BIBIOGRAPHY:

PRIMARY SOURCES:

- ✓ Auclert, Hubertine. *Les femmes arabes en algerie*. Paris, Société D'éditions Litteraires.1900.

SECONDARY SOURCES:

- ✓ El Azhary Sonbol, Amira. *Women, the Family, and Divorce Laws in Islamic History*. New York, Syracuse University Press,1996.
- ✓ Clancy-Smith ,Julia Ann. *Domesticating the Empire: Race, Gender, and Family Life in French and Dutch Colonialism.* Virginia, the University Press of Virginia, 1999
- ✓ Hanna ,Judith Lynne. *Dance, Sex, and Gender: Signs Of Identity, Dominance, Defiance, And Desire*. Chicago, University Press of Chicago. 1988.
- ✓ . Kahf, Mohja. *Western representations of the Muslim woman: from termagant to odalisque.* Texas, University Of Texas Press.1999.
- ✓ Holmes ,Diana (ed). *A Belle Epoque?: Women And Feminism in French Society And Culture 1890-1914*. New York ,Berghahn Books. 2007.
- ✓ Lazreg, Marnia . *The Eloquence of Silence: Algerian Women in Question*. London, Routledge, 1994.
- ✓ Rappaport, Helen. *Encyclopedia of women social reformers, Volume 1.* California, ABC-CLIO,Inc,2001.
- ✓ Wallach Scott ,Joan. *The Politics of the Veil*. .Princeton, Princeton University Press.2010.

Despite this sympathy Auclert does not hide her bias against Islam. She claims that this moral behavior of the Muslims is sanctioned by their religion, because, she argues, it is a well-known fact that *"sous, l'égide de la loi Koranique, le musulman peut afficher les moeurs los plus dissolues,"* (Auclert, 1900:58-9). She also blames polygamy for the widespread of prostitution. She claims that because many Muslim men took more than one wife, women became a rare commodity in some places,

Chez les arabes où l'on compte vingt-deux femmes pour cent de moins que d'hommes, et où la polygamie qui excite l'appétit sexuel et fait on raison de l'accaparement de quelques-uns, la rareté pour tous du sexe féminin sur le marché du mariage, il ne faut pas s'étonner si sacrifier à l'amour est œuvre pie, si la prostitution est en Algérie un sacerdoce. (Ibid, 111-2).

Her prejudice against Islam reaches its climax when she declares that the Ouled Nail girls exercise prostitution not out of poverty but solely to please Allah,

Ce n'est pas seulement un besoin inhérent à leur pauvreté, qui a engendre la coutume générale chez les Oulad-Naïl, d'offrir à prix d'or leurs filles à tout venant, c'est une croyance qu'en agissant ainsi ils honorent Allah. Ils sont persuadés, que les femmes font oeuvre méritoire en se prostituant et ils les encouragent dans cette voie ; car selon eux, renoncer à cette habitude attirerait sur la tribu les plus grands maux. (Ibid, 115).

Auclert's take on the question of native women's morality is rather, if not completely, different from most of her fellow citizens. Though she reproduces some of these stereotypes on Arab women, she seems to take a genuine interest in their plight. She blames the generalized poverty, with all its ensuing problems like prostitution, of the population on the unfair colonial policies of dispossessing the locals of their lands and imposing heavy taxes,

Les indigènes sont écrasés d'amendes et d'impôts spéciaux, qui s'additionnent pour eux aux impôts algériens. Ils ont d'abord à acquitter la dime des bestiaux le *Zekkat*, la dime des récoltes l'*Achour*, la *Lezma* en Kabylie…Des acharnés mourant de faim sont soumis parfois à de grosses taxes.

She also approaches the theme of the Ouled Nail girls with much lightheartedness. Instead of the gloomy atmosphere found in most writings related to prostitutes, Auclert paints a colorful image of the ones she terms "des prêtresses de l'amour"(Auclert, 1900:112)., and describes them in Orientalist terms,

They stretched out on pillows, adorned and covered with jewels , offer themselves , like madonnas on an altar, to the admiration of passersby...[I]t is not rare to see couples smile at one another, embrace, entwine and tumble to the pavement ...abandoned to the transports of love.(qtd in Joan Wallach Scott, 2010:57).

Such observations are characteristic of the way most French people perceived the natives. And though the aforementioned administrator has hit the nail straight on the head when he linked prostitution to poverty, he seems to forget that this poverty and chronic immiseration of the local population, and women in particular, had nothing to do with religion and Arab indolence. It was the unfair and harsh colonial economic policies that were mostly to blame. Joan Wallach Scott (2010: 56) writes that the number of prostitutes increased throughout the country as European settlers dispossessed the locals of their lands and took over their farms. As a result, many Algerians were left to their fate and found themselves without any source of revenue.

We should also not overlook the role French authorities played in the propagation of prostitution in Algeria. From the beginning of colonization, French colonial authorities saw the need to legalize prostitution to serve and attend to the increasing number of French troops. In the 1840s General La Moricière ordered the commanding general in Tlemcen to *"proceed with the recruitment and settlement of a female 'personnel' who can cater to the pleasures , if not health, of the men."* (qtd in Smith-Clancy, 1999:159). Marnia Lazreg (1994:55) writes that though prostitution existed on a small scale in pre-colonial Algeria, under French colonization*, "it became part of a system of social coercion that targeted families unwilling to collaborate with the new rulers".*

There exists a large number of girls who indulge in prostitution in all classes of the population. This is one of the saddest consequences of …extreme poverty…such poverty is caused by some vices inherent in Islamic law, and the great ease with which …[Muslim Judges] allow repudiation. For women who are essentially ignorant, lazy, and unskilled, there is no other means of subsistence than prostitution once their husbands have repudiated them. (Joan Wallach Scott, 2010:56-7).

This view is echoed in Edouard Duchesne's book ,*De la prostitution dans la ville d'Alger depuis la conquète* published in 1853, when he writes that he observed striking numbers of prostitutes in the Algiers. This was caused, according to him, by the general debased moral state of the natives in general and their women in particular, the product of Islamic legal and sociosexual practices. He further notes that *"sexual activity on the part of young people enervates them and leads to the degradation of the race; this also leads also to premature aging."*(Smith-Clancy, 1999:160). He also refers to polygamy as a major reason behind the phenomenon. Many women, who were repudiated after their husbands took younger wives, were left with little financial support and thus found themselves in brothels to support themselves. (Ibid).

Under the entry "Ouled Nail" of the 1986 edition of Webster dictionary we read the following, *"an Arab prostitute and dancing girl of the north African cities usually dressed in brightly colored, bespangled costumes and ornamental often feathered headdress"* (Webster , 1519 qtd in Smith-Clancy, 1996: 52). Smith-Clancy (185) argues that the attention of the French was drawn from the onset of the invasion to the Ouled Nail tribe with its unusual sexual practices. "The daughter of Ouled Nail" would soon become synonymous for prostitute. In fact, it is reported that the young women of Djebel Nail in the Algerian Sahara were in the habit of leaving parental home at puberty accompanied by an older women. These girls travelled from one place to another dancing in cafés and consorting with men in order to amass sufficient money for their dowry. (Judith Lynne Hanna, 1988:53).

The stigmatization of Arab women and accusing them of moral decadence was by no means limited to the Ouled Nail girls. The governor-general of Algeria claimed, in 1898, that native women were driven by their instincts and uncontrollable sexuality and were, like Arab males, oversexed and the very embodiment of licentiousness. This unacceptable behaviour, the French chose to think, was sanctioned by their religion and its polygamous Prophet (PBUH) .The French claimed that prostitutes in the streets of Algiers was a common sight. One French administrator of the Arab Bureau for the Algiers area wrote,

Muslim Sufi orders. This alliance was important in their endeavor to pacify the natives. Tempering with Islamic law and the traditional patriarchal system, thus, was met with increasing hostility and resistance from the part of French authorities, because this would mean an inevitable rebellion of religious leaders who were keen on maintaining the status quo.

Native Women and Prostitution:

do les instruire, de les assimiler aux français? » Nous vous prions, Messieurs, de bien vouloir substituer sur notre territoire africain l'état de civilisation à l'état de barbarie, en décrétant la suppression de la polygamie que les femmes arabes subissent par force et qui est outrageante pour tout le sexe féminin.(Ibid, 69-70).

Auclert's call for Muslim women rights had virtually no resonance with French colonial authorities. She accuses the latter of complicity with Arab religious elite (especially Sufi orders) to undermine any efforts to end what she considered practices that oppressed women such as polygamy, seclusion, early marriage… For her, Arab leaders had everything to lose from any eventual assimilation of the Arabs, into the mainstream French society. These leaders, who served as intermediaries between the indigenous people and the colonial authorities, benefited from a tenth of the taxes imposed on the locals,

[S]es maîtres, eux, ont à perdre en même temps que leurs privilèges, leur meilleure source de revenus. Car, les chefs collecteurs n'ont pas seulement l'honneur de porter le bâton surmonté d'une pièce do cinq francs, ils ont droit au dixième des impôts qu'ils prélèvent. Sur un seul des impôts arabes, ils touchent 1.297.600 francs.(Auclert, 1900 :22-3).

The French had not yet forgotten the pivotal role religious orders played in previous popular insurgencies. The rebellion of Abd-el-Kader, the Kabyles' resurrection of 1857 , Almoqrani resistance in 1871 were all triggered by charismatic religious leaders who called on their followers to declare jihad on the "infidel" invaders. All this had convinced the French that they should win these religious orders over to their side if they were to conquer the hearts and minds of the local populations. Julia Smith-Clancy(160) writes that by the turn of the century(twentieth) , French authorities had come to form an alliance with some of these powerful

polygamy was once widespread, but she argues that once those people who practiced it reached a higher stage of civilisation they insistently forsake it,

Tous les peuples ont pratiqué la polygamie. Les rois d'Israël furent polygames. Salomon eût soixante femmes légitimes et quatre-vingts concubines. Les Francs aussi furent polygames. Charlemagne avait huit femmes… La civilisation chasse devant elle la polygamie aussi anti-naturelle que contraire à la dignité humaine. (Auclert, 1900-60-3).

Auclert was convinced that polygamy led to health and health problems and intellectual degeneracy of those who engage in it. All the more reason for abolishing it,

Des arabes bien portant pendant qu'ils avaient une seule épouse, s'affaiblissaient, perdaient la sante, dés qu'ils prenaient plusieurs. La polygamie ne hâte pas seulement la décrépitude physique elle amène la dégénérescence intellectuelle. En concentrant toute l'activité cérébrale des arabes sur l'instinct bestial, elle annihile leur intelligence et atrophie leur cerveau.(Ibid, 64-5).

Auclert was very active writing and petitioning for the abolishing polygamy. For her a true assimilation of the Arabs would inevitably pass through forsaking what she terms "la loi koranique" and adopting French law. In one petition, in her relentless efforts to end this practice, Auclert writes,

Messieurs les Députés, Messieurs les Sénateurs. Permettez-nous d'appeler votre attention sur la situation des femmes arabes, qui sont, avec la tolérance de la France, si barbarement traitées. La femme arabe vendue tout enfant à un mari est séquestrée par ce mari dans le chenil conjugal avec ses co-épouses, puis répudiée sans motifs pour faire place à une autre. On a déjà laissé trop longtemps les arabes garder leurs lois, leurs moeurs, leur langue Ne croyez-vous pas qu'il est urgent d'en faire des enfants de la République,

societies. She believed that were French women able to sit in parliament and pass laws, they would probably help their Muslims sisters to abolish and rid themselves of a number of oppressive and "archaic" practices like polygamy for instance,

Si les françaises votaient et légiféraient, il y a longtemps que leurs sœurs africaines seraient délivrées de l'outrageante polygamie et de l'intolérable promiscuité avec leurs co-épouses. (Auclert, 1900 :63).

Auclert accuses the Republic of turning into a cruel stepmother "marâtre", instead of being a mother country, when it comes to Arab women. She wonders why such an "abominable" practice as polygamy ,which was illegal in Metropolitan France, should be allowed and accepted in a French territory like Algeria without much ado. She refuses the pretext of the existence of fundamental differences between European and Arab men to explain the practice of polygamy,

Les Français permettent aux Arabes de pratiquer la polygamie, qu'ils s'interdisent à eux-mêmes. Pour masquer leur illogisme, ils affirment que les Africains ont des besoins que ne connaissent pas les Européens et que c'est pour faire droit à ces besoins qu'on leur laisse épouser tant de femmes. (Ibid, 64).

The view that Muslim men differed from their European counterparts was in fact held by many in this period. Many colonial male writers believed that Arab males were "oversexed". In his book *De la prostitution dans la ville d'Alger depuis la conquète* Edouard Duchesne, for instance, wrote that the natural conditions in Africa were partly to blame for this perverse nature of Arab sexuality, in fact , *"in [the Algerian] climate , passions run higher"*. (Smith-Clancy, 1999:159).

Auclert dismisses all these preconceptions and argues that polygamy denotes an inferior state of civilization development. She concedes that

The practice of polygamy is nothing new and is not an Islamic invention. The Old Testament speaks of King Solomon who had hundreds of wives and concubines *"And he had seven hundred wives, princesses, and three hundred concubines."* (1 Kings 11:3). King David also had many wives, *"And David took him more concubines and wives out of Jerusalem, after he was come from Hebron: and there were yet sons and daughters born to David."* (2 Samuel 5:13). Different traditional societies around the world have long been practicing, and still practice, polygamy today without raising an eyebrow in the West.

Right from the beginning of colonization, the French considered this practice as archaic, and denoting an inherent inferiority of the local Muslim society and an uncontrolled sexuality of Muslim males. Along with Muslim women condition, polygamy was made to stand as a gauge for the degree of development of the local Muslim society. Numerous French ethnographers studied polygamy and its social consequences in Algeria. The Saint-Simonian writer Michel Chevalier wrote in 1865 that, "*polygamy in Algeria prevents the development of social institutions, social movement, refinement of usages, culture of the spirit, and the progress of arts, literature, and science."*(Smith-Clancy, 1999:162). It is these same ideas on polygamy that Hubertine Auclert would later take up and develop in her book *Les femmes arabes en Algérie*.

Julia Smith-Clancy(Ibid:167) contends that *"Auclert seized upon the social and sexual oppression of Muslim women as a political cause".* This is quite true in fact. Auclert, like many other feminist activists of her time, used the situation of Muslim women to advance things back at home. She belongs to a category of feminists , known as imperialist feminists, who claimed and fought for political equality in part as a means to protect their colonized 'sisters' subjected to oppressive treatment by their patriarchal

impoverishment of its population, but it is also equally true that she saw in the imperialist project a hope for rescuing and improving Algerian women's lives through the intervention of French women in Muslim households. Camille Sabatier, a former judge in the Kabylie region, recognized the weight Arab women had in any real subjugation of Algeria when he said that, "*it is through women that we can get hold of the soul of the people"* .But General Bugeaud understood that this was not possible. He complained that *"the Arabs elude us because they conceal their women from us".* (Qtd in Joan Wallach Scott, 2010:55).

This is where Auclert's proposition for involving women comes in handy. For contrary to men, women, because of their gender, were given access to the private sphere of native women. Auclert proposes entering Muslim households on different pretexts,

Pour connaitre véritablement l'avis du monde arabe sur l'administration à donner à l'Algérie, il faudrait à coté des hommes, des femmes enquêteuses. Ces femmes, quelque peu initiées à la langue arabe, n'exciteraient pas plus la méfiance qu'elles ne blesseraient la sensibilité musulmane. Sous un prétexte quelque, en vue par exemple d'établir l'état-civil des femmes indigènes elles porteraient la francisation à domicile. (1990 :26).

Polygamy Synonymous for Women's Oppression?

For all her sympathy and enthusiasm towards Arabs in general, and their women in particular, Auclert seems oblivious to any cultural specificities of the latter and continued to assert French gender construction as a model . She seems at the loss as to why French colonial authorities would not prohibit the practice of polygamy as was the case in France. The issue of polygamy has long been a convoluted one, even among Muslims themselves. Westerners, in general, have always regarded it as a sign of Muslim societies' promiscuity and licentiousness.

the Chamber of Deputies, Auclert believed that colonial subjects deserved to become full citizens through granting them the right to vote and representation. She writes that excluding Arabs from such rights was undermining them socially and economically,

Les arabes qui forment presque la totalité des habitants du pays –ils sont trois millions sept cent cinquante mille sur quatre millions quatre cent trois mille habitants dont se compose la population de l'Algérie – ne sont pas, ou ne sont que dérisoirement représentés , dans les assemblées qui ont pour but de s'occuper des intérêts de l'Algérie … inutile de dire qu'ils ne peuvent défendre avec profit les intérêts de leurs mandants ; aussi ne cessent-ils de réclamer contre l'injustice des vainqueurs. ..pourquoi les arabes qui représentent par leur nombre le dixième des habitants de la France n'auraient-ils pas leur place au Parlement ? …leur exclusion politique en les rabaissant socialement, les écrase économiquement (Ibid, 9-10).

The situation of Arab women was far worse than that of their brethren, according to Auclert, for they were burdened with a double yoke of domination: colonial and gender. Auclert maintained that the condition of Arab women did not ameliorate but rather deteriorated with French colonization. During her four-year stay in Algeria, she observed the misery and wretchedness caused by harsh and unjust colonial practices to many of these women,

Femmes d'expropriés, bouches affamées de trop dans leur tribu, elles vaguent, pauvres femelles, repoussées de partout, traquées brutalisées, insultées dans toutes les langues, par toutes les races qui se sont installées sur le territoire de leurs pères. (Ibid : 2)

Auclert's sympathy though should not be interpreted in any way as a rejection of the French colonial project. It is true that she criticized colonial practices and excesses, and opposed France's subjection of Algeria and the

where Arabs were constantly abused and denigrated. *"La race arabe, si belle et si bien douée, est absolument méprisée par les européens qui, rarement cependant, sont aussi beaux et possèdent autant d'aptitudes naturelles que les arabes* . (Auclert, 1900:32-64). Rare were those who viewed them with sympathy and compassion or considered them as fellow human beings,

En Algérie , il n'ya qu'une petite élite de français qui classe dans l'humanité la race arabe…pour les étrangers , les fonctionnaires, les israélites , les colons, les trafiquants, l'arabe, moins considéré que ses moutons , est fait pour être écrasé. Le refouler dans le désert pour s'emparer de ce qu'on ne lui a pas encore pris, tel est le rêve. (ibid, 3)

If Arabs, Auclert maintains, were uncivilized and backward as Europeans claimed, the fault was not theirs. The fault lied rather with the other side, the Europeans, because they resisted any effort to bring civilization and modernity to the Arabs on the pretext that the latter were beyond any reform because their culture and religion were innately different from western values. Their assimilation into mainstream French society, thus, was not possible. She indignantly writes , *"la France a , sous le couvert de la civilisation , dépossédé l'arabe du territoire de l'Algérie et maintenant , [elle le laisse] en dehors de la civilisation au nom de laquelle elle l'a conquis ? Cela est inimaginable!"*(Ibid, 74-5).

The issue of political representation, so dear to Auclert's heart, draws her scorn. She tries to draw parallels and affinities between male injustice against French women (because they were deprived of political representation) and the absence of Arab representation. She states that observing race-based prejudices against Arabs in Algeria has convinced her of the absurdity of gender-based prejudices French women. (Ibid, 63). As with her combat for the right of French women to vote and her right to sit in

fought to bring changes to the Napoleonic Code which subordinated women's lives , bodies, property and assets to their husbands. She was firmly convinced that women's emancipation would make them the equals of men in the civil, economic and political spheres. She was also one the pioneer feminists who spoke of the need to provide proper support for mothers and children by the state. (Helen Rappaport, 31)

Sojourn in Algeria and *les femmes arabes en algerie*:

Already considered a champion of women's rights in her home country , Auclert came to Algeria in 1888 to join her husband Antonin Lévrier who was appointed as *juge de paix* (justice of the peace)in Frenda in western Algeria and was to remain there till the death of her husband in 1892. she resided first in Frenda , then in the oasis of Laghouat and finally moved to Algiers where her husband worked in *Le Radical Algérien* newspaper. (Julia Smith-Clancy, 59-60). It was during her stay in Frenda that she became increasingly interested in the lot and lives of Algeria women. Auclert recorded her observations and thoughts on Algerian women's situation which she published as newspaper articles in *La Citoyenne* during her four-year stay in Algeria.

It is these articles that form the substance of her book, Les *femmes arabes en algérie,* which Auclert published in 1900. The title of the book is actually misleading because Auclert used the term "femmes arabes" to refer to Algerian Muslim women in general and not only Arab-speaking women. Throughout the book, The term "arabe" is erroneously used interchangeably with the term "musulman(e)".

Auclert begins her book by stating that before she came to Algeria, "this earthly paradise", she anticipated an egalitarian society but what she found utterly shocked her. She despondently observes that Arabs in Algeria suffered from racism and bigotry. The country had become a vast prison

world of Muslim women, a sphere their male counterparts could not aspire to penetrate. This article will explore how the lives of Algerian women , and their issues , were reflected in the French feminist and travel writer Hubertine Auclert's book *Les femmes arabes en algerie*(1900*)*. This book is

a vindication for the rights of Algerian women, who, according to Auclert, were caught between French colonial authorities indifference and their society's oppression and its archaic practices. It will investigate how this feminist , despite her sisterly compassion towards the native woman, whom she referred to as "notre soeur musulmane" or "Muslim sister" was not completely exempt from western snobbery characteristic of her time . Despite her criticism of French colonial practices, she did not reject the colonial project altogether, and overall her work bears the imprint of a Eurocentric colonial perspective when it comes to her outlook to Islam.

Hubertine Auclert's Life and commitment to women's rights:

Born into a well-to-do family in 1848 in the Allier département, Hubertine Auclert planned to become a nun but she eventually left the convent at the age of 16 probably because of her rebellious nature and unconventional way of thinking. She would soon become involved in the burgeoning women's movement and would become one the most ardent activists and campaigners for French women's suffrage and full citizenship. It was at the age 28 that she would found *Société le droit des femmes* which would, a few years later, change its name to *Société le suffrage des femmes.* Auclert's ideas and positions on women's civil rights and suffrage were channelled through her monthly suffragist newspaper, *La Citoyenne* (The Woman-Citizen), which she co-founded in 1881.

Auclert believed in the need to "*subordinate women's civil emancipation to their political emancipation"*(Edith Taieb, 2002:271) and

Seddiki Sadia and Zerar Sabrina
Department of English
Mouloud Mammeri University

Hubertine Auclert: a Champion of Algerian Women's Rights or an Imperialist Feminist?

The lives of Muslim women have long been a source of fascination and have aroused feelings ranging from curiosity, to erotic desire and sometimes repulsion. This fascination is nothing new, but goes back to centuries before to the first encounter between Islam and Europe in the Middle Ages. As Mohja Kahf documents in her book, *Western Representations of the Muslim Woman* (1999) ,western interest in the Muslim woman goes back as far as the Middle Ages. This representation has shifted from the bold queens of the medieval and renaissance literature to the 19th century colonial images of "victimized", secluded and veiled women.

Specific aspects of the Muslim women lives, the veil, women's morality and polygamy, have received particular interest from westerners, lay and specialists alike. Polygamy, in particular, has always stood as a symbol of women's oppression and subjugation in the western imagination. The fascination with this practice acquired a special urgency starting from the 19th century with the intensification of the European colonial ventures in the land of Islam. The image of veiled and powerless Muslim women laid the ideological background for western imperialist intervention to rid these "voiceless" creatures from their misogynist societies and polygamous male oppressors.

These images, and others, are found in force in many women's travel writings , whose position as women gave them access to the private

قيل انهما مبتدا وما بعدهما خبر لانهما من اسماء الصدارة وقيل انهما خبر مقدم وما بعدهما مبتدا

وقال المهاجي: يعربان مبتدا اذا كان بعدهما نكرة مثل: من فتى؟ وما كلمة؟ اما اذا كان بعدهما معرفة فيعربان خبرا مقدما مثل: ما الفتى؟ ما الخطر؟

فرندة يوم: 2012/06/30

لا تشتغل عني ببعض الأوهام شيخوختي صارت بلاء أيامي
ستون تمت عند نظم الأبيات في وحدتي في كربتي في آهاتي

الناظم: خالد خوجة بغدادي
الخالدي الفرندي

ملاحظة:

هذه المنظومة مقتطفة من كتاب: غرائب الدرر في ديوان " **المبتدأ والخبر** "
وهي جاهزة للتحقيق والدراسة

الشايف: هو دكتور وعميد جامعة تلمسان

المختار: هو الدكتور بوعناني مختار

الدكتور :صالح بلعيد عضو مجمع اللغة العربية

الأمين: هو ابن الناظم

تنبيه: نارمان:علم مؤنث فارسي الاصل حذف الناظم النون للضرورة الشعرية

يُسْري: علم مذكر

مُد ى: جمع مدية. مرسي رئيس مصر

(فكم) التي اعربها سيبويه مبتدا هي التي تاتي بعدها معرفة مثل كم مالك وهي نكرة مبهمة وجعلها مبتدا واعرب لفظة: مالك خبرا رغم انها معرفة وهذا شذوذ عنده فحمل القليل على الكثير واعربها الناظم وغيره خبرا مقدما وما بعدها مبتدا مؤخر.

ثم اعرب سيبويه لفظة خير مبتدا رغم انها نكرة واعرب المعرفة بعدها خبر مثل: خير منك زيد

تنبيه: من وما الاستفهاميتان مختلف في اعرابهما مثل من اخوك؟ وما شانك ؟ وما الفتى؟

قدِّم على وصف. متى. وأين. ما غيرا. وكيف. من. وهل. وإنما
وهمزةً وما. وليس. اكتَمَلا قدّمْتْ ما عندي لكم لن ابخلا
وبعد شبه جملة قد ألزَموا كذاك حذفَ مسند وحتَّموا
في الغرب ناظم أتى بالعجب في القصر نمام وَشَى بالحاجب
و المصدرُ المضاف قبل الحال خَبرَه قد أضمروا في البال
كمدحيَ الشّايف مخلصا فلا يشبهه شخص لجوده فلا
وأوجَبوا حذفَه قبل الحال وقدَّروه حاصلا في البال
والحال لا تصلح للأخبار لكنها تنوب عند الأخيار
والحال بعد الكون من اسرار وقبله ظرفان في الأخبار
فإذ. لما مضى من الزمان وعكسها إذا. فخذ بياني
وشذ عندي حكمُكمُ مُسَمَّطا بل ارفعوا أو أنصبوا مُسَمَّطَا
هاكم فوائد لحفظ تنفع للحفظ دور في السجال يرفع
عهدي بهم في الحي قد تحزبوا ورأي عينيَ الفتى ذا يلعب
وسمع أذني أختكم تقول فقول سيبويه ذا أقول
وخير اقترابي من إلاهي راضيا وحمديَ الكريم شهما ساميا
وأحسن ما يرجو الثواب راكعا وأفضل ما يُمْلي الكتاب نافعا
وأعظم تقديري خالدا ساجدا وشكريَ المختار فحلا ناقدا
وشرُ بُعْدي عنه وهْو غاضب نَقلْت بعضا عن رضا إن تطلبوا
وذا رضا من سوريا لتعلموا في مرجع مثلث لتفهموا
وزد حديثا في السجود يفصح حديث هدم كعبةٍ ذا أوضح
–والشطرَ– لولا غمده لسالا فكان ذكر ممسك إشكالا
واذكر وجوبا مسندا في أحوال كالحَوْدَل يبيت في أدغال
وخالد مسجل في النادي والنسر صافر أمام الحادي
فاحفظ – أمينا – ذا فأنت أحلامي شيخ رماه الدهر بالسهام

حذف خبر المبتدأ وجوبا

ثلاثة وأربعون بيتا

أ/ خالد خوجة بغدادي

الخالدي الفرندي

واحذف وجوبا خبرا لمبتــد ... فبعدا لولا غالبا تأكـــــــدا

زد قسما مصَّرحا بلفظه ... في النحو معلوم بحذف جزئه

كأيمُن الله لعَمري للقَسَم ... فقدَّروا يمينّ حالف عُلِم

قدِّرْه بعد أيمن يميني ... أو قسمي قَدِّرْ كذا اليمين

وجهان في غير الصريح وُكدا ... أن يحلفوا بالعهد حلفا أوْ كَدا

واحذف أو أذكر بعد عهد الله ... وضحّتْه مَنْعيَ لاشتباه

– علي – أذكر إن ترد مختارا ... قل عهده علي لا اضطرارا

وبعد واو عاطف لمبتدا ... وعطفه وصل لربط المبتدا

بل هو واو يربط المعنى بمَعْ ... كمثل كلُّ صانع وما صنع

والواو عند غيرنا هي الخبر ... قامت مقام مَعْ فأَغْنَت في الأثر

وبعد وصف عامل في غيره ... كما مقيم خالد في داره

ينوب في ذا فاعل عن مسند ... وهكذا سد مسد المسند

في القول ذا قد عكسوا الإعرابا ... خذ بهما معا فلا عتابا

وزد صفة قد شُبِهت بفاعل ... فارفع بها معوِضا كالأول

ثم اسمَ مفعول وزد ما ينسب ... أوله منسوبا وهذا أغرب

فارفع إذا بالغتَ – وصفا – فاعلا ... أَنِبْ به عن خبر لا يُجْتَلى

ومُكْرَه أخاك من ذا الباب ... أَشْكَلَ ذا على ذوي الألباب

ففائز مُرسي فيا للعجب ... مُقَرَّرٌ ذا عندهم في الكتب

وألحَقوا خيرا بذا في العمل ... قد سَبِقتْ ضميرَ رفع يَنْجلي

وشذ لام مبتــدا في ذا الخبر لــصادق أنت فصــادق خبـــــر
وفـــي لأنت يوسف فالمشتهر لأنت مبتــدا ويوسف خبـــــــر
ناهيك بالمولى فقدم الخبر فمبتدأ المولى وناهيك الخـــــبر
وقيل عكسُ ما ترى في المختصر فشاع ذكرها لديهم واشتـــــــهر
وقولـــــهم فــداك أمي أو أبى فالمبتدا أمـــــي وقــل ذا في الأب
وأخَّــروا لامــا لهــا الصداره وحقهـــا تقـــدُّم في ذي العبارة
شاهدها خالي لأنت قدَّمــوا ما حقــه تأخــرُّ فأبهمـــــــوا
وقدَّمـــــوه أول الأمثـــــال في كــل واد بوسَعيدَ- خـــال-
واختلفــوا فـــي مــا ومن اعرابا كــن واثــقا بــني لا ارتيابا
-من- فالصحيح عندنا قل مبتدا وغيرُنا قد اعرَبوه مسنـــدا
فقال شيخنا المَهَاجي مبتدا أو خبرا مقَّدما قد أسنـــــدا
ومبتدا بمكت ف ولازم في شرح شيخنا المَهَاجـــي العالم
وقال مــبتدا لنُكرْ المسند أو خــبرا لـــعُرْفه بــه اقتـــد
يكفيك أن تقول ما الماجستر؟ وان تُنَكِّر قل لنا مــاماستـــرو؟
ماجستــري نظـــم جلا بناؤه يضيء نفسي في الدجــى سناؤه

قلعة بني سلامة / فرندة – تيارت –

ملاحظة: هذا الباب مقتطف من منظومة: غرائب الدرر في ديوان المبتدأ والخبر.

للناظم: خالد خوجة بغدادي ألخالدي – الفرندي –

التنبيه: الزحافات في المنظومة والعلل: متفعلن/مفتعلن(مستعلن)/ متفعن/ مستفعن.

الا بشبه جملة او لازم ... او مكتف فمبتدأ للفاهم
بظرف وقت او مكان اخْبَروا ... وعُلِقا بالكون فهْو مضمر
كاليوم خمر وغدا منتظر ... لمصطفى صفر كذاك حيدر
لدي عند تحت فوق بينها ... أمام خلف وسْط قرب دارها
وبعد ظرف مبتدا قد سُبِكَا ... كعندكم أني مُحابٍ مشركا
وخوفَ لبس جاء حتما أولا ... كفي اعتقادي أن لصا قُتِلا
أشر بظرف للمكان استُعمِلا ... فقدَّموا وأوجَبوه أولا
كثم داري أو هناك دارها ... حبيبتي ثَمَّ مكان جارها
وقيل بالتعريف جوز أولا ... وان تُنكِّر خبرا لا تفعلا
تعَجُّب لله دره وُضِعْ ... ودره لله فارسا مُنِع
وإن تعدهاء فذي من مبتدا ... على الذي صار إليه مسندا
كعند شايف اخوه المُقْعَد ... وعند مرتاضٍ أخوه المُبعَد
وأربع خذها سماعا شارده ... عن نادري نقلتها للفائده
ظنا وحقا غيرك أعلما ... وجَهد رأي زد سواء أفهما
صباحَ اي صومُكم كفارة ... مساءَ أيٍ فطرُكم – قُصارى–
قَدِم وجوبا ان تُنكِّر مبتدأ ... في دارها نار وعندنا مُدى
وقد أتى قصر كذا في المبتدا ... ما عادل إلا بلال ذو اقتدا
و اقصر بإنما وما وجر ... كإنما في الدار سامي يسري
ونحو ما في الدار إلا نارما ... فالجر يبدو بعدما وإنما
وكونه جرا أتى بعدهما ... يكون حتما خبرا مقدما
وبعد أما يَلزَم التقدم ... إن كان جرا مسندا لتعلموا
فمثل أما في العلى فأسعد ... وشايف عكاشة وأحمد
فهذه آما لها الجواب ... والخبر المُقَدَّم الصواب
واقرُن بلام مخْبِرا عن مبتدا ... نحو لقائم رضى في المنتدى

مقدمة منظومة غرائب الدرر في ديوان المبتدا والخبر
يقول الناظم في مقدمة غرائب الدرر

أ/ خالد خوجة بغدادي ألخالدي
– الفرندي –

حمـــدا لربي والثنا لأحمدا وآله وصـــــحبـــه من اهـــــــــدى
فهذه منظومة نظمـــــتها لـــصالح بلـــــــــــعيد قد أهديتـــــها
سميتـــها بالدرة الغـــــريبـــة في النـــحو صارت حلـــــة قشيبـــــة
ضـــمنتها غـــــرائبا فـــــرائدا في النحو مســـــتعصية شـــــــواردا
في شرحها امثـــــلة مستغربة طريفة غريـــــبة مستـــــعذبـــــــة
سنـــــية صـــــوفية قـــرآنية فـــنية صوتية ألسنيـــة تقدم الخبر
وجوبا قـــد قدَّموا للابتـــــدا حتما خبر متى اللقا ؟ أين الكتاب ما الخطـــــر؟
وكيـــف أمري من قضا إذا قـــُــدِر من الفتى في قسمنا يا مختَبـــــِـــر؟
وكم تكون خبرا مقدمـــــا او حملُها على كثير قد سمـــــــــا
وقـــــال سيبويه فيهـــا مبتدا وذا شـــذوذ عنده في المبتـــــــدا
أو خبـــر عند الفرندي يُعلَم كـــلٌ صحيحٌ عندهـــــــم محتـــرَم
مضاف كم يقال فيه مـــبتدا كخالُ . كـــم طفـــــــل أنـــــا بالمنتدى
خير وكم مُنكَّران مبتدا فسيبويـــه قال ذا فـــــــي الابتـــــدا
واُعربَتْ كم مبتدا يا ذا النظـــــر ككم بريئا في المدارس انتحـــــــــــر
لها وجـــوه غيرُ ذي ان تُختَبَر فمطلق ظرف ومفعول خبـــــــــــــر
انْ جرها الباء فعلِق بالخبـــر بكم ريال سعـــــرُه يا معتمـــــــــــر
كذاك أيٌ بعدها المعـــــــرَّف كايٌّ شخص في الطريق المسعـــــــف

14- حازم القرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق، محمد الحبيب ابن الخوخة دار الكتب الشرقية، تونس 1966.

15- عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس 1971 ص 116.

16- منزع البديع، ص 214.

17- نفسه ص 244.

18- نفسه ص 213.

19- عبد القاهرة الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق: محمد رشيد رضا، دار المعرفة، بيروت 1398هـ ، 1978 ص 206.

20- منزع البديع ص 244.

21- نفسه 267.

22- سبق وان اشرنا إلى ذلك وأعطينا أمثلة من القرآن الكريم وذلك في عنصر الخيال، الذي يدخل في عنصر القضايا النقدية للمنزع.

23- المنزع البديع، ص 429-430.

24- عبد الوهاب خلاف، علم أصول الفقه، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ط1 الجزائر 1990، ص 143.

اللغوية، بحيث تتحول العلامة إلى علامات ذات دلالات مركبة متسعة يتحول مدلولها إلى دال يشير إلى مدلول آخر. ولاشك أن هناك أمورا أخرى في المنزع يمكن أن تدخل في إطار دراسة العلامات عند السجلماسي، لكننا اكتفينا بالتعرض إليها في الجزء الأول فقط من الكتاب من خلال الخمسة الأجناس الأولى. أثبت السجلماسي بكتابه هذا تجاوزه للدور اليوناني والمشرقي في بلورة الدرس النقدي البلاغي، فكتابه هذا بمثابة موسوعة فكرية أدبية أضاءت الطرق أمام الباحث عن دروب التطّور والتفرّد.

الهوامش:

1- هو أبو محمّد القاسم محمد عبد العزيز الأنصاري السجلماسي عاش في عصر القرن الثامن الهجري، عصر الدولة المرينية التي عرف أغلب حكامها بتشجيع العلوم أنهى تأليف هذا الكتاب 704هـ.

2- السجلماسي، المنزع البديع في تجنيس أساليب البديع، تحقيق: علال الغازي مكتبة المعارف، ط1، الرباط، 1401 الموافق لـ 1980، ص 51 .

3- نفسه ص 108.

4- نفسه 179.

5- نفسه ص 181، 182.

6- نفسه ص 111.

7- نفسه 189 – 190.

8 نفسه 185.

9- نفسه ص 118.

10- ص 190.

11- نفسه ص 124.

12- نفسه 235-236.

13- نفسه 219.

للدخول في علاقات مكونة، جملا، ثم قابليتها بعد ذلك للتنامي بالجمل لكي تكون نصا. كذلك نجد خاصية أخرى للعلامات اللغوية، وهي قدرتها التحول على مستوى المدلول لكي يصبح بدوره علامة من نوع آخر، تشير إلى مدلول آخر فيما يعرف بالتحول الدلالي في أنماط المجاز المختلفة، وهذا التحول الدلالي لا يحدث في العلامة اللغوية في حالة إفرادها ولكنه يتحقق من خلال التركيب، الذي يكسب العلامة دلالة لا تكون لها في حالة إفرادها، وهذا التحول الدلالي أيضا هو الذي ينقل النص اللغوي من وظيفتي النفع والإخبار الاجتماعية ويجعله يحقق وظائف أخرى أدبية. فقد تنبه السجلماسي إذن لأصناف العلامات الدّالة على مستوى الألفاظ المفردة كما تنبه كذلك إلى أنظمة العلامات على مستوى التركيب وخاصة التحوّل الدلالي للعلامات داخل التركيب. إن نظرة السجلماسي للعلامات اللغوية نظرة خاصة، فالعلامة اللغوية وغيرها من أنواع العلامات لها خصوصيتها، ولها وظيفتها بناء على أن كلها علامات تحيل إلى بعضها البعض، الأمر الذي يجعلنا نفهم أنّ السجلماسي يقترب إلى إشكالية القصد والنص والفهم، حيث يرى أن للغة قوة دلالية في ذاتها تجعلها قابلة لتعدد التفسيرات على مستوى الوضعية الظاهرة للغة، ولاشك أن الأمر سيكون معقداً في فهم المستوى الباطن لدلالة اللغة، وأن النص اللغوي لا يكون في حالة ثبات مادام المدلول في حالة تغير وخلق جديد. وبناء على هذا الأساس لا تكون أيضا المعرفة ثابتة بل يصيبها نفس التوتر الذي يكمن في موضوعها، وهذه الحركة الدائمة المتوترة في المعرفة والنص هي التي تمكن السجلماسي من طرح مفاهيم جديدة مغايرة وتجعل "التأويل" أمرا مشروعا على مستوى النص، وتجعل فعل القراءة شاملا لا يقتصر مفهوم النص على النص اللغوي بل يمتد به ليشمل فيحيل الوجود كله إلى نص بالمعنى السيميائي كذلك. وتتميز كذلك العلامة اللغوية عند السجلماسي بقابليتها للتحول الدلالي فيما يعرف بالمجاز والاتساع والتضاد، فقد جعل السجلماسي المجاز والاستعارة سمة خاصة بالكلام تقع على مستوى التركيب وهذه الخاصية على أهمية كبيرة في الدلالة

المعنوي يقتضي فكها الخلوص من مرتبة إلى أخرى، هنا نجد مصطلح عبد القاهر الجرجاني " المعنى ومعنى المعنى"[19]، ويقول السجلماسي بطريقة أخرى "وذلك أن يقصد الدلالة على معنى فيضع ألفاظا تدل على معنى أخرى، ذلك المعنى بألفاظه مثال للمعنى الذي قصد الدلالة عليه".[20] وتجسد هذا القانون صياغات فنية مختلفة من مثل الكناية والمثل أو الاستعارة التمثيلية والإشارة بأقسامها الكثيرة، كالاقتضاب والإيماء كذلك ذلك أن الإيماء إيحاء بالدلالة غير صريح، تغمض فيه اللغة وتشكل المسالك إلى المقصود، فإذا حاولت النفس السلوك إلى الدلالة "هالها الأمر وطمحت فيه كل مطمح وذهبت في تأويله لاتساعه عليها كل مذهب".[21] وقد تتولد الدلالات بحسب سياق تركيبي ذي نظم مخصوص في مستوى التركيب "ويبلغ الأمر مداه حتى تدل اللغة بالحذف فيكون الإيجاز والتكثيف طاقتي اللغة في الإشارة إلى المعاني الكثيرة بالألفاظ القليلة".[22] واللفظ الدال عند السجلماسي قد يتحدد مدلوله وقد يتعدد، فإن إتحد وهو النص، وإن تعدد فإما أن يكون متساويا بالنسبة إلى مدلوله "ويكون أظهر في بعضها فإن تساوت دلالته فهو المجمل، وفي قسمه يدخل هذا الجنس الذي من شأننا أن نلقبه اتساعا، وإن تفاضلت الدلالة فحمله على أرجح محمليه التفاتا إلى الظهورية هو الظاهر وحمله على مرجوحهما التفاتا إلى التأويل هو المؤول[23] . والحقيقة أن "آثار مبحث الدلالة عند علماء أصول الفقه بيّن في استخدام مصطلحات كالنص أو الظهور"[24]. هكذا إذن ندرك مدى اهتمام السجلماسي باللغة وأبعادها الدلالية المختلفة بهدف تعميق مستوى الناقد الأدبي.

5- العلامة عند السجلماسي: أصنافها وظيفتها، خصائصها: يبحث السجلماسي في أصناف العلامات على غرار الأسلاف في الواقع الطبيعي والواقع الاجتماعي منزلا هذه العلامات والرموز بحسب خصوصية كل علامة أو رمز في الإفضاء بالمدلولات أو المعاني. ومادامت العلامات اللغوية (الكلمات) يمكن أن تتساوى من حيث دلالتها مع غيرها من أنواع العلامات، فإن للغة الطبيعة بعدها الذي تتميز به وتفارق به غيرها من أنواع العلامات وهذا البعد هو قابلية العلامات اللغوية

الأدبي، إلا أنه يعتبر التخييل أكثر اتصالا بالشعر منه بالخطابة وكأنه يريد القول أن استخدام المحاكاة أو التخييل في الخطابة يكون بدرجة أقل مما هو في الشعر. ويتميز الشعر بميل زائد إلى التخييل والخطابة بميلها الزائد إلى الشهرة والإقناع إضافة إلى العناصر الأخرى كالوزن والقافية. "إن هذا الفهم لبنية الشعر الذي أفاد فيه السجلماسي كثيرة في التراث النقدي الفلسفي لاسيما ما كتبه حازم في منهاجه[14]، مكنه من تجاوز النصوص الذي كان غالبا في الأوساط النقدية التقليدية التي كرست مفهوما شكليا حيث ربطت الشعرية بالوزن والقافية فحسب وأهملت عنصرا جوهريا فيه وهو التخييل الذي اجتهد السجلماسي فيه ليعيد إليه مكانته في الصناعة الشعرية.

4- **اللغة وأبعادها الدلالية عند السجلماسي:** يذهب السجلماسي إلى أن الكلام يستخدم إما لقصد النفع والتبليغ والإيصال أو لغاية فنية تبتغي تحسين الإبانة والتأثير والإلذاذ وهذه الرؤية "تقع ضمن منظور كلامي يبحث على غرار الأسلاف".[15] في أصناف العلامات الدالة في الواقع الطبيعي والواقع الاجتماعي منزلا هذه العلامات والرموز بحسب خصوصية كلا علامة أو رمز في الإفضاء بالمدلولات أو المعاني. ويشير السجلماسي إلى الدلالة الطبيعية في كون "لزوم النار عن وجود الدخان".[16] إنّ اعتبار السجلماسي أن الظاهرة اللغوية تستخدم لغاية النفع أو الفن يقتضي وجود مخططا ضمنيا يعي عناصر التخاطب على الأقل في أركانها "المتكلم والمستمع أو المستقبل والقول أو الرسالة، فإن كانت هناك إشارات تربط القول بالقائل أو المتكلم صريحا، فإن الوعي بوظيفة التأثير والإلذاذ للقول الشعري خاصة يستدعي الإقرار بحضور تصور للمستقبل في بناء أسلوبية السجلماسي مع مرتكزها المبدئي المربوط بمعاينة أدبية النص".[17] ونظرة السجلماسي للغة تتمركز في وعي دقيق بطاقتيها في التصريح والإيحاء "وهذا الوعي ينتظمه مبدئيا ما أسفر عنه التقصي في التراث في مبحث الدلالة اللغوية وتنزيلها في أقسام المطابقة والتضمن واللزوم".[18] أراد السجلماسي استقراء تعقيدات الدلالة حين يؤسس التشابك

وليس الصدق أو الكذب، فجودة الشعر ورداءته تكونان بمقدار نجاح الشاعر أو إخفاقه في إحداث التخييل في ذوات المتلقين، أي بمدى نجاحه أو عدمه في الابتعاد عن التقريرية وتحقيق المحاكاة والتخييل في أقاويله لا بمدى صدق هذه الأقاويل أو كذبها.

و- علاقة العنصر العقلي بالخلق الأدبي: يرى السجلماسي أنّ الفكر هو الذي يرى النسب بين أجزاء النظم عند ارتباط بعضها ببعض، لأن هذا الارتباط لا يتم كيفما اتفق، إنما هناك معايير لابد من احترامها في عملية النظم، وللعقل دخل في حفظها. ويتجلى دور العقل في العملية الإبداعية في حديثه عن الرصف الذي يعني النظم عند عبد القاهر الجرجاني. ففي رصد قوانينه تتجلى في وضوح نزعته العقلية فيقول مثلا: "وطريق التركيب هو أن يبدأ في الشيء المنظور فيه أو يفحص عن بسط ما منه تركب، ثم ثانيا عما تركب منه وهلم جرّا، إلى أن يكمل الشيء المنظور فيه ويحصل موجودا على ترتيب ونظام".[12] لكن العقل من حيث هو أداة تتقوم به الأشياء، لم يحن على الطبيعة النفسية للخلق الأدبي سواء من حيث الذات المبدعة أم من حيث المتلقي، فالمتلقي إذا وفق المبدع فيما يخيله لها، فإنها تستجيب له استجابة تلقائية عن أمور وتنقبض عن أمور أخرى من غير روية أو فكر لذلك يمكن القول أن وظيفة العنصر العقلي يقوم بدور المقوم.

ي- الشعر والخطابة وعلاقته بها: لقد لفت السجلماسي الانتباه إلى الخلط الذي كان واقعا بين الشعر والخطابة في النقد العربي، فقد رأى أن عنصر التخييل خاص بالصناعة الشعرية دون الخطابة "وهذا الجنس- أي التخييل- هو موضوع الصناعة الشعرية، وموضوع الصناعة في الجملة هو الشيء الذي فيه ينظر وعن أعراضه الذاتية يبحث، إذا كان الشعر هو الكلام المخيل المؤلف من أقواله موزونة متساوية وعند العرب مقفاة"[13] ومع ذلك لا ينفى التخييل عن الخطابة على أساس أن الأنواع البلاغية التي تنخرط تحت علم البيان وهي التشبيه والاستعارة، والمماثلة أو التمثيل والمجاز هي التي يعتمد عليها في إحداث التخييل والمحاكاة في الكلام

بالفعل"[8]. لذلك نلمس اهتماما لافتا للنظر لدى المؤلف بقيمة خيال المتلقي في سياقات الحذف في تذويق الكلام وإدراك فنية هذا اللون من الأساليب، يقول في تعليقه على حذف الجواب في مثل قوله تعالى: "وسيق الذين اتقوا ربهم إلى الجنة زمرا حتى إذا جاءوها وفتحت أبوابها" (الزمر 73) "فالجواب أيضا محذوف يحذف الجواب في مثل هذه الأدوات المقتضية الجواب لقصد المبالغة، لأن السامع يترك مع أقصى تخيله بتقديره أشياء لا يحيط بها الوصف وذلك حين يسوق السياق إلى واحد يقع على أنحاء كثيرة ووجوه متعددة وآخذه بالنوع، ولأخذ بعضها يدل على بعض في زمن كأنها تقع دفعة يحار الوهم ويعظم التخيل لها بذلك، ولو صرح بالجواب لوقف الذهن عند المصرح به المعين، فلا يكون ذلك الوقع"[9]

د- **علاقة الفن بالنفس: إنّ** اهتمام السجلماسي بالخيال ذو علاقة حميمة بفهمه لكيفيات تحريك النفس ليتجاوب مع الأثر الفني الموجه إليها، لذلك يركز في تعريفه (القول المخيل) على عمق الأثر الذي يتركه في نفس المتلقي، فقد قال: "إن القول المخيل هو القول المركب من نسبة أو نسب الشيء دون إغتراقها تركيبا تدعن له النفس، فتنبسط عن أمور وتنقبض عن أمور من غير روية وفكر"[10] فانفعال النفس ووقوعها تحت سيطرة العمل الفني مرهونة بنجاح عملية التخييل فيه.

هـ- **قضية الصدق والكذب في الشعر:** ينبه السجلماسي إلى القوى الكائنة بين كون القول مصدقا به أو غير مصدق وبين التخييل، فيؤكد أنّ ماله علاقة بالعملية الشعرية هو التخييل وليس الصدق أو الكذب من حيث أنّ التخيل هو الأداة المحركة للنفس"فالقضية الشعرية إنما تؤخذ من حيث هي مخيلة فقط دون نظر إلى صدقها كأخذ القضية الجدلية أو الخطبة من حيث الشهرة والإقناع دون نظر إلى غير ذلك من الصدق وعدمه، فإنه يصدق بقول من الأقوال ولا ينفعل عنه، فإن قيل مرّة أخرى وعلى هيئة أخرى، فكثيرا ما يؤثر الانفعال ولا يحدث تصديقا وربما كان المتيقن كذبه مخيلا لما قلناه"[11] فبهذا يكون السجلماسي قد حسم قضية الصدق والكذب في الشعر يجعله جوهر الشعر على اعتبار أن ما يحرك النفس هو الفن

أ-قضية اللفظ والمعنى: يرى السجلماسي أن اللفظ ينبغي أن يكون دوما مساوقا للمعنى حتى "لا توجد بينهما منافرة ولا يتبين أحدهما أعراض عن الآخر بوجه"[6]. يعني أنه على الكاتب أن يتحاشى في تراكيبه الاختلال بين اللفظ أو القول وما يحمله من معنى، لما يترتب عن ذلك من نفور السامع واستقباحه لهذا الصنف من الكلام ويشترط كذلك ألا يشوب اللفظ زيادة من (لفظ) حشو فارغة عن الدلالة فيبدو القول واسعا فضفاضا بالنسبة إلى ما يحمله من معنى، يسبب ما به من استطراد لا يؤدي أية وظيفة في التركيب، أما زيادة المعنى على اللفظ غيّر منكرة ولا مستكرهة، بل تدخل في الإيجاز، وهو أنواع وله شروط، وقد عالجه السجلماسي، معالجة دقيقة ومستوعبة عضدها بنماذج توضيحية من القرآن الكريم ومن الشعر والنثر. ومثل هذا النوع من الإيجاز الذي يفصل فيه المعنى عن اللفظ مقبول ويدخل ضمن البلاغة العالية، وفي أحايين كثيرة نقرأ في المنزع إيثار الإتحاد العضوي بين اللفظ والمعنى فقد قال السجلماسي في المساواة وهو النوع الأول المتفرع عن الإيجاز، الذي يمثل المبحث الأول في الكتاب "وهذا النوع هو من الدلالة في المرتبة العالية والطبقة الرفيعة، فإن الألفاظ بما هي ذوات معاني والمعاني بما هي ذوات ألفاظ، ينبغي لكل منهما أن يكون طبقا الآخر وإن أمكن إمساس اللفظ شبه المعنى فهو أتم وأفضل".[7]

ب-الدلالة: بعد استعراضنا لقضية اللفظ والمعنى أدركنا مدى اهتمام السجلماسي بعلم الدلالة، فقد أخذ حصة الأسد في الدرس والتحليل والتنظير تعرض ووضع الحدود المنهجية التي تساعده في وظيفته، فبعد أن يحدد الدلالة فلسفيا ونقديا يربطها بالصور استخلاصا للقضية التي يفرضها السياق.

ج-الخيال أو التخييل: يعتبر الخيال مسألة نقدية مهمة في المنزع باعتباره أداة فنية فعالة في العمل الأدبي، فالسجلماسي يعتبر التخييل جوهر الشعر، لذلك يقول في هذا الموضوع مستفيدا من التراث النقدي الفلسفي: "والتخييل هو المحاكاة والتمثيل هو عمود الشعر إذا كان به جوهر القول الشعري وطبيعته ووجوده

الصناعة الحادث فيها، وسبيل النقل العناية في ذلك بأن يكون المعنى المنقول إليه ملاقيا للمعنى المنقول منه، إما لمتابعة المعنى الصناعي للمعنى الجمهوري مثل الزمام المستعمل في صناعة الكتابة، وزمام البعير، وأما لتعلقه به بوجه آخر من وجوه التعلق، مثل أن يسمى الشيء في الصناعة باسم فاعله عند الجمهورية أو غايته أو جزئه أو غرض من أغراضه وجهة الالتقاء المشابهة... واسم الإيجاز هو اسم لمحمول يشابه به شيء شيئا في جوهر مشترك لهما محمول عليه عن طريق ما هو حمل تعريف الماهية والمحمول كذلك هو الجنس، فلذلك هو جنس عال تحته نوعان أحدهما المساواة والثاني المفاضلة..."[5]. إنّ هذه الفقرة تكشف لنا الطريقة المتبعة عند السجلماسي في أثناء حديثة عن المباحث العشرة التي تشكل موضوع الكتاب، فهو يبدأ كما هو بين من كلامه على الإيجاز– الجنس الأول، وبالوقوف على الأصل اللغوي للمصطلح ثم يثني بالاستعمال الجمهوري الشائع له، وبعد ذلك يأتي على المفهوم الاصطلاحي للفظ ويعني بتحديد أوجه العلاقة بين المعنى اللغوي الجمهوري للكلمة وبين المعنى الصناعي النظري في تبلور الكلمة واستعدادها لتقبل وتحمل الدلالات التي حددت من أجل خدمتها.

ويجب أن نشير هنا إلى أن السجلماسي كان رائدا في منهجه، فقد انطلق من ثقافة ذات جذر ثنائي (يونانية وعربية) هضمها فلسفة ونقدا وأدبا ولغة، وبها استطاع رصد المعالم الإنسانية لمنهجه الجديد كي يعطي للجيل القادم فكرة دقيقة علمية عن التنظير اللغوي والنقدي في وحدة لم يسبق بها، وتبدو جليا فيها خصوصيته السجلماسية النادرة.

3–**القضايا النقدية والبلاغية التي تطرق إليها المنزع:** من خلال المباحث التي قرأناها وجدنا أن السجلماسي تعرض لقضايا نقدية وبلاغية في غاية الأهمية أعطت لنا نظرات حية متجددة في الإعجاز البياني والفكري في القرآن الكريم لم يسبق إليه أحد، ومن أبرزها:

مألوفا في البلاغة، فإننا نلاحظ عزوفا عن المبالغة في التفريع والتقسيم، وهو يعيد للبلاغة وحدتها التي فقدتها مع الفصل الصارم بين علومها. وإذا تأملنا المحاور الرئيسية في الكتاب وما تفرع عنها من مباحث جزئية، تبين لنا أن البديع عند السجلماسي يشمل علوم البلاغة كلها من بيان ومعان ومحسنات لفظية ومعنوية ولا يقتصر على ما اعتاد البلاغيون المتأخرون معالجته، فالمباحث العشرة الواردة في النص السابق والتي أطلق عليها كل واحد منها قسم الجنس، تتدرج تحته كل منها طائفة من الموضوعات الجزئية هي الأنواع، وكل نوع ينقسم بدوره إلى أنواع أخرى.

2) **منهجه:** سنقدم صورة عن منهج المنزع انطلاقا من كلام المحقق ويمكن تلخيص ذلك في هذه النقاط.

