جامعة مولود معمري، تيزي–وزو

مخبر الممارسات اللغوية

مجلة

الممارسات اللغوية

العدد الواحد والثّلاثون (31)

مارس 2015

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، الجوهر مودر، عمر بورنان، 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. مجلة **(الممارسات اللغوية)** لسانُ حال المختبر، فتستقبل كلّ الأبحاث والدّراسات ذات العلاقة بالممارسات اللغوية؛
2. ترحّب المجلة بكلّ من يرغب نشر بحثه الذي يدخل في إطار اختصاص المجلة (الممارسات اللغوية)؛
3. تَنْشر مجلةُ **(الممارسات اللغوية)** البحوثَ المكتبية والدراساتِ الميدانيةَ والنّصوصَ المحقّقةَ أو المترجمةَ أو مراجعاتِ الكتب المتعلّقةِ بالعربية وآدابها؛
4. يقدّم البحث في صورة ورقية، يذكر الباحث: اسمه ولقبه ودرجته العلمية والمؤسّسة التي ينتمي إليها، أو المهنة التي يمتهنها؛
5. تَنْشر المجلّةُ البحوثَ الأصيلة المعدّة أصلاً باللغة العربية، كما تَنْشُر البحوثَ المحرّرةَ باللغاتِ: المازيغية والإنجليزية والإسبانية والفرنسية، شرط أن يتصدّرها ملخصٌ باللغة العربية؛
6. تنشر المجلةُ البحوثَ ذات اختصاصِ المجلةِ في بُعدها العام؛ بعد أن تخضعَ للتحكيم ولا تردّ إلى أصحابها سواءٌ قُبلت أم لم تُقْبل؛
7. يتولّى تحكيم البحث أعضاء هيأة التحرير؛
8. يُشترَط في البحث المقدّم للنشر ألاّ يكون قد نُشِر سلفاً، إلاّ إذا أضيف فيه نسخة مزيدة ومُنقّحة أو من الأبحاث التي تستحقّ النشرَ مرّة ثانية؛ على أن يشيرَ صاحبُه إلى مكان وتاريخ صدوره؛
9. 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؛

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

11. على صاحبِ البحث التقيّد بشروط استقبال البحث وهي:

- التقيّد بالمعايير العلمية والأكاديمية المُتعارف عليها من سلامة اللّغة، وكلّ متعلّقات المنهجية...
- ألاّ يقل حجم المقال عن 10 صفحات، ولا يزيد عن 30 صفحة.
- كتابة البحث بخط simplified Arabic ببنط 13، طــول الكتابة 24 بعرض 12، والمسافة بين السطور 1.0؛
- توضع الرسوم والبيانات ضمن إطار 12 x 24؛
- الهوامش في آخر البحث متسلسلة ومكتوبة آلياً، ببنط 12؛

12. يلتزم صاحبُ البحث بالتعديل حالةَ ما أقرّ المحكّمون نشرَه بشرط التعديل؛

13. 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؛

14. صاحب المقال هو المسؤول علميّا عن المقال؛

15. ترسل الأبحاث في نسخة ورقية (بإمضاء صاحب المقال) مصحوبة بنسخة قُرصية عن طريق البريد على العنوان التالي: السيد رئيس تحرير مجلة الممارسات اللغوية/ مخبر الممارسات اللغــوية. جامعة مولود معمري. تيزي–وزو. الجمهورية الجزائرية، أو تُرسَل عن طريق بريد المخبر الإلكتروني.

روابط الاتّصال:

ــ البريد الالكتروني: laboling@yahoo.fr

ــ الهاتف الثابت: 026213291

ــ الناسوخ: 026411400

الفهرس

تصدير	9
كلمة العدد	11
الاهتمام بالتّنميّة البشريّة مشروع نّهضة ***أ. د. صالح بلعيد، جامعة مولود معمري، تيزي-وزو***	13
المعايير السّياقية في قصة الأنبياء (أدم وإبراهيم وعيسى عليهم السلام). ***أ.م.د.دلخوش جارالله دزيي، وأ. تارا فرهاد شاكر، أربيل- العراق.***	43
الطرُق العشْرُ لنافع أو "العشْرُ الصَّغير" واعتناءُ المَغارِبة بها ***د. خليل قاضي، كلية العلوم الإسلامية، جامعة الجزائر***	91
أثر ابن قتيبة في رأي القائلين باستحالة ترجمة القرآن الكريم ***أ.عبد القادر تواتي، جامعة أكلي محند اولحاج بالبويرة.***	105
المناهج التعليمية بين التّطورات وتحديات المستقبل ***د. برو محمد، أ. رحموني دليلة، جامعة المسيلة***	151
ملامح النظرية التحليلية لدى أبي حامد الغزالي من خلال كتاب (معيار العلم) ***أ. فاطمة الزهراء برحمون، جامعة بلعباس***	187
الحجاج في دلائل الإعجاز لعبد القاهر الجرجاني ***د. عبد القادر حمراني، جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف***	213
العلة النحوية في رفع المبتدأ والخبر ***أ. ابن الدين بخولة، دراسات عليا جامعة السانيا وهران***	239
الفرار اللغوي ***د. عمر بورنان، جامعة أكلي محند اولحاج البويرة.***	257
المسار التاريخي للمعجم العربي ***أ.جميلة عبيد/ المركز الجامعي ميلة***	271
ظاهرة مزج اللغات وتعاقبها في الملفوظات السجنية المتداولة -سجون الشمال الغربي نموذجا- ***أ. لحسن رحو/جامعة تلمسان***	293

تصدير

يسرّنا أن نقدّم للقارئ الكريم العدد الواحد والثّلاثين 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.

كلمة العدد

أيّها القارئ الفاضل

تعمد مجلّة الممارسات اللّغوية في الجزائر هذه المرّة إلى أن تلقاك في عددها الواحد والثّلاثين (31) بصورة جديدة في شكلها وموضوعاتها، المتباعدة التّفاصيل الموصولة الأهداف، حيث تسعى إلى البحث عن الحلول النّاجعة لكثير من الإشكالات العالقة ذات الوتيرة المراسيّة في الجزائر ومقاساتها العلميّة الأكاديميّة في ظلّ التّنظير المنهجيّ والتّحليل المنطقي نحو ما هو عليه الحال مع: المناهج التّعليميّة، والدّراسات المعجميّة والدّلالية، والخطاب التّداولي، وفي مجال النّحو وغيرها.

نُعلم القارئ ومن يهمّه أمر نشر المقالات، بأنّنا سطّرنا منهجيّة جديدة في إصدار الأعداد اللّاحقة، وأنّنا سوف نعمل على نشر ملاحق وأعداد متخصّصة إرضاءً للجميع، ولهذا نعوّل على ما تقدّمونه من أفكار واقتراحات ومقالات.

أيّها القارئ الفاضل؛ فالشّكر موصول، والمعطى الأكاديمي مقبول، والإفادة متقون في كلّ منبر منه منابر مجلّة الممارسات اللّغوية في الجزائر.

هيئة التّحرير

الاهتمام بالتّنميّة البشريّة مشروع نّهضة

أ. د. صالح بلعيد

جامعة مولود معمري، تيزي–وزو

ـ **المقدّمة:** لا تتناول هذه المقالةُ موضوعاً في الاقتصاد بمفهومه الاختصاصيّ، ولا تتحدّث عن ريع البترول، بل تبحث في عمليات النّمو الاجتماعيّ للمجتمع والذي يكون بأبنائه وبناته وهم يَفُوقون ريع البترول، فهم الثّابتون الدّائمون، والبترول زائل ويزول. تتحدّث المقالة عن كيفيات الاستفادة من الكفاءات الوطنيّة عندما تُستشار في كيفيات التّخطيط الوطنيّ السّليم؛ تخطيط يأخذ أبعاد المجتمع ضمن الاهتمام بضروراته، ويخطّط لترقيّته من خلال بنياته القاعديّة وفي ذات الوقت يقيم أواصر التّرقيّة ليكون مُعَوْلَماً على غرار التّنميط الذي أصبح يُصيب العالم. تخطيط وطنيّ من قبل الفئات المجتمعيّة يجري سهلاً مُتفاعلاً وصولاً إلى حلّ كلّ الصّعوبات والقضايا، وإشراك ذلك المجتمع في تقديم الحلول التي يراها مناسِبة، وتكون آراؤه محلّ اعتبار، وذلك جزء من الحلّ.

وبالمختصر تطرح المقالة قضية تشبّثنا بالفرنسيّة على أنّها غنيمة حرب Butin de guerre لا تفريط فيها، وهي قاعدة أساس عند بعض النّخبة في بناء الدّولة الحديثة وفي تحقيق التّنمية البشريّة، فيقع النّداء عندهم Instruire en français, enseigner en arabe، أو علينا تعليم العلوم بلغة العلوم. وكان هذا ما يقصي العربيّة من المشروع النّهضويّ بفعل تلك النّخب المتنفّذة لدى صاحب القرار والمتحكّمة في الإعلام.

لا يمكن أن يخفي الباحث أنّ هذه المسألة تسبّب في الوقت الحاليّ تذبذباً لدى هذا الجيل الذي بدأ يشكّ في هويّته وتاريخه، فهو بين الاستيلاب والانفصام والحيرة وفي مهبّ الريح والتطرّف لأنّ الثّقافة الوطنيّة لم تُرَسِّخ فيه المبادئَ الكبرى للهُويّة؛ ففيها خطابان؛ خطاب تنظير يتنافى وخطاب تطبيق. وكنّا –نحن المعلّمين– نُعلّم هذا الجيل ونقول له: لا يمكن الاستغناء عن اللّغة الوطنيّة في تحقيق التّنمية المنشودة، واللّغة الوطنيّة هي التي تصنع من المجتمع واقعاً، وهي الوسيلة التي تحدّد صلة الإنسان بهذا الواقع، واللّغة الأمّ هي الوعاء الرئيس للإبداع وإنتاج المعرفة، وهذا ما تنصّ عليه تقارير التّنمية البشريّة، وما أبانته التّجارب الدّولية النّاجحة، وكما علّمناه أنّ أصحاب الرأي قالوا: إذا عَلّمْتَ شخصاً بلغته فقد نقلت العلمَ إلى تلك اللّغة، أما إذا عَلّمْتَه بلغة أخرى فلم تزد على أنّك نَقَلْتَ ذلك الشّخص إليها... وفي كلّ هذا يشهد هذا المتعلّم التّغريب في كلّ شيء، تغريب الفكر على الخصوص "ولا شكّ أنّ أهمّ معاني التّغريب هو النّزعة العمياء إلى الغرب، وتحوّل العناصر الغربيّة والبنى والقوى التي تتبنّاها إلى أجسام غريبة ذات قوّة ونفوذ وقادرة على إنتاج مجتمعها وحضارتها الأمّ في البيئة العربيّة، وتبنّي أو فرض النّموذج الغربيّ كعنصر رئيسيّ أو وحيد في المشروع النّهضويّ العربيّ[1]" وأمام ذلك ضَعُف الطالبُ والمطلوب، ضَعُفت الدافعيّة لدى هذا الجيل، وأصبح الشّباب لا يثقون في ما نقول فحدث التّعطيل الثّقافي باللّغة الوطنيّة، ومن ذلك تعطّل الاقتصاد، والكلّ متشابك، **فهل من حلّ؟**

لقد جرّبنا في السّبعينيّات استيراد أكبر المصانع من الغرب، وزرعناها في محيطنا، ولكن بمجرّد تعطيل قطعة بسيطة يدخل العمّال في بطالة مقنّعة؛ والسّبب أنّ العامل في ذلك المصنع لم نُهيّئه نفسيّاً على أنّ المصنع جزء من مِلْكه، ولم ندرّبه على التّفاعل مع الخلل وإبداء الحلول فدخلتْ في نفسه مأثورة **(لا تفكّر أنا**

أفكر بَدَلَك) في الوقت الذي وَرِثَ من المستعمر مأثورة اللامبالاة والتّدمير **(مِلْك البايلك)** فأعلنت تلك المصانعُ الكبيرةُ الإفلاسَ. ولحدّ الآن ما نزال في تلك العقليّة الصمّاء، ونجري وراء بناء الصنّاعات الثّقيلة، ونحن لسنا أهلاً لها، ولا نملك عقلية إصلاح قطعة منها، ولا يمكن منافسة الدّول المُتقدّمة، بلهَ الحديث عن شركات الكارتل. فنجد أنفسنا في الوقت الحاضر نزداد تخلّفاً، ونعتمد على الاستيراد حتى في موادنا الغذائيّة، **فأين الخلل؟**

إذا نظرنا إلى الدّول المتخلّفة مثلنا؛ والتّي لم تتّبع استيراد المصانع، وعملت بتنميّة الصّناعات الصّغيرة الذّاتيّة، وأشركت المواطنَ في تلبيّة طلبات احتيّاجاته وفي عمليّات التّرقيّة المحليّة والوطنيّة، وجعلت التّنميّةَ الشّاملة عمليةَ تحرير ونهضة حضاريّة، واستطاعت أن تعمل على رِفد بنيّاتها التّحتيّة، حتى أصبح اقتصادُها ضامناً للحاجات الماديّة للمواطن، وإذا سألنا عن سرّ النّجاح نجد أنّ تخطيط هذه الدّول قام على الاهتمام **بالتّنميّة البشريّة** ولا غيره، ويمكن أن نضرب أمثلة من هذه الدّول:

ــ **إيران:** تستثمر في التّنميّة البشريّة وفي لغتها وبلغتها، وتُرسل المُتفوّقين إلى الخارج للتّعلم ويعودون إلى بلدهم، ويُترجِمون أبحاثَهم إلى لغتهم، ويعبدون لغتهم أيّما عبادة، ولا يمكن التّفكير في استبدالها باللّغات الأخرى، أو التّدريس باللّغات الأجنبيّة في المدارس الإيرانيّة، إلاّ لغير الإيرانيّين. إيران تخطّط باستمرار لعمليّات التّدريس القائمة على اللّغة الإيرانيّة (الفارسيّة) فهي مقدّسة وتقرب في قدسيّتها من القرآن الكريم، علماً أنّ الفارسيّة تُكتب بالحروف العربيّة، وفيها 60 % من الألفاظ العربيّة، ولغة إيران الآن في الرّتبة الرّابعة في الشّابكة، وتُتَرْجِم كلّ العلوم إلى لغتها من شتّى اللّغات، وتسعى أن تكون اللّغة العلميّة العالميّة الثّالثة بعد الإنجليزيّة والألمانيّة. وكانت إيران إلى غاية 1980 دولة بوليسيّة متخلّفة وفقيرة، دولة طبقيّة

يسيطر عليها (السافاك) بِعُنْف، والآن تُصَدّر إلى فيدرالية روسيا طائرات بدون طيّار، وتصنع سيّارات خاصّة، وبلد نَوَوِي بامتياز، **فبماذا كانت تنتج هذه العلوم؟** بالطّبع كلّ ذلك يتمّ باللّغة الإيرانيّة وحدها.

ـــ **ماليزيا:** إلى غاية 1980 كانت جزيرة مُتخلّفة، ولكن بتخطيطاتها وببرامجها التّنمويّة الشّاملة وعمادها **تعميم المعرفة**، أصبحت من الدّول المُتقدّمة خلال عشرين (20) سنة وهي بلد إسلامي؛ تصنع السيّارات والجرّارات وتبيع الثّلاجات وتتحكّم في النانوتكنولوجيّ، وهي دولة حضاريّة راقيّة نظيفة، يمكن أن ينطبق عليها –ولا شبه– ما لا عَيْنٌ رَأَتْ، ولا أذنٌ سَمِعَتْ، ولا خَطَرَ على قَلْبِ بشر. فماليزيا من الدّول التي يرتفع اقتصادُها بشكل دائم، رغم أنّها لا تتوفّر على الثّروات الباطنيّة، ولكنّها تتوفّر على عقل مخطّط مُنتج، عقل محمد مهاتير وأمثاله من المُجدّدين والدّاعين إلى الاعتماد على الذّات الوطنيّة، واحترام المُبادرة والتّخطيط العلمي المبنيّ على الثّروات المحليّة، وعلى الكفاءات الوطنيّة، وعدم الاعتماد على الخارج إلاّ في الضّرورات الكماليّة التي هي من الرّفاهيّة، ويمكن الاستغناء عنها. ولا نغادر ماليزيا إلاّ ونشير إلى أندونيسيا التي قفزت قفزات تنافسيّة في دول آسيا العَشْر الرّاقية، وهي من الدّول المنافسة للصّين والهند في الوقت الحاليّ، رغم كثرة البشر وقلّة التّراب.

ـــ **فَنْلَنْدا:** دولة صغيرة تغطّيها الغابات، ولا تنقطع عنها الثّلوج والأمطار والسّحب، وليس لها ثروات باطنيّة إلاّ العقل البشريّ الفنلنديّ، وكانت إلى سنة 1960 دولة متخلّفة، وتتفوّق عليها مصر وتونس، ولكن الآن تقدّمت فنلندا، فهي رقم واحد في التّنمية البشريّة، وتبيع للعالم أفضل أجهزة النّقال NOKIA عالميّاً فتأخّرت تونس ومصر، بل لا وجود لهما في خريطة التّصنيف الدوليّ، رغم أنّه في سنوات السّبعينيّات كانت الدّولتان العربيّتان متقدّمتين على فنلندا. دولة مصر

منذ الستينيّات تُجَمّع سيّارة FIAT ولحدّ الآن لم تسطع صنع قطعة واحدة في بلدها وإذا حاولت أن تصنع فه يتقلّد تقليداً بدائياً، فيخرج المنتوج الوطني لا ينافس المنتوج الأجنبي، فتكسد البضاعة. وهناك تركيب سيّارات RENAULT في المغرب، ولكن لم تستطع صنع مقفال واحد. وإذا صنعت لا تصنع بالجودة، فغابت التّقنية لأنّها لا تملك عقلية أو لا وجود لعقلية مصنّعة منتجة؛ عقلية عفا عليها الزّمان، عقلية تركيب لا إضافة ولا إنتاج، عقلية العيش على الخارج عقلية التّبعية المُطلقة.

ــ **كوريا الجنوبيّة:** دولة حديثة جداً مقارنة بكثير من الدّول العربيّة التي لها قرون من التّواجد دُوَل عربية لم تتعرّض للاستعمار، ولكنّها متخلّفة، وكوريا عرفت الاستعمار الياباني المدمّر وهي في شبه الجزيرة الكوريّة: البحر من جانبيها، وكوريا الشّمالية من أمامها، وقاعدة أمريكا من طرفها، وكانت قبل ثلاثين(30) سنة أفقرَ بلدٍ في آسيا، وثالثَ أفقرِ دولةٍ في العالم، ومع ذلك نهضت بعبقريتها؛ وبتخطيط أبنائها، فأضحت دولة صناعيّة كبيرة بنظريّة عقلانيّة نسبيّة بالسّنوات على التّوالي، وبتحديد الآماد لكلّ مشروع، إلى الصّناعة التّامّة الخاصّة. وكلّ ذلك يتمّ باللّغة الكوريّة المشتركة؛ وهي لغة المدرسة والإعلام، ولغة ساكنة المدن الحضاريّة، فلم يبق فيها الرّيف، وكلّ الرّيف مسّته الحضارة والرّفاه الاجتماعيّ. ونحن ننظر إلى حروفها على أنّها من الصّعوبة بمكان أن تُشفّر، ولكن بتلك الحروف الرّسوم أضحت من أقوى اقتصاديّات العالم فيحتلّ اقتصادها الرّتبة التّاسعة عالمياً. وفي كوريا الآن أكثر من مئة (100) قناة تلفازيّة للخواصّ، وقناة واحدة للدّولة، وتبثّ برامجها بالكورية، أو تترجم إلى الكورية، وكلّ القنوات تنشد خدمة الوطن بمنهجيات تنافسيّة للوصول إلى هدف واحد، ولم يكن يحصل ذلك إلاّ

بفضل تلك السّياسة العلميّة وعمادها: التّنافس ــ الحرّية ــ عبادة اللّغة الكوريّة ــ خدمة الوطن.

ولذلك يحدث في هذا البلد العَجَب، ويتمثّل ذلك بأنّها قفزت في التّنميّة البشريّة قفزات جبّارة؛ فبعدما كانت لا مكان لها في تقارير التّنمية البشريّة، والآن تنافس الدّول المتقدّمة "كوريا الآن تحتلّ الرّتبة (12) في سلّم دليل التّنميّة البشريّة [...] إنّها تتقدّم على دول أوربيّة عريقة في التّقدّم مثل سويسرا (الرّتبة 13) فرنسا (14) بلجيكا (18) وإيطاليا (23) ولا يوجد أمّي واحد في كوريا، فكلّهم يجيدون قراءة وكتابة اللّغة الكوريّة المشتركة التي تعدّ لغة نفاذ إلى مصادر المعلومات، وكثير منهم يجيدون لغات أجنبيّة مختلفة[2]". كوريا الجنوبيّة بدأت بالتّركيب الصناعيّ النّسبيّ وخلال عشر (10) سنوات أصبحت دولة منتجة لسيّارة وطنية بماركات عالمية مشهورة. لمَ لا يكون العمل بمنهجية هذه النّمور عندنا؛ لنصنع السّيارات والجرّارات والحافلات والقطارات، وكلّ ما يخدم البنيّة التّحتية الوطنيّة.

ــ **اليابان:** بلد اليابان انهار كلّياً منذ الحرب العالميّة الثّانيّة، ولكنّه نهض بلغته ورجاله الذين أقاموا جسور الاستفادة الجزئيّة من النّظريّات الغربيّة، والعمل على إدماجها والخروج بنظريّة مُستقلّة يابانية، والآن رغم جُزُرها المُتناثرة، والزّلازل المُدمّرة، تصدّر الكثير من السيّارات ومن الشاحنات الضخمة، ومن الصّناعات الدقيقة إلى العالم العربيّ، وهي صناعات ذات جودة عالميّة وتنافس الصّناعات الفرنسيّة من حيث التّقنيّة. بلد اليابان الجامع بين الأصالة والمعاصرة، بين القدّيس كونفوشيوس، والتّعاليم المعاصرة، بين الإمبراطور المقدّس، وناطحات السّحب المتحرّكة واليابان في كلّ سنة يتطوّر.

ــ **تركيا:** بلد تجميع السّيارات، دولة ناميّة تعمل على الاعتزاز بلغتها، ولا تزال تفتخر بتخطيط أتاتورك المُعلّم؛ الذي يقرّ بعظمة تركيا واللّغة التّركيّة، وبخاصة لما

ابتعدت عن كتابتها بالحروف الطّورانيّة، ومن ثمّ الابتعاد عن الحروف العربيّة. وبجهد الأوغليّ العثمانيّ فهي دولة نصف صناعيّة، ومن الكبار العشرين اقتصادياً وتشهد قفزة في بناء مصانع عملاقة في وطنها وفي خارج تركيا. والغريب في تركيا أنّها بلد سياحيّ بامتياز، ومع الاعتزاز العثمانيّ فإنّ اللّغات الأجنبيّة لا مكان لها في تركيا، وعلى السّائح أن يتدبّر أمره لفهم التّركيّة، لا التّنازل لصالح الأجانب، وكلّ اللاّفتات والإشارات والمحلاّت مكتوبة بالتّركيّة فقط...

ـ **كوبا:** وإذا ذكرتُ هذه النماذج النّاجحة، لا أغفل تجربة كوبا في صناعة الطبّ؛ حيث تستثمر في بناء طبيب كوبيّ ماهر؛ يستجيب لكلّ الحالات الطبّية ورغم المضايقات التي تعانيها من حصار أمريكا، ومن عدم وجود الموارد الطّبيعيّة، فهي جزيرة من العدم، وتضربها الأعاصير باستمرار؛ إلاّ أنّها تُنتج أفضل الأطبّاء والجرّاحين في العالم، ويخطب ودّهم في الدّول المُتقدّمة. ولا يمكن أن نضع كوبا في الدّول المُتقدّمة، ولكن من الوجهة التّخطيطيّة يمكن أن أقول: إنّها من الدّول التّي استثمرت في التّنمية البشريّة، وخطت خطواتٍ جيّدةً ومضمونةَ النّجاح، وقد استثمرت في جانب تنميّة الطّب، على أنّه عُملة يُدرّ عليها –تقريباً– مقدار ما يدرّه البترول على بعض الدّول العربيّة.

فإذا حلّلتُ نجاح هذه الدّول، أصل إلى نقطتين هامَتَيْن هما:

ـ **النّقطة الأولى:** أرى ربط علاقة تكامليّة بين امتلاك المعرفة ومعدّلات التّنميّة الاقتصاديّة والاجتماعيّة، بين الاهتمام بالصّناعة والإغداق على صاحب الصّناعة بين التّخطيط المرحليّ والتّنميّة المستديمة، بين التحكّم في العلم، وبين تطبيق آليات العلم، وفي هذه الدّول **عائدات الاستثمار في البشر أعلى بكثير من الاستثمار في الصّناعة الثّقيلة**، وبذلك زادت هذه الدّول في معدّلات نمو مرتفعة.

ــ **النّقطة الثّانية:** دول اهتمّت بالتّنمية البشريّة، وراهنت على اللّغات الوطنيّة دون غيرها من اللّغات الأجنبيّة، ودافعها في هذا ما يلي:

ــ حماسها إلى لغاتها كان من إحساس تاريخيّ وعلميّ بضرورة التّجاوب مع المعطيات المُستجدّة؛ إذ تشكّل اللّغة الوطنيّة عندها دعامة وجودها، وأداة انفتاحها على العالم؛

ــ دُوَلٌ نالت التقدّم بلغاتها، وكان هذا التقدّم جديراً عندها بما أبدعت بلغاتها وبما عملت على صيانة لغاتها؛ لأنّها وسيلتها للمحافظة على ثوابت الأمّة؛

ــ دُوَلٌ جنّدت كلّ طاقاتها لخدمة لغاتها بخطط واضحة المعالم من مستوى التصوّر إلى الإنجاز بالقوّة والفعل؛

ــ دُوَلٌ أولت الضّبط المنهجيّ والعلميّ الأهميّة، ثمّ عملت على الحضور الموازيّ الجامع بين البعد النّظريّ والتّطبيقيّ؛

ــ دُوَلٌ بقيت عاملةً ولا تزال تجنّد طاقاتها الماديّة والبشريّة، لحماية لغاتها والعمل على تطويرها، وإمدادها بالإمكانيّات المطلوبة.

كلّ ذلك ما كان يكون لولاً الدّعامة الكبرى والمجهود الفعليّ في التّنميّة البشريّة

فما هي التّنميّة البشريّة؟

ــ **التّنمية البشريّة:** التّنميّة من فعل **نما** (نَمَا يَنْمُو تَنْمِيّة/ نُمُواً) بمعنى علا واستقامَ وازدَهَرَ وزَادَ. النّمُو هو الإضافة والزّيادة. وعند الفقهاء الزّكاة من النّمو. **البشريّة:** من البشر وهو الخلق والخليقة، وكلّ دابّة ذات عقلية تُسيّر نفسها، وما هو مُجْبَر وجُبِّل على ذلك فهو دابّة، وما يدبّ على الأرض. التّنميّة البشريّة هي الرّقي والرّفاه والنّمو للمجتمع. التّنميّة البشريّة مصطلح معاصر يُطلق في العادة في عالم الاقتصاد، فينطلق في تحسين وعي الفرد التّربويّ والتّكنولوجي والمعرفيّ، باعتماد نظريّات الاقتصاد.

ولقد ظهر هذا المصطلح مع استقلال الدّول الحديثة، والتّي كانت تطمح إلى تنميّة شاملة للخروج من التخلّف "التّنميّة في جوهرها عمليّة تحرير ونهضة حضاريّة شاملة؛ ترمي إلى تخليص البلدان المُستقلّة حديثاً من ظواهر التّخلّف وتحريرها من علاقات التّبعيّة، وتعبئة طاقاتها الذّاتيّة، وتوظيفها في إقامة بنيان اقتصاديّ واجتماعيّ وسياسيّ جديد يضمن أولاً إشباع الحاجات الأساسيّة الماديّة والمعنويّة، لجماهير الشّعب كالغذاء والكساء والمسكن والتّعليم والعلاج والحاجات الثّقافيّة والإعلاميّة، ثمّ يسعى إلى رفع مستوى رفاه النّاس باطّراد[3]". وإنّ التّنميّة البشريّة هي بناء اقتصاد جديد متجانس مبنيّ على التّربيّة؛ حيث النّظريّة الحديثة تُؤخّر مرحلةَ التّصنيع إلى لاحقٍ من الزّمان؛ لأنّ التّصنيع يقوم به الشّخص، فإذا كان ذلك الشّخص أُميّاً فكيف يقوم بعمليّات التّصنيع. وبذا نرى أنّ عمليّة التّنميّة الاقتصاديّة مشروطة بالجانب الاجتماعيّ وهي بديل معاصر يتوجّه إلى تكوين الفرد تربويّاً وعلميّاً، وهذا ما يظهر في تلك الخُطط والوَصْفات التي انتُهجتها دُوَل شرق آسيا؛ إذ تستثمر بشكل قويّ في ميدان التّعليم؛ ولا سيّما التّعليم القاعديّ فتبني اقتصاد المعلومات/ اقتصاد المعرفة/ ديمقراطية المعلومات على معلومات تتوفّر لدى كلّ مواطن، من خلال التّعليم الإجباريّ والمجانيّ باللّغة الوطنيّة والصّحة التّامّة الشّاملة وبالمجان لكلّ مواطن.

ــ **لماذا تعطّل اقتصادنا؟** للإجابة عن هذا السّؤال أقول: تعطّل اقتصادنا لتعطّل ثقافتنا، وتعطّلت ثقافتنا لأنّنا لم نتلقّاها باللّغات الوطنيّة. ويمكن التّفصيل في القضية بما بصرنا به، وها كم إياه:

1ــ طمس الحقوق اللّغويّة: ليس سهلاً أن يفكّر الإنسان في الرّقي الاقتصاديّ إذا كان مُهاناً وليس سهلاً أن يرفع المواطن الشّأن العام إذا كان سجيناً، وليس هيّناً أن يخطّط المواطن إذا لم يُستشر... ومن الصّعب أن يقبل المرءُ التّنازلَ عن حقوقه

مهما كانت، وبخاصة حقوقَ الهويّة اللّغويّة والمواطنة، فإذا طُمس أو سُلب منه حقّه يصبح المواطن عاملَ دمار، ولا يكون عامل بنّاء. ومن المفارقة أن يحمل المواطنون لافتات، ويرفعون تقارير من أجل إنزال لغتهم المنزلة التّي يجب أن تنالها في وطنها، في الوقت الذي ما كان يجب أن يحصل، وإنّه لم تحصل أن قام الفرنسيّون يرفعون لافتات يقولون فيها: أيّها الحكّام الفرنسيّون أنزلوا الفرنسيّة منزلتها، ولم يحدث أن نادى الأمريكان بضرورة إنزال الإنجليزيّة محلّها، فهي تحصيل حاصل، فلم ينصّ الدّستور الأمريكيّ على اللّغة الرسميّة/ الوطنيّة، ولا على منزلتها؛ والسّبب إنّ المسألة لا تحتاج إلى نصوص.

في الحقيقة ما كان يجب أن تُطرح مسألةُ الحقوق اللّغويّة بالنّسبة للّغة الأمّ في وطننا، قد تطرح الحقوق اللّغويّة في إطار وجود الأقليّات اللّغويّة أو الذين هضمت لغاتهم. أما أن تطرح لغة أهل البلد كمطلب حقوقيّ فهذه المفارقة التي لا يقبلها المنطق كما هو عندنا، وفي كلّ الدّول العربيّة فقد وصل الأمر إلى اللامنطق، وقد يستدعي هذا المناداة إلى التّداول الوطنيّ، أو الاستعانة بالأمم المتحدّة لردّ الاعتبار للّغات الوطنيّة إلى أهلها، واستعمالها في مختلف دواليب الدّولة، وهذا ما كان يجب أن يؤخذ في الاعتبار في تخطيط السّياسة اللّغويّة من خلال الدّستور الذي ينصّ أو لا ينصّ على صدارة اللّغات الوطنيّة، فالمسألة لا تناقش في المكانة التي تحتلّها في بلادها، وتبقى المراجعة تتعلّق فقط بمنهجية إعلاء اللّغات الوطنيّة، فهل نحن بحاجة إلى مُناشدة الوطنيّين ورجال الدّولة بإنزال العربيّة والمازيغيات مقامهما، وهما من اللّغات الوطنيّة دون جحد.

ومع ذلك يمكن التّذكير بإعلان حقوق الإنسان اللّغويّة الذي يعود إلى 1987 والمسمّى (إعلان ريسيف). في أكتوبر من عام 1987 فقد عقدت الجمعيّة الدّولية لتنميّة التّواصل بين الثّقافات (AIMAV) وهي وكالة تابعة لليونيسكو ندوتها الثّانيّة

بعد العشرين حول حقوق الإنسان والحقوق الثّقافيّة بمدينة ريسيف في البرازيل وهذا بعدما أقض انتشار المَيْز واللاّمساواة باللّغة مضجع الوِكالة، فتبنّت تصريحاً يؤكّد حقوقَ لغويّة عالميّة، ودعت هيئة الأمم المتّحدة إلى إقرار إعلان عالميّ للحقوق اللّغويّة.

"يعلن المؤتمر الثّانيّ بعد العشرين للجمعيّة الدّولية لتنميّة التّواصل بين الثّقافات حول حقوق الإنسان، والحقوق الثقافيّة المنعقد في كليّة الحقوق بالجامعة الفيدرالية لبيرمامبو كو (ريسيف) من 7 إلى 9 أكتوبر 1987 برئاسة فرانسيسكو كوميس دي ماتوس، يعلن ما يلي:

ــ حيث إنّ مُثُل، ومبادئ المساواة، والتّضامن، والحرّية، والعدالة، والسّلم والتّفاهم التي تُلْهِم التّشريعيْن: الوطنيّ والدّوليّ، ومواثيق حقوق الإنسان تشترك في بُعْد لغويّ وجوهريّ؛ **إذ يقرّ بأنّ اللّغات واستعمالها، والحفاظ عليها، وتطويرها يسهم إسهاماً جلياً في التّنمية الثّقافيّة والتّعليميّة والاجتماعيّة، والاقتصاديّة والسياسيّة للأفراد والجماعات والدول؛**

إذ نسجّل أنّ الإعلان العالميّ لحقوق الإنسان والمُعاهدات الدوليّة والمواثيق المتّصلة به تنصّ على الحقوق الثّقافيّة، إذ تأخذ بعين الاعتبار الحاجة إلى إيقاظ الوعيّ وتقويّته –داخل الثّقافات وعبرها– بالاعتراف بالحقوق اللّغويّة للأفراد والجماعات ورعايتها؛

إذ نؤكّد أنّ الحقوق اللّغويّة ينبغي أن يُعترَفَ بها، وأن تُرعَى وتُحترمَ وطنياً وجهوياً ودولياً وهذا سيؤدّي إلى حفظ كرامة جميع اللّغات وضمان المساواة بينها؛

إذ نعي الحاجة إلى نصوص تشريعيّة قصد القضاء على الأحكام المُسْبَقة اللّغويّة والميز وكلّ أشكال السّيطرة اللّغويّة، والظّلم والقمع في مقامات مثل المصالح العموميّة، وأماكن العمل والنّظام التّعليميّ، والمحاكم، ووسائل الإعلام؛

إذ نشدّد على الحاجة إلى تحسيس الأفراد والجماعات والدّول بالحقوق اللّغويّة وإلى تأييد المواقف الاجتماعيّة الإيجابيّة إزاء التّعدّد اللغويّ، وإلى تغيير البنيّات الاجتماعيّة خدمة للمساواة بين مُستعملي مُختلف اللّغات والتّنويعات اللّغويّة. ومن ثمّ نعي الحاجة إلى توفير الأجهزة المُختصّة في الدّول الأعضاء في هيئة الأمم المُتحدّة ضمانات قانونيّة واضحة للحقوق اللّغويّة للأفراد والجماعات؛

نوصي بأن تتّخذ الأمم المُتّحدة ما يلزم لإقرار، وتنفيذ إعلان عالمي للحقوق اللّغويّة يتطلّب صياغة جديدة للسّياسات اللّغوية الوطنيّة والجهويّة والدّوليّة[4]". فهل من مذكّر بأن نعيَ بأنّ هذه الحقوق لا يجب أن تكون محلّ خلاف أو تساؤل، فهي من المكتسب القديم والشّرعيّ الذي لا جدالَ فيها.

2ــ غياب التّخطيط الشّامل: في الكثير من الحكومات لا توجد وزارة التّخطيط فإذا وُجدت وزارة التّخطيط تعمل على بناء تخطيط وطنيّ مبنيّ على مشاريع خُماسيّة تبنيها لعُهْدات الرئيس، فالتّخطيط بمقاس الشّخص الحاكم، لا التّخطيط للدّولة التي لا تزول بزوال الحاكم. ولا ننكر أنّه يقع التّخطيط عندنا، وفي كثير من الدّول العربيّة، ولكنّه تخطيط جزئيّ مبنيّ على تخطيط التّعليم دون سياسة التّعليم تخطيط بناء العمارات والمستشفيات وشقّ الطّرقات، دون سياسة تدبير البناءات والعمارات والمستشفيات... ونجد دائماً ثغرات في عدم التّخطيط الشّامل. ولكي يكون التّخطيط شاملاً كان علينا أن نخطّط للآماد الثّلاث: المُستعجل ــ المُتوسّط المدّة ــ الطّويل المدّة. ثمّ مراعاة كلّ الأبعاد ذات العلاقة بالجوانب: الثّقافيّة ــ الاجتماعيّة ــ الاقتصاديّة ــ السّياسيّة ــ العسكريّة. ولكنّنا في كلّ هذا نغلّب الجوانب العسكريّة على الجوانب الأخرى، ونصبّ الميزانيّة الوطنيّة في التسلّح بدل بناء المواطن الذي يحمل ذلك السّلاح.

3 ــ غياب الاهتمام بالمواطن: تنفق الدّول النّامية المتطوّرة في الوقت الحاليّ أضعاف ما تنفقه في العسكرتارية، وتنظر إلى المواطن على أنّه القلب الذي يتحرّك به الوطن، فكان لا بدّ من الاستثمار في التّربيّة والتّعليم بشكل مُغدق، **التّربيّة أولاً وثانياً وثالثاً.** لا ننكر أنّ الجزائر من الدّول القلائل التي تستثمر بقوّة في التّعليم بل إنّ استثمارها يفوق الكثير من الدّول المتقدّمة، **ولكن لماذا لم تتقدّم وتعطّل اقتصادُها؟** لم تتقدّم الجزائرُ لأنّ تخطيطها مبنيّ على إعداد مواطن يحمل العلمَ ولا يحمل المواطنة، تعدّ تلميذاً باللّغة العربيّة، وفي تلك المرحلة تعطي له كلّ المبرّرات على أنّ هذه اللّغة مرحليّة ولغة المُتحف، وكان عليك –أيّها التّلميذ– أن تنتقل إلى لغة العصر؛ وهي الفرنسيّة، فإعداده يكون هشّاً في المرحلة الابتدائيّة. وفي الجامعة يجد الطّالب شيئاً آخر، ويصطدم بواقع الضّيم والوحشية التي ألحقتها الفرنسيّة على لغاته: العربيّة والمازيغية، فلا مادة علميّة تدرّس بالعربيّة، فماذا يفعل الطّالب الذي قضى اثنتا عشرة (12) سنة يدرس بالعربيّة، فتأتينا أفواج من الحاصلين على البكالوريا يطلبون إعادة التّوجيه، وأفواج يتّجهون إلى ميدان العمل ومن حالَفَهُ الحظّ يواصل تعليمه بالفرنسية بتعثّر كبير، وعندما يتخرّج بشهادة باللّغة الأجنبيّة لا يجد فُرَص العمل في بلده، **فما الحلّ؟** يحمل حقيبته إلى المهجر... وكم تخسر بلادنا من إعداد مواطنين جاهزين وتقدّمهم للغرب بالمجان، فيستقبلهم الغرب وهم جاهزون، هنا الخلل في التّخطيط. ويعني كلامي في هذه النّقطة أنّ المدرسة الجزائريّة حالياً لا تضع تخطيطاً للسّياسة اللّغويّة بشكل سليم، كما لا تبني روح المواطنة من خلال ما يحمله المنهاج المدرسيّ من: نقص التّربيّة على المواطنة ــ نقص الاهتمام بالتّاريخ الوطنيّ ــ سوء تبليغ حبّ الوطن ــ عدم ترسيخ التّفانيّ في خدمة الوطن ــ عدم تمكين المدرسة التّوعيّة في خدمة الشّأن العام ــ عدم التّوافق بين العرض والطلب ــ عدم إيجاد مناصب عمل قارة باللّغات الوطنيّة.

4 ــ غياب الاهتمام بالتّنمية المستديمة: تعتمد التّنمية الاقتصاديّة والبشريّة على المعرفة واستعمالها في التّنميّة، وهذا ما يؤدّي إلى تنميّة مستديمة ومنافِسة ولكي يكون ذلك علينا أن نعيش مجتمع المعرفة، وعليه لا بدّ من:

ــ تخطيط شامل في إطار التّنميّة الشّاملة؛

ــ تعليم عام مجانيّ باللّغة الوطنيّة؛

ــ تكافؤ الفُرَص للجميع؛

ــ مجانية التّطبيب؛

ــ رفاه اجتماعيّ.

هذا هو النّمط الذي تحتذيه الدّول النّاميّة التّي لم تتمكّن من خوض ميدان الصّناعة ولا يمكنها اللّحاق بمجتمع الصّناعة، ومهما عملت هذه الدّول النّامية، أو دول العالم الثّالث فإنّ الدّول الصّناعية تتقدّم باطّراد، ولذا على الدّول النّاميّة أن تستجيب بسرعة لمتطلّبات بناء مجتمع المعرفة؛ حيث عصرُنا عصرُ المعلومات والمعرفة والتّكنولوجيّة؛ عصرٌ يعتمد على النّمو الاقتصاديّ والاجتماعيّ على المستوى التّكنولوجيّ، وفي هذا العصر هناك المعرفة التي هي سلعةٌ؛ ممّا يستدعي ترقيتها والمحافظة عليها، فينتقل الاقتصاد المبنيّ على إنتاج السّلع إلى اقتصاد مجتمع مبنيّ على إنتاج السّلع والخدمات المبنيّة على المعرفة، فالسّلعة المعرفيّة تُنتج مرةً واحدةً، وتُباع ملايين المرّات، عكس السّلع الماديّة يجب أن تُنتج في كلّ عمليّة بيع. **فأين مشكلتنا من هذا؟** مشكلتنا في غياب بناء مجتمع المعرفة. **كيف يُبنى مجتمعُ المعرفة؟**

هناك مُحدّدات نظريّة تطبيقيّة في هذا المجال، وعلينا الجمع بينها لتحقيق مجتمع المعرفة وهي:

"1ــ توفير البيئة المناسبة لاكتساب المعرفة وتطويرها وتبادلها.

2 ــ تكوين الأطر البشريّة.

3 ــ تبسيط الإجراءات القانونيّة.

4 ــ تيسير الإجراءات الماليّة.

5 ــ الاعتماد على المؤسّسات الثقافيّة.

6 ــ توفير البنية التّحتيّة[5]".

فإذا تدبّرنا هذه الأمور يمكن أن نقول إنّنا نقضي على الخلل، وعليه كان لا بدّ من الانتباه إلى أنّ عدم الاستثمار في التّنميّة البشريّة يَخْلُق البطالة، والبطالة تخلق الغليان الاجتماعيّ، والغليان يؤدّي إلى قلاقل وطنيّة، والقلاقل إلى ثورات وصعوبات، والصّعوبات هي أن نبدأ في كلّ مرّة من جديد، وأن نبدأ في كلّ مرّة من جديد، هو الإفلاس.

5 ــ غياب الاهتمام باللّغات الوطنيّة: إنّ اللّغات الوطنيّة عندنا لا تمثّل سلوكاً تلقائياً، ويعني هذا عجزنا عن التّحرّر الحقيقيّ من لغة المستعمر، علماً أنّ اللّغة الوطنيّة هي أغلى شيء يملكه الفرد، فقد قال (Alfonse Daudet) "عندما يُستعبَد شعبٌ، فإذا حافظ على لغته فكأنّه يملك مفتاح سجنه". فاللّغة قيمة وعُملة، كما أنّ اللّغة الوطنيّة رصيد معرفي لا يُستهان به. والاحتكام إلى لغة واحدة لا آحاد هي التّنميّة والتطوّر، وإنّ البلاد المجزّأة لغوياً بلاد فقيرة لا مَحَالةَ والبلاد المتجانسة لغوياً ستكون بلاداً متقدّمة لا مَحَالةَ. ولكن بكلّ أسف نجد الضّعف والفتور في الجانب النّفسيّ تجاه عمليات التّعريب، وتجاه إحياء المازيغيّات، فنشهد جِهاراً تدهور وضعيّة الفصحى، ومزاحمة الدّوارج لها في القنوات الرّسميّة ومن خلال قنوات الإعلام؛ بدعوى النّزول إلى لغة الشّعب، وكأنّ اللّغات الأخرى لا تعرف المستويات اللّغويّة، أو ليست من لغات الشّعب. فهنا نرى صاحب القرار أباح مواصلةَ الحال على ما هو عليه، وتعتبر بعض النّخب سكوت صاحب القرار على

أنّه صيغة من صيغ قبول استمرار الاستيطان اللّغويّ الثقافيّ الفرنسيّ؛ أي بقاء معالم الاستعمار اللّغويّ كجزء من البنيّة القاعديّة للشّخصيّة الجزائريّة، ويعكس هذا ضعف الوعيّ بمخاطر الاستعمار الثقافيّ. وإنّه لا يجب أن نعزف على وتر التعدّد فهو الحلّ، قد يكون حلاّ إذا كان بمنظور الأمريكان (التعدّد الواحد) أو بمقولة "فرنسيس بونج (Francis Bonge) والتي مؤدّاها: ((نمارس اللّغة الفرنسيّة وهي ليست بالّنسبة إلينا أداة تواصل طبيعيّة وحسب، بل هي وسيلتنا للعيش كذلك" [...] فالسّياسات اللّغوية عليها أنْ تُراعي الجوانب الاقتصاديّة، مُحذِّرا من التّسليم والخضوع لما ينادي به دُعاة ترسيم اللّهجات في الأقطار العربيّة؛ حيث سيُكلِّف ذلك الأمَّة العربيّة ثمناً باهضاً؛ إذْ كلّما تنوّعت اللّغات المُتبناة في كلّ رقعة؛ كلَّما ارتفعت معه الكلفة الماديّة التي تستوجبها عملية التّرجمة منها وإليها، فعلى العرب أنْ يتحاشوا ما تُنفق عليه بلدان الاتّحاد الأوربيّ المتباينة في لغاتها المليارات (أي التّرجمة) وعليه؛ فإنّ أيَّة سياسة لغويّة لا تضع العربيّة الفصيحة في مكانتها المناسبة ستضرّ بالاقتصاد والمال قبل أيِّ شيء، وأمَّا ورود العكس (أي اعتماد العربيّة الفصيحة في سائر الأقطار العربيّة وتحاشي ترسيم العامِّيات) فسيكون مربحاً، عائداً بالنّفع، فاللّسان شديد الصّلة بقطاع الاقتصاد وهو "ما لم ينتبه له المختصُّون في اللغة؛ إذْ إنّ ما يخوضون فيه من إشكالات حول وضع اللّغة ومتنها وسياساتها وتعليمها له تبعات اقتصاديّة" فالبلد الأحاديّ اللُّغة أقلّ إنفاقًا من الثّنائيّ وهكذا، بل ولعلاقة اللّغة بالاقتصاد أضحت الإنجليزيّة –مثلا– توسم بلغة السّوق وأمسى الإقبال على تعليمها وتعلّمها متزايداً؛ لأنّها تُترجم في عين متعلِّميها دخْلاً مرتفعاً، ولكي تكون العربيّة كذلك، فعلى الإعلام أنْ يتبنَّاها، وأنْ يُروِّج لها في إشهاره وبرامجه، وفي كلّ ما يبثُّه، وأنْ يَحُولَ السَّاسة دون انتشار اللّغات الأجنبيّة واللّهجات العاميّة، وإلاّ فإنّ الصّفعة سيتلقّاها الاقتصاد؛ وذلك ما تشير إليه مقولة

(أوجز بول) "البلاد المجزّأة لغوياً بشكل كبير بلاد فقيرة دائماً" ولتفادي ما تُنذر به هذه المقولة بصفة خاصَّة أو ما قد يكون أكثر كارثيّة من ذلك كزوال العربيّة واندثارها[6])). وإنّه يجب أن نعلم بأنّ التّعليم باللّغة الوطنيّة كان يجب أن يحلّ هذه الصّعوبات، ويعمل على بناء مجتمع المعرفة، ولكن لم يحصل في بلادنا أن يقع الاهتمام بالتّعليم، وأن نغدق في الاستثمار في عمليّاته وإجراء البحوث في الديداكتيك "وقد تأكّد لي أنّ التّعليم الذي تتعهّد به الدّولة لكلّ أبنائها وبناتها على حسابها، وباللّغة الوطنيّة المشتركة في جميع مراحله ومستوياته وتخصّصاته يساعد على إيجاد مجتمع المعرفة؛ القادر على القيام بالتّنميّة البشريّة. كما تأكّد لي أنّ التّعدّد اللّغويّ على أنواع؛ منها ما يدعم التّنميّة البشريّة، ومنها ما يعرقلها[7]". وإذا وقع الاستثمار في ميدان التّربية والتّعليم، ستظهر صعوبات أخرى، ولكنّها أقلّ من مثل صعوبة تحرير النّخب السّياسيّة والثّقافيّة من الاحتلال اللّغويّ، فهي أزمة كبيرة تواجه العربيّة، وإنّها تزداد يوماً بعد يوم بتأثير التغيّرات والتطوّرات والتّراكمات التي أدّت إلى هذه الأزمة الخطيرة، بل ذلك ما أدّى إلى تدهور الفصحى، بما صاحبها من نشر وسائل الإعلام المسموعة والمرئيّة للدّوارج وانتشار التّعليم باللّغات الأجنبيّة وتفشّي التّأثيرات الأجنبيّة، وندرة الإنتاج الفكريّ بالعربيّة، وغياب الدّيمقراطيّة والعدالة الاجتماعيّة، فنعيش لا أمن لغويّ في العربيّة. فأين الأمن الثّقافيّ والعربيّة في تدهور، وأين الأمن الثقافيّ والأميّة مُستفحلة، وأين الأمن الثّقافيّ والتّفاوت الطّبقيّ في تَزَايُد؟! وإنّها من الصّعوبات التي تهون إذا جيّشنا التلاميذ والطّلاب لمرحلة قادمة قوامها الفكر العلميّ باللّغات الوطنيّة، وعند ذلك لا محلّ للنّخب الوطنيّة التي تعزف خارج السّرب.

6 ــ العمل بازدواجيّة الخطاب: يجب الإقرار بالدّستور الجامع المانع، وإلاّ ما الدّاعي لنقول إنّ الدّستور نصّ في المادة الثّالثة على أنّ العربية لغة الجمهوريّة

الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة وهي لغة التّعليم في جميع مراحله، كما نقرأ في قانون 91/5 المؤرّخ في 16 يناير 1991 ما يلي "اللّغة العربيّة مقوّم من مقوّمات الشّخصيّة الوطنيّة الرّاسخة، وثابت من ثوابت الأمّة؛ يجسّد العمل بها مظهراً من مظاهر السّيادة واستعمالها من النّظام العام" ولكن لما نأتي للتّطبيق نجد العكس تماماً، أليس من الأحسن أن نعلن اللّغة المرغوب فيها، وعند ذلك يأخذ كلّ مواطن احتياطه، وفي ذلك فليتنافس المتنافسون. فهل يُعقل أن يحصل خطاب مزدوج لا يعمل على التّراتب اللّغويّ: اللّغة الرّسميّة ــ اللّغات الوطنيّة ــ اللّغات الأجنبيّة وتكون اللغات الأجنبيّة على الخيار من بين لغات الأقطاب، ولا يعني الاستغناء عن اللّغات الأجنبيّة، بل أن يكون لها موقع هام، شرط ألا تُفرض لغة أجنبيّة على لغة أجنبيّة أخرى إلاّ بما تقدّمه لنا من نفعيّة، ولما تنتهي المنفعة تنتهي المصالح المرسلة بيننا، فنختار اللّغة التي تقدم لنا المصلحة، وهكذا. وهذا هو ما لم يحصل الآن؛ فنشهد تعدّداً لغوياً خطيراً، تعدّداً وحشياً، وهو طغيان اللّغة الأجنبيّة الوحيدة على لغات البلد؛ حيث استعمال اللّغة الأجنبيّة الوحيدة في الإدارة، ووجود مجتمع الطّبقة الرّاقية يدرسون أولادهم في بلدهم باللّغة الأجنبيّة الوحيدة، ثم يُرسلونهم إلى فرنسا على حساب ريع البترول في بعثات لإكمال دراساتهم باللّغة الأجنبيّة الوحيدة، ومن يعود منهم من يعود حاكماً ومسؤولاً، فهنا الخطر؛ لأنّ معايير التّوظيف تشترط إتقان اللّغة الأجنبيّة الوحيدة، **فمن يفوز بمناصب التّوظيف يا تُرى؟**

أولاد الدّهماء يَدْرُسُون العربيّة، وأولاد الطّبقة الرّاقية والحكّام والمسؤولين يدْرُسون اللّغات الأجنبيّة (الفرنسيّة) أضف إلى ذلك وجود مدارس أجنبية تدرّس ببرامج أجنبيّة، ووجود مدارس وطنية تدرّس ببرامج أجنبيّة، دون أن ننسى أنّ دراساتٍ معاصرةً أثبتت أنّ خريجيّ الجامعات الذين تلقَوْا تدريسهم باللّغات الأجنبيّة

يكون إسهامهم محدوداً في التّنميّة البشريّة؛ لأنّهم لا يستطيعون نقل المعرفة بلغة المجتمع، ومن هنا تحصل القطيعة بين المثّقف والإنسان البسيط. **فهل هذا ما ننشده؟**

إنّنا ننشد مجتمع المعرفة، وهو مجتمع لا يعترف بالنّخبويّة، بل يعمل على ترقيّة كلّ المجتمع؛ كلّ في إطاره هو تقني وعالم ومتخصّص وفلاّح وحارس وأستاذ... كما أنّ مجتمع المعرفة يقضي على التّرجمة العلميّة من اللّغات الأجنبيّة لأنّ مجتمع المعرفة يُنتج المعرفة، ويعمل على تطبيقها وتطويرها، ولا يحتاج أن يترجمها لأنّه يُنتجها. وإنّ مفهوم مجتمع المعرفة يتماشى ومعطيات البُعد التّكنولوجيّ وفيه عاملان: ــ عامل الاقتصاد ــ عامل شبكات الاتّصال. مجتمع المعرفة لا يراهن على البترول والمعادن المطمورة، بل يُراهن على أبناء البلد؛ فهم الكنز الذين يقودون اقتصاد السّوق، وهم القادة والمسؤولون، وهم الشّباب الطّامح لذا يعمل مجتمع المعرفة بقوّة على تكوين الإنسان وتحريره من الفقر والجهل والمرض، وتمكينه التعلّم بلغته والمشاركة في الحكم وفي إدارة أموره.

إنّ مجتمع المعرفة اليوم بدأ يأخذ أبعاداً أكبر من هذا؛ حيث يُنزّل المواطن منزلة الآمر والسلطان، ولهذا نصّ في بنوده على ضرورة:

ــ التّحكم في المعرفة وإنتاجها؛

ــ رفع المستوى المعيشيّ للمواطن؛

ــ التمتّع بالصّحة الجيّدة.

وهذه الأمور العقليّة هي المعايير التي تعتمدها تقارير التّنميّة البشريّة لقياس وتصنيف الدّول وعندما يأتي العاملون في بنوك المعطيات أو الهيآت العاملة على التّصنيف فلا يجدون لنا محلاً لأنّنا لسنا مجتمع المعرفة بفعل تلك اللغات الأجنبية

التي تركتنا نتخلّف، ولا نستطيع التملّص من شبكتها، وهي عنكبوت خطير، بل داعية للفتنة بين الأشقاء.

وبالنسبة لبلادنا يمكن استدراك ذلك بسهولة إذا وقع ترسيخ القيم والسّلوك الحضاريّ، وبناء المؤسّسات، وواكبتها فلسفة العلم وتحوّلاته التّكنولوجيّة، واستبعاد سلطان الغيب، والعمل في إطار إحكام المنطق، وصرامة المنهج، وترسيخ اليقين العقليّ، ومنطق العلم، وتضييق الفجوة الرّقميّة. والعمل بما يعني به مجتمع المعرفة من الحصول على الدّرجة العاليّة من النّوعية أو القيمة الحاملة للصّفات المميّزة للمنتج؛ والتي تجعله مُلبياً للحاجات العلميّة والمتوقّعة، من خلال عمليّة بنائيّة إيجابيّة تهدف إلى تحسين الخدمة في كلّ شيء، وتحسين مستمرّ لعمليات التّعليم والتّعلّم، وهذا كلّه يجب أن يتحقّق باللّغات الوطنيّة وليس بغيرها. ولكن **كيف يكون ذلك باللّغة الوطنيّة التي هي شبه ميّتة؟** بالفعل إنّ اللّغة الوطنيّة/ الرّسميّة تقرب إلى المَمَات، أو لغة المناسبات فقط، ولذا أنّى لها أن تستجيب للتّقانات المُعاصرة. يجب تأكيد الشّيء المحسوم بأنّ أيّة لغة قابلة للنّمو إذا وقع الاهتمام بها، ولا توجد لغةٌ أرقى من لغة، بل توجد لغةٌ تتحكّم في علم ولغةٌ لا تتحكّم في ذلك العلم، هناك لغاتُ الأقطاب. ولذا لا يمكن أن ننكر مدوّنات كبرى في العربيّة، فهي من أضخم المدوّنات على الإطلاق، وتحتاج فقط إلى: النيّة والإخلاص في العمل عليها وفهمها وتبويبها، وإلى فِرَق متخصّصّة في ميادين العلم المعاصر، وبخاصة في المعلوماتيّة، وإلى تحليل متونها، واستخلاص مواطن العلم، ومتابعة مضامينها التّعالقيّة، وكذلك إلى قرار سياسي مُلزم، وعند ذلك يتغيّر الخطاب، ويتغيّر كلّ شيء، **فيزع بالحاكم ما لا يزع بالعالم.**

ــ **هل الجزائريّون يعيشون مجتمع المعرفة؟** بالنّفيّ ليس بَعْد؛ وهذا لبُعدهم عن السّيطرة على عولمة المعلومات، وتفشّي الأميّة، واعتمادهم على استيراد

التّكنولوجيا التي لا تكرّس إلاّ نخبة أسيرة؛ ومرجعيّتها غربيّة وتابعة لقوى الهيمنة أضف إلى ذلك تقديسهم للّغات الآخرين، وعدم إيلائهم المدرسةَ القيمةَ التي يجب أن تنالها في المحيط. ولكي يعيش الجزائريّون مجتمع المعرفة ويتمثّلونه، كان عليهم العمل على نهضة معرفيّة باللّغة العربيّة؛ يتمّ فيها:

ــ محو الأميّة بشكل كلّي؛

ــ الاشتغال على الصّناعات الدّقيقة؛

ــ بناء اقتصاد قويّ بتشغيل الشّباب؛

ــ الاستفادة من ريع البترول في تطوير التّنميّة البشريّة؛

ــ تعميم التّعليم باللّغة العربيّة.

ولذا يطالب الجزائريّون في الوقت الحاليّ من مسؤوليهم:

1ــ تنشئة أولادهم تنشئة تفاعليّة باستيعاب المكوّنات اللّغويّة والقِيَم والتّوجّهات؛

2 ــ مجاراة المدرسة للمحيط من خلال السّلوكات المرغوبة لدى الطّفل بتعزيز الكفايات اللّغويّة المكتسبة؛

3 ــ نمذجة التّعليم العام والمجانيّ على أساس الجودة باللّغات الوطنيّة؛

4 ــ الرّفاه الصّحيّ المصاحب للنّمذجة وبالمجان.

هذا هو المطلوب في هذا الوقت لبناء مجتمع المعرفة، **فما هي مُتطلّبات مجتمع المعرفة؟**

أولاً ــ القضاء على الأميّة: رسمت الجزائر في خططها على أنّ سنة 2016 تحتفل بآخر أمّي يَمْحُو أميّتَهُ، فهل يمكن تحقيق ذلك واقعيّاً؟ هذا حلمٌ بعيدُ المنال بل هو افتراض لا يمكن تحقيقه لعدم وجود قاعدة تسنُده، فكيف القضاء على آخر أمّي، ونحن نشهد تزايُد الأميّة في الصّحاريّ وفي الجبال، بل في المدن أيضاً حيث بيوت القصدير المُتناثرة على عتبات المدن، وكيف يمكن ذلك فإنّ آخر تقرير

قُدّم في اليوم العربيّ لمحو الأميّة في 8 جانفي 2014 م يفيد بأنّ الجزائر فيها 7 ملايين أمّي. لا يمكن أن يحصل ذلك ونوعيّة التّعليم الذي ينقّل للأميّين عبارة عن تمضية الوقت، ويمسّ محو الأميّة ببعض النّساء فقط. كما تفيد بعض التّقارير بأنّ الفشل ظاهر للعيان فلم نستطع الدّولة الفصل في هذه المسألة ما دام الهدر المدرسيّ يزداد سنوياً، ويضاف إلى ذلك غياب الحكم الرّشيد، وعدم تدبير سياسة تكافؤ الفرص بين جميع المتمدرسين، وكذلك نقص الخَدْمات في المدارس وسوء التّغذيّة، والهدر المتواصل... وهنا نؤكّد بأنّ هذا التّاريخ المحدّد لمحو أمية آخر جزائريّ حلم يراودنا.

وكان علينا الإقرار بالحقيقة بأنّ الأميّة لا تزال تنخر المجتمع الجزائريّ، فهي عائق أمام التّنمية البشريّة، ولذا تصنّف بلادنا بين الدّول المتأخّرة في تقرير التّنميّة البشريّة لعام 2009 وهذا لعدم الوصول إلى كلّ الأميّين وإلحاقهم إجباراً بالمدرسة وعدم وجود إرادة سياسيّة للقضاء على الأميّة، والنّقص في التّجنيد الفعليّ لمحاربة هذه الآفة، وكذلك غياب سيّاسة واضحة للتغلّب على هذه الظّاهرة الخطيرة. وفي ذات الوقت لا ننكر أنّ جمعية وطنية واحدة وهي جمعية **(اقرأ)** استطاعت تجنيد فِرَق ووصلت إلى الجبال وإلى الصّحاري؛ فهي الوحيدة التي تعمل بطريقة علميّة وبمنهجيّة تستحقّ التّنويه، ويمكن أن نقول: إنّها يمكن أن تصل إلى التّقليل من هذه الظّاهرة في حالة ما واصلت العمل على هذه الوتيرة. ويقول الباحث المتخصّص في التّنمية البشريّة بخصوص هذه الوضعيّة "... إذا نظرنا إلى قضية التّعليم ومحو الأميّة بوصفها قضيّة تعليميّة بحتة، على حين أنّها قضيّة سياسيّة بامتياز لا يمكن فصلها عن بقية السّياسات العامّة في البلاد فالسّياسة كلّ شيء، فإذا سألت في السّوق عن سعر البصل اليوم، فقد دخلت في السّياسة أو تدخّلت في السّياسة وبعبارة أخرى، إنّ اتّباع سياسة التّنمية البشريّة هي التي تقود إلى نجاح برامج

محو الأميّة، وليس العكس، فبرامج محو الأميّة الجيّدة وحدها لا تؤدّي إلى سياسة بشريّة ناجحة[8]". ولهذا تنشد المخطّطات التّنموية في كلّ المجتمعات على استئصال آفة الأميّة بكلّ أنواعها. وتعمل كثير من الدّول الناميّة ببرامج غربيّة يمكن الوصول من خلالها إلى نتائج، وأهمّ نقطة فيها هي التّجنيد الكلّي للمجتمع، وتسطير زمن دقيق للخروج من شرنقة الأميّة.

ثانياً: الاعتزاز اللّغويّ: لا ننكر أنّ أسّ تنميّة أيّ مجتمع لا يمكن أن يحصل إلاّ في ضوء لغته، ولا يحصل التّقدّم بلغة الغير، وهذا ما أبانته الكثيرُ من التّجارب الفاشلة والتي راهنت على اللّغات الأجنبيّة وأصابها الإخفاق: تجربة الهند ــ تجربة السنيغال ــ تجربة تشاد ــ تجارب الدّول العربيّة... فبلد لم يتحصّن بلغته، ولم يعتزّ بها لا يمكنه أن يتحصّن بلغة غيره. وإنّ التّنميّة البشريّة لا تحصل إلاّ بلغة البلد، وهنا يجب قول الحقيقة فإنّ بعضاً من النّخبة المسيّرة الجزائريّة تحتقر الشّعب لأنّها تحتقر لغة الشّعب، وأشهد أنّ مندوبنا لدى اليونسكو لا يتحدّث إلاّ الفرنسيّة وأنّ مندوبنا لدى الأمم المتّحدة يخلط بين الفرنسيّة والإنجليزيّة، ولا ينطقان بالعربيّة إلاّ على استحياء، علماً أنّ اللّغة العربيّة معتمدة لدى المنظّمتين، ولو حصل هذا في فرنسا لطُرد المندوبان من منصبهما، فهل يمكن أن يحدث هذا لدى الإسبان أو في الڤيتنام أو في جنوب إفريقيا. ومن مظاهر احتقارنا للّغات الوطنيّة أنّنا في كلّ سنة نعطي منحاً للطّلبة الأفارقة؛ فبدل أن نعلّمهم العربيّة لسنة واحدة، أو يدرسون بالعربيّة، نعمل على تعليمهم الفرنسيّة، ونرسلهم إلى الجامعات الوطنيّة التي تدرّس فقط بالفرنسيّة. ندفع أموالاً من أجل أن نعلّمهم لغة أجنبيّة، فيتخرّج الطّالب الإفريقي بعد أربع سنوات، ويعود إلى بلده دون أن يعرف تركيب الجملة بالعربيّة. أليست هذه مفارقة، فهل يمكن أن ينجح مشروع مجتمع المعرفة، ونحن على هذه الصّورة من احتقار لغة البلد، ولا نعمل على نشرها خارج بلدها، في الوقت الذي

تنفق الدّول الكبيرة ملايين من الدّولارات من أجل إشعاع لغاتها خارج موطنها فهي تربح المناصرين باستمرار، وكلّ من تعلّم جملة في لغتك فقد كسبته إلى جانبك.

ثالثاً: بناء مدرسة وطنيّة حديثة: إنّ مجتمع المعرفة يركّز بقوّة على تحديث المدرسة؛ باعتبارها قوّة المجتمع وقاطرته، وعلينا إذاً أن نسارع في بناء منهج مدرسة عقلانيّة حديثة من خلال التحكّم فيها إلى سلطان العقل، واكتساب المنهجيّات العقليّة الصّارمة التي تُتيح السّيطرة على الظّواهر، والاقتدار المعرفيّ الطّليق ونشر ثقافة الإنجاز والإتقان، ومحو ثقافة تدبير الحال ومُتَع الاستهلاك، وإحلال الجودة والجدارة المحلّ الأعلى. وهنا يقع التّأكيد على تنميّة طفل مجتمع المعرفة من خلال التّعليم الإجباريّ الذي هو عمل جوهريّ؛ وهو الذي يحدّد ظروف حياة الفرد، ومستوى وعيه العلميّ والثقافيّ. وعلى المدرسة الجزائريّة أن تمكّن الطفلَ من أنماط وآليات التّفكير، ومن مناهج وأدوات البحث في القضايا المعرفيّة التي تُطرح عليه في شكل وضعيّات ومشاكل حقيقيّة أو افتراضيّة؛ ليستخرج منها معلومات تسمح له بدراستها وفق قدراته وكفاياته.

ومن هنا نروم أن ينشأ الطّفلُ الجزائريّ على برنامج مُتكامل؛ يُحقّق ذاته من خلال بناء هُويته في مختلف أبعادها؛ فالطّفل كائن إيجابيّ يبحث عن النّماء، وعن بناء الاقتدار الذّاتيّ، والتّربيّة على المُواطنة، وعلى المُعلّم أن يهيّئه لمُجتمع المعرفة بغرس الدّافعيّة، وإبعاده عن الممارسة العقيمة. وعلى صاحب القرار الابتعاد عن استيراد العمالة المعرفيّة الأجنبيّة فهي التي تُعيق العمالة المعرفيّة الوطنيّة وتزاحمها، بل هي التّي تعيق التّمكين المعرفيّ المعاصر لهؤلاء الشّباب الذين يتعاظم أعدادهم، فإذا لم تحتويهم المدرسة وسوق العمل فسوف يكونون وقوداً للعنف الاجتماعيّ.

وإذا وقع التّركيز على المدرسة لأنّها منبع التّغيير، فإنّ المدرسة الجزائريّة بصورتها الحاليّة عقيمة؛ حيث لم تربط بين المعرفة والنّظريّة العلميّة، وبين اكتساب المعرفة العمليّة والتّربيّة الأخلاقيّة والوطنيّة، لم تستطع تكوين مواطن يحمل أبعاد الجزأرة (الرّجولة والاعتزاز بالوطن) وفي معناها الجزائريّ، فتحتاج المدرسة الجزائرية إلى عقلنة جديدة، وإلى تغيير في أنظمتها التّربويّة، وإلى إزالة كلّ ما يعرقل عمليّات بناء منهج جديد وفق آليات مجتمع المعرفة، وأضمّ صوتي للباحث (علي القاسمي) الذي يرى "ضرورة الإطاحة بالأنظمة التّربويّة والهياكل التّعليميّة التي ورثناها من المستعمر؛ والتي تكرّس الطبقيّة الاجتماعيّة وتعيد إنتاجها، وتعتمد لغة أجنبيّة لغة تعليم ما يعرقل التّواصل، ونقل المعرفة بيُسر وسُرعة، ينبغي إقامة بناء نظام تربويّ جديد يُتيح ديمقراطيّة التّعليم، وعدالة توزيع المعرفة، وتكافؤ الفُرَص أمام أبناء المواطنين، وحرّية انسياب المعلومات وممارسة التّعليم الذّاتيّ. وهذا لا يمكن تحقيقه ما لم تنتهج حكوماتنا السّياسات اللاّزمة لتحقيق التّنميّة البشريّة الشّاملة، واعتماد اللّغة الوطنيّة الفصيحة المشتركة في التّعليم بجميع مراحله وتخصّصاته ومستوياته لإقامة نشر المعرفة على أوسع نطاق[9]". وإنّ تعليم العلوم بلغات أجنبيّة لا يؤدّي إلى أن يكون تعليماً نقلياً مكرّراً لا يعمل على التّطوير الفكريّ ولا على إنتاج المعرفـــة، فكيف يمكن أن يجيد التّلميذ/ الطّالب الإبداع بلغة لا يقبلها.

رابعاًـــ الاهتمام بالثّقافة والمثّقفين وأهل الفنّون: لا يمكن للحضارة أن تبنيها كرة القدم، ولم يثبت التّاريخ حتى في إسبارطة أنّهم احتفلوا بفائز رامي السّهام، أو ناطح حصان، أو لاعب شطرنج عند الفرس، ولم تثبت الحضارات الشّرقية الكونفوشوسيّة أن تبّنت الرّياضة في برامجها رغم ما كانت تحظى به مختلف الرّياضات في بناء المواطن الرّياضيّ الحاميّ نفسه بنفسه ودون عنف، لكن أثبت التّاريخ أنّ الاحتفال كان يخصّص للثّقافة والمخترعين والمبدعين؛ حيث يبدأ ذلك من إسناد اللّغة إلى عظمائها أو مبدعيها: لغة شكسبير ـــ لغة موليير ـــ لغة غوتة

ــ لغة سيبويه... كما كان الاحتفال يعقد للرّقي العلميّ وللاختراع الخارق؛ فكان الفرنسيّون يحتفلون ويغدقون على أصحاب براءات الاختراع، والإنجليز يحتفلون بمبدع وأديب يعمل على ترقية لغة شكسبير، والسويديّون ينشئون جوائز كبرى لمن يضيف جديداً للعلوم، ويقضي على الأوبئة، ويأتي للعالم بالسّلم، والبرازيليون يحتفلون بالنّحاتين، والألمان بالموسيقيين، والعرب يقيمون الأفراح عندما ينبغ فيهم شاعر على أنّه ناطقهم ورافع رأسهم... فلا محلّ للرياضة بتاتاً، فهل يمكن أن نعمل بما تعمل به الشّعوب المُتقدّمة، وهي بلاد مُنتجة للعلم وللرّياضة، ولها السّبق علينا. أليس الخطر في أنّنا نعمل على تجسيد أفكار التّناطح والعنف من خلال مطاط تقدفه الأقدام، ثمّ يتحوّل الملعب إلى خراب، فهل هذا هو بناء العقل التّسامحيّ الذي يفترض أن تبنيه كرة القدم. نقيم الدّنيا ولا ننام على وقع الكرة، في كلّ مكان نقيم المهرجانات، وكأنّها الخلاص من التخلّف، ونخسر عليها الملايين ودون فائدة تُجنى! وفي ذات الوقت لا نحتفي بمُبدع، ولا نشير إلى مُخترع، ولا نكافئ باحث مُتميّز، ولا صاحب مشروع، ولا نشغل بالنا في إيقاف نزيف هجرة الكفاءات الوطنيّة، كما ننسى أنّ ملايين من البشر أميّون لم نعمل على تحريرهم من الجهل، هَدْرٌ مدرسيّ كبير يقصّي الشّباب من المدرسة، بنات في عمر الزّهور لم يدخلن المدرسة، أين موقعنا من حقوق الإنسان، وأين موقعنا من كرة القدم!

خامساً: الاهتمام كلّ الاهتمام باللّغات الوطنيّة: العربيّة مُرسّمة في كلّ دساتير الوطن العربيّ، فإذا رُسّمت فَلِمَ لا يكون العملُ بها، وإذا لم تكن في المُستوى العلميّ من الأفضل مُراجعة هذه المادّة، والإعلان عن اللّغة الرّسميّة التي نتّفق عليها ونطوي الملفّ، ونسير إلى الأمام. فمن المهزلة أن نبقى في المسائل الهامشيّة، وندور بخطاب التوائيّ حول مسائل عفا عليها الزّمان. بالفعل قد نختلف في المنهجيّة، ولكن الهدفَ واحد، نقبل المُراجعة، ومن العيب أن نتراجع، فماذا يقول أجدادنا، يعني إنّ خيارهم كان على غير وعيٍ، أو كان على خطأ، فهل هذا هو المطلوب؟

إنّ العربيّة لها خصوصيّاتها وهي لا تقلّ شأناً عن اللّغات المُتقدّمة، وإنّما هناك تراجع صارخ مبنيّ على الإقصاء والتّهميش، وبقاء الحال على ما هو عليه؛ لأنّ المُستفيد من اللّغات الأجنبيّة ليس في صالحه أن تنزاح اللّغات الأجنبيّة إلى مقامها "إنّ التّراجع الكبير الذي يحدث للّغة العربيّة ليس لضعفها أو لعدم قدرتها على استيعاب كلّ المستجدات والعلوم والتّقنيّات والصّناعات والمعارف، ولكن لضعف في إعداد أبناء وبنات المجتمع وتأهيلهم وتربيّتهم وتعليمهم، وعدم تحمّل المؤسّسات الحكوميّة والأهليّة والوطنيّة والعربيّة والأفراد المسؤوليّة كاملة تجاه اللّغة العربيّة وفق سيّاسات واستراتيجيّات مبنيّة على قرارات وطنيّة وعربيّة على مستوى القيّادات في الوطن العربيّ[10]". ويجب التّذكير –مرّة أخرى– بأنّه لا توجد لغة مُتقدّمة ولغة مُتخلّفة، وإنّما يوجد شعبٌ يهتمّ بلغته فَرَقَّاها، وشعبٌ لا يهمّه أمر لغته فَرَمَاها في الإهمال، فكلّ لغة قابلة للتطوّر، ودليلنا على ذلك أنّ الفرنسيّة إلى عهد قريب لم تكن شيئاً مذكوراً، ولكنّ حماس أهلها أصبحت لغة راقيّة في خلال ثلاثة قرون فقط "وأريد أن أذكر هنا بسرعة أنّه عند سقوط غرناطة في أواخر القرن الخامس عشر لم يكن العالم في ذلك الوقت يعرف لغة اسمها (اللّغة الفرنسيّة) اللّغة التّي يحاول البعض اليوم إحلالها محلّ اللّغة العربيّة في شمال إفريقيا. فهذه اللّغة لم يستقم عودُها إلاّ في أوائل القرن السّابع عشر الميلاديّ وهي اليوم رُغم ما تُعانيه من مشاكل سواء في إملائها المُعقّد أو نحوها المُتشعّب تُعدّ لغةً عالميّة من بين اللّغات الأوائل علمياً[11]". فهل نتّعظ من أنّ لغتنا التي لها امتداد كبير، بمدوّنات غنّية نقول عنها: إنّها من التّاريخ، ولا تصلح أن تكون لغة التّقنيّة أو لغة العصر.

سادساً: عدم الإقرار بالتّعدّد اللغويّ الوحشيّ: مجتمع المعرفة يقرّ باللّغات الأجنبيّة على أنّها مكمّلة للّغات الوطنيّة، فللّغات الأجنبيّة مقامها وليس على حساب اللّغات الوطنيّة، فالتّعدّد اللّغويّ مثل تعدّد العُمْلاَت في البلد الواحد، تسبّب أحياناً في عرقلة عمليّاتِ التّنميّة، مجتمع المعرفة يقرّ بالازدواجيّة عندما تكون قوّية، فذلك جيّد حيث الاستفادة من اللّغات الأجنبيّة والعمل بها في تطوير لغتنا، وإذا كانت

الازدواجيّة ضعيفة تُصبح عند ذلك ازدواجيّةً مُتوحشّةً؛ حيث تطغى اللّغات الأجنبيّة، وتكون بديلاً للّغات الوطنيّة فهنا الخُطُورَةُ. كما أنّ مُجتمع المعرفة لا يعمل على توفير تعليم خاصّ لأصحاب الجاه والمال والسّلطة، ولا ترسلهم إلى الخارج، بل كلّ مواطن يتلقّى التّعليم بالمجان في بلده، تعليم ذو نوعيّة وجودة عاليّة.

إنّ التعدّد اللّغوي إيجابيّ، وآية من آيات الله "كما فتئت جهاتٌ وطنيّةٌ ومواطنةٌ متعدّدةٌ داخل الوطن العربيّ؛ أكاديميّة ونقديّة وشعبيّة وسياسيّة تدقّ ناقوس الخطر بالنّسبة لوضع اللّغة العربيّة الحَرِج، وبقائها المهدّد باعتبار جلّ المؤشّرات التي تؤدّي إلى الإخفاق التّدريجيّ والزّوال ومخاطر الازدواجيّة المتوحّشة، أو الثّنائيّة أو التّعدّديّة التي تخدم المصالح الكولونياليّة، وعدم سنّ القوانين والتّشريعات اللّغويّة التي تخدم الصّالح العامّ وعدم تطبيق المتوفّر منها، إلخ[12]". ولكن هذا التعدّد لا يجب أن يسبّب الأضرار للبلد بحيث يكون بلد التّراجمة، وبلد النّزاعات، بلد التّفكير بعقليّات مُختلفة، بلد هَوَان وسقوط الحكومات. نريد بلداً قويّاً مركزياً قائماً على مركزيّة العربيّة والمازيغيات، وعلى تعدّد انتقائيّ نفعيّ ومرحليّ، فمن يقوم على ذلك هو التّخطيط ونشاط أهل لغة المركز، وعدم مزاحمة الأجنبيّات للغات الوطن "إنّما يقيّد الأمّة علومها وأخبارها قوّة دولتها ونشاط أهلها، وأنّ اللّغة يسقط أكثرُها بسقوط أهلها ودخول غيرهم عليهم[13]". ولذا أروم من هذه المقالة التّأكيد على تنميّة اللّغة الجامعة واللّغات الوطنيّة وفق البرنامج الإنمائيّ للأمم المتّحدة، بالاستناد إلى:

ــ انتشار المعرفة أفقياً؛

ــ ضمان الصّحة الجيّدة للجميع؛

ــ الرّفاه الاجتماعيّ (دَخْلٌ جيّد للمواطن)؛

ــ جودة التّعليم للجميع، **وباللّغات الوطنيّة.**

وبذا تحصل التّنميّة البشريّة الجيّدة، في دولة عصرية مُتطوّرة، دولة تنتهج الدّيمقراطيّة وتعمل على تحقيق العدالة الاجتماعيّة، والحريّة، وتضمن حقوق

الإنسان، وتوفّر التّعليمَ ذا الجودة العاليّة بلغة المجتمع، ويكون مُعمّماً لجميع فئات المجتمع، ولا تحصل النّخبويّة الثّقافيّة باختلاف لغات التّعليم.

ــ **الخاتمة:** أروم رفعَ رسائلَ قصيرةٍ إلى من يُهمّه الأمر؛ بأنّ القضية اللّغويّة عندنا وفي هذا الوقت بالذّات أصبحت من القضايا الجوهريّة التي يجب الحسم فيها للسّير قدماً، وإلاّ نبقى نسير في الخلافات، ونختلف في مواقع الاتّفاق. وإذا كنّا ننشد مجتمع المعرفة يجب الاهتمام بالقضايا الوطنيّة، والقضيّة الوطنيّة **كيف نعمل على عدم تعطيل اقتصادنا؟** لن يكون العمل على رفع التّعطيل إذا لم نعمل على احترام الدّستور، وهو النّمط الذي يجمعنا ويوحّدنا مهما اختلفت مشاربُنا الفكريّة. وكان في الحقيقة ألا نختلف لو كانت مرجعياتُنا المدرسيّة واحدةً، وبمنهجيّات مُتعدّدة، وكان حقاً علينا ألا نختلف لو أنّنا أولينا **التّنميّة البشريّة ما تستحق من الاهتمام لنهضنا وما تعطّل اقتصادنا.**

الهوامش:

1ــ عبد اللّطيف عبيد "اللّغة العربيّة والتّنميّة الشّاملة في المغرب العربيّ بين المبدإ والتّطبيق: تونس نموذجاً" مجلة اللّسان العربيّ. الرباط: 2010، منشورات مكتب تنسيق التّعريب، العدد 66 ص 290.

2ــ علي القاسمي، السّياسة الثّقافيّة في العالم العربيّ، ط1. بيروت: 2012، مكتبة لبنان، ناشرون ص 186.

3ــ رئاسة الجمهورية السّوريّة، الموسوعة العربيّة، ط1. دمشق: 2003، هيئة الموسوعة، المجلد السّابع، ص 41.

