جامعة مولود معمري– تيزي– وزو
مخبر الممارسات اللغوية

مجلة

الممارسات اللغوية

العدد الخامس والعشرون (25)
2014

ISSN : 2170-0583

مخبر الممارسات اللغوية

جامعة مولود معمري – تيزي– وزو

الجزائر

الهاتف: 00 14 41 026

الناسوخ: 00 14 41 026

البريد الإلكتروني: laboling@yahoo.fr

الهيكل الإداري للمجلة

ـ المدير الشرفي: أ. د ناصر الدين حناشي؛

ـ مدير المختبر: أ. د صالح بلعيد؛

ـ رئيسة التحرير: الجوهر مودر؛

ـ هيأة التحرير: ميدني بن حويلي، فتيحة حدّاد، حياة خليفاتي، علجية أيت بوجمعة، عيني بطوش، ريش بوثلجة، علجية أوطالب، محمد الأمين خلادي.

ـ الهيأة الاستشارية:

ـ محمد العربي ولد خليفة: رئيس البرلمان الجزائري؛

ـ أبو عمران الشيخ: رئيس المجلس الإسلامي الأعلى في الجزائر؛

ـ عبد الرحمان الحاج صالح: رئيس مجمع اللغة العربية الجزائري؛

ـ محمود فهمي حجازي: رئيس جامعة نور مبارك في طشقند؛

ـ محمود أحمد السيد: نائب رئيس مجمع اللغة العربية بدمشق؛

ـ سالم شاكر: باحث في المازيغيات في inalco بفرنسا؛

ـ وفاء كامل فايد: أستاذة اللغويات في جامعة القاهرة؛

ـ علي القاسمي: خبير في الأسيسكو وباحث في المصطلحات والمعاجم؛

ـ عبد السلام المسدي: أستاذ كرسي في جامعة تونس؛

- Valérie Orlando, Professor, University of Maryland, U.S.A.
- Kathryn Lafever,Professor, University of Miami,U.S.A.
-Zerar Sabrina, Maitre de conférences, University of Tizi-ouzou, Algiers.

ـ المدير الفنّي: أ د صلاح يوسف عبد القادر.

مجلة الممارسات اللغوية

مجلة الممارسات اللغوية مجلة علمية عالمية محكّمة

قواعد النشر في المجلة

1ــ مجلة (**الممارسات اللغوية**) لسانُ حال المختبر، فتستقبل كلّ الأبحاث/ المقالات/ التحقيقات/ سبر الآراء/ بيانات التسائيل/ حصائل الاستبانات... ذات العلاقة بالممارسات اللغوية؛

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

3ــ تنشر المجلة في طيّ أوراقها ملفات خاصة حول موضوع واحد، كما تنشر موضوعات متخصّصة في عنوان مستقل عن المجلة، يصدر في شكل كتاب متخصّص؛

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

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

6ــ تُرسَل البحوثُ إلى رئيس تحريرِ مجلة (**الممارسات اللغوية**) بجامعة مولود معمري بتيزي وزو في نسخة ورقة بريدية مصحوبة بنسخة قُرصية، أو تُرسَل عن طريق بريد المخبر الإلكتروني وهو laboling@yahoo.fr

7ــ تَنْشر المجلّةُ البحوثَ الأصيلة المعدّة أصلاً باللغة العربية، كما تَنْشُر البحوثَ المحرّرةَ باللغاتِ: المازيغية والإنجليزية والإسبانية والفرنسية، شرط أن يتصدّرها ملخصٌ باللغة العربية؛

8ــ تنشر المجلةُ البحوثَ ذات اختصاصِ المجلةِ في بُعدها العام؛ بعد أن تخضعَ للتحكيم ولا تردّ إلى أصحابها سواءٌ قُبلت أم لم تُقْبل؛

9ــ يتولّى تحكيم البحث محكّمان أو أكثر حسب هيأة التحرير؛

10ــ يُشترَط في البحث المقدّم للنشر ألاّ يكون قد نُشِر سلفاً، إلاّ إذا كان البحثُ قد أضيف فيه نسخة مزيدة ومُنقّحة أو من الأبحاث التي تستحقّ النشرَ مرّة ثانية؛ على أن يشيرَ صاحبُه إلى مكان وتاريخ صدوره؛

11ــ كلّ بحثٍ منشورٍ في مجلة **(الممارسات اللغوية)** لا يُنشر في قناة أخرى إلاّ بالإشارة إلى أسبقية صدوره في هذه المجلة، ويشير إلى ذلك في صدر القناة التي ظهر فيها؛

12ــ يُكافأ صاحبُ البحثِ المنشور بخمسِ (5) نُسَخٍ من المجلة التي نُشِر فيها بحثُه؛

13ــ على صاحبِ البحث التقيّد بشروط استقبال البحث وهي:

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

14ــ يلتزم صاحبُ البحث بالتعديل حالةَ ما أقرّ المحكّمون نشرَه بشرط التعديل؛

15ــ الأبحاثُ المنشورة في مجلة **(الممارسات اللغوية)** تعبّر عن أصحابها ولا تعكس توجّهاتِ المختبر أو جامعة مولود معمري، أو وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الدولة الجزائرية؛

16ــ ترسل الأبحاث عن طريق البريد على العنوان التالي: السيد رئيس تحرير مجلة الممارسات اللغوية/ مخبر الممارسات اللغوية. جامعة مولود معمري. تيزي- وزو. الجمهورية الجزائرية.

روابط الاتّصال:

ــ البريد الالكتروني: laboling@yahoo.fr

ــ الهاتف الثابت: 026213291

ــ الناسوخ: 026411400

كلمة العدد

يسرّ مخبر الممارسات اللّغوية أن يقدّم إلى قرّائه الأوفياء العدد الخامس والعشرين من مجلّة "الممارسات اللّغوية. وعلى غرار سابقه؛ يحتوي هذا العدد أبحاثا ودراسات حول قضايا اللّغة العربية منها ما يتّصل بتعلميات كتعليميّة اللغة العربية في العصور الإسلامية الأولى، ومن ثمّ تعليميّة النّصوص أي الطّرائق الواجب اعتمادها لتحليل النصوص الأدبية في ظلّ المفاهيم التّعليمية.

كما يتضمّن هذا العدد دراسة قيّمة تناولت المقاربة النّصية في كتاب لغتي الوظيفية للسّنة الثّانية من التعليم الابتدائي، وانتهت إلى أنّ توظيف واستثمار مفاهيم النّص وأسس المقاربة النّصية لم تكن متمثلة بشكل صحيح في هذا الكتاب، كما لا نلمس فيها الاستغلال الكافي للمفاهيم والأسس التي تدعو لها المقاربة النصية باعتبارها بديلا علميا للمنهجيات القديمة (السّمعية – البصرية – والسمعية الشفوية) وغيرها. وحول الموضوع ذاته، تؤكّد دراسة أخرى إلى أن اعتماد المقاربة النصية في تعليم اللغات عامة واللغة العربية بصفة خاصة. تعد من أحسن الاختيارات المنهجية والمعرفية للتدريس بواسطة الكفاءات.

وإنّنا لننوّه بالمقالات الّتي وردت في هذا العدد، لما تناولته من دراسات قيمة، وأملنا أن ينال إعجاب القرّاء الكرام، وأن يفيدونا بآرائهم لمزيد من التّحسين والتّعمّق في القضايا الّتي تهمّ انشغالات المجلّة.

عن هيئة التّحرير

الفهرس

كلمة العدد	7
المفاهيم التعليمية في العصور الإسلامية الأولى – تنظير وتحليل– *أ. فتيحة حدّاد، ج/مولود معمري ــ تيزي- وزو/ الجزائر.*	11
تعليمية النص: نحو مقاربة ديداكتيكية لسانية ــ كتاب لغتي الوظيفية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي ــ *أ. إسماعيل بوزيدي، المدرسة العليا للأساتذة –بوزريعة/ الجزائر.*	29
المقاربة النّصية في كتاب اللّغة العربية للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط *أ. شريفي ليلى، ج/مولود معمري ــ تيزي- وزو/ الجزائر.*	41
واقع استخدام اللغة العربية في سوق العمل الجزائرية – محافظة أدرار نموذجا– *د. خلادي محمد الأمين و د. لعلى بوكميش، ج/ أدرار/ الجزائر.*	53
التشخيص الفني للغة في الرواية/واسيني الأعرج وبنسالم حميش أنموذجا *د. نورة بعيو، ج/مولود معمري ــ تيزي- وزو/ الجزائر.*	89
صنيع الدّكتور عبد القادر الفاسي الفهري في كتابه: السّياسة اللّغويّة في البلاد العربيّة *أ. عبد الحفيظ شريف، أ. سعيد عامر، ج/مولود معمري ــ تيزي- وزو/ الجزائر.*	113
الترجمة و الثقافة ما بين التجنيس والتغريب *أ. شريفة بلحوتس، ج/مولود معمري ــ تيزي- وزو/ الجزائر.*	129
البلاغة والشعرية حدودٌ للتماس وأخرى للتجافي *د. زروقي. عبد القادر، ج/ ابن خلدون بتيارت/ الجزائر.*	141
النظرية التأويلية والنص الأدبي. *د. خروب محند أو يحي، قسم الترجمة ج/مولود معمري ــ تيزي- وزو/ الجزائر.*	163

مفهوما الشعر والشعر الحر نزار قباني أنموذجا *أ. حسينة لعوج . ج/مولود معمري – تيزي- وزو/ الجزائر.*	183
ألفاظ الفرح والسرور في الشِّعر الشَّعبي الجزائري *أ. نوال مساعد و. محمد بن صالح، ج/ المسيلة/ الجزائر.*	193
المفاضلة الإجناسية بين الشعر والنثر عند ابن رشيق القيرواني *أ. لعيب ويزة، ج/تيزي-وزو/ الجزائر.*	207
Les pratiques langagières en milieu familial et scolaire : les difficultés d'un apprentissage en « continuum ». *Mr: Salah Ait Challal, Université M. Mammeri, Tizi- Ouzou*	3
How to Teach Reading Strategies to L2 Readers at University Level, *Dr. BRAKNI Dalila, Department of English, University of Blida 2.*	13

المفاهيم التّعليمية في العصور الإسلامية الأولى
- تنظير وتحليل-

أ. فتيحة حدّاد

جامعة مولود معمري. تيزي- وزو

تمهيد: يبعث بنا التاريخ التعليمي الإسلامي إلى فتق كثير من القضايا لتحديد وجوده، وبالتالي معطياته وأساليبه ومن ثمّ نظرياته ويأتي البحث في المفاهيم التعليميّة التي وجدت في ظل هذا التاريخ التعليمي من بيّن أهم تلك القضايا التي يمكن أن يعتمدها الباحث في هذا الاختصاص "الاختصاص التعليمي الدّيداكتيكي" للتّنظير للوضعية التعليمية في هذه الفترة التاريخية من تاريخ الأمة الإسلامية، إلاّ أنه وقبل أن نذهب إلى تحديد هذه المفاهيم والتعرف إليها غلب علينا أمر الوقوف عند مفهوم مصطلح المفاهيم في صيغته الإفرادية، فما المفهوم يا ترى في شكله العام، وما المقصود بالمفهوم التعليمي؟

1- تعريف المفهوم: تعددت تعريفات هذا اللفظ أو هذا المصطلح وتعددت أنواعه*، وإذ جئنا للوقوف عند هذه التعريفات لقلنا:

1- التعريف الأول: جاء في هذا التعريف أن المفهوم هو: «تمثيل رمزي يتشكل من الخصائص المشتركة بيّن مجموعة الأشياء[1]، وهو أيضا تمثيّل عام للسمات المشتركة والثابتة بيّن فئات من الموضوعات القابلة للملاحظة، والذي يمكن تعميمه على كل موضوع يمتلك كل السمات»[2]، أي أن هذا التعريف أتى أو جاء للتعبير عن مفهوم المعطى المشترك للسمات المشتركة.

2- التعريف الثاني: أما التعريف الثاني فيقول أن المفهوم هو أن نعطي أو نقدم اسم مصطلح لكل التمثلات الرمزية ذات الطبيعة الفعلية لمعاني أو مدلولات عامة

تناسب مجموعة* من المواضيع الواقعية أو المحسوسة ذات الممتلكات أو المعطيات المشتركة»[3] (أنظر في نفس المعنى: الفكرة، المرجع والمدلول...)، والمفهوم هو أيضا تلك الفكرة المجردة التي يمكن تطبيّقها على تجارب أو موضوعات متنوعة لها خصائص مشتركة ... دون اعتبار الاختلافات التي يمكن أن توجد بينها...[4]

وللمفهوم حسب معجم علوم التربية دائمًا خاصيتيّن هامتيّن يقوم عليهما هما:

أ- الخاصية الأولى: التجريد.

ب- الخاصية الثانية: التعميم، أي أنّ المفهوم لابد أن يتسم بسمة التجريد، بمعنى أن المفهوم لابد أن ينتقل من الملموس إلى المفهوم المجرد وأن يكون معممًا، أي أن المفهوم لابد أن يكون جامع لخصائص مشتركة لموضوعات مختلفة يمكن سحبها على فئة غير متناهية من الموضوعات[5]، فالعملية هنا عملية شبه حلقية، أي أنّ المفاهيم في بعدها الأول تأتي لتؤسس لمفاهيم ومصطلحات ذات خصائص مشتركة من مواضيع متنوعة ومختلفة لوضعها ومن ثم توزيعها على موضوعات غير متناهية ذات اختصاصات غير متشابهة.

كان هذا إذًا وبشكل عام بعض التعريفات والتوضيحات لمفهوم وتعريف مصطلح "المفهوم" في شكله العام، إلاّ أنّ الهام في طرحنا هذا هو المفهوم التعليمي والتربوي البيداغوجي لمصطلح المفهوم، فكيف جاء تعريفه يا ترى؟

3- تعريف المفهوم التعليمي (التربوي، البيداغوجي): ارتبط تعريف المفهوم في ظل التربية والتعليّم بعدة مسائل أهمها:

1- المسائل السيكولوجيّة.

2- المسائل اللغوية، اللسانية.

3- المسائل البيداغوجية.

4- المسائل الاجتماعية، وإذ أتينا إلى تحليل هذا المفهوم "المفهوم التعليمي التربوي" في ظل هذه المسائل المتعددة والمختلفة من حيث المعطى والمدلول لذهبنا للقول أنّ ارتباط علماء النفس وأهل السيكولوجيا بالمفهوم قد جاء عند اهتمامهم

بدراسة التعلم وآلياته[6]، وقد جاءت تعريفات المفهوم في هذا الميدان كثيرة منها أن «المفهوم عادة لفظية مألوفة تتكون دائمًا على أساس فئة من الموضوعات المثيرة والمشكلة من عناصر متشابهة»[7] وهو أيضا عملية إستنتاجية ذهنية، ... إنه تعميم لحدث ما[8] فهل ستتكون المفاهيم التعليمية في العصور الإسلامية الأولى طبقا للعادات اللفظية الجديدة التي سوف يكتسبها المتعلم الطفل من خلال التأقلم اللغوي/ اللساني الجديد في ظل الحياة الاجتماعية (الإسلامية) الجديدة أم كيف؟ قبل أن نجيب عن هذا الطرح أيضا لبد أن ننظر لتعاريف أهل الاختصاص اللساني الحديث فنقول: تصب التعريفات اللسانية في حق مصطلح "المفهوم" في ظل ما يُعرف بالعلاقة القائمة بيّن الفكر واللغة وبالأخص حول مسألة ما مدى وجود المفاهيّم بمعزل عن اللغة[9]. وقد استدلت الأبحاث السيكولوجية/ اللغوية الحديثة على لسان "بياجي" أن اكتساب المفهوم يختلف بالضرورة القصوى عن اكتساب اللّغة[10]، وهنا نأتي لنتساءل مرة أخرى قائليّن: هل توصل المتعلّم/ الطفل في العصور الإسلاميّة الأولى إلى تصور هذه العلاقة أولاً: "العلاقة بيّن الفكر واللّغة"، وهل اكتسب فكر هذا الطفل/المتعلم آنذاك المصطلحات الجديدة الواردة عليه في ظل العقيدة الجديدة بمصطلحاتها ومفاهيمها المتعددة والمتنوعة والغانية أيضا، هذه المفاهيم التي أصبحت لصيقة بفكر المتعلم (الطفل/المسلم) الذي خرج من مجتمع كان يسعى للحرب دائمًا في ظل الحراك القبلي.

وعليه نقول: أنه وقبل أن نجيّب عن هذه الأسئلة المطروحة جاء لزامًا علينا رصد مدونة للمفاهيم التعليمية التربوية التي كانت سائدة في العصور الإسلامية الأولى.

2- المفاهيّم التعليميّة في العصور الإسلامية الأولى:

أ/ المدونة: تصب مدونة عملنا هذا في مرحلة تاريخيّة معينة وهي مرحلة العصور الإسلامية الأولى "أي ما يتراوح ما بيّن القرن الأول للهجرة والقرن السادس إلى نهاية القرن التاسع الهجري بمصر". وتأتي مدونتنا هذه للبحث عن

المعطى الاصطلاحي التعليّمي التعلمي وبالتالي محاولة تتبع وروده في هذه المرحلة التاريخية وما مدى نشوءه أي نشوء المفهوم التعليمي من جهة، وما مدى تطوره من جهة أخرى، وما الكيفية التي أُنتّجت بها وهل حقيقة أسهمت هذه المفاهيّم التعليميّة في خلق الحركة التعليمية وبالتالي تأسيس وإرساء التقاليد التعليمية في الأمة الإسلامية الفتية؟

للإجابة عن كل هذه الطروحات علينا كمرحلة ثانية في هذا الجزء التطبيقي من عملنا هذا الوقوف عند:

أ2/ تحديد المدونة وحصرها**: جاءت مدونتنا هذه حاملة لتلك الموضوعات "المفاهيم البارزة" التي مست الميدان التعليمي في مراحله الإسلاميّة الأولى نحو ما أشرنا إليه في العنصر السابق وسنحاول أن نجسدها من خلال الترسيّمة التالية:

المصطلح (المفهوم)	تطوراته	ملاحظات
1/الشيخ: – الشيخ – الشيخ	– المعلم/ الشيخ. – الشيخ / المقرىء. – الشيخ/ المؤدب.	– القائم على تعليّم القراءة والكتابة. – القائم على تعليم القرآن: قراءة القرآن الكريم. – هو المفهوم الذي سيرتبط بلقب الشيخ الذي سيجمع ما بيّن المهنتيّن معًا: (تعليّم القراءة والكتابة وتعليّم القرآن الكريم وإقرائه).
2/ المعلم / المؤدب	– المعلم/ المؤدب القصوري.	– هو ما ارتقى إليه مفهوم الشيخ القائم بالمهنتين (التعليّم والتأديب) مع أبناء الخلفاء وأعيان القوم.
3/ الصبي/ الطفل	– المتعلم/ التلميّذ الطالب.	– هو المفهوم الذي ارتبط باللقب والدرجة التي تحصل عليها الطفل والفرد المسلم الذي أصبح طالبًا

		للعلم، المتتلمذ على أيدي شيوخه والآخذ للعلوم المختلفة: الدينيّة والفقهيّة والعلوم الآلية أيضا.
4/ المترجم	– المترجم.	– الباحث في نقل أسرار لغة إلى لغة أخرى وبالتالي ترجمة العلوم وحمل المعارف للمتعلميّن المسلميّن.
5/ الناسخ	– الناسخ/ الباحث.	– الباحث، القائم على نسخ الكتب.
6/ المتمذهب	/	– لقب يذهب في اتجاهيّن: أ– صاحب المذهب ومؤسسه. ب– المنحاز أو المعتنق لمذهب معيّن.
7/ الديواني	الديواني/ الكاتب.	– لقب القائم والعامل على شؤون الدواويّن على اختلافها وتعدّدها وهي كثيرة نحو ديوان الخراج ديوان الرسائل.
8/ الوراق	المطبعي	– هو مفهوم ارتبط بالقائم على نسخ الكتب وتغليفها وتجليدها وتعليّم الصبيّة أيضا في حانوته أو دكانه.
9/ الفقيه	– العارف بأمور الدين / القاضي.	– مفهوم ومصطلح ارتبط بـــ: أ– العارف بأمور الديّن. ب– العارف بأمور القضاء والفاصل فيها من خلال تشريعات القرآن والسنة النبوية الشريفة.
10/ اللّغوي	– اللساني.	– المفهوم الذي ارتبط بالباحث في

		اللغة وأحوالها وأسرارها وظواهرها.
11/ المعجمي	-المعجمي/القاموسي.	– المصطلح أو المفهوم الذي ارتبط بالباحث في مفردات اللغة من حيث أصلها، بنائها واشتقاقاتها... إلخ.
12/ النحوي	– النحوي/ العالم بأسرار العربية.	– المفهوم الذي ارتبط بالباحث في قواعد اللغة من حيث بنائها وتأسيسها والبحث في حركاتها الإعرابيّة وما مدى إسهام هذه الأخيرة في تحديد معانيها ودلالتها.
13/ المقرئ القارئ	– المرتل/ الشيخ/ شيخ المسجد/ الجامع/ المجوّد.	– المفهوم الذي ارتبط بمقرئ القرآن أي مرتله ومعلمه للآخر أي ذلك الذي جمع ما بيّن تعليم القرآن معنًا ولغة للصبيّة المتعلمة.
14/ الدور التعليميّة	– بيوت العلم.	– هي المفاهيّم أو المصطلحات التي ارتبطت بالأماكن التي كان يقام بها التعليّم.
15/ المساجد	– الجوامع/ بيوت اللّه.	– هي المفاهيم التي ارتبطت بالموضع الأول للصلاة والعبادة والتعليم في آن واحد في الإسلام.
16/ الكتاتيّب	– الكتاب/ الزوايا.	– هي المفاهيّم التي ارتبطت بأماكن تعليّم اللغة العربيّة والقرآن الكريم أيضا في البدايات الأولى للحركية التعليميّة في العصور الأولى للإسلام والذي سوف يتفرع إلى

		أنواع: أ- الكتّاب الخاص بتعليّم القرآن الكريم. ب- الكتاب الخاص بتعليّم اللغة العربية. ج- الكتّاب القصوري.
17/ الكتّاب / القصوري	- المكتبة الخاصة	- هو المصطلح أو المفهوم الذي ارتبط بتعليم اللغة العربية والقرآن الكريم والعلوم الآلية الأخرى لأبناء الخلافاء وأعيان القوم في قصورهم ومن هنا جاءت التسمية.
18/ المدرسة	- المدرسة/ لمسيد بالمغرب الكبير.	- هو المفهوم الذي ارتبط بالأماكن التعليميّة في عهد السلاجقة في المرحلة الأخيرة للعصر العباسي.
19/ الحلقة	- الحلقة/ الحصّة الدرس ...إلخ.	- هو المفهوم الذي ارتبط بهؤلاء الذين كانوا يتحلقون بالرسول "ﷺ" للأخذ عنه والتعلم منه والذي تطور فيّما بعد إلى مفاهيّم تعليمية بيداغوجية أخرى.
20/ الإقراء	- التخطيّط/ التلاوة التجويد/ الترتيّل	- هو المفهوم الذي ارتبط بفعل إقراء القرآن الكريم وأساليب تعليّمه.
21/ التحري اللغوي	- البحث اللغوي	- هو المفهوم الذي جاء نتيجة البحث عن أسرار اللغة العربية وتداولها ما بيّن العامة والخاصة من العرب

		الأقحام والأعاجم وما نجم عنها من مسائل نحوية وصرفية معقدة.
22/ اللحن	– الخطأ اللغوي/ الخطأ الإعرابي/ الخطأ اللساني /الخطأ النطقي.	– هو المعطى أو المفهوم الذي نتج عن الحركية التطورية للمجتمعات الإسلاميّة للأمة الإسلاميّة نتيجة اختلاط اللغات لاختلاف الأجناس العربية، وقد ارتبط هذا المفهوم بالتصحيح النحوي والإعرابي للغة العربية حتى ارتقى إلى درجة الإرشاد طبقا لقوله "ص" "أرشدوا أخاكم فقد ظل".
23/ الإجازة (المُجازيّن)	/	– مفهوم نتج مع تطور الحركة التعليميّة وتطور مراحلها التعليمية فأصبح الصبي المتعلم الجاد يجاز ويكون له لقب المتحصل على الإجازة.
23/ المستملون	/	– ارتبط هذا المفهوم مع تطور النظام التعليمي في العهد الأموي خاصة عندما كان الصبيّان يتعلمون من مشايخهم وبعد تمكنهم من المادة المدروسة يقومون باستخلاف مشايخهم في إملاء الدروس.
24/ الآمالي	الإملاء.	– هو المفهوم الذي كان يطلق على المادة التي كانت تأتي في شكل

25/ الصبي المتعلم الأمير	/	نصوص إملائية على مسامع الصبيّة المتعلمة. – هو المفهوم الذي أصبح شبه لقب لصيق بأبناء الخلفاء والأمراء الذين كانوا يُتابعون تعليمهم في مدارس ودور تعليمة خاصة بهم في أجنحة من قصورهم.

ترسيمة رقم (1) تمثل حصر المدونة

ب2– تحليل المدونة: يقوم تحليّل مدونتنا هذه على عدة نقاط هامة، إلاّ أنه وقبل الشروع في تحديد هذه النقاط وتحليلها لابد من الإشارة إلى أننا لم نحصر كل المفاهيّم العلميّة التعليمية التي ظهرت وتطورت في هذه المرحلة التاريخية من تاريخ التعليم في الإسلام، وهذا لـــ:

أ– كثرتها، كثرت هذه المفاهيّم.

ب– المقام الذي نحن فيه– ورقة عمل– مقال– وعليه حاولنا التعامل مع مجموعة من المفاهيم بشكل عشوائي اعتباطي ليس إلاّ رغبة منّا في محاولة توضيح ما مدى تواجد هذه المفاهيّم في هذه الفترة التاريخية بالذات من التاريخ التعليّمي الإسلامي، وما مدى إسهام هذه الأخيرة (المفاهيّم) في تعبيّد المسار التعليّمي للأمة الإسلاميّة وبنائها أيضا. لذا وجدنا أن المطلع على تاريخ التربيّة والتعليّم في هذه المراحل التاريخية الأولى يلمس ويلاحظ الفرق القائم ما بيّن العصر الجاهلي وهذه العصور الإسلامية الأولى، حيث نجد أن العصر الجاهلي كعصر سابق لها والتي يبقى عصرًا فارغًا من حيث المعطى المعرفي التعليمي لأنه كان ضعيف الارتباط بالأبعاد الاجتماعية والسياسية والثقافية التي لا تزال قائمة إلى حد الساعة على مفهومي الكتابة والقراءة كعامليّن أساسيّن لتطور أي

حضارة بشرية مهما اختلفت أصولها وتنوعت أجناسها وهما العامليّن اللذين وجدناهما من خلال تحليلنا لهذه الإشكالية غائبيّن بحكم قيام المجتمعات العربية في العصر الجاهلي على ثقافة المشافهة والإخبار*[15] وهذا ما سيدفع برسولنا الكريم- كأول معلم في الإسلام- إلى البحث عن حلول عاجلة لفتق المسار التعليمي وبعثه في أمته الفتية، وحادثه "بدر" أين أمر الرسول الكريم (ﷺ) بإطلاق سراح أسرى هذه الواقعة مقابل تعليّم عدد من المسلميّن القراءة والكتابة لا أكبر دليل على ما نقول: « ... وفي غزوة بدر وقع كثير من أهل مكة في الأسر، وقد جعل الرسول "ص" للقارئيّن منهم أن يفتدوا أنفسهم بتعليّم القراءة والكتابة عددًا من أبناء المسلميّن»[16] فكيف أسهمت هذه المفاهيّم التعليميّة في رفع المستوى التعليّمي للفرد المسلم المتعلم؟ وكيف ساعدته على تأسيس الأشواط الحضارية التي قطعتها الأمة الإسلاميّة في هذه المرحلة من مراحلها التعليميّة؟

لقد وجدنا وجوه عدة ومعطيات كثيرة يمكن لها الإجابة على طروحاتنا هذه أهمها:

1- ارتباط هذه المفاهيّم التعليميّة بالدرجات العلمية التي ظهرت في هذه الفترة التاريخية: إن أهم المفاهيّم التي صبت في هذا الاتجاه هي تلك التي ارتبطت بالتعليّم الديني والتعليم في شكله العام*، كما حددناه في مدونتنا أهمها:

أ- مفهوم المشيخة بأنواعها:

أ1- الشيخ/ المعلم.

أ2- الشيخ/ المقرىء.

أ3- الشيخ/ المؤدب، بحيث نجد أن هذه الألقاب التي اكتسبها أصحابها وأخذوا من خلالها مراتب علميّة وتعليمية بارزة، لم تكن معروفة ولا قائمة ما قبل هذه المرحلة التاريخية من التاريخ التعليّمي الإسلامي، حيث أن اسم أو مفهوم الشيخ/ المؤدب قد تأسس مع ضرورة تعليم أبناء الخلفاء، وأعيان القوم في بيوتهم (قصورهم) الدين الإسلامي مبادئه وقواعده من خلال تعليّمهم القرآن الكريم من

جهة واللغة العربية للحفاظ على معاني هذا الدين ومفاهيّمه من جهة أخرى، حيث يقول أحمد شلبي مؤكدًا هذا المعطى «... اشتق اسم المؤدب من الأدب إمّا خلقًا أو رواية، وقد أطلق كلمة مؤدب على معلمي أولاد الملوك إذ كان الناحيتيّن...»[17] أي أنّه كان يهتم بتعليّم القرآن واللغة العربية أيضا.

2- مفهوم الصبيّة المتعلمة / الطفل المتعلم: المفهوم الذي سيترقي إلى درجة الطالب المجاز من الإجازة والتي عرفت في أواخر العهد الأموي وبداية العهد العباسي الأول أي أن الصبي/ الطفل أصبح طالبًا للعلم يتتلمذ على أيدي شيوخه آخذًا عنهم العلوم المختلفة: الدينية الفقهية وكذا العلوم الآلية الأخرى بمّا فيها علوم العربيّة بعد أن كان (المتعلم) فردً أميًا جاهلاً للعلم ونور الديّن والإيمان.

3- المترجم: صاحب هذا المفهوم العوامل الاجتماعية والسياسية وكذا الثقافية التي عاشها الفرد المسلم العربي الفتي باندماجه واختلاطه مع الأجناس الأخرى وبالتالي التعرف إلى حضاراتها وحمل علومها وفنونها واكتشافاتها ومن ثم حملها إلى أمته الإسلامية الفتية وأبنائها المتعلميّن فجاءت وظيفة المترجم حاملة للدوّر الفعال في دفع عجلة تطور التعليّم في العالم الإسلامي في هذه الفترة التاريخية من تاريخ الأمة الإسلامية، مؤسسًا بهذا المفهوم من المفاهيّم التعليمية التي أنتجها الحراك الحضاري ومتطلبات الحياة الثقافية والعصرية للحياة الإسلامية الجديدة آنذاك.

4- الناسخ/ الوراق/ الحانوتي: ارتبطت هذه المفاهيم كألقاب ودراجات علمية واصفة ومميزة لذا من ذاك بهؤلاء الذين اشتغلوا بالوراقة[18] ودكاكينهم وهؤلاء الذين كانوا قائميّن على نسخ الكتب وطبعها بعد قراءتها وتصحيحها وتقويمها، لذا وجدنا أن الدكاكيّن وحوانيت الوراقيّن جاءت من بيّن أهم تلك الأماكن التعليميّة التي عرفت في هذه الفترة الإسلاميّة من تاريخ التعليّم في الإسلام، بحكم أن هؤلاء الوراقيّن كانوا من العارفيّن بالعلم والأدب، «... ولم يكونوا بائعوا الكتب مجرد تجار ينشرون الربح وإنّما كانوا- في أغلب الأحيان- أدباء ذو ثقافة يسعون للذة

العقلية من وراء هذه الحرفة التي كانت تتيح لهم القراءة والإطلاع وتجلب لدكاكينّهم عيون العلماء والأدباء، وعلى هذا فقد حفلت أسماء الوراقيّن بشخصيات لامعة كابن النديم صاحب الفهرست...» [19] وبالتالي نقول أن هذا العمل قد أسهم أيضا وبشكل واضح في إبراز هذه المفاهيّم والمصطلحات المرتبطة به وكذا دفع عجلة التعليّم في العالم الإسلامي انطلاقا من هذه المرحلة التاريخية.

5- المتمذهب: وهو المفهوم الذي حمل لقبًا يذهب في اتجاهين إثنيّن:

1- الاتجاه الأول: الاتجاه الأكثر شيوعًا في هذه الفترة التاريخية والمتمثل في صاحب المذهب ومؤسسه وهو لقب اتخذه وتحصل عليه هؤلاء الذين كان لهم الرقاء العلمي في الميدان الديني، فكانت لهم هذه الدرجة التعليميّة وتولد من خلال مهامهم هذا المفهوم.

2- الاتجاه الثاني: الاتجاه القائل أو الواصف لهؤلاء المنحازيّن أو المعتنقيّن لمذهب ديني أو علمي معيّن، على الرغم من أن هذه الفترة التاريخية من التاريخ الإسلامي في شكله العام قد كانت مرحلة دينيّة أكثر منها أمور أخرى وهذا يعود بطبيعة الأمر إلى ضرورة ترجمة الواقع الديني إلى واقع عملي حياتي حتى يُفيّد الفرد المسلم الفتي ويعمل على ترقيّة مساعيه الأخلاقية والتربوية في سلوكاته اليومية ودليلنا في هذا المذاهب الدينية الأربعة التي بدأت تتأسس مع بداية تطور حركة الفكر الديني للأمة الإسلامية، وهي:

- المذهب الملكي.
- المذهب الحنفي.
- المذهب الشافعي.
- المذهب الحنبلي وهذا بطبيعة الأمر، نسبة إلى صاحب المذهب فنقول مثلاً المذهب الملكي نسبة إلى مالك بن أنس وكل هؤلاء الذين يعملون بأسس ومبادئ مذهبه فنقول تمذهب فلان بمذهب فلان، أي بمذهب هذا الأخير.

6- الديواني/ الكاتب: أسهم هذا المفهوم الذي نشأ منذ عهد عمر بن الخطاب (ض) في دفع وتيرة الدولة في شكلها العام ووتيرتي التعليّم والترجمة في شكلهما الخاص، بحكم أن الدواويّن قد جاءت في هذه المرحلة التاريخية بمثابة الصورة العاكسة لوضع الدولة أمام الأمم والدول الأخرى وتمكّن العرب الأقحاح كفئة مسلمة من العلوم والفنون خاصة فن الترجمة ضرورة لابد منها لابد منها لتحصيّن الدولة الإسلاميّة والعمل على استمرارها، لأن التمكن من اللغات يعني أخذ منصب هام في دوّر من أديرة الدواوين* التي انتشرت في هذا التاريخ من تاريخ الأمة الإسلامية، خاصة ديوان الوسائل التي كانت مهامه راقية وهامة، قائمة بالدرجة الأولى على مبدأ التمكن من اللغات وبالتالي فهم سياسات الغير، من خلال فهم لغتهم والتمكن منها..

7- اللغوي/ النحوي/ المعجمي: مفاهيّم أو مصطلحات جاءت خادمة لشقيّن هاميّن في تاريخ تطور الحركة التعليميّة في العالم الإسلامي وفي هذه الفترة التاريخية بالذات وهما:

1/ الشق الأول: الحفاظ على اللغة العربيّة من خلال تعليّمها تعليمًا سليمًا.

2/ الشق الثاني: الحفاظ على القرآن الكريم من اللحن أيضا خوفًا على اختلال معانيه حيث قال "ص" «أرشدوا أخاكم فقد ظل»، والملاحظ أن الباحث/ اللغوي/ النحوي، قد حقق نتائج علمية راقية أهمها:

1- في الميدان اللغوي: اختلفت المعطيات وكذا النتائج العلمية في ميدان البحث اللغوي، حيث وجدنا:

أ- البناء الرمزي للحرف العربي: تأسّيس المبادئ الأولى والأساسية للكتابة العربية أي البناء الحرفي للأبجدية العربيّة.

ب- تأسيس المبادئ الأولى لقواعد اللغة العربية: جاءت- البدايات الأولى للبناء القواعيدي للقواعد اللغة العربية في كل مجالاتها مصاحبة للنهضة الإسلامية الأولى بداية من عهد الرسول (ﷺ) حينما شرع في إصدار أوامره بضرورة تعليّم

قواعد اللغة العربية والتحكم فيها حفظاً للدين ومفاهيم الشريعة وقد جاءت مجالات اللغة العربية على النحو التالي:

1- المجال النحوي: تأسيس القواعد النحوية وبالتالي إنتاج العلم، علم النحو.

2- المجال الصرفي: تأسيس القواعد الصرفية وبالتالي إنتاج علم الصرف.

3- المجال البلاغي: تأسيس القواعد البلاغية والبيانية، وبالتالي إنتاج علمي البلاغة والبيان.

4- المجال الصوتي: البناء المبدئي للأسس والمعطيات الصوتية، وعليه نقول أن المفاهيّم الآتية والتي سنتعرض إليها في هذا الجزء الثاني من هذا العمل هي تلك المفاهيّم التي سنحاول من خلالها إبراز الجانب الهيكلي المادي الحق لهذه المرحلة التعليميّة من تاريخ التعليم الإسلامي رغم عدم تجاهلها للجانب المعنوي للتعليم بكل أبعاده، أهمها:

1- المساجد: يأتي المسجد من بيّن أهم تلك المفاهيّم التعليميّة التي جمعت ما بيّن الجانب المادي والمعنوي للحركية التعليميّة في هذه المرحلة التاريخية من تاريخ التعليم الإسلامي بحكم أن تاريخ التربية الإسلامية يرتبط ارتباطا وثيقًا بالمسجد، ولهذا فإن الحديث عنه، يعني الحديث عن المكان الرئيسي لنشر الثقافة الإسلامية... [20]. لأنه كان وسيبقى المكان الأول لتجمع المسلميّن بكل مستوياتهم وعلى اختلاف أجناسهم. وللمسجد عدة مصطلحات أو مفاهيم أخذتها الهيكلة أو المبنى في صورتيّها: المادية والمعنوية أهمها تلك التي وردت باللغة الفرنسية Mosquée واللغة الإسبانية Mesqida ...إلخ[21].

2- الكتاتيّب: ثاني مفهوم مادي، معنوي بعد مصطلح المسجد أو الجامع. وقد جاءت الكتاتيّب أيضا لتعبر عن مرحلة انتقالية للحركية التعليميّة في هذه المرحلة الإسلامية من التاريخ التعليمي الإسلامي. بحيث يأتي الكتّاب كثان مبنى عرفته الهيكلية المادية للحضارة الإسلامية المرتبطة بالتاريخ التعليمي الإسلامي بعد المسجد، وقد تأسس ونتج هذا المفهوم في ظروف استعجالية فرضتها التطورات

التي عرفها الدرس التعليمي الإسلامي[22]، إلاّ أن الواجب الإشارة إليه هو حمل هذا المصطلح ما بيّن حناياه مرحلة تعليمية هامة في التعليم الإسلامي ككل وهي المرحلة التنظيمية التي ستفصل فيها الهياكل التعليميّة عن أماكن العبادة (المسجد) وتستقل عن بعضها البعض:

3- المدرسة: المدرسة مفهوم اصطحب هذه المرحلة التعليميّة من تاريخ التعليم الإسلامي وعلى وجه التحديد نهاية القرن الخامس للهجرة مع السلاجقة في أواخر العهد العباسي. والمدرسة هو المفهوم الذي من خلاله ومنه بلغت الحركية التعليمية في العالم الإسلامي أوجها إمّا من حيث:

أ- الجانب المادي.

ب- الجانب البيداغوجي، التنظيمي.

ج- الجانب التعليمي، بحكم أن هذا المفهوم لا يزال قائم ومتداول ماديًا ومعنويًا إلى حد الساعة، رغم أن الدراسات المطلّع عليها تقول أن المصطلح قديم قدم حضارة واد الرافديّن، وهو ليس وليد الحضارة العربية الإسلامية.

خاتمة: في نهاية هذا الصراح، نحاول أن نقول: إن الحركية التطورية عامل قائم غير زائل إلاّ بزوال البشرية وانتهائها، وتبقى السيرورة التطورية في سلك التعليّم في الحياة الإسلاميّة مرحلة لابد منها في كل الأطوار التاريخية ومع كل الأجناس البشرية مثلها مثل العلوم الأخرى ويبقى المصطلح التعليّمي للعصور الإسلاميّة الأولى "عاملا" محركًا أساسيًا عمل على تحريك جوانب عدة في الحضارة الإسلامية أهمها:

- تأسيس مفاهيم العلوم على اختلافها وتنوعها.
- تحقيق المزايا الإنسانية في أحضان الحضارة.
- بعث الثقافات على تنوعها واختلافها في هذه المرحلة التاريخية من تاريخ البلاد الإسلامية التي كانت خاضعة للفتح الإسلامي.

وعليه فقد خلصنا إلى أن:

1- فتق موضوع مثل هذا يحتاج إلى تاريخ واسع لمؤلفات عديدة تكون كلها مصادر ومن أمهات الكتب.

2- المفاهيّم الديداكتيكية في العصور الإسلامية الأولى كانت لصيقة المشيخة والمذاهب الدينية المختلفة وكذا التيارات والتوجهات السياسية.

3- جاءت معظم المفاهيم التعليميّة وليدة التفقه الديني الذي كان لصيق بالحركية التعليميّة في العالم الإسلامي منذ عهد الرسول (ﷺ)، كأول معلم في الإسلام إلى العصور المتأخرة منه، وإلى يومنا هذا في مدارسنا وجامعاتنا.

4- لم تنسلخ المفاهيم التعليميّة لهذه الفترة التاريخية من تاريخ التعليم الإسلامي عن ثنائية الفكر الديني واللغة العربية، أي أن العمل على ترقية الفكر الديني والاشتغال على اللغة العربية للحفاظ على هذا الديّن كان حاضرًا دائما.

5- ارتقت المفاهيم مباشرة إلى درجة المصطلحات في هذه الفترة التاريخية من تاريخ التعليم الإسلامي بحكم عدة عوامل اشتركت لبعث هذا المعطى وتحقيق هذه النتيجة التي أصبحت عويصة في الوقت الراهن في العالم العربي الإسلامي[23]* أهمها:

1. قلة المفاهيّم في العصور المنصرمة لهذا العصر المدروس في ورقتنا هذه.
2. ارتباط هذه المفاهيم بالقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة كمصدرين لا يحتجان إلى تحقيق.
3. الاستهلاك السريع للمجتمع لهذه المفاهيّم بحكم كونه مجتمعا فتيًا من حيث التكوين والتعليّم وبالتالي المعطى العلمي، لذا يجدنا المطلع على عملنا هذا نرادف المصطلح والمفهوم من الحين إلى الآخر ليس من باب السهو، وإنما من باب ملاحظتنا أنّ المفاهيم العلمية بكل مجالاتها آنذاك، وليس بالمجال التعليمي التعلمي فقط لم ترتقي بعد إلى درجة المصطلحية.

الهوامش:

*- أهم هذه الأنواع هي: المفاهيم التصنيفية، المفاهيم المقارنة، المفاهيم الإمبريقية، المفاهيم الكميّة، المفهوم الكيّفي أو النوعي، المفهوم النظري، المفهوم الفلسفي...إلخ والتي يمكن مقابلتها باللغة الفرنسية، وحسب ترتيب ورودها على النحو التالي:

1- Concept classificatoire. 2- Concept comparatif. 3- Concept quantitatif.
4- Concept qualitatif. 5- Concept théorique. 6- Concept philosophique.
7- Concept didactique.

1- عبد اللطيف الفارابي، محمد أيت موصى وآخرون، معجم علوم التربيّة، سلسلة علوم التربية، العددان 9-10، ط1، دار الخطابي للطباعة والنشر، 1994م، ص 46.

2- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

* - « on donne le nom de concept à toute représentation symbolique, de nature verbale, ayant une signification symbolique convient à toute une série d'objets concrets procédant des propriétés communes » (v. notion, Référent, Signifié).

3 − Jean du Bois, Mathée Giacomo, grand dictionnaire de linguistique et science du langage, édition Larousse, 2007, Paris, p 107.

4- معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، ص، ص 46، 47.

5- المرجع نفسه، ص 47.

6- معجم علوم التربية، ص 47.

7- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

8- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

9- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

10- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

**- لقد اعتمدنا في حصر المدونة على فصول رسالتنا (رسالة دكتورة)، حيث حاولنا استخراج وجمع المصطلحات الواردة في فصول رسالتنا التي حاولنا من خلالها حصر هذه المرحلة التاريخية في جانبها التعليمي المنهجي، فظهرت لنا مجموعة من المصطلحات التعليمية، طبقا لتطورها والحياة الاجتماعية والسياسية وكذا الدينية.

* « Il est bien notoire que les plus importantes moments auquel se rattache les débuts de la culture et de la langue arabe, le coran et la poésie archaïque sont des œuvres tributaires d'une langue à circulation orale antérieure à leur fixation écrite… ».

15 - Nadia Aughlescu, langage et culture dans la civilisation arabe, préface de Jean – Louis Royet Abdelaziz Othman Altfwaijri, édition Harmattan, Paris, p 23.

16- أنظر لهذا:

أ- تقي الدين أحمد بن علي، إمتاع الأسماع بما الرسول من الأنباء، والأموال والحفدة والمتاع ج1، تصحيح وشرح: محمود محمد شاكر، لجنة التأليف والترجمة والنشر، د ت، ص 101.

ب- أحمد شلبي، تاريخ التربية الإسلامية، ط4، موسوعة النظم والحضارة الإسلامية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة: 1976م ص 45.

*- الذي سيرتقي وسيعرف بالتعليم النظامي وهو نفسه الذي سيتطور إلى التعليّم الذي هو معروف ومتداول اليوم في عصرنا هذا.

17- تاريخ التربية الإسلامية، ط4، ص 44- 45.

18- أنظر كل من:

أ- أبو سعد عبد الكريم بن محمد ابن تميم السمعاني، الأنساب، تقديم وتعليق عبد الله البارودي ج5، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت: 1955م، ص 579.

ب- يحي وهيب الجبوري، الكتاب في الحضارة الإسلامية، ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت: 1988م، ص 65.

19- أحمد شلبي، تاريخ التربية الإسلامية، ط4، ص 62.

*- إشارة منّا إلى أن المشرف على الديوان عرف باسم الكاتب من الكتّاب والكتابة وهذا ابتداءً من عهد عمر بن الخطاب (ض) الذي كان أول من أنشأ الدواوين على اختلافها:

1- ديوان الوسائل. 2- ديوان الخراج. 3- ديوان الجند. 4- ديوان الشرطة. 5- ديوان القضاء.

20- أحمد شلبي، تاريخ التربية الإسلامية، ط4، ص 102.

21 - Lucien Golvir, La mosquée, ses origines, sa morphologie, ses divers fonctions, son rôle dans la vie musulmane, plus spécialement en Afrique du nord, institut d'études supérieurs islamique d'Alger, palais d'hiver, Alger, 1960, p 14- 18.

22- موسوعة تاريخ التربية الإسلامية، ط4، ص 53.

23- علي القاسمي، علم المصطلح، أسسه النظرية وتطبيقاته العلمية، ط1، مكتبة لبنان ناشرون بيروت: 2005م، ص 262.

*- «إن التقدم في المعرفة البشرية والتكنولوجيا والاقتصادية يعتمد إلى حد كبير على توثيق المعلومات... غير أن هذا التطور السريع في المعارف الإنسانية أدى إلى صعوبة إيجاد مصطلحات كافية شافية، إذ لا يوجد تطابق ولا تتناسب بين عدد المفاهيم العلمية المتنامية وعدد المصطلحات التي تعبر عنها».

تعليمية النص: نحو مقاربة ديداكتيكية لسانية
– كتاب لغتي الوظيفية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي –

أ. إسماعيل بوزيدي
المدرسة العليا للأساتذة –بوزريعة– الجزائر

تنتمي هذه المقالة إلى حقل تعليميات اللغة العربية وتطبيقاتها في الكتاب المدرسي والإشكالية هي: هل نهض الكتاب المدرسيُ "لُغَتِي الوَظِيفِيةُ" بما تتطلبه المقاربة النصية حسب ما تدعو له علوم اللسان الحديثة ولسانيات النص ؟. أما الفرضية الأولى التي يشتغل عليها فهي "لقد أنجز الكتاب المدرسي كوسيلة مندمجة مع كفاءات المنهاج، وعليه من الضروري أن يكون مستجيبا لهده المقاربة، إما الفرضية الثانية: تتمثل في أن كتاب السنة الثانية وسيلة من وسائل تنفيذ المنهاج وبما أن المنهاج تبنى المقاربة النصية، فانه يفترض أن ينهض بما يتطلبه المنهاج وما تتطلبه هده المقاربة، ومن بين الأهداف التي نتوخاها، كشف الصعوبات التي تعترض تعليم وتعلم اللغة العربية من خلال التعريف بالمقاربة النصية كاختيار لساني ومعرفي، وحتى كاختيار منهجي وتعليمي خاص بتعليمها لاستيعاب الظاهرة النصية، ولقد توصلت من خلال عرض كيفية تناول الكتاب التعليمي– لغتي الوظيفية – للمقاربة النصية ودراستها إلى: عدم ظهور الوظائف التربوية للمقاربة النصية (التلقي والإنتاج) وكذا عدم تمثل فرضياتها المتمثلة في نحو النص (الاتساق والانسجام) باعتبارهما الإجراء التعليمي الكفيل بتحقيق شروط التعلم المتبني للمقاربة النصية، كما حاولت ضبط الآليات التربوية الموظّفة في التحليل النصّي لضمان فعالية القراءة والإنتاج على أساس أن نص القراءة يمثل محورا لتحريك مستويات الدرس اللغوي.

- **الوضعية التي كان عليها تعليمنا للغة العربية في مدارسنا:** وأقصد بالوضعية كيفية التعامل مع لغتنا العربية في المناهج باعتبارها أداة التربية، وكذا الكتب المدرسية على أساس أنها الحاملة للبرامج، وتمثل الأداة التطبيقية للمناهج التربوية، أما المقصود بمنظوماتنا السابقة فإنني سأتطرق إلى المنظومتين التربويتين السابقتين للإصلاح التربوي الذي شرع فيه منذ 2003 في إطار ورشات الإصلاح الكبرى، وأقصد بالمنظومتين السابقتين؛ منظومة 1965م حتى 1980م والمنظومة التربوية الثانية 1980م حتى 2003م. هاتان المنظومتان اللتان يطلق عليهما في أدبياتنا التربوية بالمناهج الموسوعية وكذا المناهج الوظيفية، ولقد تميزت المناهج الموسوعية بمدخل المحتويات وقامت على نظريات تقليدية تتبنى الطرائق الكلاسيكية، وكانت تعتبر المعرفة غاية.

وبعد ما عمرت مدة تفوق 20 سنة، وأثبتت اختلال، جاءت أمرية أفريل 76 بمناهج جديدة، طبقت وعممت في 1980، سميت بالمناهج الوظيفية، التي قامت على الأهداف التربوية مدخلا(مجالاتها، مستوياتها، اشتقاقاتها، صياغاتها)، والسلوكية البهافيورية نظرية، وتبنت طرائق جديدة تمثلت في الحوار بنوعيه الأفقي والعمودي وكذا المهام المغلقة والمفتوحة، وغيرها من الطرائق التي كان يراهن عليها في إنجاح العملية التعليمية التعلمية، وبعد تجربة عمرت عما يربو عن 20 سنة أو يزيد، جاءت الاصلاحات التربوية لتعالج الاختلال الواردة في منظومتنا التربوية.

وتبنت هذه الإصلاحات مناهج تربوية عرفت بطبعتي 2003م في التعليمين الابتدائي والمتوسط، وطبعة 2005م في التعليم الثانوي، عممت هذه المناهج وهي مطبقة حاليا في مدارسنا، رغم ما طرأ عليها من تغييرات في سنة 2011م، إذ انتقلت المناهج التربوية من ماذا نعلم؟ إلى كيف نعلم؟ وصولا إلى من نعلم؟ ولماذا؟، مناهج تعتبر المعارف وسائل لا غاية، تركز على المعارف الأدائية وعلى منطق التعلم، تهدف إلى بناء العارف وانتاجها، كما يقول بول ريكور: ليست المعرفة فيما أفكر به، ولكن فيما أفكر فيه".

هذه مقدمة عن التطور الحاصل في نظامنا التربوي منذ الاستقلال، لكن ماذا عن تعليم لغتنا العربية في مناهجنا السابقة؟ أي كيف تصور القائمون على مناهج اللغة العربية تعليم هذه الأخيرة؟. وما مدى صوابية وصلاحية تصوراتهم لها ولتعليمها؟.

1- لقد عوملت اللغة العربية في مناهجنا اللغوية وكذا في كتبنا المدرسية بطريقة أقل ما يقال عنها كانت خاطئة، إن لم تكن في مجموعها ففي أغلبها (إن الممارسات كانت خاطئة، إن لم تكن في مجموعها ففي أغلبها لأن التصور كان فاسدا في النظر إلى أنشطة اللغة العربية والعلاقة بينها، والذي انعكس سلبا على الممارسات التعليمية)[1]

وهذا يعني أن أنشطة اللغة العربية لم تكن في الأداء والممارسة مما أدى إلى شرذمة الفكر اللغوي وشرذمة المعارف !

