرجاني، الحاشية، ص3 من مقدمة المحقق
23-أبو بكر المرعشياالساجقلي زاده : ترتيب العلوم ص154 ومابعدها
24-ينظر طائع الحداوي : السابق، ص 45 وما بعدها
25-أحمد جمال العمري: مصدر سابق، ص327
26-السكاكي مفتاح العلوم، مقدمة المحقق ص327
27-نفسه ص26
28-أحمد جمال العمري : مصدر سابق ص 343
29-مفتاح العلوم: مقدمة السكاكي ص 37
30-نفسه ص 38
31-مقدمة مفتاح العلوم ص37
32-السابق ص40
33-نفسه: المقدمة، هامش للمحقق ص37
34-مفتاح العلوم، مقدمة المحقق، ص24.

هل يصلح المعجم المدرسي المرتّب حسب الموضوعات معجما للنّاشئة

دراسة في (الآفاق المدرسي معجم لغوي مدرسي)

أ. الجوهر مودر

جامعة مولود معمري تيزي وزو

تمهيد: تمثّل المعاجم المرتّبة ترتيبا موضوعاتيا أوّل نموذج للتّأليف المعجمي عرفه التّراث العربي منذ النّصف الثّاني من القرن الثّاني الهجري وكان بمثابة الإرهاصات الأولى للمعجم العربي المختص، أما في وقتنا، فقد أصبح خارج اهتمامات المعجميين المحدثين، غير أنّنا لا نعدم وجودها، ويمثّل المعجم الذي بين أيدينا إحدى المحاولات التي أراد صاحبه من خلاله تقديم مادة لغوية وجهها لجمهور خاص هم فئة المتعلمين. وهذا المعجم هو معجم «الآفاق المدرسي؛ معجم لغوي مدرسي عربي-عربي معجم مرتب حسب المواضيع» الذي ألّفه أيت يحياتن يحيى وإن لم يكن من ذوي الاختصاص، فهو من الذين مارسوا التّعليم ثمّ التّفتيش في الأطوار التّعليمية الأولى للمدرسة الجزائرية، واستشعر حاجة الطّلاب إلى معجم يتوفّر على المصطلحات المعبّرة عن التّطور العلمي والمعرفي الذي يعيشه العالم، فألّف هذا المعجم الذي جاء مختلفا من حيث جمعُه ووضعه عما ألفناه في المعاجم المدرسية الكثيرة التي تحتويها مكتباتنا، إذ بالرّغم من أن التأليف في المعاجم المدرسية قد قطع شوطا لا بأس به؛ يبقى ما حققه محصورا في الجانب الكمي لا النوعي، فخصوصية هذا المعجم عززت رغبتي في دراسته بغية التعريف بالجوانب التعليمية في هذا المعجم، والأسس البيداغوجية التي ينبغي أن تخضع لها عملية جمعه ووضعه حتى تجعل منه معجما تعليميا بامتياز.

أولا: التوجهات التعليمية في معجم (الآفاق المدرسي):

1-صيّاغة العنوان: جاء عنوان المعجم مركبا من جزئين الجزء الأول (الآفاق المدرسي) والجزء الثاني (معجم لغوي مدرسي)، وصف الطرفان بصفة واحدة [(المدرسي) و(مدرسي)] وهي تأكيد على الهدف التّعليمي للمعجم. وإذا كانت صياغة العنوان لا تحدّد المستوى التعليمي لمستعملي المعجم، وقد عوّدنا التأليفُ المعجمي الحديث إطلاقَ هذه الصفة على كل معجم خاص بتلاميذ المدارس في مختلف مراحل التعليم الذي يسبق الجامعة[1]، فإن صاحب المعجم قد أشار أسفل الصفحة إلى أن المعجم «يحتاجه كل تلميذ وطالب وأستاذ لإثراء لغته»، أي أنه معجم للمعلّمين والمتعلّمين في مختلف مراحل التعليم (الابتدائي، والمتوسط، والثانوي)، وهي مراحل متشعبة تختلف مستوياتها وبرامجها[2]، ونعلم جميعا أن الاحتياجاتِ اللغويةِ والعلمية لتلميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي مختلفةٌ كثيرا عن احتياجات تلميذ السنة الرابعة أو الخامسة من المرحلة نفسها ، فهل يصلح أن نضع معجما واحدا لجميع مراحل التعليم ثم نظن أنه صالحٌ لها جميعا؟

2- تحديد الفئة أو الجمهور: لهذا العنصر أهمية في بناء المعجم، إذ لا بد أن يكون للمعجمي تصور حول مستوى الجمهور الذين يخاطبهم، لذلك أصبحت المعاجم «تحدَّد ليس فقط بالمستوى التعليمي وإنّما أيضا بمستوى عمر المتعلم، أي بعدد ما بلغه من سنين، فلكلّ فئة من العمر رصيدها اللغوي ومنهجية في العرض وأسلوب في الشرح»[3]، أما معجمنا فقد حصر صاحبُه جمهورَه في فئة المتعلّمين (وليس لعامة الناس)، لكن اعتبره صالحا لكل تلميذ وطالب وأستاذ[4]، وهذا العموم لا يؤدي إلى ضياع مستوى القارئ فحسب بل ما قد يحتويه المعجم من منزلقات من الجانب البيداغوجي.

3- تحديد الأهداف: تعدّ مسألة تحديد الأهداف من وضع المعجم إحدى المعايير الواضحة التي يمكن على أساسها تصنيف المعاجم، لأن هذا المعيار يساعد المؤلف على اتخاذ القرارات المناسبة في اختيار المادة المعجمية والمداخل والترتيب وطرق الشرح، وإذا كان معجمنا معجما لغويا موجها إلى فئة المتعلمين من مختلف المستويات والأعمار، فهل أفصح صاحبه عن الأهداف التي وضع من أجلها المعجم؟ وإن كان كذلك فهل أبان عن الوسائل التي من شأنها أن تحقق تلك الأهداف؟

جاء في مقدمة المعجم هدف صاحبه «إلى وضع معجم صغير يكون في متناول الجميع من حيث **الاستغلال** و**الاستفادة** منه دون أي شق

الأنفس»، ثم يضيف «تيسير البحث لدى المتعلمين والمعلمين أثناء تفتيشهم عن الألفاظ قد يتعذر على الكثير منهم العثور عليها بسهولة في قواميس أخرى»[5]، وإذا كانت مسألة الإفادة واليسر من السمات التي يجب أن يحققها كل معجم مدرسي ـ وأشار إليها صاحب المعجم، مقتديا بالكثير من المعاجم الحديثة التي لا تخلو مقدماتها من هذه الإشارة ـ فإنه لم يقدم لنا تصورا دقيقا عن تحقيق تلك الأهداف، لكن لا يخفى علينا أن تلك الإشارة قد طرحت مسألتين مهمتين:

إحداهما تتعلق بقضية الجمع في عبارته (معجم صغير الحجم/ الاستغلال والإفادة) التي تحيل إلى قضية حجم المعجم، وقضية المحتوى أو مادة المعجم، فإذا كانت القضية الأولى مما لا يعدّ ميزة بين معاجم الصغار ومعاجم الكبار، لأن هناك معاجم للكبار من الحجم الصغير، فإن قضية المادة يمكن اعتبارُها الفيصل بين النوعين، ذلك أن الحاجيات اللغوية تختلف من مستوى تعليمي إلى مستوى تعليمي آخر، كما أن تصور المعجم لا يمكن أن يكون واحدا لجميع المستويات.

والمسألة الثانية تتعلق بقضية الوضع في عبارته (تيسير البحث عند التفتيش عن الألفاظ) وهي تتعلق بترتيب مواد المعجم، الذي سلك فيه المؤلف طريقة الترتيب الموضوعي، ونتطرق في العناصر التالية إلى طريقة المعالجة التطبيقية للمسألتين في المعجم.

ثانيا: قضية الجمع في معجم (الآفاق المدرسي): قضية الجمع تعنى بالمدوّنة المعجمية، وأهم المصادر التي اعتمدها المؤلف لجمع مادة معجمه، وعلى ضوئها تتحدّد كمية المادة التي يضمنها في المعجم وأهم المستويات اللغوية أي طبيعة الرّصيد اللّغوي الذي أخذت منه مواد هذا المعجم.

1- مصادر الجمع (المدونة): يعتبر تحديد المصادر التي يتم من خلالها استقصاء المواد اللغوية التي تشكّل مادة المعجم قضية ضرورية لمعرفة معايير التأليف، وعليه يتحدد نوع المدونة التي تشكل منها الوحدات المعجميّة، ومهما كانت المدوّنة النصيّة التي يتم حصرها فلا بد أن تخضع لمجموعة من الشروط، على رأسها ضرورة انسجامها مع الفئة التي يوجه إليها المعجم، وبالتّالي الانطلاق من الأهداف التي يروم المعجمي إلى تحقيقها من وضع المعجم، وإلى نوع المتلقّين الّذين يستهدفهم، وبما أنّ الأمر هنا يتعلّق بمعجم خاص بفئة المتعلمين، فما هي مصادر المعطيات اللغوية التي اعتمدت في استخراج مواد المعجم؟

لا يحتوي المعجم على قائمة لمصادره على مستوى الفهارس التي يخلو منها المعجم، أما على مستوى المقدمة، فيذكر المؤلف أنه قضى «ثلاث سنوات في تنسيق وتبويب الكلمات وجمع الشواهد (آيات قرآنية... أحاديث نبوية.. أمثال .. أبيات شعرية) من أمهات الكتب»[6]، لكن لم يذكر صراحة تلك الكتب، كما لا نعرف ما ذا يقصد بأمهات الكتب لأننا نجده يستشهد أيضا بأبيات لشعراء محدثين كأحمد لشوقي والعقاد. وأشار في موضع آخر بالقول «ولتعميم الفائدة أكثر أضفت إلى هذا المعجم المدرسي قائمة تكميلية من الرصيد اللغوي الوظيفي ومجموعة من المصطلحات العلمية والفنية»[7] دون أن يذكر مصدر تلك المصطلحات، وهنا نرى أنه من الضروري أن نتساءل أولا: عن سبب اعتبار الرصيد اللغوي مصدرا ثانويا بالنسبة لمعجم ذي توجّه تعليمي؟ ثانيا: عن غياب مصادر المادة المعجمية؟

فبالنسبة للأمر الأوّل، يفترض في مدونة هذا المعجم أن تنطلق من الرصيد اللغوي الوظيفي* إضافة إلى «جميع النّصوص التي يحتاج إليها المتعلّمون في أطوار التّعليم المختلفة مثل البرامج التّربوية والكتب المدرسية والنّصوص الأدبية والإعلامية بأنواعها المكتوبة والمنطوقة»[8] دون إهمال قوائم الكلمات الأكثر شيوعا وتواترا في اللّغات الأخرى لتمكين أولادنا من الاطّلاع على ما حققه التّقدم العلمي في البلدان الرّاقية في عصرنا**.

أمّا الأمر الثاني الخاص بغياب ذكر المصادر في المعاجم؛ فيبرره كثير من الواضعين بالرغبة في الاختصار وعدم الإطالة، لأن القارئ حسبهم يكون بحاجة إلى معرفة الألفاظ وشروحها، لا إلى مصادر المعجم، إلا أن هذه الحجة باطلةٌ لأن المؤلف لا يُلزم بإقحام المصادر في المقدمة التي عادة ما يطلع عليها القارئ، بل ينبغي أن تذكر منفردة، تنسحب عليها كل شروط التوثيق والترتيب في الذكر[9]، ولا تحشر حشرا في مقدمة المعجم.

2-**علاقة مداخل المعجم بالمتن التعليمي**: يشترط في كل معجم مدرسي أن يرتبط أشدّ الارتباط بالعملية التعليمية[10]، وهذا يفرض الانطلاق من المتن التعليمي كمصدر لاستقاء مواده، غير أن المعجم في إشارته إلى المدونة المعجمية لم يذكر الكتب المدرسية كمصدر من مصادر تلك المدونة، وإن كان هذا لا يعني ضرورة استبعاد المواد التعليمية، فما هي نسبة احتمال ورودها؟ لمعرفة ذلك قمنا بمقارنة مواد بابين من أبواب المعجم، هما باب الألبسة وباب الأمراض والعاهات، وما ورد من ألفاظ الموضوعين في الرصيد اللغوي الذي يشكل محتوى الكتب المدرسية للسنوات الأولى من التعليم الابتدائي[11]، فكانت نتيجة المقارنة ما يلي:

بالنسبة لعدد ألفاظ الألبسة ونسب توزيعها:

-بلغ عدد مفردات الألبسة في الكتب المدرسية ستين (60) لفظة بينما بلغ في المعجم ستّا وتسعين (96) لفظة؛

- عدد المفردات الذي تشترك فيه المدوّنتان معا هو إحدى وثلاثون (31) لفظة؛

-تقدر نسبة المفردات المشتركة بين المدوّنتين بـ(24.8%)، أما النسبة التي تختلفان فيها فتقدر بـ(75.2%).

وبالنسبة لطبيعة المفردات، وإن جاء المعجم ثريا بألفاظ الألبسة، إلاّ أنه بعيدٌ عن وصف ما هو شائع في محيطنا، فلم يذكر كثيرا من المفردات التي تعد من الأهمية أن تذكر مثل (ثوب، جزمة، جورب، حزام، حلي، حمالة (bretelle)، حايك، حجاب، سريدة، دملج، منديل، فستان، منامة، لباس، لحاف، نظارات...).

أما الباب الخاص بالأمراض والعاهات، فقد كانت نتيجة المقارنة بين المدونتين خلو المعجم من قائمة للمصطلحات التي كثر ورودها في الكتب المدرسية، خاصة كتب التربية العلمية والتكنولوجية وكتب التربية المدنية ومن تلك المصطلحات (اسقوربيط، أبتر، بدانة، تسوس (الأسنان)، تفوئيد، حساسية، ربو، زكام، عشى ليلي، عقم، كوليرا، هزال)، هذا دون أن نغفل خلوه من الألفاظ المستحدثة التي أصبحت جزءا من الحياة اليومية كالهاتف والهاتف المحمول، والحاسوب (الكمبيوتر)، وأجزائه، كالفأرة ولوحة المفاتيح، والقرص المضغوط، والفيديو، والكامسكوب...

يبدو واضحا من النتيجة السابقة أنه لا علاقة لمداخل هذا المعجم بالمتن التعليمي، وهذا مرده استبعاد هذا الأخير من مصادر مدونة المعجم اللغوية فجاء بعيدا عن اهتمامات المتعلمين وواقعهم، ولو اعتمد مؤلفه على الكتب المدرسية ومقررات التلاميذ بالإضافة إلى بعض البرامج والأشرطة العلمية الخاصة بالأطفال لتمكن من إعداد معجم أكثر وظيفية.

3-**كمية المادة المعجمية:** لتحديد حجم المادة في المعجم أهمية كبيرة، لأن كمية المادة تعكس الوعي النّظري من قضية الجمع؛ كما تعكس جمهور المستفيدين لذلك تحرص المعاجم الغربية على تحديد حجمها، خاصة المعاجم التّعليمية التي لا تستدعي كثرة المادة بقدر ما تحتاج إلى ضبط كيفية حصر المداخل ونوع المادة التي تفي بمطالب المستعملين. أما بالنسبة

للمعجم الذي بين أيدينا، فلا نجد أيّة إشارة إلى مقدار المادة التي يحتويها، كما تخلو مقدمته من ذكر المعايير التي تم اعتمادها في عملية اختيار تلك المداخل. لذلك قمنا بإحصاء عدد مداخل كل باب، ثم حساب النسبة المئوية لمداخله، مقارنة بمجموع مداخل باقي الأبواب، عسى أن نستنبط تلك المعايير الغائبة، فكانت نسبة كل باب كما في الجدول التالي:

	عنوان الباب	عدد المواد	النسبة المؤوية
.1	باب النبات	263	% 9,84
.2	باب الحيوان	153	% 5,72
.3	باب الطيور	101	% 3,78
.4	باب الحشرات	52	% 1,94
.5	باب الظواهر الطبيعية	78	% 2,92
.6	باب الصفات والطبائع لدى الإنسان	292	% 10,92
.7	باب الأمراض والعاهات	149	% 5,57
.8	باب مصطلحات تهمك	416	% 15,56
.9	باب الحرف وأدواتها	174	% 6,51
.10	باب الألبسة	96	% 3,59
.11	باب الألوان والأصوات	116	% 4,34
.12	باب وسائل التثقيف والإعلام	59	% 2,20
.13	باب الأدوات المنزلية	190	% 7,12
.14	باب المأكولات	55	% 2,05
.15	باب العملات الدولية	220	% 8,23
.16	باب الألعاب الجماعية	26	% 0,97
.17	الملحق	233	% 8,34
	العدد الإجمالي لمواد المعجم	2673	% 100

قراءة الجدول: جاءت أبواب المعجم متفاوتة من حيث عدد مداخلها، ويمكن تصنيفها إلى مجموعات:

المجموعة الأولى: (الأكثر من 10%): (باب المصطلحات)، ثم (باب الصفات والطبائع لدى الإنسان).

المجموعة الثانية: (بين 7 % و10%): (باب النبات)، ثم (الملحق) يليه (باب العملات الدولية)، ثم (باب الأدوات المنزلية).

المجموعة الثالثة: (بين 5% و7%): (باب الحرف وأدواتها) يليه (باب الحيوان)، ثم (باب الأمراض والعاهات).

المجموعة الرابعة: (بين 3 % و5 %): (باب الألوان والأصوات) و(باب الطيور)، و(باب الألبسة).

المجموعة الخامسة: (الأقل من 3 %): (باب الظواهر الطبيعية)، و(باب وسائل التثقيف والإعلام)، و(باب المأكولات)، و(باب الحشرات)، و(باب الألعاب الجماعية).

من خلال النسب المئوية نلاحظ أن الأبواب التي تتصدّر أعلى النسب هي تلك الخاصة بمحيط الكبار واهتماماتهم، بينما نجد أن الأبواب المتعلقة بمحيط الطفل كـ(باب الألعاب)، أو تلك الأبواب التي عادة ما ينطلق منها الطفل في المدرسة والتي تحتل حيزا واسعا في البرامج التعليمية للمراحل الأولى من التعليم (كالأسرة والألبسة والمأكولات ...) فهذه المحاور جاءت في آخر اهتمامات هذا المعجم. وهذه إحدى النتائج السلبية التي تنطوي عليها المعاجم التي تفترض قارئا واحدا، بسبب عدم خضوعها لمستوى معين وبالتالي عدم التحكم المنطقي في طبيعة الرصيد اللغوي الخاص بكل مستوى عمري وتعليمي للقارئ.

ثالثا: قضية الوضع في معجم (الآفاق المدرسي): تعنى هذه القضية بمسألتين هما الترتيب والتّعريف، وهما المبدآن اللذان يحدّدان هويّة المعجم الحقيقية[12]، وفي هذا المعجم يمثلان قطب الرحى.

1-التّرتيب: يعدّ الترتيب أوّل الاختيارات التقنية التي ينبغي على المعجمي أن يجابهها، لأنّه يؤثر بصورة مباشرة على منهجيّته في معالجة المخزون اللّغوي المعروض في المعجم[13]، كما أن المنهجية بدورها تخضع «إلى الهدف من تصنيف المعجم، أي إلى جمهور القراء الذي يهدف المعجم إلى خدمتهم أو مساعدتهم»[14] وفي هذا الصّدد ذكر المؤلف أن الهدف من

التّرتيب «هو تيسير البحث لدى المتعلمين والمعلمين أثناء تفتيشهم عن الألفاظ قد يتعذر على الكثير منهم العثور عليه بسهولة في قواميس أخرى»[15]، لكن هل تعكس منهجية ترتيب مواد المعجم هذا الهدف؟

اعتمد المؤلف نمطين من الترتيب، هما الترتيب الموضوعاتي وهو الترتيب الأساس، وقد جاء ذكره على غلاف المعجم، وترتيب ألفبائي وهو ترتيب فرعي رتبت بموجبه مداخل كل موضوع من المواضيع التي أفرزها الترتيب الأوّل.

⇐ الترتيب الألفبائي: سار وفق تسلسل حروف الألفبائية العربية دون تمييز بين الأصلي والزّائد، وهذه الكيفية هي الطريقة التي تتبعها أغلب المعاجم المدرسية اقتداءً بمعاجم اللغات الأوروبية[16]، وقد أوصى بها المشاركون في الدّورة التّدريبية التي نظّمها مكتب تنسيق التّعريب بين 31 مارس و08 أفريل 1981 بالرّباط حول (صناعة المعجم العربي لغير الناطقين بالعربية) [17]، وهذا النمط أكثر ملاءمة لمستوى تلاميذ المراحل الأولى من التعليم، وعلى هذا المستوى، فقد وفق المؤلف في اختيار الترتيب الذي يجنب التلميذ مشقة البحث عن أصل الكلمة ومعرفة القواعد الإملائية والصرفية وهذه الأمور لا تتأتى للمبتدئين الذين هم أكثر الناس حاجة إلى المعجم، لكن، لا ينبغي أن نغفل تلك الهفوات التي وقع فيها المعجم، فقد سجلنا عدم مراعاة توالي الحروف في ترتيب مداخل باب النبات، إذ قدّم مداخل حرف (التاء) على مداخل حرفي (الألف والباء)، كما وجدنا أخطاءً في ترتيب المداخل بالنظر إلى الحرف الثاني والثالث، كما سجلنا أيضا ورود كلمة (البرتقال) بعد (البرقوق) وسبقت بـ (البرعوم، والبرغل، والبرقوق)، وورود (الفاصولية) بعد (الفسيلة) وسبقت بـ(الفجل، الفرفار، الفستق، الفسيلة) وجاءت كلمة (الموز) بين (المشمش) و(المصطكى)، والأمثلة كثيرة ليس من أهداف البحث الوقوف عندها جميعا.

⇐ الترتيب الموضوعاتي: بموجبه قسِّم المعجم إلى أبواب، وكل باب يضم ألفاظا يجمعها موضوع واحد كـ (النبات، والحيوانات والأسماك، والطيور...) وقد عرفه العرب في تأليف رسائل لغوية تختص كل رسالة في موضوع واحد، كما ألفت هناك معاجم أبرزها معجم (المخصص في اللغة) لابن سيده (ت 458هـ)، أما حديثا فقد نال هذا النمط من الترتيب اهتمام علم اللغة المعاصر وذلك بدراسة الأسس النظرية والتحليلية للمفردات التي تتصل بموضوع واحد وفق نظرية علمية تعرف باسم (نظرية الحقول

الدلالية) وتأخذ بطريقة التبويب بعض المعاجم الملحقة بكتب تعليم اللغات*** كذلك المعاجم المتخصّصة.

من الناحية العملية، يفترض الترتيب الموضوعي أن يكون المتعلم عارفا بالموضوع الذي ينتمي إليه اللفظ، فيعود إلى الباب للتأكد منه، أما إذا كان يجهل ذلك حينئذ يكون مضطرا للانتقال من باب إلى آخر، ممّا يستدعي جهدا ووقتا ربما أدى به إلى الانصراف عن البحث، وإذا علمنا أن أغلب التلاميذ لا يعودون إلى المعجم للتحقق من اللفظة بقدر ما يدفعهم إلى ذلك جهل معناها أدركنا الخطأ الذي وقع فيه المؤلف في تعميم الفئة المستهدفة، بحيث شملت حتى الصغار الذين هم في مرحلة اكتساب ألفاظ اللغة، زيادة على ذلك، فلا نجد في المقدمة سوى مجرد إشارة عابرة إلى اعتماده «على تصنيف الألفاظ على شكل أبواب»[18] دون أي توضيح بخصوص هذا الترتيب، أو كيفية البحث عن لفظة ما في المعجم، وهذا دليل على عدم التزام واضع المعجم بالأسس البيداغوجية التي تفرض عليه مراعاة مستوى وقدرات الفئة التي يخاطبها معجمه، فكان الأجدر توجيه هذا المعجم لتلاميذ المراحل المتقدمة من التعليم لأنهم أقدر على البحث والوصول إلى المعلومات التي يقدمها هذا المعجم.

لقد توقعت في هذا المعجم الـ«مرتب حسب المواضيع» أن يستغل مؤلفه خصائص هذا الترتيب من أجل تقديم رصيد معجمي بشكل نسقي وواضح بحيث يعكس المعجم الطاقة التعبيرية للغة العربية والخاصة بالجانب المصطلحي المتعلق بالأبواب التي شملها المعجم مع الحرص على ذكر ما يحتاج إليه الجمهور الذي يستهدفه، لكن البحث في محتواه انتهى إلى تسجيل خروقات عدم الالتزام بالترتيب المنصوص عليه خاصة بالنسبة للملحق الذي يضم 233 مفردة منها ما لها علاقة بالأبواب الأخرى للمعجم ومنها ما لا يجمعها موضوع معين مما أدى إلى هدم وحدة الحقل المفهومي الذي يعد سمة من سمات الترتيب الموضوعاتي.

إضافة إلى ما سبق، فإن إخضاع المواد للتّرتيب الألفبائي جعل تبويبه إلى موضوعات دون أهمية لضياع التماسك بين مواد الموضوع الواحد وبالتالي نرى أنه من الأحسن إعادة تصنيف كل باب على شكل حقول دلالية رئيسية وأخرى فرعية، ولنمثل ذلك بباب الحيوانات، يقسم إلى محاور كأن يكون حسب الوسط الطبيعي الذي تعيش فيه، ويقسّم كلّ محور إلى محاور فرعية كأن تكون حسب تكاثرها، أو أشكالها، أو كيفية تنقلها... ولتحقيق وظيفية المعجم ينبغي أن يعتمد في تحديد المجالات العلمية والمعرفية التي

تشكل موضوعات الأبواب على المتن التعليمي حتى يكون المعجم مدعما لمكتسبات التلاميذ، خاصة منها المواد العلمية لأنّها أحوج إلى الاستزادة والدعم بالمصطلحات التي يحتاج إليها المتعلم ضرورة**** وبالتالي يحقق المعجم الوظيفة العلمية والتعليمية. كما يشترط في المعجم احتواؤه على فهرسة لتسهيل توجيه التلميذ إلى الكلمة التي يبحث عنها.

2-التعريف: هو من أهم عناصر المعجم، ولا يمكن أن يخلو منه وإلا لما صح تسميته بالمعجم، والتعريف هو «نوع من التعليق على اللفظ، أو العبارة؛ وهو كذلك شرح نص (اللفظ أو العبارة)» [19] ويشترط فيه أن يتم بلغة مألوفة مبسطة بعيدة عن التعقيد، مع الاستعانة بالشواهد والصور لمزيد من التوضيح.

بالنسبة للتعريف في معجم (الآفاق المدرسي) لا يختلف عن غيره من المعاجم من حيث تنوع طرق شرح المداخل، فاستخدم كثيرا التعريفات الاسمية التي من صورها:

التعريف بالمرادف وذلك بذكر المكافئ الاسمي، مثل: (الخطأ: الذنب) و(البشاشة: طلق الوجه)؛

التعريف بالمشتق مثل: (الألمحي: هو من يلمح كثيرا)، (البسام: كثير الابتسام)؛

التعريف بالضد: مثل: (الخشونة: ضد النعومة، يقال رجل ذو خشنة، أي صعب لا يطاق).

التعريف بالشبيه: (الأبيض: هو ما كان لونه الحليب والدمقس) و(الرماني: هو المشبه بالرمان في لونه أو هيئته).

وإذا لاحظنا غياب منهجية واضحة في اختيار المرادف أو الضد أو الشبيه في الشرح، فإن الإشكال الذي يمكن أن يطرح بالنسبة لهذا النوع من التعاريف هو أن القارئ قد لا يكون عارفا بالضد أو المرادف، ثم إذا كان التعريف الاسمي صالحا في بعض المداخل، فقد لا يكون صالحا عندما يتعلق الأمر بأسماء الذوات[20] والمفاهيم المصطلحية، لذلك فقد اعتمد المعجم على التعريف المنطقي خاصة في تعريف أسماء الذوات وهو تعريف يقتضي ذكر الجنس، والنوع، والفصل، والخاصية، والعرض العام، ويتعين في هذا النمط من التعريف الالتزام ببنية ثابتة من حيث ذكر هذه الأركان بحيث توضع التعريفات في قوالب متشابهة، من أجل أن يحقق وحدة النسق بينها، وعلى سبيل المثال فإن التعريف الذي يتم الالتزام به بالنسبة لحيوان ما أو نبات ما، يجب تبنّيه لكل نوع من أنواعهما[21]، لكن

يكفي أن نقدم مثالين لنتبين مدى التفاوت القائم بين شرح المداخل من نفس الباب.

من باب الطيور:

1-القراع: طائر من الفصيلة النقارية، متوسط الحجم له منقار قوي، يقرع به الخشب حتي يثقبه ليخرج ما به من الحشرات فيلتقطها بلسانه الطويلة، وأقدامه إيلافية الأصابع، أي له إصبعان أماميتان وإصبعان خلفيتان في كل قدم، يقبض بها على غصون الأشجار وريشات ذيله كزة مدببة تساعده في الارتكاز على الأشجار في أثناء تسلقه ويوجد في جميع العالم ما عدا أستراليا وجزيرة مدغشقر.

2- أبو دخنة: طائر يشبه لونه القبرة.

من باب الحيوانات:

3-الكركدّن: حيوان من ذوات الحوافر، عظيم الجثة، كبير البطن، قصير القوائم، غليظ الجلد، له قرن واحد قائم فوق أنفه ولبعض أنواعه قرنان الواحد فوق الآخر، ويسمى كذلك وحيد القرن.

4- المدرع: حيوان مغطى بمادة قرنية.

يلاحظ من خلال الأمثلة تباين في ذكر الأركان التي يقوم عليها التعريف، ففي المثال (1) والمثال(3) استوفى جميع الأركان وتوسع فيه بينما في المثالين (2) و(4) لم يتجاوز ذكر الجنس والنوع، وهذا ما أدّى إلى قصوره وعدم وضوحه، فتعريف المدرع بـ (حيوان مغطى بمادة قرنية) هو تعريف تشترك فيه حيوانات كثيرة كـ(العضايا، والسلاحف...).

بالإضافة إلى استعمال المعجم نوعي التعريف السابقين، فقد جاءت تعريفات مصطلحاتية، وهذا النوع لا يحدّد الدلالة المركزية العامة للمداخل ولا يراعي صلة المدخل بالنظام اللساني، بل يكتفي بتحديد الدلالة في مجال من المجالات العلمية[22]، لذلك يحرص على ذكر المجال في بداية التعريف واعتمده المعجم في تعريف بعض المصطلحات، مثل: (الإشعاع في الفزياء خاصة في الأجسام، هي أن تطلق حولها الحرارة التي تجمعت فيها، اسم يطلق على جميع أصناف التموجات التي تنتشر خلالها الطاقة).

المعلومات الخاصة بالنظام اللساني للمدخل: لم يهتم المعجم بتحليل النظام اللساني للمداخل، فلم يأت منها إلا بمعلومات صرفية في بعض المداخل من خلال الإشارة إلى الجمع باستعمال الرمز (ج)، وإلى المؤنث

برمز (م)، كما في الأمثلة التالية: (الشريف: ذو الشرف، (م) شريفة (ج) شرفاء، أشراف، (ج) شريفات). وقد يذكر الجمع، فيشار إلى مفرده، مثل: (البرغش: الواحد "برغشة"؛ البعوض وهو جنس حشرات مضرة، من فصيلة البعوضيات ورقبة ذات الجناحين).

الاستعانة بالوسائل المساعدة في التعريف (الشواهد والصور): تستعين المعاجم بالشواهد أو الأمثلة لتوضيح المعنى، كما توضح مختلف السياقات التي ترد فيها اللفظة المعنية بالشرح (المدخل)، فتضفي بذلك نوعا من الحيوية في المعجم الذي يتحوّل إلى مجرد هيكل في غيابها (un dictionnaire sans exemple n'est qu'un squelette) على حدّ قول بيير لاروس (Pierre Larousse).

تتميز الشواهد في المعاجم المدرسية بكونها من الاستعمال الآني للغة العربية وفق الوظائف البيداغوجية التي تؤديها في المعجم[23] ذلك لأن من خصائص المعاجم المدرسية أنها موجهة أساسا لاكتساب مفردات اللغة[24]من خلال ترصد معانيها وكيفية استعمالها في مختلف السياقات، أما بالنسبة لـ(الآفاق المدرسي) على قلة الشواهد التي وردت فيه فإن أغلبها إما من القرآن الكريم أو من الشعر الفصيح الذي يتجاوز مستوى مدارك التلاميذ قبل مرحلة التعليم الثانوي.

أما بالنسبة للصور فلم توظف، وأن ما يتضمّنه المعجم عبارة عن رسومات باللون الأسود جعلها في صفحة واحدة لا تحمل أيّ إشارة أو توضيح مضمونها ما عدا إرفاقها بعنوان الباب، ولمزيد من التوضيح نمثل ذلك بما جاء في باب (وسائل التثقيف والإعلام)[25] إذ من بين الرسومات نجد جهاز الفيديو، والماسح الضوئي، والكامسكوب، وآلة التصوير، والسفطة (**Disquette**) والتلسكوب، والمجهر، لكن لم تدوّن أسماؤها لا مع الرسم ولا ضمن المداخل، لتكون هذه الرسومات مجرد حشو أظيف إلى المعجم ليزيد من هفواته.

النتائج:

-من الناحية النظرية، يتوفر المعجم الذي درسناه على أركان المعجم المدرسي، يظهر ذلك جليا على مستوى الغلاف والمقدمة، من خلال العنوان وصياغة الأهداف وتحديد الجمهور، أما من جانب التطبيق فيبقى بعيدا عن المعجم المدرسي المنشود لعدة أسباب أهمها:

-لم ينطلق من المتن التعليمي، بحيث تستخرج مدونته النصية من متن الكتب المدرسية ومحادثات الأطفال في مختلف المناسبات، وما يقع بين أيديهم من كتب أثناء مطالعاتهم، وعلى ما تتوفر مكتباتهم من مجلات وجرائد وما يبث في وسائل الإعلام من ألفاظ ومصطلحات جديدة؛

-يفتقر المعجم إلى عنصر الدقة في تحديد مستوى المتعلم، واكتفى بالإشارة إلى مرحلة متشعبة تختلف مستوياتها، وبالتّالي اختلاف احتياجاتها وقدراتها الذهنية مما يجعل تخصيص معجم واحد لها جميعا نوعا من الوهم والمغالطة؛

-لا يملك المعجم كفاية وظيفية، إذ رغم أنه يغطي مواضيع معرفية مهمة إلاّ أن ما يحتوي عليه من مواد لا يعكس القدرة التعبيرية للغة العربية ولا مظاهر التّجديد إن على مستوى الألفاظ أو على مستوى المعاني وهذا نتيجة اعتماد تأليفه على مصادر قديمة؛

-لم يستغل مؤلف المعجم المزايا التي ينطوي عليها الترتيب الموضوعاتي من حيث إمكانية تقديم رصيد لغوي بشكل نسقي وإبراز مظاهر تطور اللغة العربية من خلال تضمين المعجم المفردات الدالة على أسماء المخترعات والمصطلحات الحديثة.

-غياب منهجية واضحة في صياغة التعاريف، مع ما يتيحه الترتيب الموضوعاتي من إمكانية الالتزام ببنية ثابتة عند صياغة التعاريف المنطقية خاصة في أبواب (النياتات/ الحيوانات/ الطيور/الحشرات).

ورغم المزالق التي وقع فيها المعجم، فإن هذا النمط من المعاجم المرتبة ترتيبا موضوعاتيا تنطوي على مميزات تجعله صالحا كنموذج تؤلف على شاكلته معاجم مدرسية ترافق الكتب المدرسية خاصة في المراحل الأولى من التعليم، بشرط أن يكون لكل مرحلة تعليمية معجمها الخاص.

الهوامش:

1- ينظر: حسن حمزة "المعاجم المدرسية العربية من خلال مقدماتها"، مجلة اللسانيات، العدد 16: 2010، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية بالجزائر، ص 119.

2- ينظر: عبد الغني أبو العزم، المعجم المدرسي أسسه وتوجهاته، الرباط: 1997، مؤسسة الغني للنشر، ص 241.

3- عباس الصوري، في بيداغوجية اللغة العربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1. الدار البيضاء:2002، ص 36.

4- ينظر: أيت يحياتن يحيى، الآفاق المدرسي معجم لغوي مدرسي، غلاف المعجم.

5- مقدمة المعجم.

6- المرجع نفسه.

7- المرجع نفسه.

* - ولو أنّ هذا الرصيد أصبح متجاوزا بسبب عدم تجديد محتواه بما استجد من ألفاظ ومصطلحات خلال ما يربو على أربع عشريات من عمر هذا الرّصيد.

8 - الطاهر ميلة "مواصفات المعجم المدرسي المعاصر"، مجلة اللسانيات، العدد 16: 2010، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية بالجزائر، ص 29.

**- ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، الرصيد اللغوي للطفل العربي وأهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحديث، مجلة الممارسات اللغوية، العدد 1، 2010، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر.

9- ينظر: حميد مطيع العواضي، المعاجم اللغوية المعاصرة قضاياها النظرية والتطبيقية، ط1. صنعاء اليمن: 1999، مؤسسة العفيف الثقافية، ص 103.

10 - ينظر: عبد الغني أبو العزم، المعجم المدرسي أسسه وتوجهاته.

11- هذا العمل يتعلق بدراسة أخرى قمنا بها حول دراسة الرّصيد اللغوي في الكتب المدرسيّة للأطوار الابتدائية.

12_ ينظر: إبراهيم بن مراد، أسس المعجم المختص اللسانية، مجلة اللسان العربي، العدد 48، 1999، مكتب تنسيق التعريب الرباط، ص 203.

13- على القاسمي "ترتيب مداخل المعجم" صناعة المعجم العربي لغير الناطقين بالعربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، أبحاث الدورة التدريبية، الرباط من: 31 مارس إلى 8 أبريل 1981، ص 20.

14- المرجع نفسه، ص 20.

15- مقدمة المعجم.

16- ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح "أنواع المعاجم الحديثة ومناهج تأليفها"، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، المجلد 78، الجزء 3، 2003، ص 678 وما بعدها.

17- ينظر: المنظمة العربية للتّربية والثّقافة والعلوم، صناعة المعجم العربي لغير النّاطقين بالعربية، أبحاث الدورة التدريبية، الرباط من: 31 مارس إلي 8 أبريل 1981، مكتب تنسيق التعريب الرباط: 1983.

***- مثل (المعجم المساعد لدارسي الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، عربي- فرنسي- اسباني- ألماني- إنجليزي)، الذي أصدرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة برامج الثقافة والاتصال، تونس: 2007. وهو في الحقيقة حصيلة المفردات الخاصة بالسنتين الأولى والثانية مرتبة حسب المواضيع الدراسية.

18 - مقدمة المعجم.

**** - ينظر في هذا الصفحة 33 من كتاب التربية العلمية والتكنولوجية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، وردت فيها صورتان، إحداهما لرجل الفضاء والثانية لغواص، كلاهما مزود باللباس والأجهزة التي تناسب وظيفتيهما، لكن لا يشير الكتاب إلى أسمائها، ونحن نعلم فضول أولادنا للتعبير عن مثل هذا المظهر ووصف هذه الأجهزة، وأنهم حتى وإن اكتفوا بالجواب بوضع «العلامة (-) تحت كل رسم يمثل وضعية لا يمكن أن يبقى فيها الشخص مدّة طويلة، فإن تقديم تعليل عن لماذا؟ كما جاء في الكتاب، قد يدفعه لذكر اسم تلك الأجهزة غير أنها لم ترد في الكتاب، وبالتالي يفترض في مثل هذا المعجم تزويد التلميذ بالمصطلحات المناسبة حتى لا يكون مضطرا للتعبير عنها باستعمال المصطلحات الأجنبية.

19 – محمد رشاد الحمزاوي، من قضايا المعجم العربي قديما وحديثا، ط1. لبنان: 1986، دار الغرب الإسلامي، ص 165.

20– ينظر: حلام الجيلالي، تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، د ط. دمشق: 1999، اتحاد الكتاب العرب، ص 123.

21 ينظر: عبد الغني أبو العزم "المعجم العربي منهجيته وأسسه العلمية في أفق تحويله إلى معجم إلكتروني معجم الغني – نموذجا" مجلة اللسان العربي، العدد 62، 2008، مكتب تنسيق التعريب، ص 35.

22 – ينظر: حلام الجيلالي، التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، ص 139.

23 – الطاهر ميلة "مواصفات المعجم المدرسي المعاصر"، ص 32.

24 – ينظر: فاطمة الخلوفي "معجم الوجيز" عدد خاص باليومين الدراسيين حول: المعجم العربي العصري وإشكالاته، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط: 2007، ص 172.

25 – ينظر ذلك في آخر صفحة من الملحق.

الملحق:

الآفاق المدرسي
معجم لغوي
مدرسي
عربي - عربي
معجم مرتب حسب المواضيع
يحتاجه كل تلميذ وطالب وأستاذ لإثراء لغته
دار الآفاق

وسائل التثقيف والإعلام

التجربة الجزائرية*

أ د صالح بلعيد

المقدمة: سعيد جداً أن أدلي بكلماتي حول: **المرصد اللغوي العربي للمصطلحات الموحّدة.** وأجد نفسي كمانح الماء قطرةً، فماذا عساني أقول وفطاحلةُ المصطلح حضور، فهل تجود كلماتي من الموجود وهل تنال موقعها المفقود أم هي من القول المردود، ألا تراني أقول: إنّي جئتكم من الجزائر وكلّي أمل في المشاركة في هذا المحفل العلمي الفيّاض؛ الذي نالنا منه شرف هيّاض وأروم الوصول إلى الرياض، فهل سنكون في مستوى تجسيد الطموح المستفاض.

سيداتي سادتي: إنّ هذا المحفل الكريم باختياره عقدَ هذه الندوة حول (المرصد **اللغوي العربي للمصطلحات الموحّدة**) أراه يستهدف طموحاً مَنّاناً لمن يبتغي المزيد، في عالم لا محلّ لمن لا يضيف الجديد، عالم المؤسّسات والمصطلحات، عالم المدققات والمجسّمات والمصغرّات، عالم لا تنتهي أبعاده ومراميه، فماذا نحن فاعلون، وماذا نحن قائلون، وماذا نحن مضيفون.

إنّ تجسيد **المراصد** اللغوية أو التربوية التي تقوم الأمم المتقدّمة على تنصيبها، تستهدف منها وضع منظومة شفافة لتنمية مجتمعاتها علمياً؛ بتوظيف آليات تعمل على الانسجام الجماعي في مجال تجسيد المصطلحات من خلال مدونات معروفة، ورصد المولّدات وجمع البيانات والعمل على تحليلها، وهذا ما يعطي اللغة وظيفتها من مدوّناتها ومولداتها. وهكذا عرف العرب ظاهرة رصد الظواهر اللغوية قرون التأسيس والتي أدّت إلى وضع سلسلة من الكتب والرسائل اللغوية وكانت مادة لوضع المعاجم. وهكذا تعمل المراصد في الوقت الحاضر ما يسمع في الإعلام وما يشاع من أساليب معاصرة في المسارح أو الصحف أو الكتب وترصدها ضمن كتب تسميها: الألفاظ المعاصرة/ ألفاظ الحضارة/ ألفاظ الشؤون العامة... وهذا تجسيد يقوم به مجمع اللغة العربية في القاهرة. ومن خلال هذه الكتب يعمل على جمع والتقاط ورصد ما يريد رصده؛ بغية إخضاعه للدراسة واستكشاف مقاييس علمية لقياس الظاهرة المراد دراستها، برصد كلّ تحركاتها، وتقديم الظواهر للمختصين

لعلاجها. وذلك ما نريده من لقائنا هذا الذي يرصد تحرّكات المصطلحات الموحّدة في اللغة العربية، وكان علينا أن نعالج مكامن سوء التوحيد في ظاهرة المصطلحات التي لم يغلق بابها منذ أكثر من أربعين سنة، رغم ما قُدّم من اجتهاد نوعي، وما قدّمته المؤسّسات المجمعية من مناهج توحيد، وما أقرته مؤتمرات التعريب من تسديد، وما قامت به الجامعات العربية، ومراكز البحوث من ترديد، وما قام به بعض الأفراد من تجسيد، فالمسألة لا تزال تراوح في مكانها فلا تحيد، فهل الخلل في التجديد؟

يبدو أنّ مسألة وضع المصطلح بمنهجية واضحة دقيقة مفروغ منها الآن، فقواعد التوحيد ضرورية في شأنها، لكن لا بدّ أن تستكمل بقواعد التنميط وهذا ما سعى له مكتب تنسيق التعريب والمؤسّسات المجمعية، وكثيراً من مؤسّسات التعريب، وتبقى المسألة الأصعب في كيفية نشر هذه المصطلحات الموحّدة، وكيف تستطيع هذه المصطلحات أن تجد أعشاشها المناسبة في الكتاب المدرسي، وفي البيت والمحيط، وفي الوسائل المعاصرة، تلك هي المسألة الأكثر تساؤلاً. كما تحتاج المسألة في وقتنا المعاصر إلى تجسيد آلية جديدة باستعمال أجهزة الحاسوب، وما يلحق به من تقنيات، فلقد عفا الزمان عن عصر الجذاذات، فإكراهات الحاضر تفرض عينا إعادة النظر في أشكال إتاحة المصطلحات فعصر الورق ولّى فلا مفرّ من ميكنة المعاجم، فهي عملية واجبة في خزن المصطلحات ومعالجتها وترجمتها وتنسيقها وتوحيدها وتوثيقها ونشرها وهذا لعدة عوامل:

–استحالة إلمام فرد أو مؤسّسة بجميع المصطلحات؛

–استخدام الحاسوب يؤدّي إلى كثرة التخزين وسرعة الاسترجاع؛

–سهولة رصد المصطلحات وتحديثها وتنميطها وتطويرها.

ومن هنا بات حرياً أن نقول ان العمل الجماعي، وتجسيد المؤسّسات الناجعة لهو السبيل الأقوم للمتابعة والتفعيل "ولقد أصبحت محاولة رصد ومتابعة المصطلحات العلمية في مجال علمي ضيّق شاقة أو كادت أن تكون مستحيلة باستخدام الأدوات التقليدية أو بالاقتصار على القدرات العقلية، ونعني في هذا الصدد الصناعة المعجمية الورقية[i]" وهذا في إطار التمسّك بالعربية لغة علم ضمن المنظومة الشاملة للتنمية الاقتصادية وتوحّد المجتمع، كما أنّ ربط قضية توحيد المصطلح بقضية وضع اللغة العربية ذاتها وبقضية الهوية العربية مطلوب جدا.

إخواني: هي أوجاع ووخزات تحتاج من ذوي الحلّ الى تقديم العلاج والتحسيس بأمر التمسّك باللغة العربية؛ لغة علم كانت، ألا يمكن أن تعود إلى

سالف عهدها في رفد المجتمع ضمن منظومة شاملة للتنمية الاقتصادية وتوحّيد المجتمع، فلا مجال لنا غير العمل في أن تنال اللغة العربية وتعود إلى وضعها السابق في التنظير والتطبيق، فليس لنا لغة أخرى، وهي التي حبانا الله إياها.

1- منجزات المجلس الأعلى للغة العربية: أراني بعد هذه المقدمة البسيطة أتحدّث في البداية عن منجزات المجلس الأعلى للغة العربية، الذي شُرّفت بإدارته، وأخصّ جانبَ وضع المصطلحات بالقول البسيط. إنّ المجلس الأعلى كهيأة استشارة تابعة لرئاسة الجمهورية، وبحكم القانون المنشئ له يعمل على **تعميم استعمال اللغة العربية**. وهذا ضمن الصلاحيات التي حدّدها له المرسوم الرئاسي رقم 226/98 المؤرّخ في 17 ربيع الأول من عام 1419 هـ الموافق 11 يوليو سنة 1998، وله صلاحيات **التنسيق والتدعيم وإبداء الآراء، وتقديم تقرير سنوي لرئيس الجمهورية عن مدى تعميم استعمال اللغة العربية في الجزائر**. ومن هذا المنطلق فإنّ المجلس كهيئة استشارية يساهم ويدعم ويتلقى ويبدي ملاحظات... فمهامه محدودة. وما يقوم به في مجال وضع أدلة المصطلحات تدخل في اختصاصه من باب تقديم الآراء. وإنّ الأعمال التي أنجزها المجلس تنزل في التجربة الجزائرية التي اجتهد فيها المجلس الأعلى للغة العربية، اجتهاداً لم يأتِ من العَدَم، بل استوحاه من قرارات مؤتمرات التعريب في مسألة وضع المصطلحات وتوحيدها، ومن المبادئ الأساس في اختيار المصطلحات العلمية ووضعها، في بنودها الثمانِية عشرة؛ التي تعمل بها المجامع اللغوية والعلمية العربية، والمنبثقة من ندوة (منهجية وضع المصطلحات العلمية الموحّدة، المنعقدة بالرباط بين 18- 20 فبراير 1981م) ومن أسسها اعتماد الطرائق التالية:

- مجاز أو اشتقاق أو تعريب أو نحت، وهذا الأخير عند الضرورة؛
- تفضيل الكلمة الفصيحة على المعرّبة؛
- تجنّب -قدر الإمكان- الكلمة العامية؛
- اختيار الصيغة الجزلة الواضحة؛
- اعتماد الكلمة التي تسمح بالاشتقاق على التي لا تسمح؛
- اعتماد الكلمة المفردة على المركّبة؛
- اعتماد الكلمة الدقيقة على العامة؛
- عدم اعتماد الترادف.

واعتباراً لذلك فإنّ المجلس بعد استقرائه لجميع مصطلحات الاختصاص الواحد الموضوعة والمستعملة في الإدارة الجزائرية، ركّز جهده على اختيار المصطلح الأكثر استعمالاً، والذي يستجيب للطرائق المذكورة سلفاً، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإنّه اعتمد مبدأ الاطراد والشيوع، ويُسْر التداول

والملاءمة اللغوية، سعياً منه لتجسيد منهجية علمية تُعتمد في مؤسّسات وضع المصطلحات، ولم يضع اجتهاداً خارج المتّفق عليه، وكانت منهجيته تقوم على ما يلي:

-حيازة كلّ المصطلحات ذات العلاقة بالمجال المحدّد؛

-التركيز على المدلولات المحيّنة للمصطلحات؛

-وضع أكثر من مقابل عربي لبعض المصطلحات (إذا كانت هذه المقابلات مستعملة)؛

-اعتماد الألفبائية اللاتينية أصلاً للبحث عن المقابل العربي؛ لكون المصطلحات التي استُعملت لمدة طويلة في الجزائر باللغة الفرنسية؛

-وضع مسرد للمقابلات العربية مرتّبة ترتيباً ألفبائياً يُمَكِّن المستعملَ من الاهتداء إلى مقابله الفرنسي بواسطة رقم معيّن.

وفي هذه الحيازة الأولية كان المجلس يقوم بما يلي: التصحيح والتدقيق والإضافة والدمج والانتقاء والبحث عن المقابل العربي الدقيق. وهذه المنهجية التي يعتمدها، يعضدها فريق من الباحثين المشتغلين في مجال إعداد هذه المصطلحات، والمكوّن من:

- المختصين في المصطلحات.
- المختصين والخبراء في صناعة المعاجم.
- الممارسين والمستعملين من الإداريين.
- اللغويين.
- التقنيين.

ومن وراء هذه المنهجية والفريق العامل، أنجز المجلس الأعلى سلسلة من الأدلّة الثنائية اللغات: عربي - فرنسي/ فرنسي - عربي، وهي:

- معجم المصطلحات الإدارية؛
- دليل لغة المريض؛
- دليل وظيفي في التسيير والمحاسبة (مصطلحات ونماذج)؛
- دليل وظيفي في إدارة الموارد البشرية (مصطلحات ونماذج)؛
- دليل المصطلحات المكتبية.

كما نصّب المجلس الأعلى مؤخراً لجنة عمل مصغرّة لإنجاز أدلّة تربوية حول مصطلحات: العلوم والرياضيات والفيزياء. ونشير بأنّ عمل اللجان مستمر، وعلى مدار السنة، فبعض اللجان تشتغل مرة كلّ أسبوع، ولجان أخرى مرتين في الشهر.

2- مواصفات هذه الأدلّة: هي أدّلة إدارية في عمومها، تأتي مساهمة منه في نشر المصطلحات الإدارية بلغة الضاد، وتعميمها وتوحيد المصطلح

الإداري في بلادنا، والتعاون في هذا الاتّجاه مع المهتمين في البلاد العربية. ويستهدف منها غرس وتكريس المقابلات العربية في ألسنة الناس وتداولها بكيفية عفوية وموحّدة، وهذا في إطار خُطاطة قدّمتها مجموعة العمل تراها ضرورة، وهي:

1- عدم الاكتفاء بذكر المقابل العربي بالنسبة إلى كلّ مصطلح، بل أضيفت إليه عيّنة من السياقات التي يُوظَّف فيها.