4ــ جيمس و طوليفصون James W Tollefson، السّياسة اللّغويّة: خلفياتها ومقاصدها، تر: محمد خطابي ط1. الرّباط: 2007، مطبعة المعارف الجديدة، ص 202ــ203.

5ــ رئاسة الجمهورية السّوريّة، الموسوعة العربيّة، ط1. دمشق: 2007، هيئة الموسوعة، المجلد التّاسع عشر، ص 86ــ87.

6ــ عبد الحفظ شريف+ سعيد عامر، صنيع الدّكتور عبد القادر الفاسي الفهري في كتابه: السّياسة اللّغويّة في البلاد العربيّة. مقال غير منشور.

7ــ علي القاسمي "التعدّد اللّغويّ والتّنميّة البشريّة" مجلة اللّسان العربيّ. الرباطّ 2013، مكتب تنسيق التّعريب، العدد 71، ص 219 ــ 220.
8ــ علي القاسمي، السّياسة الثّقافيّة في الوطن العربيّ، ط1. بيروت: 2012، مكتبة لبنان ناشرون، ص 187.
9ــ علي القاسمي، السّياسة الثّقافيّة في الوطن العربيّ، ط1. بيروت: 2012، مكتبة لبنان ناشرون، ص 201ــ202.
10ــ محمود الذّوادي، الازدواجيّة اللّغويّة الأمّارة ارتباط الهُويّة وتصدّعها @ المغرب والمشرق.com. تونس: 2013، منشورات تبر الزّمان، ص 62.
11ــ موسى الشّامي "عن "تأهيل" اللّغة العربيّة" مجلة اللّسان العربيّ. الرّباط: 2013، مكتب تنسيق التّعريب، العدد 71، ص 223.
12ــ عبد القادر الفاسيّ الفهريّ، السّياسة اللّغويّة في البلاد العربيّة، بحثاً عن بيئة طبيعيّة، عادلة ديمقراطيّة وناجعة ط1. بيروت: 2013، دار الكتاب الجديد المتّحدة، ص 122.
13ــ علي بن حزم، الإحكام في أصول الأحكام، تح: الشّيخ أحمد محمد شاكر. بيروت: 2008 دار الآفاق الجديدة، ج1، ص 32.

المعايير السياقية في قصة الأنبياء
(آدم وإبراهيم وعيسى عليهم السلام)

أ.م.د.دلخوش جارالله دزيي
م.م.تارا فرهاد شاكر
جامعة صلاح الدين-أربيل

الخلاصة: إن محاولة إنشاء ميدان بحث مستقل يكون موضوعه الخطاب يندرج بصفة عامة في إطار التطور الطبيعي الذي تعرفه علوم اللغة بصفة عامة واللسانيات بصفة خاصة، وذلك لما تتميز به من موضوعية واستقلالية، الأمر الذي جعلها تحدد موضوعها وأطرها المنهجية وتضبط مفاهيمها. ولعل من أقرب الميادين إلى اللسانيات هو تحليل السياقية التركيبي الذي نجد له علاقات متداخلة مع اللسانيات، خاصة فيما يسمى بالنظرية السياقية.

تهدف هذه الدراسة إلى بيان المعايير السياقية في الخطاب القرآني وخاصة في الخطاب الموجه إلى الأنبياء وذلك من خلال دراسة هذه المعايير في قصة الأنبياء (آدم وإبراهيم وعيسى عليهم السلام) في محاولة جادة لنبرز للعالمين أنّ الخطاب القرآني خلاف ما يوحي به ظاهره للبعض بأنَّه مفكك لا تنظمه أية وحدة، وأنه عبارة عن تعاليم وطقوس لا وجود لخيط ناظم يجمع بينها، بل على العكس من ذلك تنظمه وحدة من نوع خاص تمثل فرادته وإعجازه، إنها الوحدة النسقية. وخير دليل على ذلك ما نتلمسه من قصص فيه تمثل ذلك التماسك والتناسق بين أجزائه وذلك ما يبينه السياق بوضوح. لذا فقد جاءت هذه الدراسة على النحو التالي:

أولاً: المعايير السياقية المعايير السياقية في قصة الأنبياء (آدم وإبراهيم وعيسى عليهم السلام)، وذلك لدراسة السياقية عند القدماء والمعاصرين والتركيز على بعض النظريات السياقية وبيان مقومات السياق.

ثانياً: دراسة هذه المعايير السياقية من خلال معيار الكم والكيف والنوع الذي جاءت في الدراسات التداولية والمتمثل بمبدأ التعاون الذي صاغه فيلسوف اللغة الأمريكي جرايس ويقصد به ذلك المبدأ الذي يركز عليه المرسل للتعبير عن قصده مع ضمانه قدرة المرسل إليه على تأويله وفهمه، وصاغه على النحو التالي:

ليكن إسهامك في الحوار بالقدر الذي يتطلبه سياق الحوار، وبما يتوافق مع الغرض المتعارف عليه، أو الاتجاه الذي يجري فيه ذلك الحوار وهكذا لأداء المحادثة بين الأطراف المتخاطبة، ونظراً لمعرفتنا بضرورة هذه الدراسة أثرنا البحث فيه بالاعتماد على بعض المصادر القديمة والمراجع الحديثة.

المعايير السياقية: يحتل السياق موقعاً مهماً في الدراسات اللغوية المعاصرة، إذ توصّل الدارسون المعاصرون إلى أن دلالات المكونات اللغوية تظل غامضة قابلة للاحتمالات، ولا تظهر دلالاتُها إلا من خلال وضعها في سياق معين، فإنّ «أيَّ دالٍّ في لغةٍ ما لابدَّ أن تتعدّد مدلولاته من سياق إلى آخر»[1]، فضلاً عن أنَّ «المعرفة التامة بالسياق شرطٌ أساسي للقراءة الصحيحة، ولا يمكن أن نأخذ قراءةً ما على أنّها صحيحةٌ إلا إذا كانت منطلقةً من مبدأ السياق»[2].

وقد كان للعلماء العرب جهود رائدة في العناية بدلالة السياق على مستوى التنظير والتطبيق، إذ أشاروا إلى أهمية السياق، ووظفوه في دراسة النصوص وتحليلها، ولكن لم يتح لهم أن يؤسسوا نظرية علمية في السياق، لأنّ اهتمامهم انصرف إلى الجانب التطبيقي أكثر من الجانب النظري في هذا المجال، أمَّا في البحث اللغوي المعاصر فقد أصبحت للسياق أهمية كبيرة، إذ استحوذ على اهتمام

اللغويين، حتى أصبح يشكل نظرية متكاملة ترتبط بجهود علماء كثيرين[3]. وهذا يعني أن نظرية السياق ذات جذور عربية أصيلة، وإن كانت بوضعها الراهن من نتاج البحث الدلالي الحديث. والسياق بمفهومه اللغوي يعني: التتابع والتناسق[4]، أي إنَّ المعنى لا يتبدّى إلا من خلال دراسة سلسلة الكلام وتتابعه، فهو يكشف عن نظام الكلام وتناسقه وترابطه، بالتعبير عن كمية المعلومات المنشودة وكيفية نسجها وتشكيلها ليحقق هدف التواصل الخطابي. إذ إنَّ السياق يرتبط بطرفي الكلام ويسوق المعنى إلى غايته التي هي إيصال غرض المتكلم إلى ذهن المخاطب. وفي السياق معنى تجميع الأشياء المتفرقة ودفعها في الطريق الصحيح على وفق نظام معين إلى الغاية المقصودة، إذ «إن الألفاظ المفردة التي هي أوضاع اللغة لم توضع لتُعرف معانيها في أنفسها، ولكن لأن يُضمّ بعضها إلى بعض، فيُعرف فيما بينهما فوائد»[5]. وقد أدرك العلماء والمفسرون جميعاً أهمية الشبكة العلائقية التي يجمعها السياق العام لتشكيل الخطاب لأنَّ «تركيب الكلمات هو الذي يعطي لكل جزئية أهميتها في السياق .... فالسياق هو نقطة البدء، بحيث لا يمكن وجود كيان للتعبير إلا من خلاله، وحينئذ من الواجب رصد السياق ثم البحث عن الألفاظ وعلاقاتِها فيه ثانياً»[6]، إذ إن «معاني العبارات لا تفهم بمجرد فهم معاني مفرداتِها، وإنما بموجب تحديد كيفية ترابط تلك المفردات والمعاني بموجب علاقات بنائية تشكِّل هيكلة النص»[7].

ويرى (جون لاينْز) أن السياق يحدِّد معنى الوحدة الكلامية في الخطاب ونوعَها وكيفية التعبير عنها، ويتجاوز ما يُقال إلى ما هو مقصود ضمناً[8]، وتتلخص نظرية السياق في أن الألفاظ تستمد دلالاتِها من السياقات التي تُستعمل فيها، إذ «إن الكلمة لا يتضح معناها إلا من خلال الاستعمال، وبناءً على هذا يمكن القول: إن معنى الكلمة هو مجموع استعمالاتِها»[9]. والاستعمال اللغوي يحكمه أمران:

الأول: السياق اللغوي[10] نفسه، فالكلمات ليست وحدات منعزلة، والكلمة لا يتحدّد معناها إلا من خلال علاقاتها مع الكلمات الأخرى في السلسلة الكلامية.

والثاني: سياق الموقف[11](الحال) الذي يؤدي وظيفة مهمة في تحديد المعنى[12]. وعليه فإنَّ السياق على نوعين «السياق اللغوي[13]، والسياق الحالي[14]، والأوّل منهما هو الذي يعطي الكلمة أو العبارة معناها الخاص في الحديث أو النصّ؛ فهو يزيل اللبس عن الكلمة، بينما سياق الحال أو المقام يزيل اللبس عن الجمل والنصوص والسياق بهذا المفهوم يتعدّى ما هو معروف من حيث إنّه تتابع للأصوات والألفاظ ليشمل فضلا عن ذلك الجوّ البيئي والنفسي المحيط بكلّ من المتكلّم والسامع. ودراسة النصّ اللّغوي وفهمه فهما عميقا يحتاج معرفةً بالعوامل السياقيّة، وفي مقدّمتها الثقافة والبيئة والوسط الاجتماعي»[15] لذا فالسياق من أدوات الانسجام بالإضافة إلى التأويل لأنَّ السياق «يعني الانزلاق من المستوى التحليلي إلى مستوى آخر يتعلق بظروف إنتاج الخطاب، فالمرسل والمتلقي وزمن النص ومكان إنتاجه والحالة النفسية للمرسل أو المتلقي كلها عوامل محددة للسياق»[16] وكل ذلك يعود إلى وجود علاقات نحوية بين تلك المعاني.

ويمكن القول أنّ طبيعة مقومات السياق تندرج ضمن «المشاركين والمكان والزمان والغاية، ونوع الخطاب والقناة واللهجة المستعملة والقواعد التي تحكم التداول على الكلام في صلب جماعة معينة، أمَّا البعض الآخر، فيدرج معارف المشاركين حول العالم ومعارف بعضهم عن البعض الآخر والمعرفة بالخلفية الثقافية للمجتمع حيث ينتج الخطاب في الواقع، وتتوقف العوامل المعتمدة في السياق على الإشكالية المطروحة ومع ذلك، توجد نواة من المقومات مُجمع عليها: المشاركون في الخطاب، الإطار الزمكاني، الغاية إنَّ المشاركين والإطار والغاية تتمفصل بشكل مستقر عبر مؤسسات لغوية محددة بوصفها عقودا للكلام contrats

أو أنواع الخطاب»[17]، إنَّ السياق ليس جهازاً يمكن للملاحظ الخارجي الإحاطة به يجب النظر إليه عبر التصورات المتباينة فالسياق يبدو وكأنهُ نتاج بناء المتفاعلين وعليه يمكن للسياق أن يختلف كثيراً عما كان عليه في البداية والمنطلق؛ لأنَّ السلوكات والمعلومات المعتمدة في التفاعل قد ساهمت في تحويره.

إنَّ الأدلة التي تسمح للمشاركين في التفاعل هي القرائن السياقية التي تساعد في استكشاف سياق هذا التفاعل، وتحديد مع من يتكلمون وفي أي نوع من الخطاب سيكونون أو هم مندرجون فيه، إنَّ لبعض القرائن حضوراً جماً: كديكور التفاعل على سبيل المثال (مسجد، بلاتو التلفزة،....) وكذلك الجنس والحركات واللباس (بدلة عسكرية، بدلة أنيقة،...)، وقرائن الانتماء(تحالف، أوسمة،...) وقد يتعلق الأمر بصفات لغوية (معجمية، صوتية، صرفية، تركيبية، تداولية) التي تشير إلى الزمرة الاجتماعية، إنَّ التأويل الجيد لهذه القرائن هو الذي يحدد للأفراد إمكانية التصرف المناسب في التفاعـــلات.[18] والذي لا يمكن إغفاله الدور الثنائي الذي يقوم به السياق في أولاً، ترد الوحدة الكلامية نفسها جزءاً في ما يسميه (جي آر فيرث firth,j) وغيره بسياق الظرف، قد يكون هذا ذا أهمية في تحديد ما إذا كان تفسير مجازي معين محتملاً أم لا لكي نعرف ما هو سياق الظرف. وثانياً، بعد أن يقرر المخاطب أنَّ هناك شيئاً ما يجري التعبير عنه إضافةً إلى ما قد تم قوله وعليه أن يستنتج ما هو هذا الشيء الذي يشاركه الحديث فيه الشخصُ بالاستناد إلى المعلومات السياقية.[19]

فالخطاب في علم اللغة الحديث هو وحدة اللغة أكبر من الجملة. وأمَّا في علم الاجتماع فهو[20]، يشير إلى العلاقة بين السياق الاجتماعي واستعمال اللغة فيه.

ويفهم مما سبق أنَّ لسياق الخطاب معايير تنظمه وتحدد دلالته وتوجهه، فمنها ما يتعلق بالتحديد الكمي للمعلومات المصوغة في الخطاب الدائر بين المتخاطبين

حسب ما يقتضيه وضع التخاطب، وبعضها الآخر يتحكم بالقيمة الإبلاغية للحمولة المعلوماتية المبرَّرة بدلائل بيانية أو بأساليب حجاجية، وأُخرى تضبط البعد النوعي للخطاب الذي يحقق الوضوح ويجنبه الغموض والحشو، فضلاً عن معيار التناسب والتوافق مع السياق الخارجي الذي يؤثر في سائر المعايير ويبين حدودها ولذلك يتكفل هذا الفصل ببيان المعايير التي تَمُتُ بصلة وثيقة بسياق الخطاب وكيفية تنظيم بنائه اللغوي بالتحكم بمكوناته البنيوية وطبيعة فصائلها التركيبية لدورها الفعّال في التمثيل الدلالي للخطاب عموماً، ويتمثل كل ذلك بالمعايير الكمية والكيفية والنوعية المنضوية تحت مبدأ التعاون، والمكونات الإشارية التي تؤدي وظيفة إحالية مهمة في الخطاب تتعدد أنماطها وظهورها الدائم في عملية التخاطب.

وقد اقترح (هايمس) تصنيف مقومات السياق على النحو التالي:

1. « المرسل: وهو منشئ القول متكلّماً أو كاتباً.

2.المتلقّي: وهو المستمع أو القارئ الذي يتلقّى القول.

3.الحضور: وهم مستمعون آخرون حاضرون عند نشأة القول، يساهم حضورهم في تخصيص الحدث الكلامي.

4.الموضوع: وهو مدار الحدث الكلاميّ.

5.المقام: وهو زمان حدث التّواصل ومكانه وكذلك العلاقات الفيزيائية بين المتفاعلين بالنّظر إلى الإشارات والإيماءات وتعبيرات الوجه...

6.القناة: وهي كيفية وقوع التواصل بين المشاركين في الحدث الكلاميّ مشافهة أو كتابة أو إشارة...

7.النّظام: وهو اللغة أو اللهجة أو الأسلوب اللغوي المستعمل.

8. شكل الرّسالة: أي المقصود منها، كأن يكون محادثة أو جدالا أو موعظة أو خرافة أو رسالة غرامية...

9. المفتاح: ويتضمن التقويم أي هل كانت الرّسالة جيّدة حسنة أو مثيرة للعواطف.

10. الغرض: أي القصد من حدث التّخاطب الذي ينقلب نتيجة للحدث التواصليّ»[21].

ولكن هذه الخصائص ليست كلها ضرورية في جميع الأحداث التواصلية وبإمكان المحلل أن يختار الخصائص الضرورية لوصف حدث تواصلي خاص[22].

معيار الكم والكيف والنوع: لقد صاغ فيلسوف اللغة الأمريكي جرايس Paul Grice Herbert 1913–1988) مبدأ التعاون[23] the Co–operative Principle المتمثل بقوانين المحادثة، الذي يقتضي أن المتكلمين متعاونون في تسهيل عملية التخاطب وهو يرى أن مبادئ المحادثة المتفرعة عن مبدأ التعاون هي التي تفسر كيف نستنتج المفاهيم الخطابية. وقد بلور هذا المبدأ في بحثه الموسوم «المنطق والحوار»[24] ويقصد به ذلك المبدأ الذي يركز عليه المرسل للتعبير عن قصده مع ضمانه قدرة المرسل إليه على تأويله وفهمه وصاغه على النحو التالي:

«– ليكن إسهامك في الحوار بالقدر الذي يتطلبه سياق الحوار، وبما يتوافق مع الغرض المتعارف عليه، أو الاتجاه الذي يجري فيه ذلك الحوار».[25] ولهذه القاعدة الخطابية حدّد المعطيات الجوهرية المؤثرة في تشكيل السياق اللغوي العام للخطاب. ويمكن تلخيص تلك القواعد في الآتي[26]:

1– معيار الكم: maxim of quantity

(أ) تكلمْ على قدر الحاجة فقط(القدر الذي يضمن تحقيق الغرض من التخاطب).

(ب) لا تتجاوز بإفادتك المطلوب.

هذا وقد وجدت هذه القاعدة صدى لها واستعمالا لدى الدارسين، ومن هؤلاء : (شاهر الحسن) في كتابه (علم الدلالة السمانتكية والبراجماتية في اللغة العربيّة) فيشير إلى أنّهُ يجب «أن تكون مساهمة المتخاطبين بالقدر الكافي دون زيادة أو نقصان »[27].

2- معيار الكيف: maxim of quality

(أ) لا تقل ما تعتقد كذبه.

(ب) لا تقل ما يعوزك فيه دليل بيّن.

إذ تنص هذه القاعدة على فكرة:

(أ- لا تقل ما تعلم كذبه.

ب-لا تقل ما ليس لك عليه بينة)[28].

وقد ترجمه(شاهر الحسن) بالنوعية، قائلاً: (قاعدة النوعيّة Maxim Of Quality) : وتنص على أن تتصف مساهمة المتخاطبين بالصحة، فلا تحتوي أفكارًا أو شيئا لا تعززه الشواهد)[29].

3- معيار الأسلوب أو الطريقة (النوع)[30]: maxim of manner

(أ) تجنب إبهام التعبير.

(ب) تجنب اللبس.

(ت) أوجز كلامك(تجنب الإطناب الزائد).

(ث) ليكن كلامك مرتباً.

4- معيار المناسبة: maxim of relevance

- ليكن كلامك مناسباً لسياق الحال «relevat »[31]، وقد خُصص مبحث لهذا المبدأ ضمن المعايير الموقفية في الباب الثاني من هذا البحث، لذلك يُركز في هذا الفصل على المبادئ الثلاثة الأولى لعلاقتها الوثيقة بالسياق الخطابي.

لقد طُورتْ نظرية غرايس Grice بفضل جهود باحثين من بينهم هارنيش Harnish الذي أضاف بعض التعديلات منها الجمع بين مبدئي الكم والكيف[32] ويمكننا معرفة الأساس الذي يستند إليه المتخاطبون في استنتاج دلالة الخطاب المقصودة في هذين الأنموذجين:-

1. أكل خالد بعض الخبيز.
2. لم يأكل خالد كل الخبيز.

وذلك باللجوء إلى مبدأ الكم الذي بمقتضاه يفترض السامع أن قائل(1) ما كان ليستخدم صيغة أضعف(وهي كلمة بعض) إذا كان متلقيه معنيا بالصيغة الأقوى (وهي كلمة كل) فالقاعدة- كما يذكر جيفري ليتش- أنَّ «القضية الأضعف تستلزم أن المتكلم يعتقد بنفي القضية الأقوى»[33]، وهكذا فذكر(بعض الخبيز) يستلزم نفي(كل الخبيز). وقد ذهب[34] غرايس Grice «أن هذا المبدأ يوجب أن يتعاون المتكلم والمخاطب على تحقيق الهدف المرسوم من الحديث الذي دخلا فيه، وقد يكون هذا الهدف محدّدا قبل دخولهما في الكلام أو يحصل تحديده أثناء هذا الكلام». ويرى شاهر الحسن[35]، أنّ المعنى المقصود من العبارة يُبنى على الاستنتاج، فإذا كان المعنى المستنتج معلوماً للمتكلم والمخاطب فإنَّ هذا الاستنتاج يدخل في إطار الافتراض المسبق، أمَّا إذا كان المعنى المستنتج غير معروف للمخاطب مسبقاً فإنَّ الاستنتاج يدخل في إطار تضّمن المحادثة الذي ربطه غرايس Grice بمبدأ التعاون. وفي الموسوعة اللغوية ورد هذا المبدأ بمعنى «اجعل إسهامك بقدر ما هو مطلوب، في المرحلة التي يحدث فيها، من خلال الغاية المقبولة للمناقشة التي تجريها»[36]، ويرى (جيفري ليش) أن مبدأ التعاون هو ببساطة وسيلة لشرح كيفية وصول الناس للمعاني. لقد استعمل غرايس Grice مصطلح «المعنى الضمني»[37] للحديث عما يمكن أن يوحي به المتكلم فوق ما

يصرح به ظاهر كلامه، والمعنى الضمني يعتمد أساسا على مبدأ عام يسمى مبدأ التعاون. إن الهدف من مبدأ التعاون الذي وضعه غرايس Grice أنّه أراد أن يضع ضوابط يحقق بها المتكلم فائدة للمخاطب، أو يقيس بها المحلل مدى تحققها اعتمادًا على تمسك المرسل بها. وبما أن مبدأ التعاون يهدف إلى غاية تبليغية نقصدها من وراء خطابنا وترتكز بشكل أساسي على دور المتكلم، وما يقدمه من معلومات تساعد مخاطبه على إدراك ما ينوي قوله، أو ما تقوله كلماته[38]. فلا شكّ أن العمليّة التواصليّة تحتاج إلى شيء من البحث الدقيق الجاد، فمن المعروف أن مبدأ التعاون هو ما أسماه غرايس Grice بـــ"حكم المحادثة"، الذي يفترض أن يكون هناك متكلم ومخاطب وعناصر أخرى- قد تكون استدلالية- تساهم في إتمام العمليّة التواصليّة. وأدرك (غرايس Grice)[39] أن هناك حالات كثيرة يخفق فيها الناس في مراعاة القواعد واحترامها، وقد ينشأ هذا الإخفاق عن تعمد الكذِب وخداع الآخرين أو عدم القدرة على التعبير عن المقاصد تعبيراً واضحاً. ولكنه صبّ جلّ جهده على الحالات التي يهمل فيها المتكلم تلك القواعد رغبة منه في حثِّ السامع على أن يلحظ معنىً إضافياً يختلف عن المعنى الذي تعبر عنه كلماته. وبهذا يتحقق الاقتضاء التخاطبي بطريقتين: الطريقة الأولى هي الامتثال لقواعد التخاطب ومراعاتها، أمّا الطريّقة الثانيّة فهي الخروج عن قواعد التخاطب وكسرها، لتحقيق أغراض فكرية منشودة.

فشرع اللغويون في الآونة الأخيرة في التدرج نحو الخطاب الذي يظل من هذا المنظور الأولى بالعناية، وعندما نهتم الآن بهذا الخطاب النصي ونصف طريقة قيامه بوظائفه فإننا نلاحظ أن النظم البنيوية التي تكونه تتصل من الوجهة المتداولة بظروف إنتاجه، مثلما تتصل بمشكلات فهمه و قراءته. لكن ما يستحق البحث هو كيفية الانتقال من "الجملة إلى النص أو الخطاب"، إذ إنَّ هذا الانتقال لا يعود إلى

مجرد معايير التوسع الكمي في الأبعاد– بل على العكس من ذلك– يتصل بتغيير نوعي أخذ يسمح بما يسمى "لسانيات النص أو الخطاب"[40]، لتأكيد الباحثين من أنَّ المعنى الكلي للنص أو الخطاب والمعلومات التي يتضمنها – خاصة التقنية والجمالية– أكبر من مجرد مجموع المعاني الجزئية للجمل التي تكونه[41].

وإذا أمعنا النظر في الخطاب القرآني نجد تحقق هذه المبادئ والمعايير الخطابية وخاصة عند الحديث عن الأنبياء وقصصهم والأحداث التي عاصروها، فقد خُلقتْ الخليقة لحكمة عظيمة وغاية نبيلة ألا وهي عبادة الإله الواحد، واقتضت حكمته أن بعث رسلا مبشرين ومنذرين، ليبينوا للناس حقيقة عبادته وليعبدوه على بصيرة وفق ما يشَّرعُ لهم، وامتحن الله الرسل بالأمم والأمم بالرسل، ليرسموا بذلك منهج الدعوة وسبيلها الصحيح الذي رسمه لهم القدير بقوله الكريم: ﴿قُلْ هَٰذِهِۦ سَبِيلِىٓ أَدْعُوٓاْ إِلَى ٱللَّهِ ۚ عَلَىٰ بَصِيرَةٍ أَنَا۠ وَمَنِ ٱتَّبَعَنِى ۖ وَسُبْحَٰنَ ٱللَّهِ وَمَآ أَنَا۠ مِنَ ٱلْمُشْرِكِينَ ﴿١٠٨﴾﴾[42] بحجة واضحة يتميز بها الحق من الباطل، وبرهان صحيح يقنع الخصم ويهدي إلى سواء السبيل. ولابد لأصحاب الدعوة إلى الله من هذا التّميُز ولابد لهم من هذا الاقتداء: ﴿أنا ومن اتبعني...﴾ فكل من سار من بعدهم على هذا المنهج القويم فهو على منهج الأنبياء والرسل صلوات الله وسلامه عليهم أجمعين، وهو ممن عناهم الله بقوله: ﴿وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلاً مِّمَّن دَعَآ إِلَى ٱللَّهِ وَعَمِلَ صَٰلِحًا وَقَالَ إِنَّنِى مِنَ ٱلْمُسْلِمِينَ ﴿٣٣﴾﴾[43]. فما دام أنَّها دعوة إلى الله تعالى فلابد لها من خصائص مميزة وركائز ثابتة وقواعد راسخة حتى تسلم من الفشل، ويسلم الداعية من الزلل والميل عن الجادة الصحيحة. وإذا نظرنا إلى كتاب الله تعالى وإلى سنة رسوله وسيرته نَجِدُ أن الدعوة بمجموعها تدور حول محاور ثلاثة[44]:

أولا: توضيح الأمانة وبيانها للناس ثم أداؤها على وجهها، وهذا ما أشار إليه

القرآن الكريم بقوله ﷻ: ﴿ وَإِذۡ أَخَذَ ٱللَّهُ مِيثَٰقَ ٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلۡكِتَٰبَ لَتُبَيِّنُنَّهُۥ لِلنَّاسِ وَلَا تَكۡتُمُونَهُۥ فَنَبَذُوهُ وَرَآءَ ظُهُورِهِمۡ وَٱشۡتَرَوۡاْ بِهِۦ ثَمَنٗا قَلِيلٗاۖ فَبِئۡسَ مَا يَشۡتَرُونَ ١٨٧﴾[45].

ثانيا: إقامة الحجة والبرهان، وهذا ما أشار إليه القرآن الكريم بقوله ﷻ: ﴿سَنُرِيهِمۡ ءَايَٰتِنَا فِي ٱلۡأٓفَاقِ وَفِيٓ أَنفُسِهِمۡ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمۡ أَنَّهُ ٱلۡحَقُّۗ أَوَلَمۡ يَكۡفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُۥ عَلَىٰ كُلِّ شَيۡءٖ شَهِيدٌ ٥٣﴾[46].

ثالثا: إنقاذ الأمة ووقايتها من أسباب الهلاك، وهذا ما أشار إليه الخطاب القرآني بقوله العظيم: ﴿وَٱعۡتَصِمُواْ بِحَبۡلِ ٱللَّهِ جَمِيعٗا وَلَا تَفَرَّقُواْۚ وَٱذۡكُرُواْ نِعۡمَتَ ٱللَّهِ عَلَيۡكُمۡ إِذۡ كُنتُمۡ أَعۡدَآءٗ فَأَلَّفَ بَيۡنَ قُلُوبِكُمۡ فَأَصۡبَحۡتُم بِنِعۡمَتِهِۦٓ إِخۡوَٰنٗا وَكُنتُمۡ عَلَىٰ شَفَا حُفۡرَةٖ مِّنَ ٱلنَّارِ فَأَنقَذَكُم مِّنۡهَاۗ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمۡ ءَايَٰتِهِۦ لَعَلَّكُمۡ تَهۡتَدُونَ ١٠٣﴾[47]، وبمجموع هذه المحاور الثلاثة تتم الدعوة على أصولها بأتم أوجه الصواب وأوف الحجج وأقوى التعابير وأدلها على المقاصد الشرعية. ولتتبع المعايير الخطابية ومبادئها في الخطاب القرآني نتناول قصة أبي البشرية آدمعليه السلام:

بدأت الخليقة فذُكرت قصة أبي البشرية آدمعليه السلام، وما جرى عند تكوينها من الأحداث والمفاجآت العجيبة التي تدل على تكريم الله جل وعلا للنوع البشري. تتمحور هذه القصة على أنّ الله تعالى أخبر الملائكة أنَّهُ سيخلق بشراً من طين وذكر لهم الغاية من خلقه، وهي الخلافة في الأرض وإعمارها، وإطلاق يده فيها وتسليمه زمامها، إذ خاطب تعالى الملائكة بقوله العزيز: ﴿وَإِذۡ قَالَ

رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ۖ قَالُوٓاْ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ ٱلدِّمَآءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ ۖ قَالَ إِنِّيٓ أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴿٣٠﴾[48]، ولنتتبع مفردة(خليفة) التي وردت في الآية في كيفية توظيفها «الخلافة: هي النيابة عن الغير لغيبة المنوب عنه... وهي لتشريف المستخلف وعلى هذا الوجه استخلف الله أولياءه في الأرض، قال تعالى: ﴿وَهُوَ ٱلَّذِى جَعَلَكُمْ خَلَٰٓئِفَ ٱلْأَرْضِ وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَٰتٍ لِّيَبْلُوَكُمْ فِى مَآ ءَاتَىٰكُمْ ۗ إِنَّ رَبَّكَ سَرِيعُ ٱلْعِقَابِ وَإِنَّهُۥ لَغَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴿١٦٥﴾[49]. وقال أيضاً: ﴿يَٰدَاوُۥدُ إِنَّا جَعَلْنَٰكَ خَلِيفَةً فِى ٱلْأَرْضِ فَٱحْكُم بَيْنَ ٱلنَّاسِ بِٱلْحَقِّ وَلَا تَتَّبِعِ ٱلْهَوَىٰ فَيُضِلَّكَ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ ۚ إِنَّ ٱلَّذِينَ يَضِلُّونَ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌۢ بِمَا نَسُواْ يَوْمَ ٱلْحِسَابِ ﴿٢٦﴾[50]. ومقصود الخلافة هنا، هو الحكم بين الناس بالحق. حركية المصطلح وتوظيفه في الآية: نقول إنه حامل لجملة خِصالٍ وفِعالٍ لازمة. والحركية هذه التي دلت عليها عبارة الملائكة ﴿ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا﴾، هي حركة سلبية، فكان التصحيح بالحركة الإيجابية ﴿ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لا تَعْلَمُونَ﴾ »[51]، وفي هذا الخطاب الدائر بين رب العباد والملائكة جاء ردهم على سبيل التعجب والتقرير، في قوله تعالى: ﴿ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ ٱلدِّمَآءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ ۖ قَالَ إِنِّيٓ أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴿٣٠﴾[52]، والذي نتلمسه هنا أنَّ اللام جاءت «في قوله "لك" إطناباً؛ وذلك

للمبالغة في التسبيح، والتقديس لله سبحانه وتعالى»[53] فهذه الكيفية في التخاطب والكمية المعلوماتية المعضدة بالبرهان والحجة القوية أدت إلى قناعة المخاطَب. أمَّا عن توظيف «مصطلح (بشر) فإنَّهُ لا يخص مصطلح الخلافة، ولا يفيد هذه الحركية الإيجابية المقصودة، لأنَّ مقصدها قد بينه في آية أُخرى في قوله: ﴿ إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي خَٰلِقٌۢ بَشَرًا مِّن طِينٍ فَإِذَا سَوَّيْتُهُۥ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُواْ لَهُۥ سَٰجِدِينَ ﴾[54]. وهذا هو المقصد. وهو إلى الآن ليس خليفة بعدُ. وعليه فقوله: إِنِّي خَالِقٌ بَشَرًا هي سابقةٌ، ويظهر من هذا البيان أنَّ آية ﴿ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ﴾[55]، هي لاحقة بعدها. وبهذا يحكم الترتيب(بشراً) أولاً ثم (خليفة) ثانياً.»[56]، وهذا يبين كيفية الترتيب منذ بدء الخلق.

وقد بيّن أبو السعود معنى الآية بقوله: « ...إنّما أظهروا تعجّبهم استكشافاً عمّا خفي عليهم من الحكم الّتي بدت على تلك المفاسد وألغتها، واستخباراً عمّا يزيح شبهتهم ويرشدهم إلى معرفة ما فيه عليه السلام من الفضائل الّتي جعلته أهلاً لذلك كسؤال المتعلّم عمّا ينقدح في ذهنه لا اعتراضاً على فعل الله سبحانه ... »[57]، وقد رأى العلماء أنّها كذلك ، فيكون المعنى: « أعلمنا يا ربّنا أجاعل أنت في الأرض من هذه صفته وتارك أن تجعل خلفاءك منّا ونحن نسبّح بحمدك ونقدّس لك »[58] وهو قول أبو عبيدة[59]، والزجّاج[60]، وأحمد بن فارس[61].

وفي تحليل السياق الخطابي لهذه الآية يتبين لنا أنَّ «خطاب الله لرسوله بإضافة الكاف إلى اسم الـــ (رب)»[62]: ففي مفردة (ربك)، تلوين للخطاب لتحقق الغاية مرجوة منه، كما يقول أبو السعود: «وتلوينُ الخطاب بتوجيهه إلى النبي ﷺ خاصةً للإيذان بأن فحوى الكلامِ ليس مما يهتدى إليه بأدلة العقلِ كالأمور المشاهدة التي

نبه عليها الكفَرَةَ بطريق الخطاب، بل إنما طريقُه الوحيُ الخاصُّ به ﷺ، وفي التعرض لعنوان الربوبية المنبئة عن التبليغ إلى الكمال مع الإضافة إلى ضميره ﷺ من الإنباء عن تشريفه ﷺ ما لا يخفى»[63]، وما ذلك الحوار والتخاطب في الآيات إلاَّ « شأن من شؤون اللّه مع ملائكته صوره لنا في هذه الفصول بالقول والمراجعة والسؤال والجواب .... وإنّ هناك معانٍ قصدت إفادتها بهذه العبارات وهي عبارة عن شأن من شؤونه تعالى قبل خلق آدم وأنَّهُ كان يعد له الكون وشأن مع الملائكة يتعلق بخلق نوع الإنسان وشأن آخر في بيان كرامة هذا النوع وفضله»[64]، خطاب الله تعالى للملائكة: خطاب قديم، وهذا الخطاب إما هو خطاب إخباري يوحي بالإستشارة، مع علم الله تعالى القديم بذلك الأمر[65] في إبداء رأيهم ونظرتهم تجاه الحدث، فقد «قيل: خاطب الله الملائكة بهذا الخطاب؛ لا للمشورة، ولكن لاستخراج ما عندهم. وقيل: خاطبهم بذلك لأجل أن يصدر منهم ذلك السؤال، فيجابون بذلك الجواب، وقيل لأجل تعليم عباده مشروعية المشاورة لهم»[66]، وفيه تعليمٌ لأمة محمدٍ ﷺ بمبدأ الشورى. وهذا ظاهرٌ في قوله تعالى: ﴿وَإِذۡ قَالَ رَبُّكَ لِلۡمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٞ فِي ٱلۡأَرۡضِ خَلِيفَةٗۖ قَالُوٓاْ أَتَجۡعَلُ فِيهَا مَن يُفۡسِدُ فِيهَا وَيَسۡفِكُ ٱلدِّمَآءَ وَنَحۡنُ نُسَبِّحُ بِحَمۡدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَۖ قَالَ إِنِّيٓ أَعۡلَمُ مَا لَا تَعۡلَمُونَ ٣٠﴾[67]، فلما أخبرهم الله تعالى بخلقه لهذه الخليفة كان في استفهامهم «استكشافٌ عن الحكمة الخفية وعما يزيل الشبهة وليس استفهامًا عن نفس الجعل والاستخلاف لأنهم قد علموه قبل، فالمسئول عنه هو الجعل ولكن لا باعتبار ذاته بل باعتبار حكمته ومزيل شبهته، أو تعجبٌ من أن يستخلف لعمارة الأرض وإصلاحها من يفسد فيها، أو يستخلف مكان أهل الفساد مثلهم أو مكان أهل الطاعة أهل المعصية، وقيل استفهامٌ محضٌ حذف فيه المعادل – أي: أتجعل فيها

من يفسد أم تجعل من لا يفسد– وجعله بعضهم من الجملة الحالية– أي (أتجعل فيها– كذا– ونحن نسبح بحمدك) أم نتغير وعلى كل تقديرٍ ليست الهمزة للإنكار.»[68]، واستخدام الله تعالى للظرف (إذ) لتذكير النبي ﷺ، وحرف الجر (اللام) للتبليغ[69]. وعند التأمل في مصطلحي(يفسد ويسفك) نرى «أنَّ الإفساد عام بالأرض، والسفك خاص بالدماء. وأنَّ ما يقابل الإفساد هو الإصلاح، أمَّا ما يقابل السفك فهو الحقن. والانتقال من العام إلى الخاص يعني ألا يحصل سفك للدماء حتى يسبقه فساد في الأرض. فالفساد في الأرض طريقة لسفك الدماء، لأنه أكبر وأخطر، وأنَّ ليس بعده في الكبر فساد. ومعنى هذا أنَّ كل سفاك للدماء مفسد في الأرض، والعكس غير صحيح»[70]، فالفساد هنا ليست قضية عقائدية أو أخلاقية مباشرة، فهو لا يتعلق بالعبادات والأخلاق والروحانيات، إنما الفساد هو إحداث أذى مادي في الأرض وبالإنسان والكائنات الحية، وهو الدمار البيئي، ودمار الأرض والعمران[71]، ومن هنا نستشف هذه الدقة في التوظيف المصطلحي من حيث الكيفية التعبيرية وكأن الملائكة كانت على علم بما سيحدث.

وجاء إخبار الملائكة بمشيئة الخلافة على سبيل التنويه، فقالت الملائكة سائلين على وجه الاستكشاف والاستعلام لا على وجه الاعتراض والتنقيص[72]، لتعريفهم بحكمته وعلم الله أنهم سيسألون عن الحكمة من خلق آدم فخفيت عليهم تلك الحكمة[73]، «ولا يحدث التخاطب إلا بين طرفين، ولذلك فإنهما يتجهان بخطابيهما نحو تحقيق هدف، وقد يكون هدفاً مشتركاً مثل الإمتاع، وبالتالي، فإن عملية التخاطب، والخطابات الناتجة عنها، مهما اختلفت استراتيجياتهما، تظل محكومة بمبادئ محددة. ولا يضير في ذلك هيئة التفاعل، سواء كانت في شكل ثنائية، مثل السؤال والإجابة، أو الحوار العلمي، أو الحوار العقديّ، أو التفاوض، أو المناظرة أو كان بين فعل اتهام وفعل تبرير، فهي تنضوي كلها في إطار واحد هو

الخطاب»[74]، وهذا ما جعل الملائكة يسألون: ﴿قَالُوٓاْ أَتَجۡعَلُ فِيهَا مَن يُفۡسِدُ فِيهَا وَيَسۡفِكُ ٱلدِّمَآءَ﴾[75] قيل: علموا أنّ ذلك كائن بما رأوا ممن كان قبل آدم من الجن في سفك الدماء[76]، ويبدو أنّ إخبارهم عن خلق آدم من باب الإعلام، وتشريفاً وتكريماً لهم لما سيوكل إليهم من مهام تتعلق بهذا المخلوق فهناك ملائكة تتنزل على الرسل وملائكة تسجل الأعمال وأُخرى تقبض الأرواح وملائكة الرحمة والعذاب وغيرها الكثير من أمور الدنيا والآخرة[77]. وقد قالوا ذلك رغبة ورجاءً في أنْ يستخلفهم الله في الأرض لأنهم أسبق إلى رعاية نعمته، وأولى بحقه[78] بقولهم:﴿ وَنَحۡنُ نُسَبِّحُ بِحَمۡدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَۖ ﴾[79] أي نعبدك دائماً لا يعصيك منا أحدُ، فإنْ كان المراد عبادتك فها نحن لا ننفك عن العبادة ليلاً ونهاراً[80]، فأجابهم الله بما اطمأنت له قلوبهم وأثلجت صدورهم فقال:﴿ قَالَ إِنِّيٓ أَعۡلَمُ مَا لَا تَعۡلَمُونَ ﴿٣٠﴾﴾[81]. ويلحظ من الهيئة التشكيلية لهذا الخطاب الدائر بين(الله) ﷻ والملائكة، أنَّ جميع قوانين المحادثة المحققة لمبدأ التعاون والمشاركة الإيجابية في سلك التخاطب لإزالة الغموض الحاصل عند الطرف الثاني وتمثله جماعة الملائكة الذين ورد الخطاب القرآني بالكيفية المساعدة لهم على فهم الإرادة الربانية وبالكيفية والنوعية التي سهلت توصيل المحولة الدلالية بتعبير واضح محدد موجز يشكل حدث خلق البشرية وما ورائها من المقاصد والأهداف التي تتبين لهم بعد ذلك، وقد تضمن هذا الخطاب الحواري برهاناً قاطعاً على سعة علمه تعالى وما يريد أن يفعله بقوله تعالى: ﴿ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لاَ تَعْلَمُون﴾ « أي أعلم المصلحة في خلق هؤلاء ما لا تعلمون، أي سيوجد منهم الأنبياء والمرسلون والصدِّيقون والشهداء والصالحون»[82]. ويُقر سبحانه وتعالى سعة علمه ومعرفته الإلهية الغيبية

يحكمه خلق آدم واستخلافه بما ذكره من برهان ساطع على تلك الحكمة الإلهية وحتى يريهم الله تعالى الحكمة من الاستخلاف ومن الخلق لآدم أراهم الله تعالى بمثالٍ لهم حكمةَ خلق البشر، فقال تعالى: ﴿وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِى بِأَسْمَآءِ هَٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ﴿٣١﴾ قَالُوا۟ سُبْحَٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ ﴿٣٢﴾﴾[83].

فيخبرهم أن علمه واسع ويقيم الدليل بأن علّم آدم الأسماء كلها، أي أسماء أجناس الأشياء كتسمية القمر والأرض والناس وغيرها، قال الحسن البصري[84]، « لما أراد الله خلق آدم، قالت الملائكة: لا يخلق ربنا خلقا إلا كنا أعلم منه. فابتلوا بهذا، وذلك قوله: ﴿إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِين﴾»[85] وهذا الدليل برهان قاطع على عظمة قدرة الله، وهكذا ينتهي المشهد بتسبيح الله تعالى وتعظيمه واعتراف الملائكة بمحدودية علمهم بقولهﷻ على لسان الملائكة: ﴿قَالُوا۟ سُبْحَٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ ﴿٣٢﴾﴾[86]، «أي سبحانك لا يحيط أحد بشيء من علمك من غير تعليمك»[87]، وهذا بدليل قوله تعالى:﴿ٱللَّهُ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ٱلْحَىُّ ٱلْقَيُّومُ ۚ لَا تَأْخُذُهُۥ سِنَةٌ وَلَا نَوْمٌ ۚ لَّهُۥ مَا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِى ٱلْأَرْضِ ۗ مَن ذَا ٱلَّذِى يَشْفَعُ عِندَهُۥٓ إِلَّا بِإِذْنِهِۦ ۚ يَعْلَمُ مَا بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَمَا خَلْفَهُمْ ۖ وَلَا يُحِيطُونَ بِشَىْءٍ مِّنْ عِلْمِهِۦٓ إِلَّا بِمَا شَآءَ ۚ وَسِعَ كُرْسِيُّهُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ ۖ وَلَا يَـُٔودُهُۥ حِفْظُهُمَا ۚ وَهُوَ ٱلْعَلِىُّ ٱلْعَظِيمُ ﴿٢٥٥﴾﴾[88]، ثم يخاطب الله آدم بقوله: ﴿ قَالَ يَٰٓـَٔادَمُ أَنۢبِئْهُم بِأَسْمَآئِهِمْ ۖ فَلَمَّآ أَنۢبَأَهُم بِأَسْمَآئِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُل لَّكُمْ إِنِّىٓ أَعْلَمُ

غَيْبَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنتُمْ تَكْتُمُونَ ﴿٣٣﴾[89]، وما نلحظه من طباق بين الفعلين ﴿تُبْدُونَ﴾ و﴿تَكْتُمُونَ﴾ هنا والتفات من المتكلم إلى الغائب ذلك كله لإظهار جلال الله وعظمته[90] فهنا وقفت الملائكة حائرين ثم يقول الله عز وجل: ﴿أَلَمْ أَقُلْ لَكُمْ إِنِّي أَعْلَمُ غَيْبَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾ استحضار لقوله: ﴿إني أعلم ما لا تعلمون﴾ وهذا الاستفهام الإنكاري تحقق فيه ما جاء وأكدته الجملة الخبرية السابقة. « وقيل: إنَّ المراد بقوله ﴿وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ﴾ ما قالوا: ﴿قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا﴾ وبقوله: ﴿وَمَا كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ﴾..... قولهم لن يخلق ربنا خلقاً إلا كنا أعلم منه وأكرم عليه منه»[91]، فسياق هذه الآيات تُوحي بما في الخطاب من مراعاة لمعايير المحادثة وشروط سلامتها ونجاحها بين طرفي الخطاب كمعيار الكم أي كمية المعلومات وكيفية عرض الحدث وأسلوب الأداء المميز في سؤال الملائكة عن السبب الذي أدى إلى أنْ يُخلق آدم وهذا ما اختص به الخطاب القرآني وكل ذلك خدمة لعملية التواصل والتفاهم المرجوين من الخطاب والمبنية على الدليل والحجة ثم وضّح سبحانه وتعالى تشريفه وإكرامه عظيم لآدمﷺ حين خلقه بيده، ونفخ فيه من روحه كما قال: ﴿فَإِذَا سَوَّيْتُهُۥ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِى فَقَعُوا۟ لَهُۥ سَٰجِدِينَ ﴿٢٩﴾[92] فنوعية الكلام هنا وأسلوب صياغة الخطاب القرآني انسجمت مع أقوال الملائكة والرد عليهم لردع ما كان يراودهم من الظنون السيئة ببني آدم، فرفع الله من شأن (آدمﷺ) بهيئات تركيبية موجزة دالة واضحة لا تقبل الجدل والشك لخلوها من الغموض والإبهام فشرفه ورفع قدره وذلك بأن «خلقه بيده الكريمة، ونفخه من روحه، وأمر الملائكة بالسجود له، وتعليمه أسماء الأشياء»[93] وهكذا يستمر الحوار الدائر بين الله وملائكته إذ يأمر الملائكة بالسجود لآدم فيقول:﴿ وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَٰٓئِكَةِ ٱسْجُدُوا۟ لِءَادَمَ فَسَجَدُوٓا۟ إِلَّآ إِبْلِيسَ أَبَىٰ وَٱسْتَكْبَرَ وَكَانَ مِنَ

ٱلۡكَٰفِرِينَ ﴿٣٤﴾﴾[94]، إنَّ الكيفية الخطابية في قوله تعالى عند وصف إبليس: ﴿ أَبى واستَكْبَرَ﴾ تضفي إلى أنَّهُ لا «يُقال بأنَّ كلمة تُغني عن الأُخرى، لأنَّ الإباء معناهُ التعالي والتعاظم، فكل كلمة يطلبها المعنى»[95]، ومما يوحي به سياق الخطاب «أن إبليس لم يكن من جنس الملائكة، إنما كان معهم؛ فلو كان منهم ما عصى والاستثناء هنا لا يدل على أنه من جنسهم؛ فكونه معهم يجيز هذا الاستثناء»[96] ويقول الزمخشري أنَّ الاستثناء «متصل لأنه كان جنيّاً واحداً بين أظهر الألوف من الملائكة، مغموراً بينهم، فغُلِّبوا عليه في قوله (فسجدوا) ثم استُثْنى منهم استثناء واحد منهم»[97]، وخطاب الله تعالى لهم خطاب أمرٍ، وهو الحاصل بعد خلق آدم عليه السلام، وبعد تعليمه أسماءَ الأشياء، وهذا الخطاب جاء في قوله تعالى: ﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُواْ لآدَمَ فَسَجَدُواْ إِلاّ إِبْلِيسَ﴾. وهو على أرجح الأقوال من الجن، وهذا الترجيح كان استدلالاً « بقوله تعالى: ﴿إِلَّآ إِبۡلِيسَ كَانَ مِنَ ٱلۡجِنِّ﴾[98]، وبأن الملائكة لا يستكبرون وهو قد استكبر، وبأن الملائكة – كما روى مسلم عن عائشة رضي الله تعالى عنها[99]– خُلقوا من النور وخُلق الجن من ﴿ مَّارِجٖ مِّن نَّارٍ ﴿١٥﴾ ﴾[100]، وهو قد خلق مما خلق الجن كما يدل عليه قوله تعالى حكايةً عنه: ﴿ أَنَاْ خَيۡرٞ مِّنۡهُ خَلَقۡتَنِي مِن نَّارٖ وَخَلَقۡتَهُۥ مِن طِينٖ ﴿٧٦﴾ ﴾[101]، وعدَّ تركه السجود – إباءً واستكبارًا حينئذٍ[102]– إمَّا لأنّه كان ناشئاً بين الملائكة مغموراً بالألوف منهم فغلبوا عليه وتناوله الأمر ولم يمتثل، أو لأنَّ الجن أيضاً كانوا مأمورين مع الملائكة، ولكنه استغنى بذكرهم لمزيد شرفهم عن ذكر الجن، أو لأنَّهُ – عليه اللعنة– كان مأمورًا صريحًا لا ضمنًا كما يشير إليه ظاهر قوله تعالى: ﴿ إِذۡ أَمَرۡتُكَۖ ﴾[103]، والضمير في ﴿فَسَجَدُوٓاْ﴾ راجعٌ للمأمورين بالسجود»[104]، فيلحظ من

السياق التعبيري لهذه الآيات أنَّ الشيطان كشف عن حججه وبراهنه لعدم السجود ليكون كلامه مؤثراً وصادقاً وينجح في توصيل رسالته ويتحقق غرضه بمعاداة بني البشر وانتصاره عليهم، فصور الخطاب القرآني هذا البيان الكمي والكيفي والنوعي وعرض فكرة الشيطان إذ ذكر هدفه بوضوح ودعمه بحججه التي يراها صائبة وبأقل كمية من المفردات لتسويغ عدم انصياعه لأمر الله بعدم السجود، بيد أنَّ العلم الإلهي القديم بكل الأمور والأحوال وبحال الشيطان كان من باب المعرفة المسبقة بغوايا الشيطان الفاسدة ورغبته في الغواية والإضلال لذلك لم يقبل فكرته وعوقب على ذلك باللعنة وطرده من الجنة بقوله تعالى: ﴿ قَالَ فَٱخۡرُجۡ مِنۡهَا فَإِنَّكَ رَجِيمٞ وَإِنَّ ﴿٣٤﴾ عَلَيۡكَ ٱللَّعۡنَةَ إِلَىٰ يَوۡمِ ٱلدِّينِ ﴿٣٥﴾ ﴾[105]. ويستمر إبليس في هذا التعنت والتكبر رغم ما حُكم عليه ولكن غريزة الانتقام من آدمعليه السلام هي التي دفعته إلى طلب تأجيل العقاب إلى يوم الدين وقد صور الخطاب القرآني عملية التخاطب الجارية بين الله سبحانه وتعالى وعدوه (إبليس) في سياق سور أُخرى بهيئات خطابية ثرية بالتنوع الأسلوبي والكثافة الدلالية، للتشهير الشيطان بسلوكياته السيئة تجاه بني البشر كما جاء في هذا النص القرآني: ﴿قَالَ رَبِّ فَأَنظِرۡنِيٓ إِلَىٰ يَوۡمِ يُبۡعَثُونَ ﴿٧٩﴾ قَالَ فَإِنَّكَ مِنَ ٱلۡمُنظَرِينَ ﴿٨٠﴾ إِلَىٰ يَوۡمِ ٱلۡوَقۡتِ ٱلۡمَعۡلُومِ ﴿٨١﴾ قَالَ فَبِعِزَّتِكَ لَأُغۡوِيَنَّهُمۡ أَجۡمَعِينَ ﴿٨٢﴾ إِلَّا عِبَادَكَ مِنۡهُمُ ٱلۡمُخۡلَصِينَ ﴿٨٣﴾ قَالَ فَٱلۡحَقُّ وَٱلۡحَقَّ أَقُولُ ﴿٨٤﴾ لَأَمۡلَأَنَّ جَهَنَّمَ مِنكَ وَمِمَّن تَبِعَكَ مِنۡهُمۡ أَجۡمَعِينَ ﴿٨٥﴾﴾[106] وقال تعالى في سورة الأعراف على لسان إبليس:﴿ قَالَ فَبِمَآ أَغۡوَيۡتَنِي لَأَقۡعُدَنَّ لَهُمۡ صِرَٰطَكَ ٱلۡمُسۡتَقِيمَ ﴿١٦﴾ ثُمَّ لَأٓتِيَنَّهُم مِّنۢ بَيۡنِ أَيۡدِيهِمۡ وَمِنۡ خَلۡفِهِمۡ وَعَنۡ

أَيۡمَـٰنِهِمۡ وَعَن شَمَآئِلِهِمۡۖ وَلَا تَجِدُ أَكۡثَرَهُمۡ شَـٰكِرِينَ ﴿١٧﴾ ﴾[107]، تنوعت التشكيلات الخطابية في هذه السور جميعها للتعبير عن الهدف الإلهي من طرد إبليس، وإصراره على المعاندة بكل الوسائل التعبيرية والمعايير الكمية والكيفية والنوعية في طرح فكرة المعاندة والانتقام والتمسك بها استدلالاً على شراسته وجذور عداوته لبنى آدم فطلب من الله تعالى أن ينظره إلى يوم الدين، وتوعد آدم الذي طُرد بسببه من الجنة بأنْ يغوي ذريتهُ ويفسدهم على الله، وأن يسعى لجعل أكثرهم غير شاكرين لله، إلاّ عباد الله المخلصين، فوعده الله هو وكل من أطاعهُ من ذرية آدم بالنار. وقال تعالى لإبليس: ﴿ قَالَ فَٱهۡبِطۡ مِنۡهَا فَمَا يَكُونُ لَكَ أَن تَتَكَبَّرَ فِيهَا فَٱخۡرُجۡ إِنَّكَ مِنَ ٱلصَّـٰغِرِينَ ﴿١٣﴾ ﴾[108] و ﴿قَالَ ٱخۡرُجۡ مِنۡهَا مَذۡءُومٗا مَّدۡحُورٗاۖ لَّمَن تَبِعَكَ مِنۡهُمۡ لَأَمۡلَأَنَّ جَهَنَّمَ مِنكُمۡ أَجۡمَعِينَ ﴿١٨﴾﴾[109]، هذه الخطابات كلها تبين الفعل الذي فعله إبليس الذي أقتضى رد فعل من الله ﷻ الملائم والموازي لهذا الفعل العدواني، فجاءت الخطابات كطرفي معادلة رياضية في جواب إبليس وإظهاره لفعل انتقامي تجاه البشر ورد الله سبحانه وتعالى عليه بخطاب موافق ملائم له في بنائه الخارجي التشكيلي وبنائه الداخلي الدلالي ليحقق التعبير القرآني غرضه وغايته في سرد هذه الأوضاع وتصويرها بهذه الأنماط الخطابية المتنوعة والمتفقة في الالتزام بالمعايير الخطابية المؤدية إلى إضفاء قيمة جمالية وتعبيرية على الخطاب القرآني.

وهذا يعني « دراسة استخدام اللغة داخل الخطاب والسمات المميزة التي تؤسس وجهته الخطابية في صلب اللغة»[110]. فالعناية بكل هذه القضايا المتعلقة بالكيفية التي تستعمل بها اللغة، بالكيفية التي تحقق بها اللغة بالفعل عند الاستعمال، عند التخاطب تتدرج كلها في إطار تيار من الدراسات والنظريات تسمى بالتداولية

والتي تعني بصفة خاصة بالكيفية التي بها تستعمل اللغة عند الحديث[111]. « ويمكن تفسير تضييق المعنى وتوسيعه على أنه نتيجة زيادة بعض الملامح التمييزية للفظ في التضييق، وإسقاط بعض ملامحها التمييزية في التوسيع»[112]. وهذا يعتمد على المعيار الكمي والكيفي والنوعي للخطاب.

أمَّا عند تتبع قصة إبراهيم عليه السلام نرى أنَّها قد أُستُهلت بقوله تعالى: ﴿وَٱذۡكُرۡ فِي ٱلۡكِتَٰبِ إِبۡرَٰهِيمَۚ إِنَّهُۥ كَانَ صِدِّيقٗا نَّبِيًّا ﴿٤١﴾﴾[113] ومما يبدو لنا أنَّ هذا الاستهلال « فيه من البراعة ما فيه حيث يشوق النفس إلى متابعة أحداث القصة، ويلفت الأسماع إلى الإصغاء والمتابعة لما يرد من أمر عظيم وينبه الأذهان إلى ما يأتي من حوار إبراهيم لأبيه في دعوته إلى الطريق المستقيم، ويبين مكانة إبراهيم العظيمة وقدره الجليل، بما يشمل عليه من ثناء جميل، وشهادة عظيمة من ربِّ العالمين في حقه عليه السلام»[114]، فقد ابتداء الكلام مناسباً للمقصود بعبارة تدلُّ على المرتَّب عليه إجمالاً[115]، والجملة التي بُدئ بها في الآية: ﴿ وَاذْكُرْ فِي الْكِتَابِ إِبْرَاهِيمَ ﴾ تثير سؤالاً في النفس مضمونه وفحواه، « ما علة ذكر إبراهيم في الكتاب؟ وجاءت الجملة التي بعدها ﴿ إِنَّهُ كَانَ صِدِّيقًا نَبِيًّا ﴾، لتجيب عن هذا السؤال النفسي، وتعلل الأمر بذكر إبراهيم عليه السلام في الكتاب، ومن ثم فصلت عن سابقتها للاستئناف البياني، وجاءت هذه الجملة مؤكدة على النهج الأبلغ في الجمل المستأنفة التي تعلل كلاماً سابقاً، وتجيب عن سؤال مقدر فيه، إذ تكون من قبيل الخبر الطلبي على سبيل تنزيل غير المسائل منزلة السائل، لتقدم ما يستدعي سؤالاً. و A إن ≅ في مثل هذه المواقع بجانب إفادتها التأكيد، تربط الجملتين برباط قوي، بحيث لا يستقيم الكلام بدونها، ولا يصلح غيرها من أدوات الربط مكانها»[116]، فهي لذلك « تفيد من ربط الجملة بما قبلها أمراً عجيباً. فأنت ترى الكلام بها مستأنفاً غير مستأنف، ومقطوعاً موصولاً معاً»[117]، ثم نرى الجملة إذا

دخلت عليها Aإنَّ≅ « ترتبط بما قبلها وتأتلف معه وتتَّحد به، حتى كأن الكلامين قد أُفراغا إفراغاً واحداً، وكأن أحدهما قد سُبك في الآخر. هذه هي الصُّورةُ، حتى إذا جئت إلى Aإنَّ≅ فأسقطها، رأيت الثاني منهما قد نبأ عن الأول، وتجافى معناه عن معناه، ورأيته لا يتَّصل به ولا يكون منه بسبيل)[118]. والصديق من أبنية المبالغة في قوله تعالى: ﴿ إِنَّهُ كَانَ صِدِّيقًا نَبِيًّا﴾ والمبالغة فيه تشمل الكيف والكم فهو عليه السلام ملازم للصدق لا ينفك عنه، وهو كثير التصديق؛ لكثرة ما صدق به من غيوب الله تعالى وآياته وكتبه ورسله[119]، فهو كان جامعاً لخصائص الصديقين والأنبياء حين خاطب أباه تلك المخاطبات. فـ A صديقاً ونبيناً ≅ أي: كان جامعاً بين الصديقية والنبوة، وترتيبهما مبني على تقديم الأعم على الأخص «ولعل هذا الترتيب للمبالغة في الاحتراز عن توهم تخصيص الصديقية بالنبوة، فإن كان نبي صديق وليس كل صديق نبياً»[120]، فهذه القصة تبدأ بدعوة قومه إلى التوحيد مبتدئاً بأبيه بأسلوب غاية في التواضع فلم يصفه بالجهل المفرط ولا نفسه بالعلم الفائق: ﴿يَـٰٓأَبَتِ إِنِّي قَدْ جَآءَنِي مِنَ ٱلْعِلْمِ مَا لَمْ يَأْتِكَ فَٱتَّبِعْنِيٓ أَهْدِكَ صِرَٰطًا سَوِيًّا ﴿٤٣﴾﴾[121] حيث أكد الكلام بـ(إنَّ وقد) لأنَّ المقام مقام توقع إنكار لما يظهر من انقلاب الموازين، حيث يدَّعي الابن–بعد إبطاله عبادة أبيه– أنَّهُ قد جاءهُ من العلم ما لم يأت أباهُ، ويدعو أباه إلى إتباعه والاقتداء به، وفي هذا إثارة لإنكار الأب، ولذا أكد كلامهُ بأكثر من مؤكد وفي التعبير بـ(جاءني)، (ولم يأتك) إشارة إلى أنَّ هذا العلم جاءهُ ولم يطلبهُ فهو وحيٌ من الله الذي يتصل هو أعلم حيث يجعل رسالتهُ، وليس من قبيل التحصيل الذي يتصل بتعبٍ ومثابرةٍ وجدٍ ومجاهدةٍ وذلك أنَّ أباه كان يرى نفسهُ على علم عظيمٍ لأنَّهُ كان كبير ديانة قومهِ؛ لذلك قال له ما لم (يأتك)لأنَّ المقصود بالعلم هو الوحي والنبوة[122].

وفي هذا الاستخدام الخطابي الكمي والكيفي والنوعي فائدة في جذب المخاطَب بالاستجابة لمطالب المخاطِب من خلال أسلوب الخطاب التأكيدي الذي جعله المخاطَب معياراً من معايير العملية التخاطبية ولا يكتفي المخاطِب وهو إبراهيم عليه السلام بذلك فقط بل بعد تأكيده للخطاب الذي وجهه إلى المخاطَب وهو أبوه استخدم الأمر المقرون بجوابه من غير فاصل وهو﴿ فَاتَّبِعْنِي أَهْدِكَ صِرَاطًا سَوِيًّا﴾؛ وفي مجيءِ النظم الخطابي هنا بهذه الكيفية إشارة إلى حصول الفائدة وسرعتها، «فبمجرد اتباعه تكون الهداية إلى الصراط المستقيم. وفي تنكير(صراطاً) ووصفه(سوياً) تفخيم وتعظيم بالتنكير والوصف معاً، والمراد هنا الدين الحق، أصله الطريق المستقيم، فاستُعمل بمعنى الدين على سبيل الاستعارة التصريحية؛ لأنَّ الدين يصل بالإنسان إلى سعادتي الدنيا والآخرة، كما أنَّ الطريق المستقيم يوصل إلى المقصود في أسرع وقت»[123].

مما لاشك فيه أنَّ هذه الآيات بلغت ذروة في الإبداع من خلال انطوائه على فن الاستدراج على معاجز تذهل العقول فهو يقوم على مخادعة المخاطب تقوم فيه الأقوال مقام الأفعال، فلا يزال يترفق بالمخاطب، ويداوره، ويلاينه حتى يسقط في يده، ويستلين، ويعلن استسلامه[124]. «إنَّ التحاور لا يفترض فقط الكلام بين مخاطبين حقيقيين معاً أو بين مخاطب حقيقي وآخر مفترض ولكنه أيضاً علاقة داخلي موضوعية وقصدية بين مشاركة متكلم وآخر يستحسنها ويقدرها»[125] وهكذا تتأسس بنية الاستدراج.

وبعد هذا النهي لأبيه عن عبادة الشيطان بدأ يحذر أباهُ وينذره عذاب الرحمن في قوله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَبَتِ إِنِّيٓ أَخَافُ أَن يَمَسَّكَ عَذَابٌ مِّنَ ٱلرَّحۡمَـٰنِ فَتَكُونَ لِلشَّيۡطَـٰنِ وَلِيًّا ﴿٤٥﴾ ﴾[126]، فهو مشفق على أبيه من عذاب الله كي لا يكون قريناً للشيطان في العذاب، وعبر بالخوف المشعر بالظن دون القطع إبقاءً لبصيص الأمل

والرجاء في نفس أبيه ليعمل على الإفلات من قبضة ذلك العذاب بترك الشرك بالله والتمسك بحبل التوحيد المتين، ولا يخفى ما في ذلك من أسلوب وكيفية تعامل إبراهيم مع ربه في عدم القطع في أمر هو من تصريف الله الذي يفعل ما يشاء[127].

ونلحظ أنَّ إبراهيم عليه السلام حين أراد أن ينصح أباه ويعظه فيما كان متورطاً فيه من الخطأ العظيم، والارتكاب الشنيع، الذي عصى فيه أمر العقلاء، وانسلخ عن قضية التمييز، وكيف رتب الكلام معه في أحسن اتساق، وساقه أرشق مساق، مع استعمال المجاملة، منتصحاً في ذلك بنصيحة ربه عز وعلا؛ وذلك أنَّهُ طلب منه أولاً العلة في خطئه طلب منبهاً على تماديه، موقظ لإفراطه وتناهيه؛ لأنَّ المعبود لو كان حياً مميزاً سميعاً بصيراً مقتدراً على الثواب والعقاب، ولو أنَّهُ يمتلك بعض الحسَّ لاستخفّ عقل من أهّله للعبادة، فما ظنك بمن وجّه عبادته إلى جماد ليس به حس ولا شعور، فلا يسمع ولا يرى هيئات خضوعك وخشوعك له، ولا يدفع عنك البلاء أو يكفيكها، ولم يفرظ إبراهيم عليه السلام ذلك علم بالهداية على أبيه بل ذكر أسباب النجاة بقوله فاتبعني أُنجك من أن تضلّ وتتيه[128].

وبهذه الاستراتيجيات في الخطاب من أسلوب الاستدراج[129] والكيفية في التعامل مع المخاطَب من مراعاة الخلق الحسن؛ لأنَّ الخطاب موجه من ابن إلى الأب أي من الأدنى إلى الأعلى وبهذا الكم من الأدلة والبراهين حاول إبراهيم عليه السلام أن يصل بأبيه إلى بر الأمان والنجاة من عذاب واقع لامحالة. فسياق الآيات تتطور في الوقت ذاته مع الخطاب وعليه فإنَّ كل عمل لغوي يغير السياق من ذلك « أنَّ السؤال يكلّف المخاطَب رسمياً بالإجابة. والاعتراض يستدعي جواباً. فالسياق المكيّف كذلك يمسّ بدوره ما يوافقه قولُه. إنَّ السياق هو مفعول الأعمال اللغوية السابقة وعلة الأعمال اللاّحقة»[130].

بالإضافة إلى ذلك نتلمس صوراً من المطابقة في الآيات السابقة على سبيل المثال بين اسم واسم كما بين لفظتي ﴿الشيطان﴾ و﴿الرحمن﴾ في قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَبَتِ لَا تَعۡبُدِ ٱلشَّيۡطَٰنَۖ إِنَّ ٱلشَّيۡطَٰنَ كَانَ لِلرَّحۡمَٰنِ عَصِيّٗا ﴿٤٤﴾﴾[131]، وقوله ﷻ:﴿يَٰٓأَبَتِ إِنِّيٓ أَخَافُ أَن يَمَسَّكَ عَذَابٞ مِّنَ ٱلرَّحۡمَٰنِ فَتَكُونَ لِلشَّيۡطَٰنِ وَلِيّٗا ﴿٤٥﴾﴾[132]. ولكن هذا الطباق في « الجمع بين هذين الاسمين ليس من قبيل التكافؤ-لا سمح الله-، ولكن من قبيل بيان مكانة الشيطان عند الله تعالى، وبيان مكانة أتباع الشيطان، حيث الخسارة والهلاك وسوء المصير فإيراد هذين اللفظين فيه عبرة عظيمة، وتحذير كبير لمن اتخذ ومازال يتخذ الشيطان ولياً، ويتخلى عن ولايته لله عز وجل، وفي هذا الجمع أيضاً تخويف وترهيب ليس لوالد إبراهيم فحسب، بل للبشرية كلها جمعاء نلاحظ أن في تكرار هذا الأسلوب في آيتين متتاليتين له دلالة الكبرى عند أولي الألباب.

– وفي نفس الآيتين السابقتين جاءت الفاصلة الأولى والثانية مع نمط الطباق (عَصِيًّا) و(وَلِيًّا) وفي هذا تناغم في الصوت وتناسق في المعنى والدلالة. ففي الأولى تحذير من عصيان الله، وفي الثانية تحذير من ولاية الشيطان، فطاعة الشيطان وولاية الله لا يجتمعان في قلب رجل مؤمن طائع لله. وهذا الجمع بين اللفظتين هو استمرار للتحذير والترهيب الوارد أعلاه»[133].

وفي قوله تعالى:﴿ وَجَعَلۡنَا لَهُمۡ لِسَانَ صِدۡقٍ عَلِيّٗا ﴿٥٠﴾﴾[134] مجاز مرسل « من إطلاق اسم الآلة، وهي اللسان؛لأنها آلة الكلام، وإرادة ما ينشأ عنها، فعبر باللسان عما يوجد باللسان، كما عبر باليد عما يطلق باليد، وهو العطاء، فهو مجاز علاقته السببية»[135] وهذا معيار آخر من المعايير التي حاول بها المخاطِب إيصال المعلومة إلى المخاطَب.

ومن الكيفيات الأُخرى التي جاءت في الآيات السابقة هي صور من الجناس بين الألفاظ ﴿ ولياً ﴾ و﴿ ملياً ﴾ و﴿ علياً ﴾ في قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَبَتِ لَا تَعۡبُدِ ٱلشَّيۡطَٰنَۖ إِنَّ ٱلشَّيۡطَٰنَ كَانَ لِلرَّحۡمَٰنِ عَصِيّٗا ٤٤ يَٰٓأَبَتِ إِنِّيٓ أَخَافُ أَن يَمَسَّكَ عَذَابٞ مِّنَ ٱلرَّحۡمَٰنِ فَتَكُونَ لِلشَّيۡطَٰنِ وَلِيّٗا ٤٥ قَالَ أَرَاغِبٌ أَنتَ عَنۡ ءَالِهَتِي يَٰٓإِبۡرَٰهِيمُۖ لَئِن لَّمۡ تَنتَهِ لَأَرۡجُمَنَّكَۖ وَٱهۡجُرۡنِي مَلِيّٗا ٤٦﴾[136]، ﴿وَوَهَبۡنَا لَهُم مِّن رَّحۡمَتِنَا وَجَعَلۡنَا لَهُمۡ لِسَانَ صِدۡقٍ عَلِيّٗا ٥٠ ﴾[137]، هذا التجانس هو من « نوع الجناس غير التام، والتجانس الذي حققته الفواصل لآيات هذه السورة، كان على مستوى عالٍ من الدقة في التركيب والدلالة والإيقاع، وهذا شأن معظم السور القرآنية. وهذا النموذج ليس إلا مثالاً بسيطاً على النمط المتكرر في هذه الفواصل التي تشكلت منها هذه السورة الكريمة، حيث أضفى تكرار هذه الفواصل من الناحية الصوتية على السورة جواً موسيقياً خاصاً له دلالته على المحتوى النصي وما ورد من مضمون لهذه الآيات، وعلى المستوى النفسي والدلالي الذي تشيعه هذه السورة فقد كان الاختلاف في الحرف الأول قد أدى تغييراً في المعنى، فولي تختلف عن ملي وتختلف عن علي، ولكل منها دلالتها وإن تشابهت في صوت الأحرف والجرس والإيقاع»[138].

وتأتي قصة سيدنا إبراهيم عليه السلام، « لتصور لنا صراع الحق والباطل صراع أهل الإيمان مع أهل الكفر، صراع الولد البار المؤمن مع الوالد الضال المشرك، لتصور معاناة سيدنا إبراهيم في مواجهة أعز إنسان لديه وهو والده، يريد لوالده الإيمان، ووالده يصر على كفره وضلاله، تبدأ الصورة بمحاولة الإقناع العقلي من إبراهيم لوالده؛ باعتبار ما يقوم به من عبادة لتلك الأصنام التي لا تسمع

ولا تبصر لا يفيده ولا ينفعه، وأن الشيطان الذي يعبده لا يغني عنه شيئا إذا ما نزل به عذاب الله، عندها يظهر لنا في الصورة تهديد ووعيد والد إبراهيم لإبراهيم بأنه سيتعرض للرجم والطرد إذا لم يكف عما يتصرف به أو يتحدث عنه. صورة رائعة حاول القرآن الكريم أن ينسج خيوطها العقلية والنفسية لتخاطب العقل والنفس معاً، فها هي مشاعر إبراهيم الخائف على والده ومصيره، تحتم عليه أن يسلك شتى الطرق المادية والعقلية والنفسية لإقناع والده بالعدول عن موقفه»[139]. إنَّ أسلوب القرآن في توظيف العبارة تحققَ عبر انتقاء الألفاظ في ذلك الطراز العالي من جودة النظم، وحسن السبك، وروعة التصوير في ذلك الأسلوب المحكم البديع[140]. فتمام الخطاب هنا هو بالكميات والكيفيات والنوعيات الموظفة في التخاطب، ثم الآليات التي صنعت جمالاً وابداعاً في الخطاب، إذاً كل هذه المعايير والوسائل المستخدمة التي شكلت العملية الخطابية كانت في خدمة عملية التواصل بين طرفي الخطاب.

وفي موضع آخر وردت لفظة (بزغ) بمعنى (طلع) وبصيغة اسم الفاعل مرتين وذلك في قوله: ﴿فَلَمَّا رَءَا ٱلْقَمَرَ بَازِغًا قَالَ هَٰذَا رَبِّى ۖ فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّمْ يَهْدِنِى رَبِّى لَأَكُونَنَّ مِنَ ٱلْقَوْمِ ٱلضَّآلِّينَ ﴿٧٧﴾ فَلَمَّا رَءَا ٱلشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَٰذَا رَبِّى هَٰذَآ أَكْبَرُ ۖ فَلَمَّآ أَفَلَتْ قَالَ يَٰقَوْمِ إِنِّى بَرِىٓءٌ مِّمَّا تُشْرِكُونَ ﴿٧٨﴾﴾[141]، أي: « طالعاً، يقال :بزغت الشمس بزوغاً إذا طلعت، وكذلك القمر، وقوله للشمس (هذا ربي) وهي مؤنثة معناه هذا الشيء الطالع ربي أو على أنَّهُ حين ظهرت الشمس وقد كانوا يذكرون الربَّ في كلامهم، فقال لهم هذا ربي؟»[142].

وقد اكتفى الخطاب القرآني بذكر السمع والبصر كأداتين من أدوات الإحساس[143] في قوله تعالى:﴿إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ يَٰٓأَبَتِ لِمَ تَعْبُدُ مَا لَا يَسْمَعُ وَلَا يُبْصِرُ وَلَا يُغْنِي عَنكَ شَيْـًٔا ﴿٤٢﴾﴾[144] « وذلك، أولاً، لأهميتها القصوى في عملية الإدراك الحسي؛ وثانياً، لأنَّ في ذكرهما ما يكفي للدلالة على أهمية جميع الحواس في عملية الإدراك الحسي. وهذه خاصة من خصائص أسلوب القرآن الذي يتميز بالإيجاز البليغ والذي يكتفي بالتلميح والأشارة إلى الحقائق الأساسية العامة ويتغاضى عن التفصيلات»[145].

أمَّا ظاهرة التقديم والتأخير التي وردت في القرآن الكريم والتي تصلح إذا كان الكلام موضحاً عن المعنى كما في قوله تعالى على لسان إبراهيم عليه السلام في خطابه مع أبيه:﴿إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ يَٰٓأَبَتِ لِمَ تَعْبُدُ مَا لَا يَسْمَعُ وَلَا يُبْصِرُ وَلَا يُغْنِي عَنكَ شَيْـًٔا ﴿٤٢﴾﴾، حيث تقدم السمع على البصر من الناس مَنْ يقول: «السمع أفضل من البصر، لأنَّ الله تعالى حيث ذكرهما قدم السمع على البصر، والتقديم دليل على التفضيل، ولأنَّ السمع شرط النبوة بخلاف البصر، ولذلك ما بعث الله رسولاً أصم وقد كان فيهم من كان مبتلى بالعمى، ولأنَّ بالسمع تصل نتائج عقول البعض إلى البعض، فالسمع كأنَّهُ سبب لاستكمال العقل بالمعارف، والبصر لا يوقفك إلاّ على المحسوسات، ولأنَّ السمع متصرف في الجهات الست بخلاف البصر، ولأنَّ السمع متى بطل بطل النطق، والبصر إذا بطل لم يبطل النطق ومنهم من قدم البصر، لأنَّ آلة القوة الباصرة أشرف، ولأنَّ متعلق القوة الباصرة هو النور، ومتعلق القوة السامعة الريح»[146].

فمسالة تقديم السمع على البصر يمكن أن يكون لسبب آخر عدا الأفضلية وهو أنَّ مدى السمع أقل من مدى الرؤية فقدم ذا المدى الأقل متدرجاً من القصر إلى

الطول في المدى ولذا قُدم السمع لأنَّهُ يوحي بالقرب إذ الذي يسمعك يكون في العادة قريباً منك بخلاف الذي يراك فإنَّهُ قد يكون بعيداً[147]. « وإدراك هذه القيمة وجمالياتها في التراكيب يستلزم استحضار الأصل واستصحابه ليقاس عليه ضبط درجة العدول كماً وكيفاً»[148]، لهذا فإنَّ التقديم والتأخير من بين الآليات الموظفة من طرف المتكلم، بشحنها بقصدهِ، وتوخى فيها أسلوباً مؤثراً في المخاطَب؛ لأنّ «السمع بالنسبة إلى تلقي الرسالة أفضل من البصر ففاقد البصر يستطيع أن يفهم ويعي مقاصد الرسالة فإنَّ مهمة الرسل لا يمكن تبليغه بسهولة فالأصم أنأى عن الفهم من الأعمى ولذا كان من العميان علماء كبار بخلاف الصم. فلكون متعلق ذلك التبليغ كان تقديم السمع أولى»[149]. فالتقديم والتأخير يكون لأسباب بلاغية تواصلية وعليه يمكن القول أنَّ « شدّة العناية بالأهم من قبيل القواعد التّخاطبيّة التّواصلية التي تعتمد على التّصرّف في الرّتب لا على التّصرّف في المحلاّت والمواضع الناتجة عن صور التعليق والإعمال»[150]. وتعدّ جزئيتي السمع والبصر أولى مداخل الإدراك لتلقي الخطاب القرآني، فهما حاستان ذهنيتان مرتبطتان بمجال الوعي، على اعتبار أنّ القرآن استعملهما في نطاق التواصل في العملية التخاطبية، كما استعمل البصر رديفاً للسمع، فما أن ذكر السمع حتى اصطحب معه البصر[151]؛ لأننا « نعلم أنّ المشاهدة تؤثر في النفوس مع العلم بصدق الخبر»[152].

وأثبت العلم الحديث من خلال ما توصل إليه « أحد الباحثين الألمان إلى أنَّ ورود هذه الحواس مرتبطة بعضها ببعض له أساس بايولوجي في خلق الإنسان إذ قال أنَّ هناك ثلاثة فصوص في الدماغ أحدها يطلق عليه السمع والآخر البصر والثالث أُطلق عليه اسم الفؤاد لأنَّهُ يقع أسفل الفصين الآخرين وأثبتت التجارب أنَّهُ مركز الإحساس والمشاعر الإنسانية وموضع الانفعال فيه ثم ينتقل إلى الأجزاء الأُخرى والله أعلم»[153]، لذلك فإنّ مفهوم السمع والبصر ليس مجرد صوت ينقل

إلى الأذن، وصورة تتجلى للنظر على التوالي، وإنّما يحيل كلٌّ منهما إلى أعمال ملموسة، يدركها العقل ويحركها القلب، ومن هذا المنطلق فإنّ كلا من السمع والبصر يمهدان بحق لتهيئة الجو النفسي الانفعالي الذي يثار بين الأطراف المتخاطبة في العملية التواصلية، ويمثلان نقطة الانطلاق لتحديد الأدوار والأعمال التي أُسندت إلى المبلَّغ[154].

وبهذا الأسلوب نتتبع المعايير الخطابية في قصة أُخرى من قصص الأنبياء وهو قصة عيسى عليه السلام حيث تتراءى لنا المعايير الكمية والكيفية والنوعية والأسلوبية من خلال مبدأ التعاون المتحقق في المحادثة والحوار بين الأطراف المتخاطبة عبر محطات ومراحل القصة ونشير هنا إلى ما لاحظناه من ورود نوع من التضمين، وهو التضمين داخل القصص الصغرى، مثلما جاء من تضمينٍ لقصّة النبي زكريا عليه السلام، وولادة النبي يحيى عليه السلام داخل قصة النبي عيسى عليه السلام في سورة آل عمران[155]، إنَّ سبب هذا التضمين هو الموقع المتوسط للقصة بين بداية قصة مريم عليها السلام وقصة ولادتها لعيسى عليه السلام، فولادة يحيى عليه السلام سابقة لولادة عيسى عليه السلام تاريخياً ومُقدّمة لها في السورة.