2- تعليمنا للغة العربية في مدارسنا كان تقليديا محتوى وطريقة، فمن حيث المحتوى" نجد أن أغلب النصوص وصفي، مع الاغفال الكلي لمختلف النصوص التي تدرب المتعلمين على تمثلها وانتاجها، كالنصوص السردية والحوارية والحجاجية،..... مما جعل أبناءنا يفتقرن للقدرة على التعليل والتعليق... ودليل ذلك عدم توفقهم في استخدام أدوات الربط المختلفة، ويظهر ذلك خاصة في كتب الأطوار الأولى من التعليم الابتدائي، والتي أسرت تلاميذنا في قالب منمط مشتط يتجلى في نصوص موضوعة أولها الدخول المدرسي وآخرها العطلة، وتتخللها نصوص حول مواسم الخريف والشتاء وما إليها"[2].

كما أن هذه النصوص لا تضيف شيئا جديدا إلى الرصيد العلمي للتلميذ.

3- إن أبناءنا كما يقول الدكتور المغربي أحمد غزال: "لا يتعلمون ما يتعلمه الأجانب، وقد تبين هذا من خلال مشروع الرصيد اللغوي، إذ اتضح أن هناك إفراطا وتفريطا، إذ يوجد رصيد إفرادي جمّ يغطي حقولا ما في يعدم المعلم والتلميذ المفردات الدالة على هذا الحقل أو ذاك، فضلا عن غرابة التراكيب بل غرابة المفاهيم".

4- يرى الأستاذ عبد الرحمان حاج صالح: "أن الكلمات التي يحاول المعلم تلقينها تكاد تشتمل على جميع الأبنية التي تعرفها العربية، ونلاحظ ذلك أيضا في النص الواحد، وهذا يسبب تخمة أخرى في مستوى البنى."

كما أن المحتوى الإفرادي المقدم للطفل لا يتطابق مع حاجياته الحقيقية (حشو لفظي وخصاصة في المفاهيم) وهذا ما يفسره كثرة المترادف وكثرة المشترك فالإكثار منهما – رغم ضرورتهما في لغة التخاطب والأدب–، يؤدي إلى تعلم لغة مصطنعة لا علاقة لها بالحياة اليومية التي يعيشها الطفل- "مع العلم أن أبقى المهارات اللغوية وأرسخها هي التي تحصل في جو من العفوية، يغمره السعي الحثيث لإرضاء الحاجات والرغبات في وسط تتوفر فيه كل المرئيات والمسموعات، ومختلف المحسوسات التي يتخذها المتعلم موضوعا لحديثه".[3]

5- أما من حيث الطريقة فإن تدريس الأنظمة الفرعية للنظام اللغوي يتم بطريقة مفككة في شكل أنشطة غير متكاملة ولا مندمجة، إذ يتم التركيز على مسائل اللغة لا اللغة ذاتها.

لقد عوملت لغتنا العربية كما لو أنها لغة أجنبية وليست لغة أمّا، إذ راهنت المناهج والكتب المدرسية السابقة على تعليمها في شكل قواعد ثم ملكات، وهذه المنهجية تصلح مع اللغة الأجنبية. لذا ينبغي أن يحيّن التصور القائم على الملكات ثمّ الصناعات(القواعد).

6- اللغة ليست قاموسا، والعربية غير الإعراب.

هذه بعض الملاحظات التي تكشف عن كيفيات تكفل منظوماتنا التربوية السابقة باللغة العربية والتي انعكست سلبا على التحصيل اللغوي ومن ثمة المردود الدراسي.

- **مكانة اللغة العربية في مناهج الإصلاح التربوي:** لقد شيدت المناهج على مبدأ بيداغوجيا الادماج(المقاربة بالكفاءات) مدخلا، وعلى المقاربة النصية منهجية وعلى بيداغوجيا المشروعات إستراتيجية، وإذا كانت المقاربة بالكفاءات تشكل قاسما

مشتركا بين المواد، فإن المقاربة النصية تركز على الاستعمال اللغوي انطلاقا من أسس واعتمادا على وظائف تربوية، نحاول الوقوف عليها في مقالتنا هذه.

إن الانتقال في تبني المقاربة النّصيّة «L'Approche Textuelle» في تعليم وتعلم اللغة العربية عندنا أمر طبيعي أملته مستجدات البحوث في علم النفس التربوي اللغوي، وعلم نفس النمو، وكذا علم النفس المعرفي، فضلا عن البحوث اللسانية التي عرفت تطورا كبيرا انتقالا من البنوية، إلى الأسلوبية فالسيميائية التي ترى في النص علامة متكاملة، فلسانيات النص وتحليل الخطاب التي تجاوزت حدود الجملة للوقوف على دلالة النصوص والتحليل الجزئي والميسر والتي ترى أن مفهوم البنية متوقف على السياق، والعلاقات داخل النص، وصولا إلى التداولية وما عرفته بعدها من تداوليات.

إن هذا التغيير الحاصل اقتضته الوضعية التي كان عليها تعليمنا للغة العربية في مدارسنا.

إن الدارس لمناهج الإصلاح التربوي، خاصة المناهج اللغوية ليلمس بأنها أفردت للعربية مكانة وذلك من خلال ماهية النظرة الجديدة في طريقة العمل بها والتعامل معها.

فاللغة العربية ليست مادة دراسية فحسب، ولكنها وسيلة لدراسة المواد الأخرى في مختلف المراحل التعليمية، وغاية يراد تعلمها "وأن يراعى في اكتسابها التعبير والتواصل، وفعل التعبير مع الذات، وفعل التواصل الشفوي مع الغير".[4]

إن مناهجنا إذ توصي بالتقيد بالمقاربة النصية من أجل البناء اللغوي وتحث على ما يلي:

1- أن تتم معاملة اللغة العربية على أنها كل ملتحم، أي تناول النص على أنه كل وأنه ذو بعدين هما المعنى والمبنى، فضلا على أبعاد أخرى تتعلق بمؤلف النص، وبنيته، وهدفه، والسياق.الزمني الذي ظهر فيه.

2- ترى لسانيات النص أنه يتم الانطلاق من النص وعلاقته بالمتلقي وكيفية بنائه (بذاته) وبعلاقة النص بالخارج، وبعلاقة النص بكيفية إنتاجه.

3- كلما ربطنا النصوص بتعليمة اللغة كلما تعددت وظائفها

إذ تصبح المجالات متعددة للتأويل، وبالتالي تخرج النصوص عن أداء وظيفتها الجمالية ككائنات لغوية لنصل إلى وظائف تعليمية تدريبية يتدرب من خلالها المتعلم على أنماط النصوص المختلفة، والمستهدفة ككفاءة خاصة في كل سنة (كالنصوص السردية الحجاجية الاخبارية الوصفية... إلى آخره)

4- تستهدف المقاربة النصية أن نصل بتلاميذنا. إلى فك أسرار النصوص من حيث خصوصياتها، أي آليات اشتغال النصوص المستهدفة وبالتالي إلى إنتاج ما يماثلها. حينما يقتضي المقام ذلك.

ويتم بذلك بتعويد التلاميذ على مقارنة النصوص المختلفة المعتمدة في الكتب المدرسية مع التدريب المتواصل عليها ابتداء من السنوات الأولى للتحصيل اللغوي، وذلك قصد ترسيخ الكفاءة النصية لديهم

5- تتوجه العناية إلى مستوى النص وليس الجملة، إذ تعلم اللغة يعني التعامل معها من حيث هي خطاب منسجم العناصر متسق الأجزاء ومن ثمة تنصب العناية على ظاهري الاتساق والانسجام.

وذلك بالوقوف على مظاهر الأنساق كالضمائر، التعريف، ربط السابق باللاحق وكذا أدواته كحروف العطف، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة الظروف الضمائر (الكنائيات) أسماء الشرط، أدوات التشبيه... فضلا على مظاهر الانسجام: كالترابط بالرابط أو بدونه، أو كما يحددها "الأزهرزناد" في كتابه (نسيج النص) بالروابط الزمانية والدلالية والاحالية توفر العلاقة الدلالية بين معاني الكلمات الترتيب الزمني، ارتباط المعنى اللاحق بالسابق ارتباطا منطقيا.

6- تقتضي المقاربة النصية التحكم في الانتاج الشفوي والكتابي وفق منطق البناء لا التراكم، إذ تعد النصوص رافدا قويا يمكن المتعلم من ممارسة كفاءاته عن طريق

تفعيل مكتسباته فالنص هو محور الدراسة وهو نقطة الانطلاق ونقطة الوصول أيضا فالمقاربة النصية مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية[*] النص ونظامه[*]

7- بالحديث عن نحو النص نكون قد تجاوزنا نحو الجملة لأن ما يميز الجملة عن النص أنها تمتاز بالمعيارية والاستقلالية وبالإطلاق وبالاقتصار، من البنية الصغرى (الجملة micro structure) إلى البنية الكبرى (macro structure)

في حين يمتاز النص بالاتساق (cohésion- الانسجامcohérons)، وغيرها من معايير النصانية التي تحدث عنها دي (يوجراند): القصدية (intentionnalité) والمقامية situtionalité، النتاقض (intertextualité)

وكذا الإخبارية (informativité) والاستحسان (acceptabilité)

ولقد ركزت مناهجنا اللغوي على الاتساق والانسجام لان العلاقات المنطقية والنحوية بين الكلمات والجمل هي أهم العلاقات، وترابطهما ضروري لتشكيل الكفاءة النصية فبالاتساق والانسجام يتشكل النسيج الذي هو شرط لقيام النص

مؤشرات كفاءة الملتقى

- تحديد أهداف النص: ما الهدف؟

الكشف عن أبنيته: لم أنتج؟

حسب ما يقول به حون ميشال آدم J. M. ADAM

فالنص عنده هو وحدة التبليغ والتبادل، ولذلك ينبغي الاهتمام بالنسيج النص ومستوياته التي يحدثها المتكلمون أثناء ممارساتهم اللغوية.

تدعو المقاربة النصية إلى تناول اللغة في مظاهرها الداخلية أي في مستوياتها وأنظمتها، (الصوتية، الإفرادية - التركيبية- الدلالية) وفي ربطها بالسياق [تداوليا] إنتاجا أي المزج بين عناصر اللغة وعناصر السياق المرتبطة بالمتكلم والمخاطب في كل الظروف لإنجاح العملية التبليغية بحيث تكون اللغة متجددة لا نمطية، ولقد بينت مناهجنا اللغوية المقاربة النصية لأنها تشكل منهجا علميا يحلل النص من الداخل، إذ يقف المتعلم على خصائص النمط المستهدف ككفاءة ختامية وبالتدريج

وبتنامي التحصيل يتوصل إلى إنتاج نصوص ذات طابع شفوي(أخطبة)، ونصوص ذات طابع كتابي سردي أو وصفي أو حجاجي..... لتنصيب الكفاءة النصية وتنميتها (تلقين.-اكتساب- تملك)

لقد قامت المقاربة النصية على فلسفة تعليم ونعلم اللغة من منظور جديد

إذ تتعلم المشى بفعل المشى، والتفكير بفعل التفكير وغيرها.... فلم لا نتعلم اللغة باستعمال اللغة؟

والرهان على أن نتعلم التواصل والتفاوض بفعل التواصل والتفاوض وهنا نكون أمام لغة مستهدفة لا لغة واصفة، أمام لغة لا مسائل لغة فالتفريق بين مسائل اللغة، ومهارات اللغة (الفهم، الإفهام، القراءة، الكتابة.) وكفاءات اللغة (السرد الحجاج، الحوار، الوصف) ومستوياتها (الصوتية- الصرفية- التركيبية- الدلالية) والربط بينها أساسي لنجاح الدرس اللغوي

<u>الوظائف التربوية للمقاربة النصية:</u> "إن الانتقال بالتدريس عموما وبتدريس اللغة العربية خصوصا من كفاءة التلقي. إلى كفاءة الإنتاج أمر مهم ومنهجي في الأساس، والمقصود بذلك أن يتم تنويع طرائق التعليم بحيث يكون التركيز على إشراك المتعلم في عملية الاكتساب اللغوي من خلال العمل على تكوين كفاءاته اللغوية، وجعله قادرا على استعمال اللغة عوضا على أن يكتفي بالاستقبال فالمنهجية القديمة (السمعية البصرية audio visuel) وغيرها تخدم كفاءة التلقي لا الإنتاج حتى أن أغلب متعلميها، وإن أجادوا التعامل مع النصوص، فإنهم يشعرون بالعجز أمام تحرير رسالة مثلا، لذا لابد من تمارين خدمة الانتاج، وذلك بالتدريب على البحث والنقد وإنتاج النصوص وغيرها".

تتميزا المقربة النصية بوظيفتي التلقي والإنتاج.

1) **<u>قدرة التلقي:</u>** لتمكين المتعلمين في التفاعل الايجابي مع نصوص مختارة ومعتمدة للتدريب على أنشطة القراءة ولتعبير واستخلاص المعنى أو ما يسمى بدرايته للمعنى (دلاله – تعبير عن مشهد، صور...) أو ما يعبر عنه بالاتساق لأنه

يحفل بالبنية الصغرى للنص الذي ينحصر في مستوى التشكيل البنوي كما يرى (ايغون فير لشتين)

وتقوم قدرة التلقي على:

- فهم الموضوعات
- ترابط بيئات فرعية
- إدراك بنية كلية

2) **قدرة الإنتاج:** وتستثمر في دراسة مبنى النص من خلال أسئلة، كتابه إنجاز المشاريع أو ما يعبر عنه بالانسجام،

- **وتقوم قدرة الإنتاج على:** ابتكار الموضوعات (جمل – فقرات – نصوص)

- وضع مخطط مجمل للموضوع المبتكر
- الترتيب السليم لعناصره
- بناء نص مطابق للأنواع والنماذج النصية

وإن كانت القدرة الإنتاجية في السنة الثانية ابتدائي تتناول ضمنيا. وليس تصريحا مراعاة للمستوى العقلي والعمرى لمتعلم هذه المرحلة حتى لا يصابوا بالإرهاق الإدراكي.

التطبيقات التربوية للمقاربة النصية في الكتاب المدرسي؟

تعتبر النصوص المنتقاة في حصص القراءة هي الرافد الطبيعي لتدريب المتعلمين على خصائص النمط الاخباري، وذلك بغية تدريبهم على خصائصه التي تصب في خدمة. الكفاءة الختامية "الأخبار" والتي تتناسب مع حاجياتهم واهتماماتهم وقدراتهم على الاستيعاب.

فكل نص معتمد ومقرر في الكتاب يقابله نص يفترض أن ينتج ويظهر على كراس التمرينات إذ لا يمكن تحقيق كفاءة القراءة دون تدريب على إنتاج

النصوص، كما يشتمل كل نص على روابط تركيبة معينة ستهدف أثناء تناول حصص اللغة العربية.

ففي النصوص الثمانية الأولى يتم تدريس المتعلم بالتدريج على ترتيب كلمات جمل وكتابتها مع وضع نقطة في آخرها ,و يشكل المنتوج الذي يظهر على كراس التمرينات تجنيدا لموارد المتعلم في وضعيات تستدعي استثمار آليات ربط ثم التعامل معها استنباطا واستثمارا في دراسة مبنى النصوص المتلقاة:

ويشرع بدءا من النص التاسع وصولا إلى النص الرابع والعشرين في التعبير عن مشهد بجملة، فبعد التعبير بالمكتوب بجملة يأتي التعبير بالمنطوق بجملة أيضا مع توظيف الروابط التركيب إذ لكل نص متلقى روابط تستهدف تلقيا وإنتاجا كحروف الجر الضمائر، أسماء الاشارة، العطف....

- ترتيب كلمات جمل من النص الأول إلى النص الثامن
- التعبير عن مشهد النص التاسع إلى النص الرابع والعشرين
- ترتيب الجمل لكتابة فقرة من النص الخامس والعشرين إلى النص ستة وعشرين
- كتابة حكاية ووصف مشهد من النص سبعة وعشرين إلى ستة وخمسين

وهذا ما يرى به السعيد يقطين "ينبغي مراعاة الجوانب الفيزيقية في تشكيل النص كما يحددها "باولر" التقسيم إلى فقرات وفصول وصفحات." [5]

بغض النظر عما قيل حولها كسندات تعليمية من حيث وظيفتها. وتنوعها– وطبيعتها.

<u>نخلص من كل ما سبق:</u> جاءت نشاطات اللغة بصيغة المتكلم في تعلم اللغة العربية وتعلمها متجاوزة بذلك المحتويات التي تقوم على الجمل والتعرض لبناها التركيبية لتدفع بالمتعلم إلى تحصيل الكفاءة النصية التي تركز على وحدات ترتبط بالحديث والتبادل الكلامي (الأفعال الكلامية) التي تمكن من التعبير عن المفاهيم والمواقف في أطر كلامية وظروف تبليغية محددة (التحكم في المقاصد التبليغية).

- المقاربة النصية مقاربة تصحيحه تدعوا إلى تمكين المتعلمين من كفاءات ومعارف يمكن تجنيدها كموارد في مجال الحياة والعمل.

- الخروج بتعلم اللغة من وضعيات مصطنعة والدخول بها في وضعيات طبيعية انطلاقا من نصوص تعتبر بؤرة العلمية التعليمية التعلمية. بكل أبعادها في تعلم اللغة كمقاربة تواصليه.

- فربط القواعد بالنصوص طبيعي وفي الاستعمال تبرز اللغة في صيغها وتراكيبها، وتدرك حكامها، والنص يعتبر الشاهد الواقعي لهذه القواعد.

- تسمح المقاربة النصية للمتعلمين باكتساب الممارسة اللغوية في بعديها الشفهي والكتابي

إن التناول لم يكن وظيفيا لعدم تلمس واضعي برامج اللغة لأسس المقاربة النصية بشكل صحيح إذ اكتفوا بالحديث عن الإنسان كترابط وتماسك معنوي داخل النص مثل الإحالة الضمائر أسماء الإشارة..... وأهملوا الحديث عن الاستبدال الذي يعدو وسيلة أساسية في الاتساق النصي على المستوى النحوي والمعجمي في الكلمات أو العبارات.

كما أهملوا الحديث عن الحذف الذي يكثر في التعبير الشفهي.

وأهملوا الوصل أن التعاقب الخطي بيت الجمل، والمقاطع النصية القائمة على الأدوات المنطقية، والتي لا نجدلها أثرا في المضامين المقترحة للدراسة.

هذه الوسائل الاتساقية التي تعتمدها النصوص في تماسكها جملة فجملة مقطعا فمقطعا هي وسائل موجودة في النص لكنها غير مقترحة في البرنامج.

كما لم يتم التطرق إلى المقاطع الوظيفية كلها، إذ أعقل الحديث عن القرائن المحددة والمقاطع الإسنادية، وأفردة الحديث عن وظائف الوحدات وهي كلها مكونات للانسجام

لقد التزم واضعو الكتاب بإتباع التدرج الحلزوني في بناء التعلمات عند المتعلم انطلاقا من مستويات الدرس اللغوي التي تعد وسائل لتحليل النص والواردة تحت مسميات أشرح وهي تسمية بيداغوجية. تشير إلى (المستوى الدلالي)

- صيغ –أجيب – وهي تسمية بيداغوجية تشير إلى (المستوى التركيبي)
- أقرأ وأميز وهي تسمية بيداغوجية تشير(المستوى الصرفي)
- الا ملاء والحظ وهي تسمية بيداغوجية تشير إلى (المستوى الصوتي)

الخلاصة: إن توظيف واستثمار مفاهيم النص وأسس المقاربة النصية لم تكن متمثلة بشكل صحيح في كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي على عكس ما نلاحظه في كتب السنوات الأخرى كالثالثة والرابعة وغيرها, ففي هذا الكتاب لا نلمس الاستغلال الكافي للمفاهيم والأسس التي تدعو لها المقاربة النصية باعتبارها بديلا علميا للمنهجيات القديمة (السمعية – البصرية – والسمعية الشفوية) وغيرها.

بل لم تعط التمرينات البنوية حقها باعتبارها آلية تربوية فعالة تساهم في ترسيخ موارد المتعلم وتوظيفها في وضعيات دالة وديناميكية تسمح باستثمار مكتسباته وتطوير أدائه.

الهوامش:

1. عبد الرحمان الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص26 من مجلة اللسانيات، عدد7.
2. محمد إحياتن: مداخلة قدمت في ملتقى حول اتقان اللغة العربية بالمجلس الأعلى للغة العربية في 2003.
3. عبد الرحمان حاج صالح، المرجع السابق، ص28.
4. دليل المعلم: السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ط الديوان المدرسي للمطبوعات المدرسية 2004م.
5. النص الروائي– المركز الثقافي العربي لبنان ط2 ص 97.

المقاربة النّصية في كتاب اللّغة العربية للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط

أ. ليلى شريفي

جامعة مولود معمري بتيزي- وزو

تسعى تعليمية اللغات كمجال لغوي تطبيقي[1] إلى إكساب المتعلمين المهارات اللغوية وتمكينهم من استعمال اللغة استعمالا سليما في مختلف المواقف والسياقات التي يواجهونها في حياتهم. ونظرا لأهمية هذه الغاية فقد تخلت تعليمية اللغات في السنوات الأخيرة عن ميدان لسانيات النص معتمدة في ذلك على الفلسفة البراغماتية للغة القائمة على وظيفة التواصل.

ولم يعد التركيز في التواصل على الجملة في ذاتها وعلى المنظور الثابت لوظيفة اللغة (أي نقل المعلومات) بل أصبح هناك منظور آخر ينسجم مع التواصل، وهو المنظور المتغير لوظيفة اللغة في التواصل[2]. وقد حاول ابن جني إبراز هذا البعد عندما عرف اللغة بـــ: «أنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»[3]. وللغة قواعد أخرى تداولية تستعمل جميعها أثناء عملية التواصل[4] الأمر الذي اهتمت به التداوليات كنظرية استعمالية تدرس اللغة في استعمال الناطقين[5].

إن المقاربة التواصلية التي تعتني وتتعمق بالنظرية التداولية في إطارها النظري والمنهجي تنظر إلى اللغة الطبيعية باعتبارها بنية مرتبطة أوثق الارتباط بظروف القول إنتاجا وتفاعلا وتأثيرا وفهما وتأويلا[6] وهذا عكس ما كان سائدا من قبل أي المقاربة غير التواصلية التي تنظر إلى اللغة باعتبارها نظاما مجردا يمكن وصفه بمعزل عن وظيفته التواصلية، ولهذا اكتفت باختزال اللغة في جمل محددة

واستخراج قواعد من تلك الجمل في استقلال عن المعاني والاستعمالات الممكنة الناجمة عن التواصل[7].

وتميز المقاربة التواصلية بين صنفين من القواعد، الأول: القواعد اللغوية اللغوية والثاني: القواعد التداولية التي تحكم استعمال اللغة في تفاعلها الاجتماعي والثقافي[8]. ومنه فالقدرة التواصلية للفرد لا تنحصر في معرفة النوع الأول من القواعد، بل تتعداه إلى معرفة النوع الثاني الذي يمكن المتكلم من إنتاج الكلام وفهمه بشكل سليم في مواقف تواصلية.

وعلى هذا الأساس فإن تعليمية اللغات لم تعد تعتني بتدريس بنى لسانية منعزلة بل بشبكة من العلاقات الدلالية المكونة لما يطلق عليه مصطلح النص. وتعد المقاربة النصية الاختيار المنهجي الأمثل الذي يدعم هذا التوجه الجديد في مجال تعليم اللغات.

ويتحدد مفهوم المقاربة النصية وتبرز أهميتها في تعليم اللغة وفقا لما يلي :

المقاربة النصية وأهميتها في تعليم اللغة: تعني المقاربة النصية في تعليمية اللغات مجموع طرائق التعامل مع النص وتحليليه بيداغوجيا لأجل أغراض تعليمية[9]. وهي مصطلح يتكون من كلمتين هما المقاربة والنص.

فالمقاربة هي مجموع التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقييمه[10]. والنص مبدئيا كما يذهب إلى ذلك هاليداي وحسن: «كل متتالية من الجمل... شريطة أن تكون هذه الجمل علامات أو على الأصح بين عناصر هذه الجمل علاقات تتم هذه العلاقات بين عنصر وآخر وارد في جملة سابقة أو لاحقة أو بين عنصر وبين متتالية برمتها سابقة أو لاحقة»[11]. كما يعتبر النص: «بنية دلالية ينتجها فرد واحد أو جماعة ضمن بنية لغوية مترابطة منسجمة، تؤلف نسيجا من الكلمات والتراكيب والعناصر المكونة لنظام اللغة. وهو معرفة تم إنجازها ضمن ثقافة ما، ذلك أن المعرفة تتلخص في النص، وكل معرفة لها نصوصها»[12].

والنص بهذا المفهوم يعتبر موضوع علم اللغة النصي الذي يعد من أحدث فروع اللسانيات، وهو ينطلق من النص لدراسته دراسة لسانية تقوم على وصفه وتحليله بمنهج خاص[13].

وعليه فإن المقاربة النصية في تعليمية اللغات تعني أن يكون النص محور جميع التعلمات ومحور النشاطات والدروس الداعمة من نحو وصرف وبلاغة...إلخ. وإنجاز هذه النشاطات التعليمية يتم بواسطة النص نفسه، ويكون النص هو المنطلق الاول في مسار الدرس اللغوي. واعتماد النص يسمح للمتعلمين بالوصول إلى استنتاج رئيسي هو أن اللغة كل متكامل لا تجزئة فيها، وأن ما يلاحظه المتعلم من تجزئة ما هو في الحقيقة إلا منهجية تفرضها بيداغوجيا التعلم بصفة تدريجية بينما النص كوحدة لغوية لا مجال للتجزئة فيه.

فالنص من المنظور البيدغوجي وحدة تعليمية تمثل محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى كعلم النفس وعلم الاجتماع والتاريخ، بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة التي صارت تقدمها علوم اللسان في دراسة النصوص وما في ذلك من فائدة جلية تعود بالنفع على العملية التعليمية[14].

واعتمدت المقاربة النصية في تعليمية اللغات في إطار ما يسمى بالتدريس بواسطة الكفاءات. وتعني الكفاءة: «القدرة على تشغيل مجموعة منظمة من المعارف والمهارات العملية والمواقف من أجل إنجاز عدد من المهام»[15]. والتدريس باعتماد النص هو أحد البيداغوجيات المعتمدة في تحقيق الكفاءة. وتتلخص هذه البيداغوجيا في كون النص هو المنطلق لإنجاز جميع الانشطة المقررة والإطار العام لإكساب المتعلمين مختلف المهارات اللغوية. ويتم ذلك بالنظر إلى النص على أنه مستويات مختلفة لا تتجزأ تمكن المتعلم من إنتاج اللغة حسب المواقف والأنشطة التعليمية: «كمجموعة من الفعاليات التي يقوم بها المتعلمون داخل الفصل الدراسي والمدرسة أو خارجها من أجل تحقيق أهداف تربوية»[16]. وينبغي أن تكون هذه الأنشطة لخدمة

نشاط عام هو النشاط اللغوي، ولا يكون تعلمها غاية في حد ذاتها. فدرس النحو والصرف ليس غاية في ذاته، بل لضبط السلامة اللغوية، وكذلك البلاغة من أجل ضبط الأساليب ومراعاة الجمال ...إلخ.

وقد أشار ابن خلدون إلى هذه الفكرة في كتابه «المقدمة» عندما فرق بين ملكة اللسان وصناعة العربية قائلا: «إن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة. فهو علم بكيفة لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما، ولا يحكمها عملا ... وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها. فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل، وليس هو نفس العمل»[17]. ويواصل ابن خلدون كلامه مبرزا دور السماع وممارسة النص اللغوي أي الاستعمال في تحقق الملكة قائلا: «فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولا، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك ثم لايزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم، واستعماله له يتكرر، إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، ويكون كأحدهم. هكذا تصيرت الالسن واللغات من جيل إلى جيل وتعلمها العجم والأطفال»[18].

ويعرفنا ابن خلدون بطريقة مثلى كانت معتمدة في تعليم اللغات تقترب من مفهومنا الحالي في قوله: «وأهل صناعة العربية بالأندلس ومعلموها أقرب إلى تحصيل هذه الملكة، وتعليمها من سواهم لقيامهم فيها على شواهد العرب وأمثالهم والتفقه في الكثير من التراكيب في مجالس تعليمهم، فسيق إلى المبتدئ كثير من الملكة أثناء التعليم فتتقطع النفس لها وتستعد إلى تحصيلها وقبولها»[19]. ويظهر جليا من خلال هذا القول تفطن ابن خلدون إلى أهمية الاستعمال اللغوي في تعليم اللغة وتحقق الملكة، وهي بهذا يقابلها مصطلح الكفاية اللغوية في اللسانيات الحديثة وبالأخص عند تشومسكي، حيت يقصد بها نظام القواعد التي يستنبطها المتكلمون

وتتشكل من معرفتهم اللغوية التي تخول لهم التلفظ بعدد لا نهائي من الجمل غير المسموعة أو تساعدهم على فهمها[20].

ويرى المختصون في تعليمية اللغات أن تدريس اللغة ينبغي أن يكون مبنيا على شكل وحدات تعليمية متكاملة غير مجزأة، يربط النحو والصرف وغيرهما بالنصوص. إذ من غير المعقول تدريس اللغة وهي مهارات متكاملة في صور مواد دراسية منعزلة ومستقلة، ولهذا تم التركيز في المناهج الجديدة لتعليم اللغات على جعل التلميذ يلاحظ الظواهر اللغوية والبلاغية من خلال تعامله مع النصوص.

فالمنهاج وفق التوجه الجديد في تعليم اللغات شامل للأنشطة اللغوية التي تمكن التلميذ من تحقيق الكفاءات الأساسية، ومراعاة الانسجام بين الأنشطة، الأمر الذي يسمح له بأن يدرك أن اللغة هي كل متكامل وهو ما تنص عليه المقاربة النصية.

وفيما يلي أنموذج يوضح كيفية اعتماد المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية:

أنموذج المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط من خلال الكتاب المدرسي: يتمثل هذا الأنموذج في اعتماد المقاربة النصية في كتاب «تنوير» وهو كتاب مدرسي مخصص لتعليم اللغة العربية لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط، والذي قام بتأليفه والإشراف عليه الاستاذ الدكتور الشريف مريبعي بالاشتراك مع أساتذة آخرين هم: رشيدة آيت عبد السلام ومصباح بومصباح وهاشمي عمر[21]. ويعتمد الكتاب على المقاربة الشمولية التي تعنى بالكفاءات وتنظر إلى التلميذ على أنه يملك رصيدا معرفيا يجب دعمه وتصحيحه وتطويره[22].

والكتاب المدرسي هو المرجع الأساسي الذي يستقي منه التلاميذ معلوماتهم أكثر من غيره من المصادر، فضلا عن أنه أي الكتاب هو الأساس الذي يستند إليه المدرس في إعداد دروسه قبل أن يواجه تلاميذه في حجرة الدراس[23]. فالكتاب إذن هو نوع من أنواع الخطابات التعليمية المعتمدة في التدريس الموجه إلى التلاميذ، إنه الوسيلة التي تضم بكيفية منظمة المواد والمحتويات ومنهجية التدريس

والرسوم والصور، إنه يجسد الأنشطة والتمرين والمشاريع التي يمكن أن يقوم بها التلاميذ أفرادا وجماعات لتعلم المنهج[24]. وهو بهذا يعكس ما جاء في المنهاج التعليمي من تصميم وتخطيط، حيث أن منهاج التعليم حسب المفهوم الحديث عبارة عن مجموعة الخبرات التعليمية المربية والمصممة في إطار التخطيط المسبق لبلوغ أهداف تربوية وتعليمية. إنه نظام من مجموعة عناصر أساسية هي: الأهداف والمحتوى والانشطة والتقويم، وهي تشكل وحدة متماسكة ذات علاقات متبادلة في سبيل تحقيق أهداف مرجوة.[25] وعلى هذا الأساس يسعى كتاب «تنوير» إلى تمثل ما نص عليه المنهاج المقرر والقائم على المقاربة بالكفاءات، والذي يرمي من خلال النشاطات والمحتويات والتطبيقات اللغوية التي يقترحها إلى تنمية الكفاءات عند التلاميذ وإلى إكسابهم المعارف والمواقف المرتبطة بتلك الكفاءات[26]. ويشترط في نصوص الكتاب المدرسي أن تكون مطابقة لأهداف المنهاج وفق بيداغوجيا المقاربة النصية المعتمدة والتي هي منطلق وأداة لتحقيق أهداف التعلمات المختلفة. ومعنى ذلك أن النص كما يتجلى في الكتاب المدرسي هو محور النشاطات التعليمية ووسيلة بلورتها وأداة لإنجازها[27]. ولأجل هذا يحتوي الكتاب المدرسي على نصوص تواصلية متنوعة الأصناف، تهدف إلى إكساب المتعلمين الكفاءة اللغوية أي تمكينهم من ممارسة النشاط اللغوي وفق ما تقتضيه المواقف التواصلية. ولا يعد الكتاب المدرسي مجرد وسيلة تجميع لنصوص متنوعة بل إن عملية توظيفها فيه عملية دقيقة ومعقدة تخضع لاعتبارات تربوية وإيديولوجية وثقافية وقيمية وعلمية معرفية[28].

وجاءت طريقة اعتماد المقاربة النصية من خلال كتاب «تنوير» بشكل متقن مراع للأسس العلمية والبيداغوجية المتعلقة بالسنة الثالثة من التعليم المتوسط وبأسلوب شيق مثير لانتباه المتعلم القارئ. حيث يشمل الكتاب على أربع وعشرين وحدة وتتضمن كل وحدة نشاط القراءة الذي يتراوح بين القراءة الجيد والقراءة المعرفية التي يدعم فيها المتعلم معارفه اللغوية والمعجمية والأدبية ونشاط التعبير

بشقيه الشفوي والكتابي. وتنجز كل وحدة في حجم ساعي يقدر بخمس ساعات تبدأ بنشاط القراءة وما يتبعه من دراسة معجمية ودلالية وفكرية وأدبية ولغوية في ثلاث ساعات، ثم نشاط التعبير الشفوي فنشاط التعبير الكتابي. وعند نهاية كل ثلاث وحدات هناك وقفة لتقييم التعلم[29].

ولإيضاح الطريقة التي تجسدت فيها المقاربة النصية في الكتاب المدرسي تم اختيار نشاط القراءة ودراسة النص من الوحدة التعليمية الثانية من كتاب «تنوير» كمثال على ذلك. وعنوان الوحدة التعليمية هو «فضل الدعوة المحمدية على البشرية»[30]، ويشتمل هذا النشاط على عدة أجزاء أو مراحل نعرضها وفقا لما يلي:

1- القراءة: إن القراءة حسب منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط[31] ليست نشاطا مستقلا عن النشاطات الأخرى لأنها نقطة انطلاق من جهة، ونتيجة من جهة ثانية لكل دراسة نص ذلك لكونها شرطا لاكتساب وسائل التعبير والتوصل[32].

ويعرض الكتاب المدرسي نص القراءة المقرر في هذه الوحدة في البداية والمتمثل في الحديث الشريف مع تبيين المصدر الموثوق له كما يلي[33] :

قال الرسول -صلى الله عليه وسلم- :

«مثل ما بعثني الله به من الهدى والعلم كمثل الغيث الكثير أصاب أرضا فكان منها نقية قبلت الماء فأنبتت الكلأ والعشب الكثير، وكانت منها أجادب أمسكت الماء فنفع الله بها الناس، فشربوا وسقوا وزرعوا، وأصابت منها طائفة أخرى إنما هي قيعان لا تمسك ماء ولا تنبت كلأ فذلك مثل من فقه في دين الله ونفعه ما بعثني الله به، فعلم وعلم، ومثل من لم يرفع بذلك رأسا، ولم يقبل هدى الله الذي أرسلت به» صحيح البخاري.

فهذا الحديث الشريف هو نص القراءة وهو النص المحوري في إنجاز أنشطة هذه الوحدة. وتمثل الأحاديث الشريفة قمة البلاغة العربية بعد القرآن الكريم الذي

جاء في أول وحدة من البرنامج. وعملية قراءة مثل هذه النصوص النموذجية في الاستعمال اللغوي تمكن من تحقيق الكفاءة اللغوية.

ومع القراءة بنوعيها الصامتة والجهرية للحديث الشريف المذكور يقوم التلميذ بعمليات ذهنية مختلفة، كالربط والإدراك والفهم والتنظيم والاستنباط لأجل معرفة نوع النص وأسلوبه ومنه اكتساب وسائل التعبير وآليات التواصل. ولا يكتمل ذلك إلا من خلال مراحل أخرى من مراحل دراسة النص.

2- المعجم والدلالة: يلي نص القراءة المشروحة مباشرة شرحا لغويا، يسوقه الكتاب للتلميذ على الشكل الآتي:

المعجم والدلالة[34]:

الغيث: المطر. أصاب أرضا: نزل بها. نقية: خصبة. أجادب: أرض جافة لا تنبت ولا تشرب الماء. هي قيعان: أرض مستوية ملساء لا تنبت. لا تمسك ماء: لا تخزن.

فهذا المعجم المدرسي أو القاموس الديداكتكي يشرح مجموعة من الكلمات والتعابير المستعصية على التلميذ، مما يساهم في فهم النص من جهة وإثراء الحصيلة اللغوية للمتعلم من جهة أخرى. وهو هدف من أهداف منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط[35]. ومنه فتنمية الرصيد اللغوي للمتعلم لا تتم إلا من خلال السياق اللغوي الذي يمثله نص القراءة .

3 – فهم النص: وتشتمل هذه المرحلة على أسئلة حول النص موجهة للتلميذ تؤدي الإجابة عنها إلى فهم أفكاره. وهي خطوة هامة وجزء لا يتجزأ من نشاط القراءة ودراسة النص. وتتعدد أسئلة فهم النص وفقا لما يلي[36]:

- بماذا شبه الرسول -صلى الله عليه وسلم- ما آتاه الله من الهدى والعلم؟
- ذكر الحديث ثلاثة أنواع من الأرض ينزل بها المطر، ما هي؟
- ما الأثر الذي يحدثه الغيث في الأرض الخصبة ؟
- ما الأثر الذي تحدثه الرسالة المحمدية في النفس المؤمنة ؟

- لماذا لا تنتفع الأرض الصلبة الملساء بالماء ؟
- هل ينتفع من يعرض عن دعوة الإسلام بما جاء به الرسول -صلى الله عليه وسلم- من هدى وعلم ؟ لماذا؟

ويظهر جليا أن أسئلة الفهم جاءت حول النص الذي هو المنطلق كما أن الإجابة عنها تتم في ضوئه.

4- البناء الفني: يعد البناء الفني مرحلة ضرورية من مراحل دراسة النص يتعرف من خلالها التلميذ على الجانب البلاغي والجمالي في النص، الأمر الذي يمكن التلميذ من تنمية ذوقه الفني واكتساب القدرة على التعبير الجيد والإبداع اللغوي.

وجاء البناء الفني أيضا على شكل أسئلة موجهة للتلاميذ ذات صلة بالصورة البيانية «التشبيه» الموجودة في الحديث الشريف المعتمد في القراءة، وجاءت صياغة الأسئلة مراعية لسن المتعلمين وقدراتهم في الفهم خاصة فهم المجردات.

وتتمثل هذه الأسئلة فيما يلي[37]:

- من هم الذين شبههم الرسول -صلى الله عليه وسلم- بالأرض الخصبة ؟
- فيما يشبهونها ؟
- لماذا لجأ الرسول -صلى الله عليه وسلم- إلى هذا التصوير ؟
- بمن شبه الذين لم يقبلوا هدى الله؟
- فيما يشبهونها ؟
- ما الذي أضافه هذا التصوير؟

5- **البناء اللغوي:** ويتعرض التلميذ في هذا الجانب إلى القاعدة اللغوية المقررة أو ما يعرف بالظاهرة اللغوية، وهي «مجيء المبتدأ نكرة». ويقوم البناء اللغوي على دعوة التلميذ إلى ملاحظة الاستعمالات اللغوية للقاعدة التركيبية وعلى مجموعة من الأسئلة مدعمة للشرح متبوعة بالقاعدة التي تضبط هذا الاستعمال

للتذكر. وهي القاعدة التي يفترض من التلميذ أن يتوصل إليها عن طريق الاستنتاج.

وتتلخص خطوات البناء اللغوي فيما يلي[38]:

- جاء في الحديث: «إنما هي قيعان» عين المبتدأ والخبر في هذه العبارة.
- هل يمكن تقديم الخبر على المبتدأ هنا ؟ لماذا ؟
- لاحظ العبارة الآتية: «كانت منها أجادب».
- نحذف الفعل الناسخ كان ونبقي على الجملة الاسمية: «منها أجادب».
- عين المبتدأ، عين الخبر، لاحظ أن الخبر تقدم على المبتدأ.
- هل المبتدأ معرفة أم نكرة ؟
- إذن متى يجوز أن يكون المبتدأ نكرة ؟

والنص ههنا هو المنطلق، فالاستعمالات اللغوية للقاعدة النحوية موجودة في سياقها اللغوي وهو نص القراءة المشروحة أي أن الدرس النحوي لم يسق القاعدة منعزلة أو عارية من الاستعمال بل جاءت في ممارسة لغوية هي النص.

ومما سبق يتضح مدى أهمية اعتماد المقاربة النصية في تعليم اللغات عامة واللغة العربية بصفة خاصة. إذ أن المقاربة النصية التي تتخذ النص محورا رئيسيا في التعليم تعد من أحسن الاختيارات المنهجية والمعرفية للتدريس بواسطة الكفاءات.

الهوامش:

1- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي –معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية – ط1، مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء: 2006، ج1 ص269.

2- انظر: عبد السلام عشير، تطور التفكير اللغوي من النحو إلى اللسانيات إلى التواصل، ط1 مطبعة المعارف الجديدة. الرباط: 2010، ص 100.

3- ابن جني، أو الفتح، تق: محمد علي النجار، ط2، دار الهدى. بيروت: دت، ج1، ص33.

4- عبد السلام عشير، تطور التفكير اللغوي، ص 101.

5- عبد الرحيم وهبي، حاجة الكفايات إلى التداول والاستعمال، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة. المغرب: 2007، العدد 34، ص 47 .
6- عبد السلام عشير، تطور التفكير اللغوي، ص 101 .
7- المرجع نفسه
8- انظر: المرجع نفسه .
9- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج 1، ص 92 .
10- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر: 2003، ص 10 .
11- محمد خطابي، لسانيات النص – مدخل إلى انسجام الخطاب – ط2، المركز الثقافي العربي. المغرب: 2006، ص13.
12- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ط1،عالم الكتب الحديث. الأردن: 2007، ص108 .
13- جمعان عبد الكريم، إشكالات النص، دراسة لسانية نصية، ط 1، المركز الثقافي العربي. بيروت: 2009، ص 19.
14- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 129 .
15- فيليب جونز، الحسين سحبان، الكفايات والسوسيوبنائية - إطار نظري – ط1، شركة النشر والتوزيع. المغرب: 2002، ص 47 .
16- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع. الأردن: 2006، ص 39 .
17- ابن خلدون، ولي الدين عبد الرحمن بن محمد، تق: عبد الله الدرويش، ط 1، دار يعقوب. دمشق: 2004، ج 2، ص 385 .
18- المرجع نفسه.
19- المرجع نفسه، ص 386 .
20- لحسن توبي، بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية، ط 1، مكتبة المدارس، الدار البيضاء. المغرب: 2006، 16 .
21- الشريف مريبعي وآخرون، تنوير، اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر: 2005- 2006 .
22- انظر: الشريف مريبعي وآخرون، تنوير، تقديم الكتاب.
23- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج 1، ص 275.

24- انظر: المرجع نفسه.
25- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص 39.
26- اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ط1، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر: 2004، ص 35.
27- انظر: الشريف مريبعي وآخرون، تنوير، تقديم الكتاب.
28- أمحمد تيغرة، مقاربة نقدية تحليلية لقضايا معاصرة، ط1، دار الغرب للنشر والتوزيع. وهران: 2005، ص 151.
29- انظر: الشريف مريبعي وآخرون، تنوير، تقديم الكتاب.
30- المرجع نفسه، ص 15- 16 -17 -18- 19 - 20.
31- تم اعتماد الطبعة الأولى (2004) لمناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ونشير إلى أنه قد أجري عليها تعديل جد بسيط سنة 2013.
32- اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 23.
33- الشريف مريبعي وآخرون، تنوير، ص 15.
34- المرجع نفسه.
35- انظر: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 32.
36- الشريف مريبعي وآخرون، تنوير، ص 16.
37- المرجع نفسه، ص 16.
38- المرجع نفسه، ص 16 – 17.

واقع استخدام اللغة العربية في سوق العمل الجزائرية
– محافظة أدرار نموذجا–

د/ خلادي محمد الأمين (جامعة أدرار / الجزائر)
د/ لعلى بوكميش (جامعة أدرار/ الجزائر)

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على واقع استخدام اللغة العربية في سوق العمل بالجزائر وبالضبط في محافظة أدرار على اعتبار أنها محافظة تُعرف بشكل عام بانتشار استخدام اللغة العربية نظرا لاشتهارها بانتشار الزوايا والمدارس القرآنية التي تعتبر أكبر حصن للحفاظ على اللغة العربية في المنطقة خصوصا وبالجزائر عموما، واعتماد التعليم – في المدارس وكذا في معظم التخصصات في الجامعات الجزائرية وجامعة أدرار – على اللغة العربية.

وقد عرفت هذه المحافظة في السنوات الأخيرة توجها نحو استقطاب الاستثمارات الأجنبية ودخول الشركات الأجنبية الناشطة في مجال البترول والغاز الأمر الذي أصبح يفرض تحديات أمام اليد العاملة المحلية خاصة الجامعية منها في التكيف مع متطلبات واحتياجات سوق العمل فيما يتعلق باللغة على اعتبار أنها وسيلة الاتصال والتواصل في محيط العمل وإنجاز الأعمال.

وقد أجرينا دراسة ميدانية على عينة قصدية مكونة من 133 من المتخرجين طالبي العمل، وقمنا بتوزيع استمارات عليهم، وبعد تحليلها تم التوصل إلى نتيجة عامة مفادها:

– إن واقع اللغة العربية في سوق العمل يعبر عن وجود مستوى متوسط من الطلب عليها، وبأن المستقبل ينم عن تراجع كبير في الطلب عليها.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، سوق العمل، طالبو العمل.

مقدمة: تعتبر اللغة العربية من بين اللغات الواسعة الانتشار في بعض الأقاليم والدول من العالم، وقد استمرت هذه اللغة في الوجود بفعل العديد من العوامل، لعل أبرزها كونها لغة القرآن الكريم ولغة علوم الدين، ومن ثم اعتبارها كمفتاح لفهم القرآن وفهم هذه العلوم هذا من جهة، ومن جهة أخرى لكونها لغة الحضارة الإسلامية التي سادت العالم لقرون عديدة ولم يمض على أفول شمسها سوى زمن يسير من القرون.

واليوم بعدما أصبحت الريادة والغلبة للدول الغربية أصبحت تفرض – بحكم تطورها العسكري والاقتصادي والعلمي والتكنولوجي– لغتها وثقافتها على باقي الدول ومنها العربية، وقد تزايدت وطأة هذا التأثير بفعل العولمة وانتشار استخدام تكنولوجيات الإعلام والاتصال، وكذا انتشار الشركات المتعددة الجنسيات التي أصبحت تستثمر في كل بقعة من العالم مشكلة بذلك سوق عمل جديدة تتطلب التحكم في اللغات الأجنبية وخاصة الإنجليزية.

وفي الجزائر حاول الاحتلال الفرنسي منذ دخوله سنة 1830 طمس هوية الشعب الجزائري وفي مقدمتها اللغة العربية، ولكنه لم يتمكن من ذلك بفعل إخلاص الغيورين على اللغة العربية من الرجال المخلصين أمثال الشيخ عبد الحميد ابن باديس رحمه الله وغيره من الأبطال، وكذلك لاعتبارها لغة القرآن الكريم وعلوم الدين.

ورغم ذلك فإن الاستدمار الفرنسي خلف وراءه تركة ما تزال آثارها قائمة ومستمرة إلى اليوم وما بعده، تتمثل في وجود فئات من الشعب الجزائري خاصة في ولايات الشمال (حيث كان أكبر تركز للاحتلال) تتحدث اللغة الفرنسية وتفتخر بالثقافة الفرنسية، كما ترك لنا إدارة تتعامل في غالبيتها باللغة الفرنسية.

وعلى الرغم من المحاولات الرامية إلى تعريب الإدارة الجزائرية تكريسا لمبدأ الدستور الذي يعتبر ممارسة اللغة العربية هي ممارسة اللغة الرسمية للدولة، فما تزال الإدارة في الكثير من الميادين ماعدا القضاء تتعامل باللغة الفرنسية.

أما في المؤسسات الاقتصادية (المؤسسات والشركات) فنجد اللغة الفرنسية هي السائدة ولا نجد أي اعتبار للغة العربية، وقد تزايد استخدام اللغات الأجنبية مع دخول الشركات الأجنبية وتحول الاهتمام في سوق العمل الناتج عن ذلك إلى إعطاء الأولوية للغة الإنجليزية.

وللإشارة فإننا كلما اتجهنا نحو الجنوب الجزائري يتناقص استخدام اللغة الفرنسية في أوساط الشعب، وذلك لأن الاحتلال لم ينشئ مستوطنات بهذه المناطق من جهة، ونظرا لانتشار الزوايا التي حافظت على اللغة العربية. ولكن هذه المناطق أصبحت تستقطب الشركات الوطنية والأجنبية نظرا لما تزخر به من ثروات هائلة في مجال النفط والغاز وحتى الذهب وغيرها، الأمر الذي جعل الطلب في سوق العمل يتغير تدريجيا نحو زيادة الطلب على اليد العاملة التي تتقن اللغات الأجنبية.

من خلال ما سبق تأتي هذه المحاولة لإجراء دراسة ميدانية حول واقع ومستقبل اللغة العربية في سوق العمل بمحافظة أدرار، والتي تقع في الجنوب الغربي من الجزائر، وتبعد عن العاصمة بحوالي 1600 كلم، وهي معروفة بانتشار اللغة العربية، الأمر الذي يجعلها مجالا خصبا لدراسة موضوع واقع ومستقبل اللغة العربية.

وقد قسمنا البحث إلى ثلاثة محاور، تم التطرق في المحور الأول إلى الجانب المنهجي للدراسة، أما المحور الثاني فتم التطرق فيه إلى الجانب النظري للدراسة بينما المحور الثالث والأخير فتم التطرق فيه إلى الجانب التطبيقي للدراسة.

المحور الأول – الجانب المنهجي للدراسة: سنتطرق في هذا المحور إلى مختلف الجوانب والإجراءات المنهجية المتعلقة بالدراسة.

أولا– إشكالية الدراسة: تواجه اللغة العربية تحديات كثيرة في الوقت الراهن فرضتها العولمة التي تحاول فرض لغة واحدة على العالم وهي اللغة الإنجليزية وقد تزايدت حدة هذه التحديات بفعل انتشار العلم والتكنولوجيات الحديثة التي

تفرض لتحصيلها وإتقانها واستخدامها التمكن من اللغات الأجنبية، إلى جانب ذلك فإن أسواق العمل أصبحت تتجه إلى استخدام اليد العاملة التي تتقن اللغات الأجنبية.

لقد أصبحت اللغة العربية تواجه تحديات في عقر دارها بشكل يهدد بقاءها واستمرارها في المستقبل خاصة أمام تزايد تأثير العولمة والغزو الثقافي من جهة وانتشار تكنولوجيات الإعلام والاتصال من جهة ثانية، وانتشار الاعتقاد بأن اللغة العربية ليست لغة العلم على اعتبار أن العلم والتكنولوجيا مرتبط بإتقان اللغات الأجنبية من جهة ثالثة.

وفي الجزائر وبالذات في محافظة أدرار المعروفة بانتشار الزوايا والمدارس القرآنية التي ما فتئت تعمل منذ القديم على حفظ اللغة العربية والعلوم الشرعية عرفت هي الأخرى جملة التأثيرات السابقة، كما عرفت في مجال سوق العمل دخولا للشركات الاستثمارية الوطنية والأجنبية العاملة خاصة في مجال النفط والغاز، الأمر الذي ولد تحديات متنوعة أمام واقع ومستقبل اللغة العربية في هذه المنطقة.

من خلال ما سبق فان إشكال هذه الدراسة يتمحور حول بحث واقع ومستقبل اللغة العربية في سوق العمل بالجزائر وذلك بدراسة حالة ولاية أدرار، وذلك من خلال محاولة الإجابة عن التساؤل الرئيسي الذي مفاده:

- ما واقع ومستقبل اللغة العربية في سوق العمل بالجزائر؟

ثانيا- تساؤلات الدراسة: نظرا لكون دراستنا استطلاعية فإننا سنستخدم التساؤلات بدل الفرضيات كما هو متعارف منهجيا، إذن من خلال سؤال الإشكالية يمكن تقسيمه إلى السؤالين التاليين:

أ- ما هو واقع اللغة العربية في سوق العمل بالجزائر؟

ويتفرع عن هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية:

- ما مستوى الطلب العام على اللغة العربية مقارنة باللغات الأجنبية؟

- ما مستوى الطلب على اللغة العربية من طرف الشركات الأجنبية والوطنية مقارنة باللغات الأجنبية؟
- ما مستوى الطلب العام الحالي على اللغة العربية؟
- ما مستوى الطلب الحالي على اللغة العربية من طرف الشركات الأجنبية والوطنية؟
- ما مدى رضا المتخرجين الذين درسوا تخصصاتهم باللغة العربية عن دراستهم لتخصصاتهم باللغة العربية؟
- ما مدى رضا المتخرجين الذين درسوا تخصصاتهم باللغات الأجنبية عن دراستهم لتخصصاتهم باللغات الأجنبية؟

ب- **ما هو مستقبل اللغة العربية في سوق العمل خصوصا وبالجزائر عموما؟** ويتفرع عن هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

- ما مستوى الطلب العام على اللغة العربية في المستقبل؟
- ما مستوى الطلب في المستقبل على اللغات الأجنبية؟
- ما مستوى الطلب في المستقبل من طرف الشركات الأجنبية والوطنية على اللغة العربية؟
- ما مستوى الطلب في المستقبل من طرف الشركات الأجنبية والوطنية على اللغات الأجنبية؟
- ما مدى رغبة المتخرجين في دراسة تخصصات أخرى باللغة العربية؟
- ما مدى رغبة المتخرجين في دراسة تخصصات أخرى باللغات الأجنبية؟
- ما مدى رغبة المتخرجين أو طالبي العمل في تعلم اللغات الأجنبية؟
- ما مستقبل اللغة العربية في سوق العمل بالجزائر؟

ثالثا- أسباب اختيار الموضوع: تتمثل الأسباب التي دفعتنا إلى ختيار هذا الموضوع فيما يلي:

- قلة -إن لم نقل- انعدام الدراسات الميدانية حول الموضوع.

