ISSN: 2170-0583

جامعة مولود معمري، تيزي-وزو

مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر

# الممارسات اللغوية

مجلة أكاديمية محكّمة

العدد: 30/ 2014

العدد: 30/ 2014

# مجلة الممارسات اللغوية

تصنيف و إخراج دار الأمل

ISSN: 2170-0583

جامعة مولود معمري تيزي-وزو

مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر

# مجلة الممارسات اللغوية

## مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر

## Revue académique indexée

جامعة مولود معمري– تيزي– وزو

مخبر الممارسات اللغوية

# مجلة

# الممارسات اللغوية

العدد الثّلاثون(30)

2014

ISSN : 2170-0583

**مخبر الممارسات اللغوية**

**جامعة مولود معمري – تيزي– وزو**

**الجزائر**

**الهاتف: 00 14 41 026**

**الناسوخ: 00 14 41 026**

**البريد الإلكتروني: laboling@yahoo.fr**

# الهيكل الإداري للمجلّة


ـ **المدير الشّرفي:** أ. د ناصر الدين حناشي؛

ـ **مدير المختبر:** أ. د صالح بلعيد؛

ـ **رئيسة التّحرير:** الجوهر مودر؛

ـ **هيأة التّحرير:** محمد الأمين خلادي، فتيحة حدّاد، حياة خليفاتي، علجية أيت بوجمعة، عيني بطوش، ريش بوثلجة، علجية أوطالب.

ـ **الهيأة الاستشاريّة:**

- محمد العربي ولد خليفة: رئيس البرلمان الجزائري؛
- أبو عمران الشيخ: رئيس المجلس الإسلامي الأعلى في الجزائر؛
- عبد الرحمان الحاج صالح: رئيس مجمع اللغة العربية الجزائري؛
- محمود فهمي حجازي: رئيس جامعة نور مبارك في طشقند؛
- محمود أحمد السيد: نائب رئيس مجمع اللغة العربية بدمشق؛
- سالم شاكر: باحث في المازيغيات في inalco بفرنسا؛
- وفاء كامل فايد: أستاذة اللغويات في جامعة القاهرة؛
- علي القاسمي: خبير في الأسيسكو وباحث في المصطلحات والمعاجم؛
- 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.**

**مجلّة الممارسات اللّغوية**

**مجلّة الممارسات اللّغوية مجلّة علمية عالمية محكّمة**

**قواعد النّشر في المجلة**

1 ــ مجلة **(الممارسات اللغوية)** لسانُ حال المختبر، فتستقبل كلّ الأبحاث والدّراسات ذات العلاقة بالممارسات اللغوية؛

2 ــ ترحّب المجلة بكلّ من يرغب نشر بحثه الذي يدخل في إطار اختصاص المجلة (الممارسات اللغوية)؛

3 ــ تنشر المجلة في طيّ أوراقها ملفات خاصة حول موضوع واحد، كما تنشر موضوعات متخصّصة في عنوان مستقل عن المجلة.

4 ــ تَنْشر مجلةُ **(الممارسات اللغوية)** البحوثَ المكتبية والدراساتِ الميدانيةَ والنّصوصَ المحقّقةَ أو المترجمةَ أو مراجعاتِ الكتب المتعلّقةِ بالعربية وآدابها؛

5 ــ يقدّم البحث في صورة ورقية، يذكر الباحث: اسمه ولقبه ودرجته العلمية والمؤسّسة التي ينتمي إليها، أو المهنة التي يمتهنها؛

6 ــ تَنْشر المجلّةُ البحوثَ الأصيلة المعدّة أصلاً باللغة العربية، كما تَنْشُر البحوثَ المحرّرةَ باللغاتِ: المازيغية والإنجليزية والإسبانية والفرنسية، شرط أن يتصدّرها ملخصٌ باللغة العربية؛

7 ــ تنشر المجلةُ البحوثَ ذات اختصاصِ المجلةِ في بُعدها العام؛ بعد أن تخضعَ للتحكيم ولا تردّ إلى أصحابها سواءٌ قُبلت أم لم تُقْبل؛

8 ــ **يتولّى تحكيم البحث أعضاء هيأة التحرير؛**

9 ــ 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؛

10 ــ 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؛

11 ــ يُكافأ صاحبُ البحثِ المنشور بخمسِ (5) نُسَخٍ من المجلة التي نُشِر فيها بحثُه؛

12 ــ على صاحبِ البحث التقيّد بشروط استقبال البحث وهي:

- التقيّد بالمعايير العلمية والأكاديمية المُتعارف عليها من سلامة اللّغة وتوثيق واستخدام للمصادر والرسوم، والتفريق بين التهميش للكتب والتهميش للمجلات، واستعمال علامات الوقف، وكلّ متعلّقات المنهجية...
- كتابة البحث بخط simplified Arabic ببنط 13؛
- طول الكتابة 24 بعرض 12؛
- توضع الرسوم والبيانات ضمن إطار 12 x 24؛
- المسافة بين السطور 1.0؛
- الهوامش في آخر البحث متسلسلة ومكتوبة آلياً، ببنط 12؛

13 ــ يلتزم صاحبُ البحث بالتعديل حالةَ ما أقرّ المحكّمون نشرَه بشرط التعديل؛

14 ــ الأبحاثُ المنشورة في مجلة **(الممارسات اللغوية)** تعبّر عن رأي أصحابها، ولا تعكس بالضّرورة توجّهاتِ المختبر أو جامعة مولود معمري، أو وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الدولة الجزائرية؛

15 ــ صاحب المقال هو المسؤول علميّا عن المقال؛

16ــ ترسل الأبحاث في نسخة ورقية مصحوبة بنسخة قُرصية عن طريق البريد على العنوان التالي: السيد رئيس تحرير مجلة الممارسات اللغوية/ مخبر

الممارسات اللغوية. جامعة مولود معمري. تيزي–وزو. الجمهورية الجزائرية، أو تُرسَل عن طريق بريد المخبر الإلكتروني.

**روابط الاتّصال:**


- البريد الالكتروني: laboling@yahoo.fr
- الهاتف الثابت: 026213291
- الناسوخ: 026411400

## الفهرس


| | |
|---|---|
| تصدير..... | 9 |
| من أسرار المجاز المرسل في القرآن الكريم.<br>**د. حميودة عبود، سكيكدة** | 11 |
| الفصائل اللغوية والعناية بها في تراث الأصوليين ابن قيم الجوزية أنموذجا.<br>**د. إدريس بن خويا، جامعة أدرار** | 27 |
| التنغيم في اللغة العربية –رؤية فيزيائية–.<br>**د. رضا زلاقي، جامعة بومرداس** | 67 |
| تعليميّة الأدب (اللّفظ والمعنى) في المرحلة المتوسطة بالمدرسة الجزائريّة.<br>**أ. محمودي عبد الكريم، جامعة بوزريعة** | 83 |
| مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر وانعكاساته على تعليمية اللغة العربية<br>**أ. باديس لهويمل، أ. نور الهدى حسني. جامعة بسكرة** | 101 |
| نشاط المطالعة في المدرسة الجزائرية توظيف للغة وآلية لاكتسابها.<br>**أ. صابري بوبكر الصديق، جامعة برج بوعريريج.** | 125 |
| البحث التداولي من الإرهاصات التأويلية إلى الأفعال الكلامية.<br>**د. عمر بوقمرة / جامعة الشّلف.** | 157 |
| مستوياتُ اللّغةِ في القصّةِ القصيرةِ الجزائريّةِ المعاصرة. "زمنُ المُكاء" للخيّر شوّار – أنموذجا –.<br>**أ: علاوة كوسة. جامعة برج بوعريريج** | 175 |
| مقاربة تداولية في التراث الأدبي الجزائري. "منامات الوهراني أنموذجاً<br>**أ. سعدلي سليم، جامعة "برج بوعرريج** | 191 |
| Walt Whitman and Si Mohand Ou M'Hand : Free - Folk Voices<br>**Fadhila Sidi-Said Boutouchent**<br>**Mouloud Mammeri University, Tizi-Ouzou (Algeria)** | 1 |

# تصدير

يسرّنا أن نقدّم للقارئ الكريم العدد الثّلاثين من مجلّة الممارسات اللّغوية وهي مجلّة يصدرها مخبر الممارسات اللّغوية في المجتمع الجزائري، أريد منها أن تكون منبرا لطرح الآراء العلميّة البنّاءة، ومناقشة القضايا المتعلّقة بواقع اللّغة العربية، بحثا وممارسة، وتضمّ أبحاثا نظرية تخصّ العلوم اللّغوية من الصّوتيات وعلم التّراكيب وعلم الدّلالة وعلم الصّرف والمعجمية والنّظريات اللّسانية الحديثة وأبحاثا تطبيقية تخصّ اللّسانيات التّطبيقية وتعليميّة اللّغات والتّرجمة والمصطلح... وكلّ الجهود التي من شأنها أن تدفع بالدّراسات اللّغوية إلى الأمام وتعكس جهود الباحثين الذين يولون دراسة قضايا الممارسات اللّغوية أهمية خاصّة.

وإذا كانت انطلاقتنا من واقع الممارسات في المجتمع الجزائري بكلّ شرائحه وفئاته، فذلك على سبيل التّمثيل فقط باعتباره عيّنة من عيّنات الوطن العربي، لذلك نسعى من خلال هذه المجلة إلى الاهتمام بالواقع اللّغوي العربي وأملنا أن تظلّ همزة وصل بين الباحثين والمؤسسات العلمية المهتمة بقضايا استعمال اللّغة العربية وطنيا وعربيا ودوليا، وتنال دعمهم جميعا.

# من أسرار المجاز المرسل في القرآن الكريم

**د. حميودة عبود**
**جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة**

**تمهيد:** مما لا شك فيه أنّ القرآن الكريم، حين استعمل الصورة البيانية، من تشبيه ومجاز وكناية ونحو ذلك من الصور البيانية، لم يقصد هذه الصور لذاتها، بل لغايات وأهداف تتناسب مع غايته الكبرى، وهي هداية الناس إلى كل خير. لذلك فالدراسة البيانية للقرآن الكريم، لا تقف عند حدود استخراج صور البيان وبيان أنواعها، بل يجب البحث في غاياتها وأبعادها، فقد استخدمت على نحو يمكن معه اكتشاف معنى، أو استنباط حكم في قضايا مختلفة اعتقاديه ونفسية وسلوكية. ومن صور البيان المجاز المرسل. وقبل استخراج أهم أسرار المجاز المرسل، من بعض الآيات القرآنية، أقدم تعريفا موجزا له.

**حقيقة المجاز:** المجاز عند أهل البلاغة (كلمة استعملت في غير معناها الحقيقي لعلاقة مع قرينة مانعة من إرادة المعنى الحقيقي)[1]، وهو قسمان:

1- **مجاز عقلي:** ويكون في إسناد الفعل أو ما في معناه إلى غير ما هو له.

2- **مجاز لغوي:** ويكون في نقل الألفاظ من حقائقها اللغوية إلى معان أخرى بينها صلة ومشابهة[2] والمجاز اللغوي نوعان: مجاز مرسل واستعارة.

1.2- **المجاز المرسل:** ما كانت العلاقة فيه بين المعنى الأصلي والمعنى المجازي غير المشابهة، وسمّي مرسلا (لأنه لم يقيد بعلاقة المشابهة، أو لأن له علاقات شتى)[3]، علاقاته تستخلص من خلال السياق.

2.2- **الاستعارة:** وهي ما كانت علاقته تشبيه معناه بما وضع له[4].

وسأقتصر في هذا المقال على المجاز المرسل، لتكون الدراسة مرتبطة أساسا باللغة، وحتّى لا يتشعّب موضوع البحث، فيكون التركيز على المجاز المرسل فتسهل دراسة الأسرار المختلفة لتكون الإفادة أكثر.

ولقد (اتفق أهل علم اللسان، وأهل الأصول على وقوع المجاز في القرآن لأنّ القرآن نزل بلسان العرب، وعادة فصحاء العرب استعمال المجاز ولا وجه لمن منعه لأن الواقع منه في القرآن أكثر من أن يحصى)[5]. وجاء في (جواهر البلاغة): والمجاز من أحسن الوسائل البيانية التي تهدي إليها الطبيعة لإيضاح المعنى، إذ به يخرج المعنى متصفا بصفة حسية تكاد تعرضه على عيان السامع[6].

**من أسرار المجاز المرسل في القرآن الكريم(تطبيقات):**

– قال الله تعالى: «بَلَى مَنْ أَسْلَمَ وَجْهَهُ لِلَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ فَلَهُ أَجْرُهُ عِنْدَ رَبِّهِ وَلاَ خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ» [7] .

المجاز في قوله تعالى: « أَسْلَمَ وَجْهَهُ لِلَّهِ » إذ المعنى (الاستسلام الكامل بالنفس لله بالوجه بطريق المجاز المرسل من باب ذكر الجزء وإرادة الكل أي أخلص وخضع لله رب العالمين بالكلية بروحه وقلبه و عقله)[8].

ومعلوم أنّ ذكر الجزء مع إرادة الكل، فيه معنى الاهتمام بهذا الجزء ، وهو هنا الوجه يسلمه الإنسان لربه ويحسن في ذلك، ولا شك أنّ أهمّ ما به يعبد الإنسان ربّه، هو الوجه، ففيه اللسان والعينان ويتبع ذلك الأذنان، وفيه الأنف الذي يدل على معنى الأنفة فإذ أسلم الإنسان وجهه لله تعالى، وخضع بوجهه لله تعالى، فهو يقول ما يرضي ربّه، ويرى ما يرضي ربّه، ويسمع ما يرضي ربّه، ويضع أنفه ذلا لله تعالى على الأرض في الصلاة ليرضي ربّه، إذا فعل ذلك، فهو لا شك سيستسلم لله تعالى في كلّ شيء.

وإذا كان القرآن الكريم (كتاب الله العزيز الحكيم ولا تتناهى معانيه ولا يحاط بكل مغازيه)[9] وإذا كان (الجديد في لغة القرآن أنه في كل شأن يتناوله من شؤون القول يتخير له أشرف المواد وأمسها رحما بالمعنى المراد، وأجمعها للشوارد وأقبلها للامتزاج ويضع كل مثقال ذرة في موضعها الذي هو أحق بها وهي أحق به)[10] .

فإن في هذه الآية حيث ورد المجاز المرسل «بَلَى مَنْ أَسْلَمَ وَجْهَهُ لِلَّهِ»، معان كثيرة وأسرارا مختلفة منها:

– في قوله تعالى: «أَسْلَمَ وَجْهَهُ لِلَّهِ» ففي لفظة "لِلَّهِ" معنى القصر والتخصيص، أي إسلام الوجه لله فقط، فالخضوع المطلق لا يكون إلا لله تعالى وهذا هو التوحيد الذي فيه معنى العبودية لله تعالى، فلا شرك في الخضوع والتسليم، بل توحيد خالص لله تعالى.

هذا الخضوع الخالص لله تعالى، يكون في كلّ شيء بدءا بالصلاة، لأنّ إسلام الوجه يومئ إلى الصلاة، جاء في (تفسير البغوي): خصّ الوجه لأنه إذا جاء بوجهه في السجود لم يبخل بسائر جوارحه[11].

وجاء في (تأويل القرآن العظيم): «بَلَى مَنْ أَسْلَمَ وَجْهَهُ لِلَّهِ»: ليس الأمر كما تقولون بل من أسلم وجهه: آمن بلا إله إلا الله ورأى الكون كله سائرا بأمر الله ونفسه مقبلة فعرف أن كل ما يصيبه من الله تعالى خير فاستسلم لله[12].

فمن أسرار المجاز المرسل الاعتقادية هنا، بيان أنّه لا خضوع بالكامل إلاّ لله تعالى، وأنّ السجود لله تعالى في الصلاة حيث يكون بالوجه على الأرض استسلاما لله تعالى فيما أمر، إنّما هو نقطة البداية في توحيد الله تعالى في كلّ شيء، هذا التوحيد لله تعالى في كل شيء، أي الخضوع لله تعال في كل شيء، هو الذي يحرّر الإنسان والأمّة من كل طغيان، طغيان الظالمين.. طغيان المادة.. طغيان الشهوات.. فيكون المسلم عبدا لله تعالى وفقط. يقول الشيخ محمد الغزالي: ولا إنقاذ إلا يقظة إسلامية تجعل التوحيد فلسفة حياة وروح أمة ونموذج ارتقاء أدبي ومادي لا شعارا أجوف ولا دعوى تسيء إلى الحقيقة [13].

– قوله تعالى: «وَهُوَ مُحْسِنٌ»، هذا قيد وشرط فإسلام الوجه لله تعالى وحده لا يكفي بل لابدّ من الإحسان في ذلك فليس المطلوب هو الصلاة فقط، بل الصلاة والإحسان فيها، وكذا الزكاة والإحسان فيها.. وهكذا سائر عبادات المسلم. بمعنى أن تؤدى العبادات بشروطها، ومن أهمّها الإخلاص فيها. « وَمَا أُمِرُوا إِلاَّ لِيَعْبُدُوا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ حُنَفَاءَ وَيُقِيمُوا الصَّلاَةَ وَيُؤْتُوا الزَّكَاةَ وَذَلِكَ دِينُ الْقَيِّمَةِ » [14].

إنّ المسلم أحيانا يؤدّي واجباته وعباداته دون التفات إلى الشروط، والكيفية التي تؤدى بها العبادات، فالمجاز المرسل هنا بربطه بكل المعاني المتصلة به في الآية

من أبعاده الاعتقادية، هو تصحيح التصور تجاه العبادة لله تعالى، فلا بد من النظر إلى العبادة كعبادة، ثم النظر إلى الكيفية التي تجعلها صحيحة ومقبولة.

– في قوله تعالى: «وَهُوَ مُحْسِنٌ»: أي يخضع لله تعالى وله أدب رفيع مع الناس، ومعنى ذلك أنّ من أبعاد المجاز المرسل هنا التنبيه إلى قيمة الأخلاق والمعاملة الحسنة للناس، وأنّه لا يكفي أن تعبد الله بصلاتك وصيامك وحجّك، ثم أنت بعد ذلك تسيء إلى الناس، فإذا كان إسلام الوجه فيه معنى الصلاة لله تعالى كأعظم عبادة في الإسلام، فإنّ "مُحْسِنٌ" تشير إلى الجوارح الأخرى كاليد والرجل والذي بهما يكون العمل، ويقع السلوك.

– « بَلَى مَنْ أَسْلَمَ وَجْهَهُ لِلَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ فَلَهُ أَجْرُهُ »: من عبد الله تعالى وخضع لحكمه ومع ذلك كان محسنا إلى الناس، «فَلَهُ أَجْرُهُ عِنْدَ رَبِّهِ»، الفاء هنا تفيد معنى الترتيب و التعقيب، أي يترتب مباشرة وبسرعة الجزاء والثواب، فالله لا يماطل في إعطاء الأجر والثواب لمن عبده وأحسن إلى خلقه، ومن هذا يتعلم المسلم أن لا يماطل في أداء حقوق الناس بعد أداء واجباتهم.

– وقوله تعالى: «عِنْدَ رَبِّهِ»، فالثواب والأجر محفوظ عند الله تعالى، وموجود عنده لا عند غيره وإيثار كلمة" رَبِّهِ "على كلمة" الله" لأنّ فيها معنى الرحمة والحفظ والرعاية، فهذا الأجر يعطيه من له صفات الرحمة والإكرام، وربّ البيت الأب عندما يعطي أولاده إنما رحمة بهم وإكراما لهم على عكس لو أعطاهم غير رب البيت فربما كان الأذى. ومن الأبعاد التربوية ههنا أن يوجّه المسلم فكره و قصده في أن لا ينتظر التواب من عند أحد سوى الله تعالى، فهو يسلم وجهه لله ويحسن إلى عباده، وينتظر الثواب من عند الله تعالى وفقط. مدحه الناس أم لا لا يهم شكره الناس أم لا لا يهم، فالذي يهمّ هو أنّ ربه الله تعالى لن يضيّع أجره.

– قوله تعالى: «فَلَهُ أَجْرُهُ عِنْدَ رَبِّهِ وَلاَ خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ». وقد جاءت بإطلاق «وَلاَ خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلاَ هُمْ يَحْزَنُونَ». وظاهر الآية أنّ هذا يحصل يوم القيامة لهؤلاء، فلهم الجنة، ولا يخاف عليهم ذووهم وهم فرحون يوم القيامة بلا حزن، ولكن يفهم أيضا أن هذا الأجر وهذا التواب وهذا الأمن والفرح إنما يحصل أيضا في الدنيا، فالله تعالى رب الناس، رب من أسلم له وأحسن، لا يؤجّل

العطاء والثواب، بل من الثواب ما هو معجل وآخر مؤجّل "فَلَهُ أَجْرُهُ" أي بعد العبادة والإحسان مباشرة، وعليه فالله تعالى وعد من أسلم وجهه لله وأحسن في عبادته وأحسن إلى عباده أن يوفّر له الأمن والحماية من أعدائه شياطين الإنس والجن، كما يرزقه الفرح والسرور، بما يقذف في قلبه من معنى الطمأنينة والتوّكل على الله تعالى والطمع في فضله، هذا الفرح يبدأ في الدنيا من لحظة الخضوع والإحسان إلى ما بعد الموت "وَلاَ هُمْ يَحْزَنُونَ"، و"يَحْزَنُونَ" فعل مضارع يفيد معنى الاستمرار والتجدد، فهم باستمرار وعلى الدوام لا يحزنون، أي يفرحون.

فهذا عطاء الله تعالى، وهذا فضله وكرمه، مع الأجر والتواب، يوفر لك الحماية ويقذف في نفسك السرور، أي يحميك ويدفع عنك ما يحزنك مقابل ماذا؟ مقابل عبادة له وحسن أدب معه وإحسان إلى عباده، وليس في هذا ما يسيء إلى قيمة الإنسان، بل بالعكس فالذي يعبد ربه يتحرّر من كل ما يسلبه حريته، ويهدر كرامته.

إنّ من أسرار المجاز المرسل هنا« بَلَى مَنْ أَسْلَمَ وَجْهَهُ لِلَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ فَلَهُ أَجْرُهُ»، تقديم التصور الصحيح لتعامل الله مع عباده، دون النظر إلى جنسهم أو لونهم أو عرقهم، فمن أسلم وجهه منهم لله، وأحسن بعد ذلك لله ولعباده، فله الأجر والتواب، وله الحماية والسرور دائما أبدا. وهذا المعنى يجعل المسلم لا يعتمد على لونه، ولا عرقه ولكن يعمل ويحسن ويوجّه كلّ ذلك لله تعالى، وإذا كثر في الأمة أمثال هؤلاء، فلا معنى للعرقية، ولا معنى للعنصرية، وعندها يأمن الناس ولا يحزنون. إنّ الأمّة التي تبحث عن الأمن وعن الأفراح الدائمة، طريقها إلى ذلك تربية الناس على عبادة الله، مع الإخلاص والتربية على حسن الأخلاق التي تحفظ الحقوق المتبادلة، وتدفع إلى القيام بالواجبات.

جاء في(ظلال القرآن): «فَلَهُ أَجْرُهُ عِنْدَ رَبِّهِ وَلاَ خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلاَ هُمْ يَحْزَنُونَ»: الأجر المضمون لا يضيع عند ربهم... والأمن الموفور لا يساوره خوف والسرور الفائض لا يمسه حزن... وتلك هي القاعدة العامة التي يستوي عندها الناس جميعا فلا محسوبية عند الله سبحانه ولا محاباة[15]. «أَسْلَمَ وَجْهَهُ... »: فكل إنسان لا خوف عليه ولا يحزن أبدا، مادام قد أسلم وجهه لله وأحسن.

2- قال الله تعالى: « قَدْ نَرَى تَقَلُّبَ وَجْهِكَ فِي السَّمَاءِ فَلَنُوَلِّيَنَّكَ قِبْلَةً تَرْضَاهَا فَوَلِّ وَجْهَكَ شَطْرَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ وَحَيْثُ مَا كُنْتُمْ فَوَلُّوا وُجُوهَكُمْ شَطْرَهُ وَإِنَّ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ لَيَعْلَمُونَ أَنَّهُ الْحَقُّ مِنْ رَبِّهِمْ وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا يَعْمَلُونَ. وَلَئِنْ أَتَيْتَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ بِكُلِّ آيَةٍ مَا تَبِعُوا قِبْلَتَكَ وَمَا أَنْتَ بِتَابِعٍ قِبْلَتَهُمْ وَمَا بَعْضُهُمْ بِتَابِعٍ قِبْلَةَ بَعْضٍ وَلَئِنِ اتَّبَعْتَ أَهْوَاءَهُمْ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَكَ مِنَ الْعِلْمِ إِنَّكَ إِذًا لَمِنَ الظَّالِمِينَ»[16]. ورد المجاز المرسل في قوله تعالى: «فَوَلِّ وَجْهَكَ شَطْرَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ». حيث(أطلق الوجه وأراد الذات أي توجه بكامل جسدك إلى جهة المسجد الحرام ففي الآية مجاز مرسل من باب إطلاق الجزء وإرادة الكل. وإذا لم يتحقق التوجه إلى الكعبة بالجسم كله لم تصح الصلاة)[17].

المعنى العام في هذه الآيات هو وجوب التوجّه في الصلاة إلى البيت الحرام بعد أن كان إلى بيت المقدس، ويعتبر(تحويل القبلة هو أول ما نسخ من أمور الشرع)[18]. والمقصود به توجيه الذات كلها ناحية القبلة كشرط لصحة الصلاة.

ولقد كان المسلمون يصلون ناحية المسجد الأقصى زمنا، ثم أمرهم الله تعالى بالاتجاه ناحية المسجد الحرام.. والمسجد الحرام هو القبلة اليهودية، وقبلة المسجد الحرام هي قبلة إبراهيم عليه السلام، وهو الذي منه يتفرع أهل الكتاب والعرب فالحكمة تقتضي أن تكون القبلة باتجاه المسجد الحرام "الكعبة" وقد جدّد بناءها إبراهيم وابنه إسماعيل عليهما السلام. «وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ وَإِسْمَاعِيلُ رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّا إِنَّكَ أَنْتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ » [19].

وإذا كان (المجاز من أحسن الوسائل البيانية التي تهدي إليها الطبيعة لإيضاح المعنى، إذ به يخرج المعنى متصفا بصفة حسية تكاد تعرضه على عيان السامع)[20]. فإن استعمال المجاز المرسل في هذه الآيات له أسرار منها:

- أمر الله تعالى رسوله محمدا عليه السلام، كما أمر المسلمين جميعا بالتوجه ناحية المسجد الحرام « فَوَلِّ وَجْهَكَ شَطْرَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ» "وَحَيْثُ مَا كُنْتُمْ فَوَلُّوا وُجُوهَكُمْ شَطْرَهُ"، فقد استعمل المجاز المرسل" وُجُوهَكُمْ"، كما استعملت صفة الأمر "فَوَلِّ"، "فَوَلُّوا"، وفي هذا الأمر معنى الوجوب، الذي يلزم معنى الجدية في التعامل مع هذا الحكم، وهو الاتجاه ناحية القبلة. وفي ذكر الوجه مع إرادة الذات كلّها

إشارة إلى معنى الاستقامة والاعتدال والاستعداد فالذي يتوجه إلى جهة واحدة بحيث يصوب نظره إلى جهة واحدة، فهو لا يلتفت إلى جهة أخرى، بل يركّز على جهة واحدة. ومن هذا يتعلم المسلم حسن الاستجابة لأوامر الله تعالى، ويتعلّم الجدية في تطبيق الأوامر وأداء الواجبات، «فَوَلِّ وَجْهَكَ شَطْرَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ».

ومعلوم أنّ الأمة الإسلامية التي دينها الإسلام، وقائدها محمد صلى الله عليه وسلم، كلّفها الله بمهمّة عظيمة، وهي الشهادة على الناس بما فيهم أهل الكتاب. «وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا وَمَا جَعَلْنَا الْقِبْلَةَ الَّتِي كُنْتَ عَلَيْهَا إِلاَّ لِنَعْلَمَ مَنْ يَتَّبِعُ الرَّسُولَ مِمَّنْ يَنْقَلِبُ عَلَى عَقِبَيْهِ وَإِنْ كَانَتْ لَكَبِيرَةً إِلاَّ عَلَى الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُضِيعَ إِيمَانَكُمْ إِنَّ اللَّهَ بِالنَّاسِ لَرَءُوفٌ رَحِيمٌ» [21]. وليس صدفة أن تبين هذه المهمة للأمة المسلمة، ثم يليها الأمر بالتوجه ناحية المسجد الحرام، فالشهادة على الناس تقتضي الخيرية والاستقامة، ولا خيرية ولا استقامة في الحياة إلا باتّباع منهج الله الإسلام بكلّ جدية، فمن كان منضبطا في صلاته وهو متّجه ناحية المسجد الحرام تعلّم الانضباط في كل أمر.

– جاء الأمر للنبي عليه السلام بالتوجّه ناحية القبلة « فَوَلِّ وَجْهَكَ شَطْرَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ» بعد قوله تعالى: «قَدْ نَرَى تَقَلُّبَ وَجْهِكَ فِي السَّمَاءِ فَلَنُوَلِّيَنَّكَ قِبْلَةً تَرْضَاهَا» روى البخاري عن ابن عمر رضي الله عنهما أنه قال: بينما الناس في الصبح بفناء جاءهم رجل فقال إنّ رسول الله صلى الله عليه وسلم قد أنزل عليه الليلة قرآن وقد أمر أن يستقبل القبلة ألا فاستقبلوها وكان وجه الناس إلى الشام فاستداروا بوجوههم إلى الكعبة"[22].

– في قوله تعالى: «فَلَنُوَلِّيَنَّكَ قِبْلَةً تَرْضَاهَا» وكأنّ النبي عليه السلام يضمر في نفسه محبة التوجه إلى البيت الحرام، مع عدم الاعتراض على الله تعالى حين أمره بالتوجه ناحية بيت المقدس والآيات تدلّ على أنّ الله تعالى حقّق لنبيه عليه السلام بعد زمن، ما كان يريد ويحب في أن تكون قبلته وقبلة المسلمين البيت الحرام فما معنى هذا؟.

معنى هذا أنّه يجوز للمسلم أن تكون له تطلّعات إلى أشياء معينة ما دام فيها رضا الله، وأن الله تعالى قد يحقق هذه التطلعات يوما ما.

ومعنى آخر أنّ الله تعالى يلهم عباده الصالحين بأن يرغبوا في شيء هو من الخير، ثم يحققه لهم، فالنبي عليه السلام نفسه ترغب في الصلاة إلى المسجد الحرام، وكأنّ الله تعالى جعل هذا في نفسه، ثم حقّق له ذلك، وهذا لا يتنافى مع كون الله تعالى هو المشرع أوّلا وآخرا، وهو يأمر وينهى لتتحقق الحكمة التي أرادها لا لتحقيق رغبات العباد.

– معنى آخر هو أن يتعلّم المسلم الصبر والثقة بالله تعالى، وما يرجو من الله تعالى من خير أن يحققه له آت لا محالة. « قَدْ نَرَى تَقَلُّبَ وَجْهِكَ فِي السَّمَاءِ فَلَنُوَلِّيَنَّكَ قِبْلَةً تَرْضَاهَا فَوَلِّ وَجْهَكَ شَطْرَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ ».

فهذه المعاني لها أهداف تربوية، بناء الفكر الصحيح، وتزكية النفس، وضبط السلوك. فأمّة الإسلام أمّة جادّة هادفة، لها وجهة واضحة مميّزة "شَطْرَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ".

3– قال الله تعالى: «أَوْ كَصَيِّبٍ مِنَ السَّمَاءِ فِيهِ ظُلُمَاتٌ وَرَعْدٌ وَبَرْقٌ يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ مِنَ الصَّوَاعِقِ حَذَرَ الْمَوْتِ وَاللَّهُ مُحِيطٌ بِالْكَافِرِينَ يَكَادُ الْبَرْقُ يَخْطَفُ أَبْصَارَهُمْ كُلَّمَا أَضَاءَ لَهُمْ مَشَوْا فِيهِ وَإِذَا أَظْلَمَ عَلَيْهِمْ قَامُوا وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَذَهَبَ بِسَمْعِهِمْ وَأَبْصَارِهِمْ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ»[23].

المجاز المرسل في قوله تعالى: «يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ»، فقد أطلق الأصابع وأراد الأنامل، بمعنى ذكر الكلّ وأراد الجزء، فهو مجاز مرسل علاقته الكليّة. جاء في (تفسير البحر المحيط): أراد بالأصابع بعضها لأن الأصبع كلها لا تجعل في الأذن إنما تجعل فيها الأنملة[24]. وقال الإمام الشوكاني: «يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ» إطلاق الأصبع على بعضها مجاز والعلاقة الجزئية والكلية لأن الذي يجعل في الأذن إنما هو رأس الأصبع لا كلها[25].

قبل الحديث عن أسرار وأبعاد المجاز المرسل، نذكر سبب نزول الآيات التي ورد فيها المجاز، ذلك أنّ معرفة سبب النزول يعين على الفهم الدقيق للمعنى المراد. قال ابن تيمية: معرفة سبب النزول بعين على فهم الآية[26]. أخرج ابن

جرير عن ابن عباس: كان رجلان من المنافقين من أهل المدينة هربا من رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى المشركين، فأصابها هذا المطر الذي ذكر الله، فيه رعد شديد وصواعق وبرق، فجعلا كلما أصابتهما الصواعق جعلا أصابعهما في آذانهما من الفرق، مخافة أن تدخل الصواعق في مسامعهما فتقتلهما، وإذا لمع البرق مشيا إلى ضوئه، وإذا لم يلمع لم يبصرا، فأتيا مكانهما يمشيان، فجعلا يقولان: ليتنا قد أصبحنا، فنأتي محمدا، فنضع أيدينا في يده، فأتياه فأسلما، ووضعا أيديهما في يده، وحسن إسلامهما، فضرب الله شأن هذين المنافقين الخارجين مثلا للمنافقين الذين بالمدينة[27].

وعن ابن مسعود رضي الله عنهما: إن المنافقين في مجلس رسول الله صلى الله عليه وسلم كانوا يجعلون أصابعهم في آذانهم لئلا يسمعوا القرآن، فضرب الله المثل لهم[28].

قال القاضي أبو محمد: وهذا وفاقا لقول الجمهور الذي ذكرناه مثل لكراهية الأوامر والنواهي[29].

بعد ذكر سبب النزول، وكما ذكر العلماء العبرة بعموم اللفظ لا بخصوص السبب، أعود إلى استخلاص أهم الأبعاد المتعلقة بالتربية الاعتقادية، النفسية والسلوكية:

– حسب سبب النزول وهو خروج الرجلين المنافقين إلى الكفار وإرادة الشر بالمسلمين فأرسل الله تعالى الرعد والبرق فكان المطر الغزير في الظلمات الشديدة وذلك لتخويف المنافقين، وقد فهما واستوعبا الدرس، فرجعا إلى النبي عليه السلام وحسن إسلامهما.

يؤخذ من هذا أنّ الله تعالى يرسل بالآيات، كالرياح والفياضانات، كما يعاقب بالشدائد والمحن كعقوبة على الذنب وتنبيه لمن يعتبر. فعلى المسلم أن ينتبه إذا أصابته مصيبة ما، أن ينظر هل المسألة تتعلّق بالابتلاء فحسب وعليه الصبر والاحتساب؟ أم هذا من قبيل العقوبة فلا بدّ من التوبة؟.

– وحسب قول ابن مسعود رضي الله عنهما بأنّ في الآيات مثلا للمنافقين حيث كرهوا سماع القرآن الكريم، وما فيه من الأوامر والنواهي، حتىّ أنّهم من شدّة

كراهيتهم لذلك «يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ»، كالذي يصيبه صيّب في ظلمات ورعد وبرق من شدّة الخوف يسدّ أذنيه حتى لا يسمع. يستخلص من هذا أنّ كراهية سماع القرآن الكريم وكذلك كراهية واستثقال تطبيق الأوامر والنواهي من الإشارات والدلالات على وجود النفاق، فالمؤمن الصادق يسلم لله تعالى، ويستجيب لأمر الله تعالى، بل و يحبّ ذلك.

– المنافق يبحث عن المنفعة العاجلة والمصلحة الذاتية، ففي قوله تعالى: «يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ»، مثل(ضربه الله للإسلام: فالمطر: الإسلام. والظلمات: ما فيه من البلاء والمحن. والرعد: ما فيه من الوعيد والمخاوف في الآخرة، والبرق ما فيه من الوعد، يجعلون أصابعهم في آذانهم يعني أن المنافقين إذا رأوا في الإسلام بلاء وشدة هربوا حذر الهلاك)[30]. وجاء في (تفسير البحر المحيط): «أَوْ كَصَيِّبٍ مِنَ السَّمَاءِ فِيهِ ظُلُمَاتٌ وَرَعْدٌ وَبَرْقٌ يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ مِنَ الصَّوَاعِقِ حَذَرَ الْمَوْتِ»: مثل الدنيا وما فيها من الرخاء والشدة والنعمة والبلاء بالصيب الذي يجمع نفعا بإحيائه الأرض وإنباته النبات، وإحياء كل دابة والانتفاع به للتطهير وغيره من المنافع، وضررا بما يحصل من الإغراق، وما تقدمه من الظلمات والصواعق والإرعاد والإبراق وأن المنافق يدفع آجلا بطلب عاجل فيبيع آخرته وما أعده الله له فيها من النعيم، بالدنيا التي صفوها كدر ومآله بعد إلى سفر.[31]

فالمنافق يأخذ من الإسلام ما يوافق هواه ومصلحته فحسب، أمّا ما في الإسلام من طلب الإنفاق والجهاد في سبيل الله فهو يصمّ أذنه.

ويستفاد من هذا أن يراقب المسلم سلوكه، هل هو ملتزم بتعاليم دينه كلها أم ببعضها، فإن كان ما يطبّقه هو ما يوافق هواه، وما يتركه لا يوافق، فإنّ ذلك علامة النفاق ومعنى ذلك أنّه يجب على المسلم أن يراقب أعماله وتصرّفاته ويراجع علاقته بالإسلام، هل التزامه لله أم لا؟ وما التزم منه هل هو لتحقيق مصالح نفعية دنيوية شخصية أم حقا طاعة الله تعالى؟ ومن يدري فلعلّه أن يكون من أهل النفاق، وهذا النفاق بجلب الهلكة له في الدنيا والآخرة، فالله تعالى (ضرب الصيب كمثل لما أظهر المنافقون من الإيمان والظلمات وكفرهم الذي أبطنوه، وما

فيه من البرق بما علاهم من خير الإسلام، وعلتهم من بركته، واهتدائهم به إلى منافعهم الدنيوية، وأمنهم على أنفسهم وأموالهم وما فيه من الصواعق بما اقتضاه نفاقهم صائرون إليه من الهلاك الدنيوي والأخروي)[32].

جاء في (التفسير الواضح): « يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ»: أنزل الله القرآن الكريم، وقد اعترى المنافقين شبه واهية، وفي هذا القرآن وعد لمن آمن ووعيد لمن كفر وفيه حجج بيّنات واضحات، وفيه آيات فاضحة لهم وكاشفة أستارهم كانت تنزل عليهم نزول الصاعقة أو أشد وهم مع القرآن الكريم إذا نزلت آية فيها مغنم خرجوا وساروا مع المسلمين، وإذا نزلت آية تطالبهم بالجهاد أو تكشف حالهم وقفوا و بهتوا فحالهم هذه تشبه حال قوم نزل عليهم مطر غزير من كل جانب وكان يصاحبه صواعق فصمّوا الآذان حتى أنهم يجعلون أنامل أصابعهم في آذانهم خوفا من الموت.[33]

وإذا كان القرآن الكريم بهذه البلاغة العجيبة، وباستخدام المفردات الدقيقة المعبرة وباستعمال المجاز المرسل، قد كشف مستور المنافقين، فأخبرهم بما في أنفسهم، وبيّن الله تعالى لهم بأنّه عالم بأسرارهم، فإمّا أن يتوبوا وإمّا فليعلموا أنّ الله «وَاللَّهُ مُحِيطٌ بِالْكَافِرِينَ». فإنّ القرآن الكريم هو الضابط وهو المقياس لكل إنسان كي يعرف حقيقة أمره، إن كان مسلما بحق أم هو من المنافقين المتظاهرين بالإسلام... فمن وجد نفسه تسرع لتطبيق الإسلام فيما فيه مصلحة، وتبطئ فيما يظهر أنّ فيه مضرّة، فهذه علامة النفاق.

يؤكّد هذا المعنى عبد الرحمن الثعالبي فيقول: "يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ" مثّل الله تعالى القرآن بالصيب فما فيه من الإشكال عليهم والعمى هو الظلمات وما فيه من الوعيد والزجر هو الرعد وما فيه من النور والحجج الباهرة هو البرق وتخوّفهم وروعهم وحذرهم هو جعل أصابعهم في آذانهم وفضح نفاقهم واشتهار كفرهم وتكاليف الشرع التي يكرهونها من الجهاد والزكاة ونحوه في الصواعق.[34]

فالمؤمن الحق يستجيب لأمر ربّه بنفسية راضية، ينطلق من اعتقاد صحيح أنّ الله تعالى قادر وعليم حكيم، ما أمر بشيء إلاّ لتحقيق مصالح العباد في الدنيا والآخرة. «أُولَئِكَ عَلَى هُدًى مِنْ رَبِّهِمْ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ»[35].

إنّ من أسرار المجاز المرسل في هذه الآيات «أَوْ كَصَيِّبٍ مِنَ السَّمَاءِ فِيهِ ظُلُمَاتٌ وَرَعْدٌ وَبَرْقٌ يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ مِنَ الصَّوَاعِقِ حَذَرَ الْمَوْتِ» هو توضيح أنّ من صفات المنافق الجبن والخوف، وأنّ من آثار النفاق، ظهور الأخلاق السيئة. يقول جلال السيوطي: "يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ": مثل ضربه الله للمنافق لجبنه لا يسمع صوتا إلا ظن أنه أتى ولا يسمع صياحا إلا ظن أنه ميت أجبن قوم وأخذله للحق.[36]

فالمنافق إذا جبان يخاف من قول الحق، ويخشى أن يموت لأجل الحق، لأنّه صاحب طمع في الدنيا شديد، ولأنّه يعرف من حقيقة نفسه أنّه مفسد، فكيف لا يخاف الموت، أي ما يصيبه بعد الموت من عذاب أليم.

وهذا مقياس آخر لكلّ مسلم ليعرف حقيقة إيمانه، ففي حياة المسلم تكون أحداث وتقع أزمات ممّا يستدعي جرأة وشجاعة لأجل إبطال الباطل وإحقاق الحق، فإذا تخلّف المسلم وجبن خوفا من ذهاب مال أو زوال سلطان أو إزهاق روح، فإنّ ذلك من علامات النفاق. «يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ مِنَ الصَّوَاعِقِ حَذَرَ الْمَوْتِ».

– وثمة معنى آخر عميق، هو عند الفتن وخاصة عند وجود الصراع بين أهل الحق وأهل الباطل، فإنّ المنافق يكره سماع الأخبار، وخاصّة التي فيها انتصار لأهل الحق، حتىّ كأنّه يضع أصبعه في أذنه. جاء في (الدر المنشور): «أَوْ كَصَيِّبٍ مِنَ السَّمَاءِ فِيهِ ظُلُمَاتٌ وَرَعْدٌ وَبَرْقٌ يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ مِنَ الصَّوَاعِقِ حَذَرَ الْمَوْتِ»: البرق هو الإسلام والظلمة هو البلاء والفتنة فإذا رأى المنافق من الإسلام طمأنينة وعافية ورخاء و سلوة من عيش قالوا إنا معكم وإذا رأى من الإسلام شدة وبلاء فلا يصبر لبلائها ولم يحتسب أجرها ولم يرج عاقبتها وإنما هو صاحب دنيا لها يغضب ولها يرضى.[37]

إنّ هذه الآيات حيث ورد المجاز المرسل «يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ» قليلة وموجزة ومع ذلك فالمعاني كثيرة، قد ذكرنا بعضها، وههنا معنى أخر، يكشفه هذا المثل مع المجاز المرسل «أَوْ كَصَيِّبٍ مِنَ السَّمَاءِ فِيهِ ظُلُمَاتٌ وَرَعْدٌ وَبَرْقٌ يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ مِنَ الصَّوَاعِقِ حَذَرَ الْمَوْتِ».

هذا المعنى هو أنّ النفاق يجعل صاحبه مضطربا قلقا نفسيا، منحرفا سلوكيا متذبذبا فكريا لا يعرف ماذا يفعل، يعيش متردّدا، على عكس الإيمان، الذي فيه وضوح الهدف فصاحب الإيمان مطمئنّ، منضبط مستقيم. يقول الأستاذ توفيق محمد سبع: «أَوْ كَصَيِّبٍ مِنَ السَّمَاءِ فِيهِ ظُلُمَاتٌ وَرَعْدٌ وَبَرْقٌ يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ مِنَ الصَّوَاعِقِ حَذَرَ الْمَوْتِ»: والقوم من فرط الذهول والحيرة يتخبطون عندما تضيء الأفاق يسيرون وعندما تظلم يقفون لا يدرون أين يتجهون، إن المشهد الكلي بما يرسمه من ألوان وما يشيع فيه من حركات وما يصحبه من أهوال وظلمات ليتفق تماما مع حياة المنافقين ويصدر واقعهم النفسي وتقلبهم بين الكفر و الإيمان والهدى والضلال وارتباطهم العضوي بشياطينهم وخداعهم لجماعة المؤمنين، ويصدر التناقض بين ما تقوله ألسنتهم وما تضمره قلوبهم والاضطراب في حركاتهم متمثلا في التحائهم قلوبهم، والاضطراب في حركاتهم متمثلا في التجائهم إلى النور ثم رجوعهم إلى الكفر، ويأليتهم يثبتون في منطقة الضوء إذن لسعدوا ولكن هذا التقلب المؤسف بين ظلمات الكفر وأنوار الإيمان هو قادهم إلى مصيرهم الفاجع الأليم. إنه تصوير كلي رائع ينطوي بلغة النقد الحديث على الحياة والحس والحركة واللون وينسجم تماما مع أجواء النفاق المنقلبة المضطربة... ويصف عالمهم الباطني والنفسي الذي يبلغ من الحيرة والتردد والروع والفزع حدا يجعلهم يضعون الأصابع في الآذان...وفي المثل لمحة حية ولمسة اجتماعية رائعة تفيدنا في بناء مجتمعاتنا، وهذا الدرس يكمن في قوله سبحانه: «كُلَّمَا أَضَاءَ لَهُمْ مَشَوْا فِيهِ وَإِذَا أَظْلَمَ عَلَيْهِمْ قَامُوا» أليس هذا الوصف تعبيرا حيا عن الأطماع لتي تحركهم فهم يمشون كلما برقت لهم أمال مصالحهم ويسيرون كلما لاحت أمامهم فرصة فإذ انقطع المطمع وأظلمت الأفاق في وجوههم جلسوا متربصين[38].

فمن أبعاد المجاز المرسل في «يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ» مع ربطه بالمثل كلّه، أن نعرف أنّ النفاق مرض خطير، من أصيب به، عاش مضطربا قلقا وتخلّف عن مواقف نصرة الحق عاش مع الجبناء، أصحاب الأطماع الدنيوية المادية، عاش حائرا متردّدا لا هدف له بيّن، ولا غاية له واضحة اللهم إلاّ تحقيق ملذّاته العاجلة، والتي غالبا ما تضيع منه، بل وقد يهلك بسبب البحث عنها والحرص عليها.

وفي هذا دعوة للمسلم أن يزكّي نفسه، ويطهّر قلبه فلا نفاق، بل الإيمان الصادق هو ما يجب غرسه في النفس، ليثمر هداية كاملة وفلاحا دائما.

**الخاتمة:** يستخدم القرآن الكريم الصور البيانية، والتي منها المجاز المرسل على نحو يمكن معه اكتشاف معنى أو استنباط حكم، في قضايا مختلفة اعتقاديه أخلاقية ونفسية وغير ذلك. والأمثلة الواردة في هذا المقال(من أسرار المجاز المرسل في القرآن الكريم) توضح ذلك، ومن المعاني المستخلصة:

– من أسرار المجاز المرسل في قوله تعالى: «بَلَى مَنْ أَسْلَمَ وَجْهَهُ لِلَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ...»، تقديم التصور الصحيح لتعامل الله مع عباده، دون النظر إلى جنسهم أو لونهم أو عرقهم، فمن أسلم وجهه منهم لله، وأحسن بعد ذلك لله ولعباده، فله الأجر والثواب، وله الحماية والسرور دائما أبدا. وهذا المعنى يجعل المسلم لا يعتمد على لونه ولا عرقه، ولكن يعمل ويحسن، ويوجّه كلّ ذلك لله تعالى وإذا كثر في الأمة أمثال هؤلاء، فلا معنى للعرقية، ولا معنى للعنصرية، وعندها يأمن الناس ولا يحزنون.

– في قوله تعالى: «أَوْ كَصَيِّبٍ مِنَ السَّمَاءِ فِيهِ ظُلُمَاتٌ وَرَعْدٌ وَبَرْقٌ يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ»، مما يستفاد أنّ الله تعالى يرسل بالآيات، كالرياح والفياضانات كما يعاقب بالشدائد والمحن كعقوبة على الذنب وتنبيه لمن يعتبر. فعلى المسلم أن ينتبه إذا أصابته مصيبة ما، أن ينظر هل المسألة تتعلّق بالابتلاء فحسب وعليه الصبر والاحتساب؟ أم هذا من قبيل العقوبة فلا بدّ من التوبة؟.

– في قوله تعالى: «يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ...كُلَّمَا أَضَاءَ لَهُمْ مَشَوْا فِيهِ وَإِذَا أَظْلَمَ عَلَيْهِمْ قَامُوا» بيان بعض علامات النفاق، فالمنافق يأخذ من الإسلام ما يوافق هواه ومصلحته فحسب، أمّا ما في الإسلام من طلب الإنفاق والجهاد في سبيل الله فهو يصمّ أذنه. ويستفاد من هذا أن يراقب المسلم سلوكه، هل هو ملتزم بتعاليم دينه كلها أم ببعضها، فإن كان ما يطبّقه هو ما يوافق هواه، وما تركه لا يوافق، فإنّ ذلك علامة النفاق، ومعنى ذلك أنّه يجب على المسلم أن يراقب أعماله وتصرّفاته ويراجع علاقته بالإسلام، هل التزامه لله أم لا؟ وما التزم منه هل هو لتحقيق مصالح نفعية دنيوية شخصية، أم حقا طاعة الله تعالى؟ ومن يدري فلعلّه أن يكون من أهل النفاق، وهذا النفاق بجلب الهلكة له في الدنيا والآخرة.

**الهوامش:**

1- د، بكري شيخ أمين: البلاغة العربية (علم البيان) في ثوبها الجديد، دار العلم للملايين ط10، 2006م، ج2، ص67.

2- المرجع نفسه: ج2، ص67.

3- محمد زرقان الفرح: الواضح في البلاغة، دار هبة وهدى، ط1، 1416هـ/ 1996م ص113.

4- الإمام الخطيب القزويني: الإيضاح في علوم البلاغة، دار الكتاب اللبناني 2007م/1424هـ ، ص407.

5- علي محمد الزبيري: ابن جزي ومنهجه في التفسير، دار العلم، دمشق، ط1. 1407هـ/1987م، ص676.

6- السيد أحمد الهاشمي: جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، المكتبة العصرية صيدا، بيروت، 1424هـ/2003م، ص249.

7- سورة البقرة: 112.

8- الشيخ محمد علي الصابوني: الإبداع البياني في القرآن العظيم، المكتبة العصرية، صيدا بيروت، 1428هـ/ 2007م، ص33.

9- محمد أبو زهرة: المعجزة الكبرى القرآن، دار الفكر العربي، ص494.

10- أبو محمد البغوي: تفسير البغوي، إعداد وتحقيق: خالد عبد الرحمن العك ومروان سوار، دار المعرفة، بيروت لبنان، ج1، ص106.

11- المصدر نفسه:ج1. ص106.

12- محمد أمين شيخو: تأويل القرآن العظيم، ت: أ. عبد القادر يحي الشهير بالديراني مكتبة البشير، دمشق، م1، ص89.

13- الشيخ محمد الغزالي: المحاور الخمسة للقرآن الكريم، دار الهدى للطباعة والنشر، عين مليلة، الجزائر. ص60.

14- سورة البينة 05.

15- سيد قطب: في ظلال القرآن، دار العلم للطباعة والنشر، جدة، السعودية، ط12 1406هـ/ 1986 م، م1، ص 95.

16- سورة البقرة: (145/144).

17- الشيخ محمد علي الصابوني: الإبداع البياني في القرآن العظيم، ص 34.

18- الإمام البغوي: تفسير البغوي، ج1، ص 144.

19- سورة البقرة 127.

20- السيد أحمد الهاشمي: جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، ص 249.

21- سورة البقرة 143.

22- أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري: صحيح البخاري، عالم الكتب، بيروت، لبنان ج5، ص 49.
23- سورة البقرة(19-20).
24- محمد بن يوسف الشهير بأبي حيان الأندلسي :تفسير البحر المحيط، دار الفكر، بيروت ط2، 1298هـ/ 1978م، م1، ج1، ص 86.
25- الإمام محمد بن علي بن محمد الشوكاني: فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط2. م1، ص27.
26- عبد الفتاح القاضي: أسباب النزول عن الصحابة والمضرين، دار المصحف مكتبة عبد الرحمان محمد، القاهرة، ط1، ص 06.
27- د، غازي عناية: أسباب النزول القرآني، دار الشهاب، باتنة، الجزائر، ط1 ،1407هـ / 1987م. ص 91.
28- القاضي أبو محمد ابن عطية الأندلسي: المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، ت: عبد السلام عبد الشافعي محمد، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط1، 1423هـ/ 1993م، ج1 ص103.
29- المصدر نفسه: ج1، ص 103.
30- الإمام أبو محمد الحسين بن مسعود الفراء البغوي: تفسير البغوي" معالم التنزيل"، ج1 ص 19.
31- محمد بن يوسف الشهير بأبي حيان: الأندلسي تفسير البحر المحيط، م1، ج1، ص 87.
32- المصدر السابق: م1، ج1، ص 87.
33- د، محمد محمود حجازي: التفسير الواضح، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط1 1402هـ/ 1982م، ج1، ص 15.
34- عبد الرحمن الثعالبي: الجواهر الحسان في تفسير القرآن، ت:د، عمار الطالبي المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ج1، ص 36.
35- سورة البقرة 05.
36- جلال الدين السيوطي: الدر المنشور في التفسير بالمأثور، دار المعرفة للطباعة والنشر بيروت، لبنان، ج1، ص 33.
37 - المصدر نفسه: ج1، ص 33.
38- أ، توفيق محمد سبع: نفوس ودروس في إيطار التصوير القرآني، مجمع البحوث الإسلامية الأزهر، القاهرة، 139هـ/ 1971م،ج2، ص81.

# الفصائل اللغوية والعناية بها في تراث الأصوليين
# ابن قيم الجوزية أنموذجا

**د. إدريس بن خويا**
**قسم اللغة والأدب العربي – جامعة أدرار**

لقد اعتنى العلماء القدامى بدراسة الظواهر الصرفية المتعددة؛ باعتبارها أساس الدرس النحوي؛ وذلك أثناء بحثهم فيما يطرأ على الأسماء من التذكير والتأنيث والإفراد والتثنية والجمع، والتعريف والتنكير، والزمن إلى غير ذلك من هذه الظواهر، وأنها «عُرِفت عند المحدثين بمصطلح الفصائل اللغوية Grammatical Catégories »[1].

وإذا كان القدامى يدرسون هذه الفصائل أو الظواهر في الجانب النحوي، إلاّ أن كمال بشر يقترح دراستها ضمن الجانب الصرفي؛ باعتبار أن الوحدة الصرفية تمثل جزءاً أساسياً في تركيب الجملة[2]، وهذا ما أقره –أيضا– فندريس في قوله: «تصنيف الفصائل النحوية عمل من أعمال الصرف العام الذي لايزال حتى الآن ينشد من يقوم بعمله»[3]، وهو ما جعلنا ندرسها عند ابن القيم حسب الآتي:

**1– فصيلة النوع (التذكير والتأنيث):** إنّ من خصائص الاسم التذكير والتأنيث؛ فالمذكر هو ما يصح أن نشير إليه بقولنا: هذا رجل، والمؤنث هو ما يصح أن نشير إليه بقولنا: هذه امرأة، كما أن التأنيث يُعرف بثلاث علامات: التاء المربوطة وألف التأنيث المقصورة، وألفه الممدودة؛ أي كمثل: فاطمة، سلمى وحسناء[4].

وإذا كانت للمذكر والمؤنث خصائص تعرف بهما، فنحن لا نريد إطالة الكلام حول هذين النوعين، وما جاء به العلماء حولهما، وإنما حاولنا الإشارة إلى بعض

النماذج التي وقف عندها ابن القيم؛ ومنها لفظ "المسك" الذي اعتبره البعض على التأنيث، وحجتهم في ذلك قول الشاعر:

**مَرَّتْ بِنَا مَا بينَ أَتْرَابِهَا ۞ وَالمِسكُ مِن أَرْدَانِهَا نَافِحَة**

ولكن ابن القيم يذهب عكس ذلك؛ وهو أنه يراه على التذكير لا التأنيث، وحجته في ذلك أن التأنيث لا يثبت بمثل ذلك؛ لأنه خبر عن مضاف محذوف؛ أي رائحة المسك، وهذا يجوز عند أمن اللبس، وأن المسك مذكر بدليل قولهم: إذفر[5].

وأما عن تأنيث الأمثال في قوله تعالى: ﴿ **فَلَهُۥ عَشْرُ أَمْثَالِهَا** ﴾[6] لتأويلها بالحسنات[7]، والحسنة مؤنثة.

وأما عن التذكير والتأنيث في لفظ أعضاء الإنسان فهو راجع إلى مجرد اللفظ لا لنوع الجنس، فنجد ابن القيم يقول: « فأما أعضاء الإنسان الذُّكور والأنثى، فذلك أمر راجع إلى مجرد اللفظ، وإلحاق علامة التأنيث في تصغيره، ووصفه، وخبره وعَوْد الضمير عليه بلفظ التأنيث، وجمعه جمع المؤنث، وليس ذلك عائد إلى طبيعة العضو ومزاجه، فنظير هذا قول النحاة: الشمس مؤنثة لعدم لحاق العلامة لها في تصغيرها، فنقول: شميْسة، وفي الخبر عنها نحو: الشمس طالعة، والقمر مذّكر لعدم لحاق العلامة له في شيء من ذلك، فعلى هذا الوجه وقع التذكير والتأنيث في أعضاء الحيوان» [8]؛ أي أن التذكير والتأنيث راجعان إلى أصل اللفظ، دون أثر لإلحاق ذلك بالتصغير والضمير وما إلى ذلك، وهو ما أكده بعض العلماء حينما اعتبروا أنه لا توجد صلة بين التذكير والتأنيث في النحو، وبين الذكورة والأنوثة في الطبيعة؛ فالتذكير والتأنيث نواح تطريزية تقسيمية خلافية للتفريق بين طائفتين من الكلمات من ناحية ورودهما في السياق، ولكن الذكورة والأنوثة مفهومان من مفهومات الدراسات الطبيعية ينبنيان على التفريق بين وظائف الأعضاء، فالكلمة التي تدل على ذكورة عضوية قد تحرم التذكير النحوي كـــ"حمزة" التي تلحقه التاء في آخره. وأن الفعل يؤنث جوازاً مع كل أنواع الجموع، حتى جمع المذكر السالم في رأي الكوفيين، ومع بعضها الذي يشمل جموع تكسير المذكر –أيضا– في رأي

غيرهم، فإذا أُنّث الفعل مع جمع المذكر فمعنى ذلك أن هذا الجمع عُومِل معاملة المؤنث، وبالتالي أن هذا الإجراء يجوز نحواً، ولا يجوز في الطبيعة[9]. وأن قواعد التذكير والتأنيث تختلف من لغة إلى أخرى، وليس هناك ضابط يجمعها، فكلمة "الشمس" مؤنثة في العربية مذكرة في الإنجليزية، والعكس في "القمر"، كما أن أعضاء الأنوثة في المرأة قد تكون مذكرة في اللغة في الأغلب، مثل: نهد، الثدي الرحم. . . [10].

وأما عن قضية تذكير المؤنث، وتأنيث المذكر فأننا نجد ابن جني يقول في فصل "الحمل على المعنى": «اعلم أن هذا الشرْج غَوْر من العربية بعيد ومذهب نازح فسيح. قد ورد به القرآن وفصيح الكلام منثوراً ومنظوماً؛ كتأنيث المذكر وتذكير المؤنث، وتصوّر معنى الواحد في الجماعة، والجماعة في الواحد، وفي حمل الثاني على لفظ قد يكون عليه الأول أصلاً كان ذلك اللفظ أو فرعاً. . . والحمل على المعنى واسع في هذه اللغة جداً»[11]، وأنه لكثرته في القرآن والشعر نجد البعض من العلماء يقتصرون على استشهادهم بمجموعة من النصوص؛ فمن حيث تأنيث المذكر نجد قوله تعالى: ﴿ **يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ** ﴾[12]؛ أي أن المراد به في النص هو آدم عليه السلام، وأنه أنّث رداً إلى النفس، وقُرئ في الشواذ – من نفس واحد. ومنه –أيضا– قوله تعالى: ﴿ **وَإِذْ قَالَتِ ٱلْمَلَٰٓئِكَةُ** ﴾[13] وأن القائل جبريل عليه السلام. ومثله قول رويشد بن كثير الطائي[14]:

**يَا أَيُّهَا الرَّاكِبُ المُزْجِي مَطِيَّتَهُ ۞ سَائِلْ بَنِي أَسَدٍ مَا هَذِهِ الصَّوتُ**

ومعناه أنه ذهب بالصوت على الاستغاثة، فلذلك أنّث الصوت[15]، فهذا من باب تأنيث المذكر؛ أي حمل المؤنث على المذكر.

وأما عن تذكير المؤنث فنجد ابن القيم يُصرِّح بأنه كثير الورود عند العرب ومن ذلك تأنيث فعل المضاف المذكر إذا كانت إضافته إلى مؤنث، فكان المضاف

بعض المضاف إليه، أو به، أو منه، وذلك في مثل قوله تعالى: ﴿ **لَا يَنفَعُ نَفْسًا إِيمَٰنُهَا** ﴾[16] بالتأنيث؛ فأنّث فعل الإيمان إذا كان من النفس وبها، وهو كثير في القرآن الكريم. ومنه –أيضاً– قول الشاعر[17]:

**لَمَّا أَتَى خَبَرُ الزّبِير تَوَاضَعَتْ ۞ سُورُ المَدِينةِ، وَالجِبَالُ الخُشَّعُ**

وذلك تأنيث "السور" المضاف إلى المدينة، مع أن التذكير أصل، والتأنيث فرع فحمل الأصل على الفرع، وبالتالي حمل المذكر على المؤنث، فلأن يجوز تذكير المؤنث لإضافته إلى غير مؤنث أولى؛ لأنه حمل للفرع على الأصل[18]، وهذا من باب اكتساب المضاف حكم المضاف إليه. وهو ما أكده ابن جني –أيضاً– بقوله: «وتذكير المؤنث واسع جداً؛ لأنه رد فرع إلى أصل»[19]؛ أي أن التذكير هو الأول والأصل، وأن التأنيث فرع عن التذكير كما يقول ابن عقيل: «أصل الاسم أن يكون مذكراً، والتأنيث فرع عن التذكير»[20].

ثم إننا نجد ابن القيم في هذا الجانب مع تأنيث "طالق وحائض وطامث"، وهو رد على البصريين ومنهم سيبويه الذي اعتبر أن تلك الصّفات راجعة إلى التذكير حيث يقول: «إن طالقاً وحائضاً وطامثاً إنما حذفت تاؤه لعدم الحاجة إليها، فإن "التاء" إنما دخلت للفرق بين المذكر والمؤنث في محل اللبس، فإذا كانت الصفة خاصة بالمؤنث فلا لبس، فلا حاجة إلى التاء. هذا هو الصواب في ذلك وهو المذهب الكوفي»[21]؛ أي أن سبب حذف التاء حسب ابن القيم الذي اقتفى أثر الكوفيين في طالق وحائض وطامث هو من قبيل اختصاص الوصف بالأنثى، وأن هذه الصّفات لا تحتاج إلى شيء ليدل على أن الموصوف هو "امرأة"، وأن الاتجاه الذي سلكه ابن القيم هو عكس ما سلكه سيبويه الذي يقول: «واعلم أنك إذا سمّيت المذكر بصفة المؤنَّث صرفته، وذلك أن تُسَمِّي رجلاً بحائضٍ أو طامثٍ أو مُنْتِنٍ. فزعم أنّه إنّما يصرف هذه الصفات لأنَّها مذكرةٌ وصف بها المؤنَّث، كما يوصف المذكر بمؤنث لا يكون إلا لمذكَّر. . . وكأنَّ المذكر وصف لشيء، كأنّك قلت: هذا شيءٌ حائضٌ ثم وصفت به المؤنَّث، كما تقول هذا بكرٌ ضَامِرٌ، ثم تقول: نَاقَةٌ

ضَامِرٌ»[22]، ثم يواصل قائلاً: «فأمّا ما جاء من المؤنَّث لا يقع إلَّا لمذكر وصفاً فكأنه في الأصل صفة لِسلْعة أو نفسٍ، كما قال: "لا يدخل الجّنة إلا نفسٌ مسلمةٌ" والعينُ عينُ القوم وهو ربيئتهم، كما كان الحائض في الأصل صفةً لشيء وإنْ لم يستعملوه»[23]؛ أي أن سيبويه يؤكد على أن تلك الصفات هي خاصة بالمذكر لا المؤنث.

وإذا كان ابن القيم يخالف سيبويه في هذه المسألة، فأنه يدعونا إلى الوقوف عند كل قضية طرحها سيبويه بالتأمل والتمعن والحذر، باعتبار أنه يخطئ تارة ويصيب تارة أخرى، فيكفينا أنه بشر، حيث يقول: «فإن قلتَ هذا خلاف مذهب سيبويه. قلتُ: فكان ماذا؟ فهل يرتضي محصل برد موجب الدليل الصحيح لكونه خلاف قول عالم معين؟. هذه طريقة الخفافيش. فأما أهل البصائر فإنهم لا يردون الدليل وموجبه بقول معين أبداً، وقليل ما هم»[24]. ثم يضيف قائلاً: «ولا ريب أن أبا بشر –رحمه الله– ضرب في هذا العلم بالقدح المعلى وأحرز من قصبات سبقه واستولى من أمده على ما لم يستول عليه غيره، فهو المصلى في هذا المضمار ولكن لا يوجب ذلك أن يعتقد أنه أحاط بجميع كلام العرب، وأنه لا حق إلاَّ ما قاله وكم لسيبويه من نص قد خالفه جمهور أصحابه فيه والمبرزون منهم؟. . . فسيبويه –رحمه الله– ممن يؤخذ من قوله ويترك، وأما أن نعتقد صحة قوله في كل شيء فكلاّ»[25]؛ فابن القيم على الرغم من إشادته بسيبويه، وبعلمه ومكانته، إلاّ أنه يدعونا إلى التفطن والتمعن حين الأخذ بكلامه أو عدمه.

وأما عن دلالة المورفيم التاء في "المرضعة" نجد ابن القيم يفرد له تحليلاً دقيقاً وذلك من خلال قولـــه تعـــالى: ﴿ **يَوْمَ تَرَوْنَهَا تَذْهَلُ كُلُّ مُرْضِعَةٍ عَمَّآ أَرْضَعَتْ** ﴾[26]؛ فأن التاء هنا تتضمن « فائدة لا تحصل بدونها، فتعين الإتيان بها؛ وهي أن المراد بالمرضعة فاعلة الرضاع، فالمراد الفعل لا مجرد الوصف، ولو أريد الوصف المجرد بكونها من أهل الإرضاع لقيل: "مرضع" كحائض وطامث ألا ترى إلى قوله ﷺ: ﴿ **لاَ يَقْبَلُ اللهُ صَلاَةَ حَائِضٍ إِلاَّ بِخِمَارٍ** ﴾[27]؛ فإن المراد به

الموصوفة بكونها من أهل الحيض، لا من يجري دمها»[28]. ويزيد توضيحاً قائلاً: « فالحائض والمرضع وصف عام، يقال على من لها ذلك وصفاً وإن لم يكن قائما بها، ويقال على من قام بها بالفعل؛ فأدخلت التاء ههنا إيذاناً بأن المراد من تفعل الرضاع، فإنها تذهل عما ترضعه لشدة هول زلزلة الساعة، وأكد هذا المعنى بقوله تعالى: ﴿ **عَمَّآ أَرۡضَعَتۡ** ﴾، فعلم أن المراد المرضعة التي ترضع بالفعل لا بالقوة والتهيؤ»[29]. ثم إننا نجده في موضع آخر يؤكد على هذا الكلام حينما أورد الفرق الدقيق بين المرضع والمرضعة قائلاً: «"المرضع" من لها ولد ترضعه و"المرضعة" من ألقمت الثدي للرضيع. . . فإن المرأة قد تذهل عن الرضيع إذا كان غير مباشر للرضاعة، فإذا التقم الثدي واشتغلت برضاعه لم تذهل عنه إلاَّ لأمر أعظم عندها من اشتغالها بالرضاع»[30]؛ وبالتالي نجد أن المورفيم المقيد "التاء" أفاد دلالة أخرى على "المرضع"، وهي أن المرضعة المباشرة لرضاعة طفلها فعلا لا الموصوفة بالرضاعة، فهذا جانب عن التذكير والتأنيث، وأن التذكير أصل، والتأنيث فرع له.

**2- فصيلة العدد (الإفراد والتثنية والجمع):** تمتاز العربية بتنوع خطاباتها من حيث الإفراد والتثنية والجمع، واعتبر علماء الصرف أن الاسم إمّا مفرد أو مثنى أو جمع؛ والمفرد هو ما دل على واحد في مثل: "رجل وامرأة"، والمثنى ما دل على اثنين بزيادة الألف والنون، أو الياء والنون؛ كـــ"رجلان ورجلين، قلمان وقلمين"، باستثناء الألفاظ "كِلا، وكِلتا، واثنان، واثنتين"؛ لأن دلالتها على الاثنين ليست بالزيادة[31]. ويشترط في المثنى الاتفاق في اللفظ والوزن والمعنى. وأن الجمع ما دل على جماعة الذكور بزيادة الواو والنون، أو الياء والنون، وذلك في مثل: "الزيدون والصالحون، والزيدين والصالحين". أو ما دل على جماعة الإناث بزيادة الألف والتاء نحو: "فاطمات وزينبات"، وهو ينقاس في جميع أعلام الإناث، وفي كل ما ختم بالتاء مطلقاً، باستثناء "امرأة، وشاة، وقُلة (بالضم والتخفيف)، وأَمَة" وكذلك كل ما لحقته ألف التأنيث مطلقاً؛ مقصورة أو ممدودة كـــ"سلمى وحسناء"[32].

