DE LA FORMATION PEDAGOGIQUE: ETAT DES LIEUX

HAMADOU Taous Ep. KABRI,
UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI, TIZI-OUZOU

Depuis les années 90, l'Algérie s'est engagée sur la voie de la mondialisation, d'où les différentes réformes économiques, politiques et sociales. Le système éducatif, véritable « poutre » de la société, ne peut que constituer le fondement de ces changements. Une réforme est donc engagée depuis la rentrée sociale 2003-2004. L'Etat algérien a toujours eu pour intention de promouvoir l'éducation afin de s'aligner sur les pays développés et encourager la mobilité. A ce titre, une étude[i] *menée sur la condition du personnel enseignant pour L'UNESCO, dans le cadre des activités proposées par le Comité d'experts de l'OIT et de L'UNESCO, a permis d'identifier trois thèmes :*

- *le manque d'enseignants qualifiés et le recours à un personnel non qualifié.*
- *la formation des formateurs d'enseignants*
- *la formation continue des enseignants.*

Problématique

Si, après les années soixante dix et quatre vingt, les programmes étaient conçus de manière à prendre en considération aussi bien le développement des capacités individuelles des élèves que le progrès scientifique et technique de la nation ; aujourd'hui, le souci est de former un citoyen responsable, autonome et sociable, de manière à ce qu'il puisse s'intégrer au sein de la société, et ce, quel que soit le pays où il aura à se déplacer. Il va s'en dire que cet objectif relève de la mondialisation. Peut-on, pour autant, prétendre que nous sommes prêts pour ce changement ? La question reste posée du fait que la réponse ne peut être fournie dans l'immédiat. Néanmoins, quelques éléments de réponse pourraient nous être utiles.

Jusque aux années 2003-2004, la logique d'enseignement était basée sur la transmission des connaissances. Cela privilégiait les contenus au détriment des autres facteurs de la situation d'enseignement / apprentissage.

La nouvelle situation nécessite impérativement un changement, lequel doit s'accompagner d'une formation des enseignants. De là, la réflexion a été soumise à une commission désignée par le ministère de l'éducation : la Commission Nationale des Programmes (C.N.P.). Presque une décennie passée depuis l'avènement de la réforme, un manque de formation des enseignants se fait sentir et est signalé par les enseignants eux-mêmes.

Ces enseignants se plaignant de manque de formation, arrivent-ils à s'adapter au nouveau système d'enseignement ? Autrement dit, ont-ils reçu une formation adéquate qui leur permettrait de répondre aux nouvelles exigences de la mondialisation, et surtout de pouvoir enseigner selon la nouvelle approche notamment l'approche par les compétences ? En tant que nouvelles recrues, sont-ils en mesure d'encadrer des élèves dans le suivi de leurs projets ? Ont-ils suffisamment de connaissances et d'assurance pour imposer leur « autorité » face à une jeunesse de plus en plus difficile ? Autant de questions qui se bousculent et qui, nous l'espérons trouveront une oreille d'écoute pédagogique qui permettrait de combler les insuffisances du terrain.

Les questions qui sont de notre devoir de poser sont : pourquoi a-t-on supprimé cette formation psychopédagogique ? Y a-t-il eu des enseignements qui auraient pu compenser cette lacune ? Nous tenterons d'y répondre dans la mesure de nos moyens, après avoir vu ce qu'il en est dans les pays arabes.

I. *Regard sur l'éducation et la formation dans les pays arabes*

Le même souci a gagné d'autres pays arabes, *l'étude présentée par Khaled EL ANDALOUSSI*[ii] *fait part de la réalité de l'éducation et de la formation dans les pays arabes. Il y est mentionné en effet que la formation des enseignants d'aujourd'hui ne répond pas aux exigences de l'heure ; la formation continue est presque inexistante. Pour cet auteur, la première période a été surtout marquée par la volonté de donner une empreinte nationaliste au système éducatif, et ce, malgré l'existence de deux tendances menées parallèlement par ceux que l'auteur appelle « les conservateurs » et « les modernistes ». « Les premiers affichent des comportements nationalistes par le biais de l'arabisation, la sauvegarde de l'identité culturelle, la nationalisation du corps*

enseignant, le recrutement des enseignants des " pays frères " du monde arabe.».[iii]

Dans ces pays, il est à constater « un va et vient » entre les deux positions citées précédemment. Dans la plupart des pays arabes, la deuxième période qui commence à partir des années quatre vingt dix, est caractérisée par une insertion dans la politique de mondialisation. Des programmes des pays auxquels a eu accès l'auteur (l'Egypte, l'Algérie, la Tunisie, le Maroc, la Jordanie et les Emirats Arabes Unis), se dégagent deux aspects : « la question nationale et la question religieuse. Par ailleurs, la majorité des programmes insistent sur l'enseignement et sur l'instruction. La part de l'expérience et de la pratique, y compris dans le secondaire reste insignifiante ».[iv] *L'auteur a conclu son analyse en faisant des propositions qu'il destine aux Etats arabes. Celles-ci vont dans le sens de l'obligation de relever le défi d'une éducation de qualité.*

II. *La formation des enseignants en Algérie : Quant au système éducatif algérien, d'autres études ont mis en exergue des insuffisances. Parmi ces études, celle effectuée par le Centre International d'Etudes pédagogiques (CIEP) en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale et qui a donné naissance au Projet d'Appui à la Qualité du Secteur Educatif (PAQSE) grâce aux Fonds d'Etudes et de Renforcement des Capacités (FERC) d'où son appellation FERC-PAGSE et rapportée par l'agence d'Alger.*[v] *Elle souligne que l'origine des problèmes de qualité et d'efficacité réside notamment dans l'insuffisance de la formation du corps enseignant et de l'inadaptation des méthodes d'enseignement et d'évaluation, auxquels s'ajoutent de forts taux de redoublement et d'abandon.*

Etant donné que de tels constats ont été enregistrés, « l'idéal » serait de se pencher de plus près sur la politique éducative en matière de formation, sur l'orientation ou plutôt la vocation des enseignants, les différentes institutions chargées de la formation des enseignants et en dernier lieu les programmes de formation initiale et continue. Nous ne pouvons prétendre développer tous ces points dans un espace aussi retreint que celui d'un article. Néanmoins, nous proposons de voir de plus près ce qu'est la formation pédagogique des enseignants de lettres (arabe, français, anglais) formés à l'université Mouloud MAMMERI *de Tizi-Ouzou.et exerçant dans les établissements du secondaire.*

Sans prétention aucune, une étude d'une frange du système éducatif pourrait nous renseigner quant à la formation initiale des enseignants du secondaire de la wilaya de Tizi-Ouzou. Ce type d'analyse nous est utile à plus d'un titre. Etant donné, de nos jours que l'objectif, c'est d'atteindre une certaine efficacité des enseignants, il est donc nécessaire de se pencher sur la formation pédagogique que ces derniers ont reçue. Il est à noter que la formation des enseignants du secondaire a toujours été prise en charge par l'Ecole Nationale Supérieure (ENS) et par l'Université, bien que les textes stipulent, pour ces dernières années l'exclusivité de la formation pédagogique à l'ENS. Or, la première défaillance du système réside à ce niveau puisque l'université continue de former pour le système éducatif.

A partir de 1990, les licences dites « d'enseignement » ont connu une nouvelle appellation « licences libres ». Conséquemment, le département de langue arabe de l'université Mouloud MAMMERI de Tizi-Ouzou a supprimé les enseignements de psychologie et de psychopédagogie, alors que les sortants (pour la plupart) rejoignent le rang des enseignants. Paradoxalement, les départements de langue anglaise et française continuent d'assurer ces enseignements. Nous pensons à ce niveau qu'une étude des besoins en matière de personnel enseignant aurait renseigné sur la nécessité de poursuivre cette formation pédagogique à l'université. La réalité du terrain est que malgré la promulgation de textes réservant la formation des enseignants exclusivement à l'ENS[vi] *depuis 2008, les diplômés de l'université rejoignent le secteur de l'éducation. Ce qui engendre une situation de décalage des textes par rapport à une réalité de terrain plus pressante. Autrement dit, l'ENS ne peut plus satisfaire la demande, du fait que le secteur de l'éducation continue de puiser de l'université pour satisfaire ses besoins*

Cette nouvelle licence « libre » suppose pour son détenteur la liberté de travailler dans le secteur de son choix, dont celui de l'enseignement. A titre d'illustration, nous nous sommes penchée sur les licences de langues dites « libres » à l'université Mouloud MAMMERI de Tizi-Ouzou.

III. Etat des lieux à l'université Mouloud MAMMERI de Tizi-Ouzou

Une étude,[vii] que nous avons menée auprès des enseignants de lettres du secondaire dans la wilaya de Tizi-Ouzou, a révélé que sur une population de 252 enseignants des trois langues (arabe, français, anglais), 43 enseignants sur 101 de langue arabe ayant obtenu leur licence à partir de 1992, n'ont bénéficié ni d'une formation psychologique ni de celle psychopédagogique. L'échantillon retenu pour l'enquête précédente a porté sur la formation pédagogique des enseignants du secondaire, il est de 101 enseignants en lettres arabes, 80 en langue française et 71 en langue anglaise.

Tableau n°1: Répartition des enseignants selon le lieu de leur formation initiale

Université / Licence	T. Ouzou	ENS Alger	Constantine	Annaba	Alger	Oran	NR	Total
Arabe	89	3	1	0	2	0	6	101
F	3	1	1	1	1	0	8	80

rançais	8	3			9			
Anglais	31	10	0	0	26	1	3	71
TsGrpes	158	26	2	1	47	1	17	252

Il est évident que le secteur de l'éducation puise le plus grand nombre de diplômés de l'université de proximité. C'est le cas des enseignants du secondaire de ladite wilaya. Le nombre élevé d'enseignants en lettres arabes s'explique par le fait que l'ouverture du département de lettres arabes est beaucoup plus ancienne que celle des départements des deux autres langues(1990-1991), et c'est ce qui explique le nombre important d'enseignants formés à l'ENS et à l'université d'Alger en langue française et en langue anglaise.

Afin de mieux cerner la formation pédagogique des enseignants, nous nous limiterons à celle des enseignants qui ont été formés à l'université Mouloud MAMMERI.

Tableau n°2 Evolution de la formation psychopédagogique en licence de Lettres Arabes

	1984-1986	1986-1987	1987-1988	1989-1991	1992-2012
Psycho générale et de		**X**		**X**	

l'adolescent					
Psychopédagogie	**X**	**X**	**X**	**X**	
Stage pratique		**X**	**X**	**X**	
Mémoire					**X**

Si jusqu'en 1990/1991 les enseignants ont reçu plus ou moins une formation en psychologie générale et de l'adolescent et en psychopédagogie, depuis 1991/1992, aucun enseignement n'a été dispensé pour combler cette lacune.

Cette formation aussi bien psychologique que pédagogique s'est toujours accompagnée d'un stage pratique permettant aux étudiants et futurs enseignants d'observer les pratiques sur le terrain. Cela a duré jusqu'à l'année 1990/1991. Toute cette formation a été supprimée pour être remplacée par un travail de recherche de fin de formation c'est-à-dire « un mémoire de fin d'études » qui prépare l'étudiant à une future recherche. Tout cela pourrait s'expliquer par la non conviction de l'utilité de la formation surtout psychologique relative à l'enfant et à l'adolescent. Combien d'enseignants dans cette situation de vide sont-ils sur le terrain ? Le tableau ci-dessous révèle uniquement les enseignants ayant fait partie de notre échantillon à 1/3 de la population mère. Le tableau ci-dessous révèle le nombre d'enseignants de lettres arabes sortant de l'université Mouloud MAMMERI selon l'obtention de l'année d'obtention de la licence depuis l'année 1991/1992 (à partir de l'échantillon de notre travail de thèse)

Tableau n°3 Répartition des enseignants du département de langue et littérature arabes

Année	1992	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	Total
Dipl	1	4	2	1	7	9	3	1	6	6	1	1	0	1	43

ô m é s															

La question qui reste posée est de savoir pourquoi la suppression de cette formation psychopédagogique ? Nous ne disposons d'aucune réponse fiable et tangible, la seule que nous puissions donner relèverait plutôt d'hypothèses. Tout cela n'aurait-il pas pour origine la parution de la Loi portant sur la généralisation de la langue arabe[viii] afin de renforcer l'identité nationale en excluant des programmes tout ce qui ne porte pas cette empreinte ? Une autre hypothèse serait celle où la formation pédagogique serait du ressort des ENS, ou encore la volonté de renforcer son identité nationale en ne recourant ni à la psychologie dont les origines sont étrangères, ni aux méthodes d'enseignement faisant pointer au loin les dangers de la mondialisation. Au loin, car ces nouvelles méthodes n'ont été appliquées qu'avec l'avènement de la réforme en 2002/2003. Une troisième hypothèse serait liée au fait qu'à travers le temps, la psychopédagogie a porté la marque d'hésitations et de conflits inhérents au domaine de l'éducation.

Quelle que soit l'hypothèse retenue, le problème est que la programmation des contenus de licence reste loin des besoins du secteur utilisateur, et jusqu'à aujourd'hui où la mondialisation bat son plein, nous restons cantonnés dans nos convictions.

Nous ne mentionnons pas les effectifs relatifs aux enseignants des deux autres licences de langue car dans les deux autres départements (langues française et anglaise), les enseignements des modules de psychologie de l'enfant et de l'adolescent ainsi que celui de psychopédagogie sont à ce jour dispensés.

La question que nous sommes amenée à nous poser, y-a-t-il eu des enseignements durant ces années qui auraient pu compenser cette lacune ? La réponse ne peut être donnée qu'à travers une revue des programmes depuis la disparition de ces modules.

Cette volonté de changement dans les contenus de la licence en langue arabe a débuté suite à une réflexion menée par une commission nationale des programmes. Les documents auxquels nous avons eu accès ont révélé une véritable quête d'un programme. Ces derniers nous révèlent

- au début, une décision du 10 juillet 1988 stipule la création d'une filière intitulée « arabisation » et enseignement de langue arabe, ce qui confère à cette licence le statut de licence d'enseignement. Cependant, à l'exception de modules inhérents à la didactique, un à la psycholinguistique et un autre à la psychopédagogie, aucun enseignement n'est réservé à la psychologie de l'enfant et de l'adolescent. Un stage pédagogique de fin de cursus permet aux étudiants de mettre en pratique leurs connaissances en la matière.
- Trois années plus tard, une décision lors de la réunion des 27/28 /02/1991 de ladite commission stipule le prolongement de la durée de la licence sur 4 années comportant en dernière année des modules optionnels intitulés « psycholinguistique» et « littérature enfantine ». Le stage est remplacé par un travail de recherche. A ce niveau aussi, aucun enseignement relatif à la psychologie ou pédagogie n'est mentionné. Nous remarquons un fait vraiment saillant, la suppression du stage de fin de formation.
- En 1992/93, deux filières existent, l'une en littérature et l'autre en linguistique. Aussi bien dans l'une que dans l'autre, le module de psycholinguistique est dispensé, en 4ème année. L'enseignement du module de sociolinguistique est programmé dans la filière linguistique. Quant à la deuxième filière, ce sont les modules de sociologie littéraire et celui de la « littérature enfantine » qui figurent dans le programme. Un mémoire de fin de licence est prévu dans les deux filières.
- La commission avait par ailleurs prévu l'existence de 7 filières en 4ème année : enseignement, littérature arabe, langue arabe, arabisation et enseignement de la langue arabe, critique, activité culturelle et culture populaire.
- Une autre réunion du 25/26 et 27 /02/ 1996 prévoit un autre changement toujours après 3 ans de tronc commun, une année de spécialité comportant une filière de littérature et une autre de linguistique. Ni le module de psychologie, ni celui de psychopédagogie ne sont mentionnés.

Cette quête d'un programme montre la difficulté d'en élaborer, surtout lorsque les finalités du système éducatif ne sont pas très claires. Devant cette indécision de trancher et face à la mondialisation, le système LMD (licence- master-doctorat) est mis en application au Département de Langue Arabe depuis Septembre

2009. Ce nouveau système fait suite à cette série de propositions de programmes où certaines sont mises en application pour être remplacées à nouveau, tandis que d'autres sont totalement abandonnées telles celles de la création de 7 filières. Cette révision des programmes nous a permis de confirmer l'inexistence d'une formation pédagogique, du fait que les modules de psychologie de l'enfant et de l'adolescent et celui de psychopédagogie ne sont pas mentionnés, tout comme le stage de fin de cursus est remplacé par un travail de recherche.

Nous ne saurons, à notre niveau expliquer cette inexistence de formation pédagogique à travers la suppression de modules relatifs à la psychologie ou à la psychopédagogie, aussi, sommes-nous retournée vers une éventuelle explication de A. MAHERZI. Pour l'auteur, cette suppression ne se serait-elle pas inspirée des temps de l'avènement de l'Islam où « *étaient considérés comme savants pouvant dispenser l'enseignement, ceux qui avaient une conduite irréprochable sur le plan de la morale et qui étaient reconnus par leurs vastes connaissances dans telle ou telle discipline scientifique ou dans plusieurs à la fois*» [ix]…« *Le bouche à oreille fonctionnait sur la valeur de tels ou tels enseignants que les sociétés choyaient. Une sorte d'évaluation implicite, efficace existait quant à leur enseignement dont la renommée pouvait dépasser les frontières sans qu'on ait employé des méthodes d'informations spéciales. »*[x]

Ce qui reviendrait à dire que l'on peut facilement se passer d'une formation pédagogique où les « *savoirs pour enseigner* » ne sont pas utiles. Il est vrai que la pédagogie est une science et un art, il n'en demeure pas moins qu'une initiation à ce dernier ne peut être que bénéfique, d'autant plus qu'aujourd'hui, les exigences du monde du travail ne sont plus les mêmes qu'il y a environ deux décennies (avant l'avènement de l'approche par compétences).

Quant à la suppression du stage dont l'utilité n'est pas à prouver, l'explication revient à l'incapacité de l'académie de gérer des flux trop importants d'étudiants. A l'Université de Tizi-Ouzou, les instituts, ensuite départements de langues (arabe, français, anglais), de chimie, physique et mathématique offraient à leurs étudiants la possibilité de suivre un stage de fin de formation, car ces sortants de l'université, pour la plupart, rejoignaient le monde de l'éducation, autrement dit, celui de l'enseignement. Les effectifs ayant pris des proportions considérables, les établissements

scolaires ne pouvaient, en aucun cas, les prendre en charge, car perturbant les enseignements, et aucune rémunération n'était attribuée aux enseignants prenant en charge les stagiaires.

IV. De l'utilité d'une formation psychopédagogique

Une solution intermédiaire aurait pu être trouvée vue l'utilité de ce stage. P. PELPEL pense que pour le stagiaire, cette transition (période du stage) se développe simultanément sur trois plans :

- *Social : il s'agit d'un changement, ou de l'amorce d'un changement d'état et de statut que l'on peut qualifier d'intégration.*
- *Professionnel : il s'agit d'acquérir des capacités opérationnelles, dans le cas où le stage se situe dans une optique pré-professionnelle. C'est alors une procédure d'insertion, qui constitue une étape souvent décisive vers la vie active.*
- *Personnel : période de recherche d'identité comparable à l'adolescence. C'est un processus de maturation de l'individu qui passe par l'établissement de nouvelles relations avec l'environnement visant à être reconnu comme un pair, comme un partenaire à part entière, en s'affranchissant des dépendances institutionnelles et affectives.* [xi]

Sans vouloir nullement remettre en question les choix des uns et des autres, ne serait-il pas judicieux - à l'ère de la mondialisation, où l'option du système LMD paraît irréversible- d'opter pour un accompagnement des enseignants dans leur tâche afin qu'eux-mêmes puissent mieux s'intégrer dans cette compétition (des établissements) et assurent un enseignement de qualité ayant pour objectif de former des citoyens autonomes, responsables et sociables ? Ce dernier étant basé aujourd'hui sur une nouvelle approche par les compétences et sur de nouvelles pédagogies (du projet et différenciée). Il est à noter que cette compétition des établissements n'est pas laissée au bon vouloir des concernés, puisqu'une obligation des résultats l'accompagne. Pour Clermont GAUTHIER[xii], cette obligation des résultats aurait pour explication trois éléments de contexte :

- *L'autonomie dont dispose l'enseignant, de par ses compétences, et par là-même sa responsabilité, le rendent plus vulnérable à la « visibilité sur la place publique »*
- *Le fait aussi que l'école n'est plus aussi transparente qu'elle ne l'était auparavant (les valeurs, la langue, ne sont plus aussi homogènes qu'elles ne l'étaient), et comme les parents en*

tant que premiers partenaires sociaux, exigent d'être au courant des résultats de leurs enfants, mais aussi de leurs comportements au sein de la classe. Face au doute, au scepticisme des parents, l'école se sent dans l'obligation de répondre aux attentes de ces derniers.

- *Le troisième élément est lié au fait que les changements de programmes, de pédagogie, de liens tissés avec différents partenaires, imposent à l'enseignant de nouveaux référents, mais aussi une variation de performances.*

Ne serait-ce qu'en se référant à ces auteurs, l'utilité d'une formation psychopédagogique n'est plus à vérifier, que cela soit sous forme d'enseignements dispensés au sein de l'université ou de stage dans des établissements scolaires. Ceci, d'autant plus, comme cela a été signalé auparavant que l'université continue de former des diplômés, qui, dès leur sortie, passent un concours leur permettant d'exercer le métier d'enseignant. Il est urgent de se pencher sur cette inadéquation entre la réalité et ce que stipulent les textes promulgués.

Un regard sur l'ensemble des textes officiels publiés et qui continuent de l'être, montrent les efforts déployés en matière de formation des enseignants. Cependant cette polémique - où certains (les autorités administratives) réfléchissent et élaborent des textes, et d'autres (les enseignants) continuent de se plaindre du manque de formation -pose un sérieux problème d'inadéquation. Une telle remarque est motivée par le dilemme posée par des propos d'enseignants lors d'entretiens (précédente enquête) et de textes tels celui fixant les modalités d'organisation de l'examen de titularisation des personnels enseignants.[xiii] Ce texte reprend les mêmes modalités que celle contenues dans le texte paru en 2006.[xiv]

A la lecture du programme du concours, il en ressort, concernant l'épreuve écrite de culture générale, des éléments très importants quant à la connaissance des organisations internationales et leurs relations avec l'éducation, l'enseignement et la culture ; ceci, en plus d'autres thèmes tout aussi intéressants tels les grands défis du 3ème millénaire ou encore les institutions politiques en Algérie. Le programme pour chaque matière est mentionné clairement. Il rappelle même celui des différentes licences d'enseignement (arabe, français, anglais).

L'épreuve orale consiste en un entretien avec les membres du jury afin d'évaluer les connaissances et les capacités du candidat. Il est à rappeler que cette épreuve orale devait porter sur des connaissances en psychopédagogie et en *réglementation scolaire,* expression remplaçant probablement celle de législation scolaire. Les mêmes contenus et programmes sont à nouveau repris en 2011[xv] et l'université continue de former des enseignants pour le système éducatif sur la base uniquement de leur diplôme et de leur admission au concours d'accès à l'enseignement. La question posée est : d'où un sortant de l'université, postulant, pour le concours d'admission au grade de professeur d'enseignement secondaire ou même du cycle moyen ou primaire pourrait-il puiser de la matière pour réussir son concours?

CONCLUSION: La professionnalisation du métier d'enseignant ne peut en aucun cas se faire sans une formation pédagogique que l'on acquiert en formation initiale et continue. Or, il s'avère malgré des efforts fournis par l'Etat (textes officiels à l'appui), que cette formation reste en deçà de ce qu'elle doit être. Cette insuffisance relèverait d'une méconnaissance du terrain, du fait que lors de la conception des programmes, on n'en tienne pas compte, sinon comment expliquer la formation d'enseignants amputée de sa partie pyschopédagogique (cas de la formation des sortants de langue arabe, mais aussi de celle des autres départements de langues : française et anglaise puisqu'aucun stage de fin de formation n'est prévue dans le cursus). A l'ère de la mondialisation où des réformes sont lancées sur tous les plans et où tous, sommes tenus par l'obligation des résultats, il est nécessaire et même impératif de relever le défi. Aujourd'hui, il s'agit, de former des citoyens responsables, autonomes et sociables, et pour atteindre ces objectifs, il faudrait que l'enseignant soit un professionnel en matière de pédagogie.

REFERENCES:

---

[i] Comité Conjoint d'Experts sur l'Application de la Recommandation OIT/UNESCO, *La formation initiale et continue des enseignants en Algérie*, 6ème session ordinaire 12-20 Juillet 1994, Genève.

[ii] Khaled EL ANDALOUSSI, « Education et formation dans les Etats arabes : évolutions et tendances »,

www.atfale.ma/.../EDUCATION_ET_FORMATION_DANS_LES_ETATS_Arabes.pdf

[iii] Khaled EL ANDALOUSSI, idem

[iv] - In Khaled EL ANDALOUSSI , Rapport mondial sur l'éducation, le droit à l'éducation Vers l'éducation pour tous, tout au long de la vie, Ed. UNESCO,2000, Paris – Rapport mondial sur l'éducation, Les enseignants et l'enseignement dans un monde en mutation, Ed.UNESCO, 1998, Paris.

[v] Agence d'Alger, FERC, *Appui à la qualité du système éducatif algérien*, Convention signée le 7 Mai 2006, date de fin de projet Juin 2009, http://www.afd.fr/jolia/webda/...Alger/FP-FERC-PAGSE.pdf

[vi] Décret exécutif n°08-211 du 11 Rajab 1429 correspondant au 14 Juillet 2008 portant transformation de l'école normale supérieure en lettres et Sciences Humaines d'Alger en école hors université, J.O. n° 40 du 16 Juillet 2008, p.6.

[vii] Dans le cadre de notre recherche en thèse sur la formation des enseignants du secondaire dans la wilaya de Tizi-Ouzou, en voie de soutenance.

[viii] Loi n°91-05 du 16 Janvier 1991 modifiée et complétée, portant sur généralisation de l'utilisation de la langue arabe dans les secteurs de l'enseignement, J.O. n° 03 du 16 Janvier 1991, p. 38.

[ix]Aïcha MAHERZI, ″Conception de la science et de la pédagogie dans la civilisation arabo-musulmane″, *Les cahiers du CREAD* n° 59/60, 1er et 2ème trimestre 2002, p. 74.

[x] *idem*.

[xi] Patrice PELPEL, Les stages en formation, *Les stages de formation : objectifs et stratégies pédagogiques*, Ed. Bordas, Paris 1989, p.53-54.

[xii] In Claude LESSARD, Philippe MEIRIEU, *L'obligation des résultats, Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Ed. De Boeck, Bruxelles, 2005, p. 279 et ss.

[xiii] Arrêté du 17 Dhou El Kaada 1431 correspondant au 25 Octobre 2010 fixant les modalités d'organisation de l'examen de titularisation des personnels enseignants, J.O. n° 25 du 23 Joumada El Oula 1432 correspondant au 27 Avril 2011. p. 12

p. 12

[xiv] Programme du concours sur épreuves pour l'accès au grade de professeur d'enseignement secondaire, J.O. n° 03 du 18 Dhou El Hidja 1426 correspondant au 18 Janvier 2006,

[xv] Arrêté du 17 Dhou El Kaada 1431 correspondant au 25 Octobre 2010 fixant les modalités d'organisation de l'examen de titularisation des personnels enseignants, J.O. n° 25 du 23 Joumada El Oula 1432 correspondant au 27 Avril 2011. p. 12

Etudes des erreurs lexicales dans les productions langagières orales en français des lycéens de 2éme année.

MOUALEK Kaci
Université Mouloud MAMMERI Tizi-Ouzou

Nous avons constaté à plusieurs reprises lors d'entretiens avec des lycéens de différentes filières et de différents niveaux d'étude qu'ils produisent dans leurs pratiques langagières orales en français beaucoup de productions lexicales erronées, productions lexicales erronées qui s'imposent à notre attention. Celles-ci sont, bien entendu, une preuve manifeste des difficultés que ces élèves rencontrent dans leur apprentissage de la langue française. Nous procéderons dans un premier temps à l'analyse de quelques unes de ces erreurs, celles réalisées par un groupe de lycéens que nous avons observés, et dans un deuxième temps, en guise de conclusion à cet article, nous tenterons de déceler si peu que ce soit ce qui provoque ces difficultés.
Sachant que les erreurs lexicales constituent sur le plan didactique, à tous les niveaux d'étude du système scolaire algérien une des problématiques de l'enseignement du français langue étrangère, nous avons jugé utile de réaliser un travail d'analyse de ces erreurs lexicales.
Pour ce faire, nous avons tout d'abord mené un travail d'enquête et d'enregistrement de corpus auprès d'un groupe de lycéens de deuxième année secondaire sciences du lycée Abderahmane El Ilouli de Larbâa Nath Irathen, ville de moyenne importance, chef-lieu de daïra située en haute Kabylie, à quelques trente kilomètres du chef-lieu de wilaya, Tizi-Ouzou, pour pouvoir par la suite procéder objectivement à notre travail d'analyse.
Nos choix : Pourquoi avons-nous choisi ce lycée ? Ce niveau d'étude ? Pourquoi avons-nous choisi de travailler sur les productions orales ?
Le lycée Abderahmane El Ilouli est un lycée que nous connaissons bien, c'est un établissement de la ville où nous résidons, à ce titre il est pour nous plus facilement accessible que les autres lycées du pays. Quant au choix du niveau d'étude, nous pensons que les chercheurs en linguistique se sont beaucoup intéressés aux classes de première et de troisièmes années secondaires en tant que phase charnière entre le

collège et le lycée, du cursus scolaire des élèves et phase ultime, terminale de ce même cursus, « oubliant » ainsi ce niveau de deuxième année. Le travail sur le code oral, pour justifier le troisième choix, est, pensons nous, plus scientifique et donc plus judicieux en linguistique.

Nos informateurs: Nos informateurs forment un groupe de quatorze (14) élèves de deux classes de deuxième année scientifique. Certains sont des villageois des localités environnantes de Larbâa Nath Irathen, d'autres sont des citadins habitant cette même ville. Nous avons recueilli nécessairement sur ces apprenants un ensemble d'informations sociales et linguistiques : leur moyenne d'âge est de dix sept (17) ans, ils ont tous suivi la totalité de leur scolarité dans la daïra en question ; ils ont tous eu une scolarité « normale » (n'ont jamais manqué d'enseignants, les cours de français ont toujours été assurés à différents niveaux de leur scolarité) ; ils appartiennent à des familles de taille moyenne ou peu étendues ; leurs pères exercent dans le secteur secondaire (commerçants) et tertiaires (fonctionnaires) ; leurs mères sont toutes lettrées ; leur langue maternelle est le kabyle.

Problématique et méthodologie: Les élèves dans leurs productions langagières orales en français, réalisent relativement aux unités lexicales deux types de déviances : les déviances appelées « erreurs de performance » imputables à des ratés dans la production des énoncés et les déviances dénommées couramment erreurs ou plus précisément « erreurs de compétence », ce sont des écarts liés au développement cognitif de l'apprenant. Elles sont systématiques, inévitables et utiles dans la mesure où elles jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage, ici de la langue seconde [1]. Dans cet article, nous nous intéressons à ces dernières. Notre travail consiste à les trouver, les décrire et les expliquer.

Celles-ci peuvent être dues à la difficulté, à la spécificité de la langue d'apprentissage, dans ce cas l'apprenant étend les règles de fonctionnement de cette langue et les applique indûment. Il réalise alors des erreurs d'ordre psycholinguistique, c'est-à-dire des erreurs d'analogie, ou a recours à des périphrases (il remplace une unité par un groupe de mots ayant à peu près le même sens) pour éviter ses insuffisances lexicales, son mauvais choix des lexies. Les erreurs que nous analysons peuvent aussi être dues à ce phénomène qu'on appelle interférence et qui consiste à appliquer à la langue cible (le français)

les règles qui régissent la langue source (le kabyle ou l'arabe). Dans ce cas, nous faisons appel, pour les comprendre, à l'analyse contrastive ou différentielle qui consiste en la comparaison rigoureuse et systématique des deux langues en contact au niveau lexical.

Analyse:

1- Relevé des énoncés: Pour établir ce relevé des énoncés qui présentent des erreurs lexicales, nous nous sommes d'abord fiés à notre intuition linguistique ; c'est-à-dire à notre connaissance de la langue française, des normes qui la régissent. Nous avons également consulté des dictionnaires comme le Petit Robert[2]ou des ouvrages qui décrivent le français commun comme *Pour enseigner le français*[3]. L'auteur de ce livre décrit à la lumière des principes linguistiques le français dans un double objectif : étude théorique et application pédagogique.

Cette étude suffisamment détaillée, porte entre autres sur la morphologie, la syntaxe et la sémantique lexicale. C'est une description du français standard bien que certains passages soient consacrés à l'analyse de quelques constructions complexes ou subtiles. Lorsque dans les énoncés et l'essai d'analyse qui vont se succéder, nous présentons l'erreur lexicale, nous le faisons en fonction du contexte dans lequel apparaît celle-ci, c'est-à-dire que l'erreur lexicale située dans son contexte doit être comparée à la production correcte que l'on attend d'après ce contexte[4].

Réalisations erronées:

[legRɛvnupɛRddytɑ̃]

« les grèves nous perdent du temps »

[lezimaʒkɔ̃vwarpRɛzɑ̃tlvilaʒ]

« les images qu'on voit représentent le village ».

[seslɥikialeʃəvø ʒon]

« C'est celui qui a les cheveux jaunes"

[nɔtRviletynvilgRɑ̃d]

« notre ville est une ville grande ».

[leʒoenpøvapRɑ̃dRlaRəlɛv]

« les jeunes peuvent apprendre la relève »

[letRibynɛ̃djɛnsɔ̃povR]

« les tribunes indiennes sont pauvres »

[lezelɛvskɔmynikɑ̃tRø]

« les élèves se communiquent entre eux ».
[mɔ̃fRɛRafɛɛ̃pətitablo]
« mon frère a fait un petit tableau »
[sələnepadyaynsɛ̃plkɔ̃sidɑ̃s]
« cela n'est pas dû à une simple concidence»
[ilabitdɑ̃lamɛzɔ̃dmɔ̃kamaRadalasiteynivɛRsitɛR]
« il habite dans la maison de mon camarade, à la cité universitaire »
[ɔ̃nakɔ̃stRɥidepRɛpozisjɔ̃]
« on a construit des prépositions ».
[illialynivɛRsite]
« il lit à l'université »
Réalisations correctes:
[legRɛvnufɔ̃pɛRdRdytɑ̃]
« les grèves nous font perdre du temps »
[lefotokɔ̃vwaRpRɛzɑ̃tlvilaʒ]
« les photos qu'on voit représentent le village ».
[seslɥikialeʃəvøblɔ̃]
« C'est celui qui a les cheveux blonds"
[nɔtRviletyngRɑ̃dvil]
« notre ville est une grande ville ».
[leʒoenpøvpRɑ̃dRlaRəlɛv]
« les jeunes peuvent prendre la relève »
[letRibyɛ̃djɛnsɔ̃povR]
« les tributs indiennes sont pauvres »
[lezelɛvkɔmynikɑ̃tRø]
« les élèves communiquent entre eux ».
[mɔ̃fRɛRafɛɛ̃pətidɛsɛ̃]
« mon frère a fait un petit dessin »
[sələnepadyaynsɛ̃plkwɛ̃sidɑ̃s]
« cela n'est pas dû à une simple coïncidence»
[ilabitdɑ̃laʃɑ̃bRdmɔ̃kamaRadalasiteynivɛRsitɛR]
« il habite dans la chambre de mon camarade, à la cité universitaire »
[ɔ̃nakɔ̃stRɥidepRopozisjɔ̃]
« on a construit des propositions ».
[iletydialynivɛRsite]

« il étudie à l'université »

2- Description et explication:

- **Erreurs portant sur la morphologie des unités lexicales:**

L'erreur lexicale morphologique porte sur le substantif, le verbe et l'adjectif. Elle concerne la variation non pertinente de la forme et de la place d'une lexie dans l'énoncé.

- **Concernant le substantif:**

Exemples:

[letRibynɛ̃djɛnsɔ̃povR]

« les tribunes indiennes sont pauvres »

[ɔ̃nakɔ̃stRɥidepRɛpozisjɔ̃]

« on a construit des prépositions ».

[sə̯lanepadyaynsɛ̯plk̯ɔ̃sidɑ̃s]

« cela n'est pas dû à une simple concidence»

Ces erreurs sont d'ordre psycholinguistique puisqu'elles sont inhérentes aux « difficultés » de la langue française : l'apprenant confond deux lexies proches par leur forme mais distantes par le sens. Il y a ici emploi d'un signifiant impropre pour un signifié donné. Dans le troisième exemple, l'élève ne connait tout simplement pas la forme précise de l'unité lexicale « coïncidence ». Il réalise un signifiant erroné.

- **Concernant l'adjectif:**

Exemple:

[nɔtRvileetynvilgRɑ̃d]

« notre ville est une ville grande ».

Dans ce passage, l'erreur porte sur la lexie « grande » dont la fonction syntaxique est épithète, précisément sur sa place au sein du syntagme « une grande ville ». Dans ce contexte, l'erreur est bien entendu morphologique dans la mesure où la position de ce déterminant lexical par rapport à son noyau substantival n'est pas pertinente.

A l'opposé du français où l'adjectif épithète peut être anté posé ou post posé au déterminé substantival, en arabe littéral ou parlé et en kabyle il se place toujours après le nom : nous sommes donc avec une interférence du kabyle et de l'arabe (première et deuxième langues des lycéens) sur le français.

- **Erreurs portant sur la syntaxe des unités lexicales:**

L'erreur lexicale syntaxique porte sur le verbe

- **Concernant le verbe:**

Exemples:
[legRɛvnupɛrddytɑ̃]
« les grèves nous perdent du temps »
[lezelɛvskɔmynikɑ̃tRø]
« les élèves se communiquent entre eux ».
Dans les deux énoncés, l'erreur est liée à la complexité du français : dans le premier, la forme factitive est ignorée par l'informateur qui réalise un seul verbe au lieu de deux « perdre » au lieu de « faire perdre » ; dans le deuxième, l'apprenant confond entre un verbe non pronominal et un autre pronominal. On peut aussi expliquer la première erreur par l'interférence du kabyle dans le français de notre élève : cette langue n'utilise pas le factitif.

- **Erreurs portant sur la sémantique des unités lexicales:**
- **Concernant le substantif:**

Exemples:
[lezimaʒkɔ̃vwaRpRɛzɑ̃tlvilaʒ]
« les images qu'on voit représentent le village ».
[mɔ̃fRɛRafɛɛ̃pətitablo]
« mon frère a fait un petit tableau »

[ilabitdɑ̃lamɛzɔ̃dmɔ̃kamaRadalasiteynivɛRsitɛR]
« il habite dans la maison de mon camarade, à la cité universitaire »
« image », « tableau » et « maison » partagent respectivement avec « photo », « dessin » et « chambre » des traits sémiques communs mais aussi une distribution et un registre d'emploi analogue. Le fait de les employer les uns à la place des autres constitue une confusion entre ces unités. Ces erreurs sont fondamentalement imputables à la méconnaissance du système lexical de la langue française ou langue cible par nos apprenants.

- **Concernant l'adjectif:**

Exemple:
[seslɥikialeʃəvø ʒon]
« C'est celui qui a les cheveux jaunes"

L'élève emploie « jeune » pour « blond ». Cette méprise a trait, à notre sens, à une interférence sémantique : les deux lexies dont les signifiés sont différents en français, sont en kabyle, dans un contexte donné (pour qualifier les cheveux d'un individu), interchangeables c'est-à-dire des synonymes « totaux », deux mots de même sens et de forme différente.

- **Concernant le verbe:**

Exemples:

[leʒoenpøvapRãdRlaRəlɛv]

« les jeunes peuvent apprendre la relève »

[illialynivɛRsite]

« il lit à l'université »

Dans le premier exemple, il s'agit d'une confusion entre deux quasi-homonymes, plus précisément entre deux quasi-homophones, c'est-à-dire deux unités lexicales ayant presque une même forme phonique [apRãdR] et [pRãdR] mais des signifiés différents: le premier mot constitue vraisemblablement une connaissance active alors que le second est une connaissance passive.

Le deuxième exemple constitue une erreur relevant de l'interférence de la première langue dans le français : en kabyle on emploie « lire » et « étudier » indifféremment.

Pour finir cette analyse, précisions qu'elle nous a permis de cerner quelques obstacles que nos apprenants rencontrent dans leur pratique du français, qu'elle nous a montré que les erreurs qu'ils réalisent ont pour cause des connaissances très insuffisantes des propriétés formelles, syntaxiques et sémantiques des unités lexicales.

Cet article peut être par voie de conséquence un éclairage pour les professeurs d'enseignement secondaire (P.E.S), éclairage qui peut servir d'un point de départ à l'élaboration de stratégies pédagogiques qui prennent en considération ces échappements.

Conclusion: Pour conclure, signalons que ce travail qui met en exergue les différentes difficultés d'ordre lexical des lycéens nous a amené à nous poser deux questions, questions fondamentales à notre sens, auxquelles nous donnons naturellement nos propres réponses.

Pourquoi le volume horaire assez élevé, affecté à l'enseignement du français depuis la 4^{éme} année du cycle primaire jusqu'à la 3^{éme} année secondaire, pourquoi la réforme du système éducatif de l'année 2003

qui souligne l'avantage de l'enseignement du français : « l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire devient nécessaire car il favorise le développement cognitif en général et les autres apprentissages »[5], qui a permis de développer le matériel pédagogique, l'encadrement humain, qui a permis la révision des manuels de lecture en leur donnant une forme et un contenu nouveaux, qui a introduit par le moyen de méthodes modernes (approche par compétences, pédagogie du projet) des contextes d'apprentissage simples et diversifiés susceptibles d'améliorer grandement la compétence linguistique des apprenants, n'ont pas réussi à aplanir ces difficultés ?

La réponse à ces questions tient, à notre avis, à deux paramètres :

Premièrement, il faut savoir que l'application de la réforme rencontre sur le terrain des obstacles de taille, nous citons ici les plus saillants : L'Education Nationale a toujours besoin de plus de cadres, d'enseignants car la croissance démographique dépasse les capacités d'accueil de l'Ecole, les Directions de l'Education et de la Culture (anciennement appelées Inspections Académiques) de certaines régions du pays par exemple celle de Tizi-Ouzou, sont de taille démesurée à cause d'une forte concentration d'élèves formant un nombre exorbitant dont la gestion produit forcément un dysfonctionnement intra et inter paliers. Les enseignants ou du moins certains d'entre eux n'ont pas la formation adéquate pour exercer d'une façon efficiente, sans carence pédagogique, leur métier (il ne suffit pas d'avoir un diplôme universitaire ou de suivre quelques jours de stage pour faire un bon enseignant).

Deuxièmement, le contexte dans lequel se fait l'enseignement du français soumet les élèves à l'influence de deux ou trois langues (arabe, kabyle et français) de deux ou trois cultures(6) et donc de deux ou trois modes de pensée différents. La problématique que pose ce double ou triple système (problèmes identitaires, sociaux) gêne l'apprentissage de la langue étrangère, ici le français : il est bien évident que les cultures et les langues peuvent entrer en conflit et avoir d'importantes conséquences sur l'apprentissage d'une langue étrangère.

Références :

[1]Il ne faut pas confondre langue étrangère et langue seconde. On définit la langue étrangère sur la base de critères de xénité par rapport à la langue maternelle. La langue seconde est par contre déterminée par rapport à l'ordre d'acquisition des langues par un individu (L2 – L3 etc). Voir à ce propos Cuq, Jean-Pierre., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Edition Jean Pencreac'h, 2003, page 150 et Sergeant, Jean Claude., *Réussir en langues étrangères appliquées*, Paris, Armand Colin, 1995, page 19.

[2]Robert, Paul., *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, SNL, 2010.

[3]MAHMOUDIAN, Morteza., *Pour enseigner le français*, Paris, P.U.F, 1976.

[4]Voir à ce sujet Hamel, Marie-Josée et Milicévic, Jasmina, *Analyse des erreurs lexicales d'apprenants du F.L.S : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage*, Dalhousie University, Canada, 2007.

[5]*Bulletin mensuel d'information du Centre National de Documentation Pédagogique CNDP*, édition n°57, 1er novembre 2003.

[6]MUCCHIELLI, A., définit la culture comme « la croyance, les normes, les valeurs et les représentations communes mais également les coutumes, les mœurs, l'ensemble des objets quotidiens et des expériences artistiques. » *L'identité*, Que sais-je ? n°2288, Paris, P.U.F, 1999, page44.

The Methodist Church and the Clapham Sects as Ideological Apparatuses

Mohamed MOFREDJ and Sabrina ZERAR
Mouloud Mammeri University, Tizi-Ouzou

Abstract: This article seeks to explore the contradictions of the Methodist Church and the Clapham sects as ideological apparatuses. Our major argument is that the Methodist and Clapham sects were established at the end of the eighteenth century in order to contain the poor and the labouring poor in the sphere of poverty by preaching to them subordination, hard work, discipline and thrift. However, contrary to the black-and-white picture often drawn by many scholars of the Methodist Church and Clapham sects, we also argue that they unintentionally fostered among the poor the skills of organisation and discipline, and contributed to the rise of the "condition-of-England-debate" among industrial and parliamentary reformers, a debate that ultimately resulted in the labour and parliamentary reforms in the first half of the nineteenth century.

Introduction: To have a clear idea about the issues of religion and poverty in the first decades of the nineteenth-century England, we need to go as far back as the eighteenth century, a period marked by an emphasis on logic and reason that characterized the Anglican Church. The role of religion, as an organized discipline, had dwindled, as the social functions it had once performed had been secularised. It was often guilty of smugness, inactivity and identification with a small ruling class though some of its members had tried to imbue it with a new life. Among these, there was John Wesley, the founding father of the Methodist movement, who tried to take religion to those whom the Church had neglected in the nascent industrial towns and mining villages. In these industrial places lived a labouring population, cut off from its traditional, preindustrial way of life and forced into an alien and miserable one. This population was anxious, uncertain about the nature of existence and the chances of the future, and so were ready to believe in at least the possible existence of some source of extra-human power, which could be invoked in the hope of limiting poverty, insignificance, suffering and fear. Taking our

bearings from Louis Althusser's theory of "ideological apparatuses", we would argue that the Methodist Church and the Clapham sects were not established with the sole purpose of giving a meaning to the existence of the poor, but to contain them within the sphere of poverty. We would also argue that as ideologies they were undermined by contradictions that resulted in the construction of a powerful labour movement and the launching of political and socio-economic reforms.

The Poor and the Wealthy in the Methodist Church and the Clapham Sects's System of Beliefs

It was the context depicted above that greatly facilitated, if not urged, the distressed population to embrace Methodism, the message of which is captured in the following religious poem on the necessity of redemption:

Outcasts of men, to you I call,
Harlots, and publicans, and thieves!
Sinners alone his grace receives:
No need for him the righteous have;
He came the lost to seek and save.
Come, o my guilty brethren, come,
Groaning beneath your load of sin!
His bleeding heart shall make you room
His open side shall take you in;
He calls you now, invites you home:
Come, o my guilty brethren, come.
(Quoted in Thompson, E.P, 1984:40)

John Wesley, an outstanding figure of the Methodist trend, was so ecumenical in his religious ideas that he let the doors wide open to any convert, imposing no restrictions whatsoever. "Methodists", he reassured, his followers

do not impose […] any opinions whatever. Let them hold particular or general redemption, absolutes or conditional decrees; let them be churchmen or Dissenters, Presbyterians or independents, it is no obstacles […] the independent or Anabaptist [may] use his own mode of worship; so may the Quaker, and none will contend with him about it […] one condition, and one only, is required, a real desire to save their souls. (Ibid., 41)

We would argue that through this policy, the Methodist church challenged the Anglican Church that largely depended for its functioning on its converts' financial duties. The payment of duties to the Established Church was deeply resented, and was often an object of complaint. By relieving the growing population of the emerging industrial cities of the financial burden, "Methodist ministers," as Roy Porter tells us in ***English Society in the 18th Century***, "escaped the obloquy of being parasitic tithe gatherers. (1991:178)" Obviously, Methodism was a religion for the poor because it was established to cater to the spiritual needs of a population, whose wages were barely sufficient to satisfy their material existence. As the following poem by Wesley's brother, Charles, makes it clear, the Methodist Church appealed to the poor as God's chosen people:

The rich and great in every age
Conspire to persecute their God.
Our Saviour by the rich unknown
Is worshipped by the poor alone. (1984:176)

In the Established Church the poor, who constituted the greater part of society, were told that they were placed under the superintendence and patronage of the rich by divine decree rather than human contrivance. In other words the wealthy were charged by natural providence as much as by revealed appointment with the care of the poor. (Briggs Asa, 1986) Instead of elevating the rich into the poor's trustees, Wesley provided an organization in which the poor could do without the well-off through thrift, abstinence and hard work. These values would supposedly turn a Methodist into a rich man, but if he got wealthy, he would again be a sinner. Paradoxically, Godliness would lead to hard work, which would lead to wealth, and which in its turn would lead to ungodliness. On the basis of this paradoxical thinking Wesley advises his followers to accept their fate:

The Methodists in every place grow diligent and frugal; consequently they increase in goods. Hence they proportionally increase in pride, in anger, in the desire the flesh, the desire of the eyes, and the pride of life. So although the form of religion remains, the spirit is swiftly vanishing away. (Quoted in Plumb, J.H, 1990:97)

Obviously, wealth for Wesley is rather sinful for his followers, the poor. They were born to be the eternal needy toilers who would never enjoy the fruit of their labour or better themselves.

The Methodists' vision of the poor revealed its striking contribution to the foundation of industrial society; it was a nursing ground for the proletariat which greatly benefited the manufacturers. According to E.P. Thompson,

Methodism may be seen as a simple extension of the [Puritan] ethic in a changing social milieu; and an "economist" argument lies to hand, in the fact that Methodism, in Bunting's day, proved to be exceptionally well adapted, by virtue of its elevation of the values of discipline and of order as its moral opacity, both to self-made mill-owners and manufacturers. (1984:390)

To inculcate the principle of work discipline among the preindustrial workers, so that they could integrate the factory system, Methodism advocated the sanctity of work. The labouring poor were made to believe that grace was provisory and conditional, and it lasted as long as they did not slide back to laziness or pretention to wealth. The relapse from work in both conditions was regarded as really sinful. The major argument was that labourers should not expect earthly rewards. Wealth, like poverty, is ephemeral. What mattered most was the afterlife for which they should sacrifice earthly rewards. E.P. Thompson's critique of the Methodist sect's ideology may be illuminating in many a respect:

The factory system demands a transformation of human natural, the " working paroxysms" of the artisan or overlooked must be Methodised until the man is adapted to the discipline of the machine […] it can only be by inculcating "the first and great lesson […] that man must expect his chief happiness, not in the present, but in a future state". Work must be undertaken as a "pure act of virtue" […]inspired by the love of a transcendent, being operating on our will and affection. (Ibid: 318)

It has always been widely acknowledged that Methodism was the chief influence that prevented England from starting along the path of revolution in the 1790s. As French Jacobinism increasingly gained ground on the English side of the Channel, the Methodist Church came to the rescue of the established order by providing the

ideological means of making it unpopular. Methodists associated the French Revolution with "Deists and Atheists". Being a Tory himself and deeply conservative in his political ideas, Wesley claimed that "The greater the share people have in government, the less liberty, civil or religious, does a nation enjoy" (Quoted in Plumb, J.H, 1990:94). So, if democracy, as advocated by the French Revolutionists and circulated in England by Thomas Paine in his famous essay entitled ***The Rights of Man***, was left to induce people's involvement in government, it would bring havoc on the principle of subordination at the core of Wesley's specious conception of political freedom. Clearly, Wesley was inhabited by the fear that the empowerment of the lower orders through revolution would be his class's loss. In other words, it was a matter of conflicting interests of democracy and aristocracy. This was echoed by Reverend Jabez Banting, a Methodist minister who took the lead of the movement after Wesley's death in 1791, when he declared that democracy was as hateful as sin.

One of the worst counts against Methodism is their conviction that children were sinful, and therefore, should be tamed at an early age. The taming operation should be conducted by means of Sunday Schools, where children underwent indoctrination in order to hammer them into the right ideological shape and make them fit into the new industrial system. This educational policy, as Mary Fletcher, a Methodist school mistress, writes it, aims to turn children into useful servants. That is why "we [Methodist educators] never use the term play, nor suffer any to give those toys or playthings, which children are usually brought up to spend half their time. (Quoted in Ibid., 1991: 166)" This type of discourse betrays the Methodists' intent to subjugate children, and make of them disciplined would-be labourers.

The aim of the Sunday Schools was to keep the young learners in their appointed sphere of life and to train up a submissive generation. For the Methodists, a liberal education for the poor would be rather harmful for society. Davies, a Methodist influent figure, argued that:

Giving education to the labouring classes or the poor would be prejudicial to their moral and happiness; it would teach them to despise their lot in life, instead of making them good servants in agriculture and other laborious employment. Instead of teaching the

subordination, it would render them fractious and refractory. (Quoted in Plumb J.H., 1991: 165)

Such an ideology largely explains why the children who quitted Sunday schools at the time remained mostly as illiterate as they had entered them. Most of them did not even acquire some of the educational basics, such as the R's Reading, Writing and Arithmetic. Writing was even considered as sinful because it was looked as a worldly employment and a secular that encouraged thinking and therefore insubordination. On the whole, the ruling class, with the complicity of the Methodist Church, did not want to turn the poor into an intellectual proletariat capable of disturbing the established social order. They were frightened at the idea of democratisation of political life because secular writing or even secular reading would allow the imagination of the future working men to run free and throw off their yoke.

The Ideological Contradictions of the Methodist Church and the Clapham Sects

However, though many scholars have attributed much of the harm done to the poor and the labouring poor to the nineteenth-century Methodism, it would be misleading to ignore the unintentional improvements it entailed to them. Unwillingly - or else in spite of it but not because of it- Methodism instilled in its followers the principles of discipline and organization which greatly benefited them. Robert Southey, a contemporaneous literary figure in his ***Letters From England*** writes that "Perhaps the manner in which Methodism has familiarized the lower classes to the work of combining in associations making rules for their own governance, raising funds, and communicating from one part of the kingdom to another, may be reckoned among the incidental evils which have resulted from it. (Quoted in Thompson E.P., 1984:46)." Clearly, the Methodists' discipline and organization initially meant to tame the bodies of the poor to the service of their "betters" turned out to be an advantage to the labouring poor when the time came to struggle for their rights in the first half of the nineteenth century.

Anther of this sect's 'inadvertences' was the democratic spirit that it managed to propagate in society despite the fact that it was

loathed and fought against. The spiritual egalitarianism Wesley preached, persuading the poor that their souls were as good as aristocrats' and bourgeois' souls ended up in unexpected and unwanted consequences. This simply gave birth to a first schism in the sect, which culminated in the formation of a sub-sect whose members were known as "Tom Paine Methodists" and the "Primitive Methodists". The latter sect was a nursing ground for radicals and trade unionists. Those Methodists who seceded were the elite, who knew of the orthodox Methodist's true aims and philosophy. All along the Industrial Revolution, recalcitrant, rebel Methodists filled the ranks of the Luddites, trade unionists and Chartists. The gradual evolution of the sense of reaction against Methodism in the ranks of labourers is well expressed in the following words by Thompson: "There were a few Methodist Jacobins, more Methodist Luddites, many Methodist weavers demonstrating at Peterloo, Methodist trade unionist and Chartists". (Ibid: 433).

The other sect which took to Evangelical Revivalism was the Clapham Sect, led by William Wilberforce and Hannah More. What Wesley had done to the poor, the members of this sect tried to accomplish with the rich. Wilberforce sought to reform the manners of the upper classes saying that "God has set before me as my object the reformation of my country's manners". For the Clapham Sect, the upper classes' reformed manners were the panacea for national public morality. In this regard, Hannah More claimed that "Reformation must begin with the Great, or it will never be effectual. Their example is the fountain whence the vulgar draw their habits, actions and characters. To expect to reform the poor while the opulent are corrupt is to throw odours into the stream while the springs are poisoned." (http://Victorian.lang;Nagoya.u.ac.jp/Victorian_web/_religion/herb5.) The aim of the "Saints as the Evangelicals came to be known, was to re-Christianise the "Great", fitting them for their duty of leadership in society. More's call for a hierarchical order in society found a favourable echo amongst a certain rising middle class, since this justified its exploitation of the lower class members.

Addressing herself to the poor, More gave her discourse another orientation. She advocated resignation, subordination and industry. In her pamphlet, "Half a Loaf Is better Than No Bread," she declares:

And though I've no money, and tho I've no lands. I've a head on my shoulders and pair of good hands. So I'll work the whole day, and on Sundays I'll seek at church how to bear all the wants of the weak. The gentle folks too will afford us supplies. They'll subscribe-and they'll give up their pudding and pies. (Quoted in Porter Roy, 1991: 354)

The poor, then, should be kept in the station which God had allotted them. This shows that the Evangelicals of the Clapham Sect, unlike the Methodists, who were more or less for an egalitarian society, did not wish to abolish the distinction between the rich and the poor by questioning social hierarchies.

The Clapham Sect's attitude towards the poor and the labouring poor's plight became known to the public when Prime Minister William Pitt made the combinations of workers illegal in 1799-1800. Though Wilberforce was the instigator of the anti-slavery campaign, he did little or nothing to give a hand in the hardships encountered by the English workers, whom Oasler named the 'White Slaves' at the time. Even worse, he considered their combinations as a disease (Brian Inglis, 1972: 115). Arguably, in defending such a view, Wilberforce meant to support William Pitt's political decision and to safeguard the interests of his fellow higher class members.

It has to be observed that the condition-of-England debate was conducted by the theorists of the capitalist systems like Adam Smith on the one hand, and the factory system and parliamentary reformers, and the working class radicals on the other. Until very recently, late-eighteenth and first-half-of-the nineteenth-century England cuts a small figure in comparison with France and Germany when it comes to speak about freedom. So the "condition of England Debate" has rarely been investigated from the philosophical point of view to see to what extent it created a discursive space for talking about the meaning of freedom. The authoritarian theological discourse developed by the Methodists and Clapham sects shifted into a philosophical discourse elaborated by the factory system and parliamentary reformers and working class radicals working in response to the normative rules set mostly by the political economists. This philosophical dimension involves whether the contractual system of free labour and other liberal ideas really foster the freedom of the working class, the poor and laboring poor, who sell their workforce to factory owners are

really free. The second assumption is that the discourse of the debate like any discursive system is circulated in the form of dominant metaphors or tropes chosen according to their degree of circulation in the English society of the time.

Catherine Gallagher (1988) has identified three major metaphors in the discourse of the condition of England debate. One these is that of the laboring poor/ slave metaphor that played a central role in the discourse of the proslavery and antislavery protagonists at the turn of the eighteenth century. According to historians, it is industrialism that brought out the rise and fall of the slavery in the West. The merchants started it when they needed the accumulation of capital and the industrialists their historical inheritors wanted it to die when it became no longer profitable for them. Under the theorists of capital, "free labour" was adopted in the form of contracts between factory owners and the poor working class. The debate was whether the white English laboring poor were really free as the black slave emancipators claim in their support of the new economic system, or whether this rhetoric of freedom is just an ideological justification for an equally enslaving system. In the rhetoric of the proslavery proponents, the working and living conditions of the laboring poor in England was no better, if not worse, than those of the black slaves in their plantations. The paradox in this discourse over what constitutes "free labour" is that the English worker/slave metaphor was deployed by industrial reformers and social critics with ambivalence. For example, in debunking the idea of "free labour" and the liberal economic model of freedom, which as we said above was first employed by those industrialists who wanted to promote a more profitable system, such social critics as William Cobbett finished by developing a racist rhetoric. On the contrary, abolitionist social critics like Robert Owen deployed the same metaphor in their criticism of the factory system in an attempt to redirect the humanitarian sentiments that the metaphor raised during the abolitionist period towards the denunciation of the oppressiveness of the factory system.

We would argue that whether in the hands of the factory system and parliamentary reformers and radicals, the slave/master metaphor was deployed in defence of regulating the excesses of the capitalist system at both the economic and political level. Independently of the ideological beliefs of the reformers in terms of their commitments to

the cause of the black slaves, they sought the enactment of a legislation that would puts limits to the oppressive conditions in which the workers had to negotiate their labour force. The strategies may differ in the way that they divert the flow of sentiments raised by the proslavery/antislavery debate a decade earlier towards the treatment of the dividing issue of industrialism, but they all aimed at decreasing the injustices of the new industrial system, that some reforming critics regarded as enslaving to both the masters or factory owners and their labouring poor. Gallagher's analysis of the analogical discourse on the "white slaves" in the condition-of-England debate is to the point, but she reduces it into an overt polemics between anti-slavery and pro-slavery opponents. We would argue that this analogical discourse has its roots as we have already tried to demonstrate in the theological discourse of the Methodist and Clapham sects.

The second metaphor that dominated the Condition-of-England debate is that of the family-society metaphor. Just as the slave/white worker, the family/society metaphor belongs to the discursive system of late eighteenth and first half of the nineteenth century England, which like any historically imposed discursive system, governs what can and what cannot be said, and in what manner this can be done. By this we mean that one of the social consequences of the Industrial Revolution is the explosion of the traditional linking ties and their replacement by what Basil Willie calls the "cash nexus". As can be expected, the separation between the family and society effected by liberal thinkers as John Locke as early as the late seventeenth century no longer held true for the laboring poor with the take-off of the Industrial Revolution. In this liberal thought, the domestic sphere, that is the family, functions according to rules that fundamentally distinguish it from society at large. In contrast to the rules of cut-throat competition for economic and political power, the family is a site of cooperation involving all the members of the household bound by rules of mutual obligations, between wife and husband, on the one hand, and the parents and the children, and under the supervision of the paternal figure. As long as the Industrial Revolution had not taken place, this liberal vision of the fundamental division did not pose enormous problems for the laboring poor because the economic activity generally happened in the home.

However, with the Industrial Revolution, and the accumulation of capital, economic production moved from the home to the factory or mines. To make their living, the poor were obliged to sell their labour force to the factory owners in exchange of wages, which very often were not sufficient to preserve the children and the women from the hardships imposed by the new system. The male heads, being unable to provide for the family, both the children and the women were sent to the factory to work for very long hours in order earn a small salary likely to compensate for the low wages that the former managed to negotiate when they were still in good health. It is in this ideological context that the factory system and parliamentary reforms and radicals borrowed the family/society metaphor in their attempt to pass a legislation that sought either to protect the family from the encroachment of the industrial society, or to extend the values of the former (cooperation, paternalism) into the latter to make it more human, thus breaking the abusive separation that liberal thinkers established between the two spheres. In this dissertation, I shall argue that the family/society metaphor is a discursive strategy that the factory system and parliamentary reformers, and radicals employed in defence of the laboring poor as a whole. The suffering of children and women in the rhetoric of the reformers is there for its emotional appeal to the higher classes who strongly believed that that these family members needed protection from society. It is understood that a legislation limiting working hours, for example, for the children and women, would eventually be extended to include the male laboring poor. This appropriation of the family discourse to appeal for changes in legislation has been amply analyzed by Gallagher, but her analysis is, just as her of the discourse on "white slave" workers, limited to polemics on the industrial consequences on the family. If Gallagher had sought to dig into the archeology of this discourse, she would have realized that the discourse on family of man which the parliamentary and industrial reformers used as an argument against the excesses of the industrial revolution has its sources in the Clapham sects' rhetoric.

Conclusion: It follows that Methodist as well as the Clapham Sects aimed to fashion the poor and the labouring poor into a class of obedient servants. To this end, the former fostered in the poor the ideas of hard work, discipline and thrift as requirements for the

attainment of divine grace. In their ideological system of beliefs, poverty was elevated into the one principle of life that could guarantee the access of a happy afterlife. This means that the poor Methodist followers could seek to improve their conditions only at the peril of forfeiting the chance of redemption. The Clapham sect addressed the upper classes in nearly the same terms by advising them to accomplish their duties as trustees of God's wealth by attending to the material needs of the poor while providing the necessary social leadership to lead them on the path of redemption. So, the Clapham sect and the Methodists are heads and tails of the same ideological coin minted and circulated by the capitalist system at the end of the eighteenth and the beginning of the nineteenth centuries to maintain the poor in their place and to urge them to give their consent to their exploitation. But as ideological apparatuses, the Methodists and Clapham sects showed contradictions because they aimed to maintain the status quo their strategies of social containment prepared the ground for the emergence of an organized labour force as that of the Chartists and of what is referred to as the "Condition-of-England debate" in English history.

Notes and references:

Althusser, Louis, **Lenin and Philosophy, and Other Essays, trans. Ben Brewster**, New York: Monthly Review Press, 1978.

Ashton, T.S, **The Industrial Revolution**, Oxford: University Press, 1968.

Bensaou, Hamid, **From the Poetry of Rural Complaint to the Novel of social Protest**, Alger: O.P.U, 1984.

Briggs, Asa, **The Age of Improvement**, London: Penguin Books, 1986.

Engels, Friedrich, **The Condition of the Working Class in England**, London: Penguin, 1987.

Gallagher, Catherine, **The Industrial Reformation of English Fiction: A Social Discourse and Narrative Form 1832-1867**, Chicago: Chicago University Press, 1988.

Gregg, Pauline. **A Social and Economic History of Britain 1760-1980**. London: Nelson, 1982.

Hobsbawn, E.J. **Empire and Industry**, New-York: Pelican Books, 1969.

Inglis, Brain, **Poverty and the Industrial Revolution**, Manchester: Panther Books, 1972.

Mc, Guy, Josephine, **The Victorian Age**, New-York: Routledge 1998.
Porter, Roy, **England in the Eighteenth Century**, London: Penguin, 1991.
Thompson, E.P, **The Making of the English Working Class**, London: Penguin, 1984.
Thompon, David, **England in the Nineteenth Century**, London: Penguin, 1991.
Trevelyan, G.M, **English Social History**, London: Penguin, 1984.
Internet Sources
(Http//: Victorian.lang.Nagoya.u.ac.jp/Victorian web/religion/herb5).

نسيجٍ متين كلِّ المتانة، وأن الشاعرة حصلت من الثقافة الشعرية القديمة والثقافة اللغوية قدراً تُغبط عليه، وأنَّ روحها امتزجت بالشعر حتى صار جزءاً من كيانها بحيث إنَّ قراءة أيّة قصيدةٍ تملأ روحها بالشعر، وتنطلق منها ذبذبات نفسية تجعلها تضاهي تلك القصيدة في ألفاظها وتراكيبها وصورها. وحتّى إذا انطلقت الشاعرة من تلقاء ذاتها ومن مثيرات روحها الشخصية، فإنها تتأثّر بمخزون ذاكرتها مما تحفظ من التراث الشعري العربي القديم فتتأثّر بتقاليده وتنفعل بمعانيه وموسيقاه وتراكيبه وصوره بما فيها من استعارات وتشبيهات. ولكنَّ هذا مع الأسف يُفقدها خصوصية التجربة وإبداع الجديد. ويقول الناقد "ينبغي أن نفرّق بين الاتصال بثقافتنا القديمة واستيعابها وبين محاكاتنا لها وذوبان شخصيتنا فيها. قد كان الشعر العربي حريّاً أن يرتاد آفاقاً جديدةً لولا تسلُّط مبدأ المحاكاة ذاته على نفوس معظم الشعراء عبر العصور المختلفة." وعلى الرغم من أننا نجد في شعر عاتكة قصائد كثيرة لم تتأثَّر فيها بموضوعات التراث الشعري العربي القديم، كما في قصيدتها التي تناجي فيها مكتبها ذي الأوراق البيضاء لأنَّ الإلهام لم يوافِها، وعلى الرغم من أنني ــ بوصفي لغوياًــ أعد المحاكاة (بالإضافة إلى القرآن الكريم) من الوسائل التي حافظت على اللغة العربية ألفاظاً وتراكيب ووهبتها قوةً لمقاومة التغيير السريع ومنحتها عمراً مديداً، فإنَّ في ما قاله المرحوم الدكتور عز الدين إسماعيل شيئاً من الحقيقة.

خاتمة: عندما أتذكَّر أستاذتي عاتكة اليوم، فأنا لا أتذكَّر عاتكة الشاعرة، بل أتذكّر عاتكة الإنسانة، تلك المرأة الجميلة التي عشقتُ جمالها الهادئ، وأناقتها الفريدة وخُلقها الفذّ، وأدبها الجمّ. أتذكّر تلك الأستاذة الرائعة التي بقيتُ أحاول، طوال السنوات التي أمضيتُها في التعليم، محاكاةَ لطفها وعطفها ومحبتها لطلابها وحرصها على إفادتهم.

مدير الدار الدكتور فاروق النبهان ورجوته أن يتحدّث مع الدكتورة عاتكة عن رغبتي في إقامة حفل عشاء لأساتذة الدار تكريماً لأستاذتي الدكتورة عاتكة، ويرجوها أن تحدّد الموعد المناسب لها. فقال إنّه سيفعل. ولم يجبني، فاتصلتُ به بعد مدّة فقال إنها أخبرته بأنها ستحدّد الموعد المطلوب. ولكنها لم تفعل. وبعد مدّةٍ وجيزة، أخبرني الدكتور فاروق النبهان إن الحنين إلى بغداد استبدَّ بالدكتورة عاتكة فعادت إلى العراق. ولم ألتقِها. وقد عثرتُ في إحدى مكتبات الرباط على نسخة من ديوان العباس بن الأحنف بتحقيق الدكتورة عاتكة، وهي مصوَّرة سنة 1977 بالأوفست في مطبعة المحمدية بالمغرب نقلاً عن الطبعة العراقية، ما ينمّ عن أن الدكتورة قد استخدمت الديوان كأحد المراجع في دروسها في دار الحديث الحسنية ووفّرت نسخاً منه مطبوعةً بالأوفست لفائدة طلابها.

شعرها وقيمته الفنّية: أصدرت عاتكة ثلاثة دواوين، بالإضافة إلى مسرحيّتها الشعرية مجنون ليلى. وهذه الدواوين هي: أنفاس السَّحر (1963) و لألاء القمر (1971) وأفواف الزهر (1975) (لاحظ السجع والموسيقى الداخلية في العناوين الثلاثة). وفي سنة 1986 صدرت أشعارها الكاملة في بغداد في سبع مجلدات. ويرى النقّاد أنّ شعرها واقعيٌّ أصيلٌ مطبوعٌ بعيد عن التكلّف، ويمتاز بالمحافظة على تقاليد الشعر العربي، ويزدان بموسيقى عذبة فيها براعة الإيقاع وروعة النغم. وتميل الشاعرة إلى الشعر القصصي الراسخ في الشعر العربي. وفي نظري، أن أهمَّ نقدٍ وجّه إلى شعر أستاذتي عاتكة، هو الذي كتبه الناقد الصديق المرحوم الدكتور عز الدين إسماعيل أحد رواد التحليل النفسي في الأدب، وهو نفسه شاعرٌ مُجيد. ففي مقالٍ له نشره في مجلة (الرسالة) المصرية حول ديوانها الأوّل (أنفاس السحر) يعترف بأنّ الشاعرة تتحرّك في قصائد رشيقة في ألفاظها وموسيقاها ذات

التربية. وبعد سنةٍ واحدة من ذلك التاريخ، حصلت رائدة الشعر الحرّ نازك الملائكة (1923ــ2007) على شهادة الماجستير من جامعة ويسكونسن ماديسون في الولايات المتّحدة الأمريكية سنة 1959،وعادت إلى بغداد لتُعيَّن في كلية التربية (دار المعلمين العالية) التي تخرّجت منها سنة 1944. وهكذا تكون كلية التربية قد حظت بأهمّ شاعرتيْن في الوطن العربي آنذاك. وبقيت عاتكة استاذة في كلّية التربية. وكانت تغتنم أحياناً عطلتها الصيفية في السفر إلى القاهرة أو باريس للبحث في المكتبات أو لقاء الزملاء من الشعراء والأدباء. ومع ذلك فقد كانت متحفِّظة في علاقاتها بالناس لئلا تطالها الألسنة. ففي القاهرة، مثلا، لم تكن تنزل في فندق، بل في دارٍ للراهبات يكري بعض غرفه لمسافرات ينتقيهن.

كانت لها أشعار في الثورة الجزائرية (1952 ــ 1961) وفي سنة 1971 زارت عاتكة الجزائر مع وفد رسمي في إحدى المناسبات، وكتبت وهي في الطائرة راجعة إلى بغداد، قصيدة طويلة تمتح من رقّة الشاعرة وبهائها:

إنّي ــ وحقِّكَ ــ إذْ أشدُّ الرحلَ تمتلئ المحاجر
كيف السبيل إلى الرجوع، وذا فؤادي في الجزائر؟
قسماً بمن عقد القلوب على الصفا عقدَ الخناصر
فتألَّفتْ رغم الشتات أواصرٌ تدعو أواصـــــرْ...

وفي أواخر السبعينيّات من القرن الماضي أوفدتها الحكومة العراقية للتدريس في دار الحديث الحسنية في العاصمة المغربية، وهي معهد للدراسات الإسلامية العليا وكانت الباحثة الأديبة المصرية المرموقة الدكتورة عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطئ)، إحدى أستاذات هذه الدار. وعندما قدمتُ إلى المغرب أواخر سنة 1978 للعمل خبيراً في مكتب تنسيق التعريب بالرباط، وسمعتُ بنبأ وجود أستاذتي الدكتورة عاتكة هناك اتصلتُ هاتفياً بصديقي

حصولها على الدكتوراه وتخرّجها في السوربون: تمَّت مناقشة أطروحة عاتكة في السوربون سنة 1955. وكان النظام الجامعي في فرنسا آنذاك يتوفَّر على نوعيْن من شهادة الدكتوراه: الأول، دكتوراه الجامعة Doctorat d'Universite (ويقابله في أمريكا شهادة الماجستير M.Sc or .M.A.). والثاني، دكتوراه الدولة Doctorat d'etat (ويقابله في أمريكا شهادة دكتوراه الفلسفة Ph.D.) . ويعتمد نوع الشهادة التي ينالها الطالب على المراحل التي قطعها، والمدّة التي أمضاها في البحث ونوعيَّة البحث. وقد حازت عاتكة شهادة دكتوراه الدولة في الآداب. وأهدت رسالتها إلى أستاذها ر. بلاشير: "إلى أستاذنا الشيخ الجليل والعلامة الكبير المستشرق الفرنسي الشهير" ر. بلاشير" مترجم القرآن وصاحب كتاب المتنبي أرفق هذا الكتاب الذي هو ثمرة من روض فضله، وقطرة من فيض بحره، مشفوعاً بهذه التحية:

يا حكمة الله قد سويت في بشر ما كنت في الناس إلا آية الحِقبِ
كم قد سهرت الليالي شأن ذي شغف وما شغفتَ بغير العلم والأدب
حاشا لمثلك أن يهفو لغانية أو أن يحن اشتياقاً لابنة العنب
شبابك النضر كم أفنيتَ زاهره في خدمة الضاد أو خدمة العرب
ترجمتَ قرآنها لله ترجمة آياً من السحر أو آياً من العجب
ما إن تدبرتُها إلا هتفتُ لها لله معجزة في معجز الكتب

عاتكة الخزرجي"

عاتكة أستاذة في كلية التربية: بعد أن أمضت عاتكة سنتين في التدريس بدار المعلمين العالية 1956 ــ 1958، وقع الانقلاب العسكري على الملكية في العراق المسمى بثورة 14 تموز 1958، وأُنشئت جامعة بغداد من تجميع الكلّيّات الموجودة وضُمّت إلى الجامعة دار المعلِّمين العالية باسم كلية

والتنقيب والتأمُّل. ومع أن عاتكة قد أوغلت في مجاهل البحث العلمي، فإنّها لم تفقد شاعريتها الفذة، بل ألهمتها إقامتها في باريس موضوعات جديدة إضافة إلى موضوعاتها الأثيرة القديمة. ولعلها بذلك تكون الاستثناء الذي يؤكِّد القاعدة. ومن هذه الموضوعات الحنين الذي أشرنا إليه، وكذلك موضوعة التصوف الإسلامي التي نحسب أنها كانت نتيجة تربيتها، ومحاضرات ماسينيون عن التصوف الإسلامي في الكوليج دي فرانس التي كان يستمع إليها كثيرٌ من طلبة السوربون كذلك، خاصة من الطلبة العرب.

ومن شعرها الصوفي:

أحبك ربّاه فوق الهوى أيا من به كنتُ والحبُّ كان
جمالك يا ربِّ عم الوجود فليس لقبحٍ به من مكان

وكذلك قصيدتها " إلى يثرب" التي تقول فيها مخاطبةً ورقاءها:

هبيني جناحاً كي أطير ليثربِ عساني أداوي ما بقلبي المعذبِ
حمامةَ هذا الدوح رفقاً بخافقٍ يحنُّ لترْبٍ عاطر الروح طيّبِ
يلجّ به شوق ويحدو به الهوى وتغري به النكباءُ في كلِّ مذهبِ

وقد أساء بعضهم فهم شعرها الصوفي فظنّه شعراً غزلياً برجل معيّن، ولهم العذر في ذلك إذ أن صورتها الجميلة أسهمت في سوء الفهم، إضافة إلى أنَّها لم تدوّن تاريخ كلِّ قصيدة ولا المناسبة التي قيلت فيها. ومن الشعر الذي يحسبه بعضهم غزلاً في رجلٍ معين وأعدّه شخصياً من الشعر الصوفي في الحبِّ الآلهي قولها:

هذي فتاتك في السرير تذوب من وجدٍ وحسره
تهفو إلى لقياك ظمأى تستقي غاديك قطـــــــــــــــــره
ماذا عليكَ إذا عطفتَ وزرتنا في العمر مـــــــــــــرَّه؟

الغيوم) (1950) و (الربيع المحتضر) (1952) ثم ابتُعِث إلى جامعة هارفرد مباشرةً بعد تخرّجه فأمضى خمس سنوات ونال الدكتوراه سنة 1957، ولم يصدر له أي ديوان شعر بعد ذلك.

ولكي أعطي فكرةً عن متطلباتِ البحث العلمي في حالة الدكتورة عاتكة، أقول: لا توجد آنذاك إلا ثلاث مخطوطات من ديوان العباس ابن الأحنف: الأولى مخطوطة مكتبة " كوبريلي زادة" في إسطنبول التي اعتمدت عليها عاتكة في تحقيق الديوان ومخطوطة ثانية في المكتبة التركية ذاتها، ومخطوطة ثالثة محفوظة بدار الكتب المصرية بالقاهرة، وهي لا تختلف عن المخطوطة الثانية. وكان على عاتكة أن تدرس كلَّ مخطوطة على حدة، وتصفها، وتقارن بينها وبين المخطوطتيْن الأخرييْن وتصحِّح أخطاءها، وتذكر جميع التعليقات التي أوردها النساخ على كلٍّ واحدة منها بما في ذلك أبياتٌ شعريةٌ ركيكةٌ تهجو العباس بن الأحنف، فالموضوعية تتطلَّب ذكر ما لك وما عليك. ومن أمثلة التصويبات التي قامت بها عاتكة وتنمُّ عن درايتها اللغوية وجهدها الكبير في التدقيق، الخطأ الذي ورد في البيت الثاني من هذه المقطوعة للعباس:

إنّي وإن أظهــرتُ هــجرانــها وطال شوقي وصباباتي
أصبحتُ في المصرِ لي جارة خزراء لا تؤتي ولا تاتي
لَحافظٌ ما كان من عهـــدها أُصدِقها في كلِّ حالاتي

فهاتان الكلمتان اللتان تحتهما خط، كُتبتا في المخطوطة المعتمدة: (فأصبحتْ) و(جارة عورا) وفي المخطوطتين الأخرييْن (جارة حورا). صححتْهما عاتكة في ضوء المعنى العام والوزن وما ورد في معجم (أساس البلاغة): "عدو أخزر العين ينظر شزراً، وأمرأة خزراء". وكلُّ محقِّق يعلم أن تصحيح كلمة مثل هذه قد يتطلَّب سهر ليالٍ لا حصر لها من البحث

ولهذا كلِّه كانت أطروحة عاتكة تتألَّف من عمليْن هامَّيْن: تحقيق ديوان الشاعر تحقيقاً علميّاً، ودراسة معمَّقة في عصره وحياته وشعره والكشف عن الشخصية الحقيقية لحبيبته فوز.

وعلى الرغم من أنَّ المستشرق بلاشير كان على علم بموهبة عاتكة الشعرية ومطَّلع على إبداعها قبل قدومها إلى باريس، فإنّه كان متردِّداً في الإشراف على رسالتها. لنترك بلاشير نفسه يتحدّث عن أسباب تردُّده. يقول بلاشير في تصديره لأطروحة عاتكة وهو يخاطبها:

" يا آنستي العزيزة:

لقد عرفكِ عالم المستشرقين الصغير قبل مجيئك إلى باريس بشاعريتك اللامعة المبكِّرة، ولا أخفي عنك أن هذه الموهبة نفسها هي التي أخافتني وأثارت في نفسي بعض الظنون والرِّيب، فتساءلتُ: أيكون لطباعكِ وإحساسكِ وحبّكِ لمُختار الكلم أن تخضع لمقتضيات التحقيق العلمي وأن تنثني للضبط المطلوب من العالم اللغوي فلا تثورُ على طول الأناة التي يحتّمها كلُّ جهد علمي؟ أسئلة كانت تختلج في نفسي دون أن أفاتحك بها. وقد أعلمني الاختبارُ أن سكوتي كان من ذهب."

وبلاشير على حقٍّ، فما ذكره حقيقةٌ معروفة؛ فكثيرٌ من الشعراء لا يطيقون البحث العلمي الدقيق، ومن يتعوّد على هذا البحث منهم قد يفقد شاعريَّته، لأن الشعر هو قمة الخيال ويسعى إلى خلق عالمٍ مثاليٍّ، أمّا البحث العلمي فهو في عمق الواقع ويسعى إلى الوصول إلى حقيقة علمية موضوعية. وأنا شخصياً أعرف عدداً من الشعراء الذين انخرطوا في إعداد أطروحة الدكتوراه، فتضاءلت شاعريَّتهم أو اختفت تماماً. ومن هؤلاء الشعراء الدكتور صالح جواد الطعمة الذي كان قد تخرج في دار المعلمين العالية سنة 1952 بعد أن نشر ديوانيْن من الشعر الغنائي الرائع هما (ظلال

ثالثاً، إنّه مظلوم تماماً إذا ما قورن بغيره من الشعراء الذين هم أقلّ منه منزلةً وشاعريةً، فمعظم شعره قد ضاع، ولم يبقَ منه إلا المختارات التي انتقاها ورواها أبو بكر الصولي (ت 335 هـ/ 964م)، وهو من أحفاد أخوال الشاعر، بعد حوالي قرنيْن من وفاة الشاعر.

رابعاً، لا يوجد له ديوانٌ محقَّق تحقيقاً علمياً، فديوانه مطبوع مرتيْن: مرّة في مطبعة الجوائب سنة 1880، وهي مليئة بأخطاء التحريف والتصحيف والسهو والجهل التي اقترفها النسّاخ؛ ومرّة في بغداد سنة 1947 بتحقيق عبد المجيد الملا الذي احتفظ بأخطاء طبعة الجوائب ولم يُجِد الشرح.

ومن شعر العباس بن الأحنف الذي يدلّ على أخلاقه النبيلة والذي أوصتنا أستاذتنا عاتكة بحفظه لسلاسة لغته وسمو معانيه:

أبكي الذين أذاقـــــــوني مودتـــــهمْ حتّى إذا أيقظوني للهوى رقــدوا
واستنهضوني فلما قمتُ منتصباً بثقلِ ما حمّلوا من ودِّهم قـــــــــعدوا
جاروا عليّ ولم يوفوا بعهدهِـــــــمُ قد كنتُ أحسبهم يوفون إن وعدوا
لأخـــــرجن من الدنيا وحبـــــُّكم بين الجــوانحِ لم يشعرْ به أحــدُ

ومن شعر العباس بن الأحنف الذي يجري مجرى المثل والذي ضمّنتُ بعضه في كتابي (معجم الاستشهادات) قوله:

أرى الطريق قريباً حين أسلكه إلى الحبيب، بعيداً حين أنصرِفُ

وقوله:

وما الناسُ إلا العاشقون ذوو الهوى ولا خيرَ فيمن لا يُحبُّ ويعشقُ

وقوله:

بكيتُ إلى سرب القطا حين مرَّ بي فقلتُ، ومثلي بالبكاء جـــــــديرُ:
أسربَ القطا، هل مَن مُعيرٍ جناحَهُ لعلّي إلى مَن قد هويتُ أطيرُ

الثاني، إنّ لويس ماسنيون أكثر تخصُّصاً في الدراسات الإسلامية منه في الأدب العربي، خاصَّةً التصوّف الإسلامي، وهو مشهور بدراساته عن الحلّاج وتحقيقه لديوانه (الطواسين) في حين أن ريجي بلاشير معروف بميوله الأدبية على الرغم من ترجمته لمعاني القرآن الكريم بالفرنسية، وكتابه عن النبي محمد (ص) في دراسات المستشرقين.

أضف إلى ذلك أنَّ عاتكة كانت تريد أن تكتب أطروحة الدكتوراه عن الشاعر العباسي، العباس بن الأحنف، والذي كتب مقالة العباس بن الأحنف في دائرة المعارف الإسلامية هو ريجي بلاشير، وليس ماسنينون. ولكلٍّ هذه الأسباب توجّهت عاتكة إلى المستشرق ريجي بلاشير راجيةً منه أن يُشرف على دراساتها وأطروحتها في السوربون عن العباس بن الأحنف. وقد اختارت عاتكة شعر العباس بن الأحنف ليكون موضوعاً لأطروحتها لأسبابٍ ذاتية وموضوعية متعدِّدة أهمُّها:

أوَّلاً، أنه بغداديٌّ عراقيٌّ، مثل عاتكة؛ ومحبٌّ لبغداد شغوف بالعراق، مثل عاتكة.

ثانياً، كان شبيهاً بعاتكة، أو أنّ عاتكة تشبهه في العفّة والطهارة والترف ونبل الروح المفعمة بالحبِّ والخير والجمال. فهو عفيف الروح كريم النفس، واقتصر شعره على الغزل والوصف. يقول عنه الجاحظ: " لا يهجو ولا يمدح، ولا يتكسب ولا يتصرّف وما نعلم شاعراً لزم فنّاً واحداً فأحسن فيه وأكثر." ويرى البحتري أنّه أغزل الشعراء. وكان في غزله سامياً طاهراً حتّى تحسبه أحد الشعراء العذريّين. وأشاد به المبرّد في كتاب (الروضة) وفضّله على نظرائه حين قال: "العباس من الظرفاء، ولم يكن من الخلعاء، وكان غزلاً ولم يكن فاسقاً، كان ظاهر النعمة ملوكي المذهب، شديد الترف".