– التحولات الراهنة التي تعرفها الجزائر عموما وولاية (محافظة) أدرار خصوصا، في مجال الاهتمام والتفتح على اللغات الأجنبية والإقلال من شأن اللغة العربية.

– التحولات في مجال سوق العمل في ولاية أدرار بفعل دخول الشركات الأجنبية مما يجعل المتخرجين يواجهون عائق اللغة كمشكل في الحصول على فرص العمل، خاصة وأن هذه الشركات تمنح رواتب مغرية مقارنة بتلك التي يمنعها القطاع العام ممثلا في الإدارة العامة.

– رغبتنا الشخصية في دراسة هذا الموضوع.

رابعا– أهداف الدراسة: تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

– التعرف على واقع اللغة العربية وممارستها في سوق العمل بالجزائر.

– التعرف على مستقبل اللغة العربية في سوق العمل خصوصا وفي الجزائر عموما.

– محاولة تقديم بعض التوصيات التي يمكن أن تسهم في الحفاظ على اللغة العربية حاضرا ومستقبلا وممارسة للهوية.

خامسا– أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة مما يلي:

– كون اللغة العربية تواجه جملة من التحديات سواء على المستوى الوطني أو الدولي.

– إن التحولات التي تعرفها المجتمعات العربية تقود إلى اتجاهات تفضيل اللغات الأجنبية على اللغة العربية.

– سعي الدول للحفاظ على هويتها الحضارية وفي مقدمة ذلك اللغة، فهذه الدراسة تدخل في إطار تحليل واقع ومستقبل اللغة العربية ومن ثم تصور الآليات التي يمكن من خلالها الحفاظ على اللغة العربية كعنصر مهم في الهوية العربية الإسلامية للشعوب العربية.

– كون الجزائر قد تعرضت منذ دخول الاستدمار إلى محاولات طمس اللغة العربية ولولا جهود المخلصين لتحقق ذلك.

سادسا– عينة الدراسة: لقد تم اختيار عينة قصدية من بين الطلبة المتخرجين الذين يبحثون عن عمل والمسجلين في الوكالة الوطنية للتوظيف بولاية أدرار والذين يعملون في إطار عقود الإدماج المهني (هي عقود مؤقتة لمدة سنة قابلة للتجديد لمدة ثلاث سنوات كحد أقصى)، والموجودين سواء بجامعة أدرار أو ببعض المديريات بولاية أدرار. وللعلم فإن ولاية أدرار تقع في الجنوب الغربي للجزائر على بعد ما يقارب 1600 كلم عن العاصمة، وهي منطقة صحراوية.

وقد وزعنا على المبحوثين 150 استمارة وجمعنا 133 استمارة وعليه فإن حجم العينة القصدية التي وافقت على الإجابة عن نقاط الاستمارة هو 133 مفردة.

سابعا– منهج الدراسة: للقيام بدراسة استطلاعية أو استكشافية (Exploratory Stady) حول واقع ومستقبل اللغة العربية في سوق العمل بالجزائر اعتمدنا على المنهج الوصفي لكونه الأنسب لطبيعة الدراسة، وقد استخدمنا في التحليل الكمي للبيانات الأساليب الإحصائية البسيطة المتمثلة في التكرارات والنسب المئوية.

ثامنا– أدوات جمع البيانات: لقد استخدمنا في جمع البيانات الميدانية أداة الاستمارة، حيث تم تصميمها بناء على محاور الدراسة، وهي تضم تسعة عشرة (19) سؤالا موزعة على محورين:

– محور البيانات الشخصية: وتغطيه ثلاثة أسئلة، وذلك من واحد إلى ثلاثة (1–3).

– محور البيانات المتخصصة: ويغطيه ستة عشرة سؤالا، وذلك من أربعة إلى تسعة عشر(4–19).

وقد حاولنا التأكد من صدق الاستمارة عن طريق توزيعها على عينة تجريبية بالجامعة تضم 10 متعاقدين(من طالبي العمل).

المحور الثاني- الجانب النظري للدراسة: اللغة العربية لغة العبادة والمعاملة والحضارة والتمدن والروح والتقانة ؛ لا لأنها تجري على ألسن الناطقين بها أو المنتسبين إليها والكاتبين بها، وإنما لغناها وأثيل قدسيتها وإعجازها ومدود خلودها في الزمان والمكان، بل ولارتباطها بالسماء لغة قرآنية للكتاب العزيز.

قمين بالبحثة أن يولوا وجهتهم شطر الدرس اللغوي العملي اليومي ومتابعة تمظهراته وتطوراته التاريخية في الجزائر؛ لا ليجمعوا الأسباب والعوامل وصور النشأة والتشكل داخل الوطن وخارجه والعناية بالوصف والجرد وحدها ؛ وإنما من أجل التعجيل بأدوية منهجية معرفية وطنية للأدواء المستشرية المحيطة بممارسة الظاهرة اللغوية بالجزائر في كل صورها و مستوياتها.

وإن كان المسلم به يقينا هو أن عملية تعلم اللغة الصحيحة مشروط بإعداد ذلك في المراحل الأولى لتعلم الطفل الجزائري وتعليمه؛ فإن المعول عليه في الوسط الاجتماعي الجزائري حاليا أن ندقق في توجيه آليات التدريس اللغوي إلى مستوى أعلى من الإتقان والاهتمام لدى المربين والمعلمين وسائر المدرسين، في دور الحضانة والروضات والمدارس القرآنية والزوايا والنوادي وكل المؤسسات المعنية بتربية الطفل وخدمته والمدارس الابتدائية... من جهة تكوينهم منهجيا وتعليما نفسيا واجتماعيا تربويا وتوازنا بين التدريب على الكفاءة و تطمينا من جهة الكفاية المادية والمعيشية، لا الاكتفاء بالجانب العلمي والمعرفي فقط وكيفما اتفق.

ناهيك عن تحمل الإعلام الرسالي مسؤولية تعليم الأولياء آلات الأخذ بأبنائهم تجاه التدريب المنهجي والنفسي السليم في التعامل اللغوي اليومي داخل البيت وفي الشارع، ونحن نقر – والحمد لله – أن الجزائريين على صورة محمودة – إلى حد لا بأس به – في ذلك التعامل وسط الأسر وفي البيوتات، سواء أتعلق الأمر بالمناطق الشمالية والغربية والشرقية أم بالوسطى والداخلية والجنوبية...

تاريخ اللغة العربية موصول بالفتح الإسلامي في بلاد المغرب العربي الإسلامي؛ والجزائر سابقة لاعتناق الضاد لغة القرآن الكريم والمعجزة المحمدية

فازدان اللسان الجزائري بتلك اللغة من خلال فضيلة الفتح الإسلامي، وتعامل أهل الديار الجزائرية المحروسة قرونئذ بالعربية في سائر حيواتهم سلما وحربا وأمدتهم بالتواصل العالمي مع دول عديدة .

وبالطبع إن العربية في بداية الفتح وما بعده بعقود غير قليلة كانت على خير حال متجانسة مع اللغة البربرية واللهجات الأصيلة في البلاد ، كما أنها اللغة التي تقع في الواجهة وقد احتفل السكان الأصليون بها متبركين بانتسابها للقرآن العظيم ونبي الإسلام – صلى الله عليه وآله وسلم – ؛ كيف لا و هي لغة تلك الملة التي أخرجتهم من الظلمات إلى النور وأذهبت عنهم الرجس ودفعت عنهم العدوان والتسلط من أعدائهم الذين أذلوهم زمنا طويلا ؟ !

ومما شجع على انتشار اللغة العربية وممارستها في أوساط المازيغيين والعرب تواصل هجرات الدعاة من التابعين – رضوان الله عليهم – وجموع العلماء والدعاة والأمراء والقادة ؛ وقد قويت تلك الحركة في عهد عمر بن عبد العزيز –رضي الله عنه – ووالیه إسماعيل بن عبيد الله بن أبي مهاجر الذي «رغب البربر في مزايا الإسلام فاعتنقه من بقي منهم مشركا، أو مسيحيا، أو مترددا، وعكف على تمكين الإسلام من نفوس المسلمين الجدد، بنشر الثقافة الدينية، وتعليم الناس الفرائض والحلال والحرام، وبفضل عدم انقطاع سبيل الهجرة إلى المغرب، هجرة الرجال وتنقل أرباب المذاهب والأفكار، تعلم السكان مبادئ الدين والعربية وحفظوا القرآن»[1].

ومنه يستلزم سلامة العيش والتعايش بين أولئك الأقوام والأجناس والألسن بفضل وحدة الدين الإسلامي وسماحته؛ «لقد تمثلت قوة العربية كأداة لانتشار الإسلام في وصف الأحداث والتعبير عن المشاعر الملتهبة، أما في موضوع العلاقات المنطقية فلربما كانت أقل درجة من اللاتينية مثلا. لكن بما أن العربية كانت أداة جيدة للتعبير عن النظم الفلسفية الكبرى، فلا شك إنها قادرة على التكيف بالفلسفة الحديثة. ذلك كان رأي أحد المستعربين من الدانمارك الذي شارك في الرد

على أسئلة الاستفتاء. والواقع الحاضر يؤيد فكرة الترابط بين الدين والعربية لكونها شريكة الإسلام في سموّه ومقامه، وأن حركة التعريب لا يمكن فصلها عن حركة نشر الإسلام، لأن الكتاب المنزل جاء باللغة العربية التي بلغت مكانة أصبحت معها كل ترجمة دنساً لقداستها. ولهذا وجب على كل من اعتنق الإسلام تحصيل العربية».[2]

ويعرف من هذا مدى سلامة التلقي الفطري الذي تعلمه الخلفاء – رضوان الله عليهم – من حضرة النبي –صلى الله عليه وآله وسلم – ولقنوه الأتباع والتابعين ثم نقلوه إلى إخوانهم في الدين من الأمازيغ ببلاد المغرب، وبالسماحة والتربية النموذجية والعدل والخصال الحميدة التي عرف بها الفاتحون والدعاة وصلت الكلمة الطيبة إلى كافة الخلق في المسكونة.

ومهد الفتح الإسلامي لمرحلة كبرى في تاريخ اللغة العربية ؛ إذ بلغت الآفاق وصدحت بها أصوات الأعاجم والمازيغ وغيرهم من الروم والفرس والوندال ... «والملاحظ أن العربية قد استجابت لما هو مطلوب من لغة خصصت للوحي فكانت اللغة المناسبة لنقل الفكر الإسلامي، لما أضفى عليها من قدسية بداية من نزول الوحي، فإذا كانت العربية كأداة نقل للإيمان قد تقدمت وارتبط رقيها مباشرة بمراحل النزول، فإنها كتعبير عن الحضارة الإسلامية لم تعد ملكا للمسلمين وحدهم، مهما غلب عددهم. وبذلك اكتست العربية صبغة الأداة العالمية لنقل الحضارة بكافة مظاهرها ومناحيها»[3]

رغم ذلك فإن العربية العتيقة حافظت على سلامتها في القرون الأولى ؛ حتى إن لهجاتها كانت فصيحة يعتد بها في الاستعمال والاستشهاد، وهو مظهر صحي للتعدد اللغوي الذي لايثير الرعب واللغط وسط المتكلمين بالعربية وغيرها ؛ كالذي تحياه معظم الدول العربية اليوم من تنوع لساني غريب يتعايش إلى حد ما لكنه تعايش لا يؤدي إلى الارتياح في الغالب... ولمزيد المقارنة بين حال العربية مع لهجاتها قديما بحالها اليوم وسط اللهجات يطالع البحوث المختصة في ذلك[4].

ومن البحوث الميدانية المعاصرة التي تتبعت مستوى المتعلمين للغة العربية بحث "اللغة العربية واقعاً وتطويراً" للدكتورة عائشة عهد حوري – جامعة حلب – كلية التربية – سوية ؛ قولها «وهكذا نجد أن اللغة العربية اليوم تشهد تحديات عربية وعالمية في العصر الحالي من خصومها، بسبب الظروف الراهنة التي تحيط بها، منها إطلاق الدعوات إلى تهميشها، أو تغيير سماتها، أو الانتقاص من وظيفتها، هذه الظروف تفرض علينا إعادة حيوية اللغة العربية من جديد بأسلوب جذاب عن طريق تعليمها وظيفياً في ميادين العلم والمعرفة، وخلق ذائقة فنية لدى المتعلمين الصغار ؛ للإقبال على تعلم اللغة العربية من خلال الإحساس بقيمتها وكنوزها الثمينة، بحيث يتمكنون من استعمالها في المواقف اللغوية كافة»[5].

ولم يقف الأمر عند هذا الحدّ بل إن الفصحى تواجه مواقف نفسية من متكلميها باتّهامها بالصعوبة وعدم صلاحيتها للواقع، ولا أدلّ على ذلك من تلك الحشود الكبيرة التي تصطفّ عند الأمسيات الشعرية الشعبية والتي تتابع كذلك المجلات التي تعنى بالشعر الشعبي، بينما في المقابل لا نجد ذلك في الأمسيات التي تُحيى بالفصحى ؛ مما يدل على أن الذوق الفني والإبداع اللغوي الراقي يشهد احتضارًا ملموسًا ؛ إذ لو ارتقت الأذواق لوجدنا الشعر في الفصحى له رواده ومــرتادوه كما يشهد التاريخ بذلك في سالف الأيام.

وعن اللغة العربية في زمن العولمة فإن رأس هذه الحقيقة الإلزامية لكل دارسي الظاهرة اللغوية المتعددة ؛ هي تحوطهم من كل لبس أو عارض مخل للحركة السليمة أو انحراف عن الغاية المنشودة بركوب جدلية المحافظة على الهوية والتعامل مع الآخر بلباقة لاتضر بالأصل ومرونة تحمل الذات على المحاورة والمجادلة بالحسنى مع الغير.

من أجل ذلك فإن أول شرط يجب النظر فيه والعمل بموجبه كياسة التفاعل مع العولمة ؛ تلك الوقعة التي تستهيض الأطراف المعنية بخطورة التعدد اللغوي وبالأخص العرب الذين هددوا ومازالوا كذلك في هويتهم ووجودهم، رغم الدعوة

العالمية المتكررة إلى الحوار، وندرج ههنا قول القائل «اللغة العربية وتحديات العولمة: ماذا أعددنا لمواجهة العولمة اللغوية؟ قبل الإجابة عن هذا السؤال لابد لنا من التأكيد على الحقائق الآتية:

أولا: أن العولمة اللغوية والثقافية واقع معيش، وقدر محتوم، فالقضية في العولمة ليست قضية اختيار فكري، أو ثقافي، أو سياسي، أو اقتصادي في أن نقبلها، أو نرفضها، بقدر ما هي قضية سؤال عن كيفية التعامل معها، واستيعابها وتحصين لغتنا وثقافتنا لمواجهتها.

ثانيا: أن العولمة والعولمة اللغوية والثقافية على وجه الخصوص مقبولة إن لم تكن اضطهادا فكريا للآخرين، وأن تتغذى من تنوّع الثقافات والقيم وتعدّد الطموحات المشروعة، واحترام الثقافات والهويات الأممية المختلفة، وقبول الآخر وهدم الـــ(أنا) السيد المطلق، والاعتراف بالتعدد الثقافي واللغوي والحضاري ولإقرار بأن الاختلاف بين الشعوب ثقافات ولغات أمر واقع.

إن كل هذ كفيل بأن يخلق بين أمم الأرض وشعوبها كبيرها وصغيرها، غنيّها وفقيرها أفقا تنويرياً قادرا على صوغ خطاب حضاري قائم على العدل والمساواة واحترام الآخر.

ثالثا: أن العولمة اللغوية والثقافية يجب ألا تكون نقيضاً لتوجهات الحضارة العربية الإسلامية؛ لأن في صلب الحضارة هذه الحضارة تراثا ثقافيا ضخما وقادرا على تطوير الجانب المضي من حركة العولمة نفسها وفي أي اتجاه تريد أن تسير.

رابعا: أن لبّ العولمة وهدفها الأساسي قائم على بضع كلمات: إزاحة كل شيء غير قادر على المنافسة!»[5].

– فالعناية المكثفة التي لقيتها الدراسات العالمية حول العولمة ليست جديدة في حد ذاتها ؛ فالطرائح العالمية القديمة موجودة في المعرفة الإنسانية تاريخيا، وإنما الاختلاف في طريقة التمظهر العولمي وتبعاته على المجتمعات وهويات الشعوب وربما الاختلاف شبه التام في هندسة المصطلح الذي يفيد المفهوم نفسه للعولمة.

– وجوب الطرح السلمي لموضوع العولمة وكذا التعدد اللغوي، كما أن الغريب الذي تخذ صورة مضاعفة هو "تعدد التعدد اللغوي" لما نقوم بعملية المقارنة بين الشعوب والمجتمعات والألسن على مستويات عديدة مختلفة منها مستوى القومية والعرق والدين والجهوية والقرار السياسي والعسكري والاقتصادي والخلفيات الفكرية والفلسفية.

– الحضارة العربية الإسلامية كفيلة بخصائصها ومخزونها التاريخي بتوجيه نفسها نحو مستقبل يحفظها وينجح التوجه السليم للاستعمال اللغوي ؛ كما أنها حضارة تضم في أبجدياتها أسس التعامل مع الآخر.

– يختزل الدكتور هادي نهر العولمة في معنى فحواه إقصاء كل طرف لا يستطيع المنافسة؛ وهو صحيح ؛ لكن الأخطر فيما أرى أن العولمة وروادها بشتى توجهاتهم وخلفياتهم وطرقهم لا يتيحون خيار التنافس النظيف والبريء لكل الشعوب والدول إلا بشروط تعجيزية وإقصائية واستعلائية بل تنازلات تخرق كل القاونين والأعراف الدولية المتفق عليها.

المحور الثالث– الجانب التطبيقي للدراسة: سوف نتطرق في هذا المحور إلى عملية عرض وتحليل البيانات الميدانية التي تم جمعها عن طريق الاستمارة.

أولا– وصف خصائص عينة الدراسة:

1– وصف العينة حسب متغير العمر:

جدول رقم (01) يوضح توزيع مفردات العينة حسب العمر:

الفئة العمرية	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 25 سنة	52	39.10
25 – 30 سنة	63	47.37
31– 36 سنة	15	11.28
أكثر من 37 سنة	3	02.25
المجموع	**133**	**100**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (01) أن معظم المبحوثين لا تتعدى سنهم الثلاثين وذلك بنسبة مجموعها 86.47 % وهذا شيء طبيعي لأن طالبي العمل الجدد يبدأون في البحث عن العمل بعد التخرج من الجامعة، حيث لا يتجاوز سنهم 23 سنة على الأكثر وذلك لنيل شهادة الليسانس أو شهادة مهندس حسب النظام القديم في التعليم الجامعي، وسن 21 سنة بالنسبة لشهادة اليسانس في ظل النظام الجديد للتعليم العالي.

2- وصف العينة حسب التخصص:

جدول رقم (02) يوضح توزيع مفردات العينة حسب التخصص العلمي:

التخصصات	التكرارات	النسبة المئوية
علوم	09	06.77
علوم تكنولوجية	40	30.08
الآداب واللغات	10	07.52
العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير	47	35.33
العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية	20	15.04
الحقوق	07	05.26
المجموع	**133**	**100**

يتبين من الجدول رقم (02) أن أعلى نسبة طالبي العمل في العينة المدروسة ينتمون إلى تخصصات العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير (الإدارة) وذلك بنسبة 35.33 %، يليهم الذين ينتمون إلى تخصصات العلوم التكنولوجية وذلك بنسبة 30.08 %، يليهم الذين ينتمون إلى تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية وذلك بنسبة 15.04 %، ثم الذين ينتمون إلى تخصصات الآداب واللغات وذلك بنسبة 07.52 %، ثم الذين ينتمون إلى

تخصصات العلوم (الرياضيات والفيزياء والكيمياء) وهذا بنسبة 06.77 %، وأخيرا الذين ينتمون إلى تخصص الحقوق أو العلوم القانونية بنسبة 05.26 %.

3- مستوى معرفة طالبي العمل باللغات الأجنبية:

جدول رقم (03) يوضح مستوى معرفة طالبي العمل باللغات الأجنبية:

المستوى	التكرارات	النسب المئوية
عالي	14	10.53
متوسط	45	33.83
ضعيف	74	55.64
المجموع	**133**	**100**

يتضح من الجدول رقم (03) أن أكبر نسبة من العينة مستوى معرفتها باللغات الأجنبية ضعيف وذلك بنسبة 55.64 % وهي تزيد عن النصف، أما نسبة الذين مستوى معرفتهم باللغات متوسط فهي 33.83%، بينما يشكل الذين مستواهم عال نسبة 10.53% وهي نسبة ضعيفة مقارنة بالنسب الأخرى. وهذا شيء منطقي يرجع إلى ضعف مستوى اللغات الأجنبية بالجنوب الجزائري وبولاية (محافظة) أدرار، لأنها لغات لا تستخدم في المجتمع مثلما هو الشأن في ولايات (محافظات) الشمال الجزائري، حيث يتكلم الناس كثيرا الفرنسية.

4- مستوى الطلب على المتخرجين حسب اللغات: جدول رقم (04) يوضح مستوى الطلب العام على المتخرجين حسب اللغات:

اللغة	التكرارات	النسب المئوية
العربية	71	49.30
الفرنسية	39	27.08
الانجليزية	31	21.53
لغات أخرى	03	02.08
المجموع	**144**	**100**

من خلال الجدول رقم (04) نلاحظ أن المبحوثين يرون أن أكبر طلب بشكل عام هو على الأشخاص الذين يتقنون اللغة العربية، حيث أشار إلى ذلك نسبة 49.30 % من المبحوثين وهي نسبة تقارب النصف، يليهم الأشخاص الذين يتقنون اللغة الفرنسية، حيث أشار إلى ذلك نسبة 27.08%، ثم يليهم الأشخاص الذين يتقنون اللغة الانجليزية، حيث أشار إلى ذلك نسبة 21.53% من المبحوثين.

وهذا ما يدل على أن مستوى الطلب العام على اللغة العربية هو أكبر من الطلب على اللغة الفرنسية والإنجليزية، وأن اللغة العربية تحتل الصدارة من حيث الطلب العام في سوق العمل ثم تليها اللغة الفرنسية، وقد يرجع السبب في ذلك نظرا لكون الطلب الحالي في سوق العمل هو من طرف الإدارات والتي تستخدم في أدرار خصوصا اللغة العربية، حيث إن التوظيف منحصر بشكل أساسي في القطاع العام وبشكل أدق في المرافق العامة ذات الطابع الإداري(أجهزة الإدارة العامة)، ولكن قد يتغير هذا الوضع مع توسع سوق العمل ودخول الشركات البترولية الأجنبية والوطنية.

5- مستوى الطلب على المتخرجين حسب اللغات من طرف الشركات الأجنبية و الوطنية:

جدول رقم (05) يوضح مستوى الطلب على المتخرجين حسب اللغات من طرف الشركات الأجنبية و الوطنية:

اللغة	التكرارات	النسب المئوية
العربية	13	08.96
الفرنسية	48	33.10
الانجليزية	78	53.80
لغات أخرى	06	04.14
المجموع	**145**	**100**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (05) أن المبحوثين يرون أن أكبر طلب من قبل الشركات الأجنبية والوطنية هو على الأشخاص الذين يتقنون اللغة الانجليزية، حيث

أشار إلى ذلك نسبة 53.80% من المبحوثين وهي نسبة تتجاوز النصف، يليهم الأشخاص الذين يتقنون اللغة الفرنسية، حيث أشار إلى ذلك نسبة 33.10% وهي نسبة معتبرة، ثم يليهم الأشخاص الذين يتقنون اللغة العربية، حيث أشار إلى ذلك نسبة 08.96% من المبحوثين وهي نسبة ضعيفة جدا مقارنة بالنسب السابقة.

وهذا ما يدل على أن الطلب على اللغة العربية من طرف الشركات الأجنبية والوطنية هو أقل من الطلب على اللغة الانجليزية والفرنسية، وأن اللغة الانجليزية تحتل الصدارة من حيث الطلب في سوق العمل الذي تشكله الشركات الأجنبية والوطنية ثم تليها اللغة الفرنسية.

ويرجع السبب في ذلك إلى أن التعامل في هذه الشركات يتم باللغة الأجنبية أو الفرنسية عموما، هذا إلى جانب بعض اللغات مثل الألمانية أو الاسبانية أو الصينية أو الايطالية، وهذا منطقي لكون هذه الشركات أجنبية أو خليط جزائرية أجنبية.

6- تقييم مستوى الطلب العام الحالي على المتخرجين الذين درسوا باللغة العربي:

جدول رقم (06) يوضح تقييم مستوى الطلب العام الحالي على المتخرجين الذين درسوا باللغة العربية:

مستوى الطلب	التكرارات	النسبة المئوية
كبير جدا	08	06.01
كبير	17	12.79
متوسط	61	45.86
ضعيف	33	24.81
ضعيف جدا	14	10.53
المجموع	**133**	**100**

يتبين من الجدول رقم (06) مستوى الطلب على اللغة العربية هو عموما متوسط وضعيف، حيث إن مجموع نسبة المبحوثين الذين أشاروا إلى ذلك بلغت

81.2% وهي نسبة كبيرة جدا، بينما نجد أن نسبة الذين أشاروا بأن الطلب عليها كبير عموما فبلغت 18.8% وهي نسبة ضعيفة جدا مقارنة بالنسبة السابقة، الأمر الذي يدل على أن الطلب العام الحالي على اللغة العربية هو متوسط وضعيف عموما.

7- تقييم مستوى الطلب على المتخرجين -الذين درسوا باللغة العربية- من طرف الشركات الأجنبية والوطنية:

جدول رقم (07) يوضح تقييم مستوى الطلب الحالي على المتخرجين الذين درسوا باللغة العربية من طرف الشركات الأجنبية والوطنية:

مستوى الطلب	التكرارات	النسبة المئوية
كبير جدا	2	01.50
كبير	4	03
متوسط	39	29.33
ضعيف	58	43.61
ضعيف جدا	30	22.56
المجموع	**133**	**100**

نلاحظ من الجدول رقم (07) أن نسبة المبحوثين الذين أشاروا بأن نسبة الطلب على اللغة العربية من طرف الشركات الأجنبية والوطنية ضعيف بشكل عام (ضعيف وضعيف جدا) بلغت 66.17% وهي نسبة عالية، في حين بلغت نسبة الذين أجابوا بأن الطلب متوسط 29.33%، بينما بلغت نسبة الذين أشاروا بأن الطلب كبير بشكل عام (كبير و كبير جدا) بلغت 04.50% وهي نسبة ضعيفة جدا مقارنة بالنسب الأخرى. وعليه فإن الطلب الحالي على اللغة العربية من طرف الشركات الأجنبية والوطنية ضعيف، وهذا نظرا لأن التخاطب والتعامل في هذه الشركات يتم باللغات الأجنبية خاصة الفرنسية والإنجليزية.

8- اللغة التي درس بها طالبو العمل تخصصاتهم:

جدول رقم (08) يوضح اللغة التي درس بها طالبو العمل تخصصاتهم:

اللغة	التكرارات	النسب المئوية
العربية	77	57.90
الفرنسية	49	36.84
الانجليزية	07	05.26
لغات أخرى	00	00
المجموع	**133**	**100**

يتبين من الجدول رقم (08) أن أكثر من نصف طالبي العمل في العينة المدروسة قد درسوا تخصصاتهم باللغة العربية وذلك بنسبة 57.90%، يليهم الذين درسوا تخصصاتهم باللغة الفرنسية وذلك بنسبة 36.84%، وأخيرا يليهم الذين درسوا تخصصاتهم باللغة الإنجليزية وهذا بنسبة 05.26% وهي نسبة ضعيفة.

وهذا يتوافق مع نوع تخصصات طالبي العمل المتخرجين من الجامعات الجزائرية الموضحة في الجدول رقم (02)، حيث إن التخصصات العلمية والتكنولوجية والطب واللغات الأجنبية تدرس باللغات الأجنبية وخاصة الفرنسية في حين إن باقي التخصصات الأخرى فتدرس باللغة العربية.

9- مدى رضا طالبي العمل عن دراسة تخصصاتهم باللغة العربية وأسباب عدم رضاهم:

جدول رقم (09) يوضح مدى رضا طالبي العمل عن دراسة تخصصاتهم باللغة العربية:

الاجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	35	45.45
لا	42	54.55
المجموع	**77**	**100**

يتضح من الجدول رقم (09) أن أكثر من نصف المبحوثين والذين درسوا تخصصاتهم باللغة العربية (انظر الجدول رقم 08) والبالغ عددهم سبعة وسبعين شخصا غير راضين عن دراستهم لتخصصاتهم باللغة العربية حيث بلغت نسبتهم 54.55%، وهذا في مقابل نسبة 45.45% الراضين عن دراستهم لتخصصاتهم باللغة العربية.

وترجع أسباب عدم رضا المبحوثين عن دراستهم لتخصصاتهم باللغة العربية بشكل أساس إلى كون اللغة العربية غير مطلوبة في سوق العمل، حيث أشار إلى ذلك كل المبحوثين المعنيين.

كما ذكر المبحوثين أسباب أخرى هي:

- لأن سوق العمل يحتاج إلى من يتقن اللغات الأجنبية.
- لأن سوق العمل لا ينحصر في اللغة العربية.
- لأن الطلب عليها قليل وكثرة المتخرجين الدارسين باللغة العربية.
- اللغة العربية لم تعد بذلك المستوى القديم (أي المستوى الذي كانت عليه قديما مما يدل على تراجع مكانتها).
- لأن اللغة العربية أصبح من يتقنها كمن لم يدرسها لأن الكل يعرفها.
- لأن الإدارة الجزائرية تتعامل باللغة الفرنسية.
- لأن التخصص الذي أدرسه يتطلب إتقان اللغات الأجنبية.
- عدم توفر المراجع باللغة العربية.

10- مدى رضا طالبي العمل عن دراسة تخصصاتهم باللغة الأجنبية وأسباب رضاهم:

جدول رقم (10) يوضح مدى رضا طالبي العمل عن دراسة تخصصاتهم باللغات الأجنبية:

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	56	100
لا	00	00
المجموع	**53**	**100**

نلاحظ من الجدول رقم (10) أن كل المبحوثين الذين درسوا تخصصاتهم باللغات الأجنبية (انظر الجدول رقم 08) والبالغ عددهم ستة وخمسين مبحوثا راضون كلهم عن دراستهم لتخصصاتهم باللغات الأجنبية وذلك بنسبة 100%.

وترجع أسباب رضا المبحوثين لدراستهم لتخصصاتهم باللغات الأجنبية بشكل أساس إلى كون اللغات الأجنبية مطلوبة في سوق العمل، حيث أشار إلى ذلك كل المبحوثين المعنيين بنسبة 100%.

كما ذكر المبحوثون أسبابا أخرى هي:

- ✓ لإيجاد منصب شغل أو فرص عمل
- ✓ لأنها تزيد في المستوى المهني للشخص.
- ✓ لأن اللغات الأجنبية مفروضة علينا ولها تأثير على الدول العربية.
- ✓ لأن جميع المراجع باللغة الأجنبية.

11- مستوى الطلب في المستقبل على المتخرجين الذين درسوا تخصصاتهم باللغة العربية:

جدول رقم (11) يوضح مستوى الطلب العام في المستقبل على المتخرجين الذين درسوا تخصصاتهم باللغة العربية:

مستوى الطلب	التكرارات	النسبة المئوية
كبير جدا	07	05.26
كبير	12	09.02
متوسط	50	37.60
ضعيف	33	24.81
ضعيف جدا	31	23.31
المجموع	**133**	**100**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (11) أن المبحوثين يرون أن الطلب العام في المستقبل على المتخرجين الذين درسوا باللغة العربية يتراوح بين المستوى

المتوسط والضعيف، حيث أشارت نسبة 37.60 منهم أن المستوى سيكون متوسطا وأشارت ثاني وثالث نسبة وهي على التوالي 24.81 و23.31 أن الطلب سيكون ضعيفا وضعيفا جدا، وبجمع النسبتين الأخيرتين نجد أن المجموع يساوي 48.12 وبإضافة النسبة المتوسطة نجد المجموع هو 85.72 وهي نسبة مرتفعة جدا مقارنة بمجموع النسبتين المتبقيتين واللتين تدلان على مستوى كبير عموما من الطلب وهو 14.28 وهي نسبة ضعيفة جدا.

مما سبق نستشف أن الطلب العام على اللغة العربية يتجه في المستقبل نحو المستوى المتوسط والضعيف.

12- مستوى الطلب في المستقبل على المتخرجين الذين درسوا تخصصاتهم باللغات الأجنبية:

جدول رقم (12) يوضح مستوى الطلب العام في المستقبل على المتخرجين الذين درسوا تخصصاتهم باللغات الأجنبية:

مستوى الطلب	التكرارات	النسبة المئوية
كبير جدا	62	46.61
كبير	50	37.60
متوسط	21	15.79
ضعيف	00	00
ضعيف جدا	00	00
المجموع	**133**	**100**

يتبين من الجدول رقم (12) أن المبحوثين يرون أن مستوى الطلب العام في المستقبل على المتخرجين الذين درسوا باللغات الأجنبية سيكون كبيرا، حيث أشارت نسبة 46.61 منهم أن مستوى الطلب سيكون كبيرا جدا وهي نسبة معتبرة تقارب النصف، كما أشارت نسبة 37.60 منهم وهي نسبة معتبرة أيضا إن مستوى الطلب سيكون كبيرا، وبجمع النسبتين نجد أنها تساوي 84.21 وهي نسبة مرتفعة

جدا مقارنة بالنسبة المتبقية والتي أشارت بأن مستوى الطلب سيكــون متوسطا وهي 15.79.

مما سبق نستشف أن الطلب العام في المستقبل على اللغات الأجنبية يتجه نحو المستوى الكبير أو العالي.

13- مستوى الطلب في المستقبل على المتخرجين الذين درسوا تخصصاتهم باللغة العربية من طرف الشركات الأجنبية والوطنية:

جدول رقم (13) يوضح مستوى الطلب في المستقبل على المتخرجين الذين درسوا تخصصاتهم باللغة العربية من طرف الشركات الأجنبية والوطنية:

مستوى الطلب	التكرارات	النسبة المئوية
كبير جدا	00	00
كبير	00	00
متوسط	27	20.30
ضعيف	45	33.83
ضعيف جدا	61	45.87
المجموع	**133**	**100**

يتضح من خلال الجدول رقم (13) أن المبحوثين يرون أن الطلب في المستقبل من طرف الشركات الأجنبية والوطنية على المتخرجين الذين درسوا باللغة العربية سيكون ضعيفا، حيث أشارت نسبة 45.87 منهم أن مستوى الطلب سيكون ضعيفا جدا وهي نسبة معتبرة تقارب النصف، كما أشارت نسبة 33.83 منهم وهي نسبة معتبرة أيضا أن مستوى الطلب سيكون ضعيفا، وبجمع النسبتين نجد أنها تساوي 79.7 وهي نسبة مرتفعة جدا مقارنة بالنسبة المتبقية والتي أشارت بأن مستوى الطلب سيكون متوسطا وهي 20.30.

مما سبق نستشف أن الطلب في المستقبل من طرف الشركات الأجنبية والوطنية على اللغة العربية يتجه نحو المستوى الضعيف، أي إن الطلب سيكون ضعيفا.

14- مستوى الطلب في المستقبل على المتخرجين الذين درسوا تخصصاتهم باللغات الأجنبية من طرف الشركات الأجنبية والوطنية:

جدول رقم (14) يوضح مستوى الطلب في المستقبل على المتخرجين الذين درسوا تخصصاتهم باللغات الأجنبية من طرف الشركات الأجنبية والوطنية:

مستوى الطلب	التكرارات	النسبة المئوية
كبير جدا	63	47.37
كبير	51	38.34
متوسط	19	14.29
ضعيف	00	00
ضعيف جدا	00	00
المجموع	**133**	**100**

نستشف من الجدول رقم (14) أن المبحوثين يرون أن الطلب في المستقبل من طرف الشركات الأجنبية والوطنية على المتخرجين الذين درسوا باللغات الأجنبية سيكون كبيرا، حيث أشارت نسبة 47.37 منهم أن مستوى الطلب سيكون كبيرا جدا وهي نسبة معتبرة تقارب النصف، كما أشارت نسبة 38.34 منهم وهي نسبة معتبرة أيضا أن مستوى الطلب سيكون كبير، وبجمع النسبتين نجد أنها تساوي 85.71 وهي نسبة مرتفعة جدا مقارنة بالنسبة المتبقية والتي أشارت بأن مستوى الطلب سيكون متوسطا وهي 14.29.

وعليه نستخلص أن الطلب في المستقبل من طرف الشركات الأجنبية والوطنية على اللغات الأجنبية يتجه نحو المستوى الكبير أو العالي.

15- مدى رغبة طالبي العمل في دراسة تخصص آخر باللغة العربية:

جدول رقم (15) يوضح مدى رغبة طالبي العمل في دراسة تخصص آخر باللغة العربية:

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	28	21.05
لا	105	78.95
المجموع	**133**	**100**

يبين لنا الجدول رقم (15) أن معظم المبحوثين لا يرغبون في دراسة تخصص آخر باللغة العربية، حيث بلغت نسبتهم 78.95 وهي نسبة كبيرة جدا مقارنة بنسبة الذين يرغبون في ذلك والتي تقدر بـــ 21.05.

وعن أسباب عدم رغبة هؤلاء المبحوثين في دراسة تخصص آخر باللغة العربية فقد أشاروا إلى الأسباب حسب تكرارها كالتالي:

- لأن اللغة العربية غير مطلوبة في سوق العمل.
- لأن سوق العمل يتطلب إتقان اللغات الأجنبية
- لأننا سوف نجد عراقيل تعرقل مسيرتنا المهنية.
- لأنها لا تصلح للتعامل مع الآخرين خاصة في الشركات
- لأن الإدارة الجزائرية لازالت تعتمد اللغة الفرنسية في معاملاتها.
- لأنها غير مناسبة لإتقان التخصص والحصول على المعلومات
- لعدم وجود مراجع باللغة العربية.
- لأن التخصصات التقنية تدرس باللغات الأجنبية.
- لأنها ليست لغة العلم.

16- مدى رغبة طالبي العمل في دراسة تخصص آخر باللغات الأجنبية:

جدول رقم (16) يوضح مدى رغبة طالبي العمل في دراسة تخصص آخر باللغات الأجنبية:

الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
نعم	اللغة الفرنسية	55	41.35
	اللغة الانجليزية	44	33.09
	لغات أخرى	06	4.51
	المجموع	**105**	**78.95**
لا		**28**	**21.05**
المجموع		**133**	**100**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (16) أن نسبة كبيرة من المبحوثين تقدر بـــ 78.95 يرغبون في دراسة تخصصات أخرى باللغات الأجنبية، وهي نسبة كبيرة مقارنة بالذين لا يرغبون في ذلك والذين تقدر نسبتهم بـــ 21.05.

كما نلاحظ أن نسبة معتبرة من المبحوثين يرغبون في دراسة هذه التخصصات باللغة الفرنسية (41.35)، تليهم نسبة معتبرة أيضا يرغبون في دراسة هذه التخصصات باللغة الإنجليزية (33.09)، كما أن هناك نسبة ضعيفة يرغبون في دراسة هذه التخصصات بلغات أجنبية أخرى وهي الألمانية والإسبانية والإيطالية.

وترجع أسباب رغبة هؤلاء المبحوثين في دراسة تخصص آخر بلغة أجنبية حسب إجاباتهم إلى الآتي:

- لأن اللغات الأجنبية مطلوبة في سوق العمل، ومن ثم الحصول على فرص العمل.
- لأن ذلك يساعد على اكتساب اللغات الأجنبية وإتقان التخصص في الوقت نفسه.
- للحصول على معلومات كثيرة.

- لأن الفرنسية متداولة كثيرا في المجتمع الجزائري.
- لأن الإنجليزية مطلوبة في سوق العمل.
- لأن الإنجليزية لغة مطلوبة.
- لأن الإنجليزية هي اللغة الأكثر استعمالا في العالم.
- لأن الإنجليزية لغة العصر.
- لأن الإنجليزية هي لغة المستقبل.
- لأن الإنجليزية هي لغة حية.
- لأن الإنجليزية هي لغة عالمية.
- لأن الإنجليزية هي لغة العلم.
- لأن الإنجليزية لغة سهلة.
- لأنها لغة التخصص حيث إن التخصص والمراجع هي باللغة الإنجليزية.

حيث نلاحظ أن أغلب الأسباب ذكرت حول اللغة الإنجليزية.

17- مدى رغبة طالبي العمل في تعلم اللغات الأجنبية:

جدول رقم (17) يوضح مدى رغبة طالبي العمل تعلم اللغات الأجنبية:

الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
نعم	اللغة الفرنسية	66	44.29
	اللغة الانجليزية	73	49
	لغات أخرى	10	6.71
	المجموع	**149**	**100**
لا		**00**	**00**
المجموع		**149**	**100**

نلاحظ من الجدول رقم (17) كل المبحوثين يرغبون في تعلم اللغات الأجنبية بنسبة 100، بل الأكثر من ذلك إذ منهم من أشار إلى رغبته في تعلم أكثر من لغة لذلك نجد أن مجموع الإجابات تجاوزت عدد المبحوثين والمقدر بـــ 133 مبحوثا.

كما نلاحظ أن نسبة 49 من المبحوثين يرغبون في تعلم اللغة الإنجليزية وهي نسبة معتبرة، تليها نسبة 44.29 يرغبون في تعلم اللغة الفرنسية، وهناك نسبة 6.71 يرغبون في تعلم لغات أخرى وهي الألمانية وطلبها خمسة (05) مبحوثين واللغة الإسبانية وطلبها ثلاثة (03) مبحوثين واللغة الإيطالية وطلبها مبحوثان اثنان.

وعليه نستخلص أن اللغة الإنجليزية هي اللغة الأكثر طلبا من طرف المبحوثين تليها الفرنسية ثم اللغة الألمانية ثم الإسبانية وأخيرا الإيطالية.

أما عن أسباب رغبة المبحوثين في تعلم اللغات الأجنبية فترجع حسب تكرارها في إجاباتهم إلى الآتي:

- لأنها مطلوبة في سوق العمل.
- للحصول على فرص العمل.
- لأنها مطلوبة في العمل.
- لسهولة العمل مع الآخرين.
- للتعامل مع الآخرين داخل وخارج مجال العمل.
- لأن اللغات عليها طلب ولديها فرص إلا العربية فهي قليلة.
- لأن الكفاءة أصبحت تعرف بتكلم اللغات الأجنبية.
- لأن الإنجليزية هي الأكثر طلبا في سوق العمل أما الإسبانية فللثقافة العامة.
- لأنها اللغة المفضلة لدي وهي متداولة في العمل (الفرنسية)
- لطغيان التعامل في العمل والإدارة بالفرنسية.
- لكثرة الطلب على اللغة الفرنسية
- لأن اللغات تسمح بالانفتاح على العالم الخارجي.
- كونها لغة عالمية (الإنجليزية)
- الفرنسية للإدارة الجزائرية والإنجليزية لكل نواحي العالم.
- لأنها اللغة الأكثر استخداما في كل المجالات (الإنجليزية).

- للتطلع إلى آفاق علمية جديدة.
- لأنها سهلة (الإنجليزية).
- لأن الإنجليزية معترف بها في العالم.
- الرغبة الشخصية في تعلم اللغة الفرنسية.
- لأنها لغة العصر (الإنجليزية).
- لأنها لغة المعرفة (الإنجليزية)
- لامتلاك الثقافة والحصول والقدرة على الاطلاع على المعلومات.
- لأن من تعلم لغة قوم أمن شرهم.

18- مدى اعتقاد المبحوثين في أن الطلبة سيرغبون في المستقبل في دراسة تخصصاتهم باللغة العربية:

جدول رقم (18) يوضح مدى اعتقاد المبحوثين في أن الطلبة سيرغبون في المستقبل في دراسة تخصصاتهم باللغة العربية:

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	28	21.05
لا	105	78.95
المجموع	**133**	**100**

يتبين من الجدول رقم (18) أن نسبة المبحوثين الذين يعتقدون أن الطلبة سوف لن يرغبوا في المستقبل في دراسة تخصصاتهم باللغة العربية بلغت 78.95 وهي نسبة كبيرة جدا تكاد تصل أربعة أضعاف نسبة الذين أجابوا بعكس ذلك والتي تقدر بـــ 21.05.

وهذا ما يدل على أن المستقبل ينم عن عزوف الطلبة عن دراسة تخصصاتهم باللغة العربية، وهذا خاصة في ظل التحول الذي يعرفه سوق العمل نحو التوجه للطلب على المتخرجين الذين يتقنون اللغات الأجنبية.

أما عن أسباب اعتقاد المبحوثين بأن الطلبة لن يرغبوا في المستقبل في دراسة تخصصاتهم باللغة العربية، فتتمثل حسب تكرارها في إجاباتهم في ما يلي:

- لكونها (العربية) غير مطلوبة في سوق العمل.
- لأن المتخرجين سيجدون عراقيل على مستوى عملهم.
- بسبب تراجع اللغة العربية أمام اللغات الأخرى.
- لإدراكهم أنها سوف تندثر من سوق العمل
- بسبب دخول الشركات الأجنبية فالكل يبحث عن دراسة اللغات الأجنبية لإيجاد فرص عمل.
- لأن أصحاب العمل يحتاجون لمن يتقن اللغات للتعامل مع الآخرين.
- لأنها ليست لغة المستقبل أي العربية.
- من أجل تطوير قدراتهم في الناحية العلمية وفي العمل.
- لأن المصادر العلمية باللغة الأجنبية

19- تصور المبحوثين لمستقبل اللغة العربية في سوق العمل بولاية أدرار:

جدول رقم (19) يوضح تصور المبحوثين لمستقبل اللغة العربية في سوق العمل بولاية أدرار:

الاجابة	التكرارات	النسبة المئوية
مستقبل مزدهر	38	28.57
مستقبل سيء	95	71.43
المجموع	**133**	**100**

يتضح من الجدول رقم (19) أن نسبة المبحوثين الذين يتصورون أن مستقبل اللغة العربية في سوق العمل بولاية أدرار سيء بلغت 71.43 وهي نسبة كبيرة جدا مقارنة بنسبة الذين يتصورون أن مستقبلها مزدهر والتي بلغت 28.57.

وعليه نستنتج أن مستقبل اللغة العربية سيكون سيئا، وهذا شيء طبيعي بالنظر إلى تحليل الجداول السابقة وبالنظر إلى كون الطلبة سيرغبون في التخلي عن اللغة العربية ويقدمون على تعلم اللغات الأجنبية ودراسة اختصاصاتهم بهذه اللغات. أضف إلى ذلك تحول سوق العمل وتوسعه باستقدام الشركات الأجنبية والوطنية المتخصصة في أعمال ونشاطات تتطلب إتقان اللغات الأجنبية.

وترجع أسباب تصور المبحوثين بأن مستقبل اللغة العربية في ولاية أدرار مزدهر، إلى ما يلي:

- لأنها لغة الجميع في أدرار.
- لأنها لغة الدستور واللغة الرسمية للدولة.
- لأن مجتمع أدرار غير متفرنس كباقي الولايات.
- لأن اللغات الأجنبية لم تستحوذ على الأكثرية مثل الشمال الجزائري.
- لأن العربية مطلوبة في التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي.
- لأن المنطقة لها جذور كبيرة تفرض عليها عدم نسيان اللغة العربية.
- لأن مجتمع أدرار متمسك بالدين واللغة العربية.
- لكون سكان المنطقة معربين.
- لأنها لغة المجتمع الأدراري أي اللغة العامية.
- لسهولة وفصاحة العربية.
- لأنها لغة القرآن، ولغة أهل الجنة.
- لأن أغلب الإدارات أصبحت تستعمل اللغة العربية.
- لأن المعاملات أكثرها أصبحت باللغة العربية.

أما فيما يخص أسباب تصور المبحوثين بأن مستقبل اللغة العربية في ولاية أدرار سيء، فتتمثل حسب إجاباتهم فيما يلي:

- لأن سوق العمل يحتاج إلى اللغات الأجنبية.
- لأن الأولوية أصبحت لمن يتقنون اللغات الأجنبية.
- لأن الطلب عليها ضعيف.
- لأن أغلب المؤسسات تتعامل باللغة الفرنسية.
- لأن أكثرية الزبائن يتكلمون الفرنسية.
- لأن الدولة لم تؤد دورها كما يجب في الحفاظ على اللغة العربية.
- لأن العربية في تراجع كبير.
- لأنها ليست لغة العصر مثل اللغات الأجنبية.
- بسبب امتزاج سوق العمل بالشركات الأجنبية.
- بسب الإعراض عن اللغة العربية والإعلاء من قيمة اللغات الأجنبية.
- قد تنعدم اللغة العربية لعدم وجود من يتعامل بها.
- نظرا للتطور في كل المجالات وعدم ارتباطه باللغة العربية بل بلغات أخرى غير العربية.
- بفعل العولمة والمعلوماتية التي تهدد اللغة العربية نظرا للتطور التكنولوجي الذي يتماشى مع اللغات الأجنبية.
- لأنها راكدة.

الخاتمة: من خلال التحليل السابق للبيانات تم التوصل إلى النتائج التالية:

- مستوى الطلب العام على اللغة العربية هو أكبر من الطلب على اللغة الفرنسية والإنجليزية، وأن اللغة العربية تحتل الصدارة من حيث الطلب العام في سوق العمل ثم تليها اللغة الفرنسية.
- مستوى الطلب على اللغة العربية من طرف الشركات الأجنبية والوطنية هو أقل من الطلب على اللغة الإنجليزية والفرنسية، وأن اللغة الإنجليزية تحتل الصدارة من حيث الطلب في سوق العمل الذي تشكله الشركات الأجنبية والوطنية ثم تليها اللغة الفرنسية.
- مستوى الطلب العام الحالي على اللغة العربية هو متوسط وضعيف عموما.
- مستوى الطلب الحالي على اللغة العربية من طرف الشركات الأجنبية والوطنية ضعيف.
- أكثر من نصف المبحوثين والذين درسوا تخصصاتهم باللغة العربية غير راضين عن دراستهم لتخصصاتهم باللغة العربية، وترجع أسباب عدم رضاهم لدراستهم تخصصاتهم باللغة العربية بشكل أساس إلى كون اللغة العربية غير مطلوبة في سوق العمل.
- كل المبحوثين الذين درسوا تخصصاتهم باللغات راضون كلهم عن دراستهم لتخصصاتهم باللغات الأجنبية وذلك بنسبة 100%، وترجع أسباب رضاهم لدراستهم تخصصاتهم باللغات الأجنبية بشكل أساس إلى كون اللغات الأجنبية مطلوبة في سوق العمل.
- الطلب العام على اللغة العربية يتجه في المستقبل نحو المستوى المتوسط والضعيف.

- الطلب العام في المستقبل على اللغات الأجنبية يتجه نحو المستوى الكبير أو العالي.
- الطلب في المستقبل من طرف الشركات الأجنبية والوطنية على اللغة العربية يتجه نحو المستوى الضعيف، أي إن الطلب سيكون ضعيفا.
- الطلب في المستقبل من طرف الشركات الأجنبية والوطنية على اللغات الأجنبية يتجه نحو المستوى الكبير أو العالي.
- معظم المبحوثين لا يرغبون في دراسة تخصص آخر باللغة العربية، ويرجع السبب الأساس في ذلك إلى كون اللغة العربية غير مطلوبة في سوق العمل.
- وجود نسبة كبيرة من المبحوثين يرغبون في دراسة تخصصات أخرى باللغات الأجنبية، وتشكل الفرنسية صدارة هذه اللغات تليها الإنجليزية ثم الألمانية ثم الإسبانية وأخيرا الإيطالية.

ويتمثل السبب الرئيس لرغبة هؤلاء المبحوثين في دراسة تخصص آخر بلغة أجنبية إلى كونها مطلوبة في سوق العمل.

- كل المبحوثين يرغبون في تعلم اللغات الأجنبية بنسبة 100، ومنهم من يرغب في تعلم أكثر من لغة، وتشكل الإنجليزية اللغة الأكثر طلبا من طرف المبحوثين تليها الفرنسية ثم الألمانية ثم الإسبانية وأخيرا الإيطالية. وترجع أسباب رغبة المبحوثين في تعلم اللغات الأجنبية إلى كونها مطلوبة في سوق العمل.
- ينم المستقبل عن عزوف الطلبة عن دراسة تخصصاتهم باللغة العربية ويرجع السبب في ذلك بشكل أساس إلى كون اللغة العربية غير مطلوبة في سوق العمل.

• مستقبل اللغة العربية في ولاية أدرار سيكون سيئا، وذلك لأن سوق العمل يحتاج إلى اللغات الأجنبية وليس اللغة العربية.