وإذا عرفنا أن المفرد هو الذي لا يحتاج إلى علامة تميّزه، وأن المثنى والجمع يحتاجان إلى علامة لتميّزهما، فأننا نجد ابن القيم يؤكد على هذه الخصوصية للاسم، معتبراً أن المفرد هو الأصل، بينما التثنية والجمع تابعان له، حيث يقول: «لما كان المفرد هو الأصل، والتثنية والجمع تابعان له، جعل لهما في الاسم علامة تدل عليهما، وجعلت آخره قضاء لحق الأصالة فيه والتبعية فيهما والفرعية فالتزموا هذا في التثنية ولم ينخرم عليهم. وأما الجمع فإنهم ذهبوا به كل مذهب وصرفوه كل مصرف؛ فمرة جعلوه على حد التثنية وهو قياس الباب؛ كالتثنية والنسب والتأنيث وغيرها، وتارة اجتلبوا له علامة في وسطه كالألف في "جعافر" والياء في "عبيد"، والواو في "فلوس"»[33]. ثم يستطرد قائلاً: « وتارة جعلوا اختصار بعض حروفه وإسقاطها علامة عليه نحو: "عنكبوت وعناكب"، فإنه لما ثقل عليهم المفرد وطالت حروفه وازداد ثقلاً بالجمع خففوه بحذف بعض حروفه لِئلاَ يجمعوا بين ثقلين. . . وتارة يقتصرون على تغيير بعض حركاته فيجعلونها علامة لجمعه؛ كـــ"فلك وفلك". . . وتارة يجتلبون له لفظاً مستقلاً من غير لفظ واحده؛ كـــ"خيل وأيم". . . وتارة يجعلون العلامة في التقدير والنية لا في اللفظ؛ كـــ"فلك" للواحد والجمع؛ فإن ضمة الواحد في النية كضمة "قُفل"، وضمة الجمع كضمة "رُسل"»[34]؛ فإن ابن القيم من خلال كلامه نجد يؤكد على أصالة المفرد وتبعية المثنى والجمع له، مبيّناً تميُّز المثنى والجمع بالعلامات على المفرد الذي لا يحتاج إلى علامة تميّزه، سواء أكانت هذه العلامات حروفاً أم حركات من حيث إثباتها، وأحياناً يُستحضر الذهن في تقديرها دون إثباتها في اللفظ.

إنّ كلام ابن القيم حول المفرد والمثنى والجمع من حيث وجود العلامات أو عدم وجودها يُذكرنا إلى ما أشرنا إليه في بدايات البحث، وما أشار إليه الدرس اللساني الحديث بالمورفيم المقيد المتصل، والمورفيم الحر؛ باعتبار أن هذا الأخير هو ما يقابل المفرد الأصل أو الجذر؛ أي المجرد عن الزوائد، بينما العلامات هي ما تقابل المورفيم المقيد المتصل؛ كإضافة اللواحق على الأسماء.

ويرى ابن القيم أن واو الجماعة وألف الاثنين في الأفعال هي أصل العلامتين الدّالتين على التثنية والجمع في الأسماء بقوله: «الواو والألف في "يفعلون وتفعلان" أصل للواو والألف في "الزيدون والزيدان"، فإنما جعلنا ما هو من الأفعال أصلاً لما هو في الأسماء؛ لأنها إذا كانت في الأفعال كانت أسماء وعلامة جمع، وإذا كانت في الأسماء كانت علامة محضة لا أسماء»[35]، ثم يستطرد قائلاً: « وما يكون اسماً وعلامة في حال هو الأصل لما يكون حرفاً في موضع آخر إذا كان اللفظ واحداً نحو: كاف الضمير، وكاف المخاطبة في "ذلك"»[36]. بل إننا نجده يؤكد على المناسبة الحاصلة عند استعمال العلامات في الأسماء والأفعال، وأن واو الجماعة المتصلة بالفعل والاسم لا تستعمل إلاّ للعاقل، بينما ألف الاثنين تستعمل للعاقل ولغيره بقوله: «وأما التثنية: فمن حيث قالوا في الفعل فعلاً وصنعاً لمن يعقل وغيره، ولم يقولوا صنعوا إلاّ لمن يعقل، لم يجعلوا الواو علامة للجمع في الأسماء إلاّ فيما يعقل؛ إذ كان فيه معنى الفعل، ومن حيث اتفق معنى التثنية ولم يختلف اتفق لفظها، كذلك في جميع أحوالها ولم يختلف، استوى فيها العاقل وغيره» [37] ويزيد توضيحاً في موضع آخر بقوله: «ولما كانت الألف علامة الاثنين في ضمير من يعقل وغيره كانت علامة التثنية في العاقل وغيره، وكانت الألف أولى بضمير الاثنين لقرب التثنية من الواحد، وأرادوا أن لا يغيروا الفعل عن البناء على الفتح في الاثنين. . . ولما كانت الواو ضمير العاقلين خاصة في فعلوا خصّوها بجمع العقلاء في نحو: "هم مسلمون وقائمون"، ولما كان في الواو من الضم والجمع ما ليس في غيرها خصّوها بالدلالة على الجمع دون الألف» [38]. وهذا تأكيد منه على استعمال العلامات التي هي مورفيمات مقيّدة متّصلة، والدّلالة الناتجة عن هذا الاستعمال، وأن مورفيم "الألف" استعمل في التثنية لقربها من الواحد، وأن مورفيم "الواو" استعمل في الجمع للتأكيد على جمع العقلاء.

ومن بين النماذج التي وقف عليها ابن القيم من حيث الإفراد والتثنية والجمع نجد لفظة "اليد"، مبيّناً سبب مجيئها في نصوص قرآنية بالإفراد والتثنية والجمع؛

«فالمفرد كقوله: ﴿ **بِيَدِهِ ٱلْمُلْكُ** ﴾[39]، والمثنى كقوله: ﴿ **خَلَقْتُ بِيَدَيَّ** ﴾[40] والمجموع كقوله: ﴿ **عَمِلَتْ أَيْدِينَآ** ﴾[41]؛ فحيث ذكر "اليد" مثناة أضاف الفعل إلى نفسه بضمير الإفراد، وعدى الفعل بالباء إليهما، فقال: ﴿ **خَلَقْتُ بِيَدَيَّ** ﴾، وحيث ذكرها مجموعة أضاف العمل إليها ولم يعد الفعل بالباء»[42]؛ أي أن استعمال اليد مثناة جاءت نتيجة تعدّي الفعل بالباء، وإضافة الفعل إلى المولى ﷻ بالضمير المتصل للمفرد، وإن كانت الأيدي بالمجاز. وأما ورود "اليد" بالجمع فهذه دلالة على أنها ملحقة بإضافة العمل إليها لا إلى الخالق سبحانه، دون تعدي الفعل بالباء.

ثم يزيد ابن القيم توضيحاً أكثر من أجل الكشف عن الفروقات الدقيقة في التثنية والإفراد والجمع للفظة "اليد" قائلاً: «وسر الفرق: أن الفعل قد يضاف إلى يد ذي "اليد"، والمراد الإضافة إليه كقوله: ﴿ **بِمَا قَدَّمَتْ يَدَاكَ** ﴾[43]، و﴿ **فَبِمَا كَسَبَتْ أَيْدِيكُمْ** ﴾[44]. وأما إذا أضيف إليه الفعل، ثم عدّي بالباء إلى يده مفردة أو مثناة فهو ما باشرته يده. ولهذا قال عبد الله بن عمرو: "إن الله لم يخلق بيده إلا ثلاثاً: خلق آدم بيده، وغرس جنة الفردوس بيده، وكتب التوراة بيده"، فلو كانت اليد هي القدرة لم يكن لها اختصاص بذلك، ولا كانت لآدم فضيلة بذلك على كل شيء مما خلق بالقدر»[45]؛ ولذلك فُهم هذا التخصيص «من قوله تعالى: ﴿ **خَلَقْتُ بِيَدَيَّ** ﴾ فلو كان مثل قوله: ﴿ **عَمِلَتْ أَيْدِينَآ** ﴾ لكان هو والأنعام في ذلك سواء، فلما فهم المسلمون أن قوله: ﴿ **مَا مَنَعَكَ أَن تَسْجُدَ لِمَا خَلَقْتُ بِيَدَيَّ** ﴾[46] يوجب له تخصيصاً وتفضيلاً بكونه مخلوقا باليدين على من أمر أن يسجد له، وفهم ذلك أهل الموقف حين جعلوه من خصائصه: كانت التسوية بينه وبين قوله: ﴿ **أَوَلَمْ يَرَوْاْ أَنَّا خَلَقْنَا لَهُم مِّمَّا عَمِلَتْ أَيْدِينَآ أَنْعَـٰمًا** ﴾[47] خطأ محضاً»[48]؛ أي أن تعدي الفعل

بالباء إلى "اليد" سواء أكانت مفردة أم مثناة يستوجب مما باشرته يده ﷻ من خلق لآدم تفضيلاً وإكراماً له؛ وهو نفي المساواة بين ورود "اليد" في النصين الكريمين تثنية وجمعاً؛ فالنص الأول تميّز بالتخصيص والتفضيل بعد عود الضمير المتّصل على الفعل، وتعدي الأخير بالباء للدلالة على ما باشرته أو ما خلقته يده سبحانه بينما تميّز النص الثاني بورود "اليد" علـــى صيغـــة الجمع في الإشارة إلى مخلوقاته ﷻ، وبذلك جاء النص الأول إكراماً لآدم عليه السلام، الذي خلقه بيده، ونفخ فيه من روحه.

وأما الإفراد والجمع في "السماء والأرض" من حيث ورودهما في القرآن الكريم؛ فأننا نجد "الأرض" تأتي بصيغة المفرد دائماً، بينما "السماء" تأتي بصيغة المفرد والجمع، وإن كان هذا الأمر قد تنبّه إليه الجاحظ (ت255هـــ) بقوله: « وقد يستخفُّ الناسُ ألفاظاً ويستعملونها وغيرها أحقُّ بذلك منها. . . ولفظ القرآن الذي عليه نزل أنه إذا ذكر "الأبصار" لم يقل "الأسماع"، وإذا ذكر "سبع سماوات" لم يقل "الأرضين". ألا تراه لا يجمع "الأرض" "أرَضين"، ولا "السمعَ" "أسماعا". والجاري على أفواه العامة غيرُ ذلك»[49]؛ فالجاحظ من خلال ذلك يرى أن العامة تخطئ حينما لا تحسن استعمال الألفاظ، وإنْ كان قد وقف الجاحظ عند هذا الأمر دونما تعليل، فإننا نجد ابن القيم وكعادته يحاول وضع لمسات بيانية في نصوص قرآنية مبيّناً السبب في ذلك بقوله: « فإن قلت: فلِم جمعوا "السماء" فقالوا: "سماوات"، وهلا راعوا فيها ما راعوا في "الأرض" فإنها مقابلة؟ فما الفرق بينهما؟ قيل بينهما فرقان: فرق لفظي وفرق معنوي»[50]. ومن أجل توضيح الفرقين يجيب قائلاً: « أما اللفظي:. . . أن يقال لو جمعوا "أرضا" على قياس جموع التكسير لقالوا "آرض" كأفلُس، أو "آراض" كأجمال، أو "آروض" كفُلُوس؛ فاستثقلوا هذا اللفظ إذ ليس فيه من الفصاحة والحسن والعذوبة ما في لفظ "السماوات"، وأنت تجد السمع ينبو عنه بقدر ما يستحسن لفظ السماوات، ولفظ السماوات يلج في السمع بغير استئذان لنصاعته وعذوبته»[51]، بينما نجد « لفظ "الأراضي" لا يأذن له السمع إلاّ على كره

ولهذا تفادوا من جمعه إذا أرادوه بثلاثة ألفاظ تدل على التعدد كما قال تعالى: ﴿ خَلَقَ سَبۡعَ سَمَٰوَٰتٖ وَمِنَ ٱلۡأَرۡضِ مِثۡلَهُنَّ ﴾[52]، كل هذا تفادياً من أن يقال: "أراض وآرض"»[53]؛ حيث إن ابن القيم من خلال هذا التعليل اللفظي يرجع إلى ما يسمى باستحسان الألفاظ على السمع، وأن "السماوات" من حيث الجمع نجد فيها من السهولة في استقبال الآذان لها دون تكليف، بينما "الأرض" حين الجمع بـــ"الأراضي" وما إلى ذلك نجدها غير مستساغة ولا مألوفة على السمع، وأنها لا تستقبل إلاّ على كره، ولذلك لا نجد في جمع "الأراضي" سمات الفصاحة والعذوبة والحسن مثلما نجدها في السماوات بالجمع، وبالتالي يستحسن مجيء "الأراضي" بالإفراد دون الجمع لفظاً.

وأما من حيث «الفرق المعنوي: فإن الكلام متى اعتمد به على السماء المحسوسة التي هي السقف، وقصد به إلى ذاتها دون معنى الوصف صح جمعها جمع السلامة. . . وأما الأرض فأكثر ما تجيء مقصودا بها معنى التحت والسفل دون أن يقصد ذواتها وأعدادها. . . وفرق ثان: وهو أن الأرض لا نسبة لها إلى السماوات وسعتها، بل هي بالنسبة إليها كحصاة في صحراء، فهي وإن تعدّدت وتكبّرت فهي بالنسبة إلى السماء كالواحد القليل، فاختير لها اسم الجنس»[54]؛ أي أن ابن القيم من خلال تعليله المعنوي يُرجع إفراد الأرض إلى صغر حجمها إذا ما قارناها مع السماء، وأن علاقة الأرض بالسماء كعلاقة الحصاة بالصحراء الواسعة؛ فالأرض دلالة على الوصف السفلي دون أن يقصد بها الذوات والأعداد، بينما السماء هي دلالة على الذوات دون الوصف العلوي، فلذلك هي أشمل وأوسع من الأرض.

ويواصل ابن القيم البحث من أجل الكشف عن دلالة الجمع والإفراد لكثير من الألفاظ في القرآن، وهذه المرة نجده مع لفظة "الرياح"؛ إذ اعتبرها ورودها على صيغة الإفراد دلالة على العذاب، بينما تأتي للدّلالة على الرحمة في صيغة الجمع حيث يقول: «ومن هذا الباب ذكر الرياح في القرآن جمعاً ومفردة؛ فحيث كانت في

سياق الرحمة أتت مجموعة، وحيث وقعت في سياق العذاب أتت مفردة، وسر ذلك أن رياح الرحمة مختلفة الصفات والمهابّ والمنافع، وإذا هاجت منها ريح أنشأ لها ما يقابلها ما يكسر سورتها، ويصدم حدتها، فنشأ من بينهما ريح لطيفة تنفع الحيوان والنبات، فكل ريح منها ما يقابلها ما يعد لها، ويرد سورتها، فكانت في الرحمة ريحاً»[55]؛ فهذا أن الريح تأتي للرحمة في حالة الجمع، ومن اتجاهات عديدة لا اتجاه واحد، وأنه فيها من الخير الذي أعدّه المولى ﷻ للحيوان والنبات ما لا يعد ولا يحصى، كيف لا وهي وسيلة تساهم في التلقيح كقوله تعالى: ﴿ **وَأَرْسَلْنَا ٱلرِّيَٰحَ لَوَٰقِحَ** ﴾[56]، و﴿ **وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦٓ أَن يُرْسِلَ ٱلرِّيَاحَ مُبَشِّرَٰتٍ** ﴾[57].

وأما عن سرّ ورودها بصيغة الإفراد فهي للدلالة على العذاب، حيث يرى ابن القيم أنها في العذاب تأتي من وجه واحد، ولا يقوم لها شيء، ولا يعارضها غيرها حتى تنتهي إلى حيث أمرت، وأنها ريح واحد تُرسل من وجه واحد، لإهلاك ما ترسل بإهلاكه، فلا تعارضها ريح أخرى تدفع حدّتها، وتكسر شرّتها، بل إنها تكون كالجيش العظيم الذي لا يقاومه شيء يدمر كل ما أتى عليه، ولهذا وصف سبحانه الريح التي أرسلها إلى عاد بأنها عقيم في قوله: ﴿ **وَفِى عَادٍ إِذْ أَرْسَلْنَا عَلَيْهِمُ ٱلرِّيحَ ٱلْعَقِيمَ** ۝٤١ ﴾[58]؛ أي أنها لا تلقّح ولا خير فيها[59]؛ أي أنها تأتي للهلاك في حالة الإفراد ولا خير فيها، عكس إتيانها على صيغة الجمع للدلالة على الرحمة والخير.

ولكن ابن القيم لا يجعل هذا التعليل قاطعاً ودائماً، باعتبار أن الرياح أتت على صيغة المفرد، ولكنها للدّلالة على الرحمة في قوله تعالى: ﴿ **هُوَ ٱلَّذِى يُسَيِّرُكُمْ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ ۖ حَتَّىٰٓ إِذَا كُنتُمْ فِى ٱلْفُلْكِ وَجَرَيْنَ بِهِم بِرِيحٍ طَيِّبَةٍ وَفَرِحُوا۟ بِهَا جَآءَتْهَا رِيحٌ عَاصِفٌ** ﴾[60]؛ حيث إنه « ذكر ريح الرحمة الطيّبة بلفظ الإفراد؛ لأن تمام الرحمة هناك إنما تحصل بوحدة الريح لا باختلافها، فإن السفينة لا تسير إلاّ

بريح واحدة، من وجه واحد سيرها، فإذا اختلفت عليها الرياح وتصادمت وتقابلت فهو سبب الهلاك، فالمطلوب هناك ريح واحدة لا رياح، وأكد هذا المعنى بوصفها بالطيب دفعاً لتوهم أن تكون ريحاً عاصفة، بل هي مما يخرج لطيبها»[61]؛ أي أن السّفن وكما هو متعارف عليه أنها تسير بريح واحدة، التي تأتي من وجه واحد، ولكن إذا تعددت الرياح واختلفت على السفن هذا ما يوحي مباشرة إلى الهلاك لا النجاة. فلذلك أتت بلفظ الإفراد للدلالة على الرحمة والطيب في البحر، وأما في البرّ فإنها تأتي للعذاب والهلاك في صيغة الإفراد دائماً.

ومن هذا الجانب –أيضا– محاولته في الكشف عن دلالة الجمع والإفراد في هذه المقابلات؛ جمع "الظلمات" وإفراد "النور" في قوله تعالى: ﴿ **ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ ٱلَّذِى خَلَقَ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ وَجَعَلَ ٱلظُّلُمَـٰتِ وَٱلنُّورَ** ﴾[62]، وجمع "سبل الباطل" وإفراد "سبل الحق" في قوله: ﴿ **وَأَنَّ هَـٰذَا صِرَٰطِى مُسْتَقِيمًا فَٱتَّبِعُوهُ ۖ وَلَا تَتَّبِعُوا۟ ٱلسُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَن سَبِيلِهِۦ** ﴾[63]، وجمع "الشمائل" وإفراد "اليمين" في قوله: ﴿ **يَتَفَيَّؤُا۟ ظِلَـٰلُهُۥ عَنِ ٱلْيَمِينِ وَٱلشَّمَآئِلِ** ﴾[64] ، فيجيب عنه ابن القيم بقوله: «الجواب عنها يخرج من مشكاة واحدة، وسرّ ذلك والله أعلم أن طريق الحق واحد. . . والمقصود أن طريق الحق واحد؛ إذ مردّه إلى الله الملك الحق، وطرق الباطل متشعبة متعددة فإنها لا ترجع إلى شيء موجود ولا غاية لها يوصل إليها، بل هي بمنزلة بنيات الطريق، وطريق الحق بمنزلة الطريق الموصل إلى المقصود، فهي وإن تنوعت فأصلها طريق واحد»[65]؛ أي جاء على الإفراد لأنه طريق واحد، وهو الطريق المستقيم، بينما طرق الضلال متعددة ومتنوعة، فلذلك نجدها تأتي على صيغة الجمع، وهذا ما يضيفه في تعليله قائلاً: « ولما كانت الظلمة بمنزلة طرق الباطل والنور بمنزلة طريق الحق، بل همـــا هما، فقد أفرد النور وجمعت الظلمات وعلى هذا جاء قوله: ﴿ **ٱللَّهُ وَلِىُّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ يُخْرِجُهُم مِّنَ ٱلظُّلُمَـٰتِ إِلَى**

ٱلنُّورِ ۖ وَٱلَّذِينَ كَفَرُوٓاْ أَوۡلِيَآؤُهُمُ ٱلطَّٰغُوتُ يُخۡرِجُونَهُم مِّنَ ٱلنُّورِ إِلَى ٱلظُّلُمَٰتِ ۗ ﴾[66]؛ فوحد "ولي الذين آمنوا" وهو الله الواحد الأحد، وجمع "الذين كفروا" لتعددهم وكثرتهم، وجمع "الظلمات" وهي طرق الضلال والغي لكثرتها واختلافها، ووحد "النور" وهو دينه الحق، وطريقه المستقيم الذي لا طريق إليه سواه »[67]؛ أي جمع الظلمات التصق بالجمع في الذين كفروا، وهي طريق للضلال والهلاك لكثرتها وتنوعها، بينما إفراد النور جاء ليدل على دين الحق الواحد، وأن الطريق الموصل إليه هو الطريق المستقيم الذي لا طريق إليه غيره، فلذلك جاء النور على صيغة الإفراد، وجاءت الظلمات على صيغة الجمع لكثرتها.

وأما عن إفراد "اليمين" وجمع "الشمائل" فيرى ابن القيم أن جهة "اليمين" هي دلالة على الخير والفلاح، وأصحابها هم الناجون، فلذلك أُفردت. بينما جهة الشمال جُمعت للدلالة على أن أصحاب الشمال هم أهل الباطل[68] في قوله تعالى: ﴿ يَتَفَيَّؤُاْ ظِلَٰلُهُۥ عَنِ ٱلۡيَمِينِ وَٱلشَّمَآئِلِ ﴾.

ولكن نجد وروداً للفظتين السابقتين في نصوص قرآنية أخرى عكس ما أشرنا إليه سابقاً، فلقد جاءت لفظة "اليمين" بالجمع في قوله تعالى: ﴿ ثُمَّ لَأٓتِيَنَّهُم مِّنۢ بَيۡنِ أَيۡدِيهِمۡ وَمِنۡ خَلۡفِهِمۡ وَعَنۡ أَيۡمَٰنِهِمۡ وَعَن شَمَآئِلِهِمۡ ۖ ﴾[69]، وجاءت لفظة "الشمائل" بالمفرد في قوله أيضاً: ﴿ إِذۡ يَتَلَقَّى ٱلۡمُتَلَقِّيَانِ عَنِ ٱلۡيَمِينِ وَعَنِ ٱلشِّمَالِ قَعِيدٞ ﴿١٧﴾ ﴾[70]، وقوله: ﴿ وَأَصۡحَٰبُ ٱلشِّمَالِ مَآ أَصۡحَٰبُ ٱلشِّمَالِ ﴿٤١﴾ ﴾[71]؛ فيرى ابن القيم أن إفراد "الشمال" في النص الأخير ليدل على أن المراد أو المقصود هو أهل هذه الجهة، وأن مصيرهم ومآلهم إلى جهة واحدة وهي جهة الشمال التي مستقر ومكان أهل النار، فلذلك لا يحسن إتيانها بالجمع؛ لأن الطريق الباطلة وإن تعددت فغايتها المرد إلى طريق الجحيم التي جهة الشمال، وإتيانها مفردة كذلك في

النص الثاني لأن المراد منه هو أن كل عبدٍ محاطاً بقعيدين؛ قعيد جهة اليمين وقعيد جهة الشمال يحصيان عليه الخير والشر، فلا حاجة للجمع هنا؛ لأن كل عبد من يختص بيمينه وشماله من الحفظة. وأما جمع اليمين في النص الأول حكاية عن إبليس في مقابلة كثرة من يريد إغراءهم، فكأنه أقسم بأن يأتي كل واحد واحد، ومن كل الجهات؛ بين يديه، وخلفه، ويمينه وشماله، ولا يحسن هنا عن يمينهم وعن شمالهم، وإنما الجمع هنا في مقابلة الجملة بالجملة المقتضي توزيع الأفراد[72]؛ فلذلك جاءت "اليمين" و"الشمال" بالجمع في النص الأول للدلالة على كثرة ما يريد إغواءهم إبليس، بينما جاء إفراد الشمال في النصين؛ الثاني والأخير للدلالة على الجهة؛ جهة الشمال التي هي مستقر أهل النار في الأول، والجهة التي يجلس عليها أحد القعيدين اللذين خصهما المولى ﷻ بكتابة كل ما قام به العبد من خير وشر في جملة حياته.

ومن هذا الباب –أيضاً– مجيء المشرق والمغرب في نصوص قرآنية عديدة بالإفراد والجمع والتثنية؛ ففي حالة الجمع كقوله تعالى: ﴿ **فَلَآ أُقۡسِمُ بِرَبِّ ٱلۡمَشَٰرِقِ وَٱلۡمَغَٰرِبِ إِنَّا لَقَٰدِرُونَ ۝٤٠ عَلَىٰٓ أَن نُّبَدِّلَ خَيۡرٗا مِّنۡهُمۡ وَمَا نَحۡنُ بِمَسۡبُوقِينَ ۝٤١** ﴾[73]، وفي حالة الإفراد كقوله: ﴿ **رَّبُّ ٱلۡمَشۡرِقِ وَٱلۡمَغۡرِبِ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ فَٱتَّخِذۡهُ وَكِيلٗا ۝٩** ﴾[74]، وكقوله –أيضا– في حالة التثنية: ﴿ **رَبُّ ٱلۡمَشۡرِقَيۡنِ وَرَبُّ ٱلۡمَغۡرِبَيۡنِ ۝١٧** ﴾[75]؛ فيدعونا ابن القيم إلى التأمل ملياً في سبب إتيانها بهذا الاختلاف في النصوص السابقة بقوله: « فتأمل هذه الحكمة البالغة في تغاير هذه المواضع في الإفراد والجمع والتثنية بحسب مواردها يطلعك على عظمة القرآن وجلالته، وأنه تنزيل من حكيم حميد؛ فحيث جمعت كان المراد بها مشارق الشمس ومغاربها في أيام السنة، وهي متعددة، وحيث أفردا كان المراد أفقي المشرق والمغرب»[76]، ويستطرد قائلاً: «وحيث ثنيا كان المراد مشرقي صعودها وهبوطها

ومغربيهما، فإنها تبتدئ صاعدة حتى تنتهي إلى غاية أوجها وارتفاعها، فهذا مشرق صعودها وينشأ منه فصلا الخريف والشتاء: فجعل مشرق صعودها بجملته مشرقاً واحداً، ومشرق هبوطها بجملته مشرقاً واحداً، ويقابلها مغرباها»[77]؛ فهذا ما يبين أن الجمع جاء ليدل على أن الشمس تشرق وتغرب في كامل أيام السنة، بينما المثنى جاء ليدل على ميزة المشرق والمغرب بالصعود والهبوط لكل واحد منهما وأما الإفراد فيدل على أفقي المشرق والمغرب.

ثم إن ابن القيم يحاول الكشف عن مجي الإفراد والمثنى والجمع في الآيات السابقة، بعدما أشار إلى أن هذا التخريج كان من صنعه، وأنه سبّاق في طرحه بحيث إنه لم يجده عند غيره من قبل، وأنه ظاهر من دلالة السياق عليه دونما تكلف بقوله: « وأما وجه اختصاص كل موضع بما وقع فيه فلم أر أحداً تعرض له ولا فتح بابه، وهو بحمد الله بيّن من السياق، فتأمل وروده مثنى في سورة "الرحمن" لما كان مساق السورة مساق المثاني المزدوجات، فذكر أولاً نوعي الإيجاد وهما الخلق والتعظيم »[78]؛ أي في قوله تعالى: ﴿ **خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ ۝٣ عَلَّمَهُ ٱلۡبَيَانَ ۝٤** ﴾[79]، وأنه ذكر كذلك سراجي العالم ومظهري نوره؛ وهما الشمس والقمر في قوله تعالى: ﴿ **ٱلشَّمۡسُ وَٱلۡقَمَرُ بِحُسۡبَانٖ ۝٥** ﴾[80]، وأنه ذكر – أيضا– نوعي النبات ما قام منه على ساق وما انبسط منه على وجه الأرض، وهم في النجم والشجر في قوله: ﴿ **وَٱلنَّجۡمُ وَٱلشَّجَرُ يَسۡجُدَانِ ۝٦** ﴾[81]، ثم تلاها بذكرها نوعي السماء المرفوعة والأرض الموضوعة، وأخبر أنه رفع هذه ووضع بينهما ذكر الميزان في قوله: ﴿ **وَٱلسَّمَآءَ رَفَعَهَا وَوَضَعَ ٱلۡمِيزَانَ ۝٧ أَلَّا تَطۡغَوۡاْ فِي ٱلۡمِيزَانِ ۝٨** ﴾[82]، وذكر كذلك العدل والظلم في الميزان، وأنه أمر بالأول ونهى عن الثاني بقوله: ﴿ **وَأَقِيمُواْ ٱلۡوَزۡنَ بِٱلۡقِسۡطِ وَلَا تُخۡسِرُواْ**

﴿ ٱلۡمِيزَانَ ۝٧ ﴾[83]؛ حيث أمر بالعدل ونهى عن الظلم، وأشار إلى نوعي الخارج من الأرض من حبوب وثمار في قوله: ﴿ فِيهَا فَٰكِهَةٞ وَٱلنَّخۡلُ ذَاتُ ٱلۡأَكۡمَامِ ۝١١ وَٱلۡحَبُّ ذُو ٱلۡعَصۡفِ وَٱلرَّيۡحَانُ ۝١٢ ﴾[84]، ثم ذكر خلق نوعي المكلفين وهما نوعا الإنسان والجان في قوله: ﴿ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِن صَلۡصَٰلٖ كَٱلۡفَخَّارِ ۝١٤ وَخَلَقَ ٱلۡجَآنَّ مِن مَّارِجٖ مِّن نَّارٖ ۝١٥ ﴾[85]، وبعد ذكر نوعي البحر؛ الملح والعذب بقوله: ﴿ مَرَجَ ٱلۡبَحۡرَيۡنِ يَلۡتَقِيَانِ ۝١٩ ﴾[86]، وذكر قبل البحرين وبعد نوعي المكلفين نوعي المشرقين والمغربين[87]؛ أي أن هذه التثنية في المشرقين والمغربين جاءت نتيجة لتناسق آي السورة الكريمة، وإتيانها على شاكلة التثنية تبعاً لتثنية الألفاظ ومقابلتها لبعضها البعض، حيث يقول ابن القيم: « فتأمل حسن تثنية المشرق والمغرب في هذه السورة وجلالة ورودهما لذلك، وقدر موضعهما اللفظ مفرداً ومجموعاً، تجد السمع ينبو عنه ويشهد العقل بمنافرته للنظم »[88]؛ أي أنه إذا وُضِع الإفراد أو الجمع مكان المثنى في الآيات السابقة لوجدنا أن الأسماع تفر من سماعه، وبما أن الكلام غير منظوم فإن المعنى في الأخير غير تام؛ لأن من طبيعة النظم اشتراط التآلف والانسجام بين الألفاظ، وإذا اختل ذلك التآلف والانسجام اختل المعنى مثل ما أشار إليه عبد القاهر الجرجاني في دلائله[89].

وأما عن دلالة الإفراد في سورة "المزمل" «لما تقدمهما ذكر الليل والنهار، فأمر رسوله بقيام الليل، ثم أخبره أن له في النهار سبحاً طويلاً، فلما تقدّم ذكر الليل وما أمر به فيه، وذكر النهار وما يكون منه فيه، عقب ذلك بذكر المشرق والمغرب اللذين هما مظهر الليل والنهار، فكان ورودهما مفردين في هذا السياق أحسن من التثنية والجمع»[90]؛ أي لأجل إفراد الليل والنهار جاء السياق كذلك بإفراد المشرق والمغرب؛ فالنهار مقابل للمشرق، بينما الليل هو مقابل للمغرب؛ فمجيئهما بالإفراد في هذا السياق أحسن وألطف من مجيئهما على صيغة التثنية أو الجمع.

وأما مجيئهما على صيغة الجمع في سورة "المعارج" يقول ابن القيم: « لما كان هذا القسم في سياق سعة ربوبيته وإحاطة قدرته، والمقسم عليه أرباب هؤلاء والإتيان بخير منهم ذكر المشارق والمغارب لتضمنهما انتقال الشمس التي هي أحد آياته العظيمة الكبيرة، ونقله سبحانه لها وتصريفها كل يوم في مشرق ومغرب فمن فعل هذا كيف يعجزه أن يبدل هؤلاء وينقل إلى أمكنتهم خيراً منهم»[91]؛ أي أن الخالق شبّه انتقال الشمس من المشرق إلى المغرب، وتصريفها كل يوم بإبدال هذا خيراً منهم، كيف لا وهو خالقهم. فلذلك جاء ذكرهما بالجمع لتضمنهما لانتقال الشمس من مشرق إلى مغرب باعتبارها أحد آياته وبراهينه الكبرى.

ثم نجده يضيف قائلاً: «إن تأثير مشارق الشمس ومغاربها في اختلاف أحوال النبات والحيوان أمر مشهور، وقد جعل الله تعالى ذلك بحكمته سبباً لتبدل أجسام النبات وأحوال الحيوانات وانتقالها من حال إلى غيره، ويبدل الحر بالبرد والبرد بالحر. . . وغير ذلك من التبدّلات والتغيّرات الواقعة في العالم بسبب اختلاف مشارق الشمس ومغاربها، كان ذلك تقدير العزيز العليم، فكيف لا يقدر مع ما يشهدونه من ذلك على أن يبدل خيراً منهم، وأكد هذا المعنى بقوله: ﴿ **وَمَا نَحْنُ بِمَسْبُوقِينَ** ﴿٤١﴾ ﴾، فلا يليق بهذا الموضع سوى لفظة الجمع»[92]؛ أي أن تأثير الشمس يأتي على جميع مخلوقات المولى ﷻ عن نبات وشجر وحيوان، وعلى جميع فصول السنة وتبدلها من برد إلى حر والعكس، فهو برهان منه على أنه يستطيع أن يبدّل أحوال الناس في لحظة قصيرة، ومن حال إلى حال، بدليل وحدانيته وربوبيته، وتصرفه في انتقال مشارق الشمس ومغاربها.

إن هذه جملة من النماذج التي حاول من خلالها ابن القيم الكشف أو الإجابة عن سر وجود الألفاظ بالإفراد والجمع والتثنية في النص القرآني، ولأهمية هذا النوع من الأسماء يقول: « فلينزّه الفطن بصيرته في هذه الرياض المونقة المعجبة التي ترقص القلوب لها فرحاً، ويتغذّى بها عن الطعام والشراب، والحمد لله الفتاح العليم، فمثل هذا الفصل يعض عليه بالنواجذ، وتثنى عليه الخناصر، فإنه يشرف

بك على أسرار عجائب تجتنيها من كلام الله»[93]، وهذا من خلال ما وجدناه في النصوص القرآنية السابقة، ومن حيث الكشف عن سر ورود الألفاظ بالتثنية، أو الجمع، أو الإفراد فيها.

**3- فصيلة التعيين (التعريف والتنكير):** إنّ الأسماء في العربية تقوم بالتعبير عن مجموعة من الوظائف اللغوية، فهي الوحدات الصرفية التي تتعاورها المعاني وأن التعريف والتنكير من بين الظواهر الصرفية التي تتحدد على أساسها كثير من الوظائف اللغوية[94].

ولقد وقف ابن القيم على نصوص قرآنية كثيرة من أجل إبراز دلالة التنكير والتعريف في الألفاظ، وذلك دأبه دائماً، خصوصاً لما عرفنا أنه يحاول جاهداً إبراز السمات الدلالية للأسماء في النص، وذلك في مثل قوله تعالى: ﴿ **أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَآ** ﴿٢٤﴾ ﴾[95]، محاولاً الإجابة عن السبب في تنكير "القلوب" وتعريف "الأقفال"؛ « فإن تنكير القلوب يتضمن إرادة قلوب هؤلاء وقلوب من هم بهذه الصفة، ولو قال: أم على القلوب أقفالها لم تدخل قلوب غيرهم في الجملة»[96]، وهو تعليل دقيق وصحيح؛ لأن القلوب هنا جاءت مخصوصة لقلوب معينة، وذلك في مثل قوله تعالى: ﴿ **رَأَيْتَ ٱلَّذِينَ فِى قُلُوبِهِم مَّرَضٌ** ﴾[97]، وكأن تنكير "قلوب" إنكار عليهم أنهم يحملوا مثل هذه القلوب غير المنفتحة بنور الإيمان ففي التعبير شيء من السّخرية نلمسه إذا ما دققنا الملاحظة وأمعنا النظر، وإن التنكير هنا يدل على أن الأقفال ليست لكل القلوب، وإنما هي لقلوب مخصوصة ومحدّدة[98].

وأما عن السّر في تعريف "الأقفال" فهو نوع توكيد كما يرى ابن القيم، حيث يقول: « فإنه لو قال: "أقفال" لذهب الوهم إلى ما يُعرف بهذا الاسم، فلما أضافها إلى ضمير القلوب علِم أنّ المراد بها ما هو للقلب بمنزلة القفل للباب؛ فكأنّه أراد أقفالها المختصة بها التي لا تكون لغيرها»[99]؛ أي أن التعريف في "الأقفال" جاء

ليبيّن لنا أنه مختص وعائد على "القلوب"، فهو مخصوص بها ومؤكد على ذلك الذي أسهم في إيضاح ذلك هو الضمير العائد على القلوب؛ فصِلة الأقفال بتلك القلوب المخصوصة هي كصِلة القفل للباب المخصوص والملتصق به.

وأما في قوله تعالى: ﴿ لِّلَّهِ مُلْكُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۚ يَخْلُقُ مَا يَشَآءُ ۚ يَهَبُ لِمَن يَشَآءُ إِنَٰثًا وَيَهَبُ لِمَن يَشَآءُ ٱلذُّكُورَ ﴿٤٩﴾ ﴾[100]، يتحدث ابن القيم عن سرّ تنكير الإناث وتعريف الذّكور، معتبراً أن ذلك جاء لدلالة في قوله: « وتأمل كيف نكّر سبحانه الإناث وعرّف الذكور، فجبر نقص الأنوثة بالتقديم، وجبر نقص التأخير بالتعريف؛ فإن التعريف تنويه. كأنه قال: ويهب لمن يشاء الفرسان الأعلام المذكورين الذين لا يخفون عليكم»[101]؛ أي سمة لتمييزهم ولشرفهم، كما نصّ عليه مجموعة من العلماء في قول القرطبي: «قال أبو عبيدة وأبو مالك ومجاهد والحسين والضحاك. . . وأدخل الألف واللام على الذكور دون الإناث لأنهم أشرف، فميّزهم بسمة التعريف»[102].

وأما عن تعريف "العسر" وتنكير "اليسر" في قوله تعالى: ﴿ فَإِنَّ مَعَ ٱلْعُسْرِ يُسْرًا ﴿٥﴾ إِنَّ مَعَ ٱلْعُسْرِ يُسْرًا ﴿٦﴾ ﴾[103] فابن القيم يرى أن العسر في النص واحد، واليسر هنا يسران على حد قوله: « لأن المعرّف وإن تعدد ذكره واتحد لفظه فهو شيء واحد، بخلاف المنكر. ومن فهِم هذا فهم معنى قول النبي ﷺ: ﴿ لَنْ يَغْلِبَ عُسرٌ يُسْرِين ﴾[104]. . . فالعسر وإن تكرر مرتين فتكرر بلفظ المعرفة فهو واحد، واليسر تكرر بلفظ النكرة فهو يسران، فالعسر محفوف بيُسرين؛ يسر قبله ويسر بعده، فلن يغلب عسر يسرين»[105]؛ أي أن العسر هنا واحد لدلالة التعريف فيه وإن تكرر لفظه، بينما أفاد التنكير في اليسر التكرر لمرتين لغلبة اليسرين للعسر الواحد.

ونلحظ أن ابن القيم يدرس الفرق الدقيق في تعريف "السميع العليم" وتنكير "سميع عليم" من خلال قوله تعالى: ﴿ وَإِمَّا يَنزَغَنَّكَ مِنَ ٱلشَّيْطَٰنِ نَزْغٌ فَٱسْتَعِذْ

بِٱللَّهِۚ إِنَّهُۥ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴿٢٠٠﴾ ﴾[106]، وقوله -أيضا-: ﴿ وَإِمَّا يَنزَغَنَّكَ مِنَ ٱلشَّيۡطَٰنِ نَزۡغٞ فَٱسۡتَعِذۡ بِٱللَّهِۖ إِنَّهُۥ هُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلۡعَلِيمُ ﴿٣٦﴾ ﴾[107]، وذلك في محاولة منه إبراز دلالة التنكير والتعريف في الآيتين الكريمتين، فيقول موضّحاً: «إنه حيث اقتصر على مجرد الاسم ولم يؤكده أريد به إثبات مجرد الوصف الكافي في الاستعاذة والإخبار بأنه سبحانه يسمع ويعلم، فيسمع استعاذتك فيجيبك، ويعلم ما تستعيذ منه فيدفعه عنك، فالسمع لكلام المستعيذ، والعلم بالفعل المستعاذ منه، وهذا المعنى شامل للموضعين»[108]؛ أي أن التنكير في الآية الأولى جاء ليدل على مجرد الوصف دون تأكيد الاسم، وأنه المولى ﷻ يسمع ويعلم؛ يسمعنا أثناء استعاذتنا ويعلم مما نستعيذ منه. وأما الآية الثانية فجاءت بالتعريف المسبوق بالتأكيد في "إن" وضمير الفصل "هو" للرد على من شكك في عدم سماع المولى ﷻ لكلام المتخاطبين وإنْ كان همساً، فيزيد ابن القيم توضيحاً أكثر: « وامتاز المذكور في سورت فصلت بمزيد التأكيد والتعريف والتخصيص؛ لأن سياق ذلك بعد إنكاره سبحانه على الذين شكّوا في سمعه لقولهم وعلمه بهم. . . فجـــاء التوكيد في قوله: ﴿ إِنَّهُۥ هُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلۡعَلِيمُ ﴿٣٦﴾ ﴾ في سياق هذا الإنكار؛ أي هو وحده الذي له كمال قوة السمع وإحاطة العلم لا كما يظن به أعداؤه الجاهلون: أنه لا يسمع إِنْ أخفوا، وأنه لا يعلم كثيرا مما يعملون»[109].

ومن دلالة التعريف -أيضا- يضيف ابن القيم: « وحسن ذلك أيضا: أن المأمور به في سورة فصلت دفع إساءتهم إليه بإحسانه إليهم، وذلك أشق على النفوس من مجرد الإعراض عنهم. . . . فحسن التأكيد لحاجة المستعيذ»[110]؛ أي أنه لا أحد يسمع المستعيذ سواه، فهو المخلّص من العقاب، المحسن لعباده. وكذا أن هذه الآية من خلال التعريف -أيضا- جاءت لإثبات صفات المولـــى ﷻ، يضيف ابن القيم: «وأيضا فإن السياق ههنا لإثبات صفات كماله وأدلة ثبوتها. . . فأتى بأداة التعريف الدّالة على أن من أسمائه السميع العليم، كما جاءت الأسماء الحسنى كلها

معرفة»[111]. و لكنه يعود بنا إلى الآية الأولى لالتفاته لعامل السياق قائلاً: «والذي في الأعراف في سياق وعيد المشركين وإخوانهم من الشياطين ووعد المستعيذ بأن له ربا يسمع ويعلم، وآلهة المشركين. . . لا تسمع ولا تبصر ولا تعلم، فكيف تسوونها به في العبادة. فعلمت أنه لا يليق بهذا السياق غير التنكير كما لا يليق بذلك غير التعريف»[112]، وذلك من خلال ما لاحظه ابن القيم من سياق كل آية من حيث التنكير والتعريف، وأن السياق كان له دخل كبير في الكشف عن المعاني وإبرازها؛ فالتعريف في "السميع العليم" جاء ليدل دلالة قاطعة ومن خلال السياق أن المولى ﷻ هو وحده المتّصف بهذين الصفتين؛ فهما من أسمائه الحسنى المعرّفة كلها. وأما التنكير في "سميع عليم" فجاء ليدل هو الآخر أن المولى ﷻ يسمع ويعلم وهو ردّ جازم على المشركين الذين اتخذوا آلهة وعبدوها من دون المولى ﷻ وهي لا تسمع ولا تعلم، فكيف لهم بعبادة من لا يسمع ولا يعلم، والتخلي عن عبادة الخالق سبحانه الذي يسمع ويعلم. فلذلك جاءت هذه الآية بالتنكير.

وكذلك نجد حديثه عن التعريف في "الصراط" من خلال قوله تعالى: ﴿ **ٱهۡدِنَا ٱلصِّرَٰطَ ٱلۡمُسۡتَقِيمَ ۝٦ صِرَٰطَ ٱلَّذِينَ أَنۡعَمۡتَ عَلَيۡهِمۡ غَيۡرِ ٱلۡمَغۡضُوبِ عَلَيۡهِمۡ وَلَا ٱلضَّآلِّينَ ۝٧** ﴾[113]، معتبراً أن التعريف جاء ليؤكد على الصفة، حيث يقول ابن القيم: « فاعلم أن الألف واللام إذا دخلت على اسم موصوف اقتضت أنه أحق بتلك الصفة من غيره، ألا ترى أن قولك: جالس فقيها أو عالما ليس كقولك: جالس الفقيه أو العالم. ولا قولك أكلت طيباً كقولك: الطيب»[114]؛ أي أن "الصراط" في أول النص جاء معرّفاً بالألف واللام للتأكيد على أنه صراط معين معروف خصّه المولى ﷻ لعباده المتقين، ويوضح ابن القيم أكثر في دلالة التعريف قائلاً: « بل المراد الهداية إلى الصراط المعين الذي نصبه الله تعالى لأهل نعمته وجعله طريقاً إلى رضوانه وجنّته، وهو دينه الذي لا دين له سواه، فالمطلوب أمر معين في الخارج والذّهن. . . واللام هنا للعهد العلمي الذهني، وهو أنه طلب الهداية إلى سرّ

معهود قد قام في القلوب معرفته، والتصديق به وتميّزه عن سائر طرق الضلال»[115]؛ أي أننا لمـــا نقف عن حقيقة هذا اللفظ المعرّف بالألف واللام لا بد أن يكون راسخاً في أذهاننا بمعناه المعهود والمعروف، وأنه جاء فـــي هذا النص «مفرداً معرّفاً تعريفين: تعريفاً باللام، وتعريفاً بالإضافة؛ وذلك يفيد تعيُّنه واختصاصه، وأنه صراط واحد. أما طرق أهل الغضب والضلال فأنه سبحانه يجمعها ويفردها، كقوله: ﴿ **وَأَنَّ هَٰذَا صِرَٰطِى مُسْتَقِيمًا فَٱتَّبِعُوهُ ۖ وَلَا تَتَّبِعُواْ ٱلسُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَن سَبِيلِهِۦ** ﴾[116]. فوحَّد لفظ "الصراط" و"سبيله"، وجمع "السبل" المخالفة له» [117]؛ أي الصراط هنا هو صراط واحد، فأفاد التعريف بالألف واللام التعيُّن والاختصاص لصراط المولى ﷻ الواحد الأحد، وكذا أفاد التعريف بالإضافة التأكيد على أنه الصراط المستقيم الذي لا يُعرف صراط آخر غيره، فلا بد من اتباع صراط الاستقامة، والترجي من المولى ﷻ الهداية إلى هذا الصراط الموصل إليه.

وإذا عرفنا في موضع آخر أن ابن القيم يعتبر أن العرب «في ألفاظ الدعاء والطلب إنما يأتون بالنكرة إمّا مرفوعة على الابتداء، أو منصوبة على المصدر»[118]، فأنه يرى في هذا الجانب أنّ "الصراط" جاء في مقام الإخبار بالتعريف، عكس مقام الطلب والدعاء اللذين يأتيان بالنكرة، وذلك نجده من خلال استشهاده بنصوص قرآنية كثيرة محاولاً من خلالها الإجابة عن الفرق في تنكير وتعريف الصراط، مؤكداً على علاقة المتكلم بالمخاطب، وهو في مثل قوله تعالى: ﴿ **قُلْ إِنَّنِى هَدَىٰنِى رَبِّىٓ إِلَىٰ صِرَٰطٍ مُّسْتَقِيمٍ** ﴾[119]، و﴿ **وَإِنَّكَ لَتَهْدِىٓ إِلَىٰ صِرَٰطٍ مُّسْتَقِيمٍ ۝٥٢** ﴾[120]، و﴿ **وَيَهْدِيَكَ صِرَٰطًا مُّسْتَقِيمًا ۝٢** ﴾[121]، حيـــث يـــقـــول: « فالجواب عن هذه المواضع بجواب واحد، وهو أنها ليست في مقام الدعاء والطلب، وإنما هي في مقام الإخبار من الله تعالى عن هدايته إلى صراط مستقيم وهداية رسوله إليه، ولم يكن للمخاطبين عهد به، ولم يكن معروفاً لهم، فلم يجيء

معرفاً بلام العهد المشيرة إلى معروف في ذهن المخاطب قائم في خلده، ولا تقدمه في اللفظ معهود تكون اللام معروفة إليه»[122]؛ أي أنه لم يأت باللام باعتباره لم يكن معروفاً في ذهن المخاطب، ولكن لام العهد؛ أي "الْـــ" العهدية حسب ابن القيم لا بد أن تكون ظاهرة في اللفظ، أو أن يكون لها معهود في الأذهان ومتعارف عليه بقوله: « وإنما تأتي لام العهد في أحد هذين الموضعين؛ أعني أن يكون لها معهود ذهني أو ذكري لفظي، وإذ لا واحد منهما في هذه المواضع فالتنكير هو الأصل وهذا بخلاف قوله: ﴿ **ٱهۡدِنَا ٱلصِّرَٰطَ ٱلۡمُسۡتَقِيمَ** ۝٦ ﴾، فإنه لما تقرر عند المخاطبين أن لله صراطاً مستقيماً هدي إليه أنبياءه ورسله وكان المخاطب سبحانه المسئول من هدايته عالمـــا به دخلـــت اللام عليه فقال: ﴿ **ٱهۡدِنَا ٱلصِّرَٰطَ ٱلۡمُسۡتَقِيمَ** ۝٦ ﴾ »[123]؛ أي أن الصراط كان معروفاً في أذهاننا، الذي تمت من خلاله هداية الأنبياء والرسل، وبالتالي فأن التعريف يقتضي ذِكره لفظاً، ومعروفا في أذهان المتخاطبين، معهود عندهم، وإذا انعدم أحد الشرطين فالتنكير إذاً هو الأصل؛ فجاء بالتعريف لأن المقام هنا مقام إخبار، لا مقام دعاء وطلب باعتبار أنهما يأتيان بالنكرة.

ومن خلال ما أشار إليه ابن القيم حول "الْـــ" العهدية في الأقوال السابقة؛ أي من خلال قوله: «واللام. . . للعهد العلمي الذهني. . . أن يكون لها معهود ذهني أو ذكري لفظي»[124]، نجده بذلك قد أضاف شيئاً ثالثاً وهو "المعهود العلمي" على "الذهني والذكري اللفظي" على ما جاء به بعض العلماء القدامى، ومنهم ابن هشام (ت761هـــ) –الذي عاصر ابن القيم– في قوله: « لأن العهدية إما أن يشار بها الى معهودٍ ذهني أو ذكرِي؛ فالأَولُ كقولك جَاءَ الْقاضي إذا كان بينك وبين مخاطَبك عَهْدٌ في قـــاضٍ خـــاص. والثاني كقوله تعالى: ﴿ **فِيهَا مِصۡبَاحٌۖ ٱلۡمِصۡبَاحُ** ﴾[125]؛ فإِن "أل" في المصباح وفي الزجاجة للعهد»[126]، فهذا اقتصاره

على اتصاف العهدية بالمعهود الذهني أو الذكري، بينما ابن القيم أضاف العلمي على ما جاء به ابن هشام.

وإذا كان ابن القيم قد أشار إلى "ألْ" العهدية، فأننا نجده –أيضاً– يشير إلى "ألْ" الجنسية التي تكون للاستغراق، أو لبيان الحقيقة، فيرى عن إفادتها للاستغراق قائلاً: « ولذلك قال سبحانه: ﴿ ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ ﴾[127] بلام الجنس المفيدة للاستغراق؛ فالحمد كله له إما ملكاً، وإما استحقاقاً؛ فحمده لنفسه استحقاق، وحمد العباد له وحمد بعضهم لبعض ملك له، فلو حمد هو غيره لم يسغ أن يقال في ذلك الحمد ملك له؛ لأن الحمد كلامه ولم يسغ أن يضاف إليه على جهة الاستحقاق وقد تعلق بغيره»[128]؛ أي أن الاستغراق هنا تمثل في استغراق جميع خصائصه؛ وذلك أنه اجتمعت فيه كل صفات الملك والاستحقاق. وهو ما نص عليه ابن هشام في قوله: «وأل الجنسية قسمان: لأنها إما أن تكون استغراقية، أو مشاراً بها إلى نفس الحقيقة؛ فالأول كقوله تعالى: ﴿ وَخُلِقَ ٱلْإِنسَٰنُ ضَعِيفًا ﴿٢٨﴾ ﴾[129]؛ أي كل فرد من أفراد الإنسان ونحو: ﴿ ذَٰلِكَ ٱلْكِتَٰبُ ﴾[130]؛ أي أن هذا الكتاب هو كل الكتب، إلاّ أن الاستغراق في الآية الأولى لأفراد الجنس، وفي الثانية لخصائص الجنس كقولك: "زَيْدٌ الرَّجُلُ"؛ أي الذي اجتمع فيه صفاتُ الرجالِ المحمودة. . . »[131].

إنّ الباحث المتمعن في كلام ابن القيم السابق الذي دار حول المعهود وغير المعهود يدرك بوعي عميق أن التعريف والتنكير ينطبقان على الاسم بعد أن استوت فيه الدلالة الذهنية في أذهان المتخاطبين بالوضع، فتحوّل الدلالة الذهنية دلالة خارجية؛ نسبة إلى الشيء الخارجي؛ أي شيئاً معنياً مقصوداً، وما أقرب المعنى من القصدية!. وأن العودة إلى خارج أمر يشترك فيها المعرفة والنكرة، والفارق من ذاك كله هو أنّ النكرة تعود إلى خارج غير معيّن ولا معهود، أما المعرفة فتعود إلى خارج معيّن معهود[132].

وإذا كانت المعرفة ترتكز على المعهود، فأننا نجد ابن القيم يؤكد على هذه الحقيقة أثناء بحثه عن السّر في تنكير "ليال عشر" وتعريف "الفجر" في قوله تعالى: ﴿ وَٱلۡفَجۡرِ ۝١ وَلَيَالٍ عَشۡرٍ ۝٢ ﴾[133]، معتبراً أن "الفجر" جاء معرّفاً لأنه معهود ومعروف، و"ليال عشر" جاءت نكرة باعتبارها معروفة بالعلم، بالإضافة إلى إفادة التنكير التعظيم، حيث يقول: وعرّف الفجر باللام إذ كُلُّ أحدٍ يعرفُه، ونكَّر الليالي العشر لأنها إنما تُعرفُ بالعلمِ، وأيضاً فإن التنكير تعظيم لها، فإن التنكير يكون للتعظيم. وفي تعريف الفجر ما يدل على شهرته، وأنه الفجر الذي يعرفه كل أحد ولا يجهله»[134]؛ فلذلك جاء "الفجر" معرّفاً لأنه معروف ومعهود في أذهان المتخاطبين، جاءت "الليالي العشر" نكرة لِعظم شأنها.

ويسوق ابن القيم أمثلة كثيرة من أجل إبراز دلالة التنكير للتعظيم، من خلال قوله تعالى: ﴿ وَإِنَّ لَكَ لَأَجۡرًا غَيۡرَ مَمۡنُونٖ ۝٣ ﴾[135]، حيث قال: « ونكّر الأجر تنكير تعظيم. كما قال: ﴿ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَعِبۡرَةً ﴾[136]، و﴿ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأٓيَةً ﴾[137]. . . وهو كثير، وإنما كان التنكير للتعظيم لأنه صُوِّر للسّامع بمنزلة أمر عظيم لا يدركه الوصفُ، ولا يناله التعبير»[138]؛ أي أنه غير معروف لدينا بالصورة الكاملة، ولا يمكننا وصفه مهما تخيلناه، فلذلك جاء بالتنكير لتعظيمه. كما يأتي التنكير بالإضافة إلى التعظيم للتفخيم أيضا، وذلك في مثل تنكير "حياة" في قوله تعالى: ﴿ وَلَكُمۡ فِي ٱلۡقِصَاصِ حَيَوٰةٞ يَٰٓأُوْلِي ٱلۡأَلۡبَٰبِ لَعَلَّكُمۡ تَتَّقُونَ ۝١٧٩ ﴾[139]، يقول ابن القيم: «ونكّر سبحانه الحياة تعظيماً وتفخيماً لشأنها، وليس المراد حياة ما، بل المعنى أن القصاص حصول هذه الحقيقة المحبوبة للنفوس المؤثرة عندها المستحسنة في كل عقل، والتنكير كثيراً ما يجيء للتعظيم والتفخيم»[140]؛ أي العدل الواجب تقصّيه، المخصوص لأصحاب العقول.

وإذا كان التنكير يفيد التعظيم والتفخيم عند ابن القيم، فنحن نرى أن هذا الحكم يبقى نسبياً، ولا يمكن تعميمه وشموله، بل إنّ التعظيم يأتي في كثير من الأحايين من اللفظة ذاتها. بالإضافة إلى ذلك كله أن النكرة تفيد العموم في مواضع عديدة حسب ما يرى ابن القيم نفسه، فأنها « في سياق النفي تعم. . . وفي الاستفهام. . . وفي الشرط. . . وفي سياق الإثبات» [141]، ومن إتيان النكرة في سياق الإثبات – على سبيل المثال– قوله تعالى: ﴿ **وَرِضْوَانٌ مِّنَ ٱللَّهِ أَكْبَرُ** ﴾[142]، حيث يقول ابن القيم: « فأيسر يسير من رضوانه: أكبر من الجنان وما فيها من ذلك . . . وأتى به منكراً في سياق الإثبات؛ أي أيُّ شيء كان من رضاه عن عبده: فهو أكبر من الجنة:

**قَلِيلٌ مِنكَ يَقْنَعُنِي وَلَكِن ۞ قَلِيلُكَ لاَ يُقَالُ لَهُ قَلِيلُ** »[143]؛ أي أنّ التمتع بلذات الجنة وما فيها من مأكولات ومشروبات لا يغني ذلك عن رضوان المولى ﷻ لعبده، فالقليل من الرضوان هو أكبر وأعظم من نعيم الجنة، وإنْ أفاد التنكير التعظيم حسب ابن القيم في هذه النص، فنحن على حسب تقديرنا نرى أن التعظيم ربما يكون من اللفظة ذاتها، أو من الصفة الدّالة على التعظيم فتوصف بها؛ باعتبار أن "رضوان" دلالة على الرضا الكثير، وأنها وُصفت بـــ "أكبر" التي هي من قبيل أفعل التفضيل.

**4–4– فصيلة الزمن:** ومما هو معروف عند العلماء القدامى أن الدلالة الزمنية للفعل تتحقق من خلال الأزمنة الثلاثة؛ الماضي، والمضارع، والأمر. وهو ما يتجلى في قول سيبويه أثناء حديثه عن الفعل قائلاً: « وأما الفعل فأمثلة أُخذتْ من لفظ أحداث الأسماء، وبُنيتْ لما مضى، ولما يكون ولم يقع، وما هو كائن لم يَنقطع»[144]، وأن النحاة العرب القدامى حسب رأي تمام حسان نجدهم قد بحثوا في معنى الزمن بحسب صيغه الثلاث: فعل –يفعل– افعل، فكان من السهل عليهم تحديد الزمن الصرفي المرتبط بالصيغة؛ فجعلوا "فعل" للدلالة على الزمن الماضي و"يفعل" للدلالة على الحال والاستقبال، بينما "افعل" للدلالة على الاستقبال أيضا.

وحيث يكون الصرف نظام المباني والصيغ، يكون الزمن الصرفي قاصراً على معنى الصيغة؛ يبدأ بها وينتهي بها، ولا يكون لها عندما تدخل في علاقات السياق؛ ولذلك تختلف عن الزمن النحوي؛ حيث إنّ الزمن الصرفي وظيفة الصيغة، بينما الزمن النحوي وظيفة السياق[145].

وإذا رجعنا إلى ابن القيم لوجدناه يبسط الحديث حول هذه الأزمنة الثلاثة؛ الماضي، والمضارع، والأمر، معتبراً أنّ «الأمر لا يكون إلاّ للاستقبال، ولذلك فلا يقترن به ما يجعله لغيره، وأما وروده لمن هو ملتبس بالفعل فلا يكون المطلوب منه إلاّ أمراً متجدداً، وهو إما الاستدامة، وإما تكميل المأمور به نحو: ﴿ **يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ ءَامِنُواْ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ** ﴾[146]»[147]، وهذا ما يتبيّن أنّ فعل الأمر يدل على الزمن بنسبه المتفاوتة ودون قرينة.

وأما حديثه عن الماضي فنجده يضيف قائلاً: « يصرف إلى الاستقبال بعد أدوات الشرط، وفي الوعد والإنشاء ونحوه، لا في الخبر كقوله تعالى: ﴿ **إِن كَانَ قَمِيصُهُۥ قُدَّ مِن قُبُلٍ فَصَدَقَتْ** ﴾[148]، ﴿ **وَإِن كَانَ قَمِيصُهُۥ قُدَّ مِن دُبُرٍ فَكَذَبَتْ** ﴾[149]،. . . ونظائره كثيرة جداً»[150]؛ فإذا أسهمت هذه الأدوات في تصرف الماضي إلى الاستقبال فإننا نجد ابن القيم قد اعتبر أن تلك الأدوات لها دور كبير في ذلك التصرف والتغيّر، مما نتج عنه بالضرورة تغيّر المعنى لا اللفظ، حيث يقول بعد ما ناقش آراء النحاة: «إن التغيير إنما هو في المعنى، والأداة وردت على فعل ماض، فغيّرت معناه إلى الاستقبال، وهذا هو الصواب؛ لأن الأدوات المغيّرة للكلم إنما تغيره معانيها دون ألفاظها؛ كالاستفهام المغيّر لمعنى ما بعده من الخبر إلى الطلب، وكالتمني والترجي. . . ويتصرف إلى الحال بقرينة الإنشاء: كتزوجت وبعتك،. . . ومن جعلها أخباراً عما قام في النفس فهي ماضية على بابها»[151]. ويستطرد في الحديث من أجل الكشف عن دلالات مجيء الماضي

بقوله: « وينصرف إلى الاستقبال بقرينة الطلب والدعاء كقولك: غفر الله لك. . . ويتصرف إليه أيضاً بالوعد عند بعضهم مستشهدا بقوله تعالى: ﴿ **إِنَّآ أَعۡطَيۡنَٰكَ ٱلۡكَوۡثَرَ** ﴾[152]. . . وينصرف -أيضاً- إلى الاستقبال بعطفه على ما علم استقباله، كقوله تعالى: ﴿ **يَقۡدُمُ قَوۡمَهُۥ يَوۡمَ ٱلۡقِيَٰمَةِ فَأَوۡرَدَهُمُ ٱلنَّارَۖ** ﴾[153]. . . وينصرف إلى الاستقبال -أيضاً- بالنفي بـ "لا" و"إن" بعد القسم، كقوله تعالى: ﴿ **وَلَئِن زَالَتَآ إِنۡ أَمۡسَكَهُمَا مِنۡ أَحَدٖ مِّنۢ بَعۡدِهِۦٓ** ﴾[154]، وكقول الشاعر:

**رُدُّواْ فَوَاللهِ لاَ زِدنَاكُم أَبداً ۞ مَا دَامَ فِي مَائِنَا وِردٌ لِنزَال** »[155].

وإن كانت هذه القضايا تساعد في تصرف الماضي إلى المستقبل؛ من الوعد وقرائن الطلب والدعاء، وأدوات النفي. فإن ابن القيم يضيف إلى ذلك التصرف حين مجيء الفعل بعد همزة التسوية، وبعد حرف التحضيض بقوله: « ويحتمل المضي والاستقبال بعد همزة التسوية؛ نحو: سواء علي أقمت أم قعدت، والصواب أن المراد هنا المصدر المدلول بالفعل، وهو أعم من الحال والاستقبال؛ فلم يجيء الاحتمال من جهة الهمزة، بل من جهة القصد إلى المصدر. . . وإذا وقع الماضي بعد حرف التحضيض صلح -أيضاً- للماضي والمستقبل؛ كقوله تعالى: ﴿ **فَلَوۡلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرۡقَةٖ مِّنۡهُمۡ طَآئِفَةٞ لِّيَتَفَقَّهُواْ فِي ٱلدِّينِ وَلِيُنذِرُواْ قَوۡمَهُمۡ إِذَا رَجَعُوٓاْ إِلَيۡهِمۡ** ﴾[156]»[157].

ومن خلال ما ذكره ابن القيم حول القضايا التي هي مُخلّصة الماضي للاستقبال، فإننا نجده بذلك لا يخرج عمّا ذهب إليه ابن مالك ( ت672هـ) حينما قال: « وينصرف الماضي إلى الحال والإنشاء، وإلى الاستقبال بالطلب والوعد وبالعطف على ما علم استقباله، وبالنفي بـ"لا" و"إن" بعد القسم، ويحتمل الماضي والاستقبال بعد همزة التسوية، وحرف التحضيض، و"كلما" و"حيث"، وبكونه صلة

أو صفة لنكرة عامة»[158]، وفي إشارة ابن مالك إلى أن الماضي يمكنه أن يخلص للاستقبال إذا ما وقع صلة الموصول، فإن ابن القيم يعتبر هذا الأمر من المغالطة وغير مقبول في طرحه؛ باعتبار أن الفعل الماضي لابد من أن يكون في اللفظ والمعنى بقوله: « وقد ظن صاحب "التسهيل" أنه إذا وقع صلة للموصول جاز أن يراد به الاستقبال محتجاً بقوله تعالى: ﴿ **إِلَّا ٱلَّذِينَ تَابُواْ مِن قَبۡلِ أَن تَقۡدِرُواْ عَلَيۡهِمۡۖ فَٱعۡلَمُوٓاْ أَنَّ ٱللَّهَ غَفُورٞ رَّحِيمٞ** ﴿٣٤﴾ ﴾[159]، وهذا وهم منه –رحمه الله– والفعل ماضي لفظاً ومعنى، والمراد: "إلاّ الذين تقدمت توبتهم القدرة عليهم فخلوا سبيلهم". والاستقبال الذي لحظه –رحمه الله– إنما هو لما تضمنه الكلام من معنى الشرط، ففيه معنى "من تاب قبل أن تقدروا عليه فخلوا سبيله"، فلم يجيء هذا من قبل الصلة، ولو تجردت الصلة عن معنى الشرط لم يكن الفعل إلاّ ماضياً وضعاً»[160]؛ أي أنّ الاستقبال في النص حسب ابن القيم جاء نتيجة دخول الشرط لا لأجل وقوعه صلة للموصول حسب ما ذهب إليه ابن مالك في كتابه "التسهيل".

وأما المضارع فهو يدل على الحال والاستقبال؛ فإنه يدل على الاستقبال ببنيته الأساسية دون أن يكون مصحوباً بأية قرينة، سواء أكانت لفظية أم معنوية؛ كـ"يذهب ويضرب"، وأما إذا اتصلت به قرينة لفظية دالة على الاستقبال فإن دلالته تتأكد في الاستقبال كـ"السين وسوف"[161].

وأما دلالته على الحال «فإن صيغة "يفعل" وضعت أصلاً للدلالة على الحال دون غيره، شريطة ألاّ تكون مصحوبة بأية قرينة لفظية أو سياقية»[162]، وهذا ما نلمسه في قول ابن مالك: «ويترجح الحال مع التجريد»[163]. بالإضافة إلى أن المضارع يمكنه أن يدل على الحال وهذا بوجود قرينة لفظية أو سياقية تعين الحاضر دون غيره مثل ما نجده في "الآن"، ومثلها الحين والساعة[164]، وذلك في مثل قوله تعالى: ﴿ **قَالَ ٱلَّذِي عِندَهُۥ عِلۡمٞ مِّنَ ٱلۡكِتَٰبِ أَنَا۠ ءَاتِيكَ بِهِۦ قَبۡلَ أَن**

﴿ يَرْتَدَّ إِلَيْكَ طَرْفُكَ ﴾[165]؛ حيث يرى عبد الكريم بكري « أنّ الزمن المراد به "آتى" هو الحال والساعة»[166].

وإذا عرفنا أن المضارع يدل على الحال والاستقبال بوجود قرينة في الثاني وعدم وجودها في الأول، فإن ابن القيم نجده يؤكد على هذه الخصوصيّة الدلالية لزمن الفعل المضارع، بعدما حاول الكشف عن مواضع صيغة المضارع في السياق؛ ومن ذلك الفعل "تراود" في قوله تعالى: ﴿ وَقَالَ نِسْوَةٌ فِي ٱلْمَدِينَةِ ٱمْرَأَتُ ٱلْعَزِيزِ تُرَٰوِدُ فَتَىٰهَا عَن نَّفْسِهِۦ ۖ قَدْ شَغَفَهَا حُبًّا ۖ إِنَّا لَنَرَىٰهَا فِي ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ ﴿٣٠﴾ ﴾[167]؛ حيث «إنهن أتين بفعل "المراودة" بصيغة المستقبل الدالة على الاستمرار. والوقوع حالاً واستقبالاً، وأن هذا شأنها، ولم يقلن: راودت فتاها. وفرق بين قولك: فلان أضاف ضيفاً، وفلان يقري الضيف ويطعم الطعام، ويحمل الكل فإن هذا يدل على أن هذا شأنه وعادته»[168]؛ أي أن مجيء الفعل في النص بصيغة المضارع كشف عن أنه أفاد دلالة الاستقبال والحال.