2- إدراج نماذج نمطية محيّنة من الوثائق المتداولة في المجالات ذات العلاقة بالتخصّص.

3- رصد ما ألف من معاجم في الاختصاص.

أيّها الحضور: رأينا أنّ هذه المصطلحات التي نضعها في الجزائر لها أهميتها لفئات الإداريين من المتعاملين باللغة العربية تعاملاً مؤثّراً وحاسماً، فأصبح لزاماً علينا أن نعالج أمر المصطلح الموحّد ونتدارسه ونضع المصطلحات المناسبة والمقبولة لدى فئات المستعملين، وهذا في إطار تحبيب اللغة العربية، وإنزالها مكانتها اللائقة بها كلغة رسمية جامعة، وليست لغة آحادية. ولم تقف العقبات دوننا في هذا الوقت بالذات، بل نروم في مشاريعنا القادمة أن نوسّع دائرة وضع المصطلحات وتوحيدها لتنال الشق المغاربي، كما رأينا في لاحق من أعمالنا أن نخطّط لعمل طويل النفس في ضبط المصطلحات وتوسيعه إلى البلاد العربية، إضافة إلى إمكانية إدخال هذه المصطلحات في موقع المجلس ليستفيد منها المستعملون في كلّ مكان. ويعمل المجلس في تخطيط طويل المدى على تقديم خطط واضحة للدعوة إلى وضع واستعمال المصطلحات الموحدة التي أقرّتها المؤسسات المصطلحية، وعلى وجه الخصوص المجامع العربية ومكتب تنسيق التعريب، وهذا بتضافر الجهود التي تُبقي البحوثَ الأساسية والبحوثَ التطبيقية مستمرةً، حالة ما أولياها الأولوية.

إنّ المجلس الأعلى للغة العربية يقوم بتَؤُدَّة على إنجاز ووضع المصطلحات الإدارية، ويعمل على توحيدها، وهذه التجربة خطوة في طريق دخول الصناعة المعجمية في لاحق من أعماله، ولا يروم المجلس العيشَ خارج ما تفرضه المضايقات التقنية، فيجب أن نكون فاعلين فيها، وإنّ العالم اليوم تغمره فيضانات من التدفّق المعلوماتي والإعلامي، كان عليه أن يجاريها وفق خصوصياته لا أن ينعزل.

3- المرصد اللغوي والمصطلح العربي: عوداً على بدء، فإنّ تأسيس مرصد لغوي للمصطلحات الموحّدة خطوة جبّارة لا تقوم بها إلاّ الأمم المتقدّمة، وكذا فعلت بلاد مثل كندا وفرنسا وألمانيا والمجر... والقائمة طويلة في السبق لتأسيس المراصد والهيآت الملحقة به لرصد المصطلحات بكيفية ميكانيكية وفي

مختلف التخصّصات، وتعمل هذه المراصد بمنهجية علمية أكاديمية على وضع وتوحيد وتقييس المصطلح حتى يجد عشّه في اختصاصه، ويدخل في الصناعة النمطية التي تخضعه للتوصيف على مدى صلاحيته العلمية واللغوية ضمن خطاطة آلية تعنى بدراسة علم المصطلح الذي يعنى بدراسة المفاهيم ومنظوماتها والألفاظ اللغوية التي تعبر عنها، وتعني كذلك بصناعة المصطلح الذي يهتم بتحديد مصطلحات مجال علمي محدّد، وترتيبها بطريقة معيّنة وتعريفها ونشرها.

إنّ المرصد اللغوي للمصطلحات اللغوية الموحّدة (**ملعصد**) عمل وجهد يجب أن يثمّن ضمن الجهود التي تعمل على توصيف العربية، بتعويض الحدس الذي يتمتّع به العقل الإنساني، وما أتاحته التقنيات المعاصرة من دخول عالم الحواسيب من بابه العريض، فهو يحلّ ما كان مشكلة في السابق، باعتباره بنكاً لتجميع الدراسات والأبحاث المتعلقة باختصاص المصطلحات، والمعلومات الخاصة بالمراكز التي تضع المصطلحات والمؤسّسات المستفيدة منه، والتغيّرات التي تحدث فيه بفعل التفاعل، باعتبار المصطلح وليد مجتمع، يتأثر بالتغيّرات الحاصلة على المجتمع، فهو مؤسّسة اجتماعية لأنّه وليد لغة من اللغات.

إنّ المرصد اللغوي مودة العصر، فهو في أصله "المرصد Observatory هو بناء ضخم يضم مقاريب لرصد الأجرام السماوية، مثل الكواكب والنجوم والمجرات، وتكون هذه التجهيزات عادة محمية داخل بناء دائر تعلوه قبة قابلة للدوران... وتجهّز المراصد الفلكية الحديثة بأجهزة إلكترونية وآلات تصوير وحواسيب ومخابر ومكتبات[ii]". وباعتبار هذا المرصد الفلكي يرصد تحركات النجوم، فإنّ المرصد اللغوي للمصطلحات الموحّدة يرصد وضع وتحركات واستعمال المصطلحات، فهو بنك ملدات يشمل على معلومات لغوية وبيبليوغرافية، وهذا اعتباراً لتسميته في اللغة (مرصد) بمعنى أنّه يرصد الظواهر اللغوية لاستنباط القواعد التي تتحكم فيها. فمن مهامه:

1- رصد كلّ تحرّكات المصطلحات؛
2- جمع والتقاط الكلمات الجديدة؛
3- استعمال مقاييس علمية لتواتر وشيوع الألفاظ؛
4- رصد المحيط الذي يتحرك فيه المصطلح؛
5- التغيّرات الصوتية التي تحدث فيه؛
6- نسبة الاستعمال للمصطلح في محيط ما.

إنّ الضرورة المعاصرة تفرض علينا إيجاد مثل هذا المرصد الذي يعمل بوسائل معاصرة لغربلة النصوص قبل نشرها واقتراح بدائل صحيحة للكلمات فهو آلية فعّالة، باعتباره بنكاً يعتمد حداثة المعلومات، وسهولة تخزين المصطلحات وتجميعها، وسرعة التعرّف على التكرار والتناقض في المصطلحات، وتوفيرَ الوقت والجهد والمال، وإمكانية التعامل مع بنوك المصطلحات في العالم والتعامل مع البنوك العالمية التي تخزّن مصطلحات عربية من مثل:

- بنك مصطلحات شركة سيمنس في ميونيخ؛
- قاعدة بيانات الأمم المتحدة؛
- بنوك المصطلحات في الوطن العربي؛
- قاعدة المعطيات المعجمية (المعربي) بالرباط؛
- البنك الآلي السعودي للمصطلحات (باسم)؛
- قاعدة المعطيات المصطلحية (قمم) تونس؛
- بنك مجمع اللغة العربية للمصطلحات في الأردن؛
- بنك المصطلحات في مكتب تنسيق التعريب في الرباط.

ونشير هنا إلى مشروع أنفوترم Infoterm الذي تأسّس عام 1970م في فيينا بالنمسا ويعتبر مرصداً عالمياً من حيث المهام العلمية التي يقوم بها في منهجيات التخزين والاستعادة، وفي الآليات التقنية التي يعتمدها؛ سواء في الوضع أو النشر أو التقييس أو استعمال المصطلح في الكتاب المدرسي أو في المحيط أو الإعلام. فهو يرصد كلّ تحرّكات المصطلحات، ويمدّ المستعملين بالتغيير والتصحيح، ولا يفوته أيّ جديد، فيغذّى يومياً بالآلاف من المصطلحات، ولا تقف في وجهه الجذاذات، وهي آلية مترامية النهايات، كما يعمل هذا المركز على تجنّب ازدواجية الجهود المصطلحية وتوثيق التعاون مع الجهات العاملة على وضع المصطلحات "وفي العقود الأخيرة تعدّدت المؤسّسات العاملة في مجال المصطلحات، توثيقاً وبحثاً وتنظيراً وتخطيطاً ووضعاً وتوحيداً وتقييساً ونشراً وتبادلاً، وخاصة في أوربا وأمريكا الشمالية والمنظمات الإقليمية والدولية. وقد سميت هذه المؤسّسات المصطلحية والمعجمية (مراكز) أو (شبكات) أو (دواوين) أو (مكاتب) أو (بنوكاً) أو (شبكات) أو (مراصد) من أشهرها ديوان اللغة الفرنسية OLF بكيبك في كدان ومركز المصطلحات والمولدات CTN بفرنسا، والشبكة الدولية للمولدات والمصطلحات RINT بكندا، وشبكة المعجمية وعلم المصطلح والترجمة LTT بفرنسا والتابعتان للوكالة الفرانكفونية، وبنك المصطلحات في الاتحاد الأوربي المعروف بـ (أورديكوتوم EURODICAUTOM). وبنك الجمعية

الفرنسية للتقييس أفنور AFNOR المعروف بـ نورماترم NORMATERM وبنك شركة سيمنس SIEMENS في ألمانيا الذي له اهتمام كبير بالمصطلحات العربية، والمرصد اللغوي لمدينة بيزنسون بفرنسا، مرصد اللغة البرتغالية المعاصرة في الجامعة الجديدة بلشبونة عاصمة البرتغال[iii]".

إنّنا في عصر التفاعل الآلي، وعصر النشر عن طريق أوعية المعلوميات فتسارع وتيرة الاكتشافات أدّت إلى استحداث مصطلحات كثيرة تمّ تداولها وانتشارها قبل أن تخصّها المجامع بالدراسة، كما أنّ المعاجم الآن أدخلت مصطلحات كثيرة بالفعل والقوة قبل أن تنال الشرعية اللغوية، وأنّ الفيض المعلوماتي الذي يديره الإنترنت كان سبباً في هذا الخليط اللامتناهي، وقد أدّى ذلك إلى ظهور قصور في تعريب وترجمة بعض المصطلحات، وعدم ضبط آلية توحيده ونشره، واستيلاء آلية المصطلح واستخدامه في كلّ مكان ومجال، فلم يترك لنا العمل بما كان. وكان الأجدر بنا أن نعتمد الصيغة الجديدة للمصطلح، وكيف يجد أوعية التوحيد بشكل آلي مثلما تفعل الأمم في تنميط مصطلحاتها، فهل نحن نكرة بين الأمم. ومن هنا نكون من الذين يباركون تجسيد آلية المرصد اللغوي للمصطلحات الموحّدة. وتتمثّل لي فائدة هذا المرصد في ما يلي:

- بناء قاعدة المعطيات Data Basa
- تطوير نظرية علم المصطلح؛
- تنمية التعاون بين جميع المعنيين بوضع المصطلحات؛
- خلق شبكة إلكترونية لتوثيق المصطلحات؛
- إنشاء أرشيف آلي عالي الجودة من كلّ التخصصات؛
- الاقتصاد في حجم المخزون؛
- إنشاء بنوك المصطلحات من قواعد المعلومات التي ليس لها حدود زمانية ومكانية.

إنّ المرصد اللغوي لتوحيد المصطلح آلية إجرائية في مجال بنية الثقافة والعلم وتعريبها، أتاحته لنا تكنولوجية العصر للمساعدة في نشر المصطلح وتوظيفه إلكترونياً بعدما عجزت المؤسّسات عن نشره ورقياً، كما أراه يعمل على تقديم خدمات معتبرة للترجمة الآلية؛ عن طريق الحوسبة كأداة دفع لتلك الآلية، تضيف لها وضوح الرؤية وسهولة استخدامه وتعميمه، فعن طريقه يحيا المصطلح، وإنّ اللغة العربية تحيا عن طريق الاستعمال، فهو الذي يرسّخ المدلول والإعلام يعمل على توحيده. دون إغفال تلك المواصفات التي يقوم بها في مدى التحقّق من انسجام المصطلح مع مواصفات بنية الكلمة العربية

الفصيحة، وبمراعاة خصائص ودقائق هذه اللغة التي لها مواصفات لا توجد في اللغات الأخرى.

إنّ الإنترنت كآلية معاصرة، تغطي جميع مجالات إنتاج المصطلح، بالإضافة إلى إمكانية الإضافة والتحسين والتصحيح، وإمكانية الاسترجاع، وتعزو هذه الآلية عملها إلى قدرتها على إنشاء بنوك المصطلحات، وهنا يمكن أن يقع التركيز عليها لحلّ لحل إشكالية تعريب العلوم والتي لا تزال قائمة ومتفاقمة، بعدما يستطيع أن يخلص إلى التوحيد الفعلي للمصطلح ضمن أرضية معرفية يضعها المختصون في تصوّر منطاق يعدّ لهذا الغرض. كما أن{ هذه الآلية تلغي تلك الاجتماعات التي تستغرق وقتاً، وتستنزف أموالاً.

إنّنا نعيش عصر التدفق الإعلامي ومعناه التدفق المصطلحي، فهل يجدي نفعاً البقاء في العمل بالنظام التقليدي في وضع المصطلحات، والسرعة الفائقة تفرض علينا التأقلم مع المستجدات والمتدفقات فآن الأوان بأن نعتمد استغلال هذه الآلية التي هي من نعم تكنولوجيا العصر، كما أنّ الضرورة المعاصرة تفرض علينا "تجميع الوحدات اللغوية من متون الكتب وغيرها، وترتيبها ترتيباً صناعياً بمراعاة الأبجدية أو غيرها، وإرفاق كلّ وحدة لغوية بمعلومات عنها تتضمّن معناها أو معانيها بما يتيسّر وكيفما تيسّر[iv]". فاللغة العربية بريئة من كلّ تقصير وتأخير يصدر من أهلها، فهي تشكو قصورنا وتقاعسنا في مجال نشر المصطلح الموحّد، فالمشكلة الآن ليست في التوحيد، وربّما هذه المسألة حلّت بعد الاتفاق على منهجية توحيد المصطلح والتي تعمل بها المجامع اللغوية القضية في نشره وإيصاله إلى مستعمليه، فهل المرصد اللغوي يسدّ فجوة التخلف المصطلحي ويعمل على إيصال المصطلح لمن يطلبه.

4- ماذا يمكن للمرصد أن يقدّمه للغة العربية: إنّ المرصد آلية افتراضية مفتوحة للتغذية في كلّ وقت، وهو آلية على شبكة المعلومات العالمية تُبقي القاموس حياً ينمو وينقّح مع مرور الوقت، ومع الاستعمال والتطبيق، ومتابعة ما يستجدّ من المصطلحات في التخصّصات المختلفة، كما تهتمّ هذه الآلية بتخزين المصطلحات، فيتيح لها الإنترنت مجموعة من المعطيات المستجدة، وهي:

1- الحوسبة الآلية للمصطلحات الموحّدة، وتساعد هذه الحوسبة على جرد الحقول الدلالية والمفاهيم المتداولة، ووضع مصفوفات للمفردات، وتصنيفها من حيث المعنى والمبنى في اللغة العربية واللغات الأخرى التي ينقل منها المصطلح فضلاً عن إمكانية برمجة الأوزان والجذور والاشتقاقات الصرفية واختيار أنسبها.

2- ترسيخ المصطلح بعد توحيده وإشاعته واستعماله وحسن تقبله من مستعمله؛

3- دعم عملية التعريب والترجمة الشخصية أو الآلية؛

4- تخزين ما تنتجه المعاجم واللجان المختصة والأفراد والجمعيات العربية ومكتب تنسيق التعريب وأعمال المترجمين؛

5- استعادة المخزون حالة الطلب، بالإضافة إلى تدخل الوسائل المعاصرة في السرعة والحديث مع الحاسوب.

5- المرصد اللغوي والمؤسّسات القائمة: سأكون من السائلين، هل بإقامة هذا المرصد يمكن الاستغناء عن المؤسّسات التي قامت ونشطت وأنتجت؟ وهل مشكلة توحيد المصطلح يكمن في حلّ مؤسّسة وإقامة مؤسّسة بدلا منها،؟ يبدو أنّ قضية إلغاء المؤسّسات غير واردة، بحيث نحن في حاجة إلى مزيد من المؤسّسات لكن بحاجة إلى تفعليها وتحيين مناهجها وطرائق عملها، وتوجيهها للعيش ضمن متطلبات الراهن، ومن هنا أرى أنّ المرصد اللغوي آلية دفع قوية لعملية تحديث اللغة العربية وإدخالها عصر الآلية والبرمجة وتحديات الكمبيوتر؛ تحديات أعجوبة القرن الواحد والعشرين. هذا المرصد يفترض أن يتدعّم بالقوة من قبل مكتب تنسيق التعريب، فهو الذي ينقل جهدها اليدوي إلى جهد آلي، يعمل على نشر مدوّنتها المخزونة من ملايين المصطلحات، كما يحتاج إلى أن يعضد بمنهجيات المشاريع القومية الكبرى أمثال: مشروع المعجم التاريخي للغة العربية/ مشروع الذخيرة العربية/ المكانز/ المدوّنات المحوسبة للدول العربية... دون أن ننسى مدوّنات الأفراد مثل الورّاق، شركة صخر، شركة العالمية، مركز جمعة الماجد...

وهكذا باتت الضرورة المعاصرة تفرض استغلال الإنترنت، وأدوات الإنترنت التي هي أدوات التعبير عن التقنيات الدقيقة جدا مثل: النانو تكنولوجي بل هي أدوات للتعبير الدقيق باللغة في المجالات التخصصية على نحو يحقّق التواصل في الاختصاص الواحد، ومن هنا فإنّ الاهتمام بالمصطلحات تزيد في تنمية اللغة، وفي إطار الوظيفة الاتّصالية للغة وتزايد المفاهيم الحديثة، ويكون للمصطلحات الموحّدة دور حاسم في تنمية المعرفة العلمية والمشاركة في بناء المستقبل، خاصة مع تشعّب الفروع الذي أصبحت فيه للمصطلحات حواجز لغوية وعزلة بين المشتغلين لتعدّد إطلاق التسميات. ولا يمكن أن ندخل مجال خوض هذا العمل العلمي الهام دون الصناعة المعجمية التي لها أبعادها من حيث الإنتاج والتنميط والتوحيد والنشر.

الخاتمة: أتأسّف كلّ الأسف للوضع الذي آلينا إليه، بعدما تفرق حالنا وابتلينا بالتواكل فأصبحنا نستورد ولا نصدر ونستقبل ولا ننتج، نتبجّح بلغات غيرنا، ولا نكرّم لغتنا الجميلة، لغة القرآن الكريم، وإنّه لا يمكن أن يشيع "المصطلح العلمي العربي إلا إذا شاع استخدام العربية الصحيحة، ولن تشيع العربية الصحيحة إلا إذا كانت العربية هي لغة الأمة بمختلف فئاتها وبمختلف مناشطها[٧]". وإنّه لا يمكن أن تتجسّد بالفعل والقوة اللغة العربية العلمية إذا أحجمنا عن خوض غمار التقنيات المعاصرة، فكان يجب التسريع في تنشيط المرصد اللغوي للمصطلحات الموحّدة؛ حيث تحقق هذه الآلية اقتصاداً كبيراً في الوقت والجهد وتسمح بالإسراع في تكوين رصيد مصطلحي يمكن أن يتحوّل بالتدريج إلى مارد معلوماتي، وبنك المعطيات الذي يسهل وضع المعاجم اللغوية العامة والتقنية المختصة، فلا مفرّ من التعامل مع الإنترنت لربح السرعة الآلية والحداثة والشمول والإتاحة غير المحدودة للمتصفحين، وإنّ هذه الآلية تيسّر لنا أدوات التقنية؛ حيث توفّر التصميم العلمي العاكس للجوانب العلمية للغة، فللإنترنت إمكانات لا حدود لها لدفع عملية ترجمة أو تعريب المصطلحات بصورة مباشرة، وتعريب العلوم بطريقة غير مباشرة.

إنّ الواقعية العلمية والتشبث بالمنهج العلمي في صورته أو وظيفته، وبناء منطاق قادر على الحيازة العامة والتخزين والاسترجاع، يعمل كلّ ذلك على التحريك العلمي العملي في اتّجاه توحيد المصطلحات آلياً بعد تجسيد المنطاق المأمول الذي هو من اختصاص أولي الأمر في تصميم الموقع الذي يعالج مسائل المحتويات، وما ينجرّ عن ذلك من إمكاناته وإدارته وملكيته وهيكل البيانات, وينبغي أن يتّجه العمل المشترك والتنسيق بين المجامع إلى التوحيد، فاللغة الواحدة يجب أن يكون لها مجمع تشريع لغوي واحد، ويمكن أن تكون له مجامع قطرية أو مراكز جهوية تخدم سياسة واحدة لترقية اللغة العربية، كما ينبغي أن تستعجل الألكسو ومكتبها بالرباط ترجمة القائمة الكبيرة من الأبحاث والأطاريح التي كتبها الباحثون العرب بلغات أخرى في مختلف بلدان العالم.

إنّ العرب في هذا الوقت بحاجة ماسة إلى إنجاز مرصد عربي للمصطلحات الموحّدة، وهذا لوضع خططهم اللغوية والتربوية وتطوير المصطلحات والمعاجم وإنشاء قواعد محوسبة لكل البيانات سعياً إلى التعريب الشامل. كما أنّ العولمة الثقافية واللغوية وعصر الحواسيب والبرمجيات تحتم علينا ألاّ نتجاهلها، فقطار المعرفة تزداد مركباته، فمن الأفضل أن نكون من

الراكبين المساهمين الفاعلين، بدل أن نعيش بعيدين عن هذه العولمة، فنبقى مستهلكين معزولين.

---

*- محاضرة ألقيت في مجمع اللغة العربية بطرابلس في 11 نوفمبر2009م. حول المراصد اللغوية.

i ــ دحام إسماعيل العاني وآخرون "آلية لتوظيف الشبكة العالمية (إنترنت) في رصد المصطلح العلمي وتعريبه وضبطه ونشره" دراسة أعدت لندوة إقرار منهجية موحدة لوضع المصطلح العلمي العربي وسبل توحيده وإذاعته. دمشق: 25ــ28 تشرين أول اكتوبر 1999، مجمع اللغة العربية بسورية.

ii ــ رئاسة الجمهورية العربية السورية، الموسوعة العربية. دمشق:2007، المجلد الثامن عشر، ص 380.

iii ــ عبد اللطيف عبيد" المرصد العربي للمصطلحات والمعاجم مشروع يواكب التطوّر ويدّعم المجامع" مجلة اللسان العربي. الرباط: 2005، مكتب تنسيق التعريب، العدد-60، ص 22.

iv ــ عز الدين البوشيخي "خصائص الصناعة المعجمية الحديثة وأهدافها العلمية والتكنولوجية" مجلة اللسان العربي. الرباط:1998، مكتب تنسيق التعريب، العدد السادس والأربعون، ص 25.

v ــ محمد يونس عبد السميع الحملاوي "المصطلح العلمي العربي والحوسبة" محاضرة قدمت في الندوة الخامسة للمسؤولين عن تعريب التعليم العالي في الوطن العربي. الخرطوم: 28ــ30 نوفمبر 2004.

طارق بن زياد

ودوره في استقرار الإسلام بالجزائر

سي حاج م. محند طيب

عناصر المحاضرة:

- لمحة تاريخية
- الفتح الإسلامي، وكيف استقبله الأهالي
- ظهور طارق بن زياد
- تألق طارق بن زياد
- حالة الجزائر اليوم
- الخاتمة

لمحة تاريخية : من المعروف أن الجزائر قد تعاقب عليها الغزاة منذ فجر التاريخ، وهذا كما عزاه بعض المحللين إلى ثروات البلاد، وتربتها الخصبة، بالإضافة إلى موقعها الجغرافي المتميز؛ برا وبحرا، مما جعل الطامعين يتصارعون على الاستحواذ على خيراتها؛ بحيث لا يغادرها المحتل القديم إلا إذا هزمه الجديد وأجلاه .

فهؤلاء الفنيقيون الذين استوطنوا بالجزائر ما يقرب من سبعة قرون حسب بعض المؤرخين، حتى قضى على دولتهم الرومان الذين احتلوا هم بدورهم البلاد ما يزيد على خمسة قرون. ولم يجلوا عنها إلا بتغلب الواندال عليهم، الذين مكثوا بها ما يقرب من قرن ونصف، بعد أن عاثوا بها فسادا وتدميرا .ثم إن هؤلاء أجلاهم الروم البزنطيون، الذين تجاوز بقاؤهم بالجزائر ما يزيد على قرن .وأخيرا أشرق نور الفتح الإسلامي، الذي تغلغلت جذوره في الأعماق، واستقر فيها استقرارا أبديا ليس تمحوه الليالي والأجيال !!

ومع ذلك فلم تسلم البلاد بعده من محاولات الاحتلال من جديد ؛ فهذه فرنسا التي جندت جيشا ضخما لاحتلالها فتم لها ما أرادت بعد أن هزمت الأتراك الذين حكموا البلاد مدة تزيد على ثلاثة قرون.

الفتح الإسلامي وكيف استقبله الأهالي :استقبل السكان الفاتحين بمقاومة عنيفة، حيث اعتبروهم كغيرهم من الغزاة السابقين الذين لم تجن منهم البلاد سوى الاستغلال والاضطهاد والدمار، مما حدا بالزعيمة الأمازيغية إلى إحراق الأرض، قطعا لأطماع الوافدين الجدد، حتى أطلق على البلاد اسم"الأرض المحروقة". غبر أن الفاتحين أعلنوا أن هدفهم يختلف تمام الاختلاف عن الغزاة؛ فهم لم يأتوا من أجل الاستيلاء على خيرات البلاد، كما فعل السابقون، بل جاءوا من أجل هدف رفيع شريف؛ إنه إخراج للإنسان من ظلمات الكفر إلى نور الإيمان . إنه نور الإسلام . ورغم ذلك فإن السكان لم يصدقوا ما سمعوا، لتجربتهم المريرة مع السابقين طيلة الأحقاب المتلاحقة، عبر تاريخهم الطويل؛ لأنهم لم يتصوروا غازيا قط لم يأت من أجل الاستئثار بخيرات البلاد !!

ومع ذلك فقد بدأ الناس ـ ولو مع الحذر الشديد ـ يقتربون من الوافدين الجدد . وما أن شرعوا يعتنقون الدين الجديد، حتى رأوا رأي العين، وتلمسوا باليد ما سمعوا ؛ فأخذت عوامل الريب والحذر تزول شيئا فشيئا، حتى أن الكاهنه التي قاومت الفاتحين مقاومة شرسة، نصحت ولديها بالدخول في الإسلام وآخت بينهما وبين قائد عربي أسير لديها ؛ حيث تقول بعض الروايات بأنها مزجت عجين خبز بلبنها فأطعمته ابنيها والقائد العربي؛ وهذا معناه أنهم أصبحوا إخوة رضعوا أمًّا واحدة. ويقال : إن الكاهنة سئلت لماذا لا تدخل في الإسلام ما دامت تدرك فضله ؟ فأجابت بأن الملكة الأمازيغية تعرف كيف تموت كما تعرف كيف تعيش !

ظهور طارق بن زياد: هو طارق بن زياد بن عبد الله بن ولغو بن ورفحوم بن بزغاسن بن ولهاص بن يطومت بن نفزاو (شكيب أرسلان ـ تاريخ غزوات العرب،ص.46).

وقد كان موسى بن نصير الفاتح العظيم قد قرب طارق بن زياد من نفسه، واتخذه مولى له، لخصاله الممتازة ؛ فاستعمله على طنجة والمغرب الأقصى سنة 85هـ. ومعه تسعة عشر ألف (19 ألف) فارس بربري، ومعهم بعض الفاتحين يعلمونهم القرآن، ومبادئ الدين.

تألق طارق بن زياد: وفي سنة 92هـ/714م.تلقى طارق أمرا من مولاه موسى بن نصير بعبور بوغاز" جبل طارق" الذي كان يسمى "صخرة الأسد"،

ثم أصبح يحمل اسمه منذ ذلك التاريخ حتى يومنا هذا، ولاشك أنه سيبقى يحمل اسمه إلى الأبد .

عبر طارق بن زياد البوغاز باثني عشر ألف مجاهد، ولكي يدفع جنوده إلى الاستبسال فكر في وسيلة تجعلهم لا يفكرون أبدا في التقهقر والانهزام، بل في القتال دفاعا عن وجودهم؛ فعمد إلى السفن فأحرقها، وخطب في جيشه خطبته المشهورة في التاريخ، تلك الخطبة التي أصبحت تدرس حتى في الأنظمة الحربية الحديثة . ومن جملة ما قال :«العدو أمامكم، والبحر وراءكم وليس لكم والله سوى سيوفكم ..فإن لم تدافعوا عن أنفسكم، فأنتم والله أضيع من الأيتام، على مأدبة اللئام ...إلخ» .

فانطلق طارق شاقا بلاد الأندلس، بهذا الجيش الصغير، فتم له النصر المؤزر بسرعة عجيبة، أذهلت المؤرخين والمعاصرين معا، حتى أن مولاه موسى بن نصير التحق به، ليحد من هذا الاندفاع الفياض، وليشاركه هذا النصر الباهر، الذي ربما أثار غيرته، مما جعله يؤنبه على هذه المخاطرة بجيش المسلمين. وحسب بعض المؤرخين فإن موسى بن نصير حذف طارقا بسوطه . ويعلل المؤرخون انتصار طارق بهذه السرعة العجيبة، وبهذا الجيش الصغير، بكون البلاد كانت ترزح تحت نير الظلم والاضطهاد، الذي سلطه الملك وحاشيته على الشعب، خاصة اليهود الذين يذيقونهم ألوانا من الظلم والتعسف، يكاد يكون كالذي كان فرعون يسومه بني إسرائيل. وحسب المستشرق الهلندي"دوزي" فإن رجال اليهود محرم عليهم أن يتزوجوا إلا من الإماء المسيحيات، وأن نساءهم محرم عليهن أن يتزوجن إلا من العبيد المسيحيين. وهكذا أضحى الأهالي ينتظرون من ينقذهم مما هم فيه من الظلم والجور.

ثم إن طارقا ذهب إلى دمشق صحبة مولاه موسى بن نصير لتقديم الغنائم الهائلة التي غنموها من الأندلس إلى الخليفة الوليد بن عبد الملك . وبينما هما في الطريق تلقى موسى كتابا من الخليفة نفسه، يستحثه على الإسراع في السير، لأنه مريض، وخشي أن يموت قبل وصول الغنائم . غير أن موسى تلقى كتابا آخر من أخي الخليفة سليمان، يطلب منه أن يتلكأ في السير، طمعا في وقوع الغنائم بيده بعد وفاة أخيه ؛ لأنه ولي العهد. غير أن موسى وفاء منه وإخلاصا، أغذ السير فالتحق بالخليفة ؛ وبعد ثلاثة أيام توفي الوليد، وتولى الخلافة أخوه سليمان، فما كان من هذا الأخير إلا أن نكب موسى بن نصير، الذي لم يستجب لطلبه بالتلكؤ في مسيره. ويرى بعض المؤرخين أن ذلك انتقام من الله لطارق الذي جازاه موسى سوء الجزاء على إحسانه. فسبحان الذي لا يظلم مثقال ذرة !!

لكن هل من تأثير لكل ذلك على الأمازيغ ؟... نعم إن له تأثيرا قويا عظيما ؛ فقد اختفى تماما ذلك التردد وذلك الحذر بين الأمازيغ تجاه الفاتحين والإسلام معا ؛ حيث تروي لنا كتب التاريخ؛ أن الأمازيغ ارتدوا عن الإسلام اثنتي عشر مرة في بداية الفتح .

نعم بتألق طارق ابن الأمازيغ الأحرار في ميدان نشر الدعوة الإسلامية اختفت المخاوف، وزال التردد، وحلت محل الشك الثقة والاطمئنان !!

فكيف لا ؟ وقد كان الرومان يسمونهم عبيدا ويسمون أنفسهم أحرارا وأسيادا. حتى إن بعض روايات التاريخ تروي : أن الأمازيغي لا يسمح له بالمبيت في مدينة رومانية ..! يا للعجب...!! الأمازيغي في نظر الرومان أحقر من الحيوان الذي يبيت في مدن الرومان !!

أما الفاتحون الجدد ؛ فهاهم يعاملونهم بكل عدل وإنصاف، بل يحلون زعماءهم مكانة مرموقة،ويسندون إليهم مناصب عالية في الدولة، ما توسموا فيهم كفاءة وقدرة على ذلك. بل إنهم لا يستنكفون أن ينضووا تحت إمرتهم وهم الفاتحون..! أي عدل أكبر من هذا..؟ وأي نظام أرقى من هذا..؟ وأي دين أعظم من هذا..؟ وأي أخوة أصفى وأسمى من هذه الأخوة..؟ !!!

هذا ما جعل الجزائريين يقبلون على الإسلام بإخلاص عميق، وحماس متدفق، يفوق في بعض الأحيان حماس الذين جاءوا به !!

أبعد كل هذا بقي لقائل أن يقول : بأن الجزائريين أدخلوا إلى الإسلام كرها ؟... فلو كان الأمر كما زعموا لكان الرومان أولى بذلك من العرب ذلك أن قوة العرب المادية لا تكاد تذكر أمام القوة الرومانية الهائلة ؛ رغم طول مكوثهم بالبلاد ما يزيد على خمسة قرون. ثم إن الأمازيغ مشهورون في التاريخ أنهم لا ينقادون بالقوة أبدا.

وهكذا فتح الجزائريون صفحة بيضاء في تاريخهم المجيد؛ فاختاروا الإسلام، وأحسنوا الاختيار؛ فطوبى ثم طوبى لهم و لنا جميعا، على هذا الاختيار الغالي الحكيم .

<u>حالة الجزائر اليوم:</u> ولعله من الأمور الملحة أن نتعرض هنا، ولو باقتضاب إلى سر تصنيف الجزائريين إلى عرب وأمازيغ.

تقول كتب التاريخ : إن عدد العرب الفاتحين الذين استقروا بالجزائر بعد الفتح، يقدر بنحو عشرين ألف. ثم إن الجزائر استقبلت من أمواج بني هلال النازحين ما يقدر بخمسين ألف،ومعنى ذلك ؛ أن عدد العرب الذين استوطنوا الجزائر يقدر بسبعين ألف نسمة، ولكن ما هي نسبة العرب إلى الأمازيغ في يومنا هذا..؟ لنحاول استنطاق إحصائيات عام 1977 التي أسفرت عن النتيجة

التالية : عدد السكان ثمانية عشر مليون نسمة ؛ منهم حوالي ثلاثة ملايين أو أكثر قليلا يتحدثون الأمازيغية.!!

إن هذه النتيجة لتبدو في غاية الغرابة..! إذ كيف يتصور في العقل أن يتناسل سبعون ألف، فيبلغوا ما يقارب خمسة عشر مليونا، وفي نفس المدة لا ينجب جميع سكان الجزائر سوى ثلاثة ملايين..!! أمر غريب حقا ..!

لكن الغرابة تزول عندما نسمع تفسير بعض الباحثين لهذه الظاهرة العجيبة .. !!

يقول هؤلاء الباحثون في تفسيرهم: إن من يحسبون اليوم عربا هم في الأصل أمازيغ أقحاح ؛ إنما فقط نسوا الأمازيغية فأصبحوا يتحدثون العربيةوهذا لتعلقهم الشديد بالإسلام، وبالتالي اللغة التي تقربهم من فهم الإسلام. وقد يكون العكس، حيث نجد عربا يتحدثون الأمازيغية بحكم استقرارهم بين الأمازيغ .

نعم إنه تفسير منطقي في غاية الوضوح والإقناع. وهذا يؤيده ما هو قائم اليوم في الواقع ؛ وكم من أمازيغ استقروا في وسط لا يتكلم سوى العربية فنشأ أبناؤهم يجهلون الأمازيغية، والعكس بالعكس .

الخاتمة: إن الجزائر ـ كما يجني أحيانا على المرأة الحسناء جمالها ـ قد جنى عليها موقعها الممتاز، وخيراتها الوافرة، التي أسالت لعاب الطامعين منذ القديم، وما تزال كذلك إلى اليوم وإلى الغد، مما يفرض على أبنائها الاتصاف بقدر كبير من اليقظة والحيطة والحذر ؛ فهي تعيش بين إخوة ـ سامحهم الله ـ لا يترفعون عن مستوى الغيرة والحسد، وبين أعداء ألداء يتحينون بها الفرص السانحة، لينقضوا عليها انقضاض النسور على الفريسة !.

اللهم كما أنعمت على الجزائر بالخيرات، فأنعم عليها بالسلامة من كل خطر ومكروه، وبالحماية من كل عدو لئيم بغيض .

المراجع:

1 ـ تاريخ الجزائر العام ج.1 عبد الرحمن الجيلالي
2 ـ الجزائر في مرآة التاريخ محمد الميلي ـ عبد الله شريط
3 ـ الحلل السندسية المجلد 1 شكيب أرسلان
4 ـ تاريخ غزوات العرب " "

تأثير البلاغة والنّحو في اكتساب الملكة اللّغوية البلاغية والتّبليغيّة

رادية مرجان

كهينة زموش

مقدمة: تكلم العرب الأوائل أو الأصوليون العربية سليقة، دون معرفة القواعد فجمعوا بين سلامة اللغة وحسن انتقاء ألفاظها، والدليل على ذلك الأشعار الجاهلية وبالخصوص المعلقات العشر، فهي أروع ما يكون من حيث تناسق الألفاظ ومعانيها حسن النظم). وبعد نزول القرآن الكريم ودخول العجم للبلاد العربية، وحفاظا على الرسالة السماوية من التحريف لجأ العرب إلى وضع قواعد لها، تحدد الصواب من الخطأ، دون إهمال الجانب الجمالي، من هنا ظهر علم البلاغة ليستفيد من دراسات السابقين من علماء النحو، ونشأ علماء أفذاذ حاولوا تطويرها، بهذا نال العلمين حيزا كبيرا من اهتمام علماء اللغة العربية. فإذا كانت فائدة النحو هي الوصول إلى بناء تركيب سليم لفظا ومعنى يساهم في التحكم في معياري الخطأ والصواب في الكلام أو الخطاب، وكانت فائدة البلاغة هي استغلال هذه المعطيات النحوية لبناء خطاب راقي بأسلوب منمق وجذاب يجذب المتلقي ويترك أثرا فيه. وكانت الملكة اللغوية هي قدرة المتكلم على التبليغ والتواصل دون أن يخل بالقواعد الأساسية للغة وبعيدا عن التفريط في الجانب الجمالي لها. فما هي المجالات التي يختص بها كل علم منها؟ وما نوع العلاقة بينها؟ وما دور كل منهما في اكتساب الملكة اللغوية؟ وباختصار كيف يستطيع الفرد أن يتكلم بلغة سليمة وراقية؟

بين النحو والبلاغة:

-مفهوم النحو: **لغة:** "النحو: الطريق، والجهة ج: أنحاء ونُحُوٌ، والقصد، يكون ظرفا واسما ومنه نحو العربية، ورجل ناح من نحاة: نحويٌ."[1]

يقول ابن جني في تعريفه للنحو: "هو انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية، والجمع والتحقير، والتكسير والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها. وهو في الأصل مصدر شائع، أي نحوت نحوا."[2] من هنا نرى أن تعريف ابن جني جاء شاملا لكل جوانب اللغة من نحو وصرف وتركيب وبلاغة وذلك على غرار ما كان مألوفا عند اللغويين القدماء. أما هدف النحو عامة فيتحدد في ضبط الكلام لتفادي الوقوع في اللحن أو الخطأ، ولمن أراد إتقان اللغة العربية القياس على هذه القوالب، أما السكاكي فإنه يحدد علم النحو في "معرفة كيفية التركيب فيما بين الكلم لتأدية أصل المعنى مطلقا." [3]

-مجالاته: إن لعلم النحو مجالات متعددة يمكن حصرها في أضرب الكلام المختلفة من اسم وفعل وحرف، وحالاتها من بناء وإعراب، إلى جانب النكرة والمعرفة، كما يبحث كذلك في باب المرفوعات، المنصوبات، والمجرورات، حالات الفعل بين اللزوم والتعدي، الأسماء التي تعمل عمل الفعل، المصادر، التوابع، والنواسخ.

- مفهوم البلاغة:

- لغة: "بلغ: بلغ الشيء يبلغ بلوغا وبلاغا: وصل وانتهى وأبلغه هو إبلاغا وبلغة تبليغا... وتبلغ بالشيء: وصل إلى مراده، وبلغ مبلغ فلان ومبلغته... البلاغ ما يتبلغ به ويتوصل إلى الشيء المطلوب. البلاغ: ما بلغك، والكفاية، الإبلاغ: الإيصال بلغت المكان بلوغا: وصلت إليه، وكذا إذا شارفت عليه."[4] يقول تعالى: (ولما بلغ أشده) يوسف الأية 22 أي وصل.

-اصطلاحا: "البلاغة آلة تمكن المتكلم من الاتصال بالمخاطب لإبلاغه حاجاته والتأثير في سلوكه." [5] إن البلاغة من خلال هذا التعريف وسيلة تهدف التواصل إلى جانب التأثير في المتلقي وهذا عن طريق اللغة.

-مجالاتها: تبحث البلاغة في العلوم اللغوية التالية: البيان، المعاني والبديع.

-علم البيان: يبحث هذا العلم في مجاز الكلام بأنواعه بما فيه الاستعارة، إلى جانب التشبيه بقسميه إضافة إلى الكناية.

-علم المعاني: من اهتماماته الأساليب اللغوية التالية: الخبر، الإنشاء، الأمر، النهي، الاستفهام التمني والنداء. كما يبحث في أغراض الخبر، وأحوال

المسند والمسند إليه، من حذف وذكر وإضمار وتنكير وتقديم وتأخير. إلى جانب ذلك ينظر في الأحوال المتعلقة بالفعل. إضافة إلى الإيجاز والإطناب والمساواة في الكلام.

-علم البديع: يدرس هذا العلم المحسنات المعنوية التي نقصد بها التورية، الاستخدام، الاستطراد الطباق، المقابلة، الإدماج، المشاكلة، المبالغة، تأكيد المدح بما يشبه الذم، والعكس، نفي الشيء بإيجابه ائتلاف اللفظ مع المعنى. هذا إضافة إلى المحسنات اللفظية المتمثلة في: الجناس بأنواعه، السجع الموازنة، الترصيع، لزوم ما لا يلزم، ائتلاف اللفظ مع اللفظ، الانسجام، الاكتفاء، التطريز

العلاقة بين النحو والبلاغة: إن كلا من النحو والبلاغة من علوم اللسان العربي، والعلاقة بينهما جد وطيدة، فإذا كان النحو مجموعة من القواعد التي تحكم اللغة، فإن البلاغة استعمال لهذه القواعد. لأجل هذا فإنه لا يخفى على أحد ما للنحو من فضل في نشأة البلاغة، لأن البلاغيين لم يبدؤوا دراساتهم من الصفر، وإنما بنوا الأسس الأولى للبلاغة، على أساس جهود من سبقهم من النحاة واللغويين.

تتحدد **وظيفة النحو** في "استخراج مبادئ اللغة ونظمها استنادا إلى الاستعمال المشترك أو ما يظن أنه استعمال مشترك، وغايته القصوى حماية اللغة من الفساد، والحرص على أن تواصل أداء وظيفتها الأصلية "الإبلاغ" ووسيلته في ذلك ضبط المعايير التي نفصل بها بين الخطأ والصواب." [6] ومن هنا نرى فضل علم النحو على باقي علوم اللغة، إذ هو من يمدها بالقاعدة التي تحافظ على سلامة اللغة وتميز بين الخطأ والصواب. في حين تتحدد **وظيفة البلاغة** في "وصف الطرق الخاصة في استعمال اللغة، وتصنيف الأساليب بحسب تمكنها من التعبير عن الغرض تعبيرا يتجاوز الإبلاغ في التأثير في المتكلم أو إقناعه بما نقول... وغايتها مد المستعمل بما تعتبره أنجع طريقة في بلوغ المقاصد." [7] إن البلاغة تعبر باللغة وتستخدم كل حقول النحو العربي إلا أن وظيفتها تتعدى التبليغ إلى التأثير في المتلقي مستخدمة في ذلك أساليب جمالية لتلبس الكلام حلة جميلة بتخيرها لأحسن الألفاظ وبدائع التراكيب. وعلى هذا الأساس انقسم اللغويون إلى فريقين، بين من يرى أن النحو جزء لا يتجزأ من البلاغة، ومن يفرق بينهما ويعتبر كل منهما علم قائم بذاته، حتى إن القدماء كانوا أيضا فريقين بين من سيفصل بينهما ومن يجمع بينهما... أشهر من جمع بين علمي النحو والبلاغة صاحب نظرية النظم عبد القاهر الجرجاني(ق5هـ) الذي كان يقصد إلى النحو البلاغي أو البلاغة النحوية وبذلك يكون قد أخرج النحو من نطاق شكليته وجفافه وأخضعه لفكرة النظم وأخضع فكرة النظم له." [8] رأينا قبلا أن علم البلاغة يبحث في ثلاثة مباحث كبيرة: المعاني، البيان،

والبديع، وعلى هذا الأساس هناك من يجمع بين علمي النحو والمعاني، باعتبار أن علم المعاني يبحث في أحوال المسند والمسند إليه، في أساليب الفصل والوصل، الخبر والإنشاء، الإطناب والمساواة... على هذا الأساس اعتبر علم المعاني أقرب إلى النحو لأنه يجمع بين حسن التركيب والسياق، أما النحو فأكبر معالمه ومباحثه وأبوابه: الاسم الفعل، والحرف، وينظر في أحوال كل منها سواء مفردة أو مركبة، إلا أن النحو ينطلق من المفرد ليصل إلى المركب، بينما ينطلق علم المعاني من التركيب ليصل إلى الأجزاء المكونـة لـه

-المفردة-بعد تفكيكه وكان قد "صرح بهذه العلاقة بين النحو والمعاني أبو البلاغة العربية عبد القاهر الجرجاني ن فأنشأ فكرة النظم ونسبه إلى المعاني وجعل المعاني المنظومة هي معاني النحو." [9]

-من قال بالجمع بينهما (نظرية النظم): لقد أصاب الجرجاني حين جمع بين العلمين، لأن كلا منهما يهتم بالمعنى، فعلماء النحو إضافة إلى اهتمامهم بالتركيب السليم، لم يهملوا سلامة العبارة وجودة المعنى أو التركيب. وابن جني من هؤلاء حيث نجده قسم الكلام إلى ما حسن تركيبه وحسن معناه، ما حسن تركيبه وقبح معناه، ما قبح معناه وحسن تركيبه وما قبح معناه وقبح تركيبه - وهو ما سماه بالكلام المحال-وكذلك فعل سيبويه عندما نظر في فساد وقبح المعنى وربط ذلك بحسن التركيب. إلا أن الجرجاني لم يتوقف عند حدود صحة الكلام وفساده، وإنما بحث في علاقات الكلمات فيما بينها، عن معانيها ومعاني معانيها، معتمدا في ذلك معطيات وأسس النحو، حيث نجد مثلا أسلوبي التقديم والتأخير إلى جانب الحذف والذكر، من مباحث علم المعاني، وكذا علم النحو، لكن هذا لا يعني تماما أن علم النحو يساوي علم المعاني. لأن لكل منهما تقنياته وطرائقه لدراسة هذه الأساليب والمباحث، كما أن كل منهما ينظر إليها من زاوية معينة. ومن بين الذين وضحوا هذا الاختلاف، ابن الأثير حيث قال: " البلاغي– والنحوي يشتركان في أن النحوي ينظر في دلالة الألفاظ على المعاني من جهة الوضع اللغوي، وتلك دلالة عامة وصاحب علم البيان ينظر في دلالة الألفاظ على المعاني من جهة الوضع اللغوي، وتلك دلالة عامة وصاحب علم البيان ينظر في فضيلة تلك الدلالة."[10] فلا يخفى على أحد ما للغويين من يد في تدوين النحو وأسباب تقعيده، بل لا يكاد يخلو كتاب نحوي قديم من الشواهد اللغوية، سواء من القرآن أو السنة، أو كلام العرب شعره ونثره، ولعل الكتاب أو قرآن النحو كما يلقبه كثيرون، أكبر دليل على ذلك، ومن بين أولئك" النحاة الذين كانت كتبهم خصبة للبلاغيين أبو بشر عمر بن قنبر (ت180هـ) صاحب الكتاب المشهور، وأبو زكريا يحي بن زياد الفراء

(ت207 هـ) مؤلف معاني القرآن، وعبد القاهر الجرجاني (ت471 أو 474هـ) صاحب دلائل الإعجاز وأسرار البلاغة وقد كانت لكتب هؤلاء النحاة أثر في البلاغة لأنها عنيت بالأساليب العربية وذكرت كثيرا من المصطلحات التي دخلت في كتب البلاغة وأصبحت مصطلحات علمية."[11]

-من قال بالفصل بينهما: أما عن المؤيدين للرأي القائل باستقلالية علم المعاني، فنذكر على سبيل المثال "بهاء الدين السبكي" الذي يرد سؤال السائل: "أي فائدة لعلم المعاني، فإن المفردات والمركبات علت بالعلوم الثلاثة: اللغة والنحو والصرف، وعلم المعاني غالبه من علم النحو؟ يقول: كلا إن غاية النحوي أن ينزّل المفردات على ما وضعت له ويركبها عليها، ووراء ذلك مقاصد لا تتعلق بالوضع مما يتفاوت به أغراض المتكلم على أوجه لا تتناهى، وتلك الأسرار لا تعلم إلا بعلم المعاني، والنحوي، وإن ذكرها فهو على وجه إجمالي يتصرف فيه البيان تصرفا خاصا لا يصل إليه النحوي."[12] ولقد أشار عبد الحميد السيد في كتابه "دراسات في اللسانيات العربية" إلى نقاط الاختلاف بين هذين العلمين، والتي يمكن حصرها فيما يلي: "الموضوع، الهدف، اللغة، المعنى، مقولة الأصل، الصواب والخطأ، مفهوم الفصاحة. أما عن التداخل الذي بينهما فإنه يرى أن أكبر دليل عليها نظرية النظم لعبد القاهر الجرجاني، والتي طبقها الزمخشري."[13] لأن النحو وعلم المعاني وإن كانا يختصان بمعالجة اللغة فإن كلا منهما يطل عليها من باب مستقل، إضافة إلى هذا يمكن تسجيل اختلاف آخر ناتج عن اختلاف المنظار الذي بحوزة كل من النحوي والبلاغي.

دور النحو والبلاغة في اكتساب الملكة اللغوية السليمة والراقية:

مفهوم الملكة اللغوية:

-لغة: جاء في المعجم الوسيط: "الملكة صفة راسخة في النفس أو استعداد عقلي خاص. لتناول أعمال معينة بحذق ومهارة، مثل الملكة العددية، والملكة اللغوية، و-الملك-يقال: هو ملكة يميني. وفلان حسن الملكة: يحسن معاملة خدمه وحشمه." [14]

-اصطلاحا: "الملكة صفة راسخة في النفس، وتحقيقه أنه تحصل للنفس هيئة بسبب فعل من الأفعال ويقال لتلك الهيئة: كيفية نفسانية، وتسمى: حالة ما دامت سريعة الزوال، فإذا تكررت ومارستها النفس حتى رسخت تلك الكيفية فيها وصارت بطيئة الزوال فتصير ملكة، وبالقياس إلى ذلك الفعل: عادة وخلقا." [15] فالملكة اللغوية فطرية في نفسية الإنسان وما علينا إلا تنميتها وإثرائها بمعطيات لغوية لتستفيد منها بكثرة الممارسة وتكرار العملية لتصير بذلك ملكة قارة فيه. ولعل من أبرز العلماء الذين بحثوا في الملكة اللغوية عند الإنسان العلامة ابن خلدون الذي عاش في القرن الثامن الهجري، والذي كان يرى "أن الملكة تقوم على الجملة لا المفردات"[16] فهدف المرسل التبليغ عما في ذهنه من أفكار وآراء.