من خلال ما تقدم من نتائج فإننا نرى أن واقع اللغة العربية يعبر عن مستوى متوسط من الطلب عليها وأن المستقبل ينم عن تراجع كبير للطلب عليها.

إذن في ضوء ما تقدم من نتائج فإننا نوصي بما يلي:

❖ ضرورة توسيع نطاق الدراسات الميدانية وأخذ أكبر حجم ممكن من العينة.

❖ ضرورة إدماج اللغة العربية في سوق العمل، وذلك من خلال الفرض على الشركات ضرورة التعامل ولو بنسبة متوسطة باللغة العربية.

❖ ضرورة تشجيع حركة الترجمة نحو اللغة العربية.

❖ إيجاد أنظمة اتصال داخل الشركات والمؤسسات قائمة على اللغة العربية.

❖ مواصلة الجهود الرامية إلى تعريب الإدارة الجزائرية.

❖ تشجيع الابتكار والتطوير العلمي والتكنولوجي وتحرير ذلك باللغة العربية.

ولاشك أن هذه التوصيات ستسهم في الحفاظ على اللغة العربية ومجابهة التحديات التي تهددها حاضرا ومستقبلا.

قائمة المراجع:

– موسى لقبال، المغرب الإسلامي منذ بناء معسكر القرن حتى انتهاء ثورات الخوارج سياسة ونظم، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط: 3، 1984.

– محمود المنجي الصيادي، التعريب وتنسيقه في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، ط4، لبنان: 1984، ص524، 525.

– محمد الحباس، (مقال)، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر، ع 8، 2008.

– هادي نهر، اللغة العربية وتحديات العولمة، عالم الكتب الحديث، إربد– الأردن: 2010.

الهوامش:

1– موسى لقبال، المغرب الإسلامي منذ بناء معسكر القرن حتى انتهاء ثورات الخوارج سياسة ونظم، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط: 3 ، 1984، ص 132.

2 – محمود المنجي الصيادي، التعريب وتنسيقه في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، ط4، لبنان: 1984، ص524، 525.

3 – م.ن، ص 544.

4 – ينظر: د. محمد الحباس، (مقال)، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر،ع 8، 2008، ص 275، 295.

4 – م.ن، ص 11، 12.

5 – د. هادي نهر، اللغة العربية وتحديات العولمة، عالم الكتب الحديث، إربد–الأردن: 2010 ص 17، 18.

التشخيص الفني للغــة في الرواية / واسيني الأعــرج وبنسالم حميش أنموذجا

د. نورة بعيو
جامعة مولود معمري ــ تيزي-وزو/ الجزائر

ذهب الناقد الروسي "ميخائيل باختين" في حديثه عن الكلمة الروائية، أن الجنس الروائي هو عبارة عن تنوع كلامي واجتماعي منظّم فنيّاً، ومتباين الأصوات، وهو ناتج عن ظاهرة التفكك اللغوي بواسطة تجمع مختلف اللهجات الاجتماعية وطرائق التعبير الخاصة بمجموعة اجتماعية محددة "jargons" لها علاقة بمهنة ما أو جنس أدبي معيّن، أو هي منتمية إلى أجيال وأعمار متفاوتة ترتبط بمذاهب فلسفية وفكرية عديدة. فهي لغات أفراد ذوي نفوذ في مجالات السياسة والأخلاق والقانون. وهكذا يبدو أنه لكل يوم شعاره ومفرداته ونغماته المتنوعة[1].

ومن هنا أوضح الناقد الروسي كيف يحيا التعدد اللغوي ويتجدد ضمن تفاعل العلاقات الكلامية بين الأفراد داخل المجتمع الواحد، عبر ارتباط الكلمة/ اللغة بتنوع المقامات والمواقف وردود افعال الأفراد في الحياة الاجتماعية. ولأن الرواية جنس نشأ في وسط اجتماعي تعددي بكل فئاته الحية، فإن الروائي يعتمد في إبداعه على لغات التنوع الكلامي وأساليبه، لا على أسلوبه الخاص ولغته الوحيدة، بل يأخذها من هذا الوسط الاجتماعي بكل تناقضاتها واختلافاتها ليودعها على موضوع الرواية من أجل تفعيل العلاقة الحوارية relation dialogique بين هذا التنوع الخارجي ليوظفه داخــل عملــه، بهدف إنشــاء صــورة اللغــة الروائيــة Image de la labgue في إطار ما اصطلح "باختين" علــى تسميتــه بالتشخيــص الفنــي للغة "la personnification de la langue".

يقول "فيليب دوفور" Philippe Dufour في كتابه الفكر الروائي للغة إن ميخائيل باختين قد بلور اتجاهاً دشنه يوضح أن ثمة فكراً روائياً للغة يتمظهر في الحوارية والشكل الروائي، ووعي الكاتب بتاريخ اللغة التي يستعملها المتخيل الذي يحمّلها إيّاه، فالشكل الروائي أضحى فضاءً ديمقراطياً يفرض على عدد لا نهائي له من الأفكار والخطابات والكلمات أن تتحاور داخله[2].

وعليه، فما هي الظواهر الكلامية والأسلوبية التي تسلح بها الروائي المغاربي المعاصر لصياغة الموضوعات المختلفة، وبخاصة بعد فترة الثمانينات من القرن العشرين، علماً بأن الروائي المغاربي اضحى مطّلعاً في الغالب الأعم على إجراءات النقد الروائي المعاصر.

والقارئ المتتبع لمسار الرواية المغاربية المعاصرة، يلاحظ أن لغتها بدأت تتجاوز القاموس الموروث، الحريص على نقاء اللغة العربية وبلاغتها، ليمنحها حرية الإبداع، فتتوسع إمكاناتها التعبيرية من خلال توظيف مجموعة من ظواهر التنوع الكلامي variation verbale بمختلف تمظهراته، باعتبار اللغة تتحرك وتتطور وسط التفاعل اللغوي الحي في المجتمع[3].

يدل هذا المسعى على أن اللغة الروائية صارت مرتبطة بهذا الكم الهائل من المناهج اللسانية والأسلوبية، وكذا البنيوية المتجددة باستمرار. لذلك اضحت الكتابة الروائية المغاربية تشتغل على اللغة بأفق حداثي واضح، أساسه إعادة النظر في أدواتها ووظائفها داخل النص الروائي، وبذلك تتجدد لتعدد خصوصية الرواية المغاربية مقابل نظيرتها المشرقية خاصة والعالمية عامة، متجاوزة الأطر الماضوية للغة ومختلف أسوار الحظر والتحريم التي ترسخ الاتجاه الثابت والجاهز للغة. وتصبح موضوعاً بارزاً للتشخيص الفني للغة الذي هو أساس أي تنوع كلامي، حيث يقوم هذا باحتضان لغة جديدة وحية بإمكانها استيعاب الراهن المتغير باستمرار، وهكذا يمكن اعتبار التشخيص الفني للغة عنصراً حداثياً في الرواية المغاربية، أي إلى ماهية الطرائق التي وظفها الروائي ليشخص كلام/ خطاب

الآخر discuors d'autrui سواء أكانت شخصيته حكائية مجسدة بذاتها، أم كمركز لإرسال خطاب محدد أي جهة معينة.

وقد تحقق هذا التشخيص الفني للغة في كل من روايتي "واسيني الأعرج" المخطوطة الشرقية[4]، وكريماتوريوم، سوناتا لشباح القدس[5]. وكذا روايتي بنسالم حميش: العلامة[6]، وهذا الأندلسي[7]. هذا بالإضافة إلى أن كل هذه الروايات تعج بمختلف الأشكال الأدبية، وشبه الأدبية، وخارج أدبية، تتخلل كلام الساردين أو الشخوص الحكائيةوحواراتها، كما تدرج كعتبات نصية في بداية النص، أو الفصل كما هي الحال في رواية "هذا الأندلسي". ولعل الروائي، وهو يلجأ إلى توظيف هذه الأشكال، يسعى بالكلمة إلى استيعاب جوانب الحياة الاجتماعية المتعددة حيث هي محتواة في هذا الشكل أو الجنس الدخيل، المتخلل للخطاب الروائي.

كل هذا، لتقترب الرواية من الطابع الحواري، هذا الطابع الذي لا يتحقق فيها إلا بتوافر ثلاث آليات هي: التفكيك اللغوي، والتعدد الصوتي، والتنوع الكلامي هذا الأخير الذي سميناه فيما سبق بالتشخيص الفني للغة، والذي يتحقق حسب "باختين" بما يلي:

1ــ التهجين l'hybridation: ونقصد به مزج لغتين اجتماعيتين داخل ملفوظ énoncé واحد، أي التقاط وعيين لغويين مفصولين بحقبة زمنية، أو بفارق اجتماعي، أو بهما معاً على ساحة ذلك الملفوظ. فالتركيب الهجين hybride هو ملفوظ ينتمي حسب المؤشرات التركيبية والأسلوبية إلى متكلم واحد. ولكن عملياً امتزج فيه ملفوظان/ لغتان، وبالتالي رؤيتين إلى العالم. ففي رواية "هذا الأندلسي" حكت إحدى النساء "خوانيتا أربوس" للسارد عن مشادة كلامية يوماً بينها وبين أحد قدامى عشاقها، وكانت امرأة نصرانية تعيش في إحدى المدن الأندلسية بين اليهود والمسلمين قائلة: «تعيب عليّ ثرثرتي وجنسك احتكر الكلام مئات السنين، وصرفه قهراً وتكميماً في حق جنسي المسكينز إني إن أسهبتُ في القول وجُلتُ وصُلتُ

فليس ذلك اصالة عن نفسي فحسب، وإنما أيضاً نيابة عن كل الطائعات الصامتات عبر التاريخ وانتقاماً لهن...» [8].

نلاحظ في هذا الملفوظ "لخوانيتا أربوس" أن ثمة رؤيتين لطرفين متباينين في الموقف، طرف يكرس فكرة/ مغالطة تفوّق الرجل على المرأة، وتوليه الريادة على جميع الأصعدة الحياتية لفترة دامت سنين طويلة، وكأن المرأة من الدرجة الثانية. ويتم هذا باسم الشرع والعرف الذي تحوّل إلى قانون اسهم في تكميم المرأة وتصميتها، إلى درجة تغييب صوتها، لأنها جنس ضعيف. وطرف ثانٍ يتضاد مع هذه الرؤية، ويرفض هذا الموقف السلبي تجاه المرأة الذي يطالبها بالثورة وعدم الرضوخ لنزوات الرجل، لأن الزمن لم يعد يفرّق بين الجنسين، فالمجتمع لا ينهض إلا بالرجل والمرأة. وهذه كفاها صمتاً وطاعة عمياء عبر تاريخ طويل. والموقفان تواجدا في ملفوظ واحد، وباللغة نفسها.

وفي كلام "دنيا" خالة مي "بطلة رواية كريماتوريوم سوناتا لأشباح القدس تهجين واضحن حيث نقرأ موقفين مختلفين ولغتين متصارعتين بين ذهنيتين متباينتين لكل من الخالة "دنيا" وأختي "مي" المتواجدتين معها بمدينة "نيويورك" تقول الخالة: «المخ عندما ينغلق، كل شيء يطير في الهواء، كانتا مملوءتين بالنور عندما دخلتا إلى "نيويورك" بعد سنوات وضعتا الحجاب وتريدان الآن الانعزال في لبيت وتطلبان مني أن أوقف البيانو، عمل مثل هذا، في ظنهما معطى للرجال وليس للنساء، سمحتا لزوجين غبيين أن يتصرفا في حياتهما...» [9].

يظهر لنا هذا الملفوظ الذي يعود في الأصل للمتكلمة "دنيا" المتميزة بعقلية المرأة المتحررة المسؤولة عن مواقفها، المقتنعة بسلوكاتها وبطريقة تفكيرها، وفي نفس الوقت هناك لغة الأختين الخاضعتين لزوجين متسلطين ومستبدين فعلاً بهما ما شاءا، فالأختان مصدر لإمتاع هذين الزوجين/ الرجلين لا أكثر.

وفي موضع آخر من رواية "هذا الأندلسي" يسترسل السارد وهوأحد علماء الأندلس في عرض مجموعة من التوجيهات والمعارف العميقة بالكون والوجود

والإنسان أمام جمع من أصحابه في إحدى الجلسات قائلاً: «في زمان التزمت والجمود هذا، كم نصحوني يا أصحابي، بالمطاوعة والتكيف: أن أكون دوماً متأقلماً متناسباً مع الوقت والمكان، لا متأخراً ولا قبل الآوان، وفي كل شيء: أن أغلّف أفعالي وإشاراتي بالمداهنة والموارية، وباللغة العسلية الريائية»[10]. يلاحظ القارئ أن هذا الملفوظ يشير إلى موقفين متصارعين، وكأن لكل موقف لغته التي تميزه حيث يؤكد الموقف الأول أن حالة البلاد ماساوية بسبب تفشي مظاهر الجمود والتحجر، والتي تفرض على العلماء والمبدعين مطاوعة مثل هذه الأحوال بواسطة النفاق المتعمد والمداهنة الكلامية حتى يستمر الوضع على سلبيته لمدة أطول.

أما الموقف المقابل، فإنه يتسلح بالصراحة والعقل اللذين يلغيان كل ادعاء أو تظاهر مقصود لإبقاء المجتمع على مثل هذه السلبية على الصعيد السياسي والاجتماعي والأخلاقي والفكري، حتى تتمكن السلطة الخارجية أو الداخلية من الشعب الضعيف المحاصر من جهتين: جهة الفتن الداخلية، وجهة تكالب النصارى على حق المسلمين في أندلسهم التي توشك أن تضيع من بين أيديهم.

وفي كل هذه النماذج رأينا كيف يسهم تركيب الهجين في المزاوجة بين اللغات بشكل منظم فني، يهدف إلى إنارة لغة بلغة أخرى، وإنشاء صورة حية للغة بلغة أخرى، وإنشاء صورة حية للغة بلغة أخرى. وهذه اللغة غالباً ما تكون هي اللغة المثيرة أي اللغة الأدبية المعاصرة للمؤلف، أو اللغة المصورة على حد تعبير ميخائيل باختين[11].

2 ــ العلاقات المتبادلة المشحونة بالحوارية بين اللغات: لقد أوضح "ميخائيل باختين" في أكثر من موضع، ولاسيما في كتابه: "شعرية دوستوفسكي"، أن لهذه العلاقات فعالية عميقة مقارنة بالأساليب الأخرى، إذ تعمل على نشر الكلمة مزدوجة الصوت. فالأسلبة stylisation، أو المحاكاة الساخرة parodie وكذلك السخرية ironie تتضمن دائماً صوتين متصارعين[12]. فكيف تتشكل هذه العلاقات في نصوص مدونتنا، وهي كثيفة جدا.

أ ــ الأسلبة la stylisation: وهي ظاهرة لغوية تعني التصوير الفني لأسلوب لغوي غريب يحمل وعييْن لغويين مفردين، الوعي المصوِّر/ المؤسلِب، والوعي المصوَّر/ المؤسلَب. والمؤسلب لا يتكرر بصور مباشرة في موضوع معيّن إلا بهذه اللغة المؤسلبة الغريبة[13] من أجل خدمة أغراض وتحقيق أهدافه الخاصة بشكل نسبي مما يؤدي إلى خلق مجال واسع لتداخل الأصوات وتعددها، كما يجعل تنوع الأساليب أكثر ثراءً وكثافة، إذ يصير لكل جهة صوتها الخاص وكلمتها المميزة، وكل ذلك يغذي، لا محالة، الطابع الحواري للرواية بعامة، «فالكلمة الروائية إما أن تكون مباشرة إلى موضوعها، أو كلمة معروضة على لسان البطل/ الأبطال، والكلمة المؤسلبة mot stylisé تُستثمر لتعكس سلوكاً ما، أو رأياً معيّناً أو وضعية اجتماعية محددة ذلك أن الكلمة هي في علاقة مستمرة، بكلمة الغير لتحقق ازدواجية صوتية»[14].

ولعل الفرق بين التهجين والأسلبة يكمن في أن التهجين يكون بلغة مباشرة (أ) ومن خلال لغة مباشرة (ب) في ملفوظ واحد، أما الأسلبة فتكون بلغة مباشرة (أ) من خلال لغة ضمنية implicite (ب) في ملفوظ واحد، وهكذا، فاللغة (ب) في التهجين حاضرة في الملفوظ، بينما هي ضمنية خفية في الأسلبة.

وفي الأسلبة يلجأ المؤلف إلى أسلبة مختلف الأشكال الأدبية ونصف الأدبية وكذا غير الأدبية ليمرر نياته الخاصة. ففي أحد المشاهد الحوارية لخطاب "المخطوطة الشرقية"، سأل الملياني "ماريوشا" زوجة عبد الرحمان عن سبب غيابه لمبايعته وهي واقفة تواجهه بثقة واضحة، لأنها لم ترد الانحناء لسيدها "الملياني" عندما قال لها: "وأنت يا ماريوشا مثله لا تنحني لسيدك ؟" فأجابته: يا سيدي ! عبد الرحمان يقول استرشاداً بالصينيين القدامى، إن التماثيل عندما تنحني تنكسر"[15].

لقد قام المؤلف بأسلبة هذا المثل الصيني ليحقق قصدية معينة تتضمن أن زوج "ماريوشا" عبد الرحمان شخصية لها مكانتها العلمية والفكرية في المجتمع، يتمتع بدرجة كبيرة من الوعي تجاه ما يحدث من فوضى أمام عينيه، وبالتالي هو لا

يوافق على مثل هذه المبايعات الشكلية وغير المقنعة على ارض تتمتع بالنظام الجمهوري حيث غالبية الشعب هي التي تختار من يتولى شؤونها، لذلك يجب على مثقفي الأمة من علماء ومبدعين ومفكرين ألا يخضعوا لهذه الفوضى، لأن الخضوع يجعلهم يسقطون في مآزق السلطة، فتتكسر عزائمهم ويضعفون، لذلك لا تنحني التماثيل الصلبة، وإلا انكسرت، أي صارت تابعة لسلطة هي تعارضها وترفضها شكلاً ومضموناً.

أما في سياق مختلف من خطاب "هذا الأندلسي"، يقوم السارد/عالم من علماء بلاد الأندلس، بأسلبة كلام أحد خطباء المسجد الجامع الذي كان يتردد عليه مع جماعة من أصحابه يقول: "وما هي إلا لحظات تخللتها نحنحات وهمهمات حتى طلع علينا إمام الجامع وخطيبه أبو الحملات، الفقيه المالكي الشهير بتزمته وضيق صدره وفكره، فتلا على الجموع خطبة ذات شكل مبيّت مكرور، ومتن ذي جعجعة ولا طحن، أبلى خلالها إبلاءً شديداً في التشهير بالفلاسفة المتزندقين، المتسترين حسب قوله في عباءات المتصوفة والمرشدين معتبراً خطرهم أفدح من خطر النصارى، وقتالهم أولى بالسبق والجهد الجهيد..." [16].

وبقليل من التركيز على هذا الملفوظ، وسيما على بعض عباراته[فتلا على الجموع خطبة ذات شكل مبيّت مكرور ومتن ذي جعجعة ولا طحن، الفلاسفة المتزندقين، المتستّرين في عباءات المتصوفة والمرشدين... خطرهم أفدح من خطر النصارى وقتالهم أولى].

يتبيّن لنا أن المؤلف بواسطة السارد الذي يؤسلب كلام خطيب المسجد ليعبّر عن مقاصد معينة بشكل ضمني، من خلال رفضه القاطع لاتجاه الخطباء ورجال الدين والأئمة الذين يعرضون العلم والعلماء، ويعتبرون الفلاسفة زنادقة يجب ردعهم، لأنه كلام لا قيمة له، فخطبة مثل هذه مجرد ثرثرة فارغة من أي معنى أو تأثير. وبدلاً من أن يكون العالم دليلاً يدعّم الإمام ويعبّد له السبيل الحقيقي لخلاص الأمة من براثن النصارى المحتلين، أضحى عدواً يتحتم قتاله وإبعاده.

وعليه، فالسارد قام بأسلبة كلام الخطيب من جهة، مدعماً إياه بأسلبة أخرى للمثل السائر: تسمع جعجعة ولا ترى طحينا". وفي موضع الحديث عن فساد السياسة، وضعف الساسة، قال السارد لجليسه مؤسلباً قوله تعالى: {إن الله لا يغيّر ما بقوم حتى يغيّروا ما بأنفسهم}: "وملوكنا نحن، ملوكنا المنتحلون، المتفرقة قلوبهم، خاذلوننا آلهتهم الأزقاق والقيان، أنهكهم بذخهم وتطاحنهم، حتى آمنوا أن عدوهم هو الأعظم من دون الله، وصاروا إذا نازلوه مكرهين فبصفوف ممزقة مهيضة، وهمم خائرة مريضة، وإذا فاوضوه رجعوا بصفقات المغبون. تلك حقيقتهم ولن يغيّر الله ما بهم حتى يغيّروا ما بأنفسهم"[17].

توضح لنا أسلبة السارد للخطاب القرآني، أن العيب فيمن يحكم البلاد ومن يسيّر شؤونها، وليس في الأفراد المغلوبين على أمرهم. فالسياسة مريضة وضعيفة بسبب التطاحن الطائفي والانغماس في الشهوات، مما جعل الناس يعتقدون أن العدو قوي وعظيم لا يقهر، لأن الحكام لا يريدون تغيير واقع بلادهم، بسبب أن أنفسهم ترفض التغيير. وهذه هي الحقيقة الـــمُرّة التي يجب أن يعيها كل فطن محب لهذه الأمة.

وفي نص "العلامة" يرد عبد الرحمان على كاتبه "حمو" في موضوع يسهو العارف قائلاً: "ولا ريب أني سطّحت في مواضيع أخرى وكبوتُ فتتكرت لمبدئي الداعي على تأمل الأخبار وعرضها على القوانين الصحيحة حتى يقع تمحيصها بأحسن وجه، فسهوت عن وصية علي كرّم الله وجهه، اعقلوا الخبر، إذا سمعتموه عقل دراية لا عقل رواية، فإن رواة العلم كثر ووعاته قليل"[18].

هنا يؤسلب عبد الرحمان قول علي بن بي طالب ليمرر فكرته/ قصده مؤكداً أنه لم يعمل بوصيته "عليّ"، فهو لم يتأمل الأخبار ولم يخضعها للفحص العقلي الدقيق مما جعل تحليله لبعض الموضوعات سطحياً، كما ارتكب أخطاءً متنوعة في موضوعات أخرى، وكأن به لم يلتزم بوصية علي بن أبي طالب الذي نصح بالتزام العقل والذكاء في جمع العلم ونقل الخبر، لا التزام الكثرة والسرعة في نقله.

وفي الأخير، عندما يؤسلب المؤلف كلام الآخرين، فإنه يقوم بخدمة نواياه الخاصة مضفياً عليه نبرته intonation التي قد تتعارض دلالته مع القصدية السابقة، أي مع دلالة الملفوظ الأصلي أو تتوافق معه، وهي وسيلة لإدخال التنوع الكلامي والأسلوبي للرواية.

ب ــ المحاكاة الساخرة/ الباروديا la parodie: إن المؤلف في المحاكاة الساخرة يتحدث بواسطة الآخرين، أي يوظف كلماتهم مدخلاً في هذه الكلمة اتجاهاً دلالياً، يتعارض مع هذا الغير / الآخر. وهذا الصوت الذي استقر في الكلمة الغيرية يتصادم مع كلمة الغير ويجبرها على خدمة أهداف تتعارض مع تلك التي وضعت من أجلها (أي هدف الكلمة الغيرية الأصلي)[19].

وحسب "م. باختين" فالمحاكاة الساخرة تشبه الكلمة الغيرية التهكمية، ذات الدلالة المزدوجة التي تنقل النزعات المعادية لها، "نجدها في الحوارات اليومية والمحادثات المختلفة، فعندما نكرر ما أكده محاورنا نحمّل كلامنا قيمة جديدة ونضيف عليه نبرات متعددة، كالشك والاستياء، والتهكم، والسخرية"[20].

قالت "ماريوشا" زوجة عبد الرحمان في الصفحة 64 من خطاب "المخطوطة الشرقية" للحاكم "المليانى" عن الحاكم السابق: "كان عاشقاً يا سيدي، ولم يكن حاكماً، ولهذا قتلوه ببشاعة، فردّ قائلاً: لكنه تجرّأ وحمى البلاد. وردّت هي: وحياتك يا سيدي، لم يكن يريد الحكم، في كل مرة كان يريد أن يغادره، لكنهم أصروا عليه كثيراً. لولا العمال والعلماء وحال البلاد لما بقي لحظة واحدة. فيرد الحاكم: لا تصدقي كلام المؤرخين، المؤرخون مثل المنجمين، كذبوا ولو صدقوا"[21].

نلاحظ أن في رد "ماريوشا" محاكاة ساخرة، وذلك من خلال ملفوظ "لم يكن يريد الحكم... لولا العمال والعلماء لما بقي لحظة واحدة" كلام يفترض أن المؤرخين هم الذين سجلوا هذه الشهادة بتحريض وإصرار من الكادحين، وكأن بالحاكم السابق كان يسترشد بأفكار العلماء وحال الفئة العاملة التي كان وضعها

يزداد سوءاً يوما بعد يوم. إلا أن مقولة: "المؤرخون مثل المنجمين، كذبوا ولو صدقوا"، والتي هي عبارة عن تفنيد للحقيقة الموضوعية التي مفادها أن المؤرخ لا يسجل إلا الحقائق الواقعية. ولكن وبما أن المؤرخين صاروا تابعين للسلطة، فلا يحتفظون في سجلهم إلا بما تُمليه عليهم هذه السلطة.

ومن ثم ففي محاورة المرأة وسيدها محاكاة ساخرة لرأي سائد ظاهرياً، لأن الواقع عكس ذلك، طالما أن مؤرخ السلطة كالمنجم الذي يغيّب العقل والموضوعية العلمية في تقصي الحقائق والتخطيط للمستقبل، وهدف هذه المحاكاة التهكم والاستياء من الحال التي آلت إليها البلاد.

وفي سياق آخر، يعلّق السارد على كلام "أوسكار" وهو عالم آثار جاء رفقة عدد من الباحثين للتنقيب عن المخطوط الضائع: "واش حالك من برّا يا المزوّق من الداخل ؟ عندما ينشف وزيت الأرض تتحول دولة تسير بعقل قبيلة، وحاكمن في مخه راعي إبل ورئيس لم يهضم أن الجمهورية ليست مُلكاً خاصاً "[22].

يدل هذا الملفوظ على مصير البلاد بعد انتهاء الثروة البترولية، حيث يتحول الناس إلى جياع ورعاة، وقد قامت عناصر هذه الرؤية على هذه الثنائيات: دولة / قبيلة، حاكم / راعي، جمهورية / ملك. إن ما يختفي وراء هذه الثنائيات هو غياب إدراك كلي لبعض الحقائق في استغلال ثروات البلاد، وتسيير شؤون الأمة، حيث يجب على الدولة أن تحتكم إلى القانون، والحاكم يجب أن يعي أنه مسؤول عن شعب لا قطيع إبل، وأن النظام الجمهوري ليس نظاماً ملكياً، فلو وعى عقلاء الأمة هذه الحقيقة لما اشتد الخوف على مصير الأفراد بعد نفاذ الزيت / البترول. وبصفة عامة فالسياسة المنتهجة في بلد يزخر بهذه الثروة ليست رشيدة، وبالتالي وجب تغييرها، وإلا أضحت الحياة على أرضه شبه مستحيلة في مرحلة ما بعد البترول.

وفي أحد سياقات رواية "العلامة" يقول السارد عن "عبد الرحمان": "إنه قرأ ليلاً في نهج البلاغة" وعن نوف البكالي قال رأيت أمير المؤمنين عليه السلام ذات ليلة وقد خرج من فرشه فنظر في النجوم فقال: يا نوف: أراقد أنت أم رامق ؟ فقلت:

بل رامق يا أمير المؤمنين، قال يا نوف: طوبى للزاهدين في الدنيا الراغبين في الآخرة، أولئك قوم اتخذوا الأرض بساطاً وترابها فراشاً، وماءها طيباً، والقرآن شعاراً، والدعاء دثاراً..." [23].

فالسارد، وهو يسترسل في إعادة ما قرأه عبد الرحمان، يحاكي بشكل ساخر ما جاء في "نهج البلاغة" على لسان أمير المؤمنين في موضوع الزاهدين، ذلك أن مفهوم الزهد الحقيقي لا يعني التخلي عن الواجبات والتمادي في طلب الآخرة مع جهل مطلق بالمحيط المعيش، هو بحاجة ماسة لهؤلاء المعوّل عليهم إرشاد الحكام والمحكومين على السواء، حتى يعيش الجميع في أمن ويقوى على مواجهة الأعداء من المتربصين من اليهود والنصارى. ذلك أن الدين الحق شرع العمل والحركة في سبيل خير الأنام، لا التخلي عنهم في أوقات الشدة بحجة الزهد في الدنيا. فهذه نقطة سوداء يسجلها التاريخ على هؤلاء، إذ بسبب عزلتهم السلبية ضاعت الأرض والعباد. وقد كان عبد الرحمان يرفض مثل هذا التوجه في الزهد عند المسلمين الأوائل، وإلا لماذا وقع عند هذا المقطع من كتاب "نهج البلاغة "؟!

وفي خطاب "كريماتوريوم / سوناتا لأشباح القدس، نقرأ هذا الكلام المسرود في شكل حوار مسترجع بين "ميّ" وابنها "يوبا" قالت: "شيء في هذا العالم يسير بشكل غلط، أحاول أن أفهم، لكن مخي لا يسعفني، ماذا حدث لهذه الأرض ؟ ما هي الخيارات التي تركوها لنا في عالم لم يعد يريح أحداً، بما في ذلك الين شيدوه ليشبههم في جبروته وتوحشه ؟ إما الانتساب على مجانين يصنعونهم لتلبية شهواتنا المبطنة في الانتقام، أو يرمون عند أقدامنا أحزمة ناسفة ويشجعوننا على ارتدائها وتفجير أنفسنا في أي مكان على اعتبار أن العالم كله مضاد لنا، وأينما مِتنا أو قُتلنا فثمة أعداؤنا ؟! إنهم يصنعون لنا اللون الذي يجب اعتماده... والكتاب الذي يجب أن نقرأه، والسياسة التي علينا اتباعها... بل يحددون ما يجب أكله وشربه... لكي لا نرى ما يحدث في الجهة الأخرى من ضفافنا. لهذا يصبح الحذر مضاعفاً لتفادي

السقوط في لعبة القتلة العدميين، أو في يد من يحرك العالم على هوى مصالحه"[24].

إن "ميّ" أعادت كلام الآخر، وهو كلام مشبع بصفات وممارسات ترتبط بـــ: الجبروت، الوحشية، العزلة، حب الانتقام، القتل العشوائي، الكراهية، الأحادية في الفكر والسياسة، الخوف من القتلة العدميين المتطرفين، وكذلك الخوف من الامبريالية العالمية بزعامة أمريكا وإسرائيل، فلا فرق عندها بين الحاكم والمحكوم، بين دكتاتور مجرم والشعب الضحية.

فهذان الإطاران يجمعهما قاسم مشترك هو الترهيب واحتكار الكلمة والقتل العمدي بهدف التصميت والتغييب ثم الإلغاء لهؤلاء الذين يمتلكون الحق في الأرض، والحياة والموت عليها. "فميّ" بواسطة هذه المحاكاة الساخرة تؤكد رفض مثل هذه التوجهات الفوضوية المتطرفة والمتسلطة بكل أبعادها اللاإنسانية، ذلك أن صوتاً مثل "ميّ" يتوق إلى حياة إنسانية طبيعية ومشروعة، حياة الحرية والبنية على صعيد العقل والفكر، كما على صعيد المعتقد.

ج ــ السخرية L'ironie: لا داعي لإطالة الكلام في المعاني المتباينة لكلمة سخرية في المصادر اللغوية العربية القديمة، كلسان العرب لابن منظور، أو معجم مقاييس اللغة لأحمد بن فارس، حيث لم تخرج عن إطار الإضحاك والهزء بهدف القذف والإيلام. أما في مجال النقد الأدبي، فمفهوم السخرية يختلف من أدب إلى آخر، فقد نحا في أدبنا القديم إلى التقويم والتهذيب والإصلاح على صعيد الفرد والمجتمع.

ولكن هذا المفهوم تطور وصار تقنية مهمة في الإبداع الأدبي الغربي، حيث يوظف المتكلم السخرية كفن لغوي ومظهر أسلوبي، إذ يسمح هذا الفن بقول شيء ولكن المتكلم يريد أن يقول شيئاً آخر، فعندما نكرر القول نفسه، فإننا نقصد عكس المعنى الظاهر أو السطحي، ويشبه "دومينيك مينقنو" السخرية بطريقة الاستعارة أي في الملفوظ الواحد هناك معنى ما وتعريف له[25].

وقد استفاد المبدعون الروائيون المعاصرون من هذه الظاهرة الأسلوبية بنوعيها اللاذع والحذق، بحسب البواعث ومقتضيات المقام الكلامي، كأن يجمع المتكلم بين خطابين أحدهما صريح مباشر والآخر مضمر نكتشفه من قرائن السياق، ومواقع الكلام، كالمواقف المتعارضة، والتشويه اللفظي، والانزياحات المتنوعة، وفي كل مرة تدل على أن ثمة سخرية ما، تهدف إلى تحقيق دلالات مختلفة، مثل الاستياء والاستهجان واللوم والعتاب...إلخ، مما يجعلنا نستمع إلى صوتين وكأننا أمام خطابين أحدهما إيجابي والآخر سلبي.

فلما أصيب "عمرو" ببعض الجراح إثر اعتداء عليه مع مجموعة من الصحاب داخل أحد مساجد "مرسية" استراح الجميع داخل رابطة واطئة مظلمة حتى يستريح الجريح قليلاً. وبعد ذلك أطلق ضحكة متقطعة فاعتذر إلى الإمام / العالم، ولما سأله البعض علام الضحك ؟ أجاب: "خديم هذه الزاوية كأنه توأم معلمين أيام صباي محمد الهبطي، هذا الفقيه كان يسأل التلاميذ في الكُتاب أسئلة يتضمن معظمها أجوبتها، يقول مثلاً: لماذا يلزم على الإنسان الصوف إذا جاء الشتاء واشتد البرد ؟ وإذ أجيبه بما لا يتطلب الجهد، يقول لي أحسنت"[26].

يتضمن هذا الملفوظ سخرية ضمنية من السارد مفادها أن من صفات الفقهاء الحقيقيين الذكاء الحاد والبلاغة العميقة والمعرفة الواسعة، حتى يكون مثالاً وقدوة لأتباعه. فالجريح كان في موقف استياء واستهزاء تجاه هذا الفقيه الساذج، فهل يُعقل أن تؤثر سذاجة مرشد في جيل / أجيال من التلاميذ الأتباع ؟!

وبيمنا كان الإمام / العالم يمشي ذات صباح قاصداً وراقاً في طريقه إلى أحد مساجد "مرسية" اعترضته فتاة جميلة وسألته عن الساعة، فأجابها العاشرة، ثم قالت له قبل أن تتابع سيرها: "سألتك يا هذا عن الساعة متى تقوم، لا عن الساعة التي نحن فيها !" [27].

إن تعقيب الفتاة على إجابة السارد يوحي بأنها سخرت من سطحيته في تأويل سؤالها عن الساعة، حيث كانت تنتظر إجابة أعمق وأكثر إقناعاً من رجل ورع له

مقامه العلمي والفقهي في المدينة، من ثم يدل تعليقها على نسبية معرفة الفقهاء والعلماء، وإن علموا بشيء فقد تغيب عنهم أشياء كثيرة، وكأني بها تلوم هذا العالم عن نقص إدراكه في هذا المجال.

وفي سياق حول ما آل إليه وضع البلاد "نوميديا ــ أمدوكال" بعد انسحاب الرخاء الوهمي، وخاصة بعد انهيار أسعار النفط حيث الأزمة في توسع مستمر وأموال البنوك بدأت تنفذ، يقول السارد في نص المخطوطة الشرقية: "اقتصاد: نوميديا ــ أمدوكال متماسك وكبير، وبعد ذلك بأيام معدودات ظهر "المليانى" منهار الأشواق، وهو يندب: يا عباد الله كنتم أوفياء، يوم المبايعة تحت الشجرة وعليكم أن تواصلوا طاعتكم حتى النهاية. يجب أن نتقشف (كان يريد أن يقول لهم اربطوا الأحزمة على العظام)" [28].

إن تعليق السارد وتأويله لنداء "المليانى" كان رداً على الوضع المزري الذي صارت إليه البلاد، حيث لم يبق شيء يمكن التقشف والاقتصاد فيه، فالثروة انتهت والأموال صُرفت، والناس جياع إلى درجة الموت. إن التعليق هو سخرية تبطّن استهجاناً مكثفاً للمفارقة الواضحة بين واقع البلاد ونداء الحاكم.

وأخيراً، تسترجع "مي" في رواية "كريماتوريوم" بواسطة ملفوظ واضح ذكرياتها الحميمة مع صديقها المحبوب "كوني" قائلة: "... وفي أيام السبت يدعوني على أحد مطاعم المدينة الجميلة، نتعشى، نضحك، ونعود إلى البيت مليئين بالجنون، ونقسم بكل الآلهة التي لا نؤمن بأي واحد منها"[29].

إن في عبارة "نقسم بكل الآلهة التي لا نؤمن بأي واحد منها" سخرية ضمنية فيها تهكم مضاعف، تبيّن أن القسم لا يرتبط دوماً بقناعة صاحبه، فكيف نقسم بكل الآلهة ونحن لا نعتقد ولو بواحد منها ؟! ألا توحي هذه السخرية بعبثية الاعتقاد والمعتقد في الحياة ؟ فهما من السلوكات اليومية المكتسبة ليس إلا. وعليه فإن أسلوب السخرية يولّد في كل مرة ثنائية صوتية داخل الكلمة الواحدة، مما يثري مجال التنوع الكلامي داخل الرواية.

3 ــ الأجناس المتخللة les genres intercalaires: لقد أكّد "باختين" وخاصة في كتابه جمالية ونظرية الرواية، أن التنوع الكلامي والأسلوبي، وكذا اللغوي يتعمق وتتوسع دائرته بخطابات مختلفة وأشكال تعبيرية متنوعة تتخلل السياق الروائي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، يدرجها المؤلف وبواسطة السارد، أو أحد الشخوص لتحقيق أهداف معيّنة. وتمثلت هذه الأجناس/ الأشكال التعبيرية في مدونتنا كما يأتي: أدبية، كالأشعار والموشحات[30]، ونصف أدبية مثل الاعترافات[31]، وكذلك بعض أشكال التعبير اليومي والشعبي، وقد جاء بعضها كثيفاً مثل الأغنية الشعبية، والمثل الشعبي، والتنويمات[32].

أما الأجناس غير الأدبية أو الخارج أدبية، فقد هيمن عليها الخطاب الديني (قرآن أو حديث)[33]، وكذلك الخطاب التاريخي التوثيقي[34]، هذا بالإضافة إلى الخطاب القانوني والطبي[35].

لقد وظّفت هذه الأجناس في مواقع سياقية مختلفة سردية وحوارية، وبصفات متباينة مستقلة، أو عن طريق التلميح أو التضمين والاقتباس الحرفي أو المعنوي. وفي كل مرة يدخل هذا الجنس أو ذاك على النص الروائي فيجعله متعالقاً مع نصوص/ خطابات أخرى معاصرة أو غير معاصرة. مسهما كذلك في توسيع الدلالة وتعميق العلاقة بين النص السابق والنص اللاحق، لتدعيم الظاهرة التناصية في الرواية. وهذه من شانها أن تثري التنوع الكلامي، وتوضح الطابع الحواري للرواية أكثر. ويكمن أن نمثل لهذه المادة الكثيفة في الروايات الأربع بما يأتي:

1 ــ الأدبية: الشعرية، حيث حفل خطاب "العلامة" بمقاطع شعرية عديدة تختلف وظيفتها من سياق إلى آخر، فقد ترد بشكل اضطراري حتمي لجأ إليها السارد لغرض توقف حركة السرد وليعلن أن حالة المروي له لم تعد قادرة على سماع كلام إضافي، لأن السارد يستبق ليقول "وللكلام في هذا بقية". والحياة مليئة بالهزل والجد، وبالعقلي واللاعقلي فينشد السارد / عبد الرحمان موشحه المفضل قائلاً:

في ليالي كتمت ســـر الهوى بالدجى لولا شمـــوس الغـــرر
مال نجم الكاس فيها وهوى مستقيم السير سعـــــد الأثـــر
حتى لـــذّ النـــوم منّا أو كما هجم الصبح هجـــــوم الحرس
غـــارت الشهب بنا أو ربما أثرت فينا عيون النرجـــس[36]

وأحياناً يوظف السارد مقاطع شعرية ليظهر سخريته من شعراء التكسب والاستعطاف بهدف تحقيق مصلحة ذاتية عابرة[37].

وفي موقف مغاير قد يرد المقطع الشعري ليؤكد حجة أو قناعة محددة لقطع الشك باليقين، كما حدث مع الإمام / العالم عندما راح يسأل إمام إحدى الزوايا في مدينة " مرسية " الأندلسية عن سر الإيمان وقوته في هذه الدنيا التي يجب على الإنسان أن يهب لها داراً أخرى خالدة خالصة، تليق بكبريائه اللامتناهي، وبصفات روحه الثمينة وختم صاحب الزاوية كلامه ببيتين لشاعر المعرة قائلاً:

قال المنجم والطبيب كلاهمـــا لا تُحشر الأجســـاد قلتُ إليكما
إن صحّ قولكما فلست بخاسر أو صحّ قولي فالخســـار عليكما[38]

كان المنشد من أرض أندلسية، فهذا يؤكد صفة الانتماء من جهة، ويعمق هوية المنشد من جهة ثانية، وبخاصة عندما ترد هذه المقاطع في سياق استذكاري صرف[39].

ومن الأجناس الأدبية التي تخللت الخطاب الروائي كذلك، نجد نوعاً عريقاً عرفه العرب منذ الجاهلية، وهو فن الوصية. وقد وُظّف بشكل واضح في خطاب "كريماتوريوم" لتناسب السياق النصي مع طبيعة المواقف المؤلمة والحزينة التي كانت عليها حالة الأم "ميّ". إن توظيفه لم يكن كلياً، أي ورد بشكل تلميحي لا أصلي، توافرت فيه شروط كتابة هذا الفن. فعندما نقرأ: "أفضّل المحرقة، وأن يُمنح كل رمادي وبقايا عظامي لابني وفق وصيتي، هو يعرف جيداً ما عليه فعله"[40].

فعبارة "وفق وصيتي" تشير إلى أن الساردة "مي" أمّ "يوبا" هنا ترغب في أن يقرأ ابنها وصيتها، لأن الكلام جاء بين علامتي تنصيص، فهو جزء من الوصية التي تركتها عند محاميها، والتي كانت تصر على أن يقرأها وينفذها حرفياً، حيت ينشر رماد عظامها على تربة فلسطين ومائها.

ولا يسمح المقام بإدراج فنون أدبية نثرية أخرى كان لها موقعها في هذه الخطابات، كالرسالة الإخوانية[41]، كما لا يخفى على أحد ما يُحدثه فن الترسل في إنشاء الثنائية الصوتية في السياق النصي بطريقة مباشرة أو ضمنية.

2 ــ نصف الأدبية: صادفنا في هذه المدونة فنّاً يجمع بين الاعترافات واليوميات، حيث كانت "مي" تخط بعض الاعترافات داخل كراسة مميزة جداً، وقد كانت مطية السارد للدخول في عرض ما هو أعمق وأخطر، كان مخبّأ على صفحات هذه الكراسة، مرتبطاً جداً بخصوصيات عائلة "مي" ولاسيما خالها أبي شادي[42].

3 ــ الأجناس خارج أدبية: وقد وُظّفت بكثافة واضحة، ويمكن أن نكشف عن درجة هيمنة نوع على هذا الخطاب، أو ذاك. فمثلاً درجة توافر الخطاب القرآني كانت أبين في خطابين: "العلامة"، و"هذا الأندلسي" لبنسالم حميش[43]، بينما كانت أقل في "كريماتوريوم" وفي "المخطوطة الشرقية" لواسيني الأعرج، حيث غلب، في هذين النصين، الخطاب التاريخي التوثيقي أكثر، بالإضافة إلى خطابات أخرى كالخطاب القانوني والخطاب الطبي[44]، دون أن نهمش الخطاب الصحفي والإعلامي[45].

أ ــ الخطاب التاريخي: يكاد يكون هذا الخطاب المحرك الأساس في النص الروائي بحسب اختلاف موقعه، فتارة يأتي لأجل فكرة أو رأي، وتارة أخرى

كجواب على سؤال، وتارة ثالثة كنفي لحقيقة جرت على ألسنة الناس، وفي الرابعة يأتي في إطار "الماهية" أي تعريف التاريخ وإظهار أهميته تكرار الحادثة التاريخية والعبرة منها. قال عبد الرحمان لكاتبه "حمو الحيحي": "إذا كان التاريخ ديواناً لا تحتل فيه العبرة حصتها الوضاءة ولا دورها الدافع، فأي معنى يكون للمتغيرات أو التقلب بين الأطوار والفترات ؟"[46].

وفي نص "كريماتوريوم" يأتي الخطاب التاريخي كتمهيد للتسامح الديني الذي تعايشت معه اليهودية والمسيحية والإسلام، وهو في الحقيقة وسيلة تبرر الوجود اليهودي على أرض فلسطين. تقول "مي": "وجاءت فجيعة أخرى صباح 15 مارس 1948 عندما أعلن الإنجليز انتهاء الانتداب بعد أن سلّموا كل شيء لجنود الهاجانا..." [47].

وفي موضع آخر، ورد النص التاريخي كبنية حجاجية تعليلية لحقيقة صارت مفروضة يومياً على الفلسطينيين[48].

كما يلاحظ القارئ لنص "كريماتوريوم" أن هذا الخطاب قد يأتي مقتبساً وحرفياً فهو بمثابة شهادة مستقطعة من السجل الرسمي البريطاني واليهودي المقر بإلغاء تدريجي وكُلّي للعنصر الفلسطيني[49].

ب ــ الخطاب الصحفي والإعلامي: لا نصادف هذا النوع من الخطابات إلا في رواية "كريماتوريوم"، وربما يعود ذلك لأسباب منها:

طبيعة الموضوع والفترة الزمنية التي ترصدها الرواية، ودرجة التوثيق التي يحتاجها في تقصيه للحقائق كما وقعت فعلاً وكاد الصمت عليها يدرجها في طي النسيان، مثل الواقعة/ الاعتداء الذي راحت ضحيته أم "مي" على يد "الهاجاناة ولم يشأ الأب أن يخبرها بتفاصيل هذا الاعتداء/ الجريمة النكراء، حيث كانت الأم

حاملاً في شهرها السابع، الأمر الذي يدفع بميّ إلى البحث والسؤال عن سر غياب أمها من الوجود، فيُؤجل الجواب إلى وقت متأخر، حتى يضطر المؤلف الضمني إلى إدراج الخطاب الصحفي لكي تتعرف "مي" على قصة أمها الغامضة، لعل هذه القصة تشفي غليلها وتوقظ صمت الأب الذي دام طويلاً، وذلك بواسطة قراءة "مي" مقالاً كُتب بحروف صغيرة بعنوان "الهاجاناة تعتدي على عائلة الحسيني" بتدخل السارد ليعلق بكلام: [ثم ببنط أقل عرضاً]: مقتل الزوجة الحامل والأم وحرق البيت، وسيدة مسيحية تنقذ الابنة بأعجوبة". وللتأكيد المفصل على هذا العنوان المكثف حول مسار وفاة/ قتل أم "مي"، تقرأ الساردة داخل مربع صغير مجلل بالسواد حيثيات وجزئيات الحادثة / الجريمة في حارة المغاربة بالقدس، حيث هاجمت مجموعة من فرق الهاجاناة البارحة ليلاً وكعادتها، عائلة الحسيني العريقة بحثاً عن أحد الأفراد المقاومين. ولكنهم لم يجدوا إلا الزوجة التي رفضت دخولهم وقاومت غطرستهم، وعندما اقتربوا منها رمت بنفسها من الأعالي، وكانت حاملاً في شهرها السابع. أما ابنتها الصغيرة... فقد قضت الليلة عند عائلة مسيحية قامت برعايتها رعاية تامة وحمتها من موت مؤكد"[50].

وبهذا الخطاب الصحفي ينكشف للقارئ و"لمي" السر الذي ظلت تبحث عنه طويلاً.

ويلجأ المؤلف كذلك في الوقت نفسه الإطار إلى ذكر عنوانين لجريدتين مشهورتين "كنيويورك تايمز" و"يديعوت أحرنوت" الإسرائيلية (وتعني بالعبرية آخر الأخبار)[51]. والهدف من هذا التوظيف للكلام الصحفي، هو تمرير مجموعة من الأفكار والمواقف من جهة، وفضح بعض النيات المرتبطة بالطرف الإسرائيلي

الحاقد على الألمان حتى بعد مرور أكثر من نصف قرن على تلك المحرقة التاريخية.

4 ــ توظيف مختلف أشكال التعبير الشعبي واليومي: لقد تحقق هذا التوظيف للتناص مع الموروث عبر الأمثال الشعبية، ولاسيما في "المخطوطة الشرقية" مثل ما جاء مدرجاً في سياق دلل على ضيق الحياة الذي أحس به المغني الشعبي المعروف "عيسى الجرموني". وقد نقل السارد ما قاله لامرأة أحبّها: "أنا زوالي عاش ما كسب مات ما خلّى"[52]. ويأتي المثل ليكشف الدلالة ويعمقها أكثر، لأنهما لم يكونا يريدان إلا الحياة البسيطة المتواضعة التي تفيض حباً وطمأنينة. وهي أجواء افتقدتها هذه المرأة مع زوجها الأول. وقد يرد المثل الشعبي بطريقة قصدية تُخفي الهدف من القصة الأصلية للمثل. يقول السارد: "ها أنا ذا يا عبد الرحمان أتجاوزكم جميعاً، أغطي الشمس بالغربال"[53]. أي لتأكيد الرغبة في إخفاء حقائق معيّنة، والأصل في الاستعمال يكون نفياً فتقول "ما تغطيش الشمس بالغربال"، وذلك عندما يكتشف المخاطب حقيقة الأمر.

ونلاحظ أن المثل الشعبي حاضر في نص: المخطوطة الشرقية، حيث يتناول المجتمع الجزائري، ومن ثَمّ لم تخرج هذه الأمثال عن البيئة الاجتماعية الجزائرية لتوضح علاقة النص بهويته الخاصة وواقعه الاجتماعي المعيش[54].

أما الأغنية الشعبية فقد توافرت في نص "المخطوطة الشرقية"[55]، وكذلك في كريماتوريوم[56].

ففي موقف حميمي جداً حيث يناجي المتكلم نفسه مستحضراً حبيبته سارة يقول:

"غرّوا بك العديان

تغامزوا عليك يا فلان

لا خْبر بالأمان

باعوك في سوق الدلالة

إذا بْغيتْ تربح وتنال

لا تخالطش من والى[57].

إن لجوء الروائي "واسيني الأعرج" إلى هذا الموروث المتداول يهدف إلى خلق مناخ شعبي يتناسب مع مناخ سير الأحداث، وظروف معيشته الشخصية اجتماعياً بشكل خاص. وهذا يؤكد محاولة المؤلف إبراز السمات المميزة للرواية الجزائرية وخصوصياتها المستمدة من واقع الشخصيات الحكائية، ومن المخزون الشعبي المتوارث عبر التاريخ محلياً، ولاسيما إذا أضفنا نوعاً شعبياً قليل الانتشار في الأوساط الشعبية العربية والمغاربية، مع أنه يشبه نسبياً التنويمات العائلية، والتي ترددها الأمهات لينام أولادهن، كما كانت تفعل أم "مي"

"نامي نامي يا مانو...

أسرق لك من الثلج فستانه

وأقطف لك من قزح ألوانه

وحياة ربي سبحانه..." [58]

وعليه، فإن كثرة هذه الأشكال الشعبية تدل على خطوة جريئة في وقت هيمن المكتوب على المنطوق، ومن ثم ممارسة هذا المنطوق الشعبي، وإدخاله عالم الكتابة والنص هو بمثابة ثورة على اللغة الأدبية لتتحرر من حظائر الدواوين ومجالس لبلغاء لترتبط بالحياة اليومية لكل الفئات الاجتماعية، فتنهض بلاغة حية تتفاعل مع كل المعطيات. وتستوعب كل جديد على أنقاض لغة جامدة، محبوسة

بالمقدس والخطابية. "وهكذا فالاستفادة من هذا المنطوق الشفهي في الإبداع الروائي يسخر في إبداع رواية الحياة المعيشة المتعددة بلغاتها والمتنوعة بأساليبها وتنضيد مستوياتها الكلامية"[59].

وبكل هذا التنوع والتباين في الكلام الروائي، يمكن القول إن الروائي المغاربي وعبر كل نص كان يعمل على خلق صورة للغة الروائية، أو يعمل على تشخيص هذه اللغة فنياً، مما يقرّب هذه الرواية أو تلك من الطابع الحواري.

الهوامش:

---

1 ــ انظر/ ميخائيل باختين: الكلمة في الرواية، جزء من كتاب جمالية ونظرية الرواية، ت يوسف حلاق، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، 1988، ص 11.

2- Philippe Dufour : la pensée romanesque du langage, ed, Seuil, Paris, 2004 , p 19

3 ــ م. برادة: فضاءات روائية، منشورات وزارة الثقافة الرباط، ط1، 2003، ص 69 .