ومنه –أيضاً– أن ابن القيم يجعل "ما" و"لا" النافيتين صالحتين للحال فقط معارضاً في ذلك سيبويه والزمخشري بحجة أن المضارع نفى بهما، وهو مرفوع وهما لا يريدان رفعه لتشاكل المنفي بالمثبت، ويقابل مرفوع بمرفوع، وشواهده في ذلك قوله تعالى: ﴿ وَمَا لَنَا لَا نُؤْمِنُ بِٱللَّهِ ﴾[169]، وقوله: ﴿ مَّا لَكُمْ لَا تَرْجُونَ لِلَّهِ وَقَارًا ﴿١٣﴾ ﴾[170]، وقوله أيضاً: ﴿ مَا لِيَ لَآ أَرَى ٱلْهُدْهُدَ ﴾[171]. وأن "لام" الابتداء تخلص الفعل للحال، وقد تخلصه للاستقبال إذا اقترن الفعل بقرينة استقبال نحو قوله تعالى على لسان سيدنا يعقوب عليه السلام: ﴿ إِنِّي لَيَحْزُنُنِيٓ أَن تَذْهَبُواْ بِهِۦ ﴾[172]؛ حيث إن ذهابه مستقبل؛ أي "الذهاب"، وهو فاعل الحزن، ويمتنع أن يكون الفاعل مستقبلاً والفعل حالاً[173]. ثم يستطرد ابن القيم حديثه حول تصرف

المضارع إلى الحال والاستقبال بقوله: « وأما إذا اقترن بالفعل قرينة تخلصه للاستقبال لم تكن اللام للحال، وهذا كـــ"سوف" كما في قوله تعالى: ﴿ **وَلَسَوْفَ يُعْطِيكَ رَبُّكَ فَتَرْضَىٰٓ** ۝ ﴾[174]؛ فلولا هذه القرائن لتخلّص للحال، وهذا كان مع "لم" كقوله تعالى: ﴿ **وَإِن لَّمْ يَنتَهُواْ** ﴾[175]،. . . وأما "الآن" و"آنفاً" و"الساعة" فمخلصة للحال »[176]؛ أي أن المضارع يدل على الاستقبال بقرينة تخلصه إلى ذلك كـــ"سوف" التي هي من قرائن الاستقبال، وأنه يدل على الحالية بقرينة تخلّصه إلى ذلك، وهي قرائن الحال كـــ"الآن" و"الساعة" و"آنفاً"، بالإضافة إل أنه توجد عشرة أشياء حسب ابن القيم تخلص المضارع للاستقبال، لخصها في قوله: « وتتخلص للاستقبال بعشرة أشياء: حرف تنفيس، أو مصاحبة ناصب، أو أداة ترج، أو إشفاق كـــ"لعل"، أو مجازاة، أو نوني التوكيد، أو "لو" المصدرية كقوله تعالى: ﴿ **وَدُّواْ لَوْ تُدْهِنُ فَيُدْهِنُونَ** ۝ ﴾[177]، ومثال الإشفاق قول الشاعر:

**فَأمّا كيسُ فَنجَا ولَكِن ۞ عَسَى يَغْتَرُّ بِي حُمْقَ لَئِيمٍ** »[178].

ومن خلال ما سبق حول دلالة الأزمنة الثلاثة عند ابن القيم تبيّن أن فعل الأمر يدل على الاستقبال مطلقاً، ودونما وجود قرينة، وأما الماضي فهو يصرف إلى المضيّ والاستقبال، إذا اقترن بأدوات الشرط، على الرغم من تغيّر المعنى دون اللفظ، وكذا الوعد والاستفهام، وبقرينة الطلب والدعاء، وبعد همزة التسوية وحرف التحضيض، وأنه يتصرف إلى الحال –أيضاً– بقرينة الإنشاء.

ولكن الملاحظ ما قدّمه ابن القيم في هذا الجانب نرى أنّه يركّز في دراسته لزمن الفعل وتحديده على السياق، وإنْ كانت النماذج التي ساقها ليست بعيدة عن مجمل ما رآه النحاة في هذا القبيل من التراكيب، ولكن يتضح أن ابن القيم قد ساق تلك النماذج ليبيّن أن الصيغة بهيئتها الإفرادية لا فضل لها في تحديد الزمن ويوكل هذه المهمة إلى السياق وإلى القرائن أيضاً[179]؛ بحيث إنّ ابن القيم يحاول

دائماً في قراءته المتعددة لصيغ الأزمنة الثلاثة اللجوء عند دراستها إلى السياق دونما حاجة إلى دراستها خارجة عنه؛ لأن الاعتماد على دلالة السياق في تحديد معنى الصيغ يعطينا الدلالات المقصودة التي لا يمكن لنا أن نستشفها خارج السياق؛ بحيث إنّ هذا الخارج مقتصر على المعنى المعجمي –فقط– للفظ، ولا يتعداه.

ومما يمكننا الخلوص إليه الآتي:

– اعتبر ابن القيم أن التنكير أصل، والتأنيث فرع عنه، كما أن الإفراد أصل والتثنية والجمع تابعان له، وأنهما يحتاجان إلى علامة لأجل تمييزهما، عكس المفرد الذي لا يحتاج إلى علامة تُميّزه. وهو ما يمكن مقابلته في الدرس الحديث بالمورفيم الحر بالنسبة للمفرد الأصل أو الجذر المجرد عن الزوائد، ومقابلة المورفيم المقيد المتصل بالعلامات؛ كإضافة السوابق واللواحق عل الأسماء.

–إن إشارة ابن القيم إلى التعريف والتنكير ينطبق على أن الأسماء بعد أن تستوي فيها الصورة الذهنية في أذهان المتخاطبين بالوضع، فتحوّل الصورة الذهنية إلى صورة خارجية؛ نسبة إلى الشيء الخارجي، وبالتالي فإن النكرة هي ما تعود إلى خارج معيّن ولا معهود، وأما المعرفة فتعود إلى خارج معيّن معهود ومعروف.

**هوامش:**

1 – اللغة وأنظمتها بين القدماء والمحدثين، د. نادية رمضان النجار، ص127، دار الوفاء لـدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2004.

2 – ينظر دراسات في علم اللغة، د. كمال محمد بشـر، ص12، دار المعـارف، مصـر، ط9 1986م.

3 – اللغة، ص126.

4 – ينظر جامع الدروس العربية، الشيخ مصطفى الغلاييني، 1/98–99، المكتبـة العصـرية للطباعة والنشر، صيدا، بيروت، ط14، 1400هـ–1980م.

5 – ينظر بدائع الفوائد، 151/4.

6 – سورة الأنعام، الآية 160.

7 – ينظر بدائع الفوائد، 171/4.

8 – مفتاح دار السعادة، 444/2–445.

9 – ينظر مناهج البحث في اللغة، د. تمام حسان، ص249.

10 – ينظر المرجع نفسه، ص251، واللغة وأنظمتها بين القـدماء والمحـدثين، ص129–130 وعلم اللغة، عاطف مدكور، ص162.

11 – الخصائص، 411/2–423.

12 – سورة النساء، الآية 01.

13 – سورة آل عمران، الآية 42.

14 – ديوان الحماسة، أبو تمام الطائي، ص29، شرحه وعلّق عليه: أحمد حسن بسج، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1418هـ– 1998م.

15 – ينظر الخصائص، 416/2.

16 – سورة الأنعام، الآية 158.

17 – ديوان جرير، ص270، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، 1406هـ–1986م.

18 – ينظر بدائع الفوائد، 26/3، والتفسير القيم، ص267.

19 – الخصائص، 415/2.

20 – شرح ابن عقيل، 91/4.

21 – بدائع الفوائد، 25/3، والتفسير القيم، ص265–266.

22 – الكتاب، 236/3–237.

23 – المصدر نفسه، 237/3.

24 – بدائع الفوائد، 25/3، والتفسير القيم، ص266.

25 – المصدران والصفحات نفسها.

26 – سورة الحج، الآية 02.

27 – الدراية في تخريج أحاديث الهداية، ابن حجر العسقلاني، 122/1، تحقيق: السيد عبـد الله هاشم اليماني المدني، دار المعرفة، بيروت.

28 – بدائع الفوائد، 26/3، والتفسير القيم، ص266–267.

29 – المصدران والصفحات نفسها.

30 – المصدر الأول نفسه، 17/4، والثاني نفسه، ص350.

31 – ينظر شذا العرف في فن الصرف، ص71.

32 – ينظر المصدر نفسه، ص71–72.

33 – بدائع الفوائد، 104/1.

34 – المصدر والصفحة نفسهما.

35 – بدائع الفوائد، 81/1.

36 – المصدر والصفحة نفسهما.

37 – المصدر نفسه، 82/1.

38 – المصدر نفسه، 105/1.

39 – سورة الملك، الآية 01.

40 – سورة ص، الآية 75.

41 – سورة يس، الآية 71.

42 – الصواعق المرسلة على الجهمية والمعطلة، ابن قيم الجوزية، 268/1–269، تحقيق: د. علي بن محمد الدخيل الله، دار العاصمة، الرياض، ط3، 1418هـ – 1998م، ومختصر الصواعق المرسلة على الجهمية والمعطلة، ابن قيم الجوزية، 64/1، شرح وتحقيق: رضوان جامع رضوان، اختصار الشيخ محمد الموصلي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت لبنان، 1418هـ–1997م، والتفسير القيم، ص406–407.

43 – سورة الحج، الآية 10.

44 – سورة الشورى، الآية 30.

45 – مختصر الصواعق المرسلة، 64/1، والتفسير القيم، ص407، وينظر الصواعق المرسلة 269/1–270.

46 – سورة ص، الآية 75.

47 – سورة يس، الآية 71.

48 – الصواعق المرسلة، 271/1–272، ومختصر الصواعق المرسلة، 65/1، والتفسير القيم ص407.

49 – البيان والتبيين، أبو عمرو عثمان الجاحظ، 20/1، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون دار الجيل، بيروت.

50 – بدائع الفوائد، 108/1.

51 – المصدر نفسه، 108/1–109.

52 – سورة الطلاق، الآية 12.
53 – بدائع الفوائد، 109/1.
54 – المصدر والصفحة نفسهما.
55 – بدائع الفوائد، 112/1، وينظر مفتاح دار السعادة، 199/1.
56 – سورة الحجر، الآية 22.
57 – سورة الروم، الآية 46.
58 – سورة الذاريات، الآية 41.
59 – ينظر بدائع الفوائد، 112/1، ومفتاح دار السعادة، 199/1.
60 – سورة يونس، الآية 22.
61 – بدائع الفوائد، 112/1–113، وينظر مفتاح دار السعادة، 199/1.
62 – سورة الأنعام، الآية 01.
63 – السورة نفسها، الآية 153.
64 – سورة النحل، الآية 48.
65 – بدائع الفوائد، 113/1.
66 – سورة البقرة، الآية 257.
67 – بدائع الفوائد، 113/1–114.
68 – ينظر المصدر نفسه، 114/1.
69 – سورة الأعراف، الآية 17.
70 – سورة ق، الآية 17.
71 – سورة الواقعة، الآية 41.
72 – ينظر بدائع الفوائد، 114/1.
73 – سورة المعارج، الآيتان 40–41.
74 – سورة المزمل، الآية 09.
75 – سورة الرحمان، الآية 17.
76 – بدائع الفوائد، 115/1.
77 – المصدر والصفحة نفسهما.
78 – المصدر نفسه، 115/1.
79 – سورة الرحمان، الآيتان 3–4.

80 – السورة نفسها، الآية 05.

81 – السورة نفسها، الآية 06.

82 – السورة نفسها، الآيتان 7–8.

83 – السورة نفسها، الآية 09.

84 – السورة نفسها، الآيتان 11–12.

85 – السورة نفسها، الآيتان 14–15.

86 – السورة نفسها، الآية 19.

87 – بدائع الفوائد، 115/1.

88 – المصدر والصفحة نفسهما.

89 – ينظر دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، ص168، شرحه وعلق عليه ووضع فهارسه: د. محمد التنجي، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1425هـ–2005م .

90 – بدائع الفوائد، 115/1.

91 – المصدر نفسه، 115/1–116.

92 – المصدر نفسه، 116/1.

93 – المصدر والصفحة نفسهما.

94 – ينظر دراسات البنية الصرفية في ضوء اللسانيات الوصفية، د. عبد المقصود محمد عبد المقصود، ص155–158، الدار العربية للموسوعات، بيروت، ط1، 2006م.

95 – سورة محمد، الآية 24.

96 – شفاء العليل، ص95– 96، والتفسير القيم، ص424.

97 – سورة محمد، الآية 20.

98 – ينظر ابن القيم من آثاره العلمية، ماهر محمود البقري، ص269، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

99 – شفاء العليل، ص96، والتفسير القيم، ص424.

100 – سورة الشورى، الآية 49.

101 – تحفة المودود بأحكام المولود، ابن قيم الجوزية، ص17، تحقيق: صلاح الدين محمود السعيد، دار البيان العربي للطبع والنشر والتوزيع، 2006م، والتفسير القيم، ص417.

102 – الجامع لأحكام القرآن، 48/16.

103 – سورة الشرح، الآيتان 5–6.

104 – صحيح البخاري، أبو عبد الله البخاري، 1892/4، تحقيق: مصطفى ديب البغا، دار ابـــن كثير اليمامة، بيروت، ط3، 1407هـــ–1987م.

105 – بدائع الفوائد، 127/2–128.

106 – سورة الأعراف، الآية 200.

107 – سورة فصلت، الآية 36.

108 – إغاثة اللهفان، 96/1.

109 – المصدر نفسه، 96/1–97.

110 – المصدر نفسه، 97/1.

111 – المصدر والصفحة نفسهما.

112 – المصدر والصفحة نفسهما.

113 – سورة الفاتحة، الآيتان 6–7.

114 – بدائع الفوائد، 11/2.

115 – المصدر نفسه، 12/2.

116 – سورة الأنعام، الآية 153.

117 – مدارج السالكين، 32/1، والتفسير القيم، ص17.

118 – بدائع الفوائد، 126/2–127.

119 – سورة الأنعام، الآية 161.

120 – سورة الشورى، الآية 52.

121 – سورة الفتح، الآية 02.

122 – بدائع الفوائد، 12/2.

123 – المصدر والصفحة نفسهما.

124 – المصدر والصفحة نفسهما.

125 – سورة النور، الآية 35.

126 – شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، جمال الدين بن عبد الله بن هشـــام، ص195 تحقيق: عبدالغني الدقر، الشركة المتحدة للتوزيع، دمشق، ط1، 1984م.

127 – سورة الفاتحة، الآية 02.

128 – بدائع الفوائد، 76/2.

129 – سورة النساء، الآية 28.

130 – سورة البقرة، الآية 02.

131 – شرح شذور الذهب، ص195.

132 – أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية–تأسيس نحو النص، د. محمد الشاوش، 2/972–973، المؤسسة العربية للتوزيع، تونس، ط1، 1421هـ–2002م.

133 – سورة الفجر، الآيتان 1–2.

134 – التبيان في أقسام القرآن، ص36.

135 – سورة القلم، الآية 03.

136 – سورة النازعات، الآية 26.

137 – سورة هود، الآية 103.

138 – التبيان في أقسام القرآن، ص178.

139 – سورة البقرة، الآية 179.

140 – مفتاح دار السعاة، 2/390–391.

141 – بدائع الفوائد، 4/03.

142 – سورة التوبة، الآية 72.

143 – مدارج السالكين ، 1/428، وينظر بدائع الفوائد، 2/137.

144 – الكتاب، 1/12.

145 – اللغة العربية معناها ومبناها، د. تمام حسان، ص242، عالم الكتب، القاهرة، ط3 1418هـ–1998م.

146 – سورة النساء، الآية 136.

147 – بدائع الفوائد، 4/152.

148 – سورة يوسف، الآية 26.

149 – السورة نفسها، الآية 27.

150 – بدائع الفوائد، 4/152.

151 – المصدر نفسه، 4/153.

152 – سورة الكوثر، الآية 01.

153 – سورة هود، الآية 98.

154 – سورة فاطر، الآية 41.

155 – بدائع الفوائد، 4/153.

156 – سورة التوبة، الآية 122.

157 – بدائع الفوائد، 4/153–154.

158 – تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، ابن مالك الأندلسي، ص5–6، تحقيق: محمد كامل بركات، دار الكاتب العربي، مصر، 1387هـ–1967م.

159 – سورة المائدة، الآية 34.

160 – بدائع الفوائد، 4/155.

161 – ينظر الدلالة الإيحائية، ص174.

162 – المرجع والصفحة نفسهما.

163 – تسهيل الفوائد، ص05.

164 – ينظر الدلالة الإيحائية، ص174، والصاحبي في فقه اللغة، ص 101.

165 – سورة النمل، الآية 40.

166 – الزمن في القرآن الكريم –دراسة دلالية للأفعال الواردة فيه، د. عبد الكريم بكري ص109، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1997م.

167 – سورة يوسف، الآية 30.

168 – إغاثة اللهفان، 2/116، والتفسير القيم، ص305.

169 – سورة المائدة، الآية 84.

170 – سورة نوح، الآية 13.

171 – سورة النمل، الآية 20.

172 – سورة يوسف، الآية 13.

173 – ينظر بدائع الفوائد، 4/156–157، والزمن في القرآن الكريم، ص36.

174 – سورة الضحى، الآية 05.

175 – سورة المائدة، الآية 73.

176 – بدائع الفوائد، 4/157.

177 – سورة القلم، الآية 09.

178 – بدائع الفوائد، 4/158.

179 – ينظر الزمن في القرآن الكريم، ص35–36.

# التنغيم في اللغة العربية –رؤية فيزيائية–

**د. رضا زلاقي**
**جامعة بومرداس**

1– **مقدمة:** التنغيم ظاهرة صوتية على جانب كبير من الأهمية، والتنغيم من ظواهر ما فوق التقطيع، ولعله من المباحث الصوتية الفنولوجية التي تظل في حاجة إلى الدراسة والبحث، فهو لم يُتناول عند العرب القدماء بالدرس الكافي، كما أن المحدثين من دارسي اللغة لم يعتنوا به عنايتهم بسائر المباحث اللغوية.

إن هذا البحث من الفنولوجيا له أبعاد مهمة لها أبلغ الأثر في دراسة النحو والدلالة، مع أنه ليس سوى نوعا من أنواع التلوين الموسيقي للكلام الذي لا يظهر كتابة ولا تقطيعا، لكن المتكلم يمارس التنغيم في كلامه فعلا بحسب ما يقتضيه غرضه، وما يتطلبه السياق والمقام، وإذا كانت دراسة التنغيم قديما صعبة، يعترض سبيلها الكثير من المشكلات خاصة التقنية منها، فإن دراسته اليوم أصبحت سهلة ميسورة بتوفر أجهزة التحليل الفيزيائي للأصوات اللغوية التي نستطيع التعرف بواسطتها على المحددات الفيزيائية لظاهرة التنغيم وتفسيرها علميا في ضوء ذلك.

تأسيسا على ما سبق، حاولنا في هذا المقال دراسة ظاهرة التنغيم كما فهمها القدماء، وكما ينظر إليها المحدثون من عرب وأوربيين، وأسقطناها على نماذج من اللغة العربية الحديثة، وبعد ذلك تم التحقق فيزيائيا من وجود التنغيم، والتعرف على محدداته الأكوستيكية، وأنواعه في الكلام، وأثره في الدلالة.

كما حاولنا أن نبين أثره ووظيفيته في الجوانب والتركيبية والدلاليّة في اللغة العربية، وذلك من خلال إدراج مستوياته اللحنيّة في هذه الدراسة، وبيان أوجهها المختلفة في الدلالة، للكشف عن سرِّ الجمال الفني للتنغيم ودوره في التفريق بين معاني الجمل.

والمقال يحاول الإجابة عن مجموعة من الأسئلة منها تلك التي تتعلق بظاهرة التنغيم على مستوى الكلام بصورة عامة، وتلك المتعلقة بمختلف الضوابط التي تحكم توزع التنغيم ومواضعه، والدلالات المرتبطة بوجوده، أهم هذه الأسئلة:

1- كيف نظر الباحثون العرب إلى ظاهرة التنغيم؟ وما هو رأي الدارسين الأوربيين في ذلك؟

2- كيف يأخذ التنغيم مواقعه في اللغة العربية؟ وما هي القوانين التي تضبطه؟ وما ارتباطها بالدلالات المختلفة؟

3- ما هي مختلف العوامل الصوتية (الطبيعية) التي تتحكم في التنغيم؟ وما التفسير الفيزيائي للتنغيم؟

ولعله من بين أهم الأسباب التي دفعتنا لاختيار مثل هذا النوع من الدراسة قلة الدراسات المختبرية في جانب الدراسة الصوتية، وهي ذات أهمية بالغة اليوم، إذ يمكن بواسطتها أن نتوصل إلى أدق النتائج في مختلف جوانب الدراسة الصوتية كما أن هذا الموضوع محاولة منّا لإبراز أهمية العمل المخبري في مجال الصوتيات، وفائدته في الدرس اللغوي عامة. ولقلة الأبحاث المتخصصة في هذا الجانب من الدراسة، والتي –إن وجدت– لا تعدو أن تكون نقلا عما قاله الباحثون الأوائل في مجال الدرس الصوتي.

**2- مفهوم التنغيم.**

**التنغيم لغة:** جاء في اللسان: "النغمة جرس الكلمة وحسن الصوت في القراءة وغيرها – النغم الكلام الخفي والنغمة الكلام الحسن، وسكت فلان فما نغم بحرف وما تنغم بمثله".[1]

فالتنغيم في اللغة من خلال التعريف السابق يأخذ مجموعة من المعاني، منها ما يتعلق بحسن الأداء الصوتي في القراءة مثلا، أو الحسن الطبيعي للصوت، وقد يأخذ معنى ما خفي من الأصوات ولم يبن، كما أنه قد يشير إلى معنى أكثر عموما وهو النطق بصفة عامة.

**التنغيم اصطلاحا:** يكاد يجمع دارسو الصوتيات على أن مصطلح التنغيم، الذي لم يرد في التراث اللغوي العربي بهذا المفهوم، وهو ترجمة للمصطلح الأجنبي "intonation" إلا أن هناك ترجمات أخرى غيرها، فقد ترجمه إبراهيم أنيس بموسيقى الكلام[2] وعبد الصبور شاهين بالنبر الموسيقي.[3]

وقد عُرّف التنغيم بأنه "تتابعات مطردة من مختلف أنواع الدرجات الصوتية على جملة كاملة أو أجزاء متتابعة، وهو وصف للجمل وأجزاء الجمل وليس للكلمات المختلفة المنعزلة"[4].

كما عرف أيضا بأنه: "هو التباين بين الارتفاع والانخفاض في درجة الصوت الناتج عن التغير في نسبة ذبذبة الوترين الصوتين التي تحدث نغمة موسيقية".[5]

وعرف أيضا: "هو تغير في ارتفاع النغمة يخص سلاسل أطول من التي ينطبق عليها النبر وغالبا ما يخص الجملة أو شبه الجملة".[6]

تُجمع هذه التعريفات المختلفة للتنغيم على أنه ظاهرة صوتية يسببها الاختلاف في درجات الصوت أو تواتره، مما يعطي للكلام طابعا صوتيا مميزا، هذا الاختلاف في التواتر مرتبط أساسا بنشاط الوترين الصوتيين كم سنرى تفصيل ذلك.

وقد جاء في كتاب الخصائص لابن جني ما يشير إلى انتباهه إلى ظاهرة التنغيم في قوله: "وذلك أن تكون في مدح إنسان والثناء عليه فتقول كان والله رجلا فتزيد في قوة اللفظ بالله في هذه الكلمة وتتمكن من تمطيط اللام وإطالة الصوت بها أو عليها أي رجلا فاضلا أو شجاعا أو كريما أو نحو ذلك".[7] وكلام ابن جني هذا من إشارات القدماء الهامة لمفهوم التنغيم.

وبالرغم من وجود التنغيم في الاستعمال اللغوي في النثر والشعر إلا أنه لم يدرس في التراث الدرس الكافي –عدا بعض الإشارات العابرة– كما يشير إلى ذلك بعض الدارسين، ومن الأمثلة التي تدل على أهميته في قراءة القرآن على سبيل المثال وجود العديد من المواضع التي لا نتبين منها دلالة التركيب إلا من خلال

التنغيم، في مثل قوله تعالى على لسان سيدنا إبراهيم (قال: هذا ربي) بالاستفهام الذي لا يدرك إلا من خلال التنغيم، ومثله أيضا قوله تعالى: (لا تتخذوا عدوي وعدوكم أولياء، تلقون إليهم بالمودة؟) في:( تلقون إليهم بالمودة) التي تُنغّم استفهاما وقد ورد ذلك في الشعر أيضا في بيتي عمرو بن أبي ربيعة:

فوالله ما أدري وإن كنت داريا  بسبع رمين الجمر أم بثمان

والاستفهام هنا هو في: "أبسبع؟"

وقوله:

ثم قالوا تحبها قلت بهرا  عدد الرمل والحصى والتراب

حذفت أداة الاستفهام في "تحبها" ولم يظهر الاستفهام إلا من خلال التنغيم.

3- **التنغيم عند العرب القدماء:** تشكلّ مسألة وجود التنغيم في التّراث العربيّ خلافاً بين الدّارسين المعاصرين، حيث تلقّف أغلب دارسي التنغيم من العرب رأي المستشرق برجشتراسر الّذي نفى وجود هذه الظاهرة في تراثنا، إلاّ أنّه لا يمكن تجاوز إدراك الدّارسين المعاصرين لهذه الظاهرة في التّراث العربيّ، إذ توجد في كتبهم إشارات توحي بذلك.

يقول أحمد كشك عن طبيعة رؤية القدماء لظاهرة التنغيم: "وقدامى العرب، وإن لم يربطوا ظاهرة التنغيم بتفسير قضاياهم اللغوية، وهم وإن تاه عنهم تسجيل قواعد لها، فإن ذلك لم يمنع من وجود خطرات ذكيّة لمّاحة تعطي إحساساً عميقاً بأنّ رفض هذه الظاهرة تماماً أمر غير وارد، وإن لم يكن لها حاكم من القواعد"[8].

ويذهب عبد الكريم مجاهد في ثنايا حديثه عن الدلالة الصوتية والصّرفية عند ابن جني، إلى أنّ ابن جني قد أدرك هذا الجانب، وله الفضل فيه بجلاء ووضوح ويثبت أنّه قد طرق باب هذه الموضوعات التي تعتبر من منجزات اللسانيات الحديثة، وبذلك تحفظ له أصالته ومساهمته[9]، ويرى أن التنغيم ظاهرة موجودة في اللغة، ثم جاءت اللسانيات الحديثة لتوصّفها، والدليل على ذلك أنّ الحديث عمّا

يسمى حديثا بـــ (بالتنغيم)، الّذي جعل عبد الكريم مجاهد يعتبر ابن جني مساهماً فيه، موجود عند ابن جني، وكذلك لدى سيبويه ولدى العديد من الفلاسفة.

ولكن كثيراً من الدّارسين ينفون هذه الظاهرة عن النّحو العربي، يقول كانيتو: "لا يمكن أن نعول على النّحاة القدامى فيما يخصّ التطريز، فهم لم يهتمّوا بكميّة الحركات والإيقاع الشعري المبني على هذا الكم، فإنّهم لم يهتمّوا لا بنبرة الكلمة ولا بتنغيم الجملة، واختصرت دراستهم على الوقف"[10].

وهذا تعميم وقع فيه الأنطاكي كذلك، يقول: "قواعد التنغيم في العربية مجهولة تماماً، لأنّ النّحاة لم يشيروا إلى شيء من ذلك في كتبهم"[11].

وقد أدرك الفلاسفة الدور الّذي يؤديه التنغيم في الكلام. وجاء حديثهم عن ذلك في سياقات متعدّدة، فالفارابي مثلاً قسّم الألحان الإنسانية إلى ثلاثة أصناف: صنف يكسب النّفس لذاذة، وصنف يفيد النّفس في التخيّل والتصوّر للأشياء، وصنف يكون عن انفعالات، وعن أحوال ملذّة أو مؤذية.[12]

أمّا وظائف التنغيم عند إخوان الصفاء فلا تختلف كثيراً عمّا بينّه الفارابي فالأنغام والألحان منها ما يرقق القلوب، ومنها ما يشجع في الحروب، ومنها ما يشفي من الأمراض، جاء في رسائلهم: "وكانوا يستعملون عند الدّعاء والتسبيح ألحاناً من الموسيقى، وتسمّى المحزن، وهي التي ترقق القلوب إذا سمعت، وتبكي العيون، وتكسب النّفوس الندامة على سالف الذّنوب" [13].

ومن المصطلحات التي استخدمها النّحاة في أحاديثهم عن بعض القضايا النّحوية التي تندرج في سياق التنغيم "الترنّم ومدّ الصوت والتطريب". ولا سيمّا عند سيبويه، وابن يعيش، يقول سيبويه في كتابه: "اعلم أن المندوب مدعّو، ولكنّه متفجّع عليه، فإن شئت ألحقت في آخر الاسم الألف، لأنّها الندية، كأنهم يترنّمون بها"[14] وإلى ما يشبه ذلك، يذهب ابن يعيش في شرح المفصّل[15].

ويرى السيوطي أن التنغيم حقيقة صوتية نطقية لها دورها في بيان المعنى، إذ يقول: "حدّثنا المرزباني عن إبراهيم بن إسماعيل الكاتب، قال: سأل اليزيديّ الكسائي بحضرة الرشيد، فقال: انظر أفي هذا الشعر عيب؟ وأنشده:

لا يكـــون العيـرُ مهـراً  لا يكـــون المهـــرُ مهـــرُ

فقال الكسائي: قد أقوى الشاعر، فقال له اليزيدي: انظر فيه، فقال: أقوى، لابدّ أن ينصب "المهر" الثاني على أنه خبر لـــ "يكون"، فضرب اليزيديّ بقلنسوته الأرض، وقال: أنا أبو محمد.. الشعر صواب، إنّما ابتدأ فقال: المهر مهر"[16]

لم يفطن الكسائي لما رآه اليزيديّ الذي استخدم شيئاً جديداً في تفسير البيت وهو "الوقف" المرتبط بالتنغيم الذي جعل جملة (لا يكون) ذات نغمة مميزة، كان له أثره الواضح في الدلالة على المعنى.

وهكذا نرى أن التنغيم في نطق الجملة ينقلها من باب نحويّ إلى باب نحويّ آخر، ويظهر ذلك بارتفاع الصوت، أو انخفاضه في أثناء النّطق للتعبير عن معان مختلفة في نفس الإنسان، والجملة قد تعتمد على التنغيم المصاحب لنطقها لبيان معناها دون أن يكون في تركيبها ما يدلّ على هذا المعنى.

وذكر ابن جني أنّ لفظ الاستفهام إذا ضامّه معنى التعجب استحال خبراً[17] وذلك قولك: (مررت برجل أيّ رجل)، فأنت الآن مخبر بتناهي الرجل في الفضل ولست مستفهماً.

نلاحظ أن لا وسيلة عند تضامّ الاستفهام مع التعجب واستحالته إلى الخبر سوى الوسيلة التنغيمية التي تحوّل المعاني ذات اللفظ الواحد من معنى إلى آخر، والحقيقة أن هذا الأسلوب، أي تحوّل الدلالة للفظ الواحد إلى عدة معان هو من الأساليب المعروفة والشائعة في العربية قديماً وحديثاً.

وقد جعل الأزهري في شرح التصريح على التوضيح الصيغة السّماعية: (لله درّه فارساً) دالة على التعجّب بالقرينة، لا بالوضع، إذ يقول عنها: "إنما لم يبوب لها في النحّو، لأنهّا لم تدلّ على التعّجب بالوضع بل بالقرينة"[18]، والقرينة لا تخرج

عن إطار الصورة التنغيمية للعبارة التي تؤكدّ أن المراد بها الكلام التعجبّي، وليس أمراً آخر غيره.

ويرى أبو حاتم الرازي أنّ تطويل الصّوت ــ أي مدّه ــ يدلّ على معنى النداّء وعلى معنى الشكاية[19]، فربط مدّ الصوت بالمعنى، وهذا أمر لا يمكن إدراكه إلا بالكلام المنطوق، ويقصر الكلام المكتوب على نقله، وهذا ينقلنا إلى الحديث عن أهمية المشافهة في نقل التنغيم.

**4- آراء المحدثين حول التنغيم.**

لعّل من أشهر من نبّه على دراسة التنغيم من المحدثين العرب، إبراهيم أنيس في كتابه الأصوات اللّغويّة الذي يرى أنّ التنغيم هو موسيقى الكلام، "لأنّ الإنسان حين ينطق بجميع الأصوات، فالأصوات التي يتكوّن منها المقطع الواحد قد تختلف في درجة الّصوت، وكذلك الكلمات وتختلف معاني الكلمات تبعاً لاختلاف درجة الصّوت عند النّطق بالكلمة"[20].

وينفي تمّام حسّان وجود ظاهرة التنغيم في التّراث العربيّ، حيث ذهب إلى أنّ التنغيم في اللغة العربية الفصحى غير مسّجل ولا مدروس، ومن ثمّ تخضع دراستنا إيّاه في الوقت الحاضر لضرورة الاعتماد على العادات النّطقية في اللهجات العامية[21].

ويفرّق أحمد مختار عمر في كتابه "دراسة الصوت اللّغوي" بين النّغمة والتنغيم ويرى أنّ التنغيم هو الذي يغيّر الجملة من خبر إلى استفهام وإلى توكيد، وإلى انفعال، وإلى تعجب، ثم يمايز بين صفتين من اللغات النّغميّة، وغير النّغميّة بما تؤديه درجة الصّوت من دور في تميّز المعنى الأساسي للكلمة أو الجملة[22].

ويكتفي رمضان عبد التّواب، بقوله: إنّ القدماء أشاروا إلى بعض آثار التنغيم ولم يعرفوا كنهه، غير أنّنا لا نعدم عند بعضهم الإشارة إلى بعض آثاره في الكلام للدّلالة على المعاني المختلفة[23].

وإلى مثل هذا الرأي ذهب عبد السّلام المسّدي الذي يقول: إنّ التنغيم في العربية له وظائف نحويّة، لأنّه يفرق بين أسلوب وآخر من أساليب التركيب، ومع هذا فإنه لم يحظَ لدى أجدادنا ببحث مستفيض، أو تطبيق مستند إلى قواعد محددة[24].

أمّا محمد الانطاكي، فإنَّه ينفي إشارة النّحاة في كتبهم إلى قضيّة التنغيم[25]، ويعدّ الدكتور أحمد كشك من أهمّ الباحثين المتحمّسين لقضية التنغيم في التّراث العربيّ حيث خصص فصلاً للحديث في كتابه "من وظائف الصوت اللغوي".

5- **الدراسة الفيزيائية للتنغيم:** على الرغم مما قيل عن التنغيم سواء عند القدماء أو المحدثين فهو يظل ظاهرة صوتية وجودها مؤكد في اللغة المنطوقة، وقد تفطن القدماء لوجوده حتى وإن لم يدرسوه بالشكل الكافي وكذلك عني أكثر المحدثين المهتمين بالصوتيات بدراسته ومحاولة اسنباط قوانين تحكمه، ولعل من أهم أهداف هذه الدراسة بيان الملامح الفيزيائية لهذه الظاهرة الصوتية ومختلف المحددات الأكوستيكية التي ينضبط بها.

يتحدد التنغيم فيزيائيا، بالنظر في نشاط الوترين الصوتيين اللذين يصدران ذبذبات مختلفة التواتر تظهر في الرسم الطيفي على شكل منحنى يعرف بمنحنى التواتر الأساسي، وكلما زادت قيمة التواتر لذبذبات الوترين كانت النغمة عالية كنغمة نهاية الاستفهام مثلا، وكلما انخفضت كانت النغمة منخفضة كالنغمات التي تنتهي بها الجمل التقريرية .

**كيف يظهر التنغيم في التحليل الطيفي للأصوات اللغوية؟** تُدرس الأصوات اللغوية فيزيائيا من جانبين أساسيين: أولهما دراسة الذبذبات، وثانيهما دراسة الأطياف. ويمكن أن نباشر الدراسة الفيزيائية باستخدام أجهزة وُضعت لهذا الغرض، ودارس الصوتيات لا يعنيه بحال من الأحوال معرفة تركيب هذه الأجهزة ولا مبادئ عملها إذ تنتهي علاقته بها عند الحصول على البيانات المطلوبة منها وهنا يبدأ عمله بتحليل البيانات وتفسيرها وبيان معطياتها ودلالاتها في وصف الأصوات.

ولكي نعرف مختلف مظاهر التنغيم من الناحية الفيزيائية نقوم بتسجيل الجمل بواسطة الأجهزة الخاصة بذلك ثم نحللها بالمطياف، ونحصل على الرسم الطيفي للكلام المسجل الذي يظهر كل خصائص هذا الكلام.

يظهر التنغيم في التحليل الطيفي في الغالب على صورتين:

1- **التنغيم كارتفاع في الشدة الصوتية**

الشدة الصوتية "هي الصفة الفسيولوجية التي تميز فيها الأذنُ الصوتَ القوي من الصوت الضعيف الخافت، كأن يتحدث الإنسان بصوت مرتفع، أو يهمس همسات خفيفة، أو يستمع الشخص إلى حديث مباشرة، أو بمكبر صوت.

وعلتها الفيزيائية هي سعة اهتزاز طبقة الهواء بجوار الأذن، التي ينتج عنها تغيرات محسوسة في الضغط"[26]. وتسمى أيضا "علو أو حجم الصوت Loudness"[27].

وتتحدد الشدة بالنظر في سعة الذبذبة التي تمثل "البعد بين نقطة الاستراحة وأبعد نقطة يصل إليها الجسم المتحرك"[28] في رسم الذبذبات.

وتكون ممثلة في رسم الذبذبات على المحور العيني أو محور التراتيب، فكلما كانت الذبذبة في التمثيل أبعد عن محور الفواصل الزمني كلما كان الصوت أعلى وأقوى.

يكون المقطع ذو التنغيم العالي ذا شدة صوتية عالية نسبيا، تظهر هذه الشدة في الرسم الطيفي على شكل بقع سوداء تزداد سوادا كلما زادت الشدة الصوتية وتظهر أيضا من خلال منحنى الطاقة الصوتية المرافق لرسم الأطياف، وهذا العامل المحدد للتنغيم ضعيف المردودية في التحديد الدقيق للتنغيم لذا ينبغي الاعتماد على عامل التواتر.

2- **التنغيم كارتفاع في التواتر:** الارتفاع "هو الصفة الفسيولوجية التي تميز فيها الأذن الصوت الحاد الرفيع عن الصوت الغليظ الأجش، كالاختلاف بين صوتي امرأة ورجل، وبين زقزقة العصافير ونعيق الغربان.

والعلة الفيزيائية لاختلاف الأصوات في الارتفاع هي الاختلافات في تواترها وتزداد الأصوات حدة بازدياد التواتر"[29].

ويعْرف الارتفاع أيضا بمصطلح "درجة الصوت أو حدته pith"[30] ويطلق عليه أيضا مصطلح التردد "ويقاس تردد حركة الجسم أو تردد الذبذبات بعدد الدورات في الثانية، والدورة عبارة عن تكرار كامل لنمط الموجة"[31].

يظهر التواتر الممثل للتنغيم في الرسم الطيفي على شكل شريط يمثل عدد حركات الوترين الصوتيين في الثانية الواحدة، ويكون قريبا من المحور السيني أو محور الفواصل إذا كان التواتر منخفضا، وبعيدا عنه إذا كان التواتر مرتفعا.

والتواتر هو العامل الفيزيائي المعول عليه في دراسة التنغيم.

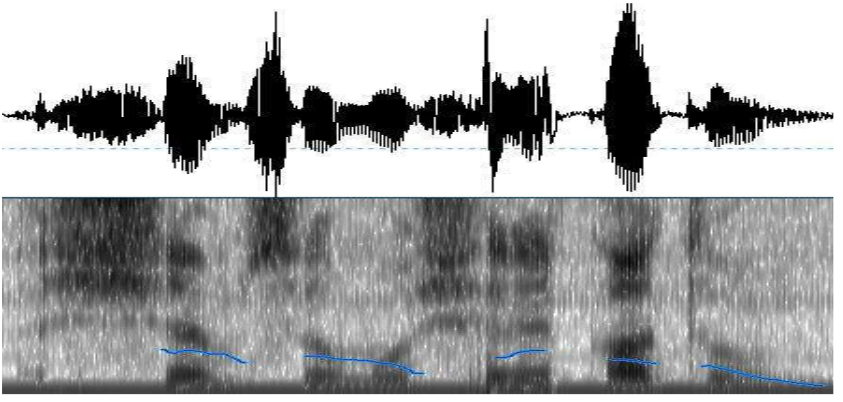
ندرس مختلف أنواع التنغيم في العربية الفصحى من خلال مدونة صوتية مسجلة لأشخاص يتقنون اللغة العربية، وتشتمل المدونة على مجموعة من الجمل تمثل مختلف المواقف الكلامية ذات الأبعاد الدلالية التي تعرف من خلال ظاهرة التنغيم، ونتناول بالدراسة: تنغيم التقرير، وتنغيم النهي، وتنغيم الاستفهام، وتنغيم النداء، وتنغيم التعجب، ونختار لهذه الأغراض الدلالية مجموعة من الجمل هي على التوالي:

- الشمس مشرقة.
- لا تنشغل بغيرك.
- أحضر الغائب؟
- يا صاحب الدكان.
- ما أحسن الطبيعة!

**دراسة المنحنى النغمي للجملة:** "الشمس مشرقة".

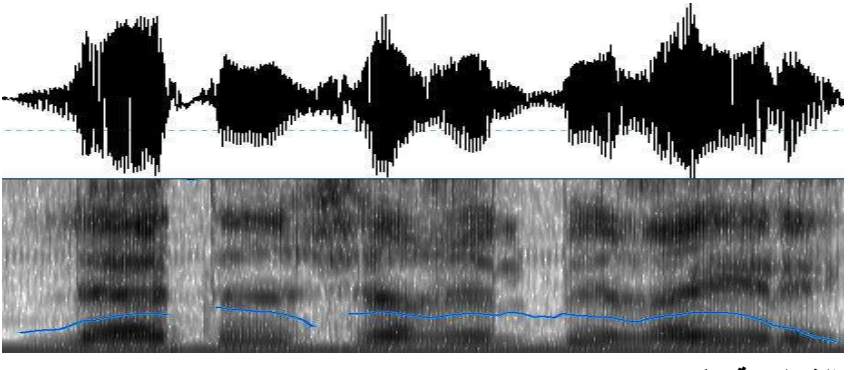
يمثل الشكل رقم 1 رسما طيفيا للعبارة "الشمس مشرقة" وهي جملة تفيد التقرير، يرتبط غرض التقرير بمتلازمات صوتية تظهر من خلال المنحنى النغمي –بيان النغمة الحنجرية– تكون قيمة التواتر الأساسي في أول كلمة الشمس حوالي

179 هرتز وحوالي 166 هرتز عند المقطع الثاني من كلمة "مشرقة"، ثم تأخذ في الانخفاض السريع حتى تبلغ القيمة 102 هرتز عند المقطع الأخير من كلمة "مشرقة"، وعليه يمكن القول أن تنغيم التقرير والإخبار يبدأ متوسطا ويستمر كذلك ثم ينتهي ضعيفا.



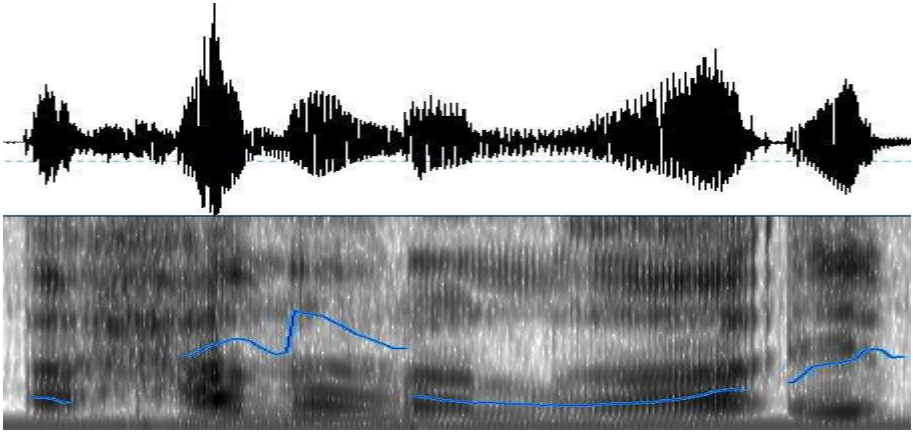
**الشكل رقم 1**

**دراسة المنحنى النغمي للجملة:** "لا تتشغل بغيرك". يمثل الشكل رقم 2 رسما طيفيا للعبارة "لا تتشغل بغيرك" وهي جملة نهي تمتلك منحنى نغميا خاصا بها تبلغ قيمة التواتر الأساسي في بداية الجملة حوالي 176 هرتز ثم يرتفع هذا التواتر بعد ذلك مباشرة ليبلغ 192 هرتز ثم يأخذ في الانخفاض التدريجي حتى يبلغ أدنى قيمة له وهي 115 هرتز، وعليه يمكن القول أن تنغيم الأمر يبدأ متوسطا ثم يقوى ليصل إلى الضعف أخيرا.



**الشكل رقم 1**

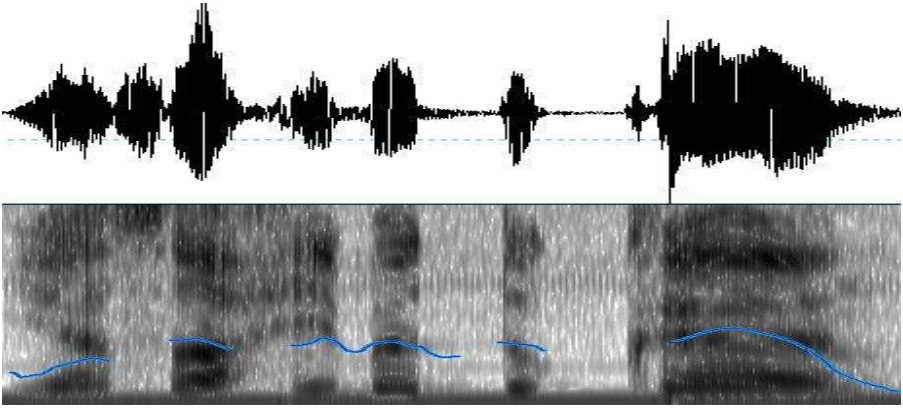
**دراسة المنحنى النغمي للجملة:** "أحضر الغائب؟" يمثل الشكل رقم 3 رسما طيفيا للعبارة "أحضر الغائب" وهي جملة استفهامية يتميز منحناها النغمي بخصائص تختلف تماما عن سابقيه، إذ يبدأ التواتر الأساسي هنا مرتفعا ويصل إلى القيمة 311 هرتز ثم يأخذ في الانخفاض حتى يتدنى إلى القيمة 127 هرتز ليعاود الارتفاع مرة أخرى حتى يبلغ القيمة 237 هرتز، وعليه نحكم أن تنغيم الاستفهام يبدأ مرتفعا جدا ثم يضعف ليعود إلى الارتفاع مرة أخرى من غير أن يصل إلى قيمته الأولى.



**الشكل رقم 3**

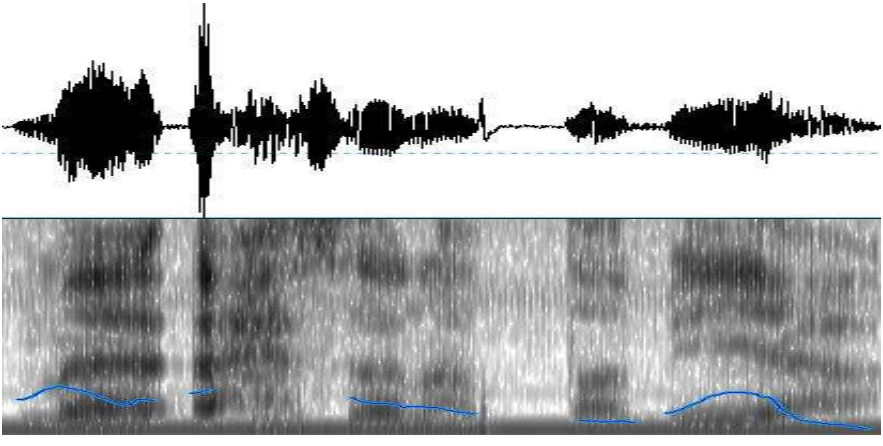
**دراسة المنحنى النغمي للجملة:** "يا صاحب الدكان".

يمثل الشكل رقم 4 رسما طيفيا للعبارة "يا صاحب الدكان" وهي جملة الغرض منها النداء الذي يكتسي مميزات صوتية خاصة، إذ يبدأ التواتر الأساسي في أول الكلام بالقيمة 141 هرتز ثم يرتفع حتى يبلغ القيمة 216 هرتز، ثم يزداد ارتفاعا إلى أن يصل القيمة 239 هرتز، ثم ينخفض بسرعة إلى قيمة دنيا تقدر ب 109 هرتز، وعليه يتقرر أن تنغيم النداء يبدأ منخفضا ثم يرتفع تدريجيا حتى يبلغ مستويات قياسية ثم ينخفض بسرعة إلى أدنى حدوده.



**الشكل رقم 4**

**دراسة المنحنى النغمي للجملة:** "ما أحسن الطبيعة!" يمثل الشكل رقم 5 رسما طيفيا للعبارة "ما أحسن الطبيعة" وهي جملة مضمونها التعجب، يبدأ التواتر الأساسي في أولها عاليا بالقيمة 171 هرتز، ثم يأخذ في الانخفاض حتى يبلغ مستويات متدنية ويقدر بالقيمة 104 هرتز، ثم يرتفع فجأة في آخر الجملة ليبلغ القيمة 161 هرتز، ليعود إلى الانخفاض الفجائي تارة أخرى متدنيا إلى القيمة 91 هرتز، يمكن أن نقول إذن أن تنغيم التعجب متذبذب بين ارتفاع وانخفاض يكون الارتفاع في البداية وما قبل الآخر ويكون الانخفاض في الوسط والنهاية.



**الشكل رقم 5**

**ملاحظات أخرى:** سجلت مجموعة من الملاحظات الأخرى من خلال الدراسة الفيزيائية للتنغيم بواسطة دراسة تسجيلات صوتية أخرى للجمل السابقة بأنماط تنغيمية مختلفة، فجملة "الشمس مشرقة" يمكن أن تؤدى بتنغيم الاستفهام "الشمس مشرقة؟" وعندها يكون منحناها النغمي مماثلا تقريبا لمنحني النغم للعبارة "أحضر الغائب؟" كما يمكن أم تؤدى بتنغيم التعجب وعندئذ يماثل منحناها النغمي منحنى العبارة "ما أجمل الطبيعة" مما يدل على أن عامل التنغيم عامل مهم في تحديد المعنى لا يقل أهمية عن العوامل اللغوية المعروفة.

6- **خاتمة ونتائج:** توصلنا من خلال هذا البحث إلى العديد من النتائج التي تخص موضوع التنغيم سواء هند الدارسين القدماء أو المحدثين أو مما استنتج من خلال الدراسة الفيزيائية يمكن أن نلخصها فيما يأتي:

- التنغيم بحث صوتي حديث عموما، ولكن هذا لم يمنع من إشارة القدماء إليه تحت مسميات أخرى.
- تحدث العرب القدماء في ثنايا كتبهم ودراساتهم للنحو العربي عن مفهوم التنغيم وعن دوره الدلالي، من غير ذكرٍ له بالمصطلح الحديث المعروف اليوم.
- للتنغيم دور نحوي وتركيبي مهم، إذ بواسطته يمكن أن تتغير طبيعة التراكيب وتخرج من حالة نحوية إلى أخرى.
- تناول المحدثون العرب مبحث التنغيم، ولكن جل دراساتهم لم تكن تعتمد على دراسات مختبرية فيزيائية، أو وسائل تجريبية، بل اعتمد أكثرهم على الذوق والحس والتجربة الذاتية.
- يتحدد التنغيم فيزيائيا، بناء على نشاط الوترين الصوتيين اللذين يصدران ذبذبات مختلفة التواتر تظهر في الرسم الطيفي على شكل منحنى يعرف بمنحنى التواتر الأساسي، وكلما زادت قيمة التواتر لذبذبات الوترين كانت النغمة عالية والعكس صحيح.

- تختلف قيم التواتر في المنحنى النغمي عند أداء مختلف الجمل حسب طبيعة هذه الجمل ومعانيها بتناسبات محددة.

- يجب التنويه أخيرا بأهمية العمل المختبري والتحليل الفيزيائي للأصوات والذي نتمكن بواسطته من الوصف الصحيح لمختلف الظواهر الصوتية.

**الهوامش:**

---

1- ابن منظور، لسان العرب،، دار صادر، 1956، بيروت- لبنان، ج 12، ص590.

2- إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، المكتبة الأنجلو مصرية، ط4، 1999، القاهرة. ص 175.

3- عبد الصبور شاهين، المنهج الصوتي للبنية العربية، مؤسسة الرسالة، 1980، بيروت-لبنان ص209.

4- أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، 1997، القاهرة. ص 194.

5- سامي عيد حنا وآخرون، معجم اللسانيات الحديثة، دار المعرفة الجامعية، 2003، القاهرة. ص67.

6- مصطفى حركات، الصوتيات والفنولوجيا، المكتبة العصرية، ط1، 1998، بيروت. ص43.

7- ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد على مختار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط 4 1999، القاهرة، ج2، ص371.

8- أحمد كشك، من وظائف الصوت اللغوي، ط2، القاهرة، 1997، ص 52 وما بعدها.

9- عبد الرحمن عبد الكريم مجاهد، الدلالة الصوتية والدلالة الصرفية عند ابن جني، مجلة عالم الفكر، السنة الرابعة، العدد 26، مارس 1982م، ص79.

10- Jean cantineau, Cours de phonétique arabe, P .149.

11- محمد الأنطاكي، المحيط في أصوات اللغة العربية ونحوها وصرفها، دار الشرق العربي، ط 3،1971م، بيروت، لبنان، ص 252.

12- الفارابي، الموسيقى الكبير، تحقيق غطاس خشبة، دار الكاتب العربي، القاهرة، ص 62-63.

13- إخوان الصفاء، رسائل إخوان الصفاء وخلان الوفاء، الدار الإسلامية، بيروت، 1992م ج1، ص187-188.

14- سيبويه، الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون،، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، ط2، 1998م بيروت- لبنان ج1، ص375.

15- ابن يعيش، شرح المفصّل، عالم الكتب، مكتبة المتنبي، القاهرة، ج2، ص13.
16- السيوطي، الأشباه والنظائر، تحقيق إبراهيم محمد عبد الله، منشورات مجمع اللغة العربية 1986م، ع3، ص245.
17- ابن جني، الخصائص، ج 2، ص370-371.
18- الأزهري خالد بن عبد الله، شرح التصريح على التوضيح، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة ج2، ص86.
19- أبو حاتم الرازي، كتاب الزينة، تحقيق حسين بن فيض الله الهمذاني، مطبعة الرسالة، القاهرة 1985م، ج2، ص28.
20- إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص 124.
21- تمام حسّان، اللغة العربية معناها ومبناها، الهيئة العامة المصرية للكتاب، 1985، القاهرة ص 228.
22- أحمد مختار عمر، دراسة الصّوت اللغوي، ص 310.
23- رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، ط 2، 1985م، القاهرة، ص 106.
24- عبد السلام المسّدي، التفكير اللسّاني في الحضارة العربية، الدّار العربية للكتاب،1981 ص226.
25- محمد الأنطاكي، دراسات في فقه اللغة العربية، دار الشرق العربي، بيروت، ص197.
26-هشام جبر، فيزياء الدوريات والجسيمات، ص116.
27- أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص30.
28 -Malmberg Bertil:Phonetics , 1963, new yourk , p08
29- هشام جبر، فيزياء الدوريات والجسيميات، ص117.
30 - أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص30.
31- Okett Charles,A manual of phonology, international of American liguistics journal, october 1975. p172

# تعليميّة الأدب (اللّفظ والمعنى) في المرحلة المتوسطة بالمدرسة الجزائريّة

**أ. محمودي عبد الكريم**
**المدرسة العليا للأساتذة -بوزريعة – الجزائر**

إنّ تدريس النّص الأدبي في المرحلة المتوسطة يهدف إلى تبيان مواطن القوّة والضّعف فيه، وأسبابها وعلاجها، وعلى هذا يجب أنْ يدرس النّص الأدبي وفق خطوات منهجيّة يتبعها المعلّم أثناء عمليّة التّدريس خطوة بعد أخرى، حيث يبدأ التّدريس من الظروف التي هيأت لميلاد النّص إلى غاية الفوائد العمليّة من هذا التّدريس، وهذا من أجل تأثر التّلاميذ بما في الأدب من أفكار وأساليب رائعة تظهر في التّعبير الشّفوي أو الكتابي للقارئ أو المستمع، لأنّ القارئ أو المستمع المحب للأدب يتأثر به ومع مرور الزّمن يحاكيه بطريقة تلقائية، أي أنّ مدّرس الأدب النّاجح هو الّذي يجعل هذه الأهداف نصب عينيه، وأنْ يتبع خطوات منهجيّة في تدريسه للتّلاميذ حتى يكون هذا التّدريس فعّال.

**الكلمات المفتاحيّة:**

**التّدريس:** التّدريس عبارة عن نشاط هادف، أي يتم عن قصد يقوم به المعلّم مع المتعلّمين، ويستلزم وجود طرائق ومتطلبات للقيّام بهذا النّشاط من أجل إحداث التّغيير الإيجابي لدى المتعلّم.

**الأدب:** هو ما أنتجه الكتّاب والشّعراء من جميل النّثر والشّعر مما يصوّر عاطفة أو يصف منظرًا، ويشترط فيه أن يحدث في نفس قارئه أو سامعه لذةً فنيّة، وإعجابًا خاصًا، وهو الفكرة الجميلة في العبارة الجميلة.

**خطوات تدريس النّص الأدبي:** يتم تدريس النّص الأدبي وفق الخطوات التّاليّة:

**1 – تحديد أهداف التّدريس العامة:** يختار منها المدّرس ما يتجاوب مع موضوع الدّرس كتذوق الجمال في النّص الأدبي وعمق الفكرة، والمتعة النفسية وزيادة الثّروة اللّفظية...

**2 – تحديد أهداف التّدريس الخاصّة:** مثل سلامة النّطق ودقته، ضبط الحركات والسكنات، القراءة التّعبيريّة المصوّرة للمعنى وفهم المعاني في النّص الأدبي، وكذلك فهم المعنى العام، والفوائد العمليّة من هذا النّص ومعرفة نبذة عن حياة الأديب، وحفظ القصيدة داخل القسم أو إرشادهم إلى كيفيّة حفظ القصيدة خارجه.

**3 – وسائل الإيضاح:** الكتاب المدرسي، أو النّصوص المختارة المطبوعة أو المكتوبة على السّبورة، صورة الكاتب، شاعرًا أو ناثرًا، وشيء من إنتاج الكاتب كيفيّة تنظيم السّبورة والكتابة بخط واضح ومقروء على السّبورة، وكتابة الألفاظ الصّعبة، والتّراكيب الغامضة ومعانيها على السّبورة.

**4 خطوات التّدريس:**

**4. 1– التّمهيد:** في هذه الخطوة يهيئ المعلّم تلاميذه لتقبل المادّة الجديدة وذلك عن طريق القصّة والحوار، أو بسط الفكرة، بحيث تثير في نفوس التّلاميذ الذّكريات المشتركة فتشدهم إلى التّعلق بالدّرس، وهذه الخطوة تعتبر أساسيّة لأنّها واسطة من وسائط النّجاح وطريقة تؤدي إلى فهم الدّرس وتوضيحه، وفي هذه الخطوة أيضًا يحفز المعلّم تلاميذه على التّفكير فيما سيعرضه عليّهم، وقد يكون ذلك بإلقاء أسئلة تدور حول الدّرس السّابق، إذ يصبح التّلاميذ على علم من غاية الدّرس، ويكون ذهنهم قد استعاد بعض ما يعرفونه من المعلومات السّابقة، ثم يتّجه انتباههم وتفكيرهم إلى الخطوة اللاحقة، وللتّمهيد وظائف أهمها:

جلب انتباه الطلبة إلى الدّرس الجديد وإزالة ما علق بأذهانهم بالدّرس الذي سبق والإقبال إلى الدّرس الجديد وربط الموضوع السّابق بالموضوع الجديد وتكوين الدّافع لدى الطلبة باتجاه الدّرس الجديد.[1]

**4. 2- العرض:** يعرض المدّرس في هذه الخطوة مادّة الدّرس على وفق المحاور والعناصر التي خطط لها مسبقا، وهنا لابد من مشاركة التّلاميذ بالحديث عن هذه العناصر على وفق إمكانياتهم على أنْ يجعل هذه الخطوة (العرض) قائمة على النّقاش المتبادل بينه وبين تلاميذه أنفسهم مرة أخرى، وأنْ يحافظ المعلّم على توجيه نقاشهم الوجهة الصّحيحة.

**4. 3-القراءة:** القراءة نوعان من حيث الشّكل: قراءة صامتة وأخرى جاهرة وفي تحديد بأيّتها يبدأ المعلّم، يجب عليه أن يكون على وعي تام بمستوى تلاميذه القرائي، وبمدى صعوبة النّص وسهولته، فإذا كان التّلاميذ في مستوى كاف من القراءة الجيّدة، وكان النّص سهلا فلا مانع من أن يستهل المعلّم معالجة النّص بالقراءة الصامتة، وإن كان الأمر غير ذلك فمن العبث وتضييع الوقت أن يطلب منهم قراءته قراءة صامتة، فالمعلّم هو الذي يقرّر الخطوة التّاليّة وهنا نفترض أن تكون الخطوة الأولى في المعالجة.[2]

**4. 4-القراءة الصّامتة:** وهنا يطلب المعلّم من تلاميذه قراءة النّص نثرًا كان أو شعرًا قراءة صامتة وينبههم إلى وضع خطوط تحت الكلمات الصّعبة والعبارات الغامضة، ويمكن إعطاء تعريف القراءة الصّامتة على أنّها "قدرة القارئ على فهم وإدراك معاني المادّة المقروءة دون استخدام أجهزة النّطق ويأتي ذلك إذا امتلك القارئ القدرة على ترجمة المادّة المقروءة إلى دلالات ومعان، والقراءة الصّامتة لا تتحقق إلاّ إذا كانت مسبوقة بالقدرة على القراءة الجهريّة، وما يصاحبها من التّعرّف على أشكال الحروف وأصواتها، وهي بذلك

تقوم على ثلاثة عناصر، وهي النّظر بالعين إلى المادّة المقروءة، قراءة الكلمات والجمل، والنّشاط الذهني المصاحب والمؤدي إلى الفهم."[3]

**4. 5 أهداف القراءة الصّامتة:** لقد بيّنت البحوث التّربويّة والنّفسيّة أنّ القراءة الصّامتة تحقق الأغراض التّاليّة:

– العناية البالغة بالمعنى، واعتبار عنصر النّطق مشتتا يعيق سرعة التّركيز على المعنى، والالتفات إلى الخبرات الفنيّة التي تتاح للقراءة الصّامتة.

– أنّها أسلوب القراءة الطبيعيّة التي يمارسها الإنسان في مواقف الحياة المختلفة يوميًا ولهذا يجب التّدريب عليها وتعليمها للأطفال منذ الصغر.

– زيادة قدرة التّلميذ على القراءة والفهم في دروس القراءة وغيرها من المواد، وهي تساعده على تحليل ما يقرأ والتّمعن فيه، وتنمي فيه الرّغبة لحل المشكلات، والقراءة الصّامتة من أهم الوسائل التي تحقق للقارئ كثيرًا من الأهداف لأنّها تيسّر له إشباع حاجاته وتنمية ميوله وتزوده بالحقائق والمعارف والخبرات الضروريّة في حياته.

– زيادة حصيلة القارئ اللّغوية والفكريّة، لأنّ القراءة الصّامتة تتيح للقارئ تأمل العبارات والتّراكيب وعقد المقارنات بينها، والتّفكير فيها، مما ينمّي ثروته اللّغوية كما أنّها تيسّر له الهدوء الذي يمكّنه من تعمق الأفكار ودراسة العلاقات بينها.

**4. 6– القراءة الجاهرة:**

**أولاٍ– قراءة المعلّم:** يقوم المعلّم بقراءة النّص قراءة نموذجيّة، مرة أو مرتين حسب مستوى الطلاب أو التّلاميذ ويراعي في قراءته للنّص حسن الأداء، وتمثيل المعنى، وجمال الإلقاء، ودقة الضّبط وحسن الوقف، وينبّه المعلّم إلى ضرورة متابعة قراءته، ووضع الحركات بأقلامهم على مواضعها في كتبهم، أمّا إذا كانت

القطعة الأدبية كبيرة فيمكن تقسيمها إلى وحدات، بحيث تتناول كل وحدة مجموعة مترابطة من الأفكار والمعاني.[4]

**ثانيا – قراءة التّلاميذ الأولى:** يقوم التلاميذ بقراءة النّص مرة أو مرتين أو أكثر، بحيث يقرأ كل تلميذ وحدة من النّص إذا كان طويلا، أو كله إذا كان قصيرًا، وعلى المعلّم هنا أن يصحح إلقاء التّلاميذ واللّحن الذي يقعون فيه، من غير تحليل، أو شرح لمعنى المفردات، لأنّ الغرض من هذه الخطوة التّمرين على القراءة ليس غير.

ويستحسن أن تستمر هذه الخطوة حتى يحسنوا القراءة، وتزول صعوبات نطق الكلمات الصّعبة في النّص المدروس، ثم تأتي بعد ذلك قراءة التّلاميذ الثانية أي حسب نوعية النّص.

**ثالثًا – المناقشة العامة:** وطريقتها أن يوجّه المعلّم مجموعة من الأسئلة تتناول الأفكار البارزة في النّص، يختبر بها مدى ما فهموه مستقلّين، وهذه الأسئلة تعين على تكوين صورة مجملة متكاملة، لموضوع النّص في أذهان التّلاميذ.

**ج– الشرح التّفصيلي**[5]: يسير على النّحو الآتي:

1– يقرأ أحد التّلاميذ الوحدة.

2– تفسير بعض الكلمات الضروريّة الواردة في الوحدة لغويًا، وتدوين معانيها على السّبورة مع ملاحظة أن يتوخي المعلّم في شرحه السّهولة وأن تكون الكلمة مطابقة للمعنى الأصلي وأن تكون الكلمات المفسّرة مما يتوقف على فهمها فهم العبارة ولشرح المفردات اللّغوية أساليب متنوعة منها:

– ذكر المرادفات وذلك بذكر مرادفاتها المستعملة المألوفة.

– ذكر الأضداد وذلك بتعريف التّلاميذ بأضداد الكلمة المألوفة لديهم.

– التّعريف ويقصد به تحديد معنى الكلمة عن طريق أوصافه، وخواصه.

– التّفصيل والتّشبيه وذلك بتفهيم المعنى بذكر تفرعاته، ومتعلقاته.

– الاشتقاق وذلك بذكر مشتقات الكلمة أو جذورها.

3– مناقشة المعنى العام للو حدة، من خلال طرح أسئلة جزئية شريطة أن يتألف من مجموعة من الإجابة عنها المعنى العام للوحدة، وتفيد هذه الأسئلة في اختصار الوقت والطريق إلى المعنى العام، كما تهيئ الفرص لتدريب التّلاميذ على التّعبير.

4– يصوغ أحد التّلاميذ من الأسئلة السّابقة المعنى العام للوحدة في عبارة متماسكة مترابطة، فإذا تعذر ذلك عليه ساعده أخر وهكذا....حتى يستقيم المعنى وعلى المعلّم أن يترك الأمر في الصوغ إلى التّلاميذ، ويكتفي بدور الموجّه فإذا ما عجزوا قام هو بذلك.

**د– التّحليل:** أي يقوم التّلاميذ بتحليل النّص الأدبي مع المعلّم حسب الخطوات المتبعة في التّحليل وبقدر المستطاع.

**ه – الاستنباط:** بعد الانتهاء من التّحليل يستنبط التّلاميذ بتوجيه من المدّرس بعض النّتائج مثل:[6]

– مدى ما يصوّره النّص من ظواهر البيئة الطبيعيّة أو الاجتماعيّة ومن صور الحياة السياسيّة ونحو ذلك.

– بعض الخصائص الفنيّة للنّص من حيث المعاني والألفاظ.

– بعض الأحكام عن الشاعر: مميزاته ومدى موافقته أو مخالفته لشّعر عصره.

– بعض الأحكام عن العصر، والاتجاهات الأدبيّة فيه، وذلك بالرّبط بين هذا النّص والنّصوص الأخرى، التي سبقت دراستها، وذلك لتأليف الصّورة الأدبيّة العامّة للعصر.

– تقييم النّص، ومعرفة مكانته وقيمته بين نّصوص الأدب وأهميته.

– وينبغي الحرص دائمًا على أن تكون هذه الحقائق المستنبطة نابعة من النّص نفسه يحسه الطالب، ويزداد إحساسه بها كلما زاد فهمه للنّص، ويمكن الإشارة هنا أنّ تدريس النّصوص النّثريّة والنّصوص الشّعريّة لا فرق بينهما، أي تتبع نفس الطريقة وتقوم الفقرات في النّص النّثري مقام الوحدات في النّص الشّعري.

وينبغي على المدّرس أن تكون له مقوّمات الشّخصية التّدريسيّة، حتى يكون تدريسه ناجح وفعّال ومن بين هذه المقوّمات التي لا بد أن تتوفر فيه ما يلي:[7]

1- غزارة العلّم ودقة التّعبير، وجزالة الأسلوب والإلقاء التّعبيري وحسن الاستشهاد بالنّصوص.

2- الفصحى في الحديث والتزام المدّرس بها، والبعد عن العاميّة، وعن تكرار كلمات معيّنة من غير مبرّر لها.

3- الثّقة بالنّفس ودقة الانضباط واليقظة والانتباه إلى مدى تجاوب التّلاميذ أو الطلاب معه، والانتّباه إلى أخطائهم وتصحيحها.

4- أدب التّعامل مع الطلاب وحسن الخلق وبعد النّظر في التّربية والتّوجيه.

5- المظهر المقبول من غير إهمال ولا تأنق.

فمدّرس النّص الأدبي لا بد أن يتعرف إلى الطرق التي تيسّر تدريس النّص الأدبي بالإضافة إلى توفر المقوّمات السّابقة الذّكر فيه، كما يتعرف إلى القواعد النّفسيّة التي تراعى في تدريسها ويتعرف إلى الفروق الفرديّة بين تلاميذ الفصل في ذكائهم، وميولهم، ورغباتهم، وقابليتهم، كل ذلك يكسب المدّرس مهارة في اختصاصه ويزيد من الفائدة العلميّة والأدبيّة لتلاميذه ويتجنب من المزالق، ويقيّم التّدريس على قواعد علّمية صحيحة مشوّقة ومثمرة في المستقبل. ويمكن الإشارة في الأخير أنّه ليس بالضرورة على المعلّم، التّعمق في كل خطوات تدريس النّص الأدبي في السّنة الأولى متوسط، فهناك بعض الخطوات، يتطرق إليها المعلّم

سطحيًا فقط، ولا يقف المعلّم عندها كثيرًا، أي أنّ المعلّم يراعي مستوى التّلاميذ لهذه المرحلة التّعليميّة.

**تحليل النّص الأدبي**

**ما قبل تحليل النّص الأدبي:**

**أ – قائل النّص:**[8] إنّ أوّل ما ينبغي أن يقوم به دارس النّص الأدبي، هو إلقاء الأضواء على قائله، ففي هذا الإلقاء، كشف للكثير من جوانب النّص – حين درسه وتحليله وتوضيح لبعض الأمور الغامضة فيه. ذلك لأنّ للقائل–شاعرًا أو كاتبًا–مجموعة من العواطف والمشاعر والاتجاهات النّفسيّة التي يصدر عنها في فنه الأدبي شعرًا أو نثرًا، وهي أمور تتحكم فيها مجموعة من العوامل والمؤثرات المحيطة به، عامة كانت هذه المؤثرات أو خاصّة، فالعامّة كالمؤثرات السياسيّة والاجتماعيّة والثقافيّة، والخاصّة كالأسرة والنّشأة والحياة الخاصة، والقبيلة والبلد والأساتذة. ومما لا شك فيه أنّ هذه المؤثرات، هي التي تكوّن الأديب نفسيًا وفكريًا وبالتّالي توجّهه. حينما يعبّر عن عواطفه وانفعالاته وشعوره وفكره.