ومن خلال التأمل في قصة عيسى عليه السلام وما دار بينه وبين الحواريين – والحواريون «جمع حواري، وهو صفوة الرجل وخالصته»[156] – من أحداث كما جاء في الكتاب العزيز: ﴿ فَلَمَّآ أَحَسَّ عِيسَىٰ مِنۡهُمُ ٱلۡكُفۡرَ قَالَ مَنۡ أَنصَارِيٓ إِلَى ٱللَّهِۖ قَالَ ٱلۡحَوَارِيُّونَ نَحۡنُ أَنصَارُ ٱللَّهِ ءَامَنَّا بِٱللَّهِ وَٱشۡهَدۡ بِأَنَّا مُسۡلِمُونَ ﴿٥٢﴾﴾[157] فهؤلاء متصفون بالإخلاص ونقاء القلوب، إلى جانب صفة النصح والتعقل والتعمق والمراجعة[158]. وهكذا آمن الحواريون بعيسى عليه السلام حين كفر بهِ الناس، ونصروه حين خذله الناس، وقد حث الله عز وجل الذين آمنوا

بمحمد صلى الله عليه وسلم بأن يكونوا كالحواريين حيث قال عز وجل: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُونُوٓاْ أَنصَارَ ٱللَّهِ كَمَا قَالَ عِيسَى ٱبۡنُ مَرۡيَمَ لِلۡحَوَارِيِّـۧنَ مَنۡ أَنصَارِيٓ إِلَى ٱللَّهِۖ قَالَ ٱلۡحَوَارِيُّونَ نَحۡنُ أَنصَارُ ٱللَّهِۖ ﴾[159]، فالموقف الذي يصوره القرآن موقف عز وكرامة وإباء[160]، ولكن ماذا حدث؟ نجد أنَّ الموازين انقلبت بعد أن أحس عيسىعليه السلام منهم الكفر فـــ « الإحساس عبارة عن وجدان الشيء بالحاسة وهنا وجهان أحدهما: أنَّ يجري اللفظ على ظاهره، وهو أنهم تكلموا بالكفر، فأحس ذلك بإذنه والثاني: أن نحمله على التأويل، وهو أن المراد أنَّهُ عرف منهم إصرارهم على الكفر، وعزمهم على قتله، ولما كان ذلك العلم علماً لا شبهة فيه مثل العلم الحاصل من الحواس، لا جـــرم عبر عن ذلك العلم بالإحساس»[161]، وقد « جاء بمعنى العلم»[162]، فـــالاستعارة متجسدة هنا وهي « الاستعارة التمثيلية في أحسَّ: إذ لا يُحس إلا ما كان متجسداً، والكفر ليس بمحسوس، وإنَّما يُعلم ويُدرك كعلم ما يُدرك بالحواس»[163]، واستعمل القرآن الكريم صيغة الفعل الماضي المزيد بالهمزة (أحَسّ)–متعدياً بنفسه إلى المفعول به[164]– للدلالة على معنى (وجد) ثم أُستعمل لفظة (أحسّ) مع أن الكفر من الأمور المعنوية؛ وذلك لبيان أن كفرهم بلغ مبلغاً تعلقت به الحواس الظاهرة، فيكون استعارة بليغة[165]، بالإضافة إلى ذلك فإنَّ بعض الألفاظ متقاربة في المعنى مثل لفظة "حَسَّ" و"عَلِمَ" لأنَّ الحس هو أول العلم وهذا ما تجسده لنا الآية يعني علمه في أول وهلةٍ، والإحساس من قبيل الإدراك والآلات التي يدرك بالحواس كالعين، والأذن، واللسان، والأنف، والفم، أمَّا القلب فهو ليس من الحواس لأنَّ العلم الذي يختص به ليس بإدراك، وإذا لم يكن العلم إدراكاً لم يكن محله حاسة، وسميت الحاسة حاسة على النسب لا على الفعل، لأنَّه لا يُقال منه حستُ، وإنَّما يُقال أحسستُهُم إذا أبدتهم قتلاً مستأصلاً، وحقيقته أنك تأتي

على إحساسهم فلا تبقي لهم حساً[166]، وقد حبا الله تعالى الإنسان أعلى من هداية الحس والإلهام، وهي العقل الذي يصحح غلط الحواس والمشاعر ويبين أسبابه فالعقل هو الذي يحكم بفساد مثل هذا الإدراك[167]. فللإدراك الحسي وظيفة هامة في الحياة، فبه يدرك الكائن الحي ما يؤذيه فيتجنبه، وما يفيده فيسعى إليه[168]. وهذا من الإحساس الباطني لأنَّ الحس الباطني هو إدراك النفس ما لا تدركه بآلات الحِسّ (الحواس الخمسة)[169] وهذا الذي حدث مع عيسى عليه السلام مما جعله يأخذ بالحيطة والحذر من الحوارين. فالحواس والعقل، إذن وسيلتان يستعين بهما الإنسان في الإدراك والمعرفة، ولكنهما غير كافيتين وحدهما للوصول إلى المعرفة اليقينية في كثير من الأمور. فهما لا يستطيعان، معرفة الأمور الغيبية التي لا يستطيع أن يدركها الإنسان بحسه أو عقله، لذلك يصبح من الضروري أن يتلقى الإنسان المعرفة من الله سبحانه وتعالى عن طريق الإلهام والفيض الإلهي الذي خص به نبيه عيسى عليه السلام[170].

إنَّ تقديم الألفاظ بعضها على بعض لها أسباب عديدة يقتضيها المقام وسياق القول كما جاء في قوله ﷻ : ﴿إِذْ قَالَ ٱللَّهُ يَٰعِيسَىٰٓ إِنِّى مُتَوَفِّيكَ وَرَافِعُكَ إِلَىَّ وَمُطَهِّرُكَ مِنَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ وَجَاعِلُ ٱلَّذِينَ ٱتَّبَعُوكَ فَوْقَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوٓا۟ إِلَىٰ يَوْمِ ٱلْقِيَٰمَةِ ۖ ثُمَّ إِلَىَّ مَرْجِعُكُمْ فَأَحْكُمُ بَيْنَكُمْ فِيمَا كُنتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ ﴿٥٥﴾﴾[171]، حيث اختلف المفسرون في قوله تعالى: ﴿ إِنِّى مُتَوَفِّيكَ وَرَافِعُكَ إِلَىَّ﴾ هذا من المقدم والمؤخر، والتقدير: إني رافعك إلي ومتوفيك. يعني: بعد ذلك. ومنهم من قال: إني متوفيك، أي: مميتك. وجمهور المفسرون يقولون: المراد بالوفاة –هنا– النوم[172]، «إنَّ التقديم إنَّما يكون للعناية والاهتمام. فما كانت به

عنايتك أكبر قدمته في الكلام. والعناية باللفظة لا تكون من حيث أنَّها لفظة معينة بل قد تكون العناية بحسب مقتضى الحال»[173]، وكل ذلك بحسب ما يقتضيه فن القول والخطاب وسياق التعبير. كما قال تعالى: ﴿ وَهُوَ ٱلَّذِى يَتَوَفَّىٰكُم بِٱلَّيْلِ وَيَعْلَمُ مَا جَرَحْتُم بِٱلنَّهَارِ ثُمَّ يَبْعَثُكُمْ فِيهِ لِيُقْضَىٰٓ أَجَلٌ مُّسَمًّى ۖ ثُمَّ إِلَيْهِ مَرْجِعُكُمْ ثُمَّ يُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴿٦٠﴾ ﴾[174]، ففي الآية رد على الذين ادَّعوا موت النبي عيسىعليه السلام بل هو حيٌّ عند الله ﷻ في السموات العلا وهذا ما تؤكده الآية وعليه «فإنَّ التحول في إنتاج الملفوظات والبحث عن الأكثر فائدة في تحصيل التفاعل لدلالة على حضور المخاطب وضمان التعاون مع المتكلم خطابياً»[175] فمبدأ التعاون بين طرفي الخطاب متحقق من خلال كمية المعلومات–قانون الإخبارية[176] – وكيفية– قانون الصدق[177]– أداء المحادثة بين الأطراف المتخاطبة.

النتائج:

لقد تعددت الاستراتيجيات الخطابية في الخطاب القرآني تبعا لتعدد المواقف الخطابية، ويؤدي ذلك في أغلب الأحيان إلى تحقيق مقاصد هذا الخطاب، والذي يعني في النّهاية إحداث التّواصل والتّفاعل.

إن الصيغ الخطابية الواردة في الخطاب القرآني، قد انتقلت بالمتلّقي من حال سماع الصادر عن سلطة عليا، إلى حال التّنفيذ والخضوع، وقد بث الله خطاباته عن طريق الرسل الذين تكّفلوا بتبليغها إلى النّاس، وهذا يعني أن هدف القرآن الكريم هو جعل المتلّقي يتفاعل مع هذه الخطابات، وليس مع المتكّلم، لأنّ دائرة التّخاطب القائمة فيه تمنع عملية التّواصل بين الباث والمتلّقي، بجعل هذا الخطاب هو الواسطة بين الطرفين، وهذا يعني أن نصوص الخطاب القرآني قد أُنتجت

وضعا للّتلقي يختلف عن وضعه في النصوص البشرية. يتصور البحث أن استثمار التداولية في دراسة النص القرآني يمكن أن يفضي إلى نتائج إيجابية.

الهوامش:

1- الأسلوبية والأسلوب، عبد السلام المسدي، الطبعة الثالثة طبعة منقحة ومشفوعة ببيليوغرافيا الدراسات الأسلوبية والبنيوية، الدار العربية للكتاب، 1982م، ص58.

2- الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية(DECONSTRUCTION) قراءة نقدية لنموذج معاصر-دراسات أدبية-د.عبد الله محمد الغذامي، ط4، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1998م ص80.

3_يُنظر:السياق في الفكر اللغوي عند العرب، د.صاحب أبو جناح، مجلة الأقلام، العدد ٤ -٣ السنة ٢٧، آذار نيسان، ١٩٩٢م، ص116.

4-يُنظر: لسان العرب لابن منظور، مادة (سَوَقَ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط2 1412هـ- 1992م، والسياق والنص- استقصاء دور السياق في تحقيق التماسك النصي- فطومة لحمادي، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر-بسكرة- ع2-3 جانفي-جوان، 2008م، ص4.

5- دلائل الإعجاز في علم المعاني، عبد القاهر الجرجاني، قرأه وعلق عليه: محمود محمد شاكر ط5، مكتبة الخانجي -القاهرة، 2004م، ص539.

6-البلاغة والأسلوبية، محمد عبد المطلب، ط1، مكتبة لبنان ناشرون الشركة المصرية العالمية للنشر-لونجمان، 1994م، ص241 – 242.

7- الحياة الاجتماعية وأثرها في أمثلة النحاة وشواهدهم في عصور الاحتجاج، محمد ناجي حسين دراغمة، كلية الدراسات العليا-جامعة النجاح الوطنية في نابلس- فلسطين، 2012م، ص 64.

8- ينظر: اللغة والمعنى والسياق، جون لاينز، ترجمة: عباس صادق الوهاب، مراجعة يوئيل عزيز، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ط1، 1987م، ص222.

9- علم الدلالة، كلود جرمان وريمون لوبلون، ترجمة: نور الهدى لوشن، ط1، جامعة قار يونس بنغازي، 1997م، ص44.

10 – يُنظر: مبادئ اللسانيات، أحمد محمد قدوري، طبعة مزيدة منقحة، دار الفكر– دمشق، ط3 2008م، ص 354–355.

11 – يُنظر: م ن:355.

12– ينظر: أصول تراثية في اللسانيات الحديثة، كريم زكي حسام الدين، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ٢٠٠٠م، ص250.

13 – يُنظر: المعنى خارج النص أثر السياق في تحديد دلالات الخطاب، فاطمة الشيدي، دار نينوى– دمشق، 2011م، ص21.

14 – يُنظر: م ن:34.

15 – الخطاب القرآني دراسة في العلاقة بين النص والسياق، عموش خلود، مركز القائمية باصفهان للتحريات الكمبيوترية، 1388هـ، ص23.

16 – الانسجام والاتساق النصي المفهوم والأشكال، حمودي السعيد، جامعة بالمسيلة، الملتقى الوطني الأول حول اللسانيات والرواية، الجزائر، ص110.

17 – م ن: 28.

18– ينظر: المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب: المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، دومينيك مانغونو، ترجمة: محمد يحياتن، الدار العربية للعلوم ناشرون– منشورات الاختلاف، ط1 2008م، ص 72–73.

19– ينظر: اللغة والمعنى والسياق: 240.

20 – ينظر: إستراتيجية الخطاب في مقالات جريدة الشرق الأوسط (دراسة تحليلية نقدية للخطاب)، محمد فاروق،قسم اللغة العربية وآدابها–كلية العلوم الإنسانية والثقافية جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، 2010م، ص30.

21 – أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية تأسيس ((نحو النص))، محمد الشاوش جامعة منوبة، كلية الآداب–منوبة، م14، ج1 وج2، ط1، المؤسسة العربية للتوزيع، تونس، 2001 م، ج1/ ص 161.

22 – يُنظر: لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخِطاب، محمد خطابي، المركز الثقافي العربي ط1، 1991م، ص53.

23 – يُنظر: آليات الإقناع في الخطاب القرآني(سورة الشعراء نموذجاً) دراسة حجاجية، هشام بلخير، رسالة ماجستير في اللسانيات العامة، جامعة الحاج لخضر–باتنة– كلية الآداب واللغات– قسم اللغة العربية وآدابها. الجزائر، 2011م– 2012م، ص:109، وقوانين الخطاب في التواصل الخطابي، حمو الحاج ذهبية، منشورات مخبر تحليل الخطاب، جامعة مولود معمري–تيزي وزو– دار الأمل،ع2، ماي 2007م، ص220، ومن أفعال اللغة إلى بلاغة الخطاب السياسي تبسيط التداولية، بهاء الدين محمد مزيد، شمس للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2010م، ص40.

24– Studies in the way of words, Paul Grice, Harvard University Press Cambridge Massachusetts London, England, 1989 by the President and Fellows of Harvard College All rights reserved, P :26.

25 – استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، عبد الهادي بن ظافر الشهري، ط1، دار الكتاب المتحدة، بيروت– لبنان، آذار 2004 م، ص96.

26 – ينظر: مدخل إلى اللسانيات التداولية لطلبة معاهد اللغة العربية وآدابها، ترجمة: محمد يحياتن الأستاذ المكلف بالدروس، جامعة تيزي وزو، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية– بن عكنون – الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية: 11/ 92، ص: 98–99، والبعد التداولي والحجاجي في الخطاب القرآني، قدور عمران، ط1، عالم الكتب الحديث إربد– الأردن 2012 م، ص70–74، ومن أفعال اللغة إلى بلاغة الخطاب السياسي:40.

27 – علم الدلالة السمانتيكية والبراجماتية في اللغة العربيّة، شاهر الحسن، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان–الاردن،2001م، ص169.

28 – اللسان والميزان، طه عبد الرحمن، ط1. المركز الثقافي العربيّ، 1998م، ص238.

29 – علم الدلالة السمانتيكية والبراجماتية في اللغة العربيّة: 169.

30 – ينظر: استراتيجيات الخطاب: 96، وعلم الدلالة، أف.آر. بالمر، ترجمة: مجيد عبد الحليم الماشطة، كلية الآداب الجامعة المستنصرية، 1985م، ص200، وعلم الدلالة السيمانتيكية والبراكماتيية: 170.

31–Sec:(Logic and Conversation) H. P. Grice, in Steven Davis(ed), Pragmatics: A Reader(New York: Oxford University Press, 1991): pp.305-315,pp307-9.
Sec also :(Logic and Conversation),. H. P. Grice, in Peter Cole and Jerry L. Morgan(eds), Syntax and Semantics, 3: Speech acts(New York: Academic Press 1975), pp,41-68.

32–Sec : "Logical Form and Implicature", in steven Davis(ed), Pragmatics:A Reader(New York: Oxford University Press, 1991):pp.316– 364.

33 – مدخل الى اللسانيات: 101.

34 – يُنظر: اللسان والميزان: 238.

35 – علم الدلالة السمانتيكية والبراجماتية في اللغة العربيّة: 168–169.

36 – ينظر: الموسوعة اللغوية، جيغري ليش، وجيني توماس، تحرير: ن ي كولنج، تر: محيي الدين حميدي، عبد الله الحميدان، المجلد الأول، جامعة الملك سعود–الرياض، 1421هـ. (اللغة والمعنى والسياق، البراغماتية المعنى في السياق) ص180.

37– تحليل الخطاب، بروان، ويول.. ترجمة محمد الزليطي، ومنير التريكي، جامعة الملك سعود. ط1،1997م، ص 40.

38 – يُنظر: سيكولوجية اللغة والمرض النفسي، تحرير:جمعة سيد يوسف، سيميائيات التواصل وفعالية الحوار،أحمد يوسف، مخبر السيميائيات جامعة وهران، الجزائر، 2004م، ص82.

39 – النظرية القصدية في المعنى عند بول جرايس، صلاح إسماعيل، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، الحولية الخامسة والعشرون، الرسالة الثلاثون بعد المئتين، م25، ع230، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، 2005م، ص 89.

40 – إنَّ صعوبة تطبيق الكثير من الدراسات الجديدة على الجملة، جعلت بعض الباحثين ينادون بضرورة توسيع مجال الدراسة من لسانيات الجملة " Linguistique phrastique " إلى لسانيات النص أو الخطاب (Linguistique textuelle)، فكانت نهاية الستينات وبداية مرحلة جديدة لظهور هذا التحول الكبير– معرفيا وإجرائيا– الذي أدى إلى بروز تيار جديد جعل من النص مادّته الأساسية، اصطلح عليه في البداية بـــ "نحو النص"(Grammaire de texte)، وكان هدفه الأساسي بلورة مجموعة من القوانين والقواعد تسهّل على الناقد التعامل مع النصوص وفق رؤية شمولية تنظر إلى النصوص على أنها شبكة من العلاقات النحوية والدلالية والتداولية Pramatique تسهم كلها في خلق النص الخطابي. وقد أشار باختين(Michael Bachtine) إلى أنه: "ليس بالإمكان الحديث عن النص لا من قبل اللّساني ولا عالم الأصوات ولا عالم الأدب، ولكنه (باختين) يحدّد مقترحه في المنطقة التي تتشابك فيها هذه المعارف وتتقاطع" يُنظر: بلاغة الخطاب وعلم النص

صلاح فضل، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب – الكويت، 1990م، ص19.

41 – ينظر: م ن : 98.

42– يوسف/108.

43– فصلت/ 33.

44– ينظر: منهج إبراهيم عليه السلام في الدعوة كما عرضه القرآن الكريم، منظور بن محمد بن محمد رمضان، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، العدد 24، ربيع الأول 1423هـ– مايو (آيار) 2002م، ص2.

45 – آل عمران/ 187.

46 – فصلت/53.

47 – آل عمران/103.

48– البقرة/30.

49 – الأنعام/165.

50 – ص/26.

51 – منهج الجواب في آليات تحليل الخطاب، عمار ساسي، ط1، عالم الكتب الحديث، 2011م ص122.

52 – البقرة/ 30.

53 – الإطناب في قصص القرآن الكريم، عائشة أحمد عرسان جرار، رسالة ماجستير في اللغة العربية وآدابها –كلية الدراسات العليا– جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين–2009م ص35.

54- ص/71–72.

55– البقرة/30.

56 – منهج الجواب في آليات تحليل الخطاب: 123.

57– إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم، أبو السعود محمّد بن محمّد العماديّ الحنفي (ت 982هـ) ــ تحقيق: عبد القادر أحمد عطا، الطبعة الرابعة ــ مكتبة الرياض الحديثة– الرياض 1391هـ–1971م، ج1/ ص143.

58- جامع البيان عن تأويل آي القرآن: أبو جعفر محمّد بن جرير الطبريّ (ت 310 هـ)، دار الفكر، بيروت، 1408 هـ - 1988 م، ج1 /ص 209.

59- مجاز القرآن، أبو عبيدة معمر بن المثنّى التيميّ (ت 210 هـ)، معارضة وتعليق: محمّد فؤاد سزكين، الطبعة الثانية، مؤسّسة الرسالة، بيروت1401 هـ / 1981 م، ج1/ص 35- 36 ومعاني القرآن وإعرابه، أبي إسحق إبراهيم بن السّري الزجاج (ت 311هـ)، شرح وتحقيق: عبد الجليل عبده شلبي، دار الحديث، القاهرة، ط1، 1994م، ج1/ص 108- 109.

60- إرشاد العقل السليم: 5/ 277، و7/ 214، و7/ 220.

61- الصاحبي في فقه اللغة العربيّة ومسائلها وسنن العرب في كلامها: أبو الحسين أحمد بن فارس (ت 395 هـ) ـ تعليق: أحمد حسن بسج ـ الطبعة الأولى ـ منشورات محمّد بيضون ـ دار الكتب العلميّة ـ بيروت 1418هـ / 1997 م، ص135.

62 - تنوع خطاب القرآن الكريم في العهد المدني(دراسة لغوية)، صالح عبدالله منصور مسود العولقي، رسالة ماجستير، كلية التربية عدن قسم اللغة العربية، جامعة عدن-اليمن، 2008م ص56.

63- إرشاد العقل السليم: 79/1.

64 - تفسير المنار، محمد عبده، تأليف: محمد رشيد رضا، دار المنار، ط2، 1366هـ-1947م ج1/ص254.

65 - ينظر: تنوع خطاب القرآن الكريم في العهد المدني: 113.

66- الفتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير: 682/12، محمد بن علي بن محمد الشوكاني (ت 1250هـ)، اعتنى به وراجع أصوله: يوسف الغوش، دار المعرفة، بيروت- لبنان، ط 4، 2007م، ص44/1.

67- البقرة /30.

68- روح المعاني: م1/ج352/1.

69- ينظر: م ن: م2/ج348/2.

70 - منهج الجواب في آليات تحليل الخطاب: 125.

71- تأملات علمية من وحي القرآن، علي مصطفى بن الأشهر، ص111.
www.benalashhar.com

72 – ينظر: قصص الأنبياء، عماد الدين أبو الفداء إسماعيل بن كثير القرشي الدمشقي (ت 774هـ)، تحقيق: عبد الحي الفرماوي، ط1، دار الطباعة والنشر الإسلامية، 1997م، ص17.

73 – ينظر: الحوار في مشاهد القيامة في القرآن الكريم–دراسة دلالية بيانية– هالا سعيد محمد مقبل، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم– قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الشرق الأوسط 2010–2011 م، ص 28.

74 – استراتيجيات الخطاب: 93.

75 – البقرة/30.

76 – ينظر: قصص الأنبياء (ابن كثير): 17.

77 – ينظر: الحوار في مشاهد القيامة في القرآن الكريم: 28.

78 – ينظر: قصص القرآن: 6.

79 – البقرة/30.

80 – ينظر: قصص الانبياء(ابن كثير): 17.

81– البقرة/30.

82 – قصص الانبياء(ابن كثير): 18.

83 – البقرة/31–32.

84 – هو الحسن بن أبي الحسن البصري أبو سعيد توفى سنة 11هـ، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، لابن العماد شهاب الدين أبي الفلاح عبد الحي بن أحمد بن محمد العكري الحنبلي الدمشقي (1032–1089هـ)، حققه وعلق عليه: محمود الأرناؤوط، أشرف على تحقيقه وخرّج أحاديثه: عبد القادر الأرناؤوط، دار ابن كثير، ط1، دمشق– بيروت، 1406هـ–1986م، ج2/ ص48.

85 – قصص الانبياء (ابن كثير): 19.

86 – البقرة/32.

87 – قصص الانبياء(ابن كثير): 19.

88 – البقرة/255.

89 – البقرة/33.

90 – يُنظر: الجانب الفني في قصص القرآن الكريم، عمر محمد عمر باحاذق، رسالة ماجستير الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، دار المأمون للتراث، ط1، 1993م، ص 183.

91 – قصص الأنبياء (ابن كثير): 19.

92 – الحجر/29.

93 – قصص الأنبياء (ابن كثير): 20.

94 – البقرة/34.

95– الجانب الفني في قصص القرآن الكريم: 183، ويُنظر: إبليس والشيطان –دراسة في الاشتقاق والدلالة– مع معجم ما ورد على صيغة إفْعيل وصيغة فَيْعال، عودة أبو عودة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)، م20(1)، 2006م، ص267.

96 – في ظلال القرآن:68/1.

97 – الكَشّاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل: أبي القاسم جار الله محمود بن عمر الزمخشري (ت538هـ) الخوارزمي، شرح وضبط ومراجعة: يوسف الحمادي، مكتبة ودار مصر بالفجالة، جمهورية مصر العربية، 2000م، ج1/ص120.

98– الكهف/ 50.

99 – الحديث مرفوع إلى النبي ﷺ، وهو في مسند أحمد (153/6) برقم(25235)، وفي صحيح مسلم (2294/4) برقم (2996)، وفي السنن الكبرى للبيهقي (3/9)، وفي مسند ابن راهويه ومسند عبد بن حميد، وشعب الإيمان للبيهقي، وغيرها.

100– الرحمن: 15.

101– الأعراف: 12، وسورة ص: 76.

102 – يُنظر: السرائر في ضوء القرآن الكريم "دراسة موضوعية"، زينب حسين موسى أبو مور رسالة ماجستير في التفسير وعلوم القرآن –كلية أصول الدين في الجامعة الإسلامية بغزة 2009م، ص64.

103– الأعراف: 12.

104– روح المعاني: م1/ج1/365.

105 – الحجر/34–35.

106 – ص/79–85.

107 – الاعراف/16–17.

108 – الاعراف/13.

109 – الاعراف/18.

110 – مبادئ في اللسانيات، خولة طالب الإبراهيمي، ط2، دار القصبة، الجزائر، 2006م ص158.

111 – م ن.

112– الوظيفة الدلاليّة في ضوء مناهج اللسانيات، سامي عوض وهند عكرمة، مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية– سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، م28، ع1، 2006م ص163، ويُنظر: علم الدلالة، أحمد مختار عمر – ط1 – مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع – 1982م، ص245 –246.

113- مريم/41.

114 – خصائص النظم القرآني في قصة إبراهيم عليه السلام، الشحات محمد عبد الرحمن أبو ستيت ط1، مطبعة الأمانة، مصر،1412ه–1991م، ص27.

115 – يُنظر: معجم التعريفات قاموس لمصطلحات وتعريفات علم الفقه واللغة والفلسفة والمنطق والتصوف والنحو والصرف والعروض والبلاغة، علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني(816 هـ–1413م)، تحقيق ودراسة:محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة ص41.

116 – خصائص النظم القرآني في قصة إبراهيم عليه السلام: 28.

117 – دلائل الإعجاز: 273.

118 – م ن: 316.

119 – يُنظر: الكشاف: 106/3.

120 – خصائص النظم القرآني في قصة إبراهيم عليه السلام: 29.

121 – مريم/43.

122 – يُنظر: خطاب الأنبياء في القرآن الكريم خصائصه التركيبية وصوره البيانية، عبد الصمد عبد الله محمد، أطروحة دكتوراه في البلاغة والنقد، كلية اللغة العربية، المملكة العربية السعودية 1995م، ص 38.

123 – م ن: 39.

124 – يُنظر: إعراب القرآن وبيانه، محي الدين الدرويش، طبعة منقحة ومصححة ومفهرسة (تنضيد جديد)، دار ابن كثير واليمامة –دمشق–بيروت، ط7، 1999م، م4/ج16/ص611.

125 – الخطاب الإقناعي في ضوء التواصل الغوي دراسة لسانية تداولية في الخطابة العربية أيام الحجاج بن يوسف الثقفي، عمَّاريَّة حاكم، دار العصماء، ط1، دمشق–سوريا، 2014م، ص275.

126 – مريم/45.

127- يُنظر: خطاب الأنبياء في القرآن الكريم: 40.

128 – يُنظر: إعراب القرآن الكريم وبيانه: 612/16/4.

129 – يُنظر: القرآن وعلم النفس، محمد عثمان نجاتي، دار الشروق، ط7، 2001 م، ص187.

130 – مغامرة المعنى من النحو إلى التداولية قراءة في "شروح التلخيص" للخطيب القزويني صابر الحباشة، دار صفحات للدراسات والنشر، 2011م، ص148.

131 – مريم/44.

132 – مريم/45.

133 – المستوى البلاغي في سورة مريم، فيصل حسين طحيمر غوادرة، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد السابع عشر، العدد الأول، يناير2009 م، ص642–643. http://www.iugaza.edu.ps/ara/research/

134 – مريم/50.

135 – إعراب القرآن الكريم وبيانه: 612/16/4–613.

136 – مريم/44–45–46.

137 – مريم/50.

138 – المستوى البلاغي في سورة مريم :651.

139 – م ن:666–667.

140 – يُنظر: مظاهر الاتساق في النص القرآني: دراسة وصفية لغوية، لبنى عبد الرحمن، أكمل خزيري عبد الرحمن، شمس الجميل يوب، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، عدد خاص، سبتمبر–2011م، ص9.

141 – الأنعام/77–78.

142 – ألفاظ الرؤية والرؤيا في القرآن الكريم(دراسة لغوية)، رفاه عبد الحسين مهدي الفتلي رسالة الماجستير في اللغة العربية وآدابها، كلية التربية للبنات– جامعة الكوفة، 1425هـ– 2004م، ص 292.

143 – يُنظر: التواصل في القرآن الكريم، إبراهيم محمد يوسف (إبراهيم حسن أبو حسينة)، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 2013م، ص379.

144 –مريم/42.

145 –القرآن وعلم النفس:126.

146– ألفاظ الرؤية والرؤيا في القرآن الكريم: 328، ويُنظر: البرهان في علوم القرآن: بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي (ت794هـ)، خرج حديثه وقدم له وعلق عليه: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت–لبنان، 1422هـ–2001م، ص266/3 و296، وألفاظ السمع في القرآن الكريم –دراسة لغوية–، شكيب غازي بصري الحلفي، رسالة ماجستير، كلية الآداب– جامعة الكوفة، صفر1429هـ– آذار2008م، ص207.

147– يُنظر: التعبير القرآني، فاضل صالح السامرائي، دار عمار– عمان، ط4، 2006م، ص55.

148 – دراسات في اللسانيات العربية–بنية الجملة العربية–التراكيب النحوية والتداولية علم النحو وعلم المعاني، عبد الحميد السيد، دار ومكتبة الحامد، ط1، 2004م، ص129.

149– التعبير القرآني: 55، ويُنظر: ألفاظ الرؤية والرؤيا في القرآن الكريم: 329، أسرار البيان في التعبير القرآني، وهذه محاضرة ألقاها الدكتور فاضل السامرائي ضمن فعاليات جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم عام 2002م، ص19، وألفاظ السمع في القرآن الكريم:208.

150– أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية تأسيس ((نحو النص))، محمد الشاوش جامعة منوبة، كلية الآداب–منوبة، م14، ج1 وج2، ط1، المؤسسة العربية للتوزيع، تونس 2001م، ص492/1.

151 – يُنظر: استراتيجية التواصل في البلاغ القرآني، ليلى جودي، دار غيداء للنشر والتوزيع عمان الأردن، 2011 م، ص318.

152 – أسرار البلاغة: 105.

153 – أعضاء الحواس الإنسانية ودلالاتها في القرآن الكريم، ناهدة محمد محمود، وعبدالحسين عبدالله، مجلة كلية التربية للبنات، م21(1)–2010م، ص12.

154 – يُنظر: استراتيجية التواصل في البلاغ القرآني: 318.

155– يُنظر: آل عمران/33 – 57 .

156 – إعراب القرآن وبيانه: 445/3/1.

157 – آل عمران /52.

158 – يُنظر: ألفاظ وتراكيب ودلالات جديدة في السياق القرآني، تمام محمد السيد، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، تموز 2010 م، ص34.

159 – الصف/14.

160– يُنظر: نهاية عيسى عليه السلام وعودته في القرآن والإنجيل، هنا حافظ عبد الغني عبد النبي رسالة ماجستير في أصول الدين بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بنابلس– فلسطين 2007 م، ص73.

161 – التواصل في القرآن الكريم: 382.

162 – منهج القرآن في تحقيق الصحة النفسية للإنسان (دراسة موضوعية)، فريد فرج سعيد زيارة، رسالة ماجستير في التفسير وعلوم القرآن من كلية أصول الدين، الجامعة الإسلامية–غزة 2009م، ص229.

163 – إعراب القرآن وبيانه: 447/3/1.

164 – أبنية الأفعال دراسة لغوية قرآنية، نجاة عبد العظيم الكوفي، دار الثقافة للنشر والتوزيع القاهرة، 1409هـ–1989م، ص229.

165 – يُنظر: أفعال الحواس في القرآن الكريم دراسة –نحوية وصرفية ودلالية– أنسام خضير خليل، رسالة ماجستير، كلية التربية للبنات–جامعة بغداد، 1423هـ–2002 م، ص5.

166 – يُنظر: قصة عيسى وأمه في القرآن الكريم (دراسة تحليلية ستيلستيكية)، مريا ألفة، درجة سرجانا في كلية العلوم الإنسانية والثقافة، الجامعة الإسلامية الحكومية بمالانج، 2007م، ص:78.

167 – يُنظر: تفسير المنار:63/1.

168 – يُنظر: القرآن وعلم النفس: 123.

169 – يُنظر: التواصل في القرآن الكريم: 380.

170 – يُنظر: القرآن وعلم النفس: 124.

171 – آل عمران/55.

172 – يُنظر: إعراب القرآن وبيانه: 1/3/449–450.

173 – التعبير القرآني: 51–52.

174 – الأنعام/60.

175 – الخطاب الإقناعي في ضوء التواصل اللغوي: 274.

176 – يُنظر: تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص)، محمد مفتاح، المركز الثقافي العربي ط1–1985م، ط2–1986م، ط3– 1992م، بيروت– لبنان، الدار البيضاء–المغرب، ص141.

177 –يُنظر: م ن:142.

الطرُق العشْرُ لنافع أو "العشْرُ الصَّغير" واعتناءُ المَغارِبة بها

د. خليل قاضي
كلية العلوم الإسلامية، جامعة الجزائر

1 – دخولُ قراءةِ نافع إلى شمال إفريقيا: دأَبَ سكانُ شمالِ إفريقيا على الرِّحلة إلى البقاع المقدَّسة لأداءِ مناسكِ الحجِّ وعلى الرّحلات العلميّة طلبًا لِماَ عند المَشارِقة، فكان الرَّحَّالون المَغاربة إذا استوفَوْا نصيبَهم من العلم في بُلدان المشرِق قصدُوا مكّةَ والمدينة للحجِّ والزّيارةِ وحُضورِ حِلَق العِلم العامِرة فيهما.

وفي مدينةِ رسولِ الله صلّى الله عليه وسلّم كان العلمُ كالحصَى عند جمرة العَقبة؛ فحِلَقُه يغصُّ بها المسجدُ النّبويّ، وكانتْ لنافعٍ حلقةٌ للإقْراء لا تكادُ تُطاقُ القراءةُ عليهِ لكثرةِ الطّلَبة كما حدّثَ ورشٌ بذلك قائلاً: (خرجتُ من مصرَ لأقرأ على نافعٍ فلمّا وصلتُ إلى المدينة صِرتُ إلى مسجدِ نافع فإذا هوَ لا تُطاقُ القراءةُ عليه مِن كثرتهم وإنّما يُقرئُ ثلاثينَ، فجلستُ خلْفَ الحلْقةِ...)[1]، وكان لهذا العِلم المنشورِ بالمدينةِ قسْطٌ للمغاربة يعودُون به إلى بلادِهم.

وكُتُب التّراجم والتّواريخ التي بينَ أيدِينا تُمدُّنا بنُتَف عن هذه الطّلَائع الأُولى التي قدِمت مِن المدينة المنوّرة إلى المغرِب الإسلامي الكبير حاملةً معها فقهَ مالِك وقراءةَ نافع، فسُحنون بن سعيد التّنوخي (240 هـ) رأسُ هذه الطّلَائع والفقيهُ الكبيرُ الذي وطّدَ دعائمَ المذهبِ المالِكيّ في المغرب؛ كانَ يأخذُ بمذهبِ أهلِ المدينةِ في كلِّ شيءٍ حتّى في العيْش[2].

فَفي رسالةٍ أمْلاها على ولَدِه وحرّرَها بقلمِه يقولُ له فيها: (وينبغي أن يُعلّمَهم إعرابَ القرآنِ وذلك لازمٌ له، والشّكلَ والهجاءَ والخطَّ الحسَن، والقراءةَ الحسنةَ والتّوقيفَ والتّرتيلَ... ويلزمُه أن يُعلّمَهم ما علِمَ من القراءةِ الحسَنةِ وهوَ مَقرأُ نافع)[3]، وهذا نصٌّ صريحٌ في إدْخالِ قراءةِ نافعٍ باكِرا إلى هذهِ الأصقاعِ المغربيّةِ أيْ في نهاية القرنِ الثّاني وبدايةِ الثّالث للهجرة، وقد أخطأَ مَن عدَّ ابنَ خَيْرون (306هـ) أوّلَ مَن قدِمَ بقراءةِ نافع إلى القيروان وإفريقية، فسُحنون متقدّمٌ على ابنِ خيرون؛ والنّصُّ الذي كتبَه بيدِهِ خيرُ دليلٍ على ذلك.

ولعِلْمِ المدينةِ موقعٌ جليلٌ في النّفوس عند القُدامى وعندَ المغاربة خاصّةً فلبُعْدِهم عن البقاع المقدّسةِ وشوْقهم إلى التّقرُّب مِن وَرَثة العِلم النّبويّ؛ كانوا يأخُذون مِن المَنبع مباشرةً؛ ففي الفقهِ اعتمدُوا مذهبَ مالك بن أنس ــ إمامِ دارِ الهجرة ــ وفي القراءةِ مذهبَ نافع بن أبي رُوَيم – مُقرئ المدينةِ بلا مُنازع ــ بل مالكٌ نفسُه يُقدِّم المدينةَ وعِلْمَها على غيرِها من الأمْصار، ففي رسالةٍ بعثَ بها إلى اللّيثِ بن سعْد يقولُ: (فإنّما النّاسُ تَبَعٌ لأهلِ المدينة، إليها كانتْ الهجرةُ وبها نزلَ القرآنُ، وأحِلَّ الحلالُ وحُرّم الحرامُ، إذ رسولُ الله بين أظْهُرهم يحضرونَ الوحيَ والتّنزيل، ويأمرُهم فيُطيعونَ، ويسنُّ لهم فيتّبعونَه حتّى توفّاهُ الله واختارَ له ما عندَه صلواتُ اللّه عليه ورحمتُه وبركاتُه.

ثمّ قامَ من بعدِه أتْبعُ النّاسِ له مِن أُمّته ممّن ولِيَ الأمرَ من بعدِه فما نزلَ بهم ممّا علموا أنْفذوه، وما لم يكُن عندهم فيه علمٌ سألُوا عنهُ، ثمّ أخذوا بأقْوى ما وجَدوا في ذلك... فإذا كان الأمرُ بالمدينةِ ظاهرًا معمُولا به لم أرَ لأحدٍ خلافَه للّذي في أيْديهم مِن تلكَ الوِراثة التي لا يجوزُ انتحالُها ولا ادّعاؤُها)[4].

هذا رأيُ مالِك في عِلم المدينةِ وعُلمائها، أمّا رأيُه في نافعٍ وقراءتِه فيلخّصُه ابنُ الجزَري بقولِه: (قال سعيدُ بن منصور: سمعتُ مالكَ بنَ أنس يقولُ: قراءةُ أهلِ

المدينةِ سُنَّة، قيل له: قراءة نافع؟ قال: نعَم، وقال عبدُ الله بن أحمد بن حنبل: سألْتُ أَبي أيُّ القراءةِ أحَبُّ إليكَ؟ قال قراءةُ أهلِ المدينة، قلتُ: فإنْ لم يكُن؟ قال: قراءةُ عاصم)[5]. ومِن شهاداتِ هؤلاءِ الأعْلام تتّضحُ قيمةُ قراءةِ نافع ولماذا مالَ إليها المغاربةُ وأخَذوا بها والْتزَموها في مَقْرآتهم ومَدارسهم وكَتاتيبهم وزواياهُم وعَضُّوا عليها بالنّواجِذ إلى يومِ النّاسِ هذا.

وبعدَ سُحنون صاحبِ قصَب السّبْق في نشْرِ قراءةِ نافع بشمالِ إفريقيا؛ جاء ابنُ خَيْرون الذي أصّلَ التّحقيقَ في الأَداء عن ورش وهُوَ ما وصفَه الإمامُ الدّاني (444هـ) بالأخْذ الشّديد المَرْوي عن الأزرق[6].

وتلازَم الأخْذُ بمذهبِ مالكٍ في الفقه ومذهبِ نافع في القِراءة عندَ الَمغاربة حتَّى إنّهم حرَصوا على الُمحافظة على مذهبِ مالك الفقهي وهُم يُؤصّلونَ لمذهبِهم في القِراءة كما أوْرَد ذلكَ الإمامُ علي بن عبد الغني الحُصْري القيْرواني (488هـ) في قصيدتِه الرَّائيَّة في قراءة نافع بقولِه:

وإذا كنتَ في غيرِ الفريضةِ قارئًا فبسْمِل لقالونٍ لدَى السُّوَرِ الزُّهْرِ[7]

مدَى الدّهْر إلّا في ابْـتِدا بَـراءةٍ لِتنزيلِها بالسّيْف مِن مُرسِلِ النُّذْرِ

ويعلّق عليها شارحها ابن عظيمة الإشبيلي (543 هـ): (البسملة عند مالك وأصحابه ليست من القرآن، فلا تقرأ عنده في صلاة فريضة سرّا ولا جهرا إلاّ في سورة النّمل وتقرأ في صلاة النّافلة، ويفصل بها قالون بين كلّ سورتين)[8].

وهكذا فبَوَاكيرُ الرّحلات العِلميّة إلى المدينة المنوّرة مِن أهْل المغرِب وحِرصهم على التّلقِّي مِن أفْواه هؤلاء الأعْلام الكِبار المدَنيّين والأخْذ بمذاهبِهم عزَّز قراءةَ نافع في شمالِ إفريقيا وجعَلَ لها الصّدارةَ بيْن القراءاتِ القرآنيّة؛ ونسخَتْ حتَّى القراءات التي كانتْ سائدةً من قبلُ فيها كقراءةِ حمزةَ بن حبيبٍ الزيّات إلى القراءةِ الغالِبة على أهْل المغرِب قبل قُدوم قراءةِ نافع[9].

2- التّأليفُ في قِراءة نافع: يَرجع زمنُ التّــآليفِ في قراءةِ نافع إلى القُرون الأُولى لِشِدّة العنايةِ بهذه القراءةِ واحتلالِها الصّدارةَ في الإقْراء والتّعْليم حتَّى أضْحَت القراءةَ الرّسْميّةَ الُمعتمَدةَ في شمالِ إفريقيا بدونِ مُنازع [10] فقبْل أن يؤلِّفَ فيها المغاربةُ ألّفَ فيها تلاميذُ نافع وتلاميذُ تلاميذِه؛ ويمكنُنا أن نعُدَّ مِن التّآليف الأُولى فيها:

1- قراءة ورش: لأبي يعقوب الأزرق (240هــ)[11].

2- قراءة نافع: لأبي بكر موسى بن مجاهد البغدادي (ت324هــ)[12].

3- قراءة نافع: لأبي الحسن الأنطاكي (ت377هــ)[13].

وبعْد هؤلاءِ تخصّصَ المغاربةُ في إفْراد قراءةِ نافع بالتّأليف وعلى رأْسِهم أبو عَمرو الدّاني (ت 444 هــ) فألّفَ في قراءة نافع بكاملِه؛ وفي إفْراد رواية ورش وفي بعْض الأبْواب القِرَائيّة والَمسائل الخِلافيّة في رواية ورشٍ استقلالاً؛ وفي طُرُق نافع العشَرة، هذا، عدَا كُتُبه الجامِعة للقِراءات والتّجويد والَمسائل الخِلافيّة والأسَانيد والتّحْريرات، وبذلك أصبحتْ كُتُبهُ العُمْدة في هذا الفنِّ حتَّى عندَ المَشارِقة لِغَزارةِ مادّتِه وطُول نفَسِه في التّتبُّع والاسْتقصاء، حتّى غدَا اسمُهُ مرتبطًا بالقِراءات مثلَ ما ارتبطَ اسمُ سيبويه بالنّحْو والبُخاري بالحديث[14].

ويشهدُ لهذا ابنُ الجزَري وهُوَ مَن هُوَ في القراءاتِ فيقولُ: (قال بعضُ الشّيُوخ: لم يكُن في عصرِه ولا بعدَ عصرِه بمُدَد أحدٌ يُضاهيهِ في حِفظِه وتحقيقِه وكان يقولُ: ما رأيتُ شيئًا إلا كتبتُه وما كتبتُه إلاّ حفظتُه ولا حفظتُه فنَسِيتُه، وكان يُسأَل عن الَمسألة ممَّا يتعلّقُ بالآثارِ وكلامِ السّلَف فيُوردُها بجميعِ ما فيها مُسنَدةً مِن شيوخِه إلى قائلِها، قلتُ [أي ابن الجزري]: ومَن نظرَ كُتبَه علِمَ مقدارَ الرّجُل وما وَهبَه اللهُ تعالى فيه؛ فسُبحانَ الفتّاح العَليم ولا سيَّما كتاب جامِع البيان فيما رواهُ في القراءاتِ السّبع...)[15]، وناهيكَ بشهادَة ابنِ الجزَري.

وممّنْ أفْردَ روايةَ ورش في القُرون الأُولى نجِدُ:

1- الإبانة في قراءة ورش: للأذْفوي (ت 388 هـ).

2- الإرشاد إلى معالِم أصول قراءة نافع من رواية ورش من طريق الأزرق: لأبي الرّبيع سليمان الفهمي (ت 446 هـ).

3- إرشاد المتمسِّكين في قراءة ورش: لأبي عمرو الدّاني (ت 444 هـ).

4- إيجازُ البيان في قراءة ورش: لأبي عمرو الدّاني.

5- التّلخيص في قراءة ورش: للدّاني.

6- المُفردات فيما انفردَ به نافعٌ في رواية ورش: لابن غلبون (ت 389هـ)[16].

*** وممّن ألّف في قراءة نافع بكامِله:**

1- التّمهيد في قراءة نافع: لأبي عَمرو الدّاني (ت 444 هـ).

2- التّنبيه في قراءة نافع: لمكّي بن أبي طالب القيْسي (ت 437 هـ).

3- مؤلَّف في قراءة نافع: لأبي عمر الطّلمنكي (ت 429 هـ).

4- مؤلَّف في قراءة نافع: لأحمد بن صالح.

6- مجموعٌ نبيل في قراءة نافع: لعبد الله بن الحسَن الأنصاري [17].

*** وممّن ألّف في بعض الأبواب القرائيّة والمسائل الخلافيّة في رواية ورش استقلالا:**

1- الإبانة في الرّاءات واللاّمات لورش: لأبي عَمرو الدّاني.

2- الانتصاف مِن الدّاني في ردِّه ترقيقَ راءِ مرْيم: لأبي الحسَن شريح[18].

*** وممّن اقتصرَ من قراءة نافع على روايتَيْ ورش وقالون:**

1- البيان ممّا لا يسَع جهله قرّاء القرآن برواية ورش وقالون عن نافع بن عبد الرّحمن: للخطيب أبي القاسم بن محمّد بن الطّيلسان.

2- الاختلاف بين ورش وقالون: لأبي الطّيّب بن غلبون.

3- التّقريب والحرْش في روايتَيْ قالون وورش: لأبي الأصبغ عيسى بن فتّوح بن المرابط الهاشمي[19]

*** وممّن ألّفَ في طُرُق نافع العشَرَة نجدُ:**

1- التّعريف في اختلاف الرُّوَاة عن نافع: لأبي عَمرو الدّاني (ت 444 هـ)[20].

2- تفصيلُ عِقد الدُّرَر في طُرُق نافع العشْر: لأبي عبد اللّه محمّد بن أحمد بن غازي المكناسي (ت 919 هـ).

3- بذلُ العِلم والوُدِّ في شرْح تفصيل العِقد: لأبي زيد عبد الرّحمن بن محمّد القصري المعروف بالخبّاز (ت 964 هـ).

4- كفاية التّحْصيل في شرح التّفصيل: لأبي الفضل مسعود بن محمّد بن جَمُوع السّجلماسي (ت 1119هـ).

5- أنوارُ التّعريف لذَوي التّفصيل والتّعريف: لأبي عبد الله محمّد بن أحمد الجَزولي (تفي القرن 10 – 11هـ).

6- معونة الذّكر في الطُّرُق العشْر: لأبي الفضل مسعود بن محمّد بن جموع السّجلماسي (ت 1119هـ) وفيه بيانٌ لكيفيّة الجمْع بهذه الطُّرُق[21].

7- تقريب المنافع في الطُّرُق العشَرة لنافع: لأبي عبد الله محمّد بن أبي جُمعة شقرون الوهراني (ت 929 هـ)[22].

8- التّبصِرة في طُرُق نافع العشَرة: لأبي القاسم البوجْليلي الزوَاوي (ت1316هـ)[23] وهكذا فالاهتمامُ الكبيرُ للمغاربة بقراءةِ نافع جعلَهم يتمسَّكون بها قراءةً وتعليمًا وتأليفًا – نظْما ونثرًا – لا يعْدُونَها إلى غيرِها، ولم يُؤثَر عن القرّاء الآخَرين من السّبْعة والعشَرة هذا التّعدُّد في الطُّرُق السّاري تدريسُه كما كانَ لنافع فطرُقه العشَرة كان لها الشُّيوع في مَقرآت المغارِبة عامّةً، وكانوا يَبتدئون بها قبلَ أن يَشرَعوا في منظومَة ابن برِّي ــ وهي في قراءةِ نافع ــ وفي الشّاطبيّة ــ وهي في القراءات السّبْع ــ ولا تزالُ أسانيدُ العشْر الصّغير لنافع متوارَثَةً عند المغارِبة

وفي الجزائر ــ رغم سياسةِ الاستعمار الفرنسي التّجْهيليّة ــ وفي منطقةِ ازواوةَ على الأخصّ؛ كما نجدُ سندَها متّصلاً عند الشّيخ الطّاهر آيتْ علْجَت[24] ــ حفظهُ الله ــ الذي يحتفظُ بسندِها وقد أقرأَ بها زماناً طلبتَه ومريديه.

3- طُرُق نافع العشَرة: اختلفتْ الرّواياتُ الأدائيّة وحُروف القراءة عن نافع لأنّهُ قارئُ المدينةِ والمدينةُ هي ملتقَى الوافِدين للزّيارَة بعدَ أداءِ مناسكِ الحجّ، فكان نافعٌ يتعاملُ مع هذه الكثرَة التي تغصُّ بها حلقتُه بتقبُّل لهجاتِهم ورواياتِهم التي لا تُصادِم النّقلَ الصّحيحَ ولا تُجافي اللّغةَ العربيّةَ الفُصْحى المطلوبَة في القِراءة فلا يتعصّبُ لاختيارِه[25] بل هو يتبعُ ما درَج عليه الأئمّةُ من قبلِه في التّسامُح مع بعضِ اللّهجات فيما يتعلّقُ بالهمْز والتّخفيفِ والفتْح والإمالة والإظْهار والإدْغام وغيرِها والتي لا يقْوَى القارئُ ولا يطوعُ لسانُه على أدائِها[26].

ويظهرُ هذا جليًّا في أقرَب النّاسِ إليه وأكثرِهم تحمُّلاً عنهُ، تلميذاهُ ورشٌ وقالون، فكِلاهُما قرأَ عليه وأتقنَ الأداءَ والتّحمُّل، فقالونٌ رَبيبُه وأخصُّ النّاسِ به وورشٌ أشْهرُ من تلقَّى عنهُ، وقد (اختلفَا في أكثر مِن ثلاثةِ آلافِ حرفٍ من قطْع وهمْز وتخفيفٍ وإدغام وشبهِه، ولم يُوافق أحدٌ من الرّوَاة عن نافع روايةَ ورش وقالون، ولا نقلَها أحدٌ عن نافع غير ورش، وإنّما ذلكَ لأنَّ ورشًا قرأ عليه بما تعلَّم في بلدِه، فوافقَ ذلك روايةً قرأها نافعٌ عن بعض أئمّتِه فتركَه على ذلك، وكذلك ما قرأ عليه قالونٌ وغيره.

وكذلك الجوابُ عن اختلافِ الرّواةِ عن جميع القُرّاء وقد رُوي عن غير نافع أنّه كان لا يردُّ على أحَد ممّنْ يقرأُ عليه إذا وافقَ ما قرأ به عل بعضِ أئمّتِه، فإنْ قيلَ له: أقرِئْنا بما اخترتَه من روايتِكَ، أقرأَ بذلك)[27].

وعلى هذا سارَ القرّاءُ مع العارِضينَ عليهِم فكان أنْ حُفظَت لنا اللّهجاتُ العربيّةُ الفصيحةُ وبلغت كثرة اختلافاتِها في العرْض والأداء عن نافع وحدَه حدودَ مائتينِ وخمسينَ طريقًا[28] أشهرُها عشَرة وهي التي أثْبتَها أبو عَمرو الدّاني (ت444 هـ) في كتابِه "التّعريف في اختلاف الرّواةِ عن نافع" وتابَعَه على ذلك ابن غازي

(ت919هـ) في منظومتِه الشّهيرة: "تفصيلُ عِقد الدُّرَر في طُرُق نافع العشْر" وهذان المتْنان هما مُعتمَد المغاربة في طرُق نافع العشَرة ولكلٍّ منهُما عشراتُ الشّروح والتّعليقات والإضافات مِن المؤلِّفين والمُقْرئين المَغاربة، جمعَها الدّكتور "عبد الهادي حميتو" في موسوعتِه "قراءةُ نافع عندَ المغاربة"، ولا يسعُنا المقامُ في هذا البحثِ حتّى لذِكْر أسمائِها فقط بَلْهَ التّفصيلِ في كلٍّ منها.

بيّنَ الإمامُ الدّاني كيفيّةَ اختيارِه لهؤلاءِ العشَرة بقولِه (هذا كتابٌ أذكُر فيه ــ إن شاءَ الله ــ الاختلاف بين أصحابِ أبي عبد الرّحمن نافع بن عبد الرّحمن بن أبي نعيم المُقرئ المَدني– رحمه الله– الذين أخَذوا القراءةَ عنهُ تلاوةً وأدّوْها إلى النّاس حكايةً).

وهم أربعةٌ: إسماعيل بن جعفر بن كثير الأنصاري، وإسحاق بن محمّد المسيِّبي، وعيسى بن مينا قالون؛ المدنيون، وعثمان بن سعيد ورش المُقرئ، وأذكر عن كلّ واحد منهم روايتيْن، إلا عن ورش وقالون فإنّي أذكُر عنهما ثلاث روايات فيشمَل الكتاب على عشْر روايات عنهم عن نافع)[29].

وهذه الطّرُق العشَرة يختلف ترتيبُها عند الدّاني وابن غازي، **فالدّاني يرتِّبُها كالتّالي:**

1– طريق أبي الزّعراء عبد الرّحمن بن عبدوس البغدادي (ت 280 هـ) روايةً عن إسماعيل بن جعفر عن الدُّوري عن نافع.

2– طريق أبي جعفر أحمد بن فرح البغدادي المفسّر (ت 303 هـ) روايةً عن إسماعيل بن جعفر عن الدُّوري عن نافع.

3– طريق أبي عبد اللّه محمّد بن إسحاق المسيِّبي المدني (ت 236 هـ) روايةً عن أبيه إسحاق المسيّبي عن نافع.

4– طريق أبي جعفر محمّد بن سعدان الكوفي (231 هـ) روايةً عن إسحاق المسيّبي عن نافع.

5- طريق أبي نشيط محمّد بن هارون الرّبْعي المروزي البغدادي (ت258هـ) روايةً عن قالون عن نافع.

6- طريق أبي الحسن أحمد بن يزيد الحلواني (ت260هـ) روايةً عن قالون عن نافع.

7- طريق القاضي أبي إسحاق إسماعيل بن إسحاق الأزدي البغدادي (ت282هـ) روايةً عن قالون عن نافع.

8- طريق أبي يعقوب يوسف بن عَمرو الأزرق المدني ثمّ المصري (ت240هـ) روايةً عن ورش عن نافع.

9- طريق أبي الأزهر عبد الصّمد بن عبد الرّحمن العُتَقي المصري (ت231هـ) روايةً عن ورش عن نافع.

10- طريق أبي بكر محمّد بن عبد الرّحيم الأسدي الأصبهاني (ت296هـ) روايةً عن أصحاب ورش عن نافع[30].

أمّا **ابن غازي فيرتِّبُها على التّالي:**

1- طريق أبي يعقوب يوسف بن عَمرو الأزرق المدني ثمّ المصري (ت240هـ) روايةً عن ورش عن نافع.

2- طريق أبي الأزهر عبد الصّمد بن عبد الرّحمن العُتَقي المصري (ت231هـ) روايةً عن ورش عن نافع.

3- طريق أبي بكر محمّد بن عبد الرّحيم الأسدي الأصبهاني (ت296هـ) روايةً عن أصحاب ورش عن نافع

4- طريق أبي نشيط محمّد بن هارون الرّبْعي المروزي البغدادي (ت258هـ) روايةً عن قالون عن نافع.

5- طريق أبي الحسن أحمد بن يزيد الحلواني (ت260هـ) روايةً عن قالون عن نافع.

6- طريق القاضي أبي إسحاق إسماعيل بن إسحاق الأزدي البغدادي (ت282هـ) روايةً عن قالون عن نافع.

7- طريق أبي عبد اللّه محمّد بن إسحاق المسيِّبي المدني (ت236هـ) روايةً عن أبيه إسحاق المسيّبي عن نافع.

8- طريق أبي جعفر محمّد بن سعدان الكوفي (231هـ) روايةً عن إسحاق المسيّبي عن نافع.

9- طريق أبي جعفر أحمد بن فرح البغدادي المفسِّر (ت303هـ) روايةً عن إسماعيل بن جعفر عن الدُّوري عن نافع.

10- طريق أبي الزّعراء عبد الرّحمن بن عبدوس البغدادي (ت280مه) روايةً عن إسماعيل بن جعفر عن الدُّوري عن نافع.[31]

وهذا تسهيلاً لعمليّة الجمْع بين هذه الطّرُق في الأَداء على هذا التّرتيبِ المذْكور استحبابًا ومَن وافقَ منهُم غيرَه اندرَج معهُ ومَن لم يوافِق يأتي بِه[32].

4 – نماذجُ مِن الأداء بطرُق نافع العشَرة:

1- التّسْمِية: ورشٌ من طريق أبي يعقوب عنهُ لا يَفصل بين كلّ سورتيْن بـــ"بِسم الله الرّحمن الرّحيم" في جميع القرآن إلا في أوّل الفاتحة فإنّه لا خلافَ بين القُرّاء في التّسْمية في أوّلِها.

وقرأ الدّانيُّ على ابن خاقانَ في مذهبِه بالتّسْمية بين أرْبع سوَر بين المُدّثّر والقيامة، وبين الانفطار والمطفّفين، وبين الفجر والبلد، وبين العصر والهمزة.

وقرأ الباقونَ وورشٌ عن رواية عبد الصّمد والأصبهاني بالتّسْمية في جميع القرآنِ إلا بينَ الأنفال وبراءة، فإنّه لا خلافَ في ترْك التّسْمية بينهما وكلُّهم يستفتحُ بالتّعوُّذ، والمُختارُ من لفظِه: "أعوذُ بالله من الشّيطان الرّجيم" وبذلكَ قرأَ الدّاني.

2- ضمُّ ميمِ الجمْع وإسكانُها: إسماعيل والمسيّبي وقالون يخيّرون بين ضمِّ ميم الجمْع وبين إسْكانِها في جميع القرآن، واختارَ الإمام الدّاني الضّمَّ ولم يمنَعْ من

الإسْكانِ لأنّ ابنَ مجاهد كان يأخذُ به في مذهبِهم؛ وبهِ قرأَ الدّاني في رواية أبي الزّعراء، وبه أيضًا قرأَ على ابنِ غلبون في رواية أبي نَشيط عن قالون.

وقرأَ الدّاني في رواية أبي عوْن عن الحُلواني عن قالون بضمِّ الميم عند الهمزة وعند الميم وعند آخِرِ الفواصل إذا لم يَحُل بينَها وبينهُنّ حائل، وسَكّنَها فيما عدا هذه الثّلاثةِ المواضِع، فعند الهمزة نحوَ قوله تعالى: "عَلَيْهِمْ أَأَنذَرْتَهُمْ أَمْ لَمْ تُنذِرْهُم" وشبهِه، وعندَ الميم نحوَ قوله: "وَلاَ هُمْ مِنَّا" و"مِن وَرَائِهِم مُحِيط" وشبهِه، وعندَ الفواصِل نحوَ قولِه: "إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ" و"بِرَبِّكُمْ فَاسْمَعُون" وشبهِه[33].

5- نموذَجٌ من الجمْع بطرُق نافع العشَرة: يورِد ابن جمُّوع السِّجلماسي (ت1119هـ) طريقةَ الجمْع بين طرُق نافع العشَرة نقتصِرُ على نموذج الوصْل بين سورتيْ الفاتحة والبقرة، فيقولُ (إرْدافُ "وَلا الضّآلِّينَ بِسْمِ اللهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ ألـــمّ" أن تأتيَ بوجْهَيْ الأزرق السّكْت ثمّ الوصْل، ثمّ تبسمِلَ للعُنَقي ثمّ بالأصبهاني مِن "وَلاَ الضّآلِّين" ويندرجُ معهُ أهلُ الصُّغرى ثمّ بالَمروزي ثمّ بأهْل الضَّمّ")[34] ويقصِد بأهْل الصُّغرى الباقون من الطّرُق العشر، وبالمروزي أبا نَشيط عن قالون وبأهل الضَّمّ أبا جعفر بن فرح المُفسِّر وأبا عبد الله محمّد بن إسحق المسيّبي[35].

والجمْع بالطّرُق العشَرة ليس فيه كبيرُ اختلاف كالذي بين القراءات السّبْع أو القراءات العشْر الصُّغرى (الشّاطبيّة والدُّرّة) أو القراءات العشْر الكُبرى (طيِّبة النّشْر)، لذلك لا يَشترطُ القرّاءُ ختمةً كامِلةً لكلِّ طريقٍ وهذا تيسيرًا على الطّلَبة وأخْذًا بيَد المتعلِّمين[36].

هذا؛ مع الاعتناءِ بالمُقدَّم أداءً في الأوجُه عند الجمْع كما عند ابن الجزَري وكما فعَل المارِغْني (ت1399هـ) في ذيْل كتابِه "النّجُوم الطّوالِع" مُستدرِكًا على صاحبِ "غيْث النّفْع" وعلى "ابن يالوشة" في رسالتِه، بحيث جمَع الكلماتِ التي أغْفلوها ونصَّ على المُقدَّم أداءً من أوجُه الخلاف.

خاتـــمة: وهكذا صرَفَ المغاربةُ أعمارَهم واستفرَغوا وُسْعَهم في التّأصيل لقراءةِ نافع وتدريسِها والتّأليفِ فيها وتتبُّع دقائِقِها والالْتزام بها في مدارسِهم كلّها

وإصْدار المَراسيم لالْتزامِها قديمًا، وفي العصْر الحديث نشهدُ حركةً ثقافيّةً تتّجهُ الوِجهةَ الصّحيحةَ في تلمُّس الهُويّة والأصَالة الحضاريّة وهذا بالرُّجوع إلى التُّراث النّفيسِ والبحْث فيه وفهمِه والاستفادةِ منهُ، والتّراثُ القِرائيُّ جزءٌ من التّراثِ العلمي والحضاريِّ لهذه الأُمّة آلَ إلينا من أسْلافنا ولا بدَّ أن نُؤدّيَه لمنْ بعدَنا كما تلقّيْناه خالِصا سائغا، وقراءةُ نافع هي قراءةُ هذا القُطر الجزائري والمَغرب الإسلامي عُموما، تأصّلتْ في رُبوعه حتّى غدَتْ جزءًا من مُكوّناتِه العِلميّة والحضاريّة والطّرُق العشْر له كانت منذُ عهد الحافظ أبي عَمرو الدّاني، أي من القرْن الرّابع الهجري يُقرأُ بها إلى الآن؛ وهي مرحلةٌ طويلةٌ عريقةٌ تتجاوزُ الألفَ سنة، ولا زال الكثيرُ حتّى من المُتخصّصين يجهلونَ حيثيّاتِها، وهذا البحثُ الموجَز سيكونُ شعاعَ ضوءٍ يكشِف هذا الكنزَ المخبوءَ يهدِي الباحثينَ للتّفتيشِ أكثرَ عن تاريخِ هذه الطّرُق العشْر في الجزائرِ خاصّةً وفي المغرب الإسلامي عامّة.

الهوامِش:

1- أعْلام القراءات العشْر وأصُولُهم ــ د. عبد القادر محمّد منصور، ص20، دار القلم العربي حلب، سوريا، ط1، 2004م.

2- ترتيبُ المَدارِك وتقريبُ المَسالِك لمعرفة أعْلام مذهب مالك، القاضي عياض، تحقيق: د. علي عمر، ط1، مكتبة الثّقافة الدّينيّة، القاهرة، 2008م. ج2/ ص14.

3- رسالة آداب المُعلّمين، محمّد بن سُحنون الفقيه المالِكي، تحقيق: حسن حسني عبد الوهّاب تونس: 1972، ص102.

4- ترتيبُ المدارك، القاضي عياض، ج1/ ص41، 42.

5- غاية النّهاية في طبقات القُرّاء، ابن الجزَري، عُني بنشرِها: ج. برجستراسر، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط1، 2006م، ج2/ ص289، 290.

6- ينظر: تاريخ القراءات في المَشرق والمغرب، د. محمّد المختار ولدابّاه، دار الكتب العلميّة بيروت، طبقة الإيسيسكو، ط3، 2008م، ص179.

7- لا يقصد النّاظِم بالسُّوَر الزُّهْر هنا السّوَرَ الزّهر المعروفة (القيامة، المطفّفين، البلد، الهُمَزة) وإنّما يقصدُ سورَ القرآن كلِّه، ففي هذه السّوَر الأربعة عند القُرّاء خُصوصيّةٌ، بحيثُ يُفصَل

بالبسملةِ بين المدّثّر والقيامة، وبين الانفطار والمطفّفين، وبين الفجر والبلد، وبين العصر والهمزة لمن ورَدَ عنه السّكْتُ في غيرِهنّ، وهُم: ورشٌ وأبو عَمرٍو وابنُ عامر ويعقوب، والسّكْت لمن رُوي عنهم الوصلُ في غيرهنّ، وهُم: ورشٌ وأبو عَمرو وابنُ عامرٍ وحمزةُ ويعقوب.
يُنظر: مُعجم علوم القرآن، إبراهيم محمّد الجرمي، دار القلم، دمشق، ط1، 2001م، ص44.

8- ابن عظيمة الإشبيلي، مِنح الفريدة الحِمصية في شرْح القصيدة الحُصْرية، دراسة وتحقيق: توفيق العبقري، ط1، المغرب، منشورات وزارة الأوقاف والشّؤون الإسلاميّة، 2008م، ص252.

9- ينظر: غاية النّهاية في طبقات القرّاء، ابن الجزَري، ج2/ ص191.

10- ينظر: قراءة نافع عند المغاربة من رواية أبي سعيد ورش، مقوّماتُها البِنائيّة ومَدارسُها الأدائيّة إلى نهايةِ القرْن العاشِر الهجري، الأستاذ عبد الهادي حميتو (أطروحتُه للدّكتوراه) منشورات وزارة الأوقاف والشّؤون الإسلاميّة، المملكة المغربيّة، 2003م، ج1/ ص71.

11- ينظر: الإقناع في القراءات السّبْع، أبو جعفر أحمد بن الباذش، تحقيق: عبد الحميد قطامش جامعة أمّ القرى، دمشق، ط1 1403هـ، ج1/ ص396.

12- المصدر نفسُه، ج1/ 184.

13- المصدر نفسُه، الصّفحة نفسُها.

14- ينظر: تاريخ القراءات في المشرِق والمغرِب، محمّد المختار ولد ابّاه، ص 253.

15- غاية النّهاية في طبقات القرّاء، ابن الجزَري، ج1/ ص448.

16- مِنح الفريدة الحِمصية في شرح القصيدة الحُصْرية، ابن عظيمة الإشبيلي، ص21.

17- المصدر نفسُه ص 21.

18- المصدر نفسُه، ص 22.

19- المصدر نفسُه، ص22.

20- وقد طُبِع طبعةً أنيقةً بتحقيق: الاستاذ فرغلي سيّد عرباوي؛ ونشرَتْه دارُ مكتبةِ أولاد الشّيخ للتّراث، الجيزة، ط1، 2008م.

21- ينظر: الجمعُ بالقراءات المُتواترة، د. فتحي العبيدي، دار ابن حزم، بيروت، ط1، 2006م ص 317، 318.

22- قراءة نافع عند المَغاربة، عبد الهادي حميتو، ج3/ ص 387 – 398.

23- وهو الكتابُ المعتَمدُ في ازواوةَ في القرُون الأخيرةِ في الكتاتيبِ والزّوايا والمَقْرآت، فإذا ذُكرت القراءاتُ العشرُ انصرفَ المعنى إلى العشْرِ الصّغيرِ لنافع، وقد قامَ بتحقيق هذا المخطوط

"حسين واعليلي" بإشراف "الأستاذ الدّكتور مصطفى أكرور" ونوقِشت الرّسالةُ في كُلّية العلوم الإسلاميّة، جامعة الجزائر 1.

24- الشّيخُ الطّاهر آيْت علْجت البِجائي ــ حفظه الله ــ نزيلُ العاصمة المولودُ سنة 1917م هو المُقرئ الوحيدُ الذي يَحملُ سندًا مُتّصلا في الطّرُق العَشْر لنافع، وقد أُجيزَ بالطّرُق العشْر النّافِعيّة سنةَ 1931م بزاوية جدِّهِ الشّيخ سيدي يحيى العِيدْلي ــ رحمه الله ــ على شيخِه السّعيد اليَجْري عن الشريف تومْليلين وهوَ على شيخِه أبي القاسم البوجْليلي صاحب كتاب "التّبصرة" الذي يذكرُ فيه سنَدَه إلى رسولِ الله صلّى الله عليه وسلّم.

ينظر: دليلُ الطّالِبين إلى معرفةِ القُرّاء الجزائريّين المُجازِين، سالم بوحامدي، دار الإمام مالك الجزائر، ط1، 2013م ، ج2/ ص 37.

25- ينظر: قراءة نافع عند المغاربة، د. عبد الهادي حميتو، ج1/ 333.

26- ينظر: المرجع نفسُه، ج1/ ص 334.

27- الإبانةُ عن مَعاني القراءات، مكّي بن أبي طالب القيْسي، تحقيق: د. محي الدّين رمضان دار الغوثاني للدّراسات القرآنيّة، دمشق، ط1، 2006م، ص 48.

28- ينظر: الجمْــع بالقراءات المتواترة، فتحي العبيدي، ط1، بيروت دار ابن حزم، 2006م ص 316.

29- مُفردات القُرّاء السّبْعة، أبو عَمرو الدّاني، ص17 ــ 19.

30- ينظر: المصدر نفسُه، ص 19 ــ 22.

31- الجمْع بالقراءات المتواترة، فتحي العبيدي، ص 316 ــ 317.

32- المرجع نفسُه، الصفحة نفسُها.

33- ينظر: تاريخُ القراءات في المشرِق والمغرِب، د. محمّد المختار ولد ابّاه، ص 270 ــ 271.

34- معونة الذّكر في الطّرُق العشْر، ابن جمُّوع السِّجلماسي، مخطوطٌ بدار الكتب الوطنيّة بتونس، رقم 13259، 2 ب، 3أ، 5 ب، نقلاً عن: الجمْع بالقراءات المتواترة، فتحي العبيدي، ص 317.

35- المرجع نفسُه، الصّفحة نفسُها.

36- المرجع نفسُه، ص 319.

أثر ابن قتيبة في رأي القائلين باستحالة ترجمة القرآن الكريم

أ.عبد القادر تواتي**
جامعة أكلي محند اولحاج، البويرة

مقدمة: لا خلاف حول أهمية الترجمة وفائدتها، ففضلها في التواصل بين الأمم والشعوب لا ينكر، ودورها في التلاقح بين الحضارات لا يجحد، وأثرها في التفاعل بين الثقافات أخذا وعطاء لا يدفع، ووجه الحاجة إليها في المجالات العلمية وغير العلمية بيّن ظاهر لا يحتاج إلى كثير كلام. إنما ينشأ الجدل، ويحتدم الخلاف، وتتعدد الآراء إذا أردنا أن نغوص في حقيقة الترجمة، فنتحدث عن مفهومها، وأنواعها، وشروطها، وإمكانها، وعلاقة النص بعد ترجمته في اللغة الهدف بأصله قبل الترجمة من حيث ألفاظه ومعانيه، وخصائص اللغتين: لغة الأصل المنقول عنها، واللغة الهدف المنقول إليها. وقد لا تكون المشكلة هنا أيضا – مهما كبرت– عائقا أمام المترجمين؛ إذا تعلق الأمر بالترجمة العلمية التي تهتم بنقل العلوم والقوانين والوثائق المنضبطة، حيث يسهل حصر معانيها، والإحاطة بمقاصد أصحابها، لكن المشكلة الحقيقية التي يعانيها المختصون في هذا المجال فضلا عن غيرهم من المبتدئين تكمن في الترجمة التي تسمى الأدبية، إذ يذهب كثير من المختصين إلى أن ترجمة النصوص الأدبية ترجمة دقيقة أمر مستحيل وأما ما يتداوله الناس مما يسمّونه ترجمات لبعض الأعمال الأدبية فمبني على ضرب من التسامح في نقل معاني الأصل وأغراضه. وقد يمعن بعضهم في

التشكيك في جهود المترجمين فيرى أن الترجمة خيانة، والمترجم خائن خوّان.[1] ذلك أمر الترجمة المتعلقة بالنصوص الأدبية البشرية بما فيها من تعقيد وصعوبة؛ أما إذا رمنا ترجمة النصوص المقدسة –بما تحمله من خصائص النص الأدبي كاملة، مضافا إليها خصائص أخرى تنفرد بها دونه– وجدنا أنفسنا أمام ﴿ بحرٍ لُّجّيٍّ يغشاه موجٌ مّن فوقه موجٌ مّن فوقه سحابٌ ظلماتٌ بعضها فوق بعضٍ إذا أخرجَ يدَه لم يكدْ يراها ﴾ سورة النور: 40.

وفي هذا المجال يحاول هذا البحث أن يلامس إشكالية من إشكاليات الترجمة وينظر في تحدّ من التحديات المرفوعة في وجه التَّراجم وهم يحاولون نقل النصوص الدينية المقدسة بخصائصها ومميزاتها من لغتها الأصلية إلى اللغات الأخرى، وذلك من خلال قراءة في رأي القائلين باستحالة ترجمة القرآن الكريم من اللغة العربية إلى اللغات العالمية الأخرى باعتباره واحدا من أهم النصوص المقدسة، وباعتباره أيضا خطابا موجها للناس كافة على اختلاف ألوانهم وألسنتهم مع النظر في أهم المراحل والتطورات التي مرّ بها هذا الرأي، والحجج أو المحاذير التي ذكروها أو أشاروا إليها في هذا السياق، والبديل الذي يقدمه هذا الفريق لتحقيق عالمية الخطاب القرآني.

وسنقف تحديدا عند محورين اثنين:

– الأول: رأي أبي عبد الله محمد بن مسلم ابن قتيبة الدينوري (ت276 هـ) في ترجمة القرآن الكريم، وحججه، وتعليلاته.

– الثاني: أثر ابن قتيبة في آراء الذين جاؤوا من بعده: نتتبع مراحل تطور هذا الرأي وتبلوره بعد ابن قتيبة، مركّزين على رأي ثلاثة أعلام هم: أبو الحسين أحمد بن فارس(ت 395 هـ) من القرن الرابع الهجري، وأبو إسحاق الشاطبي (ت790هـ) من القرن الثامن، ومحمد عبد العظيم الزرقاني (ت1945م) من القرن

الرابع عشر. ناظرين في أثر ابن قتيبة في آرائهم، منبهين إلى إضافاتهم وحججهم ومناقشتهم في ذلك كله، لنخلص في الأخير إلى تحديد معنى الترجمة عند هؤلاء الثلاثة، وبيان أنواعها، والنوع المستحيل منها في رأيهم والجائز، وأهم الحجج اللغوية والعقلية والمحاذير اللغوية والشرعية التي استندوا إليها، مع بيان ما نراه صوابا في ذلك كله.

أولا: رأي ابن قتيبة(ت 276 هـ) في ترجمة القرآن الكريم: أورد ابن قتيبة[2] رأيه في ترجمة القرآن الكريم في بداية كتابه "تأويل مشكل القرآن"، تحت باب عنوانه "باب ذكر العرب وما خصهم الله به من العارضة والبيان واتساع المجاز"[3] وقد أعلن رأيه باستحالة ترجمة القرآن الكريم ونقله إلى لسان آخر صراحة فقال: «لا يقدر أحد من التراجم عَلَى أن ينقله إِلَى شيء من الألسنة.»[4] ويقدم لنا أمثلة قرآنية على استحالة الترجمة، فيقول: «ألا ترى أنك لو أردت أن تنقُل: قوله تعالى: ﴿وإما تخافَنَّ مِن قَوْمٍ خِيانةً فَانبِذْ إِلَيْهِمْ عَلَى سواء﴾ سورة التوبة:58، لَمْ تستطع أن تأتي بهذه الألفاظ المؤدّية عن المعنى الّذِي أَودِعَتْه حَتّى تبسُط مجموعَها، وتصِل مقطوعَها، وتُظهر مستورَها، فتقول: إِن كَانَ بَيْنَك وبين قوم هدنة وعهد، فخفت منهم خيانة ونقضاً، فأعلمهم أنّك قَدْ نقضت مَا شرطته لهم، وآذِنْهم بالحرب؛ لتكون أنت وهم فِي العلم بالنقض عَلَى استواء. وكذلك قوله تعالى: ﴿فَضَرَبْنَا عَلَى آذانهم فِي الكهف﴾ سورة الكهف:11 إنْ أردت أن تنقله بلفظه لم يفهمه المنقول إليه، فإن قلت: أنمناهم سنين عددا كنت مترجما للمعنى دون اللفظ. وكذلك قوله: ﴿والذين إذا ذُكِّروا بآيات رَبِّهِمْ لَمْ يَخِرُّوا عَلَيْهَا صُمًّا وعُمياناً﴾ سورة الفرقان:83 إنْ ترجمته بمثل لفظه استغلق، وإن قلت: لم يتغافلوا ترجمت المعنى بلفظ آخر.»[5] فالترجمة التي يعنيها ابن قتيبة هي التي تترجم فيها الألفاظ والمعاني معا، ويؤتى فيها بألفاظ من اللغة المنقول إليها تعادل الألفاظ العربية المراد ترجمتها في لفظها ومعانيها

الحقيقية والمجازية، فإن اكتفى بالمعاني الظاهرة أو عبّر عن المعنى الذي فهمه بلغة الهدف أو أطال العبارة فبسط المجموع ووصل المقطوع كان مترجما للمعنى بلفظ آخر ولم ينقل الكلام إلى لسان آخر. وعبارة ابن قتيبة تفرق بين نوعين من الترجمة: الأولى هي نقل الكلام من لسان إلى لسان آخر، والنوع الثاني: ترجمة المعنى دون اللفظ. وعبارة ابن قتيبة عن ذلك غير واضحة لإيجازها، والأرجح أنه يعني بترجمة اللفظ الترجمة الحرفية اللفظية التي تكون فيها ألفاظ اللغة المنقول إليها مساوية ومرادفة للألفاظ المراد ترجمتها، أما مراده من قوله: كنت مترجما للمعنى دون اللفظ، وقوله: "ترجمت المعنى بلفظ آخر" فهو ملتبس لاحتماله الترجمة المعنوية التفسيرية، والتفسير بلغة غير عربية، وذلك أن للعلماء بعده كلاما في التفريق بينهما كما سيأتي، وهي من الأفكار التي ستتطور وتتبلور أكثر كما سنرى مع رأي الشاطبي والزرقاني. والناظر في كلام ابن قتيبة يظهر له أنه لم يفته أن يحتج لرأيه في استحالة ترجمة القرآن الكريم ويمثل لذلك من كلام العرب وما تضمنه من خصائص البيان تارة، وكلام الله وما تضمنه من هذه الخصائص وما تميز به من اتساع المجاز تارة أخرى، ليخلص إلى أن ترجمت تتجاوز قدرة التراجم لأمرين هما:

1- تضمن القرآن خصائص كثيرة انفرد بها اللسان العربي دون سائر اللغات:

نزل القرآن بلسان عربي مبين، متضمنا سنن كلامهم وما اختصوا به من الفصاحة والبيان «وإنما يعرف فضل القرآن من كثُر نظره واتسع علمه وفهم مذاهب العرب وافتنانها في الأساليب، وما خصّ الله به لغتها دون جميع اللغات، فإنه ليس في جميع الأمم أمة أوتيت من العارضة والبيان واتساع المجاز ما أوتيته العرب خصيصي من الله لما أرهصه في الرسول وأراده من إقامة الدليل على نبوته بالكتاب، فجعله عَلَمَهُ كما جعل عَلَمَ كلِّ نبيٍّ من المرسلين من أشبه الأمور بما في

زمانه المبعوث فيه.»[6] وبعد هذه الفكرة العامة التي ربط فيها علّة استحالة الترجمة من العربية إلى غيرها بخصائص كلام العرب، استرسل ابن قتيبة في ذكر بعض هذه الخصائص التي وافقها القرآن ونزل بها، بل تجاوزها وفاقها، والتي من شأنها أن تجعله نصا مميزا يصعب نقله وتعسر ترجمته إلى اللغات الأخرى. فبدأ بذكر شيء من خصائص الخطابة العربية،[7] وثنّى بخصائص العربية في أصواتها التي تبنى منها ألفاظها ذاهبا إلى اشتمال العربية على أوسع مدرج صوتي، في حين تفتقد كثير من اللغات لبعض الأصوات الموجودة في العربية وهي إشارة منه تكاد تكون واضحة لتبرير منع كتابة القرآن بغير الحروف العربية أيضا لعجزها وفقرها وما ينجر عنها من النطق غير السليم لبعض أصواته وألفاظه، أما الأصوات التي يظن أنها غير موجودة في العربية فهي في الحقيقة ليست أصواتا بل هي تنوعات لأصوات موجودة إذ لا تحتاج إلى مخرج خاص بها، بل تدخل ضمن مخارج لأصوات موجودة.[8] وثلّث بذكر خاصية أخرى من خصائص كلام العرب وهي الإعراب عن المعاني بالحركات وما ينوب عنها من حروف ممثلا لذلك بأمثلة من كلام الله ورسوله وكلام العرب فقال: «ولو أن قائلا قال: هذا قاتلٌ أخي بالتنوين وقال آخر: هذا قاتلُ أخي بالإضافة، لدلّ التنوين على أنه لم يقتله، ودل حذف التنوين على أنه قد قتله، ولو أن قارئا قرأ: ﴿ فلا يحزنك قولهم، إنّا نعلمُ مَا يُسِرّونَ وَمَا يُعْلِنُونَ ﴾ سورة يس: 76. وترك طريق الابتداء ب(إنّا) وأعمل القول فيها بالنصب على مذهب من ينصب "أنّ" بالقول كما ينصبها بالظن، لقلب المعنى عن جبهته وأزاله عن طريقته، وجعل النبي عليه السلام محزونا لقولهم: "إن الله يعلم ما يسرّون وما يعلنون. وهذا كفر ممن تعمده، وضرب من اللحن لا تجوز الصلاة به، ولا يجوز للمأمومين أن يتجوزوا فيه."[9] ومن الخصائص التي ذكرها أيضا ما يتعلق بالدلالة الصرفية وتفريق العرب بين معاني الكلمات بحسب البناء

والصيغة والحركات فقال: «وقد يفرّقون بحركة البناء في الحرف الواحد بين المعنيين، فيقولون رجل لُعْنَة إذا كان يلعنه الناس، فإن كان هو الذي يلعن الناس قالوا: رجل لُعَنَة...ويقولون وجدت الضالة، ووجدت في الغضب، ووجدت في الحزن، ووجدت في الاستغناء، ثم يجعلون الاسم في الضالة وُجودا، ووِجدانا، وفي الحزن وَجدا، وفي الغضب موجدة، وفي الاستغناء وُجدا.»[10] كما ذكر بعض الخصائص المتعلقة بجزئيات المعاني الموضوعة في الفروق اللغوية تفريقا بين المترادفات، وعلاقة بعض الألفاظ بمعناها، وتقارب الألفاظ في معانيها لتقاربها في أصواتها «كقولهم لما ارفضّ على الثوب من البول إذا كان مثل رؤوس الإبر: نضح...فإن زاد على ذلك قليلا قيل له: نضخ... وكقولهم للقبض برؤوس الأصابع: قبص، وبالكف: قبض، وللأكل بأطراف الأسنان: قضم، وبالفم: خضم، ولما ارتفع من الأرض: حزْن، فإن زاد قليلا قيل: حزم، وللذي يجد البرد: خصِر، فإن كان مع ذلك جوع قيل: خرِص، وللنار إذا طفئت: هامدة، فإن سكن اللهب وبقي من جمرها شيء قيل: خامدة، وللقائم من الخيل: صائم، فإن كان ذلك من حفى أو وجى قيل: صائن... وللخطأ من غير التعمد: غلط، فإن كان في الحساب قيل: غلت، وللضيق في العين: خوَص، فإن كان ذلك في مؤخرها قيل: حَوَصٌ.»[11] وقد توسع ابن جني في كتاب الخصائص، وابن فارس والثعالبي في فقه اللغة[12] في شرح كثير من هذه الخصائص والأسرار والسنن، وليس هذا هو مجال ذكرها.