4 ــ واسيني الأعرج: المخطوطة الشرقية، دار الهدى للثقافة والنشر، دمشق، ط3، 2002 .

5 ــ واسيني الأعرج: كريماتوريوم/ سوناتا لأشباح القدس، دار الفضاء الحر، ودار البغدادي الجزائر، ط1، 2008 .

6 ــ بنسالم حميش، العلامة، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، (د. ط) 2006 .

7 ــ بنسالم حميش، هذا الأندلسي، دار الآداب، بيروت، ط1، 2006 .

8 ــ بنسالم حميش، هذا الأندلسي، ص 62 .

9 ــ واسيني الأعرج: كريماتوريوم/ سوناتا لأشباح القدس، ص 269 .

10 ــ بنسالم حميش، هذا الأندلسي، ص 131 .

11 ــ انظر/ ميخائيل باختين: الكلمة في الرواية، ت، يوسف حلاق، ص 144 .

12 ــ انظر ميخائيل باختين: شعرية دوستوفسكي، ت/ جميل نصيف التكريتي، دار توبقال للنشر الدار البيضاء، ودار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 1986، ص 269 .

13 ــ انظر المرجع نفسه، ص ص 149 ــ 150 .

14- Jean Peytard : Mikhail Bakhtine, dialogisme et analyse du discours, Bertrand lacoste, Paris, 1995, pp 69- 70

15ــ واسيني الأعرج، المخطوطة الشرقية، ص 61 .

16ــ بنسالم حميش، هذا الأندلسي، ص 68 .

17ــ بنسالم حميش، هذا الأندلسي، ص 68.

18ــ بنسالم حميش، العلامة، ص 45 .

19ــ انظر ميخائيل باختين، شعرية دوستوفسكي، ت/ جميل نصيف التكريتي، ص 89 .

20ــ انظر ميخائيل باختين، شعرية دوستوفسكي، ت/ جميل نصيف التكريتي، ص ص، 283 ــ 284 .

21 ــ واسيني الأعرج، المخطوطة الشرقية، ص 64.

22 ــ المصدر نفسه، ص 64 .

23 ــ بنسالم حميش، العلامة، ص 17 .

24 ــ واسيني الأعرج، كريماتوريوم/ سوناتا لأشباح القدس، ص 59 ــ 60.

25- Dominique Maingueneau : l'énonciation linguistique, édition Hachette, Paris 1991, p 121.

26 ــ بنسالم حميش، هذا الأندلسي، ص 70 .

27 ــ بنسالم حميش، هذا الأندلسي، ص 74 .

28 ــ واسيني الأعرج، المخطوطة الشرقية، ص ص 115 ــ 116 .

29 ــ واسيني الأعرج، كريماتوريوم/ سوناتا لأشباح القدس، ص 311 .

30 ــ هي كثيرة خاصة في روايتيْ: بنسالم حميش: العلامة، ص ص: 36، 218، 207ــ 209 253. وهذا الأندلسي، ص 20 .

31 ــ نجدها خاصة في رواية: " كريماتوريوم " لواسيني الأعرج، ص ص 423 ــ 425.

32 ــ وخاصة في المخطوطة الشرقية، لواسيني الأعرج: ص ص: 23، 27، 43، 168 432...إلخ

33 ــ مثل في المخطوطة الشرقية، ص ص: 54، 105، 432، 416... والعلامة: ص ص: 27، 176، 180، 266، 234، 238. وفي هذا الأندلسي: 25، 154، 10، 14، 21، 324 ...447

34 ــ وخاصة في رواية كريماتوريوم: 125، 234، 312، 340...

35 ــ خاصة في كريماتوريوم: ص ص: 284، 333، 283، 305...

36 ــ بنسالم حميش، العلامة، ص 36.

37 ــ انظر المصدر نفسه، ص 207.

38 ــ بنسالم حميش، هذا الأندلسي، ص 20.

39 ــ انظر بنسالم حميش، العلامة، ص ص 218 ــ 219.

40 ــ واسيني الأعرج، كريماتوريوم، ص 380.

41 ــ انظر المصدر السابق، ص ص 429ــ 443.

42 ــ انظر المصدر نفسه، ص ص 423ــ 426.

42 ــ انظر العلامة، ص ص: 27، 176، 180، 266، 234...إلخ. وأيضاً هـــذا الأندلسي! ص ص: 25، 154، 10، 14، 21، 245، 247...إلخ.

44 ــ انظر كريماتوريوم، ص ص: 284، 305...إلخ، و 283، 333

45 ــ انظر المصدر نفسه، ص 264 .

46 ــ العلامة، ص 79.

47 ــ كريماتوريوم، ص 126 .

48 ــ انظر المصدر نفسه، ص ص: 247 ــ 248 .

49 ــ انظر نفسه، ص 249 .

50 ــ كريماتوريوم، ص 446 .

51 ــ انظر المصدر نفسه، ص ص 446 – 447 .

52 ــ المخطوطة الشرقية، ص 23 .

53 ــ المصدر نفسه، ص 43 .

54 ــ كذلك انظر نفسه، ص 168 .

55 ــ المخطوطة الشرقية، ص ص 16، 334، 402 .

56 ــ كريماتوريوم، ص ص 165، 216 .

57 ــ المخطوطة الشرقية، ص 337 .

58 ــ كريماتوريوم، ص 165 .

59 ــ يمنى العيد: فن الرواية العربية، دار الآداب، بيروت، ط1، 1998، ص ص 69 ــ 70.

صنيع الدّكتور عبد القادر الفاسي الفهري في كتابه: السّياسة اللّغويّة في البلاد العربيّة

أ. عبد الحفيظ شريف، أ. سعيد عامر،
جامعة تيزي- وزو.

مقدّمة: تشغلُ الرّقعة العربيّة حيّزا كبيرا في الخريطة الجغرافية؛ فانجرّ عن ذلك تنوّعٌ في الخرائط المناخية والإقليمية والثّقافية، والاجتماعية والسّياسية، بل وحتّى اللّغويّة؛ بدليل تنوّع اللّهجات العربية داخل البلد العربي الواحد أحيانا، فكيف لو أُضيف لهذا الأمر ما أضحى يُسمى بـــ: **غنيمة حرب**؟! أي اللّغات الأجنبية المُتوارَثَة عن لسان مستعمري هذه البلدان، دون إهمال بعض اللّغات الأصلية في بعض هذه الرّقع؛ كالمازيغية في المغرب العربي، والكردية في أرض الشّام والحبشية في بلاد القرن الإفريقي... إلخ، فلَزُم لهذا التّنوّع أنْ يتعايش وفق حدود لا يستطيع رسمها إلا ما غدا يُعرف: بالتّسييس والتّخطيط اللُّغوي؛ فهو المجال الوحيد الذي بمقدوره منع اشتعال الحروب اللغوية، كما أنّه منفذ الحيلولة دون انقراض اللُّغات، بل وإعطاء كلّ لهجة ولغة المكانة التي تستحقُّها. وهذا ما سعت إلى التأكيد عليه مجموعة من الكتابات العربيّة؛ التي استشعرت ضرورة ذلك لاسيما أنّ العولمة اللغوية الزّاحفة، تفعل في اللّغات الطبيعيّة فعلتها. غير أنّ تلك الأطروحات العربيّة المقدَّمَة في هذا الصّدد لطالما كانت الاختزالية والطرح السطحي يحويها، فكانت هِمَم المنشغلين بهذا الضّرب من البحوث شبيهة بمن يترقَّب مهديّا منتظرا، يُجلِّي عن المنشود غطاءه، ويضع على جرح العربية الفصيحة يده، ويُنصِف التّنوعات اللّغوية؛ حين يضع كلاّ منها في مكانها، وعلى ما يبدو – وهذه الشهادة أتت من بعض من سارعوا إلى التّبشير في الشابكة بصنيع

الفهري الجديد – لم يكن ذلك متجسّدا إلاّ في هذا المُؤَلَّف الجديد المعنون بـــ (السّياسة اللّغويّة في البلاد العربيّة) لعلاّمة المغرب: الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري، فتكوَّرَت في الأذهان فكرةُ التّساؤل عن صنيعه وميزَته في بضع ورقات في قراءةٍ تلمُّها عنونةٌ مفادها: صنيع الدّكتور عبد القادر الفاسي الفهري في كتابه (السّياسة اللّغويّة في البلاد العربيّة) مُراعين في ذلك الخطوات الآتية:

1 ــ تقديم الكتاب؛

2 ــ قراءة تحليلية للكتاب؛

3 ــ وقفة نقدية.

1 ــ تقديم الكتاب: كان شهر سبتمبر من سنة 2013 م، موعدا ضربته آلات طباعة دار الكتاب الجديد بليبيا لمترقّبي جديدها، بإصدار الطبعة الأولى من كتاب (السياسة اللغوية في البلاد العربيّة بحثًا عن بيئة طبيعية عادلة ديموقراطيّة وناجعة) لمُؤلِّفه: الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري؛ ذلك الكتاب الذي احتوته (332) صفحة مقاسُ الواحدة منها: أربعة وعشرون (24) سنتمترًا طولا، على سبعة عشر(17) سنتمترًا عرضًا، مُدوّنة بخطّ simplified arabic، ببنط (13) يلمُّها (أي هذه الصفحات) غلافٌ من ورق غليظ، غلبَ اللّون الأبيض عليه، تعبيرًا عن قلّة الأوراق المُسوَّدة في مثل هذه المواضيع في ديار البحث العربيّة، يُوازيه لونٌ رمادي قليل الحضور مقارنة بالأبيض، فصَلَ بينهما حرف السّين، المخطُوط باللّون الأسود الدّاكن ذلك أنّه أقوى حرف في كلمة (سياسة) للصفير الذي ينشأ عنه أثناء النُّطق به، كما أنّه الحرف الذي يُلمِّح –أيضا– إلى كلمة (مستقبل) مستقبلٌ لا بدّ وأنّه مشرقٌ للّغة العربية إذَا ما تناولتْها سياسة لغوية ناجعة وعادلة وديموقراطيّة أو لعلَّ الأستاذ الفهري يستحضر المقولة المنسوبة للشيخ محمد عبده في لعنه لحرف السين، كتعبير عن نقمته من السياسة القاصرة عن تحقيق ما هي له بالوضع.

2 ــ قراءة تحليليّة للكتاب: اعتاد أهل التّصانيف على تقديم كتبهم ومؤلّفاتهم بما يُجمِلُ ويختزلُ ما طرقوه في متون أبحاثهم ومزبُوراتهم، ولم يتخلّف الفهري عن هذه

السُّنّة؛ لمّا قدّم إصداره الجديد بتقدمةٍ جاء خبرُها في تسع عشرة (19) صفحة استهلّها بجُملة من المأثورات، والأخبار التّاريخيّة التي تعمّد إيرادها في سياق تركيزه على أنّ **قوّة اللغة كامن في قوّة سياسة الأمّة**، فكانت مقولات ابن خلدون وابن حزم، دعامة لما ذهب إليه في هذا الطّرح، وكان تجنيده لطائفة من الأخبار التّاريخيّة سندا لرؤيته فسَاقَ لذلك أمثلة من نحو: أنّ اللُّغة القشتاليّة لم تكن لتتواجد في أفواه بعض الإسبان إلاّ لمّا فرضتها السلطة القشتاليّة فرضا، كما أنّ اللّهجات التي انبثقت عن اللاّتينيّة؛ أي الفرنسية والإيطالية والإسبانية... إلخ لم تكن لتعتلي صرح اللّغات المُعترَف بها، إلاّ حين انتصرت لها قوميّات سُرعان ما صارت دُولاً تعلنُ بالفم الملآن تبنِّيها وترسيمها لما انبثق عن اللغة اللاتينيّة، والتي تزعزعت الدّولة الإقطاعيّة، التي كانت تذودُ عنها وتُوظّفها. فكلّ هذه القصص المسطّرة في التّاريخ جعلت الفهري يؤمنُ، بل ويردّد في ثنايا كتابه أنّ أيّة سياسة لغويّة لا بدّ وأن تعضُدها سياسة الدّولة، حتّى تصير ناجعة وفعّالة؛ يقول: "فالسّياسة في ميدان اللّغة قبل الاقتصاد، الذي يحلّ في المرتبة الثّانية وقبل الصّناعة والتّكنلوجيا، بل قبل الثّقافة والفكر والعلم والتّنوير، ورغم أنّ الخطّة من أجل النّهوض باللّغة ينبغي أن تكون شموليّة، تتفاعل فيها المكوّنات كلّها إلاّ أنّ الأولويّة في هذه المرحلة بالنّسبة للعربيّة ينبغي أن تكون للسّياسة[1]" وعلى هذه الأساس انطلق القلم الفاسي يخطُّ مُؤصّلا ما ينبغي مراعاته أثناء رسم السّياسات اللّغويّة، مُنوِّها بضرورة الأخذ بعين الاعتبار الاقتصاد في علاقته باللّغة العربيّة وبضرورة مراعاة مبدأ العدالة اللغويّة... إلخ من الأمور التي يصلح أن يُقال فيها: إنّها أصولٌ لأيّة سياسة أو تخطيط لغوي. ولأنّ البلاد العربيّة لا تزال تفتقر إلى سياسة لغويّة مثمرة وعادلة فإنّ العلاّمة الفهري لم يُهمل في تقدِمته هذه استحضار ما يدعُ إقامتها أمرًا لا محيد عنه؛ فالتّعدّدية اللغوية في بلاد يعْرُب تستدعي نظاما لا يؤطّره إلاّ تسييس لغوي مُنصف، يعمل على تفادي اشتعال الحروب والنزاعات اللغوية بين هاته النّتوّعات بل ويُنزِل كلّ لغة ولهجة منزلَتَها، كما أنّ العولمة الزّاحفة ومسألة ترسيم اللّغات في الدّساتير من الأمور الدّاعية لوضع تخطيط لغوي عادل ومستعجل.

انتقل المؤلّف –بعد أنْ لخّص بحثه– إلى البسط والعرض المستفيض في (6) فصول؛ وَسَم الأوّل منها بعنوان: **أوضاع اللّغة العربيّة وتحدّياتها**؛ وفيه سلّط الضوء على الواقع اللّغوي العربي، واستتبع مكانة لغة الضّاد فيه، وكأنّ ذلك كلّه بمثابة الخطوة الأولى، والقاعدة المثلى لنجاح تشريح أيَّة سياسة لغويّة أو وضعها فمعرفة أوضاع اللغة العربيّة وتحدّياتها، لا يتأتَّى إلاّ من خلال تحرّي الواقع واستنطاقه، وهو ما برع فيه الفهري؛ لمّا استقصى الخبرَ في جملة من الوقفات كانت الأُولى مطوّلة، تتبَّعت الازدواجيّة اللّغويّة، تقصَّد من ورائها تمرير ما مُؤدَّاه: إنّ العربيّة الفصيحة مهدّدة بالزّوال لانتشار عاميّاتها، وتبختُر اللّغات الأجنبيّة على رقعتها، فهي ازدواجيّات تقف أمام تداوليّة اللغة الرّسميّة "وذلك ما ترك – مثلا– غريغوار الفرنسي يوجّه تقريرا للجمعيّة الفرنسيّة معنونا بما يلي: الحاجة والوسائل لمحو اللّهجات وتعميم استعمال اللغة الفرنسيّة[2]" ويرى الفهري ها هنا أنّ الحلَّ كامن في "إضعاف اللّهجات المنافسة للّغة المعيارية، وذلك بتدخّل الدّولة في احتكام الاستعمال إلى اللغة الرّسميّة (وهو ما يؤمن الفهري به سببا لنجاح أيّة سياسة لغويّة أو فشلها) وقد حصل ذلك في هانوفر (Hanover) شمال ألمانيا في ق18م؛ حين بدأ النّاس يتكلّمون ألمانية عليا شبه معياريّة، لوجود المتعلّمين، ولوجود البلاط الملكي هناك[3]" فأيّة سياسة أو تخطيط لغوي يستدعي الأمر فيهما تقدير أمر الازدواجيات وإحلال التّنوّعات اللّغويّة محلّها، ومنعها من شغل غيره. وغير بعيد عن مسألة الازدواجيّة اللغوية في معرض تقصّي أوضاع العربية، تقصّى الباحث أدبيّة من أدبيّات البحوث، وهي اللغة والهُويّة، لعلاقة هذه القضية بأبحاث السياسة اللغوية فالهويّات في الوطن العربي متعدّدة؛ لذلك لزُم إدراجها في الحسابات قبل رسم السياسات اللغويّة؛ ذلك "أنّ قوّة العربيّة تأتي من كونها ليست مرتبطة بهويّة ضيّقة ولا بهويّة ابتلاعية لم تقم بابتلاع اللّهجات أو إماتتها، ولكنّها تعايشت معها وليست العربيّة ذات هويّة إقصائيّة (...) فلم يعرف العرب في تاريخهم إرهابا لسانيّا كما عرفته فرنسا وإسبانيا أو غيرهما من الأقطار؛ حين قُطع لسان من تكلّم بغير

القشتاليّة في إسبانيا، أو سُجن وعُذّب من تكلّم بالأوكستان (Occitan) في فرنسا[4]" أمّا في وقفته عند عنصر الثّنائيّة والتّعدّدية؛ فمردّه أنّ إتقان اللغات الأجنبيّة اليوم قدرٌ لا مفرّ منه؛ فهي وسائط حضاريّة، شرط ألاّ يُسلَّم بأنّها لغات عالمية على البداهة والإطلاق، وما إلى هذه النعوت التي تظلم اللّغة الوطنيّة؛ فالثّنائية اللغوية ضرورة حتميّة في أيّ تخطيط لغوي "إنْ هي مُورِست طبقا لحسابات موضوعيّة بعيدا عن السّياسات الضيّقة، بشرط أنْ تدعم العربيّة[5]" وقد ضرب المؤلّف في ذلك نماذج ناجحة لبلدان ككوريا الجنوبيّة وفنلندا؛ حيث تعدّ سياستها اللّغويّة مثمرة حين لم تُغيّب الإنجليزية في جامعاتها ومعاهدها، ولكن في إطارٍ لم يبخس لغة الموطنِ حقّها ونخوتها. لقد أدرك الفهري في هذا الموضع من مؤلَّفِه أنَّ تعريب التعليم، وتوفير وإشاعة المصطلح العربي أو العكس، ممّا يُسهم في نجاح أو إخفاق السّياسات اللغوية في البقعة العربيّة، فالمصطلح العربي هو مفتاح تعريب العلوم كما أنّه السّد المنيع أمام تدفّق المصطلح الأجنبي، والذي تزيد في سرعة انهماره العولمة اللغوية الزّاحفة، تلك العولمة أو الظّاهرة التي تقود طلائعيّتها اللغة الإنجليزيّة، حتَّى أنّها غدت تُلقّب بلغة المجرّة اللغويّة (Linguistique galaxy) ما ترك المؤلّف يتساءل عن إمكانية بلوغ العربيّة صرح اللغات العالميّة في ضوء هذه العولمة القاتلة للّغات، وبالخصوص أنّ البلاد العربيّة لا تزال تفتقر لسياسة لغويّة تدعم اللغة العربيّة داخل أروقتها، فكيف الحال والأمم تخطّط للغاتها عالميّا في ضوء ما تُمليه العولمة من شروط. لم يجد الفهري في هذا المقام سوى التّشبّث متفائلا بتوقّع يرتجى تحققّه؛ وهو "إمكانية ارتقاء اللغة العربيّة للرتبة الخامسة في ترتيب لغات زمن العولمة بعد الإنجليزية والإسبانيّة والصينيّة والهندية–الأورديّة[6]"

انتقلت الأطروحة الفهريّة بعد ترصّدها لواقع اللغة العربيّة في إطار مقتضيات السياسة اللغوية الفعّالة إلى التطرُّق للقرار السياسي العربي ومدى خدمته للغة العربية، في فصل مُتوّج بـــ: **البيئة السياسية وصنع القرار اللغوي والديموقراطية**، وفيه كان المؤلِّف خبيرا سياسيا؛ لمّا وقف على الأنظمة السياسية

المختلفة، يتعرّض لها مُعرِّفا وناقدا، وغايتُه في ذلك تقريب جواب لسؤال: هل الدّيموقراطيّة هي النّظام الأمثل لسياسة لغوية ديموقراطية؟ ذلك النّظام الذي يؤمن الفهري بقدرته على تحقيق هذه السّياسة؛ حيث أخذ يسرد بإعجاب مقولة لينين: "إنّ أيّ دولة ديموقراطية مطالبة بضمان حريّة تامَّة للّغات الفطريّة، وإلغاء أيِّ امتيازات لأيِّ لغة على أخرى[7]" غير أنّ ما يتأسّف له الفهري أنّ السياسة الدّيموقراطيّة اللغويّة في البلاد العربيّة غير موجودة، لأنّ ما ناب عنها هي "سياسة يمكن وصفها بأنّها غير ديموقراطية وغير جماهيرية، وغير عادلة وغير مكترثة لمصالح عموم الشعب، بل إنّها احتكاريّة طبقيّة، لسانها هو اللسان الأجنبي، وما يرتبط به من مصالح اقتصادية وسلطويّة[8]" وقد ظهر كمَدُ وحزن الباحث على هذه الخيانة؛ حين استرسل متحاملا على المسؤول السياسي المغربي الواقف حجر عثرة أمام تحقّق مشروع أكاديمية محمد السّادس للغة العربيّة، وتجلّى ذلك أيضا في نقده لمقام اللغة الفرنسية في المغرب؛ إذْ تتبوّأ هذه اللغة الأجنبيّة بفعل دعم السّاسة لها مكانا مرموقا لم تحض به أصلا في موطنها الأصل، مع العلم أنّها لغة مهدّدة بالزّوال في عقر دارها، فالقرار السّياسي في البلاد العربية لا علاقة له البتة باللغة العربيّة، بل إنّه "غالبا ما يُعاكس اختيارات عموم الشّعب اللغوية، إمّا باللاّمبالاة وعدم تخطيط غير مقبولين، وإمّا بتخطيط صريح أو ضمني يعاكس الاختيارات الشعبية[9]" فالتّوجُّهات الدّستورية اللغوية في الوطن العربي تتناقض مع واقع الممارسة؛ ما يجعل السّياسة اللغويّة فيها فاشلة، ولا تخدم ما تزعم أنّه اللسان الرّسمي (أي العربية) فالدّيموقراطيّة في أرض العروبة قد جنحت بفعل ساستها إلى تمكين الدّوارج واللغات الأجنبيّة، وهذا ما يخلّ بمبادئ **العدالة اللغوية**؛ تلك العدالة التي أفرد لها المصنّف الفصل الثّالث، فكان فيه صاحب أطروحة جديدة غير معهودة من قبل؛ ذلك أنّه يعالج في هذا الفصل مفاهيم جديدة، وأصلا جديدا يرى ضرورة اعتماده أثناء التّخطيط اللغويّ، وهذا ظاهرٌ أثناء تعرّضه بالحديث لهذه العدالة اللغوية؛ التي تُناقِضُ في مفهومها الضّيم اللغوي، والتي لا تتحقّق إلاّ أثناء

نسف أساطير تفوّق لغات على أخرى، وإقرار مبدأ المساواة، واعتماد معيار "التّرابية اللغويّة الذي يُتيح الأولويّة للغات الوطنيّة المرتبطة بالأرض[10]" ففي خضم هذه العناصر الثّلاثة التي أوردها الفهري نجد أنَّه يدعو إلى سياسة لغوية تؤمن بشعار "الوحدة في التّنوّع" الذي رفعه الاتّحاد الأوروبّي، أو بشعار "من الجميع نصنع واحدا" الذي تبنّته الولايات المتحدة الأمريكية، في حين يعدّ ما يُعاكس هذه الشّعارات أكبر مضادّ للسياسة اللغوية العادلة "فالإنسان ينتمي إلى جماعات متعدِّدة بالضّرورة، خلافا لما يتمناه الفئويّون المنغلقون، أو منظّرو السياسات الثقافية التّعليمية أو الهويّات الضيّقة، إنّهم يريدون تقسيم شعوب العالم بحسب مقولات حضارية أو ثقافية تقييديّة، أو تعليبهم في صناديق خاصة[11]" وإذا كانت هذه النّظرة تقرُّ ضرورة إنصاف كلّ التنوعات اللغويّة؛ فإنّ الواقع العربي في استقصاء الباحث لا يتماشى مع مبادئ العدالة اللغويّة، فالعربيّة وإنْ كانت رسميّة في دساتير الدّول العربيّة، إلاّ أنّ الإنجليزية هي المتحكّمة واقعيا في المشرق والفرنسية في المغرب ثمّ إنّ التّنوعات اللغويّة في الوطن العربي (اللّهجات المازيغية... إلخ) لا تُوظَّف إيجابيا في دعم الهويّة الوطنيّة ووحدتها.

وأمّا الفصل الثّالث فقد جاء مُخصَّبا بعنوان: **الثقافة والحضارة واللغة**، وفيه أرسى الباحث الطرق التي تفضي باللّغة العربية إلى صرح الحضارة العالمية وكأنّ السّياسة اللغوية التي ينشُد إقامتها لا تتوقف عائداتها على جعل العربيّة في مكانة مرموقة داخل الرّقعة العربيّة وحسب، وإنّما ترمي إلى أخذ العربية إلى الباحة العالمية، أين تتصادم الحضارات والثّقافات، وقد قرَّب المُؤلِّف هذه الغاية المنشودة بعد أن عرض التّعاريف المختلفة للثقافة، وبعد أنْ غاص في قِوام الحضارة، وصراع الحضارات المعيش، مُعرِّجا على العلل السياسية التي جعلت الحضارة العربية مزدهرة في الغابر من زمنها، ولأنّ ذلك حلم مَرجُوٌّ تِكراره، فإنّ السبيل إليه تصنعه السياسة اللغوية الدّيموقراطية العادلة، التي تكون فيها الثقافة العربية "محاكية لثقافة العصر الرّاقية والنّاجعة والمربحة اقتصاديا من جهة، وأنْ

تتأثّر وتؤثّر فيها؛ أيْ: أنْ تكون حاضرة حضورا لافتا ضمنها، وأنْ تفرز سمات تميّزها وخصوصية تجعلها في نفس الوقت مختلفة عن الثقافات الأخرى[12]" وبعد هذا الفصل حلّ قلم الفهري عند عنصرٍ لا يقلُّ شأنا في قيمته وأهميته عمّا عرضه في فصل العدالة اللغوية؛ وهو عنصر **اقتصاديات اللغة**؛ مُمهِّدا له بمقولة فرنسيس بونج (Francis Bonge) والتي مؤدّاها: "تمارس اللغة الفرنسية وهي ليست بالنسبة إلينا أداة تواصل طبيعية وحسب، بل هي وسيلتنا للعيش كذلك "وإلى أشباه هذه المقولة، ارتمت تحليلات الفهري في هذا الفصل؛ فالسياسات اللغوية عليها أنْ تُراعي الجوانب الاقتصادية، مُحذِّرا من التسليم والخضوع لما ينادي به دعاة ترسيم اللّهجات في الأقطار العربية؛ حيث سيُكلِّف ذلك الأمَّة العربية ثمنا باهضا؛ إذْ كلّما تنوّعت اللّغات المُتبناة في كل رقعة؛ كلَّما ارتفعت معه الكلفة المادية التي تستوجبها عملية الترجمة منها وإليها، فعلى العرب أنْ يتحاشوا ما تُنفق عليه بلدان الاتّحاد الأوربي المتباينة في لغاتها المليارات (أي الترجمة) وعليه؛ فإنّ أيَّة سياسة لغوية لا تضع العربية الفصيحة في مكانتها المناسبة ستضرّ بالاقتصاد والمال قبل أيِّ شيء وأمَّا ورود العكس (أي اعتماد العربية الفصيحة في سائر الأقطار العربية وتحاشي ترسيم العاميِّات) فسيكون مُربحًا، بالنّفع عائدا، فاللّسان شديد الصلة بقطاع الاقتصاد وهو "ما لم ينتبه له المختصُّون في اللغة؛ إذْ إنّ ما يخوضون فيه من إشكالات حول وضع اللغة ومتنها وسياساتها وتعليمها له تبعات اقتصادية[13]" فالبلد الأحادي اللُّغة أقلّ إنفاقًا من الثنائي وهكذا، بل ولعلاقة اللغة بالاقتصاد أضحت الإنجليزية –مثلا– تُوسم بلغة السوق، وأمسى الإقبال على تعليمها وتعلّمها متزايدا؛ لأنّها تُترجم في عين متعلِّميها دخْلا مرتفعا، ولكي تكون العربية كذلك، فعلى الإعلام أنْ يتبنَّاها وأنْ يُروِّج لها في إشهاره وبرامجه، وفي كل ما يبثُّه، وأنْ يَحُولَ السَّاسة دون انتشار اللغات الأجنبية واللهجات العامية، وإلا فإنّ الصفعة سيتلقاها الاقتصاد وذلك ما تشير إليه مقولة أوجز بول "البلاد المجزّأة لغويا بشكل كبير بلاد فقيرة دائما[14]" ولتفادي ما تُنذر به هذه المقولة بصفة خاصَّة، أو ما قد يكون أكثر كارثية

من ذلك كزوال العربية واندثارها، فإنّ الفهري ختم صنيعه بفصل أورد فيه أدويةً وحلولا استخلصها من بحثه، اجتمعت تحت عنوان: **في سبيل تخطيط واستنهاض لغوي جديد**، دندَن فيه على ضرورة التّشخيص الموضوعي العلمي الدقيق والشامل لواقع اللغة العربية، في ضوء ما ينازعها من لهجات ولغات أجنبية، مُلمِّحا إلى أنَّ المنزلة الدينية للعربية وحدها لا تكفي "فالمطلوب هو أنْ تحيا بدُنيويَّتها إضافةً إلى دِينيَّتها[15]" مُستنهِضًا في ذلك الورقة السياسية لخدمتها، مُنذِرا بعواقب تجاوُز الدوارج الحيز المخصَّص لها؛ حين بدأ استعمالها يأخذ مسار التّرسيم في قطاع التعليم والتربية، وقطاع الإعلام في إعلاناته وإشهاره، مُستصرِخا التشريعات القانونية التي لا تتحدّث عن اللّغات إلاّ حين تثُور الأقليات مطالبةً بترسيم لغة، لا تُمثِّل لسان كافة الشعب، مُنبّها إلى اغتنام ما تتوصل إليه البحوث اللسانية من نتائج؛ إذْ بها يتهيّأ المتنُ الداخلي للغة؛ أي المعجم والنحو والمصطلح... والذي لا يكفي لبلوغ العربية مبلغَ قرارة العين، إلاّ أثناء توفّر الأقطار العربية على سياسة لغوية ناجعة تخدمها، ولذلك صنع الفهري مؤلفه هذا "لأنّ البلدان العربية لا تُقيِّم سياستها اللغوية، بل إنّها لا تملك أصلاً سياسةً لغوية للاّمبالاة الموجودة عند المسؤولين[16]".

3 ــ الوقفة النّقديّة: لا نزعم في هذا الموضع من الطّرق أنّنا نمتلك حسًّا نقديًّا بمقدوره أنْ يعيب تراصُف اللّبنات في المُشيَّد الفهري، وإنّما سنكتفي – وذلك مبلغ الجهد المبذول– بذكر ما نراه كقرّاء أنّها ملاحظات شدّت انتباهنا، ونحن نُقلّب صفحات هذا الكتاب، الذي لا نُكران أنّه تأليف مؤصِّل ومُؤثِّل للسياسة اللغوية، أتَى فيه صاحبه على كلّ ما ينبغي مراعاته أثناء وضع السّياسات اللغوية في البلاد العربية، ولقد باحَت أوراق الكتاب بما دُوِّن عليها أنّ المُؤلِّف ينشُد سياسة لغوية لا تبخس أيّ تنوُّع لغوي تشهَدُ به الأطالس اللغوية العربيّة، ومن المِيزات الحسنة لبحث الفهري أيضا، أنّه تضمّن أطروحات جديدة لم يُسبَق إليها من قبل وبالخصوص أثناء حديثه عن مبدأ العدالة اللغويّة كأصلٍ من أصول نجاح السياسات

اللغويّة. وإذَا كانت البحوث التي خطّها من تعرّض للموضوع الذي يُناقشه الفهري قد استهدفت التمكين للعربية داخل الوطن العربي، نجد أنّ الهدف والغاية الفهرية في هذا الكتاب اتّسعت حدودها، مُناشدةً ذلك وزيادة؛ فالفهري يُؤصّل لسياسة لا تُمكّن للعربية في رقعتها وحسب، وإنّما تأخذها إلى ركب اللّغات العالمية، فصنيعه يتخطَّى الحلُم المحلّي إلى ما بات يُعرف بـــ: دخول المجرّة اللغوية؛ تلك المجرّة التي تتنافس فيها الألسنة الكبيرة كالإنجليزية والإسبانيّة والصينيّة... لأنّ الحضور مع الكبار هو ما يؤخِّر الزّوال والاندثار، ويُحقّق للألسن التَّمكين والانتصار. ومن الحسنات المُبصَرة في المُؤلَّف تلك الموقعة الكبيرة التي شغلتها الإطلالات المقارنة فيه؛ حيث لجأ صاحب الدّراسة إلى إيراد النماذج اللّغوية الأجنبيّة الناجحة، بفعل اعتماد مُتكلِّميها على سياسة لغوية ناجعة ومقارنتها، أو التلميح إلى مقارنتها بالنماذج العربية، والمرمَى من ذلك معروف طبعا، وهو الدعوة للاقتداء والسير وفق خطا الرّكب النّاجح، غيرَ أنّ ما قد يُلاحظ مُستَثْقَلاً على الاستشهادات الفهرية في معرض ذكره للنماذج العربيّة المُتعثِّرة، والتي نجم عن تعثّرها هضم حقّ اللّغة العربية،هو تركيزه على سَوْق الأنموذج المغربي؛ فقد تحامل على من وقف عائقًا أمام تحقّق مشروع أكاديميّة محمد السادس للغة العربية، وما إليها من مشاريع التربية والتعليم التي لم تُجْدِ في نظره، ولسنا نجد ما ينتقد اتِّكاءه على سرد النَّماذج الفاشلة، سوى أنْ نستأنس بالمأثور التّراثي الذي فحواه: **ليس العجب ممّن هلك كيف هلك، ولكنَّ العجب ممّن نجا كيف نجا،** وعليه؛ فإنّ تحبيذ إيراد النماذج العربية النّاجحة هو ما كان الأفضل لو أنّ الفهري أقدَم عليه؛ ففي سورية، وفي بعضٍ ممَّا بلغه الإخوة السودانيون والعراقيون، ما كان كفيلاً بالتمثيل للعيّنات العربية النَّاجحة، والتي تصلح للإمامة والقدوة. وممّا سيعلَق بذهن القارئ لكتاب الفهري علوقًا يبغي التوضيح والتفسير، ذلك الأمر الذي تجلّى في مظهر التناقض – أو هكذا يبدو– إذْ يقول: "ويتنبّأ غرادول بأنّ العربية ستتحوّل إلى موقع لغة كبرى إلى جانب الصّينيّة والهنديّة الأرديّة والإسبانيّة والإنجليزيّة (بينما يتمُّ أُفُول

الفرنسية) مع منتصف القرن الحادي والعشرين، كما يتنبّأ بقفز عدد متكلّميها إلى (482) مليونا في نفس الفترة، ممّا سيضعها في الصّف الخامس العالمي عدديا، بعد الصّينيّة والهندية الأورديّة والإنجليزيّة والإسبانيّة، وستكون لها حظوظ في تقاسم وظيفة التواصل العالمي في أولغريشية لغويّة جديدة[17]" ومن دون أنْ يُعلّق المُؤلِّف على هذه النُّبوءة المرجُوّ تحقّقها –أيْ ما يجعلنا نقول بأنّه يُسلِّم بها ولا يعترض عليها– انتقل إلى عنصر آخر عنوانه: هل اللّغة الفصيحة مهدّدة؟ ليذكر قائلا: "وهناك لغات مصنّفة ضمن المهدّدات، ومنها اللغة العربية[18]" فالتناقض ها هنا أكبر حُكم سيخلص إليه ذهن القارئ، وما كان للفهري أنْ يسمح بتشكُّله لو أنّه بيّنه بتعليق أو شرح أو توضيح. ولأنّ الصنيع في هذا الكتاب يُؤصِّل أصول وضع السياسات اللغوية في البلاد العربية، فإنّ جملة من الرؤى قد يُدلي بها الملاحظون والمهتمُّون بهذا الضرب من الموضوعات، ومن بين ما يتبدّى في ذلك استحسانُ لو أنّ المُؤلّف استحضر في كتابه المُؤَصِّل مسرَدًا، يُبيّن فيه المصطلحات المتعلّقة بموضوع السياسة اللغوية؛ فبِه يُتحَاشى الخلط المصطلحي؛ أيْ ما يُوهم المتصفّح أنّها مصطلحات لمفهوم واحد، ونمثّل في هذا المقام بمصطلح (سياسة لغوية) ومصطلح (تخطيط لغوي) واللّذين تردّدا في أكثر من موضع في هذا الكتاب فالسياسة اللغوية كما يقول لويس جان كالفي (Louis Jean calver): "هي مجمل الخيارات الواعية المُتّخذة في مجال العلاقات بين اللغة والحياة الاجتماعية وبالتحديد بين اللغة والحياة في الوطن، واتّخاذ قرار بتعريب التّعليم في المرحلة الجامعية يُشكّل خيارا في السياسة اللغوية، أمّا احتمال وضعه موضوع التنفيذ في هذا البلد أو في ذاك فيُشكّلُ تخطيطا لغويّا[19]" أمَّا التخطيط اللّغوي فــ: "هو البحث عن الوسائل الضرورية لتطبيق سياسة لغوية، وعن وضع هذه الوسائل موضع التنفيذ، فاتّخاذ قرار بفعل كذا أو كذا يُشكّلُ خيارا في السياسة اللغوية كقرار تعريب التعليم على سبيل المثال، أمّا احتمال وضعه موضع التنفيذ على ساحة معيّنة فيشكّل تخطيطا لغويّا[20]"

وإذا ما سمحنا لأنفسنا بتعقب الأستاذ الفهري في شيء من تشخيصه لأوضاع العربية وتحدِّياتها التي وقف منها على سبع مرهقات، فنعتقد أنَّ هناك ثامنة وهي: **القعود الآثم للنُّخبة العربية عن خدمة لغتها**، فـ "النخب العربية (المثقَّفة) مترهِّلة متواكلة وعاجزة عن بناء استراتيجيات وطنية، وغير قادرة على الوقوف في وجه التحدّيات العاتية، وتكره الإزعاج، وتنشد السهل، ولا تشحذ وعيها الاستراتيجي بمفاهيم وآليات جديدة للتعامل مع الأزمات، ومع التَّحوُّلات المتسارعة[21]" ذلك أنَّه كثيرا ما يكون موقف النخبة دفَّة توجيه المجتمعات، وصانع اختياراتها، وحامي مقوماتها، إلا أنَّ النُّخبة العربية عموما، والحاملة لهمِّ اللغة منها – بالفعل أو بالقوة خصوصا– قد قعدت عن هذا الدور المحوري في نجاح أو فشل أيَّة سياسة لغوية مهما كان مصدرها. ومن هنا يكون استعراض منطلق الأستاذ الفهري في استدلاله على مدى فاعلية القرار السياسي ودرجة نجاعته في التمكين للغة.

يستثير الأستاذ الفهري شجون القارئ العربي حين ينبش على فترة مجيدة من تاريخ العرب والعربية، فيثني على بعض خلفاء بن العباس الذين رفدوا العربية بما مكَّن لها أنْ تكون لغة عالمية، مُستعرضا أحوال هذه اللغة في أبرز محطَّاتها، مع ربط واضح لما تزامن مع ذلك من الأوضاع السياسية السائدة، (الصفحة 233 وما بعدها) ولا شكَّ في أنَّ استدلال الأستاذ الفهري بأثر الدَّعم السياسي على رقي اللغة والتمكين لها، وفي كثير من المواضع في الكتاب، على درجة من الصِّحة في التمثيل والقياس، غير أنَّ ذلك ليس على إطلاقه، فمن الضروري أنْ نقرَّ بأنَّ القرار السياسي العبَّاسي المشهود، لم يكن ليجد له عينا ولا أثرا لو لم تكن النُّخبة العربية المثقفة الواعية والمخلصة، قد بذلت من الجهد والتضحية مالا يحيط به وصف فصنعت للعربية بيئة انتعشت فيه انتعاشا لم يكن القرار السياسي فيه إلا داعما ومشجِّعا، وراعيا مكمِّلا، لا مُنشِئا ولا صانعا.

وإلى هذا الحدِّ تستوي جدلية السلطة والنخبة قائمة على الصياغة المزدوجة التالية :

هل تتحمَّل النخبة المثقفة مسؤولية إصلاح القاعدة الشعبية على جميع مستوياتها، وتكوين وعي مجتمعي كفيل باستصدار قرار سياسي فوقي يساير تطلُّعات الأمّة؟ أم نسلك سبيل التنادي لإصدار قرار سياسي فوقي صارم وغير متردِّد، يُلزِم النُّخب والمؤسسات والأفراد بتنظيم عناصرها، والقيام بدورها المنوط بها في تهيئة المجتمع للاعتزاز بلغته والتمكين لها؟

إنَّ المراهنة على الطبقة السياسية في البلاد العربية في قضية تبنِّي اللغة العربية كلغة للمشروع الحضاري العربي المأمول؛ ينطوي على مقدار من المغامرة، أكثر مما يُنظر إليه كاختيار. وإنَّ استعراض الأستاذ الفهري لنماذج تبنِّي الطبقة السياسية في البلاد الأخرى (ألمانيا، اسبانيا...) واستحضارها نماذج للاهتداء والاقتداء؛ فيه "قياس مع الفارق" ففي الوقت الذي كان توجُّه الطبقة السياسية نحو العناية بلغاتها القومية ضمن سياقات اجتماعية وتاريخية جعلت من القرار السياسي فيها جزءا من بناء تلك الأمم، وفي تناغم كبير بين السلطات وشعوبها، وهو ما استمدَّت منه سلطات تلك البلاد الشرعية والنجاح، ويستحضر نموذج تعميم القشتالية على سبيل الإكراه من قبل السلطات يومذاك، وهو الأمر الذي تنزَّهت العربية حينما لم تقص أيَّة لغة أخرى، وفي الشاهد نموذج لتورُّط نظام سياسي غير متسامح لتمكين لغته عنوة، ومَحْق ما دونها، غير أنَّ الدافع الحقيقي من وراء تصرُّف السلطات القشتالية؛ هو الدافع الديني القوي، والذي بموجبه "منع المسلم من ممارسة عقيدته ولغته[22]" ومع مرور الوقت بلغ من الإكراه اللغوي في بلاد الأندلس أنَّه "في سنة 1565م حُرِّم الكلام بالعربية وحُرِّم غيرها، وتجدَّد هذا وغيره سنة 1566م، فكان لديهم اللغة المسماة بـــ (الخميادو Aljamiado)[23] بينما تقف الطبقة السياسية العربية – في عمومها– عاجزة أمام مجرَّد تنفيذ بنود دساتيرها تجاه لغاتها الوطنية والقومية. وإذا كان انتعاش اللغة الألمانية إثر دافع قومي ركبه القوم مطيةً هيَّأها الأخوان يعقوب غريم (1785-1863) Jacob Grimm وفيلهلم غريم Wilhelm Grimm (1786-1859)م. كنموذج للنُّخبة الحقيقية، ورعاها الحُكَّام، واحتضنها

الشعب، وإذا كان بعث العبرية من القبر على يد إليعيزر بن يهودا (1858-1922م) لتجد لها حضنا دافئا على يد السياسيين اليهود، فإنَّ انتعاش العربية كان في مناخ ديني تبنَّى فيه (المسلمون) على اختلاف جنسياتهم وأعراقهم وثقافاتهم مشروع العربية كلازمة للدين، وبرعاية نخبة واعية متفانية، أكثر مما كان همًّا سياسيا للحكَّام، وكلُّ هذا متأخِّر عن الوضع العربي الراهن في نخبته وفي طبقته السياسية المتعدِّدة الأشكال، والمُتَّفِقة في موقفها من العربية إلى حدٍّ بعيد؛ فمن واقف منها على ولاءٍ لغيرها، فخانت السياسة اللغوية القضيّة اللغوية؛ والمسؤول العربي وأولاده يتربّون في بلاد فولتير(Voltaire) وشكسبير(Shakespeare) بتلك الألسنة الأجنبية التي يدَّعون بها الولاء – في ما بعد- للغة أصحاب المعلّقات، أو في شكل إذعان للمضايقات والابتزاز الخارجي القوي، وتبرير ذلك بالشكّ في قدرات العربية، أو على شكل تعاطف يواجه صاحبه في سبيله العراقيل الهائلة لعدم تأهيل العربية، وذلك كله من أجل استبقاء منظومة من الرضوخ، وفرض واقع على الأرض يَسِمُ العربية في الأخير بأنَّها اللغة العاجزة، ويقتنعُ أهلها بأنَّ العجز مصير التعلُّق بالعاجز. وهو ما يُعبِّر ضمنيا – من جانب آخر- على هشاشة هذه النُّظُم وعدم قدرتها على مواجهة تحدِّيات اختيار تبنِّي اللغات الوطنية والقومية، والدفاع عنها.

لا شك أنَّ المرافعة السياسية لصالح العربية من قبل الأستاذ الفهري في كتابه هذا مرافعة شرعية لقضية عادلة، وأظهر فيها من القدرة على التشخيص الدقيق والاقتراح العلمي، قدرا كبيرا؛ ولكنَّ تمام الحكمة في احتياط الدفاع، وإحاطته بجميع ملابسات القضية، وإمدادها بما أمكن من ضمانات النَّجاح، وإنَّ من ضمانات إنجاح قضية العربية – إضافة إلى المرافعات السياسية- أنْ ترفد بدعم قاعدي واع متعدِّد المواقع والمستويات؛ إذْ بافتقاد هذا السند، يفقد القرار السياسي فعاليته وجدواه، ولا فرق يومئذ بين أنْ يبقى مسطورا في الدساتير والمواثيق؛ أو أنْ يصدره الساسة مراسيم ملكية أو رئاسية أو أميرية، مالم يُعهَد به إلى ما سبق من

تلك المحاضن الدائمة الآمنة، وإذا كان هناك من تمثيل لعدم جدوى القرار السياسي النابع في ظروف تماثل الظرف العربي الراهن؛ ما آل إليه أمر التعريب في دول عربية عديدة غداة استقلالها، رغم موقف السلطات الإيجابي والمتفاعل معه، وكشاهد على ذلك؛ التجربة الجزائرية التي قطع فيها التعريب شوطا بعيدا خلال عقدي السبعينات والثمانينات من القرن العشرين، وكان من الأسباب العديدة التي أجبرته على التراجع المؤسف؛ عدم استمداد القرار السياسي لعوامل قوته وديمومته من القواعد الشعبية ونخبها.

بهذا الاختصار الذي يُؤمل منه أنّه لم يُخِلّ بالمُتحرَّى كثيرًا، نكون قد تاخمنا العبارات الأخيرة لهذه القراءة السّريعة لصنيع الدّكتور عبد القادر الفاسي الفهري في كتابه (السياسة اللغوية في البلاد العربية) وقد لا يملك المُطَّلع على هذا المجال من الدراسات سوى أنْ يُعلن إعلانا، أو يُسِرّ إسرارا بأنّ مؤلَّف الفهري قد جمع زُبد المحاولات من قبله، كما أنّه قد محّص وأضاف، فحقيقٌ اعتباره منهلا ومرجعا لكلّ فكرة أُمنيتها أن تصير أطروحةً تدور حول موضوع السياسة اللغوية العربية. ولأنّ أهم ما يُميّز الكتاب هو نهجه التّأصيلي لسياسة لغوية عربية، يُنتظرُ منها أن تكون عادلة وناجعة وديموقراطية فإنّ الدّعوة إلى اتخاذه (أي هذا المُؤلَّف) قاعدة وخلفية لتحصيل ذلك، هو ما نرفعه مقترحًا على سُنّة وشاكلة بعض البحثة الذين رأوا في أعمال بعض الأعلام أصولاً لذلك المجال؛ نحو ما رآه الباحث عبد الرحمن بن حسن العارف في كتاب (اللغة العربية والحاسوب) لـــ: العلامة نبيل علي حين قال فيه: "إنّ ما طرحه الدكتور نبيل علي في كتابه (اللغة العربية والحاسوب) من قائمة مقترحة في مجال بحوث اللسانيات الحاسوبيّة، مطبّقة على اللغة العربيّة، يحسنُ أن تكون قاعدة جيّدة للانطلاق منها نحو تفعيل النّشاط البحثي وتطويره في هذا المجال[24]" وفي الختام وفي حقّ قراءتنا المختصرة هذه، لا نجد إلا أن نتمثَّل لسان النّظّام المعتزلي، وهو يردّد عبارة ذهبية، في سياق ردّه على سؤال يستفسر صاحبه عن ماهية الاختصار فأجابه النظّام قائلا: الاختصار هو إفساد الشّيء.

الهوامش:

1 ــ عبد القادر الفاسي الفهري، السّياسة اللّغويّة في البلاد العربيّة، ط1. طرابلس: 2013، دار الكتاب الجديد المتّحدة، ص 14.

2 ــ المرجع السّابق، ص23.

3 ــ المرجع السابق، الصفحة نفسها، بتصرف.

4 ــ المرجع السّابق، ص40، 41 بتصرّف.

5 ــ المرجع السابق، ص56.

6 ــ المرجع السّابق، ص75 بتصرّف.

7 ــ المرجع السّابق، ص118.

8 ــ المرجع السابق، ص123.

9 ــ المرجع السّابق، ص158.

10 ــ المرجع السّابق، ص184.

11 ــ المرجع السّابق، ص

12 ــ المرجع السّابق، ص247.

13 ــ المرجع السّابق، ص249، 250.

14 ــ المرجع السّابق، ص275.

15 ــ المرجع السّابق، ص279.

16 ــ المرجع السّابق، ص284 بتصرّف.

17 ــ المرجع السّابق، ص75.

18 ــ المرجع السّابق، ص76.

19 ــ لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، تر: حسن حمزة، ط1. بيروت: 2008، المنظمة العربية للترجمة، ص396، 397.

20 ــ المرجع السّابق، ص395.

21ــ صالح بلعيد، النخبة والمشاريع الوطنية، د ط. الجزائر: 2013م، منشورات مختبر الممارسات اللغوية في الجزائر، ص25 .

22 ــ عبد الرحمان علي الحجي، محاكم التفتيش الغاشمة وأساليبها، د ط. الجزائر: دت شركة الشهاب، ص32.

23 ــ المرجع السابق، ص33.

24 ــ عبد الرحمن بن حسن العارف "توظيف اللّسانيات الحاسوبية في خدمة الدّراسات اللغوية العربيّة" مجلّة مجمع اللغة العربية الأردني. عمان: 2007، ع73، ص76.

الترجمة والثقافة ما بين التجنيس والتغريب

شريفة بلحوتس
جامعة مولود معمري، تيزي-وزو (الجزائر)

1- طبيعة الترجمة: من البديهي أن الترجمة عملية تكمن في نقل المعنى من لغة إلى لغة أخرى، ويجمع جلّ المنظرين في هذا المجال من البحث على ضرورة معرفة المترجم للغتين المصدر والهدف ولثقافتي هاتين اللغتين[1] لأن الترجمة أداة للتواصل بين الشعوب وجسر لنقل المعارف والتجارب والعادات والتقاليد للتعرف على الثقافات المختلفة، فهي لا تعني الانتقال من لغة إلى لغة أخرى فحسب بل من ثقافة إلى ثقافة أخرى. وهي كما يقول لادميرال "الولوج إلى عالم آخر، عالم لغوي وثقافي".[2]

ويرى بيتر نيومارك أن الترجمة مبنية على ثلاث ثنائيات، وهي:

اللغة المصدر واللغة الهدف

الثقافتان المصدر والهدف

الكاتب والمترجم

يقوم المترجم بنقل رسالة الكاتب الأصلي من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف مع ضرورة مراعاة السياق الثقافي، فاللغة هي الثقافة وما الترجمة إلا التعبير عنها، لأنها لا تمثل وسيلة اتصال لمتحدّثيها فحسب بل تفرض عليهم رؤية مختلفة للعالم.

ويقو ل يوجين نايدا إن مهمة المترجم تكمن في إعادة إنتاج الرسالة الواردة في اللغة المنقولة، فهو يسعى إلى البحث عن التكافؤ في اللغة المنقول إليها، لذلك يعرّف الترجمة بقوله:

"تكمن الترجمة في إعادة صياغة المكافئ الطبيعي الأقرب لرسالة اللغة المصدر في لغة المتلقي من حيث المعنى أولا ومن حيث الأسلوب ثانيا"[3]

إن الترجمة الجيّدة في نظر نايدا هي الترجمة التي لا تظهر غرابة الأصل ولا يشعر فيها المتلقي أن النص مترجم. فكيف تكون الترجمة عبر الثقافات في ظل الفوارق الثقافية، وهل على المترجم اخفاء هذه الفوارق وعدم اظهار غرابة الأصل أم عليه اظهارها للمتلقي لتمكينه من التعرّف على ثقافة غيره وتجسيد الحوار ما بين الثقافات؟

2-**التجنيس والتغريب:** تمر الترجمة بثلاث مراحل: الفهم والصياغة ثم المراجعة[4].

1- الفهم: يمثّل فهم النص المصدر مرحلة ما قبل الترجمة، "هو قاعدة العملية برمّتها، فلا بد من أن يفهم المترجم النص المصدر بأدقّ تفاصيله"[5].