أ- استهل السجلماسي منزعه بتمهيد عرض فيه أهمية الصنعة البلاغية والملكة البيانية في حياة الإنسان وفي فهم أسرار الإعجاز القرآني، فهو يقول: "الحمد لله الممنن علينا بشرف النطق المسجل لنا من حسن بيانه بإحراز خصل السبق الناهج بهذه الصيغة البلاغية والملكة البيانية إلى الوقوف على لطائف المعاني تنزيلة أنهج الطرق الميسر بها على خواص عبادها أنموذجا من معرفة وجه إعجاز نظمه كافة الخلق الفاتق ببديع مباهج سحرها الألسنة أبدع الفتق[4]".

ب-بعد هذه الافتتاحية قدم لقارئة موضوع كتابة الذي حصره في عشرة أجناس وقد عرضناها سابقا في عنصر الموضوعات.

ج- بعد ذلك تحول إلى معالجة مباحثه مبحثا محترما الترتيب الذي جاءت عليه، حين عرضها عرضا مجملا، فراح يدرس كل جنس على حدة مستقصيا تفريعاته بدقة منهجية كبيرة، فكان الجنس الأول الذي بدأ به هو "الإيجاز" وعنه قال "وموضوع اسم الإيجاز الجمهوري مقول بمعنى الاختصار مرادف له، صاحب العين أوجزت في الأمر اختصرت، وأمر وجيز، وهو منقول إلى هذا الجنس من علم البيان على سبيل نقل الاسم من المعنى الجمهوري إلى المعنى الناشئ في

بعد أن هضمها واستوعبها استيعابا واعيا احتفظ فيه بأصالته وشخصيته المتميزة عن شخصيات أولئك الذين قرأ لهم واهتم بأفكارهم.

لم يقتصر السجلماسي على لون واحد من المعارف، إنما ارتأى التبحر في علوم العربية من لغة ونحو وبلاغة وعروض: "وأدب المشاركة في القضايا الدينية ذات الصبغة الفكرية العميقة... فهو قوي الدراية والرواية، متكامل التكوين في كل ما يورد من نصوص وأراء، مناقشا ومحلّلا، وما يطرحه من قضايا مهما كان مصدرها أو مكانة صاحبها، يتناول كلّ ذلك في عمق فكري"[2].

1) **موضوعاته ومفاهيمه:** "المنزع البديع في تجنيس أساليب البديع"، إن هذا العنوان المسجوع يوحي أنّ السجلماسي لا يختلف في نظرته إلى البديع عن المتأخرين الذين تكلفوا تكلّفا في تقسيمه وتفريعه أضربا شتي من التفريع، ولكن حين نتوغل في فصوله الداخلية، فإننا نكتشف أننا إزاء تصور مخالف لما كان سائدا عن البديع فصاحبه لا يهدف إلى إحصاء هذا الفن كما صنفوا أولئك الذين صنفوا في هذا "العلم"، فالتمردّ على المفهوم الذي كان سائدا للبديع واضحا في المنزع، نلاحظه في منهاجه وأسلوبه وفي القضايا التي تناولها، ولعلّ في هذه الفقرة التي نقتطفها من مقدمة المؤلف والتي يحدد فيها موضوع كتابه ما يؤكد في وضوح الفكرة. فقد قال السجلماسي "... وبعد فقصدنا في هذا الكتاب الملقب بالمنزع البديع في تجنيس أساليب البديع، إحصاء قوانين أساليب النظوم التي تشمل عليها الصناعة الموضوعية لعلم البيان وأساليب البديع وتجنيسها في التصنيف وترتيب أجزاء الصناعة في التأليف على جهة الجنس والنوع وتمهيد الأصل من ذلك الفرع وتحرير تلك القوانين وتجريدها من المواد الجزئية... إنّ هذه الصناعة الملقبة بعلم البيان وصنعة البلاغة والبديع مشتملة على عشرة أجناس عالية. وهي: الإيجاز والتخييل والإشارة والمبالغة والوصف والمظاهرة والتوضيح والاتساع والإنشاء والتكرير[3]. ومن خلال هذه الفقرة نستنتج أنّ السجلماسي ابتعد عن كان

قراءة في كتاب "المنزع البديع في تجنيس أساليب البديع" للسجلماسي

أ/ أوريدة عبود

جامعة تيزي وزو

ليس التراث في الوعي المعاصر جزءاً من ذاكراتنا وتاريخنا فحسب، بل هو مقوم من مقومات وجودنا، وأثر فاعل فيها وفينا، وفي وعينا الراهن. قد لا يبدو واضحا لكنه ينشط فينا سرا وخفاء، ويؤثر في تصوراتنا بشكل أو بآخر، لذلك لابد أن نتحرك في مسار يقوم على الجدلية التأويلية بين وعينا الحالي وبين أسس هذا الوعي في تراثنا، الأمر الذي يتطلب منا أن نقلص المسافة الزمنية التي تفصلنا عنه حتى نتمثّله ونعيد فهمه وتفسيره وتقويمه من خلال متطلبات ومنطلقات انشغالاتنا الراهنة.

لقد اتخذ البحث في النقد الأدبي منعطفا آخر حسم الموقف وفتح الباب على مصراعيه لتقبل فكرة التفاعل بين عناصر الفكر البشري إيمانا بتفتحنا العربي (القديم) عملا بمبدأ تبادل التأثر والتأثير بين الأمم كنتيجة حتمية لطبيعة الحياة والإنسان دون تحجر أو شعور بالنقص، كيف لا وقد أعطى المنزع البديع في تجنيس أساليب البديع للنقد والبلاغة وجها يضيء الطريق أمام الباحث عن دروب التطور والإبداع والتفرّد لتاريخ النقد الأدبي العربي.

يعتبر كتاب "المنزع البديع في تجنيس أساليب البديع للسجلماسي[1] من الكتب المهمة، أثبت مؤلفه جدارة في بلورة الدرس النقد والبلاغي. فهذا الكتاب يشهد على صدق ثقافة السجلماسي المتعددة، وحسن تمثله لما وصلت يده من مصنفات فكرية يونانية وإسلامية مثل كتاب "الخطابة" والشعر والمنطق لأرسطو، ومؤلفات الفارابي وابن سينا، فتجلت آثار ذلك كله في كتابه منهجا وأسلوبا ومصطلحا، وذلك

[xxv]– محمد حولة (2007) **الأرطفونيا علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت**، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ص44.

[xxvi] –Ladouceur Robert, **Comprendre et maitriser le bégaiement chronique sociale**, Op.cit, p34.

[xxvii] – Ibid, p26

[xxviii]– محمد حولة، **الارطفونيا علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت**، مرجع سابق ص45.

[xxix] –Ladouceur Robert, **Comprendre et maitriser le bégaiement chronique sociale**, Op.cit, p26.

[xxx]– من الإنترنيت: www.cordys.asso.fr

[xxxi]– نفس المرجع السابق.

[xxxii]– إبراهيم عبد الله فرح الرزيقات (2005)، **اضطرابات الكلام واللغة، دار الفكر** عمان–الأردن، ص229.

[ix]– المرجع نفسه، ص30.

[x]– المرجع نفسه، ص32.

[xi]– المرجع نفسه، ص33.

[xii]– المرجع نفسه، ص34.

[xiii]– حسن عبد الباري عصر (1997)، **تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية** الدار الجامعية، مصر، ط1، ص50.

[xiv]– نايف محمد معروف (1985) **خصائص العربية وطرائق تدريسها**، دار النفائس بيروت، ط1، ص38.

[xv]–حسن عبد الباري عصر، **تعلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**، مرجع سابق ص50.

[xvi]– مذكور علي احمد (1984)، **تدريس فنون اللغة العربية**، مكتبة العلاج، الكويت ط1ن ص40.

[xvii]– المرجع نفسه، ص41.

[xviii]– مجاور محمد صلاح الدين علي، مرجع سابق، ص50.

[xix]–مروشي مصطفى (1989)، **الفلسفة**، ج1، ص56.

[xx]– حسن عبد الباري عصر (2000)، **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية**، مركز الإسكندرية للكتاب الأزاريطة، مصر، ص88.

[xxi] –La douceur Robert (1945), **Comprendre et maitriser le bégaiement chronique sociale**, Les presses de l'université Laval, Paris, France, p42

[xxii] – Anne Vanhoutte, Françoise Estienne (2002), **Le bégaiement,** Masson, 2eme Édition, Paris, France, p45.

[xxiii] – Jean Adolphe, Rond Scavier Saron (2003), **Les troubles du langage base théoriques, diagnostic et rééducation,** Editions Pierre Mardaga, Belgique, p507.

[xxiv] – Ladouceur Robert, **Comprendre et maitriser le bégaiement chronique sociale**, Op.cit, p23.

- إعطاء أسماء غير صحيحة عندما يطلب شيء ما[xxxii].

بهذا تعتبر اللّغة وسيلة مهمة من وسائل الاتصال الأساسية في حياة الفرد والمجتمع لذا لا يمكن الاستغناء عنها فهي من وسائل النّمو العقلي والمعرفي والانفعالي، وهي وسيلة رئيسية ليعبر الفرد بها عن ذاته وليتواصل مع الآخرين وإذا كان الفرد يعاني من اضطراب في التواصل فحتما يعاني من اضطرابات الكلام أو اضطرابات اللغة كالتأتأة أين يتطلب تدخلات علاجية مختلفة، ومن المهم أن يكون في مراحل العمر المبكرة وعند بداية ظهور الاضطراب مباشرة ليكون العلاج أثر فعالية.

الإحـــــــالات:

---

[i]– البديرات باسم يونس (2007): **الفكر اللغوي عند ابن خلدون في ضوء علم اللغة المعاصرة**، رسالة ماجستير جامعة مؤتة، الأردن.

[ii]– عبد الكريم، الخلايلة، اللبابيدي، عفاف (1995)، **تطور اللغة عند الطفل**، دار الفكر، عمان–الأردن، ط2.

[iii]– الجوهري: **الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية**، تح: محمد محمد تامر، دط، دار الحديث، القاهرة.

[iv]– ابن جني أبو الفتح عثمان (1957): **خصائص اللغة العربية**، دار الكتب المصرية القاهرة، مصر، ط2، ص33.

[v]– ابن خلدون (1882) **المقدمة**، احياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط3، ص145.

[vi]–محمود احمد السيد (1989) **في طرائق تدريس اللغة العربية**، مديرية الكتب الجامعية، دمشق، ط1، ص32.

[vii]– نفس المرجع، ص33.

[viii]–محمد احمد قاسم (2000): **علم النفس اللغوي**، مكتبة المعرفة للنشر والتوزيع، لبنان، ط2، ص29.

ج-التأتأة التكرارية القرارية (Begaiement tonique clonique): في عبارة عن اندماج النوعين علما أن كلا النوعين يمكنه أن يطغي على الآخر، وهذا النوع من التأتأة نجد فيه مظاهر حركية، تشنجات، حركات مصاحبة من أجل تسهيل التدفق النطقي. كما يوجد نوع آخر خاص في التأتأة الفيزيولوجية تظهر في 3 سنوات لدى الأطفال الذين يبدءون في تكوين الجملة، بحيث تتميز بتكرارات للمقاطع في جملة بدون شد أو تشنجات، هذا النوع لا يتطلب أي علاج بحيث يتلاشى بصفة عفوية[xxxi].

4-أعراض التأتأة: يظهر المصابين بالتأتاة أعراض ظاهرة وغير ظاهرة نجد منها:

أ-السلوكات الأولية:

- تكرار للأصوات اللّغوية أو الكلمات
- منع الأوتار الصوتية من الاهتزاز ليحدث بذلك التوقف في الكلام أو غياب الأصوات.
- إطالة غير طبيعية للأصوات.

ب-السلوكات الثانوية المرئية:

- غمر العين.
- اهتزاز الرأس.
- عبوس الوجه.
- التوتر العضلي.
- بذل مجهود عالي عند محاولة الكلام.

أما الأعراض الغير ظاهرة تشمل على:

- إبدال الكلمات
- الحديث الغير المباشر حول الموضوع.
- الرد بمعلومات غير صحيحة لتجنب كلمات محددة.

ناقصة لكون المتأتئين يتكلمون مع حيواناتهم أو أثناء الغناء بدون تأتأة ولهذا يمكن القول أن البيئة لها تأثير سلبي للإصابة بالتأتأة.

ج-الأسباب البيئية والنفسية: معظم الأطفال بين 2-4 سنوات يتأتؤون لكنهم لم يتمكنوا من اكتساب القواعد اللّغوية الضرورية للتعبير عما يريدون، فيركزون على بعض الكلمات ويكررون بعض الحروف ولكن يترددون دائما، هذه المظاهر تسمى (Bégaiement développemental) وهذا النوع يزول عند معظمهم عند انتقائهم اللّغة، وبعضهم يبقى لديهم هذا النوع من التأتأة بسبب ردّ فعل الأبوين السلبية بحيث يكونان منتبهين لكل تردد في لغة الطفل وغير صبورين وغير متسامحين، الأمر الذي يسبب ضغط كبير على الطفل الذي يدفعه لارتكاب الأخطاء. فعندما يكون الطفل واعي بخوف الأبوين لكلامه فيحاول تجنب التأتأة فالكلام لديه يسبب القلق وهذا بالضبط ما يزيد من التأتأة لديه، فيبدأ بالصراع كي لا يتأت، فبالتالي يتجنب ويتهرب من المواضيع التي تسمح له بالكلام. فنجد كل من الخوف الشديد والقسوة في المعاملة والسخرية من لغته كلاهما تؤدي إلى زيادة التأتأة لديه، لكن البحوث في علم النفس وضعت تساؤلات حول تصرفات الأبوين اتجاه أطفالهم، فهذا لا يتبين لماذا الأخوات والإخوة المتأتئ لا يعانون من أي مشكلة في التعبير[xxix].

3-أنواع التأتأة: أ-التأتأة التكرارية (bégaiement clonique): يتميز هذا النوع من التأتأة بتكرارات وتوقفات لا إرادية للحرف، عموما المقطع الأول من الكلمة الأولى في الجملة أو الكلمة الأولى من الجملة، بحيث يرفق هذا النوع بتشنجات عضلية للوجه.

ب-التأتاة القرارية (Begaiement tonique): يتميز باستحالة ابتداء الجملة أو إرسال مقطع لفظي بسبب توقفات قرارية تجتمع فيه قوة عضلية على مستوى الشفاه، الفك، والعينين أو تمس في بعض الحيان كلّ أنحاء الجسم، فالحرف الأول يكرر بصفة قرارية، والكلمة التي بعده بصفة انفجارية[xxx].

– في جنس الذكر (الابن) في حالة الأم متأتأة خطر وجود التأتأة 36%.

– في حالة الأب متأتأ احتمال وجود التأتأة 22%[xxiv].

فأوضحت دراسات "**بيالو**" **(Pialau) 1975** بأن التأتأة تصيب الذكور أكثر من الإناث، وهذا لأن الآباء يكونون أكثر صرامة على الذكر أكثر منه على الفتاة، ولأن لغة الفتاة تتطور بسرعة أكثر مقارنة بلغة الذكور[xxv]. في حالة التوائم الحقيقين إذا كان احدهم متأتأ احتمال إصابة الأجر 77% وفي حالة التوائم الغير حقيقين خطر الإصابة 32% إذا كان من نفس الجنس، 18% إذا كان من جنسين مختلفين، ولكن لا يمكن أن تورث التأتأة مثلما يورث لون العينين[xxvi].

ب–الأسباب الفيزيائية: يؤكد بعض العلماء على أنّ بعض المتأتئين لديهم تأخر في نمو المناطق المسؤولة عن اللغة في الدماغ، ولكن بعضهم الآخر يعتقدون بأن لديهم مشكل في مراقبة السمعية (نقص سمعي في الأذن اليمنى). بعض الدراسات وجدت أن عدد من المصابين يعتبر القراءة والكتابة والمتأتئين هم أناس يساريون بالمقارنة مع اليمنيين، ونجد المصابين بعسر القراءة احتمال إصابتهم بالتأتأة بنسبة إصابة أنثى واحدة من ثلاث ذكور. وفي الجانب العضوي بعض الملاحظات تثبت بان التأتأة هي اضطراب في تزامن عمل الأوتار الصوتية، الباحثين في "المعهد الوطني للصحة" (National Institut of Heath) درسوا المتأتئيين وأحبالهم الصوتية في حالة النطق العادي، فوجدوا بان مجموعة من العضلات الحنجرية ترتخي وأخرى تتقلص، أما لدى المتأتئين كلا المجموعتين العضليتين تتقلص في نفس الوقت. فدراسات "**مارتين سوارتز**" **(Martins Swartz)** وجدت أن حوالي 3% من مجموع السكان بتركز القلق لديهم على مستوى الأوتار الصوتية أكثر من تركزه في الركبتين، المعدة، اليدين...الخ[xxvii]. كما أن هناك نظريات أخرى تحاول تفسير هذا الاضطراب بالصدمات الدماغية أو اختلالات الجهاز العصبي أو اضطرابات الوظيفية العصبية العضلية[xxviii]. وكل هذه النظريات تبقى تفسيراتها

لتاتأة لا يعتمدان على الأسباب ولكنهما يعتمدان على خصائص الفونيمات في الكلام اللّذان قدما من المنظمة العالمية للصحة في عام 1977، التي اقترحت من طرف **(Wingate)** فهذه المنظمة عرفها على النحو التالي: «اضطراب في إيقاع الكلام فيكون الشخص على دراية بما يريد قوله ولكن غير قادر على قوله، بسبب تكرار لا إرادي، الإطالة وتوقف الصوت».

➢ **تعريف (Wingate) (1964):** هو كذلك تعريف موحد وهو الأكثر شمولية فكلمة التأتاة تعني أنه اضطرابا في سلاسة التعبير الشفهي بحيث تتميز بتكرارات لا إرادية سمعية أو غير مسموعة أو إطالات في عرض بعض العناصر القصيرة في الكلام على حسب الأصوات، المقاطع، الكلمات، هذه الاضطرابات تأتي مترددة في المواضيع المهمّة وغير مراقبة. في بعض الحيان هذه الاضطرابات تكون تابعة ومتوافقة لنشاط الجهاز الصوتي، فالاضطرابات تظهر خلال طرح الأسئلة عليه على شكل صراع من اجل الكلام، في الغالب لا نلاحظه كثيرا ولكن تظهر في حالة الانفعال كالتهيج أو التوتر، فهي انفعالات سلبية خاصة الذعر، الارتباك والغضب[xxiii]. فالتعريفات التي تطرقنا إليها من قبل هي تعريفات جمعت كل الأعراض التي يمكن ملاحظتها في كلام المتأتى.

2-أسباب التأتأة: تعددت الأسباب والعوامل المؤدية إلى التأتأة عند الأطفال فمنها نجد:

أ-الأسباب الوراثية: يأتي الطفل إلى الحياة بمؤهلات وراثية، ونتيجة للدراسات التي أقيمت استخلصوا بوجود استعداد فطري عائلي للإصابة بالتاتأة التي تنتقل من جيل إلى جيل. فهناك احتمال ظهور التأتأة ثلاث مرات لدى الأطفال ذوي المتأتئين وهذا الخطر يتنوع حسب جنس الأبوين والأطفال ففي حالة الأب متأتئ، الجنس الأنثوي (الابنة) في حالة الأم متأتأة، خطر وجود التأتأة 17٪، احتمال وجود التأتأة بـــ9%.

- في حالة الأب متأتى احتمال وجود التأتأة 9%.

-باللّغة- بخصائص التصور والتجديد والتحليل والتركيب، وباللّغة يبرز فكر الإنسان من خير الكتمان إلى حيز الوجود، فينتقي الإنسان ألفاظه وتعابيره، وينشئ الكلام ويركب الجمل المفيدة ويعيد النظر في كلماته لتطابق أفكاره، وبهذا فاللّغة تزود الفكر بقوالب ينطبع فيها، ولولاها لما خرجت الأفكار من حيز الكمون[xx]. بما أن اللّغة في الوسيلة الوحيدة التي تستطيع من خلالها الفرد توصيل أفكاره وآراءه ومشاعره نحو الآخرين ولكن كثيرا ما تتعرض هذه اللّغة إلى عدة اضطرابات واختلالات تحول دون تحقيق عملية الاتصال الفعال. ومن بين هذه الاضطرابات التي تصيب اللغة نجد منها الاضطرابات اللّغوية الشفهية المتمثلة في كل من: الاضطرابات النطقية، تأخر الكلام، تأخر اللّغة البسيط، الديسفازيا، أخيرا التأتأة وما يهمنا النوع الأخير (التأتأة) سنحاول تناوله بشيء من التفصيل.

➢ **التأتأة:** تعدّ التأتأة من الاضطرابات الشائعة في الوسط الاجتماعي لما لهذا الاضطراب من تأثير على حياة الفرد النفسية والاجتماعية، فقد تعددت النظريات والأبحاث ووجهات النظر حول التأتأة فاختلف تعريفاتها، فبعضها تركز على وصف ماذا يحدث خلال حالة التأتأة من سلوكات ظاهرة، بينما آخرون يؤكدون على تأثير التأتأة على الشخص والمستمع، وأخرى تركز على الأسباب أو أصول هذا الاضطراب.

1-التعريف العلمي للتأتأة: هي عبارة عن إعادة الكلام أو ترديد الكلام وهذه الترديدات والتوقفات تعرقل الاتصال وتشكل إزعاج للمتكلم والمستمع، فهي تكون إما قصيرة أو طويلة بإعادة للحروف أو الكلمات، والتأتأة يمكن أن تأخذ أشكالا مختلفة، إما أن تكون خفيفة فلا يمكن ملاحظاتها بالمقارنة مع التأتأة الحادة التي يمكن ملاحظتها بسهولة في حالة أن المصاب يتكلم مع جماعة وإذا اجتمعت كل هذه المظاهر يمكن الحكم بوجود التأتأة[xxi].

➢ **تعريف (Ajurria Gurra)** «هو اضطراب في إنتاج اللّغة الذي يتميز بتكرارات أو توقفات أو انقطاعات في إيقاع ونغمة الخطاب»[xxii]. ونجد تعريفين

و- اللغة اجتماعية: إنّ اللغة تكونه لتكون أداة للتفاهم بين أكثر من فرد ولهذا اعترضت وجود مجتمع أو بيئة اجتماعية، يعبر فيها الفرد عما يتداوله أفراد المجتمع من تجارب جماعية وفردية، لذلك رأى علماء الاجتماع أن اللغة "إنتاج اجتماعي" فكلما ازدادت ثروة الطفل اللغوية ازدادت علاقته بغيره[xix]. إذن، اللغة ظاهرة من الظواهر الاجتماعية تكتسب عن طريق تفاعل الفرد مع المجتمع الذي يعيش فيه بالإضافة إلى أنّها نظام من الرموز والمعاني.

5- وظيفة اللغة: لا تقتصر وظيفة اللغة على مجرد التعبير أو التبليغ، بل تتعدد وظائفها لتحظى المجالات النفسية والاجتماعية والفكرية. فمن الناحية النفسية تتضمن اللّغة صوراً وأفكاراً ذهنية يمكن تحليلها إلى عناصرها، ويمكن إعادة تركيب هذه الأجزاء إلى صورها الكلية مرة أخرى بإعادة ترتيب الكلمات المساوية لتلك الأفكار وهذا يتطلب أن تكون معاني الكلمات واحدة مع ترتيب الكلمات المساوية لتلك الأفكار وهذا يتطلب أن تكون معاني الكلمات واحدة بين المرسل والمستقبل، بحيث يكون التركيب والتحليل والتصور أمورا ممكنة، واللّغة بمعناها النفسي العلمي ليست إلا التصور الذهني الذي يقبل التحليل والتركيب وهذا التصور لا يتسنى وجوده بعيدا عن الجملة التي تعدو من الناحية النفسية وحدة اللغة. ومن الناحية الاجتماعية فاللّغة وسيلة التواصل مع الآخرين مجسدة بذلك الخاصية الاجتماعية للكائن الإنسان الذي لا يستطيع الفكاك من أسر الجماعة، وهنا لا غناء عن الوظيفة النفسي للّغة، فالحالة العقلية لكل من المتحدث والمستمع شرط أن تكون واحدة بينهما وإلا لما حدث تواصل، ولما اتفق المرسل والمستقبل في التصورات الذهنية المراد تشاركها فيما بينها.

واللّغة من الناحية الاجتماعية تعد سبيلا من سبل الانتماء إلى المجتمع بكافة طقوسه، ومراسمه وعاداته وتقاليده التي تعبر عنها اللّغة، فتوجد نوعا من التوحد في الأداء اللفظي المعبر عن الأداء غير اللفظي. ومن الناحية الفكرية فاللّغة لا تنفك عن الفكر، كما أن الفكر محال التعبير عنه بغير اللغة، ومن ثم تفرد الإنسان

الجملة تكون اسمية أو فعلية، وغيرها من الأنظمة التي تخضع لها مادة اللغة العربية[xiii].

ب- اللغة ذات طبيعة صوتية: لقد أعطى العرب للصوت أهمية كبرى فالجاحظ يبين أهمية الصوت في تعليم اللغة وذلك في قوله: «إن مواضيع الصمت المحمودة قليلة ومواضيع الكلام المحمودة قليلة، ومواضيع الكلام المحمودة كثيرة وطول الصمت يفسر اللسان، وإذا ترك الإنسان القول ماتت خواطره»[xiv]. فالطبيعة الصوتية للغة تعني أن يبدأ تعليم اللّغة للأطفال بشكل الشفوي الصوتي قبل الكتابي أي يجيء الاستماع والكلام قبل القراءة والكتابة.

ج- اللغة ذات معنى: أن اللغة ليست مجرد أصوات، فما الكلام والكتابة إلا تمثيلا للمعنى الموجود في بطن مستعمل الكلام والكتابة، ومن ثم فلا يمكن القول أن شخصا ما يعرف لغته حقا ما لم يفهم المعاني التي يقصد إليها[xv]. فاللغة معنى متفق عليه بين أفراد المجتمع، وإذا انعدم هذا الاتفاق انعدم الاتصال بين المتكلم والمستمع، أو بين الكتاب والقراء[xvi]. نستنتج إنه لا وجود للغة أو معجم لغوي دون معنى أو دلالة لكل لفظ أو مصطلح.

د- اللغة مكتسبة: إن اللغة ليست فطرية ولا غريزية، فالطفل لا يولد وهو يحمل لغة أو رموز ومصطلحات، بل يبدأ في تلقي الأصوات ثم يربط هذه الأصوات بالأشياء أو الحركات، ويدرك تدريجيا العلاقة بين الصوت والشخص أو الحركة وهكذا تتكون قدرته وقاموسه اللغوي[xvii]. وبالتالي ننتهي إلى القول إن اللغة ليست فطرية ولا غريزية، بل هي مكتسبة عن طريق التقليد والتعلم في الوسط الاجتماعي التي يترعرع فيه الطفل.

ه- اللغة نامية: إن اللغة شيء متحرك وليس جامد، فهي متحركة ومتغيرة ومتطورة، فالفرد يسعى دوما إلى النموّ والتغيير، فيحسّن من مستواه وقدرته اللغوية باستمرار والمجتمع يتطور بتطور لغته[xviii]. وبهذا فاللّغة في حالة تطور دائم ما دامت الحياة مستمرة.

المفعول من فعل "قتل" ويدل على من أزهقت روحه. والمورفيم (Morphème) او التصريف له نموذجين هما:

أ-التصريف الحر: يمكن استخدامه بمفرده مثل "الأب سعيد".

ب-التصريف المقيّد: يكون له معنى فقط عندما يتصل بتصريف حر، فنهايات مثل الألف، الهزة، في أمثلة التصريف المقيد، فالجملة السابقة "الأب سعيد" في تجمع بسيط من التصريفات الحرّة، وإذا ما غيرنا الجملة لتصبح "الآباء غير سعداء" فنحن الآن لدينا تصريفات كثيرة فإضافة الألف، الهمزة غيرنا الأب من مفرد إلى جمع وبالتالي غيرنا المعنى، وبالمثل بإضافة كلمة "غير" غيرنا معنى كلمة سعيد[x].

ج- التركيب (syntaxe): هو عنصر اللغة الذي يحدد قواعد تجميع الكلمات في جمل والأفراد يستخدمون القواعد التركيبية (الإعرابية) بدون أن يعو أنهم يفعلون ذلك. ويمكن إبراز أهمية قواعد التركيب من خلال هذه الجملة مثلا: "أماني شربت اللبن" إذا ما تم ترتيب الجملة يقال: "اللبن شربت أماني" هكذا فإن الجملة لا معنى لها، ولكنها لا زالت عربية صحيحة تتبع قواعد التركيب لتجميع الأسماء والأفعال، فعلم النّحو والتركيب يبحث في كلمات الجملة وترتيبها وأثر كل منها في الأخرى تقديمها وتأخيرا، فمثلا الترتيب الأول في الجملة للفعل فالفاعل، فالمفعول به ثم المجرور، وكذلك يكون الترتيب الأول للمبتدأ ثم الخبر[xi].

د- السيمانتيك (Semantics): وهو علم دراسة معنى الكلمات ويركز على كيفية ارتباط الكلمات بالموضوعات والأحداث والمفاهيم التي تمثلها، وكما تقوم الأطفال في النمو، فإن حجم مفرداتهم اللغوية تنمو بسرعة كبيرة[xii].

4-خصائص اللغة: للغة مجموعة من الخصائص نذكر من أهمها ما يلي:

أ- اللغة ذات نظام رمزي: لكل لغة نظام خاص بها، وهذا النظام يتكون من الوحدات الصوتية والمقطعية والكلمات، الجمل، التركيب، فمثلا في اللغة العربية

فمن خلال ما سبق نجد أن اللغة هو نظام من الأصوات أو رموز صوتية وتعتبر الطريقة التي يتعلمها الإنسان ويستعملها لإيصال أفكاره وانفعالاته ورغباته نحو الأفراد الآخرين.

2-أشكال اللغة:

أ- اللغة المقطعية: وهي عبارة عن كلمات أو جمل، عبارات ذات مدلول ومعنى متعارف عليه من قبل أفراد الجماعة (لفظية)...الخ.

ب-اللغة الغير مقطعية: وهي تتكون من أصوات غير مقطعية، حركات إيماءات كإيماءات الوجه، وتعبيرات الوجه أثناء الحديث...الخ[viii].

3-مجالات وأبعاد اللغة:

أ- الفونولوجي (Phonologie) (المنطوق): وهو دراسة الأصوات الأساسية التي تتجمع معا لتكون الكلمات والجمل في لغة ما، كذلك القواعد التي تحكم تجمع هذه الأصوات، ووحدات الصوت الأساسية للغة تسمى "**الفونيم**" **(Phonème)** أي المنطوق. أي صوت الحرف الأول وصوت الحرف الثاني فنطق كلمة "بابا" يجعل من الواضح لنا أنها تتكون من أربع منطوقات هي: صوت الياء، الألف، الباء الألف. ويمكن أن تجمع "فونيمات" اللغة أو يعاد ترتيبها بطرق عديدة لكنها هناك الإنتظامات والتجميعات التي لا يسمح بها، فغالبيتها قد تعلم قواعد تجميع الفونيمات في اللّغة العربية بدون أن نعي أننا نفعل ذلك، مثلا: نحن نتبع القاعدة التي تسمح لنا أن نضع "التاء المربوطة" في نهاية كلمة "قطة" لكن نفس الفونيم لا يسمح باستعماله في أول الكلمة[ix].

ب- المورفولوجي (Morphologie): يعبر عن التشكيل أو البنية أو الصرف، وهو يبحث في الناحية الشكلية التركيبية للصيغ، وعلاقتها التصريفية من ناحية، والاشتقاقية من ناحية أخرى، فالقواعد المورفولوجية تتضمن التغيرات التي تطرأ على شكل الكلمات في حالة تغيير تركيبها، وذلك بتغير معانيها، فمثلا كلمة: قاتل اسم فاعل من فعل "قتل" ويدل على من أزهق الروح، وكلمة "مقتول" اسم

اللغة، أشكالها، مجالاتها، خصائصها وظيفتها والتأتأة من بين اضطراباتها

أ/ غازلي: جامعة مولود معمري تيزي وزو

تمهيد: قال تعالى على لسان موسى عليه السلام ﴿رب اشرح لي صدري ويسر لي أمري واحلل عقدة من لساني، يفقهوا قولي﴾ لقد نظر الباحثون قديما وحديثا إلى اللغة على أنها خاصة بالمجتمع، تسعى إلى ربط أبنائه طلبا للتفاهم والتواصل وتعد اللغة الوسيلة التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات، وتكمن أهميتها في أنها وسيلة التواصل الأولى بين المتكلم والسامع، وتيسر الطرفين الطريق للتعبير عن الآراء والأحاسيس.[i] تعد اللغة بيت الشعب ومصدر قوّة الأمة، فهي مرآة حضارتها ومستودع ثقافتها، وفي وسيلة الاتصال الاجتماعي بين الناس، ونظرا لأهمية البالغة للغة في تربية المواطنة والانتماء والوطنية فقد اهتم بها العديد من المتخصصين في مختلف فروع العلم مثل: الطب، الفسيولوجيا، الأنثربولوجيا الاجتماع، وعلم النفس بدون أن ننسى علم اللغويات[ii]. وعلى سبيل المثال نجد اللغة العربية التي تعتبر لغة وطنية جزائرية تعكس شخصية الفرد الجزائري.

1-تعريف اللغة: لغة: لغى مصدره اللغو، وجمعه اللّغا، وهو لا يعتد به الكلام أي لا يحصل منه فائدة[iii]. **اصطلاحا:** لقد عرف اللغة عدة باحثين نذكر على سبيل المثال، عرف **ابن جني** اللغة بأنها: «أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»[iv]. كما عرفها "**ابن خلدون**" **(1882)** أنها ملكة في اللسان للعبارة عن المعاني، وهي في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم[v]. أما "**بلوش**" **(Bloch)** و"**فراجير**" **(Fragir) 1819**، فيقولان إنّ اللغة «هي نظام من الرموز الصوتية الإخبارية يتعاون بواسطتها أفراد المجتمع»[vi]. بينما "**سابير**" **(Sapir) (1921)** يعرفها: «اللغة طريقة إنسانية متعلمة لإيصال الأفكار والانفعالات والرغبات بواسطة نظام معين من الرموز اختاره الأفراد في مجتمع معين»[vii].

إلاّ مفهوم الغد والبارحة الحاملين لدرجة أبعد في نظامهما. لم يبق إذن إلاّ "البارحة" و"غدا" المفصولين والمحددين بوساطة" اليوم" كمصطلحين أصليين يعيّنان المسافات الزمانية انطلاقا من الحاضر اللساني. هناك بعض الأوصاف ينبغي تصنيفها في الأفق نفسه: الأخير (" الشتاء الأخير" " الليلة الأخيرة") والمقبل ("الأسبوع المقبل" و"الصيف المقبل") وهي تصنيفات لا تحتمل أكثر من البارحة وغدا مقارنة بالتموقع الثابت والوحيد، وما يميز سلسلة من التعيينات ما بين الذوات من خلال ما نلاحظه هو أنّ التحويل المكاني والزماني يصبح ضروريا لتموضع علامات من قبيل (هذا) و(أنا) والآن التي تملك مرجعاً فريداً في إنية الخطاب في حين يفقدها في غير هذا المقام..

إنّ هذا الانتقال يبرز اختلاف المخططات التي تحمل في خضمها نفس الصيغ اللسانية وذلك حسب الاعتبار المقدم لها في الممارسة الخطابية أو في حالة المعطيات المعجمية. ولأسباب تداولية، عندما ينبغي على المتكلم استهداف ما هو في زمنية أبعد وذلك باستعمال الصيغ" البارحة"، و"غدا". وإنّ الخطاب يخرج عن مخططه الخاص موظفا التدرج الخاص بالزمن التاريخي، وفي البداية نأخذ الوحدات في حالة رقميةil ya huit jours و trois mois dans فعلى الأقل يوجد il ya وdans كعلامات للمباعدة الذاتية ولا يمكن لهذه الوحدات الانتقال إلى العلاقات التاريخية دون تحولil ya huit jours ، فتتحوّل إلى jours " huit auparavant" و"dans trois mois" تصبح "trois mois après" ou trois mois plut tard"مثلما يجب أن يتحول "اليوم" إلى ce jours là ومثل هذه العوامل تحقّق التحوّل من الزمن اللساني إلى الزمن التاريخي. ولذلك يكون لما بين الذوات زمانيتها ومصطلحاتها وأبعادها، وهنا تنعكس في اللغة تجربة علاقة أساسية، دائمة متقلبة دوما بين المرسل والمرسل إليه. وفي التحليل الأخير ترجع التجربة الإنسانية التي تدخل في إطار اللغة دائما إلى الفعل الكلامي وذلك في خضم عملية التبادل.

أخرى فهو يحتوي على تقسيماته الخاصّة في نظامه الخاص، ممّا يجعل هذه المميزات مستقلة عن تلك المميزات الملاحظة في الزمن التاريخي، فالشخص الذي يقول: " الآن"، " اليوم" " في هذه اللحظة" يحدد حدثا كونه مصادفا لخطابه، "فاليوم" الذي يتلفظ به ضروري، وكاف حتى يتمكن المخاطب من تتبعه في التمثيل نفسه.

وإذا عزلنا "اليوم" من الخطاب الذي يتضمنه، ووضعناه في نص مكتوب يصبح" اليوم" ليست علامة للحاضر اللساني مادام لم يعد متحدثا به (غير مستعمل) وغير مدرك بتلك الشاكلة، ولا يمكنه أن يحيل القارئ إلى أيّ يوم من الزمن التاريخي مادام لا يتحدد بأي تاريخ. كان لهذا الزمن إمكانية تمثيل أيّ يوم من الرزنامة وإمكانية أن يطبق على كلّ الأزمنة دون تمييز.

والطريقة الوحيدة لاستعماله وجعله واضحا خارج الزمن اللساني هو مصاحبته برابطة صريحة مع تقسيم للزمن التاريخي من قبيل (اليوم 12جوان 1924) ونحن مع الحالة ذاتها فيما يخص (أنا) المستخلص من الخطاب والمقحم فيه والملائم لكل محتمل، فهنا (أنا) لا يعيّن متكلمه الحقيقي، ولهذا السبب ينبغي تحيينه وذلك بربطه بالاسم الحقيقي للمتكلم من قبيل أنا (س)... ومن هذا المبدأ يمكن التوصل إلى أنّ الأشياء المعينة والمنظمة بوساطة الخطاب(المتكلم، موقعه وزمانه) لا يمكنها أن تتحدّد إلاّ بالنسبة للمشاركين في التبادل اللساني. وبشكل معاكس حتى نجعل هذه المرجعيات الداخل خطابية واضحة ينبغي ربط كلّ مرجعية بنقطة محددة ضمن مجموع المعطيات الزمانية–المكانية، فالربط إذن سوف يتم بين الزمن اللساني والزمن التاريخي.

إنّ الزمانية اللسانية متفرعة في تقطيعاتها الثلاثة المختلفة، ومحدودة في كل منها وبتمركزها في "اليوم" لا يمكنها أن تنزاح سواء إلى الخلف أو إلى الأمام إلاّ بمسافتين: في الخلف نجد: " البارحة" و"قبل البارحة" وفي الأمام نجد: "غدا" و"بعد غد" فقط. ومثلما نجد تدرجا ثالثا وهو" قبل قبل البارحة"" و" بعد بعد غد" وهو شيء خاص. ويبدو أنّ التدرج الثاني المتمثل في " قبل البارحة" و" بعد غد" لا يحتملان

للتجربة. أماّ المظهر الأخير لهذه الزمنية التي تستحق كل الاهتمام تتمثّل في الطريقة التي تقحم بها في الفعل التواصلي.

لقد أشرنا إلى صدور الزمن اللساني في خضم إنية الخطاب التي تتضمنه بالقوة وتحيّنه في الحدث، ولكن الفعل الكلامي فردي بالضرورة، والإنية التي ينتج الحاضر فيها جديدة في كلّ مرّة، ونتيجة لهذا ينبغي أن تتحقق الزمنية اللسانية في عالم شخصي داخلي للفرد كتجربة ذاتية نهائية ومستحيلة النقل إلى الآخر.

إذا رويت: ما حدث لي" فالماضي الذي أحيل إليه غير محدد إلاّ بالنسبة للزمن الحاضر الخاص بالفعل الكلامي، ولكن كون الفعل الكلامي ينبعث منّي وليس في إمكانية شخص آخر الحديث بفمي أو المشاهدة بعيني أو الشعور بما أحسّ به، فإنّ هذا "الزمن" لا يمكن إحالته إلاّ لذاتي، إضافة إلى تقيّده بتجربتي الشخصية فقط. ولكن في الاستدلال شيء من الخطأ، إذ هناك شيء ما فردي بسيط جدا وهام يحدث وحق ما يبدو مستحيلا منطقيا: فالزمنية التي هي ملكي عندما أنظم خطابي تقبل على هذه الشاكلة من قبل المخاطب (المتحدث إليه). والحاضر الذي هو حاضري ينقلب إلى حاضره (المتحدّث إليه) حتى إن لم ينشئه هو في خطابه الخاص، وما هو ماضي ينقلب إلى ماضيه.

وفي شكل تبادلي، فالمخاطب عندما يجيب، فإنني أتحوّل إلى مخاطب (متلقي)، وأقلب زمنيته إلى زمنيتي، وهكذا يبدو الشرط الواضح الذي أوحت إليه اللغة والمتمثل في إمكانية تحديد المتلقي لزمنية المرسل رغم غرابتها وصعوبتها عليه من حيث إعلامه متى يصبح بدوره متكلما(مخاطبا). يتواجد كلاهما (المتكلم والمتلقي) في نفس طول الموجة. فزمن الخطاب غير خاضع لتقسيمات الزمن التاريخي، مثلما هو غير منغلق في ذاتية أحادية. إنّ زمن الخطاب يشتغل كعامل ما بين الذوات، والصفة الذاتية الأحادية التي ينبغي أن يكون عليها تجعل منه خطابا متعدد الذوات، ثمّ إنّ ما بين الذوات هو الشرط الوحيد الذي يسمح بالتواصل اللساني. وبالنظر إلى الخصوصية، فإنّ الزمن اللساني لايزال لسانيا ولكن بطريقة

(تقليديا: الماضي المحدد، والماضي غير المحدد) والمؤلف يستفيد من هذا الاختلاف للفصل بين الحكاية والسرد إنّه وحسب إدوار سابير E.SAPIR، يوجد في بعض لهجات اللغة الشنكوية• Chinook (اللهجة المتحدث بها في منطقة نهر كولومبيا) ثلاثة أفعال للماضي والتي تمّ التمييز بينهما عن طريق اللاحقةni (التي تشير إلى الماضي غير المحدّد، وgo (التي تشير إلى الماضي السحيق(الخرافي) و na (التي تشير إلى الماضي القريب جدا). فالبارحة" il alla" عبارة سوف يتلفظ بها حسب الظروف niyuya (ni: اللاحقة+(il) + uya (aller) أو gayuya(uya + y+ga) أو nayuya(uya+ y+ na) وعكس كل هذا فإنّ الكثير من اللغات تفتقد للصيغة المحدّدة للمستقبل فنحن نستعين غالبا بالحاضر بإضافة بعض الظروف، أو الأدوات التي تشير إلى الزمن القادم.

وفي نفس اللهجة الشنكوية التي تمتلك ثلاثة صيغ للماضي، لا نجد إلاّ صيغة واحدة دالة على المستقبل، وهي مميزة عن طريق مورفيم مكرر(a) الذي هو في الآن ذاته لاحقة وسابقة حسب لواحق المضي، وبالتالي عندما نقول: aČimulda التي هي بالفرنسية (il te le donne) [سوف يقدّمه لك بالعربية] قابلة للتقسيم/ التقطيع إلى : +a (futur) Č + (il) i + (le) m + (toi) l + (à)+ud(donner) + futur a(يتبين التحليل التاريخي للغات التي يمكن فيها ذلك أنّ المستقبل يتشكل عادة عند تاريخ محيّن، ودلك انطلاقا من تخصص بعض الوسائط، وخاصة منها(أراد) وهذا التباين بين صيغة الماضي وصيغة المستقبل توجيهي بديموميته حتى في عالم اللغات، ومن البديهي وجود اختلاف أصلي بين الزمنية الإرجاعية/ القبلية التي يمكن أن تأخذ عدّة مسافات في تجربتنا الماضية، والزمنية الاستقبالية التي لا تدخل في مجال تجربتنا ، وفي حقيقة الأمر إنها لا تأخذ إلاّ باعتبارها توقعا للتجربة، وهنا تضع اللغة في علاقة اللاتناظر الكامن في الطبيعة غير السوية

•مترجمة في قاموس اللسانيات لعبد السلام المسدي (عبد السلام المسدي، قاموس اللسانيات، الدار العربية للكتاب، مصر 1948، ص237).

الأزمنة الأخرى، إذ هي واضحة في اللغة ومعرفة الماضي والمستقبل لا تكون على مستوى واحد مع الزمن الحاضر. لا تموقع اللغة هذه الأزمنة بحسب موقعها الخاص، ولا تموقعها بمقتضى العلاقة التي ينبغي أن تكون بفضل العلاقة العرضية بين الحدث والخطاب، ولكن تتموقع كوجهات نظر إلى الخلف أو إلى الأمام انطلاقا من الحاضر (إلى الخلف أو إلى الأمام لأنّ الإنسان يتوجّه نحو لقاء الزمن، أو عكس الصورة التي تنظم تمثيلاتنا). ينبغي على اللغة وبالضرورة أن تنظم الزمن انطلاقا من محور، وهذا الأخير ليس إلاّ إنية خطاب حيث يصبح من المستحيل وضع المحور المرجعي في الماضي أو في المستقبل. ولا يمكن تصور مصير اللغة في حالة تصادف نقطة انطلاق التنظيم الزمني مع الزمن اللساني، وإذا أضحى المحور الزمني ذاته متغيرا زمنيا. ومع ذلك نصل إلى هذه الملاحظة المدهشة لأول وهلة – مثلما يبدو– والمرتبطة في العمق بالطبيعة الحقيقية للغة التي تقول أنّ الزمن الوحيد الملازم للغة هو الحاضر (محور الخطاب) وهو حاضر ضمني. يحدد الحاضر المرجعيتين الزمنيتين اللتين تبرزان في دال معين، وفي الجهة المعاكسة تقومان بإبراز الحاضر كخط فاصل بين ما لم يعد حاضرا وما سوف يصبح كذلك.

إنّ هاتين المرجعيتين لا تتعلقان بالزمن، ولكن تتعلقان بوجهة نظرنا تجاه الزمن من حيث توجههما إلى الخلف أو نحو الأمام انطلاقا من نقطة مرجعية وهي الحاضر. هكذا تبدو التجربة الأساسية للزمن التي تشهد عليها كل اللغات بطريقتها الخاصة وتخبر بالأنظمة الزمنية الفعلية، وبالخصوص التنظيم الشكلي لمختلف أنظمة الأفعال. ودون الدخول تفصيليا في هذه الأنظمة المعقدة غالبا ، نشير إلى ظاهرة دلالية، إذ نلحظ عدم افتقاد اللغات – بتعدد أنواعها – إلى صيغة الماضي ونجدها في بعض الأحيان ثنائية أو ثلاثية. وبمقتضى هذه العبارة تمتلك اللغات الهندوأوروبية القديمة ما يدعى بالمُضيprétérit، المضي المطلق l'aoriste والمضي المنجز parfait، بينما في اللغة الفرنسية لا يزال لدينا صيغتين مختلفتين

اللساني؟ وللتمخّض في هذا المستوى الثابت للزمن يجب أن نؤسس الاختلافات من جديد، ونميّز بين الأشياء المختلفة خاصة إذا لم نتمكّن تفادي تسمياتها باسم واحد. والشيء الآخر هو أن نموقع حدثا في الزمن التاريخي ثم اقحامه في زمن اللغة. إنّ التجربة الإنسانية تبرز عن طريق اللغة، وبذلك يبدو لنا الزمن اللساني في طبيعته غير قابل للتبسيط إلى الزمن التاريخي والزمن الفيزيائي. وما ينفرد به الزمن اللساني هو ارتباطه بممارسة الكلام، فهو يحدد وينظم كوظيفة خطابية. لهذا الزمن مركزه– مركز محوري وتوليدي مجتمعين– في الزمن الحاضر لإنية الكلام، ففي كل مرة يستعمل فيها المتكلم صفة نحوية"للحاضر" أو ما يوازيه، فإنّه يموضع الحدث في حال مصادفته لإنية الخطاب التي تشير إليه. فمن البديهي ألا يتموقع الحاضر باعتباره وظيفة خطابية في تقسيم مميّز للزمن التاريخي بسبب تقبله كلّ التقسيمات، وفي الآن ذاته لا يدعو إلى تقسيم واحد.

يجعل المتكلم كـــ (حاضر) كلّ ما يضمنه كذلك بمقتضى الصيغة اللسانية التي يستخدمها ثم إن هذا "الحاضر" يعاد خلقه في كل مرّة يتكلم فيها الانسان لأنه زمن جديد لم يعشه بعد، وهنا يتحدد مرة أخرى المجال المميّز للغة، وفي هذا الأخير ودون شك. يمكن البحث عن مصطلح خاص لتعبير الزمن اللساني وفصله عن المفاهيم التي يمكن أن تختلط به في ظلّ اسم واحد. إنّ الزمن اللساني هو أساس التقابلات الزمنية في اللغة، هذا الحاضر الذي يتنقل خطوات مع تطوّر الخطاب، وبحضوره الدائم يشكل الخط الفاصل بين زمنين آخرين يولدهما، وهما الزمنان اللذان يلازمان ممارسة الكلام: الزمن الذي لم يعد مصادفا للخطاب خارج عن الحاضر، وينبغي أن يكون مذكورا عن طريق العودة إلى الذاكرة والزمن أو الحدث الذي ليس بحاضر سوف يصبح كذلك ويبرز في حالة استيعادية. في الحقيقة نلاحظ أنّ اللغة لا تملك إلا عبارة زمنية واحدة وهي" الحاضر". إنّ الحاضر الذي يشير إليه الحدث والخطاب عرضا من طبيعة ضمنية، وعندما يصرح به شكليا فيتم ذلك عن طريق التكرار المتداول في الاستعمال اليومي. بينما نجد عكس ذلك مع

وإذا كان الإحصاء غير ثابت، واستبدلت السنوات بالأيام، ولو أحصاها كل منّا على طريقته الخاصة، فالخطاب لن يتحدد حول أيّ معنى معيّن، وسوف يتحدّث التاريخ بشموليته بلغة الجنون. وبالتالي يبدو من الطبيعي أن تتميّز بنية الزمن التاريخي بديمومتها. وثباتها، ولكن وفي الآن ذاته يجب أنّ ندرك أنّ هذه المميّزات ناتجة عن التنظيم الاجتماعي للزمن التاريخي الذي هو في حقيقة الأمر لازمني intemporel هو الزمن الدائم أو الأبدي، ونحن لا نعلن هنا عن أيّ تناقض.

إنّه هذا الزمن المحدد في الرزنامة يتميز بالديمومة باعتبار ثباته، فالأيام والأشهر والسنوات هي كميات ثابتة مستخلصة من لعبة القوى الكونية التي توصلّت إليها الملاحظات القديمة جداً، لكن هذه الكميات التي ليست إلا كميّات للزمن لا تشارك ولو بشيء في تحديد طبيعة الزمن، فهي فارغة في ذاتها من كل زمنية، وباعتبار خصوصيتها المعجمية، فإنّنا نماثلها بالأعداد التي لا تملك أيّ حقل للمواد التي نقوم بعدها أو إحصائها. إنّ الرزنامة تقع خارج الزمن ولا تتساير معه. تقوم الرزنامة بتسجيل سلسلة من الوحدات المسماة (أيام) وهذه الأخيرة في اجتماعها تشكل وحدات أكبر وهي (الأشهر والسنوات) والحال أنّ (اليوم) مماثل ليوم آخر، فليس هناك ما يشير إلى أنّ ذاك اليوم من الرزنامة وباعتباره في ذاته هو يوم ماض أو حاضر أو مستقبل، ولا يمكن أن يصنّف في أيّ من الأصناف الثلاثة المذكورة آنفا إلا بالنسبة لمن يعيش ذلك الزمن، فتاريخ (13فيفري1641) تاريخ واضح وكامل بالنظر إلى النظام، ولكن يجعلنا نعرف متى نطق به (أي الزمن) فمثلما يمكن أخذه في حالة اسقبال، وذلك في بند يضمن صلاحية اتّفاق حدث قرنا من قبل، أو نأخذه في حال مضي ومذكور قرنين بعد ذلك. إنّ الزمن التاريخي المحدد في الرزنامة غريب عن الزمن المعاش، ولا يمكن أن يتصادف معه، وباعتبار الموضوعية التي تهتم بها، فهو يقترح قياسات وتجزيئات موحدة حيث تتموضع الأحداث، إلاّ أنّ هذه التجزيئات والقياسات لا تتصادف مع أصناف الزمن الخاصة بالتجربة الإنسانية. وبإزاء الزمن التاريخي، ماذا عن الزمن

المسافات الثابتة بين الأحداث الكونية المتكررة، وبالتالي تكون المسافة بين شرق الشمس وغروبها في نقطتين مختلفتين من الأفق هي" النهار" والمسافة بين التقاء القمر بالشمس هي "الشهر" بينما المسافة المتحددة بالدوران الكامل للشمس والفصول سوف تكون" السنة". وإذا رغبنا في ذلك يمكن تصنيف وحدات أخرى سواء كانت من المجموعات(أسبوع، أسبوعان، ثلاثة أشهر، قرن...) ومن الأجزاء(ساعة، دقيقة...) ولكنّها أقل استعمالا. تلك هي خصائص الزمن التاريخي الذي يؤسس حياة المجتمعات/ الجماعات فانطلاقا من المحور الثابت تتموقع الأحداث حسب هذا المقصد التوجيهي أو ذاك، أو بالعلاقة القبلية أو اللاحقة بالنسبة لهذا المحور وبالتالي فهي تقع في تجزئة تسمح بحساب مسافاتها مقارنة بالمحور: فعدد من السنوات قبل المحور أو بعده، ثم هذا الشهر أو هذا اليوم من سنة محددة. تأتي كل تجزئة من التجزئات(عام، شهر، يوم) في سلسلة لانهائية حيث تبقى كل المصطلحات ثابتة ومتماثلة، ولا تقبل النقض واللامساواة بطريقة يسمح للحدث المطلوب تحديده متوقعا بدقة في حلقة زمنية، وذلك بمصادفته لتجزئة محددة.

إنّ العام 12 بعد المسيح هو الزمن الوحيد الذي يمكن أن يتموقع بعد العام 11 وقبل العام 13، فالعام 12 قبل المسيح يتموقع أيضاً بعد العام11 وقبل العام 13 ولكن في قصد توجهي معاكس الذي يعود على المسار التاريخي. ومثل هذه المعالم هي التي تقدم الموقع الموضوعي للأحداث، وهي التي تعرّف بحالتنا إزاء هذه الأحداث، وبمعنى خاص هي التي تبرز لنا أين نقع في هذا التاريخ الشاسع وتحدّد موقعنا ضمن حياة الإنسان في تعاقبه اللانهائي، وضمن الأشياء التي حدثت. ويخضع النظام إلى ضرورات داخلية صعبة، والمحور الذي نسند إليه كمرجع لا يمكن زحزحته مادام معبرا عن شيء حدث حقيقة في هذا العالم. وغير موسوم بمواصفة غير قابلة للنقض. إنّ المسافات ثابتة من جهتي المحور، وإحصاء هذه المسافات ثابت لا يتغير، ولولا طبيعته تلك نكون كلنا تائهين في زمن لا معنى له ويؤدي ذلك إلى ميول كل عالمنا العقلي نحو الانحراف.