2. اتساع العرب في المجاز بمعناه الواسع: ولعل أهم خاصية ذكرها ابن قتيبة معللا بها تعسر ترجمة كلام العرب إلى اللغات الأخرى، واستحالة ترجمة القرآن الكريم، هي توسّع العرب في المجازات وأساليب القول وطرقه وفنونه من استعارات، وكنايات وغيرها، وموافقة القرآن الكريم لذلك كله مع فضل بيان وسعة مجاز فيقول: «وللعرب المجازات في الكلام، ومعناها: طرق القول ومآخذه.

ففيها الاستعارة والتمثيل، والقلب والتقديم والتأخير، والحذف والتكرار، والإخفاء والإظهار، والتعريض والإفصاح، والكناية والإيضاح، ومخاطبة الواحد مخاطبة الجميع، والجميع خطاب الواحد، والواحدة والجميع خطاب الاثنين، والقصد بلفظ الخصوص لمعنى العموم، وبلفظ العموم لمعنى الخصوص. وبكل هذه المذاهب نزل القرآن، ولذلك لا يقدر أحد من التراجم عَلَى أن ينقله إِلَى شيء من الألسنة.»[13] فليس سبب عجز التراجم عن نقل القرآن إلى اللغات الأخرى خاص بدلالات الألفاظ والمعاني الجزئية الدقيقة التي تختصّ بها في الاستعمال، بل يضاف إلى ذلك بعض الخصائص التي امتازت بها العربية في تراكيبها وأساليبها كتعدد طرق البيان من تشبيهات وكنايات إلى مجازات واستعارات، إلى أساليب القول وأفانين الكلام فهم قد يدللون على بعض المعاني بتقديم كلمة أو تأخيرها، وبحذف لفظ أو ذكره، ومن سننهم الالتفات في الأزمنة والضمائر، وقد يستعملون اللفظ من ألفاظ العموم ومرادهم به الخصوص وعكسه، ثم إن ابن قتيبة بعد تصريحه باستحالة ترجمة القرآن الكريم للأسباب التي ذكرها، توقع سؤالا من معترض يسأله عن الكتب السماوية السابقة التي ترجمت فعلا إلى العربية وغيرها، وما الفرق بينها وبين القرآن الكريم في ذلك، فسارع إلى الجواب قائلا: «لا يقدر أحد من التراجم عَلَى أن ينقله إِلَى شيء من الألسنة كما نُقل الإنجيل عن السريانية إِلَى الحَبَشية والرُّومية، وترجمت التوراة والزَّبور وسائرُ كتب الله عزّ وجلّ بالعربية لأن العجم لَمْ تتّسع فِي المجاز اتساع العرب.»[14] فالاستحالة عنده قاصرة على نقل كلام العرب إلى لغة أخرى، والعلة في ذلك هي اتساع العرب في أنواع المجاز واختصاص كلامهم بمزيد توسع في طرق القول وفنون الكلام بالمعنى الذي تقدم.

وقد يبدو لأول وهلة أن ابن قتيبة لم يتوسع في التمثيل لهذه المجازات التي ذكرها وجعلها سببا لاستحالة الترجمة، غير أن من اطلع على كتابه "تأويل مشكل

القرآن" يجد مَحاورَه كلها ما هي في حقيقة الأمر إلا تمثيل وبسط لفكرة تميّز كلام العرب واتساع مجازاته. بل وفي هذا الباب الذي عقده لإثبات استحالة الترجمة لم يفته وهو يتحدث عن مجازات العرب أن يضرب ثلاثة أمثلة من القرآن الكريم للدلالة على استحالة ترجمته ترجمة لفظية حرفية كما سبق بيانه. ذاهبا إلى أن كل محاولة في هذا المجال ستؤدي حتما إلى أحد أمرين: إما أن تكون الترجمة راجعة إلى المعاني التي يفهمها المترجِم وبالتالي تكون ترجمة للمعاني دون الألفاظ مع ما فيها من تطويل، وهذا تفسير لا ترجمة. وإما أن تؤدي إلى الغموض وانغلاق الألفاظ على معانيها لاختلاف اللغتين المنقول عنها والمنقول إليها في الخصائص ولسبق العرب وتوسعهم في مجازات الكلام وطرق التعبير وسنن القول توسعا لم يعهد في غيرهم من الأمم. وهذه شهادة ابن قتيبة وهو من أصول أعجمية فارسية ولم يكن الوحيد من علماء الإسلام الأعاجم الذين قالوا بهذه الفكرة، بل كان بعض مَن خبر الفارسية والعربية يرفض الجواب عمن سأله المفاضلة بينهما لما يراه من سبق العربية كما صرح بذلك ابن جني في الخصائص.[15] وقد أكد كثير من المهتمين بمجال الترجمة هذا العلة التي تعلل بها ابن قتيبة منذ القرن الثالث الهجري، ومن هؤلاء جوئيل رضوان صاحبة موسوعة الترجمة حيث قالت وهي بصدد الحديث عن ترجمة النصوص المقدسة: «هناك بعض الأديان مثل الإسلام تصرّ على أن النص المقدس يجب أن يقرأ باللغة التي نزل بها، أما البعض الآخر فيجيز الترجمة...أما فيما يتعلق بالقرآن فإن المسألة الكلاسيكية المرتبطة بترجمة النصوص المقدسة (روح النص، الصور والمجازات إلخ) طرحت بشدة أكثر نظرا إلى أن بعض المسلمين يترددون في ترجمته.»[16] فقراءة النص بلغته الأولى وتضمن النصوص الدينية والأدبية للصور والمجاز يجعل الترجمة أقرب إلى الخيانة.

ويمكن عدّ ابن قتيبة من أوائل من طرق موضوع ترجمة القرآن الكريم، ووقف عنده وقفة جادة جديرة بالبحث والنظر، فطرح فيها مسائل جديدة لم يسبق إليها من الفقهاء واللغويين فيما نعلم، من ذلك: القول باستحالة ترجمة القرآن الكريم ترجمة حرفية، وبيان علة الاستحالة، مع ضرب الأمثلة. وتجدر الإشارة هنا إلى أن ابن قتيبة(276 هـ) من علماء القرن الثالث الهجري الذين عايشوا العصر الذهبي للترجمة عند العرب حيث نشأ في بغداد وهي يومئذ عاصمة الخلافة العباسية لا تزال حركة الترجمة –التي بدأها هارون الرشيد(ت 193 هـ) وأكملها ابنه عبد الله المأمون(ت218 هـ) بتأسيس بيت الحكمة وجلْبِ كتب الإغريق واليونان المكدسة في خزائن الدولة البيزنطية إليها، وبذله للمترجم زنة ما ترجمه ذهبا– لا تزال هذه الحركة نشيطة مزدهرة عارمة دون أن يتأثر بها ابن قتيبة كبير تأثر! وكان المتوقع من أديب وعالم لغوي معاصر لهذا الحدث العظيم، إضافة إلى أصوله الأعجمية الفارسية كابن قتيبة أن يتأثر بها، فتدفعه إلى القول بجواز ترجمة القرآن الكريم مطلقا، غير أن ذلك كله لم يحدث، والحق أن التزام الأمانة العلمية في البحث والتعالي عن العصبيات، والتجرد عن ضغوط الواقع والعصر الذي يعيشه الباحث ليس شيئا سهلا متاحا لكل الناس. وإذا كان لابد من ذكر نقائص هذا الرأي في بدايته، فيمكننا أن نقول إن كلامه فيه كثير من العموم، ورأيه جاء مختصرا مقتضبا لم يُحِط بأطراف المسألة، ولم يتحدث صاحبه عن مفهوم الترجمة ولا أنواعها، ولم يفرّق بين الممكن منها والمستحيل، والجائز والمحرّم، فبقي السؤال مطروحا هل الترجمة المستحيلة عند ابن قتيبة هي الترجمة الحرفية اللفظية فقط وهذا هو الظاهر من كلامه، أم الترجمة المعنوية التفسيرية أيضا، فانفتح المجال لتأويل كلامه ومراده كما سنرى مع رأي الشاطبي. ثم إنه لم يفصح صراحة عن رأيه في ترجمة كلام العرب هل هي مستحيلة أيضا أم أن الاستحالة مقتصرة على القرآن لإعجازه.

إن ابن قتيبة وإن حاول تدعيم رأيه في ترجمة القرآن الكريم بثلاثة شواهد من القرآن الكريم فإنه قد اقتصر في التمثيل على اللغة العربية دون اللغة المنقول إليها وكان المنتظر منه أن يثبت الاستحالة التي جزم بها بضرب أمثلة مترجمة إلى الفارسية مثلا ثم يبيّن الخلل الواقع فيها، ولعل الذي منعه من ذلك هو قوله بحرمتها شرعا مما يجعله ينفر منها لمجرد التمثيل خشية الوقوع في الإثم.

– ثانيا: أثر ابن قتيبة في آراء القائلين باستحالة ترجمة القرآن الكريم وحرمتها: بدهي أن يكون لهذا الرأي الجريء الذي أعلنه ابن قتيبة –على اقتضابه وافتقاره إلى مزيد من البسط والتفصيل والاحتجاج والتمثيل– أن يكون له أثره في الذين جاؤوا من بعده وذهبوا مذهبه في الاستحالة والتحريم، وقبل أن نشرع في بيان ذاك الأثر ينبغي أن نشير أولا إلى أن علاقة التأثير والتأثر في مجال العلوم والفنون، بل وفي ميادين الحياة كلها قد أصبحت حقيقة واضحة لا تحتاج إلى تأكيد من مؤكد، وفي هذا المضمار لا يفوتنا أن نذكر هنا باحتمال تأثّر ابن قتيبة نفسه في رأيه هذا برأي شيخه أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ (ت255هـ) الذي أورده في كتاب "الحيوان"، والذي أعلن فيه صراحة استحالة ترجمة القرآن الكريم، ذاهبا إلى أن الإبانة عن عبقرية القرآن باللغة الفارسية أو اليونانية –وهما لغتا العلم والثقافة وقتئذ– مستحيلة.[17]

أوّلا: أثر ابن قتيبة في رأي أبي الحسين أحمد بن فارس (ت 395 هـ):[18]

1– رأي ابن فارس في ترجمة القرآن: أورد ابن فارس رأيه في ترجمة الكلام العربي عامة وترجمة القرآن الكريم خاصة في باب بعنوان "باب القول فِي أن لغة العرب أفضلُ اللغات وأوسعُها"[19] من كتابه المشهور "الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها"، ويمكن ردّ جميع ما قاله هناك إلى فكرتين اثنتين هما:

– **الفكرة الأولى: صعوبة ترجمة كلام العرب:** إن ابن فارس – خلافا لابن قتيبة الذي اكتفى بالتلميح– يصرح بوضوح بأن ترجمة كلام العرب بما تضمنه من خصائص في أصواته وألفاظه وتراكيبه وأساليبه إن لم تكن مستحيلة فهي صعبة شديدة الصعوبة لا يستطيعها إلا جهابذة المترجمين. ولا يغادر ابن فارس مقولته هذه دون أن يعللها ويحتج لها من كلام العرب، ومن العلل التي ذكرها سعة اللغة العربية وقدرتها على الإبانة والتبليغ والتوصيل، فهي من هذه الجهة أفضل اللغات وأوسعها ألفاظا وأساليب، وأكثرها إبانة قال: «باب القول فِي أن لغة العرب أفضلُ اللغات وأوسعُها: قال جلّ ثناؤه: ﴿وإنَّه لتنزيلُ ربّ العالمين نَزَل بِهِ الرُّوح الأمينُ عَلَى قلبك لِتكُون من المُنذِرين بلسان عربيٍّ مبين﴾ الشعراء: 192–195، فوصَفه جلّ ثناؤه بأبلغ مَا يوصَف بِهِ الكلام، وهو البيان...وقال جلّ ثناؤه: ﴿ خَلَق الإنسان علّمه البيان﴾ الرحمن:3، 4. فقدّم جلّ ثناؤه ذكر البيان عَلَى جميع مَا توحّد بخلقه وتفرّد بإنشائه... فلمّا خصّ جلّ ثناؤه اللسانَ العربيّ بالبيانِ عُلِم أن سائر اللغات قاصِرَةٌ عنه وواقعة دونه.»[20] وقد توقع ابن فارس –وهو يقرر هذه الخصيصة– سؤالا بأن الألسنة كلها قادرة على الإبانة، فسارع إلى الجواب مبيّنا معنى البيان الذي تفرد به اللسان العربي مقارنا ذلك باللسان الفارسي لسان آبائه وأجداده فقال: «فإن قال قائل: فقد يقع البيانُ بغير اللسان العربي... قيل لَهُ: إن كنتَ تريد أن المتكلّم بغير اللغة العربية قَدْ يُعرِبُ عن نفسه حَتّى يفهم السامع مراده فهذا أخس مراتب البيان، لأن الأبكم قَدْ يدلُّ بإشارات وحركات لَهُ عَلَى أكثر مراده ثُمّ لا يسمّى متكلماً، فضلا عن أن يُسمَّى بَيّناً أَوْ بليغاً. وإن أردت أنّ سائر اللغات تبيّن إبانة اللغة العربية فهذا غَلط، لأنّا لو احتجنا أن تعبّر عن السيف وأوصافه باللغة الفارسية لما أمكننا ذَلِكَ إلاّ باسم واحد، ونحن نذكر للسيف بالعربية صفات كثيرةً وكذلك الأسد والفرس وغيرهما من الأشياء المسمّاة بالأسماء المترادفة. فأين هَذَا

من ذاك، وأين لسائر اللغات من السّعة مَا للغة العرب؟ هَذَا مَا لا خفاء بِهِ عَلَى ذي نُهيَة.»[21] وأنت ترى أنه جعل ظاهرة الترادف في العربية، والفروق الدلالية بين كلماتها مزية من مزايا هذه اللغة، ونقطة من نقاط قوتها ومظهر من مظاهر سعتها وقدرتها على الإبانة وهي نفس الفكرة التي ذكرها ابن قتيبة كما سلف. ويواصل ابن فارس سرد أمثلة لاتساع العربية وتضمنها ما يعسر نقله، أو تستحيل ترجمته من عيون الشعر العربي، والمترادفات، والأمثال السائرة، والأقوال المأثورة وجوامع الكلم فيقول: «لكنّ الشعراء قَدْ يومئون إيماءَ ويأتون بالكلام الّذِي لو أراد مُريد نقْلُه لاعْتاص وَمَا أمكن إلاّ بمبسوطٍ من القول وكثير من اللفظ... ولو أراد أن يعبّر عن قول امرئ القيس: فدع عنك نَهْباً صِيحَ في حَجَراتهِ*[22]

بالعربية فضلاً عن غيرها لطال عَلَيْهِ... ولو أراد معبّرٌ بالأعجمية أن يعبر عن الغنيمة والإخفاق واليقين والشكّ والظاهر والباطن والحق والباطل والمبين والمشكل والاعتزاز والاستسلام لعيّ بِهِ... وممّا لا يمكن نقْله البتّةَ أوصافُ السيف والأسد والرمح وغير ذَلِكَ من الأسماء المترادفة. ومعلوم أن العَجَم لا تعرف للأسد غير اسم واحد، فأما نحن فنُخرج لَهُ خمسين ومائة اسم...فأين لسائر الأمم مَا للعرب؟ ومن ذا يمكنه أن يُعبّر عن قولهم: ذات الزُّمَيْن، وكَثْرَة ذات اليد، ويد الدهر وتخاوَصَت النجوم، ومَجّت الشمسُ ريقها، ودَرأ الفيءَ، ومفاصل القول، وأتى بالأمر من فصِّه، وهو رَحْب العَطَن، وغَمْرُ الرداء... رابط الجأش... وهو جُذَيْلُها المحكّك وعُذَيقُها المُرَجّب، وَمَا أشبه هَذَا من بارع كلامهم ومن الإيماء اللطيف والإشارة الدّالة.»[23]

– **الفكرة الثانية: استحالة ترجمة القرآن الكريم:** هذه هي الفكرة الثانية التي أوردها ابن فارس وهي التي نريدها نحن في هذا البحث، والجدير بالذكر هنا أنه قد اكتفى بنقل كلام ابن قتيبة بلفظه دون أن يصرح باسمه فقال: «وَقَدْ قال بعضُ

علمائنا حين ذكر مَا للعرب من الاستعارة والتمثيل والقلب والتقديم والتأخير وغيرها من سنن العرب فِي القرآن فقال: ولذلك لا يقدر أحد من التراجم عَلَى أن ينقله إِلَى شيء من الألسنة.»[24] أما دليل الاستحالة عنده فهو أن القرآن الكريم قد تضمن كل خصائص كلام العرب التي أشار إليها من قبل ذلك من قدرة على البيان، وتوسع في المجاز، وكثرة المترادفات، ودقة التعبير عن جزئيات المعاني والفروق الدقيقة بين الألفاظ التي يتوهم أنها مترادفة، وغيرها، فجعلها علة لتعسر ترجمته واستحالتها أحيانا، فإذا كانت ترجمة كلام العرب البليغ مستحيلة في بعض الأحيان كما مثل له، فإن ترجمة القرآن– وهو الكلام البليغ المعجز– مستحيلة من باب أولى «فإن قال قائل: فهل يوجد فِي سنن العرب ونظومها مَا يجري هَذَا المجرى؟ قيل لَهُ: إِن كلام الله جلّ ثناؤه أعلى وأرفع من أن يُضاهى أَوْ يُقابل أَوْ يعارض بِهِ كلام... وَمَا فِي كتاب الله جلّ ثناؤه من الخطاب العالي أكثر وأكثر قال الله جلّ وعزّ: ﴿وَلَكُمْ فِي القِصَاصُ حَيَاةٌ﴾ البقرة: 179، و﴿يَحْسِبُونَ كلّ صَيْحة عَلَيْهِمْ﴾ المنافقون:4، و﴿وأُخْرى لم تَقْدروا عَلَيْهَا قَدْ أحاط الله بِهَا﴾ الفتح:21 و﴿إِن يتّبعون إِلاّ الظّنّ وإن الظنّ لا يُغني من الحقّ شيئاً﴾ النجم:28، و﴿ إنما بَغيُكم عَلَى أنفسكم﴾ يونس:23، ﴿ولا يَحيق المكر السّيّئ إِلاّ بأهله﴾ فاطر:43 وهو أكثر من أن نأتي عَلَيْهِ.»[25] ويظهر أثر ابن قتيبة واضحا في رأي ابن فارس من خلال النقل الحرفي لكلامه وأمثلته، وإن لم يذكره باسمه حيث اكتفى بقوله: "قال بعض علمائنا" كما أن علّة القول بعدم إمكان الترجمة واستحالتها تكاد تكون واحدة عند الرجلين، وهي اتساع كلام العرب وانفراده بخصائص في ألفاظه وتراكيبه دون سائر اللغات، أما إضافاته في هذا الموضوع فيمكن أن نردها إلى أمرين:

الأول: زيادة عدد الأمثلة من الآيات التي يستحيل نقلها وترجمتها حيث اقتصر ابن قتيبة على ثلاثة أمثلة فحسب، بينما بلغت في الصاحبي ثمانية شواهد أوردنا أكثرها.

والثاني: التصريح بصعوبة ترجمة كلام العرب وتعسّرها، واستحالتها مع بعض الكلام البليغ.

2. أثر ابن قتيبة في رأي أبي إسحاق الشاطبي(ت 790هـ):[26] أورد الشاطبي رأيه في ترجمة القرآن الكريم في الجزء الثاني من كتابه "الموافقات في أصول الشريعة" وهو بصدد الحديث عن مقاصد الشارع تحت عنوان "بيان قصد الشارع في وضع الشريعة للإفهام"[27] ويمكننا ردّ ما جاء فيه إلى فكرتين اثنتين:

– **الفكرة الأولى: للألفاظ العربية دلالتان: أصلية وتابعة:** يرى الشاطبي أن لألفاظ اللغة العربية دلالتين: دلالة أصلية، ودلالة تابعة خادمة، فيقول: «للغة العربية من حيث هي ألفاظ دالة على معان نظران: أحدهما: من جهة كونها ألفاظا وعبارات مطلقة دالة على معان مطلقة وهى الدلالة الأصلية. والثاني: من جهة كونها ألفاظا وعبارات مقيدة دالة على معان خادمة وهي الدلالة التابعة.»[28] إن الدلالة الأصلية هي المعنى المتبادر إلى الأذهان من أي كلام، أما المعاني التابعة فهي التي تستفاد بمراعاة قواعد البلاغة ف «المعاني الأولية ويقال لها المعاني الأصلية هي ما تحصل من مجرد نسبة فعل إلى الفاعل، أو المبتدأ إلى الخبر وسمّي معنىً أوّليا؛ لأنه أول ما يُفهم من اللفظ. أما المعاني الثانوية فهي ما يبحث عنها في علوم البلاغة وهي مظهر بلاغة القرآن.»[29] وقد نبه الشاطبي في هذه الفكرة أيضا إلى العلاقة بين الدلالتين: الأصلية والتابعة، فنص على أن الثانية تابعة للأولى وخادمة لها فقال: «وإذا اعتُبرت الجهةُ الثانية مع الأولى وُجدت كوصف من أوصافها؛ لأنها كالتكملة للعبارة والمعنى من حيث الوضع للإفهام.»[30] وتعد

هذه الفكرة أهم ما في رأي الشاطبي، إذ هي كالمقدمة لفكرته الآتية التي سيعلن فيها مذهبه باستحالة ترجمة القرآن الكريم صراحة، وهي فكرة تكاد تكون جديدة سبق إليها الشاطبي لا سيما في طريقة صياغتها، لو لا أنه لمّح بنفسه إلى اعتبار ابن قتيبة لهذين النوعين من الدلالة أيضا.

– الفكرة الثانية: استحالة ترجمة الكلام العربي عامة والقرآن الكريم خاصة:

عرّف الشاطبي في هذه الفكرة المعاني التابعة، ومثّل لها بأمثلة تدور دلالتها الأصلية حول الإخبار بـــ"قيام زيد" مع التوسع في بيان المعاني الزائدة عن هذا المعنى الأصلي والتي يمكن استفادتها من التصرفات الواقعة في الكلام بالحقيقة والمجاز، والذكر والحذف، والتقديم والتأخير، والإيجاز والإطناب، والفصل والوصل، والحصر والقصر وغيرها، معتبرا ذلك من خصائص اللسان العربي كما أن لكل لسان خصائصه وسننه في الدلالة على معانيه فقال: «وأما الجهة الثانية فهي التي يختص بها لسان العرب في تلك الحكاية وذلك الإخبار، فإن كل خبر يقتضى في هذه الجهة أمورا خادمة لذلك الإخبار بحسب المخبِر، والمخبَر عنه والمخبَر به، ونفس الإخبار في الحال والمساق، ونوع الأسلوب من الإيضاح والإخفاء، والإيجاز والإطناب، وغير ذلك. وذلك أنك: تقول في ابتداء الإخبار: قام زيد. إن لم تكن ثم عناية بالمخبر عنه بل بالخبر. فإن كانت العناية بالمخبَر عنه قلت: زيد قام. وفى جواب السؤال أو ما هو منزّل تلك المنزلة: إنّ زيدا قام. وفى جواب المنكر لقيامه: والله إن زيدا قام. وفى إخبار من يتوقع قيامه أو الإخبار بقيامه: قد قام زيد. أو زيد قد قام. وفى التنكيت على من ينكر: إنما قام زيد. ثم يتنوع أيضا بحسب تعظيمه أو تحقيره –أعني المخبَر عنه– وبحسب الكناية عنه والتصريح به، وبحسب ما يقصد في مساق الأخبار، وما يعطيه مقتضى الحال. إلى غير ذلك من الأمور التي لا يمكن حصرها وجميع ذلك دائر حول الإخبار بالقيام

عن زيد. فمثل هذه التصرفات التي يختلف معنى الكلام الواحد بحسبها ليست هي المقصود الأصلي، ولكنها من مكملاته ومتمماته، وبطول الباع في هذا النوع يحسن مساق الكلام إذا لم يكن فيه منكر، وبهذا النوع الثاني اختلفت العبارات وكثير من أقاصيص القرآن؛ لأنه يأتي مساق القصة في بعض السور على وجه وفى بعضها على وجه آخر وفى ثالثة على وجه ثالث وهكذا ما تقرر فيه من الإخبارات لا بحسب النوع الأول.»[31] وبعد هذه التعريف والتمثيل للمعاني الخادمة يعلن الشاطبي رأيه صراحة باستحالة ترجمة كلام العرب والقرآن الكريم معا، وهو يعني بذلك استحالة ترجمة الدلالات التابعة، والمعاني الخادمة؛ لأنها دلالة خاصة غير مشتركة بين اللغات، إذ لكل لسان معانيه الثانوية وأسراره البلاغية وخصائصه الأسلوبية التي تميزه عن غيره من الألسنة، فهي من الخصائص التي تختلف فيها اللغات، وتختص كل لغة بدلالاتها التابعة دون أخواتها، وقد تأَّول قولَ ابن قتيبة وحمله على هذا الرأي فقال تحت فصل بعنوان استحالة ترجمة القرآن: «وإذا ثبت هذا فلا يمكن من اعتبر هذا الوجه الأخير (يعني به الدلالة التابعة والمعاني الخادمة) أن يترجم كلاما من الكلام العربي بكلام العجم على حالٍ، فضلا عن أن يترجم القرآن وينقله إلى لسان غير عربي، إلا مع فرض استواء اللسانين في اعتباره عينا كما إذا استوى اللسانان في استعمال ما تقدم تمثيله ونحوه، فإذا ثبت ذلك في اللسان المنقول إليه مع لسان العرب أمكن أن يترجم أحدهما إلى الآخر، وإثبات مثل هذا بوجهِ بيّن عسيرٌ جدا، وربما أشار إلى شيء من ذلك أهل المنطق من القدماء ومن حذا حذوهم من المتأخرين ولكنه غير كاف ولا مغن في هذا المقام.»[32] وأنت ترى أن الشاطبي يشترط لإمكان الترجمة استواء اللغتين المنقول عنها والمنقول إليها في التصرفات النحوية والبلاغية المذكورة في المثال السابق ونحوها، لكنه يعود فيغلق باب الرجاء في إمكانها لعدم ثبوت مثل هذا

التساوي بين اللغات. وقد زعم أن نفي ابن قتيبة إمكان الترجمة محمول على هذا الرأي أي ترجمة المعاني التابعة لا المعاني الأصلية فقال: «وقد نفى ابن قتيبة إمكان الترجمة في القرآن يعني على هذا الوجه الثاني.»[33] فالترجمة المستحيلة عند الشاطبي هي ترجمة المعاني التابعة لا الأصلية، وبالأحرى ترجمتهما معا، لأن ما كان مستحيلا بعضه فهو مستحيل، أما علة الاستحالة فهي اختلاف الألسنة في دلالاتها التابعة، ثم إن هذه الاستحالة ليست متعلقة بالقرآن الكريم فحسب، بل شاملة لكلام العرب، غير أنها في كلام الله أظهر لإعجازه، وهو في هذه الجزئية الأخيرة يلتقي مع ابن فارس. ومما سبق ذكره يظهر تأثر الشاطبي بابن قتيبة واضحا، حيث إنه قد ذكره بالاسم، واستشهد برأيه، مع تأويل لكلامه قد يكون فيه صائبا وقد يكون مخطئا؛ حيث إن ابن قتيبة لم يوضح يصرح باختلاف أنواع الترجمة ولم يفرق بينها من حيث الإمكان والاستحالة بل جزم بعجز التراجم عنها جملة. أما إضافات الشاطبي فأولها تقسيمه دلالات الكلام ومعانيه إلى نوعين: دلالة أصلية مطلقة ودلالة تابعة خادمة، وهو وإن كان مستعينا برأي ابن قتيبة وابن فارس اللذين أشارا إلى سعة العربية، وقدرتها على البيان، وتوسع أهلها في المجاز فإن ذلك يكاد يكون مرادفا للدلالة التابعة الخادمة، غير أن الشاطبي تجاوز ذلك كله إلى استقراء دلالات الكلام، ومحاولة حصرها في نوعين فقط، وتحديد المشترك منها بين اللغات والمختص بكل واحدة منها، وهذه إضافة نوعية ومنهجية كبيرة، كان لها أثرها الواضح في توجيه آراء الباحثين في مسألة ترجمة القرآن الكريم بعد الشاطبي كما سنرى. ومن إضافاته أيضا تفريقه بين ترجمة المعاني الأصلية فهي ممكنة وجائزة لا إشكال فيها لاشتراك اللغات فيها، وترجمة المعاني التابعة وهي مستحيلة في كلام الله وكلام العرب لاختلافها، وقد زعم أن هذا هو مراد ابن قتيبة أيضا ونلاحظ هنا أن الشاطبي لم يستعمل في رد هذا الضرب من الترجمة مصطلح

حرام، وإنما فضل مصطلح استحالة، وعبارة "لا يمكن" بينما استعمل ابن قتيبة عبارة (لا يقدر) واكتفى ابن فارس بنقل عبارته حرفيا. كما أنه استعمل مصطلح (ترجمة القرآن) بينما استعمل الآخران مصطلح (النقل). أما ما يمكن قوله في المآخذ التي يمكن تسجيلها على رأي الشاطبي فهو أنه لم يلم بأطراف هذا الموضوع الواسع الشائك، حيث لم يشر إلى مفهوم الترجمة وأنواعها وشروطها وضوابط الجائز منها! كما أنه لم يمثل للترجمة الممكنة وغير الممكنة بأمثلة من اللغتين، وهو في ذلك موافق للعلماء قبله، وربما كان عذره في عدم الإلمام أن موضوع الكتاب لم يؤلف لهذا الغرض، حيث أورد رأيه في كتاب موضوع أصلا لبيان أصول الفقه ومقاصد الشريعة.

3. أثر ابن قتيبة في رأي محمد عبد العظيم الزرقاني(ت1948م):[34] يعدّ الزرقاني من أهم الباحثين الناظرين في موضوع ترجمة القرآن الكريم، فقد خصص له مبحثا كاملا في كتابه مناهل العرفان في علوم القرآن جاء في أربع وخمسين صفحة، أشبع فيه موضوع ترجمة القرآن الكريم بحثا، ومسَّ أفكاره ومحاوره كلها تقريبا، في محاولة منه لاستقصائه والإحاطة به فبيّن أهمية هذا الموضوع، ومفهوم الترجمة لغة وعرفا، وأنواعها وحكم كل نوع، وميز بين الممكن الجائز منها، والمستحيل المحرم، مع إيراد الأدلة والردود العلمية المستفيضة والمستقصية لحجج المخالفين. ويمكن رد أهم ما ورد فيه إلى فكرتين أساسيتين: الأولى: مفهوم الترجمة وأنواعها، والثانية: حكمها تفصيلا.[35]

- الفكرة الأولى: مفهوم الترجمة وأنواعها:

1- مفهوم الترجمة: ذهب الزرقاني إلى أن لفظ "الترجمة" مشترك لفظي له عدة معان تدور كلها حول معنى البيان وأهمها أربعة معان،[36] ويهمنا نحن منها هنا معنيين اثنين هما: تفسير الكلام بلغة أخرى غير لغته: وتسمى ترجمة التفسير: ففي لسان العرب والقاموس أن «الترجمان هو المفسر للكلام...وقال الزبيدي: وقد ترجمه وترجم عنه إذا فسّر كلامه بلسان آخر.»[37] و المعنى الثاني: نقل الكلام من لغة إلى أخرى: قال في لسان العرب: «التّرجمان بالضم والفتح: هو الذي يترجم الكلام؛ أي ينقله من لغة إلى أخرى، والجمع تراجم... وقال الزبيدي: وقيل: نقله من لغة إلى أخرى.»[38] أما الترجمة اصطلاحا وعرفا فقد أشار فيه إلى أن التعريف العرفي للترجمة هو تعريف عام غير مقتصر على أمة من الأمم، أو علم من العلوم، وأن الترجمة بهذا المعنى لا تطلق إلا على المعنى الأخير من المعاني اللغوية المذكورة، ويمكن تعريفها بأنها «التعبير عن معنى كلام في لغة، بكلام آخر في لغة أخرى، مع الوفاء بجميع معانيه ومقاصده... ويمكننا أن نعرفها تعريفا مبسوطا فنقول: ترجمة القرآن هي التعبير عن معاني ألفاظه العربية ومقاصدها بألفاظ غير عربية مع الوفاء بجميع هذه المعاني والمقاصد... هذا المعنى وحده هو المعنى الاصطلاحي الفريد في لسان التخاطب العام بين الأمم، ويعلم أن ترجمة القرآن بهذا المعنى خلاف تفسيره بلغته العربية، وخلاف تفسيره بغير لغته العربية وخلاف ترجمة تفسيره العربي ترجمة حرفية أو تفسيرية.»[39] وقد يستعملون عبارة (نقل الكلام) بدل كلمة (التعبير)، لكنهم لا يستعملون ترجمة إشارة منهم إلى أن هذا الأمر غير ممكن.

2- أنواع الترجمة العرفية: ذهب صاحب المناهل إلى أن الترجمة بهذا المعنى العرفي نوعان: لفظية ومعنوية فـــ«إن لوحظ في هذه الترجمة ترتيب ألفاظ القرآن

فتلك ترجمة القرآن الحرفية أو اللفظية أو المساوية، وإن لم يلاحظ فيها هذا الترتيب فتلك ترجمة القرآن التفسيرية أو المعنوية.»[40]

أ- الترجمة الحرفية(اللفظية = المساوية): وسميت كذلك لأن المترجم «يراعى فيها محاكاة الأصل في نظمه وترتيبه، فهي تشبه وضع المرادف مكان مرادفه... فالمترجم ترجمة حرفية يقصد إلى كل كلمة في الأصل فيفهمها، ثم يستبدل بها كلمة تساويها في اللغة الأخرى، مع وضعها موضعها وإحلالها محلها، وإن أدّى ذلك إلى خفاء المعنى المراد من الأصل؛ بسبب اختلاف اللغتين في مواقع استعمال الكلام في المعاني المرادة إلفا واستحسانا.»[41] فهي ترجمة تتضمن محاكاة للأصل وتراعى فيها الألفاظ نظما وترتيبا.

ب- الترجمة التفسيرية(المعنوية): ودعيت معنوية لأنها: «لا تراعى فيها تلك المحاكاة؛ أي: محاكاة الأصل في نظمه وترتيبه، بل المهم فيها حسن تصوير المعاني والأغراض كاملة... والمترجم ترجمة تفسيرية يعمد إلى المعنى الذي يدل عليه تركيب الأصل فيفهمه، ثم يصبه في قالب يؤديه من اللغة الأخرى، موافقا لمراد صاحب الأصل، من غير أن يكلف نفسه عناء الوقوف عند كل مفرد، ولا استبدال غيره به في موضعه.»[42]

3- الفرق بين الترجمة الحرفية والترجمة التفسيرية شكلي: ضرب الزرقاني للترجمة العرفية بنوعيها -على فرض إمكانها- مثالا بآية من كتاب الله هي قوله تعالى: ﴿ وَلاَ تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَى عُنُقِكَ وَلاَ تَبْسُطْهَا كُلَّ البَسْطِ ﴾ الإسراء:29 معقبا على ذلك بأن المثال لا تشترط صحته، فبدأ بالترجمة الحرفية فقال: « فإنك إذا أردت ترجمتها ترجمة حرفية أتيت بكلام من لغة الترجمة يدل على النهي عن ربط اليد في العنق، وعن مدّها غاية المدّ، مع رعاية ترتيب الأصل ونظامه؛ بأن تأتي بأداة النهي أوّلا يليها الفعل المنهي عنه متصلا بمفعوله ومضمرا فيه فاعله

وهكذا. ولكن هذا التعبير الجديد قد يخرج في أسلوب غير معروف ولا مألوف في تفهيم المترجَم لهم ما يرمي إليه الأصل من النهي عن التقتير والتبذير، بل قد يستنكر المترجَم لهم هذا الوضع الذي صيغ به هذا النهي ويقولون: ما باله ينهى عن ربط اليد بالعنق وعن مدها غاية المد؟ وقد يلصقون هذا العيب بالأصل ظلما وما العيب إلا فيما يزعمونه ترجمة للقرآن من هذا النوع»[43]. وثنى بالترجمة التفسيرية المعنوية فقال: «أما إذا أردت ترجمة هذا النظم الكريم ترجمة تفسيرية فإنك بعد أن تفهم المراد –وهو النهي عن التقتير والتبذير في أبشع صورة منفرة منها– تعمد إلى هذه الترجمة فتأتي منها بعبارة تدل على هذا النهي المراد في أسلوب يترك في نفس المترجم لهم أكبر الأثر في استبشاع التقتير والتبذير، ولا عليك من عدم رعاية الأصل في نظمه وترتيبه اللفظي.»[44] ثم خلص إلى نتيجة مفادها أن «لا فرق بين الترجمة الحرفية والتفسيرية من حيث الحقيقة، فكلتاهما تعبير عن معنى كلام في لغة بكلام آخر من لغة أخرى، مع الوفاء بجميع معاني الأصل ومقاصده. وما الفرق بينهما إلا شكلي. وهو أن يحل كل مفرد في الترجمة الحرفية محل مقابله من الأصل، بخلاف التفسيرية كما بينا.»[45] فكلاهما يشترط فيها الوفاء بجميع معاني الأصل ومقاصده، ويشترط في الحرفية بعد ذلك توخي الدقة المتناهية في اختيار الألفاظ من اللغة المنقول إليها لمقابلة ألفاظ اللغة الأصل والحرص على أن تكون في علاقتها بمعنى الصل كعلاقة الألفاظ المترادفة.

4– الفرق بين الترجمة التفسيرية المعنوية، والتفسير بغير لغة الأصل(ترجمة التفسير): سبقت الإشارة في التعريف اللغوي للترجمة أن من معانيها "تفسير الكلام بلغة أخرى"، وتسمى أيضا "ترجمة التفسير"، ويراد بها هنا: تفسير القرآن بلغة غير العربية، ويمكن تصور هذا النوع من الترجمة بطريقتين اثنتين: الأولى: أن يقوم المترجم باستخلاص المعنى الإجمالي الذي فهمه من الآية في ذهنه ثم يعبر عنه

باللغة المترجم إليها مباشرة. والثانية: أن يقوم بتفسيره بالعربية أوّلاً ثم يترجم هذا التفسير العربي إلى اللغة الأخرى، أو يقبل على تفسير من التفاسير العربية الموجودة ويترجمه إلى اللغة التي يريدها. ويذهب بعض الباحثين إلى أن التفسير بغير لغة الأصل هو نفسه الترجمة التفسيرية المعنوية المذكورة في التعريف العرفي السابق، ولا يتردد الزرقاني في رفض هذا الرأي، منبها على «أن ترجمة القرآن ترجمة تفسيرية «خلاف تفسيره بلغته العربية، وخلاف تفسيره بغير لغته العربية، وخلاف ترجمة تفسيره العربي ترجمة حرفية أو تفسيرية.»[46] وقد فرّق بينهما بأربعة فروق وبالنظر في رأيه جملة يمكننا استنباط وجه آخر فتصبح العدة خمسة أوجه تكشف لنا الفروق بين المصطلحين السابقين كشفا له أثره في الحكم عليهما بالجواز أو الاستحالة كما سنرى وهي:[47]

الفارق الأول: صيغة الترجمة صيغة استقلالية يراعى فيها الاستغناء بها عن أصلها وحلولها محله، ولا يطلب ذلك في التفسير بأي لغة كان.

الفارق الثاني: الترجمة لا يجوز فيها الاستطراد، أما التفسير فيجوز فيه، بل قد يجب.

الفارق الثالث: الترجمة تتضمن دعوى الوفاء بجميع معاني الأصل ومقاصده فهي صورة مطابقة للأصل ومرآة حاكية له على ما هو عليه، أما التفسير فيكفي فيه البيان ولو من وجه.

الفارق الرابع: جواز الخطأ في التفسير دون الترجمة بصفتها صورة وافية للأصل.

الفارق الخامس: معاني التفسير محدودة بقدرة صاحبه، ومعاني القرآن وأسراره لا يحاط بها.

– **الفكرة الثانية حكم ترجمة القرآن ترجمة عرفية:** بعد هذه المقدمة التي بدأ بها الزرقاني مبحث الترجمة حيث عرفها وذكر أنواعها والفرق بينها، انتقل إلى تفصيل القول في حكم ترجمة القرآن تفصيلا بحسب الدلالات اللغوية الأربع التي يحملها لفظ "ترجمة" في كلام العرب كما سبق، والذي يهمنا نحن هنا طبعا هو حكمه باستحالة الترجمة العرفية.

1– استحالة الترجمة العرفية بنوعيها: يفهم من كلام الزرقاني حول الترجمة العرفية بنوعيها(اللفظية والمعنوية) أن العلماء قد اختلفوا في حكمها على مذهبين: مذهب مانع يرى استحالتها مطلقا، وآخر مجيز لها مطلقا أو مجيز للمعنوية التفسيرية دون اللفظية الحرفية. وقد ضم الزرقاني رأيه إلى الفريق الأول الذي يقول باستحالة ترجمة القرآن ترجمة عرفية عقلا وحرمتها شرعا، وهذا الرأي هو الذي نود أن نقف عنده تحديدا؛ لننظر في صياغته الأخيرة التي آل إليها في القرن الرابع عشر الهجري (القرن العشرين الميلادي) بعد أن ظهر في شكل مقولة بسيطة ومقتضبة في منتصف القرن الثالث الهجري مع الجاحظ وتلميذه ابن قتيبة وقد صرّح الزرقاني بهذا الرأي، ثم لم يفته أن يدعّمه بكلام الزركشي والقفال: فقال: «وتعجبني لهذه المناسبة كلمة للزركشي في كتابه البحر المحيط أسوقها إليك في الختام إذ قال: مسألة لا تجوز ترجمة القرآن بالفارسية وغيرها... ومن هنا قال القفال في فتاويه: عندي أنه لا يقدر أحد أن يأتي بالقرآن بالفارسية.»[48] وفي هذين الرأيين جمع للاستحالة العقلية، والمنع الشرعي. وهما الدليلان اللذان قدمهما الزرقاني.

أ– الدليل العقلي على استحالة الترجمة العرفية: يرى الزرقاني أن ترجمة القرآن بالمعنى العرفي تستلزم المحال، وكل ما يستلزم المحال فهو محال،[49] فللترجمة بالمعنى العرفي شروط متعددة، أهمها أربعة «معرفة المترجم لأوضاع

اللغتين: لغة الأصل، ولغة الترجمة، ومعرفته لأساليبهما وخصائصهما، ووفاء الترجمة بجميع معاني الأصل ومقاصده على وجه مطمئن، وأن تكون صيغة الترجمة مستقلة عن الأصل بحيث يمكن أن يستغنى بها عنه وأن تحل محله كأنه لا أصل هناك ولا فرع.»[50] والناظر في هذه الشروط يعلم يقينا أن تحقيق كثير منها مستحيل، ويمكننا بيان هذا من سبعة وجوه:

الوجه الأول: استحالة تحقيق شرط وفائها بجميع معاني الأصل: نظرا لعلاقة معاني الأصل بترجمته ونقله إلى لغة أخرى يرى الزرقاني –على نحو يكاد يكون مطابقا لرأي الشاطبي السابق[51] – أن للكلام البليغ – وأعلاه القرآن الكريم– ضربين من المعاني: أولية وثانوية، والوفاء بهما معا شرط واجب التحقق في الترجمة العرفية، يقول الزرقاني: «وبما أن الترجمة ملحوظ فيها الإحاطة بمعاني الأصل كلها، نحيطك علما بأن القرآن الكريم بل أي كلام بليغ لا بد أن يحتوي ضربين من المعاني هما: المعاني الأولية والمعاني الثانوية، أو المعاني الأصلية والمعاني التابعة: فالمعنى الأولي: لأي كلام بليغ هو ما يستفاد من هذا الكلام ومن أي صيغة تؤديه سواه ولو بلغة أخرى، كمجرد إسناد محكوم به إلى محكوم عليه. "وسمّي معنى أوليا لأنه أول ما يفهم من اللفظ، وسمّي أصليا؛ لأنه ثابت ثبات الأصول لا يختلف باختلاف المتكلمين ولا المخاطبين ولا لغات التخاطب، بل هو مما يستوي فيه العربي والعجمي والحضري والبدوي والذكي والغبي. أما المعنى الثانوي: فهو ما يستفاد من الكلام زائدا على معناه الأولي وسمي ثانويا لأنه متأخر في فهمه عن ذلك، وسمي تابعا لأنه أشبه بقيد فيه، والقيد تابع للمقيد، أو لأنه يتغير بتغير التوابع؛ فيختلف باختلاف أحوال المخاطَبين، وباختلاف مقدرة المتكلمين وباختلاف الألسنة واللغات عكس ما تقدم.»[52] ونظرا لأهمية هذا التقسيم الثنائي لدلالات الكلام البليغ وعلاقته الشديدة بموضوع الترجمة، ولبيان الفرق الدقيق بين

المعنيين الأولي والثانوي، ضرب الزرقاني مثالا معناه الأصلي يدور حول إسناد الجود لحاتم، وكيف يختلف ذلك باختلاف نظم الكلام:

- فتقول جاد حاتم. تجرد الكلام من مؤكداته؛ إذا كنت تخاطب خالي الذهن من هذا الخبر.
- وتقول: حاتم جواد. تؤكد الخبر باسمية الجملة؛ إذا كنت تخاطب شاكا مترددا فيه.
- وتقول: إن حاتما جواد: تؤكده توكيدين: الأول، وإنّ؛ إذا كنت تخاطب منكرا غير مسرف في إنكاره.
- وتقول: والله إن حاتما لجواد. تؤكده بمؤكدات أربعة السابقين، واللام والقسم؛ إذا كان مخاطبك مسرفا في الإنكار.
- وتقول: حاتم سخي جواد كريم معطاء. تطنب بالتكرار؛ إذا كان المقام مقام مدح.
- وتقول: ما جواد إلا حاتم. بقصر الجود على حاتم قصر قلب إذا كان مخاطبك يعتقد العكس وأن غير حاتم هو الجواد، لتعكس مراده عليه.
- وتقول: حاتم ممدود السماط، أو كان في بني طيء بحر كثير الفيضان. بكناية قريبة واستعارة تصريحية؛ إذا كان المخاطب على شيء من الذكاء.
- وتقول: حاتم مهزول الفصيل، أو غمر حاتم بإنعامه الأنام. بكناية بعيدة واستعارة مكنية إذا كان مخاطبك على جانب عظيم من الذكاء تكفيه الإشارة الخفية واللمحة القصية.

ويعقب الزرقاني على هذا المثال بمعنييه الأولي والثانوي فيقول: «فأنت ترى أن هذه الأمثلة كلها دارت على معنى واحد استوت جميعها في أدائه، هو نسبة الجود إلى حاتم، فذلك هو المعنى الأولي أو الأصلي، ثم أنت ترى بعد ذلك أن

المعنى الأولي زيدت عليه خصوصيات مختلفة ومزايا متغايرة بهذه الأمثلة.»[53] ونذكر هنا بأن الشاطبي قد أجاز ترجمة المعاني الأصلية الأولية، ومنع ترجمة المعاني التابعة الخادمة، والملاحظ لرأي الزرقاني هنا يتبين أنه وإن لم ينف إمكانية هذه الترجمة، فإنه يبدو مترددا في التصريح بإمكانها وتحققها فيقول: «بخلاف دلالة نظم القرآن الكريم على هداياته باعتبار معانيه الأصلية فإنها واضحة قلّ أن يقع فيها تفاوت أو خلاف؛ لأن هذه المعاني كما قررنا يستوي فيها العربي والعجمي والحضري والبدوي والذكي والغبي.»[54] ولئن أجاز الزرقاني –على تردد– نقل المعاني الأصلية لوضوحها واشتراك اللغات والأفهام فيها، فإنه لا يعتبر مثل هذا النقل ترجمة بالمعنى المتعارف عليه؛ ف «نقل معاني القرآن الأصلية لا يسمى ترجمة للقرآن عرفا؛ لأن مدلول ألفاظ القرآن مؤلف من المعاني الأصلية والتابعة... ثانيا أن تلك المعاني التابعة الثانوية فياضة بهدايات زاخرة ومعارف واسعة فلا نسلم أن معاني القرآن الأولية وحدها هي مصدر هداياته.»[55] وليست المعاني الثانوية عند الزرقاني مجرد مكمل أو خادم للمعاني الأصلية لا يستفاد منها إلا الآداب الشرعية للتأسي كما ذهب إلى ذلك الشاطبي في الموافقات[56]، ولذلك يحاول هنا جهده أن يبين بأنها مصدر لاستنباط كثير من الأحكام الشرعية، وأنها شديدة التعلق بتبيان خصائص القرآن ومميزاته وكشف هداياته ومقاصده الرئيسة بل إنها قد تفوق المعاني الأصلية أحيانا في إبراز مزايا القرآن، وبلاغته وإعجازه «واعلم أن قرآنية القرآن وامتيازه ترتبط بمعانيه الثانوية وما استفيد منها أكثر مما ترتبط بمعانيه الأصلية وما استفيد منها.»[57] ولا يكتفي الزرقاني بهذا الحكم النظري لبيان أهمية المعاني الثانوية، بل يسعى جاهدا من أجل البرهنة عليه بأمثلة واضحة وقد اختار لذلك سورة الفاتحة التي يستفاد من معانيها الثانوية أدب الابتداء بالبسملة في كل أمر ذي بال أخذا من ابتداء الله كتابه بها، واستفادة التوحيد بنوعيه

من القصر في قوله سبحانه: ﴿إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ﴾ الفاتحة:5، واستفادة أن يقدم الداعي ثناء الله على دعائه استنتاجا من ترتيب هذه الآيات وغير ذلك من الهدايات.[58] ويوافق الزرقانيُّ الشاطبي في فكرة اختلاف اللغات في المعاني الثانوية فيقول: «ثم إن هذه النكات البلاغية والاعتبارات الزائدة يختص بها اللسان العربي كما أن لكل لغة خصائصها، وهذه الاعتبارات مع فصاحة المفردات هي مناط بلاغة الكلام والمتكلم.»[59] فمحل الاشتراك والاتصال بين اللغات هي الدلالات الأصلية والمعاني الأولية، ومحل الانفصال والاختصاص هي الدلالة الخادمة والمعاني الثانوية. ومما سبق نخلص إلى أن ترجمة القرآن ترجمة عرفية مشروطة بوفائها بجميع معانيه: الأصلية والثانوية، وبما أن المعاني الثانوية لكل لغة متعلقة بخصائصها البلاغية، وأن هذه الأخيرة مما يختلف باختلاف الألسن، والمتكلمين والمخاطَبين فإن وفاء الترجمة بنقل جميع معاني القرآن الثانوية من اللغة الأصل إلى اللغة المنقول إليها مستحيل أيضا، «لأن المعاني الثانوية للقرآن مدلولة لخصائصه العليا التي هي مناط بلاغته وإعجازه كما بينا من قبل، وما كان لبشر أن يحيط بها فضلا عن أن يحاكيها في كلام له وإلا لما تحقق هذا الإعجاز...وإذا كان الإنس والجن قد حقت عليهم كلمة العجز عن أن يأتوا بمثل أقصر سورة منه بلغته العربية؛ فأحرى أن يكون عجزهم أظهر لو حاولوا هذه المعارضة بلغة غير عربية... لأن الخصائص البلاغية في أحد اللسانين غير الخصائص البلاغية في اللسان الآخر، ويوجد منها في أحدهما ما لا يوجد في الآخر فيتعين التفاضل ويتعذر التماثل قطعا»[60].

– الوجه الثاني: استحالة تحقيق شرط وفائها بجميع مقاصد القرآن (الهداية الإعجاز، التعبد): نظرا لارتباط الترجمة بنقل مقاصد المتكلم من كلامه إلى اللغة المنقول إليها، فقد أولى المتكلمون في مسألة الترجمة هذه المسألة عناية خاصة

وفي هذا المجال يمكن أن نقول بأن الزرقاني قد أضاف حجة جديدة إلى حجج القائلين باستحالة ترجمة القرآن الكريم، إذ اشترط في الترجمة العرفية أن تكون وافية بكل المقاصد التي أرادها صاحب الأصل، ثم يقر بعد ذلك بأن هذا الأمر مستحيل نظرا لتعلق كثير من هذه المقاصد بالمعاني الثانوية وهي مستحيلة النقل كما سبق، أما مقاصد القرآن ع التي يجب الوفاء بها في الترجمة العرفية عنده فثلاثة: الهداية، الإعجاز، التعبد بتلاوته، أما وجه استحالة الوفاء بمقصد الهداية فلأن كثيرا من الهدايات القرآنية لا تستفاد إلا من المعاني الثانوية « والمهم أن نعلم في هذا المقام أن الهدايات القرآنية الكريمة منها ما استفيد من معاني القرآن الأصلية، ومنها ما استفيد من معانيه التابعة... فحسبنا في هذا الموضوع بيان دلالة نظم القرآن الكريم باعتبار معانيه الثانوية على هدايات متنوعة من عقائد وأحكام وآداب وأدلة ولطائف وإن اختلف الناس في إدراكها على مقدار اختلاف مواهبهم واستعدادهم.»[61] ولما كانت المعاني الثانوية مختلفة باختلاف اللغات والألسن والمتكلمين والمخاطبين كان الوفاء بهذا المقصد مستحيلا. لذلك يقول الزرقاني: «المقصد الأول من القرآن وهو كونه هداية إن أمكن تحقيقه في الترجمة بالنسبة إلى كل ما يفهم من معاني القرآن الأصلية، فهو لا يمكن تحقيقه بالنسبة إلى كل ما يفهم من معاني القرآن التابعة لأنها مدلولة لخصائصه العليا التي هي مناط إعجازه البلاغي.»[62] أما وجه الاستحالة في وفاء الترجمة بمقصد الإعجاز أن هذا المقصد في أساسه متعلق بنظم القرآن وأسلوبه وبلاغته، وكثير من وجوه البلاغة متعلقة بالمعاني الثانوية التابعة أيضا، ولما كانت المعاني الثانوية مستحيلة ترجمتها –كما سبق– كان نقل وجوه الإعجاز وترجمتها مستحيلا أيضا «لا يمكن تحقيقه فيما سواه من كلام البشر عربيا كان أو عجميا، وإلا لما صح أن يكون آية خارقة ومعجزة غير ممكنة حين تتناول هذا المقصد قدرة البشر، كيف والمفروض أن القرآن آية

بل آيات ومعجزة بل معجزات لا يقدر عليها إلا الله وحده جل وعلا.»[63] أما وجه استحالة تحقيق المقصد الثالث فهو أن غير القرآن لا يُتعبد بمجرد تلاوته «لأن ترجمة القرآن غير القرآن قطعا، والتعبد بالتلاوة إنما ورد في خصوص القرآن وألفاظه عينها بأساليبها وترتيباته نفسها دون أي ألفاظ أو أساليب أخرى، ولو كانت عربية مرادفة الألفاظ الأصل وأساليبه.»[64] فإذا وجدت ترجمة ولم تف بهذه المقاصد الثلاثة فهي ليست ترجمة بالمعنى العرفي.

– الوجه الثالث: استحالة نقل جرس القرآن وموسيقاه اللفظية: «لأن ما فيه من الأساليب البلاغية والموسيقى اللفظية أمر فاق كل فوق، وخرج عن كل طوق... فأنى لمخلوق بعد هذا أن يحاكيه بترجمة مساوية أو مماثلة.»[65]

– الوجه الرابع: الأخطاء الفاحشة التي وقع فيها من حاول هذه الترجمة:[66] لم يذكر الزرقاني هذا الوجه صراحة، ولكن مضمون كلامه يدل عليه، من ذلك قوله في بداية هذا المبحث وهو يعدد أهميته: «ثالثا: وقوع أغلاط فاحشة في هذه التي سموها ترجمات وكان وجودها معولا هداما لبناء مجد الإسلام ومحاولة سيئة لزلزلة الوحدة الدينية واللغوية والاجتماعية لأمتنا الإسلامية صانها الله.»[67]

– الوجه الخامس: ترجمة القرآن بالمعنى العرفي إتيان بمثل للقرآن وكل مثل للقرآن مستحيل: وهو طريق عقلي تظهر عليه صنعة المنطق من جهة، وطبيعة النص المقصود بالترجمة وسلطته وقدسيته من جهة ثانية، وسلطة اللغة وسننها من جهة ثالثة! ومضمون هذا الوجه أن عجز العرب الفصحاء الأقحاح على معارضة القرآن الكريم بلغتهم – رغم توافر الدواعي– يجعل عجز غيرهم من المولدين والعجم عن ترجمته أولى وأوكد.[68]

– الوجه السادس: كلمات القرآن وألفاظه لا تترجم؛ لأنها في حكم أسماء الأعلام: خلاصة هذا الوجه أن ألفاظ القرآن كمعانيه كلاهما مقصود فهو بهذا

كأسماء الأعلام لا يجوز أن تغير بترجمة أو بغيرها «وما ذاك إلا لأن واضعي هذه الأعلام قصدوا ألفاظها بذاتها واختاروها دون سواها للدلالة على مسمياتها فكذلك القرآن الكريم علم رباني قصد الله سبحانه ألفاظه دون غيرها، وأساليبه دون سواها؛ لتدل على هداياته، وليؤيد بها رسوله، وليتعبد بتلاوتها عباده.»[69] وقد تكرر التنبيه في القرآن نفسه أنه عربي وفي ذلك إشارة إلى أن ما كان بغير العربية فهو قطعا ليس قرآنا.

– الوجه السابع: الترجمة الحرفية أشد استحالة من الترجمة التفسيرية: إن الترجمة الحرفية اللفظية –زيادة على شروط الترجمة التفسيرية– تنفرد بشرطين اثنين: الأول: وجود مفردات في لغة الترجمة مساوية للمفردات التي تألّف منها الأصل حتى يمكن أن يحل كل مفرد من الترجمة محل نظيره من الأصل كما هو ملحوظ في معنى الترجمة الحرفية. ثانيهما: تشابه اللغتين في الضمائر المستترة والروابط التي تربط المفردات لتأليف التراكيب. ومعلوم أن وجه الاستحالة في تحقيق شرطي الترجمة الحرفية أشد ظهورا منه في تحقيق شروط الترجمة غير الحرفية «فإذا أريد بعد ذلك أن تكون ترجمة القرآن هذه حرفية وجب أن يعتبر فيها أمران زائدان... وهذا لعمر الله مما يزيد التعذر استفحالا، والاستحالة إيغالا.»[70] وبهذا الوجه تكتمل الوجوه السبعة التي بها امتنعت الترجمة العرفية للقرآن بالمعنى العرفي المذكور.

ب– الدليل الشرعي على حرمة الترجمة العرفية: لم يكتف الزرقاني بالأدلة اللغوية والعقلية للبرهنة على ما ذهب إليه من استحالة الترجمة العرفية بنوعيها: الحرفية اللفظية المساوية، والتفسيرية المعنوية، بل حشد جملة من الأدلة النقلية والشرعية الناطقة في زعمه بحرمتها، وقد ذكر في ذلك ثمانية وجوه، غير أن

النظر الدقيق فيها يمكّن من إدماج بعضها في بعض، أو إضافة وجوه أخرى إليها ونذكر هنا سبعة منها باختصار:[71]

الوجه الأول: هي حرام لأنها محاولة لعمل ما هو مستحيل، وطلب المستحيل عبث، والعبث حرام.

الوجه الثاني: تحرم لما فيها من ادّعاء عمل مثل للقرآن، وذلك تكذيب لصريح القرآن عندما قال: ﴿ فإن لم تفعلوا ولن تفعلوا﴾ سورة البقرة: 24.

الوجه الثالث: القول بجوازها يشجع الناس على الانصراف عن القرآن إلى غيره من الترجمات.

الوجه الرابع: القول إباحتها تؤدي إلى تعدد الترجمات، وبالتالي اختلاف المسلمين في كتاب ربهم.

الوجه الخامس: هي أولى بالحرمة من رواية القرآن بالمعنى المحرّمة إجماعا.

الوجه السادس: إجازتها تؤدي إلى الاستغناء عن اللغة العربية لغة القرآن وعلومها وآدابها.

الوجه السابع: عدم فعل النبي عليه الصلاة والسلام وصحابته رضوان الله عليهم لها يدل على حرمتها.

ج- الرد على من أجاز الترجمة العرفية: أشار الزرقاني إلى وجود فريق من العلماء يجيز الترجمة العرفية، موردا الحجج التي احتجوا بها، ولكنه -كعادته- لم يفرد هذا بمبحث خاص، كما أنه لم يسمِّ أصحاب هذا الرأي، بل أورده في معرض رده على بعض الشبه التي أثارها هؤلاء على القول بالاستحالة، ما يفهم منه أنهم يقولون بالجواز، وقد ذكر لهم عدة أدلة معقبا عليها بردود يمكن اعتبارها دليلا ثالثا على استحالة الترجمة العرفية بعد الدليلين العقلي والشرعي، ونحن نلخص حججهم وردوده عليهم في النقاط الخمس الآتية:[72]

– هي وسيلة لأداء واجب التبليغ: قالوا هذه الترجمة من باب ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب: والواجب هنا هو تبليغ القرآن لغير العرب. وقد ردّ الزرقاني على هذا الدليل بأن للتبليغ وسائل أخرى غير الترجمة العرفية منها تفسيره بلغة أخرى، وترجمة التفاسير العربية، وترجمة تعاليم الإسلام وأحكامه كما سبق.

– هي وسيلة للرد على الأخطاء: فهذه الترجمة وسيلة لرد الاعتبار للقرآن الكريم، وذلك بالرد على الأخطاء والشبهات التي حوتها الترجمات المغرضة، وفي هذا المجال قال الدكتور محمود حمدي زقزوق إن العرب لا يمثلون إلا 20% من تعداد المسلمين في العالم، ثن تساءل هل يُترك الباقون تحت رحمة ترجمات فاسدة قام بها أناس غرباء عن هذا الدين واللغة التي نزل بها والبيئة التي ظهر فيها؟ ثم تولى الجواب ذاهبا إلى أن الحل هو ترجمة تفسير القرآن وتلخيص معانيه لا الترجمة العرفية.[73]

– إقرار النبي ﷺ: أقرّ النبي عليه الصلاة والسلام ترجمة كتبه إلى الملوك فكتبه عليه السلام تتضمن آيات قرآنية لا تفهم إلا بترجمتها. وفي رده على هذه الحجة يرى الزرقاني أن الكتب النبوية لا تستلزم إقرار الرسول للترجمة العرفية الممنوعة، بل تحمل على ترجمتها بمعنى تفسيرها بغير العربية، ثم إن هذه الكتب لم تشتمل إلا على مقتبسات لم تصل في أحسن أحوالها إلى أن تكون آية واحدة فلا تأخذ حكم القرآن.

– حديث سلمان الفارسي رضي الله عنه: فكان المجيزون للترجمة العرفية «يقولون جاء في صريح السنة ما يؤيد القول بجواز ترجمة القرآن فقد قال الشربنلالي في كتابه النفحة القدسية ما نصه: روي أن أهل فارس كتبوا إلى سلمان أن يكتب لهم الفاتحة بالفارسية فكتب لهم: "بسم الله الرحمن الرحيم بنام يزدان يحشايند" فكانوا يقرؤون ذلك في الصلاة حتى لانت ألسنتهم وبعد ما كتب عرضه

على النبيّ!» [74] وقد أطال الزرقاني الكلام في الرد على هذه الدليل فذكر ستة نقاط: منها أن هذا الخبر مجهول لا سند له، وقد ورد بألفاظ مضطربة، وإن ثبت فإنه لم يترجم الفاتحة بل ترجم جزءا من البسملة، ثم هو معارَض بالأدلة القاطعة التي سيقت لبيان استحالة هذه الترجمة وحرمتها.[75]

– هي في حكم التفسير باللغة العربية: فهي جائزة رغم ما يكتنفها من صعوبات ومحاذير كما هو الحال مع التفسير. والجواب عن هذا ما ذُكر في الفرق بين الترجمة التفسيرية والتفسير بلغة أخرى.

تلك هي أهم الأفكار التي عالجها الزرقاني في موضوع الترجمة، ولا شك أنه –وهو يعالج مسائل هذا الباب– قد اطلع على آراء من سبقه في هذا المجال ومنهم ابن قتيبة وابن فارس، والشاطبي وغيرهم واستفاد منها، وتأثر بها، ومن ذلك قوله باستحالة ترجمة القرآن الكريم، فهذه فكرة ليست جديدة بل ترجع بجذورها إلى القرون الأولى، وقد رأينا بأن ابن قتيبة من أوائل من صرّح بها، حتى إن لم يكن هو أول القائلين. ومنها اعتباره بلاغة القرآن ومجازاته وتضمنه لخصائص كلام العرب وتفوقه عليها من أهم علل استحالة ترجمته. وأما تأثره بالشاطبي فظاهر من خلال تقسيمه معاني القرآن ودلالات ألفاظه إلى نوعين: معاني أولية أصلية ومعاني ثانوية خادمة، وذهابه إلى استحالة ترجمة المعاني الثانوية التابعة الخادمة وإمكان ترجمة المعاني الأصلية.

أما إضافات الزرقاني المتعلقة بهذا الرأي فنلخصها في النقاط الآتية:

– توسّعه في حد الترجمة، وأنواعها، وشروطها، وحكمها، وتفصيله تفصيلا لم يسبق إليه في بيان رأي القائلين باستحالة الترجمة بمعناها العرفي بنوعيها، فقد ذكر بعضٍ من أصحاب هذا الرأي، ووقف مليا عند مفهوم الترجمة المستحيلة وبيان

أنواعها، وشروطها، وأسهب في أدلة استحالتها، وأمعن في الرد على الشبه التي أثارها المخالفون ممن يذهبون إلى جوازها.

– أضاف إلى شروط الترجمة العرفية شرطا آخر مستحيلا وهو وفاؤها بجميع مقاصد القرآن، وقد كان الشاطبي قد أومأ إلى شرط الوفاء بجميع معاني القرآن واستحالة تحقيقه.

– قوله بأن قرآنية القرآن وإعجازه هداياته لا تفي بها المعاني الأصلية الأوّلية وحدها بل إن كثيرا منها لا يؤخذ إلا من المعاني الثانوية الخادمة أيضا، وهذا خلاف ما ذهب إليه الشاطبي.

– قوله باستحالة الترجمة التفسيرية المعنوية، واستحالة الترجمة الحرفية من باب أولى، وعدم تفريقه بينهما إلا تفريقا شكليا.

– قوله بصعوبة الترجمة الأدبية واستحالتها إلا من باب التسامح والتقريب المسكوت عنه في غير المقدس.

وبعد هذه الإضافات القيّمة، يمكن للناظر في رأي الزرقاني في ترجمة القرآن الكريم أن يقف على بعض المآخذ أهمها:

– الإسهاب في إيراد الشبه والرد عليها، مع عدم ذكر أصحاب هذه الشبه من المخالفين، وبرجوعنا إلى مصادر ومراجع أخرى علمنا أسماء بعض المجيزين للترجمة العرفية من المحدثين منهم: محمد فريد وجدي صاحب دائرة المعارف الذي تحمس لترجمة القرآن الكريم بالمعنى العرفي، متهما المانعين بوضع قيود منكرة على هذه الترجمة من شأنها أن تؤدي إلى حبس القرآن في دوائر مغلقة وبقائه مقصورا على الأمم الشرقية. ومنهم محمد حميد الله الذي يرى الاقتصار على ترجمة تفسير القرآن وتلخيص معانيه فعلا لا معنى له ولا فائدة منه.[76]

– عدم التمثيل للأغلاط والأخطاء التي زعم أن المترجمين للقرآن قد وقعوا فيها، وهو في ذلك يسير على نهج ابن قتيبة وابن فارس والشاطبي الذين رفضوا التمثيل للترجمة المستحيلة بلغة أخرى، واكتفوا بتوضيح ذلك بأمثلة بلغة واحدة هي لغة الأصل أي العربية.

وفي ختام عرضنا لرأي القائلين باستحالة ترجمة القرآن الكريم وحججهم والبديل الذي يطرحونه، من خلال عيّنة شملت أربعة أعلام من أبرز زعماء هذا الرأي قديما وحديثا، وبعد أن نظرنا في رأيهم، وقرأنا أقوالهم الواردة فيه، وحدّدنا أفكارهم التي تضمنتها، وحاولنا الربط بينها، والنظر في العلاقة بينها من حيث التأثير والتأثر، ومن حيث الجذور والتطور، والنضج والتبلور، رأينا كيف بدأ هذا الرأي مقتضبا موجزا في أسطر معدودة عند ابن قتيبة وابن فارس، فقد اكتفيا بحكمهما باستحالة ترجمة القرآن الكريم، معللين ذلك بفضل لغة العرب واتساع مجازاتها وطرق القول فيها، وانفرادها بخصائص لا تتوافر في اللغات المنقول إليها. ثم تطور هذا الرأي مع أبي إسحاق الشاطبي الذي قسم دلالات الكلام البليغ وأعلاه القرآن الكريم إلى قسمين دلالة أصلية تشترك فيها كل اللغات ولا إشكال في ترجمتها، ودلالة تابعة خادمة تختلف باختلاف اللغات والمتكلمين والمخاطَبين والأحوال وهي التي يرى استحالة ترجمتها. أما عند الزرقاني فإن هذا الرأي قد اكتمل واختمر، وأوشك أن ينضج أو يحترق، فلا يحتاج إلى زيادة إلا ما كان فروعا أو شروحا، فقد توسع في الموضوع، وأحاط بجوانبه، ومس معظم أفكاره وعناصره، فتعرض لمفهوم الترجمة، وذكر أنواعها والفرق بينها، وحدد شروطها وتوقف عند ضوابطها، وميز بين الممكن منها والمستحيل، واستدل لذلك بدليلي العقل والنقل، واستحضر أدلة المخالفين، ورد عليها ردا علميا هادئا. والذي يفيدنا هنا هو ما له علاقة برأي القائلين باستحالة الترجمة حيث إنه قبل أن يحكم بإمكان الترجمة أو استحالتها قدم القول حول حدها وتعريفها، وأنواعها وشروطها، حتى

إذا بين ذلك بوضوح لا لبس فيه شرع في بيان رأيه فيها نوعا نوعا، ناظرا في حدها وتعريفها، ومحققا في شروطها وما تقتضيه تلك الحدود والقيود والشروط فما تم منها محققا حده، مستوفيا شرطه قال بإمكانه وجوازه، وما كان متعذرا الوفاء بشروطه قال باستحالته وحرمته. وإن العيّنة المختارة لتدل على شدة الاتصال بين اللغة العربية وعلوم القرآن والشريعة، واللغويين والفقهاء، فالرأي باستحالة هذا النوع من الترجمة بدأ كما ذكرنا مع ابن قتيبة وشيخه الجاحظ وأكده ابن فارس وهؤلاء من اللغويين، ثم تبناه الشاطبي وهو أصولي والزقاني وهو علم دين أزهري، ويبدو من خلال تقسيم دلالات الكلام الذي ذهب إليه الشاطبي والزرقاني أنهما متبعان في ذلك للجرجاني الذي كان يميّز بين المعاني الأول والمعاني الثواني، أو بين المعنى ومعنى المعنى.[77] وولم يكن من اقتصرنا عليهم في هذا البحث وحدهم القائلين بهذا الرأي، فما هم في هذا إلا عيّنة صادقة لرأي جمهور أهل العلم من الفقهاء واللغويين المتقدمين والمتأخرين، ولعل هذا الاتجاه هو الذي استقر عليه رأي أغلب الناظرين في مسألة ترجمة القرآن الكريم في العصر الحديث، ذلك أن القول بسعة اللغة العربية، ووفرة مفرداتها، واتساعها في المجازات، واختصاصها بمعانيها الثانوية – وهو علة العلل في تعذر الترجمة وحرمتها– لم يصبح رأيا لعالم أو عالمين، بل يكاد يكون ذلك إجماعا بين أئمة اللغة العربية، وكثير ممن درسوها من أهل اللغات الأخرى.[78] ويمكننا أن نخلص إلى الصيغة التي انتهى إليها رأي هذا الفريق في النقاط الآتية:

1– الترجمة في كلام العرب مشترك لفظي يطلق على أربع دلالات هي: تبليغ الكلام، وتفسيره بلغته، وتفسيره بلغة أخرى، ونقله إلى لغة أخرى.

2– معاني الكلام البليغ ودلالاته نوعان: أصلية أولية تشترك فيها جميع اللغات وتابعة خادمة وثانوية تختلف باختلاف الألسن والمستعملين والسياقات والمقامات وتعرف في علم البلاغة.

3- الترجمة في العرف العالمي العام لا تطلق إلا على الدلالة اللغوية الرابعة ويشترط فيها الوفاء بجميع معاني الأصل ومقاصده، وأن تكون مِثْلا للأصل وصورة مطابقة له بحيث يمكن أن تحل محله. وهي نوعان: ترجمة حرفية لفظية مساوية، وترجمة تفسيرية معنوية.

4- ترجمة الدلالات الأصلية والمعاني الأولية ممكنة ولكنها لا تسمى ترجمة بالمعنى العرفي لعدم وفائها بجميع معاني القرآن وكامل مقاصده.

5- استحالة ترجمة الدلالة التابعة والمعاني الثانوية الخادمة للكلام مطلقا لاختلاف اللغات فيها.

6- استحالة الترجمة العرفية بنوعيها الحرفية والمعنوية؛ لأنها تقتضي المحال وهو الوفاء بجميع المعاني والمقاصد، ومحاكاة الأصل وتصويره، والحلول محله كأنه لا فرق بينهما. وأهم ما استدل به القائلون باستحالة الترجمة هو:

أ- تميز اللغة العربية عن غيرها بجملة من الخصائص كسعتها، ووفرة مفرداتها، وقدرتها على الإبانة، واتساع مجازاتها بتعبير ابن قتيبة وابن فارس، أو اختلاف اللغات في الدلالات التابعة الخادمة والمعاني الثانوية بتعبير الشاطبي والزرقاني.

ب- إن النظم العربي بخصائصه اللفظية والمعنوية جزء من ماهية القرآن وحقيقته، والترجمة تلغي ذلك كله.

ج- اختلاف اللغات في الخصائص والدلالات التابعة والمعاني الثانوية الخادمة.

د- استحالة وفاء النص بعد ترجمته بجميع معاني أصله ودلالاته الأصلية الأولية والتابعة الثانوية.

هـ- استحالة وفاء النص بعد ترجمته بجميع مقاصد القرآن: (الهداية والإعجاز والتعبد).

و- استحالة نقل جرس كلمات القرآن، أو ترجمة موسيقاه اللفظية.

ز- إن دعوى الترجمة بهذا المعنى تستلزم القدرة على الإتيان بمثل القرآن وهذا محال.

ح- ومن دواعي القول باستحالة هذه الترجمة وحرمتها ما وقع للكتب السماوية المترجمة من أخطاء وضياع أصلها. وكذا ما وقع من أخطاء في أعمال من وحاولوا ترجمة القرآن الكريم نفسه.

ط- ومن الدواعي أيضا ما قد يحيق باللغة العربية وعلومها وآدابها من حيف وخطر، وهي مفتاح فهم القرآن، فقد نزل بلغة العرب ولا يفهم إلا بمقتضى قواعدها، وسننها.

ي- خطر ضياع الأصل العربي للقرآن الكريم، أو الاستغناء عنه بالترجمات عند بعض البلدان غير العربية، وما ينجر عنه من اختلاف في ألفاظه ومعانيه وافتراق الأمة واختلافها في دينها وكتابها ولسانها.

أما البديل الذي يطرحه القائلون باستحالة ترجمة القرآن الكريم بالمعنى العرفي الذي مر بنا، فهو إباحتهم أنواعا أخرى من الترجمات، كترجمة المعاني الأصلية وترجمة التفسير، ولكن بكثير من الضوابط والشروط يذكرونها على خلاف بينهم حولها، وهو ما قد نعود إليه في مقال آخر إن شاء الله.

قائمة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم.
- أبو إسحاق إبراهيم بن موسى الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة تح: عبد الله درّاز وأحمد السيد سيد أحمد علي، دط. القاهرة: 2003م، المكتبة التوفيقية.
- أبو الحسين أحمد ابن فارس بن زكريا الرازي، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، تحح: عمر فاروق الطبّاع. ط1. بيروت: 1993، دار مكتبة المعرف
- أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، ط3. مصر: 1987، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- أبو الفضل محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي، لسان العرب، ط1. بيروت: 1992، دار صادر.
- أبو القاسم جار الله محمود بن عمر الزمخشري، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل. دار المعارف، دط. بيروت: دت.
- أبو عبد الله شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز الذهبي، سير أعلام النبلاء، تح: شعيب الأرناؤط وعلي ابة زيد، ط9. بيروت: 1993، مؤسسة الرسالة.
- أبو عبد الله محمد بن مسلم بن قتيبة، تأويل مشكل القرآن، تح: السيد أحمد صقر، ط2. القاهرة:1973، دار التراث.
- أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب الجاحظ، الحيوان، تح: يحي الشامي، ط1. بيروت: 1986، دار ومكتبة الهلال، ج1، ص50 فما بعدها.

- أبو منصور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل الثعالبي، فقه اللغة وأسرار العربية، تح: د.ياسين الأيوبي، (دط). بيروت: 2004، المكتبة العصرية للطباعة والنشر.
- جوئيل رضوان، موسوعة الترجمة، تر: محمد يحياتن، جامعة مولود معمري، تيزي–وز: 2010، منشورات مخبر الممارسات اللغوية بالجزائر.
- خالد بن عثمان السبت، كتاب مناهل العرفان في علوم القرآن دراسة وتقويم. دط، دب: دت، دار ابن عفان.
- خير الدين الزركلي، الأعلام: قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين. ط5، بيروت: 1980، دار العلم للملايين.
- عبد المنعم خفاجي، الأزهر في ألف عام، عالم الكتب ببيروت ومكتبة الكليات الأزهرية بالقاهرة ط2. بيروت: 1988.
- عبد النبي ذاكر، ترجمة معاني القرآن الكريم(قضايا ومقتضيات)، مجلة واتا للترجمة واللغات، السنة الثانية، العدد 5، شتـــاء 2008.
- محمد بن الحسن الحجوي الثعالبي: حكم ترجمة القرآن العظيم، مخطوطة بالخزانة العامة بالرباط، رقم: ح113.
- محمد عبد العظيم الزرقاني، مناهل العرفان في علوم القرآن، تح: محمد بن علي. (دط)، القاهرة:2001، دار الحديث.
- محمد محمد أبو ليلة، القرآن الكريم من المنظور الاستشراقي دراسة نقدية تحليلية، ط1، مصر: 2002، دار النشر للجامعات
- محمود حمدي زقزوق، الاستشراق والخلفية الفكرية للصراع الحضاري. دط، القاهرة:1997م، دار المعارف.

▪ مصطفى ديب البغا وحي الدين ديب مستو، الواضح في علوم القرآن. ط2، دمشق: 1988، دار الكلم الطيب.

الهوامش:

**- أستاذ مساعد بكليات الآداب واللغات، جامعة أكلي محند اولحاج بالبويرة.

1- جوئيل رضوان، موسوعة الترجمة، تر: محمد يحياتن، تيزي وز:2010، منشورات مخبر الممارسات اللغوية بالجزائر، جامعة مولود معمري، ص43-48.

2- لترجمة ابن قتيبة ينظر: أبو عبد الله شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز الذهبي سير أعلام النبلاء، ج13، ص296 فما بعدها. وأبو عبد الله محمد بن مسلم بن قتيبة، تأويل مشكل القرآن، تح: السيد أحمد صقر. ط2. القاهرة:1973، دار التراث، مقدمة التحقيق.

3- ابن قتيبة، تأويل مشكل القرآن، ص12-22.

4- ابن قتيبة، تأويل مشكل القرآن، ص21.

5- ابن قتيبة، تأويل مشكل القرآن، ص21، 22.

6- نفسه، ص12.

7- نفسه، ص13.

8- نفسه، ص14.