2- الصياغة: تمثّل الصياغة مرحلة الترجمة، ويتم خلالها نقل المعنى مع الإبقاء على ثلاثة عناصر أساسية، وهي:

أ) نبرة النص: على المترجم أن يحافظ على روح النص الأصلي، فيجب أن يولّد النص الهدف الانطباع نفسه الذي يولّده الأصل، كالشعور بالفكاهة أو السخرية أو الخوف.

ب) سجلّ النص: أي قاموسه، فإذا ما تكرّرت ألفاظ أكثر من غيرها في النص المصدر فلا بد أن تتكرّر أيضا في النص الهدف لأن التّكرار له مغزى، كذلك إذا كانت الألفاظ تقنية ودقيقة فعلى المترجم أن يراعي ذلك في الترجمة.

ج) مستوى النص: يجب أن يكون النص الهدف في مستوى النص المصدر ولا تكمن مهمة المترجم في تحسين النص وتجميله.

3- المراجعة: وهي مرحلة ما بعد الترجمة، وتقوم أولا على أساس المقارنة بين النصين الأصلي والمترجم، وبعد ذلك يستغني المترجم عن النص المصدر

ويركّز انتباهه على النص الهدف لتصحيحه وإضافة بعض التعديلات وفق خصوصيات اللغة المنقول إليها، كإضافة الروابط في اللغة العربية.

تعتبر هذه المراحل مترابطة فيما بينها، وهي تتم بإحدى الطريقتين:

يقول شلايماخر إن للمترجم طريقتين في الترجمة، إما أن يبقي المترجمُ الكاتبَ بعيدا قدر الإمكان وينقل القارئ إليه، وإما أن يبقي القارئَ بعيدا قدر الإمكان وينقل الكاتبَ إليه:

«Ou bien le traducteur laisse le plus possible l'écrivain en repos, et il fait se mouvoir vers lui le lecteur; ou bien il laisse le lecteur le plus possible en repos, et il fait se mouvoir vers lui l'écrivain »(6)

ففي الحالة الأولى، يفرض المترجم على القارئ بذل جهد لاستيعاب الكاتب الأجنبي وثقافته، وبتعبير آخر يقوم المترجم بترجمة حرفية تظهر للمتلقّي صورة غريبة عن ثقافته برموز لغته الخاصة.

وفي الحالة الثانية لا تظهر غرابة الأصل في الترجمة بل يبدو النص مألوفا لدى القارئ في اللغة الهدف وهذا ما يعرف بالترجمة الحرة.

استعمل العرب قديما هاتين الطريقتين، فعُرفت الترجمة الحرفية بطريقة يوحنا ابن البطريق، أما الترجمة الحرة فهي طريقة حنين ابن اسحاق الذي كان ينقل المعنى دون التقيّد باللفظ.

يختار المترجم إحدى الطريقتين بوعي منه أو بغير وعي متسائلا حول إمكانية تقديم الغريب للقارئ في اللغة الهدف بأمانة ودقة ولعلها أكبر صعوبة يواجهها(7).

3-عوامل اختلاف الترجمات: تختلف الترجمات باختلاف مواقف المترجمين ويرجع نايدا سبب هذا الاختلاف إلى العوامل الآتية:

أ) **طبيعة الرسالة:** يرى نايدا أن الرسائل تختلف وفقا للمحتوى والشكل وتكون الأولوية للشكل في بعض الرسائل بينما تكون للمحتوى في رسائل أخرى.

ب) **غرض أو أغراض المترجم:** للغرض دور هام في تحديد نوع الترجمة وقد لا يكتفي المترجم بمستوى الفهم لنقل الشكل والمضمون بل يتعدّاه إلى مستوى التفسير الذي يتطلّب الإبداع، وفي هذه الحالة يقوم بترجمة تراعي المعنى بكافة أقسامه. فهو يقوم بالتحليل النحوي والدلالي للنص الأصلي فيتعرف على المعنى اللغوي الذي يتمثل في الوظيفة التي تؤديها الفئة النحوية كالفعل والفاعل وحلّ مشكلات المعنى بالرجوع إلى النحو. ويميّز نايدا في التحليل الدلالي ما بين المعنى الاحالي والمعنى المجازي والمعنى الشعوري.

-**المعنى الاحالي أو المرجعي:** هو المعنى الذي يحدّده المعجم ويختلف معنى الكلمة الواحدة حسب استعمالاتها في السياق. مثل الفعل « run »

The man runs الرجل يجري

He runs the business well يُدير الأعمال جيدا.

-**المعنى المجازي:** المعنى المجازي هو المعنى الإضافي للكلمة، تُستعمل كلمة "fox" (أي ثعلب) للإحالة على الشخص، ويُقصد به "ماكر"، وهي من الخصوصيات الثقافية لأننا نجد في ثقافات أخرى استعمال آخر كالأرنب والعنكبوت، لهذا لا بد من مراعاة السياق الثقافي في نقل المعنى المجازي. [8]

-**المعنى الشعوري:** للمعنى الشعوري دور هام في تحقيق استجابة شعورية مكافئة لاستجابة متلقّي النص المصدر[9]، ويرتبط بالكلمات أو العبارات وبعناصر أخرى تتعلق بطريقة التلفّظ وبأسلوب الخطاب، وبالخبرة الفردية والإنسانية[10].

وتتمثل مصادر الاستعمال الشعوري في ثلاثة عناصر، هي:

- المتكلّم: تختلف لغة المتكلمين حسب سنّهم ومستوياتهم التعليمية والطبقات الاجتماعية التي ينتمون إليها.

– الظروف التي تستعمل فيها الكلمة : يستعمل الشخص كلمات تحمل ايحاءات مختلفة حسب الظروف كاستعمال كلمة "damn" أي (ملعون) فمعناها العام أو المتخصص يختلف حسب ظروف استعمالها.

– المحيط اللغوي: لبعض الكلمات دلالة تختلف باختلاف المحيط اللغوي كدلالة الألوان. ففي الصينية يوحي اللون الأحمر بالابتهاج والحظ السعيد ويتم ارتداءه في الأعياد والمهرجانات، ولكنه يرمز إلى الغضب والاشمئزاز في اللغة الجاوية المَحلية لأنه لون الدم.

ج– جمهور القراء: لا ينحصر نوع الترجمة في تحديد طبيعة الترجمة وغرض المترجم بل لا بد من مراعاة جمهور القراء الذين يختلفون من حيث قدرتهم على فهم رموز الرسالة واختلاف مجالات اهتمامهم.

4– ترجمة الأمثال من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية: لا تهدف هذه الدراسة إلى رصد الأمثال وتتبّع ترجمتها، بل الغرض منها التعرّف على كيفية الترجمة ما بين الثقافات من حيث تغريب النص الهدف بإظهار خصوصياته الثقافية في إطار الحوار الثقافي أو تجنيسه وإخفاء كل مظاهر ثقافته، واخترت بعض الأمثال الفرنسية كنموذج مع ترجمتها إلى اللغة العربية، نظرا لانتماء اللغتين إلى ثقافتين مختلفتين، وما يجمع بينهما هو القيم النبيلة التي جاءت على لسان البلغاء والحكماء وتداولها الناس عبر الأجيال.

للمثل لغة معاني مختلفة، فهو بمعنى الشبيه والنظير يقال مثَل ومِثل وشَبَه وشِبه بمعنى واحد، وهو المثال والمقدار والنموذج. يقول ابن منظور "والمثل ما جعل مثالا، أي مقدارا لغيره... ويقال امتثلتُ مثال فلان احتذيت حذوه وسلكتُ طريقه"[11]

وقال الزمخشري: المَثل في الأصل بمعنى المِثل، أي النظير، يقال مَثل ومِثل ومثيل كشبه وشِبه شَبيه. [12]

أما اصطلاحا: "المثل قسم من الحكم يرد في واقعة لمناسبة اقتضت وروده فيها ثم يتداوله النّاس في الوقائع التي تشابهها دون أدنى تغيير لما فيه من وجازة وغرابة ودقة في التصوير، والفرق بين الحكمة والمثل هو الشيوع والانتشار الخاصين بالمثل، ويسمى بالمثل لأجل المناسبة والمشابهة بين الموردين"[13]، وهو عند أبي هلال العسكري كل حكمة سائرة[14].

فهو قول محكي سائر، يقصد منه تشبيه حال الذي حكي فيه بحال الذي قيل لأجله، كقول العرب : "الصيف ضيّعت اللبن"، فقد قيل هذا المثل في امرأة طلبت طلاقها من زوجها العجوز والغني وتزوجت من شاب فقير، واضطرتها الحاجة في شتاء قارس أن تلجأ إلى زوجها السابق لتطلب منه المعونة، فقال لها: الصيف ضيعت اللبن،فأصبح قوله مثلا متداولا.

وهذا ما يوافق تعريف اليوسي في قوله إنه يرد أولا لسبب خاص، ثم يتعدّاه إلى أشباهه، ويشترط فيه القبول والتداول دون أن يلحقه أي تغيير في لفظه. [15]

الأمثال خلاصة تجارب الشعوب ولب الحكمة التي تعكس عادات وتقاليد شعب ما وأسلوب تفكيره مواقفه ونظرته للعالم ولأحوال الدنيا من موت وحياة وفرح وحزن وغيرها. والأمثال في مختلف الثقافات تدل على وجود القيم في كل زمان ومكان، يدركها الحكماء والعقلاء، فللبشر تجارب متماثلة مرتبطة بطبيعتهم التي جبلوا عليها فهم يشتركون في مشاعر إنسانية وفي معاناتهم من تقلّب أحوال الدنيا ولكن تختلف طريقة التعبير عن هذه المشاعر والأحوال باختلاف خبرتهم الانسانية ونظرتهم للعالم.

وتحتوي الأمثال الفرنسية على رموز ثقافية استعملت فيها الطبيعة بما فيها من عناصر وظواهر، وكثر فيها استعمال الحيوانات الأليفة مثل القط والكلب والحيوانات المتوحشة كالذئب والثعلب، والطيور كالغراب كما استعمل فيها الإنسان

بحواسه وأطرافه وأعضائه، وغيرها من الرموز لتعبّر عن القيم والمبادئ وتقدّم النصح والإرشاد وتصف أحوال الناس وتقر حقائق جبلوا عليها.[16]

التكافؤ: تطرح ترجمة الأمثال مشاكل ثقافية، فهي قد تحافظ على خصوصيات الأصل وغرابته إذا ترجمت حرفيا، أما إذا ترجمت ترجمة حرة فهي تنقل المعنى المقصود، ولكن قيمة المثل تضيع في كلتا الحالتين ولا تحدث الترجمة التأثير نفسه الذي يحدثه المثل في لغته الأصلية.

يقر أنطوان برمان أن لكل مثل ما يكافئه في اللغة المنقول إليها:

« Les proverbes d'une langue ont toujours de équivalents dans une autre langue »[17]

والتكافؤ حسب فيني وداربلنيه أسلوب من أساليب الترجمة، وهو التعبير بوضعية مماثلة[18]، ويتجلى أكثر في الأمثال، وفيما يلي بعض الأمثال الفرنسية وكيفية ترجمتها:

أ) التكافؤ المطلق: تتشابه هذه الأمثال فيما بينها من حيث الرموز المستعملة وهي موجودة في كلتا الثقافتين لذلك لا يواجه المترجم مشكلة في ترجمتها.

Pauvreté n'est pas vice

ليس الفقر عيبا

Vous serez jugé comme vous aurez jugé les autres

كما تدين تدان

Au besoin on connait l'ami

الصديق وقت الضيق

Les hommes sont les esclaves du bienfait

إذا أكرمت الكريم ملكته

Il n'ya pas de fumée sans feu

لا دخان من دون نار

Il ne faut pas jeter l'huile sur le feu

لا تصب النار على الزيت

Le malheur des uns fait le bonheur des autres

مصائب قوم عند قوم فوائد

Qui obéit à sa colère perd sa courtoisie

من أطاع غضبه ضيّع أدبه

ب) **التكافؤ المشابه:** تتشابه الأمثال الفرنسية مع مثيلاتها العربية، فهي تشترك في بعض الرموز، ويسهل على المترجم فهمها ونقلها إلى اللغة العربية. ويلاحظ أن ترجمة الأمثال الثلاثة الأولى فيما يلي تتعلق بالقضاء والقدر والأجل وهي مأخوذة من القرآن الكريم إذ لا وجود لمصدر آخر أكثر دقة في تصوير هذه الحقائق.

Celui qui doit vivre survit même si tu l'écrases dans un moitier

"ما كان لنفس أن تموت إلا بإذن الله كتابا مؤجلا"

A quelque chose malheur est bon

"عسى أن تكرهوا شيئا وهو خير لكم"

La mort est un vêtement que tout le monde portera

"كل نفس ذائقة الموت"

Ventre affamé n'a point d'oreilles

عند البطون ضاعت العقول

La vérité comme l'huile vient au dessus

الحق يعلو ولا يعلى عليه

En toute chose, il faut considérer la fin

من نظر في العواقب سلم من النوائب

On n'est jamais si bien servi que par soi même

ما حك جلدك مثل ظفرك

Qui se ressemblent s'assemblent

الطيور على أشكالها تقع

Un tiens vaut mieux que deux tu l’auras

عصفور في اليد خير من عشرة فوق الشجرة

Après la mort, le médecin

لا ينفع الترياق إذا بلغت الروح التراقي

ج) التكافؤ المختلف: ترجمت هذه المجموعة من الأمثال بما يكافئها مع اختلاف الرموز المستعملة، وهي أمثال تبدو غريبة جدا إذا ترجمت ترجمة حرفية، ولكنها تظهر ثقافة الأصل وينطبق عليها مفهوم التغريب، كقولنا: إذا لم يكن ابهامي فأصبعي أو: إنه عشّ الفأرة في أذن القط، وفيما يلي بغض الأمثلة من هذا النوع:

A brebis tondue, Dieu mesure le vent

لا يكلّف الله نفسا إلا وسعها

Le printemps vient après l’hiver

إن مع العسر يسرا

بعد الشدة يأتي الفرج

Qui sème le vent récolte la tempête

يداك أوكتا وفوك نفخ

Premier levé, premier chaussé

باكر تسعد

Les eaux calmes sont les plus profondes

تحت السواهي دواهي

Quand ce n’est pas mon pouce, c’est mon doigt

"لن يصيبنا إلا ما كتب الله لنا"

A bon chat bon rat

لكل فرعون موسى

A chaque oiseau son nid est beau

القرد بعين أمه غزال

C’est le nid d’une sourie dans l’oreille d’un chat

"حتى يلج الجمل في سمّ الخياط"

Chat échaudé craint de l’eau froide

لا يلدغ المؤمن من جحر مرتين

il vaut autant être mordu d’un chien que d’une chienne

كالمستجير من الرمضاء بالنار

Le loup mourra dans sa peau/ Le loup change de poil mais non de naturel/ En sa peau mourra le renard

من شبّ على شيء شاب عليه

N’eveillez pas le chat qui dort

أترك الشر يتركك

Le loup trouve un agneau, il y en cherche un autre

لا يملأ عين ابن آدم إلا التراب

Petit à petit l’oiseau fait son nid

مسافة ألف ميل تبدأ بخطوة واحدة

De mauvais corbeau mauvais œuf /Jamais un corbeau n’a fait un canari

Avec des si on mettrait Paris en bouteille

وما نيل المطالب بالتمني

Tel arbre tel fruit / de noble plante, noble fruit

هذا الشبل من ذاك الأسد

التكافؤ عند نايدا يعني رفض كل ما هو غريب في لغة الهدف لأن الترجمة هي نقل المعنى وتوضيحه أكثر وإزالة الغموض الناتج عن غرابة الأصل، وهذا ما يمثل التكافؤ الديناميكي.[19]

ولا شك أن للسياق الثقافي أهمية بالغة في الترجمة كما تبيّن من خلال الأمثلة السابقة، لذلك يرجع نايدا الأولوية في الترجمة للسياق استنادا إلى حقيقتين لغويتين هما: لكل لغة رموز تعبّر بها عن كامل تجربتها

ولكل لغة نظام خاص من المعاني وهي ذات رموز خاصة. ولا بد من النظر إلى الترجمة حسب نايدا من منظور المتلقي أي النظر في التأثير الكلي الذي تحدثه الترجمة في المتلقي وهذا هو المقصود بالتكافؤ الديناميكي.

فللمعنى الإحالي والمجازي والشعوري دور هام في الترجمة عبر الثقافات وللمترجم الخيار حسب الغرض الذي يرمي إليه، فإما أن يكتفي بالفهم ويترجم المعنى الأساسي دون الوصول إلى مستوى التفسير ليترجم المعنى الإضافي ويُظهر بذلك خصوصيات الأصل وغرابته أي تغريب النص، وإما أن يقوم بتجنيسه وبالتالي لا يطلع القارئ على ثقافة غيره ونظرته للحياة. كما يلعب جمهور القراء دورا هاما في تحديد نوع الترجمة، وعلى المترجم تقدير اهتمامات القارئ.

ومهما يكن، فالمترجم هو الوسيط ما بين الثقافات، وله حرية الاختيار ما بين التغريب والتجنيس، ولكل مترجم دوافعه لاختيار طريقة دون أخرى، قد تكون موضوعية تخضع لنظريات ترجمية وقد تكون ذاتية.

الهوامش:

1 - Mounin, G., Les problèmes théoriques de la traduction, Paris, Gallimard, 1963, p 236

2 - Ladmiral, J.R., Entre Babel et Logos. FORUM, 2, Octobre, 2004, 12

3 - Nida, E. & Taber, The theory and practice of translation, Vol. VII, Leiden, Brill, 1969 P.12.

4 – مشلب، ر، موسوعة الترجمان المحترف: صناعة الترجمة وأصولها، دار الراتب الجامعية، بيروت، ص 49-54

5 – نفسه، ص 50

6 –Antoine Berman, L'épreuve de l'étranger, Gallimard, 1984, p.235

7 –Ibid, p.240

8 –Nida, E. & Taber, The theory and practice of translation, Vol. VII, Leiden, Brill, 1969, p.88

9 –Ibid, p. 70

10 –Ibid, p. 91-94

11 – ابن منظور، لسان العرب، 15 مج، دار صادر، بيروت، ط1، ج 11، ص 610–614.

12 – الزركشي، الإمام بدر الدين محمد بن عبد الله، تح محمد أبو الفضل إبراهيم، البرهان في علوم القرآن، ج1، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط2، ب ت، ص 490، 491.

13 – جعفر السبحاني، الأمثال في القرآن الكريم، مؤسسة أهل البيت، بغداد، 2001، ص10.

14 – العسكري، أبو هلال، جمهرة الأمثال، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، ج1، دار الفكر بيروت، ط2، 1988م، ص17.

15 – اليوسي، أبو علي الحسن بن مسعود بن محمد نور الدين، (ت 1002هـ)، زهر الأكم في الأمثال والحكم، تح: محمد الأخضر، مج3، دار الثقافة، المغرب، ص8.

16 – LE ROBERT, dictionnaire des proverbes et dictons, collection des Isuels, Paris, 1994

17– Antoine Berman, L'épreuve de l'étranger, Gallimard, 1984, p13, 14

18– Vinay, Jean.P, et Darbelnet, J. Stylistique comparée du français et de l'anglais, Didier, 1977.

19 –Nida, E. & Taber, The theory and practice of translation, Vol. VII, Leiden, Brill, P15.

البلاغة والشعرية

حدودٌ للتماس وأخرى للتجافي

الدكتور زروقي عبد القادر

جامعة ابن خلدون –بتيارت

على اعتبار أنّ الشعرية "هي الإطار النظري العام الذي يتنزل في الأدب"[1] يكون البيان علماً نظرياً متعلقاً بترجيع المادة البلاغية دون ذوق، وإنّنا هنا نقول عن هذا "بيانا" وقد يسمى أحيانا "بديعا" كما هو الحال مع البلاغة والفصاحة، فهي مصطلحات أو ألقاب لا تبتعد كثيراً في مدلولها، ولا تبتعد كثيراً في موضوعها من هنا كانت القصيدة عند أهل البيان معرضاً كبيراً يضمُ بين جناحية مجموعة من الأجنحة التي بها يتزين، ولا تتحقق شعرية النص إلا إذا حافظ على زينة هذه الأجنحة ومن ذلك الآليات الأسلوبية أو المؤهلات الشكلية التي تكفل نجاحه كتجويد المطالع، والبدء بعرض المعاني التي تغري، وحسن التخلص، والانتقال والابتداء بالغزل، تلك هي الأسباب التي جعلت ابن طباطبا يُقصي من الشعر ما لم تتوفر فيه هذه الخصائص الشعرية، حتى وإنْ توفر فيه الوزن حيث يقول: "الشعر هو ما إنْ عريَ من معنى بديع، لم يَعْرَ من حسن الديباجة، وما خالف هذا فليس بشعر"[2].

ومع ذلك فلقد شعر المهتمون بالتنظير النقدي أنه "لا يُلَمّ بجميع أبعاد الظاهرة الشعرية إلماماً تاماً، وبالتالي فإنّ تلك القوانين التي سنوها تلامس الكثير من وجوه

الظاهرة لكنها لا تؤسّس "علم الشعر"[3]. فكانت الصعوبة في نحت تلك القوانين ابتداء من تحديد ماهية الشعر ووظيفته، وكان اعتماد هؤلاء والتسليم بما قاله أسلافهم من جهة، واكتفوا بتمجيد الطّبع ملحين في ذلك على ما للرواية والدّربة من فضل في شحذ هذا الشعر ورفد الشاعرية من جهة أخرى[4].

هكذا عكست البلاغة العربية منذ نشأتها الأولى صورة البيان العربي الخالص الذي لا يساوره أيّ فكر آخر، نظراً لاستمداد عناصر مقوماتها من الثقافة العربية وما يتصل بها، وإن كان يرى البعض[5] أنه قد تسرب إلى هذا التفكير البلاغي بعض العناصر البلاغية الأجنبية، فإن حقيقة ذلك يمكن أنْ نقدّره في الأطوار التي تلت تلك النشأة، بعد أن اكتملت ملامح وحدود البلاغة العربية، ويعني ذلك أن الأمر يتعلق بطور النمو والتقعيد، من هنا غدت النظرية الشعرية العربية مُحَقَّقَةً "انطلاقاً من نظرية البيان، كما بلورها الجاحظ، ومن جاء بعده، حتى عبد القاهر الجرجاني، وانتهاء بـــ "نظرية النظم" الجرجانية"[6].

وإن كانت الحقيقة العلمية تفضي بنا إلى اعتبار النظرية الشعرية العربية غير منتهية عند عبد القاهر وإنما تمتد إلى حازم القرطاجني، نظراً لما أضافه فيها، كون أنّ هذه النظرية السابقة له تميزت بقصر الوظيفة الشعرية المؤسسة لشعرية الخطاب الأدبي، لأننا نجد كلّ ما يعالجه في مناهج كتابه ومعالمه وإضاءته وتنويراته متعلقاً ب"قضايا النظرية الشعرية"، فهو يشكّل نقطة البدء بشكل منهجي ممنطق، كونه تحدث عن العمل الأدبي باعتباره عملا فنيّا، أو "خطاباً نوعياً"، وهو ما يضارع الرؤية الحداثية وفق طرح طودوروف[7]، ممّا دفع بالكتاب أنْ "يمثل لحظة هامة في مسار حركة التأسيس، بل إنه المستقر الذي تلاقت فيه المقولات العربية بعد تشكّلها وترحالها"[8] بذا يُعدُّ عمل حازم من خلال المنهاج عملا رائداً

و"استثناء فريداً في هذه المرحلة (القرن السابع) لا يشبهه فيما وصل إليه من إنجاز سوى مقدمة ابن خلدون"[9]، وذلك نظراً لتفرد كتاب حازم في البلاغة العربية القديمة، فهو كتاب "ينتمي إلى النظرية العربية ويستحق أن يعامل بناء على هذا الاعتبار"[10].

المدرسة المغربية وروح البلاغة الجديدة: من هذا المنطلق كانت الرغبة في تغيير الشكل السائد، ومعارضة التصورات القائمة، حتى بلغ الشأن إلى الثورة على الكثير من المسلمات البلاغية والنقدية، كون إن الناقد "قد يرضى عن الصورة أولا يرضى فيحكم بجمالها أو قبحها لا بحسب أشياء في نفسه هذه المرة، ولكن بحسب قوانين خارجية طبيعية يتلقاها العقل مباشرة؛ لأنّه جزء ضمن الطبيعة، ومراعاة هذه القوانين الطبيعية من شأنها أن تحدث المتعة"[11].

فتحولت النظرة للبلاغة وبدأ ارتباطها بـــ "علوم اللسان" و"الأصول المنطقية والحكمية" و"الأصول منطقية وآراء فلسفية موسيقية"[12]، ولعل هذه من النتائج التي تغافل عنها النقاد العرب وبخاصة التطبيقيون قبل حازم ولم يأخذوا بما أقره شراح أرسطو من الفلاسفة المسلمين في المجال النقدي، وقد يكون السبب في ذلك نظرتهم على أنها شيء آخر منفصل عن مجال النقد البياني[13].

إذا نحن الآن مع بداية نظرة جديدة إلى البلاغة شكلتها عوامل فكرية وأخرى اجتماعية، وسنركز هنا بداية حلقة هذا التجديد، والمتمثلة في حازم القرطاجني باعتباره القطب الأول للمدرسة المغربية فقد وضع مشروعه قصد محاصرة الصناعة الشعرية "بقوانين كلية، يعرف بها أحوال الجزئيات"[14].

– وهدف السجلماسي بطرح كتابه إلى حصر أساليب التعبير عن طريق التصنيف والترتيب بناء على المنطق «على جهة الجنس والنوع وتمهيد الأصل من ذلك للفرع وتحرير تلك القوانين الكلية وتجريدها من المواد الجزئية»[15].

– أما ابن البناء فقد صرح عن سبب وضعه لكتاب «الروض» بأن قال «فغرضي أن أقرب في هذا الكتاب من أصول صناعة البديع»[16].

هكذا مثّل النقد عند هؤلاء بما وفروه من التنظير بعيداً عن الذوق الخالص الاتجاه العلمي المعياري الذي يخضع للقوانين، مما مكّن الاتجاه من محاصرة استيعاب القضايا النظرية الشعرية في إطارها العلمي والشمولي، وبذلك تحولت حركة الاتجاه البياني العربي من البلاغة الفنية إلى البلاغة العلمية.

إذا كان أهم ما يحتاجه الباحث في تعامله مع واقعه بكل ظواهره، هو ما يتحدد في ذهنه مفاهيم لتلك الظواهر بمختلف طبيعتها بما تحققه تلك المفاهيم من تصورات تتبني عليها حدود معينة تسفر عن جملة من القوانين في كل علم وفن بـــ «أقاويل كلية أي جامعة ينحصر في كل واحد منها أشياء كثيرة مما تشتمل عليه تلك الصناعة (...) وتكون معدّة إما ليحاط بها ما هو من تلك الصناعة (...) وإما ليُمتَحنَ بها ما لا يؤمن أن يكون قد غلط فيه غالط»[17].

انطلاقا من تحديد البلاغة الظاهرة، وجدنا أنّ البيان في حالته الأولى أخذ معنى أعم رادف معنى البلاغة. كونه «تأليف النظم والنثر بمنزلة أصول الفقه[*] للأحكام وأدلة الأحكام»[18]، ذاك ما دعا بالبلاغة أن تحتاج إلى القواعد الكلية، وشأنها في ذلك شأن علوم اللسان الأخرى، حتى تتمكن من تنظيم لغة النصوص المبدعة من جهة، ومن ثم يتسنى لها تفسير تلك الظاهرة الإبداعية، كما تتمكن من ضبط القوانين العامة لهذه الظاهرة من جهة أخرى، لذلك قال الجاحظ: «أول البلاغة

اجتماع آلة البلاغة»[19]، وشأن البلاغة في كل ذلك شأن النحو مثلا الذي جاء ليضطلع بمهمة تنظيم ظاهرة التركيب اللغوي في الكلام، مما جعل هذه «البلاغة منهجاً يمُسُّ خاصيةً ملازمةً للإنسان هي الكلام»[20].

في هذا الإطار جاء تأكيد البلاغيين على اختلاف مدارسهم واتجاهاتهم وعصورهم على ما تعارف عليها بالقوانين التي اشتقوها من النصوص الأدبية إنما هي قوانين كلية تقع في كل النصوص بمختلف أجناسها وأغراضها، أي أنها تقع في الشعر، كما يمكنها أن تقع في النثر، ولذلك فهم يُسَمَّون البلاغة بالعلم الكلي[21]، قال ابن وهب «وفي الشعر والنثر جميعا تقع البلاغة»[22].

إذاً القوانين الكلية مشتركة لجميع الأمم أو لأكثرها، ومردّ ذلك لمّا كان «للشعر فن ينطبق على الجميع»[23]، وجب أن يجتهد الناقد في إبراز محاسن شاعر ما فيعكف على ذكر فضائله، في حين يكف عن ذلك مع غيره من الشعراء إذ لا يجد استعدادا في فعل كل ذلك معهم، غير أن الحقيقة النقدية تفرض أن يتصرف الناقد مع أي من الشعراء كما يتصرف مع من عداه وإن كان قريباً إلى قلبه وذلك لأن القوانين الكلية أو القواعد الشعرية واحدة وهي ما يحكم به جميع النصوص على حد سواء، لذلك كانت الآليات النقدية أو القوانين العامة أو الكلية هي الكفيلة بإتاحة الناقد فرصة التّبيّن لمواضع الضعف والقوة في العمل الأدبي، وقبل ذلك فهي تساعد المبدع على الارتقاء بعمله وتقديمه في أحسن صورة، مما يكفل له ــ العمل ــ المكانة بين التراث الأدبي الإنساني كله.

لكن ينبغي الإقرار بوجوب ظاهرة الاختلاف في بعض القوانين الخاصة بكل أمة على حدة نتيجة اختلاف منظوماتها المعرفية، يقول ابن حزم «البلاغة قد تختلف في اللغات على قدر ما يستحسن أهل كل لغة م مواقع ألفاظها على المعاني

التي تتفق في كل لغة»[24]، ربما ذاك ما جعل ابن حزم يتغاضى عن بلاغة أرسطو التي رأى أنها تختلف عن بلاغة العرب. إذاً لا يمكن أن تدرك القوانين الكلية بإسقاط المفاهيم العربية على المفاهيم الأرسطية كون أن النظام المعرفي الثاني مخالف للأول جملة وتفصيلاً.

هذا الاتفاق / الاختلاف أوجب علينا التفريق بين البلاغة كفن والبلاغة كعلم الذي هو محل الدراسة والمعاينة، فالفن له مبررات الوجود منذ القدم باعتبار ممارسة الأدب بخصائصه الفنية الراقية. أما مراقبة ودراسة هذه الخصائص وتأطيرها وتقنينها هو الواقع تحت طائلة الجدة والتطور، وهو ما لامسه العقل العربي، لذلك استقر في الأخير مثلا أنه من الجهل بحقيقة الشعرية العربية، أنْ يعتقد أحد أن حقيقة الشعر تكمن في الوزن والقافية المبنيان على الطبع، في حين أنّ الشعر يحتاج إلى أكثر من كل ذلك، فهو يحتاج إلى العلم بـــ"القوانين البلاغية" أو "القوانين الشعرية»[25].

وإن كان السبب في سوء الاعتقاد ذلك أن المنظر العربي الأول ممثلا في الفارابي وابن سينا، لم يستوعب النظام المعرفي الإغريقي عامة والفعل الشعري خاصة، هو ما جعله لا يدرك كثيراً من القضايا النقدية كالمحاكاة والفعل الشعري عامة (القوانين الكلية)، لذلك من الخطأ أن نعتقد أن الخلط وعدم الإدراك للقوانين يرجع إلى مبدأ تحكم العرب في نظام البيان في تأليف الشعر عند العرب، من هنا استوجب أن يكون "خطاب النظرية والنقد في تراثنا متماثل المنطلقات والأسس باعتباره فصلا في نصّ الثقافة العام باعتباره فرعا في نصّ التاريخ والاجتماع»[26]؛ إذا تحققت القوانين العامة للخطاب الشعري فإنه ينبثق من إطار الإمكان إلى الإطار الفعلي المتحقق وفق المصالح التي يقرها العلم الكلي؛ لأنّ دقة

ذوق أي ناقد ليست ضمانة على أن أساسها الاستقرائي في التجربة الأدبية واف بالغرض.

لعلّ ذلك ما جعل السكاكي يحتكم إلى المنطق في دراسة الظاهرة البلاغية فغلّب المقاييس العقلية، والمنطق لتقنيين الظواهر الأسلوبية، فوظف التفريعات المنطقية على المصطلحات البلاغية من خلال الحدّ اللفظي والضبط المنطقي فكانت النتيجة أنِ اختفت ملامح "شعرية" الشعر أو "أدبية" الأدب وحلت التقريرية[27]، ولاحظ طبانة أن هذا الاتجاه في البلاغة أقصى طبيعة البيان عن إرهاف الحس وتنمية الملكات، حتى أصبح "قواعد تحفظ ولا يقاس عليها، وفقدت البلاغة قدرتها على تذوق البلاغة"[28]، وهنا اقتضت الضرورة أن ينشأ مشروع آخر يؤسس لرؤية جديدة.

هذا المشروع في مجمله يمكن كما سبق القول تلمّسه في محطات ثلاث حازم القرطاجني والسجلماسي وابن البناء، ولنأتي بداية إلى حازم باعتبار أنّ تصوره "البلاغي تصور شامل في مقابل التصور الجزئي المدرسي الذي نجده ممثلا في ثلاثية السكاكي المشهورة ، البيان والمعاني والبديع[29].

1. حازم القرطاجني الطفرة ومشروعه البلاغي: كانت غاية حازم أثناء طرحه لمشروعه التنظيري للعملية الشعرية الإصلاح من شأن الشعراء والدفع بهم لامتلاك الأصول القويمة للصناعة البلاغية وأبدا لم يقصد الإهانة أو التوبيخ اللاذع، وإنما ضج بالشكوى والضجر نتيجة وقوفه على حقيقة الشعر في عصره هذه الحقيقة التي اتسمت بالهوان والإسفاف والضعف، لذلك قد بدا على نبرته الخطابية نوع من التعنيف أو اللهجة العاتبة فيقول: "إنما احتجت إلى الفرق بين المواد المستحسنة في الشعر والمستقبحة وترديد القول في إيضاح الجهات التي تقبح وإلى ذكر غلط أكثر

الناس في هذه الصناعة لأرشد من لعلّ كلامي يحلّ منه محل القبول من الناظرين في هذه الصناعة إلى اقتباس القوانين الصحيحة في هذه الصناعة، وأزرع كل ذي حجر عمّا يتعب به فكر ويصم شعره»[30]، إذا فقد وضع حازم المنهاج للإصلاح والتقويم لما أصاب الطباع من اختلال وفساد وغايته في ذلك أن يقمع تلك الطباع الفاسدة والنفوس المختلة، بواسطة ردها إلى التزام الكلام بالقوانين البلاغية.

تأتي عملية ممارسة التنظير النقدي عند حازم منشطرة "بين مستويين مستوى الظاهر ومستوى ما وراء الظاهر (...) فحازم يعتبر أن المستوى الأول الظاهر قد أنجز في مجال البلاغة/وأفرغ منه، وأنّ مهمة المنظر البلاغي المتسلح بالمنطق والفلسفة هي انجاز المرحلة الثانية مرحلة استنباط واستخلاص القوانين الكلية أو على الأقل الشروع في انجازها»[31]، وإثر ذلك ينهض مشروع حازم النقدي على الانتكاسة التي شهدتها الساحة الأدبية والنقدية في عصره، فهو يرمي ابتداء من وضع منهاجه إلى تصحيح هذا الوضع المتردي من خلال تأسيسه لمنظومة نقدية جديدة، كما أنه لم يجد تصورا كاملا للبلاغة يشفي غليله الفكري، لذلك عمد إلى طرح تصورات جديدة لأصول العملية الشعرية شكلا ومضمونا، يضاف إلى مجيئه عقب فترة سبقها نضج في الدراسات البيانية وتنوعها ومع ذلك نراه قد أبدع في آرائه مستفيدا بطبيعة الحال من جهود سابقيه في البلاغة والنقد، لذلك نعتقد حتما أنه حين جعل كتابه "المنهاج" استحضر سابقيه.

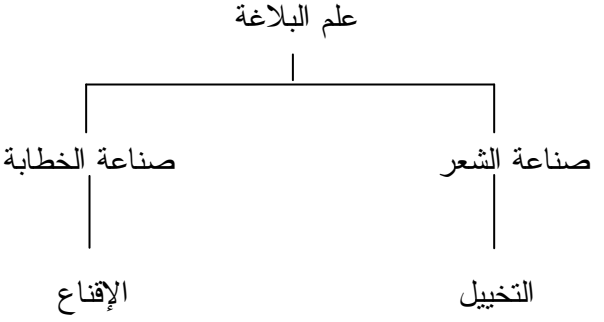
هكذا تبدّت أهمية المنهاج في الدرس البلاغي، نظراً لما شكل في منحاه البلاغي بالنسبة للمدونات البلاغية أو حتى النقدية السابقة عليه حتى نزّل "منزلة الأصول من الفروع"؛ لأنه يقع في منزلة تأصيل علم البلاغة، نظراً لاهتمامه وانشغاله بفلسفة هذا العلم أكثر من العلم نفسه، وبذلك تمكن من إخراج "ما وراء البلاغة" من

البلاغة، فهو لم يطرح تلك القضايا البلاغية كما عرفها الدرس البلاغي بشكلها الاجتزائي الذي يوحي بتفكك تلك القضايا عن بعضها البعض، أو لنقل اهتمام كل ظاهر بحيز صغير من النص الأدبي؛ بل كان طرحه لما تعارف عليه البلاغيون من قضايا في إطار كلي لا ينفك بعضه عن بعض سواء من حيث الماهية أو الغاية أو حتى الاستعمال[32]. ولقد اعتبر محمد المصفار المنهاج "في باب النقد من حيث اتساعه وشموله مشروعا تاريخيا بحقّ، على نحو مشروع الشاطبي في الفقه أو مشروع ابن خلدون في العمران"[33].

فكان علم البلاغة عنده مقابلا لعلوم النقد مجتمعة، هكذا أخذ شموليته بخلاف ما كان سائداً قبله إذ اقتُصر علم البلاغة على ما يتضمنه المفهوم المدرسي من بيان ومعاني وبديع، وقد عمد حازم جراء دراسته استخلاص القوانين العامة التي تحيط بالعملية الشعرية، كما انطلق في تأسيس قوانين البلاغة الكلية المعضودة بالمنطق وهذا ما أكّده بنفسه حين يقول أنّ كتابه في "البلاغة المعضودة بالأصول المنطقية والحكمية"[34]، لذلك كانت البلاغة المعضودة بالمنطق هي العلم الحاضن للشعر والشعرية عند حازم بما في ذلك الوزن والأعاريض.

دارت قوانين البلاغة الكلية التي أرادها حازم حول "المحاكاة، والغائية والاستقلالية، والحقيقة، وقوانين المنطق والقسمة، ونظرية التناسب، وعمليات القياس بما تقتضيه من اشتراك واختلاف وتناسب وتضاد"[35]، فغدا المنهاج بذلك الكتاب الذي يبحث في الآليات التي تجعل من الكلام العادي أدباً وبالتالي فهو بحث في الأدبية، وبه استطاع حازم أن يتميز بـــ "اجتهادات تتسم بالعمق وبعد النظر والاستفادة من المآزق التي وقع فيها البلاغيون قبله"[36]، فكانت البلاغة عنده علم الأدب الذي يضطلع بالخطاب الأدبي باختلاف جنسه سواء كان خطابيا أو شعريا

لأن هذين الخطابين في نظر حازم متفقان في مادة المعاني ومختلفين عن طريق التخييل والإقناع، كما أنّ العلم يتيح تذوق الشعر والخطابة ويتبين حقيقة الإعجاز في القرآن [37].



إن ما فعله حازم بالبلاغة أنه دفع بها إلى مكانة أفضل وذلك بطرحه لتصور جديد لمفهومها يختلف جذريا عما كان قبله من تصورات لها رافقت الفهم البلاغي العربي، لذلك «إن من يقارن بين ما ورد لدى حازم وما ورد في كتاب فن الشعر لا يسعه إلا أن يصدق دعواه[*]، ذلك أن كتاب أرسطو الذي يتحدث عن المأساة صار منطلقا لحديث شامل عن قواعد الصناعة النظمية وقواها وأدواتها وآلاتها وتجلياتها في قصائد ذات فصول لها أوضاع وتراتيب حسب قوانين معينة»[38].

2. السجلماسي ومحاصرته للبلاغة: إذا كان القرطاجني يعمل على القوانين الكلية للبلاغة، أو للشعر المطلق «علم الشعر» فإن السجلماسي لم يبتعد عنه كثيراً إذ صب جامَّ اهتمامه على ضبط واحتفاء ما أسماه «بقوانين أساليب النظوم»، فوضع كتابا تُعرف به أسرار الإعجاز في القرآن، غايته منه «إحصاء قوانين أساليب النظوم التي تشتمل عليها الصناعة الموضوعة لعلم البيان وأساليب البديع، (...) وتحرير تلك القوانين الكلية، وتجريدُها من المواد الجزئية بقدر الطاقة»[39]، وهذا

إيماء لوضع جرد إحصائي لأساليب التعبير، ويأتي هذا الضبط للقوانين استجابة لـــ "الوقوف على لطائف معاني التنزيل، ومعرفة وجه الإعجاز والنظم"[40]، فبالتالي الانطلاقة كانت من خلفية عقدية تسير في مشروع المنظومة المعرفية العربية في شكلها الواسع الخاضع لأسلمة المعرفة.

فكان "المنزع البديع" كتاباً في النقد والبلاغة يسعى إلى محاصرة وإحصاء قوانين أساليب النظوم، وتجنيسها في أبواب شاملة، أي أن المباحث البلاغية فيها أجناس وفيها أنواع، وقد جعلها السجلماسي عشرة أجناس، فقال "إن هذه الصناعة الملقبة بعلم البيان وصنعة البلاغة والبديع، مشتملة على عشرة أجناس عالية وهي: الإيجاز، والتخييل، والإشارة، والمبالغة، والرصف، والمظاهرة، والتوضيح والاتساع، والانثناء، والتكرير"[41]، وبذلك ثار على تقسيمات البلاغة الثلاثة (معاني، بيان، بديع) واعتبر أن البيان والبلاغة والبديع واحد، وإن كان هذا التقسيم قد ورد على يد الرماني[42] (ت384هـــ) الذي جعل البلاغة عشرة أقسام منها: الإيجاز والتشبيه والاستعارة والتلاؤم والفواصل والتجانس والتضمين والمبالغة وحسن البيان كما نقل الباقلاني (ت 404 هـــ) ما ورد في كتاب "النكت" للرماني في كتابه إعجاز القرآن قائلا: "ذكره بعض أهل الأدب والكلام"[43]، هكذا يحرص السجلماسي على تقنين أساليب البيان اعتمادا على البلاغيين العرب ليضع بذلك قوانين كلية تتمكن من محاصرة هندسة الجملة العربية بكل مكوناتها وتقلباتها التركيبية والدلالية، لذلك قيل أن "البلاغة القديمة كانت جهداً خارقاً للتعرف على تقنية الخطاب ووسائله دون أن تغفل لحظة واحدة عن طابعه اللغوي"[44].

3. ابن البناء والكليات البديعية: لاحظ محقق كتاب الروض أن هناك تشابها كبيرا بين "روض" ابن البناء و"منزع" السجلماسي في مظاهر شتى وفي فصول

كثيرة وفي المصطلحات وفي التعريفات وفي الأمثلة والشواهد المختارة، بل وجد أن في المنزع تفصيلا للكثير مما هو مجمل في الروض[45]، ومما نرجحه أن يكون مرجعا لهذا التشابه الواقع بينهما أنّ غاية كل منها كانت ترمي إلى إقامة الكليات العامة للبلاغة: فالسجلماسي حصر الكليات في عشرة أجناس عالية تفرعت في صورة مصطلحات اختزلت علوم البلاغة، بينما ابن البناء حاول حصر الكليات في سبعة مباحث ضبط بها قوانين الأساليب، فمشروع كل منهما يهدف إلى إحصاء القوانين الضابطة لعلم البيان وتحرير القوانين الكلية وتجريدها من المواد الجزئية كما يقول السجلماسي[46]، وبتعبير ابن البناء، «وضع القوانين الكلية التي تنضبط بها الجزئيات المندرجة تحتها...» [47].

فالاهتمام بالكلام وطبقاته جعلت ابن البناء يطرق الصناعة التي تكفلت بهذه المهمة: «هي صناعة البديع (...) والصناعة من حيث هي صناعة إنما تعطي القوانين الكلية التي تنضبط بها الجزئات المندرجة تحتها، والعلم يميز الكليات ويميز الجزيئات، ويميز بين جزيئات كلي آخر حتى لا يختلط شيء بشيء (...) وعلى الجملة، فصناعة البديع ترجع إلى صناعة القول ودلالته على المعنى المقصود ومستندها علم البيان (...) وصناعة البديع، والفصاحة، والبلاغة إنما هي من جهة الاستدلال بالألفاظ على معانيها، فهي راجعة إلى كيفية العبارة والأساليب في البيان»[48]، هكذا أراد ابن البناء أن يقرب «أصول صناعة البديع و...أساليبها البلاغية ووجوه التفريع»[49]، ولا بدّ لمن رام فعل هذا أن يلجأ معتمدا على المنهج العلمي الذي اعتمد قبله في التنظير عامة لذا كان من الضروري اعتماد المنطق الذي يعتبر آلة البحث في الماهيات وأشكال الاستدلال والقياس وتفريع الظواهر إلى جزيئاتها.

من هنا برر ابن البناء اهتمامه بالكليات التي تنضم تحتها الجزيئات أن أقسام البديع "يلتف بعضها ببعض، فتتركب وتتداخل"، فيختلف أهل البلاغة في الأمثلة الجزئية، ويختلفون في وضعها داخل أقسام البلاغة، "كما يختلفون أيضا في أسامي الأقسام وفي عدد تفاصيلها" وعندما يتحقق الاتفاق على الصور الجزئية، "فلا يضر الاختلاف في إدراجها تحت أي كلي كان، ولا تسميتها بأي اسم كان (...) ولذلك كانت الأقسام الكلية التي فيها توضع بحسب ما يراه كل واحد منهم، ويذهب إليه في اعتباره صفات تلك الصور الجزئية"[50].

لم يكن التركيز على هذا المشروع البلاغي إلاّ لأننا نعتبر أنّ البلاغة هي الآلة الكفيلة بممارسة عملية القراءة الفاعلة للنص الأدبي قصد تلمس مظاهره الشعرية ومن هنا تعمّد ابن عميرة أثناء تعريفه للبلاغة أنْ لا يقصي تلك الاهتمامات التي انطلقت منها البلاغة نفسها منذ نشأتها الأولى حين أناطت دورها بالإفهام والالذاذ وما يتحقق بينهما من إقناع لذا قال عنها أنها "صناعة تفيد قوة الإفهام على ما يريده الإنسان أو يراد منه بتمكن من إيقاع التصديق به وإذعان النفس له"[51].

لذلك مثّلت البلاغة دوما المنهج المثالي للفهم النصي الذي يستند على مرجعيه التأثير، مما أدى بنا "عندما نفكر حسب المفاهيم البلاغية فإننا نَنظُر، مبدئيا إلى النص من زاوية نظر المستمع / القارئ، ونجعله تابعاً لمقصدية الأثر"[52]، لكن قد تتجاوز البلاغة هذا الاهتمام لتتعداه إلى البنية النصية للخطاب لتتشكل في إطار "اللغة الواصفة التي كانت اللغة الموضوعُ بالنسبة لها هي الخطاب"[53] على اعتبار أنّ الخطاب يعني في البلاغة القديمة الوحدة العليا التي تضم فنون القول شعراً ونثراً.

من هنا تغدو جميع المحسنات البديعية والصور البيانية وما يتفرع عنها من فنون القول وأساليب الخطاب، هي الآليات التي يمتهنها المبدع في تحريره لمدونته وبنائه لنصوصه ليبلغ بنفسه من خلال ما يقدّمه إلى مرتبة المصوّر لما يريد تبليغه لمتلقيه، كون أنّ الشعرية البلاغية "تركزُ على المقومات البلاغية وعلى استعمالها»[54]، وهذا يجعل البلاغة تهتم بالإقناع أكثر من غيره، وهنا نسجل أن البلاغة بمفهومها القديم ارتبطت بمدى نجاح المبدع في إبلاغ رسالته بالدرجة الأولى، وقبل أي شيء آخر، لذلك نرى هنريش بليث حينما تناول البلاغة القديمة يرجعها إلى عنصرين جامعين لما سواهما هما "التركيب والتداول»[55].

غير أنّنا نلحظ انقلابا في التفكير البلاغي الحديث إذ أصبح المفهوم العلمي المتجدد للبلاغة في إطار المنظومة النقدية مخالفاً لذلك المفهوم القديم، الذي كان سببا في تكلس البلاغة، فصار "عكس المفهوم السابق، إذ لم يعُدِ الهدف الأول للبلاغة العلمية هو إنتاج النصوص بل تحليلها»[56].

هذه المعطيات والرؤى كفيلة بأن تهيئ البلاغة بمفهومها الحديث أن تقوم بدور في عملية القراءة وتقويم النصوص سواء كانت شعرية أم نثرية، بحكم أن البلاغة ماهية ومهمة وأداة لا تنفك منطلقاتها وغاياتها عن رصد النواميس المتحكمة في إنشاء النص الأدبي بصفة عامة، والضوابط التي تضفي عليه نوعيته أو شعريته فيعلو على غيره من الخطابات ويمتاز عن سائر الكلام، وعلى إثر هذا تتحدد أمامنا حقيقة إدراك "المفهوم" الذي يتوارى خلف جملة من المصطلحات التي تمثل قمة الاستخلاص النظري المتمخض عن تحسس ماهية العلم برمّته[57].

لذلك يمكننا هنا أن نسجل حقيقة البلاغة التي كانت للإقناع مع أرسطو ثم لاحقا أصبحت التعبير الجيد مع العرب، في كلّ ذلك قد ارتبطت في وظيفتها بثلاث أهداف.

1. **الإبلاغ:** إيصال المعلومة، ويشترط فيها البساطة وموافقة المقام والمتلقي على حد السواء.

2. **التعبير:** وعبره تنقل المشاعر ومن ثم يتمّ التحريك الذي يضمن تأسيس قناة تواصلية ويشترك فيها الباعث والمتلقي فينجذب هذا الأخير للخطاب ويبدي اهتمامه، فيثار خياله، ويكون على أهبة الاقتناع، وهنا هو يخضع للذوق، إلى حدٍ كبير.

3. **الإقناع:** وبه يحصل الدفع إلى القيام بأمر ما فيه، يجتمع الإبلاغ والتعبير وفيه يتمّ استحضار وتوظيف كل الوسائل الكفيلة بتحقيقه.

هكذا ارتبط علم البلاغة بكل ما يلزم معرفته لإتقان صناعة الكلام عموما والحذق في الشعر بوجه أخص، فكان "جماع البلاغة التماس حسن الموقع"[58] أو كما قال الآمدي: "البلاغة إنما هي إصابة المعنى وإدراك الغرض بألفاظ سهلة عذبة مستعملة سليمة من التكلف، لا تبلغ الهذر الزائد على قدر الحاجة، ولا تنقص نقصانا يقف دون الغاية"[59]. إذاً كان هذا أمر البلاغة فما حقيقة الشعرية؟.

إنّ الإحساس بالحاجة إلى لغة فنية راقية يستوجب بلاغة بمفهوم جديد مباين لذلك الذي ساد، ولهذا عمل المنظرون عبر مختلف العهود لإيجاد تلك القوانين التي تضمن فاعلية القول، يقول ابن القيم بعد أن ذكر أقوالا في تعريف البلاغة "ويجوز عندي أن يكون الكلام البليغ الذي بلغ جودة الألفاظ وعذوبة المعاني إلى غاية لا يبلغ إلى مثلها الأمثلة"[60] هكذا يهدف علم البلاغة إلى نقل الإبداع من أفق الشعور

إلى العلم، وهو ما يستدعي كذلك أن ينتقل النقد الذي هو الحكم على الإبداع، من دائرة الذوق، إلى ضبط تلك القواعد الإبداعية وعلْمَنَتِهَا، بذا "يأتي كلام المنظرين عن الشعر نوعاً من التنظير للقوانين الكلية التي تجعل من الكلام كلاماً شعرياً معنى ذلك أن هذه الكتابات ستتشكل منشغلة بالشعرية تحاصرها وتنظّر لها"[61].

هكذا يستعمل مصطلح الشعرية، بمفهومها الواسع من حيث هو تمثيل دراسة القوانين العامة التي يقوم عليها الإبداع أو يسير وفقها سواء في النصوص الشعرية أو في الكتابات النثرية، كوننا حددنا سلفاً أن الشعرية واقعة في الشعر ماثلة في النثر، فأصبحت "منطقة الاتصال [بين الشعر والخطابة أو التخييل والتداول] واسعة بشكل يجعلها كافية لقيام علم عام للشعرية والخطابية هو علم البلاغة"[62]، وبذا يتحدد الملمح التالي انطلاقا مما تم مناقشته:

أنّ علم البلاغة يمثل "العلم الكلي"، الذي ينظم اللغة ويضبط قوانينها العامة سواء في الشعر والنثر، في حين تمثل الشعرية "قوانين النص" التي تضطلع بتحديدها وضبطها متى استجاب النص للقوانين العامة، التي تمثل متطلبات العلم الكلي، تحققت قوانين النص التي هي في حقيقة الأمر ما تتمثل الشعرية، بذا ينضبط النص مع قوانين ويقيد بها، ليصبح لدينا في الأخير:

البلاغة = الشعرية

لذلك قال محمد الولي: "إن البلاغة التي استغنت عن مباحث الإيتوس **(ETHOS)** والباتوس **(BATHOS)**[*] والحجج بجميع أصنافها والترتيب، هي التي تتطابق مع الشعرية أو الأسلوبية"[63].