قسماً بحبِّكِ والذي برأ الهـــوى وأذابَ روحي في سعير لظاكِ
لأظلُّ أرعى العهدَ شأنَ متيَّمٍ آلى علـى الأيـام أن يـــهـــواكِ

وعندما وصلت إلى باريس، شعرت بوطأة الفراق على الرغم من جمال المدينة وأنوارها وكونها بنت الحضارة وعاصمة الفنِّ في الدنيا بلا منازع؛ وأخذت تحنُّ إلى بغداد والتاعت روحها بالشوق المضطرم. وظهرت في شعرها موضوعة الحنين:

أواه لو تدرين كم ضاقت بها ســـبل الحياه
وبدت لها بنتُ الحضارةِ وهي قفر في فلاه
وتشوّقت تبغي الفراتَ فلم تجدْ إلا صـــداه

تقضي التقاليد الجامعية في السوربون والجامعات العريقة في أوربا مثل أكسفورد وكيمبرج، أن طالب الدكتوراه لا يتمُّ تسجيله إلا عندما يوافق أحد أساتذة الجامعة المختصّين بموضوع الطالب على الإشراف على دراسته وأطروحته. وكان أكبر المستشرقين الفرنسيين آنذاك لويس ماسينيون (1883 ــ 1962)، وهو متخصِّص في التصوّف الإسلامي. ولكن عاتكة الخزرجي اختارت أن يشرف على دراستها وأطروحتها المستشرق ريجي بلاشير (1900 ــ 1973) المشهور آنذاك بترجمته الفرنسية الأدبية لمعاني القرآن الكريم، وكتابه عن المتنبي. ويعود هذا الاختيار لسببيْن:

الأوَّل، إنَّ لويس ماسنيون كان أستاذاً في (الكوليج دي فرانس) التي كان التدريس فيها يعتمد على البحث، والتي لا تبعد بنايتها سوى خطوات عن بناية السوربون في شارع المدارس Rue des écoles في المقاطعة الخامسة في باريس. مع العلم أنَّ أساتذة السوربون قد يحاضرون في الـــكوليج دي فرانس التي قد يحاضر أساتذتها في السوربون.

في التعليم حصلت على منحةٍ دراسية من مديرية البعثات في وزارة المعارف، للحصول على دكتوراه الدولة من السوربون في باريس.
في العراق الملكي، كان هنالك تقليد سنّه الملك فيصل الأوّل، يقضي بإرسال البعثات الطلابية في الآداب إلى فرنسا، إلى السوربون في باريس بالذات، في حين يُبتعث طلاب العلوم إلى بريطانيا أولاً وأمريكا وألمانيا ثانياً. وأحسب أنَّ الملك فيصل الأوّل اختار ذلك لا لشهرة السوربون في الآداب فحسب، بل كذلك لئلا يربط السياسة العراقية كلَّها ببريطانيا، على الرغم من أنّه حليفها وهي التي أتت به إلى عرش العراق.
ولهذا نجد أنَّ معظم كبار أساتذة الآداب في العراق آنذاك هم من خريجي السوربون ابتداء بشاعر ثورة العشرين ومؤرِّخها محمد مهدي البصير (1895 ـــ 1974) الذي حاز الدكتوراه منها سنة 1938/1937، وعلّامة العراق الدكتور مصطفى جواد (1904ـــ 1969) الذي نال شهادته منها سنة 1939. أما زملاء الدكتورة عاتكة الخزرجي، من العراقيين في السوربون فمنهم الكاتب المتخصِّص في الأدب الأندلسي الدكتور صلاح خالص (1925ـــ 1987 دكتوراه سنة 1952)، والناقد الدكتور علي جواد الطاهر (1911 ـــــ 1996 دكتوراه سنة 1954)، واللغوي الكبير الدكتور إبراهيم السامرائي (1923 ــ 2001، دكتوراه سنة 1956). أمّا أستاذتي الدكتورة عاتكة الخزرجي، فقد نالت الدكتوراه سنة 1955.
عندما حصلت عاتكة على البعثة (المنحة) إلى جامعة السوربون، أخذت تتهيّأ للرحيل وتتهيّب منه، لأنّها ستفارق أحبّاءَها: أمَّها، بغداد، العراق. وهكذا كتبت قصيدة "قبل الرحيل" تخاطب فيها بغداد:

هاتِ العهود على الوفاء وهاكِ وإليـــكِ ذي يُـــــمناي في يُمـــنـــــاكِ

واختلاس خزينة الدولة. ولهذا كثر شعرها الاجتماعيُّ الذي يندِّد بهذه الأخلاق:

وأنّى لمثلي أن تســالم دهـــرها وليس له إلا الســفاهة مقــصدُ؟
وأنّى لمــثلي أن تسرَّ بِأُمَّــةٍ بها الفردُ عبد المال، والمالُ سيدُ؟
ويختار من هام الفقير دعامـــــةً فيبني عليها قصره ويشيِّــدُ
أناسٌ تلاهوا بالضلال عن الهدى فليــس بــهم إلا كـــفورٌ ومفســدُ

ولهذا فهي تستنهض الهمم، وتدعو أُمَّتها إلى ثورةٍ خُلقية من أجل الرجوع إلى الدِّين والخُلق القويم:

بلادكم يا قوم أمست عليلة ترجّي دنو البرء، والبرءُ يبعدُ
تمنيتُ لو عاد فينا محمدٌ إذن لأتى بعد الضلالة يرشدُ...
فعودوا إلى إيمانكم بعد رجعةٍ فعودكمُ للحق يا قوم أحمدُ

وهكذا كانت عاطفتها القومية مقرونةً بإيمانها الإسلاميِّ العميق. وهذا واضح من إهدائها ديوانها الأوَّل (أنفاس السحَر): إلى كلِّ ناطق بالضاد، ومؤمن بلغة القرآن ومبارك لوحدة العرب، أهدي تسبيحةً لي في محراب الأدب."

وجعلها إيمانها بالوحدة العربية تكنُّ محبَّةً خاصةً لمصر بوصفها قلب البلدان العربية وأكبرها وأغناها فكراً وفنّاً، فتقول من قصيدة طويلة بعنوان " مصر ساحرة التاريخ":

حبيبة الروح، يا روحي ويا ذاتي الشوق يعصف بي لولا غلالاتي
يا مصرُ، يا قِبلة للفـــــنِّ باركـــها روح القدير بآي عبـــرَ آيـــاتِ

ابتعاثها إلى فرنسا لنيل الدكتوراه في الآداب: تخرّجت عاتكة في دار المعلِّمين العالية سنة 1945، كما ذكرنا، وعُيّنت مدرِّسة للغة العربية وآدابها في مدرسةٍ ثانويةٍ للبنات في بغداد (كانت المدارس الثانوية في العراق آنذاك منقسمة إلى قسميْن: للإناث وللذكور). وبعد أن أمضت خمس سنوات

أهوى النخيل على الضفاف بحضن دجلة والسواقي

ويمتدُّ حبُّها من العراق ليشمل العروبة بأسرها وجميع الأُمَّة العربية الإسلامية:

هواي بها، إني نـــــذرتُ جوانحي إلى كلِّ شبرٍ في العروبة ممتـــدِّ
إليكم إلى الصحراء للرملِ للربى لموج الخليج الثرِّ،للرَّوحِ من نجدِ...
إلى كلِّ عرقٍ في العروبة نابضٍ وكلِّ فؤادٍ يذكر اللهَ بالحمـــــدِ

وفي السنوات الأربع (1941 ـــ 1945) التي أمضتها عاتكة في دار المعلِّمين العالية، كانت القضية الفسلطينية ملتهبة في وجدان العرب، فكتبت عاتكة ـــ في تلك الفترة وبعدها ـــ عدداً من القصائد لفلسطين صبّت فيها جام غضبها على بريطانيا التي وعدت الصهاينة بدولةٍ، وساعدتهم على إقامتها على أرضٍ مغتصبةٍ من أهلها الفلسطينيّين. ولا بدَّ من تأجيج ثورة عاتية تسحق الطغاة المتواطئين مع المستعمِر جميعاً. تقول في قصيدتها الطويلة " فلسطين هيا ثورة عربية" :

إليك عن الشكوى فلسطين إنَّنا نفوسٌ ستحيا أو تكون حطاما...
لقد جمعتنا يا فلسطينُ نكبةٌ كما تجمعُ الأحزانُ شملَ يتامى
فلسطين هيا ثورة عربية تصيِّرُ أبـــــراج الطـــغاة ركاما...

وكانت عاتكة ترى أن ردَّ الأُمَّة العربية على التحدّي البريطاني الصهيوني ينبغي أن يتمثّل في وحدةٍ عربيةٍ تمنحنا القوَّة والهيبة، فتقول:

فلسطين حتّام السكوت عليهم وقد حسبونا لا نطيق كلاما
ومبدأ الوحدة الكبرى يقرِّبنا قرباً تَخالُ به الإيوانَ أهراما

بيدَ أن عاتكة كانت تدرك آنذاك أنَّ الوحدة العربية لا تتحقّق في مجتمعاتٍ ترزح تحت وطأة الجهل والمرض، وتنشغل قياداتها بسرقةِ أموال الشعب

ضاهت بعض قصائده كقصيدته اليائية المشهورة، في مسرحيتها عندما تقول: "المنظر: ليلى، قيس مقبل من بعيد وعليه حلّتان من حلل الملوك، وهو يتغنى بشعره مقترباً من خيام ليلى ..."

وما كان إلا نظرةٌ وجوابهـــا فعلّقـــتها إذ علقـــتها حـــباليا
وقد زانـــــها دلّ تحلّيـــه رقةٌ وليس سوى ذاك الدلال سبـــــــانيا
وأسكرني منها عبيرٌ لأجلـــه سلوتُ الأقاحي بل سلوتُ الفواغيا...

وقد مُثّلت هذه المسرحية في بغداد ولقيت نجاحاً كبيراً، ما شجّع عاتكة على كتابة مسرحية شعرية أُخرى بعنوان " عليّة بنت المهدي". وعليّة هي أخت الخليفة هارون الرشيد وكانت شاعرةً أديبةً لها معرفة بالموسيقى والغناء، ولها صوتٌ رخيم، وعرِفت بتديُّنها وتقواها. ولعلَّ هذا ما جذب عاتكة إليها بحيث أرادت أن تتماهى معها في مسرحيَّةٍ شعريَّة. وهنالك سبب أهم لاهتمام عاتكة بعلية بنت المهدي. فقد توصّلت عاتكة في بحثها المعمَّق في شعر العباس بن الأحنف وحياته إلى أن صاحبة الشاعر العباس بن الأحنف التي يسمّيها "فوز" ما هي إلا عليّة بنت المهدي, وأنه كان يخفي حبَّه لها ولا يصرح باسمها لمكانتها الاجتماعية المرموقة ولئلا يُسيء إلى سمعتها وما عُرفت به من تديُّنٍ وتقوى. وقد توصَّلت عاتكة إلى هذا الاستنتاج عن طريق دراسةٍ مقارنةٍ لأشعار العباس الغزلية، وأحداث حياته وحياة عليّة بنت المهدي. ولكنَّ عاتكة لم تتمَّ هذه المسرحيّة، ونشرت مقاطعَ منها في ديوانها الأوّل " أنفاس السحر".

وحبّ عاتكة حبٌّ صوفيٌّ ينمو ويكبر حتّى يسع الكون كلَّه، فهو يتدرَّج من حبِّ الأمّ والأهل، إلى حبِّ بغداد، وحبِّ العراق، وحبِّ العرب، وحبِّ الأمة العربية الإسلامية بأسرها، وحبِّ الإنسان. وتقول عن حبِّها للعراق:

وطني العراق أحبُّـــــــهُ أو تبلـــــــغ الروح التراقي

الحِرَفية، حتّى ليصعب في كثير من الأحيان أن نفرّق بين شعرها وشعر الفحول من شعراء عصرنا."

قلنا إنَّ عاتكة هي (ابنة الآلام والشعر والحب) كما وصفت نفسها. وإذا كانت الآلام تأخذ نصيباً كبيراً من شعرها الاجتماعي الذي وصفت فيه معاناة المهمَّشين والبائسين والمساكين، فإنَّ الحبَّ يتجلى في حبِّ الأُمِّ والناس والوطن. ويتَّسع مفهوم الوطن لدى عاتكة، من بغداد إلى العراق إلى الوطن العربي الكبير. فقصائدها في محبَّة بغداد كثيرة مشهورة، مثل قصيدة "بغداد" التي تقول فيها:

قســـماً بـــالإله عـــــزَّ وجـــلّا إنّ قلبي عن حبّها ما تسلّى
هي منّي روحي وما أنصف التعـــبيرُ، لا بلْ أعزّ منها وأغلـــــى
هي عندي دنيا من الحُسنِ طابت وزكـــت نبتةً وفرعاً وأصـــلا

وتجلّى الحبّ في شعرها كذلك عندما ألّفت مسرحيتها الشعرية (مجنون ليل) وكانت ما تزال طالبةً في دار المعلِّمين العالية. ظنَّ بعضهم أنّها تأثّرت فيها بمسرحية أمير الشعراء أحمد شوقي (مجنون ليلى) التي اشتهرت بعد أن غنّى المطرب الكبير محمد عبد الوهاب عدداً من قصائدها مثل (جبل التوباد) و(تلفتت ظبية الوادي) وغنّى المشهد الثالث من الفصل الأوّل منها الذي سماه " أوبريت مجنون ليلى" وضمّنه في فيلم " يوم سعيد" المنتَج سنة 1939 . ولكن الناقد المصري بدوي طبّانة الذي كان أحد أساتذة عاتكة في دار المعلِّمين العالية يقول إنَّ مسرحيَّتها تختلف عن مسرحيَّة شوقي في الفكرة والتصوير، "على الرغم من أنّهما قد تلتقيان في بعض المواضع". وأحسبُ أنَّها استقت مسرحيتها الجميلة من أخبار المجنون في كتاب الأغاني لأبي الفرج الأصفهاني الذي كان في مكتبة والدها وقرأته وهي طالبة صغيرة، وكذلك من ديوان المجنون نفسه الذي حفظت كثيراً منه، حتّى إنّها

والمجلات الأدبية اللبنانية مثل (الآداب) وكانت عاتكة في طليعتهم. وكان هؤلاء الشعراء هم الذين ابتكروا الشعر الحرَّ وحملوا مشعله. ومع ذلك، فإنَّ عاتكة الخزرجي ظلّت محافظةً وفيةً لتقاليد الشعر العربي العمودي، ولكنّها حدّثته بموضوعاتها الجديدة، وبأسلوبها المتميِّز وأحاسيسها المرهفة، وعاطفتها المتأجّجة. كانت ترى أنَّ شكل الشعر العربي بقافيته وأوزانه قادرٌ على التعبير عن مختلف الموضوعات في متباين الأزمان، ولا ترى في الشعر الحرِّ إلا هروباً من القافية والبحور الخليلية التي يصعب ضبطها على غير الشعراء المطبوعين، وتقول في ذلك: " إنَّ صعوبة الوزن والقافية لا يشكوها شاعرٌ مبدع، وإنَّما هي عقبة كأداء في وجه المقلِّدين... وجمال شعرنا العربي آتٍ من هذا الإيقاع الموسيقيِّ المنغَّم وإعجاز شعرنا العربي آتٍ من رصانة قوافيه واتساق أنغامه..." وعلى الرغم من أنَّ العراق عرف في تلك الفترة عدداً من الشواعر اللامعات، فإنَّ عاتكة الخزرجي كانت بينهن مثل نجمة الضحى، أكثرهن لمعاناً، وأروعهن إبداعاً. يقول الدكتور صفاء خلوصي في مفتتح مقالةٍ كتبها بالإنكليزية، إبان دراسته الأدب المقارن في جامعة أكسفورد، ونشرتها مجلة الجمعية الآسيوية الملكية سنة 1950، وكانت عاتكة ما تزال طالبة في دار المعلِّمين العالية: "مهما قيل عن رباب، وأم نزار ونازك، [وصدوف] والشواعر الأخريات، فإنَّ إمارة الشعر تعود بلا شك إلى ملكة الشعر الحديث غير المتوجة عاتكة وهبي الخزرجي." في حقيقة الأمر، كان مستواها الشعري يضعها آنذاك في مصاف كبار شعراء اللغة العربية. يقول الناقد المصري الدكتور عز الدين إسماعيل، وهو نفسه شاعر مُجيد، في دراسة له عن ديوانها الأوَّل " أنفاس السَّحر" (1963)، في مقالة نُشِرت في مجلّة "الرسالة": "نجد فيه [في الديوان] شاعرةً قد تكاملت لها كلُّ الأدوات الفنية، وأحرزت كلَّ المهارات

التحاقها بدار المعلِّمين العالية: أكملت عاتكة تعليمها العامّ (الابتدائي والثانوي) في بغداد، وعُرِفت خلاله بتفوُّقها على زميلاتها، وسموٍّ فكرها وعمقه، وجودة إنشائها وروعة إلقائها، فقد قالت الشعر في سنٍّ مبكّرة. ثمَّ دخلت دار المعلِّمين العالية حوالي سنة 1941 وكانت فتاةً خجولةً حيِّية تلبس عباءتها حتّى في غرفة الدرس على الرغم من أنَّ بعض بنات جيلها كنَّ يخلعن العباءة عند دخولهن حرم دار المعلِّمين العالية. ولم تخلع عاتكة عباءتها إلا عند ذهابها إلى باريس للدراسة. فقد كانت عاتكة محافظة في سلوكها وتصرُّفاتها، وظلَّت كذلك طوال حياتها، ولكنّها كانت متحرِّرة ثوريَّة في شِعرها الذي تناولت فيه موضوعاتٍ وطنيةً واجتماعية وتتَّسم بجرأةٍ وشجاعةٍ أدبيتيْن عندما تلقي شعرها بصوتها الرخيم وطريقتها المنغّمة.

كانت دار المعلمين العالية موئل الشعراء والأدباء من الطلبة الأوائل الأذكياء الذين يؤمّونها من جميع أنحاء العراق، لأنّها تتوفر على قسمٍ داخليٍّ يؤمِّن السكن والطعام للطلبة، ولأنَّها تضمن لهم وظيفة مدرسٍ في المدارس الثانوية حال تخرجهم فيها. وتقوم وزارة المعارف بتوزيعهم على جميع مدارس ألوية (محافظات) العراق. وفي السنوات الأربع التي أمضتها عاتكة الخزرجي في دار المعلّمين العالية، كانت هذه الدار تحتضن روّاد الشعر الحرّ في العراق ، مثل زملائها نازك الملائكة (1923 ـــ 2007)، وبدر شاكر السياب (1926 ـــ 1964) ومثل عبد الوهاب البياتي (1926 ـــ 1999)، ولميعة عباس عمارة (1929 ــ) وشاذل طاقة (1929ــ 1974) ومحمد جميل شلش (1930 ــ) وعبد الرزاق عبد الواحد (1930 ــ) وغيرهم كثير من خارج دار المعلمين العالية، مثل بلند الحيدري (1926 ـــ 1996) وكاظم السماوي (1919ــ 2010) وكاظم جواد (1929ــ 1985). وكلهم ينشرون أشعارهم في دوريّات العراق

لها صدىً كبيرٌ في العراق آنذاك في مضمونها وشكلها، وأجاب عليها عدد من الشعراء العراقيين بقصائد على غرارها عنوانها (أنا أدري) كما صاغ الشاعر محمد صالح بحر العلوم على غرار شكلها قصيدته المشهورة " أين حقي؟"

لم تقرأ عاتكة في طفولتها أدب المهجريِّين فحسب، بل قرأت التراث الأدبي العربي، قديمه وحديثه، أيضاً؛ لأنّها كانت شغوفة بالقراءة، مولعة بالدراسة. فهي لم تكتفِ بقراءة ما في مكتبة الأُسرة من كتبٍ فحسب، بل استعارت كذلك مختلف الكتب والدوريات من زميلاتها في المدرسة الابتدائية والثانوية لتتذوقها وتلتهمها وتعيدها إليهنَ بسرعة. لقد كانت عاتكة نحلةً تقتات على مختلف الأزاهير فتمتص رحيقها لتحوّله إلى عسل شعري رائع المذاق. ويتلمس بعض النقّاد، أثرَاً للرصافي في شعرها المبكّر الذي يتناول الفقراء والمساكين، والنساء البائسات اللواتي طحنهن الترمّل ونخلتهن الوحدة، كما في قصيدةٍ تقول فيها عن أُمّها:

وألقــتْ عليّ الأمُّ نظــرة أيـــــمٍ قرأتُ بها يتمي وتاريخ حسرتي
وكم كنت آسي إذ أشـــــاهد طفلة تصيح: أبي، إذ يبتديها بطلفتــي
فأُســــــرعُ في ذلٍّ ويأسٍ ولــهفةٍ أُسائلُ أُمّي، إذ أُغالب دمعـــتي
حنانيكِ يا أُمّي، أما لـــــي من أبٍ أما لي من كفٍّ تكفكفُ عبرتــي

فقد كان الرصافي مولعاً في هذا النوع من الشعر القصصي الذي يصوّر آلام البؤساء والمهمشين في المجتمع كما في قصيدته (الأرملة المرضعة) وقصيدته (اليتيم في العيد). وإذا كان هنالك من شبه بين بعض تعبيراتها في هذه القصيدة وبعض تعبيرات الرصافي، فهذا أمر طبيعي نسميه اليوم بالتَّناص لكثرة قراءات الدكتورة عاتكة.

وأبي ما ماتَ بل عاشَ بِسَمْتي وسماتي...

فقدتْ عاتكة والدها بعد ستة أشهر من مولدها. وقد أورثها اليُتم المبكِّر أسىً شفيفاً وحسرةً دفينة، حوّلتهما أحاسيسُها المرهفة ومشاعرُها الرقيقة إلى شعرٍ حزين، حتّى أصبح الألم والحزن والحبُّ بمعناه الواسع (حبّ الأُمّ والأهل، حبّ الوطن، الحبّ الإلاهي) من موضوعات شعرها الرئيسة. وراحت تسمّي نفسها " ابنة الآلام والشعر والحبِّ"، كما في قصيدتها "هوى الوطن" التي تخاطب فيها حمامةً على غصنها أو تخاطب نفسها، فهي تلك الورقاء الحزينة:

قِفي أَنشديني من لحونكِ ما يُصبي فأنــتِ ابنــةُ الآلام والشـــــعرِ والحبِ
قفي أســعدي قلباً برته يدُ الأسى ومثلكِ من يأسو الجراحات في القلبِ...

أورثها اليتمُ المبكّر أسىً مُقيماً وجُرحاً أليما، تتذكَّره كلّما رأت أُمّها التي تداري دمعها ومصيبتها، كيما تبتسم لابنتها الصغيرة وتشجّعها على القراءة والدرس، حتّى أضحت الأمومة موضوعاً من موضوعات شعر عاتكة. ففي قصيدة (نشيد الأمومة) تعبّر عاتكة عن حبِّها الطافح لأمّها وافتتانها بها وامتنانها لها:

أنتِ معنى الحبِّ، بل معنى الحياه أنتِ نورٌ فاض من نورِ الإله
أنتِ، يا أمـــــاه، من قلبــي مُناه أيعيــش المرءُ دون الأملِ؟
أنتِ بعـــد الله رمـــزٌ يُــعبَدُ تفتديه مهجٌ بل أكبُدُ
أنتِ يا أُمـــــاه ســرٌّ ســرمدُ ظلَّ فيه الفكر منذ الأزلِ

ويلاحظ أن هذه القصيدة نوع من الرباعيات الذي تلتزم فيها الأشطر الثلاث الأولى بقافيةٍ واحدة في حين يلتزم الشطر الرابع بقافيةٍ مختلفة هي قافية القصيدة كلّها. وكان هذا النوع من الرباعيات يكثر في شعر أدباء المهجر اللبنانيّين، كما في قصيدة إيليا أبو ماضي (الطلاسم: لستُ أدري) التي كان

رخيمٍ ذي رنين عذب يشيع المرح في الجو، وأنا أرافقها بعد الدرس من غرفة الصفِّ إلى موقف السيّارات حيث سيّارتها الصغيرة. ولكن لم أكُن قد تعلّمت آنذاك ما يكفي من الشهامة واللياقة واللباقة لأفتح لها باب السيّارة، بل كنتُ أقف مشدوهاً أراقبها بحسرةٍ وهي تفتح باب السيّارة وتمتطيها وتغادر. باختصار، كانت عاتكة ـــ في نظري ـــ أجملَ امرأة تقود سيّارتها أو تمشي بين الرصافة والجسر، بل حتّى أحلى وأملح وأفصح وأكثر جاذبية من جميع طالباتها اللواتي كنَّ يصغرنها بأكثر من عشر سنوات. كنتُ أنظر إليها مأخوذاً منبهراً كما لو كنت أقف مبتهلاً أمام صورة مقدّسة، فائقة الحسن خلابة الجمال، أبدعها الخالق المصوِّر الأعظم.

مولدها المبارك وموهبتها الشعرية: وُلدت عاتكة في بغداد سنة 1924 في أسرةٍ ميسورة. إذ يروي الناقد العراقي الموصلي المتميّز سيّار الجميل، أنَّه عثر في دفاتر قديمة تعود لجدِّه الأديب علي الجميل ما يفيد أنَّ وهبي الخزرجي، والد عاتكة، كان صديقه وكان يشغل مُنصب متصرِّف (محافظ) الموصل إبان العهد العثماني. ويبدو أن والد عاتكة كان رجلاً متديناً تقيّاً، فقد أرّخ ولادة عاتكة ودعا لها بهذه العبارة: "سترها الله تعالى، وجعلها خادمة له، ولحبيبه صلى الله عليه وعلى آله وسلّم" وأن عاتكة تأثّرت بما سمعته، عن سيرته وتديّنه، من أُمِّها الصالحة التي أحسنت تربيتها. ففي جوابها على قصيدة الشاعر المصري الكبير عزيز أباظة، الذي بعث إليها بتحيّةٍ شعرية، فردَّت حالاً بقصيدةٍ لها نفس الوزن وذات القافية:

أنا يا مولاي بنتُ الصيِّدِ والغرِّ الأُبـــاةِ
بنتُ ذاكَ القانتِ الحرِّ الكريمِ الخلواتِ
مَن يُقيم اللَّيلَ بالذِكرِ ووحي الصلواتِ
خاشعاً لله في المحراب، بَرَّ الدعـــــواتِ

من قصائد العباس بن الأحنف. وعندما سألتْ في اليوم التالي ما إذا كان أحدنا قد حفظها، رفع بعضنا أصابعه، وكنتُ من بينهم. ويبدو أنّني كنتُ أرفع إصبعي بشيءٍ من الإلحاح ولم أنتبه إلى أنَّ غيري قد سبقني إلى ذلك. فطلبتْ من أحد الطلّاب تلاوة القصيدة وفي الوقت نفسه التفتتْ إليّ وخاطبتني بلطف وبابتسامةِ اعتذار قائلة: "أنتَ مسك الختام." ولكن عندما جاء دوري، ارتُجَّ علي ولم أستطِع تذكّر القصيدة. فقالت ملتمسةً لي العذر: " كثيراً ما يحصل هذا عندما نحفظ النصَّ جيِّداً."

كانت الدكتورة عاتكة الخزرجي تجمع في شخصيتها الجميلة بين غنج الفتاة البغدادية المترفة والأناقة الباريسية الجذّابة، والخُلق الإسلامي المحافظ. كانت في ذروة شبابها لم تتعدَ السنة الحادية والثلاثين من عمرها المبارك، تصفِّف شعرها الفاحم السواد على شكل زهرتي دالية تحتضنان وجهها الصبوح ذا الملامح الجميلة المتناسقة الساحرة، الذي تشرق فيه ابتسامتُها الصغيرة الحيَّية المرسومة بعنايةٍ على شفتيْها الحمراويْن المكتنزتيْن. وعندما تكبر ابتسامتها، تكشف عن أسنانٍ لؤلؤيةٍ ناصعة البياض، وتبدو غمّازتان أخّاذتان على الخدَّين الأسيليْن. قوامها لدن رشيق لا يشتكي منه طولٌ ولا قصر، مع بروزٍ ملحوظ في صدرها الناهد. تمشي بخطواتٍ رشيقةٍ خفيفةٍ مموسقة كما لو كانت تؤدِّي رقصة الفرح على ألحان شِعرها المنغَّم ويفوح خلفها عطرُها الباريسي النادر الفريد. في تلك الأيام كان يكفيني أن أقترب من غرفة أساتذة اللغة العربية في بناية دار المعلمين العالية لأعرف ما إذا كانت الدكتورة عاتكة قد وصلت أم لا (وفي هذه اللحظات التي أكتب خلالها هذا المقال بالحاسوب في المقهى الشتوية في شارع محمد السادس في مدينة مراكش الرائعة تناهي إليَّ، على بُعد المسافة، أريجُ عطرك الفوّاح، يا عاتكة، بعد أكثر من خمسين سنة من الفراق). كانت تحدّثني بصوتٍ خفيضٍ

أستاذتي قيثارة العراق عاتكة الخزرجي

أ. د/ علي القاسمي. العراق

لأخرجنَّ مِن الدُّنيا وحبُّكمُ بين الجوانحِ لم يشعرْ بهِ أحدُ

العباس بن الأحنف

اللقاء الأوَّل: أكتب هذه المقالة عن أستاذتي المرحومة الشاعرة الدكتورة عاتكة وهبي الخزرجي، قيثارة العراق، لعلّي أستطيع أن أردَّ بعض جميلها عليَّ، وأنوّه بشيءٍ من كريم فضلها الذي غمرتني به، وأعرب عن امتناني لما تعلّمتُه على يديْها من أدبٍ ومعرفةٍ وشمائلَ وخلائقَ إنسانيةٍ سامية. التحقتُ بدار المعلِّمين العالية في بغداد في أيلول 1957، قادماً من بلدةٍ صغيرةٍ في الفرات الأوسط. وكان من حُسن حظّي أنَّ أستاذتنا لدرس اللغة العربية في السنة الأولى هي الدكتورة عاتكة وهبي الخزرجي التي كانت قد عادت من باريس قبل عامٍ واحدٍ فقط، بعد أن حازت شهادة دكتوراه الدولة في الآداب من السوربون، وعُيِّنت أستاذةً في دار المعلِّمين العالية.

كانت الدكتورة عاتكة الخزرجي تعاملنا ـــ نحن طلابها ـــ بلُطفٍ ورقَّةٍ واحترام، كما لو كنّا أولادها الأعزاء أو إخوتها الصغار، وتُشعِرنا واحداً واحداً بأنَّنا أفرادٌ على درجةٍ كبيرة من الأهمِّية والكرامة. كانت تدرّسنا ذلك العام شعر الشاعر العباسي، العباس بن الأحنف (ت نحو 194هـ/ 807م)، بوصفه نموذجاً للأدب العربي والحضارة الإسلامية وقِيمها ومُثلها في أزهى عصورها، عصر هارون الرشيد. وكانت عاتكة قد اكتشفت، وهي ما تزال فتاة صغيرة، شاعريّة العباس بن الأحنف الفذة وأغرمت به وتألَّمت لما أصابه من آلام حبِّه الخائب لمعشوقته "فوز". ولهذا كان هذا الشاعر هو موضوع رسالتها للدكتوراه في السوربون. طلبتْ منا ذات يوم حفظ قصيدةٍ

67 ــ حبيلة، الشريف، **المرجع السابق**، ص 226.
68 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر السابق**، ص 96.
69 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر نفسه**، ص 97.
70 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر نفسه، ص ن** .
71 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر نفسه**، ص 103.
72 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر السابق**، ص 12.
73 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر السابق**، ص 82.
74 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر السابق**، ص 199.
75 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر نفسه**، ص **ن**.
76 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر السابق**، ص 255.
77 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر نفسه** ، ص 157.
78 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر السابق**، ص 155.
79 ــ الكيلاني، نجيب , **المصدر نفسه**، ص 110.
80 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر السابق**، ص 161.
81 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر نفسه**، ص 136.
82 ــ الكيلاني، نجيب ، **المصدر نفسه**، ص 255.
83 ــ الكيلاني، نجيب ، **المصدر نفسه** ، ص 256.
84 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر السابق**، ص 258.

44 ــ بقلم كتاب يهود، **الشعب الفلسطيني (اللاسامية، الصهيونية، اليهودية العنصرية المضادة للعرب و. . محاكمة الغرب)** ترجمة وتعليق إلياس مرقص، دار الحقيقة، بيروت: (التاريخ غير مذكور)، ص 78 .

45 ــ أبو اليزيد، أشرف ، المسجد (عمارة الروح. . . إعمار الحياة) **مجلة العربي** العدد 528 , شعبان 1423 هـ/نوفمبر 2002 م، ص184.

46 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر السابق،** ص 32.

47 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر نفسه،** ص 35.

48 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر نفسه،** ص ن.

49 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر نفسه،** ص 32.

50 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر نفسه،** ص 36.

51 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر نفسه،** ص 35.

52 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر نفسه،** ص ن.

53 ــ حبيلة، الشريف، **المرجع السابق،** ص 255.

54 ــ حبيلة، الشريف، **المرجع السابق،** ص 211.

55 ــ التواتي، مصطفى، **دراسة في روايات نجيب محفوظ،** المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، 1996، ص88.

56 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر السابق،** ص58 .

57 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر السابق،** صص 59/58.

58 ــ الكيلاني، نجيب ، **المصدر نفسه،** ص 59.

59 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر السابق،** ص 62.

60 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر نفسه،** ص 146.

61 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر السابق،** ص ن .

61 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر نفسه،** ص 152.

63 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر نفسه، ص ن.**

64 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر نفسه،** ص 262.

65 ــ الكيلاني، نجيب ، **المصدر نفسه،** ص 63 .

66 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر السابق،** ص 263.

20 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر السابق**، ص ن.

21 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر نفسه**، ص13.

22 ــ إسحاق أحمد خرجان، **البعد الإسلامي للقضية الفلسطينية**، **مجلة الآفاق**، جامعة الزرقاء، الأردن، العدد 05، حزيران 2001، ص 06.

23 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر السابق**، ص16 .

24 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر نفسه**، ص 14.

25 ــ الكيلاني، نجيب ، **المصدر نفسه**، ص18.

26 ــ الكيلاني، نجيب ، **المصدر نفسه**، ص 22.

27 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر نفسه** ، ص 17.

28 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر نفسه**، ص ن .

29 ــ حبيلة، الشريف ، **المرجع السابق**، ص 263.

30 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر السابق**، ص18 .

31 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر نفسه**، ص 132 .

32 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر نفسه**، ص 249 .

33 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر نفسه**، ص 250 .

34 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر نفسه**، ص 251 .

35 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر نفسه**، ص 72 .

36 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر نفسه**، ص 23 .

37 ــ باشلار، غاستون، **المرجع السابق**، ص38.

38 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر السابق**، صص 49/48.

39 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر نفسه**، ص 88.

40 ــ حبيلة، الشريف ، **المرجع السابق**، ص 209.

41 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر السابق**، ص129.

42 ــ بريغش، محمد حسن، **المرجع السابق**، صص 210/209.

43 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر السابق**، ص129 .

المصادر والمراجع:

1 ــ النصر، ياسين، **الرواية والمكان**، دار الشؤون العامة، بغداد: 1986 ص16.

2 ــ النصر، ياسين، **المرجع نفسه**، ص ن.

3 ــ باشلار، غاستون، **جماليات المكان**، تر: غالب هلسا، الطبعة الثالثة، المؤسسة الجامعية لدار النشر والتوزيع بيروت، 1987، ص 31.

4 ــ صحراوي، إبراهيم، **تحليل الخطاب الأدبي (دراسة تطبيقية: رواية " جهاد المحبين " لجرجي زيدان نموذجا)** الطبعة الأولى، دار الآفاق, الجزائر، 1999، ص 204.

5 ــ بحراوي، حسن، **بنية الشكل الروائي**، الطبعة الأولى، المركز الثقافي العربي بيروت، 1995، ص 30.

6 ــ لحمداني، حميد، **بنية النص السردي**، الطبعة الثانية، المركز الثقافي العربي بيروت، 1993، ص 70.

7 ــ سيزا، أحمد قاسم، **بناء الرواية (دراسة مقارنة لثلاثية نجيب محفوظ)** الهيئة العربية المصرية، 1984، ص 75.

8 ــ لحمداني، حميد، **المرجع السابق**، ص69.

9 ــ حبيلة، الشريف، **بنية الخطاب الروائي عند نجيب الكيلاني**، رسالة ماجستير جامعة باجي مختار، عنابة، 2000. ص186.

10 ــ صحراوي، إبراهيم، **المرجع السابق**، ص202.

11 ــ حبيلة، الشريف، **المرجع السابق**، ص 187.

12 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر السابق**، صص49/48.

13 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر نفسه**، ص 50.

14 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر نفسه**، ص 98.

15 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر نفسه**، ص 49 .

16 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر نفسه**، ص 106 .

17 ــ **ينظر:** حبيلة، الشريف، **المرجع السابق**، ص 260.

18 ــ الكيلاني، نجيب، **المصدر السابق** ، ص 12 .

19 ــ حبيلة، الشريف، **المرجع السابق**، ص ن.

"82. وفي هذا الموقف يخاطب الخليفة عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ أتباعه، قائلا: "أجل يا أبنائي.. . الحق قديم.. . والعناء قديم، وما انتصرت الفضائل بغير العناء. .. ليس هذا نهاية المطاف.. . فالطريق طويل.. . طول الدنيا. . من قديم بدأ. . والقافلة تواصل السفر.. . برغم الجوع والألم والضمأ. .. ما قدره الله يكون. . كل شيء بقضاء وقدر. إلا أنّ قدر الله هو نظامه وهو عدل. . " 83. وفي الختام يمكن القول بأن الكاتب باختياره هذا النوع من الأمكنة في رواية " عمر يظهر في القدس" فقد عرف كيف يوظفه ويحوله إلى رموز ودلالات استفادها من جغرافيته وشخصياته وما تحمل من الأفكار والآمال في إيجاد حلول لأزماتها المتفاقمة نفسيا وفكريا وعقائديا. وبهذا يكون المستشفى قد اكتسى أهمية كبرى في القدس كونه يمثل المكان الذي يستأصل فيه الداء كي يعيش الإنسان، وهو الوسيلة التي ستخلص المسلمين من (زوائدهم) الفاسدة حتى يعرفوا كيف ينطلقون من جديد، نحو فجر واعد، وفي نفس الوقت يقدم التصور الصحيح للإنسان والحياة والكون، وهو الطريق الذي يؤدي إلى النصر، ويعيد للمسلمين عافيتهم بعد المرض المزمن الذي طال أمده. حتى يصبح المسلم قادرا على تحدي المحققين الصهاينة، بكل فخر واعتزاز وثبات وذلك حينما سألوه عن مكان تواجد الخليفة عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ فيجيبهم قائلا: "أقسم لا أعرف مكانا بعينه قد ذهب إليه.. . لو علمت أن (شخصه) في أي مكان على ظهر الأرض لطرت إليه.. . إنه باعث روحي وحياتي. . وملهم فكري، كلماته وجودي.. . لكني واثق أنه سيعود للظهور "84.

."79. وبهذا يكون المستشفى إطارا لزمن جزئي أقتطع من الحاضر يصور ما يحدث بالداخل، وإطارا لزمن كلي هو الحاضر الذي يلملم أحداث الماضي. وهو كمستشفى يعد مكانا جزئيا له خاصيته الجمالية ووظيفته البنائية، وفي ذات الوقت يعد مكانا أوسعا، إذا أوَّلْنَاه بما احتواه من أفكار؛ فهو فلسطين، ثم العالم الإسلامي، ثم العالم كله... وبهذا المفهوم يصير المستشفى مكانا تختصر فيه المسافات الزمنية (الحاضر والماضي) وكذلك المسافات المكانية، ويستحيل إلى شخصيات تتوجه بالألوف صوبه لأنها وجدت فيه الراحة والاطمئنان، ويصبح المستشفى أيضا شاهدا على مأساة الأجيال التي تبحث عن ذاتها وهويتها عند عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ القادم من وراء السنين ليشخص ويعالج ويوجه, ويتحول المستشفى بهذه الصورة إلى مكان خطير يوقظ مضاجع الإسرائيليين ويخيفهم، فتحاصره الشرطة الإسرائيلية من كل مكان " ولم يكن الخليفة يعلم أن السلطات الصهيونية قد أصدرت أوامرها للمستشفى ألا تسمح للمريض بالخروج إذا ما شفي إلا بأمر كتابي، ومن يخالف ذلك يعرض نفسه للضرر"80. مما جعل الخليفة عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ يقول: "إنني سجين المستشفى. . ماذا يقصد الإسرائيليون بإبقائي هنا"81. لذلك يبحث الخليفة عن طريقة للهروب، والذهاب إلى مكان آخر أكثر أمنا لمواصلة رسالته ويتمكن الفدائيون من إخراجه من المستشفى، ويساعدونه على الهرب خارج القدس "وتمت الخطة بنجاح لم نكن نتوقعه ولم يصادفني موقف حرج يضطرنا لاستعمال السلاح، وحينما بلغنا منطقة آمنة تكتنفها التلال والوديان تركنا السيارة تحت شجيرات برية حجبتها، وانطلقنا عبر الشعاب. . . والفجر لم يكن قد أرسل تباشيره بعد. . وبعد مسيرة طويلة جلسنا في مكان آمن لنستريح ونتناول لقيمات قليلة وجرعات من الماء. .

المتاعب وراءكم في أرضكم المحتلة التي يعربد فيها أبنا صهيون... لا. لا.. . المتاعب في كل أرض... "(76). ومن أجل إيجاد الفرد المسلم الذي يحقق النصر دون أن يهاب الصعاب " القضية الأولى ليست السلاح والرأي العام... أن يوجد الفرد المسلم. . ثم الجيش المسلم... ليس هذا مجرد وجهة نظر شخصية... إنّه بديهة في ظلّ مباديء الدين77. بهذا يكون نجيب الكيلاني قد أعطى المستشفى مفهوما جديدا يتماشى وتصوره فهو لا يساهم في العلاج البيولوجي فحسب، بل في علاج الأفكار والعقيدة، حيث يصنع الإنسان المسلم القادر على حمل رسالته والكفاح من أجل وطنه. وهكذا ينطلق الكاتب في رحلة البحث عن الدواء لحل الأزمة التي يعاني منها المسلمون، فيجعل من المستشفى فضاء يجمع كل أفكار الحاضر التي شتتت المسلمين وجعلتهم شيعا وأحزابا يدعي كل منها أحقيته في القيادة، مما أنتج مجتمعات غير متجانسة في الفكر والمنهج والسلوك، فأصبح المكان الواحد أمكنة متعددة مختلفة، وبهذا يتوسع مدلول المستشفى ليتحول إلى رمز للقدس أولا وفلسطين ثانيا والعالم الإسلامي ثالثا، ثم العالم كله أخيرا، وما يملأه من متناقضات في الأفكار وصرا عات كان أغلبها من صنيع اليهود الذين يحاولون الاستيلاء عليه مستغلين مرضه، لذا نجد عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ يقول: "العالم كله يرزح تحت كابوس رهيب من القلق والتمزق والحيرة. .. حتى المنتصرون"78. أما عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ فيحمل الحل ويرتهن آمال الجميع، يأتونه من كل صوب وحدب يبحثون عن الحلم، ويصير المستشفى مكانا تمنح فيه السعادة وتتحقق فيه السكينة، وتجد فيه الشخصيات راحتها واستقرارها"وزحف ألوف من الناس صوب المستشفى... لقد تحولت الشوارع والميادين القريبة من المستشفى إلى خلايا نحل واختلط الليل بالنهار، فالحركة دائبة، والضجة لا تنقطع..

الرد الذي رد به الخليفة على المراسل الصحفي الذي اتهمه بقوله:"وأنت واصلت الحروب وأسلت الدماء"75. لذلك كان لزاما إجراء العملية الجراحية ليتمكن المسلم من العيش. وبهذا التصور لم تعد (الزائدة الدودية) مجرد عضو بيولوجي يستدعي الاستئصال الفوري حفاظا على استمرار الحياة أو لنقول للوقوف من جديد وبدء الحياة، بل قد تكون فوق كل ذلك ذات دلالات أخرى فلعلها الخوف، أو ربما هي التهاون الكامن في نفسية الفرد المسلم، وقد تكون أكثر من هذا، قد تكون فكرا منحرفا، أو تكون لامبالاة أو عقيدة منحرفة بل قد تتجاوز كل هذا وذاك لتدل على بعد آخر أكثر خطورة، فقد تكون الزائدة الدودية ــ بلا شك ــ هي إسرائيل، إسرائيل الداء المتعفن الذي ينخر جسم الأمة العربية الإسلامية... تلكم هي الأمراض التي تجمعت في شخصيات متعددة اجتمعت في المستشفى قصد العلاج، وكان الخليفة عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ هو الطبيب المداوي. ويصير المستشفى في دوامة هذه الأفكار ميدانا للصراعات والمناقشات بين الأزمنة الثلاثة ؛ الماضي ويتمثل في الخليفة عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ والحاضر وتمثله الشخصيات المختلفة، من مسلمين ويهود، والمستقبل ويتمثل فيما تصبو إليه تلك الشخصيات وتأمل في تحقيقه. كل هذه الأفكار المتناحرة والمختلفة تتحاور مع الخليفة عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ وحوار للزمان الحاضر والماضي، إذ تكشف كل شخصية عن نفسها، إذ يمارس عليها المكان سلطته فيدفعها إلى البحث عن الدواء للداء الذي أصاب الأفكار والإنهزامات النفسية المتلاحقة منذ حرب حزيران 1967م فيتحول الخليفة إلى طبيب يرشدهم ويأخذ بأيديهم إلى بر الأمان، إذ يقول لهم: " يا أبنائي. . . لن يصلح حال هذه الأمة إلا بما صلح به أولها... لا تظنوا أنكم قد خلفتم

ــ المستشفى يتغير مدلوله هذا المكان ويتحوّل من مستشفى يعالج الأدواء العضال إلى مركز استشفائي يعالج أمراض الفكر والعقيدة والسلوك. وانطلاقا من هذا المفهوم الجديد للمستشفى صار ظهوره في الرواية مقتصرا على ثلاث غرف ــكما سبق ذكره ــ وهي غرفة العلاج وغرفة العمليات وغرفة النقاهة وإذا نظرنا إلى وظيفتها، نجدها مرتبة وفقا لهذه الوظيفة، وهنا يتبادر إلى الأذهان السؤال السابق لماذا هذا الترتيب؟ ولا يكون الجواب سوى بقراءة مؤوّلة؛ ذلك أن الكاتب يعرض أفكاره ويطرح تصوراته لمعالجة أزمة المسلمين في هذا العصر من خلال قضية فلسطين ,وذلك انطلاقا من التوزيع الجغرافي للمكان ــأي المستشفىــ بغرفه الثلاثة، بحيث تتجاوز الغرفة شكلها المعماري، وتبقى محتفظة بوظيفتها فقط، وكل وظيفة تمثل مرحلة من مراحل العلاج لأزمة طال مداها.. . وبهذا يكون الكاتب قد اتخذ فضاء المستشفى وسيلة يطرح بواسطته تصوره للأزمة وحلها، إذ يقترح الطريق الأسلم لحل ناجح ودواء ناجع لهذه القضية (قضية فلسطين) والتي لم يجد لها العربي مخرجا رغم أنه جرب كافة الحلول. ويتدرج الكاتب في حل هذه الأزمة انطلاقا من غرفة التشخيص، فإذا عرف الداء والأسباب المؤدية إليه,كانت المرحلة التي تليها، وهي مرحلة الجراحة أو بالأحرى إجراء العملية الجراحية التي لم يجد لها الكاتب بديلا ؛ولعله اختار العملية الجراحية التي تمثلها غرفة العمليات بدل الأدوية لأن طبيعة الداء تفرضها، فلا شفاء إلا بها فقد يخفف الدواء الآلام ولكنه لن يقضي على الداء نهائيا " قال لي الجراح لا بد من استئصال (الزائدة الدودية) الفاسدة كي تعيش. . . حطمت أسوار السجون التي يرزح خلفها البشر التعساء... وفتحت الأبواب ليتدفق النور ويبدد الظلمات أتحب أنت أن تبقى الأسوار, ويسود الظلام ويحي بزائدة دودية متعفنة ؟؟"74. وكان هذا هو

الكاتب من هذا المكان الواسع الرحب الذي هو المستشفى ثلاث غرف فقط رتبها حسب وظيفتها الطبية؟ وهذا السؤال يفرز بدوره سؤالا آخرا مفاده لماذا هذا الترتيب رغم أنه منطقي وتحكمه حتمية نابعة عن طبيعة كل غرفة؟ وقبل هذا وذاك فهناك تساؤل أكبر وهو: لماذا اختار نجيب الكيلاني المستشفى أصلا مكانا لمعظم أحداث الرواية؟ وقبل الإجابة عن هذه التساؤلات يجب بادئ ذي بدء أن نكشف عن المفهوم الذي أعطاه الكاتب للمستشفى ومن ثم الحديث عن المستوى الدلالي الذي منحه النص للمكان، إذ تصبح كلمة المستشفى علامة سيميائية تتجاوز معناها الذي وضعت له. ولعلّ الجواب عما سبق من تساؤلات يكون فيما قاله عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ بعد ظهوره مباشرة, فقد كانت أول كلمة قالها مباشرة عند ظهوره أمام الراوي، هي قوله: ". . . جئت من وراء السنين لأرى وأقول.. . ليس لي رصيد سوى الكلمة"72. ومن خلال هذه العبارة يتحدد الهدف من ظهور الخليفة؛ فقد جاء كما قال ــ ليرى ويقول، فقد وقف من خلال رحلته داخل القدس على حال المسلمين وحال العالم المعاصر ككل، وبعد تشخيصه لهذه الحال توصل إلى النتيجة التالية:" عالمكم مجنون، ويتهمني بالجنون.. . في ظل رفاهية المادة تنحدرون إلى الحضيض. . . ومقضي على بنائكم الزائف بالفناء.. . علمكم الكافر سيهدم في يوم من الأيام قصور الوهم والنعيم يا رجس العصور ومباءة التاريخ. . "73. وعلى هذا الأساس راح الكاتب يبحث عن مكان يستطيع فيه الخليفة علاج هذا العالم المريض، فلم يجد ــ فيما يبدو ــ أصلح ولا أنفع من المستشفى وقد ابتكر الكاتب سببا منطقيا لدخول عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ المستشفى حيث جعله يعاني من آلام حادة مما اضطر مرافقه أي الراوي إلى نقله إلى المستشفى على الفور، وحينما يدخل عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه

القديمة"69. ولم يحفل الكاتب بالوصف الخارجي للمستشفى، وإنما اكتفى من ذلك بذكر كلمة (مستشفى) كلما تعلق الأمر بهذا الفضاء المغلق، ولذلك توقف حضوره في النص على هذه الكلمة التي تتكرر كلما انتقل إليه الراوي ليصف ما يجري بداخله مع الخليفة عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه في غرفة العلاج التي يصفها الراوي بدقة معتمدا على السرد الذي نكتشف من خلاله بعض المعدات التي تحتويها تلك الغرفة حيث "جلس الخليفة على طاولة الكشف النظيفة، وأخذت عيناه تدوران في أرجاء الغرفة المكيفة الهواء، ويرقب الأضواء المشعة من السقف حيث لمبات النيون الصافية وينظر إلى الصور الملونة التي تبرز أحشاء الإنسان وأجهزة جسمه المختلفة"70. وقد أبدى عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ دهشته واستغرابه من تلك المعدات الطبية المتطورة. وبعد الفحص وتشخيص المرض يقرر الطبيب نقل الخليفة إلى غرفة العمليات، لإجراء عملية لاستئصال الزائدة الدودية، وهو بقول لعمر: "لنخفف آلامك أولا.. . أعتقد أنك مصاب بالتهاب بالزائدة الدودية وسنحتاج لجراحة عاجلة... "71. وتأتي غرفة العمليات في سياق السرد بلا وصف، وهي لا تختلف عن أية غرفة عمليات أخرى، وبعد إجراء العملية,ينتقل الخليفة إلى غرفة أخرى ليستريح فيها ويسترجع قواه، وتصبح هذه الغرفة هي الفضاء الذي تحدث فيه فيما بعد معظم الأحداث التي يحتضنها المستشفى. ويختزل الكاتب المستشفى في ثلاث غرف هي: غرفة التشخيص أو العلاج وغرفة العمليات وغرفة النقاهة حيث ينتقل الخليفة عبرها، وبحسب ترتيبها الوظيفي، تحافظ على الوظيفة العادية للمستشفى، وتمنحه خصوصيته كمكان للعلاج من جهة وتكسبه دلالات ومعان تتجاوز وظيفته الأصلية من جهة ثانية. وهنا أيضا يقف أمامنا سؤال كالطود الشامخ يطرح نفسه بنفسه، فيقول: لماذا اختار

الزائدة الدودية، فأصبح المستشفى بوجود عمر ــ رضي الله عنه ــ فيه مكان ولادة جديدة، يولد فيه الإنسان خلقا جديدا، تكون البداية الصحيحة منه فيصبح المستشفى (مدرسة) يفد إليها المرضى الذين قضوا سنينا في البحث عن علاج لأزماتهم، فيجدونه في المستشفى عند عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ إذ يقدم لهم الأسباب الناجحة والحلول الناجعة. وقد اجتمع في المستشفى شخصيات متباينة الأفكار والاتجاهات، تتحاور وتتصارع، ويصبح بالنسبة إليها الواجهة التي تمارس من خلالها حضورها في الرواية. وهو الفضاء الذي اختاره الكاتب لعلاج إنسان القرن العشرين، خاصة الإنسان المسلم، ويحاول من خلاله تكوين مسلم يستطيع تحقيق كيانه منطلقا من ماضيه وزخمه التاريخي لصناعة مستقبل أفضل يمكنه من الاعتزاز به. غير أن الازدحام على المستشفى من قبل الفضوليين من المسلمين الذين لا يتركون عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ يؤدي رسالته في هدوء إذ سرعان ما يتحول المستشفى إلى سجن تحاصره القوات الإسرائيلية من كل جانب مما يجبر الخليفة على الفرار هو وأتباعه إلى مكان آخر أكثر أمنا، قد تكون منه الانطلاقة الفعلية وبداية الدعوة إلى الحرية واسترجاع فلسطين الضائعة، وتصحيح الفكر المنحرف الذي يعاني منه المسلم المعاصر. ومع ذلك فالمستشفى لا ينفصل عن مهمته الأساسية كمكان لتضميد الجراح والعلاج، وتلازمه بالطبع هذه الصفة إلى نهاية الرواية.

ويبدأ فضاء المستشفى في الظهور منذ أن شعر عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ بآلام حادة في بطنه، حيث " كَزَّ عمر على أسنانه، وساد وجهه شحوب وتَقَبَّضَتْ عضلات وجهه، ثم انحنى قليلا إلى الأمام، واضعا يده على بطنه"68. فيسرع الراوي إلى إدخاله إلى "إحدى المستشفيات بالقدس

اكتشاف المسلم الحقيقي. وقد تحول السجن إلى مدرسة تكون الإنسان فكريا ونفسيا وعقائديا، الإنسان الذي أصبح وهو داخل السجن يتحدى الصهاينة ويقول: "إنّ الكلمات لا يسجنها أحد. إنّها تهوّم الآن في كل مكان. .. توقظ النيام وتشعل الثورة في قلوب المظلومين.. . وتزعج حملة السياط والبنادق. . وما النصر إلا من عند الله"66.

5 ــ: المستشفى: إنّ المستشفى يتخذ في الواقع شكل مكان للعلاج، يتوافد عليه الناس في جميع الأوقات طلبا للعلاج والشفاء، يدخلونه مرضى تنخر أجسادهم آلام الأدواء فيخرجون منه معافين لا يشعرون بأي داء، فهو مكان يعج بالحركة والنشاط يجعل منه مكانا للانتقال مفتوحا على الناس. أما في النص الروائي فالمستشفى يكتسب تشكيلا جماليا خاصا، يحمل معان ودلالات يهدف إليها الكاتب ويأخذ المستشفى موقعه على أطراف المدينة بعيدا عن كل ضجيج وضوضاء هناك حيث السكون والهدوء، لأنّه وجد في الأصل لتقيم الإسعاف والاستجمام والراحة والطمأنينة، وعموما فهو من أجل تقديم الشفاء باستئصال الداء، وهو مقصد كل مريض. "ويكون المستشفى بموجب هذه الوظيفة التي يقدمها على النقيض من الأماكن الأخرى المغلقة أو المفتوحة على حد سواء. فهو يعمل على ترميم ما أفسدته تلك الأمكنة في الإنسان الذي أرهقه الزمان والمكان، فكان المستشفى ملجأ كل مريض يصنع الراحة الجسدية والنفسية، ويقدم العلاج الأمثل لمختلف الأمراض التي لا يجد لها الإنسان دواء في غيره من الأماكن الأخرى، كالبيت والشارع والمدينة والسجن وغيرها من الفضاءات المفتوحة أو المغلقة، ففيه يشعر المرء بالدفء والاطمئنان والأمل والشفاء"67. لذلك كان المستشفى في رواية (عمر يظهر في القدس) مكانا آخرا مغايرا لما كان عليه، وذلك منذ أن دخله عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ من أجل استئصال

بلكمة قوية سددها إلى فكي الأسفل ترنحت على إثرها لكنني تماسكت ولم أسقط"61. وحينما لا ينفع التحقيق ولا يجدي الاستنطاق في انتزاع الاعترافات يعاد السجين إلى زنزانته وقد تحول إلى كومة لحم منهكة القوى" خذوه إلى الزنزانة، لا تعطوه جرعة ماء واحدة"62. ويجد السجين نفسه جثة لا تقوى على الحراك، نهبا للمعاناة "وارتميت في زنزانتي ضامئا متألما حزينا تكاد تخنقني الوساوس والهموم"63. أما من الناحية الفنية فالسجن يفسح طابعا دراميا يصور مأساة الفلسطينيين الرافضين للاحتلال المناهضين لإسرائيل, والذين تعمق لديهم الوعي بقضية وطنهم فتعرضوا لأبشع التجارب بسبب مواقفهم، وأمام صمودهم وعزمهم على مواصلة الكفاح فيكون السجن مصير الراوي والذين معه من الفدائيين. حيث تنتهي الرواية بالحكم عليهم بالسجن خمس سنوات " أما أنا ورجاء ووهيب ومحمود العناني، فقد حكم علينا في إحدى المحاكم العسكرية، بالسجن خمس سنوات، لاشتراكنا ــ كما يزعمون ــ في شبكة جاسوسية خطرة، يتزعمها شيخ فدائي يغلب على الظن أنه من الزعماء الروحيين"64. فيكون السجن رمزا للانغلاق ونهاية مستمرة للمأساة وسيطرة اليهود، لكنه في المستوى النفسي لا أثر له، لأن الأبطال متمسكون بقضيتهم، عازمين على مواصلة الكفاح، إذ يقول عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ ردا على الضابط الإسرائيلي الذي أراد التأكد من أن الواقف أمامه هو عمرــ رضي الله عنه ". . نعم ولتفعلوا ما شئتم فأنا لا أهاب إلا الله"6). ويصبح السجن هاجسا ورمزا للقهر والاضطهاد وهو محطة يقف عندها كل سالك سبيل الحرية، ومكانا يحجز فيه أصحاب الفكر والذين يقودون المجتمعات ويحركونها. وفي رواية "عمر يظهر في القدس" يتخذ السجن جميع هذه المعاني والدلالات، وقد أتاح السجن لعمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ فرصة

المترعة ويغنون ويرقصون... ويضربون بالسياط ويوجهون الأسئلة"59. ويمتد العذاب بالراوي في زنزانته التي يصفها فيقول: " ثم قذفوا بي في حجرة مظلمة ليس بها فراش ولا ماء كان هناك دلو صغير في أحد أركانها، يبدو أنه لقضاء الحاجة، وبقيت نهبا للظلام والصمت والانتظار عدة ساعات، مرت كدهر"60. هكذا كانت الزنزانة مصير الراوي تنغلق أكثر فأكثر فتعزله عن العالم الخارجي، فهي فضاء مغلق داخل فضاء مغلق، يعزل فيه البطل عن الحياة، وهي زنزانة ليس كغيرها، إذ تنعدم فيها أبسط شروط الحياة الإنسانية فلا ماء ولا فراش ولا نور، منعزلة عن العالم تماما فلا تحتوي كالزنزانات الأخرى على فتحة تهوية أو كوة صغيرة يدخل منها النور والهواء أو تظهر من خلالها قطعة من وجه السماء، فلا منفذ للضياء ولا مصدر للنور، وبالتالي فهي تمنع الراوي من كل صلة له بالعالم الخارجي. إضافة إلى أنّها تمتليء بالرطوبة وتتوغل في الانغلاق مما يزيد في عذاب الراوي، فهي تخلو من كل شيء عدا ذلك الدلو لقضاء الحاجة إنها سياسة الصهاينة في إرهاب وإذلال البطل الفلسطيني وتجريده من كل مقومات الشخصية، إنّه المزيد من الضغط النفسي على الشخصية الفلسطينية حتى تنهار وتعترف كذبا وتتخلى عن المقاومة أسلوب اليهود في القضاء على الروح الفدائية. وكذلك يصبح الزمن أيضا عنصرا عقابيا للبطل يطول به كأنه دهر، لا يتميز ليله من نهاره، لا يجد الراوي من مندوحة سوى الانتظار انتظار المصير المجهول، وهو عامل يراهن عليه الصهاينة كثيرا لانهيار أعصاب ضحاياهم من السجناء، ويستمر التعذيب والاستنطاق لا يضبطه ضابط ولا يحكمه قانون يدوم ليلا نهارا " وعند منتصف الليل أخرجوني من الزنزانة دفعني السجان بغلظة وجفوة، ثم صفعني على القفا. .. ثم رفسني بحذائه الثقيل ... ثم صفعني على وجهي، وأعقبها

رغباتهم، فيصبح السجين كريشة ضعيفة في مهب الريح، يخضع إلى تلك اللعبة السخيفة والدعابة العنيفة، يحتفل من خلاله الآخر/اليهودي بنصره على الأنا/المسلم، هذا النصر الذي يراه الراوي نصرا مسروقا يفخر به الصهاينة الذين أقاموا السجون لإرهاب الشعب الفلسطيني. وبهذا كله يصير السجن مكانا للتعذيب والاستنطاق للحصول على المعلومات الخاصة بالمقاومة أو لنزع الاعتراف من السجين بأنه ينتمي إلى إحدى الخلايا الفدائية فيكثر المعذبون من المساجين حتى نرى عددا من "الرجال قد شدوا إلى قضبان حديدية بالحبال، وتدلوا في الهواء ينبعث منهم أنين متصل خافت، مجردين من ثيابهم، وفي أماكن كثيرة من أجسادهم خطوط حمراء تنزف دما قانيا "57. ويرى الصهاينة أنهم يفعلون ذلك من أجل أمن وسلامة دولتهم. . . وعلى هذا النحو من الوصف يصور الكاتب السجن، ويختار له من العناصر ما يخدم الفكرة التي أرادها خاصة فيما يتعلق بالسجانين الصهاينة، إذ وصفهم الراوي بأنهم أجنة مشوهة ووحوش تفترس البشر وتزداد وحشيتهم عندما يحققون مع السجناء " والمحقق يقول وهو ينفث دخان سيجاره في هدوء بارد غريب: نحن على يقين أنك تسلمت المال في عمان ودخلت به إلى الضفة الغربية، وأعطيته لامرأة ملثمة لكنك لم تخبرنا عن السلاح والسجين يتململ ويقول بصوت واهن: لا أعلم لا أعلم، ويسدد إليه المحقق نظرات ثعبان أرقط، ثم يضع طرف السيجار المشتعل في خد السجين والسجين ينتفض ويعود المحقق للكلام: المنشورات المعادية تسلمها منك طالب في المدرسة الثانوية يلبس سروالا قصيرا، فما اسمه؟ أو أين مسكنه؟ ويهمس السجين: قلت لا أعلم، لا أعلم"58. والصهاينة لا يأبهون لأنين المحزونين المعذبين، بل على العكس من ذلك، فهم يتلذّذون، و"رجال المخابرات الصهيونية يشربون الكؤوس

بالنصر المسروق، هؤلاء هم الصهيونيون خلف القضبان.. . هنا ساحة التحقيق ورجال العدو منتشرون فيها يملؤونها صخبا وضجيجا "56. فالسجن يصبح عالما تغيرت فيه القيم ووجهات النظر الخاصة بالسجناء، فتأتي آراء الشخصيات موافقة لهذا العالم الجديد، تبرز خباياها؛ فملاحظات الراوي تتضمن تفسيرات وإيحاءات تساعد على معرفة طبيعة السجن وما يدور فيه والوظيفة التي يقوم بها في النص الروائي، كما تساهم في تكوين دلالات تعمل على رسم صورة الآخر/الصهيوني. .. وهكذا يتغير معنى السجن ويتجاوز مدلوله الهندسي إلى مكان ضيّق يرزح فيه السجين تحت الإهانات ومحاولات الحط من الكرامة، ويذوق فيه لوعة الجوع إلى الحرية والتعطش إلى الكرامة الإنسانية,والحلم بالطمأنينة والشوق إلى الأصدقاء والعطف. . يعيش فيه السجين القلق على الأهل والخوف عليهم من العاقبة الوخيمة ومن انتقام العدو، وفي السجن تتغير حتى اللغة المتعامل بها حيث تتواضع شخصيات السجن على مصطلحات تخص هذا المكان فقط يتعامل بها الأفراد لا سيما المساجين، وتنعكس على سلوكياتهم التي تخضع لسلطة أخرى، هي سلطة السجن وقانون السّجان. . . لذلك كان السجن عالما غريبا يختلف عما اعتاده الراوي في الخارج مما جعله ينطوي على ذاته ويقطع صلته بالخارج، ويكتشف السجان البغيض ويكشف عن طبعه المريض فهو إنسان مشوه فكريا فقد كل إنسانيته، وصار من صنف الوحوش التي تفترس البشر لا لشيء سوى للتسلية والتلذذ بعذاب الآخرين، فصار السجن غابة مظلمة تخيم عليها أحزان الفلسطينيين، وترسم صورا مختلفة لمآسيهم، التي تكتبها دماؤهم الطاهرة الزكية. إذ يكتشف الراوي أنّ السجن خال من أي قانون أو ضابط سلوكي، تتحكم فيه نزوات بشر مرضى وتسيطر عليه أهواء أناس معتوهين يفعلون بالمساجين ما تشاء لهم

ورد، تقاد إليه الشخصيات مقهورة للتعذيب والاستنطاق. وفي هذه الرواية نجد فضاء السجن قائما على ثنائية يعيش طرفاها صراعا أزليا حادا ومتوغلا في التاريخ؛ صراع المسلم/اليهودي، وضمن هذه الثنائية تنهض بنية السجن كمكان يتخذه اليهودي المنتصر وسيلة لتأكيد انتصاره وحاجزا يمنع عن المسلم الفلسطيني كلّ محاولة للمقاومة والنضال. من هنا انساق الراوي في تعليقاته كلما سنحت له الفرصة ليؤكد فكرة الكاتب الذي يسعى إلى كسب تعاطف القاريء مع شخصيات الرواية وتبني أفكاره. . . وهذا ما نلمسه في عدة مقاطع وفي مواقع مختلفة من الرواية، وقد خصص لها نجيب الكيلاني فصولا محددة هي الفصل السادس من الصفحة (58) إلى (70)، والفصل الثالث عشر من الصفحة (114) إلى الصفحة (154) وخاتمة الرواية من الفصل الرابع والعشرين، ضمن هذه المقاطع تمت تغطية فضاء السجن عن طريق تعليقات الشخصيات وحواراتها حول العالم الداخلي لهذا المكان، وخصوصا شخصيتي الراوي والخليفة عمر ابن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ فعندما يغيب الوصف الخارجي يكون الدور الأساسي للشرح الذي تدلي به الشخصية السجينة حيث يختار لها الكاتب لغة تشحن السجن بدلالات يهدف إليها الكاتب" السجن... والليل... والحرمان... والمستقبل الغامض... كلها تصنع عالما غريبا منطويا بذاته يولد في حناياه أجنة مشوهة.. . يزفها سفاح قذر، لكأنما الحراس قد خلعوا لدى الأبواب قبل الدخول كل معنى من معاني الإنسانية، إنها غابة تكتظ بالأحزان لها قوانينها الخاصة، إن صح أن تسمى قوانين في الحقيقة إنها نزوات بشر معتوهين، يستجيبون لغرائزهم الدنيا فيفعلون بالمساكين ما يحلو لهم. . حتى الجاني لا يصح أن يتعرض لذلك البلاء كله، يفترس الوحش وهو جائع، أمّا هم يفترسون البشر ترفا وتوكيدا لقدرتهم، واحتفالا

بعد أن كانت متفتحة على العالم والمجتمع والوجود، تكتشف فيه حياة جديدة لها قيمها وعاداتها وتقاليدها المختلفة، تكون في معظمها إلزامات وقيودا تكبل انطلاق الإنسان، وممنوعات تحظر عنه أشياء كانت في متناوله فيجرده المكان من كيانه ويسلبه من خصوصيته فيصبح رقما بين مجموعة من الأرقام"54. لذلك وجد الروائيون في السجن موردا خصبا لبناء نصوصهم، إذ جعلوا منه فضاء مساهما في تشكيل فضاء الخطاب، ويتخذ دلالات مختلفة ينهض بها ضمن النص، وساعدهم في ذلك واقع العالم العربي والإسلامي الذي عانى فيه الفرد ويلات السجن، الذي يهدد كل معارض أو ثائر، فكان قبل كل شيء إقامة جبرية لا يكتفي بجغرافيته وهندسته بل ينمو ليصير رمزا للكبت والقهر، يقف مقابلا للحرية " وإذا كانت حرية الإنسان هي جوهر وجوده والقيمة الأساسية لحياته، فإن السجن هو استلاب لهذه الحرية, فهو استلاب للوجود وإهدار للحياة"55. ويصبح السجن امتدادا للنضال الوطني ومقياسا حقيقيا لمدى الصلابة والصمود والقدرة على التحمل والتضحية، هذا من جهة، ومن جهة ثانية فإنه يفضح الممارسات الإرهابية التي تقوم بها سلطات الاحتلال الصهيوني تجاه المعتقلين من النساء والرجال، ويعري أساليبها الوحشية في قمع السجناء وتعذيبهم جسديا ومعنويا بغية تحويلهم إلى حطام أو بقايا كائنات متجاوزة بذلك كل والقوانين إنّ السجن في رواية "عمر يظهر في القدس" يتخذ دلالة واحدة يحاول نجيب الكيلاني من خلالها إبراز صورة الإسرائيلي الذي هو صانع هذا المكان وواضع قوانينه، لذلك يعرضه الكاتب ثم يرفقه بتعليقات تكشف نظرته إليه وتساهم في إبراز قسوة ووحشية الآخر/الإسرائيلي. ويكون الراوي لسانه الذي ينطق وعينه التي تشاهد. وبإدراجه ضمن عناصر النص تعطى له دلالة خاصة هي الغالبة في طبع هذا الفضاء كلما

مسرعين"لكأنما يفرّون من وباء، أخشى أن تكون صلاتهم مجردّ حركات ميتة لا روح فيها، أين الخشوع والقلوب المعلقة بالله ؟ الوعاء خالٍ من أيّ شراب الشكل وحده هو ما تهتمون به عبادتكم بلا جوهر"53. وهكذا يكون نجيب الكيلاني قد رسم صورة المسجد في رواية " عمر يظهر في القدس" رسما واقعيا بحيث كان فعلا رمزا للعقيدة التي تخلى عنها المسلم فانهزم, وكانت علاقة المسلم به علاقة انفصال، أفرزت نتائج سلبية، وتاهت نظرة المسلمين للمسجد وضاعت في خضم الأحداث والتطورات، فلم يعد لهم أيّ وعي بدوره الفعال، حيث انكب اهتمامهم على الشكل وأفرطوا فيه وفرطوا في الجوهر المتمثل في تكوين المسلم الحقيقي الواعي بواقعه، الذي استطاع أن يدرك بأن المسجد هو مخرجه الوحيد والأوحد للرد على غطرسة الصهاينة وجبروتهم، المسلم الذي يستطيع الوقوف وقفة الند للند ضد إسرائيل ويقول لها بملء فيه أنه لا يقبل ما تفعله وأنه غير مستعد للتفاوض على حساب كرامته وشرفه، المسلم الذي يمكنه أن يرد على الغرب دون خوف المسلم الذي بحث عنه عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ ولم يجده إلا في السجن.

4 ــ السجن: لقد أصبح السجن في الأرض المحتلة مخيما بأجوائه المقيتة على الحياة العامة حتى بات شرا لا بدّ منه يتساوى في دخوله الذكور والإناث، بسبب ما أثبتوه من بطولة وتضحية وصمود إزاء كل محاولات التحطيم والإذلال المبرمج الذي تمارسه سلطات الاحتلال عليهم. "وإذا كان الإنسان يقيم في البيت بمحض إرادته، فالسجن مكان آخر مغلق أيضا و لكنه يقيم فيه مجبرا، وهو يشكل عالما مغايرا لعالم الحرية، يدخله كثير ممن يطالبون بالحرية، ينتقلون إليه مكرهين تاركين وراءهم فضاء الخارج إلى عالم مغلق هو فضاء الداخل المحدود، فتنطوي الشخوص على نفسها

بتزويق الكلمات ورصف العبارات، ومخارج الحروف.. . والمصيبة أنه كان كثير الأغلاط.. . حتى الأسلوب العربي كان يخرج من بين شفتيه مهلهلا غريبا.. ."50. حيث انقطعت صلة المسلم بالمكان لا تجمعه به علاقة إيجابية كما كانت من قبل، بل أصبح سلبيا لا يؤثر ولا يتأثر، مما تسبب في ضياع المكان وحتى الزمان، فصار المسلم جزءا مجهولا ورقما غير معدود، بل أصبح ملكا من ممتلكات إسرائيل ليس له عنوان ولا هوية، مما جعل عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ يقول: " إنكم مسلمون ولكن بأخلاق اليهود"51. أما إذا نظرنا إلى هذا من المستوى الدلالي، فإن زوال دور المسجد هو زوال للذاكرة الجماعية التي نسيت تاريخها وماضيها ولذلك جاء الخليفة عمر بن الخطاب ــ رضي ــ الله عنه ــ ليذكرها بأمجادها من خلال التعليقات والحوارات التي تخللت الرواية ويذّكر الراوي والمصلين بآداب المسجد ودوره الفعال في صناعة الرجل، الذين إن اتخذوه سندا لهم استطاعوا استرجاع المكان الضائع، فلسطين المسلوبة، وبهذا يتوافق الوصف الطوبوغرافي للمكان (المسجد) مع دوره السلبي حيث تركز الاهتمام بالمظاهر الخارجية وأهمل الجوهر الفعال، وبهذا الوصف ندرك تغييب الوظيفة الأصلية للمسجد من حيث كونه مكانا للعبادة والقيادة ومصدرا للقوة الروحية والريادة تمنح المسلم القدرة على مواجهة الآخر وسيادته. وقد وقف عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ في المسجد " وأخذ يعلمهم أن تخطي الرقاب في المسجد أمر غير مستساغ ومنهي عنه، وأوصى كل مُصلٍّ بأن يجلس حيث انتهى به مكانه من الصف الأخير، ودهش إذ رأى البعض لا يكترث لكلماته ويصرّ على تخطي الرقاب"52. فكان المسجد في هذه الرواية مكانا لسلوك رتيب خال من أيّ وعي، تؤديه الشخصيات دون انفعال، يأتون إلى المسجد ثم يغادرونه

دوره، وهذا ما يلاحظه الخليفة عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ وهو يؤدي صلاة الجمعة بأحد مساجد القدس، إذ يتعجب لما آل إليه المسجد في حاضره "ولاحظ عمر أن الوجوه يكسوها العبوس والصمت ويوشحها الذهول والقلق"46. ولم يعد المسجد طرفا في الصراع الدائر في فلسطين، ولا مصدر قوة للمسلمين، يراه عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ قد جُرِّدَ من حقيقته، وسرقت منه مكانته، وانحصر دوره في" كلمات مجردة. . . ونصائح تلقى، ودموع تسكب وأعيادا تصام، لقد استطاعت الأيدي القذرة أن تنزع عنه السلطة والسلطان"47. هذا هو الانطباع الذي خرج به عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ من المسجد بعد أداء صلاة الجمعة، إذ يرى تدهور رجال المسلمين، وتغير سلوكياتهم في هذا المكان المقدس، فقد أصبحوا يزورونه برتابة تحكمهم العادة والتقليد. . . ومن هنا يظهر ضياع المسجد الذي هو ضياع للحياة نفسها وللتاريخ معا، وقد " فرط رجاله في الأمانة وتنازلوا عن حقهم فانزوى في المقابر والزوايا ومجالس الذكر والمكتبات"48. مما أدى إلى الهزيمة أمام الإسرائيليين لأن المسلمين جعلوا من المسجد هيكلا دون روح " وعندما جلس في ركن من أركان المسجد الواسع وتحسس السجاد الفاخر، ونظر إلى الثريات الكبيرة، واللمبات الكهربائية الضخمة بدا له أنّ ذلك نوع من البذخ لا مبرر له وخاصة في وقت حرب كهذا الوقت وتعجب للمنبر العالي المنمق الذي يعبر عن فن دقيق جميل. . ."49. فحين سُلِبَ المسجد دوره الأساسي ضاع المكان الأوسع وضاعت القدس، لأنّ المسلمين تخلوا عن فضاء هو في الحقيقة مصدر قوتهم، وكانت النتيجة ضياع فلسطين لأن الرجال كانوا " في المسجد يستمعون إلى الخطيب دون انفعال. .. وكان الخطيب يهدر بصوت لم أر لقوته مثيلا. . لكنه ثرثر كثيرا بلا مبرر.. . وكان أكثر اهتماما

أو لنقل غياب البطل الروائي المتدين وانعدامه في ساحة الرواية العربية، أما إذا حضر فلا يعدو أن يكون وفق الصورة المشوهة التي يريدها الكاتب ويسعى إلى ترسيخها في ذهن القارئ، وهي صورة عن شخصية متدينة يغلب عليها صفة الدرويش المتستر وراء الدين لتحقيق مآربه الدنيوية، والذي يشوه الالتزام الحقيقي بالدين، فيجعله سخرية للقاري، منبوذا من قبل المجتمع، وبالتالي ينفرون من الدين ومن المسجد... وعلى العكس من هؤلاء جميعا يأتي الأديب نجيب الكيلاني ليعيد الاعتبار للمسجد وللشخصية المتدينة, فكان ينتخب أبطاله من المتدينين الملتزمين بتعاليم الإسلام وأخلاقه، وأعطى بذلك صورة مضيئة للإسلام وفعالة في المجتمع نابعة من تصوره للدين ودوره في الحياة. وعلى هذا الأساس رأينا الراوي في رواية "عمر يظهر في القدس " يرى الكفاح من أجل الحرية فرضا يمليه عليه دينه وليس التزامه الحزبي، ويقتنع في النهاية إلى أن العودة إلى تعاليم الإسلام هي باب النصر، ولن يهزم اليهود إلا من هذا الطريق... وهذا الحضور للأبطال المتدينين يستحضر تلقائيا المسجد في الرواية لأنه يمثل ضرورة الاستمرار ووقود حركاتهم ومصدر قوتهم، هذا من جهة، ومن جهة ثانية، فالمسجد فضاء يساهم في بناء الرواية، ويشكل إلى جانب الأماكن الأخرى بناء المكان العام للخطاب الروائي ينفتح على الناس كمكان للعبادة، يتجمعون فيه لأداء الفريضة، ومن أجل مواجهة ظروف الحياة الصعبة... وقد أعطى الكيلاني المسجد دوره البنائي ليشارك في الأحداث ويؤثر في الشخصيات إيجابيا إذ يلجأ إليه الأبطال للعبادة ولاستعادة قواهم الخائرة في خضم الأحداث اليومية فيحتضنهم ويؤثر فيهم، هذا على وجه العموم الدور الريادي للمسجد. غير أننا في رواية " عمر يظهر في القدس " نجد أن هذا الدور قد خفت إذ ينسحب المسجد من ساحة الأحداث، لأن الناس سلبوه

أيضا حادثة ضرب وجرح شابين من اليهود الشرقيين على أيدي جمهور همجي تصور أنّهما من الفدائيين أو من العرب واستمر في عمليته رغم صياحهما " آني يهودي" (أنا يهودي)44 .

إنّ هذه الثنائية تمتد عبر السرد لتشمل الصراع القائم بين أصحاب المكان الحقيقيين ومن يملكونه في الحاضر، فتتجسد عبارتي القدس القديمة / القدس الجديدة المكونة من زمان ومكان ,حيث يتوغل المكان في الزمان القديم ليدل على أصالة البيت الفلسطيني وعراقته, وفي المقابل فإن الزمان يعري المكان من بعده التاريخ ويكشف زيفه ويقطع كل صلة بينه وبين الماضي، فهو زمن حاضر فرضه اليهود بالقوة، ودخيل غير مرغوب فيه ليس له حق في ملكية المكان ومصيره الزوال والرحيل...

3 ــ المسجد: "لم يكن المسجد، ذلك المعمار المشيد بأكثر من هيئة مجرد دار دين وعبادات، بل جعله العالم مدرسة وكرسه الحاكم منبرا، واختاره القاضي مجلسا لعودة الحقوق إلى أصحابها، وعَدَّهُ المسافر ملجأ، وقد ارتبطت نشأة المسجد في الإسلام بالحياة الدنيا والآخرة معاً، حتى اتسعت الخريطة البشرية فانتقلت أكثر من مهمة له خارج أسواره وحرمه"45.

وعلى الرغم من هذه المكانة المرموقة التي حظي بها المسجد عبر الأعصر الإسلامية إلا أنّنا نادرا ما نجد الكتاب العرب والروائيين منهم على وجه الخصوص في العصر الحديث يوظفون المسجد في إطار أحداث رواياتهم أو أن يجعلوه بنية تساهم في تشكيل خطاباتهم الروائية، هذا في العموم الغالب، لكن إذا استثنينا بعضهم ممن وظفوا المسجد في كتاباتهم، فإننا نجد تصويرهم تصويرا باهتا غير حقيقي، ومزيف لوظيفة المسجد، حيث تطغى على وصفه أيديولوجية الكاتب واتّجاهه الحزبي المناهض في أغلب الأحيان للمسجد ووظيفته الدعوية ولعل السبب في ذلك هو غياب المسلم الحقيقي

وشوهت معالم تاريخنا المجيد وطعنت بذلك العالم الإسلامي الذي ظل غافلا طوال هذا القرن رغ هذه الأحداث الدامية"42.

ولكن على مستوى آخر يبين هذا التقسيم من خلال حركة الشخصيات السيطرة التامة لليهود على القدس، وملئهم الفضاء في الزمن الحاضر، ومن ثم كان الزمن زمنهم والمكان مكانهم فعليا، ولو كان العرب هم أصحاب الحق معنويا، وبذلك يكون البيت مكانا صغيرا أسير مكان أوسع هو القدس التي هي بدورها أسيرة فلسطين الحاضر أسيرة الصهاينة، والتي لم يبق منها سوى الذكرى الماضية المتمثلة في تلك الصورة المعلقة على الحائط... صورة فلسطين الماضي، وهي حلم الراوي الذي يرقب تحققه عبر ساعة الحائط... ويقابل البيت الفلسطيني/البيت الإسرائيلي اللامنتمي للمكان، والذي لا تربطه به أية صلة، فهو يعاني الاغتراب فهو ليس من هذه الأرض رغم سيطرة أصحابه على المكان، ويظهر ذلك من خلال قول والد (راشيل): " والشارع الذي نعيش فيه ضيق مزدحم باليهود الشرقيين الأقذار..."43. وهنا تبرز الثنائية الأزلية: ثنائية الشرق/الغرب، فكلّ ما هو شرقي قذر غير مرغوب فيه، يوحي بالتخلف حتى وإن كان هذا الشرقي يهوديا وليس عربيا، وهذا الوصف الطبقي يجعل اليهودي يفقد الإحساس بالانتماء إلى المكان على العكس من الفلسطيني الذي يعيش هذا الانتماء بكل أعماقه ويحلم باليوم الذي سيمتلك فيه هذا المكان كلية. هذا ما تحدث عنه أحد الكتاب اليهود وهو مارك هيلل Mark Hillel في كتابه (إسرائيل في خطر) وهو موضوع الخلاف بين اليهود السفارديم (الشرقيين) من جهة، واليهود الإشكناز (الأوروبيين) أسياد السلطة وهو كتاب حديث صدر بعد حرب 1967م وذكر فيه أن هجرة دائمة من يهود إسرائيليين أصلهم من شمالي إفريقيا نحو فرنسا، بل وهجرة نحو المغرب وتونس، وقد ذكر

التطور والرقي الذي بلغه الإنسان في العمران، وذلك لتغير وتطور الحياة نفسها، مما أفرز أيضا تطورا في الظروف الاقتصادية والاجتماعية المتحكمة فيها، ومع ذلك فمنـــزل "راشيل" يعتبر منزلا متواضعا بالقياس إلى المنازل اليهودية الأخرى، وهو ما جعل الأب يحتج على هذا الوضع على الرغم من أن بعض الأثاث الذي فيه يدل على مستوى معيشة مقبول بشكل عام، كالأرائك والهاتف مما يدل على التطور والرفاهية.