9- ابن قتيبة، تأويل مشكل القرآن، ص14، 15.

10- نفسه، ص15، 16، 17.

11- نفسه.

12- للتفصيل ينظر: الخصائص لابن جني، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها لابن فارس. وفقه اللغة وسر العربية للثعالبي.

13- ابن قتيبة، تأويل مشكل القرآن، ص20، 21.

14- نفسه، ص21.

15- أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، ط3. مصر:1987، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ج1، ص242، 243.

16- جوئيل رضوان، موسوعة الترجمة، تر: محمد يحياتن، ص18، 20. ليس المسلمون وحدهم من يذهب إلى القول باستحالة الترجمة في بعض مجالاتها لاسيما الأدبية والشعرية منها، بل إن بعض الغربيين من الأدباء واللسانيين والدلاليين ينحون هذا المنحى بقوة منهم: دي بيلي ونابوكوف، وأورتيقا إي قاسي، وبلوم فيلد، وشبه بعضهم عملية الترجمة بتدنيس الأموات والمترجم برسام يرسم جسما ولكنه يعجز عن نفخ الروح فيه. (ينظر: جوئيل رضوان، موسوعة الترجمة، ص43-48.)

17- نشير هنا إلى أن أبا عثمان الجاحظ(ت255هـ) من القائلين باستحالة ترجمة القرآن الكريم فقد صرح بذلك في كتابه الحيوان، ذاهبا إلى أن الإبانة عن عبقرية القرآن باللغة الفارسية أو اليونانية - وهما لغتا العلم والثقافة وقتئذ- مستحيلة، ومعلوم أن الجاحظ معدود من أساتذة ابن قتيبة. (ينظر: أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب الجاحظ، الحيوان، تح: يحي الشامي، ط1. بيروت: 1986، دار ومكتبة الهلال، ج1، ص50 فما بعدها.)

18- لترجمة ابن فارس ينظر: الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج17، ص103 فما بعدها، وأبو الحسين أحمد ابن فارس بن زكريا الرازي، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العـــرب في كلامها تح: عمر فاروق الطبّاع. ط1. بيروت: 1993، دار مكتبة المعرف، مقدمة التحقيق.

19- نفسه، ص43 فما بعدها.

20- نفسه، ص43، 44.

21- ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، ص44.

22- البيت من الطويل وتمامه: فدع عنك نَهْباً صيحَ في حَجَراتهِ * ولكن حديثاً ما حديثُ الرَّواحل.

23- نفسه، ص45-49.

24- نفسه، ص44، 45.

25- ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة العربية وسنن العرب في كلامها، ص45، 46.

26- الشاطبي: هو إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي المشهور بأبي إسحاق الشاطبي الغرناطي(ت790هـ/1388م)، أصولي حافظ...كان من أئمة المالكية، وضع عدة مؤلفات في الفقه واللغة منها: الموافقات في أصول الفقه، رسالة في الأدب، الاتفاق في علم الاشتقاق، أصول النحو، المقاصد الشافية في شرح خلاصة الكافية(وهي شرح لألفية ابن مالك) قال التنبكتي: لم

يؤلف عليها مثله بحثا وتحقيقا فيما أعلم. (ينظر: خير الدين الزركلي، الأعلام: قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين. ط5، بيروت: 1980، دار العلم للملايين، ج1، ص75. وأبو إسحاق إبراهيم بن موسى الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة تح: عبد الله درّاز وأحمد السيد سيد أحمد علي. دط، القاهرة: 2003م، المكتبة التوفيقية، ج1 ص3، مقدمة التحقيق.)

27- أبو إسحاق الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة، ص54 فما بعدها.

28- نفسه، ج2، ص56.

29- مصطفى ديب البغا وحي الدين ديب مستو، الواضح في علوم القرآن. ط2، دمشق: 1988 دار الكلم الطيب، ص265، الهامش رقم 1.

30- الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة، ج2، ص56، 57.

31- نفسه، ج2، ص56، 57.

32- الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة، ج2، ص57.

33- نفسه، ج2، ص56، 57.

34- الزرقاني: هو الشيخ محمد عبد العظيم الزرقاني، من أهالي الجعفرية في المحافظة الغربية من مصر، ونسبته إلى زرقان وهي بلدة تابعة لمحافظة المنوفية...يغلب على الظن أنه ولد في مطلع القرن الرابع الهجري... نال درجة العالمية من كلية أصول الدين سنة 1925م، وعين مدرسا بمعهد الزقازيق سنة (1926م) ثم بكلية أصول الدين بجامع الأزهر سنة 1939م... وتوفي رحمه الله بالقاهرة سنة 1367هـ/1948م، من مؤلفاته: المنهل الحديث في علوم الحديث، مناهل العرفان في علوم القرآن...(ينظر: خير الدين الزركلي، الأعلام، ج6، ص210.وخالد بن عثمان السبت، كتاب مناهل العرفان في علوم القرآن دراسة وتقويم. دط، دب: دت، دار ابن عفان، ج1 ص44 فما بعدها.

35- محمد عبد العظيم الزرقاني، مناهل العرفان في علوم القرآن، تح: محمد بن علي. (دط) القاهرة:2001، دار الحديث، ج2، ص91 فما بعدها.

36- الزرقاني، مناهل العرفان في علوم القرآن، ج2، ص93، 94. المعنيان الآخران هما: تبليغ الكلام لمن لم يبلغه، وتفسيره بلغته.

37- ينظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة رجم. والزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس مادة رجم.

38- نفسه.

39- محمد عبد العظيم الزرقاني، مناهل العرفان في علوم القرآن، ج2، ص94. و120، 121.

40- نفسه، ج2، ص120، 121.

41- نفسه، ج2، ص95.

42- نفسه، ج2، ص 95.

43- محمد عبد العظيم الزرقاني، مناهل العرفان في علوم القرآن، ج2، ص 95، 96.

44- محمد عبد العظيم الزرقاني، مناهل العرفان في علوم القرآن، ج2، ص 96.

45- نفسه، ج2، ص 95.

46-محمد عبد العظيم الزرقاني، ج 2، ص 120، 121.

47- نفسه، ج2، ص 97-100.

48- محمد عبد العظيم الزرقاني، مناهل العرفان في علوم القرآن، ج2، ص120 فما بعدها. وينظر: أبو عبد الله بدر الدين الزركشي، البحر المحيط، ص 195.

49- نفسه، ج2، ص 121.

50- محمد عبد العظيم الزرقاني، مناهل العرفان في علوم القرآن، ج2، ص 96.

51- سبقت الإشارة إلى تقسيم دلالات الكلام والمعاني المستنبطة منه إلى هذين القسمين عند حديثنا عن رأي الشاطبي.

52- محمد عبد العظيم الزرقاني، مناهل العرفان في علوم القرآن، ج2، ص 102-104.

53- نفسه، ج2، ص 103.

54- نفسه، ج2، ص 108.

55- نفسه، ج2، ص 133.

56- الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة، ج2، ص 80-91.

57- نفسه، ج2، ص 108.

58- نفسه، ج2، ص 107، 108.

59- نفسه، ج2، ص 104.

60- نفسه، ج2، ص 121، 122.

61- نفسه، ج2، ص 106.

62- نفسه، ج2، ص 121.

63- محمد عبد العظيم الزرقاني، مناهل العرفان، ج2، 121.

64- نفسه، ج2، ص121، 122.

65- نفسه، ج2، ص 128.

66- إن هذه الترجمات الرديئة التي قام بها المستشرقون عن قصد أحيانا، أو جهلا باللغة العربية أحيانا أخرى، هي التي رسخت فكرة استحالة ترجمة النصوص المقدسة لدى أصحابها. وقد أشارت جوئيل رضوان إلى هذا، ونبهت إلى النوايا السيئة التي كانت تدفع كثيرا من المترجمين الأوروبيين إلى تعمد الرداءة في ترجماتهم بهدف تسفيه معتقدات المسلمين وتشويه صورة القرآن والإسلام والنبي محمد ﷺ في أذهان العامة منهم: بطرس المحترم، ومارانتشي، وقوستاف فيل وألوب برنقر... للتوسع في هذه الفكرة والتي بعدها ينظر: وجوئيل رضوان، موسوعة الترجمة تر: محمد يحياتن، ص15 فما بعدها، وص43 فما بعدها. ومحمد محمد أبو ليلة في كتابه "القرآن الكريم من المنظور الاستشراقي دراسة نقدية تحليلية"، ط1، مصر: 2002، دار النشر للجامعات ص275 فما بعدها. ومحمد الصالح البنداق، المستشرقون وترجمة القرآن.

67- محمد عبد العظيم الزرقاني، مناهل العرفان في علوم القرآن، ج 2، ص91.

68- نفسه، ج2، ص 122.

69- نفسه، ج2، ص 128.

70- نفسه، ج2، ص 123.

71- نفسه، ج2، ص 123.

72- نفسه، ج2، ص 128.

73- محمود حمدي زقزوق، الاستشراق والخلفية الفكرية للصراع الحضاري. دط، القاهرة: 1997م، دار المعارف، ص 154، 155.

74- الزرقاني، مناهل العرفان، ج2، ص 114.

75- ممن توسع في الرد على هذه الرواية وسرد أقوال العلماء فيها، محمد مصطفى الشاطر في كتابه "القول السديد في حكم ترجمة القرآن المجيد، طبعة حجازي: 1936، ص 124 فما بعدها.

76- ينظر: محمد الصالح البنداق، المستشرقون وترجمة القرآن، ص 71-74.

77- أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تح: محمد عبده، ط3. بيروت:2001، دار المعرفة، ص 203.

78- ينظر محمد محمد أبو ليلة، القرآن الكريم من المنظور الاستشراقي، ص357 فما بعدها. وجوئيل رضوان، موسوعة الترجمة، ص18، 20.

المناهج التعليمية بين التطورات وتحديات المستقبل

د. برو محمد، جامعة المسيلة
أ. رحموني دليلة، جامعة الجزائر 02

الملخص: تظل الفلسفات التربوية وأهدافها مجردات ما لم تجد طريقها إلى المناهج التعليمية التي تعمل على ترجمتها إلى أداءات ملموسة، ذلك أن المناهج التعليمية الحديثة أصبحت تجسد وتترجم الفكر التربوي والاجتماعي إلى واقع تعليمي معين، من خلال ما يتحدد بما لدينا من مفهوم واضح عن معنى التربية المطلوبة لهذا المجتمع وطبيعتها ووسائطها التربوية ومصادرها، ومن ثم فإن المناهج التعليمية تعتبر الترجمة العملية لأهداف التربية والتعليم وخططها واتجاهاتها في كل مجتمع، وتطويرها يعني أشياء كثيرة بحسب ما يرى المخططون، أو ما يطلب منهم، ذلك أن التطوير قد يعني إعادة النظر في جميع عناصر ومكونات المنهج بدءا من الأهداف ووصولا إلى التقويم، كما يتناول جميع العوامل المؤثرة فيه والمتأثرة به...

إن المناهج التعليمية الراهنة لا بد من النظر إليها على أنها لا تستوعب التغييرات الحالية والمستقبلية التي تفرضها طبيعة التحديات المحلية والإقليمية والدولية، ولهذا أصبح من الضروري تغيير محتوياتها لتواجه هذه التحديات، مع العلم أنه كلما عدلت لتلحق بذلك التغير، كان التغير قد قطع شوطا آخر يقتضي تعديلا جديدا في المناهج وهكذا...

ومنه فإن هذه الورقة ستتناول بالدراسة والتحليل المناهج التعليمية بين التطورات والتحديات المستقبلية حتى تكون أكثر نجاعة واقتصاد تعود بالفائدة على الجميع.

Les méthodes d'enseignement : entre développements et défis d'avenir

Les philosophies éducatives, ainsi que leurs objectifs, demeurent abstraites, si elles n'aboutissent pas aux méthodes d'enseignement, qui les traduisent en performances concrètes. Et ce parce que les méthodes d'enseignement modernes arrivent à concrétiser et à traduire la pensée éducative et sociale, par rapport à une certaine réalité d'enseignement à travers notre conception claire du sens de l'éducation requise pour la société, sa nature, ses supports éducatives et ses sources. Cependant les méthodes d'enseignement sont une traduction opérationnelle des objectifs, des plans et des orientations de l'éducation et de l'enseignement dans toute société, et leur développement suppose plusieurs démarches selon les planificateurs, ou du moins ce qui leur est demandé, car le développement pourrait signifier une remise en question de tous les éléments et composants de la méthode, allant des objectifs jusqu'à l'évaluation. Tout comme il pourrait concerner tous les éléments qui sont les causes et effets de celui-ci.

Il faut, cependant, admettre que les méthodes d'enseignement actuelles n'englobent pas les changements actuels et futurs qu'exige la nature des défis locaux, régionaux et internationaux. Pour cela, il est devenu nécessaire de modifier leurs contenus pour faire face à ces défis, tout en sachant que chaque changement nécessite une nouvelle modification dans les méthodes. Cet article s'intéresse à l'étude et à l'analyse des méthodes d'enseignement entre développements et défis d'avenir, pour qu'elles soient plus efficaces et pertinentes.

مقدمة: تعد المناهج التعليمية إحدى أدوات المجتمع في تربية أبنائه تربية هادفة مقصودة؛ كما أنها من أهم أدوات غرس المواطنة لدى الأبناء، لذلك فهي تحتاج للمراجعة المستمرة للتعرف على مدى كفاءتها في تأدية رسالتها في ظل التطورات

العالمية المتلاحقة على كافة المستويات العلمية والتكنولوجية والفكرية؛ الأمر الذي يعني ضرورة التعامل مع تلك التطورات وإعداد الأبناء لها بمعطيات العصر الذي يعيشون فيه، ومن ثم فإن تطوير تلك المناهج وفق المعايير والمقاييس التربوية العالمية يعد البداية الحقيقية لإعداد الجيل الحالي للتعامل مع معطيات العصر ومتغيراته.

وإذا كان المنهج ظاهرة اجتماعية ومحصلة لما قد يعتري المجتمع من تغيرات فإن جودته أو معيار صلاحيته رهن بقدرته على الاستجابة لتلك التغيرات، الأمر الذي يجعله أقدر على تحقيق النفع الاجتماعي، وهو يصلح لتحقيق ذلك إذا كان محتواه من المادة الدراسية وطرائق التدريس وتكنولوجيا التعليم ومختلف الأنشطة أدوات ذات فعالية في المواقف التعليمية، وليس معنى الاستجابة هنا أن تجرى تعديلات بالإضافة أو الحذف على المحتوى من المادة الدراسية أو تغيير في طرائق التدريس أو غيرها من جوانب المنهج، ولكن المقصود بالاستجابة هو بناء تلك المناهج في ضوء مستويات معيارية قومية وعالمية.

وتعد المناهج الدراسية أحد المحاور الأساسية للعملية التربوية والتعليمية والمناهج الجيدة هي التي تتصف بجودة الأهداف وتعمل مكوناتها الأخرى على تحقيقها والتأكد من بلوغها حسب نوع الأهداف وتصنيفها من معارف ومهارات وقيم واتجاهات، وحسب مستوياتها من المعارف الإدراكية الأولية إلى المستويات المعرفية العليا والمعقدة، ومن المهارات البسيطة إلى المركبة، ومن القيم والاتجاهات الانطباعية المتغيرة إلى الاتصاف بنظام ثابت ومتكامل من القيم وأنماط السلوك المتسقة مع بعضها البعض.

1- المفهوم التقليدي للمناهج التعليمية: تتواتر في الدراسات الإنسانية عامة وفي الأدب التربوي خاصة كلمة منهج، ويختلف معنى هذه الكلمة بحسب السياق

الذي ترد فيه، وأجمع كثير من الباحثين أن اليونانيين القدامى هم أول من استخدموا هذه الكلمة، وهي تعني في أصلها الإغريقي الطريقة التي ينتهجها الفرد، أو النهج Course الذي يجريه ليسرع به إلى تحقيق هدف معين.[1]

وفي اللغة العربية فالكلمة مأخوذة من الفعل "نهجَ، ينهج، نهجا"، وقد ورد في المعجم الوجيز (مادة نهج) نهج الطريق– نهجا: وضح واستبان، ونهج الطريق: بيّنه وسلكه، ونهج نهج فلان: سلك مسلكه، واستنهج سبيل فلان: سلك مسلكه والمنهاج: الطريق الواضح والخطة المرسومة، ومنه منهاج الدراسة، ومنهاج التعليم ونحوهما، والمنهاج (ج) مناهج.[2]

كما يعود مصطلح المنهج في اللغة الانجليزية إلى أصله اللاتيني Currere والذي يعني حلبة التسابق التي يتنافس فيها المتسابقون للوصول إلى نقطة الفوز وهذا يعني أن المنهج في اللغة معناه المسار والمسلك والوسيلة المحددة والخطة المرسومة التي توصل إلى هدف أو غاية معينة.

وقد نقل معنى المنهج إلى محيط التربية ليشير إلى الكيفية التي تتبع لبلوغ الأهداف التربوية والتعليمية التي يتطلع المجتمع إلى تحقيقها، وكما كانت التربية تتطلع إلى تحقيق أهداف تربوية بعيدة المدى تعرف بالأهداف العامة للتربية، فقد بات من الضروري لتحقيقها إتباع خطة محكمة يمثل المنهج جانبا مهما منها، ومع أن المنهج قد ورد ذكره في كتابات بعض الفلاسفة أمثال أفلاطون في القرن الرابع قبل الميلاد، وكذلك بعض رجال التربية من أمثال كومنيوس Commenius في القرن السابع عشر، وفروبل Froebbel المربي الألماني في القرن التاسع عشر ومع ذلك فإن التربية القديمة لم تشهد مناهج مكتوبة كما هي معروفة اليوم، وإنما مناهج في ذهن المعلم أو المربي الذي يقوم بتدريس التلميذ المواد الدراسية التي يشعر الكبار أنها ضرورية للصغار، إضافة أن المنهج كعلم وكميدان متخصص

للدراسة لم يظهر إلا في العشرية الثانية من القرن العشرين عندما كتب فرانكين بوبيت Frankin Bobit كتابا بعنوان اسماه المنهج The Curriculum عام 1918.

ودون إطالة فإنه يمكن التأكيد على أن المناهج التعليمية تتأثر في أي مكان وزمان بالفلسفة السائدة في المجتمع، فهي التي تحدد معناها ومفهومها، فقد كانت الفلسفة الإغريقية توجه التربية إلى مناهج تسهم في إعداد الطفل للمستقبل لتحقيق أهداف تتسم بالثبات؛ لأنها –أي الأهداف التربوية– تعبر عن حقائق مطلقة لا يمكن مناقشتها، فالمناهج عندهم تغاير طبيعة الطفل وتؤكد أهمية العلوم والفنون، وما على الطفل سوى تعلمها– ولو باستخدام الشدة – بغض النظر عن درجة صعوبتها أو مدى ملاءمتها ميول الطفل واهتماماته؛ لأن العلوم والفنون تستحق أن تعلم لذاتها، ولأنها الطريق الوحيد لتحقيق الأهداف التربوية الساعية إلى الوصول بالطفل إلى إدراك الحقيقة المطلقة أو تغذية عقله، أو السمو بنفسه. ولقد مثلت الفنون السبعة (النحو والبلاغة والمنطق والحساب والهندسة والفلك والموسيقى) محتوى المناهج التعليمية الإغريقية، ثم أضيفت لهذه الفنون مع الزمن علوم أخرى كالتاريخ والجغرافيا والعلوم والرسم والأشغال.[3] وقد ظلت هذه الفلسفة سائدة في الأوساط التربوية لمدة طويلة طالت بدايات القرن العشرين، فكانت المناهج في ظل هذه الفلسفة تمثل مجموعة المواد الدراسية Subjects Or Subject–Matter من ناحية طبيعتها وحجمها ووظيفتها دون اهتمام بالتلميذ إلا من حيث اعتباره أداة لحفظ المعلومات يتولى المتخصصون إعدادها أو تأليفها، ويقوم المعلمون بتنفيذها أو تدريسها، ويعمل التلاميذ والطلاب على تعلمها أو حفظها، وهذا يتنافى وحاجات التلميذ وطبيعة العملية التعليمية، وهكذا كان التلميذ في معظم الحالات يقوم بالحفظ دون الرغبة مما يجعله يعاني من صعوبة الاستيعاب والفهم بسبب بعدها عن اهتماماته وخبراته ومشكلاته.[4]

وهناك من نظر هذه النظرة المشابهة، فأقروا أن المناهج التعليمية هي محتوى المقرر الدراسي Content of the Subject–Matter، الذي يحتوي مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المراد إكسابها للتلميذ.

وبهذا جاء المفهوم التقليدي للمناهج الدراسية بأنها: مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للتلاميذ بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها، وهذه المعلومات والحقائق والمفاهيم تقدم للتلاميذ من مجالات مختلفة، علمية ورياضية ولغوية وجغرافية وتاريخية وفلسفية ودينية وفنية.[5] أو هي مجموعة نظامية محدودة من الدروس الأكاديمية (حقائق ومعارف) مطلوب إيصالها إلى أذهان المتعلمين في حقل من الحقول الدراسية. هدفه الاهتمام بالجانب العقلي، وبالذات عملية الحفظ والتذكر فقط، وطريقته مقصورة على نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم بواسطة الإلقاء والتلقين دون أي فاعلية ايجابية من المتعلم، ومحتواه مجموعة من الكتب والمقررات الممتلئة بالحقائق والمعارف النظرية، دون اهتمام يذكر للأنشطة الصفية واللاصفية، كذلك عملية التقويم؛ فإنها تهدف إلى معرفة ما تم حفظه من المعلومات عن طريق الاختبارات الفصلية والنهائية.[6]

ومما سبق يتبين أن المفهوم التقليدي للمناهج التعليمية عبارة عن المقررات الدراسية أو المحتويات الدراسية التي أعدها المتخصصون انطلاقا من قناعتهم بضرورتها لتحقيق الأهداف التربوية، وكلف المعلمون بتدريسها بأي أسلوب يرونه مناسبا، وطلب إلى التلاميذ استظهارها وأدراك حقائقها، دون أدنى اعتبار لاستعداداتهم وميولهم.

وبناء على ذلك فقط تعرض هذا المعنى التقليدي لمفهوم المناهج التعليمية إلى انتقادات كثيرة من قبل علماء التربية المعاصرين وخاصة أولئك الذين يؤمنون بأن

المناهج التعليمية متغيرة ويجب أن تخضع دوما إلى التطور الحاصل في مختلف مجالات الحياة، ومنها ما يلي:

1- الاهتمام بالجانب المعرفي وإهمال الجوانب النفسية والاجتماعية والفكرية بمعناها الشامل، وقد ترتب على ذلك في كثير من الأحيان أن التلاميذ كانوا يدرسون المادة ويحفظونها، ولكنهم يبغضونها في الوقت نفسه، وبذلك كانت صلتهم بها صلة موقوتة، تنتهي بانتهاء الدراسة.

2- العزلة بين المدرسة والحياة بسبب الاهتمام الكلي بتحفيظ ما في الكتب من معلومات دون مراعاة لقدرات التلاميذ وحاجاتهم الخاصة.

3- إهمال الجوانب الأدائية والعملية والتطبيقية والتركيز على الجوانب النظرية واللفظية، وذلك من خلال إهمال المستويات العليا من المعرفة، وهي الفهم والتطبيق والممارسة الذكية والنقد والابتكار والإبداع، والاهتمام بالمستويات الدنيا فقط كالحفظ والاسترجاع الآلي.

4- تقييد حرية المعلم من خلال حصر دوره في مجال شرح الدروس وتحفيظها وتسميعها.

5- إهمال حاجات المتعلمين وميولهم.

6- إغفال دور القدوة الحسنة في توجيه السلوك.

7- حصر اختيار محتويات المناهج التعليمية بالمتخصصين فحسب.

8- استبعاد الأنشطة المدرسية الفعالة.

9- تعويد التلاميذ السلبية وعدم الاعتماد على النفس.

10- تضخيم المقررات الدراسية وعدم ترابط محتوياتها.

2- المفهوم الحديث للمناهج التعليمية: لقد ظهر المفهوم الحديث للمناهج التعليمية نتيجة العديد من المتغيرات، أهمها ظهور العلوم الحديثة، وبزوغ نجم

المنهج العلمي في الكثير من العلوم الإنسانية والتجريبية، خصوصاً في علم النفس الذي اهتم بدراسة السلوك الإنساني، فضلاً عن التطورات الاجتماعية والصناعية التي حدثت في المجتمعات الحديثة، إذ نجم عن تأثير تلك المتغيرات السابقة تغير جذري في النظرة إلى طبيعتها، ومن ثم جاءت مجمل التعاريف متقاربة إلى حد كبير حتى أن بعضا منها يكاد يكون مطابقا للأخرى في مؤشراته ومتغيراته، ومن بين تلك التعريفات ما يلي:

– مجموعة الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيؤها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بقصد تأمين نموهم الشامل في جميع النواحي وتعديل نشاطهم طبقا للأهداف التربوية المطلوبة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم.[7]

– مجموعة الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ سواء داخلها أو خارجها وذلك بغرض مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل، أي النمو في كافة الجوانب العقلية والثقافية والدينية والاجتماعية والجسمية والنفسية والفنية نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم وابتكارهم حلولا لما يواجههم من مشكلات.[8]

– مجموعة الخبرات المربية التي تهيؤها المدرسة للطلبة تحت إشرافها قصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى التعديل في سلوكهم.[9]

– مجموعة من الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ داخلها وخارجها، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في الجوانب العقلية، والدينية والاجتماعية، والجسمية، والنفسية، والفنية، نمواً يؤدي إلى تعديل سلوكهم، ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.[10]

– مجموعة الخبرات التربوية، والاجتماعية، والثقافية، والرياضية والفنية التي تخططها المدرسة، وتهيؤها لتلاميذها، ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب فيه، ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات، بما يساعدهم في إتمام نموهم.[11]

– منظومة فرعية من منظومة التعليم تتضمن مجموعة عناصر مرتبطة تبادليا ومتكاملة وظيفيا، وتسير وفق خطة عامة شاملة يتم عن طريقها تزويد الطلاب بمجموعة من الفرص التعليمية التعلمية التي من شأنها تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم الذي هو الهدف الأسمى والغاية الأعم للمنظومة التعليمية.[12]

المتأمل لهذه التعاريف السابقة يتبين له أن المناهج التعليمية لم تعد مرادفة لا للبرامج الدراسية، ولا للمقررات الدراسية، ولا للخطة الدراسية، ولا للمواد الدراسية، ولا للمحتويات الدراسية والتي هي بالضرورة جزءا منها، بل أصبحت تتناول العملية التعليمية بأبعادها المختلفة فتشمل الأهداف والمحتويات واستراتيجيات التدريس وأساليب تنظيم مختلف النشاطات المدرسية المختلفة والتقويم تماشيا والظروف المتغيرة والإمكانات المتاحة الهادفة إلى اكتمال النمو الشامل لكل تلميذ الذي يؤدي إلى تعديل السلوكات ويمكن من التفاعل الايجابي الفعال مع البيئة والمجتمع.

3- مفهوم تطوير المناهج التعليمية: لقد ارتبط مفهوم التطوير بمفهوم المنهج لأن تطوير المنهج لا ينفصل أساسا عن مفهوم التطوير في حد ذاته، فالمناهج التعليمية بمفهومها العام كانت عبارة عن مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ أو الطلاب في صورة مواد دراسية وبالتالي فتطوير المناهج التعليمية وفقا لهذا المفهوم كانت تنصب على تعديل وتطوير المقررات

الدراسية بشتى الصور والأساليب. وعلى هذا الأساس فإن التطوير وفقا للمفهوم الحديث، ينصب على الحياة المدرسية بشتى أبعادها وعلى كل ما يرتبط بها، فلا يركز على المعلومات في حد ذاتها، وإنما يتعداها إلى استراتيجيات التدريس وتكنولوجيا التعليم والكتاب المدرسي والإدارة المدرسية ونظم التقويم، ثم إلى التلميذ أو الطالب نفسه والبيئة التي يعيش فيها، والمجتمع الذي ينتمي إليه، ومن هنا جاء تعريف تطوير المناهج التعليمية بأنها:

– التغيير الكيفي المقصود والمنظم الذي يحدثه المختصون في جميع مكونات المنهج، والذي يؤدي إلى تحديث المنهج ورفع مستوى كفاءته في تحقيق أهداف النظام التعليمي.[13]

– عملية صنع قرارات منهجية، ومراجعة هذه القرارات على أساس تقويم مستمر ومتتال، أو هي عملية ترجمة المواصفات التخطيطية المقترحة للأهداف والمعرفة والأنشطة المنهجية إلى واقع محس متمثلا في وثيقة تربوية مكتوبة يطلق عليها المنهج، أو هي عملية تحسين ما أثبت تقويم المنهج حاجته إلى التحسين من عناصر المنهج أو المؤثرات عليه، ورفع كفاية المنهج على وجه العموم في تحقيق الأهداف المنشودة، أو هي عملية الوصول بمستوى المناهج الدراسية إلى أفضل صورة ممكنة حتى تتحقق الأهداف التربوية المنشودة على أحسن وجه وبطريقة اقتصادية في الوقت والجهد والتكلفة.[14]

مما تقدم يمكن تعريف تطوير المناهج التعليمية بأنها عملية ارتقاء لجميع مكونات وأبعاد العملية التعليمية تخطيطا وتنفيذا وتقويما بشكل يضمن تقدم المجتمع ورفاهيته وفي ذلك تعزيز لسياسة وفلسفة المجتمع المرجوة، وهذا يستلزم تغيير جميع مكونات العملية التعليمية نحو الأفضل.

4- التحسين والتطوير والتغيير في المناهج التعليمية: يشير مفهوم تحسين المناهج إلى إدخال تعديلات معينة على بعض أجزائها دون تغيير المفاهيم الأساسية أو الهيكل العام لها، فالتحسين يعني توسيع الإدراك الحالي للمناهج ونظامها، وذلك كالتغيير في الأهداف وفي طريقة صياغتها، أو إضافة بعض الأفكار والخبرات إلى المحتوى المنهجي، أو إعادة تنظيم خبراتها وموادها، أو إيجاد الروابط بين هذه الخبرات، بعضها البعض، أو بينها وبين خبرات من مادة دراسية أخرى، أو تحسين استراتيجيات التدريس المتبعة وإضافة استراتيجيات جديدة إليها، أو تحسين نظام التقويم المتبع...الخ أما مفهوم تطوير المناهج التعليمية فهو أكثر شمولية من التحسين حيث يشمل كل جوانب المناهج التعليمية وعناصرها، من أهداف ومحتوى محدد في المقررات والكتب المدرسية، بالإضافة إلى كل من استراتيجيات التدريس وتكنولوجيا التعليم وأنشطة التعلم وأساليب التقويم وأدواته المختلفة، والإدارة المدرسية والمكتبات المدرسية وأدلة المعلمين والوثائق المرفقة. كما يستهدف التطوير دائما الوصول بالشيء المراد تطويره إلى أحسن أو أفضل صورة ممكنة حتى يحقق الأهداف المنشودة منه على أتم وجه وبطريقة اقتصادية في الوقت والجهد والمال، الأمر الذي يتطلب إجراء تغيير شامل في شكل ومضمون الشيء المراد تطويره؛ وهنا يرادف التطوير عملية التغيير في الاتجاه الايجابي، ولكن يختلف التغيير عن التطوير في عدة جوانب منها، أن التغيير قد يكون تحولا نحو الأفضل أو تحولا نحو الأسوأ، أي قد يكون تغييرا ايجابيا أو تغييرا سلبيا، بينما يكون التطوير دوما في الاتجاه نحو الأفضل. وبذلك يتضمن التطوير عملية التغيير نحو الأحسن، بينما قد يؤدي التغيير إلى التطوير أو التخلف، ومؤكد أن التطوير سنة الحياة، لأنه لا يمكن لأي فرد أن يتوقف عن تحسين وتطوير خططه وأساليبه ومراجعة أهدافه واستراتيجياته بغية رفع كفاءته نحو الأفضل، ومن ثم فعملية

تطوير المناهج التعليمية ضرورية من أجل بناء المواطن الصالح، مواطن المستقبل الذي يجب عليه مواكبة ما حوله في هذا العالم الذي يعبر عنه بالقرية الصغيرة.

5- مبررات تطوير المناهج التعليمية: من المؤكد أن هناك العديد من العوامل والأسباب التي تبرر القيام بعملية تطوير المناهج التعليمية، قد يكون من الصعب إن لم نقل من المستحيل ضبطها وتعدادها جميعا، وذلك بسبب مستحدثات التكنولوجيا وتعقد الحياة والإخفاق في تقديم المخرجات المتوقعة، وتغير المفاهيم والقيم والاتجاهات، وظهور نظريات ودراسات علمية جديدة باستمرار... وعلى العموم يمكن إجمال مبررات تطوير المناهج التعليمية في جملة عوامل وأسباب أهمها ما يلي:[15]

1- عدم وجود فلسفة تربوية واضحة ومحددة للمناهج التعليمية، حيث تنطلق المناهج التعليمية بدون فلسفة محددة لها ومن ثم تبدأ من فراغ عند تحديد أهدافها وبالتالي تعد تلك الأهداف مجرد شعارات جوفاء غامضة ومنفصلة عن بقية عناصرها من محتوى وطرائق تدريس وأوجه نشاطات تعليمية وأساليب تقويم متعددة، الأمر الذي يستلزم بداهة إعادة النظر في نقطة الانطلاق التي تبدأ منها المناهج التعليمية.

2- الخلط الشائع في تحديد وصياغة أهداف المناهج التعليمية، ويقصد بالخلط هنا في تحديد وصياغة الأهداف وجود تداخل لا معنى له بين كل من مصادرها ومجالاتها ومستوياتها المتعددة. فمثلا قد يتم وضع أهداف تتعلق بجانب المعرفة بين الأهداف التي تخدم جانب المجتمع أو العكس، كذلك قد يتم الخلط بين مجالات الأهداف الثلاثة المتمثلة، في المجال العقلي والمجال الوجداني والمجال المهاري الحركي فمثلا يتم صياغة أهداف تعليمية بالمجال الوجداني ضمن أهداف تتعلق بالمجال العقلي على سبيل الخطأ الناجم عن عدم المعرفة الدقيقة بطبيعة كل من

هذين المجالين، وينطبق القول نفسه على المجال المهاري الحركي حيث يمكن وضع أهداف تتعلق بالمجال الوجداني ضمن المجال المهاري الحركي أو العكس كذلك يمكن الخلط في صياغة الأهداف في مجالاتها بالنسبة للمستويات التي تقع داخل كل مجال، إذ قد تتم صياغة أهداف معرفية على مستوى التحليل وهي تقع في الحقيقة ضمن مستوى الفهم ويصدق القول نفسه على بقية المستويات من تطبيق وتحليل وتركيب وتقويم.

3- وجود أخطاء معينة في محتوى المقررات الدراسية، إذ قد يأتي المحتوى الدراسي مفصولا عن الأهداف المرسومة له على الرغم من صحة ودقة صياغة تلك الأهداف. كذلك قد لا تكون عناوين الوحدات الدراسية أو الدروس لا تعبر بدقة عن الأفكار الرئيسية أو الفرعية التي تطرحها، كما قد توجد مصطلحات غامضة أو غير واضحة بالنسبة للمتعلمين أو المعلمين، أو ثمة خطأ ما في العبارات المستخدمة في أسلوب الكتاب المدرسي أو في التوثيق العلمي الذي اعتمد عليه المحتوى الدراسي كمصدر للمعرفة.

4- قصور في تكنولوجيا التعليم المستعان بها في المناهج التعليمية، إذ قد تكون تكنولوجيا التعليم المستخدمة غير كافية من جانب، أو غير دقيقة من جانب آخر فعلى سبيل المثال قد يقتصر الكتاب المدرسي في مجال التاريخ على الخرائط الزمانية ويهمل الصور والأشكال التوضيحية الإحصائية، أو قد يقتصر كتاب الجغرافيا على الخرائط دون غيرها من الأشكال والرسوم التوضيحية، أو قد تكون تكنولوجيا التعليم المستعان بها غير صحيحة أو غير دقيقة في بعض جوانبها، كل ذلك يستوجب إعادة النظر في تكنولوجيا التعليم المستخدمة من أجل تطويرها داخل المناهج التعليمية.

5- عدم كفاية النشاطات التعليمية بالنسبة للمناهج التعليمية، فقد يلاحظ على المناهج التعليمية اقتصارها على ما يقوله المعلم أو الأستاذ إلى التلاميذ أو اكتفائها بما يدور داخل قاعة الدراسة من نشاط يقوم به التلاميذ أو الطلاب، أي بما يعرف بالنشاطات التعليمية الصفية، ولا تهتم المناهج بالنشاطات التعليمية اللاصفية داخل المدرسة مثل استخدام المكتبة المدرسية والقيام بالتجارب العملية اللازمة أو ممارسة هوايات أخرى في الورش التعليمية أو عمل معارض أو عمل مجلات حائطية أو القيام بزيارات ميدانية ورحلات تعليمية وغير ذلك من النشاطات البيئية. كل ذلك يتوجب إعادة النظر في تخطيط المناهج التعليمية من أجل الاهتمام بتلك الأنواع من النشاط وتحقيقها في البرامج المقررة.

6- وجود قصور في برامج التقويم، فقد يلاحظ على برامج التقويم داخل المناهج التعليمية عدم وضوح الأهداف التي ترمي إلى الوقوف على مدى تحققها لدى المتعلمين، أو قد يقتصر على الامتحانات النهائية دون استخدام التقويم المستمر، أو قد يستخدم أسئلة لا تقيس العمليات العقلية المتمثلة في أوجه التفكير المتعددة، وقد يركز فقط على قياس قدرة المتعلمين على الحفظ أو التذكر، أو قد لا تقدم برامج التقويم تغذية راجعة تفيد في تعديل مسار التعلم وتطويره، الأمر الذي يحتم العمل على تلافي ذلك القصور وتطوير برامج التقويم المستخدمة في المناهج التعليمية.

7- بالإضافة إلى ما سبق هناك دواعي أخرى تستدعي إعادة النظر في المناهج التعليمية ومنها:[16]

7-1- اتفاق الرأي العام بقطاعاته المختلفة على سوء المناهج الحالية وقصورها، فحينما تجمع آراء المتخصصين وذوي الفكر والمهتمين بالعملية التعليمية من موجهين وخبراء وفنيين ومعلمين وأساتذة... على سوء المناهج الحالية

وقصورها في تلبية متطلبات الفرد المتخرج ومؤسسات المجتمع عموما، فإن ذلك يستدعي تطويرها.

7-2- حدوث تغيرات طارئة على المتعلمين أو البيئة أو المجتمع أو المعرفة فإن هذه التغيرات تدعوا إلى الارتقاء بالمناهج التعليمية وتطويرها، نظراً لارتباطها بكل تلك العوامل.

7-3- تلبية احتياجات المتعلمين ومؤسسات المجتمع المستقبلية، فحينما يقوم المتخصصون بدراسة علمية شاملة لواقع المتعلمين ومؤسسات المجتمع في الماضي والحاضر، فإن هذا يمكنهم من التنبؤ بالاحتياجات المستقبلية للفرد والمجتمع، ومن ثم فإن هذا يستدعي تطوير المناهج التعليمية بما يلبي تلك الاحتياجات المستقبلية وصدق الإمام علي بن أبي طالب رضي الله عنه، إذ قال: "علموا أبناءكم غير ما تعلمتم فإنهم قد خلقوا لزمان غير زمانكم".

7-4- كثافة البرامج التعليمية وعدم تناسبها والقدرات العقلية للتلاميذ كما هو الحال في الكثير من المواد في النظام التعليمي الحالي.

7-5- الاطلاع على النظم التعليمية للدول التي قطعت شوطاً بعيداً في طريق المدنية والتقدم، فقد يكون هذا دافعاً إلى مراجعة مناهجنا التعليمية، ومن ثم الاستفادة من خبرات تلك الدول المتقدمة في تطوير مناهجنا، فالإنسان لا يستطيع أن يحكم على شيء بطريقة سليمة إلا عند مقارنته بأشياء أخرى.

6- أساليب تطوير المناهج التعليمية: في الغالب تقسم أساليب تطوير المناهج التعليمية إلى نوعين رئيسين، أساليب تقليدية وأساليب حديثة يمكن توضيح ذلك فيما يلي:[17]

6-1- الأساليب التقليدية: وهي تلك التي تتصف بالجزئية وعدم الشمول والافتقار إلى البحث العلمي والتجريب التربوي، وتتجسد في الأشكال التالية:

أ- الحذف Deletion أو الإضافة Addition، ويعني هذا الأسلوب حذف موضوع أو جزء منه، أو وحدة دراسية، أو مادة بأكملها، لسبب من الأسباب التي يراها المسؤولون والمشرفون التربويون، أو إضافة معلومات معينة إلى موضوع أو إضافة موضوع بكامله أو وحدة دراسية إلى مادة، أو مادة دراسية كاملة، وذلك بناء على قناعات معينة.

ب- التقديم Offering أو التأخير Delaying حيث يعدل تنظيم مادة، فتقدم بعض الموضوعات، أو يؤخر بعضها الآخر؛ لدواعي تعليمية أو سيكولوجية أو منطقية.

ج- التنقيح Revision أو إعادة الصياغة Reform، وفي هذا الأسلوب تتخلص المناهج التعليمية من بعض الأخطاء المطبعية أو العلمية التي علقت بها، أو يعاد النظر في أسلوب عرضها، أو لغتها، كي يسهل استيعابها، ويزول غموضها.

د- الاستبدال Substitution أو التعديل Amendment، ويعني هذا الأسلوب استبدال معلومات أو موضوعات موسعة أو ملخصة بموضوعات مشابهة في المنهج، أو إعادة النظر فيها، وتعديلها بما ينسجم والمستجدات الحاصلة.

6-2- الأساليب الحديثة: وهي تلك التي تتصف بالشمول وتستند إلى التخطيط العلمي والتجريب التربوي، وتتجسد في الأشكال التالية:

أ- التطوير من خلال الدراسات المقارنة، حيث يتم مقارنة المناهج التعليمية في المجتمع بمثيلاتها في المجتمعات المتقدمة التي يتوفر فيها الخبراء المتخصصون في بناء المناهج التعليمية وتقويمها وفق أسس علمية تجريبية مستمرة، ومن ثم فالتطوير يكون دوما على أساس التجريب والتطبيق اللذان يعتبران أساس اتخاذ القرار المناسب.

ب- التطوير من خلال البحوث العلمية والتجريب التربوي الذي أفرز ضرورة استحداث أساليب واستراتيجيات وتنظيمات جديدة...

ج- التطوير من خلال استشراف المستقبل وذلك من خلال الاستطلاع العلمي المبني على التوقع والاحتمالات والاعتماد على المرونة في مواجهة المواقف.

ومن خلال هذه الأساليب يكون تطوير المناهج التعليمية عملية شاملة بدءا من فلسفتها وأهدافها، وانتهاء بعملية تقويمها؛ ومن ثم فإن خطة التطوير الشامل للمناهج التعليمية يجب أن تبدأ بتطوير الأهداف، تحديدا وتنويعا، وفي ضوء ذلك يعاد النظر في اختيار المحتويات الدراسية وأساليب تنظيمها، بناء على أحدث ما توصل إليه مجال المادة، وأساليب التربية، ونظريات علم النفس، ثم يتم اختيار طرائق التدريس وأساليب التعلم التي قد تتغير بعض الشيء عن الأساليب القديمة نظرا لحداثة المحتوى والخبرات التعليمية، فقد يتم على سبيل المثال التركيز على الطريقة الكلية في تدريس القراءة بدلا من الطريقة الجزئية التي كانت سائدة في المناهج التعليمية السابقة، أو تستخدم أساليب التدريس الجمعي بدلا من التدريس الفردي؛ نظرا لزيادة أعداد التلاميذ في المدارس، وقد يتم إدخال تقنيات حديثة؛ لزيادة قدرة المعلمين على ضبط الفروق الفردية بين المتعلمين، وينتج عن ذلك كله تطوير في أساليب القياس والتقويم والامتحانات، بحيث تصبح قادرة على تقويم مقدار النمو الذي حققه كل تلميذ في مختلف المجالات العقلية والمهارية والوجدانية.

7- أسس تطوير المناهج التعليمية: إن تطوير المناهج التعليمية يبنى على مجموعة من الأسس تتشابه إلى حد كبير مع أسس بنائها، وتنصب هذه الأسس على كل من المتعلم والمعرفة والمجتمع ونظريات التعلم، وهي في مجملها تتمثل فيما يلي:[18]

7-1- وجود فلسفة تربوية واضحة تحدد وجهة النظر حول الطبيعة الإنسانية ومفهوم التربية بالدرجة الأولى.

7-2- التعاونية، إذ يجب أن يشترك فيها خبراء المناهج ورجال التربية والتعليم والمعلم والتلميذ وأولياء الأمور، وكل من لهم صلة بالعملية التربوية والقائمين على أمر تربية هذا المتعلم.

7-3- الاعتماد على أهداف تطويرية واضحة ومحددة تعكس تنمية الفرد تنمية شاملة متوازنة إلى الدرجة التي تسمح بها قدراته، وتعمل على إشباع حاجاته، وحل مشكلاته، وتعزيز ميوله واتجاهاته الايجابية، بما ينسجم ومصلحة المجتمع وطموحاته وأهدافه، وطبيعة العصر ومستجدات العلوم الأساسية والنفسية والاجتماعية.

7-4- التكاملية والشمولية، ويقصد بالشمولية أن تشمل عملية التطوير جميع عناصر ومكونات المناهج التعليمية من مثل، الأهداف والمحتوى والتنظيم والوسائل والمصادر وجميع عناصر بيئة التعلم ونشاطات التعليم والتعلم والتقويم.

7-5- الاستمرارية، لأن المناهج التعليمية مهما تطورت فإنها لن تصل إلى درجة الكمال نظرا لتطور المجتمعات وتقدمها، وأن العلاقة بينها وفلسفة المجتمع علاقة وثيقة، ومن ثم فهي أداة التربية في تحقيق أهداف هذا المجتمع، فأي تغيير يحدث في المجتمع يجب أن تعكسه المناهج التعليمية، ذلك أن المناهج التي قد تعتبر مثالية بالنسبة لمعايير اليوم قد لا يمكن وصفها كذلك بالنسبة لمعايير الغد.

7-6- العلمية، والابتعاد عن العشوائية، وذلك من خلال اعتماد التخطيط السليم لعملية التطوير، واستخدام الأساليب العلمية المعتمدة على أدوات تتوافر فيها الشروط العلمية، والتعامل مع النتائج بمنتهى الصدق والموضوعية.

7-7- الاستفادة من التجارب العالمية لتطوير المناهج المحلية، وذلك من خلال نتائج الدراسات والبحوث العلمية المتعلقة بالتعلم وطرائقه واستراتيجياته ومبادئه وأسسه، وأثر التعزيز والدافعية وتحمل المسؤولية في نجاحه.

7-8- مواكبة الاتجاهات التربوية الحديثة، من مثل، التعلم النشط باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة وانتقال الاهتمام من الكم إلى الكيف وتوظيف التكنولوجيا الحديثة في التعلم.

8- خطوات تطوير المناهج التعليمية: تمر عملية تطوير المناهج التعليمية بمجموعة من الخطوات المدرجة كما يلي:[19]

8-1- الإحساس بضرورة تطوير المناهج التعليمية: وذلك من خلال تسليط الأضواء على نواحي القصور التي تعانيها المناهج القائمة، وما يترتب على هذا القصور من نتائج سلبية، وعرض دعوات التجديد والتطوير المنبعثة من داخل المؤسسة التربوية ومن خارجها، وعرض أهداف التطوير وما تحققه للناشئة والمجتمع، إلى أن تتشكل لدى كثير من الناس القناعة بضرورة التطوير.

8-2- تحديد الأهداف وترجمتها إلى معايير: إن تحديد أهداف التطوير هي الخطوة الإجرائية الأساسية للتطوير بعد تعميم الإحساس بالحاجة إليه من خلال الخطوة السابقة، فهي التي تحدد معالم خطة التطوير ومراحلها، وتحدد محتوى المناهج التعليمية وطرائقها ووسائلها وأساليب تجريب المناهج المطورة، ومتابعتها وتقويمها.

8-3- اختيار وتنظيم محتوى المناهج التعليمية المطورة: بعد اختيار محتوى المناهج المطورة في ضوء الأهداف التي تم تحديدها، ووفق المعايير الأساسية كارتباطها بالأهداف، وواقع المتعلمين، ومراعاة ميولهم ومستواهم، إضافة إلى اتزانها من حيث الشمول والعمق والصدق، ومناسبة الوقت المتاح لتعلمها. كما يتم

تنظيم المحتوى، وترتيب موضوعاته بشكل يتحقق في هذا التنظيم، تماسك المادة وترابطها وتكاملها، وسهولة تعلمها من قبل المتعلمين؛ وهذا يعني تحقيق نوع من التوازن بين التنظيمين المنطقي والسيكولوجي للمادة، مع التذكير بمعايير تنظيم المحتوى، كالاستمرار والتكامل والمرونة.

8-4- اختيار استراتيجيات التدريس: وفي هذه المرحلة يتمّ تحديد استراتيجيات التدريس وأساليبه المناسبة لكلّ موضوع من موضوعات المادّة على أن تتسم تلك الاستراتيجيات والأساليب بمناسبتها للمحتوى، وانسجامها مع الأهداف، وإثارتها لدافعيّة المتعلّمين، وإتاحتها الفرصة لمشاركتهم الإيجابيّة في التعلّم والحرص على إكسابهم الخبرات المربية ومهارات التفكير العلميّ والناقد والإبداعيّ، ومهارات حلّ المشكلة، كما ينبغي أن تتسم بالمرونة بحيث يمكن تطويرها أو تعديلها، بحسب ظروف البيئة التعليميّة التعلمية.

8-5- اختيار الأنشطة التربويّة التعليمية: ففي هذه المرحلة يتمّ اختيار الأنشطة التعليمية الصفية واللاصفّيّة التي تعزّز تعلّم التعلّم وتثبّته وتثري الخبرة وتساعد على تعديل السلوك، واكتساب الاتّجاهات الإيجابيّة، وتشبع الحاجات وتنمّي الميول والهوايات المفيدة، شريطة ارتباطها بأهداف المناهج ومحتواها وتنوّعها ومناسبتها للمتعلّمين، ومراعاة مبدأ الفروق الفرديّة، وتوفير الفرص المساعدة على اكتساب القيم والاتّجاهات الإيجابيّة، والمهارات التعليميّة المنسجمة مع طبيعة العصر، ولا سيّما مهارات التعلّم الذاتيّ، والتعامل مع تكنولوجيا التعليم.

8-6- تحديد الوسائل التعليميّة (تكنولوجيا التعليم): تتطلّب المناهج التعليمية المطوّرة منظومة من الوسائل والتقنيات التعليميّة التي تساعد كلاً من المعلّمين والمتعلّمين على تحقيق الأهداف المحددة، فقد تدخل موضوعات جديدة على المناهج المطوّرة تستدعي استخدام مصوّرات أو أفلام أو تسجيلات أو أقراص مدمجة أو

بطاقات ولوحات جديدة تسهم في تسهيل تعليمها وتعلّمها، وهذا ما يتطلّب توفير الأجهزة التقنية الضروريّة لبعض الموادّ التعليميّة، كأجهزة العرض الثابتة والمتحرّكة، والبرامج والأفلام التعليميّة، وهذه الوسائل والأجهزة والتقنيات التعليمية، مكون لا يقل أهمية عن سائر مكونات المناهج التعليمية الحديثة.

8-7- اختيار أساليب التقويم: في هذه الخطوة يتمّ تحديد أساليب تقويم تعلّم المتعلّمين، وما أحدثته المناهج المطوّرة من تعديل في سلوكهم؛ ويندرج ضمن تلك الأساليب أساليب تقويم التحصيل الدراسي، وأساليب تقويم النمو الشخصي والانفعالي على أن تتوافر في تلك الأساليب المواصفات العلميّة من مثل الارتباط بالأهداف، والاستمرار والوضوح والصدق والثبات والموضوعيّة والشمول والاقتصاد في الوقت والتكلفة والجهد، وغير ذلك من مواصفات.

8-8- التهيئة لتجريب المناهج التعليمية المطوّرة: وتكون التهيئة من خلال صدور قرارات وزاريّة تحدد الولايات والمدارس التجريبيّة في كلّ ولاية وتسميتها، وتشكيل اللجان المركزيّة والفرعيّة المشرفة على التجريب، وإقامة دورات تدريبيّة مركزيّة للمشرفين التربويين حول المناهج المطوّرة، وتكليف هؤلاء المشرفين الذين اتّبعوا الدورات المركزيّة بتنفيذ دورات تدريبيّة للمعلّمين الذين سينفّذون المناهج المطوّرة في المدارس التجريبيّة، كما تتضمّن القرارات تشكيل لجان تأليف كتب لمقرّرات المناهج المطوّرة وما يلحق بها من موادّ تعليميّة وأدلّة معلّمين، وتشرع تلك اللجان بتأليف كتب التلميذ والموادّ التعليميّة وأدلّة المعلّمين على أن يتمّ التأكّد من تغطية المعلومات والحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريّات المتضمّنة فيها مختلف الأهداف، ومناسبتها للأوقات المقرّرة لتدريسها، واتّسامها بالمصداقيّة والصحّة العلميّة والحداثة، والسلامة اللغويّة، وسهولة الأسلوب، وجمال

الخطّ، ومناسبة حجمه للفئة المستهدفة من المتعلّمين، وجاذبيّة ألوانه، وغناه بالصور والرسوم والجداول الإيضاحيّة.

8-9- تجريب المناهج التعليمية المطوّرة: تهدف هذه الخطوة إلى:

أ- التأكّد من توافر الشروط والمعايير المحدّدة لكلّ من المحتوى والخبرات والطرائق والوسائل والكتب والموادّ التعليميّة واتّساقها مع الأهداف المحدّدة للمناهج.

ب- التعرّف على المشكلات والعوائق التي تواجه المناهج المطوّرة لتذليلها قبل التنفيذ.

ج- التأكّد من امتلاك المعلّمين والمشرفين الكفايات الأكاديميّة والتربويّة التي تكفل تحقيق أهداف المناهج المطوّرة.

وتنفذ هذه الخطوة وفق مجموعة من الخطوات الإجرائية، أهمّها:

- وضع الخطّة موضع التنفيذ وفق الشروط العلميّة المعروفة، متضمّنة استصدار القرارات وتشكيل اللجان المركزيّة والفرعيّة للإشراف على العمليّة ومتابعتها.

- اختيار عينة التجريب بحيث تكون ممثّلة للمجتمع الأصليّ تحدد وفق متغيّرات معينة مضبوطة.

- إعداد الأدوات والاختبارات والمقاييس المختلفة الضروريّة لتقويم عمليّة التجريب وفق الشروط العلميّة السليمة.

- توفير المستلزمات الضروريّة للتجريب كالكتب التجريبيّة، وأدلّة المعلّمين والموادّ التعليميّة والوسائل، وتوفير البيئة الماديّة والبشريّة لنجاح عمليّة التجريب.

– تطبيق التجريب في المدارس التجريبيّة وفق الشروط التجريبيّة الموضوعيّة والعمل على استبعاد مختلف العوامل والمتغيّرات التي يمكن أن تتدخّل وتشوّه نتائج التجريب.

– إجراء تحليل شامل لعمليّة التجريب تستخدم فيه مختلف الأساليب العلميّة وعقد ندوات يشارك فيها معلمو التجريب، ومشرفوهم، وعينة من أولياء الأمور وتلاميذ المدارس التجريبيّة، ووسائل الإعلام، والمهتمّون بالعمليّة التربويّة في الجامعات ومراكز البحث؛ لمناقشة نتائج التجريب، وتشخيص الصعوبات، وتحديد أوجه القصور في مختلف جوانب المناهج التعليمية التجريبيّة، وتلافيها استعداداً لمرحلة تنفيذ المناهج المطوّرة وتعميمها.

– يمكن إعادة تجريب المناهج المطوّرة ثانية، وثالثة؛ لتخليصها من الشوائب والوصول بها أعلى درجة من الكفاية الداخليّة والخارجيّة.

8-10- الاستعداد لتعميم المناهج المطوّرة: ليس من الحكمة التسرّع في تنفيذ المناهج المطوّرة، إذ لا بدّ من الاستعداد لهذا التنفيذ، وقد تستغرق هذه الاستعدادات سنة أو سنتين أو أكثر، ومن الاستعدادات لتنفيذ المناهج المطوّرة القيام بما يأتي:[20]

أ- توفير الميزانيّة اللازمة لذلك.

ب- إنجاز الكتب الدراسية.

ج- تجهيز المدارس بما يلزم من مخابر وأجهزة وأدوات.

د- إتباع المعلّمين دورات تدريبيّة ليصبحوا قادرين على تنفيذ المنهج الجديد واستخدام الطرائق والوسائل والأجهزة التعليميّة الحديثة، وما يناسبها من وسائل التقويم.

هـ- إتباع الموجّهين والمشرفين دورات تدريبيّة لمعرفة الطرائق والوسائل الحديثة في الإشراف والتوجيه والإرشاد، تبعاً للمناهج التعليمية المقترحة.

و- إعداد الوسائل المتنوعة والمختلفة الضرورية لعملية متابعة المناهج المقترحة وتقويمها.

8-11- تعميم المناهج التعليمية المطوّرة: بعد الانتهاء من الاستعداد لتعميم المناهج التعليمية المطوّرة، تصدر القرارات المتعلّقة بتعميمها، محدّدة موعد بدء تعميمها على مختلف مدارس الدولة، وتنشر هذه القرارات عبر وسائل الإعلام المسموعة والمقروءة والمرئيّة، وعادة ما يكون بدء العمل في المناهج التعليمية المطوّرة في بداية العام الدراسيّ.

8-12- تقويم المناهج التعليمية المطوّرة: لا يعني تقييم المناهج التعليمية المطوّرة الانتهاء من العمل، وإنّما يعني بدء مرحلة جديدة من المتابعة والتقويم حيث يعدّ منهجاً قائماً يحتاج إلى كشف ثغراته وأوجه قصوره، استعداداً لعمليّة تطوير جديدة، فعمليّة تطوير المناهج التعليمية لا تتوقّف، وإنّما هي عمليّة مستمرة متجدّدة تجدّد الحياة.

9- المناهج التعليمية وتحديات المستقبل: يراد بالمستقبل هنا إدراك الزمان بالشكل الذي يوجه الغد بكل ما يحمله هذا المفهوم من تغيرات وأحداث وقضايا يمكن تصورها، وتختلف الشعوب فيما بينها في تصور ذلك المستقبل، حيث تدركه الشعوب البدائية -بشكل تخيلي- على أنه مماثل لماضيها وحاضرها، على اعتبار أن الزمن عندهم زمن دائري، يعود بالفكر إلى حيث بدأ ولا ينطلق به إلى آفاق رحبة وممتدة، ولذلك تجد ثقافتهم شبه ثابتة يكون فيها الصغير نسخة طبق الأصل من الكبير، كما يكون الغد (المستقبل) صورة مماثلة لليوم (الحاضر) الذي هو مشابه للامس (الماضي)، لكن الأمر جد مختلف مع الشعوب المتقدمة المتحضرة المتجددة تجديدا لا يصهر حضارتها ولكن يثريها، لأنها تنظر إلى الماضي بصورة موضوعية متعمقة، لتدرك مدى ملاءمته للحاضر، ثم تتأمل حاضرها وتقومه من

أجل تحقيق مستقبل أفضل، وهذا يتفق مع الارتباط القائم بين الأبعاد الثلاثة للزمان (الماضي والحاضر والمستقبل).[21]

ومن المعلوم أن العصر الحالي، ومن خلال إيقاعه السريع في كل مجالات الحياة فرض تحديات جديدة، يجب على المناهج التعليمية أن تستجيب لها، ومن أهم تلك التحديات ما يلي:

9-1- تحدي النمو السريع للمعرفة: الكل يعلم أن العصر الحالي شهد ويشهد تقدما رهيبا في المعرفة التي تضاعفت لأول مرة بعد 1750 سنة وتضاعفت في المرة الثانية بعد 150 سنة (أي عام 1900م)، ثم للمرة الثالثة بعد 50 سنة (أي عام 1950م)، ثم بعد عشر سنوات في المرة الرابعة (أي عام1960م)، وأخذت تقل المدة الزمنية في التضاعفات القادمة للمعرفة بعد ذلك ولاسيما بعد ظهور الانترنت والقنوات الفضائية الكثيرة جدا والمتنوعة، ونتيجة للتجدد والتطور في هياكل المعرفة والنمو الذي يطرأ عليها يوما بعد آخر، لم تعد المعارف التي تزودت بها أجيالنا في المؤسسات التعليمية قابلة للاستخدام والتطبيق لفترة طويلة في المستقبل فمثل هذا التحدي يطرح تساؤلات عديدة بالنسبة لتخطيط المناهج التعليمية وتنظيمها منها: ما نوع المعرفة التي يجب أن تقدمها المناهج التعليمية للمتعلمين؟ وكيف يتم تقديم أو معالجة تلك المعرفة في الكتب المدرسية؟ وما أنسب الأساليب اللازمة للتفاعل مع المعرفة؟ وما معيار الحكم على مدى استفادة المتعلمين من تلك المعرفة؟

ونظرا لما تقدم، فإنه يجب مراعاة العديد من الجوانب أهمها:[22]

1- أن نختار أو ننتقي من المعرفة أنسبها، أو أصلحها، بما يخدم قضايا ومشكلات التنمية بشتى صورها من جانب، وأن ننتقي من المعرفة ما يعين المتعلم على فهم الجوانب الايجابية في ثقافة العالم من حوله من جانب آخر.

2- معالجة المعرفة داخل الكتب الدراسية، بشكل يستثير تفكير المتعلم، وأن تكون موجهة له بلغة المخاطب وبأسلوب يقوم على الإقناع، أو التبرير المنطقي لما هو مكتوب.

3- الابتعاد عن التلقين الذي يلغي تفكير المتعلم، ويجعله مستقبلا حافظا، لا صاحب عقل مستنير ينشط ويبحث ويستكشف ويبتكر. وفي المقابل التركيز في التدريس على الطرائق التعليمية الحديثة مثل الاكتشاف والاستقصاء والحوار وأسلوب حل المشكلات والتعليم الذاتي.

4- إعطاء المسؤولين على التخطيط للمناهج التعليمية وزنا أكبر لمعرفة العصر، كي تزداد مساحة المعرفة المستحدثة والعصرية في شتى المجالات داخل محتوى الكتب الدراسية، مع مراعاة مستوى تفكير المتعلم وإدراكه للأمور المختلفة.

5- التركيز على النشاطات المصاحبة للمناهج التعليمية وبصفة خاصة، تلك التي تساعد المتعلم على الاطلاع والبحث.

6- الاهتمام بإكساب المتعلمين القراءة السريعة والصحيحة، باعتبارها مفتاح تنمية مهاراتهم في شتى فروع المعرفة، لأنه باكتسابهم هذه المهاراتِ سوف يمتلكُون أداة التعلم صالحة لكل زمان ومكان، كما أنها ستبقى من أفضل السُّبُلِ لتنميةِ التفكيرِ فِي عصرٍ أصبحَ فيه تعليمُ التفكيرِ وتنميةِ مهاراتِهِ ضرورةً ليرى المتعلمون الأمورَ بشكلٍ أوضحَ وأوسعَ.

7- تركيز أسئلة الكتب وأسئلة الاختبارات المدرسية، على قياس العمليات العقلية العليا من تفكير وإدراك وذكاء...، ولا تقتصر على قياس عملية الحفظ، أو الاسترجاع، وبمعنى آخر يجب تقويم المتعلمين في المعرفة التي تفاعلوا معها، كي نطمئن إلى أنهم استفادوا منها أو اكتسبوا مهارات عملية منها.

وعموما، فإنه يجب أن تهتم المناهج التعليمية بمبدأ الكيف فيما تقدمه من معارف أو معلومات أو مهارات للمتعلمين خاصة، وأن هناك شكوى –لا تحتاج إلى دليل أو إثبات– من كثرة الموضوعات المقدمة للمتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة دون مبرر أو حجة تؤكدها. فالعبرة بنوعية وملاءمة الموضوعات المقدمة لواقعنا وظروفنا.

وباختصار يمكن القول بالنسبة لقضية تحدي النمو الهائل للمعرفة، بأنه يجب على مخططي المناهج التعليمية ومنظميها مراعاة الآتي:

أ- تقليل الكم المعرفي في كل مادة دراسية والتركيز على المعرفة الحديثة والمعاصرة في مجال المادة الدراسية.

ب- تجميع المواد الدراسية في مجالات متشابهة مثل العلوم، والرياضيات والدراسات الاجتماعية والإنسانيات، واللغات وغيرها، مع تنظيم كل مجال في منهج متكامل يحقق وحدة المعرفة (منهج الوحدات).

ج- استخدام أسلوب التدريس بالفوج، لأنه يناسب منهج المجالات الدراسية واختصار عدد الحصص الخاصة بمواد المجال الواحد إلى أقل مما هو عليه، مع تخصيص نسبة من الوقت للتعلم والاستفادة في حصة المجال الواحد.

د- إعداد المتعلمين وتدريبهم على كيفية التعامل مع المواقف الجماعية في التدريس.

9-2- تحدي القيم والتقاليد المجتمعية: الكل يعلم أن لكل مجتمع إنساني قيمه الخاصة دينية وأخلاقية وإنسانية وجمالية وهي تدور في مجملها حول اختيارات وممارسات، منها ما يتعلق بالدنيا، ومنها ما يتعلق بالآخرة، ومنها ما يتعلق بهما معا، وأن أفراد المجتمع ذلك غالبا ما ينقسمون إلى تيارين، تيار مؤيد لها، وتيار معادي لها، وهذا الأخير يسعى بكل قواه إلى تحطيم مجموعة تلك القيم والتقاليد

التي تحدد معالم شخصية ذلك المجتمع أو تلك الأمة، ويمنحها طابعا متميزا لها سماتها الخاصة، وهو بذلك يستهدف توسيع الفجوة بين الأجيال بشكل ينجم عنه صراع يقوض جوانب التماسك الاجتماعي، وينمي الفردية ويضعف الولاء الاجتماعي، إن مثل هذا التيار المعادي يفرض تحديا قيميا يجب أن تستجيب المناهج التعليمية له، وذلك من خلال التركيز على القيم الخلقية والروحية وجعلها إطارا عاما يتم تقديم المواقف التعليمية ومعالجتها من خلالها. كذلك يجب أن تهتم المناهج التعليمية بتنمية الوعي لدى المتعلمين بحقيقة الصراع الإيديولوجي والتيارات الفكرية، كما ينبغي الاهتمام بتنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين، ذلك النوع من التفكير الذي يحمي صاحبه من الانقياد الأعمى دون تدبر أو تمعن أو رؤية للتيارات الفكرية المعادية كما يجب توعيتهم بما يدور حولهم من مواقف في المجتمع، بالإضافة إلى تدريبهم على تحليل المواقف وتقييمها تقييما علميا منطقيا.

9-3- تحدي الإنتاج والإنتاجية: إن تحقيق تقدم المجتمع، ومحاولة اللحاق بركب الحضارة العالمية لا يتأتى إلا بالتركيز على عملية الإنتاج والإنتاجية ذاتها والعمل على رفع معدلات مصادر الثروة والطاقة الموجودة في البيئة وتوفير العمالة المدربة اللازمة لشتى مؤسسات الإنتاج. إذ لا أحد ينكر أهمية العامل البشري في تلك القضية لأنه المخطط والمنفذ لها، والتعليم وفقا لهذا المنظور يعد استثمارا بشريا، بمعنى أن ينفق على أفراده من أجل تعليمهم بشكل يعود عليهم وعلى مجتمعهم بأكثر مما انفق من أموال. لذا ينبغي أن تستجيب المناهج التعليمية لتلك القضية من خلال الآتي:

أ- التخطيط الإقليمي أو اللامركزي ولاسيما بالنسبة للمواد الدراسية في المناهج التعليمية التي لها علاقة بالبيئة، حيث تبرز المناهج تلك أهم مصادر الثروة

الموجودة في بيئات المتعلمين مع طرح موضوعات عديدة حولها، خاصة وأن مجتمعنا يتسم في تركيبه بالتنوع البيئي.

ب- تحقيق الانفتاح على البيئة التي يتواجد بها المتعلمون من أجل إدراك ما فيها من مصادر للثروة يمكن استغلالها من خلال عملية الإنتاج وتدريب التلاميذ عليها، والاستفادة من الخبراء المتخصصين في ذلك.

ج- الاهتمام بمنهج المشروعات الذي يدور حول خدمة البيئة المحلية، والعمل على تحقيق مشاركة المتعلمين في القيام بها مع تشجيعهم بمكافئات ولو رمزية.

د- توعية المتعلمين منذ الصغر بأهمية الرقع المزروعة، وإكسابهم اتجاهات ايجابية نحو العمل اليدوي المنتج.

هـ- الاهتمام بتوعية المتعلمين بكيفية قضاء أو استثمار أوقات الفراغ في مشروعات إنتاجية تخدم قضايا التنمية الشاملة.

9-4- تحدي التفكير العلمي: يتسم هذا العصر بالعلم والتكنولوجيا ولا مكان لمجتمع يعيش فيه دون **أن** يأخذ التفكير العلمي أسلوبا لحياته، وهذا النوع من التفكير، يفرض تحديا على النظام التعليمي بشكل عام والمناهج التعليمية على وجه الخصوص. لذا فإنه يجب إعادة النظر في كيفية تقديم المادة العلمية للمتعلمين بحيث تكون بشكل يستثير تفكيرهم من خلال التركيز على مشكلات ملحة تتطلب إعمال الفكر فيها، كما يجب على المعلمين أثناء معالجتهم للمواد الدراسية الابتعاد عن أسلوب التلقين وأن يفسحوا المجال للأساليب الأخرى مثل: الحوار والمناقشة وحل المشكلات؛ لأن مثل تلك الأساليب تكسب المتعلمين مهارات التفكير العلمي.

وأمام هذه التحديات الكثيرة التي فرضت نفسها على المناهج التعليمية، سواء كانت تحديات داخلية تتعلق بالإسهام في تحقيق الانتماء الحقيقي عن طريق تأكيد سمات الشخصية لدى المتعلمين، أو كانت تحديات خارجية تتعلق بالانتماء للعصر

من حيث الإسهام في مسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي والحماية من الغزو الفكري والتيارات المعادية وغيرها من جهة ثانية.[23]

10- النظرة المستقبلية للمناهج التعليمية: لقد أخذت النقلة من المجتمع الزراعي إلى المجتمع الصناعي عدة قرون، وكان هذا الزمان كافيا للتغيير الثقافي والاجتماعي، أما تحول العالم من عصر الصناعة إلى عصر المعلوماتية، فلم تأخذ النقلة تلك سوى عقدين أو ثلاثة عقود، وقد جاءت كالصاعقة حتى في أرقى المجتمعات الصناعية المتقدمة، التي لم تدع لأحد الفرصة في التفكير والتأهب للتغيير، ومع هذا تغيرت النظرة إلى الوقت في كل عصر من هذه العصور، ففي العصر الزراعي كان الناس يهتمون بالماضي، وفي عصر الصناعة كانوا يهتمون بالحاضر، أما في عصر المعلوماتية الحالي، فينصب الاهتمام بالمستقبل، دونما إغفال للمفيد من الماضي، لذا فعلى مخططي المناهج التعليمية إعدادها بما يمكن التلاميذ من التكيف مع المستقبل، وذلك بالأخذ في الاعتبار:[24]

أ- تنمية أشكال الذكاء المتعدد عند التلاميذ بما يعينهم على الإبداع في مجال اهتمامهم، وفق حاجاتهم وحاجات المجتمع.

ب- تنمية الكفايات الآتية عند المتعلمين: التفكير بوضوح، الاتصال بفاعلية فهم البيئة البشرية، فهم الأفراد والجماعات، امتلاك الكفايات الشخصية...

ج- التميز بالمرونة مع عدم الابتعاد عن الثوابت.

د- التميز بالدافعية العالية والدقة لضمان الجودة وقابلية التنفيذ.

هـ- التميز بالفاعلية والتطور واستخدام البرمجيات وكافة الوسائط السمعية والبصرية.

و- الربط بين حقول المعرفة النظرية والتطبيقية معا.

ز- تنمية التفكير لدى المتعلمين باستخدام التدريس الفعال والتعاوني.

ح- تقوية أوامر الشراكة بين المدرسة والأسرة، وتفعيل دور جمعيات الأولياء.

ط- الارتباط بالبيئة والمشكلات ذات الصلة بالأحداث اليومية.

ي- التجاوب مع الاحتياجات الفعلية في مختلف المجالات، الاقتصادية والاجتماعية.

11- مقترحات لتطوير المناهج التعليمية وتحسينها: من أجل تطوير المناهج التعليمة وتحسينها ينبغي مراعاة جملة المقترحات التالية:

1- يجب أن تبنى وفق دراسة واقعية، تأخذ بعين الاعتبار حاجات المجتمع التنموية، بحيث تصبح المؤسسات التعليمية، جزءا متكاملا وأساسيا من بيئة المجتمع.

2- يجب أن تبنى على مهارات التفكير الناقد، وثقافة الإبداع، لأن العيش في الألفية الثالثة التي نحن فيها بقوة واقتدار يتطلب أن يكون كل واحد منا مسلحا بعقلية مفكرة ناقدة إبداعية، ولكي يتم ذلك لا بد من الابتعاد عن الأساليب التلقينية واعتماد استراتيجيات التدريس الحديثة، واستراتيجيات تنمية المهارات المعرفية وما وراء المعرفية، وذلك من خلال التدريب على مهارات التصنيف والتمييز والموازنة والتحليل...

3- أن تأخذ بالمحاولات والجهود الجادة التي بذلت وتبذل من أجل حماية البيئة والمتمثلة في سن التشريعات والسياسات البيئية لتنظيم استغلال المصادر الطبيعية وصيانتها ضمانا للتصرف السليم من قبل الأفراد تجاه البيئة، حيث أن الأساس في

ذلك هو العنصر البشري بالدرجة الأولى. والذي يجب عليه التعامل مع البيئة المحيطة بوعي، بحيث يكون صديقا للبيئة، وهذا لن يكون إلا من خلال الاهتمام والمحافظة على الموارد وعدم استنزافها وترشيد الاستهلاك، وعدالة التوزيع للموارد، وصيانة البيئة ونظافتها، والوعي بمخاطر الزيادة السكانية والانفجار السكاني.

4- اعتماد الرؤية الاستشرافية الواضحة وذلك من خلال الانفتاح الواعي على خبرات المختصين في مختلف مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والبيئية... ولتحقيق هذا لا بد من توافر عدة عناصر منها:

- إدراك الرأي العام لتحسين المناهج التعليمية وتطويرها بشكل يواكب الحاجات المتغيرة.

- توفير الدعم اللازم من قبل جميع قطاعات المجتمع الاقتصادية والمهنية والإعلامية.

- تشكيل فريق من العلماء في مختلف التخصصات لقيادة مسيرة تطوير التعليم.

- توفير الاعتمادات المالية اللازمة لذلك.

- توفير نوعية راقية من التعليم لجميع المتعلمين والعمل على تنمية مهاراتهم وقدراتهم.

5- الاهتمام بعلوم المستقبل، مثل الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا، منذ المرحلة الابتدائية مع مراعاة الاستمرارية والتنسيق في المناهج التعليمية بين مختلف المراحل التعليمية.

6- يتعين على المناهج التعليمية، في ظل التحديات المستقبلية الراهنة، السعي إلى تحقيق جملة المؤشرات التي من أبرزها:

أ- العمل على تخريج طلبة متعددو المهارات والقدرات.

ب- مراعاة مستقبل سوق العمل، واحتياجاته المتغيرة.

ج- تزويد الخريجين بمهارات الاتصال والتواصل اللازمة.

د- امتلاك المهارات اللغوية والتكنولوجية.

هـ- اكتساب مهارات التعامل، مع أجواء الانفتاح الاقتصادي في ظل العولمة والمؤسسات متعددة الجنسيات.

و- التفاعل الايجابي مع خطط التنمية المستقبلية.

ز- مواجهة انتشار البطالة.

ح- إكساب المتعلمين الاتجاهات والقيم الأخلاقية، التي تشكل لهم درعا أمام موجات التحلل والانحراف والرذيلة.

خلاصة: إن مواجهة المستقبل، لا تتم إلا بعقلية جديدة قادرة على التخطيط السليم والتنبؤ بالتغير، واستشراف المستقبل، واتخاذ القرار المناسب، والتعامل الذكي مع التقنيات المتطورة، واكتساب العلاقات الإنسانية القادرة على التعامل مع الغير، بغض النظر عن الانتماءات العرقية أو المهنية أو الاجتماعية، أي ذهنية ذات شفافية، ترتقي بصاحبها إلى رحابة العالمية، بدلا من الانغلاق وعدم قبول الأخر، كما ينبغي أن تحرص المناهج على غرس روح التسامح والحرية، وتعليم القيم من خلال بيئة مشجعة، تحترم كيان المتعلمين وإنسانيتهم، وتتيح لهم فرصة الانفتاح على عالم البحث والمعرفة.

الهوامش:

1- وزارة التربيـــة والتعليـــم (1979) المعجـــم الوجيز، مجمع اللغة العربية بمصر، القاهرة. ص 392.

2- محمد صلاح الدين مجاور، وفتحي عبد المقصود الديب (2000) المنهج المدرسي، أسسه وتطبيقاته التربوية، ط1، دار القلم، الكويت. ص

3- حسين سليمان قورة (1977) الأصول التربوية في بناء المناهج، ط5، دار المعارف بمصر. ص 238.

4- جبرائيل بشارة (1983) المنهج التعليمي، ط1، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان. ص 10.

5- حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي (1999) المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس التنظيمات، التطوير، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة. ص 6.

6- حسن جعفر الخليفـــة (2005) المنهـــج المـــدرســـي المعاصر، ط2، دار الشروق، عمان. ص 298.

7- جبرائيل بشارة (1983) المنهج التعليمي، مرجع سابق. ص 12.

8- حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي (1999) المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس التنظيمات، التطوير، مرجع سابق. ص 6-7.

9- محمود الحيلة، توفيق مرعي (2000) المناهج التربوية الحديثة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن. ص 25.

10- محمود الحيلة، توفيق مرعي (2002) المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها، عناصرها أسسها، عملياتها، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن. ص 27.

11- عبد الرحمن عبد السلام (2002) أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، ط2، دار المناهج، الأردن. ص 13-14.

12- محمد السيد علي (2011) اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن. ص 20.

13- جودت أحمد سعادة، وعبد الله محمد إبراهيم (2001) تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، ط1، دار الشروق، عمان. ص 392-393.

14- محمد السيد علي (2011) اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس مرجع سابق. ص 24.

15- حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي (1999) المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس التنظيمات، التطوير، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة. ص 172.

- http://kenanaonline.com/users/abbasallam/posts/195708

16- محمد السيد علي (2011) اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، مرجع سابق. ص 28-31.

- راتب عاشور، عبد الرحيم عوض أبو الهيجاء (2004) المنهج بين النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن. ص 268.

17 - عبد الرحمن عبد السلام (2002) أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، مرجع سابق. ص 156-157.

- محمد السيد علي (2011) اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، مرجع سابق. ص 32-35.

18- مها بنت محمد العجمي (2001) المناهج الدراسية أسسها، مكوناتها، تنظيماتها، وتطبيقاتها التربوية، ط1، مكتبة الملك فهد، الرياض. ص 326.

19- المرجع السابق. ص 364-365.

20- حسن جعفر الخليفة (2005) المنهج المدرسي المعاصر، مرجع سابق. ص 299.

21- عبد الحميد حسن شاهين (2010) تطوير المنهج، القاهرة. ص 22.

http://www.abegs.org/Aportal/Article/showDetails?id=1869

22- جودت أحمد سعادة، وعبد الله محمد إبراهيم (2001) تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها مرجع سابق. ص 290-291.

23- حسن راتب أبو نبعة (2002) ورقة عمل حول مناهج مدرسة المستقبل، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض. ص 30.

24- شحاتة حسن (2001) مفاهيم جديدة لتطور التعليم في الوطن العربي، ط1، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة. ص 28.

ملامح النظرية التحليلية لدى أبي حامد الغزالي من خلال كتاب (معيار العلم)

أ. فاطمة الزهراء برحمون
جامعة بلعباس

تعدّ النظرية التحليلية* من أهم نظريات علم الدلالة، التي حاولت دراسة طريقة تحصيل المعنى، وتعمد هذه النظرية في دراستها للمعنى إلى "دراسة البنية الداخلية لمدلول الكلمات (...)، ويعني دراسة المكوّنات الدّالة لوحدة لسانية، ويتعلق بمعرفة الكيفية التي تتم بها ربط الكلمات فيما بينها ابتداء من تكوينها الدلالي"[1].

أي أن النظرية التحليلية ترى أن معنى الجملة هو نتاج تأليف بين الكلمات وهذا التأليف هو وحده المسؤول عن سلامة المعنى أو عدمه، بمعنى أنه إذا كان التأليف بين الكلمات ملائما، يكون المعنى الناتج عن هذا التأليف صحيحا، وإن كان التأليف غير ملائم أو غير موافق للشروط التي اقترحتها النظرية، فإن المعنى الناتج يكون خاطئا، أو بتعبير آخر لا يحتمل ذلك التأليف أي تفسير دلالي.

كما حاولت هذه النظرية معالجة الغموض الذي يعتري بعض المعاني، وإعطاء تفسير دلالي لتلك المعاني الغامضة، وقد اقترحت في دراستها للمعنى عدّة أسس منها: **المحدّد النحوي، المحدّد الدلالي، المميّز.**

ولعل ما جاءت به النظرية التحليلية يوافق إلى حدّ بعيد ما أشار إليه **الغزالي** عندما تطرّق إلى الآليات التي تحمي المنطقي من مثارات السفسطة، حيث يقول: "وكلّ نظر في شيء مركب فطريقه أن يُحلَّل المركب إلى المفردات، ويبتدئ

بالنظر في الأحاد ثم في المركب"[2]، بمعنى أنه لمعرفة صحة المعنى لابدّ من تفكيك المركب –أي الجملة– إلى المفردات المكوِّنة لها، ثم دراسة تلك المفردات وتحليلها إلى سّماتها –خصائصها–، ثم إعادة تركيب الجملة ودراسة مدى توافق الخصائص والسّمات المكوِّنة لتلك المفردات، فإن توافقت تلك الخصائص فإن المعنى المُحصّل هو معنى صحيح، وإن لم تتوافق تلك السّمات فإن المعنى المُحصَّل يعدّ شاذا.