في الحين. ورغم أنّ لحياتنا معالم، فنحن نموقعها في سلّم معلوم تشدّ إليه ماضينا القريب أو البعيد. يمكن في هذا التناقص البارز ميزة أساسية للزمن التاريخي من الواجب توضيحها. إنّ أيّ شخص منا يمكنه الإلمام بالأحداث المحققة أمامه، والانتقال بها في اتّجاهين من الماضي نحو الحاضر، ومن الحاضر نحو الماضي. فحياتنا الخاصة جزء من هذه الأحداث التي يجوبها نظرنا صعودا وهبوطا. وبهذا المعنى فإنّ الزمن التاريخي الثابت في التاريخ يتقبّل اعتباره مزدوج الاتجاه، في حين تنقضي حياتنا المعاشة في اتجاه واحد (وهي الصورة المتلقاة) وبذلك يكون للحدث مفهوم مهم. ما نسميه ب"الزمن" في الزمن التاريخي، هي الاستمرارية التي تتموضع فيها مجموعات متميزة من الأحداث على شكل سلسلة، لأن الأحداث ليست هي الزمن، وإنما هي داخل الزمن. إنّ كلّ شيء موجود داخل الزمن ماعدا الزمن ذاته والحال أنّ الزمن التاريخي مثل الزمن الفيزيائي يشتمل وجهة نظر مزدوجة موضوعية وذاتية. لقد لاحظنا بطريقة أو بأخرى في كل أشكال الثقافة الإنسانية وفي كل مراحلها اجتهادا متمثلا في جعل الزمن التاريخي موضوعيا، إنّه شرط ضروري لحياة المجتمعات، ولحياة الأفراد في المجتمع، وهذا الزمن المشترك ما هو إلا زمن الرزنامة. ابتكرت كل المجتمعات الإنسانية حسابا للأعياد أو تقسيمها للزمن التاريخي على أساس تكرار الظواهر الطبيعية: تناوب الليل والنّهار، مسار الشمس، أشكال القمر، حالات المد والجزر، الفصول الخاصة بالجوّ وبالنبات... وتشترك الرزنامات في نقاط مشتركة تشير إلى نوع الشروط الضرورية التي يجب أن تستجيب لها: إنّها تنبثق من زمن محوريّ بشكل نقطة الصفر التي يبدأ منها الحساب، فكلما كان الحدث هاما كلما قدم للأشياء مسارا جديدا (مولد المسيح أو البودا، قدوم ملك....) إنّه الشرط الأوّل الذي ندعوه بالشرط الثابت، وينحدر من هذا الشرط شرط يدعى بالشرط التوجيهي الذي يعلن عن نفسه بمصطلحات متقابلة" قبل.../ بعد..." وذلك بالتعالق مع محور الإحالة. أما الشرط الثالث فسوف يدعى بالشرط القياسي. نحدّد قائمة لوحدات القياس بهدف تحديد

المُعْربة(المتصرفة) فيبدو أنّها تفتقد إلى (الفعل) فنحن نلمِّح إلى أنّ ما يسمح بالتعبير عن الزمن هو الفعل. إذن يوجد الكثير من الغموض الذي ينبغي الإشارة إليه: فصنف الفعل على التعرّف عليه حتى في اللغات غير المعربة، وعبارة الزمن تتلاءم مع جميع البنى اللسانية. إنّ التنظيم الاستبدالي المتعلق بالصيغ الزمانية لبعض اللغات، وبالخصوص اللغات الهند- وأوروبية في الحقيقة ليس لها الامتياز للتعبير عن الزمن . وبصفة أعمّ، إذا أمكننا القول، يمثّل الغموض الطبيعي في اعتقاد/ تصوّر أنّ النظام الزمني للغة ما يكرّر طبيعة الزمن" الموضوعي" وبالتالي يكون النزوع كبيرا إلى أن نرى في اللغة نسخا /صورة عن الحقيقة. إنّ اللغات في حقيقة الأمر لا تقدّم لنا سوى البنى المختلفة للحقيقة، وربّما يعود اختلافها إلى الطريقة التي تشكّل بها النظام الزمني المعقّد. فلنا أن نتساءل: في أيّ مستوى من العبارة اللسانية يمكننا الولوج إلى مفهوم الزمن الذي يُعلم بالضرورة كلّ اللغات، ثمّ كيف يتميّز هذا المفهوم؟

وفي الواقع، يوجد زمن خاص باللغة، ولكن قبل الوصول إليه يجب تجاوز مرحلتين، والتعرّف بشكل ترتيبي- حتّى نلتزم- على مفهومين متميزين للزمن:

الزمن الفيزيائي للعالم هو زمن متواصل وموحّد، غير نهائي، وخطي، وقابل للتقطيع كيفما نشاء، فهذا الزمن وفي علاقته مع الإنسان له فترة غير ثابتة بالتحديد يقدّرها كلّ فرد حسب انفعالاته وحسب تواتر حياته الداخلية، إنّه تقابل معروف من دون شك، أليس من الضروري الوقوف عند هذه النقطة؟ والزمن الفيزيائي وملازمه النفسي، والحيّز الزمني الداخلي نميّز الزمن الكرنولوجي الذي هو زمن الأحداث، والذي يشمل أيضا حياتنا باعتبارها استمرارية للأحداث. ففي نظرتنا للعالم، وكذا في وجودنا الشخصي لا وجود إلاّ لهذا الزمن (الزمن الكرنولوجي) .كما ينبغي علينا الاجتهاد لتمييزه في بنيته الخاصة وفي طريقتنا لإدراكه. إنّه زماننا المعاش ينقضي دون نهاية ولا رجعة، وهي تجربة مشتركة بين الأشخاص فطفولتنا لن نجدها لا في الماضي القريب، ولا في اللحظة المنقضية

خلق عبارة جديدة مختلفة) فهذه التجربة غير موصوفة، وإنّما ملازمة للشكل في الحديث، وبالإضافة إلى ذلك فإنّ (أنا) يغيّر حالته تعاقبيا في التواصل فالذي يسمع(أنا) ينقله إلى الآخر حيث (هو) يمثل الإشارة بالتأكيد، ولكنّ عندما يتحدث بدوره فإنّه يتقلّد (أنا) لحسابه.

إنّ هذه الجدلية الفردية تعدّ من دائرة اختصاص الذاتية، فتوفر اللغة متكلمين من نفس نظام مرجعيات الشخصية، هذا النظام يمتلكه كل واحد منهم عن طريق الفعل اللغوي الذي يصبح فريدا وليس نفسه (مختلفا) في كلّ إنية استعمال ومن اللحظة التي يتقلده المتلفظ فيها، إذ لا يتحقّق مرتين وبالطريقة نفسها. ولكن خارج الخطاب الحقيقي، ليس الضمير إلاّ شكلاً فارغاً لا يمكنه الارتباط لا بشيء ولا بمفهوم، فهو يأخذ حقيقته وماهيته من الخطاب فقط.

إنّ الضمير الشخصي في طبيعته هذه ليس الشكل الوحيد، فنجد بعض العلامات الأخرى تتقاسم الحالة نفسها خصوصا سلسلة المبهمات، وتبيان الأشياء فإن أسماء الإشارة تنظم المكان انطلاقا من نقطة مركزية هي (الذات)(ego) وبالنظر إلى مختلف الأصناف، فإنّ الشيء بعيد أو قريب من أنا أو من أنت وهو بذلك موجّه (إلى الخلف أو إلى الأمام، إلى الأعلى أو الأسفل) مرئي أو غير مرئي معروف أو غير معروف....إلخ. بإمكان نظام التناسقات المكانية تحديد موقع كل من شيء وفي حقل، وذلك بعد أن يكون المنظم هو نفسه المعيّن كمركز أو معلم.

وضمن الأشكال اللسانية الكاشفة للتجربة الذاتية ليس هناك أفضل من تلك الأشكال التي تعبّر عن الزمن، مثلما لا نجد أية صعوبة في الكشف عن أحدها خلافا للأفكار الواردة وأوهام "العقل السليم"و الأفكار الواردة من العالم النفساني قوية. نودّ أن نبيّن أنّ مصطلح (الزمن) يحتمل تمثيلات مختلفة هي بقدر طرق وضع ترابط ونودّ تبيان وبالخصوص أنّ اللغة كوّنت مفهوما خاصا للزمن يختلف عن المفهوم الذي قدّمه الفكر. إنّ هذا الغموض المتداول أدى إلى الاعتقاد في تجاهل بعض اللغات لعنصر (الزمن) وذلك كونها لا تنتمي إلى اللغات

الوصف، أما وظائفها فلا تظهر بوضوح إلاّ إذا درست في إطار الممارسة اللغوية وفي الإنتاج الخطابي. إنّ هذه الأصناف أولية ومستقلة عن أي تحديد ثقافي ومن خلالها يمكننا النظر إلى التجربة الذاتية للأشخاص الذين يتموقعون في اللغة وعن طريقها. نحاول هنا إيضاح صنفين أساسين من الخطاب تربط بينهما وبالضرورة علاقة وهما الشخص والزمن. يتموضع كلّ إنسان في فردانيته باعتباره (أنا) وذلك في مقابل (أنت) و(هو) فمثل هذا السلوك يمكن الحكم عليه بالفطري، وفي الحقيقة يبدو عاكسا لبنية التقابل اللسانية الملازمة للخطاب.إنّ الذي يتحدث يحيل دائما إلى ذاته وبالإشارة ذاتها(أنا)، ثم إنّ مثل هذا الفعل الخطابي الذي يعلن عن (أنا) يبرز في كل مرة ينتج فيها وكأنّه الفعل بالنسبة للمستمع، ولكن بالنسبة للذي يتلفظ به يعتبر في كل مرّة فعلا جديدا، حتى إن كان ذلك آلاف المرات، لأنّه يتحقق في كل مرة اندماج المتكلم في لحظة زمنية جديدة وفي شبكة من الظروف والخطاب. وبالتالي، ففي كل اللغات، وفي أيّة لحظة زمنية، فإنّ المتحدث يمتلك(أنا).

إنّ الضمير (أنا) وفي إطار جرد الأشكال اللغوية، ليس إلاّ معطىً معجمي مثله مثل المعطيات الأخرى، ولكن في أثناء وضعه في العمل الخطابي فإنّه يقحم حضور شخص لا وجود للغة ممكنة دونه. إنّه ومن اللحظة التي يظهر فيها (أنا) في الملفوظ ذاكرا- بشكل صريح أم لا- الضمير(أنت) ليقابلا معا الضمير(هو) تنشأ تجربة إنسانية جديدة، وتكشف عن الوسيلة اللسانية التي تؤسسها. فانطلاقا من هذا نقدر المسافة الضيقة والشاسعة في الآن ذاته بين المعطى والوظيفة. إنّ هذه الضمائر الموجودة هنا مثبتة ومدرّسة في علوم النحو، معطاة مثل الإشارات الأخرى فأثناء التلفظ بها، فإنّ الشخص يتقلّدها والضمير (أنا) كعامل من هذا النموذج محول إلى تعيين فريد، من حيث أنه ينتج في كل مرّة شخصا جديدا. إنّه تحقيق للتجربة الأساسية حيث لا نتصور افتقاد اللغة إلى الوسيلة. تلك هي التجربة الرئيسية التي تتحدّد من خلالها إمكانية الخطاب ذاتها، فمن حيث الشكل من الضروري المطابقة (تصبح اللغة مستحيلة إذا تطلب الأمر من كل تجربة جديدة

اللغة والتجربة الإنسانية[1]

إميل بنفنست•

د. حمو الحاج ذهبية

جامعة مولود معمري تيزي وزو

تشترك جميع اللغات في بعض أصناف العبارات التي يبدو أنها تستجيب لنموذج قار وثابت، والأشكال التي تشمل هذه الأصناف مسجلة ومعرّضة للجرد في إطار

---

[1]– Diogène, Paris, U.N.E.S.C.O, Gallimard, N° 51 (Juillet-Septembre 1965), P.P 3-13.

• ولد إميل بنفنيست يوم 27 ماي 1902 بحلب (سوريا) وتوفي يوم 03 أكتوبر 1976 بفرنسا. برز باحثا متميزا بأعمال في ميدان النّحو المقارن للغات الهندو أوربية، وفي ميدان اللسانيات العامة.

تتلمذ على يدّ أنطوان مييي في المدرسة التطبيقية للدراسات العليا التي درّس فيها إلى غاية 1927، ومن سنة 1937 درّس في المدرسة الفرنسية التي تدعى بـــ College de France سجن في 1940 وبعد فراره من السجن التحق بسويسرا وبقي فيها إلى غاية 1945.

وبعد المهام إدارية التي كلف بها، يؤسس في 1961 المجلة الانتروبولوجية الفرنسية الموسومة بـــ L'homme ، وذلك بالاشتراك مع كلود ليفي شتروس وبيير قورو.

يصبح ما بين 1964–1975 مديرا لمجلة "الدراسات الأرمينية".

توزّع النتاج العلمي لإميل بنفنست على خمسين سنة، انطلاقا من 1922، وقد كانت السنوات العشر الأولى تدور حول اللغة الإيرانية، إذ نشهد تأليف أربعة مراجع والعديد من المقالات. انطلاقاً من 1932 يتوجه نحو اللسانيات المقارنة للغات الهندوأوربية ويكتسب في هذه الفترة بالذات بعدا عالميا، وخاصة بنشره الرسالة الموسومة: Les origins de la formation des noms en indo-europeen.

قائمة المراجع :

المراجع باللغة العربية:

- جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي، مناهجه ونظرياته له، ج1، مؤسسة الثقافة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة.

- د. صالح بلعيد: علم اللغة النفسي: دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر 2008.

- أنس محمد أحمد قاسم: مقدمة في سيكولوجية اللغة، مركز الإسكندرية للكاتب بيروت، 2000.

- د/ ديريه بورو: اضطرابات اللغة، ترجمة أنطوان، إ.هاشم، عويدات للنشر و الطباعة، بيروت.

الوسائل الجامعية:

- كايسة عليك: تعليم اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية في الطور الأول من التعليم الأساسي بالمدرسة الجزائرية، رسالة ماجستير، كلية الأدب و العلوم الإنسانية قسم الأدب العربي، جامعة تيزي وزو، 2001-2002.
- نبيلة بعيبع: دراسة مقارنة لأثر تربية الأسرة وتربية الملجأ على النمو اللغوي لعينة من الأطفال الجزائريين، رسالة ماجستير، كلية الأدب، قسم علم النفس، جامعة الإسكندرية، 1990.

المراجع باللغة الفرنسية:

- Edward Marther et Thomas Roeps : Introduction à la psychologie linguistique, Paris, 1998.

- تشجيع التمثيل المسرحي لدى الأطفال والأناشيد والغناء.
- توفير أرطفونيين في المدرسة تعمل على متابعة الأطفال.
- استعمال واستغلال الآلات المعاصرة في تعليم اللغة.
- إصلاح المؤسسات التعليمية (الروضة، المدرسة).
- تحسين طرق تدريس اللغات وتبسيطها للتلميذ.

الخاتمـــة: تعتبر اللغة نعمة من نعم الله سبحانه وتعالى ومؤشرا من مؤشرات نضج النمو العقلي للطفل، ومالها من آثار كبيرة في حياته، فإتقان الطفل لأكثر من لغة ضرورة لا مفر منها فبواسطة اللغة نحافظ على هويتنا الشخصية والوطنية والدينية فهي وعاء حضاري، ثقافي، ديني أصيل،لابد من المحافظة عليه وترسيخه في كل الأجيال، فلا علم بلا لغة، كما أن تعلم الطفل للغة الأجنبية يعد نافذة من نوافذ العبور إلى العالم بأكمله لمعرفة قضاياه المختلفة، لكن لا يجب أن نقتصر على لغة أجنبية واحدة، لذا على المؤسسات التعليمية أن تبذل كل ما في وسعها لتحسين طرق تعلم اللغة وتعمل على تطويرها.

فالطفل الذي يشعر بالخوف كثيرا ما يتعثر في نطق الكلمات ويتردد كثيرا قبل أن يبادر في الكلام.

5-6 الظروف البيئية الحرمانية: ونقصد بها توافر فرص التعليم، فالتلفزيون والراديو وسيلة من وسائل الإعلام التي تخاطب السامعين، وتخصص بعض برامجها للأطفال، يضاف إلى ذلك توفر مجالات الأطفال والجرائد اليومية والكتب في المنزل واستخدامها من قبل الصغار، فالطفل الذي ينشأ في وسط عائلي تتوفر فيه الشروط المناسبة للنمو اللغوي يكون محظوظا إذ ما قرن بطفل عاش في وسط محروم من أدنى الشروط.[11]

6- اقتراحات:

- إقامة مراكز بحوث لغوية، نفسية جامعية للوصول إلى أفضل تدريس المهارات اللغوية.
- إقامة مراكز متعددة الوسائط لتوفير صحافة الطفل باللغة العربية الفصحى.
- إنشاء مجامع لغوية تعمل على تنمية اللغة العربية الفصحى، وتشجيع البحث في قواعدها وتيسرها.
- استعمال اللغة الأولى في الروضة وأن تكون برامجها متكاملة مع برامج المدرسة.

إضافة ساعات أخرى لتدريس اللغة بما في ذلك المطالعة، التعبير، القراءة.

استعمال لغة فصيحة وسليمة في برامج الأطفال وكتبهم ومجالاتهم(أدب الأطفال).

- على أن يكون المعلم في المدرسة، والمربية في الروضة، قدوة صالحة في السلوك اللغوي خاصة في المرحلة الابتدائية وذلك بتتبع الأخطاء وملاحقتها وتصويبها.
-

[11] نبيلة بعيبع : نفس المرجع الساب، ص 6.

5-2 سلامة الجهاز الحسي: يعتبر السمع وسيلة من وسائل الاستجابة للغة والتواصل وكذلك البصر، فإذا كان الطفل يتمتع بسلامة هذا الجهاز كانت لغته سليمة.

5-3 الذكاء: هناك ارتباط وثيق بين قدرة الطفل العقلية ولغته، حيث إن المعاقين عقليا لديهم اضطرابات واضحة في المجال اللغوي، حيث تظهر الكلمة الأولى لدى الطفل العادي في السنة الأولى، بينما تظهر لدى المعاقين في آخر السنة الثالثة وعلى العكس من كلا الجانبين فإن الموهوبين يتميزون بنموهم اللغوي السريع وبقاموسهم اللغوي الثري[10].

5-4 الالتحاق بالروضة: تلعب خبرات الطفل والمؤثرات التي يتعرض لها دورا مهما في زيادة ثروة اللغوية واتساع مدركاته، كما أن الخبرات والفرص التي تتاح للأطفال قبل دخولهم المدرسة الابتدائية، تساهم في تطوير لغتهم وزيادة مفرداتهم فالطفل في هذا الوسط يجد مبتغاه من ألعاب ونشاطات، تعمل كلها على إنهاء خبراته المختلفة فهناك عدة دراسات سواء في الدول الأوربية أو في الدول العربية (دراسة الكندي عام 1976) و (دراسة الكبسي وهجرس سنة 1981)، و (دراسة الهراس في سنة 1977)، أجمعت كلها على أن الروضة تؤثر في إنهاء ثروة الطفل اللغوية.

5-5 الحالة الانفعالية والاجتماعية: إن شعور الطفل بالثقة ومحبة الآخرين له وتسامحهم معه وتواجدهم بجانبه ومشاركتهم إياه في ألعابه يفك عقد لسانه، فينطلق بتبادل التفاعل الكلامي معهم، فالجو السائد في القسم هو الذي يحدد مدى نجاح التواصل بين المعلم والتلميذ، وبالتالي قدرة هذا الأخير على التركيز والاستيعاب.

---

[10] ــ نبيلة بعيبع: دراسة مقارنة لأثر تربية الأسرة، وتربية الملجأ على النمو اللغوي لعينة من الأطفال الجزائريين، رسالة ماجستير، كلية الأدب، قسم علم النفس، جامعة الإسكندرية، 1990، ص 51،52.

4- أفكار الأبحاث اللغوية المعاصرة في مجال تعلم اللغة الأولى / الثانية:

4- 1 فكرة العموميات (العالميان): إنّ الأنظمة اللغوية إلى حد ما عموميان. أي هناك منطق ونحو عمومي أو عالمي بين كل اللغات وهذا ما يؤدي إلى التداخل بين هذه الأنظمة أي هناك تداخلا قويا في تعلم اللغة الأولى/ الثانية ومن هذه العالميات أو العموميات الأفعال، الأصوات فكلّ اللغات لها أفعال Les « verbes » وكذلك الأصوات ومن هنا نرى نظرية التحليل التفاضلي أن كلمّا كان هناك تناظر وتشابه بين أصوات لغة الأم واللغة الأولى /الثانية، كلّما كان التعلم أسهل.

4-2 فكرة النقل: تعتبر فكرة النقل « Transfert » عنصر فعال ومبدع في تعلم اللغة فالتعلم للغة الثانية يعتمد على لغته الأم اعتمادا كاملا، إلاّ أن هذا النقل قد يكون إيجابي بحيث يؤدّي إلى تعلم صحيح وفي بعض الأحيان يكون ناقل سلبي حيث يقع تعلم مواقف غير متطابقة من اللغة الأم على اللغة الثانية.

4-3 فكرة مراعاة الفرق الجوهري: ونعني به التفريق في اللغات، مثلا التفريق في التأنيث والتذكير، التفريق في الضمائر، فمعرفة الفرد بوجود فرق جوهري بين اللغات، يساهم في تعلم اللغة الأولى /الثانية.[9]

5- العوامل المؤثرة في تعلم اللغة الثانية: يتأثّر تعلم اللغة بعوامل مختلفة يتصل بعضها بالتكوين العصبي والنفسي والعضوي للفرد، ويتصل البعض الآخر بالبيئة التي يحيا الطفل في كنفها ويمكن أن نجمل هذه العوامل فيما يلي:

5-1 العوامل العضوية: إن أي عجز في أجهزة الكلام والسمع يؤثر تأثيرا سلبيا على اكتساب اللغة وتعلم لغة أخرى، فكثير من الاضطرابات النطقية يكون سببها المباشر أمراض أو تشوهات عضوية مختلفة في مستوى عضو أو مجموعة أعضاء مسؤولة على تأليف الأصوات اللغوية.

---

[9] د. صالح بلعيد : نفس المرجع السابق، ص 155،156.

3-5 نظرية العنصر الحاسم والمشعر والمثير: هذه النظرية تقول أن في كل لغة هناك عنصر مثير، ومن ذلك مثل "إنّ" في اللغة العربية كونه ينصب المبتدأ ويرفع الخبر وهذا العنصر يسمى بالعامل، أما في اللغات اللاتينية يأخذون بفكرة أخرى شبيهة وهي فكرة الاعتماد، ففي الإنجليزية مثلا الضمير « h » يعتبر عنصر فعالا وحاسما إذ تبعه فعل مضارع، إذ يجب أن ينتهي الفعل المضارع بالمورفيم « s » أي العنصر « s » يعتمد على العنصر « h » في الفعل المضارع[7].

3-6 طريقة تعليم اللغة بالسماع: في هذه الطريقة تقدم مواد الدراسة في الصيغة المنطوقة قبل المكتوبة، أمّا الكتابة فتأتي في المرتبة الثانية، وهذا عن طريق ناطق مثالي أو عن طريق الأجهزة السمعية، وهذه الطريقة تهدف إلى التواصل حيث يصبح متعلم اللغة الأجنبية قادرا على فهمها ونطقها نطقا صحيحا وكتابتها.

3-7 طريقة التعليم الميكانيكي: أي تعليم اللغة الأجنبية عملية ميكانيكية في المقام الأول لتكوين العادات (عادات عصبية Wenard وعضلية، ويجب أن نتعلم جيدا حتى تعمل ذاتيا ولترسيخ وتقوية هذه العادات لابد من التدعيم للاستجابة الصحيحة، وفي هذه الطريقة يستبعد المعنى في المرحلة الأولى وبعد اكتساب النماذج النحوية، يمكن أن يتعرف على المعنى الدقيق لما سبق أن تعلمه.

3-8 طريقة جماعة تعلم اللغة C.C.L: هذه الطريقة تحدق مع الجماعة ويكون المتعلم جزءا منها، بحيث يكونون حلقة، كلّ واحد يحادث الآخر، أما المعلم يقوم بتسجيل حديثهم ويعاد سماعه، حيث يصوّب الأخطاء ويوجه توجيهات نحو لغة الجماعة[8].

---

[7] ــ جلال شمس الدين: نفس المرجع السابق، ص 116.

[8] د. صالح بلعيد : علم اللغة النفسي، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر 2008، ص 154.

3- 2 نظرية التحليل الخلافي: "هاتمان" ونقصد به طريقة للتحليل اللغوي، تبين فيه أوجه التشابه والاختلاف بين لغتين، بهدف إيجاد الأسس التي يمكن تطبيقها على المشاكل العلمية في تدريس اللغات الترجمة مع التأكيد الخاص على النقل Transfert والتداخل Interférence وأهم مستوى في التحليل الخلافي هو المستوى الفونولوجي ثم بقية المستويات. أما السبب في وجود هذا التحليل فإنه عند تعلم اللغة الثانية، فإنّ المتعلم تواجهه عقبات عديدة، منها عدم القدرة على تقليد كافة أصوات اللغة الثانية، وكذا نقل خبراته باللغة الأولى إلى اللغة الثانية، مما يؤدي إلى وجود ظاهرة النقل والتداخل بين اللغة 1 و اللغة 2، كما ترى هذه النظرية أن الأصوات السهلة بالنسبة للمتعلمين هي تلك التي لها تناظر قوي في لغتهم، وتعمل هذه النظرية على الكشف والتنبؤ بصعوبات النطق التي سيواجهها متعلم اللغة الأجنبية.

3-3 نظرية التميز: وضعها أمستاي ومفادها أن كلما كان العنصر أقل تميزا كلما كان أسهل في اكتسابه في معطيات الطفل أو معطيات اللغة الثانية و كلما كانت صيغته أكثر تعادلا والعكس صحيح[6].

3-4 نظرية التميز التفاضلي: جمعت هذه النظرية بين فكرة التحليل الخلافي وفكرة التميز وقد اعتمد إكمان Ekman صاحب هذه النظرية أن مشكلات تعلم اللغة الثانية يمكن التنبؤ بها بمقارنة اللغتين، ولكن المساحات في اللغة المستهدفة والتي تختلف عن لغة الأم والتي تكون أكثر تميّزا عنها سوف تكون صعبة.

- درجة الصعوبة النسبية للمساحات باللغة المستهدفة أكثر تميزا من لغة الأم سوف تناظر الدرجة النسبية.

- مساحات اللغة المستهدفة والتي تختلف عن اللغة الأم، ولكنها ليست شديدة التميز عن لغة الأم لن تكون صعبة.

---

[6] ــ جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي، مناهجه ونظرياته، ج1، مؤسسة الثقافة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، ص 111، 112، 113.

السمعية، ومنه تنطلق طرق السمع العصبية من الأذن الداخلية إلى القشرة الدماغية[3]

2-2 أعضاء الإجراء والتنفيذ: وهي أعضاء النطق الذي يستمد طاقته لإنتاج الرنين من الهواء المتحركة في الرئتين ويتحول الرنين إلى صوت عبر العناصر المرتبة في الجهاز الصوتي (الحنجرة، الأوتار الصوتية) ويتكيف هذا الصوت عبر تجاويف الرنين في الوجه، والمفاصل المتحركة والبلعوم، العلصمة، اللسان الشفتان الفك الأسفل، وأعضاء التنفيذ تتمثل في الحاجب الحاجز، الرئتين والقصبة الحنجرة الأحبال الصوتية، العضلات المحيطة بالحنجرة، تجاويف الأنف والفم وسقف الحلق اللسان، الفكين والأسنان[4].

2-3 أعضاء تنظيمية (وظيفة ومركزية): وهي الخاصة بنصفي المخ والقشرة والأعصاب الدماغية والجهاز العصبي والفصوص الموجودة في المخ، وهذه الأعضاء تخدم وظائف أخرى غير النطق والكلام[5].

3- نظريات تعلم اللغة : الأولى/الثانية :

3- 1 نظرية الازدواج اللغوي: ومعناه أن يجيد المرء لغتين معا، إجادة تامة لغة الأهل ولغة أخرى وقد يكتسبها معا أو قد يكتسب لغة الأهل أولا، وفي هذا المجال تقول "إفلين" أن اللغات الثواني تتمثل في المخ تمثلا مختلفا عن اللغات الأوائل، ففي عام 1984 اختبرت "متير" الذين يدرسون الإسبانية، فاكتشفت وجود ميزة الأذن اليمن للكلمات للإسبانية وهذا باستعمال اختبار الإنصات المزدوج، وهذا ما جعل كثير من الباحثين يعتقد أن تعلم اللغة الثانية تكون بداية في النصف الأيمن من المخ.

---

[3] Edward Marther et Thomas Roeps : Introduction à la psychologie linguistique, Paris, 1998, P.15.

[4] ــ ديريه بورو: اضطرابات اللغة، ترجمة أنطوان، إ. هاشم، عويدات للنشر والطباعة، بيروت، ص34.

[5] ــ أنسى محمد قاسم: نفس المرجع السابق، ص 174.

العفوية في التعليم، وفي التعليم هناك تنافر بين اللغة والمحيط، وفي الاكتساب نسعى إلى هذا بين اللغة والمحيط".[1]

1-3 تعريف اللغة: هناك عدة تعاريف للغة، إلاّ أنّني اكتفيت بعرض هذه التعريف. ويعرف بلوش وتراجير (Bloche et Trager) اللغة بأنها: "نظام من الرموز الصوتية الاختيارية، يتعاون بواسطتها أفراد المجتمع" ويعرفها أوين Owens إنّها: "نظام محدد مرتب من القواعد التي يفهمها ويدركها الأفراد في الكلام والاستماع والكتابة. أما ابن جني فيقول عن اللغة: "إنها أصوات يعبر كل قوم عن أغراضهم"[2].

2- أوجه فيزيزلوجية وتشريحيه للغة: تفرض اللغة لكي تمارس شروطا مختلفة وتأتي في مقدمتها البني التشريحية المناسبة التي يمكن أن نقسمها إلى بني استقبال وبني تنفيذ وسنأتي على ذكرها:

2-1 أعضاء الاستقبال: وهي أعضاء السمع:

* الأذن الخارجية: ليس لها من عمل سوى التقاط الأصوات.

* الأذن الوسطى: تلعب دور الموصل، بواسطتها تنتقل الأصوات من وسط هوائي إلى وسط سائل في الأذن الداخلية ومن آليته أن يقوم بحماية الأذن الداخلية من الأصوات المرتفعة.

* الأذن الداخلية: هي الجزء الأكثر تعقيدا في المجموعة التي تتكون من أعصاب سمعية وفيها السائل الذي يسمى بالسائل التهي وفيه تنعكس الأعصاب

---

[1] ــ عليك كايسة : تعليم اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية في الطور الأول من التعليم الأساسي بالمدرسة الجزائرية، رسالة ماجستير، كلية الأدب و العلوم الإنسانية قسم الأدب العربي، جامعة تيزي وزو، 2001-2002، ص 102،103.

[2] ــ أنس محمد أحمد قاسم : مقدمة في سيكولوجية اللغة، مركز الإسكندرية للكاتب بيروت، 2000، ص 14، 15.

اللغة الأولى / الثانية

ذهبية قوري

المقدمة: لقد ميّز الله الإنسان عن بقية الكائنات الحية بميزة اللغة، و التي كانت محل اهتمام مختلف الدراسات سواء القديمة أو الحديثة منها. فالدراسات القديمة كانت تبحث حول نشأة اللغة وأصلها. لكن عندما جاء العالم دي سوسر قلب الموازين وأعطى لدراسة اللغة نظرة مغايرة ومختلفة عما كانت فيما قبل و بذلك أصبح يدرس اللغة دراسة علمية موضوعية وأنها نظام من الأدلة و وظيفتها التبليغ، لكن مشكلة تعليم اللغات اهتم بها علم اللغة التطبيقي، والذي يعتبر حقل من حقوق اللسانيات حيث ظهر عام 1946 وصار علما مستقلا في معهد اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بجامعة ميتشجان، ثم أسست مدرسة علم اللغة التطبيقي في جامعة إدنيره عام 1958، وكان هذا العلم في بدايته مهتما بحل مشاكل تدريسا اللغات الأجنبية ثم اهتم بمشاكل تعليم اللغات الأولى.

1- ضبط المفاهيم: قبل التطرق إلى تحديد مفهوم اللغة الأولى / الثانية رأيت أنه من الضروري أولا أن نحدد معنى التعلم والاكتساب.

1-1 تعريف التعلم: "هي حالة شعورية تقوم على عرض القواعد بكيفية صريحة، لمعرفة قوانين اللغة والتحكم في نسقها، فهي عملية مقصودة لذاتها، تتم بين المدرس والمتعلم باعتماد الحوار والتواصل".

1-2 تعريف الاكتساب: يعرفه شكري فيصل كما يلي: "...الاكتساب عملية تريد أن تكون طبيعية، و أن تكون جزء من الإنسان جزءا عضويا منه...ففي التعلم هناك نوع من القسر، أما في الاكتساب فهناك رغبة في الحصول على

الهوامش:

[i] سعد الدين التفتزاني، مختصر المعاني، شرح تلخيص المفتاح للقزويني، تح: مصطفى اليابي الحلبي وأولاده مصر 1938 ج2، ص 239.

[ii] المصدر نفسه ، الصفحة نفسها.

[iii] – أبو فراس الحمداني، الديوان، تح: محمد التونجي، المستشارية الثقافية للجمهورية الإسلامية الإيرانية بدمشق، دمشق سوريا ط1، 1987م ، ص38–39–40–41.

[iv] – ينظر: فايز الداية، جماليات الأسلوب، علم المعاني ، مديرية الكتب و المطبوعات الجامعية، سوريا ، ط:01 1982،1981،ج2،من ص40 الى ص103

[v] الزركشي، البرهان في علوم القرآن، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم ج03 دار المعرفة بيروت، لبنان ط: 02، 1972 ص 233.

[vi] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، في علم المعاني، تصحيح محمد عبده، ومحمود التركزي الشنقيطي، وتعليق محمد رشيد رضا، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط: 01، 1994، ص 85.

[3] ينظر: فاضل صالح السامرائي، الجملة العربية والمعنى، دار ابن حزم، بيروت لبنان ط:01 ،2000،من ص 270 الى ص275 .

[vii] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص 85.

طلبه للافتداء والإسراع إليه.
تقديمه نصائح لهم تقيهم شر الأعداء.
إيباؤه وعدم اكتراثه لنوائب الدهر وفتنة النساء.

بَنِي عَـمَـنّـَـا مَا يَصْنَعُ السَّيْفُ بالوَغَى إِذَا فَلَّ مِنْـــهُ مَضْـــرِبٌ وَذُبَـــابُ

كَذَلِكَ الوِدَادُ المَحْضُ لا يُرْتَجَى لهُ ثَوَابٌ، وَلا يُخْشَى عَلَيْهِ عِقابُ

وَمَا أنَـــا بِـــالبَاغِي عَـــلَى الحُب رَشْوَةَ ضَعِيفُ هَوَى يُبْغَى عَـــلَيْهِ ثَـــوَابُ

يبدو من خلال توزيع عناصر الجملة في هذه الأبيات تأخّر نائب الفاعل عن فعله، والفصل بينهما بشبه الجملة (شدّ لي سرج، ضُربت لي بالعراء قبابُ، فـــلَّ منه مضربٌ، يُرتجى له ثوابٌ، يخشى عليه عقاب، يبغى عليه ثواب)، ومن دلالات ذلك على ما يبدو: ضرورة الوزن والقافية كما في الأبيات، الأوّل والثالث، والرّابع والخامس حتى يستقيم الوزن العروضي للأبيات من بحر الطويل.

- تجاهل الشّاعر للفاعل، لذا لجأ إلى توظيف نائبه، حرصا منه على الفعل دون فاعله.

- كون الشاعر في موضع إخبار، فلا يهمّه من قام بالفعل، أو نائبه، ممّا اضطرّه إلى تأخيره، وعدم الإكتراث به، إلا ما كان لضرورة وزن أو قافية.

- تواضعه أدّى به إلى اعتماد الأفعال المبنية للمجهول لنائب فاعل مؤخّر بتقديم أشباه الجمل (لي، لي بالعراء، منه، أي الحالتين، له، عليه، عليه).

- الشّاعر يقدّم نصائح وحكما لقومه كي يتعظوا، ويقرّروا ما هو صواب له ولهم ضمانا لأمن إمارتهم، فكيف يهمّه الفاعل أو نائبه؟!

- بُعْدُهُ عنهم وعن ساحات المعارك أنساه دوره، فصار يقارب بين السّيف الناقص، والوداد المحض، فكلاهما مما لا ينفع ماداما غير قابلين لتجسيد دوريهما في الحياة، لذا تجاهل الفاعل، وناب عنه، وجيء به مؤخـــّرا.

يعتقد في النهاية أن أبا فراس الحمداني وظف ظاهرتي التقديم والتأخير في خطابه هذا كي يوضح ما في نفسه من حاجة للافتداء الذي طال رجاؤه ، هذه الظاهرة التي استحوذت على جزء كبير من النص إيمانا من الشاعر بها ما دامت تخدم مراده وتؤدي رسالته إلى مخاطبيه هنالك من حيث:

فالشّاعر إذن لجأ إلى تأخير الفاعل، حتى يتسنّى له تذكير قومه بخصاله في الحرب والسّلم، لأنه في معرض حديث عمّا فات، وما هو كائن حينها لا يهمّه الفاعل، مادام معلوما لديه كما يلتمس من وراء تأخيره للفاعل تواضعه وعدم ريائه بما فعل ويفعل.

ث-3 خطابه لابن عمّه سيف الدّولة: أورد الشّاعر بيتين شعريين فيهما يتحدّث عن ابن عمّه، إذ الأوّل فيه ذمّ له، بينما الثاني فجاء استعطافا له.

1- الأوّل، وقوله:

وَلَـكِنْ نَـبَـا مِنْـهُ بِـكَفّـي صَارِمٍ وَأظْـلَـمَ فِي عَـيْنَيَّ مِنْـهُ شِهَابُ

تعمّد الشاعر ههنا تأخير الفاعلين (صارم، شهاب) على فعليهما (نبا،أظلم) مستدركا بـ (لكن) حتى يؤكّد على الفعل لا الفاعل، إضافة إلى اعتبارية الوزن والقافية، كي يستقيم الإيقاع العروضي للبيت. فالشّاعر يريد إخبار مخاطبيه عن مقاطعته لساحات الوغى مُكرهاً بسبب الأسر، كما أنه يوحي بأنّ الهوّة كانت كبيرة بينه وبين أميره سيف الدّولة حينها صار مظلما في عينيه الشهاب على وضوحه.

2- الثاني, وقوله:

إِذَا صَحَّ مِـنْكَ الوُدُّ فَالمَالُ هَيِّنٌ وَكُلُّ الَّـذِي فَوْقَ التّـرَابِ تُـرَابُ

قد تراجع الشاعر عمّا بنفسه من نفور من أميره، فأقبل على تأخير الفاعل (الودُّ) على فعله (صحَّ) وفصل بينهما بشبه الجملة (منك) في شكل أسلوب شرطي متبوع بتوكيد معنوي (كلّ) وكأنه تأكّد في النهاية بأنّ لا ملاذ من سيف الدّولة إلا إليه لمّا ينصت لشعور المودّة بينهما فالمال هيّن، وذلك يستشفّ من خلال تقديم شبه الجملة (منك) على الفاعل (الودُّ) ليوحي بأنّ لا عطاء إلا من سيف الدّولة سواء أكان العطاء مادّيا أم معنويا.

ج- فصل نائب الفاعل عن فعله:

ورد نائب الفاعل مؤخّرا في أربعة أبيات من النصّ كما يلي:

وَلاَ شُدَّ لِي سَرْجٌ عَلى ظَهْرِ سَابِحٍ وَلاَ ضُرِبَتْ لِي بِالعَرَاءِ قِبَابُ

(خريدة كعاب) وكلتيهما فاعل نكرة مؤخر، أضف إلى ذلك تأخيره للفاعل النكرة (رقاب) فهو من وراء هذه التراكيب يأبى ذكر ما أُخِّرَ كون نفسه تترفــّع عن مثل هذه التصرّفات المشينة، في حين أرض العرب تستباح من طرف الرّوم فكان أولى بهم التركيز على حماية الأرض بدل اهتمامهم بالنساء، وما قد يصيب الرّجال من جرّاء ذلك، من ضعف وانقياد واستسلام لعواطفهم الدّنيئة، الأمر الذي أدّى به إلى نعتهم بالكلاب كفاعل نكرة مؤخــّر إهانة لهم، وتهكــّماً عليهم (كلابُ) في نهاية البيت الثالث.

ث-2- تبياناً لخصاله: يأتي الفاعل نكرة مؤخّرا في مثل هاته الحال، في الأمثلة التالية:

وَلاَ تــمْلِكُ الحَسْنَــاءُ قلْبِي كُلــــَّهُ وَإِنْ شَمِلَتْهَا رِقــــَّةٌ وَشَبَــــابُ
وَأجْرِي وَلاَ أعْطِي الهَوَى فَضْلَ مِقْوَدِي وَأهْفــُو، وَلا يَخْفَى عَلَيَّ صَوَابُ
صَبُورٌ وَلَوْ لَمْ تــَبْقَ مِنِّي بــَقــِيَّــةٌ قــُؤُولٌ وَلَوْ أَنَّ السُّيُوفَ جوَابُ
وَرُبَّ كــَــلامٍ مَرَّ فــــَوْقَ مَسَامِعِي كَمَا طَنَّ فِي لَوْحِ الهــَجــِيرِ ذُبَابُ.
وَلاَ بَرَقَتْ لِي فِي اللــِّقَاءِ قَــــوَاطِعٌ وَلاَ لَمَعتْ لي في الحُرُوبِ حِــرَابُ
سَتــَذْكــُرُ أيــَّامِي نَمــــِيرٌ وَعــَامِر وَكــَعــْبٌ عَلَى عِلاتِهَا وَكــِلابُ

عمد الشّاعر إلى تأخير الفاعل النكرة في الأبيات الخمسة، وتراوح هذا التأخير بين صدر البيت وعجزه، وكلّه توكيد منه على مدى قوّة الشّخصية التي يمتلكها، إذ أنها لا تأبه بالنساء، كما في البيت الأوّل ليضيف في الأبيات الثلاثة معدّدا ملامح من نفسه الأبيّة، غير العابئة بما يتسبّب لها به الآخرون، ما دامت نفسه تميّز الصّواب تتجلــّد وتحسن الرّدّ بالسّيوف من دون الإنصات لما يقوله الوشاة، من كلام هو أشبه عنده بصوت الذباب، في عدم تعميره (صوابُ،بقيّة، ذباب)، غير أنــّه يعود فيما بعد، في البيت الخامس للحديث عن حاجته لساحات القتال (قواطعُ، حرابُ) ليختم تعديد خصاله بما تذكره القبائل العربية من نمير وعامر وكعب وكلاب، دون إغفال ضرورة الوزن القافية في جنوحه إلى تأخير الفاعل في نهاية الأبيات.

تأخير خبر الناسخ (لكنّ، صار) في البيتين واضح، حيث أخــرّ في البيت الأوّل خبر "لكنّ" (حازمٌ)، وفصل بينه وبين الناسخ واسمه جملة اعتراضية (الحمد لله) دلالة على أنــّه في حالة إخبار رغم أنّه أخّر الخبر (حازمٌ)، إلا أنّ ما يثبت هذا الزّعم توظيفه للجملة الاعتراضية، حتى يزيد في استدراكه تقوية لما في نفسه من ترفــّع وحزم عن الميل إلى النــّساء وهذا ما يزداد وضوحاً وتأكيداً في عجز البيت (أعزّ إذا ذلت لهنّ رقاب) مخبراً عن نفسه غير المكترثة بالنــّساء، عكس منكريه هنالك فهو ينال منهم أكثر ممّا يصف إباء نفسه. أمّا في البيت الثاني، فقد جاء تأخيره لخبر "صار" (ذئاباً) على اسمها (هذا)، والفصل بينهما بحرف الاستثناء والمستثنى مضافاً (إلا أقلــّهم) ليدلّ على مدى استخفافه ببني قومه إلا قليلهم، وكأنــّه كان يستثني ابن عمّه سيف الدّولة،وهذا ما يثبت في نهاية النصّ، كما نجده من وراء هذه الخلخلات في التراكيب شجاعاً ذا نفس أبيّة ترفض الاستسلام.

ث- فصل الفاعل عن فعله: لقد جيء بالفاعل في النص الشّعري نكرة مؤخرا عن فعله دلالة من الشّاعر على استخفافه بقومه، أو تبياناً لخصاله، أو استعطافاً لابن عمّه سيف الدّولة.

ث-1- استخفافا بقومه:

أتى عدم اهتمام الشاعر بالفاعل، من خلال استخفافه بقومه، في الأمثلة الآتية:

لَقدْ ضــلَّ مَنْ تَحْــوِي هَوَاهُ خَرِيدَةٌ وَقَدْ ضَلَّ مَنْ تَقْضِي عــلَيْهِ كِعَابُ

ولَــكِــنَّنِي وَالحــمَــدُ للهِ حــازِمٌ أُعزُّ إِذَا ذلّــــتْ لــهُنَّ رِقــــابُ

إلــى الله أشــكُو أنــنَّــا بــمَنَازِل تحكَّــمُ فِي آسَــادِهِنَّ كــــلاَبُ

أورد الشّاعر في هذه الأبيات الفاعل نكرة مؤخــّرا في صدر البيت الأوّل (خريدةٌ)، وفي نهاية الأبيات الثلاثة (كعابُ، رقابُ، كلابُ) زيادة على أنّ فرضيّة ضرورة استقامة الوزن والقافية واردة، إلا أنه يبدو من وراء هذا التوزيع لعناصر الجملة الفعلية في الأبيات الثلاثة تهكــّم الشاعر على قومه،وذلك من خلال ميلهم إلى النــّساء وانصرافهم عن افتدائه وذلك جليّ في توظيفه لكلمتين مترادفتين

وحنانه: (ولي عنك فيه حوطة، وما دون الكثير حجاب، وفي كلّ يوم لفتة،وللبحر حولي زخرة وعباب) ليعلن من خلال هذه التراكيب عن ولائه المطلق لسيف الدولة متمنّيا كسب ودّه، واستمالة خاطره وتجديد الثقة فيه،وكأنــّه علم في النهاية سبب تماطل ابن عمّه عن فك أسره. يبدو الشاعرمن خلال إقدامه على توظيف ظاهرة التقديم والتأخير في جميع الأبيات المنتقاة عدا المطلع، قد عمد لمثل هذه التراكيب مؤخّرة زمنيا في أعجاز الأبيات، حتى تبقى محمولاتها راسخة في أذهان متلقــّيه مادام يجنح من وراء ذلك إلى الإخبار والتقرير أكثر من أيّ شيء آخر،أضف إلى ذلك ضرورة الوزن والقافية، والتي قد تجعله يؤخّر المسند ويأتي به نكرة، كي يستقيم الإيقاع العروضي من وزن وقافية من جهة ، ونفوراً منه وعدم الرّغبة في ذكره إلا متأخــّراً في الرّتبة من جهة ثانية، لذا اهتمّ بأمر المتقدّم وعني به، لأنّه يركــّز فيه على مواقفه في الأسر اتجاه قومه، وابن عمّه سيف الدّولة.

ب- تقديم خبر النــّاسخ على اسمه: يلاحظ من خلال تصفــّح النصّ مجيء بيت واحد وظــّف فيه الشّاعر تقديم خبر النــّاسخ على اسمه، كما يأتي:

تَمــــرُّ اللــّيَالِي لَيْسَ لِلنـــــَّفْعِ مَوْضِعٌ لدي وَلاَ لــــلــْمــُعْتــَفِينَ جنــَابُ

لقد قدّم الشّاعر ههنا خبر النّاسخ (ليس) شبه الجملة (للنــّفع) على اسمه (لديّ) وذلك كي يخبر مخاطبيه عن حالة الإحباط، وانعدام نفعه لغيره التي صارت تلازمه وممّا يستشفّ كذلك من هذا التركيب أنّ الشّاعر يذكــّر متلقيه أنّه إنسان كريم جواد فلماذا لا يفتدى مادام هناك أناس يفتقدون سخاءه،إذّاك يعتقد أنّ الشّاعر قد استعان بهذا التركيب المشتمل على تقديم خبر النــّاسخ على اسمه، لأنّه في حالة إخبار عمّا يعانيه في أسره.

ت- تأخير خبر النــّاسخ على اسمه: لقد عثر على بيتين شعريين عمد فيهما الشّاعر إلى تأخير خبر النّاسخ على اسمه، كما يلي:

وَلــَكِنَّنِي وَالحـــــَمْـــدُ للهِ حَازِمٌ أُعـــــزُّ إِذَا ذلّــَتْ لــَهُـــــــنَّ رِقــَابُ

وَقــَدْ صَارَ هــَذَا النــَّاسُ إِلاَّ أَقَلَّهُمْ ذِئــَابًا عــَلَى أَجــْسَادِهِنَّ ثـــِيـــَابُ

وَقُــورٌ وَأَهْوَالُ الزَّمَانِ تَنُوشُــنِي ... وَلِلْمَــوْتِ حَوْلِي جِــيئَةً وَذِهَــابُ
وَقَــدْ صَارَ هَذا النَّاسُ إلاَّ أقَــلَّــهُم ... ذِئَــابًا عَــلَى أجْــسَادِهِــنَّ ثِــيَــابُ
أنَا الجَارُ لا زَادِي بَطِيءٌ عَلَــــيْهِم ... وَلاَ دُونَ مَالِي فِي الحَوَادِثِ بَــابُ
وَأبْطَــأ عَــنِّي وَالمَــنَــــايَا سَرِيعَــةٌ ... وَلِلْمَــوْتِ ظَفْرٌ، قَدْ أطَــلَّ وَنَــــابَ
فَــأَحْــوَطُ لِلإِسْلاَمِ أَنْ لاَ يُضِــيعَنِي ... وَلِي عَنْكَ فِيهِ حَــوْطَةٌ وَمَنَــــــابُ
وَمَازِلــْتُ أرْضَى بِالقَلِيــلِ محــــبَّةً ... لــَدَيــْكَ، وَمَا دُونَ الكَــثِيرِ حِجَابُ
وَقَدْ كُنْتُ أخْشَى الهَجْرَ وَالشَّمْلُ جَامِعٌ ... وَفِي كُــلِّ يَوْمٍ لَــــفْتَةٌ وَخَــطَــابُ
فَكَــيْفَ وَفِيمَا بَيْنَــنَا مُلْكُ قَيْصَــرَ ... وَلِلْبَحْرِ حَــوْلِي زَخْــرَةٌ وَعُــبَــابُ؟

تمّ تعيين رتبة المبتدأ والخبر كمسند و مسند إليه، حيث تقدّم المسند وجوباً على المسند اليه، بوصف الأوّل خبراً أتى شبه جملة والثاني مبتدأ جيء به نكرة في البيت الأول، والذي يمثل مطلع النصّ، جاء التقديم والتأخير موزّعا مرّتين في كلّ من صدر البيت وعجزه، في شكل استفهام تقريري تهكّمي بالهمزة (عندكنّ ثواب عندكنّ متاب؟)، وقد يراد منه لفت انتباه متلقيه، واستفزازهم كي يواصلوا قراءة النصّ، لأنّ منشئه يوجّهه إلى أناس يستخفّ بهم، باستعماله لضمير المخاطب في جمع الإناث مرّتين (عندكنّ، عندكنّ) في صدر البيت وعجزه، وتلك دلالة واضحة على أنّ الشاعر قد يئس من افتداء قومه له، فراح يذكّرهم بحاجتهم إليه وقت الشدّة، لا قصد استعطافهم، بل لإلحاق العار بهم، لأنّهم تخلّوا عن بطل مثله. كما أنّ لجوءه لتقديم الخبر شبه الجملة، على المبتدأ النكرة في جميع الأبيات المشكّلة لهذه الظاهرة كان قصد تقديم كبريائه، وإباء نفسه على طول النصّ (ولكنني والحمد لله حازم، فعندي لأخرى عزمة وركاب، وللموت حولي جيئة وذهاب، ولا دون مالي في الحوادث باب،وللموت ظفر قد أطلّ وناب) ينتقل فيما عدا من الأبيات إلى ذمّ قومه والنيل منهم (ذئابا على أجسادهنّ ثياب)، غير أنّ هذا الشّعور باحتقار قومه تارة،والاعتزاز بنفسه طورا آخر سرعان ما تلاشى في بقيّة النصّ، ليتحوّل إلى أمنية مفادها الشّرب من وداد سيف الدولة، والتقرّب من رضاه وكسب عطفه

الفصاحة وملكتهم في الكلام وانقياده لهم، وله في القلوب أحسن موقع وأعذب مذاق"[v] وألطف مسلك. تمتلك اللغة العربية طواعية كبيرة تسمح لحامليها التصرّف في ترتيب عناصر الجملة فيها، بتقديم ما حقّــه التأخير، وتأخير ما حقّــه التقديم حسب ما تتطلّــبه المواقف والمثيرات، داخلية كانت أم خارجية، الأمر الذي يجعلها تتوالد وتتناسل باستمرار من حيث التراكيب مولدة معاني، ودلالات، متى أُحْدِث في ترتيب عناصرها تقديم أو تأخير، كونه "باب كثير الفوائد، جمّ المحاسن، واسع التصرّف بعيد الغاية، لا يزال يفترّ لك عن بديعة، ويفضي بك إلى لطيفة، ولا تزال ترى شعراً يروقك مسمعه، ويلطف لديك موقعه، ثمّ تنظر فتجد سبب أن راقك ولطف عندك أن قدم فيه شيء وحوّل اللفظ عن مكان إلى مكان"[vi] آخر يكتسب من خلاله التركيب خاصّية التعبير[3] عمّا تريده الذات الشّاعرة. نحاول انطلاقا ممّا سلف ذكره تقصّي دلالات التقديم والتأخير في هذا النص الشعري الذي جيء به مفعما بهذا الأسلوب البلاغي، حيث أراد الشاعر من وراء ذلك نقل معاناته في الأسر إلى مخاطبيه. إذ تنوّعت فيه أشكال التقديم والتأخير، من مبتدأ وخبر، إلى الفاعل ونائبه، وقد قصد الشّاعر ذلك حيث "أنّ تقديم الشّيء على وجهين، تقديم يقال أنه على نية التأخير وذلك في كلّ شيء أقررته مع التقديم على حكمه الذي كان عليه، وفي جنسه الذي كان فيه، كخبر المبتدأ إذا قدّمته على المبتدأ، والمفعول إذا قدّمته على الفاعل"[vii] حَسَبَ سياقات الكلام وضروراته. وهذا ما يلاحظ في النصّ المشار إليه أعلاه في أنّ أبا فراس تعمّد ظاهرة التقديم والتأخير لغايات جمّة.

أ- تقديم الخبر وتأخير المبتدأ وجوبا: استحوذت هذه الظاهرة على ما يناهز ربع النصّ، إذ ورد منها أحد عشرة بيتاً شعريّاً، قصد فيها الشّاعر تقديم الخبر وتأخير مبتدئه وجوبا، كما تنصّ على ذلك القاعدة النحويّة، مادام الخبر شبه جملة والمبتدأ نكرة. فلا داعي لتقديم هذا الأخير. ومن الأمثلة المجسّدة لهذه الظاهرة ما يلي:

أَمــَا لــجــَمِيلٍ عــنــْدَكُنَّ ثــَوَابُ وَلاَ لــمــُسِيءٍ عنــْدَكُنَّ مــَتَابُ؟

إذَا لَمْ أجــِدْ فِي بَلــْدَةٍ مَا أريــــدُهُ فــَعَنْدِي لأخــرَى عــَزْمَةٌ وَرِكَابُ

إخراج محمولات نصّية أرادها المؤلف ، مراعاة لحالتي متلقيه اللغوية والنـّفسية كي تـُضْمَن العملية التواصلية بينهما في رحاب اللـّغة كأداة بها يتسنـّى لكلّ منهما المحافظة على دوره يؤثر ويتأثر، إمّا بالإيجاب أو بالسّلب، دون هدم للقواعد الأساسية التي تقوم عليها لغتهما.

لا أحد ينكر أنّ اللغة العربية قائمة في عموم تراكيبها على الإسناد إسناد لفظة إلى لفظة ثانية أو أكثر، في سياق تركيب لغوي صحيح، يرجى من ورائه تواصل نصّي بين منشئه وقارئه، هذا التواصل القائم على ركنين تجمعهما علاقة نحوية ما في شكل جملة تامّة، أوّلهما "المسند إليه أحد ركني الجملة، بل هو الرّكن الأعظم لأنـّه عبارة عن الذات"[i] وثانيهما "المسند كالوصف له، والذات أقوى في الثبوت من الوصف وإذا كانت الإفادة تفتقر إلى كليهما فإنّ افتقارها وحاجتها إلى الدال منها على الذات الثابتة أشدّ في الحاجة عند قصد الإفادة من الدال على الوصف العارض"[ii] الذي يبقى في كلّ الأحوال مقترن الوجود بوجود الذات المتمثـّلة في المسند إليه.