وإذا ما حاولنا الموازنة بين البيتين: الفلسطيني/الإسرائيلي نصل إلى ثنائيـــة الأنا/الآخر، حيث تتولد عنها ثنائيات أخرى تصب في جدول الصراع القائم بين المسلمين والصهاينة حول ملكية المكان والانتمـــاء إليـــه. ولا نكـــون مغالين في هذا التصور، ولكن هناك ما يدل عليه مـــن كلمـــات وإيحـــاءات وإشارات داخل الرواية تنبئ عن انقسام المكان الذي هو القدس وتجاذبه بين الطرفين، وإن كانت السيطرة الواقعية لليهود، فالبيت الفلسطيني يقع بـــالحي العربي القديم بالقدس القديمة التي يسكنها العرب، بينما البيـــت الإســـرائيلي يتربع بالقدس الجديدة في شارع يزدحم باليهود الشـــرقيين. ومـــن خـــلال الصفتين قديمة/جديدة نـــدرك أن الكاتـــب يـــوحي بأحقيـــة العـــرب التاريخية في ملكية القدس؛ فبينما هم يسكنون القدس القديمة وهـــي دلالـــة زمنية ملحوظة، فإن اليهود يسكنون القدس الجديدة، معناه أنهم جاؤوا إلـــى فلسطين بعد مجيء العرب المسلمين إليها... وهذا يوحي كـــذلك بالجـــذور التاريخية للمسلمين في المكان وأن اليهود قد اغتصبوه واحتلوه وأقاموا بـــه عنوة وغدرا وقهرا وسيطروا عليه بعد أن طردوا منه المســـلمين أصـــحاب الحق الحقيقيين "لقد كان الموضوع يدور حول النكسة التي أصـــابت العـــالم العربي، بل العالم الإسلامي عام 1967م، عندما احتلت الصهيونية أراضـــي إسلامية عربية جديدة واستولت على القدس، وداست فيها كرامـــة الإنســـان

كان بينها وبين أبويها. وقد رسم الكاتب البيت هنا أيضا رسما جزئيا متدرجا تتراكم صوره وتتتابع حتى نهاية الرواية حيث يكتمل الشكل المكون من تلك الجزئيات المتفرقة. وقد انصب الوصف تارة على الشكل الهندسي للبيت وتارة أخرى على الأثاث المكون له، حيث نكون أمام إشارات وصفية تحيل على وظيفة اجتماعية لهذا البيت ؛ فأول ما تدخل (راشيل) بيتها نعرف أنّها تقيم بالقدس الجديدة مكان إقامة اليهود "عادت راشيل إلى بيتها في القدس الجديدة"39. وعندما يحاول والدها إقناعها بكتابة مذكراتها من أجل كسب المال الذي يمكن الأسرة من تغيير مسكنها وحيّها، تبرز صورة البيت الاجتماعية ويبرز معها الصراع الطبقي الذي ضرب أطنابه في إسرائيل بين اليهود الشرقيين المنبوذين واليهود الغربيين المتحكمين، حيث يقول لها والدها "... إن شقتنا صغيرة لا تليق والشارع الذي نعيش فيه ضيق مزدحم باليهود الشرقيين الأقذار"40. لذلك فهو يحلم ببيت أحسن من هذا " إنني أحلم بحي راق... وبيت فخم تحوطه حديقة وأزهار..."41. فهذا البيت وضيع لا يليق بمقام الأسرة الحالي بعد إن اشتهرت" راشيل" وصارت سمعتها على كل لسان... فهذا البيت يقع وسط فئة اجتماعية ليست من نفس مستوى هذه الأسرة ومكانتها، فسكان هذا الحي من اليهود الشرقيين الأقذار. من هنا نجد أن البيت يتخذ مكانه ضمن الإطار العام للمكان ولذلك فالأب يسعى إلى البيت الحلم الذي سيخرج الأسرة من زحمة هذا المكان الضيق غير اللائق، إلى سعة المكان المرغوب فيه، لكي يكسب البيت صفته النفسية المعبرة عن الشخصية المقيمة فيه. وبيت (راشيل) لا يختلف في شكله الهندسي ومكوّناته عن بيت الراوي ؛فهو أيضا يتكون من حجرات وصالة استقبال، وهو الشكل الذي تتماثل فيه البيوت العصرية عموما، وهذا ما يدل على

خفية تلميحية تُقْرَأُ من خلال الجدران وما تحمله أو الأرضية والأفرشة تجعل البيت مميزا اجتماعيا ويعطي صورة عن صاحبه. ويبدو أنّ الكاتب قد أنهى رسم البيت، إذا ما نظرنا إلى شكله العام الخارجي، ولكن التراكمات الداخلية التي يضيفها الكاتب تدريجيا والتي تنساب مع حركات عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنهــ والراوي البطل تكشف عن صور جديدة تضاف إلى ما سبق تصويره، وغالبا ما يكون موضوعها الأثاث المتعلق دلاليا بالبطل. وقد اعتمد الكاتب طريقة التدرج في تشكيل بيت الراوي ويستحضر أجزاءه؛ حيث بدأ بالخارج ثم الداخل، فهو يقع بالحي العربي القديم بالقدس ويتكون من حجرتين وصالة، وهو شكل هندسي عام يبدو راقيا نوعا ما على الرغم من بساطة أثاثه، وكل قسم مخصص لغرض محدد ؛ فالحجرتان للنوم والمطبخ لإعداد الطعام، وداخل البيت بشكل عام توجد وسائل تدل على التطور والمدنية كالكهرباء والمياه وساعة الحائط، ومن هنا نرى أن الكاتب بدأ من الكل ونزل إلى الجزء، من المدينة إلى الحي وأخيرا إلى حجرة الراوي الخاصة التي تحتوي مكتبة صغيرة وأريكة للجلوس تتوسطها مائدة الطعام... وبهذه الطريقة راح الكاتب يوظف أجزاء البيت جزءا جزءا ليكون لها دلالات على شخصية الراوي، فقد استغل المخطط الهندسي للبيت ليوحي بالعلاقة الوطيدة بينه وبين ساكنه، وهو ما يميزه ــ دون شك ــ عن غيره من السكنات الأخرى.

ــ ب ــ البيت الإسرائيلي: أما البيت الثاني الذي رسمه الكيلاني في رواية "عمر يظهر في القدس"فهو نموذج البيت الإسرائيلي المتمثل في بيت الفتاة الإسرائيلية (راشيل) ولعلنا نلاحظ أن هذا البيت كان أشد ارتباطا بالحدث حيث دار فيه الحوار الوارد بين (راشيل) والشاب الإسرائيلي (إيلي) ثم بينها وبين رجل المخابرات المتعصب (دافيد)، ثم أخيرا الحوار الذي

بالشخصية كَمُشَكِّلٍ للمكان انطلاقا من رؤيتها الخاصة، فغدا المكان شخصية قائمة بذاتها، ولم يعد البيت وصفا هندسيا منمَّقًا وإنما صار فضاء حيويا يمارس سلطته وحضوره تماما كما تفعل الشخصية الروائية. وفي هذه رواية نموذجان للبيت: البيت الفلسطيني والبيت الإسرائيلي.

ـ ا ـ **البيت الفلسطيني:** البيت الفلسطيني يتمثل في بيت الراوي البطل الذي يقدم عنه الكيلاني الصورة التالية:" في نهاية المطاف بلغت منزلي، وهو في الحي العربي القديم من القدس، وهو مكون من شقة صغيرة ذات حجرتين وصالة.. . كان البيت برغم تواضعه ومظاهر الفقر التي ترتسم عليه، نظيفا هادئا رطبا، أرضه مفروشة بنوع رخيص من الأكلمة المحلية، لكنه جميل والبيت يغذيه الكهرباء والمياه النقية، وعلى حيطانه المطلية بالجص الأزرق الخفيف عدد من الصور، أهمّها صورة أبي الشهيد، وتقويم للشهور العربية والإفرنجية وخريطة لفلسطين الماضي، ولافتة مكتوب عليها بخط كبير ـ الله أكبر ـ وساعة حائطية... وفي حجرتي الخاصة مكتبة صغيرة بها بعض الكتب الدينية والسياسية والأدبية وعلم النفس والفلسفة "38. فالكاتب يحاول بطريقة وصفه الاقتراب من الصورة الواقعية للبيت، فقد جعل الدار واقعية توهم القارئ بحقيقتها، حيث وضح بداية موقعه من الحي، ثم تقسيماته الداخلية كالحجرات والصالة والأثاث المميز له. وقد تضمن البيت أشياء ذات دلالات مختلفة تمتد جذورها إلى أزمنة أخرى غير الزمن الحاضر، من ذلك صورة الأب الشهيد وصورة فلسطين الماضي وساعة الحائط، وهذه الدلالات والأثاث يربط بين صاحب البيت الراوي أو المسلم المزيف وبين البيت. ومن هنا ندرك أن الروائي نجيب الكيلاني لا يهمل علاقة الإنسان بالمكان أو بالأحرى دلالة المكان على ذات الإنسان، وقد ترد هذه العلاقة واضحة صريحة جلية، وقد ترك

ممارسة الإرهاب والتخويف، وكل ذلك يصب في خانة سياسة التهجير القسرية للعرب من القدس.

2 ــ البيت الفلسطيني/البيت اليهودي: تعد رواية " عمر يظهر في القدس " ثرية جغرافيا بحيث تعددت أماكنها واختلفت فضاءاتها، وقد وصفها الكيلاني ووصف الأجواء السائدة فيها وذكر العلاقة الوطيدة بين المكان والشخصية. أما بالنسبة لوصف البيت أو البيوت التي تواتر ذكرها في الرواية، وخصوصا بيوت الشخصيات كبيت (الراوي) وبيت الفتاة اليهودية (راشيل) فإنّنا لا نرى وصفا يذكر أو نقلا لبعض مكوناتها إلاّ فيما ندر وكأنّ الكيلاني يريد القول بأن القاريء يعرف البيت الفلسطيني ومكوناته. لقد بين غاستون باشلار أن البيت:" هو واحد من أهم العوامل التي تدمج أفكار وذكريات وأحلام الإنسانية، ومبدأ هذا الدمج وأساسه هما أحلام اليقظة، ويمنح الحاضر والماضي والمستقبل البيت ديناميات مختلفة كثيرا ما تتعارض أو تتداخل، وهي أحيانا تنشط بعضها في حياة الإنسان ينحي البيت عوامل المفاجأة، ويخلق استمرارية، ولهذا فبدون البيت يصبح الإنسان كائنا مفتتا، إنّ البيت يحفظه عبر عواصف السماء وأهوال الأرض"37. لذلك فإن حضور البيت في الخطاب الروائي لا يقتصر على شكله الهندسي بوصف حجراته التي تزينها الأثاث بل إنّ وصف البيت صار جزءا من الحضور الإنساني فيه، فقد ربط الكاتب بين البيت والشخصية التي تعيش فيه لأنّ هناك تأثر جدلي بين الشخصية والمكان، تكشف عن علاقات تربط بين حيوات أناس عدة عاشوا في فضاء البيت وتحت سقفه، هذا السقف الذي حفظ أحلامهم وأسرارهم وذكرياتهم فالبيت دون هذه اللمسات الروحية من الشخوص المقيمة فيه يبقى فضاء مكانيا وشكلا هندسيا مجردا من كل روح ومعنى.. . وعلى هذا الأساس اهتم الروائيون

كله على حد قول عمر ابن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ " ما هي فلسطين؟ أليست رقعة صغيرة من أرض الإسلام؟ وأين بقية المسلمين وحكامهم؟"35.

إنّ القدس هي فلسطين السجينة، وهي وصمة العار التي وصم بها جبين المسلمين، لن يمحوها التاريخ إلا بالنصر، وذلك ما عبر عنه عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ حين قال في غضب: " وأين خليفة المسلمين في المدينة ؟ أين ألوف الألوف من حملة الرايات والمصاحف ؟ يا جيل الهوان والسخريات والعبث؟"36. ولا يجوز لنا أن نبرح هذا المقام حتى نذّكر أن أهم ما واجهته مسيرة التسويات التي تمت بين الأنظمة العربية عامة والسلطة الفلسطينية خاصة والكيان الصهيوني منذ زيارة أنور السادات للكيان الصهيوني عام1977 م هي مسألة القدس، فقد سمع المفاوضون من العرب كلاما واحدا من كافة قادة الكيان الصهيوني على مختلف انتماءاتهم الحزبية، (أنّ القدس هي العاصمة الأبدية للكيان الصهيوني) وكان هذا الكلام علنيا وواضحا في جميع الاجتماعات. وقد رفض الطرف الصهيوني بحث هذه المسألة التي اعتبرها أمرا محسوما لصالحه ولا يمكن البحث فيها. ومن أخطر ما ترمي إليه السياسة الصهيونية اليوم من خلال السلام المزعوم، هو إجبار العرب على الاعتراف بهذا الأمر الواقع للقدس بأن تبقى تحت السيادة الصهيونية، وعاصمة للكيان، خاصة بعد الإجراءات الديمغرافية والجغرافية التي قامت بها الحكومات الصهيونية المتعاقبة منذ حزيران 1967م لهذه المدينة المقدسة، ليصبح اليهود هم الأكثرية السكانية من خلال المصادرات المستمرة لأراضي وبيوت العرب، ومنع العرب فيها من البناء وفرض سياسة التضييق الاقتصادي والاجتماعي عليهم مع

وأهم من ذلك أن هذه الكلمات " بجب أن يحملها فكر طاهر وقلب مـــؤمن لا يرهب إلا الله , يجب أن تترجم إلى سلوك ,إلى حياة مميـــزة هـــذا أفعـــل وأقوى"33. هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإن عمر بن الخطاب يعد أول خليفة يفتح القدس، بعدما ظلت سنينا طويلة سَبِيَّةً في يد المســـيحيين، فقـــد حررها منهم وأصبح رمز انتصار المسلمين عبر الأعصر التاريخية غيـــر أنها أصبحت اليوم عنوان هزيمتهم، ومعرة تاريخهم، بعدما احتلها اليهـــود، فقد جاء إليها ثانية ليتخذها منبرا يخاطب مـــن خلالـــه المســـلمين، ويلفـــت انتباههم إلى أسباب هزيمتهم وعوامل ضعفهم حتى يستعيدوا مكـــانتهم بـــين الأمم.. . إن القدس من هذا المنظور هي نقطة التمـــاس بـــين المســـلمين وأعدائهم، شهد التاريخ صراعا مريرا حول امتلاكها، جاءها عمر قبل أربعة عشر قرنا حاملا لواء النصر، وهاهو يأتيها اليوم بعد ضـــياعها مـــن يـــد المسلمين محاولا إعادتها، أو بالأحرى إعادة هذا الحق الضائع، فقد بـــيّن للمسلمين أن النصر لن يكون بغير الإسلام، مذكرا إياهم بالســـلف الصـــالح الذين انتصروا على أعدائهم لأنهم حاربوهم تحت راية (لا إله إلا الله محمد رســـول الله): " هكـــذا انتصـــر نبـــيكم... أذكـــروا (بـــدر) و(أحـــد) و(الخندق) و(حنين) كان لكل معركة منها سمة خاصة بهـــا، وانتصـــرنا، لا تقول كما يقول المغرورون هذا عصر مضى، ذاك قـــول باطـــل، حيـــث توجد المبادئ متمثلة في رجال مؤمنين لا يخافون إلا الله وحده، يوجـــد النصر وتشرق شمس العدل والكرامة.. . ويسعد الناس.. . ويومئـــذ يفـــرح المؤمنون بنصر الله"34.

وفي النهاية يمكن القول بأنّ مدينة القدس في هذه الروايـــة، مـــا هـــي إلا فلسطين تدل عليها تلك اللوحة المعلقة في بيت الراوي، وتخبرنـــا عنهـــا الشخصيات وأحداث الرواية، وما فلسطين في الحقيقة إلا العالم الإسلامي

الإسلامية، فالقدس هي الذات والوطن والتاريخ والحضارة والدين يشتد ارتباطها بالمبادئ والقيم الخالدة... في هذه المدينة المنكوبة يقف عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ على أسباب الهزيمة، ويعرض التصور الصحيح للوطن والإنسان، ويقدم أسباب النصر الحقيقية" **إن تنصروا الله ينصركم**... قول لا يتبدل... لأنها كلمات الحق الأعلى"30. تلكم هي القدس المدينة التي اتخذها الكيلاني مادة حكائية لروايته" عمر يظهر في القدس". وهنا يقف أمامنا سؤال كالطود الشامخ يطرح نفسه بنفسه فيقول: لماذا مدينة القدس بالذات؟ إنّه السؤال الذي دوخ رجال المخابرات الصهيونية وأعياها فقد ظلت تبحث عن سبب ظهور عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ في القدس وهي محاصرة بجيوشها، كما كان بعض أصدقاء الروي يتساءلون أيضا " لماذا أتى عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ بالذات إلى القدس، وهي تحت الحكم الإسرائيلي وتغص بالمشاكل الاضطرابات المحزنة؟"31. ويجيب الراوي أثناء التحقيق معه أن السبب كون الخليفة زار المدينة من قبل وبنى له فيها مسجدا قرب كنيسة القيامة، إنها مشيئة الله. وعندما نقرأ الرواية ربما نقترب من السبب الحقيقي الذي جعل عمر يظهر في القدس رغم الأخطار المحدقة التي تهدده من كل جانب فلقد قال للراوي أول ما ظهر، أنه جاء في مهمة للمسلمين، ولما كانت القدس هي أرضهم التي يتوحدون حول قضيتها فقد جاءها كي يقول كلماته ويوجهها صوب قلوب المسلمين لعلهم يستيقظون من سباتهم العميق ويعودون إلى رشدهم، فقد قال لأتباعه في المستشفى:" يا أبنائي... لا يهم شخصي... أن أسجن أو أموت، هذا شيء يحدث كثيرا لحملة المبادئ المهم أن تنطلق الكلمات. أن تعيش في فكر الناس ووجدانهم، وأن يحملوها للآخرين. فلم يستطع طاغية على حقب التاريخ أن يسجن الكلمات، لأنها كالأرواح تجوب الآفاق"32.

القدس، في الذاكرة يحملها عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ ندركها من خلال كلامه الذي فيه كثير من الدهشة والتعجب والكآبة مدينة يتذكر من خلال حاضرها الماضي فيندهش لما آلت إليه، ويتساءل كيف حدث ذلك ولكنه سرعان ما يجد الجواب بعدما يتجول في شوارع المدينة ويعرف حقيقة المسلمين في حاضرهم حينما يخبره الراوي في أسى بأن " كل شيء تغير أصبح الرجال غير الرجال، المبادئ غير المبادئ، ومال ميزان القوى وأصبح المسلمون مستعبدين، وفقد كل شيء إلاّ الأمل "28.

فقد زار عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ المدينة ليمعن النظر في أوضاعها ويراجع تاريخها ثم ينتهي إلى المستشفى ليعالج ما أصاب المدينة ويستأصل الداء الكامن فيها وذلك عن طريق إيجاد المسلم الحقيقي الذي يوافقه ويوافق ماضي المدينة، لذلك تحضر القدس القديمة الزاخرة بالانتصارات، المرتبطة بالتاريخ الذي هو حاضر فيها من خلال الخليفة عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ الذي يقارن بين حالها وحال المسلمين فيها قديما وبين حالها وحالهم فيها في هذا الزمن الأغبر. وحينما يشهد العمليات الفدائية ويتعرّف على الفدائيين والثوار في السجن يعرف حينها أن المدينة ما زالت صامدة مستميتة تقاوم طغيان العدو من أجل أن تعود إلى صورتها الماضية التي غيبها اليهود... إنّ رواية (عمر يظهر في القدس) تقدم لنا مدينة القدس بين زمنين؛ بين ماض نير وحاضر قاتم، وفي زمن لا يظهر بوضوح كالحلم، يمثل أمل سكانها مدينة طالما انتصرت قديما وهي الآن ترزح تحت وطأة الاستعمار، محاصرة من كل الجوانب، يتداخل فيها الحاضر بالماضي، ويحضر فيها التاريخ بكل قوته29.

إنّ القدس هي جسر التواصل بين الماضي والحاضر، إنّها تشهد عبر التاريخ على سجل هائل من المقاومة المستمرة للحفاظ على صورتها

عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ من بعيد"حيث تقبع المدينة الخالدة بمبانيها ومآذنها وقبابها، وأعمدة من الدخان الأسود والأبيض تهرع إلى الأفق... وعديد من الطائرات يشق الأفق، وعشرات السيارات الصغيرة والكبيرة تمر مسرعة"25. وهكذا تبقى المآذن والقباب محافظة على خصوصية المكان دالة على انتمائه الحضاري، وتبقى هذه الشواهد التاريخية دليلا على حق المسلمين في ملكية هذا المكان المسروق. فقد أنتج الوضع الاحتلالي صورة قاتمة للمدينة كان أثرها البالغ على الصعيد الاجتماعي الحاضر جعلها تختلف تماما عن ماضيها، فقد احتل اليهود المكان بقواتهم وغيروا الإنسان وفرضوا أخلاقهم، فاكتسب المكان بعده الاجتماعي الجديد حيث صارت السيطرة لليهود عسكريا واجتماعيا، حيث أبطلت الحدود وعطلت أحكام الشرع واستبيحت الأعراض و تخلت المرأة المسلمة عن الحجاب وانتشرت بيوت الدعارة وصار شرب الخمر مباحا على الملأ، وكل ذلك تحت حماية القانون ورعايته:" لقد أبطلت الحدود والخمر تباع في كل مكان، الحكام يشربونها في الحفلات العامة وفي بيوتهم... يتساقونها علانية، وكأنهم يتساقون أقداحا من القهوة, وبيوت الدعارة تأخذ تراخيص من الحكومة ويحميها القانون، لقد أصبح للفساد قوانين تنظمه وترعاه..."26. لقد جاء المدينة فوجدها تغيرت ليس في مظهرها فحسب بل في عمقها، في دينها فاكتشف وجهها الخفي الحقيقي الذي هو سبب نكستها مما جعله يصرح:"... لم أكن أتصور ما حدث... أيهزمكم اليهود؟! لو قال قائل في زماننا أن اليهود فتحوا مدينة من مدن الإسلام في أيامي لاستلقى الناس على أقفيتهم من الضحك، إن في الأمر سرا لا يبدو للعيان. . عسير علي أن أهضم هذه الأمور لكنكم صانعوا المأساة... ولا شيء غير ذلك..."27. هكذا يرسم لنا الكيلاني صورة لمدينة

الذي يتحدث عنه عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنهــ هو الطاعون الذي أصاب المدينة، أخبره الراوي في حزن وحسرة أن (القدس) تعاني اليوم من طاعون أشد فتكا" الطاعون يقضي على عدد من الناس. . لكن الوبـــاء الآن قضى على شعب... وتاريخ.. . وقيم كبرى. . في القدس اليوم الإسرائيليون آفة العصر وحاملو ألوية الغدر والحقد والدمار.. . "21.

فقد أصبحت الأرض الطاهرة محطّ أنظـــار الغـــزاة، وصـــارت" القضـــية الفلسطينية اليوم قضية شائكة معقدة تضافرت القوى الاستعمارية الغربية مع المشروع الصهيوني طوال القرن العشرين لإخراجها بالصـــورة المشـــوهة التي نشاهدها اليوم"22. ومن بين تلك القوى أمريكـــا الإمبرياليـــة: "أقـــوى وأغنى دولة في عالم اليوم يا أمير المؤمنين"23. فقد تربعت على عـــرش العالم واحتضنت ربيبتها إسرائيل التي احتلت فلسطين وأخرجت أهلها مـــن ديارهم، واقترفت أبشع الجرائم والآثام في أماكن العبادة، وقـــد ناصـــرتها أمريكا في هذا العدوان الآثم وأعانتها على إقامة دولة يهودية في قلب الوطن العربي، وهذا ما عبر عنه ذلك الفدائي في مـــرارة:" القـــدس تحـــت نيـــر الاحتلال، أخذوا القدس القديمة هي الأخرى، القـــدس العربيـــة فـــي نكبـــة حزيران، دورياتهم تجوب الشوارع وتقف على نواصي الحارات وتراقب المارة. . ولا يفلت منهم أحد... وظاهرتهم أمريكا"24. لقد أصبحت القدس بشقيها القديم/الحديث تحتل الاحتلال الصهيوني الذي جعل منها مدينة تختلف عما كانت عليه قبل الاحتلال، لقد غيب الاستعمار وجهها القديم الذي عرفت به منذ أربعة عشر قرنا، لقد حوّلها اليهود إلى سجن كبيـــر مغلقـــا علـــى الفلسطينيين يراقبه الصهاينة الذين يمنعون من يشـــاءون مـــن الـــدخول ويسمحون لمن يشاءون أيضا بالخروج. ومع ذلك فالمدينـــة حاضـــرة أيضا بعمرانها الذي يفصح عن انتمائها العربي الإسلامي، فقد رآهـــا

ذلك فإنّ (عمر) حينما وفد عليها من الماضي السحيق كان يحمل صورتها القديمة التي وجدها قد تغيرت كثيرا. وهكذا " تصير القدس مادة حكائية في الرواية يحكي قصتها راوٍ مجهول الاسم معتمدا على معايشته أحداثها اليومية وتأثيره فيها وتأثره بها... وينحصر المكان في رواية (عمر يظهر في القدس) حتى تصير القدس وحدها مسرح الأحداث، تتحدد ملامحها من خلال الإشارات التي تحيل عليها دون الذهاب إلى خارج حدودها فقد كانت الفضاء الوحيد لتحرك الشخصيات"17. لذلك يتكرر ذكر القدس مرات عديدة على لسان الشخصيات. فقد صور لنا الكاتب عودة عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ إلى القدس، دخوله المدينة، متذكرا زيارته الوحيدة لها، تلك الزيارة التي تركت له ذكريات رائعة لا يمكن بأي حال من الأحوال نسيانها، لذلك نجده يسأل الراوي عنها قائلا: "ما هذه المدينة؟ فيجيبه دون تردد: "بيت المقدس يا أمير المؤمنين"18. مما يدلّ على أن الخليفة لم يتعرف على القدس جراء ما أحدثه اليهود عليها من تزييف لملامح وجهها القديم. "ومن هنا ندرك أن المدينة هي أداة اختارها الكاتب لتمرير فكرته، فهي مدينة تنمو لتصير بحجم العالم الإسلامي كله، يأتيها عمر بن الخطاب – رضي الله عنه ــ من وراء السنين، ليجدها أسيرة اليهود، فيعمل على بناء رجال يعيدون لها شكلها العربي والإسلامي"19. يتحدث عنها عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ فيقول:" أرضنا الموعودة. . جئت من وراء السنين لأرى وأقول... ليس لي رصيد سوى الكلمة.. . يا لجمالها !لقد زرتها في حياتي ووضعت جبهتي على ترابها وأنا أسجد لله.. . لترابها عبير لم يزل عالقا بأنفي... ولها ذكريات، وحاولت زيارتها مرة أخرى لكنني لم أستطع. . كان الوباء متفشيا فيها... وقررت يومها الرجوع"20. وحينما أدرك الراوي أن الوباء

يتحرك فيها الأشخاص وفقا لحاجاتهم، وقد جعل الروائيون هذه الأماكن إطارا لتصوير أحداث رواياتهم. ولم يشذ نجيب الكيلاني ــ باعتباره روائيا ــ عن هذه القاعدة فقد اهتم بالمكان في روايته هذه (عمر يظهر في القدس) فقد تنوّعت الأمكنة فيها، ومن أهمها: المدينة "القدس" التي تنقسم إلى قسمين متضادين القدس الشرقية /القدس الغربية، أو بتعبير آخر أكثر تمييز وهو القدس القديمة / القدس الجديدة والبيت والمسجد والسجن والمستشفى. وسنباشر إلى دراسة كل مكان على حدة، وبشيء من التفصيل.

1 ــ المدينة: القدس الشرقية/ القدس الغربية: إنّ أول ما يلفت انتباه القارئ أثناء قراءة رواية (عمر يظهر في القدس) هو العنوان الذي ينم عن قدرة الكيلاني على الاختيار والتوظيف ؛إذ اختار شخصية (عمر) وهي من أعظم الشخصيات الإسلامية التي أوتيت من الفضائل ما جعلها الأسوة الحسنة، بالإضافة إلى مجموع القيم المبادئ والخصال الإسلامية التي تحلت بها هذه الشخصية، كالصدق والأمانة والشجاعة والعدل. فقد ربط الكيلاني من خلال هذا العنوان الحاضر بالماضي والقديم بالجديد: عمر ــ رضي الله عنه ــ الذي عاش مع الرسول ــ صلى الله عليه وسلم ــ والقدس عاصمة فلسطين وهي القضية المعاشة حاليا، ولعله هدف من خلال ذلك إلى إضاءة حاضرنا المظلم بأشعة من ماضينا الوضيء، محاولا رسم الطريق للأجيال الناشئة لتذكيرهم بتاريخ الأولين إذا نسوه أو تناسوه وذلك من خلال فعل الظهور الآني. فَبَيْنَ الزمنين الماضي /الحاضر تتراوح صورة المدينة المتجاذبة بين الأنا والآخر عبر الأعصر، وقد طرأت كثير من التغيرات على المدينة التي تحولت عما كانت عليه بفعل عامل الزمن، إلا أنّ المدينة لا تزال تحمل سمات الماضي العريق، متشبثة بأواصرها التاريخية، ومع

يعبر عن انتماءاتهم الاجتماعية؛ فبيت الراوي من خلال الوصف يحمل دلالات الفقر حيث نعرف من أثاثه المتواضع أن صاحبه فقيرا. وكما سبقت الإشارة إليه فإنّه يمكن اعتبار الأمكنة فضاءات مفتوحة مقابل أخرى مغلقة، تتمثل في المساكن وغرفها. وقد يأخذ انغلاق المكان طابعا آخرا إذا ما كان هذا الأخير (شفافا) أي به فتحات (نوافذ وشرفات... الخ) تمكن الشخصية من متابعة ما يجري خارج حدود هذا المكان دون القدرة على التأثير فيه. وتوفر الأمكنة على تفاوت درجاتها فرصة اجتماع أو تقارب أو اتصال شخصيتين أو أكثر، يكون لهذا الاجتماع أثره على سير الأحداث، كما حدث ذلك في بيت الراوي في اجتماعه مع عمر بن الخطاب ــ رضي الله عنه ــ " أدخلت الخليفة حجرتي الخاصة وأسرعت إلى أمي" 15. وقد تنعكس أفعال الشخصيات على الأمكنة التي تتواجد بها فتحمل هذه الأخيرة القيم المعنوية لتلك الأفعال سلبية كانت أو موجبة، خيرة أم شريرة مما يدفع الشخصيات التي ذهبت ضحيتها أو الرافضة لها، إلى تغييرها أو تركها كما حدث في غرفة العمليات بالمستشفى بعد الحوار الذي دار بين الخليفة والدكتور عبد الوهاب السعداوي والذي أثر في الحضور "وضجت حجرة العمليات بالشهيق والبكاء، كانت غالبيتهم من العمال والعاملات والمضمدين والمضمدات وارتموا فوق الخليفة ينتحبون ويلثمون جسده وثيابه حتى كاد يختفي تحت أيديهم ورؤوسهم"16.

ثالثا:ــ علاقة الأنا والآخر بالمكان: لقد سبق الذكر بأنه يمكن اعتبار الأمكنة فضاءات مفتوحة مقابل أخرى مغلقة، وعلى أساس هذه الثنائية الضدية (مفتوحة / مغلقة) نبني دراستنا لعلاقة الأنا والآخر بالأمكنة. ومما لا شك فيه أنّ الأماكن هي الفضاءات الأساسية للأحداث الروائية

وهذه الأماكن تساهم في دفع الفعل الروائي نحو التوتر والمشاركة في تطوير الأحداث وتوجيه الشخصيات فالقدس يسكنها الطاعون رمز الإسرائيليين الذين يقتلون كل بصيص من نور وينشرون الرعب في شوارع المدينة التي تجزأت إلى جزأين: القدس الشرقية أو القديمة والقدس الغربية / الجديدة. ومع ذلك فقد كان المكان في الرواية متوسط الحضور وردت مقاطعه قصيرة الطول تتنوع ــ كما سبق ذكره ــ بين وصف خالص ووصف مقترن بالسرد، فحينما يصف الراوي بيته يعتمد على الوصف فيقول: " في نهاية المطاف بلغت منزلي وهو في الحي العربي القديم من القدس، وهو مكون من شقة صغيرة ذات حجرتين وصالة. . . كان البيت برغم تواضعه ومظاهر الفقر التي ترتسم عليه، نظيفا هادئا رطبا، أرضه مفروشة بنوع رخيص من ــ الأكلمة ــ المحلية لكنه جميل، والبيت تغذيه الكهرباء والمياه النقية، وعلى حيطانه المطلية بالجص الأزرق الخفيف عدد من الصور أهمها صورة أبي الشهيد وتقويم للشهور العربية والإفرنجية وخريطة لفلسطين الماضي ولافتة مكتوب عليها بخط كبير (الله أكبر) وساعة حائط"12. كما يصف غرفته الخاصة قائلا:" وفي حجرتي الخاصة مكتبة صغيرة بها بعض الكتب الدينية والسياسية والأدبية وعلم النفس والفلسفة" 13. أما عندما يصف غرفة العلاج في المستشفى فيعتمد على السرد موظفا الأفعال الدالة على استمرار القصة: " جلس الخليفة على طاولة الكشف النظيفة البيضاء وأخذت عيناه تدوران في أرجاء الغرفة المكيفة الهواء، ويرقب الأضواء المشعة من السقف حيث اللمبات الصافية، وينظر إلى الصور الملونة التي تبرز أحشاء الإنسان وأجهزة جسمه المختلفة، واتّسعت حدقتاه دهشة وهو يرى هيكلا عظميا كاملا معلقا في ركن من أركان الحجرة"14. فالمكان صورة لأصحابه

بها أو تجري بها الأحداث المروية، عن طريق اللغة وهو ما يستدعي توقيف السرد للقيام بهذه المهمة ونقصد بنقل الأمكنة إعادة تشكيلها حسب صورتها المفترضة في الواقع، أي نقل أجزائها ودقائقها إلى الرواية، إلى العالم المتخيل فيتسنّى بذلك للراوي إحداث أثر الحقيقة بتعبير رولان بارت"10. فالوصف كما يرى هذا الناقد هو الوسيلة الوحيدة التي يستخدمها الروائي لإعادة تشكيل الأحداث وفق ما جرت عليه في الواقع أو وفق ما يمكن أن تكون عليه إذا وقعت " فإن الوصف هو الأداة التي تشكل المكان، وتتفاوت الروايات في استخدامها وهي تبني فضاءها المكاني، فقد اهتم كتاب الرواية الواقعية بوصف الإطار العام لحركة الشخصيات، بينما جعلته الرواية الجديدة أكثر دقة وتفصيلا ركزت على قياس المسافات وإبراز الشكل الهندسي للأمكنة"11. يرى بعض النقاد أنّ أونوري دي بلزاك الفرنسي أول من اهتم بالوصف اهتماما كبيرا؛ فقد وصف في رواياته البيوت والأثاث والملابس حيث جعلها ديكورا وإطارا للأحداث التي تعكس المكان الواقعي داخل النص، حتى توهم القارئ بحقيقة ما يجري فصار تحديد المكان وصفا مَيَّزَ رواية القرن التاسع عشر الميلادي عند كل من بالزاك وإميل زولا واستندال، وغيرهم.

أما فيما يخص رواية (عمر يظهر في القدس) لنجيب الكيلاني، فقد اعتمد هذا الأخير عن طريق الراوي وأحيانا أخرى تاركا المجال للسرد ليقوم الوصف عن طريق الشخصيات التي تتولى إنجازه وفق منظورها الخاص، إذ امتازت هذه الرواية بمحدودية المكان حيث كانت القدس إطارا عاما للرواية لم تتجاوز الشخصيات حدودها، فقد وصف الكيلاني القدس بأوصاف منتقاة لا تجسد أمكنة مادية ذات أبعاد هندسية وجغرافية بقدر ما تضفي عليها ألوانا وأجواء نفسية يستمدها من الشخصيات التي تقطنها.

مصدر المعنى أو على الأصح مصدر المعاني المتعددة اللامحدود"8. ومن هنا يمكن القول بأن العلاقة بين وصف المكان والمضمون لا تعني تبعية المكان للفكرة، فلم يعد محايدا لا يحمل أية دلالة " فقد كشفت الدراسات أنّ الأمكنة ما هي إلا رموز أفكار وتصورات تتجسد من خلال الأمكنة التي تساهم في تكوين المعنى العام للعمل الروائي بحيث يستغل الكاتب الأمكنة في إبراز أفكار ومشاعر الشخصيات وتعاملها فيما بينها داخل المحيط الذي تتحرك فيه وبهذا يتجاوز المكان الوصف الذي يجعله مجرد ديكور وإطار للأحداث إلى عنصر أساسي في السرد"9. وبناء على ما سبق ذكره واستنادا إلى هذه المعالجة النظرية يمكننا التدرج إلى العمل التطبيقي فيما يخص المكان في رواية (عمر يظهر في القدس) لنجيب الكيلاني، فقد تبين من خلال قراءة الرواية أن الأماكن فيها تحمل دلالات وتؤدي إلى وظائف تفوق مهمة الوصف المجرد بحيث رتبت وفق ثنائيات ضدية تقوم على أساس التقاطب؛ فهناك أماكن للإقامة وأخرى للانتقال، ومن كليهما تتولد ثنائيات فرعية عديدة ومتنوعة، كالبيت مقابل السجن) والبيت الراقي مقابل البيت الوضيع، والبيت الفلسطيني مقابل البيت الإسرائيلي والحي القديم مقابل الحي الجديد، والمسجد والشارع والمستشفى وغيرها من الأماكن المتعددة فقد اخترت الرئيسة منها والبارزة ضمن ثنائية (أماكن الإقامة وأماكن الانتقال) أو ثنائية (الأماكن المغلقة والأماكن المفتوحة) وهذه الأماكن هي على وجه الخصوص: البيت والمسجد والمستشفى والمدينة والسجن، وكل مكان من هذه الأمكنة له دلالة وظفها نجيب الكيلاني لتعكس فكرة ما في ذهن القارئ أو المجتمع أو الشخصية الروائية في حد ذاتها.

ثانيا:) وصف الأمكنة: "إنّ الإمكانية الوحيدة المتوفرة للقاص أو الروائي لنقل الأمكنة، هي الوصف، أي محاولة إعادة تشكيل الفضاءات التي جرت

والزنزانة ليست هي الغرفة، لأنّ الزنزانة ليست مفتوحة دائما على العالم الخارجي بخلاف الغرفة فهي مفتوحة دائما على المنزل والمنزل على الشارع"6. وهذه الفضاءات المكانية على تنوعها بين مفتوحة ومغلقة أو ضيقة ومتسعة هي ما يملكه الروائي من مادة حكائية يعيد صياغتها حتى تتماشى مع الشخصية وما تحمله من أفكار من جهة وتكون موضوعية يمكن أن تتجسد في الواقع، بحيث يستسيغها المتلقي ويفهما ثم يتأثر بها. وقد ذكر الناقدة أحمد قاسم سيزا بأنّ (لوتمان) حدّد هذا التقاطب الضدي، حيث يرى "بأنّ الفضاء مجموعة أشياء متجانسة تقوم بينها علاقات كالامتداد والمسافة أي الأبعاد الفيزيائية التي ينبني عليها تقابل الأمكنة في النص الروائي: الأعلى # الأسفل، القريب # البعيد، المنفتح # المنغلق المحدود # اللامحدود، المنقطع # المتّصل، فرغم تجردها من الصفة المكانية ظاهريا إلا أنّها تتضمنها دلاليا، وهذه الثنائية تجسد في الرواية النماذج الاجتماعية والدينية والسياسية والأخلاقية مثل:

عالي # وطيء = قيم # رخيص = رفيع # سوقي.

يمين # يسار = حسن # سيء , قريب # بعيد = الأهل # الغرباء "7.

وقد اختلف الروائيون في الأهمية التي منحها كل منهم للمكان. فقد اهتم بعضهم بالمكان اهتماما مبالغا فيه؛ حيث وصفوا جميع جزئيات المكان وكل ما يحتويه أرجاؤه على اعتبار أن ذلك يؤثر على الشخصية، بينما نجد روائيين آخرين لم يعطوا المكان حقه من الوصف إلا ما كان ضرورية لاستقامة النص الروائي. لذلك يقول حميد لحميداني بأنّ هذا الوصف المكاني: "لا يخضع للمعنى وإنّما يمضي مع المعنى في سياق واحد، إنّه ناتج حتما عن تغيير موقف الإنسان من الواقع، غير أنّه على مستوى النص لا يظهر تابعا لأي مضمون أو موقف سابق عليه، لأنه هو نفسه يصبح

فيجعلها متعددة هي الأخرى، "فالأماكن تؤدي بهدوئها أو بساطتها إلى بيان اضطراب الشخصيات وثورتها الداخلية أو تعقد علاقاتها فيما بينها، فهي مرايا عاكسة لحالات هذه الشخصيات، بالإضافة إلى ذلك فهي فضاءات تنفس لها وحافظة لأسرارها"**4**. ومعنى هذا أن المكان يجب أن يكون متوافقا مع الشخصية من حيث طبائعها وسلوكياتها ؛ فالشخصية تطبع المكان بصفاتها وخصائصها ,وبالمقابل يصبح المكان بدوره مرآة تعكس حالات الشخصيات ووجهات نظرها واتجاهاتها الفكرية والفلسفية والعقائدية، وفوق ذلك فهي مستودع أسرار الشخصيات، بل إن المكان في بعض الحيان يغير مجرى حياة الشخصية فتنتقل من النقيض إلى النقيض وبمعنى أو ضح فإن المكان ينعكس بالسلب أو بالإيجاب على سلوك الشخصية ولا أدل على ذلك مما يحدثه التردد على المسجد من تغيير نحو الأفضل، وعلى العكس من هذا ما يحدثه التردد على أماكن اللهو من قتل للمواهب وتدمير للشخصية. كما أن المكان يشترك مع الشخصيات في تشكيل الأحداث، وفي الوقت ذاته لا يتشكل هو الآخر إلا بالأحداث التي تنجزها الشخصيات. ومن هنا يمكن "اعتبار الفضاء الروائي بمثابة بناء يتم إنشاؤه اعتمادا على المميزات والتحديدات التي تطبع الشخصيات بحيث يجري التحديد التدريجي ليس فقط لخطوط المكان الهندسية وإنما أيضا لصفاته الدلالية، وذلك لكي يأتي منسجما مع التطوير الحكائي العام"**5**. وبذلك يبدأ الروائي بتشكيل المكان انطلاقا من استقراء مميزات الشخصية وما تنطوي عليه من طباع وسلوكيات فليس الشكل الهندسي وحده هو العامل المشكل للحيز المكاني وإنما ما يمكن أن يوحي به المكان من إيحاءات ودلالات تشترك مع الشخصية وتدل عليها. وإلى جانب ذلك فإن المكان يخضع إلى"مقياس آخر مرتبط بالاتساع والضيق، أو الانفتاح والانغلاق فالمنزل ليس هو الميدان

essayant de répondre à la question suivante: Est-ce l'espace romancier a pour fonction seulement la décoration des événements? Ou est-ce qu'il est plus complet et plus large pour pouvoir jouer le rôle le plus important dans l'évolution du discours de l'histoire?

أولا: ــ مفهوم المكان: يلخّص الناقد ياسين النصر مفهوم المكان بقولــه: " إنّه الكيان الاجتماعي الذي يحتوي على خلاصــة التفاعــل بــين الإنســان ومجتمعه، ولذا فشأنه شأن أي نتاج اجتماعي آخر يحمل جزءا من أخلاقية وأفكار ووعي ساكنيه"**1**. فهو لا يظهر في النص كشيء معــزول منفــرد، أو بناء أجوف يتشكل من فراغات وجدران وغرف وسقوف "إنمــا يظهــر كنشاط إنساني مرتبط بالسلوك البشري، يحمل عواطف ومشاعر ومواقــف وانفعالات ساكنيه"**2**. لذلك نجد غاستون باشلار حينما تحدّث عــن المكــان وعلاقته بالإنسان بيّن بأن المكان لم يبق مجرد رقعة جغرافية بل إنه مكمن الخبرة الإنسانية ومستودع التجارب الحياتية وفي ذلك يقول " إن المكــان الذي ينجذب نحوه الخيال لا يمكن أن يبقى مكانا لا مباليا ذا أبعاد هندســية وحسب، فهو مكان قد عاش فيه بشر ليس بشكل موضوعي فقط، بــل بكل ما في الخيال من تمييز، إنما ننجذب نحوه لأنه يكشف الوجود فــي حدود تتسم بالحماية في كمال الصورة، لا تكون العلاقات المتبادلــة بين الخارج والألفة متوازية"**3**. ومن هنا تظهر لنا العلاقة الوطيدة بين المكان والشخصيات الروائية، حيث لا يستطيع أحدهما التشكل بمعزل عــن الآخر ؛ فلا يمكن للشخصيات الروائية أن تؤدي أدوارها خــارج الإطــار المكاني وبالمقابل لا تستطيع الأمكنة أن تتشكل بعيد عن حياة الشخوص. ويتجلى لنا أيضا أن الثراء النسبي في الأمكنة وتعددها ينعكس على وظائفها

علاقة الأنا والآخر بالتشكيلات المكانية
في رواية (عمر يظهر في القدس) لنجيب الكيلاني

أ/ بوحفص بوجمعة، ج/ تبسة

الملخص: يلعب المكان والزمان دورا مهما في الأعمال القصصية، وخاصة في الرواية فإذا كانت هذه الأخيرة نقلا لأحداث وتصويرا لحالات ووضعيات تتعلق بشخصيات مختلفة، فإنه لا يعقل تصور هذه الأحداث والحالات إلا ضمن إطارين متلازمين أحدهما مكاني والآخر زماني، وسنحاول في هذا المجال رسم ملامح البيئة المكانية في رواية (عمر يظهر في القدس) عن طريق حصر الأمكنة ورؤية كيفية تعبير نجيب الكيلاني عنها وإبرازه لها، والتعرف على وظائفها ضمن الحركية الدلالية العامة للرواية، محاولين الإجابة عن السؤال التالي: هل يؤدي المكان الروائي وظيفة ديكور للأحداث فقط ؟ أم أنه أشمل وأوسع حيث يتجاوز ذلك إلى لعب العامل المهم في تطور الخطاب الحكائي؟

Résumé: L'espace et le temps jouent un rôle important dans les œuvres d''histoire notamment dans le roman, si celui-ci, invoquant les événements et les images des cas et des situations liées à des personnalités différentes, il n'est pas déraisonnable d'imaginer ces événements et les situations que dans les deux cadres reliés entre eux, un espace et un temps. Nous allons essayer dans ce domaine de reconstituer l'environnement spatial dans le roman "Omar apparaît à Jérusalem", en détectant et limitant les lieux et voir comment est l’expression de Najib el Kilani et de les mettre en évidence, et d'identifier les fonctions au sein de la signification cinétique du roman. En

[84]– انظر جلال الدين السيوطي، الإتقان، ج03، ص167.

[85]– بدر الدين الزركشي، البرهان، ج 03، ص 27.

[86]– جلال الدين السيوطي، الإتقان، ج 03، ص168.

[87]– بدر الدين الزركشي، البرهان، ج03، ص36.

[88]– المرجع نفسه، ص17.

[89]– الخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، ص192،167.

[90]– بدر الدين الزركشي، البرهان،ج03، ص18.

[91]– جلال الدين السيوطي، في الإتقان، ج01، ص78.

[92]– انظر محمد حنيف فقيهي، نظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني، المكتبة العصرية ط01، بيروت، 1981، ص17.

[93]– أبي بكر الباقلاني، إعجاز القرآن، دار مكتبة الهلال، ط01، بيروت، 1993 ص194، 195.

[94]– انظر جلال الدين السيوطي، الإتقان، ج03، ص162.

[95]– المرجع نفسه ، ص 162

[96]– المرجع نفسه ، ص162.

[97]– الزمخشري، الكشاف، ج02، ص320، نقلا عن مصطفى الصاوي، منهج الزمخشري، تفسير القرآن، ص229.

[98]– المرجع نفسه، ص229.

[99]– المرجع نفسه، ص230.

[100]– المرجع نفسه، ص213.

[58]– الكرماني، أسرار التكرار في القرآن، ص199.

[59]– المرجع نفسه، ص222.

[60]– المرجع نفسه، ص222.

[61]– انظر جلال الدين السيوطي، الإتقان، ج03، ص164.

[62]– المرجع نفسه، ص164.

[63]– بدر الدين الزركشي، البرهان، ج03، ص18.

[64]– الكرماني، أسرار التكرار في القرآن، ص198.

[65]– المرجع نفسه، ص213.

[66]– انظر المرجع نفسه، ص154.

[67]– انظر جلال الدين السيوطي، الإتقان، ج03، ص165.

[68]– أنظر المرجع نفسه، ص165.

[69]– بدر الدين الزركشي، البرهان ج03، ص10.

[70]– الزمخشري الكشاف، ج 02، ص131، 132.

[71]– الخطيب الاسكافي، درّة التنزيل وغرّة التأويل، ص463.

[72]– انظر جلال الدين السيوطي، الإتقان، ج03، ص167.

[73]– بدر الدين الزركشي، البرهان ج03، ص26.

[74]– انظر جلال الدين السيوطي، الإتقان، ج03، ص167.

[75]– بدر الدين الزركشي، البرهان ج03، ص26.

[76]– انظر جلال الدين السيوطي، الإتقان، ج03، ص167.

[77]– الزركشي، البرهان ج03، ص26.

[78]– المرجع نفسه، ج 03، ص

[79]– جلال الدين السيوطي، الإتقان، ج 03، ص167.

[80]– المصدر نفسه، ج03، ص167.

[81]– بدر الدين الزركشي، البرهان، ج03، ص27.

[82]– جلال الدين السيوطي، الإتقان، ج03، ص167.

[83]– بدر الدين الزركشي، البرهان، ج03، ص27.

[37]– انظر بدر الدين الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج03، ص11.

[38]– المرجع نفسه، ص11.

[39]– انظر المرجع نفسه، ص12.

[40]– أبو هلال العسكري، كتاب الصناعتين، تح علي محمد بجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ص193.

[41]– المرجع نفسه، ص193.

[42]– الزمخشري، الكشاف، ج01، ص82، نقلا عن مصطفى الصاوي، منهج الزمخشري في تفسير القرآن، ص 231.

[43]– المرجع نفسه، ص231.

[44]– انظر السيوطي، الإتقان، ج03، ص163.

[45]– الزركشي بدر الدين، البرهان، ج03، ص13.

[46]– الزمخشري، الكشاف، ج02، ص389، نقلا عن مصطفى الصاوي، منهج الزمخشري في تفسير القرآن، ص228.

[47]– جلال الدين السيوطي، الإتقان، ج 03، ص163.

[48]– بدر الدين الزركشي، البرهان، ج03، ص15.

[49]– المرجع نفسه، ص15.

[50]– أبو هلال العسكري، الصناعتين، ص194.

[51]– المرجع نفسه، ص194.

[52]– المرجع نفسه، ص194.

[53]– ابن القيم، الفوائد المشوق إلى علوم القرآن، ص118.

[54]– الخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، تح: محمد عبد القادر القاضي المكتبة العصرية، ط01، بيروت لبنان، 2001، ص192.

[55]– الزمخشري، الكشاف، ج02، ص422، نقلا عن مصطفى الصاوي، منهج الزمخشري في تفسير القرآن، ص228.

[56]– انظر جلال الدين السيوطي، الإتقان، ج03، ص163.

[57]– انظر بدر الدين الزركشي، ابرهان، ج03، ص17.

[19]– أنظر محمود بن حمزة بن نصر الكرماني، أسرار التكرار في القرآن، دار بوسلامة للطباعة والنشر، تونس، 1977م، ص 224/221/215/213.

[20]– انظر ابن جني، الخصائص، ج 03، ص102/103.

[21]– ابن رشيق القيرواني العمدة، ج 02، ص124.

[22]– انظر المرجع نفسه، ص184.

[23]– الإمام الحافظ أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، فتح الباري بشرح صحيح البخاري تح عبد العزيز عبد الله بن باز، ج08،08 دار المعرفة، بيروت، لبنان، ص618.

[24]– أبي القاسم محمود بن عمر الزمخشري الخوارزمي، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التنزيل، ج02، دار مصر للطباعة، مصر، ص125.

[25]– انظر جلال الدين السيوطي، الإتقان، ج 03، ص166.

[26]– انظر المرجع نفسه، ص166.

[27]– انظر الكرماني، أسرار التكرار في القرآن، ص184،183.

[28]– انظر بدر الدين الزركشي، البرهان، ج03، ص25.

[29]– انظر جلال الدين السيوطي، الإتقان، ج03، ص166.

[30]– أبو بكر الباقلاني، إعجاز القرآن، نقلا عن عبد الكريم الخطيب، الإعجاز في دراسات السابقين، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، 1974م، ص417.

[31]– المرجع نفسه، ص417.

[32]– أبو سليمان بن محمد بن إبراهيم الخطابي، ثلاث رسائل في إعجاز القرآن، تح محمد خلف الله زغلول سلام، دار المعارف، ط02، القاهرة، مصر، 1967، ص53.

[33]– انظر أبو الفداء الحافظ ابن كثير، قصص الأنبياء من القرآن والأثر، تح صدقي جميل العطار، دار الفكر، بيروت، لبنان، 2003م.

[34]– جلال الدين السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، ج03، ص163.

[35]– بدر الدين الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج03، ص10.

[36]– الزمخشري، الكشاف، ج01، ص14، نقلا عن مصطفى الصاوي الجويني، منهج الزمخشري في تفسير القرآن وبيان إعجازه، ط02، دار المعارف، القاهرة، مصر ص228.

الإحالات:

[1]– جلال الدين السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، تح عبد الرحمان فهمي الزواوي ج03، دار الغد الجديد، ط01، القاهرة، مصر، 2006، ص161.

[2]– انظر أبي عبد الله محمد أبي بكر بن أيوب الزرعي، الفوائد المشوّق إلى علوم القرآن وإلى علم البيان، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ص111.

[3]– المصدر نفسه، ص111.

[4]– ابن جني الخصائص، ت ج محمد علي النجار،ج 03، دار الكتاب العربي، بيروت لبنان، ص101.

[5]– المرجع نفسه، ص102.

[6]– أبو علي الحسن ابن رشيق القيرواني، تح صلاح الدين الهواري، هدى عودة، ج02 ط01، دار مكتبة الهلال للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ص121،130.

[7]– الخطيب الإسكافي، درّة التنزيل وغرّة التأويل، ط02، دار الآفاق الجديدة، بيروت لبنان، 1977، ص509.

[8]– السيوطي، الإتقان، ج03، ص162.

[9] – ابن جني، الخصائص، ج03، ص 104.

[10]– السيوطي، الإتقان، ج03، ص161.

[11]– ابن القيم، الفوائد المشوق إلى علوم القرآن، ص 112.

[12]– المرجع نفسه، ص113.

[13]– ابن رشيق القيرواني، العمدة، ج02، ص127.

[14]– المرجع نفسه، ص128.

[15]– انظر جلال الدين السيوطي، الإتقان، ج03 ،ص162.

[16]– ابن رشيق القيرواني، العمدة، ج03، ص130.

[17]– انظر جلال الدين السيوطي، الإتقان، ج03، ص162.

[18]– أنظر الخطيب الاسكافي، درّة التنزيل وعزّة التأويل، ص516/533/535.

ولا تخزنا يوم القيامة إنّك لا تخلف الميعاد﴾ سورة آل عمران، الآيتان 194/191. ويعلق الزمخشري على هذه الآية بقوله: "وتكرير ربنا من باب الابتهال، وإعلام بما يوجب حسن الإجابة، وحسن الإثابة من احتمال المشاق في دين الله، والصبر على صعوبة تكاليفه، وقطع لأطماع الكسالى المتمنين عليه، وتسجيل على من لا يرى الثواب موصولا إليه بالعمل بالجهل والغباوة، وهو في كلماته هذه يغمز المتفائلين بالنسبة للجزاء من أهل السنة"[99]. فنلاحظ أنّ لفظة ﴿ربنا﴾ المتكررة بغرض الدعاء لعبت دورا كبيرا في انسجام الخطاب، والذي هدفه الابتهال إلى المولى تعالى، وساهمت في ربط معاينه، إذ كلّما تكررت هذه اللّفظة يتم تجديد معنى الابتهال، وربط اللاحق بالسابق، كما ساهمت في اتساق النص على مستوى الشكل، حيث كان للسياق وقع وتأثير على السامع لا يتحقق من دون هذه اللّفظة.

15- دفع الوهم: حيث يتم تكرار بعض الألفاظ أو المعاني، دفعا للتوهم، فلا يعتقد في الشيء ما ليس فيه، والشخص ما ليس منه، ومنه قوله تعالى: ﴿أنّي قد جئتكم بآية من ربكم أني أخلق لكم من الطين كهيئة الطير فأنفخ فيه فيكون طيرا بإذن الله وأبرئ الأكمه والأبرص وأحيي الموتى بإذن الله وأنبئكم بما تأكلون وما تدخرون في بيوتكم إنّ في ذلك لآية لكم إن كنتم مؤمنين﴾ سورة آل عمران الآية 49. حيث لو لم يتكرر قوله جلّ وعلا ﴿بإذن الله﴾ لاعتقد الناس الألوهية في موسى -عليه السلام-. فيكون حاصل الخطاب، أنّ كلّ هذه الأمور الخارقة، التي قام بها موسى -عليه السلام- ما هي إلاّ قدرة من المولى تعالى، وما هو إلاّ رسول من عند الله. ويعلق الزمخشري على هذا بقوله: "وكرر بإذن الله دفعا لوهم من توهم فيه الألوهية"[100].

12- التخصيص: حيث عمد المولى تعالى، عن طريق تكرار بعض الألفاظ أو المعاني، إلى تخصيص فئة معينة أو شخص ما بحكم أو وصفة. ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿إنّ الله لذو فضل على الناس ولكن أكثرهم لا يشكرون﴾ سورة يونس الآية60. وهي الآية التي علق عليها الزمخشري بقوله: "فلو قيل (ولكن أكثرهم) فلا يتكرر ذكر الناس؟ قلت: في التكرار تخصيص لكفران النعمة بهم وأنهم الذين يكفرون فضل الله ولا يشكرونه"[97]. ومن الآيات التي جاءت على هذا المنوال قوله تعالى: ﴿إن الإنسان لربه لكنود﴾ سورة العاديات، الآية06، وقوله: ﴿إن الإنسان لظلوم كفار﴾ سورة إبراهيم، الآية 34.

13- التهجين: ففي هذه الحالة يكون التكرار لفائدة زيادة التبغيض والتقبيح لحالة أو عمل ما، ومنه قوله تعالى: ﴿فبدل الذين ظلموا قولا غير الذي قيل لهم فأنزلنا على الذين ظلموا رجزا من السماء﴾ سورة البقرة، الآية 59. حيث نلاحظ في الآية الكريمة، تكرار ﴿الذين ظلموا﴾، وهذا بغرض تهجين الظلم، وزيادة تقبيحه، وإيذانهم بعد ذلك بالعذاب وإنزال الرجز من السماء. ونظيره قوله جلّ جلاله: ﴿ومن جاء بالسيئة فلا يجزى الذين عملوا السيئات إلا ما كانوا يعملون﴾ سورة القصص، الآية 84. وهي الآية التي يعلق عليها الزمخشري بقوله: "في إسناد عمل السيئة إليهم مكررا فضل تهجين لحالهم وزيادة تبغيض السيئة إلى قلوب السامعين"[98].

14- الابتهال: وفي هذه الفائدة يكون تكرار الدعاء ابتهالا للمولى تعالى، ومن ذلك قوله جلّ جلاله: ﴿ربنا ما خلقت هذا باطلا سبحانك فقنا عذاب النار، ربنا إنّك من تدخل النار فقد أخزيته وما للظالمين من أنصار، ربنا إننا سمعنا مناديا ينادي للإيمان أن آمنوا بربكم فأمنا ربنا فاغفر لنا ذنوبنا وكفر عنا سيئاتنا وتوفنا مع الأبرار ربنا وآتنا ما وعدتنا على رسلك

يستطيعوا ذلك بقوله: ﴿وإن كنتم في ريب مما نزّلنا على عبدنا فأتوا بسورة من مثله وادعوا شهداءكم من دون الله، إن كنتم صادقين﴾ سورة البقرة، الآية 23. وفي الأخير سدّ عليهم المنافذ، حيث قال جل جلاله: ﴿قلّ لئن اجتمعت الإنس والجن على أن يأتوا بمثل هذا القرآن لا يأتون بمثله ولو كان بعضهم لبعض ظهيرا﴾ سورة الإسراء، آية 88. وهذا هو ترتيب النزول على الأرجح، قال به مجموعة من العلماء الأفذاذ، من بينهم "السيوطي"[91] وقد قال به "الجرجاني" أيضا[92]. ويعلق الباقلاني بقوله: "حكم المعجزات إذا ظهرت على الأنبياء أن يدعوا فيها أنها من دلالتهم وآياتهم لأنّه لا يصح بعثة النبي من غير أن يؤتى دلالة ويؤيد بآية لأنّ النبي لا يتميز من الكاذب بصورته ولا بقول نفسه ولا بشيء آخر سوى البرهان الذي يظهر عليه فيستدل به على صدقه ... فإذا تحداهم وبان عجزهم صار ذلك معجزا"[93].

11- رفع توهم المجاز: حيث عمد المولى تبارك وتعالى، إلى تكرار بعض الألفاظ، لرفع توهم المجاز، ومثل ذلك قوله: ﴿وكلّم الله موسى تكليما﴾ سورة النساء، الآية164. فلو لم يكرر المولى تعالى لفظ التكليم لاعتقد الناس أنّه تكليم روحي، وهي حجة المفسرين، عند قولهم أنّ الله تعالى كلّم موسى تكليما حقيقيا[94]. وقوله جلّ جلاله: ﴿يوم تمور السماء مورا وتسير الجبال سيرا﴾ الطور الآيتان 10/09. أي أنّ السماء تمور حقيقة، والجبال تسير حقيقة لا مجازا، وهي حكمة بالغة، من عند المولى تعالى، حتى يرفع الحرج عن أمته، ويزيل عنها الخلاف[95]. وقوله جلّ شأنه: ﴿جزاؤكم جزاءا موفورا﴾ الإسراء، الآية 63. ففي هذه الآية الكريمة خطاب موجه لإبليس ومن تبعه، حيث توعده المولى تعالى بالجزاء الموفور من العذاب، وأكده بتكرار كلمة الجزاء.[96]

عليه وسلم- مما اتفق للأنبياء مثله مع أممهم"[87]. قال جل وعلا: ﴿وكلا نقص عليك من أنباء الرسل ما نثبت به فؤادك﴾ سورة هود، الآية 120.

8- الوعيد والتهديد: فقد كرر تعالى العديد من الآيات، وذلك تهديدا للكافرين والمعاندين بالعذاب الأليم، وكلما زادوا في العناد زادهم المولى وعيدا، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿كلا سوف تعلمون﴾ سورة التكاثر، الآيتان 07/06. ويعلق الزركشي على هذه الآية قائلا: "وذكر (ثم) في المكرر دلالة على أنّ الإنذار الثاني أبلغ من الأول، وفيه تنبيه على تكرار ذلك مرة بعد أخرى، وإن تعاقبت عليه الأزمنة لا يتطرق إليه تغيير بل هو مستمر دائما"[88] أما الخطيب القزويني فيشير إلى ذلك بقوله: "والتكرير لنكتة، كتأكيد الإنذار"[89] وهذا أثناء تعليقه على الآيتين المذكورتين آنفا.

9-التعجب: حيث يكرر تعالى الآيات، أو الألفاظ، لتأدية غرض التعجب، وهي ظاهرة أشار إليها علماؤنا خاصة المهتمين بالجانب البلاغي، ومن هؤلاء الزركشي الذي علّق على قوله تعالى: ﴿فقتل كيف قدّر ثمّ قتل كيف قدّر﴾ سورة المدثر الآيتان 20/19. بقوله: "فأعيد تعجبا من تقديره وإصابته الغرض على حدّ: قاتله الله ما أشجعه! [90]"

10- التحدّي: تحدى المولى تعالى منكري القرآن بأن يأتوا بمثله، وذلك في مواضع متعددة، كما في قوله تعالى: ﴿فليأتوا بحديث مثله إن كانوا صادقين﴾ سورة الطور، الآية34، فلمّا عجزوا تحداهم بأن يأتوا بعشر سور مفتريات، في قوله: ﴿أم يقولون افتراه قل فأتوا بعشر سور مثله مفتريات وادعوا من استطعم من دون الله إن كنتم صادقين﴾ سورة هود، الآية 13، فلما عجزوا، تحداهم بأن يأتوا بسورة من مثله، في قوله: ﴿أم يقولون افتراه قل فأتوا بسورة مثله وادعوا من استطعتم من دون الله إن كنتم صادقين﴾ سورة يونس، الآية 38. ثم كرّر التحدي بنفس المقدار، حيث جزم بأنّهم لن

إخراج الأمر الواحد بصورة متباينة النظم، مما يولّد جذبا للنفوس إلى سماعها، لما للنفس البشرية من حب التنقل في الأشياء المتجددة والاستلذاذ بها، وأغرب أمر في ذلك يجذب النفوس، وهو من خصوصيات القرآن الكريم ذلك التكرار الذي تستهجنه النفوس، ولو أتى به أبلغ وأشعر وأفصح خلق الله، لكن لمّا تعلق الأمر بكلام المولى تعالى جاء من أعذب الكلام وأحلاه، كما هو الحال في سورة الناس، فقد تكررت كلمة الناس خمس مرات، لكن عذوبتها لا حدود لها [84] . ويقول تعالى في ذلك: ﴿قل لو كان البحر مداد لكلمات ربي لنفذ البحر قبل أن تنفذ كلمات ربي ولو جئنا بمثله مددا﴾ سورة الكهف، الآية 109. وقوله: ﴿ولو أنّما في الأرض من شجرة أقلام والبحر يمده من بعده سبعة أبحر ما نفذت كلمات الله إن الله عزيز حكيم﴾ سورة لقمان، الآية27. أما الزركشي يقول: "فاجتمعت في هذه الخاصية من نظم القرآن عدة معان عجيبة"[85] وقد فصل في ذلك تفصيلا طيبا.

التذكير بهلاك الأمم التي كذبت رسلها، فقد دعت الحاجة إلى تكرار القصة، وذلك لتكرار الكفار تكذيبهم للنبي –عليه أزكى الصلاة والسلام–، إذ كلّما كذبوا نزلت آية منذرة بحلول العذاب. وعلى ذلك يعبر "السيوطي" بقوله: "فكلما كذبوا نزلت قصة منذرة بحلول العذاب، كما حل على المكذبين"[86]. قال تعالى: ﴿فقد مضت سنّت الأولين﴾ سورة الأنفال، الآية38. ﴿ألم يروا كم أهلكنا من قبلهم من قرن﴾ سورة الأنعام، الآية 06.

تسلية قلب النبي –عليه الصلاة والسلام–، وهذا في المواقف الصعبة، التي يكون فيها التضييف على النبي الكريم ، فكانت تأتيه قصص الأمم والأنبياء فسحة له وتثبيت لقلبه. حيث يقول الزركشي: "تسلية لقلب النبي –صلى الله

الأقاصيص، فأراد المولى تعالى عموم الفائدة للأقوام واشتراك الجميع فيها، مع زيادة التأكيد[74]. وفي هذا يقول "الزركشي": "أنّ الرجل يسمع القصة من القرآن ثم يعود إلى أهله، ثم يهاجر بعده آخرون يحكون عنه ما نزل بعد صدور الأولين، وكان أكثر من آمن به مهاجريّا"[75].

إبراز الكلام الواحد في أساليب مختلفة وفنون كثيرة ما لا يخفى من الفصاحة[76]. ويعبر "الزركشي" عن ذلك بقوله: "أنّ إبراز الكلام الواحد في فنون كثيرة وأساليب مختلفة لا يخفى ما فيه من الفصاحة"[77].

الدواعي لا تتوفر على نقل القصة مثل توفرها على نقل الأحكام، لهذا نلاحظ أنّ القصص تتكرر، دون الأحكام[78]. ويعبر عن ذلك "السيوطي بقوله": "أنّ الدواعي لا تتوفّر على نقلها كتوفّرها على نقل الأحكام، فلهذا كرّرت القصص دون الأحكام"[79].

تحدّى الكفار والمكذبين وتعجيزهم على الإتيان بمثله، بأن كرّر ذكر القصة الواحدة، في مواضع متعددة، وبنظم مختلف، فكان عجزهم بأن يأتوا بمثله في أي نظم، وبأي طريقة، وفي مواضع متعددة كما سبق الذكر[80]. ويعبر "الزركشي" عن ذلك بقوله أنّ الله تعالى: "كرر ذكر القصة في مواضع إعلاما بأنّهم عاجزون عن الإتيان بمثله بأي نظم جاءوا"[81].

دفع حجة المجادلين المعاندين من الكفار، حيث لو ذكرت القصة في موضع واحد فقط بنظم واحد، لقال العربي: "أتونا أنتم بسورة من مثله[82]. وفي هذا يقول "الزركشي": "فلو ذكر قصة آدم مثلا في موضوع واحد واكتفى بها لقال العربي بما قال الله تعالى: "فأتوا بسورة من مثله" أتونا أنتم بسورة من مثله"[83].

ومن فوائده أنّ القصة إذا تكررت تأتي بأساليب مختلفة ومتنوعة، وبزيادة ألفاظ ونقصان أخرى، وتقديم وتأخير، يفيد بذلك **ظهور الأمور العجيبة في**

بل لغرض آخر، لأنّ معنى الأول الأمر بالإخبار أنّه مأمور بالعبادة لله والإخلاص له فيها، ومعنى الثاني يخص الله وحده دون غيره بالعبادة والإخلاص، لذلك قدّم المفعول على فعل العبادة الثاني، وأخر الأول لأنّ الكلام أولا في الفعل وثانيا في من فعل لأجله الفعل"[69]. ويعلق الزمخشري على الفائدة من تكرار قوله تعالى في سورة الشعراء: ﴿وإنّ ربك لهو العزيز الرحيم﴾، بقوله: "فإن قلت كيف كرر في أول كلّ قصة وآخرها ما كرر؟ قلت: كلّ قصة منها كتنزيل برأسه، وفيها من الاعتبار مثل ما في غيرها فكانت كلّ واحدة منها تدل بحق في أن تفتتح بما افتتحت بها صاحبتها وأن تختم بما اختتمت به"[70]. ومن بين القدماء الذين نبّهوا لهذه الفائدة أيضا نجد "الخطيب الاسكافي" والذي أشار إليها في مواطن كثيرة من كتابه "درّة التنزيل وغرّة التأويل" ومن ذلك ما قاله معلقا على قوله تعالى: ﴿والسماء رفعها ووضع الميزان ألاّ تطغوا في الميزان وأقيموا الوزن بالقسط ولا تخسروا الميزان﴾ سورة الرحمن الآيات09/08/07. "لم يكن في إعادة لفظ الميزان تكرارا، إذا كان الأول لمعنى غير معنى الثاني والثاني لمعنى غير الثالث، كما تخرج القوافي عن الايطاء إذا اتفقت ألفاظ واختلفت معان"[71].

7- زيادة الفائدة بتكرار القصة: ففي كلّ موضع زيادة شيء، من عبرة أو فائدة أو إبدال كلمة بأخرى، لنكتة ما وهي عادة البلغاء[72]. ويقول "الزركشي" في هذا السياق: "ألا ترى ذكر الحية في قصة عصا موسى عليه السلام، وذكرها في موضع آخر ثعبانا، ففائدته أن ليس كلّ حية ثعبانا"[73].

كان **الرجل يسمع القصة من القرآن فينقلب إلى أهله ليهاجر بعده قوم آخرون يروون ما نزل بعد صدور من تقدمهم** إذ لولا تكرار القصة لوقعت قصة موسى إلى قوم، وقصة عيسى إلى آخرين، وكذلك غيرها من

مؤمنين وإنّ ربك لهو العزيز الرحيم﴾، فقد تكررت ثمانية مرات عقب كلّ قصة، لتشير إلى قصة كلّ نبي والعبرة منها، وما اشتملت عليها، حيث ذكرت بعد الإشارة إلى قصة محمد –عليه الصلاة والسلام– وإن لم يتقدم ذكره صريحا، وذلك في أول مرّة، والثانية في قصة موسى، بعدها إبراهيم، ثم نوح، ثم هود، ثم صالح، ثم لوط، ثم شعيب[66]. وفيما يخصّ قوله جلّ جلاله في سورة القمر: ﴿وقد يسرنا القرآن للذكر فهل من مدّكر﴾، نجد أنّه تعالى كرّر الآية مرارا ليجدوا عند سماع كلّ نبأ منها تنبيها واتعاضا، بيد أنّ كلّ نبإ من تلك الأنباء مستحق لاعتبار خاص به، وبتكرار هذه الآية يكون التنبيه من الغفلة والاشتغال بالدنيا، إذ هي ألفاظ، وكلّ لفظ منها أريد به غير ما أريد به الآخر وإن كان يبدو ظاهرا غير ذلك، فما كرّرت إلاّ لتكون كلّ واحدة منها نصا مستقلا بذاته، يندرج ضمن نص عام هو خطاب السورة ككل[67]. وفيما يخص قوله تعالى: ﴿ولله ما في السماوات وما في الأرض ولقد وصينا الذين أوتوا الكتاب من قبلكم وإيّاكم أن اتقوا الله وإن تكفروا فإنّ لله ما في السماوات وما في الأرض وكان الله غنيا حميدا ولله ما في السماوات وما في الأرض وكفى بالله وكيلا﴾ سورة النساء الآيتان 132/131. نلاحظ تكرار الجملة في آيتين متتابعتين، وسرّ ذلك أنّ في إحدى الآيتين، ذكر تعالى حاجة الإنسان لربه وغنى ربه عنه، وفي الثانية تنويه بحفظ بارئه له وعلمه به وبتدبيره[68]. ويقول الزركشي معلقا على ما ورد من تكرار في قوله تعالى: ﴿قل إنّي أمرت أن أعبد الله مخلصا له الدّين، وأمرت لأن أكون أوّل المسمين، قل إنّي أخاف إن عصيت ربّي عذاب يوم عظيم، قل الله أعبد مخلصا له ديني، فاعبدوا ما شئتم من دونه﴾ سورة الزمر، الآيات15/10، فأعاد قوله: ﴿قل الله أعبد مخلصا له ديني﴾ بعد قوله: ﴿قل إنّي أمرت أن أعبد الله مخلصا له الدين﴾ لا لتقرير الأول،

لا أرى الموت تسبق الموت حتى نغص الموت ذا الغنى والفقير

فقد تم التصريح بالموت، ثلاث مرات، في بيت واحد، تخويفا منها وتعظيما وتهويلا لها[60].

6- تعدد المتعلق: وهو أن يكون المكرر الثاني متعلقا بما لم يتعلق اللّفظ الأول وهذا ما يسمى بالترديد، وقد أشار إليه "السيوطي" في كتابه الإتقان[61]. ومن ذلك قوله تعالى: ﴿الله نور السماوات والأرض مثل نوره كمشكاة فيها مصباح المصباح في زجاجة الزجاجة كأنّها كوكب درّي يوقد من شجرة مباركة زيتونة لا شرقية ولا غربية﴾ سورة النور، الآية 35. ومن أمثلته أيضا قوله تعالى: ﴿فبأي آلاء ربكما تكذبان﴾، التي تكررت في سورة الرحمن واحد وثلاثون مرة، بيد أنّ كلّ واحدة تتعلق بما قبلها، ولو كانت جميع هذه الآيات عائدة على شيء واحد، لما زاد عددها ثلاثة، لأنّ التكرار لا يزيد عليها، وهذا متفق عليه عند علماء البلاغة وقال به السيوطي[62] والزركشي[63]. ويعلق الكرماني على هذه الآية بقوله: "كرّر الآية إحدى وثلاثين مرّة ثمانية منها ذكرت عقب آيات فيها تعداد عجائب خلق الله، وبدائع صنعه، ومبدأ الخلق ومعادهم، ثم سبعة منها عقب آيات فيها ذكر النار وشدائدها على عدد أبواب جهنم، وحسن ذكر الآلاء عقبها لأن صرفها ودفعها نعما توازي النعم المذكورة، أو لأنّها حلّت بالأعداء وذلك أكبر نعمة"[64]. وقوله جلّ شأنه: ﴿ويل يومئذ للمكذبين﴾، التي وردت عقب كلّ قصة في سورة المرسلات وهذا لتبيان عاقبة المكذبين بالقصة التي تعلقت بها الآية. ويعلق "الكرماني" على هذه الآية بقوله: "﴿ويل يومئذ للمكذبين﴾ مكررة عشر مرات، لأنّ كلّ واحدة منها ذكرت عقب آية غير الأولى، فلا يكون تكرارا مستهجنا، ولو لم يكرر كان متوعدا على بعض دون بعض"[65]، أمّا قوله تعالى في سورة الشعراء: ﴿إنّ في ذلك لآية وما كان أكثرهم

يستأنفوا تنبها واستقاضا إذا سمعوا الحث على ذلك، والبعث عليه وأن يقرع لهم العصا مرات ويقعقع لهم الشن تارات لئلا يغلبهم اللّهو ولا تستولي عليهم الغفلة"[55].

5- التعظيم والتهويل: ويكون التكرار لتعظيم الأمور في الأذهان، وتهويلها خاصة إذا تعلّق الأمر بالخطاب الموجه للكافرين[56]، ومن الأمثلة الواردة في هذا السياق قوله تعالى: ﴿الحاقة ما الحاقة﴾ سورة الحاقة، الآيتان 02/01. وقوله: ﴿القارعة ما القارعة﴾ سورة القارعة، الآيتان 02/01. وقوله: ﴿وأصحاب اليمين ما أصحاب اليمين﴾ سورة الواقعة، الآية 27. وقوله: ﴿إنّا أنزلناه في ليلة القدر وما أدراك ما ليلة القدر﴾ سورة القدر، الآيتان02/01. وقوله: ﴿فأصحاب الميمنة ما أصحاب الميمنة، وأصحاب المشئمة ما أصحاب المشئمة﴾ سورة الواقعة الآيتان09/08. وقد ذكر الزركشي[57] "هذه الفائدة في دراسته للتكرار، أمّا الكرماني فقد كان أكثر تفضيلا وشرحا، ومن بين ما ذكره في دراسته قوله: "﴿فأصحاب الميمنة ما أصحاب الميمنة﴾، أعاد ذكرها، وكذلك ﴿المشئمة﴾ ثم قال ﴿والسابقون﴾ لأنّ التقدير عند بعضهم والسابقون ما السابقون، فحذف (ما) للدلالة على ما قبله وقيل: تقديره أزواجا ثلاثة، ﴿فأصحاب الميمنة﴾، و﴿أصحاب المشئمة﴾ و﴿السابقون﴾، ثم ذكر عقيب كلّ واحد منهم تعظيما وتهويلا، فقال ﴿ما أصحاب الميمنة﴾، ﴿ما أصحاب المشئمة﴾ ﴿والسابقون﴾ أي هم السابقون"[58]. أمّا تعليقه على الآيات الأولى من سورة القدر فكان كالتالي: "قوله تعالى ﴿إنّا أنزلناه في ليلة القدر وما أدراك ما ليلة القدر﴾، ثم قال ﴿ليلة القدر﴾ فصرح به وكان حقه الكناية رفعا لمنزلتها، فإنّ الاسم قد يذكر بالتصريح في موضوع الكناية تعظيما وتخويفا"[59]. لينتقل إلى الاحتجاج بأبيات من الشعر والتمثيل بها:

لذكر الجمليّ على ما سبق في القول من التفصيل وذلك أنّ الظلم جمليّ على ما سبق من التفصيل من النقض والكفر وقتل الأنبياء"[49]. مما جاء على هذا المنوال قوله تعالى: ﴿بل طبع الله عليها بكفرهم فلا يؤمنون إلا قليلا﴾ سورة النساء، الآية 155. وقوله: ﴿ولولا رجال مؤمنون ونساء مؤمنات لم تعلموهم أن تطأوهم فتصيبكم منهم معرّة بغير علم ليدخل الله في رحمته من يشاء لو تزيلوا لعذّبنا اللّذين كفروا منهم عذابا أليما﴾ سورة الفتح، الآية 25. ويعلق أبوهلال العسكري على تكرار آية ﴿فبأي آلاء ربكما تكذبان﴾ قائلا: "وقد كرر الله عزّ وجل في سورة الرحمن قوله ﴿فبأي آلاء ربكما تكذبان﴾، وذلك أنّه عدّد فيها نعماءه وأذكر عباده آلاءه، ونبّههم على قدرها وقدرته عليها، ولطفه فيها وجعلها فاصلة بين كلّ نعمة ليعرف موضع ما أسداه إليهم منها"[50]. وقد مثّل لذلك من الشعر الجاهلي بقول "المهلهل": على أنّ ليس عدلا من كليب[51]. التي تكررت أكثر من عشرين مرّة، وكذا قول "الحارث بن عباد": قرّبا مربط النعامة مني. التي كررها أكثر من ذلك[52]. حيث تكررت كلا العبارتان، عند الشاعرين في قصيدة واحدة، وفي مواضع متتالية، وذلك لتجديد الفكرة والتذكير بها، في كلّ مرّة إذا خشي تناسيها. يشير "ابن القيم" إلى هذه الفائدة بقوله: "وقد يكرّر اللّفظ ليتصل أوّل الكلام بآخره، اتصالا جيدا كما في قوله تعالى: ﴿ثم إنّ ربك للذين عملوا السوء بجهالة ثم تابوا من بعد ذلك وأصلحوا إنّ ربك من بعدها لغفور رحيم﴾ سورة النحل، الآية 119. ومن ذلك الآيات التي قبل هذه الآية"[53]. ويقول الخطيب القزويني: "وقد يكرر اللّفظ لطول الكلام، وهذا كما في قوله تعالى: ﴿إنّ ربك للذين عملوا السوء بجهالة ثم تابوا من بعد ذلك وأصلحوا إنّ ربك من بعدها لغفور رحيم﴾ سورة النحل، الآية119"[54]. ويقول "الزمخشري": "فائدته أن يجددوا عند سماع كلّ نبأ من أنباء الأولين إدّكارا واتّعاضا وأن

110. وقوله: ﴿ولمّا جاءهم كتاب من عند الله مصدّق لما معهم كانوا من قبل يستفتحون على الذّين كفروا فلّما جاءهم ما عرفوا كفروا به فلعنة الله على الكافرين﴾ سورة البقرة الآية 89. وقوله: ﴿لا تحسبن الذين يفرحون بما أتوا ويحبّون أن يحمدوا بما لم يفعلوا فلا تحسبنهم بمفازة من العذاب ولهم عذاب أليم﴾ سورة آل عمران الآية188. وقوله: ﴿إني رأيت أحد عشر كوكبا والشمس والقمر رأيتهم لي ساجدين﴾ سورة يوسف، الآية 04. وقوله: ﴿أيعدكم أنّكم إذا متّم وكنتم ترابا وعظاما أنّكم مخرجون﴾ سورة المؤمنون، الآية35. وقد أشار "جلال الدين السيوطي" لهذه الفائدة من خلال أمثلة من القرآن الكريم[47] وهي إشارة سريعة، كان "الزركشي" أكثر بسطا لها، حيث يعلق هذا الأخير على قوله تعالى: ﴿إنّا كذلك نجزي المحسنين إنّ هذا لهو البلاء المبين فديناه بذبح عظيم، وتركنا عليه في الآخرين سلام على إبراهيم، كذلك نجزي المحسنين﴾ إلى غاية قوله تعالى: ﴿كذلك نجزي المحسنين﴾ الصّافات، الآيات131/121/110/105/. قائلا: "بغير (إنا) وفي غيره من مواضع ذكر ﴿إنّا كذلك﴾، لأنّه يبنى على ما سبقه في هذه القصة من قوله ﴿إنّا كذلك﴾، فكأنّه طرح فيما اكتفى بذكره أولا عن ذكره ثانيا لأنّ التأكيد بالنسبة فاعتبر اللّفظ من حيث هو دون توكيده. ويحتمل أن يكون من باب الاكتفاء وهذا أسلوب غريب، وقلّ في القرآن وجوده، وما أكثر ما يكون عند تقدم مقتضيات الألفاظ، كالمبتدأ، وحروف الشرطين الواقعين في الماضي والمضارع، ويستغنى عنه عند أمر محذور التناسي"[48]. ومن وسائل تطرية الكلام ذكر المجمل بعد التفصيل، إذا خشي النسيان لطول العهد، وذلك كما في قوله تعالى: ﴿فبما نقضهم ميثاقهم وكفرهم بآيات الله وقتلهم الأنبياء بغير حق﴾ إلى قوله: ﴿واعتدنا للكافرين منهم عذابا أليما﴾ النساء الآيات 161/155. ويعلق "الزركشي" على ذلك قائلا: "فقوله ﴿فبظلم﴾ بيان

ولقد ورد كثير من هذا القبيل في القرآن الكريم والشعر العربي نبّه إليه "أبو هلال العسكري"[41] وغيره. ويشير" الزمخشري" إلى هذه الفائدة أثناء تعليقه، على قوله تعالى: ﴿ومن حيث خرجت فول وجهك شطر المسجد الحرام وإنّه للحق من ربك وما الله بغافل عما تعملون ومن حيث خرجت فول وجهك شطر المسجد الحرام وحيث كنتم فولوا وجوهكم شطره﴾ سورة البقرة، الآيتان 150/149. فيقول: "وهذا التكرير لتأكيد أمر القبلة وتشديده لأنّ النسخ من مظان الفتنة والشبهة وتسويل الشيطان والحاجة إلى التفصلة بينه وبين البداء، فكرّر عليهم ليثبتوا ويعزموا ويجدوا"[42]. وينبّه "الزمخشري" في فائدة التأكيد إلى إمكانية أن يكون التأكيد ادعاء، حيث يعلق على قوله تعالى: ﴿ومن الناس من يقول آمنا بالله وباليوم الآخر وما هم بمؤمنين﴾ سورة البقرة، 08. حيث يقول: "وفي تكرير الباء أنهم ادعوا كل واحد من الإيمانيين على صفة الصحة والاستحكام"[43].

3- زيادة التنبيه: ويكون ذلك بتكرار أدوات التنبيه، مثل النداء في قوله تعالى: ﴿وقال الذي آمن يا قوم اتبعون أهدكم سبيل الرشاد يا قوم إنّما هذه الدنيا متاع﴾ سورة غافر، الآيتان 39/38، فالنداء هنا للتنبيه، وجلب فكر السامع، وإعداده أولا ثم إخباره ثانيا، ليكتمل تلقي الكلام بالقبول[44]. ويقول في هذا الصدد "الزركشي": "زيادة التنبيه على ما ينفي التهمة ليكمل تلقي الكلام بالقبول"[45]، ثم أورد المثال سالف الذكر. ويقول "الزمخشري": "إعادة النداء عليهم استدعاء منهم لتجديد الاستبصار عند كل خطاب وارد وتطرية الإنصات لكل حكم نازل وتحريك منه لئلا يفتروا ويغفلوا عن تأملهم"[46].

4- تطرية الكلام وتجديد العهد به إذا طال وخشي تناسيه: ومن ذلك أمثلة كثيرة، نذكر منها قوله تعالى: ﴿ثم إنّ ربك للذين هاجروا من بعد ما فتنوا ثم جاهدوا وصبروا إنّ ربك من بعدها لغفور رحيم﴾ سورة النحل، الآية

المفسرين ورجحوه على احتمال كون التقوى الأولى مصروفة لغير التقوى الثانية، والمراد به تأكيد المأمور به بتكرار الإنشاء، ليس لأنّه توكيد لفظي، فلو كان كذلك لما فصل بالعطف، ولما تم الفصل بينه وبين غيره. فإن قيل اتقوا الثانية معطوفة على (ولتنظر)، أجيب أنه قد تم الاتفاق على كون ﴿وقولوا للناس حسنا﴾ سورة البقرة الآية 83 معطوفة على ﴿لا تعبدون إلا الله﴾ سورة البقرة، الآية 83 لا على قوله تعالى ﴿وبالوالدين إحسانا﴾ سورة البقرة، الآية83. وقوله تعالى: ﴿يا مريم إن الله اصطفاك وطهرك واصطفاك على نساء العالمين﴾ سورة آل عمران، الآية 42. وقوله: ﴿فاذكروا الله عند المشعر الحرام واذكروه كما هداكم﴾ سورة البقرة الآية 198. وقوله في قصة موسى عليه السلام: ﴿كي نسبحك كثيرا ونذكرك كثيرا﴾ سورة طه، الآيتان34/33. وقوله: ﴿أولئك الذين كفروا بربهم وأولئك الأغلال في أعناقهم وأولئك أصحاب النار﴾ سورة الرعد، الآية05. وقوله: ﴿أولئك على هدى من ربهم وأولئك هم المفلحون﴾ سورة البقرة، الآية 05. وقوله: ﴿فلما أن أراد أن يبطش بالذي هو عدو لهما قال يا موسى أتريد أن تقتلني كما قتلت نفسا بالأمس إن تريد إلا أن تكون جبارا في الأرض وما تريد أن تكون من المصلحين﴾ سورة القصص، الآية 19. وقوله: ﴿قل إني أمرت لأن أعبد الله مخلصا له الدين وأمرت أن أكون أول المسلمين﴾ سورة الزمر، الآيتان12،11. فنلاحظ في الآيات السابقة تكرار بعض الألفاظ والعبارات، بغرض التأكيد، وهي الفائدة التي يعبر عنها "أبو هلال العسكري" بقوله: "وكلام الفصحاء إنما شوب الإيجاز بالإطناب والفصيح العالي بما دون ذلك من القصد المتوسط ليستدل بالقصد على الحال وليخرج السامع من الشيء إلى الشيء فيزداد نشاطه، وتتوفر رغبته، فيصير قوة في وجوه الكلام إيجازه وإطنابه، حتى استعملوا التكرار ليتوكّد القول للسامع"[40].