ويُشَبِّه **أبو حامد الغزالي** عملية التركيب بين المفردات بعملية البناء، فيقول: "فباني البيت ينبغي له أن يسعى أولا للجمع بين المفردات، أعني (الماء) و(التراب) و(التبن) فيجمعهما على شكل مخصوص ليصير (لبنا)، ثم يجمع اللبنات فيركبها تركيبا تاما"[3].

فكما يسعى البناء إلى جمع اللبنات اللازمة للبناء ويجمع بينها جمعا صحيحا فعلى المنطقي أن يحصل على المفردات ويرتبها على نحو ينتج تركيبا صحيحا ودلالة صحيحة.

فهل هذه الإشارة التي تطرّق إليه **الغزالي** كفيلة بالقول أنه قد استوفى النظرية التحليلية؟، وهل تطرّق **الغزالي** إلى أسس النظرية التحليلية من محدّد نحوي دلالي، صوتي، المميز، أم أنها مجرّد إشارة عابرة ليس لها علاقة بهذه النظرية؟.

المحدّد النحوي والدلالي: وضعت النظرية التحليلية مجموعة من الأسس أو الشروط وذلك لتحصيل معان صحيحة ومقبولة من طرف الوضع اللغوي، ومن بين هذه الأسس: المحدّد النحوي والدلالي.

والملاحظ أن المحدّد النحوي والدلالي ليسا حكرا على النظرية التحليلية التي أسسها **كاتز** و**فودور**، بل نجد أن هناك من تطرّق إلى هذين المحدّدين وهو العالم اللغوي **فيرث**، الذي يرى أن معرفة معنى أي كلمة أو عبارة "يقتضي منا تحليلا كاملا على مستويات التحليل اللغوي صوتيا، وصرفيا، ونحويا، ودلاليا"[4]؛ أي أن

معنى الكلمة عنده هو نتاج اِلتحام المستوى النحوي والصوتي والدلالي، وأي إغفال لواحد من هذه المستويات هو إغفال للمعنى.

I- المحدّد النحوي: يرى **الغزالي** أن أوّل خطوة في تحليل الكلمة تتمثل في تحديد هويتها النحوية، فيما إذا كانت فعلا، أو اسما، أو حرفا، فيقول: "الاسم صوت دال بتواطؤ مجرّد عن الزمان أو جزء من أجزائه لا يدل على انفراده ويدلّ على معنى محصّل (...)، وأما الفعل وهو الكلمة فإنه صوت دال بتواطؤ على الوجه الذي ذكرناه في (الاسم)، إلا أنه يباينه في أنه يدلّ على معنى وقوعه في زمان كقولنا (قام، يقوم) (...)، وأما الحرف وهو الأداة، فهو كلّ ما يدلّ على معنى لا يمكن أن يفهم بنفسه ما لم يقدر اقتران غيره به، مثل (من)، و(على) وما أشبه ذلك"[5].

فدلالة الفعل مختلفة عن دلالة الاسم، ومختلفة عن دلالة الحرف، ولكلّ واحد من هذه الأجناس دوره في الجملة، فالفعل مثلا يحمل في ذاته معنى زمن وقوع حدث معين حاصل، والاسم إذا كان فاعلا مثلا يؤدي دلالة فاعلية الحدث، والحرف أيضا يحمل دلالة، وإذا كانت لا تتضح إلاّ باقترانه بكلمة، فدلالة «**في الدار**» مختلفة تماما عن دلالة «**على الطاولة**».

وإشارة **أبي حامد الغزالي** المتمثلة في أهمية التحليل النحوي للجملة وأثرها في دلالة الجملة وتفسير معناها تفترض "مسبقا تحليلا وافيا للجمل، وقوانين عرضية للتفسير الدلالي للعلاقات القواعدية"[6]، بمعنى أن معرفة المحدّد النحوي للكلمات وجنسها النحوي، فيما إذا كانت فعلا، اسما، حرفا، يساعد في تحليل معناها وإعطائها تفسيرا دلاليا صحيحا.

والمحدّد النحوي يرتبط بشكل أكثر بالبناء أو ما يصطلح عليه **فيرث** بمبدأ **الانتظام** والمقصود به "التجاور الطبيعي للعناصر النحوية والصرفية، حيث يؤدي

هذا التجاور. إلى تلازمهما في الاستعمال"[7]، فالفعل ينتظم مع الفاعل إذا كان لازما، ومع الفاعل والمفعول إذا كان متعديا، والمبتدأ ينتظم مع الخبر، وهذا الانتظام يكون متلازما، بمعنى أن الفعل يلتزم بانتظامه مع الفاعل والمبتدأ مع الخبر.

إذن المحدّد النحوي يقتضي التمييز بين الأجناس النحوية **(الفعل، الاسم الحرف)**، وأيضا سلامة التركيب النحوي للجملة، بمعنى احترام القواعد النحوية المتعارَف عليها في المنظومة اللغوية.

تنبه **أبو حامد الغزالي** إلى عدم أهمية البنية السطحية في تحديد الدلالة، فيعطي مثالا على ذلك، فيقول: "ليس بعض الناس كاتبا، أو ليس كل إنسان كاتبا، فإن فحواهما واحد"[8]، فبالرغم من اختلاف الجملتين من ناحية البنية السطحية، إلا أنهما متفقان في المعنى إذ هما يخيلان إلى نفس البنية العميقة.

والملاحظ من قول **أبي حامد الغزالي** الذي أشرنا إليه سابقا – والمتمثل في تقسيمه الاسم، والفعل، والحرف–، أنه لم يعط اهتماما بالغا للمحدّد النحوي، وذلك لاقتناعه أن احترام هذا النوع من المحدّد ليس شرطا كافيا لسلامة الجملة دلاليا.

فكثير من الجمل لا تحترم المحدّد النحوي، إلاّ أنها تعدّ سليمة دلاليا، وهذا ما نمثل له بقضية التقديم والتأخير؛ كما أن هناك جملا احترمت القواعد النحوية إلاّ أنها تحمل دلالة خاطئة، ومن ذلك ما أورده **الغزالي** «**الإنسان حجر**»، فبالرغم من احترام هذه الجملة للقاعدة النحوية المتمثلة في «**مبتدأ** + **خبر**» إلاّ أنها خاطئة الدلالة.

والحقيقة أن إهمال هذا النوع من المحدّد من قبل **أبي حامد الغزالي**، لم يكن ضعفا وانتقاصا في فكره، حيث تجد هذا الإهمال النسبي للمحدّد النحوي موجود في النظرية التحليلية، إذ نجد **كاتز** و**فودور**، اللذان يعتبران مؤسسي النظرية التحليلية

لم يعطيا أهمية أو قيمة كبيرة للمحدّد النحوي[9]، وذلك لعدم جدواه في التفسير الدلالي للجمل.

حاول **الغزالي** أن يجد حلا للحصول على تفسير دلالي صحيح دون الاعتماد الكبير على المحدّد النحوي، الذي لا يعدّ أساسا في تحديد الدلالة، فاقترح عدّة حلول التي يصطلح عليها ضمن النظرية التحليلية بالمحدّد الدلالي.

II- المحدّد الدلالي: لأن سلامة العلاقات التركيبية بين مفردات الجملة ليس كافيا لإدراك المعنى، أو لتحقيق دلالة صحيحة ومقبولة، اقترحت النظرية التحليلية شرطا آخر لتحقيق سلامة المعنى، يتمثل في **المحدّد الدلالي**، فقد "حدّد **كاتز** و**فودور** العنصر الدلالي للنظرية اللغوية بوصفه وسيلة الكشف التي تفسّر الموضوعات النحوية المحدِّدة"[10]، أي أن التفسير النحوي للجملة لا يعد شرطا كافيا، ولابدّ من اقتراح تفسير آخر، وهو التفسير الدلالي، الذي سيساعد على التمييز بين الجمل صحيحة الدلالة، أو التي تحتمل تفسيرا دلاليا، وبين الجمل شاذة الدلالة، والتي لا تحتمل تفسيرا دلاليا.

والمحدّد الدلالي يتكوّن من آليتين هما: **المعجم** و**قواعد الإسقاط**.

فهل ألمّ **الغزالي** بهذا النوع من المحدّد؟، هذا ما سنحاول التطرق إليه فيما يلي:

عند إدراك **أبي حامد الغزالي** لعدم كفاية السلامة النحوية في إنتاج دلالة صحيحة، اقترح مجموعة من الإجراءات التي ينتهجها المنطقي، حتى يصل إلى جملة صحيحة دلاليا، أو ليصل إلى نتائج صحيحة انطلاقا من مقدمات صحيحة وهذه الإجراءات تتمثل فيما يلي:

أ)- المعجم: يرى **الغزالي** أن أوّل خطوة في التحليل الدلالي للكلمة، يكون بتحليلها إلى المعاني المكوِّنة لها، حيث يقول: "اِعلم أن قول القائل في الشيء ما هو؟ طلب لماهية الشيء، ومن عرف الماهية وذكرها فقد أجاب، والماهية إنما

تتحقق بمجموع الذاتيات المقوِّمة للشيء يكون مجيبا، وذلك بذكر حدّه"[11]، بمعنى أن يعطي المحلّل الكلمة –الشيء– ماهيتها، والماهية تكون بذكر الصفات أي تحليل الكلمة إلى صفاتها أو معانيها المكوّنة لها، وهذه العملية أي عملية تفكيك الكلمة إلى معانيها، أطلق عليها **الغزالي** اسم «**الحدّ**»، وهو ما يعرف في النظرية التحليلية بـــ**المعجم**.

ويعرّف **كاتز** و**فودور** مؤسسا النظرية التحليلية – الدلالية– المعجم على أنه "يظهر كنظام للتصوّرات التي تصنف منتجات تؤدي إلى التعيين"[12]، أي أن المعجم يكسب الكلمة معان مختلفة أو كما تصطلح عليها النظرية الدلالية بالسمات الدلالية المكونة لها، أو الذاتيات المقوّمة لها –على حدّ تعبير **الغزالي** –.

وهذا التفسير الدلالي للكلمة يكون عبر عنصرين: ← **سمات تركيبية**
← **سمات دلالية**

أ)–1– السّمات التركيبية: وهي السمّة التي تحدّد نوعية الكلمة نحويا لا دلاليا فالسمّات التركيبية هي "التي تحدّد الفئات الكلامية الموافقة لتحليل التراكيب اللغوية"[13]، بمعنى أن السمات التركيبية تحلل الكلمة إلى أحد الأنواع الثلاثة: **فعل اسم، حرف.**

وتطرّق **الغزالي** إلى هذا النوع من السّمات التركيبية عن تعريفه للاسم والفعل والحرف، حين قسّم اللفظ إلى اسم، وفعل، وحرف، وإيراده لهذه الأنواع الثلاثة لم يكن عبثا، وإنما كان لمساعدة المنطقي في إنجازه للحدّ «**المعجم**».

ونمثل للسّمات التركيبية بما يلي:

- **يمشي:** فعل لازم، مذكر، ثلاثي.
- **زيد:** اسم، مذكر، مفرد.

إذن السّمات التركيبية تحدّد الجنس النحوي للكلمات المكوّنة للجملة.

أ)-2- السّمات الدلالية: يتمثل هذا النوع من السّمات في منح الكلمة تفسيرا دلاليا، أي عرض معانيها الدلالية التي تتسم وتتميز بها، فهذه السّمات هي التي "تحدّد دلالة الكلمات"[14]، أي أنها تحدّد جنسها الدلالي.

يقول **الغزالي** في هذا الصدّد: "يُفهَم الشيء مما يتميز به عن غيره، بحيث ينعكس عن اسمه"[15]، بمعنى أن على المحلّل – المنطقي- أن يحلّل الكلمة «**الشيء**» إلى المعاني التي تنعكس على ذلك الشيء.

ويحاول **الغزالي** أن يمثل على السّمات الدلالية بقوله: "فإن قيل في حدّ الخمر ما هو؟، قلنا: شراب مسكر معتصر من العنب"[16].

فالسّمات الدلالية إذن لكلمة خمر هي:

- **خمر:** شراب + مسكر + معتصر من العنب.

ويؤكِّد **الغزالي** على أهمية إيراد السّمات الدلالية المتعارفة لدى المحلِّل، فيقول: "فما نفع قولنا في تحديد الخمر (إنه شراب مسكَر معتصر من العنب)، لمن لا يعرف (الشراب) و(المسكر) و(العنب المعتصر)"[17].

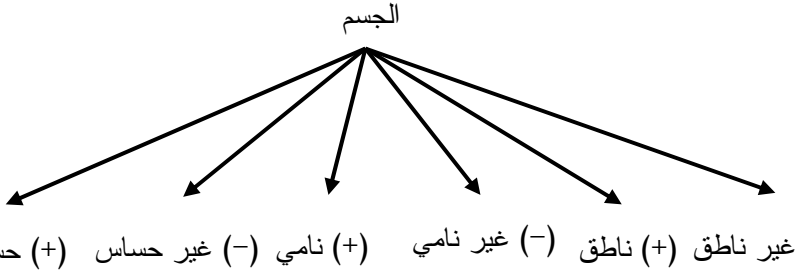
وأهمية إيراد الوحدة المعجمية مألوفة في المنظومة اللغوية، أشارت إليه **النظرية التحليلية**، حيث يرى مؤسِسا هذه النظرية أنه "على مستوى الولوج إلى المعاجم لابد أن ندرك ما تزوّدنا به المعاجم"[18].

ولعلّ الإلحاح على إيراد السّمات الدلالية للكلمة متعارفة في الوضع اللغوي يعود إلى تأثيرها في العملية التحليلية للمفردات.

تنبه **الغزالي** إلى أن السّمات الدلالية منها الموجودة، ومنها الغائبة، وتنبه إلى أهمية ذكر السمات الموجودة للمفردة والغائبة في تحليل المفردات، فيقول: "فإن الجسم كما ينقسم إلى النامي وغير النامي انقساما بفصل ذاتي، فكذلك ينقسم إلى الحساس وغير الحساس وإلى الناطق وغير الناطق"[19].

والجدير بالذكر أن السمات المتوفرة والغائبة تصطلح عليها النظرية التحليلية بالسمات الموجبة بالنسبة للسمات الموجودة ويرمز إليها بالرمز (+)، والسّمات السالبة أي الغائبة ويرمز إليها برمز(−)[20].

ويمكن توضيح السّمات الموجبة والسالبة التي أشار إليها **الغزالي** حين حلّل الجسم إلى وحدات في المخطط الآتي:



فالمخطط السابق يوضح كيف قسم **الغزالي** لفظة «**جسم**» إلى وحدات موجبة وأخرى سالبة.

ونستطيع إسقاط هذه السمات الموجبة والسالبة على مثالين:

❖ **حجر:** + جسم – نامي (غير نامي) – ناطق (غير ناطق)– حساس (غير حساس).

❖ **حيوان:** + جسم + نامي – ناطق (غير ناطق) + حساس.

والملاحظ أن سلبية السمة أو إيجابيتها لها دور هام في عملية الإسقاط، أو عملية ترتيب السّمات الدلالية والتركيبية المحصَّل عليها في التحليل المفرداتي.

ولعلّ اهتمام **أبي حامد الغزالي** الكبير بالمعجم أو الحدّ لم يكن عبثا، وإنما لإدراكه لأهمية هذا المعجم في التفسير الدلالي للجمل، ولهذا شدّدت النظرية التحليلية على ضرورة الاهتمام بالمعجم، وذلك لأنه "يمكنه أن يكون المسّوغ

لمعرفة العلاقات بين المعاني للكلمة نفسها، والعلاقات بين مختلف الكلمات بالإضافة إلى إمكانية معرفة عدد المعاني الغامضة عند اللزوم"[21]

أ)-3- قيود الانتقاء: بعد عرض السّمات الدلالية والتركيبية للمفردات المؤلِفة للجملة لابد من مراعاة ما يستدعيه المحمول في الموضوع، فيقول **الغزالي:** "اِعلم أن المحمول في القضية لا يخلو إما أن يكون نسبته إلى الموضوع نسبة الضروري الوجود في نفس الأمر، كقولك: «الإنسان حيوان»، فإن الحيوان محمول على الإنسان، ونسبته إليه نسبة الضروري الوجود، وإمّا أن تكون نسبته إليه نسبة الضروري العدم، كقولنا: «الإنسان حجر»، فإن الحجرية محمولة ونسبتها إلى الإنسان نسبة الضروري العدم"[22].

فكلمة «**الإنسان**» التي تمثل المحمول تستدعي في موضوعها أن يكون حيا مثل: الحيوان **(+ حي)**، فإن كان موضوعه لا يتوفر على هذا الشرط **(+ حي)** فإن نسبة الموضوع هنا تكون خاطئة.

والذي أشار إليه **الغزالي** اقترحته النظرية التحليلية ضمن ما يُعرَف بـــ**قيود الانتقاء** "حيث يرتبط وجود هذه السمات بالسّياق على فئات فعلية متفرّعة"[23]، فهذه القيود تساعد في تحديد ما يشترطه محمول الكلمة فيما يجاوره من المفردات، وهي تساعد أيضا في الاحتراز من تأليف جمل شاذة الدلالة، لأن أي اختراق لهذه القيود حتما سيولِد جملا شاذة.

ولكن بالرغم من أهمية هذه القيود ودورها في إنتاج الدلالة، إلا أن "هذا التحديد في الانتقاء لا يبدو ذات أهمية إلا بعد أن تدخل قواعد الإسقاط هذا الميدان"[24]، فهي إذن لا تكفي وحدها لتحديد الدلالة، فلابد من إضافة عنصر آخر ألا وهو «**قواعد الإسقاط**».

إذن نستخلص أن المعجم يتكون من إجراءين هما السّمات (الدلالية والتركيبية) وقيود الانتقاء، وبالرّغم من أهمية المعجم، إلا أنه لا يعد كافيا لإعطاء تفسير دلالي للجملة، فهذه "العلاقات بين أصناف معيّنة بين المفردات المعجمية لا يمكن تفسيرها إلا بواسطة مجموعة قوانين إسقاطية"[25]، أي بعد إتمام عملية تحليل كل مفردة من مفردات الجملة إلى سماتها الدلالية والتركيبية، تأتي مرحلة الربط بين هذه السّمات.

ب)- قواعد الإسقاط: بعد عرض **أبي حامد الغزالي** لعملية التفكيك الدلالية للكلمات والتي تعرف عنده بعملية «**الحدّ**»، تأتي عملية الإسقاط، ومقارنة تلك الحدود، لمعرفة فيما إذا كانت النتائج المنطقية صادقة أم لا، إذ تأتي مرحلة "نسبة الذوات بعضها ببعض بسلب أو إيجاب وتسمى تصديقا"[26].

يحاول **الغزالي** إذن المقارنة بين السّمات الدلالية المكونة للمفردات وملاحظة فيما إذا كانت متلائمة فيما بينها، فإذا كانت كذلك فهذه الجملة تعدّ صحيحة دلاليا أو باصطلاح المناطقة **(صادقة)**، وإذا كانت عكس ذلك فإن الجملة تعد خاطئة أو باصطلاح المناطقة **(كاذبة)**.

والعملية التي أشار إليها **الغزالي** تطرّقت إليها النظرية التحليلية، ضمن ما يعرف بـــ**قواعد الإسقاط**، حيث نجد **كاتز** و**فودور** مؤسسا النظرية التحليلية، قد "اقترحا مجموعة قوانين لجمع معاني عناصر المفردات، تسمى هذه القوانين بالقوانين الإسقاطية، ويشار إلى التجمع بالاندماج"[27].

فقواعد الإسقاط هي شبيهة بعملية الدمج أو الضّم، ونقصد بهذه العملية عملية ضم مدلول كل مفردة **(سّمات دلالية وتركيبية)** إلى ما يجاورها من مدلولات المفردات المشاركة معها في تأليف الجملة، مع مقارنة كل سمة تركيبية كانت أو دلالية مع غيرها، فإن حصل تلاؤم وتوافق بين السّمات بنوعيها فهنا نستطيع القول

أن هذه الجملة صحيحة دلاليا، وإن لم يحصل تلاؤم أو توافق، فهذه الجملة إذن خاطئة دلاليا.

وعملية الإسقاط أو الدمج، أو ما يسمى بقواعد الإسقاط إنما هي مستعارة من مجال المنطقي[28]؛ ذلك لأن المنطقي يسعى في تحليله للنتائج بعد عملية التفكيك للمفردات إلى دمج العناصر الدلالية المكوّنة للكلمات حتى يعرف صحة النتيجة من خطئها.

ويمكن توضيح عملية الإسقاط في المثالين اللذين أوردهما **الغزالي: الإنسان حيوان، الإنسان حجر.**

1)-الإنسان حيوان:

الإنسان
- سمات تركيبية: + اسم + مفرد + مذكر + مسند إليه
- سمات دلالية: + حي + ناطق + متحرك + حساس

حيوان
- سمات تركيبية: + اسم + مفرد + مذكر + مسند
- سمات دلالية: + حي + متحرك + حساس

وبعد عملية إسقاطية للسمات بما يقابلها، يظهر لنا توافق السمات مما يوضّح لنا أن الجملة صحيحة دلاليا.

الإنسان: اسم + مفرد + مذكر + مسند إليه	+ حي + متحرك + حساس
+ +	
حيوان: اسم + مفرد + مذكر + مسند	+ حي + متحرك + حساس
توافق السّمات التركيبية	**توافق السّمات الدلالية**

2)-الإنسان حجر:

الإنسان
- سمات تركيبية: + اسم + مفرد + مذكر + مسند إليه
- سمات دلالية: + حي + متحرك + حساس

حجر
- سمات تركيبية: + اسم + مفرد + مذكر + مسند
- سمات دلالية: - حي (جامد) - متحرك - حساس

فبالرغم من توافق السمات التركيبية، إلا ان السمات الدلالية للإنسان والحجر غير متوافقتين، ولهذا فإن جملة **(الإنسان حجر)** شاذة دلاليا.

الإنسان:	اسم + مفرد + مذكر + مسند إليه	+ حي + متحرك + حساس
+		
+		
حجر:	اسم + مفرد + مذكر + مسند	- حي - متحرك - حساس
	توافق السّمات التركيبية	**تنافر السّمات الدلالية**

انطلاقا من المثالين السابقين ندرك اهمية قواعد الإسقاط في تحديد دلالة الجمل فيما إذا كانت صحيحة أو شاذة الدلالة.

الباحث عن أنواع المحددات التي أشار إليها **الغزالي** في مؤلفه **(معيار العلم)** يلاحظ أنه لا يهتم إطلاقا بالمحدّد الصوتي أو الفونولوجي الذي يقوم "بتخصيص كل تركيب لغوي، بنطق خاص انطلاقا من نطق كل مورفام -مفردة- على حدّة"[29]، أي أن المحدّد الصوتي يحاول تحديد كيفية نطق المفردة ويحاول دراسة خصائصها الصوتية، أي أنه بتعبير آخر يقدم تفسيرا صوتيا للكلمة.

المميز قد لا يكفي المحدّد النحوي والدلالي بعناصره وقوانينه في إعطاء تفسير دلالي لبعض الجمل، ولهذا لابد من اقتراح آلية أخرى لتقديم تفسير دلالي للجملة

تتمثل في (**المميز**). والمميز له علاقة وطيدة بتفسير الجمل التي تحتوي على المشترك اللفظي.

وتنبه **الغزالي** إلى أهمية المميز أو السيّاق في تحديد دلالة الجمل التي تحتوي على المشترك اللفظي أو الألفاظ المشتركة، فنجده يشير إلى إشكالية تحديد الدلالة بالنسبة للمشترك اللفظي، فيقول: "وإنما يُغلَط إذا ما وجدنا ما هو مشترك لفظا مع اختلاف في المعنى"[30]، وهذه إشارة واعية إلى ضرورة إيجاد حل جدّي حتى نتمكن من تحديد الدلالة (دلالة الجملة)، وعدم تفسيرها تفسيرا خاطئا.

وتوصّل **أبو حامد الغزالي** إلى حلّ جدي حتى نتمكن من إعطاء تفسير دلالي لتلك الجمل التي تتضمن لفظا مشتركا، حيث يقول: "والمشتركة فهي اللفظ الواحد الذي يطلق على موجودات مختلفة الحدّ، والحقيقة إطلاقا متساويا، كالعين تطلق على (العين الباصرة)، و(ينبوع الماء)، و(قرص الشمس)، وهذه مختلفة الحدود والحقائق"[31].

فالتمييز بين الأسماء المشتركة يكون انطلاقا من عنصرين (**الحدّ**) وهو ما عرفناه بالمعجم –ضمن المحدّد الدلالي–، والعنصر الآخر هو (**الحقيقة**)، أي حقيقة إيراده في السّياق، وهو ما يعرف في النظرية التحليلية بـــ**المميز**.

يعرف **كاتز** المميز بقوله: "أما المميزات الدلالية فهي تعكس كل ما تحويه المعنى من تميز وتفرّد"[32]، فالمميّز إذن هو الذي يساعد على إعطاء تفسير دلالي صحيح للمشترك اللفظي، وإقصاء التفسيرات الدلالية الخاطئة. واللجوء إلى المميز يعد ضروريا في عملية التفسير الدلالي؛ ذلك لأن "الكلمة تمتلك عددا عن الافتراضات أو التضمينات الدلالية"[33]، إذ أن المميز يساعد في تحديد المعنى الصحيح للكلمة وإقصاء تلك الافتراضات الخاطئة.

ويشدّد **كاتز** على ضرورة إقحام المميز في عملية التفسير، حيث يقول: "فلفهم الوحدة فهما صحيحا لابد من اعتبار السّياق اللغوي الذي ترد فيه"[34]، إذن المميز هو الذي يعصمنا من التوجه نحو التفسيرات الخاطئة، ويقودنا إلى التفسير الصائب والصحيح.

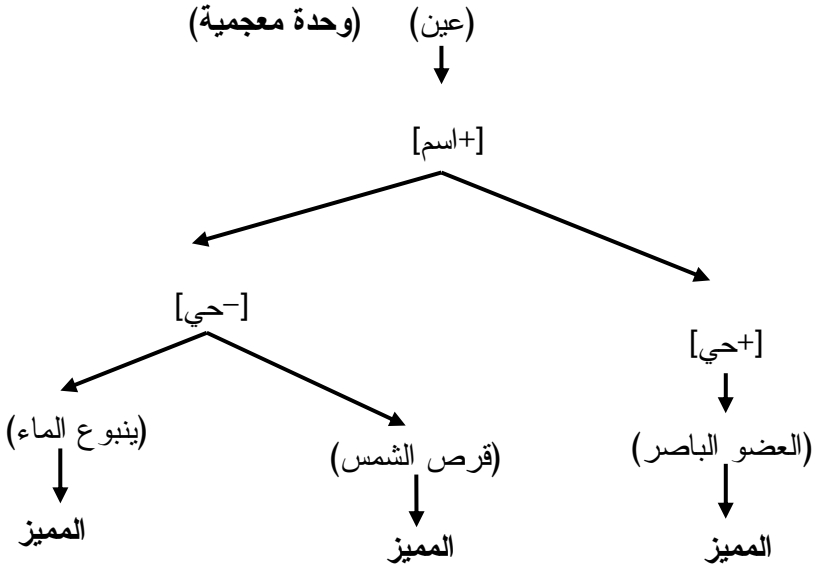
ونستطيع التمثيل لأهمية المميز في التفسير الدلالي بتحليل كلمة **(عين)**، التي يرى **الغزالي** أنها تكتسب معان عدّة منها: العين الباصرة، ينبوع الماء، قرص الشمس.

فمثلا كلمة عين:
- سماتها التركيبية: + اسم + مفرد + مؤنث
- سماتها الدلالية: + عضو حي + متحرك

فهل هذه السمات الدلالية تصدق على ينبوع الماء، أو العين الباصرة، أوقرص الشمس؟ فهنا تأتي أهمية المميز في تحديد الدلالة.

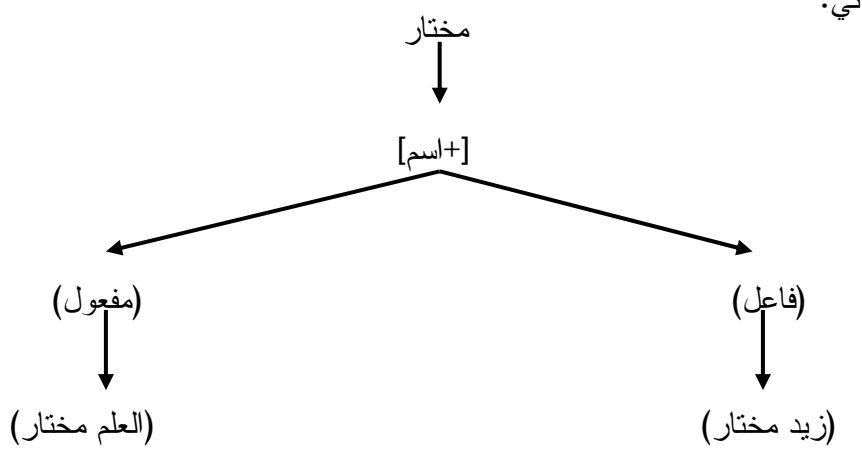
عين
- عضو باصر
- قرص الشمس
- ينبوع الماء

ونوضح ذلك في المخطط الآتي:



والمشترك اللفظي قد لا يكون في معنى الكلمة فقط، وإنما يستطيع أن يكون في الصيغة النحوية، وهذا ما يوضحه **الغزالي** قائلا: "فمنها ما يقع في أحوال الصيغة كالاسم الذي يتحدّ فيه بناء الفاعل والمفعول نحو (المختار)، فإنك تقول: (زيد مختار)، و(العلم مختار)، فأحدهما بمعنى الفاعل، والآخر بمعنى المفعول"[35].

فكلمة (مختار) مثلا لا نستطيع تحديد دلالتها النحوية فيما إذا كانت (فاعلا) أو (مفعولا)، إلا إذا أدخلناها ضمن السياق أو المميز، ونوضح ذلك في المخطط الآتي:



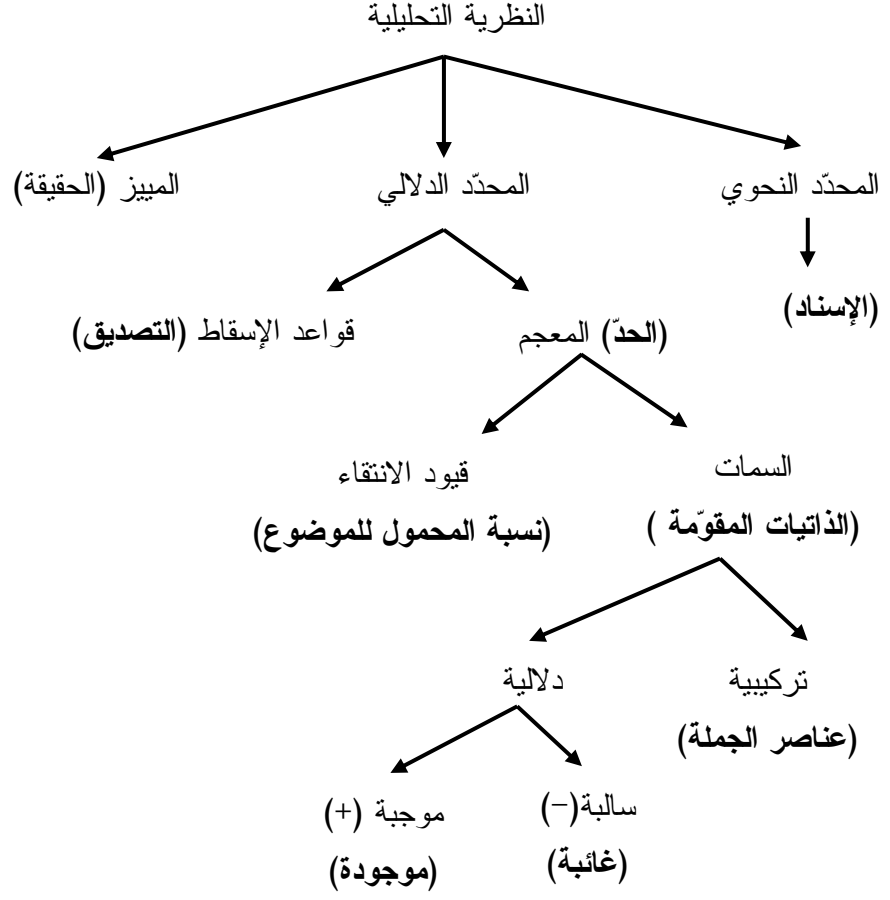
فالسّياق أو المميز إذن هو الذي حدّد لنا معنى كلمة (**مختار**)، فجملة (**زيد مختار**)، جعلتنا ندرك أن كلمة (مختار) دلالتها النحوية (فاعل)، وجملة (**العلم مختار**) جعلتنا ندرك أن مدلول كلمة (مختار) دلالتها النحوية (مفعول).

مما يجدر الإشارة إليه أن **كاتز** استعمل تارة مصطلح المميز، وتارة أخرى مصطلح الواسم مع عدم التفريق بينهما[36]، وإن كان استعمال المميز هو أكثر تفضيلا لدى مؤيدي النظرية التحليلية ؛ ذلك أن المميز يطلق على المفرد والجمع

أي مميز الكلمة ومميز الجملة، في حين أن الواسم يطلق فقط على الكلمة أي واسم الكلمة.

وما يسعنا إلا القول أن المميز له دور كبير في تحديد دلالة الجملة، وعدم تفسيرها تفسيرا دلاليا خاطئا.

ونستطيع تلخيص كل ما جاء به **أبو حامد الغزالي** من محدّد نحوي ودلالي والمميز في المخطط الآتي:



غموض المعنى وإشكالية تحديد الدلالة: لم يكن هدف النظرية التحليلية متوقفا على إعطاء تفسير دلالي للمفردات المكوّنة للجمل، وإنما معالجة إشكالية غموض المعنى، وتقديم تفسير ملائم للشذوذ الدلالي.

والغموض الدلالي ينشأ عن إيراد نوعين من المفردات في الجملة هما: المشترك اللفظي، والترادف، فهذين النوعين يمكن اعتبارهما عاملا في وصف الجملة بأنها غامضة دلاليا.

ولغرض إزالة هذا الغموض الذي يعتري الجملة انطلاقا من توظيف هذين العنصرين، اقترح **أبو حامد الغزالي** مجموعة من الحلول، وهذه الحلول لها علاقة وطيدة بما اقترحته النظرية التحليلية.

يرى **الغزالي** أن الغموض الذي يميز الجملة –سواء كانت نتيجة أو مقدّمة– يكون إمّا بسبب اللفظ نفسه أو بسبب معنى اللفظ، فيقول: "الأغاليط الواقعة إما من لفظ المغلط، أو من معنى اللفظ"[37]، ولعلّ أكثر أنواع اللفظ التي تؤدي إلى غموض الجملة دلاليا –حسب رأي **الغزالي**– هي: الألفاظ المشتركة (المشترك اللفظي) والألفاظ المترادفة (الترادف).

ولهذا أولى **الغزالي** اهتماما بالغا بدراسة إشكالية تحديد الدلالة، عندما تصادفه جمل تحتوي على المشترك اللفظي والترادف.

أ)– غموض المشترك اللفظي: سبق أن عرفنا أن المشترك اللفظي هو ذلك اللفظ الذي يطلق على عدّة معان مثل: لفظ (العين)، الذي يطلق على (العين الباصرة)، و(ينبوع الماء)، و(قرص الشمس).

وتنبه **الغزالي** إلى صعوبة تحديد الدلالة في المشترك اللفظي، فيقول: "إنما يُغلَط إذا وُجِد ما هو مُشترَك لفظيا، مع اختلاف المعنى، لذلك يجب تحقيق القول في

الألفاظ المشتركة"[38]، فنظرا لتعدد معاني المشترك اللفظي، فإنه يؤدي إلى عدم المقدرة على تحديد دلالة الجملة.

فمثلا الجملة: «**شرب الولد من العين**»، هل تعني أنه شرب من العين الباصرة؟، أو من ينبوع الماء؟، أو من قرص الشمس؟، فالغموض هنا ناشئ عن توظيف المشترك اللفظي في الجملة.

أحصى **الغزالي** أنواعا متعدّدة للغموض الذي يعتري الجملة، فمنه ما يتعلق بالناحية الدلالية، ومنه ما يتعلق بالناحية النحوية، ومنه ما يتعلق بناحية النظم.

أ)- 1- الغموض من ناحية الدلالة: إذا كان الغموض الموجود في الجملة ناشئا عن صعوبة تحديد دلالة المشترك اللفظي، فهنا نقول أن الغموض ناشئ من ناحية الدلالة.

وأورد **الغزالي** مثالا على ذلك في لفظة «**العين**»، التي تطلق على «**العين الباصرة**»، و«**قرص الشمس**»، و«**ينبوع الماء**».

فالمتلقي إذا لم ينتبه إلى أن هذه اللفظة تحتمل عدّة معان، فإنه يظن أن جملة «**شرب الولد من العين**»، معناها غامض، فيلتبس لديه المعنى المراد من هذه الجملة.

أ)- 2- الغموض من ناحية النحوية: يرى **الغزالي** أن الغموض قد يكون ناشئا من الناحية النحوية؛ فالنحو كما هو معروف قد يؤثر في المعنى، وأحيانا قد يؤدي إلى غموض في الجملة، فمنه ما يكون:

- **من ناحية الإعراب:** فيقول **الغزالي:** "فقد يكون الذهول في الإعراب، كقوله تعالى: ﴿**إِنَّ اللهَ بَرِيءٌ مِنَ المُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ**﴾*، فالغفلة عن إعراب اللام في قوله (رسوله) ثم يقرؤها القارئ وتحصل مقدّمة خاطئة"[39].

فالناحية الإعرابية إذن تؤثر في دلالة الجملة، وتعطيها تفسيرا دلاليا خاطئا وشاذا، فقراءة (رسوله)، بكسر اللام، سيعطي حتما تفسيرا دلاليا خاطئا للآية الكريمة.

- **من ناحية الحروف:** قد يكون سبب الغموض النحوي بسبب حروف العطف، إذ يقول **الغزالي:** "تردد الحروف الناسقة بين معنيين تصدّق في أحدهما وتكذب في الآخر، كقوله: الخمسة زوج وقرد، فيظن انه يصدق قولنا: إنه زوج وقرد معا"[40].

فحرف العطف –الواو– هو الذي جعل معنى الجملة «**الخمسة زوج وقرد**» غامضا يحتمل معنيين، أحدهما أن الخمسة تتكون من زوج وقرد، والآخر أن الخمسة هي عدد زوجي وفي نفس الوقت فردي.

ومما يجدر الإشارة إليه أن هذا النوع من الغموض تصطلح عليه النظرية التحليلية باسم (**الغموض النحوي**)[41]؛ وذلك لأن الغموض يكون ناشئا عن خلل نحوي.

أ)– 3– الغموض من ناحية النظم: قد يكون الغموض الدلالي ناشئا عن طريق نظم الجملة والترتيب بين مفرداتها، حتى وإن كانت مفرداتها أحادية الدلالة –أي أنها تحمل تفسيرا دلاليا واحدا–.

يقول **الغزالي** في هذا الصدّد: "وقد يكون الاشتراك سببه النظم، والترتيب للألفاظ لا نفس الألفاظ، ونحن نذكر من أمثلتها (...)، ما ينشأ من مواضيع الوقف والابتداء، كما ذكرنا من قوله تعالى: ﴿**وَلاَ يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُ إِلاّ اللهُ وَالرَاسِخُونَ فِي العِلْمِ**﴾*"[42].

فبالرغم من أن الألفاظ واضحة الدلالة، إلا أن مشكلة الغموض كانت من ناحية الترتيب والنظم، فالآية الكريمة تحمل معنيين: أحدهما أن الراسخين في العلم لا يعلمون تأويل القرآن، والآخر أنّ الراسخين في العلم يعلمون تأويل القرآن.

ونظرا للغموض الدلالي الذي تسبب فيه ورود المشترك اللفظي في الجملة يرى **الغزالي** أنه من الضروري تجنب استعماله في القضايا المنطقية، فيقول: "المشترك ينبغي أن يتجنب استعماله في المخاطبات فضلا عن البراهين"[43]؛ ذلك لأن المشترك اللفظي الذي يتميز بخاصية الغموض قد يقود المنطقي إلى استخلاص نتائج خاطئة من مقدّمات غامضة.

بعد عرض **أبي حامد الغزالي** لقضية الغموض الدلالي الناشئ عن توظيف المشترك اللفظي، وبعد ذكر كل أنواعه **(أنواع الغموض الدلالي)**، بحث عن حلّ مناسب لفك ذلك الغموض، ورأى أن أنسب حلّ لفك الغموض، هو تفكيك المشترك اللفظي إلى سماته الدلالية، انطلاقا من السمات العامة وصولا إلى الخاصّة، فيقول: "إنه يجب أن يُذكَر ما يعمه وغيره، وما يخصّه لأن الشيء هو اجتماع ذلك، وبه يتحصل ذاته"[44]، فعرض مكونات المشترك اللفظي الدلالية العامة، وحتى الخاصة يساعد على فك الغموض الدلالي.

وعملية التفكيك التي اقترحها **الغزالي** اهتدى إليها مؤسسي النظرية التحليلية **(كاتز وفودور)**، حيث تقوم "نظريتهما في أساسها على تشذير كل معنى بطريقة تسمح لها بأن تتقدّم من العام إلى الخاص"[45].

وهذا التشابه الكبير بين حلول **الغزالي** ومؤسسي النظرية التحليلية، يدلّ على وعي كبير لهذا الفيلسوف والمنطقي، فهو لم يكتف بعرض قضية الغموض بل حاول إيجاد حلٍّ لها.

ب)غموض الترادف: الألفاظ المترادفة لها دور كبير في إحداث غموض دلالي للجملة، فإيراد ألفاظ يُعتقَد أنها مترادفة في نفس السياق يشكل غموضا دلاليا في الجملة، التي تمّ الاستبدال فيها بين ألفاظ مترادفة نسبيا.

و**أبو حامد الغزالي** تفطن لإشكالية تحديد الدلالة بالنسبة للألفاظ المترادفة، فرأى أن ما يُعتقَد أنها ألفاظ مترادفة، ما هي في الحقيقة إلا صفات لمسمّى واحد، فيقول: "قد يتحدّ الموضوع ويتعدّد الاسم بحسب اختلاف الاعتبارات، فيظن أنها مترادفة ولا تكون كذلك، فمن ذلك أن يكون أحد الاسمين له من حيث موضوعه، والآخر من حيث له وصف، كقولنا **(سيف)** و**(صارم)**، فإنّ الصارم دلّ على موضوع موصوف بصفة الحدّة، بخلاف السيف، ومن ذلك أن يدل كلّ واحد على وصف الموضوع الواحد، كـــ**(الصارم)** و**(المهند)**، فإن أحدهما يدلّ على حدّته والآخر على نسبته"[46].

فنظرا لانعدام الترادف التام بين مفردتي: الصّارم، المهند، واللتان تعتبران صفة للسّيف، فالأولى تصف حدته، والثانية تصف نسبته إلى الهند، فإنه لا يحق التبادل بين هذه المفردات في نفس سياق الجملة، لأنه سيولّد غموضا وشذوذا دلاليا.

ولحلّ أزمة الغموض شدّد **الغزالي** على أهمية تفكيك تلك المفردات المترادفة إلى سماتها الدلالية، ابتداء من السّمات العامة وصولا إلى السّمات الخاصة، وهو نفس الحلّ الذي اقترحه في فك غموض المشترك اللفظي.

والذي اقترحه **الغزالي** نجده موافقا تماما لما اقترحته النظرية التحليلية، فقد "وضع **Katz** (1966) معيارا يقوم على أساس وضع مقياس لتحديد درجة تشابه المعنى"[47]، فكلما كانت السّمات الدلالية بين المفردتين اللتين يُعتقَد أنهما مترادفة متوافقة، فإنهما تقتربان من دائرة الترادف إلى أن يصلا إلى الترادف التام، ويمكن القول أن قضية الترادف تعد إحدى أهم الإشكالات التي عالجتها النظرية التحليلية.

ويشير **الغزالي** إلى دور عدم التفريق الدقيق بين المفردات في التباس المعنى فيقول: "أمّا التباس اللفظ فهو أن يكون بينه وبين الصّدق مناسبة، كما إذا اشتركت لفظتان بمعنى، وبينهما اقتراف معنى دقيق، فيظن أن الحكم الذي ألقي صادقا على أحدهما صادق على الآخر"[48].

إذن عدم التنبيه للفروق الدقيقة بين الألفاظ الذي يعتقد أنها مترادفة سيؤدي حتما إلى إنشاء جمل شاذّة دلاليا؛ ذلك لأن التغيير بين المفردات المترادفة نسبيا، يغير معنى الجملة من معنى معين إلى معنى آخر.

وهذه الفروق الدقيقة بين المفردات يكون سببها إمّا زيادة في المعنى أو نقصانه وهذا ما يوضحه **الغزالي** قائلا: "... ويقع الذهول عمّا فيه الافتراق من زيادة معنى أو نقصانه مع إتحاد المسمّى"[49].

ويعطي **الغزالي** أمثلة عن تلك المفردات التي يعتقد العام أنها مترادفة، إلاّ أنها تحتوي على فروق دقيقة، فيقول: "... البكاء والعويل، ولا يقال عويلا إلا إذا كان معه رفع صوت، وإلا فهو **(بكاء)**، وقد يظن تساويهما، وكالثرى و**(التراب)**، فإن الثرى هو التراب ولكن بشرط النداوة، وكذلك **(المأذق)** و**(المضيق)** فإن**(المأذق)** هو**(المضيق)**، ولكن لا يقال إلا في مواقع الحرب"[50].

والملاحظ أن النظرية التحليلية –سواء الحديثة، أو التي أشار إليها **الغزالي** – تساعد "على إثبات الترادف بين اللفظتين، وتساعد على نفي الترادف عن لفظين قد يظن ترادفهما"[51]، والسّمات الدلالية أو الملامح التكوينية للمفردات هي وحدها المسؤولة على تحديد نسبة الترادف، فإن كان هناك توافقا تاما في المكوّنات الدلالية للمفردات، فهما إذن مترادفتان، وإن كان العكس فهما غير مترادفتين أو مترادفتان نسبيا.

ينتهي **الغزالي** إلى أن السبب الأول والأساسي للغموض هو تتبع الألفاظ دون المعاني، فيقول: "وإنما تكثر هذه الأغاليط إذا تشبّت الذهن بالألفاظ دون أن يحصِّل المعاني بحقائقها"[52].

إذن فأفضل حلّ لتفادي إشكالية الغموض والوقوع في مأزق التفسير الدلالي الخاطئ للجمل، هو تتبع المعاني، والتأكّد من حقيقتها، وعدم الاهتمام البالغ بالألفاظ بل،ؤ يتوجب النظر إليها على أنها مجرّد مثبّتات للمعنى وليست هي المعاني.

خاتمة: انطلاقا من هذا العرض والتنقيب عن ملامح النظرية التحليلية ضمن مؤلَف "معيار العلم" **لأبي حامد الغزالي** نستخلص النتائج الآتية:

- لقد أدرك **الغزالي** أهمية التركيب أو التأليف الصحيح في إنشاء دلالة صحيحة، حيث شبه عملية التأليف بعملية البناء.
- لقد اقترح **الغزالي** حلولا جادّة لتقديم تفسير دلالي صحيح للجمل منها المحدّد النحوي، المحدد الدلالي، المميز، وهذه الحلول التي اقترحها نجدها تمثل أسس النظرية التحليلية.
- لقد تبين من اطلاعنا على تلك الحلول أن **أبا حامد الغزالي** لم يعط أهمية بالغة للمحدّد النحوي، وذلك لتفطنه أنه لا يعتبر شرطا أساسيا لتحقيق دلالة صحيحة.
- لقد ركز **الغزالي** كل التركيز على التحليل الدلالي للكلمات أو ما يسمى بالمحدّد الدلالي، في النظرية التحليلية، فأشار إلى عنصري المعجم وقواعد الإسقاط.
- لقد أدرك **الغزالي** أن المحدّدين النحوي والدلالي ليسا كافيين لتقديم تفسير دلالي للجملة، فأضاف ما يسمّى بالمميز في النظرية التحليلية.

▪ إن الوعي الكبير الذي ميز **أبا حامد الغزالي** جعله ينتبه لمشكلة الغموض الدلالي، فلم يكتف بعرضه لهذه المسألة، بل حاول معالجتها وقدّم حلولا جدية لا تزال محطّ جدل في دراسات النظرية التحليلية.

الهوامش:

★ – تعددت تسميات هذه النظرية، فهناك من يسمّيها بالنظرية التحليلية **(أحمد مختار عمر)** وهناك من يسمّيها بالنظرية الدلالية **(كلود جرمان)**، وآخر يسميها النظرية التفسيرية **(أحمد حساني)**، وإرتأينا اِختيار الاسم الأوّل **(النظرية التحليلية)**؛ ذلك لأن أساس هذه النظرية هو تحليل المفردات ثم إعطاء تفسير دلالي للجملة المكوّنة من تلك الكلمات.

1 – كلود جرمان وريمون لوبلون، علم الدلالة، تر: نور الهدى لوشن، دار الكتب الوطنية، ط1 1997، ص ص 76–77.

2 – الغزالي، معيار العلم، تح: سليمان دنيا، دار المعارف، القاهرة، مصر، د.ط، 1961م، ص 70.

3 – المصدر نفسه، ص 130.

4 – كمال بشر، التفكير اللغوي بين القديم والجديد، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، د.ط 2005، ص 169.

5 – الغزالي، معيار العلم، م.م.س، ص 79–80.

6 – جون لانيز، علم الدلالة، الفصلان التاسع والعاشر من كتاب: "مقدمة في علم اللغة النظري" تر: مجيد عبد الحليم الماشطة وآخرون، مطبعة جامعة البصرة، د.ط، 1980، ص120.

7 – يحي أحمد، الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة، مجلة عالم الفكر، مج20، ع3، مطبعة الكويت، أكتوبر نوفمبر ديسمبر، 1989، ص 88.

8 – الغزالي، معيار العلم، م.م.س، ص 117.

9 – ينظر: أحمد مختار عمر، علم الدلالة، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط5، 1998، ص 118.

10 – محمد حماسة عبد اللطيف، النحو والدلالة (مدخل إلى دراسة المعنى النحوي الدلالي)، دار الشروق، ط1، 2000، ص 44.

11 – الغزالي، معيار العلم، م.م.س، ص 103.

12 – كلود جرمان وريمون لوبلون، علم الدلالة، م.م.س، ص 84.

13 – ميشال زكرياء، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة) المؤسسة الجامعية للدراسات للنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1986، ص 66.

14 – المرجع نفسه، ص 66.

15 – الغزالي، معيار العلم، م.م.س، ص 266.

16 – المصدر نفسه، ص 260.

17 – المصدر نفسه، ص 230.

18 – كلود جرمان وريمون لوبلون، علم الدلالة، م.م.س، ص 88.

19 – الغزالي ، معيار العلم، م.م.س، ص 272.

20 – ينظر: محمد علي الخولي، علم الدلالة (علم المعني)، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن د.ط، 2001، ص 195.

21 – كلود جرمان وريمون لوبلون، علم الدلالة، م.م.س، ص 82–83.

22 – الغزالي، معيار العلم، م.م.س، ص 118–119.

23 – ميشال زكرياء، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة) م.م.س، ص 72.

24 – كلود جرمان وريمون لوبلون، علم الدلالة، م.م.س، ص 89.

25 – جون بيير، اللسانيات، تر: الجواس مسعودي ومفتاح بن عروس، دار الآفاق، د.ط، د.ت ص 64.

26 – الغزالي، معيار العلم، م.م.س، ص 265.

27 – ف. بالمر، علم الدلالة، تر: مجيد عبد الحليم الماشطة، الجامعة المستنصرية، د.ط، 1985 ص 16.

28 – ينظر: كلود جرمان وريمون لوبلون، علم الدلالة، م.م.س، ص 96.

29 – ميشال زكرياء، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة) م.م.س، ص 15.

30 – الغزالي، معيار العلم، م.م.س، ص 208.

31 – المصدر نفسه، ص 81.

32 – كلود جرمان وريمون لوبلون، علم الدلالة، م.م.س، ص 83.

33 – المرجع السابق، ص 46.

34 – سالم شاكر، مدخل إلى علم الدلالة، تر: محمد يحياتين، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، د.ط، د.ت، ص 07.

35 – الغزالي، معيار العلم، م.م.س، ص 87.

36 – ينظر: ف. بالمر، علم الدلالة، م.م.س، ص 132.

37 – الغزالي، معيار العلم، م.م.س، ص 201.

38 – المصدر السابق، ص 208.

39 – المصدر السابق، ص 201.

*– سورة التوبة، الآية 3.

40 – المصدر نفسه، ص 209.

41 – ينظر: محمد علي الخولي، علم الدلالة (علم المعاني)، ص154.

*– سورة آل عمران، الآية7.

42 – الغزالي، معيار العلم، م.م.س، ص 208.

43 – المصدر السابق، ص 81.

44 – المصدر نفسه، ص 103.

45 – أحمد مختار عمر، علم الدلالة، م.م.س، ص 114.

46 – الغزالي، معيار العلم، م.م.س، ص 84–85.

47 – أحمد مختار عمر، علم الدلالة، م.م.س، ص 138.

48 – الغزالي، معيار العلم، م.م.س، ص 213.

49 – المصدر السابق، ص 213–214.

50 – المصدر نفسه، ص 214.

51 – أحمد مختار عمر، علم الدلالة، م.م.س، ص 135.

52 – الغزالي، معيار العلم، م.م.س، ص 211.

الحجاج في دلائل الإعجاز لعبد القاهر الجرجاني

د.عبد القادر حمراني
جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف

عبد القاهر الجرجاني (ت471 هـ) فقيه شافعي ومتكلّم أشعريّ درس النّحو وألّف فيه، غير أنّ شهرته كانت بكتاباته البلاغية من خلال كتابيه "أسرار البلاغة" و"دلائل الإعجاز". وقف حياته لنشر العلم والذّود عنه. شغل نفسه بالبحث في الإعجاز القرآني وردّ على كثير من المتكلّمين ليخلص من ذلك إلى القول بأنّ مناط الإعجاز القرآني كامن في نظمه. وقد استطاع أن يبلور نظرية النّظم التي اشتهر بها. وكان لا يرى الصواب في غيرها، ومن ثَمَّ فهي أسلم لدين المرء وعقيدته. لقد دافع عبد القاهر بحنكة وتبصّر عن أصول المذهب الأشعري وهو يتحدّث عن إعجاز القرآن العظيم. وقد ساعده على ذلك تضلّعه في علم العربية ودرايته الواسعة بأسرار النّحو ووظائفه. هذا بالإضافة إلى براعته في علم الكلام الذي أمدّه بجملة من الأدوات التحليلية الإجرائية ذات الطبيعة العقلانية التي تؤطرها آلية حوارية تداولية تستدرج الخصم إلى زاوية الإقرار والتسليم وفق أسلوب الحجاج الذي هو "نشاط إقناعي خطابي، يقوم على الاعتقادات والوقائع، ذو كفاية نصية وسياقية، يشتغل كإستراتيجيات، توظّف العوامل الذّاتية والقدرات الخطابية، ليحقّق النجاح والفعالية."[1]

انطلق عبد القاهر في تأسيسه لنظرية النظم من عقيدة الأشاعرة في كلام الله تعالى وصفاته وعلاقة الكلام النفسي القديم باللفظ المحدث. للإشارة فإنّ الأشاعرة يعتقدون أنّ القرآن العظيم ينقسم إلى مدلول قديم، هو صفة أزلية قديمة من صفات الله تعالى، وإلى دوال حادثة هي الألفاظ والعبارات التي تكون في هيئتها التركيبية

ونظمها تابعة لذلك المدلول القديم. فقد صرّح الباقلاني "أنّ حقيقة الكلام على الإطلاق في حقّ الخالق والمخلوق إنّما هو المعنى القائم بالنفس، لكن جعل لنا دلالة عليه تارة بالصوت والحروف نطقا، وتارة بجمع الحروف بعضها إلى بعض كتابة دون الصّوت ووجوده، وتارة إشارة ورمزا ودون الحروف والأصوات ووجودها."[2] فهو بهذا الطّرح يجعل كلّ ما هو خارج عن مجال النفس وحديثها ممّا هو مسموع أو مكتوب صورة عاكسة لما هو قائم في النفس وماثل فيها يُعبّر عنه بالأصوات تارة وبغيرها تارة أخرى. وقد رجّح أبو حامد الغزالي هذا الرأي وهو يتحدّث عن الكلام حيث قال: "وقد قيل إنّه حديث النفس، أو نطق النفس، أو مدلول أمارات وضعت للتّفاهم وهو الأصحّ."[3] ولعلّ هذا الفهم هو ما كان شائعا بين العرب مثلما يعكسه قول الأخطل:

لا يعجبنك من أثير حظّه *** حتى يكون مع الكلام أصيلا

إنّ الكلام من الفؤاد وإنّما *** جُعل اللسان على الفؤاد دليلا[4]

وقد وقف المعتزلة من هذه الفكرة موقفا مباينا حيث نفوا تماما وجود الكلام النفسي لعدم استناد هذا الرأي إلى أدلّة مقنعة في نظرهم. والكلام بالمفهوم الاعتزالي لا يخرج عن كونه عرضا محسوسا. وهو يختلف تماما عن العلم الذي تنبئ عنه الإرادة. وممّا يجب التنبيه إليه أنّه لا نزاع بين الأشاعرة والمنعزلة في حدوث الكلام اللفظي إنّما النزاع بينهم قائم في إثبات الكلام النفسي ونفيه. وعلى هذا الأساس قال المعتزلة بخلق القرآن من غير ذهاب إلى الفصل بين دواله ومدلولاته. ولأجل ذلك تعمّق الخلاف بين الفريقين واحتدم الصّراع الفكري بينهما. ويمكن القول إنّ أمر الخصومة في دلائل الإعجاز واضح المعالم شديد اللهجة فيه كثير من الحجاج في المواطن التي قارع فيها الجرجاني خصومه من المعتزلة وفي طليعتهم القاضي عبد الجبّار صاحب كتاب المغني في أبواب العدل والتوحيد. حيث دحض أقوال عبد الجبّار وعكف على تصحيح بعض المفاهيم المتعلّقة بالفصاحة

والنظم ممّا خفي على غيره، وهو بعمله ذلك يكون قد سعى جاهدا إلى" نقض نظرية اعتزالية في هذا الباب، وتأسيس أشعرية تحلّ محلّها أو تقف بإزائها."[5] وفي ذلك تمكين لعقيدة الأشاعرة وإبطال لأفكار المعتزلة في مسألة الإعجاز القرآني وما يقوم عليه مفهوم النظم لديهم. والذي يجب التنبيه إليه أنّ الاتجاه العقلي في تبرير الإعجاز قد شقّ طريقه في البحث حين آمن به فريق من العلماء الذين دعوا إلى تحكيم العقل واتخاذه وسيلة لتبرير مكمن الإعجاز في القرآن العظيم. وكانت مظاهر الاتجاه العقلي في إثبات الإعجاز كامنة في التدليل على عدم معارضة العرب لأسلوب القرآن العظيم مع توفّر الدّواعي.[6] وقد اعتمد علماء الإعجاز هذه الوسيلة وهم يؤصّلون لوجه الاستدلال بالعقل ويقرّرون صلاحيته وملاءمته لكلّ العصور.[7] وقد ذهب العلماء في بيان إعجاز القرآن العظيم مذاهب شتّى وكان لكلّ فريق حججه في هذا الباب. وكان إبراهيم بن سيار النظّام أوّل من قال بالصّرفة إلاّ أنّ جلّ العلماء لم يقبلوا هذا التعليل ورفضوه مبرهنين على بطلانه لأنّ الله عزّ وجلّ لو كان قد صرفهم عن المعارضة ما طلب منهم على وجه التحدّي على أن يأتوا بمثله. ووقف أبو هاشم الجبائي (321هـ) موقفا قريبا ممّا ذهب إليه الخطابي في تفسيره لقضية الإعجاز القرآني حيث جعل النظم مناط الإعجاز، وبه تحصل الفصاحة التي قيّدها بجزالة اللفظ وحسن المعنى. وفي هذا يقول: "إنّما يكون الكلام فصيحا لجزالة لفظه وحسن معناه. ولابدّ من اعتبار الأمرين، لأنّه لو كان جزل اللفظ ركيك المعنى لم يعد فصيحا، فإذن يجب أن يكون جامعا لهذين الأمرين. وليس فصاحة الكلام بأن يكون له نظم مخصوص، لأنّ الخطيب عندهم قد يكون أفصح من الشاعر والنظم مختلف، إذ أريد بالنظم اختلاف الطريقة، وقد يكون النظم واحدا وتقع المزية في الفصاحة.... فلذلك لا يصحّ عندنا أن يكون اختصاص القرآن بطريقة في النظم دون الفصاحة التي هي جزالة اللفظ وحسن المعنى."[8] وبهذا يكون الجبائي قد حصر البلاغة في الجمع بين جزالة اللفظ وحسن المعنى من

غير تعمّق كبير في هذه القضية. وزاد هذه الفكرة ترسيخا ووضوحا تلميذه القاضي عبد الجبّار(415هـ) حين قال: "واعلم أنّ الفصاحة لا تظهر في أفراد الكلم، وإنّما تظهر في الكلام بالضمّ على طريقة مخصوصة، ولابدّ مع الضمّ من أن يكون لكلّ كلمة صفة، وقد يجوز في هذه الصفة أن تكون بالمواضعة التي تتناول الضمّ. وقد تكون بالإعراب الذي له مدخل فيه، وقد تكون بالموقع، وليس لهذه الأقسام الثلاثة رابع. لأنّه إمّا أن تعتبر فيه الكلمة أو حركاتها أو موقعها، ولابدّ في هذا الاعتبار في كلّ كلمة، ثمّ لابدّ من اعتبار مثله في الكلمات إذا انضمّ بعضها إلى بعض، لأنّه قد يكون لها عند الانضمام صفة، وكذلك لكيفية إعرابها وحركاتها وموقعها، فعلى هذا الوجه الذي ذكرناه، إنّما تظهر مزية الفصاحة بهذه الوجوه دون ما عداها."[9]
ومدلول كلام القاضي عبد الجبّار أنّ النّظم هو المعوّل عليه في الفصاحة ولا بدّ من أن تحدّد مجالاته في أمور ثلاثة هي: اختيار الكلمة والوظيفة التي تناط بها داخل التركيب، والموقع الأنسب لها في الرباط النّاظم. وبهذا يكون الباحثون في الإعجاز قد انتقلوا من صعيد البرهنة على عدم قيام المعارضة إلى ساحة البرهنة على إعجاز النصّ. وهي خطوة جبّارة في علم الإعجاز. وقد مكّن لهذه النّقلة النّوعية عبد القاهر الجرجاني وهو يسعى جاهدا إلى دحض آراء المخالفين لرأيه في الإعجاز حيث واجههم بالقول: "إنا إذا سقنا دليل الإعجاز فقلنا: لولا أنهم حين سمعوا القرآن وحين تحدوا إلى معارضته، سمعوا كلاماً لم يسمعوا قط مثله، وأنهم قد رازوا أنفسهم فأحسوا بالعجز عن أن يأتوا بما يوازيه أو يدانيه، أو يقع قريباً منه، لكان محالاً أن يدعم معارضته وقد تحدوا إليه، وقرعوا فيه، وطولبوا به، وأن يتعرضوا لشبا الأسنة، ويقتحموا موارد الموت، فقيل لنا: قد سمعنا ما قلتم، فخبرونا عنهم عما ذا عجزوا؟ أعن معان في دقة معانيه وحسنها وصحتها في العقول؟ أم عن ألفاظ مثل ألفاظه؟ فإن قلتم عن الألفاظ، فماذا أعجزهم من اللفظ أم ما بهرهم منه؟ فقلنا: أعجزتهم مزايا ظهرت لهم في نظمه، وخصائص صادفوها في سياق

لفظه، وبدائع راعتهم من مبادئ آيه ومقاطعها، ومجاري ألفاظها ومواقعها."[10] فالجرجاني يحاجّ هذا الخصم الذي يتطلّع إلى معرفة مكمن الإعجاز الذي لا يخرج عن أحد أمرين في نظره. وهو إمّا أن يكون ذلك ناجما عن المعنى أو عن اللفظ. فيجيبهم بأنّ مناط الإعجاز ليس كامنا في حقيقة لفظه، إنّما هو في طريقة نظمه. ولا سبيل إلى إدراك ذلك إلاّ بالمهارة والحذق في لغة العرب التي نزل بها القرآن العظيم. وفي مقدّمتها الشّعر لأنّه ديوان العرب لذلك عقد الجرجاني فصلا في بداية كتابه "دلائل الإعجاز" يردّ فيه على من زهد في رواية الشّعر وحفظه، وذمّ الاشتغال بعلمه وتتبّعه.[11] وكان ردّه عن طريق العقل والنّقل حيث أبطل الفرضيات الثلاث التي يمكن أن يتعلّق بها خصومه[12] الواحدة تلو الأخرى مستخدما الحجج العقلية والنقلية معا. وقرّر أنّ كلّ من كان ذلك هو رأيه "فهو في ذلك على خطأ ظاهر، وغلط فاحش، وعلى خلاف ما يوجبه القياس والنظر، وبالضد مما جاء به الأثر، وصح به الخبر."[13] ولإقامة الحجة على خصمه يبسط الكلام في الردّ على منكري الشّعر ويعضد أفكاره بجملة من الآثار، وما صحّ في هذا الباب من أخبار. فممّا يوجبه النظر في هذا الشّأن أنّه يتعيّن على من ذمّ الشّعر لأجل ما يجده فيه من هزل أو سخف أن يذمّ الكلام كلّه، ويفضّل الخرس على النطق لأنّه هو الآخر فيه كثير من اللّغو وما هو مذموم مرذول. و"لو كان منثور الكلام يُجمع كما يجمع المنظوم، ثم عمد عامد فجمع ما قيل من جنس الهزل والسخف نثراً في عصر واحد لأربى على جميع ما قاله الشعراء نظماً في الأزمان الكثيرة، ولغمره حتى لا يظهر فيه. ثم إنك لو لم ترو من هذا الضرب شيئاً قط، ولم تحفظ إلا الجد المحض ما لا معاب عليك في روايته، وفي المحاضرة به، وفي نسخه وتدوينه لكان في ذلك غنى ومندوحة، ولوجدت طلبتك ونلت مرادك، وحصل لك ما نحن ندعوك إليه من الفصاحة. فاختر لنفسك، ودع ما تكره إلى ما تحب."[14] ثمّ نبّه إلى أنّ العبرة من رواية الشّعر منوطة بالغرض المراد، ولذلك استشهد به العلماء لغريب القرآن

والحديث. كما استحضر نصوصا من النقل تثبت جواز رواية الشّعر ومنها سماعه عليه الصلاة والسلام للشعر وحثّه لحسّان وكعب رضي الله عنهما على الردّ على المشركين، وما دعا به عليه الصلاة والسلام للنابغة الجعدي بعد استحسانه لشعره. والآثار في هذا الباب كثيرة ومستفيضة.

والجدير بالذّكر أنّ الجرجاني كان قد وظّف كثيرا من الأبيات الشعرية وهو يشرح فكرة النظم التي أناط بها مكمن الإعجاز في القرآن العظيم، وقد سعى سعيا حثيثا للتّمكين لهذه الفكرة بعد أن هدم غيرها من الأفكار التي يبطل مفعولها عند عرضها على محكّ النظر، ومعيار العقل. وردّ على من قال إنّ الإعجاز يتعلّق بالكلم المفردة، وهذا محال لأنّ الألفاظ المفردة الواردة في القرآن الكريم هي ألفاظ اللغة المعهودة عند العرب بأجراسها ومدلولاتها. وبالتالي فلا يمكن أن يتحدّاهم بشيء موجود عندهم ومعروف لديهم. كما أبطل قول من زعم أنّ الإعجاز يكون في البيان من مجاز واستعارة وكناية كونها "الأقطاب التي تدور البلاغة عليها والأعضاد التي تستند الفصاحة إليها، والطلبة التي يتنازعها المحسنون، والرهان الذي تجرب فيه الجياد، والنضال الذي تعرف به الأيدي الشداد، وهي التي نوه بذكرها البلغاء، ورفع من أقدارها العلماء."[15] إلاّ أنّ ذلك لا يفردها بالمزية ويجعلها مناط الإعجاز وأن يقصر عليها، لأنّ القول بذلك "يؤدي إلى أن يكون الإعجاز في آي معدودة، في مواضع من السور الطوال مخصوصة. وإذا امتنع ذلك فيها لم يبق إلا أن يكون في النظم والتأليف."[16] ومدلول هذا الكلام أنّه لابدّ من اعتبار الصّورة في الإعجاز على أساس أنّها من مقتضيات النّظم "لأنه لا يتصور أن يدخل شيء منها في الكلم، وهي أفراد لم يتوخ فيما بينها حكم من أحكام النحو، فلا يتصور أن يكون هاهنا فعل أو اسم قد دخلته الاستعارة من دون أن يكون قد ألف مع غيره."[17] ولعلّه من الأهمية بمكان القول بأنّ ربط صوّر العدول الدّلالي بالنظم النحوي يعدّ

إنجازا بلاغيا ذا قيمة علمية كبيرة. وهو ينمّ عن فكر ثاقب ينفذ إلى حقائق الأمور وتحليل عميق صائب يجلّي كلّ دفين ومستور. كما أنّه وإن كان يتفق مع خصومه من المعتزلة على أنّ لصوّر البيان قيمة في النظم، فإنّه يخالفهم في القيمة الفنية لتلك الأساليب حيث يقرّر أنّ تلك المزية تعود إلى جانب المعنى لا إلى جانب اللفظ. فالاستعارة على سبيل المثال التي تقوم على نقل اللفظ واستعماله في غير ما وضع له لتجسيد معنى وإجلاء فكرة، لا تكون إلاّ بعد أن يستعير المعنى ثمّ أنّ المستعير لا ينقل اللفظ حقيقة إنّما يدّعي معنى الاسم لشيء آخر لتحقيق المبالغة وعليه فإنّ ذكر العلماء للنقل عند تعريفهم الاستعارة غير وجيه في نظر عبد القاهر، لأنّ ذلك ليس نقلا للاسم عمّا وضع له حقيقة. ويكون النقل فعليا إذا أخرجت الاسم عن معناه الأصلي من أن يكون مقصودك. فإذا عبّرنا عن الإنسان الشجاع باسم الأسد نكون قد جعلنا الرجل بشجاعته أسدا. فالتجوّز في أن ادّعيت للرجل أنّه في معنى الأسد، وهذا إن أنت حصلت تجوّز منك في معنى اللفظ لا في اللفظ.[18] وعلى هذا يمكن القول أنّ المجاز هو تجوّز في المعنى وليس نقلا للألفاظ حقيقة كما فهمه غيره.

وإذا تبيّن فساد هذه الآراء وعدم استقامتها عند عرضها على محكّ النظر اقتضى الأمر منّا البحث في غيرها من العوامل المحققة للإعجاز. لقد بيّن عبد القاهر بما لا يدع مجالا للشّك أنّ النّظم هو مكمن الإعجاز في القرآن الكريم وراح يوضّح هذه الفكرة لينفي عنها كلّ فهم سقيم، وما تعلّق بها من تفسير عقيم. فالنظم عنده لا يعني اختيار الكلمات إنّما هو تخيّر للمعاني النّحوية ومعنى هذا "أنّ ناظم الكلام لا يفكّر في تخيّر الألفاظ، ومراعاة التناسب والتلاؤم والانسجام بينها، ولا في العذوبة والخفّة والسهولة، وإنّما يفكّر في معاني النّحو، وفروق كلّ باب ووجوهه فيتخيّر منها ما يقتضيه الحال، ويرتّبه في كلامه على حسب ترتيب المعاني في

نفسه."[19] وكان ردّه عنيفا على من اعتقد أنّ نظم الكلام يتعلّق بانتقاء الألفاظ. فبيّن سبب خطئهم في ذلك ودخول الشبهة عليهم. وهو أنّهم لما رأوا "المعاني لا تتجلى للسامع إلا من الألفاظ، وكان لا يوقف على الأمور التي بتوخيها يكون النظم إلا بأن ينظر إلى الألفاظ مرتبة على الأنحاء التي يوجبها ترتيب المعاني في النفس. وجرت العادة بأن تكون المعاملة مع الألفاظ فيقال: قد نظم ألفاظاً، فأحسن نظمها وألف كلماً فأجاد تأليفها جعل الألفاظ الأصل في النظم وجعله يتوخى فيها أنفسها وترك أن يفكر في الذي بيّناه من أن النظم هو توخي معاني النحو في معاني الكلم وأن توخّيها في متون الألفاظ محال."[20]

وهو بعرضه هذا يسعى إلى تقرير فكرة مفادها أنّ الإعجاز لا يكون إلاّ فيما يقع فيه التفاضل. وبهذا تكون نظرية النّظم كفيلة بإثبات الإعجاز القرآني لأنّ "مدار أمر النظم على معاني النحو، وعلى الوجوه والفروق التي من شأنها أن تكون فيه فاعلم أن الفروق والوجوه كثيرة، ليس لها غاية تقف عندها، ونهاية لا تجد لها ازدياداً بعدها."[21] وبهذا يكون عبد القاهر قد نقل موضوع النظم بالمفهوم الاعتزالي القائم على ترتيب الألفاظ وحسن انتقائها وجودة سبكها إلى ساحة المعاني النفسية والمعاني النحوية التي تحدث بسببها المزية ويزداد الفضل ويتكاثر.

أمّا بخصوص الإيجاز وما يتحقّق به فإنّ لعبد القاهر نظرة مخالفة تماما لما كان شائعا في الوسط الاعتزالي وهو أنّ الإيجاز يتأتى بتكثير المعنى وتقليل اللفظ. أمّا هو فيرى بأنّ الإيجاز الذي هو من محاسن النظم وأحد مقتضياته يحصل بفعل حسن استغلال مواقع الألفاظ في سلسلة التركيب. أي أنّ إفادة معان زائدة على المعنى الأصلي يتحقق بإدخال تغيير في تشكيل بنية الكلام. ويمكن توضيح ذلك بما مثّل له في هذا المجال بقوله تعالى: "وَجَعَلُوا لِلَّهِ شُرَكَاءَ الْجِنَّ" { الأنعام:100} حيث بيّن أنّ هذه الآية تتضمّن معنيين اثنين، أوّلهما: أنّهم جعلوا الجنّ شركاء لله

وعبدوهم معه. وكان هذا المعنى يحصل مع التأخير حصوله مع التقديم، كأن نقول: وجعلوا الجنّ شركاء لله. وثانيهما: أنّه ما كان ينبغي أن يكون لله شريك لا من الجنّ ولا من غيره. وهذا لا يتحقق إلاّ بآلية التقديم والتأخير بين الوحدات وهو ما جاءت الآية الكريمة على صورته. لذلك قال: "فانظر الآن إلى شرف ما حصل من المعنى بأن قدم الشركاء، واعتبره فإنه ينبّهك لكثير من الأمور، ويدلّك على عظم شأن النظم، وتعلم به كيف يكون الإيجاز به؟ وما صورته؟ وكيف يزاد في المعنى من غير أن يزاد في اللفظ؟ إذ قد ترى أن ليس إلا تقديم وتأخير، وأنه قد حصل لك بذلك من زيادة المعنى ما إن حاولت مع تركه لم يحصل لك، واحتجت إلى أن تستأنف له كلاماً نحو أن تقول: وجعلوا الجن شركاء لله، وما ينبغي أن يكون لله شريك من الجن ولا من غيرهم."[22] وفحوى القول في هذه القضية أنّ تكثير المعنى منوط بكيفية نظم الكلمات داخل الجملة، وما يعتري ذلك من عدول تركيبي يتميّز به الفرع عن الأصل. ويترتّب على الموقعية التي تتّخذها الوحدات التركيبية لتحقيق جودة النّظم ووفرة الدّلالة. والجرجاني يرى أن لا فضيلة لإحدى العبارتين على الأخرى إلاّ بما توفّره من تأثير في المعنى لا يكون لصاحبتها.

وكان الجرجاني قد رافع كثيرا في قضية اللفظ والمعنى ونبّه إلى سوء فهم كثير من الناس لكلام الجاحظ حين قال: "والمعاني مطروحة في الطريق يعرفها العجمي والعربي والقروي والبدوي وإنّما الشّأن في إقامة الوزن وتخيّر اللفظ وسهولة المخرج وصحّة الطبع وكثرة الماء وجودة السبك، فإنّما الشعر صناعة وضرب من النسج وجنس من التصوير."[23] ولاشكّ أنّ تخيّر اللفظ يندرج ضمن الصياغة الفنية بأكملها من توليف بين عناصر التركيب وجمال النسج وحسن الإيقاع. ولم يسلم عبد القاهر هو الآخر من سوء فهم الناس لكلامه في هذا الأمر حيث صنّفه بعضهم من أنصار المعنى المتعصبين له. وجعله آخرون من أنصار اللفظ لأنّهم لم يفهموا

أقواله في سياقاتها ولم يفسّروها في حدودها بل أخذوها على إطلاقها ومن غير تقيّد بمواطن ورودها. فما ورد من نصوص توهم أنّه يهوّن من شأن اللفظ ويفخّم أمر المعنى أو العكس من ذلك، يجب أن تُفهم في سياقاتها التي وردت فيها، وأن يُربط السابق باللاحق في هذا الشّأن. فقوله مثلا: "الألفاظ خَدَمُ المعاني والمصرَّفة في حكمها، وكانت المعاني هي المالكة سياستهَا، المستحقَّةَ طاعتها، فمن نَصَرَ اللفظ على المعنى كان كمن أزال الشيء عن جِهَتِه، وأحاله عن طبيعته."[24] جاء في معرض ردّه على المغالين في الانتصار للّفظ على حساب المعنى. وهناك نصوص عدّة من هذا القبيل توهم بأنّ عبد القاهر من أنصار المعنى. ولو كان الأمر كذلك لما ألفيناه في مواضع أخرى يطري اللفظ ويدافع عنه، حتى يظنّ المقتصر على ذلك أنّه من المتشيعين للّفظ نحو قوله: "واعلم أن الداء الدوي والذي أعيا أمره في هذا الباب غلط من قدم الشعر بمعناه وأقل الاحتفال باللفظ وجعل لا يعطيه من المزية إن هو أعطى إلا ما فضل عن المعنى: يقول ما في اللفظ لولا المعنى، وهل الكلام إلا بمعناه؟ "[25]

ولإزالة اللبس على بعض الأحكام التي كان قد أطلقها المتقدّمون وحملها بعضهم على ظاهرها فأسيء فهمها يسعى الجرجاني جاهدا لكشف موضع الريبة فيها وتوضيح القصد منها حيث يقول: "فإن قيل: فماذا دعا القدماء إلى أن قسموا الفضيلة بين المعنى واللفظ، فقالوا: معنى لطيف ولفظ شريف، وفخموا شأن اللفظ وعظموه حتى تبعهم في ذلك من بعدهم، وحتى قال أهل النظر: إن المعانى لا تتزايد، وإنما تتزايد الألفاظ. فأطلقوا كما ترى كلاماً يوهم كل من يسمعه أن المزية في حاق اللفظ. قيل له: لما كانت المعاني إنما تتبين بالألفاظ، وكان لا سبيل للمرتب لها، والجامع شملها، إلى أن يعلمك ما صنع في ترتيبها بفكره، إلا بترتيب الألفاظ في نطقه، تجوزوا فكنوا عن ترتيب المعاني بترتيب الألفاظ، ثم بالألفاظ

بحذف الترتيب. ثم أتبعوا ذلك من الوصف والنعت ما أبان الغرض، وكشف عن المراد كقولهم: لفظ متمكن، يريدون أنه بموافقة معناه لمعنى ما يليه كالشيء الحاصل في مكان صالح يطمئن فيه. ولفظ قلق ناب يريدون أنه من أجل أن معناه غير موافق لما يليه، كالحاصل في مكان لا يصلح له، فهو لا يستطيع الطمأنينة فيه، إلى سائر ما يجيء في صفة اللفظ مما يعلم أنه مستعار له من معناه. وأنهم نحلوه إياه بسبب مضمونه ومؤداه. هذا، ومن تعلق بهذا وشبهه واعترضه الشك فيه بعد الذي مضى من الحجج فهو رجل قد أنس بالتقليد؟ فهو يدعو الشبهة إلى نفسه من ههنا وثم. ومن كان هذا سبيله فليس له دواء سوى السكوت عنه وتركه وما يختاره لنفسه من سوء النظر وقلة التدبر."[26] ومحصّلة الأمر أنّ حمل كلام بعض أهل النظر على ظاهره، أو سوء تأويله قد نجم عنه وهم وسوء فهم للأحكام التي أطلقها أولئك العلماء.