تأثير النحو والبلاغة في اكتساب الملكة البلاغية والتبليغية:

-تأثير النحو في اكتساب الملكة اللغوية: لا يخفى على أحد ما للنحو من دور في تحصيل والملكة وسلامتها، فلا يمكن لأحد منا أن يتم التفاهم بين المتكلمين، إذا لم تراع الركائز والأسس النحوية التي تحكم الكلام، أي كلام كان. لأن "المقصود الأهم من علم النحو معرفة الإعراب الحاصل في الكلام بسبب العقد والتركيب، لتوقف الكلام على الكلمة توقف المركب على جزئه، فالإعراب هو المقصود الأهم من علم النحو، وفي موضع آخر، فالنحو دراسة القوانين التي بمقتضاها تأتلف الكلم لتكوين الكلام." [17]

هذا وإذا حاولنا العودة إلى النظرة القديمة في هذا الموضوع فإن "ابن جني" يحصر دور الإعراب في "الإبانة عن المعاني بالألفاظ؛ ألا ترى أنك إذا سمعت أكرم سعيُد أبَاه، وشكر سعيدًا أبُوه علمت برفع أحدهما ونصب الآخر الفاعل من المفعول، ولو كان الكلام شرجا واحدا لاستبهم أحدهما من صاحبه."[18] وإذا نحن حاولنا النظر في المثالين الذين أوردهما "ابن جني" في هذا القول نرى كيف اختصرت العلامات الإعرابية كلاما كثيرا لولاها لطال واختل الإفهام وحال دون تبليغ الرسالة. فللعلامات الإعرابية دور لا يستهان به في توضيح المعنى والإفصاح عن المطلوب، "فلا يتصور أن يتعلق الفكر بمعاني الكلم أفرادا ومجردة من معاني النحو، فلا يقوم في وهم، ولا يصح في

عقل أن يتفكر متفكر في معنى فعل من غير أن يريد إعماله في اسم. ولا أن يتفكر في معنى اسم من غير أن يريد إعمال فعل فيه، وجعله فاعلا أو مفعولا. أو يريد منه حكما سوى ذلك من الأحكام مثل أن يريد جعله مبتدأ أو خبرا أو صفة أو حالا أو ما شاكل ذلك." [19] فإذا كانت غاية المتكلم تبليغ أفكاره لغيره من أجل التواصل والتفاهم، فإن ذلك سيصبح أمرا مستحيلا إن هو استغنى عن النظام الذي يحكم الكلام وللتوضيح أكثر وحتى لا نذهب بعيدا لنا أن نقول مثلا: على الأستاذ الطاولة القلم وضع فمع أنني أتيت بألفاظ بسيطة، معروفة لدى العامة، إلا أن التبليغ لم يتم، وربما يكون هذا حال الصغير في أولى مراحل تعلمه للغة، قبل أن تصبح ملكة قارة في لسانه، متمكنة منه، "واعلم أن مثل واضع الكلام مثل من يأخذ قطعا من الذهب والفضة، فيذيب بعضها في بعض حتى تصير قطعة واحدة. وذلك أنك إذا قلت: ضرب زيدٌ عمرًا يومَ الجمعةِ تأديبًا له، فإنك تحصل من مجموع هذه الكلم كلها على مفهوم هو معنى واحد لا عدة معانٍ، كما يتوهمه الناس. وذلك أنك لم تأت بهذه الكلم لتفيده أنفس معانيها، وإنما جئت بها لتفيده وجوه التعلق التي بين الفعل الذي هو "ضرب" وبيم ما عمل فيه، والأحكام التي هي محصول التعلق..." [20] وكما يقول المثل فإذا كانت كومة من الحجارة لا تشكل بيتا، فكذلك الأمر بالنسبة لمجموعة من الألفاظ، فإنها لا تشكل كلاما يمكن أن تحصل من ورائه الإفادة والتبليغ.

-تأثير البلاغة في اكتساب الملكة اللغوية: إذا كانت البلاغة في اللغة تعني الوصول والانتهاء، فإن بلاغة الشخص تحصل له إن هو وصل بكلامه إلى ما يريده له من إقناع، وليكون ذلك لابد أن يمتلك الفرد ملكة يقتدر بها على تأليف كلام بليغ وهذا لا يتأتى إلا لمتكلم بليغ، وبلاغة المتكلم تعني، أن يمتلك ملكة في النفس، بها يستطيع تأليف كلام بليغ. والكلام البليغ هو ذلك الكلام الذي يراعي فيه المتكلم مقتضى الحال، فمقامات الكلام متفاوتة فمقام الحزن مثلا يغاير مقام الفرح، وعلى هذا حتى مقام الطمأنينة يخالف مقام الخوف والفزع، ومقام الريب والشك يباين مقام التوكيد، ومن هنا مقام التنكير يباين مقام التعريف، ومقام الإطلاق يباين مقام التقييد ومقام التقديم يباين مقام التأخير ومقام الذكر يباين مقام الحذف، ومقام القصر يباين مقام خلافه، ومقام الفصل يباين مقام الوصل. فارتفاع شأن الكلام إنما هو في مطابقته للاعتبار المناسب، وانحطاطه بعدم مطابقته له فمقتضى الحال هو الذي يسميه الشيخ عبد القاهر بالنظم، حيث يقول النظم معاني النحو فيما بين الكلام، على حسب الأغراض التي يصاغ لها الكلام.

إذا كان التركيز في الكلام السابق على أحوال الكلم التي تأتي عليها وما يترتب من اختلاف في المعاني والمقاصد، فإن ابن خلدون يرى غير ذلك، حيث

يتعدى الأمر أبنية الكلم إلى أحوال المتخاطبين فيقول: "ويبقى من الأمور المكتنفة بالواقعات المحتاجة للدلالة أحوال المتخاطبين أو الفاعلين وما يقتضيه حال الفعل، لأنه من تمام الإفادة. وإذا حصلت للمتكلم فقد بلغ الإفادة من كلامه، وإذا لم يشتمل على شيء منها فليس من جنس كلام العرب، فإن كلامهم واسع، ولكل مقام عندهم مقال يختص به بعد كمال الإعراب والإبانة." [21] من هنا فإن ابن خلدون يكاد يحصر ملكة الكلام العربي في بلاغته فمن امتلكها فقد امتلك ناصيتها، ومن لم يتمكن من ذلك فهو بعيد كل البعد عن اللغة العربية، فحصول الدلالة يقتضي الأمر معرفة بأحوال المتخاطبين، وما يقتضيه حال الفعل للدلالة عليه، وهذا لحصول الإفادة ومن هنا حصول التبليغ. و"هذه كلها دلالة زائدة على دلالة الألفاظ من المفرد والمركب، وإنما هي هيئات وأحوال الواقعات، جعلت للدلالة عليها أحوال وهيئات في الألفاظ، كل بحسب ما يقتضيه مقامه، فاشتمل هذا العلم المسمى بالبيان على البحث عن هذه الدلالات التي للهيئات والأحوال والمقامات."[22] فالدلالة في الكلام العربي تتعدى الدلالة المعجمية للألفاظ، لتحتوي على المقام الذي قيلت فيه، بل تتعداه أيضا إلى أحوال كل من المرسل والمتلقي.

كما يرى أيضا أن اللغة ملكة صناعية، أي من صنع الفرد بعد التواضع عليها، كونها ظاهرة اجتماعية.

واللغة مكتسبة وغير فطرية، إذ يقول:"اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنما بالنظر إلى التراكيب." [23] ومن هنا فبعد حصول الملكة في حسن تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني مع مراعاة القواعد النحوية والبلاغية أي مطابقة الكلام لمقتضى الحال. وفي هذه الحال فقط تحصل الإفادة للسامع, وهذا هو معنى البلاغة.

ويورد الجرجاني في التدليل على ذلك هذه الحادثة فيقول: "روي عن ابن الأنباري أنه قال: ركب الكندي إلى أبي العباس وقال له: إني أجد في كلام العرب حشوا، فقال له أبو العباس: في أي موضع حدث ذلك؟ فقال: أجد العرب يقولون (عبد الله قائم) و(إنّ عبد الله قائم) ثم يقولون (إنّ عبد الله لقائم) فالألفاظ متكررة والمعنى واحد، فقال أبو العباس بل المعاني مختلفة لاختلاف الألفاظ، فقولهم (عبد الله قائم) إخبار عن قيامه، وقولهم (إنّ عبد الله قائم) جواب عن سؤال سائل، وقولهم (إنّ عبد الله لقائم) جواب عن إنكار منكر قيامه، فقد تكررت الألفاظ لتكرر المعاني." [24] من هذا المثال البسيط الذي أتى به الجرجاني يتجلى لنا بوضوح أن للنظم دور في تشكيل الدلالة، وتبليغ المقاصد،

ولعل حال هذا الرجل الذي رأى حشوا في الكلام العربي ينطبق عليه كلام ابن خلدون حين قال أن من لم يشتمل على شيء منه – يقصد الكلام العربي وبلاغته-فليس من كلام العرب، معللا لما ذهب إليه أن لكل مقام عندهم مقال، وهو لم يحط بها جميعها فلكل جملة مما زعم فيه حشوا، معنى مخالف عن بقيتها كما رأينا ذلك.

خاتمة: إنّ النحو والبلاغة من أقدم علوم اللسان العربي، فبفضل النحو تمكن العرب من حفظ القرآن الكريم من اللحن، كما وضعوا لكلامهم قيودا وضوابط تمكنهم من معرفة الخطأ من الصواب، بهذا يمكننا من الكلام بسلامة دون الوقوع في أخطاء. في حين تستغل البلاغة هذه المعايير، والضوابط لتضيف للكلام جمالا وبيانا، وهذا بكل ما تحمله من خصائص، سواء في البيان، أو المعاني أو البديع، وبهذا تمكننا البلاغة من الكلام بطريقة راقية، ومن هنا نرى استحالة الفصل بين هذين العلمين.

وبما أن اللغة مكتسبة، وغير فطرية فإن لامتلاكها يجب تعويد اللسان، على مثل هذه الأساليب البلاغية العربية، التي تحتاج طبعا القوالب اللغوية والقوانين النحوية لتصاغ فيها.

إذا كانت الملكة اللغوية هي تلك القدرة على امتلاك اللغة والتحكم في آلياتها لغرض التبليغ والتواصل. فإن هذه الأخيرة لا بد لها من عمودين أساسيين تقوم عليهما، يتمثل الأول في النحو الذي يقيد الكلام العربي بمجموعة من القواعد النحوية والصرفية، التي يحتكم إليها في تعيين الخطأ من الصواب. أما الثاني فإنه يأتي تكملة للعمود الأول، وفي مكان موازٍ له، له دور لا يقل أهمية عن الأول –أي عمود النحو-ألا وهو عمود البلاغة بما تحويه من بيان وبديع ومعان، فيأتي الكلام سلسا راقيا، وأقوى قدرة على التبليغ والتواصل.

القرآن الكريم، رواية حفص.

مصادر البحث ومراجعه:

1-الفيروز أبادي، قاموس المحيط، ج1، دار الكتب العلمية، ط2، 1999 .

2- ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، ط3. ج1. القاهرة: 1986. الهيئة المصرية العامة للكتاب.

3- أحمد مطلوب/ حسن البصير، البلاغة والتطبيق، ط1. الجمهورية العراقية: 1988. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

4-أحمد شامية، خصائص العربية والإعجاز القرآني في نظرية عبد القاهر الجرجاني اللغوية الجزائر: 1995. ديوان المطبوعات الجامعية.

5-عبد الحميد السيد، دراسات في اللسانيات العربية، ط1. عمان: 2003. دار ومكتبة الحامد.
6-علي الجرجاني، كتاب التعريفات، طبعة جديدة. تح: إبراهيم الأبياري، بيروت: 2002. دار الكتاب العربي.
7-محمد الصغير بناني، النظريات اللسانية والبلاغية عند العرب، ط1. بيروت: 1986. دار الحداثة.
8-محمد عبده، الملكة اللسانية عند ابن خلدون، القاهرة: 1979. عالم الكتب.
9-مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ط3. ج2. القاهرة: 1985.
الأنترنيت:
موقع:
http:// faculty. Ua. eu ac.ae/ rachid/ research / al nahw wa al balagha. Htm.

الهوامش:

1- الفيروز أبادي، قاموس المحيط، ج1، دار الكتب العلمية، ط2، 1999، ص 1724.

2- ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، ط3، ج1. القاهرة: 1986. الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص35.

3- عبد الحميد السيد، دراسات في اللسانيات العربية، ط1. عمان: 2003. دار ومكتبة --الحامد، ص 178.

4- ابن منظور، لسان العرب، ط1. بيروت: 1990. دار صادر، المجلد الثامن، مادة: بلغ.

5- محمد الصغير بناني، النظريات اللسانية والبلاغية عند العرب، ط1. بيروت: 1986. دار الحداثة. ص 419.

6- رشيد بلحبيب، النحو والبلاغة مقاربة في الاتصال والانفصال. موقع: http:// faculty. Ua. eu ac.ae/ rachid/ research / al nahw wa al balagha. Htm. ص4.

7- المرجع نفسه، ص 04.

8- المرجع نفسه، ص 07.

9- رشيد بلحبيب، النحو والبلاغة مقاربة في الإتصال والإنفصال، ص 06.

10- المرجع نفسه، ص 07.

11ـ أحمد مطلوب، حسن البصير، البلاغة والتطبيق، ط1. الجمهورية العراقية: 1988. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ص 24-25.

12- رشيد بلحبيب، النحو والبلاغة مقاربة في الاتصال والانفصال، ص07.

13- عبد الحميد السيد، دراسات في اللسانيات العربية، ط1. عمان: 2003. دار ومكتبة الحامد، ص188/187بتصرف.

14- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ط3. ج2. القاهرة: 1985. مادة: ملك.

15-علي الجرجاني، كتاب التعريفات، طبعة جديدة. تح: إبراهيم الأبيلري. بيروت: 2002. دار الكتاب العربي، ص183.

16- محمد عبده، الملكة اللسانية عند ابن خلدون، القاهرة: 1979. عالم الكتب. ص27 بتصرف.

17- المرجع نفسه، ص 166.

18- ابن جني، الخصائص، ص 36.

19- الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، ط2. بيروت: 1982. دار المعرفة، ص 264.

20- الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني ، ط2. بيروت: 1982. دار المعرفة، ص 266.

21- عن محمد عبده، الملكة اللسانية عند ابن خلدون، ص 130.

22- عن محمد عبده، الملكة اللسانية عند ابن خلدون، ص 130.

23- المرجع نفسه: ص 33.

24- أحمد شامية، خصائص العربية والأعجاز القرآني في نظرية عبد القاهر الجرجاني اللغوية. الجزائر: 1995. ديوان المطبوعات الجامعية، ص146.

آليات الخطاب الساخر في "رواية الثلاثة" لمحمد البشير الإبراهيمي.

أ. **سعدلي سليم**

"**جامعة بجاية**"

ظلَّ الأدب مستعصياً على الحصر، لأنَّ مفاهيمه تتعدد ولا تستقر على حال فالأدب آداب والتعريف تعاريف، ومن ثم فإننا بإزاء مفهوم تاريخي متحول بتحول الأعصر، متبدل بتبدل انشغالات القراء وثقافتهم وأحوالهم وملابسات بيئتهم. ولا شك أنّ الانطلاق من هذه النظرة يدفعنا إلى القول إنَّ موضوع البحث-أي بحث-غير منفصل عن الأدوات النظرية التي تستخدم لفهمه. فهذه الأدوات تضطلع بدور كبير في تشكيل ملامح المادة المدروسة واستقصاء ما فيها من ثوابت ومتغيرات.

وإذا كانت بعض الآداب القديمة قد حظيت من عناية أهلها بنصيب من الدرس كبير فإنَّ النثر العربي والنثر الجزائري منه على وجه الخصوص- ما زال بحاجة ماسة إلى التحليل والاستقصاء. فعلى الرغم من غزارة ما حفظه لنا التاريخ منه في فنون متنوعة من قبيل الخطبة -المقامة--الرسالة-الرواية يظل الخوض في ساحته على قدر من العسر كبير. وما أكثر ما يتقلب الباحث بين هذه المصطلحات فلا يحقق معانيها ولا يحيط بخصائصها ولا يدرك ما بينها من وجوه الاتصال ووجوه الانفصال. ذلك أن العقبات لم تذلل واحدة واحدة ولم توضع لكل فن من هذه الفنون دراسة مفردة، وبالأحرى السرد الساخر عند البشير الإبراهيمي، مما يمكن الباحثين في هذا المجال من أن يستخلصوا صورة إجمالية واضحة عن هذا الفن الهزلي المهمش وعن منزلة هذا الأدب الذي لم يحظ بعناية من قبل النقاد، وأن يتبينوا النظام الذي يندرج ضمنه والمرتبة التي يحتلها بالنسبة إلى الأجناس الأدبية الأخرى. ومن هنا جاءت فكرة البحث عن آليات السرد الساخر في إحدى أعمال الإبراهيمي، ولقد وقع اختيارنا على **"رواية الثلاثة"**. فهل ترانا سندرس هذا الجنس الأدبي كما كان القدامى يفهمونه أم إننا سنستخلص منه قسماً معيناً يدخل في إطار مفهومنا الجديد للمناهج النقدية المعاصرة، ونسقط ما يخرج عن ذلك؟. ذلك أن فهم الظاهرة الأدبية لا يكون

دون إدراجها في سياقها التاريخي لمعرفة الظروف الحاقة بها والتي توجه في أكثر الأحيان الباحث إلى مواقع الأهمية فيها.

تمثل أرجوزة(رواية الثلاثة) حالة ثلاثة من الأساتذة، وكان لهم باع في مجال الأدب وتعليم الناشئة وتربيتهم، "وكان لهم شيخ يقارضونَه برّاً ببرٍّ وتكرمةً بتكرمةٍ، وكان لهم كالوالد يأبوهم ويحبوهم*، وكانت لهم من نفسه منزلةٌ، يعاملهم بِحَسَبِهَا حناناً ولطفاً وتثقيفاً وكانوا يَعُدُّنَ اجتماعهم به لما يفيضهُ عليهم من طرائف الأدب، ولطائف الحكمة"[1]، ثم طرق الدّهر بحادث* حال بينهم وبينه وبينَ النّاس، " إلاّ رسائلَ تنفضُ عليها القلوبُ ما تكنُّ وتودعها النفوس والعواطف ما تجنُّ، فكان الظَّنُّ بالثلاثةِ، أنهَّم يجلُّونَ في هذا المضمار، وسيبقون جميع الناس فيه، ولكنهم بدلاً من ذلك نسوهُ، وكأنهَّم التُّرابِ دسُّوهُ، وقطعوا حبل الاتّصال الكتابي به البتّة، فألقى الشَيطانُ على لسانِ الشيخ أو ألقى هو على لسانِ الشيطانِ، هذه الأرجوزة الطويلة، ونحَلَ كل واحد من الثلاثة ما يستحقه من فصولٍ ومعانٍ في صُوَرِ مجالسَ يتجاذبونَ فيها أطراف الحديث عن هذه الزّلةِ التي ارتكبوها"[2]، فراح كل واحد منهم يلومُ الآخر بعبارات ساخرة لا تخلو من التهكم والتحقير اللاذع.

نظمَ الشيخ هذه الرواية، وتخيلَ معانيها في أوقاتٍ متضاربة، "كانت الوَحشَةُ والملَلُ ألزمَ صفاتها فجعلها مَذِبَّةً للوحشةِ، ومجّلبةً لِلأُنسِ وأداةً للتسليةِ"[3]. **الثلاثة**: هم الشيخ السعيد بن حافظ مدير مدرسة التربية والتعليم الحرة بقسنطينة، والأستاذان: عبدُ الحفيظ الجنَّان، ومحمد بن العابد(الجلاّلي)، المعلمان بها، وشيخهم هو مؤلفُ الروايةِ.

كانت الفكرةُ التي بنيتْ عليها الروايةُ أنَّهُ لا سبَبَ لانقطاع الثلاثة وجفائهم للشيخ إلاّ **الفرَنْكُ**، أعني قيمة طابع البريد الذي يحملُ الرسالة إليهِ وهو لا يطمع منهم في أكثرَ من هذه الصِّلَةِ، وهو في محنته التي هُوَ بهاَ أحْوَجُ إلى المُقوِّيَاتِ الرُّوحية منه إلى المقومات المَادِّيَّةِ.كلما روادتهم فكرة الكتابة جاء الفرنك اللعين ليقضي على كل شيء، ولا شك في أنهم يتألمونَ تألمُاً نفسانياًوتخَزُهُمْ ضمائرهمْ، ولكِنْ شبح الفرنك يمسح كل شيء[4].

-آلية الحوار: إذا كان الحوار هو عصب المسرحية، فإنَّ السرد هو لحمة العمل القصصي لأنَّه" الطريقة التي يصف أو يصور بها الكاتب جزءًا من الحدث أو جانباً من جوانب الزمان أو المكان اللذين يدور فيهما، أو ملمحاً من الملامح الخارجية للشخصية أو قد يتوغل إلى الأعماق ليصف عالمها الداخلي وما يدور فيه من خواطر نفسية أو حديث خاص مع الذات"[5] وهو لا يقتصر

على هذه الأدوار بل يضيف إليها كونه هو" الذي ينظم أحداثه وشخصياته وبالتالي فضاءاته وأزمنته ومن ثم انتسابه إلى الخطاب أو المبنى"[6].

والقارئ للحوار[7] الذي دار بين المدير والمعلمين يستشف ذلك، لكون الحوار الساخر هو الركيزة التي بنى عليها الإبراهيمي خطابه الهزلي، فكأنّ الكاتب يدرك فحوى السخرية التي تعمل على إبراز العيوب ونقد الخصم واحتقاره بأشنع الألفاظ، والمثال الآتي خير مثال على ذلك:

المدير:

أنا النَّذيرُ فاسْمعُوا نصيحَتي ... وَأرْهِفُوا أسْمَاعَكُمْ لِصَيْحَتِي
والدَّمُ لاَ يُغْسَــلُ بالأبْوَالِ ... والنّــارُ لا تُطْفَأُ بالأقْوَالِ[8]

الجنّان: أفُضُ الشَّقْلَلَهْ

بِكَلِمَةٍ تَبقي الفَصِيحَ مُفْحَـمَا ... الحَـقُّ سَدّى والبَيَانُ ألجمَا
أعْنِي بِهِمْ جَمَاعة التَّعْلِيـــمِ ... وَعُصْبَةَ التَّهْذِيبِ فِي الإقْلِيمِ
قَدْ وَضَعُوكَ أيُّـــــهَا المُدِيرُ ... فِي رُتْبَةٍ أنْتَ بها جَديــرُ[9]

المدير:

صَرِّحْ فانْ الْخَيْرُ فِي التَّصْرِيح ... قَـــــدْ تَبْرَأُ الْعِلَّةُ بالتَّشْرِيح[10]

الجنّان:

أقولها فصيحةً صَرِيحـــــــهْ ... قَاطِعَةً لِصَاحِبـــــــي مُرِيحَهْ
أنْتَ امْرُؤٌ تَصْلُحُ للرِّئَاسَـــــهْ ... وَأنْتَ أهْلُ الحِذْقِ والكِيَاسَـهْ
وأنْتَ تَدْرِي بالقَضَاءِ الفَصْلِ ... مِنْ أيْنَ يُؤْكَلُ الدّمَاعُ المَصْلِي
وهَذِهِ فَرْعٌ عَـــــن الإدَارَهْ ... فَخُذْهـــــمُا بالحَقِّ عَنْ جَدَارَهْ
وهكذا فليكـــــن المدير ... وهكـــــذا فليكن البندير[11]

المدير:

مَالَكَ لاَ تَفْتَأُ تَزْدَرِيـــــــني ... وبِكَـــــــلاَمِ السُوءِ تَعْتَرِيني
أمَا عَلِمْتَ أنَّنِـــــــي أمِيرُكَ ... وَأنَّنِـــــي مِنْ قَبْلِهَا مُدِيرُكْ[12]

وتكتسب رواية الثلاثة خصوصية تجعلها تقف وسطاً بين القصة والمسرحية، الحوار فيها يزيد عن حجم الحوار القصصي، ويقلُّ عن الحوار المسرحي الذي يستغرق المسرحية كاملة ولذا يجب التعامل مع هذا اللون وفق هذه الخصوصية، بمعنى أنَّنا لا ندخل على هذا الفن وفق القواعد القصصية ولا ضمن القوانين المسرحية.

والسخرية باعتبارها موجهاً للسرد لها السطوة الكبرى في كشف مشاهد التهكم واستحضار" النَّص الهزلي أو النص الساخر الذي يخضع كل ما في الوجود من الطبيعي إلى الغرائبي لقوة واحدة فقط هي قوة الخيال المبدع المبتكر

الذي يجوب الوجود بإحساس مطلق بالحرية المطلقة يعجن العالم كما يشاء"[13] وهي المتحكمة في الحوار أيضاً بحيث لا يرد إلاّ ضمنها، ولا يستقل الحوار عن السرد، ويعلل أحد الباحثين لهذا المزج بقوله: "إنها إحدى نتائج الإبداع الساخر الذي يعتمد على الحوار لإدراكه، فيجبر على استعمال الربط السريع بين أجزائه"[14].

على أن ذلك لا يعني أنَّ الحوار في "**الرواية**"لم يؤد أدواراً فاعلة، فهو قد أسهم بشكل واضح في تطوير الأحداث، والسعي بها نحو حلقات جديدة بالإضافة إلى أنَّ الكاتب اتخذه وسيلة "يكشف بها عن شخصياته، ويمضي بها في الصراع"[15] وإذا كانت السخرية هي الأداة السردية التي يبدع من خلالها الأديب في أعماله[16]، إذ بها يصب أفكاره و"تنطق الشخصيات وتتكشف الأدوات وتتضح البيئة، ويتعرف القارئ على طبيعة التجربة المرحة(الساخرة) التي يعبر عنها الكاتب"[17] فإنَّ "البشير الإبراهيمي" قد أولاها عناية كبيرة وحرص فيما يتعلق بالمفردة الساخرة على انتقائها، ومحاولة استغلالها في البناء السردي للرواية.

وألفاظه خالية من الدخيل فلا ترى أثراً للكلمات غير العربية إلاّ في بعض المشاهد التي تسللت إليها كثيراً من الألفاظ (**الأجنبية والعامية**)، مثل: (**الشقللة الدماجا، الفرماجا، داكور طبسي، صنقو، والكريز، زوالي(فقير) أكريدي، التنبر، البيرو، المرّوك(المغربي)...** [18])؛ لكن هذا التسلل لم يكن لولا أنّ الرواية كانت تفتقر إلى ذلك افتقاراً شديداً، فهي قد أسهمت- بشكل كبير-في توصيل الفكرة للقارئ.

ولأنَّ السجع هو الركيزة الأولى في الفن الأدبي فقد وشح الإبراهيمي أسلوبه الحواري الساخر بأسجاع لم يلتزمها دائماً، وإنَّما جاءت عباراته مراوحة بين السجع والترسل حتى تأتي متوازنة ومضبوطة على السمع والفهم معاً، وغالباً ما يلف السجع كلماته الأولى التي يستفتح بها الأبيات ثم ينطلق متخففاً منه في سائره[19]. كقول المدير في حواره مع الجنّان:

وَأَنْتَ مِنْ حمَلَةِ الأقْـــــــــلاَمِ وأَنْتَ لاَ تُحْسِـــــــنُ رَسْمَ اللاَّمِ

الجنّان: أُحْيِيَـــهُ جَاءَ بهَا الرَئيسُ لاَ يَسْتَطِيعُ حَلّهاَ إبْلِيسُ[20]

ويختلف حجم المادة المسرودة في "الرواية" من مشهد إلى آخر، فطوراً يكون السرد لأحداث قصيرة وحينئذ لا مشكلة لدى الكاتب من الإغراق في التفاصيل كما في المشهد الأول أو التَّوقف لرسم بعض ملامح صور شخصياته كما في مشهد الرئيس الذي يستقبل ابن العابد بالتهكم الذي سنتطرق إليه فيما بعد أو وصف مشهد مكاني كما في مشهد يوم الاجتماع، لكن تلك التَّوقفات لا تعدو أن تكون" استراحة في وسط الأحداث السردية"[21].

وتارة تكون المادة التي سينهض السرد بحملها طويلة، وعندئذ لا مجال لأية استراحة من أي نوع، وإنَّما يحاول الكاتب ضغطها وفق البناء السردي مفيداً من قدرته على التشكل بحسب الأفكار السردية، وهذا واضح في المشاهد التي تتخللها الجلسات المتكررة.

وعلى أنَّ "المنولوج الداخلي"* من أبرز تقنيات الإبداع السردي[22]، وله أهميته في الكشف عن" النواحي النفسية والشعورية التي تختلج في الأعماق الباطنية للشخصية"[23]، فإنَّه لم يظهر في مشاهد الرواية إلاّ على شكل ومضات سريعة أثرت المشهد ولم توقف السرد كقول الرئيس في مشهد يوم الاجتماع:

أبدأ بالأكل مصليًا علـــــى كأسٍ من التَّاي اللذيذِ قَدْ حلاَ
وأفتحُ الجلسة بالفَطائـــــــر مِنْ وَاقِعٍ فِي صَحْنِهِ وطَائِـــــــرْ[24]

إنَّه يمهد بهذا الأسلوب الاستبطاني أو المونولوج للتَّعريف بشخصية جديدة وإدخالها في السرد، ويعدُّ هذا المونولوج الَّذي يضم جملة من الأمنيات تنوعا في أساليب تقديم (نفسية الرئيس)، وعلاقته ببقية الأشخاص الذين يذكرهم حسب ما يمثلونه من وظائف اجتماعية وغيرها تبرز سوء طباعه وضعف نفسه يلجأ الكاتب إلى هذا البوح الداخلي للتهكم من الذات، لأنّ السخرية من الغير تتطلب السخرية من النفس في حد ذاتها، لذلك يجد القارئ بأنّ المدير يستخف من ذاته في كثير من المواضع، ويصرح بذلك حينما يقول:

وَأَكْثِرُوا الأَكْلَ فَإِنَّالمعَـــــــدَهْ لَيْسَـــــتْ إذاَ مَا فَرَغَتْب المَسْعَدَهْ
فَأَشْبِعُوا بُطُونَكُمْ فالبطْنَـــــــهْ كَمَا أَتَـــــــى عَنْهَا تُثِيرُ الفِطْنَهْ[25]

إلى جانب المنولوج نجد تقنية التوزيع التي نجد لها أثرا فعالا في تنشيط الحوار الساخر الذي تزخر به الرواية، تتفرع هذه الوظيفة المسندة إلى الراوي عن سابقها " ففيها يقوم الراوي بتوزيع محاور الوحدة الحكائية حسب وقوعها في الزمان، أو حسب علاقتها بالشخصيات، ثم ينظم تتابع الوقائع في كل محور بما يجعل وقوعها متوازياً"[26]، حيث يقع كل حدث في ترابط منطقي مع الحدث الذي يليه، وهذا يتجلى في كل المشاهد التي سطرها الكاتب لبناء روايته الهزلية، والمثال الأول يعطي لنا أهمية هذا التوزيع.

وتظهر هذه الوظيفة بوضوح في توزيع الراوي للحوارات بين الشخصيات والتنظيم المحكم للمستويات السردية، ولاسيما السُّخرية الَّتي تعتبر من أهم الظواهر البارزة في أسلوب الإبراهيمي ككاتب وشاعر يقدر الحياة ويتأثر بها لأنَّها تتخلل أدبه كله وتكون أدق أنسجته وتشمله من السطح إلى الأعماق بحيث يمكن أن نراها كل شيء في هذا العمل الإبداعي أو نراه في جملته يقوم عليها، ويتخذها منهجاً فكرياً ولغوياً يؤثر في مضمونه وفي أسلوبه

على السواء[27]. إذ يستعين بفعل "**أنظر**" أو "**قلت، "فقل**" ليؤدي وظيفة التوزيع داخل السرد يتخذه أداة لإسناد الأدوار إلى بعض شخصياته، وإلى نفسية الرئيس التي أعطى لها الكاتب الحوار وجعله على لسانها، ويسيطر هذا الفعل على مجمل الأحداث السردية التي كانت السخرية من ورائها.

يعمد الرئيس (المدير) إلى إسناد الأدوار الساخرة إلى نفسه من أجل تقوية الحوار، وقد يسخر "الرئيس" من نفسه "لينجو من حملة المجتمع عليه، وذلك حين ينتبه إلى عيب فيه، أو حين يشعر أن المجتمع منتبه لهذا العيب، وقد يسخر من نفسه حين يأتي بعمل يثير ضحكاً أو يبعث الآخرين على السخرية منه، فلا يشاء أن ينتظر حتى يحدث ذلك بل يبادر بسرعة إلى السخرية من نفسه ليمنع نفسه من أن يكون هدفاً للغير، في الوقت نفسه يوحي إلى المجتمع بأنَّه قد تسامى على عيبه عن طريق الاستخفاف به"[28] كقول المدير(الرئيس):

المدير: لاَ تَبْتَئِسْ فَكُلُنَا بَئِيسُ الجنان: قياسُهُ وكُلُنَا رئيسُ

كُلُوا عَلى اِسْمِ اللهِ واسْتَرِيحُوا واسْتَمْتِعُوا إنَّ الحياةَ ريحُ

لَعَلَّنَا يَا قَوْمُ لَوْ فَصُحْنَا لَمْ نَقُلِ الطُبْسِي وَقُلْنَا الصَّحْنَا

وَكُلَّمَا تَأسَسَتْ جمَعِيَهْ تَسْعَى إلىَ المَقَاصِدِ النَفْعِيَهْ

لَكِنَهُ في هذه الأيَامِ أيَام فَقْدِ الزَّيْتِ والطعَامِ

مُعْتَكِفٌ فِي سِيّدِي المَبْرُوكِ مِثْلَ اعْتِكَافِ السّاحرِ المرّوكِ (المروكي) [29]

استخدم الراوي تقنية الحوارات لنقل المشاهد والأحداث التي يريد التكلم عنها، وهذه الحوارات تجري بينه وبين الشخصية المختارة أو تجري بين شخصيتين، ويكون دور الراوي هو الاستماع ومن ثمة نقل الحوار للقارئ، وهذه الحوارات تتداخل أحياناً فيما بينها بحيث يخلق الحوار الأول مناسبة معينة للدخول إلى الحوار التالي، وأحياناً أخرى تنقطع ويبدأ حوار آخر لا علاقة له بما سبقه.

نلاحظ أنَّ معظم الحوارات التي ترد في هذا النص ممسرحة، بمعنى أنَّها مبنية على طريقة الحوار المسرحي، لكون نَفس الإبراهيمي قريبة من الكتابة المسرحية الحديثة من حيث توظيف الرمز والسخرية، ومن حيث البساطة والارتجال، ومن حيث الجرأة والصراحة، ومن حيث اعتماد أسلوب الحوار، وتعدد المشاهد واللوحات والخلفيات التاريخية وهذه التقنية (تقنية الحوارات الممسرحة) تحول القارئ إلى مشاهد فعال، ومنتج بمعنى أنَّ عليه أن يتخيل

فضاء النَّص في تلك اللحظة وانفعالات الشخصيات المتحاورة؛ أي أنَّ القارئ يتحوَّل إلى مخرج للمشهد حسب قراءاته للحوار.

وكتوضيح لذلك نختار الحوار التالي من الرواية:

"يدخل تلميذ آخر في يده قرعة شمة ملفوفة في قرطاس.

التلميـــذ: هَديةٌ مِنْ رَجلٍ رَانِـــي ...مِثْلُ حِمِارِ جَارِنَا الحَرَّانِي
كَلَّفَنِي مِنْ بَعْـــدِ مَا مَنَّانِـــي بِحَمْلِهَا لِشَيْخِـــنَا الجَنَّانِـــي
الجلاّلي: قَدْ كَذَبَ الطِفْلَ ولو قَدْ صدقهْ لكانـــتِ الشَمَةُ أيضاً صَدَقَـــهْ

يفتحها ويذوقها بأنفه

الجنّان: بُوركَتِ الأيْدِي اللَّواتِي حَكَـــتْ دُخَانـــــــهَا وَفَرَكَتْ وَفَكَّتْ
الجنان: صَمَّطْتَهَا(أثقلتها) عَنِّي بِذِكْرِ الأكْل إذْ لَيْـــسَ شَكْلُ الآكِلِينَ شَكْلِي

أعْذِرْ أخاً تُطْرِبُهُ هَـــــذِي النُكَـــتْ وَلَوْ جَدَعْتْ أنْفَهُ لَمَا سَكَـــــتْ
الرئيس: الجَمْعُ لاَ يُثْمِرُ إلاَّ خَيْـــــراً والطَـــــــرْحُ لاَ يُثْمِرُ إلاَّ ضَيْراً..." [30].

نلاحظ أنَّ الحوار لا يتخلله وصف للشخصية أو المكان، بل هو حوار مسترسل، وهذا ما نجده في بعض تعاريف السخرية لأنها" كلام مسترسل أو خبر أو أقصوصة صغيرة ترمز إلى عيب من العيوب أو تصوره سواءً كان منصباً على فرد أو طائفة معينة، أو ظاهرة خلقية ثابتة أو طارئة، وقد لا تعتمد السخرية على الكلمة بل تعتمد على التمثيل المبالغ فيه ويستخدمها المسرح التمثيلي كفن ساخر قائم بذاته أو كعامل مساعد يؤكد الفكرة ويدعمها"[31].

يقوم السارد بنقل خطاب الشخصية حرفياً*، لأنَّ السارد الساخر" حارس أمين لا تغيب عنه شاردة أو واردة، ولا تخفى عليه حركة أو همسة لأنَّه يحرس الحياة نفسها ويحرسها بحواسه ومواطن إدراكه، ومواهبه، وسلاحه الخاص الذي هو جزءٌ منه يرد به في سرعة وخفة، وهو في بعض صوره الساخرة كأنَّه موصل كهربائي لصدمات الحياة الّتي توجهها إلى الخارجين عليها أو المتخلفين عن ركبها"[32]، بدون وجود أية إشارة تدل على تدخله فيه بالتعديل أو التحوير وهذه الطريقة في تقديم الخطاب تحقق المشهدية في السرد بدلاً من الحكائية فالقارئ يتعرف، ويشاهد الشخصية من خلال خطابها الذي يختلف عن خطاب الآخرين لتتكون لديه في النهاية فكرة متكاملة عن كل شخصية، كمَّا أنَّ هذه الطريقة يترتب عليها أن يكون السارد ذا مقدرة عالية في اختيار الخطاب الذي يناسب كل شخصية لأنَّه لا يملك أية أدوات أخرى لرسم الشخصيات، إنَّه يعطي الشخصية. مقدرة من خلال خطابها على التعريف بنفسها وبتوجهاتها وبرؤيتها للأحداث، ويكون دور السارد الأساسي هو نقل خطابها دون تحوير.

كما أنَّ الصيغة الّتي اعتمدها "المدير" لنقل كلام الشخصية هي كلمة **"قال، يدخل** .." وتربط هذه الطريقة بين وظيفتين متمايزتين هما "الوظيفة الإشارية والوظيفة التصريحية فالوظيفة الإشارية تومئ عن طريق الضمير إلى الشخصية القائمة بالفعل الكلامي، حيث تتناول فيه ما يتعلق بهوية المتكلم ووجوده وبخاصة علاقة التلفظ والملفوظ"[33]، وهذا من أجل إعطاء وظيفة " إيديولوجية(fonction idéologique) للقارئ، لكون هذه الوظيفة بمثابة خطاب تفسيري أو تأويلي يلجأ إليه الراوي عندما يكون بصدد تحليل شخصية البطل أو حدثً اجتماعي أو سياسي معينً"[34]، أما الوظيفة "التصريحية، فإنَّها تصرح بفعل الكلام وبتعدد طبيعته"[35].

يشير "جيرار جينيت" إلى أن إعادة إنتاج أقوال الشخصيات عادة يرتبط بنوع الحكاية فيفترض في التاريخ والسيرة الذاتية أن تعيد إلقاء خطابات ملقاة فعلاً ويفترض في الملحمة والرواية والخرافة والأقصوصة أن تتظاهر بإعادة إنتاج خطابات مختلفة[36]، وهذا يعني في **نص رواية الثلاثة** ـ اعتماداً على أنَّه نص متخيل ـ أن أقوال الشخصيات اختلقها "الإبراهيمي" لتتوافق مع فكرة النص وإثارة جوانبه الخفية، ورصد علاقته الداخلية- لاشك في أن محاولة كهذه- " من شأنها أن تحقق قراءة بنائية تستقرئ الواقع الرؤيوي الاستشرافي الذي ينبغي أن يكون كما تتوخاه الرؤية الإبداعية حاضراً في أبجديات البعث المرتقب للواقع المتخيل المنتظر الذي لم يتجل إلاّ كعلامة أو سمة، والكتابة هي التي تضفي عليه معنى وتحوله إلى فضاء دلالي، لأنَّ الكتابة هي التي تكيف الواقع وليس العكس"[37]، لكن الراوي لا يجعل القارئ في هذا النص يشعر بأن الحوار مختلق(مصنوع)، بل يحاول الراوي أن يوظف بذكاء شديد معرفته بالشخصية ليبتكر خطاباً يشي بأنه صادر عنها فعلاً، وهكذا يكون الإبراهيمي قد أضاف شيئاً إلى **الأدب الهزلي** الخيالي لكونه الانتقال المتخيل الذي يقوم به الأديب عبر غربة الذات أو الخيال إلى عالم بعيد عن عالمه الواقعي ليطرح في هذا القالب الفكاهي رؤاه وأحلامه الّتي لم تتحقق في الدنيا[38] كالمراسلة التي انتظرها طويلاً من أعز الأصدقاء إلاّ أنّ الفرنك اللعين وقفَ عائقاً بينهم كأنّ الكاتب يبلغ من خلال روايته رسالة اجتماعية إلى كل الناس الذين حرمهم الفرنك من تعزية الأصدقاء، وعوضت المادة تلك المقومات الروحية التي وجّهنا إليها الدين الحنيف.

لقد كانت السخرية المفعمة بالحوار دافعاً لصنع رحلة خيالية يصور فيها الإبراهيمي من خلالها رؤيته للاجتماعات الإدارية، وكذلك رؤيته للصداقة التي يحرم منها أعز الأصدقاء من أجل **الفرنك اللعين**، وعبر من خلالها بسخط عن موقفه من قضايا عديدة: فساد الإدارة، القيم المحسوبية، والفوارق الطبقية

الأمراض الاجتماعية، والأخلاقية، أصحاب العلم الذين يتسترون وراء مظاهر خداعة، بينما الواقع انحراف وفسق؛ وأدب مخاطبة السادة والأعيان، وغير ذلك من القضايا التي يمكن أن يستنتجها كل قارئ لبيب.

مظاهرالخرق البلاغي: إنّ الإبراهيمي الذي رأى في الخرق* البلاغي منبعا آخر من منابع السرد، واتخذ من الفكاهة ميداناً لعرض الأعاجيب، كان يرى أنَّ الغرابة آلية من آليات السخرية. لقد أراد الكاتب إثارة الغرابة في روايته** أن يلفت نظر" القارئ إلى ما ينطوي عليه هذا العالم من إتقان الصنع الذي لا يُلتفتُ إليه عادة، وهو يعلم أنَّ للنفوس كلفاً بالغرائب؛ فالناس يستجيبون لحكاية الوقائع الغريبة كما يستجيبون للمواقف الهزلية المضحكة"[39]. للغرابة هنا- مثل الهزل والذم-وظيفة جمالية؛ يستوقف السَّرد بغرابته المتلقي لتأمل العالم من حوله والنظر فيه وتدبره، على نحو ما يستدعيه للاستماع بما يعرض عليه من أخبار وأحداث تنقلها الأحداث التي حدثت بين الثلاثة **(ثلاثة أساتذة)** وليست وظيفة الغرابة في النهاية سوى استنفار الذهن لتأمل العالم المتخيل والاستمتاع بأسراره[40].

ولعل "**الإبراهيمي**" كان واعياً بأن تشكل الحكي ينبغي أن ينبني على قاعدة مغايرة لتلك التي قامت عليها المقامات، ولأجل ذلك لم يتقيد بالقيمة التي عرفها النثر منذ زمن طويل " كان على النثر أن يتوسل بالغريب والمبالغة والغلو ويعانق الهزل، وأن يستخدم الخرق البلاغي الذي يضفي على النثر صبغة متفردة تعمل على تكثيف بعض الغموض"[41]، لأنَّ طبيعة السرد في "**رواية الثلاثة**" " ليس مجرد رواية أحداث حقيقية أو تسجيل لوقائع شهدها أو سمع بها بل هو ضرب من الإخبار المتلبس بالتخييل"[42] يستوقف القارئ لتأمل استراتيجية التحول من الواقعي إلى الخيالي لخرق ما خلف الستار، باستعمال السخرية اللاذعة التي لا تكاد تخلو من الغريب لكونها " تأخذ صفة العجيب الذي يتميز بالحيل والمظاهر المتحولة التي لا تخلو منها السخرية"[43].

لم يشأ الإبراهيمي البقاء في الكتابة التي كان يمارسها في رسائله ومقاماته، مما حفزه على اختراق نمط الكتابة المألوفة؛ فالغرابة التي بثها في نصوصه السردية لم تتعد الخرق البلاغي، وهذا الضرب هو السائد في تصور البلاغيين العرب القدامى الذين استوقفتهم الغرابة في إبداع النصوص الهزلية وأنزلوها المنزلة اللائقة بها. لقد نبه الجرجاني القارئ بأن مراده من الغرابة وإيجاد الائتلاف بين المختلفات ليس إحداث مشابهة " ليس لها أصل في العقل وإنَّما المعنى أنَّ هناك مشابهات خفية يدق المسلك إليها؛ فالحكي لا يصبح مقبولاً في الخطاب البلاغي القديم إلاّ إذا أمكن المتلقي أن يجد تفسيراً منطقيا لغرابتها، أي إذا استطاع ردّ البعيد الغريب إلى المألوف القريب"[44].

القضية نفسها يتوقف عندها السجلماسي، قائلا:" بالغ في الأمر يبالغ فيه إذا أفرط وأغرق واستفرغ الوسع. هذا هو موضوعه في اللّغة وعند الجمهور، وهو منقول من ذلك على زيادة الحد والاستعمال والتضمين على ذلك المعنى إلى صنعة البلاغة وعلم البيان(...) وموضوع في ذلك على زيادة إغراق في الوصف وتمثيل الشيء الممثل أو الموصوف في كميتها أو كيفيته أو غير ذلك"[45]. كما " يرادف الغلو الإفراط، ثم نقل من ذلك إلى الحد إلى علم البيان على ذلك الاستعمال والوضع فيوضع فيه على **الإفراط في** الإخبار عن الشيء والوصف له ومجاوزة الحقيقة فيه إلى إيراد الغريب والمحال المحض، والكذب المخترع لغرض المبالغة"[46].

يجمع ابن الأثير في حديثه عن الغرابة في البلاغة بين" الإغراق، والغلو والمبالغة" فقال: الإغراق والغلو والمبالغة هي ثلاث تسميات متقاربة، وردت في باب واحد لقرب بعضها من بعض(...). فأمَّا الإغراق فهو الزيادة في المبالغة حتى يخرجها عن حدها ... وأما الغلو فهو الزيادة في الخروج عن الحد...وأمَّا المبالغة فهي مشتقة من بلوغ القصد من غير تجاوز الحد"[47]. أما أبو هلال العسكري فيعرف الغلو في قوله: "الغلو تجاوز المعنى والارتفاع فيه إلى غاية لا يكاد يبلغها"[48].

الغرابة في **"رواية الثلاثة"** آلية لجعل السخرية ضبابية، ففي هذه الدائرة صاغ الإبراهيمي نصه السردي. وقد يستغرب القارئ من الأخبار الواردة فيه ولكنها في الوقت نفسه وقائع تشكل جزءاً من الخطاب الفكاهي* الذي لا يمكن أن يتحقق من دون خرق يكسر حدود الواقع ويسمو إلى اعتناق الجو الفكاهي الممزوج بالغريب[49].

إنَّ تقليب النظر في أسلوب الغرابة الذي يعتبر محركاً للسخرية يعد مبحثاً من مباحث الدراسة في **"الرواية"**. لذلك جاء الهزل ليفك شفرة تلك القضايا التي أراد الإبراهيمي معالجتها عن طريق السخرية التي جسدها في مشاهد الرواية لكون ذلك الغموض لن" نتخلص منه إلاّ باستحضار العالم الترفيهي الذي لا يشتغل إلاّ بالتهكم والاستخفاف "[50].

و للولوج إلى آليات الخرق البلاغي التي أعتبرها مرادفة لتقنية الغرابة*، نتوقف عند تقنية الإغراق في الوصف التي عدها "السجلماسي" ركناً من أركان البلاغة.

أ/: المبالغة في الوصف: يعتمد نص **"رواية الثلاثة"** كغيره من النصوص على آلية الوصف المفرط، يهدف إلى تحديد صفات الأشياء والشخوص داخل النص السردي خارج أي حدث أو بعد زمني[51] وبموجب تلك الصفات يتحرك السرد (الحدث)، فمثلاً وصف المكان بالضيق لا يتيح

لحركة الأشياء داخله إلاَّ أن تتحرك وفقا لهذا الوصف المبالغ فيه. كما أنَّ الوصف يساعد على تخيل الشخوص والأمكنة والأشياء داخل الحكاية. الإبراهيمي لم يذكر تفاصيل كثيرة عن مكان وقوع الاجتماع وهو يوم اللقاء المتكرر الذي يعيشه **"المعلم والمدير"** اعتماداً على وجود مثل تلك التفاصيل مسبقا في ذهن القارئ من جهة، كما أنَّ السارد لا يريد أن يتحدث أساسًا عن هذا اليوم، من جهة أخرى نلاحظ مع ذلك أنَّ الرئيس يستعيض عن وصف المكان بوصف حالته الشخصية، كقوله:

حَمْداً لِمَنْ جَمَعَكُمْ فِي البيرُو ... وَهُوَ بِمَا تَنْوُونَهُ خَبيرُ
وَصَلَوَاتُهُ عَلَى البَشِيرِ ... مَا صَفَّرَ القِطَارُ في أشِيرِ
وَمَا جَرَى المِحْراثُ في الهَشْيِرِ ... وَهبّتِ الرِيَاحُ في أمْشِيرِ
يَا أيُّهَا الإِخْوَانُ أهْلاً (بِيكُمْ) ... إنِي قَبْلَ الإبْتِدَا أُنْبيكُمْ
بِوَاجَبَاتٍ اسْمُهَا النِّظَامُ ... قَدْ سَنَّهَا الأَمَاثِلُ العِظَامُ
يَجِبُ أنْ تَنْتَخِبُوا رَئِيساَ ... لَكُمْ وَحَاشُوا المُمْلِقَ البَئِيساَ[52]

هذا الوصف الذي يلتمس فيه القارئ بعض الغلو، لكون المدير يصف نفسه أهلاً للرئاسة، جاء في بداية النص ليؤسس في مخيلة القارئ مشهداً عنيفا** يناسب التصورات المسبقة التي توجد في ذهن القارئ، لكن يحوّل السارد هذا التصور إلى مسار آخر بإيراد وصف آخر يطفح بالسخرية كاسراً*** بذلك ما تشكل لدى القارئ من صورة عن هذه الشخصية التي تدعي بأنها أهل للمسؤولية " المدير: [لا تبتئس فكلنا بئيس...قياسه وكلنا رئيسُ].

[فاجتهدوا في غسل هذا العار... من قبل أن يخلد في الأشعار]

الوصف الأول:	الوصف الثاني:	الوصف الثالث:
الجلالي: في وصفه للمدير: أمَّا أنَا فلاَ أقولُ حرفاَ فِي شُكْرِهِ، والمُرسَلاَتِ عُرْفاَ فَمَا سَمِعْتُ غَيْرَ تَطْوِيلِ الجُمَلِ في مِثْلِ مَا قَالُوهُ في حَرْثِ الجَمَلْ.(ص77. من الرواية).	وآفةٌ للعَقْلِ والضَمِيرِ ألحقتِ الإنسانَ بالحميرِ. وقد أضلَّتْ أُمَماً فَزَلَتْ وَمِنْ عُلاَ سَمَائِهاَ تَدَلَّتْ قَدْ مَلَكَتْهُمْ فِتْنَةُ الكَرَاسِي فَأَصْبَحَ الجَاري بِهِمْ كالرّاسِي (ص77). الرئيس: إذَنْ نَصِيرُ سَتَّةً بِصَوتِي فَلاَ تُضِعْ حَقِي بِهذاَ الصَوتِ الجلالي: لَوْ كَانَ هَذَا الصَوتُ صوتَ المُوصِلِي قَدْ زَلْزَلَ الأَرضَ بِضَرْبِ	أنَا لَمْ أَسْتَفِدْ نتيجةْ صادقةً كالغرسِ فِي متِيجهْ وَهَلْ أُزكِي بانيًا لم يبنِ إلاّ برملٍ هائرٍ(عائق) وتِبْنِ؟ ورأسُنَا الرئيسُ لَيْسَ يفقهُ شيئاً عَدا في الارتِفَاعِ أفقهُ. فَكُلَمَا تناولَ الأعْدادَ بالذكرِ كَيْ يذكر العباداَ تناول الوترَ وخلى

	زَلْزَلَ*. أوْ أنَ هَـذاَ الصَـوتَ قَـدْ كَـانَ امتزجَ بنبراتِ مَعْبَدٍ حينَ هزجْ. لمَـا صـرفتَ فيـه كُـلَّ الجهـدِ ولزهِـدْتَ فِيـهِ بَعْـضَ الزُّهْـدِ (ص79).	الشفعاَ هدايةً لخلقهِ ونفعاَ (ص77-78).