يقتضيها السياق الذي وردت فيه والخطاب الموجه وخصوصيات المخاطبين. منها:

1- التّقرير: يقال أنّ الكلام إذا تكرر تقرر، وفي القرآن الكريم نبّه المولى تعالى للسبب الذي لأجله تكررت الأقاصيص والإنذارات[34]، وذلك في قوله: ﴿وصرفنا فيه من الوعيد لعلهم يتقون أو يحدث لهم ذكرا﴾ سورة طه، الآية 113. يقول في ذلك "الزركشي": "وفائدته العظمى التقرير وقد قيل الكلام إذا تكرر تقرر"[35]. ويعلق "الزمخشري" على هذه الفائدة بقوله: "مذهب كل تكرير جاء في القرآن فمطلوب به تمكين المكرر في النفوس وتقريره"[36].

2- التأكيد: وهو من الفوائد الأساسية، التي جاء لأجلها التكرار في القرآن الكريم، ويرى الزركشي أنّ التكرار أبلغ من التأكيد، هذا لكونه وقع في تكرار التأسيس[37]، ويعلق على قوله تعالى: ﴿كلا سوف تعلمون ثم كلا سوف تعلمون﴾ سورة التكاثر، الآيتان 04/03 بقوله: "إن الثانية تأسيس لا تأكيد لأنّ الثانية أبلغ في الإنشاء من الأولى، وفي (ثمّ) تنبيه على أنّ الإنذار الثاني، أبلغ من الأول"[38]. ومن أمثلة التكرار لفائدة التأكيد قوله تعالى: ﴿وما أدراك ما يوم الدين، ثم ما أدراك ما يوم الدين﴾ الانفطار، الآيتان18/17. وقوله: ﴿فقتل كيف قدّر ثم قتل كيف قدر﴾ المدثر، الآيتان 20/19. فهذا الأخير يحتمل أن يكون تأكيدا، كما يحتمل أن يكون من المتماثلين حسب" الزركشي"، أي أن يكون إنذار تأكيد أو إنذارين غير أنّ قولك (سوف تعلم، ثم سوف تعلم) أفضل بغير عطف وهو الغالب في استعمالات التأكيد مع عدم احتمال تعدد المخبر به[39]. ويرى أيضا إمكانية وصل الجملة التأكيدية بعاطف إذا هي لم تختص بـــ(ثم) ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله ولتنظر نفس ما قدمت لغد واتقوا الله﴾ سورة الحشر، الآية18، حيث نلاحظ أنّ المأمور في الآية واحد، وهذا ما أكده جماعة من

﴿ولقد وصّلنا لهم القول لعلهم يتذكرون﴾ سورة القصص، الآية 51. وقوله: ﴿وصرفنا فيه من الوعيد لعلهم يتقون أو يحدث لهم ذكرا﴾ سورة طه، الآية113. ومن الأمثلة التي ورد فيها تكرار القصص في كتابه عز وجل ما يلي[33]:

قصة آدم عليه السلام: وردت هذه القصة في عدة سور منها: الحجر الآيات26/13، الأعراف الآيات25/11، طه الآية55، الإسراء الآيات65/61 الكهف الآية50، صِ الآيتان88/87، طه الآيات126/115.

قصة نوح عليه السلام: وردت في عدة مواضع، من كتاب الله تعالى منها: الأعراف الآيات64/59، يونس الآيات73/71، هود الآيات49/25، الأنبياء الآيتان77/76، المؤمنون الآيات23/03، الشعراء الآيات122/105، العنكبوت الآيتان15/14، الصافات الآيات82/75، القمر الآيات17/09، نوح الآيات28/01.

قصة هود عليه السلام: ونجدها في: الأعراف الآيات72/65، هود الآيات60/50، المؤمنون الآيات41/31، الشعراء الآيات140/123، فصلت الآيات25/21، الذاريات الآيتان42/41، النجم الآيات55/50، القمر الآيات22/18 الحاقة الآيات08/06، الفجر الآيات14/06.

ولما كانت القصة الواحدة تتكرر في مواضع عدة، نجد أنّ خطاب القصة ككل يتوزع على السور التي ذكرت فيها هذه القصة، على شكل مقتطفات يكمل بعضها بعضا، مما يؤدي إلى تحقيق وظيفة الانسجام بين السور التي وردت فيها القصة.

فوائد التكرار: بعد أن درس القدماء التكرار في القرآن لاحظوا أنه جاء ليؤدي فوائد متعددة بتعدد السياقات والمقامات، فكان لكل تكرار فائدة

المحتظر سحر شكر، منتصر، أمر، سقر، بقدر، بالصبر، مستطر، نهر، مقتدر﴾. إذ نلاحظ أن كل آية تكررت في آخرها نفس الفاصلة، فأعطى خطاب السورة وقعا يجذب السامع إلى تدبر معانيها، والتمعن في دلالاتها، وسورة القمر من السور التي تنجذب إليها النفوس، لما لها من وقع، وهذا الوقع نشأ أساسا من بناء السورة المؤسس على تكرار بعض الآيات والكلمات وكذا خاصة الفواصل، وانعكس ذلك على انسجام خطاب السورة ككل.

8- تكرار القصص: ومن التكرارات التي كثر ورودها في القرآن الكريم أقاصيص الأمم الغابرة، والأنبياء السابقين[28]، وإن كانت القصص التي تدور حول نبي من الأنبياء هي التي يتكرر ذكرها في الغالب، كقصة آدم، وموسى ونوح...الخ، فقد ذكر تعالى على سبيل المثال: قصة نوح في خمس وعشرين آية وقصة موسى في تسعين آية وعشرين موضعا[29]. وقد تحدث "الباقلاني" في كتابه: إعجاز القرآن حول ظاهرة التكرار القصصي التي وردت في كتاب المولى تعالى قائلا: "إنّ إعادة القصة الواحدة بألفاظ مختلفة تؤدي معنى واحد من الأمر الصعب الذي تظهر فيه الفصاحة وتبين البلاغة"[30]. فيتبين لنا من هذا القول بأنّ تكرار هذه القصص هو وسيلة لإبراز فصاحة كلام الله تعالى قوة بلاغته وسر إعجازه. ويقول "الباقلاني" أيضا "وأعيد كثير من القصص في مواضع مختلفة على ترتيبات متفاوتة ونبهوا -أي العرب- بذلك على عجزهم عن الإتيان بمثله مبتدأ به ومكررا"[31]. وهذا دليل أيضا عن التعجيز للإتيان بمثل هذا القرآن، وتحد لبلغاء وفصحاء العرب أن يأتوا بمثله. كما علق" أبو سليمان محمد الخطابي" حول موضوع تكرار القصة قائلا: "وقد أخبر الله عز وجل بالسبب الذي من أجله كرر الأقاصيص والأخبار في القرآن"[32]. ليورد بعد ذلك قوله تعالى:

شركاءكم ثم كيدون فلا تنظرون﴾ سورة الأعراف الآية 195. فنلاحظ أن المولى تعالى كرر في الآيات السابقة بعض الحروف، بما يتلاءم مع الخطاب في كلّ آية من الآيات وسورة من السور.

7- تكرار الفاصلة: وهي ظاهرة معروفة عند الفصحاء والبلغاء، منذ العصر الجاهلي، ولما نزل القرآن الكريم على "محمد" -عليه أزكى الصلاة والتسليم- انبهر الجميع بما فيه من فواصل، خرجت عن المعهود وحطمت ما كانوا يعدونه غاية الفصاحة والبلاغة في زمانهم، وهو حال العصور اللاحقة أيضا. وقد تكررت الفواصل بما يتلاءم والسورة وخطابها والمخاطبين فيها، تكرارا متناسقا عجز عن معارضته أبلغ البلغاء وأفصح الفصحاء، منذ نزوله إلى غاية عصرنا الحديث، بما فيها قريش التي لم يكن لها منازع في مثل هذه الأمور. وأمثلة تكرار الفواصل في القرآن الكريم كثيرة، نذكر منها ما ورد في سورة (ص) حيث بنيت فواصلها على ردف أواخرها، بالباء والواو، وأحيانا بالدال أو الراء أو النون: ﴿كذاب، عجاب عذاب، الوهاب، الأسباب، الأحزاب، عقاب، حساب، أواب، الخطاب، المحراب أناب، مئاب، الألباب، بالحجاب، أصاب، الأبواب، شراب، أتراب﴾. ﴿يراد الأوتاد، الأصفاد، نفاد، المهاد﴾. ﴿الذكر، الفجار، الأبصار، الأخيار، النار، القرار الأشرار، الغفار﴾ ﴿معرضون، مبين، طين، ساجدين، أجمعون، الكافرين العالمين الدين، يبعثون، المنظرين، أجمعين، المخلصين، المتكلفين، للعالمين حين﴾. وهي فواصل تكررت بما يلائم طابع الخطاب الموجه[27]. ومن أمثلة تكرار الفاصلة أيضا ما ورد في سورة القمر، حيث تكررت الراء في كل فاصلة ﴿القمر مستمر مستقر مزدجر، النذر، نكر، منتشر، عسر، ازدجر، فانتصر، منهمر قدر، دسر كفر مدكر، نذر، منقعر، مدكر، سعر، أشر، اصطبر، محتضر، فعقر

وإذا أظلم عليهم قاموا ولو شاء الله لذهب بسمعهم وأبصارهم أن الله على كلّ شيء قدير﴾ سورة البقرة، الآيات 20/17. في الآيات السابقة ضرب تعالى مثلين أحدهما تمثل في النار وهو رمز النور والأنس، خاصة في الليل، ثانيهما تمثل في الصيب وهو رمز الحياة، وذكر جل وعلا نصيب المنافقين من الحالتين، حيث مثلهم في المرة الأولى، كمن استوقد نارا للاستضاءة والانتفاع بها، وهو انتفاع مادي بدخولهم في الإسلام، لكن لم يكن لهم نصيب أو أثر، من النور في القلوب، فذهب الله تعالى بما في النار من الإضاءة. أمّا في المرة الثانية، فمثل لهم بمن أصابه مطر، فيه ظلمة ورعد وبرق، فلما خارت قواه وضع أصبعيه في أذنيه وأغلق عينيه، من شدة الخوف، لأنّ القرآن كان بمثابة الصاعقة على الكفار والمنافقين فكان خطابا رائعا يجمع بين صورتين رائعتين، شكلهما المثلين، في مخاطبة المنافقين، وكان تمثيلا دقيقا وتصويرا بارعا تذهل له العقول، خاصة في طريقة تدرجه في التصوير من الشديد على المنافقين إلى الأشد عليهم. ويعلق السيوطي على ذلك بقوله: "أن الثاني أبلغ من الأول لأنّه أفرط في الحيرة أو أشد في القضاء فهم يتدرجون من الأهون إلى الأغلظ".

6- تكرار الحرف: يعتبر الحرف من العناصر المهمة في انسجام الخطاب والذي تردّد وروده في القرآن الكريم. ومن أمثلة ذلك نجد تكرار حرف الإضراب[26] ومنه قوله جل وعلا: ﴿بل قالوا أضغاث أحلام بل افتراه بل هو شاعر﴾ سورة الأنبياء، الآية 05. وقوله: ﴿بل ادارك عليهم في الآخرة بل هم في شك منها بل هم منها عمون﴾ سورة النحل، ص 66. وقوله: ﴿ومتعوهن على الموسع قدره وعلى المقتر قدره متاعا بالمعروف حقا على المحسنين﴾ سورة البقرة، الآية 236. وقوله: ﴿ألهم أرجل يمشون بها أم لهم أيد يبطشون بها أم لهم أعين يبصرون بها أم لهم آذان يسمعون بها قل ادعوا

5- تكرار الأمثال: والمثل إبراز الصورة المعنوية أو المعنى، في صورة حسية تكسبه رونقا وجمالا، في الطرح، وتقربه إلى الأذهان، بطريقة موجزة وواضحة. وإن كان المثل عند أهل الفصاحة والبلاغة يستند إلى شرطي المورد والمضرب فإنّ هذين الضابطين لا يحسن الاحتكام إليهما فيما يخص أمثال القرآن الكريم فالمثل الذي يضربه تعالى لا يرتبط بمورد. وقد تنوعت الأمثال في القرآن وتعدّدت وتكرر ورودها، حيث أشار إليها تعالى بقوله: ﴿وتلك الأمثال نضربها للناس لعلهم يتفكرون﴾ سورة الحشر، الآية 21. وقوله: ﴿وتلك الأمثال نضربها للناس وما يعقلها إلا العالمون﴾ سورة العنكبوت، الآية 43. وقوله: ﴿ولقد ضربنا للناس في هذا القرآن من كل مثل لعلهم يتذكرون﴾ سورة الزمر، الآية 27. ولأنّ الأمثال أقرب إلى الفهم، وأشد في الزجر، وأقوم في الإقناع وأبلغ، في الوعظ، وأوقع في النفس سعى المولى تعالى، إلى تكرار بعضها، بما يتلاءم والطبيعة البشرية، فهو خالقها وأدرى بها وبسرائرها، ومن بين الأمثال المتكررة في القرآن الكريم قوله تعالى: ﴿وما يستوي الأعمى والبصير ولا الظلمات ولا النور، ولا الظل ولا الحرور، وما يستوي الأحياء ولا الأموات﴾ سورة فاطر، الآيتان 22/19. فقد ضرب لنا المولى تعالى في هذه الآيات مثلا، في الفرق بين المؤمن والكافر، وكرّر الأمثال بطريقة عذبة تتذوقها النفوس وتأنس لها وتنجذب إليها الآذان، فجاء خطابا انسجمت معانيه وتناسقت ألفاظه، وتقربت الصورة إلى الأذهان وتوضحت[25]. ومنه أيضا قوله تعالى: ﴿مثلهم كمثل الذي استوقد نارا فلما أضاءت ما حوله ذهب الله بنورهم وتركهم في ظلمات لا يبصرون صم بكم عمي فهم لا يرجعون أو كصيب من السماء فيه ظلمات ورعد وبرق يجعلون أصابعهم في آذانهم من الصواعق حذر الموت والله محيط بالكافرين يكاد البرق يخطف أبصارهم كلما أضاء لهم مشوا فيه

ابن جني أمثلة عن تكرار الجملة في كتابه "الخصائص" وكان قد ضمها إلى تكرار اللفظ[20] ومنها:

قد قامت الصلاة قد قامت الصلاة الله أكبر الله أكبر يقول ابن رشيق القيرواني: "ومن المعجز في هذا النوع قول الله تعالى في سورة الرحمان: ﴿فبأي آلاء ربكما تكذبان﴾ كلما عدد منّة أو ذكر بنعمة كرر هذا"[21]. وقد مثل "ابن رشيق" لهذا النوع بأمثلة شعرية نذكر منها: قول "أبي كبير الهذلي:

فإذا وذلك ليس إلا ذكره وإذا مضى شيء كأن لم يفعل

ففي بعض الروايات كرر هذا البيت، في سبع مواضع من القصيدة، إذ كلما وصف فصلا، أو أتمه كرر هذا البيت[22] . كما تحدث "الحافظ بن حجر العسقلاني" في كتابه "فتح الباري" عن تكرار﴿فهل من مدّكر﴾ في سورة القمر معلقا عليها: "تكرر في هذه السورة قوله ﴿فهل من مدّكر﴾ بحسب تكرار القصص من أخبار الأمم استدعاء لأفهام السامعين ليعتبروا"[23]. كما علّق "الزمخشري" في كتابه الكشاف على قوله تعالى: ﴿يا معشر الجن والإنس ألم يأتكم رسل منكم يقصون عليكم آياتي وينذرونكم لقاء يومكم هذا قالوا شهدنا على أنفسنا وغرتهم الحياة الدنيا وشهدوا على أنفسهم أنهم كانوا كافرين﴾ سورة الأنعام، الآية 130. قائلا: "(فإن قلت) لمَ كرر ذكر شهادتهم على أنفسهم؟ (قلت): الأولى حكاية لقولهم: كيف يقولون ويعترفون، والثانية: ذم لهم وتخطئة لرأيهم ووصف لقلة نظرهم لأنفسهم، وأنّهم قوم غرّتهم الحياة الدنيا واللّذات الحاضرة، وكان عاقبة أمرهم أن اضطروا إلى الشهادة، والاستسلام لربهم، واستجاب عذابه، وإنّما قال ذلك تحذيرا للسامعين، من مثل حالهم (ذلك) إشارة إلى ما تقدم من بعثة الرسل إليهم، وإنذارهم سوء العاقبة"[24].

د. تكرار الضمير المتصل بمثله: ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿إذ يغشيكم النعاس أمنة منه وينزل عليكم من السماء ماء ليطهركم به ويذهب عنكم رجز الشيطان وليربط على قلوبكم ويثبت به الأقدام﴾ سورة الأنفال، الآية 11، ومن أمثلة ما ورد من تكرار الضمير في الشعر، ما ذكره ابن رشيق، في باب التكرار من كتابه العمدة[16] قول إبراهيم بن المهدي، يعتذر إلى المأمون من وثوبه على الخلافة:

البر منك وطاء العذر عندك لي فيما فعلت فلم تعذل ولم تلم

وقام علمك بي فاحتج عندك لي مقام شاهـــد عدل غير مـــتهم

فالملاحظ من خلال تكرار الضمائر، في هذه الأبيات، أنّها لعبت دورا مهما في انسجام خطابها وترابط معانيه، فعند التدقيق في البيتين، نلاحظ تكرار ضميرين الأول يعود على "المأمون" والثاني يعود على الشاعر، وكلّما ذكر"ابن المهدي" الضمير الذي يعود على "المأمون"، قرنه بالضمير الذي يعود عليه، فكان يسبق بالضمير المخاطب، ويلحقه بضمير المتكلم، ليعزز موقعه الاستعطافي، وموقع المأمون المتسامح، إلى جانب ذلك، فقد ساهمت أيضا في اتساق جمل الخطاب وتناغم حروفه.

5- تكرار الجملة: من أمثلة هذا النوع ما أورده "السيوطي"[17]، من قوله تعالى: ﴿فإنّ مع العسر يسرا إنّ مع العسر يسرا﴾ سورة الانشراح، الآية 06/05. وقوله: ﴿كلا سوف تعلمون ثم كلا سوف تعلمون﴾ سورة التكاثر، الآيتان 04/03 ووردت في سورة النبأ، الآيتان 05/04. وقوله: ﴿ما أدراك ما يوم الدين ثم ما أدراك ما يوم الدين﴾ سورة الانفطار، الآية 18/17. وهي أمثلة أشار إليها أيضا "الخطيب الاسكافي" في كتابه درة التنزيل وغرة التأويل[18] و"الكرماني" في كتابه" أسرار التكرار"[19] كما أورد

لك المرتجى لظل الغمامة كلما تبوأ منها للمقيل اضمحلت

كأني وإياها سحابة ممحل رجاها فلما جاوزته استهلت

ويعلق ابن رشيق على هذه الأبيات قائلا: "إلاّ أنّ كثيرا تصرف فجعل رجاء الأول (ظل الغمامة) ليقيل تحتها من حرارة الشمس فاضمحلت وتركته ضاحيا وجعل الممحل في البيت الثاني يرجو سحابة ذات ماء فأمطرت بعدما جاوزته" [14] فكثير أراد تعميق المعنى وتأكيده والبسط في حالته النفسية وما آل إليه عن طريق تكرار المعنى.

3- تكرار الضمير: يعتبر هذا النوع من التكرارات التي شاع ترددها في القران الكريم، وقد تنوعت الضمائر بين ضمير متكلم وغائب ومخاطب، ويمكن تحديدها كما يلي"[15].

أ. تكرار الضمير المنفصل بمثله: ومن ذلك قوله تعالى: ﴿وهم بالآخرة هم كافرون﴾ سورة يوسف، الآية37. وقوله: ﴿ولقد ذرأنا لجهنم كثيرا من الجن والإنس لهم قلوب لا يفقهون بها ولهم أعين لا يبصرون بها ولهم آذان لا يسمعون بها أولئك كالأنعام بل هم أضلّ أولئك هم الغافلون﴾ سورة الأعراف، الآية 179. نلاحظ أنّ المولى تعالى كرّر في الآيتين السابقتين الضمير (هم)، الذي لعب دور أداة ربط، بين جمل الخطاب، ويتّضح ذلك خاصة في الآية الثانية، والتي يظهر فيها الضمير بقوة، وكأنّه العنصر المبرز، الذي بني عليه خطاب الآية.

ب. تكرار الضمير المتصل بالمنفصل: وذلك نحو قوله تعالى: ﴿أسكن أنت وزوجك الجنة﴾ سورة البقرة، الآية 35. وقوله جل وعلا: ﴿فاذهب أنت وربك﴾ سورة المائدة، الآية 24.

ج. تكرار الضمير المنفصل بالمتصل: ومثله قوله تعالى: ﴿وإما أن نكون نحن الملقين﴾ سورة الأعراف، الآية 115.

إلى: **تكرار المعنى دون اللفظ** يقول: فهو إما أن يكون بين المعنيين مخالفة ما أو لا يكون كذلك والذي يكون بينهما مخالفة إمّا أن يكون أحدهما أعمّ أو لا يكون كذلك" [11].

ففيما يخص عندما يكون أحد المعنيين أعم: مثل له ابن القيم بقوله تعالى: ﴿ولتكن منكم أمة يدعون إلى الخير ويأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر﴾ سورة آل عمران، الآية104. وقوله: ﴿حافظوا على الصلوات والصلاة الوسطى﴾ سورة البقرة، الآية238. والغرض بهذا كله، هو زيادة توكيد الخاص. أمّا **عندما لا يكون أحد المعنيين أعم:** فقد مثل لذلك بقول "خاطب بن أبي بلعة": "والله يا رسول الله ما فعلت ذلك كفرا ولا ارتدادا عن ديني ولا رضى بالكفر بعد الإسلام"[12]. و**عندما لا تكون بين المعنيين مخالفة:** ومثاله حول ذلك قوله تعالى: ﴿وإن تعفوا وتصفحوا، وتغفروا فإنّ الله غفور رحيم﴾ سورة التغابن، الآية14، وقوله: ﴿فصيام ثلاثة أيام في الحج وسبعة إذا رجعتم تلك عشرة كاملة﴾ سورة البقرة، الآية 196. وقد ورد تكرار المعنى في الشعر العربي، حيث أشار إليه "ابن رشيق القيرواني" ومثل له بجملة من الأبيات منها، قول امرئ القيس:

فيالك مـــن ليـــــل كأن نجومه بكل مغار الفتل شدت بيذبل
كأن الثريا علقت في مصامها بأمراس كتان إلى صم جندل

ويقول القيرواني حول هذين البيتين: "فالبيت الأول يغني عن الثاني، والثاني يغنى عن الأول ومعناهما واحد، لأنّ النجوم تشتمل على الثريا، كما يذبل يشتمل على صم الجندل، وقوله شدت بكل مغار الفتل مثل قوله علقت بأمراس كتان"[13] وحسب اعتقادنا فإنّ "أمرئ القيس" كرّر المعنى ليطيل تصوير معاناته النفسية. ويقول "كثير":

إنّي وتهيامي بعزة بعدما تخليت مما بيننا وتخلت

كتابه "درّة التنزيل وغرّة التأويل" إلى تكرار اللّفظ والفائدة منه، وفي ذلك يقول "وأمّا التكرير لفظا فهو غير معيب إذا لم يتكرر المعنى"[7]. ومن بين الأمثلة التي يوردها "السيوطي" حول اللّفظ نذكر (تكرار الفعل بمصدره) ومن أمثلته في كتاب الله تعالى قوله: ﴿وكلّم الله موسى تكليما﴾ سورة النساء،الآية164. حيث أكد المولى تعالى الفعل، بتكرار مصدره فالتوكيد هنا يرفع المجاز. وقوله جلّ شأنه ﴿وسلّمو تسليما﴾ سورة الأحزاب الآية 56. وقوله: ﴿يوم تمور السماء مورا وتسير الجبال سيرا﴾ سورة الطور الآيتان10/09. وقوله: ﴿جزاؤكم جزاء موفورا﴾ سورة الإسراء، الآية 63، وفي هذا يقول السيوطي: تأكيد الفعل بمصدره هو عرض من تكرار الفعل مرّتين وفائدته رفع توهم المجاز، في الفعل"[8].

2- تكرار المعنى: تعتبر المعاني أساس كلّ شيء، وما وجد البناء إلاّ ليعبر عن معنى، لذا تجدنا نحرص على حسن البناء لنحسن في المعاني، وقد ركز المولى تعالى في كتابه الكريم، على المعاني بتكرارها، حسب ما يقتضيه الموقف والسياق وقد تنبه علماؤنا من المتقدمين، لهذه الظاهرة من بينهم "ابن جني" الذي يعلق على تكرار المعنى بقوله: "تكرار الأوّل بمعناه وهو على ضربين: أحدهما للإحاطة والعموم والآخر للتثبيت والتمكين"[9]. مثال:

أ. الإحاطة والعموم: ومنه قام القوم كلّهم. رأيتهم أجمعين.

ب. التثبيت والتمكين: ومنه قام زيد نفسه. رأيته نفسه، وقوله عز وجل: ﴿إلهين اثنين﴾ سورة النحل، الآية 51. وقوله: ﴿فإذا نفخ في الصور نفخة واحدة﴾ سورة الحاقة، الآية 13. وفي هذا يقول السيوطي: "التوكيد المعنوي بكلّ وأجمع وكلا وكلتا نحو: ﴿فسجد الملائكة كلّهم أجمعون﴾ سورة الحجر، الآية 30. وفائدته رفع توهم المجاز وعدم الشمول"[10]. وقد أشار"ابن القيم" في كتابه "الفوائد المشوق إلى علوم القرآن" إلى تكرار المعنى، حيث قسّمه

وبمقدار ما يقتضيه السياق، والحاجة إلى انسجام الخطاب. وتعرض "ابن القيم" في كتابه "الفؤاد المشوّق إلى علوم القرآن وإلى علم البيان في قسم أسماه: (التكرار والكلام فيه من وجوه) للحديث عن تكرار اللّفظ، الذي طالما تردّد في كتاب الله الحكيم، ومن الأمثلة التي وظفها "ابن القيم" قوله تعالى: ﴿فلمّا أراد أن يبطش بالذي هو عدو لهما قال يا موسى أتريد أن تقتلني كما قتلت نفسا بالأمس إن تريد إلاّ أن تكون جبارا في الأرض وما تريد أن تكون من المصلحين﴾ سورة القصص، الآية19. وقد أشار إلى تكرار (أن) في أربعة مواضع بغرض التأكيد وقد ساق "ابن القيم" أمثلة عديدة ونوّه بكثرتها في القرآن الكريم لينتقل إلى التمثيل له بشطر من الشعر[2]: ألا يا سلمي ثم اسلمي ثمّت اسلمي ويقول "ابن القيم" معلقا على هذا الشطر: "والغرض من هذا المبالغة في الدعاء لها بالسلامة وقد يكرّر اللّفظ طلبا لدوام تذكر الإرهاب"[3]. وقد أشار "ابن جني" إلى التكرار اللّفظي في (باب الاحتياط)، حيث قال: "اعلم أنّ العرب إذا أرادت المعنى مكنته (احتاطت) له فمن ذلك التوكيد وهو على ضربين"[4]. لينتقل إلى إعطاء أمثلة عن الضرب الأول وهو التكرار اللّفظي، بيد أنّه لم يفصل بين تكرار الكلمة وتكرار الجملة، لذلك سنكتفي بالأمثلة التي تندرج في هذا الباب، وهو تكرار الكلمة، ومنها نذكر: ضربت زيدا ضربت. ومن الشعر قول أحد الشعراء:

وإيّاك إيّاك المراء فإنّه إلى الشرّ دعاء وللشرّ جالبا

وقال آخر: أتاك أتاك اللاّحقون احـــــبس احـــــبس [5]

ويعتبر ابن رشيق من القدامى، الذين خاضوا في باب التكرار ودرسوه، فقد صنّف بابا في كتابه "العمدة" سمّاه (باب التكرار) وأورد فيه ما يستحسن ويستقبح من التكرار في الشعر العربي، لينتقل إلى ذكر بعض الأمثلة من التراث الشعري العربي [6] . كما أشار "الخطيب الإسكافي" في

وجعلنا فيها فجاجا سُبُلاً لعّلّهم يهتدون﴾ سورة الأبناء الآية31. وقوله: ﴿ألم تر أنّ الله أنزل من السّماء ماء فأخرجنا به ثمرات مختلفا ألوانها ومن الجبال جُدد بيض وحمرٌ مختلف ألوانها وغرابيب سودٌ﴾ فاطر الآية27. نجد أن في الآيتين الشريفتين تكرار للمرادف تمثل الأول في ﴿فجاجا سبلا﴾ والثاني في ﴿غرابيب سودٌ﴾. وقوله: ﴿يوم يقول المنافقون والمنافقات للذين آمنوا أنظرونا نقتبس من نوركم قيل ارجعوا وراءكم فالتمسوا نورا﴾ سورة الحديد الآية13، حيث علّق السيوطي" على هذه الآية بقوله: "(فوراء) هنا ليس ظرفا لأنّ لفظ (ارجعوا) ينبئ عنه، بل هو اسم فعل بمعنى ارجعوا فكأنّه قال ارجعوا ارجعوا"ا[1].

أ. **تكرار اللفظ إما بالفصل أو بالوصل: ففيما يخص الفصل** فلا يعتبر تأكيدا وذلك كما في قوله تعالى: ﴿اتقوا الله ولتنظر نفس ما قدمت لغد واتقوا الله﴾ سورة الحشر، الآية18. وقوله: ﴿إنّ الله اصطفاك وطهرك واصطفاك على نساء العالمين﴾ سورة آل عمران، الآية42. نلاحظ في الآيتين الكريمتين تكرار لفظا ﴿اتقوا الله﴾ وتكرار لفظ ﴿اصطفاك﴾، غير أنّ العلماء لا يعتبرون هذا النوع من التكرار تأكيدا، وهذا كما سبق الذكر وعلّة ذلك الفصل الواقع بين اللفظ ومكرره.

أما تكرار **اللفظ بالوصل** فيعتبر تكرارا وتأكيدا، في نفس الوقت وهذا كقوله تعالى: ﴿دكًّا دكًّا﴾ سورة الفجر، الآية 21. وقوله: ﴿هيهات هيهات لما توعدون﴾ سورة المؤمنون، الآية 36. وقوله: ﴿ويطاف عليهم بآنية من فضة وأكواب كانت قواريرا قوارير من فضة قدروها تقديرا﴾ سورة الإنسان، الآيتان 16/15. فالمتأمل في هذه الآيات الكريمة يلاحظ أنّ هذا التكرار جاء ليؤدّي فوائد جمة كل واحدة في سياقها، ونقصد هنا التكرار بالفصل والتكرار بالوصل اللّذين وظفهما المولى تعالى حسب الحاجة

دور التكرار في انسجام الخطاب القرآني
(بحث في التراث)

أ/ مـــــراد ليتيمي، ج/ بومرداس

شكل البحث في التكرار حيزا مهما من الأبحاث التي قام بها القدماء، في مختلف التخصصات من البلاغيين، اللغويين وحتى المفسرين، وذلك لما له من قيمة، في فهم النصوص وتأويلها، وكذا تحديد انسجامها واتساقها. وأثناء دراستهم قسموا التكرار إلى مبحثين أساسيين هما: أنواع التكرار وفوائده.

أنواع التكرار: بعد أن استقرأ القدماء، المادة المتكررة في القرآن الكريم، وجدوا أنّها تنقسم إلى عدّة أنواع منها: الألفاظ، المعاني، الحروف، الجمل، الأمثال والقصص... إلخ، وهو تصنيف لا يزال متداولا إلى يومنا هذا، وهذه الأنواع كان قدماؤنا يشيرون إليها ويمثلون لها من حين لآخر، في دراساتهم البلاغية واللغوية وعلوم القرآن وغيرها من المباحث، التي لها صلة بالقرآن ولغته.

1- تكرار اللفظ: وقد تميّز هذا النوع بكثرة تردده في القرآن الكريم وتنوعه، مما جعل القدماء من الباحثين يبسطون فيه، ويفصلونه تفصيلا دقيقا، ومن جملة ما أشار إليه المتقدمون في هذا المجال ما يلي:

أ. تكرار اللفظ ذاته أو مرادفه: ومن ذلك قوله تعالى: ﴿فمن يرد الله أن يهديه يشرح صدره للإسلام ومن يرد أن يضله يجعل صدره ضيّقا حرجًا كأنما يصعّد في السماء﴾ سورة الأنعام، الآية 125. فنلاحظ أنّ كلمتي (ضيق وحرج) الواردتان في الآية الكريمة، تحملان المعنى نفسه، وإن اختلفتا من حيث المبنى، وهو من تكرار المرادفات ونظيره في القرآن الكريم كثير. منه قوله تعالى: ﴿وجعلنا في الأرض رواسي أن تميد بهم

12 – الركيبي (قصّة لم تتم) ص 75.
13 – عبد الفتّاح صالح نافع، الصّورة في شعر بشّار بن برد، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، عمّان 1983، ص 79.
14 – أحمد الشّايب، أصول النّقد الأدبي، مكتبة النّهضة المصرية، ط 8، القاهرة 1973 ص 242.
15 – السّعيد الورقي، القصّة والفنون الجميلة، دار المعرفة الجامعية، ط 1، الإسكندرية 1991، ص 67.
16– مصطفى ناصف، الصّور الأدبية، دار الأندلس، ط 2، بيروت 1983، ص 03.
17– جابر أحمد عصفور، الصّور الفنّية في التّراث النقدي البلاغي، دار الثّقافة للطّباعة والنّشر، القاهرة 1994، ص 158.
18– عبد الفتاح صالح، ص 81.
19– الركيبي (صرخة... في الليل)، ص 107.
20 –الركيبي (صرخة... في الليل)، ص 108.
21– المرجع نفسه، ص 111.
22 – مصطفى بيطام، الثورة الجزائرية في شعر المغرب العربي (1954–1962) ديوان المطبوعات الجامعية، ط7، الجزائر: 1998، ص 341.
23 – عبد الله الركيبي، الشّعر الدّيني الجزائري الحديث، الشّركة الوطنية للنّشر والتّوزيع الجزائر 1981، ص 666.
24– عبد الصمد زايد، المكان في الرواية العربية، الصورة والدلالة، دار محمد علي للنشر، ط1 تونس، 2003، ص 290.
25– يمنى العيد، فن الرواية العربية بين خصوصية الحكاية وتميّز الخطاب، ط1، دار الآداب بيروت: 1998، ص 53.

وخارجيًا التي تعني في كلّ الأحوال: « الانتماء القومي... والانتساب الفطري [25]». وتتّسم اللّغة عند المؤلّف بالتّصوير والإيحاء والرّمز متعدد الدلالات. وهذا يدلّ على الانغماس في الواقع والإصرار على تصوير ما هو جوهري، يكوّنان البعد الرؤيوي لهذه المجموعة. إلى جانب سمة البساطة والوضوح. وعلى كلّ فإنّ اللّغة سواء بجانبها الموحي المفعم بالصّور أو بجانبها البسيط والتّلقائي، أسهمت بشكل فاعل في توضيح معالم المكان ودوره البارز في تشكيل الحدث وبنية الشّخصيات.

الهوامش:

1–عبد الله الركيبي، نفوس ثائرة، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر 1982، قصة (الإنسان والجبل)، ص 100 .

2– الركيبي (الواد الكبير) ص 121 – 122.

3– محمد ناصر، الشّعر الجزائري الحديث، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1985 ص 281.

4– السعيد الورقي، في الأدب والنّقد الأدبي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية 1989، ص 59

5– موسى ربايعية، جماليات الأسلوب في رواية إبراهيم نصر الله، مجرد 2 فقط، مجلة مقال في مجلة أفكار، ع 139، عمان 2006، ص 36.

6– عبد السّلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، نحو بديل الشيء في نقد الأدب، الدار العربية للكتاب، تونس 1997، ص 67.

7– الركيبي (وجود... ولكن)، ص 37.

8 – Voir : Gerard GENETTE, Figures I, espace et langage, éd, de seuil, Paris 1966, p. 105.

9– الركيبي، (نوارة الصغيرة) ص 26 – 27.

10– الركيبي (إلى البئر) ص 123–124–126.

11 –الركيبي (نوارة الصّغيرة) ص 29.

المكانية هو الدّلالة الفنّية على الموقع الاجتماعي والتّاريخي للشّخصيات القصصية، لهذا قلّما نجد عنده تلك الصّور الوصفية التي تنفصل فيها الشخصيات عن المكان. فكلّما كانت اللّغة الواصفة للمكان ملتحمة بالشّخصيات وبدلالة الأحداث عليها وعلى رؤية السّارد لها، جاءت الصّور أكثر حيوية لوعي المتلقّي وأكثر إثارة. لقد حرص السّارد على تطبيق اقتصاد الحيّز المكاني في هذه المجموعة واستغلال أي نقطة فيه بتوظيفه لوسائل لغوية مناسبة. إنّ ما يعنيه ليس تحديد العلاقات المكانية ذات العلاقات المباشرة وغير المباشرة بشخصيات القصص وإبرازها وحسب، وإنّما تعنيه دلالتها الرّمزية على رؤيته للقضية الجزائرية التي تعيد اللّغة القصصية صياغتها. فاللغة نظام دال عام، والأسلوب هو التّصرف الشّخصي لهذا النّظام، تبعًا لما يقتضيه الأدب وما تقتضيه ذات المؤلّف. على أنّ دلالة الأمكنة في القصّة الواقعية عنده لا تنفصل عن دلالة الزّمن والشّخصيات، وبعبارة أخرى فالأمكنة ما هي إلاّ متجليات لغوية لرؤية الالركيبي للثّورة. والواقع لا تكشفه غير اللّغة: « فيها يصب الوجود كلّه والمكان كلّه وقد استحالا إلى أبنية لغوية مجرّدة لا بدّ منها لتمثّلها والتّعامل معها [24]». هذا من جهة أولى، ومن جهة ثانية تمكّن في المستوى اللّغوي السّردي من خلال الكلمات والجمل، أن يكوّن صورًا سردية على نحو من التّعاقب الذي يبرز فيه مختلف الوحدات اللّغوية وهي تتوالد من بعضها فيما يشبه السّلسلة مترابطة الحلقات، فتشكّل بكليتها لغة التّرابط السّردي. إنّه لا يجعل من المكان أيًا كان صنفه ونوعه موضوعًا لذاته وإنّما يجعل منه مجالاً امتداديًا لمنحى معيّن من زوايا نظر الشّخصية القصصية. وعلى هذا يمكننا أن نستنتج أنّ المكان مهما تكن صفته ومستواه اللّغوي الذي ينسج العلاقات الموجودة بينه وبين الشّخصية، يبدو وقد أخذ هوية الشّخصية داخليًا

استخدم المؤلّف اللّغة اليومية المألوفة واللّغة الصحفية، وقد أسهمت هذه اللّغة في إعطاء الأماكن بعدًا عميقًا، وتمكّن من خلالها أن يقوم بوصفها ووصف الحالة التي يعيشها البطل في الثّورة عبر أصناف مختلفة من الأماكن. وإنّ بعض القصص من هذه المدوّنة تغلب عليه ظاهرة المباشرة وأسلوب الحماسة. ومردّ ذلك إلى متطلبات الثّورة وحاجاتها إلى صوت يبعث الحماس في النّفوس بألفاظ أقرب إلى ميدان المعركة والكفاح منها إلى عالم العواطف والوجدان، ومن هنا فإنّ معجمه اللّغوي قد صنعته الثّورة وأهوال الحرب وإمداده بفيض من الكلمات والعبارات ذات وقع قوي، إنّها: « لغة العواطف الثائرة المتأجّجة تأجّج الوطنيّة في نفوس الثائرين، لغة قادرة على بثّ الحماس في النّفوس وتأجيج العواطف وبعث الشّهامة والبطولة في نفوس الجميع [22]». لقد أفصح السّارد منذ البداية – وهو متجاوب مع أحداث الثّورة – عن نهجه ومسلكه وطبيعة معجمه القصصي، فهو ينفي في معظم قصصه الاستغراق في عالم الخيال والأحلام ولغة الإيحاء والرّمز، بل وظف ألفاظه مستمدّا إياها من معجم الحياة اليومي مثل (الكفاح، الزّغاريد، أزير الأغراب، ركله، الخبز الفرنسي، طاحنة، الجنود...) وحتّى تصوّره للطّبيعة: « كان ينصب على الجزائر وطبيعتها، هي طبيعة تتمثّل في ليل الجزائر وجبالها وأنهارها ومدنها [23]». اللغة إذن بسيطة ومهذّبة لم تنزل إلى العامية التي شاع استعمالها عند الكثير من الكتّاب، وقد استغلّ الالركيبي هذه البساطة ومالها من مميّزات في التّعبير عن أهدافه وبناء أماكن القصص التي ظلّت تخدم هذه الأهداف على مستوى المجموعة كلّها. وتتميّز المجموعة القصصية بالتّنوع والشمول في العلاقات المكانية للشّخصيات. فهي تتويج فنّي وإيديولوجي للاتّجاه الواقعي للقصّة عند الالركيبي في مادته وفي وسائله الجمالية وفي رؤاه الفكرية، فما يستوقفه في تجسيده العلاقات

– ما لك يا سي مخلوف مقطبًا ؟ إن لهجتك جافة هل أنت في جنازة ؟
– كلنا في جنازة... إنّنا نمشي في جنازتنا ونحن أحياء...
– أنت دائمًا هكذا تنظر إلى الحياة نظرة سوداء قاتمة، خفف عنك يا أخي إنّك تعيش في الظّلام، ولا يعيش في الظّلام إلاّ الخفّاش...
– العالم كلّه يعيش في ظلام، كلّ الأحياء خفافيش...
– هذا إسراف... تشاؤم منطق غريب ؟
– منطق غريب ؟ الغريب هو وجودنا، حياتنا، تفكيرنا.
– إنّك سطحي لا تريد أن تفكر بجد أصلاً. أنت تأخذ الحياة من جانبها السّهل ولا تنظر إليها إلاّ كما ينظر إليها الطّفل الغرير، أنت دائمًا تضحك وترقص وأنت وسط اللّهيب، قل بربّك: ألم تسأم هذه الحرب ؟ هل يروقك فراش الأرض التي أكلت أجسامًا... [20]».
« وفي هذه اللّحظة سمعوا أزيز طائرة تقترب منهم فوقفوا ونظر بعضهم إلى بعض وبدأت الطّائرة تقترب شيئًا فشيئًا...
– هذه طيارة...
– علينا أن نختبئ... إنّهم يبحثون عنّا...
– إنّهم يطاردوننا في الجبل [21]».

د – اللّغة الخطابية: نقرأ في المجموعة بعض مقاطع اللّغة التقريرية، وهي لغة يعبّر بها المؤلّف عن أفكاره ومشاعره بصورة مباشرة دون الإيحاء والتّخييل، وإنّما يورد الصّور اللّفظية بما لها من دلالة لغوية. ذلك أنّ هذه الأفكار التي يسعى المؤلّف في توصيلها إلى المتلقي لا تحقّق إلاّ بتوظيف لغة مباشرة تعبّر بدقة عن الغرض.

إنّ الالركيبي كناقد أكاديميّ قد استغل جهازه المعرفي في التّعامل مع هذه اللّغة لتوافق مقتضيات الخطاب القصصي، فعندما يعبّر عن أفكاره مستعملاً اللّغة المباشرة يقدّم وصفًا دقيقًا دون مواربة – خاصة في وصفه للأماكن – فهو لا يتوانى في تقديم لغة عادية تتناسب وطبيعة الموقف الذي يرصده، لأنّ هناك مواقف لا يجدي معها إلاّ الوصف المباشر: « ودار الشّباب الثّلاثة في حركة واحدة سريعة... وانتظروا واحدًا وراء واحد... ساروا صامتين، كانت عقولهم وأفكارهم وخواطرهم منصبة كلّها على هذا العمل الذي كلّفوا به. هل سينجحون ؟ لقد تعوّدوا هذا العمل ولكنّهم في كلّ مرّة يسألون هذا السّؤال... فالعدو يراقب كلّ الطّرقات [19]» . وهذه اللّغة لا تسمو في مفرداتها على الكلام العادي الذي هو نمطي وأحادي الدّلالة. فالكلمات والمفردات تتردّد على ألسنة النّاس العاديين. وقد أخضعها المؤلّف لقواعد اللّغة لتتناسب مع الشّخصيات والموضوع.

وقد لاحظنا في بعض القصص، الحوار العادي البسيط الذي يتناسب مع الشخصيات التي يدور معها الحوار:

« – لماذا ضحكتما. ماذا جرى ؟

– ولماذا ضحكت أنت ؟ قالها في دعاية تشوبها سخرية...

– ضحكت من السكون الذي استبدّ بنا طيلة هذه المسافة...

– ونحن ضحكنا لهذا السّبب فلماذا تسأل ؟

تقدّم لنا هذه المقاطع صورًا متحرّكة ليست مجرّد مظهر مولّد للمرئيات وإنّما تصف التّحولات النّفسية للشّخصيات. فجزئيات الصّور هنا مفردات معنوية شعورية أكثر منها مفردات مادية، إنّها تقدّم لنا صورًا وصفية ليست مجرّد: «استعارة آلية لمدركات حسّية ترتبط بزمان أو مكان بل تمتدّ إلى ما هو أبعد من ذلك، فتعيد تشكيل المدركات وتبني منها عالمًا متميّزًا في حدّته وتركيبه [17]». لقد حاول الالركيبي أن ينأى عن اللغة الوصفية ذات الوظيفة التّزيينية، ولعلّ ما لفت انتباهنا هو اهتمامه في وصف المكان الذي وظّفه لتفسير نفسيات الشّخصيات وكشف أبعاده الدّلالية، فالحسّ المكاني احتلّ ساحة الوجدان لأنّ الصّراع هنا من أجل استرجاع المكان.

تبدو اللّغة عند الالركيبي في غاية البساطة والألفة في نظامها المعجمي، أي في مادتها اللّغوية المتمثّلة في الأسماء والصّفات والأفعال والرّوابط الموضعية المكانية وفي تراكيبها الأسلوبية وصيغها النّحوية والصرفية، إلاّ أنّ وظيفتها في إنتاج آفاق دلالية مادية ومعنوية، مضمرة أو مخبوءة فيما وراء المظهر الخارجي لهذه اللّغة. فتأثير روعة الصّورة يكون بحسن: « استخدام اللّغة بكل ما فيها من فعاليات وقوى تأثيرية وإيحائية، بعيدة عن الكلمات الغريبة [18]».

إنّ مجمل الصّفات والوظائف المسندة إلى العناصر المكانية المذكورة في هذه المقاطع يحيل وعي المتلقّي على غير ما تجلّت به في مظهرها للنّص الخارجي. فالسّارد لا يعنيه المظهر الخارجي للمكان بقدر ما تعنيه دلالته الرّمزية على حياة الجزائريين التي تشغل وعيه القصصي. إنّها لغة تعلن عن معاناة البطل الجزائري وقهره. من هنا استطاع أن يستثمر طاقة المكان بلغة أكثر انسجامًا. بما أن البطل يعاني. فالمكان أيضًا يعاني. وهذا الفضاء الجغرافي يكشف لنا رؤية المؤلّف الحلمية والواقعية.

وتأخذ اللّغة في هذه المقاطع شكل الوصف. ويبدو صوت المؤلّف واضحًا كما يبرز الإحساس بالمكان. وتتواصل هذه الحالة، حينما نفحص مجمل العلاقات اللّغوية المنصبّة على المكان. وكأن اللغة هنا تخبرنا عن أثر المكان في الشّخصيات. فالصّور المقدّمة هنا مفعمة بالمشاعر والانفعالات. فالغاية الأولى للصّورة: « أن تمكّن المعنى في النّفس لا عن طريق الوضوح، ولكن عن طريق التّأثير [13]» ثمّ إنّ الصّور وسيلة الأديب في: « نقل فكرته وعاطفته إلى قرّائه وسامعيه [14]». لقد اتّبع المؤلّف الطّريقة المألوفة المتداولة في الوصف لكنّه وصف لأفكار تجسّدت في مشاعر مركزة على بنية المكان التي نسج حولها هذه المشاعر المحتشدة بالعواطف: « فإذا كان السّرد يوفر للقصّة بعدها الزّماني، فإنّ التّصوير هو الذي يوفّر البعد المكاني لها، وهما البعدان الأساسيان في البناء التّقليدي للقصّة [15]». وحديث الالركيبي عن المكان – وهو القطب المحرّك لهذه المجموعة – يحسّسنا بوجده وحفاوته كأنّه يعيشه، يصفه في أمانة وحبّ حقيقي. وقد تميّزت الصّور الوصفية بدقّة محاكاة الواقع الطّبيعي، خاصّة في الاهتمام بالحركة وبتكييفها بالانفعالات النّفسية و: « للدّلالة على كلّ ما له صلة بالتّعبير الحسّي16.

لم يسلم الأطفال هم الآخرون من الرّفس والركل، ولم تسلم حتّى هذه الدّار التي انزوت وحدها في آخر القرية وسط هذه الحديقة الصّغيرة... دار بسيطة تحيط بها شجيرات من التين والنّخيل، وتمتدّ على حائطها المبني باللّبن والطّين كرمة تدلت عناقيدها التي تبدو في ضوء الشّمس وكأنّها ثريات فضّية لامعة [10]».

مثال 3:

«والعم رابح لم يتجاوز العقد الخامس من عمره، وهو بعد، طويل القامة عريض المنكبين، له سحنة ضاربة إلى السمرة، يظهر على قسمات وجهه تقطيب في غير خشونة.. وإذا تحدث كان هادئًا، وقليلاً ما يتحدّث، وتعجبك منه صراحته المحبّبة وأخلاقه الطّيبة، ولكن ملامحه الهادئة وصوته الرّنين ومشيته الثّابتة تحمل في كلّ إشارة منها نفسًا ثائرة هائجة. إنّه كالنّهر الهادئ وفي أعماقه ثورة وجيشان إنّه ثائر على نفسه... من المرعى إلى الكوخ... [11]».

مثال 4:

«... وآجال طرفه في داخلها... إنّها خالية من أي أثاث... حجرة مهملة... حيطانها تعلوها غير متربة... وفي زواياها تتشابك خيوط العنكبوت في غير تناسق... أمّا سقفها فهو من خشب غير مصقول لونه أسود حائل ينبئ بقدمه وعراقته في الإهمال... وفي رفّ من خشب أيضًا يوجد مصباح من الغاز يرسل ضوءًا باهتًا ضعيفًا كعين شبح مريض يحتضر... أمّا أرض الحجرة فلم ترَ النّظافة منذ أقدم العصور... فكان ترابها يثور لأدنى حركة وبلا سبب ويعقب سحائب متمرّدة تنتشر في جو الحجرة الرّطب [12]».

وهنا وهناك، على هذه الوهدة، تناثرت الأكواخ المتداعية كخلايا النحل التي تآكلت جوانبها فبات لونها باهتًا حائلاً. هذه الأكواخ التي لا تعرف القرميد والآجر.. وكلّ ما تعرف أنواعًا وضروبًا من القش والدّيس والحلفاء.. إنّها لا ترد المطر ولا تقي من البرد.. أكواخ تأنف الكلاب من السكن فيها.. وربّما اشمأزت الحيوانات من الرّكوب إليها في مثل هذا الشتاء البارد..

وحول هذه الأكواخ تربض الكلاب مشدودة إلى أوتاد وجذوع الشجر تحاول الانفلات من سواجيرها الحديدية.. إنّها دائمًا في عراك مع هذه السّلاسل الثقيلة التي تقيّدها وتحدّ من حريتها.. حتّى الكلاب لا ترضى بالقيد مثل الإنسان تمامًا تحبّ الحرية الحرية وتهفو إلى الانطلاق [9]».

مثال 2:

« أدركني.. أدركني يا فريد !

شقت هذه الصرخة ثنايا الليل... ليل الصيف الساكن الوديع في هذه القرية التي عرفت في غابة كثيفة من النّخيل، فبدت من خلال ضوء القمر وكأنّها جزيرة ضائعة في بحر مترامي الأطراف.

وطن البعوض يزغرد فوق الرؤوس التي تتوسّد سواعد صفراء معروفة، وحام حول هذه الأجساد الآدمية التي تنضح بالعرق مثل القرب التي امتلأت بالماء... وتحركت الأجساد تطرد هذا البعوض، الأيدي والرّؤوس، الأرجل، تحرّكت كلّها في حركات لا إرادية تحكّ مواطن اللّسعات الماكرة التي يرسلها البعوض، وكأنها سهام حادّة..

ويصرخ الصغار الرضع عندما تلسعهم بعوضة مسعورة، أو عندما يحسون بالجوع يعصر بطونهم، أو بالعطش يخنق نفوسهم الغضة... وتتحرك أيدي الأمهات تلقم هذه الأفواه... تلقمها أثداء فارغة وكأنّها ليمونات معصورة.

هي لغة كاشفة لحالة الجزائريين خارج وطنهم: « ولا يرده إلى عالم النّاس سوى هذه الدّفعات التي يتلقاها من المارة... من كتف هذا، أو يد ذاك... أو من رجل آخر... فيتنبه ليجد نفسه يخبط في الطّريق.. فيعود إلى أسئلته المألوفة فلا يعثر على جواب... فيردّد – وشعور الهزيمة يعصر نفسه... ماذا أصابني؟ هل جننت؟[7]» وتتكثّف اللّغة بالمقابلات المتضادة (الغربة الوطن) (الضيق الارتياح) (نظرات تشعره بالدونية، نظرته الحادة الهادئة) (إنسانيتي المقيدة، أحتاج إلى الحرّية). هذه المضادات اللّغوية وظّفت لتكشف عن الدّاخل النّفسي للبطل وعن الحيرة التي تمزّقه وهو متواجد في مكان مختلف. وهذه المضادات اللّغوية تشكّل عالم القصّة المتماسك دون تناقض، أو تنافر، واستطاعت أن تثير معاناة الجزائري في ديار الغربة، الأمر نفسه الذي جعل القصّة تحمل مكانين متضادين، مكانًا بعيدًا ومكانًا قريبًا.

ب – اللّغة التّصويرية الوصفية: تمارس العلاقات اللّغوية في هذا المستوى استحضار المكان من خلال مجمل الصّفات المسندة إلى أسماء هذه الأشياء المكانية: « فكلّ كلمة تحمّل قيمتها بعلاقاتها الجانبية التي تجمعها عناصر مجالها الدّلالي »[8]، على نحو ما تؤكّده النّصوص التالية المختارة:

أ – « هذه وهدة البرقوق، تتوسّد سفوح الأوراس الأشم وكأنّه نسر يوشك أن ينطلق إلى أجواز الفضاء.. كانت الثّلوج تتساقط كمندف الصوف فتبدو أشجار البلوط والسنديان، وقد كستها الثّلوج رداء أبيض مثل جثث محنّطة في الأكفان..

حدثًا عقليًا له علاقة خاصة بالإحساس [5]». ولقد استطاع السّرد في هذا المقطع أن يغور في أعماق الشّخصيات ويكثّف همومها الدّاخلية، ويشير إلى حجم المعاناة التي يعيشها الجزائري، هذا السّرد أكّد الجوّ الحزين المرعب المشوب بالقلق، وجاء المؤلّف هنا بفيض من التّشبيهات ليدلل على حالة الحزن المخيمة على المكان، وهو على شكل صورة تراجيدية تمثّل القمع والاستلاب.

مزج المؤلّف في هذه القصّة بين اللّغة المباشرة والإيحائية، كما أشار السرد إلى الأم الحامل وهي تمشي للوصول إلى الواد، هي تجسيد على مواصلة الكفاح وتجسيد لقوّة الشّعب الجزائري وصموده. فالمرأة هي كلّ أم جزائرية تحلم بالحرية، وقد عمد الالركيبي إلى استعمال صيغة الفعل المضارع (تمشي، تصل تعاني، تشعر، يجرون، تسقط، أموت)، الذي يستعمل عادة في وصف الحالات الشّعورية. وجاءت المفردات والعبارات مشحونة بتوتّر عالٍ يكشف عن الألم والصّراع صراع بين ركنين حول المكان، الأوّل يريد انتزاعه، والثاني متمسّك به يرغب في استرجاعه. وتأخذ اللّغة هنا طابعًا دراميًا في تصوير الشّعب الذي فقد أدنى حق من حقوقه (أن يعيش في بيته آمنًا)، هذه المشاهد ولدت عند القارئ إحساسًا بالاستياء. إنّهـــا مشاهد: « القهر والاستلاب، مشاهد تلغي الفرح وتعمّق الحزن والسّواد، وكأن القارئ يجد نفسه أمام شريط سينمائي، تترجم فيه الكلمات إلى نبضات وحركات [6]». وتبلغ قوّة اللّغة السّردية في قصّة (وجود... ولكن). وما لاحظناه أنّ اللّغة في هذه القصّة لم تأخذ الطّابع التسجيلي، حيث لجأ الالركيبي إلى أسلوب التّصوير فجاءت الأبعاد اللّغوية لعناصر الصّورة دالة على الحالة النّفسية التي يعيشها البطل في الغربة. وغدت: الصّورة الفنّية علاقة مع الذّات والموضوع.

حاولوا تهدئتهم... ولكن أصوات النّساء تعالت أكثر فأكثر وتطلّعت الأنظار تتساءل وسارت همهمة إنّها امرأة حامل توشك أن تلد... وزغردت النّساء ورددت جنبات الواد زغاريدهم. وردت الشّفاه مرّة أخرى لقد ولدت [3]» . لقد عمّق الالركيبي في هذه القصّة حدّة الصّراع بين القطبين، فرنسا كقوّة عدائية والجزائريين كقوّة تبدو ترميزًا مكثّفًا للإيقاع الثّوري، في كلّ وجوهه وأشكاله. وقد جاءت هذه المقاطع استجابة موضوعية لشكل القصّة ورؤية المؤلّف الذي اختاره لرسم الصّورة الجزائرية التي لا تقبل التّجزئة والتي تشكّل في مجموعها إرادة الشّعب الجزائري المتكاملة في قراها ومدنها، في وديانها وجبالها. وقد رفع الالركيبي من حرارة النّص من خلال المرأة الحامل التي هي تجسيد للنّضال والكفاح والمعاناة، وهي رمز لكلّ امرأة جزائرية. لقد كان للمشاهد أثر في إحداث التّأثير في المتلقّي من خلال تصوير كيفية ولادة طفل في وسط قاهر، وهو رمز لولادة شعب وولادة قوّة جديدة لمواجهة فرنسا، فمهمة اللغة: « لا تقتصر على المعاني الذّهنية بدلالتها المعجمية فحسب، وإنّما مهمتها الأولى أن تثير الأحاسيس والمشاعر لدى المتلقّي بصورها وظلالها، وتلك هي الوظيفة الحقيقية للفظة في التّعبير الأدبي [4]» . ولم تكن براعة الرّمز وبنيته وراء تأثير هذا النّص وحسب، بل أضاف الشّكل المكاني وجهًا آخر في جماليته، فقد لجأ الالركيبي إلى تكرار بعض الصور المكانية واللّغوية الذي يوحي بانتشار الأمل في نفس البطل الجزائري، فتجربة الجزائريين الملأى بالألم بسبب استلال أرضهم لم تمنعهم من الحلم في تحرير أرضهم. وقد استعمل المؤلّف ألفاظًا (شبه إغماءة، اختلجت أهدابها، تتلوّى، صاحت النّسوة) مثيرة للتّوتّر، تنقل لنا انفعالات الجزائريين ومعاناتهم في المكان المنخفض: « فالذي يضفي على الصورة فاعليتها ليس هو حيويتها ووضوحها بقدر ما تتميّز به هذه الصّور من صفات باعتبارها

إنّ وظيفة اللّغة في هذا المقطع ليست مجرّد تكوين الإطار الخارجي بما فيه من سرد لحركة الطّبيعة ومن تكوين الشّخصية، ومن إحساس بمعنى التّغيير الذي طرأ على نفسية البطل، وإنّما بالإضافة إلى ذلك كلّه تقيم اللّغة بوساطة الأشياء المتخيلة صورة إيجابية غير مرئية في صميم بناء المكان وتكوينه، فتتآلف الوحدات المكانية حول إعطاء معنى القوّة والاتّصال، خاصّة لما تجلت به الطّبيعة من إحساس بالارتياح والامتلاء والشفافية.

إنّ الصّفات (حقيقة، شامل، عميق، نادر) ليست مجرّد صفات تابعة للموصوفات المرئية المقترنة بها، وإنّما هي صفات توحي بالمعنى الدّلالي للمكان وتقوّي الوظيفة الإيحائية المتداخلة بين معانيها. إنّ اللغة هنا تؤكّد على المكان من مبدأ أنّه المعنى الأساس في بنية شخصية البطل:

« اتّجه بها إلى الواد وهو يتعثّر في مشيته... وكانت في شبه إغماءة... كانت خطواته تدلف إلى الواد... فكانت عيناه مستمرتان عليها. على بطنها... على وجهها. على جزء من أجزاء جسمها. وأحسّ بكره كبير يجتاح نفسه على كل شيء... على هذه الجموع المحتشدة على هذه الجنود الواقفة كالشياطين على هذه الأحجار المتناثرة في جنبات الواد، وكأنها قنابل توشك أن تنفجر...

وتحلق النّساء حولها هذه تدلك لها وجهها، والأخرى ترشها بالماء فاختلجت أهدابها... وفتحت عينها في بطء وحاولت أن تبتسم وكان العرق يتصبّب منها بغزارة... كانت تتلوى... تنقلب ظهرا لبطن، وبطنا لظهر...

وصاحت النّسوة تسبّ وتلعن... وتدعو في صخب وصياح... وأسرع الجنود وظنوها مظاهرة... وأشهروا سلاحهم يتقدّمون من النّساء.

وأخذ الندى يتساقط شيئًا فشيئًا فيبل أوراق الشّجر وثرى الأرض... وزحفت الرّطوبة في كلّ مكان... وأحسّ رضا بأطرافه تتجمّد فجلس محتبيًا... وحاول أن يركّز فكره في شيء معيّن فلم يقدر على ذلك... وغمره شعور بالارتياح وأحسّ بعطف على هذا الكون كلّه، على أشجاره... صخوره... وديانه... على الظّلام، على النّجوم... على كلّ شيء في الوجود... إنّه يشعر بأنّه يعيش في شفافية وصفاء نفس نادر... لقد زال عنه الشّعور بالضيق وارتاحت نفسه لهذا الكون... ولم يدر لماذا خطر له هذا الخاطر الذي نقله إلى الماضي حينما كان طفلاً صغيرًا يتعلّم بالمدرسة. فقد تعلّم بأن النّوم تحت الشجرة مضر بالصّحة، ولكنه اليوم ينام تحتها منذ ثلاث سنين وصحّته جيدة [2]».

أخذت اللغة في هذا المثال مستوى تصويريًا سرديًا لعلاقة الشّخصية بهذه الصّور المكانية، حيث يتمّ بناء شخصية البطل من الرّوابط المتبادلة بينهما استخدامًا لغويًا ينمي الإحساس بأنّ وجود هذه الشّخصية ونموها سيقع في حدود رؤيتها للمكان لا بمدلولها المادي، ولكن بمدلولها المعنوي الرّمزي الذي يمثّل المجال الحقيقي لها.

هذه الرؤية تمّت على نحو من التّصوير المكاني السّردي، وتغيّر شخصية البطل من حيث البناء المكاني؛ يشكّل أكبر حيّز حسّي وشعوري وذهني من خلال العلاقات اللّغوية ومن خلال المناجاة المكانية الصّامتة.

قراءتنا لهذا المقطع تعطي لنا إحساسًا بالبناء اللّغوي للشّخصية في هذا المكان وطابع هذه اللّغة ممثّلة في استخدام أفعال (غمر، أحسّ يشعر، زال، ارتاح)، فنحن إزاء مستوى لغوي سردي صار كنوع من تأكيد الذّات، والتّطلع إلى الأمثل. فاللغة هنا تمثّل استجابة موجبة مع المجال المكاني من موقع زاوية نظر البطل.

اللغة ووظيفتها في تشكيل المكان

أ/ أوريدة عبود ج/ تيزي وزو

إنّ تعاملنا مع اللّغة لا يهدف إلى البحث عنها في ذاتها، إنّما تركّز على فهم وتحليل بالقياس إلى ما تؤدّيه من وظيفة في التّشكيل المكاني، ممّا يجعلنا نتساءل: هل لغة المدوّنة تصويرية سردية ؟ أو تصويرية وصفية أم لغة تقريرية خطابية ؟

شكّلت اللّغة في المجموعة القصصية(نفوس ثائرة) نسيجًا تداخلت فيه مستويات عدّة ممثّلة في المتتاليات السّردية والوصفية والحوارية، وكوّنت شبكة من العلاقات تتوزّع فيما بينها الإحساس بحضور المكان وقيمته سواء على مستوى وحداتها المعجمية البسيطة ممثّلة في الأفعال والصّفات، والأسماء، والإشارات، أو على مستوى مجموع العلاقات الكلّية التي تشكّل النّص بأنّها مثقّلة بالمكان، توحي بأهميته كمكوّن قصصي وكمكوّن حسّي ومعنوي.

أ – اللّغة التّصويرية السّردية: ويجسدها النّص الآتي:

« بدأ الظّلام يزحف شيئًا فشيئًا على هذا الوادي الذي اتّخذته الفرقة مركزًا لها... وظهرت النّجوم تلمع من وراء سحب بيضاء خفية، ولف الجو سكون شامل عميق... فبدت الغابة رهيبة في سكونها وامتدادها على مدى البصر...

خططتها عنه سوى ما حفظته. تم اللقاء بمكان العمل بوزارة الشؤون الدينية يوم الأربعاء 17 ديسمبر 2003 على الساعة العاشرة صباحا بمكتبه.

82-المخطوط ص 6.

83- نفسه ص6.

84- يراجع المدارسة الصرفية ص50-65.

72- الصافات: 107، الشاهد: "ذِبْحٍ" على وزن "فِعْل" وهو من الأوزان السماعية التي دلت على اسم المفعول

73- المؤمنون: 29، وتمامها: " وَقُل رَبِّ أَنْزِلْنِي مُنْزَلاً مُبَارَكاً وأَنْتَ خَيرُ الـمُنْزِلِينَ " الشاهد "مُنْزَلاً" على وزن مُفْعل يحتمل يكون مصدرًا أي: إنْزَالاً أو اسم مكان أي مكان النزول وقرأها كل من عاصم شعبة والمفصل أبو حيوة مقبل وابن أبي عبلة، بفتح الميم والزاي-مَنْزِلاً. يراجع معجم القراءات القرآنية 328/3.

74- حاشية الصبان 90/2.

75- قائله هو رؤية بن العجاج.

76- يراجع معجم شواهد العربية 448/2، والمعجم المفصل في شواهد اللغة العربية ص167.

77- متون النحو والصرف والإعراب ص59.

78- هناك خلاف بين العلماء فيما يخص الاستشهاد بالحديث الشريف فمنهم من عني بالاحتجاج به نذكر على سبيل المثال لا الحصر: ابن مالك (ت672هـ)، وابن هشام (ت761هـ)، ومنهم من امتنع عن الاحتجاج به نذكر: ابن الضائع (ت680هـ)، وأبو حيان (ت745هـ) .يراجع شرح الفصيح 96/1.

79- جزء من حديث مُطَوَل قاله رسول الله ــ صلى الله عليه وسلم ــ رواه شدّاد بْنِ أَوْسٍ ،وتمامه: «إِنَّ الله كَتَبَ الإِحْسَانَ عَلَى كُلِّ شيءٍ وإِذا قَتَلْتُمْ فأَحْسِنُوا القِتْلَةَ وإِذَا ذَبَحْتُمْ فَأَحْسِنُوا الذِّبْحَةَ ولْيُحِدَّ أَحَدُكُمْ شَفْرَتَهُ فَلْيُرِحْ ذَبِيحَتَهُ» . الجامع الصحيح للإمام مسلم 6/ 72 -باب الأمر بإحسان الذبح والقتل وتحديد الشفرة ،كتاب الصيد والذبائح.

الشاهد" القِتْلَة" على وزن فِعْلَة للدلالة على الهيئة، و"الذِّبْحَة" على وزن فِعْلَة للدلالة على الهيئة، وهناك من قرأها "الذَّبْحَ" على وزن فَعْلَة، يراجع صحيح مسلم 13/ 106-107 ،باب الأمر بإحسان الذبح وتحديد الشفرة، كتاب الصيد والذبائح.

80- متن ألفية ابن مالك ص 177.

81- اعترف لنا تلميذه عبد الرحمن بن زيان حين سألناه عن ما خطه من دروس من إملاء شيخه الطيب المهاجي فذكر لنا أنه كان يعتمد على الإملاء، إذ أن دروسه كلها عبارة عن منظومات لغوية يلقيها علينا ويطلب منا حفظها، ولذا لا تجدني أملك أي ورقة

68- الأنعام: 28.

69- يوسف: 65.

70- يراجع إيضاح الرموز ومفتاح الكنوز الجامع للقراءات الأربعة عشر ص268 وتفسير البحر المحيط 323/5.

71- هذا الشاهد يبدو أنه مركب من آيتين مختلفتين في المواقع، وما عثرت عليه في المصحف الشريف هو ما يأتي:

فقوله: "إِلَيهِ الــمَصِيرُ " جاء في مواضع متفرقة منها:

الأولى: ﴿وقَالَتِ الــيَهُودُ والنَّصَارَى نَحْنُ أَبْنَاءُوا الله وأَحِبَاؤُهُ قُلْ فَلِمَ يُعَذِّبُكُمْ بِذُنُوبِكُمْ بَلْ أَنْتُمْ بَشَرٌ مِمَنْ خَلَقَ يَغْفِرِ لِمَنْ يَشَاءُ ويُعَذِبُ مَنْ يَشَاءُ ولله مُلْكُ السَّمَاوَاتِ والأَرْضِ ومَا بَيْنَهُمَا وإِلَيهِ الــمَصِيرُ﴾. المائدة:18.

الثانية: ﴿فَلِذَلِكَ فَادْعُ واسْتَقِمْ كَمَا أُمِرْتَ ولاَ تَتَّبِعَ أَهْوَاءَهُمْ وقُلْ آمَنْتُ بِمَا أَنْزَلَ الله مِنْ كِتَابٍ وأُمِرْتُ لأَعْدِلَ بَيْنَكُمْ الله رَبُّنَا ورَبُّكُمْ لنَاَ أَعْمَالُنَاَ ولــكُمْ أَعْمَالُكُمْ لاَ حُجَّةَ بَيْنَنَا وبَيْنَكُمْ الله يَجْمَعُ بَيْنَنَا وإِلَيهِ الــمَصِيرُ﴾ الشورى: 15 .

الثالثة: ﴿غَافِرِ الذَّنْبِ وقَابِلِ التَّوبِ شَدِيدِ العِقَابِ ذِي الطَّولِ لاَ إِلَهَ إِلاَّ هُوَ إِلَيهِ الــمَصِيرُ﴾ .غافر: 3.

وأما قوله تعالى: ﴿وسَاءَتْ مَصِيرًا﴾ فجاءت في مواضع:

الأولى: ﴿إِنَّ الذِينَ تَوَفَاهُمُ المَلاَئِكَةُ ظَالِمِي أَنْفُسِهِمْ قَالُوا فِيمَ كُنْتُمْ قَالُوا كُنَّا مُسْتَضْعَفِيْنَ فِي الأَرْضِ قَالُوا أَلَمْ تَكُنْ أَرْضُ الله وَاسِعَةً فَتُهَاجِرُوا فِيهَا فَأُولَئِكَ مَأْوَاهُمْ جَهَنَّمَ وسَاءَتْ مَصِيرًا ﴾ النساء: 97.

ا لثانية: ﴿ومَنْ يُشَاقِقِ الرسُولَ منْ بَعْدِ مَا تَبَيَنَّ لَهُ الهُدَى ويَتَّبِعْ غَيْرَ سَبِيلِ الــمُؤمِنِينَ نُوَلِّهِ مَا تَوَلَى ونُصْلِهِ جَهَنَّمَ وسَاءَتْ مَصِيرًا﴾. النساء: 115

الثالثة: ﴿ويُعَذِّبَ الــمُنَافِقِينَ والــمُنَافِقَاتِ والــمُشْرِكِينَ والــمُشْرِكَاتِ الظَّانِينَ بالله ظَنَّ السَّوءِ عَلَيهِمْ دَائِرَةُ السَّوءِ وغَضِبَ الله عَلَيهِمْ ولَعَنَهُمْ وأَعَدَّ لَهُمْ جَهَنَّمَ وسَاءَتْ مَصِيرًا﴾. الفتح: 6.

الشاهد في الآية الأولى:"المصير "وهي مصدر، بينما في الآية الثانية "مصيرًا" وهي ظرف.

45-يراجع الآثار العلمية ص 152- 169.

46- المخطوط ص 1.

47- ذكر هذا في كل من نحو الجمل ص 120، والكواكب الدرية ص 21.

48- المخطوط ص 1.

49- نفسه ص57.

50- نفسه ص57.

51-نفسه ص40.

52- نفسه ص40.

53- نفسه ص 13.

54- نفسه ص13.

55- نفسه ص55.

56- نفسه ص55-56.

57- نفسه ص38.

58- نفسه ص16.

59- نفسه ص 55.

60- نذكر من بين العلماء: البجائي (ت837هـ)، وابن أُبّ المزمري (ت1160هـ) وغيرهم.

61- هود: 44.

62- المخطوط ص 19-20.

63- نفسه ص 19-20.

64- أصله قال الذي عينه حرف مد وفي حالة بنائه للمجهول تقلب العين ياء لوقوعها مكسورة ثم تنقل تلك الكسرة إلى الفاء فتصبح الكلمة في الواوي (قِيْلَ) يراجع الأفعال المعتلة ص82، وعلم الصرف ص58، والبحر المحيط 61/1.

65- قرأ بإشمام كسرها الضم الكسائي، ورويس، وهشام يراجع شرح طيبة النشر في القراءات العشر ص169.

66- سبأ: 54.

67- يوسف: 65.

28- المخطوط ص 1 .

29- نفسه ص 57.

30- يراجع المطبوع ص 1.

31-رغم عدم ذكر الراقن محمد المهاجي لتاريخ ومكان النسخ خطيا إلا أننا استطعنا الحصول عليه مشافهة مؤكدا لنا أن كتابة هذه النسخة كانت بعد وفاة الوالد مباشرة وكان ذلك في منزله الكائن بمرافال تم اللقاء معه يوم الثلاثاء 13 ماي 2003 بمنزله على الساعة الرابعة مساء.

32- يراجع الآثار العلمية ص 162 و169.

33 - نقصد النسخ السابقة الذكر.

34- المخطوط ص1.

35- نفسه ص57.

36- أخبرنا بهذا أثناء زيارتنا له يوم الاثنين 03/29/ 2004 بمنزله الكائن بمرافال على الساعة الرابعة مساءا.

37- هو عبارة عن مخطوط للطيب المهاجي موجود في مكتبة ابنه محمد الذي أعاد نسخه بالآلة الراقنة والنسخة متواجدة عنده.

38- مخطوط للطيب المهاجي في نسختين الأولى بخط الطيب المهاجي ،والثانية منسوخة من المخطوطة من طرف ابنه محمد المهاجي وكل منهما بحوزة ابنه محمد المهاجي.

39- مخطوط للطيب المهاجي ،وقد قام بطبعه قبل وفاته متوفر بمكتبة ابنه محمد المهاجي.

40- عبارة عن مخطوط بخط الطيب المهاجي ،ومطبوع قام بكتابته على الآلة الراقنة ابنه محمد المهاجي، وكل منهما بحوزتنا تحصلنا عليهما من مكتبة ابنه محمد المهاجي.

41- توجد منه نسخة بخط الطيب المهاجي، وأخرى بخط ابنه محمد المهاجي وموجودتين في مكتبة ابنه محمد المهاجي.

42- أنفس الذخائر ص 88.

43- ساعد الطيب المهاجي في كتابة مخطوطه على الآلة الراقنة ،زرناه بمحل له بالمدينة الجديدة يوم السبت 3/13/ 2004 على الساعة العاشرة صباحا.

44- يراجع تحقيق عنوان المخطوط ص 4.

14–موجودة بحوزتنا تحصلنا عليها يوم الاثنين2004/3/29 على الساعة 12:00 مساءا ببيته

15– تم اللقاء يوم الأربعاء 2005/03/30 بمقصورة له بمسجد زين العابدين أين أجابنا عن كل ما طرحناه له من أسئلة وكانت الإجابة مكتوبة بخط يده، وذلك على الساعة 5:00 مساءا.

16– هذا المؤلف عبارة عن قرص وهو بحوزتنا أهداه لنا الشيخ رحالي نعيم بعد زيارتنا له بمكتبه بمسجد زين العابدين يوم الأربعاء 2005/03/30 على الساعة الخامسة مساءا.

17– اعترف لنا بهذا عندما سألناه عن إجازة الشيخ الطيب المهاجي له، تم اللقاء يوم الأربعاء 2005/03/30 على الساعة 5:00 مساءا بمكتبه.

18– من بين تلاميذه نذكر: محمد الصحبي المهاجي، ومحمد بوجلابة ، والحبيب ولد الفقيه سي الطيب وغيرهم.

19– يراجع أنفس الذخائر ص88.

20– اعترف لنا بذلك ابنه محمد المهاجي، وقد ذكر أنه كان برفقته . تم اللقاء يوم الأحد 17 أكتوبر 2004 بمنزله الكائن بمرافال على الساعة 2:30 في شهر رمضان.

21– يراجع جريدة المنار، ص3.

22– يراجع الأرجوزة كاملة في أنفس الذخائر ص60–61، والشيخ الطيب المهاجي سيره وجهاد ص65.

23– يراجع كتاب مجموع النسب والحسب والفضائل والتاريخ والأدب في أربعة كتب ص58.

24– يراجع أنفس الذخائر ص63.

25– يراجع الآثار العلمية ص16، وقد أكد لنا هذا ابنه الشيخ محمد المهاجي في زيارتنا له يوم الأحد17 أكتوبر 2004 بمنزله الكائن بمرافال على الساعة 4:00 مساءا.

26– يراجع الآثار العلمية ص 152–169.

27–استطعنا التعرف على تاريخ النسخ من خلال ابنه محمد المهاجي، وبعض تلامذته: ابن مشرنن عبد القادر، وعبد الرحمان بن زيان ذكر هؤلاء أنه كان في عام قبل وفاته أي عام 1968م، أما مكان النسخ فكان في منزل الطيب المهاجي بستطوان هذا باعتراف زوجة محمد المهاجي بن الطيب المهاجي عند زيارتنا لها بمنزلها يوم الأحد 17 أكتوبر 2004 على الساعة الثانية مساءا.

الهوامش:

1- يراجع أنفس الذخائر ص23.

2- هناك اختلاف في تاريخ الولادة فبعضهم يذكر أنّه ولد سنة 1882م. يراجع الشيخ الطيب المهاجي سيره وجهاد ص21، وقعدة فوق حصاير على رجال وهران ص69 وبعضهم يثبت أنه ولد سنة 1881م. يراجع الآثار العلمية ص6، والصحيح ما ذكر لنا ابنه الشيخ محمد المهاجي بأنه من مواليد 1882م. تم اللقاء يوم الجمعة 26 مارس 2004 على الساعة4:30 مساء بمنزله الكائن بمرافال.

3- جاءت هكذا في أنفس الذخائر ص23، ولكن عند تأكدنا منها وجد أنّها "القعدة" بالقاف وليس بالكاف من خلال ابنه الشيخ محمد المهاجي وزوجته. تم اللقاء يوم الأحد 28 مارس 2004 على الساعة 4:00 مساءا بمنزله الكائن بمرافال.

4- يراجع الأثر الزاهر ص 149

5- يراجع أنفس الذخائر ص37.

6- يراجع أنفس الذخائر ص68-96.

7- سنقتصر على ترجمة بعض منهم، أما الباقي فهم: محمد الكندوز التنسي، والحبيب بن النجار، ابن القاسم بن الخطيب، وأحمد المصري الزموري وغيرهم كثيرون.

8- يراجع ترجمته في: الآثار العلمية ص8، وأنفس الذخائر ص60-63، والأثر الزاهر ص173-174.

9- بتصرف يراجع أنفس الذخائر ص61.

10- يراجع ترجمته في: أنفس الذخائر ص63-64، والآثار العلمية، ص8.

11- بتصرف يراجع أنفس الذخائر ص64.

12- هذا ما قاله لنا عند زيارتنا له يوم الجمعة 26 مارس 2004 على الساعة 12:00 بمسجد الباشا (الترك)، وبالضبط في مقصورته.

13- من بين الشهادات نذكر: شهادة تقدير بمناسبة التظاهرات الثقافية والفنية، شهادة تقدير وعرفان تحصل عليها في 1998/07/18م شهادة الأهلية تحصل عليها في 20 ماي 1968 بمستغانم، الشهادة العليا لأهلية التعليم الابتدائي وغيرها، وكلّ هذه الشهادات بحوزتنا تحصلنا عليها أثناء زيارتنا له ببيته يوم الاثنين 2004/03/29 على الساعة 12:00 مساءا.

14) بناء اسم الزمان والمكان.

15) اسم الآلة.

من خلال تتبعنا لهذه الموضوعات الصرفية السالفة الذكر يمكننا القول إنّ المؤلف قد اقتصر على ذكر بعض الموضوعات الصرفية، إذ لم نعثر له على موضوعات صرفية أخرى كالتصغير، والممدود، والمقصور، والمنقوص، والنسب والجمع والتثنية، والإضافة وغيرها محتذيا في ذلك بالمازني (ت247هـ)، وابن جني (ت392هـ) وغيرهم الذين ميزوا بين الموضوعات الصرفية المحضة والموضوعات الصرفية الأخرى التي أدمجوها ضمن الموضوعات النحوية ومنهم نذكر: عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ)، والميداني (ت518هـ)، وابن عصفور (ت669هـ) والمكودي (ت807هـ) "[84]".

قيمة المخطوط: تكمن قيمة المخطوط في النقاط الآتية:

1) أنّه مساعد للمبتدئ على استيعاب مادة الصرف بطريقة سهلة وبسيطة.

2) أنّ هذا الكتاب من تأليف عالم من علماء اللغة في الجزائر وهو الطيب المهاجي.

3) يتميّز المخطوط بالوضوح والاختصار، والأسلوب المباشر وذلك لكون الطيب المهاجي معلما قبل أن يكون مؤلفا، ولهذا فهو يتبع هذه العناصر الثلاثة لتبسيط الفكرة، وترسيخها في ذهن المبتدئ.

4) أنّه كتاب جمع بين دفتيه كل ما يتعلق بالصرف فقط.

5) أنّ الطيب المهاجي ابتعد فيه عن الآراء والمذاهب المختلفة.

6) كونه من الكتب القليلة التي ألفت في فن الصرف في الجزائر

الأولى، وكانت دروسه كلها عبارة عن منظومات لغوية يحفظها لطلبته[81]"، ولهذا فلجوؤه إلى المنظوم اللغوي كان أفضل له في التسهيل على المبتدئ، وتلخيص المعلومات المقدمة له، وما ذكره لقائل المنظوم اللغوي الذي هو ابن مالك[82]" وكتابه المتمثل في ألفيته"[83] إلا دليلا قاطعا على توضيح وتبيان ما جاء به من مسائل لاستيعابها وترسيخها في ذهن المبتدئ.

الموضوعات الصرفية: لقد توزّعت الموضوعات الصرفية في كتاب (مبادئ الصرف) للطيب المهاجي على النحو الآتي:

1) أبنية الفعل الاصطلاحي وتصاريفه.
2) الجامد والمتصرف.
3) المجرد والمزيد.
4) المضارع.
5) حركة عين مضارع الثلاثي.
6) إسناد الفعل إلى ضميري التاء والنون.
7) الفعل المبني للمفعول.
8) الأمر.
9) المصدر.
10) مصادر غير الثلاثي.
11) مرة المصدر وهيئته.
12) اسم الفاعل.
13) اسم مفعول الثلاثي.

والشاهد فيها، والمسألة التي احتج من خلالها بها، وذلك على النّحو الآتي:

مصدر الهيئة من الثلاثي: في نحو: « مَاتَ مِيتَةً جَاهِلِيَّة » لقد صدّر الطيب المهاجي حديثه هذا بلازمة تمثلت في عبارة (وفي الحديث الشريف) وأورده في مسألة مصدر الهيئة من الثلاثي، والشاهد فيه لفظة (مِيتَةً) على وزن فِعْلَةً؛ وهو المصدر المبين للنوع ويسمى مصدر الهيئة أيضا من الفعل الثلاثي مَاتَ إذ يقول:" وإذا أريد من مصدر الثلاثي الهيئة: وهي التي يكون عليها الفاعل عند مباشرته للفعل قيل فِعْلة– بكسر الفاء–" « [وَ]إِذَا قَتَلْتُمْ فَأَحْسِنُوا القِتْلَةَ وإِذَا ذَبَحْتُمْ فَأَحْسِنُوا الذِّبْحَةَ »[79]". قدم المؤلف حديثه هذا بعبارة (وفيه أيضا) وقد أتى به للتدليل على مسألة مصدر الهيئة من الثلاثي، والشاهد فيه (القِتْلَةَ) على وزن فِعْلَة للدلالة على الهيئة و(الذِّبحَة) على وزن فِعْلَة؛ وهي مصدر الهيئة.