وقد بيّن عبد القاهر بما لا يدع مجالا للشّكّ أنّ علّة اللبس الذي وقع فيه أنصار اللفظ كان ناجما عن جهلهم بالصّورة لاعتقادهم بأنّه ليس هناك إلاّ اللفظ والمعنى ولا ثالث لهما. وما دامت المزيّة غير موجودة في المعاني فهي إذن موجودة في اللفظ لا محالة على حدّ زعمهم. ولاشكّ أنّ ما يترتّب عن هذه المقدّمات الخاطئة والفهم الضيّق سيكون مجافيا للحقيقة لأنّ ما بني على باطل فهو باطل. وقد أدّى بهم ذلك الفهم السّيّء إلى حمل أقوال العلماء في كلّ ما نسبوا فيه الفضيلة إلى اللفظ على ظاهره وإطلاقه من غير تقييده بالأوصاف الأخرى المذكورة في هذا الحقل "مثل قولهم: لفظ متمكن غير قلق ولا ناب به موضعه. إلى سائر ما ذكرناه قبل فيعلموا أنهم لم يوجبوا للفظ ما أوجبوه من الفضيلة، وهم يعنون نطق اللسان وأجراس الحروف. ولكن جعلوا كالمواضعة فيما بينهم أن يقولوا اللفظ، وهم يريدون الصورة التي تحدث في المعنى، والخاصة التي حدثت فيه."[27] والذي قرّره

عبد القاهر في هذه القضية وخلص إليه بعد طول تعليل وتبرير أنّ مجال المفاضلة كامن في صورة المعنى التي تتولّد من النظم الذي يتوخّى فيه أحكام النحو بفطنة واقتدار. لذلك وجب القول إنّه "لا يكون لإحدى العبارتين مزية على الأخرى حتى يكون لها في المعنى تأثير لا يكون لصاحبتها."[28]

ويبيّن الجرجاني علّة اختياره لمصطلح الصّورة الدال على صورة المعنى ومعنى المعنى فيقول: "واعلم أن قولنا: الصورة، إنما هو تمثيل وقياس لما نعلمه بعقولنا على الذي نراه بأبصارنا. فلما رأينا البينونة بين آحاد الأجناس تكون من جهة الصورة فكان تبيّن إنسان من إنسان، وفرس من فرس، بخصوصية تكون في صورة هذا لا تكون في صورة ذاك. وكذلك كان الأمر في المصنوعات، فكان تبين خاتم من خاتم، وسوار من سوار بذلك. ثم وجدنا بين المعنى في أحد البيتين وبينه في الآخر بينونة في عقولنا، وفرقاً عبرنا عن ذلك الفرق وتلك البينونة بأن قلنا: للمعنى في هذا صورة غير صورته في ذلك."[29] وكان هذا المفهوم قد ورد عند الجاحظ من قبل عندما قال:'' وإنّما الشعر صناعة وضرب من التصوير."[30]

ويزيد الأمر بيانا فيوضّح فكرة القدماء الذين يجعلون الألفاظ زينة للمعاني ويشبّهون المعاني بجوار معارضها الألفاظ. فليس المعرض وما في معناه "هو اللفظ المنطوق به. ولكن معنى اللفظ الذي دللت به على المعنى الثاني كمعنى قوله: * فإني جبان الكلب مهزول الفصيل* الذي هو دليل على أنه مضياف، فالمعاني الأول المفهومة من أنفس الألفاظ هي المعارض، والوشي، والحلي، وأشباه ذلك. والمعاني الثواني التي يومأ إليها بتلك المعاني هي التي تُكْسَى تلك المعارض وتُزَيَّن بذلك الوشي والحلي."[31]

وقد أنكر عبد القاهر بلاغة الكلمة المفردة، ومن ثمَّ فلا تفاضل بين الدّوال من حيث هي ألفاظ مجرّدة، وكلمات مفردة "فلو أن واضع اللغة كان قد قال ربض

مكان ضرب لما كان في ذلك ما يؤدي إلى فساد."[32] وفي هذا السياق يجري مجموعة من الأسئلة والفرضيات ليخلص من خلالها إلى استحالة التفاضل بين الدوال في الدلالة على المدلولات بناء على محاجّة مفادها تعدّد الدّوال لمدلول واحد في اللغة الواحدة خير دليل على اعتباطية العلامة اللغوية. كما أنّ اختلاف الدوال بين اللغات في الدّلالة على مدلول واحد دليل كاف هو الآخر على نفي البلاغة عن الكلمة المفردة. وهو بهذه الحجج يقرّر فكرة مفادها أنّ مكمن الإعجاز في القرآن الكريم لا يتعلّق بمفرداته لأنّ الاعتقاد ببلاغة الكلمة المفردة يؤدّي إلى المحال وهو أنّ "الألفاظ المفردة التي هي أوضاع اللغة قد حدث في مذاقة حروفها وأصدائها أوصاف لم تكن لتكون تلك الأوصاف فيها قبل نزول القرآن."[33]

وعلى هذا الأساس كانت نظرة عبد القاهر مناقضة تماما لنظرة المعتزلة فهو يرى أنّ نظم الكلام لا يخصّ الألفاظ والحروف إنّما هو نظم للمعاني لأنّ المتكلّم يقتفي في نظمه آثار المعاني، ويرتّبها على حسب ترتيب المعاني في النّفس. والمعادلة التي يريد عبد القاهر التنبيه إليها والبرهنة عليها هي معرفة مدلول "المعاني النفسية" وربطها بالكلام النفسي من جهة وبيان المعاني النحوية من جهة أخرى. وهذا هو جوهر نظرية النظم ولبّها لأنّه "لا يتصوّر أن تعرف للفظ موضعاً من غير أن تعرف معناه. ولا أن تتوخى في الألفاظ من حيث هي ألفاظ ترتيباً ونظماً، وأنك تتوخى الترتيب في المعاني، وتعمل الفكر هناك. فإذا تم لك ذلك أتبعتها الألفاظ، وقفوت بها آثارها. وأنك إذا فرغت من ترتيب المعاني في نفسك لم تحتجج إلى تستأنف فكراً في ترتيب الألفاظ، بل تجدها تترتب لك بحكم أنها خدم للمعاني، وتابعة لها ولاحقة بها، وأن العلم بمواقع المعاني في النفس، علم بمواقع الألفاظ الدالة عليها في النطق."[34] وممّا حاجّ به على هذه الفكرة قوله: "لو كان القصد بالنظم إلى اللفظ نفسه دون أن يكون الغرض ترتيب المعاني في النفس، ثم

النطق بالألفاظ على حذوها لكان ينبغي ألا يختلف حال اثنين في العلم بحسن النظم أو غير الحسن فيه، لأنهما يحسان بتوالي الألفاظ في النطق إحساساً واحداً، ولا يعرف أحدهما في ذلك شيئاً يجهله الآخر."[35] وقد توقف عند هذه الفكرة مليا وهو يبدئ ويعيد للتمكين لها في العقول حيث يقول: "واعلم أن ما ترى أنه لا بد منه من ترتيب الألفاظ وتواليها على النظم الخاص ليس هو الذي طلبته بالفكر، ولكنه شيء يقع بسبب الأول ضرورة من حيث إن الألفاظ إذا كانت أوعية للمعاني فإنها لا محالة تتبع المعاني في مواقعها، فإذا وجب لمعنى أن يكون أولاً في النفس وجب اللفظ الدال عليه أن يكون مثله أولاً في النطق."[36]

وقد حاجّ الجرجاني المعتزلة الذين يثبتون المزية للكلمة المفردة إذا كانت لها قيمة جمالية محسوسة ومن ثَمَّ فإنّ البديع بمحسناته اللفظية يمكن أن تتعلّق البلاغة بألفاظه. كما أنّ أساليب البيان من مجاز واستعارة وكناية تكتسب قيمة فنية إذا أجيد التصرّف في وضعها على حدّ قولهم. وفي ردّه على هذه الأفكار يصرّح قائلا: "ثمّ ترى الذين لهجوا بأمر اللفظ. قد أبوا إلا أن يجعلوا النظم في الألفاظ. فترى الرجل منهم يرى ويعلم أن الإنسان لا يستطيع أن يجيء بالألفاظ مرتبة إلا من بعد أن يفكر في المعاني، ويرتبها في نفسه على ما أعلمناك، ثم تفتشه فتراه لا يعرف الأمر بحقيقته، وتراه ينظر إلى حال السامع. فإذا رأى المعاني لا تقع مرتبة في نفسه، إلا من بعد أن تقع الألفاظ مرتبة في سمعه، نسي حال نفسه، واعتبر حال من يسمع منه. وسبب ذلك قصر الهمة، وضعف العناية، وترك النظر، والأنس بالتقليد. وما يغني وضوح الدلالة مع من لا ينظر فيها. وإن الصبح ليملأ الأفق، ثم لا يراه النائم، ومن قد أطبق جفنه؟."[37] كما أعلن النكير على من جعل شغله الشاغل في بلاغة الكلام تلاؤم الحروف من دون عناية بعوامل أخرى حيث قال: "وإن تعسف متعسف في تلاؤم الحروف فبلغ به أن يكون الأصل في الإعجاز، وأخرج سائر ما

ذكروه في أقسام البلاغة من أن يكون له مدخل أو فيما له كان القرآن معجزاً، كان الوجه أن يقال له: إنه يلزمك على قياس قولك أن تجوز أن يكون هاهنا نظم للألفاظ، وترتيب لا على نسق المعاني، ولا على وجه يقصد به الفائدة، ثم يكون مع ذلك معجزاً، وكفى به فساداً."[38] ثمّ أنّه يرتقي في محاجّته هذه مضيفا عنصر الدلالة وهو ما كان شائعا عند المعتزلة الذين يقولون بأنّ للتلاؤم اللفظي قيمة فنية قد تصل إلى درجة أن يكون مقياسا للإعجاز في نظم الكلام. فيردّ على هذا الزعم بقوله: "فإن قال قائل: إني لا أجعل تلاؤم الحروف معجزاً حتى يكون اللفظ ذلك دالا وذاك أنه تصعب مراعاة التعادل بين الحروف إذا احتيج مع ذلك إلى مراعاة المعاني. كما أنه إنما تصعب مراعاة السجع والوزن، ويصعب كذلك التجنيس والترصيع إذا روعي معه المعنى، قيل له: فأنت الآن إن عقلت ما تقول قد خرجت من مسألتك، وتركت أن يستحق اللفظ المزية من حيث هو لفظ، وجئت تطلب لصعوبة النظم فيما بين المعاني طريقاً، وتضع له علة غير ما يعرفه الناس وتدعي أن ترتيب المعاني سهل، وأن تفاضل الناس في ذلك إلى حد، وأن الفضيلة تزداد وتقوى إذا توخي، في حروف الألفاظ التعادل والتلاؤم، وهذا منك وهم."[39]

ولم يقف الجرجاني عند هذا الحدّ بل أنّه أنكر أن تكون خفة الألفاظ وسهولتها مقياسا للبلاغة وفصاحة اللّسان لأنّ مزايا النظم لا تترتّب على شيء يدخل في النطق بل إنّ مرجع ذلك إلى لطائف تدرك بثاقب الفكر. وعلى هذا الأساس فإنّه يستبعد أن يكون إعجاز القرآن الكريم متعلّقا بسلامة مفرداته ممّا يثقل على اللسان لأنّه "لو كان يصح ذلك لكان يجب أن يكون السوقي الساقط من الكلام، والسفساف الرديء من الشعر فصيحاً إذا خفت حروفه. وأعجب من هذا أنه يلزم منه أنه لو عمد عامد إلى حركات الإعراب، فجعل مكان كل ضمة وكسرة فتحة فقال: الحمد لله بفتح الدال واللام والهاء، وجرى على هذا في القرآن كله أن لا يسلبه ذلك

الوصف الذي هو معجز به، بل كان ينبغي أن يزيد فيه لأن الفتحة كما لا يخفى أخف من كل واحدة من الضمة والكسرة. فإن قال: إن ذلك يحيل المعنى. قيل له: إذا كان المعنى والعلة في كونه معجزاً خفة اللفظ وسهولته فينبغي أن يكون مع إحالة المعنى معجزاً. لأنه إذا كان معجز الوصف يخص لفظه دون معناه كان محالاً أن يخرج عن كونه معجزاً مع قيام ذلك الوصف فيه."[40] وهو في هذا الباب يورد فرضيات عدّة ليرتّب عليها حججا دامغة في نفي الإعجاز عن اللفظ لأنّ "الألفاظ من حيث هي ألفاظ وكلم ونطق لسان لا تختص بواحد دون آخر، وأنها إنما تختص إذا توخي فيها النظم. وإذا كان كذلك كان من رفع النظم من البين وجعل الإعجاز بجملته في سهولة الحروف وجريانها، جاعلاً له فيما لا يصح إضافته إلى الله تعالى، وكفى بهذا دليلاً على عدم التوفيق، وشدة الضلال عن الطريق."[41]

وهو بهذا التوجّه ينفي أن تكون الصّورة السمعية هي مناط المزية أو أن تكون بلاغة الكلام متعلّقة بها. والذي يجب التنبيه إليه أنّ عبد القاهر لا ينفي أن يكون لمذاقة الحروف وخفّة الكلمات وسلامتها ممّا يثقل على اللّسان أثر يوجب الفضيلة ويدعم موجبات الإعجاز، إنّما ينكر أن يكون ذلك وحده أصلا وعمدة في معرفة إعجاز القرآن.[42]

ومثلما وُفِّق عبد القاهر في دحض حجج المتشيعين للّفظ، والمغالين في نصرة المعنى استطاع أن يستبين سبيل الجادّة التي افتقدها كلٌّ من أنصار الطبع وأنصار الصنعة اللفظية. وأمام اتساع الهوّة واشتداد المفارقة وتعمّق الشّرخ بينهما لم يجد الجرجاني بدّا من إيقاف هذا المدّ وردم تلك الهوّة كي لا تذهب بالوظيفة التواصلية اللغوية عندئذ طرح فكرة الغموض وحدوده. وبحث عن توفيق يحدّ من غلواء المفارقة التي تتّكئ على الغرابة الجالبة للاهتمام وربطها بلذّة المعرفة التي ينتشي

منها العقل وتأنس بها النفس لأنّه "من المركوز في الطبع أن الشيء إذا نيل بعد الطلب له أو الاشتياق إليه، ومعاناة الحنين نحوه، كان نَيله أحلَى، وبالمزيَّة أولى فكان موقعه من النفس أجلّ وألطف، وكانت به أضَنَّ وأَشْغَف."[43] وللتوفيق بين الرأي القائل بأنّ التعقيد من شأنه أن يكسب المعنى غموضا مشرّفا له وزائدا في فضله وبين الرأي القائل: إنّ خير الكلام ما كان معناه أسبق إلى قلبك من لفظه إلى سمعك. يوضّح فكرة الغموض والوضوح جاعلا لكلٍّ منهما هامشا من السلب والإيجاب. فليس كلّ غموض يدفعنا إلى كدّ النظر يعدّ غموضا فنيا، وبخاصّة لمّا يكون مجرّد تعقيد ناجم عن سوء التركيب والتأليف بين الوحدات، ولذلك "ذُمَّ هذا الجنس، لأنه أحوجك إلى فكر زائد على المقدار الذي يجب في مثله،.....ولذلك كان أحقَّ أصناف التعقُّد بالذم ما يُتعبك، ثم لا يُجدي عليك، ويؤرّقك ثم لا يُورق لك."[44] وعلى النقيض من هذا فإنّه كلّما كان المعنى لطيفا، كان الجهد المبذول في استكشافه محمودا مبرّرا. "وإنما يزيدك الطلبُ فرحاً بالمعنى وأُنْساً به وسروراً بالوقوف عليه إذا كان لذلك أهلاً."[45] ولا بدّ أن يتضمّن هذا النوع من الكلام علامات هادية إلى المعنى المراد ودالّة عليه. ويكون حاله حال المنار الذي توقد فيه الأنوار كي يهتدي على ضوئها المدلجون. وفي هذا يقول مقارنا بين المعقّد المستهجن والملخّص المستحسن: "والمعقَّد من الشعر والكلام لم يُذَمَّ لأنه مما تقعُ حاجةٌ فيه إلى الفكر على الجملة، بل لأنّ صاحبه يُعْثِرُ فِكرَك في متصرَّفه، ويُشيكُ طريقك إلى المعنى، ويُوعِّر مذهبَك نحوه، بل رُبّما قَسَّم فكرَك، وشعَّب ظَنَّك، حتى لا تدري من أين تتوصّل وكيف تطلب. وأمّا الملخَّص فيفتح لفكرتك الطريقَ المستوى ويمهَّده، وإن كان فيه تعاطُفٌ أقام عليه المنار، وأوقد فيه الأنوار، حتى تسلكُه سلوكَ المتبين لوِجهته، وتقطعَهُ قَطْعَ الواثق بالنُّجْح في طِيّته."[46]

كما أنّ الوضوح لا يعني البتة أن يكون الكلام ساذجا لا يستدعي أدنى تفكير ولا نظر، لأنّ المعاني الشريفة لابدّ لها من حجاب يتفاعل معه الفكر لإدراك المعنى. وهو أمر له تعلّق بجماليات التلقي لذلك وجب القول: "وليس إذا كان الكلامُ في غاية البيان وعلى أبلغ ما يكون من الوُضوح، أغناك ذاك عن الفكرة إذا كان المعنى لطيفاً، فإن المعانيَ الشريفة اللطيفةَ لا بُدَّ فيها من بناءِ ثانٍ على أوّل، وردِّ تالٍ على سابق."[47] وبهذا الصنيع يكون الجرجاني قد سعى إلى التوفيق بين خصوصية الكلام العالي الطبقة الذي يقوم على لطف المفارقة الناجمة عن الجمع بين المتنافرات، وبين خاصية الوضوح الذي هو مطلب لغوي لا يحوج المتلقي إلى فكر زائد على المقدار الذي يجب في مثله.

ومن القضايا البلاغية التي احتدم فيها الصّراع الفكري بين الفرق الإسلامية قضية الحقيقة والمجاز. ويأتي اهتمام المتكلمين بهذا المبحث بالنظر إلى اهتمامهم بالنص القرآني الذي نظروا إليه على أنّه نصّ دلالي متحرّك يشكّل فيه التأويل عنصرا أساسا في عملية التحليل اللغوي. فقال المعتزلة بالمجاز وحملوا عليه سائر الآيات التي يتنافى ظاهرها مع قولهم في صفات الله تعالى وتنزيهه، وبخاصة الآيات التي توهم بالحلول والتحيّز والتشبيه.[48] وقد استمدّوا القول بالمجاز من الممارسات اللغوية التي يقوم عليها لسان العرب. نحو قول لبيد:

وَغَدَاةِ رِيحٍ قَدْ كَشَفْتُ وَقِرَّةٍ *** إِذْ أَصْبَحَتْ بِيَدِ الشَّمَالِ زِمَامُهَا

إذ لا خلاف بين أهل اللغة في أنّ التعبير باليد هو تعبير مجازي قائم على الاستعارة وهو ضرب من العدول الدلالي. وذلك هو رأي الجمهور من أهل السنة أمثال عبد القاهر الجرجاني الذي قسم المجاز قسمين: مجاز عقلي، ومجاز لغوي انسجاما مع عقيدته الأشعرية التي تعتمد التأويل والمجاز لتقرير الحقائق إذا ما تطلب الأمر ذلك. فعندما نقول: أنبت الربيع البقل لا ينبغي أن يُفهم التركيب على

ظاهره بل يجب فهمه على أنّه مجاز عقلي لأنّ الربيع لا يُنبِت إنّما الذي يُنبِت هو الله سبحانه وتعالى، ومن هذا القبيل كان تأويل فعل الإماتة والإحياء ...إلخ. أمّا المجاز اللغوي فهو استخدام اللفظ في غير ما وضع له لرابط بين المستعار والمستعار له. للإشارة فإنّ الجرجاني كان قد وقف موقفا وسطا بين الرافضين للمجاز جملة وبين المغالين المؤولين بدون قيود وضوابط. ويرى أنّ إنكار وجود المجاز في القرآن الكريم بدعوى العجز أو الكذب على حدّ تبرير منكريه الذين ارتبط نفي المجاز لديهم بوهم مفاده أنّ المجاز قرين الكذب لأنّ "المتكلّم لا يعدل إليه إلاّ إذا ضاقت به الحقيقة فيستعير وذلك محال على الله تعالى."[49] وعلى هذا الأساس بات من الواجب عندهم تنزيه القرآن الكريم عن المجاز. وإذا بطل أن يكون في القرآن الكريم كان لزاما ألاّ يكون في لغة العرب لأنّه نزل بلسان عربي مبين. وقد تعصّب ابن قيّم الجوزية (751هـ) لهذا الرأي وأعلن النكير على من ادّعى وجود المجاز في كلام العرب.[50]

وقد عبّر عبد القاهر عن زيغ كلٍّ من منكري المجاز إنكارا كليا والمغالين في الأخذ به. وفي هذا يقول: "وقد اقتسمهم البلاء فيه من جانبي الإفراط والتفريط، فمن مغرورٍ مُغرىً بَنَفْيه دَفعة، والبراءة منه جملة، يشمئزُّ من ذكره، وينبُو عن اسمه يرى أن لزوم الظواهر فرضٌ لازمٌ، وضرب الخِيام حولَهَا حَتْمٌ واجب، وآخرُ يغلُو فيه ويُفرط، ويتجاوز حدَّه وَيخبط، فيعدل عن الظاهر والمعنى عليه، ويَسُوم نفسه التعمُّق في التأويل ولا سببَ يدعو إليه."[51] ففي ردّه عن المنكرين للمجاز يصرّح قائلا: "أمَّا التفريط فما تجد عليه قوماً في نحو قوله تعالى: "هَلْ يَنْظُرُون إلاَّ أنْ يَأتِيَهُمُ اللّه" "البقرة: 12"، وقوله: "وَجَاءَ رَبُّك" "الفجر: 22"، و: "الرَّحْمن عَلَى العَرْش اسْتَوَى "طه: 5"، وأشباه ذلك من النُّبُوِّ عن أقوال أهل التحقيق، فإذا قيل لهم: الإتيان والمجيء انتقال من مكان إلى مكان، وصفةٌ من صفات الأجسام، وأن

الاستواء إن حُمل على ظاهره لم يصحّ إلاّ في جسم يشغَل حيِّزاً ويأخذُ مكاناً، واللَّه عز وجل خالق الأماكن والأزمنة، ومنشئ كل ما تصحّ عليه الحركة والنُّقلة والتمكن والسكون، والانفصال والاتصال، والمماسَّة والمحاذَاة، وأن المعنى على إلاَّ أن يأتيهم أمرً اللَّه وجاءَ أمْرُ ربك، وأنّ حقَه أن يعبَّر بقوله تعالى: "فَأَتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ حَيْثُ لَم يَحْتَسِبُوا" "الحشر: 2"، وقول الرجل: آتيك من حيث لا تشعرُ، يريد أُنزلُ بك المكروه، وأفعلُ ما يكون جزاءً لسوء صنيعِك، في حال غَفْلةٍ منك، ومن حيث تأمن حلوله بك."[52]

وأمّا الفريق الآخر وهم الذين اشتطوا في التأويل والخروج عن العرف ومنهم المعتزلة على وجه الخصوص فيقول عنهم: "فأمَّا الإفراطُ، فيما يتعاطاه قوم يُحبُّون الإغراب في التأويل، ويَحْرِصون على تكثير الوجوه، وينسَوْن أن احتمال اللفظ شرطٌ في كل ما يُعدَل به عن الظاهر، فهم يستكرهون الألفاظ على ما لا تُقِلُّه من المعاني، يَدَعون السليم من المعنى إلى السقيم، ويرون الفائدة حاضرةً قد أبدت صفحتَها وكشفت قِناعَها، فيُعرضون عنها حُبّاً للتشوُّف، أو قصداً إلى التمويه وذهاباً في الضلالة."[53]

لقد سعى عبد القاهر إلى دحض زعم القائلين بأنّ المجاز نوع من الكذب فربطه بالحقيقة التي تمثّل الوجه الأوّل له. كما فرّق بين المجاز الواقع في اللفظ والمجاز الواقع في التركيب بالنظر إلى الدلالة اللغوية والدّلالة العقلية، قياسا على تفرقة متكلّمي الأشاعرة بين المعنى النفسي العقلي في ذهن المتكلّم والكلام الذي يدلّ عليه. فهو يرى أنّ المجاز اللغوي يكون في اللفظ المفرد أو المثبت لكونه واقعا من جهة المواضعة والاصطلاح. أمّا المجاز العقلي فيقع في الإثبات (الإسناد) الذي ينشئه المتكلّم للتعبير عن معناه النفسي العقلي حيث يرتّب كلامه بكيفية خاصّة للتعبير عمّا يختلج في نفسه. ويرتّب على هذا نتيجة منطقية مفادها أنّ التجاوز في

معاني الألفاظ –المثبت– هو تجاوز من جانب اللغة. وأنّ التجاوز في التركيب –الإثبات– هو تجاوز من جهة العقل. "وإذ قد تبيّن لك المنهاج في الفرق بين دخول المجاز في الإثبات، وبين دخوله في المثبَت، وبين أن ينتظمهما عرفتَ الصورة في الجميع، فاعلم أنه إذا وقع في الإثبات فهو متلقى من العقل، وإذا عرض في المُثْبَت فهو متلقّى من اللغة."[54] ثمّ يبرّر تعلّق المجاز العقلي بخاصية الإثبات كونه لا يتحقق إلاّ بالجملة التي تنجم عن مسند ومسند إليه. وبهذا يكون العقل هو القاضي فيه وليست اللغة. "لأن اللغة لم تأت لتحكُمَ بحُكم أو لتُثْبت وتنفي وتَنْقُض وتُبرم، فالحكم بأَن الضَّرب فعل لزيد، أو ليس بفعل له، وأن المرضَ صفةٌ له، أو ليس بصفة له، شيءٌ يضعه المتكلم ودَعْوى يدَّعيها، ومَا يعترض على هذه الدعوى من تصديق أو تكذيب، واعتراف أو إنكار، وتصحيح أو إفساد، فهو اعتراض على المتكلِّم، وليس اللغة من ذلك بسبيل، ولا منه في قليلٍ ولا كثيرٍ. وإذا كان كذلك كان كلُّ وصف يستحقُّه هذا الحكمُ من صحة وفَساد، وحقيقة ومجاز واحتمال واستحالة، فالمرجع فيه والوجهُ إلى العقل المحض وليس للغة فيه حظٌّ."[55] والذي يجب التأكيد عليه في هذا الباب هو أنّ تقسيم عبد القاهر للمجاز بهذا الشكل وتبريره له كان وليد النزعة الأشعرية التي فرضت نفسها في تفسير القضايا اللغوية تفسيرا عقديا ينفي التعارض الحاصل بين ظاهر الاستعمال اللغوي وطبيعة الاعتقاد المترتب عنه على نحو ما مثّل به عبد القاهر لما دخله المجاز من جهة الإثبات دون المثبت قول الشاعر:

وَشَيَّبَ أيّامُ الفِرَاق مَفارِقِي *** وأَنْشَرْنَ نَفْسي فوق حَيْثُ تكونُ

وقوله: "أَشَابَ الصغيرَ وأَفْنَى الكبيرَ كَرُّ الغَدَاةِ ومَرُّ العَشِي

ففي ضوء عقيدة الأشاعرة القاضية بأنّ الفاعل الحقيقي هو الله سبحانه وتعالى يشرح الجرجاني عملية الإسناد فيقول: "المجاز واقعٌ في إثبات الشيب فعلاً للأيام

ولكرّ الليالي، وهو الذي أُزيل عن موضعه الذي ينبغي أن يكون فيه، لأن من حق هذا الإثبات، أعني إثبات الشَّيب فعلاً، أن لا يكون إلا مع أسماء اللّه تعالى، فليس يصحّ وجود الشيب فعلاً لغير القديم سبحانه، وقد وُجِّه في البيتين كما ترى إلى الأيام وكرّ الليالي، وذلك ما لا يُثَبت له فعلٌ بوجهٍ، لا الشيبُ ولا غيرُ الشيب، وأما المُثْبَت فلم يقع فيه مجاز، لأنه الشيب وهو موجود كما ترى وهكذا إذا قلت سرَّنى الخبر وسرَّنى لقاؤك، فالمجاز في الإثبات دون المثبَت، لأن المثبَت هو السرور وهو حاصل على حقيقته."[56] ويصعّد عبد القاهر لهجته في الرد على من لا يفرّق بين المجاز اللغوي والمجاز العقلي بدعوى أنّ كلّ ذلك واقع على ما جرى به العرف، واقتضته العادة وهو في النهاية يؤول إلى المواضعة والاصطلاح. وهو أصل واحد. ويستند في ردّه هذا إلى تصوّر المتكلّمين للمعرفة وتصوّرهم للدّلالة اللغوية التي تمثّل فرعا على الدلالة العقلية التي تقضي بدلالة الفعل على الفاعل القادر. وينجرّ عن هذا أنّ إسناد أيّ فعل لغير العاقل القادر يعدّ إسنادا مجازيا اقتضاه العقل. بخلاف المجاز اللغوي الذي يعتمد على النقل عن المواضعة اللغوية إلى معنى ثان لعلاقة بينهما كما يُفهم من قوله: "الفعل موضوع للتأثير في وجود الحادث في اللغة، والعقلُ قد قضى وبَتَّ الحكم بأنْ لا حظَّ في هذا التأثير لغير القادر، وما يقوله أهلُ النظر من أنّ من لم يعلم الحادث موجوداً من جهة القادر عليه، فهو لم يعلمه فعلاً لا يخالف هذه الجملة، بل لا يصحّ حَقّ صحّتِه إلا مع اعتبارها، وذلك أن الفعل إذا كان موضوعاً للتأثير في وجود الحادث، وكان العقل قد بيّن بالحجج القاطعة والبراهين الساطعة استحالةَ أن يكون لغير القادر تأثير في وجود الحادث، وأن يقع شيء مما ليس له صفة القادر، فمن ظَنَّ الشيء واقعاً من غير القادر، فهو لم يعلمه فعلاً، لأنه لا يكون مستحقّاً هذا الاسم حتى يكون واقعاً من غيره، ومن نَسَبَ وقوعَه إلى ما لا يصح وقوعه منه، ولا يُتَصوَّر أن يكون له

تأثير في وجوده وخروجه من العدم، فلم يعلمه واقعاً من شيء ألبتة، وإذا لم يعلمه واقعاً من شيء، لم يعلمه فعلاً، كما أنه إذا لم يعلمه كائناً بعد أن لم يكن، لم يعلمه واقعاً ولا حادثاً فاعرفه."[57]

بعد هذا الطرح المقتضب لفكرة الحجاج في دلائل الإعجاز من خلال عرضنا لأبرز القضايا التي تناولها الكاتب بالدّراسة والتحليل وفق نمط معيّن قائم على الإقناع والإمتاع انسجاما مع منهجية التبني والإقصاء. يمكن القول بأنّ أسلوب الحجاج في هذا الكتاب يقوم على منطق طبيعي بلاغي يسعى إلى الكشف عن الآليات التي يتمّ عبرها بناء الخطاب. ويتحدّد في كونه حجاجا تغذّيه النزعة المذهبية وتؤطّره النظرية اللغوية. وهو يحاكي في بنائه المحاكمة المنطقية ذات القدرة التأثيرية والكفاية التفاعلية القائمة على دحض حجّة الخصم والتمكين لفكرته.

الهوامش:

1- النظرية الحجاجية، محمد طروس، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب ط:01، 2005م، ص: 170.

2- الإنصاف فيما يجب اعتقاده ولا يجوز الجهل به، تحقيق: محمد زاهد بن الحسن الكوثري مؤسسة الخانجي، القاهرة، ط:02، 1963م، ص:95.

3- المنخول من تعليقات الأصول، أبو حامد محمد بن محمد الغزالي، تحقيق: محمد حسن هيتو دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، ط:03، 1419هـ/1998م، ص: 101.

4- ديوان الأخطل، شرح وتقديم: مهدي محمد ناصر الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان ط:02، 1994م، ص: 75.

5- مقدمة في الأصول الفكرية للبلاغة وإعجاز القرآن، أحمد أبو زيد، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، ط:01، 1989م، ص: 105.

6- ينظر بيان إعجاز القرآن، الخطابي حمد بن محمد، ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن تح: محمد خلف الله ومحمد زغلول سلام، دار المعارف، مصر. ص: 19-20.

7 – ينظر الرسالة الشافية ن عبد القاهر الجرجاني، تح: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي القاهرة، 1984م، ص:577.

8 – المغني في أبواب العدل والتوحيد، القاضي عبد الجبار الأسد آبادي، تح: أمين الخولي مطبعة دار الكتب، القاهرة، 1960م، ج:197/16.

9 – المصدر نفسه، ص: 199/16.

10 – دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، تصحيح: محمد رشيد رضا، دار المعرفة، بيروت لبنان،1981م، ص:32.

11 – ينظر المصدر السابق، ص:09 وما بعدها.

12 – تتمثّل هذه الفرضيات في الإعراض عن الشّعر لما يحويه من هزل وهجاء...أو لأنّه موزون مقفى، أو أنّ أحوال الشّعراء غير جميلة في الأكثر، وأنّهم ذمّوا في القرآن العظيم. لمزيد من التفصيل ينظر الدلائل، ص:09.

13 – المصدر السابق، ص:09. ينظر الفرضيات في الصفحة نفسها.

14 – المصدر نفسه، ص: 09–10.

15 – المصدر نفسه، ص:399.

16 – المصدر نفسه، ص:300.

17 – المصدر نفسه، ص:300–301.

18 – ينظر المصدر السابق، ص:106.

19 – مقدمة في الأصول الفكرية للبلاغة وإعجاز القرآن، أحمد أبو زيد، ص:108.

20 – دلائل الإعجاز، ص:276.

21 – المصدر نفسه، ص:69.

22 – المصدر نفسه، ص:85.

23– الحيوان، أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الكتاب العربي، بيروت، ط:03، 1969، ج:131/03–132.

24 – أسرار البلاغة، عبد القاهر الجرجاني، تح: سعيد محمد اللحام، دار الفكر العربي، بيروت ط:01، 1999م ص:10.

25 – دلائل الإعجاز، ص:194.

26 – المصدر نفسه، ص: 50–51.

27 – المصدر نفسه، ص: 368.

28 – المصدر نفسه، ص:199.

29 – المصدر نفسه، ص:389.

30 - الحيوان، الجاحظ، ج:131/03–132.

31 – دلائل الإعجاز، ص:204.

32 – المصدر نفسه ص:40.

33 – المصدر نفسه، ص:296.

34 – المصدر نفسه، ص:44.

35 – المصدر نفسه، ص: 41–42.

36 – المصدر نفسه، ص:43.

37 – المصدر نفسه، ص:349.

38 – المصدر نفسه، ص:48.

39 – المصدر نفسه، ص:48.

40– المصدر نفسه، ص:399.

41 - المصدر نفسه، ص:366.

42 – ينظر الدلائل، ص:401.

43 – أسرار البلاغة، عبد القاهر الجرجاني، تح: سعيد محمد اللحام، دار الفكر العربي، بيروت ط:01، 1999م، ص:50.

44 – المصدر نفسه، ص: 83–84.

45 – المصدر نفسه، ص:51.

46 – المصدر نفسه، ص:86.

47 – المصدر نفسه، ص:85.

48 – نحو قوله تعالى: {الرَّحْمَنُ عَلَى الْعَرْشِ اسْتَوَى.} طه:05. وقوله تعالى: {يَدُ اللَّهِ فَوْقَ أَيْدِيهِمْ.} الفتح:10.

49- الإتقان في علوم القرآن، جلال الدين السيوطي، مصطفى البابي الحلبي، ط:03، القاهرة ص:02-26.

50 - ينظر الصواعق المرسلة في الردّ على الجهمية والمعطّلة، تصحيح زكريا علي يوسف مطبعة الإمام، مصر 1380. ص:241-242

51 - أسرار البلاغة، ص:218.

52 - المصدر نفسه، ص:218.

53 - المصدر نفسه، ص: 219.

54 - المصدر نفسه، ص:208.

55- المصدر نفسه، ص: 208.

56 - المصدر نفسه، ص:207.

57 - المصدر نفسه، ص:210.

العلة النحوية في رفع المبتدأ والخبر

أ. ابن الدين بخولة
دراسات عليا جامعة السانيا وهران

كان الخوف من ظهور اللحن في القرآن هو الباعث الأوّل على العناية بـــالنّحو وما إليه ولا شك أنّه سينشأ النّحو في ظلال لغة القرآن وسيتأثر به وقد يتبع خطاه ويسلك سبيله، وهذا ما حصل فعلاً حين نشأ النحو العربي في ظلال القرآن[1]

ولما كان من طبيعة الإنسان منذ طفولته، أن يسأل عن السبب لكل مـــا يـــراه ويسمعه، وجدناه يعكس ذلك على كل ما يمر به وعلى مدى سني حياته، وتطـــور إدراكه، وعلى اختلاف العلوم الّتي يتعلمها.

لذلك نجد أن دارس اللغة العربية قد ذهب إلى إيجاد علّة لكل ما يراه من أحكام وقواعد «فللمرفوع سبب، وللمنصوب علّة وللمجرور غاية، وللمجزوم هدف»[2]

وقد عدّ الباحثون (مبدأ العلّة) العمود الفقري الّذي تدور حوله الكثير من أبحاث النّحو الرئيسة والفرعية فما العلّة النّحوية وكيف نشأت ؟.

أولاً: تعريف العلّة لغةً واصطلاحاً:

1 – العلّة لغةً: العلة: تأتي بفتح العين وكسرها.

أما بالفتح: فتأتي بمعنى الشّربة الثّانية، والفعْلَ علّ القوم إبلهـــم يعلونهـــا عـــلاً وعللاً، والأبل تعلّ نفسها عللاً.[3]

وتأتي بمعنى التشاغل: تعلل الأمر، واعتلّ تشاغل، وعللـــه بطعـــام وحـــديث ونحوهما شغله بهما وتعللت بالمرأة لهوت بها[4].

أمّا بالكسر، فأنها تأتي بمعنى المرض: عَلّ يعلّ واعتلّ، أي: مرضَ فهو عليلٌ وأعلّه الله، ولا أعلّك الله، أي لا أصابك بعلّة [5].

وتأتي بمعنى الحدث يشغل صاحبه عن حاجته، كأن تلك العلّة صارت شغلاً ثابتاً منعه من شغله الأوّل[6]، وتأتي بمعنى السّبب: هذا علّةٌ لهذا، أي سببٌ[7].

وفي حديث عائشة– الله عنها – « فكان عبد الرّحمن[8] يضرب بعلّة الرّاحة أي بسببها يظهر أنّه يضرب جنب البعير برجلهِ وإنما يضرب رجلي»[10].

وقال الكفوي (ت1094هـ) في الكليات العلّة «عبارة عن معنى يحل بالمحل فيتغير به حال المحل ومنه سمي المرض علقماً. وهي ما يتوقف عليه الشيء»[11].

2 – **العلّة في الإصطلاح النّحويّ:** معنى التّعليل عند النّحويين: النّظر في مختلف الأحكام النّحوية وما يرونه من الأسباب الدّاعية لتلك الأحكام وهو أمر ضروري في كل قياس، لذلك كانت العلّة هي الرّكن الرّابع من أركان القياس[12] لأنّ القياس «هو حمل غير المنقول على المنقول إذا كان في معناه» [13]، وقياس العلة معمول به بالاجماع عند العلماء كافة[14]، فهي عند الرّماني (ت 384هـ): «تغيير المعلول عمّا كان عليه» [15]، أي خروج عن الأصل إذن للعلة ارتباط بالأصل ؛ لأن ما جاء على أصله لا يسأل عن علته، ولأنّ «مَن عدل عن الأصل افتقر إلى إقامة الدّليل، لعدوله عن الأصل»[16]. وعرفها الجرجاني بقوله: (ت 816هـ) «هي ما يتوقف عليه وجود الشّيء ويكون خارجاً مؤثراً في»[17]. وعرّفها الدّكتور مازن المبارك بـ «الوصف الّذي يكون مظنّه وجه الحكمة في اتخاذ الحكم»[18] وعرّفها الدّكتور علي أبو المكارم: «بأنها السبب الّذي تحقق في المقيس عليه فأوجب له حكماً، وتحقق في المقيس أيضاً فألحق به فأخذ حكمه»[19] وعرّفها الدّكتور محمد الحلواني «يراد بالعلّة النّحوية تفسير الظاهرة اللغوية

والنفوذ إلى ما وراءها – وشرح الأسباب التي جعلتها على ما هي عليه وكثيراً ما يتجاوز الأمر الحقائق اللغوية، ويصل إلى المحاكمة الذهنية الصّرف»[20]

وبيّن الدّكتور تمام حسان أن الفرق بين العلّة والسّبب فرق في التأثير، «فالحكم يدور مع العلّة وجوداً وعدماً ولكنه لا يدور مع السّبب» [21].

قبل البدء ببيان في رفع المبتدأ والخبر، لا بد أن نذكر **تعريف الإعراب والبناء لغة واصطلاحا عند النحاة.**

الإعراب لغة: هو الإبانة والوضوح[22]، وفي شرح الأشموني (هو مصدر أعرب أي: أبان أي أظهر، أو أجال، أو أحْسَنَ أو غيرَّ، أو أزال عرب الشيء وهو فساده، أو تكلم بالعربية أو أعطى العربون، أو ولد له ولد عربي اللون، أو تكلم بالفحش، أو لم يلحن في الكلام أوصار له خيل عراب أو تحبب إلى غيره ومنه العَروبة المتحبِبة إلى زوجها) [23]

وفي الاصطلاح: «هو ما جيء، لبيان مقتضى العامل من حركة أو حرف أو سكون أو حذف»[24].

والإعراب عند سيبويه: «هو ما يحدثه العامل من نصب، وجر، ورفع، وجزم وفتح وكسر، وضم، وهذه المجاري الثمانية يجمعن ... وليس شيء منها إلا وهو يزول عنه»[25].

وحده ابن جني في الخصائص بقوله: «هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ، ألا ترى أنك إذا سمعت (أكرم سعيد أباه) و(شكر سعيداً أبوه) علمت برفع أحدهما ونصب الآخر الفاعل من المفعول، ولو كان الكلام شرحا واحدا لاستبهم أحدهما من صاحبه»[26].

وحده أبو البركات الأنباري بقوله: «إن الإعراب اختلاف أواخر الكلم باختلاف العوامل لفظا أو تقديرا»[27].

وحده الفاكهي (ت972 هـ) بقوله «أثر ظاهر أو مقدر يجلبه العامل في آخر الكلمة حقيقة أو مجازا»[28].

أما ابن السّرّاج فحده بقوله: «هو ما يلحق الاسم والفعل بعد تسليم بنائهما ونضد حروفهما نحو قولك: (هذا حكم وأحمر» و(رأيت حكما وأحمرا)، (ومررت بحكم وأحمر)... فسموا هذا الصنف من التغيير الذي يقع لفروق ومعان تحدث إعرابا))[29].

وذكر الزجاجي (ت 337 هـ) في الإيضاح أن علة دخول الإعراب في الكلام للفرق بين المعاني قال: «إن الأسماء لما كانت تعتورها المعاني فتكون فاعلة ومفعولة، ومضافة ومضافا إليها، ولم تكن في صورها وأبنيتها أدلة على هذه المعاني بل كانت مشتركة، جعلت حركات الإعراب فيها تنبئ عن هذه المعاني فقالوا: (ضربَ زيدٌ عمراً) فدلوا برفع زيد على أن الفعل له، وبنصب عمرو على أن الفعل واقع به، وقالوا: (ضُرِبَ زيدٌ) فدلوا بتغيير أول الفعل ورفع زيد على أن الفعل ما لم يسم فاعله وإنّ المفعول قد ناب منابة، وقالوا: (هذا غلامُ زيدٍ)، فدلوا بخفض زيد على إضافة الغلام إليه، وكذلك سائر المعاني جعلوا هذه الحركات دلائل عليها ليتسعوا في كلامهم، ويقدموا الفاعل إن أرادوا ذلك، أو المفعول عند الحاجة إلى تقديمه وتكون الحركات دالة على المعاني» [30]. ولم يؤيد الزجاجي ما ذهب إليه قطرب[31] من أن الإعراب دخل في الكلام للدلالة على المعاني، وللفرق بين بعضها وبعض «لأنا نجد في كلامهم أسماء متفقة في الإعراب مختلفة المعاني وأسماء مختلفة الإعراب متفقة المعاني ....»[32] وذكر سبب إعراب العرب كلامها «لأن الاسم في حال الوقف يلزمه السكون للوقف، فلو جعلوا وصله بالسكون أيضا لكان يلزمه الإسكان في الوقف والوصل وكانوا يبطئون عند الأدراج فلما وصلوا وأمكنهم التحريك. جعلوا التحريك معاقبا للإسكان ؛ ليعتدل الكلام. ألا تراهم بنوا

كلامهم على متحرك وساكن ومتحركين وساكن، ولم يجمعوا بين ساكنين في حشو الكلمة ولا في حشو بيت، ولا بين أربعة أحرف متحركة ؛ لأنهم في اجتماع الساكنين يبطئون، وفي كثرة الحروف المتحركة يستعجلون وتذهب المهلة في كلامهم، فجعلوا الحركة عقب الأسكان»[33]

أما البناء لغة: «فهو وضع شيء على صفة يراد بها الثبوت»[34]

والبناء اصطلاحا: «هو ما لم يتغير آخره بدخول العوامل عليه نحو (هؤلاءِ وحذامِ وقطامِ)»[35]

وحده ابن جني بقوله: «هو لزوم آخر الكلمة ضربا واحدا من السكون أو الحركة لا لشيء أحدث ذلك من العوامل»[36].

وحده أبو علي (ت 377 هـ) في الإيضاح بقوله: « البناء خلاف الإعراب وهو أن لا يختلف الآخر باختلاف العامل، ولا يخلو البناء من أن يكون على سكون أو حركة»[37].

وفي أسرار العربية: « هو لزوم أواخر الكلم بحركة وسكون»[38].

وحده ابن هشام (ت 761 هـ) بقوله: «هو لزوم آخر الكلمة حالة واحدة لفظا أو تقديرا وذلك كلزوم «هولاء» للكسرة و(منذ) للضمة، و(أين) للفتحة))[39] وقال الأشموني: «قال في التسهيل: البناء هو ما جيء به لا لبيان مقتضى العامل من شبه الإعراب ،وليس حكاية أو إتباعا أو نقلا أو تخلصا من سكونين .. و قيل هو لزوم آخر الكلمة حركة أو سكونا لغير عامل أو اعتلال»[40].

وفرق سيبويه بين حركات الإعراب والبناء ؛ إذ يقول «وهي تجري على ثمانية مجار: (على النصب، والجر، والرفع، والجزم، والفتح، والكسر، والضم، والوقف) وإنما ذكرت لك ثمانية مجار، لأفرق بين ما يدخله ضرب من هذه الأربعة لما

يحدث فيه العامل وليس شيء منها إلا وهو يزول عنه وبين ما يبنى عليه الحرف لا يزول عنه»[41].

أما ابن السّرّاج فقد تابع سيبويه في التفريق بين حركات الإعراب والبناء معللا ذلك بقوله: (فإن كانت الحركات ملازمة سمي الاسم مبنيا، فإن كان مضموما نحو (منذُ) قيل: مضموم ولم يقل مرفوع ؛ ليفرق بينه وبين المعرب، وإن كان مفتوحا نحو: (أين) قيل: مفتوح ولم يقل منصوب، وإن كان مكسورا نحو (أمس) و(حذام) قيل مكسور ولم يقل مجرور))[42]. والعلة علة تفريق.

وقال الرضي في شرح الكافية: والتمييز بين ألقاب حركات الإعراب وحركات البناء وسكونها في اصطلاح البصريين متقدميهم ومتأخريهم حصل تقريبا للمعنى إلى السامع وأما الكوفيون فيذكرون ألقاب الإعراب في المبني والمعرب وعلى العكس ولا يفرقون بينهما[43]. والتفريق بين حركات الإعراب وحركات البناء هو مذهب البصريين[44].

ثم يذكر ابن السّرّاج تعليلا دقيقا مبينا فيه أن أصل الإعراب للأسماء وأصل البناء للأفعال والحروف، وأن البناء الذي حصل في الأسماء إنما هو لمشابهة الحرف معللا ذلك بقوله: «واعلم: أن الإعراب عندهم، إنما حقه أن يكون للأسماء دون الأفعال والحروف، وأن السكون والبناء حقهما أن يكونا لكل فعل أو حرف وأن البناء الذي وقع في الأسماء عارض فيها لعلة، وأن الإعراب الذي دخل على الأفعال المستقبلة إنما دخل فيها لعلة، فالعلة التي بنيت لها الأسماء هي وقوعها موقع الحروف ومضارعتها لها»[45]. والعلة علة أصل.

وكما قرر ابن السّرّاج، قال المبرد من قبله إن الإعراب أصل في الأسماء فرع في الأفعال[46].

وذكر الزجاجي علة دخول الإعراب في الكلام أن ذلك وقع ليفرق به بين الفاعل والمفعول، والمالك والمملوك، والمضاف والمضاف إليه[47].

وذكر السيوطي، أن الأصل في الإعراب أن يكون للفرق بين المعاني[48].

وعلل ابن جني سبب بناء الاسم، شبهه بالحرف إذ قال: «إن سبب البناء ... مشابهة الاسم للحرف لا غير»[49].

ثم يذكر ابن السّرّاج علة إعراب المعرب من الأفعال ؛ إذ يقول: «وأما الفعل المعرب فقد بينا أنه الذي يكون في أوله الحروف الزوائد التي تسمى حروف المضارعة. وهذا الفعل إنما أعرب لمضارعته الأسماء وشبهه بها والإعراب في الأصل للأسماء وما أشبهها من الأفعال أعرب كما أنه إنما أعرب من أسماء الفاعلين ما جرى على الأفعال المضارعة وأشباهها»[50]. والعلة علة مشابهة.

ويذكر تعليلا آخر وهو، أن الإعراب الذي وقع في الأفعال إنما وقع في المضارع منها للأسماء، فأما الرفع خاصة، فإنما هو لوقوعه موقع الأسماء فالمعنى الذي رفعت به، غير المعنى الذي أعربت به [51].

نستنتج من هذا أن ابن السّرّاج قرر مذهب البصريين في أن البناء أصل في الأفعال فرع في الأسماء والإعراب أصل في الأسماء فرع في الأفعال وذلك بذكر علة إعراب الفعل المضارع، وهي مشابهة الأسماء وشبهه بها. والإعراب في الأصل للأسماء وما أشبهها من الأفعال [52].

ثم يذكر في موضع آخر علة امتناع الفعل المعتل من دخول الإعراب عليه إلا النصب فالمعتل الذي آخره ياء أو واو أو ألف فإن الإعراب يمتنع من الدخول عليه إلا النصب فإنه يدخل على ما لاحه واو أو ياء خاصة دون الألف ؛ لأن الألف لا يمكن تحركها[53].

أولا: رفع الاسم:

المرفوعات في العربية نوعان، مرفوع أصالة ومرفوع تبعا، أما المرفوعات أصالة فهما: الفاعل والمبتدأ. وأما المرفوعات تبعا فهي خبر المبتدأ، وخبرإن وهو في الحقيقة خبر المبتدأ، واسم كان والنعت وعطف البيان إذا كان متبوعهما مرفوعا[54].

1-**المبتدأ والخبر:**

أ – **المبتدأ:** حد سيبويه المبتدأ بقوله: «فالمبتدأ كل اسم ابتدئ ليبنى عليه كلام والمبتدأ والمبني عليه رفع فالابتداء لا يكون إلا بمبني عليه، فالمبتدأ الأول والمبني ما بعده عليه فهو مسند ومسند إليه»[55].

وحده أبو علي الفارسي بقوله: ((الابتداء وصف في الاسم المبتدأ، يرتفع به وصفة المبتدأ أن يكون معرى من العوامل الظاهرة ومسندا إليه شيء، مثال ذلك: (زيدٌ منطلقٌ)[56].

وجاء في شرح الجمل لابن عصفور «هو جعل الاسم أول الكلام لفظا أو تقديرا، معرى من العوامل اللفظية لتخبر عنه»[57].

وجاء **في شرح الأشموني:** «المبتدأ هو الاسم العاري عن العوامل اللفظية غير الزائدة مخبرا عنه أو وصفا رافعا لمستغنىً به»[58].

وحده الفاكهي بقوله: «الاسم المجرد عن عامل لفظي، لفظاً أو حكماً، مخبرا عنه أو وصفا رافعا لما أنفصل وأغنى»[59] .

أما **ابن السّرّاج** فحده بقوله: «المبتدأ هو ما جردته من عوامل الأسماء ومن الأفعال والحروف، وكان القصد فيه أن تجعله أولا لثان مبتدئا به دون الفعل ويكون ثانيه خبره، ولا يستغني واحد منهما عن صاحبه»[60].

ب- الخبر:

حد **ابن السّرّاج** بقوله «هو الاسم الذي هو خبر المبتدأ هو الذي يستفيد السامع ويصير به المبتدأ كلاما وبالخبر يقع التصديق والتكذيب»[61].

أما ابن جني فحده بقوله: « هو كل ما أسندته إلى المبتدأ وحدثت به عنه»[62].

وفي شرح الجمل «الجزء المستفاد من الجملة، وذلك أنك إذا قلت: (زيدٌ قائمٌ) فأن المستفاد من هذه الجملة ،إنما هو الإخبار عن زيد بالقيام»[63].

وفي شرح ابن عقيل الخبر: «هو الجزء المكمل للفائدة، ويرد عليه الفاعل نحو (قامَ زيدٌ) فأنه يصدق على زيد أنه الجزء المتم للفائدة»[64].

ثم يذكر ابن السّرّاج علة رفع المبتدأ والخبر، بأن المبتدأ مرفوع بالابتداء وأن الخبر مرفوع بهما، فإذا قلت: (عبد الله أخوك)، فعبد الله مرتفع بأنه أول مبتدأ فاقد للعوامل ابتدأته لتبني عليه ما يكون حديثا عنه، (وأخوك) مرتفع بأنه الحديث المبني على الاسم الأول المبتدأ[65].

وهما مرفوعان أبدا فالمبتدأ رفع بالابتداء، والخبر رفع بهما نحو قولك: ((الله ربنا، ومحمد نبينا))، والمبتدأ لا يكون كلاما تاما إلا بخبره[66].

وعند رجوع الباحث إلى سيبويه والمبرد وجد أن ابن السّرّاج قد خالف سيبويه في هذه المسألة؛ إذ إن الرافع للخبر عند سيبويه المبتدأ وحده[67].

وقد تابع ابن السّرّاج المبرد في أن العامل في رفع الخبر هو الابتداء والمبتدأ إذ قال المبرد «فأما رفع المبتدأ فبالابتداء، ومعنى الابتداء التنبيه، والتعرب عن العوامل غيره، وهو أول الكلام والابتداء والمبتدأ يرفعان الخبر»[68].

ونقل **الأنباري** في الإنصاف الخلاف في هذه المسألة بين البصريين والكوفيين فقد ذهب الكوفيون إلى أن المبتدأ يرفع الخبر، والخبر يرفع المبتدأ، فهما يترافعان وذلك نحو: (زيدٌ أخوكَ) و(عمر غلامك).

وذهب **البصريون** إلى أن المبتدأ يرتفع بالابتداء، وأما الخبر فاختلفوا فيه، فذهب قوم إلى أنه يرفع بالابتداء وحده، وذهب آخرون إلى أنه يرتفع بالابتداء والمبتدأ معا . وذهب آخرون إلى أنه يرتفع بالمبتدأ والمبتدأ يرتفع بالابتداء، ونقل ابن الأنباري حجج كل من الفريقين[69].

وقد **رجح ابن يعيش** قول سيبويه في رافع الخبر هو الابتداء وحده واستدل بقوله: «والذي أراه أن العامل في الخبر هو الابتداء وحده ، كما كان عاملا في المبتدأ إلا أن عمله في المبتدأ، بلا واسطة، وعمله في الخبر بواسطة المبتدأ فالمبتدأ يعمل في الخبر عند وجود المبتدأ. وإن لم يكن للابتداء أثر في العمل إلا أنه كالشرط في عمله ،كما لو وضعت ماء في قدر ووضعتها على النار فإن النار تسخن الماء، فالتسخين حصل بالنار عند وجود القدر لا بها فكذلك ههنا»[70] إذن مذهب سيبويه أن الخبر يرتفع بالمبتدأ[71]، ومذهب المبرد وابن السّرّاج أن الخبر يرتفع بالمبتدأ والابتداء[72].

ومذهب الكوفيين أنهما ترافعا فالمبتدأ رفع الخبر والخبر رفع المبتدأ ؛ لأن كلا منهما طالب الآخر ومحتاج له وبه صار عمده [73].

ومذهب سيبويه وجمهور البصريين أن المبتدأ مرفوع بالابتداء ؛ لأنه بني عليه ورافع الخبر المبتدأ ؛ لأنه مبني عليه وأرتفع به. كما ارتفع هو بالابتداء، وهذا أعدل المذاهب، وهو مذهب سيبويه وهو الأول وهذا الخلاف مما لا طائل فيه[74] واختار السيوطي مذهب الكوفيين[74].

وعلل **ابن السّرّاج** أنّ المبتدأ لا يستغني عن الخبر كما أنّ الفعل لا يستغني عن الفاعل فكلٌ منهما لا يستغني عن صاحبه [76]، والعلّة علّة استغناء وقد تابع ابن السّرّاج سيبويه في تعليل ذلك؛ إذ قال سيبويه في باب المسند والمسند إليه «وهما ما لا يستغني واحد منهما عن الآخر ولا يجد المتكلم منه بدّا فمن ذلك الاسم المبتدأ

والمبني عليه، وهو قولك (عبد الله أخوك، وهذا أخوك)، ومثل ذلك قولك: (يذهب زيدٌ) فلا بدّ للفعل من الاسم كما لم يكن للاسم الأوّل بدّ من الآخر في الابتداء»[77].

وفي موضع آخر يعلل ابن السّرّاج رفع المبتدأ بمشابهته الفاعل من أجل أنّ الفاعل يبدأ بالفعل قبله والمبتدأ يبدأ فيه الاسم المحدث عنه قبل الحديث، وكذلك حكم كل مخبر، والفرق بينه وبين الفاعل، أنّ الفاعل مبتدأ بالحديث قبله، ألا ترى أنّك إذا قلت: زيدٌ منطلقٌ فإنّما بدأت (بزيد) وهو الّذي حدثت عنه بالانطلاق والحديث عنه بعده، وإذا قلت: ينطلق زيدٌ فقد بدأ بالحديث وهو انطلاقه، ثم ذكرت زيداً المحدث عنه بالانطلاق بعد أن ذكرت الحديث، فالفاعل مضارع للمبتدأ من أجل أنهما جميعاً محدث عنهما، وأنهما لا يستغنى عنهما في الجّملة، لأنّ كلا منهما عمدة [78]، والعلّة علّة مشابهة.

وفي موضع آخر يعلل ابن السّرّاج لعلة تفريق المبتدأ، أنّ حق المبتدأ أن يكون معرفة، أو ما قارب المعرفة فإذا اجتمع اسمان معرفة ونكرة فحق المعرفة أن تكون هي المبتدأ إذ قال ابن السّرّاج في تعليل ذلك: «وقد يجوز أن تقول: رجل قائم إذا سألك سائل فقال: أرجلٌ قائمٌ أم امرأة ؟ فتجيبه فتقول: رجل قائم، وجملة هذا أنّه إنما ينظر إلى ما فيه فائدة، فمتى كانت فائدة بوجه من الوجوه، فهو جائز وإلاّ فلا، فإذا اجتمع اسمان معرفة ونكرة، فحق المعرفة أن تكون هي المبتدأ وأن تكون النّكرة الخبر؛ لأنّك إذا ابتدأت فإنّما قصدُك تنبيه السّامع بذكر الاسم الّذي تحدثه عنه ليتوقع الخبر بعده فالخبر هو الذي ينكره ولا يعرفه ويستفيده، والاسم لا فائدة له لمعرفته به، وإنّما ذكرته لتسند إليه الخبر»[79].

من عبارة ابن السّرّاج نستنتج أنه يجوز الابتداء بالنكرة إذا حصلت الفائدة، فمتى حصلت الفائدة في الكلام جاز الابتداء بالنكرة.

ثم يعلل في موضع آخر أنّه لا يجوز الابتداء بالنكرة المفردة المحضة ؛ لأنّه لا فائدة فيه، وما لا فائدة فيه فلا معنى للتكلم به إلا إذا وصف فإذا قلت: رجلٌ قائمٌ أو رجلٌ عالم لم يكن في هذا الكلام فائدة ؛ لأنّه لا يستنكر أن يكون في الناس رجل قائمٌ أو عالمٌ، فإذا قلت: رجل من بني فلان أو رجل من إخوانك أو وصفته بأي صفةٍ كانت تقربه من معرفتك حسن لما في ذلك من الفائدة [80].

ويبدو أن ابن السّرّاج تابع سيبويه والمبّرد في مجيء المبتدأ معرفة ولا يجوز الابتداء به نكرة إلا إذا سوّغ[81].

وبعد رجوع الباحث إلى المتأخرين ممن يهتم بهذه العلل وجد الكثير قد سار في الحديث عن هذه العلّة على وفق ما ذكره ابن السّرّاج[82].

وفي موضع آخر يعلل ابن السّرّاج أنّ المعارف أولى بالابتداء من غيرها فإذا قلت (زيد هذا) فزيد مبتدأ وهذا خبره والأحسن أن تبدأ (بهذا) ؛ لأنّ الأعرف أولى بأن يكون مبتدأ [83]، والعلة علّة أولى.

ونقل **الأنباري** في الإنصاف علّة اختلاف مراتب المعارف، فذهب الكوفيون إلى أنّ الاسم المبهم نحو (هذا وذاك) أعرف من الاسم العلم نحو (زيد وعمرو) وذهب البصريون إلى أنّ الاسم العلم أعرف من الاسم المبهم واختلفوا في مراتب المعارف[84].

في موضع آخر يعلل ابن السّرّاج علة ظهور وإسناد الضمير العائد على المبتدأ تعليلاً دقيقاً، أنّه إذا جرى خبر المشتق على من هو له استتر الضّمير فيه فلا يجوز إبرازه إلا مؤكداً ؛ لأنّ المبتدأ هو الفاعل في المعنى، إذ يقول ابن السّرّاج في تعليل ذلك: «وأعلم أنّ خبر المبتدأ إذا كان اسماً من أسماء الفاعلين وكان المبتدأ هو الفاعل في المعنى وكان جارياً عليه إلى جنبه أضمر فيه ما يرجع إليه، وانستر نحو قولك: عمرو قائم وأنت منطلق، فأنت وعمرو الفاعلان في المعنى ؛ لأنّ

عمراً هو الّذي قام وقائم جار على (عمرو) وموضوع إلى جانبه، لم يحل بينه وبينه حائل فمتى كان الخبر بهذه الصّفة لم يحتج إلى أن يظهر الضمير إلا مؤكداً فإن أردت التأكيد قلت: زيد قائمٌ هو، وإن لم ترد التأكيد فأنت مستغنٍ عن ذلك»[85]، والعلّة علّة استغناء وهذا مذهب سيبويه، فقد جوّز سيبويه فيه وجهين أن يكون (هو) تأكيداً للضمير المستتر في قائمٌ، أو أن يكون فاعلاً بـ(قائم)[86] واختار ابن مالك مذهب البصريين[87].

ويعلل ابن السّرّاج تعليلاً دقيقاً صحة وقوع خبر الجثة زماناً، وهي أنه إذا كان المبتدأ جثّةً لم يجزأن يكون خبره ظرفاً لزمان، وإنّما امتنع من ذلك ؛ لأنّ الغرض من الخبر إفادة المخاطب، وما لا فائدة فيه لا يجوز استعمال الكلام به، فلهذا لم يجز أن تكون ظروف الزّمان خبراً للجثث، فإن كان الظرف مكاناً صحّ الإخبار به، نحو:

(زيدٌ أمامك)، أمّا إذا أفاد نحو: (الليلة الهلال) فهي على تأويل الليلة طلوع الهلال أو حدوث الهلال، فأنه يجوز. يقول ابن السّرّاج في تعليل ذلك «واعلم أنّه لا يجوز أن تقول: زيدٌ يوم الخميس، ولا عمرو في شهر كذا ؛ لأنّ ظروف الزّمان لا تتضمن الجثث، وإنّما يجوز ذلك في الأحداث، نحو، الضرب والحمد وما أشبه ذلك وعلّة ذلك أنّك لو قلت: زيدٌ اليوم، لم تكن فيه فائدة؛ لأنّه لا يخلو أحد من أهل عصرك من اليوم إذا كان الزّمان لا يتضمن واحداً دون الآخر ... والأماكن ينتقل عنها فيجوز أن تكون خبراً عن الجثث»[88].

بعد رجوع الباحث إلى سيبويه والمبرّد وجد أنّ ابن السّرّاج قد تابعهما في تعليل ذلك[89]، وهذا مذهب جمهور البصريين[90].

وعند رجوع الباحث إلى المتأخرين ممن يهتم بهذه العلل وجد الكثير منهم قد سار في الحديث عن هذه العلّة على وفق ما ذكره ابن السّرّاج[91].

وفي موضع آخر يعلل ابن السّرّاج أنّ الأصل في الخبر أن يكون اسماً ومنع الخبر الواقع بعد ألا أن يكون فعلاً ماضياً، وأختار أن يكون مضارعاً ؛ لأن الأصل في الخبر أن يكون اسماً والمضارع مشابه للاسم في التأويل، إذ يقول: ابن السّرّاج في تعليل ذلك: «لا يجوز أن نقول: ما زيدٌ إلا قام، فإن قلت: ما زيدٌ إلا يقوم كان جيداً؛ وذلك أنّ الموضع موضع خبر والخبر اسم، فلو كان: ما زيد إلا يقوم، كان جيداً لمضارعة يفعل السماء»(92).

وفي الباب نفسه يذكر ابن السّرّاج أن الأصل في الخبر والمبتدأ أن يتطابقا، فإن لم يتطابقا لم يجز فلم يجرّ أن تقول: (الضارب عمراً الزيدان)؛ لأن المبتدأ قد نقص عدده عن الخبر، والضارب عمراً واحد وليس في الصلة دليل على أنَّ الألف واللام لجماعةٍ فإذا ثنيت وجَمعت قامَ الدليل(93).

الإحالات والهوامش

(1)- ينظر: النّحو العربي العلّة النّحوية: 79.

(2)- دراسات في كتاب سيبويه: 155.

(3)- العين 88/1، وينظر: معجم مقاييس اللّغة 12/4، القاموس المحيط 20/4.

(4) - العين 88/1، وينظر: تهذيب اللغة105/1، لسان العرب468/11، القاموس المحيط 20/4.

(5) - لسان العرب 471/11، وينظر: معجم مقاييس اللّغة 14/4، القاموس المحيط 21/4.

(6) - لسان العرب 471/11، وينظر: معجم مقاييس اللّغة 13/4.

(7) - لسان العرب 472/11 مادة (علل).

(8) - عبد الرحمن بن أبي بكر الصديق (رضي الله عنهما) (ت 53هـ) أسلم في هدنة الحديبية وحسن إسلامه، وكان اسمه عبد الكعبة فسماه رسول الله ﷺ عبد الرحمن، وقيل كان اسمه عبد العزى، وشهد اليمامة مع خالد بن الوليد فقتل سبع من أكابرهم، أسد الغابة 466/3 – 469 وينظر: صحيح مسلم 880/2.

(9) – لسان العرب 471/11.

(10) – الكليات 220/3 – 221.

(11) – الاقتراح: 96.

(12)– المصدر نفسه: 94، وينظر: لمع الأدلّة: 93.

(13)– لمع الأدلة: 105.

(14)– لمع الادلة، 105.

(15)– الإنصاف في مسائل الخلاف (مسألة 40) وينظر: الأصول، تمام حسان: 177.

(16)– التّعريفات: 88.

(17)– النّحو العربي العلّة النّحوية: 90.

(19)– أصول التفكير النّحوي: 111.

(20)– أصول النّحو العربي: 108.

(21)– الأصول، د. تمام حسان: 182، وينظر: أسلوب التعليل وطرائقه في القرآن الكريم أطروحة دكتوراه قدمت لمجلس كلية الآداب – جامعة بغداد، للطالب يونس عبد مرزوك، بإشراف الدكتورة هدى محمد صالح الحديثي، 2001: 15.

(22)– تهذيب اللغة، 362/2.

(23)– شرح الأشموني، 29/1.

(24)– المصدر نفسه، 29/1.

(25)– الكتاب، 3/1.

(26)– الخصائص، 35/1.

(27)– أسرار العربية 10، وينظر الجمل 260، المقرب 1/ 47.

(28)– شرح الحدود النحوية 76، وينظر شرح شذور الذهب 34.

(29)– الأصول 44/1.

(30)– الإيضاح في علل النحو 69، 70.

(31)– هو محمد بن المستنير تلميذ سيبويه مات سنة (206 هـ)، إنباه الرواة 3/ 219 الوافي بالوفيات 19/5، شذرات الذهب 15/2، 16.

(32)– الإيضاح في علل النحو: 70.

(33)- الإيضاح في علل النحو 70، 71.
(34)- شرح الأشموني 29/1.
(35)- الجمل 260.
(36)- الخصائص 37/1.
(37)- الإيضاح العضدي 15/1، وينظر المقتصد 125/1.
(38)- أسرار العربية 10.
(39)- شرح شذور الذهب 71.
(40)- شرح الأشموني 29/1، وينظر شرح الحدود النحوية 78.
(41)- الكتاب 3/1 .
(42)- الأصول 45/1، وينظر المقتضب 4/1، العلة النحوية تاريخ وتطور 18.
(43)- ينظر: شرح الكافية 3/2، وينظر الأشباه والنظائر 162/1.
(44)- ينظر: الأصول 45/1.
(45)- المصدر نفسه 50/1، وينظر شرح الجمل (ابن عصفور) 102/1، المقتصد 107/1.
(46)- ينظر: المقتضب 1/2.
(47)- ينظر: الجمل 260، وينظر مسائل خلافية في النحو (العكبري)95.
(48)- ينظر: المطالع السعيدة 252/1.
(49)- الخصائص 1/ 179.
(50)- الأصول 146/2.
(51)- ينظر: المصدر نفسه 50/1، 146/2، 147.
(52)- ينظر: المصدر نفسه 146/2.
(53)- ينظر: الأصول 48/1.
(54)- ينظر: في النحو العربي نقد وتوجيه 71.
(55)- الكتاب 278/1، وينظر: اللمع: 79.
(56)- الإيضاح العضدي 29/1، وينظر أسرار العربية 29.
(57)- شرح الجمل (ابن عصفور)340/1.
(58)- شرح الأشموني 236/1، وينظر شرح عمدة الحافظ 156.

(59)- شرح الحدود النحوية 95.
(60)- الأصول 58/1.
(61)- المصدر نفسه 62/1، وينظر التعريفات 85.
(62)- اللمع 80 .
(63)- شرح الجمل (ابن عصفور)340/1.
(64)- شرح ابن عقيل 201/1.
(65)- ينظر: الأصول 52/1.
(66)- ينظر: الأصول 1/ 58، شرح الجمل (ابن عصفور) 355/1، 357.
(67)- ينظر الكتاب 278/1، الرماني النحوي في ضوء شرح كتاب سيبويه 290.
(68)- المقتضب 49/2، 126/4.
(69)- ينظر: الإنصاف 44/1 مسألة 5، أسرار العربية 33، 34، المغني في النحو 151/1.
(70)- الأشباه والنظائر 1/ 243، 252، نقلا عن الشرح لابن يعيش.
(71)- ينظر: الكتاب 278/1.
(72)- ينظر: المقتضب 49/2، 126/4، الأصول 58/1.
(73)- ينظر: الإنصاف 44/1 مسألة 5، أوضح المسالك 137/1.
(74)- ينظر: شرح ابن عقيل 1/ 201، 202، الهمع 8/2، والمطالع السعيدة 1/ 256.
(75)- ينظر: المطالع السعيدة 256/1.
(76)- ينظر: الأصول 58/1.
(77)- الكتاب 7/1.
(78)- ينظر: الأصول 58/1 – 59، الجمل: 36، شرح الجمل، ابن هشام: 132.
(79)- الأصول 59/1، ينظر: الكتاب 165/1، الأشباه والنّظائر 51/2.
وورد في المصدر بالنصب (قائماً، وعالماً) وما ذكرناه هو الأولى.
(80)- ينظر: الأصول 59/1.
(81)- ينظر: الكتاب 165/1، المقتضب 127/4.
(82)- ينظر: شرح الجّمل، ابن عصفور 342/1 – 343، شرح ابن عقيل 216/1، أوضح المسالك 143/1، الضياء السالك إلى أوضح المسالك 212/1.

(83)- ينظر: الأصول 154/1.

(84)- ينظر: الإنصاف 77/2 مسألة 101.

(85)- الأصول 70/1.

(86)- ينظر: شرح ابن عقيل 207/1.

(87)- ينظر: المصدر نفسه 208/1.

(88)- الأصول 63/1، وينظر: الإيضاح العضدي 31/1، اللّمع: 84.

(89)- ينظر: الكتاب 69/1، المقتضب 274/3، 132/4، 172، 329، 351 .

(90)- ينظر: شرح ابن عقيل 214/1.

(91)- ينظر: الجمل: 38، العلة النحوية تاريخ وتطور: 101، 102، 137، المقتصد 228/1 – 229، إصلاح الخلل: 127، 128، أسرار العربية: 33 شرح الكافية 84/1، 109/2 الضياء السالك إلى أوضح المسالك 210/1 – 211، شرح الأشموني 266/1.

(92)- الأصول 299/1.

(93)- ينظر: الأصول 2/ 280.

الفرار اللغوي

د. عمر بورنان
جامعة أكلي محند اولحاج (البويرة)

لقد لفت انتباهي لفظ (الفرار) الذي يتكرر كثيرا في كتب علماء العربية القدامى والمحدثين(*)، وهم يعللون ويفسرون بعض الظواهر اللغوية، فأردت أن أبحث في حقيقة هذا الفرار الذي يتحدثون عنه، ولما لم يكن يبرح ظاهرة لغوية أضفت إليه كلمة (اللغوي) حتى لا ينصرف الذهن إلى غيره، واقتصرت في هذا المقال على الأمثلة التي ذكر لها أحد العلماء علة وحصرها في الفرار من شيء ما تصريحا.

1. تعريف الفرار اللغوي: لم يذكر اللغويون القدماء ولا المحدثون معنًى لهذا (المصطلح) الذي يكررونه في كتبهم، وذلك لسببين اثنين يتمثلان في:

– **السبب الأول:** لم يخصص عالم منهم بابا لدراسة هذه الظاهرة وتوضيح أسبابها وأشكالها، وإنما استعملوا هذا (المصطلح) علة لتبرير بعض الظواهر اللغوية التي هم بصدد دراستها وتوقفوا عند هذا الحد.

– **السبب الثاني:** اعتقادهم وضوحه حال دون تعريفه، وهذا شأن كثير من المصطلحات المستعملة في كتبهم(**)، غير أن المصطلح وإن كان واضحا في فترة زمنية معينة فإنه يتوزع – فيما بعد – على سياقات مختلفة، واستعمالات متنوعة فيكتنفه الغموض، ويحيط به الإبهام، فيحتاج عندئذ إلى توضيح وتفسير، ولا سبيل إلى ضبطه وتوضيح معناه إلا سبيلين اثنين: السبيل الأول الرجوع إلى معناه

اللغوي للوصول إلى المعنى الاصطلاحي، والسبيل الثاني تتبع سياقات استعمالاته في كتب القدامى.

غير أني لا أسلك السبيل الثاني فذلك سيحدث تلقائيا بما سأذكره لاحقا، وإنما سأعتمد السبيل الأول واضعا تعريفا مختصرا لهذا (المصطلح).

ورد في اللسان: «فَرَّ يَفِرُّ فِرَارا: هرب[1]»، ولهذا نجد بعض العلماء يستعمل المصطلح (فر) ومشتقاته للتعبير عن الظاهرة اللغوية التي أدرسها في هذا المقال وبعضهم يستعمل المصطلح (هرب) ومشتقاته للتعبير عن الظاهرة نفسها. وهم إذ يستعملون المصطلحين (فر أو هرب) إنما يقصدون ترك المتكلم استعمالا لغويا يقتضيه نظام اللغة العربية وليكن (س)، والاتجاه نحو استعمال لغوي آخر لأسباب صوتية أو نحوية أو جمالية أو اجتماعية وليكن (ع)، فيقولون: فر المتكلم أو هرب من (س) إلى (ع)، ويذكرون بعد ذلك السبب الذي جعله يسلك هذا المسلك، ولكنهم يذكرون هذه التعليلات في أبواب متفرقة من كتبهم دون اعتبار هذا السلوك الذي يتبعه المتكلم ظاهرة لغوية جديرة بالبحث والدراسة. هذا تعريف مجمل للفرار اللغوي وسيتضح أكثر بذكر نماذج من أقوالهم في اللاحق من المقال.

وإن كان الفرار اللغوي شبيها بالعدول إلا أنه ليس به، لوجود بعض المسائل اللغوية التي يصلح التعبير عنها بالفرار ولو عبرنا عنها بالعدول لما استقام الأمر كعدم النطق بساكنين متتابعين، وحرص الشعراء على سلامة شعرهم من الزحاف وغيرهما مما سأبينه في اللاحق من المقال، والعكس صحيح، فبعض المسائل يعبر عنها بالعدول وليست فرارا كالعدول عن الأمر إلى الخبر وعن الحقيقة إلى المجاز وما شابه ذلك.

2. أضرب الفرار اللغوي ومستوياته: يحدث "الفرار اللغوي" في مختلف مستويات الكلام، فهو سنة لغوية تمس الجوانب الصوتية والإفرادية والتركيبية، وقد

يتجاوزها إلى العادات اللغوية التي يسلكها الناس أثناء تواصلهم اللغوي، وهذا على النحو التالي:

1.2- الفرار من السكون إلى الحركة: لا يجتمع ساكنان في كلام العرب إلا في حالات معدودات، فإن اتفق وأن التقى ساكنان لم ينطقهما العربي متتابعين ولجأ إلى تحريك أحدهما، هذه العملية سماها النحاة هروبا، قال الزمخشري: «والبناء على السكون هو القياس. والعدول عنه إلى الحركة لأحد ثلاثة أسباب: **للهرب** من التقاء الساكنين...[2]» وقد يسمونها فرارا لأن الكلمتين (هرب وفر) عندهم مترادفتان، ولهذا نجد ابن يعيش يشرح قولَ الزمخشري السابقَ بقوله: « والأسباب الموجبة لتحريك المبني أحد ثلاثة أشياء: **الفرار** من التقاء الساكنين، والبداءة بالحرف الساكن لفظا أو حكما، وأن يكون المبني له حالة تمكن[3]» فالمؤلف استعمل اللفظ (الهرب) والشارح استعمل اللفظ (الفرار) وهما مصطلحان اثنان لمفهوم واحد.

ثم إن الزمخشري وصف بعض العرب ممن لا ينطق ساكنين متتابعين أبدا بالجد في الهرب، فقال: «ولقد **جد في الهرب** من التقاء الساكنين من قال: دأَبَّة وشأَبَّة، ومن قرأ ﴿ولا الضَّأَلِّين﴾، ﴿ولا جَأَنٌّ﴾[4]» فهذا توكيد منه على أنهم لم يجعلوا الألف همزة متحركة إلا هربا من التقاء الساكنين هروبا شديدا، وإن كان التقاؤهما في مثل هذه الحالات جائزا غير منكر.

1.2- الفرار من حركة إلى حركة: إذا نطق العربي الفصيح حرف كلمة بحركة، وكان القياس يقتضي أن ينطقه بحركة غيرها، اعتبره النحاة هاربا من الحركة التي يقتضيها القياس إلى الحركة التي استعملها المتكلم، ومن الأمثلة على مذهبهم هذا، قول ابن جني: «ألا ترى إلى مضارعة الفتحة للسكون في أشياء، منها أن كل واحد منهما **يهرب** إليه مما هو أثقل منه، نحو قولك في جمع فُعْلَةٍ وفِعْلَةٍ:

فُعُلات، بضم العين نحو غُرُفات، وفِعِلات بكسرها نحو كِسِرات، ثم يستثقل توالي الضمتين والكسرتين، **فيهرب** عنهما تارة إلى الفتح، فتقول: غُرَفات، وكِسَرات وأخرى إلى السكون فتقول: غُرْفات، وكِسْرات[5]»، فبين ابن جني في قوله هذا، أن العرب تهرب من الضم والكسر إلى الفتح أو إلى السكون، ورد سبب ذلك إلى خفتهما، والظاهر أن العرب لم تفر من الضم والكسر لذاتهما وإنما فرت من توالي الضمتين والكسرتين وقد أشار رحمه الله إلى ذلك.

2.2- الفرار من حرف إلى حرف: قد يقتضي القياس نطق أحد حروف كلمةٍ ياءً ولكن العربي ينطقها ألفا، فيسمي النحاة هذا العدول فرارا من الياء إلى الألف وهذا الصنيع كثير في كتبهم أذكر منه قول سيبويه: «ولا أراهم قالوا طائيٌّ إلاّ **فراراً** من طَيْئيٌّ وكان القياس طَيْئيٌّ وتقديرها طيعيٌّ ولكنّهم جعلوا الألف مكان الياء[6]»، وهذا ديدن العرب يفرون من الياء والواو إلى الألف وخاصة إن كان قبل واحدة منهما فتح، قال سيبويه: «ألا تراهم **يفرون** إلى الألف من الياء والواو إذا كانت العين قبل واحدة منهما مفتوحة **وفروا** إليها في قولهم: قد رُضَا ونُهَا[7]» ولكنهم قد يفرون من الضمة والواو إلى الياء، لأن الياء عندهم أخف من الواو وليس بالضرورة أن يفروا إلى الألف فقط، فهذه الأحرف عندهم مرتبة من الأثقل إلى الأخف على النحو التالي: الواو فالياء فالألف، ولهذا يكون الفرار اللغوي من الواو إلى الياء، أو من الواو إلى الألف، أو من الياء إلى الألف، ولا يكون العكس قال سيبويه: «إذ كان من كلامهم أن يقلبوا الواو ياءً ولا يتبعوها الضمة **فراراً** من الضمة والواو، إلى الياء لشبهها بالألف وذلك قولهم: مشوب ومشيب، وغار منول ومنيل، وملوم ومليم[8]»، وما يلاحظ من قول سيبويه الأخير، أن إثبات الواو على حالها أو تعويضها بالياء مستعمل في كلام العرب، غير أن إثبات الواو هو القياس

ولكي يبرر النحاة الاستعمال المخالف لقياسهم الذي وضعوه، قالوا إن العربي فر من الواو إلى الياء طلبا للخفة.

3.2- الفرار من إعراب إلى إعراب: يحدث الفرار اللغوي في مستوى الإعراب في حالات مختلفة أذكر منها حالتين اثنتين:

- **الحالة الأولى:** فرار العربي الفصيح بطبعه من اللحن إلى الإعراب، قال أحمد بن فارس: «وقد كان الناس قديما يجتنبون اللحن فيما يكتبونه أو يقرأونه اجتنابهم بعض الذنوب[9]»، لما يحسونه من أثر الإعراب في توجيه المعاني، وليس اللحن في الإعراب عند القدامى هو وسم أواخر الكلمات العربية بحركات مخالفة لما تواضعت عليه العرب حتى يخرج الكلام إلى وجه غير مستعمل كقول الشاعر:

كَأَنَّ أُذْنَيْهِ إِذَا تَشَوَّفَا قَادِمَةً(*) أَوْ قَلَمًا مُحَرَفَا[10]

وإنما هو – إضافة إلى ذلك- إعراب الكلام إعرابا يخرجه من معنى إلى معنى لهذا قال أبو بكر الصديق رضي الله عنه: «لأن أقرأ وأخطئ، أحبُّ [إليَّ(**)] من أن أقرأ فألحنُ، لأني إذا أخطأتُ تعلمتُ، وإذا لحنتُ افتريتُ[11]» وواضح من كلامه – رضي الله عنه – أن المقصود من اللحن هو إعراب القرآن الكريم بغير الوجه الذي أنزل به، فينتقل معناه إلى معنى مغاير ما يؤدي إلى تغير الأحكام الشرعية.