إنَّ الوصف الثاني كان فاصلا تبريريا للوصفين المتناقضين؛ لقد جاء هذا الوصف ليحول السرد إلى جهة أخرى. إنَّ الجلاّلي(المعلم) ليست له قدرة على طرد المدير الذي لا يقوم بأعماله كما يرام، ووصف تلك الحوارات التي كان المدير يتبادلها معهم بلا جدوى، إنَّه يريد أن يستعيد سلوكه الهزلي، ويمارس مغامراته الطريفة التي اعتاد عليها في الحياة اليومية، لتكون بمثابة سلاح نقدي ساخر يؤدب به الرئيس(المدير)، وهذا ما عمد إليه "فرويد" أثناء تعليقه على السخرية " إن العملية الأساسية في السخرية هي التكثيف المصحوب بتكوين بديل، وقد يكون هذا البديل بمثابة طريقة أخرى للهروب من عواقب الخصم"[53]. في الوقت نفسه فإن الراوي (الجلالي) ليس مبالياً بتوجيهات المدير الذي لا تهمه إلاّ المصالح الشخصية والارتفاع في المناصب. إنَّ رسالته في هذا النص تتحدث عن شيء آخر، هو نقد تصرفات القوى الفاعلة في المجتمع بما تمارسه من سيطرة فاضحة على النتاج الثقافي الذي لا يرقى إلاّ إلى السخف والابتذال.

إنَّ التَّحول في النَّص نتج عن استخدام تقنية الوصف أي أنَّ الوصف كانت له وظيفة رئيسة في حركة السرد تتجاوز وظائفه الاعتيادية. فوظيفة الوصف في هذا المثال هي تكثيف الأحداث، "وتلعب عملية التكثيف في الوصف(الإيجاز) دوراً مركزيا في الوصف"[54] " والتكثيف يبدو لنا عنصرًا مهماً ومميزاً للعمل السردي، مثله مثل تحويل الفكرة إلى موقف"[55] وغالبا ما تتحول إلى مساعدة للقارئ على تخيل مكان الحدث أو صفات الشخصيات أو معرفة الوقت أي أنَّ السَّرد يتحرك طبيعيا وفق ما يتيحه الوصف عادة، لكنَّ في المثال المذكور أعلاه نلاحظ أنَّ الوصف حول اتجاه السرد وقلب الأحداث الى دلالة أخرى. إنَّ السارد يبالغ في وصف خصمه، يُقدمه طامِعاً في الكراسي والارتفاع. ونَاسياً لأشغال الناس؛ وهذه هي سمة المبالغة في الوصف، كونها " تصور موضوعا معينا، أو موقفا معينا، بأسلوب ساخر يتجاوز الواقع ويظهر ذلك مثلاً من خلال التحريف والتعبير المرواغ"[56].

من جهة أخرى يقدم لنا الوصف في الخانة الثانية، والثالثة ملامح شخصية المدير الذي رمت به الأقدار وسط هذا الجو الصعب المحتدم. فهو

ضعيف العمل (جبان)، ولا صبر له (طاقة وقدرة) على تحمل استفزازات المعلمين، وهو شخص كان متعوداً على الإهمال، وهذا الوصف التقديمي للمدير في بداية الحكاية يعطي القارئ صورة عن طبيعة هذا الشخصية وبالتالي صورة عامة عن طبيعة هذه الحكاية، "حكاية ظريفة"*.

في النص التالي يوظف المدير(الرئيس) الوصف أيضاً لأغراض أخرى كما سنُبينه في الجدول التالي، حيث يعاتب في المربع الأول "الرفيقين(الجنّان-والجيلالي)، وهو في أشدِ حالات الغضب، وفي المربع الثاني يحاول "المدير" ترهيب الرفيقين بذكر وصف طريف للمعلم الذي خالف الرئاسة:

أعْطُوا الرئاسةَ حَقَّهَا ...أعْطُوا الرئاسةَ حقّهَا إنَّ العُقُوقَ مزلةٌ... تَعِسَ امرؤٌ قَدْ عَقَّهَا الحرُّ يُعلي شَأنَهَا... والغرُّ يَبْغِي مَحْقَّهَا (ص 80. من الرواية).	وعَلَيْهِمُ أنْ يَفْلِقُوا... رئساً يُحاولُ فَلْقَهَا وعَلَيْهِمُ أنْ يَسْحَقُوا... خلقاً يُسَبِّبُ سَحْقَهَا وعَلَيْهِمُ أنْ يَحْفَظُوا أبداً عَلَيْهَا رِزْقَهَا وعَلَيْهِمُ أنْ يَجْرعُوا مَحْضَ الحياةِ ومَذْقَهَا الخيرُ ما بَينتُهُ ... والشرُّ أنْ لا تفقهَا. (ص80-82).

في المربع الثاني يورد الرواي (المدير) وصفًا طريفًا لبعض صور العقاب الذي قد يعتري الرفيقين إذا خالفوا أمر الرئاسة، ويمكن أن نقول بان وظيفة هذا الوصف لم تكن مجرد وسيلة لامتصاص غضب الجلالي، بل إنَّه يحوي دلالة أعمق من ذلك؛ تتلخص في تسخيف سبب الغضب الذي كان مجرد اعتراض على أمر تافه، لقد تحول الوصف هنا إلى وظيفة مغايرة لوظيفته الجمالية أو الوصفية البحتة. إنَّ الوصف هنا قد تحول إلى معادل دلالي مضاد أو ما يسمى" بالتناقض أو التضاد contradiction ويتمثل في قلب الأشياء رأساً على عقب ومن ثم إنتاج التَّناقض في المعنى والتهكم المختلط بالتورية*"[57] للمعنى الإشكالي الذي طرحته الفقرة الأولى.

ويتخذ كذلك الوصف في الخانة الثانية سمة "المبالغة والتفريد Exaggeration and Individuation ومعناها التَّعبير من خلال رسم صورة وصفية، تبرز خصائص فريدة لشخص معين، أو مبالغة بعض الصفات، ويسمى بالوصف الكاريكاتوري، فبما أنَّ الرسم الكاريكاتوري يركز الانتباه على صفة جسمية أو أخلاقية في الكائن المصور؛ فكذلك السخرية تقوم مقام هذا الأخير"[58]؛ فالسارد يحاول بكل براعة أن يرسم مشهداً سردياً يصف فيه سحق وتقسيم رأس يحاول مخالفة الرئاسة، كقوله: (وعليهم أنْ يفلقوا... رأساً يحاول

فلقها). وظيفة هذا الوصف الكاريكاتوري الساخر هي استدراج الرفيقين وترهيبهما، لذلك يلجأ السارد لهذا الوصف كي يغير طريقة تصرف "الجلالي وصديقه" وجعله يحس بالخوف، والأسلوب البلاغي المستعمل لبناء هذا الوصف الساخر هو أسلوب الاستدراج.

يستخدم الراوي الوصف أيضًا كمدخل لتقديم مشاهد جديدة في الحكاية، فعند نهاية المشهد الذي التقى فيه مع "الجنّان والجلالي"، يأتي مشهد آخر جديد يبتدئ بوصف ملامح شخصية أحمد بوشمال*، ويتجلى ذلك من خلال قوله:

إلى الأخ البرِّ الصفيِّ الأمجَدِ ... العُمْدَةِ الحُرِّ الأبـــــيّ الأسْعَدِ
يَبْحَثُ في الخَرائبِ القَريبــهْ ... ويَدْرُسُ العَقَاقِرَ الغَريبـــــهْ
ويَقْتَنِي دجاجةً وعَنْـــــزاَ ... لِيُحْضرَ الجنَّ ويُبْدِي الكنزاَ
ولا يخُصُّنَا سِوى اجتمـــاعٍ ... بِكَ ولــو في أنْجَسِ البِقَاعِ[59]

في هذا المشهد يأتي الوصف كمدخل لتكوين باقي المشهد، وتخفت هنا قليلا حركة السرد، بحيث يقدم المشهد على أساس وصف ساخر لبعض مزايا "أبو شمال".

ب- الغرائبية: الحديث الغريب* في الخبر... الذي يورده الجنّان قائلاً:

وليْسَ لِي منـــهاَ سِوَى فَرَنْكِ ... أعْـــدَدْتهُ لِحَـادِثٍ ذِي ضَنْكِ
فَاسْمــع أحاديثَ الفَرَنْكِ مِنّي ... وارْوِ غرائبَ الغَرامِ عَنِّي

لَمْ تُلْـــــفَ في مَصَارِعِ العُشَّاقِ ... ولاَ حَـــــوَتْهَا زينةُ الأسْواقِ
لَكِنَّهُ فِي الصَّوتِ غَيْـرُ رَنّانْ ... وإنْ نَقَدْتَـــــهُ برأسِ الزَّنَّانْ
قدْ طَبعتْهُ غُرفةُ التِجَـــارهْ ... وجعلـــتْ ضَمَانَهُ الحِجَارهْ
ونقشتْ شِعَارَهُ في وجهـــهِ ... فجاءَ نوراً يَزْدَهِي فِي أوْجِهِ
يَا حُسْنَهُ مُدَوَراً مُنَـــــوَراً ... لا مُدْمَجَ الخلقِ ولاَ مكوراً [60]

يحدث الحدث استغراب المتلقي، ولكنه يظل حدثا سرعان ما يتضح جوابه، ليفهم قيمة الفرنك عند الجنّان الذي كان وصفه للدرهم غريبا.

الغرابة في هذا الخبر تثير في المتلقي تساؤلات كثيرة تجعله يتساءل عن مصير البخل الذي يقول في الخبر بأن (الفرنك غير رنّان)، هذا الكلام يحتاج إلى تأمل، لأنَّ الجنّان يراوغ ولا يصرح أو ما يسمى في السخرية بتقنية "التخفي Disguising وتتمثل هذه الآلية في إيراد الغريب من أجل الخداع والتمويه، وجعل بعض الأمور غامضة"[61]. لأنَّ السخرية الّتي أراد الكاتب بناءَها كانت تحتاج إلى خرق أفق توقع القارئ.

اختار الكاتب أن يراوح بين حلية لغوية بديعة وحيلة أدبية ممتعة، فاللّغة الساخرة أسلوباً إلى الكتابة قد احتفى بها الإبراهيمي أيما احتفاء.

إنَّ عبور الترسّل إلى القص حينئذ خرق أدبي يحمل القارئ حيث لم يتوقع وأنَّى له أن يتوقع مادام ينقاد إلى مبدع يبصر بحدقة خياله وبصيرته، وهو من خلال تجديد جمالية الإبداع يحدّد جماليّة التلقّي بتجاوز آفاق الانتظار السّائدة في عصره، والسّعي إلى استحداث حساسيّة جديدة في المجال العلمي والمعرفي إجمالاً. وهذا الخرق الذي أنشأه بصميم خياله ومحض إبداعه، ولا نخاله إلاّ واعيا بذلك متقصّداً السماح للجو الفكاهي الذي يسم الحدث بالانسحاب على المكان الواقعي الجاد، وإنما على الهزل أن يظهر بفهوم آخر لم يعهده القارئ[62].

إنَّ المتأمل في البداية التي كان الراوي (المدير) يخاتل بها الأساتذة (الجنّان-الجلاّلي) يجد علامات بداية الخرق البلاغي الذي يجعل القارئ في حيرة ودهشة، فالقرّاء عامة" ينتبهون لهذا الخرق الذي يولّد في نفوسهم غرابة توقظ فضولهم فيطمعون في معرفة المزيد عن الخرق وعن تفاصيل تتعلق بالبطل والأحداث الخارقة، كتحويل الأشياء واستنطاق الجماد وطيّ المسافات بأسلوب شعري، كما فعل الجنان حين أعطى للدِرهَم (الفرنك) وجها آخر غير الوجه المعتاد.

ونستخلص مما سبق أنّ الكاتب يرى في الحكاية الغريبة أحد الأشياء الّتي يجب على السرد أن يقوم عليها، تتميز بالحيل، وقد ساق غرائب أصدقائه(المعلمين)، في صنف من الحكي ينبني على المفاجأة والتلاعب بالألفاظ والمهارة في التّعبير عن الموقف.

شكل الحكي في المعطيات السابقة مجالاً خصباً لتّوليد الضحك وكأنَّ ما يقصه علينا من أخبار ونوادر، قد خص هذه الوظيفة دون غيرها والقارئ لا يرتاب في أنّ هذا القص الطريف الّذي استهوى الإبراهيمي، لا يقصد إلى التسلية المجردة من أي معنى، فالكاتب لم يتصور الهزل انحرافاً عن الصواب، إلاّ إذا عري من المعنى.

لم تمنعه الأدلة النقلية والعقلية لكي يثبت جدوى السخرية، وربما كان ذلك دعوة ضمنية لتأسيس الفكاهة، وإنشاء بلاغة جديدة قوامها الضحك والسخرية.

كان القص عند الإبراهيمي الوسيلة المحببة لتنفيذ سخريته وإضحاك قارئه ولأجل ذلك امتلأت مشاهده الحكائية بأنواع شتى من الحكي الساخر الذي شكل فيه الضحك مكوناً جمالياً ووظيفة بلاغية. الكاتب لا يبرح أن يؤكد في غير موضع من كتاباته، انشغاله بالقارئ يود كسبه واجتذابه للاندماج في عالمه، لأجل هذا لجأ إلى المزاوجة بين الجد والهزل.

لقد اتخذ الكاتب من الحكي الساخر صورة أخرى قوامها الفعل والحركة والصراع والإسهاب في الوصف واستقصاء الملاحظة. وقد رام الإبراهيمي

إثبات أنّ للغة إمكانات تؤهلها لتجسيد الفعل، وتصويره على نحو يجعل القارئ يقتنع بالصورة التي صاغها السارد ويستطيبها كما لو أنّه يرى الفعل مرأى العين.

تحتوي المعطيات السابقة على معظم سمات الحكي عند الإبراهيمي فهناك الحادثة الساخرة والحوار ودلالة الكلام في الازدواجية اللغوية والمزج بين الفصحى والعامية في نص الكاتب؛ فكأنّ اللّغة في هذا النوع من الخطاب الساخر تكتسبُ قيمتها الفنية بتنوعها الأسلوبي الدّي يؤول إلى تعدد أصوات النص، من هنا كانت الحاجة إلى "السخيف المبتذل" من الألفاظ في بعض المواضع أقوى وربما أمتع بأكثر من "الجزل الفخم".

ولقد اعتبرنا هذه الازدواجية سمة النّص المتناقض، فهذا النّص يتجاهل قاعدة أنَّ المكتوب ينبغي أن يتضمن العربية الصافية التي أقرى بها النحاة واللغويين.

وتكشف هذه الرواية (رواية الثلاثة) عن أمر مهم، وهو أن استغلال طاقة اللّغة في تجسيد الحكي الساخر وتصوير الحدث، يظل إحدى السّمات التي تراهن عليها النّصوص السردية في كتابات الإبراهيمي.

وعلى العموم ففي"الرواية" ابتكار جديد، وخيال جامح، وتصوير دقيق وفكاهة طريفة، وتبحر في اللغة وغريبها، وذكر لكثير من العلوم والفنون، فلا عجب أن أقبل الناس على اقتنائها وقراءتها، لأنهّا كتاب لا يستغني عنه دارس أدب أو طالب متعة.

* – يأبوهم: يعاملهم معاملة الأب لأبنائه، يحبوهم يعطيهم. ينظر: آثار الإمام البشير الإبراهيمي جمع وتقديم الدكتور أحمد طالب الإبراهيمي، ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ج2:[1940–1952]، 1997، ص 59.

1 – م، ن، ص ن.

هو حدث نفي الشيخ البشير الإبراهيمي إلى مدينة "أفلو" (جنوب الجزائر)، في أثناء الحرب *- العالمية الثانية.

2 – م، ن، ص ن.

3 – م، ن، ص 60.

4 – م، ن، ص 60.

5 – طه وادي، دراسات في نقد الرواية، ط2، دار المعارف، القاهرة، 1993، ص 40 .

6 – أحمد فرشوخ، جمالية النص الروائي، ط1، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، 1996، ص 410 .

7 – آثار الإمام البشير الإبراهيمي، م، س، ص 68.

8 – م، ن، ص 68.

9 – م، ن، ص ن.

10 – م، ن، ص ن.

11 - م، ن، ص 68–69.

12 – كلمة أميرُك صالحة بلفظ واحد أن تكون وصفاً من الإمارة. والضمير مضاف إليه، وهذا هو الذي قصد إليه المدير. وأن تكون مضارع المتكلم من مارَ يميرُ إذا جلب الميرةَ وهي القوت. ومنه قوله تعالى: ونميز أهلنا يوسف: ٦٥ وهذا المعنى هو الذي فهمه الجلاّلي وسبق إلى ذهنه، لأنه أقرب إلى تصوره، وأسبق إلى إحساسه. فبنى عليه ذلك الافتنانَ العجيب ولله دره. وهذه الكلمة تستخرج منها عدة تجنيسات تقول: أميرُك أعُولُكَ، وتقول أنا لعيالي أمير. قال الراجز:

ولي عيالٌ وأنـا أَميرُهُـــــم	أقُوتُهُـــم في المَحْلِ أو أَميرُهُمْ
وقال: أَميرُنَا يَميرُنَا بخُبْـــزَهْ	فإنْ طَلَبْـــــنَا غَيْرَهَا فَدَبْزَهْ
وقال: إنّ أَبا عمْرو غـدَا أميرَنَا	لَكِنَّهُ فـــــي المحْلِ لَنْ يمَيرَنَا
وقال: لَقَدْ أَطْعَنَا أيُّهَا الأميـــــرُ	بالصِّدق إنْ كُنـــــتَ لَنَا تمَيرُ
وقال: إنّي إذا مَارَ السّحابُ مورَا	وأصبَحَ الماءُ القراحُ غوراَ
أميرُ جيرَاني وأهلـــــي مَيراَ	مجتهـــــدًا ولا أميرُ الطَّيْراَ

ينظر: الهامش، م، ن، ص ن.

13 – كمال أبوديب، الأدب العجائبي والعالم الغرائبي، ط1، دار الساقي للنشر والتوزيع، الأردن– عمان، 2007 ص8.

14 – محمد رشيد ثابت، البنية القصصية ومدلولها الاجتماعي، في حديث عيسى بن هشام، الدار العربية للكتاب ليبيا 1975، ص 87 .

15 – لاجوس أجري، فن كتابة المسرحية، ترجمة دريني خشبة، مكتبة الأنجلو المصرية، د.ت، ص 410 .

16 – ينظر: عبد الله رضوان، الأعمال النقدية(البنى السردية)، ط1، دار الكندي، عمان، 1995، ص 490

17 – عبد الفتاح عثمان، بناء الرواية (دراسة في الرواية المصرية) مطبعة التقدم، 1982، ص 199 .

18 – كثيرة الألفاظ العامية والألفاظ الأجنبية في رواية (أرجوزة) الإبراهيمي، فهي مبثوثة في ثانيا الرواية، أغلبها وظفت لتعزيز الخطاب الساخر، لأنّ السخرية تحتاج إلى مثل هذه الألفاظ المستوحاة من الواقع. ينظر: آثار الإمام البشير الإبراهيمي، جمع وتقديم الدكتور أحمد طالب الإبراهيمي، ج2 ص 90–102.

19 – التنظيم الداخلي للحوارات التي يعمد إليها المرسل يتم بطرائق من السجع ذات ركائز بنائية لتوطيد الديباجة في محك الخطابة والرسالة والكتابة...ينظر: واتيكي، كميلة، كتاب الإمتاع والمؤانسة، لأبي حيان التوحيدي بين سلطة الخطاب وقصدية الكتابة، ص 87.

20– آثار الإمام البشير الإبراهيمي، م، س، ص 73.

21 – حميد لحمداني، بنية النص السردي، ط2، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1993، ص 79.

* – الحوار الداخلي: Monologue ويصطلح عليه بالمناجاة حيث " لا يشترط مشاركة خارجية في الحوار، ولا تعاقب في الإرسال والتلقي، بل يلقي من طرف واحد وإليه، فهو نشاط أحادي لمرسل في حضور مستمع حقيقي أو وهمي". أو هو عبارة عن عرض للحالة الداخلية للشخصيات، وكشف للمكان، إذاً هو الحوار الصادق بين الشخصيات ونفسها. ينظر: عمر محمد عبد الواحد، شعرية السرد، تحليل الخطاب السردي في مقامات الحريري ط1، دار الهدى المنيا، مصر، 2003، ص 63.

22 – ينظر: آمنة يوسف، تقنيات السرد في النظرية والتطبيق، د.ط، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية– سورية 1997 ص76 .

23 – السيد محمد ديب، فن الرواية في المملكة العربية السعودية بين النشأة والتطور، ط2، المكتبة الأزهرية للتراث القاهرة 1995، ص 274.

24 – آثار الإمام البشير الإبراهيمي، جمع وتقديم الدكتور أحمد طالب الإبراهيمي، ج2، ص 95.

25 – م، ن، ج2، ص 95.

26 – عبد الله إبراهيم، السردية العربية ؛بحث في البنية السردية للموروث الحكائي العربي، المركز الثقافي العربي ،بيروت – لبنان، ط 1 ، 1992 ، ص 147.

27 – ينظر: حامد عبده الهوّال، السخرية في أدب المازني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1982، ص 3 .

28 – م، ن، ص 32.

29 – آثار الإمام البشير الإبراهيمي، جمع وتقديم الدكتور أحمد طالب الإبراهيمي، ج2، ص 67–84–69.

30 – م، ن، ص 84–85.

31 – حامد عبده الهوّال، م، س، ص 18.

* – أتكلم هنا عن السارد الضمني وليس السارد الحقيقي وإلا فإن كل ما ورد في النص هو من وضع الإبراهيمي.

32 – م، ن، ص32 .

33 – مويفن المصطفى، تشكل المكونات الروائية، ص 178.

34 – بوعلي كحال، معجم مصطلحات السرد، ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع، – الجزائر، 202، ص95 .

35 – مويفن المصطفى، م، س، ص 178.

36 – جيرار جينيت، عودة إلى خطاب الحكاية، ، ترجمة: محمد معتصم، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء 2000، ص 63 .

37 – عبد القادر فيدوح، الرؤيا والتأويل، مدخل لقراءة القصيدة الجزائرية المعاصرة، ط1، دار الوصال، 1994 ص 9.

38 – ينظر: محمد الصالح سليمان، الرحلات الخيالية في الشعر العربي الحديث، من منشورات اتحاد الكتاب العرب، 2000 ص 9 .

* – إذا أردنا التعريف بمصطلح الخرق: فقد أورد ابن فارس في معجم مقاييس اللّغة: "الخاء والرّاء والقاف أصل واحد وهو مزق الشيء وجوبه إلى ذلك يرجع فروعه، فيقال خرقت الأرض أي جبتها. واخترقت الريـــح الأرض إذا جابتها [...] ومن الباب الخرق وهو التحير والدهش والغريب" ينظر: أبو الحسن أحمد بن فارس ابن زكرياء: معجم مقاييس اللّغة تحقيق وضبط عبد السّلام محمّد هارون – دار الجيل، بيروت، د.ت، ج2 ص 172 – 173. وفي "تاج العروس" تتسع المادة المعرفيّة متفرّعة عن الجذر اللّغوي (خ.ر.ق) بمختلف اشتقاقاتها المعجميّة، ومنها " الخرق: الدّهش من خوف أو حياء أو استغراب. [...] أن يبهت فاتحا عينيه ينظر. خرق: إذا دهش (فهو خرق)". ينظر: محمّد مرتضى الحسيني الزّبيدي : تاج العروس من جواهر القاموس تحقيق مصطفى حجازي – دار الهداية للطباعة والنشر والتوزيع 1989، ص 277. كما أورد "المعجم الوسيط" تفسيرا للخارق "يقال: سيف خارق: قاطع، و(عند المتكلمين): ما خالف العادة المألوفة، وهو معجز إن قارن التحدّي. يقال خرق الظبي وخرق الطائر: دهش ولصق بالأرض إذا رأى الصّائد فلم يقدر على النهوض ولا الطيران خوفاً". ينظر: مجموعة من المؤلفين، المعجم الوسيط، ط2، القاهرة، 1960، ج1، ص 229.

*– يصرح الإبراهيمي بذلك في قوله: " وفيها طائفة من الألفظ الغربية، التي لم يألف الكتاب والشعراء استخدامها وحبذا لو استعملوها وأكثروا منها ، فإنها زيادةٌ في ثراء اللغة وتوسيع لها، وليس في الأراجيز العلمية التي امتلأت بها الدنيا شيئ سهل مستساغ إلاّ قليلاً من أراجيز فحول البيان، مثل رقم الحلل لابن الخطيب، ودول الإسلام لشوقي، وما رأيتُ قوما طاع لهم الرّجزَ وانقاد كرجال شنقيط ، ولو نظمت هذه الرواية في عصور الإقبال على الأدب لطارت كلّ مطارٍ، وتلقاها الرواةُ والنقلةُ بما تستحقه من إجلال. ينظر: آثار الإمام البشير الإبراهيمي، جمع وتقديم الدكتور أحمد طالب الإبراهيمي، ج2، ص 64.

39– محمد مشبال، البلاغة والسرد، جدل التصوير والحجاج في أخبار الجاحظ، منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة عبد الملك السعدي، تطوان المغرب، 210، ص 87.

40 – م، ن، ص 87.

41 – محمد، مشبال، بلاغة النادرة، ط2، دار جسور للطباعة والنشر والتوزيع، طنجة– المملكة المغربية، 2001 ص 16–17.

42 – م، ن، ص 25.

43 – م، ن، ص 27.

44 – عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، تح: محمود شاكر، مكتبة الخانجي، بالقاهرة، د.ت ص 146.

45 – محمد القاسم الأنصاري السجلماسي، المنزع البديع في تجنيس أساليب البديع، ص 271.

46 –– م، ن، ص 273.

47 – أحمد مطلوب، معجم المصطلحات البلاغية وتطورها، مطبعة المجمع العلمي العراقي، 1987، ص 100.

48 – أبو هلال العسكري، الحسن بن عبد الله بن سهل، الصناعتين: الكتابة والشعر، تح: محمد البجاوي، ومحمد أبو الفضل إبراهيم، ط2، دار الفكر العربي، 1971 ص 357.

*– المقصود بالخطاب الفكاهي:" هو خطاب يستحضر الحس المضحك بإدراك التناقض في المعنى، والفكاهة خاصية واقعية أو خيالية مضحكة، تتعلق بالملكة العقلية، تبحث عن الحيلة لاختراق خيوط الخصم بموهبة يضفي عليها خفة روحه بأسلوب ساخر". ينظر: سراج الدين محمد، موسوعة المبدعون، النوادر والطرائف الفكاهة في الشعر العربي، د.ط، دار الراتب الجامعية، بيروت، لبنان، د.ت، ص 5–7.

49 – ينظر: محمد مشبال، بلاغة السرد، ص 88–89.

50 – موريس ميرلوبونتي، المرئي واللامرئي، تر: سعاد محمد خضر، ط1، سلسلة المائة كتاب، دار الشؤون الثقافية العامة بغداد– العراق، 1987، ص 144.

*– يسوق محمد مشبال في تحليله لنصوص الجاحظ آلية الغرابة التي يعتبرها من الآليات التي يتكئ عليها الجاحظ في خطابه الهزلي، وفي نفس المقام أجده يساوي بين آلية الخرق وآلية الغرابة، يصرح" الخرق لا يكاد يتخلى عنه الجاحظ في نصوصه الهزلية"، نفس المصطلح يكرره ينظر: محمد مشبال، م، س ص 87.

51 – ينظر: أيمن بكر، السرد في مقامات الهمزاني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1998 ص 37.

52 – آثار الإمام البشير الإبراهيمي، جمع وتقديم الدكتور أحمد طالب الإبراهيمي، ج2، ص 66.

**– يُنظر إلى الخوف الذي يعتري القارئ أو الشخصية، بأنه تردد، ويعقب بأن تردد القارئ هو إذن الشرط الأول للعجائبي(أو عالم الخوارق المزيف، فوق الطبيعي)، إن رد الفعل الذي يعمل السارد على خلقه، منه يكون العجائبي ينظر: تزفيتن تودوروف ، مدخل إلى الأدب العجائبي، تر:

الصديق بوعلام، مراجعة محمد برادة، ط1 دار شرقيات للنشر والتوزيع، القاهرة، 1994، ص 48– 102.

*– يسمي تودوروف، هذا الكسر، بالتفسير الذي يلي التردد، "طالما يختار السارد هذا الجواب أو ذاك، فإنه يغادر العجائبي، كما يدخل في جنس مجاور هو الغريب (فوق الطبيعي المفسر)، ينظر: م، ن، ص 44–62.

* – ما أبرع هذه اللفتة من الجلالي وما أبدع هذه القطعة. إنه نقل كلمة الصوت من معناها الإصلاحي الغث الذي كان الكلام دائراً عليه في الجلسة إلى معناها الفني الساحر وبنى على ذلك التنكيت العميق، فهو يقول للرئيس: لو أنَّ هذا الصوت الذي تسعى جهدك لتحصيله كان صوتاً من أصوات أئمة الغناء من أقطاب هذا الفن لما حرصت هذا الحرص على تحصيله، واسحاق الموصلي وطريح الثقفي والغريض، هؤلاء من مشاهير بناة هذا الفن العربي الخالد، وأخبارهم وحدها تاريخ عامر. وزلزال ضارب ونابغة ملهم وقد أصبحت هذه الأسماء مضارب أمثال في الأدب العربي الخالد. ينظر: آثار الإمام البشير الإبراهيمي، م، س، ص 79.

53 – شاكر عبد الحميد، معتز سيدي عبد الله، سيد عشماوي، التراث والتغيير الاجتماعي (الفكاهة وآليات النقد الاجتماعي)، تقارير بحث، ص 43. www. Kotobarabia.com .

54 – م، ن، ص 45.

55 – سيغموند فريد، الحلم وتأويله، تر: جورج طرابيشي، ط1، دار الطليعة، للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1980 ص 31.

56 – شاكر عبد الحميد، م، س، ص 35.

* - في مقدمة الرواية يعلن الإبراهيمي عن هذه الأرجوزة (رواية) أنها ستكون هزلية وظريفة "وإذا أردنا التعريف بالحكي الظريف نجده" الظرف يكون في صَباحة الوجه، ورشاقة القد، وبلاغة اللسان وعذوبة المنطق، وطيب الرائحة، والأفعال المستهجنة، ويكون في ملاحة المزاح، وكأن الظريف مأخوذ من الظرف الذي هو الوعاء فكأنه وعاء لكل لطيف، وقال ابن الأعرابي: الظرف جودة الكلام وخرقٌ للبلاغة، وقال ابن سيرين: الكلام أوسع من أن يكذب ظريف" ينظر: أبو الفرج عبد الرحمن بن علي ابن الجوزي أخبار الظراف والمتماجنين تح: بسام عبد الوهاب الجابي، ط1، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت لبنان، 1997 ص 42– 136.

* - التورية لغة: تورية شيء بشيء، وقيل: التوري والفحوى، يقال عرفت ذلك في معراض كلامه أي فحواه. اصطلاحاً: هو أن تذكر كلاماً يحتمل مقصودك وغير مقصودك، إلا" أن قرائن أحوالك تؤكد حمله على مقصودك. وفي تعريف آخر: كلام له وجهان من صدق وكذب أو ظاهر

باطن. وقيل هو اللفظ الدال على معنى لا من جهة الوضع الحقيقي أو المجازي بل من جهة التلويح والإشارة فيختص بالفظ المركب". ينظر: أحمد بن محمد بن علي المغربي الفيومي المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، بيروت، المكتبة العلمية د.ت، ص 403. ينظر: كذلك أبي البقاء أيوب، أبي موسى الحسيني الكفوي، الكليات" معجم المصطلحات والفروق اللغوية"، قابله على نسخته الخطية، عدنان درويش، ومحمد المصري ط1، بيروت، مؤسسة الرسالة، 1992 ص 762.

57 – شاكر عبد الحميد، م، س، ص 35.

58 – م، ن، ص 58.

* -شخصية أبو شمال هي الشخصية التي اقترحها المدير على الأساتذة (الجنّان–الجلالي)، لكونهما يعانيان من مشكلة تقسيم الفرنك اللعين إلى ثلاثة، لأنَّ التقسيم الثلاثي يعطي صنتيمات زائدة، فكان الحل هو إضافة شخصية رابعة ليكون التقسيم عادلا. وما حكاية هذا الفرنك سوى التهكم من الأساتذة الذين جعلوا الطابع البردي مشكلاً وعائقاً منع المراسلة مع الشيخ (الإبراهيمي) الذي يحتاج إلى مقومات روحية(في المنفى) من عند الأصدقاء.

59 - آثار البشير الإبراهيمي، جمع وتقديم الدكتور أحمد طالب الإبراهيمي، ج2، ص 92–93.

* – " الغريب ليس جنساً واضح الحدود، بخلاف العجائبي، وبتعبير أدق إنه ليس محدوداً إلاّ من جانب واحد، هو جانب العجائبي؛ أما من الجانب الآخر فهو يذوب في الحقل العام للأدب؛ يحقق الغريب، كما هو واضح شرطاً واحداً للعجائبي: وصف ردود فعل معينة"، ينظر: تزفيتن تودوروف، مدخل إلى الأدب العجائبي، ص 60.

60 – آثار البشير الإبراهيمي، جمع وتقديم أحمد طالب الإبراهيمي، ج2، ص 1001.

61 – شاكر عبد الحميد، التراث والتغيير الاجتماعي (الفكاهة وآليات النقد الاجتماعي)، ص 36.

62 – م، ن، ص 218.

الوسائل التعليمية في المنظومة التربوية

- الكتاب المدرسي والقصص والحاسوب -

أ.شهيرة بوخنوف

جامعة عبد الرحمن ميرة –بجاية–

يعرف العالم اليوم تطورا مدهشا في التكنولوجيا والعولمة، يحاول توفير كلّ الوسائل التي تساعد المعلمين على تحقيق مطالبهم النبيلة، إذ لا يوجد أي اختلاف بأن وسائل التعليم من الوسائل المدعمة للفهم، فهي من الوسائل الضرورية تمهد للمتعلمين سبل الاستيعاب، لأن التعليم مكتظ بالأشياء المجردة التي لا يستطيع عقل المتعلم استيعابها ولاسيما في الأطوار التعليمية الأولى، إذ كلّما كانت الوسائل متنوعة مجدية كان تفاعل المتعلم أكثر وكان حصاد المعلم وافرا.

ونظرا لحاجة المدرسين إلى ما يساعدهم في عملية التعليم، فقد استعانوا بالوسائل التعليمية المتوفرة لديهم، وقد حظيت هذه الوسائل بالدراسة من قبل التعليمية التي تهتم بكلّ ما يخدم المعلم والمتعلم وما يساعدهما على نجاح العملية التعليمية التعلمية، فهي تهتم بالمتعلم والمحتوى والأهداف والطرائق والوسائل التي تجيبنا عن السؤال المهم في العملية التعليمية: بماذا ندرس؟ أو بالأحرى: ما هي الوسائل التعليمية التي تساعد المعلمين والمتعلمين على تحقيق الهدف المنشود؟ وما هي خصائصها؟ وما هو الدور الذي تقوم به في عملية التعليم والتعلم؟.

إن الوسائل التعليمية «هي كل أداة يستخدمها المدرس لتحسين عملية التعليم والتعلم وتوضيح معاني كلمات المدرس، أي لتوضيح المعاني أو شرح الأفكار أو تدريب التلاميذ على المهارات أو تعويدهم على العادات أو تنمية الاتجاهات أو غرس القيم فيهم، دون أن يعتمد المدرس أساسا على الألفاظ والرموز والأرقام»[1]. فالوسائل التعليمية بمعناها الواسع هي «كل الأدوات التي تساعد التلميذ على اكتساب معارف أو طرائق أو مواقف. وعلى العموم فإن الوسائل التعليمية هي كل مالها علاقة بالأهداف الديداكتيكية المتوخاة والتي

تشغل وظيفة تنشيط الفعل التعليمي»[2]. وباختصار نستطيع القول إن الوسائل التعليمية هي مجموعة من الأجهزة التعليمية التي يستخدمها المعلم أو المتعلم لتوضيح الظاهرة المدروسة بهدف إنجاح العملية التعليمية التعلمية.

وهناك من أطلق على الوسائل التعليمية اسم «وسائل الإيضاح » وبالرغم من رواج هذا المصطلح إلا أنه يوحي ضمنيا إلى أن الوسائل التعليمية توضح نفسها بنفسها دون الاستعانة بالمدرس في كيفية استخدامها، فالواقع يؤكد لنا أن الوسائل التعليمية تحتاج إلى إشارة وتقديم وشرح وتقويم ... وهذا كله يتطلب استخدام الألفاظ. ومن ثم فالوسيلة التعليمية لا تستغني عن المدرس كما لا يستغني المدرس عن الوسيلة التعليمية[3].

وهناك من استخدم مصطلح «معينات التعليم» أو« مساعدات التدريب» ويفهم من هذا الكلام، إن الوسائل التعليمية ليست ضرورية، في حين أنها ضرورية لا يستغنى عنها في المنظومة التربوية[4]، فهي ليست مجرد وسائل مساعدة على الشرح وحسب، بل هي جزء لا يتجزأ من عملية التعليم، ومن هنا فإننا نفضل أن نستخدم في هذا المقال الموجز مصطلح «الوسائل التعليمية».

جاءت أهمية الاهتمام بتطوير التقنيات التعليمية لاسترجاع هيبة المدرسة التي عرفت تدهورا وتراجعا كبيرا في السنوات الأخيرة التي كانت تعتمد على الوسائل التقليدية البسيطة،لا تفي بالغرض المطلوب، من هنا بدأ التفكير في إدخال الوسائل التعليمية الحديثة التي وصل إليها العلم في المنظومة التربوية[5] من أجل رفع مستواها العلمي من جهة، ومسايرة للعولمة والتكنولوجيا من جهة أخرى.

إن الوسائل التعليمية كثيرة ومتعددة منها **الوسائل المادية** التي تشمل كلّ من الكتب المدرسية والخرائط والسبورة والرسوم والمجسمات والنماذج... وهلّم جرا، ومن **الوسائل المعنوية** نجد القصص والأمثلة والتشبيه والوصف...، أما **الوسائل السمعية** فتتمثل في المسجل والمذياع ومختلف الأشرطة السمعية...، كما نجد أيضا **الوسائل السمعية البصرية** كآلة التصوير والسينما والفيديو والتلفاز والحاسوب ... وهلّم جرا[6]، أمام هذا الكم الهائل من الوسائل التربوية فإنه يتعين على المعلم أن ينتقي منها ما يساعده على تحقيق أهدافه وتوضيحها، أي عليه أن يختار الوسائل المناسبة للدرس «ويتوقف اختيار كل واحدة من قنوات الاتصال على عوامل كثيرة مثل موضوع الدرس والهدف الذي يسعى المدرس إلى تحقيقه وما يتعلق به من أنواع السلوك التي ينشدها بين التلاميذ والفروق الفردية بينهم وإمكانيات المدرس»[7] ومن خصائص وشروط اختيار الوسائل التعليمية نجد[8]ما يأتي:

1- يجب تذكر أن الوسيلة أداة وليست هدفا في ذاتها فهي تساعد المعلمين في شرح الأفكار الجديدة وتفسيرها.

2 - أن تكون الوسيلة مناسبة للغرض الذي يسعى المدرس إلى تحقيقه كتقديم المعلومات أو اكتساب التلميذ لبعض المهارات أو تعديل اتجاهاته، إذ كلما كان الغرض واضحا كلما كان هذا أدعى إلى تركيز الانتباه إلى الفكرة المطلوب توضيحها وعدم التشتت والتزاحم.

3- أن تكون وثيقة الصلة بموضوعات الدراسة ومثيرة للانتباه والاهتمام وملائمة لمستوى التلاميذ ومناسبة لعمرهم الزمني.

4- أن تتسم بالبساطة والوضوح وعدم الاكتظاظ حتى تكون واضحة وداعية لسرعة الفهم وأن تمتاز بالدقة فتكون خالية من الخطأ العلمي.

5- أن يتناسب حجمها أو مساحتها مع عدد التلاميذ في الصف وأن تعرض في الوقت المناسب لكي لا تفقد عنصر الإثارة فيها.

6- تجربة الوسيلة قبل استعمالها للتأكد من صلاحيتها.

وبما أن الوسائل التعليمية كثيرة، فإننا سنحاول في هذا المقال المختصر أن نقطف من كل بستان زهرة، فمن الوسائل المادية اخترنا «**الكتاب المدرسي**» لكونه وسيلة تقليدية لا تزال من الوسائل الضرورية، ومن الوسائل المعنوية اخترنا «**القصص**» لقيمتها التربوية في وقتنا الراهن، ومن الوسائل السمعية البصرية ارتأينا أن يكون حديثنا حول الوسيلة العلمية الفعالة «**الحاسوب**». واختيارنا لهذه الوسائل لا يعني إيماننا المطلق بأن الوسائل الأخرى غير فعالة في المنظومة التربوية بل العكس، فلكلّ وسيلة دور خاص تسهم في تعليم المتعلمين ولو بجزء ضئيل.

1- الكتاب المدرسي

وجد الكتاب المدرسي منذ القديم، فهو من الوسائل التقليدية التعليمية التي عرفتها البشرية على أديم الأرض في عملية التعليم وهو لا يزال من الوسائل المهمة في العملية التعليمية التربوية، إذ لا يمكن الاستغناء عنه فهو الركن الأساس في عملية التعليم، إذ به يتم توصيل المعلومات إلى المتعلمين و«أهميته تكمن في أنه يقدم للمتعلمين المواد الدراسية بشكل مبسط وممنهج لتحقيق أهداف المنهاج. أضف إلى ذلك ما يوفره من الحد الأدنى من المعارف والمعلومات والخبرات لكلّ متعلم في مستوى دراسي معين، ووظيفته تتجاوز تأسيس عادات القراءة والمطالعة إلى إنماء الميل للتثقيف الذاتي»[9] ويعني هذا القول، أن الكتاب المدرسي وعاء مملوء بشتى أنواع المعارف والمعلومات التي سيحتاجها المتعلم في مسيرته الدراسية فهو «كتاب عرضت فيه بطريقة منظمة المادة

المختارة في موضوع معين، وقد وضعت، في نصوص مكتوبة بحيث ترضى موقفا بعينه في عمليات التعليم والتعلم»[10].

ويعد الكتاب المدرسي من الوسائل الضرورية المهمة يحتاجه كل من المعلم والمتعلم على حد سواء «ففي المواقف التي لا يتمتع فيها المعلم بما يؤهله للتدريس بكفاية عالية يصبح الكتاب المدرسي دليلا وسندا له في عملية التدريس، أما بالنسبة للتلميذ فإن الكتاب المدرسي يؤدي دوره بوصفه من مقومات التقوية والمراجعة، والاستزادة من التحصيل»[11] فمن الكتاب المدرسي يحضر المعلم دروسه ومنه ينجز المتعلم واجباته المنزلية ويراجع دروسه، فهو المرجع الأساس لكليهما إذا صلح محتواه صلح التعليم وإذا فسد فسدت معه المنظومة التربوية لهذا «يجب بناؤه وفقا لفلسفة التربية الحديثة والتي تستهدف تنمية شخصية المتعلم وتعمل على توفير أدوات التوافق الاجتماعي والثقافي والفلسفي بالتركيز على الأساس السيكولوجي والعلمي»[12]وهذا يعني أنه من الضروري أن يصمم الكتاب على أساس الكفاءات التي يريد بعثها وتنميتها في المتعلمين مع مراعاة مختلف الجوانب السيكولوجية عند المتمدرسين.

يفتح الكتاب المدرسي حوارا مباشرا بين المعلمين والمتعلمين، فهو من الوسائل التي تلتقي فيها الأطراف التعليمية وجها لوجه، يحتوي على القراءة والمناقشة العلنية بين المعلم والمتعلم إذ هو العنصر الوسيط بينهما، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:

ونظرا لقيمة الكتاب المدرسي وأهميته في المنظومة التربوية فإنه يتعين على مؤلف الكتاب أن يختار محتواه ومادته التعليمية بدقة إذ «يحددها المنهج الموضوع لنظام تعليمي بالذات، وتحددها الموضوعات المقررة على التلاميذ تغطيتها، ويجب أن تكون مواده متناسقة تجمع بين الإنسانيات والعلوم مع تحديد الوقت المخصص لكل مادة وهدف تدريسها، وعليه أن يذكر وظيفة الكتب وأن يضع نصب عينيه احتياجات المنهج والمقرر»[13]، أي على الكتاب المدرسي أن يوفي بالاحتياجات التالية: [14]

1- أن يشتمل على ما هو أساسي بالنسبة للموضوع الذي يعالجه.

2- يجب أن يسهم في تربية التلميذ وتعليمه.

3- يجب أن يساعد التلاميذ على فهم العالم من حولهم ويعدهم للحياة العملية.

وبما أن الكتاب المدرسي أحد الوسائل المهمة في التعليم التربوي «فلابد من تدعيم الكتاب بالأشكال والرسوم والصور الفوتوغرافية بما يساعد على توضيح المعلومات، فالوسيلة هنا تعمل على توضيح المعنى الموجود في المحتوى وتفسير الخبرات»[15].

2- القصص

تعد القصص من الوسائل التعليمية المعنوية المهمة في المنظومة التربوية وقد لعبت في التعليم التقليدي دورا مهما في تكوين المتعلمين ولا تزال إلى اليوم من الوسائل التي يعتمدها الكثير من المدرسين، وهذا إن دل على شيء، وإنّما يدل على أنّها تحمل سرا فعالا خالدا، ينبع من صميم فؤاد المجتمع، قد تحاول أن تنير الدرب للتائه في الدهاليز المظلمة، والقصص كثيرة ومتنوعة منها القصص القرآنية والقصص الحيوانية والقصص الشعبية ... وهلّم جرا.

ونقصد بالقصص القرآنية، القصص الموجودة في القرآن الكريم كقصة أصحاب الكهف وقصة يوسف ويونس وموسى مع فرعون و قوم لوط...، فهي قصص تعليمية تحمل الوعظ والإرشاد وترسم للإنسان الطريق الصواب الذي يجب أن يخطو فيه .

أما القصص الحيوانية فهي «في أبسط صورها، حكاية شارحة أو مفسرة من حيث جوهرها، أو قل أنها حكاية ترمي إلى شرح علة أو غاية»[16]. ولعلّ الشيء الذي يميز القصص الحيوانية عن باقي القصص هو أن الحيوان هو الذي يلعب الدور الرئيسي فيها، وهي تروى نثرا وتنظم شعرا وتنفذ إلى المتلقي عبر اختلاف مراحله العمرية[17]، والحيوان في هذا النوع من القصص يقوم بما يقوم به الإنسان، إذ تجده يفكر ويتأمل ويتكلم... إلى غير ذلك.

ولعلّ من أشهر القصص الحيوانية الموجودة في الكتب المدرسية نجد قصص ابن المقفع الخالدة «كليلة ودمنة» وقصص الغراب وقصص ابن أوى ...، وكلّها تحمل النصح والإرشاد، تحاول تعليم المتعلمين بطريقة شيقة ميسرة، فهي تؤدي وظيفة تعليمية مهمة «تتجاوز تقويم العادات والمثل العليا أو تشريح أنماط السلوك أو تسديد اعوجاج خلقي أو اجتماعي، أو تعليم درس معين ...، إن الحكاية على لسان الحيوان عالمية بطبعها، إنسانية بمضمونها، معروفة بشخوصها»[18].

أما القصص الشعبية فتتمثل في الحكايات الشعبية الشفوية التي نسجها الخيال الجمعي وتداولها الناس جيلا عن جيل، تعبر عن الواقع الاجتماعي المعيش في المجتمع، فهي من القصص التي «ينسجها الخيال الشعبي حول حدث مهم، وأن هذه القصة يستمتع الشعب بروايتها والاستماع إليها»[19].

بعد هذا العرض الموجز لبعض القصص التي نراها مهمة في الوسائل التربوية، يتبين لنا بكل وضوح وجلاء، أنها من الوسائل التعليمية المهمة التي تساعد المعلمين في إيصال رسائلهم إلى المتعلمين بأيسر السبل، فهي ليست من الوسائل المكلفة لا للمعلم ولا للمتعلم، فالمتعلم اليوم لا يحتاج إلى النصائح الموجهة إليه بطريقة مباشرة مثل: "إفعل... لا تفعل"، وإنما يحتاج إلى الكلام الضمني التلميحي الذي لا يمس مشاعره ولا يحرجه أمام الزملاء فالحكمة مثلا على «لسان الحيوان أدعى للقبول والإقناع منها على لسان الإنسان الذي تنطوي حكمته الإرشادية ونصائحه الوعظية على نوع من الاستعلاء الضمني بين الناصح والمنصوح، وهو أمر -في حقيقته - مرفوض من المتلقي لا شعوريا، وإن لم يفضح عن ذلك»[20]

إن القصص من الوسائل الضرورية لتدعيم الدروس بالأدلة والحجج لأنها تؤدي إلى الإقناع فهي تساعد على ترسيخ المعلومات في ذهن المتمدرسين، كأن يذكر المعلم مثلا في درس الأخلاق قصة قرآنية أو حيوانية أو شعبية حول الكرم والصدق والأمانة والوفاء ...، لتأكيد أقواله وجعل الدرس حيويا يثير النشاط والحيوية في نفوس التلاميذ «لأن للقصص تأثير كبير على مشاعر المستمعين وأحاسيسهم، لأنها ارتبطت مند القدم بأنماط الحكايات والأساطير التي يلعب الخيال دورا كبيرا في تغذية مادتها، لذلك يجد الناس في نفوسهم ميلا يجعلهم يستهوون سماع القصص، وخصوصا الأطفال ومن ثم استخدمت كفن تربوي يعتمده المعلم في معالجة الدروس التي يطغى عليها الجانب الخلقي والعاطفي»[21].

وتعكس القصص حاجة التلاميذ الاجتماعية والنفسية حيث تعوض النقص الذي يحسون به تجاه الطبيعة، وهي تقوم بالترويح والترفيه عن أنفسهم، إذ يمكن للمعلم بعد شعوره بتعب التلاميذ أن يسرد لهم قصة تبعد عنهم الملل الدراسي وتحيّي فيهم عزيمة المثابرة، شرط أن تضم بين دفتيها ما يريد المعلم غرسه في نفوسهم كالمنافسة في الدراسة والتضامن وحب الوطن والشجاعة وكيفية مواجهة الحياة حلوها ومرها، ولاسيّما وأن المتعلمين يتقمصون شخصيات القصص ويحاولون الاحتذاء والاقتداء بأعمالهم العظيمة.

وتعلم القصص للتلاميذ الترتيب المنطقي، فهي تعلمهم كيفية الافتتاح وتسلسل الأحداث والاختتام، وهذا ما يساعدهم على تكوين الملكة اللغوية من جهة، ومن جهة أخرى تساعدهم في مادة التعبير الكتابي، إذ تجعلهم يتقنون خطوات السرد من بداية وعرض وخاتمة، وهي تحمل قيما وطنية روحية أخلاقية فهي تحاول تقويم سلوك الطفل وتوجيهه توجيها سليما، وفي الوقت ذاته تعزز القيم والاتجاهات الحسنة.

إن تربية المتعلمين وإعدادهم للحياة يتم بوساطة القصص التي هي الوعاء الضمني المملوء بالأخلاق والفضائل، فهي الجسر الذي تمر من خلاله التجارب الإنسانية إلى الأجيال الصاعدة.

3- الحاسوب/الكمبيوتر

تشهد الساحة العلمية اليوم تطورا مدهشا في جميع الأصعدة، فمن سيمات الحياة ومن مطالبها التغيّر في شتى المجالات، فالثبات خمول وركود والتغير نهوض وتطور، فالعصر عصر عولمة وتقنية، عصر الحاسوب لابد للإنسان شاء أم أبى أن يواكب هذا التطور ويسايره في إطار هذا الصخب العلمي الغرائبي المدهش.

إن جهاز الحاسوب/ الكمبيوتر هو آلة إلكترونية تسمح باستقبال المعلومات المختلفة ومعالجتها بطريقة أوتوماتيكية منطقية وتخزينها للعودة إليها أثناء الحاجة إليها فهي «وسيلة جد فعالة حالة استغلالها في ميدان تعلم اللّغات، أو استعمالها في ميادين المعرفة عامة»[22].

لم يصل الحاسوب إلا ما هو عليه اليوم دفعة واحدة، وإنما مرّ بعدة مراحل، ففي مرحلة ظهوره الأولى عمل على تطوير اللّغات الغربية وإدماجها في مجال المعلوميات، أما في مجال اللّغة العربية، فقد عرفت هذه التقنية تأخرا ملحوظا في مجال تخزين المعلومات وكيفية التعامل مع اللّغة العربية التي تتوفر على خصائص غير موجودة في اللّغات الأخرى، لهذا حاول أهلها بأن يجعلوها تستفيد من التقنيات العصرية ليكون لها محل في نظام الحواسب[23].