رابعا: المنظومات اللغوية: تضمّن مبادئ الصرف منظومة لغوية واحدة فقط ساقها حين أورد لنا مسألة الزائد، إذ يقول: "وسميت زوائد لزيادتها في المضارع على الأحرف الأصول التي تقابل وزن ماضيه بالفاء، والعين، واللام؛ كيَنْجَحُ وزنه يَفْعَلُ؛ فالنون تقابل بالفاء والجيم بالعين والحاء باللام، فالنون فاء الكلمة والجيم عينها والحاء لامها والياء زائدة ينطق بلفظها لأن الزائد يكتفي بلفظه في الوزن كجَوْهَرْ وزنه فَوْعَلْ. قال ابن مالك في ألفيته:

بِضِمْنِ فِعْلٍ قَابِلِ الأُصُولَ فِي ❁ وَزْنٍ، وزَائِدٌ بِلَفْظِهِ اكْتُفِي"[80]".

إن الاستشهاد بهذا المنظوم اللغوي عند الطيب المهاجي كان لغرض أساسي ألا وهو التسهيل على المبتدئ في استيعاب القاعدة وسرعة تذكرها وحفظها لا تأكيد ما قدمه من معلومات، ذلك لأنّ الطيب المهاجي كان معلما بالدرجة

الطريقة المتبعة في ذكرها وهي نفسها المعتمدة سابقا في عرضنا للشواهد القرآنية إذ أنّنا سنوضح من خلال عرضنا لها الشاهد منها وتصديرها والمسألة التي من خلالها ساق المؤلف هذا الشاهد، وذلك على النحو الآتي:

الفعل المبني للمفعول: مثل له بشاهد واحد ذكره حين تعرض لمسألة الفعل المبني للمفعول من الثلاثي المعتل العين نحو"[74]":

.....❁ لَيْتَ شَبَابًا بُوعَ فاشْتَرَيْتُ.

صدّر الطيب المهاجي هذا الشطر بلازمة تمثلت في (قول الشاعر) ولم يعزه لقائله إلا أننا وفقنا في تخريج هذا البيت ومعرفة قائله"[75]" من خلال الرجوع إلى المجموعات الشعرية، وكتب اللغة"، والمعجمات[76]"، أما عن الشاهد في هذا الشطر فهو لفظة (بُوعَ) الفعل المبني للمفعول بإشمام الضم وقلب عينه إذا كانت حرف علة واوا، يقول ابن مالك"[77]":

واكْسِرْ أَوْ اشْمِمْ فَثُلاَثِيٍّ أُعلّ ❁ عَيْنًا، وضَمٌّ جَا كبُوعَ فَاحْتُمِلْ.

ثالثا: الأحاديث النبوية: الشاهد من الحديث يأتي في المرتبة الثالثة بعد القرآن الكريم ، والشعر العربي إذ بلغت الأحاديث التي احتج بها الطيب المهاجي ثلاثة أحاديث، وبهذا يمكننا القول بأن المؤلف ممن يستشهدون بالحديث"[78]" ويثبت هذا ما جاء منها في مؤلفه (مبادئ الصرف) وطريقة الطيب المهاجي في عرض الأحاديث المحتج بها هي التقديم بلازمة من اللوازم نحو:"وفي الحديث الشريف" "وفيه أيضا" "ومنه في إحدى الروايات".

وفيما يلي نوضح أبرز المواضيع الموثقة بالأحاديث النبوية بذكر تصديرها

وبعد عرضنا لكل الشواهد القرآنية المستشهد بها في مبادئ الصرف يمكن أن نستخلص ما يأتي:

1) استعمل الطيب المهاجي في مبادئ الصرف الشاهد المركب من آيتين، ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿إِلَيهِ المَصِيرُ وسَاءَتْ مَصِيرًا﴾ "71".

2) أكثر من ذكر الشواهد القرآنية في المسألة الواحدة كما هو الحال بالنسبة لاسم الزمان والمكان وغيرها.

3) أحيانا يذكر الآية كاملة نحو: قوله تعالى: ﴿وفَدَيْنَاهُ بِذِبْحٍ عَظِيمٍ﴾"72" وأحيانا أخرى يذكر جزءا منها كما فعل في الآيات المتبقية.

4) لقد كان المؤلف يصدّر شواهده القرآنية بلوازم منها: قوله تعالى، قول الله تعالى، قوله جل ذكره، ومنه، وأحيانا لا يصدّر الآية بأي شيء كما فعل في بعض الآيات نذكر على سبيل المثال لا الحصر﴿رَبِّ أَنْزِلْنِي مُنْزَلاً مُبَارَكًا﴾"73"

5) نجده يذكر بعض القراءات دون تعداد أسماء القراء، ولقد استطعنا معرفة القراءات من خلال اللوازم التي صدّرت بها الآيات منها نذكر: وقرئ في السبع وقرئ شاذا.

ثانيا: الشواهد الشعرية: إنّ الشاهد الشعري عند صاحب مبادئ الصرف يأتي في المرتبة الثانية بعد الشاهد القرآني لكونه قد حظي باهتمام قليل من طرف المؤلف والدليل على ذلك النصوص المستشهد بها من الشعر إذ بلغت شاهدين فقط موازنة بشواهد القرآن التي بلغت اثنين وعشرين شاهدا – وقد سبق ذكرها– وقبل عرض هذه الشواهد الشعرية ارتأينا أن نبرز

و(غِيضَ)[65]".

لم يكتف المؤلف بشاهد واحد، بل أضاف شاهدا آخر للتدليل على مسألة الفعل الثلاثي المعتل العين يتمثل في: ﴿وحِيلَ بَيْنَهُمْ﴾ "[66]. لم يصدّر الطيب المهاجي هذا الشاهد بشيء، بل اكتفى بذكره، أما عن الشاهد فيه فهو كلمة (حِيلَ)، وقد ساقه في مسألة الفعل المبني للمفعول من الفعل الثلاثي المعتل العين والذي تكسر فاء الكلمة منه.

ب) الفعل الثلاثي المضعف: ﴿هَذِهِ بِضَاعَتُنَا رُدَّت إِلَيْنَا﴾[67]" وقد جاء المؤلف بهذا الشاهد لإبراز مسألة بناء الفعل المضعف الثلاثي للمفعول، والشاهد هنا (رُدَّت) وركز فيه على القراءات السبع، وهذا من خلال ما تصدّر به الآية من عبارة وهي (وقرئ في السبع). ﴿ولَوْ رُدُّوا لَعَادُوا لِمَا نُهُو عَنْهُ﴾ "[68]. لم يصدّر صاحب المخطوط لهذه الآية الكريمة بأي شيء، واكتفى بذكرها مباشرة ضمن أمثلته وورود هذا الشاهد كان لتوضيح مسألة الفعل المضعف الثلاثي وبناؤه للمفعول والذي أوضح أنه يكون بضم فاء الفعل، والشاهد هنا كلمة (رُدَّوا). ﴿رِدَّتْ إِلَيْنَا﴾ "[69]

جاء الطيب المهاجي بهذا الشاهد لتوضيح الأفعال الشاذة، ولهذا كان تصدير الآية بعبارة (وقرئ شاذا) فالفعل (رِدَّتْ) من الأفعال الشاذة لسبب وهو أنه فعل ثلاثي مضعف العين فبدل من مجيئه بضم فاء الكلمة عند بنائه للمفعول جاء عكس ذلك أي بكسر فاء الكلمة على قراءة من القراءات"[70].

منهجٌ نهجه من سبقه من العلماء "[60] واتبعه هو.

6) شواهده: لقد أثرى الطيب المهاجي مؤلفه الموسوم بـــ (مبادئ الصرف) بشواهد من القرآن الكريم، والحديث النبوي، والشعر العربي، والمنظومات اللغوية على الرغم من أنّ الكتاب مختصرٌ، فلا نكاد نجده يتحدث عن موضوع من المواضيع الصرفية إلا واستشهد له بشاهد من الشواهد المذكورة، وتمثلت كالآتي:

أولا: الشواهد القرآنية: يأتي الشاهد القرآني عند الطيب المهاجي في المرتبة الأولى لكونه أكثر الاستشهاد التي استعان بها المؤلف في مؤلفه لتوضيح ما جاء فيه، إذ بلغ عدد الشواهد عنده اثنين وعشرين شاهدا موزعة على الموضوعات الآتية:

الفعل المبني للمفعول: مثل له بخمسة شواهد، وجاءت كالآتي:

أ) الفعل الثلاثي المعتل العين: نحو:﴿ وَقِيلَ يَا أَرْضُ ابْلَعِي مَاءَكِ [ويَا سَمَاءُ أَقْلِعِي] وغِيضَ المَاءُ﴾[61]". قدّم المؤلف لهذا الشاهد بكلمة (قرئ) واحتجّ به على مسألة كسر فاء الفعل المبني للمفعول من الفعل الثلاثي المعتل العين إذ يقول: "وهذا العمل يجري في الثلاثي المعل العين نحو: قَالَ، وبَاعَ أصلهما قُولِ وبُيعَ فنقلت حركة الواو إلى القاف فصارت ساكنة إثر كسرة فقـــلب ياء، وسلمت الياء في بِيْعَ لمجانسة كسرة الباء الموحدة قبلها"[62] متبعا ما جاء في المصادر[63]" أمـــا عن الشاهـــد في الآية فهو يتمثل في (قِيلَ)[64]"

الأمثلة"[56].

- **الضبط بالعبارة:** استخدم الطيب المهاجي وسيلة الضبط بالعبارة بكثرة في كتابه وكان غرضه من هذا هو تبيان حركة الكلمة حتى لا تختلط المعاني من جهة ومن جهة أخرى خشية الوقوع في التصحيف والتحريف، ومثال ذلك: " فَرُتَ المَاءُ فهو فُرَاتٌ –بضم الفاء–: عَذُبَ"[57] وغيرها من الأمثلة وهي بكثرة.

- **الضبط بالوزن الصرفي:** أورده المؤلف في كل مسائله التي تعرض لها فكان كلما ذكر الأمثلة إلا وضبطها بوزنها الصرفي، وسنقتصر على مثال من ضمن ما أورده المؤلف وهو كثير، ويتمثل في قوله: " وأصل الثاني: خَوِفَ وهَيِبَ فَفُعِلَ بهما ما تقدم مـــن الحذف، والنقل فصارا خِفْتُ وهِبْتُ لتدل الكسرة فيهما على أنّهما من بـــاب فَعِل – بالكسر–[58]".

ج) القاعدة ثم التمثيل: ركّز الطيب المهاجي في مؤلفه على ذكر القاعدة ثم التمثيل لها، وأمثلة ذلك عديدة نذكر منها قوله: " هو ما يستعان به على الفعل المأخوذ منه ويعمل به ذلك الفعل، ولا يصاغ إلاّ من الثلاثي، ووزن المقيس منه: مِفْعَل، ومِفْعَلَة –بكسر الميم وفتـــح العين فيها – مذكرًا ومؤنثًا، ومِفْعَال بالتذكير فقط كالمِحْلَبْ، والمِقْدَحْ والمِبرَدْ، والمِحْجَمْ، وكالمِحْبَرَة، والمِجْمَرَة، والمِرْوحَة والمِخَدَّةُ، والمِسْحَاةُ، والمِزَجَةُ والمذكر فقـــط كالمِفْتَاحْ، والمِصْبَاحْ، والمِنْشَارْ والمِسْوَاكْ، والمِهْرَاسْ، والمِيزَانْ والمِكْيَال"[59]. وإن اعتماد المؤلف على ذكر القاعدة ثم التمثيل لها ما هو إلا

للقارئ منها:

أ) **تفسير الألفاظ:** كان اهتمام المؤلف في المرتبة الأولى بتفسير الألفاظ الغامضة الممثل بها في كتابه حتى يتيسر له المقصود منها دون الرجوع إلى المعاجم فلم يترك الطيب المهاجي أية لفظة إلا وفسرها.

إنّ الألفاظ المفسرة قد تنوعت في المخطوط بدليل الأمثلة الآتية:

أَجْهَرُ: لا يُبْصِرُ فِي الشَمْسِ[51]" أَدْعَجُ: شَدِيدِ سَوَادِ العَينِ مَعَ سَعَتِهَا"[52]، وغيرها من الكلمات المفسرة التي بلغت واحداً وخمسين كلمة. وما يلاحظ على هذه الألفاظ المفسرة في مبادئ الصرف أن مؤلفه لم يلتزم بطريقة معينة في تفسيرها، فهو أحيانا يوجز في تفسيره للفظة مثل: شَطَّتِ الدَّارُ تَشِطُّ وتَشُطُّ: بَعُدَتْ "[53]، وأحيانا أخرى يسهب في تفسير اللفظة الواحدة كما فعل مع كلمة المُسْعُطُ: وهو اِلإنَاءُ الذي يُجْعَلُ فِيهِ السَّعُوطُ وهُوَ الدَوَاءُ الذي يُصَبُ في الأنْفِ"[54].

ب) **الضبط:** هناك العديد من أنواع الضبط ذكرها الطيب المهاجي في كتابه مبادئ الصرف منها:

– **الضبط بالشكل:** ويتمثل في الضبط بالحركات الإعرابية من فتحة، وضمة وكسرة وأمثلتها كثيرة منها قوله: " كالمُكْحُلَة وهِيَ الإنَاءُ التي يُجْعَلُ فِيهَا الكُحْلُ ومُدْهُنُ وهُوَ الإنَاءُ الذي يُجْعَلُ فِيهِ الدُّهْنُ والمُدُق وهُوَ الآلَةُ التي يُدَقُ بِهَا ومنها المُسْعُطُ وهُوَ الإنَاءُ الذي يُجْعَل فِيهِ السَّعُوط"[55]، وغيرها من

والسلام على النبي وآله وصحبه"[47]،وبعد هذه المقدمة ينتقل مباشرة بالخطاب الموجه للذي سيقرأ هذا الكتاب ونصه: "إليك أيها المبتدئ من مبادئ الصرف ومطالبه الأولية ما تعينك ممارسته على بلوغ ما تروم أن تبلغه من مطولات الفن ومهمات مقاصده[48]"،وخلص في الأخير إلى الشروع في تفصيل ماله صلة بعلم التصريف فبدأ بعناوين الموضوعات الصرفية، فذكرها ودعمها بالأمثلة سواء أكانت من القرآن الكريم، أم من الحديث النبوي، أم من الشعر العربي، أم من المنظومات اللغوية.

خاتمته: لقد خص المؤلف الفقرة الأخيرة من كتابه الموسوم بـــ(مبادئ الصرف) بخاتمة عبر فيها عن نهاية المخطوط بعبارات: "وهنا انتهى" "انتهى" إذ يقول: "وهنا انتهى ما تيسر جمعه من مبادئ الصرف وأمكن تلخيصه من مهمات الفن ليكون هذا الملخص تمرينا وتدريبا للمبتدئ يمكِّنه من تصور مسائل الفن ومن تطبيق قواعده الكلية على جزئياتها[49]، كما نلمس في خاتمته أنه يطلب التوفيق والعناية من الله تبارك وتعالى، وأن ينفع بهذا المؤلف من يقرأه بدليل قوله: "وبالله التوفيق وهو لا غيره المسؤول أن ينفع بهذا الملخص من يتناوله بيد القبول[50]".

منهج تأليف (مبادئ الصرف): يعد المنهج الركيزة الأساسية التي يقوم عليها كل عمل فكري، وهو يختلف من بحث لآخر بحسب الموضوع المؤلف فيه، والفئة الموجه إليها كما هو الحال لمبادئ الصرف الذي هو كتاب صرفي تعليمي ألفه الطيب المهاجي للمبتدئ بالدرجة الأولى حتى يبسط ويسهل عليه فهم مادة الصرف، ولهذا فقد نهج عدة طرق لإيصال ما يتعلق بالصرف

نسبة المخطوط إلى صاحبه: ينسب المخطوط الموسوم بـــ: **(مبادئ الصرف)** للطيب المهاجي، وهذا لكونه ذكره ضمن مؤلفاته إذ يقول:"ولي من المؤلفات تأليف في علم البيان"[37]" وآخر في المنطق"[38]"مختصران ورسالة في أصول الفقه "[39]"وأخرى في الصرف"[40]" وثالثة في خصوص باب علامات الإعراب[41] وستطبع بعد إن شاء الله[42]" واعترف لنا محمودي[43] أيضا بأن للطيب المهاجي عدة مخطوطات من بينها مخطوطه في الصرف الموسوم بـــ: **(مبادئ الصرف)** إضافة إلى ذلك ما أكده ابنه محمد المهاجي سابقا بأن نسبة مخطـــوط مبادئ الصرف للطيب المهاجي لا شك فيه[44]".

ومما يثبت نسبة المخطوط للطيب المهاجي أنه ذكر ضمن آثاره العلمية مبرزا صاحبه أن مخطوط **(مبادئ الصرف)** هو من الآثار العلمية التي خلفها الطيب المهاجي[45]". كل ما سبق ذكره يؤكد أنّ المخطوط الموسوم بـــ **(مبادئ الصرف)** هو للطيب المهاجي.

* **مقدمة المخطوط:** بدأ الطيب المهاجي مقدمة مخطوطه بالبسملة، والحمدلة والصلاة والسلام على رسول الله –صلى الله عليه وسلم– إذ يقول: "بسم الله الرحمن الرحيم الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه الأئمة الهداة[46]".والبدء بالبسملة، والحمدلة مما كان شائعا في كتب القدماء، فكل كتاب تصفحته إلاّ ووجدته يبدأ بالبسملة، والحمدلة، والصلاة

الصفحات[32]" تميزت هذه النسخة عن غيرها من النسخ[33]"بعنوان دوّنه صاحبها في الصفحة الأولى بخط مخالف لما في بداية المنشور.

تحقيق عنوان المخطوط: لم نعثر على عنوان مستقل للمخطوط إثر اطلاعنا عليه، إذ أنّ الطيب المهاجي لم يذكر صراحة عنوان هذا المخطوط منفصلا عن متنه، وإنما جاء ضمنيا، وما في بدايته ليدل دلالة قاطعة على أنه عنوان للمخطوط ومما يثبت هذا ما ذكره الطيب المهاجي في خطبة الكتاب بقوله: "إليك أيها المبتدئ من **مبادئ الصرف** ومطالبه الأولية ما تعينك ممارسته على بلوغ ما تروم أن تبلغه من مطولات الفن ومهمات مقاصده[34]" وما ورد في نهاية المخطوط نفسه من تصريح الطيب المهاجي بتمامه قائلا: "وهنا انتهى ما تيسر جمعه من **مبادئ الصرف** وأمكن تلخيصه من مهمات الفنّ ليكون هذا الملخص تمرينا وتدريبا للمبتدئ يُمَكِّنَهُ من تصوّر مسائل الفن، ومن تطبيق قواعده الكلية على جزئياتها"[35] وأكد لنا ابنه محمد المهاجي من خلال حديثنا معه على أن عنوان المخطوط هو **(مبادئ الصرف)** إذ يقول: "لقد كان والدي –رحمه الله– يحبذ التدريس على التأليف إلا أنه وفي الفترة الأخيرة من حياته أصر على وضع هذا الكتاب للمبتدئ حتى ينتفع منه ويستطيع فهم كل ما يتعلّق بالصرف بسهولة ولهذا سماه **(مبادئ الصرف)**[36] ومما يثبت أيضا أنّ عنوان المخطوط هو: **(مبادئ الصرف)** ما دُوِّنَ في النسخة الثالثة، والتي رمزنا لها بالمنشور حيث نجد في صفحتها الأولى عنوانا موسوما بـــ: **(مبادئ الصرف)** الذي هو عنوان المخطوط الخاص بالطيب المهاجي

الملخص من يتناوله بيد القبول انتهى" "[29]". والملاحظ على هذه النسخة أنها جاءت بدون عنوان.

النسخة الثانية: وهـــي نسخة مرقونـــة من النسخة المخطوطة، راقنها هو محمد المهـــاجي بن الطيب المهاجي، رمزنا لها بالمطبوع، تحصلنا عليها في أفريل 2003، وعدد صفحاتها سبع عشرة صفحة مع اختلاف في عدد السطور داخل كل صفحة من أحد عشر سطرا على التوالي في الصفحة (17) وعشرين سطرا في الصفحات (5، 16) واثنين وعشرين سطرا في الصفحـــات (11، 13، 15) وثلاثة وعشرين سطـــرا في (3، 4، 6، 7، 12) وخمسة وعشرين سطرا في (14)، وتسعة عشرة سطرا في الصفحات (1، 2). والملاحظ على هذه النسخة أن راقنها أضاف لها عنوانا خاصا به موسوما بـــ: (الصرف)"[30]" كما جاءت خالية من تاريخ النسخ ومكانه"[31]"، والتعليقات الهامشية.

النسخة الثالثة: هي نسخة موجودة ضمن كتاب موسوم بـــ (الآثار العلمية للشيخ الطيب المهاجي الجزائري)، رمزنا لها بالمنشور، وتحصلنا عليها يوم الأحد 17 أكتوبر 2004 عدد صفحاتها ثماني عشرة صفحة مع اختلاف في عدد السطور في كل صفحة من ثلاثة وعشرين سطرا في الصفحات (153 ،158، 161، 162) وأربعة وعشرين سطرا في الصفحات (152، 154، 155، 156، 160)، وخمسة وعشرين سطـــرا في الصفحات (159، 166، 168)، وستة وعشرين سطرا في (163، 164، 165) وسبعة وعشرين سطرا في الصفحة (167)، وسبعة سطور في الصفحة (169) ، وقد قام مؤلفها بضبط كل الكلمات بالشكل، كما نجده يستعمل الهامش في بعض

الطيب المهاجي، والثانية مرقونة من النسخة المخطوطة، والثالثة منشورة ضمن كتاب موسوم بـــ: (الآثار العلمية للشيخ الطيب المهاجي الجزائري)[26]".

النسخة الأولى: رمزنا لها بالمخطوط، واتخذناها أصلا لأسباب منها:

الأول: لكونها تامة وبخط الطيب المهاجي نفسه، **الثاني:** أنها واضحة مقروءة.

تحصلنا على هذه النسخة يوم الثلاثاء 8 أفريل 2003 من مكتبة ابنه محمد المهاجي، وقد كتبت هذه النسخة بخط مغربي جيد مقروء، خالية من مكان وتاريخ النسخ"[27]"والتعليقات الهامشيـــة. عدد صفحاتها سبع وخمسون صفحة مع اختلاف في عدد الســـطور داخل كل صفحـــة من تسعة سطـــور على التوالي في الصفحات (9، 50، 51)، واثنتي عشرة سطرا في الصفحات (2، 3، 28، 48) وأحد عشر سطرا في الصفحات (4، 5، 6، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18 21، 26، 27، 29، 34، 35، 36، 37، 57)، وعشرة أسطر في الصفحات المتبقية (1، 7، 8، 10، 11، 19، 20، 22، 23، 24، 25، 30، 31، 32، 33 38 39، 40، 41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 49، 52، 53، 54، 55 56). بدأ المخطوط بالبسملة والصلاة على النبي –صلى الله عليه وسلم– إذ يقول: "بسم الله الرحمن الرحيم الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه الأئمة الهداة""[28]"، وينهيه بقوله: "وبالله التوفيق وهو لا غيره المسؤول أن ينفع بهذا

.

ياسيدي فضلكم قد اشتهر ❁ وعلمكم في العصر شاع وانتشر"[22].

5) الفتاوي: له عدة فتاوي منها: فتوى صرح فيها بعدم وجوب الزكاة في أوراق البنوك ونشرت هذه الأخيرة في جريدة النجاح[23]"، فتوى عدم حد الزاني بالحربية في دار الحرب إلا أن يكون في جيش من أمراء الأمصار[24]".

وفاته: توفي الطيب المهاجي – رحمه الله– يوم 17 أكتوبر 1969م بوهران عن عمر يناهز 88 سنة، وقد دفن بمقبرة مول الدومة بحي الصنوبر بوهران، وقد ألقى الشيخ المهدي البوعبدلي عليه الكلمة التأبينية"[25]".

وخلاصة القول إنّ العالم والفقيه الشيخ الطيب المهاجي –رحمه الله– يعد من الذين أجمع الناس على صلاحهم، واستقامة سلوكهم، فهو من رجال العلم المشجعين على القراءة، والكتابة، والدرس، والتحصيل، ونشر الثقافة عامة، وهذا من خلال ما خلفـــه من مصنفات لغوية وفقهية، والتي هي دروس كـــان يلقيـــها على تلامذته منها: علامات الإعراب، المنطق، البيان، ومبادئ الصرف، وإذا ما اطلعنا على أي مخطوط من هذه المخطوطات نجده فيها قد تأثر بعلمائه وذلك بالأخذ عليهم ويحاول التأثير في تلامذته بما يقدمه لهم من خلال كتبه والتي سنبينها من خلال دراستنا لواحد منها، وتتمثل في مخطوطه الموسوم بـــ (مبادئ الصرف).

دراسة مخطوطه مبادئ الصرف:

وصف النسخ المعتمدة في التحقيق: اعتمدنا في تحقيق هدا الكتاب الموسوم بـــ (مبادئ الصرف) على ثلاث نسخ؛ الأولى مخطوطة بخط صاحبها

الهجرة بين الهجرتين[16]"، أما عن إجازاته فيقول:" لم يقدم لي شيخي الطيب المهاجي إجازة مكتوبة بل كانت إجازة شفوية، وهذا ما نأسف له وكنت أتمنى أن أتحصل على إجازة بخط يده"[17] وغير هؤلاء التلاميذ كثير، ولهذا اقتصرنا على ذكر بعض منهم[18]".

آثاره العلمية"[19]:إن بصمة العالم تتجلى في تلك الآثار التي يخلفها وهي تعكس فكرة وتنير الطريق لطلاب العلم والمعرفة، لقد ترك الطيب المهاجي مصنفات في النحو والصرف والمنطق، والأصول،ويمكن تقسيم ما خلفه من آثار كالآتي:

1) **الكتب المطبوعة:** أنفس الذخائر وأطيب المآثر في أهم ما اتفق لي في الماضي والحاضر، وقد طبع في حياة الشيخ –رحمه الله– تزويد الحاج بالمناسك المعزوة لإمام الأئمة مالك، ألفه أثناء زيارته لبيت الله الحرام وهو مطبوع"[20].

2) **الكتب المخطوطة:** رسالة في علامات الإعراب، رسالة في علم البيان، رسالة في المنطق، رسالة في مبادئ الصرف.

3) **المقالات:** له مقال بعنوان "لنكتف بالانتماء للإسلام والانتساب للوطن""[21].

4) **الشعر:** له أرجوزة، وقد وردت في شكل خطاب من طالب لأستاذه يطمح منه الإجازة مطلعها:

وغزارة علمه بالإضافة إلى مؤلفاته، هو كثرة عدد التلاميذ الذين ينقلون علم الشيخ وبالنسبة لعالمنا الطيب المهاجي فقد تتلمذ على يده العديد منهم:

1) الشيخ بن مشرنن عبد القادر"[12]": من مواليد 18 مارس 1938 ببني وعزان–تلمسان– اشتغل معلما بمدرسة عزة عبد القادر المختلطة، قدمت له عدة شهادات منها: شهادة الكفاءة التربوية سنة 1974 وغيرها"[13]"، أجاز الشيخ الطيب المهاجي الشيخ ابن مشرنن عبد القادر بإجازة ممضية بخط يده"[14]" يوم 20–6–1953، أما عن مؤلفاته فذكر لنا أنه ليست له سوى مـــذكرات وكتب للقراءة للتلاميذ في المرحلة الابتدائية، ومن بين شيوخه ميسوم اليعقوبي في تلمسان، أما تلاميذه فهم كثيرون اقتصرنا على بعضهم وهم: جرور عبد الرحمن وبويجرة بشير.

2) الشيخ رحالي نعيم"[15]": هو نعيم بن محمد بن الجيلالي بن رمضان، ولد في أول جويلية 1939م بقرية رأس الماء–ولاية بلعباس– من أعماله تأسيس جمعية البراعم، واشتغاله بالإمامة بمسجد زين العابدين بوهران، وقد علم بجميع أطوار التعليم، وهو كغيره من العلماء له رحلات استطاع من خلالها أن يتصل بغيره من العلماء، ومن بين رحلاته؛ رحلته إلى أوربا، والبلاد العربية، وأمريكا،تحصل على شهادات منها: الشهادة الأهلية الإسلامية، شهادة الليسانس، أما عن مصنفاته العلمية فقد خلف لنا مجموعة من التآليف وهي: كيف نصنع الحياة من الوضوء والصلاة؟ من ثمرات العقيدة الصحيحة، ما هي العقيقة يا أبي؟، لماذا الطلاق يا أبي؟ الجيب العجيب،

القضاء. وأثناء إقامته بتونس كان يتردّد على مجالس الدروس بجامع الزيتونة، ومن بين الدروس التي حضرها درسا في النحو من ألفية ابن مالك، وآخر في أصول الفقـــه وقد شارك من خلال ذلك بتوجيهات قيمة، ثم حضر أيضا مجلسا علميا آخر في التفسير للشيخ ابن يوسف الحنفي.

أشهر شيوخه: لا بد لكل عالم أن يتتلمذ على يد عدة شيوخ، يتعلم منهم، ويأخذ عنهم ،ولهذا فشيوخ الطيب المهاحي كثيرون سأذكر بعضهم منهم"[7]":

1) الشيخ أبو العباس أحمد البلغيثي العلوي ثم الفاسي[8]": أجاز هذا الشيخ الطيب المهاجي في علوم الفقه واللغة، وقد تميزت هذه الإجازة بخاصية؛ وهي أن أسلوبها مغاير لما اصطلح عليه طلاب الإجازة، وذلك لكونهانظما ونص ذلك[9]":

أَجَزْتُكُمْ بِكُلِ مَـــا مِنّـــي وَصَـــل ... قَبْل لَكم أو بَعْد عِنْدَكُمْ حَصَل

مِـــن عِلمَـــي المَنْقُـــولِ والمَعْقُولِ ... وكُلَّ مَا عَرَفـــت مِن مَقُولِي

كَمَـــا بِـــهِ أَجَـــازَنِـــي أَعْـــلاَمُ ... أَمَـــدَّهُـــمْ بِعِلْمِـــهِ العَـــلام

شَرْقًا وغَرْبًا لَسْتُ أحصى ذِكرَهم ... لِضَيق نَظْمِي لا أوفِي قَدْرهم

وقد كانت وفاته –رحمه الله– سنة 1348هـــ.

2) الشيخ شعيب الجليلي[10]":هو قاضي الجماعة بتلمسان، أجاز شيخنا الطيب المهاجي إجازة في شكل نظم ومطلعها"[11]":

إلـــى بُنَيِّ الأَطْيَبِ المهاجـــي ❁ مَنْ عِلْمُهُ فِي النَّفْعِ كالثَجـــاجِ

أشهر تلاميذه: إنّ البصمة التي تدل على قدرة المدرس على التدريس،

حفظه من سورة الضحى إلى سورة الناس، وبعدها ابتدأ القراءة على اللوح من سورة الليل إلى أن تم ختمه للقرآن وعمره تسع سنوات، ولما كبر أخذ يتصل بعلماء قريته من أجل التحصيل للعلوم المختلفة، ولكنه بقي دائما متأثرا بوالده يلجأ إليه في شرح وتفسير ما يشكل عليه، ولما بلغ سن الرشد رحل لطلب العلم.

رحلاته العلمية[6]: من البديهي أن العالم لا يمكن أن يبرز للناس علمه وإنتاجه وهو منغلق على نفسه دون أن يتصل بهم سواء داخل قريته أم خارجها، ولا يكون هذا إلا من خلال قيامه برحلات علمية كما هو الحال للطيب المهاجي الذي تميز برحلاته المختلفة سأكتفي بذكر بعضها لكونها كثيرة والمتمثلة في:

1) رحلته إلى الحرمين الشريفين: رحل الطيب المهاجي إلى الحرمين الشريفين لأداء فريضة الحج سنة 1350 هـ بعد تسلمه الرخصة، وخلال رحلته هذه طلب منه بعض أعيان الحجاج والتمسوا منه أن يعلمهم مناسك الحج من أجل تأديتها على الوجه الصحيح، فلبى الطيب المهاجي وصار يعلمهم إياها في اليوم صباحا ومساءا إلى أن وصل إلى جدة وخلال مدة إقامته اجتمع بعلماء منهم: الشيخ أبو السمح إمام المسجد الحرام، وخليل التكروري، والعلامة أحمد الشريف السنوسي الخطابي الذين حضر دروسهم واستفاد منهم كثيرا وقد دامت إقامته بالحرمين إحدى وثلاثين يوما أفاد من خلالها الشيخ دروسا وعبرا.

2) رحلته إلى تونس: رحل إلى تونس سنة 1348 هـ واستطاع أن يزور خلالها جامع الزيتونة الذي التقى فيه بالشيخ بيرم وبقاضي المالكية الشيخ الصادق النيفر، ودار بينهم حديثا في مواضيع مختلفة، كما زار مجلس

لقد كان هذا الشيخ الجليل يمثل ظاهرة دينية إصلاحية جمعت إلى معانيها موهبة أصيلة أهلته لأن يحتل مكانة عالية في العلوم اللغوية والفقهية والشريعة وأصول الدين، ومن الذين كانوا يتمتعون بفكر إسلامي شديد الغاية في الدرس والتحصيل والوعظ والإرشاد وبثقافة عربية عالية التي لم يقف فضلها عند النهوض بعقول الأفراد فحسب بل ساهمت في رفع عماد الدين وإحياء الشخصية الوطنية الجزائرية فهو من الفقهاء الذين أدخلهم التاريخ من بابه الواسع ، كما كانت له إسهامات ذات أهمية في الدراسات اللغوية الجزائرية عامة والصرفية خاصة ،وما هذا المؤلف الذي تركه إلا دليل على غزارة عطائه في علوم اللغة العربية بفروعها المتنوعة. **من هو هذا الرجل وماهي مؤلفاته؟ وهل له إسهامات في المجال الصرفي؟**

هو الشيخ المهاجي الطيب، ولد في السنة الأخيرة من القرن الثالث عشر الهجري[1] الموافق لـــ 1882م[2]، وقد كانت ولادته بأرض الكعدة[3] من قبيلة أولاد سيدي الفريح "امهاجة" في ضاحية من ضواحي وهران [4].

تعلمه[5]: تلقى الشيخ الطيب المهاجي –رحمه الله– تعليمه في طفولته، وكان معلمه الأول والده الشيخ المولود بن مصطفى الذي لقنه بعض السور حتى

20 – ينظر الألسنية (علم اللغة الحديث) ص192.

21 – بلومفيلد Bloomfield(1987م–1949م) تلقى تعليمه في جامعة هارفارد حيث أنصرف إلى التخصص في اللغة الألمانية، ونال فيها الدكتوراه. شارك في تأسيس جمعية الألسنية الأمريكية سنة 1924م.

22 – ينظر مدخل إلى اللسانيات، ص128–131، ومبادئ اللسانيات، 249–256.

23 – المؤلف المباشرة من الوحدات اللغوية، تتكون من مجموعة عناصر متلاحقة، في حال تم استبدالها مكان (مورفيم) معين في الجملة بقيت الجملة صحيحة.

24 – علبة (هو كيت) نسبة إلى صاحب هذه الطريقة شارل هوكيت.

25 – ينظر الألسنية علم اللغة الحديث، 202–206.

26 – التطور الدلالي في الألسنية التوليدية والتحويلية، ميشال زكريا، مجلة الفكر العربي المعاصر بيروت، العدد 25، 1983 ص19.

27 – مدخل إلى اللسانيات، ص135.

28 – تضاف إلى ذلك الجوانب التالية: التمييز بين الكفاية اللغوية والأداء الكلامي والتمييز بين البني العميقة والبني السطحية.

29 – ينظر مبادئ اللسانيات، ص266.

30 – ينظر أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر ط (1) 2001م، ص209 .

31 – سورة الأنعام، الآية 46.

4 – الخصائص، ص46.

5 – التحليل النّحوي أصوله، د فخر الدين قباوة، الشركة المصرية العالمية للنشر توجمان مصر، ط(1)، 2002، ص07.

6 – أسرار البلاغة، عبد القاهر الجرجاني، تحقيق محمد الفاضلي، المكتبة المصرية لبنان، ط1، 1998 ص 8.

7 – المقدمة، ص393.

8 – اللسانيات النشأة والتطور، ص 37، نقلا عن أصول النحو لابن السراج ص37.

9 – المقدمة، ص339.

10– مدخل إلى اللسانيات، رونالد إياور، ترجمة بدر الدين القاسم، مطبعة جامعة دمشق سوريا، د.ظ، 1980م ص 143.

11– المرجع نفسه، ص104– 105

12 – علم اللغة التطبيقي، وتعليم العربية، د.عبده الراجحي، دار النهضة العربية بيروت، لبنان. ط (2)، 2004، ص104

13 – اللسانيات التطبيقية (علم اللغة التطبيقي) علم ظهر سنة 1946م، في جامعة متشجن الأمريكية، ومنها انتشر في كثير من جامعات العالم.

14 – المرجع نفسه (علم اللغة التطبيقي) ص14.

15 – المرجع نفسه، ص25–26.

16 – شومسكي: لساني أمريكي ولد في مدينة فيلادلفيا بـــ(و.م.أ) سنة 1928م من عائلة روسية إسرائيلية متطرفة الأفكار السياسة، يدرس اللسانيات بمعهد (ماساشوست) التكنولوجي إلى يومنا هذا.

17 – مبادئ اللسانيات، احمد محمد قدور دار الفكر، دمشق، سوريا، ط(2) 1999م، ص241–268.

18 – سبق التعريف بهما.

19 – سورة الكهف، الآية 46.

6. مراعاة التكاملية بين المواد الدراسية باللغة العربية، فمدرس الرياضيات ومدرس الاجتماعيات كلاهما مدرس بالعربية، فلا كفاءة يحققها مدرس اللغة العربية إذا كان غيره يحطمها ليحقق كفاءة علمية أخرى.

7. التركيز على مسائل التربية والتعليم أولا وقبل كل شيء، بإعطائها العناية التامة، وذلك لاعتبار قطاع التعليم قطاعا ينتج المنتجين، فالطبيب الكفء والمهندس الكفء، والشرطي الكفء، والبناء الكفء... كلهم أبناء المدرسة الكفأة.

8. مراعاة الجوانب المختلفة في إعداد البرامج، ومدى قابليتها للاستيعاب، كتابيا سمعيا، وكذا تنوع البيئات، مع ضرورة العودة للكتاب المدرسي لتنقيحه وتصحيح أخطائه.

9. الحرص على سلامة اللغة في المحيط، باعتباره وسطا يشمل وسائل تعلمية غير مباشرة وقارة، كاللافتات، الإشهارات، وسائل الإعلام البرامج المختلفة...

10. اعتماد القراءة الجهرية والحرص على حسن الأداء سواء في حصة القراءة أو في بقية الأنشطة، فالكلام لا يتعلم إلا بالكلام أخذا بقاعدة: اسمع وأسمع.

وفي الأخير نرجو أن نكون وفقنا في الإلمام بجوانب بحثنا وما التوفيق إلا بالله، له الحمد في الخطإ والإصابة، فهو الذي لا يحمد على مكروه سواه.

الهـــوامش:

1 –ينظر المصطلح النحوي نشأته وتطوره، ص07.

2 – الخصائص، ابن جني، ص11.

3 – ينظر الوجيز في فقه اللغة، ص42.

رموني بعقم في الشباب وليتني عقمت فلم أجزع لقول عداتي
وسعت كتاب الله لفظا وغاية وما ضقت عن آي به وعظات
فكيف أضيق اليوم عن وصف آلة وتنسيق أسماء لمخترعات؟
أرى لرجال الغرب عزا ومنعة. وكم عز أقوام بـــــعز لغات
فلا تكلوني للزمان فإنـــني أخاف عليكم أن تحين وفاتي.

ونخلص- بعد هذه الصرخة للشاعر حافظ إبراهيم- إلى توصيات – علاوة على الاقتراحات التي ذكرناها آنفا – لتحسين توظيف القاعدة اللغوية توظيفا سليما:

1. العزوف عن استعمال اللسان الدارج أثناء الدرس وبعده، لأنّ ذلك من شأنه إفساد ملكة المعلم والمتعلم على السواء.
2. المواظبة على تخصيص أيام دراسة، وورشات صيفية، ورسكلة لصالح المؤطرين باللغة العربية، أي من يستعملون العربية في تدريس المواد التعليمية الأخرى، كالرياضيات والعلوم الطبيعية، والاجتماعيات.
3. اعتماد النصوص الشرعية المقدسة والشعرية لأنّها أساس الملكة اللغوية وأساس إثراء المعجم اللغوي للتلاميذ.
4. التخلي عن الارتجالية في وضع البرامج والمناهج مع إلزامية إشراك رجال الميدان (مدرسين، مفتشين، خبراء تربويين ومستشارين) في العملية، قصد الوصول إلى برنامج يراعي جميع المجالات: المعرفية والوجدانية والحس حركية.
5. تقليص حجم المواد الدراسية من جهة، وحجم النشاطات اللغوية من جهة أخرى، لأن ذلك من شأنه أن ينعكس على المردود العلمي للتلميذ، فيقبل طوعا منه على المعرفة.

التعبيرين الشفهي والكتابي الشيء الذي يجعل لغة التلاميذ غير وظيفية.فالتعبير الشفهي وسيلة ضرورية وأساسية للتواصل الاجتماعي المباشر والتعامل والتفاهم والتعايش، فهو أداة للتربية والتثقيف ومناسبة للتفكير، ويساعد على تفتح الذكاء والنمو ويجعل الإنسان يشعر بذاته عندما يكتسب البنيات اللغوية الجديدة ويحسن توظيفها في الحياة اليومية. وحين يتمكن المتعلم من التعبير الشفهي فإنه يكون من السهل عليه ترجمة ما هو منطوق إلى مكتوب، وإن أخطأ أحيانا فيما يكتب فإنه يدركه ما أن يصحح له. ولما كانت الأخطاء عند التلاميذ لا تخرج عن النحو والصرف والإملاء، إن في نطقهم أو كتاباتهم، فإننا خلصنا في هذا الفصل إلى وضع اقتراحات لتيسير توظيف اللغة العربية ونظامها، لتجاوز تلك العوائق سواء كانت داخل الوسط المدرسي أو خارجه.

الخاتمة: إنّ ثمة معوقات كثيرة تقف حجرة عثرة في طريق المعلم والمتعلم، ولكن بشحذ الهمة وصدق العزيمة والإرادة يمكن تبديد هذه الحواجز وإزالتها، يزيلها المدرس وهو يدرس القاعدة اللغوية ويحرص على توظيفها في سياقات تواصلية ويلح على حسن استعمالها من لدن المتعلم، والحل أيضا يكمن في نية العطاء والنهوض بالمستوى خدمة للغة الضاد، لغة القرآن وشخصية الأمة وعزتها، ولا ينتظر الغيورعلى لغته جزاء ولا شكورا، وإنما عزته بعزة لغته. وليس بصعب على مدرس اللغة العربية الارتقاء بمستوى تلاميذه إذا كانت له النية الصادقة لتحقيق ذلك، بالمواظبة على تكوين نفسه والمشاركة في الندوات والملتقيلت العلمية.

فاللغة برجالها والرجال بهممهم وأعمالهم. وما خاب سعى مجتهد، ولا مُحِق أجر مصلح.ولله در حافظ إبراهيم، إذ يقول على لسان اللغة العربية:

لكن علينا أن نجسد أفكاره في ذاتنا وفي عصرنا، وذلك بالقراءة الموضوعية له، والنقد العلمي البناء هو الذي يستهدف التوفيق بين الماضي والحاضر والمستقبل.

خلاصة القول: لقد عمدت وزارة التربية في الجزائر إلى الإصلاح التربوي فعادت إلى التعليم المتوسط، وعدلت البرامج التي كان معمولا بها في التعليم الأساسي، كل ذلك من أجل تحقيق الأهداف العامة التي فشل نظام التعليم السابق في تحقيقها. فبرنامج اللغة العربية في التعليم المتوسط وزع على الأنشطة التالية (دراسة النص: وتشمل مجالات البناء الفكري، والبناء اللغوي، والبناء الفني، مطالعة موجهة، تعبير شفهي وكتابي) واعتمد النص في دراسة هذه الأنشطة، وذلك بغرض أن تتكون للتلميذ فكرة أن اللغة كل لا يتجزأ فهو يدرس قواعد العربية (النّحو والصرف والإملاء) وتطبيقاتها من خلال دراسة النص. إلا أن ذلك الملمح لا يبدو لنا من خلال مقرر السنة الأولى –كما أشرنا إلى ذلك آنفا– والفروق من حيث دقة مقررات اللغة العربية في المستويين الثانية والثالثة، تبدو جلية وواضحة، إذ نجد مقررات المستويين الأخيرين تتحرى الدقة أكثر، إضافة إلى شكل النصوص واعتماد التحاليل على المستويات الفكرية واللغوية والفنية، وهذا التفاوت في البرنامج من مستوى لآخر دفعنا إلى استعمال الاستبيان مع عينات من الأساتذة والطلاب لاستجلاء مكانة اللغة العربية بين بقية المواد، واستجلاء نظرة التلاميذ للغة العربية، ونظامها(النحو والصرف والإملاء). وفيما إذا كانت هناك صعوبات في قواعد اللغة أكثر منها في التعبيرين الشفهي، والكتابي وفي هذا دليل على أن التلاميذ لم يدركوا من قواعد اللغة إلا المصطلحات والأحكام، أما توظيفها في سياقات كلامية فيجدونه صعبا، وذلك لأن المدرسين أنفسهم في الغالب لا يحرصون على توظيفها من خلال

سليمة. ولا يمكن التساهل في قواعد اللغة، والنحو منها بخاصة، لأنه القانون الأعلى للغة، فهو يتوسل الصرف والإملاء، ليفضي إلى الدلالة اللغوية المقصودة.وقد نسي أو تناسى بعض المحتقرين للنحو الزاهدين فيه " أن الألفاظ مغلقة على معانيها، حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها، وأن الأغراض كامنة فيها حتى يكون هو المستخرج لها، وأنه المعيار الذي يتبين نقصان كلام ورجحاته حتى يعرض عليه، والمقياس الذي لا يعرف صحيح من سقيم حتى يرجع إليه"[37] إذا لا مندوحة لمن أراد تعلم اللغة العربية من أن يمارس نظامها بتكرار الأفعال، وأن يمرن لسانه على سليم الأقوال. فالتواصل اللساني لا يتم إلا بملكة اللغة والله جل شأنه ما أرسل من رسول إلا بلسان قومه، وفي ذلك عبرة دالة على أهمية الإلمام باللغات ونظامها. أما إذا كان التيسير عند بعض المشبوهين هو الأخذ بالركيك من اللغة ووسيلة ألى هدم كيانها لاحقا، فإنه مرفوض من كل الغيورين على هذه اللغة الشريفة، لغة القرءان. وهذا أحد جهابذة اللغة العارفين بتاريخها (شوقي ضيف)يقول في كتابه تيسيرات لغوية:" هذه تيسيرات في جوانب من استعمالات اللغة وقواعد العربية رأيت أن أعرضها على الكتاب والقراء، حتى أنحي عن طريقهم ما قد يظنوه إزاء بعض الصيغ من انحراف عن جادة العربية وقواعدها السديدة [38]" وقد أقر في مقام آخر من كتابه أنه أسهم وبشكل فاعل في تلخيص قواعد اللغة العربية، وذلك بالاستغناء عن كل ما هو غير جاد (غير وظيفي) في وقتنا الحالي أي ما هو غير مستعمل، ولم يتوان مجمع اللغة العربية في قبولها [39].لا أحد يداخله ريب في هذا اللغوي والمؤرخ، غير أن بعض المندسين في الوسط العربي يعملون كالسرطان على هدم قوام هذه اللغة. لا جرم أن الحوار بين الماضي والمستقبل لا ينقطع في الفكر البشري، والماضي يصعب تحقيقه،

8- العزوف عن ظاهرة الإعراب الشكلية التي غايتها الأساسية مراعاة البحث عن الموقع الإعرابي للكلمة، دون الاهتمام بالبحث عن دلالتها، والمعلوم لدينا أن النحو والصرف والإملاء نظم لا ينفك أحدهما عن الآخر، فهي متظافرة من أجل الوظيفة اللغوية.

9- اعتماد طريقة المقاربة النصية -كما هو معمول به حاليا- في تدريس قواعد اللغة، وذلك يجعل النص محورا تدور حوله جميع أنشطة اللغة العربية، بدل أن تدرس الظاهرة اللغوية معزولة عن سياق الاستعمال الطبيعي.

10-ربط المصطلحات النحوية والصرفية والإملائية بالمعاني والدلالات. فحين ندرس نون الوقاية، نعرف ما المقصود من نون الوقاية. وحين ندرس (صيغة المبالغة) نعرف المقصود بمصطلح صيغة المبالغة. وحين ندرس (همزة الوصل) نعرف دلالة همزة الوصل والغاية منها. فليس التيسير بكامن من تعمية معاني المصطلحات اللغوية.

11-التزام مدرسي المواد التعليمية المدرسة باللغة العربية، كالرياضيات والعلوم، والتكنولوجيا... التحدث باللغة العربية، ليكملوا عمل المدرس المختص في تدريس العربية، وإلا كان كمن يبني وغيره يهدم.

12-توفير الوسائل السمعية البصرية..... مما يسهل استيعاب القاعدة ومن ثمة تحقيق التواصل السليم، ولعل ترديد الأطفال لما يسمعون في (الأفلام الكرتونية) العربية دليل على ذلك. وإن كنا قد خلصنا إلى ذكر بعض سبل تيسير قواعد اللغة فليس ذلك إلا لأن كل لغة تود الحفاظ على قوامها، ولا بدّ لها من قوانين تنظمها وتجمع شواردها، وتكشف خفاياها، وتوحد ظواهرها المختلفة، لأن تلك القوانين أو القواعد هي الوسائل الإجرائية، التي تعين المتعلم على كشف مكنون نفسه والتعبير عما يخالج وجدانه بلغة

كتخصص جديد يعمل على نقل تدريس المواد التعليمية من صيغتها الفنية التي تعتمد مواهب المدرسين واجتهاداتهم وتجاربهم ليكسبه طابعا علميا تحليا، رافضا التقليد الأعمى للطرائق والمناهج الفلسفية.

3- جعل قواعد اللغة والنحو منها بخاصة، يستخلص من القرآن الكريم وروائع الشعر العربي، وكلام العرب القدامى والمعاصرين. فليس أسهل على متعلم اللغة من استرجاع قاعدتها من القرآن الكريم أو الشعر، لأنهما أكثر الكلام رسوخا في الذهن.

4- ضرورة اهتمام المناهج التعليمية بالتدرج في عرض أبواب النّحو والصرف والإملاء، مراعية في ذلك المستويات العقلية الإدراكية، فقدرات تلميذ الأولى متوسط تقل عنها عند تلميذ الثانية متوسط،

5- تغليب الجانب التطبيقي في قواعد اللغة على الجانب النظري، حتى لا يؤدي ذلك إلى الخلط بين الواقع اللغوي والمنطق العقلي من جهة، ومن جهة أخرى تجسيدا لإلحاح التلاميذ على الإكثار من التطبيقات كحل أول توافقا لما لحظ من الجواب على السؤال الأخير من الاستبيان الخاص بالتلاميذ، فالتطبيق سبيل إلى تحقيق اللغة ونظامها، والتعود على الحديث والتواصل بها.

6- ابتعاد المناهج عن كثرة المواضيع المقررة لقواعد اللغة، والارتكاز، على الشائع الاستعمال من الظواهر اللغوية في المجتمع، فما كان ميتا منها لا جدوى من دراسته إلا لذوي الاختصاص.

7- الاهتمام بتنمية الكفاءة التربوية للمدرسين، وتمكينهم من آليات التعليم والتعلم، ليحققوا بدورهم الغاية من تدريس اللغة، وتنبيههم بأن الامتحانات ما هي إلا وسيلة لتحقيق غاية: حسن الكلام والاستماع، والقراءة والكتابة.

لقد كان الاستبيان الموجه للأساتذة مفتوحا أي لم يتضمن أسئلة مغلقة يجاب عنها بنعم أو لا، أو باستعمال علامة معينة أمام الإجابة المختارة. وكان هدفنا من ذلك الإطلاع على مدى الانشغال الأساتذة بالتخصص في اللغة العربية إضافة إلى استجلاء مدى إمساكهم بقوانين هذه اللغة وحسن توظيفها.

ومما لوحظ من خلال إجاباتهم بلسان القلم أن أكثرهم يركز على التطبيقات في القواعد، وضرورة الاهتمام بها. وفي ذلك إشارة إلى الاهتمام بالمصطلحات والأحكام وإغفال التوظيف الفعلي للغة من خلال التواصل والتعبير الشفهي، وهذه النظرة لا زالت سائدة عند جل المدرسين.

سابعا: السبل المقترحة لتيسير توظيف قواعد اللغة العربية: إنّ التيسير لا يعني استبدال مصطلح نحوي، أو صرفي، أو إملائي بآخر جلي أو بتعويض تعريف معقد بآخر سهل في المتناول، أو بإعداد مقررات مختصرة عوضا عن المقررات الطويلة المكثفة، أو بحذف أجزاء من قواعد اللغة والإبقاء على أخرى، إنّما التيسير في حقيقته هو:

1- اختيار علمي للمادة النحوية والصرفية والإملائية، يتضمن تأملا وتفكيرا في طبيعة هذه الظواهر اللغوية مشافهة وكتابة، وكذلك في طبيعة تدريسها وغاياته، ثم إعداد لفرضياتها الخصوصية انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار في اللسانيات وعلم الاجتماع والبيداغوجيا[36] .

2- تضافر الجهود من أجل عرض جديد لموضوعات قواعد اللغة بطرائق جذابة تتميز بالإبداع والابتكار، وأن تتخطى الدوران في حلقة مفرغة، لأن أزمة قواعد اللغة –وخاصة النحو- التي تشكلت في الميدان التربوي يصعب حلها بعيدا عن الحقائق، التي كشفها المختصون في التعليمية (علم التدريس). والتعليمية ظهرت في بعض مراكز البحث العلمي

5- الأستاذ (ك)، العمر 37 سنة.

الطريقة الناجعة لتوظيف القاعدة اللغوية هي توظيف هذه المكتسبات في كلامنا وكتابتنا.

6- الأستاذ(ق)، العمر 50 سنة.

الأساليب الناجعة هي: إلقاء الدرس ودعمه بالتطبيقات والمراقبة المستمرة.

7- الأستاذة(ي)، العمر 49 سنة.

الأساليب الناجعة لتوظيف القاعدة اللغوية (دروس النحو)، كما أن دروس الصرف والإملاء لها أهمية، فلا يمكن الإستغناء عنها.

8- الأستاذ(ف)، العمر x سنة.

إن أحسن طريقة في رأيي هي التي تعتمد على الملاحظة والمقارنة، وتشفع بتطبيقات فورية، وأن تكون الدروس متسلسلة فلا ندرس درسا يتعلق بالخبر ثم ننتقل إلى الفعل ثم نعود إلى الاسم مجددا، وأن تكون الدروس موزعة بطريقة متسلسلة في كل المستويات، حتى لا يجد المتعلم فراغا وعدم ربط.

9- الأستاذ(ع)، العمر 46 سنة.

تخصيص حصة للتطبيقات والإكثار فيها من التمارين الكتابية.

10- الأستاذ(ح)، العمر 49 سنة.

أن يعرف التلميذ القاعدة ثم يحفظها فكيف يوظف ما يعرف أن يوظف القاعدة في تغييره(شفاهيا وكتابيا)لتثبيتها ذلك في جميع أنشطة اللغة العربية وفي كل المواد التي تدرس باللغة العربية.

11- الأستاذ(غ)، العمر 29 سنة.

استنباط الأمثلة من النص والقاعدة من الأمثلة من خلال دفع التلاميذ إلى إكتشاف المشكل والعمل على إيجاد حل له.

فإنه قلما يجد من يتحدث إليه بتلك اللغة المدرسية. فمن أين له أن يكتسب الملكة اللغوية إذا لم تكن له الإرادة والعزيمة في الإمساك بناصيتها، بأن يتجسم الحديث بها في كل حين؟ وإن جوبه ببعض النظرات المستهترة والابتسامات الهازئة، غض عنها البصر وكأن لم يراها.

سادسا: الحلول التي اقترحها بعض الأساتذة لتوظيف قواعد اللغة من خلال الاستبيانات: بعد ملء الاستبيانات من عينة من الأساتذة في مناطق مختلفة من الوطن: أدرار، بسكرة وتلمسان، وإجابتهم على الأسئلة، استخلصنا هذه الإجابات عن السؤال الذي حواه الاستبيان: ماهي الأساليب التي تراها _سيدي_ ناجعة لتوظيف القاعدة اللغوية (النّحو، الصرف، الإملاء)

1- الأستاذ(س)، العمر 47 سنة،

أهم الأساليب الناجعة للتوظيف اللغوي هي النص الراقي بلغة سهلة انطلاقا من محيط التلميذ إلى الكتاب المدرسي.

2- الأستاذ(ع)، العمر 25 سنة.

أهمّ الأساليب هي: كثرة التطبيقات والتمارين داخل القسم وخارجه، وتوجيه التلاميذ إلى المطالعة، خارج نصوص المطالعة المقررة.

3- الأستاذ(د)، العمر 39 سنة.

إنّ أفضل أسلوب لتوظيف القاعدة اللغوية بعد دراستها الحرص على تطبيقها داخل القسم من خلال كل أنشطة المادة، والتذكير بها في كل فرصة متاحة.

4- الأستاذ(ه)، العمر 26 سنة.

استخلاص الأمثلة من الواقع المعاش، مع تجنب المفردات والصيغ الصعبة والحوار والاستقراء، واستخلاص القاعدة من خلالهما، وتثبيتها على السبورة بخط واضح مع إستعمال الألوان، قراءةالاستخلاص مع التطبيقات للتثبيت والعودة للقاعدة كلما دعت الضرورة في مختلف الأنشطة.

02 – معوقات خارج الوسط المدرسي: إنّ المتأمل بعين بصيرة، وأذن حاسة خارج الوسط المدرسي تتبدى له ظواهر لغوية كتابية، سواء أكان ذلك على واجهات المحلات، أو في السيارات، أو المنتديات، أو بعض المؤسسات العمومية، هذا إضافة إلى وسائل الإعلام في عرضها للأخبار مكتوبة أو منطوقة، أو في عرضها للوحات الإشهارية يمكننا عرض نماذج من هذه الأخطاء:

أ- اللافتات: نلحظ الأخطاء التالية في كثيرا منها: لا تنسى بسم الله، انتباه العمل، بيع وتصليح أجهزة الراديو، اتصالات الجزائر، ممنوع التدخين، حذاري من رمي الأوساخ...

ب- وسائل الإعلام: تكثر فيها أخطاء بسيطة لا تحتاج من صاحبها إلا الرغبة في تحري الدقة، منها:إستفتاء، الإنتخابات التشريعية، ألعب واربح، أفتح العالم لأسرتك، خبير إقتصادي، الموافق لـــ... ابتداءا من...، دشنت القرية من طرف الوزير(بناء الفعل المجهول، ثم ذكر الفاعل بعد بناء الفعل للمجهول). ومن الصحافة نسمع: ومن جهته قام وزير الداخلية بزيارة ولاية أدرار(عود الضمير على متأخر)، وقام رئيس الجمهورية بزيارة مركز المعوقين بدل المعّوقين لأنّ لفظة(المعوقين) تشير –عامة– إلى أن إعاقتهم كانت بفعل فاعل. ففي ظل هذا المحيط الموبوء لغويا الذي يعيشه المعلم والمتعلم على السواء، لا مفر من أن تسري عدوى الخطأ اللغوي على ألسنة الجماعة اللغوية كما تسري النار في الهشيم وخاصة الناشئة الذين تسيطر عليهم المحاكاة، واللغة عندهم ترتكز على حاسة السمع وحاسة البصر، وحاسة اللمس(فالأذن والعين واليد).

وما من شك في أن ما تبينه المدرسة في فكر التلميذ يهدم الشارع وعوامل الكثير منه. فإن كان التلميذ يجد لغة عربية مصطنعة في القسم مع المدرس،

وبالرغم من اتصالها بكل ممارسات الطلاب اليومية إن شفاهيا أو كتابيا، وبالرغم من الجهود التي يبذلها المدرسون في العناية بالأداء الصحيح أثناء القراءة والتعبير إلا أن مستوى التلاميذ في القواعد النحوية متدن، لا يتناسب والجهد الذي يبذله المؤطرون، وما يخصص لها من زمن، والسبب في ذلك هو أن المعلمين كثيرا ما يعتبرون القواعد وسيلة لتعلم اللغة لذلك فهم يسعون جاهدين إلى تلقين التلاميذ كلّ ما يتعلق بالمسائل النحوية والصرفية والإملائية، معتقدين أن هذا هو الذي يمكن تلاميذهم من امتلاك ناصية اللغة والقدرة على استخدامها. وقد أفضى هذا الاعتبار، وهذه النظرة وإلى الاهتمام بالتعاريف النظرية والأحكام الإعرابية مع إهمال التدريب الاستعمالي الذي هو الأساس إذ أن جل المعلمين متفقون على أن القواعد وسيلة لا غاية، ولكنهم عند تدريسها يركزون على جانب المبنى، ويعطون الأولوية للأحكام والمصطلحات ولا يتعرضون –إلا قليلا– للوظائف والكلمات، وهذا مما جعل التلاميذ ينفرون من النّحو بخاصة –كما أن الاقتصار على الأحكام الإعرابية وضبط أواخر الكلمات والحرص على ذلك من الأسباب التي جعلت تلاميذنا لا يتذوقون النحو، ولا يدركون حقائقه وكأن وظيفة النحو تتعلق –فقط– بحركات الإعراب ومعرفة ما يجوز وما لا يجوز لذلك تراهم يخلطون فيرفعون وينصبون ويقدمون ويؤخرون، ومرد ذلك هو الجانب الشكلي النظري (الصوري) الذي طغى على تعليم القواعد، والنظرة التي ينظر بها المعلمون والمتعلمون إلى هذه المادة. فهل نظرتنا إلى القواعد تتفق مع مكانتها ضمن فروع اللغة ؟ وما موقفنا من الراسبين فيها؟ وما هي الدرجة التي تعطى لهم في نظام الامتحانات؟ وهل مرد نتيجة الاهتمام إلى عمق القضية عند بناء مناهجنا؟

وفيما يخص الحلول لتسهيل تعليمية قواعد اللغة العربية، فقد أشار المنحنى إلى وجوب الإكثار من التمارين التطبيقية نسبة (68.22%)يليها التبسيط والاستعانة بوسائل أخرى، كالكتاب المدرسي (47.05%) والدروس الخصوصية (46.18%) ثم حفظ القاعدة عن ظهر قلب (33.05%) وأخيرا اعتماد النصوص كقصار الصور القرآنية(27.11%).

وإن كنا نرى أن في اعتماد بعض الآيات الكريمة، والأحاديث النبوية الشريفة تيسيرا لاسترجاع الظاهرة القاعدة اللغوية المرادة للتدليل بها على قاعدة لغوية ما وذلك لأن أكثر ما يحفظه المسلم ويستوعبه هو القرآن الكريم والأحاديث النبوية إضافة إلى الشعر.

سادسا: معوّقات تعلم قواعد اللغة العربية

01- معوقات داخل الوسط المدرسي: يرى بعض رجال التربية والتعليم أن الصعوبة التي يحس بها المتكلم أوالكاتب الذي لم يكتسب السليقية التعبيرية، ولم يستوعب الحقائق النحوية والصرفية والإملائية، وأساليب التعبير حينما يحاول استعمال العربية الفصحى، والتعامل بها في مواقف الخطاب المختلفة، منشؤها طبيعة القواعد التي هي في الأصل قوانين وأحكام وأنظمة معينة متبعة في نظام الكلام وبناء التراكيب، والتي تتطلب بالدرجة الأولى فهم مكونات النظام اللغوي(النحوي والصرفي، والصوتي والدلالي) والأسس التي انبتت عليها أحكامه ومعاييره ومصطلحاته، ويرجع بعض المربين عجز الطلاب عن استيعاب القواعد وفهم وظائفها إلى كثرة الافتراضات، والتأويلات التي تطبع الظواهر اللغوية، وخاصة النحوية منها والأحكام التي أعطيت لها، لأن المناهج – عندنا- لا تفرق بين النحو العملي والنحو التعليمي الأكاديمي[35]، لذلك تلجأ الكتب إلى تقرير القاعدة كما هي مدونة في أمهات الكتب بصفة مجردة، مما يجعلها صعبة المنال.

(ذكور20.27%، إناث 14.86%)، أما دراسة النص والقراءة المشروحة، فنصيبها من الأفضلية ضئيل.

ب- مستوى الثانية متوسط: لوحظ فيه ارتفاع نسبة الأفضلية في نشاط قواعد اللغة لدى الجنسين(ذكور23.88%، إناث 26.28%) وانخفاض الأفضلية في نشاط التعبير الكتابي(ذكور 5.79%، إناث 1.49%) والتدني في النسبة واضح لدى الإناث

ج- مستوى الثالثة متوسط: لوحظ فيه ارتفاع نسبة الأفضلية في نشاط قواعداللغة العربية(ذكور 16%، إناث 18%)عن بقية الأنشطة، ويبقى اختيار نشاط التعبير الكتابي ضئيلا، كما الحال عند مستوى الثانية متوسط (ذكور 5.97% إناث 1.49%)

03-: تحليل الاستبيان من حيث صعوبة تعلم قواعد اللغة عند التلاميذ:

ونجد من بين 236 استبيانا أن 93 استبيانا منها، تضمنت الإجابة بنعم و142 استبيانا تضمنت الإجابة بلا، ماعدا اسبيانا واحدا يعد لاغيا لعدم تحديد الجواب. بمعنى أنه ليس ثمة صعوبات في تعلم قواعد اللغة، إذ إن المشكل يكمن في توظيف هذه القواعد، كيف نوظف قواعد اللغة خلال سياقات، ومقامات تواصلية. وانطلاقا من العدد (93)الذي يمثل عدد المجيبين بنعم، يبدوا أن الصعوبات المعوقة الحائلة دون التوظيف السليم اللغة تتمثل في كثافة المعارف المقررة في اللغة العربية بخاصة 59.13% ناهيك عن بقية المواد الأخرى التسع بعامة.

أما التطبيقات فهي قليلة (40.86%) لكنها مركزة. ولتفادي الاختلاف في طريقة تقديم المادة، فإن الهيئة الوصية، قد وضعت منهاجا لكل مادة دراسية مشفوعا بوثيقة مرافقة له، توضيحية وتفسيرية، تحقيقا لضمان قدر متساو من التعليم في مختلف أنحاء الوطن.

1- جدول يمثل ترتيب أفضلية المادة بحسب الاستبيان.

2- منحنى بياني يمثل أفضلية المواد بحسب الاستبيان.

3- منحنى بياني يمثل أفضلية المواد بحسب فئات الاستبيان.

4- جدول يبين أفضلية النشاطات اللغوية بحسب سنوات الاستبيان. أ- أولى متوسط، ب-الثانية متوسط، ج-الثالثة متوسط

5- منحنى بياني يمثل أفضلية النشاط اللغوي بحسب سنوات الاستبيان.ا-أولى متوسط، ب-الثانية متوسط، ج-الثالثة متوسط.

6- جدول يمثل أفضلية المواد بحسب السنوات عبر المؤسسات.

7- جدول إحصائي صعوبة تعلم قواعد اللغة بحسب عدد الاستبيانات.

8- جدول إحصائي يبين الصعوبات التي تمكن في دراسة قواعد اللغة العربية بحسب سنوات الاستبيان.

9- منحنى بياني يبين الصعوبات التي تعوق دراسة قواعد اللغة.

10- جدول إحصائي الحلول لتسهيل قواعد اللغة العربية بحسب سنوات الاستبيان.

11- منحنى بياني للحلول المقترحة لتسهيل قواعد بحسب عدد الاستبيانات.

02-: تحليل الاستبيان[34] من حيث أفضلية النشاطات اللغوية عند التلاميذ:

أجري استبيان في كل مادة على حدة نظرا لاختلاف النشاطات اللغوية بين المستويات:الأولى، الثانية، الثالثة. وإن كان ثمة تشابه بين النشاطات في السنتين الأولى والثانية متوسط.

ا- مستوى الأولى متوسط: يظهر المنحنى أفضلية نشاطات قواعد اللغة لدى الذكور(21.62%)عنه لدى الإناث، ثم المطالعة الموجهة لدى الجنسين

02-: تحليل الاستبيانات، وتبيين أسباب الضعف في القواعد، واقتراح الحلول:

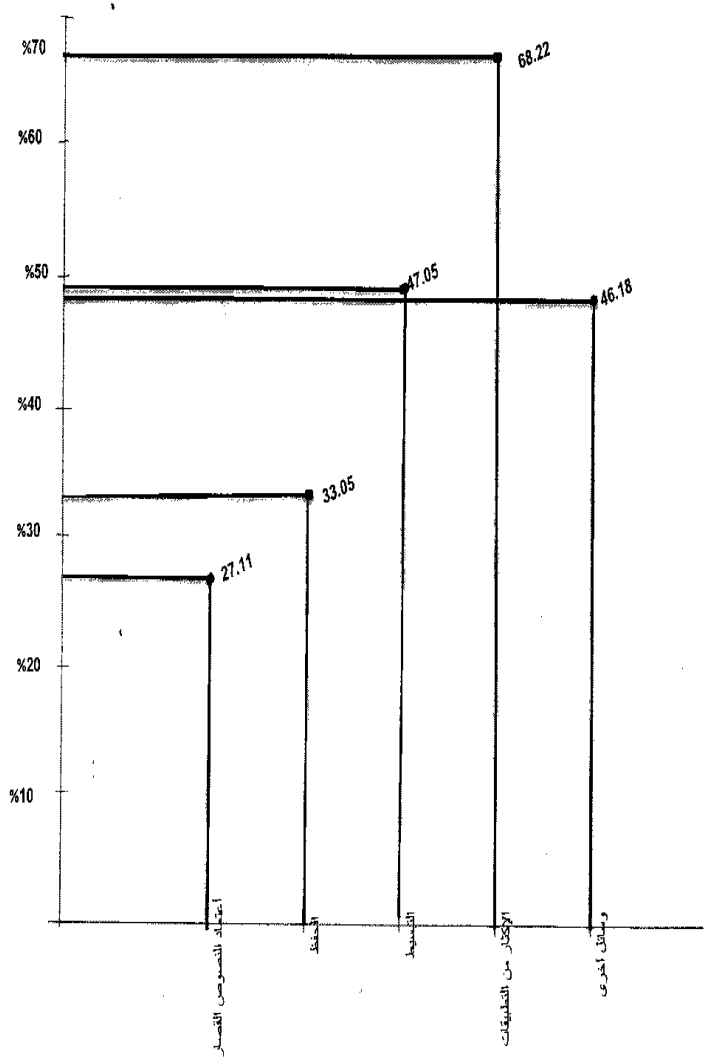
إنّ منهج البحث الوصفي في مجال التربية والتعليم هو استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمة أو النفسية، كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها، وتحديد العلاقات بين عناصرها، أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو نفسية، أو اجتماعية أخرى [32]. ولما كانت الظاهرة محل الدراسة – نعني موضوع البحث– تتطلب الاستقصاء والاستبيان، فإنّنا لم نغفل ذلك. وقد أسفرت نتائج الدراسة بالنسبة لترتيب المواد حسب الأفضلية ما يلي:

- ارتفاع النسبة فيما يخص مواد الرياضيات واللغة العربية، والتربية الإسلامية بعامة.
- انخفاض النسبة في مواد النشاط، والعلوم الاجتماعية، والتكنولوجية.
- شبه انعدام في مادتي التربية المدنية، والتربية الموسيقية إجمالا.

أما تفصيلا فقد لوحظ ارتفاع النسبة في مادتي الرياضيات واللغة العربية لدى الفئتين: إناثا وذكورا مع فارق طفيف لدى الذكور. أما في بقية المواد فالنسب متقاربة، عدا مادة التربية البدنية لمناسبتها جنس الذكور. كما يلاحظ تفاوت في مادة التربية الإسلامية التي ارتفعت نسبة تفضيلها لدى الإناث، نظرا للوضع الاجتماعي التربوي المعاش.

خامسا: اسبيانات تتعلق بتعليمية النحو:

01-: تحليل الاستبيان: بعدما قمنا بعملية مسح تربوي لعينة من التلاميذ والأساتذة على مستوى المؤسسات المذكورة سابقا، خلصنا إلى المعطيات الآتية والتي عرضناها على التوالي قبل التحليل [33]:


%70
%60
%50
%40
%30
%20
%10
68.22
47.05
46.18
33.05
27.11
امتلاك النصوص القصار
الحفظ
التنسيط
الإكثار من التطبيقات
وسائل أخرى

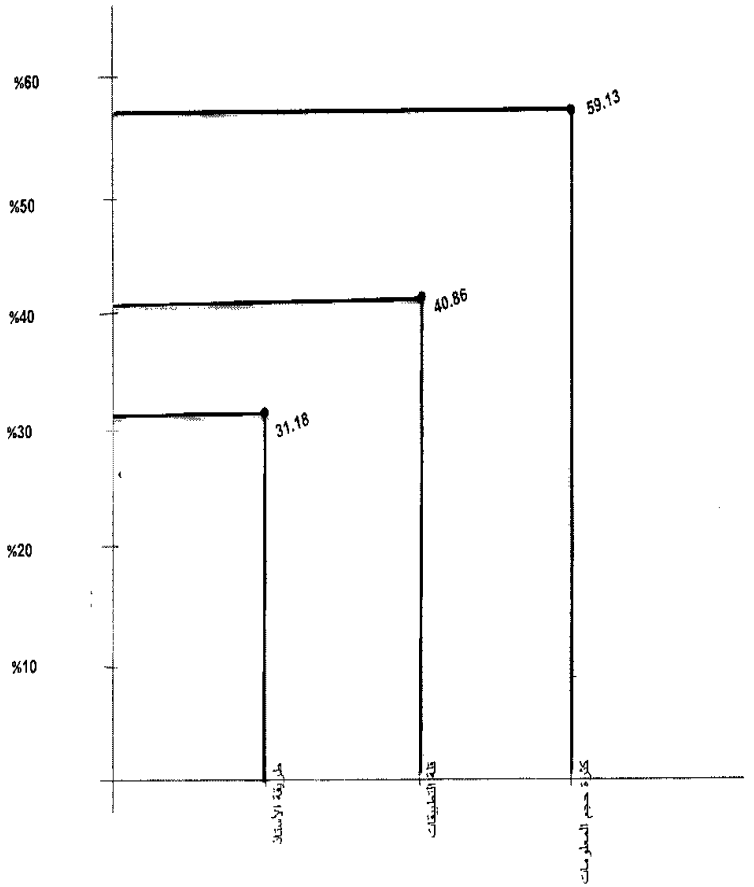
جدول إحصائي عن الحل لتسهيل قواعد اللغة العربية بحسب سنوات الاستبيان
عدد الاستبيانات 236،

الحلول / المستويات الدراسية	أ–اعتماد النصوص كقصار السورة القرآنية	ب–حفظ قواعد اللغة	ج–تبسيط قواعد اللغة	د–الإكثار من التمارين	هـ– وسائل آخرى
السنة 1 متوسط	27	34	40	50	41
السنة2 متوسط	19	18	28	41	45
السنة 3 متوسط	18	26	43	70	23
المجموع	64	78	111	161	109
النسبة المئوية	27.11	33.05	47.03	68.22	46.18

عدد الاستبيانات: السنة 1 **75**

عدد الاستبيانات:السنة 2 **67**

عدد الاستبيانات:السنة3 **94**


%60
%50
%40
%30
%20
%10
59.13
40.86
31.18
طريقة الأستاذ
قلة التعليقات
كثرة حجم المعلومات

جدول إحصائي يبين صعوبة تعلم قواعد اللغة العربية
بحسب عدد الاستبيانات 236

عدد التكرار بنعم	نسبة التكرار	عدد التكرار ب لا	نسبة التكرار	عدد الاستبيانات اللاغية	نسبة
93	39.4	142	60.16	1	0.42

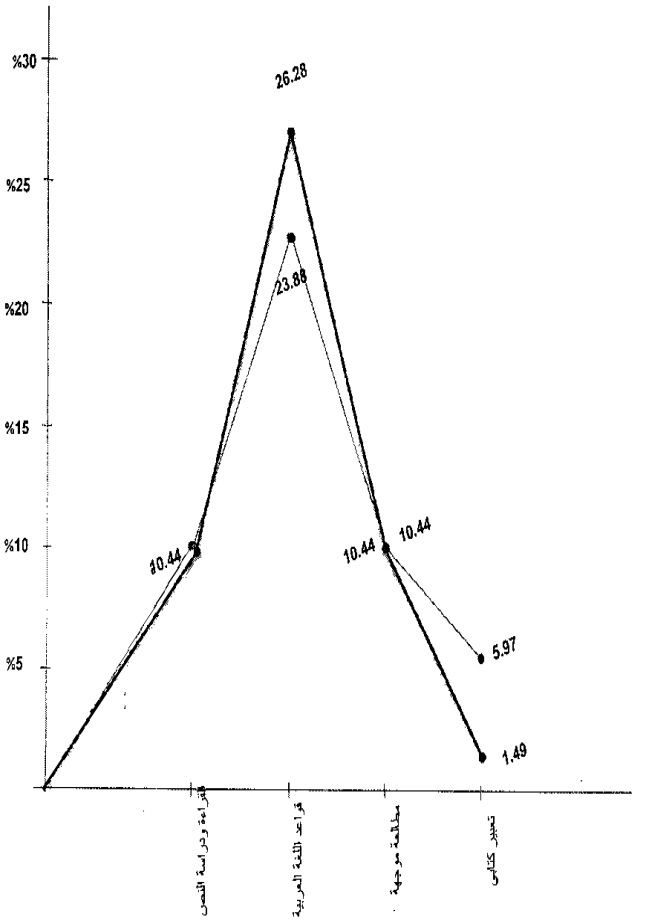
ملاحظة:/ ألغي استبيان واحد لعدم تحديد الإجابة عن السؤال (نعم، لا).

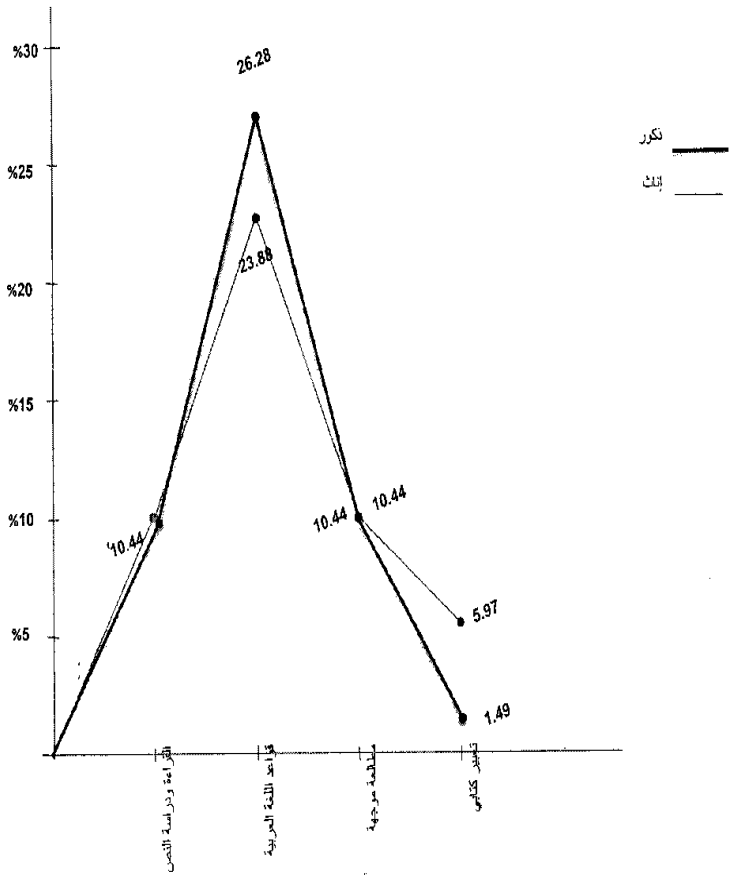
جدول يبين الصعوبات التي تكمن في دراسة قواعد اللغة العربية
أسباب الصعوبات- بحسب سنوات الاستبيان
عدد الاستبيانات: بنعم:93 استبياناً

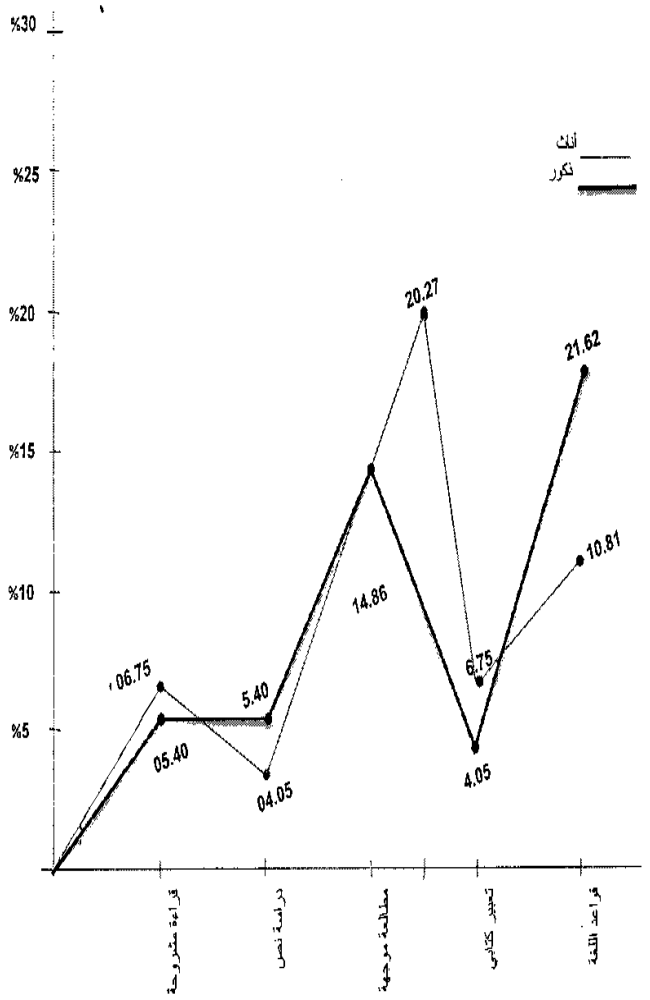
الصعوبات / المتسويات الدراسية	أ-طريقة الأستاذ في تقييم الدرس	ب-قلة التطبيقات	ج-كثرة حجم المعلومات
السنة 1 متوسط	07	09	10
السنة2 متوسط	04	10	15
السنة 3 متوسط	18	19	30
المجموع	29	38	55
النسبة المئوية	31.18	40.86	59.13

بين افضليه النشاط اللغوي بحسب السنوات

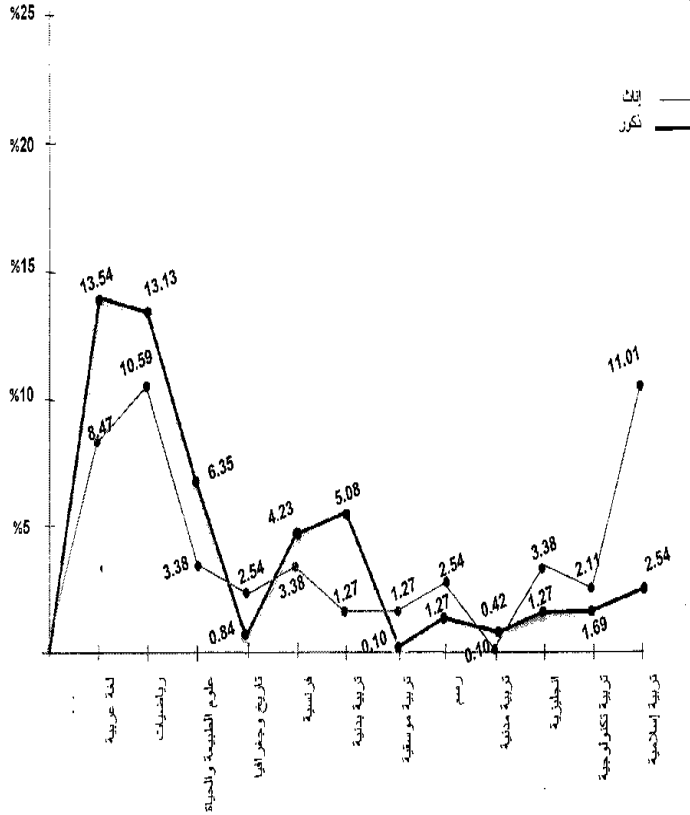
متوسط

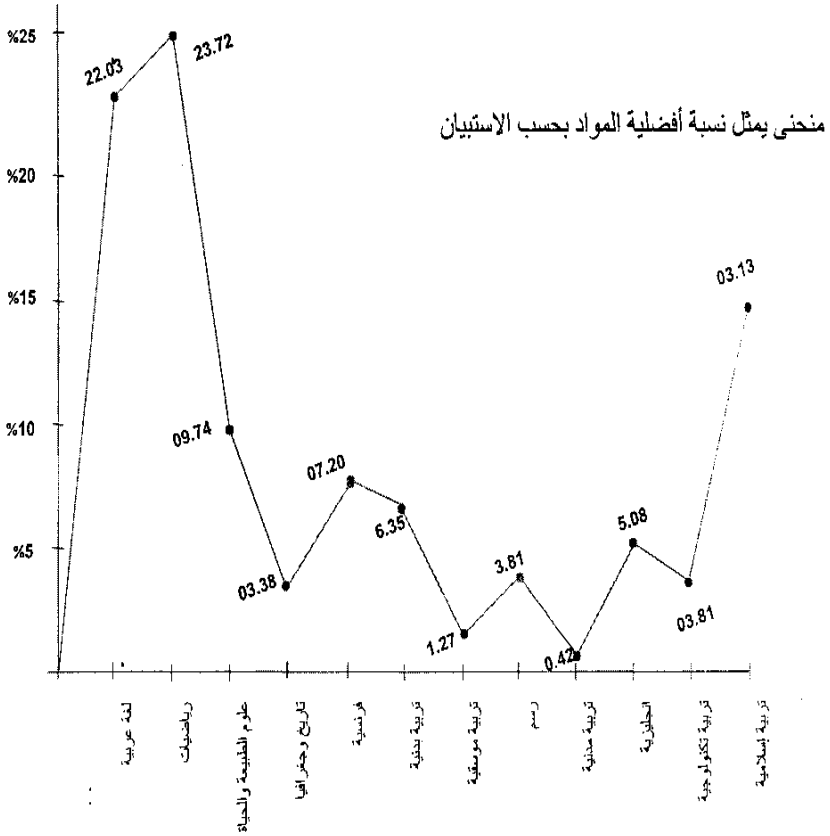



%30
%25
%20
%15
%10
%5
26.28
23.88
10.44
10.44
10.44
5.97
1.49
ذكور
إناث
القراءة ودراسة النص
قواعد اللغة العربية
مطالعة موجهة
تعبير كتابي


%30
%25
%20
%15
%10
%5
أناث
ذكور
20.27
21.62
10.81
14.86
06.75
5.40
6.75
05.40
04.05
4.05
قراءة مشروحة
دراسة نص
مطالعة موجهة
تعبير كتابي
قواعد اللغة

منحى بياني لأفضلية المواد بحسب فئات الاستبيانات




منحنى يمثل نسبة أفضلية المواد بحسب الاستبيان
%25
%20
%15
%10
%5
22.03
23.72
09.74
03.38
07.20
6.35
1.27
3.81
0.42
5.08
03.81
03.13
لغة عربية
رياضيات
علوم الطبيعة والحياة
تاريخ وجغرافيا
فرنسية
تربية بدنية
تربية موسيقية
رسم
تربية مدنية
الحلزونية
تربية تكنولوجية
تربية إسلامية

جدول يمثل أفضلية المادة بحسب سنوات الاستبيان (الاستقصاء)
عدد الاستبيانات :236 استبياناً

المواد / السنوات	لغة عربية	رياضيات	علوم الطبيعة والحياة	تاريخ وجغرافيا	فرنسية	تربية بدنية	تربية موسيقية	رسم	تربية مدنية	إنجليزية	تربية تكنولوجية	تربية إسلامية
لأول متوسط	19	17	09	1	06	05	00	06	01	03	03	09
لثانية متوسط	18	17	08	2	05	05	01	02	00	03	01	08
لثالثة متوسط	15	22	06	5	06	05	02	01	00	06	05	14
مجموع	52	56	23	08	17	15	03	09	01	12	09	31
نسبة %	22.03	23.72	09.74	03.38	07.20	06.35	01.27	03.81	0.42	05.08	03.81	13.13

الاستبيان

خاص بتلاميذ التعليم المتوسط

المستويات الثلاثة الأولى فقط.