يعدّ المسند إليه ههنا ركناً بارزاً وأساسيا في الجملة، مادام حضور المسند لا وجود له إلا به، كونه وصفاً له، في رحاب هذه العلاقة التي تجمع ركني الإسناد المسند إليه والمسند، نسعى إلى قراءة موضعية الألفاظ وما توفره من معاني ودلالات كامنة في بائية[iii] أبي فراس الحمداني التي مطلعها :

أَمَـا لِـجَـمِيلٍ عِـنْـدَكُـنَّ ثَـوَابُ وَلاَ لِـمُـسِيءٍ عِـنْـدَكُنَّ مَـتَـابُ؟

من خلال أحوال المسند إليه والمسند في ما يعرف بالتقديم والتأخير[iv]

يعمد الكاتب إلى زعزعة ترتيب عناصر الجملة في اللغة العربية دون طمس للقاعدة النـّحوية من جهة، ودون فساد للمعنى المراد من جهة ثانية، يتمّ ذلك كله في خضمّ العملية الإبداعية، والتي تقتضي بدورها أحياناً لغة إبداعية تتحايل على الصّرامة النـّحوية من غير التمرّد عليها مطلقاً، في إطار ما اصطلح عليه بالتقديم والتأخير إذ "هو أحد أساليب البلاغة، فإنـّهم أتوا به دلالة على تمكـّنهم في

مقاربة بنوية في بائية الألفاظ وتوالد المعاني أبي فراس الحمداني

أ/ عبد الجليل لغرام

جامعة السانيا وهران

"وإذ قد عرفت أنّ مدار أمر النّظم على معاني النـــّحو وعلى الوجوه والفروق التي من شأنها أن تكون فيه، فاعلم أنّ الفروق والوجوه كثيرة ليس لها غاية تقف عندها، ونهاية لا تجد لها ازديادا بعدها ثمّ اعلم أن ليست المزية بواجبة لها في أنفسها، ومن حيث هي على الإطلاق، ولكن تعرض بسبب المعاني والأغراض التي يوضع لها الكلام ثمّ بحسب موقع بعضها من بعض، واستعمال بعضها مع بعض"

عبد القاهر الجرجاني

﴿**دلائل الإعجاز** ﴾ يختار الكاتب لغته التي بها يكشف عمّا يريد، فيخرجه في شكل تركيب لغوي سليم في جميع نواحيه صوتيّاً ، معجميّاً، صرفيّاً ، نحويّاً، ودلاليّاً هذا التركيب الذي يتوخّى من خلاله إيصال ما يريد إلى القارئ، حينها تفرض عليه السّياقات اللغوية تركيبا إسناديا ما يراعي فيه حالتي المتلقي اللغوية والنفسية،فيعمد ثمة إلى تخيّر أنماط لغوية يسعى من ورائها إلى تحقيق تواصل فنـــّي يجعل من نصّه رسالة تـــُفـــْهَم لدى عدد كاف من متلقـــّيها. وحتى يحقـــّق المؤلف تواصلا فنـــّيا بينه وبين القارئ من خلال النّص، صار لزاما عليه مراعاة طرائق لغوية تضمن له هذا التواصل، طرائق تبقى في إطار إسناد نحوي يجعل من كلمتين أو أكثر في علاقة تجاورية من خلال ما يعرف بالتقديم والتأخير، أو التعريف والتنكير أو علاقة حضور وغياب، في إطار ما يعرف بالحذف والذكر، كلّ هذا التوزيع اللـــّفظي سواء من خلال التجاور، أو الحضور والغياب، يؤدّي في النهاية إلى

[45]– م، ن، ص313.

[46]– م، ن، ص217 – 218.

[47]– م، ن، ص218.

[48]– ينظر: م، ن، ص216.

[49]– ينظر: م، ن، ص218 – 281 – 282 – 49.

[50]– م، ن، 239.

[51]– أحمد طالب الإبراهيمي: آثار محمد البشير الإبراهيمي، ج2، ص108.

[52]– صالح بلعيد: م، س، ص102.

[53]– الشيخ محمد البشير الإبراهيمي: في قلب المعركة، ص233.

[54]– مجد عزيز إبراهيم: م، س، ص257.

[55]– محمد البشير الإبراهيمي: عيون البصائر، ص291 – 299 – 300.

[56]– م، ن، ص303 – 304.

[23]– م، ن، ص295.

[24]– م، ن، ص298.

[25]– م، ن، ص291.

[26]– ينظر: م، ن، ص291 ــ292.

[27]– مجد عزيز إبراهيم: تنمية تفكير المعلمين والمتعلمين، ضرورة تربوية في عصر المعلومات، ط1، عالم الكتب، 2006، ص305.

[28]– صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ط4، دار هومة، الجزائر، 2009، ص72.

[29]– ينظر: محمد البشير الإبراهيمي: عيون البصائر، ص295 – 296 –299 –300.

[30]– مجد عزيز إبراهيم، م، س، ص258.

[31]– أحمد طالب الإبراهيمي: آثار محمد البشير الإبراهيمي، ج2، ص11.

[32]– مجد عزيز إبراهيم: م، ن، ص256.

[33]– سميح أبو مغلي: الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999، ص116.

[34]– مجد عزيز إبراهيم: م، س، 304 – 305.

[35]– محمد البشير الإبراهيمي: عيون البصائر، ص309.

[36]– م، ن، ص309.

[37]– م، ن، ص49.

[38]– ينظر: م، ن، ص217.

[39]– ينظر: م، ن، ص217.

[40]– م، ن، ص219.

[41]– ينظر: م، ن، ص220

[42]– ينظر: م، ن، ص216 – 219.

[43]– أحمد طالب الإبراهيمي: آثار محمد البشير الإبراهيمي، ج2، ص21.

[44]– محمد البشير الإبراهيمي: عيون البصائر، ص275.

الهوامش:

[1]– ينظر: الشيخ محمد البشير الإبراهيمي: في قلب المعركة، دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، برج الكيفان، الجزائر، 2007، ص223 ــ 249.

[2]– م، ن، ص245.

[3]– أحمد طالب الإبراهيمي: آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي، ط1، ج2، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1997، ص21.

[4]– م، ن، ص20.

[5]– ينظر: الشيخ محمد البشير الإبراهيمي: في قلب المعركة، ص236.

[6]– ينظر: م، ن، ص237 ــ 238.

[7]– م، ن، ص240.

[8]– م، ن، ص، ن.

[9]– محمد البشير الإبراهيمي: عيون البصائر، ط2، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ت ص279.

[10]– أحمد طالب الإبراهيمي: آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي، ج2، ص109.

[11]– محمد البشير الإبراهيمي: عيون البصائر، ص280.

[12]– م، ن، ص242.

[13]– أحمد طالب الإبراهيمي: آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي، ج2، ص9.

[14]– الشيخ محمد البشير الإبراهيمي: في قلب المعركة، ص158.

[15]– أحمد طالب الإبراهيمي: م، س، ص196.

[16]– محمد البشير الإبراهيمي: عيون البصائر، ص 306.

[17]– م، ن، ص288.

[18]– م، ن، ص289.

[19]– م، ن، ص290 ــ 291.

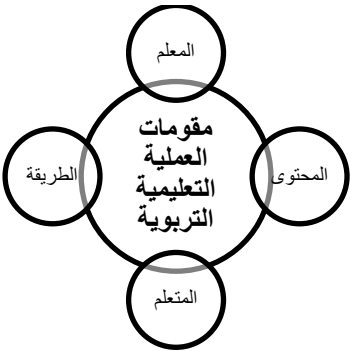
[20]– م، ن، ص291.

[21]– م، ن، ص296.

[22]– م، ن، ص239.

التعليمية فإن **المتعلم** هو جوهرها ولؤلؤتها، لا يمكن الاستغناء عنه، لهذا وجه إليهم البشير الإبراهيمي مقالات نيّرة تدعوهم إلى التعليم ثم التعليم لتفتح لهم الآفاق وتتضح لهم السبل.

– ركز محمد البشير الإبراهيمي **بالمادة العلمية** التي تلقى للمتعلمين، وعالجها من جميع الجوانب، ولم يكتف بفنون اللغة العربية وآدابها، بل اهتم بكل العلوم من رياضيات وتاريخ وجغرافيا وطب وعلم النفس...على أساس أنها علوم مهمة لا يمكن التغاضي عنها، لمسايرة العصر. واهتم **بطريقة** تلقينها مركزا على العلم المفيد والتربية الفاضلة. وعموما يمكن لنا تلخيص مقومات العملية التربوية الواردة في كتاب "عيون البصائر" كالتالي:



مقومات العملية التعليمية التربوية عند العلامة محمد البشير الإبراهيمي.

- صدق التصور وصحة الإدراك ودقة الملاحظة.

فحسن اختيار الطريقة العلمية إذن أمر ضروري في المنظومة التربوية لا يمكن الاستغناء عنها حتى وإن كانت المعلومات واسعة توفي بالغرض المطلوب، لأن المهم في العملية التعليمة هو طريقة إيصال تلك المعلومات إلى المتلقين وليس كميتها وكثرتها. وما نريد التنويه إليه، أن **غاية وهدف** المدرسة العربية حسب محمد البشير الإبراهيمي هي[56]:

1- التربية الصحيحة للنشء، في أفكاره ومشاربه وضبط نوازعه المضطربة وتصحيح نظرته إلى الحياة؛

2- التفقيه في الأصول العربية من علم ولغة ودين وتاريخ...

3- توحيد منهاج التربية وبرنامج التعليم، ولا يتم ذلك إلا بتوحيد الإدارة والإشراف العام. بعد هذه الإطلالة المتواضعة في كتاب "عيون البصائر" المتعلقة بالبعد التعليمي، قادنا البحث إلى استخلاص النتائج التالية:

- إن العلامة محمد البشير الإبراهيمي من المعلمين النادرين الرائدين في المجال التعليمي فرغم وحشية الاستعمار واندلاع الثورة والظروف القاهرة إلا أن ذلك لم يحد من عزيمته، ولم يضعف من إرادته في تعليم الناشئة، فسلاحه الوحيد القوي الذي يدافع به عن الاستعمار الغاشم هو التعليم الذي كان يراه ضروريا لمحاربة الأمية التي كانت هدف الاستعمار.

- اهتم المعلم محمد البشير الإبراهيمي بأركان التعليم وأسسه في وقت غاب فيه الاستقرار والأمن وانتشرت الأمية نتيجة الاستعمار. فهو يعد بحق من المعلمين الرائدين في البعد التعليمي الجزائري، لأنه اهتم بكل الإشكاليات المتعلقة بالتعليمية: من يُعَلم؟ من نُعَلِم؟ ماذا نُعَلم؟ كيف نُعَلم؟.

- اهتم الإبراهيمي **بالمعلم** وأولاه عناية كبيرة، باعتباره مربي الأجيال ومصقل الأذهان ومخرجهم الوحيد من الجهل إلى النور، من السبات إلى اليقظة، فعلى يديه تتكون الناشئة وتتربى لتعد للحياة. وإذا كان هو الركن الأساسي في العملية

4ــ الطريقة: إنّ التربويين الحقيقيين لا يكتفون بالمادة العلمية التي تزخر بها رفوف المكتبات والتي بإمكان أي متعلم الوفود إليها، وإنّما يركزون أكثر على طريقة إيصالها إلى المتعلمين بأسلوب واضح بسيط يفهمونه، وإلا فما جدوى ذلك المحتوى الواسع الثري بشتى أنواع المعارف؟ وما فائدة وجود المعلمين في الساحة العلمية؟ فهي طريقة «لا تنفصل عن المحتويات، وتتمثل في الأساليب التي يتبعها المدرس في توصيل المعلومات إلى أذهان التلاميذ»[52]. إن الطريقة هي أساس إيصال المعلومات إلى أصحابها، فإذا كانت جيّدة كان الاستيعاب قويا مفيدا من قِبل المتعلمين، وإذا كانت سيئة كان الاستيعاب أسوء من ذلك. والمعلم محمد البشير الإبراهيمي من التربويين الذين اهتموا بها، فلفت أنظار المعلمين إليها، فالطريقة الصحيحة في نظره لتكوين الناشئة لا تكمن في حشد المعلومات الهائلة وتلقينها للمتعلمين، وإنما تكمن في حسن تربيتهم مع قليل من العلم النافع، يقول عن الطريقة التي اتفق عليها مع عبد الحميد بن باديس في اجتماعه بالمدينة المنورة «ألا نتوسع له في العلم وإنما نربيه على فكرة صحيحة ولو مع علم قليل»[53] فهو يرى أن العلم يبنى على التربية الصحيحة والعلم القليل المفيد وليس على كثرة المعلومات، لأن الكنز المعلوماتي الكبير «قد يكون مرتبا ترتيبا سيئا، أو في حالة فوضى إلى حدّ ما أو يكون مختبئا في بعض أجزائه تحت إطار من سوء الفهم...»[54] إلا إذا تدخل المعلم ووضح للمتعلمين ذلك الكنز المعلوماتي بطريقة سهلة واضحة لا لبس فيها. ويرى العلامة محمد البشير الإبراهيمي أن الطريقة الصحيحة هي التي تبنى على المنهج الصحيح السليم الفعال، وذلك من خلال[55]:

- الحرص على أن تكون التربية قبل التعليم، فالتربية الفاضلة هي أساس العلم الصحيح؛
- بناء الأمور على أسبابها والنتائج على مقدماتها علما وعملا؛
- استخدام المواهب الفطرية من عقل وفكر وذهن للوصول إلى الاستنتاج؛
- الاعتماد على التمثيل والمشابهة لتتضح العلل والأسباب؛

2- أن يكون المحتوى مسايراً للعصر، يقول: «والأمة تريد تعليما عربيا يساير العصر وقوته ونظامه لا تعليما يحمل جراثيم الفناء، وتحمله نُذر الموت... »[45] ويعني هذا القول ضرورة مسايرة المادة العلمية لروح العصر ومستجدا ته؛

3- أن تكون الكتب سهلة مبسوطة، يقول: «... وقرؤوا غيره من الكتب السهلة المبسوطة في ذلك العلم... وسينتهي الإصلاح الذي تقوم به إدارات جامعاتنا إلى اختيار كتب سهلة ممتعة في كلّ علم تفرض عليكم قراءتها ومطالعتها»[46] أي أن يكون المحتوى سهلا واضحا مبسوطا؛

4- أساس العلوم هو القرآن الكريم، لذلك ينبغي حفظه والاستشهاد به في المحتوى العلمي، يقول: «والقرآن القرآن تعاهدوه بالحفظ وأحيوه بالتلاوة...»[47]

5- أن تكون المادة العلمية أصيلة مأخوذة من بطون الكتب؛[48]

6- تنوع المحتوى العلمي وإثرائه بمختلف العلوم، فهو لم يكتف في حديثه عن علوم الدين والعربية، بل ذكر علوما أخرى يرى أنّها ضرورية في المحتوى العلمي كالتاريخ والجغرافيا والرياضيات وعلوم الطبيعة والأدب والتربية والحكمة والطب...[49].

7- توحيد البرنامج والمنهاج في المحتوى العلمي، يقول في هذا الشأن: «إننا نجري على منهاج واحد ونسير على برنامج واحد عاهدنا الله على تنفيذه»[50] ويقول عنه محمد الغسيري: «وضع أستاذنا الجليل محمد البشير الإبراهيمي رئيس جمعية العلماء منذ سنوات برنامجا حافلا للتعليم العربي بجميع أنواعه وضمّنه أصولا عظيمة من علم التربية»[51] فالمادة العلمية إذن التي أوردها محمد البشير الإبراهيمي في ثنايا مقالاته ثرية ومتنوعة تأخذ بيد المعلمين والمتعلمين إلى الرقي والازدهار ولاسيما وأنه دعا إلى ضرورة احتوائها على علوم جديدة كالطب والرياضيات والتاريخ والجغرافيا... والأعظم من ذلك أنه دعا إلى ضرورة مواكبة المحتوى لروح العصر ومستجداته.

10- تجنب استباق الأحداث، فلكلّ وقت وحدثه، أي إنجاز المهام في أوقاتها وعدم التسرع في إنجازها دون أن يحل وقتها لتأخذ بقوة واستحقاق أكثر.

وما نريد الإشارة إليه، أن العلامة محمد البشير الإبراهيمي قد دافع عن حق الجنس الأنثوي في التعليم «في مجتمع كان يعتبر تعليم البنت إحدى الكبر، وقد جادل الإمام الإبراهيمي جدالا كبيرا عن حقها في التعليم، بل عن واجبه عليها، إذ الإسلام يجعل العلم فريضة على المسلم ذكرا كان أم أنثى وبذلك وصل عدد الإناث في مدارس الجمعية إلى 5696 بنت سنة 1951م ليقفز إلى ثلاثة عشرة ألف بنت سنة 1953م وهو عدد ضخم نظرا للظروف ذلك العهد الاجتماعية والنفسية والمادية»[43]. إنّ من يدقق النظر في المبادئ والخصائص العلمية التي ذكرها الإبراهيمي، يرى مدى اهتمامه بالمتعلمين لأنهم أساس بناء الأمة ونهضتها، لهذا وجه إليهم تلك المبادئ العلمية الثمينة التي والله إذا أخذوها بجد ستنير لهم دروب المعرفة والعلم وستفتح لهم آفاقه وأبوابه وسترسخ مختلف معارفه في ذاكرتهم. وهي مبادئ وأسس ضرورية للتبحر في العلوم في وقتنا الراهن، فما أحوجنا اليوم إلى مثل تلك المبادئ والخصائص العلمية.

3ـ المحتوى/ المادة العلمية: لم يغب في ذهن العلامة محمد البشير الإبراهيمي أثناء حديثه عن المعلم والمتعلم من المادة العلمية التي تحتويها الكتب العلمية ومختلف المصنفات، فاهتم بمحتواها الوارد في متونها، فسعى إلى توضيحها للمسؤولين وللمعلمين، فذكر مضمون المحتوى التعليمي الذي يجب أن يتلقاه المتعلمون كما يلي:

1- اللغة العربية أساس التربية والتعليم، فهو يرى أن الرأي الصواب هو أن «نتعلم ديننا ولغتنا وكلّ ما يخدمها من علوم وفنون، من البدايات إلى النهايات»[44] ويعني كلامه هذا ضرورة احتواء المادة العلمية علوم اللغة العربية وفنونها؛

لتهون عليهم الشدائد والمصائب. وقد أوصاهم البشير الإبراهيمي بطلب العلم لوجه الله، لا من أجل نيل الشهادات والوظائف العليا في المجتمع كما يسعى أغلبهم اليوم داعيا إياهم – ولاسيما الطلاب المهاجرين إلى تونس لكثرة عددهم– بأن لا يشعروا بالغربة، فتونس والجزائر بلدان تجمعهما رابطة العروبة والإسلام، كما نصحهم بأن لا ينغمسوا في الملذات والأشياء الرذيلة، وأن يعتصموا بالعلم الذي من أجله هاجروا الأهل والوطن الذي هو بحاجة ماسة إليهم[41]. ويقدم العلامة محمد البشير الإبراهيمي مجموعة من المبادئ التربوية وأسس المراجعة الصحيحة والخصائص التعليمية التي بوساطتها يتم العلم النافع الصحيح وترسخ المعرفة العلمية التربوية في الذاكرة، نوجزها في النقاط التالية[42]:

1– الانقطاع للعلم، أي إنفاق كل الوقت، الدقائق والساعات في تحصيله؛

2– أخذ العلم من أفواه الرجال وبطون الكتب والرحلة في سبيل تحصيله؛

3– استثمار كنوز العلم بالبحث والمطالعة وكثرة المناظرة والمراجعة الدائمة؛

4– ضرورة تدوين العلم لأنه أكثر حفظا وبقاء؛

5– وجوب التعرف على الجديد من العلم، والطريف من الآراء والمفيد من الكتب؛

6– عدم الاكتفاء بالدروس وحدها، بل الاعتماد على المذاكرة التي هي لقاح العلم؛

7– عدم الاكتفاء بالكتاب المدرسي المبرمج والمقرر للسنة الدراسية، وإنما يجب قراءة ومراجعة كتب أخرى في مختلف العلوم والمعارف كالتاريخ والأدب والحكمة والأخلاق والتربية ليتسع الإدراك وتنموا الملكة اللغوية؛

8– حسن استغلال أوقات الفراغ وعدم تضييعه فيما لا ينفع صاحبه؛

9– عدم الاكتفاء بحفظ المتون وحدها، وحفظ كلّ ما يقوي ويثري الملكة اللغوية البيانية، داعيا إيّاهم إلى حفظ القرآن الكريم وتدريب الألسنة عليه من خلال الاستشهاد به في اللغة والقواعد والدين والأخلاق واستظهاره أثناء الحاجة إليه؛

2ــ المتعلم/ الطالب: إذا كان المعلم هو الجسر الذي تعبر من خلاله المعلومات فإن المتعلمين هم الوعاء الذي تصب فيه تلك المعلومات، لهذا اهتم بهم المربي والمعلم محمد البشير الإبراهيمي، فعدّهم أمل الأمة ورجاؤها الوحيد، لهذا كان يخشى من فسادهم يقول: «ونخشى أكثر منه على هذه الطائفة المقبلة على العلم المنكبة على تحصيله...هذه الطلائع التي هي آمال الأمة، ومناط رجائها والتي لا تحقق رجاء الأمة إلا إذا انقطعت إلى العلم وتخصصت في فروعه، ثم زحفت إلى ميادين العمل مستكملة الأدوات تامة التسلح تتولى القيادة بإرشاد العلم، وتحسن الإدارة بنظام العلم فتثأثر لأمتها من الجهل بالمعرفة، ومن الفقر بالغنى، ومن الضعف بالقوة ومن العبودية بالتحرير...»[37] فطلاب العلم هم الرجاء الوحيد الذي ينتظره الشعب لينير لهم الدروب ويحررهم من عبودية الاستعمار الغاشم. ولقد قارن الإبراهيمي بينهم وبين أسلافهم القدامى الذين كانوا يقطعون البراري والقفار من أجل تحصيل العلم، وقد كانوا ينقطعون عن ديارهم لسنوات طويلة عكس ما هم عليه الطلبة اليوم إذ يزورون ديارهم في كلّ موسم وعطلة، وقد أراحتهم المطابع عن الكتابة التي كان أسلافهم يكتبون الحروف حرفا حرفا، كلمة، كلمة[38]. ولم يرد هذه المقارنة عبثا، وإنما أوردها عسى وأن يهتدوا بأسلافهم ويأخذوها عبرة يهتدون منها، فيعودون محملين بزاد علمي معرفي واسع يضاهي الزاد الذي كان يرجع به أسلافهم العلماء من رحلاتهم العلمية فيسهمون بعلمهم في تطوير بلادهم. وبيّن لهم أن الحياة قسمان، حياة علمية وحياة عملية موضحا لهم كيف أن الحياة العلمية تؤثر على الحياة العملية، فقوة الحياة العملية وضعفها مرهونان بقوة الحياة العلمية وضعفها[39]. وحاول تصحيح الخطأ السائد بين المتعلمين – طلاب العلم – الذي كان سائدا في تلك الفترة، والذي لا يزال إلى اليوم الذين يتخيلون أن الحياة العملية راحة ورفاهية قائلا لهم ناصحا: «فادفعوا عنكم هذه الخيالات، ووطنوا النفوس على أنكم تَلْقَوْن من البلاء والمجهدة في الحياة العملية أضعاف ما تَلْقَوْن منهما في الحياة العلمية»[40] فهو في هذا القول، يحاول ترويض أفكار الطلبة وتوجيهها نحو الصواب

أمام السُّلط الاستعمارية الباغية»[31] فهو يدعو إلى حسن المعاملة بين المسؤولين ولاسيما علاقة المعلمين بالمتعلمين و«لتأكيد العلاقة الحيوية بين المعلم والمتعلم يجب أن يمتلك المعلم قدرات خاصة يستطيع عن طريقها أن يجعل المتعلم يثق وذلك مثل الصدق، والأمانة، والالتزام، وقبول الآخر، والتضحية بكثير من وقته لصالح المتعلم والتعامل بإنسانية...»[32] فإعداد المعلم الجيد لابد له من أن يسير في نواح ثلاث:[33].

1– الناحية الثقافية، **2**– الناحية اللغوية، **3**– الناحية التربوية. استنادا إلى ما سبق نقول، إن المعلم محمد البشير الإبراهيمي يدعو إلى مهارة المعلم من جهة وحسن علاقته مع المتعلمين من جهة أخرى، وهما بعدان تربويان فعالان، والبعدان ذاتهما ذكرهما مجدي عزيز إبراهيم الذي يرى أن الأصول التربوية الفاعلة تقوم على بعدين هما:« – مهارة المدرس وبراعته في خلق الإثارة العقلية والفكرية لدى التلاميذ تؤثران إيجابا في نوعية التعليم – الصلة الايجابية بين المدرس والتلاميذ وأنماط العواطف والعلاقات التي تثير دافعية التلاميذ لبذل أقصى ما في وسعهم في الدراسة، لها دور في جعل التدريس أكثر كفاية وإنتاجية »[34]. ولم يكتف الشيخ محمد البشير الإبراهيمي في الحديث عن المعلم وواجباته نحو المتعلمين، بل اهتم أيضا بالجانب المادي للمعلمين، يقول في هذا الصدد: «يجب توفير أرزاق المعلمين حتى لا تطمح نفوسهم إلى هجر التعليم...أما والله لو استطعت لأعطيت المعلم جما ثم لأوسعت العطاء ذما، حتى تقوى فيه نزعة الكرامة وشرف العلم... »[35] فهو يرى أن إشباع المعلمين بالجانب المادي يؤدي إلى تقوية الكرامة وشرف العلم، لأن فقرهم سينعكس أثره في التعليم، يقول: «فإذا حصل ذلك جاء التعليم وفيه أثر الجوع والهزال، وعليه سيما الفقر والخصاصة، ويأتي هذا الجيل وعلى عقله من هذه الآثار ما على أجسام مواليد الحرب التي نشأت في فقر من المواد المغذية »[36] ويعني هذا الكلام، إن تحسين الجانب المادي للمعلمين يؤدي لا محالة إلى تحسين إنتاجهم وإثرائه.

4- تقوية عزائمهم وإرادتهم وتعويدهم الصوم على الشهوات؛

5- تربيتهم على ما ينفعهم وينفع الوطن كلّه؛

6- تربيتهم على حسن استخدام مواهبهم الفطرية من عقل وفكر وذهن وتعليمهم صحة الإدراك ودقة الملاحظة؛

7- عدم المبالغة في مدح المجتهدين، لأنه حتى وإن كان المدح مُذْك للنشاط فإنه في الوقت ذاته يدعو إلى الغرور، والغرور لا يزول والنشاط يعود؛

8- تربيتهم على بناء الأمور على أسبابها والنتائج على مقدماتها علما وعملا؛

9- تربيتهم على ملكة التعليل لتتضح لهم العلل والأسباب؛

10- تربيتهم على العيش بروح الإسلام وآدابه وتاريخه والاقتداء برجاله العظام؛

11- مزج العلم بالحياة والحياة بالعلم وعدم الاكتفاء بالقواعد لأنّها تحتاج إلى بناء، فالعلامة البشير الإبراهيمي يدعو إلى ضرورة مزج الحياة بالعلم، لأنه من متطلبات العلم المفيد، يقول مجد عزيز إبراهيم: «يجب على المعلم أن يواجه المتعلم بالمشكلات أو يدمجه في خبرات لها جذورها في الحياة الإنسانية اليومية المستمرة كما يجب ألا يطلب المعلم من المتعلم أن يصغي – فقط- إلى المشكلات الواردة في الكتب المقررة التي قد تكون بعيدة كل البعد عن مجالات اهتمامات المتعلم»[30].

إنّ البشير الإبراهيمي لم يضع هذه الشروط اعتباطيا، بل وضعها عن تجربة لأنه كان مربيا نزيها حكيما، ملما بمهنة التعليم، فمن «الصفات البارزة التي يعرفها العاملون والعاملات في ميدان التربية والتعليم والوعظ والإرشاد عن إمامهم وقائدهم الإمام الإبراهيمي أنه كان يحنو ويعطف عليهم عطف الأب على أبنائه ويبذل أقصى ما في وسعه لإرشادهم وتوجيههم إلى أحسن السبل لأداء مهمتهم على الوجه الأكمل، مع حرصه الشديد على حل مشكلاتهم المادية والأدبية مع الجمعيات المحلية القائمة بشؤون المدارس والمساجد والنوادي والدفاع عن كرامتهم وحقوقهم

6- الصبر على الشدائد وتقوى الله باعتبارها مبحث القوة والطمأنينة والرفق في ممارسة الأشياء وخفض الجناح للناس أجمعين واجتناب الغيبة والنميمة وحسن العشرة والتعامل مع بعضهم البعض، مع الإيمان العميق بشرف العلم ومهنة التعليم... [26]. ولعلّ الشيء الملفت للانتباه، أن ما قاله المعلم البشير الإبراهيمي ينطبق تماما إلى ما تدعوا إليه التعليمية، التي أولت أهمية بالغة لشروط المعلم يقول مجدى عزيز إبراهيم: «لا تقتصر معرفة المدرس للمواد الدراسية على مجرد جمع المفاهيم والتعميمات والحقائق والقوانين التي تتضمنها هذه المواد، بل هي أشمل من ذلك بكثير، لأنها تنطوي على فهم أعمق، وعلى قدرة على الربط بين تلك المفاهيم والتعميمات والحقائق لاستنتاج مجالات وتطبيقات جديدة للمعرفة»[27] فإذا كان العلامة البشير الإبراهيمي يدعو المعلمين إلى ضرورة الاستزادة من العلم، وإلى الفهم والتحليل، فإن هذا ما تدعوا إليه التعليمية التي جعلت الفهم وقدرة الربط بين الظواهر العلمية أمر ضروري للفهم العميق. ففنيات التدريس «تعتمد على الدرجة الأولى على المعلم المؤهل تربويا وعلميا، والحامل للمواصفات التربوية والنفسية والاجتماعية والفعلية والخبرة التي تقرّر صلاحيته أن يكون مربيا، إضافة إلى استعداده لممارسة التعليم وحبّه لها... وعلى هذا المعلم أن يتلقى التدريبات لضمان مواكبته للتطور» [28].

هذا فيما يتعلق بشروط المعلمين الذاتية التي ينبغي أن تتوفر لديهم حتى يحق لهم التدريس، أما شروطهم تجاه المتعلمين وواجباتهم نحوهم، فإننا نوجزها في النقاط التالية حسب ما ذكرها محمد البشير الإبراهيمي:[29]

1- إنقاذهم من الأمية وجعلهم يحبون العربية؛

2- تربيتهم على الفضيلة الإسلامية كحب الخير والتعاون والتآخي... وتعويدهم على ممارسة الشعائر الدينية وهم صغار السن لتترسخ في نفوسهم عند الكبر؛

3- أن يجعل المعلم التلاميذ يحبون العلم والمعلم والوالدين مع حب بعضهم البعض؛

العز والمجد من مآثر أجدادهم الأولين...»[19] فهو في هذا القول يذكر المعلمين بواجباتهم نحو المتعلمين المتمثلة في تعليمهم أسرار اللغة العربية والأخلاق الفاضلة وأن يعلموهم كيفية الإقتداء بأمجادهم العلماء الأولين وأن يسيروا على منوالهم داعيا إيّاهم إلى أن يحرصوا «كل الحرص على أن تكون التربية قبل التعليم»[20].

وقد ذكر العلامة محمد البشير الإبراهيمي شروط ومميزات المعلم الكفء التي تؤهله للتدريس نوجزها في النقاط التالية:

1- التحلّي بالأخلاق الفاضلة، يقول: «لا يضيركم ضعف حظكم من العلم إذا وفر حظكم من الأخلاق الفاضلة، فإن أمتكم في حاجة إلى الأخلاق والفضائل، إن حاجتها إلى الفضائل أشد وأوكدَ من حاجتها إلى العلم»[21]؛

2- الكفاءة في التدريس: يقول في هذا الشأن: «فالجمعية تشترط في المعلم كفاءته العلمية والأخلاقية أو تزكية جمعية العلماء له»[22]. فالكفاءة ضرورية للتعليم؛

3- الاستزادة من العلم: يقول في هذا الصدد: «إن التعليم لإحدى طرق العلم للمعلم قبل المتعلم، إذا عرف كيف يصرّف مواهبه، وكيف يستزيد وكيف يستفيد وكيف ينفذ من قضية من العلم إلى قضية، وكيف يخرج من باب منه إلى باب فاعرفوا كيف تدخلون من باب التعليم إلى العلم، ومن مدخل القراءة إلى الفهم وتوسعوا في المطالعة يتسع الإطلاع...»[23]؛

4- حسن اختيار الكلمات أثناء التعليم، لأن «لكل فلتة ولكل كلمة تصدر منكم أثرا في نفوس تلاميذكم، لأنكم محل القدوة عندهم»[24]؛

5- أن تكون أقوالهم مطابقة لأفعالهم، يقول لهم في هذا المضمار: «أحرصوا على أن يكون ما تلقونه لتلامذتكم من الأقوال منطبقا على ما يرونه ويشهدونه منكم من الأعمال... واعلموا أن كلّ نقش تنقشونه في نفوس تلامذتكم من غير أن يكون منقوشاً في نفوسكم فهو زائل، وأن كلّ صبغ تنفضونه على أرواحكم من قبل أن يكون متغلغلا في أرواحكم فهو – لا محالة- ناصل حائل...»[25].

1- المعلم/ الأستاذ.

2- المتعلم/ الطالب.

3- المحتوى/ المادة العلمية.

4- الطريقة.

1ـ المعلم/ الأستاذ: يقصد محمد البشير الإبراهيمي بالمعلمين «هذه الطائفة المجاهدة في سبيل تعليم أبناء الأمة لغتهم وتربيتهم على عقائد وقواعد دينهم وطبعهم على قالب من آدابه وأخلاقه»[16] وبما أن المعلمين هم حجر الزاوية في العملية التعليمية التربوية وهم المسؤولون عن صناعة النشء وإعدادهم للحياة، فقد اعتنى بهم الشيخ محمد البشير الإبراهيمي وعدهم طرفا مهما في العملية التعليمية التربوية، لأن صلاح المنظومة التربوية وفسادها مرتبطان به أشد ارتباط، لهذا جعل أعمالهم النبيلة جهادا لا يختلف عن جهاد المجاهدين في الجبال، وقد جعلهم مسؤولون عن أعمالهم يقول في مقاله (إلى أبنائنا المعلمين الأحرار): «واعلموا أنكم عاملون، فمسؤولون عن أعمالكم فمجزيّون عنها من الله ومن الأمة ومن التاريخ ومن الجيل الذي تقومون على تربيته كيلا بكيل، ووزنا بوزن»[17] فهو يحثهم على أداء واجباتهم التعليمية التي كلفوا بها على أكمل وجه، وقد عدّ التقصير في الواجب جريمة، يقول في هذا الشأن: «إن التقصير في الواجب يعد جريمة من جميع الناس... وقد نهى ديننا الإسلام عن التقصير في الواجبات، ونهى التفريط في الحقوق، وبين آثاره وعواقبه، وحضّ على الأعمال في مواقيتها، وقبح الكسل والتواكل والإضاعة...»[18] فهو يذكرهم في هذا القول بواجباتهم مدعما رأيّه من القرآن الكريم الذي ينهى عن التفريط في الحقوق والتقصير والتكاسل في أدائها وقد شبههم بعروش الممالك، قائلا لهم: «ها أنتم هؤلاء تربعتم من مدارسكم عروش ممالك، رعاياها أبناء الأمة وأفلاذ أكبادها، تديرون نفوسهم على الدين وحقائقه وألسنتهم على اللسان العربي وتسكبون في آذانهم نغمات العربية... وتقودهم بزمام التربية إلى مواقع العبر من تاريخهم، ومواطن القدوة الصالحة من سلفهم ومنابت

عشرات الآلاف بالشهادة الابتدائية ولاسيما عندما «أصروا على البشير الإبراهيمي بعد أن ذاقوا حلاوة العلم المزيد منه ثم المزيد فلم يبخلهم بذلك رغم الثورة والاستعمار وانشغالاته العديدة في جريدة البصائر وجمعية العلماء فطلب عونا من الأمة فأعانته فأنشأ معهدا ثانويا بمدينة قسنطينة نسبه إلى إمام النهضة عبد الحميد بن باديس تخليدا لذكره، وهيأ له الأساتذة والكتب...»[12]. وما نريد التنويه إليه، هو «إن الأستاذ الإبراهيمي قبل أن يكون إماما مصلحا وفقيها أصوليا ومربيا حكيما وسياسيا محنكا، كان أديبا شاعرا وخطيبا مفوها، يهز القلوب ببيان ساحر، يعيد إلى الأذهان ما كان للخطابة العربية من مكانة وسلطان في عهودها القديمة الزاهرة»[13] فالعلامة محمد البشير الإبراهيمي إذن، كان حاملا لمختلف فنون اللغة العربية وآدابها، فهو يرى أن «الأدب والأدباء عنوان العصر ومرآة الجيل، وعلى لهواتهم يتردد تاريخ الأمم والشعوب، ويظل وراءهم خالدا باقيا فلنحرص على أن يكون لقب (الأديب) عنوانا على ذروة الكمال النفسي والفني ولنرتفع بهذا اللقب عن أن يتسمى به من لا يرتفع إلى مستواه...»[14]

محمد البشير الإبراهيمي ومقومات العملية التعليمية التربوية (أركان التعليم)

إنّ من يدقق النظر في مقالات العلامة محمد البشر الإبراهيمي، يدرك بكلّ وضوح وجلاء مدى اهتمامه بأركان التعليم وأسسه، أي مقومات العملية التعليمية التربوية التي بدونها يستحيل التعليم. لهذا نجده عندما طلب منه عبد الحميد بن باديس كما يقول: «أن يضع برنامجا جامعا لدروس الكلية وكتبها ودرجاتها ومناهج التربية فيها وطرائق التعليم العالي... ففعلت. وجاء البرنامج حافلا بالتدقيقات الفنية في التربية والاعتبارات العملية في التعليم والكتب القيمة للدراسة ومعه تخطيط للكلية ومرافقها»[15]. إن المتأمل في هذا القول، يدرك بأن العلامة محمد البشير الإبراهيمي قد أولى عناية كبيرة للعملية التعليمية التربوية وهيأ لها مستلزماتها الضرورية من برنامج دقيق ثري وكتب قيّمة وطرائق واضحة مفيدة، أي أن محمد البشير الإبراهيمي قد اعتنى بأركان التعليم ومقوماته المتمثلة في:

تلمسان، فأحيا بها العلوم حتى أنشأ فيها مدرسة "دار الحديث" فاختار لها نخبة من العلماء الأكفاء للصغار، وتولى بنفسه تعليم الطلبة الكبار المتمثلين في أهل البلد والوافدين، وليس هذا فحسب بل كان يتجول في مدينة وهران ومداشرها المختلفة فيلقي فيها دروسا في الوعظ والإرشاد ومختلف قضايا العلم [6]. ورغم اعتقاله من قِبل فرنسا ونفيه إلا أن ذلك لم ينقص من عزيمته وإرادته في تعليم الناشئة، إذ لما أطلق سراحه كانت بادرة أعماله إنشاء مدارس، يقول في هذا الصدد: «كانت فاتحة أعمالي تنشيط حركة إنشاء المدارس، فأنشأت في سنة واحدة ثلاثا وسبعين مدرسة في مدن وقرى القطر كلّه، كلّها بأموال الأمة وأيديها واخترت لتصميمها مهندسا عربيا مسلما فجاءت على طراز واحد لتشهد للأجيال القادمة أنها نتاج فكرة واحدة»[7] ولم ينكر مساعدة الأمة في إنشاء المدارس، يقول: «وتهافت الأمة على بذل الأموال لتشييد المدارس حتى أربت على الأربعمائة مدرسة ولم أتخل بعد رئاستي للجمعية وخروجي من المنفى عن دروسي العلمية للطلبة وللعامة»[8] فرغم انشغاله بأعمال جمعية العلماء المسلمين إلا أنه لم يتخل عن محاضراته ودروسه العلمية التعليمية سواء بالنسبة للطلبة أو العامة، لأن الأمة بالنسبة إليه لا تنهض إلا بالعلم، يقول: «إنك لا تنهضين إلا بالعلم، وإن نهضة لا يكون أساسها العلم هي بناء بلا أساس ولا دعامة»[9]. وقد ركز العلامة محمد البشير الإبراهيمي بمراحل التعليم الابتدائي، لأنه يمثل «مراحل التكوين الأولى للناشئة وعلى أساسها يبنى مستقبلهم في الحياة، فإن كان هذا التكوين صالحا كانوا صالحين لأمتهم ولأنفسهم وإن كان ناقصا مختلا زائفا بنيت حياة الجيل كله على فساد وساءت آثاره في الأمة، وكانت الأمية أصلح لها منه وأسلم عاقبة»[10] ولم يكتف بالتعليم الابتدائي، فهو في نظره غير كاف يقول: «التعليم الابتدائي وحده لا يكفي هما ولا يشفي ألما، وإنما هو مفتاح للعلم وارتفاع عن الأمية وإن وراءه لدرجات إن لم يؤد إليها كان عقيما وكان عاطلا، وإن للوقوف عنده والقناعة به لآفات، منها زهد الجيل في العلم، وفتور همه فيه وفساد تصوّره له...»[11] ولهذا نجده لما بلغ عدد المتخرجين

وصححت له دينه ولغته فأصبح مسلما عربيا، وصححت له موازين إدراكه فأصبح إنسانا أبيا»[2]. ومن بين آثاره الكثيرة المتعددة اخترنا كتاب "عيون البصائر" وانتقينا منه المقالات التي لها علاقة بالبعد التعليمي، لأنه هو من أشرف على طبعه في حياته، ومن ثم بقاء تلك المقالات كما هي دون تحوير أو تغيير.

اهتمام العلامة محمد البشير الإبراهيمي بالبعد التعليمي: يرى العلامة محمد البشير الإبراهيمي أن الثورة ليست سلاحا فحسب، بل هي أيضا لسان ناطق يربي ويعلم، لأن الاستقلال والتحرر لن يتأتى إلا بوسيلته الفعالة المتمثلة في التعليم والعلم «وقد كان الإمام مقتنعا أن ذلك التحرر لن يتم إلا إذا هيّئت وأعدت وسيلته فلا يمكن أن «تسبق غاية وسيلة» وما الوسيلة – في رأيه– إلا العلم بأوسع معانيه»[3] فهو يرى أن العلم وسيلة لتحقيق غاية الاستقلال والتحرر من الاستعمار لهذا نجده يعتبر «التعليم «نوع من الجهاد» ويرى المدارس «ميادين جهاد» ويعتبر المعلمين «مجاهدين» مستحقين لأجر الجهاد، لأنّ «التعلم هو عدو الاستعمار الألد»[4] ويعني هذا القول، أن التعليم جهاد في سبيل الله، فهو وسيلة لتحقيق الاستقلال. ولقد حاول محمد البشير الإبراهيمي محاربة كل الآفات التي تعيق العلم وتسد أبوابه في وجه الشعب الجزائري بما في ذلك الاستعمار الروحاني المتمثل بمشائخ الطرق الذي كان يسعى إلى تجهيل الأمة لئلا تفيق بالعلم، فوضع بعد أن كلفه إخوانه أعضاء المجلس الإداري لائحة داخلية تخص أعمال الجمعية، وقد كان من بين تلك الأعمال، أعمال متعلقة بالجانب التعليمي منها[5]:

1– الشروع العاجل في التعليم العربي للصغار؛

2– تجنيد المئات من التلاميذ المتخرجين ودعوة الشبان المتخرجين من جامع الزيتونة للعمل في تعليم أبناء الشعب؛

3– العمل على تعميم التعليم العربي؛

4– مطالبة الحكومة برفع يديها على المساجد والمعاهد لاستخدامها في تعليم اللغة والدين للأمة. وقد خصص بمقاطعة وهران التي كانت عاصمتها القديمة

بالجامع الأموي ثم دعته الحكومة بعد خروج الأتراك من دمشق إلى تدريس الآداب العربية بالمدرسة السلطانية، وكان مكلفا بتدريس الصفوف النهائية المرشحة للبكالوريا، فتخرج منه عماد الأدب العربي في سوريا أهمهم: الدكتور جميل صليبا والدكتور المحايري والدكتور عدنان الأتاسي... وعندما سنحت له الفرصة عاد إلى الجزائر. وتتمثل **المرحلة الخامسة** في عودته إلى الجزائر ولقائه بأعلم علماء الشمال الإفريقي (عبد الحميد بن باديس) وفي سنة 1913م بدأ مع عبد الحميد يضعان الأسس الأولى لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين التي برزت للوجود سنة 1931م، وقد ترأسها عبد الحميد بن باديس وبعد وفاته انتخب المجلس الإداري للجمعية ورؤساء الشعب البشير الابراهيمي رئيسا للجمعية. وقد اعتبر هذه المرحلة أهم مرحلة في حياته لأنه استغلها في وطنه ولغته ودينه. وقد قدم إلى مصر وزار باكستان والعراق وسوريا وظل مربيا معلما محبا لوطنه إلا أن وافته المنية في يوم: 20 ماي 1964م رحمه الله. ومن آثاره نجد: "عيون البصائر" وهي مقالات كتبها بقلمه في جريدة البصائر، و"بقايا فصح العربية في اللهجة العامية بالجزائر" و"أسرار الضمائر في العربية" و"النقايات والنفايات في لغة العرب" و"التسمية بالمصدر" و"الصفات التي جاءت على وزن فعل" و"نظام العربية في موازين كلماتها" و"الاطراد والشذوذ في العربية" و"ما أخلت به كتب الأمثال من الأمثال السائرة"، ورواية "كاهنة أوراس" و"رسالة في مخارج الحروف وصفاتها بين العربية الفصيحة والعامية" وكتاب "حكمة مشروعية الزكاة في الإسلام" و"شعب الإيمان"، ويرى أن أعظم ما دونه هو ملحمة رجزية نظمها في السنين التي كان فيها بعيدا في الصحراء الوهرانية وهي تبلغ ستة وثلاثين ألف بيت من الرجز السلس اللزومي في كل بيت منه[1].

رغم كلّ هذه الآثار التي خلفها لأحباب وطنه، إلا أنها في نظره قليلة، يقول: «لم يتسع وقتي للتأليف والكتابة مع هذه الجهود التي تأكل الأعمار أكلا، ولكنني أتسلى بأنني ألّفت للشعب رجالا وعملته لتحرير عقوله تمهيدا لتحرير أجساده

قبل الولوج إلى الجانب التعليمي في مقالات العلامة محمد البشير الإبراهيمي نوّد أن نقف ولو قليلا عند سيرته الذاتية العلمية المنيرة عسى وأن يهتدي منا الجيل الناشئ. يقول في سيرته الذاتية التي سماها (خلاصة تاريخ حياتي العلمية) التي كتبها بطلب من مجمع اللغة العربية بالقاهرة عندما أنتخب عاملا فيه سنة 1961 بأنّ اسمه هو محمد البشير الإبراهيمي ولد يوم الخميس في الرابع عشر من شهر شوال سنة 1306ه، الموافق للرابع عشر من شهر يونيو سنة 1889م، تُعرف قبيلته بأولاد إبراهيم بن يحي بن مساهل ويرجع نسبها إلى إدريس بن عبد الله الجد الأول للأشراف الأدارسة، موطنه هو السلاسل الغربية المتفرعة من جبل أوراس وموقعها الغرب المائل للجنوب لمدينة قسنطينة عاصمة المقاطعة الشرقية للقطر الجزائري.

حفظ القرآن الكريم ومتون العلم الكبيرة وهو ابن تسع سنين، وتلقى علوم الدين والتربية في بيت أسرته على يدي عمه (الشيخ محمد المكي الإبراهيمي) رحمها لله الذي كان علامة زمانه في العلوم العربية، فحفظ ألفية ابن مالك وألفية ابن معطي الجزائري وديوان الحماسة ورسائل سهل بن هارون... وهلم جرا، فالله قد وهبه حافظة خارقة وذاكرة عجيبة ساعدته في تحصيل العلم، هذا فيما يتعلق **بالمرحلة الأولى**، أما **المرحلة الثانية** فهي المرحلة التي مات فيها عمه وهو في السن الرابعة عشر بعد أن أجازه في العلوم التي تلقاها عليه، وقد بدأ في تدريس تلك العلوم التي تعلمها، فتوافد إليه طلاب العلم، وقد بقي على تلك الحال مدرسا إلا أن بلغ من العمر عشرين سنة فاختار الهجرة إلى الشرق وبالضبط إلى المدينة المنورة، وقد مرّ بالقاهرة فحضر بعض دروس العلم في الأزهر على يدي الشيخ سليم البشري والشيخ محمد بخيت... وتتمثل **المرحلة الثالثة** في خروجه من القاهرة قاصدا المدينة المنورة فاجتمع بوالده وتعلم عند شيخين بارزين هما: الشيخ العزيز الوزير التونسي، والشيخ حسين أحمد الفيض أبادي الهندي. أما **المرحلة الرابعة** فهي المرحلة التي بدأ فيها بالتعليم بالمدارس الأهلية وقام بإلقاء دروس الوعظ والإرشاد

البعد التعليمي في كتاب "عيون البصائر"

للعلامة محمد البشير الإبراهيمي

أ. شهيرة بوخنوف.

جامعة مولود معمري تيزي وزو

يعدّ العلامة محمد البشير الإبراهيمي رائدا من رواد الإصلاح التربوي التعليمي في الجزائر فهو لم يكن شخصية عادية، وإنّما كان شخصية عبقرية ومعلما بارزا غزير المعرفة، واسع الأفق ثاقب الفكر، فالحديث عنه حديث ذو شجون، فماذا عساني أقول عنه في هذا المقال المختصر؟ إنه ينطق الألسنة وينصت الأسماع ويلفت الأنظار فالحديث عنه حديث عن أصالة الجزائر وتاريخها وصمودها في وجه الاستعمار الغاشم الذي حاول محو مقومات الجزائر، ولكن الشعب الجزائري الأبي وقف في وجه طموحاته، فتسلحوا بالعلم ولاسيما الذين سعفهم الحظ فنالوا قسطا من التعليم، وذلك من أجل تربية النشء وتعليمهم. ومن بين الرجال العظام الأفذاذ الذين كانوا نعم اللسان البليغ والبيان الفصيح المعبر عن الجانب التعليمي في الجزائر نجد العلامة محمد البشير الإبراهيمي الذي أسهم في توعية الشعب الجزائري منطلقا من مرجعية التعليم، إذ يرى بأنه ركن أساسي لابد منه لتحرير الشعب الجزائري من قبضة الاستعمار، فكتب عدة مقالات مربيا معلما موجها نصائحه إلى الشباب الجزائري عسى وأن يهديه بمقالاته العلمية ويعوض جهله بنور العلم المنير ليفيق من سباته ويتحرر من قيود الاستعمار.

وعليه سنحاول في مقالنا المختصر، التركيز على البعد التعليمي في مقالات العلامة محمد البشير الإبراهيمي المنشورة في كتابه: "عيون البصائر" باحثين عن الإشكالية التالية: هل اهتم العلامة محمد البشير الإبراهيمي – في كتابه "عيون البصائر"– بالبعد التعليمي في عهد الاستعمار الذي كان همه الوحيد هو القضاء على التعلم وإفشاء الأمية بين أفراد المجتمع؟ وإذا كان الأمر كذلك، فهل اهتم بأركان التعليم وأسسه التي اهتمت بها التعليمية؟

الإحـــــــــــالات و الهوامش:

1-برجشتراسر، التطور النحوي للعربية، علق عليه رمضان عبد التـــواب، مكتبـــة الخانجي، ط4 القاهرة 2003

2—المقدمة، تح، درويش جويدي، المكتبة العصرية، ص502.

3- م ن، ص ن.

4-عبده الراجحي، فقه اللغة في الكتب العربية، دار النهضة العربية، ص35.

5-الزجاجي، الإيضاح، تح، مازن المبارك، دار النفائس، المقدمة.

6- م ن، ص78.

7- م ن ، ص 48.

8-ابن الأثير، الكامل، المطبعة الأميرية، ج9 ص19.

9- دلائل الإعجاز، طبعة م-و-ف-م الجزائر، ص43.

10-تمام حسان، مناهج في البحث واللغة، عالم الكتب، ص43.

11- الزجاجي، الإيضاح، ص64.

12- مشال زكريا الألسنية،(النظرية الألسنية) المؤسسة الجامعية،ص.237.

13-An tonyme,un mot qui a un sens oppose a celui d un autre

14-الخصائص، تح، علي النجار، دار الكتب ،ج3 ،ص75

15- م ن،ج3 ، ص76.

(المخالف). هذا المفهوم اللغوي القديم في بنية الكلم، لم تخرج المدرسة الوظيفية عن مفهومه،فعنيت بتحليل الوحدات الفونولوجية التي تبرز المغايرة المعنوية ،ويصطلح على تسميته ب:"الوظيفة التميزية "ومدلولها؛لا يؤدي الفونيم تلك الوظيفة إلا إذا كان مغايرا لفونيم آخر (12) ويطلق عليه Antonyme(13). ذاك المبدأ "البنوي" المرسخ في تراث الفارسي ذلل لنا ابن جني غامضه ،وأحالنا على ابتكار لم ينسبه إلا لأستاذه(14)،وبسط القول في شرحه والتمثيل له ،من ذلك قوله :الأصل في ما وضع من كلام العرب الإثبات وإذا عمدوا إلى النفي استعملوا أدوات دالة عليه،ثم بين أن العرب نزعت إلى التخفيف ،فأسقطت الوسائل اللغوية المؤدية للنفي بزيادة وحدات فونولوجية في شكل الكلم، ومثاله:

–زيادة الهمزة:شكوته وأشكيته أزلت شكواه،ومنه باللغة الفرنسية

charger–décharger أي ملأه وأفرغه

–تضعيف الوسط :نحو مرض ومرضته(بتضعيف الراء) أي داويته من مرضه(15)

خـــــــاتمة: لقد حاولنا في هذه الدراسة أن نتتبع ميدانا يتصل بغرض مهم نادى به الحقل التعليمي،أولهما النظر في إرث السابقين مما خلفوه من نظرات علمية صائبة، وقد ركزنا على جهود الزجاجي والفارسي، باعتبارهما من المنظرين الأوائل للدرس النّحوي العربي، وحاولنا اكتشاف جديد فكرهما في ميدان لم تتبلور قواعده بعد،فتوصلنا إلى:

–معرفة ماترك الزجاجي و الفارسي من مؤلفات متخصصة تصلح أن تكون أرضية لبناء نظرة في تعليم قوا عد للعربية.

–الاطلاع على جانب من منهجه في الدراسة النحوية

–ذكر بعض النماذج التيسيرية للتمثيل للتمكين الدارسين التعمق في غيرها الأمر الثاني :مقاربة تلك الاستنتاجات بما جد من فكر لساني ،وقد عمدنا التوصل مع المنهج البنوي، وناظرنا به ما حللنا من أفكار.

معرفة نمطية في تقسيم الكلام وهو تقسيم لم يخرج فيه ابن فارس و الفارسي عن خطة الإمام.

*–تتجلى المجانسة بين تلقي المتعلمين لمضامين هذين الكتابين في أنهما معدان للتدريس في حلقات المساجد ،وقد درس الإيضاح في باحة قصر عضد الدولة وخصص لأطفال الأسرة المالكة.

*–إنّ عرض المادة اللغوية في هذين الكتابين لم يكن جافا تجريديا، وإنما أكثر ما عني فيه الاستعانة بالأمثلة و الشواهد من واقع البيئة المكانية والزمانية، ولعل حملهما لتسمية مشابهة" الإيضاح" ينبئ عن الاستعانة بالياته، منها التمثيل، والتحليل والوصف وغيرها من الأدوات التي حث عليها الدرس التعليمي المعاصر.

2–**اعتماد الطريقة الوصفية:** حين تبصر في طريقة بناء مضمون الكتابين تتجلى لك الطريقة الوصفية في صياغة المادة العلمية للمؤلفين، فكان الارتكاز على الأشكال واضحا ، وهذا ما سطره النظرية البنوية في تعلم اللغة وحفظ متنها، ولعل التعويل على التقريرات الوصفية هو المنحى الذي سلك في الكتابين. ففي تحليله للعلة القياسية يمثل الزجاجي بتعدي الفعل و النواسخ ، كان يقال لمن قال نثبت زيدا بانّ في قوله: إنَّ زيدا قائمٌ، ولم وجب أن تنصب إن الاسم ? فالجواب في ذلك أن يقول: لأنها وأخواتها ضارعت الفعل المتعدي إلى مفعول، فحملت عليه فأعملت أعماله لما صارعته، فالمنصوب بها مشبه بالمفعول لفظا والمرفوع بها مشبه بالفاعل لفظا، فهي تشبه من الأفعال ما قدم مفعوله على فاعله نحو ضرا أخاك محمد وما أشبه ذلك(11). ومن المسالك الوصفية التي سار عليها الفارسي في بناء المادة اللغوية و اقرته النظرية اللسانية الحديثة: قاعدة البنية السالبة.

هذه قاعدة لغوية أصولية تهتم بظاهر اللفظ وتعني ببنيته الشكلية ،حيث تحلل المبنى إذا حدث فيه زيادة صرفية قبلية Prefixe ، من نحو إضافة وحدة صرفية Lexeme ،أو تضعيف في الوحدة الفونيمية الوسطية،فينشأ عنها تحول في صيغة البنية يتبعه تحول دلالي من المعنى الوضعي الأصلي إلى المعنى السلبي

3-**المقاربة الديداكتيكية بين الإيضاحيين و الدرس التعليمي للعربية:** والذي يوفق للاطلاع في الكتابين يستنتج طرحا علميا مفيداــ يتمثل في معرفة العالمين الزجاجي و الفارسي الغرض اللغوي الذي هما بصدد التأليف فيه وهو ما تعنيه اللسانيات بالتركيب (Syntaxe) على أن كتاب الزجاجي إضافة إلى ماورد فيه من تعريفات تخص المسائل الإفرادية في النّحو، فقد تعرض إلى موضوع ثان يتصل بمنهج البحث والدراسة، وهو الكشف عن مبررات وجود العلامات الإعرابية في تعليق الكلم ، وهذه المسائل اللسانية التي اعتبرها بعض الوصفيين العرب من القضايا المعيارية(10). غير إن منطلقات المدرسة التوليدية التحويلية ساهمت في الكشف عن جدية التأسيس التبريري لمواضع الكلم في الجملة.