فلا يمكن عندئذ أن نتصور بلاغة في مكان الشعرية إلا إذا غابت عنها شخصية المنظر وروحه، وحذلقت عبقريته، أي لا يعالج الموضوع بعاطفية مسرفة كما أنه

ينبغي أنْ يغيّب كلّ الأعراف والممارسات الرئيسية لمجتمع، كما لا يصبغ علم البلاغة بالروح الجوهرية لأيّ حضارة من الحضارات، وهذا بعض ما يشكل من مباحث الإيتوس النزعة العاطفية التي تنشأ عن انفعالية تمجد الذات وترفع من شأن الأنا وذاك هو مبحث الباتوس، ولعلنا عاينا وبال هذا الأمر في فترة تكلس البلاغة العربية التي رأيناها، أو عندما عكف أرسطو للتنظير برؤية من زاوية واحدة، مما جعل هذه البلاغة عاجزة على أن تشتمل على فنون غير المأساة وآداب غير الأدب اليوناني، كلّ ذلك أدّى بهذين التنظيرين أن يكونا ناقصين قاصرين من خلال منظار القاعدة الكلية لعلم البلاغة في إطاره الكلي والشمولي والإنساني.

إنّنا هنا نؤكّد على حتمية التواصل للمعارف الإنسانية قاطبة؛ لأنه لا يمكن لأيٍّ تحديث فكري في المعارف والعلوم أن تقوم له قائمة ما لم يعتمد العارف القبلية السابقة له وذاك يمر عبر التفاعل بين الملكات والقدرات الإنسانية التي من أهم خصائصها التلاقح والنشاط حتى يتمكن الإنسان من الإبداع، لذلك لا يمكننا أن نُحَيِّد حازم القرطاجني عن هذه الحركية الحضارية لذلك نعتبر كتابه كما أشرنا ثمرة جهود وخاتمة حلقة بحث في النقد العربي، وفيه تماهى التياران العربي واليوناني بالكيفية التي حافظت فيها الصورة النهائية للمشروع على الهوية العربية من خلال ماهية القضايا وطبيعة معالجتها.

وختاماً إنّا لنرجو أن يُحصّل هذا البحث المبتغى الذي أريد منه، والله من وراء القصد والموفق إلى ذلك والهادي إلى سواء السبيل.

الهوامش:

1 ــ أحمد الجوّة، بحوث في الشعريات، مفاهيم واتجاهات، مطبعة التفسير الفني، صفاقس الجمهورية التونسية، سنة:2004م، ص:12.

2 ــ ابن طباطبا أحمد، عيار الشعر، تحقيق الدكتور محمد زغلول سلام، منشأة المعارف الإسكندرية، مصر، الطبعة الثالثة، سنة: 1984م ص:17.

3 ــ محمد لطفي اليوسفي، الشعر والشعرية، الدار العربية للكتاب، تونس، سنة: 1992 م ص:285.

4 ــ ينظر: المرجع نفسه، ص: 300.

5 ــ عبد العزيز عتيق، في تاريخ البلاغة، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت (د.ت.)، ص: 50 .

6 ــ عبد الواسع أحمد الحميري، شعرية الخطاب في التراث النقدي والبلاغي، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الأولى، سنة: 1425هـ الموافق 2005م، ص:5.

7 ــ تزفيطان طودوروف، الشعرية، ترجمة شكري المبخوت ورجاء بن سلامة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية، سنة: 1990 م، ص:24.

8 ــ محمد لطفي اليوسفي، الشعر والشعرية، ص:11.

9 ــ نوال إبراهيم، طبيعة الشعر عند حازم القرطاجني، مجلة فصول، الهيئة المصرية للكتاب مصر، المجلد السادس، الجزء الأول، أكتوبر/نوفمبر/ديسمبر، سنة: 1985م، ص:83.

10 ــ فون غيلدر «g.j.h. vanglder»، القرطاجني الناقد الفنان، ترجمة: الدكتور محمد جليل الناصري والأستاذ عبد الرزاق الصغير، قدم له وراجع صياغته وعلق على حواشيه وشرح قصيدة حازم: الأستاذ محمد الحافظ الروسي، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة عبد الملك السعدي، تطوان، العدد العاشر، سنة: 2000م، ص:28.

11 ــ الدكتور عز الدين إسماعيل، الأسس الجمالية في النقد العربي، عرض وتفسير ومقارنة دار الفكر العربي، القاهرة، مصر: سنة 1992م، ص:55.

12 ــ ينظر: القرطاجني، أبو الحسن حازم، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تقديم وتحقيق محمد الحبيب بن الخوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، سنة:1981م، ص ص: 244/231/226.

13 ــ ينظر: عبد الرحمن بدوي، تصدير عام، ضمن أرسطوطاليس، فن الشعر، ترجمة وتحقيق وشرح عبد الرحمن بدوي، دار الثقافة، بيروت، لبنان، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، سنة: 2001م، ص:56.

14 ــ حازم القرطاجني، المنهاج ص:353.

15 ــ السجلماسي، أبو محمد القاسم، المنزع البديع في تجنيس أساليب البديع، تقديم وتحقيق علال الغازي، مكتبة المعارف، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى، سنة: 1401 هـ الموافق 1980 م ص:180.

16 ــ المراكشي العددي، ابن البناء، الروض المريع في صناعة البديع، تحقيق رضوان بنشقرون دار النشر المغربية، الدار البيضاء، سنة:1985م.، ص:68.

17 ــ الفارابي، إحصاء العلوم، مركز الإنماء القومي، لبنان، سنة: 1991م، ص:9.

* ــ أصول الفقه هي القواعد التي يتوصل بها المجتهد إلى استنباط الأحكام الشرعية الفرعية من الأدلة التفصيلية.

18 ــ ابن الأثير، ضياء الدين، المثل السائر، في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق الدكتور أحمد الحوفي والدكتور بدوي طبانة، مكتبة نهضة مصر بالفاجلة، مصر، سنة: 1959م، ج:1 ص:35.

19 ــ الجاحظ، أبو عثمان عَمرُو بنُ بحر، البيان والتبيين، تحقيق وشرح عبد السلام هارون مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة السابعة، سنة:1418هـ الموافق 1998م، ج:1،ص: 92، وينظر: العسكري، أبو هلال، كتاب الصناعتين، تحقيق علي محمد البجاوي، ومحمد أبو الفضل إبراهيم المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، سنة: 1986م ، ص:19.

20 ــ هنريش بليث، البلاغة والأسلوبية، نحو نموذج سميائي لتحليل النص، ترجمة وتعليق الدكتور محمد العمري، أفريقا الشرق، المغرب، الطبعة الثانية، سنة: 1999 م، ص:23.

21 ــ ينظر: حمادي صمود، في نظرية الأدب عند العرب، النادي الأدبي الثقافي، بجدة، الطبعة الأولى، سنة: 1411هـ الموافق 1990م، ص:145.

22 ــ ابن وهب، أبو الحسن إسحاق بن إبراهيم، البرهان في وجوه البيان، تحقيق الدكتور حفني محمد شرف، مطبعة الرسالة، القاهرة، سنة: 1969م ،ص: 161.

23 ــ لويس عوض، نصوص النقد الأدبي ــ اليونان ــ، الجزء الأول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة الأولى، سنة: 1989م، ج:1،ص: 16.

24 ــ ابن حزم الأندلسي، رسائل ابن حزم، تحقيق إحسان عباس، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، سنة: 1983م ، ج:4، ص:351.

25 ــ ينظر: حازم القرطاجني، المنهاج ص:69/27.

26 ــ الأخضر جمعي، قراءات في التنظير الأدبي والتفكير الأسلوبي عند العرب، إصدارات رابطة إبداع الثقافية الوطنية، الجزائر، ص:99.

27 ــ ينظر: عباس آرحيلة، الأثر الأرسطي في النقد والبلاغة العربيين، إلى حدود القرن الثامن الهجري، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، سنة: 1419هـ الموافق1999م ص: 597/596.

28 ــ بدوي طبانة، البيان العربي، دراسة في تطور الفكرة البلاغية عند العرب ومنهاجها ومصادرها الكبرى، دار العودة، بيروت، الطبعة الخامسة، سنة: 1972 م، ص:252.

29 ــ رضوان الرقبي، بلاغة الخطاب الشعري عند حازم القرطاجني، مجلة جذور التراث، العدد الثاني والعشرين، السنة التاسعة، ذو القعدة، سنة: 1426هـ الموافق ديسمبر سنة: 2005م، ص: 104.

30 ــ حازم القرطاجني، المنهاج، ص:28.

31 ــ رضوان الرقبي، بلاغة الخطاب الشعري عند حازم القرطاجني، ص:104/103.

32 ــ ينظر: العلامة الفاضل ابن عاشور، مقدمة، ضمن حازم القرطاجني، المنهاج، ص:10. قال العلامة الفاضل بن عاشور في ثنائه على بن الخوجة محقق كتاب المنهاج «وإذا هو يكشف عن كنه الكتاب، ويضعه بأحكام، في منزلته من كتب النقد، ويزيح الأستار عن الخصائص ومناشئها والمذاهب وعواملها ويبرز للناس كتاب حازم القرطاجني لونا بديعا من ألوان الدراسات المنهجية السامية في نقد الشعر. فيحقق بذلك لي الأمنية الأولى من أمنيتيّ الغاليتين» مقدمة المنهاج ص:07.

33 ــ محمد المصفار، الشعرية العربية وحركية التراث النقدي، مطبعة سوجيك، صفاقس، تونس سنة: 1999م ، ص: 229.

34 ــ الحبيب بن الخوجة، مدخل، ضمن حازم القرطاجني، المنهاج، ص:231.

35 ــ محمد مفتاح، مشكاة المفاهيم، النقد المعرفي والثقافة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، سنة: 2000 م، ص:98/97.

36 ــ محمد العمري، البلاغة العربية، أصولها وامتدادها، أفريقيا الشرق، الدر البيضاء، المغرب سنة: 1999 م، ص:507.

37 ــ ينظر: الحبيب بن الخوجة، مدخل، ضمن حازم القرطاجني، المنهاج، ص:226/19.

* ــ النص المنطلق منه هو الوارد في المنهاج »فإن الحكيم أرسطوطاليس، وإن كان اعتنى بالشعر بحسب مذاهب اليونانية فيه ونبه عظيم منفعته وتكلم في قوانين عنه، فإن أشعار اليونانية إنما كانت أعراضا محدودة في أوزان مخصوصة ومدار جل أشعارهم على خرافات (...) ولو وجد هذا الحكيم أرسطو في شعر اليونانيون ما يوجد في شعر العرب من كثرة الحكم والأمثال والاستدلالات واختلاف ضروب الإبداع في فنون الكلام لفظا ومعنى، (...) لزاد على ما وضع من القوانين الشعرية». حازم القرطاجني، المنهاج، صص: 69/68.

38 ــ محمد مفتاح، مشكاة المفاهيم، ص:121.

39 ــ السجلماسي، المنزع البديع، ص:180.

40 ــ المصدر نفسه، ص:179.

41 ــ المصدر نفسه،ص: 180.

42 ــ أبو الحسن علي بن عيسى الرماني، النكت قي إعجاز القرآن، ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن، تحقيق محمد خلف الله والدكتور محمد زغلول سلام، دار المعارف، مصر، الطبعة الثانية، سنة: 1968م، ص: 76.

43 ــ أبو بكر الباقلاني، إعجاز القرآن، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، الطبعة الأولى سنة: 1978م ، ص: 275.

44 ــ رولان بارت، البلاغة القديمة، ترجمة وتقديم عبد الكبير الشرقاوي، نشر الفنك للغة العربية، المغرب، سنة: 1994م، التقديم، ص:11.

45 ــ ينظر: ابن البناء، الروض المريع، ص:27.

46 ــ ينظر: السجلماسي، المنزع البديع، ص:180.

47 ــ ينظر: المصدر السابق، ص:88.

48 ــ المصدر نفسه، ص: 88.

49 ــ نفسه، ص: 68.

50 ــ ابن البناء، الروض المريع، ص: 173.

51 ــ أبو المطرف أحمد بن عميرة، التنبيهات على ما في التبيان من التمويهات، تقديم وتحقيق محمد بن شريفة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، سنة: 1412هـ الموافق 1991م، ص: 113.

52 ــ هنريش بليث، البلاغة والأسلوبية، ص: 24.

53 ــ رولان بارت، قراءة جديدة للبلاغة القديمة، ترجمة عمر أوكان، إفريقيا الشرق، المملكة المغربية، سنة: 1994م، ص:32.

54 ــ المرجع السابق، ص:19.

55 ــ هنريش بليث، البلاغة والأسلوبية، ص:12.

56 ــ المرجع نفسه، ص:23.

57 ــ ينظر: حمادي صمود، التفكير البلاغي عند العرب، أسسه وتطوره إلى القرن السادس المطبعة الرسمية للجمهورية التونسية سنة: 1981م، ص:392/391. وبديعة الخرازي، مفهوم الشعر، ص:21.

58 ــ إبراهيم بن المدبر، الرسالة العذراء، صحّحها وشرحها الدكتور زكي مبارك، دار سعد الدين للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، الطبعة الثانية، سنة: 1350 هـ الموافق 2002م ص:45.

59 ــ الآمدي، أبو القاسم الحسن بن بشر، الموازنة، بين شعر أبي تمام والبحتري، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة، مصر، الطبعة الثانية، سنة: 1959م ، ص:380.

60 ــ ابن القيم الجوزية محمد بن أبي بكر أيوب الزرعي (ت751هـ) الفوائد المشوّق إلى علوم القرآن وعلم البيان، عالم الكتب، بيروت، (د.ت.)، ص:9.

61 ــ محمد لطفي اليوسفي، الشعر والشعرية، ص:49/48.

62 ــ محمد العمري، البلاغة الجديدة بين التخييل والتداول، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء المغرب، سنة: 2005 م، ص:15.

* ــ لإدراك حقيقة المصطلحين وماهيتهما ينظر: إبراهيم فتحي، معجم المصطلحات الأدبية، دار شرقيات للنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الأولى، سنة: 2000م، ص:133. وص:161/160.

63 ــ محمد الولي، الصورة الشعرية في الخطاب البلاغي والنقدي، المركز الثقافي العربي بيروت، لبنان، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، سنة: 1990م، ص:21.

النظرية التأويلية والنص الأدبي

د. خروب محند أو يحي
قسم الترجمة – كلّية الآداب واللّغات
جامعة مولود معمري بتيزي–وزو

مقدّمة: تُعدُّ النظرية التأويلية ــ التي تدعى أيضاً نظرية المعنى ــ من أهمّ نظريات الترجمة التي عرفها القرن العشرون. ولقد وضعتها المدرسة العليا للتراجمة والمترجمين بباريس بقيادة كلّ من **دانيكا سيليسكوفيتش** (Danica Seleskovitch) و**ماريان لودورير** (Marianne Lederer). صبّت هذه النظرية اهتمامها في بداية نشأتها على العقبات التي تعترض الترجمان. طرحت نظرية المعنى طريقة في الترجمة تقوم على نقل المعنى بشقّيه الصريح والضمني.

بيد أنّ الوصول إلى المعنى ليس دوماً بالأمر السهل. ويحول بين التُرجمان والمعنى عقبات من مستويات عدّة: لسانية وأسلوبية وثقافية وغيرها. لذا تقترح النظرية التأويلية استكشاف ما هو أبعد من النص والمتمثل فيما يجول في خاطر الكاتب قبل أن يكتب نصه أو ما تسمّيه النظريــة بمفـــاد/مقصد القــول (vouloir dire). ويكون الجهد الذي يبذله الترجمان بهذا الشكل أكثر بكثير ممّا يبذله حينما يهتم فقط بدلالات الألفاظ والعبارات. وللوصول إلى مفاد القول، على التُرجمان الاعتماد على مــا يتقاسمــه مــن معــارف مكتسبــة وخبرات (savoir partagé) مع الكاتب والتي يلتمسها من خلال النص.

ومع النجاح النسبي الذي حققته النظرية على مستوى الترجمة الشفوية ونزولاً عند رغبة طلبة **سيليسكوفيتش** من جهة وإيماناً من مؤسسي النظرية من جهة أخرى، تمت محاولة تعميم مبادئها على الترجمة التحريرية بمختلف أنواعها. ولقد كشفت التجربة التُرجمية هنا أيضاً إمكانية تطبيقها على أرض الواقع. ويلجأ كلّ من

التُرجمان والمترجم المعتمدان على تلك النظرية أساساً إلى مرحلة أوّلية مهمّة تُدعى التأويل (الفهم) ومنها تستمدّ النظرية تسميتها.

ولقد لاحظنا من خلال تجربتنا في ميدان الترجمة أنّ تطبيق النظرية التأويلية على ترجمة النصوص التقنية بصفة عامة يُعدُّ أمراً ممكناً إلى حدٍّ كبير وذلك لطغيان المضمون فيها على الشكل. لكن ما هي نسبة نجاح النظرية التأويلية عند تعاملها مع النص الأدبي علماً أنّ هذا الأخير يتميّز عن النص العلمي أو التقني بذاتيته وبلاغته وغموضه ومعانيه المضمرة وغيرها من الأبعاد التي لا تنحصر في المعنى فقط ؟

1 ــ مبادئ عامة للنظرية التأويلية

1 ــ 1 ــ التمييز بين الدّلالة والمعنى (signification et sens)

قسم **دو سوسور** اللّغة (langage) إلى قسمين: اجتماعي يتمثل في اللّسان (langue) وفردي يشكله الكلام (parole). وقسمت **سيليسكوفيتش** و**لودورير** بدورهما المعنى إلى نوعين: معنى دلالي (signification) ومعنى سياقي (sens). يتمثل المعنى الدلالي في المعنى (أو المعاني) الذي يتخذه اللّفظ أو العبارة في لغة ما دون وضعها في سياق محدد. فهو معنى لا يتغيّر بتغيّر مقام التبليغ أو الخطاب (situation de communication/discours) لكونه مستقلاً عنه. وما يقابل المعنى الدلالي الذي تشير إليه نظرية المعنى في النظرية البنوية هــو الدليل اللّساني (signe linguistique) وما يقال عن الثاني يقال عن الأول. أمّا المعنى السياقي فلا يتطابق بالكامل مع المعنى الدلالي، فالمعنى السياقي ليس متضمّنا في الألفاظ والعبارات بل هو وليد عمليات التخاطب والتواصل والكلام بين الناس ويتمّ كلّ هذا باللّجوء إلى توظيف المعاني الدلالية أو بالأحرى اللّسان بصورةٍ فردية وذاتية. يختار المخاطِب الألفاظ والعبارات التي يراها قادرةً على تأدية المعنـــى الذي يريد إيصاله (vouloir dire) إلى المتلقّي. فبانتقائه للمعاني الدلالية وتوظيفها في زمان ومكان محدّدين (espace-temps) وفي ظروف (circonstances) خاصّة تمليها

طبيعة الخطاب وموضوعه ينتج المتكلّم أو الكاتب معاني سياقية. وما يقابل المعنى السياقي الذي تتحدّث عنه النظرية التأويلية للترجمة في منطق **دو سوسور** هو "الكلام" لأنّه يُوضع في سياق. كما يمكننا مقارنة المعنيين الدلالي والسياقي لنظرية المعنى بالمعنيين الحرفي (sens littéral) وغير الحرفي(non littéral) اللّذين حدّدهما **جون سيرل** (John Searle) بحيث يقصد بالأول معاني الكلمات خارج سياق الكلام وبالثاني ما يذهب إليه المخاطِب من خلالها.

لو نظرنا بتعمّق في كلّ ما ذهبت إليه نظرية المعنى منذ نشأتها إلى يومنا وعلى الرُغم من تعدّد الملفات التي تعرّضت إليها سنستشف أنّ هدَفها الرئيسي يتمثل في حمل الترجمان والمترجم على تجاوز عقبة اللّغة. إنّ اللّغة بالنسبة **لسيليسكوفيتش** و**لودورير** وغيرهما ممّن يتبنّى أفكارهما ما هي إلاّ وسيلة تخاطُب تحمل دلالات (significations) شبه مستقرة[1]. وحينما يستعملها المخاطِب يصنع منها معاني سياقية. فشأن الترجمان والمترجم هو ترجمة المعاني السياقية أمّا ترجمة الدلالات فهو شأن اللّغويين.

1 ــ 2 ــ تجنّب التطابق (la correspondance) واللّجوء إلى التكافؤ (l'équivalence)

إنّ اللّغات سواء كانت منتميةً إلى عائلة واحدة أو إلى عائلات مختلفة فهي تتباين في جميع المستويات: الصوتي (phonétique) والصرفي (morphologique) والمعجمي (lexical) والتركيبي (syntaxique) وحتى الثقافي (idiomatique/culturel). بحيث أنّ التباين يتعمّق عندما ننتقل من عائلة لغوية إلى عائلة لغوية أخرى. وهذا لا يخفى عن نظرية المعنى. إنّ الحديث عن خصوصيات اللّغة من أهم ما تطرّقت إليه **لودورير** و**سيليسكوفيتش** في دراساتهما بل شكّل إحدى الركائز التي بُنيت عليها تصوّراتهما. تقول **لودورير** في هذا الصدد:

« [Les] formes et structures [des langues] ne sont pas des copies conformes de l'une de l'autres »[2].

وهذا يعني أنّ اللّغات ليست نُسخاً متطابقة.

ولمّا كانت اللّغات متباينةً في جميع المستويات، اقترحت نظرية المعنى، كما أشرنا آنفاً، ضرورة التمييز بين الدلالة (signification) والمعنى (sens) ومن ثمة ضرورة ترجمة هذا المعنى استناداً إلى الدلالة. ولمّا بات من الضروري على المترجم أن يساهم في نقل المعنى ولكي ينجح في ذلك عليه الإقرار بأنّ ما يترجمه من معنى لا يجده في المستوى اللّغوي بل هو في مستوى الخطاب والنص وبعبارة أخرى، إنّ المترجم يتوصل إلى ترجمة سليمة حين يترجم الكلام (parole) وليس اللّسان لأنّ الكلام لا يتطابق مع اللّسان. ولتكون الترجمة ذكيّةً (traduction réfléchie) عليها أن تنقل ما يريد صاحب النص/الخطاب قوله (vouloir dire) وليس ما تعنيه الكلمات منعزلةً. بالعكس إن اكتفت الترجمة بنقل معاني الألفاظ كانت ساذجةً. يقول **ليويس كارول** (Lewis Carroll) :

"Take care of the sense, the words will take care of themselves" [3].

أي أنّ المترجم إذا ما راعى المعنى فإنّ الكلمات لن تكون عقبةً أمامه. رُغم ذلك يكتفي العديد من المترجمين بإيجاد ما يقابل ألفاظ وعبارات اللّغة أ في اللّغة ب تقريباً كما تفعله الترجة الآلية. ويصوغون بذلك عبارات مخالفة للمعنى الأصلي (faux sens) أو مضادّةً له (contre sens) أو أكثر من ذلك ... لا تعني شيئاً (non sens) في اللّغة الهدف. لذا فالمترجم الذكيّ لا يقيم عملية الترجمة على مبدأ التطابق أو التقابل (correspondance/transcodage) وإنّما على مبدأ التكافؤ (équivalence) لأنّه على أتم دراية بأنّ اللّغتين المنقولة والمنقول إليها تختلفان في أكثر من مستوى. لذا فلاسترداد المعنى يعيد صياغته في قوالب قابلة لاحتوائه في اللّغة الأخرى التي تختلف في كثير من الأحيان من تلك التي تلجأ إليها اللّغة الأولى. كما أشرنا سابقاً، لكلّ لغة وجهة نظرها ورؤيتها للعالم، ولمّا كان المعنى قابلاً للصياغة وقابلاً للاستيعاب أيّ كانت اللّغة (le sens est universel) لم ولن تكون الترجمة عملية مستحيلة.

ولهذا كلّه فالسبيل إلى الترجمة السليمة هو أسلوب التكافؤ (équivalence) أو ما يسميه **أوجين نايدا** (Eugène Nida) بالتكافؤ الدينامي (équivalence dynamique) ويسميه **بيتر نيومارك** بالترجمة التبليغية (traduction communicative) وليس أسلوب التطابق ولقد سمّاه **نايدا** بالتطابق الشكلي (correspondance formelle) و**نيومارك** بالترجمة اللّسانية (traduction linguistique) .

إنّ اللجوء إلى أسلوب التكافؤ لا مفرّ منه بالنسبة لنظرية المعنى. بيد أنّ **لودورير** و**سيلسيكوفيتش** تشيران إلى مواطن يفرض فيها أسلوب التقابل نفسه وذلك عندما يتعلّق الأمر بأسماء العلم والمصطلحات التقنية والتعداد والعبارات الشائعة أو المصكوكة (expressions consacrées/figées) كالأمثال والحكم لكن أيضاً، بالنسبة للترجمان، في اللّحظات الأولى من بداية الترجمة الشفوية التي تسبق تشكيل وحدة الترجمة في ذهنه. ففي هذه المواضع يُعدّ أسلوب التقابل صحيحاً بل الأنسب[4]. ولهذا يمكننا القول إنّ عملية الترجمة تتأرجح بين أسلوبي التقابل والتكافؤ[5].

1 ــ 3 ــ المعنى الصريح والمعنى الضمني (l'explicite et l'implicite)

إذا اعتبرنا الأشياء والكائنات في العالم متعدّدة الأبعاد فإنّ اللّغات حينما تعبّر عنها لا تشير إلى أبعاد الشيء الواحد كلّها وإنّما تسلّط الضوء على بعدٍ واحد أو بعدين فقط مستهدفةً إيّاها بالكامل. وذلك راجع إلى ظاهرة اختلاف نظرة الشعوب للعالم إليه **هامبولدت** (Humboldt)[6]. إنّ رؤية العالم ما هي إلاّ وجهة نظر ووجهة النظر تكون من زاوية واحدة. أو بالأحرى يعود ذلك إلى خصوصيات أو هندسة اللّغة[7]. تقول **لودورير**:

« La langue, tout en exprimant l'ensemble d'une chose ou d'une notion, a pour caractéristique essentielle (cela peut être vérifié dans chaque langue, et pour toutes les langues), de n'en nommer qu'un aspect seulement »[8].

ومفاده أنّ من خصوصيات اللّغة أن تسمّي بعداً واحداً من أبعاد المفهوم للتعبير عن أبعاده كلّها وهو ما يمكن التأكّد منه في جل اللّغات.

على مستوى اللّغة يخصّ المجاز المرسل (synecdoque)[9] الألفاظ لكن أيضاً العبارات الشائعة كالأمثال والحكم.[10] ويتجلّى المجاز المرسل بالنسبة **للودورير** في جميع مستويات عملية التواصل للخطاب. فكما للمجاز المرسل مكانة في اللّغة (langue) فإنّ الخطاب (discours) لا يستغنى هو الآخر عنه. بل حتّى المتكلّم لا يعبّر بالكامل عمّا يريد قوله (vouloir dire) وإنّما جزئياً. هذا ما تلخّصه **لودورير** فتقول:

« Les langues n'explicitent qu'une partie des concepts qu'elles désignent, les discours et les textes une partie seulement des idées qu'ils expriment […]. Les auteurs eux aussi n'explicitent qu'une partie de leur vouloir dire […] ».[11]

ومعنى هذا أنّ اللّغات لا تعبّر عن المفاهيم التي ترمز إليها إلاّ بالجزء. وهو شأن الكاتب حينما يعبّر عمّا يريد قوله مصرّحاً فقط بالبعض منه.

استناداً إلى ما سلف ذكره يمكننا تقسيم مستويات المجاز المرسل (synecdoque) إلى ثلاثة: المستوى اللّغوي والمستوى الخطابي ومستوى المتكلّم (المخاطِب).

ترى نظرية المعنى بأن المتلقّي يفهم المجاز المرسل بأبعاده المختلفة استناداً إلى الدلالة (signification) أي البعد الصريح من الكلام (explicite) والمعرفة المشتركة (savoir partagé) وذلك كما توضّحه **لودورير**:

« […] Les discours et les textes comportent une grande partie d'implicite qui correspond au savoir partagé entre interlocuteurs […] ».[12]

أي أنّ النصوص والخطابات تنطوي على قسطٍ وافر من المعاني الضّمنية والتي تمثّل المعرفة المشتركة بين المتخاطبين.

إنّ أمانة المترجم تتجلّى في إعادة صياغة المعنى في اللّغة المنقول إليها. ولا تكمن في إيجاد الألفاظ المقابلة فيها لتلك المستعملة في اللّغة المنقولة. لكن المعنى الذي يسعى المترجم جاهداً لاستيعابه قبل ترجمته يكتنفه بعدٌ مضمر ربّما يستعصى التحكّم فيه أي فهمه وترجمته. وبعبارة أخرى فإنّ مشكلة المترجم مزدوجة.[13]

فلفهم المعنى، عليه استيعاب الألفاظ بكلّ أبعادها (الدلالية والسياقية والأسلوبية والثقافية) وعدم الاكتفاء بما هو ظاهر جلّي. ولترجمة المعنى الذي يكون قد توصل إلى فهمه من خلال ما تعبّر عنه الكلمات والعبارات معتمداً على السياق وقدراته الشخصية ومعارفه المكتسبة، عليه مراعاة هندسة اللّغة المنقول إليها لإعادة صياغة المعنى ببعديه الصريح والضّمني. لكن ما السبيل إلى ذلك؟ هل سيحافظ كلاهما على حجميهما وأهمّيتهما في اللّغة الهدف اللذين وردا بهما في اللّغة المصدر؟ ما يمكننا قوله هو أنّ الخطاب أو النص أيًّا كان نمطه وظروفه يتألّف دائماً من بعد صريح وبعد ضمني. لكن في معظم الأحيان لا يشكل ذلك عائقاً لعملية التواصل لأنّ كليهما يحضر نسبياً بحجمه الضروري. تقول **لودورير** في هذا المقام :

«Tout texte est un compromis entre un explicite suffisamment court pour ne pas lasser par l'énoncé de choses sues et un implicite suffisamment évident pour ne pas laisser le lecteur dans l'ignorance du sens désigné par l'explicite ».[14]

ومفاد هذا القول أنّ كلّ نص يُعدُّ تسويةً بين بعدٍ صريحٍ قصير بما فيه الكفاية لتفادي الملل لدى القارئ وبعدٍ ضمني واضح بما في الكفاية أيضاً كي لا يجهل القارئ المعنى الذي يوحي إليه البعد الصريح.

فإن أدرك المترجم هذه الحقيقة واعترف بها أصبح أكثر استقلاليةً تجاه الألفاظ والكلمات ولم تعد الصيغ الضّمنية "تخيفه" بل فكّر في كيفية سكبها في وعاء اللّغة المستقبِلة. وهذا لأنّ البعد الصريح (الألفاظ والعبارات) لا يحوي البعد الضّمني وإنّما يُوحي به فقط. تقول **لودورير:**

« Plus l'implicite est vaste, mieux le sens se libère de la signification linguistique ».[15]

أي أنّ البعد الضّمني كلّما كان أوسع إلاّ وتحرّر المعنى من الدلالة اللّسانية.

2 ــ الشكل والمضمون في نظرية المعنى: يُعدّ المعنى بالنسبة للنظرية التأويلية للترجمة أهم ما ينبغي نقله من اللّغة المصدر إلى اللّغة الهدف. وتُسمّى أيضاً نظرية المعنى نسبةً إلى ذلك. ولقد ورثت النظرية منطقها هذا من طبيعة الترجمة الشفوية التي يهتم خلالها الترجمان بالمعنى ولا يكترث بالألفاظ التي يستعملها المتكلم إلاّ بالقدر الذي تخدم به المعنى. ولعلّ السبب الرئيسي لذلك هو ضيق الوقت الذي يعاني منه الترجمان في مهامه إذ يكون مضايقاً وليس بإمكانه مراعاة ترتيب الكلمات أو طبيعتها. وعندما ارتأت النظرية تعميمها على الترجمة بنمطيها الشفوي والتحريري، ظلّت المقاربة نفسها على اختلاف النصوص وسياقاتها.

تقترح إذاً نظرية المعنى "التأويل" كسبيل إلى الترجمة مهما كان نمطها ومهما كان نمط النص المعالج. إذ يرى مؤسسو النظرية بأنّ المترجم[16] لا يمكن له إنجاز ترجمة أمينة وسليمة ما لم يؤوّل المعنى الذي يودّ صاحب النص الأصل تبليغه. إذ يقوم المترجم بعملية تجريد المعنى من الألفاظ التي عبّر بها الكاتب عنه (étape de la déverbalisation) ثمّ يعيد صياغة المعنى "ذاته" في اللّغة الهدف في منطق هذه الأخيرة، مراعياً خصوصياتها وثقافتها وتطلّعات القارئ (étape de la reverbalisation).[17]

وإذا أردنا أن نحكم على النظرية التأويلية لقلنا بأنّها تعتمد أكثر على أسلوب التكافؤ كما أنّها تمشي على خطى الترجمة الحرّة التي سلفها القدماء في عصر النهضة الأوروبي والتي سلكها أيضاً المترجمون العرب في العصر العباسي الإسلامي. وهي تنبذ الترجمة الحرفية التي تراها ترجمة غير ذكية أو بالأحرى عملية "دون الترجمة" (sous-traduction). وأكبر حجة تعلّل بفضله نظرية المعنى اتجاهها هذا هو أنّ اللّغات غير متطابقة في رؤاها وخصوصياتها وعبقرياتها. إذ ترى أنّه لا سبيل لتخطي النظرة الضيّقة التي يتبنّاها المترجم عند اختياره لسبيل

الترجمة الحرفية والأخطاء التي تنجم عن ذلك سوى التحرّر من الألفاظ والاكتفاء بما تحمله من معاني ومن ثمة التعبير عنها من جديد في منطق اللّغة الهدف.

وأمّا الشكل، فهو ثانوي بالنسبة لنظرية المعنى. فالمنهج[18] يظل ذاته في جميع الحالات، مهما كان نمط النص أو شكله سواء تعلّق الأمر بالترجمة الكتابية أو الشفوية.

3 ــ ماذا عن نمط النص ؟

يتميّز النص الأدبي عن غيره من النصوص بعدّة خصائص أهمها:

– البعد الجمالي: يحصر **بيتر نيومارك** (Peter Newmark) الوظائف النصية في ست (تعبيرية وتبليغية ودعائية وجمالية وجدلية وميتالغوية/ميتالسانية)[19]. فهي تحضر في النصوص بدرجات متفاوتة بحسب نمط النص وأسلوب الكاتب والموضوع المعالج. أمّا عن الوظيفة التي تخص النص الأدبي فهي الوظيفة الجمالية (fonction esthétique). فإذا كان هدف الصِحافي أو العالم يتمثل في إيصال المعلومات والمعارف إلى القارئ دون الاكتراث كثيراً بالوسائل اللّغوية التي يوظفها للتعبير عن ذلك فإنّ الأديب يهتم بالشكل والمضمون بالقدر ذاته، إن لم نقل بأنّ الأول قد يطغى عن الثاني. فالكتّاب أو الشعراء لا يعبرون عمّا يختلج في أذهانهم ونفوسهم بأسلوب بسيط وكلمات عادية بل لهم "استعمال إرادي وواعٍ للّغة [...] [فهم يحاولون] خلق الجمال بالكلمات كما يفعل الرسام بالألوان والموسيقي بالأصوات والنغمات"[20]. ويكتسح الجمال النص الأدبي على مستويات عدّة: على الصعيد اللّفظي بألوان البديع وعلى المستوى الأسلوبي بالصور البيانية وعلى المستوى الصوتي بالقافية مثلاً وعلى الصعيد الاصطلاحي الثقافي بالأمثال والحكم... ويتحقق جمال النص الأدبي بالقواعد اللّغوية والبلاغية لكن أيضاً من خلال أسلوب الكاتب حينما يحسن توظيف الكلمات والعبارات والصور بشكل يخرج عن المألوف وبطريقة يدفع بها أحياناً الحدود اللّغويةّ !

– الخيال: إنّ ما يتميّز النص الأدبي عن النص العلمي يتمثل أيضاً في ابتعاده في كثيرٍ من المواطن عن الواقع. فالرواية أو المسرحية أو القصيدة لا

تصف دائماً الواقع كما هو بل كما يجب أن يكون (نظرة نقدية)، أو كما كان ليكون لولا التسرّع أو سوء التسيير (حزن وندم وحسرة)، أو كما قد يكون في المستقبل في حالة ما إذا استمر الوضع الديني أو السياسي أو الاقتصادي أو الاجتماعي أو الثقافي على تدنيه (تشاؤم) أو ازدهاره (تفاؤل) ــ أو كما هو مع نوعٍ من المبالغة الإيجابية (المدح والتمجيد) أو السلبية (الانتقاد). وأيّاً كانت الرقعة الجغرافية أو الفترة الزمانية أو اللّغة المنطوق بها، نجد الأديب يطلق العنان لخياله وبأسلوبه يرغم القارئ على السفر والتخلّي عن الواقع ولو لبضع ساعات !

– الذاتية: لمّا كان النص الأدبي موطناً للمشاعر والأحاسيس وما تحمله من آلام وأحزان وآمال وأفراح، كان أيضاً موطناً للذاتية. ففي الوقت الذي ينقل النص العلمي المعرفة بين الأشخاص من العقول إلى العقول ينقل النص الأدبي المشاعر من القلوب إلى القلوب. فقواعد النص العلمي القائمة على المنطق والموضوعية تسمح للعقول استيعاب المعارف بالطريقة ذاتها تقريباً. أمّا النص الأدبي فلا ينطلق من العقل بل من المشاعر وأنّ هذه الأخيرة لا تستند إلى المنطق ولا أساس ثابت لها. إنّها تتغير باستمرار من شخص إلى آخر، من ثقافة إلى أخرى، من فترة زمانية إلى أخرى ... بل من لحظة إلى أخرى لدى الشخص نفسه ! لذا فمن العسير تقاسم المشاعر لدى الأشخاص لأنّها ذاتية وفردية. لكن، إن كان الأمر كذلك، فما الفائدة من النص الأدبي؟!

إنّ القارئ برهافة حسّه وذكائه وتمعّنه يمكن أن يشارك الكاتب أو الشاعر في أحاسيسه ومشاعره وعواطفه بل قد يصل به ذلك إلى درجة التساؤل ــ في بعض الحالات ــ عمّن صنع النص أهو نفسه أم الأديب الذي يقرؤه ؟!

4 ــ الترجمة الأدبية: بالرغم من أنّ الترجمة الأدبية لم تُقدّر حق قدرها إلاّ أنّها في اعتقاد الكثير من منظري الترجمة والأدباء تظل الفرع الأكثر أهمية وانتشاراً خلال فترة طويلة من الزمن. تقول **جوئيل رضوان** (Joëlle Redouane) في هذا الصدد:

« Depuis Goethe, la traduction littéraire est considérée à la fois comme plus indispensable et la plus impossible. Jusqu'à une époque très récente, elle était la discipline reine »[21].

ومفاد هذا أنّ الترجمة الأدبية ظلّت لفترة طويلة وحتّى الماضي القريب النمط الأكثر تناولاً. وظلّت منذ عهد الفيلسوف الألماني **غوت** النشاط الأكثر أهمّية والأصعب في الوقت ذاته.

وتُعنى الترجمة الأدبية بالروايات والقصص والمسرحيات والقصائد الشعرية والمقالات والخطابات والرسائل الأدبية وغيرها. وقد تحدّت النمط السائد في الترجمة عموماً منذ عهد بعيد ألا وهو: الترجمة الحرفية. فإذا كان هذا الأسلوب ينطبق بسهولة على النصوص العلمية حيث يعمد المترجم أن يجد في اللّغة المنقول إليها مكافئات للمصطلحات الموظفة في اللّغة المنقولة فالأمر ليس بمثل هذه السهولة والبساطة بالنسبة للنص الأدبي. فهو لا يقوم حصراً على المنطق العقلي وإنّما يستمدّ مادّته من الوجدان والشعور والثقافة المحلّية. إنّها أمور تتباين من رقعة جغرافية إلى أخرى ومن زمان إلى آخر ومن شخص إلى آخر. لذا فعلى المترجم حينما يتعامل مع النص الأدبي أن يحرص على "إعادة تشكيل المكافئ الطبيعي الأقرب لرسالة لغة المتن، في لغة المتلقي للترجمة، أولاً من ناحية المعنى، وثانياً من ناحية الأسلوب"[22].

إنّ أسلوب الترجمة الحرفية قد يناسب النص العلمي لكونه يقوم على المنطق والحقائق الثابتة بينما لا يناسب النصوص الأدبية وإنّما تستدعي في الغالب أسلوب التكافؤ[23]. والسبب في ذلك راجع إلى اختلاف رؤى اللّغات للعالم (vision du monde). اختلاف يحدده التاريخ والبيئة الجغرافية وطرق العيش الاجتماعية والاقتصادية والقرارات السياسية والشعائر الدينية ... إلخ. بمعنى آخر، إنّ الأديب عندما يكتب نصاً لا يمكنه أن يتصرّف خارج نطاق تلك الأبعاد بالكامل. إذ يساهم إلى حدّ كبير في صياغة ذلك النص التاريخ الشخصي للأديب وبيئته الاجتماعية وانتماءاته الفلسفية والسياسية ... لكن ماذا عن متلقي النص؟ أيكون حتماً من البيئة

الاجتماعية والسياسية والدينية والاقتصادية نفسها مع صاحب النص؟ إنّهما يختلفان في غالبية الحالات ناهيك عن انفراد كلّ واحدٍ منهما بشخصيته، فمهما تقاربا سيظلّان دوما منفصلين ولن ينصهرا أبداً في جسم أو عقل واحد. فمن المستحيل إذن أن تتطابق رؤية الأديب وقارئه!

لهذا فعلى المترجم ــ الذي يعدّ أولاّ قارئاً للرسالة قبل أن يتحول إلى ناقل لهاــ مراعاة اختلاف رؤى الثقافتين (ثقافة صاحب النص وثقافة القارئ) كي لا ينحرف عن فحوى النص وألاّ يتحول إلى مجرد مفسر له وذلك كما تؤكد عليه إنعام بيوض: "إنّ مهمّة المترجم هي نقل ما يقوله الكاتب وليس شرح ما يعنيه، فهذا عمل المعلّق. ما قاله الكاتب وكيف قاله، تلك هي مشكلة المترجم"[24].

لكن لو تفطّن الجميع إلى ضرورة النظر في نمط النص[25] قبل الخوض في الحديث عن الأسلوب الذي ينبغي اعتماده في ترجمته (حرفياً أم بحرية أم بينهما) وسُلّم بأنّ الترجمة الحرفية تليق بالنصوص العلمية بينما تناسب الترجمة الحرّة النصوص الأدبية بشتّى أنواعها لتقلّصت دائرة الصراع ولخطت نظرية الترجمة شوطاً مهماً نحو الأمام.

ولا شك في أنّ للترجمة الأدبية خصائصها ومزاياها التي تجعل منها فرعاً فريداً من فروع الترجمة. لكن لا يمكننا أن ننكر أنّ لها صعوبات قد لا نجدها حينما نتعامل مع النصوص غير الأدبية.

إنّ الأهم بالنسبة لمترجم النصوص الأدبية لا يتمثل في رفع التحدي في إمكانية تطبيق أسلوب الترجمة الحرفية على النصوص الأدبية فتلك ليست مشكلته على الإطلاق. إنّما تكمن غايته في صياغة نص مكافئ على جل النواحي والمستويات للنص الذي يُعرض له للترجمة.

تقول **جويئيل رضوان** (Joëlle Redouane) في هذا المضمار:

« […] la traduction littéraire doit rendre compte avant tout d'une création originale régie par des critères esthétiques, et non plus seulement fonctionnels ou purement linguistiques »[26].

وما نفهمه من خلال ما تقوله **رضوان** هو أنّ صعوبة الترجمة الأدبية لا تتجلّى فقط في البعد اللّغوي كما ذهب إليه **كاتفورد** وإنّما أيضاً في البعد الجمالي والفنّي للنص كما تؤكد على ذلك **إنعام بيوض:** "فالشكل في النصوص الأدبية ليست له وظيفة ترابطية فقط، بل وظيفة جمالية أيضاً [...] إذ لا يكفي تحقيق التطابق اللّساني بين العمل الأدبي وترجمته، بل يجب تحقيق التطابق الفنّي أيضاً"[27].

وتقول كذلك: "في الأدب عموماً، حيث الشكل أحد أهم عناصر الرسالة، يصعُب أن يكتفي المترجم بإيصال المعنى فقط، دون أن يسعى إلى توصيل الشكل والإيقاع والأسلوب وحتى أحيانا الرنين الداخلي للنص"[28].

إنّ النص الأدبي مهذّب في شكله وفي مضمونه فهو ليس مجرد سرد للأفكار والعواطف والمشاعر بطريقة عادية مألوفة ولا هو بناء محكم الجمال والشكل فارغ في محتواه. لذا فينبغي على المترجم أن يجعله كذلك في اللّغة المنقول إليها فإن حافظ على المضمون دون الشكل أو العكس فقد أخفق وظلّ السبيل.

تستطرد **إنعام بيوض** عن طبيعة الترجمة الأدبية قائلةً: "إنّ طبيعة عملية الترجمة [الأدبية] هي نقل يحدّده المحتوى والشكل، المحتوى الذي يتشكل من المعاني، والشكل الذي يحدّده الأسلوب"[29].

إنّ الأديب حين يختار ألفاظه وعباراته بشكل واعٍ وحين يعمد إلى توظيف الكنايات والاستعارات والجناس والتورية وغيرها من وسائل الجمال الأدبي الفنّي إنّما يبحث في اللّغة التي يكتب بها والثقافة وماضيها اللذين تحملهما ولا يفكر في مصير نصه عند الترجمة. تلك مهمة المترجم، أقول عقبته ! لأنّه يجعل نفسه في منزلتين، منزلة الأديب في لغة المتن ومنزلة القارئ في اللّغة المستهدفة.

وإذا كانت للّغة التي يكتب بها الأديب هندسته ورؤيتها الخاصة، فللأديب نفسه نظرة خاصة لكونه تلقّى تربيةً خاصةً وعاش حياةً خاصةً وله ماضٍ خاص ... وبالتالي يوظف اللّغة بشكل خاص أو بالأحرى له أسلوبه الخاص. إنّ خصوصية الأسلوب تندرج ضمن الصعوبات التي تواجه مترجم النصوص الأدبية. وهذا ما

ذهبت إليه **بيوض:** "[...] فالصعوبة التي يكتنفها عمل مترجم النصوص الأدبية تظهر على عدّة أصعدة، وهي نقل النص الأدبي بأمانة تُولَى للأديب ومقاصده وللعمل الأدبي وجمالياته، وللقارئ وخلفياته، فبالنسبة للأديب مثلاً، يجب أن لا ينسى بأنّ لمعجمه إيحاءات خاصة به، وإذا افترضنا أنّ لكل مفردة معناها أو معانيها الموجودة في القواميس، لا يستطيع أي قاموس أن يدلّنا على المعنى الذي تعرّض لترسّبات تجاربية لا تُحصى في ذهن الكاتب، تجعل من المفردة شيئاً فريداً [...] لكن كيف للمترجم أن يلم بهذه الجوانب النفسية والذاتية المحضة التي تلف المفردات ــ حتى المحايدة منها ــ في ذهن الأديب؟"[30].

وتُضاف إلى قائمة العراقيل التي تصعّب من مهام مترجم النصوص الأدبية كون الكلام لا يأتي دائماً صريحاً وإنّما يحتل فيه البعد الضمني قسطاً وافراً. تؤكد **رضوان** على ذلك بقولها:

« Le texte littéraire […] recouvre à la fois ce qui est dit, le vouloir dire […], et le non-dit »[31].

وهذا يعني أنّ النص الأدبي ينطوي على المعنى المصرّح به والمعنى الضّمني وكلّ ما يريد الكاتب قوله.

ذكرنا من خصوصيات النص الأدبي: الذاتية. وهذا يعني أنّ الكاتب لا يمكنه أن يتجرّد ممّا هو شخصي وخاص به دون سواه وقد أشرنا إلى ذلك تارة أخرى لمّا تعرضنا لخصوصية الأسلوب وصعوبة ترجمته. لكن مترجم النصوص الأدبية حينما يأتي ليصوغ النص من جديد في اللّغة المستهدفة يتحول بدوره إلى كاتب. فمهما حاول تقمّص شخصية الكاتب ليختفي وراءها وينصهر في أتونها كان ذلك في غاية الصعوبة إذ لن يتحقق ذلك بالكامل أبداً. وكما تقول **إنعام بيوض:** "لايستطيع المترجم مهما توخى الموضوعية إلاّ أن يترك بعضاً من ذاته في الترجمة"[32]. وهذا بالطبع لا يعني أنّه لم يبق لمترجم النصوص الأدبية سوى أن يستسلم وإن كان عليه أن يسلّم باستحالة عزل ذاته عن ذات الكاتب. لكنه إن كان واعياً بالخطر الذي يترصّده قد يتقرّب أكثر من صاحب النص ويجعل نفسه وسيطاً

بين هذا الأخير والقارئ. لأنّ القارئ حينما يلجأ إلى العمل الأدبي المترجَم لا يريد الاطلاع على أفكار المترجم ومشاعره بل على ما يريد الكاتب تبليغه.

تلك إذن أهم الصعوبات التي تعترض مترجم النصوص الأدبية وتؤكد على أنّ نمط الترجمة الذي يمارسه يخالف الأنماط الأخرى التي عادةً ما نجمعها تحت عنوان "الترجمة الوظيفية أو البراغماتية (Traduction fonctionnell e/pragmatique)" وتنتمي إليها الترجمة العلمية التي تُدعى أيضاً الترجمة التقنية. لذا يرى البعض ضرورة انفراد الترجمة الأدبية كفرع مستقل من فروع الترجمة[33].

5 ــ مقاربة نظرية المعنى بشأن الترجمة الأدبية

على خلاف ما يعتقد الكثير، فإنّ النص الأدبي لا ينحصر في البعد الجمالي فحسب ولا يستهدف الكاتب أو الشاعر من خلاله التسلية فقط وإنّما ينطوي على أبعاد رمزية أو أخلاقية أو اجتماعية أو نفسية أو اقتصادية أو سياسية أو غيرها. وما دام الأمر كذلك، فغاية النص الأدبي تواصلية بالإضافة إلى كونها جمالية.

أثبتت التجربة الترجمية بأنّ النظرية التأويلية قابلة للتطبيق على الترجمة الشفوية بمختلف النصوص المعالجة وعلى الترجمة التحريرية حينما يتعلّق الأمر بالنص التقني. وتلك النصوص كلّها تخضع للمسار نفسه والمتمثل في: الفهم/التأويل (compréhension) والتجريد (déverbalisation) وإعادة الصياغة (reverbalisation) وللقواعد نفسها والمتمثلة أساساً في الاعتماد على المعرفة المشتركة (savoir partagé) والأبعاد غير اللّسانية (facteurs extra-linguistique). أمّا عن النص الأدبي فلم يتجرّأ واضعو نظرية المعنى في السنوات الأولى من تأسيسها ــ على الأقل بصريح العبارة ــ على القول بأنّه يخضع للآليات نفسها. لكن بمرور الوقت، أخذت النظرية التأويلية تتطور وتوسع من مجالات بحثها. وعندما كدنا أن نسلّم بأنّها تخصّ الترجمة الشفوية دون سواها أثبتت **سيليسكوفيتش** بإمكانية تطبيقها على النصوص التقنية وهو ما أكّدته

كريستين ديريو (Christine DEURIEUX) في كتابها (Fondements didactiques de la traduction technique). وهاهو **فورتوناتو إزرائيل** (Fortunato ISRAËL) أحد مؤسسي النظرية يحاول إثبات شمولية النظرية التأويلية وإمكانية إخضاع النص الأدبي لمبادئها وذلك من خلال إثبات وجود الوظيفة التواصلية (fonction communicative) في هذا الأخير إلى جانب الوظيفة الجمالية/الأدبية البحتة (fonction esthétique) بحيث يتمكن مترجم النصوص الأدبية أن يعتمد على الوظيفة التواصلية ويُخضعها لقواعد النظرية التأويلية السالفة الذكر[34]. فإذا كان شكل النص مهم بالنسبة لمترجم النصوص الأدبية فإنّ **إزرائيل** لا ينكر ذلك إلاّ أنّه يعتقد بأنّ الشكل يُعدُّ مهمّاً بالقدر الذي يحتويه من المعاني[35].

لكن رغم ذلك كلّه، يسلّم **إزرائيل** بوجود عراقيل تعترض المترجم الأدبي فتحول بينه وبين تطبيق قواعد النظرية التأويلية على النص الأدبي، أهمّها:

– غياب بعدي الزمان والمكان اللّذين نجدهما في الترجمة الشفوية بحيث يمكّنان الترجمان من التقرّب أكثر من المعنى الذي يقصده المتكلّم[36]؛ في حين لا يكون بحوزة مترجم الرواية أو المسرحية أو المقال الأدبي أو القصيدة سوى ألفاظ "جافة" عليه أن يحييها من جديد وأن يتصوّر البعدين الزمني والمكاني.

– صعوبة إجراء عملية التجريد (déverbalisation) المذكورة آنفاً والتي مفادها فصل المعنى عن اللّفظ. إذ أنّ اللفظ (الشكل) هو معنى بذاته (المجاز) بالإضافة إلى ما يرمي إليه من معاني مباشرة.