ولكن دراسة هذا الجانب ينبغي أن يكون في حدود "الإيجاز" الذي يكشف الغامض ويوضح الملتبس في النّص، ويعين على فهم نفسيّة الأديب وشعوره ويرشد إلى السّر في اختياره لألفاظه وتراكيبه، وصوّره الفنيّة وموسيقاه، ويرجع الكثير من هذه الظّواهر الفنيّة إلى منابعها التي تعود إلى تلك العوامل والمؤثرات فمثلاً "تذوقنا لشعر المتنبّي يكون أشدّ عمقًا، وأقوى روعة حين نعرف عن حياته وفهمنا لإبداع المعرّى يبدوا أكثر وضوحًا حين نقرؤه في ضوء حياته، وما أحاط بها، وتعليلنا لدقّة ابن الرّومي يقترب من الحقيقة أكثر حين نعرف أصوله الأولى وما ارتبطت به من اتجاه في الفن أو الفهم والتّعليل.[9]

**ب– مناسبة النّص:** إنّ أوّل ما يتوجه إليه دارس النّص، بعد انتهائه من إلقاء الضّوء على حياة الأديب هو كشف النّقاب عن مناسبة النّص، والمقصود بها

الأحداث والعوامل المثيرة التي حرّكت روح الأديب وجعلته يكتشف موضوعه من الأحداث الخارجيّة، أو الانفعالات الدّاخليّة التي وقعت على شخصه أو مسّت الذين حوله، كالأحداث المثيرة للفرح، أو المحركة للأحزان، أو الباعثة على اليأس أو التّفاعل أو الغضب أو الحقد أو الحب، أو غير ذلك من العواطف التي تثيرها تلك الأحداث، ولا شك أنّ الحديث عن المناسبة هذه تعين على فهم النّص فهمًا دقيقًا وتعين كذلك على أبعاده وجوانبه، وهذا وذلك يساعد على فهم الجوانب الفنيّة في النّص.

**ج- قراءة النّص:**[10] بعد الوقوف على حياة الأديب، وبعد معرفة الملابسات والظروف والأحداث التي هيأت لميلاد النّص، من أحداث وعوامل وتجربة شعريّة عايشها الأديب خلال هذه الأحداث أدت في النّهاية إلى إحساس الأديب ورغبته في التّعبير عنها فبعد هذا كلّه على دارس النّص أن يخلص إلى قراءة النّص قراءة صحيحة واعيّة، تفصح عن فهمه له وإحساسه به، ووقوفه على مضمونه.

وَيَهُمنا ونحن في مجال تدريس النّص الأدبي أن يقوم الطلاب بقراءة النّص بعد قراءة الأستاذ للنّص قراءة توجيه وإرشاد للكيفيّة الصّحيحة للقراءة، بحيث يقرأ كل طالب النّص كاملاً إن كان قصيرًا، أو يقرأ مقطعًا منه إن كان طويلاً ويُقوّمُ الطالب من خلال قراءته تقويمًا نحويًا وصرفيًا ولغويًا وعروضيًا وإلقائيًا وينبغي خلال هذه القراءة، أن يقف الطالب على موضوع النّص، والأفكار التي يحتويها، حيث يقسم النّص إلى فقرات إذا كان طويلاً، وأن يحدد لكل فقرة عنواناً يدّل على الفكرة التي تحتويها الفقرة، مع مراعاة أنّ الفقرة جزء ينتمي إلى كل وبذلك يلّم الطالب، بموضوع النّص وأفكاره قبل الشروع في تحليله وهذا أمر يساعده كثيرًا في الوقوف على دقائق النّص أثناء الشّرح والتّحليل وخلال هذه القراءة أيضًا يجب أن توضّح الألفاظ الغامضة ومعرفة ما يريد منها الشاعر بدقة"

لأنّ الكلمة في القصيدة يمكن أحياناً أن تتجاوز دلالتها المحددة لها في الاستعمال الشائع، أو الذي تعطيه لها معاجم اللّغة حيث يدفع الشاعر في شراييها بدم جديد فيعطيها ملمحا خاصًا تكتسبه من الإيقاع أو السِّياق، أو حتى من الألفاظ المجاورة لها.[11]

ومن هنا فإنّ ألفاظ الشاعر لا تعطى معنى فحسب، وإنّما تثير لوناً وطعمًا ورائحةً وظلاً وحركة. وخلال القراءة كذلك ينبغي أن تلتقط الجمل، أو الفقرات أو الأبيات التي يمكن أن نجد فيها الملامح الأصيلة للشاعر، والأشكال ذات المغزى والعبارات الهامّة الأشد ارتباطًا بالموضوع، أو التي تعكس في قوّة خصائص أسلوبه، لأن قراءة النّص تتجاوز الحروف والألفاظ إلى ما يستتر خلفها من مشاعر وأحاسيس، والقارئ الفاهم يستطيع أن يفك ألغازها، وأن يكتشف العالم الفكري للشاعر كاملاً. [12]

**د/بيئة النّص: زمانًا ومكانًا**[13]: إذا انتهت القراءة الواعيّة للنّص على ضوء الأسس السّابقة يجئ ما يمكن أن نسميه وضع النّص في موضعه زماناً ومكاناً فنحدد عن طريق العصر، التّيار الأدبي الذي كان سائدًا على أيامه: عصر طبع أو صنعة أصالة أو تقليد، تجديد أو محافظة؟ وأي التّيارات غلب عليّه الرّومانسيّة، أو الواقعيّة أو غيرها من المذاهب وأي القضايا شغلت أهل عصره: ذاتيّة أو اجتماعيّة أو سياسيّة، وإذا كان للبيئة الزّمانيّة دخل في هذا كلّه، فإنّ للبيئة المكانيّة دخلاً كذلك، فالموضوعات والاتّجاهات الفنيّة التي شغلت الشعراء في العصر الأموي مثلاً في الحِجَازْ غير التي شغلتهم في بوادي (نجد)، وغيرها في العراق وهكذا، وتحديد البيئة زماناً ومكاناً يضع يد دارس النّص على الاتجاه الأدبي الذي ينتمي إليّه الشّاعر، أو المذاهب الأدبيّة التي خرج عليها.

**المحتوى أو (المضمون):**[14] عند تناول الدّارس للمحتوى ينبغي أولاً أن يحدد موضوع النّص وهو ما يمكن أن يكون عنوانًا له، وفي الغالب يعالج النّص عددًا من القضايا أو الأفكار العامّة ومن المهم أن نقسم النّص من حيث الأفكار العامّة إلى مقاطع، يسمى كل مقطع باسم يحمل الفكرة التي يحتويها، ومن المهم أيضًا أن نتناول العناصر الفرعية أو على الأقل المعاني الجزئية التي يحتويها كل مقطع من خلال أبياته التي اشتمل عليها.

– بعد تقسيم النّص إلى أفكار عامة، وتقسيم كل فكرة منها إلى عناصر فرعية يأتي شرح هذا المحتوى فكرة، أي مقطعا مقطعًا، يأتي بعده شرح وتبيان العناصر الفرعيّة التي تحتويها الأبيات. وينبغي أن يكون معلومًا أن توضيح هذه الأفكار العامّة، وما تحتويه من عناصر ومعان جزئيّة، يجب أن يكون دقيقاً بلا إطناب ولا ثرثرة.

وخلال معالجة المحتوى على نحو ما تقدم يقوم دارس النّص بشيئين:

– بيان الوحدة الموضوعيّة.

– بيان القيّم الموضوعيّة.

أمّا بالنسبة للأولى، فعلى الدّارس أن يقوم بالكشف عن مدى التّرابط بين أجزاء المضمون العام للنّص التي تمثلها أفكاره العامّة، وعن مدى التّرابط أيضا بين عناصر الفكرة العامّة، التي تمثلها أبيات كل فكرة، بحيث يكشف عن مدى هذا التّرابط والتّلاحم أو يكشف عن مدى التّفكك والانفصال .

ولا يستطيع أحد أن يتعلل للتفكك والانفصال بتعدد موضوعات النّص، فذلك أمر يمكن للأديب حسمه بحسن تلطفه، ودقة تخلصه، فتبدو المقاطع غير متنافرة وكأن كل مقطع ينادي أخاه، وهذا يدل على فهم الأديب لموضوعه وحسن تأديته له، وأمّا الشيء الثاني فيقوم فيه الدارس باستجلاء ما في النّص من أفكار موضوعيّة وقيّم شعوريّة ومعان إنسانيّة، وشرحها وبيان ما فيها من صدق أو

كذب، ومن صحة أو خطأ ومن وضوح أو غموض، ومن سطحيّة وابتذال، أو بعد وعمق، ومن ذاتيّة أو موضوعيّة.

**الشكل أو(القالب الفني):**[15] ينبغي لدارس النّص قبل أن يعرض السّمات الفنيّة للشكل أن يحدد القالب الفني الذي اتخذه الأديب مجرى لإبداعه أهو الشّعر غنائيًا أو مسرحيًا أو ملحميًا أم النّثر قصّة أو مقالة، أو رسالة أو خطبة فلكل لون من ذلك أصوله وطرائقه، وعلى الدّارس بعد تحديد القالب الفني للنّص، أن يبدأ في تناول أسلوب الأديب ونعني بالأسلوب طريقة التّعبير وخصائصه، وفي الأسلوب يدرس الألفاظ التي انتقاها وطريقته في تكوينها، ويدرس الألفاظ والعبارات وكيف صاغها وألف بينها، كذلك يدرس الصّور، وكيف ألفّها، كذلك يدرس موسيقي النّص وفق علم العروض.

**الألفاظ:** وهذا جانب هام من جوانب الدّراسة الفنيّة للنّص فمما لاشك فيه أنّ اختيار الألفاظ المناسبة يلعب دورًا مهمًا في الخلّق الأدبي، فالكلام موضوع للإبانة عن الأغراض التي في النّفوس، وإذا كان كذلك وجب أن يتخيّر من اللّفظ ما كان أقرب إلى الدّلالة على المراد، وأوضح في الإبانة عن المعنى المطلوب ويدخل في ذلك أمور كثيرة يجب مراعاتها عند تحليل الألفاظ:

**1- الدّقة:** ومعناها أن يختار الأديب من الألفاظ أدقها تعبيرًا عن المعنى الذي يجول في نفسه، فإذا لم يحسن الأديب اختيّار كلماته عدّ ذلك عيبًا.[16]

**2 الإيحاء:** اللّفظ الموحي، وهو اللّفظ الذي يثير في النّفس معاني كثيرة، كأنّه نوع من البث الغامض، ويرجع الإيحاء في اللّفظ إلى أمور كثيرة، منها ما لحق باللّفظ تاريخيًا أو أسطوريًا أو دينيًا أو شعريًا، ومنها ما يعود إلى جرسه الموسيقي.

**3 الاشتقاق:** ونعني به الصّيغ المختلفة للمادّة الواحدة، وفي هذا الجانب ينظر الدارس ليرى، كيف يختار الأديب ألفاظه ذات الاشتقاق الموحى بالمعنى على

نحو أتمّ، مثل الألفاظ ذات الحروف المضعّفة، أو التي زيدت فيها حروف، أو الألفاظ الدّالة على المبالغة.

**الألفاظ وموضوع النّص:** يدرس في هذا المجال مدى مراعاة الكاتب لألفاظه ومدى تناسبها للموضوع من الجزالة والقوّة، أو السهول واللّين، أو الوضوح والغموض.

**الألفاظ ومدى دلالتها على نفسية الأديب:** لا شك أنّ لكل أديب معجمه اللّغوي الذي يجول فيه، وينتقي منه الألفاظ التي تعبّر عن نفسه أدق تعبير فيلاحظ الدّارس مثلا تردد كلمات بأعيانها في النّص كالموت، والعدم، أو النّور والضياء، أو الحياة والبهجة، أو المكارم والمعاني وغير ذلك، وحين يبحث عن السّر في تردد مثل هذه الألفاظ يجد الباحث أنّ ذلك يرتبط بالتّكوين النّفسي للأديب الذي قد يكون مردّه إلى النّشأة والبيئة، هذه الجوانب الفنيّة السّابقة في دراسة الألفاظ، لا ينبغي أن ننظر إلى اللّفظ من خلالها "نظرة استقلاليّة" بمعنى أن يدرس اللّفظ مفردًا بل ننظر إليّه من خلال مجاورة اللّفظ لأخيه وترابطه به، حتى تعطى الألفاظ المعنى الذي يقصد الأديب إبرازه، ومن هنا لا نجد قيمة فنيّة للفظ ما لم يكن منتظمًا في سلك مع ألفاظه مكونة ما يسمى "بالعبارة"[17]

**العبارة:** يقصد بالعبارة "مجموعة ألفاظ منسقة على نحو معيّن لأداء معنى شعوري وتستمد العبارة دلالتها في العمل الأدبي من مفردات الدلالات اللّغوية للألفاظ، ومن الدّلالة المعنوية الناشئة عن اجتماع الألفاظ وترتيبها في نسق معيّن ثم من الإيقاع الموسيقي، الناشئ، من مجموعة إيقاعات الألفاظ متناغمًا بعضها مع بعض"[18]، ومنه فالعبارة هي التّعبير الحقيقي عن التجربة الشعورية، لا الألفاظ المفردة وليست الألفاظ المفردة إلاّ لبنات في بناء واحد متكامل هو العمل الأدبي، وللعبارة أنماط متعددة، وأشكال عدّة، فقد تأتي العبارة في قالب الخبر أو قالب الإنشاء، ويتشكل المعنى المقصود من الخبر من خلال سياقاتها، وكذا يتشكل

المقصود من الإنشاء من خلال أنواعه أمرًا أو نهيًا، أو نداء، أو استفهامًا أو عرضًا، أو إغراء، أو تحذيرًا ومن خلال سياقاتها، وهذه الجوانب هامة يجب دراستها وتحليلها، وبيان قيمتها التّعبيرية في أداء المعنى وإبرازه، وإذا كنا ندرس العبارة مستقلة لنرى قيمتها الفنيّة في التّعبير عن المعنى، على نحو أتم، ونرى من خلال ذلك مدى تجانس الألفاظ وتآلفها وامتزاجها في دلالتها على هذا المعنى فإذا كنا ندرس العبارة على هذا النّحو وجب علينا أنْ ندرس أيضًا وجه الترابط والتلاحم بين العبارات التي تكوّن المقطع. لنرى مدى توفيق الأديب في إحكام بناء العبارات على نحو فني دقيق أو عدم توفيقه، وخلال هذه الدّراسة يكشف عن مدى الوحدة الفنيّة التي تنظم هذا البناء الأدبي.[19]

وعلى دارس العبارة ألاّ يقف بها عند هذا الحدّ بل عليه أنْ يدرس جوانبها الأخرى من المزايا الموسيقيّة والتّصويريّة والإيحائيّة، التي ترقى بها إلى مستوى التّعبير الجميل ومنه "فإنّ النّظر إلى دلالة العبارة من ناحية المعنى فقط قد لا يدّلنا على قيمة العمل الأدبي الحقيقيّة التي هي في المعاني المشعة الموحيّة التي تكمن خلف العبارات."[20]

**الصّورة الفنيّة:** للصّورة الفنيّة مكانتها في النّص الأدبي وبخاصّة الشّعر فهي التي تعطيه القدرة على الإيحاء، والتّأثير، فالشّعر لذلك يكتسب أهميّة ودوره وغناءه من الصّورة الشّعرية، لأنّها هي التي تعطي الألّفاظ المؤلّفة للّغة قدرتها الإيحائيّة في الدّلالة، وعلى دارس النّص الأدبي أن يتوجّه إلى دراسة الصّورة الفنيّة في النّص، يتناول ألّفاظها المكوّنة لها، والبيئة التي استمدّت منها وأنماطها المعبّرة عنها من تشبيه ومجاز مرسل واستعارة وكناية، كما يتناول قيّمها في كل نمط منها، وإيثار الأديب لنمط منها دون الآخر.[21]

**الموسيقى:** المقصود بالموسيقى في الشّعر هما الوزن والقافية، وبهذا يميّز الشّعر عن النّثر في المدرسة القديمة، لأنّ النّثر في المدرسة الحديثة يشمل على الموسيقى، أي أنّ إيقاع الجملة، وعلائق الأصوات والمعاني والصّور، وطاقة الكلام الإيحائيّة، والذيول التي تجرها الإيحاءات... هذه كلّها موسيقى، وهي مستقلّة عن موسيقى الشّكل المنظوم، قد توجد فيه وقد توجد دونه.[22]

وأهميّة الوزن والقافية في الشّعر أنّهما يشكلان العنصر الموسيقى الأول الظاهر في الشّعر تحدّث عنهما النّقاد طويلا فقالوا: الوزن أخص ميزان الشّعر وأبينها في أسلوبه، ويقوم على ترديد التفاعيل المؤلفة من الأسباب والأوتار والفواصل وعن ترديد التّفاعيل تنشأ الوحدة الموسيقيّة كلها.[23]

ولعلّ إطلاق مصطلح "موسيقى الشّعر" مقصودا به الوزن والقافية إطلاق له وجاهته، ذلك لأنّ الشّعر هو في الدّرجة الأولى موسيقى، يشبهها في الوزن وانسجام الأصوات وترجيعها بصورة متّسقة بين طويل وقصير، ضعيف وقوّي ولكن وقفات القصيدة لا يضبطها العدد بالدّقة التي تنضبط بها وقفات الموسيقى... والشّعر أيضا موسيقى في قافيته، فهي تصوّر المقطع الذي تنتهي به أبيات القصيدة، ويتردد وقعه في أواخر كل بيت، بحيث تبدو نغمته صدى يتردد بصورة قياسيّة، ينتظره السّامع ويستعد له[24]، فعلى دارس النّص الأدبي أن يتوجّه بالدّراسة والتّحليل إلى هذا العنصر الموسيقي الظاهر، وهما الوزن والقافية.

**ما بعد تحليل النّص:**[25] ينبغي لدارس النّص بعد هذه الدّراسة التّحليليّة للنّص أن يلقي نظرات على النّص، يمكن أن تسمّى نظرات أخيرة على النّص، وخلال هذه النّظرات يمكن للدّارس أن يستخرج العلاقة القائمة بين النّص وقائله، وبين النّص والبيئة التي قيل فيها، ويمكن أيضا للدّارس سواء كان التّلميذ أو الأستاذ أن يلّقي بعض النّظرات النّاقدة حول التّجربة "الشّعوريّة" لدى الشّاعر في هذا النّص وحول عاطفته في هذا النّص، فمن خلال العلاقة بين النّص وقائله يمكن للتلميذ أن

يكتشف صوّرة الشاعر الفنيّة، وكيف دلت هذه الصّورة عليه، وهذا عن طريق الألفاظ التي انتقاها، والتراكيب التي ألّفها، وصوره التي نسجها، وموسيقاه التي اختارها، كما يمكن للتلميذ أن يتعرف من خلال النّص على مذهبه الأدبي وتوجهه الفني، وعلى ميوله الفكرية، أمّا من خلال دراسة العلاقة بين النّص والبيئة يمكن للتلميذ الذي يدرس النّص عن طريق معلّمه، أن يكتشف أثر البيئة في النّص من خلال اختيار الشاعر لبعض الألفاظ التي تدل على هذه البيئة، سواء أكانت دالة على عادات وتقاليد ونظم وأعراف أم على أفكار ومعتقدات، أو من خلال اختيار الشاعر لموضوعات دون موضوعات، كان للبيئة تأثير فيه .

أمّا عن التجربة الشعورية فتتجلى للتلميذ من خلال دراسته وتحليله للنّص فيعرف إن كانت ذاتية، أو موضوعية، أو خيالية، كما يمكن أن يعرف إن كانت صادقة، أو زائفة، أو كانت عميقة أو سطحية، أي أنّ كل هذه الجوانب الخاصة بالتجربة الشعورية لابد من تحليلها حتى تبدوا واضحة لا لبس فيها.

وأمّا العاطفة فهي الانفعال بالتّجربة الشّعوريّة حبًا أو بغضًا، أو تفاؤلا أو تشاؤمًا وتتجلى للتلميذ من خلال دراسة النّص إن كانت هذه العاطفة صادقة أو زائفة، أو عميقة أو سطحيّة، قويّة أو ضعيفة، مستمرة في النّص كلّه أو فقدت استمراريتها.

إنّ النّصوص الأدبيّة تعتبر محورًا لدراسة الأدب، وأنّ الأساس الذي تقوم عليه هذه النّصوص هو تمكين التّلاميذ من تذوقها فنيًا، ونقصد بالتّذوق الأدبي هو نوع من السّلوك ينشأ من خلال فهم تلاميذ الفصل للمعاني العميقة في النّص الأدبي، والإحساس بجمال أسلوبه، والقدرة على الحكم عليّه بالجودة أو الرّداءة كما يمكن للتّلاميذ اكتشاف جماليّة عناصر الأدب بما فيها (الفكرة، الخيال العاطفة، الأسلوب)، ثم التّعرف على العوامل المؤثرة التي دفعت بالكاتب إلى كتابة هذا النّص.[26]

ولعلّ الهدف الرئيسي من تدريس النّصوص الأدبيّة هو تدريب التّلاميذ على حسن الأداء، وسرعة الفهم وزيادة خبراتهم اللّغوية والفنيّة والثقافيّة والأخلاقيّة مثل (تعوّد التّلاميذ إجادة الإلقاء، حفظ عدد من القطع الشّعريّة والنّثريّة من خطب العرب وحِكَمهم)، إضافة إلى ما يحفظ من كتاب الله عزّ وجلّ وسنّة نبيّه (ص) كما أنّ النّص الأدبي يهذّب النّفس، ويصقل العقل بما يُحمّله من قيّم إنسانيّة نبيلة وسمات أخلاقيّة، و توجيه السّلوك الإنساني بوجه عام لذلك أدرك المربّون أهميّة الأدب وأخذوا ينظرون إلى تدريسه نظرة عامّة وشاملة يحيطون فيها بكل ما يتعلمه التّلاميذ من فنون في مراحل التّعليم المختلفة، فدرس الأدب والنّصوص هو الفرصة المحببة التي تستريح فيها عقول التّلاميذ بقراءة القصائد الرّائعة أو القطع النّثريّة المؤثرة.

**الهوامش:**

---

(1): نضال عبد اللطيف برهم–طرق تدريس الجغرافيا مكتبة المجتمع العربي، عمان ط1 – 2006– ص27–28.

(2): ينظر، طه حسين الدليمي وآخر–أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة، دار الشّروق – عمّان – ط1 – 2004– ص54.

(3) عبد الفتاح حسن البجة– أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق والممارسة – دار الفكر –الأردن، ط 1، 1999 – ص78.

(4): محمّد عدنان عليوت – تعليم القراءة لمرحلة ريّاض الأطفال والمرحلة الابتدائية، دار اليازوري –عمان – 2007، بدون طبعة ص100.

(5): ينظر إلى المرجع نفسه– ص80–81.

(6): ينظر عبد الفتّاح حسن البجّة – مرجع سابق – ص 79.

(7): رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع تعليم العربية بين العلم والفن، دار الفكر العربي القاهرة، ط1، 2000– ص29.

(8): عابد توفيق الهاشمي – الموجّه العملي لمدرّس اللّغة العربيّة – مؤسسّة الرّسالة – بيروت – ط4–1993، ص160.

(9): ينظر محمّد عارف، حسين علي محمّد– دراسات في النص الأدبي، العصر الحديث، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية، ط4، 1998–ص4.

(10): الطاهر أحمد مكي– الشّعر العربي المعاصر– دار المعارف– ط2–1983– ص 99.

(11): ينظر محمّد عارف، حسين علي محمّد–مرجع سابق– ص 6.

(12): الطاهر أحمد مكي – مرجع سابق – ص101.

(13): المرجع نفسه – ص101.

(14): ينظر محمّد عارف وآخر – مرجع سابق– ص6.

(15): ينظر المرجع السّابق –ص7.

(16): ينظر المرجع السّابق ص 8.

(17):غازي يموت – الفن الأدبي – دار الحداثة – ط1 –1990م– ص42.

(18): المرجع السّابق– ص10.

(19): سيد قطب – النقد الأدبي، أصوله ومناهجه– دار الشروق – القاهرة– ط3– 1980– ص41.

(20): ينظر محمّد عارف، حسين علي محمّد– مرجع سابق– ص11.

(21): غازي يموت– مرجع سابق– ص23.

(22): ينظر محمّد عارف، حسين علي محمّد– ص11.

(23): نقلا عن محمّد عارف وحسين علي محمّد– ص11.

(24): نقلا عن المرجع نفسه –ص12.

(25): غازي يموت، الفن الأدبي – ص73.

(26): ينظر محمّد عارف – مرجع سابق –ص13 –14.

# مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر وانعكاساته على تعليمية اللغة العربية

**أ. باديس لهويمل**
**أ. نور الهدى حسني**
**جامعة محمد خيضر – بسكرة**

**ملخّص:** تشهد اللغات اليوم في عصر عرف تطورا وتقدما في جميع المجالات العلمية والتقنية والإنسانية، وما وفّره ذلك من سهولة التواصل بين المجتمعات المختلفة، صراعا لغويا مع غيرها من اللغات المجاورة لها والبعيدة عنها، وكنتيجة لهذا الصراع والانفتاح الحضاري الذي أدى إلى سيطرة لغة الأقوى علميا وتقنيا صار الأفراد يقبلون على تعلّم اللغات الأجنبيّة، ليظهر ما يصطلح عليه ب"التّعدد اللغوي"(Plurilinguisme)، ويصبح قضية مركزية تشغل اهتمام كثير من الباحثين في تخصصات مختلفة، كاللسانيات، واللسانيات الاجتماعية، وتعليمية اللغات،.. لما يخلّفه من آثار ايجابية وسلبية؛ فقد يكون وسيلة لمواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يشهده العصر، وقد تكون له آثار سلبية تمسّ الهوية الوطنية والثقافية، وتمتد للتأثير في المناهج الدراسية ومستويات تعليمها اللغوية.

لذلك تسعى هذه الدراسة إلى البحث في مفهوم التعدد اللغوي، وضبط مصطلحاته، ثم بحث مظاهره وأسباب حدوثه، لننتقل إلى دراسة الوضع اللغوي بالجزائر، ثم تحليل آثار التعدد اللغوي على الدول إيجابا وسلبا وخاصة في الجزائر، وأثره على تعليمية اللغة العربية، مع محاولة تقديم بعض الحلول الكفيلة بتجاوز الظاهرة واستغلالها إيجابا.

**Résumé:** Aujourd'hui les langues ont connu, dans une époque du développement au niveau de tous les domaines scientifiques, techniques et humains, cela facilite la communication entre les différentes sociétés, alors, les langues se conflits entre autres langues près à elles ou loin. Le résultat normal de ce conflit, et la civilisation, qui mène à la domination de la langue forte scientifiquement et technologiquement. Les gens se concurrent pour apprendre les langues étrangères ce phénomène prend le terme de **plurilinguisme** qui devient une affaire centrale préoccupée par nombreux chercheurs dans les différentes spécialités, comme la linguistique, la sociolinguistique et la didactique des langues, etc. A cause des effets que se soit positifs ou négatifs, certes, le plurilinguisme peut être un moyen pour faire face au développement scientifique et technologique de cette époque comme il peut avoir des effets négatifs touchent à l'identité nationale et culturelle. Il peut toucher même les programmes scolaires et leurs niveaux d'enseignement.

Pour tous cela cette étude tente à chercher la définition du plurilinguisme, et cerner ses concepts, puis chercher les causes de son apparition, pour arriver à l'étude du phénomène en Algérie, et analyser les effets du plurilinguisme dans les différents pays, positivement et négativement, surtout en Algérie, et son apport dur la didactique de la langue arabe, et en fin, on va donner quelques solutions pour en profiter et en exploiter dans un sens.

**مقدّمة:**

لا جرم أن اللغة وسيلة تحقيق التواصل بين الأفراد والتعبير عن الأغراض والمقاصد، ولذلك يكون ارتباط الفرد بها شديدا في مجتمعه، فهي تعكس وجوده وهويته، وجزءا من شخصيته. هذه اللغة صارت اليوم في ظلّ ما يشهده العالم من تقدّم علمي وثورات معرفية وتقنية في شتى المجالات العلمية والتكنولوجية والإنسانية، وما وفَّره ذلك من سهولة التواصل بين المجتمعات المختلفة،لا الأفراد فقط، قلنا صارت تشهد تداخلا وتعددا وتزاحما من طرف لغات أخرى في إطار صراع لغوي مع غيرها من اللغات المجاورة لها والبعيدة عنها، بحكم التطور والانفتاح الحضاري وسيطرة لغة الأقوى علميا وتقنيا، وصار الأفراد من مختلف

دول العالم يقبلون على تعلم اللغات الأجنبية، ليظهر ما يصطلح عليه **بالتعدد اللغوي Plurilinguisme**، كأحد متطلبات المنافسة العالمية، ويصبح قضية مركزية تتجاذبها حقول معرفية مختلفة كاللسانيات واللسانيات الاجتماعية وتعليمية اللغات، ويشغل اهتمام الباحثين والمدرّسين لما يخلّفه من آثار بنوعيها؛ ايجابية تسهم في تطور المجتمعات ومواكبتها العصر، وآثار جانبية تطال الهوية الثقافية والوطنية.

**التعدد اللغوي** Plurilinguisme: نقول عن دولة ما أنها متعددة اللغات حينما يتم التكلم فيها بلغتين مختلفتين على الأقل، ونقول عن شخص ما أنه متعدد اللغات عندما يكون بإمكانه التعبير عن حاجياته ومقاصده والتواصل مع غيره بأكثر من لغة. ويمكن إذن لمصطلح التعدد اللغوي Multilinguisme، أن يحيل إلى استعمال اللغة أو قدرة الفرد أو على الوضعية اللغوية لمجتمع أو أمة كاملة[1]، وعليه فإنه يمكن تقديم تعريف للتعدد اللغوي بأنه استخدام لغات متعددة في مجتمع واحد، وهو المعنى الذي تم الإشارة إليه "جون ديبوا في" قاموس اللسانيات" «التعدد اللغوي: عندما تجتمع أكثر من لغة في مجتمع واحد، أو عند فرد واحد ليستخدمها في مختلف أنواع التواصل، والمثال المشهور هو دولة سويسرا حيث الفرنسية والايطالية والألمانية هي لغات رسمية بها»[2]، فالدولة متعددة اللغات هي التي يتكلم أهلها على الأقل لغتين ويتعاملون بهما، نحو سويسرا أو كندا حيث يتكلم جزء من سكانها الفرنسية، والأغلب منهم اللغة الانجليزية، وتوجد أقليات أخرى تتكلم لغات أخرى بنسب ضئيلة متفاوتة.

ويذهب الباحث المغربي "محمد الأوراغي" إلى تعريف يقارب ما سبق فيقول: «التعدد اللغوي المقابل العربي للفظ الأجنبي Multilinguisme، وهو يصدق على الوضعية اللسانية المتميّزة بتعايش لغات وطنية متباينة في بلد واحد، إما على سبيل التّساوي إذا كانت جميعها لغات عالمة كالألمانية والفرنسية والايطالية، في الجمهورية الفدرالية السويسرية، وإما على سبيل التفاضل إذا تواجدت لغات عالمة

كالعربية بجانب لغات عامّية مثل الهوسا والغورمانشه والسوناي زارما والتماشيق والفولفولدة والتوبو في جمهورية النيجر»[3]

وغالبا ما يصنف التعدد اللغوي بشكل عام تحت مصطلح "الثنائية اللغوية" وذلك لإمكانية ايجاد فرد يتقن أكثر من لغة، وصعوبة وجود مجتمعات يتقن أهلها جميعا أكثر من لغة ويستخدمونها بشكل اعتيادي، وبناء على ذلك يرى "مايكل كلين" أن للتعدد اللغوي يصعب ضبطه بتعريف معياري، يمكن تقبله في الواقع، لأنه حينها يتطلب ممن يصطلح عليهم بثنائيي اللغة أو متعددي اللغة «الحصول على قدرة متساوية في اللغات واكتسابها بشكل متزامن، أو استعمالها في نفس السياقات»[4] وهو أمر كما تعلمون يصعب إثباته بالواقع، ولذلك تميل التعريفات اليوم إلى أن تكون عامة أكثر ومنهجية، واستنادا لذلك قدّم تعريفا للتعدد اللغوي كالآتي: «هو استعمال أكثر من لغة واحدة أو قدرة بأكثر من لغة»[5].

ولا يكاد يخلو مجتمع أو بلد في العالم من التعدد اللغوي سواء لأسباب تاريخية نحو الاستعمار ومخلفاته الثقافية، أم اقتصادية أم لأسباب حضارية فرضها التقدّم العلمي والتطور التكنولوجي، كما أن الألفاظ تنتقل وتهاجر مما يؤدي لتداخلها ببعضها وتسربها من لغة لأخرى مع مرور الزمن، لكن يفترض أن يكون للغة المنشأ والتربية النصيب الأوفر في فرض أنساقها وأساليبها على اللغة الثانية ويكون هذا التداخل والتعدد اللغوي على مستويات أبرزها المستوى الدلالي، الذي نرى أثره كبيرا على اللغة العربية في كثير من مصطلحاتها حيث نجد نسبة كبيرة من الألفاظ والأساليب نقلت للعربية من اللغات الأجنبية نتيجة الاحتكاك بها بسبب الهجرة والتجارة وغيرها.

إلا أن تقبّله يختلف من دولة لأخرى فهناك من اعتبره نعمة له فتشبّث به وخطط له ليرفع شأنه من خلال آثاره الايجابية المترتبة عنه، حتى صيّره التعدد اللغوي من الدول المتقدمة، وهناك من لم يحسن فهمه والتعامل معه ولا العمل به فكان نقمة عليه زاده تدنيا وتدهورا كحال دولنا العربية.[6]

وفي العرف اللساني يشير التعدد اللغوي إلى وجود أنظمة لغوية مختلفة للتواصل، ولكل نظام لغوي خصائص ومميّزات، تختلف عن النظام اللغوي الآخر نحو ما بين العربية والفرنسية أو الإنجليزية.

فالتعدد اللغوي قضية مركزية ظهرت نتيجة حتمية لتداخل اللغات واللهجات وتنوع الأنظمة اللغوية وأنساقها داخل المنطقة الواحدة، هذا التعدد الذي قد يكون له فضل في إغناء اللغة ومساعدة المتعلّم في تعلُّمه، كما يفرض على معلم اللغة أن يكون على دراية ومعرفة ضمنية بهذا التعدد، لكي ينجح في أدائه مهمّته على أحسن وجه، كما يمكن أن يؤدي التعدد للبس صرفي ودلالي نتيجة تداخل الأنظمة اللغوية فيما بينها.[7]

وعليه فإن دراسة التعدد اللغوي يجب ان تتضمّن دراسة أنظمة اللغة وأنساقها في الاتصال اللغوي وكذا وظائف اللغة في المجتمع ووضعية الأفراد المتكلمين بأكثر من لغة في المجتمع الواحد لأن بينها جميعا علاقات تربطها، ولعل هذا ما جعل كثيرا من المجالات المعرفية تقبل على دراسة التعدد اللغوي نحو اللسانيات، والسوسيولسانيات، والسوسيولوجيا وعلم اللغة النفسي وعلم النفس الاجتماعي والديموغرافيا.[8]

وما اشتراك هذه المجالات المعرفية وأكثر في دراسة التعدد اللغوي إلا دليل على الأهمية البالغة التي توليها له الدول المتقدمة، لما يضمه من تنوع بالأنظمة اللغوية فإن أحسن استثماره يمكن الاستفادة منه باستغلال ما يوجد في تلك الأنظمة اللغوية من خصائص وأساليب ومميزات وتوظيفها في تدريس اللغة المراد تعليمها بهدف التطور العلمي والحضاري، إيمانا منهم بأن التعدد اللغوي معطى حضاري مهم للتقدم العلمي والتكنولوجي.

كما أن هذا التعدد اللغوي يعتبر أيضا من أخطر الوضعيات اللسانية على الإطلاق وأعقدها« إذ غالبا ما تركب اللغة لتحقيق أغراض سياسية وتتخذ ذريعة لإذكاء نزعات قبلية، وتثبيت هويات إقليمية، كالباسكية في اسبانيا، والكردية في العراق وتركيا، والأمازيغيات في الجزائر والمغرب، حتى إذا أخذ المجتمع في

التصدّع أعيد جبره بواسطة لغة السلطة التي يكتب لها الذيوع والانتشار بعوامل ثقافية وسياسية ودينية واقتصادية»[9]

وأحب أن أشير إلى وجود مستويين للتعدد اللغوي اجتماعي ورسمي أما الأول التعدد اللغوي الاجتماعي: فهو قائم في المجتمع بحكم الواقع، فينشأ في المجتمع نتيجة عدة عوامل على رأسها الرحلات والهجرات نحو بلدان أخرى فتتكوّن أقليات تتكلم بلغات غير لغات البلدان التي هاجروا إليها وتنتشر مع مرور الزمن، وكذلك الحدود بين الدول قد تؤثر في ظهور هذا النوع من التعدد والاستعمار بما يخلفه من آثار ثقافية في المجتمع ومنها لغته، وأما التعدد اللغوي الرسمي(Official)، فتحدده الدولة وتعارف به رسميا بدستورها، نحو ما نجده في كندا إذ هي دولة متعددة اللغة(ثنائية اللغة) رسميا لإقرارها بالفرنسية والانجليزية دستوريا، وكذلك "سويسرا" نجدها متعددة اللغة رسميا لإقرارها بذلك دستوريا فتكتب وثائقها الحكومية باللغات الفرنسية والجرمانية والايطالية.

أما بالجزائر فيكتسي الوضع اللغوي طابع التعددية اللغوية وإن لم يقرها الدستور بصفة رسمية، إنها موجودة بحكم الواقع، حيث تدرس اللغة العربية والأمازيغية، والفرنسية، والانجليزية، والاسبانية والألمانية في بعض المناطق.

**2ــ ضبط مصطلحي:** سبق وأشرنا أن اللغات يحدث بينها ما يحدث بين بني الإنسان من احتكاك وصراع في سبيل البقاء والسيطرة وهو احتكاك من شأنه أن يفضي إلى تداخل اللغات وتفاعلها وتأثّر إحداها بالأخرى، مما ولّد ما يصطلح عليه بالتّعدد اللغوي في جميع المجتمعات، واتخذ شكلين بارزين: الثنائية اللغوية والازدواجية اللغوية، فما العلاقة بينهما من جهة والتعدد اللغوي من جهة أخرى؟ وهل هما ظاهرة لغوية واحدة أم ظاهرتين؟ ثم ما العلاقة بين التعدد اللغوي وما يصطلح عليه بالتداخل اللغوي؟

**أــ الازدواج اللّغوي (diglossie) والثنائية اللغوية(bilinguisme):** أشرنا إلى أن التعدد اللغوي في أبسط تعاريفه استخدام أكثر من لغة في التواصل اللغوي والتعامل داخل المجتمع سواء تعلق الاستعمال بشخص أو مؤسسة أو مجتمع أو

قطر من الأقطار، فنقول: شخص متعدد اللغة أو بلد متعدد اللغة أو معجم متعدد اللغة [10]

واحتكاك اللغة بغيرها من اللغات، حتما سيؤثر عليها إيجابا وسلبا، ويفرض عليها تغيرا يؤثر فيها بقدر ما اكتسبت من خصائص واقتبست من صفات، حيث قد يسود في المجتمع لغتان مختلفتان لظروف سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية ودينية، وقد يتعلم الفرد أكثر من لغة غير لغته الأم ليكتسب لغات ثانية، ليست من نفس أصل لغته، ونحن في الحالتين أمام ظاهرتين لغويتين مختلفتين يكون في الأولى على معرفة بلغتين من أصل واحد الأولى لغته الأم والثانية لهجتها المحلية وفي الحالة الثانية يكون على دراية بلغتين مختلفتين في الأصل كالعربية والفرنسية مثلا، ونجد العلماء يختلفون في تحديد المقابل المصطلحي لكل حالة بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، فمنهم من يفرق بينهما على أساس أن الازدواج اللّغوي (diglossie) يطلق على الوضعية اللسانية للدولة أو المؤسسة ويشمل أكثر من لغتين، بينما الثنائية اللغوية مرتبطة بالفرد الواحد متعدد اللغة.

ولم يظهر في اللّسانيات مصطلح الازدواج اللّغوي (diglossie) إلاّ في عام 1959 حيث أشار إليه اللّساني الأمريكي شارل فرغيسون(charles ferguson) في بحث نشره بمجلة "اللغة" الأمريكية يقول: «الازدواجية اللغوية وضع مستقر نسبيا توجد فيه بالإضافة إلى اللهجات الرئيسة للغة(التي قد تشتمل على لهجة واحدة أو لهجات إقليمية متعددة) لغة تختلف عنها وهي مقننة بشكل متقن (إذ غالبا ما تكون قواعدها أكثر تعقيدا من قواعد اللهجات) وهذه اللغة بمثابة نوع راق يستخدم وسيلة للتعبير عن أدب محترم، سواء أكان هذا الأدب ينتمي إلى جماعة في عصر سابق أم إلى جماعة حضارية أخرى ويتم تعلم هذه اللغة الراقية عن طريق التربية الرسمية ولكن لا يستخدمها أي قطاع من الجماعة في أحاديثه الاعتيادية»[11]

بمعنى أن الازدواج اللغوي بمثابة تنوعات مختلفة للسان واحد أو أسلوبان مختلفان من نفس اللغة في مجتمع واحد. فيكون للغة الواحدة مستويان في الاستعمال واحد فصيح ومشترك يستعمل في المناسبات الرسمية والتعليم والعبادة

والإدارة، والآخر مستوى عامي يستخدم في المحادثات وللوفاء بمتطلبات الحياة اليومية والشارع وبعض أماكن العمل.

وهكذا نجد الازدواجية عند فرغيسون(ferguson) تقيم «مقابلة بين ضربين بديلين من ضروب اللغة، ترفع منزلة أحدهما فيعتبر المعيار، ويكتب به الأدب المعترف به، ولكن لا تتحدث به إلا الأقلية، وتحط منزلة الآخر ولكن تتحدث به الأكثرية.»[12]

فالازدواج اللغوي عند "فرغيسون"، تنافس بين ضربين أو تنوعين لغويين للغة واحدة ولكل منهما وضع خاص من حيث الاستخدام داخل المجتمع وبين أفراده. وهو بهذا المفهوم ظاهرة لغوية لا تكاد تخلو منه لغة على وجه الأرض، لأن اللغة حين انتشارها في المكان وامتدادها في الزمان لا بد لها من النمو والتغير في مفرداتها ونطقها وبعض خصائصها لعوامل عدة.

وكانت هذه الثنائية التي رسمها "فرغيسون" لتنوعي اللسان الواحد أساسا لمقترحات قدّمها لساني أمريكي آخر يدعى "جوشوا فيشمان" (joshua fishman) سنة 1967[13]، حيث حاول توسعة مفهوم الازدواجية اللغوية ليشمل وضعيات لسانية لأشكال لغوية لا يربطها تعالق جيني، أو على الأقل متباعدة تاريخيا كما قد تشمل الازدواجية عنده ثلاثة أضرب أو أكثر من ضروب اللغة.

فإذا كان الازدواج اللغوي يحدد بهذه المفاهيم كما ظهرت مع فرغيسون (ferguson)، وتطورت مع "جوشوا فيشمان"(joshua fishman)، فما تعريف الثنائية اللغوية (bilinguisme) بعدِّها شكلا من أشكال التعدد اللغوي، وهل لها علاقة بالازدواج اللغوي؟.

**ب ــ الثنائية اللغوية (bilinguisme):** لعل محاولة تقديم تحديد واضح لمصطلح الثنائية اللغوية وكيفية ظهوره، قد يكون من الصعوبة بمكان لما وجدناه من اختلاف في ضبطها بين العلماء في كتبهم ومقالاتهم، وهو ما أشار له "أندريه مارتينيه" حينما رأى أن حدود هذه المصطلحات غير واضحة المعالم بحكم أنها

ظواهر لا تهم علماء اللغة وحدهم بل يشترك فيها كثير من العلماء على اختلاف تخصصاتهم.

فهناك من يرى أن ما أشار إليه "فرغيسون" من وجود ضربين من التنوع اللغوي للغة واحدة هو عينه الثنائية اللغوية، وفي هذه الحالة ستحمل نفس معنى الازدواج اللغوي، والدليل عدم اختلافهما في اللغة اللاتينية من حيث تعريفهما المعجمي، فكلاهما يحمل معنى حاصل ترجمته، «سلوك لغوي مثنى أو مضاعف»[14]، وذهب "ج. فيشمان"، حينما وسّع مفهوم الازدواج اللغوي إلى عدهما وجهان لعملة واحدة، ولا فرق بينهما إلا من حيث الاستعمال فقط على مستوى الفرد والمجتمع يقول: «ثنائية اللغة صفة مميزة للتصرف اللغوي على المستوى الفردي، أما ازدواجية اللغة فإنها خاصية من خصائص التنظيم اللغوي على مستوى المجتمع، ثنائية اللغة هي سمة الاستخدام اللغوي من قبل الأفراد، بينما ازدواجية اللغة وصف لتخصيص المجتمع لوظائف معينة، للغات أو لهجات مختلفة».[15]

الثنائية اللغوية (bilinguisme) يجعلها متعلّقة بالفرد، في حين يسمي الثنائية اللغوية الاجتماعية ازدواجية لغوية (diglossie) .

ولا يزال اللبس بين المصطلحين غير هيّن بين الباحثين والمترجمين العرب وهو ما نعكس على كتابات الباحثين العرب جراء «ترجمة هذين المصطلحين، فمن ترجمهما عن الفرنسية خالف من ترجمهما عن اللغات الأوربية الأخرى، كما أن كثرة الدراسات وتشعّبها في هذا المجال زاد من سوء الفهم وعدم وضوح الرؤيا عند علمائنا، فنجد من يستعمل مصطلح (Diglossia) ويقصد به الثنائية، ويستخدم (Bilingualism) ويريد به الازدواجية ومن يعمل عكس ذلك، ظهر هذا في الكتابات التي تناولت هذه الظواهر اللغوية»[16]، كما أن هناك فرقا في الاستعمال للمصطلحين بين الباحثين من المشرق العربي ومغربه.

ولعل هذا الاضطراب والغموض في تحديد المصطلح بدقة هو ما دفع الباحث "ميشال زكريا" إلى تقديم جملة من التعريفات للثنائية اللغوية أبرزها: «الثنائية

اللغوية هي الوضع اللغوي لشخص ما أو لجماعة بشرية معيّنة تتقن لغتين، وذلك من دون أن تكون لدى أفرادها قدرة كلامية مميّزة في لغة أكثر ممّا هي في اللغة الأخرى. [وهي] الحالة اللغوية التي يستخدم فيها المتكلمون بالتناوب وحسب البيئة والظروف اللغوية، لغتين مختلفتين»[17]

والذي نستقر عليه في ظل هذا اللبس للمصطلحين، والغلبة من مستلزمات المصطلح كما يقول الباحثون، أن **الازدواجية تدل على تقابل شكلين لغويين أو نمطين يعودان للغة واحدة كاللغة العربية بين فصحاها وعاميّاتها، بينما تشير الثنائية اللغوية لضرورة وجود لغتين تتعايشان لكي يكون هناك ثنائية لغوية**، إلا أنّها تتفاوت فيما بينها إمّا على مستوى الكفاية اللّغوية في اللّغتين، وإمّا على مستوى استعمالهما. كما أن الثنائية اللغوية أشد ارتباطا بالفرد الواحد عكس الازدواجية فهي من خصائص الاستخدام اللغوي في المجتمع. وكلاهما طابعين لغويين يتمظهر فيهما التعدد اللغوي.

وعليه فتعريف الثنائية اللّغوية (bilinguisme) الذي نعتمده فهو الذي يحدّدها من حيث أنّها وبشكل خاص، استعمال لغتين بالتناوب.[18]

**جـــ التداخل اللغوي:** لا جرم أن اللغة في احتكاكها بغيرها من اللغات تؤثر وتتأثر هذا التأثر ينعكس في ألفاظها ومفرداتها حيث تتسرب إليها ألفاظ أخرى وصفات نطقية صوتية وصرفية، لربما لم تكن موجودة فيها، فيحدث له ما يسمى بالتداخل اللغوي، حيث لا يمكن للفرد التمكن بلسانين مختلفين دون أن تجذب إحداهما الأخرى وتأثر فيها بعاداتها النطقية وخصائصها على مستويات عدة أهما المستويين الصرفي والدلالي، «وعلى العموم فإن مصطلح التداخل في عمومه يشير إلى الاحتكاك الذي يحدثه المستخدم للغتين أو اكثر في موقف من المواقف، وقد تكون للبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الطفل فعالية أكثر في تولّد توجّه سلبي أو ايجابي تجاه لغة ما أكثر من الأخرى، وهنا يظهر أثر اللغة الأجنبية في اللغة القومية»[19] فهو بذلك ظاهرة فردية تمثل نتيجة عملية واضحة لظاهرة التعدد اللغوي في المجتمعات بمظهريه الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، لعل من أمثلة

ذلك بعض الألفاظ الموجودة في العربية والمنقولة من اللغات الأجنبية؛ (ركبت الطاكسي (سيارة أجرة))، (عندي كونترول) نتيجة الاحتكاك الاجتماعي الذي مسّ بعض فئات المجتمع في التجارة والرحلات، وكذلك ما يجده بعض التلاميذ من صعوبة لتعلم العربية في بعض المناطق الجزائرية نتيجة عوائق لغوية على رأسها تعدد المرجعيات اللغوية، أمازيغية، وعامية وعربية، وفرنسية.

وقد عرفه "لويس .ج. كالفي" أخذا عن فانريش (*Uriel- weinriche*) بقوله: «يدل لفظ التداخل على تحوير *Remaniement* للبنى ناتج عن إدخال عناصر أجنبية في مجالات اللغة الأكثر بناء مثل مجموع النظام الفونولوجي و جزءا كبيرا من الصرف و التركيب، وبعض مجالات المفردات (القرابة، اللون، الزمن...)»[20]

والتداخل اللغوي أنواع منها الصوتية والتركيبية والدلالية والصرفية، فمثلا نجد في التداخل التركيبي عبارة "ممنوع التدخين" فهي جملة عربية لكنها كتبت بنسق لغوي فرنسي كترجمة حرفية لما في الفرنسية والأصل أن يقال بالعربية "التدخين ممنوع" كونها مبتدأ وخبر، ولا يتقدم الخبر عن المبتدأ إلا في حالات ليس من بينها هذه، وهذا يثبت مرة أخرى ما ذهبنا إليه من كون التداخل اللغوي نتيجة من نتائج التعدد اللغوي. فما أسباب هذا التعدد؟

**3- أسباب التعدد اللغوي ومظاهره:** ربما يكون تدفق السكان حول العالم نتيجة الرحلات والهجرات بين البلدان لعوامل مختلفة كالتجارة وطلب العلم والهروب من الاضطهاد وغيرها دورا بارزا في تنامي هذا الوضع اللغوي(التعدد اللغوي)، حيث تحفل البلدان المستقبلة لطوائف متعددة وأقليات أجنبية، تعيش فيها جنبا إلى جنب مع شعوبها، وتحمل معها ثقافاتها المتعددة ولغاتها المتباينة[21]، نحو ما نجد في أمريكا وكندا واستراليا، وفرنسا، ومناطق الخليج العربي، فتدخل اللغات في صراع مع بعضها ينتهي بتغلب احداهما على الأخرى أو تعايش اللغتين مع بعض دون غالب ولا مغلوب، والنتيجة حينها تعدد لغوي بمظهريه وتداخل لغوي بمستوياته المختلفة، فلا يمكن للغة الخروج من صراع لغوي مهما كانت نتيجته دون أن يتأثر

قاموس مفرداتها اللغوية أو أساليبها في التعبير والنطق من التحريف والتسرب إلى لغة أخرى.

فالهجرة الجماعية سواء كانت لأسباب ثقافية أو سياسية، أو اقتصادية، أو دينية هروبا من الاضطهاد السياسي، أو العرقي، أو الديني، وحتى هروبًا من الفقر والأمراض بحثا عن السلامة والأمن، كلها تؤدي لاحتكاك قوّي بين اللغات، ينعكس في شكل تداخل لغوي، أو ازدواجية، أو ثنائية لغوية داخل المجتمعات.

كذلك يسهم الغزو العسكري في نشوء الثنائية اللّغوية، مثلما حدث في الجزائر وغيرها من البلدان المجاورة حيث عمل المستدمر على طمس معالم اللغة العربية بكل ما أوتي وحاول ترسيخ لغته الفرنسية بين الشعوب المستعمرة مما أدى لازدواجية لغوية بقيت راسخة لليوم بما تحمله من آثار سلبية وايجابية في الوقت نفسه.

وتسهم العامل الاقتصادي أيضا في نشوء الثنائية اللّغوية وتنميتها، حيث تستدعي حركات التصنيع في كثير من البلدان استخدام عمال ذوي جنسيات مختلفة تفرض لغتها بطريقة غير مباشرة في أثناء المعاملة.

وقد يكون كذلك للعامل الاجتماعي والنفسي دور في ظهور التعدد اللغوي حيث نجد مثلا الزواج بين أصحاب جنسيات مختلفة تكون نتيجته جيلا من الأطفال ثنائي اللّغة، بحيث يحمل الأبناء لغة الأمّ والأب معًا، باصرار كل طرف على لغته وحتى التزاوج بين أفراد مجتمع واحد لكن من منطقتين مختلفتين يؤدي لظهور ازدواجية لغوية، تسبب للطفل فيما بعد تداخلا لغويا حين تعلّمه بالمدرسة، وأما العامل النفسي فيظهر اليوم بوضوح ويتمثل في فقدان الثقة باللّغة الأمّ، نتيجة فقدان الثقة بالنفس، كحال بعض الطلبة الذين يشعرون بالاعتزاز عند استخدامهم الألفاظ الأجنبية، لأنها لغة الغرب القوّي والمتحضّر والمتفوّق، بينما يرون في العربية لغة الدول الضعيفة والمتخلفة ،ولعل ضعف الدول العربية هو ما ولدّ في نفوس أهلها الشعور بالتخلّف عند التحدّث بلغتهم الأمّ. والحق أنهم لا يتكلمون لغة أجنبية سليمة

ولا عربية فصيحة وإنما نتيجة هذه الثنائية اللغوية والتداخل صارت اللغة اليوم عند الكثيرين هجينا لا هو عربي ولا بالأجنبي.

ولعل أهم عامل وأخطره هو العامل التربوي حيث يسهم التعليم في انتشار ثنائية لغوية فلوكان في كافة مراحله باللّغة الأمّ لنهضت اللّغة وتطورت، وانحصر اللغات الأجنبية، «ولكن المشهد التعليمي الجامعي في البلاد العربية يتناقض مع هذه الوجهة، إذ أنّ كثيرا من التخصّصات تدرس بلغات أجنبية، لاسيما التخصّصات العلمية؛ إذ تدّرس باللغة الفرنسية ممّا يجبر الطالب على الثنائية وذلك في استعمال المصطلحات بلفظها الأجنبي، بالإضافة إلى أنّ هناك مصطلحات لا مقابل لها ممّا يفرض عليه استخدام المصطلح باللغة الأجنبية دون محاولة تعريبه»[22]، إضافة إلى أنّ بعض الأسباب تتعلق بالإعلام المرئي والمسموع والمكتوب وما يلحظ فيه من خروج في كثير من الأحيان عن اللّغة الأمّ إلى لغات أجنبية وعامية في محاولة لترويج إعلان أفضل وأرقى يجذب الانتباه.

فإذا كانت هذه أبرز الأسباب لظاهرة التعدد اللغوي، فما الذي يميز الوضع اللغوي بالجزائر في ظل ما سبق طرحه؟

**4- سمات الوضع اللغوي بالجزائر:** لخص الباحث لويس جون كالفي الوضع اللغوي ببلدان المغرب العربي ومنه الجزائر، بوجـــود أربع لغات مستخدمة بتفاوت لأداء وظائف شديدة التنوع وهذه اللغات هـــي العـــربية الفصيحة والفرنسية واللغة الام التي تنقسم إلى لغة امازيغية في بعض المناطق ولغة عامية قريبة إلى الفصحى في مناطق أخرى، وهو كلام نقل عن "جيبلبير غرانغيّوم" (Gilbert grandguillaume) في كتابه عن التعريب والسياسة اللغوية في بلدان المغرب، يقول: «تستخدم في بلدان المغرب الحالي ثلاث لغات، العربية والفرنسية واللغة الأم أما الأوليان فلغة الثقافة، وهما لغتان مكتوبتان، وتستخدم الفرنسية أيضا لغة للمحادثة،غير أنّ اللغة الأم الحقيقية التي يستخدمها الناس دائما في خطابهم اليومي لهجة هي العربية أو البربرية وليست هذه اللغة الأم إلا في حالات نادرة جدا، لغة مكتوبة».[23]

وموقع هذه اللغات في الجزائر مختلف جدا ومتفاوت، لكن يظهر أنه يوجد تعدد لغوي واضح بالجزائر ومفروض بحكم الواقع سواء تم الاعتراف به أم لا من قبل الجهات الرسمية، فالواقع اللغوي الجزائري يوضّح أن درجة استعمال اللغات في الجزائر ليس متماثلا، حيث تهيمن العاميات الجزائرية على السوق الشفوية، وتحقق تواصلا بين المجموعات اللغوية المختلفة، أما اللغة العربية الفصيحة واللغة الفرنسية فلا تستعملهما إلا طبقة من المثقفين وفي أماكن واضحة نحو المدارس والجامعات والمساجد بنسب متفاوتة والأماكن الإدارية. كما أن الأمازيغية، له تأدياتها المختلفة من منطقة لأخرى، وقد يوجد بينها اختلافات واضحة (شاوية وقبائلية، ومزابية...).

فالوضع اللغوي عندنا تسوده لغة عربية فصيحة هي اللغة الرسمية للدولة وتختلف عن اللغة الأم المكتسبة بالبيت، ثمّ فرنسية موروثة عن الاستدمار وكانت لفترة طويلة اللّغة الرسمية للبلاد ثمّ أصبحت أجنبية بعد سياسة التّعريب، وهي اليوم حكر على الطبقة المترفة والمثقّفة وعلى مستوى السّلطة والمسؤولين، هي مظهر من مظاهر الرّفاهية والرّقي عندهم. يضاف لهذا لغات القبائل والشاوية والمزابية .. التي تتكلم بهم فئة معتبرة من المجتمع الجزائري في مناطق محددة. وعليه فالفرد الجزائري بين كل هذا يعيش وهو مزودا بنسق لغوي خليط، لما يحمله من مظاهر الازدواج اللغوي والثنائية اللغوية.

أما الازدواجية فتربط العربية الفصحى بالعامية(الدارجة الجزائرية) وتتمظهر اللغة الفصحى العربية لدى فئة من المثقفين الجزائريين وبأماكن محددة كما هو الحال في المجال الديني والمؤسسات التربوية والإدارية وتستعمل أداة تعبير في الملتقيات الثقافية العالمية والآداب المكتوبة، في حين تتمظهر العامية الجزائرية في الاستعمال اليومي، وأكثر استخداماتها في المجالات الحميمية بين الأصدقاء وفي الأوساط الأسرية، وبعض الآداب الشفوية كالحكايات[24]. وهذه الأخيرة (العامية) هي الأكثر ممارسة من طرف الأغلبية رغم عدم الاعتراف بها رسميا، ولكنها حاضرة في المشهد اللغوي الجزائري.

وأما الثنائية اللغوية في الجزائر، فيضفي الحديث عنها إلى التحدث في المقام الاول عن اللغة الفرنسية لما لها من مكانة مهمة في الساحة الثقافية وفي عقول الجزائريين لا سيما النخبة منهم حيث نجد الثنائية اللغوية(العربية/الفرنسية) تمارس في الجزائر بقدر من الحرية لا نجد له مثيلا في غيرها من البلدان العربية.

ومعلوم أن الفرنسية انتشرت مع الاستدمار الفرنسي(1962/1830) وامتدت لجميع المناطق، وبقي تأثيرها قويا بعد الاستقلال، حيث تحتل مكانة مهمة مقارنة بغيرها من اللغات الاجنبية، بل وتوظف على نطاق واسع في التعليم الجامعي بالشعب العلمية والتقنية، وفي وسائل الإعلام المرئية والمكتوبة والمسموعة وتستخدمها بعض فئات المجتمع للتواصل الشفهي، وهذا ما جعلها تؤثر على اللغة العربية وأساليبها، فلا جدال إذن في شيوع الثنائية اللغوية (عربية/فرنسية)، وإن لم تعترف بها الجهات الرسمية، وتعتبر هذه الثنائية اللغوية ظاهرة تاريخية ربما حتّمتها ظروف البلاد سابقا، حيث كانت سبيلا أوحد لضمان التفوق والنجاح في المرحلة الانتقالية التي عرفتها بلادنا بعد الاستقلال، بغرض الاستفادة منها للوصول إلى العلم والمعرفة، ولتُتّخذ مطية للوصول إلى الحضارة والتقنية.

بيد أننا اليوم نراها تؤثر وبصورة سلبية في المجتمع الجزائري، وتعليمية لغته العربية الفصيحة الممثلة لهويته ودينه وثقافته، إن لم توجّه هذه الثنائية ويتم التخطيط لها بما يخدم المجتمع، لأن الوضع اللغوي الراهن يشير إلى ترسخ استعمال اللغة الفرنسية أكثر وبصورة دائمة، وصار الشارع إثرها ثنائي اللغة بدليل إشارات المرور، ولافتات المحلات، والكتابات على المباني العامة.

وتبقى اللغة الفرنسية هي اللغة المهيمنة على القطاعات الحيوية في المجتمع الجزائري، فهي لغة الصناعة والإدارة والمؤسسات الاقتصادية، كما أن فشل تعريب الجامعة الجزائرية واقتصارها على معاهد العلوم الإنسانية أكثر، بمقابل بقاء اللغة الفرنسية لغة التدريس في الكثير من المعاهد، أسهم في الهيمنة اللغوية للفرنسية، لذلك فالثنائية اللغوية في الجزائر رسّخها التعليم وعزّزتها السياسة ونشرتها وسائل الإعلام بين مختلف الشرائح الاجتماعية.

إن الوضع اللغوي في الجزائر يمكن أن نختصره بالقول: "لغات متعددة في خطاب واحد"، إنها الميزة الجزائرية، كما أن هذا التعدد اللغوي صار له أثر في بناء تفاوتات ودعمها وما علينا سوى تنظيمه وضبط توزيعه للتحكم فيه.

فالتعدد اللّغوي أصبح يحدث ارتباكا على مستوى التعبير عوضا من أن يكون عامل إثراء وسلامة. والنتيجة أن أصبحت الغالبية الساحقة من الجزائريين بمن فيهم المتعلمون لا يتحكمون في أية لغة من اللغات.. فالمعرّب لا يتقن العربية بالشكل المطلوب، والموصوف بالمفرنس لا يجيد الفرنسية والنتيجة أن اختلطت هاتان اللغتان باللهجة العامية وبقية اللهجات الأمازيغية، وعليه فالمحصلة النهائية أن لا لغة للجزائريين.

**5 ــ آثار التعدد اللغوي على تعليمية اللغة العربية:** صحيح أنه لا يكاد يخلو مجتمع من أحد أشكال التنوع اللغوي، فحتى المجتمعات التي تظهر أحادية اللغة بقوة القانون، نجدها لا تنفك من الوقوع بأحد مظاهر التعدد اللغوي الذي ينتشر بكثرة اليوم على نطاق واسع ويكون له أثر بارز فيها هذا الأثر قد يكون إيجابا فيعود بالفائدة على الدولة التي خططت له، كا قد يكون وبالا عليها عن لم تحسن التعامل معه كما هو الحال في بعض بلداننا العربية، فكيف ذلك؟

يمكن للتعدد اللغوي أن يكون ايجابيا داخل المجتمع فيؤدي إلى التفاهم بين المجموعات ومعرفة متزايدة بعضها ببعض، يقول الباحث "أوفيليا غارسيا" «التربية الثنائية اللغة والمتعددة اللغة هي في الحقيقة تربية صحيحة متعددة الثقافة، تتجاوز التعبير عن الأحاسيس الايجابية، لتمنح الناس وسيلة حالية وهي الثنائية اللغوية لخلق معرفة وتفاهم كبيرين»[25]

كما يمكن استغلاله في محاربة بعض مظاهر التمييز العنصري وعدم المساوات بين المجموعات إضافة لكونه يمنح الطلبة ثنائيي اللغة والمعرفة ايجابيات معرفية متزايدة وتفكيرا خلاقا ومتشعبا جدا ويمكن في سن مناسبة للقدرة اللغوية أن يمنح الطلبة وعيا ميتا لغويا واسعا.

فالتعدد اللغوي قد يكون ظاهرة طبيعية مفيدة في الدول إن اتخذ «مسلكا للتطعيم وانفتاح الثقافة الوطنية على الثقافات الأجنبية لتوسيع دائرة التفكير اللغوي بما يخدم اللغة الوطنية»[26]

وأبرز مثال نموذج الحضارة العربية الإسلامية حيث كانت توظف اللغات مثل الفارسية لخدمة العربية ولم تشك منها أبدا، وبذلك قد يكون التعدد اللغوي ظاهرة صحية تسهم في توسيع دائرة التفكير اللغوي والانفتاح على الثقافات المحلية والأجنبية تطعيما للثقافة الوطنية دون أن يضر باللغة العربية إن أحسن استغلاله في مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي.

كما قد يكون ظاهرة مرضية حينما يستخدم مطيّة لتحقيق أغراض سياسية واقتصادية تضر باللغة الأم مثلما كانت تفعل السياسة الاستدمارية في الجزائر ولا تزال لكن بطرق أخرى، وعليه فالتعددية اللغوية «إن برزت بصورة طبيعية نابعة من متطلبات المجتمع المتطلع إلى المعرفة الإنسانية فهي ظاهرة صحية وأما إن سلك التعدد اللغوي مسلكا إيديولوجيا سياسيا تحت أقنعة مختلفة ظاهرها الرحمة وباطنها من قبله العذاب فذلك هو المسخ الثقافي والحضاري والاستعمار في شكله الجديد»[27].

ومن آثار التعدد اللغوي السلبية على المجتمع الجزائري وتعليمية لغته العربية نجد الصراع اللغوي بين العربي وغيرها من اللغات وما يخلفه من نتائج، وكذا ضعف الاعتزاز باللغة العربية والميل للتباهي باللغة الأجنبية كلغة حضارة، وكذا تلاشي الهوية لأن العربية بالنسبة لنا لغة موحدة للأمة العربية ولغة الدين والشخصية العربية بما تحمله من قيم روحية واجتماعية.

وأبرز آثار العدد اللغوي على تعليمية اللغة العربية تتمظهر في مستويات اللغة من صوت وصرف ونحو ومعجم وتداولية(استعمال اللغة في التواصل)، ذلك أن استعمال أكثر من لغة في التواصل يؤدي مع مرور الوقت إلى نوع ودرجة من الإدماج داخل النسق الصوتي والصرفي والتركيبي والدلالي، قيتم تدريجيا تعويض بعض الأصوات بمتتاليات صوتية لا وجود لها، ويرد أيضا تغيير في بعض

الأنماط والتراكيب النحوية التي لا وجود لها في أنماط العربية نحو (ممنوع التدخين)، والصواب (التدخين ممنوع) مبتدأ وخبر، فالذي حدث هو صياغة المثال الأول بنمط اللغة الفرنسية رغم أنّ الحروف عربية وهذا احد نتائج الثنائية اللغوية(عربية/فرنسية)، ذلك أن «تلقين لغتين في آن واحد يؤدي إلى تدافعهما فعدم استقرار نسقيهما في العضو الذهني المهيأ لحفظ الملكة اللغوية المكتسبة»[28]

كما أن التعدد اللغوي بشكليه يؤدي إلى لبس دلالي لدى المتعلمين نتيجة تداخل ألفاظ اللغات ومعانيها فيما بينها لان لكل كلمة بأي لغة خصوصية معينة تجعلها تحمل ثقافة محيطها فإذا حدث أن انتقلت من لغة لأخرى للعوامل السالف ذكرها قد تكتسي صبغة مغايرة ودلالة جديدة تختلف بها عن أصلها الأول، مما يجعل للفظ الواحد أكثر من مسمى، فيسبب صعوبة في تحديد المعاني وضبط المصطلحات ويؤدي لعسر لغوي، وخلط لدى المتعلمين«فالمفردة تعرف انتقالا وتحركا عبر النسق، مما قد يخلق لبسا دلاليا. ومن هذا المنطلق فإن استعمال اللغات المختلفة داخل القسم من قبل الأستاذ قد يخلق هذا المشكل خصوصا إن كان من بيئة مختلفة عن بيئة عينة معينة من التلاميذ»[29]

كما أن آثار التعدد اللغوي عدم التزام كثير من الأساتذة باللغة الفصحى داخل القسم، فيستخدم بعض ألفاظ لغة أجنبية أو لهجة منطقته، مما قد يسبب ظلما لبعض الطلبة والتلاميذ الذين لا يفهمونها.لذلك فغن كان التعدد مغنيا للغة من جهة فغنه من جهة أخرى يسبب لبسا وغموضا ويؤدي لكثير من الخلافات نتيجة سوء الفهم.

وواضح للعيان اليوم أن تعليم العربية لأبنائها ليس في وضع ملائم وحالته حرجة جدا بدليل أن المتخرج من الجامعة لا يحسن التكلم بالعربية، ولا يمكنه كتابة صفحة بالعربية الفصحى السليمة، ثم تغلغل هذا الإلف وصار أمرا طبيعيا لا ندرك أخطاره لينسحب تدريجيا على النظرة الاجتماعية حيث صار الطلاب يعزفون عن الالتحاق بأقسام اللغة العربية ولا يدخلونها إلا مضطرين[30].

فما الحل للاستفادة من التعدد اللغوي في تعليمية العربية؟

**6 ــ سبل الاستفادة من التعدد اللغوي لتنمية اللغة العربية وتعليمها:** لا شك في كون العربية لغة وطنية باستحقاق، وفي كل البلدان المنضوية تحت راية الجامعة العربية، لا الجزائر فقط، ولا تنازعها في هذه الخاصية لغة أجنبية ولا لهجة محلية مهما كانت مكانتها، غير أن الواقع اللغوي بالجزائر وسائر الأقطار العربية لا يؤيد ذلك، ولعل مردّه تخلف أهلها وعجزهم عن اللحاق بركب الحضارة عن حق مما أضعف لغتهم، لأن العلاقة بين نسق اللغة وبنية المجتمع متكاملة وطردية «فتخلف أهل العربية (في الثقافة الصناعية الحكرية، والثقافة البشرية المشاعة وفي حقول معرفية من الثقافة الوضعية) يجبرها بسبب علاقة التشاكل البنيوي[31] على التخلف عن أكبر لغات العالم العالمة»[32]

وبسبب هذا ربما لم تعد اللغة العربية مثلما كانت من قبل تكفي لنقل أهلها لأعلى مراتب الحضارة في عصرنا كنتيجة لضعف اعتزازنا بها.