يعتبر الحاسوب من الوسائل التعليمية «تتميز عن كثير من الوسائل التقليدية الأخرى مثل اللّوحات المختلفة والفيديو وأجهزة العرض المختلفة. يسهم الحاسوب في إثراء وتحسين وتطوير وتوفير طرق جديدة في تقديم المعلومات»[24]، فالحاسوب يعد من الوسائل التربوية المساعدة في «تعليم اللّغات الوطنية واللّغات الأجنبية على حد سواء وتأتي دروسه مدعمة لدروس المدرسة، وهكذا تتجه الدراسات العصرية إلى التخلي نوعا ما من المعلم»[25] ويعني هذا أن الحاسوب مهم في تعليم اللّغات المختلفة، إذ يساعد المتعلمين على النطق الجيّد للحروف من خلال وضع الأقراص المعدة خصيصا لتعليم الحروف على شاشة الحاسوب وهذا ما يساعدهم على التكوين الجيّد معتمدين على أنفسهم ومن ثم التقليص من مهام المدرسين.

ويساعد الحاسوب المعلمين على إيصال مقاصدهم إلى المتعلمين بيسر، إذ يمكن ربط الدرس بالصورة المناسبة المدعمة له، لتسهيل عملية ترسيخها في ذهن المتعلمين، ففي القصائد الشعرية الأدبية مثلا التي تحتوي على الكثير من الخصائص التي يصعب ترجمتها كالإشارات والنبرات وارتفاع الصوت

وانخفاضه والحزن والابتسامة والضغط على بعض الكلمات... وهلم جرا، كلّها خصائص شفوية غير مترجمة في الشعر المكتوب وهذا ما يؤدي إلى صعوبة فهم القصائد، لكن في هذا العصر التكنولوجي يمكن مشاهدتها وسماع صوت شاعرها -الذين يمكن إحضار صوتهم -من خلال الحاسوب وهذا ما يساعد على الفهم الجيّد للقصائد من جهة، ومن جهة ثانية يجعل المتعلمين يتقنون مع مرور الوقت القراءة الجيّدة المتقنة للقصائد. وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن للحاسوب مميزات ومزايا كثير منها[26]:

1- يساعد على القيام بعدد كبير من العمليات التعليمية مما يوفر الوقت والجهد، وهو يقدم المعلومات دون أن يتطرق إليها التعب أو الملل أو التقصير فيما تقدمه.

2- يسمح الحاسوب التعليمي للتلاميذ التعلم حسب سرعتهم الخاصة.

3- زيادة القدرة على التحكم في العملية التعليمة مع إتاحة الفرص للتعليم الفردي.

4- يمكن المتعلمين من تصحيح أخطائهم دون الشعور بالخجل أمام الزملاء .

5- يقوم الحاسوب بتقديم بعض الدروس وأداء بعض المهام التي توفر للمدرس الوقت لإعطاء الاهتمام الشخصي لكل تلميذ وتوجيه عملية التعلم.

6- يوفر الصور المتحركة مما يجعل عملية التعلم أكثر متعة.

7- يملك الحاسوب قدرة كبيرة على تخزين المعلومات، واستعادتها وتكوين بنك المعلومات ييسر الرجوع إليها بسرعة وبسهولة .

ولكي تتحقق هذه الشروط لابد للمدرس أن يتبع الإرشادات المهمة التي تساعده في عملية التعليم بوساطة الحاسوب منها[27]:

1- توضيح الأهداف التعليمية المراد تحقيقه.

2- تحديد المدة الزمنية المتاحة للتعلم بالحاسوب.

3- تعريف المتعلمين بكيفية تقويم تحصيلهم لأنواع التعليم المطلوب بالحاسوب.

4- تزويد الطلاب بأهم المفاهيم، أو الخبرات التي يلزم التركيز عليها وتحصيلها في أثناء التعليم. هكذا يستطيع المدرس بهذه الإرشادات المهمة للحاسوب التوصل إلى تحقيق هدفه بيسر، حيث يساعد الدارسين على فهم بعض المعارف الصعبة الغامضة، فتجعله يبني معرفة على تصورات حقيقية وهذا ما يساعدهم على فهم الدرس وإدراك جميع خباياه الجزئية.

مزايا وسلبيات "الكتاب المدرسي والقصص والحاسوب "

يعتبر الكتاب المدرسي والقصص والحاسوب من الوسائل المهمة في المنظومة التربوية ومن مزاياها:

1- إن الكتاب المدرسي وسيلة تساعد المعلمين والمتعلمين على حد سواء، لا يمكن الاستغناء عنه، لهذا يجب أن يختار محتواه بدقة حتى يكون مناسبا للمتعلمين، وهو بذاته يحتوي على الوسائل الأخرى كالصور والخرائط...وهلم جرا.

2- إن وسيلة القصص دائمة لا تفنى إلا بفناء المدرس وهي لا تستغرق وقتا طويلا سوى زمن التلفظ بها وتتميز باليسر والسهولة، وهي غير مكلفة وتقوم بأهم عنصر في عملية التعليم وهو الترغيب والترهيب لتوجيه المتعلمين إلى ما ينفعهم .

3- إن الحاسوب / الكمبيوتر من الوسائل التي تطوي المسافات طيا، فهو يساعد على الحصول على المعلومات برمشة عين، فما كان ينجز في القديم في شهر أصبح اليوم ينجز في ساعة أو أقل .

يمتاز الكتاب المدرسي والقصص والحاسوب بمزايا كثيرة، إذ بها يتم التواصل داخل القسم وخارجه، ولكن رغم ذلك نجد أن لهذه الوسائل بعض الثغرات منها:

1- إن بعض الكتب المدرسية صماء تفتقد إلى عنصر التشويق والتحليل مما يؤدي إلى نفور التلاميذ منها، كما أنها لا تفي بالحاجة التي يريد المعلمين إيصالها إلى المتعلمين نتيجة «غياب النصوص المنتجة حديثا، وغياب النصوص الإبداعية حيث طغى النقل»[28].

2- إن بعض القصص مملوءة بالأحداث الخيّالية الخارقة المرعبة لهذا على المعلمين أن ينتقوا القصص حسب المراحل العمرية للمتعلمين وأن تكون هادفة تمس الموضوع لا من أجل الترفيه فقط، وأن يحاولوا تكييفها لتتلاءم والواقع المعيش، بهذا يكون الخيال ايجابيا فاعلا قادرا على مواجهة ظروف الحياة، وعليهم أن يعودوا إلى التراث الجزائري الأصيل ولاسيّما وأن القصص الجزائرية قد عرفت جمعا وتدوينا ونشرا في الآونة الأخيرة من قبل الباحثين الغيورين على تراثهم الفولكلوري[29].

3- إن وسيلة الحاسوب/ الأنترنيت تجعل المتعلمين جامدين عقليا إذ يعتمدون على المادة المجهزة دون تكليف أنفسهم عناء التفكير، وهذا ما يرسخ في نفوسهم عنصر الاتكال على الغير فتجعلهم خاملين لا يعتمدون على أسمى ملكة الخيال العقلي، والأخطر من ذلك أنه يجعل المدرسين يتهربون من تصفح الكتب المكتبية التي هي من أهم الوسائل التربوية، التي تنمي فيهم روح الاجتهاد والمثابرة .

4- إن بعض المعلمين يبالغون في استعمالها مما يؤدي إلى قتل ملكة خيال المتعلمين من جهة، ومن جهة ثانية تجعل المعلم يركز عليها أكثر من الشرح مما يؤثر سلبا على المتعلمين فتجعلهم يبتعدون عن حيثيات الدرس.

عموما نقول، إن كل الوسائل التعليمية تؤدي دورا مهما في المنظومة التربوية تساعد المتعلمين في فهم الدروس، ولعلّ من أهم أدوارها نجد[30]:

1- تكوين المفاهيم بصورة واضحة: فالوسيلة التعليمية تساعد في التغلب على التجريد الذي تقدم به المفاهيم، وذلك من خلال توضيح خصائصها وأمثلتها.

2- زيادة قدرة التلاميذ على الفهم: من خلال ما تقدمه الوسيلة من أفكار وأشياء تساعد على إدراك العقل بين الأسباب والنتائج وتفسير الظواهر وتعريف مكوناتها وأبعادها بصورة متحكم فيها .

3- اكتساب المهارة الحياتية: فالوسائل تقدم للمتعلمين خبرات مناسبة وملائمة تمكنهم من التركيز والتجريب.

4- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ: فالوسائل التعليمية تقدم فرصا للتلاميذ حسب أساليبهم المعرفية ومعدل نضجهم ويساعدهم على الاحتفاظ بما تم تعلمه لفترات طويلة.

5- استخدام الأساليب العلمية في التفكير: فالوسيلة تعرض أمام التلاميذ خطوات التفكير العلمي .

6- تكوين الاتجاهات والقيّم: من خلال ممارسة التلاميذ أثناء استخدام الوسيلة كالمحافظة على النظام واحترام آراء الآخرين.

7- تنمية الفكر المنتج: كالملاحظة والتعليل والتفسير.

وختاما نقول إنّ كلّ الوسائل التعليمية تساعد المتعلمين على تنمية قدرة الملاحظة والمقارنة والتحليل والتفسير والتعليل والوصف، وهي جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التربوية، إذ تنقل المتعلمين من العالم المجرد اللامعقول إلى العالم المحسوس المعقول وهذا ما يؤدي إلى دافعية التلاميذ إلى الدرس، وتضفي على الدروس حيوية ونشاطا، لكن علينا ألا نبالغ في استعمالها فنعرف في أي مقام نستخدمها وأي نوع يلائم الدرس وألا نعتمد عليها كلّ الاعتماد، بهذا تصبح الوسائل التعليمية وسيلة للتعلم الجيّد لا غاية في حد ذاتها، بهذا تسهم بإمكاناتها الهائلة في تطوير المنظومة التربوية وتوضيح المفاهيم وتشخيص الحقائق.

الهوامش:

1- إبراهيم مطاوع: الوسائل التعليمية، ط2، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة،1967، ص31.

2- صالح بالعيد: دروس في اللّسانيات التطبيقية، د. ط، دار هومة للطباعة والنشر، بوزريعة، الجزائر، 2003، ص107.

3- ينظر: إبراهيم مطاوع: م. س، ص28 ــ33.

4- ينظر: م، ن، ص28

5- ينظر: صالح بالعيد : دروس في اللّسانيات التطبيقية، ص 83.

6- م، ن، ص84 ــ 85 .

7- حسين حمدي الطوبجي: وسائل الاتصال والتكنولوجيا والتعليم، ط9، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، 1986، ص31.

8- ينظر: ــ بشير عبد الرحيم الكلوب: الوسائل التعليمية، إعدادها وطرق استخدامها، ط2، دار إحياء العلوم، بيروت، 1986، ص29.

ــ إبراهيم مطاوع: م، س، ص354 وما بعدها.

ــ الموقع الإلكتروني التالي:.http ://www.ksaes.com/ vp/t10563.htm.14l04l2011

9- صالح بالعيد: م، س، ص85.

- أحمد أنور عمر: الكتاب المدرسي، تر: أحمد أنور عمر، د. ط، دار المريخ للنشر، الرياض، ص9. 10

11- م، ن، ص7.

12- صالح بالعيد: م، س، ص85.

13- ينظر: أحمد أنور عمر: م، س، ص9 ــ 10 ــ25 .

14- م، ن، ص26.

15- فراس السليتي: استراتيجيات التعلم والتعليم، النظرية والتطبيق، ط1، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، وجدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008 ، ص23.

16- الكزاندر هجرتي كراب: علم الفلكلور، تر: رشدي صالح، د. ط، دار الكاتب العربي القاهرة، للطباعة والنشر، 1967 ص144.

17- ينظر: محمد رجب النجار: حكايات الحيوان في التراث العربي «أفاق جديدة»، مجلة عالم الفكر، العددان الأول والثاني، المجلد الرابع والعشرون، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، دولة الكويت، يوليو/ سبتمبر ــ أكتوبر ــ ديسمبر/، 1995، ص187 ــ 188.

18- م. ن، ص209 ــ 210.

19- نبيلة إبراهيم: أشكال التعبير في الأدب الشعبي، ط3، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، د. ت، ص119.

20- محمد رجب النجار: حكايات الحيوان في التراث العربي، ص211.

21- خير الدين هني: تقنيات التدريس، ط1،1999 ، ص91.

22- صالح بالعيد: م، س ، ص107.

23- م. ن، ص111 ــ 112.

24- فراس السليتي: م، س، ص114.

25- صالح بالعيد: م، س، ص110.

26- ينظر: ــ حسين حمدي الطوبجي: م، س، ص278.

ــ فراس السليتي: م، س، ص99.

27- ينظر: فراس السليتي: م. ن، ص100.

28- صالح بالعيد: م، س ، ص86.

29- أهم البحوث التي أجريت حول القصص الشعبي نجد:

أ ــ عبد الحميد بورايو بن الطاهر: القصص الشعبي في منطقة بسكرة – دراسة ميدانية – المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986.

ب ــ حورية بن سالم: الحكاية الشعبية في منطقة بجاية – دراسة ونصوص – دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، بوزريعة، الجزائر،2010.

ج ــ خالد عيقون: الحكاية الشعبية في منطقة بويرة – دراسة ميدانية – إشراف: عبد الحميد بورايو، جامعة مولود معمري تيزي وزو، مذكرة ماجستير، مخطوط.

د ــ ذهبية آيت قاضي: العلاقات الأسرية في الحكاية الشعبية القبائلية، إشراف: عبد الحميد بورايو، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 1998 ــ 1999، مذكرة ماجستير، مخطوط.

30- نسرين بن مرعب: محاضرة الوسائل التربوية أداة أم حاجة؟ جامعة السربون، فرنسا،الجنان، صيدا 24/01/ 2007، ص5، من الموقع الكتروني التالي:

http ://www.jinan.edu.lp/pdf_2007/inssrine.14l04l2011.

جماليّة الصّورة في شعر مفدي زكريا الوطني المقاوم
قصيدة الذّبيح الصّاعد أنموذجاً

أ . جغدم الحاج
جامعة الشّلف

الصورة الشعرية: تعتبر الصورة الشعرية مقوماً أساسياً من مقومات الإبداع الشعري، فهي تقرب بين حقيقتين متباعدتين[1]، وينبغي على المتلقي أن ينظر إلى موقع هذا الجمع في السياق العام، وما يمكن لهذه العلاقة الجديدة المستحدثة أن تولده من إيحاءات ومدلولات.

يرى الدكتور عبد الملك مرتاض أن مصطلح الصورة[2] «لم يكن متداولاً، حسب إطلاعنا، بين النقاد العرب القدماء بالمفهوم النقدي المعني، فمصطلح «الصورة»، فيما نعلم، مصطلح غربي دخل إلى النقد الأدبي العربي حديثاً، وهو في الغالب، ترجمة للمصطلح الفرنسي الإنجليزي (مع الفارق في النطق) "image" أو ما يعادله في اللغات الأوروبية»[3].

وبناءا على هذا الأساس، يتبين من خلال كلام الدكتور عبد الملك مرتاض، أن مصطلح الصورة، مصطلح حديث صيغ تحت التأثر بمصطلحات النقد الغربي، مع الاجتهاد في ترجمته من اللغة الأم إلى لغات أخرى، ومن ثمة فإنه «من المصطلحات النقدية الوافدة»[4].

وإذا كان مصطلح الصورة الشعرية، أو «قصيدة الصورة»[5]، من المصطلحات الوافدة على نقادنا المحدثين، عن طريق تأثر النقد العربي الحديث بالثقافة الغربية، فهل يحمل نفس الصياغة التي قام عليها المصطلح في التراث النقدي؟

1 – **الصورة في النقد القديم:** إن الباحث عن عنصر التصوير في التراث النقدي، يجده ماثلاً في الأنماط البلاغية القائمة على التقديم الحسي للمعاني في ظل التعامل مع الصورة من منطلقات عقلية تجسد التقارب بين

جزئيات خارجية، اعتماداً على مجالات بلاغية كالاستعارة والمجاز والتشبيه[6].

تقوم الصورة البلاغية التقليدية، على رصد القرائن المنطقية والتشبيهات الجاهزة «من هنا تعددت الأشكال البلاغية القديمة في ضروب الصورة بوصفها قوة نفسية محسوسة سواء ما كان منها من جهة التشبيه أم من جهة الاستعارة وهكذا بدت لنا الصورة البيانية في البلاغة العربية من الأسس الفعالة في صناعة الشعر عند العرب القدامى»[7].

ويظهر، مما تقدم أن النقاد العرب القدامى، وقفوا عند عنصر التصوير وعنوا به عناية فائقة في دراساتهم النقدية، حتى غدا من العوامل الأساسية في صناعة الشعر[8].

ويرى الدكتور محمد ناصر، أن أدق تعريف للشعر في النقد العربي، هو الذي نجده في مقدمة عبد الرحمن بن خلدون[9]، حيث يشير عن وعي إلى أهمية التصوير في العمل الشعري، يقول: «هو الكلام البليغ المبني على الاستعارة والأوصاف المفصل بأجزاء متفقة في الوزن والروي»[10]. وهكذا نرى أن نظرة ابن خلدون تقف عند حدود الاستعارة، التي عدها من العناصر الأساسية التي يبنى عليها العمل الشعري.

وعرف الجاحظ «ت 255 هـ» الاستعارة بأنها «تسمية الشيء باسم غيره إذا قام مقامه»[11]، دليل على ما لهذا المجال في كمال التجربة الفنية لدى الشعراء أما قوله: «إنما الشعر صناعة، وضرب من النسج وجنس من التصوير»، فيؤكد على أن الجاحظ بهذا الكلام «يطرح لأول مرة في النقد العربي فكرة الجانب الحسي للشعر، وقدرته على إثارة صور بصرية في ذهن المتلقي»[12].

وإلى جانب عبد الرحمن بن خلدون والجاحظ، يبدو عبد القاهر الجرجاني بحسه الفني يعتمد الصورة معياراً للنقد، فيقول: «ومعلوم أن سبيل الكلام التصوير والصياغة، وأن سبيل المعنى الذي يعبر عنه سبيل الشيء الذي يقع التصوير والصوغ فيه، كالفضة والذهب»[13].

يدل هذا على وعي الناقد، باعتبار أن قيمة الشعر تتجلى في صوره التي تحكم على جيده من رديئه.

أما موقف الحاتمي من الصورة الشعرية «ت 388»، فقد عرف الاستعارة بما يلي: «وحقيقة الاستعارة أنها نقل كلمة من شيء قد جعلت له، على شيء لم تجعل له»[14]، والحاتمي يؤكد ماهية التصوير في العمل الشعري مبيّناً أن ذلك يتمّ عبر «نقل الكلمة من معناها الأصلي إلى المعنى الاستعاري على التفكير النقدي العربي»[15].

2 – الصورة في النقد الحديث: إن الباحثين في العصر الحديث، قد تمردوا على هذه القوالب، وخلقوا لأنفسهم عالماً جديداً يتناسب وطموحاتهم وعملوا بما قاله شارل برينو: «من الأفضل ألاّ نتكلم بعد سنة 1830 عن الأساليب البلاغية القديمة، وإنما نستعمل لقطة الصورة التي تدل على أشياء مختلفة تماماً في جوهرها»[16]. وهي «المنبع الأساسي للشعر الخالص»[17].

وإذا كانت «الصورة» في التراث النقدي، تقوم على أساليب البلاغة القديمة وأشكالها، فإنها «في النقد المعاصر جوهر القصيدة كلها، من حيث كونها تتعدى المحسوس إلى الحدس، في ارتباط أشكال هذه الصورة بالأجواء النفسية الكامنة في ذات المبدع، وهنا يؤدي الخيال دوره في نقل التجربة الشعورية التي تصاحب الحدث»[18].

وهذا الكلام يدل على أن النقاد المحدثين، تعاملوا مع الصورة الفنية تعاملاً داخلياً يعكس «العلاقة بين الذات المبدعة والموضوع»[19]، ما يعطي الانطباع أن الصورة الشعرية في مدلولها الداخلي «تتشكل من مجمل حدوس ومشاعر سبقية يكون المبدع قد اكتسبها من محافظة ذاكرة الضمير الجمعي، وفق معطيات تفاعل محصلة الخبرات، وتعدد التجارب»[20].

يبدو، من هذا المنطلق الذي رسمه النقد الأدبي الحديث للصورة، أنها تكشف المستور عن الحقائق الخفية التي لا تدركها الأبصار، فهي تعبير عن التجارب النفسية، أو كما يقول عز الدين إسماعيل، أنها «كشف نفسي»[21].

وما لا شك فيه، أن الصورة ترتكز على الرابط الوجداني – الانفعالي – من هنا كانت «الصورة الفنية تركيبية وجدانية تنتمي في جوهرها إلى عالم الوجدان أكثر من انتمائها إلى عالم الوجود»[22]، في ظل إطلاق العنان لفاعلية الخيال «... لا ننسى أن نقرر هنا استحالة وجود شعر خال من الصورة الانفعالية»[23].

ومما سبق، يبدو أن النظرة النقدية الحديثة تقف عند الإيحاء كخاصية يشترط أن تتوفر في الصورة الشعرية، فالتداعي الوجداني في الصورة الشعرية، كما يرى فيدوح، «طاقة إيحائية يوظفها الشاعر – حتى ولو كان ذلك دون وعي منه – ليعيد بناء نفسه من الداخل»[24].

وبالإيحاء تصبح الصورة «أبعد تأثيراً في النفس وأكثر علوقاً في القلب من الصورة التقريرية الوصفية، وهي أبعث بالتالي على المتعة والإحساس بالجمال، إن الإيحاء يحمل القارئ إلى أجواء خيالية غير الأجواء التي يعيشها، وينقله من عالم الواقع الذي يشده شداً إلى عالم الأحلام والسبحات الفكرية»[25].

وإذا كانت الصورة تعتمد على الإيحاء في التجربة الشعرية، فإنها لا تعتبر ناجحة إلا إذا «حملت شحنة عاطفية في كل جزء من أجزائها»[26]، أو إلى «العاطفة السائدة التي تلونها»[27].

ونود أن نعطي، فيما يأتي، بعض التحديات الأولية لمفهوم الصورة من منظور النقد الغربي، ولو بشكل مختصر، فمن التعريفات التي أوردتها دائرة معارف "Grand Larousse" عن الصورة: «الصورة الأدبية أسلوب يجعل الفكرة تبرز بكيفية أكثر حساسية وأكثر شاعرية تمنح الشيء الموصوف أو المتكلم عنه، أشكالاً وملامح مستعارة من أشياء أخرى تكون مع الشيء الموصوف علاقات التشابه والتقارب من أي وجهة من الوجوه»[28].

ويقول برنار كراسي "B. grasset" في تعريفه للصورة انها، «استحضار مشهد من الطبيعة، أم من حقيقة الإنسان، إنها إجمالاً، هي ربط الاهتزازاة العاطفية التي يريد المتفنن أو يولدها في محاولة منه لمناقشة الأشياء... وهي أثناء ذلك، نداء إلى العام، من أجل الإحساس بالخاص، وإلى المعروف من أجل أن تبرز في مفاتن الشيء المستكشف للعلاقة الجديدة بين الأشياء التي هي عبارة عن إبداع النفس»[29].

يرتكز عبد الملك مرتاض، في تعرضه لمقولة «برنار كراسي» على عنصر الابتكار، لأنه يمنحنا خلقاً جديداً يتماشى والذوق الفني للخلق، «فليست الصورة إذن، إلا رسماً عبقرياً لفكرة مضخمة بالعاطفة الغامرة داخل قريحة المبدع العظيم»[30].

أما روفيردي "P. reverdy"[31]، فيعتبر «أن الصورة إبداع خالص تقذف بها النفس، ولا يجوز أن تتولد الصورة عن تشبيه، ولكن عن التقريب بين حقيقيتين متباعدتين على نحو ما، فبمقدار ما تباعدت العلاقات القائمة بين هاتين الحقيقتين المتقاربتين تكون الصورة قوية، وذلك مما يسمح بحمل القوة المتحركة، والحقيقة الشعرية معاً»[32].

فالصورة إذن، إبداع ذهني تنتجه الذات المبدعة، وذلك بمقاربة حقيقتين متباعدتين، تحقيقاً للهدف الأساسي في الصورة، «كيفية التعبير»[33]، فالشاعر يبعث بالواقع يكسره ثم يعيد بناءه، «بجمع ما لا يجتمع، وقرن ما لا يقترن وفق كيمياء اللغة التي تفجر الدلالات المكبوتة في قلب اللغة»[34].

وإذا كان النقاد المحدثون، قد تجاوزوا المعايير النقدية القديمة، فيما يتعلق بعنصر التصوير في مجال الإبداع الشعري، فإن البعض من هؤلاء اعتبر أن «مصطلح الصورة» مضلل، يخلق حالة من الاضطراب في النقد لارتباطه بدلالات لغوية ونفسية، لا تمتان إلى طبيعته الفنية بصلة، يقول الناقد

ريتشارد:«إن مصطلح استعارة الذي يجب أن نوسعه حتى يضم جميع ألوان التعبير غير الانفعالية أفضل منه»[35].

إن الدكتور مصطفى ناصف، بالرغم من أنه عنون كتاباً له باسم «الصورة الأدبية»، إلاّ أنه يوافق ما ذهبت اليه رؤية «ريتشاردز» في تفصيل لقطة الاستعارة على الصورة، إذ قال: «إن لفظ الاستعارة إذا حسن إدراكه قد يكون أهدى من لفظ الصورة»[36].

أما اليافي فقد فضل مصطلح الصورة لأنها أعم وأشمل من الاستعارة «وفي الحق أن استعمال مصطلح صورة يشمل جميع الأنواع البلاغية رغم خطورته، ومشكلاته أفضل بكثير من أي استعمال تقليدي»[37].

غير أن «داي لويس»، يعتبر كل صورة شعرية استعارية، يقول جابر عصفور معلقاً على رأي «داي لويس»: «ومهما يكن من أمر (فداي لويس) يستعمل كلمة الصورة على أنها مرادفة للتعبير الإستعاري وبهذا الفهم يصبح كل نعت أو تشبيه أو استعارة صورة»[38].

أليس هذا، ما يدفعنا إلى القول بأن الناقد الدكتور عبد الملك مرتاض يوافق «داي لويس»؟ يقول عبد الملك مرتاض: «فما كان يسميه البلاغيون العرب في قول الحجاج الشهير: «إني لأرى رؤوساً قد أينعت وحان قطافها وإني لصاحبها» استعارة مكنية، ليس في مصطلح النقد الأدبي الحديث ومفهومه إلا «صورة فنية...» [39].

وسنحاول، بعد هذه الإطلالة النظرية إلى معالجة الصورة معالجة تحليلية وسنكتفي بالتركيز على الاستعارات والتشبيهات، ولاسيما الاستعارة، يقول جان مولينو: «إن الاستعارة والتشبيه غالباً ما اجتمعا تحت تسمية عامة هي الصورة الشعرية»[40].

3 – بين التقليد والتجديد في قصيدة «الذبيح الصاعد»:

ونحن، حين جئنا إلى شعر مفدي زكريا الوطني المقاوم، ولاسيما قصيدة «الذبيح الصاعد»، ندرس فيها الصورة الشعرية، أثارت انتباهنا طائفة من الصور الراقية، وقد ألفنا هذه الصور تختلف فيما بينها من حيث، أن بعضها تقليدي ينتمي إلى الصورة البلاغية القديمة، وبعضها الآخر جديد يقع في دائرة الصور الإشارية الرامزة.

آ – الصور البلاغية القديمة:

قام يختال كالمسيح وئيدا يتهادى نشوان يتلو النشيدا[41]

هنا تصوير لمنظر رهيب، رجل يقوم في خيلاء متجهاً نحو مصير محتوم وأي مصير، إنه الإعدام، فالشاعر من هول المصيبة، ومن خصب خياله، حلق بعيداً في مرجعيته الدينية، واستل المشهد من عمق القصص القرآني، وعقد صلة حميمية بين المشهد الذي كان عليه المسيح عيسى بن مريم دون أن يكون حقيقة، قال تعالى: «وما قتلوه وما صلبوه ولكن شبّه لهم»[42]. فتطابق المشهدان وصارا واحداً، والتصق الغائب بالحاضر، فتجسد الواقع، فصار كأنه هو، وقد شبه الشهيد بالمسيح عيسى بن مريم، لأنهما معاً في جنة الخلد، قال تعالى:«فأولئك مع الذين أنعم الله عليهم من النبيين والصديقين والشهداء والصالحين وحسن أولئك رفيقا»[43].

باسم الثغر كالملائك أو كالص فل يستقبل الصباح الجديدا[44]

ومن المسيح عرج على الملائكة. فلم الملائكة؟ لأنها مخلوقات طاهرة، خلقت أصلاً لعبادة الله. فهي منزهة عن الخطيئة والمعصية، فالشبه قائم بينها وبين الشهيد، فهي خالدة مخلدة في الجنة، وكذلك الشهداء. فهنا ترغيب ضمني لأن يشترى الإنسان نفسه ابتغاء مرضاة الله، وتلك لعمري تجارة رابحة.

أو كالطفل... فهو رمز للبراءة والمستقبل والطهر والعفاف، فالأمل قائم عند الأطفال لأنهم يحلمون دائماً بغد أفضل. والحياة عندهم قائمة على الأمل لأنهم في مقتبل العمر، والعمر لم يولّ بعد عندهم كبقية الفئات، فما دامت الحياة يدوم الأمل، فهما صنوان.

حالما كالكليم كلّمه المجـ ـد فشد الحبال يبغي الصعودا[45]

ينتقل بنا من خلال الصورة إلى أجواء أخرى، إلى أجواء مصر على عهد كليم الله موسى عليه السلام، إنها أجواء ربانية حيث الطهر والقداسة وقوة الإيمان وابتلاء الله، ولكن الفارق البديع بينهما أن موسى كلمه الله فكان ذلك الشرف وذاك التشريف، والشهيد هنا كلمه المجد، والمجد مشتق من إحدى صفات الله «المجيد»، فكلاهما على صلة مباشرة بالله تعالى.

وعليه فإن سيدنا موسى صعد إلى الجبل فكلمه ربه، قال تعالى: «ولما جاء موسى لميقاتنا وكلمه ربه، قال رب أرني انظر إليك. قال لن تراني ولكن أنظر إلى الجبل فإن استقر مكانه فسوف تراني.فلما تجلّى ربه للجبل جعله دكا وخر موسى صعقا فلما أفاق قال سبحانك تبت إليك وأنا أوّل المؤمنين»[46].

أما زبانا فامتطى مذبح البطولة لتصعد روحه إلى بارئها، فتمثل صعوده في تحقيق هدف الموت ليتحقق المجد، يقول محمد ناصر: «هذه اللحظات التي تجسم انتصار الحق على الباطل،والهدى على الضلال، هي التي جعلت «عصا

موسى» عند «مفدي زكريا» رمزاً يستخدمه في شعره كلما رغب في تصوير المواقف الثورية وانتصارها، واندحار قوى الشر والطغيان أمامها»[47].

وتسامى كالروح في ليلـــــة القدر سلاما يشع في الكـــون عيدا

نواصل رحلتنا في أجواء السماء وما يحدث من أمور غيبية محجوبة نؤمن بها أيما إيمان نحن المسلمين، فمكانة الشهيد جعلته يتسامى ويرتفع مثله كمثل الروح[48] الأمين الذي شرفه الله بحمل الرسالات السماوية إلى الأرض. فأنعم بالمشبه! وأنعم بالمشبه به! فهناك نقطة تقاطع بين الروح وبين الشهيد في إشعاع صفة من صفات الله، وهي السلام في الكون الرحيب.

والسؤال المطروح ها هنا، ما العلاقة بينهما؟ وما وجه الشبه بينهما؟ يقول الأستاذ ابن قويدر مختار: «إن روح التسامي لدى البطل «زبانا»، أشاعت – حسب مفدي زكريا – في الكون كله سلاماً، بحيث تجاوب معه،فراح يردد نشيد السلام، فرحا بهذا الموقف الذي سيتولد عنه السلام في ربوع الجزائر، والكون كله، فلئن كان جبريل – الروح الأمين، قد نزل بالقرآن، الذي أرشد إلى طريق السلم والسلام»[49].

وتعـــالى مثـــــل المـــؤذن كلمات الهدى، ويدعو الرقودا[50]

وها نحن ننزل إلى الأرض، دون الانقطاع عن السماء، وإلى أي نقطة؟ إلى حيث العبادة، إلى حيث النقاء والطهر، إلى المساجد حيث المؤذن والمآذن والشهيد في تعاليه وتساميه، يضارع المؤذن. فما ألطفها من مقاربة! والمؤذن، إنما يدعو إلى الصلاة[51] وإلى الفلاح والشهيد يدعو إلى الثورة والنهوض، والدعوة المشتركة بينهما هي أن نقوم، وأن نهب نستيقظ من رقودنا وركودنا، إذا ما رغبنا في تغيير حالنا، فلا شيء يتغير من تلقاء نفسه.

وما يلاحظ على هذه التشبيهات، أنها قائمة على معان دينية، فالأول ينصرف إلى عيسى الذي رفعه الله عن طريق الملائكة، ومن بينهم جبريل – حسب كتب التفسير – والثاني يتمثل في تصوير البراءة والشجاعة لدى الشهيد والثالث إلى موسى كليم الله، والرابع إلى الروح الأمين جبريل، وهو يتنزل والملائكة إلى الأرض في ليلة القدر، بإذن ربهم من كل أمر، أما الرابع فيتعلق بالمؤذن الذي يؤذن في النوام لينهضوا إلى صلاة الفجر[52].

إن الاستعارة تشبيه مكثف، ينتج عن عملية الاختزال والحذف الذي يتم على مستوى التشبيه التام، فالعلاقة البنوية بين التشبيه والاستعارة، تظهر بشكل خاص وصريح في الاستعارة التصريحية «وربما كان الجرجاني أول ناقد

عربي فطن إلى اختلاف الربط بين كل من نوعي الاستعارة التصريحية – المكنية» و«التشبيه»[53].

يقول أدونيس: «الاستعارة تسعى إلى تحويل حقيقتين إلى حقيقة واحدة، أو هي توحي على الأقل بأنها توحد بينهما، وعلى العكس من ذلك، هناك تواجد لحقيقتين في التشبيه ولمفهومين، إذ تبقى خاصية كل حقيقة محافظة على ذاتها»[54].

رافلا في خلاخل زغردت ملأ من لحنها الفضاء البعيدا[55]

إننا نعيش صورة جميلة تملأ الدنيا غبطة وسروراً، ففي أي مجال تكون الزغردة؟ وفي أي مكان يكون اللحن؟ أليس هذا في مجال الفرح؟ فمن براعة الشاعر وقدرته الفائقة في اللعب باللغة استدعى الخلاخل من حلية المرأة،ليقيم عليها تشبيهاً جميلاً رائعاً مؤثراً. فشبه السلاسل والأغلال بالخلاخل التي تزين بها المرأة وتتحلى، فحذف المشبه وابقى على المشبه به على سبيل الاستعارة التصريحية.

وهناك استعارة أخرى، تتولد من هذه، وهي زغردة الخلاخل، فالخلاخل لا تزغرد، وإنما تحدث صوتاً نتيجة قرع الحديد بالحديد. فلم يحمل هذا الصوت المدوي المخيف محمل الحقيقة، وإنما شبهه بالزغردة التي تطلقها المرأة، وإعلاناً عن الفرح لأن الموقف رغم بشاعته ورهبته، جميل، لأنه استشهادي، فما أبعد هذا الموقف عن ذاك! ولكن إبداع الشاعر جعلهما متقاربين متطابقين.

حالما كالكليم كلمة المج د فشد الحبال يبغي الصعودا[56]

الاستعارة في «كلمة المجد»، التكليم صفة منن صفات البشر بخاصة دون غيرهم من الكائنات الحية، فاستدعى هذه الصفة من الإنسان ومنحها المجد على سبيل الاستعارة المكنية.

«وها هو الآن أصبح كالكليم «موسى» في حركة الصعود، لأنه كان يستشرف لحظة صعوده جبل الطور الذي كان يحن إليه.... أما «زبانا» فإن المجد يصل إليه إذا شد حبل المشنقة، وصعد لتحقيق هدفه، ففي موته – وبه يتحقق هذا المجد...» [57].

واقض يا موت في ما أنت قاض أنا راض إن عاش شعبي سعيدا[58]

نعيش من خلال الصورة الجديدة مشهداً من مشاهد المحاكمة الجائرة بين الحق والباطل، فالقاضي هو الموت والجاني هو الشهيد، ومن البديع أن المحاكم راض كل الرضا بهذه المحاكمة فقليل من ينال هذا الشرف ويحاكم في مثل هذه المحاكم، إنها المحاكم التي ينال بها الفوز بالجنة، فإذا ما عدنا إلى طرفي الحكم

نجد أن المشبه هو الموت، وأن المشبه به الحاكم الجائر، فحذف المشبه به وابقى على ما يحيل عليه، على أنها استعارة مكنية.

يستقبل الصباح الجديدا[59]، مقوم الصباح هنا، وظف توظيفا جماليا فكل ليل إلا ويعقبه صباح، فالليل مسكوت عنه في النص، والذي ذكر هو الصباح، فأي صباح من الصباحات؟ ليس هو ذاك الذي تعودناه يومياً، وإنما هو من شاكلة أخرى، من طبع آخر، إنه الحلم الذي ظل يراودنا، إنه الأمل الذي بقينا نرقبه، إنه الاستقلال، إنه الكشف عن وجه آخر للحياة، استمتع به غيرنا، وحرمنا نحن خبره، فطال انتظارنا، ولكن ها هو قد تحقق، فما أجمل هذا الصباح! وما أوفر حظاً ان عاشه!

«الكتابة عند الجاحظ معدودة من الأساليب البلاغية التي قد يتطلبها المعنى للتعبير عنه، ولا يجوز إلا فيها، وأن العدول عنها إلى صريح اللفظ في المواطن التي يتطلبها أمر مخل بالبلاغة»[60].

ويقول عنها مالارميه: «أن تسمى الشيء باسمه يعني ذلك حذف ثلاثة أرباع نشوة القصيدة، هذه النشوة تقوم على غبطة الاكتشاف والإيحاء، وهذا هو الحلم كله»[61].

وامتطى مذبح البطولة معـ ـراجا، ووافى السماء يرجو المزيدا[62]

يا له من تصوير رائع جميل! بطل يقدم على الموت في تحد، ولكن أين الموت وأين وسيلته المعدة، شيء خارق للعادة أن نعيش لحظة الموت في أبهى صورها، فالامتطاء هنا، خرج عن حقيقته إلى مجازيته، فشبهت المقصلة بمذبح البطولة، فشتان بين الطرفين، ولكن براعة الصورة جمعت بينهما على سبيل الكناية.

يبدو أن الشاعر مفدي زكريا، قد اقتبس هذه الصورة من سورة الإسراء، تلك السورة التي تحدثت عن معراج الرسول – صلى الله عليه وسلم – من بيت المقدس إلى سدرة المنتهى. قال الله تعالى: «سبحان الذي أسرى بعبده ليلا من المسجد الحرام إلى المسجد الأقصى الذي باركنا حوله لنريه من آياتنا، إنه هو السميع البصير»[63].

ولكن كيف يقع التناسق بين معراج الرسول – ص – وصعوده إلى السماء، وبين معراج الشهيد «زبانا» رجاء المزيد؟ وما العلاقة بين المعراجين، وما دور رمز «المعراج» في النص الشعري؟ «...فإن كان محمد- ص – قد عرج به إلى السماء السابعة، وفي هذا شرف عظيم وأي شرف له! فإن «زبانا» هو الآخر راح يتمثل عروج النبي – ص – فوافى السماء معراجاً وتسامياً واعتلاء يرجو المزيد من الشرف والمنزلة الرفيعة»[64].

فشد الحبال يبغي الصعودا[65]. وهي كناية عن اتخاذ الأساليب المؤدية إلى الحرية، ويجب أن نتعلق بها، ونعضّ عليها بالنواجذ، ولا نهابها، إنها التضحية، إنه الموت في سبيل الله.

ويحضرنا قول الشابي[66]:

ومن لم يتعود صعود الجبال يعش ابد الدهر بين الحفر

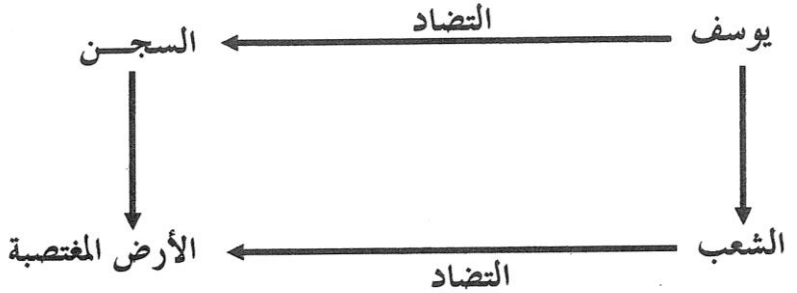
ومن أراد الصعود إلى أعلى درجات الجنة، وينال مبتغاه، فليعمد إلى هذه الأسباب. أنا إن مت فالجزائر تحيا[67]. كذلك هنا كناية لطيفة، وهي الضمير المتصل «التاء» في المقوم «مت» فهي كناية عن كل من يضحي في سبيل الله، فكل متلق يقرأ نفسه في هذا الضمير، فهي كناية عن الأنا الجمعي في هذه الأمة، فما من أحد إلا ويشمله نداء الجهاد.

ب – الصورة الإشارية الرامزة:

واحشري في غياهب السجن سيم خسفا، فعاد شعبا عنيدا[68] شعبا

هنا تصوير لحالة المعاناة التي يرزح فيها الشعب الجزائري، من خلال الحصار والملاحقة من قبل الاستعمار، ونجد الشاعر يشير إشارة خفية إلى يوسف – عليه السلام – الذي ألقي في غياهب السجن.

وبناءا على هذا الأساس، نجد التشاكل بين صورة «النبي يوسف» في صموده وتحديه لقوى الظلم والطغيان، وصورة الشعب الجزائري في صموده وتحديه للاستعمار الغاشم، حيث يأخذ البيت الترسيمة التالية:



«اشنقوني، فلست أخشى حبالا واصلبوني، فلست أخشى حديدا»[69]

واقض يا موت في ما أنت أنا راض، إن عاش شعبي سعيدا

هنا تصوير لتحدي الشهيد «زبانا» لزبانية العذاب ليلة إعدامه من خلال صموده والرضا بالشهادة في سبيل أن يعيش شعبه حراً مستقلاً، حيث يشير ضمنياً إلى قصة السحرة مع فرعون أولئك السحرة الذين آمنوا بربهم. قال تعالى: «لن نؤثرك على ما جاءنا من البينات والذي فطرنا فاقض ما أنت قاض إنما تقضي هذه الحياة الدنيا»[70].

ويبدو التشاكل بين صورة «السحرة» في تحديهم لفرعون ورفضهم الانصياع لأوامره، وصورة «الشهيد زبانا» في تحديه لقوى الشر والطغيان ورفضه الكشف عن أسرار الثورة والثوار. حيث يأخذ الترسيمة التالية:

سوف لا يعدم الهلال صلاح الد ين، فاستصرخي الصليب الحقودا[71]

أما في هذا البيت، فيصور لنا الشاعر بطولة الشعب الجزائري في مقاومته للاستعمار الفرنسي، ورفضه بقاء القوات الفرنسية، فالإشارة هنا إلى أحد رموز التاريخ الإسلامي «صلاح الدين الأيوبي».

ويبدو التشاكل في صورة «الشعب الجزائري» في مقاومته للقوات الفرنسية، وصورة «صلاح الدين الأيوبي» في مقاومته للقوات الإفرنجية.

عطلي سنة لإله كما عطـ ـلت مـن قبـل «هوشـمين»[72]
الهنود[73]

فالشاعر في هذا البيت، يحلق في سماء الجزائر لينقل لنا قوة الشعب الجزائري في ثورته بقيادة «جبهة التحرير» في محاولتها للخلاص من الغزاة، وهنا يشير إلى قوة الثورة الفيتنامية[74] بقيادة «هوشي مينه» الذي تمكن من دحر القوات الفرنسية في معركة «ديان بيان فو» الشهيرة.

الهوامش :

1- عبد الملك مرتاض: بنية الخطاب الشعري: دراسة تشريحية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1991، ص 49.

2- يشير محمد ناصر في مؤلفه الموسوم بـ «الشعر الجزائري الحديث» إلى أن عبد القاهر الجرجاني استعمل كلمة «الصورة».

3- عبد الملك مرتاض: أدب المقاومة، ج 2، ص 248.

4- عبد الرحمن نصرت: الصورة الفنية في الشعر الجاهلي في ضوء النقد الحديث، مكتبة الأقصى، الأردن، ط 2، 1982، ص 12.

5- مصطفى بيطار: الثورة الجزائرية في شعر المغرب العربي، ص 371.

6- عبد الحميد هيمة: الصورة الفنية في الخطاب الجزائري المعاصر، منشورات اتحاد الكتاب، الجزائر، ط 1، 2003، ص 68 - 69.

7- عبد القادر فيدوح: الاتجاه النفسي في نقد الشعر العربي، دار صفاء، الأردن، ط 1، 1998، ص 367.

8- محمد ناصر: الشعر الجزائري الحديث، ص 423.

9- م. س، ص 424.

10- عبد الرحمن بن خلدون: المقدمة، ص 573.

11- الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر: البيان والتبيين، تح: عبد السلام هارون، ج 1، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط 4، 1984، ص 153.

12- جابر عصفور: الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، دار التنوير، لبنان، ط 2، 1983، ص 260.

13- عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، شرح محمد عبد المنعم خفاجي، مطبعة الفجالة، القاهرة، 1969، ص 255.

14- الحاتمي ابو علي محمد بن الحسن: الرسالة الموضحة في ذكر سرقات ابي الطيب المتنبي وساقط شعره، تح: محمد يوسف نجم، لبنان، 1965، ص 69.

15-حسين علي الزغبي: النقد في رسائل النقد الشعري حتى نهاية القرن الخامس الهجري، دار الفكر سورية، ط 1، 2001، ص 139.

16- صبحي البستاني: الصورة الشعرية، دار الفكر، سورية، ط 4، 1996، ص 88.

17- محمد الولي: الصورة الشعرية في الخطاب البلاغي والنقدي، المركز الثقافي العربي، ط 1، 1990، ص 8.

18- عبد القادر فيدوح: م. م. س، ص 367.

19- عبد الحميد هيمة: م. م. س، ص 71.

20- عبد القادر فيدوح: م. م. س، ص 368.

21- عز الدين إسماعيل: التفسير النفسي للأدب، دار العودة، بيروت، ط 4، 1984، ص 69.

22- نور الدين السد: القضية الجزائرية عند بعض الشعراء العرب، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1986، ص 54.

23-كمال نشأت: الصورة في الشعر العربي، في مجلة الرسالة، ع 1118، يونيو 1965، ص 34

24- عبد القادر فيدوح: م. م. س، ص 377.

25- عبد الفتاح صالح نافع: الصورة في شعر شار بن برد، دار الفكر، الأردن، 1983، ص 80.

26- م. س، ص 81.

27- عبد الحميد جيدة: الاتجاهات الجديدة في الشعر المعاصر، مؤسسة نوفل، لبنان، ط 1، 1980، ص 364.

28- ينظر: Grand Larousse encyclopédique, T 6, image.

29- محمد ناصر: الشعر الجزائري الحديث، ص 422.

30- عبد المالك مرتاض: أدب المقاومة، ص 252.

31- «روفيردي»: شاعر فرنسي من أقطاب الشعر الحديث (1889 – 1960).

32- م. س، ص 251.

33- علي أحمد سعيد أدونيس: زمن الشعر، دار العودة، بيروت، 1972، ص 14.

34- إبراهيم رماني: الغموض في الشعر العربي الحديث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص 254.

35- اليافي نعيم: مقدمة لدراسة الصورة الفنية، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، 1982، ص 48.

36- مصطفى ناصف: الصورة الأدبية، دار الأندلس، بيروت، ط 3، 1983، ص 5.

37- اليافي نعيم: م. م. س، ص 49.

38- حواس بري: شعر مفدي زكريا، دراسة وتقويم، ص 301.

39- عبد الملك مرتاض: بنية الخطاب، ص 49.

40- محمد الولي: م. م. س، ص 55 .
41- مفدي زكريا: اللهب المقدس، ص 9.
42- الآية 157 من سورة النساء.
43- الآية 69 من سورة النساء.
44-م.س.
45- م. س، ص 10.
46- الآية 143 من سورة الأعراف.
47- محمد ناصر: م. م. س، ص 475.
48- الروح في البيت يقصد به «جبريل».
49- ابن قويدر مختار: التناص في شعر مفدي زكريا، ص 137.
50- مفدي زكريا: م. م. س، ص 10.
51- هذا التثويب «الصلاة خير من النوم»، كان من بلال بن رباح – رضي الله عنه – ولم يكن في الأذان في بادئ الأمر، ولكن النبي – صلى الله عليه وسلم – أقره على ذلك، فأصبح جزءاً منه.
52- عبد الملك مرتاض: ادب المقاومة، ص 468.
53- صبحي البستاني: م. م. س، ص 88.
54- علي أحمد سعيد أدونيس: م. م. س، ص 230.
55- مفدي زكريا: م. م. س، ص 09.
56- م. س، ص 10.
57- ابن قويدر: م. م. س، ص 131 – 132.
58- مفدي زكريا، م. م. س.
59- م. س، ص 10.
60- عبد العزيز عتيق: علم البيان، دار النهضة، ط 1، 1985، ص 205.
61- م. س.
62- مفدي زكريا: م. م. س.
63- الآية 1 من سورة الإسراء.
64- ابن قويدر مختار: م. م. س، ص 142.
65- مفدي زكريا: م. م. س، ص 10.
66- أبو القاسم الشابي: ديوانه، تقديم محمد لطفي اليوسفي، سراش للنشر، تونس، 2002، ص 65.

67- م. س.
68- م. س، ص 18.
69- م. س، ص 10.
70- الآية 72 من سورة طه.
71- م. س، ص 18.
72- «هوشي مينه»: زعيم فيتنام الذي حرر وطنه من القوات الفرنسية.
73- م. س.
74- دامت هذه الثورة حوالي ثماني سنوات من نوفمبر 1945 إلى 7 ماي 1954.

التعريب والتنمية البشريّة

الدكتور 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 للأمم المتّحدة سلسلة تقاريره السنويّة عن التنمية البشريّة. وتستخدِم هذه التقارير دليلاً خاصّاً لقياس هذا النوع من التنمية في كلِّ دولة عضو في المنظَّمة الأممية 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 للأمم 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 ألأمميّة بقائمة تُرتّب الدول الأعضاء في الأمم المتّحدة طبقاً لقيمة دليل التنمية البشرية في كل منها بحيث تحظى أكثر الدول تنميةً 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 2008/2007نجد 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 بحظيرة 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، ودراسة 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 يتطلبان 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 يحقق 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:

- **اتّخاذ شعب بأكمله اللغة العربية** لغة تواصل، كما في تعريب القبائل،
- **نقل لفظ أجنبيّ إلى اللغة العربية** مع ما يقتضيه ذلك من تعديل وتحوير، كما في قولنا: كلمة " فلسفة " كلمة معرَّبة من اليونانية.
- **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 او 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 وتوطينها 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 تجربة 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، تتوقف 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 الأمّيّة، أي تعليم جميع أبناء الشعب القراءة والكتابة، وهي عملية

تتطلّب جهوداً مركّزة. ومعروف أنّ محو الأمّيّة 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 العالمية 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 تحوّيلها، 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 ـ بإيجازٍ مخلٍ ـ هي أن لا إله إلا الله الواحد الأحد، الذي يلغي وجود أولئك الآلهة 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 حقٌ ديمقراطيّ، وضرورة تنمويّة، والتزام حضاري" في مجلّة "**عالم التربية**" المغربيّة، العدد الرابع، خريف 1996، ص 82.

إسهامات الدكتور صالح بلعيد اللّغوية في مجال اللّسانيّات التّطبيقيّة

أ.أمال بوخريص.

جامعة أدرار

السّيرة الذّاتيّة للدّكتور صالح بلعيد : باحث لغويّ جزائريّ من مواليد 1951/11/22 بمدينة البويرة بالجزائر، وهو أستاذ بقسم الأدب العربي التّابع لكليّة الآداب واللّغات بجامعة مولود معمري بتيزي وزو .