- الولاية.....
- المؤسسة:.....
- العمر: السنة..... الجنس:..... المستوى الدراسي:.....
- معيد السنة: نعم [ ] لا [ ]

عزيزي الطالب سعياً وراء تحقيق مستوى أفضل بتذليل المعوقات التي تعترض سبيل تعلمك، نطلب منك ملء هذا الاستبيان بأول إجابة تخطر ببالك. وفقك الله.

ملحوظة: أجب بهدوء و بالطريقة المحددة، لتجنب تشويه الاستبيان.

- **السؤال الأول**

أكتب المواد التالية حسب الترتيب المفضل لديك في الخانات المرقمة من 01إلى 12.

المواد: العلوم الطبيعية، الرياضيات، الفرنسية، التكنولوجيا، الإنجليزية، اللغة العربية، التاريخ و الجغرافيا، التربية الإسلامية، الرسم، التربية المدنية، الموسيقى، التربية البد نية.

- **الإجابة**

1.....	2.....	3.....	4.....	5.....	6.....
7.....	8.....	9.....	10.....	11.....	12.....

- **السؤال الثاني:** رتب الأنشطة التالية المفضلة لديك حسب الأولوية في الخانات المرقمة من1إلى5.

دراسة نص أدبي، قواعد اللغة العربية،تعبير كتابي،قراءة مشروحة،مطالعة.

- **الإجابة:**

1.....	2.....	3.....	4.....	5.....

- **السؤال الثالث:** ضع علامة (+)أمام الجواب المختار.

-هل تجد صعوبة في دراسة قواعد اللغة العربية وتوظيفها؟ نعم(--)/لا(--)

في حالة الإجابة بنعم، فيما الأسباب؟

أ- طريقة الأستاذ في تقديم الدرس ←(--)

ب- قلة التطبيقـــات ←(--)

ج- كثرة حجم المعلومات ←(--)

- **السؤال الرابع:** ضع علامة (+) أمام الجواب المختار.

ما الحل لتسهيل قواعد اللغة العربية ؟

أ- اعتماد النصوص كقصار السور القرآنية ←(--)

ب- حفظ قواعد اللغة العربية عن ظهر قلب←(--)

ج- تبسيط قواعد اللغة العربية أكثر←(--)

د- الإكثار من التمارين والتطبيقات ←(--)

الستبيان

خاص بأساتذة اللغة العربية

للتعليم المتوسط

- الولاية:.....
- العمر:.....
- الجنس:.....
- الصفة (مرسم أو متربص):.....
- آخر شهادة متحصل عليها:.....
- مؤسسة العمل.....

خدمة للتربية، والرقي بالمستوى الدراسي للتلاميذ، وتحقيقا للغايات والمرامي المستهدفة من وضع المناهج، نرجو من زملائنا الأساتذة مَلْءَ هذا الاستبيان بأول إجابة تتبادر إلى أذهانهم.

الرجاء منك أخي الأستاذ وضوح الإجابة ودقتها. شكر الله لك.

إليك مراحل تقديم نشاطٍ من أنشطة اللغة العربية بين قديمها وحديثها.

01	02	03	04	05
- تمهيد - عرض - خلاصة، تطبيق، تمارين	- تقيم تشخيصي - تقيم تكويني - تقيم إجمالي	- مقاطع تمهيدية - مقاطع وسطية - مقاطع نهائية	المكتسبات السابقة - [illegible] وسطية - أهداف نهائية	- مؤشر الكفاءة - كفاءة قاعدية - كفاءة ختامية

01- من خلال تجربتك الميدانية هل ترى تغييراً حدث في مدلول هذه المراحل، أم أن الأمر لا يعدُو كونه تغيير مصطلحات؟

- الجواب مع التعليل:.....

.....

02- ما هي الأساليب التي تراها ناجعة لتوظيف القاعدة اللغوية (النحو، الصرف، الإملاء) توظيفا يحقق الكفاءة المستهدفة؟

.....

.....

.....

.....

.....

03- المناهج الجديدة تعتمد على المقاربة النصية، وذلك باتخاذ النص محوراً تدور حوله جميع فروع اللغة العربية. هل هذه المقاربة صالحة لتحقيق الكفاءة ؟ نعم ، لا

- إذا كان الجواب بنعم، فما هي أهم إيجابياتها؟

.....

.....

.....

- إذا كان الجواب بلا، فما هي أهم سلبياتها؟

.....

.....

عن حشو دماغ التلميذ بمفاهيم مجردة لا يجد القدرة على التوظيف الإجرائي لها.

رابعا: استبيانات تتعلق بتدريس قواعد اللغة العربية (طرق معوقات- حلول)

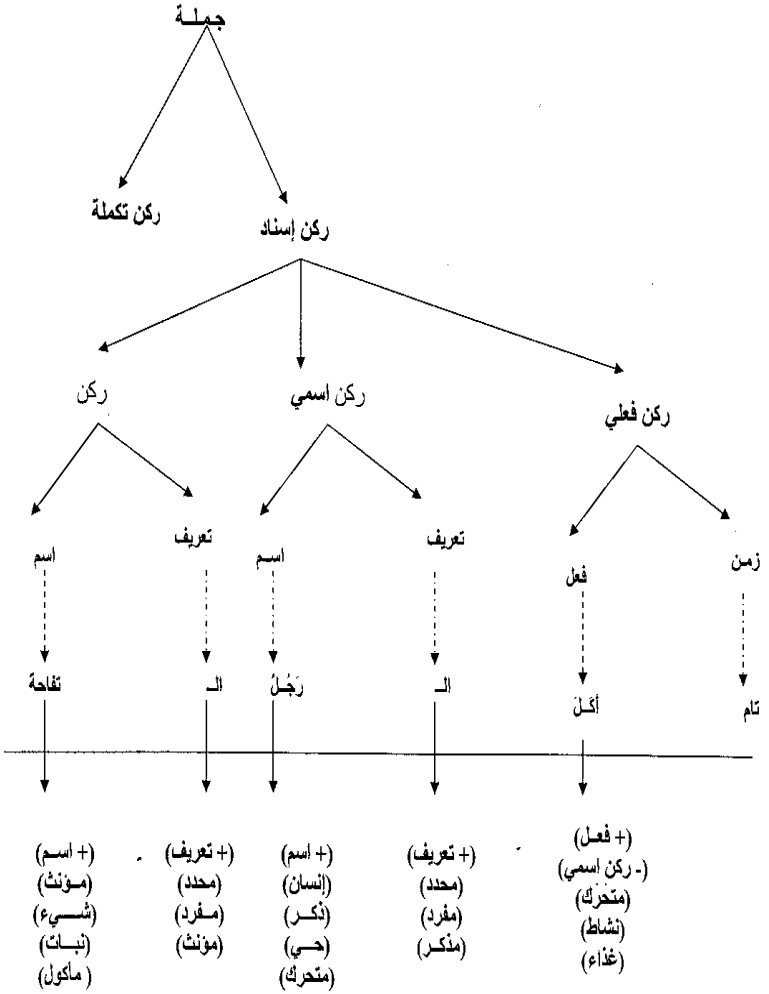
01- أهمية الاستبيان: من أكثر وسائل البحث استخداما- خصوصا في المجالات النفسية والاجتماعية، والتربوية - الاستبيان والمقابلة. ويعتبر الاستبيان أحد وسائل البحث العلمي، المستعملة على نطاق واسع، من أجل الحصول على بيانات أو معلومات تتعلق بأحوال الناس، وميولهم، أو اتجاهاتهم، أو معتقداتهم. وتأتي أهمية الاستبيان كأداة لجمع المعلومات بالرغم مما يتعرض له من انتقادات، من أنّه اقتصادي في الجهد والوقت[31]. ورغبة في جمع المعلومات من مصدرها اعُتمِد الاستبيان، للاقتراب من تحليل واقع قواعد اللغة في التعليم المتوسط (السنوات الأولى والثانية والثالثة) خاصة. علما بأن السنة الرابعة لم تتنصب بعد. وقد اخترنا من أنواع الاستبيان، الاستبيان المغلق المفتوح الذي يحتوي على أسئلة ذات إجابات جاهزة ومحددة وعلى عدد أخر من الأسئلة ذات إجابات حرة مفتوحة أو محددة متبوعة بطلب تفسير الاختيار. ولقد طبقنا هذا العمل مع الأساتذة والطلبة الذين اخترناهم كعينة للدراسة.

كانت العينة عبارة عن طلبة من متوسطة بالشمال وهي متوسطة المقري بتلمسان وأخرى بين الشمال والجنوب، وهي متوسطة الإخوة بركات ببسكرة. وأما بقية العينات فمن متوسطات بولايتنا أدرار، وذلك لنلاحظ عن قرب مدى تأثير البيئة في التحصيل العلمي للتلاميذ.

وبساطة، بحيث يعين التلميذ على إدراك الوحدات المكونة للجملة، دون حاجة إلى حشو دماغه بمصطلحات وتعريفات مجردة [30].

ونستنتج من خلال تناولنا للنحو المعياري التقليدي، والنحو التوليدي أن النظرة التقليدية لقواعد النحو تتصف بالحرص على فصاحة اللغة، كما تتضمن مفهوما جماليا يقوم على اعتماد الصيغ الموصوفة بالصيغ الحسنة. كما تحافظ القواعد التقليدية على أصالة اللغة، وترسيخ المفهوم الجمالي عن طريق الالتزام بالقاعدة المعيارية التقليدية، التي تمد متكلم اللغة بالأساليب، التي يجب اتباعها، ليكون نسجه للكلام جيدا وكتابته سليمة. وبما أن القواعد المعيارية تنشد المحافظة على الأصول اللغوية الصحيحة فهي تعتمد الشواهد القديمة، وتبرز أهمية محاكاتها مؤكدةً أن الكلام الأقدم هو الأصوب لدراسة القضايا اللغوية. وقد ذهب سوسير ــ في نقده للقواعد التقليدية ــ إلى أن هذه القواعد مبنية على علم المنطق وخالية من كل تصور علمي، وهي تهدف إلى توفير القواعد للتمييز بين الجمل الصحيحة. أما القاعدة التوليدية التحويلية فهي تهتم بآلية اللغة، التي تمكنُ الإنسان من أن ينتجَ عدداً لا حصر له من الجمل، اعتماداً على تنظيم القواعد الكائنة ضمن كفايته اللغوية وإنتاجهُ هذا الجمل مرتبط بنوع من القواعد التوليدية التي تؤدي عند العمل بها إلى إنتاج كل الجمل الممكن استعمالها في اللغة.

إذاً القاعدة التوليدية تمدنا بالمعلومات اللازمة لتوليد كل الجمل الصحيحة والمحتملة الصياغة دون غيرها في اللغة، إلا إننا نجد المناهج الدراسية لا تزال ميالةً للقواعد التقليدية المعيارية، رغم أن الدكتور (عبد الرحمان حاج صالح) وغيره من اللسانيين الجزائريين يرون بأن تطبيق اللسانيات الحديثة في التعليم يكون أكثر نجاعة، وأكثر تبسيطا لدراسة اللغة وتعلمها والابتعاد



إنّ التمثيل الدلالي يتضح من خلال المشيرات الدلالية التي تخص كل عنصر من عناصر الجملة: (أكل الرجل التفاحة). ويرى (د. عبد الرحمان حاج صالح) أن الهدف من المشجرات هو رسم التركيب الباطني المستتر للجملة، وهو رسم تجريدي أفضل من الإعراب يمثل البنية التركيبية للجملة، ويساعد المتعلم على تصور هيئات التركيب في يسر

ع3: ألفت الهمزةُ خطاباً.

إنّ أبسط الأنموذجات النحوية التي طرحها تشومسكي هي القواعد القادرة على التوليد عدد غير محدود من الجمل بوساطة عدد محدود من القواعد المتكررة، التي تعمل من خلال عدد محدود من القواعد النحوية المحددة. والقواعد النحوية المحدودة تقوم على أساس افتراض وجود علاقة بين الكلمات المتلاصقة المتتالية بانتظام، ما لم تدخل بينها كلمات معترضة، مثل: فازَ الطالبُ بالجائزة/ فازَ الطالبُ ـــــ والحمدُ لله ـــــ بالجائزة. ومن الأنموذجات التي قدمها تشومسكي لتحليل التركيب النحوي قواعدُ تركيب أركان الجملة، وتتضح هذه الصورة في القواعد التالية:

1- الجملة = مركب اسمي+ مركب فعلي.

2- المركب الاسمي = أداة التعريف + اسم.

3- المركب الفعلي = الفعل + المركب الاسمي.

4- أداة التعريف = الـــــــــــــــــ .

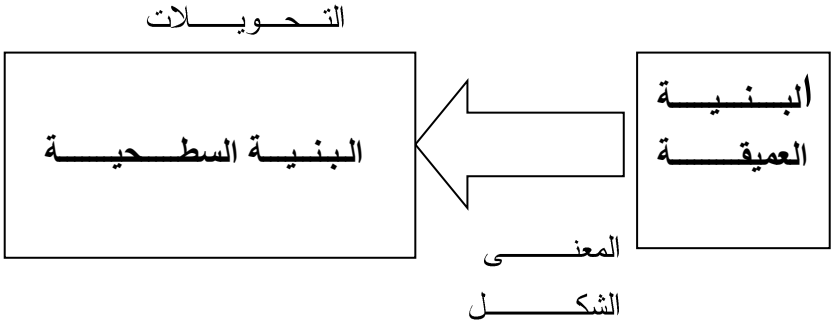
5- الاسم = (رجلٌ، شجرةٌ...).

6- الفعل = (أخـــــــــــــذَ، فهمَ...).

وتقوم طريقة تطبيق هذه القواعد على إعادة كتابة أركان الجملة لبيان العلاقة القائمة بين مؤلفاتها. وفي سنة 1965م، قدم تشومسكي نظرية تحويلية أكثر تماسكاً، من ضمن جوانبها إدراج المكون الدلالي في القواعد [28]، الشيء الذي يمثل إضافة مهمة إلى قواعد تركيب الجملة التي لم تكن تولي الجانب الدلالي حقهُ ولبيان هذه الإضافة نورد الجملة التالية:

ـــــ أكلَ الرجلُ التفاحةَ.

إن تركيب هذه الجملة ـــــ وفق قواعد تركيب الجملة التي عرفناها سابقاً يمثل بالمشجر التالي: [29]

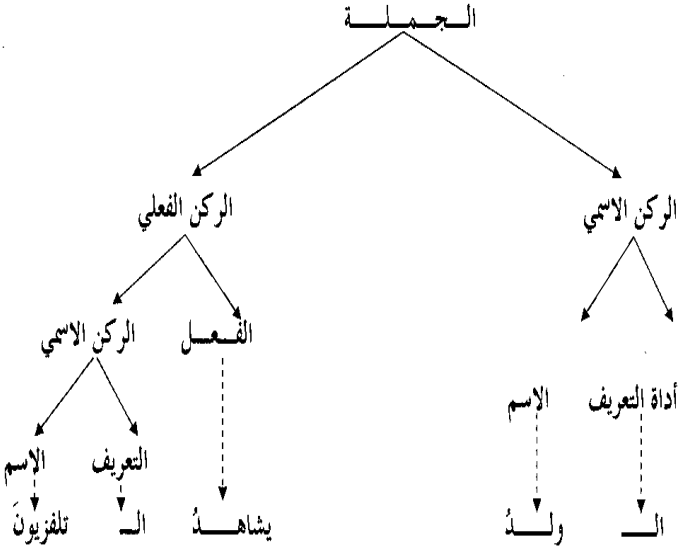


المستعمل في التواصل الذهني

ورائد الاتجاه التوليدي التحويلي اللساني الأمريكي (نوام تشومسكي) (Naom Chomsky)، واصل هذا العالم تحليل الجملة بواسطة الإرجاع إلى المؤلفات المباشرة، ولقد تأثر تشومسكي بيلومفيلد، ولقد رأى أنه من الممكن وصف النحو دون اللجوء إلى المعنى، ومن هذا يتجلى سعي تشومسكي للوصول إلى قواعد شاملة لتركيب الجملة في اللغة البشرية جمعياً. إنّ كل فرضية في إطار الألسنية التوليدية التحويلية هي صحيحة، ما لم تبرهن المعطيات اللاحقة عدم صحتها، وبالتالي فكل فرضية هي قابلة مبدئياً أن يعاد النظر فيها.[26] لقد ألّح تشومسكي على القدرة الإبداعية للغة الإنسانية، ورأى أن النظرية النحوية لابد من أن تعكس قدرة جميع المتكلمين بلغة ما، على التحكم في إنتاج جمل وفهمها دون أن يسمعوا بها من قبلُ كما رأى أن الجمل التي تولدها القواعد النحوية لا بد من أن تكون مستقيمةً نحويا ومقبولة من أبناء اللغة، فكل ناطق باللغة العربية ـــ مثلاً ـــ يقبل العبارة ع1 التالية، وينكر العبارتين ع^{1} / ع^{3} [27]

ع1: وردنا النبأُ الأخيرُ.

ع2: الأخيرُ وردنا النبأُ.



03- الاتّجاه التوليدي التحويلي: التوليد: هو قدرة متكلم اللغة على إنتاج كل جمل اللغة وذلك انطلاقا من القواعد الكائنة ضمن (كفايته اللغوية). ويدل هذا المصطلح على الجانب الإبداعي في اللغة. أما التحويل فيقوم على الملاحظة: توجدُ في اللغة جمل ترتبط ببعضها بصورة وثيقة، ولا يمكننا من خلال دراسة عناصرها فقط أن نلحظ الصلة القائمة بينها، فهو إمكانية تحويل البنى العميقة إلى بنى سطحية. (25)

مثل: أ ـــ فـــازَ الطـــالبُ بالجائـــزة.

ب ـــ الطـــالبُ فـــازَ بالجائـــزة.

ج ـــ بالجائـــزة فـــاز الطالبُ.

د ـــ الجائـــزةُ فـــازَ بهـــا الطالـــبُ.

إنّ البني السطحية يفوم بتوليدها عدد من التحويلات حتى يتم تكوين البنية السطحية. ونمثل ذلك بالخطاطة التالية:

ثم يأتي بعد بلومفيلد عدد من التوزيعيين، ومنهم بعض تلامذته ليطوروا طريقة التحليل التوزيع، ويتمثل التحليل في أشكال مختلفة نذكر للتمثيل على ذلك علبة (هوكيت Hockett)، [24] باعتماد العبارة السابقة نفسها:

تشيـــــــر الأرقام إلى مــؤلــفات الجملة بحسب التقسيم التصاعدي:

1ــ الجملة:

2ــ الفعل:

3ــ الركن الاسمي:

4ــ الركن الفعلي:

5ــ الفعل:

6ــ الفعل:

7ــ أداة التعريف:

8ــ الاسم:

9ــ الاسم:

وإنّ التمثيل بالمشجر Arbre: يعتبر التمثيل بالمشجر أقرب أنماط الرسم إلى التداول وأكثرها استعمالا خاصة لدى أصحاب الاتجاه التوليدي التحويلي، إذ يشير جذر المشجر (في الأعلى) إلى المؤلف الرئيسي الأعلى (الجملة). وتشير كل عقدة إلى مؤلف واحد قابل للتجزئة، في حين أن العقد النهائية تشير إلى الوحدات الدالة الصغرى.

ـــــ الولدُ.

ـــــ يشاهِدُ التِّلفزيونَ.

يتم تقسيم هذين المؤلفين بدور هما إلى مؤلفات مباشرة أخرى فينتج عن ذلك:

1ـــــ الولدُ (كما هي)

2ـــــ يشاهدُ التلفزيون = أ- يشاهدُ = مؤلف مباشر.

ب- التلفزيونَ = مؤلف مباشر.

وتحلل هذه المؤلفات المباشرة إلى مؤلفات نهائية كالآتي:

1ـــــ الـــــولـــــــدُ = الـــ + ولـــــــدَ.

2ـــــ يشـــــــاهـــــد = يشاهدُ.

3 ـــــ التلفزيونَ = الـــــ + تلفزيونَ.

وغاية هذا التحليل إظهار البناء المتدرج للعبارة، ويمكن إجراءُ

المؤلفات السابقة	الولـــــدُ	يشاهـــــدُ	التلـــــفـــــزيـــــونَ
المؤلفات التعويضية	الطالب	يـــــجـــــري	الـــــتـــــجـــــارب

تعويض في المواقع السابقة دون مساس بالمؤلفات التي تشكل العبارة.

④الـ	⑤ ولـدُ		⑧ يشاهدُ	⑨ الـــ ⑩تلفزيونَ
②الولـدُ		③ يـشـاهدُ الـتـلـفـزيـونَ	⑥ يشاهدُ	⑦ التلفزيونَ
① الـولدُ يـشاهدُ الـتـلـفـزيـونَ.				

السياق. أما المسند إليه فهو ما يحمل معلومات جديدة تقدم للسامع والقارىء. المسند في التحليل الوظيفي يأتي أولاً، لأنّ المتكلم يبدأ بالمعلومات المعروفة، ثم يأتي بالمسند إليه ثانياً ليحمل خلاصة الكلام مثل:

﴿ المال والبنون زينة الحيوة الدنيا ﴾[19]

(مسند) (مسند إليه)

إذا أراد المتكلم جذب الانتباه، فإنه يقدم المسند إليه على المسند كالجواب على من طرح السؤال: أي جامعة وصل طلابها ؟

ـــــ طلاب جامعة وهران وصلوا البارحة

(مسند إليه) (مسند)

فالوصول معلوم، والجديد من المعلومات هو تعيين الطلاب الذين وصلوا.

02- الاتّجاه التوزيعي: يقوم مفهوم التوزيع على تمييز المؤلفات اللغوية من خلال لحظ العناصر المحيطة بكل منها في السياق الكلامي، وتشير كلمة توزيع إلى العناصر التي تحيط، أو يمكنها أن تحيط بكل مؤلف يريد الباحث تحليله. [20] ورائد الاتجاه التوزيعي هو بلومفيلد Bloomfield . [21] ويستند هذا الاتجاه على اختلاف مدارسه إلى أن اللغة مؤلفة من وحدات تمييزية تظهر التقطيع والتقسيم. ويعتمد منهج التوزيعية على الطريقة الشكلية للوصول إلى المؤلفات المباشرة، ثم المؤلفات النهائية ويظهر ذلك في تحليل العبارة التالية : [22] (الولَدُ يشاهدُ التلفزيونَ) فالجملة هنا تتكون من (مؤلفين مباشرين) هما: [23]

تعتمد النظريتين كلتيهما، حيث تمزج بين الاتجاهين السلوكي والعقلي، لتحقيق الكفاءة اللغوية اعتماداً على التدريس بوساطة المقاربة بالكفاءات.

ثالثا: النّحو في الدراسات اللسانية الحديثة: لم يتوصل النحو المنطقي التقليدي لبيان العلاقة التي تربط بين طرفي الإسناد، وتحديد طبيعة الكلام، وتحليله تحليلاً علمياً يعتمد الوقائع اللغوية بالدرجة الأولى؛ لذلك سعت المدارس اللسانية الحديثة إلى التعمق في تحليل الجملة، مع اختلاف الوسائل ومجالات التوظف. ولقد اتجه اللسانيون المحدثون ثلاثة اتجاهات في تحليل بنية الجملة نظرياً وتطبيقاً وهي[17]

– الاتّجاه الوظيفي Functionalism

– الاتّجاه التوزيعي Distrébutionnalism

– الاتّجاه التوليدي التحويلي، La grammar generative transformation

01– الاتّجاه الوظيفي: وأبرز رواده (جاكبسون ومارتيني) [18]يهتمّ الاتجاه الوظيفي بكيفية استخدام اللغة بوصفها وسيلة اتصال، يستخدمها أفراد المجتمع للتوصل إلى أهداف وغايات معينة، فهو يربط بين النظام اللغوي وكيفية توظيف هذا النظام لتحقيق المعاني، ويظهر ذلك في النقاط التالية:

– وجود خيارات متعددة للمتكلم ضمن نظام اللغة.

– ارتباط اللغة بالمجتمع، وعلاقاته الثقافية كالتراث، والعادات، والتقاليد.

– تقدم عناصر النظام اللغوي الوظيفة التي يقصدها المتكلم مجتمعة، فلا يمكن لعنصر واحد أن يؤدي الوظيفة المقصودة.

إنّ التحليل الوظيفي للجملة ينحصر في بيان الوظائف التي تؤديها اللغة في البيئة اللغوية، والجملة بحسب المنظور الوظيفي تتألف من شقين هما: المسند Thém والمسند إليه Rhéme، وهما ليسا المفهوم النحوي نفسه، إذ أن المسند هنا عنصر يحمل معلومات معروفة، أو أشير إليها من خلال

خاضعة للمشاهدة. والنظرية هذه بدأت عند (دي سوسير) وازدهرت هند بلومفليد Bloomfield وهي ترى دراسة (المادة) باعتبارها الشيء الحقيقي الملموس، ثم ترى دراستها في إطار سلوكي يؤكد أن أي فعل لا يفهم إلا في ضوء المثير والاستجابة. وقد أدى ذلك إلى أن يكون المنهج البنائي استقرائيا يبدأ بجمع المواد وينتهي بالقاعدة أو النظرية.

02- النظرية التوليدية التحويلية: وهي التي ظهرت على يدي تشو مسكي Naom Chomsky [16] وترى أن اللغة الإنسانية أكبر نشاط ينهض به الإنسان، وهي الخصيصة الأولى للإنسان، ومن ثم يجب الوصول إلى طبيعة هذه اللغة ليس عن طريق المادة الملموسة الظاهرة أمامنا، وإنما عن طريق القدرات الإنسانية الكامنة التي لا تظهر على السطح، ومن هناك كان التوجه إلى الفطرة اللغوية، وهي قدرة عند الناس جميعاً. ولذلك يتأكد أن اللغة الإنسانية لا يمكن أن تكون استجابة لمثير وإنّما هي لغة إبداعية تتكون من عناصر محدودة يمكن حصرها ؛ لكنها تنتج جملاً لا تنتهي عند حصر، فالإنسان ينتج كل يوم جملاً لم يسبق له إنتاجها.

03- بين النظريتين: يتبيّن من النظرتين أن الاتجاه السلوكي استقرائي يهدف إلى ترسيخ المادة اللغوية استعانة بعوامل خارجية هي: المحاكاة، والتكرار والتعزيز.

أما الاتّجاه العقلي فهو استدلالي يهدف إلى تقوية الكفاءة اللغوية La compétence عن طريق تمكينه من وسائل الاستدلال الصحيح، بإشراكه إشراكا فعلياً في إنتاج اللغة لا محاكاة ما يتلقاه. ولقد أثبت الاتجاه العقلي أنّ العوامل الخارجية ليست ذات تأثير فاعل في التعلم، ففي المحاكاة نجد الطفل عندما يسمي الألوان مثلاً، يقول في المذكر: أحمر، وعند التأنيث يقول: أحمرة. لذلك نجد المناهج في الإصلاح التربوي الجزائري

للموقف والحدث الكلامي. فنحن – كما سبق الذكر– لا نعلم التلميذ كيف ينتج جملاً نحوية صحيحة فحسب، بل لابد أن نعلمه متى يستعمل هذه الجمل، وكيف يستعملها. وهذا ما يقتضي المعيارية الهادفة وهي مزية من مزايا النحو العربي، التي نقدها بعض المحدثين، وخاصة عندما يكون التعليم يستهدف الكفاءة.

02- أسباب عزوف التلاميذ عن النّحو: غير أنّ المعيارية التي اتصف بها النحو التقليدي جعلت الطلاب في المراحل التعليمية يعزفون عن النحو وعن اللغة بسبب معيارية علمية، لا تعليمية. ولو تمحصنا القواعد التقليدية المعيارية، فإننا نخرج بالانطباعات التالية.

1. لا يتكلم متكلم اللغة –في الواقع– اللغة وفقاً للقاعدة المعيارية.
2. لا تصف هذه القواعد العمل اللغوي الحقيقي في عملية التكلم.
3. ليس بمقدور هذه القواعد أن تربط بين المعاني الذهنية الكامنة عند الإنسان، وبين الأصوات التي ينطق في استعماله اللغة. وذلك ما دفع الباحثين إلى الكشف عن سبل حديثة ميسرة لتعليم اللغة ونظامها.

ثانيا: نظريات علم اللغة: ولهذا أعمدت الدراسات الحديثة (اللسانيات التطبيقية) [13]من أجل تيسير تعليم اللغة وتعلمها، وتعتمد اللسانيات التطبيقية، أو علم اللغة التطبيقي على أربعة مصادر أساسية هي: علم اللغة، وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم التربية[14]. وعلم اللغة أهم هذه المصادر المتكاتفة، ويتفرغ بدوره إلى نظرتين متمايزتين أحدثتا فيه تغييراً جوهريا كان مساعداً للسانيات التطبيقية وهاتان النظريتان هما: [15].

01- النظرية البنائية: البنيوية Structuralism تعني أنّ لكلّ لغة بنية ومعنى هذا أنّ كلّ اللسانيين بنيويون لأنهم يدرسون بنية اللغة في بحثهم عن القوانين التي تحكمها. كما أنهم يتجاهلون الدلالة تماماً لأن المعاني غير

Morphèmes بالوحدات الدالة التابعة لتفيد معنى: الزمان والأشخاص والعدد والتحصيل Actualisation والتعريف determination))[11].

مثال: نحنُ. ..... نُنْشِـــــدُ

ــ تفيد معنى الشخَّص (دال منفصل) – (ن) تفيد معنى الزمان بالتعارض مع (نا) في أنشدنا– وتفيد معنى الشخص بالتعارض مع (ت) و(يـــــ) في تنشدون /ينشدون.

النَحو العِلمي وَالنَحو التعليمي: إنّ عّلماء اللغة البنائيين ينقدون النحو العربي بأنّه نحو تعليمي معياري، وليس نحوا وصفيا، لكن عبده الراجحي يرى بأنّ المعيارية في النحو العربي صفة جيدة، لأنها تعلم الفرد متى يستعمل الجملة وكيف يستعملها. ولكن ثمة فرقاً بين النحو العلمي والنحو التعليمي، فالأول: هو علم يقدم وصفا لأبنية اللغة، وهو حين يفعل ذلك، إنما يلجأ إلى عزل الأبنية من سياق الاستعمال ويضعها في إطار التجريد.

أما الثاني: فهو شيء آخر، نشأ لهُ علم يُشارُ إليه باسم (النحو التعليمي) وهو يأخذُ من الوصف الذي توصل إليه علم النحو، لكنّه لا يأخذه كما هو، إنّما يطوعه لإغراض التعليم [12] فالنّحو التعليمي يختلف اختلافا جوهريا عن النحو العلمي، فنحن حين نعلم اللغة لا نعلم الأنماط اللغوية (المقبولة) نحويا فحسب، بل لا بدّ أن تكون هذه الأنماط ملائمة، أي أن تكون مناسبة

المعاني... وأما غيرها من اللغات، فكلّ معنى أو حال لا بدّ له من ألفاظ تخصه بالدلالة، ولذلك نجد كلام العجم من مخاطبتهم أطول مما تقديره بكلام العرب، وهذا هو معنى قوله صلى الله عليه وسلم: أوتيت جوامع الكلم واختُصرَ لي الكلام اختصاراً)[9] . يمكن التمثيل لحقيقة كلامه (... وأوضحها إبانة عن المقاصد لدلالة غير الكلمات فيها على كثير من المعاني...) بالمعاني المختلفة للجملة التالية:

1ـــ ما أَحْسَنَ أَحْمَدُ.

2ـــ ما أَحْسَنَ أَحْمَدَ !.

3 ـــ ما أَحْسَنُ أَحْمَدَ ؟.

فالجملة الأولى تدل على نفي الإحسان عن أحمدَ، أما الثانية فتدل على التعجّب من حُسْن أحمدَ، وأما الأخيرة فهي استفهام عن أحسن شيء في أحمدَ. ولم تتحقق هذه المعاني إلا بالإعراب. لا يبتعد تعريف اللسانيين للنحو عن النحويين في أنّ النحو وسيلة لتحقيق غاية، وهي تركيب الكلام السليم، اللطيف في العبارة. يقول تشومسكي: (تتجلّى الملكة اللسانية عند الأفراد في كيفية أدائهم، وتعيننا دراسة هذه الملكة على وضع القواعد النحوية لإحدى اللغات، فالغاية الأساسية هنا هي التمييز بين المتواليات النحوية، التي تشكل عبارات سائغة مقبولة، والمتواليات غير النحوية التي لا يمكن اعتبارها جملا مقبولة، مع تحليل بنية العبارات الصحيحة. إذا هي تلك الآلية التي تنشئ المدارج السليمة في لسان ما، وتعدل عن المدارج السقيمة) [10] الملكة السليمة عند تشومسكي لا ينفك ارتباطها عن قواعد النّحو. أما (إيلوار) فالنّحو عنده ربطٌ بين الوحدات الدالة والأدوات، يقول عن معاني النحو:((هي جميع الأحوال التي تقرن فيها الأدوات

أخرجته (أي الشرط المذكور) من كمال (البيان إلى مجال الهذيان، نعم وأسقطت نسبته من صاحبه، وقطعت الرحم بينه وبين منشئه، بل أحلت أن يكون له إضافة إلى قائل ونسب مختص بمتكلم.[6] فتمزيق نظام اللغة يؤدي إلى كلام هراء لا مزية فيه، ولا فائدة اتصال تحصل منه، وذلك دليل من الأدلة على أهمية قواعد النحو في ملكة اللغة. ونجد ابن خلدون حين تحدث عن علوم اللسان العربي وأهمية ملكتها أكد على أن النحو أساس تلك العلوم لأنه به يستقيم الكلام وتحصل الفائدة يقول: وأركانه (علم اللسان العربي) أربعة وهي: اللغة والنّحو والبيان والأدب. ومعرفتها ضرورية... والذي يتحصل منها هو النحو، إذ به تتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة... فلذلك كان علم النحو أهم من اللغة، وفي جهله الإخلال بالتفاهم جملة وليست كذلك اللغة).[7] حين حدّد ابن خلدون أركان علم اللسان العربي، حصرها في اللغة والنّحو والبيان والأدب، ثم جعل النحو أهم هذه الأركان، ذلك لأن اللغة والبيان والأدب لا يقوم أحدها إلا على النحو، لأن المعنى لا يستقيم إلا به. أما ابن السراج فيقول في تعريفه للنّحو: (النحو إنما أريد به أن ينحوَ المتكلم إذ تكلمه كلام العرب وهو علم استخرجه المتقدمون فيه من استقراء كلام العرب، حتى وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللغة). [8] إذا يتفق النّحاة العرب على أنّ النّحو هو انتحاء سمت كلام العرب، والسير على نهجهم لتحقيق أصول المقاصد بالدلالة والعزوف عنه سبيل إلى اعتوار الكلام وخلل الاتصال بين أفراد الجماعة اللغوية. يعود ابن خلدون إلى تبيان أهمية الإعراب في الإبانة عن المقاصد ليقول: (وكانت الملكة الحاصلة للعرب من ذلك أحسن الملكات، وأوضحها إبانة عن المقاصد لدلالة غير الكلمات ــ أي الإعراب ــ فيها على كثيرمن

علم الإعراب: علم بأصول تعرف به أحوال الكلمات العربية من حيث الإعراب والبناء، أي من حيث ما يعرض لها في حال تركيبها. فبه تعرف ما يجب أن يكون عليه آخر الكلمة من رفع أو نصب أو جر أو جزم، أو لزوم حالة واحدة، بعد انتظامها في الجملة. وهذا العلم تختص به اللغة العربية دون غيرها، فالحركات الإعرابية تفرق بين المعاني. يقول ابن فارس: (من العلوم الجليلة التي خصت بها العرب، الإعراب الذي هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ وبه نعرف الخبر الذي هو أصل الكلام، ولولاه ما ميز فاعل من مفعول، ولا مضاف من منعوت ولا تعجب من استفهام...).[3] وقد عرفه ابن جني بقوله: (هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ ألا ترى أنّك إذا سمعت: أكرم سعيدُ أباه، وشكر سعيداً أبوه، علمت برفع أحدهما ونصب الآخر). والمعروف أن هذه العمليات (التحليل النّحوي) هي حل رياضي للصور التركيبية من الكلام، شأن المسائل الحسابية والهندسية والفيزيائية والكيماوية[4] ومن خلال التعريفات يتجلى أنّ الإعراب له علاقة وطيدة بالمعنى وبدون النظام الصحيح للصور التركيبية تعتور المعاني، لذلك كان على دارس اللغة العربية أن يلم بالنّحو حتى تكتمل عنده ملكة اللغة. إذا إن الألفاظ لا تفيد حتى تؤلف ضربا خاصا من التأليف، ويعمد بها إلى وجه من التركيب والترتيب، فلو أنك عمدت إلى بيت شعر، أو فضل نثر، فعددت كلمات عدا -كيفما جاء واتفق- وأبطلت نضده ونظامه الذي عليه بني، وفيه أفرغ المعنى وأجري، وغيرت ترتيبه الذي بخصوصيته أفاد ما أفاد، وبنسقه المخصوص أبان المراد، نحو أن تقول في (الطويل) من صدر ملعقة امرئ القيس:

ـــــ قفا نبك من ذكرى حبيب ومنزل.

ـــــ (منزل قفا ذكرى من نبك حبيب).

إضافة إلى المواقيت والتوجيهات التربوية... ولما كان المقرر هو مجموعة الموضوعات التعليمية التي تدرس في مادة معينة، فما هو موقع القاعدة النحوية من مواد المقرر؟ وما المعوقات التي تحول دون تطبيق القاعدة ؟ وما الطرائق الكفيلة بتدريس القاعدة النحوية بطريقة ميسرة، لا معسرة؟

أولا: قواعد اللغة العربية وأهمية ملكتها: لا جرم أنّ اللغة العربية منظومة كبرى لها نظامها التشكلي ونظامها الصرفي، ونظامها النّحوي، ولكلّ نظام منها وظيفته بالتعاون مع بقية النظم. وأكثر النظم التي تعد عمادا تقوم عليه اللغة العربية هي: النحو والصرف والإملاء.

01: النّحو: النحو لغة: يعني القصد والطريق، تقول نحاه ينحو وانتحاء، قال الليث: النحو القصد نحو الشيء، نحوت نحو فلان إذا قصدت قصده، قال: وبلغنا أن أبا الأسود وضع وجوه العربية وقال للناس انحوا نحوه، فسمي نحوا[1].

النّحو اصطلاحا: هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية، والجمع والتعريف والتنكير، والإضافة والنسب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها، وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع، أي نحوت نحوا، كقولك قصدت قصدا، ثم خص به انتحاء هذا القبيل من العلم. كما أن الفقه في الأصل مصدر فقهت الشيء أيه عرفته، ثم خص به علم الشريعة من التحليل والتحريم، كما أنّبيت الله خص به الكعبة، وإن كانت البيوت كلها لله.[2] من خلال تعريف ابن جني يتضح أن النحو قديما كان يشمل علم الإعراب وعلم الصرف لقوله: (هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع...) ثم اختصّ النّحو فيما بعد بعلم الإعراب.

القاعدة اللغوية بين النظرية والتطبيق

للمستويات: 1، 2، 3 متوسط

أ. محمد بن عبو

الملخص: اللسان نعمة إلهية عظيمة، حبا اله تعالى بها الإنسان، قال جل وعلا: " ألم نجعل له عينين ولسانا وشفتين وهديناه النجدين " فهو ليس عضوا للبلع فحسب بل أداة الكلام. وما الإنسان لولا اللسان ؟ وقديما قال زهير بن أبي سلمى:

لسان الفتى نصف ونصف فؤاده فلم يبق إلا صورة اللحم والدم

ومن أجل إقامة اللسان، ووقايته من داء اللحن والزيغ في الكلام، فقد انبرى علماء اللغة يضعون لها قواعد، يتم على ضوئها بناء الكلم العربي وأدائه أداء سليقيا سليما، إلا أنه ثمة معوقات كثيرة، كثيرا ما تحول دون ذلك، وخاصة على مستوى الحياة المدرسية. وفي هذا البحث سيكون الحديث عن مكانة نشاط قواعد اللغة بين بقية الحصص الدراسية في التعليم المتوسط، وعن المعوقات التى تحول دون توظيف القاعدة اللغوية توظيفا سليما، وعن مكمن صعوبات تدريس القاعدة اللغوية، وعن السبل الكفيلة بتدريس تدريسا يؤدّي إلى إكساب الناطقين بالعربية سليقة لغوية أو ذائقة مُحِسّة، فضلا عن اقتراحات وتوصيات تتعلق بتحسين منهجية تدريس القاعدة اللغوية، انطلاقا من استبيانات تتعلق بالمعلم والمتعلم، في تعليمية القاعدة اللغوية بين النظرية والتطبيق، في المستوى: مُحَرَّمَ، صَفَرَ، رَبِيعَ الأول متوسط. لأنّ الرابعة لم تكن قد نصبت بعد،

تمهيد: المنهاج هو مجموعة من الخبرات، وأوجه النشاطات المعدة لمرحلة معنية من التعليم، لتكييف التلاميذ وواقعهم. وهو أشمل من المقرر الدراسي، حيث إنه يضم الموضوعات الدراسية، والأهداف التربوية، وطرق التدريس

[59] ــ سيبويه جامع النحو العربي.ص49 ــ 50.

[60] ــ ن.م.ص51

[61] ــ ن.م.

[62] ــ الكتاب:331/4.

[63] ــ شرح الشافية ــ الأستراباذي ــ تحقيق:جماعة من الأساتذة ــ دار إحياء التراث العربي ــ بيروت ــ لبنان ــ ط1 ــ 1426هـ ــ 2005م. 56/3 ــ 57.

[64] ــ شرح كتاب سيبويه ــ السيرافي ــ تحقيق:أحمد حسن مهدلي وعلي سيد علي ــ دار الكلتب العلمية ــ بيروت ــ لبنان ــ ط1 ــ 2008م ــ 1429هـ ، 222/5.

[65] ــ سيبويه جامع النحو العربي.ص53.

[66] ــ شرح المفصل:11/6.

[67] ــ سيبويه جامع النحو العربي.ص53.

[68] ــ انظر:منحة الجليل بتحقيق شرح ابن عقيل:160/4

[69] ــ شرح المفصل:10/6 ــ 11.

[70] ــ سيبويه جامع النحو العربي.ص54.

[71] ــ نفس المرجع.ص55.

[72] ــ شرح المفصل:68/8 ــ 69.

[73] ــ سورة المائدة:69.

[74] ــ وانظر:البحر المحيط ــ لأبي حيان:325/4.

[75] ــ سورة الأحزاب:56.

[76] ــ شواذ القراءات ــ الكرماني ــ تحقيق:د.شمران العجلي ــ مؤسسة البلاغ ــ بيروت ــ لبنان ــ ص387.

[77] ــ مختصر في شواذ القرآن من كتاب البديع ــ ابن خالويه ــ مكتبة المتنبي ــ القاهرة ــ ص121.

[78] ــ الاقتراح ــ السيوطي ــ تحقيق: د.محمود سليمان ياقوت ــ دار المعرفة الجامعية ــ 1426هـ ــ 2006م ــ ص75 ــ 76.

[79] ــ الكتاب:117./2.

[40] ــ شرح كتاب سيبويه للسيرافي:445/2 وانظر:شرح الرماني:131/2ــ 134 (مخطوط)

[41] ــ ن.م

[42] ــ شرح كتاب سيبويه للرماني: مخطوط:134/2.

[43] ــ شرح عيون كتاب سيبويه ــ أبو نصر هارون بن موسى القرطبي ــ دراسة وتحقيق: د.عبد ربه عبد اللطيف عبد ربه ــ ط1 ــ 1404هـ ــ 1984م ــ ص140.

[44] ، ن.م

[45] ــ مغني اللبيب عن كتب الأعاريب. ص257

[46] ــ منهج سيبويه في الاستشهاد بالقرآن الكريم. ص188 وص221.

[47] ــ شرح كتاب سيبويه للسيرافي:369/2.

[48] ــ ن.م.456/2.

[49] ــ سيبويه جامع النّحو العربي. ص49.

[50] ــ الكتاب:477/3

[51] ــ شرح التسهيل ــ ابن مالك ــ تحقيق:د.عبد الرحمن السيد، د. محمد بدوي المختون ــ هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان ــ ط1 ــ 1410هـ ــ 1990م :40/3.

[52] ــ مغني اللبيب عن كتب الأعاريب.ص894.

[53] ــ التذييل والتكميل:640/4، هكذا نقله محققو (تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد) لابن ناظر الجيش:2630/4.

[54] ــ ارتشاف الضرب من لسان العرب ــ أبو حيان ــ تحقيق: د.رجب عثمان محمد د.رمضان عبد التواب ــ مكتبة الخانجي ــ القاهرة ــ ص2068.

[55] ــ شرح كتاب سيويه ــ السيرافي ــ تحقيق:أحمد حسن مهدلي، وعلي سيد علي ــ دار الكتب العلمية ــ بيروت ــ لبنان ــ ط1 ــ 2008م ــ 1429هـ :216/4.

[56] ــ شرح كتاب سيبويه للرماني (مخطوط) المجلد الرابع ــ الجزء الخامس والأربعون.

[57] ــ ن.م

[58] ــ الإيضاح في علل النّحو ــ الزجاجي ــ تحقيق: د. مازن المبارك ــ دار النفائس ــ بيروت ــ ط3 ــ 1399هـ ــ 1979م.ص51.

[24] ــ الصاحبي في فقه اللغة ــ أحمد بن فارس ــ حققه وقدم له:مصطفى الشومي ــ مؤسسة أ.بدران ــ بيروت ــ لبنان ــ 1383/1964.ص.47.

[25] ــ تاج العروس من جواهر القاموس ــ محمد مرتضى الحسيني الزبيدي ــ تحقيق:د.نواف الجراح ــ مراجعة:د.سمير شمس ــ دار الأبحاث ــ الجزائر ــ ط1 ــ 2011م ــ 493/2.

[26] ــ المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية ــ الشاطبي ــ تحقيق عبد الرحمن بن سليمان ــ معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي ــ مكة المكرمة ــ ط1 ــ 1428هـ ــ 2007م.355/7.

[27] ــ شرح كتاب سيبويه:259/5.

[28] ــ منهج سيبويه في الاستشهاد بالقرآن الكريم وتوجيه قراءاته ومآخذ بعض المحدثين عليه ــ د.سليمان يوسف خاطر ــ مكتبة الرشد ــ الرياض ــ المملكة العربية السعودية ــ ط1 ــ 1429هـ ــ 2008م ــ ص519.

[29] ــ الكتاب:460/3.

[30] ــ الكتاب:553/3 ــ 554.

[31] ــ لسان العرب ــ ابن منظور ــ دار صادر ــ بيروت ــ ط1 ــ 162/1.

[32] ــ غريب الحديث ــ ابن الأثير ــ تحقيق طاهر أحمد الزاوي ، ومحمود محمد الطناحي ــ المكتبة العلمية ــ بيروت ــ لبنان ــ 1399هـ 1979م ــ 8/5

[33] ــ المقاصد الشافية:492/4 ــ 493

[34] ــ الخصائص:289/1

[35] ــ الكتاب:117/2

[36] ــ فهارس كتاب سيبويه.ص19 وذكر ذلك وكرره في كتابه (دراسات لأسلوب القرآن الكريم:13/1، و286/2، و299/2).

[37] ــ ن.م.

[38] ــ ن.م.ص20

[39] ــ مغني اللبيب عن كتب الأعاريب ــ ابن هشام ــ تحقيق:د.مازن المبارك، ومحمد علي حمد الله ــ دار الفكر ــ دمشق وبيروت ــ ط5 ــ 1979م..ص255 وما بعدها.

[4] ــ المدارس النحوية ــ الدكتور شوقي ضيف ــ دار المعارف ــ الطبعة السابعة ــ ص58.

[5] ــ السماع اللغوي العلمي عند العرب.ص348 ــ 349.

[6] ــ انظر:سيبويه جامع النحو العربي ــ د. فوزي مسعود ــ الهيئة المصرية العامة للكتاب ــ 1986.ص34 وما بعدها.

[7] ــ سيبويه جامع النّحو العربي.ص36.

[8] ــ ن.م

[9] ــ ن.م.ص37.

[10] ــ ن.م

[11] ــ ن.م.ص38.

[12] ــ ن.م

[13] ــ الكتاب:356/4.

[14] ــ الكتاب:356/4.

[15] ــ سيبويه جامع النحو العربي.ص40.

[16] ــ الكتاب:555/3.

[17] ــ سيبويه جامع النحو العربي .42.

[18] ــ ن.م.ص44– 45.

[19] ــ ن.م.ص47.

[20] ــ منهج سيبويه في الاحتجاج بالقراءات ولها ــ د.إدريس مقبول ــ عالم الكتب الحديث ــ أربد ــ الأردن ــ ط1 ــ 1431هـ ــ 2010م.ص9.

[21] ــ مغني اللبيب عن كتب الأعاريب ــ ابن هشام الأنصاري ــ حققه وعلق عليه:د.مازن المبارك، ومحمد علي حمد الله ــ راجعه:سعيد الأفغاني ــ دار الفكر ــ بيروت ــ ط5 ــ 1979م.ص125.

[22] ــ الرسالة ــ الإمام الشافعي ــ تحقيق وشرح:أحمد محمد شاكر ــ دار التراث ــ القاهرة ــ ط2 ــ 1399هـ ــ 1979م ــ ص42.

[23] ــ منهج سيبويه في الاحتجاج بالقراءات ولها.ص11

في القراءات القرآنية، فالقراءات لغات، والقراءات سنة، والسنة لا تخالف". أقول متبرعا: هي قراءة شاذة جدا، ذكرها الكرماني في شواذ القراءات، عن ابن عمير وقال:"جاء عن ابن عباس، ذكره الثعلبي".[76] وذكرها ابن خالويه فقال:"عبد الوارث عن أبي عمرو".[77] ومع ذلك فإنّ المقرر في أصول النحو أن الشاذ من القراءات يحتج به ما لم يخالف قياسا معلوما، وإن خالفته احتج به في ذلك الحرف بعينه ولم يقس عليه هكذا قال السيوطي في الاقتراح.[78]

الخاتمـــة: وبَعْدُ: فإنَّ كلَّ شُبَهِ الباحث التي حاول بها إنكار سماع سيبويه ليست شيئا أمام ما قدمناه من أدلة تدحضها، وكما سبق منا القول فإنّ هذه الشبه لو كانت حقا لما دلت إلا على أنّ سيبويه كأي عالم يجتهد فيصيب ويخطئ، ولكن القدماء والمنصفين من المحدَثين يعلمون أنّ كتاب سيبويه هو عصارة عقول جبارة بذلت أقصى جهدها في استقراء كلام العرب والنظر فيه، فكانوا يكبرونه ويتحرّجون أن يقولوا فيه بغير علم. ويكفي أنّ سيبويه بعدما ذكر تعليل الخليل في هذه المسألة وغيرها مما يشبهها قال: "والذي ذكرت لك قول الخليل، ورأينا العرب توافقه بعد ما سمعناه منه".[79] وكفى بذلك حجة لمن يعرف وزن قوله: "ورأينا العرب توافقه".

الهوامش:

---

[1] ــ فهارس كتاب سيبويه ــ محمد عبد الخالق عضيمة.

[2] ــ السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة ــ الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح ــ منشورات المجمع الجزائري للغة العربية ــ موفم للنشر ــ الجزائر ــ 2007 ــ ص321.

[3] ــ الاستدلال النحوي في كتاب سيبويه وأثره في تاريخ النحو ــ الطكتور أمان الدين حتحات ــ دار القلم العربي ــ دار الرفاعي للنشر ــ الطبعة الأولى ــ 2006م ــ 1427هـ ــ ص192.

العرب يغلطون فيقولون: إنّهم أجمعون ذاهبون، وإنك وزيدٌ ذاهبان".[70] ثم إن الباحث رغم قوله:"وقد دارت حول هذه المسألة آراء كثيرة وأقوال مختلفة"، [71] أبى إلا أن ينتصر للكوفيين دون أن يصرح باسمهم، فقال: "وفي العطف على اسم (إنَّ) شواهد كثيرة"، فذكر آيتين وبيتا من الشعر. ولأنّه استظهر بشرح المفصل لابن يعيش موهما القارئ أن ابن يعيش على رأيه أنقل كلام ابن يعيش في الرد عليه، فإنه قال تبعا للزمخشري صاحب المفصل: "إن العطف على الموضع لا يجوز قبل تمام الكلام، لأنّه حمل على التأويل ولا يصح تأويل الكلام إلا بعد تمامه فعلى هذا تقول: إنَّ زيداً وعمراً منطلقان، ولا يجوز الرفع في عمرو على الموضع لأن الكلام لم يتم، إذ الخبر متأخر عن الاسم المعطوف، ولكن لو قلت: إنَّ زيداً وعمرٌو منطلقٌ على التقديم والتأخير جاز، كأنك قلت:إنَّ زيداً منطلقٌ وعمرٌو. قال ضابئ بن الحرث البرجمي (وهو الشاهد الشعري الذي احتج به الباحث):

فَمَن٭ء يَكُ أَمْسَى فِي المَدِينَةِ رَحْلُهُ *** فَإِنِّي وَقَيَّارٌ بِهَا لَغَرِيبُ

والمراد: فإنِّي لغريبٌ بها، وقيارٌ أيضا، فإنك لو عطفت على الموضع قبل التمام لاستحال، إذ الخبر قد يكون خبرا عن منصوب ومرفوع قد عمل فيهما عاملان مختلفان، فيجيء من ذلك أن يعمل في الخبر عاملان مختلفان، وهذا محال، وقد أجاز ذلك الكوفيون...الخ".[72] ثمّ عرض ابن يعيش تبعا للزمخشري أيضا في الرد على شبهات الكوفيين ومن ذلك قوله تعالى:"والصابئون"عطفا على:"إن الذين آمنوا والذين هادوا"[73] ــ وهي إحدى الآيتين اللتين احتج بهما الباحث ــ فخرجها عدة تخريجات وبدأها بتخريج سيبويه على التقديم والتأخير.[74] وأما قوله تعالى:"إن الله وملائكتُه يصلون على النبي..."، [75]برفع كلمة (ملائكة) كما قال الباحث، ولم يحلنا على مرجع في هذه القراءة، ومع ذلك قال متبجحا:"وخير هذه الشواهد ما ورد

جُهَيْنَةَ وأُذَيْنَةَ:جُهَنِيٌّ وأُذَنِيٌّ. هذا هو الأصل، "وقد شذت في كل نوع من هذه النواع الأربعة ألفاظ جاءوا بها على خلاف الأصل"، فقالوا في النسب إلى ثَقِيفٍ:ثَقَفِيٌّ، وفي قُرَيْشٍ وهُذَيْلٍ:قُرَشِيٌّ وهُذَلِيٌّ، وقالوا في النسبة إلى سَلِيقَةٍ:سَلِيقِيٌّ، وإلى عُمَيْرَةَ:عُمَيْرِيٌّ.[68] وما نقله الباحث عن سيبويه من قول الخليل مضمونه أن ما جاء شاذا عن القياس يحفظ ولا يقاس عليه، كـ(ثَقَفِيٍّ) في ثَقِيفٍ، و(هُذَلِيٍّ) في هُذَيْلٍ، وهما لغة لبعض العرب من أهل تهامة كما نقل الباحث عن ابن يعيش، فكيف فهم الباحث أنّ سيبويه قاس عليهما أو قال بتعميم حكمهما على غيرهما؟ بل كيف فهم الباحث ذلك من قول سيبويه وقد رجع إلى ابن يعيش في شرح المفصل بدليل ما نقله عنه، وابن يعيش يقول بالحرف الواحد:"وقالوا (ثقفي) في النسبة إلى ثقيف، وهو أبو قبيلة من هوازن وهو شاذ عند سيبويه، والقياس ثقيفي وهو لغة قوم من العرب بتهامة وما يقرب منها، وقد كثر ذلك عنهم حتى كاد يكون قياسا... وقالوا (هذلي) في النسب إلى هذيل وهو حي من مضر ...والقياس عند سيبويه (هذيلي)...الخ".[69] فأين ما زعمه هذا الباحث من أنّ سيبويه المتشدد في القياس بحيث لا يقيس إلا على الأكثر باعترافه "اتخذ هذه اللغة واعتبرها قياسا عاما ينطبق على جميع لغات العرب"؟

4) **العطف على اسم (إنَّ) بالرفع قبل استكمال الخبر:** وختم الباحث حججه على انتفاء سماع سيبويه وعلى أنه مجرد ناقل للنحو عن شيوخه وأنه لم يشافه الفصحاء ولا روى عنهم بمسألة نحوية هي من المسائل الخلافية بين البصريين والكوفيين، وهي مسألة (العطف على اسم (إنَّ) بالرفع وتوكيده قبل استكمال الخبر) فقال:" اتهم سيبويه العرب في قولهم (إنهم أجمعون ذاهبون) و(إنك وزيدٌ ذاهبان) أي أن توكيد اسم إنّ أو العطف عليه بالرفع قبل استكمال الخبر قول خاطئ. قال سيبويه: اعلم أنّ ناسا من

كل العلماء، ومثال ذلك قول الأستراباذي: "وأما الواو المفتوحة المصدرة فليس قلبها همزة قياسا بالاتفاق، بل جاء ذلك في أحرف، نحو أناة في وناة، وأجم في وجم، وأحد في وحد، وأسماء في اسم امرأة فعلاء من الوسامة عند الاكثرين...".[63] وقال السيرافي: "وأما الواو مفتوحة فلا يلزم قلبها همزة، إلا أن العرب قد قلبتها همزة في أحرف ذكرها سيبويه...".[64]

3) **النسبة إلى (فَعِيلٍ) و (فُعَيْلٍ):** وانتقل الباحث إلى موضوع النسبة إلى فَعِيل وفُعَيْل فقال:"وخلاصة ذلك أن القياس في النسبة إلى فَعِيل وفُعَيْل صحيح اللام مثل ثَقِيف وهُذَيْل إبقاء الياء، فنقول:ثَقِيفٌ وثَقِيفِيٌّ وهُذَيْلٌ وهُذَيْلِيٌّ، ولكن سيبويه اعتبر ذلك القياس الصحيح شذوذًا ولا يقاس عليه. قال سيويه:" قال الخليل:كل شيء من ذلك عدلته العرب تركته على ما عدلته عليه وما جاء تاماً لم تحدث العرب فيه شيئاً فهو على القياس. فمن المعدول الذي هو على غير قياس قولهم في هُذَيْلٍ (هُذَلِيٌّ) وفي فُقَيْمٍ كنانةَ (فُقَمِيٌّ) وفي مُلَيْحِ خزاعةَ (مُلَحِيٌّ) وفي ثَقِيفٍ (ثَقَفِيٌّ)".[65] ثم قال:"والصحيح أنّ حذف (الياء) في النسبة إلى هذين الاسمين وما شابههما لغة من لغات العرب وهي:"لغة قوم بتهامة وما يقرب منها"[66]والواضح من ذلك أن سيبويه اتّخذ هذه اللغة واعتبرها قياسا عاما ينطبق على جميع اللغات العربية ".[67]

قلت: وإن تعجّب فاعجب أن يسيء هذا الباحث الفهم فيظلم سيبويه ويفتري عليه وهو يظن أنّه يحسن صنعا وذلك أن مذهب سيبويه في مسألة النسبة إلى فَعِيلٍ وفُعَيْلٍ وهو مذهب الجمهور هو أن النسبة إليهما على لفظهما، فيقال في النسبة إلى تَمِيمٍ وأَمِيرٍ وكَرِيمٍ: تَمِيمِيٌّ وأَمِيرِيٌّ وكَرِيمِيٌّ، ويقال في النسبة إلى نُمَيْرٍ وكُلَيْبٍ:نُمَيْرِيٌّ وكُلَيْبِيٌّ، وإنّما تحذف الياء في النسبة إلى فَعِيلَةٍ وفُعَيْلَةٍ كما تحذف التاء منهما، وتقلب كسرة العين من الأول فتحة فيقال في النسبة إلى حَنِيفَةٍ وشَرِيفَةٍ:حَنَفِيٌّ وشَرَفِيٌّ، ويقال في النسبة إلى

بالنسبة للكوفيين جد معقول لأنّه اسم عندهم وليس فعلا، والتصغير من خصائص الأسماء، وأما بالنسبة للبصريين فكان ينبغي ألا يجوز تصغيره لأنّه عندهم فعل، ولكنهم استساغوا تصغيره واعتبروه قياسا لسببين كما قال الرّماني.

ومن المعلوم أن أشياء قد يكون لها قياس مستمر، ثم يعرض لبعض أفرادها ما يخرجها عن هذا القياس، ويصير لهذا الخارج نفسه قياس يستقل به، ويصير به أصلا، بعدما كان فرعا عن أصل. وقد قال الزجاجي – وهو في معرض الدفاع عن المبرد الذي جعل من حد الاسم أن يدخل عليه الخافض فاعترض عليه بـــ (كيف) و(صه) و (مه) وأشباهها:" لأن الشيء قد يكون له أصل مجتمع عليه، ثم يخرج منه بعضه لعلة تدخل عليه، فلا يكون ذلك ناقضا للباب، بل يخرج منه ما خرج بعلته ويبقى الثاني على حاله".[58]

2) **إبدال الواو همزة:** قال الباحث:"ومما اضطرب قياسه عند سيبويه فلم يفصح عنه أو يضع له معيارا دقيقا حديثه عن (إبدال الواو همزة)"[59]وبعدما ساق نص سيبويه في الموضوع قال:"والخلاصة في ذلك كلّه أنّ الواو المضمومة أو المكسورة في أول الكلمة كثيرا ما تبدل همزة والواو المفتوحة في أول الكلمة قليلا ما تبدل همزة"، [60]ثم عقب فقال: "الصحيح أنّ هذا القول ضعيف من وجهين"، [61] مفادهما أنّ هذا الإبدال كلّه من لغات العرب، وأن الواو والهمزة مشتركتان في الجهر. ولم يفهم هذا الباحث أن سيبويه يُحَكِّمُ في أحكامه العرب السليقيين أنفسهم، فهم من يستسيغ الشيء فيستكثر منه، ولا يستسيغه فلا يستكثر منه، ولذلك قال عن قلب الواو المفتوحة همزة: "وليس ذلك مطرداً في المفتوحة"، [62]يقصد أنّه ما سمع قلبها إلا في كلمات معدودة لا يمكن أن تمثل قياسا. وقد تابعه على ذلك

فإنهم اعتقدوا اسمية أفعل فهو عندهم مقيس فيه، وأما البصريون فنصوا على ذلك في كتبهم، وإن كان خارجا عن القياس".[53] وقال أيضا:"وجواز تصغير (أفعل) نحو:ما أُحَيْسِنَ زيدًا، هو نص الكوفيين والبصريين واقتياسه، وتقول في تصغير مَا أَحْيَا زَيْدًا: ما أُحَيَّ، أصله: ما أحْيَيَ، وقول ابن مالك:وشذ تصغير (أفعل) مقصور على السماع، خلافا لابن كيسان في اطراده قول من لم يطلع على كلام النحاة في هذه المسألة".[54] والحق أن جميع النحاة بصريين وكوفيين وليس سيبويه فقط قالوا بجواز تصغير الفعل في التعجب، ولذلك قال السيرافي (368هـ): "لا خلاف بين النحويين أن الفعل في غير التعجب لا يصغر".[55] وقد شرح الرماني (ت384هـ) سبب جواز تصغير الفعل في التعجب فأجاد وذلك أنّه طرح عدة أسئلة مهد بها للموضوع فقال:"ما الذي يجوز أن يحقر وما الذي لا يجوز أن يحقر؟ ولم لا يحقر الفعل ؟ ولم جاز (ما أميلحه) في التعجب؟ ولم يجز في شيء من الفعل سوى (ما أفعله)؟ وما معناه ؟ ولم وجهه على (هو مليِّح) للموصوف بالملاحة ؟".[56] ثم أجاب فقال:" الذي يجوز أن يحقر هو الذي يجوز أن يوصف (بحقّه) والذي لا يجوز أن يحقر هو الذي لا يجوز أن يوصف (بحقه)، إلا إن خرج شيء منه بعلة صحيحة، على طريق النادر، كما خرج (أميلحه)، وذلك لأنه أشبه الاسم في الامتناع من التصرف الذي يكون للفعل، ولزمه متعلق يصح تحقيره في المعنى الذي دل عليه (ما أفعله) فاقتضى جواز تحقيره، لاجتماع هذين السببين فيه، ورجع في حقيقة المعنى إلى معنى (مليح) وليس يحقر شيء من الأفعال سوى (ما أفعله)، لأنه لا يجب له ذلك بحق الأصل ولا الشبه".[57]

والخلاصة أنّ جواز تصغير (أفعل) في التعجب ليس شيئا خاصا بسيبويه، بل هو شيء مجمع عليه بين النحاة، غير أنّ سبب جواز ذلك

وقال:"فليس كل كلام جار صحيح جاء في القرآن، ألا ترى أنه ما جاء في القرآن (ما زيدٌ قائمٌ)، ولا خلاف أنه جيد صحيح".[48]

ثانيا: القياس ادعى الباحث أن سيبويه رغم ما يتضح من بعض عباراته أنه لا يقيس إلا على الكثير الشائع وأن النوادر تحفظ ولا يقاس عليها ناقض نفسه فقاس على القليل النادر.

1) **تصغير (أفعل) في التعجب:** ومن ذلك تصغير (أفْعَل) في التعجب، قياسا على قولهم ــ وهي لغة عربية قليلة ــ (ما أميلحه)، قال: "فلم يسمع عن العرب غير (ما أميلح) و(ما أحيسن)، ومع ذلك فقد أجاز سيبويه أن يكون ذلك قياسا مطردا" [49]يقصد قوله:"وليس شيء من الفعل ولا شيء مما سمي به الفعل يحقر إلا هذا وحده، وما أشبهه من قولك ما أفعله".[50] وكأنّي بالباحث قد أخذ في ذلك بقول ابن مالك (ت672هـ): "ولشبه أفعل المتعجب به بأفعل التفضيل أقدم على تصغيره بعض العرب فقال:

يا ما أميلح غزلانا شدن لنا *** من هؤليائكن الضال والسمر

وهو في غاية الشذوذ، فلا يقاس عليه فيقال في ما أجمله وما أظرفه: ما أجيمله وما أظيرفه، لأنّ التصغير وصف في المعنى، والفعل لا يوصف فلا يصغر، وأجاز ابن كيسان اطراد تصغير أفعل، ولم يكفه ذلك حتى أجاز تصغير أفْعِلْ، وضعف رأيه في ذلك بين وخلافه متعين".[51] وما درى هذا الباحث أن ابن مالك أخطأ على النحاة في دعوى أنه ما قال بقياسية تصغير أفعل في التعجب إلا ابن كيسان، وقد رد ابن هشام عليه فقال:"ولم يحك ابن مالك اقتياسه إلا عن ابن كيسان، وليس كذلك".[52] وردّ عليه أبو حيان (ت745هـ) بأبلغ من هذا فقال:"وهذا الذي ذكره ابن كيسان من اطراد تصغير أفعل في التعجب هو نص كلام البصريين والكوفيين، أما الكوفيون

الكامل، وكذلك: أكلت شاةً كلَّ شاةٍ، وأكلت الشاةَ كلَّ الشاةِ، أي:أكلتُ شاةً قد جمعت خير خصال الشاءِ، من الفتاء والسمن".[43] ثم علل ذلك فقال:"وحَسُنَ (كلُّ) ههنا لأنه صفة، وقبح: أكلت كلَّ شاةٍ لأنّه مفعول، ولا يعمون هكذا، وإنّما بعد المبني على الفعل ونحوه".[44]وهو نفس تعليل الخليل الذي حكاه عنه سيبويه، واستشكل ذلك محقق الكتاب فقال: "تابع أبو نصر سيبويه هنا، ولم أعثر – فيما تحت يدي من المصادر – على رأي يحكم بقبح وقوع (كل) المضافة للنكرة مفعولا به، بل قد جاء ذلك كثيرا"، وأحال على عضيمة في فهارسه. والحق أن أبا نصر ما قصد إنكار أن تقع (كل) موقع المفعول به مطلقا وإنما أراد أنها تقبح في هذا التركيب الذي يراد منه استعمال (كل) الكمالية، لأنّه يفترض فيها أن تكون تابعة، كما أن التوكيدية تكون تابعة لاسم قبلها، وإلا فقد جاء في كلام ابن هشام في الوجه الثالث ألا تكون تابعة، بل تالية للعوامل. وهو ما يؤكّده قوله: أما أوجُهها الثلاثة التي باعتبار ما بعدها فقد مضت الإشارة إليها: الأول: أن تضاف إلى الظاهر، وحكمها أن يعمل فيها جميعُ العواملِ نحو (أكرمتُ كلَّ بني تميم)".[45] ومن أنواعها الأمثلة التي ذكر عضيمة أنها جاءت فيها (كل) مفعولا به في القرآن. والخلاصة أن (كل) باعتبار ما قبلها – كما في كلام ابن هشام السابق – لم يأت منها في القرآن الكريم إلا الوجه الثاني والثالث، أما الوجه الأول وهو (كل) الكمالية فإنه لم يأت منه في القرآن شيء، وسيبويه وشيوخه كانوا يضعون قواعد اللسان العربي كلّه، فكان لزاما عليهم أن يقعدوا اعتمادا على كلام العرب كله:شعرا ونثرا، زيادة على القرآن وقراءاته، "إذ القرآن بكل قراءاته لم يحو كل صور النطق الجائزة في لغة العرب"، [46] كيف وقد قال الإمام السيرافي: "ليس كلُّ لغةٍ تُوجَدُ في كتابِ اللهِ عزَّ وجلَّ، ولا كلُّ ما يجوز في العربية يأتي به القرآنُ والشعرُ".[47]

لنكرة أو معرفة؛ فتدل على كماله، وتجب إضافتها إلى اسم ظاهر يماثله لفظاً ومعنى، نحو (أطعمنا شاةً كلَّ شاةٍ)، وقوله:

وإنّ الذي حانتْ بفَلْجٍ دماؤهُم * هُم القومُ كلُّ القومِ يا أمَّ خالدِ

والثاني: أن تكون توكيداً لمعرفة، قال الأخفش والكوفيون :أو لنكرة محدودة وعليهما ففائدتُها العمومُ، وتجب إضافتُها إلى اسم مضمر راجع إلى المؤكد نحو (فسجَدَ الملائكةُ كلُّهم)...

والثالث: ألاّ تكون تابعة، بل تالية للعوامل؛ فتقع مضافة إلى الظاهر نحو (كلُّ نفسٍ بما كسبتْ رهينةٌ) وغير مضافة نحو (وكُلاًّ ضربنا لهُ الأمثالَ)".[39]

فكأن الشيخ عضيمة وهذا الباحث لم يعرفا من أنواع (كل) إلاّ الوجه الثاني والثالث، بينما مسألة (كل) في كلام سيبويه هي (كل الكمالية)، وهي كما قال ابن هشام تكون نعتا لنكرة أو معرفة، وتجب إضافتها إلى اسم ظاهر يماثله لفظا ومعنى وقد استشهد على ذلك بمثال يشبه مثال سيبويه الذي استحسنه، وهو: أطعمنا شاةً كلَّ شاةٍ. وأما (أكلتُ كلَّ شاةٍ) فلم يتحقق فيه شرط (كل) الكمالية، لأنه لم يتقدمه اسم معرفة أو نكرة حتى يكون نعتا له، ولذلك قال السيرافي عن (كل): "وجعل نعتا على معنى المبالغة والكمال، لا على معنى العموم، كقولنا: رأيت الرجلَ كلَّ الرجلِ وأكلت شاةً كلَّ شاةٍ، على معنى: رأيت الرجلَ الكامل".[40] مع أن الشيخ عضيمة صرح بأنه رجع إلى شرح السيرافي وقال:"فوجدته لم يعلق شيئا على كلام سيبويه".[41] وقال الرماني:"وتقول (أكلتُ شاةً كلَّ شاةٍ) فهذا حسن لأنه قد جرى على التأكيد، الذي يشبه أصله، ولا يحسن (أكلتُ كلَّ شاةٍ) لتباعده عن أصله".[42] يقصد أنّ ما به التوكيد يأتي بعد المؤكد. وعلق أبو نصر القرطبي على قول سيبويه فقال:"يعني أن العرب تقول:أنت الرجلُ كلُّ الرجلِ، أنت الرجلُ الكاملُ، وكذلك في النكرة يقولون:أنت رجلٌ كلُّ رجلٍ، أي: جمع خصال الرجل

ولعلها أو أكثرها مأخوذة عمن فسدت لغته، فلم تلزم عهدته– لجدير أن يعلم بذلك توفيقه، وأن يُخَلَّى له إلى غايته طريقه".[34]

7) **أكلت شاةً كلَّ شاة:** وأخيرًا فإنّ تغليط سيبويه فيما نقله عن شيخه الخليل من قوله:" أكلتُ شاةً كلَّ شاةٍ، حسنٌ، وأكلتُ كلَّ شاةٍ ضعيفٌ".[35] هي من جملة مسائل ذكرها الشيخ عضيمة، ولكنه ذكرها مستشكلا لها، لا معترضا بها على سيبويه، ولا مستدلا بها على نفي سماع سيبويه. قال: "في كتاب سيبويه مسائل استشكلتها، وتعذر عليَّ فهمها، والتوفيق بين نصوصها، ودفع ما بينها من تعارض"[36]، فذكرها ومنها:"في كتاب سيبويه نص يمنع وقوع (كل) المضافة للنكرة مفعولا به... وهذا الذي منعه سيبويه قد جاء كثيرا في القرآن، جاءت (كل) المضافة للنكرة مفعولا به في 36 موضعا".[37] ومع هذه الحجّة التي جاء بها عضيمة، والتي تبدو دامغة فإنّه قال: "ليس من غرضي أن أوجه نقدًا لسيبويه، وإنّما هي مسائل تعذر عليَّ فهمُها فذكرتها لعل غيري يستطيع لها حلا وتوفيقا، ويدفع ما بينها من تعارض".[38] وهذا من كريم أخلاق العلماء، لأنّه كما قيل: من اتسع علمه قل إنكاره. ذلك لأنّ الشيخ عضيمة يعرف كغيره من أهل الاختصاص ممن خالطوا كتاب سيبويه أن لسيبويه مقاصد في الكتاب قد تخفى على النحارير، ولأنه يعلم يقينا أنّ هذه المواضع التي جاءت في القرآن وفيها (كل) مضافة إلى نكرة مفعولا به ليست مما يخفى على سيبويه وعلى شراح كتابه، كيف وهم يحفظون القرآن ويتلونه صباح مساء لأنه وردهم، ومرجعهم الأول في قواعد العربية وأحكامها. وسر الغموض في هذه المسألة أن (كُلٌّ) كما في المغني ترد باعتبار كل واحد مما قبلها وما بعدها على ثلاثة أوجه قال: "فأما أوجُهها باعتبار ما قبلها: "فأحدها: أن تكون نعتاً

المتأخّرين على المتقدمين بما يجدونه في الكتب، ولم يسمعوا من العرب مثلهم، لأنّ في السماع المباشر على الخصوص ما يدل على مقاصد العرب، قال:"فالذين اعتنوا بالقياس والنظر فيما يعد من صلب كلام العرب وما لا يعد لم يثبتوا شيئا إلا بعد الاستقراء التام، ولا نفوه إلا بعد الاستقراء التام، وذلك كله مع مزاولة العرب، ومداخلة كلامها وفهم مقاصدها، إلى ما ينضم إلى ذلك من القرائن ومقتضيات الأحوال، التي لا يقوم غيرها مقامها. فبعد هذا كله ساغ لهم أن يقولوا:هذا يقاس، وهذا لا يقاس، هذا يقوله من لا يقول كذا، وهذا مما استغني عنه بغيره، إلى غير ذلك من الأحكام العامة التي لا يفضي بها إلا من اطلع على مآخذ العرب، وعرف مآل مقاصدها، وهذا أمر مقطوع به عند أرباب هذا الشأن، ومن فهم كلام الأئمة في تواليفهم لم يخف عليه ما ذُكر".[33] وكأن الشاطبي كان يصف سيبويه بهذا الكلام، لأن ما ذكره من صفات المتحرين من العلماء تحققت فيه من خلال كتابه، وقد أحسن ابن جني وصف سيبويه في غزارة علمه وسعة اطلاعه على كلام العرب، وذلك قوله في (باب في فوائت الكتاب): "وإن إنساناً أحاط بقاصي هذه اللغات المنتشرة، وتحجر أذراءها المترامية على سعة البلاد، وتعادي ألسنتها اللداد، وكثرة التواضع بين أهليها من حاضر وباد حتى اغترق جميع كلام الصرحاء والهجناء، والعبيد والإماء، في أطرار الأرض ذات الطول والعرض، "ما بين" منثور إلى منظومٍ، ومخطوب به "إلى مسجوع" حتى لغات الرعاة الأجلاف، والرواعي ذوات صرار الأخلاف، وعقلائهم والمدخولين وهذاتهم الموسوسين، في جدهم وهزلهم، وحربهم وسلمهم، وتغاير الأحوال عليهم فلم يخلل من جميع ذلك –على سعته وانبثاثه وتناشره واختلافه– إلا بأحرف تافهة المقدار، متهافتةٍ على البحث والاعتبار –

و(بريئة)، وبعض أهل التحقيق يحققونها فخالفوا بذلك الجمهور، لأنهم أقلية ولأن تخفيفهما هو الذي جرى به الاستعمال أكثر، وإلا فالتخفيف والتحقيق في هاتين الكلمتين كلاهما ثابت. هذا من جهة ومن جهة ثانية فإن سيبويه لم يعرض لقراءة نافع لا من قريب ولا من بعيد، كيف وهو يعرف أن الهمزة أصل في النبي لأنه من النبأ، وأصل في البريئة لأنها من برأ وقد قال في الكتاب:"إن القراءة لا تخالف، لأن القراءة السنة"، ولسنا على يقين أنه كان على علم بقراءة نافع، وإن كان عالما بها فالقراءات في عهده لم تسبع بعد. قال ابن منظور: "قال سيبويه (والهمز في النبي لغة رديئة)، يعني:لقلة استعمالها، لا لأن القياس يمنعها"[31]، وقال ابن الأثير في النهاية عن (النبي):"ويجوز فيه تحقيق الهمز وتخفيفه، يقال: نَبَأَ ونَبَّأَ وأَنْبَأَ، قال سيبويه: ليس أحد من العَرب إلا ويقول:تَنَبَّأ مُسَيْلمة، بالهمز، غير أنهم تركوا الهمز في النَّبيِّ كما تركوه في الذُّرِّيَّة والْبَرِيَّة والخابِيَة، إلا أهل مكة، فإنهم يَهْمِزُون هذه الأحرف الثَّلاثة ولا يَهْمِزون غيرها، ويُخالِفُون العَرَب في ذلك".[32]

6) **وَدَعَ، وَذَرَ:** وأما استدلال الباحث على عدم إحاطة سيبويه باللغة، لأنه قال بأن العرب لم تستعمل: ودَع، ووذَر، فقد أبعد فيه النجعة، لأنه لا أحد كما قلنا أحاط باللغة، ولكن الذي نجزم به هو أنّ سيبويه كشيوخه المتحرين بذل مجهوداً كبيراً في تتبع كلام العرب وجمعه من أفواه أصحابه، فلم يكن ليقول بإثبات شيء أو نفيه إلا عن استقراء تام. فالذي وصل إليه سيبويه بعد التتبع والاستقصاء وتبعه عليه أكثر إن لم نقل كل العلماء أن العرب أماتت ماضي الفعلين:يدع ويذر، فلم يقولوا:ودَع ولا وذَر، وقد حاول بعض المعاصرين كسعيد الأفغاني أن يستدركوا عليه فذكروا شواهد كثيرة لورود (ودَع). وقد نبّه الشاطبي على خطأ من استدرك من

5) **نبي ونبيء، بريئة وبرية:** وأما حكم سيبويه على تحقيق (نبيء) و(بريئة) بأنّه قليل رديء، ودعوى الباحث أنهما مما قرأ به نافع، وأنّ سيبويه اعترف بعد ذلك بهذا التحقيق فتناقض، فدل هذا عنده على أنّه جمع أقوال الناس ولم يشافه العرب فهو أيضا من توهمه وافتئاته. وهذه المسألة حتى تكون في إطارها الصحيح لا بد أن نقول: إنّ سيبويه هنا لا يتحدث بتاتا عن قراءة، وإنّما يتحدث عن ظاهرة لهجية وهي: أنّ قريشا كانوا يخففون الهمزة، بينما جمهور العرب يحققونها، ومع ذلك فإنّ كثيرا من هؤلاء يخففون (نبيء) و(بريئة) ولكنَّ قوما منهم يحققون، فلذلك قال سيبويه: "(وذلك قليل رديء)، أي:رديء عند أهل التحقيق الذين أبدلوا هاتين الكلمتين فهو بذلك يصف السماع من أهل تحقيق الهمزة في هاتين الكلمتين، ولا يصف السماع عن كلّ العرب، فقد ورد أن قريشا لا تهمز".[28] والدليل على أن سيبويه تحدث عن السماع في هاتين الكلمتين من حيث القلة والكثرة قوله في موضع آخر:"وكذلك (البرية) تهمزها، فأما النبي فإن العرب قد اختلفت فيه، فمن قال (النبآء) قال (كان مسيلمةُ نُبَيِّءَ سَوْءٍ)، وتقديرها (نُبَيِّعٌ) وقال العباس ابن مرداس:

يا خاتِمَ النُّبآءِ إنك مُرْسَلٌ * بالحقّ كلُّ هُدَى السَّبيلِ هَدَاكاذا القياس، لأنّه مما لا يلزم، ومن قال (أنبياء) قال (نُبَيٌّ سَوْءٍ)".[29] وقوله أيضا:"واعلم أن (الهمزة) التي يحقق أمثالها أهل التحقيق من بني تميم وأهل الحجاز وتجعل في لغة أهل التخفيف بين بين، تبدل مكانها الألف إذا كان ما قبلها مفتوحاً والياء إذا كان ما قبلها مكسوراً والواو إذا كان ما قبلها مضموماً وليس ذا بقياس متلئب، نحو ما ذكرنا، وإنما يحفظ عن العرب".[30]والخلاصة أن سيبويه ذكر في هذه المسألة أن من العرب من يحقق الهمزة ومنهم من يخفف، وأن جمهور المحققين بله المخففين يخففون الهمزة من (نبيء)

شُوَيْخ، وفي (عين) عُوَيْن، وفي (سير) سُوَيْر، ونحو ذلك، وإنما قالوا ذلك لأنهم سمعوا في (ناب) وأصله الياء: نُوَيْب"، قال: "وهي عند البصريين ألفاظٌ شاذَّةٌ وعلى غير القياس".[26]

4) **مصيبة= مصائب أو مصايب:** وأما قول سيبويه: "وأما قولهم مصائب فإنه غلط منهم، وذلك أنهم توهموا أن مصيبة فَعِيلَة، وإنّما هي مُفْعِلَة"، ثم قال: "وقالوا مصيبة ومصائب، فهمزوها وشبهوها حيث سكنت بصحيفة وصحائف".فدل ذلك على تردده بين الصواب والخطأ، وأنه لم يسمع من العرب أنفسهم، فهو فهم يغبط عليه هذا الباحث. لم يتردّد سيبويه في توهيم من جمع مصيبة على مصائب، لأنّه قال عقب ذلك مباشرة: "وقد قالوا مصاوب"، أي: على الصواب، قال السيرافي: "كان الأصل في (مصيبة) (مُصْوِبَة) فألقيت كسرة الواو على الصاد، وقلبت الواو ياءً فإذا جمعناها فالوجه أن يقال (مصاوِب) كما قلنا في (مقام) (مقاوم)".[27] أي: بأن يرد حرف المد في المفرد إلى أصله في الجمع. ولكن سيبويه كعادته يعلّل ما خرج عن قياس نظائره، ولذلك قال في تعليل (مصائب) "فهمزوها، وشبهوها حيث سكنت بصحيفة وصحائف"، لأنّ الياء في مصيبة منقلبة عن واو وهي أصلية، بينما الياء في صحيفة زائدة، والقاعدة أن الياء أو الواو وكذلك الألف إذا كانت ثالثة في المفرد فجمعت على وزن مفاعيل أو شبهه كـــ(فعايل) كما هو هنا تقلب همزة. فتعليل سيبويه لجمع مصيبة على مصائب لا يعني أبدا أنه تردد في معرفة أن الصواب هو مصايب، لأن أصله مصاوب، فكيف يسوغ بعد هذا البيان أن يقول الباحث: "وفي ذلك دليل على عدم معرفة سيبويه بلغات العرب لأنه لم يسمع منهم وإنما سمع عن شيوخه".!!

ذكر هذا في (هذا باب ما يكون يفعَل من فعَل فيه مفتوحا) فبين أنّ الأصل في مضارع (فعَل) أن يكون (يفعُل) أو (يفعِل)، بضم العين أو كسرها، إلا إذا كانت عينه أو لامه حرف حلق، فإن قياسه يكون على (يفعَل) بفتح العين، وبعدما علل سيبويه ذلك قال:"وقد جاءوا بأشياء من هذا الباب على الأصل" فذكر منها:جنَح يجنُح). ومن هذا نفهم أن القياس في مضارع (جنَح) هو (يجنَح) بفتح عينه، لأن لامه حرف حلقي، وهو القياس فيما كانت عينه أو لامه حرف حلق، وأنّه مع ذلك جاء على (يجنُح) بضم العين على الأصل. والدليل على ذلك قول الزبيدي:"جنَح (يَجنَح) إِليه، (يَجنَح)، كيَمْنَع، على الْقيَاس، لُغَةُ تَميم، وَهِي الفصيحة (ويَجنُح)، بالضّمْ لُغة قَيْسٍ، (ويَجْنِح) بِالْكَسْرِ، وَقد قُرِئ بهما شاذًّا، كَمَا فِي المُحْتَسب وَغَيره".[25] فسيبويه إذن ذكر الأصل في مضارع (جنَح) وهو (يجنُح)، وذكر القياس فيه وهو (يجنَح) وهو لغة تميم، وهي فصيحة كما قال الزبيدي، وسكت عن (يجنِح) لأنّها شاذة، والأمر كما قال ابن هشام: "وسيبويه وأصحابه لا يلتفتون لمثل ذلك، وإن تكلم العرب به".