ويمكن توظيف التعدد اللغوي في تعليمية اللغة العربية، إذا أمكن مراعاة خصوصية المتعلمين وحمولاتهم الثقافية واللغوية؛ من خلال استغلال مبدأ المقارنة ومنهجها في تعلم لغة ثانية بشرط أن يكون بينهما تشابه في البنى والأنساق لأن منهج المقارنة يسهم في فهم التعالق بين اللغات المتقاربة والمتشابهة في أنظمتها وأنساقها، مما يسهم في تسهيل عملية التعلم، حيث يعتمد على ما بلغته الأولى من معطيات لكشف معطيات اللغة الثانية، مع الإقرار بما قد تخلفه هذه المقارنة من التباس. ويتطلب هذا من «مدرس اللغة كيفما كان نوعها الإلمام بالأنظمة اللغوية التي تتداخل مع اللغة التي نود تعليمها، كما ينبغي أن يعي أن عدم معرفته بهذه المعطيات، يؤدي به في غالب الأحيان إلى الفشل في مهمته»[33]

فاستغلال التشابه الموجود في الأنظمة اللغوية يعد أساسا في سبيل تعلّم اللغة الجديدة، شرط ان تكون قريبة من اللغة الأولى.

إن اللغة العربية اليوم تعاني ازدواجية لغوية تتمثل في وجود مستويين فيها هما اللغة الفصحى للكتابة والمناسبات الرسمية، واللغة العامية للاستعمال اليومي، وفي كلا المستويين تزاحمهما اللغة الفرنسية لتشكل ثنائية لغوية أيضا تفرض منطقها

على لغتنا وتعرقل استعمالها، ولذلك على السلطات والهيئات الرسمية القيام بتخطيط لغوي منظم وموجه يرمي إلى تنمية الفصحى على حساب العاميات واللغة الأجنبية، ولابد لهذا التخطيط أن ينتج سياسة لغوية تشتمل على جوانب لسانية وتربوية، وإعلامية واجتماعية، مرتكزها الاقتصار على استخدام الفصحى في جميع مراحل التعليم ومستوياته وتخصصاته ومنع استعمال اللهجات والعاميات في جميع وسائل الإعلام المسموعة والمقروءة والمرئية، وكذا استعمال الفصحى فقط في الإدارات وجميع مرافق المجتمع وهيئاته، دون إهمال باقي اللغات الوطنية ومحاولة تنميتها وتعليمها بطريقة منظمة مخططا لها، وتعلم اللغات الأجنبية في مراحل عمرية مدروسة جيدا، فهذه السياسة اللغوية لا تحاول نفي العاميات أو إعاقة تنميتها، ولا تقف ضد تعلّم اللغات الأجنبية لكن لا يجب تركها تؤثر على اللغة الأم بالسلب، إذ للغة العربية وظائف عديدة مهمة تؤديها لا مناص من ضرورة الحفاظ عليها، خاصة وأنها تعتبر «بالنسبة للجماعة معيارا أساسيا غير رسمي لعضوية الجماعة»[34].

وعليه فقد يكون من الأحسن وضع سياسة لغوية وطنية عقلانية، ويكون لنا مركزا يبحث في سبل استغلال التعدد اللغوي ومظاهره في العملية التربوية بعد أن نقوم بمعاينة الواقع اللغوي ببلادنا، وتصحيح سياساتنا اللغوية وتكييفها للتعامل مع مستجدات الوضع الحالي.

وإذا كان العنصر البشري هو الأساس في كل تنمية اقتصادية كما تجمع تقارير التربية والتكوين الدولية (نحو تقرير اليونيسكو عن التربية في العالم سنة1993) فإن هذا العنصر البشري لا يدرك بغير«بنية تعليميّة مكوناتها الرئيسية: المناهج التربوية الهادفة، والمُدرّس الخبير، والإدارة المؤهّلة، والعدّة التجريبية الواردة، والبنايات الكافية، وفوق كل ذلك لغة تلقين عالمة، وسليمة من آفات الازدواج اللغوي»[35]

مما يعني ضرورة وضع سياسة لغوية محكمة البناء، تكون سبيلا لتجاوز آثار التعدد اللغوي، وتهدف إلى تنمية اللغة العربية وتمكين أفراد مجتمعاتنا منها أداء وصياغة، استيعابا وتعبيرا، وتبنى معالم السياسة اللغوية، كما سبق وبيّنا، على عدة

جوانب،أشار لها الباحث علي القاسمي وهي[36]: **جوانب لغوية:** تشجّع فيها البحوث والدراسات المتعلقة بإغناء مفردات اللغة العربية ومصطلحاتها، وتيسير قواعد كتابتها، وتوفير أدوات استيعاب العربية وخاصة المعاجم المتنوعة المختصة ولمختلف الأغراض والمراحل العمرية مطبوعة وعلى الشابكة، وتفعيل المؤسسات التي تعنى بتنمية اللغة العربية كالمجامع اللغوية، ومنحها سلطة فعلية على الاستعمال اللغوي في البلاد.

**وجوانب ثقافية واجتماعية:** تشجع فيها صناعة الكتاب وقراءته، وترفع عنه جميع الحواجز الجمركية التي تقف عائقا في وجه إنتاجه وتوزيعه واقتنائه، وإنشاء مراكز قومية للترجمة من العربية وإليها وفق تخطيط محكم في اختيار الكتب ودعم المترجمين وتشجيعهم، وتنمية النشر الالكتروني بالعربية ودعم إنشاء المدونات ذات التخصصات المختلفة. وتشجيع جميع مؤسسات المجتمع المدني على استخدام العربية الفصحى في جميع اجتماعاتها وأنشطتها، ومحاولة كتابة جميع اللافتات بالعربية، عدا التي يقصدها الأجانب فتكتب إلى جانب العربية بلغات أجنبية وبحروف صغيرة.

**وجوانب إعلامية:** يتم فيها سن قانون ملزم باستعمال اللغة الفصحى فقط في جميع وسائل الإعلام حكومية كانت أم مختصة، وفي جميع برامجها الدينية والثقافية والسياسية والترفيهية. مثالنا في ذلك، أن القوانين في فرنسا وألمانيا وبعض الدول المتحضرة تمنع استعمال العاميات في وسائل الإعلام بل وتعاقب على اقتراف خطأ لغوي فيها.

**وجوانب تربوية:** تطبق من خلالها قوانين التعليم الإلزامي للجميع لسد منابع الأمية، ويفرض استعمال اللغة الفصحى في التعليم بجميع مراحله ومستوياته وتخصصاته، مع الإقرار بضرورة تعلّم اللغات الأجنبية، لكن دون التعليم بها بتاتا مع استخدام العربية الفصحى في البحث العلمي ونشر البحوث في دوريات عالمية يمكن بعدها ترجمتها للغات أخرى أجنبية.

وكذا إنشاء مراكز بحوث تربوية تعمل على تطوير تعليم العربية للناطقين بها وبغيرها، والاستعانة بأفضل الطرق التعليمية والوسائل المُعينة الحديثة.

**خاتمة:**

هذا هو السبيل للنهوض باللغة العربية وتجاوز مشكلة التعدد اللغوي ومظاهره فهو ظاهرة طبيعية توجد في كثير من اللغات، إن لم نقل كلها وما علينا سوى ضبطه وتوجيهه وحسن استخدامه، فإن أحسنا استثماره يمكن الاستفادة منه باستغلال ما يوجد في تلك الأنظمة اللغوية من خصائص وأساليب ومميزات وتوظيفها في تدريس اللغة المراد تعليمها بهدف التطور العلمي والحضاري، لكونه معطى حضاري مهم للتقدم العلمي والتكنولوجي. ورغم أن التعدد اللغوي بمظهريه (الازدواج اللغوي، والثنائية اللغوية) مستفحل بالجزائر بشكل كبير، إلا أنها يبقى مجرّد تنوّع ثقافي، لغوي يثرى لغتنا في حال ما استعملناه بشكل نظامي وواع حتى لا يؤثر في اللغة العربية الفصحى.

**الهوامـــش:**

(1) ينظر: مايكل كلين: التعدد اللغوي، ضمن كتاب دليل السوسيو لســـانيات، تحريـــر: فلوريـــان كولماس، ترجمة خالد الأشهب، وماجدولين النهيبي، مراجعة ميشال زكريـــاء، مركـــز دراســـات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2009، ص649.

2 – J..Dubois et autre: Dictionnaire de linguistique, paris, Larousse, 1973, p:368.

(3) محمد الأوراغي: التعدد اللغوي انعكاساته على النسيج الاجتماعي، مطبعة النجـــاح الجديـــدة الدار البيضاء، منشورات كلية الآداب بالرباط،ط1، 2002، ص11، وينظر هامش الصفحة 05.

(4) مايكل كلين: التعدد اللغوي، ضمن كتاب دليل السوسيو لسانيات، تحرير: فلوريـــان كولمـــاس ص650.

(5) المرجع نفسه.

(6) ينظر: ديدوح عمر: الصراع اللغوي في الجزائر تأزيم الهوية، (http://www.almarefh.net الساعة:20:14، تاريخ الاطلاع: 2013/04/16).

(7) ينظر: عبـــد العزيـــز بلفقيـــر: التعـــدد اللغـــوي واللـــبس الـــدلالي وأثـــره علـــى الـــتعلّم (www.almothaquaf.com، الساعة 14:22، تاريخ الاطلاع: 2013/04/05).

(8) ينظر: مايكل كلين: التعدد اللغوي، ضمن كتاب دليل السوسيولسانيات، ص653.

(9) محمد الأوراغي: التعدد اللغوي انعكاساته على النسيج الاجتماعي، ص12.

(10) ينظر: علي القاسمي: التعدد اللغوي والتنمية البشرية، مجلة الممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري ، تيزي وزو، الجزائر، العدد16، 2012 ص9، 10.

(11) علي القاسمي: العربية الفصحى وعامياتها في السياسة اللغوية، أعمال الندوة الدولية الفصحى وعامياتها، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2008،ص 200؛ وينظر: مايكل كلين: التعدد اللغوي، ضمن كتاب السوسيو لسانيات، ص447.

(12) لويس جان كالفي: حرب اللغات والسياسات اللغوية، ترجمة حسن حمزة، مراجعة: سلام بزي حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2008، ص79.

(13) ينظر: هارولد ف. شيفمان، الازدواجية اللغوية باعتبارها وضعية سوسيو لسانية، ضمن كتاب السوسيو لسانيات، ص451.

(14) ينظر: إبراهيم كايد محمود: العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل(العلوم الإنسانية والإدارية)، السعودية، المجلد الثالث، العدد الأول، مارس 2002، ص55؛ لويس جان كالفي: حرب اللغات والسياسات اللغوية، ص80.

(15) ينظر:

(16) إبراهيم كايد محمود: العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، ص59.

(17) ميشال زكرياء: قضايا ألسنية وتطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1993 ص35، 36.

(18) المرجع نفسه: ص37.

(19) صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط3، 2000، ص124.

(20) لويس جان كالفي: علم الاجتماع، ترجمة محمد يحياتن، دار القصبة للنشر، 2006، ص27.

(21) المرجع نفسه.

(22)عناني وليد، وبرهومة عيسى: اللغة العربية و أسئلة العصر، دار الشروق، عمان، ط1 (2007)، ص106، 107.

(23) لويس جان كالفي: حرب اللغات والسياسات اللغوية، ص89.

(24) ينظر: عبد الفتاح عفيفي: علم الاجتماع اللغوي دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 1995 ص104، وينظر الصفحة: 142.

(25) أوفيليا غارسيا: التربية الثنائية اللغة، دليل السوسيو لسانيات، تحرير: فلوريان كولماس ص877.

(26) ديدوح عمر: الصراع اللغوي في الجزائر تأزيم الهوية، (http://www.almarefh.net الساعة: 20:14، تاريخ الاطلاع: 2013/04/16).

(27) المرجع نفسه.

(28) محمد الأوراغي : التعدد اللغوي انعكاساته على النسيج الاجتماعي، ص59.

(29) عبد العزيز بلفقير: التعدد اللغوي واللبس الدلالي وأثره على التعلّم (www.almothaquaf.com، الساعة 14:22، تاريخ الإطلاع:2013/04/05).

(30) ينظر: عبد الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية د ط، 1995، ص88.

(31) التشاكل البنيوي: بمعنى أن علاقة اللغة بالمجتمع وثيقة الصلة(علاقة تعلق)، وما يحصل في بنية أحدهما لا يكون بمنئ عن الآخر، فاللغة والمجتمع متلاحمان ومتلازمان كلّ يعطي ويأخذ وبقدر الأخذ والعطاء يكون نصيبهما من التأثير والتأثر.

(32) محمد الأوراغي: التعدد اللغوي انعكاساته على النسيج الاجتماعي، ص165.

(33) عبد العزيز بلفقير: التعدد اللغوي واللبس الدلالي وأثره على التعلّم (www.almothaquaf.com، الساعة 14:22، تاريخ الإطلاع:2013/04/05).

(34) فرحي سعيداني دلية: التخطيط اللغوي في ظل وظائف اللغة، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر/بسكرة، الجزائر، العدد29، 2013، ص215.

(35) محمد الأوراغي: التعدد اللغوي انعكاساته على النسيج الاجتماعي، ص13.

(36) ينظر: علي القاسمي: العربية الفصحى وعامياتها في السياسة اللغوية، ص207 وما بعدها.

# نشاط المطالعة في المدرسة الجزائرية توظيف للغة وآلية لاكتسابها

# Reading activity in the Algerian school the using of language and a technique of its acquirement

**أ. صابري بوبكر الصديق**

**جامعة محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج – الجزائر.**

**ملخص:** لما كان نشاط القراءة من بين النشاطات التي يتوسم منها جعل اللغة أداة تواصل وجدناه مقررا في المدرسة الجزائرية منذ الأيام الأولى للاستقلال، في مختلف مستويات التعليم ولا سيما ما قبل الجامعة .لكن الواقع اللغوي الراهن لا ينم على أن هذا النشاط المقرر قد حقق أهدافه، لذا اقتراح البدائل في المقررات والمناهج أضحى ضرورة تمليه تغير الظروف المعيشية، وتجدد الاحتياجات اليومية، وتطور النظريات التعلّيميّة التعلميّة، ولا سيما تحديّات العصر ووجوب تحقيق الأمن اللغوي لأنه من الهوية الوطنية، وعليه يقترح هذا المقال– بناء على عجز نشاط القراءة بمقرراته وطريقة تناوله – نشاطا بديلا بتناول هادف ينمي في المتعلم عادة المطالعة ولو خارج المدرسة من شأنها تنمية الملكة اللغوية لدى المتعلم وجعل اللغة أداة تواصل فعلية في الاستعمال اليومي.

**Abstract**

In order to achieve the goal which is language means of communication, a lot of activities are issued and designed by Algerian school since the independence, among them reading activity this is indifferent educational levels mainly befor high graduation university but linguistic fact shows that this activity reading doesn't realize its objective, so supposing substitutions in programme and methods becomes a necessity which is imposed by the changing in living circunstances and daily needs, in addition to, the development of

teaching- learning theories; specially nowdays challenge and the obligation to attain what is called linguistic safe because it is from national identity, so this article suggest: -According to Reading activity inability with its programs and methods, a parallel activity is made aims to implant in the learner the habit of reading even outside school, all this leads to the improvement of linguistic competence and make a language in daily uses and as a really means of communication.

**مقدمة:** انتصبت المطالعة أو القراءة نشاطا تعليميّا في مادة الأدب العربي للبرامج المتعاقبة للمنظومة التربويّة الجزائريّة منذ الاستقلال إلى يومنا، أملتها في أوّل عهدها الظّروف التّاريخيّة التي وجدت فيها الجزائر المستقلّة؛ حيث كان شغلها الشّاغل الوصول تدريجيا إلى مدرسة جزائريّة محضة تتماشى واحتياجات الوطن الأساسية. فأضفت المجهودات المتواصلة إلى نتائج أولى ملموسة، وهي إنشاء نظام تربويّ أكثر انسجاما من النّظام الموروث؛ فبمقتضى مرسوم: **91-188 الصادر في 30-06-1971**[1] الّذي بموجبه تأسّست مؤسّسة التّعليم المتوسط أصبح النّظام الجديد يتكوّن من ثلاثة أطوار هي: الابتدائي- المتوسّط – الثّانوي. هذه الأطوار الثلاثة كان التعريب فيها متواصلا بصفة تدريجيّة؛ إذ إنّ الأقسام المزدوجة مثلا كانت تعطي أهميّة متزايدة للّغة العربيّة، وذلك بتدريس التّاريخ والجغرافيا والفلسفة باللّغة العربيّة، وتمّ إدراج مادة اللّغة العربيّة في مختلف الامتحانات. وكلّ هذا بهدف إزالة مخلّفات الاستدمار الّذي خطّط لمحو الكيان الجزائري بالقضاء على سيادة الشّعب على أرضه بإفقاره وتجهيله[2].

وكانت المطالعة أو القراءة من بين النشاطات التعليميّة التي ساهمت في تحقيق الأهداف المتوخاة يومها من التعليم عموما وتعليم اللّغة العربيّة خصوصا. وهذه الفترة شهدت في الوسط التربوي تداول مصطلحين بالتناوب: القراءة والمطالعة تعبيرا عن نشاط تعليميّ مقرّر، وعليه فتتبع معنى المصطلحين أضحى ضرورة.

**معنى المطالعة والقراءة:**

**عن المطالعة** ورد في لسان العرب[3]، طالعت الشيء أي اطّلعت عليه. اطلع الشيء أي علمه. وفي مختار الصّحاح، لمحمد بن أبي بكر الرّازي، الإطّلاع بمعنى اطلّع على باطن الأمر، وهو افتعل؛ أي علمه[4]. وجاء في قاموس المصباح المنير للفيّوميّ: طالع، اطّلع على افتعل، أي أشرف عليه وعلم به[5]، وفي قاموس المحيط: اطّلع بمعنى أظهر[6]، وفي ترتيب قاموس المحيط للزّاوي الطّاهر أحمد اطّلع بمعنى علم وحاول ذلك، على وزن افتعل[7].

وبذلك فالمطالعة: هي التعمّق في باطن الأمر للعلم به، أو محاولة ذلك. أمّا في منهاج اللّغة والآداب العربيّة، المطالعة: "**هي القراءة البّصرية الصّامتة، أطلقت اصطلاحا على مطالعة النّصوص الطّويلة ذات عدد من الصّفحات، أو مطالعة مؤلّف بكامله**"[8].

وعن **القراءة** ورد في لسان العرب: **قرأت الشيء قرآنا أي جمعته وضممت بعضه إلى بعض، ومعنى قرأت القرآن لفظت به مجموعا أي ألقيته، وقرأ عليه السلام أي أبلغه**[9].

في المعجم الوسيط: **قرأ، بمعنى تتبّع كلمات الكتاب، سواء نطق بها أو لم ينطق**[10]، وفي المعجم الوجيز: **قرأ الكتاب، بمعنى تتبّع كلماته نظرا نطق بها أو لم ينطق، وقرأ عليه السّلام: أبلغه إياه**[11]. وفي مختار الصّحاح: **قرأ القرآن بمعنى جمعه وضمّه**[12] وفي ترتيب قاموس المحيط بمعنى **التّلاوة والجمع والضمّ**[13].

وبذلك فالقراءة هي عمليّة تتبّع لما هو مكتوب قد ننطق به أو لا ننطق، وقد يعبّر بها عن المنطوق كإلقاء السّلام مثلا. وهذا ما ذكر في معجم علوم التّربية[14]؛ إذ القراءة "**هي عمليّة تعرّف الحروف وتجميعها**". أو هي "**عمليّة تلفّظ نصّ مكتوب بصوت مسموع**". أو هي "**عمليّة متابعة بواسطة البصر لنصّ مكتوب قصد التقاط محتواه**". وفي منهاج اللّغة والآداب العربيّة، ورد "**القراءة: مصطلح بيداغوجي**

**للدّلالة على القراءة التعليميّة الجهريّة، لتحسين الأداء والإلقاء واختبار الصوت**"[15]؛ معنى هذا أنّ القراءة محصورة في دائرة ضيّقة لا تتعدّى الإدراك البّصري للرّموز المكتوبة والتّعرف عليها والنّطق بها؛ أي إنّها عمليّة آليّة محضة.

ومن المعاجم ما جعل المطالعة بمعنى القراءة، أو القراءة مرحلة أولى من المطالعة؛ أي لا يمكن تصوّر مطالعة دون قراءة، كالذي وجد في المعجم الوسيط؛ **حيث طالع بمعنى اطّلع أي علم الأمر، وطالع الكتاب قرأه**[16]، وفي المعجم الوجيز، **قرأ الشّيء بمعنى اطلّع عليه وأدام النظر فيه، وطالع الكتاب قرأه**[17]. وفي قاموس المحيط **قرأ الشيء بمعنى تلاه وتدارسه**[18]. والمعنى الأخير هذا سما بمدلول القراءة؛ فبدايتها التّلاوة ونهايتها التدارس وبذلك جعل منها عمليّة فكريّة عقليّة ترمي إلى الفهم؛ أي ترجمة الرّموز إلى مدلولاتها من الأفكار، وبذلك فهي ليست ميكانيكيّة بل عمليّة معقّدة تستلزم الفهم، الربّط، التّنظيم، التّقويم، الاستنتاج. وهي كلّها عمليّات عقليّة تساهم في ترسيخ ما قرأناه، وتسهل استرجاعه.

**وتتلاقى بذلك القراءة مع المطالعة في نقاط منها:**

- التعامل مع النّص المكتوب.
- توظيف ملكات عقلية وخبرات قبلية لتحويل المكتوب إلى مسموع وإدراك محتواه.
- القراءة والمطالعة وسيلة لترجمة مضمون الرّسالة بين المرسل والمرسل إليه.

وما دمنا في عصر الحاسوب فقد طغت الأنترنيت على كلّ مصادر المعرفة، لذا لا يمكن أن نفهم من المطالعة الاطلاع على الموارد المطبوعة فحسب، وإنّما نعني بها الاطلاع على مختلف مصادر المعلومات مهما كان شكلها سواء كانت مطبوعة،سمعيّة بصريّة، إلكترونيّة.

ومهما اختلفت مصادر المعرفة تشترك كلّها في محاولة فهم الفرد للمادة التي يطالعها وتفاعله معها.

ومهما اختلف النشاط المقرر من حيث التسمية في النظام التربوي عندنا وتعددت معانيه إلا أنه يؤرخ لمراحل تعليمية مرت بها المنظومة التربوية في الجزائر (غايات وأهدافا)، صاحبتها مقررات تعليمية ونصوص إجرائية رآها القائمون على القطاع مناسبة كل تلك المجهودات المتواصلة أدت إلى نتائج أولى ملموسة، وهي إنشاء نظام تربويّ أكثر انسجاما كان للمطالعة فيه حيز، وما ذاك إلا انعكاس لأهمية هذا النشاط ولا سيما أن رجال اللّغة ورجال التربية أكدوا على أهميّة المطالعة في الوسط التّربوي كلّ في مجال اختصاصه؛ إذ تعتبر المطالعة وسيلة من الوسائل الموجّهة لخدمة اللّغة وتعزيز الاستعمال اللّغوي الصّحيح، لكن عدم الاهتمام بها كنشاط تعلميّ من حيث اختيار النّصوص المناسبة واعتماد الطّرائق النّشطة لإنجازه، نتج عنه نفور المتعلّمين منها – وحتّى المعلم – وبذلك فقد المتعلّم نشاطا تعليميّا يمارس فيه اللّغة الفصحى وبالأحرى يكتسبها به، بعد أن تعلّمها تقنيّا بالنّشاطات التعليميّة الأخرى المتعلّقة بمادة الأدب العربي في مراحل التعليم، كالقواعد النحويّة والبلاغة. فما من شكّ أنّ الغاية من تدريس القواعد ليس الإلمام ببعض المصطلحات وحفظها، بل الغاية منها إكساب المتعلّم مهارات معيّنة في خطاباته ومواقفه اللّغوية، خاصّة في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي الّتي يتعلّم فيها لغة التّعامل، والحياة في نظامها العام والشّامل؛ بمعنى أنّ النحو وسيلة وليس غاية وهذا ما يؤكّد "**أنّ تعلّم القواعد النّحوية ليس مقصودا لذاته، وإنّما هو للانتفاع بهذه القاعدة في التّطبيق واستخدام اللّغة استخداما صحيحا، ولذلك كان العرب قبل أن تفسد سليقتهم في غير حاجة إلى تعلّم القواعد، ولم تظهر حاجتهم إليه إلاّ بعد فساد السّليقة**"[19]، وهذا ما يوضّح ضرورة معرفة القواعد اللّغوية للنّطق السّليم، لكن هذه المعرفة وحدها غير كافية، بل ما أفقرها إلى توظيف تلك القواعد في الممارسة اللّغوية.

وإذا كان تعليم القواعد في مدارسنا على أنّها وسيلة من وسائل ضبط الكلام وعصمة اللّسان من الخطأ– رغم أنّها متنافية مع أصول الدراسة اللّغوية – فإنّ

المطالعة كنشاط تعليميّ بديل يمنح المجال لتوظيف تلك القواعد في ظلّ الأساليب ويتّضح بذلك هدفها وهو وضعها الوظيفيّ الاستعمالي أثناء المناقشات التي توجدها حاجيات المتعلّمين في المواقف التعليميّة حول النّصوص المختارة المستمدّة من الواقع والمتماشية مع متطلّباتهم، حتّى تثير دوافعهم للشعور بحاجاتهم إلى القاعدة النّحوية وضرورتها لحسن استعمال اللّغة، وعندها يعاد النّحو إلى طبيعته الأصليّة وهو تعليم القواعد على المعنى والفكرة.

والأكيد أنّ أمثلة القواعد اللّغوية تقدّم في جمل معزولة عن سياقاتها الاستعمالية وبصور متناهية في التجريد سواء في الموضوعات النّحوية أو الصّرفية، هذا الوضع جعل إقبال المتعلم عليها محدودا، في وقت المطالعة كان بالإمكان توظيفها عامل ربط البني النحوية والصرفية بجملة الأحداث الاتّصالية المختلفة، يدرك بها المتعلّم أوجه الشّبه والاختلاف بين الأساليب اللّغوية، وبذلك يتمثّل ويعايش المواقف اللّغوية فيقارن ويحلّل ويركّب، وهذه الأفعال السّلوكية تتدعّم أكثر بمجابهة المتعلّم للمواقف اللّغوية الاتّصالية مشافهة وكتابة – التي يوفّرها أكثر نشاط المطالعة – قد تنتهي به إلى الإبداع "**لأنّ المعرفة أيّا كان نوعها هي وسيلة لبناء الإنسان وهي بذلك وسيلة لتنمية قدرة الفرد على الإبداع**"[20]، وبهذا فالمطالعة كفيلة بإعادة الحياة للأمثلة النّحوية والصّرفية بعد أن سلبت منها في درس القواعد الّذي جعل منها مومياء. وليس هذا فحسب، بل ما يثير الانتباه في دروس القواعد وفي أغلب مراحل التعليم، التّفريق البيّن بين الدّرس الصّرفي والدّرس النّحوي، وغلبة دروس النّحو على دروس الصّرف، وهذا ما يؤكّد الفصل بين العلمين بالرّغم من أنّهما وجهان لعملة واحدة هي اللّغة. وهي نظام جامع للقواعد النّحوية والقواعد الصّرفية، هذا ما يستلزم أنّ دروس النّحو تقتضي بالضّرورة دروس الصّرف وهذا ما يقودنا بالضرورة إلى اتّباع الطريقة الكليّة، الّتي وإن غيّبت في درس القواعد فإنّ المطالعة بإمكانها إعادة الجمع بينهما مادامت تقتضي من بين ما تقتضيه الكشف والبحث عن العلاقات الموجودة داخل النّظام اللّغوي، باعتبار النّص

يوفّر إمكانيّة التوغّل في كلّ مناحي اللّغة، وبذلك يتجاوز المتعلّم الإلمام ببعض المصطلحات وحفظها إلى اكتساب ملكة لغوية تستجيب لكلّ المواقف اللّغوية والملابسات المستجدّة، فتظهر بقوّة في مواقف الاستعمال اللّغوي. والأكيد أن قواعد اللّغة مصدر أوّلي لتعليم اللّغة لكنّها متفرّعة من أصل واحد لغاية واحدة وهي الفهم والإفهام، ولن يتحقّق ذلك بقدرة المتعلّم على التّمييز الدّقيق بين هذه القواعد إذا كان عجزه على توظيفها توظيفا سليما قائما. والمطالعة تمكّن المتعلّم من الممارسة العمليّة للّغة، حيث الأمثلة اللّغوية المتّصلة بسياقاتها الاستعماليّة أثناء قراءة النّص ومحاكاة الأساليب اللّغوية أثناء مواجهة المواقف اللّغوية الصّحيحة والتدرب عليها تدربا متواصلا، باختلافها وتعددها أثناء المناقشات الّتي يجد نفسه فيها، تؤهل المطالعة نشاطا تعليميا يقارب الأسلوب الطبيعي لممارسة اللغة وبذلك تستجيب للنّظريات اللّغوية الّتي ترى أنّ أفضل أسلوب في تدريس علوم اللّغة هو الأسلوب الطّبيعي في تعليم اللّغة.

ومادامت البلاغة وسيلة من وسائل إدراك مستويات التّعبير والتّأثير المتنوعة ليس مناسبا أن تتحوّل الموضوعات البلاغية المبرمجة في هذه المرحلة من التّعليم إلى مجرّد قواعد جافة وتعريفات منطقيّة، لا علاقة لها بالاستعمالات المختلفة. والأمثلة المبتورة عن سياقاتها– كما هو الشأن في مدارسنا – لن تجسّد الوضعيات المختلفة التي يواجهها المتعلّم، وحتّى تتحقق الوظيفة الأساسيّة لتعلّم البلاغة يجب اعتماد النّصوص الأدبيّة الفنيّة، وهنا تظهر أهميّة نصوص المطالعة ووظيفيّتها؛ إذ كثيرا ما يتمّ مناقشة الأمثلة في درس البلاغة للوصول إلى تعريف منطقيّ أو إلى قاعدة جافة، أمّا إدراك الجمال في العبارات والجمل فلن يتحقّق، وإن تحقق فليس بدرجة أبلغ تأثير كما يتحقّق في النّص الأدبي لأنّ "**قواعد البلاغة وحدها لا تغني فتيلا في تكوين الذّوق الأدبي، وأنّ المعمول عليه فيذلك هو قراءة الأدب نفسه،وإدراك الطّالب لقواعد البلاغة وأحكامها إدراكا واضحا دقيقا لا يمكن أن يكون إلاّ بعد تمرّسه بالأدب ونصوصه، إشباعا لذوقه الفنيّ وحاسته البلاغيّة**

**منها**"[21]؛ معنى هذا أنّ البلاغة في حقيقتها تتعدّى إكساب المتعلّم معلومات جديدة لرصيده المعرفي إلى تنمية الذّوق الرفيع والحسّ الدّقيق بالنّصوص الأدبيّة، فيقبل على الأدب ونصوصه إقبال المحلّل لأفكاره والمفصّل لعناصره، يدرك به أساليبه ويتذوّق جماله، فيفجّر فيه ملكة الإبداع الّتي حالفها القصور في مختلف مراحل التعليم .

وعليه فقد قارب درس البلاغة الدرس النّحوي في التّجريد، لأنّ البلاغة "**أصيبت بالانحسار والتّراجع تحت تأثير النّزعة التّعليميّة التأديبيّة، فتحوّلت البلاغة إلى قواعد صارمة، وتاه المؤدبون والمتأدبون في متاهات سميّت بالفروع والعلوم**"[22]، وانشغلوا بتدريس قواعدها وما يحفظ نظامها، وحادوا عن بيان الهدف من توظيف عناصرها في الكلام. ولا نقلّل من وجوب معرفة البلاغة كعلم على المتعلّم أن يدرك قوانينه، لكن ليس على حساب إدراك مواطن الجمال. والنّص الأدبي يحقق ذاك الإدراك ويوفّر إمكانيّة الوقوف على أسبابه وعلّله أثناء قراءته وتدارسه، ويدرّب المتعلّم لسانه على هذه الأساليب البلاغية الجمالية عند الاستعمال سواء في توضيح الكلام أو تجميله أو تقويته في المواقف الكتابية أو الشفوية التي يواجهها والمتردّدة كثيرا عند مناقشة النّص المقروء، أو التّعبير عن رأيه عند إثراء فكرة منه أو نقدها.

كما أنّ نصّ المطالعة يجسّد وحدة البلاغة المتكاملة بين التّركيب والمعنى، لأنّ جمال الأساليب لا يتأتّى من توظيف فرع واحد من فروع البلاغة، إنّما يتحقّق بتضافر عدة خصائص وعوامل بلاغيّة مختلفة متكاملة فيما بينها، عكس واقع تعليميّة البلاغة الّذي فصل علم البيان عن البديع. وهذا ما من شأنه أن يقلّل من قيمة الأسلوب من جانبه الجمالي وألوان صوره المختلفة وأثره البلاغي. والمتعلّم وهو يحلّل ويناقش محتوى نصوص المطالعة يجد نفسه يتمرّس هذه الفنون بعفويّة في مواقف الاستعمال المجازيّة والحقيقيّة، ويدرك أكثر السّر الجمالي للفنون البلاغية عندما يوازن بين الجمل الّتي شكّلت الفقرات أو الفقرات الّتي شكّلت النّص

المقروء، فمنها ما يحمل الألوان البلاغية ومنها ما يفتقر إليها، وعلى ضوئها يتجلّى للمتعلّم تأثير اللّون البلاغي في جلاء الصّورة ووضوح المعنى والتّأثير القوي.

وإذا كان الهدف من مادة الأدب العربي وما شملته من نشاطات تعليميّة (نحو صرف، بلاغة...) إكساب المتعلّم قواعد لغته من أجل تكوين حسّ لغويّ سليم فذلك لن يكون إلاّ من خلال الاستعمال؛ إذ يجب أن ينظر إلى اللّغة في شموليتها أي ربط القواعد النّحوية والصّرفية والبلاغية؛ بمعنى التّعامل مع اللّغة ككلّ متكامل لأنه يرمي إلى تحصيل ملكة لغويّة غير مجزأة العناصر. ونؤكّد بهذا أن الدّرس النّحوي يستلزم بالضرورة الدّرس الصّرفي، وهذان لا يمكن فصلهما عن الدّرس البلاغي، فلا ينبغي تعليم علم من هذه العلوم بمعزل عن العلمين الآخرين. وهذاما لا نجده في الواقع المدرسي. في وقت نصّ المطالعة يمنح إمكانيّة الجمع بين هذه العلوم واستثمارها ما أمكن من المستويات المعرفية لدى المتعلّم، وعلى أقلّ تقدير يمنعه من التشتّت من إقامة الرّبط العضوي بين هذه العلوم وما يتولّد عنها من معاني دقيقة يميّز أسلوبا عن نظيره.

وإذا كان الدّرس اللّغوي (نحو، صرف)+ (بلاغة) في المدرسة الجزائرية قد يسعى إلى الكشف عن تكوين اللّغة بواسطة النّظر إلى عناصرها على مستوى الجملة نظرا تحليليا يعتمد على التّصنيف والتّأصيل، فإنّ الاستعمال له مرتكزات تختلف عن المعايير السّابقة – لنقل عكسيّة –؛ أي تركيبيّة "**فإذا كانت الغاية من التّحليل هي الوصف فإنّ الغرض من التّركيب هو التواصل. والتواصل لا يتمّ بواسطة وصف الوحدات الصغرى صوتية وصرفية ولا بعرض العلاقات النّحوية وإنّما يتمّ باستعمال اللّغة في موقف أدائي حقيقيّ؛ أي بإنشاء نصّ ما، وقد يطول هذا النّص أو يقصر**"[23]، وبذلك فالتّحليلات اللّغوية نموذج لفهم اللّغة أكثر ممّا هي نموذج لإنتاجها، أمّا النّص فيدعّم الفهم ويحقّق الإنتاج، وعلى هذا لتناول اللّغة جانبان هما الدّرس والاستعمال "**ولا يجري تقسيمها إلى فروع إلاّ لتيسير العمليّة التّعليميّة عند وضع خطّة الدراسة، أو إخضاع مهاراتها للبحث العلمي. وإذا كان**

**هذا واقع الأمر، فينبغي تناولها في العمليّة التعليميّة كوحدة واحدة، على أن يتّخذ من أحد فنون اللّغة محورا تدور حوله الأنشطة اللّغوية المختلفة، من تدريبات صوتيّة إلى نحويّة إلى صرفيّة إلى دلاليّة، إلى معجميّة، إلى أدبيّة**"[24]، وهذا ما يؤكّد أنّ اللّغة وحدة واحدة وكلّ متكامل، وتعليمها يجب أن يكون على هذا الأساس. ونصوص المطالعة من أقرب المحاور وأنسبها لتعليم اللّغة العربيّة الفصحى من كلّ جوانبها.

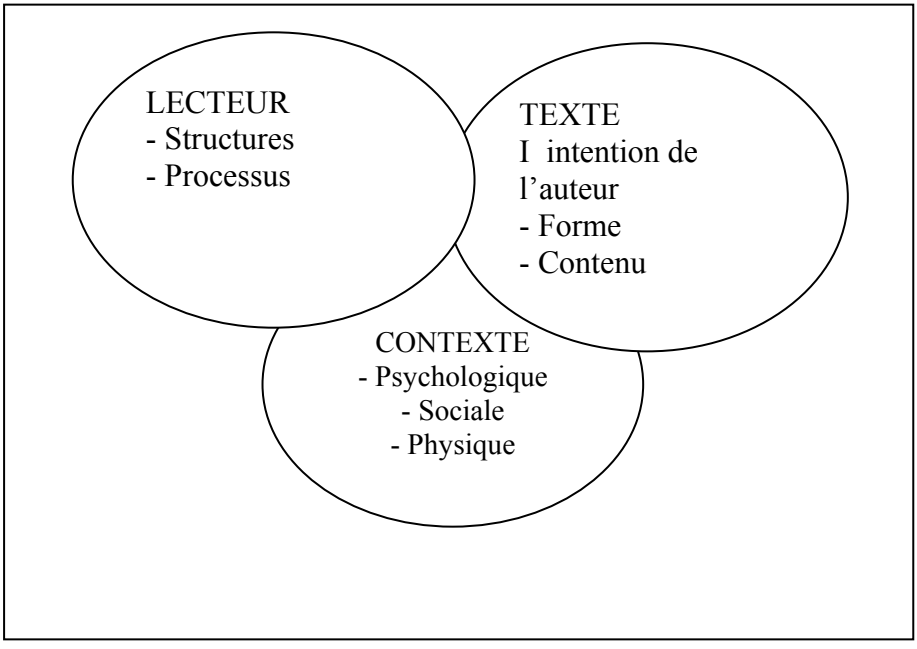
واهتمام رجال التّربية بالنّص في العمليّة التعليميّة لم يقلّ أهميّة عن اهتمام رجال اللّغة به، ويظهر هذا جليّا في برمجة نشاط المطالعة في بعض مراحل التعليم، لا لشيء إلاّ لأنّها ضرورة أساسيّة لتثقيف المتعلّم وتوسيع مداركه تدعيما لنجاحه العلمي، لأنّ "**أكثر الطّلاب قراءة أسرعهم تقدما**"[25] في التحصيل العلمي خاصّة في المراحل المتقدمة الّتي بلغ الاستعداد القرائيّ لدى المتعلم مستوى يمكّنه من ممارسة القراءة بيسر وسلامة، تساعده على تنمية مهارات التّعليم الذّاتي ومهارات البحث والاطّلاع والقراءة الحرّة الّتي يصقل بها معلوماته السّابقة.

ومادامت القراءة "**تعامل مع اللّغة**"[26] فهي مثال للاستعمال الهادف للغة في جانبها الواقعي والوظيفي، نمو المتعلّم فيها يتّجه من الاستماع والتّحدث إلى القراءة والكتابة ثمّ إلى مزيد من النّضج في القدرات والمهارات، وأخيرا إلى النّمو اللّغوي الكامل. لأنّ خبرة المتعلّم اللّغويّة هي نتيجة وجوده في فصل دراسي محفز، حيث يجد فيه فرصا كثيرة للتّعبير عن أفكاره والمشاركة فيها من خلال اللّغة، ونشاط المطالعة وما يمكن أن يضمّه من نصوص نوعية كفيلة بتوفير تلك الفرص.

وما من شكّ أن "**توقف المتعلّم عن القراءة يعني توقف النّمو الذهني والثّقافي والتّعليمي**"[27]، ويتجلّى ذلك في ضعف قدرته على التّعبير والتعثّر في عرض رأيه وإن عرضه فنجده يجسّد سطحية تفكيره النّابعة من ضحالة الخبرات الثّقافية العامة بسبب انقطاع الفرد عن تراث أمّته، والتّخلف عن الرّكب الحضاري الّذي يعيش فيه. لذا فالمطالعة كنشاط تعليمي أضحى أكثر من ضرورة حتّى يستطيع المتعلّم أن

يقرأ جيدا أو أن يكون قادرا على مواصلة نموّه العقلي بعد انتهاء تعليمه الرّسمي أو النّظامي بالاعتماد على الاستقلال في القراءة أو ما يسمّى بالقراءة الحرّة، ولهذا كثيرا ما يحرص رجال التّربية على أن يكون برنامج القراءة منظّما في وحدات للخبرات الهامة تتطلب قراءة وأنشطة جانبيّة أخرى تدّعم فهم النّص. هذا الفهم لن يتحقّق حسبهم إذا لم تتضافر ثلاثة عناصر فيما بينها وهي: القارئ وما يملكه من معارف ضروريّة لفهم النّص المعدّ للقراءة، النص أهو في مستوى القارئ (المتعلّم)؟ السياق النفسي والاجتماعي والمادي ودرجة مساهمته في فهم النّص.

ولتوضيح ذلك اقتبست هذه التّرسيمة:




(28)Modèlecontemporain de compréhension en lecture

تؤكّد هذه الترسيمة أنّ فهم النّص مرتبط بعوامل عديدة ويستحيل أن يفهم بمجرد إيلاء الاهتمام إلى عامل واحد فقط، بل يجب التركيز على كامل العوامل المؤثرة في فهم النّص حتى نحقّق نجاح المتعلّم في التعامل مع النصوص المقرّرة في نشاط المطالعة، وهذه العوامل هي:

1- **القارئ:** يمارس القارئ القراءة مستعينا بمعارف قبلية وملكات عقلية تسمح له فهم النص المقروء أو محاولة ذلك؛ بمعنى يعتمد على نفسه بما يملكه من مكتسبات قبلية يستنفرها عند القراءة لتحقيق فهم النّص. ومن بين المعارف القبلية الّتي يملكها: معارف تخصّ اللّغة الّتي يوظفها في القراءة، وهي بالنسبة له من أنسب الوسائل وأنجحها لممارسة القراءة وفهم المقروء، سواء ما تعلّق بمعاني الألفاظ وأوزانها والتراكيب ومدلولاتها أو الأساليب وأغراضها. ومعارف تخصّ العالم الذي يحيط به ويعيش فيه؛ إذ الفهم يبقى قاصرا إذا لم يمدّ القارئ جسورا بين المعارف الجديدة الّتي يمدّها له النص بالمعارف القبلية التي يملكها سلفا، وهذا تحقيقا لتواصل المعلومات. وما يزيد من حسن فهم النص ويسره معالجته لاهتمامات القارئ، فذاك عامل هام نشد به القارئ إلى النص شدا؛ فكلما امتدت وطالت مدة التواصل بين القارئ والنص نكون قد حققنا الهدف الرئيس من المطالعة.

2- **النّص:** يعتبر النص العامل الثاني المساهم في تحقيق الفهم بداية من الهدف الذي يتوخّاه المؤلف وهو ذاته الذي يملي عليه طبيعة النص المتخذ وسيلة لذلك؛ كاعتماد القصّة بهدف التسلية أو التوعية، اعتماد مقال للإعلام أو للإقناع بفكرة معينة، وطبيعة النص تملي على المؤلف اعتماد أسلوب معين كالسّرد والوصف أو التحليل والتعليل والبرهنة، وهي نفسها تختلف من مؤلف إلى آخر.فبقدر ما تتعدد النصوص تتعدد معها الأساليب وبتعدد هذه الأخيرة وتنوعها تتعدد معها وتتنوع فرص تلبية الأذواق، بل فرص تكوين أذواق قرائية لمن لا ذوق له.

3- **السيّاق:** هو الظروف المحيطة بالقارئ عندما يكون في اتصال مع النص منها:

**السيّاق النفسي** المتمثّل في اهتمام المتعلم بالقراءة، نشاطه وعزمه على قراءة ذاك النص، دون إهمال الطريقة التي يقرأ بها، لأنّ لها بالغ الأثر على ما يمكن أن يفهمه.

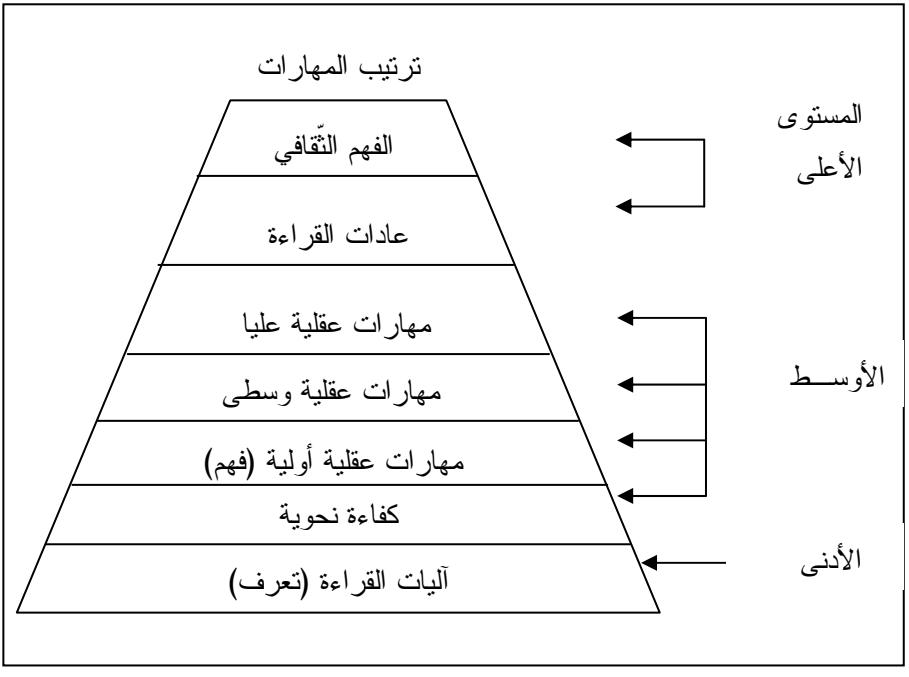
**السيّاق الاجتماعي المصاحب للقراءة:** ونعني به الظروف الخارجية المحيطة بالقراءة، فمثلا القراءة الجهرية للمتعلّم تجعله يهتم بالنطق السّليم للألفاظ والتراكيب أكثر من تركيزه على فهم المقروء، خاصّة إذا كان المعلم حريصا على توقيف المتعلم لتصحيح أخطائه.

**السّياق المادي:** ونعني به الطباعة الجيّدة للنص المقروء؛ فكلّما كانت الكتابة واضحة والنص مشكو لا (في اللّغة العربية) يسهل على المتعلّم فهم محتواه، كما يعتبر الهدوء عاملا رئيسا في تحقيق التركيز الجيّد ولا سيما حسن الاستماع.

وتحقيق الفهم الجيّد للنّص المقروء لا يكون إلا بتضافر وتكامل هذه العناصر الثلاثة فيما بينها[29]؛ إذ يكفي أن نعزل عاملا واحدا عن العاملين الآخرين لندرك درجة تراجع الفهم الجيّد للنص المقروء، وإذا فصلنا كلّ هذه العوامل عن بعضها البعض يتضح لنا القصور العميق في فهم النص. ولعل إدراك رجال التّربية أنّ الموانع أقوى من الدوافع لممارسة القراءة حاولوا تشخيص تلك الموانع والتقليل من تأثيرها، بداية بميولات المتعلّم وحاجياته خاصّة في مرحلة ما قبل الجامعة الّتي أقلّ ما يقال عنها أنّها حساسة، لأنّ المتعلّم فيها بحاجة إلى أن يعرف نفسه أكثر، وأن يشعر بالاستقلالية عن الآخرين كونه، مختلفا عنهم في الرأي والطموح والنّظر إلى الحياة، وبحاجة إلى المبادئ والقيم حتى يتحصّن بها لأنّها تعوّض قلّة تجربته في الحياة. ونصوص المطالعة من الممكن أن تتناول مثل هذه الموضوعات ذات الصّلة بواقع المتعلّم وبما يفكّر فيه حتّى تجلبه هي إلى مطالعتها بكلّ طواعية، أحسن من أن تدفعه إلى مطالعة نصوص تعالج واقع غيره، قد يردّدها لسانه دون أن يتفاعل وجدانيا معها، لأنّ الإكراه يقتل اللّذة كما أكد ذلك علماء النفس منذ فترة طويلة ولأنّ النّماذج البالستيكية[30] الّتي تدفع المتعلّم إلى نشاط تعليمي معيّن أمر تجاوزه الزّمن، وعوّض باعتماد نماذج تجذب إليها المتعلّم وتوجّهه إلى هدف بنائي أكثر متعة وتشويقا.

وبذلك نقترح القصّة التربويّة نموذجا مثاليا "**لأنّ هذا النوع من القصص ذو أثر متميّز في تكوين الجيل الناشئ من أبناء الوطن العربي، سواء في ذلك موضوعاته، أو غاياته ومراميه، وما تغرسه في النّشء من معاني الخير والجمال**"[31]، مصحوبة بعنصر اللّذة والمتعة، لأنّ المتعلّم يعيش الحياة الّتي تدبّ في القصّة ويشارك شخصياتها إحساسها، فيكون ميّالا إلى القراءة الواسعة من أجل الاستمتاع والفائدة، وهذا ما يميّز نصا عن آخر؛ إذ "**نشاط استعمال النّصوص ذات الكفاءة هو مركز العمل التّربوي، لأنّ الإنتاج واستقبال النّصوص ذات الكفاءة والتّأثير والمناسبة تنشّط القدرات العقليّة.**"[32]؛ بمعنى القدرات العقلية تبقى جامدة إذا افتقرت النّصوص إلى الكفاءة والتّأثير، لأنّها عامل في تحقيق الفهم ودعمه وهو لا يتحقق بقراءة المتعلّم فقط، وإنّما عندما **يقرأ برغبة ويفهم بدقة ويتذوّق بمتعة**، ولن يتحقّق ذلك دون **وجدنة المعارف**؛ إذ "**في جميع مراحل العمليّة التعليميّة، فإنّ التربية القرائية معنية بتحويل الأهداف المعرفيّة إلى أهداف وجدانيّة**"[33] وذلك بالتركيز على المتعلّم وتلبية حاجياته انطلاقا من خصائص نموه العقلي والإدراكي والنفسي، لأنّها عوامل نستثير بها اهتمام المتعلّم إلى النشاط التعليمي وهي ذاتها تشكل دوافع وجدانية أثناء إنجاز الأنشطة المدرسية، بها نحقق نمو المهارات وتقدم القدرات التعليميّة، وتظهر نتائجها من خلال المشاركة الفعّالة في النشاط التعليمي، الإخلاص في أداء الواجبات المنزلية، التحضير القبلي للدروس والمشاركة في النشاطات الموازية. ولا يكون لنا ذلك دون وجود مثير ينبه المتعلّم ليستجيب له طواعيّة، وهذا ما نعني به عنصر التشويق الّذي تجذب به مثلا القصّةُ المتعلّمَ بحركاتها وصوّرها وأحداثها وشخصياتها، بها يفهم نفسه ويفهم الآخرين من حوله، وبذلك يكتمل النضج في القراءة بأن تستثير دوافعه وتنشطه وتجعل منه متعلّما قادرا على الإحساس بأنّ كفاءته في القراءة تزداد وأنّ جهده لا يضيع هباء، فيُقبل على القراءة ويحسنها ويأخذ بأسباب الثّقافة الموسوعية بقراءة الكتب لذاتها وعرض مادتها وتلخيصها وإبداء رأيه فيها ونقده إياها، وفق مقاييسه

البسيطة وتدريبه على التّعبير عن أفكاره مشافهة وكتابة. فكلّما كانت النّصوص متّصلة بحاجات المتعلّمين كانت دافعا لهم لحبّ القراءة والاستزادة منها باطراد ويقبلون عليها إقبالا متواصلا دون عزوف، خاصّة إذا كانت في مستواهم اللّغوي من حيث اللّفظ والتّركيب، لأنّها مفاتيح لفهم محتوى النّص بيُسر، فكثيرا ما "**وجد أنّ اللّغة قد تكون عقبة في سبيل التّفكير السّريع وذلك إذا كانت الصّياغة صعبة أو معقدة، أو عندما تكون القضايا معروضة في ألفاظ مألوفة وفي تراكيب معقدة**"[34] لأنّ المتعلّم وهو يمارس القراءة يوظّف عدّة مهارات ومعارف قبلية ليصل إلى مرحلة فهم النّص ونقده والتفاعل معه. وهذا ما تبيّنه التّرسيمة التالية:




البناء الهرمي للمهارات المصاحبة لنشاط القراءة[35]

وهذا ما يبيّن أنّ في اختيار النّصوص الموجّهة للقراءة والمطالعة، ينبغي فيه مراعاة المستوى العلمي للمتعلّم باعتباره المستهدف بهذا النّشاط التّعليمي، لأنّه لا

يمكن عزل اللّغة والأسلوب عن عملية فهم المقروء وتفاعل القارئ معه، ولا نعني بهذا اعتماد نصوص ذات لغة ضحلة بسيطة، بقدر ما نؤكّد على وجوب استغلال المعارف القبليّة اللّغوية منها والمعجميّة، ولا سيما الفكريّة، حتّى لا تكون هذه النّصوص غريبة على المتعلم لتربط معه علاقة ألفة. وهذا ما من شأنه تحقيق تكامل المعارف فيما بينها بصفة متواصلة، وتوظيفها من مستوى إلى مستوى أعلى بتدرج وظيفيّ من سنة دراسية لأخرى.

ولا يشذ أحد من رجال التربيّة في دعوتهم إلى وجوب اعتماد الطريقة النّشطة في تعليم القراءة، يُوضَع المتعلّمُ فيها موضع المكتشف لا المتلقي. ولتحقيق ذلك من المرغوب فيه تأكيد العلاقة بين الاستماع والتّحدث والقراءة والكتابة، كلها مهارات تساهم في ترسيخ محتوى المقروء واسترجاعه بسهولة. وما من شكّ أنّ في هذه المرحلة (ما قبل الجامعة) يُهيأ المتعلّم للدراسة الأكاديميّة، أو يُعدّ للحياة، وكلاهما يتطلّب مهارات مختلفة وكفاءات متنوعة، أهمّها مهارة القراءة، لأنّنا نكاد نجزم أنّها المهارة الوحيدة الّتي تُبقي المتعلّم على اتّصال بالمعارف القديمة منها والحديثة والمستحدثة ولو انقطع عن الدّراسة. وتفرض القراءة نفسها بزيادة تعقّد المجتمعات وتوسّعها، فكلّما تزايدت الاختراعات والابتكارات تزايدت أهميّة القراءة حتّى نتمكّن من استخدام تلك الاختراعات وصيانتها والإفادة منها، وإلاّ سيحكم على من انقطع عنها بالأميّة الثّقافية إذا سلم من الأميّة الأبجدية.

لذا يحرص رجال التّربية على إكساب المتعلّم مهارة القراءة منذ صباه، حتّى تصبح عادة لا يستطيع الإقلاع عنها، بداية بالأسرة والروضة لأنّهما عاملان يمهّدان لدور المدرسة ويعزّزانه، **حتى نصل بالمتعلّم من متعلّم يحسن القراءة إلى متعلّم يحسن التفكير**. ولن يتسنى لنا ذلك دون ترغيب المتعلّم في القراءة، ولعلّ فهم المقروء من بين العوامل الّتي تجلب المتعلّم للقراءة، وأهميّة هذا العامل جعل المختصّين يحدّدون عدة طرائق لتحليل النّص بغية تحقيق الفهم.

وفي وقت يرى رجال التربية أن الحل في تعلم القراءة هو أن نقرأ كثيرا؛ بمعنى أنّ للكمّ دورا لا يستهان به بالرّغم ما للنّوع من فضل، إلاّ أنّ الواقع التعليمي في المدرسة الجزائرية كمه بحاجة إلى إعادة نظر لأنّنا لا نحقّق بهذا الأهداف المرجوّة من المطالعة كنشاط تعليمي، خاصة أن أصوات المختصّين تتعالى على وجوب تدريس المطالعة أو القراءة كعلم مستقل له قواعده وقوانينه تماما كالعلوم المستقلّة الأخرى مثل الفيزياء، الرياضيات، والفلسفة، حتى يرفع المتعلّم مستوى أدائه وإنجازه اللّغوي بتنشيط المهارات وتكثيف تشغيلها ليكتسب معجما لغويا خاصا به يعود إليه وقت الحاجة، وأنظمة لغوية يوظفها عندما ينزل بمعجمه من مستوى الإدراك إلى مستوى الاستعمال.ومن بين أنظمة اللغة العربيّة الفصحى، نجد:

– **النظّام الصّوتي:** من المتعارف عليه عند المختصين أنّ لكل لغة نظامها العام يكتسبه ناطقوها عن طريق المحاكاة والتقليد، والنظام الصّوتي فرع من النظام العام الذي يميّز لغة عن أخرى – واللّغة العربية الفصحى واحدة من هذه اللّغات – وهي عندنا في الجزائر تحاصرها عدّة عوائق حتّى لا ترتسم أنظمتها الفرعية عند مستعمليها؛ إذ إنّ هذه الأنظمة تتأثّر بأنظمة لغوية أخرى كنظام اللّغة العاميّة واللّغة الأمازيغية واللّغات الأجنبية كالفرنسية مثلا، أضف إلى ذلك تقلص رقعة توظيف اللّغة العربيّة الفصحى؛ فلا نجدها إلاّ في المؤسّسات التعليميّة ولا نسمعها في الغالب إلاّ في المناسبات الرّسمية. وتأثير الأنظمة اللّغوية الأخرى يظهر في الأخطاء التي يرتكبها متعلّمونا ولا سيما في التّعليم الثانوي سواء في توظيفهم اللّغة العربيّة الفصحى شفاهيا أو كتابيا بالرغم من أن المتعلم إذا وصل إلى هذا المستوى يكون قد مارس اللغة العربية وتلقاها لمدة تزيد عن عشر(10) سنوات. هذه الأخطاء في هذه المدة كان بالإمكان التّقليل منها على أقلّ تقدير لو أعطي الاهتمام الكامل للنّظام الصوتي في تدريس اللّغة العربيّة الفصحى، وذلك بتدريب المتعلّم على النبر والتنغيم وما يمكن أن ينقله الكلام من تعابير انفعالية تؤثر في المتلقي

والقراءة الجهرية المعبّرة، – التي يحرص فيها المعلم على أن تكون كذلك – أنجع وسيلة لذلك، لأنّ بها يتمرّن المتعلّم على تشخيص الصيغ ومعاني الجمل المقروءة تشخيصا حيا يُجسّد به الواقع والمقام. ولا يجد المعلم نصا أنسب من النّص القرآني أو الشعري المساير لمستوى المتعلّمين، لأنّ به يجد المتعلّم نفسه مجبرا على احترام قواعد القراءة القرآنية أو الوزن الشعري اللّذان يقتضيان احترام مخارج الحروف وصفاتها وحتى الحركات من حيث شدّتها ورخاوتها، احترام قوانين الإشباع والمدّ والإمالة والوقف والتنغيم، وهذه العمليّة من شأنها أن تدرب أسماع القارئ وحتى الآخرين ممن يسمعون على التميّيز الدقيق للحروف وترسيخ النّظام الصّوتي للّغة، من خلال التواتر المستمر للقراءات النموذجية والتّدرب عليها.

– **النّظام الصّرفي:** فمن المقاطع والحروف (النّظام الصوتي) يدرك المتعلّم ميزة أصوات الكلمات والصيّغ الصّرفية لها. في اللّغة العربيّة منها ما يعتمد على النّظام الصّوتي الّذي تخضع له الكلمة وندركه بالسّماع ومنها ما هو قياسي، وهو نفسه خاضع لمجال صوتي محض؛ إذ إنّه يتدخل ليساعد المتعلّم على تحديد الخصائص الصوتيّة للكلمة وهي نفسها ترشده إلى الخصائص الصّرفية لها، مثل:

أَكَلَ = مبني للمعلوم

أُكِلَ = مبني للمجهول

آكِلٌ = اسم فاعل

مَأكُولٌ = اسم مفعول

خَرَجَ = لازم

أُخْرَج = متعدي

وفي مرحلة التعليم لما قبل الجامعة، المتعلّم يملك زادا معرفيا من المباني والصيّغ الصّرفية، درسها في مراحل سابقة باستذكارها وتوظيفها نمنحه القدرة على اكتساب الضّوابط الصّرفية، تؤهّله إلى توظيف الكلمات المناسبة في أمكنتها المناسبة، وهذا ما يدعم إدراكه لمبنى الكلمة ومعناها. ويؤهّله امتلاك تلك الضوابط

إلى التوليد وإنتاج لا نهائي للكلمات، واستثمارها وتوظيفها بتلقائية دون تفكير ممعن وجهد مضني. ولن يتأتى له ذلك دون كثرة الاطلاع الّذي يدّخر به في مخزونه هذه الضوابط الناشئة من كثرة معاينته للمباني والصيّغ أثناء المطالعة الصامتة الحرّة، أو عن طريق السّماع عندما ينتبه لقراءة زميله الجهرية.

– **النّظام النّحوي:** لا يكون هذا النظام إلاّ إذا وعى المتعلّم النظامين السّابقين وهذا دليل على ارتباط النّحو بالصّرف؛ فمن تفريق المتعلّم بين الاسم والفعل يستطيع إدراك أنواع الجمل، وبإدراكه أنواع الجمل يدرك مكوناتها وترتيبها وأدوارها، وبإدراكه لذلك يستطيع وصف الحركة الإعرابيّة لمكون كلّ جملة (المبتدأ، الفاعل، المفعول به، الحال، التمييز،...). وبذلك يتمكّن من إنشاء جمل مفيدة وصحيحة نحويا. والمتعلّم في مرحلة التعليم الثانوي لا يأتي خالي الذهن من كلّ هذه المرتكزات، وبذلك فالمهمة في هذه المرحلة هي العمل على تقويتها وتطويرها إلى درجة التجريد، ولن يتأتى لنا ذلك دون نصوص وظيفية يحلّل تراكيبها نحويا فيحدّد علاقات عناصرها في أداء المعنى الدّلالي، ووعيه العميق بهذه العلاقات يمكنه من توظيفها في إنتاجه اللّغوي مشافهة وكتابة.

– **تنمية القدرة المعجميّة:** إذا كانت الوحدة المعجمية حجر الأساس لكلّ تواصل أو إبداع في اللّغة، فالقدرة المعجمية لدى المتعلّم لا تنمو من خلال تعامله الجاف مع المعجم وحفظ ما ورد في متنه، إنّما تنمو من خلال استغلاله له استغلالا منتظما، ويظهر ذلك أثناء فحصه النّصوص المقرّرة أو ما يطالعه في القراءة الحرّة قصد فهم محتواها، هذا على المستوى البسيط في استغلال المعجم، أمّا الاستغلال السّامي له فيتعدّى رصد الألفاظ لفهم المحتوى إلى تقصّي الألفاظ الموظفة في النّصوص لمعرفة الأصيل منها والدّخيل، المعرب والمترجم، الاستعمالات المختلفة للمفردة الواحدة. وحتّى معرفة ذلك لا يغني فتيلا في اكتساب اللّغة إذا لم يدعّم تلك المعرفة بالممارسة مشافهة وكتابة بإنتاج جمل ذات معنى تُتضمّن(تلك المفردات) في تراكيبها. لأنّ الألفاظ هي مادة خام للّغة لكنّها غير كافية حتّى يكتسب المتعلّم

اللّغة، بل يحتاج إلى قالب تركّب فيه (السياق) يحدّد معناها، وفق نظام تخضع له (القواعد النّحوية) يحدّد دورها فيصنع منها جملا قد تتّفق في الألفاظ وتختلف في المعنى مثل:

قرأت الكتاب حتّى فهرسَه.

قرأت الكتاب حتّى فهرسه.

والقدرة المعجميّة تتعزز بتوظيف المجال السميائي عند تناول النّصوص؛ إذ الحقل السميائي الواحد يمكن أن يحمل مفاهيم لغويّة عديدة على المعلم أن يتناولها بالشّرح والتّفسير بهدف تدريب المتعلّمين على التوليد، الاشتقاق، الترادف التضاد... منطلقا من الفكرة الّتي تمنحها النّصوص المقرّرة إلى الألفاظ الدّالة عليها، وهذا ما يعرف **بالأونومازيولوجية (Onomasiologie)**[36]. وما يعزّز أكثر القدرة المعجميّة العمل على إغناء المجال التيمياتي**(Thématique)**[37] – والحقل التيمياتي هو مجموعة المصطلحات الوظيفية المرتبطة بموضوع محدّد ولا تظهر إلاّ معه– ويتم إغناء هذا المجال لدى المتعلّم عند تناول موضوع يعالج فكرة من الأفكار، وهذه الفكرة تقتضي مجموعة من الألفاظ الدالة عليها الخاصة بها على المتعلّم أن يرصدها ويحاول تفسير معانيها. وهذا ما من شأنه أن يجند اهتمام المتعلّمين لعقد علاقة بين الفكرة المعبّر عنها والألفاظ المعبّر بها، فيسهل عليهم توظيف مصطلحات تمياتية توظيفا مناسبا عند ممارسة اللّغة، واليسر في استحضارها بتوجيه تركيزهم إلى حقل تمياتي دون آخر، واستخلاصها بنجاح من نص يدرسونه، وهذا ما يسهّل عليهم الاهتداء إلى الفكرة التي يعالجها النص.

وبذلك فترسيخ هذه الأنظمة يحتاج إلى نصوص هادفة حتّى يتمكّن المتعلّم من القواعد، والتحكّم في ضوابط الفصحى المرتبطة بالنّظام الصّوتي، الصّرفي النّحوي ثمّ المعجمي، إضافة إلى اكتساب القدرة السياقية الّتي تتجلّى في استعمال هذه العناصر ومكوناتها واستثمارها في مواقف ومقامات ملائمة، وهذا ما يجسّده نشاط المطالعة الّذي يجب الحرص على تكثيف نصوصه ومراقبة نموّه لدى

المتعلّم. فمن غير المعقول أن تؤهّل المطالعة لتطوير كلّ هذه الأنظمة الخاصة باللّغة العربيّة الفصحى ولا يعطى لها وقت كاف لذلك في كل مستويات التعليم ولا سيما التعليم الثانوي، **وهذا ما يستوجب منا التفكير ولم لا في إمكانية أن تكون مادة مستقلّة عن الأدب العربي.؟ حتى تنفتح المطالعة نشاطا يسع أغراضا أوسع من الموضوعات الأدبية لتمتد إلى موضوعات تاريخية، فكرية، قانونية، ثقافية طبية...الخ.**

وتحقيقا لتواصل المعلومات وتدرّج التعلّم نقترح أن تكون نصوص المطالعة الموجّهة للسّنة الأولى من التعليم الثانوي امتدادا لمقرّرات السّنة الرابعة من التعليم المتوسط من حيث الجنس الأدبي (القصّة)، مع مراعاة ما يجب أن تكون عليه الموضوعات المختارة من حيث المحتوى والشّكل، تحقيقا لتكامل وظيفيّ بين المطالعة والنّشاطات التعليميّة الأخرى، مع إيلاء القصّة القرآنيّة أهميّتها وهي الّتي اعتمدها القرآن الكريم في تبليغ الرّسالة الإسلاميّة، وبتعدّدها وتنوّعها تمنح لنا فرصة اختيار القصص الّتي تناسب مستوى المتعلّم، والغرض التعليمي منها خاصّة وأنّ العنصر الوجداني حاضر في جميعها. أمّا السّنة الثانية فتكون للمقالة باختلاف أغراضها وأنواعها حتّى الصحفية منها، شريطة مراعاة مستوى المتعلّم في اقتناء هذه المقالات شكلا ومضمونا. أمّا السّنة الثالثة فهي الأنسب في نظرنا للآثار الكاملة لأنّ المتعلّم في هذه المرحلة يملك زادا معرفيّا لا يكتفي به بالتّحليل بل يتعدّاه إلى التعليل والبرهنة وهذا ما توفره هذه النصوص.

وكثيرا ما يشير رجال التربيّة وحتّى رجال اللّغة إلى أسباب العجز في القراءة ويربطونها أحيانا بالوضع الاقتصادي والاجتماعي في المنزل والمدرسة، لكن في رأيي يمكن أن نتجاوز هذه العقبات ونجعل منها حوافز، وذلك بأن نختار النّصوص الّتي تتناول هذه الظّروف أو ما يشبهها بالدّراسة، سواء في قالب أدبي أو علمي يزداد إقبال المتعلّم عليها، ليس لكونها تشخّص العوائق الّتي عاشها أو يعايشها فحسب، بل لأنّها تصف الحلول لها، وبذلك يفهم المتعلّم نفسه وواقعه، ويتعلّم أن

يتعايش إيجابيا مع ظروفه السيّئة وعاهته القاهرة، من باب تحقيق مبدأ التأثير والتأثر بين النص والقارئ.لأن رجال علم اللّغة الحديث يولون اهتماما إلى علاقة التأثير والتأثر بين النّص والقارئ، في حين المطالعة عندنا فقدت حتّى عوامل الاهتمام بها نشاطا وإمكانية استيعابها نصوصا.

لا يمكن تحقيق الأهداف المنتظرة من نشاط المطالعة في الاكتساب اللغوي إذا أهملنا طبيعة الطريقة المعتمدة في تقديم هذا النشاط ؛ إذ إنها تمكن من خلق وتنمية مهارات تسهم في اكتساب اللّغة، حيث المتعلّم بالنّقاش وأسلوب الحوار الّذي يعتمده في إيصال أفكاره وإشفاعها بالحجّة والدّليل يمارس اللّغة ألفاظا وبنى تركيبيّة عن طريق المشافهة، وما يدفعه إلى ذلك، المسرح اللّغوي الّذي يوضع فيه، حيث تشكل مواقفه حافزا تستوجب عليه البحث عما يحقّق له التأقلم معها، والتدرب على هذه المواقف يرسّخ في ذهنه مهارات لغويّة، لأنّ "**أبقى المهارات اللّغوية وأرسخها هي الّتي تحصل أوّلا في جوّ من العفوية يغمره السّعي الحثيث لإرضاء الحاجات والرّغبات**"[38] الّتي بتلبيتها تخدم اللّغة من حيث اكتساب آلياتها، وتلبيتها تكون بدافع رغبة التأقلم، وهذه الرّغبة لا تتولّد إلاّ عندما "**يدرك المتعلّم الحدث الواقعي الّذي يفترض البحث عن الواقع اللّغوي المطابق له. واستخدامه للّغة هو استخدام وظيفي يخضع إلى التطلّع النفعي، فتصبح اللّغة ممارسة لمختلف المواقف المتّصلة بحياة المتعلّم**"[39]، وهذه المواقف تعزّز خلق وتنميّة مهارات لغويّة، بداية بمهارة السّماع الّتي تتحقّق عندما يقرأ المتعلم أمام زملائه، الّتي ولا شكّ سيحرص فيها أشدّ الحرص على القراءة الجيّدة والمعبّرة إظهارا لجودة قراءته، وعليه فمن المسموع يستطيع استنباط البنى اللّغوية واتخاذها نماذج يفرّع عليها كلاما كثيرا. وما يدعّم الإصغاء الجيّد – على أقل تقدير– محاولة المتعلّم السّامع مقارنة قراءته بقراءة زميله، وفهم المقروء للإسهام في مرحلة النّقاش بما يراه مناسبا كاستفسار أو تدعيم رأي...الخ. كما تنمي مهارة الكتابة الّتي تبدأ بعمل جزئي يتحدّد في ترتيب هذا الأخير لأفكاره في هيئة عمل جامع يفصح عنه كتابة، عمل منظّم

متكاملة أجزاؤه. وكل هذه المهارات تستدعي توظيف عدّة ملكات وحواس تشترك في تحقيق هذا التّواصل اللّغوي لتحقيق الفهم والإفهام مع الغير، علما أنّ "**الحواس إذا اشتركت ساعدت الذاكرة على الاحتفاظ بالمدركات المستنبطة من مفعولها المشترك فيكون بذلك التعليم للّغة أنجع وأفيد**"[40]، وعلى هذا يجد المتعلّم نفسه يوظّف آليات اللّغة بصورة عفوية وتدريجية تساعده على اكتساب اللّغة.