أ-المقاربة من حيث المادة اللغوية التعليمية: يعد الكتابان من أوائل الكتب التي التعليمية المتخصصة في دراسة العربية وقواعدها، وقد صيغت معظم الأبواب فيها على طريقة مشابهة بدءا بالتفصيل في تقسيم الكلم ثم شرح المسائل النّحوية. وإذا قاربنا ما حمل الكتابان في قضايا اللغة والنحو وما كشفت عنه الدراسات اللسانية التطبيقية في مجال التعليمية، نشير إلى:

*-**مراعاة قدرات المتعلم:** لا شك في أن مباحث تعليمية اللغة تقوم على محاور ثلاثة، وهي المتعلم والمعلم والمادة التعليمية، وإذا نظرت في الكتابين المذكورين عرفت أنهما مخصصان للنشء وليس للكبار، خاصة إيضاح أبي علي، فقد ألفه لأبناء أسرة عضد الدولة. إن تخصيص المؤلفين لفئة عمرية محددة يتوافق علميا بما جاءت به مفاهيم اللسانيات التعليمية في التركيز على قدرات المتعلم و مراعاة المستوى الاكتسابي للمتلقي.

*- تضمن الكتابان مفاهيم أولية تعني بالتعريفات و الحدود للأغراض النحوية الإفرادية، ومسائل متشابهة في تنظيم أبواب النحو، المرفوعات ثم المنصوبات ثم المجرورات على طريقة السلف في تسهيل دراسة النّحو للمبتدئين،انطلاقا من

*–يعد عمل تعليمي جديد، قال شوقي ضيف–وهو احد المهتمين بتيسير النحو– وكنا نظن ظنا أن ابن جني أول من افرد للعلل مؤلفات خاصة بها على نحو ما هو معروف في كتابه الخصائص، حتى عثر السيد مازن المبارك على هذا الكتاب للزجاجي وقد سماه الإيضاح في علل النّحو( ) .

*–الكتاب مخصص لتعلم العربية، وقد صاغه بناء على أسس التفكير عند مدرسة البصرة والكوفة، وقد نبه على أن ما ألف كان صعب التناول مستغلق الفهم، قال: فعبرت عنها بألفاظ قريبة من فهم الناظرين في هذا الكتاب، فهذبتها وسهلت مراتبها، والوقوف عليها (6) .

*–مؤلف مختصر، يقع في ثلاثة وعشرين بابا، يضم تعريفات تفصيلية لمفاهيم النحو وتقسيمات الكلام وأحكام الإعراب وعلل النحو، وأهما العلل التعليمية وهي المعول عليها في تعليم العربية لأنها فطرية وموافقة لطبائع العربية ولا تحتاج إلى تعليل أو جدال. (7).

ب–الإيضاح العضدي للفارسي: هو كتاب صغير الحجم لا يتجاوزمئتي ورقة ،خصصه الفارسي لبسط أحكام النحو استقراء من كلام العرب ،ورتبه على شكل قواعد نحوية ميسرة سهلة الفهم قريبة المأخذ ،سريعة المذاكرة ونسجه الفارسي خصيصا لأسرة عضد الدولة وأبنائها. والكتاب على طلاقة اسمه هو التبيين والتسهيل،وهذا الكتاب على إجازته واختصاره نال إعجاب العلماء، فهو كتاب تعليمي،ولكن حظه في الانتشار كحظوظ الناس يصيبه ما يصيبهم من ذيوع وخمول. وهذا الكتاب يوفي على كبار الكتب التي من جنسه في حسن الصياغة ووضوح العبارة حتى كني الفارسي بكتاب الإيضاح دون غيره (8). ولعل تلميذه الجرجاني قد استوعب مؤثرات ذاك الزمان في سبب تأليف المختصرات ،فأحالنا على عامل مشترك في علة كتابته للدلائل،وعلة كتابة شيخه للإيضاح،إذ عرف داء الأفراد في زهدهم تعلم النّحو(9).

عمل فئة متخصصة في النّحو، بل كان من اجتهادات علماء متميزين في اللغة العربية بجميع فروعها، مع تصنيف النحاة مع طبقة اللغويين، غير ما ذكر السيوطي في تفريق المهام العلمية بين اللغوي والنحوي. وإذا ورّقنا للكتب المصنفة في المجال التعليمي للعربية فالقول إن المكتبة العربية زاخرة بهذه الكتب، منها ما خرج مطبوعا ومنها ما زال مخطوطا، ينتظر عملا يبعثه إلى البيئة العلمية، كذلك هناك كتب تعليمية نالت من الذيوع والشهرة ما لم ينلها غيرها، وحظوظها كحظوظ الناس في الزمان يصيبها ما يصيبهم من طمس و تهميش. ومن الذين كان لهم باع في التأليف التعليمي، نذكر علماء القرن الرابع الهجري، ابن فارس، وابن جني والرماني، وغيرهم وقد أشار إليهم الأستاذ محمد ساري في أطروحته الموسومة ب:" التيسير النّحوي قديما وحديثا"، وغفل ما ذكره الزبيدي حين أشار إلى سبق ابن درستويه وابن السراج في وضع مؤلفين تعليميين يصلحان لتربية النشء وتمكينه من العربية. وتابع هذا الجهد علماء آخرون في المغرب والأندلس، نذكر ابن هشام وكتابه قطر الندى وبل الصدى، وابن مالك مؤلفه العظيم شرح التسهيل، وابن مضاء في الردّ على النحاة. ونظرا للكم الكبير في هذا المجال، انتخبنا كتابين يصلحان أن يكونا مذكرتين تعليمتين، وقد لحب بهما القدماء والمحدثون، فصلا عما نالا من شهرة في الأقطار وذيوع في الأمصار، وما كسبا من شروح وما لقيا من قبول عند المتعلمين.

2-**من الكتب اللغوية التعليمية:**

أ-الإيضاح في علل النحو للزجاجي: لقد شاء للدرس اللغوي العربي أن يتأسس على قواعد النظر العلمي، ويقوم على أسس منهجية، وهو الاتجاه العلمي الذي أدركته جميع المعارف الكونية،وفي اختيارنا لكتاب الزجاجي المعنون أعلاه يتضح المبتغى ، ويتجل المقصد:

*-نعده أول محاولة لاستيعاب أصل منهجي في درس العربية وهو التعليل، فلم يسبقه احد في هذا التأليف.

بلغت تلك الصحوة الألباب المتبصرة ،فاندفع أفذاذ العربية يلملمون ا لأبواب النحوية في مختصرات مفيدة وجادة تصلح للنشء تتناول العربية في يسر ،فألف ابن السراج(ت316هـ)كتابه الوجيز في النّحو، وسارع على منواله الزجاجي (ت337هـ) فكتب مؤلفه الجمل،ولم يتخلف أبو علي في متابعة جهد أساتذته وتوفيتها،فخلف لنا دررا استحسنها الخالفون من العلماء ،وأشاروا إلى أهمية ما عمل الفارسي الذي راعى الواقع العلمي والتعليمي للمتلقين ،وتلمسه أيسر السبل لإعادة صياغة المفاهيم المعرفية واحتذاء أنجع الطرق لتبليغها، وقد سطر نهجة سديدة لمن بعده من النحويين، فضارعه في العمل ابن مالك في تسهيله وابن هشام في قطر الندى وبل الصدى.

لقد أشاد ابن خلدون (ت858هـ) بجهدي الزجاجي والفارسي قائلا: "ثم وضع أبو علي وأبو القاسم الزجاجي كتبا مختصرة للمتعلمين يحذون فيها حذو الإمام في كتابه".(2) ولا شك في أن ابن خلدون يعني كتاب الإيضاح لأبي علي(3) وكتاب الجمل للزجاجي وفيهما ما قصد ابن خلدون وما قصدناه:

*–هما كتابان تعليميان

*–يغطيان المادة اللغوية بأسهل الوسائط

1–**قراءة في كتب العربية التعليمية:** من المصطلحات العلمية المعروفة في الدرس اللغوي العربي ، مصطلح العربية، ومصطلح النّحو، ويعرف استعمال مصطلح العربية للدلالة على معنى النحو، فهما يتناوبان في كثير من كتب العربية وعلومها. (4). ألف فقهاء العربية القدامى بعد الخليل وسيبويه والمبرد مؤلفات تعليمية ، كانوا على وعي تام بضرورة صناعة مختصرات تتمتع بموضوعات محددة و تصاغ بأساليب واضحة، تناسب إلى حدّ كبير فئات المتعلمين من العرب و المستعربين على اختلاف أعمارهم ومستواهم المعرفي. هذه المختصرات تظهر أهميتها في الجمع بين الموضوعات الأساسية في اللغة و النحو ضمن صفحات معدودة. إن التأليف في المجال التعليمي الخاص بالعربية وقواعدها لم يكن من

وفي هذا المبتغى تعرّف مداخلتنا برجال هذه المدرسة التعليمية ونتاجها العلمي وتتبع جوانب من أغراضها التعليمية، وتبرز أدواتها المنهجية، وأهدافها المعرفية وفق مقاربة لسانية جادة.

مقدمة: لقد تغذى درس اللغة العربية عند العرب القدامى من حاضر الثقافة الأصيلة للمجتمع العربي الإسلامي،كما اكتسب موضوعاته من أحنائها، كما استمد أساليب النظر من خارجها، وذلك بما غنمه من بحوث أخرى جذبها التواصل العلمي بين العقل العربي والفكر الأجنبي الوافد. وساهم هذا التمازج المعرفي في بلورة مسارات منهجية تملكها الأوائل من العلماء،فباشروا الفعل التعليمي بادئ الأمر في النص القرآني باعتباره المركز المحوري الذي تلتف حوله جميع البحوث والدراسات.وهذا ليس جديدا ،فقد كانت نشأة البحث اللغوي عند كثير من الشعوب مرتبطة بالنص الديني، إذ اتجهت الدراسات اللغوية عند الهنود والسريان إلى معالجة موضوعاته،وقد سبقت الدرس العربي بعهود(1) مادة ومنهجا.

إن المنطلقات الأولى للدرس العربي قد انحازت إلى تتبع الخطاب القرآني في سبيل المحافظة على سلامة أدائه بعيدا عن غلواء اللحن، ثم لحق ذلك جهود أخرى عنيت بأغراض أخرى،فتوسعت المجالات و شملت موضوعات البيان والأسلوب ،إلى جانب الميادين الأصلية الخاصة باللفظ شكلا وإعرابا وبلاغة، ونقدا، وهو مجال من مجالات النحو العربي،إذ أصبح يعني جل تلك الأغراض، وأصبح مصطلح النحاة يطلق على العاملين في هذه الحقول اللغوية. بلغت علوم العربية النضج إلى حد الاحتراق وبلغ الاعتناء بالنحو درجة التفحم بسبب الرعاية المتجاوزة لما ألف، ولما شرح ،وفيما وضع من تلخيصات، مما أدخل على النفوس الملل وعلى المتلقين الكدر،ولم يجد المتعلم العربي بدا في منتصف القرن الرابع الهجري في استيعاب الركام الهائل للمادة النحوية، فجاء العزوف تعبيرا مفضلا عن مسايرة تلك الحركة العلمية المشهودة، مما دفع ببعض الحذاق من أكابر العربية إلى النهوض لتصحيح مسار نشاطات المد التأليفي للمادة النحوية.

مدرسة تعليم اللغة العربية في القرن الرابع الهجري مقاربة ديداكتيكية لجوانب من مناهجها وموضوعاتها

د- رشيد حليم

مركز الجامعي الطارف

الملخص: يعتقد بعض اللسانيين العرب أنه لم يعهد في تاريخ الدرس اللغوي العربي القديم وجود مدرسة تعليمية تهتم بالعربية و موضوعاتها، وقد يكون من باب المجاوزة التاريخية والفكرية،القول بتنبه فقهاء العربية إلى تشكيل رؤية علمية ومنهجية تسعى إلى تعليم العربية ومعارفها إلى النشء العربي و المستعرب.

غير إن الناظر في ما أنتجه علماء العربية في القرن الرابع الهجري خاصة يجد جذور التأسيس لمدرسة تعليمية عربية تجلت ملامحها في ما نبّه عليه ابن خلدون وما ذكره إبراهيم أنيس في توصيفه لمدرسة أبي علي الفارسي التعليمية التي خرّجت علماء كبار ومعلمين عظام أشهرهم ابن جني و الربعي والجرجاني، وامتد قبسها إلى المتأخرين كالعكبري (ت616هـ) وابن الحاجب (ت646هـ) وابن عصفور (ت665هـ) وابن خلدون وغيرهم من علماء العربية ممن كان على محيط فكره من الواردين ومن جليل كتبه من اللاقطين وجميعهم ينهل من صاف معينه ويستقي من عذب مورده. والحق، إن هذه المدرسة التعليمية التي أقامها الفارسي إنما خطط هيكلها وسطر مضامينها في كثير من مؤلفاته اللغوية أشهرها الإيضاح ، وتبعه تلميذه ابن جني في ما ألف من مختصر الكتب التعليمية أشهرها: التصريف الملوكي وعلل التثنية . وتنبني قواعد هذه المدرسة التعليمية على مبادئ تشبه ما نهجه البيداغوجيون في ضبط برنامجها وطرائق التحصيل فيها ،بيد أنها لم تخرج عن وضع الكيقيات لإتقان اللسان العربي والتمكين من اكتساب الملكة اللسانية السليمة.

الإحـــــالات:

[i]- شكري المبخوت، الحجاج في اللغة، ضمن كتاب أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم إشراف حمادي صمود، جامعة الآداب والفنون والعلوم الإنسانية تونسI، كلية الآداب منوبة، ص 351.

[ii]- شكري المبخوت، الحجاج في اللغة، ص 354.

[iii]-Jean- Claude Anscombre et Oswald Ducrot, L'argumentation dans la langue, Pierre Mardaga, éditeur, Bruxelles, 1983, p 8 .

[iv]- Ibid, p 11.

[v]- شكري المبخوت، الحجاج في اللغة ، ص ص 360– 361.

[vi]- شكري المبخوت، الحجاج في اللغة، ص 362.

[vii]- المرجع نفسه، ص 363.

[viii]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[ix]- شكري المبخوت، الحجاج في اللغة ، ص 363.

[x]- المرجع نفسه، ص 364.

[xi]- المرجع نفسه، ص 364– 365.

[xii] -Oswald Ducrot, 1980, Les échelles argumentatives, Les éditions de minuit, Paris, p 20.

[xiii] -Oswald Ducrot, Les échelles argumentatives, Op. cit, 26.

[xiv]- شكري المبخوت، الحجاج في اللغة، ص 377.

[xv]- المرجع نفسه، ص ص 376– 377.

[xvi]- شكري المبخوت، الحجاج في اللغة، ص 376.

[xvii]- المرجع نفسه، ص380.

[xviii]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

فالعامل الحجاجي الذي هو الحصر قام بالربط بين الحجة والنتيجة. أما الموضع الذي هو الفكرة المشتركة بين كل من الكاتب والقارئ فيمثل المسار الذي يتبعه القارئ للوصول إلى نتيجة ما. نستنتج من كل ما سبق، أن نظرية الحجاج في اللغة عند ديكرو وأنسكومبر تحصر الحجاج داخل اللغة فقط، فبالنسبة إليها كل تلك الحجج المستعملة من طرف المخاطب تكمن داخل أبنية اللغة دون سواها، حيث تحقق هذه الوظيفة الحجاجية مختلف الروابط والعوامل الحجاجية المختلفة، كأدوات الربط والحصر التي رأيناها فيما سبق.

إيجابية، أي وجهة تدعم النتيجة "لن نفتقر" وهذه الوجهة الإيجابية موجودة في بنية "ما....إلا....".

4.المواضع: إنّ الموضع شرط أساسي في الحجاج، إذ إن بيرلمان أولى له اهتماما كما رأيناه سابقا وقد اهتم به ديكرو أيضا، فلا تخلو أية عملية حجاجية منه نظرا لما يثيره من انسجام واتفاق بين طرفي الحوار ولذلك "يمثل الموضع مبدأ حجاجياً عاما من المبادئ التي يستعملها المتخاطبون ضمنيا للحمل على قبول نتيجة ما، فالموضع فكرة مشتركة مقبولة لدى جمهور واسع، وعليها يرتكز الاستدلال في اللغة"[xvii].

وفي تحديد ديكرو لمفهوم المواضع يمكن أن نستنتج ما يلي:

"1. أن العلاقة الحجاجية تتطلب وجود موضع بين الحجة والنتيجة.

2. أن للمواضع أشكالا تتحدد بـــ "أكثر" و"أقل" ضمن منطقة قوة محددة.

3. أن أشكال المواضع من خلال التأليف بين أكثر (ورمزه +) وأقل (ورمزه −) أربعة هي: (+، +) (−، −) و(+، −) و (−، +) "[xviii]. ومثال ذلك:

أ. اشتر لابنك هذه اللعبة فثمنها خمسون دينارا.

ب. لا تشتر لابنك هذه اللعبة فثمنها خمسون دينارا.

ج. اشتر لابنك هذه اللعبة فما ثمنها إلا خمسون دينارا.

د. لا تشتر لابنك هذه اللعبة فما ثمنها إلا خمسون دينارا.

القول (أ) ينطبق على الموضع (+، +)، القول (ب) ينطبق على الموضع (−، +)، القول (ج) ينطبق على الموضع (+، −)، القول (د) ينطبق على الموضع (−، −). فمن يجد الثمن مرتفعا لائقا باللعب يستعمل القول (أ)، ومن يعتبر هذا الثمن رغم ارتفاعه غير لائق بلعبة الابن يستعمل القول (ب)، أما من يعتبر أنّ اللعبة يجب ألا يكون ثمنها مرتفعاً يستعمل القول (ج)، ومن يعتقد أن الثمن غير المرتفع لا يليق بلعبة الابن يستعمل القول (د). نلاحظ من خلال هذه الأمثلة أنّ كلا من المواضع والعوامل الحجاجية كالحصر لعبا دورا هاما في العملية الحجاجية

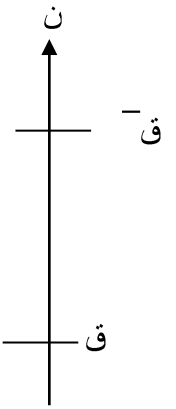
بعد أن يتم الإسناد فيها ومن هذا النوع نجد: النفي والاستثناء المفرع والشرط والجزاء. ونجد مكونات أخرى ذات خصائص معجمية محددة، تؤثر في التعليق النحوي وتتوزع في مواضع متنوعة من الجملة، ومن هذه الوحدات المعجمية حروف الاستئناف بمختلف معانيها والأسوار (بعض، كلّ جميع) وما اتّصل بوظائف نحوية مخصوصة، كحروف التعليل أو ما تمحض لوظيفة من الوظائف قط وأبدا"[xiv] كل هذه المكونات اللغوية، لها دور فعال في تحقيق الوظيفة الحجاجية وهي في الحقيقة على نوعين، ويميز ديكرو بينهما تمييزا دقيقا "أما النوع الأول فهو ما يربط بين الأقوال من عناصر نحوية مثل أدوات الاستثناء (الواو، الفاء لكن إذن) ويسميه روابط حجاجية، وأما النوع الثاني فهو ما يكون داخل القول الواحد من عناصر، تدخل على الإسناد مثل الحصر والنفي، أو مكوّنات معجمية تحيل في الغالب إحالة غير مباشرة مثل "منذ" الظرفية و"تقريبا" وعلى "الأقل" ويسميه عوامل حجاجية"[xv]. فالروابط الحجاجية إذن هي ما تختص بالربط بين عناصر الكلام كقولنا نجح علي وعمر لكن مصطفى لم ينجح، أما العوامل الحجاجية فهي تختص بالجملة كلها مثل إدخال أسلوب الحصر والنفي عليهما كقولنا: ما نجح من الطلبة أحد إلا عمر. ولبيان الوظيفة الحجاجية لهذه الروابط يذكر لنا شكري المبخوت المثال الآتي[xvi] لتدعيم ما قلناه سابقا:

1. لن نفتقر فثمن التذكرة ثلاثون ديناراً.
2. سنفتقر فثمن التذكرة ثلاثون ديناراً.

وإذا ما أدخلنا وسائل الربط الحجاجية إلى هذين المثالين فإّننا سنجد:

3. لن نفتقر فما ثمن التذكرة إلا ثلاثون ديناراً.
4. سنفتقر فما ثمن التذكرة إلا ثلاثون ديناراً.

ونلاحظ أن الربط في المثال رقم 4 غير سائغ، في حين أن الربط في المثال رقم 3 حسن جميل، وذلك راجع إلى دخول الحصر على الجملة، ووجّهها وجهة



نستنتج من خلال هذا المثال كله، أنّ السلم الحجاجي يتكون من حجتين (ق) و(ق¯) تدعمان الحجة (ن)، وأن هاتين الحجتين يجب أن تنتميا إلى قسم حجاجي واحد، أي يجب أن تدعما نتيجة واحدة، وأن تكون هذه الحجج متفاوتة حيث أن (ق¯) أقوى من (ق). وهذا ما توصل إليه ديكرو كنتيجة للسلالم الحجاجية حيث يقول:"تكون الجملة (ق¯) أقوى من (ق) إذا كان كل قسم حجاجي يتضمن (ق) متضمنا أيضا لـــ (ق¯)، وإذا كان (ق ¯) يفوق في كل مرة (ق)"[xii]، ويضيف ديكرو في موضع آخر من هذا الكتاب، شرطا آخر إذا لم يتوفر هذا الشرط وهو "يكفي أن (ق¯) يؤدي إلى نتيجة (ن¯) أقوى من (ن)"[xiii] بمعنى أنه حتى وإن لم ينتم كل من (ق) و(ق¯) إلى قسم حجاجي واحد، وحتى وإن لم يفق في كل مرة (ق¯) (ق) فإنه يكفي أن تكون النتيجة التي يؤدي بها (ق ¯) والتي هي (ن¯) أقوى من (ن) حتى تكون الجملة (ق ¯) أقوى من (ق).

3.الروابط والعوامل الحجاجية: اهتمّ ديكرو بظاهرة العوامل الحجاجية، نظرا لما تحدثه هذه الأخيرة من انسجام في الخطاب وقيادة للمستمع إلى الاتجاه الذي يريده المتكلم والإخضاع له، تتمركز هذه الروابط أساسا في أبنية اللغة، وهي على أشكال مختلفة كما قال شكري المبخوت "إذا كانت الوجهة الحجاجية محددة بالبنية اللغوية فإنها تبرز في مكوّنات متنوعة ومستويات مختلفة من هذه البنية فبعض هذه المكونات يتعلق بمجموع الجملة، أي هو عامل حجاجي في عبارة ديكرو، فيقيدها

1. الجوّ دافئ.
2. الجوّ ساخن.
3. الجوّ حار.

وإذا افترضنا أن أحد هذه الأقوال، قدم حجة لنتيجة هي "البقاء في البيت بدل الخروج" فإنّ الحجة رقم 3 هي أقوى الحجج فنقول: البقاء في البيت بدل الخروج أفضل لأن الجو حار. أما الحجة رقم 1 فهي أضعف هذه الحجج، لذلك يمكن أن نقول إنّ "الحجج لا تتساوى ولكنها تترتب في درجات قوة وضعفا، ومأتى هذا الترتيب هو أن الظواهر الحجاجية تتطلب دوما وجود طرف آخر، تقيم معه علاقة استلزام"[x] فالقول 3 موجود ضمن قائمة لوصف الجو، فإذا كان الجو حارا يستلزم أنه ساخن. وللتمكن أكثر من استيعاب المفاهيم الأساسية للسلم الحجاجي، يذكر لنا شكري المبخوت المثال الآتي:[xi]

1. زيد ذكي (= ن) فقد نجح في البكالوريا بامتياز (=ق) وتحصل على جائزة رئيس الجمهورية (ق¯). نلاحظ من خلال هذا المثال أن النتيجة (ن) دعمتها حجتان (ق) و(ق¯) فهذين القولين (ق) و(ق¯) يدعمان نتيجة واحدة هي ذكاء زيد، وبالتالي فإنهما- القولين (ق) و(ق¯) ينتميان إلى قسم حجاجي واحد يحدد القول (ن). فالقسم الحجاجي إذن هو أن يقدم المتكلم قولين (ق) و (ق¯) معتبرا إياهما حجتان لفائدة النتيجة، مع اعتبار إحدى هاتين الحجتين أقوى من الأخرى بالنسبة إلى (ن) كأن نقول:

2. زيد ذكي فقد نجح في البكالوريا بامتياز، بل تحصل على جائزة رئيس الجمهورية. وهناك فرق بين 1 و 2 ففي المثال الأول قدمت الحجتان (ق) و(ق¯) لفائدة (ن)، لكن في المثال 2 هناك تفاوت من حيث قوة هذه الحجج حيث إنّ (ق¯) أقوى من (ق) فالقبول بـــ (ق) يستلزم القبول بـــ (ق¯) لكن العكس غير صحيح. ومن خلال هذا يكون الترتيب في الحجج سلما حجاجيا يمثله ديكرو بالرسم الآتي:

عمل الاستدلال، فالمحاجة علاقة بين عملين لغويين لا بين قضيتين وهذه الخاصية التي تجعله مرتبطا باللغة الطبيعية"[vii] فالاستدلال كما قلنا سابقا علاقة بين حجة ونتيجة فيما يخص قضايا الكون، أما الحجاج فعلاقة الحجة بالنتيجة تتحقق من خلال العلاقة بين الأقوال داخل الخطاب والتي تمثل أبنية اللغة بصفة عامة.

2.نظرية السلالم الحجاجية: تنطلق نظرية السلالم الحجاجية عند شكري المبخوت "من إقرار التلازم في عمل المحاجة بين القول الحجة (ق) ونتيجة (ن) ومعنى التلازم هنا هو أن الحجة لا تكون حجة بالنسبة إلى المتكلم، إلا بإضافتها إلى النتيجة مع الإشارة إلى أن النتيجة قد يصرح بها وقد تبقى ضمنية"[viii] فنظرية السلالم الحجاجية التي تدعم هذه النتيجة قد تكون إذن متفاوتة في درجة قوتها، إذ تشكل سلما ينطلق من أضعف حجة حتى يصل إلى أقواها، ولذلك سميت بالسلالم الحجاجية. أما بالنسبة للنتيجة، فقد تكون ضمنية وقد تكون صريحة وقد أعطى شكري المبخوت مثالا حول النتيجة الضمنية في قوله:

"أ: ماذا تريد أن تفعل اليوم؟

ب: ألا ترى أن الطقس جميل؟

فالاستفهام في قول (ب) يمثل حجة لفائدة نتيجة ضمنية هي الخروج للنزهة مثلا وإن لم يقع التصريح بهذه النتيجة"[ix] ولكن على الرغم من أن هذه النتيجة ضمنية لم يقع التصريح بها، إلا أن شكري المبخوت في هذا المثال قد أعطى مفتاحا، يمكن لنا به أن نتنبأ بهذه النتيجة وهي قوله: ألا ترى أن الطقس جميل، لأن النزهة تكون في الطقس الجميل. قلنا سابقا أن الحجة التي تدعم النتيجة يمكن أن تكون مجموعة من الحجج لنتيجة واحدة لكنها متفاوتة في درجة قوتها، ومن أجل توضيح هذه الفكرة أكثر نورد المثال الآتي: إذا أعطينا مثلا ثلاثة أوصاف للجو: دافئ، ساخن حار فإنّنا نقول:

دلالية تربط بين الأقوال في الخطاب، تنتج عن عمل المحاجة، ولكن هذا العمل محكوم بقيود لغوية فلا بد من أن تتوفر في الحجة (ق1) شروط محددة حتى تؤدي إلى (ق2)، لذلك فإن الحجاج مسجل في بنية اللغة ذاتها وليس مرتبطا بالمحتوى الخبري للأقوال ولا بمعطيات بلاغية مقامية"[v]، وبالتالي فإن التداولية المدمجة بالإضافة لحصرها لدراسة الجوانب التداولية في اللغة ذاتها، فإنها حصرت كذلك الحجاج داخل أبنية اللغة، نظرا لما تتصف به هذه الأخيرة من وظائف حجاجية مختلفة تسمح بتوصيل رسالة معينة إلى المتلقي. يميز ديكرو وأنسكومبر بين نوعين من الأفعال، فعل المحاجة وفعل الاستدلال، حيث إن الاستدلال يكون من خلال وجود علاقة بين الحجة (ق1) والنتيجة (ق2) وأن هذه النتيجة تستند إلى حدث معين في الكون، أما فعل المحاجة فلا علاقة بين الحجة (ق1) والنتيجة (ق2) ومثال ذلك:

أ. مستواك في الدراسة ضعيف (ق1).

ب. عليك أن تضاعف جهدك في المراجعة (ق2).

نحن هنا أمام فعل استدلال لأنّ النتيجة (ق2) التي هي مضاعفة الجهد في المراجعة، تستند إلى الحجة (ق1) والتي هي تدني مستوى الدراسة لدى هذا التلميذ.

أما المثال الثاني:

أ. رغم أن هذا الحيوان خطير (ق1).

ب. فإن مظهره جميل (ق2).

فنحن أمام فعل الحجاج، لأنه هناك علاقة بين النتيجة (ق2) والحجة (ق1). ومن خلال هذين المثالين نستنتج "أن الحجاج والاستدلال ظاهرتان من مستويين مختلفين فأساس الاستدلال هو علاقة اعتقادات المتكلم بحالة الأشياء، أي ترابط الأحداث والوقائع في الكون، أما الحجاج فهو موجود في الخطاب وفي الخطاب فحسب"[vi]. ولعل تمركز الحجاج في الخطاب هو ما جعله مرتبطا أساسا باللغة على حد قول شكري المبخوت "إن عمل المحاجة باعتباره علاقة بين حجة ونتيجة مختلف عن

الحجاج اللغوي عند ديكرو وأنسكومبر

أ.يعمرانن نعيمة

جامعة مولود معمري تيزي وزو

تعود نظرية الحجاج في اللغة إلى كل من أزوالد ديكرو، وجون أنسكومبر اللذان يؤكدان على أن الحجاج يكمن داخل اللغة دون سواها، وهذا ما سنتعرض إليه لاحقا.

1.التداولية المدمجة: تتمحور نظرية ديكرو وأنسكومبر على رفض الرأي القائل بأن هناك فصلا بين الدلالة والتداولية، ذلك أن "مجال البحث عندهما هو الجزء التداولي المدمج في الدلالة، ويكون موضوع البحث هو بيان الدلالة التداولية (لا الخبرية الوصفية) المسجلة في أبنية اللغة وتوضيح شروط استعمالها الممكن"[i] وهذا يعني أن التداولية المدمجة في الدلالة لا تعنى بالبحث عن الجوانب التداولية خارج إطار اللغة وإنما تبحث عنها داخل بنية اللغة نفسها وبالتالي "فالموقف المبدئي من التداولية المدمجة، هو أن اللغة تحقق أعمالا لغوية، وليست وصفا لحالة الأشياء في الكون وهذا يستلزم أن يكون معنى القول صورة عن عملية القول لا عن الكون"[ii] وبهذا يظهر لنا أن كلا الباحثين قد اعتبرا اللغة في حد ذاتها هي الأساس في البحث عن الدلالة التداولية. أما فيما يخص مفهوم الحجاج في التداولية المدمجة فقد عرفه ديكرو في كتابه "الحجاج في اللغة" على النحو التالي "يقوم متكلم ما بفعل الحجاج عندما يقدم قولا (ق1) (أو مجموعة أقوال) يفضي إلى التسليم بقول آخر (ق2) (أو مجموعة أقوال أخرى)"[iii] فالقول (ق1) هو الحجة التي يصرح بها المتكلم، أما (ق2) فهي التي يستنتجها المستمع، وهذه النتيجة تكون إما مصرحا بها أو ضمنية، لذلك فإن الحجاج عند ديكرو وأنسكومبر هو"إنجاز لعملين هما: عمل التصريح بالحجة من ناحية وعمل الاستنتاج من ناحية أخرى سواء أكانت النتيجة مصرحا بها أم ضمنية"[iv]. أما شكري المبخوت الذي اجتهد في توضيح نظرية ديكرو في الحجاج، فقد قال إن الحجاج في التداولية المدمجة هو "علاقة

63 – ابن منظور : لسان العرب ، دار صادر للطباعة والنشر 1955 ومادة (كظم).

64 – مالك بن نبي : الظاهرة القرآنية ، ترجمة عبد الصبور شاهين ، مطبعة الجهاد ط1 ، القاهرة 1958 ، ص 274.

40 – النجم : 22 .

41 – الأنفال : 2 – 4 .

42 – نظام الدين النيسابوري : غرائب القرآن ورغائب الفرقان ، دار الكتب العلمية بيروت لبنان ، ط 1 ، 1996 ، مج 3 ص 374 .

43 – التوبة : 111 .

44 – المصدر السابق : مج 3 ، ص 535 .

45 – الكوثر : 1 – 3 .

46 – الحجر : 87 .

47 – المصدر السابق : مج 6 ، ص 575 .

48 – الفاتحة :01 .

49 – فاطر :03 .

50 – القصص: 04 .

51 – النساء :72 .

52 – سيد قطب : في ظلال القرآن ، ط دار إحياء الكتب العربية مطبعة البابي القاهرة ج 7 ، ص 41 .

53 – الأنفال : 38 .

54 – لقمان : 27 .

55 – التوبة :36.

56 – النازعات : 27 – 29 .

57 – البقرة : 104 .

58 – فصلت : 51.

59 – النساء :04.

60 – القصص: 18.

61 – القلم : 51.

62 – الزخرف : 17 .

16 – أبو هلال العسكري: الصناعتين، تحقيق علي محمد البجاوي، محمد أبو الفضل إبراهيم، مطبعة دار إحياء الكتب العربية عيسى البابي وشركاه، ط1، 1952، ص 151.

17 – المصدر نفسه ، ص 55 .

18 – قمامة بن جعفر: نقد الشعر، طبعة بيريل 1956، ص10 .

19 – الجاحظ: البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، مطبعة لجنة الأليف والترجمة والنشر القاهرة 1948 ،ج1، ص83.

20 – ابن سنان الخفاجي: سر الفصاحة ص 66.

21 – المصدر نفسه ص 67 .

22 – المصدر نفسه ص 69.

23 – المصدر نفسه ص 78 .

24 – المصدر نفسه ص 82 .

25 – المصدر نفسه ص 92 .

26 – المصدر نفسه ص 95 .

27 – المصدر نفسه ص 97 .

28– عمر السلامي: الاعجاز الفني في القرآن، ص 72.

29 – هود : 01.

30 – د. محمد محمد داود: العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب، القاهرة، ص 30.

31 – الأعراف: 38.

32 – الأحزاب: 11 .

33 – الأحزاب:11.

34 – الشمس:15 .

35 – الشعراء: 94.

36 – فاطر: 37.

37 – الانسان:18 .

38 – الغاشية: 06.

39 – التكوير: 17 – 18 .

الهوامش:

1 – مصطفى صادق الرافعي: تاريخ آداب العرب، ضبط وتصحيح محمد سعيد العريان ، مطبعة الاستقامة القاهرة، ج 2، ص195 .

2 – د. عائشة عبد الرحمان بنت الشاطئ: التفسير البياني للقرآن الكريم، دار المعارف مصر ط 2، 1966، ص 09.

3 – فصلت: 26.

4 – د. منير سلطان: بلاغة الكلمة والجملة والجمل منشأة المعارف الإسكندرية، ص 27.

5 – سيبويه: أبو بشر عمرو بن عثمان: الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون ط 3، مكتبة الخانجي القاهرة، 1408 هـــ _ 1988 م، ج 1، ص 12.

6 – عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق الشيخ محمد عبده، دار المنار القاهرة، 1947، ص38.

7 – نفسه، ص 47.

8، 9 – نفسه، ص 38.

10 – ابن سنان الخفاجي: سر الفصاحة، تحقيق عبد المتعال الصعيدي، ط 1969 ص 53–82.

11 – ابن جني: الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، مطبعة دار الكتاب المصرية ط2، 1952، ج 1، ص 312.

12 – المصدر نفسه: ج 3 ، ص264.

13 – ابن رشيق: العمدة، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة بمصر ط 2، 1955، ج 1، ص124 .

14 – عمر السلامي: الإعجاز الفني في القرآن، نشر وتوزيع مؤسسات عبد الكريم بن عبد الله تونس، 1980، ص 68.

15 – د. أحمد بدوي: من بلاغة القرآن، مكتبة نهضة مصر، ط3، ص 06.

د- الدّقة في التصوير: من الآيات التي تمثل هذه الخاصية قول تعالى: (فَأَصْبَحَ فِي الْمَدِينَةِ خَائِفاً يَتَرَقَّبُ[60]) . فكلمة (يترقّب) ترسم هيئة الحذر المتلفت في المدينة التي يشيع فيها الأمن والاطمئنان في العادة. وكذلك لفظة (يزلقونك) في الآية الكريمة: (وَإِن يَكَادُ الَّذِينَ كَفَرُوا لَيُزْلِقُونَكَ بِأَبْصَارِهِمْ لَمَّا سَمِعُوا الذِّكْرَ وَيَقُولُونَ إِنَّهُ لَمَجْنُونٌ[61]) فإنها تصور كفار قريش بنظراتهم الحادة المليئة بالحقد مشخصة نحو النبي – صلى الله عليه وسلم- تود أن تبطش به وتنتقم منه. وقوله تعالى: (وَإِذَا بُشِّرَ أَحَدُهُم بِمَا ضَرَبَ لِلرَّحْمَنِ مَثَلاً ظَلَّ وَجْهُهُ مُسْوَدّاً وَهُوَ كَظِيمٌ) [62]. و(كظيم) كما ورد معناها في لسان العرب: " كظم الرجل غيظه إذا اجترعه أي رده وحبسه "[63]. وهي في الآية تصور حال هذه النفس المغمومة لما تحمله من نزعة كره شديد للأنثى. ومن حالهم أنّ أحدهم إذا قيل له ولدت لك بنت تأفف واغتم وظهر عليه الغيظ.

رابعا: النتائج المستخلصة: إن هذه المقتطفات لتصور لنا جمالية الكلمة القرآنية فمن شأنها أن تزيدنا إدراكا وثباتا ما في القرآن من أسرار فهو الورد المورود وهو بحق كما قال الرسول صلى الله عليه وسلم في الحديث الذي رواه الترمذي: "هو حبل الله المتين، ونوره المبين، وهو الذي لا تزيغ به الأهواء، و لا تلتبس به الألسنة ولا تتشعب معه الآراء". فإيحاء الكلمة القرآنية، ومالها من وقع على سامعها، بما تثير من أحاسيس وما تلفت إليه من آفاق، إذ أنّ كل كلمة حين يطرق صوتها أذن المخاطب، أو تلمحها عين القارئ، تثير فيه كل ما يتصل بمدلولها عنده. و صدق وصف الأستاذ مالك بن نبي للقرآن الكريم بأنّه: " أكمل نموذج أدبي استطاعت اللغة العربية أن تفصح عنه، فليس به أدنى اختلال، بل إن الاتساق البديع شامل بجميع نواحيه [64]" .

هدفا للدراسات الجمالية والبلاغية على الدوام دون النظر إلى تأخر أهلها، أو تراجعهم تراجعاً مؤقتاً...

ب- الدقة في المعنى: الكلمة القرآنية دقيقة المعنى ومثال ذلك قوله تعالى: (إِنَّ عِدَّةَ الشُّهُورِ عِندَ اللّهِ اثْنَا عَشَرَ شَهْراً فِي كِتَابِ اللّهِ يَوْمَ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضَ) (55). فالعدّة تشير إلى المقدار والتهيؤ للعملية الاحصائية... ولكنها في الوقت نفسه ارتبطت ببلاغة التصميم للكون من بدء التكوين، ثم اتفقت بالدلالة مع ما تواضع عليه الخلق في عدد الشهور.. فانتظم التهيؤ الكيفي التركيبي للكلمة مع الدلالة في تطوّرها منذ تصميم الكون حتى خلق البشرية.

ج- الدقة في الوصف: ومثلها لفظ (أغطش) في قوله تعالى: (أَأَنتُمْ أَشَدُّ خَلْقاً أَمِ السَّمَاء بَنَاهَا. رَفَعَ سَمْكَهَا فَسَوَّاهَا. وَأَغْطَشَ لَيْلَهَا وَأَخْرَجَ ضُحَاهَا[56]) تدل على تقريع المعاندين المنكرين للبعث. فلو اختير غيرها للدلالة المقصودة لما وقعنا عل هذا الإيحاء الخاص الرّائع في جمال الأسلوب و شدة اقتضاء لمعناه و دقته. وكلمة (راعنا) في قوله تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ لاَ تَقُولُواْ رَاعِنَا وَقُولُواْ انظُرْنَا[57]) فصيحة في ذاتها، ولكن لهذه الكلمة معنى مذموما عند اليهود، لذلك نهي المؤمنون عن مخاطبة الرسول صلى الله عليه وسلم بها. فليست البلاغة إلا حق النظم وحسنه حتى تكون الكلمة مقاربة أختها ومعاضدة شكلها. إنّ في دقة الوصف تقريب المعاني القرآنية إلى مداركنا، كما في قوله تعالى: (وَإِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ فَذُو دُعَاء عَرِيضٍ) (58). فعريض لفظة حسية تقع على الأجسام وقد وصف بها الدعاء ليفيد دقة في الوصف. وهي توضح صورة عريضة موسعة للإنسان الذي يمسه الشر فيلجأ إلى خالقه متضرعا راجيا رحمته. وكذلك قوله عز وجل: (وَأَخَذْنَ مِنكُم مِّيثَاقاً غَلِيظاً[59]) (فغليظ) كذلك لفظة حسية وقد وصف الميثاق بالغلظ لقوته وعظمته. فقد قالوا: صحبة عشرين يوما قرابة، فكيف بما يجري بين الزوجين من الاتحاد والامتزاج.

مفتوحة، وهي مناسبة لمعنى الفتح. وكذلك في الآية: (يُذَبِّحُ أَبْنَاءهُمْ [50]) . فإنّ التشديد في كلمة (يذبّح) فيه دلالة على العنف والكثرة في حدث الذبّح، ولذلك جاءت بهذه الصيغة بدلا من (يذبح).

2- الدقة في الوضع واتّساقها الكامل مع المعنى:

أ- الدقة في الاختيار: إنّ الدّقة في الاختيار تعني احتلال الكلمة القرآنية موضعها في الآية مختارة من بين مجموعة من الكلمات لتؤدي غرضها الكامل في المعنى مع صعوبة أو استحالة استبدالها بكلمة أخرى. ففي قوله تعالى: (وَإِنَّ مِنكُمْ لَمَن لَّيُبَطِّئَنَّ[51]) يقول سيد قطب: " لفظة (ليبطئنّ) مختارة هنا بكل ما فيها من ثقل وتعثر في حروفها وجرسها حتى يأتي على آخرها، وهو يشدها شدا، وإنها لتصور الحركة النفسية المصاحبة لها تصويرا كاملا بهذا التعثر والتثاقل في جرسها ... [52]" فهي بجرسها إلى جانب وظيفة النونات في الكلمتين السابقتين توحي إلى الأذهان صورة(البطة) وثقل مشيتها وحركتها الخاصة: ارتفاع وانخفاض. والحال كذلك في كلمة (اثّاقلتم) من قوله عز وجل: "(يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ مَا لَكُمْ إِذَا قِيلَ لَكُمُ انفِرُواْ فِي سَبِيلِ اللّهِ اثَّاقَلْتُمْ إِلَى الأَرْضِ) [53] نلاحظ الأداء الفنّي الذي قامت به كلمة (اثّاقلتم) بكل ما تكونت به من حروف، ومن صورة ترتيب الحروف والتشديد على الحرف اللثوي (الثاء) والمد بعده ...

إنّ البطء في تلفظ الكلمة يوحي بالحركة البطيئة التي تكون في المثاقل فإن استبدلت بـــ (تثاقلتم) فقدت معناها المراد وأوحت بسبب رصف حروفها وزوال الشدة على تثاقل آخر فيه من الخفة والسرعة ما فيه. وقوله عز وجل: (وَلَوْ أَنَّمَا فِي الْأَرْضِ مِن شَجَرَةٍ أَقْلَامٌ وَالْبَحْرُ يَمُدُّهُ مِن بَعْدِهِ سَبْعَةُ أَبْحُرٍ مَّا نَفِدَتْ كَلِمَاتُ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ) ([54]) فإن قلت: لِمَ قيل: من شجرة على التوحيد دون اسم الجنس الذي هو شجر؟ قلت: أريد تفصيل الشجر وتقصيها شجرة شجرة، حتى لا تبقى من جنس الشجر ولا واحدة إلا قد بريت أقلاما. هذا هو سرّ بقاء الكلمة حية على عظمة ما لحقها من أهوال، لتخلّف أبنائها في فترات متعاقبة و هذا ما يجعلها

من التوكيدات: فأوّلها قوله: (إِنَّ اللّهَ اشْتَرَى) و إذا كان المشتري هو الإله الواجب الذات المتصف بجميع الكمالات، المفيض لك الخيرات فما ظنّك به ومنها أنه عبر عن إيصال الثواب بالبيع والشراء، حتى يكون حقا مؤكدا. ومنها أنه قال: (بِأَنَّ لَهُمُ الجَنَّةَ) بحرف التحقيق وبلام التمليك، دون أن يقول بالجنة. ومنها قوله: (وَعْداً) و (إِنَّ اللّهَ لاَ يُخْلِفُ الْمِيعَادَ) إنه لا يخلف الميعاد و منها قوله: (عَلَيْهِ) و كلمة " على " للوجوب ظاهرا، ومنها قوله: (حَقّاً) وهو تأكيد التحقيق. ومنها قوله: (فِي التَّوْرَاةِ وَالإِنجِيلِ وَالْقُرْآنِ) وإنه يجري مجرى الإشهاد لجميع الكتب الإلهية وجميع الأنبياء والرسل هذه المبايعة. ومنها قوله: (وَمَنْ أَوْفَى بِعَهْدِهِ مِنَ اللّهِ) وفيه تنبيه على أنه لا يكذب ولا يخلف ألبتة. منها قوله: (فَاسْتَبْشِرُواْ) و البشارة الخبر الصدق الأول. ومنها قوله: (وَذَلِكَ هُوَ الْفَوْزُ) ثم وصف الفوز بـــ (الْعَظِيمُ) [44] " قال تعالى: (إِنَّا أَعْطَيْنَاكَ الْكَوْثَرَ. فَصَلِّ لِرَبِّكَ وَانْحَرْ. إِنَّ شَانِئَكَ هُوَ الْأَبْتَرُ[45]) في الآية أصناف من المبالغة منها: التصدير بـــ (إِنَّا) ومنها الجمع المفيد للتعظيم، ومنها لفظ الإعطاء دون الإيتاء ففي الإعطاء دليل التمليك دون الإيتاء ولهذا حين قال: (وَلَقَدْ آتَيْنَاكَ سَبْعاً مِّنَ الْمَثَانِي) [46] كان أمته مشاركين له في فوائدها و لم يكن له منعهم منها. ومنها صيغة الماضي الدالة على التحقيق في وعد الله تعالى كما هي عادة القرآن ومنها لفظ "الكوثر" وهو مبالغة في الكثرة بزيادة الواو:" كجدول" فيشمل خيرات الدنيا والآخرة، إلاّ أن أكثر المفسرين خصوه فحملوه على أنه اسم نهر في الجنة [47]

د- المناسبة والتناسق بين نوع الحركة والمعنى: فقوله تعالى: (الْحَمْدُ للّهِ)[48]. هذه الجملة تعد من مقول القول ومقتضاها أن تكون: الحمد بفتح الدال على تقدير: أقول: (الْحَمْدُ للّهِ) وقد عدل عن النصب إلى الرفع للدلالة على أن الحمد ثابت لله تعالى أزلا، فتمّ الحمد لله سبحانه قبل أن يحمده الخلق. وقوله عز وجل: (مَا يَفْتَحِ اللَّهُ لِلنَّاسِ مِن رَّحْمَةٍ فَلَا مُمْسِكَ لَهَا وَمَا يُمْسِكْ فَلَا مُرْسِلَ لَهُ) [49]. بتأمّل حركة الكاف في كلمة (يمسك) في الآية نجد أن السكون في الثانية موافق لمعنى الامساك لما بها من إغلاق وعدم حركة، في حين أنّ الأولى (ممسك)

يوحي لفظ (السلسبيل) بالسلاسة والسهولة ويسر الاستساغة، وذلك لما بين اللفظين (سلسبيل، سلاسة) من شركة في بعض الحروف. وكذلك قوله عز وجل: (لَّيْسَ لَهُمْ طَعَامٌ إِلَّا مِن ضَرِيعٍ[38]) . فالضريع نبات شوكي، وإيحاء لفظ (ضريع) في الطعام يفيد ذلا يؤدي إلى تضرع.

وقوله تعالى: (وَاللَّيْلِ إِذَا عَسْعَسَ. وَالصُّبْحِ إِذَا تَنَفَّسَ[39]) فتقارب مخارج (عسعس) في ذاتها لم يحل دون استعمالها في تركيب تأليفي يشعر ببديع التصوير و عظمة التأثير. فالظلام يطول ويلقي بثقله على الإنسان فيرسي فيها هموما وخيالات فجاءت كلمة (تنفّس) لتخرجه من حالته الكئيبة.

و كذلك كلمة (ضيزى) في قوله تعالى: (تِلْكَ إِذاً قِسْمَةٌ ضِيزَى)[40] فلو استخدم مكانها أي لفظ لما وقع موقعها. فهذه الكلمة غريبة في إفرادها، ولكنها تدل أعظم دلالة على الفصاحة في تأليفها.

ج – التناسب بين الكلمات: قال تعالى: (إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ اللّهُ وَجِلَتْ قُلُوبُهُمْ وَإِذَا تُلِيَتْ عَلَيْهِمْ آيَاتُهُ زَادَتْهُمْ إِيمَاناً وَعَلَى رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ. الَّذِينَ يُقِيمُونَ الصَّلاَةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ. أُوْلَـئِكَ هُمُ الْمُؤْمِنُونَ حَقّاً لَّهُمْ دَرَجَاتٌ عِندَ رَبِّهِمْ وَمَغْفِرَةٌ وَرِزْقٌ كَرِيمٌ) [41] " أما قوله: (وَعَلَى رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ) فيفيد الحصر أي لا يتوكلون إلى على ربهم، وهذه الصفات مرتبة على أحسن جهات الترتيب فالأولى الفزع من عقاب الله، و الثانية الانقياد لتكاليفه والثالثة الانقطاع بالكلية عما سواه. ثم لما فزع من أعمال القلوب وهي الخشية والتسليم والتوكل شرع في وصفهم بأعمال الجوارح، و ذكر منها رأسها و سنامها، وهما الصلاة والصدقة، ثم عظمهم بقوله: (أُوْلَـئِكَ هُمُ الْمُؤْمِنُونَ حَقّاً) وفي (أُوْلَـئِكَ) وفي توسيط الفصل وتعريف الخبر، و إيراد (حَقّاً) من المبالغات ما لا يخفى " [42]. قال تعالى: (إِنَّ اللّهَ اشْتَرَى مِنَ الْمُؤْمِنِينَ أَنفُسَهُمْ وَأَمْوَالَهُم بِأَنَّ لَهُمُ الجَنَّةَ يُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ اللّهِ فَيَقْتُلُونَ وَيُقْتَلُونَ وَعْداً عَلَيْهِ حَقّاً فِي التَّوْرَاةِ وَالإِنجِيلِ وَالْقُرْآنِ وَمَنْ أَوْفَى بِعَهْدِهِ مِنَ اللّهِ فَاسْتَبْشِرُواْ بِبَيْعِكُمُ الَّذِي بَايَعْتُم بِهِ وَذَلِكَ هُوَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ)[43] وفي "الآية أنواع

فما تملكه هذه الكلمة من مقدرة على تحريك النفس والوجدان والعقل والمخيلة يشهد لخصائصها بالتفرّد في مميزاتها.

1- **التناسق الصوتي على مستوى الكلمة:** ما يلفت الانتباه أن القرآن الكريم قد خلا من التنافر في بنية كلماته فأصواته كلها قامت على الائتلاف، فقد "سجلت كلمات القرآن الكريم قمة التناسق بين أصواتها والمعاني المرادة لها، وهذا هو الجديد في الصوت القرآني: أن يوظف الصوت المفرد داخل الكلمة لخدمة المعنى المقصود " (30). وإليك هذه الأمثلة:

أ- **التناسب بين صفات الصوت ومعنى الكلمة:** من ذلك التشديد بعد قلب التاء من جنس ما بعدها في كلمة (تدارك) ليدل على المبالغة في التثاقل أو الاستعصاء على الهدى، أو على التردي الجماعي، في قوله تعالى (حَتَّى إِذَا ادَّارَكُواْ فِيهَا جَمِيعاً[31]) أصل الفعل (تداركوا) وبإبدال تاء الافتعال دالا وإدغامها في الدال التي بعدها أصبحت (ادّاركوا) فلما سكنت جيء بهمزة الوصل. وهذا التشديد يوحي هنا بتداعيهم في النار متزاحمين بغير نظام يعوق بعضهم بعضا قبل أن يتردوا فيها. كذلك في قوله عزوجل: (مُّذَبْذَبِينَ بَيْنَ ذَلِكَ لاَ إِلَى هَـؤُلاء وَلاَ إِلَى هَـؤُلاء)(32). التردد والتكرار والتضعيف، وقوله تعالى:
(وَزُلْزِلُوا زِلْزَالاً شَدِيداً[33]) . وقوله تعالى: (فَدَمْدَمَ عَلَيْهِمْ رَبُّهُم) (34).
وقوله تعالى: (فَكُبْكِبُوا فِيهَا هُمْ وَالْغَاوُونَ) (35). أيضا ما يوحيه التفخيم من الإحساس بالمبالغة في الحدث أو الصفة.
وقوله تعالى: (وَهُمْ يَصْطَرِخُونَ فِيهَا[36]) فشدة ارتفاع أصوات أهل النار بالصراخ ومشاركتهم جميعا فيه، وتكرار ذلك منهم، جاءت تاء الافتعال لتدل على المبالغة في الفعل (يصرخون) وقصد لها أن تجاور الصاد المطبقة لتتحول بالمجاورة إلى التفخيم ، فيكون في تفخيمها قوة مبالغة في الفعل.

ب- **التناسب بين إيحاء الصوت ومعنى الكلمة:** من التناسب بين إيحاء الصوت والدلالة المقصودة للكلمة قوله تعالى :(عَيْناً فِيهَا تُسَمَّى سَلْسَبِيلاً[37]) حيث

الشروط لتكون اللفظة واضحة المعنى، خالية من التعقيد، فتجد بسهولة منفذها إلى النفس، يقول الجاحظ: "فإذا كان المعنى شريفا، واللفظ بليغا، وكان صحيح الطبع بعيدا عن الاستكراه، ومنزها عن الاختلال، مصونا عن التكلف، صنع في القلوب صنع الغيث في التربة الكريمة[19]". هذا وقد لخص ابن سنان الخفاجي في كتابه (سر الفصاحة) شروط الكلمة المفردة فذكر:

1- أن يكون تأليف اللفظة من حروف متباعدة المخارج. (20)

2- أن يلمس في تأليف اللفظة في السمع حسن وذوق فني. (21)

3- أن لا تكون الكلمة متوعّرة وخشنة. (22)

4- أن لا تكون الكلمة ساقطة عامية. (23)

5- أن تكون الكلمة جارية على العرف العربي الصحيح غير شاذة (24)

6- أن لا تكون الكلمة قد عبّر بها عن أمر آخر يكره ذكره. (25)

7- أن تكون الكلمة معتدلة غير كثيرة الحروف. (26)

8- أن تكون الكلمة مصغرة في موضع عبّر بها فيه عن شيء لطيف أو خفي أو قليل أو ما يجري مجرى ذلك.(27).

هذه نبذة موجزة حول اهتمام العرب بالألفاظ وشروطهم لها. أما عن لفظة القرآن وحسنها ومعالم جمالها، "فإنّها لا تقتصر على كل المحاسن التي أشرنا إليها بل تتعداها إلى الإعجاز إذ ليست في حد ذاتها كأي لفظة أخرى في الكلام العربي لأنّ ما تتميّز به تحتل القرآن كله كمعجم تركيبي للغة العرب [28]".

ثالثا: خصائص الكلمة القرآنية: لقد تميّزت الكلمة القرآنية بخصائص فنيّة جمالية كبيرة، فصورة الإبداع تشع منها، وظلال المشاهد الحية تتجسد فيها ... وما ذلك إلا لدقّة إحكامها وعظيم إعجازها، وصدق الله العظيم في تنزيله:

(الَر كِتَابٌ أُحْكِمَتْ آيَاتُهُ ثُمَّ فُصِّلَتْ مِن لَّدُنْ حَكِيمٍ خَبِيرٍ [29]).

وأعتقد أنّه مهما حاول الدّارسون الإلمام بخصائص الكلمة القرآنية فستبقى أكبر من أن يحاط بها بحيث تظهر في كل مرة يرجع إليها جديدة، وأكثر خصوبة وثراء.

ثانيا : شروط الكلمة المفردة: لقد اهتم العرب بالألفاظ,ووضعوا لها شروطا ومقاييس، لتقوم بتأدية المعنى كاملا. يقول ابن جني: "اعلم أنه لما كانت الألفاظ للمعاني لازمة، وإليها موصلة وعلى المراد منها محصلة، عنيت العرب بها فأولتها صورا صالحا من تثقيفها وإصلاحها[11]" وذلك لأن الفكرة بحاجة إلى تجسيم وتجسيمها يتم أساسا عن طريق الألفاظ. وما اهتمامهم بالمعاني إلا ناتجا عن انتقاء الألفاظ وربطها بالدلالة اللازمة لها. وهذا ما ذهب إليه ابن جني في خصائصه حينما أفرد بابا في قوة اللفظ لقوة المعنى [12] .