3) **ناب= نويب أو نييب:** وأما قول سيبويه: "ومن العرب من يقول في نابٍ نويبٌ فيجيء بالواو، لأنّ هذه الألف مبدلة من الواو أكثر، وهو غلطٌ منهم". فلم أفهم وجه تخطئة سيبويه، ولا كيف يدل قوله هذا على أنّه لم يسمع من العرب، ذلك أنّ سيبويه كشيوخه يحكم العرب في كلامهم، فما كان مطردا في كلامهم أو أكثر، وكان في نفس الوقت موافقا للقياس، هو الذي يأخذ به ويجعله قاعدة ضابطة لكلامهم، وأما الشاذ في الاستعمال المخالف للقياس فلا يعبأ به، لأنه لا يمثل كلام العرب الشائع الذائع. ولذلك قال الشاطبي بعدما ذكر أن مذهب البصريين هو الصحيح: "خلافا للكوفيين من تجويزهم أن تقلب الياء واوا للضمة، فيقولون في (بيت) بُوَيْت، وفي (شيخ)

ثانيا: على فرض وقوعها، فإن سيبويه أخذ فيها بوجه في اللغة، ولا يصح تخطئته بذلك، كيف وهو المذهب الحق، وقد قال ابن هشام في المغني:"وأما سؤال الكسائي فجوابه ما قاله سيبويه وهو (فإذا هو هي) هذا وجه الكلام، مثل (فإذا هي بيضاءُ) (فإذا هي حيَّةٌ)، وأما (فإذا هو إياها) إن ثبت فخارج عن القياس، واستعمال الفصحاء، كالجزم بـــ(لنْ) والنصب بـــ(لمْ)، والجر بـــ(لعلَّ) وسيبويه وأصحابه لا يلتفتون لمثل ذلك، وإن تكلم العرب به".[21]

ثالثا: وإن كانت المسألة جرت في كلام العرب بوجهين، علم سيبويه أحدهما وخفي عليه الآخر، فمن أين يلزم عدم سماع سيبويه، إذ كثيرا ما يسمع أحد العلماء من العرب ما لم يسمعه غيره، فلا يدل على أنه لم يسمع منهم ولم يشافههم، مع العلم أنّ: "لسان العرب أوسع الألسنة مذهبا، وأكثرها ألفاظا، ولا نعلمه يحيط بجميع علمه إنسان غير نبي".[22]

رابعا: استنتاج عدم سماع سيبويه من جوابه في هذه المسألة غير منطقي، لخلوه من اللزوم الذي هو وجه الدليل، بينما استنتاج أنه اختار فيها مذهبا رآه الصواب دون غيره منطقي جدا، وهو الظاهر، كما سبق في كلام ابن هشام.

خامسا: ما ذهب إليه صاحب هذا الرأي ليس إلا مجرد افتراض لم يقم عليه دليل وهو إن دل على شيء فإنما يدل على:"شك صاحبه وتردده في الأخذ بأحد أطراف القضية حتى تنحسم".[23]

2) **جنَح= يجنَح، ويجنُح، ويجنِح:** وأما (يجنُح) الذي قاله سيبويه بضم المضارعة وما تعقبه به من وجود (يجنَح) و(يجنِح) وأنّه دليل على غفلته، فلو كان هذا التعقب حقا لقلنا إن سيبويه خفي عليه شيء من اللغة ولم يشترط أحد في أي عالم ألا يخفى عليه شيء من اللغة، وقد قال ابن فارس:"ما بلغنا أن أحداً ممن مضى ادّعى حفظ اللغة كلها".[24] ثم إن سيبويه

سيبويه يجعله من المخالفين لأفضل الأساليب اللغوية، وهو أسلوب القرآن الكريم وما ورد فيه من قراءات والقراءات لغات، وهذا كلّه يبين لنا أن سيبويه لم يسمع من العرب بل سمع عن شيوخه وسابقيه، وكان لجمهرة كتابه من الجامعين الناقلين، والدليل على ذلك أن ما أنكره سيبويه ورد كثيرا في اللغة".[18] ثم راح يذكر شواهد ذلك.

7ــ قال سيبويه: "(أكلتُ شاةً كُلَّ شاةٍ) حَسَنٌ، و(أكلتُ كُلَّ شاةٍ) ضعيفٌ، لأنهم لا يَعُمُّونَ هكذا فيما زعم الخليل...". قال الباحث:"والصحيح أن ما قاله سيبويه ضعيف لأن القرآن الكريم تضمن شيئا من ذلك، قال تعالى (وَسِعَ رَبِّي كُلَّ شيءٍ علماً) (وَخَلَقَ كُلَّ شَيْءٍ)... وهذا دليل على أن سيبويه كان جامعا للنّحو العربي، ولم يكن سامعا للعرب أو راحلا إليهم فيسمعهم".[19]

الردّ على هذه الشبهات: قلت:فهذه الشبه التي اعتبرها الباحث أدلة لنفي سماع سيبويه ليست شيئا أمام أدلة سماعه وتحريه الميداني، ويمكن لنا أن نعتبر ما قدمناه من كلام أ.د.شوقي ضيف و.أ.د.الحاج صالح ردًّا إجماليا ونأتي الآن بالرد التفصيلي حتى يخلص لنا أمر سماع سيبويه الذي أجمع عليه الدارسون قديما وحديثا فنقول:

1) **المسألة الزنبورية:** أما المسألة الزنبورية التي ادعى أنّ سيبويه ما عرف فيها إلا الرفع، ولو شافه العرب لعرف فيها النصب أيضا، كما عرفه الكسائي، فقد كفانا مؤونة الرد فيها عليه د.إدريس مقبول، فإنه قال:"وصاحب هذا الرأي واهم في خمسة مواضع"[20]، فذكرها، وأحبّ أن أعرضها بأسلوبي الخاص، مع إضافات.

أولا: إنّ القصة غير مقطوع بثبوتها، لأنها خبر آحاد، فيحتمل أن تكون وقعت حقا ويحتمل أن تكون مخترعة، وما دخله الاحتمال سقط به الاستدلال.

العرب ورحل إليهم ما كانت غفلته عن اللغتين الأخريين للفعل (جنح يجنح)".[11]

3- أنّ سيبويه قال:"ومن العرب من يقول في (ناب) (نويب) فيجيء بالواو لأنّ هذه الألف مبدلة من الواو أكثر، وهو غلط منهم"، وبعدما رجح الباحث مذهب الكوفيين على مذهب البصريين في رد الألف ثانية من كل اسم ثلاثي إلى الياء لا إلى أصلها في التصغير وأنّه الذي جرت به عاميات المشرق قال:"وفي ذلك دليل على عدم معرفة سيبويه بلغات العرب لأنه لم يسمع منهم وإنما سمع عن شيوخه...".[12]

4- أنّ سيبويه قال: "وأما قولهم مصائب فإنّه غلط منهم، وذلك أنهم توهموا أن مصيبة فعيلة، [13]وإنما هي مفعلة".ثم قال:"وقالوا مصيبة ومصائب فهمزوها وشبهوها حيث سكنت بصحيفة وصحائف".[14] قال الباحث: "ونستنتج مما سبق أنّ سيبويه كان مترددا بين الصواب والخطأ في هذه المسألة، وعلة ذلك أنّه سمع عن سابقيه، ولم يسمع عن العرب أنفسهم".[15]

5- أن سيبويه قال: "وقد بلغنا أن قوما من أهل الحجاز من أهل التحقيق يحققون نبيء وبريئة وذلك قليل رديء".[16] وبعدما خطَّأ الباحث سيبويه بيَّن أنهما وردتا في آيتين وأن نافعا قرأهما بتحقيق الهمزة قال: "والسبب في هذا الخطأ أنه كان صاحب منهج نقلي يعتمد على جمع أقوال السابقين دون مشافهة للعرب لمعرفة لغاتهم..."[17] ثم أشار الباحث إلى أن سيبويه مع ذلك اعترف بالتحقيق فتناقض.

6 - أن سيبويه قال:"ولا يقولون (ودع) استغنوا عنه بـــ(ترك)، وأشباه ذلك كثيرة". وقال:" كما أن (يدع) و(يذر) على (ودعت) و(وذرت) وإن لم يستعمل". قال الباحث: "وهذا قول يؤكد لنا غفلة سيبويه عن بعض لغات العرب أو عدم إحاطته بما تكلمت به العرب، والأكبر من ذلك أن قول

شبهات بعض المنكرين لسماع سيبويه: ومع كل هذه الأدلة التي تثبت سماع سيبويه المباشر من العرب السليقيين سواء رحل إلى البوادي كشيوخه أو لم يرحل واكتفى بعرب البصرة ورواد سوقها المربد فقد وجد في الباحثين المعاصرين من كذب كلّ هذه الأدلة وطعن في سماع سيبويه ومشافهته العرب أو الأعراب وادعى أن كل ذلك هو مما سمعه من شيوخه، لأنّه لم يكن في كتابه إلا ناقلا لعلم شيوخه وأنّ ما فيه تصريح بسماع مباشر هو مما سمعه من شيوخه وتساهل فأوهم أنّه سمعه كفاحا ومشافهة.[6] والعجيب في أمر هذا الباحث أنه راح يقيم الأدلة على مدعاه بحجج واهية، هي إلى الشبه أقرب منها إلى الأدلة، ولكن مع ذلك فقد يجب أن نعرض لها بالبحث والاستقصاء حتى لا يبقى شك في سماع سيبويه، وهو الذي لم يشك في عدالته عالم ولا طعن في تحريه باحث قبل هذا الباحث.

أولا: السماع: ودليل هذا الباحث على أن سيبويه:"لم يكن له باللغات العربية علم سماع مباشر يعتمد على المعايشة والمشافهة"[7] هو أنّه كما قال:"لو عرف ذلك معرفة ميدانية بيئية وأقصد بذلك معرفة رحلة واختلاط ما وقع في أغلاط كان رأيه فيها مخالفا للغات العرب وما هي عليه من شيوع وانتشار في مجالاتها اللغوية العامة أو مجالها الخاص بها".[8] قال:"ومن ذلك:

1- المسألة الزنبورية"، وخلاصة كلامه فيها أن سيبويه ما عرف فيها إلا ما تعلمه من شيوخه وهو الرفع، ولو شافه العرب لعرف كما عرف الكسائي أنّ فيها الرفع والنصب. قال:"ولو شافه العرب ما كان خلافه مع الكسائي".[9]

2- أن سيبويه قال: "وقالوا:جنَح يجنُح" بضم عين المضارع، "والصحيح أن في مضارعه ثلاث لغات"[10]، بفتح عين المضارع وكسرها، "ولو شافه

العرب]"(312/1) أو"فينصبها عامة بني تميم"(166/1) أو "على ذا تتكلم به عامة العرب"(477/2) "وليست...أكثر في كلامهم جميعا، وإنما يتكلم بها بعضهم" (24/1، 27) "وليس في الدنيا عربي يجعلها هنا صفة...لا يتكلم به العرب"(395،402) "وهذا لا يرفعه أحد" (398) "وليس عربي يقول"(54/2) "وليس من العرب أحد إلا وهو يقول" (126/2) "ولا تكاد العرب تتكلم به"(173) أو"هذا لا يقوله أحد"(78/2 و82) و:"وأهل الحجاز وغيرهم مجتمعون على..."(160/2) و"لم تقله العرب وليس له نظير في كلامها" (157/2) أو:"فقد اجتمعت العرب على تخفيفه"(165/2) أو"ولم نسمعهم قالوا..."(221/2) أو"وغيرهم من العرب وهم كثير لا يلحقون الهاء في الوقف"(279/2)، "وسمعنا ذلك من تميم وأسد...أما ناس من بني تميم فيقولون..."(285/2) و"وسمعنا بعض تميم من بني عدي يقولون..."(287/2) و" أما أهل الحجاز وغيرهم من قيس فألزمتها الهاء في الوقف وغيره كما ألزمت طيء الياء"(288/2) وغير ذلك. ويقول من جهة أخرى: "وسمعنا رجلا من أهل البادية قيل له: أتخرج إن أخصبت البادية ؟ فقال:أنا إنيه؟ منكراً لرايه"(406/1) و"سمعت من العرب من يقول: ألا تا بلى فا" فإنما أرادوا:ألا تفعل وبلى فافعل"(62/2) فمثل هذين الحادثين لا يشاهدهما إلا من كان في البادية. ثم كيف يجوز لباحث نزيه موثوق بعلمه مثل سيبويه كما شهد على ذلك جميع العلماء أن يدعي أن هذا "عربي جيد كثير"(15/1ــ17)و"الوجه الأكثر الأعرف"(46)و"الأول أعرف وأكثر"(78) و"أعربه وأكثر"(79) و"أكثرهم يقول... "(121) و"الرفع في جميع هذا كثير في جميع لغات العرب"(110) "هو كلام أكثر العرب"(117) "من لا يحصى من العرب" (293) وغير ذلك دون أن يكون عاين ذلك في أكثر من مكان".[5]

الأخرى كالكوفة مثلا، وقد ساعده وجوده في البصرة على أن يلتقي الأعراب في سوق المربد يسمع منهم الأبيات، بل القصائد ليستدل بها في استنباط قواعد اللغة العربية أو ترسيخ أصل من أصولها".[3] وأما أنه رحل إلى البوادي وجاب الجزيرة بين قبائلها فسمع من فصحائها وشافههم في ديارهم ومنتجعاتهم فهو الأمر الذي لم ينص عليه مترجموه ولكن قال به بعض الدارسين استنتاجا على ما يبدو. قال الدكتور شوقي ضيف: "ولم تذكر كتب التراجم أنه رحل إلى البادية في طلب اللغة والسماع عن العرب ومشافهتهم، غير أنّ ما يتردّد في كتابه من مثل قوله: "سمعنا بعض العرب يقول"و"سمعنا العرب تنشد هذا الشعر"و"سمعنا من العرب"... يدلّ – في رأينا – على أنه رحل إلى بوادي نجد والحجاز مثل أستاذه الخليل والكتاب يفيض بسيول من أقوال العرب وأشعارهم، لا يرويها عن شيوخه وهي بدورها تؤكد بل تحتم أنه رحل إلى ينابيع اللغة والنحو يستمد منها مادة وعتادا فصيحا صحيحا بشاراته في النطق وهيآته".[4] وفي معنى كلام الدكتور شوقي ضيف ولكن بتوسع أكبر وبحجج أظهر قال أ.د الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح بعدما ذكر المتحرين الأوائل كأبي عمرو بن العلاء والخليل وأضرابهما: "ولا شك أن سيبويه وهو تلميذ هؤلاء الذين نزلوا الميدان بدون استثناء قد فعل مثلهم وأكثر التجوال، إذ لا يعقل أن يأخذ ما سمعه من شيوخه وتعلم منهم طريقة السماع العلمي ولا ينزل مثلهم الميدان، مع ذكره العدد الكبير جدا من (النُّحُوِّ) أي الضروب المتنوعة من الكلام. وقد جاءت كلمة (العرب) في كتابه أكثر من خمسمائة وثمانين مرة ! في عبارة: "قول العرب" وغيرها، ويستحيل أن يكون سمع كل هذا الذي ذكره من العرب القاطنين في البصرة أو من المربد، مع كثرة ما جاء في كتابه من التأكيد الصارم أن بعض ما سمعه: "تتكلم به العامة [من

سماع سيبويه المباشر: شبهات وردود

أ/ محمد بن حجر، ج/ المدية

تمهيد: نصّ كثير من الدارسين المحدثين على أنّ سيبويه كما سمع شواهد اللغة على قواعد النّحو وأحكامه من شيوخه يروونها عن العرب الفصحاء السليقيين سمع هو نفسه جملة منها من هؤلاء العرب، وصرح بسماعه المباشر منهم في الكتاب في مواضع كثيرة وبمناسبات عديدة. غير أن الذي اختلف فيه هؤلاء الدارسون هو ما إن كان سماع سيبويه المباشر تم كله في البصرة وفي المربد على الخصوص من الوافدين إليها من الأعراب الفصحاء، أم أنّ منه ما سمعه في رحلة أو رحلات إلى البوادي كما فعل شيوخه أمثال الخليل ويونس وأبي زيد؟ أما أن سيبويه سمع كثيرا من فصحاء العرب مباشرة ودون وسيط فهو شيء يعرفه كل من تصفح الكتاب ولو مجرد تصفح، لأنه سيلقاه في مواضع كثيرة منه عبارات من مثل "سمعت"و"سمعنا"و"سمعناه"، وفي هذا قال الشيخ محمد عبد الخالق عضيمة: "الناظر في كتاب سيبويه يقف على كثير مما اعتمد فيه سيبويه على سماعه من العرب واحتكامه إلى ذلك، وكان يلون الحديث عن ذلك"[1] وقال أ.د عبد الرحمن الحاج صالح:" أحصينا عدد المرات التي سمع سيبويه فيها هو بنفسه من العرب مباشرة فبلغ خمسة وثمانين مرة، وينبغي أن تضرب في عشرة وأكثر، لأن الذين تناولهم بالسماع كثيرون جداً"[2] وأما أنّه سمع من عرب البصرة والأعراب الوافدين إليها فهو ما لا ينكره كل من أثبت السماع المباشر لسيبويه، مثل الدكتور أمان الدين حتحات فإنّه قال: "عاش سيبويه في عصر أدرك فيه العلماء الخطر الذي أحاط بلغة القرآن الكريم لكن مدينة البصرة التي عاش فيها كانت حصنا منيعا للغة، هي وبعض الحواضر

[26]– رائد الطلاب: معجم لغوي عصري للطلاب، جبران مسعود، دار العلم للملايين بيروت، 1967م، المقدمة، ص:2.

[27]– المعاجم اللغوية العربية، أحمد محمد معتوق، ص:145.

[28]– ينظر: معجم الطلاب الوسيط، كريم سيد محمد محمود، ص:4.

[29]– ينظر: المدارس المعجمية– دراسة في البنية التركيبية، عبد القادر عبد الجليل، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، ط:1، 1420–1999م، ص:40.

[30]– قاموس اللسانيات (عربي– فرنسي وفرنسي– عربي) مع مقدمة في علم المصطلح، عبد السلام المسدي، الدار العربية للكتاب، 1984م، ص:11.

[31]– معجم الحضارة الحديثة، أحمد مطلوب، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق المجلد:78، ج:3، ص:604.

[32]– اللسان العربي وإشكالية التلقي، حافظ إسماعيل علوي وآخرون، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط:1، 2008م، ص:46.

[33]– ينظر: أمّ اللغات، سعيد أحمد بيومي، مكتبة الآداب، القاهرة، ط:1، 1423هـ– 2002م، ص:20–21.

[34]– معجم المعاجم العربية، يسرى عبد الغني عبد الله، دار الجيل، بيروت، ط:1 1411هـ– 1991م، ص:11.

[35]– ينظر: مقالات لغوية، صالح بلعيد، دار هومه، الجزائر، ط:1، 2004م ص:94–98.

[36]– دليل المنشورات، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2012م، ص:9 وما بعدها.

[13]- ينظر: معجم الوسيط للطلاب (عربي-عربي) كريم سيّد محمد محمود، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط:1، 2006م، ص:4.

[14]- المرجع نفسه، ص :07.

[15]- هل من معجم عربي وظيفي، أحمد العايد، في المعجمية العربية المعاصرة، جمعية المعجمية العربية بتونس، وقائع "ندوة مائوية أحمد فارس الشدياق وبطرس البستاني ورينحارت دوزي، تونس، 15- 17 أفريل1986م، دار الغرب الإسلامي، بيروت لبنان، ط:1، 1407ه-1987م، ص :556.

[16]- علم اللغة وصناعة المعجم، علي القاسمي، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض السعودية، ط:2، 1411ه-1991م، ص :167.

[17]- ينظر: المعاجم العربية- رحلة في الجذور، التطور والهوية، عزة حسين غراب مكتبة ومطبعة نانسي دمياط، د ط، 2005م، ص:21.

18- ينظر: المعجمات العربية- دراسة منهجية، محمد علي عبد الكريم الرديني، دار الهدى، الجزائر، ط:2، 2006م، ص:156.

[19]- ينظر: المعاجم اللغوية العربية، أحمد محمد المعتوق، دار النهضة العربية بيروت، لبنان، ط:1، 2008م، ص:60.

[20]- يقدر بـــ 1576 كلمة تم إنجازه من طرف: معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالمغرب، ومعهد العلوم اللسانية والصوتية بالجزائر، ومركز الدراسات والأبحاث الاجتماعية والاقتصادية بتونس.

[21]- القاموس المدرسي، علي بن هادية وآخرون، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر ط:7، 1991م، المقدمة.

[22]- مجمع اللغة في خمسين عاما (1934-1984)، شوقي ضيف، مطبوعات مجمع اللغة العربية، القاهرة، ط:1، 1404هـــ-1984م، ص:163.

[23]- المعاجم اللغوية العربية، أحمد محمد معتوق، ص:134.

[24]- المرجع نفسه، ص: 135.

[25]- أنواع المعاجم الحديثة ومنهج وضعها، عبد الرحمن الحاج صالح، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، المجلّد 78، ج:3، ص:679.

الهوامش:

[1]- المعجم الموحّد لمصطلحات اللسانيات (إنجليزي- فرنسي-عربي)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء ط:2، 2002م، المصطلح رقم 930، ص:87.

[2]- ينظر: معجم اللسانيات الحديثة(إنجليزي- عربي)، سامي عياد حنا وآخرون، مكتبة لبنان، بيروت، ط:1، 1997م، ص:77-78.

[3]- معجم المصطلحات اللغوية (إنجليزي-عربي)، رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط:1، 1990م، ص:395.

[4]- ينظر: الجزائريون والمسألة اللغوية- عناصر من أجل مقاربة اجتماعية لغوية للمجتمع الجزائري، خولة طالب الإبراهيمي، ترجمة: محمد يحياتن، دار الحكمة الجزائر، 2007م، ص:190.

[5]- علم المصطلح- أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، علي القاسمي، مكتبة لبنان بيروت، ط:1، 2008م، ص:97-98.

6- ينظر: الجزائريون والمسألة اللغوية- عناصر من أجل مقاربة اجتماعية لغوية للمجتمع الجزائري، خولة طالب الإبراهيمي، ترجمة: محمد يحياتن، ص:191.

[7]- ينظر: علم المصطلح- أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، علي القاسمي، ص:98-99.

[8]- صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، ط:1، 1418هـ-1998م، ص:42-43.

[9]- معجم الطلاب الوسيط، كريم سيد محمد محمود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان ط:1، 2006م، ص:3-4.

[10]- الرائد، جبران مسعود، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط:3، 2005م ص:08.

12- المعجمية العربية في ضوء مناهج البحث اللساني والنظريات التربوية الحديثة، ابن حويلي الأخضر ميدني، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2010م، ص: 234.

[12]- صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص:52.

جهود المجلس الأعلى للغة العربية الذي يعمل جاهداً على ترقية استعمال اللغة العربية في الإدارة والمحيط، ولتحقيق هذه الغاية عمل المجلس على عقد ندوات وطنية ودولية لتدارس قضايا اللغة العربية ومعالجة إشكالياتها، كما يقوم بإصدار الأدلة الوظيفية في مختلف التخصصات كالإدارة، والطب، والتنمية البشرية، وتشكل دوريته "اللغة العربية"، التي تعنى بالقضايا الثقافية والعلمية للغة العربية منارة فكرية تتيح للباحثين نشر أفكارهم وتصوراتهم لقضايا اللغة العربية والنهوض بها، بالإضافة إلى اقتراحه لجائزة اللغة العربية؛ تُمنح في مجالات: اللسانيات والترجمة والتكنولوجيا وتحقيق التراث[36].

خاتمة: وصفوة القول أنّ معاجم الطلاب تشكل رافدا من روافد التخطيط اللغوي فهي علاوة على ما تمنحه للطالب من معلومات لغويّة حول الكلمات الغامضة تسمح له كذلك بالتزود بالمصطلحات الدالّة على المفاهيم الحديثة، كما تكون عوناً له في إثراء وتنمية رصيده المفرداتي، الذي يمثل شريان المعرفة، وعليه وجب اعتمادها كأدوات بناء منهجية في كل سياسة لغوية؛ لكونها موجّهة أساساً إلى الطلاب – هم رجال الغد– الذين سيحملون مشعل التقدم والازدهار، طالما أنّ كل تنمية هي في الأصل تنمية لغوية، و"شعب يقرأ، شعب لا يجوع ولا يُستعبد".

المطالعة والبحث لديهم، وجعلهم عبيداً لشبكة الإنترنيت فأضحوا مستسلمين للمعلومات الجاهزة.

ج- الحلول والآفاق: ولكي تصبح اللغة العربية قادرة على اقتحام مجالات المعرفة الإنسانية كافة، أسلوبا ومنهجا ومصطلحا، فهي بحاجة إلى:

1- الثقة والإيمان في اللغة العربية: بأهميتها في بناء الذات العربية ودورها في صناعة المستقبل.

2- مسؤولية المؤسسات: التي تركت المتعلم يسترد عشوائيّا مناهج الغرب ويتمثلها في لغته وكأنّها قدر محتوم، وتجاهلت بالمقابل التراث الأصيل وجعلته عنوانا لكلّ تخلّف.

3- التخطيط اللغوي: الذي يمسّ الواقع اللغوي عموما.

4- التهيئة اللغوية: التي تعدّ أرضية صلبة لتخطيط السياسة وتطبيقها على أرض الواقع.

5- الاستفادة من التقنيات المعاصرة: كوضع البرمجيات وبنوك المصطلحات والتواجد المكثّف في مواقع الشبكة الدولية (الإنترنت).

6- التمويل: الذي يعدّ عماد كلّ سياسة لغوية.

7- الدولة والمؤسسة المرجع: باعتماد الشرعية اللغوية والعلمية لمؤسسة واحدة قطريّا شرط الالتزام بالسياسة اللغوية الموحدة[35].

فهذه العوامل مجتمعة كفيلة بتحقيق التنمية اللغوية، وجعل اللغة العربية- باعتبارها اللغة الرسمية لكافة الدول العربية – تبلغ أهدافها قطريّا أو إقليميّا، بل وحتّى دوليّا. وعليه فالنهوض بالسياسة اللغوية في الجزائر يستدعي مساهمة كل الأطراف الفاعلة في الممارسة اللغوية- أفراداً كانوا أم مؤسسات- لتحقيق التنمية اللغوية التي تضمن تنمية اقتصادية واجتماعية وثقافية شاملة في الجزائر، ومن جمله الجهود المبذولة في هذا المسعى

مدعمة بالصور، تأتي عمليات الطباعة والنشر والتوزيع، وهي عمليات ليست بالسهلة قوامها وفرة الإمكانات المادية والبشرية التي تسهر بدورها على إنجاز هذه الأعمال والمؤلفات وإخراجها للنور في شكل يليق بالمعاجم التي تصبح في متناول القرّاء والمستعملين لها؛ لكن لإنجاح هذا المشروع لابدّ من توفّر دور النشر بكثرة مع أحدث أجهزة الطباعة والتصوير العلميّة، فضلا عن المواد الأولية نحو الورق وجودته، والحبر ونوعيته، حتّى تجلب انتباه القارئ وتفتنه شكلاً ولوناً، ولن يتأتّى ذلك ما لم نوفر له قسطاً معتبراً من المال.

2- الإشكاليات التنظيمية: ويقصد بها تلك العوائق التي تعيق التلميذ أو الطالب عن استخدام المعجم بشكل طبيعيّ وقت الحاجة، وذلك نظرا للحجم الساعي المبرمج في الحصص التي تتطلب وجوده؛ كحصة الأدب العربي وبخاصة في الوحدة التعليمية الموسومة بـــ: المطالعة الموجّهة، أو الأدب والنصوص هذا من جهة، ولتضخم البرامج والمواد من جهة أخرى، فنرى المعلّم أو الأستاذ مثلا يكتفي بالشرح والتعليق على بعض المفردات ولا يسعه وقت الحصة المبرمجة أن يقف على تذليل الصعوبات اللغوية التي تكتنف ذلك النص الأدبي- نثرا كان أم شعراً- برمّته.

3- الإشكاليات الثقافية: ينفر الطلاب والتلاميذ اليوم من المعاجم، عكس الدول المتقدمة؛ " فالتلميذ الأوربي يتعلم كيفية الكشف في قاموسه منذ الصغر، ويتدرب على ذلك، حتّى يتقنه اتقاناً عظيماً، مما يساعد على الفهم السليم، والبحث العلمي الجاد منذ الصغر، وعلى العكس من ذلك نجد تلاميذنا إذا صادفتهم كلمة صعبة يكتفون بفهم مشوش، أو عدم الفهم في أغلب الأحيان"[34]، وذلك للغزو التكنولوجي المعلوماتي الذي قيّد روح

فهو غير قادر لا على القراءة ولا على الكتابة"[32]، فمعاجم الطلاب بما تمتاز به من بساطة ووضوح، قادرة على معالجة هذا القصور اللغوي، سواء باعتماد المعاجم العامّة منها كالوجيز والمنجد، أو المتخصصة التي تعالج جانبا لغويا محددا كالإملاء مثلا.

6- تطوير المعرفة: لمّا كانت اللغة وعاء للمعرفة، فإنّ المتكلّم لا يستطيع أن يبدع إلاّ باللغة الأمّ، ولهذا لا نستغرب أن نرى التنمية الحقيقية هي في الأصل تنمية لغوية؛ لأنّ الأمم المتطورة تعتزّ بلغتها أيّما اعتزاز، وهذا الأمر مطلب حضاريّ لا تعصّب فيه ولا جمود، ففرنسا مثلا تحافظ على لغتها من خلال سنّ "قانون لزوم الفرنسية" سنة 1994م؛ والذي يحظر استخدام ألفاظ أو عبارات من لغات أجنبية مادام ثمّة في اللسان الفرنسي، والحال نفسه بالنسبة لباقي الدول الأوروبية الأخرى، والحال نفسه لدى كثير من الدول المتطورة، ولذلك لا نستغرب أنّ الألمان لا يعيرون المتحدث اهتماما إذا خاطبهم بغير لغتهم[33]، فالمسألة اللغوية – كما سبق – عماد كل تنمية وتقدم.

ب- إشكاليات استخدامها: غنيّ عن البيان أنّ صناعة معجم مدرسي للطلاب عمل لا يخلو من الصعوبات والإشكاليات، فواضح جدّا أنّ المؤلف لوحده لا يمكنه القيام بهذا العمل الضخم ولو قضى في ذلك عمره، وهذا ما سعت إليه المجامع والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وفوق كلّ ذلك وجدت نفسها عاجزةً أو قاصرةً عن تعميم تداوله في كلّ البلدان العربية (بمدنها وقراها) وتوسيع انتشاره بجميع المدارس والمؤسسات التربوية، كان ذلك راجع لأسباب عدّة تفصّدت عنها إشكاليات أخرى أهمّها:

1- الإشكاليات الماديّة: بعد إتمام عمليتي الجمع والتوثيق التي يتمّ فيهما التقصي لجميع المفردات والمصطلحات المعرفة، بشروح وتعاريف وشواهد

الإطار اللغوي العام للمتعلم، فيتواصل مع الآخرين، ويعبر عن ذاته، ويتفاعل مع المحيط الخارجي بكل حرية وسلاسة.

3- الإلمام بالمصطلحات العلمية: تتيح معاجم الطلاب – على الرغم من طابعها العام- الإلمام بمنظومة مصطلحية متكاملة، تستجيب لضرورات المرحلة، وإن بدت في كثير من الأحيان غير كافية، ولكنّها تسمح بولوج عدة مجالات معرفية؛ لأنّ" مفاتيح العلوم مصطلحاتها، ومصطلحات العلوم ثمارها القصوى، فهي مجمع حقائقها المعرفية وعنوان ما به يتميّز كل واحد منها عما سواه"[30]، واللغة العربية في هذا العصر مطالبة بتسريع عملية الاصطلاح، حتى تواكب مستجدات الثورة المعرفية والتكنولوجية الحديثة، والمصطلحات باعتبارها لغة دقيقة مباشرة كفيلة بضمان الوحدة اللغوية، مما يحقق التنمية الشاملة في شتى القطاعات.

4- معرفة ألفاظ الحضارة: إنّ العالم الذي نعيش فيه اليوم أشبه بالقرية الصغيرة فما من جديد يظهر، إلاّ انتشر في أصقاع العالم في لمح البصر، والأمة العربية- واحدة من الأمم- لم تبق معزولة عن هذا التحول، بل عاشته وعايشته، وكانت النتيجة ظهور ألفاظ جديدة لمسميات حديثة تتصل بمختلف شؤون الحياة، فالمتكلم العربي عموما، والطالب بوجه خاص "وهو يقرأ الكتب والصحف، ويستمع إلى الإذاعة، ويشاهد الإذاعة المرئية، ويتعامل مع شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت)"[31] تصادفه ألفاظ جديدة، يسمعها لأول مرة، فيلجأ إلى معاجم الطلاب لتكشف له دلالات كلمات من قبيل: السوق المشتركة، التضخم النقدي، الشركات المتعددة الجنسيات، العولمة، وغيرها.

5- معالجة الأمية الجديدة: ويقصد بالأمي العربي الجديد "ذلك المتعلّم ذو المستوى العالي (كالطالب والأستاذ الجامعي) من التعليم والثقافة، و مع ذلك

فهذه المعاجم- على تنوع مجالاتها وتباين مقاصدها- ما هي إلا نموذج لما تم إنجازه في هذا الحقل اللغوي الهام، بغية مساعدة الطلبة والدارسين على مزوالة دروسهم بكل يسر، فلا غموض في المفردات، ولا تعقيد في الأسلوب، ولا استرسال في الشرح، ولا صعوبة في الوصول إلى المقصود، فهي بحق كنوز اللغة ومستودعاتها، منها يستقي الطالب زاده اللغوي الذي يعنيه على فهم العلوم والمعارف؛ طالما أنّ المعجم هو أساس المعرفة؛ ولذلك قيل:" المعجم هو الكون مرتبا ترتيبا هجائيا"، وعليه فمن البديهي أنّ من كثرت مفرداته امتلك مفاتيح اللغة فنما فكره، وازداد استيعابه للعلوم، وبالمقابل نجد أنّ من قل رصيده من الألفاظ ضعفت لغته، فتدنى تحصيله العلمي.

3- معاجم الطلاب في خدمة التخطيط اللغوي:

أ- **أشكال استثمارها:** يسمح استثمار معاجم الطلاب في تفعيل السياسة اللغوية، وتحقيق نتائج هامة في التخطيط اللغوي، ومن ذلك:

1- اكتساب اللغة القومية وتعليمها: فلا شكّ أنّ المعجم وسيلة من وسائل تعلّم اللغة العربية تعلماً سليماً؛ فهو يحافظ على ألفاظها ومعانيها، إذ يعد سبيلاً من سبل حماية اللغة الفصحى والتخطيط لإحيائها، وبخاصة في الأطوار الأولى من التعلّم؛ لأنّ المبتدئ معرّض للخطأ في نطق اللغة، لذلك كان توظيف المعجم أمراً ضروريّا؛ فهو يساعده على اكتساب لغته، والعمل على إجادتها والتمكن منها حديثا وكتابة.

2- امتلاك الرصيد اللغوي الوظيفي: تمكّن معاجم الطلاب المتعلمين في كافة المراحل التعليمية من امتلاك رصيد لغوي يسمح بتنمية الإنتاجية اللغوية عند المتعلم، وتطويرها في كل مجالات التعلم، إما بالتخزين أو الاسترجاع أو الاستثمار، كما يضمن استخدام نمط واحد من اللغة ضبط

6- معجم الطلاب الوسيط: وضعه كريم سيّد محمد محمود، صدرت طبعته الأولى عن دار الكتب العلمية ببيروت، سنة 2006م، مرتّب ترتيبا ألفبائيّا تتخلّله بعض الرسوم والصور، وفي نهايته 16 لوحة ملوّنة، تتوزع مادّته على 960 صفحة اشتملت على أربعين ألف لفظة، ومن أهمّ خصائص هذا المعجم أنّه:

- يتوجّه بالدرجة الأولى إلى طلاب المدارس والجامعات.
- يثبت المعاني المستحدثة للألفاظ والتي لم تكن شائعة من قبل.
- يطرح جميع المفردات التي لم تعد في دائرة الاستعمال
- يثبت المصطلحات العلميّة الشائعة بين الطلاّب[28].

وهذه المعاجم تسعى جاهدة لأنّ تكون معينة للطلبة في إيضاح الدلالة وكشف المعنى المعجمي، وكافة استعمالات المفردة في السياق، حتى تستقيم خطابات المتعلمين وكتاباتهم، وفي ذلك إثراء للغة العربية، وتوسيع لمداها، ليعم كافة أوجه نشاطات المتكلمين. وبالإضافة إلى هذه النماذج هناك معاجم أخرى مفيدة للطلاب؛ أهم ما يميزها أنّها تعالج جانبا محددا من المسألة اللغوية، ومن بينها:

المعاجم السياقية: تورد كافة السياقات والاستعمالات الممكنة للمفردة في اللغة.

معاجم النطق: تعنى ببيان النطق الصحيح للوحدات اللغوية.

المعاجم الإملائية: وغايتها ضبط الشكل المكتوب للمفردة وأصواتها[29].

معاجم الفروق الدلالية: تكشف ملامح التمايز بين المترادفات.

معاجم التصحيح اللغوي: وهي معاجم معيارية هدفها معالجة الخطأ اللغوي وتحديد صوابه.

والأعلام يحتوي على ألف (1000) صفحة، كلّ صفحة مكوّنة من عمودين، والمعجم هو اختصار للرائد أراد به مؤلفه أن يكون خاصّا بالناشئة متماشيا مع حياتهم وملائما لاحتياجاتهم من المفردات اللغوية، ولهذا جاء المعجم، كما يقول المؤلف:" بعد دراسة دقيقة سبرت بها الطاقات اللغوية والثقافية عند الطالب، وخلصت منها إلى تصفية الممات من المفردات، أو النادر استعماله، وإلى تبسيط المعاني حتّى تلائم السنّ والإدراك[26]. ولعلّ من أهمّ ما يميّزه عن المعاجم المدرسية الأخرى ما يلي:

- رُتبت كلماته وفق الطريقة الألفبائية السهلة والحديثة.
- يسهّل على الباحث الاهتداء إلى معاني الكلمات ويشرحها بوضوح وإيجاز.
- رُقمت معاني الكلمات فيه لتسهيل عمليّة البحث عن المعنى المراد.
- دُعمت المعاني بالأمثلة والشواهد لتعميم الفائدة.
- أُضيف إليه ما استجدّ من ألفاظ صحيحة النسبة إلى العربية.

5- **الأسيل (القاموس العربي الوسيط):** هو قاموس من إعداد هيئة الأبحاث والترجمة بدار الراتب الجامعية، بيروت لبنان، يضمّ 802 صفحة، أعدّه راتب أحمد قبيعة، وبه 40 ألف كلمة ومعناها، المعجم من الحجم الصغير، تتوزع المادة على عمودين في كلّ صفحة، بحيث تتباعد الأسطر المشكلة لمواد المعجم، وفي هذا المعجم المُمات من المفردات أو النادر استعماله؛ كما أنّه يخلو من الصور والرسوم التوضيحيّة، كما يتميّز بصبغته التجارية وشكله المتأنّق وغلافه المنمق وورقه الفاخر وطباعته العصرية الواضحة، ولكن ما يُعاب على هذا المعجم أنّه لم يصنّف على أساس منهجيّ مدروس، يراعى فيه التدرج الطبيعيّ في مستويات الناشئة اللغوية والعقلية، ومدى احتياجاتهم من ألفاظ اللغة بنحو دقيق[27].

في مجلّد واحد، ضمّ 687 صفحة من الحجم الصغير، بثلاثة العمدة في كلّ صفحة كما احتوى أيضا على غرار الوسيط، والمنجد، والرائد على مقدمة مختصرة بيّنت أهدافه وخطته والمنهج المتّبع فيه، أمّا المعجم" فقد اشتمل على خمسة آلاف مادة مختارة في الأساس من المعجم الوسيط، والتزم في ترتيب هذه المواد بالمنهج الهجائي الجذري"[23]، ومن إيجابياته": التحفظ في سهولة التناول، وشمولية المادة ووضوح الشرح، ودقة العبارة، وجودة الضبط، وتحديد التفسير، واختصار التعريف والاستشهاد، واستعمال الرموز والصور والرسوم الموضحة وأخيرا في وضع الأفعال والأسماء والصيغ والاشتقاقات في ترتيب وتنسيق متدرّج محكم"[24]؛ مع العلم أنّ أصحاب هذا المعجم اكتفوا بمنهج التعريف الاسمي مما جعل التعاريف مشابهة لما ورد في تضاعيف المعاجم العربية الأخرى، وهذا ما جعل المعجم الوجيز معجما محشوّا بمعلومات غير دقيقة؛ وإذا كان هذا حاله فهذا يعني أن لا ندخل كلّ هذه المساوئ في عقول الطلاّب.

4- رائد الطلاب: لقد كان لمشروع الرصيد اللغوي الوظيفي آثار ملموسة في سبعينيات القرن الماضي، من خلال تظافر جهود بعض المؤلفين المهتمين وحتّى المؤسسات لتأليف معاجم مدرسية؛ تضمن للطالب" تعلّم مجموعة من المفردات والعبارات العربية الفصيحة، أو ما كان على قياسها ممّا يحتاج إليها التلميذ في سنّ معيّنة من عمره حتّى يتسنّى له التعبير عن الأغراض والمعاني العادية التي تجري في التخاطب اليومي من جهة، ومن ناحية أخرى التعبير عن المفاهيم الحضارية والعلميّة الأساسية التي يجب أن يتعلّمها في هذه المرحلة"[25].

وبالعودة إلى المعاجم الحديثة، وبخاصة تلك الموجّهة للناشئة نلفي جبران مسعود في معجمه "رائد الطلاب"؛ وهو معجم ألفبائي في اللغة

2- القاموس الجديد للطلاب: والمعجم تأليف جماعيّ لمجموعة من اللغويين في المغرب العربي، جاء عن توصية ندوة وزراء التربية المغاربيين التي انعقدت بتونس سنة 1964م، لتتخمّر الفكرة جيّداً في الأذهان ثمّ تعطي ثمارها بعد عشر سنوات، والقاموس الجديد من إعداد علي بن هادية وبلحسن البليش والجيلاني بن الحاج يحي، كان صدوره الأوّل سنة 1974م، في حين جاءت الطبعة السابعة الصادرة سنة 1991م عن المؤسسة الوطنية للكتاب بالجزائر في حجمها الصغير الذي توزعت مادته على579 صفحة، تضمنت 9611 كلمة، و471 صورة. وهذا المعجم من بين أشهر المعاجم المدرسية؛ فهو يجمع بين دفتيه الكلمات التي وردت في نصوص الأدب الرفيع، والألفاظ الشائعة، والمولّدة، والمحدثة، والمعرّبة التي انتشر تداولها عبر الوطن العربي، وإلى ذلك كلّه تضمن الألفاظ والمصطلحات الواردة في الرصيد اللغوي الوظيفي[20] الذي أصدرته اللجنة الدائمة للرصيد اللغوي"[21].

3- المعجم الوجيز: إنّ اجتهادات اللّغويين التي مرّ ذكرها، والمتعلقة بصناعة المعاجم الملبية لحاجة الطلاّب في مراحل تعليمهم العامّ، الملائمة لهم في الشكل والحجم والإخراج؛ هي محاولات مستحبّة من قبل المجامع العربية للغة العربية، بل من أوجب واجباتها التي تسعى من خلالها حماية العربية الفصحى، لتقريبها وتيسيرها لطالبيها بمختلف فئاتهم ومستوياتهم؛ لذلك كان ظهور المعجم الوجيز من قبل مجمع اللغة العربية بالقاهرة في طبعته الأولى سنة 1980م، جاء هذا المعجم "حتّى يسدّ الحاجة القائمة في التعليم المدرسي إلى معجم مختصر، وفي الوقت نفسه يكون وافيا بما تستلزمه الضرورة من ألفاظ الحضارة مما أقرّه المجمع، وأيضا من الألفاظ المولّدة، والمحدثة، والمعرّبة الدخيلة ممّا سوّغه المجمع"[22]، توزعت مادته

5- **العلمية:** على اعتبار أنّ المعجم هو ثمرة جهود وبحوث متظافرة استفادت من نتائج وأبحاث الدراسات المتعلقة به؛ من خلال كونه علما وصناعة وفنا.

ومما سبق يمكن القول أنّ معجم الطلاب الوظيفي هو ذلك المعجم الذي استجاب لهذه الشروط، وسعى واضعه إلى مراعاتها، حتى يكون الناتج معجماً يحقق غرض القارئ، ويضمن له مادة لغوية ثرية ملائمة لسنه ومستواه، تمت صياغته في قالب منمّق وجذاب، وذلك بغية تنمية الحصيلة اللغوية التي تعد عماد التعلم، كما أنّها مفتاح كل تفوق ونجاح.

و- نماذجها:

1- المنجد: يعدّ المنجد لصاحبه "لويس المعلوف" من بين أفضل المعاجم المدرسية، وذلك من عدّة نواحٍ؛ سواء في الترتيب، أو الشكل، أو الإخراج، فقد صدر هذا المعجم سنة 1366هـ- 1916م؛ أين استعملت فيه الصور، وحذفت الشواهد والروايات- التي كانت متداولة سلفا في المعاجم السابقة- ورقّمت مشتقّات المادّة الواحدة[18]، وهذا النوع من المعجمات يفيد الطلاّب، والمتعلّمين الناشئين والمثقفين، لصورته الأنيقة وطباعته العصرية وحجمه الملائم ومادته الدسمة، التي جمعت بين أصيل الألفاظ وحديثها، صياغةً وتركيباً ومعنىً، وبين المعاني والمصطلحات الحضارية المستحدثة المتعلّقة بمختلف ميادين العلم والمعرفة. ولعلّ من أبرز مميزاته التي جعلت نسبة الإقبال عليه في تزايد مستمرّ، هو تلك الطريقة البسيطة والمختصرة التي امتاز بها في شرح وتفسير مفردات اللغة ومعانيها، إضافة للتصنيف المحكم بين الأصل والفرع للكلمة الواحدة ومشتقاتها وذلك من خلال تفصيل وترقيم المعاني وما يتفرّع عنها، كما أحسن المؤلّف استغلال الرموز بكثرة حيث جنّبته الحشو في معجمه والحدّ من زيادته حجمه[19].

من جهة أخرى"[15]، كما يستطيع المعجم أن "يغطي مفردات اللغة خلال الفترة الزمنية التي وُضع فيها، وأن يعتني بالقديم والمستحدث من المفردات"[16]، ومن القصور الذي نراه في معاجم الطلاب، أنّها تشتمل على عبارات فضفاضة توقع القارئ في ضياع عوض مساعدته في فهم المفردة المطلوبة، لذا يُشترط ها هنا ترتيب مفردات الأسرة اللغوية في المادة الواحدة ترتيبا دقيقا فيما بينها.

3- الرموز الاصطلاحية: لابدّ من توافرها في هذا النوع من المعاجم التي تخدم اللغة العربية؛ فالمنجد مثلا اشتمل على 30 رمزا ، ثمانية (8) منها للصرف والبقية لميادين الاستعمال، ولاشكّ أنّ هذه الرموز مفيدة وإن كانت لا تفي بكلّ الحاجات، فلو وُجدت رموز أكثر من هذا العدد واختصارات اصطلاحيّة، أوفر حتّى ترضي المستعمل، لا من ذوي النخبة والثقافة العالية فحسب، بل كل من يبحث في مظانّ اللغة العربية، إضافة للملاحق التي تحتوي على لوحات مصورة خرائط، تراجم، قوائم تاريخية[17].

ه- ملامح معجم الطلاب الناجح: لوضع معجم وظيفي موجَّه للطلاب، لابدّ من توفّر جملة من الشروط الموضوعية والمنهجية؛ حتى يستجيب لحاجات قارئيه ويحقق أهدافه، وهذه الملامح هي:

1- **المرجعية:** بأن يكون المعجم مرجعا هاما ووعاءً جامعا للمضامين اللغوية المستهدفة.

2- **التمثلية:** أن يكون ممثِّلا لكل المعطيات اللغوية في المراحل التعليمية المتعاقبة.

3- **الوظيفية:** يضم مادة ذات قيمة وظيفية، يتم استعمالها مشافهة وكتابة بكل حرية.

4- **العملية:** يتم تنظيم مادته بشكل يسهّل الاستفادة منه.

الكلمات أو تلك وفي بعض معانيها، حتى بات الخطأ الشائع يطغى على الكلام الصحيح ويكاد يحل محله.

8- الإرشاد إلى الكلمة المطلوبة بسهولة ومن دون اضطراب؛ إذ ما علي الباحثين سوى البحث عن الكلمة كما يتلفظونها ، أو باعتماد طريقة الترتيب الألفبائي الجذري.

فمعاجم الطلاب بما تتضمنه من ألفاظ وظيفية، وترتيب بسيط، مع تدرّجها من السهل البسيط إلى الصعب العميق في شرح الألفاظ، وتعريف المصطلحات، وتقديم المعلومات والشواهد تكون قد ذلّلت كافة الصعاب التي تعترض الطلبة في الممارسة اللغوية، في كافة المستويات: صوتا ومفردة وتركيبا ومعنى وسياقا وتداولا، في الجانبين الشفوي والكتابي.

د- عناصرها: ويقصد بها مواصفات مكونات للمعجم، ولعلّ أبرزها:

1- المقدمة: لكلّ معجم مقدمة خاصة به تهدف إلى تسجيل الخطوات التي بُني وفقها المعجم، والطريقة التي سُجلت بها مادته اللغويّة، وكذا المنهج المتبع في شرح وتفسير الكلمات، ولكن ما يُشترط فيها أن تحمل المعلومات المُعِينة على فهم مداخل المعجم، وأن تعمل على تحقيق أهدافه المنشودة، وأن يشعر المستعمل على أنّه وسيلة عمل لأوسع جمهور، يمكن أن يقرأه العام والخاص، لا النخبة المثقفة دون سواها؛ لأنّه في الأصل معجم للطلاب. كما تتضمن المقدمة جملة من الدوافع والأسباب التي جعلت المؤلف يضع هذا المعجم، كأن "يحدث انقلابا في المظهر ويساعد على تطوير الجوهر"[14] كما نلمس تصريحات ضمنية لأهمّ الصعوبات والعراقيل التي تكون قد اعترضته أثناء جمع المادة المعجمية ووضعها.

2- المداخل: يجب أن تكون" مرجعا للنطق والإملاء والأبنية الصرفية والنحوية من جهة، والترتيب المحكم والتعريف السهل المضبوط والاستيعاب

1- تأمين أقصى قدر من الفائدة للطلاب والتلاميذ في مختلف المدارس والجامعات المنتشرة في جميع الأقطار العربية[13].

2- التوسّع في تحليل النصوص؛ وذلك بتذليل الصعوبات والإحاطة بمفردات اللغة.

3- معاجم الطلاب تتجه عموما إلى تحقيق الأغراض الهامّة، من تنمية قدرة الطالب (التلميذ) على القراءة واستعمال المراجع والمعاجم، والانتفاع بالمكتبات والفهارس.

4- تنمية ميل الطالب أو التلميذ إلى القراءة وتذوّقه لما يقرأه من خلال سرعته فيها، وفهمه للمقروء والمسموع فهما صحيحا؛ ليدفعه ذلك إلى الاتصال بما يلائمه وينفعه في حياته العلميّة، من الكتب والوثائق والنشرات وسائر المطبوعات ولاسيما في أوقات الفراغ.

5- حسن استثمار المعاجم المدرسية ينمي أيضا مهارات التلاميذ والطلبة وقدراتهم التعبيرية في فنون الإنشاء الوصفي والإنشاء الإبداعي، من محادثة ومناقشة وعرض للأفكار والآراء وإلقاء الكلمات والخطب وكتابة التقارير والملخصات، وكذا المقالات الأدبية، ولما لا تأليف القصص والمذكرات الشخصية وأيضا التحليل الأدبي للنصوص الشعرية والنثرية والتعليق عليها وما إلى ذلك.

6- مساعدة الطلبة على كشف مدلول ألفاظ اللغة الفصيحة، ولاسيما في خضم الاختلافات المتعددة التي تشهدها ساحة المفردات والاصطلاحات العربية، والتي نشأت نتيجة الاختلافات النطقية والدلالية داخل المجتمعات العربية المتنوعة.

7- الكشف عن الألفاظ الدخيلة والمصطلحات العلمية والتقنية التي تشق طريقها إلى معاجم اللغة العربية؛ مما يسبب بعض الارتباك في تلفظ هذه

6- استخدام حروف طباعية كبيرة: إذ ترد المداخل عادة بلون داكن مخالف للشرح؛ وذلك تسهيلا لعملية لبحث.

7- الاستعانة بالرسوم والصور: لأنّ ذلك يساعد على "تحصيل معلومات موضوعية بالمشاهدة الحاضرة عرضا وشرحا وتطبيقا واقعيا، يكسب المتعلمين معرفة حسية لما لم يسبق أن شاهدوه أو اكتسبوه، وتأكيد حقائق تمّ تعلمها نظريّا"[11].

8- واسعة التداول: إذ لا يكاد يخلو منها منزل أو مكتب أو مؤسّسة تعليميّة[12].

وهكذا يتبيّن أنّ معاجم الطلاب لها من الخصائص ما يميّزها عن بقية المعاجم الأخرى، فبأسلوبها الذي يجمع بين المعلومة المفيدة والمعنى الصائب الدقيق، خطت خطوات لا بأس بها لترسيخ مكانتها في مجال الصناعة المعجميّة العربية.

ج- أهدافها: إذا كانت المعاجم عموما تسعى إلى تحقيق غايات لغوية عامة، فإنّ معاجم الطلاب- وتماشياً وطبيعة محتواها ونوعية قارئها- تسعى لبلوغ عدة أهداف لغوية، أهمها:

- شرح المفردات والكلمات، وبيان معانيها اللغوية- توضيح الوظيفة الصرفية للكلمة.
- كشف البنية الصوتية للكلمة، وكيفية نطقها- بيان طريقة كتابة الكلمات.
- تحديد موقع الكلمة تركيبيا عند تحديد معناها ضمن سياق معين.

وبالإضافة إلى هذه الوظائف- تهدف كذلك لتجسيد غايات أخرى، يمكن تسجيلها في:

فهي صغيرة الحجم؛ يمكن أن يستعملها الباحث بكلّ سهولة، وتكون عادة مكوّنة من جزء واحد.

2- الوصفيّة: مداخل معاجم الطلاب تعبّر بحقّ عن اللغة المتداولة في زمن التأليف؛ وهذا ما دعا مصنف معجم الطلاب الوسيط إلى القول "ومعاجم القدماء على أهميتها، فإنّها لا تصلح للطلاب والدارسين في أيامنا الحاضرة؛ لأنّها خالية من المصطلحات والتعابير العلمية المستخدمة اليوم، ولأنّها ثانيا محشوة بالألفاظ والمفردات التي لم تعد مستعملةً في عصرنا الحاضر"[9].

3- الملاءمة: والمقصود بها أن تكون مادة المعجم – سواء أكانت مفردات عامّة أم مصطلحات– مناسبة لسنّ المتعلّم ومتماشية مع تدرّجه في اكتساب اللغة.

4- السهولة: مادمت هذه المعاجم موجّهة للمتعلّمين فمن الطبيعيّ أن تتسم بالسهولة والوضوح؛ إذ "ليس المعجم كتاب صرف فنحشر فيه المشتقات في أصولها حشراً، بل هو وسيلة للشرح والإعلام جوهر مهمتها تذليل المستصعب وتقريب الشّرود، فلم لا تُصنّف كلماته وفقا لحروفها الأولى[10]"؛ لأنّ ذلك من شأنه ترسيخ اللغة وتنميتها لدى المتعلمين، ومن مظاهر السهولة:

- خلوها من الاقتباسات والاستشهادات، واكتفاؤها بالأمثلة الشائعة فقط.
- اهتمامها بمعلومات النطق السليم للكلمة.
- عدم تضمنها للمعلومات المتصلة باشتقاق الكلمة.

5- البساطة: تتخذ معاجم الطلاّب أسلوب البساطة منهجا في الوضع؛ وذلك بغرض استقطاب الناشئة، وتحقيق أغراضهم التعليميّة تماشيا مع قدراتهم الفكريّة.

إصلاح لنمط تفكير أفراد الأمة، وفي ذلك تطوير للمعارف والعلوم، وبالتالي تحقيق الوثبة النوعية في كل الأصعدة.

2- معاجم الطلاب:

أ- مفهومها: يفرق المختصون بين عدّة أصناف من المعاجم تبعا لسنّ قارئه ويمكن تنظيمها في خمسة مستويات هي:

- معاجم ما قبل سنّ المدرسة.
- معاجم المرحلة الإبتدائية.
- معاجم المرحلة قبل الجامعيّة (المرحلتين الإعدادية والثانوية).
- معاجم المرحلة الجامعية.
- معاجم الكبار.

ويمكن تجميع كلّ مرحلتين على حدة، فتصبح في هذا التقسيم :

- معاجم الأطفال.
- معاجم التلاميذ.
- معاجم الطلاب.
- معاجم الكبار.

وعليه فإنّ المعاجم الموجهة للمتعلمين في المرحلة الجامعيّة هي معاجم الطلاب[8].

ب- خصائصها: تتميز المعاجم الموجهة للطلاب بعدّة سمات، يمكن توضيحها في هذه العناصر:

1- الانتقائية: يضمّ هذا النوع من المعاجم ما يحتاجه الناشئة من مفردات ومصطلحات علميّة ضرورية لمزاولة دراستهم، ولهذا السبب بالذات انتقى واضعو المعجم الوجيز مادّته من المعجم الوسيط الموجّه للمثقفين عامّة؛

ب- وظائفه: وممّا هو قمين الذكر أنّ سياسة التخطيط اللغوي تسعى لتحقيق عدّة وظائف أبرزها:

1- الوظيفة التوجيهيّة: لتقييم الوضع اللغوي باعتبار المتطلبات الاجتماعية والأمر بجملة من اتجاهات التغيير.

2- الوظيفة التنظيمية: من خلال سعي السلطة إلى اعتماد إجراءات عمومية مرفقة بعقوبات لتشجيع استعمالات خاصّة.

3- الوظيفة الإنتاجيّة التطوريّة: هي مهمّة تتعلّق بتطوير قدرة اللغة على مواجهة المتطلبات المتنامية الممكن القيام بها في هذه اللغة انطلاقا من ميادين محدّدة[6].

ج- مجالاته: يتناول التخطيط اللغوي المجالات المُدرجة في السياسة اللغوية التي تنتهجها الدولة، وذلك من خلال الأعمال التالية:

1- تنمية اللغة العربية الفصيحة، وتعميم استعمالها في مختلف مجالات الحياة.

2- نشر اللغة العربية وتيسير تعليمها للناطقين باللغات الأخرى.

3- تعليم اللغات الأجنبية لتكون أداة تعارف واتصال وتعاون مع الأمم الأخرى.

4- تنظيم الترجمة من اللغة القومية وإليها لتمتين التبادل الثقافي بين الشعوب.

5- تنمية اللغات الوطنية غير العربية، وتحديد علاقاتها باللغة الرسمية.

6- توحيد المصطلحات العلمية والتقنية لضمان لغة علمية موحدة[7].

فالتنمية في حقيقتها تنمية لغوية قبل أن تكون تنمية اقتصادية؛ ولذلك يقول كونفوشيوس:" لو أتيح لي الحكم لبدأت بإصلاح اللغة"؛ لأنّ بإصلاحها

يدخل ضمن الاهتمامات الكبرى للدول ويرتبط الأمر برسم سياسة لغوية شاملة توزّع فيها الأدوار على اللغات المستعملة: لغة رسمية، لغة وطنية، لغة محلية، لهجة"[1]، كما يشير المصطلح إلى العمل المنتظم على الصعيد الرسمي أو الخاص الذي يحاول حل المشاكل اللغوية في مجتمع من المجتمعات، من خلال التركيز على التوجيه أو التغيير أو المحافظة على اللغة المعيارية أو الوضع الاجتماعي للغة سواء كانت مكتوبة أو منطوقة[2]، ومن خصائصه أنّه "يهدف إلى وضع لغة نموذجية وفرضها على منطقة متعددة اللغات واللهجات، وفق سياسة لغوية معينة"[3]، فهو بذلك "مجرّد محاولة لبسط نوع من النفوذ بقصد التأثير بصورة سريعة أكثر كثافة واطرادا، إنّه كذلك نشاط منهجيّ لتنظيم وتحسين اللغات الموجودة أو لإنشاء لغات مشتركة جهوية أو وطنية أو دوليّة"[4]. فالتخطيط اللغوي لأي دولة هو تصميم محكم البناء "يبدأ بجرد الحاجات ومسح الأوليات، ثم يحدد على ضوئها الأهداف القريبة والغايات البعيدة، ومن ثم يختار الوسائل الملائمة لتحقيق هذه الأهداف وبلوغ تلك الغايات، ضمن ميزانية مقنّنة تفصّل الأرصدة المادية والطاقات البشرية خلال فترات زمنية محددّة"[5]. فالتخطيط اللغوي في الجزائر لابد أن يكون قائما على أساس المسح الشامل للممارسات اللغوية في المجتمع، وذلك برصد دقيق ومنهجي للمشكلات اللغوية المطروحة وتبويبها حسب أهميتها وحسب الحاجة الماسة إليها والتركيز على فهم واستيعاب التفاعل القائم بين اللغات واللهجات المعتمدة في محيطها الاجتماعي؛ من خلال البحث الجاد في مظاهر التنوع والتعدد اللغويين وانعكاساتهما على تعلم اللغة العربية الفصحى وانتشارها وإقرارها في المنظومة التربوية وفي الإدارة والاقتصاد والإعلام ومختلف مناحي الحياة.

المعاجم ومكانتها في التخطيط اللغوي
ــ معاجم الطلاب نموذجا ــ

أ. حاج هنّي محمد، ج/ حسيبة بن بوعلي الشلف

مقدمة: يسعى التخطيط اللغوي إلى ضبط السياسة اللغوية المنتهجة لبلد ما؛ وذلك من خلال خلق تجانس بين اللغة الأم وسائر اللهجات؛ ولتحقيق هذا الغرض تلجأ المنظومة التربوية إلى توظيف المعاجم في تعليم اللغة العربية؛ لأنّ المعاجم هي خزائن اللغة وكنوزها منها يستمد المتعلّم ما يثري به حصيلته اللغوية وينميها سواء في مجالات الفهم والاستيعاب، أو في مستويات التعبير والإبداع.

وفي هذا السياق تتجلى مكانة معاجم الطلاب في المنظومة التربوية؛ لأنّ هذا النوع من المعاجم أُعدّ في الأساس ليلائم احتياجات المتعلمين في شتى المراحل؛ وذلك باختيار المفردات وتصنيفها على نحو يناسب مستويات الناشئة، ومتابعة الرصيد اللغوي الوظيفي للتلميذ على نحو متدرّج، فمعاجم المبتدئين تتبنى خطةً منهجيةً واضحة المعالم، تروم جعل المتعلم متمكّنا من لغته الرسمية؛ محادثة وقراءة وكتابة وإملاء. وفي هذا الصدد يأتي هذا البحث ليجيب على عدة أسئلة لعلّ أهمها: ما هي معاجم الطلاب؟ وما مدى مساهمة معاجم الطلاب في خدمة اللغة العربية؟ وبعبارة أخرى كيف يمكن استثمارها في التخطيط اللغوي؟ وما هي آفاق تطوير هذا الاستخدام في ضوء التكنولوجيا الحديثة؟

1- التخطيط اللغوي:

أ- **مفهومه:** يدل التخطيط اللغوي (Linguistic planning/Planification linguistique) في المعجم الموحّد لمصطلحات اللسانيات على "تخطيط

التي يعتمدها في عمله، وكلّ تصرّف آخر من المشرف هو تدخّل في شؤون الطّالب، أو فيما هو خاصٌّ به، وهذا سيكون له أثر سلبي على شخصية الباحث العلمية وروحه النّقدية.

إنّ العلاقة بين الطّالب ومشرفه ينبغي أنْ تتحلّى بالوسطيّة، فلا إفراط ولا تفريط. فلا ينبغي للمشرف أن يكون مُمْلِيًا، ولا أنْ يكون شرفيا شكليا، والطّالب ينبغي أن لا يكون إمّعةً تبّعا، ولا جريئا متعالِمًا. وإنّ أكبر الأخطاء التي نشاهدُها في الإشراف هي تعنيف المشرف لطالبه إذا أراد أنْ يناقش أو ينقد فكرةً جاء بها عالم مبرّز وكأنّ الحقّ مقرونٌ بالرّجال. إنّ أهل المعرفة قالوا: اعرف الحقّ تعرف أصحابه وليس العكس. إنّ هذا لا يرضاه عقل ولا دين، فكلّ إنسان يؤخذ من كلامه ويُردُّ إلا رسول الله ﷺ، لكن هذا الرّدّ يجب أن يكون بأدب وروحٍ علميّة، لا تحامل فيه ولا هجوم، وإنّما الإبداع يأتي بتلاقح الأفكار، والنّقود المتتابعة.

الخاتمة: لقد كان الغرض من هذه المقالة تسليط الضّوء على بعض القضايا المنهجيّة التي حزّت في نفسي أنْ أبدي فيها رأيي، وهي آراء ألزم بها نفسي لا غيري، وإنّما العلم هو تطارح الأفكار، فما قبلته الأفهام، واستوعبته الأذهان، حاز الرّضا، ونال القبول، وما مجّته الطّباع، ونفرت منه الأفهام، طَرَحَتْهُ واطَّرَحَتْهُ، وما التوفيق إلا من عند الله تعالى.

ومحمد هاشم عبد الدّايم، وإبراهيم مصطفى، ورجب عثمان محمّد، وعبد الحسين الفتلي، ومازن المبارك، ومحسن بن سالم العميري، ومحمد عبد الخالق عضيمة وعبد الرّحمن السيد، ومحمد بدوي مختون، وعبد اللّطيف محمد الخطيب...) وغيرهم كثير. والرّائي في كتب هؤلاء، وفي تحقيقاتهم لأمّات الكتب، يرى ذلك جليًّا واضحًا.

لكن بعض الباحثين رأى أننا مخيّرون بين الطّريقتين، فإنْ بدأنا بكنية المؤلِّف على اعتبار أنّنا نقتبس أفكاره من هذا الكتاب، أو يبدأ باسم الكتاب –وهي الطّريقة العربية– وهي المقصورة على العرب والفرس، ولا يتّبعها الغربيون.

* **علاقة الطّالب الباحث بالمشرف:** لم أضع كلمات هذا العنوان بهذا التّرتيب اعتباطا إنّما قدّمت الطّالب، ثمّ وصفته بالباحث؛ لأنّ البحث له علاقة بالطّالب قبل المشرف، وقد أخّرت المشرف؛ لأنّه صاحب القرار النّهائي، أو الكلمة الفيصلية. وقولنا هذا لا يعني أن يتعسّف المشرف، أو يفرض آراءه على الطّالب. إنّ لكلّ مشرف إيديولوجية معيّنة، وأفكارا خاصّة به، لكن ليس بحث الطّالب مجالا مناسبا لنشر هذه الأفكار، وزرع هذه الرّؤى. إنّ بحث الطّالب هو عمل الطّالب وحده ويخصّه ويعنيه وحده، إنّه تدريب على الكتابة والتأليف مستقبلا، إنّه تدريب على استخدام المعلومات، وكيفية التّعاطي معها. إنّ الإشراف على بحث الطّالب ليس معناه أنْ يكون الطّالب نسخة مطابقة عن أستاذه، بل قد يعارضه، وله ذلك، ودور الأستاذ المشرف أنْ يرسم له الحدود العلمية لهذا الموضوع، ويرشده إلى كيفية فهمه ويترك له الحرّيّة في طريقة طرحه العلمي، وقد يكتفي المشرف بإرشاد الطّالب إلى المصادر في الموضوع، وإلى المَظَانّ الأمينة التي يغرف منها الطّالب، ثمّ لا أكثر من أنْ يرشده إلى المنهجيّة الصّحيحة

وكذلك التّرقيم في القائمة المرتّبة بحسب الكتب، يكون العدد فيها موافقا ومطابقا لعدد المصادر والمراجع المعتمدة، وأمّا القائمة المرتّبة بحسب الأعلام فليس كذلك من التوافق، فقد نضع علَما واحدا مقابل رقم واحد، ثمّ ندرج ضمنه عدّة كتب هي للمؤلِّف نفسه وهكذا فإننا لن نعرف تعداد ما اعتُمِدَ في البحث من مصادر ومراجع، إلا إذا رجعنا وحَسَبْنَا الكتب لا أصحابها. وفي هذا مشقّة لا تخفى. ونحن يهمّنا عدد الكتب، لا عدد أصحاب الكتب. كما أنّ ترتيب قائمة المصادر والمراجع بحسب الكتب، يساعد الباحث الذي يبحث في موضوع مخصوص، أو يبحث عن كتاب معيّن.

خامسا: إذا تكرّر اقتباسنا من كتاب واحد في الصّفحة الواحدة، أو حتى في صفحةٍ أخرى فإنّنا في أوّل اقتباس سنذكر كلّ معلومات الكتاب، أمّا في ثاني اقتباس فنقتصر على ذكر عنوان الكتاب، ثمّ الصّفحة فقط. أمّا إذا اعتمدنا الطّريقة الأخرى فإنّنا نضطرّ في ثاني اقتباس إلى ذكر صاحب الكتاب، ثمّ عنوان الكتاب، ثمّ الصّفحة وفي هذا مشقة، وفي الطريقة الأولى أقلّ جهدا.

كما أنّه إذا كان الكتاب مترجما أو محقّقا، فيضطرّ أصحاب الطّريقة المرتِّبة بحسب الأعلام إلى أن يوسِّطوا عنوان الكتاب بين صاحبه ومحقّقه، ويجعلوه بعد اسم صاحبه؛ لأنّه بحسب زعمهم، يعدّ المؤلّف الثاني للكتاب فبأيّ حجّة يؤخّرونه في هذا الموضع، ولكن لو اتّخذنا الطّريقة السّليمة، لكنّا في غنى عن هذا الخلط، فنقدّم اسم الكتاب، فصاحبه الأصلي فاسم المحقّق أو المترجم، وهكذا رأى كثيرٌ من الباحثين. إنّ الطّريقة التي أدعو إليها هي طريقةٌ مشهورةٌ معتمدة، ونالت القبول عند الثقات من الباحثين، وليستْ بِدَعًا من القول. ومن الباحثين والمحققين الكبار الذين رأيتهم ينتهجون هذه الطّريقة هم كثير، وأذكر منهم على سبيل الإشارة لا الحصر: (عبد السلام هارون، ومحمد التّنوخي، ورمضان عبد التواب، ومحمود فهمي حجازي

التركيب العربي، فإذا نظرنا إلى الكتاب وصاحبه دلالياً، فالكتاب جزء من الكاتب، أو هو من صفاته؛ وفي التركيب العربي عند الإضافة يكون المضاف منتزعا من المضاف إليه أو تابعا له أو جزءا منه؛ نحو قولنا: (عبد الله، وعين الماء، وثوب فلان). ولا يسمح لنا التركيب العربي السّليم أن نقلب الترتيب. وإذا نظرنا إلى الطّرفين –الكتاب والكاتب– نحويا رأيناهما مضافا ومضافا إليه، والمضاف إليه أعمّ من المضاف؛ فنقول: (كتاب محمد) ولا نقول: (محمد كتاب). وإذا أردنا التغيير في الترتيب مع سلامة المعنى، فإنّنا نضطر أن نقول: (محمد هذا كتابه) أو (محمد كتابه هذا) فلعمري لماذا كلّ هذا التقعّر والتغوّر ولدينا التركيب العربي السليم السهل والمختصر. وهناك أمّات الكتب سمّتها العرب على نهج هذه الطريقة؛ نحو: (متن الآجرومية، ومقدمة ابن خلدون وصحيح البخاري، وصحيح مسلم، ورسائل الجاحظ، ومقامات الحريري، ومثلثات قطرب وألفية ابن مالك) وغير ذلك كثير.

رابعا: إنّ الباحث في قائمة المصادر والمراجع المرتّبة بحسب الأعلام يصعب عليه إيجاد ما يريد؛ ذلك أنّ الباحثين يختلفون في طريقة ترتيب الأسماء؛ فمنهم من يبدأ باللّقب، ومنهم من يبدأ بالاسم، ومنهم من يكتبه كما ويجده في الكتاب. وحتى أنّ العَلَم الواحد قد لا نعرف لقبه من اسمه، أو أنّ له اسم شهرة واسم نسب، فيقع الباحث والقارئ في اضطراب. غير أنّ الثابت هو اسم الكتاب، فمن الأجدر والحقيق بنا أن نصدّر بأسماء الكتب؛ لأنّ الترتيب بها أسهل، والبحث فيها أيسر. ليس مثلما نفعل مع الأسماء؛ إذْ نحذف الكنية والابن والأب، فنجد أنفسنا نرتّب بحسب الحرف الخامس أو السادس؛ نحو إذا رتبنا اسما مثل: ابن أبي البقاء؛ فإننا نحتاج أن نتجاوز ثمانية أحرف حتى نصل إلى الحرف الذي يجب أن نرتب على أساسه.

وجب علينا تقديم ما هو أهم وأسبق وأصل. فلولا (الكتاب) لما عرفنا سيبويه، كما أننا نحتاج الكتاب أكثر من الكاتب ونستخدم الكتاب لا الكاتب، فماذا كان سيضيرنا لو قيل لنا إن مؤلف الكتاب هو زيد لا عمرو فنحن نستفيد من الكتاب لا من أسماء أصحابها؛ إذاً فالكتاب أهم من الكاتب. كما أنّنا أيضا قد نستفيد من كتاب مجهول مؤلّفه، لكننا لا نستفيد من كاتب عرفناه ولم نعرف كتبه، أو لم تصلنا. وهذا دليلٌ ثانٍ على أنّ الكتاب أهمّ من الكاتب. والكتاب كذلك أسبق إلينا من كاتبه، وقد يقول قائل: الكاتب أسبق من كتابه؛ لأنّه وجد قبله. وأجيب: هذا بالنّسبة للكاتب، أمّا نحن: فوصلنا الكتاب قبل كاتبه، فبعد أن قرأنا الكتاب عرفنا صاحبه. كما أنّ الكتاب أصل والكاتب فرع؛ لأنّ من خصائص الأصل الثّبات، والفرع من خصائصه التّغيّر، والكتاب ثابت في آرائه ومضمونه، أمّا الكاتب فهو متغيّر؛ لأنّه يغيّر آراءه باستمرار، وهو متجدّد ومتطوّر في آرائه وأفكاره. إذن فالأصل الثّابت أولى بالصّدارة من الفرع المتغيّر. وقد يقول قائل: الكتاب واحد، وله عدّة كتب، وهو الأصل، وهي فروع. فنقول: إنّ عنوانا واحدًا كالإيضاح مثلا فيه أكثر مؤلّفٍ سمّى كتابه كذلك. وقد يكون كتابا واحدا تشارك في تأليفه عدّة مؤلفين؛ إذن فنحن نعامل كلّ كتاب على حِدَة؛ لأننا في البحث نحن معنيون بهذا الكتاب لا غيره.

ثالثا: يجب تقديم الكتاب على الكاتب بمقتضى التركيب العربي السّليم؛ فنقول: (ديوان المتنبي) ولا نقول: (المتنبي، ديوانه). وكذلك نقول: (الكتاب لسيبويه) و(الخصائص لابن جني) على اعتبار التّعريف، وبالتنكير نقول: (كتاب سيبويه) و(خصائص ابن جني). وهذه كلّها جملٌ لها معنى، وصحيحةٌ دلاليا وبلاغيا وتركيبيا ولغويا، وسليمةٌ كذلك ذوقيا. ويتشتّت المعنى، ويغيب الذوق إذا قلنا: (سيبويه الكتاب) ذلك أنّه لا معنى لها في

قبل التّطرّق إلى دراستها، أنْ نلحظ ونبصر ونمعن النّظر في الوضع الذي كانت عليه، وصارت اليوم إليه، وأهمّ التّطوّرات التي مرت بها، وبعد ذلك نبدأ الدّراسة الآنية ثمّ الاستشرافية، وملاحظة التّطوّر هو المنهج التاريخي عينه.

ولذا فإنّي أرى أنّ المنهج التاريخي يجب حضوره في كلّ بحث من الأبحاث، إمّا منفردًا، أو مجرّد إجراء يُضاف إلى المنهج المعتمد في البحث، وذلك لأنّه ضروري فحتى وإنْ حاولنا إقصاءه، فإنه لا يخلو بحثٌ مهما كان من دراسة تاريخية، ولو في جانب من جوانبه.

* **إشكالية التّهميش:** وهي إشكالية تبدو في ظاهرها غير ذات أهمّية، إلا أنّها غير ذلك في باطنها، ولن أتحدّث في هذا المقام عن كلّ عناصر التّهميش، وإنّما أقتصر الحديث عن أهمّ عنصرين فيه، وهما: اسم المؤلَّف واسم المؤلِّف، أو اسم الكتاب واسم الكاتب، وقضية التّقديم والتّأخير بينهما.

إنّ المنطق في التّهميش يقتضي أنْ نبدأ بالكتاب قبل الكاتب، وذلك لعدّة أسباب؛ منها:

أوّلا: إنّ طريقة التّهميش المبتدأ فيها بالكتاب هي الطّريقة العربيّة الأصيلة، ومن يُلقى نظرةً على أمّات كتبنا العربية يلمس ذلك بيّنا. وأمّا الطّريقة الأخرى فهي طريقة غربية أعجميّة وقد وفدت إلى عالمنا العربي، وأخذت تحتلّ مكانها، وقد وجدت من ينافح عنها. كما أنّ الطّريقة الأولى أقدم من الطّريقة الثّانية في وطننا العربي، وأشهر منها؛ لأنّها اعتمدت في أمّات كتبنا العربيّة القديمة، فهي ظهرت قبلها.

ثانيا: هذه النّقطة فلسفيّة نوعا ما، ولكن لا بدّ منها. وأقول: إنّ الكتاب أهم من الكاتب والكتاب أسبق من الكاتب، والكتاب أصل والكاتب فرع؛ ولهذا

الإشكالية إلا في آخر البحث، وإنّما مسار البحث يجب أن يتضمّن إجابات ضمنية عن الإشكالية، حتّى لا يكون كلاما في الفلاة، ولكن في آخر نقطة من نقاط الخطّة يجب فيها الإجابة عن الإشكالية. وكثيرٌ من العلماء يرون أنّ الإجابة الصّريحة والنّهائية عن الإشكالية تكون في الخاتمة وهذا لا يهم، بل المهم أن تتمّ الإجابة أيًّا كان محلُّها.

سادسا: الخاتمة. وفيها يقدّم الباحث رأيه بصراحة، وهنا كذلك تظهر بعض الذّاتية. وقلنا بصراحة؛ لأنّه قد يتضمّن البحث بعض آراء الباحث، لكنّه قد لا يظهرها بصفة علنية. ولهذا فالباحث يضفي على خاتمته بعض بعضً من اللّمسة الذّاتية، ومسحةً أدبيّة لطيفةً وأسمّها حسن الخروج، أو فنّ الخرجة.

وأخيرًا؛ تبقى هذه النّقاط السّتة مجرّد اجتهاد، طبّقته على نفسي أوّلا، ورأيته ناجحا ناجعا، فرُمْتُ أنْ أوصي به لغيري؛ ابتغاء المنفعة، وابتغاء الفائدة.

*** التّجنّي على المنهج التّاريخي:** لا أريد أن أطيل في هذه النّقطة؛ لأنّه تطرّق إليها غيري من الباحثين كثيرًا، وإنّما أذكرها من باب أنّي أعلن عن رأيي في المسألة. لقد ظهر غير واحد من الباحثين ينكرون على دارسي التّراث، ممّن يعتمدون المنهج التاريخي قائلين: كفانا من التاريخانيين، وكفانا بكاءً على الأطلال بدعوى أنّ التراث العربي قُتل درسا وبحثا. وأقول لهم: إنّ شجرة العلم التي طاب ثمرها في عصركم، وتفرعت فوقكم أغصانها، فجنيتم واستظللتم، اعلموا أنّ لها جذورا في الأرض، لولاها لَمَا طابت لها ثمار، ولا أورقت بها أفنان إنّ معرفة اليوم كانت أمسِ اجتهادًا، وكانت قبله فكرةً؛ إذن فالمعارف تراكمية، وليست وليدة العَدم أو وريثة الفراغ. إنّ المنهج التاريخي ضروري في كلّ دراسة، وأيّ دراسة، مهما كانت، يجب

ثانيا: بيئة الظّاهرة المدروسة، أو محيطُها العام، أو إطارها الذي انطلقت منه وظهرت من خلاله. فقبل الدّخول في وصف الظّاهرة، يجب التّطرّق إلى محيطها العام، وذلك إمّا في مدخل أو تمهيد، أو في فصل تمهيدي، بحسب حجم البحث ونوعيته.

ثالثا: التّعريف بالمصطلحات، والكلمات المفاتيح، وكأنّه فكٌّ لشيفرات البحث، وأوّل هذه المصطلحات هي المصطلحات الواردة في العنوان، ويقول بعض المنهجيين إنّ المدخل هو تعريف للعنوان، وتوضيح له، وتعرفٌ بمصلحاته. وأنا لا أقول بذلك؛ فالمدخل هو عبارة عن تمهيد نلج من خلاله إلى البحث الأصل، فكأني أقول إنّ المدخل هو عتبة البحث، وهذا ما تعنيه تسميته. وأمّا التّعريف بالمصطلحات فهو من صلب الموضوع، فلا يجب أن يكون إلا ضمن فصوله، ولهذا يكون من الأحسن أن يتضمّن الفصل الأول من البحث التعريف بهذه المصطلحات.

رابعا: وهي مساحة البحث الحرّة، إذْ يقسِّمُ الباحث الظّاهرة المدروسة إلى أجزائها الطّبيعية، وهنا تظهر الدّراسة التّحليليّة، وبعد استخراج هذه الأجزاء يتمّ ترتيبها ترتيبا منطقيا تفرضه طَبَعِيّة البحث، ولنأخذ على ذلك مثالا: إذا كان الباحث سيتكلم عن آراء عَلَم من أعلام النحو في قضايا نحوية، فإنّ النحو ينجزئ إلى ثلاثة أجزاء رئيسة: باب المرفوعات، ثم باب المنصوبات، ثم باب المخفوضات، وبدورها هذه الأبواب تنفرع إلى فصول، والفصول إلى مباحث، والمباحث إلى مطالب، وهكذا.

خامسا: بعد بسط القول عن الظاهرة المدروسة، يأتي **التّعقيب والرّدّ والنّقد؛** إمّا تأييدًا وتعضيدًا، وإمّا نقضًا وتفنيدًا. وتظهر كذلك الإجابة الصّريحة عن الإشكالية المطروحة آنفا ولا يعني هذا أنّنا لا نجيب عن

نَمَوْذَجِيَّةٍ لشتّى المواضيع البحثية، ولو على سبيل التّقريب، وبعض كتب المنهجيّة أراها تتساهل في هذا الموضوع، فيجد الطّالب –وهو يقرأها– أنّ صاحب الكتاب قدّم قواعد نهائيّة لضبط الخطّة، فيحسب الطّالب أنّ هذه الخطّة هي كذلك، يُلبِسُها أيَّ موضوع، فيجد نفسه يُطوِّع موضوع البحث، ويرغمه على الدّخول في حدود هذه الخطّة. وهذا تضليل من بعض الباحثين، وإنّما الصّواب هو أنّ كلّ ما بمقدورنا هو أنْ نعطي للطّالب الباحث أسسا نظريّةً، يقارب بها بين حيثيات وجزئيات موضوعه، وهندسة خطّته، فيعرف متطلّبات الموضوع المبحوث، فيهندس تلك المتطلّبات ضمن خطّة أوّليّة، ومع مرور الوقت وتقدّم الباحث في بحثه تتجه الخطّة إلى صورتها النّهائيّة، إذْ تتحكّم في هندسة الخطّة وتعديلها عدّ عوامل، منها: وفرة المادّة وحجمها، وكذا الوقت المتاح للطالب الباحث، كلّ هذه العوامل وغيرها تلقي بظلالها على عملية إعداد الخطّة، وكذا تعديلها.

وإذْ أضع هذه النُّقاط الرّئيسة، التي يمكن أن تعين وترشد الطّالب الذي حار في هندسة خطّته، لا أزعم أنّي معصوم من الخطأ، لكن أتكلّم من منطلق تجربتي المتواضعة، التي أحسبُها في هذه النّقطة تحمل بعضًا من المصداقيّة والنّجاعة، وهي نُقط ستّة، يمكن للطّالب بعد التّمحيص، والتّغوّر في بحثه، أنْ يضيف إليها، أو يعدّلَ من ترتيبها، أو يحذف منها، المهم أنّها تصلح أن تكون منطلقًا صحيحًا:

أوّلا: المقدّمة. وفيها يقدّم الباحث لبحثه، فيحاول من خلالها أنْ يضع القارئ في صورة البحث العامة. وأهمّ نقطة من نقاطها: طرح الإشكالية؛ فالإشكالية هي الغاية الكبرى والجوهرية التي كُتب من أجلها البحث. ولهذا فيُشترط فيها الوضوح أولا والدّقّة ثانيا، والجدّة ثالثا، والمنطقيّة أخيرًا.

منهجيّته المختلفة عن منهجية المشرف، والمشرف إزاء ذلك صامت كأنّ على رأسه الطّير. وهذه المقالة تضمّ آراءً أراها تحمل بعض الحقيقة إنْ لم تحملها كلّها، وإنّما كلّ بشر معرّضٌ للخطأ والزّلل، وما توفيقي إلا بالله، وعليه اعتمادي. وأعلم أنّه من الصّعوبة بمكان أنْ أعرض آراءً لي في هكذا موضوع، وقديما قال الرّاغب الأصبهاني: "عَرْضُ بناتِ الصُّلبِ على الخُطَّاب أسهلُ من عرض بنات الصّدور على الألباب".