في هذا المسرح اللّغوي ينبغي على المعلم أن يحرص على "**الاهتمام بالإثارة وزيادة مستوى الدّافعية لدى المتعلّم ممّا ييسر له التقدم في الدّراسة والإقبال المتزايد عليها**"[41]، لأنّ المتعلّم إذا اكتسب سلامة التعبير بهذا النّشاط عمّا يريده سيساعده هذا على فهم محتوى المدروس في النشاطات الأخرى من نفس المادة وحتّى المواد الأخرى في مراحل التّعليم المختلفة، ولاسيّما تلك الّتي تحتاج إلى الوصف والسّرد للتعبير عن الحقائق العلميّة كالاجتماعيات، العلوم الإسلاميّة وحتّى العلوم الطبيعيّة، لأنّنا نرى القصور في التّعليم عندنا فيما يعني المتعلّم وما يخصّ هذه المواد وأشباهها قصور في اللّسان، أي اللّغة وعسر توظيفها، وإن وظّفت توظّف خطأ، وليس قصورا في الذّهن أي الفهم والاستيعاب الّذي لا نعدم بعض أسبابه؛ **إذ كيف نفسّر تفوّق بعض المتعلّمين في المواد الريّاضية والفيزيائية وإخفاقهم في المواد الأخرى كالآداب والاجتماعيات؟ حتى وإن فهم، فما فائدة الفهم فيهذه المواد إذا لم يحسن المتعلّم التعبير عمّا فهمه؟** ومن أجل الفهم والتعبير عن الفهم يمكن أن يُثبّت نشاط المطالعة نفسه ركنا مكينا في العمليّة التعليميّة بل هو مفتاح نجاحها. وعليه ينبغي أن يكون نقطة مركزيّة عندها تلتقي النشاطات التعليميّة الأخرى ومنها تنطلق لتحقّق لنفسها النّجاح. أضف إلى ذلك فنجاح هذا النّشاط في تحقيق أهدافه ولاسيّما ممارسة اللّغة مشافهة يسهم لا محالة في بعث المسرح المدرسي أو ما يسمّى عموما بمسرح الطفل، الّذي بدوره يسهم في إكساب اللّغة السّليمة وحتّى البليغة بالتلقائية في التعبير، وهذا ما تحتاجه اللّغة العربيّة كعوامل متفاعلة فيما بينها، بتمرّن المتعلّم عليها يلين لسانه، كما أكّد ذلك

الجاحظ حين قال: "**واللّسان إذا أكثرت تحريكه رقّ ولان، وإذا أقللت تقليبه وأطلت إسكاته جسأ وغلظ.**"[42]، وهذا ما يؤكّد أهميّة ممارسة اللّغة لأنّها عامل لاكتسابها وهي إشارة واضحة إلى ضرورة اعتماد اللّغة الشفوية باستمرار حتّى يلين لسان المتكلّم فيوظّف الألفاظ والتراكيب الدالة على أفكاره بكل تلقائية، أمّا إذا أقللنا منها أو تركناها فهذا يورّث حبسة في اللّسان وغلظة، لأنّ طول الصمت يفسد البيان كما قيل فتتعطل آلة إحياء الأفكار وتحليل المعاني إذا ما اكتفينا بمعرفتها دون توظيفها.

ولا شكّ أن نشاط المطالعة إذا أعتني به من شأنه أن يجعل المتعلّم في نهاية التعليم الثانوي ملمّا بالأدوات الأوليّة الّتي تساعده على القيام بالبحوث وتحضّره لما ينتظره في التعليم العالي أو الحياة العمليّة واليوميّة، لأنّه سينشئ بينه وبين الكتب والمجلاّت وكل مصادر المعرفة علاقة ألفة بعد أن منحت لها لاستقلالية في العمل ومنهجيّة فهم المقروء، وهذا ما يجعله ميّالا إلى المطالعة والقراءة الحرّة واكتساب الرّوح النقديّة والمناقشة فيتذوّق الأدب ويطّلع على الكتب الملائمة، وفي مرحلة لاحقة تكون لديه اتجاهات محبّبة؛ فلا يكتفي بقراءة النّصوص المتواليّة عليه، بل يتعدّاها إلى نقدها، كما أنّ هذا النشاط يمنح فرصة التقويم المستمر للمتعلّم وإشعاره بوجود هذا النّشاط المستقل عن بقية النشاطات، ولاسيّما إذا كان المتعلّم يمتحن فيه على غرار النشاطات الأخرى من نفس المادة– وهو الشيء الغائب كإجراء تربوي في المدرسة الجزائرية–.

وما من شكّ أنّ للصّورة أهميّة في نقل المعاني وترسيخها. ودورها في الحياة التعليميّة يزداد باطراد من يوم لآخر. ومن المثل الدائر القائل: (صورة واحدة تغنينا عن ألف كلمة) يتبيّن لنا أنّ الصّورة تمنح حجما إعلاميا كبيرا، وترجمة سريعة وواضحة لطبيعة الأحداث والمعلومات الخاصّة بها. ولعلّ هذا ما جعل الصّورة تحتلّ مكانة في الحياة باعتبارها وسيلة للإيضاح في الجرائد والمجلاّت والإشهار والألعاب وحتّى في الحاسوب. وتظهر أهميّة الصّورة أكثر من خلال ما نلمحه من لوحات إشاريّة في الطريق؛ إذ تمنح السّائق كمّا هائلا من المعلومات في

لمح بصر، وهذا ما تفتقر إليه نفس اللّوحة لو كانت معلوماتها مكتوبة. وحتّى نحن الآدميين كثيرا ما نعبّر عن أفكارنا وآرائنا بحركات أيدينا وملامح وجوهنا، وكلّها صور تترجم ما تعجز ألسنتنا الإفصاح عنه. ومنه فبالإمكان استغلال مواهب المتعلّمين وتوظيف ما تلقوه من دروس في نشاط التربية الفنيّة ليحوّلوا النّص المكتوب (المقروء، المسموع) إلى صورة مرئية، هذا ما يدفعهم إلى محاولة الفهم الجيّد للنّص حتّى يرسموا له صورة معبّرة بصدق عن معاني أحداثه، هذا من جهة ومن جهة أخرى ينمي العنصر الجمالي في المتعلّم بتفجير طاقاته الفنيّة، وحينها فالتنافس على العمل الجيّد لا يقتصر على الجانب العلمي المعرفي فحسب، بل يتعداه في نشاط المطالعة إلى المجال الفنّي الجمالي الّذي تخطّته الطريقة السّائدة حاليا عندنا.

حتّى نجسّد عبارة "**الكتاب خير جليس**" حسب ما يراه رجال اللّغة على ضوء الدّرس اللّغوي الحديث في مجال تعليميّة اللّغات، الّذي يرى في اللّغة وسيلة – والوسيلة قاصرة إذا لم توظّف – فأفضل عمل يقدم حتّى تكون المطالعة محبوبة هو العمل بطريقة العروض الّتي تقوم على الحوار والمناقشة، بتحقيق المقاربة التواصليّة في تعليم الفصحى ودعمها بتمارين بنوية تعزّز استضمار النّظام الصوتي والصّرفي والسيميائي العام والتمياتي الخاص وتثري القدرة المعجمية للمتعلّم. ومن الضّروري عدم إبعاد فن القصّة لطابعها السّردي وحيوية الأحداث الّتي تميّزها، مع الحرص على ما يجب أن يجلب المتعلّم إلى تصفّح محتواها اعتمادا على واقعه واحتياجاته، فمن غير المعقول أن ننتظر من المتعلم أن يعرف وطنه ويتشبث به والمقررات الدراسية لا تعالج ما له صلة بوطنه، وعلى حد قول العلامة الشيخ محمد البشير الإبراهيمي: "**من لا يعرف تاريخه، لا يعرف نفسه ومن لا يعرف نفسه لا يعرفه أحد**"، برمجة نصوص لا تعالج الواقع المعيش للمتعلم تجعله لا يهتدي لما يصلح له في التعامل مع أبناء وطنه، ولا تسأل عن ذاك التشتت الذي يقع فيه المتعلم ضحية مقررات تغرف من واد وواقعه يخوض في واد

آخر؛ فواقع أجيال اليوم هو تاريخ الأجيال اللاحقة، تماما كما هو تاريخنا اليوم فهو واقع أسلافنا. كما لا يجب أن نهمل المستوى اللّغوي للنصوص الّذي يمكن أن يشكل عائقا لتفحص محتواها وتدارسها، وإذا أردنا النّجاح لهذا النّشاط في تحقيق أهدافه ينبغي إيلاء الحجم السّاعي اهتماما بليغا، فمن غير المعقول أن ينتظر أمل تربوي يحقّق من نشاط تعليمي يفتقر إلى حجم ساعي كافي، ولا سيما نشاط المطالعة الّذي يعتبر نقطة التقاء النّشاطات التربويّة الأخرى.

لا يستبعد المختصون أنّ العزوف عن المكتبة المدرسيّة أوجدته المقرّرات المدرسيّة أو طرائق تلقينها؛ أو كلاهما معا، فالمقرّرات التعليميّة في نشاط المطالعة لم تجسّد "**الكتاب خير جليس**"، وحتّى نحقق ما لم يتحقق، يجب الإجابة على ما يلي:

**1- لماذا نعلّم المطالعة؟** إنّ الهدف من وراء تعليم المطالعة لا ينبغي أن ينحصر في إكساب المتعلّم القدرة على فكّ الرّموز اللّغوية أو النطق بها بصوت جهوري، بل يجب أن يتعدّى هذه المرحلة البسيطة إلى مرحلة أرقى وهي مرحلة القراءة المتصفّحة الناقدة، لأنّ المتعلّم ولا سيما في المراحل الموالية للتعليم الابتدائي نَمت مؤهّلاته القرائية وتطوّرت، بها يقف موقف المتعمق في النص المقرّر ومعانيه بتوظيف آلية استكشاف ظواهره اللّغوية والبلاغيّة، لتوضيح المعاني والأفكار واكتشاف مكامن الصور الجمالية وتذوّقها ومحاكاتها في استعمالاته اللّغوية مشافهة وكتابة، لأنّ نشاط المطالعة لا يجب الاعتناء به "... **كهدف في حدّ ذاته بل وسيلة لتحقيق أهداف وغايات كثيرة.**"[43] باعتباره يسهم في إثراء المعرفة والتحصيل اللّغوي وتوظيف اللّغة شفاهيا وكتابيا، بل أكثر من هذا فهو يسهم في تقوية المتعلّم في المواد الأخرى غير مادة الأدب العربي.

**2- بأيّ مقرّرات نعلّم المطالعة؟** تحيا النّصوص المقرّرة في نشاط المطالعة بحياة أفكارها، وهي ميّتة إذا لم يقبل عليها المتعلّم بكلّ شغف، وهذا ما يوحي بطبيعة النّصوص الواجب اقتناؤها. فلا ينبغي أن يقتصر على معارف علميّة

فحسب، بل يجب أن تعالج اهتمامات المتعلّم وجدانيا فتبث فيه الذوق السّليم والحسّ الرّهيف ومحبة الجمال والفنون النبيلة، وتهذّب إحساسه وتذّكي فيه روح الإنسانيّة وهذا إشارة إلى **وجدنة المعارف** لأنّ لها بالغ الأثر[44] في الإقبال الحسن على المادة التعليميّة؛ إذ لا يمكن تحقيق الهدف المنشود في اكتساب المعارف والمهارات والخبرات، ولن يحصل التغيّر المأمول في العمل التربوي دون قيامه على أهداف وجدانيّة يختار لها نصوص مناسبة.

هذا من حيث المحتوى، أمّا من حيث لغتها فالمتعلّم وفي أوّل اتّصال له مع النّصوص المقرّرة في المطالعة يبدأ بفك الرموز اللّغوية وتراكيبها وتحليل مدلولاتها موظّفا في ذلك مهارات ومعارف قبلية، ومهما كانت ثرية فهي في هذه المرحلة محدودة ينبغي مراعاة مستوى المتعلم فيها من حيث الفكرة المطروحة ومستوى اللّغة الّذي طرحت به الفكرة لأنّهما عاملان مهمّان في إقبال المتعلّم على تلك النّصوص. وعلى ذلك فحتّى نحقّق بالمقرّرات النّجاعة في العمل التربوي يستحسن أن تكون خاضعة لمواصفات منها[45] وضوح الأفكار، مواءمة مستوى اللّغة وطريقة عرض الأفكار، تطابق طبيعة النّص مع أهداف النّشاط التعليمي؛ لأنّ ذلك يقضي على الموانع المادية والمعنويّة الّتي قد تحيل بين المتعلّم والنّص، ومن نتائجه العامة وضوح الفكرة لدى المتعلّم، وبوضوحها يسهل عليه فهمها والتعبير عنها ومناقشتها باقتناء المناسب من الألفاظ، أمّا إذا كانت غامضة بسبب أنّ النّص لم يعالج موضوعات يعايشها المتعلّم وبعيدة عن احتياجاته، وبلغة أسمى من إمكاناته فسيعبّر عنها باضطراب وخلل، ويورّث له في الأخير علاقة جفاء بينه وبين النص المقرر. ويا للأسف شعور يتأصل في ذات النص وينتقل إرثا موروثا إلى أي نص آخر أو كتاب يصادف المتعلم. ولعل هذا ما تسبب في هجر الفرد عندنا للكتاب بمجرد تركه مقاعد الدراسة.

**3- كيف نعلّم مقرّرات المطالعة؟** تحقيقا للهدف الأسمى لنشاط المطالعة – كما أشرت إليه سابقا- فلا نرى طريقة مثلى إلاّ تلك الّتي ترقى بالمتعلّم إلى مستوى نقد النّصوص وتفحّص معانيها وتذوّق جمالها، بتوظيف اللّغة توظيفا ينشّط به مهارات مكتسبة ويستثير به معارف قبلية. ولن يكون ذلك دون إشعاره بأنّه هو محور العمليّة التعليميّة، وتجسيد ذلك ميدانيا لا يكون إلاّ إذا سعى هو إلى استخلاص الحقائق العلميّة والاحتفاظ بها، وسعيه إليها يتحقّق بتكليف مدرسي موجّه إلى مطالعة كتب خارجية؛ **إذ نشاط المطالعة لا معنى له إذا لم يوصل بالمكتبة المدرسيّة لاستغلال ما فيها من كتب مناسبة**، واستثمار ذلك في حجرة الدّرس بطريقة تضيف جديدا لممارسة اللّغة مشافهة وكتابة، يكون المتعلّم فيها مركز العمليّة التعليميّة حتّى نوقف ذاك الاتّكال على المعلم[46] في تناول مثل هذه النّصوص، كما هو الحال عندنا في نشاط المطالعة الّذي أصبح المتعلّم يرى فيه الدّرس يحي – وأيّ حياة؟- ببداية الحصّة ويموت بانتهائها في حلقة هو خارج عنها تماما، لأنّ المعلم هو الّذي يقود المعارف[47] ولا حظّ للمتعلم فيها للوصول إليها. أمّا طريقة العروض فالمتعلّم هو الّذي يقود المعارف والمعلم فيها ما هو إلاّ موجه يحضّر المتعلّم فيها نفسه لعرض عمله والدّفاع عنه فكريا ولغويا، فيشارك تلقائيا في مهارة التعليم وفروعها المستهدفة بهذا النّشاط، وهي المشافهة والكتابة والتواصل، وتضعه موضع المنتج للعمل التربوي والمقوّم له في الوقت نفسه.

ومما تقدم نرى أن نشاط المطالعة في مراحل التعليم المختلفة لا يجب أن نكتفي في تأديته نشاطا يعتمد على القراءة فحسب، فبالرغم ما لنشاط القراءة من دور وظيفي يؤديه في تدعيم المعارف العلمية لدى المتعلم في مختلف مراحل التعليم التي يمر بها إلا أن التوقف عند حدوده التلقينية لا يغني فتيلا ؛ إذ إن اللغة باعتبارها أداة تواصل من الضروري بما كان أن تكون النشاطات التعليمية المقررة والتي لها صلة باللغة العربية خادمة لهذه اللغة حتى ترقى بها في الأخير إلى الاستعمال اليومي، إليها يلجأ مستعمل اللغة كلما دفعته الحاجة إلى التعبير. ونشاط

المطالعة بما يضمه من نصوص وظيفية وطريقة فاعلة يحتكم إليها في إنجازه مؤهل ولا شك ليكون نشاطا تعليميا يؤدي الوظيفة المرجوة، ولا سيما إذا توفر على ما يجعله نقطة تلاقي جل النشاطات التعليمية المقررة في مستوى تعليمي معين.

**الهوامش:**

(1) للتعمق أكثر في واقع التعليم بالجزائر قبل الاستقلال، ينظر إلى: تركي رابح، الشيخ عبد الحميد بن باديس رائد الفكر والإصلاح في الجزائر. الجزائر: المؤسسة الوطنيّة للكتاب 1985 ص 129 وما بعدها أو الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال. الجزائر: موفم للنشر، 1993، ص 17 وما بعدها.

(2) عبد الرحمان الحاج صالح، دروس في قضايا ترقية اللغة العربية، جمع وتصنيف صالح بلعيد، ص 375.

(3) ابن منظور، لسان العرب، قرص مضغوط. مادة طلع.

(4) محمد بن أبي بكر الرّازي، مختـــار الصّحاح، ط1، الكويت: دار الكتاب الحديثة، 1993 ص 272.

(5) الفيومي، أحمد بن محمد بن علي المقرئ، المصباح المنير، ط1، بيروت، المكتبة العصرية 1996، ص 195.

(6) الفيروز أبادي، القاموس المحيط. بيروت: دار الجيل، د.ت، ج3، ص 61.

(7) الزاوي الطاهر أحمد، ترتيب القاموي المحيط على طريقة أساس البلاغة والمصباح المنير، بيروت، لبنان: دار المعرفة، د.ت، ج3، ص 88.

(8) وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة والآداب العربية السنوات الأولى والثانية ثانوي. الجزائر 1993، ص 181.

(9) ابن منظور، المرجع نفسه، قرص مضغوط، مادة قرأ.

(10) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط. اسطنبول: الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث 1989، ج2، ص722.

(11) مجمع اللغة العربية، المعجـــم الوجيـــز، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1991 ص 393.
(12) محمد بن أبي بكر الرّازي، مختار الصحاح، ص 356.
(13) الزّاوي الطّاهر أحمد، ترتيب القاموس المحيط، ج3، ص 578.
(14) عبد اللّطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التّربية، سلسلة علوم التربية، العدد 09-10 ط1، الرّباط: دار الخطابي للطباعة والنشر، 1994، ص 182.
(15) وزارة التّربية الوطنيّة، منهاج اللّغة والآداب العربية، السنوات الأولى والثانية والثالثة الثانوي، ص 180.
(16) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ج1، ص 562.
(17) مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، ص 393
(18) الفيروز أبادي، القاموس المحيط، ج1، ص 25.
(19) علي الجمبلاطي، أبو الفتح التوانسي، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية. مصر: دار النهضة، 1971، ص 317.
(20) أحمد حسين اللّقاني، تطوير مناهـــج التعليم، الطبعة الاولى. القاهرة: عالم الكتب، 1995 ص 206.
(21) محمد صالح سمك، فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها السلكية. مصر: مكتب الأنجلو المصرية، 1975، ص 673.
(22) نخبة من المؤلفين التربويين، أهداف وطرق تدريس مواد اللغة العربية، ط1. الرباط 1992، ص 73.
(23) روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر/تمام حسن، ط1. القاهرة: عالم الكتب 1998، ص 4.
(24) رشدي طعمية، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ط1. القاهرة: دار الفكر العربي 1998، ص 132.
(25) نجوى عبد السلام، (نشاط القراءة بين المعرفة الإدراكية والتطبيق)، المعلم العربي بسوريا ع3، 198، ص50.
(26) يحي علي أحمد، ((النظام التربوي، وإثارة الدافعية إلى القراءة لدى المتعلمين في مختلف مراحل التعليم))، عن محاضرات المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الدور الثانية أفريل 1994، ص 132.

(27) عبد الحكيم عبد السّلام العبد، ((التربية القرائية))، رسالة التربية الصادرة بسلطنة عمان أكتوبر 1988، ص 82.

(28) Jocelyne G iasson, La compréhension en Lecture. Quebec : Gaét an Moin Editeur Ltée, 2000, p7.

(29) Jocelyne G iasson, La compréhension en Lecture, p7

30) Richard étiène, et autre le projet personnel de l'élève. Pédagogie pour demain France, Collection n°7, édition n°5, 2000, p22.

(31) محمد العيد، قضايا معاصرة في الدراسات اللغوية والأدبية، ط1، القاهرة: عالم الكتب 1989، ص 137.

(32) روبرت دي بوجراند، المرجع نفسه، ص 557.

(33) عبد الحكيم عبد السلام العبد، ((التربية القرائية))، ص 83.

(34) عبد الرحمان محمد العيسوي، تصميم البحوث النفسية والاجتماعية والتربوية، ط1، بيروت: دار الراتب الجامعية، 1999، ص 77.

(35) رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص 140.

(36) الأنو مازيولوجية هي دراسة المعنى بداية من الفكرة ثمّ البحث عن الرموز اللسانيّة (الكلمات) الّتي تحدّد ذاك المعنى، أي من المفاهيم إلى الأشكال اللّغوية. للتعمق أكثر ينظر:
R.Gallison et D.Coste : Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette ; édition n°6 Collection N°21, 1988, P 383.

(37) opcit, P 563.

(38) عبد الرحمان الحاج صالح، ((أثر اللّسانيّات في النّهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربيّة)) ص 63.

(39) رضا السويسي، ((من المنطلقات اللّسانيّة واللّسانيّة النفسيّة في طرق تدريس اللّغة العربيّة لأبنائها على مستوى الثانوي))، ص 178.

(40) عبد الرحمان الحاج صالح، المرجع نفسه، ص 66.

(41) أحمد حسن اللقانـــي، المنهـــج بيـــن النظريّة والتطبيق، ط4، القاهرة، عالم الكتب، د.ت ص 229.

(42) الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر)، البيان والتبيين، بيروت، دار العلم الفكري، د.ت، ج1 ص 154.

(43) زكريـــا إسماعيـــل، طـــرق تدريس اللّغة العربيّة. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعيّة د.ت، ص 111.

(44) مصطفى بوشوك، تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة وثقافتها، ص 214.

(45) Robert Trembley, L'écritoire. Kanada : imprimerie Mc Graw-Hill, 1995, P 121.

(46) Dominique Chalvin, Méthodes et outils pédagogiques, Encyclopédie des pédagogies pour adultes- Tome2, Paris, édition 2565-ED 2365, imprimerie Lienhart 1999, P 184.

(47) Michel Minder, Didactique fonctionnelle, 8ème 2dition actualisé, Belgique 1999, P 291-292.

# البحث التداولي من الإرهاصات التأويلية إلى الأفعال الكلامية

**د. عمر بوقمرة**
**جامعة الشّلّف**

**1 ــ مقدمة (إهمال المعنى وأثره في نشأة البحث التداولي):** يعد لجوء اللسانيين لهذا المنهج التداولي الحديث ناجم عن قصور الدراسات الشكلية وإخراجها لكل مقاربة لغوية تضع نصب عينيها العناصر غير اللغوية من دائرة اهتماماتها "لذلك يرى "**ليفنسون**" أن الأساس الأول في نشوء المنهج التداولي كان بمثابة ردة فعل على معالجة تشومسكي للغة بوصفها شيئا تجريديا، أو قصرها على كونها قدرة ذهنية بحتة، غفلا من اعتبار استعمالها ومستعملها ووظائفها"[1].

لقد سعد الأمريكيون كثيرا بفكرة أن اللسانيات علم فيزيائي، ولذلك لم يدخروا جهدا للتخلص من إقحام المعنى في إطار اللسانيات، وحتى عندما فتح تشومسكي باب الدلالة التوليدية التي حاولت تطبيق نموذج النحو التوليدي لحل مشكلات تداولية اكتأدتها، كالافتراض المسبق، والقوة الإنجازية، فشلت في ذلك فشلا ذريعا والسبب واضح جدا لأن النحو التوليدي يرى أن اللغة ظاهرة عقلية تتكون من مجموعة من الجمل. وإذا كان الأوروبيون قد درسوا اللغة لا الكلام فإن الأمريكيين قد درسوا ما يقابل اللغة والذي دعاه تشومسكي بالكفاءة مهملين ما يقابلها وهو الأداء، لقد "أبعد أي اعتبار يخص استخدام اللغة ووظيفتها... فهو يهتم بنظرية الكفاءة أكثر من اهتمامه بنظرية الأداء، إن هذا التعريف يعني أن اللسانيات تهتم بالنواحي العقلية وتبتعد قدر الإمكان عن التلوث بآثار الاستخدام والسياق"[2].

وقد كان لهذا الإبعاد آثاره السلبية، حيث بدأ النحو التوليدي يفقد مكانته وأصبح اللسانيون "يرفضون الاقتصار على دراسة الجمل اللغوية على نحو تجريدي بمعزل عن السياقات التي تستخدم فيها، رافضين فكرة تشومسكي بشأن المخاطب السليقي المثالي"[3].

وفي أوائل السبعينات صار الاهتمام بالمعنى في الاستعمال أكثر من الاهتمام بالمعنى المجرد، وأوليت أفعال الكلام عناية خاصة "وهكذا برزت التداولية في اللسانيات الوظيفية"[4]. ولكن هذا الظهور لم يكن فجائيا بل وليد أعمال تراكمت وجهود تضافرت، وأفكار تنوقلت عبر بضعة عقود لترسو على منهج لساني، كان له القدح المعلى في تحليل الخطابات وتأويلها.

**2 ــ التبشير بالتداولية (بين سميوتيكا بيرس وسميولوجيا سوسير):** إن المتفحص للسيمياء بوصفها منهجا علميا معاصرا يجد لها أصلين هما: **بيرس** (1839م، 1914م) بوصفه منطقيا، و**سوسير**(1857م، 1913م) بوصفه لسانيا وقد اختلف الدارسون فيمن حاز قصب سبق التبشير، فالبعض يرى أن دي سوسير هو من بشر بهذا العلم حين قال: "**ويمكننا إذن تصور علم يدرس حياة العلامات في صدر الحياة الاجتماعية، وهو يشكل جانبا من علم النفس الاجتماعي وبالتالي من علم النفس العام: إننا ندعوه بالأعراضية**"[5].

في حين يؤكد لودال أسبقية بيرس على سوسير قائلا: "**إن سبق سميوتيكا بيرس على سميولوجيا سوسير شيء لا يناقش**"[6].

وقد يكون ما ذهب إليه **لودال** أقرب إلى الصواب لأمرين اثنين:

**أولهما:** ظهور البحوث السيميائية في الفلسفة الرواقية منذ وقت مبكر، قد يعود إلى ألف سنة، وربما إلى ألفي سنة.[7]

وكذلك عند العرب حيث عرّف ابن خلدون السميولوجيا: "بأنه علم يعنى بأسرار الحروف والسحر والطلسمات، إلا أن نشأته كانت في أحضان علوم مختلفة كالبلاغة، والأصول، والتصوف، والمنطق، والفلسفة، وغيرها"[8].

**ثانيهما:** أكد **جون لوك** في تاريخ مبكر يعود إلى عام 1690م في تصنيفه لمجالات الدرس العلمي، أن المنطق كان مجرد فرع من تخصص أوسع منه هو السيميائية، التي تشمل دراسة العلامات المستعملة في الفهم والتواصل"[9].

وتأثر **بيرس بلوك** واضح في مطابقته بين المنطق ونظرية العلامات، فليس: "المنطق بمفهومه العام كما أعتقد أنني قد أوضحت إلا اسما آخر للسيميولوجيا"[10].

**3 ــ تصنيف بيرس للعلوم وموقع التداولية منها:** قسم بيرس العلوم إلى ثلاثة أقسام وتقع السيمياء في الصنف الثالث منها حسب رأيه وهي:

**1 ــ علم الاكتشاف SCIENCE OF DISCOVERY:** كالرياضيات والعلوم، **والفلسفة،** أو بعبارة أخرى هو تلك العلوم المهتمة باكتشاف الحقائق الجديدة وتكديسها.

**2 ــ علم المراجعة SCIENCE OF REVIEW:** وهو لا يعطي حقائق جديدة، بل يعنى بتنظيم وتصنيف الحقائق المكتشفة في الصنف السابق.

**3 ــ العلم التطبيقيPRACTICAL SCIENCE:** ويهتم بالقضايا التطبيقية ويتضمن الجزء الأكبر، ومنها ما يسمى اليوم بالتكنولوجيا.

وتنقسم **الفلسفة** التي تنتمي إلى الصنف الأول إلى ثلاثة أقسام وهي: ما وراء الطبيعةMETAPHYSICS، وظاهراتية PHENOMENOLOGY ومعيارية NORMATIVE، وهذه الأخيرة تنقسم بدورها إلى ثلاثة أقسام وهي: علم الجمال، وعلم الأخلاق، **وعلم المنطق والسيمياء.**[11]

وإذا كان **لودال** قدأكد بما لا يدع مجالا للشك أسبقية **سميوتيكا** بيرس على **سميولوجيا** سوسير، عندما جعل المنطق فرعا من علم أوسع منه ألا وهو السيمياء، الذي يهتم بدراسة العلامات المستعملة في الفهم والتواصل اللغوية منها وغير اللغوية، فإن تبشير سوسير بعلم يدرس العلامة في صدر الحياة الاجتماعية كان له وقعه في البحث التداولي، لقرب البشارة، وصدق العبارة.

**4 ــ العلامة اللغوية المعضودة عند بيرس (النظرة الموسعة):** ولعل أهم ما أفادته التداولية من **بيرس** هو نظرته الموسعة إلى العلامة، حيث قسمها إلى ثلاثة أنواع، من منظور علاقة المصورة أو الممثل **REPRESENTAMEN** ــ وهي الدال عند سوسير ــ بالموضوع الذي تشير إليه **(OBJET)** وهي:

**أ ــ العلامة الرمز SYMBOL:** وتكون العلاقة فيما بين المصورة والموضوع قائمة على الوضع والاصطلاح والعرف، وهذا هو الظاهر في العلامات اللغوية والكودات الثقافية، كاتفاق الناس وتواطئهم أن يكون لباس الأسود دليل الحزن والأبيض دليل الفرح، وليس بين الأسود والحزن وبين الأبيض والفرح أي علاقة سوى التعارف على ذلك بين أبناء الجماعة اللغوية الواحدة.

**ب ــ العلامة الأيقون ICON:** وتكون العلاقة فيها بين المصورة والموضوع قائمة على أساس الشبه، أي أنها علامة تدل على موضوعها بأن ترسمه أو تحاكيه ولذلك لابد أن تطابقه أو تشاركه في بعض الصفات، كما هو الحال في الصورة الفوتوغرافية، والرسومات المعمارية، والتماثيل، وغيرها .

**ج ــ العلامة الإشارة INDEX** وتكون فيها العلاقة بين المصورة والموضوع علاقة مجاورة، بحيث تكون العلامة وما تشير إليه طرفا في وضعية وجودية واحدة، كما هو الحال بالنسبة للدخان والنار، والأثر والممر، والحمرة والخجل.[12]

فهذه الشروح الوافية للعلامة وأنواعها اللغوية منها وغير اللغوية من قبل بيرس، جعلت الأخيرة تبدو وكأنها **علامات مساعدة للأولى** (عاضدة)، أو سياقات تضبط المعنى، ولذلك كانت العلامة عنده ثلاثية الأبعاد: الممثل أو المصورة –الدال عند سوسير –، والمفسرة – المدلول عند سوسير–، والموضوع وهو الشيء الخارجي والذي أقصاه سوسير من بحثه، وهو في ذاته علامة، فالإنسان نفسه علامة، وحين نفكر فنحن علامة، وإلى حد ما يعد امتلاك الجسم جزءا من التميز المادي للإنسان علامة.[13]

**5 – الفلسفة التحليلية تميز بين اللغة العلمية واللغة العادية:** جاء الفيلسوف والرياضي الألماني **غوتلوب فريج GOTLOB FREGE** الذي عاش بين سنتي (1848م) و(1925م) فأسس لما يسمى بالفلسفة التحليلية بمفهومها العلمي الصارم في كتابه: "**أسس علم الحساب**"[14]، وتابعه برتراند رسل **B . RUSSEL** (1972م ــ 1970م).

إن الفلسفة التحليلية في الحقيقة هي نتاج تطوير النظرية الفلسفية التي تسمى "منطوقية" **LOGICISME**، مما أدى إلى تفضيل الفلسفة التحليلية على النظريات التي تسمى بـــ "التأليفية" وعليها بنيت فلسفة أوستين فيما بعد.[15]

ولعل أهم الأفكار التي جاء بها **فريج** ودعمها **رسل** تتمثل في حرصه الشديد على تمييز اللغة العلمية التي يهمها ما يساعد على تحديد الحقيقة، من اللغة العادية التي يهمها وبدرجة أولى نجاح التواصل، إذ على الأولى أن تكون ثابتة المعنى محافظة عليه، بينما الثانية هي في حاجة إلى إبهام لتأدية وظيفتها، فهي غنية ومبهمة وغير واضحة، فالأولى تسجل وبدقة عالية روابطها المنطقية، أما الثانية فتدع ذلك فضفاضا مُضَبّبا وغير محدد، وتتمتع اللغة العلمية بالاستقلالية عن علاقات التفاعل والتشخيص، في حين أن اللغة العادية تظل خاضعة لعناصر التفاعل مشحونة برغبة الإقناع والتأثر، مستعينة بقواعد البلاغة والانفعال.[16]

لقد حسمت الفلسفة التحليلية الأمر في تحديد مهمتها، وهي إعادة صياغة الموضوعات الفلسفية وإشكالاتها وفق قواعد علمية جديدة، مولية ظهرها للفلسفة الكلاسيكية، عائبة عليها تركيزها على اللغات الشكلية الصورية. ومن هنا راحت تؤكد أن أولى المهام الفلسفية هي البحث في اللغة وتوضيحها، وقد عد فلاسفة التحليل هذا المبدأ هو نقطة القوة في منهجهم، لأنه لا يمكن فهم علاقتنا بالعالم وما فيه من كائنات بشرية إلا عبر اللغة واللغة وحدها "إن جميع الحالات الموضوعية لشؤوننا وجميع العلاقات الذاتية مع الأفراد والمجتمع، ومع تاريخ الجنس البشري قائم على أساس لغوي إن أراد أن يكون له معنى، فالطابع اللغوي مرتبط دائما

وأبدا بالفهم، مادام المعنى الذي تنقله لنا اللغة لا يصير ملموسا إلا على هذا النحو فالوجود الذي يمكن أن يكون مفهوما أولا هو اللغة"[17].

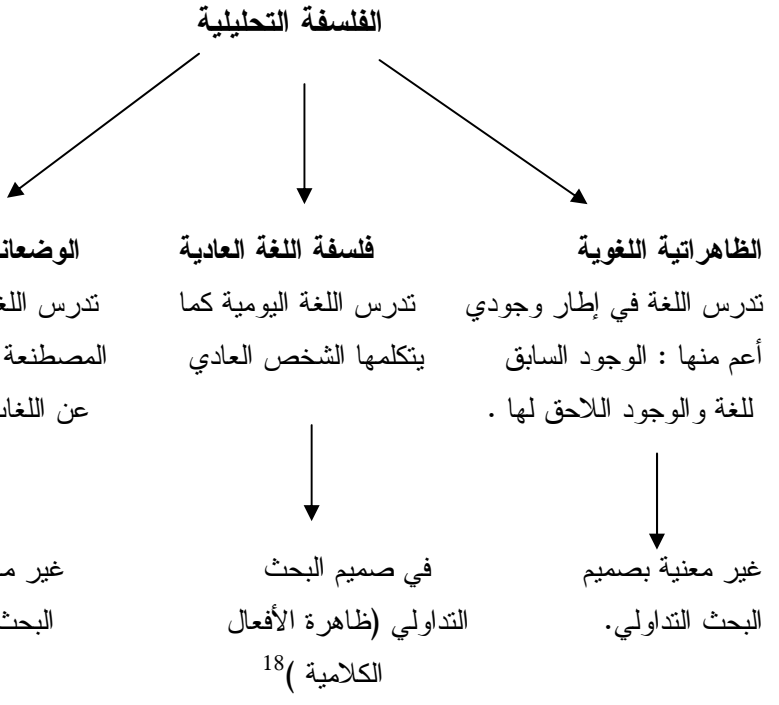
هذا وقد تفرعت الفلسفة التحليلية إلى ثلاثة اتجاهات وهي:

ـ **الوضعانية المنطقية POSITIVISME LOGIQE** بزعامة **رودولف كارناب.**

ـ **الظاهراتية اللغوية PHENOMENOLOGIE DU LANGUE** بزعامة **إدموندهوسرل .**

ـ **فلسفة اللغة العادية: PHILOSOPHIE DU LANGAGE ORDINAIRE** بزعامة **فيتغنشتاين WITGENSTEIN** وهو فيلسوف إنجليزي من أصل نمساوي عاش بين سنتي (1889م و1951م)، وفي أحضان الفرع الأخير نشأت ظاهرة الأفعال الكلامية بزعامة **أوستن** ثم **سيرل.**

ويمكن تلخيص هذه الاتجاهات وموقع التداولية منها في المخطط التالي:



[18]

ويرى فيتغنشتاين في فلسفة اللغة العادية أن جميع مشكلات الفلسفة تحل باللغة "فاللغة هي المفتاح السحري الذي يفتح مغاليق الفلسفة، بل كان يُعتقد أن الخلافات والتناقضات المنتشرة بين الفلاسفة سببها الأساسي سوء فهمهم للغة أو إهمالهم لها وراح يطور فلسفته الجديدة التي توصي بمراعاة الجانب الاستعمالي في اللغة فالاستعمال هو الذي يكسب تعليم اللغة واستخدامها"[19].

لقد كان فيتغنشتاين في أول أمره من أنصار اللغة المثلى أي: اللغة التمثيلية التي لا تقبل سوى الملفوظات القابلة لأن يحكم عليها بالصدق أو الكذب المنضوية في إطار منطق القضايا، لأن هذا هو موضوع لغة العلم، ولكن سرعان ما تخلى عن دراسة اللغة المثلى لوصف العالم سنة 1918م، وانظم إلى فلاسفة أكسفورد من أنصار دراسة اللغة الطبيعية، وقد استهل هذه المرحلة بكتاب له تحت عنوان "**الأبحاث الفلسفية**".[20]

وتعتمد فلسفته الجديدة على ثلاثة مفاهيم وهي:

**1 – الدلالة:** حيث أكد فيها عدم الخلط بين المعنى المحصل SENS والمعنى المقدر SIGNIFICATION لأن ذلك يعني عنده خلطا بين الجملة والقول فالجملة معناها مقدر، أما الكلام فمعناه محصل.

**2 ــ القاعدة:** ويرى فيها أنه يجب على مستعمل اللغة أن يراعي التواضع والاصطلاح الاجتماعي القواعدي، فكما أن لعبة الشطرنج لها قواعدها، فكذلك اللغة، إلا أن فيتغنشتاين "يقيد معنى القاعدة الذي لا يعدو كونه لعبة من ألعاب اللغة ونظرا لعدم وجود قواعد معينة تلزم لاعب التنس بارتفاع معين لا يجب على الكرة أن تجاوزه، فإن هذا الأمر يصدق كذلك على من يشارك لعبة اللغة، حيث يتعين أن تمتثل القواعد الأساسية، أي الاصطلاحات الاجتماعية، بيد أنه لا يجب أن تجهل القواعد غير الأساسية، بعبارة أخرى القواعد الفردية، والحال أن هذه القواعد هي نماذج ومثل صالحة لعدد من الأحوال والمتكلمين"[21].

**3 – ألعاب اللغة: JEUX DU LANGUE** وهي فكرته الأساسية ولكنها لا تنفصل عن الدلالة والقاعدة، ومعناها أنه لا توجد طريقة واحدة لاستخدام جملة ما بل ثمة عدد غير متناه من الطرق التي تتيح لمستعمل اللغة اختيار ما يراه مناسبا.[22]

ولذلك تساءل قائلا: "ما الذي يعطي الحياة إلى العلامة ؟ إنها تعيش من خلال الاستعمال فهل تمتلك نفس الحياة في ذاتها؟ أو أن الاستعمال هو ذاتها؟"[23]. إن الأمر لا يتعلق فقط باستعمال كلمة في الجملة، بل يتعدى ذلك إلى استعمال الجملة في مواقف ملموسة وفعلية، ومنها تكتسب معانيها "فوجهة النظر المعبر عنها هي وجهة تداولية بالمعنى الواسع للاصطلاح بحكم ارتباطها بالفعل، وبإطار حركي غير شفوي، وبنهايات تطبيقية، ولذلك يفترض على القائل أن يطرح على نفسه جملة من الأسئلة منها: ما مناسبة الحديث وموضوعه؟ ما أهدافه وغاياته؟ وما هي الحركات والإشارات التي تصحبه؟ وفي أي زمان ومكان ومع من ؟ وغيرها من الأسئلة.[24]

**6 – شارل موريس يوظف المصطلح التداولي الحديث:** ثم جاء شارل موريس فاستعمل مصطلح التداولية بمفهومه الحديث عام 1938م، حيث أطلقه على أحد فروع علم السيمياء الثلاثة وهي: علم التركيب، وعلم الدلالة، وعلم التداولية وعرف هذا الأخير بأنه: "**دراسة علاقة العلامات بمفسريها، ثم عمم هذا التعريف ليصبح علاقة العلامات بمستخدميها**"[25].

وجلي أن العلاقة بين هذه المجالات الثلاثة هي علاقة تكامل، وليست علاقة تواز أو إبدال، لأن الفهم التام للملفوظات القولية لا يتم إلا إذا راعيناها جميعا دون إقصاء لأحدها.[26]

وهذا ما صرح به موريس عندما قال: "تفترض اللسانيات التداولية مسبقا كلا من الدراسة التركيبية والدلالية... لأن المناقشة الحصينة السديدة لعلاقة الأدلة

بمؤوليها، تستلزم معرفة علاقات الأدلة بعضها ببعض، وكذا علاقة الأدلة بالأشياء التي يحيل عليها المؤولون"[27].

وعليه فسيرورة الدليل أو ما يعرف بـــ SEMIOSIS تتضمن في نظره أربعة عناصر هي:

1 ــ العنصر الذي يقوم مقام الدليل أي: الدال.

2 ــ العنصر الذي يشار إليه أي: المدلول.

3 ــ عنصر الأثر (FFET) الذي يحدث عند المخاطَب أو المرسل إليه.

4 ــ المؤول.

ويبدو أن هذه العناصر هي التي أوحت له باستشراف هذه العلوم الأساسية للبحث النظري اللساني.[28]

إن المتأمل لهذه العناصر، وعلى وجه الخصوص العنصر الثالث "**الأثر**" يدرك البعد السلوكي فيها. **فموريس** ينطلق في تصوره للتداولية من خلفية فلسفية وضعية وسلوكية، ترى بأن أي محاولة لتفسير الكلام من خلال ما يجري في الدماغ أو العقل ضربا من الكهانة الفاقدة للموضوعية، والتفسير الصحيح يجب أن يمر عبر مفهومي المثير STIMULUS، والاستجابة RESPENSE، فالأحداث العملية السابقة لعملية الكلام، والأحداث العملية اللاحقة بعملية الكلام تسهمان بشكل فعال في الوقوف على الدلالة .[29]

وهذه الفلسفة تنتصر للموضوعية بشدة، ولكن لحسن الحظ نجده في كتابه الأخير يعود إلى أثر **بيرس** المتعاظم في تفكيره، وذلك حين قال: "إن الذرائعية هي التي تعطي دفعا للتصنيفات الدلائلية أكثر من الوضعية المنطقية"[30].

ومن أهم طموحات موريس التي كان يصبو إليها هو توحيد العلوم الإنسانية والطبيعية والفيزيائية تحت سقف السيميائية، انطلاقا من علاقتها المزدوجة ببقية العلوم، فهي علم من بين العلوم، وأداة ومنهج في خدمة هذه العلوم، إذ يمكن للموضوعات التي تدرسها البيولوجيا والعلوم الفيزيائية أن تعد علامات مشروكة

بطريقة معقدة، ويتولد عن هذا مشروع واسع لتوحيد العلوم الإنسانية والفيزيائية ضمن إطار نظرية عامة للعلامات، وبهذا يغذي موريس السيميائية بهدف مزدوج لنسقية تنسجم وأفكار بيرس وأفكار الأنسكلوبيديا الدولية لتوحيد العلوم"[31].

7 – **الأفعال الكلامية نواة البحث التداولي:** ثم جاء **جون لانجشو أوستين** البريطاني JHON LANSHAW AUSTIN (1911م ــ 1960م) أستاذ الفلسفة بجامعة أكسفورد فوضع نواة التداولية اللسانية المتمثلة في فكرة أفعال الكلام، حين ألف كتابا بعنوانHOW TO DO THINGS WITH WORDS.[32]

وهو عبارة عن مجموعة من المحاضرات ألقاها في جامعة هارفاد سنة 1955م ضمن برنامج سمي بـــ: "**محاضرات وليام جيمس** WILIYAM JAMES "[33].

ويمكن إيجاز فكرة أوستين في نقطتين أساسيتين هما:

– **الأولى:** إنكاره أن تكون الوظيفة الأم للتعابير هي الإخبار، وهي وصف حال الواقع وصفا يحتمل إما الصدق وإما الكذب، وسماه بالمغالطة الوصفية، وراح يثبت إلى جانب التعابير الوصفية قسما آخر من العبارات قد يكون شبيها لها، ولكنه لا يصف الواقع، ولا يحتمل الصدق والكذب، فإذا طلب منك شخص يد ابنتك فقلت له: زوّجتك ابنتي، فأنت هنا لا تصف عالما خارجيا، ولا يمكن أن يوصف قولك بالصدق أو الكذب، بل بمجرد تلفظك بهذه العبارة فأنت تنجز فعلا تترتب عليه أشياء أخرى، وخلص أوستين في الأخير إلى التمييز بين نوعين من الأفعال:

أفعال إخبارية CONSTATIVE تصف العالم الخارجي، وتحتمل الصدق والكذب. وأخرى أدائية PERFORMATIVE، وتستخدم لإنجاز فعل ما كالتسمية والوصية، والاعتذار، وغيرها.

وعلى الرغم من الجهد الكبير الذي بذله أوستين في التمييز بين هذين النوعين من الأفعال، فقد استقر رأيه في الأخير على أن معالم التمييز بينهما مازالت مبهمة وفي محاضرته الأخيرة وهي الثانية عشْرة، قام بتقسيم الأفعال الكلامية إلى خمسة أصناف مع تصريحه بأنه غير راض عنها وهي:

**أفعال الأحكام:** وهي التي تعبر عن حكم يصدره حكَم.

**أفعال القرارات:** وهي التي تعبر عن اتخاذ قرار ما.

**أفعال التعهد:** وهي التي تعبر عن تعهد متكلم بأمر ما.

**أفعال السلوك:** وهي التي تعبر عن رد فعل اتجاه سلوك الآخرين.

**أفعال الإيضاح:** وهي التي تستعمل لتوضيح وجهة نظر ما، وذكر الحجة كالإثبات، والإنكار، والاستفهام، وغيرها.[34]

– **الثانية:** توصل أوستين في فكرته الأولى إلى أن الجمل الإنشائية تنماز عن الوصفية بجملة من الخصائص منها: أن تسند إلى ضمير المتكلم في زمن الحاضر وتتضمن فعلا مثل "أمر"، "وعد"، "أقسم"، "حكم"، ويفيد معناه إنجاز عمل ما، ولكنه لاحظ أن المقابلة بين الجمل الوصفية والجمل الإنشائية ليست بالسهولة التي ظنها في بادئ الأمر، فجملة "رفعت الجلسة" مثلا لم تسند إلى ضمير المتكلم، ولا هي في زمن الحاضر، ولا تتضمن فعلا، وقد دفعته هذه الملاحظة إلى تمييز جديد مازال مقبولا إلى يومنا هذا.[35]

لقد رفض المقابلة التي أقامها بين نوعي الأقوال وخلص إلى أن كل قول عمل ولا يوجد ــ إن أمعنا النظر ــ جمل وصفية"[36].

فكل عبارة تامة كاملة مستعملة لابد وأن تتضمن إنجاز عمل لغوي واحد على الأقل، حيث ميز بين ثلاثة أضرب من الأعمال اللغوية، أولها: **العمل القولي** ويتحقق بمجرد التلفظ بشيء ما، وثانيها: **العمل المتضمن في القول** ويتحقق بقولنا شيئا ما، وثالثها: **هو عمل التأثير بالقول** ويتحقق نتيجة قولنا شيئا ما. فعندما يأمر الأب ابنه بتنظيف الأسنان قائلا: "نظف أسنانك" فهو ينجز عملين متزامنين: عملا قوليا، وهو نطقه بالجملة، وعملا متضمنا، وهو أمره بتنظيف الأسنان، وعندما يجيبه الولد قائلا: "لا أشعر بالنعاس"، فهو ينجز ثلاثة أفعال لغوية: عمل قولي وهو نطقه بالجملة، وعمل متضمن في القول وهو إخبار أبيه عدم رغبته في النوم

وعمل التأثير بالقول وهو إقناع أبيه بإمهاله لتنظيف أسنانه بما أن النعاس لم يهجم عليه بعد.[37]

وجاء من بعده تلميذه سيرل (المولود سنة 1932م)، وأستاذ بجامعة بركلي BERKELEY بكاليفورنيا فبنى على ما ابتدأه فأحكم هذه النظرية، ووصلت درجة النضج، وقد قسم الأفعال الكلامية إلى خمسة أقسام مثل أوستين:

**الإخباريات:** وغرضها الإنجازي نقل المتكلم حدثا ما، ويحتمل هذا القسم الصدق والكذب، ويحتوي هذا الصنف على معظم أفعال الإيضاح، وبعض أفعال الأحكام عند أوستين.

**التوجيهات:** ويفهم معناها من كلمة توجيه، أي توجيه المتلقي إلى سلوك ما يدخل فيها الاستفهام، والأمر، والنصح، والتحدي.

**الالتزاميات:** وغرضها الإنجازي هو التزام المتكلم بفعل شيء ما في المستقبل.

**التعبيرات:** وهدفها الإنجازي هو التعبير عن الشعور الداخلي، ويدخل فيها أفعال الشكر، والتهنئة، والترحيب، والمواساة، وغيرها.

**الإعلانيات:** وهي التي يكون إنجاز الفعل فيها موازيا لإعلان اللفظة.[38]

ثم جاء الفيلسوف الإنجليزي **بول غرايس** GRICE PAUL (1913م ــ 1988م) وهو أحد أساتذة جامعة أكسفورد المهتمين بفلسفة اللغة، الذي اشتهر بإسهاماته في تحليل المعنى لدى المتكلم، أو ما يسمى بالنظرية القصدية في المعنى ففي عام 1957م نشر مقالا في الدلالة (MEANING) كان له أهمية بالغة، وبعد مرور عشر سنوات (1967م) ألقى محاضرات "وليام جيمس" التي نُشر جزء منها سنة 1989م [39].

وكان أهم ما قدمه غرايس في هذا المجال هو المقال المعنون بـــ "**المنطق والتخاطب** "والذي يناقش الاقتضاء التخاطبي، وهو في الأصل محاضراته المعروفة باسم" محاضرات وليام جيمس "التي ألقاها في جامعة هارفارد عام 1967م، لكنها

لم تنشر كاملة حتى عام 1957م، ثم أعيد نشرها في كتاب عام 1989م، تحت عنوان" **دراسات في طريق الكلمات**" STUDIES IN THE WAY WORDS.[40]

لقد أعطى غرايس الأسبقية لقصد المؤلف على حساب الصورة التي تكسو الفعل اللغوي الذي ينجزه.[41] ولذلك كان أهم ما جاء به الافتراض المسبق، أو الاقتضاء التخاطبي، وهو يعني أن كل عملية تبليغية تواصلية لابد وأن ينطلق المتخاطبون من معطيات أساسية ومعروفة، ولا تحتاج لأن يصرح بها المتخاطبون، وهي تشكل خلفية التبليغ الأساسية والضرورية لنجاح التواصل، وهي متضمنة ومحتواة في القول، سواء تلفظ بهذا القول نفيا أو إثباتا، فعند قولنا مثلا: (أغلق النافذة)، (لا تغلق النافذة).

فالمعطى المسبق واحد وهو كون النافذة مفتوحة.[42] ولكن هذا الافتراض المسبق والمتعارف عليه بين المتخاطبين دون تصريح قد يشوبه الخداع، بأن يكون الآمر بغلق النافذة مازحا، أو قاصدا الباب وليس النافذة للدلالة على الباب، فيقع السامع في حيرة من أمره، وهذا شبيه إلى حد بعيد بما ذكره علماء البلاغة من عيوب الكلام وهو التعقيد المعنوي.[43]

إذن نظرية الاقتضاء تعتمد على الاستعمال بعدِّه ضربا من التعاون الهادف إلى تحقيق التواصل "فلا بد أن تتوافر له درجة معينة من التعاون والتقارب في الأغراض بين المتخاطبين، ويتجلى ذلك في مبدأ أطلق عليه جرايس اسم" مبدأ التعاون "THE COOPIRATIVE PRINCIPLE" يقول فيه "اجعل إسهامك التخاطبي كما يتطلبه ــ عند المرحلة التي يحدث فيها ــ الغرض، أو الاتجاه المقبول لتبادل الكلام الذي يشارك فيه".[44]

وإلى جانب هذه الجهود ينبغي الإشادة بما قدمه آخرون، أمثال بوهلر، وكرناب ولاكوف، وجوردن، وغوفمان، حيث أسهم كل واحد منهم بفكرة جديدة، أو شرح فكرة قديمة، أو اعتراض عليها، وهم بذلك يتعاونون جميعا في بناء صرح هذا الحقل المعرفي الواسع والمتشعب في آن واحد. ولكن تبقى جهود أوستين وتلميذه

وسيرل هي العمل الفارق والمميز في بناء هذا المنهج اللساني، الذي أصبح يؤتي أكله في تحليل الخطابات وتناولها من زاوية تداولية لا تقصي شيئا من عناصر العملية التواصلية.

**مصادر البحث ومراجعه:**


1 – عبد الهادي بن ظافر الشهري: ستراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، عام 2004م .

2 – صلاح الدين صالح حسنين: الدلالة والنحو، مكتبة الآداب، الطبعة الأولى.

3 – محمد محمد يونس علي: مقدمة في علمي الدلالة والتخاطب، دار الكتب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، عام 2004م.

4 – فرديناند دي سوسير: محاضرات في الألسنية العامة، ترجمة يوسف غازي ومجيد النصر المؤسسة الجزائرية للطباعة، 1986م .

5 – غريب اسكندر: الاتجاه السيميائي في نقد الشعر العربي، المجلس الأعلى للثقافة، 2002م.

6 – إيكو أمبرتو ــ ملف خاص به ــ مجلة العرب والفكر العالمي، العدد الخامس 1919م .

7 – ميليكا إفيتش: اتجاهات البحث اللساني، ترجمة سعيد عبد العزيز مصلوح وفاء كامل فايد، المجلس الأعلى للثقافة، 2000م.

8 – فرانسواز أرمينكو: المقاربة التداولية، ترجمة سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، الرباط، المغرب 1986م.

9 – ينظر مسعود صحراوي: التداولية عند العرب، دراسة تداولية لظاهرة (الأفعال الكلامية) في التراث اللساني العربي، دار الطليعة بيروت، الطبعة الأولى سنة 2005م.

10- PHILIPE BLANCHET: LA PRAGMATIQUE D'AUSTIN A GOFFMAN COLECTION REFERENCE, EDITION, BERTRAND-LA COSTE, PARIS FRANCE, 1995.

11 – ينظر: فان دايك، النص والسياق، استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي ترجمة عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، بيروت، لبنان، 2000م.
12 – الجيلالي دلاش: مدخل إلى اللسانيات التداولية، ترجمة محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية ــ بن عكنون ــ الجزائر 1992م .
13 – محمد محمد يونس علي: المعنى وظلال المعنى، أنظمة الدلالة في العربية دار المدار الإسلامي، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية: سنة 2007م.
14 – صابر الحباشة: تلوين الخطاب، فصول مختارة من اللسانيات والعلوم الدلالية والمعرفية والتداولية والحجاج، الدار المتوسطية للنشر، تونس، الطبعة الأولى، سنة 2007م.
15- QUAND DIRE C' EST FAIRE ( HOW TO DO THINGS WITH WORDS . J-L AUSTIN) TRA , GILLES LAN , SEUIL , 1970 .
16 – ينظر: محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، 2002م .
17 – ينظر آن روبول وجاك موشلار، التداولية اليوم علم جديد في التواصل ترجمة سعد الدين دغفوس، ومحمد الشيباني، دار الطليعة بيروت، لبنان، د ــ ط د ــ ت.
18- J. S .SEARL, LES ACTES DE LANGAGE ( ESSAI DE PHILOSOPHIE DU LANGAGE) COLLECTION SAVOIRE , LES LETTRES HERMAN, PARIS, NOUVEAU TIRAGE, 1996.
9 – فيليب بلانشيه: فيليب بلانشيه: التداولية من أوستن إلى غوفمان، ترجمة صابر الحباشة، دار الحوار للطباعة والنشر والتوزيع، سوريا، الطبعة الأولى، سنة 2007م .
20 – صلاح إسماعيل، نظرية المعنى في فلسفة بول جرايس، الدار المصرية السعودية، القاهرة، 2005م .
21 - FRANCIS JAQUE, L'HOMME ET SES SIGNES, MOUTON DE GRUYTER PARIS ,1992.

22 – عبد العزيز عتيق، علم المعاني دار الآفاق العربية، القاهرة، الطبعة الأولى 2006م.

**الهوامش:**

1 – عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، عام 2004م. ص 21.

2 – صلاح الدين صالح حسنين: الدلالة والنحو، مكتبة الآداب، الطبعة الأولى، ص 189.

3 – محمد محمد يونس علي: مقدمة في علمي الدلالة والتخاطب، دار الكتب الجديدة المتحدة بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، عام 2004م، ص 15.

4 – صلاح الدين صالح حسنين: الدلالة والنحو مرجع سابق، ص 190.

5 – فرديناند دي سوسير: محاضرات في الألسنية العامة، ترجمة يوسف غازي ومجيد النصر المؤسسة الجزائرية للطباعة، 1986م ص 27.

6 – غريب اسكندر: الاتجاه السيميائي في نقد الشعر العربي، المجلس الأعلى للثقافة، 2002م ص 15.

7 – ينظر: إيكو أمبرتو ــ ملف خاص به ــ مجلة العرب والفكر العالمي، العدد الخامس 1919 م، ص 144.

8 – غريب إسكندر: الاتجاه السيميائي في نقد الشعر العربي، مرجع سابق، ص 15.

9 – ميليكا إفيتش: اتجاهات البحث اللساني، ترجمة سعيد عبد العزيز مصلوح، وفاء كامل فايد المجلس الأعلى للثقافة، 2000م ، ص 358 .

10 – غريب إسكندر: الاتجاه السيميائي في نقد الشعر العربي، مرجع سابق، ص 16.

11 – ينظر: غريب إسكندر: الاتجاه السيميائي في نقد الشعر العربي، مرجع سابق، ص 25 ــ 26 .

12 – ينظر: فرانسواز أرمينكو: المقاربة التداولية، ترجمة سعيد علوش، مركز الإنماء القومي الرباط، المغرب 1986م، ص 19.

13 – ينظر: فرانسواز أرمينكو: المقاربة التداولية، مرجع سابق، ص 15.

14 – ينظر مسعود صحراوي: التداولية عند العرب، دراسة تداولية لظاهرة (الأفعال الكلامية) في التراث اللساني العربي، دار الطليعة بيروت، الطبعة الأولى، سنة 2005م، ص 18.

15 – ينظر: PHILIPE BLANCHET : LA PRAGMATIQUE D'AUSTIN A GOFFMAN COLECTION REFERENCE , EDITION , BERTRAND-LA COSTE PARIS FRANCE, 1995, PP14 -15.

16 – ينظر : فرانسواز أرمينكو: المقاربة التداولية، مرجع سابق، ص 20.

17 – ينظر : فان دايك، النص والسياق، استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي ترجمة عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، بيروت، لبنان، 2000م، ص 37.

18 – مسعود صحراوي: التداولية عند علماء العرب، مرجع سابق. ص 24.

19 – المرجع نفسه، ص 23.

20 – ينظر: فرانسواز أرمينكو، المقاربة التداولية، مرجع سابق، ص 22.

21 – الجيلالي دلاش: مدخل إلى اللسانيات التداولية، ترجمة محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية ــ بن عكنون ــ الجزائر 1992م، ص 18 ــ 19.

22 – ينظر: المرجع نفسه، ص 20.

23 – فرانسواز أرمينكو: المقاربة التداولية، مرجع سابق، ص 22.

24 – فرنسواز أرمينكو: المقاربة التداولية، مرجع سابق، ص 22.

25 – محمد محمد يونس علي: المعنى وظلال المعنى، أنظمة الدلالة في العربية، دار المدار الإسلامي، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية: سنة 2007م، ص 137.

26 – ينظر: المرجع نفسه، ص 137.

27 – الجيلالي دلاش: مدخل إلى اللسانيات التداولية، مرجع سابق، ص 11.

28 – ينظر: الجيلالي دلاش: مدخل إلى اللسانيات التداولية، مرجع سابق، ص 10 ــ 11.

29 – محمد محمد يونس علي: مقدمة في علمي الدلالة والتخاطب، مرجع سابق، ص 24 ــ 25.

30 – صابر الحباشة: تلوين الخطاب، فصول مختارة من اللسانيات والعلوم الدلالية والمعرفية والتداولية والحجاج، الدار المتوسطية للنشر، تونس، الطبعة الأولى، سنة 2007م، ص 179.

31 – فرانسوز أرمينكو: المقاربة التداولية، مرجع سابق، ص 24.

32 – هذا هو عنوانه الأصلي بالإنجليزية وترجم إلى الفرنسية بـــ QUAND DIRE C'EST FAIRE أما في العربية فمنهم من سماه "نظرية أفعال الكلام"، ومنهم ترجمه "كيف ننجز أفعالا بالكلمات" وبعضهم "عندما نقول نفعل".

33 – ينظر: QUAND DIRE C'EST FAIRE ( HOW TO DO THINGS WITH WORDS . J-L AUSTIN) TRA, GILLES LAN, SEUIL, 1970, P – 40

34 – ينظر: محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية 2002م، ص، 60 ــ 70.

35 – ينظر آن روبول وجاك موشلار، التداولية اليوم علم جديد في التواصل، ترجمة سعد الدين دغفوس، ومحمد الشيباني، دار الطليعة بيروت، لبنان، د ــ ط، د ــ ت ،ص 30 ــ 31 .

36 – الجيلالي دلاش: مدخل إلى اللسانيات التداولية، مرجع سابق، ص 23 .

37 – ينظر: آن روبول وجاك موشلار، التداولية اليوم علم جديد في التواصل، مرجع سابق ص 31 ــ 31 .

38 – ينظر: J. S .SEARL, LES ACTES DE LANGAGE (ESSAI DE PHILOSOPHIE DU LANGAGE ) COLLECTION SAVOIRE , LES LETTRES HERMAN , PARIS . NOUVEAU TIRAGE , 1996 P 60- 62

39 – ينظر فيليب بلانشيه: فيليب بلانشيه: التداولية من أوستن إلى غوفمان، ترجمة صابر الحباشة، دار الحوار للطباعة والنشر والتوزيع، سوريا، الطبعة الأولى، سنة 2007م، ص 84 .

40 – ينظر: صلاح إسماعيل، نظرية المعنى في فلسفة بول جرايس، الدار المصرية، السعودية القاهرة، 2005م، ص 12 ــ 13 .

41 – ينظر: FRANCIS JAQUE, L'HOMME ET SES SIGNES, MOUTON DE GRUYTER PARIS ,1992 , P-7

42 – ينظر: الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، مرجع سابق، ص 34 .

43 – ينظر: عبد العزيز عتيق، علم المعاني دار الآفاق العربية، القاهرة، الطبعة الأولى، 2006 م ص 14 ــ 15 .

44 – صلاح إسماعيل: نظرية المعنى في فلسفة بول غرايس، مرجع سابق، ص 87 .

# مستوياتُ اللّغةِ في القصّةِ القصيرةِ الجزائريّةِ المعاصرة
## "زمنُ المُكاء" للخيّر شوّار – أنموذجا –

**أ.علاوة كوسة**

**جامعة برج بوعريريج**

**الملخص:** يبحث مقالُنا هذا مستوياتِ اللّغة في النّصّ السّردي، ممثَّلا في جنس القصّة القصيرة، وذلك من خلال عيّنة قصصيّة موسومة ب: "زمن المكاء" للقاص الخيّر شوّار، وحاولنا من خلال هذا البحث الوقوفَ على مستويات اللّغة المتأرجحة بين الفصيحة والعاميّة، ومدى تداخل المستويين، وتعايشهما داخل المنتج القصصيّ المدروس، ودواعي كل مستوى منهما مع التمثيل.

**مقدمة:** تعدّ اللّغة وسيلةَ تواصلٍ هامّة بين الأفراد، وحاملاً للأفكار والرّؤى وتعبيراً عن المكنونات، وقد حظيت باهتمام الدّارسين في المجال الأدبيّ منذ القديم وذلك "بالنّظر إلى اللّغة على أنّها وسيلة نقل المشهد من خلد المتحدّث والكاتب والشاعر، إلى المتلقّي، مستخدمةً لهذا الغرض كافّة إمكاناتها المادية والمعنوية حتى تتضمن قدراً معتبراً من الصدق والأمانة"[1]. إذِ اللغة هي الجسر الذي يربط المبدعَ/النّاص بالمتلقّي، ومتى استطاع الطّرفُ الأوّل التّحكّمَ في هذه الوسيلة واستغلال إمكاناتها استطاع الوصولَ بنصّه وأفكاره إلى ذهن المتلقي، واستطاع أيضا تحقيق اكتفاء جماليّ لدى قارئه، لأن "اللّغة هي المعيار الأساسيّ المعوّل عليه، وذلك لما تحمله من طاقات، وإمكانات، فهي التي تبعث على الإدهاش أو عدمه، أو الغرابة والوضوح (...) فالمادّة الأساسيّة التي تشكّل الإغراء ليس الموضوع الذي تتحدّث عنه لغة النّص فقط، بل اللغة نفسها"[2]؛ التي قد تكون أساس

النّص، والمحورَ الرّئيس للعمل الأدبيّ، لما تتضمّنه من قدرات هائلة على الإثارة والدّهشة، ولما تكتنزه من احتياطات دلاليّة، وجماليّة كبيرة.

ومن هنا وجب التّيقّن بأنّ للّغة أهمّية بالغة، وأن هذه الأهمية مرتبطة بالنّاص كمتعامل معها، ومستخدم لإمكانياتها اللامتناهية، لأن "أهمية اللغة تكمن في حيويتها"[3]، ولا تتأتى هذه الحيوية إلاّ بحسن استغلال فرديّ/ متميّز لها من طرف النّاص، الذي يقف أمامها وقفة مستثمر، مستبطن لمكنوناتها، لأخذ ما يحتاجه منها في عمليّة البحث عن إيصال الفكرة إلى ذهن المتلقّي، ولا يكون ذلك إلاّ إذا كان النّاص عارفاً باللغة، وطُرُقِ استعمالاتها، وسياقاتِ استغلال تشكيلاتها لأن "المعنى شيءٌ خاص بعلاقات داخل اللغة"[4]. وأنّ كثيرا من المعاني التي يستهدفها الكاتب/ الناص تَكون نتاجَ تراكيب لغويّة معيّنة وجب على الكاتب التمكّن منها "والكاتب الناجح هو الذي يملك زمام اللغة، ويعرف كيف يستعملها استعمالاً جيّداً"[5].

كما اكتسبت اللّغةُ أهمّيتها في حيّز الدراسات الأدبيّة من حيث إنها ذات محمولات فكريّة كثيرة، وأنه لا مجال للحديث عن الفكر من دون لغة تكون له حاملة، ومرآة، كما "يجب على الفكر أن يتقولب في اللغة التي توضحه وتنظمه"[6] وتقدّمه للقارئ واضحاً على مدار الزمان.

كذلك "باعتبار أنّ اللغة خلق إنساني ونتاج للروح، ونظام ورموز تحمل أفكار الفرد، وأفكار الجماعة"[7]، وأنّ "اللغة وعاء للأفكار"[8] الإنسانية، وأنها –على كل ها ته المحمولات– "تلعب دوراً مهما عند التواصل"[9] بين الأفراد والمجتمعات، لذلك أولاها الفكرُ المعاصر أهميّةً كبرى لما تلعبه من أدوار جادّة في مجالات البحث والمعرفة؛ كون "اللغة سيدة العلاقات ومحركة العالم وكاشفة الوجوه، إنها تعطي وتمنح، وعلى الإنسان أن يسكن في بيتها، فيحرسه ويرعاه"[10]، فتصبح اللّغة حينها صانعة العالم بالكلمات بالنسبة إلى الإنسان.

وإذا كانت اللّغة تكتسي كلّ هاته الأهمية في المجالات المعرفية الإنسانية، فإنّ لها في المجال الأدبي أبلغ الأهميّة، وذلك لأنّ "الأدب لغة خاصة، لها قوانينها الذاتية التي تحكمها، وهي قوانين تكمن في ذهن الأديب، يكتسبها من خلال التمرس والتعامل المتواصل مع النصوص الأدبية"[11]، كما أنّ "اللغة الأدبية في حدّ ذاتها هي مغامرة لغوية وفنية قبل كل شيء"[12]، إذ يمكن للأديب من خلالها أن يفجّر طاقاته الإبداعية، لأنّ اللغة ليست وسيلة تعبير فحسب، بل أداة إيحاء، وعنصر تشكيل جماليّ وذلك "لا يكون في اللغة الحقيقية المباشرة والتقريرية، وإنما يكون في التعابير التي تمثل خروجا عن السنن المألوفة"[13]، وهو ما من شأنه أن يمنح "للأديب شيئا من الحرية في استعمال هذه اللغة، ليكون لاستعماله خصائص تميزه"[14]، وهو ما يؤكد مقولة أن "اللغة انعكاس لشخصية الكاتب"[15]، حيث لكلّ أديب استعماله الخاص / المتميّز للغة، لأن "لكل كاتب طريقته في اختيار الكلمات وترتيب الجمل وتنسيق الحوادث"[16]، وهو ما يجعل القارئَ المتمعّن المدقق يستطيع التمييز بين كتابات غيره، والتعرّف على أصحابها لمجرد قراءتها، وذلك لأنّ لكلّ كاتب خصوصياته في التعامل مع الظاهرة اللّغوية، انطلاقا من أصغر بنياتها وهي اللفظ، الذي يكون فيه للكاتب إبداع وخلق خاص حيث "الأديب المبدع لا يأخذ ألفاظه من الكتب وإنما يستمدّها من نفسه (...) والكاتب يبدع ألفاظه لأنّ اللفظة كالوتَر، لا تحمل معنى وإنما تحمل معانيَ، ولا تخرج معانيها من ذاتها إلاّ إذا وفق الأديب في انفعالاته عليها"[17].