التحق بسلك التّعليم الجامعي ابتداءً من تاريخ 27 أكتوبر 1984 وهو ما زال يشغل كرسيّه هذا إلى يومنا الحالي، والمهمّ أيضًا أنّه نال قبل ذلك جملةً من الشّهادات مكّنته من الارتقاء والوصول إلى هذا المقام وتحسين مستواه العلمي التّعليمي منها : شهادة الباكالوريا دورة جوان 1976، ثمّ شهادة اللّيسانس في جوان 1983، فالماجستير بعد أربع سنوات من ذلك وأخيرًا الدّكتوراه عام 1993.

هذا عن بعض محطّاته التّكوينيّة، أمّا من حيث إصداراته العلميّة فقد أبدع الباحث ما يزيد على ثلاثين مؤلّفًا توزعت موضوعاتها بين مجالات مختلفة منها ما خصّص للسانيّات وبعضها لعلم التّربية وآخر للصّحافة وغير ذلك ونذكر بعضها على سبيل المثال لا الحصر :

_ كتاب **" التّراكيب النّحويّة عند عبد القاهر الجرجاني "** الصّادر عن ديوان المطبوعات الجامعيّة بالجزائر عام 1994 .

_ مؤلّف **"الإحاطة في النّحو"** في جزئيه الأوّل والثّاني الصّادر أيضًا عن ديوان المطبوعات الجامعيّة 1994.

_ كتابه **"في الهويّة الوطنيّة"** الذي طبع عن دار الأمل للنّشر والتّوزيع عام 2007 بتيزي وزو .

_ وكذلك عمله الموسوم ب : **" لغة الصّحافة "** الصّادر أيضًا عن دار الأمل للنّشر والتّوزيع سنة 2008، وهو عمل مشترك مع باحثين آخرين .

_ كتابه المعنون بـ : **"لماذا نجح القرار السياسي في الفيتنام وفشل في .....** ؟ عن دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع سنة 2002 [1].

وقد وجدنا في مؤلّفات أخرى أصدرها الباحث تمكنّا من الحصول على بعضها أنها تصبّ في مصبّ اهتمامنا اللّغوي التّعليمي وهو مجال خصب يحتاج من الدّارسين كثيرًا من الصّبر والتّمعّن والبحث لكشف أغواره وفهم مواضيعه ونظريّاته. بل إنّ اهتمامنا بهذا المجال بالذّات سببه اعتقادنا العميق أنّ الساحة العلميّة اللّغوية ضعيفة جدًا من حيث الإنتاج اللّغوي التّعليمي فيما يعرف الآن في كتب اللسانيات التطبيقية **" بتعليميّة اللّغات "**، حتىّ إنّه يُمكننا عدّ بعض الإصدارات العربيّة على رؤوس الأصابع، لعلّ أهمّها على مستوى التّراب الوطني في هذا التخصّص الجديد عَلَمَانِ جزائريان ألا وهما الدكتور أحمد حساني في كتابه : **"دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات** – " الصادر عن ديوان المطبوعات الجامعية في أفريل من عام 2000، وكتابي الدكتور صالح بلعيد أوّلهما المعنون بـ : **"دروس في اللسانيات التطبيقية "** الصادر عن دار هومة بالجزائر عام 2003، وثانيهما بـ **"علم اللّغة النّفسي"** الصادر عن نفس الدّار عام 2008 .

☒ **التعريف باللّسانيات التّطبيقيّة :** إنّ الشّائع المتداول أنّ لكلّ علم نظري فرعا تطبيقيا يكفل له مشروعيته العلميّة ويخرجه من إطار التّنظير إلى إطار التّفعيل بالتّطبيق، وكل علم يخرج عن هذه القاعدة فهو تنظير من أجل التّنظير لأنّ غياب التطبيق يجعل منه علمًا تقعيديًّا فقط .

ومن هنا فقد جاء اسم اللسانيات التطبيقية المعروفة بـ (linguistique appliquée) في اللّغة الفرنسيّة في حدّ ذاته معبّرا عن هذه الحقيقة اللاّزمة والضروريّة وذلك لإثبات أنّ العلوم الإنسانية بما فيها اللّغوية لها من التّطبيقات الوظيفية التي تميّزها عن باقي العلوم وترفع من درجتها وأهميّتها داخل حياة الفرد نفسه والمجتمع أيضا حتّى وإن كان منافسها من العلوم ذا انتماء تجريبي مخبري محض .

وعليه فاللّغة لم تبق كما كانت عليه من قبل بل أصبحت تنافس باقي العلوم على اختلافها بما فيها الدّقيقة وتكمّلها لتوّفر للإنسان حياة سعيدة هادئة مفهومة. فاللّغة وإن كانت " أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم " [2]، فهي أيضًا رموز تخرج النّتائج العلميّة على اختلاف طبيعتها وميادين بحثها من حيّز الافتراض والتجريب والاختبار والملاحظة إلى حيّز الاستنتاج والتطبيق والفهم والإفهام.

وانطلاقا من هذه المعطيات يمكن القول إذًا " إنّ الجانب التطبيقي للعلم يتبدى في حالتين اثنتين :

1. وضع القوانين العلمية موضع الاختبار والتجريب .
2. استعمال تلك القوانين والنظريات في ميادين أخرى قصد الإفادة منها .

وبناءً على ذلك فإنّ اللّسانيّات التّطبيقيّة هي استعمال فعليّ لمعطيات النّظريّة اللّسانيّة للبحث في التّطبيقات الوظيفيّة للعمليّة البيداغوجية والتّعليميّة للّغة من أجل تطوير طرائق تعليمها للنّاطقين وغير النّاطقين بها " [3].

وهو ما يؤكد أيضًا استفادة اللّسانيات التّطبيقية من اللسانيات العامة التي تعرّف بأنّها " دراسة علميّة للّغة [4]" وهي كذلك " علم يهدف إلى كشف جوانب اللّغة فيلتقيان في كثير من القضايا كما أنّهما ينظران إلى الأداء اللّغوي نظرةً تعتمد على الاستخدام اللّغوي وفقًا للقواعد المتمثّلة والواعيّة، وهي بذلك تستفيد من النّظرية العامة للّسانيات السوسيرية ومناهج التّحليل اللّغوي من أجل تحديد المحتوى والأخطاء وبناء الاختبارات وإعداد الكتب والمعاجم[5]" .

وعن هذه العلاقة تحدَّث عبد الهادي بوطالب أيضا قائلا: " .... إنّ علم اللغة linguistique appliquée يعتبر مجالا مستقلا من مجالات البحث، نقطة انطلاقها الوعي بالمشاكل التطبيقية في ميدان تدريس اللغات وتحليل هذه المشاكل ثمّ العمل على إيجاد الحلول التربوية الملائمة لها. وعلم اللغة العام هو الينبوع الذي يمدُّ علم اللغة التّطبيقي بالمعارف اللّسانية وبطرق البحث ومناهجه قصد تحديد الحلول الممكنة . فعالم اللغة التّطبيقي عليه إذن أن يختار ما يحتاجه من بين المعطيات النّظرية التي تمّده بها علوم اللغة، وعليه أن يعمل على تفسيرها وإعادة تنظيمها حسب الظّروف والحاجيات حتىّ تصبح ملائمة لتلبيّة حاجيات التّدريس " [6].

وكلّ هذا يجعلنا نعتقد أنّ طبيعة العلاقة بين هذين العلمين هي نفعية وإن كانت تبدو غير " قائمة شكليّا غير أنها متينة فهي علاقة تأثير وتأثر وأخذ وعطاء حيث إنّ الجانب النظري يفيد علم اللّغة التّطبيقي بتقديم توضيحات للمشاكل المطروحة من كلّ الجوانب التي تستخدم اللّغة خاصةً عند اختيار المادة اللّغويّة في المقرّر "[7]، وهو ما يؤكد أنّ العلاقة بين الجانب النّظري والتّطبيقي من الدّرس اللّغوي حتميّة، لأنّ سلامة وسلاسة الكلام الذي يعتبر ذلك " النشاط العضلي الصوتي الفردي الصادر عن وعي " [8]يكشف لنا عن مدى أهميّة أن يكون الفرد المتكلّم على دراية عميقة بقواعد اللّغة وأصولها وقواعدها وأحكامها النحوية والصرفية والدلالية والمعجمية والصوتية، وهو ما يجعلنا

ننصرف إلى تعميق الحكم أكثر بجعل التطبيق على ضربين تطبيق داخلي يخص مستويات اللغة ذاتها فكل مستوى من مستوياتها النّظرية لابد أن يقابله بالضرورة مستوى آخر تطبيقي، فينتج عن ذلك علم الصّرف التّطبيقي والنّحو التطبيقي والدّلالة التطبيقية والمعجم التّطبيقي وعلم الأصوات التّطبيقي وهكذا .

هذا من حيث التطبيق الداخلي أمّا عن التطبيق الخارجي فيقصد منه التقاء اللسانيات العامة مع علوم معرفية أخرى موضوعها اللغة لتتباحث مواضيعه وتكشف عن أسراره وهو ما سنتحدث عنه في عنصر المجالات، غير أنّه لابد أن نشير إلى أنّ عنصر اللّغة هو الذي يجب أن يكون سائدًا في الطّرح فيتغلّب على العناصر المساعدة الأخرى وإن كانت اجتماعية أو نفسية أو جغرافية أو حاسوبية كل حسب المجال المعتمد كما سنوّضح، ومن هنا علينا أن نفرّق بين المجالات التي تعتبر علوما مستقلة وبين المواضيع التي تعتبر محاور بحث فيها .

☒ **مجالاتها :** لقد تعدّدت مجالات اللّسانيّات التّطبيقية بتعدّد نقاط التقاط اللّسانيّات العامة بالحقول المعرفيّة الأخرى، نذكر منها ما يلي :

-**اللّسانيّات الحاسوبيّة (اللّسانيات + علم الحاسوب) :** الواقع إنّ علم اللّسانيات الحاسوبية (المعلوماتية) هو حقل جديد في اللّسانيات التّطبيقيّة، فهو بشكل رئيسي يعالج اللّغات البشريّة وبرمجتها من خلال الحواسيب الالكترونية وذلك من أجل أهداف عديدة[9]، نذكر منها :

- " استخدامه في الإحصاء اللّغوي وتحليل النّصوص خصوصًا عند تحقيق التراثي منها .
- استعماله في عمليّات التّحليل والتّركيب اللّغويين الّتي تعدّ إحدى الخطوات التّمهيدية لمعالجة نظريّة اللّغة آليًّا على المستويات الصوتيّة والصّرفيّة والتّركيبيّة والدّلاليّة .
- توظيف الحاسوب للوصول إلى نظام أوتوماتيكي لفهم السّياق اللّغوي في صورته المنطوقة والمكتوبة وما تزال المحاولات مستمرة لتطوير نظام كامل يضمّ عنصر الدّلالة الذي ما يزال بعيدا عن متناول التحليل الآلي الذي غلب عليه الطّابع التّركيبي .
- استخدامه في صناعة المعاجم الالكترونيّة من خلال التّخزين وتحليل العلاقات الّتي تربط بين مفردات المعجم وتحديد السّمات الدّلاليّة لها .
- استثماراته في تعليم اللّغات "[10] من خلال البرامج الحاسوبيّة المعدّة خصّيصًا لأطوار مختلفة وفق مقاييس معيّنة تراعى فيها خصائص المادة التعليمية وطبيعتها بالإضافة إلى قدرات وتوجهات المتعلمين والفروق الفردية

لكل واحد منهم ولعل ذلك ما تجسّد بالفعل فيما يعرف حاليّا بالتّعليم المبرمج الّذي يصنّف ضمن التّعليم المفرد للّغات .

-**اللّسانيّات الاجتماعيّة (اللّسانيات + علم الاجتماع)**:إنّ هذا العلم من أبرز المجالات التّطبيقيّة اللّغويّة، لأنّ اللّغة في أصلها ظاهرةً اجتماعيّة عامةً فكلّ النّاس باتت لها لغات خاصة لتحقيق عمليّة الاتّصال والتّواصل فيما بينها، ومن هنا فليس شرطا أن تكون اللّغة المدروسة لغةً رسميّة فقد تكون لهجةً أو مجموعة لهجات أو حتىّ خليطٌ هجين بين القوميّ منها والأجنبيّ أو حتّى اللّهجي في حالة وجود ازدواجية لغوية، لأنّ مبعث هذه الظواهر اللّغوية اجتماعي أيضًا.

ومن هنا فإنّ قضايا اللّسانيات الاجتماعية حسّاسة جدًّا لأنّها تتعلّق باللّغة والمجتمع وما دامت اللّغة خاضعةً للتّواضع بين أفراد المجتمع الواحد والاصطلاح فإنّ دراستها بالتّعاون مع علم الاجتماع يشكّل خدمة لأفراد المجتمع ذاته خصوصًا ما تعلّق منها بالقضايا الحسّاسة الّتي من شأنها أن تؤثّر على البنية التّكوينيّة التّعليميّة اللّغويّة للفرد الواحد.

-**اللّسانيّات النّفسيّة (اللّسانيات + علم النفس) :** إنّ تعقبنا لماهية **" اللّسانيات النّفسيّة "** كشف لنا أنّه ثمة اتجاهين مختلفين في تحديد دلالتها وضبط ترجمتها ؛ حيث أقرّ بعضهم أنّ هذا المصطلح يكافئ أيضا **" علم النّفس اللّغوي"** فهما تسميتان لعلم واحد يختلفان تركيبًا ويتّفقان دلالةً[11]؛ في حين نفى اتجاه ثانٍ هذا الزّعم، مفنّدا ذلك بإبراز الاختلافات الواقعة بين دلالة كلّ مصطلح منها ترجمةً واستعمالاً وانتماءً .

تترجم اللّسانيات النّفسيّة في اللّغتين الانجليزية والفرنسيّة على التّوالي بمصطلحي :psycholinguistique, psycholinguistics، في حين يترجم المصطلح الثاني بـ : psychology of language و psychologie de language على التّرتيب في اللّغتين الانجليزية والفرنسية . وتؤكّد الدّراسات أنّ لكل مصطلح من هذين المصطلحين حقله المعرفيّ الّذي ينتمي إليه، إذ تعتبر اللّسانيات النّفسيّة مجالاً من مجالات اللّسانيّات التّطبيقيّة، وقد تناول الدّكتور **" عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي "** في كتابه المعنون **" علم اللّغة النفسي "** هذا الموضوع وفصّل فيه، الشّيء الّذي جعلنا نعتمده ونعتبره مرجعًا مهمًّا لذلك ؛ إذ يقول عن هذا الموضوع : " أمّا علم اللّغة النّفسي[*]، فهو فرع من فروع علم اللّغة[**] يهتمّ أصحابه بالتّفسير اللّغويّ للعمليّات العقليّة ذات العلاقة بفهم اللّغة واستعمالها واكتسابها، كما يهتمّون بالبحث في أثر القيود النّفسيّة على فهم اللّغة واستعمالها وبخاصةً ما يتعلّق بالذّاكرة "[12]، بالإضافة

أيضًا إلى تحديد الشّبكة العصبيّة الّتي تقابل مستوى بعينه من المستويات المنظّمة اللّسانيّة في الإنسان . ويتطلّب ذلك بالإضافة إلى المعرفة النّفسيّة اتّصالاً مباشرًا بالمشكلات العضويّة والعصبيّة . [13]

ومن هنا يمكن القول إنّ القصد من هذا العلم هو تلك الدّراسة العلميّة للسّلوكات الكلاميّة بمفهومها السّيكولوجي فإذا افترضنا أنّ اللّغة ترتبط بالدّراسات اللّسانيّة، لأنّ الأولى تنبني على نسق معقّد ومتداخل من الأنظمة والضّوابط على أساسه تقوم القدرات اللّغويّة للأشخاص المتكلّمين، فإنّ النّشاط الكلامي يرتبط بالمجال السّيكولساني نظرًا لأنّه ناتج عن سلوكات فرديّة تختلف حسب المميّزات النّفسيّة للأفراد المتكلّمين . حيث حاول البعض أن يدرس بعض مظاهر هذا النّشاط في علاقتها بالذّكاء والذّاكرة والاهتمام ...الخ، وكما هو معلوم فإنّ هذه القضايا كلّها مسائل ترتبط بالدّراسات السّيكولوجيّة . [14]

كما يمكن القول عن هذا العلم إنّه علم حديث لم يتبلور إلاّ في أوائل الستينات من القرن العشرين وإن ظهرت الإرهاصات قبل ذلك، ولكن رغم حداثته فقد حقق نتائج مبهرة وذلك لسببين واضحين هما :

- لأنّه لم يبدأ من الصفر رغم حداثته بل بدأ من حيث انتهت منجزات علم النفس اللّغوي .
- غزارة النّظريات والظّواهر اللّغوية التي تراكمت عبر السنين منتظرة الوقت المناسب لدراستها دراسة علمية، وما أن جاء الوقت حتى انطلقت هذه الدراسات في طريق ممهد، بالإضافة إلى توفر الباحثين في هذا المجال خصوصًا في أمريكا . [15]

- **اللّسانيات العرقيّة (اللّسانيّات + علم السلالات) :** إن كان البعض من الدارسين يعتبرها علما مستقلا بذاته فإنّ **جون دي بوا** (jean dubois) يعتبرها جزءا منحدرا عن اللسانيات الاجتماعية[16]وهو نفس المذهب الذي اعتقده أيضا عبد الهادي بو طالب وعبّر عنه[17].

- **اللسانيات الانتروبولوجية (اللسانيات + ثقافة) :** يقصد بها دراسة الألسنة الخاصة بالجماعات البشرية من حيث الخصائص الإنسانية للمجتمعات خاصة تلك التي تنعت عادة بالبدائية أو الفطرية فهي تبحث في الصلة التي تربط اللغة بالخصائص الثّقافيّة للإنسان في مجتمع معيّن، إذ إنّ الصلة بين اللغة وثقافة المجتمع تعد من الموضوعات المهمة لعالم الانتروبلوجيا، وما كان ذلك إلاّ لأنّ مفهوم الثّقافة من وجهة نظر الانتروبلوجيين يعني الحصيلة الكلية

للتقاليد والعادات والأعراف ونمط الحياة لطائفة اجتماعية تتميّز بخصوصيات حضارية معيّنة [18].

ولمّا كانت اللغة جزءا لا يتجزأ من ثقافة أيّ مجتمع من المجتمعات فمن الطبيعي إذن أن تكون جزءا من ثقافته بل إنها الثقافة عينها لأنّ الأدب والمسرح و[19]النص السينمائي كلّها تكتب بلغات معيّنة فتأتي مشبعة بالقيم الثقافية المختلفة فتكون هذه اللغة الحامل المادي للتعبير عن هذه الثقافة والاحتفاظ بها وتخزينها في الموروث الثقافي الاجتماعي أو العالمي وعندما تعكس الآية تكون الانطلاقة من هذا الموروث نحو اللغة تتكوّن عندنا ما يعرف باللّسانيّات الانتروبلوجية .

ـ تعليمية اللغات (اللسانيات + التعليمية) : إنّ مصطلح التعليمية واسع الدلالة والانتماء مقارنة بتعليمية اللّغات ولكن رغم ذلك نكاد نجده الغالب في حقل اللغة وما تعلّق بها من أساليب تدريس وتعليم اللغات على اختلافها.

ومن هنا فقد أضحت التعليمية عامة وتعليمية اللغات خاصة مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر، من حيث إنّها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين بها ولغير الناطقين.

– الترجمة الآلية (فن الترجمة + علم الحاسوب) : تعتبر الترجمة الآلية من أولى المجالات التي بدأها الحاسوب كما تعدّ في نفس الوقت إحدى السّياقات النّهائية التي تصبّ فيها معظم روافد تنظيم التّحليل والتّركيب اللّغويين، وما يزال يواجه هذا الجانب صعوبات مختلفة أهمّها عدم التّقابل الكامل بين مفردات اللّغات المختلفة، أضف إلى ذلك التباين في نظام الجمل والتّراكيب بين اللّغات [20]، ذلك أنّ لكلّ لغةٍ خصائصها ومميّزاتها المستوياتية وإن كانت تنحدر من عائلة لغويّة واحدة لأنّ التّشابه لا يمكن أن يتحقّق على مستوى الأصول والفروع من القضايا اللّغويّة .

–اللسانيات العصبية (اللسانيات + علم الأعصاب) : هو علم يبحث في العلاقة بين اللّغة والأعصاب والاضطرابات اللّغوية العصبيّة [21]، وهو بذلك يهدف إلى فهم الأسس العصبيّة للّغة والكلام، ومن ثمّ تفسيرها ووصف العمليّات التي ترتبط باستعمال اللّغة، وتزوّد مناهج اللّسانيّات النّفسيّة بأساس نظريّ ومنهجي لدراسة اللّغة والمخّ، وهي بذلك تستخدم لتحديد المعايير السّلوكيّة للأطفال والكبار العاديين لاستنتاج طبيعة العمليّات المستعملة في اللّغة والكلام[22].

-**اللّسانيات الجغرافية (اللسانيات + علم الجغرافيا) :** يعرّف هذا العلم على أنّه دراسة اللّغات من حيث توزيعها الجغرافي والسكاني ومن حيث تأثير كل لغة على اللّغات الأخرى[23]وعليه فعلم الاجتماع يدرس الظواهر الاجتماعية وعندما يحدث أن يتقاطع مع اللّسانيّات منهجيًّا أثناء دراسته للّسان بوصفه ظاهرةً اجتماعية ينتج لدينا اللّسانيات الاجتماعية [24].

☒ **اهتمام صالح بلعيد بالقضايا اللّسانيّة التّطبيقيّة :** الحقيقة أنّ الدّكتور صالح بلعيد حاول من خلال جملة من الأعمال والمقالات والمداخلات التّقرّب من حقل لغويّ تطبيقيّ جديد يعرف باسم " **اللّسانيّات التّطبيقيّة** "، وإنّ العنصر السّابق من هذا البحث لم يكن اختياره أو وضعه عشوائيًّا، بل ليفهم القارئ أنّ هذا العلم متشعّب له مجالات عديدة ومواضيع مختلفة غير أنّ السّواد الأعظم من الدّارسين والباحثين ينصرفون إلى مجال **تعليميّة اللّغات** وليس ذلك من باب التّفضيل وإنّما من باب الحاجة إلى وضع حلول مستعجلة لكثير من القضايا التّعليمية اللّغوية التي باتت تشكّل تحديا واضح المعالم سواء ما تعلّق منها بتعلّم أو تعليم اللّغات القوميّة أو الأجنبية، خصوصًا إن أخذنا بعين الاعتبار الإصلاحات الجديدة المفروضة على قطاع التّربية والتّعليم وما أفرزته من تساؤلات كثيرة حول الطّريقة البيداغوجية التي يجب أن نلجأ إليها لمواجهة التّحديّات التّكنولوجيّة الجديدة للقرن الحادي والعشرين إضافةً إلى استصلاح البنية التّحتيّة للمنظومة التربوية وفق معايير علميّة لغويّة مدروسة مع مراعاة التّكوين الجيّد للمعلمين والمؤطرين ولاسيما إن أخذنا بعين الاعتبار أنّ المدرسة الجزائرية على غرار المؤسّسات التّعليميّة العربيّة والأجنبيّة أوكلت إليها مهمّة التّربية والتّعليم على اختلاف أطواره (الأول والثاني والثالث) ومواضيعه . ومن هنا فالعمليّة معقدّة جدًّا تحتاج منّا جنودا مجنّدة لا تكتفي بنقل المعرفة بل تبحث في مدى صحّتها ونجاحها وطريقة تفعيلها، ولعلّ ذلك ما أراده الدّكتور صالح بلعيد في قوله وهو يتكلّم عن سياسة التّعليم في بلادنا : " لا مندوحة اليوم من الإقرار بأنّ السّياسة التّربويّة في بلادنا تحتاج إلى مراجعة وإصلاح لتفادي الخلل والنّقائص، وإلى نظرة أبعد ممّا هو معمول به اليوم، وهذا ما يصبو إلى تحقيقه المحيط الاجتماعي والاقتصادي والثّقافي، فبات من الضّروري صوغ مهام وأهداف وغايات جديدة للمرحلة القادمة التي تشهد مجالات المعرفة فيها توسّعًا مدهشًا . ولن تكون الجديّة فيها إلاّ بالاهتمام بطرائق تقديم الدّروس التي يجب أن يُعمل فيها بطريقة نفعيّة، ولا مانع من الاستهداء بالطّرائق القديمة التي بيّنت بعضها من النّجاح في الميدان، ولا مانع كذلك من الأخذ ببعض المبادئ من تلك النّظريّات وتكييفها حسب المعطيات اللّغويّة واللّسانيّة والمحيط اللّغوي الذي تطبّق فيه النّظريّة " [25].

وعليه فإنّه لمن المؤسف أن تصل لغتنا العربيّة إلى ما وصلت إليه الآن ولعلّ عزاءها الوحيد في الصّمود والبقاء لحدّ السّاعة ارتباطها المباشر بالقرآن الكريم نصًّا ودعوةً وتفسيرًا، أولم يقل الله تعالى في محكم تنزيله :(إِنَّآ أَنْزَلْنَـٰهُ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ) [26] ؟، وقوله أيضًا : (إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ ص وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ)[27]. ومن هنا فإنّ التّحدّيات الرّاهنة للّغة العربيّة هو أن يجد الغيورون عليها مناهج وأساليب تعليميّة طيّعة وحديثة ليُنفض الغبار عنها ولعلّه السّبب نفسه الذي جعل الدكتور صالح بلعيد يرجِّح ويغلّب كفّة حقل تعليميّة اللّغات على باقي الحقول في كتابه **" دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة "** حتى وإن كان عنوان المؤلّف يبدو أشمل من هذا الحصر، ويتضّح ذلك من خلال المواضيع التي طرحها والّتي تتمحور حول قضايا تعليميّة لغويّة حسّاسة جدّا خصوصًا في مجتمع عربيّ تطبعه خصائص ثقافيّة لغويّة وحضاريّة معقّدة ومتداخلة، بل إنّ القضيّة أبعد من ذلك بكثير . وما أعجبني في هذه الشخصية اللّغوية بساطتها وحسّها الوطني اللّغوي العالي وموضوعيتها رغم انتمائها القبائلي الأمازيغي حتىّ إنّنا كنّا نحسّ دائمًا في ملتقياتنا أو حديثنا معه أنّه على وعي كبير بالمسؤولية الّتي أوكلت إليه، بل كنّا نجد فيه الباحث اللّغوي الّذي يتباحث معنا على الدّوام حلولاً منطقيّة منصفة من أجل خدمة اللّغة العربية قبل كلّ شيء .

ومن هنا يمكن القول إنّ كتابيه **"دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة "** و**"علم اللّغة النّفسي"** كليهما حمل في طياته شقين، أحدهما تعلّق بالتّنظير من خلال ضبط المفاهيم والمصطلحات ولاسيما إن أخذنا بعين الاعتبار حداثة هذا العلم وقلّة مصادره ومراجعه المترجمة إلى العربيّة، والشّقّ الثّاني يتعلّق باستثمار هذه المعطيات في طرح ومعالجة بعض القضايا اللّغويّة على اختلاف طبيعتها والعوامل المنتجة لها أو المسببة فيها، وسنقف عند كل نقطة من هاتين النّقطتين بالشّرح والتّحليل والاستشهاد :

1 / كتاب اللّسانيات التّطبيقيّة : في هذا الكتاب ركّز الباحث تنظيريّا اهتمامه على تحديد مجالات اللّسانيّات التّطبيقية وتعريفها مع تحديد نقاط الاختلاف والتّكامل بين الجانبين النّظري والتّطبيقي في الدّراسات اللّغوية الّذي تختص به كلّ من اللّسانيّات العامة والتّطبيقية، وهي نقطة احتجنا إليها نحن الباحثين المبتدئين لإزاحة كثير من الصعاب المتعلّقة بماهية هذه العلوم، غير أنّنا واجهنا معه بعض التّذبذب في تصنيف بعض المعطيات كاعتباره لعنصر " اللّهجات والعاميات " مجالا من مجالات اللسانيات العامة[28]، ونحن نعتقد أنه

موضوع يُضمّ إلى مجال اللّسانيّات الاجتماعية الّتي تنحدر عن اللّسانيّات التّطبيقيّة .

وقد شدّنا الانتباه عند كثير من اللّغويين -كما هو الحال عند الدّكتور صالح بلعيد أيضًا -إلى قضية ضبط المصطلح، إذ مازال هذا الأمر مطروحًا بحدّة ونحن نعزو أسبابه خصوصًا إلى عامل التّرجمة، فعدم وضع حدود فارقة بين اللّسانيات النّفسية أو اللّسانيات الاجتماعية وبين علم النّفس اللّغوي أو علم النفس الاجتماعي أوقعنا في نوع من الخلط بين المجالات وحتىّ بين تصنيف المواضيع، لأنّنا نعتقد أنّه حتى من حيث دلالة المصطلح في اللّغة الفرنسية يوجد فرق فنحن عندما نقول " la sociologie du language " أو نقول "sociolinguistique " هناك فرق، ففي الأولى يكون الاعتماد على المعطيات اللّغوية في معالجة أو طرح قضايا اجتماعية، أمّا الثّانية فالعكس صحيح حيث تكون الغلبة في الاهتمام للقضايا اللّغويّة ولكنّ طرحها أو علاجها يكون من منظور اجتماعي محض . وعليه فإنّ هذا الاعتماد يجعلنا نعيد تصنيف هذه المجالات في حقول معرفيّة أخرى فعلم النّفس اللّغوي مثلاً يصنّف في مجال علم النّفس وعلم الاجتماع اللّغوي في مجال علم الاجتماع وما تبقى فهو في مجال اللّسانيات التطبيقية.

ومن مميّزات عمله هذا أيضًا إطّلاعه على بعض النّظريات اللّغوية (البنيوية) [29]والتّعليمية (السّلوكية والمعرفيّة) التي عاد ووظّف بعض معطياتها في كتابه الآخر علم اللّغة النّفسي والذي أعطاه بدوره رؤيةً واضحةً انعكست في حديثه على المناهج الّتي استعملتها المؤسسات التربوية التّعليميّة في تعليمها للّغات أو حتى بعض المعارف فيما أسماه بالمنهج التقليدي والبنيوي والاتصالي بل حاول إبراز عيوب أو محاسن كل منها .

فهو يرى أنّ المناهج القديمة اعتمدت وسائل تعتمد الطّريقة الجزئيّة في التّدريب وخاصة القراءة كما وقع التّركيز فيها على ذاكرة التّلميذ لتكون خزّانًا تُصبّ فيه المعلومات، أضف إلى ذلك ما يُدرَّس من مواد دون مناقشة وفهم دون أن ننسى أنّ التّمارين فيها ميكانيكية لا رابط بينها وبين الواقع، مع ثبات النّصوص وكثرتها . وأمّا التّقويم فيها فيقع في الامتحان الّذي هو صراط عظيم وفيه تتجسّد المقولة عند الامتحان يكرم التّلميذ أو يُهان[30].

هذا على عكس المنهج البنيوي الذي ينطلق أساسًا من اتجاه متعارف عليه أسّسه العالم اللّغوي فردناند دي سوسير (1857 / 913) يعالج اللّغة باعتبارها نسقًا عضويًّا منظّمًا من العلامات، وينظر للّغة في ذاتها ومن أجل ذاتها، أو نسقا لا يعرف سوى نظامه الخاص ويستبعد أي بعد تاريخي أو

تطوّري للظاهرة اللّغوية، على أساس أنّها أنساق أو نظم تؤدّي وظيفتها باعتبارها بنيات ذات طبيعة رمزيّة لا تنطوي على أيّ بعد خارجي [31].

وعليه فإنّ هذه المعطيات جعلت **صالح بلعيد** وغيره ينظرون إلى هذا المنهج نظرة **تفضيلية** تختلف عمّا حمله المنهج التّقليدي، ولاسيما إن أخذنا بعين الاعتبار أنّ " البنيويّة أفادت اللّغة بوضعها لجملة من التّمارين البنيويّة لعبت دورًا مهمًّا في استضمار المتعلّمين للضّوابط اللّغويّة، وهي تنطلق من مبدأ تمكين المتعلّم من استعمال مكثّف للّغة وتثبيت السّلوكات اللّغويّة بخلق آليات للاستعمال المألوف حيث تمّ تجاوز المرحلة التّقليديّة التي كانت مرحلة تعتمد جمع شتات المفردات دون تطبيق، وقد اعتمدت التّدريبات التي تعتمد إكساب متعلّم ما عن طريق التّدريب المكثّف والمتواصل للبنيّة المدروسة لتلبية بعض الحاجيات التّعليميّة، وفي منظورها فإنّ العمليّة التّعليميّة حتىّ تكون سهلةً ومنظّمةً يجب أن نقدّم للمتعلّم البُنى الأساسيّة الأكثر استعمالاً والأقلّ صعوبة " [32].

وما يجب الإشارة إليه أنّ الباحث يعترف بوجود بعض النّقائص رغم هذا الميل الايجابي الذي عبّر عنه ولمسناه في تطبيق هذا المنهج ويتضّح ذلك من خلال قوله الحرفي هذا : " ..... ولا يعني هذا أنّ التّمارين البنيويّة نالت الرّضا والقَبول والنّجاح، وبقدر ما كان لها من سند هناك من انتقدها بدعوى أنّ تمارينها تنطلق من تراكيب معزولة عن أحوال الخطاب الطّبيعي، فالمتعلّم يكتسب البُنى اللّغويّة لكنّه يعجز عن استعمالها بما يقتضيه أحوال الحديث إضافةً إلى إفراطها في التّطبيق الشّفهي وإهمالها للجانب الكتابي واعتبار التّمارين البنيويّة تمارين آليّة لا تدرّب التّلميذ على الخلق والإبداع وخاصة تمارين التّكرار " [33]

الجميل في هذا الطّرح أنّ الدّكتور صالح بلعيد يضع نصب عينك جملةً من القضايا ويناقش معك بعض أسبابها وجوانبها السّلبيّة والايجابيّة، ثمّ يقترح عليك حلولاً لها، غير أنّه لا يجبرك على تطبيقها لأنّ الممارسة الفعليّة اليوميّة للحدث اللّغوي وسط هذه التّفاعلات المختلفة التي تطبعها العمليّة التّعليميّة التّعلميّة هي الوحيدة التي بإمكانها أن تكشف لك مدى صحّة قوله من عدمه .

ومن القضايا اللّغوية التي تطرّق إليها الباحث أيضًا وهو مازال دائمًا يحيط مجال تعليميّة اللّغات بالاهتمام الأكبر والواضح داخل هذا العمل قضيّه **تعلّم اللّغة الأصليّة واللّغة الثّانية**، وعلى ما يبدو فإنّ هذا الموضوع من المواضيع المهمّة جدًا خصوصًا عندنا نحن العرب الجزائريون لأنّه أمام التّعدّد اللّهجي الطّاغي على الاستعمال اللّغوي يحدث عندنا نوع من التوتّر في إيجاد طرق ومناهج موحّدة تمتصّ هذا الاختلاف خصوصًا أثناء تعلّم اللّغات القوميّة

الرّسميّة من جهة، أو اللّغات الأجنبيّة من جهة أخرى، لأنّ العادات اللّغوية التي يكتسبها المرء أثناء تعلّمه تؤثّر عليه كثيرًا إن لم نقل أنّها تسيطر عليه، والتملّص منها يحتّم على النّاطق باللّغة الجديدة أن يكون على وعي عميق بالخصائص المستوياتية المميّزة لكلّ لغة وإن كان انتماؤها اللّغوي يندرج ضمن أسرة لغويّة واحدةٍ كأن تكون لغات سامية أو هندوأوروبية أو ما شابه .

وللإشارة فقط فإنّ تحديد معنى مصطلحي اللّغة الأصليّة واللّغة الثانية يختلف من وسط لغوي اجتماعي إلى آخر حسب الحالة التي تكون عليها اللّغة داخل مجتمع معيّن، فإن حدث أن كانت اللّغة الأصليّة الّتي يكتسبها الإنسان هي اللّغة الرّسميّة فمن المؤكّد أن تكون اللّغة الثّانية هي اللّغة الأجنبية في المجتمعات أحادية اللّغة، أو تكون اللّغة الثّانية بعد الأولى في المجتمعات ثنائيّة اللّغة .

أما إن جئنا إلى مجتمع تتعدّد فيه اللّهجات وهي أوّل ما يكتسبه المتكلّم تصبح هذه اللّهجات هي الأصليّة واللّغات الرسميّة هي الثّانية، فاللّهجات الوهرانية والأغواطية والقسنطينية والترقية هي لغات أصليّة حسب مفهوم الدّكتور صالح بلعيد أمّا اللّغة العربيّة فهي لغة ثانية وتتعدّد الآراء وتختلف في هذا الشأن .

وكان انشغاله بمواضيع أخرى واضح المعالم منها ما فصّل فيه ومنها ما عرضه وترك المجال فيه مفتوحا أمام القارئ ليستنتج ويحلّل ويناقش، ومن هذه المواضيع الوسائل التعليمية على اختلافها حديثة وقديمة وطريقة استعمالها لإنجاح العملية التعليمية، بالإضافة إلى قضية التداخل اللّغوي بين اللغات (الدخيل والمعرّب) أو بين الفصحى والعامية أو بين اللهجات أو اللغات . كما عرّج في حديثه على قضية الأخطاء الشائعة التي باتت من القضايا التي يجب أن يتفطّن إليها المتعلّم أو المستعمل للّغة لأنّ إدراكها قد يسهل تجاوزها، فقدّم الباحث على سبيل التّمثيل بعضًا من أكثر النّماذج التّطبيقية استعمالاً وتوظيفًا، وهو بذلك يحاول الشيء نفسه الذي قام به محمد العدناني في معجمه [34].

وتعرّض أيضا إلى بعض من اضطرابات اللغة والكلام غير أنّنا وجدناه يصنّفها تصنيفا واحدا فيقول : " أمراض الكلام ناتجة عن سوء الأداء وقلّة القدرة على الكلام ومنها القلب، العقلة، الحصر، التمتمة ،الرّتة، الفأفأة، الهتهتة، الحبسة، التأتأة اللّيغ، الخنخنة، المقمقة اللثغة، وقد سميت هذه الأمراض عامة بالحبسة " [35].

غير أنّ هذا القول لا ينطبق مع ما جاء في بعض الكتب من أنّ **الحبسة** تختلف عن باقي الاضطرابات، ذلك لأنّها مجموعة التّشوّهات الّتي تؤثّر على تنظيم الوظيفة اللّغوية سواء على مستوى التّعبير أو الفهم وذلك نتيجة إصابة

المناطق المسؤولة عن اللّغة على مستوى نصف الكرة المخيّة اليسرى للدّماغ بالنّسبة للفرد الأيمن ،وتحدث هذه الإصابة عند الرّاشد بعد اكتساب اللّغة كما قد تصيب الأطفال قبل اكتساب اللّغة، وتسمى الحبسة الخلقية، أو في مرحلة اكتساب اللغة أو بعدها وتسمى حينها بالحبسة المكتسبة عند الأطفال [36]، ومن هنا فنحن نعتقد أن الحبسة وحدها اضطراب لغوي لأنّ أسبابه عضوية فسيولوجية متعلقة بمنطقة الدماغ، وهي أكثر تعقيدا مقارنة باضطرابات الكلام التي قد لا يتطلب علاجها تدخّل الجراحة .

وعليه فإنّ هذا الطّرح الّذي قدّمه صالح بلعيد متعدّد الاتجاهات بعضه يصب في إطار اللسانيات العصبيّة فيما يخص اضطرابات اللّغة، وبعضه الآخر يصبّ في مصبّ اللّسانيّات النّفسيّة فيما يتعلّق باضطرابات الكلام، والموضوع على اختلاف انتمائه مهمّ جدًّا لأن هذه الاضطرابات واسعة الانتشار ونحن لا نبحث عن تحديدات اصطلاحية بقدر ما يهمنا أن نعرف الأنواع والأسباب والنتائج والحلول وهو ما حاول الباحث الوصول إليه .

وأخيرًا ختم التّقديم بعنصرين بارزين أحدهما تعلّق بلغة الإعلان والإشهار وتأثيرها على عملية الاكتساب اللغوي والممارسة الفعليّة للّغة في الأوساط الرّسميّة وغير الرسمية بالإضافة إلى موضوع جديد له من الأهمية الكبرى ليس فقط في مجال التّرجمة بل في مجالات متعدّدة تعتبر تعليميّة اللّغات واحدةً منها .

ما يمكن قوله في الأخير عن هذا العمل أنّه كتاب قيّم حمل للمبتدئين والباحثين كثيرا من التّوضيحات وبصّرهم على كثير من القضايا اللّغوية التّعليميّة الاستعمالاتية وقد جاء طرحه للقضايا التّطبيقية اللّغوية طرحًا فيه نوع من التّحيّز إلى مجالات معيّنة من اللّسانيات التّطبيقية على رأسها تعليميّة اللّغات وبالمقابل أغفلت مواضيع أخرى ذات انتماء مختلف في اللّسانيات العرقية أو اللسانيات الجغرافية أو غيرها، ولكن رغم ذلك أثبت الباحث قيمة عمله حتى إنّ جلّ طلبتنا لا يستغنون عنه بغية الفهم والتعرّف على بعض القضايا اللغوية التطبيقية .

2 / كتاب علم اللغة النفسي : ما يمكن القول عن هذا الكتاب أنّه انتقال نوعي نحو مجال آخر من مجالات اللسانيات التطبيقية أعطى فيه الباحث اهتمامه الكبير للقضايا ذات الانتماء اللغوي النفسي فيما يعرف باللسانيات النفسية .

وهذا المجال من البحث اللغوي مشحون بكثير من القضايا التي باتت تشغل بال أفراد أسرنا الصغيرة والكبيرة ولاسيما إن أكدنا أنّ العلاقة بين اللغة

والجانب النفسي أصبحت واضحة المعالم وذلك من خلال جملة من القضايا أسهم التعاون بين البحثين النفسي واللغوي في تفكيك رموزها وإيجاد حلولها .

وفي هذا الكتاب حاول المؤلّف توضيح التعريف بهذا العلم وذلك من خلال تحديد ماهيته وضبط المصطلح في حد ذاته فالباحث يعترف بوجود تداخل بين هذا المصطلح وعلم النفس اللغوي وإن كانت الحدود بينهما مبهمة المعالم بدليل أنه وظّف هو نفسه المصطلحين في كتابه دروس في اللسانيات التطبيقية على أنهما متساويان، ومن هنا فأستاذنا الفاضل ينبهنا إلى قضية جوهرية نحن بحاجة ماسة إلى أخذ موقف صارم وحاسم منها ألا وهي قضية ضبط المصطلحات العلمية وما قد ينجم عنها من قضايا وخيمة عند الباحث أو القارئ والتي قد تحمل انعكاسات سلبية على المفاهيم الاصطلاحية في حدّ ذاتها، ولتذليل بعض الصعوبات في تحديد الدلالات هاهو يقول : " ... إنّ علم اللغة النفسي علم حديث لم يتبلور بقوّة في مجتمعنا العربي ... يتكوّن من علم اللغة + علم النفس وربّما يضاهي في بعض أبعاده علم النفس اللغوي، وهناك من لا يفرّق بينهما .. " [37]ولكن في الصفحة الحادي عشرة من نفس الكتاب نجد الباحث يذكر العلاقة بين اللسانيات النفسية وعلم النفس اللغوي وهو بذلك يصرح بطريقة غير مباشرة عن وجود فوارق بين العلمين .

كما اهتمّ الكاتب بتحديد خصائص هذا العلم ومجالات بحثه وأهدافه وناقش العلاقة التي تربط بين اللسانيات وعلم النفس والتي توّلدت عنها جملة من المواضيع سبق أن طرح بعضها في كتابه الأول لأنّ مواضيع اللسانيات التطبيقية أشمل وأعم ولاسيما إن أخذنا بعين الاعتبار أن اللسانيات النفسية جزء من اللسانيات التطبيقية ومن هذه المواضيع دراسة الصلة بين اللغة والفكر وكذا آليات الحديث (العفوي وغير العفوي) بالإضافة إلى دراسة كيفية ارتباط الكلمات بالمخ وتحديد أمراض (اضطرابات) الكلام والتركيز على لغة الطفل خصوصا من حيث نموّها وطريقة اكتسابها، ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى الأهمية البالغة التي تلعبها هذه المرحلة وعلاقتها بسلامة النطق اللغوي في مرحلة الطفولة التي تمثل بداية التكوين، فهي بمثابة المرحلة التأسيسية التي يكتسب فيها الطفل لغة مجتمعه اكتسابا صحيحا إن لقي رعاية مناسبة وإن أردنا تخصيصا أدق نقول رعاية نفسية مناسبة .

بالإضافة إلى هذا كله فان الباحث طرح جملة من المسائل المهمّة جدًا والتي استفادت منها تعليمية اللغات خصوصا في البحث عن مناهج مناسب لتعليم اللغات القومية وغير القومية مثل نظريات التعلم النفسية واللسانية ليوّضح للقارئ التقاطع بين المواضيع المختلفة للعلوم وان تعددت انتماءاتها .

خلاصة القول : لا يمكن في أيّ حال من الأحوال أن ننكر الجهود التي قدّمها الدكتور صالح بلعيد وخدم بها مجال اللسانيات العامة أو التطبيقية بدليل أنّ كتبه على اختلاف مواضيعها مازال يعوّل عليها بشكل كبير من أجل تبديد مظاهر اللبس في فهم كثير من القضايا أو المصطلحات أو العلوم اللغوية ويكفينا فخرا أنّ إسهاماته وطأت تراب كثير من الدول العربية الشقيقة من خلال مشاركاته المستمرة في الملتقيات الدولية، أضف إلى ذلك أنّ المجلس الأعلى للغة العربية يعتبره من الأعضاء المهمين المشاركين فيه وهو لا يبخل علينا بين الحين والآخر في طرح أفكاره التربوية اللسانية التطبيقية في مجلة **" اللغة العربية "** التي تصدر عن هذا المجلس، وله الفضل الكبير علينا جميعا من خلال أعماله التي نقرأها في التعمق أكثر في قضايا اللسانيات التطبيقية، ولاسيما إن أخذنا بعين الاعتبار التعدد المرجعي الذي يتكئ عليه الباحث ويتوسّع فيه كل مرة وينوعه بين مصادر ومراجع عربية أو أجنبية، كلمة شكر وعرفان لكم سيّدي وأستاذي الكريم أطال الله في عمركم وأمدكم بالصحة لتخدموا هذا العلم أكثر فأكثر .

الهوامش:

1- مأخوذ من سيرته الذاتية التي أرسلها لي الدكتور صالح بلعيد شخصيا عن طريق الفاكس بتاريخ 09 مارس 2009 في الساعة 00 :7

2- أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق عبد الحميد هنداوي، م1، دار الكتب العلمية، ط 2، بيروت (لبنان)، 2003، ص 87.

3- أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون (الجزائر)، 1999، ص 17.

4- voir jean dubois et d′ autres, dictionnaire de linguistique, © librairie Larousse, 1973, p 300 .

5- ينظر صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، 2003، ص 19 .

6- عبد الهادي بو طالب، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها – دراسة نظرية وميدانية في : تشخيص الصعوبات، اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكية، بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللسانية –، دار الهلال العربية للطباعة والنشر، ط 2، الرباط، 1994، ص 34 .

7- ينظر صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 20 .

8- ينظر أحمد عزوز، المدارس اللسانية – أعلامها، مبادئها ومناهج تحليلها للأداء التواصلي، دار آل رضوان، ط 2، وهران (الجزائر)، دت، ص 116 .

9 – ينظر مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط1، 1989، ص 315.

10 – ينظر سامي عياد حنا وآخرون، معجم اللسانيات الحديثة – انجليزي عربي –، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، لبنان، 1997، ص 26 / 27 .

11 – ينظر صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، دار هومة، الجزائر، 2008 ،ص11 .

12- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، مكتبة الملك فهد الوطنية (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية)، ط01، الرياض، 2006، ص29 .

*- لابد أن نشير إلى أن الاختلافات الظاهرة بالمتن في استعمالنا لبعض المصطلحات العلمية مردّها اعتمادنا على مراجع اعتمدت هي نفسها في استعمالاتها على مصطلحات كثيرة ومتعدّدة مثل : اللّسانيات النفسية، علم اللغة النفسي، علم النفس اللغوي، علم النفس اللساني؛ وان كنت أعتقد أن الاختلاف واقع بين دلالة هذه المصطلحات كمصطلحي علم النفس اللغوي واللسانيات النفسية ولكن تماشيا مع الأمانة العلمية للنص المعتمد ذكرناه كما هو.

**-: الصواب أنّه ينتمي إلى اللسانيات التطبيقية لا اللسانيات العامة إن أردنا تحديد ذلك تحديدا دقيقا.

13 – ينظر وفاء محمد كامل، البنيوية في اللسانيات، في مجلة عالم الفكر، م 26، ع 02، أكتوبر ديسمبر 1997، ص 243 .

14 – ينظر عبد الهادي بوطالب، المرجع السابق، ص 118 .

15 – ينظر جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي – مناهجه ونظرياته وقضاياه –، ج1، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية (مصر)، دت، ص 08 .

16– voir jean dubois et d′ autres, op cit, p 197.

17 – ينظر عبد الهادي بو طالب، المرجع السابق، ص 97.

18 – ينظر أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص 18.

19 – ينظر أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات – ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون (الجزائر)، أفريل 2000، ص 130 .

20 – ينظر سامي عياد حنا وآخرون، المرجع السابق، ص 27 .

21 – ينظر محمد علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي – انجليزي عربي –، مكتبة لبنان، ط 1، بيروت (لبنان)، 1986، ص 82 .

22 – ينظر سامي عيّاد حنا وآخرون، المرجع السابق، ص 93 .

23 – ينظر محمد علي الخولي، المرجع السابق، ص 46 .

24 – ينظر أحمد حساني مباحث في اللسانيات، ص 21 .

25 – ينظر صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 22 .

26 – سورة يوسف، الآية 2.

27 – سورة الحجر، الآية 9.

28 – ينظر صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 16 .

29 – للتوسع أكثر راجع كتابه "دروس في اللسانيات التطبيقية" صفحة 32 /33 .

30 – ينظر صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 30 / 31 .

31– ينظر سمير حجازي، معجم المصطلحات اللغوية والأدبية الحديثة – فرنسي عربي، عربي فرنسي –، دار الراتب الجامعية، دار الراتب الجامعية، بيروت (لبنان)، دت، ص 201 .

32– ينظر صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 34 .

33- ينظر صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 39 / 40 .

34- ينظر محمد العدناني، معجم الأخطاء الشائعة، مكتبة لبنان، ط2، 1985 .

35- ينظر صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 177 .

36- ينظر محمد حولة، الارطفونيا علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت، دار هومة، ط 2، الجزائر، 2008، ص 55.

37- صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، ص 9 .

التجربة الصوفية الجزائرية بين الزمن والمتزمن

الأستاذ: العربي عبد القادر

جامعة محمد بوضياف – المسيلة

1- توطئة
2-تعريف التصوف ونشأته
3-التصوف في المغرب الإسلامي
4-التصوف بين الصّحو والسُكر
5-التزمن في التجربة الصوفية الجزائرية
6-النموذج [قصيدة الأنصاري]
7-خاتمة

توطئة: اختياري لهذا الجانب في ثقافتنا الجزائرية الإبداعية له بعد زمني قديم يرتبط بالجانب العقائدي نظرا لارتباطه بالدين وضرورة المحافظة على القيم الروحية للأمة، والمُطّلع على الدِّراسات الحديثة يجد اجحافا في الاهتمام بالجانب الصوفي ويعود الأمر لأسباب كثيرة لا يسع المجال لذكرها في هذا المقام ومن جملتها عدم الولوج في هذه الدَّائرية بحكم ارتباطها ببعض الإنحرافات وبالتالي فالعودة الى النصوص نصطدم بعقبات كثيرة والأمر يعود إلى غياب المرجعية للمدونة النَّصيّة [شعرا ونثرا] في الجزائر، حالها حال بلاد المغرب العربي لكن هذا لا يلغي المسؤولية الملقاة على عاتق الباحثين، وذلك بالسعي والبحث وتجاوز العراقيل وتقديم هذه النصوص في صورة جديدة ومتجددة مع المجتمع، ليكون هناك التواصل في مجال التجربة الصوفية، وإثراء الشفرة في النص لأن التأريخ للتصوف هو تأريخ للنص الأدبي وهي مهمة لا يستطيع مشروع واحد القيام بها بل مشاريع تكون فيها الجدلية قائمة بين التصوف وأدبه، أي بين أدبية التصوف وتصوف الأدب، لذلك تبدو المهمة لا تحيط بكل الجوانب فهي مبادرة بحثية وفق المصطلحات المستحدثة والتي أتعرض من خلالها لفكرة المتزمن في الفكر الصوفي من خلال قصيدة لـ[الأنصاري] أبو محمد عبد الحق بن ربيع أحمد بن عمر الأنصاري .