ويذهب ابن رشيق إلى: "أن اللفظ جسم وروحه المعنى، وارتباطه به كارتباط الروح بالجسم، يضعف بضعفه، ويقوى بقوته[13]. ولما كانت اللفظة تشع بالحياة وتتعدى الصورة الشكلية إلى التأثير في النفس، فإن العرب الفصحاء وضعوا كلامهم، بعناية لتتلقاه الأسماع ويجد في النفس منفذه. يقول القلقشندي: "ولما كانت الألفاظ عنوان المعاني، وطريقها إلى إظهار أغراضها، أصلحوها وزيّنوها، وبالغوا في تحسينها ليكون ذلك أوقع لها في النفس، وأذهب بها في الدلالة على القصد [14]"

وإنّ أسمى ما يصل إليه فن الأدب هو أن يجعل الإيحاء اللفظي قوّة في الإيحاء والدقة والتصوير، يقول الدكتور أحمد بدوي: "والأديب البليغ هو من يستنفذ ما للألفاظ من معان، أضفاها عليها الزمان، فتثير في النفس أعمق الإحساسات وتملأ الخيال بشتى الصور[15]" ذلك أن ما تملكه اللفظة العربية من دقة في التعبير لا بد وأن يكون نابعا من دقة أخرى في ترتيب المعنى في الذهن.

ذكر أبو هلال العسكري حسن الترتيب بقوله: "وينبغي أن ترتب الألفاظ ترتيبا صحيحا ، فيقدم منها ما كان يحسن تقديمه، وتأخر منها ما يحسن تأخيره ولا تقدم منها ما يكون التأخير به أحسن، ولا تؤخر منها ما يكون التقديم به أليق به [16]".

ومما اشترطه أبو هلال العسكري في اللفظة : السّلامة، والسهولة والنصّاعة وتخيّر اللفظ[17] وأضاف قدامة بن جعفر السماحة وسهولة مخارج الحروف من مواضعها والاتسام برونق الفصاحة مع الخلو من البشاعة[18]. لقد اشترط العرب كل هذه

بما فيها من قيمة جمالية خاصة، تترك أثرها في المتلقي، فالكلمة عندهم ذات أصوات متآلفة وذات دلالة في التعبير في حالة الإفراد والتركيب. فقد لاحظ عبد القاهر، ابتداء أن الألفاظ تستمد قيمتها الجمالية و المعنوية من خلال صياغتها وتأليفها، وملائمة بعضها البعض الآخر. ليس هذا وحسب بل من خلال ما نستطيع أن نطلق عليه الألفة الحميمية بين الألفاظ المنتقاة و المنسجمة.

وقد ركّز الجرجاني على مجموع من الألفاظ لا تتفاضل من حيث هي ألفاظ مجردة، و لا من حيث هي كلم مفردة، وأنّ الألفاظ تثبت لها الفضيلة و خلافها في ملائمة معنى اللفظة للمعنى [6] وهو على هذا الأساس، لا يمانع في " أن يكون تلاؤم الحروف وجها من وجوه الفضيلة وداخلا في عداد ما يفاضل به من كلام و كلام على الجملة [7]" ومن ثمة كان عبد القاهر سبّاقا في الكشف عن المعنى البلاغي حينما قال: " إنّك ترى الكلمة تروقك و تؤنسك في موضع، ثم تراها بعينها تثقل عليك وتوحشك في موضع آخر " (8). ليس هذا وحسب، بل إنّ " اللفظ إذا ما اتخذ موقعا مناسبا له في النص يزداد هو نفسه قوة و تأثيرا و جمالا [9]" ولعلّ ابن سنان الخفاجي من أوائل علماء البلاغة الذين اهتموا بالجانب الصوتي والدلالي للكلمة بما لها من علاقة بمفهوم البلاغة ,فقد تحدث في كتابه (سر الفصاحة) عن شروط فصاحة اللفظ المفرد حيث حدد مفهوم فصاحة الكلمة بقوله: "إن الفصاحة على ما قدمنا نعت للألفاظ إذا وجدت على شروط عدة ومتى تكاملت تلك الشروط فلا مزيد على فصاحة تلك الألفاظ وبحسب الموجود منها، تأخذ القسط من الوصف، وبوجود أضدادها تستحق الاطّراح. وتلك الشروط تنقسم قسمين: فالأول منها يوجد في اللفظة الواحدة على انفرادها من غير أن ينظم إليها شيء من الألفاظ وتؤلّف معه، والقسم الثاني يوجد في الألفاظ المنظومة بعضها مع بعض. أما الأول فثمانية أشياء... فهذه الأقسام الثمانية هي جملة ما نحتاج إلى معرفته في اللفظة المفردة، بغير تأليف فتأملها وقس عليها ما يراد عليك من الألفاظ فإنك تعلم الفصيح من غيره [10]".

2- الدّقة في الوضع واتّساقها الكامل مع المعنى:

أ- الدّقة في الاختيار

ب- الدّقة في المعنى

ج- الدّقة في الوصف

د-الدّقة في التصوير

رابعا : النتائج المستخلصة.

أولا: مفهوم الكلمة: الكلمة: "هي مجموعة من الوحدات الصوتية المؤلفة بطريقة معينة لكي ترمز للأشياء الحسية، والأفكار المجردة[4]"كما أنها نقطة انطلاق الإبداع الكلامي الذي يعدّ قوة أساسية يعتمد عليها الإنسان في تكوين شخصيته وتثبيت وجوده الاجتماعي. ولئن اختلفت وجهات نظر علماء اللغة في تحديد معناها، فإنها في نهاية الأمر (مبنى ومعنى) لها كيان محدّد، تتميز بسمات معينة بعضها يتصل ببنية الكلمة. مثل: الجانب الصوتي والصيغة والوظيفة والاشتقاق والنطق والكتابة وبعضها يتصل بالمعنى مثل: دلالة الكلمة ورمزية الكلمة. وهذا المصطلح في العربية يطلق عند اللغويين والأدباء والبلاغيين على اللفظ المفرد تارة، وعلى الجملة تارة أخرى، وقد يقال للخطبة و القصيدة كلمة. فسيبويه وقف عند ماهية الكلمة المفردة بعد تقسيمها إلى اسم وفعل وحرف [5] فالاسم: لفظ دال على معنى مفرد، غير مقترن بالزمان، نحو: زيد وشجرة ...سواء كان اسم ذات أو اسم معنى ... وعلامته صحة الإخبار عنه، أو تنوينه أو نداؤه أو جره بحروف الجر ...

و الفعل: لفظ دال على معنى في ذاته مقترن بالزمان نحو: جاء زيد، وذهب عمرو. و قد يطلق الزمان و يتجدد كقولنا: بئس الكسول، ونعم المجد ... وعلامته أن يقبل (قد أو السين أو سوف، أو تاء التأنيث الساكنة أو ياء المخاطبة ...).

و الحرف: لفظ يدل على معنى في غيره لا في ذاته ... نحو (هل – في – أن – لم) و ليس له علامة يتميز بها. أما علماء البلاغة العربية فقد نظروا إلى الكلمة

جمـــــال الكلمـــة القرآنيـــة

د . لخضر روبحي
جامعة المسيلة

القرآن الكريم، كلام الله، أبدعته القدرة الإلهية، وعجزت عن محاكاته عقول البشر. فبالإضافة إلى كونه كتاب عقيدة وشريعة وأخلاق، فهو على الصعيد الأدبي أعلى قمة في التعبير والجمال اللغوي. قال في حقه الرافعي:" العرب أوجدوا اللغة مفردات ثابة، وأوجدها القرآن تراكيب خالدة [1]" وقالت عنه بنت الشاطئ: "كتاب العربية الأكبر ومعجزتها البيانية[2]" فجزالة الألفاظ، ومتانة النظم ووفرة المعاني كلّها في القرآن مجتمعة. تلقاه الدّارسون بكثير من الانجذاب العقلي والروحي لإعجازه اللغوي وما تختزنه ألفاظه من عجيب التأليف، وبديع التصوير، وعمق التحليل. وشهد على جماله وتأثيره العارفون بأسرار العربية من أوّل نزوله بمحاولة المعاندين أن يحولوا بينهم وبين الاستماع إليه ليستقيم لهم الأمر، وتظلّ لهم الغلبة (وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَا تَسْمَعُوا لِهَذَا الْقُرْآنِ وَالْغَوْا فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَغْلِبُونَ[3]) اعتبارا لهذا الوقع المؤثّر والجمال المشهود، نقف في تحليلنا لموضوع: "جمال الكلمة القرآنية" على دراسة:

أولا: مفهوم الكلمة.

ثانيا: شروط الكلمة المفردة.

ثالثا : خصائص الكلمة القرآنية: 1- التّناسق الصوتي على مستوى الكلمة:

أ- التناسب بين صفات الصوت ومعنى الكلمة

ب- التناسب بين إيحاء الصوت ومعنى الكلمة

ج- التناسب بين الكلمات

د- المناسبة والتناسق بين نوع الحركة والمعنى

[xlv] – الرّدّ على النّحاة، ابن مضاء القرطبيّ، تح: محمّد حسن محمّد حسن إسماعيل دار الكتب العلميّة بيروت، لبنان، ط01، 2007 م، ص 36.

[xlvi] – المصدر نفسه، ص 37. وينظر: أصول النّحو العربيّ في نظر النّحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللّغة الحديث، ص 84.

[xlvii] – هو همّام بن غالب بن صعصعة، لقّب بالفرزدق لجهامة وجهه وضخامته، ولد بالبصرة في سنة 20هـ وتوفِّيَ في سنة 114هـ. – ينظر: ديوان الفرزدق، شرح: علي فاعور، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان ص 05.

[xlviii] – ورد البيت في: الكتاب،76/01، وفي: الإنصاف في مسائل الخلاف بين البصريّين والكوفيّين، أبو البركات بن الأنباريّ، تح: جودة مبروك محمّد، مراجعة: رمضان عبد التّوّاب، مكتبة الخانجيّ، القاهرة مصر، ط01، 2002م، ص 85، ولم أجده في ديوان الفرزدق.

[xlix] – الرّدّ على النّحاة، تح: محمّد حسن، ص 35، 36.

[l] – ينظر: أصول النّحو العربيّ في نظر النّحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللّغة الحديث، ص 84، 85.

[li] – الرّدّ على النّحاة، تح: محمّد حسن، ص 72.

[lii] – ينظر: أصول النّحو العربيّ في نظر النّحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللّغة الحديث، ص 85 و87.

[liii] – ينظر: الرّدّ على النّحاة، ابن مضاء القرطبيّ، تح: شوقي ضيف، دار المعارف القاهرة، مصر، ط02 ص 39.

[liv] – ينظر: المصدر نفسه، ص 39، 40.

[lv] – الردّ على النحاة، تح: محمّد حسن، ص 71.

[lvi] – ينظر: الرّدّ على النّحاة، تح: شوقي ضيف، ص 40، 41.

[lvii] – الردّ على النحاة، تح: محمّد حسن، ص 73.

[lviii] – المصدر نفسه، ص 74.

[xxxii] – الخصائص، 100/01.

[xxxiii] – يقول سيبويه: "وليس شيءٌ ممّا يضطرّون إليه إلاّ وهم يحاولون به وجها" الكتاب تح: عبد السّلام هارون، مكتبة الخانجيّ، القاهرة، مصر، ط03، 1408 هـ/1988م 32/01.

[xxxiv] – المصدر نفسه، 238/01.

[xxxv] – ينظر: الياقوت في أصول النّحو، ص 18.

[xxxvi] – ينظر: أصول النّحو العربيّ في نظر النّحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللّغة الحديث، محمّد عيد، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط04، 1410هـ/1989م، ص 73.

[xxxvii] – ينظر: المرجع نفسه، ص 73، 74.

[xxxviii] – الاقتراح، ص 206، 207.

[xxxix] – الخصائص، 156/01.

[xl] – ينظر: المصدر نفسه، 169/01.

[xli] – ينظر: أصول النّحو العربيّ في نظر النّحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللّغة الحديث، ص 52.

[xlii] – النّصّ في الشّريعة الإسلاميّة هو الّذي يدلّ على معناه دلالةً قاطعةً، ولا يقبل التّأويل؛ وذلك لأنّه لا يحتمل إلاّ وجها واحدا، أو معنىً واحدا، فلا يتطرّق إليه احتمالٌ أصلا، لا عن قربٍ ولا عن بُعْد، والحكم فيه أنّه يجب اعتقادُهُ، والعمل به مطلقًا، ولا يُعدَلُ عنه إلاّ بنسخ، ومن أمثلته قوله تعالى: قُلْ تَعَالَوْاْ أَتْلُ مَا حَرَّمَ رَبُّكُمْ عَلَيْكُمْ أَلاَّ تُشْرِكُواْ بِهِ شَيْئًا وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا وَلاَ تَقْتُلُواْ أَوْلاَدَكُم مِّنْ إِمْلاَقٍ نَّحْنُ نَرْزُقُكُمْ وَإِيَّاهُمْ وَلاَ تَقْرَبُواْ الْفَوَاحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ وَلاَ تَقْتُلُواْ النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللّهُ إِلاَّ بِالْحَقِّ ذَلِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ الأنعام : 151] – ينظر: أثر اللّغة في اختلاف المجتهدين، عبد الوهاب عبد السلام طويلة دار السلام، ط02، 1414هـ/2000م، ص 294.

[xliii] – ينظر: أصول النّحو العربيّ في نظر النّحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللّغة الحديث، ص 52، 53.

[xliv] – ينظر: المرجع نفسه، ص 83.

[xv] – ينظر: الاقتراح، السّيوطيّ، ص 246.

[xvi]– ينظر: المصدر نفسه، ص 246، 247.

[xvii] – ينظر: شرح المفصّل، ابن يعيش، إدارة الطّباعة المنيريّة، مصر، ج06 (اسم الفاعل: ص 68) (الصّفة المشبّهة: ص 81).

[xviii] – ينظر: التّعريفات، ص 253-255.

[xix] – ينظر: الياقوت في أصول النّحو، عبد الله بن سليمان العُتَيِّق، الرّياض، 1226 هـ (الكتاب مُثبّتٌ على الموقع: www.pdfactory.com.

[xx] – ينظر: ترشيح العلل في شرح الجمل، القاسم بن حسين الخوارزمي، تح: عادل محسن سالم العميري جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ط141،01هـ/1998م ص 97، 98.

[xxi] – ينظر: المصدر نفسه، ص 98، 99.

[xxii] – ينظر: المختصر في أصول النّحو، ص80، 81.

[xxiii] – ينظر: فيض نشر الانشراح من روض طيّ الاقتراح، أبو عبد الله محمّد بن الطّيّب الفارسيّ، تح: محمود يوسف فجّال، دار البحوث للدّراسات الإسلامية وإحياء التّراث دبي، الإمارات العربيّة المتّحدة، ط02 ص860 وما يليها.

[xxiv] – ينظر: الإيضاح في علل النحو، أبو القاسم الزّجّاجيّ، تح: مازن المبارك، دار النّفائس، بيروت، لبنان ط03، 1399هـ/1998م، ص 64.

[xxv] – ينظر: الخصائص، 200/01.

[xxvi] – ينظر: الإيضاح في علل النّحو، ص 64.

[xxvii] – ينظر: المصدر نفسه، ص 65.

[xxviii] – ينظر: الياقوت في أصول النّحو، ص 22.

[xxix] – البيتان واردان في: وفيّات الأعيان وأنباء أبناء الزّمان، أبو العبّاس شمس الدّين بن خلّكان، تح: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، لبنان، دط، 1414هـ/1994م، ج 01 ص 119.

[xxx] – أي أنّ رأيهم بعيد عن الحق ومعزولٌ عنه.

[xxxi] – الاقتراح في علم أصول النّحو، ص 249–251.

الهوامش:

[i] – ينظر: التّعريفات، الشّريف الجرجانيّ، تح: نصر الدّين تونسي، شركة ابن باديس الجزائر، ط01 1430 هـ/2009م، ص 290.

[ii] – ينظر: المختصر في أصول النّحو، يحي بن محمّد الشّاوي، تح: أحمد طه حسانين سلطان، مكتبة دار الكتاب العربيّ، دمشق، سوريّة، 1426 هـ/2005 م، ص 74.

[iii] – البيت كاملا: إنَّما النَّحو قياسٌ يُتَّبَع وبه في كلِّ أمرٍ يُنتَفَع

وهو بيتٌ للكسائيّ من عدّة أبياتٍ تحدّث فيها عن مكانةِ النّحو وأهمّيته، ناصحا بتعلُّمه من بينها:

أيّـها الطّـالبُ عـلْما نافعا اطلب النّحوَ ودع عنكَ الطَّمعْ

وكم وضيعٍ رَفَعَ النّحوُ وكم من شـريفٍ قد رأيناهُ وَضَعْ

– ينظر: بغية الوعاة في طبقات اللّغويّين والنّحاة، جلال الدّين السّيوطيّ، تح: محمّد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط02، 1399 هـ/1979م، ج 02، ص 164 165.

[iv] – ينظر: الاقتراح في علم أصول النّحو، جلال الدّين السّيوطي، تع: محمود سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعيّة، مصر، 1426 هـ/2006م، ص 203، 204.

[v] – ينظر: المصدر نفسه، ص 208.

[vi] – ينظر: المصدر نفسه، ص 209.

[vii] – ينظر: المصدر نفسه، ص 215.

[viii] – ينظر: المصدر نفسه، ص 216.

[ix] – ينظر: المصدر نفسه، ص 219.

[x] – ينظر: المصدر نفسه، ص 220.

[xi] – ينظر: المصدر نفسه، ص 221.

[xii] – ينظر: المصدر نفسه، ص 234–238.

[xiii] – ينظر المصدر نفسه، ص 239.

[xiv] – الخصائص، عثمان بن جنّي، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميّة بيروت، لبنان، ط02 1424هـ/2003م، ج01، ص213.

معناه أنّ هذا الاسم يشبه في كثيرٍ من الأوجه الفعلَ الممنوع من التّنوين والجرّ، إلاّ أنّه قبِلَ الصّرف، فلحقه التّنوين والجرّ.

الخاتمة: لم يقصد ابن مضاء من وراء تأليف كتابه **(الرّدّ على النّحاة)** تأليف كتاب نحويٍّ يضمُّ أبواب النّحو المعروفة، شأنه شأن غيره من النّحاة، لكنّه قصد ما رآه مثالبا في النّحو ممّا اخْتَمَر في فِكْر النّحاة، وصار عُرفاً من أعرافهم يتوارثونه لاحقاً عن سابق، من غير أنْ يفكِّرَ أحدهم في ردّه أو معا لجته، وهذا ما حدا بابن مضاء إلى تأليف كتابه محاولا علاج تلك المثالب بمنظوره الفكريّ الخاصّ، الّذي اكتنفته مجموعة من الظّروف، والّتي نراها تنعكس بشكل واضح جليٍّ على آرائه؛ كاعتناقه المذهب الظّاهريّ الّذي يدعو إلى نبذ التّأويل، والتّقدير والقياس والتّعليل ومعاصرته لثورة الموحّدين على الأوضاع القديمة دينيّةً، وسياسيّة، إذْ كان ابن مضاء يتقلَّد في عصر الموحّدين منصب قاضى القضاة، كلُّ ذلك خلَّف أثره في فكر ابن مضاء، وأذكى روح الثَّورة عنده على بعض سنن النّحاة، ومسلَّمَاتهم ومنهجهم في معالجة القضايا النّحوية. وإنّ ظهور كتاب مثل **(**الرّدّ على النّحاة**)** وما يدعو إليه من آراء، ليس بالأمر الهيِّن في خِضَمِّ هذا التّراث النّحويّ الّذي نعايشه اليوم، ويَجِلُّ الخطْبُ، وتقدح المصيبة، حين نجد تلك الآراء قد تناولتها أيادٍ تفسد أكثر من أن تصلح، وتبني عليها طودا عظيما من الآراء السّقيمة حينا، والخاطئة حينا ثانيا، والهدّامة حينا آخرا؛ كونها لم تَعِ تلك الآراء فكرا، ولم تَسْبرها غورا ولم تتوقَّف عندها حدًّا، بل ذهبت تأخذ بظاهرها، وتُتْبِعه بعشرات بل بالمئات من الآراء الّتي عسَّرَتْ النَّحو أكثر مما يسَّرته، وأبعدته عن المتعلِّم أكثر ممّا قرَّبتْه، وما كان ذلك كلّه ليكون لولا العجلة في الحكم على آراء ابن مضاء ولولا محبَّة الظّهور وذيوع الصّيت، ولو كان على حساب الحقائق العلميّة.

الفعل المضارع المجرّد في قولنا: (يكتب) فالزّمن في الفعل زمن الحاضر والمستقبل، أمّا إذا قلنا: (سيكتب) أو: (سوف يكتب) فإنهّما يدلاّن على المستقبل القريب أو البعيد، فالفعل هنا اختصّ بعد أنْ كان عامّا وشائعا، مثله في ذلك مثل الاسم[liii]. والعلّة الثّانية الّتي يقدّمها النّحاة هي أنّ لام الابتداء الدّاخلة على الاسم تدخل أيضا على الفعل المضارع؛ فكما نقول: (إنَّ زيدًا لَقائِمٌ) نقول أيضا: (إنَّ زيدًا لَيقومُ)، ويردّ هذا كلَّه ابن مضاء؛ لأنّه يرى فيه إغراقا في التّفسير، وبُعدا في التّقدير ويتساءلُ: لِمَ يكون الإعراب في الاسم أصلا، وفي الفعل فرعا؟ فالمعقول أنْ يكون أصلا فيهما كليهما[liv]، والصّواب في سبب إعراب المضارع أن نقول – كما قال ابن مضاء–: "كلّ فعلٍ في أوّله إحدى الزّوائد الأربع، ولم يتّصل به ضمير جماعة النّساء، ولا النّون الخفيفة ولا الشّديدة فإنّه معرب"[lv]؛ ومعناه أنّه جعل الإعراب في المضارع أصلا؛ لخلوّه من نونيّ المؤنّث والتّوكيد، ولا داعيَ للقياس في ذلك. كما يتطرّق ابن مضاء –في القياس– إلى باب الممنوع من الصّرف، إذْ يجعل النّحاة الاسمَ الممنوع من الصّرف فرعا في هذا الحكم للفعل، ويرون أنّ الفعل مُنع من التّنوين لثقله وقُبِلَ في الاسم؛ لأنّه أكثر استعمالا من الفعل، ولمّا كانت هذه الأسماء الممنوعة من الصّرف لا تُستعمل كثيرا، مُنِعت من أجل ذلك ما مُنِع الفعل من الخفض والتّنوين. ويرى ابن مضاء أنّ هذا كلّه فَضْلُ كلام، لا حاجةَ لنا به[lvi] "ولا يُحتاج من هذا إلاّ إلى معرفة العلل الّتي تلازم عدم الانصراف"[lvii]. ويردّ ابن مضاء على النّحاة قائلا: "نجد من الأسماء ما هو أشدّ شَبَها بالأفعال من هذه الأسماء الّتي لا تنصرف وهي منصرفة، نحو: (أقامَ، إقامةً) وما أشبه ذلك فإقامة مؤنّث والفعل مشتقٌّ منه ودالٌّ على ما يدلّ عليه من الحدث، وعاملٌ –على مذهبهم – كالفعل، ومؤكِّدٌ له والمؤكِّد تابع للمؤكَّد، كما أنّ الصّفة بعد الموصوف، ففيه: التّأنيث، والتّأكيد والعمل وزيادة الاشتقاق وإنْ لم تكن في التّاء، نحو: (قيام)، ففيه أنَّه لا يُثنّى، ولا يُجمَع، كما أنَّ الفعل كذلك"[lviii]؛

سُمِع في تلك، وفي الأنموذج الثّاني توقّف الأمر في قياس ماعدا (كان) على السّماع من العرب، والأَوْلى أن يُوقَف–كما قال– في ما عدا (كان) على السّماع من العرب.

وأمّا النّوع الثّاني فقد واجهه بصراحة، مبيّنا أنّ النّحاةَ لم يتحرّوا الدّقّة في هذا النّوع من القياس؛ وذلك لأنهّم يحملون الأشياء على الأشياء، دون أن تكون هناك صلةٌ كاملة بين الأمرين، ويدّعون أنهّم في ذلك يتّبعون العرب، وأنهّا أرادت ذلك[i]. وفي هذا يقول ابن مضاء: "الشّيء لا يقاس على الشّيء إلاّ إذا كان حكمه مجهولا والشّيء المقيس عليه معلوم الحكم، وكانت العلّة الموجبة للحكم في الأصل موجودة في الفرع، وأمّة العرب حكيمة فكيف تشبّه شيئا بشيء، وتحكم عليه بحكمه، وعلّة حكم الأصل غير موجودة في الفرع، وإذا فعل واحد من النّحويين ذلك جُهِّلَ ولم يُقبل قوله، فلِمَ ينسبون إلى العرب ما يُجَهِّلُ به بعضهم بعضا؟ وذلك أنهّم لا يقيسون الشّيء على الشّيء ويحكمون عليه بحكمه إلاّ إذا كانت علّة حكم الأصل موجودة في الفرع، وكذلك فعلوا في تشبيه الاسم بالفعل وتشبيههم (إنّ) وأخواتها بالأفعال المتعدّية في العمل"[ii]. فابن مضاء رفض هذا النّوع من القياس –**القياس العقليّ**– لأنّ المشابهة فيه غير كاملة بين المقيس والمقيس عليه، وينكره أيضا لأنّ العرب لم تُرِدْه ولم تقصده، أو بعبارة أخرى إنكار أنْ يكون هذا ممّا له صلة بنطق العرب واستعمالاتهم، وقد التزم ابن مضاء هذا الرّفض في الأمثلة الّتي وردت لهذا القياس في ثنايا كتابه، فابن مضاء يقبل قياس النّحو ويرفض القياس العقليّ، معتمدا في قبوله ورفضه على احترام النّصّ اللّغويّ فقبل على أساسه ورفض أيضا على الأساس نفسه[iii]. لقد رأى ابن مضاء أنّ النّحاة قالوا بإعراب الفعل المضارع قياسا على الاسم، لشبهه به، فالاسم أصل في الإعراب والفعل فرع، وهي فرعيّة يأخذها الفعل لعلّتين: الأولى أنّه يكون شائعا فيتخصّص على نحو ما نعرف في الأسماء، فكلمة (رجل) تصلح لجميع الرّجال، أمّا (الرّجل) فقد اختصّ هذا الاسم بعد أن كان عامّا وهذا ما يحدث في

عن التّعليل، كما أنّ له جزئيّاتٍ عنه متناثرة بين ثنايا صفحات كتابه. فالقياس عند النّحاة كان على نوعين: فإمّا هو تطبيق الأحكام النّحوية الّتي تَصْدُق على النّصوص اللّغويّة الواردة بطريقة واحدة على نصوص أخرى لم ترد، وإمّا قياس أحكام على أحكام لنوع من المشابهة. فالأوّل يسمّى **القياس النّحويّ**، والثّاني يسمّى **القياس العقليّ**[xliv]، وعلى هذين المحورين سنحاول –إن شاء الله تعالى– تسليط الضّوء على رأي ابن مضاء في القياس.

فالنّوع الأول لم يتعرّض له ابن مضاء بنصٍّ صريح، ولكن يُعرف رأيه في بعض المسائل الّتي ناقشها في الكتاب، ففي باب التّنازع –مثلا– قال: "فإنْ قيل: النّحويّون لم يذكروا في هذا الباب إلاّ الفاعل والمفعول والمجرور، وهنا معمولات كثيرة على مذهبهم كالمصادر والظّروف، والأحوال، والمفعولات من أجلها والمفعولات معها والتّمييزات فهل تقاس هذه على المفعولات بها، أو لا تقاس؟"[xlv]. وقد أجاب عن ذلك بعد أن تحدّث عن كلّ هذه المعمولات في قوله: "والأظهر ألاّ يقاس شيء من هذه على المسموع، إلاّ أنْ يُسمع في هذه كما سُمع في تلك"[xlvi]؛ معناه أنّه رفض في هذه المسائل القياسَ واشترط فيها السّماعَ عن العرب. يقول ابن مضاء في باب التّنازع أيضا: "وأمّا (كان) وأخواتها، فإنّ (كان) منها تجري مجرى الأفعال المقتضية مفعولا؛ تقول: (كنتُ وكانَ زيدٌ قائمٌ)، (كنت وكأنّه زيدٌ قائمًا) فـ(قائمًا) خبر (كنتُ) وقال الفرزدق[xlvii]:

إنِّي ضَمِنْتُ لِمَنْ أَتَاني مَا جَنَى *** وأَبَى فكان وكنْتُ غيرَ غَدُورِ[xlviii]

[الكامل]

وكذلك (ليس) نقول: (لستُ، وليس زيد قائما) و(لستُ وليس زيدٌ إيّاهُ قَائمًا) والأظهر أنْ يوقف في ما عدا (كان) على السّماع من العرب؛ لأنّ (كان) اتّسع فيها وأضمر خبرها"[xlix]. ففكرة ابن مضاء عن هذا النّوع من القياس ترتبط بفكرته عن النّصوص اللّغويّة، فهو يجيزه على شرط أنْ يرد نصٌّ يصحّحه. ففي قياس المعمولات على المفعول به في باب التّنازع رفض ذلك إلاّ أن يسمع في هذه كما

هذا الباب: "إذا تعارضا [أي السّماع والقياس] نَطَقْتَ بالمسموع على ما جاء به، ولم تقِسْه على غيره؛ وذلك نحو قوله تعالى: چ□ □ □چ[المجادلة: 19] فهذا ليس بقياسٍ، لكنّه لا بدّ من قبوله؛ لأنّك إنّما تنطق بلغتهم، وتحتذي في جميع ذلك أمثلتهم"[xxxix]. وفي هذا الباب يرد مصطلح الاستحسان وهو أنْ نترك القياس، ونأخذ بما هو أرفق للنّاس، إلاّ أنّ ابن جنّي رأى أنّ علّته ضعيفة غير مستحكمة[xl].

وقبل أن نتطرّق لرأي ابن مضاء في القياس، ندلِفُ إلى رأي أهل الظّاهر عموما في القياس. فأهل الظّاهر يرون القياس في الأمور الّتي لم يرِد فيها نصٌّ ولا إجماع ويقيسونها على ما ورد فيه عندهم نصّا أو إجماعا؛ لاتّفاقهما في العلّة ويحكمون للأمور المقيسة بما حكم به لما قيست عليه، وقالوا في تأييد ذلك: إنّ النّاس يحتاجون القياس؛ وذلك لأنّ مَسَائلا ونَوَازلا تَرِدُ ولا ذِكر لها في نصّ كلام الله تعالى، ولا في سنّة رسول الله ﷺ، ولا أجمع النّاس عليها، فننظر إلى ما يشبهها ممّا ذكر في القرآن الكريم، أو السنّة النّبويّة الشّريفة لنقيس عليها[xli]. ولكنّ أهل الظّاهر يرفضون القياس في الفقه بناءً على نظرتهم الّتي سبقت، فهم لا يعترفون إلاّ بالنّصّ فقط فقالوا: لا يجوز الحكم البتَّة –في شيء من الأشياء كلِّها– إلا بنصّ كلام الله تعالى أو بنصّ كلام النّبيّ ﷺ، أو بما صحّ عنه من نصّ أو إقرار، أو إجماعٍ من جميع علماء الأمّة كلّها مُتَيَقَّنٍ أنّه قاله كلّ واحد منهم، دون مخالف من أحدهم، والإجماع عندهم راجع إلى توقيف من رسول الله ﷺ ولا بدّ، ولا يجوز غير هذا أصلا، فلا قياس عند أهل الظّاهر إلاّ ما يتحقّق –كما سبق– بالنّصّ[xlii]فقط، بل إنّ الإجماع الّذي كبّلوه بقيودٍ ثقيلة، مِن إجماعٍ لجميع علماء الأمّة، ورجوعٍ إلى توقيف رسول الله ﷺ لا يكاد يتحقّق[xliii]. أمّا ابن مضاء فنراه أنّه لم يَعْقِد في كتابه للقياس بابا وحده ولم يُفرد له الحديث كما فعل مع العامل مثلا، وإنمّا ذكر رأيه في القياس عَرَضا أثناء حديثه

كذلك، وربّما وُجِّهَ الشّاهد الواحد توجيهات مختلفة، وكلٌّ منها في نظر الموجِّه مقيس، وقد تختلف وتتعارض فيلجأون إلى التّرجيح أو التّأويل[xxxvi]، ومن أمثلة هذا الاضطراب: ذهب الأخفش والمبرَّد والفرّاء إلى أنّ حذف عامل المصدر قياس في الدّعاء، نقول (ضَرْبا له) و(قتلا) ونحوه، ومذهب سيبويه أنّه لا ينقاس وذهب ابن مالك إلى اختيار اتّصال الضّمير في باب (كان و خال)، فيختار (كُنْتَهُ) و(خِلْتَنِيه)؛ وذلك أنّ الاتّصال هو الأصل وذهب سيبويه إلى اختيار الانفصال؛ وذلك أنّ الضّمير في البابين خبر في الأصل، وحقّ الخبر الانفصال، فكلٌّ منهما قد قاس على أصل لديه. ففي هذين المثالين صورةٌ عن الاضطراب الّذي يتّسم به القياس في كتب النّحو ففي المثال الأوّل يتعارض في القياس الإثبات والنّفي، وفي المثال الثّاني المسألة واحدة، و وُجّهت بِحَسَب قياسين متعارضين[xxxvii].

ودفاعا عن القياس يقول ابن الأنباريّ: "اعلم أنّ إنكار القياس في النّحو لا يتحقّق؛ لأنّ النّحو كلّه قياس، ولهذا قيل في حدّه: النّحو علْم بالمقاييس المستنبطة من كلام العرب، فمن أنكر القياس فقد أنكر النّحو، ولا يُعلم أحد من العلماء أنكره؛ لثبوته بالدّلالة القاطعة، وذلك أنّا أجمعنا على أنّه إذا قال العربيّ: (كتب زيدٌ)، فإنّه يجوز أن يُسند هذا الفعل إلى كلّ اسمٍ مسمّى تصحّ منه الكتابة؛ نحو: عمرٌو، وبِشْر، و أَزْدَشير، إلى ما لا يدخل تحت الحصر وإثبات ما لا يدخل تحت الحصر بطريق النّقل محال... فلو لم يجز القياس واقتُصِر على ما ورد في النّقل من الاستعمال، لبقي كثير من المعاني لا يمكن التّعبير عنها لعدم النّقل، وذلك منافٍ لحكمة الوضع، فوجب أن يوضع وضعا عقليا، لا نقليا بخلاف اللغة؛ فإنّها وُضِعت وضعا نقليا لا عقلياً، فلا يجوز القياس فيها، بل يُقتصر على ما ورد به النّقل، ألا ترى أنّ القارورة سُمِّيت بذلك لاستقرار الشّيء فيها، ولا يسمّى كل مُسْتَقَرٍّ فيه قارورة، وكذلك سمّيت الدّارُ دارًا لاستدارتها، ولا يسمّى كل مستديرٍ دارا"[xxxviii]. ويُرفَضُ القياسُ ولا يُقبَلُ إذا ما تعارض مع السّماع؛ لأنّ السّماع والمسموع هو الغاية وإنّما القياسُ وسيلةٌ في غياب المسموع. يقول ابن جنّي في

مَرَّتْ بِنَا هَيْفَاءٌ مَجْدُولَةٌ *** تُرْكِيَّةٌ تُنْمَى لِتُــرْكِيّ
تَرْنُو بِطَرْفٍ فَاتِرٍ فَاتِنٍ *** أَضْعَف مِنْ حُجَّةِ نَحْوِيّ [الرّجز]

فيردّ السّيوطيّ (ت911هـــ) قائلا: "وأمّا ما ذهب إليه غَفَلَةُ العوامّ من أنّ علل النّحو تكون واهيةً ومتمحّلة، واستدلالهم على ذلك بأنّها أبدا تكون هي تابعة للوجود لا الوجود تابعا لها فبمعزل عن الحق[xxx]؛ ذلك أنّ هذه الأوضاع والصّيغ –وإنْ كنّا نحن نستعملها– فليس ذلك على سبيل الابتداء والابتداع، بل على وجه الاقتداء والاتّباع ولابدّ فيها من التّوقيف، فنحن إذا صادفنا الصّيغ المستعملة والأوضاع بحال من الأحوال، وعلِمنا أنّ كلّها أو بعضها من وضْع واضع حكيم –جلّ وتعالى– تطلبُنا بها وجه الحكمة لتلك الحال من بين أخواتها، فإذا حصلنا عليه فذلك غاية المطلوب"[xxxi]. ويقول أيضا ابن جنّي في خصائصه: "اعلم أنّ علل النّحويين أقرب إلى علل المتكلّمين منها إلى علل المتفقّهين؛ وذلك أنّهم يحيلون على الحسّ، ويحتجّون فيه بثقل الحال، أو خفّتها على النّفس، وليس كذلك علل الفقه؛ لأنّها إنّما هي أعلام وأَمَارات لوقوع الأحكام، وكثير منه لا يظهر فيه وجه الحكمة كالأحكام التّعبّديّة بخلاف النّحو، فإنّ غالبه أو كلّه ممّا تُدرَك علّته، وتظهر حكمته"[xxxii]. ويقول أيضا: "لا شكّ أنّ العرب قد أرادت من العلل والأغراض ما نسبناه إليها[xxxiii]... ألا ترى إلى اطّراد رفع الفاعل ونصب المفعول والجرّ بحروفه والنّصب بحروفه، والجزم بحروفه، وغير ذلك من التّثنية والجمع والإضافة والنّسب والتّحقير، وما يطول شرحه، فهل يحسُنُ بذي لبٍّ أنْ يعتقد أنّ هذا كلّه اتّفاق وَقَعَ واتِّجَاهٌ اِتَّجَهَ ؟[xxxiv]". وقد يكون القياس جليّا واضحا لوضوح جامعيّةِ علّتِهِ للأصل والفرع، كقياس حذف النّون من المثنىّ في صلة الألف واللاّم –وهو لم يُسمع– على حذف النّون من الجمع فيها كما يكون خفيّا؛ وهو الّذي خَفِيَ معناه، فلم يُعرف إلا بالاستدلال[xxxv]. إلاّ أنّ كل تلك القواعد الضّابطة للقياس لم تمنع من اضطراب النّحاة فيه اضطرابا شديدا، فيُثبته بعضهم أحيانا، وينفيه آخرون، ويرى بعضهم الشّاهد اللّغوي الواحد قياسا، ويرى الآخر أنّه ليس

الخبر وكذلك (قام زيدٌ) إنْ قيل: لِمَ رفعتم زيدًا؟ قلنا: لأنّه فاعل اشتغل فعله به فرفعه، فهذا وما أشبهه من نوع التّعليم، وبه ضُبط كلام العرب[xxiv].

2/- العلّة القياسيّة: وتسمّى **علّة العلة**، ويرى ابن جنيّ (ت391هـ) أنّ تسمية هذا النّوع من العلل بعلّة العلّة ضرب من التّجوز في اللّفظ، فأمّا الحقيقة-كما يقول- فإنّها شرحٌ وتفسيرٌ وتتميمٌ للعلّة[xxv]، وهي أنْ يُقال لمن قال: نصبتُ زيدا بإنّ -في قوله (إنَّ زيدًا قائمٌ)-: ولِمَ وجب أن تنصب (إنّ) الاسمَ؟ فالجواب في ذلك أن يقول: لأنّها وأخواتها ضَارَعَتْ الفعل المتعدّي إلى مفعول، فحُملت عليه وأعملت إعماله لما ضارعته، فالمنصوب بها مشبَّه بالمفعول لفظا والمرفوع بها مشبَّه بالفاعل لفظا، فهي تشبه من الأفعال ما قُدِّم مفعولُه على فاعله؛ نحو (ضربَ أخاك محمّدٌ)[xxvi].

3/- العلّة الجدليّة النّظريّة: هي كلّ ما يُعتلُّ به بعد هذا الّذي سبق؛ مثل أنْ يقال في باب (إنّ) مثلا: فمن أيّ جهة شابهت هذه الحروفُ الأفعالَ؟ وبأيّ الأفعال شبّهتموها؟ أبالماضية أم المستقبليّة، أم الحادثة في الحال، أم المتراخية، أم المنقضية بلا مهلة؟ وحين شبّهتموها بالأفعال لأيِّ شيءٍ عَدَلْتُمْ بها إلى ما قُدّم مفعوله على فاعله؟ وهلاّ شبّهتموها بما قدّم فاعله على مفعوله؛ لأنه هو الأصل وذاك فرع منه؟ فأيُّ علّة دعتكم إلى إلحاقها بالفروع دون الأصول؟ وأيّ قياس اِطَّرَد لكم في ذلك؟ وغير ذلك من الأسئلة الّتي يكون كلُّ جواب يَعتلّ به المسؤول عنها داخلاً في الجدل والنّظر[xxvii]. ويجوز في العلّة التّعليلُ لحكم واحد بعلّتين؛ لأنّ المعاني لا تتزاحم، والعلل توضيح وتعريف ويجوز أيضا تعليل حكمين بعلّة واحدة، سواء تضادّا أم لم يتضادّا كما يجوز أيضا التّعليل بالأمور العدميّة؛ كتعليل بناء الضّمير باستغنائه عن الإعراب باختلاف صيغه، لحصول الامتياز بذلك[xxviii]، وهذه الأقسام الثّلاثة الّتي سبق ذكرها هي ما اصطُلِح على تسميتها **بالعلل الأوائل** واحتجّ بعضهم على ما يليها من تعليلات. وكثر الاستخفاف بهذه التّعليلات حتىّ قال العلاّمة أحمد بن فارس[xxix]:

15- **علّة الجواز:** كإلحاق علامة التّأنيث للمسند المجازيّ التّأنيث الظّاهر؛ مثل: أَوْرَقَت الشّجر وأورق الشّجر.

16- **علّة التّغليب:** كالعمرين و چ□ □ □چ[التّحريم:12] والتّغليب قد يكون للشّرف أو للتّخفيف أو للكثرة.

17- **علّة الاختصار:** كحذف النّون من مضارع (كان) المجزوم بالسّكون، في نحو قول الله تعالى چۀ ہ ہچ[مريم:20].

18- **علّة التّخفيف** : كالإدغام.

19- **علّة دلالة الحال:** كحذف العامل في نحو قولنا: (الهلال) ففي الرّفع يكون العامل (هذا) وفي النّصب يكون العامل (انظر).

20- **علّة الأصل:** كالسّكون في البناء.

21- **علّة التّحليل:** كالاستدلال على اسميّة (كيف) بنفي حرفيّتها إذا ضُمّت إلى اسم تركّب منها كلام ونفي فعليّتها لمجاورتها الفعل بلا فاصل في نحو قوله تعالى چ ک ک ک ک چ [الفيل:01] لأنّ الفعل لا يُسْنَدُ لمثله.

22- **علّة الإشعار:** كجمع (موسى) على (مُوسَوْن) بفتح ما قبل الواو الثّانية إشعارًا بأنّ المحذوف (ألف) وهكذا في كلّ مقصور.

23- **علّة التّضاد:** كقولهم: الأفعال الّتي يجوز إلغاؤها -كأفعال القلوب- متى تقدّمت وأُكّدت بالمصدر أو بضمير لم تُلْغَ أصلا؛ لِمَا بين التّوكيد والإلغاء من تضادّ؛ لأنّ الإلغاء يقتضي الإهمال وعدم الاعتداد بالشّيء، فَعِلَّةُ عدم إلغائها التّضادّ.

24- **علة الأَوْلى:** كتقديم الفاعل على المفعول؛ لأنّه أحقّ بذلك رتبةً وأوْلى[xxiii].

وعلل النّحو -كما قال أبو القاسم الزّجّاجيّ- على ثلاثة أضرب:

1/- العلّة التّعليميّة: هي الّتي يُتوصّل بها إلى تعلّم كلام العرب؛ لأنّنا لم نسمع كلّ كلامها لفظا، وإنّما سمعنا بعضه فقسناه على نظيره؛ فمن هذا النّوع من العلل قولنا (إنّ زيدًا قائمٌ) فإنْ قيل: بِمَ نصبتم زيدا؟ قلنا: بإنّ؛ لأنّها تنصب الاسم وترفع

1- **علّة السّماع:** وهي الّتي عليها مدار النّحو، كرفع الفاعل، ونصب المفعول.

2- **علّة التّشبيه:** وهي كالقياس، وقرينة السّماع، كرفع اسم (كان) تشبيها بالفاعل.

3- **علّة الاستغناء:** كحذف كلٍّ من المبتدأ والخبر فيما يجب حذفه فيه، استغناءً عنه بما قام مقامه.

4- **علّة الاستثقال:** كتقدير الضّمّة والكسرة في المنقوص.

5- **علّة الفَرْق:** كتجرّد خبر أفعال الشّروع من (أنْ) وكثرة لحاقها لخبر أفعال الرّجاء، للفرق بين الشّروع وهو حاليّ، وبين الرّجاء وهو مستقبليّ.

6- **علّة التّوكيد:** كإدخالهم النّون الثّقيلة والخفيفة في فعل الأمر؛ لتوكيد إيقاعه.

7- **علّة التّعويض:** كتنوين العِوَض عن الياء أو حركتها في (جوارٍ).

8- **علّة النّظير:** كحمل أفعال المقاربة على الأفعال النّاقصة؛ لكونها نظيرتها في عدم حصول الفائدة بمرفوعها فقط.

9- **علّة النّقيض:** كإعمال (لا) الّتي لتوكيد النّفي عملَ (إنّ) الّتي لتوكيد الإثبات.

10- **علّة الحَمْل على المعنى:** وهو المُعبَّر عنه بالعطف على المعنى، والعطف على المحلّ، كتذكير (جاءه) في قوله تعالى: چ ڈ ڈ ژ ژچ[البقرة:275] وهي مؤنّثة حملا على المعنى وهو: الوعظ.

11- **علّة المشاكلة:** وهي في اللّفظ كتنوين غير المنصرف لمجاورته المنصرف؛ نحو قوله تعالى چ ى ى ې ې ۋچ [الإنسان:4].

12- **علّة المعادلة:** أي المقابلة والموازنة، كتنوين المقابلة في جمع المؤنّث السّالم فإنّه في مقابلة النّون في جمع المذكر السّالم.

13- **علّة القرب والمجاورة:** كقولنا (هذا جُحْرُ ضَبٍّ خَرِبٍ) فقد جُرّ (خربٍ) لمجاورته المجرور وكان أصله الضّمّ؛ لأنّه صفة لجحر وليس لضبّ.

14- **علّة الوجوب:** كانقلاب كلٍّ من الواو والياء ألفا عند تحرّكه وانفتاح ما قبله.

الشّيء، وهي إمّا **علّة الماهية**؛ أي ما تقوم به الماهية من أجزائها وإمّا **علّة الوجود**؛ أي ما يتوقّف عليه اتّصاف الماهية المتقوّمة بأجزائها بالوجود الخارجي[xviii]. وأمّا **العلّة النّحويّة** الجامعة بين الأصل والفرع فهي الّتي عليها حُمِلَ الفرع على الأصل، أو على حكم الأصل، وغير مدخولة بالنّقض والإبطال، ولا مُتَسَمَّح في عدم التّثبّت فيها عند القدرة على ذلك[xix]. وقد بدأ البحث عن العلّة في لغة العرب وأساليبهم منذ القرن الثّاني الهجريّ، ويُعتقد أنّ أوّل من تحدّث بتوسُّعٍ في العلل النّحويّة هو عبد الله بن أبي إسحاق الحضرميّ (ت117هـ). ثمّ ظهرت العلل في أوضح صورها، وأشدّها توسّعا عند الخليل وسيبويه إلاّ أنّ هذه الفترة –أي القرن الهجريّ الثّاني– شهدت بداية دخول كتب المنطق والفلسفة ونقلها إلى العربيّة، ممّا كان لها تأثيرها الكبير الواضح في علوم العربيّة، ومنها النّحو وظهر فيه تأثير المنطق جليّا في العلل[xx].

ولعلّ أوّل من تأثّر بالفلسفة من علماء النّحو الفرّاءُ (ت207هـ) الّذي كان قريبا من الاعتزال، ممّا دفعه إلى الاطّلاع على كتب الفلسفة والطبّ والنّجوم، وفي القرن الهجريّ الرّابع بلغت العلّة النّحويّة أَوَجَّ نضجها مع أبي القاسم الزّجّاجيّ (ت337هـ) في كتابه (الإيضاح في علل النّحو). إذْ قسّم العلل ثلاثة أقسام رئيسة هي: **العلل التّعليميّة**، و**العلل القياسيّة**، و**العلل الجدليّة النّظريّة**، وجاء السّيرافيّ (ت368هـ) بعده وشرح كتاب سيبويه وكانت علل النّحو عنده قائمة على التّعليل العقليّ، والحِجاج المنطقيّ[xxi]. والعلّة على نوعين: **علّةٌ مُظْهِرَةٌ حِكْمَةً** وسمّاها بعضهم **علّة العلّة** أو **متمّم العلّة**؛ أي بإظهار حكمتها، فهي شرْح لها يصحّ الاستغناء بها كأنْ يُقال في علّة رَفْعِ زيد: لأنّه فاعل فيقال في حكمة ذلك: إنّما ارتفع الفاعل لأنّه أُسْنِد إليه، وقد تكون الحكمة صالحة لتتميم العلّة والحكمة؛ كتعليل رفع الفاعل بالفرق بينه وبين المفعول. و**علّة مُوجِبَة لطَرْدِ كلامهم**، وسَوْقِهِ على قانون لغاتهم، وهي الأكثر استعمالا والأشدّ تداولا[xxii]. وأمّا أقسامها فإنّ فيها أربعةً وعشرين علّة، وهي على الاختصار:

كلامهم؛ لأنّ العرب لم تتكلّم به فلا يُنسب إليها؟ والجواب عن السّؤال هو ما ساقه السّيوطيّ من كلام المازنيّ الّذي قال: "ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب"[xiii].

3-الحكم: ما هو معروف أنّه يقاس على حكم ثبت استعماله عند العرب، فهل يجوز بعد ذلك أنْ نقيس على ما ثبت بالقياس والاستنباط؟ والجواب: نعم. يقول ابن جنيّ[xiv]: "ومن الاعتلال بأفعالهم أنْ نقول: إذا كان اسم الفاعل -على قوّة تحمّله للضّمير- متى جرى على غير من هو له -صفةً أو صلةً أو حالا أو خبرا- لم يحتمل الضّميرَ كما يحتمله الفعل، فما ظنّك بالصّفة المشبّهة باسم الفاعل". فإنّ الحكم الثّابت للمقيس عليه -أي إبراز مرفوع اسم الفاعل عند جريانه على غير من هوله- إنّما هو بالاستنباط، والقياس على الفعل الرّافع للظّاهر، حيث لا تلحقه العلامات[xv]. والمراد من كلام ابن جنّي أن عدم تحمّل الوصف للضّمير حَالَ جريان الوصف على غير من هو له، حكمٌ مأخوذ بالقياس على رفع اسم الفاعل للظّاهر فإنّه لا فاعل فيه مضمر، بدليل عدم اتّصال علامة التّثنية والجمع به فاستُنتِج أنّه لا فاعل له مستتراً إلا ذلك الظّاهر وكذلك الصّفة المشبّهة به. وقد اختُلف في القياس على الأصل المختَلَف في حكمه فأجيز بالنّظر إلى أنّ المختلَف فيه إذا قام الدّليل عليه صار متّفقا عليه أو بمنزلة المتّفق عليه، ومنع بالنّظر إلى أنّ المختلَف فيه فرعٌ لغيره، فكيف يكون أصلا؟ لكنّ الأقرب للصّواب أنّه يجوز أن يكون الفرع لشيء أصلا لشيء آخر، فاسم الفاعل -مثلا- فرعٌ عن الفعل، وأصلٌ للصّفة المشبّهة[xvi] كما قال بذلك ابن يعيش[xvii].

العلّة الجامعة بينهما: العلّة **لغةً** عبارة عن معنى يحلّ بالمحلّ، فيتغيّر به حال المحلّ بلا اختيار، ومنه يُسمّى المرض علّة؛ لأنّه بحلوله يتغيّر حال العليل، من القوّة إلى الضّعف. وقيل هي ما يتوقّف عليه وجود الشّيء، ويكون خارجا مؤثرا فيه. وتنوّعت العلّة على اعتبارات مختلفة، **فالعلّة التّامّة** هي ما يجب وجود المعلول عندها و**العلّة النّاقصة** بخلاف ذلك، **وعلّة الشّيء** ما يتوقّف عليه ذلك

وسُلَيمّي)، فهو –وإنْ كان أكثر من شَنَئِيّ– يراه سيبويه أنه أضعف في القياس، ولا يقال في سعيد: سَعَدِيّ، ولا في كريم: كَرَمِيّ[ix].

والقياس على **أربعة أقسام**: حَمْلُ فرعٍ على أصلٍ، وحمل أصل على فرع وحمل ضدٍّ على ضدّ، وحمل نظير على نظير. وشرط هذا الأخير ألاّ يكون أحدهما أصلا للآخر أو فرعا له، ويسمّى حمل الفرع على الأصل، وحمل النظير على النظير: **قياس المساوي**؛ أي للمساواة بين المحمول والمحمول عليه. ويسمّى حمل الأصل على الفرع: **قياس الأَوْلى**؛ لأنّه إذا ثبت الحكم للفرع، فالأصل أَوْلى به ويسمّى حمل الضّدّ على الضدّ: **قياس الأَدْوَن**؛ لأنّه نقيض، وشأن النّقيض المباينةُ في الحكم لا الموافقة. فمثال حمل الفرع على الأصل: إعلال الجمع وتصحيحه حملا على المفرد في ذلك؛ لأنّ المفرد أصل، والجمع فرع، وذلك في قولنا: (قِيَمٌ ودِيَمٌ في: قِيمة ودِيمة)[x]. ومثال حمل الأصل على الفرع: إعلال المصدر لإعلال فعله وتصحيحه لصحّته؛ لأنّ المصدر أصل والفعل فرع منه، وذلك في قولنا: (قاومتُ قِوَاما) و(قمت قياما)[xi]. ومثال حمل النّظير على النّظير: اسم التفضيل و(أفعل) في التّعجّب، فقد منعوا (أفعل) التّفضيل أنْ يرفع الظّاهر لشبهه بـــ(أفعل) في التّعجّب وزنا وأصلا؛ أي مأخذا يعني أنّ الشّروط الّتي تحضر في ما يُبنى منه (أفعل) التّفضيل مشروطةُ الحضور في التّعجّب أيضا، وهذا الّذي قبله نظير باعتبار المعنى، وإفادة المبالغة باعتبار المعنى؛ لأنّ المقصود من النّظير أن تكون المشابهة في اللّفظ والمعنى. ومثال حمل الضّدّ على الضّدّ: النّصب بـــ(لم) حملا على الجزم بـــ(لن)، فإنّ الأولى لنفي الماضي، والثّانية لنفي المستقبل. كما يجوز تعدّد الأصول المقيس عليها لفرع واحد مثل: (أيّ) في الاستفهام وفي الشّرط، فقد أُعربت حملا على نظيرتها (بعض) وعلى نقيضتها (كلّ)[xii].

2– المقيس: مدار الحديث عن المقيس هو: هل يُعدّ المقيس من كلام العرب؛ لأنّه صِيغَ في قوالبهم، وجاء على كلامهم، ونُسِجَ على منوالهم، أم لا يُعدّ من

إلاّ بعد أنْ تجرّأ أسياده وقومه على مجموع المذاهب الفقهية الأربعة في عصر الموحّدين؛ إذْ هو عصر ثورة على المشرق وأوضاعه في الفقه وفروعه، وقد كانت دولة الموحّدين –وفي عهد يعقوب بن يوسف خاصة– تدعو إلى هذه الثّورة، وتأمر بحرق كتب المذاهب الأربعة، وقد تبع ابن مضاء هذه الثورة عن الفقه في اجتهاداته النّحوية.

القياس عند ابن مضاء: القياس في اللّغة تقدير شيء على مثال شيء، وتسويته به، وهو أيضا الجمع بين الأصل والفرع[i]، والقياس في النّحو هو حمل غير المنقول على منقول في معناه[ii] وهو معظم أدلّة النّحو والمُعوَّل في غالب مسائله حتّى قيل: "إنّما النّحو قياس يتّبع"[iii]، ولهذا قيل في حدّ النّحو: إنّه عِلْمٌ بمقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب[iv]. وللقياس أركان أربعة: الأصل **(المقيس عليه)** الفرع **(المقيس) الحكم**، و**العلّة** الجامعة بين الأصل والفرع. فإذا بنينا فعلا لِمَا لَمْ يسمّى فاعله، فإنّ نائب الفاعل ارتفع –وهو المقيس– قياسا على الفاعل – وهو المقيس عليه– فيصير الفاعل أصلا، ونائبه فرعا، فينتج الرّفع، وهو الحكم الّذي أوجدتْه العلّة المتمثّلة في الإسناد[v].