كما نجد أنّ كثيرا من الكتّاب قد عمدوا إلى تكثيف لغتهم داخل النّص من حيث "شحن الكلمات بعانٍ تربو على طاقتها العادية دون الاعتماد في ذلك على غير الألفاظ الموجودة في النص"[18]، متيحين الفرصة أمام القارئ / المتلقي لابتكار مجموعة من الدّلالات والتّوقّعات والتّأويلات، وهو ما يحسب للنّص المعاصر المكثّف، حيث التكثيف "هو أسلوب بلاغي، يعمد فيه الكتاب إلى اختيار اللفظة بما

يَدَعها تعبّر عن قليل أو كثير من المعاني بدلا من المعنى الواحد"[19]، وذلك كله قد يجعل اللغة خيرَ منتج للمعاني والدّلالات، وأعمقَ رابط جماليّ بين المبدع والمتلقي، وذلك ما يمكّنها من مدّ جسور التواصل بين الشّركاء الإبداعيين. ومن كلّ هذا كان للّغة أهميّة لا يستهان بها في المجال الأدبي الواسع على اختلاف وتعدّد الأجناس الأدبيّة.

**. مستويات اللغة في "زمن المكاء":** إنّ المتصفّح للنّص القصصيّ الجزائريّ المعاصر يكتشف أنّه متعدّد المستويات اللّغوية، إذ – ورغم أنّ الفصحى هي لغة الحكي– يعثر على توظيف للعاميّة من حين إلى آخر، واللّغاتِ الأجنبيّة داخل النّص.

فإذا كان "المجتمع الجزائري يتسم بهذه الظاهرة، أي يستعمل مستوى راقيا في المجال الفكري والأدبي–الفصحى– ومستوى آخر يستعمل على نطاق المحيط العائلي والاجتماعي –العامية–"[20]، فإنّ ذلك قد انعكس على النّص القصصيّ الذي صار يزاوج بين الفصحى والعامية، ويقحم أحيانا لغات أخرى، تماماً كالتي تشكل تعابيرنا وأحاديثنا الممزوجة بين كل هذه المستويات، التي يتداخل فيها الفصيح كمعيار، والعاميّ كمتداول، والأجنبي كدخيل، ممّا يولّد تناقضا استعماليا لدى الفرد و"تتأتّى مستويات اللغة تعبيراً عن هذه التناقضات المتعددة المستويات والأشكال"[21] الطّاغية في مجتمعاتنا، ووضعيات حياتنا، ووجهات نظرنا، كما أن ّهذا الخليط من تعدّد المستويات قد يخلق تشابكا واندماجاً تصاغ به النّصوصُ الأدبيّة لما يحمله كل مستوى لغويٍّ من دلالات وإيحاءات، وتتوقّف ايجابياتها على نظرة النّاص إلى هذا المزج والتّوظيف.

ويمكن أن تكون بعض العوامل من داخل النص الأدبي هي من يستدعي هذا التّنويع َوالتعدّد في استعمال اللّغة، كشخصيات القصص التي تكون ذات اختلاف طبقيّ، فكريّ واجتماعيّ ومنه "تبرز هذه المستويات حسب الوضعية الاجتماعية

للشّخصيات، ومكانتها الثّقافية والفكريّة والعلمية"[22]، فلغة المثقّف تختلف عن لغة الأميّ، ولغة الفلاّح تختلف عن لغة الصّانع، والطفل لا يتحدّث كالرجل، والمراهقةُ لا تشابه لغتُها لغةَ الأم.

ولكن يرى النّاقد "عبد العزيز شرف" عكسَ هذا الطرح إذ" لا يمكن أن نترك لكل شخصية في القصة لغتها، وإنما نترك لكل شخصية حقيقتها الإنسانية"[23] وبالتالي فإن اختلاف لغة الشخصيات داخل النّص غير محكوم باختلاف مراتبهم ومقاماتهم الفكرية والعلميّة والاجتماعيّة، ولا يمكن للّغة الشّخصية أن تعكس وضعها الاجتماعيّ والفكريّ بصفة قطعية وثابتة، فقد يتحدّث الفلاّح لغةَ المثقّف إذا كان فلاّحاً مثقفًا، وقد يحدث العكس ويكون حديث المثقف بعيداً عن منابر العلم والثقافة، عاديا بسيطا كحديث فلاح أو مواطن عاديّ، ومن ثمّة يمكن القول "بأن الشّخصية هي التي تحدّد طريقة حديثها، وأسلوبَها وكيفيةَ بناء وعيها"[24]، وإنه من الخطإ الاعتقاد بأنّ تحديد مستواها يكون بلغة نقحمها عليها وكلامٍ نقوّلها إيّاه.

وسنحاول مقاربة المجموعة القصصية "زمن المكاء" من حيث مستويات اللغة فيها بداية بالمستوى الأوّل وهو الفصحى.

**1- الفصحى:** إنّ محاولتنا الاقتراب من لغة الحكي الفصيحة عند الخيّر شوّار كانت لإظهار تعدّد الخطابات بها على ألسنة الشّخصيات من جهة، وتنوّعِ استعمالاتها من طرف القاصّ حسب ما تستدعيه كلُّ شخصيّة للتّعبير عن مكانتها هواجسِها، ذاتِها، ومن هذه الشّخصيات: المثقف، الطبيب، المراهقة، المرأة، الأب العاشق، المعلم والناقد.

أما عن لغة "النّاقد الأكاديميّ" فيقول الخيّر شوّار في قصة "البداية والنهاية" على لسان متخصّصٍ في النّقد وتعليقا على نصّ قصصيّ قصير: "إن الكاتب بهذه الطريقة يكون قد كسر أفق انتظار القارئ الذي ينتظر قصة طويلة عريضة مليئة بالسرد الممل الذي ينعس المتلقي ويجعله يتقزز مما يقرأ أو يسمع"[25].

وقد حاول القاصُّ أن يُلبس النّاقدَ لغةً نقدية مثقلة بالمصطلحات النقدية الأكاديمية مثل: كسر أفق الانتظار – السّرد – المتلقّي...، وهو ما يوحي بأنّ الخيّر شوّار قد وعى بأنّ شخصيّة النّاقد تستدعي هذه اللّغة الأكاديمية تماماً مثلما حاول أن ينقل إلينا صورة المثقف من خلال لغته وذلك في قصة "ركض في غابة إسمنتية" حيث يهرب إليه بطل القصّة في هواجسه وحيرته وقد بدا له بأنه مثقف فاستراح لمرآه ودنا منه ليسأله مرادَه:

"ها هو رجل هناك يطالع الجريدة في ذلك الركن القصي من المقهى.. يبدو أنه مثقف ويَعرف الكثير من الأمور سأطرح عليه السؤال:

- السلام عليكم
- وعليكم السلام
- أريد.. أريد أن أعرف ماذا أريد
- ركّز جيداً يا بني، وحدّد هدفك بدقّة.. ماذا تقصد بالضبط؟
- إنّي أبحث عن شيء لا أعرف ما هو .
- والله يا بنيّ لا أعرف، قد تكون مريضا، أنصحك بزيارة طبيب."[26]

وقد حاول القاصّ من خلال هذه الصّورة أن يدقّق في لغة المثقّف ذات المحمولات الجميلة: من هدوء – حسن معاملة – طلب تركيز، والدعوة بالبنوة وكذلك تضمُّن كلمةِ المثقّف لمصطلحات تعكس اطّلاعَه وعلمَه مثل:

ركّز جيدا يا بني – حدّد هدفك بدقة – يا بني أنصحك. وهي كلّها مقالات مناسبة لمقام للشخصية.

وأمّا لغة الطّبيب فقد كانت علميّة طبّية دقيقة كما ورد في قصّة "زمن المكاء" حيث يقول القاصّ عن جلسة جمعت المريض بالطبيب:

"حدّق في وجهي مليّا، وهو يضع إصبعيه السبّابة والوسطى على حافة فمه وإبهامه على قاعدة الذقن، وقال لي أن التحاليل لم تأت بنتيجة تذكر، وأن سبب المرض يبقى مجهولا، فقد يكون وراثيا كما قد يكون نفسيا"[27].

وفي لغة الطّبيب الفصيحة رصفٌ للمصطلح الطّبيّ – العلميّ الذي تلبسه شخصيةُ الطّبيب، ولغة طبيّة قد لا نجدها إلاّ في عيادات الأطّباء والمستشفيات

ومنها: التحاليل– سبب المرض – وراثة – نفسي...

وينتقل بنا القاص في قصته "سماء داكنة" إلى لغة فصيحة متّشحة بالطابع الرّومنسي الحالم والجو العاطفيّ الدافق، محرّكه مراهقان التقيا في الحديقة فاندمجا وتحابّا من أوّل نظرة حيث يقول القاص:

"أرفع هامتي إلى الفضاء الداكن مفكرا في الأيام، وأعمالها، ثم أعتدل في جلستي ملاحظا غادة هيفاء على الكرسيّ المقابل مبتسمةً رافعةً في يدها اليسرى وردة... لوحت لها بيدي.. لوّحتْ.. ابتسمتُ.. ابتسمَتْ. تيار مغناطيسي قويّ جداً يجذبني نحوها.. رفعتُ جسدي المنهك من الكرسي الحجري متجها نحوها دون أدري.

- صباح الخير
- صباح النور
- رفعت يدها مقدمةً لي الوردة"[28]

أمّا لغة الأمّ في قصص الخيّر شوّار فقد حملت في تشكيلاتها، الرّأفة – الحنّية – الحبّ– الأمان – الدّفء والحنان، وتجسّد ذلك في قصة "المعلقون في السماء" حيث كان الحوار بين الأم وابنها:

"وأسأل أمي ببراءة :

– ما هذا يا أمي ؟

فتقول:

– إنه درب التبانة

وأقول:

– وما درب التبانة هذا ؟ .

فتردّ:

– في قديم الزمان وسالف العصر والأوان كان هناك لصوص محترفون وذات يوم سرقوا كيسا من التبن، وفي طريقهم إلى مأواهم كان الكيس مثقوبا دون علمهم، فتبعثر التبن في الطريق، وعند انتهاء ما في الكيس، مسخهم الله عزّ وجلّ بأن أصعدهم إلى السماء ليكونوا عبرة للمعتبرين"[29].

ولا تريد الأم بعد سيل الأسئلة من طرف ابنها أن تدوم حيرته وانشغال باله فتقول برأفة وحنّيّة ولطف:

–"لا تشغل بالك بهذه الحكاية التي لا يعلم نهايتها إلاّ الله."[30]

أمّا لغة الأب في قصص الخيّر شوّار فقد حملت في ثناياها الرّحمة والرّأفة واتكأت على الذّاكرة والأمس في خطاب الرّاهن كما جسّدته قصة "المسيحة أو سفر الفاجعة"، حيث عمد الوالد إلى مخاطبة وحيدته الصغيرة بتحنان ولين مذكّرا إيّاها بالأمس ومتاعبه، وأنّ كلّ ذلك مازال مرسوما في الذاكرة، بلغة فصيحة التفتت إلى الخطاب الديني من خلال استحضار قصة مريم العذراء، فيقول الأب في هذه القصة مخاطبا ابنته:

"أزيلي القطن عن أذنيك يا ابنتي كي أحدّثك حديثا غاب عن خيال الرواة وتجاهلته الدهور... منذ جئت إلى عالم الوهم هذا وأنا أشرب في سبيلك بحار الألم وأراقص الوهم دون أن يستقيم خط واحد في تلافيف روحي المتكسرة وحسبت الأمر سرمديا إلى أن رأيت شجر العمر في تحوّل ...

أنا شجرة التين اليائسة.. البسمة المختنقة في فجاج الروح الجريحة.. تجرعت أوراق الدفلى وولدتك في روحي الجريحة.. حملتك وهنا على وهن وحملك وفصالك مائة سنة وسبعون سهما اخترقت جسم النحيل"[31].

وهي لغة رقيقة شفّافة موغلة في الجرح والحزن، لغة تحمل المآسي متضمخة بالذّكريات الآسية، لغة تسامت عن اللّغة العادية التي ميّزت جلّ نصوص المجموعة، بشاعريتها، وانزياحاتها، وصورها المتلاحقة، وتكثيفها الجميل الموحي المثقل بالمعاني والدّلالات.

أمّا في قصة "حكاية سرنديب" وعلى لسان أحد الرحالة فينقلنا القاص إلى لغة مسجوعةٍ كحديث الكهّان، وغرائبيّةٍ مؤسطرةٍ، تنقلنا بدورها إلى عوالم الخيال حيث يقول الواصف:

"لقد صادقت عجائب وغرائب، لكنّ ما شاهدته في جزيرة "سرنديب" يفوق كلّ خيال، ويعجز عن وصفه كل مقال"[32]، وهي لغة عادة ما نعثر عليها في حديث الرّواة والواصفين ومقامات الأوّلين المسجوعة.

وتجدر الإشارة إلى أن بعض الكتاب يلجؤون إلى لغة وسط بين العامية والفصحى، أو هي الفصيحة القريبة من العاميّة، أو العاميّة القريبة من الفصيحة حيث يرى الدّارسون أنه "لا مانع من أن يستفيد الكاتب من الفصحى التي تقترب من الاستعمال العاميّ، وقد يطلق على هذه اللغة "الفصحى المتوسطة" [33] وقد وظّفها الخيّر شوّار في مجموعته القصصية "زمن المكاء" في مواقع عدّة، منها ما ورد في قصّة "أنا والبحر" حيث يقول:

"وركبت رأسي، وركبت زورقي"[34]، وهي عبارة متداولة في العامية مفادها "ركبت راسي" والتي تعني العناد، والتّحدّي وعدمَ التّراجع، وهي لغة وسط بين الفصيح والعامّي ّ، وكان لوجودها في القصة دلالة كبيرة، حيث يبدو البطل متحديّا للصّعوبات، مغامرا بشجاعة كما ورد على لسان إحدى شخصيات قصة "أنا

والبحر" قول القاص "حلليها أو جيفيها"[35]، وهي استعمال عامّيّ مشهور لكنّ القاصّ ضبطها لغوياً وصارت فصيحةً فلفظة "حلّيها" من الحلال، و"جيفتها" من "الجيفة".

وهنا يبدو الخيّر شوّار كقاصّ من فئة الكتّاب التي "تُؤْثر استعمال العاميّة المفصحة أو الفصحى المبسطة"[36] وذلك في محاولة للاقتراب من شرائح كثيرة في المجتمع، وربما محاولة لنقل صورة الواقع المعيش لغويا كما هو، أو ما يسمّى بالأسلوب الواقعي، "ونعني بواقعية الأسلوب استمداده من الواقع مع المحافظة على الفصيح"[37]، مع عدم الانحطاط إلى المستويات المبتذلة لأن هناك من الدّارسين من يرى بأنّ "النزول باللغة إلى المستويات المبتذلة، هو بشكل من الأشكال مداهنة محاولة للاقتراب من قارئ لا يقرأ، ومن واقع ليس بحاجة إلى الأدب، إنّه تنازل مجاني"[38]، فيكون حينها من الأفضل للكاتب وللأدب عموما أن تحفظ لغة ُالحكي ماءَ الدهشة والجمال بدلا من تعكيره بملفوظات تؤخر ولا تقدم.

2 – العامّيّة : لقد وظف الخير شوار في قصصه كثيرا من الألفاظ العامية التي كانت بعيدة عن الفصحى والعامية الفصيحة، وعلى الرغم من كون "كثير من الكلمات العامية يصبح بمرور الزمن كلمات جديرة بالاستعمال الأدبي في الأساليب الأدبية المختلفة وليس هناك قاعدة عملية تكون أساسا في مثل هذه المسائل"[39] إلاّ أن ذلك يتوقف على "معارة الأديب ولباقته"[40] لكي لا يحدث تصادم ما وتنافر داخل بنية النص، وذلك ما من شأنه ينفر المتلقي إذا كان هذا التوظيف غير واعٍ ومدروس، وعلى الكاتب حينها أن "يتذوق الألفاظ كما يتذوق التراكيب(...) فيحسن اختيار الألفاظ، كما يحسن ملاءمتها بعضها مع بعض"[41].

كما أن استعمال العامية داخل النص يطرح إشكالا معقدا آخر وهو الاختلاف اللّهجي الكبير بين منطقة وأخرى، وقطر وآخر، وبين دولة وأخرى، وهو ما من شأنه أن يعقّد النّصّ وينحو به إلى الغموض والضبابية بدلا من أن يوضّحه ويفسّره ويسهّل الغوصَ فيه واكتشاف مكنوناته وهذا ما حدا بالناقد محمد يوسف نجم إلى

القول بأن "اختلاف اللهجات العامية في القطر الواحد، وفي الأقطار العربية عامة واستعمال اللهجة العامية، التي يعرفها الكاتب أو يتصورها، يؤدي في مثل هذه الحالات، إلى بلبلة وسوء فهم"[42] كبيرين، وينقلب مقصد الكاتب على عقبيه ويتعسّر فهم معاني نصه، وهنا بالفعل يظهر خطر استعمال العاميّة، وانعكاساته السّلبية على المكتوب والكاتب.

وقد وظّف الخيّر شوّار عبارة "عامية" في قصته "رحلة إلى قمة القوس" لطالما ردّدها الصغار عند رؤيتهم لقوس قزح وهي "حزام أَمَّا أخضر وحزام الغولة أحمر" حيث يقول في قصته: "أسمع بين الفينة والأخرى أنشودة الأطفال الساذجة تقرع الآذان، تدغدغ العواطف "حزام أما أخضر وحزام الغولة أحمر"."[43]، وإذا كانت العبارة تكاد تكون فصيحة عدا كلمة "أمّا" التي تعني "أمي"، فإنها نقلت "إلينا عوالم الطّفولة الحالمة والأمومة الحانية، وعكست لنا صورة العالم في عيون الأطفال وهم ينشدون أغاني الصّبا، ويغردون للفرح والأمنيات الجميلة، بعيدا عن عوالم الشّرّ والخوف التي دلّت عليه لفظة "الغولة".

أمّا في قصة "زمن المكاء" فإنه يوظّف العاميّة ممثَّلة في إحدى الأغاني المتداولة بين الشباب حيث يقول القاص:

"واستمر الشّخص الغريب بجانبي لا يكلمني ولا أكلمه، ومن شدّة مقاومتي للصّفير أصبحت كمن يقاوم الأخبثين(...) وفجأة حانت الساعة التي كسّر فيها جدار الصمت فنطق الرّجل مغنيا: "نديها قاورية كونطرا عليك"."[44].

وأراد الكاتب ُخلالها أن يوضّح بأنّ كثيرا من أحاديث الشباب صار من حديث غيره من المطربين، والفنانين، وأن صورة المرء تعرف من لسانه حين يتكلّم وليس من هندامه حين يعتدل، ويزيّن صاحبه.

وافتتح القاص إحدى قصصه وهي "حكاية سرنديب" بما سمّاه بـــ: "الشتيمة الشعبية" حيث يقول: "ما عندكش النيف"[45] والتي تعني أنه ليس لديك أَنَفَة، ويشار بالأنفة في استعمالاتنا إلى "الأنف" كعضو يدل عليها.

كما افتتح القاصّ قصته "وحي العدم" بمقولة عامية هي "أنا والو أنا"[46] والتي تعني : أنا لا شيء...أنا. وقد كان لهذه المقدمة "العامية" ارتباطا وثيقا بالنّص من حيث الدلالة، حيث كان مضمون النّص يدور حول معاناة شابّ يعيش تحت خط الفقر ولم يكن يملك شيئا فأحسّ بأنه لا شيء، وأنّه لا معنى لحياته.

ويوظّف الخيّر شوّار العاميّة من خلال توظيفه لبعض الأمثال الشعبية الشائعة والتي تخدم المتن ويستند إليها دلاليا، مثل ما ورد في قصة "مدن وتاريخ" حيث يقول القاص:

"يبدو أنني كتبت العنوان هكذا اعتباطاً دون أن أفكر في مغزاه، ونحن تأثير كراهية العناوين التي أصبحت مستهلكة كثيراً هذه الأيام، ويبدو أنني هربت من العناوين المملة، فسقطت في عنوان مبتذل، وكما يقول المثل الشعبي "هرب من القفة طاح في عراها" ..ها.. ها هذا المثل الذي كثيرا ما سمعته من فم "عمي علي" ذلك المعتوه الحكيم الذي لا يعرف قيمته أحد في منطقتنا"[47].

أمّا في قصة "وحي العدم" فقد وظّف القاصّ لفظة عاميّة تحمل دلالات كثيرة وعميقة يتعسّر على لفظة أخرى أن تُناط بها وهي لفظة "الغاشي" والتي عادة ما تدلّ في الملفوظ الشّعبي على "عامة الناس" أو "الطبقة البسيطة" في المجتمع والتي عادة ما تصطدم أحلامها بواقع معيش مرّ لا يرحم، وأمنياتها بسلطان قاهر لا يرأف ووصف الكاتب ذلك في قصته على لسان بطله العاشق المنكسر اليائس:

"قالت لي يوما أن خاصرتها حولها جميع المجرات، وأن جمالها النار التي تحرق جميع المستبدين، ونسيت أنني أحد الغاشي الذين سحقتهم عجلات السلاطين

والجميلات، ثم خبأت رأسها في ألمي، فصحت من شدة الحيرة: إن في موتي حياة وفي ذلي نخبا عذبا للسائغين"[48].

وقد حملت اللفظة "الغاشي" جملة من الألفاظ التي تبعتها في هذا النص وهي: "الألم– الحيرة–الذّل.." وهي كلها مرادفات للفظة "الغاشي" التي وظّفها القاصّ في نصّه. ولها ارتباط بعنوان القصة "وحدي العدم" إذ "الغاشي" هم المُعْدَمون، ولها ارتباط بالمقدمة "أنا والو..أنا" فعامّة الناس والمعدمون لا يملكون شيئاً عدا الفقر والمعاناة والأسى، وهي شهادة لـِ"مواطن يعيش تحت خط الفقر"[49] كما افتتح بها القاص نصه.

كما وظّف الخيرّ شوّار العاميّة في بعض حوارات قصصه، ويرى بعض الدارسين ومنهم يوسف محمد نجم أنه "لا تدخل العامية في الأسلوب القصصي إلاّ في المواقف الحوارية، فالكاتب الذي يلجأ إلى طريقة السرد المباشر، أو إلى الطرق الفنية الأخرى لا يحتاج إلى أن يحدّث قُرّاءهُ بلغة عامية... ولكن أكثر الكتاب يلجؤون إليها في الحوار لتضفي عليه صدقا وحيوية وواقعية"[50].

وفي قصة "رسالة السماء" يتجسد هذا الاستعمال والتوظيف للعامية في الحوار: "قال: (الجزائريون لا يكتبون أدبًا، الوحيد الذي يعجبني هو رابح درياسة).

- وماذا أعجبك فيه؟
- لأنه لخّص طباعكم في أغنية واحدة: (الرّيح اللّي جَا يَدِّيكمْ)"[51].

وإن استعملت العبارة العاميّة في هذا الحوار فإنّها وردت دون تنفير لأنها بصيغة مقول القول، وليست محضَ سرد لأحداث، أو حكي لقضايا معينة.

**خاتمة:** ونخلص في الأخير، إلى أن القاص الخير شوار في مجموعته القصصية هذه، قد عمد إلى توظيف اللغة في مستوييها الفصيح والعامي معا، وأن لكل مستوى دواعيَ للاستعمال، وضرورات فنية يقتضيها فعل السرد، كيما تتوفر هناك توازنات بين عناصر القص، وكي لا يظهر الشرخ بين الشخصيات ومستوى

اللغة الذي تتحدث فيه، كما أن لهذا التنوع اللغوي من حيث المستويات جماليةً ورونقا يحيل على تعدد الأصوات القائلة الفاعلة في المتن القصصي.

**الهوامش:**

---

1- حبيب مونسي: شعرية المشهد في الإبداع الأدبي(د.م.ج) الجزائر، 2009، ص4.

2- موسى ربابعة: جماليات الأسلوب والتلقي، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1 2008.

3- إيفلين فريد جورج يارد: نجيب محفوظ والقصّة القصيرة، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان، الأردن 1987. ص 200.

4- ديفيد وورد: الوجود والزّمان والسّرد، فلسفة بول ريكور، تر: السعيد الغانمي، المركز الثقافي العربي، ط1، 1999، ص13.

5- إيفلين فريد جورج يارد: المرجع السابق، ص 200.

6- عبد الرزاق دوراري: بعض الأسس المعرفية لنظرية تشومسكي. مجلة اللغة والأدب، ع16 ديسمبر 2003، ص 192.

7- صالح بلعيد: نظرية النظم، دار هومة، الجزائر، ط3، 2009، ص157.

8- ثناء أنس الوجود: قراءات نقدية في القصة المعاصرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة 2000، ص55.

9- كارل ديتربوتنج: المدخل إلى علم اللغة، ترجمة سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2003، ص53.

10- عدنان بن ذربل: اللغة والأسلوب، مجد ولاي للنشر والتوزيع، ط2، 2006، ص 28.

11- عبد الحميد بورايو: منطق السرد، ديوان المطبوعات الجامعية، 1994، ص6.

12- محمد ساري: السلطة الكليانية وجرائمها، قراءة في رواية عزوز الكابران لمرزاق بقطاش مجلة المساءلة، ع1، ربيع1991، ص164.

13- موسى ربابعة: جماليات الأسلوب والتلقي، ص 123.

14- زهير غازي زاهد: قراءة النص، دراسة في المنهج، مجلة الفصول الأربعة، ع24، 2003 ص81.

15- عدنان بن ذربل: اللغة والأسلوب، ص 172.

16- محمد يوسف نجم: فن القصة، دار الثقافة، بيروت، لبنان، ص114.
17- إيليا الحاوي: في النقد الأدبي، ج3، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط1، 1980، ص 362.
18- محمد الصغير بناني: النظريات اللسانية والبلاغية والأدبية عند الجاحظ، (د.م.ج) الجزائر 1994، ص 267.
19- إيليا الحاوي: المرجع السابق، ج3، ص 363.
20- كريمة أوشيش: أثر الثنائية اللغوية-العامية والفصحى- في استعمل التراكيب، مجلة اللسانيات، ع8، 2003، ص 20.
21- محمد ساري: المرجع السابق ص163.
22- محمد ساري: المرجع السابق، ص 164.
23- عبد العزيز شرف: الأسس الفنية للإبداع الأدبي، دار الجيد بيروت، ط1، 1993، ص 215.
24- ياسين النصير: الرواية والمكان، دار نينوي للدراسات والنشر والتوزيع سورية، ط2 2010، ص 54.
25- الخير شوار: زمن المكاء، منشورات الاختلاف، ط1، سبتمبر2000، ص 90.
26- الخير شوار: المصدر نفسه، ص 49.
27- الخير شوار المصدر نفسه، ص 27.
28- الخير شوار: المصدر نفسه، ص 36.
29- الخير شوار: المصدر نفسه، ص 74.
30- الخير شوار: المصدر نفسه، ص 75-76.
31- الخير شوار: المصدر نفسه، ص 85.
32- الخير شوار: المصدر نفسه، ص 21.
33- أحمد طالب: الالتزام في القصة الجزائرية المعاصرة، ديوان المطبوعات الجامعية، 1989 ص 215.
34- الخير شوار: المصدر السابق، ص 57.
35- الخير شوار المصدر نفسه، ص 53.
36- الخير شوار المصدر نفسه، ص 53.
37- رابح العوني: فن السخرية في أدب الجاحظ (د.م.ج) الجزائر، ط1، 1989، ص 381.
38- السعيد بوطاجين: الكتابة ووهم المرجع، مجلة اللغة والأدب، ع 15، ص 370.
39- عدنان بن ذربل: المرجع السابق، ص 161.
40- عدنان بن ذربل: المرجع نفسه والصفحة نفسها.

41- عدنان بن ذربل: المرجع نفسه والصفحة نفسها.
42- محمد يوسف نجم: فن القصة، دار الثقافة بيروت لبنان، دط، دت، ص 122.
43- الخير شوار: زمن المكاء، ص 42.
44- الخير شوار: المصدر نفسه، ص 30.
45- الخير شوار: المصدر نفسه، ص 59.
46- الخير شوار: المصدر نفسه، ص 93.
47- الخير شوار: المصدر نفسه، ص 69.
48- الخير شوار: المصدر نفسه، ص 94.
49- الخير شوار : المصدر نفسه، ص 93.
50- محمد يوسف نجم: المرجع السابق، ص 121.
51- الخير شوار: المصدر السابق، ص 100.

# مقاربة تداولية في التراث الأدبي الجزائري
# "منامات الوهراني أنموذجاً"

**أ. سعدلي سليم**
**جامعة محمد البشير الإبراهيمي "برج بوعريريج"**

عادة ما يبدو التراث العربي الأدبي متباهياً بالشعر بوصفه فن العربية الأول في حين يصعب أن نلمح مثل هذا التباهي – أو شيئاً منه – بالنسبة لفنون السرد على تنوعها، بل إنّ الأمر يصل أحياناً إلى حد معاداة القصاص، والتعامل بدرجة لا فتة من التحقير مع الإنتاج السردي الذي يحكي وقائع متخيلة، بوصفها أحد أشكال الكذب بالمعنى الأخلاقي. ويبدو أن مثل هذا التعامل قد شكل ما يشبه العرف، الذي لم يلتفت كثير من الباحثين المحدثين لما فيه من خطورة على الإنتاج السردي التراثي. يقول أحد الباحثين وقد نما القصص بسرعة لأنه يتفق مع ميول العامة، وأكثر القصاص من الكذب، حتى روى أن الإمام علي طردهم من المساجد ولم يستثن منهم غير الحسن البصري لتحريه الصدق في قوله.

من الممكن أن نضرب عشرات الأمثلة – قديما وحديثًا– تشير كلها إلى أنّ هناك توجهاً في التراث الأدبي العربي يبدو معاديًا للسرد، الذي لا يتكئ على وقائع وأحداث حقيقية وخير مثال القراءة الرافضة **لمنامات الوهراني**، لكونها تندرج ضمن السرد الساخر، ولقد أشار الصفدي في كتابه "الوافي بالوفيات" إلى عدم قراءة هذا النوع من القصص، وقال بأنّ هذا الأدب هو أدب المجون والخلاعة. فهل ترانا سندرس هذا الجنس الأدبي كما كان القدامى يفهمونه أم إنَّنا سنستخلص منه قسماً معيناً يدخل في إطار مفهومنا الجديد للمناهج النقدية المعاصرة، ونسقط مايخرج عن ذلك؟. ذلك أن فهم الظاهرة الأدبية لا يكون دون إدراجها في سياقها

التاريخي لمعرفة الظروف الحافّة بها والتي توجه في أكثر الأحيان الباحث إلى مواقع الأهمية فيها. ومن هنا انبثقت فكرة البحث عن مقاصد الأخبار السردية في خطاب المنامات ولقد وقع اختيارنا على "**منامات الوهراني**"، التي لم يعنى بها النقاد كثيراً، واعتبروها خطاباً هامشياً لا يحمل غاية من ورائه، أو عبث امتاز به الكاتب في كتاباته، لذلك يمكن التساؤل حول أهمية استنطاق النص التراثي بمنظور حداثي، وهل سنجد في ثنياه ما يرفع من قيمة الكاتب الذي اتُهِمَ بالعبث والمجون؟.

**مقاصد الأخبار السردية في المنام الكبير*:** إنَّ الكلام حسب جاكبسون "يجب أن يدرس من خلال وظائفه، ولمعرفة هذه الوظائف وجب أن نلقي نظرة وجيزة على العوامل المقومة لكل أداء لساني أو عملية تبليغ لفظية هناك مراسل يرسل خطاباً إلى مخاطب، ولكي يكون هذا الخطاب فعالياً، لا بدَّ أن يكون مُحالاً على سياق وهذا السياق يجب أن يُدرك من المخاطَب، ويكون إماّ لفظيّاًأو قابلاً للصياغة اللفظية..."[1].

ويشكل الإخبار القصد والغرض من التّخاطب بصفة عامة، وهو من الأسس التي يتجسد بواسطتها الفكر وينتقل إلى المتلقي، حيث يلتقي مفهوم الإخبار بمفهوم التواصل الذي يتحدّد في النمط الخاص للعلاقة الداخلية بين المتكلِّم والمخاطَب وهو إيصال الخبر حسب رأي "ديكرو" بمعنى تزويد المخاطب بمعارف وأدلة لم يدركها سابقاً، ويقول أيضاً" على المخاطِب تقديم معلومات لازمة والتي غرضها إفادة المخاطَب"[2]. إنَّ الإخبار إذن هو الشّرط الذي يخضع له الكلام والذي هدفه إخبار السّامع، ولا أن يتم ذلك إلاَّ إذا كان هذا الأخير يجهل ما يقال له"[3].

ويعرف عبد العزيز عتيق الخبر" أنّه ما يصحّ أن يقال لقائله إنّه صادق فيه أو كاذب فإن الكلام للواقع كان قائله صادقاً وإن كان غير مطابق له كان قائله كاذباً"[4] وقد يلقى الخبر لأحد الغرضين:[5]

1- إفادة المخاطَب الحكم الذي تضمنته الجملة أو العبارة، ويسمى بفائدة الخبر.

2- إفادة المخاطَب أن المتكلِّم عالم بالحكم، ويسمى ذلك لازم الفائدة.

في الغرض الأول (فائدة الخبر) المتكلم يلقي الخبر إلى المتلقي الذي يكون جاهلاً لحكمه أو مضمونه، ويقصد المتكلم هنا تعريف المتلقي بشيء أو بأشياء كان يجهلها.

أما الغرض الثاني (لازم الفائدة) المتكلم يلقي الخبر على المتلقي فيخبره بأمر يعلمه، ولكنَّه يريد أن يصرِّح بأنّه أيضاً على علم به.

إنَّ الخوض في مقاصد "**المنام الكبير**"،"يقتضي إظهار أنماط التَّوافق الضمني بين السارد وبين المتلقي؛ أي الكشف عن نسق المفضَّلات والأفكار العامة المسلم بها، باعتبارها مواضع مشتركة، ومقاصد ضمنية بنى عليها السارد خطابه للحصول على التَّوافق بينه وبين المتلقي"[6]، لكون مقصدية المؤلف تلجأ إلى الإضمار، لوجود معارف مشتركة بين المستدلين بها، فيعمد النموذج الوصلي إلى التَّصريح بجميع ما تنبني عليه الحجة من هذه المعاني المطوية[7]. على هذا النحو بنيت مشاهد "المنام الكبير" المشار إليها على نسق المفاضلة بين القيم المجسدة في "المنام"؛ فمن الشخصيات من نالت مدحاً من الوهراني، وهو في عرصات يوم القيامة، ومن الشخصيات من نالت وابلاً من السخرية والاستخفاف. ولما كانت مشاهد "المنام" تتناول أموراً حقيرة تكشف الستار عن المظاهر الزائفة، فإنَّ السَّارد سطر مشاهد المنام بسخرية تجمع بين مختلف المتناقضات التي شكلت خطابا ساخر يعمل على إبراز مختلف القيم التي تناقض فيها الكثير، فالعبادات التي كانت تمارسها مختلف الشخصيات التي تكلم عليها السارد، كانت مزيجاً بين الكرم والشرف، والثناء، والفسق، والهجاء اللاذع والاستخفاف؛ أي يعمل الكاتب على إعطاء المتناقضات من أجل توليد المعنى الذي يبحث عنه القارئ.

كما بُنيت "الوظيفة الحجاجية" في بعض مشاهد "**المنام**" على الأفكار والآراء والحكم العامة المسلم بها في سياق الثَّقافة العربية الإسلامية[8]، فقد بنى السارد حكاية خازن جهنم، وهو ينقض عليه وعلى شيخه "الحافظ العليمي في قوله: "**أما ترى خازن جهنم قد خرج من النار مبحلق العينين في يده اليمنى مصطيجة وفي يده**

**الأخرى السلسلة المذكورة في القرآن وهو يدور في الموقف على اللاطة والقوادين من أمة محمد[ص] ونحن متهمون بهذه الخلال الميشومة**"[9]، وما يدعم وجود السلسلة قوله تعالى: «فِي سِلْسِلَةٍ ذَرْعُهَا سَبْعُونَ ذِرَاعًا فَاسْلُكُوهُ{ 32} إِنَّهُ كَانَ لَا يُؤْمِنُ بِاللَّهِ الْعَظِيمِ{ 33}» الحاقة: 32-33. وهذه حجة ضمنية مسلم بها تقضي بأنَّ عقاب السلسلة ينزل بمرتكب الإثم في الآخرة؛ وهي حجة يسلم بها النَّاس في حياتهم دون أنْ تكون خاضعة لأي برهان عقلي ما دام القرآن الكريم يجسد ذلك.

ومن هذه المسلمات العامة أو الحكم المشتركة الَّتي أقام عليها السارد حجاجه؛ حتى يقنع شيخه بأنَّ العذاب واجب لكون "الحافظ العليمي" كما صوره الوهراني نسي أفعاله الفاسقة في الدنيا، لهذا يلجأ السارد إلى خلق مشهد تهكمي مفعم بالسخرية يصور فيه خازن جهنم، وهو يجرد أعمال الحافظ [شيخه] في قوله "**أليس أنت الذي أدخلت فلاناً الأمرد إلى الخرابة المظلمة ونيمتهُ تحت ضوء الرزونة فلما لم يطابق الضوء حجره قلت له بتحنين ولطف: يا سيدي قربها إلي بفضلك... ياخنزير... يا مرجوس**"[10]، لذلك نجد الوهراني مرة أخرى يقيم حجاجه بذكره للآية الكريمة: « وَوُضِعَ الْكِتَابُ فَتَرَى الْمُجْرِمِينَ مُشْفِقِينَ مِمَّا فِيهِ وَيَقُولُونَ يَا وَيْلَتَنَا مَالِ هَذَا الْكِتَابِ لاَ يُغَادِرُ صَغِيرَةً وَلاَ كَبِيرَةً إِلاَّ أَحْصَاهَا وَوَجَدُوا مَا عَمِلُوا حَاضِرًا وَلاَ يَظْلِمُ رَبُّكَ أَحَدًا» الكهف: 49. استشهاد الوهراني بالآية الكريمة، ليس سوى حجة صريحة، أو حجة السلطة لتدعيم الحكمة الضمنية الَّتي قام عليها الخبر الوارد في النص، والفكرة الصريحة التي أوصى بها الوهراني قارئه ومستمعه من خلال عرضه لمشاهد يوم الحشر(يوم الهول). الحجاج في هذا النص لم يقم بواسطة هذه الحجة الظاهرة فقط،لأنَّ "المنام الكبير" في بنيته العامة تمثيل حكائي ومقاصد غير صريحة، وحجة سردية لحكمة ضمنية[11].

إنَّ هذه الطريقة تكشف عن استراتيجية المتكلِّم في تعامله مع المتلقي، وكذلك في عملية التَّواصل، وتتخلص قصديّة الإخبار في منح المستمع أو المتلقي الخبر المفيد ببراهين وأدلة وبأكبر قدر من المعلومات، ويحدد "ديكرو" ذلك فيقول: "إنَّ

المتكلم يجب أن يعطي المعلومات اللازمة التي بحوزته عن موضوع الخطاب والتي من شأنها أن تنفع الخطاب"[12].

إنَّ السلطة الَّتي يتمتع بها المؤلف تشكل حجة في ذاتها "بوصفه الفاعل الرئيس في الخطاب، فالقدرة على الإذعان لقواعد اللغة وقيودها أو خرقها أو التلاعب بها هي كفاءة تواصلية، وعندما يستعمل المرسل الكفاءة التواصلية ليؤثر في سلوك الآخرين، ويحقق المرسل هذه التأثيرات عبر التلاعب واستغلال القواعد والاستثناءات، وبذلك فإنه يشير في خطابه إلى معنى اجتماعي"[13] وقد تكون هذه السلطة سلطة ترغيبية مقرونة بفعل صاحبها "فحصول الاقتناع بالخبر السردي لدى المستمع لا يكون إلاَّ بعد مطابقة القول الحجاجي لفعل صاحبه باعتباره دليلاً وحجة مادية تنسحب على المتكلم وتزكي موقفه"[14].

كما قد تكون السلطة ترهيبية "فيسعى المتسلط إلى إجبار المخاطب على فعل شيءأو تركه ولو مكرهاً، وهو يعمد إلى تحقيق غرضه، بإصدار أوامر بتوسط ألفاظ وعبارات لغوية تبنى على الاستعلاء المستمد من السلطة المخوّلة له بطريقة مشروعة أو غير مشروعة"[15]. إنَّ السُّلطة الترغيبية يمكن إدراجها في إطار الحجاج بالسلطة أياً كانت نوعية هذه السلطة، دينية سياسية... ذلك أنّها تقرن بين مرتبة الشَّخص السلطوية، وعمله، سعياً للتأثير على المخاطب واستدراجه للتسليم بأمر ما. بينما حجة السلطة الترهيبية قد تكون حجة تزول بزوال المرتبة السلطوية التي يتمتع بها القائم بفعل الترهيب. وفي إطار الحجاج بالسلطة الَّتي يتمتع بها الشَّخص نجد الحجاج بسلطة أمير المؤمنين، والوهراني يعمد إلى استعراض كلام دار بين يزيد وأمير المؤمنين للسخرية من مصير أبي القاسم الأعور، ويرسم لنا الوهراني هذا المشهد في قوله" **فقال له يزيد: تعرف هذا وأشار إلى أبي القاسم الأعور، فقال: نعم يا أمير المؤمنين أعرفه حوْساً، فقال له: وما الحوس؟ فقال: الذي يعمل النحس منه قال: فإنه كان يدعو لنا، ويترضى عن أسلافنا، ويؤذي من يؤذينا، فقال: نعم يا أمير المؤمنين، نعم كان يفعل هذا كله للتكسب والمعيشة**

**ولو أن اليهود جعلوا له على سب النبي [ص] جعلاً، لبادر إلى ذلك مسرعاً، ولم يصده عن ذلك تقي ولا دين فقال: أمير المؤمنين إذا كان الأمر على ذلك فليصفع صفعاً جيداً ويطرد من هذه الجنان**"[16]. يمثل أمير المؤمنين "علي بن أبي طالب" سلطة سياسية ودينية، وتضمر كلمات هذا المقطع معنى غير الإخبار بهذه الحقيقة قد يكون كراهية الهجاء والاستخفاف من الأنبياء مقابل التكسب الذي كان سائدا في ذلك الوقت. وهو الاحتمال المرجح حسب بقية المنام، الذي يلجأ إلى تقديم حجج كثيرة حول هذا الأمر، وقد بنيت الحجة في هذا النص على استحضار سلطة تفوق سلطة أبي القاسم الأعور، وهي سلطة "**أمير المؤمنين**".

يفضي بنا التحليل السابق إلى اعتبار مقاصد الأخبار–**منام الوهراني**– في بنيتها العامة حججًا وشواهد قصصية لا تكاد السخرية تفارقها، تعتمد حكاية وأحداثاً ومصيراً تؤول إليه الأمور؛ أي إنَّه يعتمد الخطاب السردي الساخر لتوصيل مقاصده، وإحداث أثرها في المتلقي[17] "لأنَّ الأثر الفني الذي يتركه النص حتى وإن كان مكتملاً ومغلقاً من خلال اكتمال بنيته المضبوطة بدقة هو أثر مفتوح من كونه يؤول بطرق مختلفة دون أن تتأثر خصوصيته التي لا يمكن أنتخترل، لأنَّ مفهوم الانفتاح حسب هذا الأخير هو مبدأ الإبداع"[18]. إنَّه – أي المنام– يتفرع إلى حكايات سردية تقوم بتمثيل ساخر لمضمون خلقي، أو حكمة مشتركة، أو معنى عقائدي؛ "فإذا كان في بنيته السطحية الظاهرة يسرد حكاية، فإنَّه من الواضح يخدم أغراضًا بلاغية، وهذا التداخل بين المقاصدوالحجاج والسرد في هذه النصوص، هو الذي يفرض على التحليل البلاغي المتكامل أن لا ينظر إليها باعتباره سردًا خالصًا، أو خطابًا حجاجياً مستقلاً بل ينظر إليه في صيغته المتداخلة بين التخييل والإقناع، أو بين الخطاب السردي والخطاب الحجاجي"[19].

إنَّ تصور باختين لضرورة وجود – أسئلة وأجوبة– في أي نص أو عمل أدبي ما أدى إلى حضور "المرسل" والمتلقي، ويصرح بأنَّ "الاختلاط الحواري هو الذي يكون الجو الحقيقي لحياة اللغة. إنَّ حياة اللغة مفعمة بالعلاقات الحوارية إنَّ الحوار

يتيح المجال من أجل أن نملأ بصوتنا الشخصي صوت الإنسان الآخر"[20]. من هنا "فإنَّ بلاغة هذه النُّصوص السَّردية تتمثل في اعتبارها إجابة عن أسئلة محددة وواضحة لا تحتمل تأويلاً بعيداً؛ إنَّها ماثلة في النُّصوص نفسها أو يمكن افتراضها"[21]، وتتمثل أيضاً في بلاغة المراوغة والالتفات، ولا يعتمد المؤلف الأسلوب المباشر، وإنَّما يسعى جاهداً لإخفاء المعنى الحقيقي، ويضمره بمعنى حرفي لا يدل على معنى السخرية، لأنَّ الإخفاء من السمات الأساسية التي تتميز بها السخرية وبذلك فإن الساخر يضع نفسه بمعزل عن تحمل مسؤولية أقواله الساخرة.

يمكن أن نميز في المنام الكبير[ النص السردي] بين مقاطع [مشاهد سردية] تجيب عن سؤال واحد، ومقاطع تجيب عن أكثر من سؤال، "وبالنسبة إلى النَّمط الأول يقصد به تلك الأخبار الَّتي تكتفي بتقديم المعلومة، وتتوجه إلى المتلقي لتَّعليمه، أو تثقيفه"[22]، مثلا نراه يصف ملامح خازن جهنم في قوله: "... **مبحلق العينين، عظيم مهيب، تقشعر من نظره الجلودوتشمئز من طلعته النفوس، مقرف يدور، لكمني لكمة موجعة...**"[23]. فيهذا الوصف إضافة للمعلومات الدِّينية الَّتييملكها القارئ حول خازن جهنم **[مالك]***، ونجده يقدم بعض المعلومات حول يومالهول في قوله: "... **أما تردع؟، أما ترعوى؟ أما تـــرى السماوات تنفطر...**"[24]، في هذه المقاطع يمثل الوصف المنصب على الدقة والتمثيل جزءاً من السرد الذي يعمد إلى تحقيق الإمتاع عن طريق الضحك والسخرية، نجد هذا الأسلوب التثقيفي الذي ينهض عليه السرد أسلوباً سامياً "لا يمتلك أي وظيفة خارج الحدود المرسومة له ولا يملك أي معنى أدبي أو رمزي"[25].

والمقصود بالنمط الثاني تلك "الأخبار التي تشكل إجابات عن مجموعة أسئلة ذات مصادر متباينة معرفية وخلقية واجتماعية، وهي مقاطع تفسح المجال للتَّأويل وتشكل فيها السخرية سمة بلاغية، أو مكوناً تخييلياً على الرغم من احتفاظه بخصائصه الواقعية الطبيعية. إنَّها تجمع بين الإفادة والإمتاع، وتمتع وتمنح دروساً

خلقية واجتماعية في الآن معا[26] وذلك بالنظر إلى السَّخرية الأدبية باعتبارها وسيلة اختباريه تشاكس كل صور الجمود والغفلة والنقص والاستبداد، وتستفزها "فالسخرية طريق للتعبير والتأويل إنها تبلغ وتوصل ولكنها تتوجه بالضرورة إلى وسط اجتماعي بدونه لا يبقى معنى لتورياتها"[27].

ولكي نكشف عن سياق الأسئلة التي يفترض أنَّ هذه النصوص شكلت إجابات غير مباشرة عنها، سننطلق أولا من افتراض "محمد مشبال" الذي ينصُّ على أنَّ السَّرد الهزلي أو الفكاهي هو إجابة عن نمط من التساؤل يمكن صياغته على النحوالآتي: كيف ينبغي أنْ أتصرف في الحياة اليومية؟ وماذا يجب أنْ أفعل للنجاح في المجتمع؟[28].

إنَّ الأخبار الهزلية التي يجسدها "**المنام**" تتعلق بهذا النمط من التساؤل؛ فالسَّرد الساخر في المنام الكبير ليس وسيلة لتعرُّف الذات بقدر ما هو وسيلة لتعرُّف الآخر، حتى نتجنَّب أن نقع في الموقف المضحك الذي وقع فيه[29]. ليست الأخبار الهزلية إذن – في أحد وجوهها – سوى إجابة عن سؤال يثيره المتلقي. كيف ينبغي أنْ أتصرف لو أنَّني وضعت في موقف مماثل لمواقف أصدقاء الوهراني وشخصياته الأخرى، أمثال: الحافظ العليمي، عبد الواحد بن بدر أبي القاسم الأعور،...الخ، وغيرها من الشخصيات الهزلية والخلقية؟.

يعمل الكاتب من خلال نصه هذا على توجيه السلوك الفردي، لأن السخرية التي لا تخلو منها الأخبار السردية في المنام تعمل على تأسيس أخلاق سامية في المجتمع، "منها تطهير الحياة والمجتمع من الظواهر السلبية الَّتي تجانب التطور وتناهض الحركة نحو المستقبل، فإذا وقعت على إحدى هذه الظواهر، كالبلادة أو الخمول أو الغفلة أو الفسق والمجون، أو كلّ ما يهدد المجتمع بالتوقف أو البطء أخذت نفسها ضده وجمت أسلحتها لتنقض عليه"[30]. ولأجل ذلك كان الهزل الذي تفجره ضرباً من الانفصال عن هذه الشخصيات المضحكة، والسمو عن وضاعتها ورفض التشبه بها، توجهنا سخرية الوهراني من الصوفية في قوله: "**فقال [ص]**

**من هؤلاء؟ فقيل له هؤلاء قوم من أمتك، غلبَ العجز عليهم والكسل على طباعهم، فتركوا المعايشَ وانقطعوا إلى المساجد، يأكلون وينامون، فقال فبماذا كانوا ينفعون الناس، ويعينونَ بني آدم، فقيل له: والله ولا بشيء البتّة ولا كانوا إلا كمثل شجر الخروع في البستان، يشرب الماء ويضيق المكان، فساقولم يلتفت إليهم**"[31]، إلى محاولة فهم المغزى من هذا الحوار، "بحيث بالحوار نحاول الاقتراب من عتمة اللغة،... واللغة تكتمل مفعوليتها وتتكشف قوتها وطاقتها، وتتجلى حكمتها فيبلاغة الحوار"[32]. والحوار الَّذي دار بينه وبين الرسول[ص] يجعل القارئ يفهم مباشرة أنَّ الوهراني لا يورد هذه المقاطع بهدف الضحك والتسلية، وإنَّما ليبيّن لنا مصير هؤلاء النَّاس، الَّذين اتخذوا من التصوف حجة للنوم والكسل. القارئ يتعالى عن المفهوم السطحي للضحك، ليصل إلى أنَّالضحك وسيلة لممارسة النقد الاجتماعي، بغية القضاء على مثل هذه التصرفاتوالعادات التِّي لا تجلب، إلاَّ الخزي والعار للمجتمع. لم يكن هذا الموقف سوى تعبير عن إدانة ضمنية لسلوك مشين وتوجيه المتلقي في اتجاه سلوكي مغاير.

وعلى نحو ما شكَّل "المنام الكبير" سياقاً نصياً نشأت فيه السخرية بشتى مفاهيمها وتحدد فيه سؤالها الاجتماعي والخلقي الذي كشف عنه الوهراني في مقدمة الكتاب عندما قال: "**لما تعذرت مآربي، واضطربت مغاربي، ألقيتُ حبلي على غاربي وجعلتُ مذهباتُ الشّعر بضاعتي، ومن أخلاف الأدب رضاعتي. فنا مررتُ بأمير إلا حللتُ ساحتهُ، واستمطرتُ راحتهُ، ولا وزيراً إلا قرعتُ بابهُ وطلبتُ ثوابه ولا بقاض إلاّ أخذتُ سيبه، وأفرغتُ جيبه فتقلّبت بي الأعصار وتقاذفت بي الأمصار، حتى قربت من العراق، وسئمتُ من الفراق فقصدتُ مدينة السلام لأقضي حجّة الإسلام. فدخلتها بعد مقاساة الضُّر، ومكابدة العيش المر فلما قرّ بها قراري، وانجلى فيها سراري، طفتها طواف المنتقد، وتأملتها تأُمل المنتقد**"[33].

يعدُ كتاب الوهراني الذي "صور فيه بصدق وبعبارة قوية، بعض جوانب الحياة في المجتمع العربي في عصره [عصر الأيوبيين]"[34] أُنموذجاً اجتماعياً يطلع من خلاله القارئ على واقع المشرق في العصر الأيوبي، ويعتبر أيضاً سياقاً نصياً نشأت فيه نصوصه السردية، وتحددت فيه أسئلة متعددة المقاصد، كما يعبر عن مقاصد أخرى تكون مضمنة في ثنايا الخطاب. وعليه، فإنَّ "لصاحب خطاب ما إلى جانب مقاصدهالتواصلية من كلّ قول ينتجه مقصداً تواصلياً إجمالياً يتعلق بمجموع خطابه"[35]، وعليه فلا بد أن نلاحظ أن مقاصدالسارد تتجلى في تثبيت العقيدة وتقديم المعرفة الصحيحة، وتهذيب الأخلاق عن طريق النقد الساخر وإمتاع القارئ.

وينبغي أن نشير إلى أن هذه الأسئلة لا تحضر جميعها في خبر واحد؛ وإن كانت بعض النصوص تقوم على أكثر من سؤال من هذه الأسئلة، التي تحدد فضاءها البلاغي الحجاجي.

ومجمل القول، إنَّ النظر إلى الخبر الوارد في المنام باعتباره جزءاً من حوار يمثل أجوبة غير مباشرة عن قضايا الجنة والنار، الَّتي جعل الوهراني منها مسرحاً لعرض أفكاره يعني اختزال النص، وترجمته في رسالة، أو معنى ينتميان إلى الفضاء المشترك بين المرسل والمتلقي. على هذا النحو تتضمن الأخبار السردية المذكورة في صلبها أسباب تحولها إلى خطاب بلاغي تواصلي؛ أي يمكننا اختزال بنيتها السردية في توصيل المقاصد[36] التي تؤثر في استعمال اللغة وتأويلها كما تؤثر بدورها في توجيه المرسل إلى اختيار استراتيجية الخطاب.

يتمثل الدور الأساس للمقاصد في بلورة المعنى كما هو عند المرسل، إذ يتوجب عليه مراعاة كيفية التعبير عن قصده، وانتقاء الاستراتيجية التي تتكفل بنقله مع مراعاة العناصر السياقية الأخرى[37]. ومنه فوظيفة اللُّغة هنا هي تحقيق التفاعل والانسجام بينعناصر الخطاب بما يخدم السياق، وتتضح المقاصد بمعرفة عناصره سواء كانت تلك المقاصد مباشرة أو ضمنية.

وجعل من هذا المبدأ، مبدأ تتفرع منه عدة قواعد أهمها، قاعدة القصد وهي: "لتتفقد قصدك في كلّ قول تلقي به إلى الغير، ويترتب عن هذه القاعدة أمران أسياسيان: أحداهما وصل المستوى التبليغي بالمستوى التهذيبي للمخاطبة، والآخر إمكان الخروج عن الدلالة الظاهرة للقول"[38].

ونعني الخروج عن الدّلالة الظاهرة للقول: **المقاصد الكامنة أو الإجمالية للخطاب.** والمتمعن في المنام الكبير أو لنقل الأخبار المختلفة التي يحكي فيها الوهراني بسخرية مريرة حال وأحوال مختلف الشخصيات التي عاصرته، والتي وُجدت في العالم الآخر[ أي تلك التي وجدها الوهراني هناك]، مستعيناً بالنوم الذي تغيب عنه النفس لقوله عز وجل: «اللَّهُ يَتَوَفَّى الْأَنفُسَ حِينَ مَوْتِهَا وَالَّتِي لَمْ تَمُتْ فِي مَنَامِهَا فَيُمْسِكُ الَّتِي قَضَى عَلَيْهَا الْمَوْتَ وَيُرْسِلُ الْأُخْرَى إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ».الزمر: 42. يجد مقاصد عدة حاولنا تجسديها فيما يلي:*

**أ- بناء الأخلاق في المجتمع:** النَّص السردي المتمثل في "**المنام الكبير**" حجة يستوعب من خلالها القارئ بعض الظواهر، كظاهرة اقتناء الغلمان، والتظاهر بالأعمال الصالحة، فهو مرآة عاكسة لعصر الوهراني بما يضج به من تيارات عقائدية، وفكرية متناقضة، ورؤى دينية متصارعة، يصعب علينا أن ننكر أن العالم الآخر في المنام الكبير أشبه بمجلس أنس[39]، لكثرة مشاهد المجون والعراك والشجار، ومن بين هذه المشاهد قول الوهراني وهو يخرج من قبره ليجد نفسه في يوم المحشر" **وأبو العز بن الذهبي يغازلني بعينيه، ويسقيني الصرف من النعارة حتى يغرق حسي، وأغيب عن الوجود فتنقضي عن الشدائد وأنا في غيرمعقول**"[40]، وكذلك قوله: "**لا تحقروني وتطرحوني، ما أنا إلاّ منحوس كبير صفعتُ أنا لأني علمتُ أنكم شمتم بي وكُنتم لما حل لي من الصفع تفرحون...**"[41] ويقدم لنا مثال آخر يصور فيه حواره مع مالك خازن جهنم [مالك] "**ما يخلصك والله من هؤلاء في هذا اليوم لا شعرك الركيك ولا رسائلك الباردة ولا بدّ لك من الاجتماع بأبيك الغسل، في أمك الهاوية وهو يقول له: خرب بيتك، أي شيء بيني**

**وبينك هجوتني وهجوتك، وشتمتني وشتمتك، وقد راح هذا بهذا، ونحن من أهل العلم ولا يليق بنا إلاّ المحاللّة بعدو الاستغفار، وأنت في موقف صعب...**"[42]. يبقى القارئ هنا حائراً من هذه المواقف التي كثيراً ما يطرح فيها الوهراني [الكاتب-السارد] أسئلة ومواقف تكشف عن بعض المقاصد الضمنية؛ إلاّ أنَّ السارد يريد بسخريته من هذه المظاهر تهذيب الأخلاق بوسطة الذم والاستخفاف. إنَّ مقصد هذه الأخبار الَّتي يوردها المؤلف السُّمو بالمتلقي حتى يصير إنسانا صالحاً في المجتمع.

**ب- المعرفة العقلية سبيل إلى الإيمان:** لا يجوز فصل المشاهد السردية في المنام الكبير عن الغرض الأساس الذي قصد إليه الوهراني في تأليفه؛ إنَّه السُّؤال العقائدي الذي حمله على سرد حكايات، تصور عجائب وتصرفات مخلوقاته[43] من الشخصيات الدالة على الانحراف والظلال والغرق في الشهوات وغيرها من مظاهر السلوك العجيب الذي حيّر الوهراني، وجعله يأخذ من النوم مطية لولوج العالم الآخر؛ العالم الذي يكون حكماً لهذه التصرفات التي تتناقض مع الطريق الذي رسمه سبحانه وتعالى لأمته، وذلك العالم الَّذي رحل إليه الوهراني يمثل فضاءات [الجنة والنار] تدل على صانع ومصنوع، وتدعو إلى النظر في حكمة الخالق وعجيب تدبيره ولطيف حكمته. إنَّه الخالق سبحانه وتعالى الذي دبر هذه الأعاجيب التي يدعونا الوهراني إلى تأملها وتبصرها لنكون من المهتدين بواسطة العقل. إنَّ كل علامات الكون دلائل حكمة وآيات تدبير، امتثالاً لقوله عز وجل: «وَكَتَبْنَا لَهُ فِي الأَلْوَاحِ مِن كُلِّ شَيْءٍ مَّوْعِظَةً وَتَفْصِيلاً لِّكُلِّ شَيْءٍ فَخُذْهَا بِقُوَّةٍ وَأْمُرْ قَوْمَكَ يَأْخُذُواْ بِأَحْسَنِهَا سَأُرِيكُمْ دَارَ الْفَاسِقِينَ». الأعراف: ١٤٥.

قد يتساءل القارئ حول منحى هذا التوجه العقائدي الذي يسلكه الكاتب في مخاطبة الملحدين، أو الفرق الدينية الضالة الذين ينكرون وجود الله، أم أنَّه يتوجه إلى الإنسان المسلم مذكراً إياه بطبيعة وجوده وبذلك يختلط البعد العقائدي بالبعد الخلقي، ويصبح التذكير العقائدي مقدمة ضرورية لإصلاح الأخلاق المعرضة دوماً للفساد[44]، لنتأمل قوله محدداً الغرض من إخباره عما في الدين من فرق ضالة، فهو

يصور الشيعة في موقف تهكمي لكونهم يطمعون في رحمة الله وكذلك يرجون الشرب من حوض* النبي، ونيل الشفاعة يصرح الوهراني لأمير المؤمنين بأنهم "**قوم لا يعيشون إلا من اللصوصية وسرقة الحمير والبقر، إنهم قوم لا يصلحون أن يكونوا إلاّ في البدود والمواخير**"[45]. إنَّ الوهراني في صدد وصف الشيعة وإعطاء صورة حقيقية عن أفعالهم وعبادتهم الباطلة فهم الذين "زعموا أن القرآن يؤيد رأيهم، ومع أنهم يعظمون القرآن ويطلبون إتباعه، إلاّ أنهم ناقضوا أنفسهم حين خالفوا القرآن بمخالفتهم السنة التي أمر القرآن بإتباعها"[46]، إلى جانب وصف الوهراني للشيعة يعمد إلى إيراد كلام بعض الشخصيات الشيعية التي تحاول الرد على الوهراني من أجل إرضاء يزيد القاضي في قولها "**أما هذا فإنه رجل عليمي وهو فخذ من كلبين وبرة وأما هذا فإنه مغربي[الوهراني] وأضربهم بالسيف... ويسمع النبي [ص] فيخرجناَ من ذلك المصير ويجعلنا نروي من الماء ما نبالي فرآنا أبو القاسم الأعور فقال: ها أنا رايح أهيج عليكم قبائل العراق...يا بقر الشام يا عبيد الطلقاء وصمدنا صمد النخع والهمدانيين فلم يشعروا بنا* ونحن وسط الماء سابحين، وأقبلنا نحن نشرب ونستريح، وتقول لي أين أنت من ماء الديباج؟ كنت أشتهى الساعة قطعة صابون رقي، وشيئاً من التراب المراغي أغسل بها لحيتي فإنها قد اتسخت من العراق والغبار، فقلتُ لك: ما تحتاج إلى شيء من هذه الساعة تستريح منها فقلت لي: وكيف ذلك: لأنك إن كنت من أهل السعادة فما تدخل الجنة إلاّ أجرد أمرد، وإن كنت من أهل النار فالزبانية يعملون منها فتيلة على باب الجحيم... فبينما نحن في أطيب عيش وهناء وإذا بضجة عظيمة قد أقبلت وزعقات متتابعة وأصحابنا يهربون**"[47]. ينطوي المقصدالعقائدي في النهاية على مقصد خلقي: غاية الوهراني إصلاح أخلاق الناس، وتعديل سلوكهم في المجتمع، فالسارد يورد هذه المشاهد حتى يبث في المجتمع روح التأمل من أجل التدبر في سنة الله عز وجل، فهو يسعى من هذه المقاطع السردية إلى تبيان عقيدة "الشيعة" وما مصيرهافي العالم الآخر. إنَّ هذه الطريقة في النقد التَّهكمي الَّتي

يتخذها الوهراني مطية حتى يتخلص من بعض الأمور العقائدية تعد من أرقى الوسائل النثرية في القصص العربي وقد استخدم السارد المنام [المنامة]* وسيلة بلاغية لتحقيق هذه الغاية.

فسَّر أدونيس الجدل والمأساة التي يعيشها البطل عامةً بالهروب من "المجتمع الفوضوي إلى الاتحاد بالآخر في العالم الآخر، ففي الواحد جمود وثبات، وفي الاتحاد حركة وتنّوع ورأى في الجدل جوهر الإبداع. وجدل الأضداد وصراعها يُمثِّل الواقع العبودي الذي يعيشه الإنسان على الأرض التي لا يجد فيها الإنسان ما يريحه"[48] وما الحلم الذي استثمره الوهراني في منامه حتى يلج به عالم الملكوت الأحد؛ إلاَّ تحررٌ من هذا الواقع المرير، الذي شهده من شيخه الحافظ العليمي الذي استفزه، والمشارقة* الذين لم يجد عندهم فرصة للعمل ككاتب في دواوينهم، لذلك قرر التَّحليق في السماء بخياله الأسمى، وتجاوز التَّضاد بأرقى الوسائل البلاغية بوصفه صراعاً إلى الاتحاد، بما يمثل من أمان وسلام وطمأنينة ودوام.

إنَّ اللُّغة النثرية الَّتي يتخللها المنام تحوي خصائص بلاغية متنوعة، وتشكِّل وسيلة من وسائل البلاغة لكون البلاغة" اسمٌ جامعٌ لمعانٍ تجري في وجوه كثيرة فمنها ما يكون في السكوت، ومنها ما يكون في الاستماع، ومنها ما يكون في الإشارة، ومنها ما يكون في الاحتجاج، ومنها ما يكون جواباً، ومنها ما يكون سجعاً وخُطباً، ومنها ما يكون رسائل والإيجاز هو البلاغة"[49]. وتبقى بلاغة السخرية في المنام رمز ثقافي وأداة بلاغية لا تنفصل عن الرسالة الخلقية الواردة في المنام.

**ج- تثقيف القارئ:** في بعض مقاطع النص يعثر القارئ على السؤال التعليمي(هل تعرف؟) الَّذي يجعل هذه النصوص جزءًا لا ينفصل في تكوينه عن نسيج "**المنام الكبير**" ذي الغرضين العلمي والتعليمي؛ فهو نص أدبي يقدم- أولاً وقبل كل شيء- المعرفة عن العالم الآخر، ويسعى إلى تثقيف القارئ، وتثبيت عقيدته قبل أن يروم إلى تسليته ببعض المقاطع الساخرة.

إنَّ العديد من المشاهد السَّردية في المنام جاءَت "في سياق الإجابة عن سؤال تثقيفي عام من نمط: هل تعلم؟ وهل تعرف؟ حيث تتحدد بلاغتها في بعديها التعليمي والتثقيفي؛ أي باعتبارها حجة على معلومة أو ظاهرة، وفي هذا الإطار تندرج مجموعة من النصوص التي يمكن تصنيفها –وفق رأي محمد مشبال– في "ما يسمى بـــ"الحكاية النادرة التعليلية التي تحمل في طياتها: الملح – الطرافة– النوادر – الأخبار"[50]. وهي حكاية تُروى لتعليل ظاهرة تتعلق بعالم الغيب، أو تفسيرها، وتأتي غالبًا إجابة عن تساؤل يطرح حول مصير الإنسان العاصي مصيره، وشكله أمام الله عز وجل، طريقة اجتياز مراحل العذاب، وقد سبق إلى هذا التساؤل ابن شهيد الأندلسي* في رسالة التوابع والزوابع** التي لا تختلف كثيراً عن هذا الشكل النثري الذي صاغه الوهراني في المنام الكبير.

وميزة هذه النصوص السردية "إخبارية، وتعليمية خالصة، يسهل اختزالها في سؤال وحيد، ولا تفسح مجالاً للتأويل أو تعدد الأسئلة، مما يجعلها أقرب إلى ملفوظات الأقوال الَّتي ترد على سبيل المثال التَّوضيحي أو الحجة على صحة الفكرة أو بطلانها"[51]. وقد كان الوهراني حريصا على الاحتجاج بالشَّواهد متباينة المصادر لما يعرضه من أفكار. في المقطع الذي سنورده إخباراً عن شخصية مثقفة [فلكية]، يطلب الوهراني وصديقه [الحافظ العليمي] منها مساعدة لنيل شفاعة الرسول[ص]؛ يصرح بذلك في قوله: "**وأقبلنا نحن نبحث عن بطلميوس الحكيم* إلى أن وجدناه قائماً مع جماعة من علماء اليونان يسألونه، هل صح أن الكواكب المتحيرة طبائع أم لا، وهل قام له الدليل والبرهان على طول الكواكب وعروضها أم لا؟ فلما رآنا قطع الكلام، والتفت إلينا، فسلمنا عليه وقلنا له: يا سيدنا عسى أن تتفضل علينا وتمشي معنا ساعة، تشهد لنا عند أمير المؤمنين بالبراءة، مما قذفنا به عنده من النصب والانحراف عن أولاد فاطمة عليهم السلام، فقال: أنا والله في هذا الموقف مشغول بنفسي وعلى أن شهادتي ما تنفعكم عنده لأني**

**رميتُ في مجلسه بالفلسفة والعمل بأحكام النجوم وقد أضر بي ذلك عنده وذوى وجهه عني. وأنا من ذلك على خطر عظيم، ثم انصرف فبقينا بعده حائرين**"[52].

من هذا الخبر الذي أورده الوهراني لإثبات فكرة الخوض في المسائل الفلسفية الغيبية حجة قاطعة يفهم منها القارئ مصير هؤلاء في العالم الآخر، والسارد عمد إلى إيراد هذا الوصف حتى يعطي للقارئ صورة تثقيفية يأخذ منها القارئ مفهوماً جديداً عن مصير الفلاسفة الذين يخرجون من الإطار المعرفي إلى ما يسمى بالزندقة، والشخصية الفلسفية في هذا المقطع الأخير تنفي عدم قدرة مساعدتها للوهراني وصديقه، وتصرح للسارد بأنَّها في أزمة لكونها كانت تخوض في ما لا يرضي الله عز وجل، ويضاف إلى الرَّصيد المعرفي الَّذي يملكه القارئ بأنَّ الشفاعة الَّتي يتمناها كل مؤمن لن تكون بشخصية فلسفية أو أدبية وإنما ستكون بإذن محمد [ص].