تعريف التصوف ونشأته : التصوف: هو [العكوف على العبادة والإنقطاع عن العمل والإعراض عن زخرف الدنيا وزينتها، والزهد فيما يُقبلُ عليه الجمهور من لذة ومال وجاه][1] .

إنه شوق الروح إلى الله،إنه الحب الإلهي المطلق المجرد من المنافع والغايات المادية .[2]

والحديث عن التصوف يستدعي الحديث عن الزهد، ذلك لأنهما متلازمان ومتداخلان في غالب الأحوال ن والفرق بينهما هو أن الزهد مرتبة أولى ومرحلة مبدئية تؤهل للتصوف، فإذا كان الزهد دعوة إلى الإنصراف عن ترف الحياة ومباهجها والإكتفاء بما يُقيم الأود ويستر الجسم، فإنّ التصوف شظف وخشونة وجوع وحرمان، وإعراض عن زخرف الدنيا وزينتها وللتصوف ركنان هما: الزهد،والحب الإلهي، وعلى هذا فالتصوف أعم من الزهد فكل تصوف زهد، وليس كل زهد تصوفا[3]، فمن الشعراء الذين اشتهروا بالشعر الصوفي الإمام العالم الفقيه الصوفي المجتهد أبو محمد عبد الحق بن ربيع بن أحمد بن عمر الأنصاري المولود ببجاية وأصله من أبدة بالأندلس وجدّه عمر هو الذي دخل بجاية مستوطنا، ذكره الغبريني في كتابه [عنوان الدراية]، [وقال : كان يحمل فنونا من العلم: الفقه والأصلان؛ أصول الدين وأصول الفقه والمنطق والتصوف، والكتابتان الشرعية والأدبية، والفرائض والحساب، عُرِضَ عليه قضاء بجاية فامتنع منه، وسمعت كثيرا من أهل العلم يثنون عليه ويقولون إنه لم يكن في وقته بمغربنا الأوسط مثله][4]، له قصيدة صوفية من نحو 500 بيت لخصها له أبو الحسن علي بن أحمد التجيبي الحرالي، توفي في شهر ربيع الأول سنة 675 هـ ودفن بخارج باب المرسى؛ قال الغبريني: وكان له مشهد لا يكون إلا لمثله .

التصوف في المغرب الإسلامي : إن أقطار المغرب الإسلامي قد عرفت ظاهرة التصوف في الخمسية الهجرية الثانية بصورة جلية، وتجاوب رجالها وعلماؤها مع هذا التيار الذي وصل إليهم بوساطة النزوحات ونسخ المخطوطات وإرسالها إلى هذه الربوع، وإحضارها عن طريق قوافل التجارة التي كانت ترحل إلى المشرق العربي، وتوجُّه الوفود تلو الوفود من العلماء إلى تلك الديار العربية التي كانوا يمرّون عليها في رحلاتهم إلى الّد يار المقدّسة بُغية أداء مناسك الحج مصبحين وبالليل، وذلكم كله أتاح لهم الالتقاء بشيوخ أجلاء اتخذوا من التصوف مذهبا ومن الزهد لباسا.

وإذا كان الأمر واضحا عند من يروم التأريخ للتصوف بصورة عامة وللمشرق الإسلامي بصورة خاصة، فإنَّ الإقدام على ذلك في المغرب الإسلامي يحتاج إلى جهد أكبر، ويعوز إلى بحث أعسر وأصعب، على أنَّ مالا

ينكـر، هـو أن التبـادلات الثقافيـة والعلميـة بـين العلمـاء والفقهـاء والمحـدّثين والشعراء كانت متينة رصينة، وكانت مراكز المدينة المنورة والبصرة والكوفة وبغداد ودمشق والقيروان والفُسطاط ثم القاهرة وبجاية وتلمسان وقرطبة واشبيلية ومرّاكش وفاس[5] قد طوت المسافات وقلصت الفضاءات وقوّت فيما بين علماء المغرب الإسلامي الصِّلات والأواصر واشتهر أعلام في هذا الفن هنا وهناك يصعب على الدّارس أن يحصيهم عدّاً أو يحيط بأسمائهم علما، ولكنَّ هذا لا يمنع من الوقوف عند بعض الشخصيات الصوفية التي أسهمت بقسط وافر في التأسيس والتأريخ .

يجب على من يُقدم على البحث عن اللبنات الأولى للتصوف في هذه الدِّيار ألاّ يتجاهل الرّصيد الهائل الذي ألفه متصوفة هذه الأقطار إزاءهم فارتشفوا من ينابيعه، وتشرّبُوا من ينابيعه وأصوله، علما بأن الاستعداد ضروري لكل واحد يُقبل على حرفة، أو يُقدم على وظيفة وهو شأن المتصوفة الذين لولا استعدادهم الفطري وتقبلهم الذاتي لهذا الفن لما نجحوا في دعوتهم، أو أثّروا في مريديهم ومن المتفق عليه أنَّ المتصوفة في المغرب الإسلامي كان عددهم لا يحصى، وينبغي لمن أراد البحث عنهم أن يكون الصبر سلاحه والترحال قدره المحتوم لعله يعثر على قليل من فكرهم ونزر يسير من آثارهم وخاصة المتصوفة الجزائريين الذين يعانون الأمَرّين . وعلى الباحث أن يدرك أن بداية الخط الطويل نقطة، وأول الغيث قطرة، ومركز الدائرة ميم صغيرة .

التصوف بين الصَّحو والسُّكر : إنّ أروع شعر وأجمله من غير مبالغة هو شعر الصوفية، لأنه يطفح بماء الحياة وينبجَّسُ بإشراقه الرمز ويفيض بشعور الوجدان، ويسيل بوجد الذكر، ويتفجر بنشوة الذكرى، وصدق العاطفة وتدفق الإحساس وخلوص النصح، وصدق التوجيه، ولكن الأمر الذي يجب أن يعرفه الدارس لهذا الشعر، أنَّ المعنى عميق والفكرة فلسفية والتأويل مشوب برمز غالبا ما لا يكون واضحا للعيان، ممّا يفتح الباب على مصراعيه للنقاش والجدال إلى درجة التخاصم أحيانا إلا أننا لانهتم بكل هذه التفاصيل تماشيا مع القول المأثور (لكل مقام مقال)، وإنما سنحاول أن نبحر للحظات قليلة مع مصطلحين يردان بكثرة في نصوص المتصوفة وهما (السُّكرُ والصّحوُ).

أولا: السكـر

لهذه الصفة مصطلحها الذي نجده مبثوثا في المظان التي عالجت جوانب من المصطلحات الصوفية، والتي من أشهرها تداولا كتاب عبد المنعم الحفني الذي يقول وهو يعرِّف السُكر بأنه : "سكر يلحق سر المحب في مشاهدة جمال المحبوب فجأة، لأن روحانية الإنسان التي هي جوهر العقل لمّا انجذبت إلى جمال المحبوب، بعد شعاع العقل عن النفس، ودُهل الحِسُّ عن المحسوس، وألم

بالباطن فرح ونشاط وهزة وانبساط لتباعده عن عالم التفرقة، وأصلب السر دهش وولـه وهيجان لتحير نظره في شهود جمال الحق، وتسمى هذه الحالة سكرا لمشاركتها السكر الظاهر في الأوصاف المذكورة "

الفرق بين السكر الظاهر والسكر المعنوي : كلمة السكر منفرة مثيرة للتقزز، ولولا أنها تقبل التأويل لأبعدناها من بحثنا وألقينا بها إلى حيث شدت رحلها أم قشعم، ولكن الذي يشفع لنا في الحديث عنها أنها جزء من قاموس الصوفية من وجهة، وأحد المباحث التي تتعلق بمشروع بحثنا من وجهة أخرى وهي أحد أحوالهم التي لا يبلغونها إلا بعد معاناة مع النفس، وجهاد مع الهوى حتى صارت الصفة المحبذة لطائفة الصوفية بعامة إلى درجة أنّ من لا يستطيع الوصول إلى هذا الحال فإنه يكون قاصرا عن مدركها وأقل شأنا من الآخرين، وفي هذا المعنى يقول عبد المنعم الحفني : "إنّ السبب لاستتار نور العقل في السكر المعنوي غلبة نور الشهود، وفي السكر الظاهر غشيان ظلمة الطبيعة لأن النور كما يستتر بالظلمة، كذلك يستتر بالنور الغالب، كاستتار نور الكواكب بغلبة نور الشمس".

ويوضح المؤلف ذاته الفرق الشاسع بين السكر العادي الذي هو صفة مذمومة ولا يبحث عنها أولو الفضل وذوو النفوس الكريمة، في حين أنّ السكر المعنوي [الصوفي] هو غاية رجال الصوفية وبغيتهم فهم يسعون حثيثا إلى البحث عن هذه الخمرة التي ترنحهم فيجدون وُجدَهُم، ويلفون مآربهم. يقول : " والسكر حال شريف يعتور عليه صحوان، صحو قبله وهو تفرقة محضة ليس من الأحوال بشيء، وصحو بعده ويسمى الصحو الثاني وصحو الجمع والصحو بعد المحو، وهو حال يصير مقاما ويكون أعز من السكر لاشتماله على الجمع والتفرقة "، ويجب التنويه بأن صاحب السكر لا يدوم حاله على صورة واحدة بل إنه يصحو مرة ويسكر أخرى، وذلكم ما يجليه عبد المنعم الحفني قائلا : "وصاحب السكر لا يدوم وجدانه، بل يجد تارة ويفقد أخرى، ويكون مأسورا تحت تصرف التلوين، ومناط تلوينه الوجود الذي هو مثار الصحو الأول والسالك لا يستغني عن السكر مالم يخلص عن الصحو الأول، فإذا خلص إلى الصحو الثاني صار غنيا عن السكر " [6].

الصحـــو: وهو نقيض السكر وقرينه في الآن ذاته لأن لكل سكر صحوا، ولكل غيبوبة استيقاظا إلا غيبوبة الموت، وهذا التعريف الذي نخوض فيه الآن ليس تعريفا صوفيا، لأن الصوفية يرون أن الصحو "هو رجوع العارف إلى الإحساس بعد غيبته وزوال إحساسه، وعكسه السكر، ومعناهما قريب من معنى الحضور والغيبة والفرق بين الحضور والصحو أن الصحو حادث والحضور على الدوام والصحو والسكر أقوى وأتم وأقهر من الحضور والغيبة"،

فالصحو في العرف البشري لا يكون إلا بعد السكر، وبانعدام أحدهما يغيب الآخر، بيد أن الأمر معكوس عند المتصوفة، فالصفتان ضمنيا قائمتان ومنعدمتان في الآن ذاته، فلا سكر على وجه الحقيقة ولا صحو، لأنهم أبدا في نشوة مناجاة الله غير محتفلين بمن أمامهم وما يحيط بهم، وكأنهم فعلا سكارى، ولكنهم مستيقظون روحا فهم يسبحون الله ويذكرونه آناء الليل وأطراف النهار، وهم دائم الحضور في الصلوات المكتوبة ومتهجدون بالليل تتجافى جنوبهم عن المضاجع، فهم يؤتون ماآتوا وقلوبهم وجلة. هكذا يتضح أن الشعر الصوفي مليء بالمصطلحات التي قد تفضي أحيانا إلى خلط في المفاهيم وتعمية في التأويل والتمثيل ومن الصعب العسير على دارس الشعر الصوفي أن يقدم تفسيرا نهائيا في قراءته له وإنما هو يقرّب إلى الأذهان بعض معانيه .

التزمن في التجربة الصوفية الجزائرية : إن اهتمام الشعر العربي عموما والجزائري كجزء منه يعكس الرؤية العقائدية الإسلامية، لأن الحق هو الجمال ومفهوم الحق مرتبط بالله سبحانه وتعالى، وهي تجربة متميزة يعيشها المبدع انطلاقا من الأسئلة التي يطرحها الإنسان على نفسه في هذا الوجود وهي تتحدد بمعطيات الشريعة ولا تذهب بعيدا كما جاء مع الرومنطقيين "رومانتيكي " قديما وحديثا بأوربا أو في العالم العربي حيث تصبح المتاهة، هي جواب التجربة الصوفية ومجال القلق والغربة والشك الذي يبعد عن الإيمان أحيانا والأمثلة كثيرة في عالمنا العربي، الصوفية التي نجدها في الشعر الجزائري قديما وحديثا ترتبط بالإسلام وبمبادئه السامية، فكان زمن النص يتجاوب مع المتزمن الذاتي في كل تجربة جديدة تحمل مبادئ جمالية وذوقية رفيعة، تبرز مفهوم الجلال الذي يرتبط عادة بالجمال والدليل هو الحب الإلهي الذي يختلف عن حب الأشياء والإنسان فهو يرتفع عن الشهوانية الجسدية المعتادة وردت في إبداعات قديمة في تجارب خارج الحضارة الإسلامية والعربية من منطلق عقائدي مختلف فقراءة أوصاف حسية وتصوير واقعي لعالم متخيل "مبدع" نجده لدى ابن عربي في تقديمه للجبال والأشجار وعموم كل مانراه في صورة تعلو صورة الدنيا وفي ذلك إبداع متفرد في نص جمالي يعطي مفهوم التزمن للنص مهما كان الشخص الذي يبدعه فهناك رمزية روحية صِرفة لأن الدين والحب والجمال في كل منهما يتجاوز عالمنا الواقعي، فالجنة مثلا عند ابن عربي رمز لمفقود يبحث عنه دائما الإنسان، بحكم قراءة النص في شكله الاستباقي أو الاسترجاعي، فالنفس في التجربة الصوفية قديمة أوحديثة ترتبط بالفكر الإشراقي لأن النفس كانت خارج الجسد فهبطت "نزلت" إلى هذا البدن وهي في معاناة دائمة مادامت بداخله لكن ليس بمفهوم الأفلاطونية التي تؤكد أننا في عالم التذكر لاغير، بل في مفهوم التجربة التي نجدها في التصوف

الإسلامي بل نجد هناك مخاطبة للروح وتوجيهها، وفي ذلك نتذكر ابن سينا وقصيدته في النفس تفسر فلسفته الإشراقية وكذلك السهر وردي؛ فعلى مدار قرون نجد أن التراث الإشراقي لدى المتصوفة يبرز تنوعا خاصا بين المشرق والمغرب رغم ارتباطهما بقضايا الذات الواحدة محافظة على الدين والعقيدة، وعادة مانجد في مفهوم التزمن الارتباط بين الأفكار الصوفية والفلسفة من بين هذه الأفكار فكرتان:

1-فكرة الهبوط من عالم المُثُل إلى عالم الحس حيث سكنت عالم الجسم الإنساني.

2-ذهول النفس وتطلعها إلى أعلى والخروج من الوهم لذلك كان العشق كفيلا بأن يذهل العاشق "المبدع" والنفس لا تعشق كائنا بشريا بعينه بل تعشق صورة متخيلة في العالم العلوي والذي هو عالم النور.

غير أن المُدهش في القضية كيف تتواصل مع فكرة المتخيل وهي في الأرض "الجسد من ماء وطين"؛ إذن فالشاعر هنا يتحول من شكوى ذاته فلم يعد يسمع لشكواها وإنما يقدم شكواه منها، ومادام الحق هو المبحث الذي يرافق الإنسان في كل نص إبداعي صوفي فالمسألة نجدها تتمحور حول عيوب النفس وتوبيخها وهي خاصية صوفية تتجاوز العد الزمني إلى المتزمن والقصيدة التي اخترتها من تراثنا الصوفي الجزائري الذي لاينكرأحد أثره في حياة النفوس، لأن الرضا عن النفس غفلة وجهل، فكان منطلق هذا الإبداع في مناجاة ذاته التي يمكننا أن نسقطها بصورة استباقية على كل ذات جزائرية كانت ومازالت تدافع عن ذاتها بصورة سليمة والملاحظ أن الكتابة في التصوف ترتبط بأشخاص لهم سمات أبرزها الاطلاع على العقيدة ودفاعهم عنها [7].

في هذه القصيدة يجمع شاعرنا بين الحقيقة والخيال ؛ والحقيقة لديه هي الصورة الروحية والخيال هو الصورة الحسية والتي رمز بها إلى المعنويات التي قصدها أوهدف إليها، حالات الوُجد لديه والفناء يعيشها كما عاشها كبار الصوفية كابن عربي والحلاج والسهر وردي وابن الفارض أثناء الفعل الواعي "الصحو " كان الأنصاري لا يسمع كلام محدثه نظرا لطغيان حديثه الداخلي لتبرز درجة العشق الإلهي فالأنصاري تميز بتجربة فيها من الدهشة والبصر الشاخص وهي الرياضة الروحية في معجم الصوفيين التي تصقل الفكر ولا تعني البعد عن الحياة ونشاطها وزخمها فإذا كان يغيب في حالات ما، فتلك غيبوبة لتطهير الذات وتقربها من الله سبحانه وتعالى، فتلك من شطحات الصوفية التي تميزهم عن غيرهم، وبجاية هي الأرض التي كان يتعبد ويناجي ربه من خلالها بذاته والتي لا تفصله عن عالمه الخارجي، فكان شاعرا عاشقا

توزعت عواطفه بين المادة والروح مع من هم حوله والدليل هو قصيدته التي بين أيدينا :

1- سفرت على وجه الجميل فأسفرا وبدا هلال الحسن منها مقمرا
2- ودنت فكاشفت القلوب بسرها وسقت شراب الأنس منها كوثرا
3- ورأيتها في كل شيء أبصرت عيناي حتى عدت كلي مبصرا
4- وسمعت نطق الناطقين فكلهم بالحمد والتسبيح عنها أخبرا
5- وبها ركبت زواخرا من حبها ولبست سر السر ثوبا آخرا
6- وبها فنيت عن الفناء وغصت في ماء الحياة مسرمدا ومدهرا
7- في الماء يظهر كل شيء كائن وبه يرى مثل الوجود مصورا
8- وأنا أرى في كل ماء ماءه وأرى وراء الماء ماء آخرا
9- فإذا وصلت به إليه فراجعن تلك المنازل نقله متنكرا
10- فمتى أردت إبانة عن بعض ما في القلب عن سر مصون عبرا
11- فارفع به ظلم الحجاب فرفعها تجنيك من غرس المنى ما أثمرا
12- فتراه حين تراك ذاتا رافعا للبس حتى لا ترى إلا العرا
13- فهناك يفتح بابه ولطالما قد كان دونك مبهما متعذرا
14- إفصاح قولي لا يفي بمواجدي وبيانه لا يستقل بما جرى
15- لو كان سر الله يكشف لم يكن سرا، ولكن لم يكن ليذكرا

إذن نلاحظ عليها التأثير البارز على النفوس رُغم أنها كُتِبت ونُظِمت منذ قرون، والبحث عن الجمال والحقيقة يكثر في أبياتها لأنه صميم عمل الصوفي فإذا كان هناك قلق روحي ونفسي فهو متزن، ولايعني القلق الذي يخرج عن جادّة العقل والفكر بل يرسم معالم الشخص صاحب التجربة ويؤثر في غيره بتجربته المميزة فلاندرسه كفحل من فحول الشعراء ونبحث عن قيمة أدبية بل نبحث عن قيمة فكرية وتجربة حدثت ويمكن لها أن تحدث الآن لما فيها من نتائج على الذات البشرية تجعلها متوازنة مع عالمها الخارجي، فكان الأنصاري ذا منزلة لدى الناس بسمو أخلاقه لأن الطابع الصوفي هو الذي يُكسِب النفس تلك الدرجات من التميّز الأخلاقي فلا يظهر في مجلس إلا وتكون له هيبة وسكينة ووقار فيه الأغنياء والفقراء فيه الأمراء والفقهاء والقضاة، كل أولئك معه يكونون في غاية الانسجام والتأثر وطابع هؤلاء هو العطاء الجزيل ولا يتشبثون بتحصيل أشياء الدنيا ولا يقبلون شيئا من أحَدٍ ومع تفرّد هذه التجربة لم يصلنا الكثير عنها بل كل مانملكه هو تحليل هذه الأبيات كنقطة ضوء في تاريخ الفكر الجزائري وتجارب رجاله من المتصوفة.

التحليل الأسلوبي للقصيدة : نحاول أن نطبق الدراسة الأسلوبية الحديثة لنجدد التجربة الصوفية لأنها موجودة في كل وقت: لماذا ؟ لأن النص "القصيدة" هي مدونة كلامية وأيضا هو حدث، الهدف منه هو التواصل؛ بمعنى

"أن النص تواصلي" يهدف إلى توصيل تجارب ومعارف إلى المتلقي بالإضافة إلى أنه نص تفاعلي، أي إقامة علاقات اجتماعية بين أفراد المجتمع يبرز علاقة الصوفي بالعالم الخارجي كذلك هو " مغلق " أي انغلاق سمته الكتابية الأيقونية ؛ بمعنى أن لها بداية ولانهاية ولا نقصد بانفتاح التجربة الصوفية بل النص أمر آخر هو أن هذا النص توالدي ؛ لأن النص لا يولد من عدم ولا ينبعث من فراغ وإنما هو متولِّدٌ من أحداث تاريخية، نفسية، لغوية وهو في حدِّ ذاته تتناسل منه أحداث لغوية لاحقة لدى المُطَّلِع عليه في كل لحظة تَزَمُّن.

قد يكون أثرا أدبيا رغم أنّ الأثر يختلف عن الخطاب والنص، رغم التداخل بين هذه المصطلحات للتمييز بينها لكن القصيدة هي بنية نصية عميقة ؛بينما الخطاب بنية سطحية فهناك مظهر تجريدي يجسد وحدة لسانية أساسية مثل قوله في البيت الأول :

سفرت على وجه الجميل فأسفرا وبدى هلال الحسن منها مقمرا

فلم تكن القصيدة كلاما شفهيا وخطابا بل كانت كتابة نصية ومعاناة ذاتية مرتبطة بديمومة بين الذات وذاتها وبينها وبين النص، وكأنّ هناك نظاما خطّياً في هذه القصيدة بين روح الأنصاري ونصه، وتلك هي الديمومة الزمانية والمكانية والدليل هو ماكان في البيت الثاني :

ودنت فكاشفت القلوب بسرها وسقت شراب الأنس منها كوثرا

هنا بحث في الجمال والجلال في قمتهما خاصة في استعماله " كاشفت القلوب " فالمكاشفة هنا هدف رئيس للعمل الصوفي وقد تكون المكاشفة متداخلة مع نصوص أخرى، قد تحيلنا على بعض الكتابات الصوفية مثل ابن الفارض الذي يقول :

أُوميضَ بَرقٌ بالإبـــــريق لاحا أم في رُبَى نجد أرى مصباحا

هناك إنتاجية نصية تتبلور في عمل مجاله ذاتي يفكك اللغة ويصل إلى استبدالها بتعددية المعاني حتى يستطيع القارئ أن يفهمها، وهنا قمة الاتصال بمعنى يُمَوضِعُ الفاعل كاتبا وقارئا كما أبدعه الأنصاري وكما نقرأه اليوم وهنا لا أطبق الشكلانية الروسية ولا رؤية البنيويين الأوربيين لأنهم يركزون على النظام اللغوي مقفلا ومغلقا، لأن النص الصوفي هو مصدر ارتداد الإشعاع وانعكاسه فهو بمثابة بؤرة ضوء ودلالات معقدة فلا معنى للانغلاق، ففي كل بيت من القصيدة نجد صدى أبيات أخرى وفي هذه الملاحظة، رغم أننا في نص صوفي إسلامي لكننا نجد اتفاقا مع الباحثة كريستيفا ليس غريبا أن نستعين بما تم التوصل إليه من النصوص، والصوفية خاصة من مصطلحات ودراسات نراها على درجات من الموضوعية والتحكم العقلاني في فهم غير المعلن في

النصوص " أي الغامض " ويتضح لدينا من خلال اطلاعنا بأنه لامجال لإقصاء التراث والتواصل بما هو موجود اليوم، والقصيدة إذا كان فيها من التناص الذي أخذه من القرآن كمصدر تشريعي أول، فهذا يؤكد قيمة السياق السوسيوثقافي لأنه يحيلنا على ثقافة إسلامية تعكس طابعا اجتماعيا وبناء ثقافيا خاصا، ولئن كانت النصوص الصوفية عصيَّةً على الفهم والإرجاع والتسمية فإن أصولها ومؤثراتها تعود إلى ماقبلها مادام المرجع واحدا، رغم أن المعجم يتباين من تجربة صوفية إلى أخرى فالأنصاري ليس هو ابن الفارض ولا ابن عربي، فلكل معجمه الخاص رغم اتفاقهم حول مصطلحات المكاشفة والوُجد، فما دامت التجربة مقتبسة من الدين الإسلامي فالقصيدة قَدَرُهَا أن تكون متناغمة مع غيرها في مثل تجربتها وماتلك الجماليات في إنتاجية القصيدة وتوزيع مفاهيمها ومعانيها يبرز لنا النص مباشرة كماكتبه الأنصاري ودوَّنه، لأن الهدف هو اطلاع المتلقي والذي قد تكون له تعددية في المعنى إذ تتحول قوة الحضور بفعل الاختلاف لأن التجارب الصوفية مختلفة حسب رائد تلك التجربة ولا يعني الإنقاص من تلك التجربة أو من قائلها بل هي قيمة ايجابية في الحضور، فهي ثراء وهذا ليس حديثنا وإنما يأخذنا النص الإبداعي للأنصاري إلى مثل هذه الملاحظة، هذا التنوع الذي نجده في نص القصيدة هو دليل على عمق التجربة والدليل قوله في البيت السادس :

وبها فنيت عن الفناء وغصّت في ماء الحياة مسرمدا ومدهرا

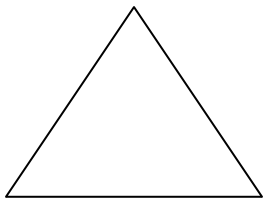
فلفظ الفناء والسرمد والدهر هي ألفاظ تعبر كلها عن سياق واقعي عايشه الأنصاري وهو تدوين لتجربته بهذه اللغة وفي ذلك واقع محيط بالنص وهو المؤثرات الدينية، في إطار معرفي له من الفضل في بناء القيم وعلائق تصل المقطوع وتسدّ الفراغات، فكلما قرأت هذه الأبيات يتجدد المعنى وتتهذب الأخلاق وتسمو نفوسنا، ويعود إلى ذات القارئ حسب اطلاعه على هذا المجال الأدبي والفكري، فهنا بؤرة مزدوجة يمكن أن نلاحظها على هذه القصيدة فهي تضيء النص وهي تابعة لأنها جزء من تراث متناغم فهي متوضعة في نسيج هذه البؤرة فهناك مستوى الشكل والمضمون انطلاقا من التجربة الذوقية وفق نموذج تغيير ذاتي بصبغة اجتماعية تعبر عن الآخرين، وإذا توغلنا في القصيدة نجد خطا في القراءة يكسِرُ الخط العمودي للنص في حين يتجاوز النظرة الأفقية في تجديد التصاعد العمودي والدليل هنا عودتنا إلى النص القرآني عودة الحياة لأن الأصل هو الماء، واقتباسه من القرآن الكريم لمفاهيم تفرضها التجربة بحكم الانتماء والعقيدة، وفي ذلك تأويل وتوضيح مرتبط بالأفكار يبرز واقعا لبلاغة ومقروئية أدبية تعود إلى التطابق الموجود بين الشكل والمضمون،

لأن مرجعية النصوص قد تكون نصوصا أخرى وهنا في قصيدة الأنصاري يذكرنا بابن سينا:

هبطت إليك من المحل الأرفع ورقاء ذات تعزز وتمنع

وهذا ما ظهر في الأبيات الأولى للأنصاري، هذا ليس ناصا بل تداخلا لأن التداخل النصي لا يعني بالضرورة استحضار نصوص أخرى بكل معانيها، لأن التداخل هو ظاهرة توجيه قراءة للنص وإمكانية تحديد التأويل وهي بهذه الصورة مناقضة للقراءة الخطية لأن تداخل النصوص يسهم في مسار المعنى العميق وفي ذلك السيميائية للنص

مؤول (متلقي)



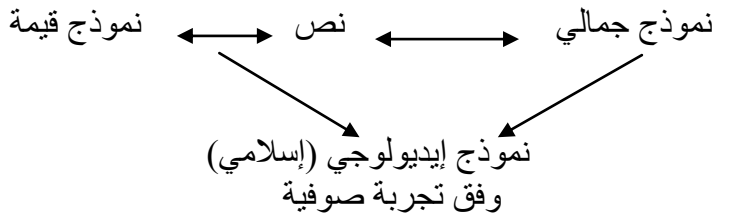
نص الأنصاري نصوص مماثلة تداخلية/بن سينا

بهذه الصورة تكون القراءة للأنصاري وإبداعه تأويل جديد لكنه رهين بالمؤول "المتلقي"، لأن الانتقال في المثلث في القاعدة مباشرة من الأنصاري إلى ابن سينا لاندرك إلا إشارة واحدة لكن في صميمها تحمل زخما من القراءات يعود إلى ذلك الفضاء الذي تفتحه قصيدة الأنصاري، لأن هناك قصدية لتسجيل تلك التجربة فهو الذي أنتج وألّفَ فيعطي لنا اليوم كقراء ومتلقين، معاني وفق مرجعية ابستمولوجية المعرفية " في إطار نظرية المعرفة الإسلامية " وبالتالي يحاول القارئ ربط هذه المرجعية بنص، وهي قمة النظام ضمن شبكة العلاقات الداخلية التي ذكرناها في بداية حديثنا وإذا ماتفحصنا الأبيات نجدها إجابة على سؤال مطروح على الذات الإنسانية كان قبل الأنصاري ومازال، وهو علاقة الإنسان بربه وبالوجود ككل، وهو تأصيل للإيمان ودفاع عن العقيدة، والجواب هنا يأتي صريحا وأحيانا ضمنيا لسؤال يطرح أوسيطرح لاحقا ولا يأتي التفكيك اعتباطيا في سردية النص، فسجل بذلك حضورا متميزا مثل قوله :

وأنا أرى في كـــل ماء ماءه وأرى وراء المـــــــاء مـــــــاء آخرا

هذه التصور اللانهائي للكون والوجود يعطي الإبداع نموذجا خاصا لدى المتصوفة من الشعراء، وإعطاء مواقف معينة من الحياة والوجود، وفق نموذج فكري فيه من التفكير والقلق الدائم والذي فيه من الطمأنينة عكس النصوص تضع الإنسان في مجهول أمام تساؤلاتها الاعتباطية ودهشة منضبطة

تختلف عن تلك الدهشة التي نراها في نصوص صوفية أخرى لا علاقة لها بالشريعة، قد تكون لدى جون بول سارتر والعبثية في الوجود، هذا النص فيه من النظر، ويخضع لجمالية ومعايير فنية استفاد من غيره وسجل ذاته في تاريخ المتصوفة فكانت له بصمة متميزة .



وإذا كانت ثقافة المتلقي تحدد مدى انتشار ذلك النص أو عدم انتشاره فإن المجتمع الجزائري ونظرا للقطيعة بين مثقفيه (النخبة) وعامة الناس وظروفه الاجتماعية والتاريخية التي مر بها والتشويه الذي لحق هذه الثقافة فرسخ في هذا الفكر جهل بمثل هذه النصوص الإبداعية، بل كانت في بعض الحالات مصدرا لتأويل خاطئ انحرف بالنص وقارئ،ه وما ابن بجاية إلا نموذجا للإبداع في هذا المجتمع في تلك الحقبة التاريخية، فكان بذلك إشعاع عبر من خلاله في قوله :

فارفع به ظلم الحجاب فرفعها تجنيك عن غرس المنى ما أثمرا
فتراه حين تراك ذاتا رافعـــا للبس حتـــى لا تـرى الا العـرا

والغوص في هذه الأبيات يأخذنا إلى تلك اللانهائية مرة أخرى فتؤكد على مفهوم النصوص المتداخلة لكن وفق تجربة (أنصارية) تفعل الميراث الشعري تمتد في صورة جدلية دون انقطاع، وتؤكد على التفاعل بين المستحضِر والنص المستحضَر، وبلاغة النص تعتمد على تكرار الكلمات لأهداف معرفية يرسمها بصورة أفقية تجعلك دائما تتشوق للأكثر تحليلا وعمقا، وقراءة الأبيات مرات عديدة، وأستحضر هنا سعيد يقطين "من النص إلى النص المترابط" يؤكد فيه على التفاعل النصي فلا نص يمكن أن يكون ميتا إلا بمقدار جعله كذلك لأن في المقابل حياة النص تتطلب التجاوب مع غيره ويفتح التساؤل لإبداعات جديدة، هذا التفاعل على صعيد (الجنس والنوع والنمط)وهو هنا المعطيات وفق ما أبدعه الأنصاري في كتابته لنصه الصوفي هذا، والملاحظ أنه ربط المفهوم الأخلاقي بالعناصر الجمالية لأن القيم الأخلاقية تحدد النظرية الجمالية التي أسس لها (الجاحظ) وذلك عكس النظرية الغربية التي أبعدت الجانب القيمي من الإبداع عموما، والكتابة الصوفية تستحضر هذا الجانب الذي يغيب في بعض

الحالات الإبداعية، والأنصاري نجده مؤدبا مع الخالق عز وجل في آخر بيت من القصيدة يقول فيه :

لو كان سر الله يكشف لم يكن سـرا ولكن لم يكن ليذكرا

فهناك بينه وبين الذات الإلهية حجاب رغم الشوق الذي يحمله بداخله إلى لقاء ربه، وهذا يكسب الموضوع الجمالي لدى الأنصاري لعناصر كامنة في موضوع النص من جهة الشكل، كالدقة والجودة والتناسب والإتقان والتوافق والإيقاع المنسجم مع التركيب والألفاظ والصور الموحية، فهو تعبير ناجح يتدرج من الحواس ويرتقي إلى المجرد ويسمو بذوق صاحب التجربة الصوفية كما يسمو بذوق المتلقي، ويزيد من رهافة حسه ويعمق قوة حدسه، والحواس هنا هي منافذ للعقل المدرك للجمال المحسوس في أي موضوع من موضوعاته الإبداعية في الإنسان والظواهر والأشياء والكون، والملاحظ أن حرف "الراء" الذي سيطر على إيقاع القصيدة في آخر كل بيت فيه تواتر في السرد بصورة تصاعدية أو تنازلية وفي كل الحالات رسمها أفقي، يبعدك أو يقربك حسب تفاعلك مع شبكة الإيقاع لهذا النص الصوفي وفي كل تكرار للمعاني هو تكرار لذات الصوفي ليكون بذلك مؤثرا بصورة مباشرة على المريد بلغة الفكر الصوفي، أو لنقول المطلع على هذا النوع من نتاج الفكر الإنساني، وتظهر في اللازمة بشكل جلي حركة البنية في الأبيات على المستوى الفاصلة خلال المرتكز السردي، وذلك بقراءة استكشافية واعية للأبيات ففي البيت ما قبل الأخير من القصيدة :

إفصاح قولي لا يفي بمواجدي وبيانـــــه لا يستقـل بما جرا

هذا التأكيد الذاتي على عدم الإلمام بهذا الوجد رغم إفصاحه في القول هو بُعدٌ للنظم يبحث في المعنى الذي لم يصل بَعدُ للمتلقي لتلك التجربة، رغم وجود الألفاظ المكثفة والمعلنة عبر القصيدة، الأمر الذي يجعلنا نستعمل معنى المغيب أو الصامت وهو يستدعي البحث فيه أكثر، وهو أمر فعلي لأننا لا نفهم بعد أبعاد النتاج الصوفي رغم فكرتنا الإجمالية حوله، ولم نعطه حقه فيما هو قائم بذاته حول هذا النوع من الإبداع، والاستجلاء هو مهمة الباحث في مثل هذا النوع من السرد حتى تتحدد لنا تلك الغايات الغائبة أو المحذوفة من النص الإبداعي، فنكون بذلك قد أصَّلنا بحضور النص الصوفي، من هنا يبدو لنا أن السردية الإضمارية تخدمنا في فهم جماليات النص الصوفي انطلاقا من تطبيقاتها على القرآن إلى الأدب الذي وقّعته عقول حاولت جاهدة فهم الأمور العقائدية بصورة سلمية انطلاقا من البحث عن المعاني وراء الألفاظ، مع البحث عن جودة الألفاظ للوقوف على أسمى المعاني، وهي شيم أسلوبية للسرد الإضماري فكل خفي يبقى أثره في اللفظي الذي نجده في النص ولكن ليس بصورة الحكي

المباشر الذي تعود عليه المتلقي، والهدف منه هو تنشيط الذهن وخلق حركة جديدة لقراءات أخرى، لكن لا يعني هذا تدمير أسلوب السرد الكلاسيكي بل إحياؤه بأسلوب جديد يتطلب جهدا فعليا وعمليا، أما الدين فأمر أصيل في شخصية الأنصاري، إنه مؤمن يعتز بإيمانه، وكيف لا وهو من أحفاد الرسول الأعظم صلى الله عليه وسلم، وهو ينتمي إلى هذه الأمة، فعن جده النبي صلى الله عليه وسلم أخذ دينه وتفقه به فقرأ أصوله على مشايخ حتى برع ونبغ فيه، فكان تصوفه مثالا في صفاء النفس وخلوص النية والانصراف كليا إلى الذات الإلهية فشعره في التصوف يعبر تعبيرا صادقا عن اعتقاده الصادق وإيمانه الصحيح، ففي أبيات قصيدته السابقة يخاطب مولاه بلغة كلها توجد وتوسل تذكرنا بنغمة ابن الفارض والبرعي وأشجان السهر وردي ومحي الدين بن عربي، لقد برع الأنصاري في هذا اللون من الشعر الصوفي حتى حفظ الناس الكثير منه وتغنوا به في مجالس الأذكار والعبادة، والسر في هذا أن إيمان الأنصاري كبير في قلبه، وأنه يعتز بهذا الدين الذي جاء به جده النبي صلى الله عليه وسلم، أما أسلوب شاعرنا فهو أسلوب البساطة التي لا تكلف فيها فلا ترى فيه إلا النادر من الصناعة البديعية، ولا تعثر فيه على تكلف في النسج والنظم، وإنما هو يترك نفسه مسترسلة في القول كما يجري الماء الزلال من النبع البارد، ولكنك لن تعثر من ناحية أخرى في هذا الشعر على العمق الفني والصور الخلابة والأخيلة المغرية مما تراه في الشعر الحديث ؛ لأن حياة الأنصاري لم تكن تسمح له بالانصراف كليا إلى شعره ليجود فيه ويثقف منه، فشعره أشبه بالكلام العادي يمر على قريحة شاعرة وزانة فيخرج منها شعرا فيه متعة وفيه جمال .

الخاتمة : التصوف الإسلامي له تاريخ حافل من خلال انتشاره في كل البقاع حيث رافق انتشار الدين الإسلامي بداية من القرن الأول الهجري، فكل من المتصوفين والمتصوفات في المغرب الإسلامي كان له نصيب من هذا التوجه للمحافظة على الدين وترسيخ العقيدة، فالجزائر تعد من أبرز البلدان المغاربية التي ظهرت بها طرق صوفية لها روادها ومريدوها أصبح هناك لها رصيد هائل من المؤلفات، فكان الاستعداد لدى المتصوف لهذا الفعل العقلي التأملي والمتميز وإذا ما جئنا إلى عددهم فلا يمكننا حصره نظرا لكثرة انتشارهم في شتى الأصقاع والبقاع، وابن خلدون يرى بأن هذا العلم نشأ مع بداية القرن الثاني الهجري وانتشر مع إقبال الناس على الدنيا وبهرجها فكانت طائفة من المجتمع قد خالفت الغالبية واتجهت إلى العبادة والزهد في الدنيا، أطلق عليهم اسم الصوفية غير أن البعض منهم تعرض للتنكيل والتهميش وتلك هي نتيجة التميز والمحافظة على الدين .

إحالات وهوامش

1-ابن خلدون عبد الرحمان، المقدمة، دار الفكر، سورية، ص 497. وانظر صابر عبد الدائم، الأدب الصوفي، دار المعارف، مصر، ص5 .

2- درويش الجندي، الرمزية في الأدب العربي، نهضة مصر، القاهرة، 1958، ص227 .

3- عبد العزيز عتيق، الأدب العربي في الأندلس، دار النهضة العربية، بيروت، ص.225

4-عادل نويهض، معجم أعلام الجزائر من صدر الإسلام حتى العصر الحاضر، مؤسسة النويهض الثقافية، بيروت، لبنان، ط2، 1980، ص36 .

5-رشيد الزاوي، التبادل العلمي بين المشرق والمغرب الإسلامي، مجلة الحضارة الإسلامية، عدد خاص، جامعة وهران، 1993، ص325 .

6-عبد المنعم الحفني، معجم المصطلحات الصوفية، دار المسيرة، بيروت، ط1، ص132 .

7-زكي نجيب محمود، مع الشعراء، دار الشروق، القاهرة، ط3، 1982، ص2.

مقاييس الفروق اللّغوية لألفاظ العربية

من خلال النص القرآني

الدكتور: محمد زهار

جامعة المسيلة مدخل عام

لعلّ البحث في المعاني الدقيقة لألفاظ القرآن هو خطوة من خطى التفسير البياني التي تأصلت أصوله في الدراسات الحديثة؛ إذ بدا للبحث بعد طول مدة أنه يقع على منهج له في الدرس الحديث شبيه ومثيل، فقد اعتمدت على الأصل اللغوي لفهم حقيقة الألفاظ، ثم عولت على سر ورودها من القرآن باستقراء مواضعها، والاهتداء بهدي سياقها ونظمها المعجز، فضلا عن تناولها موضوعيا مبتعدا عن أسلوب المفسرين في تتبع الآيات والسور دون تتبع الألفاظ والاستعمال القرآني، فألفيت نفسي أنني ألتقي في هذه الشعاب مع منهج التفسير البياني من اعتماد الحس اللغوي المرهف، واستقراء مدلول اللفظ من القرآن الكريم ومن ثم الاحتكام إلى المقام والمناسبة لتحديد دلالة اللفظ التي لا تؤديها كلمة سواها ولم يكن النظر إلى فروق الألفاظ ليسلك سبيلا واحدة، فثمة ألفاظ يتقارب فيها المعنى دون أن ترتبط بأصل لغوي واحد أو تتفق في بعض حروفها وأصواتها، وثمة ألفاظ تتحد في مادتها الثلاثية وتختلف في الصيغة، بيد أنها جاءت لتعبر عن معنى من معاني الأبنية العربية فاقتضى ذلك البحث في المعاني الدقيقة للأبنية المتواردة على معنى واحد كأبنية الصفة المشبهة أو صيغة المبالغة أو أبنية المصادر والجموع وغير ذلك، وثمة ألفاظ تتفق في أصواتها ومبانيها إلا حرفا واحدا يعطي ذلك الحرف جرسا خاصا يؤثر في دلالة اللفظ، فيجعله يغاير اللفظ الآخر، أو يتفق اللفظان تمام الاتفاق إلا في مصوت من المصوتات القصيرة. هذا يعني أنّ الكلمة مرتبطة بالإنسان والكون والفكر والفن... لتدل على أنسنة الإنسان وتجلي الروح الخالدة في الكون، وتحقق الوجود الحي بالفعل الروحي الثقافي والجمالي... فالكلمة صورة العالم الأكبر، وإن عبرت عن ذات الإنسان في مشاعره وأفكاره وما يجري حوله،

وما يتلقى من معارف وآراء، ويصبح للكلمة وظيفة مهمة في كل زاوية من زوايا الذات والوجود... ويغدو لها مغزى خاص في الفن يرتبط بالإمتاع والفائدة.إننا حين تنحصر دائرتها في فن البلاغة فإنما تتجه بشكل مباشر إلى الجمال... فالبلاغة في عناصرها كلها إنما تبنى على الجمال وتخلق بدائعه، وتتصيد مقاصده، وتحقق في الذات والمجتمع وظائفه.. فقد شُغل الدارسون المحدثون ببيان المفردة القرآنية من النظم المعجز والسعي للوصول إلى سر ذلك الإعجاز، فكانت رياض نصوص التنزيل آنفا، لا يدخلها من الألفاظ المتقاربة الدلالة إلا التي يطلبها النظم ويستدعيها مقام الآية أو السورة كلها،كما قدَّمت الدراسات اللغوية والأسلوبية والبلاغية القرآنية للدرس البلاغي ما لم تقدمه أي دراسات أخرى. فقد تلقى البلاغيون الكلمة القرآنية بكثير من الانجذاب الروحي والعقلي لأنهم أدركوا ما تختزنه من عجيب التأليف، وبديع التصوير، وعمق التحليل في المستويات كلها، ولعلّ **ما** يسوقه البحث بين أيدينا يثبت أنّ البلاغيين العرب حرصوا على الجمال وفتشوا عنه في الجملة اللغوية والنحوية؛ وجعلوا الكلمة أساسه وأصله؛ وهفت نفوسهم إليه عند المتكلم والمخاطب فأدركوا أن معنى وهدفا يكمن وراءه.. لهذا بحثوا في الأثر النحوي، فانتهوا إلى علم المعاني... فسبقوا بذلك الغرب... فالأثر النحوي نتاج بلاغي جرجاني صِرْف سبق به رومان جاكبسون ورولان بارت وجاك دريدا... فعبد القاهر الجرجاني أوّل من أشار إلى المعاني الأوّل و الثواني المنبثقة من معاني النحو... وهذا عينه ما تقوم عليه الدراسات البنيوية الغربية هذه الأيام... فهو لم يكتف بالحديث عن ذلك ليخترع فقط نظرية (النظم) وإنما استطاع أن يربط بدقة بين الصورة والدلالة في الجملة فاخترع له مصطلح (الهيئة) وتحدث في ذلك عن علم البيان في كتابه (أسرار البلاغة).لهذا كلّه فرض علينا المنهج إجراء أشكال تقاطعية بين ما قدمه البلاغيون واللغويون العرب وبين ما نجده لدى علماء الغرب؛ علماً أنّ منهج المقارنة لم يكن هدفاً لنا، ولا هو سبيل هذه الدراسة لقد أبرزت بعض الوقفات عنده أنّ البلاغيين العرب وصلوا إلى نظرات بلاغية وجمالية ولغوية لا تختلف كثيراً عما نراه في الدراسات الحديثة... بل كان بعض منها أساساً لنظريات معاصرة غير قليلة وفي اتجاهات عدة. إن أهمية البحث في المعاني الدقيقة تكمن في ردّ ما يثيره عدد من الباحثين من تعميم القول بالترادف ليشمل القرآن الكريم؛ إذ يتبادر إلى الذهن معنى القصدية في اختيار الألفاظ المتحقق يقينا في الكتاب العزيز، وكيف لا يكون كذلك وهو ملقى (**مِن لَّدُنْ حَكِيمٍ عَلِيمٍ**) النمل6.

إننا نجد في الترادف تعارضا مع معنى القصد المتأتي من ألفاظ القرآن؛ إذ الترادف يجعل من الألفاظ تتبادل المواضع دون ما تمييز، وهذا لايتفق وسمة

التعبير التي يراعى فيها الظلال والإيحاءات المخبّأة في طيّ الألفاظ، ولا يجلوها إلا البحث في المعاني الدقيقة لتلك الألفاظ.

أولاً: الفروق اللغويّة في المفردات القرآنيّة.

أ ـ مفهوم الفروق بين اللغة والقرآن:

ـالفرق لغةً: لا يخرج الفرق في اللغة عن معنى الفصل بين شيئين أو التمييز بينهما[1]. يقول ابن فارس ت395 هـ: (الفاء والراء والقاف أصيل صحيح يدل على تمييز وتزييل بين شيئين) [2]، ويأتي الفرق بالمفهوم اللغوي في القرآن الكريم، فيراد منه الفصل والتمييز[3]، قال تعالى (**وَإِذْ فَرَقْنَا بِكُمُ الْبَحْرَ فَأَنجَيْنَاكُمْ** البقرة 50، وذلك لانفصال البحر: **(فَكَانَ كُلُّ فِرْقٍ كَالطَّوْدِ الْعَظِيمِ الشعراء)** 63.

ومنه قوله تعالى(**فَالْفَارِقَاتِ فَرْقاً**) المرسلات4، يعني الملائكة تنزل بالفرق بين الحق والباطل[4] وكذلك سمي القرآن فرقانا، لأنه يفرق بين الحق والباطل[5].

ـالفرق اصطلاحًا: أما الفرق في اصطلاح الدارسين فيعبر عن ظاهرة من ظواهر اللغة قد شغلت الدارسين قدماء ومحدثين، ويراد منه تلك المعاني الدقيقة التي يلتمسها اللغوي بين الألفاظ المتقاربة المعاني، فيظن ترادفها لخفاء تلك المعاني إلا على متكلمي اللغة الأقحاح أو الباحث اللغوي، فقد كان هذا التشابه في الدلالات والتقارب في المعاني ملحوظا لدى العرب الأقدمين بيد أنه بمرور الزمن وطول العهد، وكثرة الاستعمال تطورت دلالة هذه الألفاظ وأصبح الناس يستعملونها بمعنى واحد، غير مكترثين بما بينها من فروق دقيقة، ولا مراعين التباين فيها بحسب أصلها في اللغة، إهمالا لها أو جهلا بها، فكان أن ترادفت ألفاظ عدة على معنى واحد نتيجة التطور في الاستعمال،وحين أشكل الفرق بين هذه الألفاظ واختلطت معانيها، وصارت مترادفة في الاستعمال، هال الأمر بعض علماء العربية، فعدّوا ذلك ضربا من الفساد اللغوي، واللّحن المستكره، فتأهبوا للوقوف بوجه هذا التيار يستنكرونه ويصوبونه حرصا منهم على تنقية اللغة، وحفاظا على أصالتها وسلامتها محتجين بدلالات الألفاظ القديمة، ومعولين على ما ذكره الأقدمون من اللغويين، وما ورد عن العرب الفصحاء إبّان عصور الاحتجاج "[6]،ولاشك في أنّ هذا الفهم العام قد أصاب الألفاظ المتقاربة المعنى في القرآن الكريم، فما يجري على اللغة يجري على القرآن لأنه نزل (**بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ**) الشعراء 195 .

أولا/ المعاني المتقاربة في التعبير: لقد حرص العلماء على إظهار الفروق الدقيقة بين الألفاظ المستعملة، فعقدوا فصولا لأشياء تختلف أسماؤها باختلاف أحوالها [7]، ولعل الذي أثارهم أن الناس لم يعودوا يفرقون بين جملة من الألفاظ، ويستعملونها بمعنى واحد، وكل ذلك يعود إلى الجهل باللغة وأسرارها، وأول من أثر عنه ذلك هو ابن قتيبة ت276 هـ في كتابه أدب الكاتب فقد أفرد لهذه الألفاظ بابا خاصا سماه " باب معرفة ما يضعه الناس غير موضعه" [8]،فذكر الفروق بين طائفة من الألفاظ المتقاربة في المعنى، وذلك تبعا لدلالاتها الأصلية في اللغة، حين لاحظ أن الناس يستعملونها بمعنى واحد، كالظل والفيء، والآل والسراب، والعترة والذرية، والخلف والكذب والحمد والشكر. [9].لقد حذا حذوه أبو هلال العسكري، فأفرد لهذه الألفاظ كتابه "الفروق" ليكشف عن المعاني الدقيقة للألفاظ المتقاربة، فقال: "إني ما رأيت نوعا من العلوم وفنا من الآداب، إلا وقد صنف فيه كتب تجمع أطرافه، وتنظم أصنافه، إلا الكلام في الفرق بين معان تقاربت حتى أشكل الفرق بينها، نحو العلم والمعرفة، والفطنة والذكاء، والإرادة والمشيئة. [10] إن حقيقة البحث في الفروق هو إزالة المشكل بين الألفاظ المتشابهة تشابها يلتبس فيه أحدهما بالآخر في الاستعمال، ونحن إذ نتكلم على وهم الناس فيما يشكل من الألفاظ المتقاربة لا نريد متكلمي العربية الأول؛ إذ إنهم كلغتهم عرفوا بدقة التعبير وإحلال كل لفظ محله، وفي المناسبة التي وضعت له، قال الجاحظ: " يقال: فلان أحمق، فإذا قالوا: مائق، فليس يريدون ذلك المعنى بعينه، وكذلك إذا قالوا: أنوك، وكذلك إذا قالوا: رقيع ...وأشباه ذلك " [11] فهم لم يفرقوا بين الألفاظ لولا أنهم التمسوا معاني دقيقة بينها، فنجد أنهم يسمون الطعام الذي يدعى له بأسماء مغايرة بحسب المناسبة التي طعم لها؛ إذ الطعام الذي يصنع عند العرس الوليمة والذي عند الإملاك النقيعة، والذي عند بناء دار الوكيرة، وعند الختان الإعذار، وعند الولادة الخرس، وكل طعام صنع لدعوة فهو مأدبة[12].وليست الدقة حكرا على المفردة اللغوية وحسب، بل أضحت مقياسا مهما من مقاييس نقد الشعر والنثر[13] فاللفظ الدقيق عند النقاد هو اللفظ الذي يؤدي المعنى المراد، ولا يصلح غيره لأن يوضع موضعه، ولا شك في أن الوقوع على اللفظ الدقيق الذي ينقل ما في نفس المنشئ مهمة صعبة لا يقدر عليها إلا من عرف اللغة معرفة واسعة، ووقف على ما بين الألفاظ من فروق دقيقة" [14]، فكانت الفروق مقياسا

من مقاييس الدقة في تحديد المعنى، وإلى هذه الحقيقة في دقة المفردة القرآنية انتهى المصنفون في الإعجاز من المحدثين يقول الرافعي (ت1356هـ):" لا جرم إن المعنى الواحد يعبر عنه بألفاظ لا يجزئ واحد منها في موضعه عن الآخر إن أريد شرط الفصاحة؛ لأن لكل لفظ صوتا، ربما أشبه موقعه من الكلام ومن طبيعة المعنى الذي هو فيه، والذي تساق له الجملة، وربما اختلف وكان غيره بذلك أشبه، فلابد في مثل نظم القرآن من إخطار معاني الجمل، وانتزاع جملة ما يلائمها من ألفاظ اللغة بحيث لا تند لفظة، ولا تتخلف كلمة، ثم استعمال أمسها بالمعنى، وأفصحها في الدلالة عليه، وأبلغها في التصوير، وأحسنها في النسق، وأبدعها سناء، وأكثرها غناء، وأصفاها رونقا وماء ثم اطراد ذلك في جملة القرآن على اتساعه ...في الكلمة وفي الحرف من الكلمة، حتى يجيء ما هو كأنه صِيغ جملة واحدة في نفس واحد "[15].