1– المقيس عليه: وهو الأصل الّذي لا ينبغي أن يكون شاذّا خارجا عن سنن القياس، فإنْ كان كذلك امتنع القياس عليه، كمن قال في (استحوذ) أو (استنوق): إنّها صحيحة، والصّواب أنّها معلولة[vi]، وكما لا يقاس على الشّاذّ نطقا لا يُقاس عليه تَرْكًا ومعنى قولنا (نطقا)؛ أي لا يقال: استقوم قياساً على استحوذ، ومعنى قولنا (تركا)؛ أي تركهم ماضي (يدع، ويذر) فلا يقاس عليه ماضي (يترك) أو غيره[vii]. وليس من شرط المقيس عليه الكثرة، فقد يقاس على القليل لموافقته القياس، ويمتنع على الكثير لمخالفته، فمثال الأوّل قولهم في باب النسب إلى (شَنُوءَة): (شَنَئِيّ)، فإنّه جاز أن نقول: (رَكُوبَةٌ: رَكَبِيّ) و(قَتُوبَةٌ: قَتَبِيّ)، قياسا على (شَنَئِيّ)[viii] ومثال الثّاني قولهم في (ثَقيف، وقُريش، وسَليم: ثَقَفِيّ، وقُرَشِيّ،

المشرقِيَيْن. ثمَّ ما انفَكَّ الذُّيوعُ المَضَائِيُّ يَغْبرُ عبر الأيَّام، ويتلاشى مع الأعوام لينْفُضَ عنه الغبارَ ويحملَ رايتَهُ جيلٌ من الباحثِين والدّارسين، الّذين رأوا عُسْرَ تعلُّمِ النَّحوِ على النَّاشِئَةِ والمتعلِّمين فعزَّزوا ما رآهُ ابن مَضَاء، وحوَّلوا اتِّهامهم إلى النّحو، رائينَ فيه السَّبب والعِلَّ مُلْبِسينَهُ ثوبَ التُّهمةِ، مقتبِسينَ من آراء ابن مَضَاء ما يرتكزون عليه؛ كيما يُؤَسِّسُونَ لنظريَّاتهم ويُقَعِّدون لتطبيقاتهم. كلُّ هذا وغيرُهُ أذكى فينا حماسَ البحث والتَّطلُّع لمعرِفةِ آراء هذا العَلَم، الّذي ما برِح المترجمون له ينعتونه بالجِهْبذِ النِّحرير والفهَّامةِ الكبير لنُحيطَ ولو يسيرًا ببعضِ آرائِهِ في القياس النّحويّ، يحدونا الأملُ إلى أنْ نَغْرِفَ من مَعِينِ الأوَّلين والآخِرين، ونجِدَها فرصَةً سنحَتْ، ولحظةً أُتيحتْ للإفادةِ من مجموع الكُتُب والمؤلَّفاتِ الثَّمينَةِ الفائِدة، الّتي كانت لنا مِعْوانًا في هذا البحث المتواضِع الموسوم بـــ**القياس النّحويّ عند ابن مضاء القرطبيّ**.

ترجمة ابن مَضَاء: هو أحمد بن عبد الرّحمن بن سعيد بن حريث بن عاصم بن مضاء اللّخميّ القرطبيّ الجيّانيّ، يُكنّى أبا العبّاس وأبا جعفر، قاضي الجماعة، ولد بقرطبة في يوم عيد الفطر من سنة 510هـــ، هو أحد من خُتِمت به المئة السّادسة جميل السّيرة، كريم الخُلق، أديب، له حظّ وافر من الشّعر والكتابة، مقرئ، مجوّد محدِّث، قديم السّماع، واسع الرّواية، ثاقب الذّهن متوقّد الذّكاء، شاعر، بارع، كاتب رِحلة في الرّواية، وعمدة في الدّراية، عارفٌ بالفقه والنّحو، والقضاء، الحكم والأصول والكلام، والحساب، والهندسة. عاش سبعة وسبعين توفّي في سنة 592هـــ. له من الكتب: المشرق في النحو، وتنزيه القرآن عما لا يليق من البيان ولديه كتابه الشهّير: الرّدّ على النّحاة.

كان ابن مضاء ظاهريّا في الفقه والنّحو معا، حتّى قال: المرفوع رفعه الله والمنصوب نصبه الله. إنّ كتابه الرّدّ على النّحاة –على أهمّية ما جاء فيه من آراء– لم يستطع زحزحة صرح من الأفكار والرُّؤى المتاورثة خَلَفًا عن سلف، من سيبويهِ إلى مَنْ يَلِيهِ، وما حصلت له الجرأة على قرآن النّحو –كتاب سيبويه–

القياس النّحوي عند ابن مضاء القرطبيّ

أ. محمّد حرّاث / جامعة تيزي وزو

المقدِّمة: ممّا لا يُختلَف فيه تلك الأهمِّيَّةُ الّتي أولاها العربُ الأوائل للّغة العربيّة وما بذلوهُ من جهودٍ مُضْنيةٍ في سبيلِ تَعلُّمِها، وتسويرِها بما يمنعُ اللّحنَ عنها ويحفظُها من الشَّوائبِ والمَعَايبِ، حَفِظوها وحافظوا عليها من بابِ همْ عَرَبٌ وبابِ همْ مسلمون؛ عربٌ تمنعُهُم عروبَتُهم وفحولتُهمْ أنْ ينتزعوها من ألسِنَتِهم، أو ينــزَعُوا إلى غيرِها، أو يرتَضوها هجينَةً بغيرِها، ومسلمون يحفَظُون بها القرآن ويحفَظها القرآن لهم، ويلِجونَ بها عَوالِمَ العِباداتِ ويكفيهم شَرَفًا أنْ تَكَلَّمَ بها ربُّهم وسارتْ على لسانِ نبيّهم، وهي التِّرْكُ الثَّمينُ النَّفيسُ الّذي وَرِثُوهُ عن أسلافِهم.

وما زالت العربيّة منذ طفولَتِها النّحويّة تَدْلِفُ إلى عوالِمِ التّطوّر بعد عوالِمِ النّشُوء وإلى عوالِمِ النّبوغ والنّضج بعد عوالِمِ التّطوّر، وما تزال إذْ ذاكَ مباحثها تَتَفَتَّقُ في نَتَاجِ عُلَمائِها جيلاً بعد جيل، ورَدْحًا بعد ردْح. وما إنْ اقتَرَنَتْ القرون الخمسة الأوائل وانصرَمتْ أمَاراتُها، وما إنْ رَسَخَتْ للمصطلحاتِ النّحويّةِ ومفاهيمها ومباحثها على صرْحِ الحقيقة واليقينِ والعِلْمِيَّةِ أقدامُها، وغاصتْ إلى أغوارِ اللّغة وأعماقِ مفاهيمِها أدلَّتُها، وثَبَتَ بما يَبْتُرُ حبال الشَّكِّ ويَصْرِمُ خيوط الظَّنِّ تأويلُها؛ جاء مَن رامَ تقويضَ بعض ما رآهُ من شوائبِها، وأبصَرَهُ من مبالَغاتِها، فقد رأى في بعض تلك المصطلحات ومباحِثِها الصَّنْعَةَ باديةً، والتَّزَيُّدَ بما لا يُفيدُ في شتَّى استعمالاتِها. ذلك هو ابن مَضَاء، القرطُبِيُّ مولدًا ونشأةً، الإشبيليُّ وفاةً، الظّاهريُّ فِقْهًا ونحوًا إذْ ثارَتْ ثائِرَتُهُ ضدَّ كلِّ ما رآه ذيلاً في جسم النّحو، وسرابًا بين حقائقه. أمْعَنَ في غايةِ النّحو فوَجَدَها حِفْظَ كلام العربِ من اللَّحن والخَطأ، فطرَحَ من النّحو ما رآهُ لا يحقِّقُ هاتيك الغاية وجعَلَهُ من تَكَلُّفِ النّحاة الّذي أدّى بهم إلى ما يُشبِهُ كُتُبَ الفلسفة والمنطق، وذاعَ صِيتُهُ حينذاك ببقاعِ الأندلس والمغرب العربيّ أيَّما ذيوع، وما ذيوعُهُ هذا إلاّ بذيوع صِيتِ سيِّدِهِ الثّائِرِ على الفقه والفِكر

-DELAHANE.M, (2009)M L'évolution du langage de l'enfant- de la difficulté au trouble, direction de la collection thanh le luong , Edition Jeunne HERR, France.

-BURSZTEJN.C , (s,d) : Développement normal du langage et ses troubles , première partie : Module transdisciplinaire, Module 3 , Maturation et vulnérabilité.

-GOURSOLAS.J.M, (2009) : Trouble du langage orale et écrit, comment les prendre en compte à l'école ?Inspection académique HAUTE SAVOIE ; France

قائمة المراجع:

ــ أنسي محمد أحمد قاسم (1998): أطفال بلا أُسر، مركز الإسكندرية للكتاب القاهرة.

ــ فيصل العفيف (د،س): اضطرابات النطق واللغة، مكتبة الكتاب العربي. www.arbbook.com

– زين الدين موسى (د،س): **سمات الطفل الموهوب لغويا وطرائق تنميتها** كلية الآداب واللّغات، جامعة منتوري ، قسنطينة.

ــ محمود أحمد السيّد (1982): **طرائق تدريس اللّغة العربية**، دمشق.

– ناصر ميزاب (2007): **المعاملة الوالدية للحدث الجانح**، أطروحة مقدم لنيل شهادة دكتوراه دولة في علم النفس العيادي، جامعة الجزائر.

– علي القاسمي (2008): **الغريزة والتعلم والبيئة بين علم النفس وعلوم اللّغةكيف يكتسب الطفل لغته الأم؟** جريدة العرب الأسبوعي.

– محمد عبد العزيز النحاس وسليمان رجب سيد أحمد (د،س): **علم التجويد كمدخل وقائي وعلاجي لاضطرابات النطق والكلام.** (التلعثم نموذجا) جامعة الفيوم القاهرة.

– سامي الصلاحات (2007): **الطفل بين لغة الأم والتواصل مع العصر** المركز الثقافي للطفولة، الدوحة.

باللّغة الفرنسية

–DOUMON.D, LIBON.F ; VERSTRAETEN.K, (2010) Quelle prise en charge des troubles du langage auprès des jeunes enfants, Unité d'éducation pour la santé, école de santé public, France.

3-العجز عن الفهم والاستيعاب: لغة الكلمات هي البوابة المشرعة التي يوصل بها الطفل أفكاره ويتلقى أفكار الآخرين، فعجزه عن هذا الأمر يعني عجزه عن فهم واستيعاب ما ينقل إليه من معارف وخبرات، فما هو مكتوب في صفحات الكتاب يراه مليئا بالغموض والصعوبات ذلك لأنّ ما يطرحه الكتاب يتعدى المستوى الثقافي والإدراكي للقارئ الصغير.

4- ضعف الإبداع: إنّ إبداع الطفل قائم على ما يجنيه من ثمار وخبرات اليي هي المادة الخام التي يمكن أن تصقلها الموهبة فتصنع شيئا جديدا أو على الأقل تحمل الطابع الشخصي، فالإبداع هو أفكار قديمة في علاقات جديدة. وإذا كان الذكاء لازما للإبداع لكنّه ليس كل شيء فهو بحاجة للمعلومات التي يخزّنها في ذهنه والتي لن تكون إلاّ عن طريق اللّغة. **(سامي الصلاحات، 2007، ص7-8).**

خلاصة: بناءً على ما سبق يمكن القول أنه في حوالي السنة السادسة من العمر يكون الطفل قد اكتسب لغة الأم التي تسمح له بالتواصل مع أهله في المنزل، ورغم أنها لهجة عامية لا تؤهل الطفل للنفاد لمصادر المعرفة والعلم إلاّ أنها أساسية لاكتساب اللّغة الفصحى في المدرسة. إنّ هذه الأخطاء التعليمية التي تمارها الأسرة في تلقين طفلها لغة الأم ستؤدي حتماً إلى تراجع مردوده اللّغوي مستقبلا ومنه تضارب معجم الطفل اللّغوي ولغة المدرسة التي من مميّزاتها عدم وجود مفردات بديلة تلائم طريقة لفظ الطفل لها أو بالأحرى رفض اللّغة العربية الفصحى التكيّف مع الجهاز الصوتي للطفل بل عليه هو أن ينسجم مع طريقة نطقه لها لإشباع حاجاته المعرفية التي تبدو في حبّ الاستطلاع والاكتشاف.

الـــتـــأتـــــاة: هو اضطراب في تناسق وانسجام الكلام، يمتاز بتكرارات أو طول الحرف بشكل لاإرادي، ناتج عن اضطرابات عاطفية، ويشتد في مواقف القلق ويختفي أثناء الغناء أو القراءة. **(Claude BURSZTEJN, s.d, p 9).**

إنّ عدم وجود تكفل نفسي أمام هذه الاضطرابات قد تؤثر على اكتساب اللّغة الفصحى محدثة بذلك تأخر اللّغة والذي يعرف **مارك دلاهان (2009)** هي اضطرابات تبدو على شكل عجز في تكوين الجملة من حيث تنظيم كلماتها وصرف الأفعال، واستخدام الضمائر... إضافة إلى وجود أعراض تأخر الكلام.**(Marc DELAHANE, 2009, p 72).**

نتائج اضطرابات النطق والكلام: إذا سمح الجو الأسري للطفل باكتساب كلام سوي فإن حصيلته اللّغوية سترتفع فتكون له مفردات وآليات تسمح له باستعمال اللّغة بصورة مبكرة، ومنه سيزداد محصوله الثقافي والفكري فتكون له القدرة على الاتصال بالآخرين بصورة أكثر فعالية وكلما فقد هذه المفردات والآليات كلما اقترب للعزلة وضعفت ثقته بنفسه. وعليه فضعف الحصيلة اللّغوية عند الطفل تسبب له ما يلي:

1- عزلة الطفل الاجتماعي: إنّ قلة اللّغة تعني ضعف التواصل وتمثل حاجزا يعوق التخاطب والتفاهم مع الآخرين، هذا ما لا يشجّع على المبادرة وإقامة علاقات اجتماعية ومنه الشعور بالفشل والعزلة. ذلك لأنّ الطفل يميل إلى الاستكشاف واللعب مع نشاط عضلي كبير يصاحبهما نمو معرفي، اضافة إلى استقطاب لغوي وإدراكي للمفردات، وهذا بحاجة إلى حصيلة لغوية تلبّي رغباته.

2- الشعور بالنقص: إنّ عدم قدرة الطفل على التعبير عما في نفسه من أحاسيس في الوقت الذي ينطلق فيه الآخرون في الكلام، يمكن أن يولد عند الطفل شعورا بالنقص والدونية، ويقود هذا إلى نوع من الاضطراب في الشخصية. أي أن القصور اللّغوي لدى الطفل يحرمه من اشباع الغريزة الاجتماعية، هذا ما يجعله أكثر قلقا و توتراً.

(GOURSOLAS.J.R , 2009, p 4). وينسب هذا التعريف للاضطرابات التي تصيب اكتساب لغة الأم التي يتحدث بها الطفل في المرحلة الطفولية المبكرة.ويعرفها كل من **ديلاتوس وفالي (2005)** على أنّها مجموع الاضطرابات المتعلقة بتعلم اللغة والناتجة عن عوامل بيئية، ثقافية، عائلية، واضطرابات عاطفية فهي بذلك لا ترجع إلى التخلف العقلي أو وجود خلل في جهاز السمع أو النطق.

(DOUMONT et all, 2010, p 6). وتتمثّل اضطرابات النطق والكلام التي تمس الطفل في فترة الطفولة المبكرة والتي تعود لعوامل أسرية في:

تأخّر الكلام أو تأخّر اللّغة الشفهية: وهي تضم ما يلي:

التحريف أو التشويه: هو نطق الصوت بطريقة تقربه من الصوت العادي بحيث إنّه لا يماثله تماما، كأن ينطق حرف (س) بصفير طويل. (فيصل العفيف ص 4).

الإبدال: توجد أخطاء الإبدال في النطق عندما يتم اصدار غير مناسب بدلا من الصوت المرغوب فيه. ومنه نجد:

- **اللّدغة الرائية:** وهي قلب صوت الراء إلى ياء أو لام أو غاء.
- **اللّدغة السينية:** وهي خروج صوت السين بشكل غير صحيح إذ يعوض في الكلمة بـــ: ث ، ش ، خ.
- **اللّدغة الخلفية الأمامية:** فيها يقوم الطفل بقلب صوت الكاف إلى تاء أو الجيم إلى دال.

الحـــــذف: فيه يحذف الطفل صوتا من الأصوات التي تتضمنها الكلمة، قد يشمل الحذف أصواتا متعددة و بشكل ثابت يصبح كلامه غير مفهوم.

الإضافة: هو اضافة صوت زائد للكلمة، وقد يسمع الصوت الواحد كأنه يتكرّر. مثل سصباح الخير. **(فيصل العفيف، دون سنة، ص5)**

الاحتمال الأكبر أن يصاب هذا الخلوق الضعيف عندئذ بالقلق والتوتّر وحدوث اضطراب النطق. ولقد أكدت دراسة **نوران العسال (1990)** أنّ انتقاد الوالدين لكلام الطفل ومطالبته بالكمال في النطق يؤدي به إلى تحاشي الكلام أمامهم ومنه ظهور اضطرابات النطق لديه **(عن محمد محمود عبد العزيز النحاس وآخرون دون سنة ص 6).**

فالأسرة هي المعلّم الأول لمهارات الطفل الكلامية، فإذا كانت الاتّجاهات الوالدية تمتاز بالتدليل الزائد والحنان المفرط فعادة ما تلقّن طفلها نصف الكلمة أو تعلّمه كلمات بديلة سهلة النطق من طرف الطفل أو ما يسمى بلغة الرضيع ظنا منها أن صغيرها عاجز عن النطق بالكلمة كاملة. فترسخ في ذهنه ويبني عليها لغته مستقبلا. كيف لا وأن المعاملة الوالدية شديدة التأثير في الابن فهي أمثلة حية يتمثّل بها. فأنماط كلام الآخرين التي يتعرض لها الطفل وكمية الاستثارة والدافعية التي يحصل عليها خلال مرحلة نمو الكلام تؤثّر على مردوده اللّغوي.

اضطرابات النطق والكلام: ينبغي أن يكون الكلام مرتبا بشكل صحيح فضلا عن حدوثه بسلاسة ويسر وبصورة تلقائية ومتماشية مع متطلّبات الموقف بالإضافة إلى ضرورة اتباع الكلام القواعد المختلفة المتفق عليها في الثقافة التي ينشأ فيها الفرد وإن لم يكن كذلك فإن الكلام يعتبر معيباً ومضطرباً. فقبل أن نقوم بعرض اضطرابات النطق والكلام التي تحدث في الطفولة المبكرة والتي تعود لأسباب محيطية وعائلية فإنه لا بدّ من التمييز بين بعض المصطلحات وضبطها لتفادي الالتباس وهي:

تأخّر الكلام: هو وجود فرق زمني بين اكتساب الطفل للوظيفة الكلامية مقارنة بعمره أي هناك تأخر في اكتساب المهارة وعادة ما يتحسّن مع الوقت.

اضطراب الكلام: هو عدم انتظام الوظيفة الكلامية والتي تظهر على شكل تشويش في تكوين الجمل والتلفّظ بالكلمات، فكلام الطفل لا يوافق عمره الزمني.

وعليه فإذا كانت الأسرة كذلك فما مدى مساهمتها في تحقيق النمو السّوي لكلام ابنها في الطفولة المبكرة؟

الأسرة ودورها في حدوث اضطرابات النطق والكلام: تعتبر الأسرة أوّل بيئة تربوية يتواجد فيها الطفل ويتفاعل معها، وهي الجماعة المرجعية التي تنمو فيها بذور الشخصية، لذلك فهي مطالبة بتوفير الحماية والأمن وكلّ الاحتياجات اللاّزمة كي ينمو الطّفل بشكل سليم. ولما كانت الأسرة هي المجال الاجتماعي الأوّل الذي ينشأ فيه الطفل فإنها وعاء السلوكيات القاعدية التي يكتسبها، فالآباء هما مؤطراً عملية الاكتساب هذه وموجهوها حسب ميولاتهم واعتقاداتهم وانفعالاتهم واستراتيجياتهم واضطراباتهم وتقديراتهم... **(ناصر ميزاب، 2007)** هذا من جهة ومن جهة أخرى تلعب أساليب معاملة الوالدين للطفل دورا كبيرا في نمو لغة الطفل نموا سويا أو غير سوي، فكلّما ازداد احساس الطفل بقيمته وأهميته في كنف أسرته كلما ارتفعت ثقته في نفسه وازدادت قدرته على الاعتماد عليه. وهكذا فالأسرة هي من أهم المؤسّسات الاجتماعية التي تبنى عليها أسس الصّحة النفسية للطفل، فكلما اتسمت العلاقات داخلها بالاستمرارية والاستقرار علاوة على الدفء و المحبة كلما كانت مصدر الرضا و الأمن. **(أنسي محمد أحمد قاسم، 1998 ص 15)** هذا ما يجعل الجو الأسري أرضية خصبة ينتش فيها النمو الطبيعي لكلام الطفل ومنه نجاح عملية التواصل والتفاعل بينه وبين أفراد أسرته وأقرانه في المدرسة لاحقا. وعلى العكس من ذلك فالأسرة التي يتسم فيها الوالدان بالسيطرة والتحكم تهيء جوّا أسرياً مشحوناً بالضغوط، الأمر الذي يؤدي إلى الإخفاق في إتمام عملية التواصل بين الطفل ووالديه ومن ثمّ مزيدا من المعوقات للنمو الطبيعي لكلام الطفل.

إنّ جذور مشكلة النطق توجد دائما في العلاقات التي تقوم بين الطفل وأبويه في المراحل المبكرة من حياته، فعندما تصبح مطالب الآباء أعلى من قدرة ابنهما وعندما يستخدمان في سبيل ذلك العقاب القاسي ويقيّمون أداء الطفل بالسّلب فإنّ

سلوكه الكلامي مقدما عن اكتساب اللّغة. فتراكيب كلامه تختلف عما سيعرفه لاحقاً من أنماط اللّغة الفصحى في المدرسة. **(زين العابدين بن موسى، دون سنة، ص 46)**. فالكلام إذاً هو سلوك فردي وآلي ونظام مصطنع يشكله الفرد قبل الشروع في الكتابة،أمّا اللّغة التي هي قدرة ذهنية فهي مكتسبة تحتاج إلى المرحلية والممارسة. فبالكلام يتم النطق بلغة الأمّ التي هي مكتسب الطفل الأول عن طريقها تظهر بوادر تعلّمه للغة الثانية في المدرسة ألا وهي اللّغة الفصحى ومدى انسجامه معها مستقبلا.

مراحل اكتساب اللّغة عند الطّفل: تمر عملية اكتساب الطفل للغة الأم بأربعة مراحل تقريبية من حيث مدّتها، وهي تتفاوت من طفل لآخر حسب الفروق الفردية نلخصها فيما يلي:

ـ **مرحة ما قبل الكلام:** تمتاز هذه الفترة بالصّراخ اللاّإرادي ينطقه الوليد للتعبير عن احساسات وانفعالات طبيعية كالجوع، العطش، الألم، التعب.

ـ **مرحلة المناغاة:** فيها يكرّر الطفل بعض الأصوات مثل (با...با...) أو (ما...ما...) وأثناءها يتلقى التشجيع من المحيطين به.

ـ **مرحلة المحاكاة:** فيها يقوم الطفل بتقليد المحيطين به في ايماءاتهم وتعبيرات وجوههم.

ـ **مرحلة الكلام والفهم:** فيها يكوّن الطفل الجمل ويكتسب أقسام الكلام طبقا للترتيب التالي: الأسماء فالأفعال فالأدوات. **(محمود أحمد السيد، 1982، ص 113-122)**.

طرح الإشكالية: هذه المراحل الأربع تكتمل في حوالي السنة السادسة من العمر وفيها يكون الطفل قد اكتسب لغة الأم في أحضان أسرته عن طريق تفاعله مع أعضائها، فهي بذلك الجماعة الأولية التي تعلمه الاتّجاهات التي تتحكّم فيما سيتعلمه من المؤسسات الاجتماعية الأخرى. وبذلك فإن الطفل في سن التمدرس يكون مهيأً لتعلم اللّغة الفصحى التي تعتبر لغة العلم والمعرفة والتي تتضمن القراءة والكتابة.

الطفل بين لغة الأمّ واللّغة الفصحى

أ/أيت مولود يسمينة

جامعة مولود معمري – تيزي وزو –

تمهيـــــد: يسمح الاستعداد الفطري والخلقي للإنسان بإنتاج الأصوات التي تمثّل ظاهرة فيزيائية تسمح له بالتواصل مع الأفراد، والصوت الذي ينطق به الفرد عبارة عن كلمات مرتبة مجموعها يشكل جملة فكلام فلغة. هذه الأخيرة تعد ظاهرة انسانية تمثل وسيلة اتصال بين المجتمعات، فهي اتفاق جماعي على استعمال نظام من العلامات أو الرموز للتعبير عن أفكار ومعاني داخلية لمواضيع داخلية أو خارجية. فهذه القدرة أو الملكة العقلية والفيزيائية استقطبت اهتمام العديد من الباحثين والعلماء حاولوا دراستها من أبعادها المتشعبة بدءاً بتتبّع مراحل تطوّرها التي توازي نمو الطفل. وعليه فالدّراسات المتعلقة باكتساب الطفل لغة الأمّ والمتمثّلة في اللّهجة العامية تنتمي إلى مجال علم النفس، وهي تكون في الطفولة المبكرة، بينما اكتساب اللّغة الثّانية والمتمثّلة في اللّغة الفصحى فتكون في المراحل التي تعقب الطفولة الأولى وهي من مباحث علم اللّغة التطبيقي. **(علي القاسمي 2008، ص26)**. وعادة ما يستهل الطفل كلامه بالمناغاة التي تشهد بوادر رغبته في التواصل مع محيطه، وهي عبارة عن أصوات متقطعة لا تكاد ترتقي إلى صناعة الكلمة المفردة، سواء أكانت معبرة أو عديمة المعنى، وكأنه يحاول بذبك تعويد جهاز نطقه على انتاج بعض الأصوات تمهيدا لبناء هيكل الكلمة الذي يحتاج إلى تكييف أعضاء النطق حسب المخارج التي لا يستطيع التحكم في وظائفها إلاّ بعد نضج جهاز النطق. وإنّ عملية انتاج الكلام عند الطفل تسبق تصوراته الذهنية فهو يتمتع بمعجم مفرداتي خاص به، اكتسبه من وسطه الاجتماعي عن طريق التقليد المباشر لكلام المتحدثين، ويتميّز كلامه هذا بالثّرثرة وعدم الانتظام، ذلك لأنه يترك المجال للمخاطب لأن يجتهد في اعادة ترتيب مجموع الكلمات التي يتلفظ بها لكي يدرك مقصده. كما أنه عاجز عن تعلم أنظمة اللغة الفصحى هذا ما يجعل

(23) “ German Dialects 1: You’re not always going to hear Hochdeutsch” Source: dtv-Atlas zur deutschen Sprache, by Werner Kônig, 1994, Deutscher Taschenbuch Verlag. Munich.:وانظر كذلك

- www./en.wikipedia.org/wild/German_Language#dialects

(24) المرجع السابق.

(25) الأب أنستاس ماري الكرملي، **المساعد**، تحقيق كوركيس عواد وعبد الحميد العلوجي، مرجع سابق، حياة المؤلِّف، ص 9.

(26) رجاء النقاش "هل هناك مجمع لغوي مجهول" في جريدة "**الأهرام**" القاهرية "بتاريخ 2004/10/3. وانظر كذلك: كوركيس عواد ورفاقه، **الرسائل المتبادلة بين الكرملي وتيمور**، مرجع سابق.

د. إبراهيم السامرائي، **الأب أنستاس ماري الكرملي وآراؤه اللغوية**، مرجع سابق، ص 45.

(27) انظر قائمة مؤلفاته المطبوعة خلال حياته في كتاب:

ــ كوركيس عواد، **معجم المؤلّفين العراقين في القرنين التاسع عشر والعشرين 1800ــ1969** (بغداد: مطبعة الإرشاد، 1969) ص 152ــ154.

(28) بحث الدكتور صالح جواد الطعمة في أطروحته التي قدمها لنيل الدكتوراه من جامعة هارفرد، مواطن الاختلاف بين العامية العراقية والعربية الفصحى فوجد أنّها تتبع قواعد محددة، مثل تحوُّل الوحدة الصوتية /ق/ الفصيحة إلى /گ/ العامية، وهكذا.

(16) انظر مثلاً: مقال الدكتور حبيب الجنحاني، في جريدة الزمان، العدد 1420 بتاريخ 2003/1/31، ولم يذكر الجنحاني الكرملي ولا جرجي زيدان بين رواد النهضة العربية التي تحدّث عنهم في مقاله.

(17) الأب أنستاس ماري الكرملي، **ديوان التفتاف أو حكايات بغداديات**، مرجع سابق، مقدّمة المحقِّق، ص 14.

(18) حمدي الباجة جي "الكرملي في خدمة القومية العربية" شهادة منشورة في كتاب: جورج جبوري، **الكرملي الخالد**، بغداد 1966.

(19) الأب أنستاس ماري الكرملي، أديان العرب وخرافاتهم، تحقيق وتقديم : د. وليد محمود خالص، مرجع سابق، مقدمة التحقيق، ص 16.

(20) **ديوان التفتاف**، ص 36.

(21) يُقال إنَّ عالم الآثار البريطاني وليم توماس هو الذي استعمل مصطلح Folklore أول مرة في رسالة بعث بها إلى إحدى الصحف البريطانية سنة 1846 لأنّه أراد أن يولّد مصطلحاً أنكلوسكسونياً بدلاً من التسمية القديمةPopular Antiquities (أي العاديات الشعبية). وعندما دخل هذا المصطلح Folklore إلى البلاد العربية، لم يُكتب القبول والانتشار للمقابل العربي الذي وضعه الأب الكرملي "علم القوميّات" فاستخدم الكُتّاب مقابلات أخرى مثل "مأثورات شعبية" و "شعبيات" و "فنون شعبية" و"آداب شعبية". ثم شاع مصطلح "التراث الشعبيّ" الذي وضعه سنة 1962 الباحث العراقي الأستاذ عبد الحميد العلوجي (ت 1995) أحد مسؤولي وزارة الثقافة العراقية، وربما يعود نجاح هذا المصطلح إلى مجلّة "**التراث الشعبيّ**" التي أصدرتها تلك الوزارة.

(22) هانس كريستيان أندرسون، **قصص وحكايات خرافيّة**، ترجمة: دنى غالي وستي غاسموسن (دمشق: دار المدى، 2006)

(10)Regina Bendix," The Uses of Disciplinary History" in: وانظر **Radical Hisory Review**, Issue 48, Fall 2002, pp.110-114.

كذلك:

Karl Kaser, " Historical Myth and the invention of Political Flolklore in Contemporary Serbia" in **Newsletter of the East European Anthropology Group**, Spring 1998, Vol. 16, No.1.

(10) www.wikipedia.com
(11) "Historical Novel" in: www.wikipidea.com
(12) www.wikipedia.com

(13) جاءت هذه الإحصائيات عن مؤلَّفات الكرملي، ومقالاته والدوريات التي نشرتها في كتاب:

ــ كوركيس عواد، **الأب أنستاس ماري الكرملي: حياته ومؤلفاته** (بغداد 1966).

(14) تمّ جمع بعض هذه الرسائل ونشرت في عدد من الكتب والدوريات منها:

ــ كوركيس عواد ورفاقه، **الرسائل المتبادلة بين الكرملي وتيمور** (بغداد 1974)

ــ كوركيس عواد وميخائيل عواد، **أدب الرسائل بين الآلوسي والكرملي** (بيروت 1987)

(15) قائمة مؤلَّفات الكرملي التي نذكرها هنا ليست كاملة. يمكن الاطلاع على القائمة الكاملة وأماكن حفظ المخطوط منها، وصفحات كلِّ مؤلَّف منها في مقدّمة معجم "**المساعد**" للكرملي، تحقيق كوركيس عواد وعبد الحميد العلوجي، بغداد 1972 وفي كتاب "**الأب أنستاس ماري الكرملي: حياته ومؤلفاته**" لكوركيس عواد، بغداد 1966.

6ــ فائق بطي، **أعلام في صحافة العراق**، بغداد 1971.

7ــ محمد بهجة الأثري، **أعلام العراق**، بغداد.

8ــ خير الدين الزركلي، **الأعلام**، بيروت.

9ــ مير بصري، أعلام الأدب في العراق الحديث، لندن 1994

كما توجد أكثر من مائتي دراسة ومقال كتبها باحثون عرب وغربيّون عن الأب أنستاس ماري الكرملي، طبقاً لإحصائية أجراها الباحث والمكتبي كوركيس عواد.

(3) أحمد تمام، "أنستاس الكرملي في معبد العربيّة" www.islamonline.net/Arabic/:

(4) الأب أنستاس ماري الكرملي، **ديوان التفتاف أو حكايات بغداديّات**، المرجع السابق، مقدِّمة المحقِّق الأستاذ عامر رشيد السامرائي، ص 9.

(5) الأب أنستاس ماري الكرملي، **أديان العرب وخرافاتهم**. تحقيق: د. وليد محمود خالص (بيروت: المؤسَّسة العربيّة للدراسات والنشر، 2005)، ص 9.

(6) أديسون هيدو، "الأب أنستاس ماري الكرملي" في www.zahrira.net/?p=2339

(7) الأب أنستاس ماري الكرملي، **أديان العرب وخرافاتهم**، المرجع السابق، مقدِّمة المحقق الدكتور وليد محمود خالص، ص 19. أما كوركيس عواد فقال " بسبب مناداته باللغة العربيّة والإشادة بمحامدها".

(8) لمزيد من التفاصيل انظر:

Paul-Marie of the Cross, Steven Payne. Carmelite Spirituality in the Tresien Taradition(1997). ICS Publications, U.S.

وكان الشاعر العربي الفلسطيني الحيفاوي محمود درويش قد أصدر مجلة اسمها "**الكرمل**" .

(9) الأب أنستاس ماري الكرملي، **المساعد**، تحقيق: كوركيس عواد وعبد الحميد العلوجي (بغداد: وزارة الإعلام، 1972) ج 1 ص 10 من "حياة المؤلف"،

الهوامش

(1) الأب أنستاس ماري الكرملين، **ديوان التفتاف أو حكايات بغداديات**" تحقيق: عامر رشيد السامرائي (بيروت: الدار العربية للموسوعات، 2003).

(2) توجد كثير من الكتب والأطروحات والرسائل الجامعيّة المتخصِّصة في سيرة الأب أنستاس ماري الكرملي وأعماله. ومن هذه الكتب:

1ــ أمين ظاهر خير الله، **البرهان الجلي علي عِلم الكرملي**، دمشق 1936.

2ــ جورج جبوري، **الكرملي الخالد**، بغداد 1966.

3ــ كوركيس عواد، **الأب أنستاس ماري الكرملي، حياته ومؤلفاته**، بغداد1966.

4ــ د. إبراهيم السامرائي، **الأب أنستاس ماري الكرملي وآراؤه اللغوية**، القاهرة 1969.

5ــ سالم الآلوسي، **في ذكرى الأب الكرملي الراهب العلامة**، بغداد 1970

6ــ عامر رشيد السامرائي، **الأب أنستاس ماري الكرملي**، بغداد 1970.

كما خصص غيرهم فصولاً عنه في كُتُبهم، ومنهم:

1ــ روكس بن زائد العزيزي، **سدنة التراث القومي**، القدس 1946

2ــ رفائيل بابو إسحاق، تاريخ نصارى العراق، بغداد 1948

3ــ عبد القادر البراك، أعلام من الشرق، بغداد 1950

3ــ مير بصري، **أعلام اليقظة الفكريّة في العراق الحديث**، ج1، بغداد 1971

4ــ رضا كحالة، **معجم المؤلِّفين** ، بيروت، ب ت

5ــ أسعد يوسف داغر، **مصادر الدراسة الأدبيّة** ج 1 (بيروت: 1956

6ــ مصطفى جواد، المباحث اللغويّة في العراق، بغداد، ط2، 1965.

حوالي سنة 1807، أخذ الأخوان غريم يجوبان الولايات الألمانيّة التسع والثلاثين ويجمعون الحكايات الشعبيّة من أفواه النساء اللواتي يسردنها بلهجاتهن المتباينة. بيدَ أنَّ الأخوَين غريم أعادا صياغة هذه الحكايات باللغة الألمانيّة الفصيحة المشتركة الميسَّرة وأضفيا عليها نوعاً من التشويق الفنيّ والأدبيّ، ما جعل هذه الحكايات عند نشرها تحقِّق انتشاراً واسعاً وإقبالاً كبيراً من قِبل القراء، فتُعاد طبعاتها ستة مرات أثناء حياتهما، ومئات المرات بعد وفاتهما، حتّى أصبحت تلك الحكايات الشعبية أكثر الكُتب الألمانيّة رواجاً بعد أنجيل لوثر، وساهمت إلى جانب هذا الإنجيل في نشر اللغة الألمانية الفصيحة المشتركة وتعزيزها.

الخاتمة: ولهذا كنّا نتمنى لو أنَّ المحقِّق الفاضل قد حرَّر حكايات ديوان التفتاف باللغة العربيّة الفصحى لتحقِّق انتشاراً واسعاً لا في العراق فحسب، بل في جميع البلاد العربيّة على اختلاف لهجاتها، ولتكون عاملاً في تعزيز اللغة العربيّة الفصيحة المشتركة بين أبناء أُمّتنا. وكان بإمكانه كذلك أن يضع في الهامش بعض الألفاظ العامية العراقية وقواعد اختلافها عن الفصحى للباحثين اللغويين(29). وهذا ما كان يطمح إليه جامع تلك الحكايات المرحوم الأب الكرملي. أو كان بإمكان المُحقِّق الفاضل أن يفعل كما فعل الدكتور محسن مهدي الذي كان مديراً لمعهد دراسات الشرق الأوسط في جامعة هارفرد، عندما حقّق كتاب "**ألف ليلة وليلة**"، إذ أعدّ طبعتين: إحداهما لعامّة القراء، والأُخرى لخاصّتهم من الباحثين في اللهجات، وتشتمل على الإضافات العامّيّة التي كان يضيفها الناسخون في بغداد ودمشق والقاهرة.

الأخوان غريم اللهجات الألمانيّة للتوصُّل إلى قانون غريم الصوتيّ) بحيث تكون هذه الدراسات وسيلة من وسائل تفصيح العاميّة، وتعميم الفصحى. وهذا ما عبّر عنه الدكتور إبراهيم السامرائي بقوله: " **إنّه** [الأب الكرملي] **يؤمن بالتطوُّر اللغويّ التاريخيّ وأن لا غنى للمتصدِّي للعربيّة الفصيحة ومعرفتها معرفة تاريخيّة، من الإلمام بهذه الألوان اللغويّة العامّة** [أي اللهجات]." (27).

يبدو لي أنَّ الأب الكرملي، بعد أن جمع في كُتُبٍ الحكاياتِ والأمثالَ والأغاني الشعبيّة بلهجتها العاميّة، أدرك مدى الضرر الذي تسبّبه هذه الكُتب لدعوته إلى صيانة العربيّة الفصحى ونشرها واستعمالها، فأحجم عن نشر تلك الكُتُب، فبقيت مخطوطةً بعد وفاته. والدليل على ذلك أنه نشر أثناء حياته 23 كتاباً من مؤلَّفاته، ليس من بينها كتابٌ واحد باللهجة العاميّة، وإنّما جميعها باللغة العربيّة الفصحى (28). وكان في ميسوره ــ أثناء حياته وقد تبوأ مكانة اجتماعيّة مرموقة تؤهّله للمشاركة في تأبين الملك الراحل فيصل الأول ــ أن ينشر كتبَه المخطوطة المتعلِّقة بالأمثال العاميّة، والأغاني العاميّة، والحكايات العاميّة. ولكنّه لم يفعل وفضّل تركها مخطوطةً.

إذن هنالك تناقض بين ضرورة العمل في التراث الشعبي ودراسته بلهجاته العاميّة وبين ضرورة صيانة اللغة الفصحى وتعزيزها وتعميمها ونشرها بوصفها أداةَ التواصلِ المشتركةَ بين أبناء الأُمّة على اختلاف لهجاتهم وأداةَ الاطلاع على تراث الأُمّة ونقله إلى الأجيال القادمة. ولا بدّ أنَّ هذا التناقض واجه الأب الكرملي، وكذلك محقِّق "**ديوان التفتاف**" الذي راح يشرح التعبيرات العاميّة العراقيّة بما يقابلها بالفصحى في هامش كلِّ صفحة، وهو أجراء مفيد ولكنَّه ليس كافياً، في نظرنا. إذن لنبحث عن الحلّ في أعمال الأخوين غريم، ما دمنا قد افترضنا أنَّ الأب الكرملي حذا حذوهما في إثارة الوعي بهُويَّة قوميَّة مستقلَّة. فكيف واجه الأخوان غريم هذه المشكلة؟

حالياً). وتجاوب مع هذه الدعوة عدد من العرب بدرجات متفاوتة مثل أحمد لطفي السيد (1872ــ1963) ويعقوب صروف (1852ــ1927). وقد كشفت الرسائل المتبادلة بين الأب الكرملي وأحمد تيمور باشا (1871ــ1930) [وهو شقيق الشاعرة عائشة التيمورية (1840ــ1902) ووالد الأديبين محمد تيمور (1892ــ1921) ومحمود تيمور (1894ــ1973)] أنَّ الأب الكرملي وأحمد تيمور باشا كانا معارضَين لتلك الدعوة إلى استعمال العاميّة وضدّ استخدام الحرف اللاتينيّ بدل الحرف العربيّ. فيقول الأب الكرملي في إحدى هذه الرسائل بتاريخ 1922/9/1: "**فكيف يحاول هؤلاء الناس النهوض من كبوتهم وهم يعادون لغتهم ولغة آبائهم؟!**" (26)

ما أصدق هذا القول في الوقت الحاضر الذي تنشط فيه استراتيجيات الدول الكبرى من أجل تقسيم البلدان العربيّة، والذي تجدَّدت فيه الدعوة إلى إحلال العاميّات محل الفصحى، واستخدام اللهجات بصورة مكثفة في الإعلام والتعليم من أجل وضع نهاية للفصحى التي توحّد العرب ثقافياً. ولكن ها هو الأب الكرملي يدوّن تلك الحكايات باللهجة العاميّة البغداديّة. فكيف نفسّر ذلك، مع العِلم أنّه كان يعمل بجد وإخلاص من أجل وحدة كلمة العرب وإعلاء شأن القوميّة العربيّة وأساسها العربية الفصحى المشتركة، كما أوضحنا؟ أليس ذلك تناقضاً ظاهراً؟

لقد أخذ الأب الكرملي يجمع حكايات "**ديوان التفتاف**" البغداديّة باللهجة العاميّة بعد عودته من أوربا لغرضين:

الأوّل، ثقافيّ، يتجسَّد في العناية بالتراث الشعبي الذي يميّز الأُمّة العربيّة عن غيرها من الأمم كالأمّة التركيّة مثلاً. وهذه وسيلة من وسائل إثارة الوعي بهُويّة عربيّة مستقلَّة؟

الثاني، لسانيّ، إذ تساعدنا دراسة اللهجات العاميّة على معرفة مواضع انحرافها أو تحوّلها عن العربيّة الفصيحة، صوتيّاً ونحويّاً ودلاليّاً (كما درس

وتنقسم اللهجات الألمانيّة إلى مجموعتين لغويَّتين: اللغة الألمانيّة العليا، واللغة الألمانيّة السفلى ذات الأصول السكسونيّة. وفي سنة 1534 م صدر أنجيل لوثر وكان المقصود منه أن تفهمه أغلبيّة الألمان على اختلاف لهجاتهم. وكانت هذه الترجمة للإنجيل تستند إلى اللهجات الألمانيّة العليا والوسطى، بحيث ظهرت لغة ألمانيّة عليا جديدة، هي نواة اللغة الألمانيّة الفصيحة المشتركة. وخلال القرن التاسع عشر عملت المدارس الواسعة الانتشار على تعميم هذه اللغة الألمانيّة الفصيحة المشتركة بوصفها لغة التعليم، وراحت اللهجات السكسونيّة السفلى تتراجع أمام اللغة الألمانيّة الفصيحة لتمسي اليوم لغةَ غير المثقفين وينحصر استعمالها في المنازل فقط. ولكن حتّى الفصيحة الألمانية المشتركة لها نوعيّات متباينة، محليّة أو من مخلّفات تلك اللهجات بحيث أنّ الألمانيّة الفصيحة في همبورغ تختلف عن الألمانيّة الفصيحة في ميونخ، من حيث معجمها وصوتياتها (أي بعض مفرداتها ونطقها) (24).

الأب الكرملي ومشكلة الازدواجيّة في " ديوان التفتاف" : في "**ديوان التفتاف**" يحرص الأب الكرملي على تسجيل الحكايات باللهجة البغداديّة العاميّة. ويبدو لنا أنَّ تدوينه العاميّة يتناقض تماماً مع ما اشتهر عنه من حرصه الشديد على التمسك بالعربيّة الفصحى. وفي هذا يقول صديقه الأستاذ كوركيس عواد في مقدِّمته لمعجم الأب الكرملي "**المساعد**": "**أما مذهبه في وجوب التمسُّك بالعربيّة الفصحى، ونبذ "العامية" التي أخذ بعضهم ينادي بها أو يؤلِّف فيها، فأشهر من أن يُذكَر. لقد كان طوال حياته يدافع عن الفصحى، ويرى أنّها قوام العروبة، وأنّها نقطة تلاقي العرب أجمع أنّى وُجِدوا.**" (25). ويشير كلام الأستاذ كوركيس عواد هذا إلى الدعوة التي ظهرت في مصر بعد الاحتلال البريطاني لأرض الكنانة (سنة 1882) إلى استعمال العاميّة بدل الفصحى، والتي كان على رأسها المهندس الإنكليزي وليم ويلكوكس الذي تولى تحرير مجلّة الأزهر، والمستشرق الألماني فيلهلم سبينتا (1818ــ1883) مدير دار الكتب الخديوية (المصرية

رأسها. ولخيبته تنازل عن الملك وصار درويشاً يتنقّل في البلاد. ــ كنا عندكم وجئنا ــ .)

مشكلة الازدواجية اللغوية: العربية الفصحى والعاميّات: يدلُّ مصطلح "**الازدواجيّة اللغويّة**" في علم اللغة الحديث، على وجود مستويَين في اللغة الواحدة، أحدهما فصيح يُستخدَم للكتابة والمناسبات الرسميّة، والآخر عاميّ يُستخدَم في المنزل والحياة اليوميّة.

ولا تقتصر هذه الظاهرة اللسانيّة على اللغة العربيّة فحسب، وإنّما تشمل كذلك جميعَ اللغات الكبرى. بَيدَ أنَّ الدول الأُخرى خطَّطت سياساتها التربويّة والإعلاميّة بهدف سيادة اللغة الفصحى المشتركة وتحجيم العاميّة، أما في البلاد العربيّة فلا توجد مثل هذه السياسات الواعية. وكانت الازدواجيّة اللغويّة في الألمانية، مثلاً، أخطر منها في اللغة العربيّة خلال القرن التاسع عشر. فاللهجات الألمانيّة المتعدِّدة تعود جذورها إلى القبائل الألمانيّة القديمة المختلفة. وغالباً ما تختلف هذه اللهجات عن الألمانيّة الفصيحة Hochsprache/Hochdeudtsch في معجمها وصوتيّاتها ونحوها (أي في مفرداتها ونُطقها وتراكيبها). وإذا أخذنا التعريف الضيِّق للّغة القائم على معيار الفهم المتبادل بين الناطقين بهذه اللهجات الألمانيّة، فإنَّه يمكن اعتبار هذه اللهجات لغاتٍ منفصلةً، لأنّ الناطقين بها لا يفهم بعضهم بعضاً، ولأن الناطقين باللغة الألمانيّة الفصيحة المشتركة لا يفهمونها (23). وأذكر أنَّني عندما كنتُ أدرس اللغة الألمانيّة في معهد غوته في بلدة (روتنبرغ أب در تاوبر) صيف 1979، قمتُ بزيارة لجامعة هايدلبرغ، ثم ركبتُ سفينة سياحيّة تجوب نهر النكر الذي تطلُّ عليه قلعة هايدلبرغ. فسمعتُ مجموعة من السياح بجانبي تتحدّث بصوتٍ عالٍ، ولكنّني لم أفهم منه شيئاً. فسألتُ رفيقتي، وهي أستاذة جامعية ألمانيّة، عن اللغة التي تتحدّث بها تلك المجموعة. فقالت: الألمانيّة. فسألتُ وما هو الموضوع الذي أثار حدّتهم ورفع أصواتهم؟ قالت: لا أعرف، لأنّهم يتحدثون بلهجتهم وأنا لا أفهمها.

أمضت السهرة مع الأربعين جنِّي عادت إلى المكان الذي ينتظرها فيه وطلبتُ منه أن يعود بها. ولكنّه رجاها أن تنتظره لبعض الوقت ليبحث عن كيس تبغه، وذهب إلى المغارة وهجم على الجنّ بسيفه وقطع رؤوسهم ووضعها في كشكوله وعاد إلى زوجته واصطحبها إلى القصر، فذهبت إلى غرفتها لتنام ونام هو في غرفته وبجانبه كشكوله. في الليل رأت زوجة السلطان كابوساً أزعجها مفاده أنّ زوجها اكتشف الأمر، فأخبرت أُمَّها بذلك، وكانت أُمُّها على عِلمٍ بأفعالها مع الجن. واقترحت على أمِّها أن تقوم بسحر يمسخ زوجها بغلاً. فقالتّ الأم إنّ ذلك يقلّل من اعتباره واحترام الناس له بوصفه سلطاناً. ولهذا مسخته لقلقاً. وعندما شاهدت اللقالقُ الأُخرى اللقلقَ/السلطانَ، وهو غريب عنها، هاجمته ونتفتْ ريشه وألقتْ به أرضاً. غير أنَّ فاختات ثلاث مررن عليه ورثين لحاله ففعلن شيئاً من السحر أعاده إلى سيرته الأولى. وهكذا عاد إلى قصره. وهناك ضرب زوجته بقضيب فقلبها إلى فاختة ووضعها في قفص. وأخذ يبحث عن عروس بريئة، فبحث عن امرأة حامل. وعندما ولدت طفلة، أخذوا تلك الطفلة ووضعوها في مكانٍ منعزلٍ في سرداب حتّى لا تختلط بمخلوق. وعندما كبرت تزوجها وولدتْ له أطفال، وهي في عزلة تامّة عن العالم الخارجيّ. وذات يوم رأت ضوءاً من بعيد وسألت الخادمة عنه فأخبرتها بأنَّه جزء من العالم الخارجيّ. وعندما جاء زوجها السلطان حتّمت عليه الخروج إلى العالم الخارجيّ. فاضطرَّ إلى مرافقتها ومعه أولاده إلى بستانٍ للتنزه وهي محاطة بالحرس والعساكر. وهناك تزحزحت صخرة وخرج منها أربعين من الجنّ وهم يصيحيون بالسلطان: ها نحن قد عدنا. ثم قيدوا السلطان بالسلاسل وأخذوا يلهون مع زوجته. وعندما نام الجنّ، طلب السلطان من أولاده فك قيوده، واستلَّ سيفه وقضى عليهم جميعاً. وعندما رأت زوجته ذلك توسَّلت إليه أن يبقي على حياتها. ولكنَّه لامها لعدم استماعها إلى نصيحته وضربها على أُمِّ

الأخوان غريم، وفي الحكايات الدنماركيّة التي جمعها هانس كرستيان أندرسون في القرن التاسع عشر نفسه(22). ولما كان الراوي تنقصه الخبرة الفنيّة في السرد، فإنَّ القصص ضعيفة الحبكة، والوصف فيها نادر والشخصيات والأماكن غير محدَّدة المَعالِم، ما يُطلِق خيال السامع، ويترك له الحريَّة في تصوّر التفاصيل. وتتضمَّن هذه الحكايات بعض الخصال الإنسانيّة السلبيَّة كالغيرة والحسد والرغبة في الانتقام بحيث يضطر البطل إلى مقاومة الشرِّ والانتصار عليه في النهاية. ونلخّص هنا الحكاية الأولى تلخيصاً شديداً، لإعطاء فكرة عن مضمون هذه الحكاية: **(ــ هناك ما هناك ــ ذهب رجل شرس مقدام إلى بلاد السلطان نسيم وحلّ ضيفاً عليه. وفي الصباح دخل السلطان نسيم في الإسطبل وألقى نظرة على خيوله ثم أمرَ الجلاد أن يقطع رأس السائس المسؤول عن العناية بالخيول في تلك الليلة. وفي الصباح الثاني فعل الشيء نفسه. وفي الصباح الثالث كذلك. فسأل الضيفُ السلطانَ عن سبب ذلك الأمر غير المعقول، فأخبره السلطان بأنَّ لديه مهرة عزيزة ولكن السوّاس لا يعتنون بها، ففي كلِّ يوم يجدها منهكة. فاقترح الضيف أن يقوم مقام السائس تلك الليلة ليعرف السبب، ووافق السلطان.**

لبس الضيف زي السائس واستقرَّ في الإسطبل. وفي منتصف الليل دخلت زوجة السلطان، وأمرته بأن يسرج المهرة لها ويركب فرساً أخرى ويتبعها. ووصلت إلى مفازة وطلبت منه أن ينتظرها هناك. وتابعت هي سيرها. ولكن الضيف أخذ يتبعها خلسة من بعيد، ولمحها تدخل مغارة. وهناك رأى أربعين من الجن، استقبلوها وأمضوا الليل كلَّه بالرقص والمرح. وقُبيل الفجر عادت إلى قصر السلطان والضيف السائس برفقتها. وعندما دخل السلطان الإسطبل في الصباح متفقداً مهرته وخيوله أخبره الضيف بما رأى بأُمّ عينه. وفي تلك الليلة، تنكر السلطان بزي السائس وأخذ يترقّب وصول زوجته. وفعلاً وصلتْ عند منتصف الليل وأمرته أن يسرج لها المهرة ويتبعها ففعل. وعندما

3) إنّ الأب الكرملي كان قد خطَّط أثناء دراسته العالية في فرنسا للمجالات المعرفيّة التي سيشتغل فيها بعد عودته إلى بغداد.

4) إنّ الأب الكرملي، بوصفه متضلِّعاً من فقه اللغة الحديث، آنذاك، يجمع الحكايات من "**اللهجة العاميّة البدويّة الإسلاميّة**" التي قد تختلف صوتيّاً وصرفيّاً ودلاليّاً عن اللهجة العاميّة العراقية المدنيّة النصرانيّة أو اليهوديّة التي جمع أمثالها وحكاياتها في كتاب آخر. وهذا الاختلاف ناتج من المبدأ اللساني القائل بتأثُّر اللهجات الاجتماعيّة للغة بالثقافات الفرعيّة للثقافة الواحدة داخل القطر الواحد.

ديوان التفتاف والتراث الشعبيّ: في موضع لاحق من التصدير، يبيّن لنا الأب الكرملي أنّه طلب من الناسخ أن يضيف إلى الكتاب "**أنواع الحكايات التي تُروى في مجالس النساء في كلِّ بيت**" مقابل أجر إضافي ليشجَّعه على ذلك. ويخبرنا الأب الكرملي أنَّ "**هذا الفنّ يعرف عند الإفرنج بالكلمة Folklore ومعنى Folk قوم وجمع ومعنى Lore معرفة، فيكون محصّل اللفظ الإنكليزيّ علم القوميّات.**" (21) وهكذا فهو لا يخفي أنّ اشتغاله بالتراث الشعبيّ ناتج عن تأثُّره بالثقافة الأوربيّة واحتكاكه بها ومحاكاته لها.

طبيعة حكايات الكتاب: حكايات الكتاب هي حكايات ترويها النساء، فهي تختلف عن الحكايات التي يرويها الرجال في مجالسهم أو مقاهيهم أو بعض الساحات العامّة مثل حكاية سيف بن ذي يزن، وحكاية عنتر بن شداد وحكاية الزير. كما أنّها حكايات تُروى للأطفال في الأُمسيات لتزجية الوقت في زمن لم يكُن فيه مذياع ولا سينما ولا تلفاز ولا حاسوب. ولهذا فإنَّ هذه الحكايات تتّسم بالإطالة. وكلّ حكاية تبدأ بعبارة (هناك ما هناك) وهي تقابل عبارة (كان يا ما كان)، وتنتهي بعبارة (كنا عندكم وجئنا) وهي إشارة الختام. ومن أجل التشويق تستخدم هذه الحكايات كثيراً من الجنّ والساحرات، والخوارق، والحيوانات الناطقة، والحيوانات التي تُمسَخ بشراً وبالعكس. وهذه العناصر السحريّة ليست وقفاً على الحكايات الشعبيّة العربيّة، بل نجدها في الحكايات الألمانيّة التي جمعها

الفاضل الكلمات بالشكل لتسهل قراءتها، وصحَّح النصوص الشعريّة الغنائية التي وردت في القصص والتي وقعت فيها بعض الأغلاط.