ولقد ناديتُ في عديدٍ من محافل العلم التي عُقِدت من أجل المنهجيّة قائلا: إنّ الرّائي ببصيرته في مسيرة البحث المنهجيّ أو المنهجيّة في الوطن العربي، مُذْ دَلَفَ هذا العلم إلى حياضنا، وحياضِ أدبنا العربي، يرى أنّه أثار حوله ثائرةً بحثيّة ذات بال، لكن ما يأخذ بلبّ اللّبيب، المتفحِّص لدعوات الباحثين المتمنهجين، هو ذلك التّقديم الصّارخ، والاهتمام الباذخ بالمنهجيّة في كلّ الأبحاث، ولو على حساب المادّة العلمية والمعرفية، ناقمين على أفذاذنا العرب القدماء موسوعيَّتَهم البحثيّة، ولَعَمْرِي كيف بعاقلٍ ذي لبٍّ، وفاهمٍ ذي حجى، أنْ يحملَ مطرقةَ المنهجيّة المولودة في عصر التّقانة، لينزل بها على سندان أبحاثٍ عاشت وترعرعت في ظلّ البوادي في العصور التّالدة التّليدة، والماضية العتيدة؟ أيّهم أولى بالعناية يا سادتي الأساتيذ: أنْ تستعبد المناهجُ العلومَ، أم أنْ تخدمَها؟ وبعبارة رحيمة: هل وُجدت المنهجيّة لخدمة البحث العلميّ، فيكون سيّدَها، وتكونَ أمَتَه، أمْ تُفرَضُ على العلوم قصًّا وتَشْذيبًا، وعلى الأبحاث لَقْطًا وتهذيبا، حتّى تغدوَ الأبحاث فيها من القزع ما فيها، وعليها من الرّقع ما عليها؟

* **بناء الخطّة:** من المسلَّم به في الأبحاث اللّغويّة، وحتّى في غير اللغوية، أنّه لا توجد وصفةٌ جاهزة كأنّها قالبٌ، تُصبُّ فيه جميع المواضيع، وإنّما تختلف الخطط باختلاف المواضيع، ويصعب أيّما صعوبة وضعُ خطّة

آراء منهجيّة

دراسة نقديّة في منهجيّة الأبحاث اللّغويّة والأدبيّة

أ/ محمّد حرّاث، ج/ تيزي وزّو

المقدّمة:أضحت المنهجيّة في الأبحاث اللّغويّة والأدبيّة الهدف الأسمى، والمبتغى المنشود وأصبح محرّما على الطّالب الباحث أنْ يخطئ في حقّها، أو يقرُبَ حياضها. وأصبح الطّالب يسمع من أستاذه أنّه مجبور على أخذها في جعبته، وإعطائها الأهمّيّة الأولى. وكان أساتذتنا يقولون لنا: إنّما أنتم مطالبون بامتلاك المنهجيّة لا غير. وما زلنا إلى اليوم لم نمسك ذلك المعنى الأساس للمنهجيّة الذي يبدو في شكله هلاميا.

في هذا المقال أنا لا أنظّر ولا أقعّد، ذلك أنّ ما كُتب في المنهجيّة كاد لا يحصى. ولكن ما دفعني إلى الكتابة هو مقالات بعض المتمنهجين الذين اتّخذوا من المنهجية حرفة وصناعة، يسوّدون بها الأوراق، ويشغلون بها ذهن الطالب الباحث، أكثر ممّا يشغلونه بالمادّة المعرفيّة، هذا سببُ أول. وأمّا السّبب الثاني، فهو أنّني نظرتُ إلى واقع المنهجيّة فوجدت خبراءَها كادوا يقرعون طبول الحرب بينهم، ولقد اطّلعت على الكثير من كتب المنهجيّة، فلم أجد قطُّ كتابين يدعوان إلى منهجيّة واحدةٍ موحّدة بل كلّ كاتبٍ يغنّي على ليلاه، وكلٌّ يخطب ودّ المنهجيّة، وهي لا تقرّ لهم بذاك فنرى كلّ واحد منهم يجهد نفسه في وضع منهجيّة يلزم بها نفسه وطلبته، وكأنّها علامةٌ إشهاريّة تدلّ عليه وتشير إليه.

ولقد راودتني هذه الفكرة –أعني كتابة هذه المقالة– منذ كنتُ طالبا في الجامعة، إذْ كنّا نُلزَمُ بمنهجيّة المشرف في بحوثنا، وعند الوقوف للدّفاع أمام لجنة المناقشة يُلام الطّالب بعدد أعضاء اللّجنة؛ لأنّ كلّ أستاذ منهم له

[41] ينظر التواتي بن التواتي، المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث ص 13، ينظر كذلك نعمان بوغرة، المدارس اللسانية المعاصرة، ص92.

[42] ينظر: نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، ص92.

[43] غازي مختار طليمات، في علم اللغة، ص116.

[44] ينظر: أحمد المتوكل، الوظائف التداولية في اللغة العربي، ط1، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1985، ص50،51،52.

* تسمى هذه المدرسة باللغة الفرنسية "distribution".

** من أهمهم فرانس بواس، ادوارد سابير، ويتني، هاريس وآخرون.

[45] ينظر: التواتي بن التواتي، المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث ص25.

[46] ينظر: نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، د.ط، دار الاختلاف الجزائر، 2000، ص89.

[47] ينظر: المرجع نفسه، ص26.

* يصف التواتي بن التواتي القواعد التي من خلالها يمكن مجموعة جمل صائبة نحويا قواعد لا معيارية ولا وصفية، ينظر: التواتي بن التواتي، المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث، ص55.

* نقصد هنا بالمراحل الأولى في البحث، مرحلة النحو التحويلي الذي يكتفي بدراسة تحويل العناصر اللسانية.

[48] ينظر: رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، ص188.

[49] لمزيد من التفصيل ينظر : الفصل الأول، تحديد مفهوم العلمية في ظل التجريد اللساني.

[50] ينظر: رمضان عبد التواب، المدخل في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، ص ص 187،188.

*هناك من البنويين المتعصبين من لا يعتبر تخمين القواعد العقلية وصفا وإنّما يعتبرها ضمن مجال المعيارية.

[51] ينظر: غازي مختار طليمات، في علم اللغة، ص113.

[52] ينظر: رمضان عبد التواب، المدخل إلي علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، ص189.

[53] ينظر: المرجع السابق، ص 113.

[54] نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، ص 94.

[29] كمفهوم اللسان والكلام الذي استبدله تشومسكي بالملكة و التأدية، و قد ثار كذلك تشومسكي على الاهتمام الزائد الذي أولاه تشومسكي للبنية و إهماله دور المتكلم.

[30] ينظر: دي سوسور، علم اللغة العام، ص28، ينظر كذلك، مع اختلاف المصطلح: دي سوسور، محاضرات في الألسنية العامة، ص32،20.

[31] ينظر: غازي مختار طليمات، في علم اللغة، ص110.

[32] ينظر: المرجع نفسه، ص ص 110،111.

[33] ينظر: جون بياجيه، البنيوية، تر: عارف منيمنه وبشير أوبري، منشورات عويدات بيروت، لبنان، 1985 ص8.

[34] ينظر: دي سوسور ،محاضرات في الألسنية العامة، تر: غازي عناية، ص101.

[35] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ،ج2، ص25. ويؤكد كذلك على هذه الفكرة جون ليونز، ينظر: جون ليونز، اللغة وعلم اللغة، ص74،75.

* أهم أعلام هذه النظرية هم : ياكبسون صاحب كتاب الاتجاهات الأساسية في علم اللغة ومارتيني صاحب كتاب مبادئ في اللسانيات العامة، وتروباتسكوي صاحب كتاب مبادئ الأصوات الوظيفية.

[36] ينظر: أندري مارتيني، مبادئ في اللسانيات العامة، ص31. ولمزيد من التفصيل ينظر كذلك: شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، ص18.

[#] يوجد مستويان من التقطيع المزدوج، المستوى الأول يُحلل إلى أصغر وحدة دالة على معنى، والمستولى الثاني يُحلل إلى أصغر وحدة عير دالة على معنى.

[37] ينظر: التواتي بن تواتي، المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث دط، دار الوعي، رويبة ، الجزائر ،2008 ، ص12.

* هو وصفي لأنّه يصف البنية اللغوية.

[+] هو وظيفي لأنه يرمي إلى بيان وظيفة البنية اللغوية.

[38] عمار ساسي، اللسان العربي وقضايا العصر، ص31.

[39] ينظر: نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، د.ط، مكتبة الآداب، القاهرة مصر 2003 ص97.

[40] رومان ياكبسون، الاتجاهات الأساسية في علم اللغة، تر: علي حاكم صالح وحسن ناظم، ط1 المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2002، ص120.

[12] أمينة، مناهج البحث في علم الجتماع، منتدى آفاق السوسيولوجيا والانثروبولوجيا، الإثنين فبراير 25، 2008 pm6:23 من موقع : http://afaksocio.ahlamontada.com/t97-topic

[13] كلود ليفي ستراوس، النتروبولوجيا البنيوية، تر: مصطفى صالح، د.ط، منشورات وزارة الثقافة و الارشاد القومي، دمشق، سوريا، 1977، ص 18.

[14] ينظر: السيميولوجيا و دي سوسير، شبكة طلبة الجزئر، 30-10-2008، 17:16 من موقع : http://etudiantdz.net/vb/t6650.html

[15] ينظر: تمام حسان، مناهج البحث في اللغة ، د.ط، مكتبة الأنجلو مصرية ،القاهرة مصر ، 1990 ،ص 5.

[16] تمام حسان، اللغة العربية مبناها و معناها، ص8.

[17] عمار ساسي، اللسان العربي وقضايا العصر، د.ط ، دار المعارف، بوفاريك الجزائر،2000، ص30.

[18] ينظر : عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، دار موفم ، الجزائر 2007، ص25.

[19] ينظر : محمد الصغير نبيل، المرجع السابق، ص48.

[20] ينظر:غازي مخطار طليمات، في علم اللغة، ط2، دار طلاس للترجمة والنشر دمشق،2000، ص99.

[21] المرجع نفسه، ص98.

[22] ينظر: عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديث، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2002، ص ص ص، 132،133،134.

[23] يستعمل الدكتور السعيد حاوزة مصطلح الصعيد بدلا من مصطلح المستوى، لأنه يرى أن مصطلح المستوى ترجمة خاطئة.

[24] حاول الدكتور تمام حسان ابتكار رموز أجنبية للأصوات، فنسج علاقات اعتباطية بين الرمز و مدلولاته، انظر: تمام حسان ،مناهج البحث في اللغة، ص ص ص 9،10،11،12،13. وقد ألغى هذه الرموز في كتابه اللاحقة، انظر مقدمة كتابه اللغة العربية مبناها ومعناها، ومقدمة كتابه اللغة بين المعيارية والوصفية.

[25] ينظر: علي زوين، منهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث، ص ص 11،12.

[26] ينظر: ماريو باي، أسس علم اللغة، ص 128.

[27] ينظر: المرجع نفسه، ص129.

[28] ينظر: تمام حسان اللغة بين المعيارية والوصفية، ص154.

الإنسانية، فهو يوفّر إمكانية لتحديد نظام أي ظاهرة وقوانينها الداخلية والخارجية إن كانت.

الهوامش:

---

* باحث أكاديمي، من جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

[1] ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، د.ط، دار موفم الجزائر، 2007، ص7.

[2] كمال بشر، دراسات لغوية ،د.ط، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1998، ص40.

* نقصد بها العوامل السياسية والثقافية والجغرافية والدينية.

[3] ينظر: شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، ط1، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع بيروت، لبنان، 2004، ص10.

[4] ينظر: فردينان دي سوسور، علم اللغة العام، تر: يوئيل يوسف عزيز، د.ط،، دار آفاق عربية، بغداد، العراق،1985،ص41.

[5] ينظر: شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة،ص 10.

[6] حاتم صالح الضامن، علم اللغة، د.ط، مطبعة التعليم العالي، الموصل، العراق 1989 ص128.

[7] رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، ط3، مكتبة الخفاجي، القاهرة ،1997 ص182.

[8] ينظر: محمد الصغير نبيل "تحديد مفهوم العلمية في ظل التجريد اللساني" مجلة الثقافة ع 25، وزارة الثقافة، الجزائر، ص ص 48،49.

[9] تمام حسان، اللغة العربية بين مبناها ومعناها، د.ط، الدار البيضاء، المغرب 1994 ص14.

[10] الأسلوبية و الأسلوب، عبد السلام المسدي، ط 3 ، الدار العربية للكتاب طرابلس ليبيا 1982 ص 129.

[11] علي زوين، منهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث، د.ط، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد العراق،1986، ص11. نقلا عن ماريو باي أسس علم اللغة، تر: أحمد مختار عمر،ط2، عالم الكتاب،مصر،1997، ص137.

عملية نحوية تغيّر ترتيب المكونات في داخل جملة ما، وبوسعها حذف عناصر وإضافتها أو استبدالها[52]. ويميز أصحاب النّحو التحويلي بين نوعيين من الجمل النّحوية وهي كالآتي:

1- الجمل النواة (kernel sentences)

2- الجمل غير النواة (nonkernel sentences)

يتمّ استخلاص الجمل غير النواة من الجمل النواة بواسطة قواعد تحويلية[53]، ولتوضيح الفرق بين هاذين النوعين من الجمل، وكيفية حدوث عملية التحويل بينهما ،نقترح هذا المثال:

1- راجع الطالب المحاضرة (جملة نواة)؛

2- رُوجعت المحاضرة (جملة غير نواة).

ليس من الصعب أن ندرك العملية التحويلية التي جرت بين هاتين الجملتين، فقد تحوّلت الجملة الثانية عن الأولى بالبناء للمجهول، فيظهر هذا التحويل جليا عند المقارنة بين وحدات الجملتين على النّحو الآتي:

الجملة الأولى: راجع = فعل مبنى للمعلوم + اسم معلوم (الطالب)+ اسم معلوم (النص) الجملة الثانية: روجع = فعل مبني للمجهول أو مورفيم مجهول (ضم الراء + تحوّل الألف إلى واو عن طريق الإبدال)+ مورفيم أو اسم (المحاضرة) مع تغيير في حركة إعرابها + حذف اسم الطالب. لم يلتزم تشومسكي- بصفة كلية- بالوصفية، في تحليل الجمل و تقسيمها إلى مورفيمات وفونيمات فقد رأى أن هذه العملية لوحدها غير جديرة بالكشف عن عدد الجمل الموجودة في كل لسان وضبطها كما لم يلتزم بدراسة ظاهر اللغة[54]، لأنّه يعتبر المظاهر خادعة، ولذلك اعتمد في عملية الوليد على الحدس والتخمين والتأويل. وإنّ أهمية هذا المنهج تكمن في تلك التشرّبات التي يمارسها داخل مناهج أخرى، لهذا هو من أفضل المناهج في الدراسات

إنّ طبيعة الوصف وأدواته الإجرائية تختلف بين المدرسة التوليدية التحويلية و المدرسة البنيوية لاختلاف المادة الموصوفة أصلا[49] ولتوضيح حقيقة الوصفية داخل مدرسة تشومسكي سنقوم بالتفريق بين طبيعة الوصف ومداه وموضوعه وأسلوبه بين هاتين المدرستين آنفتي الذكر. وهذه الفروقات، هي كالآتي[50]:

1- موضوع المدرسة البنيوية وصف النصوص اللغوية و اللغة المسموعة، فيما يكون موضوع المدرسة التوليدية التحويلية وصف قدرة المتكلم و السامع.

2- من حيث أسلوب الدراسة تعتمد المدرسة البنيوية على الوصف الاستكشافي، في ما تعتمد المدرسة التوليدية التحويلية على الوصف بالتخمين والحدس.*

3- من حيث هدف الوصف، كان البنيويون يحاولون من خلاله القيام بتصنيف الوحدات اللغوية للسان المدروس ومقابلتها ببعضها، وهي تقريبا العملية نفسها التي يقوم بها التحويليون، في ما يفتح التوليديون المجال واسعا للحدس من أجل فهم القواعد النّحوية الكامنة وراء بناء الجمل في أي لسان.[51]

4- يرى البنويون أنّ لكلّ لسان بنيته التي ينفرد بها، بحيث يقتصر الوصف عليها، في ما يرى التوليديون أنّ الوصف لا يجب أن يوجه فقط للبنية في دوالها وإنّما يجب أن يتمّ التركيز كذلك على المدلولات انطلاقا من الدوال.

ومنها، نستنتج أن الوصف الظاهري للوحدات اللسانية يظهر بصفة جلية في النحو التحويلي أي في عملية التحويل ولو أن هذه العملية تشبه إلى حد بعيد القياس اللغوي. يعرف رمضان عبد التواب عملية التحويل بأنّها

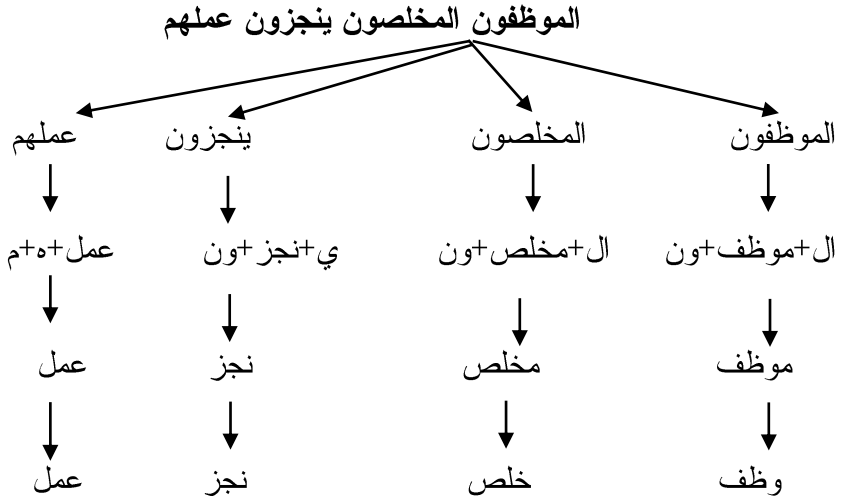
4- الوصفية في المدرسة التوليدية التحويلية: إنّ الحديث عن الوصفية داخل المدرسة التوليدية التحويلية حديث متشعب*، وذو شجون وسجال حاد، خصوصا في كونها تعتمد على العمليات العقلية الذهنية في مقاربة الظاهرة اللغوية، وكونها، كذلك ترمي إلى إيجاد المعايير والقوانين التي تحكم الظاهرة اللغوية الإنسانية، ما قد يجعلنا نصنفها في كثير مراحلها وأعمالها بالمعيارية باعتبار أنّ المعيارية هي محاولة الوصول إلى قوانين الظاهرة، وضبطها بها، خصوصا أنّ هذه المدرسة تعول كثيرا على التعليلات والتأويلات الذهنية التي تخالف كثيرا من مبادئ الوصفية. كما أنّ حديثنا عن الوصفية في هذه المدرسة هو حديث عن مرحلة من مراحلها في البحث تعتمد على وصف الظاهرة اللسانية الموجودة بالفعل، لا على التعليلات والتأويلات الذهنية ،وضبط القوانين المعيارية. إذن، سنحاول استقصاء الوصفية في المدرسة التوليدية التحويلية من خلال مراحلها الأولى في البحث* لأنها تعتمد بدرجة كبيرة على الوصف والتصنيف للوحدات اللسانية، فيما تتعدى في المراحل اللاحقة إلى التعليل والتفسير وبناء المثل والقواعد التي تنبني عليها عملية الكلام. ويرى "رمضان عبد التواب" أنّ المدرسة التوليدية التحويلية تعتمد على الوصف في ثلاثة نقاط رئيسة، وهي:

1- وصف قدرة المتكلم على صياغة عدد من الجمل لم يسبق له أن تكلم بها.

2- وصف قدرة السامع على فهم عدد من الجمل لم يسبق له أن تكلّم بها.

3- وصف البنية النحوية لكل هذه الجمل.[48]

يخضع لملكة السمع. ومن ثم فإن التعريف الدقيق لمفهوم التوزيع داخل هذه النظرية هو ما يحيط و يشمل الوحدة اللغوية من وحدات أخرى تأتي قبلها أو بعدها يمكن حصرها كمجموعة قرائن، فهم يُقصون المعنى عند حصر قرائن الوحدات اللغوية الموجودة في السلسلة اللسانية، والشكل الآتي يمثل التحليل التطبيقي عند التوزيعيين لمفهوم التوزيع حسب المقام.



تنطلق العملية التوزيعية في هذا المثال من تعرية الألفاظ من قرائنها المتعدّدة، فلفظة (الموظفون) على سبيل المثال، تتكون من ال+ موظف +الواو والنون، فالألف واللام قرينة التعريف، والواو والنون قرينة الجمع، ولفظة موظف أُلحقت بهاتين القرينتين لتدل على معنى الجمع المذكر السالم، أمّا لفظة (ينجزون) فهي تتكون من ياء وهي قرينة المضارعة + كلمة نجز + الواو والنون وهي قرينة الجمع، أمّا وحدة (عملهم) فهي تتكون من لفظة علم + ه الغائب + ميم الجماعة.

المدرسة البنيوية السوسورية لسببين رئيسين، وهما: كون المدرسة التوزيعية بزعامة بلومفيلد مدرسة أمريكية في حين مدرسة سوسور أوروبية المنشأ، فأردنا اقتناص الفرصة لنعرج برهة من الزمن على أعمال اللغويين الأمريكيين الهامة جدا. أما السبب الثاني فهو يكمن في كون في تلك النتائج الباهرة التي حقّقتها هذه المدرسة، والقفزة النوعية في منهجية التحليل اللساني، والتي خالفت مدرسة سوسور في كثير من النواحي المتعلقة بالأدوات والعمليات الإجرائية. ويعود أصل هذه المدرسة إلى تلك المجهودات التي كان يبذلها اللغويون الأمريكيون** في وصف لغة الهنـــود الحمر ضمن مشروعهم الرامي إلى دراسة لغات قارة أمريكا دراسة وصفية موضوعية علمية[45] في حوالي القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين، لكن طغيان المناهج التاريخية والمقارنة في ذلك الوقت حال دون أن تثمر تلك الدراسات نتائجا كبيـــرة. وبفضل مجهودات بلومفيلد في عشرينيات القرن العشريين صارت اللسانيات الأمريكية تمتاز عن نظيرتها الأوروبية، خصوصا مفهوم التوزيع الذي كان غائبا كليا في اللسانيات الأوربية التي كانت تكتفي في كثير من الأحيان بالوصف الساذج للوحدات اللسانية، وقد تبلورت معظم مفاهيم النظرية التوزيعية داخل كتاب بلومفيلد "اللغة" سنة 1933، الذي تجلت فيه كثير من أفكار السلوكيين الأمريكيين[46]، مثل فكرة المثير و الاستجابة التي كان يتبناه "واطسن" في أبحاثـــه. ويظهر جليا المنهج الوصفي داخل هذه النظرية في فكرة التوزيع اللساني الظاهري والمسموع للوحدات، فهذه النظرية تعرف بامتناعها في النظر في كل ما هو خارج عن اللفظ المسموع؛ أي ما لا تدركه حاسة السمع، فهي ترى بأنّ وصف اللغة هو وصف لواقع الألفاظ في الكلام، وبالتالي فهو دراسة لما تحمله الجملة اللغوية من قرائن يمينا وشمالا [47]. فتوزيع الوحدات اللسانية

بين قاف قال و قاف قال لا يؤدي إلى تغير المعنى، يعني أنّهما وجهان اختياريين لفونيم واحد، يحصل بكيفيتين متعددتين، وهذا مثال آخر باللغة الفرنسية ف r) عند بعض الفصحاء خصوصا البارسيين ينطقون بها مثل الراء العربية، أما عند بعض الفرنسيين فينطقون بها كالغين العربية[41]، فهنا صوت (r) هما صوتان اختياريان لفونيم واحد. ويجزم كذلك تروباتسكوي – وفق أساس وصفي شكلي – على أنّ كل صوتيين موجودين في اللسان ذاته، و في الإطار أو السياق نفسه، ولا يمكن لأحدهما أن يحل محلّ الآخر، أنهما صورتين لفونيمين مختلفين[42]. ويتجسد بشكل كبير المنهج الوصفي في مفهوم القالب الذي تشتهر به هذه المدرسة، وتعريف هو ذلك:" الارتباط بين الموقع الوظيفي (functional state) وفئة من المركبات (items) التي تشغل هذا الموقع "[43]. يمكن أن تحدث تنقّلات في المواقع الوظيفية[44] في السلسة الكلامية الواحدة، فسلسة: (احترم الطالبُ الأستاذَ) يمكن أن تكون على ثلاث صور أو أشكال هي:

1- احترم الطالبُ الأستاذَ

2- احترم الأستاذ الطالبُ

3- الطالبُ احترم الأستاذَ

تحدث هذه التغيرات الشكلية محدودة العدد دون تغير في المعنى العام.

كانت هذه بعض العمليات الإجرائية للنظرية الوظيفية، التي تخضع خضوعا للمنهج الوصفي خصوصا في تصنيفها و تمييزها للقوالب.

3 -الوصفية في المدرسة التوزيعية*: نتناول في هذا العنصر جهود رواد المدرسة التوزيعية في تطبيق المنهج الوصفي من خلال أهم أعمالها و إجراءاتها التطبيقية، و قد ارتأينا ألاّ نتناول جهود هذه المدرسة داخل

في النظرية الوظيفية، إلا أننا اخترنا هذا الإجراء لنبيّن الأساس الشكلي الذي يتم من خلاله وصف الظاهرة اللغوية التواصلية، دون اللجوء في الوصف إلى تعليلات وتأويلات وتفسيرات غير ظاهرية. لقد أكد الباحث عمار ساسي في دراسته للسان العربي على أهمية المنهج الوصفي* الوظيفي+ في اللسانيات الحديثة، لفاعليته في اكتشاف أسرار اللسان العربي.يقول: "إن المنهج الوصفي الوظيفي في الدراسة اللغوية الذي أتبناه في هذا البحث و أدعو إليه، ينطلق من أسس المنهج العلمي لمدرسة أبي علي الفارسي اللغوية المحدد في ضوء اللسانيات الحديثة "[38] إذ حاول أن يربط الوصف اللساني الحديث بالوصف عند أبي علي الفارسي في محاولته لإيجاد منهج ملائم ،لاستكناه اللسان العربي. ويظهر الوصف المنهج الوصفي كذلك في أعمال "ياكبسون" في مجال الفونولوجيا أو الظاهرتية وخصوصا في تعريفه للفونيم على أساس شكلي محض، يتجسد في وصف خصائصه النطقية والسمعية التي تجعله يتميز عن فونيم آخر[39]. ولقد استعان ياكوبسون في وصف خصائص الفونيمات بالآلات والأجهزة الصوتية عالية الدقة كما استعان بالكثير من العلوم الطبيعية من أهمها الفيزياء[40] كونها قادرة على المعالجة الوصفية التصنيفية الملائمة. أمّا تروباتسكوي فهو يؤكد في تحليل اللغة على عملية التمييز الشكلي بين الوحدات الفونيمية. إذ يرى أنّه إذا كان هناك صوتين مختلفين من حيث خصائصهما الفيزيائية في اللسان ذاته وفي السياق اللغوي ذاته، يمكن حينئذ تغيير صوت بالصوت الأخر، أي استبدالهما شرط ألا يطرأ أي تغيّر في دلالة اللفظة، فإذا لم تتغير دلالة اللفظة يمكن القول أن هاذين الصوتين وجهان اختياريان لفونيم واحد، ومثال هذا إذا كان اختلاف الخصائص الصوتية النسبية

المجاورة لها. وإذا لاحظنا جيدا هذه الثنائية، فإننا نتبيّن أنّها مبنية كليّا على الجانب الشكلي، فعلى مستوى الاستبدال يمكن القول أنّ هذه العملية لا تحدث على مستوى المجرّدات، وإن كانت العملية في بداية الأمر تنطلق من ذهن الفرد، إلا أنّ الاستبدال لا يكون معنويا، وإنّما يحصل في صورة حسية عندما نعوّض وحدة لغوية بأخرى، ومن ثم، يكون الباحث اللساني مطالبا بوصف هذه الظاهرة الحسية، أما فيما يتعلق بالعلاقات التركيبة، فهي تدرس، كغيرها، عن طريق الوصف الموضوعي لعلاقات الوحدات اللغوية بسابقتها وبلاحقتها.

2- الوصفية في المدرسة الوظيفية: إذا انطلقنا نبحث عن معالم المنهج الوصفي في المدرسة الوظيفية التي يتزعمها عالم اللسانيات الفرنسي" أندري مارتيني"، فسنجد أنّ الوظيفية دائما كانت تسعى إلى وصف الملكة اللسانية التي يمتلكها المتكلم، فتحلّل مقدرته على إضفاء المعاني على مجموعة الأصوات التي تصدر منه. ويرى أعلام هذه النظرية* أن وظيفة الوصف في الدراسة اللسانية، هو البحث عن دور كل عنصر من عناصر القول، وبيان وظيفته التي يؤديها رفقة العناصر الأخرى. ويتم هذا البحث عن الوظيفة عبر طريقة وصفية، وهي ما تسمى بالتقطيع المزدوج[36]. ونقصد بالتقطيع المزدوج# ذلك التقطيع الذي يكون شكليا ظاهريا، أي عن طريق تحليل اللسان أو اللغة البشرية إلى وحدات مختلفة الصفات، وبعد التقطيع يلجؤون إلى عملية الاستبدال أي استبدال الوحدات المقطعة، بوحدات أخرى مخالفة لها، فإذا بقي الكلام مستقيما حكموا على القطعة الأولى بأنّها وحدة من وحدات هذا الكلام مثل (ذهب به) و (كتب به) وإذ استبدلنا كتب بذهب يجب أن يستقيم الكلام[37] ، وهو ما يحصل في مثالنا ذاك. وهناك عدة إجراءات عملية

إلى تطبيق آليات المنهج الوصفي على اللغات التي تجمعها روابط مشتركة[32] كما كان يدعو "جون بياجي" ضمنيا إلى ضرورة أن يكون المنهج الوصفي وسيلة في البحث داخل البنية، خصوصا عند هجومه على المنهج التاريخي، و تظهر هذه الدعوة إلى المنهج الوصفي من خلال تعريفه للبنية، بأنّها جملة أو كلية من التحولات و الضبط الذاتي[33] فيقرر في هذا بوجوب وصف هذه التحولات التي تطرأ داخل البنية الكلية، دون اللجوء إلى العناصر الخارجة عن تلك البنية. ويظهر، كذلك المنهج الوصفي عند دي سوسور أكثر جلاء في ثنائيته (الآنية/ التاريخية) إذ يؤكد أنّ المنهج الآني، في دراسة الظاهرة اللغوية، أمر واجب وإلزامي للباحث اللساني، على الرغم من التطوّر الذي يطرأ على الظاهرة اللغوية نفسها، من وقت إلى آخر ويدعم فكرته هذه بتشبيه الدراسة الآنية الوصفية، بعلم الفلك، وعلم طبقات الأرض (الجيولوجيا)، إذ يرى أنّه على الرغم من أنّ النجوم تتغير تغيرا ملموسا إلا أنّ دارسها لا يحاول تتبع ذلك التغيّر، وإنّما يهتم بدراستها بطريقة علمية وصفية في زمن معيّن و الكلام نفسه، بالنسبة لعالم طبقات الأرض (الجيولوجيا) [34]، فعلى الرغم من تحرك طبقات الأرض فإنّ العالم دائما يحاول وصف تلك الطبقات في زمن واحد معين. يقول عبد الرحمن الحاج صالح في هذه الفكرة:" تريد البنيوية أن يُعتمد على مجموعة معينة من الخطابات يدوّنها اللغويون في مكان وزمان معينين"[35] ثم يأتون على تلك الخطابات بالدراسة الوصفية، وبعيد عن التتبع التاريخي لها. ونجد كذلك ملمحا آخر من ملامح المنهج الوصفي الشكلي داخل العلاقات الاستبدالية والتركيبية التي نعني بها تلك القدرة على استبدال وحدة لغوية بوحدة لغوية أخرى داخل أي لسان كان، أما العلاقات التركيبية أو السياقية فمعناها أنّ الوحدة اللغوية لا تكتسب معناها وقيمتها إلا من خلال مخالفتها للوحدات

وقوانين سيرها، فاكتشف في مرحلة من مراحل بحثه وجوب الاكتفاء بوصف البنية. وقد كان هذا الاكتشاف لدى إتباعه المنهج الوصفي، الذي أراد من خلاله استخلاص المبـــادئ والقوانين تحكم الظاهرة اللسانية الخام، وقد تجلت هذه القوانين في ما يسمى بالثنائيات السوسورية، والتي سنحاول أن نُبرز وصفيتها. ومن أهم الثنائيات التي يبرز تأثير المنهج الوصفي فيها، هي الثنائية المشهورة (اللسان/ الكلام)، إذ قسّم دي سوسور اللغة إلى كل من لسان، وهو الجوهري والأساسي في الدراسة لتمثيله الجانب الاجتماعي في ماهيته ووجوده، واستقلاليته. أما الجانب الثاني من الدراسة فهو فردي وثانوي لا يمكن التحكّـــم في قوانينه ونعني به الكلام، بما فيه التصويت وهذا الجزء فيزيائي[30]، لعل ما يلاحظ في هذه الثنائية، هو تركيزه على الجانب الاجتماعي لسهولة وصف نظامه، و إهماله الجانب الكلامي الفردي لصعوبة تحديد قواعده وقوانينه، نتيجة ارتباط هذا الجانب بالنفس البشرية المُتغيرة باستمرار. لقد تمكنّ دي سوسور بفضل ذكائه وفطنته من التمييز بين ما هو فردي يصعب التحكم فيه وبيّن ما هو جماعي يسهل وصف بنيته التحتية، والتي طالما عمل البنيويون على كشف أسرار أنساقها[31] التي طُبعت في ذهن أفراد المجتمع. كذلك، من خلال هذا الفصل المنهجي بين اللسان؛ ذلك النظام من العناصر المترابطة الذي يشترك في بناء الأصوات والمفردات والتراكيب النحوية، والذي يكمُن في ذهن كل فرد داخل الجماعة اللغوية، وبين التجسيد الفعلي لهذا النظام في يسمى بالكلام، يقرر دي سوسور أنّ اللغة عنده شكل لا مادة، ويؤكد بأنّ هذا الشكل هو الجدير بالدراسة الوصفية، ومن ثم جاءت الدراسة الوصفية للأنظمة الشكلية أساس علم اللغة عنده، وعند من بنى بعده على نظريته البنوية، أمثال "فرونز بوعز" (F.boas) وتلميذه " إدوارد سابير" (E.sapir) اللذان كان يدعوان

استقراءها وتصنيفها، وتحديد مصطلحات لها وقواعدها اللغوي،ة ويجب أن تتمّ كلّ هذه المراحل جميعها في موضوعية وشفافية.

ب- مظاهره في اللسانيات الحديثة: إنّ الحديث عن الوصفية أو المنهج الوصفي في اللسانيات لحديثة هو حديث عن سائر المدارس والمناهج اللسانية التي جاءت بعد دي سوسور، سواء تلك التي تأثرت ه، بطريقة مباشرة أم بطريقة غير مباشرة، بما فيها الثورة اللسانية الجديدة التي أحدثها عالم اللسانيات الأمريكي نوم تشومسكي، بمدرسته التوليدية التحويلية، و التي ثار من خلالها على كثير من مبادئ دي سوسور[29] رائد المنهج الوصفي، ومن هنا سنتناول – ابتداء بأفكار دي سوسر الوصفية– أهم أربع مدارس أو مذاهب لسانية، وهي كالآتي:

1-الوصفية في المدرسة البنيوية السوسورية: ارتضينا، بعد سجال مع أنفسنا، أن نتطرّق إلى هذا العنصر الذي يتعلق بالفكر البنيوي اللساني لدى دي سوسور، بسبب معرفته في أوساط الطلبة والباحثين، وشهرة ثنائياته، ولكن رغبتنا في توضيح بعض الأمور المتعلقة بتحديد معالم المنهج الوصفي داخل الفكر السوسوري جعلتنا نتوغل في هذا العنصر. لقد ثار دي سوسور على المنهج التاريخي والمقارن الذي ظلّ يدرّسه لسنين طويلة، رغم معارضته الشديدة له، لأنّ أصحابه؛ أي المنهج التاريخي المقارن، كانوا يهملون إلى حدّ بعيد اللغة في حدّ ذاتها، ويجعلون للعوامل التاريخية شأنا عظيما في أحكامهم، ما يؤدي بالباحث إلى العديد من الأخطاء الجسيمة، كما أنّ دراسة اللغة وفق المنهج التاريخي أو المقارن لا يؤدي إلى تحديد صورتها بشكل دقيق في زمن معين. ومن هذه المنطلقات التاريخية المقارنة التي عارضها سوسور بشدة في كتابه محاضرات في اللسانيات العامة انطلق يبحث على منهج يساعده في الكشف عن نظام الألسنة البشرية

النفي والاستفهام والتجمعات المورفيمية ونظام السوابق واللواحق فيما يتعلّق بوصف النظام الصوتي، أما من حيث المفردات فعلى الباحث أن يزوّدنا بقائمة للرصيد العام للمورفيمات[25].

ويهدف التحليل النحوي إلى الوصول إلى أنواع مضبوطة ومعدودة من أنواع الصيغ التي يحلّلها في لسان معين وقواعد تبديلها وهذا كله من أجل " تشكيل أنظمة جديدة، كنظام النفي أو الاستفهام في الجملة، وكذلك المعالم الخاصة الموروثة في اللغة موضوع بحث"[26]. كما يقدم التحليل الفونيمي وصفا لجميع ظواهر اللغوية الصوتية، كالنبر، والتنغيم، ومخـــارج الأصـــوات. وعندما ينتهي الباحث الوصفي للغة من وصف جميع هذه المستويات والأصعدة، يجد بين يديه نحوا وصفيا ويحذرنا في هذا المقام "ماريو باي" عن الخلط بين النحو الوصفي والنّحو المدرسي[27] ولو أنّ النّحو الوصفي يساعد كثيرا النّحو المدرسي في نتائجه. ويختصر تمام حسان المنهج الوصفي في ثلاثة مراحل يمكن من خلالها تحليل الظاهرة اللغوية، وهذه المراحل هي:

1- استقراء المادة اللغوية مشافهة؛ أي عن طريق السماع.
2- تقسيم المادة المستقرأة، وتسمية كل قسم منها، عن طريق التصنيف.
3- وضع القواعد الكلية والجزئية[28]

وما يمكن ملاحظته في هذه المراحل هو المرحلة الأخيرة أي مرحلة استنتاج القواعد، إذ نجدها تأتي في النهاية، عكس المنهج المعياري الذي ينطلق من قواعد ومعايير. ومن خلال جميع هذه الآراء المتعددة يمكننا الخلاص إلى أنّ المنهج الوصفي ينطلق من سماع الظاهرة اللغوية ثم

الزماني للنحاة العرب للمادة المدروسة بالقرن الرابع هجري على الأكثر) فالدراسة التي لا يحصر موضوعها بفترة زمنية محدّدة تعدّ عملا غير علمي[21].

3- وحدة المستوى: وهي أن يحدد الباحث مستوى اللغة المدروسة، هل هي فصحى أم عامية أم وسطى؟، هل هي شعر أم نثر؟[22] كما يجب أن تُصنف إلى أصعدة[23] على سبيل المثال والتحديد إلى: صعيد صوتي، صرفي، نحوي، دلالي، معجمي، وقد أضاف تمام حسان صعيدا آخر أسماه بالسياقي (التداولي).

ويلخص، كذلك، علي زوين الخطوات العملية للباحث المتبع للمنهج الوصفي، من كتاب أسس علم اللغة "لماريو باي، وهي كالأتي:

1- الاهتمام الخاص بالأصوات والصيغ النحوية للغة المتكلمة.

2- معرفة الأسس الفونيمية والمورفيمية التي تسمح بوصف تفصيلي دقيق إلى حدّ كبير عكس المنهج الذي يقوم على الاستنتاجات العشوائية.

3- يمكن تزويد عالم اللغة الوصفي بأحد أبناء اللغة الذين يتكلمون بها، وهو الذي يعرف باسم الراوي اللغوي.

4- الخُطّة المزدوجة التي تجمع بين جمع المادة ثم فحصها ومقارنتها تبدأ على شكل أسئلة تُصاغ خصيصا ليمكن توجيهها إلى الراوي، وعادة ما يتدرج الباحث من الكلمات القصير السهلة إلى التعبيرات الأطول والجمل الكاملة. أمّا الإجابات، فيجب أن تُكتب على شكل رموز صوتية[24].

5- تحليل أنواع الصيغ والمفردات اللغوية والكشف عن الأنظمة الصوتية والنّحوية والصرفية والمعجمية للغة الموصوفة، كنظام

الخطوات اللازمة للباحث أثناء إتباعه المنهج الوصفي، وقد استقى هذه الخطوات من استراتجيات اللسانيات الحديثة وهي كالآتي:

1- الموضوعية المطلقة؛

2- مشاهدة الظواهر اللغوية ؛

3- الاستقراء الواسع المستمر؛

4- التحليل الإحصائي؛

5- استنباط القوانين العامة؛

6- استعمال المثل و الأنماط الرياضية اللائقة؛

7- تعليل هذه القوانين وجعلها معقولة؛

8- بناء النظريات الفعالة القابلة للتطوير؛

إنّ جميع هذه المراحل مهمة، لأنّ غاية الباحث القصوى هي إثبات العلاقات والنسب بين الظواهر اللغوية على شكل علمي دقيق (رياضي كلما استطاع إلى ذلك سبيل) [18]. ولعلّ أهمّ خطوة يمكن ملاحظتها من جميع هذه الخطوات هي تعليل الظواهر اللغوية، هذه الخطوة التي يختلف فيها الكثير من اللسانين [19] ، بين مؤيد لها ورافض. أما عبد القادر عبد الجليل فقد أكد في كتابه "علم اللسانيات الحديثة"، أنّ أهم ثلاث ركائز يجب أن يعتمد عليها الباحث الوصفي، هي كالآتي:

1- وحدة المكان: أي أن يكون مكان اللغة المستقرأة محددا (منطقة الفصاحة عند العرب في الدراسات النحوية، على سبيل المثال) لأنّ عدم التحديد يعرض هذه المادة للاختلاط بما يشوبها من لحن الأمم المجاورة[20]

2- وحدة الزمان: أي أن تكون الدراسة محددا زمنيا، ولا نمزج بين ظاهرة لغوية حدثت قديما وظاهرة أخرى من عصر آخر (التحديد

مبناها و معناها" أن يدرس اللغة العربية الفصحى دراسة وصفية. كما أشرف على العديد من الرسائل الجامعية تناولت هذا المنهج من ناحية أو من أخرى، ومن هذه الرسائل نذكر:

1- ابن مضاء ومنهج النحاة القدماء في ضوء الدراسات اللغوية الحديثة (ماجستير)؛

2- الصواب و الخطأ عند النّحاة الأقدمين في ضوء الدراسات اللغوية الحديثة (دكتوراه)؛

3- وسائل أمن اللبس في النّحو العربي (دكتوراه)؛

4- الزمن في النحو العربي (ماجستير)؛

5- الوحدات الصرفية ودورها في تكوين الكلمات العربية (ماجستير)؛

6- تقسيم الكلام العربي (دكتوراه)؛

7- اسم الفاعل بين الاسمية و الفعلية (ماجستير) [16]

جاءت هذه الدراسات وأحدثت عدة نتائج – سلبية و إيجابية – وسط سخط كبير على هذا المنهج لدى المتمسكين بالآراء النحوية القديمة، الذين كانوا يقابلون هذا المنهج بتهمة إفساد نظام اللغة العربي والدعوة إلى العامية.

3- خطواته وإجراءاته العملية: اختلف اللسانيون في الخطوات الرئيسة في المنهج الوصفي، فحاول كل واحد منهم اكتشافها من خلال أعمال اللسانيين الغربيين ومدارسهم المختلفة، يقول عمار ساسي في هذا الصدد "إنّه لا بدّ من الإقّرار أنّ مناهج البحث في اللغة متعددة ومتجددة، لأنها قائمة على رؤى و اجتهادات فردية تحرص دوما على استيعاب الظاهرة اللغوية والإحاطة بخصائصها والبحث عن أسرارها"[17] وهذا يدل على ضبابية الخطوات الإجرائية داخل أي منهج. وأورد الباحث اللساني عبد الرحمن الحاج صالح في كتابه بحوث ودراسات في اللسانيات العربية بعض

مغناطيسا يجذب قطعة من حديد، واستطعنا أن نستخلص من التجربة القانون العام لانجذاب الحديد بالمغناطيس، فلا ينبغي بذل مزيد من الجهد في تعميق تاريخ المغناطيس موضوعا للبحث[13]" إذ نجده من هذا المثال الذي استقاه من الفيزياء ينطلق ليبيّن أهمية الالتزام بالوصف وعدم جدوى التتبع التاريخي للظاهرة أيّا كانت. وهناك من يرى بأن (دي سوسور) رائد المنهج الوصفي في دراسة اللغة تأثّر (بدوركايم) مؤسس المدرسة الفرنسية لعلم الاجتماع، الذي تتلمذ بدوره على يد أستاذه "كونت" الذي أعطى أهمية كبيرة للعامل الاجتماعي في فكرة أن الأفراد يعيشون ويخضعون للضمير الجمعي، وقد ربط، كذلك، دوركايم سنة 1876 هذه الفكرة في كتابه (الانتحار) بظاهرة الانتحار[14]. ومن ثمّ، قد يكون (دي سوسور) قد استلهم معالم المنهج الوصفي من الأبحاث الاجتماعية وطوّرها لدراسة اللغة، وكيّفها مع ظاهرة التواصل البشري ويمكننا تأكيد هذا التكهن من خلال ثنائيته المشهورة اللسان / الكلام، حيث جعل اللسان موضوع الدراسة والوصف لارتباطه بالمجتمع وقابليته للاستقراء والكشف عن أسراره، وترك الكلام جانبا لأنّه فردي يصعب التحكم فيه واستخرج القوانين الضابطة له.
أما تاريخ هذا المنهج في الوطن العربي فيعود لبداية التفكير اللساني الحديث، وبالتحديد إلى رائده الدكتور تمام حسان حيث كان يصرّ على هذا المنهج في جميع كتبه ودراساته اللغوية فخصص لشرحه كتابا بعنوان "مناهج البحث في اللغة" حاول من خلاله تخليص منهج العربية من عدوى الدراسات التي تعتمد على الأساطير والخرافات والمنطق والميتافيزيقيا والدين، والتي كانت معتمدة سابقا[15]. وركّز على فكرة وصف اللغة العربية.
أما المحاولات التطبيقية لهذا المنهج فقد كانت كثيرة ومن أهمها أبحاث تمام حسان صاحب الدراسة النظرية للمنهج، فقد حاول في كتابه "اللغة العربية

بينها وبين لهجة أخرى من اللغة نفسها.

2- أن يُعنى في هذه الدراسة الوصفية بمرحلة زمنية واحدة من مراحل تطور هذه اللهجة[9].

ومن خلال هذين المبدأين، فإنّ المنهج الوصفي يرتبط ارتباطا وثيقا بالآنية، "كون المنهج الآني في الدراسة اللسانية يعني العكوف على دراسة اللغة أو إحدى ظواهرها في حيّز زمني محدد بصرف النظر عن حالة اللغة قبل وصولها إلى تلك الحال المدروسة وبصرف النظر أيضا عن حالتها بعدها"[10] ومن ثمّ، فهو يختلف عن المنهج التاريخي والمنهج المعياري والمنهج المقارن. ولهذا السبب "يشار دائما إلى أن المنهج الوصفي في علم اللغة أنه علم ساكن " static" ففيه توصف اللغة بوجه عام على الصورة التي توجد عليها في نقطة زمنية معينة، ليس ضروريا أن تكون في الزمن الحاضر" [11] فيمكننا أن نقوم بدراسة لغة قديمة جدا، وفق المنهج الوصفي لاستكناه قوانينها الداخلية.

2- نشأته: إذا حاولنا التأريخ للمنهج الوصفي، بصفة عامة، فإننا سنجد أنه بدأ مع البحوث الاجتماعية خلال القرن الثامن عشرا التي كانت ترمي إلى الكشف عن الواقع الاجتماعي لمختلف مستويات وطبقات المجتمع، فقد قامت عديد من الدراسات تهدف إلى الكشف عن حالة السجون الفرنسية والانكليزية والألمانية. كما تعد أعمال (فريديريك لوبلاي) ذات أهمية كبيرة في مجال الدراسات الاجتماعية الاقتصادية حيث قام بوصف الحالة الاقتصادية للطبقة العاملة في فرنسا مستخدما بعض تقنيات الوصف كالاستبيان والمقابلة[12]. يقول عالم الاجتماع (ادوارد تايلور) مبيّنا أهمية المنهج الوصفي ومقصيا المنهج التاريخي: "عندما يمكن استنتاج قانون من مجموعة وقائع، يصبح دور التاريخ المفصل مختلّفا جدا، فإذا رأينا

للدرس اللساني، إذ هي لا تنقص شيئا من قيمة النظام اللغوي[3] لأنّ قيمة النظام تكمن في ذاته فقط. وإنّ أحسن تعريف للمنهج الوصفي هو ذلك الذي مثله رائد اللسانيات الحديثة دي سوسور بلعبة الشطرنج حيث أكّد أنّ الاهتمام بأصل اللعبة وموطنها وكيفية انتقالها من أوروبا أمر غير مهم فالمهم، هو تحديد وظيفة كل عنصر داخل اللعبة وموقعه من بقية العناصر الأخرى[4] بغية اكتشاف النظام المتحكم فيه، ومن ثم، يؤكد معظم اللسانيين، ومن بينهم الباحثة شفيقة العلوي على ضرورة استخدام هذا المنهج في الدرس اللغوي، لأنّها ترى أنّ الدرس اللغوي لن يتطور إلا من خلال الفصل بين الحالة الآنية والراهنة للغة، وبين نشوء هذه اللغة وتطورها. وتعتقد أنّ أي دراسة تعتمد على تبنى التحليلات الزمنية التاريخية ستؤول إلى الفشل[5]. كما آلت جميع الدراسات التاريخية للغات الأوروبية إلى الفشل.

يؤكّد الدكتور حاتم صالح الضامن مكانة هذا المنهج في الدراسات اللغوية الحديثة بتعريفه له أنّه:" المنهج العلمي الموضوعي الذي يحقق فائدة علمية ذات نفع عاجل، وهي تعليم الناس اللغات الأجنبية، وتعريفهم الطريقة الصحيحة لاستخدام لغاتهم[6]. فيما يعرفه رمضان عبد التواب بكونه "منهجا يقوم على وصف اللغة أو اللهجة في مستوياتها المختلفة، أي في نواحي أصواتها ومقاطعها وأبنيتها ودلالتها، وتراكيبها، وألفاظها، أو في بعض النواحي، ولا يتخطى مرحلة الوصف"[7]. وما يبدو من تعريف رمضان عبد التواب أنّه يركّز على عدم تجاوز مرحلة الوصف إلى مراحل أخرى قد تكون تتعلق بالتأويل أو التفسير والتعليل[8]. ويعرف لنا رائد المنهج الوصفي في الوطن العربي تمام حسان هذا المنهج انطلاقا من أهم مبدأين يميزانه عن المناهج السابقة له، وهما كالآتي:

1- أن يتناول لهجة واحدة من لهجات لغة ما، فلا يخلط في دراستها

تأويلات وتقديرات وتعليلات لا ظاهرتية. فهذا المنهج يحاول أن يجنّب الأبحاث اللغوية ويبعدها عن النزعة المعيارية من جهة، ومن النزعة التاريخية والمقارنة من جهة أخرى، فلا يتوقّف الباحث المستعمل له ليطرح أسئلة، مثل:

– هل يجوز أن يقال كذا؟ أو لا يقال؟

– لماذا تخرج هذه الظاهرة اللغوية عن بقية الظواهر الأخرى؟

– كيف كانت هذه الظاهرة قبل هذا الزمن؟

– ما الفرق القائم بين نظام هذه اللغة ونظام لغة أخرى؟

قلنا إنّ المنهج الوصفي يعتمد على دراسة الظاهرة، كما هي كائنة في الواقع، فيقوم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو كميا[1]، فالتعبير الكيفيّ يصف الظاهرة ويوضح خصائصها وميزاتها، أمّا التعبير الكميّ، فيصف الظاهرة رقميّا، ويوضح مقدارها أو حجمها ودرجات ارتباطها وعلاقاتها مع الظواهر الأخرى، دون فرض أي قاعدة أو معيار في عمليتي الوصف الكميّ والنوعيّ. ليس معنى هذا، أنّ الباحث الوصفي عندما يبتعد عن الأحكام المعيارية، أنّه لا يرمى إلى اكتشاف كنه الظاهرة المدروسة وانتظام قواعدها، وإنّما يبتعد عن فرض قواعد – مُكتشفة سلفا– على ظواهر يدرسها في زمن ومكان آنيين ومحددين. يعرف كمال بشر هذا المنهج بقوله:" هو تسجيل للواقع اللغوي كما هو دون التعرض إلى مسائل الصواب و الخطأ"[2] إذ نجده يحذر الباحث من التطرق في الدراسة الوصفية إلى مسألة الصواب والخطأ، كونها، بطريقة أو بأخرى، تعمد إلى فرض قاعدة معينة. أمّا شفيقة العلوي، فترى أن الباحث الوصفي يجب أن يهتم فقط بالنظام الداخلي للغة من أجل اكتشاف قوانينها و أصولها. أما العوامل السياقية* الخارجة عن اللغة فلا دخل له بها ذلك أنّها لا تضيف جديدا

المنهج الوصفي ومظاهره في اللسانيات الغربية الحديثة

أ/ محمد صغير نبيل*، ج/ تيزي وزو

توطئة: يتطلّب البحث في المنهج الوصفي أو الاستراتيجيات الوصفية المستعملة في المقاربات اللغوية، كما يصطلح عليه بعض اللسانيين والنقاد الذين يرون فيه منهجا متشربا- على شكل آليات وإجراءات- في جميع المناهج اللسانية كالوظيفية، والتوزيعية، والتوليدية التحويلية والتداولية، وأيضا المناهج النقدية السياقية: (النفسية والاجتماعية والتاريخية)، والنسقية: (البنيوية، والأسلوبية والسيميائية...) على حدّ سواء، وقفة استقرائية لرصد مدى انتشاره الواسع هذا، وأهميته في المجالات البحثية التي ذكرناها آنفا. ولهـذا، سيركز بحثنا وسيسعى إلى تحـديد مفهوم المنهج الوصفي وظروف نشأته، كما سيتناول أدواته الإجرائية على المستوى الممارساتي، مبتعدا عن ذلك النقاش العقيم الذي دار بين من يقتصره؛ أي المنهج الوصفي، في مجموعة آليـات وإجراءات وصفية وبين من يؤكّـد على أنّه منهج يصلح في مقاربة الظواهر الإنسانية والطبيعيـة على المثل. وبعد هذا كله حاولنا أن نكتشف حضوره ومظاهره في التيارات اللسانيـة الغربية على اختلافها وتباينها، مركّزين على أهمّ أربعة منها، وهي: بنيوية دي سوسور، ووظيفية مارتيني وتوزيعية بلومفيلد، والنظرية التوليديـة التحويلية لتشومسكـي.

أ- مفهوم المنهج الوصفي:

1 - **تعريفه:** إنّ المنهج الوصفي هو طريقة في البحث والدراسة، يقول أصحابها إنّها علمية، لأنّها تهدف إلى الكشف عن الظاهرة من جميع جوانبها ومستوياتها، كما هي موجودة في الواقع، أي ظاهريا دون اللجوء إلى

13- المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها – دراسة نظرية وميدانية. ط2، الرباط: 1994م، ص 31.

14- اللغة التدميرية؛ عبارة يستعملها المشارقة للتعبير عن الاتجاه السيئ في تعليم اللغة العربية؛ بمعنى: التعليم باللغة وليس تعليم اللغة.

الإحالات والهوامش:

1- باعتبار التقدّم السريع والمذهل للتكنولوجيا، ارتأى الإنسان في استعماله للّغة ما يتناسب و متطلبات العصر، فابتكر ما يسمى حديثا اللغة الشبابية أو اللغة السريعة وبفضلها استطاع أن يتأقلم مع وسطه اقتصادا في الوقت، ناسيا بذلك ضوابط اللغة المتمثّلة في القواعد.

2- سلامة موسى: من الباحثين المحدثين، ومن دعاة تيسير اللغة العربية. قام بنبذ القواعد الوظيفية ليتّخذ من العامية سبيلا بديلا ينسجم مع متطلبات العصر.

3- لا يمكن للغة العربية الفصيحة أن تساير التقدّم السريع لتكنولوجيا المعلومات في عصرنا الحالي عصر التفجر المعرفي المستمر، مما جعل مستعملوها يتخلون عنها ليأخذوا من اللغة المحكية والعامية سبيلا يُسهّل لهم التعامل مع المصطلح الغربي دون قيد.

4- Malek BENNABI, Le problème des idées dans le monde musulman. EDITIONS EL BAY'YINAT, Alger: 1990, page: 29.

5- ابن خلدون عبد الرحمان محمد الحضرمي المغربي، المقدمة، ط1. بيروت: خال من تاريخ النشر، دار العودة.

6- أحمد مطلوب "دور اللغة العربية في الإشعاع الحضاري، مكانة اللغة العربية بين اللغات" مجلة المجلس الأعلى للغة العربية. الجزائر: 2001، ص 51.

7- عبد الرحمان الحاج صالح "اللغة العربية والبحث العلمي المعاصر أمام تحديات العصر" مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد الثاني، ديسمبر: 2005 ص 11-12.

8- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، الجزائر: 2003، دار همة، ص 202.

9- هي مقولة معظم الشباب الذين تأثروا بسوق العمل اليوم.

10- اللغة غير العملانية هي من العبارات الحديثة ويعنى بها اللغة التي لا يمكن للإنسان أن يستعين بها في سوق العمل، كونَها لا تناسب مستجدات الوظيفة العصرية. وأمّا عن سوق العمل - في هذا السياق - فأعني به تلك الشركات الأجنبية التي استثمرت جهودها وفكرها في الجزائر من أجل التنمية الشاملة.

11- من تصريحات ابن باديس بمجلة الشهاب.

12- (فاللغة هي الإنسان، ...، ... ولا هوية بدون رقيّ): عبارة قالها الدكتور الحاج صالح في محاضرة بالمجمع الجزائري للغة العربية - اللغات تتفوّق بتفوّق أصحابها- في إطار الاحتفال باللغة العربية يوم: 2010/01/29.

الأجنبية التي تروِّج في لغاتها، فلا يجب أن نحوّل لغة الضاد إلى "اللغة التدميرية"[14] التي لا تعلّم الإنسانَ اللّغةَ بقدر ما تعلّمه الوسيلة.

الخاتمة: من المُسلَّم به أنّ اللغة الإنجليزية هي المهيمنة في العالم، فهي القيادية عسكريا وثقافيا، ولكي نفهم العالم يجب أن نفهم لغته. ومتقن اللغة العربية لا يتواصل مع العالم من دون أن يُتقن لغة الأم، غير أنّ الأبحاث التي أُجرِيت تقر بأنّه لا وجود لتفكير ولا مخيِّلة من دون إتقان لغة الأمّ فعندما نتجاهل لغتنا نحن نتبنى فكر الآخر وعقليته ومبادئه وتقاليده، وهذا هو الخطر. فبلادنا لها من الوسائل والإمكانات ما يؤهلها أن تخرج من هذه الأزمة؛ وانتشار الجامعات على مستوى كل القطر الجزائري يعتبر مؤشرا فعالا في إخراج اللغة العربية من أزمتها، كما أنّ جهود كل من المجمع الجزائري والمجلس الأعلى للغة العربية ينبغي أن تنصبّ على استثمار البحوث الجامعية التي تنفَق فيها الأموال، ولا تُغفِل البحوث الفردية التي يُنجِزها عباقرة لم تطَأ الجامعةَ أقدامُهم وقد يوجد في النهر ما لا يوجد في البحر. كما ينبغي العناية بأعمال الترجمة التي يقوم بها المختصون أو غير المختصين ومساعدتهم على توحيد مصطلحاتهم، وتأليف القواميس المتخصّصة إثراءً للمكتبة الجزائرية.

المتحدّث استعمال اللغة الإنجليزية لمجاراة العمل بعد استقطاب الشركات الأجنبية للاستثمار في الجزائر.

لا يجب أن نخسر لغتنا ونحن نقدر على اكتسابها. والتحدُّثُ بالعامية لا يشكّل عائقا في ترقية اللغة العربية في نظري؛ فتكلم العامية وأحسِنْ كتابتها. أمّا قضيّة علاقة اللغة بالدّين، فنحن عرب أو أمازيغ عرّبنا الإسلام[11]. أمّا القرآن الكريم فحافظ على اللغة العربية، وهو الذي أعطاها هذا العمق المتمثّل في البلاغة، ولا يجب أن نحصر اللغة فقط بالقرآن. فاللغة هي الإنسان، وهي الحياة، لأنّ رقيّ الأمة يقوم على الهوية ولا هوية بدون رقيّ[12].

7- أهمية اللغة الأم: هل تعلّم اللغة الأجنبية يجعل مستوى الفرد جيدا؟ اللغة الأجنبية -بلا شك- هي لغة تواصلية مع الحضارة العالمية، حيث تزيد من ثقافة الإنسان في تعامله مع الآخر[13] وهذا لا يمنع أن يكون أيضا هذا الإنسان العربي على معرفة تامة للغته؛ فإذا ذهبنا إلى قسم الترجمة وقمنا بترجمة نصوص عن اللغة الإنجليزية إلى العربية، أو من العربية إلى الإنجليزية، فإنّ الترجمة لا تكون صحيحة إلاّ بمعرفة اللغة الأم واللغة الأخرى والمترجم منها والمترجم إليها، فهذه مغالطة من الذين يقولون أنّ معرفة اللغة الأخرى دون اللغة العربية هي أحد وسائل فتح سوق العمل. بالعكس، عدم معرفة اللغة الأم يكون له تأثيرات سلبية على سوق العمل. وأينما يذهب اليوم الشاب الجزائري قاصدا العمل، فمطلوب في سيرته الذاتية لغتين أو أكثر حتى يعطيَ انطباعا بأنّه أكثر انفتاحا وأكثر ثقافة وأكثر تجاوبا مع العالم. هذه كلّها حقيقة وفيها خطورة، فالاستعمار اليوم أصبح ثقافيا، وما يُؤسَف له كذلك هو أنّ الشركات الجزائرية نفسها مقلِّدة للشركات

يصل الحدّ بالجامعي –اليوم– إلى أن يقلل من شأن العربيّة، وينظر إليها من زاوية محتقرة، كونَه لا يدرك قيمة اللغة مهما كان أصلها، ولأنّه لا يعي جيّدا خطورة الوضع الذي هو عليه كمثقّف جامعي، ولا يعرف الدور المنوط له كإطار هو مستقبل البلاد.

إنّ للأحداث السياسية السريعة في العالم تأثيرا واضحا على مصير اللغة العربية لدى الشعوب العربية وغير العربية، فغابت النظرة القديمة إلى العربية التي كانت مفخرة الفكر العربي، وأضحت في يومنا هذا لغة يُنظَر إليها نظرة احتقار، لأنّ همّ الغربيين ولا سيما بعد أحداث سبتمبر السالفة الذكر هو القضاء على اللغة العربية وتشويه مستعمليها، وقذفهم بشتى الصفات للتخلّي عن الأصالة واحتضان ثقافتهم التي يغرون بها طلبتنا في مختلف الجامعات الغربية.

6– موقع اللغة العربية في حياة الجزائريين: اللغة العربية في مهبّ عصر التكنولوجيا والعلوم، و"لغتنا لا تناسبنا عمليا"[9] وعلاقة الشباب باللّغة العربيّة هي علاقة ملتبسة غير واضحة؛ فبعد ابتعادهم عن لغة لا تواكب العصر ابتكر شبابنا كباقي الشباب في العالم العربي لغة بديلة يتخاطبون بها عبر الانترنيت، فكانت تحفظاتهم على اللغة العربية كثيرة كونَها لغة غير عملانية[10]. كما يرون بأنّها لغة الدين في المقام الأول، والمؤسَف له هو أنّ خريجي المدارس الحكومية والجامعات هم الذين يتعصبون لهذه اللغة، فلماذا ننفر من هذه اللغة وهي راقية في حدّ ذاتها؟

يُنظَرُ إلى اللغة العربية على أنّها معقدة يصعب التعامل بها إزاء مختلف المواقف، كاستعمالها في أسواق العمل، إذ لابد من تبسيط أشياء كثيرة فيها خاصة ضرورة تيسير النحو والبلاغة. كما أنّ سوق العمل يتطلَّب من

في نقلها كل جديد يخص هذه التكنولوجيا السريعة؛ حيث لا تأتي بتلك المصطلحات الحديثة وتقوم بتعريبها مباشرة أو تشتق منها الذي لا يوجد في اللغة العربية لأنّها مصطلحات خاصة، فمهام هذه المجامع هي الحفاظ على ما هو منقول بمراعاة الجذر والأصل العربي. وصحيح أنّ بعض الدول كـــ"اليابان وكوريا الجنوبية وإسرائيل" قد نجحت في تدريس كل العلوم بلغاتها، وحتى اللغة العبرية كانت هي الأخرى لغة ميّتة، لكنّه في القرن الماضي تمَّ إحياء هذه اللغة من كثرة استعمال "إسرائيل" لها. فاللغة من هذا المنطلق تظل ممارسة واستعمال، ولماذا لا نقلّد هؤلاء فيما يخدم لغتنا؟ وكيف نتأثر بثقافتهم دون أن ننظر إلى الكيفية التي تعيننا على تطوير ثقافتنا دون أن ننقاد إليها نقلا وتقيدا؟ يقال بأنّ الشعوب لا تنهض إلا بلغاتها، فلا ثقافة من دون لغة متينة، ولا وجود لثقافة مستوردة. وإذا أرادت الشعوب أن تبنيَ نهضة ثقافية فإنّها لا تستطيع استيرادَ لغة تطبّقها وتتبناها.

5- اللغة العربية والإنتاج العلمي: لا يجب أن نؤمن إيمانا قاطعا – منذ أكثر من خمسين عاما – بعدم وجود إنتاج ثقافي وعلمي في بلادنا، ففي مطلع هذا القرن وإنْ كان لدينا كبار الأدباء والعلماء كـــ"محمد العيد علي خليفة"، وابن باديس، ومالك بن نبي، والبشير الإبراهيمي، وغيرهم كثير؛ الذين ساهموا ليس فقط في بناء النهضة العربية، وإنما تركوا بصمة كبيرة في الثقافة العالمية. وإن كانت أعمالهم نبيلة فيبقى حال وواقع العربية في بلداننا لا يُرثَى لها. ولا يجب أن نضع اللوم إلى الاستعمار فحسب؛ فهناك من صمد في وجهه. ثمّ إنّ الهيمنة الثقافية لم تسيطر كليا علينا.

وإذا أردنا أن نراقب التاريخ نجد أنّ سبب تدهور اللغة العربية في الجزائر كان سياسيا، فكيف نرقي هذه اللغة ونحن نخاف التكلّم بها ولاسيما بعد أحداث الحادي عشر سبتمبر من عام ألفين وواحد. وما يؤسف له هو أن

3- التكنولوجيا واللغة العربية: بلا شكّ أنّ التكنولوجيا الرقمية عندما دخلت بلادنا حملت معها ما يخدمها من ألفاظ ومصطلحات، فكان تعامل (شباب الفايس بوك) مثلا مع هذه المصطلحات بنفس الألفاظ الخاصة بها مما جعل عملية الاتّصال باللغة العربية مزيجا باللغة الأجنبية. فلا بدّ أن يتمّ التعريب لهذه التكنولوجيا ولمصطلحاتها.

لقد قام المجمع الجزائري للغة العربية بأعمال كبيرة لإعطاء البحث اللغوي الطابع الحديث الذي يتأقلم مع ميدان تكنولوجيا اللغة العالمي، وكانت له جهود كثيرة حول تعريب التكنولوجيا. ولولا المجامع العربية ما وصلت إلينا هذه المعاجم المفيدة والعظيمة وما انتقلت إلينا المصطلحات العلمية منذ أكثر من قرن. والنقد الموجّه إلى المصطلحات الحديثة هو أنّ أغلبها يفتقد إلى الدقة والوضوح، كما أنّ اختيار المصطلح العلمي لا يراعي معطيات العلوم اللسانية الحديثة، ومنهجية العلوم الاجتماعية[7]. إذ كان من الأجدر أنّ تؤخذ المصطلحات بالمعنى العربي والمصطلح العربي، وإلاّ يُؤخذ في أضيق الحدود ثم تُعمّل فيه اشتقاقات. فالتعامل مع هذه المصطلحات يكون بأحدث تعريب للغة الأجنبية.

4- هل العولمة سبب في تخلينا عن العربية؟ الفكر العولمي هو طريقيّ ومنهاجيّ؛ بمعنى أنّه لا يجب أن ننقل نقلا حرفيا من اللغة الأجنبية، والنقل الحرفي على سبيل المثال في بعض الأرقام:

- ثلاثة (3) يأخذ حرف العين (ع).
- الرقم سبعة (7) يأخذ حرف الحاء (ح).

فالترجمة هي حاجة العصر، ومنشطة ثقافية، "وهي الوسيلة الأساس لرفع اللغة أيّا كانت إلى مستوى الحداثة"[8]. فالشبيبة اليوم تستخدم الرقم مكان الحرف لسرعة الاتّصال به واقتصاد الوقت، رغم حرص المجامع اللغوية

والهنود واليونان ولاسيما في زمن الحكم العباسي، ولا يذكر التاريخ أنّ علماء الأمة الذين عكفوا على تعريب فكر العجم عانوا مشكلة في مقابلة المفردات الأعجمية بمفردات عربية فصحى، أفلا يجدر بنا أن نحذوَ حذوهم؟ أم أنّ القطار قد فاتنا فرفعنا أيدينا مستسلمين وقانعين باستهلاك الدخيل.

2- اللغة العربية والحضارة: لم نعد نشارك الحضارة الإنسانية بمشاركة فاعلة، وصار هَمُّنا الوحيد هو التقليد على حدّ قول "ابن خلدون" في تقليد الغالب على المغلوب[5]؛ بأنّ المغلوب من طبعه أن يقلّد الغالب، وهذا ما قاله كذلك العالم الألماني "شلنقرا CHELINGRAT" في نفس هذا الطبع. وقد نجد نفس الطبع في كلّ الدول العربية المستعمرة، فما يرجوه المستعمر هو توطيد لغته لكنّه لا يجب أن نجحد الصلة التي تربط اللغة بالحضارة والتي: "....تتّضح في مجال التأليف والترجمة ....[6]"؛ فاللغة العربية قادرة على التعبير عن الحضارة ونقلها بأحلى الصور. ورغم التحوّل الذي عرفته الجزائر في اتّخاذها الاتّجاه الفكري والثقافي بتوسيع القطاع التربوي وإنشائها المدارس وجامعات اللغات، أضحت اللّغة العربية في صراع طويل والنتيجة هي أنّها بقيت كما هي، ولم تشارك منذ الاستقلال في الحضارة الإنسانية. أما عن قضية البحث العلمي فلم تشارك فيه اللغة العربية بنسبة معتبرة، ولعلّ السبب هو أنّ عباقرة الأمة جادت مادتهم الرمادية باختراعات أو اكتشافات أثروا بما وُضع لها من مصطلحات قواميس الغرب الذي عرف كيف يستفيد منهم ووضع أمامهم الوسائل التي حُرموها في أوطانهم. وهم معذورون في ذلك ويصدُق فيهم المثل الألماني: من يُطعمْني خبزَه أُغَنّي له أُغنيتَه. Des Brot ich ess, des Lied ich sing

ادعّى ذلك فهو يعود بالخلف إلى مقولة "دلوا" و"كرومر" و" سلامة موسى"[2] إذ قالوا بأنّ اللغة العربية لا تصلح في هذا[3] وعلينا أن نتحاكى بالعامية.

ليس الخلل والعلّة في المتحدّثين باللغة العربية ولا في اللغة ذاتها، كما أنّ الشِقَّ الأول في غنى اللغة العربية يكون بقابليتها للتطوّر. وبتاريخها وغنى مفرداتها قد تواكب العصر، وهي مواكبَة نسبية في بعض المجالات؛ غير أنّ كثيرا من المداليل لا نجد لها في اللغة العربية دوالَّها ممّا جعل مستعمليها يتخبّطون بين توظيف الدخيل وبين ارتجال صيغ لفظيّة تارة يُوفَّقون فيها وأخرى يفشلون، وعلى سبيل المثال لا الحصر اسم كلّ جهاز اخترعه العجم كالتلفزيون – télévision أو شيء اكتشفوه كالبنسلين pénicilline. أما الشّق الثاني فليس عذرا أو سببا أو حجّة لنا جميعا في أن نتجاهل هذه اللغة أو ننظرَ إليها نظرة دونية. فالنظرة الدونية إلى العربية كوننا شعبا مقهورة مررنا بفترة لم يكن لنا فيها جسرٌ يصلنا بماضينا، فكيف نبني جسرا إلى المستقبل؟

يُقال لنا اللغة الإنجليزية لغة، ونحن نقول بل العربية هي اللغة الحيّة. لغة عمرها قرون، وباقية لا يتغيّر جوهرُها إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها. وهي محفوظة بفضل الله تعالى التي اختارها ليُنزل بها القرآن الكريم، **﴿إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ يوسف – 2.** ومع ذلك نعترف بفقرها إلى المفردات التقنية في مجالات عدة وهي مرحلة أزمة تعاني منها الأمة حيث دخلت في مرحلة ما بعد الحضارة [4] كما يقول المفكّر والفيلسوف الجزائري مالك بن نبي في كتابه مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي Le problème des idées dans le monde musulman.

وقد مضى عليها عصر زهَتْ فيها وازدهرت؛ انتقلت من لغة الشعر والخُطَب إلى لغة التشريعات ولغة العلوم المادية تُنقَل إليها معارف الفرس

موقع اللغة العربية في حياة الجزائريين

أ/ يوسف يحياوي، ج/ بجاية

مقدمة : تعاني اللغة العربية في الجزائر من هيمنة الفرنسية في المجالات الحساسة ولاسيما الإداري والصحي والتقني، ومن تمكُّن اللهجات المحكية وطغيان الحرف اللاّتيني عليها في وسائل الاتّصال الاجتماعي، حيث لم يعد للغة العربية شأن كبيرٌ في حياة الجزائريين، لانشغالهم بما يخدم واقعهم العملي والمهني، فطغت العامية ومختلف اللهجات على اللغة الفصحى لسهولة الأولى وخفّتها على اللسان، وهي أقرب إلى سوق العمل. وكان لهذه اللهجات تأثير بالغ حتى على تعلم اللغة العربية الفصحى. فما هي أسباب عجز اللغة العربية عن التحليق في فضاءات العصر؟ ولماذا تألّقت في الماضي وانحصرت في وقتنا الراهن؟ وهل العلّة فيها أم في أبنائها؟

1- اللغة العربية وتحديات انتشارها: هناك من يرمي اللغة العربية بالتخلف عن مواكبة عصر التكنولوجيا وعصر الاتّصال، مع أنّها بمفرداتها وتراكيبها تواكب تماما عصر الاتصالات على أن يُحسِنَ المرء استعمالها في هذا المجال. كما أنّ اللغة العربية في حالة انتعاش خاصة بين الشباب، هذا إن وظّفوها خالصة من شوائب العامية أو اللغات الغربية، وكانت الجرأة في إدخالها في كل منظومة، ولا ينبغي أن نضع العربية فيما يطلقون عليه الآن اللغة الشبابية التي يُراد الاختصار وربح الوقت فيما يكتب من رسائل قصيرة على الهواتف النقالة أو البريد الإلكتروني حيث تحل الأرقام أحيانا محل الحروف[1]. هل يُعقَل أنْ نبقى مكتوفي الأيدي أمام الوضع الذي آلت إليه لغتنا ونحن قادرون على فعل شيء؟ فاللغة العربية لم تتجمّد، ومن

كلمة العدد

يتشرّف مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، أن يصدر العدد الثامن عشر من مجلّة (الممارسات اللّغويّة) والذي يضمّ هذه المرّة مقالات علميّة جدّ هامّة ومفيدة في مجاليْ: اللّغة والأدب؛ وذلك رغبةً منه في التّطلّع نحو الأحسن، ومناشدة الأجود دائمًا في عالم النشر والكتابة، وكلّ ذلك من أجل أن يتمكّن القارئ الكريم والمتصفِّح لأوراق هذه المجلّة مطالعةَ الأفضل ما يرد من مقالات.

وفي هذا العدد مقالات كتبها أصحابها باللّغات المختلفة: العربيّة والفرنسيّة والإنجليزيّة؛ وهذا إن دلّ على شيء إنّما يدلّ على الكفاءة العلميّة لأصحابها، والتي تتداول النشر في هذه المجلّة، وكذا انفتاح المجلّة لاستقبال مختلف المقالات اللّغويّة أو الأدبيّة الرّائدة التي ترد من مختلف كلّيّات أو معاهد الوطن؛ ممّا يعني أنّها غير منغلقة على نفسها.

وتطالعون في هذا العدد أيضًا مقالات علميّة تتناول مواضيع منصبّة في التّراث والحداثة، فمنها ما هو متعلّق بمنهجيّة الأبحاث اللّغويّة والأدبيّة وبالدّراسات اللّغويّة والصرفية، وبالمعاجم ومكانتها في التّخطيط اللّغوي، وكذا المتعلّقة باللّسانيات الغربية الحديثة، وحال اللغة العربية في الجزائر، ودور التّكرار في انسجام الخطاب القرآني، وبالسّماع عند سيبويه، وغيرها من المواضيع القيّمة.

ومن أجل ذلك يسعى المخبر دائما إلى إثراء المكتبة بمزيد من الكتب الهامة التي تفيد الأستاذ والطالب على حدّ سواء. وعليه فنحن نسعى أن نكون بالقارئ وللقارئ، ونطالبه بالمزيد من المقالات ذات العلاقة بـــ (الممارسات اللغوية) وننتظر إمدادنا بما يجعل المجلة تعيش الحراك اللغوي والثقافي وبما يخدم الترقية اللغوية في أبعادها العامة والخاصة.

نرجو أن ينال هذا العدد رضاكم، ودُلّونا على نقائصنا لنتحسّن لاحقًا.

هيئة التّحرير

01	*De la formation pédagogique: état des lieux.* *HAMADOU Taous Ep. KABRI.* *Université Tizi-Ouzou*	12
15	Etudes des erreurs lexicales dans les productions langagières orales en français des lycéens de 2éme année. MOUALEK Kaci Université Tizi-Ouzou	13
25	The Methodist Church and the Clapham Sects as ideological Apparatuses. Mohamed MOFREDJ and Sabrina ZERAR. University, Tizi-Ouzou	14

الفهـــــــــرس

الرقم	عنـــوان المقـــال وصاحبـــه	الصفحة
01	موقع اللغة العربية في حياة الجزائريين. أ/ يوسف يحياوي: ج/ بجاية	09
02	المنهج الوصفي ومظاهره في اللسانيات الغربية الحديثة. أ/ محمد صغير نبيل، ج/ تيزي وزو	19
03	آراء منهجيّة – دراسة نقديّة في منهجيّة الأبحاث اللغوية والأدبية. أ/محمد حراث، ج/ تيزي وزو	43
04	المعاجم ومكانتها في التخطيط اللغوي ــ معاجم الطلاب نموذجا ــ أ/ حاج هنّي محمد، ج/ الشلف	55
05	سماع سيبويه المباشر:شبهات وردود. أ/ محمد بن حجر، ج/ المدية	79
06	القاعدة اللغوية بين النظرية والتطبيق للمستويات 1، 2، 3 متوسط. أ/ محمد بن عبو	105
07	إسهامات العلامة الطيب المهاجي في الدراسات الصرفية– مخطوط مبادئ الصرف نموذجا – د/ فاطمة عبد الرحمن، ج/	153
08	اللغة ووظيفتها في تشكيل المكان. أ/ أوريدة عبود، ج/ تيزي وزو	181
09	دور التكرار في انسجام الخطاب القرآني (بحث في التراث). أ / مـــــراد ليتيمي، ج/ بومرداس	197
10	علاقة الأنا والآخر بالتشكيلات المكانية في رواية: "عمر يظهر في القدس" لنجيب الكيلاني. أ/ بوحفص بوجمعة، ج/ تبسة	231
11	أستاذتي قيثارة العراق عاتكة الخزرجي أ.د علي القاسمي. العراق	277

10ــ يُشترَط في البحث المقدّم للنشر ألاّ يكون قد نُشِر سلفاً، إلاّ إذا كان البحثُ قد أضيف فيه نسخة مزيدة ومُنقّحة أو من الأبحاث التي تستحقّ النشرَ مرّة ثانية؛ على أن يشيرَ صاحبُه إلى مكان وتاريخ صدوره؛

11ــ كلّ بحثٍ منشورٍ في مجلة **(الممارسات اللغوية)** لا يُنشر في قناة أخرى إلاّ بالإشارة إلى أسبقية صدوره في هذه المجلة، ويشير إلى ذلك في صدر القناة التي ظهر فيها؛

12ــ يُكافأ صاحبُ البحثِ المنشور بخمسِ (5) نُسَخٍ من المجلة التي نُشِر فيها بحثُه؛

13ــ على صاحبِ البحث التقيّد بشروط استقبال البحث وهي:

ــ التقيّد بالمعايير العلمية والأكاديمية المُتعارف عليها من توثيق واستخدام للمصادر والرسوم، والتفريق بين التهميش للكتب والتهميش للمجلات، واستعمال علامات الوقف، وكلّ متعلّقات المنهجية...

ــ كتابة البحث بخط simplified Arabic ببنط 13؛

ــ طول الكتابة 24 بعرض 12؛

ــ توضع الرسوم والبيانات ضمن إطار 12 x 24؛

ــ المسافة بين السطور 1.0؛

ــ الهوامش في آخر البحث متسلسلة ومكتوبة آلياً، ببنط 12؛

14ــ يلتزم صاحبُ البحث بالتعديل حالةَ ما أقرّ المحكّمون نشرَه بشرط التعديل؛

15ــ الأبحاثُ المنشورة في مجلة **(الممارسات اللغوية)** تعبّر عن أصحابها، ولا تعكس توجّهاتِ المختبر أو جامعة مولود معمري، أو وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الدولة الجزائرية؛

16ــ ترسل الأبحاث عن طريق البريد على العنوان التالي: السيد رئيس تحرير مجلة الممارسات اللغوية/ مخبر الممارسات اللغوية. جامعة مولود معمري. تيزي وزو. الجمهورية الجزائرية.

مجلة الممارسات اللغوية

مجلة الممارسات اللغوية مجلة علمية عالمية محكّمة

قواعد النشر في المجلة

1ــ مجلة **(الممارسات اللغوية)** لسانُ حال المختبر، فتستقبل كلّ الأبحاث/ المقالات/ التحقيقات/ سبر الآراء/ بيانات التسائيل/ حصائل الاستبانات... ذات العلاقة بالممارسات اللغوية؛

2ــ ترحّب المجلة بكلّ من يرغب نشر بحثه الذي يدخل في إطار اختصاص المجلة (الممارسات اللغوية)؛

3ــ تنشر المجلة في طيّ أوراقها ملفات خاصة حول موضوع واحد، كما تنشر موضوعات متخصّصة في عنوان مستقل عن المجلة، يصدر في شكل كتاب متخصّص؛

4ــ تَنْشر مجلةُ **(الممارسات اللغوية)** البحوثَ المكتبية والدراساتِ الميدانيةَ، والنّصوصَ المحقّقةَ أو المترجمةَ أو مراجعاتِ الكتب المتعلّقةِ بالعربية وآدابها؛

5ــ يقدّم البحث في صورة ورقية، يذكر الباحث: اسمه ولقبه ودرجته العلمية والمؤسّسة التي ينتمي إليها، أو المهنة التي يمتهنها؛

6ــ تُرسَل البحوثُ إلى رئيس تحريرِ مجلة **(الممارسات اللغوية)** بجامعة مولود معمري بتيزي وزو في نسخة ورقة بريدية مصحوبة بنسخة قُرصية، أو تُرسَل عن طريق بريد المخبر الإلكتروني وهو laboling@yahoo.fr

7ــ تَنْشر المجلّةُ البحوثَ الأصيلة المعدّة أصلاً باللغة العربية، كما تَنْشُر البحوثَ المحرّرةَ باللغاتِ: المازيغية والإنجليزية والإسبانية والفرنسية، شرط أن يتصدّرها ملخصٌ باللغة العربية؛

8ــ تنشر المجلةُ البحوثَ ذات اختصاصِ المجلةِ في بُعدها العام؛ بعد أن تخضعَ للتحكيم ولا تردّ إلى أصحابها سواءٌ قُبلت أم لم تُقْبل؛

9ــ يتولّى تحكيم البحث محكّمان أو أكثر حسب هيأة التحرير؛

مجلة الممارسات اللغوية مجلة علمية عالمية محكّمة

الهيكل الإداري للمجلة

ـ المدير الشرفي: أ د ناصر الدين حناشي؛

ـ مدير المختبر: أ د صالح بلعيد؛

ـ رئيسة التحرير: الجوهر مودر؛

ـ هيأة التحرير:

ميدني بن حويلي + ريش بوثلجة + فتيحة حدّاد + حياة خليفاتي + علجية أيت بوجمعة + عيني بطوش + علجية أوطالب.

ـ الهيأة الاستشارية:

ـ محمد العربي ولد خليفة: رئيس البرلمان الجزائري؛

ـ أبو عمران الشيخ: رئيس المجلس الإسلامي الأعلى في الجزائر؛

ـ عبد الرحمان الحاج صالح: رئيس مجمع اللغة العربية الجزائري؛

ـ محمود فهمي حجازي: رئيس جامعة نور مبارك في طشقند؛

ـ محمود أحمد السيد: نائب رئيس مجمع اللغة العربية بدمشق؛

ـ سالم شاكر: باحث في المازيغيات في inalco بفرنسا؛

ـ وفاء كامل فايد: أستاذة اللغويات في جامعة القاهرة؛

ـ علي القاسمي: خبير في الأسيسكو وباحث في المصطلحات والمعاجم؛

ـ عبد السلام المسدي: أستاذ كرسي في جامعة تونس؛

- Valérie Orlando, Professor,University of Maryland, U.S.A.

- Kathryn Lafever,Professor, University of Miami,U.S.A.

- Zerar Sabrina, Maitre de conférences, University of Tizi-ouzou, Algiers.

ـ المدير الفنّي: أ د صلاح يوسف عبد القادر.

ISSN : 2170-0583

مخبر الممارسات اللغوية

جامعة مولود معمري – تيزي وزو

الجزائر

روابط الاتّصال:

ـــ البريد الالكتروني: laboling@yahoo.fr

ـــ الهاتف الثابت: 026213291

ـــ الناسوخ: 026411400

جامعة مولود معمري–تيزي وزو

مخبر الممارسات اللغوية

مجلة

الممارسات اللغوية

العدد الثامن عشر(18)

2013