- **الحالة الثانية:** الفرار من إتباع حركة إعراب كلمة جامدة إعراب كلمة ذكرت قبلها تجنبا الوصف باللفظ الجامد، وذلك عندما تذكر كلمتان وتكون واحدة منهما في موضع الموصوف والأخرى في موضع الصفة، ولكن الثانية منهما لا تصلح أن تكون صفة، فيعمد المتكلم إلى المخالفة بين علامتي إعرابهما ليشعر المستمع أن الثانية ليست صفة للأولى، فسمى النحاة هذه العملية فرارا، قال سيبويه: «... وذلك قولك: هذا راقود خلا، وعليه نحي سمنا. وإن شئت قلت:

راقود خل وراقود من خل. وإنما **فررت** إلى النصب في هذا الباب، كما **فررت** إلى الرفع في قولك: بصحيفة طينٌ خاتمها؛ لأن الطين اسم وليس مما يوصف به، ولكنه جوهر يضاف إليه ما كان منه. فهكذا مجرى هذا وما أشبهه[12]»، وقد يذكر المتكلم كلمتين مختلفتين من حيث الإعراب ثم يريد وصفهما بصفة واحدة، فيعمد إلى العلامة غير التي وسمت بها كلمة من الكلمتين المذكورتين، وإنما يفعل ذلك ليتجنب إتباع الصفة أحد الموصوفين دون الآخر، وهذا ما يتضح من قول سيبويه: «**وفرّوا** من الإحالة في عندي غلامٌ وأُتيتُ بجارية إلى النصب كما **فرّوا** إليه في قولهم: فيها قائماً رجلٌ[13]»، فالغلام رفع، والجارية جر، فلا بد في هذه الحالة إن وُصِفَ كل من الغلام والجارية بصفة واحدة أن تكون نصبا[*]، وهذا ما اعتبره سيبويه فرارا من جعل اللفظ مرفوعا ومجرورا في الوقت نفسه وعبر عنه بـــ(الإحالة).

4.2- الفرار من بناء إلى بناء: حاول الصرفيون وضع أوزان للكلمات العربية، غير أنها في غالب أمرها لا تشمل جميع الكلم، فيعتبرون الميزان الذي وضعوه أصلا، ويحاولون تعليل ما خرج عن ذلك الأصل، ومن العلل التي يكررونها في كتبهم (الفرار من بناء إلى بناء)، هذا ما نلاحظه في كلام سيبويه عن وزن جمع الكثرة (فِعال)، ثم بيانه بأن العرب قد تخرج عن هذا الوزن إلى غيره فقال: «وقد يُبنى على فِعلانٍ لأكثر العدد وذلك: قَوزٌ وقيزانٌ وثَورٌ وثيرانٌ ونظيره من غير هذا الباب وَجذٌ ووجذَانٌ فلمَّا بُني عليه ما لم يعتلّ **فرُّوا** إليه كما لزموا الفِعالَ في سَوطٍ وثَوب[14]»، ويعيد سبب فرار العرب من (فِعال) إلى (فِعلان) إلى وجود كلمات صحيحة غير معتلة وزنها (فِعلان)، وكأنه من المسلَّم به عنده أن وزن الكلمات المعتلة تابع لوزن الكلمات الصحيحة، بل لقد صرح بذلك قبيل كلامه سالف الذكر قائلا: «وكانت في هذا الباب أولى إذ كانت متمكنة في غير

المعتل[15]» وقال في الباب نفسه مبينا وزن جمع الكثرة وجمع القلة: «فإذا أردت بناء أكثر العدد قلت في الدار: دُورٌ وفي الساق: سُوقٌ وبنوهما على فُعْلٍ **فِراراً** من فُعُولٍ كأنَّهم أرادوا أن يكسِّروهما على فُعُولٍ كما كسّروهما على أفعُلٍ[16]» والأمثلة على تعليل الصرفيين بعض الأوزان بالفرار من وزن إلى وزن أكثر من أن تحصى، وإنما ذكرت هذين المثالين اختصارا.

5.2- الفرار من تركيب إلى تركيب: هذا الضرب غير موجود في المستعمل من الكلام، وإنما استعمله النحاة لتوضيح بعض مسائل النحو وليطرد لهم قياسهم وتستقيم عللهم، قال ابن السراج: «... وذلك نحو قولك: مررتُ بعبد الله زيدٍ ومررت برجلٍ عبدِ الله، وكان أصل الكلام: مررت بعبد الله ومررت بزيدٍ، أو تقول: مررتُ بعبد اللهِ وزيدٍ، ولو قلت ذلك لظُن أن الثاني غير الأول، فلذلك استُعمِل البدل **فراراً** من اللبس وطلباً للاختصار[17]» وكأن العرب لم تستعمل البدل إلا فرارا من التباسه بالعطف، وهذا أمر فيه نظر.

ويمكن أن يدرج في هذا الباب تجنب المتكلم تركيبا، والتعبير بدلا عنه بتركيب آخر مراعاة لمقام الخطاب، نحو ما أشار إليه الجاحظ في قوله: «قال سعيد بن عثمان بن عفان رحمه الله لطُويس المغني: أيُّنا أسنُّ أنا أم أنت يا طاوس؟ قال: "بأبي أنت وأمي؛ لقد شهدتُ زفاف أمك المباركة إلى أبيك الطيب". فانظر إلى حذقه وإلى معرفته بمخارج الكلام، كيف لم يقل: زفاف أمك الطيبة إلى أبيك المبارك. وهكذا كان وجه الكلام[18]»، فصرف الكلام عن وجهه إلى وجه أحسن منه، وإن لم يسمه الجاحظ فرارا إلا أنه صالح للاستشهاد به.

6.2- الفرار من الزحاف: يكون هذا الضرب من الفرار في الشعر، وذلك عندما يكون أمام الشاعر استعمالان ويختار واحدا منهما دون الآخر ليسلم شعره من الزحاف، فسمى العلمـــاء حـــرص الشعـــراء على سلامة أشعارهم من

الزحاف – في هذه الحالة– واختيارهم الألفاظ المناسبة لموسيقى القصيدة فرارا قال ابن السراج: «ومثلُ ذلكَ قولُه:

أَبِيتُ عَلَى مَعَارِيَ فَاخِرَاتٍ بِهِنَّ مُلُوَّبٌ كَدَمِ العِبَاطِ

فَهذَا لو أسكنَ فَقالَ: مَعَارٍ فَاخراتٍ لَمْ ينكسرِ الشعرُ ولكنْ **فَرَّ** مِنَ الزحافِ[19]» ومع أن الزحاف لا يعد عيبا من عيوب الشعر بل لا تخلو قصيدة منه، إلا أن ابن السراج علل تحريك (معاري) بفرار الشاعر منه، وهذا (جِدٌّ في الهرب) كما سماه الزمخشري في تحريك الضالين.

7.2– الفرار من كلمة إلى كلمة: قد ترتبط كلمة بمعنى يكرهه مستعملو اللغة أو يخشون حدوثه، كارتباطها بالآفات والأمراض وما شابه ذلك، فيكون ذكر تلك الكلمة مدعاة لتذكر ما ارتبطت به من مكروه، فيعمد مستعمل اللغة إلى استبدالها بكلمة أخرى غير مرتبطة في أذهان الناس بذلك المكروه، فسمى اللغويون هذا التصرف اللغوي فرارا، قال إبراهيم أنيس: «ومن أوضح الألفاظ التي يستبين منها الضعف الإنساني تلك التي تتصل من قريب أو بعيد (بالموت والأمراض)، أو بالأشباح والعالم الروحي فهي ألفاظ تثير الخوف والهلع في نفوس البشر، فينفرون من سماعها، ويتفادون ذكرها، **فرارا** مما تبعثه في الأذهان من كوارث أو مصائب أو آلام[20]»، وكأن المتكلم يستريح إلى لفظ دون لفظ وإن كان المعنى واحدا، فإن أراد التعبير عن رجل أعمى قال رجل بصير، وإن أراد التعبير عن اللون الأسود قال جون، كما يعبر عن اللديغ بالسليم، وهكذا يجنح إلى الألفاظ التي تستريح إليها نفوس المستمعين، وهذا الضرب من الفرار اللغوي سبب من أسباب التطور الدلالي للألفاظ كما أنه سبب من أسباب ظواهر لغوية أخرى كالاشتراك والترادف والتضاد وغيرها.

❖ **خاتمة:** أخلص في نهاية هذا المقال إلى نقاط أجمعها فيما يلي:

– يستعمل اللغويون مصطلحين اثنين لمفهوم واحد هما: الفرار أو الهروب للدلالة عن العدول عن استعمال لغوي موافق للقياس إلى استعمال آخر مخالف له.

– الفرار اللغوي علة من العلل التي فسر بها العلماء القدامى منهم والمحدثون كثيرا من الظواهر اللغوية، وهو وإن كان منتشرا في ثنايا الكتب النحوية والصرفية واللسانية والعروضية؛ إلا أنه لم يدرس دراسة دقيقة تبين معناه وتكشف عن أسراره وقوانينه.

– غالبا ما يكون سبب الفرار اللغوي جنوح المتكلم من الثقل إلى الخفة، وهو من هذه الجهة شبيه بالاقتصاد اللغوي إلا أنه ليس به، لأنه قد يحدث في بناء الكلمة أو في إعرابها أو في جانبها الموسيقي (الفرار من الزحاف)، وقد يحدث تجنبا لمعنى مرتبط بالآفات والأمراض، وقد يفر المتكلم من استعمال لغوي خشية أن يقع في اللبس فيُفهم كلامه على غير الوجه الذي يريد، وليس هذا شأن الاقتصاد اللغوي المرتبط بالجهد المبذول عند التكلم.

– يكاد يلتبس الفرار اللغوي بالعدول، وليس به، لعدم إمكانية استعمال أحدهما مكان الآخر، ولو تمعنا في ما ذكرته من أقوال للعلماء، ودققنا النظر في موقع المصطلح (الفرار) من الإعراب، لوجدناه في غالب أمره مفعولا لأجله، وهذا دليل على أن الفرار في غالب أمره علة لسلوك لغوي يسلكه المتكلم، فتأمل.

– موضوع الفرار جدير بالدراسة والتنقيب والتنقير، والدليل على ذلك أمران اثنان:

- **الأمر الأول:** اتفاق أهل العلم على استعماله علة لبعض الظواهر اللغوية كالخليل وسيبويه وابن السراج وابن جني وابن هشام وغيرهم من القدامى وإبراهيم أنيس ومصطفى الغلاييني وغيرهما من المحدثين.

- **والأمر الثاني:** توزعه على تخصصات عدة كالنحو والصرف والبلاغة والعروض واللسانيات.

– يساعد فهم الظواهر اللغوية التي يفر العربي منها أو إليها على فهم ظواهر أخرى؛ كمعرفة القوانين المتحكمة في بنية الكلمة العربية، وطرائق نظم الكلم في التركيب، واكتشاف الأسباب الموضوعية التي أدت بالعربي إلى التخلي عن بعض الألفاظ والأساليب التي كانت مستعملة قديما، وجملة الأمر: فهم سنن تطور اللغة العربية.

فهرس المصادر والمراجع:

1. إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، ط5. مصر: 1984م، مكتبة الأنجلو المصرية.

2. ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دط. بيروت: دس، دار الكتب المصرية.

3. ابن السراج، أبو بكر محمد بن سهل، الأصول في النحو، تح عبد الحسين الفتلي، ط3. بيروت: 1417هـ، 1996م، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

4. ابن فارس، أحمد، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، تح عمر فاروق الطباع، ط1، بيروت: 1414هـ، 1993م، مكتبة المعارف.

5. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، ط1. بيروت: 1428– 1429هـ، 2008م، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

6. ابن هشام، أبو محمد عبد الله جمال الدين، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق عبد اللطيف محمد الخطيب، ط1. الكويت: 1423هـ، 2002م المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب.

7. ابن يعيش موفق الدين أبو البقاء يعيش بن علي، شرح المفصل، تحقيق إميل بديع يعقوب، ط1. بيروت: 1422هـ، 2001م، دار الكتب العلمية.

8. الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط7. القاهرة: 1418هـ، 1998م، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع.

9. السكاكي، أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر، مفتاح العلوم، تح أكرم عثمان يوسف، ط1. بغداد: 1402هـ، 1982م، مطبعة دار الرسالة.

10. سيبويه، أبو بشر عمرو بن قنبر، الكتاب، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط1. بيروت: دس، دار الجيل.

11. الشنتريني، أبو بكر محمد بن عبد الملك بن السراج، تنبيه الألباب على فضائل الإعراب، دراسة وتح عبد الفتاح الحموز، ط1. عمان: 1416هـ، 1995م، دار عمار.

12. العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله، إملاء ما منَّ به الرحمن من وجوه الإعراب والقراءات في جميع القرآن، دط. بيروت: دس، دار الكتب العلمية.

13. الغلاييني، مصطفى، جامع الدروس العربية، راجعه عبد المنعم خفاجة ط28. بيروت: 1414هـ، 1993م، شركة أبناء شريف الأنصاري للطباعة والنشر والتوزيع.

14. المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد، الكامل في اللغة والأدب، ط1. بيروت: 1420هـ، 1999م، مؤسسة المعارف للطباعة والنشر والتوزيع.

الهوامش:

*- يتكرر مصطلح (الفرار) أو مرادفه (الهرب) أو أحد مشتقاتهما كثيرا في كتب العلماء القدامى والمحدثين، سأحيل القارئ الكريم في هذه السطور إلى بعض مواضع استعماله لأتجنب الإسهاب في تتبع أقوالهم، فمن الأمثلة على ذلك من كتب القدامى: أبو بشر عمرو بن قنبر سيبويه، الكتاب تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط1. بيروت: دس، دار الجيل، ج2، ص76، 122، 279. ج3 ص317، 342، 345، 349، 643. ج4، ص37، 49، 51، 54، 80، 126، 132، 167 327، 335، 345، 393، 411، 428، 447، 451، 482. وأبو بكر محمد بن سهل بن السراج، الأصول في النحو، تح عبد الحسين الفتلي، ط3. بيروت: 1417هـ، 1996م، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ج2، ص139، 251. ج3، ص165، 247، 260، 340 371، 414. وأبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دط. بيروت: دس، دار الكتب المصرية، ج1، ص51، 71، 149. ج2، ص14. ج3، ص19، 55. وأبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري، إملاء ما منَّ به الرحمن من وجوه الإعراب والقراءات في جميع القرآن، دط. بيروت: دس، دار الكتب العلمية، ج1، ص19. وأبو يعقوب يوسف بن أبي بكر السكاكي، مفتاح العلوم، تح أكرم عثمان يوسف، ط1. بغداد: 1402هـ 1982م، مطبعة دار الرسالة، ج1، ص301. وموفق الدين أبو البقاء يعيش بن علي بن يعيش شرح المفصل، تحقيق إميل بديع يعقوب، ط1. بيروت: 1422هـ، 2001م، دار الكتب العلمية ج5، ص218، 559. وأبو محمد عبد الله جمال الدين بن هشام، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب تح عبد اللطيف محمد الخطيب، ط1. الكويت: 1423هـ، 2002م، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، ج6، ص342، 350. ومن المحدثين: إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، ط5. مصر: 1984م، مكتبة الأنجلو المصرية، ص142، 143. ومصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية راجعه عبد المنعم خفاجة، ط28. بيروت: 1414هـ، 1993م، شركة أبناء شريف الأنصاري للطباعة والنشر والتوزيع، ج1، ص95.

**- يذكر العلماء القدامى مصطلحات دون تفسير معناها مثل مصطلح "الغلط" وقد درسته في مقال سابق نشر في مجلة معارف العدد 14.

1- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، ط1. بيروت: 1428-1429ه، 2008م، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ج2، مادة (فرر).
2- ابن يعيش، شرح المفصل، ج2، ص288.
3- نفسه.
4- نفسه، ج5، ص298.
5- ابن جني، الخصائص، ج1، ص59.
6- سيبويه، الكتاب، ج3، ص371.
7- نفسه، ج4، ص187.
8- نفسه، ج4، ص348.
9- أحمد بن فارس، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، تح عمر فاروق الطباع، ط1، بيروت: 1414هـ، 1993م، مكتبة المعارف، ص66.
*- من النحاة من حمل هذا البيت على اللحن كالمبرد إذ نصب الشاعر خبر كأن (قادمة) - بمعنى ريشة في مقدم جناح الطير (ينظر: اللسان)- وذلك ليحقق الشاعر التصريع بين الشطر الأول والشطر الثاني، فخرج إلى كلام غير منته، ولا زال محتاجا إلى خبر لتتم الفائدة. ومنهم من حمله على غير ذلك كابن هشام في مغني اللبيب (ج3، ص82).
10- أبو العباس محمد بن يزيد المبرد، الكامل في اللغة والأدب، ط1. بيروت: 1420هـ 1999م، مؤسسة المعارف للطباعة والنشر والتوزيع، ج2، ص80.
**- لم يذكر ما بين معقوفين في الكتاب، والظاهر أنه خطأ طباعي لأن العبارة لا تستقيم دون ذكره.
11- أبو بكر محمد بن عبد الملك بن السراج الشنتريني، تنبيه الألباب على فضائل الإعراب دراسة وتح عبد الفتاح الحموز، ط1. عمان: 1416هـ، 1995م، دار عمار، ص42.
12- سيبويه، الكتاب، ج2، ص117.
13- نفسه، ج2، ص58.
*- في مثل هذه الحالة إن كانت صفة الغلام والجارية رفعا، فقد وافقت إعراب الغلام وخالفت إعراب الجارية، وإن كانت جرا فقد وافقت إعراب الجارية وخالفت إعراب الغلام، وليتجنب المتكلم هذا الإشكال يجعل الصفة نصبا (علامة حيادية بالنسبة للموصوفين)، والأمر نفسه إن كان إعراب الموصوفين من جهتين مختلفتين (عامل الإعراب مختلف) ولو كانا متفقين في الإعراب.

14- سيبويه، الكتاب، ج3، ص587.
15- نفسه.
16- نفسه، ج3، ص591.
17- ابن السراج، الأصول في النحو، ج2، 46.
18- أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط7. القاهرة: 1418هـ، 1998م، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، ج1، 263، 264.
19- ابن السراج، المصدر السابق، ج3، 444.
20- إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، ص142، 143.

المسار التاريخي للمعجم العربي

أ.جميلة عبيد
المركز الجامعي ميلة

إنّ أعظم نعم الله على المؤلف أن يشدّ عزمه للتأليف؛ فإذا ابتدأ به تفتّق ذهنه واتسع صدره، وإن كان الأمر في بدايته صعب كلَّفَهُ مشقة في موضوع لمَّ شتات هذا العلم في كتاب مفرد، ومطول. كانت جهود جبارة حظيت بها اللغة من علمائها المتقدمين، وعناية صادقة لم تحظها لغة من اللغات الأخرى على وجه الأرض. وما تحمله أمهات الكتب في طياتها من دراسات شملت الفقه، والبلاغة، والنقد الأدبي والدراسات النحوية، والدلالية، والمعجمية إلا دليل قاطع على عناية فائقة، وفي هذا يؤكد لنا د.حسين نصار "فلا زال العلماء المحدثون يعثرون فيما كشفوا عنه من دواوين ومجامع، ومختارات شعرية على ما لم يدونه اللغويون يستدركونه عليهم".[1]

كانت جهود حقّه في جمع، وحصر الألفاظ وترتيبها تبناها الخليل بن أحمد الفراهيدي ت(175ه) لمعجم "العين"، كان أوّل معجم عربي متكاملا، صُنِّف في القرن الثامن الميلادي.[2] ويبقى رائد المدارس المعجمية إلى أن برزت اجتهادات مهمة تناولت بعض التجديدات من المنهج حيث طريقة ترتيب المفردات.

كانت مدارس انتهجت الطرق الجديدة لتوليد معاجم وقواميس أخرى، ويأتي التطوّر الأخير في المعجم ليكون خاتمة المدارس المعجمية هدفه تيسير البحث. فتعددت المعاجم، وكثرت؛ وتفاوتت بين مجدّ، ومقصر ظهر في بعضها تقليد، وفي بعضها تكرار؛ إذ اعتمد المؤلفون في تأليف معاجمهم في بادي الأمر على المعجمات القديمة، وقام البعض بإعادة طبع المعروف منها وبطبع ما كان

مخطوطا، لتسهيل تداولها بين النّاس فظهرت في سنة 1282 هـ-1865م طبعة لكتاب الجوهري "تاج اللغة وصحاح العربية"[3].

إلا أنّ هذه المعاجم لم تبلغ درجة التطوّر ممّا بلغته المعاجم الغربية برغم من "أن اللغات العالميّة الحيّة الأخرى لم تحظَ بمعجم قبل القرن السابع عشر، أي بعد حوالي تسعة قرون من صدور المعجم العربي الأوّل، ظهر معجم أكاديمية كروسكا (الإيطالية) الذي صدر عام1612، ثم ظهر بعده معجم الأكاديمية الفرنسيّة الذي نُشر بين عامي 1638 و1694، وبعد هذين المعجمين ألَّف الدكتور جونسون معجمه الإنكليزي عام 1755، ثمّ ظهر معجم وبستر الأمريكيّ الذي صدر عام 1828.[4]

إلى أن ظهر "القاموس المحيط" لفيروزآبادي سنة 1289هـ- 1872م، وبعده ظهرت طبعة "المصباح المنير" للفيومي 1293هـ- 1876م، وفي 1300 هـ 1882م ظهرت طبعة "لسان العرب" وفي نفس السنة ظهر "أساس البلاغة" لزمخشري وفي سنة 1307 هـ-1889م ثمّ ظهرت أوّل طبعة كاملة لمعجم" تاج العروس "وهو أضخم تأليف عربي إلى اليوم.[5] في بعضها تجديد في مادتها بإدخال بعض الألفاظ الجديدة، وفي بعضها الآخر التوسيع في المصطلحات العلمية والأدبية والفنية.

فاللغة ثابتة بنحوها وصرفها ونظمها، ولعلّ عناية اللغويين بهذه ثوابت، تجنبا لأن لا تفقد اللغة هويتها ، وانقراض مفرداتها قد أغناهم عن تتبع التطوّر الذي لحق بمدلولها وقد بلغت الدراسات ذروتها في مجال التطور الدلالي. فلم تكن هذه المعاجم لتُرضِيَ المفكرين والداعين إلى النهضة الاجتماعية والسياسية، لأنها معاجم أُلفت في عصور يختلف مفهوم الحضارة فيها عن مفهومها في العصر الحديث، إلى ما حوى أكثرها من حشو لا قيمة لهن أو تِكررات لا طائل تحتها أو معلومات خاطئة كانت سائدة في عصور مؤلفيها، الأمر الذي دفع نفرا من علماء العربيّة لحمل عِبء القيام بدراسة المعاجم القديمة ومراجعتها **تفاديا** مآخذها

فتصدى نفرٌ آخر لحمل عبء إعداد معجم سهل في مراجعته، موجز في عبارته واسع في مفرداته التي يشتمل عليها.[6]

لا ريب أن الجهود التي بدلت من أجل تطوير المعجم العربي، وفي النصف الثاني من القرن التاسع عشر قد أثمرت بما صدر من معاجم متطورة و"معجم الوسيط" "ومعجم الوجيز" و"المعجم العربي والأساسي" والمنجد و"معجم اللغة العربية" و"المحيط" وغيرها إلا ثمرات هذه الجهود؛ حققت كثيرا من الطموحات ودلت على رغبة صادقة في خدمة اللغة، وخففت على الكثير من الدارسين صعوبة البحث في المعاجم القديمة،[7] لما تحمله من مآخذ أثقلت كاهلهم، فنفر منها العديد منهم.

ومن خلال الدراسات للمعاجم التي أنجزها علماء اللغة، تطرقوا لترتيب المواد فتمكنوا من استخلاص أن" المعجم العربي مازال مثقلا برواسب قديمة، وهو يعاني مشاكل عديدة تبدو وكأنّها مستعصية على الحلّ"[8] ومن أهم العيوب التي اعترتها المعاجم القديمة.

ميزات المعاجم القديمة:

1- أوّل ما يؤخذ على المعاجم القديمة الحجم، كان غرض المؤلفين من معاجمهم القديمة جمع اللغة بواضحها وغريبها ونوادرها ولغاتها، وجمع معها معارف العرب، أو النواحي المختلفة من الثقافة العربية حتى أصبحت معاجمنا كبرج بابل يحوي من كلّ صنف وتختلط فيه الأصناف اختلاطا عجيبا، إذ ضمن بعضهم كتبهم حشوا بالأعلام العربية والأعجمية وأسماء الأماكن والاصطلاحات الطبية والغربية ومنهم من أتى على تأويل الواضح والإبعاد في معناه.[9] إلاّ انها لا تفي الباحث باحتياجات عصرية مما يستوجب معجما تاريخيا ملبيّا منسقا تنسيقا.

2- قضية التصحيف، فالكتابة لا تبين نطق الحروف التي ترسمها وتحتاج إلى إشارات مضافة لإبانة ذلك فالألفاظ بغير هذه الإشارات من الممكن أن لا تقرأ على عدّة أوجه، وممكن ألا تقع هذه الإشارات المضافة في موقعها الصحيح بسبب

إهمال الكاتب أو تَعبِه فتسبب الخطأ. ومن آثار التصحيف وجود عدد كبير من الكلمات لا تعرف حركاته ولا حروفه على وجه اليقين، وكثرة الألفاظ ادعى فيها إبدال الحروف ونسبها إلى قبائل العرب، وابتكار عدد كبير من الألفاظ لم تعرفها العربية.[10]

3- القصور، فالمعاجم ليست شاملة لجميع الألفاظ العربية؛ وذلك للجمع الذي اقتصر عليه القدماء في تأليفهم على الفصيح والصحيح من الألفاظ والاعتماد على قبائل فصيحة يعتد بلغتها؛ إذ اجتنبوا جمع اللغة العربية بلهجاتها أو لهجة معينة منها في معجمه، ويرجع قصورهم إلى نظرتهم الناقدة لا جامعة.[11]

4- كما أن المعاجم قصرت ألفاظها وشواهدها على عصر الاحتجاج فقط، مما تسبب في ضياع كثير من الألفاظ المعبرة على المظاهر الحضاريّة.

5- الاضطراب في ترتيب المواد، فهناك خلط واضح في المعاجم بين المعاني الحقيقية والمجازية، وبين المشتقات، خاصة عند مراعاتهم لبعض الأحكام الصرفية وأصالة الحروف وزيادتها وتكرار بعض الصيغ في أكثر من موضع وذلك يرجع إلى اختلاف الصرفيين في أصلها الذي اشتقت منه، وادعاء كل منهم لها أصل وغلّط بعضهم بعضا. مثل ما جرى مع الرباعي المضاعف الذي اعتبره الكوفيون مشتقا من الثلاثي وتبعهم في ذلك بعض أصحاب المعاجم واعتبره البصريون مادة أصلية فأوردوه بعض المؤلفين في معاجمهم بمواضع خاصة، كما كان مع بعض الحروف المزيدة أو المنقلبة عن حرف علّة، فيخطئ بعضهم البعض.[12] واختلافهم حول المهموز والمعتلّ الواوي واليائي فبعضهم كان يرى الهمزة أصلية وبعضهم يراها علّة منقلبة.

6- المعاجم القديمة لا تراعي التطور التاريخي للغة، وذلك لوقوعها عند زمن معين لا تتجاوزه (200 هـ). ومن أجل النهوض بصناعة المعجم الذي يحقق التطوّر الأمثل؛ صرف العلماء المحدثون إلى بناء معجم تاريخي يسدّ حاجاتنا

ويزودنا بمعنى اللفظ، ومعانيه المختلفة، والمتطوّرة عبر مختلف العصور مند قدمها إلى حاضرها.

التجديد في المعجم العربي: فالمعجم في صورته الجديدة عدت له المجامع اللغوية العلمية العربية، ومؤتمرات من أجل البحث في موضوعه، فجاء على لسان الدكتور إحسان النص: "لغتنا تفتقر اليوم إلى معجم يؤرخ حياة الألفاظ العربية وتراكيبها منذ أقدم العصور حتى يومنا هذا. وكما نعلم أنها من أقدم اللغات العالميّة تجاوز عمرها ستة عشر قرناً، والأمم الغربية قامت بوضع معاجم تاريخيّة للغاتها مع أن هذه اللغات حديثة العهد نسبيا".[13]

في إحدى الجلسات للمجمع في مارس 1935م عرض المستشرق الألماني "أوجست فيشر" مشروعه لإعداد معجم تاريخي، قام بمحاولة لتجسيد الأسس المنهجية التي اقترحها لإنجاز "المعجم التاريخي للغة العربية"، بصورة عملية ولكن الحرب العالمية الثانية حالت بينه وبين هذا المولود الجديد. [14]

1- تعريف المعجم التاريخي: المعجم التاريخي يؤرخ لظهور كل كلمة في اللغة ويتتبع ما طرأ على دلالاتها من تطوّر وعلى تلفُّظها من تغيّر، كما يبين أصل الكلمة، وما إذا كانت قد اقتُرضت من لغة أخرى مباشرة أو عبر لغات وسيطة. ويستند المعجم في تقديم تلك المعلومات إلى النصوص المتوفرة.

الدكتور محمد حسن عبدالعزيز يعرفه: "بأنه معجم بيان المعنى الأصلي للكلمة وبيان ما يطرأ عليه من تغيير ويسجل معاني الكلمة ويرتبها ترتيبا رقميا مسلسلا وفق تواريخ حدوثها،[15] فيورد المعنى الأقدم أولاً ويضع بعده سنة ظهوره مع شاهد أو اقتباس من النصوص المدوَّنة، ثم يأتي بالمعنى الثاني الذي استُعملت فيه تلك الكلمة وسنة ظهوره، في جملة مقتبسة وردت فيها تلك الكلمة بذلك المعنى وهكذا.[16]

ويشير له أحد المؤلفين بأنه المعجم الذي يتناول حياة كل كلمة من كلمات اللغة ويسجل لنا مثلا أول نص وردت به الكلمة، وربما يجوز لنا أن نفترض مثلا أن

كلمة "نمط" قد وردت لأول مرة في معلقة زهير، إلا إذا اتضح لنا أنها وردت في نقش عربي أقدم، وهذا معناه أن على المعجم التاريخي أن يعكس حياة الكلمة مند أقدم نص وردت منه ويمضي معها محددا دلالتها المتغيرة، ومستويات استخدامها.[17]

زخرت مكتباتنا بمعاجم كثيرة اختلفت في الترتيب والشرح، كما اختلفت في القدامة، والحداثة وإن كان كل معجم يهدف إلى تقديم وصف موضوعي لمفردات اللغة، إلاّ أنّها ارتكزت على الموروث باقتباسها من المعاجم القديمة، مع تصرف يسير في المعالجة، وبعض الإضافات القليلة في الاستعمالات المستحدثة، غير أنها لم تهتم بقضايا التأصيل والتغيير والتطوّر اللغوي، والتأريخ لمفرداته.[18]

ومصطلح المعجم التاريخي في حالته الراهنة يطلق على المعجم الذي يعرض حياة اللفظة في عصور تاريخية متعاقبة، بينما يقتصر المعجم القديم على ما يطلق عليه بالوصفي في فترة معينة دون أن يخلط بين مفرداتها ومفردات فترة أخرى.

زد على هذا نَعت المعجم التاريخي بعدة نعوت مثل "الفرضي" "pescriptive" "المعياري" ormative"، و"التعليمي" "didactique" وما شبهه.

2 – أهميته: لا تقل أهميّة المعجم العربي التاريخي عن باقي المعاجم من اللغات الأجنبية، بل وقد تحقق "قفزة نوعيّة في صناعة المعجم العربي، يعمل على تبيان وحدة الاستعمالات اللغوية في مختلف الأقطار العربية، وبذلك يؤكد الروابط اللغوية بين هذه الأمصار الأمّة العربية، باعتبار أن اللغة هي من أهم الأواصر التي تربط الشعوب بعضها ببعض. وسيساعد المعجم التاريخي على دراسة اللغة العربية دراسة علميّة ويصفها وصفا لسانيا دقيقا؛ لأنه سيؤرخ للتغيرات التي لحقت بأصوات اللغة وأبنيتها الصرفيّة وتراكيبها النحوية بالإضافة إلى التطوّر الدلالي الذي يعزز انتمائها إلى الذي أصابها".[19]

3– طبيعته ووظيفته: أما عن طبيعته يقول الأستاذ علي القاسمي "المعجم التاريخي هو نوع من المعاجم يرمي إلى تزويد القارئ بمعلومات عن أصل الألفاظ

وتاريخها ومعانيها من خلال تتبع تطورها منذ أقدم ظهور مسجّل لها حتى يومنا هذا ويحدد وظيفته من خلال أمرين:

– **الأول:** أن يضمّ المعجم التاريخي كل لفظ استُعمِل في اللغة، سواء يُستعمل في الوقت الحاضر أم لا.

– **الثاني:** أن يوثّق المعجمُ تاريخَ كل لفظ في "شكله ومعناه واستعماله" ممثِّلاً لهذا اللفظ بعدد من الشواهد.[20]

4 – **ميزاته:** ولبناء المعجم التاريخي، صدرت مجموعة من القواعد والإرشادات في عمليات الجمع والتحرير والتأليف تمثلت لنا فيما يلي:

– أن تتكون مصادر المعجم التاريخي من موّاد، أو سجلات مكتوبة تعود إلى فترة سابقة من حياة اللغة، وأما المعلومات التي يقدمه المعجم على طريقة التلفظ فمبنية على تلك السجلات مما أنتج ظهور كلمات ميتة.

-يزودنا بأصول الكلمات وتاريخها مع تجنب الوصف، أو التعليل، والالتزام بجانب السرد التاريخي.[21]

-كما يرتب معاني مداخله بطريقة توضح كيفية تطوّر معانيها، وتوليد بعضها البعض، أي أن علم الدلالة ينبني عليه المعجم موجه وجهة تاريخية.[22]

إن وضع المعجم التاريخي لم يكن بالأمر الهين، كما كان في السابق؛ يعتمد على الوصف عن طريق الشرح للكلمات التي جمعت في نفس الدائرة الزمنية والمكانيّة التي يعيشها المؤلف، مستشهدا بأشعار بيئته. وقد أشار المؤلف الألماني فيشر إلى ذلك في مقدمة معجمه إلى أن العرب لم تجمع كل الكلمات بل كانوا يجمعون الفصيح منها، والنقص البارز في المعجمات العربية السابقة بقوله: "المعجمات التي صنفها فقط، ومنتهى الكمال لمعجم عصري أن يكون معجما تاريخيا، ويجب أن يحوي كل كلمة تداولت في اللغة".[23]

ويؤكد على الاستعمال الصحيح للغة العربية، وقد يُبْرِز عيبا آخرا إذ أنها لا تعالج الناحية التاريخية لمفردات اللغة بل تقتصر على إيضاح الاتجاه النموذجي.[24]

ومنها الكثير من العيوب خاصة في نصوص الآداب النثرية مثل قصص البطولة أيّام العرب وكتاب السيرة لابن هشام، وكتاب تاريخ الرسل والملوك وغيرها....[25]

والمعجم التاريخي، يحرص على ألا يكون اختيار الشواهد تلقائيًّا بل يجب أن يسعى إلى الشمول من حيث الزمان والمكان، ومن حيث الوفرة وتتابع التغييرات في والدلالات كما يحرص على "فصاحة اللغة تتقيد على أساس تصورات لغوية مبررة لها صلة وثيقة بالمجتمع الذي ينطقها ويستعملها أداة تواصلي يوميا في حدود ما يقرب من تسعين في المائة على أقل تقدير، شريطة أن تراجع تلك الفصاحة ومقاييسها انطلاقًا من ذلك المجتمع واستعمالاته لها في جميع مستوياتها من معجزها وفصيحها إلى العادي منها، (Lingua Franca)".[26]

إن مفردات لغة من اللغات لا ترتبط بالزمان وتسلسله و"لا تملك من صفة الاستقرار في تكوينها أكثر مما تملك من صفة التقيّد حدود تنتهي عندها؛ فالألفاظ القديمة يتولاها الإغفال فتصبح مهجورة أو ميّتة"[27]

مما دعا إلى وضع معجم لغوي تاريخي للغة العربية، يوضح المعنى التاريخي خلال سياقاته المختلفة وفي هذا يقول لأستاذ إسماعيل مظهر: "أنه يحتم أن تجمع جميع مفرداتها المستعملة في الكتب والدواوين والمعاجم قديمة وحديثة".[28] وترتيبها حسب تاريخ تداولها.

ولكي نسجل التغيير الواقع في مباني ألفاظ العربية ومعانيها عبر السنين، وهي مهمة المعجم التاريخي، فينبغي تقسيم الزمن الذي عاشت فيه اللغة من بدايتها إلى نهايتها في العصر الحديث إلى مراحل زمنية محددة، ويسجل مبنى اللفظ في بدايته أو في مرحلة ثم يقارن مبناه ومعناه في مرحلة تالية، أو سابقة لبيان ما حدث له من تغيير.[29]

يقسم الزمن إلى مراحل الزمنية فهي مرتبطة بصورة مباشرة بأحداث ومؤشرات مهمة في تطوّر مفردات اللغة؛ فاختارها الباحثون لمقارنة العربية عبر

العصور الآتية ذكرها دكتور محمد حسن عبد العزيز مشيرا في قوله: "استخلصت هذه الأسس من مراجعتي المتأنيّة المتعمقة فيما سلف من معاجم تاريخيّة، وتجارب ومما كتب عن المعجم التاريخي في علم المعجميّة، وعلم اللغة التاريخي"؛ إذ يجعلها أربع مراحل.

1- العصر الجاهلي، والإسلامي مند ظهوره حتى سقوط دولة بني أمية.

2- العصر العباسي مند بداية دولة بني العباس حتى سقوط بغداد سنة 606 هـ.

3- عصر الدول، والإمارات من نهاية العصر العباسي حتى نهاية الدولة العثمانيّة.

4- عصر النهضة الحديثة من القرن الثالث عشر الهجري حتى اليوم.[30]

أما عن الخطوات الهامّة والأولية للشرح اقترح المؤلف:

1- اختيار معجمين أو أكثر من المعاجم الحديثة مثل؛ (المعجم الوسيط والمعجم الأساسي، المنجد في اللغة العربية المعاصرة وغيرها...).

وإحصاء جذورها وما اشتق منها من ألفاظ.

2- اختيار معجمين، أو أكثر من المعاجم القديمة (لسان العرب، تاج العروس) إحصاء جذورهما وما اشتق منها.

والمقصود بالإحصاء ليس العدد فحسب، بل ذكر الجذور مرتبة وفق ورودها في المعجم، وذكر مشتقاتها وفق المتفق عليه في الترتيب الداخلي للمداخل.[31]

ولإعداد معجما تاريخيّا استلزم أسسا يقوم عليها لإنجاز هذا العمل الجبار فقام المؤلفون بوضع مناهج لذلك.[32] ثم يعرض علينا أهمّها:

- اللغة المؤرخ لها في المعجم هي الفصحى المكتوبة المشتركة في جميع الأقطار التي تستخدم العربية اليوم، أو استخدمتها قبلا، وفي كلّ الأزمان منذ العصر الجاهلي.

1- المراحل الزمنية المختارة للمقارنة هي التي تبتدئ مند العصر الجاهلي وتنتهي في عصرنا اليوم وقد سبقنا الإشارة لها.

2- بداية التأريخ من نصوص تنتسب العصر الجاهلي مع تأصيلات سامية.

3- ترتيب مواد المعجم حسب جذورها (أصولها) الحرف الأول فالثاني فالثالث على ما جرى عليه المعجم الكبير مع مراعاة منهجه في توزيع فروع الجذر من الأفعال، والأسماء، وفي معالجة المعربات.

4 – الوحدات المعجمية المدروسة هي على سبيل:

الكلمات الوظيفّية.

الكلمات المنحوتة والمركبة

العبارات السياقية والاصطلاحية.

5- مداخل المعجم الجذور لا الكلمات، ثم تتفرع من جذور المشتقات والمصادر.

6- تراعي الاعتبارات التي تهتم بها المعاجم الحديثة من حيث شيوع الاستعمال، أو ندرته.

نظرة المستعملين إليه من حيث الإباحة أو الحظر.

- الإطار الاجتماعي للاستعمال، من لغة العامة، ومن لغة الخاصة....الخ.

- نسبة اللفظ إلى الزمن بعينه.

- نسبة اللفظ إلى مستوى خاص: معياري، أو تراثي.. الخ.

- نسبة اللفظ إلى قطر بعينه: مصري، مغربي...الخ.

7- الشروط التي ينبغي أن تتوافر في الشواهد.

8- الطريقة التي ترتب بها المعاني المتعددة للفظ، وطرق التغيير الدلالي.

9- طرق تعريف الكلمات، وشرح المعاني.

10- مصادر المعجم الأساسية والثانوية، المباشرة والمساعدة.

11- إعداد المحررين، والمساعدين، والمراجعين، والبرامج المقترحة لتأهيلهم للعمل بالمعجم التاريخي.[33]

– **ميلاد المعجم العربي التاريخي:** تزخر الساحة العربية بمعاجم جديدة وإن لم تكتمل فصولها إلاّ أنها برزت بالشكل المرغوب فيه وتبقى مفتوحة بخاصة إذا تمّ رصد أربعة تطورات طرأت على اللفظ من خلال العصور الأربعة كما أشرنا في السابق ويبقى البحث والتأليف يسايران التطورات الحديثة التي تلحق اللفظ بإدراجه في مكانه المناسب، حتى يكتمل رصد التغيرات الطارئة على حياة اللفظ.

أولا: المعجم الكبير: أخرج مجمع اللغة العربية معجمين أحدهما المعجم الكبير وكان الهدف منه إصدار معجما بخصائص المعجم الحديث؛ وبطرق جديدة ومنهجية حديثة لتحادي به المعاجم التاريخية المتطورة، فاعتمد مؤلفوه في تأليف "المعجم الكبير" منهجية جديدة تجمع بين منهجي بعض القدامى في معاجمهم ومؤلفي أمهات المعجميات الغربية الحديثة؛ "في استخلاص المعاني العامة المشتركة التي تدور حولها ألفاظ المادة الواحدة والتي تشبه إلى حد كبير ما سماه ابن فارس الأصول أو المقاييس وقدمها في صدر كل مادة مع ترقيمها وقسمت المادة نفسها إلى أقسام بحسب معانيها التي استنبطت منها وأعطى كل قسم الرقم الذي وضعه تحت معناه في صدر المادة، وجعل من كلّ مادة أسماء الأماكن والأعلام المشتقة.[34]

وبالمعجم الكبير خطى التأليف خطوات فريدة في تأصيل الألفاظ العربية، وإن كان الهدف يرمي إلى وضع معجم عربيّ متطوّر يرصد للمفردة تغيراتها الزمنية ويجعل للغة كيانا يضرب بجذوره في عمق التاريخ، ويمتد عرضا في رحاب الحضارة إذ ابتعد هذا المعجم عن الهدف المرجو وقد صُرّح في مقدمته "أما إخراج معجم تاريخي فأمر صعب يحتاج إلى أعمال تمهيدية ولم يطبع من المعجم الكبير إلا جزء واحد فقط عام 1956".[35]

ثانيا: متن اللغة: هذا المعجم ظهر للوجود اللغوي سنة 1958م للمؤلف الشيخ أحمد رضا في خمسة أجزاء بناء على الاقتراح المجمع العلمي العربي بدمشق 1930م، ضمنه صاحبه كلّ ما ذكر في المعاجم القديمة إضافة إلى بعض المواد المستحدثة كالعامي الذي يمكن رده إلى الفصيح من ألفاظ الشام من سفوح لبنان وما عرّبه. وأدخل ما جرى على لسان شعراء وكتاب العصر الحاضر من ألفاظ عربية تحاشيا ذكر الاستشهادات والشروح المطولة، متجنبا المصطلحات العلمية حجته في ذلك أنها خارجة عن اللغة.[36]

يبدو أن الكاتب كان ساعيا لأن يكون معجمه جامعا للعصور القديمة والحديثة موفيا بطلبات كافة المستخدمين من مختلف فئات المثقفين؛ لكنه استبعد حاجات كلّ النشطات اللغوية في العصر الحاضر.

ثالثا: –المعجم الوسيط: أمّا المعجم الوسيط طُبع في جزأين عام 1960 م تلبية لرغبة وزارة التربية والتعليم المصرية في وضع معجم يقدم إلى القارئ المثقف ما يحتاج إليه من مواد لغوية في أسلوب واضح قريب المأخذ سهل التناول."[37]

عُرضت في متنه للغة العربية قديم مفرداتها وحديثها مع إهمال زمنها ومكانها إذ وُضِعت ألفاظ القرن العشرين إلى جانب ألفاظ الجاهلية وصدر الإسلام مع هدم الحدود الزمانية والمكانية التي أقيمت خطأ بين عصور اللغة المختلفة ويثبت أن في اللغة العربية وحدة تضم أطرافها.[38]

وأوردت فيه الأساليب الرائجة عن الكتاب وألسنة المتعلمين في زمان التأليف مع تجنب "الألفاظ الحوشية الجافية، أو التي هجرها الاستعمال لعدم الحاجة إليها خاصة في العصر الحديث، أو ما ورد في المصنفات القديمة كبعض أسماء الإبل وصفاتها وأدوائها وطرق علاجها كما أغلقت بعض المترادفات التي تنشأ عن اختلاف اللهجات.[39] كما ضُمت له كل مصطلحات العلوم والفنون الشائعة منها ما

وضعه المعجميون كانت معربة أو دخيلة، فاحتلت الألفاظ العامة والمصطلحات الحديثة حيزاً لا يستهان به من حجم المعجم.[40]

ورثنا هذه اللغة عن آبائنا كاملة، وصلت إلينا لغة علم وفن وحياة مضبوطة بقواعدها النحوية والصرفية، منظومة في معجم الثرية.[41]

رابعا: – معجم اللغة العربية المعاصرة: صدر هذا المعجم سنة 1980 بعد وفاة صاحبه أحمد مختار عمر كان الهدف منه سد النقص لمعجم معاصر يساير التطور اللغوي مع الحفاظ على الموروث القديم كما" خطط له منهجا تابع تنفيذ أكثره؛ ملبيّا حاجة الناطقين بالعربية إلى معجم يستقصي جميع الكلمات الجديدة، والدلالات المستحدثة، والاستعمالات الحيّة".[42]

امتاز هذا المعجم بمواصفات عالمية في صناعة المعجم والإخراج يغطي جميع الاستعمالات المستحدثة الخاصة بجميع أقطار الدول العربية متفاديا أوجه القصور التي شابت في المعاجم السابقة الإخراج متخلصا فيما يأتي.

- الخلط بين المهجور والمستعمل، وغياب كثير من المستحدث.
- الاعتماد على بعضها البعض، دون تمحيص أو تدقيق.
- القصور في تناول المعلومات الصرفية والدلالية لمداخلها.
- عدم إثبات معظم المصاحبات اللفظية التي يكثر استخدامها، وكذلك التعبيرات السياقية التي اكتسبت معاني جديدة زائدة على معاني مفرداتها.[43]

كان الهدف من إخراج هذا المعجم إثبات كافة المعلومات التي ينتظرها مستعمليه؛ ضمَّ مادة غنية بالكلمات الشائعة والمستعملة، باستخدام تقنية حاسوبية متقدمة تمَّ بمقتضاها إجراء مسح لغويّ مكثّف لمادة مكتوبة ومسموعة تمثل اللغة العربية المعاصرة أصدق تمثيل.

هذا التكثيف أعطى الحكم على الكلمة بالشيوع والاستعمال العام بإدخالها إلى المعجم واستعمال المادة المسحية بجميع مصاحباتها اللفظية لأي كلمة، وبخاصة

حروف الجرّ، إذ تمكن من معرفة الاستعمالات الشهرة لها وتتبع أنماطها الأكثر استعمالا.[44]

المصادر التي عمدها المؤلف لإخراج معجمه:

1- الصحف والمجلات العربية الواسعة الانتشار خلال العشرين الأخيرة، مثل الأهرام والقاهرية، والشرق الأوسط السعودية، والحياة اللبنانية، والسياسية الدولية وسطور، والفيصل السعودية، والدوحة القطرية...

2- لمادة المسموعة التي تقدم بالفصحى مثل نشرات الأخبار، ومواجز الأنباء والتعليق على الأخبار وأقوال الصحف، والأحاديث الدينية؛ فأجهزة الإعلام تتميز بإيقاعها السريع واستجابتها الفورية لاحتياجات الجماهير والتعبيرية وهي بهذا تسبق مجامع اللغة وتقود علمية الإبداع وصنع اللغة.

3- قصص الأطفال والناشئة.

4- كتابات كبار الأدباء والكتاب وأصحاب الفكر من: فلاسفة، وعلماء نفس، ورجال دين، ومؤرخين، وعلماء متأدبين، ورجال قانون واقتصاد.

5- المادة التراثية المألوفة بحكم ترددها في لغة العصر الحديث، مثل القرآن الكريم، والأحاديث القدسية والنبوية، والحكم، والأمثال وغيرها.

6- أعمال مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ويدخل فيها:

أ- عينة منتقاة من مصطلحات العلوم والفنون.

ب- مسح لقرارات المجمع من ألفاظ وعبارات وأساليب وأصول.

7- كما تمت عملية المسح اللغوي مثل كتب التعبيرات السياقية، وكتب التصحيح اللغوي، وكتب الرصيد الوظيفي، والمعاجم المسحية (كالسبيل والأساسي واللغة العربية المعاصرة) وكافة مجالات المعرفة المختلفة، كالسياسة والاقتصاد والأدب والفن والديانات والحضارة والرياضة والمرأة والطفل والأسرة والنشرة الجوية والبيئة والعلوم والتكنولوجية والتعليم والمجتمع ... كما أدخلوا المعجم على كلمات جديدة تتردد في لغة الإعلام اليوم.[45]

– **المنهج المتبع:** تُقسم مداخله إلى خمسة أنواع:

أولها: الفعل ويذكر المعلومات الصرفية الخاصة كالمضارع الذي يلي المدخل الفعلي، وثم توليد الأفعال على وزن "فعّل"، أو "فوعل"، أو "فعلن" ونقل الفعل إلى متأثر خارجي عن طريق التعدية.

ثانيها: الاسم وينص بعده على النوع [مفرد]. أو [مثنى] أو [جمع].

ثالثها: الكلمات الوظيفية التي اكتسبت دلالة جديدة بعيدة عن الدلالة اللغوية لألفاظها، وتشمل حروف الهجاء وجميع حروف الجرّ وأدوات الاستفهام، والأسماء الموصولة، وأسماء الإشارة، وأدوات الشرط، والظروف، وأسماء الأفعال وبعض الأفعال الجامدة مثل عسى.[46]

توزعت المداخل على الأفعال والأسماء، خلت منها الكلمات الوظيفية تشتمل المعلومات الصرفية لمداخل الأفعال على إثبات المضارع، والأمر (إن لم يكن قياسيا، أو يصعب على المستخدم الاهتداء إليه:

– ثمّ إلى مداخل المصادر كانت قياسية، غير ذلك ويأتي منه المصدر الصناعي، والنسب بزيادة الألف والنون أو بزيادة الألف والنون أو بزيادة الواو أو إلى ألفاظ الجموع.

– الاشتقاق من أسماء الأعيان والأسماء المزيدة.

– معاملة بعض المركبات الإضافية أو الوصفية معاملة الألفاظ المفردة.

– الفاعل كان قياسي أو غير ذلك يأتي مواليا للفعل يشمل جميع الصيغ الصرفية أي اسم الفاعل على وزن "فاعل" أو على أوزان أخرى، مثل: الصفات المشبهة التي تأتي بمعنى "فاعل" ولكنها تدل على الثبوت.

– المفعول يشمل جميع الصيغ التي بها وصف المفعول سواء كانت على وزن "المفعول"، مثل اسم المفعول، أو على أوزان أخرى.

– واسم المفعول بالنسبة للأفعال التي تستعمل متعدية بنفسها أو بحرف جرّ ويذكر المفكوك والمضاعف الثلاثي لبيان بابه الصرفي بضبط عينه، وذلك بإسناده إلى ضمير رفع متحرك، لفك الإدغام وإظهار حركة العين للفعل مثل "صبَبْتُ".[47]

المعلومات الدلالية: المعلومات الدلالية للمدخل كان اسما أو فعلا يعطي معانيه (اللغوية الصرفية والاصطلاحية؛ إن تطلب شرح ذلك) كما يعطي المعنى للأمثلة الجديدة ثمّ يعلق عليها، ثم التعبيرات السياقية تشرح ويعلق عليها، ويدل على كلّ مدخل بالإحالة في آخره.[48]

قواعد خاصة بوضع مداخل المعجم:

1- **الفعل** – المدخل الفعلي يكون في صيغة الماضي.

الفعل المبني للمجهول يفرد له مدخلا مستقلا؛ إذا كان ملازما بالبناء للمجهول نحو: جُنَّ، وحُمَّ، أو إذا كان شائع الاستعمال مبنيا للمجهول نحو: صُرِعَ.[49]

2- **الاسم** – فالأصل في المدخل الاسمي أن يكون مفردة، خالف الأمر في المعجم لبعض من الأسماء خاصة إذا كان جمعه أكثر شيوعا من مفرده نحو:أساطين مفردها أُسطون، وكلمة أشلاء مفردها شِلْوٌ.

– فالجمع يفسر الكثرة الملحوظة في المداخل باعتبار دلالتها؛ ولذا صُنفت النباتات جمعا لإطلاقها على جنسها بالمعنى العام، وكذلك أجناس الحيوانات.

– يذكر المثنى كمعلومة صرفية ولم يفرد له مدخلا مستقلا إلاّ لضرورة تتعلق بعدم وجود مفرد أو حدوث تغيير بنائي للكلمة.[50]

3- ثبات جميع الحروف التي يتعدى بها المدخل الفعلي إلى المفعول الأول وإذا كان المدخل فعلا متعديّا بأكثر من حرف جرّ رُتبت ترتيبا ألف بائيا نحو :ضرب إلى، ضرب ب، ضرب على، ضرب عن...[51]

4- أفردت مداخل مستقلّة لمصادر الثلاثي والصفات المشبهة، لعدم قياسها، كما أُفردت مداخل مستقلة للمشتقات القيّاسيّة، عند حدوث إعلال بها تيسيرا على المستخدم.

5- عمل بقرارات مجمع اللغة العربية المصري في تصحيح اللغوي، وإثبات الكلمات والاستعمالات التي أجازها كمداخل في المعجم.[52]

طرق الشرح المستخدمة:

- الشرح بالمرادف.
- الشرح بالمضاد.
- الشرح بالتعريف الظاهري أو التمثيل الواقعي الذي يعطي مثالا عن العالم الخارجي.

كان هذا أهم ما ورد في المعجم المعاصر وافيته بالدراسة، وإن لم تكن دراسة شاملة، استخلصت أهم الملامح المستحدثة والعصرية.

تمّ تصدير المعجم المعاصر في القرن الحالي يتناوله الطلاب والقُراء بعامة قد واكب المعاجم الأوروبية فإن لم يطلق عليه بالمعجم التاريخي إلاّ أنه امتاز بالعصرنة ويبقى الحكم عليه علقا بأهل الرأي السديد ومدى استخدامه على الساحة العلمية.

فهو من المعاجم اللغوية التي لا تقل أهمية عن السابقة إلا أنه تميز بنوع من التخرجات العصرية؛ إذ حرص صاحبه على تقديم مؤلَفه في شكلين: أحدهما إلكتروني تميز بالإمكانيات الهائلة في استدعاء المعلومة المطلوبة بسرعة، وبأنظمة متطورة في كافة جزئيات المعجم، والثاني ورقي يتميز بوجود أربعة فهارس. ويبقى الحكم عنه وعن مسألة تأريخه للطبقة المثقفة اللغوية، ولفئة الدارسين والباحثين.

خامسا: معجم لغة العرب: من المعاجم المتأخرة معجم لغة العرب للمؤلف جورجي مترى عبد المسيح، صدر في ثلاث أجزاء منه في 489 صفحة نشرته مكتبة لبنان سنة 1993 م.

أراد المؤلف من وراء تأليفه أن يكون معجمه ذات صبغة جديدة ينطلق من تصور شامل يقدم الألفاظ تقديما علميا دقيقا راقيا وفق هندسة متكاملة ومخطط متماسك،جامعا فيه بين ما احتوته أمهات المعاجم القديمة كلسان العرب لابن منظور، وتاج العروس للزبيدي، ومتن اللغة للشيخ أحمد رضا، ومقاييس اللغة لابن فارس، أقرب الموارد للشرتوني والبستان للشيخ عبد الله البستاني، المنجد للويس معلوف وغيرها حتى الألفاظ النادرة أو الحوشية غير مأنوسة، ومن الحديث ما أملاه واقع التطور وتشابك الحضارة مادة ومفهوما واستخداما.[53]

أما عن المنهج المتبع الذي اتبعه كان متوارثا عن المعاجم القديمة تحاشيا ذكر الأعلام المشهورة، وأسماء الأصوات مذللا المشقة التي يعانيها الباحث عن الكلمات الدخيلة، أو المعتلة، أو المبدلة عامة بالتوسيع في نظام الإحالة بذكر الكلمة بصورتها المنطوقة، والمكتوبة ثمّ إحالتها إلى بابها الخاص.[54]

بعد تحليل دقيق لهذا المعجم يُشْهَد لصاحبه بالجهد الكبير الذي بذله في إخراجه إذ سلط الضوء على النقص في المعاجم الأخرى، ثم يعرج على كيفية تلافيه لهذا النقص.[55]

كانت هذه جولتنا في رحاب المعاجم القديمة والحديثة نبحث فيها عن مظاهر التجديد والعصرنة آملين في إيجاد ما يلبي حاجتنا إلى معجم تاريخي. كانت من أهم النتائج هي:

فمهما كانت نوعية المعاجم ومهما أعاب عليها ثقلها، وكبر حجمها، أو تكرار موادها، أو النقص فلا تقلل من شأنها لطبيعتها: معاجم أدت أدوارا في حدود ماهو عليه من قيمة.

– فبناء معجم حديث من القضايا الأساسية، ومسألة علقة بجهود علماء اللغة العربية وإن حال بينهم وبين هذا التأليف طبيعته ووظيفته الفنية والمعرفية والحضارية.

– فالمعجم ذاكرة لتاريخ اللغة في عصورها المختلفة بما تحويها من قضايا معرفية وثقافية وفنية وحضارية، إذ يرسم لنا أهم التطورات اللاحقة باللغة من مرحلة إلى أخرى، وتواصل حقبها من خلال أصولها وفروعها.

والمعجم التاريخي لا معجز التأليف والإخراج ؛ فهو مسألة حملها مؤلفون اللغة والعارفون بأسرارها لأن طبيعته ووظيفته تكونان إشكالية معرفية علمية، وفنية أدبية وحضارية، مستديمة تطرحها التقنيات المتطورة والمتحركة وتتطلبها الفئات المثقفة من مختلف المجالات وليتحقق حلم الناشئة تتطلب جهود المتظافرة.

1- حسين نصار، دراسات لغوية – ط 1401 هـ -1981م، دار الرائد العربي، بيروت -لبنان ص36 و37.

2- علي القاسمي- المعجم التاريخي للغة العربية، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة/ع99/ 15-1426-08 www.alfawanis.com

3- ينظر عدنان الخطيب، المعجم العربي بين الماضي والحاضر -بيروت -لبنان - مكتبة لبنان ناشرون – ط 2- 1414 هـ- 1994 م ص47.

4- علي القاسمي- المعجم التاريخي للغة العربية ،مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة.

5- ينظر عدنان الخطيب، المعجم العربي بين الماضي والحاضر، ص 48.

6 - ينظر المصدر نفسه ص 48 و51.

7- ينظر أحمد محمد المعتوق – المعاجم اللغوية العربية م بيروت -لبنان- دار النهضة العربية – ط1- 1428هـ- 2008- ص162.

8- ينظر المصدر نفسه، ص 161.

9- ينظر حسين نصار – المعجم العربي نشأته وتطوره -مكتبة مصر- دار مصر للطباعة- [د.ت] 750/2.

10- ينظر المصدر نفسه 747/2.

11- ينظر حسين نصار 752/2.

12- ينظر حسين نصار 755/2.

13- الدكتور إحسان النص-المعاجم المتخصصة هي معاجم المستقبل(بحث) عن مجلة الحرس الوطني: المفكرة الثقافية تاريخ: 2005/01/01 -القاهرة- www.arabicademy.org

14- ينظر محمد حسن عبد العزيز، المعجم التاريخي.-ط الأولى 1429 هـ - 2008م – دار السلام – القاهرة، ص 28.

15- محمد حسن عبد العزيز، المعجم التاريخي، ص48.

16- ينظر علي القاسمي- المعجم التاريخي للغة العربية – مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة.

17- محمود حسين فهمي، علم اللغة بين التراث والمناهج الحديثة- القاهرة – [د.ت] دار غريب للطباعة والنشر، ص61.

18- ينظر علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم، ص 54.

19- علي القاسمي المعجم التاريخيّ للغة العربية، مجلة مجمع اللغة العربية – القاهرة .

20- علي القاسمي، المعجم التاريخي – (في مفهوم المعجم التاريخي وتطبيقاته على العربية) ص 235.

21– نفس المرجع، ص 54 و55.

22– المصدر نفسه، ص 55.

23– فيشر، المعجم اللغوي التاريخي من أول حرف الهمزة إلى "أبد" – ط . 1 .1387 هـ–1968 م– الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية – القاهرة، ص 7.

24– المصدر نفسه – ويقصد بالاتجاه النموذجي "أعني أن مصنفيها إنما أرادوا التفرقة الدقيقة بين الفصيح من العربية وغير الفصيح وذلك بوضع قانون الاستعمال الصحيح".

25– أحمد مختار عمر، البحث اللغوي عند العرب – ط 4. –1402 هـ –1982 م عالم الكتب.

26– عبد الرزاق بنور، مجلة المعجمية عدد 2001/15 ص27، 28.

27– محمد حسن عبد العزيز، المعجم التاريخي – (اللغة العربية وحاجاتها إلى معجم لغوي تاريخي – الأستاذ إسماعيل مظهر)، ص97.

28– محمد حسن عبد العزيز، المعجم التاريخي، ص99.

29– المصدر نفسه، "مذكرات عن منهج المعجم التاريخي للغة العربية" 175.

30– المصدر نفسه" المعجم التاريخي للغة العربية بين الأمل والعمل" 65.

31– ينظر محمد حسن عبد العزيز، المعجم التاريخي مذكرات عن منهج المعجم التاريخي للغة العربية"، ص 176.

32– المصدر نفسه "المعجم التاريخي للغة العربية بين الأمل والعمل"، ص 56.

33– Aucune source spécifiée dans le document actif.

ينظر محمد حسن عبد العزيز المعجم التاريخي «المعجم التاريخي للغة العربية بين الأمل والعمل»، ص 57 و58.

34 – ينظر حسين نصار 738/2.

35– يسرى عبد الغني عبد الله، معجم المعاجم العربية – ط1–1411 هـ–1991 م دار الجيل – بيروت، ص 262.

36– ينظر أحمد محمد معتوق، المعاجم اللغوية العربية – ط1– 1428هـ– 2008 م – دار النهضة العربية – بيروت لبنان، ص 58.

37– ينظر المصدر نفسه، ص 263.

38- إبراهيم مذكور، تصدير المعجم الوسيط، دار إحياء التراث العربي، القاهرة، 1960، ص9.
39- تقديم المعجم الوسيط، القاهرة، ط. 1، 1960، ص 10.
40- ينظر عبد العزيز مطر، «المعجم الوسيط بين المحافظة والتجديد»، أعمال ندوة المعجمية العربية المعاصرة، ص 515.
41 - ينظر محمد حسن عبد العزيز، المعجم التاريخي، ص40.
42- ينظر أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة –ط1- 2008 م عالم الكتب – القاهرة، ص 9 من مقدمته.
43- ينظر المصدر نفسه (مقدمته)، ص9.
44- ينظر المصدر نفسه (مقدمته)، ص10.
45- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ص 10.
46- ينظر نفس المصدر، ص 13 و11.
47- ينظر نفس المصدر، ص 14.
48- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ص 14.
49- ينظر المصدر نفسه، 16.
50- ينظر المصدر نفسه، ص 16.
51- ينظر المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
52- ينظر المصدر نفسه، ص 16-17.
53- فوزي يوسف الهابط، لغة العرب جورج متري عبد المسيح – ط1- 1417 هـ- 1996 م – دار وهدان للطباعة والنشر، ص10.
54- ينظر المصدر نفسه، ص 10.
55- ينظر المصدر نفسه، ص 9.

ظاهرة مزج اللغات وتعاقبها في الملفوظات السجنية المتداولة –سجون الشمال الغربي نموذجا–

أ. لحسن رحو
جامعة تلمسان

ملخص: يسعى هذا البحث إلى تسليط الضوء على ظاهرة لغوية تناولت تناقل مجموعة من الملفوظات اختصت في خطاب مجموعات من النزلاء داخل المؤسسات العقابية بشمال الغرب الجزائري هذه الظاهرة تسمى بمزج اللغات أو تعاقبها داخل الرصيد اللغوي الذي تحوزه العينات المختارة.

الكلمات المفتاحية: خطاب، ظاهرة لغوية، مزج اللغات، ملفوظات.

Résumé : l'objectif de la présente étude est de jeter la lumière sur un phénomène linguistique qui se caractérise à travers un discours échangeable entre détenus dans le nord-ouest Algérien. Ce phénomène se dit « alternance codique » dont plusieurs variétés se contactent au sein de répertoire verbal des énoncés.

Mots clés : discours, phénomène linguistique, alternance codique, énoncés

تمهيد: من الظواهر الاجتماعية التي سجلت اهتمام بالغا وكبيرا لدى الباحثين في علم الاجتماع اللغوي عامة وعلم اللهجات خاصة هي ظاهرة الاستعمال اللغوي داخل المجتمع المتكلم الواحد. فهناك لهجات تميز فئة اجتماعية عن أخرى، وتمثل غالبا في لهجات الحرف والمهن كالفخارين والصيادين والنجارين.....إلخ. ومن هنا تسعى هذه الدراسة إلى تناول ظاهرة مزج اللغات وتعاقبها بحيث تتعايش في الاستعمال اللغوي الفعلي للساكنة السجنية لدى بعض المؤسسات العقابية بشمال الغرب الجزائري كنموذج.

أهمية الدراسة: تتجلى أهمية هذه الدراسة السوسيولغوية وتنبثق فكرتها من حيث أن اللغة هي سلوك بشري يأخذ أشكالا متعددة ومتداخلة في نفس الوقت بحيث لوحظ ضمن المجتمع المدروس أي المجتمع السجنى انتقال باللغة من مستواها العادي التقريري إلى المستوى غير العادي الإيحائي، الذي يستوجب تمحيص الكلام المنطوق واكتشاف الظواهر اللغوية وما تضمره من مضامين دلالية وتداولية يكتنفها الغموض والرمز والتشفير.

العينات المدروسة: تمثلت العينات المختارة في فحص بعض من الملفوظات التي يتلفظ بها جمهور السجناء في مؤسسات الشمال الغربي، وقد ركزنا على فئة المسبوقين قضائيا في خطابهم اليومي وانتقينا بعض المفردات التي يتداولونها ويتخاطبون بها في معاشهم ومحيطهم الذي هو السياق السجني.

جرد بعض المفردات الشائعة التداول: يقوم نزلاء المؤسسات العقابية موضوع دراستنا بتوظيف بعض من الكلمات في جملهم وحديثهم اليومي نذكر منها:

شافchef ← (موظف ،عون)

لا فوي ← fouille (تفتيش)

صال ← salle (حجرة ، قاعة)

بالوار ← parloir (محادثة الزيارة)

بالوار رابروشي ← parloir rapproché (محادثة دون فاصل)

لاسيز ← l'assise(دورة الجنايات)

فول كاليفي ← vol qualifié (سرقة موصوفة)

باربات ← perpete (سجن مؤبد)

ماندا ← mandat(مذكرة قبض)

حجم العينات: مؤسسة إعادة تأهيل وهران: 100 نزيل

مؤسسة إعادة تأهيل سيدي بلعباس: 100 نزيل

مؤسسة إعادة تأهيل تلمسان: 100 نزيل

مؤسسة إعادة التربية الجديدة عين تموشنت: 100 نزيل

مؤسسة الوقاية مغنية: 20 نزيل

وقد ركزنا على النزلاء المسبوقين قضائيا عن قصد كونهم يتعارفون جيدا ويفهمون شفرات رسائلهم

المتغيرات:

- **متغير الجنس:** رجال
- **متغير السن:** شباب وكهول (من18 إلى 27 سنة) ومن (28 إلى 40)

متغير الوضع الإجتماعي: هي فئات غالبا من الطبقة الوسطى العاملة والفقيرة وعديمة الدخل، ذات المستوى التعليمي المتوسط أو المتدني مع تسجيل شريحة عريضة من الأميين

منهج الدراسة: أما من حيث المناهج، فقد استفدت من المناهج التي يتوخاها الباحث اللساني الإجتماعي. ولما كانت التوجهات البحثية سوسيولغوية، كان لا بد من النزول إلى الميدان والوقوف على الإستعمالات والسلوكات اللغوية الفعلية للمجتمع المدروس، كي يتسنى لنا معاهدتها فقمنا بتسجيل الكلام الذي يتفوه به المتخاطبون بشكل عفوي وتلقائي بطريقة الإستماع والتسجيل أثناء المشافهة. ورغم ما يثيره هذا الأسلوب من مشاكل أخلاقية إلا أنه يعد أفضل السبل لأنه يفضي إلى نتائج موضوعية ومخرجات تعكس فعلا الإستعمالات اللغوية في المجتمع المدروس على حد تعبير و.لابوف (1) **william labov**

تعريف التداول اللهجي: التداول اللهجي لدى السجناء النزلاء هو مجموعة من االمفردات والأقوال والملفوضات التي يستعمله هؤلاء في فضاء المؤسسات العقابية وقد لاتجد لها أثرا حارجها. إن المتتبع لدورة الكلام عند هؤلاء النزلاء موضوع

دراستنا سيقف لا محالة غلى رصيد لغوي répertoire verbal تتعايش فيه ظاهرة لغوية تسمى مزج اللغات أو تعاقب اللغات

ظاهرة مزج اللغات وتعاقبها في الملفوظات السجنية المتداولة: اتجه الاهتمام إلى السلوكات الفعلية وذلك بالنظر والتمحيص في ظاهرة التعاقب اللغوي أو تمازج التنوعات اللغوية في المشافهة.

وتعرف هذه الظاهرة حسب الدكتورة خولة طالب الإبراهيمي بأنها تقوم على تجاوز مقاطع لغوية تنتمي إلى تنوع بعينه مع مقاطع تنتمي إلى تنوع لغوي آخر أو عدة تنوعات لغوية أخرى.

عندما يكون الفرد إزاء لغتين يستعملها بالتناوب، فيحصل أن تتمازج في خطابه وأن تنتج ملفوظات "**مزدوجة**" عملية تلصيق **Collage**، انتقال من نقطة من الخطاب بلغة إلى أخرى، وما ندي "**بمزج اللغات**" **(Code Mixing)** أو التعاقب اللغوي **(Code Switching)** وهذا حسب حصول التغير اللغوي في مجرى الجملة نفسها أو في جملة إلى أخرى[2].

مثال 1: وهذا مثال مقتطف من أحاديث بعض النزلاء "هدر نورمال قولها وعاود، عطاهلي الشاف واهدرنا لافوي في لا تروا. بدنالهم الصال. عطينا هوم بياصات جدد. هادي بزافماجا ونيشفاميلتي. غادي نشوفهم هاد الوي كاند. الشاف تراس واه".

لنضع المقتطف في شفافية أكثر حتى نبين بوضوح الألفاظ الدخيلة.

"هدر نورمال **(Normal)** قولها وعاود عطاهلي الشاف **(Chef)** واه درنا لافوي **(La Fouille)** في لاتروا **(La Trois)**. بدنالهوم الصال **(La Salle)** وعطيناهوم بياصات جدد **(Paillace)** هادي بزاف ما جاونيش فاميلتي **(Ma Famille)**. غادي نشوفهوم الويكاند **(Week-end)** الجاي بالوار رابروشي **(Parloir Rapproché)**. الشاف **(Chef)** تراس واه".

نجد في هذا المقتطف كلمات بالفرنسية مدرجة في خطاب يتمازج فيه العامي بالفصيح وهذا ينم عن حالة الاحتكاك اللغوي التي يوجد عليها المتكلم وتشكل حسب واضع "**اللغة المزدوجة**" مزجا للغات الذي هو مشترك بالطبع بين المرسل المخاطب والمرسل إليه المتلقي.

فهما نزيلين مسلوبي الحرية في مؤسسة عقابية كباقي المؤسسات العقابية المنتشرة عبر الشمال الغربي الجزائري أوجدها الاستعمار الفرنسي **منذ دخوله 1830.**

فعموما المفردات التي كانت تستعمل في تلك الفترة لا زالت حاضرة في لغة التخاطب اليومي لدى النزلاء.

ولنعود للمقتطف ونشرح كلمة بكلمة حتى نخرج مقصد الكلام من هذا التعاقب اللغوي.

هدر فعل في الأمر من **الهدرة**[3] يريدون بها الكلام وهي مأخوذة من لفظ "**الهدر**" الفصيح وهي تكلم.

نورمال ⟵ فرنسي Normal ⟵ عادي

الشاف ⟵ le chef المسؤول أو القائد وهو المدير هنا.

لافوي ⟵ fouille نعني "**التفتيش**" وهو تدبير أمني احترازي يقوم به الموظفون في جميع أماكن الحبس للبحث عن أشياء يمنعها القانون ومن شانها أن تعرض امن المؤسسة وامن نزلاءها للخطر.

لاتروا ⟵ la trois ويقصد بها **(la salle trois)** أي القاعة رقم **(03)** مختزلا كلمة صال ⟵ **(salle)** ومكتفيا "**لاتروا**" كون لغة المشافهة تميل إلى الاختزال بكثرة كما أسلفنا الذكر.

بدنالهم الصال⟵ في بدل يبدل، فهم يدغمون اللام في الدال لدواعي صوتية. هوم بالمد وهم ضمير غائب في الجمع وهو بمد الواو هنا، يقصد بهم النزلاء نزلاء القاعة **(03)**، يمكن إجراء تبديل كلي أو جزئي فقط.

الصال ⟵ La Salle ⟵ هي القاعة.

بياصات ⟵ paillces ⟵ هي مطارح

فاميلتي ⟵ Ma Famille ⟵ عائلتي.

الويكاند ⟵ week-end ⟵ نهاية الأسبوع.

بالوار رابروشي⟵ Parloir Rapproché محادثة زائرية مقربة دون فاصل تمنح للنزلاء ذوي السيرة والسلوك الحسن والذين يقدمون خدمات جليلة للمؤسسة أو ينجحون في المسابقات والامتحانات كامتحان شهادة البكالوريا، ويمنح من طرف المدير كمكافأة وتحفيز.

تراس ⟵ رجل.

فلنخرج هذا المقتطف في صيغة أخرى تكسبه حلة كالآتي:

"عادي، تكلم، قلها وأعدها مرة أخرى. نعم المدير هو الذي أعطاني إياه. قد قمنا بعملية تفتيش في القاعة رقم 03 فقمنا بتبديل النزلاء أو تغييرهم من القاعة ووزعناهم على القاعات الأخرى. وأعطينا كل واحد منهم مطرح جديد".

"لم تأتي عائلتي لزيارتي منذ مدة. سأراهم في نهاية الأسبوع وأتحادث معهم دون فاصل أو حاجز شباك محادثتي مقربة، نعم المدير تراس، بمعنى رجل".

نجد في هذا المقتطف مقاطع أو كلمات بالفرنسية مدرجة فيه تشتغل في سياق عامي تارة وفصيحي تارة أخرى، فهي تشتغل لترسيخ الخطاب في الواقع الذي يحال عليه.

هذه الطريقة في الكلام يمكن استهجانها من طرف الناس، لاكن أحد الدارسين الباحثين الذي هو ج. قمبرس **(J.Gumperz)**[4] يردها إلى أن المتكلم يستعمل الدخيرة أو الرصيد اللغوي (Répertoire Verbal) الذي هو في حوزته من أجل بلوغ مردودية تبليغية ممكنة بل ذهب إلى أبعد حد في هذا، إذ يعدها إستراتيجية خطابية (Discursive Strategy) لا تتم دائما عن عجز في لغة من اللغات.

فالتعاقب في هذا المقتطف تقريبا لفظ بلفظ، كلمة بكلمة، بحيث تطغى الفرنسية بشكل بين حسب الرسم البياني الآتي:

رسم بياني للمنوعات وتمازجها

فصيح عربي	%41
عامي دراج	%21
فرنسي دخيل	%38

نستنتج أن التعاقب اللغوي يمكن أن يستجيب لاستراتيجيات الحديث، ومن ثم يمكن أن ينتج معنى ودلالة، من الصغب الإحاطة به عمليا لأنه يستلزم معرفة دقيقة بالقواعد الضمنية التي تنظم المجتمع المدروس، كما يتطلب دراسة بدواعي المتكلمين وأغراضهم.

مثال2:

فلنسوق الحديث التالينبين ذلك تطبيقيا:" يفوت في لاسيز واه، دخل على مرا. فول كليفي. غادي يشدو له. يروح فيها واه. يلا ما عطاوهش باربات. فيها كتيلا. لقاوها ميت واه. الدهب مخيون واه. وهو مازال هارب. خرجو له ماندا بصح".

نخرجها على النحو التالي:

"يفوت لاسيز **(L'assise)** واه، دخل على مرا واه، فول كاليفي **(Vol Qualifié)** غادي يشودو له بصح؟، يروح فيهايلا ما عطاوهش باربات واه **(Perpète)**، فيها كتيلا واه، لقاوها ميت، ما قضبوهش ما زال هارب. خرجو له ماندا " **(Manda)**

– يفوت في لاسيز ⟵ **(L'assise)** لاسيز هو دورة محكمة الجنايات، معنى ذلك أن هذا الشخص سيحاكم على ارتكابه جريمة تشكل جناية في القطب الجزائري.

– دخل على مرا فليل ⟵ دخل على امرأة في الليل أو ليلا أي سطا على امرأة ليلا.

– فول كليفي واه ⟵ سرقة موصوفة أو سرقة بالتعدد في ظرف الليل كما يصفها قانون العقوبات الجزائري.

– يروح فيها ⟵ من انروح الأمازيغية بمعنى أنه لن ينجو بفعلته هذه.

– غادي يشدو له ⟵ سوف يشددون له العقوبة.

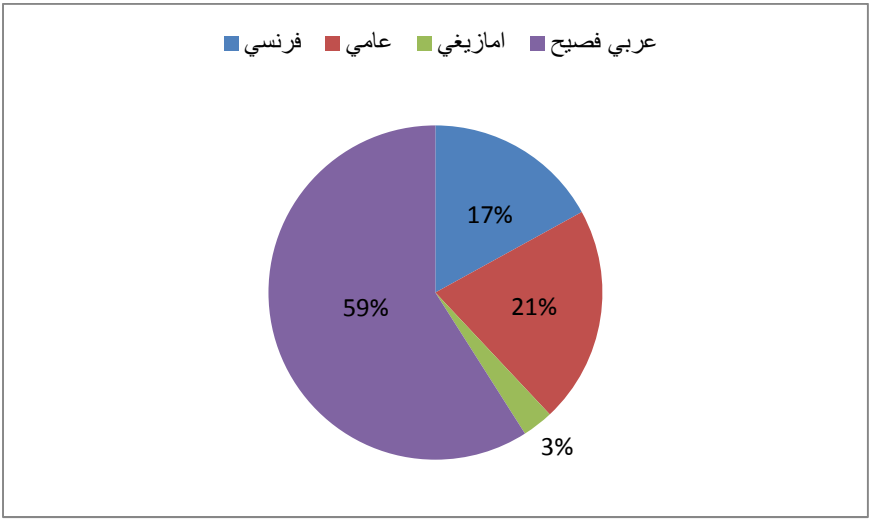
– يلا ما عطاوهش باربات ⟵ **(Perpète)**احتمال كبير أنه سيعاقب بالسجن المؤبد.

– فيها كتيل ⟵ إبدال القاف بالكاف أو "**كتيل**" وهي "**قتيل**" ظاهرة صوتية تسمى المخالفة وهي كلمة "**القتل**"، أو جريمة القتل "**Homicide**".

– ما قضبوهش ما زال هارب ⟵ لم يقبضوا عليه بعد، لا زال في حالة هروب.

– خرجوا له ماندا بصح ⟵ خرجوا وهي في الأصل "**أخرجوا**"، ومعناها هنا "**استصدار أمر**" استصدار مذكرة قبض.

رسم بياني يبين تمازج اللغات وتعايشها



نفهم عن هذا المثال أن الحديث يدور حول مجرم سطا على منزل امرأة ارتكب جريمة السرقة الموصوفة في ظرف الليل أو ظرف التعدد كما يصوغه القانونيون ولا زال في حالة فرار وقد استصدر القضاء في حقه مذكرة قبض وأنه عندما يقبض عليه سيقدم للمحاكمة وسيشدد القضاء عقوبته احتمال أن العقوبة هي السجن المؤبد لأن المرأة وجدت ميتة أي "**قتل عمدي**".

أولا: إذا استمعنا لهذا الحديث وفحصناه، نجد أن هناك نزيل يخاطب نزلاء معه من نفس جماعته أو زمرته يستشعر المتكلمون فيها مجموعة المواقف والأحاديث ويتقاسمونها باشتراك. فهم يفهمون جيدا ما يقول لهم رفيقهم، فكأنه يتكلم مجيبا على أسئلة زملائه وإن لم تطرح صراحة، فهو يعرض الواقعة وفي معرض يحس

السامع أنه لا مجال لطرح الأسئلة ففي الحديث إجابة عن الأسئلة، ففك الرسالة عندهم جد بسيط.

ثانيا: ليس هناك حدود فاصلة عندهم بين فصيح وعامي وفرنسي وأمازيغي فكل التنوعات متعايشة.

ثالثا: الاستعمال اللغوي دينامي واقعي في هذا المثل.

فخلاصة القول اللغة الفرنسية كلغة ناقلة مهيمنة من خلال المفردات التي تبين طبيعة الجرم والعقوبات المرجح تسليطها على الجاني في الأمثلة المسوقة. فالعوامل التاريخية يجب أن لا نقلل من شأنها، فهي تبلغ عن سانكرونية وضعيات لغوية

خاتمة: عموما لقد سمحت لنا هذه الدراسة أن نسجل أنه ثمة ظواهر لغوية تولدت عن الاحتكاك بين اللغات عبر الزمن. فالظواهر الحاصلة بين التنوعات يسميها المختصون في علم الاجتماع اللغوي بتمازج اللغات (code mixing) وتعاقب اللغات (code switching)، بحيث تتناضد وتتعايش فيها العربية والعامية والفرنسية المستقرضة من أجل بلوغ مردودية تبليغية ممكنة عند المتكلم و هي استراتيجية خطابية.

الهوامش:

1-william labov , sociolinguistique, trad, française ,paris :ed.de minuit ,1976, page 99

2- K. Taleb- Ibrahimi, les algeriens et leurs langues, alger, dar el hikma, P 55.

-3 د. ع المالك مرتاض، مرجع مذكور (العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى)، المؤسسة الوطنية للكتاب ص 60.

4-Gumperz, Johnj, (1982 b) « Discourse, Strategies » Cambridge, University Press, P 166.