عنوان الكتاب ومضمونه: كان الأب الكرملي قد ترك الكتاب مخطوطاً في نسختَين تقع كلٌّ منهما في 496 صفحة، تحمل إحداهما عنوان "**ديوان التفتاف**" والثانية "**ديوان التفتاف أو حكايات بغداديّات**". وكلا العنوانَين بخط الأب الكرملي، وقد اختار المحقق الفاضل عنوان النسخة الثانية.

ويشرح لنا الأب الكرملي في هامش صفحة الغلاف الداخليّ للنسخة الأولى معنى "التفتاف " نقلاً عن معجم "**تاج العروس**" " للزبيدي" على الوجه التالي:

"**في التاج: التَفْتَاف مَن يلقط أحاديث النساء كالمتفتف. والجمع تفتافون وتفاتِف.**"(20)

وفي تصدير الكتاب، يبيّن لنا الأب الكرملي مضمون الكتاب، إذ كتب: "**تصدير بعد حمد الله تعالى والثناء على آلائه الجمة، أقول، وأنا الفقير إليه تعالى، الأب أنستاس ماري الكرملي، كنتُ قد عُنِيتُ، منذ عودتي من ديار الإفرنج إلى مسقط رأسي بغداد، بجمع ما يرويه بعض العوام من ضروب الحكايات بلهجتهم العاميّة البدويّة الإسلاميّة. ولما اجتمع عندي منها قَدْرٌ يستحقُّ التبييض، دفعتُها إلى أحد النُسَّاخ لينقلها بقلمه الجليّ الواضح، فجاءت بهذه الصفحات... بغداد في سنة 1933 في 7 كانون الأول منها**"(21).

نستخلص من هذا التصدير المعلومات التالية:

1) إنّ الأب الكرملي يعتزّ بتقاليد التأليف العربيّة فيبدأ كتابه بـــ " **بعد حمد الله تعالى والثناء على الآئه الجمة**" ويقدّم اسمه بعبارة " **وأنا الفقير إليه تعالى**" وهي ذات العبارات التراثيّة التي يستعملها فقهاء المسلمين آنذاك في مؤلَّفاتهم.

2) إنّ العمل في جمع هذه الحكايات واستنساخها استمر 39 سنة من سنة 1894 إلى سنة 1933، طبعاً إلى جانب انشغالاته الأخرى.

مُحقِّق الكتاب: محقِّق الكتاب هو من الباحثين المتخصِّصين في التراث الشعبيّ وفي الأب أنستاس ماري الكرملي ومؤلّفاته. وكان الأستاذ السامرائي من كبار المسؤولين في وزارة الإعلام (الثقافة) العراقيّة. وعندما قرّرت هذه الوزارة إقامة احتفالٍ تكريميٍّ للأب الكرملي في دير الآباء الكرمليِّين في بغداد سنة 1970، أعدَّ الأستاذ السامرائي بهذه المناسبة كتاباً بعنوان "**الأب أنستاس ماري الكرملي**" كما أعدَّ مسؤولٌ آخر في هذه الوزارة هو الأستاذ سالم الآلوسي، كتاباً آخر بعنوان "**في ذكرى الأب الكرملي الراهب العلامة**" وصدر الكتابان عام 1970 عن مطبعة الجمهوريّة التابعة للحكومة العراقيّة. إضافة إلى أنَّ الأستاذ السامرائي حقَّق ونشر كتاباً آخر من الكتب التي خلّفها الأب الكرملي مخطوطةً هو كتاب "**مجموعة في الأغاني الشعبيّة العراقية**" صدر بجزأين في بغداد سنة 1999.

ويبدو أنَّ اهتمام السامرائي في تراث الكرملي قديم يعود إلى أوائل الستينيّات، وأنه حقَّق "**ديوان التفتاف**" أو شرع في تحقيقه منذ ذلك الحين. فقد لاحظ أحد الباحثين ذلك وقال: "**ومن الغريب ... أنَّني وجدت الأستاذ كوركيس عواد يشير في كتابه عن الأب الكرملي الذي صدر ببغداد سنة 1966 إلى أنَّ الأستاذ عامر رشيد السامرائي قد حقّق هذا الكتاب، وأعدّه للنشر... ومكمن الغرابة هو أن بين التاريخَين** [تاريخ إشارة عواد وتاريخ نشر الكتاب] **سبعاً وثلاثين سنة، وهي مدّة طويلة جدّاً لصدور كتاب، ولعلَّ هناك أسباباً يجهلها الباحث.**" (19).

ويمكن القول بكلِّ موضوعية إنَّ المحقِّق الكريم الأستاذ السامرائي بذل جهداً متميزاً في تحقيق الكتاب، وكتابة مقدِّمة ضافية عن حياة الأب الكرملي وأعماله، وشرح ألفاظ حكاياته وتحليلها، والتعليق عليها. فقد لاحظ في تحليله أنَّ لغة القاصِّ تضطرب أحياناً فيستعمل بعض الألفاظ التي لا تُستعمَل في اللهجة البغداديّة، أو يستعملها بمعنى مختلف، أو يكتبها بطريقة لا تمثّل نطقها؛ واستنتج من ذلك أنّ راوي بعض تلك الحكايات لم يكن بغداديّاً أصيلاً. كما ضبط المحقِّق

فإنَّه اشتغل في مجال الرواية التاريخيّة التي لا يقلُّ تأثيراً في إثارة الوعي القوميّ، فأصدر 22 روايةً تاريخيّةً، كُتِب لها واسع الانتشار.

ويغفل معظم الباحثين في النهضة العربيّة والحركة القوميّة العربيّة ذكرَ الكرملي وجرجي زيدان من بين روادهما، لأنَّ هذا النفر من الباحثين الأفاضل، وجلُّهم من المتخصِّصين في التاريخ وعلم الاجتماع وليس في السياسة، لم يتمكّن من إدراك العلاقة الوثيقة بن اللغة العربيّة والتاريخ والتراث الشعبي من جهة وبين القوميّة والاستقلال والوحدة من جهة أخرى، أو بعبارة مختصرة لم يروا بوضوح الصلةَ الحميمةَ بين الثقافة والسياسة. أمّا السياسيُّ فيسهل عليه إدراك الوشائج بينهما. ففي جميع الكتابات التي تناولت الأب الكرملي، لم أجد مقالاً يربط بينه وبين القوميّة العربية إلا مقالاً واحداً كتبه أحد المشتغّلين الفاعلين في الحركة القوميّة العربيّة في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، وتولّى رئاسة الوزارة في العراق مرّتين وعدداً من المناصب الوزاريّة الأخرى، ذلكم هو حمدي عبد الوهاب الباجه جي، الذي عنون مقاله عن الأب الكرملي بـــ "**الكرملي في خدمة القوميّة العربيّة**"(18) وهو عنوانٌ يؤيِّد بوضوح ما ذهبنا إليه.

كتاب " ديوان التفتاف أو حكايات بغداديّات": صدر هذا الكتاب في طبعته الأولى سنة 2003 عن الدار العربيّة للموسوعات بـــ 740 صفحة من الحجم الكبير بعد أن جمعه وشرحه وعلّق عليه الأستاذ عامر رشيد السامرائي. يتضمَّن الكتاب 52 حكاية من الحكايات الشعبيّة التي ترويها النساء في بيوتهن للأطفال. والحكايتان الأخيرتان لا ينطبق عليهما مفهوم الحكاية الشعبيّة، وإنَّما هما وصف للتقاليد والعادات والمعتقدات والأزياء البغداديّة في مناسبتَي (الزواج) و(الموت). وليس لهذه الحكايات عناوين وإنّما أرقام. (تماماً مثل الحكايات الشعبيّة التي جمعها الأخوان غريم، فقد كانت في الطبعة الأولى بلا عناوين، بل تحمل كلُّ حكايةٍ رقماً تسلسليّاً.)

مستقلّة لا تنبني على أساس رابطة الدِّين بل على أساس رابطة العروبة أو مفهوم المواطنة الحداثيّة بحيث يكون للمسيحيّ موطئ قدم راسخة فيها أسوة ببقيّة المواطنين.

وإذا كان الأب الكرملي هو من أبرز هؤلاء المثقَّفين المسيحيّين في العراق في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، فإنَّ هنالك مثقَّفين مسيحيّين آخرين في الشام ومصر لهم التوجُّهات ذاتها، واتّبعوا الوسائل الثقافيّة التي اتّبعها الكرملي نفسها، من أجل إيجاد وعي عامٍّ بهويّة قوميّة عربيّة. وكان الكرملي على اتصال مباشر أو غير مباشر بعدد كبير منهم مثل المعلم بطرس البستاني (1819ــ1883) الذي أصدر صحيفتي "**الجنان**" و "**الجنة**" وصنّف معجم "**محيط المحيط**" وشرع بإصدار "**دائرة المعارف**" التي أتمَّها أولاده من بعده؛ وكذلك اللغويّ الصحفيّ الشاعر الشيخ إبراهيم اليازجي (1874ــ1906) صاحب قصيدة:

تنبّهوا واستفيقوا أيها العــربُ فقد طمى الخطبُ حتّى غاصت الرُّكبُ
فيم التعلُّــلُ بالآمالِ تخدعــكم وأنــتُمُ بين راحــاتِ القــنا سُــلــبٌ
الله أكبرَ ما هــذا المــنامُ فقــد شكاكمُ المهدُ واشتاقتكمُ التُّــــــربُ
كم تُظلَمونَ ولستم تشتكونَ وكم تُستغضَبون فلا يبدو لكم غضــــــبُ...

وهي القصيدة التي كانت الرقابة العثمانيّة تمنع طباعتها، فتنتقل بين الشباب العروبيّ شفوياً ويحفظونها عن ظهر قلب؛ وكذلك جورجي زيدان (1861ــ1914) الذي اتّبع الطرائق التي استعملها الكرملي ذاتها في تكوين وعي قوميٍّ عربيٍّ، فنشر كتابه "**فلسفة اللغة العربية**" (1886) و"**تاريخ اللغة العربية**" 1904 (وهو طبعة منقحة مزيدة من الكتاب السابق) وكتابه "**تاريخ التمدُّن الإسلاميّ**" بخمسة أجزاء (1902ــ1906) وكتابه "**تاريخ آداب اللغة العربيّة**" بأربعة أجزاء (1911ــ1914) كما استخدم الصحافة فأسَّس مجلة "**الهلال**" في مصر سنة 1892. وإذا كان جرجي زيدان لم يشتغل في مجال التراث الشعبيّ،

العرب سجناً ونفياً وإعداماً. وتصاعدتْ تلك السياسات القمعيّة وبلغتْ ذروتها بقيام جمال باشا السفاح الحاكم العثماني في الشام، بإعدام 32 من خيرة الأدباء والمفكِّرين العرب في الساحات العامّة في دمشق وبيروت سنتي 1915 و1916. لكلِّ ذلك، شعر المُثقَّفون العرب خاصّة المسيحيّين منهم، بأنَّهم مواطنون من درجة ثانية، فتاقت نفوسهم إلى وضع أُسس فكريّة وثقافيّة لوطن عربيّ موحَّد مستقلّ.

ويتّفق الباحثون في النهضة العربيّة على أنَّ روادها، على اختلاف تيّاراتهم الفكريّة والسياسيّة كانوا يسعون إلى تغيير الأوضاع السائدة في بلاد العرب، ومحاربة "الجمود على الموجود" ومقاومة نظام الحُكم المطلق، وبناء الدولة العربيّة المدنيّة الحديثة حيث تتعايش فيها الأديان والمذاهب والتيارات الفكريّة والسياسيّة، وتتفاعل بصورة إيجابيّة تساعد على رقي المجتمع وتقدُّمه. وفيما اتّفق رواد النهضة العربيّة على هذه الأهداف فإنّهم اختلفوا في وسائل تحقيقها وسُبُل تنفيذها على الأرض. وهكذا نجد التيّار الدينيّ التجديديّ الذي يحاول الجمع بين الأصالة والمعاصرة والمتمثِّل في رفاعة الطهطاوي (1801ــ1873) وجمال الدين الأفغاني (1838ــ1897) وعبد الرحمن الكواكبي (1845ــ1902)، ومحمد عبده (1849ــ1905) ومحمود شكري الآلوسي (1856ــ1924)؛ وهناك التيار العلمانيّ الذي يدعو إلى فصل الدِّين عن الدولة، الذي جسَّده فرح أنطون (1879ــ1922)؛ وثمة التيار السياسيّ الاجتماعيّ الذي كان لسان حاله ولي الدين يكن (1873ــ1921) وسليم سركيس (1867ــ1926)؛ والتيّار الثقافي العلميّ الذي كان على رأسه أحمد فارس الشدياق (1804ــ1887) وشبلي الشميل (1850ــ 1917) وجرجي زيدان (1861ــ1914)، والكرملي (16). وتجدر الإشارة هنا إلى أنَّ رجال الدين المسلمين من رجال النهضة مثل الأفغاني ومحمد عبده والكواكبي والآلوسي، كانوا يرومون إصلاح الخلافة الإسلاميّة وتحديثها في حين أنَّ معظم المسيحيِّين من روّاد النهضة كان يأملون في قيام دولة عربيّة

و "**جريدة العرب**" و "**فتاة العرب**". وكان بإمكانه أن يسميها مجلة العراق أو مجلة بغداد. وحتى بعد استقلال العراق عن الدولة العثمانيّة وتقسيم المنطقة العربيّة إلى دويلات على غرار العراق، مثل سورية والأردن وفلسطين ولبنان، فإنّه ظلّ متعلّقاً بحُلمه في أمّة موحّدة للعرب. ولهذا فإنّه يسمّي الجريدة النسويّة بـــ "**فتاة العرب**"، وليس "فتاة العراق" أو "فتاة بغداد" على الرغم من اعتزازه ببغداديّته، حتّى إنَّ رفاقه الرهبان الكرمليّين كتبوا على رمسه (قبره) اسمه الكنسيّ "الأب انستاس ماري الكرمليّ" وأضافوا إليه لقبه الذي يحبّه "البغداديّ".

دوافع الحركة القوميّة الثقافيّة العربيّة: بدأت الحركة القوميّة العربيّة حركة ثقافيّة في أوائل القرن التاسع عشر، ولم تتحوَّل إلى حركة سياسيّة إلا في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين. ويمكن أن تُعزى الحركة القوميّة العربيّة بوصفها حركة ثقافية إلى عدد من الدوافع والأسباب، منها قيامُ الثورة الفرنسيّة (1789) التي فتحت عصر القوميّات في أوربا؛ واحتكاكُ المثقَّفين العرب، خاصّةً المسيحيّين منهم، بالثقافات الأوربيّة، بفضل الإرساليات التبشيريّة الأجنبيّة التي فتحت المدارس والكلِّيَّات في بلاد الشام مغتنمةً الامتيازات التي منحتها الدولة العثمانيّة لها، ومواصلةُ بعض المثقَّفين العرب تعليمهم العالي في أوربا كالطهطاوي والكرملي. إضافة إلى أنَّ تضعضع الإمبراطورية العثمانيّة في القرن التاسع عشر، وسوء سياساتها الاقتصاديّة والإداريّة في البلاد العربيّة التابعة لها وتردّي أوضاع هذه البلاد، وعدم دخولها عصر الحداثة كما هو الحال في أوربا، حيث صار يُنظر إلى المواطنة بوصفها علاقة قانونيّة وفكريّة بين الدولة والمواطن تُرتِّب واجباتٍ على كلا الطرفَين وحقوقاً لهما، على حين ظلّت الدولة العثمانيّة تنظر إلى المواطنة في ضوء الدين والمذهب والعِرق. وازداد الأمر سوءاً مع سياسة التتريك، خاصَّةً بعد أن وصلت إلى الحُكم سنة 1908 جمعيّةُ الاتّحاد والترقّي (تركيا الفتاة) التي تقدِّم الرابطة القوميّة الطورانيّة على الرابطة الإسلاميّة، إذ ضيّق الأتراك الخناق على اللغة العربيّة، ولاحقوا الأحرار

خامساً، الصحافة:

1911 ــ1931: أصدر مجلّة "**لغة العرب**" الشهريّة، تُعنى باللغة والأدب والمصطلحات والتاريخ وعلم الاجتماع وعلم الإنسان.

1917 ــ1920 : أصدر "**جريدة العرب**" وهي يوميّة سياسيّة إخباريّة، استمرَّتْ في الصدور في بغداد قرابة أربع سنوات.

1918 ــ1921: أصدر مجلّة "**دار السلام**" وهي نصف شهريّة تُعنى بشؤون العراق.

1937 : ويمكن أن تُضاف إلى هذه الدوريات التي أصدرها الكرملي، أوّل جريدة نسويّة في العراق، اسمها " **فتاة العرب**" أصدرتها الآنسة مريم نرمي سنة 1937. وكانت هذه الآنسة قد عملت صحفيّة في مجلّة "**دار السلام**" لصاحبها الأب أنستاس ماري الكرملي. ولا نشكُّ في أن الأب الكرملي هو الذي شجّعها على إصدار هذه الصحيفة النسويّة من أجل تمكين المرأة العربيّة وتقدّمها، بل نحتمل كذلك أنّه هو الذي اختار لها اسم الصحيفة "**فتاة العرب**" المتناغم مع دوريّتَيه "**مجلة العرب**" و "**جريدة العرب**". ولا يشذّ عن هذا التناغم إلاّ اسم جريدة "**دار السلام**"، لأنّه أصدرها في بعد الحرب العالميّة الأولى وكان البريطانيون يشنون هجوماً عسكريّاً على ثورة العشرين فاختار لها أحد أسماء بغداد الذي يتضمَّن السلام نقيض الحرب.

نستنتج من هذه المجالات المعرفيّة التي اشتغل فيها الكرملي، أنَّه لم يكن لغويّاً صرفاً فحسب، وإنّما وجَّه اهتمامه كذلك إلى التاريخ، والتراث الشعبيّ، ونَشْرِ كُتب التراث، والأدب، واشتغل في الصحافة؛ وهي المجالات التي استخدمها المثقَّفون الأوربيّون، في القرن التاسع عشر خاصَّةً، لتكوين الهُويّة القوميّة. وقد استخدمها الكرملي كذلك لإثارة وعي لدى أبناء جلدته العرب بهويّة قوميّة واحدة، وتنمية اعتزازهم بها لتكون أساساً لأمّة عربيّة واحدة تتمتع بالاستقلال والتقدُّم. لاحِظ مثلاً أسماء الدوريات التي أصدرها أو شجع على إصدارها: "**مجلة العرب**"

7ــ **أمثال بغداد والموصل العاميّة والنصرانيّة مع حكايات عاميّة أيضاً،** خلّفه مخطوطاً.

8ــ **ديوان شعراء نجد من العوام العصريّين،** خلّفه مخطوطاً.

9ــ **الشوارد اللغويّة في الأشعار البدويّة،** خلَّفه مخطوطاً.

10ــ **مزارات بغداد وتراجم بعض العلماء،** خلّفه مخطوطاً

11ــ **أغاني بغداديّة عاميّة،** خلّفه مخطوطاً

وكان الأب الكرملي "**يوجّه بعض الكتّاب أو يطلب منهم أن يكتبوا في مواضيع معينة، ومن تلك المواضيع البحث في العشائر، والأزياء الشعبية، والعادات، والشعر الشعبي... وفي كتاب [الشيخ جلال الحنفي] " المغنون البغداديون" عبارات صريحة بأنّ الكرملي وجهه إلى هذا البحث.**" (17)

رابعاً، <u>تحقيق التراث ونشره</u>:

1ــ **نُخبة من كتاب العروج في درج الكمال والخروج من درك الضلال،** تأليف فهر بن جابر الطائي [نشر]، بيروت 1908

2ــ **العين،** معجم للخليل بن أحمد الفراهيدي، [تحقيق] (نشر 144 صفحة منه) بغداد 1914.

3ــ **الإكليل،** للهمداني [تحقيق] (الجزء الثامن)، بغداد 1931.

4ــ **الجامع المختصر في عنوان التواريخ وعيون السير،** لابن الساعي البغدادي [نشر]، ج 9 بغداد 1934.

5ــ **تذكرة الشعراء، أو شعراء بغداد وكتّابها في أيام وزارة المرحوم داود باشا والي بغداد،** لعبد القادر الخطيبي الشهراباني، [تحقيق]، بغداد 1936

6ــ **نُخب الذخائر في أحوال الجواهر،** لابن الأكفاني السنجاري [تحقيق] القاهرة 1939

7ــ **مُعين المحقِّق ومَعين المدقِّق،** خلَّفه مخطوطاً.

ثانياً، التاريخ:

1ــ **الفوز بالمُراد في تاريخ بغداد**، بغداد 1911. نشره تحت اسم (ساتسنا) مقلوب اسمه (أنستاس)

2ــ **خلاصة تاريخ العراق منذ نشوئه إلى يومنا هذا**، البصرة 1919

3ــ **لذكرى الملك فيصل الأول**، [خطاب]، بغداد 1933.

4ــ **قصة التقويم** [بالكلدانية]، خلّفه مخطوطاً، ثم نُشر في بغداد 1953.

5ــ **أرض النهرين**، تأليف دوين بيڤان، ترجمه من الإنكليزيّة بمساعدة الأب لويس مرتين الكرملي، خلّفه مخطوطاً، وتولى نشره حكمت توماشي، بغداد 1961.

6ــ **العرب قبل الإسلام**، خلّفه مخطوطاً.

7ــ **اللمع التاريخيّة والعلميّة**، خلّفه مخطوطاً

8ــ **اليزيديّة**، خلّفه مخطوطاً

9ــ **الأنباء التاريخيّة**(بالعربيّة والفرنسيّة) خلَّفه مخطوطاً.

ثالثاً، التراث الشعبيّ:

1ــ **سورة الخيل التي نزلت في بغداد**، وهي موعظة لمشتري خيل الشرط أنشأها أحد الأعراب، نشرها في بغداد بلا تاريخ (1911؟)

2ــ **النقود العربيّة وعلم النميّات**، القاهرة 1939

3ــ **الكوفيّة والعقال**، القاهرة 1941.

4ــ **مجموعة في الأغاني الشعبيّة العراقيّة**، خلّفه مخطوطاً، حقَّقه الأستاذ عامر رشيد السامرائي، نُشِر في بغداد 1999.

5ــ **ديوان التفتاف أو حكايات بغداديات**، خلّفه مخطوطاً، ونُشر في بيروت 2003، بتحقيق الأستاذ عامر رشيد السامرائي.

6ــ **أديان العرب وخرافاتهم**، خلّفه مخطوطاً، وحقَّقه د. وليد محمود خالص ونُشِر في بيروت 2005.

تدخل في أكثر من مجالٍ معرفيّ واحد؛ كما أنّ الكُتب التي حقَّقها الكرملي تنتمي إلى مجالات مختلفة مثل اللغة والتاريخ والأدب.

لا صعوبة في توزيع مؤلَّفاته على المجالات المعرفية التي حدَّدناها؛ ولكن الصعوبة الحقيقيّة التي تجابهنا هنا لا تكمن في تصنيف الـ 49 كتاباً التي ألَّفها الكرملي وخلَّفها مطبوعة أو مخطوطة، وتوزيعها على المجالات الخمسة المذكورة، وإنّما تكمن في استحالة الاطلاع على 1300 مقال نشرها الأب الكرملي في حوالي 62 دورية عراقيّة وعربيّة وأجنبيّة، ووقّع بعضها بأسماء مستعارة مثل (أمكح) و (بعيث الخضري البغدادي) و(فهر الجابري) و(كلدة) و(محقِّق) و (مُستفيد) و(مستهل) و(ساتسنا)(13)؛ وكذلك استحالة الاطلاع على آلاف الرسائل التي تبادلها مع عشرات من الشخصيّات الفكريّة العربيّة والأجنبيّة، والتي مازال معظمها مخطوطاً ومحفوظاً في مكان ما في بغداد، ودون الوصول إليها اليوم خرط القتاد (14).

سنكتفي هنا بتوزيع أهمّ الكتب التي ألَّفها الكرملي على المجالات الفكريّة الخمسة المذكورة، ونشير إلى ما إذا الكتاب مطبوعاً أم مخطوطاً (15):

أوّلاً، <u>اللغة العربيّة</u>:

1ــ **أغلاط اللغويّين الأقدمين**، بغداد 1933

2ــ **رسالة في الكتابة العربيّة المنقَّحة**، بغداد 1935.

3ــ **مناظرة لغويّة أدبيّة بين عبد الله البستاني، وعبد القادر المغربي، وأنستاس الكرملي**، القاهرة 1355هـ.

4ــ **نشوء اللغة العربيّة ونموها واكتهالها**، القاهرة 1938.

5ــ **المساعد**، معجم خلَّفه مخطوطاً، صدر الجزء الأوَّل منه بتحقيق كوركيس عواد وعبد الحميد العلوجي، بغداد 1972.

6ــ **أسرار الموازين والجموع**، خلَّفه مخطوطاً

7ــ **النغم الشجيّ في أغلاط الشيخ إبراهيم اليازجيّ**، خلَّفه مخطوطاً.

1814، 70 حكاية؛ وفي سنة 1815، نشرا مجموع حكايات السلسلتين السابقتين، أي 156 حكاية. وفي كلِّ طبعة جديدة يزداد عدد الحكايات. وقد صدرت 6 طبعات من هذه الحكايات أثناء حياة المؤلفَين، وطبعات لا حصر لها منذ وفاتهما حتّى اليوم.

ــ **في التاريخ**، نشر الأخوان دراسات ومقالات كثيرة في الدوريّات المختلفة عن فترة العصور الوسطى. وقد منحتهما جامعة ماربورغ الدكتوراه الفخريّة سنة 1819 لأبحاثهما اللغويّة، والتاريخيّة، والتراثيّة.

إذن فالأخوان غريم عملا على نشر الوعي بهُويّة قوميّة ألمانيّة واحدة قوامها اللغة الألمانيَّة الفصيحة المشتركة. ومَن يشكُّ في الأهداف القوميّة السياسيّة للأخوين، فليعتبر مغزى قرار الحكومة الألمانيَّة الموحَّدة بعد سقوط جدار برلين وتوحيد الألمانيَّتَين الغربيّة والشرقيّة سنة 1990، بإصدار أغلى ورقة نقديّة ألمانيّة، ورقة الألف مارك وهي تحمل صورة الأخوَين غريم. وظلّت هذه الورقة في التعامل حتى سنة 2002 عندما حلّ اليورو محل عملات البلدان الأوربيّة التي ضمّها الاتحاد الأوربيّ. (وأجدني أتساءل في نفسي: متى تتوحَّد الأقطار العربيّة وتُصدِر عملة موحدة تحمل إحدى أوراقها النقديّة صورةَ الأب الكرملي؟ ومتى يُكمِل العربُ معجمَ "**المساعد**" للأب الكرملي ليصبح للغة العربيّة معجم تاريخيّ؟)

أعمال الأب الكرمليّ من أجل وعي قوميّ: إنَّ أفضل الوسائل لنشر الأفكار الاجتماعيّة أو السياسيّة هي التعليم والصحافة والتأليف والنشر واللقاءات المنظَّمة مع المُثقَّفين لتغذيتهم بتلك الأفكار. وقد استخدمها الأب الكرملي جميعاً في سبيل إثارة الوعي القوميّ؛ فقد كان يؤلِّف المجلَّدات، ويحقِّق وينشر كُتُب التراث، ويُصدِر الصُّحف والمجلات، ويستقبل المُثقَّفين في صالونه الأدبيِّ صباح كلِّ يوم جمعة. وفي هذا الجزء من المقال نحاول أن نقسِّم أعمال الكرملي على المجالات الثقافيّة التي اختار التأليف والنشر فيها، وهي: اللغة العربيّة، والتاريخ، والتراث الشعبي، وتحقيق كتب التراث العربي ونشرها؛ علماً بأنّ بعض الكُتب المؤلَّفة

بل أزعم أنَّ الأب الكرملي اتّخذ الأخوين غريم مثالاً يحتذيه في العمل على إثارة الشعور القومي بهُوية الأمّة.

وسأقدِّم بإيجازٍ أهمَّ منجزات الأخوين غريم التي جعلت كاتب مادَّة "الأخوين غريم" في موسوعة ويكيبيديا الشابكيّة (الإنترنتيّة) يقول عنهما: "**كانت رغبتهما في المساعدة على خلق هُويّة ألمانيّة متميزة هي بعض ما حفزهما في كتاباتهما وحياتهما.**"(12) ما الذي فعله الأَخوان غريم لإثارة الشعور بهُويّة ألمانية متميِّزة أساسها اللغة الألمانيَّة الفصيحة المشتركة لتوحيد الولايات الألمانيّة المختلفة في أُمّة واحدة؟ لقد استخدما الوسائل الثقافيّة التي ذكرناها قبل قليل: فقه اللغة، التراث الشعبي، التاريخ، على الرغم من أنّهما درسا القانون في جامعة ماربورغ. وهذه لمحات من عملهما:

ــ **في الدراسات اللغوية،** انكبَّ الأخوان، وهما في العشرينيّات من عمرهما، على دراسة اللغة الألمانيّة المشتركة، وما طرأ عليها من تغيّر وتحوّل وتطوّر، وتوصّلا إلى قانون غريم الصوتيّ الشهير. ومن ناحية ثانية، شرعا سنة 1838 في إعداد **معجم للغة الألمانيّة Deutsches Wôrterbuch**، ولكنَّ هذا المعجم التاريخيّ مشروع ضخم لا يكفي أن يتولاه عالِمان فقط. ولهذا لم يقدرا أن ينجزا منه في حياتهما سوى المواد من الحرف A إلى جزء من حرف F. بَيدَ أنّ أهمّيّة هذا المشروع جعلتْ حشداً من اللغويِّين والعلماء الألمان يعملون بصورة متواصلة مدَّة مائة عام تقريباً لإنجاز "**معجم غريم للغة الألمانية**" الذي صدر عام 1960 بـــ 33 مجلداً تزن 84 كيلوغراماً.

ــ **في التراث الشعبيِّ**، بدأ الأخوان غريم حوالي سنة 1807 بجمع الحكايات الشعبيّة الألمانيّة، وبقيا طوال حياتهما يتنقلان من ولاية ألمانيّة إلى أخرى، لجمع الحكايات التي ترويها النساء الألمانيّات لأطفالهن حول المدافئ في البيوت والأكواخ. وأخذا ينشران هذه الحكايات الشعبيَّة والخرافيَّة في سلسلة عنوانها Kinder-und Hausmârchen. ففي سنة 1812، نشرا 86 حكاية؛ وفي سنة

والاعتزاز بأبطالهم التاريخيّين، والفخر بأمجاد ماضي أمّتهم. فأخذوا يؤلِّفون كُتُباً مختصَّة بتاريخ الألمان أو الفرنسيّين أو الإيطاليّين دون غيرهم.

3ــ **التراث الشعبيّ** (الفولكلور): وهو مجموع الثقافة التعبيرية الخاصّة بشعب من الشعوب؛ ويشتمل على الموسيقى، والرقصات، والأساطير، والخرافات، وحكايات ربّات البيوت، والأمثال، والنكت، والأعياد، والتقاليد، وما إلى ذلك. ويعرِّفه بعضهم بالتواصل الفنيّ داخل المجموعات السكانيّة الصغيرة. وقد استُخدِم الفولكلور في القرن التاسع عشر بوصفه جزءاً من إيديولوجيّات القوميّات، إذ كان يرمي إلى إعادة تشكيل التقاليد الشفويّة لتحقيق أهدافٍ سياسيّة. ويتّفق الباحثون على أنَّ الفولكلور لم يتخلّص من أهدافه السياسيّة الظاهرة إلا في أواسط القرن العشرين(10).

4ــ **الأدب (خاصّة الرويات التاريخيّة):** الرواية التاريخيّة هي رواية تُوضَع فيها الحكاية في إطار من الأحداث التاريخيّة، وتركِّز على أبطال تاريخيِّين أو على أشخاص خياليِّين يتحرَّكون في ماضٍ تاريخيٍّ كما يفهمه المؤلِّف ويتقبّله معاصروه. وتتطلّب كتابة الرواية التاريخيّة بحثاً معمّقاً في التاريخ. وقد اشتهر في كتابة الرواية التاريخية السير والتر سكوت (1771 ــ 1832) خاصّة في رواياته: وفرلي (1814) روب روي (1818)، إيفانهو (1820) التي جدّدت الاهتمام بتاريخ اسكتلندا خلال القرون الوسطى، وما زالت تؤجِّج الشعور القومي لدى الإسكتلنديّين. ويستطيع كاتب الرواية التاريخيّة أن يتفادى الرقابة على طرح الأفكار القوميّة(11).

الأخوان غريم نموذجاً: أحسب أنَّ الأب الكرملي كان مطَّلعاً بصورةٍ وافيةٍ على أعمال الأخوين الألمانيين: يعقوب غريم (1785ــ1863) وفيلهلم غريم (1786ــ1859)؛ وإن لم تكُن الألمانيّة من بين اللغات الأربع عشرة التي تعلّمها الأب الكرمليّ. فلا يوجد دارس لفقه اللغة في القرن التاسع عشر أو اللسانيّات الحديثة، لم يطّلع على قانون غريم الخاصّ بالتحوّل الصوتيّ في اللغة الألمانيّة.

من تحقيق وحدة الإمارات الإيطاليّة السبع (وكانت أربع منها خاضعة لنفوذ النمسا) وأُعلِنت إيطاليا مملكةً مستقلَّةً سنة 1861. كما تمكَّنَ بسمارك (1815ــ1898) رئيس وزراء ولاية بروسيا الألمانيّة، من قيادة الولايات الألمانيّة المتحالفة التسع وثلاثين إلى الاتّحاد في دولة واحدة ملكيّة شبه دستوريّة سنة 1871.

وخلاصة القول إنَّ القرن التاسع عشر شهد نجاحَ الحركات القوميّة في تحقيق استقلال عدد من البلدان الأوربيّة ووحدة أراضيها على أساس قوميّ. ولكنَّ نجاح هذه الحركات القوميّة في تحقيق أهدافها استند إلى حركات ثقافيّة مهدّت لها.

الحركات الثقافية ذات الأهداف القوميّة: إنّ الحركات الثقافية ذات الأهداف السياسيَّة القوميَّة الرامية إلى استقلال البلدان الأوربيَّة عن الإمبراطوريات التي كانت تابعة لها، على أساسٍ قوميٍّ، بدأت قبل القرن التاسع عشر بوقت طويل. وقد اعتمدت هذه الحركات الثقافية على وسائل لإثارة الوعي القومي في البلاد عن طريق بلورة هُويَّة قوميَّة خاصَّة بالبلاد. واستخدمت هذه الحركة وسائل ثقافيّة محدَّدة يمكن إيجازُ أهمِّها فيما يلي:

1ــ **اللغة:** أخذ المثقفون المنضوون في الحركة القوميّة بتشجيع استخدام اللغة القوميّة الخاصّة ببلادهم، والتخلّي عن استعمال لغة الإمبراطوريّة. فبينما كانت بلدان أوربا الوسطى تستخدم اللغة اللاتينيّة في العصور الوسطى، نجد أنَّ اللغات القوميَّة الحديثة كالفرنسيّة والألمانيّة والإيطاليّة صارت تحلُّ تدريجيّاً محل اللغة اللاتينيّة خلال القرون السابع عشر والثامن عشر والتاسع عشر. وراح المعجميّون يعدُّون معاجم أُحاديَّة اللغة ومعاجم تاريخيّة لهذه اللغات القوميّة. ولا نغفل الإشارة إلى دور الأكاديميّات الإيطاليّة والفرنسيّة والبرتغاليّة والإسبانيّة التي تأسست في القرنَين السادس عشر والسابع عشر، في تعزيز هذه اللغات وتنميتها.

2ــ **التاريخ:** أدى تصاعد الشعور القوميِّ في أوربا إلى الاهتمام بالتاريخ. فاستخدم المثقفون التاريخ بوصفه أداةً لتوعية المواطنين بتاريخهم القوميّ

عُرف به من الخصال الحميدة: طيبةُ القلب، ونقاءُ السريرة، والتواضعُ الجم، وسذاجةُ العيش... لقد كان راهباً كاملاً جمع بين فضيلتَي العِلم والتقوى."(9)

عصر الأب الكرملي: ولِد الأب الكرملي، وتلقّى تعليمه الابتدائيّ والثانويّ والعالي وأجرى كثيراً من بحوثه، خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر. وقد أمضى حوالي سبع سنوات في بلجيكا وفرنسا لمواصلة تعليمه العالي، كما ذكرنا، درس خلالها الفلسفة التي كانت تضمُّ، آنذاك، كثيراً من العلوم التي استقلت فيما بعد كعِلم الاجتماع، وعلم الإنسان، وفقه اللغة، وحتّى التاريخ الذي كان يعدّ جزءاً من الفلسفة في وقت من الأوقات. وقد اطّلع الكرملي عن كثب على المدارس الفكريّة الأوربيّة الحديثة المعاصرة له في تلك العلوم.

ويسمِّي المؤرِّخون القرنَ التاسع عشر بـــ **(قرن القوميّات)** إذ شهد هذا القرن انهيار الإمبراطوريّات أو تضعضعها، وظهور الدول القوميّة، بحيث تضمُّ الدولة الواحدة أُمَّة واحدةً فقط تربط أبناءَها وشائجُ اللغة والدين والتاريخ والجغرافية والمصالح المشتركة. فقد كانت الثورة الفرنسية (1789) فاتحةَ عصر القوميّات وإيذاناً بإنهاء عصر الإمبراطوريات. فالإمبراطوريّة الرومانيّة المقدَّسة التي كانت بمثابة اتّحاد بين بلدان أوربا الوسطى خلال القرون الوسطى وأوائل العصر الحديث0 اضمحلَّت إبّان الحروب النابولونيّة، وتنازلَ أخر أباطرتها، فرانسيس الثاني، عن العرش سنة 1806. وكانت بلدان هذه الإمبراطوريّة، تستخدم لغة الإمبراطوريّة الرسميّة، اللاتينيّة، لغةَ الدبلوماسيّة العالميّة حتّى القرن الثامن عشر، ولغةَ التعليم في جامعاتها حتّى أواخر القرن التاسع عشر. ولكنَّ هذا القرن شهد ظهورَ دول قوميّة تستخدم لغاتها القوميّة. فقد استطاعت الحركات القوميّة والليبراليّة في عدد من البلدان الأوربيّة أن تحقِّق الوحدة والاستقلال. فتمكَّنت اليونان من تحقيق استقلالها عن الإمبراطوريّة العثمانيّة سنة 1822. كما استطاعت بلجيكا الانفصال عن هولندا (وكانتا تكوِّنان مملكة الأراضي المنخفضة) وإعلان استقلالها سنة 1830. واستطاع غاربالدي (1807ــ1882)

والمقصود بـــ "**عروس اللغات**" اللغة العربيّة؛ أمّا "**لغات في بوادي الأعراب**" فهي اللغات العروبيّة (الساميّة) التي ألمَّ بها الكرملي وهي: السريانيّة، والعبريّة، والحبشيّة والمندائيّة (الصابئيّة). وكان يجيد التركيّة والإنكليزيّة، ويلمُّ بالإيطاليّة والإسبانيّة والفارسيّة كذلك (هذا بالإضافة إلى اللغات التي ذكرناها، العربية والفرنسية واللاتينية واليونانية). وكتبَ القليل من مؤلَّفاته باللغة الفرنسيّة، وكتبَ أجزاء من أحد كتبه بالإنكليزيّة، كما أنَّه ترجم عدداً من الكُتُب من الإنكليزيّة إلى العربيّة.

وقبل أن ننتقل إلى صلب الموضوع، سنلقي الضوء على معنى لقبه (الكرمليّ) فقد كنتُ في صغري أواجه صعوبةً في نُطقه وفهْم معناه.

(الكَرْمَل) هو اسم جبل، تقع على سفحه مدينة حيفا في فلسطين. وعلى هذا الجبل ديرٌ قديم فائق الجمال. وظهرت جماعة رهبانيّة نُسِبت إلى الكرمل وسمّيت بالرهبانيّة الكرمليّة. وكان ظهور هذه الجماعة نتيجةً للإصلاح الكاثوليكيّ الذي تمّ في القرن السادس عشر الميلاديّ، رداً على الإصلاح البروتستانتيّ. وهدف هذا الإصلاح إعادة الكنيسة إلى الحياة الروحيّة. فالرهبانيّة الكرمليّة جماعة روحيّة صوفيّة تؤكِّد على دعوة الإنسان إلى الصلاة والتأمُّل من أجل الاتّحاد مع الله. وقد شرح القديس يوحنا (ولد 1542م) في إسبانيا في كتابه "**الصعود إلى جبل الكرمل**" الذي يُعدُّ من مراجع الجماعة الكرمليّة، كيفيه بلوغ النفس البشريّة الاتحاد الإلهيّ، بعد أن تتخلّى عن ذاتها وعن كلِّ شيء آخر وتبقى في التجرُّد الكامل وتحقِّق حريّةَ الروح(8).

وهذه اللمحة الخاطفة عن فلسفة هذه الجماعة الروحيّة التي ينتمي إليها الأب الكرملي، تعطينا فكرة عن أخلاقه الكريمة التي تتسم بالزُّهد، والحرص على تهذيب النفس، والانكباب على تحصيل المعرفة. وهذا ما لمسه أحد كبار المتخصِّصين في الأب الكرملي، صديقه الأستاذ كوركيس عواد فقال: "**وأظهرُ ما**

1894: استقرَّ في بغداد وتولّى إدارة مدرسة الآباء الكرمليّين. حيث قام في الوقت نفسه بتدريس اللغتَين العربيّة والفرنسيّة. وبعد مدّة تفرّغَ للبحث والتأليف.

1911 : انتُخِب عضواً في مجمع الاستشراق الألمانيّ.

1914 : نفته الحكومة العثمانيّة من بغداد إلى مدينة قيصري في الأناضول "**بسبب خلافه معهم حول اللغة العربيّة، وإشادته بمحامدها**"، كما قال أحد الباحثين(7). ودام نفيه سنة وعشرة شهور، تعلّم خلالها اللغة الأرمنيّة، ثم أُعيد إلى بغداد سنة 1916.

1920 ــ انتُخِب عضواً في (المجمع العلميّ العربيّ) بدمشق، وكان المجمع قد أُسس قبيل أشهر في سنة 1919 من لدن الحكومة العربيّة التي تشكّلت بقيادة الملك فيصل بن الحسين بعد دخوله دمشق على رأس الجيش العربيّ واستقلال سورية عن الدولة العثمانيّة.

1928: أدباء بغداد يقيمون له حفلاً تكريميّاً بمناسبة مرور 50 عاماً على بدء نشاطه الفكريّ، ورأسَ الحفل صديقه الشاعر جميل صدقي الزهاوي.

1932: انتُخِب عضواً في (مجمع اللغة العربيّة الملكيّ) بالقاهرة عند تأسيسه (اسمه اليوم: مجمع اللغة العربيّة).

1945: اختير عضواً في لجنة التأليف والنشر في وزارة المعارف العراقيّة، وهي اللجنة التي تطوّرت إلى مجمع سُمِّي بـــ (المجمع العلميّ العراقيّ) سنة 1947 بُعيد وفاته. ولهذا فهو يُعَدّ من مؤسِّسي المجمع، وإنْ لم يطُل به العمر ليكون عضواً عاملاً فيه.

1947: 7 كانون الثاني/يناير، وافاه الأجل ودُفِن في بغداد في الساحة عند باب كنيسة الدير المعروفة بكنيسة اللاتين، وكان في أيامه الأخيرة يطيل الجلوس في تلك البقعة من الساحة. وكُتِب على وجهِ رمسهِ (قبرهِ) بيتان هما:

لطمتْ صـــدرَها عليكَ لـــغـــاتٌ في بوادي الأعرابِ يومَ مماتِك
وعروسُ اللغاتِ قد شقَتِ الجيـــ ـــبَ وقامـــتْ تنوحُ فوقَ رفاتِك

المذكور وأوائل القرن العشرين. وما يسمَّى بالنهضة العربيّة هو من ثمار تلك الحركة الثقافيّة. ولهذا فإنَّ الأب الكرمليّ رائد بارز من روّاد النهضة العربيّة وعَلماً خفّاقاً من أعلامها. وسنبيّن ذلك بالتفصيل في الصفحات القادمة.

حياة الكرملي: نلخِّص هنا بعض المحطات المضيئة في حياة الأب أنستاس ماري الكرملي:

1866 : ولد الكرملي في بغداد من أبٍ لبنانيٍّ الأصل يُدعى جبرائيل يوسف عواد وأمٍّ بغداديّةٍ اسمها مريم مرغريته، فسُمّي (بطرس). وهو الرابع بين إخوته التسعة (خمسة بنين وأربع بنات).

1882 : أكمل تعليمه الثانويّ في مدرسة الاتفاق الكاثوليكيّ في بغداد، وكان قد تلقَّى تعليمه الابتدائيّ في مدرسة الآباء الكرمليِّين في بغداد.

1882 ــ1886 : عملَ معلِّماً للغة العربيّة في مدرسة الآباء الكرمليِّين، وعمره ستة عشر عاماً. وأخذ ينشر مقالاته في الدوريّات المعروفة مثل "**الجوائب**" و "**البشير**"

و "**الضياء**"؛ ويعطي دروساً بالعربيّة لبعض أفراد الجالية الفرنسيّة في بغداد.

1986 ــ1887: التحق بكلِّيَّة الآباء اليسوعيّين في بيروت مدرِّساً للغة العربيّة. وفي الوقت نفسه دَرَسَ الأدب الفرنسيّ، واللغة اللاتينيّة، واللغة اليونانيّة.

1887: سافر إلى بلجيكا ودخل في سلك الرهبنة بدير شفرمون الواقع بالقرب من مدينة ليبج. وكان اسمه قبل أن يصبح راهباً "بطرس ميخائيل الماريني".

1889 : سافر إلى فرنسا، ليدرس الفلسفة واللاهوت في مدينة مونبلييه.

1894 : أكمل دراسته في فرنسا، ورُسِّمَ قسيساً باسم الأب أنستاس ماري الكرمليّ وهو الاسم الذي حمله طوال حياته بعد ذلك.

1894 : عاد إلى بغداد مارّاً بإسبانيا لزيارة الآثار العربيّة الإسلاميَّة في الأندلس.

والمباحث والمقتبس."(4) أو كما عبَّر عن ذلك بإيجاز العلامة الدكتور مصطفى جواد بقوله "**الأب أنستاس رجل وهب نفسه للغة العربيّة، فكان باراً بها برَّ الولد الصالح بأمّه وأَبيه**"(5). ولم يرَ هؤلاء الباحثون الأفاضل أيَّة دوافع سياسيّة أو وطنيّة وراء أعماله. بل على العكس، أبرزوا ابتعاده عن السياسة والقضايا الوطنيّة. وفي هذا يقول أحد الباحثين: "**كان هناك شرطان وضعهما العلامة** [الكرملي] **أمام روّاد مجلسه** [الأسبوعيّ] **وهما تحريم النقاشات السياسيّة والدينيّة**"(6). بَيدَ أنَّ دراستنا العاشقة المتأنيّة المتأمّلة في حياة هذا الرجل وأعماله، تؤكِّد لنا أنّه كان يمارس ــبشجاعةٍ وحكمةٍ لا حدود لهماــ السياسةَ الوطنيّة العليا الرامية إلى تحقيق غايات نبيلة كبرى. فقد كان صاحب مشروع فكريّ ضخم يرمي إلى إرساء الأُسس الثقافيّة اللازمة لقيام حركة سياسيّة هدفها إيجاد كيان سياسيّ مستقّل لأمّة عربيّة موحّدة. وتتجسَّد الشروط الثقافيّة لتحقيق ذلك في تشكيلِ وعيٍ فاعلٍ لدى جميع العرب بوجود هويّة ثقافيّة عربيّة مشتركة، وجَعْلهم يعتزّون ويفخرون بها. وكان ذلك الهدف يتطلّب منه إحياء اللغة العربيّة، والبحث في تاريخ العرب، وتراثهم الشعبيّ المتمثِّل في عاداتهم، وتقاليدهم، ومعتقداتهم، وأساطيرهم، وخرافاتهم، ومصنوعاتهم اليدويّة وحكاياتهم التي أبدعوها، ونقودهم التي سكّوها، وأزيائهم التي لبسوها، وكلِّ ما يشكّل عنصراً في عقليتهم، ومزاجهم، وخصوصيتهم وطريقة حياتهم، ويميّزهم عن غيرهم من الأُمم. ولهذا فإنَّ الأب الكرملي انخرطَ في ما يمكن تسميته بحركة القوميّة العربيّة التي تقوم على فكرة أنَّ العرب يربطهم تراث مشترك من اللغة والثقافة [والدين] والتاريخ والجغرافية والمصالح المشتركة وينبغي أن تكون لهم دولة موحَّدة مستقلّة.

بدأت القوميّة العربيّة أوَّل الأمر حركة ثقافيّة في الشام ومصر والعراق خلال القرن التاسع عشر الميلاديّ، حين كانت معظم البلاد العربيّة ترزح تحت الحُكم العثمانيّ. ولم تتحوَّل هذه الحركة الثقافيّة إلى حركة سياسيّة إلا في أواخر القرن

الأب أنستاس ماري الكرملي راهب في محراب اللغة العربية

قراءة في " ديوان التفتاف أو حكايات بغداديّات"

للأب أنستاس ماري الكرمليّ(1)

أ د علي القاسمي. العراق

تمهيد: الحبُّ الخالص هو مُلهمُ الأعمال العظيمة، ومُنبِتُ الأخلاق الكريمة وفي طليعتها الإخلاص والوفاء. فالمحبُّ مخلصٌ لحبيبه، دائم الوفاء له، مستعدٌّ للتضحية من أجل بهائه وتألُّقه ورفعة شأنه. وفي هذه الصفحات القليلة سنتناول قصَّة حبٍّ تملَّك قلب رجلٍ بغداديٍّ وعقله. أُغرِم هذا العالِم الجليل بأُمّته العربيّة وثقافتها، في زمن طال رقادها وتناهى هوانها، ونُسي تاريخها، وأُهينت لغتها، وانطمس ذكرها، وتدنّى شأنها بين الأُمم. فبذل الغالي والنفيس من أجل أن يؤجِّج في نفوس أبنائها الاعتزاز بانتمائهم إلى أُمّتهم العربيّة، والفخر بلغتهم، وتاريخهم، وتراثهم، وثقافتهم. فاستحقَّ بجدارة أن يكون أحد روّاد النهضة العربيّة وعلماً خفاقاً من أعلامها العظام. إنّه الأب أنستاس ماري الكرملي. وكأن شاعر فرنسا الكبير أراغون كان يفكر فيه وفي أمثاله حين قال: "**لا ثقافة بغير حبّ. إنَّ الذي يحبُّني يخلقني**". بَيْدَ أنَّ جميع الباحثين الأفاضل، على كثرتهم (2) الذين تناولوا سيرة الأب أنستاس ماري الكرملي ومؤلَّفاته بالدرس والتحليل، حسبوا أنَّ الرجل مجرّد لغويٍّ عشق اللغة العربيّة، وحرص على صحَّتها ودقّتها، وبالغ في تصحيح أخطاء الآخرين فهو " **من روّاد التصحيح اللغويّ والداعين إلى الحفاظ على اللغة وأصولها، والابتعاد عن كلِّ ما ينأى بها عن الاستعمال الصحيح**"، كما ذكر أحد الباحثين(3). ويقول باحث آخر: "**واظبَ الكرملي على نشر مقالاته وبحوثه خدمةً للغة العربيّة في أشهر المجلات مثل: المشرق والمقتطف والهلال**

11ــ اللغة، أشكالها، مجالاتها، خصائصها وظيفتها، والتأتأة من بين اضطراباتها 169

أ/ غازلي

جامعة مولود معمري– تيزي وزو

12ــ قراءة في كتاب "المنزع البديع في تجنيس أساليب البديع" للسجلماسي 183

أ/ أوريدة عبود

جامعة مولود معمري– تيزي وزو

13ــ المنظومة النّحوية 195

أ/ خالد خوجة بغدادي ألخالدي

14- Hubertine Auclert: a Champion of Algerian Women's Rights or an Imperialist Feminist?..... 203

Seddiki Sadia and Zerar Sabrina

Department of English

Mouloud Mammeri University

6ــ مدرسة تعليم اللغة العربية في القرن الرابع الهجري
مقاربة ديداكتيكية لجوانب من مناهجها وموضوعاتها 101
د. رشيد حليم
مركز الجامعي الطارف

7ــ البعد التعليمي في كتاب "عيون البصائر"
للعلامة محمد البشير الإبراهيمي 111
أ/ شهيرة بوخنوف
جامعة مولود معمري– تيزي وزو

8ــ الألفاظ وتوالد المعاني مقاربة بنوية
في بائية أبي فراس الحمداني 133
أ/ عبد الجليل لغرام
جامعة السانيا وهران

9ــ اللغة الأولى/ الثاني 145
أ/ ذهبية قوري

10ــ اللغة والتجربة الإنساني إميل بنفنست 155
د. حمو الحاج ذهبية
جامعة مولود معمري تيزي وزو

الفهرس العام

1ــ الأب أنستاس ماري الكرملي راهب في محراب اللغة العربية
قراءة في " **ديوان التفتاف أو حكايات بغداديّات**" 11
أ د علي القاسمي. العراق

2 ــ الطفل بين لغة الأمّ واللّغة الفصحى 45
أ/أيت مولود يسمينة
جامعة مولود معمري– تيزي وزو

3ــ القياس النّحوي عند ابن مضاء القرطبي 55
أ/ محمّد حرّاث
جامعة مولود معمري– تيزي وزو

4ــ جمـــــال الكلمـــة القرآنيـــة 75
د . لخضر روبحي
جامعة المسيلة

5ــ الحجاج اللغوي عند ديكرو وأنسكومبر 91
أ. يعمرانن نعيمة
جامعة مولود معمري– تيزي وزو

شكر وتقدير

طبع هذا العمل بمساعدة مالية من قبل الوكالة الموضوعاتية لبحث في العلوم والتكنولوجية. ومن خلال هذه المساعدة نقدّم للوكالة آيات التقدير والاحترام لما تبذله من الجهود في خدمة البحث العلمي وتوطيد التقانة. ونرجو كلّ التوفيق للوكالة لتحقيق مزيد من الدعم لتحقيق الجودة والفعالية في مؤسّساتنا الجامعية وفي مختبرات البحث العلمي.

مدير المخبر

أ. د صالح بلعيد

كلمة العدد

يأتي العدد الرابع عشر (14) من مجلة الممارسات اللغوية في آخر السنة 2012. وهذا العدد له خصوصياته التالية:

1- يصدر في إطار احتفائية الجزائر بخمسينية الاستقلال؛

2- يصدر هذا العدد على نفقة الوكالة الموضوعاتية للبحث في العلوم والتكنولوجية؛

3- يصدر مع انعقاد الملتقى الوطني الذي يعقده مخبر الممارسات اللغوية حول: (التخطيط اللغوي).

إنّه عدد خاص ومميز نهديه للقارئ، ونأمل أن ينال رضاه.

أيها القراء الكرام، يا أصدقاء المخبر: لقد سطرنا برنامجاً قوياً وعلمياً للسنة القادمة 2013. وسوف نثري السوق الثقافية والعلمية بكمّ معتبر من الإصدارات. فنأمل أن تتابعوا منشوراتنا، وتهدوا لنا عيوبنا بغية التحسن في أعمالنا وإصداراتنا اللاحقة.

رئيس المخبر

أ. د صالح بلعيد

أ.د / أبو عمران الشيخ: رئيس المجلس الإسلامي الأعلى. الجزائر.

أ.د / محمود فهمي حجازي: رئيس جامعة نور مبارك في طشقند.

أ.د / محمود أحمد السيد: نائب رئيس مجمع اللغة العربية بدمشق. سورية.

أ.د / سالم شاكر: متخصّص في البحث اللغوي المازيغي Inalco فرنسا.

أ.د / ميلود حبيبي: مدير مكتب تنسيق التعريب في الرباط المملكة المغربية.

أ.د / وفاء كامل فايد: أستاذة اللغويات بجامعة القاهرة، مصر.

أ.د /علي القاسمي: خبير في الأسيسكو وفي مكتب تنسيق التعريب. العراق.

أ.د / عبد السلام المسدي: أستاذ بالجامعة التونسية، وخبير دولي. تونس.

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 الجزائر.

الهيئة العلمية: Scientific committee

أ.د / صالح بلعيد – Riche Bouteldja, Professor,University of Tizi–ouzou,algiers.

أ.د / صلاح يوسف عبد القادر – Valérie Orlando, Professor,University of Maryland, U.S.A.

أ.د / ابن حويلي ميدني – Kathryn Lafever,Professor, University of Miami,U.S.A.

– Zerar Sabrina, Maitre de conférences, University of Tizi–ouzou, Algiers.

الهيئة التحريرية:

أ.الجوهر مودر؛

أ. فبيحة حدّاد؛

أ. حياة خليفاتي؛

أ.علجية أيت بوجمعة؛

أ.عيني بطوش؛

أ.علجية أوطالب.

الهيئة الاستشارية:

أ.د / عبد الرحمان الحاج صالح: رئيس المجمع الجزائري للغة العربية.

أ.د / محمد العربي ولد خليفة: رئيس الشعبي الوطني.

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

جامعة مولود معمري–تيزي وزو

مخبر الممارسات اللغوية

مجلة

الممارسات اللغوية

العدد الرابع عشر(14)

2012