ومن المسائل الأخرى المبثوثة في المقاطع السردية الَّتي وردت على سبيل التَّمثيل لفكرة علمية، وإثباتها بشكل محسوس. الخبر الذي يحاول السارد إيصاله إلى ذهن المتلقي، إذ يورد أسئلة تتناول **مسألة طول الكواكب وعرضها**، ويبحث عن ما إذا كانت هذه المسألة محسومة أم بقيت محل نقاش، وهذا ما جعله يجعل هذه الأحداث والوقائع تعرض عل مسرح العالم الآخر. وهو الأمر الذي يعني أنَّ الخبر شكَّل إجابة عن سؤال يُفترض أن يثيره المتلقي بعد معرفته بالفكرة المعروضة عليه، فالخبر ليس إلا حجة للإجابة عن سؤال المتلقي: كيف هي الكواكب؟ وهل قام الدليل على طولها وعرضها؟ وما صحة هذا القول؟.

وقد تساق "الأخبار لإبطال دعوى أو فكرة شائعة"[53]، كالخبر الَّذي أريد به نفي أن تكون الكواكب طويلة أم عريضة، والخبر الثَّاني الذي أريد به نفي مساعدة العلماء أو الفلاسفة للإنسان حين يكون بين أيدي الله عز وجل.

وعلى الرغم من أنَّ هناك نصوصًا في "المنام الكبير" تفسح المجال للتَّأويل وتعدد الأسئلة، إلا أنَّها لا تختلف عن النُّصوص السابقة في احتجاجها للظواهر

والمسائل المعروضة للتفسير، وإجابتها عن سؤال: هل تعلم؟"، وخبر الحجاج بن يوسف الثقفي بصرف النظر مؤقتا عن التَّأويلات الَّتي يمكن أن تفيض عنه، يقدم مثالاً حكائيًا عن ظاهرة الغفران التي حيرت الكثير، ويتمثل في المقطع الذي يورده "**فسألنا بعض الحاضرين عن ذلك الفرح...كون الباري جلت قدرته غفر اليوم للحجاج، فما عسى أن تكون ذنوب الحجاج وأصحابه* إلاّ كالشعرة البيضاء في الثوب الأسود**"[54]، في هذا المقطع إجابة يبحث عنها القارئ، تتعلق بمصير قتلة الصحابة، والناس الأبرياء، وكذلك مصير إبليس الذي يورده في قوله: "**أبو مرة إبليس فجار الخلائق ينجو من العقاب؟**"[55]. هنا يتعجب القارئ من أسئلة الوهراني التي يوردها كلمح البصر معتمداً على أرقى جواهر البلاغة المتمثلة في الاستطراد[56]، ليقفز مرة أخرى إلى قضية أخرى تختلف عن سابقها. غاية هذا الخبر السردي هي النَّيل من هؤلاء الطَّامعين في رحمة الله بالسخرية والاستخفاف الذي لا يكاد المنام الكبير يخلو منه، وقد لا نستطيع فصل الغاية التعليمية عن الغايات العقدية والخلقية والحكمية في هذاالاعتراف. ولكننا لا نستطيع أن ننكر على الوهراني في هذا الاعتراف؛ غايته التثقيفية والمعرفية، وتقديم مثال توضيحي لظاهرة الطمع في قضية الغفران.

والحق أنَّ بعض المشاهد السردية في كتاب "المنام الكبير" ليست سوى أمثلة حكائية ممتعة عن الأفكار الَّتي يقدمها الوهراني بشكل تقريري قبل أن يستشهد بها وكأنَّه يرى في الأخبار حججا، ووسيلة تثقيفية، يتواصل بها مع عموم القراء بأقرب الطرق، وألصقها بنفوسهم التَّي يسرع إليها الملل، كما كان يردد دائما[57]. وقد ساق حديثًا عن بعض الشَّخصيات الَّتي خرت على ساقيها بعد سماع انشقاق السماء ويمثل ذلك بقوله: "**فقلتُ وأين أجده؟ فقال: هذا هو واقف مع النبيه الموصلي يمسح أفخاذه من البول فقلتُ وأي شيء أصاب التوينة المسكين؟ فقال إنه لما سمع انشقاق السماء الدنيا خرى على ساقاته**"[58]. وعلى الرغم من الأهمية التَّي حظي بها التصوير في نص المنام الكبير، "إلاّ أنَّه لا يخلو من موقف سردي

يوجه النَّص في اتجاهات أخرى غير الاتجاه إلى الإجابة عن المقاصد الضمنية في الفقرة التقريرية، والذي صرح به السارد في الخبر مفاده"[59] هل يمكن للإنسان أن يسمع انشقاق السماء ولا يفزع؟، وإن كان هناك فزع فما نوعه؟ هل هو الخرى على الساقين أم هو البول على الساقين؟. إنَّ هذه السخرية المثيرة للضحك أحياناً والتساؤل أحياناً أخرى تجعل القارئ في بحث مستمر عن المعنى الضمني المتستر والاستشهاد الذي لا يكاد يخلو من السخرية. والمتفحص للقرآن الكريم يجد أن الله عز وجل قد مثل انشقاق السماء في قوله: [ فَإِذَا انشَقَّتِ السَّمَاء فَكَانَتْ وَرْدَةً كَالدِّهَانِ].الرحمن: ٣٧.

وعلى الرغم من أن هذا الخبر تهيمن عليه الوظيفة التعليمية بدقة ووضوح حيث وجهه السارد لإثبات ظاهرة اجتماعية سبق أن قررها ابن شهيد الأندلسي في رسالة التَّوابع والزوابع، وهي قضية الطمع في رحمة الله، والنّجاة من النار.

**د. متعة الهزل.**

لم تختفي الوظيفة الإمتاعية عن ذهن الوهراني الذي ظل يذكر القارئ بأهميتها البالغة في كتابه. ممَّا يعني أنَّ المقصد الجمالي شكل أحد الأسئلة الَّتي أسهمت في صياغة هذه النُّصوص السردية. والمقصود بهذه الوظيفة، المتعة الوجدانية والنفسية التي يستشعرها قارئ أخبار طريفة وعجيبة تثير في نفسه الضحك والاستغراب. وهي وظيفة لا تفارق المجال التَّداولي الذي تتحرك فيه المقاصد السابقة؛ حتى وإن ظلَّت هذهالوظيفة في إطار الشُّعور الذي لا يراد به التَّحفيز على الفعل. الوهراني يؤمن أن حاجة الإنسان إلى المتعة واللذة وإلى كل ما أجذل النفوس تعادل حاجته إلى الجد حتى ولو كانت متعة سخيفة، مادام الحق يثقل ولا يخفُّ إلا ببعض الباطل؛ فما بالك بمتعة يلتبس فيها الجد والهزل، أو الموعظة واللّهو، أو العلم والظرف، أو بتعبير آخر متعة يتداخل فيها التصوير والحجاج[60]، فكيف لا والسخرية حجة غير مباشرة، فأينما تكون السخرية، فإن هناك ضرورة للحجاج. فهي ليست تعبير عن رأي شخص، ولا هي تحريك للعواطف وإثارة المتعة، بقدر

ما هي استراتيجية يتخذها المرسل للإقناع، وهذا المرمى إحدى وظائف الحجاج. "وقد بينت أريكيوني أن السخرية مجاز المجازات، وللمجاز تأثير بالغ في الخطاب الحجاجي للخطاب، وهو أعلى درجات الحجاج"[61]. كما لم يفصل الوهراني نفسه بين كثير من المتناقضات التي انصهرت في منامه وفق ما أطلعنا عليه، فهو وعاء ملئ سخرية، وإن شئت ضحكت من نوادره، وإن شئت عجبت من غرائب طرائفه؛ يكفي أن يتأمل القارئ في عنوان الكتاب الأصلي الموجود على الصفحة الأولى من المخطوط الذي يحمل اسم "**كتاب جليس كل ظريف***" ليفهم أن السخرية والدعابة هي دعامة هذا الكتاب وسلاح الوهراني الوحيد لكون السخرية "أداة لتغيير الواقع حين تنحرف القيم، ويسود الزيف، تهدف إلى الحفاظ على قيم المجتمع، وتكريس السلوك القويم، وتعديل مجرى اتجاه متطرف"[62]. اتخذها الوهراني أداة للتعميق في الأشياء ومعالجة عيوب المجتمع والأفراد.

ولاشك أن هذا الانصهار بين المتناقضات التي يتسم بها كتاب "المنام الكبير" باعتباره نصا موسوعياً شاملاً لكل أفانين الخطاب، من نوادر وأخبار وأمثال وأشعار وأقوال مأثورة ونقد وبلاغة ومناظرات، ولضروب شتى من المقاصد والغاياتوالموضوعات. كان الغرض منه تحقيق التوازن الَّذي تقتضيه حاجة "المنام" إلى التَّواصل مع عموم القراء، وما يفرضه هؤلاء من معايير التلقي، فهم ليسوا ممن تجرَّد للعلم وأدرك جوهره، بحيث يكونون أقوياء على احتمال صعوبة الجد. لأجل ذلك وجب على الوهراني أن يراعي هذا المعيار في صياغة منامه، إذا أراد أن يتواصل مع فئة واسعة من القراء. ولعل أنسب وسيلة لتحقيق ذلك، أن يبث في منامه نصوصاً هزلية، وربما أيضا سخيفة أو ماجنة. وقد تكون هذه النُّصوص عديمة القيمة في ذاتها، إلاَّ أنَّه يطلب منا ألا نفصلها عن بنية "المنام" الذي وضعت فيه، أو بتعبير آخر، إنَّه يطالبنا بأن نقدرها في سياق خدمتها في توصيل المضامين الجادة[63] "للمنام". ألم يقل عنه بأنَّه "كتاب ظريف"، وأثنى عليه ابن خلكان وقال: إنَّه كتاب الدعابة والمزاح،" فكيف يجوز للقارئ العام أن يحتمل هذا المضمون الجاد

من دون وسيلة لذيذة تحببه إليه؛ أي من دون نوادر وأخبار هزلية وماجنة وغريبة يوردها المؤلف بين ثنايا نصوصه الجادة حتى يفلح في توصيلها إليه؟.

هنا يكتسب الهزل قيمته عندما ندرك أنَّه وسيلة نافعة، وأداة لخدمة غرض جاد ينبغي أن ننظر إليه في وظيفته البلاغية الجمالية، وليس في مضمونه أو محتواه؛ إنا علينا أن ندرك معنى الهزل وغوره، وعلة استخدامه، وفي هذه الحال سندرك ضرورته وأنَّه ليس في النهاية سوى الجد نفسه مادام كان علة له"[64]، وفي الخطاب" الفكاهي تفقد الفصاحة والجزالة كل ما تحوزانه، واستخدامه لنمط من الحكي العاري، ولكنّه عري شبيه باللبس، ذلك أنه يمتلك وسائله الخاصة التي تنسج بلاغته"[65].

وعلى الرغم من أن مجمل حديث الوهراني عن الهزل، ووظيفته انصب هنا على كتابه الذي جمع فيه المقامات والرسائل والمنام الكبير، إلاَّ أنَّنا لا نستطيع أن نفصل هذا الحديث عن التَّكوين البلاغي لنصوصه السردية الَّتي لاذت في معظمها بالهزل في توصيل رسائلها، وهو ما يعني أن الوهراني كان يرى في التصوير والسرد والهزل والغرابة مقومات ضرورية في التواصل[66]

إنَّ التَّمثيل السَّردي في أخبار الوهراني وحكاياته الطريفة يفسح أيضا المجال للقارئ لاستجلاء ما يمكن أن يوحي به من دلالات زائدة عن الدَّلالة الصريحة. وعلى الرغم من أهمية التلقي التَّداولي لنصوص الوهراني السردية، إلاَّ أنَّ هذا لا يعني بأنها لا يمكنها أن تستجيب لتلق آخر لا يعمد في المقام الأول إلى تأويل مقاصدها وتحديد وظائفها وبيان حججها، أو وضعها في سياق تواصلي ملموس بل يعمد إلى تلقيها في ضوء مفاهيم بلاغة التصوير التي تمنح الأولوية للسياق الداخلي للنص، ليس من حيث هو بناء مغلق على ذاته ولكن من حيث هو تكوين غير منفصل عن متلق يسعى إلى ربط النص بمقدرته التأويلية والتخييلية،. ونحن نسعى إلى إثبات أنَّ الخبر عند الوهراني ينطلق من المقام التواصلي المحسوس ليصوغ عالمه التخييلي الأدبي، وإن ظلَّ يتحرك في دائرة التَّواصل البلاغي

الحجاجي لا يملك تجاوزها بالقدر الَّذي يجعلنا نسلِّم فعليا بوجود مسافة بين المعنى الذي يولده المتلقي، وبين رسالته الصريحة[67].

إنَّ الأخبار التي تنتمي إليها النصوص السردية المذكورة، نوع أدبي خطابي شأنه في هذا شأن معظم أجناس الأدب الفكاهي وأنواعه، وإذا كان إخضاعها للتحليل – الذي اقتصرنا عليه هنا– أمرًا بديهيًا يستجيب لطبيعتها البلاغية المنسجمة مع أفقها الثقافي القديم فإنَّ تلقيها البلاغي التَّخييلي ليس أمراً مفروضاً يمليه الأفق الجمالي المعاصر، والحساسية الأدبية الحديثة وفي نصوص الوهراني من الأدبية ما يجعل القارئ يتفاعل معها بمفهومات بلاغة التخييل أو التصوير[68].

"وإذا أردنا تبيان وظائف "المقاصد الإخبارية" في المنام الكبير، يمكننا الحديث عن بعض الوظائف التي نراها مناسبة.

الوظيفة اللاشعورية*، يمثل الحلم البؤرة الأساسية لانبثاق النَّص السَّردي عند ركن الدين الوهراني وتصدر السخرية "في ضوء التصور الفرويدي عن آلية نفسية دفاعية في مواجهة العالم الخارجي المهدد باللَّذات. وتقوم هذه الآلية الدفاعية على أساس تحويل حالة الضيق أو عدم الشعور بالمتعة إلى حالة من الشعور الخاص بالمتعة أو اللذة"[69]، وغالباً ما يتم كبت هذه الدوافع في مواقف الحياة العادية اليومية لكن في الحلم يكون التعبير غير واقعي ومن ثم فهو غير مهدد؛ إنَّه "بمثابة اللعب العقلي، ومن ثم يتم تبديد هذه الطاقة الفائضة وتنشأ متعة السخرية بهذا المعنى المحدد عندما تجد ملجأ للتنفيس والتفريغ ومن ثم يتحول الإدراك المصحوب بالتَّوجس أو الخوف إلى إدراك مبهج يحدث الضحك"[70].

من خلال هذا التقديم تتبين وظيفة الحلم الذي استطاع من خلاله السارد، كما رأينا سابقاً أنْ يتنفس ويفرغ ما في قلبه، عكس الواقع الذي كان بمثابة سجن يجعل السارد مقيد من كل النواحي، ولهذا يمكن القول بأنَّ للحلم وظيفة في البناء السَّردي الساخر الَّذي عمد الوهراني إليه، لكون هذا الأخير مشرد، وبعيد عن كل ما يجلبه السعادة بالإضافة إلى حقد شيخه عليه لذلك استطاع السارد أن يتخلص من كل

المحن الَّتي كانت تراوده في عالمه الواقعي محاولاً تخطي كل الحواجز التي سرعان ما تتلاشى في عالم النَّوم، الذي صنع منه السارد رحلة خيالية تكون بديلاً لحالة السَّارد الواقعية.

غياب الانفعال أو الشعور العاطفي؛ الخصم الأعظم للسِّخرية "هو الانفعال وحتى يحدث المضحك ما يحدثه من تأثير لابَّد أن يتوقف القلب برهة عن الشُّعور بحيث ننسى المحبة ونسكت بضع لحظات"[71]. يتكئ السَّارد في بناءه لنص المنام الكبير على هذه الوظيفة من بداية السَّرد إلى نهايته، وكيف لا والسارد يعمد إلى هجاء خازن جهنم وهو في عرسات يوم القيامة، بالإضافة إلى ذلك نجد وظيفة غياب الشَّفقة تجاه الجانب الديني، لما في المنام من ألفاظ مشينة وبذيئة. وهذا ما أعطى للسَّخرية مجراها الطَّبيعي فالسارد استطاع صنع اللامبالاة من خلال تجرده من كل العواطف التي قد تعرقل سخريته الَّتي لم يسلم منها أحد (الملائكة- الشيعة - ابليس- صديقه...الخ).

يحيل الخطاب الساخر إلى المرسل والمجتمع الذي يعيش فيه الوهراني بالدرجة الأولى لذا عمدنا إلى كشف شخصية الوهراني، وحاولنا معرفة مقاصده من خطابه وعلاقته ببيئته الاجتماعية والدينية والثقافية.

يتلقى القارئ علومه ومعارفه المختلفة، ليتمكن بعد ذلك من توظيفها في فهم النص وتفسيره، وذلك بربط النَّص بسياقه المحيط، ومحاولة تفني آثار المتكلم من خلال قرائن لغوية مبثوثة في الأبنية السطحية للنَّص.

أكدت الدراسة دور السياق والقارئ في تحليل النَّص بوصفهما عنصرين فعالين يشاركان في إنتاج النص، وفي إضفاء المعنى عليه. ويبدو جلياً من خلال وظيفة السياق التي تساهم في تحقيق نصية النص، فغيابه -السياق- يفقد النص نصيته (لا نص). وأمَّا دور السياق فيتمثل في إضفاء المعنى وفق السياق الذي يرد فيه.

وتبين لنا من خلال نص المنام الكبير أنَّ الوهراني يطلق صرخة احتجاج يعلن فيها ما بلغه المجتمع العربي من فساد، وقد انتشر الانحلال الخلقي والتظاهر

بالمظاهر الفاسدة،وهو حريص على معالجة الضعف في المجتمع عن طريق السخرية باعتبارها وسيلة تأديبية.

السخرية صورة بلاغية في غاية التَّعقيد، لها دلالات ومعان جد ثرية، تتيح مجال البحث لمناهج مختلفة في كل ميادين المعرفة البشرية، ورأينا ضرورة استثمار التداولية لتكشف لنا عن بعض زوايا السخرية، انطلاقاً من استحضار السياق بعناصره المكونة له، والتي تسهم في إنتاج وتأويل مقاصد الخطاب الساخر. وتبين لنا من خلال معالجة مقاصد المنام الكبير عند الوهراني أنَّ فهم واستيعاب المقاصد يستوعب استحضار السياق الذي أنتجت فيه، وفهمها لا يمكن أن يتم بمعزل عن ظروف كتابتهاواشتغالها.

تنوعت أشكال الحجاج السردي في "المنام الكبير" بين أشكال نصية صريحة واضحة البنية الخطية، وبين أشكال أخرى غير مباشرة أحدث الوهراني عليها تحويرات بالحذف أو التبديل والتغيير.

تبوأ النص الديني في "منامات الوهراني" مكانة متميزة، باعتباره مجالاً فعالاً للتواصل ومن أهم وأضخم النصوص المعرفية في النتاج الأدبي العربي، والذي استغل كثيراً في إثراء النصوص الأدبية.

اعتمد الوهراني على الموروث الثّقافي الأدبي، فقد وجدنا رسالة الغفران ومقامات الهمداني، ورسائل الجاحظ حاضرة حضوراً مميزاً في مختلف نصوصه بحيث يبدو النَّص الغائب كأنه جزء من بنية النص الماثل.

من خلال قراءة المنام الكبير يبدو أنَّ الكاتب باحثٌ عن قارئ مثالي، يفوقنا معرفة، من خلال بعض تصريحاته في ثنايا الكتاب.

**الهوامش:**

---

*- قد يتساءل القارئ، حول مصير منامات الوهراني التي لم يسلم منها إلاّ "**المنام الكبير**"، وهو الجزء الذي عُثر عليه، وقد صرح محقق كتاب الوهراني أنّ معظم منامات الوهراني ضاعت

وتلاشت بين أيدي القراء، وقد صرح كذلك ابن خلكان في كتابه وفيات الأعيان، بأنّ المنام الكبير هو الشيء الوحيد الذي بقي من منامات الوهراني.

1−O.Dccrot: Dire et ne pas dire, Hermann, Paris,1980, P200.

2−Ibid, P 204.

3−Ibid, P 133.

4− عبد العزيز عتيق، علم المعاني، د.ط، دار النهضة، بيروت، 1985، ص 37.

5− م، ن، ص 50.

6 − محمد مشبال، البلاغة والسرد، جدل التصوير والحجاج في أخبار الجاحظ، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة عبد الملك السعدي، تطوان−المغرب، 2010، ص 48.

7 − ينظر: طه عبد الرحمن، التواصل والحجاج، سلسلة من الدروس الافتتاحية، مطبعة المعارف الجديدة الرباط د.ت ص 7.

8 − ينظر: محمد مشبال، م، س، ص 48.

9- منامات، ص 26.

10 − م، ن، ص 30.

11 − ينظر: محمد مشبال، م، س، ص 49.

12- O.Dccrot: Dire et ne pas dire, P 204.

13 − عبد الهادي بن ظافر الشهري، إستراتجية الخطاب، استراتجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، ط1، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت− لبنان، 2003، ص 226−227.

14 − عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير مقاربة تداولية، معرفية لآلية التواصل والحجاج ط1، أفريقيا الشرق الدار البيضاء، المغرب، 2006، ص 134.

15− حسان الباهي، الحوار ومنهجية التفكير النقدي، ط1، دار أفريقيا الشرق، الدار البيضاء المغرب، 2004، 218.

16− منامات، ص 56.

17 − ينظر: محمد مشبال، م، س، ص 49.

18 −امبرطو إيكو، الأثر المفتوح، تر: عبد الرحمن بوعلي، دار الحوار، سوريا، دمشق، 2001 ص 17.

19 − محمد مشبال، م، س، ص 49−50.

20 − ميخائيل باختين، شعرية دوستويفسكي، تر: جميل نصيف التكريتي، مراجعة: حياة شرارة ط1، دار توبقال للنشر الدار البيضاء المغرب، 1986. ص 267−311.

21 – محمد مشبال، البلاغة والسرد، ص50.

22– م، ن، ص ن.

23 – منامات، ص 26– 37.

* – خازن النار يقال له**[مالك]**، وهو المقدم على الخزنة الموكلين بها لقوله عز وجل: [وَنَادَوْا يَا مَالِكُ لِيَقْضِ عَلَيْنَا رَبُّكَ قَالَ إِنَّكُم مَّاكِثُونَ { 77} لَقَدْ جِئْنَاكُم بِالْحَقِّ وَلَكِنَّ أَكْثَرَكُمْ لِلْحَقِّ كَارِهُونَ {78} ]. الزخرف: 77– 78.ينظر: محمد كامل الحسن المحامي، الملائكة، د.ط، المكتبة العالمية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، د.ت، ص 31.

24 – منامات، ص 26.

25– محمد مشبال، م، س، ، ص 50.

26 – ينظر: م، ن، ص ن.

27 – محمد العمري، البلاغة الجديدة بين التخييل والتداول، أفريقيا للشرق، الدار البيضاء 2005، ص 98–99.

28 – محمد مشبال، م، س، ص 50–51.

29 – ينظر: م، ن، ص 51.

30– حامد عبده الهوّال، السخرية في أدب المازني، الهيئة المصرية للكتاب، 1993، ص 30.

31 – منامات، ص 48.

32 – هانس غيورغغادمير، فلسفة التأويل، تر: محمد شوقي الزين – منشورات الاختلاف الجزائر، 2006، ص 25.

33 – منامات، م، س، الصفحة الأولى من الكتاب، يرمز لها المحقق بالحرف ، ص.

34 – عثمان شبوبالأصالة، مجلة ثقافية تصدرها وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، مرة كل شهرين السنة الثالثة، العدد 12، جانفي _ فيفري، 1973، ص 32.

35 –آن روبول، جاك موشلار، التداولية اليوم( علم جديد للتواصل)، تر: سيف الدين دغفوس محمّد الشيباني المنظمة العربية للترجمة، ط1، دار الطليعة، بيروت، 2003، ص 181–182.

36 – ينظر: محمد مشبال، البلاغة والسرد، ص 52.

37 – ينظر: آن روبول، م، س، ص 180.

38– م، ن، ص ن.

* – لقد اعتمدنا على مفاتيح تتمثل في: (بناء الأخلاق في المجتمع– المعرفة العقلية سبيل إلى الإيمان– تثقيف القارئ– متعة الهزل)، بنى عليها محمد مشبال مقاصد الخبر السردي في نصوص

الجاحظ الهزلية، ولكون المنام الكبير يندرج ضمن السرد الساخر، عمدنا إلى اتخاذها كمفاتيح للولوج إلى مقاصد الخبر السردي في المنام الكبير. ينظر: محمد مشبال، م، س، 52-53-55-60.

39 - ينظر: مديحة عتيق، أسطورة العالم الآخرفي الشعر الحديث والمعاصر، دراسة موضوعاتية، دار ميم للنشر الجزائر، 2010، ص 92-93.

40 - منامات، ص 25 .

41 - م، ن، ص 51.

42- م، ن، ص 47.

43 - ينظر: محمد مشبال، م، س ، ص 53.

44- ينظر: م، ن، ص ن.

* - نهر في الجنة ترد عليه أمة رسولنا الكريم [ص] يدعى "الكوثر"، وهو المذكور في سورة الكوثر في قوله: إِنَّا أَعْطَيْنَاكَ الْكَوْثَرَ{1} فَصَلِّ لِرَبِّكَ وَانْحَرْ{2} إِنَّ شَانِئَكَ هُوَ الْأَبْتَرُ{ 3}. الكوثر: 1-3، وفي صفة هذا النهر- الحوض- قال أنس:" أغفى رسول الله إغفاءة فرفع رأسه مبتسماً فقال له: يارسول الله لم ضحكت؟ فقال: "آيةٌ أنزلت علي آنفاً" وقرأ: "بسم الله الرحمن الرحيم إنا أعطيناك الكوثر". حتى ختمها ثم قال: "هل تدرون ما الكوثر؟" قالوا الله ورسوله أعلم؟ قال: "إنه نهر وعدنيه ربي عزوجل في الجنة عليه خيرٌ كثيرٌ عليه حوض ترِدُ إليه أمتي يوم القيامة، آنيته عدد النجوم في السماء". ينظر: البخاري أبو عبد الله، صحيح البخاري، د.ط، دار الشهاب الجزائر، 1991، ج 19، ص 463.

45- منامات، ص 55- 56.

46 - شيخ الإسلام ابن تيمية، الفرقان بين الحق والباطل، د.ط مكتبة النهضة الجزائرية، د.ت ص 15.

*- فلم يشعروا بنا: يقصد بأن الشيعة حين طاردت الوهراني وشيخه الحافظ العليمي لم يشعروا بهم لكونهم كانوا وسط الماء سلبحين.

47- منامات، ص 57-58-59-60.

*- قد يبحث القارئ عن علاقة المنامة بالمقامة، والواقع أن الدارسين يفرقون بين المنامة والمقامة، فالأولى غالباً ما يكون أشخاصها ممن تستحيل رؤيتهم وممن وجدوا في التاريخ كالصحابة، الملائكة مثلاً. أما المقامة فإنها مستقاة من واقع الحياة ومن واقع العصر الذي عاش فيه المؤلف وصور بعض النماذج التي عاشرها أو استوحاها من بيئته. ينظر: عثمان شبوب الأصالة مجلة ثقافية، ص 32.

48 – وضحى يونس، القضايا النثرية في الأدب الصوفي، حتى القرن السابع الهجري، إتحاد كتاب العرب دمشق 2006، ص 80.

* – لقد عبر الوهراني عن ذلك مستاءً "الدولة المصرية عجوز محتالة وطفلة مختالة"، ينظر: منامات، ص 4.

49– الجاحظ، عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، محمد هارون، ط1، مطبوعات لجنة التأليف والترجمة والنشر ــ القاهرة، 1949، ص 115– 116.

50 – محمد مشبال، البلاغة والسرد، ص 56.

* – هو عامر بن أبي مروان عبد الملك بن أحمد عبد الملك بن شهيد ثم من أشجع، ينحدر من سلالة الوضاح بن زراج الذي كان مع الضحك يوم المرج، ولد سنة 382هـ، ينظر: إحسان عباس، تاريخ الأدب الأندلسي، عصر سيادة قرطبة، ط2، دار الثقافة، بيروت، 1969، ص 272.

** –يقول أحد الباحثين في رسالة التوابع والزوابع" يختلط فيها الضحك بالشعر، والنثر، ويتداخل عالم الإنس بعالم الجن والشياطين، وترفع حواجز الزمان والمكان ويلتقي القديم بالحديث، ويتعانق المشرق بالمغرب". رياض قزيحة الفكاهة في الأدب الأندلسي، ط1، المكتبة العصرية، بيروت 1998، ص 315.

51 – محمد مشبال، م، س، ص 56.

* – رياضي فلكي ولد في القرن الثاني للميلاد، صاحب النظرية البطليموسية في هيئة الأفلاك القائلة بأن الأرض لا تتحرك وأن الفلك يدور حولها ، ينظر: منامات، (الهامش)، ص 50.

52 – منامات، ص 51.

53 – محمد مشبال، م، س، ص 57.

* – أصحابه هم الشخصيات الأخرى التي يخبرنا الوهراني بأنها نالت الغفران وهي عبد الرحمن بن ملجم الإرادي قاتل علي بن أبي طالب، والشمر بن ذي الجوش الضبابي من كبار قتلة الحسين وكذلك ابن مرة الذي يمثل إبليس كل هذه الشخصيات يخبرنا الوهراني بأنها نالت الغفران. ينظر: منامات، ص36.

54 – م، ن، ص37.

55 – م، ن، ص 36.

56 – الاستطراد: هو أن يخرج المتكلم من الغرض الذي هو فيه إلى آخر، لمناسبة بينهما ثم يرجع إلى إتمام الأول ينظر: أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، تح: يوسف الصميلي ط1، المكتبة العصرية صيدا– بيروت، 1999، ص 302.

57- ينظر: محمد مشبال، البلاغة والسرد، ص 58.

58 - منامات، ص 25.

59 - محمد مشبال، م، س، ص 59.

60 - ينظر:م، ن، ص 60.

61 - العمري آسيا، السخرية **في** كتاب الحمقى والمغفلين، مقاربة تداولية، لأبي الفرج عبد الرحمن بن علي بن الجوزي، رسالة ماجستير، مخطوطة، ب: تيزي وزو2009-2010، ص 138- 139.

* - عنوان مخطوط برسون وهي النسخة التي اعتمدها المحقق في التحقيق ورمز لها بالرمز[ب] ينظر: منامات الصفحة التاسعة من الكتاب والتي أخذت الرمز [ص] .

62 - العمري آسيا، م، س، ص139.

63 - ينظر: محمد مشبال، م، س، ص 60-61.

64 - م، ن، ص 61.

65 - محمد، مشبال، بلاغة النادرة، ط2، دار جسور للطباعة والنشر والتوزيع، طنجة- المملكة المغربية، 2001، ص 18-19.

66 - ينظر: محمد مشبال، م، س، ص 61-62.

67 - ينظر: م، ن، ص 62.

68 - ينظر: م، ن، ص 62-63.

*- ملاحظة: الوظيفة الأولى والثانية اجتهاد خاص فقط ولا أدعي فيه أي إضافة إلى وظائف الراوي المعروفة وإنما حاولت أن أبحث عن خصوصية المنام الكبير، ما إذا كان قادراً على تبني هاتين الوظيفتين.

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

70 - م، ن، ص 43.

71 - م، ن، ص 38.

6. FERAOUN, Mouloud. *Les poèmes de Si Mohand.* Paris: Edition de Minuit, 1960.
7. GRELLET, Françoise. *An Introduction to American Literature.* Paris: Hachette 1987.
8. HANOTEAU, Adolphe. *Poésies populaire de la Kabylie du Djurdjura.* Paris: Imprimerie impériale, 1867.
9. _____. *La Kabylie et les Coutumes Kabyles.* Ed. Augustin Challamel. Paris, 1893.
10. HINDUS, Milton. Ed. *The Critical Heritage: Walt Whitman*. Routledge: New-York, 1971.
11. MAMMERI, Mouloud. Les *isefra de Si Mohand*. Ed, Francois Maspero. Paris, 1982.
12. NICHOLSON, Reynolds Alleyne. *The Mystics of Islam*. New York, 1975.
13. TOCQUEVILLE, Alexis. «La *second lettre sur L'Algérie».* Ed. Zirem. Bejaia, 2006.
14. YACINE, Tassadit. *Si Ammar Ben Said Boulifa: Receuil de Poésie Kabyle*. Paris: Awal, 1990.
15. WHITMAN, Walt. *Complete Poetry and Selected Prose.* Ed. Justin Kaplan. New York: Library of America, 1982.
16. _____. *Leaves of Grass*. New-York: Oxford University Press, 1990.

his life roving. This roving movement allows him to be 'free'; his perpetual move from one place to another is his way to challenge the colonizer. He refused to accept the coloniser's laws and he established his own code; as Younes Adli notes: « Il demeura jusqu'à la fin de ses jours, aussi fort et inébranlable dans sa liberté de mouvement qu'il n'avait jamais troqué dans les moments de disette, ni abandonnée pour un quelconque heur de stabilité » (2001: 36). The quest of the rover is not only an individual quest but also a collective one, since his poetry is considered as a vivid testimony of an important period of the Algerian history.

For Whitman man's duty on earth is to enjoy life to the fullest extent, guided only by the "Deity planted" intuition of one's own soul". Si Mohand is the one who has lived his life intensively. His itinerary could be seen as a perpetual quest for an impossible happiness. However, this excess in everything couldn't fulfill his deepest wish, which was to recover the lost objet; i.e. his land, family, security and stability. He lived and died as an exile, but he was buried in a peaceful land as he wished in "Asekif-n-Ettemana" which means a Peaceful Ha-ven. It is a sanctuary in Ath Sidi Said in Ain El Hammam, Tizi-Ouzou.

It is true that the experience and expression of freedom is actually quite different for the two poets given that Si Mohand Ou M'hand laments the loss of freedom and his beloved world - the one that had gone with the French colonial conquest - while Whitman who lived through the American Civil War crafts a new vision for America; however, the quest for liberty is an important notion in both poets' poetries.

**Works Cited**


1. ABDESSLAM, Abdenour. *Ssi Mouhand ou M'hand en Kabylie et Charles Baudelaire en France*. Hasnaoui M. Ed. Alger, 2005.
2. ADLI, Younes. *Si M'hand Ou M'hand Errance et Révolte*. Paris- Méditerranée 2001.
3. _____. *La Kabylie à l'épreuve des Invasions*. Alger : Zyriab Editions, 2004.
4. ALLEN, Gay Wilson. *A Reader's Guide to Walt Whitman*. New York: Syracuse University Press, 1970.
5. BEN AISSA, Hamza. C*heikh Mohand Oulhoucine: Témoin de l'Islam.* Alger : Editions el Maarifa, 1997.

**Conclusion**

Like Whitman, Si Mohand is a rebel. They both express their sensibilities through audacious and unconventional themes poetic patterns for Whitman. In Whitman's poems, there are no rhymes and no metrical patterns. What matters is the rhythm and what he called "Vocalism": conveying the impression of a human voice which unites body and soul. This, results in an oratical effect which gives poetry the power to be fresh and immortal. Like Whitman's poetry, Si Mohand's addresses the common man. His poetry is lyrical or satirical depending on his mood. He chants both his sadness and happiness and expresses his love and hate. His poems bless or curse; sometimes he raises his voice towards God to implore His Clemency or addresses the 'Saints' of "Kabylia" to help him. He revolts against all: himself, the other, the century, his misery and poverty. Despite his suffering and adversity he never ceases to sing love. He says: "anyone stricken with Love will be blessed by God". This recalls Whitman's saying "we know that Sympathy or Love is the law over all laws, because in nothing else but love is the soul conscious of pure happiness which appears to be the ultimate place and point of all things" (1970: 39).

Both poetical works can also be seen as auto-biographies since their poems speak first about the poets themselves. By celebrating his own 'personal nature', Whitman celebrated the American and human nature in practically all its aspects. By revealing his passion frustrations and misery, Si Mohand spoke not only about himself but also about man, the one that he met on his trips. As Mammeri notes, « [Mohand] cet éternel voyageur […] a côtoyé toute les sociétés […] a parlé des Kabyles, des Arabes, des Tunisiens, des Noirs, des Juifs, enfin de tous les hommes qu'il a été donné de connaître » (1982 : 72). The new freedom of form and content that modeled Whitman's poetry and the freedom of speech Si Mohand used in expressing himself without restraints or taboos make them stand as the poets of their 'People'. The condition that Whitman set down: "the proof of a poet is that his country absorbs him as affectionately as he absorbed it" is well fulfilled for both poets.

Whitman, throughout the rest of his life, kept rewriting and republishing editions of *Leaves of Grass*; whereas Si Mohand spent

*Lywerba tura g-wqerru*
*Welleh ard annenfu*
*Wala laaquba yer ilfan*

*Je le jure De Tizi-Ouzou*
*Jusqu'à l'Akfadou*
*Nul, d'eux ne me commandera*

*Plutôt rompre que plier*
*Plutôt être maudit*
*Dans un pays où les chefs sont des entremetteurs*

*L'exil m'est prédestiné*
*Par dieu j'aime mieux l'exil*
*Que la loi des pourceaux*
*(Mammeri, 1982: 152-53)*

The power of this poem reflects the Berber tenacity to be 'free'. The verse line of the second Stanza: "Annerrez wal' anneknu" 'better break than bend' (translation mine) becomes the leitmotiv to the Kabyle generations after Independence. In fact, this sentence becomes a revolutionary tag that the Kabyle youth used in the 1980, known as the 'Berber Spring' and in the "Black Spring" in 2003 to ask for more 'Liberty' in Algeria. A. Hanoteau, a French thinker, describing the kabyle society refers to this notion of liberty as a racial distinction of the Berber. He says: «Cette passion d'égalité et d'indépendance, qui anime la société berbère, est trop générale et trop vivace pour être de date récente. Elle a dû constituer, à toutes les époques, le caractère distinctif et le mobile dirigeant de la race » (1893 : 3). There are also powerful and sensitive poems where Si Mohand mourns the 'happy' time when the 'Kabylia' was 'free'. These poems express first his personal regret of his tranquil and easy life, "Af asmi lily d acawrar / zzin iw yufrar / Nekseb tiyezza n Cammlal"; « Du temps que j'etais enfant /Sans pareille etait ma beauté / Nous possedions les bonnes terres de Chamlal » (Ibid.117).

ni se soustraire» (1982:19). In fact, some of his poems show his rejection of the colonial administration. He criticizes harshly the representatives of the political and military system in 'High Kabylia' Whenever he has the opportunity to criticize the colonial system he uses his verses to do it:

*A Muhnd udem n ttlam*
*Uuday i-Lismam*
*Ay aqewwad n Nnsara*

*Ibbwi d yelli-s ar Lhmam*
*Atbayaa i lhekkwam*
*Izwar ɣer thuksa l-lharma*

*Ssuprifi bu imetman*
*Ur iclaa g Lislam*
*Siwa Werdiyya a- gwala.*

*Mohand face de ténèbres*
*Juif de l'Islam*
*Entremetteur des Chrétiens*

*A amené sa fille à Michelet*
*Pour qu'elle présente son compliment aux autorités*
*Montrant ainsi la voie de l'indignité*
*Le Sous-préfet bavant*
*Oubliant tous les Musulmans*
*N'eut d'yeux que pour Ourdia.* (Ibid.258)

In the above poem, he refers to the natives who collaborate with the French colonial government, and he treats them as perfidy and disloyal towards their religion. This is his way to resist and defend the values and customs of his society. He swears:

*Ggulley seg Tizi-Wuzu*
*Armi Akeffadou*
*Urhkimen deg-(i) akken iLan*
*AnnerreZ wal' anneknu*
*Axir daɛussu*
*Anda tqe wwiden ccifan*

*Qu'elle soit préservée de l'enfer !*
*(Mouloud Feraoun, 1960 : 61)*

This poem can be considered as an elegy where Si Mohand expresses his sadness of having lost his friend. In the second stanza he begs dust not damaging the beauty of his beloved. Through this poem, we feel the suffering of people when losing a beloved person. In the death of Lincoln, Whitman too has found the symbol for the suffering and death he has seen in so many forgotten soldiers. In giving his love to the dead leader in *The Requiem for Lincoln "When Lilacs last in Dooryard",* he has given it to mankind. In this lament poem, he shows the Symbolic importance for America of Lincoln's sudden death. Indeed, in death Lincoln came alive to signify the terrific cost the American people had paid for the union of the American nation:

*I saw battle-corpses, myriads of them*
*And the white Skeletons of young men, I saw them,*
*I saw the debris and debris of the slain soldiers of the war*

As in any great elegy the poet reconciles the personal death of Lincoln with the public life his subject now represents.

*Ever-returning spring, trinity sure to me you bring,*
*Lilac blooming perennial and drooping star in the west*
*And thought of him Love.* (1990: 255)

The whole poem is like a strong symphony built around the intersection of three symbols: "Lilac and star and bird twined with the chant of my soul" (1990:262).This technique has the ability to arise emotions from the reader.

Si Mohand's poetry reflects the Kabyle's rejection of the colonial system. With a sarcastic style, he denounces the control of the French over the kabylia Region. In this sense, his poetry expresses the two distinct periods of time: Before colonization when the traditional system was peaceful and organized, and after 1871 when the whole country was under the colonial system, the one that perverted the social values, the essence of the identity of the natives. So, the past for the poet means 'liberty' whereas the present means negative change: since the native must submit to colonialism. Mouloud Mammeri notes: « Après la répression de 1871, Mohand va vivre avec tout le peuple algérien les péripéties de l'installation du régime nouveau, […] a la nouvelle société née de la colonisation Mohand ne peut ni adhérer

*And come to the front door mother, here's a letter from thy dear son.*

*……*

*Cool and Sweeten Ohio's villages with leaves fluttering in the moderate wind,*
*Where apples ripe in the orchards hang and grapes on the trellis'd vines,*

*……*

*Down in the field all prospers well,*
*While they stand at home at the door he is dead already*
*The only Son is dead.* (Ibid. 237)

Whitman builds a strong contrast between the peacefulness of the prosperous farm and the peace-breaking news of the letter. With simple words, the poet shows death as a consequence of war. The reader shares the emotion that the soldier's death has on his family. The mother's despair and dignity in this poem can be applied not only to an American mother but also to all mothers who have lost a child because of war.

We can draw a parallel with Si Mohand's poem where he cries his beloved who has been killed by the French army in the 1857 revolt.

*Themouth thezizth our nemzir*
*Elmouth athetsekhethir*
*Rebbi ithedou addegg enouqma*

*Aiakkal oursets gheillir*
*mlaioun nettir*
*Thafoumthas a el moulaka*

*Dda Zaouali our tehqir*
*Ddiellis nel khir*
*Merhoumath si djahnama*

*Elle est morte loin de moi :*
*La mort choisit ses victimes*
*Et Dieu pousse à la révolte.*

*O terre, ne profane pas*
*Sa beauté incomparable,*
*O anges, pardonnez-lui.*
*Fille de sang généreux,*
*Elle n'a pas dédaigné le pauvre :*

Whitman considers himself as a seer and a prophet and his poetry stands as God's Voice; he was convinced that he had revelation from God. He describes himself in one of his poems entitled "So long": "Curious envelop'd messages delivering /Myself Unknowing, my commission obeying, to question it never daring" (Ibid. 381). His poems show his wonder towards the magnificence of the world. His 'cosmic Spirit' gives him the ability to see things as a part of the whole universe. This 'cosmic Spirit' is also detected in Si Mohand's poetry that some critics, like Mouloud Mammeri's study, consider as a divine one.

**Politics in the Poets' Poetics**

In the second edition of *Leaves of Grass*, Whitman added a bunch of poems referring to the American Civil war. These war poems (1866) express a mood of depression and resignation and reveal the poet's experience of war. In these poems, 'Beat! Beat! Drums!' to 'Vigil Stranger I Kept on the Field One Night' and 'A Sight in Camp in the Day break Gray and Dim', Whitman reflects "on both the war's early excitement and its ultimate pathos." (1990: xvii). He verbalizes its atrocities and states: "I saw the debris and debris of all the slain soldiers of the war" (Ibid). His experience came through the war's bloody consequences, which he mainly encountered in the wartime hospitals where he served as a volunteer male nurse.

> *Beat! beat! drums! - blows! bugles! blow!*
> *Make no parley-stop for no expostulation,*
> *Mind not the timid-mind not the weeper or prayer,*
> *Mind not the old man beseeching the young man,*
> *Let not the child's voice be heard, nor the mother's entreaties,*
> *Make even the trestles to shake the dead where they lie awaiting the hearses,*
> *So strong you thump O terrible drums - so land you bugles blow.* (Ibid. 222)

When Whitman learned that his beloved brother George was wounded and was in an army hospital, he went to care for him, and then for the others who were stricken by the war. With the coming of sorrow, love for his fellows became more and more an impersonal bond with humanity, a principle of life closely associated with death. In the poem "Come up From the Field father":

Come up from the field father, here's a letter from our Pete

mercy. In other words, there are many passages in the Bible as well as in the Koran in which God is described in terms of human emotions in order to be more understandable to humanity. It is clear that the relation between human beings and God is the main concern in these Holy Books. Moreover in the Koran God is given 99 names which is a classical list of Allah, the Muslim name for God; Merciful, Kind, Compassionate, Forgiving and so on and so forth. Si Mohand and Whitman employ such an image of God mostly in a mystical and transcendental way.

Therefore, the noble task of Si Mohand and Whitman is to transform the traditionally unknowable images of the Divine into a humanistic and mystic one; God is addressed as "Alhanin"; i.e. "Divine Beloved" and "the Great Camerado". Both poets, in their poems, use such images to show the fraternal relation between human beings and God.

*Si Mohand:*
*Alhanin kecc d ṛṛahim*
*Sebhan-ek a lɛadim*
*A mul lyaci bla ɛdad*

*O Généreux, ô Miséricordieux*
*Sois loué, ô très élevé*
*Toi, dont le nombre des adorateurs est incalculable*

Si Mohand believes in the idea that God is everywhere in Humankind and Nature; in other words, God has an omnipresent reality:

*Subhan-k a Rebbi Ixaleq*
*Kulci yer-k isbeq*

*Sois loué, ô Dieu le créateur*
*Qui, dans la nature, as tout prévu*

For Whitman it is the "central urge" in everything as he says in *Song of Myself*:

*Allah is all, all, all – is immanent in every life and object*
*It is the central urge in every atom*
*(Often unconscious, often evil, down fallen,)*
*To return to its divine source and origin, however distant,*
*Latent the same in subject and in object, without one exception* (1990: 419)

part of a vegetable today, and an animal tomorrow, which in perishing forms other vegetables and animals. This is the same doctrine the poet of *Song of Myself* voices near the end of the poem when he says: I bequeath myself to the dirt to grow from the grass I love, if you want me again look for me under your boot-soles. No separation between the soul and the body. Man exists now and forever and his body is just a part of the universe. He declares: "My faith is the greatest of faiths and the least of faiths, enclosing worship ancient and modern and all between ancient and modern".

The originality of his faith is that the 'body' is equally important as the 'soul'. He states: "I am the poet of the Body and I am the poet of the Soul" (Ibid. 45). The word body is worshiped and loved in his poems. The reader discovers the beauties of the physical world and that life is a miracle: "Seeing, hearing, feeling are miracles, and each part and tag of me is a miracle" (Ibid.49). He continually oscillated from 'body' and 'soul', from 'visible and invisible'. His poetry is a tentative reconciliation between 'spirit' and 'matter': "I am the poet of the body and I am the poet of the soul." His mystic and sensual egotism made him feel this duality and express it in his poetry: "The pleasures of Heaven are with me and the pains of Hell are with me" (Ibid.45).

*Like Whitman, Si Mohand asks God as if he addresses a friend:*
*Txil-ek a Rebb' ar k-ensal*
*Af-fin ur nuklal*
*Izga-d af rrbeh isqattɛ*
*……*
*L'awal di tegmat la sswal*
*A lfahmin bbwawal*
*Tabbwed s-ahdid tenneqraɛ*

*Je te prie, Ô Dieu, de me laisser T'interroger*
*Au sujet d'un indigne qui, sans avoir mérité*
*Accapare et détient tous les bonheurs*
*……*
*Des frères je n'ai eu ni parole de consolation, ni nouvelle*
*O Toi qui comprends et saisis le sens des mots*
*Sache que je suis acculé à un obstacle infranchissable*

(Yacine, 1990: 93)

The image of the Divine in Islam and Christianity is presented with certain human emotions such as kindness, affection, and

they can find the personal object of Love. Transcendentalists believe that God was the Universal Being, or Over-Soul, present throughout Nature and in each individual human being. Whitman is influenced by transcendentalism, i.e., the sacred in nature and in humanity and Si Mohand by Sufism, the mystical tradition of Islam. Si Said Boulifa (Boulifa, 1904: XIII) refers to Si Mohand's religious education in Zaouia Sidi Abderhman, which is known for its Sufism. Both transcendentalism and Sufism espouse the view that the Divine permeates all objects (animate/inanimate) and the purpose of human life is union with God. This part, then, will address Mysticism as an experience in the poets' selected poems and explore the poets' perception of the divine images and the way they are represented in the material world.

The title of the book "*Leaves of Grass*" has its importance in symbolizing 'universality' and 'eternity' of life. As he said in *Song of Myself*:

Or I guess it is Uniform Hierogliphic
And it means, Sprouting alike in broad zones and narrow zones.

……
And now it seems to me the beautiful uncut hair of graves
……
The smallest sprout shows there is really no death...

(1990:33)

The plant 'Grass' symbolizes life, so for the poet his book has this power of eternity which is expressed through the vivacity and the freshness of his poetry. According to Whitman, man is a part of the universe. Man is eternal because life is endless. He declares in *Song of Myself*:

My embryo has never been Torpid, nothing could overlay it.
……..……
Vast vegetables grave it sustenance,

(Ibid.72)

The poet speaks about the divine and miraculous character of life using natural exhibitions. This can be seen in section 6 to section 9 of "Song of Myself". For Whitman, God is synonymous with life, an irresistible and indestructible power that animates the universe. Everything is God; and God is everywhere even in the smallest inanimate object, "They are but parts, anything is but a part". Everything is eternal, composed of unchangeable atoms that produce all the varieties in the substances constituting "the great material whole, of which we form a part". The atoms may form

evokes the gazelle to refer not only to her beauty and delicacy, but also to her spirit of independence and rebellion:

*t-tizerert diSsehra*
*yetnusun berra*
*ur izmer hed at-t-ittef*

*Gazelle des déserts*
*Qui passe dehors ses nuits*
*Et que nulle ne peut atteindre*

(Ibid. 249)

The woman is also strong and independent when the poet uses the name of the wild lioness to show her resistance to the male authority: « *tasedda iṛaâden tuγwas* », « la lionne rugit et hurla » (Ibid. 262).

Both poets sang the woman's body. In celebrating himself, in the late half of the nineteenth century, Whitman spoke of all mankind as emblems of God. The 'Man Kind' he celebrated specifically included women. Si Mohand's poems refer to the woman as an important element in the Algerian society. As he rejected all forms of subjugation, his poems describe the woman in a very audacious manner.

**Mysticism in Whitman's and Si Mohand's Poetries: The "Great Camerado" / The "Divine Beloved"**

The reading of some poems reveals that Whitman and Si Mohand make use of mysticism to transform the traditionally unknowable images of the Divine into humanistic and mystic one. God is addressed as "the Divine Beloved" by Si Mohand and "the Great Camerado" by Whitman. So both poets introduce the notion of 'liberty' in their relation with God. Some critics didn't understand the relationship between Si Mohand and God. The poet is, sometimes, seen as a profane. Dr Hamza Ben Aissa notes: « toute cette détresse intérieure et extérieure, exacerbée par la colonisation, la FOI de SI MOHAND OU M'HAND ne peut être remise en cause, même si elle est obscure et passive » (1997:69).

Critics have already dealt with the influence of mysticism in both poets' poetries. In our present work, we refer to Mysticism not as a religion in itself, but rather as a spiritual, philosophical, and vital element rising up as a revolt against strict religious dogmas. According to Julian Baldick, Sufism is "the notion of mysticism as a universal search of existence" (1989:1).The aim of most mystics then, is to establish a conscious relation with the Absolute, in which

Mer wahdes I tella
at - nur ar Ihara
ad rwuy degs asuden

Elle est debout d'entre les portes
Je la vis debout au seuil de la porte
Son visage orienté vers moi
Dahbia ma bien aimée

Le soleil fait de sa robe un tamis
Je me suis senti enivré
Devant tant de belles jambes

Ah ! Si nous étions seuls
Je l'aurais abordé
Et la couvrirais de baisers.

(Abdésselam, 2005:102)

The woman in the above verse lines is sensual, her body is a saved gift, she is a 'partner' that reveals her womanly vitality. Si Mohand describes women as beautiful, soft, fragile, but also rebel wild and hard. In his poetry, the woman is referred to as a faithful lover or an adulterous woman; in other poems she is a divorced or a widow; and he even dare to devote poems to a prostitute:

*Tter iyi deg lhara*
*Di labil teyra*
*Taqcict iheggan s lherf*

*Elle m'est apparue dans la maison*
*La fille experte*
*Qui sait tout à la lettre*

(Mammeri, 1982: 248)

Sometimes, the woman is named through alphabetical letters or metaphors through the use of animals. For example, he uses birds to refer to her inaccessibility, since in the traditional society it was very difficult to have intimate relationship with a woman before marriage. In the Berber popular culture the bird, like the partridge or the pigeon, may also symbolize the fragility, softness and beauty of the woman: « *abaad ikseb tasekkurt* », « tel a eu en sa maison une perdrix » (1982: 360); « *tebâaγ lhjl' a ţ nettef* », « j'ai poursuivi la perdrix, sûr de l'atteindre » (Ibid. 252); « *titbirt γef ttruğ* », «de la colombe haut perchée » (Ibid. 246). In another poem, the poet

publiques […] les femmes, chargées principalement de la fonction vitale de reproduction, sont cantonnées dans la gestion des affaires domestiques. (Ibid. 16)

So, Si Mohand disturbs the traditional society by having his poetry is full of sexual references; he is the poet that has the courage to say what others feel and cannot say. Younes Adli notes in *Si Mohand Ou_Mhand Errance et Révolte* (2001 : 24) «le jeune Mohand avait choisi de briser le carcan des mœurs rigides qui avaient entouré sa jeunesse et son corollaire, la femme ». The young poet, as Adli, notes breaks the rigid chains of the traditional society in relation to the woman and speaks freely about her, her beauty, and her body as the following poem shows:

*M timmi taɛkef am laqwas*
*amzur ar ammas*
*Tibbcin-is difelfel*

*Melt-iy' anida Ihara s*
*Ard rzuy fellas*
*Ma ɛar̲ey as ad- ii taaqel*

*Elle a sourcils arqués*
*Cheveux jusqu'à la ceinture*
*Seins pimentés*

*Ou est sa demeure dites-moi*
*Que je m'y rende*
*Elle se souviendra si même elle m'avait oublié.*

(Mammeri, 1982:263)

He describes the beauty of the body, and refers to it as a source of joy and pleasure: Ihubb Rebbi tulawin / Yefka yaent tibbucin. Dieu a béni les femmes / En les gâtant de beaux seins. The woman's body is sacred since in the first verse line, he refers to it as a divine gift. So, in Si Mohand's poetry, like in Whitman's, the body and physical love are permissible topics. Thus, sensuality, in relation to the body, is an important notion for Si Mohand:

Walay-t tebdd ger tebbura
Tazzi-d s twenẐa
Dahbiya tin aZiZen

Itij yeccercer ṛṛuba
trekkeb- iyi tawla
ma drus aymiiwen

*It attracts with fierce undeniable attraction, I am drawn by its fierce undeniable attraction, I am drawn by its breath as if I were no more than a helpless vapor, all aside but myself and it, Books, art, religion, time, the visible and solid earth, and what was expected of heaven or fear'd of hell, are now consumed*

(Ibid.83-84)

In his poetry, he sought to liberate the American woman from Victorian ideology about sex, the same ideology that some critics used to condemn *Leaves of Grass* with expurgation because it was considered as 'dirty'. *Leaves of Grass* may be considered as a woman's book because it celebrates the woman's body and frees it from the burden of the perfect Victorian lady ideology, and he allows the woman's body experience sexual vitality as the man; he declares in "A Woman Waits For Me": Without shame the man I like knows and avows the deliciousness of his sex, / Without shame the woman I like knows and avows hers (1990: 88).

Like in Whitman's poetry, the woman's body is sung by Si Mohand. His poems can be seen as an audacious act of 'liberty' in the kabylian conservative society. Si Ammar Ben Said Boulifa refers to the respect of the Kabyle to women. He notes that in the ancient time, the Berber woman played an important role in her community. 'La femme Berbère n'a pas seulement tenu son rang dans la société par son autorité morale; le côté intellectuel a eu également des types de femmes vraiment remarquables' (1990: 53). M. Duveyrieris is another writer who acknowledges us in his book *Les Touareg du Nord*s that the Berber language and even the ancient written language were preserved thanks to women. In his oriental study, A. Hanoteau shows the importance of the woman in the Kabyle society, he states: « Aux yeux de ces barbares, la femme est un être respecté, sacré. Malheur à celui qui attenterait à sa personne, à sa réputation ou à son honneur. Une tentative de violence à l'égard d'une femme, de simple propos malséants, un geste indécent, suffisent pour faire couler le sang de celui qu'elle désigne aux sien comme coupable de lui avoir manqué de respect » (Ibid. 54).

However, the Berber community had undergone some transformation because of the different invasions at different periods of times. This new state brought changes to the society and to the role of women in it. Tassadit Yacine Notes, "Sont en effet privés de la parole, donc de pouvoir, les enfants, les adolescents, les femmes […] Les hommes sont chargés de la gestion des affaires

women do not know it, but every now and then a woman shows that she knows it: it speaks out the necessities, its cry of the right and wrong of the woman sex - of the woman first of all, of the facts of creation first of all - of the feminine: speaks out loud: warms encourage, persuades, points the way" (1908:331). In many places throughout *Leaves of Grass*, Whitman refers to an equable democratic treatment of women. He states in his poem "*Song of Myself"*, "I am the poet of the woman the same as the man, / And I say it is great to be a woman as to be a man" (1990: 45); or in "*Inscriptions"*: "The Female equally with the Male I sing" (Ibid. 9).

A number of women of the poet's day responded with enthusiasm for *Leaves of Grass*. Sara Willis, an American author (1811-1872), wrote: "I confess I extract no poison from "Leaves" – to me they have brought only healing" (1990: x-xi). Whitman is a precursor in using the freedom of speech to refer to the woman and her body, revealing woman's vitality in sexuality as co-equal lovers and 'partners' of men in America at that period of time, which was referred to as the 'Victorian America' for its defense to the standard - respectful American family and society. He says in "*Children of Adam"*:

> *The furious storm through me careering, I passionately trembling.*
> *The oath of the inseparableness of two together, of the woman that loves me an whom I love more than my life that oath swearing,*
>
> *(O I willingly stake all for you,*
> *O let me be lost if it must be so!*
> *O you and I! What is it to us what the rest do or think?*
> *What is all else to us? Only that we enjoy each other and exhaust each other if it must be so ;)*
> *From the master, the pilot I yield the vessel to the general commanding me, commanding all, from him permission taking* (1990:80)

Whitman sounds like a feminist of the first order because he calls for the 'complete' woman; that is, the one that expresses her "animal want" and her "eager physical hunger". Whitman's egalitarian attitude towards woman stemmed, perhaps, from his Jacksonian background in politics. He voices in his poem "*I Sing The Body Electric*" the physiology of the woman's body:

> *This is the female form,*
> *A divine nimbus exhales from it from head to foot*

> *Il en restera dans ses vers des échos de révolte d'indignation, de lamentation, de mépris, d'autant plus profonds qu'ils sont contraints. Mohand est du clan des vaincus. Il le constate chaque jour un peu plus […] A la nouvelle société née de la colonisation Mohand ne peut ni adhérer ni se soustraire. Il finira par s'installer tant bien que mal, et plutôt mal que bien, dans cet écartèlement qui sera pour lui une source intarissable d'inspiration.* *(1982: 19-20)*

For Mammeri, Si Mohand' verses echo the revolt and indignation that the poet felt towards the injustice of colonization. The colonial system had destroyed his life. He suddenly found himself with no home, no family; he became an exile in his own country. However this distress will also be an inexhaustible source of inspiration to his poetry.

Like Whitman, and even a step further, Si Mohand was a rover – 'poet errant'-, a person moving from one place to another. This roving movement supplied both poets with materials that would be used in their poetry. In the case of Whitman, it was a quest for 'nationality'. Whitman considered his trip round the States as a revelation for him as an American. His trip to New Orleans Chicago and the Western frontier gave him a new vision of America. It was the first time that he saw the American Continent. This experience provided him with a sum of visual and auditory memories, pictures and emotions that fed his imagination, and later was expressed in his work.

The authors' biographical elements have shown that Si Mohand and Whitman did not have easy lives. For different and sometimes similar reasons, they experienced a life of restlessness which might explain the perpetual quest for liberty and selfhood in their respective works. Both poets lived a long bachelor life where poetry was a vital element in it. If Whitman advocates Democracy, Si Mohand rebels against the French authority and the new social order. They espoused the cause of nationalists, and in the case of Si Mohand, he even took open side with the oppressive colonial administration. To achieve their aims, they adapted a frank language and daring themes in their poetries.

**Whitman / Si Mohand: Poets of the Woman**

Walt Whitman and Si Mohand are considered as poets of women. In a letter to Horace Traubal, Summer 1888, Walt Whitman declared: "Leaves of Grass is essentially a woman's book: the

eldest brother spent his last years in an asylum. The youngest brother spent his life mentally retarded and physically handicapped. A third brother died early of alcoholism and tuberculosis. The years 1857-60 saw two traumatic periods in Whitman's personal life: his deception of his love affair and the Civil war, witnessing the carnage of that war he asserted:

> *I went down to the war fields in Virginia (end of 1862) lived thence forwards in camp - saw great battles and the days and the nights afterward – partook of all the fluctuations, gloom, despair, hopes again arous'd courage evoked – death readily risk'd – the cause, too – along and filling those agonistic and lurid following years, 1863 – '64 –'65 – the real parturition years (more than 1776 – '83) of this hence forth homogenous Union. Without these three or four years and the experiences they gave, "Leaves of Grass" would not now be existing.* (1990: 434)

The above quote shows the importance of the impact of the war and life experience in the production of "Leaves of Grass". In 1848 he took a trip to the southern city of New Orleans, at the mouth of the Mississippi River, that great waterway flowing through the heart of the country. There, Whitman gained a new vision of America and began writing poetry that would embody this vision. In 1855, he published a ground-breaking book called *Leaves of Grass*.

In 1840s, far from America, in the Kabyle region (Algeria) was born one of the most popular poet whose name is Si Mohand - Ou – Mhand Ait Hamadouch in Icharioueen near Tizi- Rached in the Arch of At-Iraten (nowadays Larba Nath Iraten in Tizi-Ouzou). At that time this mountainous region was not yet colonized by the French. In 1857, when Si Mohand was a child, General Randon started to colonize this region; the village of Icharioueen was destroyed and the villagers' land confiscated to build a Fortress, Fort-Napoleon. This traumatic event had thrown down Si Mohand peaceful childhood.

In 1871, he witnessed another dramatic event. His father Mohand Amezian At Hmadouch, was executed by the colonial army because he was suspected to have taken part in the kabyle insurrection against the French administration. His life as a rover started and his poetry would express this distress. Mouloud Mammeri in *Les isefra de Si-Mohand* (1982) notes on this context:

quest for liberty by both poets can be seen as a universal analogy where the right to be 'free' is a natural human attitude.

Whitman in "*Leaves of Grass"* refers to an important theme 'Liberty'. Liberty is expressed first in the way he wrote his poetry i.e., free verse. For him, the truly American and democratic base on which to build a new poetry is a new language. He freely expressed himself using the living vernacular American speech and using naturally the standard metered line, discarding the obligatory rhyme scheme. For Jerome Loving, "Whitman declared not only independence from his past as a journalist, freelance writer, and poetaster but his literary independence from the conventions that made 'literature' something of an anachronism in the democracy he celebrated" (1990: viii). Si Mohand's poetry, like Whitman's expresses 'liberty' and even a step further since Si Mohand lived during colonization. Accordingly, both poets' works can be seen as an act of rebellion where the quest for liberty is essential for them. They freed themselves from any barrier that would prevent them from expressing, first about themselves, then about Man, i.e., man and woman .Whitman's poetry was described by Charles Eliot Norton (1827-1908), a contemporary critic whose review appeared in *Putman's Monthly* in New-York, September 1855 as follow:

> *The poems, twelve in number are neither in rhyme nor blank verse, but in a sort of excited prose broken into lines without attempt at measure or regularity. He (poet) adopts words, usually banished from polite society. [Words] are here employed, without reserve and with perfect indifference to their effect on the reader's mind. The book is one not to be read aloud to a mixed audience.* (1971:24)

His poetry as the above quote shows is different from the 'correct' poetry of his time. Some of Si Mohand's poems too could not be read loudly to a mixed audience. So, the Kabyle bard, as Si Ammar Ben Said Boulifa calls him, "le barde populaire de la Grande Kabylie" (1990:45) can be compared to the American bard Walt Whitman.

**Restlessness in the Lives of the Poets**

While reading the poets' biographies, I was streaked by the similarities in their lives. Whitman was the second of eight children born to an alcoholic father. The family was often in economic difficulty and moved several times between the city of Brooklyn and the country around Huntington, Long Island. He joined the work force early, no doubt to help care for and feed his large family. The poet's

The scholarship of oral literature has crossed academic boundaries to straddle many disciplines, ranging from aesthetics to linguistics, to communication, to psychology, to anthropology, and many more. This broadening of the academic base has been very fruitful in bolstering the theories and methods of the field. Specialists, like Walter Ong, underscore the encyclopedic of oral literature emphasizing its information on history, world view cultural values, and entire way of life. In other words, oral literature is embedded with important knowledge of the traditional societies. Thus, a poem from oral literature may have a serious intent - to defend a case, lay a claim, exhort to action, declare war (Bedouin oral poems), celebrate a victory, and so on. Accordingly, the Kabylian oral poet Si Mohand Ou M'hand (1845/46-1902) can be compared to Walt Whitman (1819-1892), the American poet. This comparative study seeks to explore the common tenets of these poets in relation to the notion of "liberty" despite their geographical distance and language differences. It is true that the experience and expression of freedom is actually quite different for the two poets given that Si Mohand Ou M'hand laments the loss of freedom and his beloved world - the one that had gone with the French colonial conquest - while Whitman who lived through the American Civil War crafts a new vision for America. However, the quest for liberty is an important notion in both poetries whereby the two poets transgressed rules in their choice of the topics dealt with in their poems.

This comparative study is significant for several reasons. Firstly Whitman applies a new form of poetry in American literature; for many it is neither epic, nor lyric, nor ode, nor verse. It is free verse poetry without affixed beat or regular rhyme scheme. It is as if Whitman speaks to the reader; "It is the spoken word that Whitman writes" (1990: xix). For Si Mohand, his poetry is known as 'Asfrou', an oral verse based on personal inspiration. Thus, both are the ones whom we listen to. Secondly, the message in Whitman's poetry is that America is totally representative of the divinity and humanity of men and women in countries around the world. His poetic vision is not limited to Americans but extended to men, women and children around the globe. He declares in "Song of Myself": "Of every hue and caste am I, /of every rank and religion" (1990:42). Si Mohand's poetry is one of the most challenging literary works in Kabyle literature. In the same way Whitman's major work *Leaves of Grass* is considered as one of the most important American work in Western literature. Thirdly, the

have introduced the anthropological and psychological implications of the theory to include not only an oral mode of composition but also an oral mode of thinking and the processes of oral discourse in general. This paper introduces Si Mohand Ou M'hand's oral poetry from a wider perspective to treat it with the seriousness it deserves as a social, political and ideological literary text; and then, draw a comparative study with Walt Whitman's poetry. The aim of this study is to investigate the common tenets of these poets in relation to the notion of "liberty" despite their geographical distance and language differences. It is true that the experience and expression of freedom is actually quite different for the two poets given that Si Mohand Ou M'hand laments the loss of freedom and his beloved world - the one that had gone with the French colonial conquest - while Whitman who lived through the American Civil War crafts a new vision for America. However, the quest for liberty is an important notion in both poets' poetries. Both poets transgressed rules in their choice of the topics dealt with in their poems.

## *Walt Whitman and Si Mohand Ou M'Hand : Free - Folk Voices*

### Introduction

The theory of Oral-formulaic composition and performance in its traditional conception as proposed by Milman Parry (1902-1935) and enunciated by Albert Lord (1912-1991) is rather restricted, since it applies only to the poetic genre looked at strictly from a formal literary perspective. It can even be considered as a surface-structure-oriented theory with a meager intellectual yield. Jack Goody (1919), Walter Ong (1912-2003) and others have tried to broaden this theory. They have introduced the anthropological and psychological implications of the theory to include not only an oral mode of composition but also an oral mode of thinking and the processes of oral discourse in general. The discussion, since then, have shifted to focus on the oral stage versus the writing stage of culture, and what effects the introduction of script has on the individual and on the society as a whole. The emphasis now is on the examination of the structure and working of the human memory and cognition and the means through which oral societies store organize, and retrieve knowledge, pass on their traditions, and maintain cultural continuity through successive generations. What started as an insular theory of textual criticism is now turning into an interdisciplinary enterprise.

# Walt Whitman and Si Mohand Ou M'Hand : Free - Folk Voices

**Fadhila Sidi-Said Boutouchent**
**Departement of English**
**Mouloud Mammeri University, Tizi-Ouzou (Algeria)**

**ملخص:** قطع الأدب الشفوي أشواط الحدود الأكاديمية واحتوى العديد من التخصصات، بدءا من الجماليات إلى اللسانيات إلى الاتصالات إلى علم النفس والأنتروبولوجيا وغيرها. لقد حاول جاك غودي 1919 والتراونج 1912–2003 وغيرهم توسيع نظرية الأدب الشفوي وقد أدخلوا عليها بصمات وآثار الأنتروبولوجيا وعلم النفس لتشمل هذه النظرية ليس الخطاب الشفوي فقط ولكن الخطاب الفكري أيضا. لذلك نستطيع أن نأخذ الشعر الشفوي لسي موح ومحند من منظور أوسع والتعامل معه بالجدية التي يستحقها بوصفه نصا أدبيا، اجتماعيا، سياسيا وإيديولوجيا. هذا النص الأدبي الذي هو الشعر الشفوي يقارن مع نص من الأدب الأمريكي للشاعر والت ويتمان.

الهدف من هذه المقالة هو دراسة مفهوم الحرية عند والت ويتمان وسي محند ومحند على الرغم من المسافة الجغرافية والاختلافات اللغوية بينهما. صحيح أن التجربة والتعبير عن الحرية يختلف عند هذين الشاعرين، حيث سي محند ومحند يرثي فقدان الحرية وعالمه الحبيب والسكين– ذلك الذي زال مع الغزو الفرنسي–أما ويتمان الذي عاش خلال الحرب الأهلية الأمريكية يسعى لرؤية جديدة لأمريكا. ومع ذلك فإن مفهوم الحرية مهم في أشعار كل من الشاعرين. إنّ كلاهما قد تجاوزا القوانين وانتهكا القواعد الاجتماعية في اختيارهم للمواضيع المتناولة.

**Abstract**

The scholarship of oral literature has crossed academic boundaries to straddle many disciplines, ranging from aesthetics to linguistics, to communication, to psychology, to anthropology, and many more. In fact, Jack Goody (1919), Walter Ong (1912-2003) and others have tried to broaden the theory of Oral-formulaic. They