والخلاصة أن دقة المفردة القرآنية تكمن في جملة خصائص تؤلف بمجموعها سورا حصينا، لا يمكن غيرها من المترادفات أن تحل محلها، وذلك لا يكون إلا للكلام المعجز، ويمكن أن تحصر تلك الخصائص بما يأتي:

أ-الدقة في الوضع: أي أن تحتل اللفظة القرآنية مكانها في الجملة دون تأخير أو تقديم، أو زيادة أو نقص بحيث يستبعد الاستغناء عنها بغيرها، ولا يمكن تقديمها أو تأخيرها، فلها موضعها المختص بها دون غيرها[16].

ب- اتساق المفردة القرآنية: والاتساق مع المعنى[17] المراد من الآية، بل مع السورة كلها أو القرآن بأجمعه، ومن ذلك اتساق لفظ " البشر " مع السياق الذي يرد فيه سواء في الآية أو السورة أو القرآن كله، ولا تقوم مقامها لفظة " الإنسان " أو غيرها من الألفاظ المقاربة.. "فاستقراء مواضع ورود" بشر"في القرآن كله يؤذن بأن البشرية فيه هي هذه الآدمية المادية التي تأكل الطعام وتمشي في الأسواق، وفيها يلتقي بنو آدم جميعا على وجه المماثلة التي هي أتم المشابهة بهذه الدلالة ورد لفظ البشر اسم جنس في خمسة وثلاثين موضعا من القرآن الكريم، منها خمسة وعشرون موضعا في بشرية الرسل والأنبياء مع النص على المماثلة فيما هو من ظواهر البشرية، وأعراضها المادية بينهم وبين الكفار في ثلاثة عشر موضعا: إما على لسان الكفار الذين جحدوا نبوة المرسلين لأنهم بشر مثلهم، وإما في سياق الأمر الإلهي للرسل بالاعتراف بهذه البشرية وتقريرها"[18].

إن أيّ اتساق تطرد فيه هذه المفردات لتشمل كل موضع ترد فيه لتدل على معنى مقصود لا تحيد عنه؛ وإنما ذلك لا يكون إلا للكلام المعجز الذي تحدى أرباب الفصاحة أن يأتوا بمثله.

ج- الدقة في الوصف: ويقصد بها الوصف الذي يأتي في التركيب النحوي، وهو يصف ذاتا، ويعقبها للتوضيح والبيان، ليعطيها دقة في الوصف، ويجسم معالم الضبط في معناها[19].

د- الدقة في الانتقاء: إنّ دقة الانتقاء تعود إلى اختيار الكلمة الخاصة بالمعنى؛ لتؤدي المناسبة التي ترد في النظم " ومعناه أن اللفظة القرآنية مختارة ـ في موضعها وصيغتها ـ في التركيب بفعل السياق، فلا يمكن أن تستبدل بلفظة أخرى، بل قد انتقيت من بين ألفاظ أخرى دعت إلى ذلك الانتقاء، أولتها تلاؤما مع السياق، وقد تكون المناسبة في ذاتها كجزالة صيغتها وسلاستها وجمال تركيبها وحسن اشتقاقها وبديع تصويرها، كل ذلك كان داعيا إلى رجحان اختيارها وانتقائها" [20].

هـ- الدقة في تحديد المعنى: لعلّ الخصائص المتقدمة إذا ما تضافرت: من دقة الوضع، واتساق المعنى مع السياق، ودقة الوصف لذات المفردة، وانتقائها بما يتفق ومقام الآية ومناسبتها ـ كل ذلك يكون داعية لدقة تحديد المعنى، فتكون له خصوصية الدلالة، مما لا تتسع له دلالات الكلمات الأخرى.فلو أننا أبدلنا مكان المفردة القرآنية "اثاقلتم "وأحللنا مكانها لفظة "تثاقلتم"، لأحسسنا بشيء من الخفة، وانسيابية النطق، في حين أن البيان القرآني أراد الشدة والثقل اللذين أعطتهما أصوات هذه الكلمة وتركيبها، لورودها في قوله تعالى (**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ مَا لَكُمْ إِذَا قِيلَ لَكُمُ انفِرُواْ فِي سَبِيلِ اللّهِ اثَّاقَلْتُمْ إِلَى الأَرْضِ**) التوبة 38. و ممّا سبق أصل إلى أن خصوصية الانتقاء القرآني تدعونا إلى الإقرار بتفرد كل كلمة بمعناها الخاص، مستندين إلى السياق القرآني، فإذا كان الترادف موجودا في اللغة، فهو بعيد عن تهذيب القرآن اللغوي، وتمكن مفرداته من معانيها وظلالها الخاصة [21].

ثانيًا/ مقاييس الفروق:

لم يكن التنقير عن الفروق الدقيقة بين الألفاظ يجري اعتباطا دون أسس يقوم عليها ذلك التفريق، وقد عني القدماء من علماء العربية وبعض المحدثين ببيان تلك الأسس، لكن غلب عليهم التوجه إلى المفردة المعجمية، ولم يكن للاستعمال كبير عناية، من حيث ورودها في التراكيب والعبارات.إن العجب في كثير من الدارسين المحدثين أنهم إذا أرادوا أن يستفهموا عن مسألة وما قيل فيها

انطلقوا إلى علماء الغرب يفتشون في ثنايا دراساتهم علهم يجدون شيئا، دون أن يلتفتوا إلى تراثهم القديم الذي تركه لهم علماء العربية الأفذاذ؛ إذْ كانت لأبي هلال العسكري مقاييس دقيقة ذكرها في أول كتابه (الفروق اللغوية) وطبقها فيه، فمن يطالع كتابه يجدها صحيحة ومطردة، وتلك الفروق هي: الاستعمال؛ أي: سياق ورودهما في الكلام، وملاحظة صفات المعنيين كأن يختلفا في الحسن والقبح وغيرهما من الصفات، ومن مقاييسه اعتبار ما يؤول إليه المعنيان، أو يعلم الفرق من خلال الحروف التي تتعدى بها الأفعال، أو باعتبار النقيض ويراد به الضد الذي هو عند ابن السّراج، أو النظر في اشتقاق اللفظين، أو النظر في أصلهما، أو التفريق من خلال الصيغ الصرفية[22]. أمّا المفردة المعجمية فمن مقاييسها أن تكون الكلمة أكثر شمولا من الأخرى، أو تكون أكثر قوة من الأخرى، أو أكثر عامية من صاحبتها، أو أكثر محلية من سواها[23].

وعناية البحث بمقاييس الاستعمال دون غيرها؛ لارتكاز الدراسة كثيرا على بيان مزيّة المفردة في التعبير القرآني، وليس كمفردة ترد في المعجم، وهذا هو المعنى الداخلي والخارجي الذي أراده المحدثون من الدراسات الدلالية، ولعلّ أبرز مقاييس الاستعمال عند المحدثين هو مبدأ الاستعاضة؛ أي أن تستبدل بالكلمة ما يرادفها في النص اللغوي دون أي تغيير في المعنى؛ إذ هو المفهوم الدقيق لفقه اللغة المعاصر[24].

إن الفرق اللغوي من الأسس التي اعتمد عليها علماء البيان؛ إذْ وقفوا على جمال الألفاظ باعتماد مبدأ الاستعاضة نفسه، وفضلا عن ذلك إن مقياس الاستعمال كان من أول مقاييس أبي هلال العسكري، وليس كما يقول الزيادي بأن القدامى لم يتنبهوا الى ذلك، ويمكن أن نقف على المقاييس التي لها الأثر الواضح في هذه الدراسة بالآتي:

أ ـ مقياس الذات والصفة: لعلّ أول ما يعترضنا في هذا العنوان حادثة أبي علي الفارسي (ت 377 هـ)؛ إذ يقول: "كنت بمجلس سيف الدولة بحلب، وبالحضرة جماعة من أهل اللغة وفيهم ابن خالويه، فقال ابن خالويه: أحفظ للسيف خمسين اسما، فتبسم أبو علي، وقال: ما أحفظ له إلا اسما واحدا وهو السيف. قال ابن خالويه، فأين المهند والصارم وكذا وكذا؟ فقال أبو علي الفارسي : هذه صفات، وكأن الشيخ لا يفرق بين الاسم والصفة "[25].كان العلماء المتقدمون يجمعون للمسمى الواحد ألفاظا كثيرة، وهم موقنون أن تلك الألفاظ ما هي إلاّ نعوت لذلك المسمى، تقرب حقيقته، وتعبر عن كنهه أو أحوالــه فاجتمع للسيف ألف اسم، وللأسد خمسمائة، وللثعبان مئتا اسم وللعسل

ثمانون، وألف الفيروزآبادي صاحب القاموس كتابا سماه " الرّوض المسلوف فيما له اسمان إلى ألوف " حتى قيل: إن أسماء الدواهي من الدواهي؛ إذ جمعوا للداهية ما يزيد على أربعمائة اسم[26]، " ويوجد لكل من المطر والريح والنور والظلام والناقة والحجر والماء والبئر أسماء تبلغ عشرين في بعضها، وتصل إلى ثلاثمائة في بعضها الآخر "[27].

تعدّ إشارة أبي علي الفارسي السابقة مفتاحا لتتبع هذه المسألة قال ابن الأثير (ت606هـ): " يوجد من الأسماء ما يطلق على المسمى بالوضع اسما للذات لا لمعنى معين فيه كالسيف بإزاء هذه الآلة المعروفة كيف كانت، ومنها ما يطلق عليه لصفة فيه كالصارم فإنه موضوع لصفة الشدة "[28].

إن مبعث خلافهم في ذلك " أنّ الاسم يدل على ذات المسمى على سبيل التجريد لا لمعنى فيه، في حين تدل الصفة على الشيء، وتشير إلى معنى خاص فيه" [29]، فالصّارم والسيف مثلا وإن دلا على شيء واحد، ولكن باعتبارين أحدهما على الذات والآخر على الصفة، وعلى هذا يجري القول في سائر ألفاظ السيف؛ إذ اشترطوا في المترادف وحدة الاعتبار، أما إذا لم تتحقق وحدة الاعتبار في المترادفين فهما من المتباينين؛ لوقوعهما في اعتبارين، كما هو الحال في الذات والصفة[30]، وفي ضوء هذا نستطيع أن نفهم "أنّ الأسماء الكثيرة التي يذكرونها للشيء الواحد ليست جميعها في الواقع أسماء، بل معظمها صفات مستخدمة استخدام الأسماء، فكثير من الأسماء المترادفة كانت في الأصل نعوتا لأحوال المسمى الواحد، ثم تنوسيت هذه الأحوال بالتدريج، وتجردت مدلولات هذه النعوت مما كان بينها من فوارق،وغلبت عليها الاسمية". [31]

ب - مقياس أصل اللفظ وحقيقته في اللغة: لقد عرف العلماء الدلالة اللفظية الوضعية على أنها: "كون اللفظ بحيث متى أطلق أو تخيل فهم منه معناه للعلم بوضعه " [32]، وهذه الدلالة تسمى دلالة المطابقة؛ أي: أنّ الواضع إنما وضع اللفظ لتمام المعنى، أو تمام مسمى اللفظ[33]، ومن نواميس اللغة أنّ اللفظ قد يبتعد عن أصل ما وضع له، لكن يبقى متشوفا إليه حائما حوله، ويسمى هذا الابتعاد بالتغير الدلالي أو ما يسمى بالمجاز، والمجاز سبب من أسباب الترادف؛ إذ قد ينتقل اللفظ إلى معنى يقترب فيه من لفظ آخر، فينسى أصل وضعه في اللغة لذا كان التفريق بين المعنى الحقيقي للفظ والمعنى المجازي من أسس التفريق اللغوي، يقول أبو هلال العسكري: "وأما الفرق الذي يعرف من

جهة اعتبار أصل اللفظ في اللغة وحقيقته فيها فكالفرق بين الحنين والاشتياق؛ وذلك أن أصل الحنين في اللغة هو صوت من أصوات الإبل تحدثها إذا اشتاقت إلى أوطانها، ثم كثر ذلك حتى أجري اسم كل واحد منهما على الآخر، كما يجري على السبب وعلى المسبب اسم السبب. " [34] إنّ البحث في الأصول التاريخية لكثير من الألفاظ المترادفة يثبت لنا أنها في حقيقتها لم تكن أسماء أصيلة للشيء؛ وإنما أطلقت عليه وسمي بها عن طريق المجاز. [35]

إن هذه الأسماء المجازية لطول العهد بها، ولكثرة استعمالها وشيوعها تنسى فيها الناحية المجازية، ثم تصبح دالة على المسمى دلالة حقيقية لا مجازية ...بل إن دلالتها عليها أقرب إلى الذهن من دلالتها الأصلية؛ لشيوع المعنى الجديد وانتشاره بعد طول العهد بهذا الاستعمال وهكذا يصبح أمامنا في آخر الأمر العديد من الأسماء المترادفة للمسمى الواحد [36]، فكان الرجوع إلى أصل الوضع وحقيقته أساسا للوقوف على المعاني الدقيقة.

إن ما وقع فيه الترادف لغياب الأصل، لفظ " الإملاق " ففسره بعضهم بالفقر، وقد ورد ذكره في القرآن الكريم كقوله **(وَلاَ تَقْتُلُواْ أَوْلاَدَكُم مِّنْ إمْلاَقٍ)** الأنعام 151 وبالرجوع إلى أصل اللفظ نجد أنه يدل على الإسراف في الإنفاق، وسمي الفقر إنفاقا، من حيث إنّ الإسراف في الإنفاق يؤدي إلى فناء المال وذهابه، إلا أنهم استعملوا السبب في موضع المسبب حتى صار بالفقر أشهر[37]، غير أنك تجد الدلالة القرآنية تؤم أصل اللفظ من حيث إن قتل الآباء أولادهم خشية الإنفاق عليهم، وبذلك يبتعد الإملاق عن الفقر كثيرا بحيث إذا أردت إيقاع الفقر في موقعه ذهب بيان الآية ومقصودها، وهذه المزية إنما حصلت من استقراء الأصل التاريخي للفظ.

ج - مقياس الاشتقاق: الاشتقاق كما عرفه القدماء أخذ صيغة من أخرى مع اتفاقهما معنى ومادة أصلية وهيأة تركيب لهما؛ ليدل بالثانية على معنى الأصل بزيادة مفيدة؛ لأجلها اختلفا حروفا أو هيأة كضارب من ضرب وحذر من حذر [38]، والاشتقاق حقيقة مسلم بها، لا يمكن إنكارها، لكنها لا تشتمل على أصول اللغة كلها وإنما لاحظ العلماء أن ثمة ارتباطا معينا بين عدد من الكلمات من جهة اللفظ والمعنى، فقالوا بوجود ارتباط وضعي بين الألفاظ إذ رأوا أن الكلمة العربية ذات أصول ثلاثية تأتي مرتبة في كل صيغها، وأن هذه الكلمات تأتي على صيغ وعدة هيئات، دائرة في مجال معنى هذه الأصول الثلاثة[39]، فالوقوف على الأصول الثلاثة التي اشتق منها اللفظ يعني الوقوف

على حقيقة معناه قبل أن تأتيه الزيادة في المعنى؛ إذ من المسلم به أن زيادة المبنى يؤدي إلى زيادة المعنى، وعلى هذا يعد الاشتقاق أساسا من أسس التفريق اللغوي لأنك تميز اللفظ من مرادفه بالوقوف على أصله الثلاثي ومعنى ذلك الأصل فإرجاع اللفظ إلى أصله المشتق منه يعين على معرفة مثل هذه المعاني الدقيقة التي تجد أثرها في سياق النص القرآني؛ إذ جاءت بكة في سياق ذكر البيت والحج في حين جاءت مكة في سياق ذكر البلد الحرام.

د ـ مقياس الضّد أو النّقيض: يقصد بمقياس الضد هو المقابلة بين اللفظ وضده أو نقيضه، وليس ما يعرف بظاهرة الأضداد في اللغة، فتلك من المشترك المعنوي الذي يكون فيه اللفظ ذا معنيين متضادين كالجون يطلق على الأسود والأبيض، قال قطرب (ت206 هـ) في اتفاق اللفظ واختلاف المعنى: فيكون اللفظ الواحد على معنيين فصاعدا ،ومن هذا اللفظ الواحد الذي يجيء على معنيين فصاعدا ما يكون متضادا في الشيء وضده [40]، ولعلّ أول إشارة لمقياس الضدية هي إشارة ابن السّراج، فقد وضح معنى الضدّية " بأن يمتحن اللفظ بضده، فينظر هل ضدّ هذا هو ضدّ هذا؟ فإن كان كذلك، وإلّا فليس هو هو كما لو قال قائل: إنّ الشجاعة هي الجلد؛ وإنّما الشجاعة للنفس، والجلد للبدن، فضدّ الشجاعة الجبن وضدّ الجلد الخوف، فليست الشجاعة إذن هي الجلد " [41]، وقد سمى أبو هلال المقابلة أو الضد بالنقيض، وكلها سواء في المراد من هذا المقياس، قال أبو هلال: "وأما الفرق الذي يعرف من جهة اعتبار النقيض فكالفرق بين الحفظ والرعاية وذلك أن نقيض الحفظ الإضاعةونقيض الرعاية الإهمال؛ ولهذا يقال للماشية إذا لم يكن لها راع همل، والإهمال ما يؤدي إلى الإضاعة، فعلى هذا يكون الحفظ صرف المكاره عن الشيء لئلا يهلك، والرعاية فعل السبب الذي يصرف به المكاره عنه ...ولو لم يعتبر في الفرق بين هاتين الكلمتين، وما بسبيلهما النقيض لصعب معرفة الفرق بين ذلك ". [42]

ومن يعول على هذا المقياس يجده مطردا في كشف الفروق، كالفرق بين الإقرار والاعتراف، فضد الأول الإنكار، وضد الآخر الجحود، فكان الإقرار في إثبات الشيء وتصديقه، في حين كان الاعتراف في الجنايات فاختص بالذنب[43]، من ذلك التفريق بين الرشد والرشد؛ إذ نقيض الرشد هو الغي ونقيض الرشد الضلال، فافتراق معناهما تبعا لنقيضيهما، فالرشد يأتي في الصلاح ويضاده الغي، والرشد يأتي في الاستقامة وضدها الضلال وعدم الاهتداء[44].

هـ-مقياس العام والخاص: ممّا تتسم به العربية أنها لغة تميل إلى التخصيص؛ وذلك لدقة تعبيرها عن مسمياتها يقول السامرائي: قد يعجب الدارس من سعة هذه اللغة وتصرفها بموادها لتكثير خصوصيات الدلالة [45]. و قد أكّد المستشرق برجستراسر ميل العربية إلى التفريق والتخصيص، وأنها اخترعت ألوفا من الكلمات الجديدة[46] لتلك الغاية من دقة التعبير عن اللفظ وقد تكلمنا على دقة التعبير القرآني فيما سبق، ومما يندرج تحته مقياس العام والخاص؛ إذ نلفي بين الفروق مثل هذه الظاهرة، وقد نبّه عليها العلماء السابقون، فعقدوا أبوابا، وألفوا كتبا في بيان الكلام العام والخاص[47]، وفي هذا المقال قال ابن فارس في التفريق بين العام والخاص: العام الذي يأتي على الجملة لا يغادر منها شيئا ... والخاص الذي يتحلل فيقع على شيء دون أشياء [48]. لقد اهتم الثعالبي (ت429هـ) بهذه الظاهرة فذكر أمثلة لها فقال: البغض عام والفرك فيما بين الزوجين خاص، والتشهي عام والوحم للحبلى خاص، والنظر إلى الأشياء عام والشيم للبرق خاص، والصراخ عام والواعية على الميت خاصة والحديث عام والسمر بالليل خاص،والسير عام والسرى بالليل خاص والنوم في الأوقات عام والقيلولة نصف النهار خاصة، والهرب عام والإباق للعبيد خاص، والعدو للحيوان عام والعسلان للذئب خاص[49]، كما تنبه العلماء الى أن العربية تميل إلى استعمال الألفاظ في معان خاصة، ولعل أوضح ذلك استعمال بعض الألفاظ في الخير واستعمال غيرها في الشر، ومن ذلك قول أبي عبيد (ت 224هـ) في التتابع الوارد في الحديث الشريف: ما يحملكم على أن تتابعوا في الكذب كما يتتابع الفراش في النار [50]. قال أبو عبيد في التتابع: إنه" التهافت قال: ولم نسمعه إلا في الشر ".[51] ومن ذلك استعمال الريح والرياح في القرآن الكريم؛ إذ المفرد يستعمل في موضع الغضب والعقاب في حين يستعمل الجمع في الرحمة، وكذا المطر والغيث، فالمطر يأتي في موضع السخط وعقاب الأمم لكنك تجد الغيث في مواطن سقيا الخلق وإنزال سحائب الرحمة، وكذلك استعمال الوعيد في الشر، أما الوعد فغالب ما يستعمل في الخير أو يأتي عموما يراد منه الوعد مطلقا،وقولهم: هملت الغنم نهارا، ونفشت ليلا[52]، ومنه قوله (**وَدَاوُودَ وَسُلَيْمَانَ إِذْ يَحْكُمَانِ فِي الْحَرْثِ إِذْ نَفَشَتْ فِيهِ غَنَمُ الْقَوْمِ**) الأنبياء 78 إن التخصيص قد يكون أيضا في ذوات الأشياء للفرق بين المذكر والمؤنث كالفرق بين الجمل والناقة، والحمار والأتان، والأسد

واللبؤة، والرجل والمرأة أو يكون التخصيص فيما يأتي خاصا بالرجل دون المرأة، أو بالمرأة دونه، ومما وقع في القرآن الكريم تخصيص العنق بالرجل؛ لأنه موضع الغل أو العتق أو غيره، في حين جاء الجيد مع المرأة؛ لأنه موضع الحسن مأخوذ من الجيد، وهو طول العنق وحسنه[53]، أو أن يكون العنق عاما والجيد خاصا بالمرأة. إن هذا التخصيص في ألفاظ العربية والقرآن الكريم يدل على دقة التعبير لارتباطها بأحوال توحي إلى السّامع الصورة الخاصة التي تقترن بها[54].

و- مقياس المطلق والمقيد: قال السيوطي في المطلق والمقيد: إنّ المطلق دال على الماهية بلا قيد، وهو مع المقيد كالعام مع الخاص، قال العلماء متى وجد دليل على تقييد المطلق صير إليه وإلا فلا، بل يبقى المطلق على إطلاقه، والمقيد على تقييده؛ لأن الله تعالى خاطبنا بلغة العرب [55]، وأكثر ما بحث عنه العلماء في القرآن هو اللفظ يقيد في بعض التراكيب بمعنى دون معناه المطلق في جميع القرآن، وذكروا لذلك أمثلة كثيرة من مثل " البروج "، فهي الكواكب إلا قوله (**وَلَوْ كُنتُمْ فِي بُرُوجٍ مُّشَيَّدَةٍ**) النساء78، فهي القصور الطوال الحصينة وكل ما في القرآن من بخس فهو النقص إلا (بـ**ثَمَنٍ بَخْسٍ**) يوسف20، فهو الحرام وكل ما في القرآن من البعل فهو الزوج إلا (**أَتَدْعُونَ بَعْلاً**) الصافات125، فهو الصنم، وكل ما فيه من حسبان فهو العدد إلا (**حُسْبَاناً مِّنَ السَّمَاءِ**) الكهف40 . فهو العذاب[56]، بينما التقييد في المعاني، مثل الأجر، لا يقال إلا في النفع دون الضر، قال تعالى: (**وَأَنَّ اللّهَ لاَ يُضِيعُ أَجْرَ الْمُؤْمِنِينَ**) آل عمران 171.، أمّا الجزاء فيأتي مطلقا كالحصر يفترق من الإحصار في أنه مقيد بحصر العدو، قال تعالى (**وَخُذُوهُمْ وَاحْصُرُوهُمْ وَاقْعُدُواْ لَهُمْ كُلَّ مَرْصَدٍ**) التوبة 5. لقد نعني بالتقييد في التراكيب الحاصل في سياق التعبير القرآني كالشكر لا يكون في الخطاب القرآني إلا في مقابلة النعمة؛ لأنه لا يكون إلا بعد إسداء المعروف،كقوله (**وَلِيُتِمَّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكُمْ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ**) المائدة 6. ويرى العلماء أن الخلط بين هذه الألفاظ في الاستعمال هو أشد من اللحن في الإعراب[57]، واستعمال هذه الألفاظ في غير ما أريد لها من المعاني الدقيقة يضيع مزية اللغة بوصفها دقيقة في التعبير، فالإمام الغزالي يقرر أن استعمال هذه الألفاظ في غير حقائقها يسبب التباسا وخلطا كما إذا اشتركت لفظتان في معنى، وبينهما افتراق في معنى دقيق، فيظن أن الحكم الذي ألغي صادق على أحدهما، صادق على الآخر، ويقع الذهول عما فيه الافتراق من

زيادة معنى، أو نقصانه مع اتحاد المسمى، وذلك مما يكثر كلفظ الستر والخدر، ولا يقال خدر إلا إذا كان مشتملا على جارية، وإلا فهو ستر ...فهذه الألفاظ متماثلة في الأصل، وفيها نوع تفاوت، وقد يظن الحكم على أحدهما حكما على الآخر[58].

ز-مقياس الاقتران اللفظي: وهو مقياس من مقاييس التراكيب والسياق، ولم يكن القدماء ليغفلوا هذه الظاهرة، بل أحسوا أن الألفاظ تميل إلى الاقتران بألفاظ أخرى يلمسونها في كلام العرب " فقد خصص العرب ألفاظا لألفاظ، وقرنوا كلمات بأخرى، ولم يقرنوها بغيرها، ولو كان المعنى واحدا"[59]، والاقتران اللفظي يحسم قضية كثير من المترادفات؛ إذ يمنع أن ترتبط اللفظة بما ترتبط به مرادفتها من الألفاظ، ومن أمثلتهم على ذلك: فلك مشحون، وكأس دهاق، وواد زاخر وبحر طام، ونهر طافح، وعين ثرة، وجفن مترع، ومجلس غاص [60]، وخرجت هذه النظرية بجملة خصائص تصلح أن تكون معيارا لكشف الفروق منها[61]:

1- إنها تساعد على تحديد التعبيرات، فإذا كان لفظ يقع في صحبة آخر دائما فمن الممكن أن يستعمل هذا التوافق الواقع معيارا لعد هذا التجمع مفردة معجمية واحدة تعبيرا، فلا تبدل كلمة بأخرى؛ لأنها خاضعة لتعبيرها الذي ترد فيه.

2-أنها تحدد مجالات الترابط والانتظام بالنسبة لكل كلمة، مما يعني تحديد استعمالات هذه الكلمة في اللغة، وتحديد هذه المجالات يساعد على كشف الخلاف بين ما يعد ترادفا في اللغات لأنه من النادر أن تأخذ الكلمات ـ التي تعد مترادفة ـ في لغة أخرى السياق نفسه أو التجمع اللغوي المماثل، وهو أمر لازم لمن يريد استعمال اللغة أو ينصرف إلى تعلمها.

3-وكما استعملت النظرية في كشف الخلاف بين المترادفات في اللغات استعملت أيضا لتمييز المترادفات في داخل اللغة الواحدة، على أساس توزيع كل منها.

4-إن طريقة الرصف تتسم بصفة العلمية؛ ولذا كانت من خصائصها الدقة والموضوعية، وكما قال أحد أتباع مدرسة فيرث: المعيار الشكلي للرصف يعتبر معيارا حاسما؛ لأنه أكثر موضوعية ودقة وقابلية للملاحظة .

ومن أعجب ما يقال في نظرية الرصف أنّ لها جذورا في دراسات علماء العربية القدماء بل صرح بها أبو هلال العسكري إمام اللغويين في التفريق بين الألفاظ؛ إذ يقول: وحسن الرّصف أن توضع الألفاظ في مواضعها، وتمكن في

أماكنها ...وتضم كل لفظة إلى شكلها، وتضاف إلى لفقها [62]، إذ يمكن ربط نظرية السياق الغربية بنظرية النظم العربية وأنّ ما تقدم به أصحاب المنهج السياقي ليس بشيء إذا ما قيس بنظرية النظم وأبعادها وخصائصها، وارتباطها بالإعجاز القرآني.

ح-**مقياس المدلول الحسي و الذهني:** لاشك في أن لعدد من الألفاظ مدلولات حسية يتوصل إلى فهمها بطريق الحسّ وبعضها الآخر ذو دلالة مجردة يحصل معناها في الذهن، وليس له في عالم الحس من إشارة أو صورة ملموسة.

إن هذا الأساس الحسّي أو الذهني يمكن أن يكونا معيارا لكشف كثير من الألفاظ التي يظن ترادفها؛ إذ يظهر بعد موازنة الألفاظ المترادفة أن بعضها ذات مدلولات حسية وأخرى ذات مدلولات مجردة، فلا يمكن أن تقوم إحداهما مقام الأخرى؛ لما يحصل في المدلول من خلط بوضع الحسي مكان المعنوي، أو إحلال المادي محل العقلي.

وفي كل ما تقدم من الأمثلة إنما تظهر تلك المعاني في السياق والتركيب، أما الوقوف على المفردة فلا يتبادر إلى الذهن استعمالها في الحس أو المعنى؛ لأنها بمعزل عن السياق فقضية الحسي والمعنوي إنما هي دراسة سياقية نصية وليست معجمية.

ط-مقياس اقتضاء العطف المغايرة: هذا المقياس خاص بعطف المترادفات، فمنع المحققون من علماء العربية وقوع الترادف بين متعاطفين استنادًا إلى قاعدة " اقتضاء العطف المغايرة "، وقد استند إلى هذا المقياس الكثير منهم، وقد ذكرنا أقوالهم فيما سبق مما لا داعي لتكراره[63]، وما نقوله في هذا الموضع أن المغايرة في العطف معيار من معايير الاستعمال لوقوعها في التركيب.

ي- مقياس القوة والضعف: ذكر اللغوي (كولنسن) مقياس القوة والضعف بين الكلمات، بأن تكون إحداهما أقوى من الأخرى ولم يذكر وجه القوة أو الضعف في ذلك، وإن كنا لم نقف على كلامه؛ وإنما نقلناه عن أحمد مختار عمر[64]، لكننا نلمس القوة والضعف بين الكلمات المتقاربة الأصوات المتقاربة المعاني؛ إذ يعطي الصوت الواحد قوة في الكلمة أو ضعفا تبعا لصفاته ومخرجه، وكذا المصوتات القصيرة؛ إذ بعض الحركات أقوى من بعض، فتؤثر في المعنى قوة وضعفا عند تشكيلها في كلماتها. وقد تنبه الى قوة الحرف أو الحركة أحد علماء العربية، ألا وهو ابن جني، أما في الحرف "فقد لاحظ ابن جني أن اختلاف الحرف الواحد في اللفظتين أو الحرفين أو الثلاثة ...يؤدي إلى

اختلاف دقيق في المعنى المراد من اللفظ، وإن دقة المعنى تتفق مع جرس الحرف المختار فكأن هناك اختيارا مقصودا للصوت؛ ليؤدي المعنى المغاير لما يؤديه الصوت الآخر "[65].

ومن دقائق معاني الأصوات التي لمح فيها ابن جني صفة القوة أو الضعف التي في الحرف، وأثرها في الكلمة التي تتشكل فيها قول الله (**أَلَمْ تَرَ أَنَّا أَرْسَلْنَا الشَّيَاطِينَ عَلَى الْكَافِرِينَ تَؤُزُّهُمْ أَزّاً**)مريم83 ، أي تزعجهم وتقلقلهم فهذا في معنى تهزّهم هزا، والهمزة أخت الهاء فتقارب اللفظان لتقارب المعنيين وكأنهم خصوا هذا المعنى بالهمزة؛ لأنها أقوى من الهاء، وهذا المعنى أعظم في النفوس من الهز؛ لأنك تهز مالا بال له كالجذع وساق الشجرة ونحو ذلك " [66].

رابعا/ مقياس الاستحسان والاستهجان:

قد تكون إحدى اللفظتين المتقاربتين منحطة الدلالة؛ لاستعمالها في المعاني المبتذلة أو الوضيعة وتكون الأخرى ذات مدلول شريف تستعمل في مواضع الرفعة والشرف، فيكون وضع إحداهما مكان الأخرى غثا من القول لا يدركه إلا من له عناية بنظم الكلام ونسقه، وقد تنبه الى هذا المقياس الاجتماعي اللغوي أبو هلال العسكري، فقال:"...وأما الفرق الذي يعرف من جهة صفات المعنيين فكالفرق بين الحلم والإمهال، وذلك أن الحلم لا يكون إلا حسنا، والإمهال يكون حسنا وقبيحا " [67]. وهو من مقاييس كولنسن ـ أيضا ـ إذ يرى أن أحد اللفظين قد يكون متميزا باستحسان أدبي أو استهجان، في حين يخلو الآخر من ذلك[68]، وممّا وقع في القرآن الكريم الفرق بين جمع العباد والعبيد؛ إذ وقعت العباد في موضع التشريف لاختصاصها بعباد الله المخلصين له الطاعة، قال تعالى(**وَإِذَا سَأَلَكَ عِبَادِي عَنِّي فَإِنِّي قَرِيبٌ**) البقرة 186، ونسبهم إليه تعالى في جميع القرآن العزيز[69]، في حين وقع العبيد في موقع التحقير إشارة إلى العصاة من خلقه، قوله (**لَّقَدْ سَمِعَ اللّهُ قَوْلَ الَّذِينَ قَالُواْ إِنَّ اللّهَ فَقِيرٌ وَنَحْنُ أَغْنِيَاء سَنَكْتُبُ مَا قَالُواْ وَقَتْلَهُمُ الأنبيَاءَ بِغَيْرِ حَقٍّ وَنَقُولُ ذُوقُواْ عَذَابَ الْحَرِيقِ ذَلِكَ بِمَا قَدَّمَتْ أَيْدِيكُمْ وَأَنَّ اللّهَ لَيْسَ بِظَلاَّمٍ لِّلْعَبِيدِ**) آل عمران181-182، وكذا آية الأنفال 50-51، والحج 9-10.

هذه أبرز المقاييس التي أضعها بين يدي القارئ وجملة نتائج استقيناها من استقراء ألفاظ القرآن، فضلا عن استنطاق كتب السالفين، فكشف ذلك جملة

خصائص، تمنع التسوية بين الألفاظ كمفردات ترد في اللغة والمعجم وكجمل وعبارات تنتظم في سياق القرآن الكريم، ويمكن أن نجمل ذلك بالآتي:

1-وجوب التنبيه الى أن الترادف يتعارض ومعنى القصد المتحقق تماما في ألفاظ القرآن الكريم، وأن اختيار الألفاظ يجري على وجه الإعجاز والتحدي، ولا سبيل لوقوع الترادف في ألفاظه؛ لأن الترادف يجعل من الألفاظ تتبادل المواضع دون قصد أو تمييز، وهذا ما يأباه الكلام المعجز؛ لأن كل حرف فيه مقصود لسمة تعبيرية أو معنى محدود.

2-على الباحث في دلالة الألفاظ أن يتفقدها في سياق الكلام، وفي العبارات والجمل؛ ليثبت ما هو أحق منها بالتعبير، وأشكل به، ومن ثم يتنبه الى أن وضع الألفاظ في غير مواضعها أو الاستبدال بها غيرها يذهب رونق الكلام، ويفسد المعنى، فيحرص الباحث على ضم كل لفظ إلى لفظه، وما ينتظم معه في سلك الكلام، وأكثر ما قيل في الألفاظ المترادفة إنما أصدر الحكم عليها لاقتطاعها من سياقها الذي ترد فيه.

3-إنّ القول بالترادف في اللغة لا يعني تعميمه على القرآن الكريم؛ لأن أكثر أقوال المثبتين للترادف في اللغة إنما أريد بها المفردات التي ترد في المعجم، أما إقامته في العبارات والجمل فغالبهم على منعه؛ ولأن النقاد والبلاغيين ودارسي الإعجاز معنيون بدراسة نظم الكلام، وبلاغة التأثير صرح أكثرهم بمنع الترادف في الكلام وقصره بحدود الألفاظ، ومن هنا امتنع القول به في ألفاظ القرآن الكريم؛ لأننا نعالج الألفاظ ضمن سياق الآيات والسور.

4- لعلّ أفضل ما يقال في ظاهرة الترادف هو معنى التقارب الدلالي دون التطابق التام في المعنى، وهذا الرأي هو الذي يترك فسحة للباحث اللغوي للتنقير عن المعاني الدقيقة بين الألفاظ المتقاربة، ومن هنا يندرج الفرق اللغوي في ثنايا الألفاظ المترادفة؛ إذ إن حقيقة البحث في الفروق هو إزالة المشكل بين الألفاظ المتشابهة تشابها يلتبس فيه أحدهما بالآخر في الاستعمال.

5- من يستقري نصوص التنزيل يجد دعوة القرآن الكريم إلى التماس المعاني الدقيقة، وأنها حلية البيان القرآني، وهذه الدعوة صرح بها القرآن في مواضع، كقوله (**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ لاَ تَقُولُواْ رَاعِنَا وَقُولُواْ انظُرْنَا**) البقرة104. وكذلك دعا إلى المعاني الدقيقة في متشابه الآيات؛ وذلك بما يبدل من الألفاظ المتقاربة؛ لخصوصية تكمن في معنى إحداهما دون الأخرى، فمثلا ذكر الانفجار في مقام التكثير والنعم لأن الانفجار للماء الكثير، فقال: (**وَإِذِ اسْتَسْقَى مُوسَى لِقَوْمِهِ فَقُلْنَا اضْرب بِّعَصَاكَ الْحَجَرَ فَانفَجَرَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْناً**) البقرة 60، وحيث كان الموطن ذكر عصيان بني إسرائيل جاء بالانبجاس

الدال على قلة نضح الماء، (**وَأَوْحَيْنَا إِلَى مُوسَى إِذِ اسْتَسْقَاهُ قَوْمُهُ أَنِ اضْرِب بِّعَصَاكَ الْحَجَرَ فَانبَجَسَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْناً**)الأعراف .160

6-كان لنظرية السياق الحظ الوافر من دراسة دقائق الألفاظ؛ وذلك لأننا نعنى بنصوص من التنزيل دون المفردات؛ لذا عرج البحث على ذكر نظرية النظم؛ لخصوصها بنظم القرآن الكريم، وعنايتها بخصائص المعاني؛ إذ هي كما قيل: لجام الألفاظ، وزمام المعاني، فمن نظر في النظم القرآني عدم الترادف في ألفاظه؛ لأنهم لم يجدوا في ألفاظه كلمة ينبو بها مكانها، أو يرى أن غيرها أصلح هناك أو أشبه.

7-من يعوّل على الاقتران اللفظي يجد منهلا عذبا، يوقف على المعاني الدقيقة ويحسم الترادف بينها، ومن يختبر هذه النظرة في النظم القرآني ير في كثير من المفردات جنوحا إلى الاقتران بمفردات معينة تقع في سياقها، وتنتظم في تركيبها، وتطرد في غالب الآيات: كاقتران الضر بالمس لأنه في البدن والضر بالنفع لأنه عام في الضرر، واقتران الحلف بالكذب للحنث في اليمين والقسم بالحق سبحانه لعظم اليمين وصدقه، واقتران الرؤيا بالأنبياء عليهم السلام لصدقها، والحلم بالأخاليط لكذبه، وغير ذلك كثير.

8-إنّ كثيرا من النظريات الحديثة لها جذورها في دراسات العرب المتقدمين، فنظرية السياق تقابل بنظرية النظم، ونظرية الرصف تجري مجرى حسن الرصف المعروف لدى النقاد والبلاغيين، ومبدأ الاستعاضة في فقه اللغة المعاصر هو نفسه المعتمد معيارا لإدراك فروق الألفاظ عند علماء الإعجاز فذلك على أصالة الدراسات العربية، وعلو كعبها في فقه اللغة ذلك العلم الذي لم يشتهر إلا في العصور المتأخرة عند لغويي الغرب.

9-إنّ للقرآن الكريم دلالته اللغوية التي قد لا تشركه فيها الدلالة المعجمية، فمن الدلالات ما اختص بها النص القرآني نفسه، ولم ترد عن العرب بل هي من الدلالات الإسلامية، ومن ذلك ميل القرآن إلى تخصيص الألفاظ لمعان خاصة لا تعرفها العرب: كالمطر في العذاب والغيث في الحياة والرحمة، في حين وردا بمعنى واحد في كلام العرب وكذلك هم يسوون بين الجوع والسغب لكن القرآن خص الجوع بموضع العقاب والفقر المدقع والسغب بحال القدرة والسلامة، والجدث هو القبر في كلامهم، غير أن القرآن اختص القبر بمدفن الأموات حين يتوفاهم الأجل وجعل الجدث خاصا بمرقد الأموات حين نفخة الصور، وخروج الأموات للبعث، والنشور، والعرب تجمع العين على أعين وعيون، في حين خص القرآن الكريم الأعين بالباصرة والعيون بينابيع الماء.

10-جمع الباحثون في دراسة "فروق الألفاظ" بين منهج التفسير البياني ونظرية الحقول الدلالية؛ لأنّ كلاً منهما يولي اهتماما كبيرا للألفاظ التي تربطها علاقة المشابهة والترابط الدلالي، فيحاولان التفريق بينها بالاحتكام إلى السياق؛ وذلك لغرض الوقوف على المعاني الدقيقة وظلال المعنى، وتلك هي فحوى دراسة دقائق المعاني من البيان القرآني.

الهوامش:

1- ينظر: العين 147/5، والصحاح ((تاج اللغة وصحاح العربية)) 154/4، إسماعيل بن حماد الجوهري (ت 393 هـ)، تحـ: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين ـ بيروت ط/4، 1407 هـ ـ 1987 م، ولسان العرب 300/10، محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري (ت711 هـ)، دار صادر ـ بيروت، ط/1 1968 م.

2 - مقاييس اللغة 350/2، أحمد بن فارس (ت 395 هـ)، وضع حواشيه: إبراهيم شمس الدين دار الكتب العلمية ـ بيروت، ط/1، 1420 هـ ـ 1999 م.

3 - ينظر: التبيان في تفسير غريب القرآن/ 85، شهاب الدين أحمد بن محمد الهائم المصري (ت 815 هـ) تحـقيق: د. فتحي أنور الدابولي، دار الصحافة للتراث بطنطا ـ القاهرة، ط/1، 1992 م.

4 : الجامع لأحكام القرآن 387/1، محمد بن احمد بن أبي بكر بن فرج القرطبي أبو عبد الله (ت671 هـ) تحـ: أحمد عبد العليم البردوني، دار الشعب ـ القاهرة، ط/2، 1372 هـ، ولسان العرب 301/10.

5 - الصحاح 1541/4، والجامع لأحكام القرآن 387/1.

6 - الترادف في اللغة/ 222، حاكم مالك الزيادي، دار الحرية للطباعة ـ بغداد، 1400 هـ ـ 1980 م.

7 - دراسات في فقه اللغة/ 298، د. صبحي صالح، دار العلم للملايين ـ بيروت، ط/3، 1388 هـ ـ 1968م.

8 - أدب الكاتب/ 17، أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الكوفي الدينوري (ت 276 هـ) تحـ: محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة التجارية ـ مصر، ط/4، 1963م، وينظر: إصلاح المنطق/ 313، أبو يوسف يعقوب بن إسحاق بن السكيت (ت 244 هـ)، تحـ: أحمد شاكر وعبد السلام محمد هارون، دار المعارف ـ القاهرة ط/4، 1949م.

9 - الترادف في اللغة/ 223، وينظر: أدب الكاتب/ 17-31.

10 - الفروق اللغوية/ 7، الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحي بن مهران أبو هلال العسكري (ت395هـ)، ضبطه وحققه: حسام الدين القدسي، دار الكتب العلمية ـ بيروت لبنان.

11- البيان والتبيان/ 137.

12- ينظر: كنز الحفاظ في كتاب تهذيب الألفاظ لابن السكيت/ 614-616، هذبه الخطيب التبريزي (ت502هـ)، تحـ: الأب لويس شيخو اليسوعي، المطبعة الكاثوليكية، بيروت 1895م ونوادر أبي مسحل 39/1، أبو مسحل عبد الوهاب بن حريش الأعرابي ((ت نحو 230 هـ))
تحـ: د. عزة حسن، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق 1380 هـ ـ 1961م، وكتاب المعاني الكبير في أبيات المعاني 210/1، ابن قتيبة تحـ: سالم الكرنكوي، دار النهضة الحديثة ـ بيروت 1372 هـ ـ 1953م، والفروق اللغوية في العربية/ 305.

13- ينظر: الفروق اللغوية في العربية/ 321.

14- النقد اللغوي عند العرب حتى نهاية القرن السابع الهجري/ 247، د. نعمة رحيم العزاوي، دار الحرية ـ بغداد 1398 هـ ـ 1978م.

15- إعجاز القرآن والبلاغة النبوية/ 256، مصطفى صادق الرافعي، دار الكتاب العربي ـ بيروت، ط/9، 1393 هـ ـ 1973م.

(16)- ينظر: من بلاغة القرآن/ 105، د. أحمد أحمد بدوي، مطبعة نهضة مصر، ط/3، 1950م، والإعجاز الفني في القرآن/ 72، د. عمر السلامي، منشورات عبد الكريم عبد الله ـ تونس 1980م.

17- ينظر: التعبير الفني في القرآن الكريم/ 185، د. بكري شيخ أمين، دار العلم للملايين ـ بيروت، ط/1، 1994م.

18- مقال في الإنسان/ 11.

19 - الإعجاز الفني في القرآن/ 79.

20 - سورة هود a ـ دراسة لغوية ودلالية/ 28، عبد الكريم ناصر محمود الخزرجي، رسالة دكتوراه، جامعة البصرة ـ كلية الآداب 1421 هـ ـ 2000م.

21 - جماليات المفردة القرآنية في كتب الإعجاز والتفسير/ 74، أحمد ياسوف، دار المكتبي ـ دمشق، ط/1، 1415 هـ ـ 1994م.

22 - ينظر: الفروق اللغوية/ 14-16.

23 - ينظر: علم الدلالة لأحمد مختار/ 228-229، والترادف في اللغة/ 268-269.

24 - ينظر: الترادف في اللغة/ 270.

25 - المزهر 318/1.

26 – ينظر: فقه اللغة/ 168–169، د. علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر ــ القاهرة، ط/7، 1972، ودراسات في فقه اللغة/ 293–294.

27 – فقه اللغة – لوافي/ 169.

28 – المرصع في الآباء والأمهات والبنين والبنات والأذواء والذوات/ 352، مجد الدين المبارك بن محمد المعروف بابن الأثير (ت 606 هـ) تحـ: د. إبراهيم السامرائي، مطبعة الإرشاد ــ بغداد 1391 هـ ــ 1971م.

29 – الترادف في اللغة/ 131.

30 – ينظر: المحصول 253/1، والمزهر 316/1.

31 – فقه اللغة ــ لوافي/ 174.

32 – التعريفات/ 140، وينظر: التوقيف على مهمات التعاريف/ 340.

33 – ينظر: المحصول 219/1، ومختصر المعاني/ 183، سعد الدين التفتازاني مسعود بن عمر بن عبد الله (ت793هـ) دار الفكر ــ قم، ط/1، 1411 هـ.

34 – الفروق اللغوية/ 16.

35 – الترادف في اللغة/ 104.

36– المصدر السابق/ 106، وينظر: فقه اللغة وخصائص العربية/ 221، محمد المبارك، دار الفكر الحديث ــ لبنان، ط/2، 1964م.

37– ينظر: مجاز القرآن 208/1، أبو عبيدة معمر بن المثنى (ت 213 هـ) تحـ: فؤاد سزكين، مطبعة الخانجي، ط/2، 1970م، وجامع البيان 82/8، والنهاية في غريب الحديث 357/4.

38– المزهر 275/1.

39– ينظر: مناهج البحث في اللغة/ 177–178، د. تمام حسان، مطبعة الرسالة ــ القاهرة 1955م.

40– الأضداد/ 70، محمد بن المستنير قطرب (ت 206 هـ) تحـ: حنا حداد، دار العلوم ــ الرياض، ط/1، 1984م.

41– الاشتقاق ــ لابن السراج/ 52.

42– الفروق اللغوية/ 15.

43– ينظر: ص 223 من بحثنا هذا.

44- ينظر: ص 354-355 من بحثنا هذا.

45- معجم الفرائد/ 88، د. إبراهيم السامرائي، مكتبة لبنان ــ بيروت، ط/1، 1980م.

46- ينظر: التطور النحوي للغة العربية/90، و121، 211، برجشتراسر، أخرجه وصححه وعلق عليه: د. رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي بالقاهرة 1402 هـ ــ 1982م.

47- ينظر: الفروق اللغوية في العربية/ 43.

48- الصاحبي/ 159.

49- فقه اللغة ــ للثعالبي/ 311.

50- غريب الحديث 13/1، أبو عبيد القاسم بن سلام الهروي (ت 224 هـ) تحـ: د. محمد عبد المعيد خان، دار الكتاب العربي ــ بيروت، ط/1، 1396 هـ، والفائق في غريب الحديث 158/1، وغريب الحديث 115/1، ابن الجوزي، تحـ: د. عبد المعطي أمين قلعجي، دار الكتب العلمية ــ بيروت ط/1، 1985م.

51- غريب الحديث لأبي عبيد 13/1، وينظر: تصحيفات المحدثين/ 192، الحسن بن عبد الله بن سعيد العسكري ((ت 382 هـ)) تحـ: محمود أحمد ميرة، المطبعة العربية الحديثة ــ القاهرة، ط/1، 1402 هـ.

52 - ينظر: الصاحبي/ 204.

53 - ينظر: لسان العرب 139/3.

54 - ينظر: فقه اللغة وخصائص العربية/ 316-317.

55 - الإتقان 31/2.

56- ينظر: البرهان في علوم القرآن 110/1-111، والإتقان 143/1-144.

57 - ينظر: مقدمة ابن خلدون 550/1.

58- معيار العلم/ 213-214، أبو حامد الغزالي، تحـ: د. سليمان دنيا، دار المعارف بمصر 1969م، وينظر: الفروق اللغوية في العربية/ 179.

59 - فقه اللغة وخصائص العربية/ 315-316.

60 - فقه اللغة ــ للثعالبي/ 89.

61- ينظر: المصدر السابق/ 78.

62 - كتاب الصناعتين/ 167.

63 - ينظر: ص 39-42، من بحثنا هذا.

64 – علم الدلالة لأحمد مختار/ 228.

65 – الدراسات اللهجية والصوتية عند ابن جني/ 277، د. حسام سعيد النعيمي، دار الرشيد ــ الجمهورية العراقية 1980م.

66 – الخصائص 146/2.

67– الفروق اللغوية/ 14.

68 – ينظر: علم الدلالة لأحمد مختار/ 228، والترادف في اللغة/ 268.

69 – ينظر: المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم/ 563–565.