الخاتمة: يتميّز النص الأدبي بأسلوبه الخاص. فهو ليس مجرّد ألفاظ وعبارات موحية بمعاني سطحية نستخلصها على ضوء القراءة الأولى. وإنّما هو خليط من المجاز والحقيقة يُنسجان بالبيان والبديع ممّا يجعل المعنى يتّخذ أبعاداً عميقة وممّا يؤثر في القارئ ويجعله يتجاوب مع الكاتب أو الشاعر. ولعلّ تطبيق المنهج العام الذي وضعته النظرية التأويلية للترجمة على النص الأدبي يكون أصعب ما يمكن

أن يعترض المترجم. إذ أنّ أسلوب الترجمة الحرّة الذي تفضّله تلك النظرية من خلال إعادة صياغة المعنى في "منطق" اللّغة الهدف وخصائصها وعبقريتها وثقافتها مع إهمال الشكل يُعدُّ في نظرنا خيانةً. إنّ لجوء الكاتب أو الشاعر إلى الاستعارة أو المجاز المرسل أو التورية أو غيرها من الصور والمحسنات اختيار واعٍ لابد على المترجم أن يأخذه بعين الاعتبار.

يعتقد رواد النظرية التأويلية وعلى رأسهم **فورتوناتو إزرائيل** بأنّ مبادئ النظرية التي وضعوها قابلة للتطبيق على الترجمة الأدبية وذلك بتعديل المنهج العام الذي يتم من خلاله منح الأهمية القصوى للمعنى. بحيث يرى **إزرائيل** بأنّ ذلك غير كافي وأنّه من الضروري الحفاظ على الأثر الذي تحدثه الوظيفة الجمالية في القارئ، علماً أنّه وبالنسبة إليه كلٌّ يعدُّ معنىً بما في الوظيفة الجمالية تلك[37]! لكن هل هذا يعني أنّ لنظرية المعنى منهجان، عام يليق بأنماط النصوص كلّها عدا النص الأدبي وخاص يتعلّق بهذا الأخير؟ هذا ما نفهمه من خلال الرُؤى الجديدة للنظرية التأويلية. لكن رُغم هذا التوجّه، تظلّ النظرية في رأينا قاصرةً في هذا الشأن حتّى وإن حاول مؤيّدوها إعادة الاعتبار للشكل بإدراجه في المعنى لتظلّ النظرية نظرية المعنى. فيكون بذلك للشكل معنيان معنى "عادي" ومعنى رمزي. لكن، كيف للشكل أن يصبح معنى؟ إنّ الفكرة تبدو مشيّقة لكنها صعبة المنال لذا فمبادئ النظرية التأويلية تظلّ صعبة الممارسة على النص الأدبي في وقتنا الحالي.

المراجع

- بيوض إنعام، **الترجمة الأدبية مشاكل وحلول**، الجزائر/ بيروت، ANEP / دار الفارابي، 2003.
- دودين ماجد سليمان، **دليل المترجم الأدبي – الترجمة الأدبية والمصطلحات الأدبية** (الطبعة الأولى)، الأردن، عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، 2009.

- سيلسيسكوفيتش دانيكا – ماريان لودورير، **التأويل سبيلاً إلى الترجمة** ترجمة: القاسم فايزة (الطبعة الأولى)، بيروت، المنظمة العربية للترجمة 2009.
- فيدوح ياسمين، **إشكالية الترجمة في الأدب المقارن** (الإصدار الأول)، دمشق صفحات للدراسات والنشر، 2009.
- لوكاتش جورج، **الرواية**، ترجمة: بقطاش مرزاق، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، د. ت.
- CORDONNIER, Jean-Louis, *Traduction et culture*, Paris, Editions Didier, 1995.
- DURASTANTI, Sylvie, *Eloge de la trahison*, Paris et New York Le Passage, 2002
- DURIEUX, Christine, *Fondements didactiques de la traduction technique*, Paris, La maison du dictionnaire, 2010.
- ECO, Umberto, *De la littérature*, Paris, Editions Grasset & Fasquelle, 2003.
- FONTANIER, Pierre, *Les figures du discours*, Paris, Flammarion 1995.
- GUIDERE, Mathieu, *Introduction à la traductologie. Penser la traduction : hier, aujourd'hui, demain*, Bruxelles, Groupe de Boeck, 2008.
- ISRAËL, Fortunato, « Traduction littéraire et théorie du sens » in *Etudes traductologiques – en hommage à Danica SELESKOVITCH*, Paris, Lettres Modernes Minard, 1990, pp. 29-43.
- IWUCHUKWU, Matthew O., *Théorie du sens et sociocritique en traduction littéraire*, Volume 55, numéro 3, septembre 2010, p. 529-544.
- LEDERER, Marianne, « La traduction contrôle-t-elle encore ses moutons noirs ? » in *Le français moderne*, Revue de linguistique française, n° 4, Paris, 1980.
- LEDERER, Marianne, *La traduction aujourd'hui, le modèle Interprétatif*, Paris, Hachette-Livre, 1994.
- OSEKI-DEPRE, Inês, *Théories et pratiques de la traduction littéraire*, Paris, Armand Colin, 1999.

- REDOUANE, Joëlle, *Encyclopédie de la traduction*, Alger, OPU 1981.
- REDOUANE, Joëlle, *La traductologie ــ Science et Philosophie de la Traduction,* Alger, OPU, 1985.
- SELESKOVITCH, Danica et LEDERER, Marianne, *Interpréter pour traduire*, Paris, Didier Erudition, 1984.

الهوامش:

1 – لأنّ اللّغات تتطور بتطور المجتمعات التي توظفها.

2 – انظر : Danica, SELESKOVITCH et Marianne, LEDERER, *Interpréter pour traduire*, Paris, Didier Erudition, 1984, pp. 298-307.

3 – المرجع نفسه، ص. 105.

4 – انظر : Danica, SELESKOVITCH et Marianne, LEDERER, *op. cit*., p. 219.

5 – المرجع نفسه، ص. 10.

6 – انظر : Joëlle, REDOUANE, *Encyclopédie de la traduction*, Alger, OPU, 1981, p. 24.

7 – هذا المصطلح من وضع الأستاذ **سليم بابا عمر** (جامعة الجزائر II) كبديل لمصطلح "عبقرية اللّغة".

8 – انظر : Danica, SELESKOVITCH et Marianne, LEDERER, *Ibid.*, p. 56.

9 – لا نقصد ب "المجاز المرسل" في هذا السياق ما أشار إليه النحاة العرب ولا ب " synecdoque" المجاز في البلاغة الغربية وإنّما قصدنا بكلتا الكلمتين البعد الضّمني في الكلام.

10 – انظر: Marianne, LEDERER, *La traduction aujourd'hui, le modèle Interprétatif*, Paris, Hachette-Livre, 1994, p. 58.

11 – المرجع نفسه، ص. 214.

12 – انظر : Marianne, LEDERER, *Ibid.*, p. 214.

13 – انظر : Marianne, LEDERER, *op.cit.*, 1994, p. 62.

14 – المرجع نفسه، ص. 58.

15 – المرجع نفسه، ص. 47.

16 – نقصد به المترجم والترجمان على حدّ سواء.

17 – انظر: Danica, SELESKOVITCH et Marianne, LEDERER, *op. cit*., 1984, p. 60.

18 – تأويل المعنى ثم تجريده من ألفاظ اللّغة المصدر ثمّ إعادة وضعه في قالب لفظي يليق بعبقرية اللّغة الهدف.

19 – جورج لوكاتش، **الرواية**، ترجمة: بقطاش مرزاق، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، د. ت.، ص ص. 33–34.

20 – إنعام بيوض، **الترجمة الأدبية مشاكل وحلول**، الجزائر، ANEP وبيروت، دار الفارابي 2003، ص. 35.

21 – انظر : Joëlle, REDOUANE, *La traductologie – Science et Philosophie de la Traduction,* Alger, OPU, 1985, p. 176.

22 – إنعام بيوض، المرجع السابق، ص. 37.

23 – استعملنا في هذا المقام لفظة "تكافؤ" بمعناها الواسع كما يوظفها **لادميرال** وليس بمعناها الضيّق كما هي لدى فيني وداربلني، انظر: إنعام بيوض، المرجع نفسه، ص. 105.

24 – إنعام بيوض، المرجع السابق، ص. 29.

25 – وهو ما ذهبت إليه نظرية السكوبوس (La théorie du *skopos*).

26 – انظر : Joëlle, REDOUANE, *op. cit.*, 1985, p. 176.

27 – إنعام بيوض، المرجع السابق، ص. 37.

28 – إنعام بيوض، المرجع السابق، ص 40.

29 – المرجع نفسه، ص 34.

30 – المرجع نفسه، صص. 46–47.

31 – انظر : Joëlle, REDOUANE, *op. cit.*, 1985, p. 177.

32 – إنعام بيوض، المرجع السابق، ص. 49.

33 – Cacecilatze (1970)، ذكرته **إنعام بيوض** في: المرجع نفسه، ص. 37.

34 – انظر:

Fortunato, ISRAËL, « Traduction littéraire et théorie du sens » in *Etudes traductologiques –en hommage à Danica SELESKOVITCH*, Paris, Lettres Modernes Minard, 1990, pp. 29-43.

35 – المرجع نفسه.

36 – المرجع نفسه.

37 – انظر : Fortunato, *op. cit.* ISRAËL,

مفهوما الشعر والشعر الحر
نزار قباني أنموذجا

أ.حسينة لعوج

جامعة تيزي–وزو.

تمهيد: يعد الشعر منذ عصور مديدة ملا ذا للإنسان للهروب من واقع الحياة الصعب، انه يعبر عن آمال وآلام صاحبه وفق نظام خاص به (بالشعر) والتي على الشاعر أن يلتزم بها، وفي الحقيقة إن الخضوع لهذا النظام يحد من طموح الشعر الذي يسعى لجعل الإنسان كالطبيعة أو كالحياة، ما جعل بعضا من الشعراء المحدثين يبتكرون طريقة جديدة للتعبير عن خلجات أنفسهم بجدية وعفوية مطلقة وهي طريقة الشعر الحر. فانكب كل مرهف حس ليبدع ويخلق في الشعر الحر. ومن أهم هؤلاء الشعراء نازك الملائكة ونزار قباني.

يعتبر الشعر من الفنون التي يسميها العرب "الآداب الرفيعة" وهي الموسيقى والرسم والشعر ومرجعها تصوير الطبيعة، فالرسم يصورها مسطحة بالأشكال والخطوط والألوان والموسيقى شأنها شأن الشعر حيث يصوران الطبيعة بالألفاظ والأنغام. فالشعر عند علماء اللغة وعلم العروض كلام موزون مقفى، يحمل في طياته معنى مفيدا. ويعرفه ابن خلدون بقوله: «الشعر هو الكلام المبني على الاستعارة والأوصاف المفصل بأجزاء متفقة في الوزن والروي مستقل كل جزء

منها في غرضه ومقصده عما قبله وبعده، الجاري على أساليب العرب المخصوصة به»[1]، ويقصد هنا قواعد علم العروض للخليل الفراهيدي.

مفهوم الشعر الحر: هو نوع من الشعر الحديث يقوم في نظامه العروضي على الأمور الآتية:

1. إعادة توزيع موسيقى البحور الكلاسيكية.
2. اعتماد نظام التفعلية، بعد الاستغناء عن نظام البيت ذي الشطرين.
3. الاستغناء عن الوزن كلية (فيما عرف بقصيدة النثر)[2]، ما جعل الشعراء المحدثين

يتجهون نحو الشعر الحر لتحرره من القيود الشكلية التي تحد من قدرات الشاعر وانطلاقه في التعبير عن خوالج نفسه بجدية تامة.

أما عن أوزان الشعر الحر، فنجده يكتب على إحدى التفعيلات السبع تتكون منها البحور الموحدة التفعلية وهي:

- الكامل: متفاعلن متفاعلن متفاعلن متفاعلن
- الرمل: فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن.
- الهزج: مفاعيلن مفاعيلن.
- الرجز: مستفعلن مستفعلن مستفعلن.
- المتقارب: فعولن فعولن فعولن فعولن.
- المتدارك: فاعلن فاعلن فاعلن فاعلن.

أو: فعلن فعلن فعلن فعلن فعلن.

وتسمى هذه البحور بالبحور الصافية لأن شطرها يتألف من تكرار تفعليه واحدة عدة مرات، كما يمكن إضافة وزن مجزوء الوافر (مفاعلتن مفاعلتن) إلى البحور الصافية.

وعلى الشاعر الالتزام بالتفعيلة الواحد من أول القصيدة إلى آخرها وليس له حرية إلا في عدد تفعيلات كل سطر على ألا يتجاوز العدد الحدود المقبولة للذوق العربي في الإيقاع.

وقد يتصرف الشاعر في شكل هذه التفعيلة، مستفيدا من الزحافات والعلل الجائرة فيها، وقد يكثر الشعر من هذه الزحافات والعلل. كما قد يعمد أحيانا إلى استخدم تفعيلات جديدة أو مزج تفعيلات بحر آخر.

ولنا أن نتساءل هنا متى بدأ الشعر الحر؟ وما الجديد في هذه التجربة؟ ومن هم أشهر رواده؟.

تقول نازك الملائكة: «كانت بداية حركة الشعر الحر في العراق (.....) وكانت أول قصيدة حرة الوزن تنشر قصيدتي "الكوليرا"، وفي آذار من عام 1950م صدر في بيروت ديوان أول لشاعر عراقي جديد هو عبد الوهاب البياتي وكان عنوانه «ملائكة وشياطين»(....)[3]، وراحت دعوة الشعر الحر تتخذ مظهرا أقوى، ثم تراجعت نازك الملائكة عن قولها هذا في إحدى كتاباتها قائلة: «ثم عثرت أنا نفسي على قصيدة حرة منشورة قبل قصيدتي وقصيدة بدر شاكر السياب للشاعر بديع حقي»[4].

وقد أورد الباحث أحمد مطلوب في كتابه «النقد الأدبي الحديث في العراق» قصيدة من الشعر الحر عنوانها "بعد موتي" نشرتها جريدة العراق ببغداد سنة 1921م تحت عنوان النظم الطليق: «وفي تلك السنة المبكرة من تاريخ الشعر الحر

لم يجرؤ الشاعر على إعلان اسمه وإنما وقع (ب.ن) (...) والظاهر أن هذا أقدم نص من الشعر الحر»[5].

ويقول عمر فروخ عن تجربة الشعر الحر أنه ليس إلا فواصل مسجوعة، وإنما قد كانت معروفة منذ زمن بعيد، حتى إن أبا العلاء المعري قد خاض في هذا المجال من حيث الموضوع ومن حيث النسق قائلا:

الربيعان

حرسهما الله شهري ربيع

وما عنيت شهري

يعرفان في السنة بهلالين

لكنني أردت نيسان وأخاه

(...)

ومن أشهر شعراء الشعر الحر: محمود درويش، أدونيس، خليل حاوي، يوسف الحال، نازك الملائكة، بدر شاكر السياب، صالح عبد الصبور وأحمد المعطي حجازي وغيرهم.

الفرق بين الشعر الحر والشعر العمودي:

أ- ملامح الشعر الحر:

- الإنسان فيها جوهر التجربة، بمعاناته وحياته اليومية وقضاياه النفسية والاجتماعية والسياسية.
- الجنوح إلى الأسطورة والرمز والتراث الشعبي والإشارات التاريخية.
- الوحدة العضوية مكتملة، فالقصيدة بناء شعوري متكامل.

- شعر واضح، يتحدث فيه الشاعر ببساطة وعفوية، ولغة تقترب من لغة الخطاب اليومي.

ب- ملامح الشعر العمودي: يعتبر الشعر العمودي أساس الشعر العربي وجذوره، وأصل كل أنواع الشعر ويتميز بتكونه من مجموعة من الأبيات وانقسام كل بيت إلى شطرين (صدر وعجز) ويخضع في كتابته لقواعد الخليل بن أحمد الفراهيدي والتي تدعى بعلم العروض أين يتقيد الشاعر بالوزن والقافية والروي.

مفهوم الشعر عند نزار قباني: يتخذ مفهوم الشعر عند نزار قباني بحسب الغاية الشعرية ذاتها، فعندما تكون الغاية جمالية يأخذ الشعر عنده مفهوما جماليا، وعندما تكون الغاية اجتماعية يأخذ المفهوم الاجتماعي، أي أن مفهوم الشعر يتحدد عند نزار قباني حسب الموقف «وهكذا فلا يكاد يقبض له على تعريف للشعر حتى يقرأ لنزار تعريفا آخر يصاغ وفق السياق الشعري ذاته»[6]. وهو ما صرح به نزار قباني في الكثير من الكتابات النثرية حيث رفض أن يضع تعريفا أكاديميا للشعر قائلا في كتابه ما هو الشعر؟: «ليس هناك نظرية للشعر (....) كل شاعر يحمل نظرية معه، والشعراء الذين حاولوا أن ينظروا للشعر خسروا شعرهم ولم يربحوا النظرية، فالشعر هو أنا (.....)»[7]. ثم يقول: «مهمة القصيدة كمهمة الفراشة (....) تضع على فم الزهرة دفعة واحدة ما جنته من عطور ورحيق متنقلة بين الجبال (...) وتلك (القصيدة) تفرغ في قلب القارئ شحنة من

الطاقة الروحية تحتوي على جميع أجزاء النفس، وتنتظم الحياة كلها»[8]. إذن مهمة الشعر عنده ليست أخلاقية. ويقول في موضع آخر: «يجب أن لا نطلب من الشعر أكثر من هذا»[9].

مفهوم نزار قباني للخلق والجمال:

أ-مفهومه للخلق: انطلاقا من أقوال نزار قباني عن الشعر ومفهومه له نستشف نظرية للخلق، فالشعر عنده يحيط بالوجود كله وينطلق في كل الاتجاهات فترسم ريشته كل ما تقع عينه عليه، ويرى أن الذين يدعون أن الشعر يدعو إلى الفضيلة مخطئون، لأن مهمة الفن حسب رأيه ليست الدعوة إلى الفضيلة، بل هي مهمة الأديان وعلم الأخلاق، ونزار يؤمن بجمال القبح، ولذة الألم، «وطهارة الإثم، فهي كلها أشياء صحيحة في نظر الفن حسب رأيه طبعا»[10]. وفي هذا المقام يستشهد بقول لمروتشه في نقد المذهب الأخلاقي في الفن: «أن العمل الفني لا يمكن أن يتجه إلى بلوغ لذة أو استبعاد ألم لأن الفن من حيث هو فن له شأن بالمنفعة وقد لوحظ من قديم الزمان أن الفن ليس ناشئا عن الإرادة ولئن كانت الإرادة قوام الإنسان الخير، فليست قوام الإنسان الفنان»[11] فليس الفنان من حيث هو فنان عالما ولا فيلسوفا ولا أخلاقيا فقط يطلب منه أن يوافق بين ما ينتج وما يشعر به.

ثم يضيف منتقدا النزعة الأخلاقية للفن: «لوصح لنا نتقبل ما زعمته المدرسة الأخلاقية في الفن لمات الفن مختنقا بأبخرة المعابد ولوجب أن نحطم كل التماثيل العارية لأنها إثم يجب أن لا تقع عليها العين»[12].

ب- مفهومه للجمال: لقد ثار نزار قباني على بعض التقاليد البالية التي وضعها المجتمع الشرقي للحد من عطاء وقدرات المرأة، فطالب بتحريرها من جميع القيود وإعطائها حقها في كل شيء إلى جانب الرجل، ويكمن مفهوم الجمال عنده (نزار قباني) في كل ما تعطيه المرأة من جمال الجسد والروح معا.

ومن جهة أخرى نجد نزار قد أزال الغطاء عما كان ممنوعا ومحظورا ألا وهو موضوع المرأة، حيث استطاع أن يكون أول شاعر يصف الحب بكل ثقة وبكل علانية كاسرا بذلك كل القيود الاجتماعية.

ففي دواوينه يتعرض لحب المرأة واصفا إياها في كل جوانبها متغزلا بها وبمفاتنها ملفتا النظر إليها وذلك عن طريق وصفها وصفا دقيقا وبإلحاح، ومن أهم الأسباب التي جعلته يكتب شعر المرأة نذكر العامل الوراثي الذي ورثه عن أبيه من حساسية مفرطة تجاه أشياء الجمال وتفاصيله.

نموذج من شعر نزار قباني

صباحك سكر

إذا مر يوم ولم أتذكر
به أن أقول صباحك سكر
ورحت أخط كطفل صغير
كلاما غريبا على وجه دفتر
فلا تضجري من ذهولي وصمتي
.....
.....
وشعرك ملقى على كتفيك
كبحر أبعاد ليل مبعثر
.....
.....
إذا ما جلست طويلا أمامي

كمملكة من عبير ومرمر

.....

.....

أحبك فوق المحبة.....لكن

دعيني أراك كما أتصور[13]

الخاتمة: إن التقيد بنظام القصيدة دعى إلى التخلي عنه واللجوء إلى الشعر الحر الذي يمتاز بالعفوية في اختيار الألفاظ هذا من جهة، ودون التقيد بالوزن والقافية والروي من جهة أخرى، ثم إن الأخلاق ليس لها مكانة في الشعر عند نزار قباني جاعلا إياه من مهمات المدارس الأخلاقية والأديان، فالفن وخاصة الشعر في نظره بعيدا كل البعد عن النزعة الأخلاقية، والدليل أن معظم شعره جاء عن المرأة مجسدا فيها الجمال المطلق.

الهوامش:

1. جورجي زيدان، تاريخ آداب اللغة العربية، المجلد الأول مكتبة البحوث والدراسات، دار الفكر، سنة 426هـ – 2005 م. ص52.
2. الربعي بن سلامة، تطور البناء الفني في القصيدة العربية دار الهدى للنشر والتوزيع الجزائر، 2006، ص92 .
3. سعد بوفلاقة، الشعريات العربية، المفاهيم والأنواع والأنماط منشورات بوشه للبحوث والدراسات، الجزائر، 2007 ص152.
4. ن.م، ص155. ص156.
5. ن.م،. ص157 .
6. حبيب بوهرر، تشكل الموقف التنفيذي عند أدونيس ونزار قباني، ص241.
7. نزار قباني، الأعمال النثرية الكاملة، ج8، ص26– ص27 .
8. نزار قباني، ديوان طفولة نهد، ط 23، أبريل، 1989، ص4.

9. ن . م، ن. ص .
10. ن. م، ص7 .
11. ن. م، ص7 . ص8 .
12. ن. م، ص8.
13. نزار قباني، الأعمال الشعرية الكاملة، الرسم بالكلمات، ط15، ج7، لبنان2000، ص 469.

قائمة المصادر والمراجع:

1. الربعي بن سلامة، تطور البناء الفني في القصيدة العربية، دار الهدى للنشر والتوزيع، الجزائر، 2006.
2. حبيب بوهرر، تشكل الموقف النقدي عند أدونيس ونزار قباني، ط1، دار علم الكتب الحديثة، 2008.
3. جورجي زيدان، تاريخ أدب اللغة العربية، مجلد1، مكتبة البحوث والدراسات دار الفكر، 2005 .
4. سعد بوفلاقة، الشعريات العربية، المفاهيم والأنواع والأنماط، منشورات بونة للبحوث والدراسات، الجزائر، 2007 .
5. نزار قباني، الأعمال النثرية الكاملة، ج8 .
6. نزار قباني، الأعمال الشعرية الكاملة، الرسم بالكلمات، ج7، ط15، أكتوبر 2000 .
7. نزار قباني، طفولة نهد، ط23، أبريل 1989.

ألفاظ الفرح والسرور في الشِّعر الشَّعبي الجزائري

أ. نوال مساعد

د. محمد بن صالح

جامعة المسيلة

ملخَّص: اللُّغَة أو اللَّهْجَة عند الشَّاعر الشَّعبي هي أداته في التَّعبير والبَيَان وهي الوسيلة الأولى لتوصيل الأفكار والآراء، فالشَّاعر الشَّعبي يُوَظِّفُ مُعْجَمًا لَفْظِيًّا مُتَنَوِّعًا، يَعْكِسُ من خلاله مشاعره وأحاسيسه، فتأتي قصائده مشحونة بمختلف العواطف التي تُتَرْجِمُهَا المصطلحات المُنْتَقَاة، وجاء هذا المقال لِيُبَيِّنَ العلاقة التي تربط بين الاستخدام العفوي للحقول الدّلالية من طرف الشَّاعر الشَّعبي وبين اللّوحات الفَنِّيَّة المُفْرِحَة والسَّعيدة التي تَرْسمهَا ألفاظ الفرح والسُّرور، والتي تُبْهِجُ وَتَهُزُّ كَيَانَ المُتَلَقِّي سَامِعًا كَانَ أَوْ قَارِئًا.

تمهيد: اللغة من أعرق مظاهر الحياة الإنسانية، بل هي أصل الحضارة وصانعة الرقي والتقدم، فهي تؤلف الحد الفاصل بين شعب وشعب، وبين أمة وأمة، بل بين حضارة وحضارة، لأن الأفراد الذين يتكلمون لغة واحدة لا يتفاهمون بيسر وسهولة وحسب وإنما هم قادرون على أن يؤلفوا مجتمعا إنسانيا موحدا ومتجانسا، لأن اللغة هي قوام الحياة الروحية والفكرية والمادية بها يعمق الإنسان صلته وأصالته بالمجتمع الذي يوجد ويعيش فيه، حيث تصنع اللغة من أفراد أمة ما أمة متماسكة الأصول موحدة الفروع.

وإذا عدنا إلى المعنى اللغوي لكلمة (لغة) فإننا نجد: "اللغة: اللّسن وحدّها أنها أصوات يُعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[1]، وأما تصريفها ومعرفة حروفها فإنها فُعْلة من لغوت أي تكلمت، وأصلها لُغْوة ككرة وقُلَةٍ وثُبَة...

وأما أن اللغة أصوات، فلا نكاد نعرف مثل هذا التحديد لها إلا في العصر الحديث، ويكاد الباحثون اللغويون يجمعون على أن اللغة أصوات وقد قصر (ابن جني)، اللغة على الأصوات وأخرج الكتابة من هذا التعريف وهو دليل واضح على أن علماء العربية لم يكونوا يدرسون اللغة باعتبارها لغة مكتوبة وإنما كانوا يدرسونها باعتبارها لغة منطوقة قائمة على الأصوات.

هذا ما سيؤدي بنا إلى القول بأن لغة الشعر الملحون إذا كتبت ماتت؛ لأن الشعر الملحون يستخدم لهجات خاصة متفرعة عن اللغة الأم، وهي لهجات ملحونة لم تراع قواعد اللغة، فاللذة في الشعر الملحون هي سماعه من أفواه قائليه أو رواته، وليس قراءته من الكتب، فاختلاف اللهجات واختلاف نطق الحروف والكلمات من قبل شعراء الملحون، كل هذا يؤدي إلى عدم فهمه وبالتالي إلى احتقاره والحط من قيمته ومستواه.

أما اللهجة فنستطيع تعريفها حسب إبراهيم أنيس في قوله: "اللهجة في الاصطلاح العلمي الحديث هي مجموعة من الصفات اللغوية تنتهي إلى بيئة خاصة ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة، وبيئة اللهجة هي جزء من بيئة أوسع وأشمل تضم عدة لهجات، لكل منها خصائصها ولكنها تشترك جميعا في مجموعة من الظواهر اللغوية التي تيسر اتصال أفراد هذه

البيئات بعضهم ببعض... وتلك البيئة الشاملة التي تتألف من عدة لهجات هي التي اصطلح تسميتها اللغة..."[2].

واللغة أو اللهجة عند شاعر الملحون هي أداته في التعبير والبيان، وهي الوسيلة الأولى للتوصيل، توصيل الأفكار والآراء، أو نقل الإحساس إلى الآخرين، ومن خلال الاحتكاك بلغة الشعر الملحون نجدها على ثلاثة أنواع: الأول المتفاصح أي اللهجة القريبة من الفصحى بشكل كبير، والثاني العامي البحت أي اللهجة الدارجة العادية التي تقترب من اللغة المستخدمة في الحياة اليومية بين الناس، والثالث اللهجة البدوية التي لا يعرفها إلا من مارسها طويلا، وعاش قريبا من بيئة الشاعر، وتذوق أسلوب الناس في تعبيرهم بها عن خواطرهم، فللبادية[3] قاموس ألفاظ خاص، هو مزيج من المتفاصحة ومن العامية أو من اللهجة الخاصة لأهل البادية.

أما لغة الشعر في تصور نقاد الأدب في العصر الحديث فهي: "الإطار العام الشعري للقصيدة من حيث صور هذا الإطار، وطريقة بنائه، وتجربته البشرية وهو ما تؤديه اللغة الشعرية من خلال الصور الشعرية والصور الموسيقية والموقف الخاص بالشاعر في تجربته البشرية"[4]، فأسلوب الصياغة الذي يستخدمه الشاعر هو التجربة وهو لغة الشعر، "وكل كلمة في هذا الأسلوب بكل ما يتصل بها من إيقاع وصور ودلالات وموسيقى ومضمون وجه من التجربة وإن حمل طعما ومذاقا خاصا متباينا إلا أن قيمتها في ذاتها معدومة، فالقيمة هنا في الكلية، كلية العمل الشعري، أو النسيج الشعري بما يشتمل عليه من مفردات

لغوية وصور شعرية ومن موسيقى، ومن تجارب بشرية، ومجموع هذا النسج هو ما أسميه (لغة الشعر)"[5].

والألفاظ هي وسيلة لإدراك القيم الشعورية في العمل الأدبي ينقل بها الأديب تجاربه مصورا إياها اعتمادا على ما تحمله من دلالات كامنة، لغوية كانت أو إيقاعية أو تصويرية، تتضافر كلها لتكشف لحظة فائقة من لحظات الحياة الشعورية.

والألفاظ في الشعر الصادق "تأتي مملوءة بشحنات عاطفية، تولدها علاقة الشاعر المباشرة باللغة، ورؤيته الفنية المباشرة، التي ينظر من خلالها إلى العالم من حوله، ومن هنا يأتي تفضيل الشاعر في استخدام ألفاظ بعينها دون الأخرى حيث يختار – أو يجب أن يختار– من الألفاظ ما يعكس تجربته وظروف واقعه الاجتماعي والحضاري، مع مراعاة ذوق الجمهور الذي يتلقى فنه"[6].

واللغة هاهنا أكثر ارتباطا بالشاعر وتجاربه، ولهذا قال عبد المنعم إسماعيل: "والواقع أن علاقة الشاعر بلغته أوثق وأهم من علاقة تجربة القاص أو مؤلف المسرحية، فالشاعر يعتمد على ما في قوة التعبير من إيحاء بالمعاني في لغته التصويرية الخاصة به..." [7].

ولا شك في أن تجارب الشاعر تجارب شخصية، تؤدي الذات الشاعرة فيها الدور الأكبر، وتبعا لذلك تكتسب لغة الشاعر طابعا خاصا. "فعلى الرغم من أن المبدع يستعمل قوانين اللغة ويستفيد من طاقاتها المعنوية والتركيبية إلا أنه يستخدمها في كثير من الأحيان وفق رؤيته الخاصة، ولا عجب أن

يخرق بعض قوانينها، لأنه كما قال القدماء: يجوز للشاعر ما لا يجوز للناثر عند الضرورة... فما الشكل إلا دلالة على المضمون"[8].

ويمكننا القول بأن النقد العربي القديم لم يركز كثيرا على أثر الجانب الشكلي للغة وتراكيبها في نقل معاني الشاعر وتجاربه، بل اهتم أكثر بمعاني الكلمات، فاللغة "في التصور القديم (وعاء) أو (كساء) ينقل ما يحويه أو يعرض ما بداخله، دون تأثر أو تأثير جوهريين"[9]، ولكن نظرية النظم لعبد القاهر الجرجاني كانت فتحا نقديا مبينا، إذ أثبت صاحب أسرار البلاغة بما لا يدع مجالا للشك أنه لا مزية للفظ إزاء معناه الإفرادي، إذ الألفاظ – على حد تعبيره – "لا تتفاضل من حيث هي ألفاظ مجردة، ولا من حيث هي كلم مفردة، وأن الألفاظ تثبت لها الفضيلة وخلافها في ملاءمة معنى اللفظة لمعنى التي تليها أو ما أشبه ذلك مما لا تعلقٌ له بصريح اللفظ، ومما يشهد لذلك أنك ترى الكلمة تروقك وتؤنسك في موضع، ثم تراها بعينها تثقل عليك وتوحشك في موضع آخر..." [10].

فاللفظة ليس لها صفة ذاتية في نظر عبد القاهر ما دامت مفردة، بل هي صيغة أو رمز محايد لا يتسم بجمال أو قبح، إذ إن جمالها وقبحها هما ركن دخولها في كلام وانتظامها في نسق تعبيري تتواءم دلالتها معه، أو تنفر منه لأنها حينئذ تصبح لبنة متفاعلة في بناء حي[11].

وإذا كانت لغة الشعر عموما تكتسي كل هذه الأهمية، فإن لغة الشعر الملحون تبدو أولى بالاهتمام نظرا لتعلقها أكثر بتجربة شاعر الملحون الذي

يستعمل لغة دارجة ملحونة قريبة من المجتمع الذي يعيش فيه، وهو بذلك يستمدها من محيطه ووسطه الذي يتفاعل معه ويتأثر به ويؤثر فيه.

من هنا، فإننا سنحاول أن ندرس المعجم اللفظي لدى الشاعر وليد أحمد بن القبي[12]، من منطقة سيدي عامر ولاية المسيلة، لنعرف إلى أي مدى استفاد هذا الشاعر من توظيف طاقات اللغة الملحونة وكذا اللغة الفصحى أحيانا.

وسنقسم هذا المعجم اللفظي إلى حقول دلالية، كل الألفاظ المشتركة في المعنى سنضعها تحت العنوان نفسه.

ألفاظ الفرح والسرور: مثلما هو الحزن في قلوب البشر فطرة إنسانية كذلك الفرح والغبطة والبهجة ولا يشعر الإنسان بالسعادة الكاملة إلا إذا شعر بالرضا عن نفسه وعمن هم حوله، وهكذا هي الحياة الدنيا، لحظات للحزن ولحظات للفرح إلى أن يرث الله الأرض وما عليها.

والأدوات والألفاظ المعبرة عن مشاعر الفرح لا يحصى لها عدد، وقد وردت بعض هذه الأدوات في شعر (أحمد بن القبي) مبثوثة في قصائده تنقل واقعه وظروف حياته.

يقول الشاعر معددا نعم المولى عز وجل التي أنعم بها على عباده ويخاطبنا طالبا منا أن نحمد الله سبحانه وتعالى وأن نحس بالسعادة لذلك :

دَقْلة نُورْ تْجِيهْ تتْقَاطـــــرْ بعْسُولْ هُوَّ يَاكُلْ والْعرَبْ تسْتَحْـــلاَلُو[13]

التّفَّاحْ يْجِي منْ الْخَارجْ مَنْقُـــــولْ عَاقْبْ عالطُّبَّة وْجَايْ عْلَى جَالُو[14]

الرُّمَّانْ يْجِي منْ الصَّجْرَة مَحْلُولْ طَايْبْ بحْمُورَة ايشـــــفّكْ حَالُو[15]

وْزِيدْ عْنَيْبَة في الدّوَالِي تَمَثُّـــولْ بعْرَاجِينْ ادَّلْوْحُو جَاوْ تْوَالُـــو[16]

يحمد الشاعر المولى عز وجل ويفرح كثيرا بأيامه السعيدة، فيخبرنا عن حاله:

اتْعَدْلُو لَيَّـــامْ واتْقَدُّو لَيَّا واطْلَعْ قَمْرِي فُوقْ رَاسِي واضْوَالِي[17]

وفي قصيدة أخرى يقول:

كَانْ الطَّلْبْ عْلِيهْ واسْتَاجَـــبْ لَيَّا نزَّلْ عن رَحْمْتَـــو بالخَيـــرْ وْجَاتْ[18]

فِي عَشْوَة عَشِّيتْ لاَبَاسْ عْلِيَّا نحْمدْ فِي رَبِّي عْلى الْوَقْتْ الِّي فَاتْ[19]

ويدعونا الشاعر "ابن القبي" لنعيش معه لحظات الفرح التي يعيشها هو وأن نستغل كل ثانية في حياتنا لأن الحياة الدنيا فانية لا محالة، وما هي إلى دار الغرور.

فيخاطبنا بقوله:

انْدِيرُو زَهْوَاتْ وَازْهَاوْ مْعَايَ هَاذْ اللَّيْلَة نفْرْصُوهَا فالْحَيَاةْ[20]

ويصف الشاعر سيارة "مرسيدس" وصفا عجيبا، يهمنا منه أخذ الأبيات التي تحتوي على ألفاظ فرح وسعادة وسرور، يقول الشاعر معجبا:

كِي يتْحَلّ الْبَـــابْ يشَقُّو لَفْجَـــارْ لَيْلَـــةْ الْقَـــــدْرِ بْعَيْنكْ تَـــرَاهَا[21]

فِي لَجْنَابْ اتْصِيبْ قْدَّاهـــنْ فِينَارْ مخْتَلْفَة في اللُّـــونْ تَزْهَ بضْيَاهَا[22]

ويقول في القصيـــدة نفسها:

اعْجبْنِي ذَاكْ الجْبَلْ فِيهْ النُّوَّارْ وَرْدْ مْخَلطْ كلْ صيفَة شفْنَـــاهَا[23]

اتْكَلَّمْ رِيحْ الْبحَرْ وعْلِينَا جَارْ اتْرَيَّـــحْ منُّو النّفْسْ وغَـــذَّاهـــا[24]

وتفيض مشاعر الشاعر عند وصوله إلى الإذاعة الوطنيـــة:

مُقْصَادِي بْلاَدْ سَعْدْ يَا حُضَّارْ إِلِّي ايْقَصَّبْ في الإِذَاعَة زَهَّاهَـــا[25]

ويرفع الشاعر كفيه للمولى عز وجل داعيا متضرعا عسى أن يغير الله حالة البادية إلى الأحسن، فيقول:

وتْوَلِّي ذِيكْ الصّحْرْ وَزْرَة خَضْرَا والنوَّارْ اِيعودْ في رُوسْ الْكِيفانْ[26]

وتُرَجْعْ لَحْبَابْ لَيْهَـــا بالْكُثْــرَة زَهْوَانيَّة كُــلْ وَاحــدْ فِي مَكَانْ[27]

يتحدث الشاعر "أحمد بن القبي" عن الحب، دون أن يذكر اسم امرأة معينة، مع أنه يصف النساء وصفا دقيقا، إلا أنه يرى في تسميته للنساء أمرا مخزيا وغير لائق.

يُشبِّه الشاعر المرأة التي يحبها بالوردة الجميلة التي تعجب الجميع فيقول:

وَحْدْ الْوَرْدَة شفْتْهَا ثَالثْ رَمْضَانْ مسْقِيَّة بمْيَاهْ دِيمَا زَقْرَانَة[28]

ويعاتب الشاعر حبيبته قائلا:

لاَ قَالتْ مَحْبُوبْ عَنِّي جَابْ اَفْنَانْ سمْعتْ بالْوَرْدَة اتْغَنِّي زَهْوَانَة[29]

وفي هذا السياق نلاحظ أن الشاعر استخدم كلمة مميزة (نزهى) هي عبارة عن لفظ حاول اشتقاقه حسب الحالة النفسية لكل قصيدة خلال تجربته الشعرية، وإذا حاولنا استخراج هذا المعنى من بعض الأبيات فإننا نجد (زهوات – ازهاو – تزْهَ – زَهَّاها– زهوانية – زهوانة...).

هذا كله يدل على غنى الزاد الثقافي والمعلوماتي للشاعر، وقدرته على اللعب بالألفاظ والتحكم في استخدامها حسب الموقف الشعري المناسب، فهو يصرف الفعل من ماض إلى مضارع وأمر، ويستخدم منه صيغا مختلفة ويتصرف فيه بالزيادة والنقصان.

ويمضي الشاعر "أحمد بن القبي" في خلوته الأبدية مرسلا مواويله وآهاته معبرة عن نفسها بنفسها، ويطلب الشاعر من غيره مشاركته فرحة استقلال الجزائر في الخامس من جويلية عام ألف وتسعمائة واثنين وستين يعبر الشاعر عن فرحته بهذا الانتصار الساحق قائلا:

جَابُوهَا ثُوَّارْ بالْقَنْطَازِيَّة[30] وعْلَى جَالْ بْلاَدْهمْ هَانُو لَعْمَارْ

وعندما يختار الشاعر غرض المدح، فإنه لا يمدح أَيًّا كان، بل يوجه كل جهوده الفكرية لأناس متميزين يعجب بهم وبشخصياتهم وآثارهم، وهو هنا يختار رئيس بلدية، يمكن أن يكون قد أعجبه، وجعله يحث عزيمته ليقول فيه شعرا، وقد أصبح هذا الشخص مصدر إلهام للشاعر.

وْنَا عَاجبْنِي مِيرْهمْ نَايلْ لَفْخَارْ وُمُولَى نَدْهَة سَعْدْ منْ دَارُو فَالُو[31]

ويرسم الشاعر "ابن القبي" لوحة رائعة لامرأة تحمل في أحشائها جنينا وتحس بإحساس الأمومة لأول مرة، وقد أحسن الشاعر استعراض المشاهد مرتبة ترتيبا دالا في كل ثناياها على الحالة النفسية لهذه الأم الحامل، ثم ينقل الشاعر فرحة هذه الأم وسعادتها لحظة ولادة ابنها ورؤيتها له لأول مرة.

والْيُومْ الِّي فِيهْ جَابتْنِي هِيَّ سَعْدِي بُولَيْدِي يْعُودْ سْمَاهْ فْلاَنْ[32]

ومن خلال هذه الدراسة للغة الشعرية عند الشاعر "أحمد بن القبي" سنحاول أن ندوِّن بعض الملاحظات الهامة في نظرنا:

1- إن معجم الألفاظ لدى الشاعر "ابن القبي" يكاد يكون فصيحا في أغلبه بغض النظر عن التعديلات التي يدخلها الشاعر على اللفظ – من قبيل

الاستعمال الدَّارج- بتغيير أحد حروف اللفظ، أو ترتيبها داخل الكلمة، أو باستعمال بنية مختلفة أو صيغة صرفية خاصة.

2- يكثر الشاعر "أحمد بن القبي" من استخدام ألفاظ خاصة في معجمه الشعري، ونذكر منها خاصة ألفاظ الفرح والسرور، لأن الشاعر – كما يقال – يشعر بما لا يشعر به الآخرون، فتأثر الشاعر بما يحدث في المجتمع واضح وجليٌّ، وقد أَثَّرَ ذلك على نفسية الشاعر بطريقة غير مباشرة، وفي لا شعوره، كُبِتَت هذه المشاعر السعيدة ثم تفجَّرت على مستوى "الأنا" لتطغى على أغلب قصائده.

بعد هذا يمكننا القول مع عبد الله التطاوي بأنَّ الشعر "تركيب لفظي له رسالته، على ألاَّ يتطرَّف ذلك إلى حدِّ الاقتصار على الزخرفة الجرسية فقط بل تظل للشعر رسالة هي خلاصة تجارب ذات الشاعر مع واقعه، ويظل معمار القصيدة قائما على أساس الألفاظ وجمل لها وضع معين في التركيب الشعري، مما يعطيها قدرا من الحيوية والنشاط السمعي، نتيجة تناسق اللفظ والمعنى، وبهذا يمكن قياس أصالة الشاعر في التعبير بصورته"[33].

الهوامش:

(1) نظن أن أول من عرف اللغة هو ابن جني في كتابه الخصائص، ولا نجد تعريفا للغة فيما نعلم قبل القرن الرابع. يقول أبو الفتح عثمان بن جني في كتابه الخصائص ص (33): "باب القول على اللغة وما هي: أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم".

(2) إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط3، 1965 ص: 16.

(3) ينظر: عبد الغني مغربي، الفكر الاجتماعي عند ابن خلدون، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغاية الجزائر، 1988، ص: 131.

(4) السعيد الورقي، لغة الشعر العربي الحديث، مقوماتها الفنية وطاقاتها الإبداعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية 1998، ص: 15.

(5) السعيد الورقي، لغة الشعر العربي الحديث، مقوماتها الفنية وطاقاتها الإبداعية، ص: 17.

(6) عبد الله التطاوي، الصورة الفنية في شعر مسلم بن الوليد، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2002، ص: 245.

(7) عبد المنعم إسماعيل، نظرية الأدب ومناهج الدراسات النقدية، مكتبة الفلاح، الكويت ط1، 1981، ص: 129.

(8) أحمد قنشوبة، الشعر الشعبي في منطقة الجلفة (1940–1990) دراسة فنية تحليلية إشراف الدكتورة روزلين ليلى قريش، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، معهد اللغة العربية وآدابها، السنة الجامعية (1997، 1998)، ص: 240.

(9) جابر عصفور، الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط3، 1992، ص: 319.

(10) عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، بيروت، دار الكتب العلمية ص: 38

(11) ينظر:

- حسن طبل، المعنى في البلاغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1998 ص: 114.

- محمد حسن عبد الله، الصورة والبناء الشعري، مكتبة الدراسات الأدبية (دار المعارف)، القاهرة، 1981، ص: 188.

(12) ولد الشاعر "أحمد بن القبي" بمنطقة (البيازة) الواقعة في الشمال الغربي لدائرة سيدي عامر، وكان مولده يوم الإثنين 12 فيفري 1946 الموافق لـ 12 ربيع الأول يعني ليلة المولد النبوي الشريف.

ولد الشاعر في أسرة محافظة وثرية جدا، وهو وحيد أمه وأبيه، عاش في أحضان والديه ولكنه لم يتلق تعليما لا في الكتاب ولا في المدرسة، بل كان الرعي هو كل همه، مارس التجارة وهو صبي ثم تزوج ولم يبلغ بعد السادسة عشر من عمره، توفي والده سنة 1965 بعد إصابته بالعمى فكان لهذا الحادث تأثير كبير في تغيير حياته. في سنة 1984 غادر أرض الوطن متجها إلى فرنسا في رحلة سياحية دامت شهرا كاملا، وفي هذه السنة نفسها اتصل شاعرنا بالإذاعة الوطنية بالجزائر العاصمة ليشارك في حصة إذاعية عنوانها (ألوان وفنون من الشعر الملحون)، كما شارك الشاعر في حصة إذاعية أخرى للصحفي "أحمد أمين"، وتعرف على فنانين وشعراء منهم : حرير لخضر، وعبد الرحمان قاسم وعقوق عيسى.

وفي سنة 1985 زار الشاعر الجمهورية التونسية، وفي سنة 1988 قام "ابن القبي" بتأدية فريضة الحج مع أمه. تأثر الشاعر بشعراء منهم: البار عمر، وعبد الله بن كريو.

أما عن بدايته الشعرية فكانت في شهر رمضان سنة 1984 بعد مرض دام مدة عشـــرين يوما، وما زال "أحمد بن القبي" ينظم الشعر حتى هذه اللحظة...

(13) دقلة نور: اسم لأجود أنواع التمر في الجنوب الجزائري، تجيه: تأتي إليه، بعسول: بعسل، ياكل: يأكل، العرب: الخلق والبشر، تستحلالو: تحس بحلاوة التمر بدلا عنه.

(14) الخارج: البلدان الأجنبية، عاقب: مار ومجتاز، عالطبة: على الأطباء، جاي: آتـــي على جالو: من أجله.

(15) السجرة: الشجرة، محلول: منشق من كثرة نضجه، طايب: ناضج، ايشـــفك: تشـــفق عليه، حالو: حاله.

(16) اعنيبة : تصغير لكلمة عنب، الدوالي: جمع دالية (شجرة العنب)، تمثـــول: تمثـــيلا ادلوحو: تدلوا، جاو: أتوا، توالو: قبالته وأمامه.

(17) اتعدلو: اعتدلوا، ليام: الأيام، ليّا: لي، اطلع: طلع، قمري: قَمَـــرِي، فـــوڤ: فَـــوْقَ راسي: رأسي، اضوالي: أضاء لي.

(18) الطلب: الطلب والدعاء، استاجب: استجاب، رحمتو: رحمته، جات: جاءت.

(19) عشوة : عشية، عشيت: أمسيت، لاباس: لابأس، الّي: الذي.

(20) انديرو: نُقِيمُ، زهوات: أفراح، أزهاو: افرحوا، معاي: معي، نفرصوها: نستغلها.

(21) كي : عندما، يتحل: يُفْتَحُ، يشڤو لفجار: تظهر الأنوار والأضواء.

(22) لجناب: الأجناب، اتصيب : تجد، ڤداهن، كم من، فينار: ما يستعمل للإضاءة قـــديما كالسِّراج مثلا.

(23) مخلَّط: مختلط، صيفة: صفة (لون)، شفناها: رأيناها.

(24) الشطر الأول يعني هَبَّ نسيم البحر، اتريَّح: ترتاح، منُّو: منه.

(25) مڤصادي: قصدي، ايڤصَّب: يعزف على النَّاي (القَصَبَة).

(26) تولّي: تصبح، الصّحُر: جمع صحراء والمقصود بها البادية، وزرة: سهل، خضرا: خضراء، ايعود: يصبح، روس: رؤوس، الكيفان: الجبال العالية.

(27) معنى البيت: يا إلهي أطلب منك أن تعيد الأحباب بكثرة إلى البادية وهم فرحون كُلٌّ في مكانه.

(28) وَحْدْ: تُطلق على المؤنث والمذكر وهنا بمعنى إحدى، شفتها: رأيتها، ديما: دائما زقرانة: فرحة ومبتهجة.

(29) جاب افنان: نظم أشعارا، زهوانة: فرحة مغتبطة.

(30) الفنطازية: البطولة والفروسية.

(31) القصيدة في مدح رئيس بلدية "حاسي بحبح" التي تبعد عن مقر الولاية (الجلفة) بحوالي 50 كلم.

ميرهم: رئيس بلديتهم والمير كلمة فرنسية الأصل، عاجبني: يعجبني، مولى: صاحب ندهة: بداهة ونشاط، سعد من دارو فالو: ما أسعد من جعله فَأْلاً له.

(32) الّي: الذي، جابتني: ولدتني (وضعتني)، سعدي : يا فرحتي (ما أسعدني)، بوليدي: بولدي، سماه: اسمه فْلاَن: فُلاَن.

(33) عبدالله التطاوي: الصورة الفنية في شعر مسلم بن الوليد، ص: 238.

المفاضلة الإجناسية بين الشعر والنثر عند ابن رشيق القيرواني

أ. لعيب ويزة

جامعة تيزي–وزو

إن قضية المفاضلة بين الشعر والنثر من القضايا التي أولاها النقاد اهتماما بحيث شغلت حيزا كبيرا من الدراسات النقدية، إذ انقسم النقاد إلى قسمين متعارضين: أحدهما يمجد الشعر ويرفعه على النثر، وثانيهما يحط من قدره أو يرى النثر أشرف من الشعر أو أرفع قدرا منه، وقد طال الجدل بين هذين الموقفين لذلك سنحاول رصد آراء ابن رشيق في محاولة استجلاء علاقة الشعر والنثر في التراث النقدي والوقوف عند البنية الشكلية والخصائص التي ينفرد بها كل خطاب ويميزه من النوع الأخر «فكان الدين حينا أو التاريخ حينا آخر والناصية الفنية مرة ثالثة العدة التي لجأ إليها الفريقان في البرهنة على ما ادعيا»[1] وقد تناول أبو حيان التوحيدي قضية العلاقة بين النثر والشعر إذ رأى أن منشأ هذه القضية فلسفي الطابع، ولاحظ أن الذين يفضلون الشعر على النثر أكثر من الذين يفضلون النثر على الشعر، وعرض لآراء النقاد وللحجج والبراهين التي يعتمدونها، فالذين يفضلّون الشعر يفضلونه من أجل أبرز مزيّة فيه وهي الوزن، كأبي سليمان المنطقي الذي يرى أن النظم ممّا تتقبّله النفس أكثر ممّا تتقبل النثر، ذلك لأن «النظم أدلّ على الطبيعة لأنه من حيّز التركيب، والنثر أدلّ على العقل، لأنّ النثر من حيّز البساطة، وإنّما تقبلنّا المنظوم بأكثر من تقبلنا المنثور لأنّا للطبيعة أكثر منّا بالعقل والوزن معشوق للطبيعة والحس»[2] فالنفس العربية تميل لما يوافق طبيعتها

ويتواءم مع عاداتها وتقاليدها، وكانت إجابة أبي حيان التوحيدي في كتابه "العوامل والشوامل" عن سؤال مسكويه المتعلق بالنظم والنثر ومرتبة كل منهما، حيث يقول: «إن الأكثرين قدّموا النظم على النثر، ولم يحتجوا فيه بظاهر القول، في حين قدم الاقليون النثر وحاولوا الحجاج فيه»[3]. وهذا لانتشار النظم واتساع إطاره لما له من تأثير على النفس على خلاف النثر الذي ضيق مجال إبداعه لأنه مرتبط بأسباب الحضارة والتمدن.

وقد أدلى الحاتمي بدلوه في موضوع المفاضلة بين الشعر والنثر، وفضل الشعر بصياغته يقول: «وأولى هذين بالمزية والقدم المتقدمة المنظوم، فإنّه أبدع مطالع وأنصع مقاطع، وأطول عنانا، وأفصح لسانا، وأنور أنجما، وأنفذ أسهما، واشرد مثلا، وأسير لفظا ومعنى»[4] إن تمتع الشعر بخصائص وسمات كالوزن والقافية وتوظيفه اللغة بطريقة تمنحه مميزاته على كل المستويات، كان الحد الفاصل بين الشعر والنثر، الذي يعطي الأفضلية للشعر دون النثر في الفكر النقدي العربي.

أما ابن رشيق فقد استهل كتابه "العمدة" بباب وسمه باب في فضل الشعر انتصر فيه للشعر، وتصدى للرد على حجج المرزوقي وغيره من القائلين بتفضيل النثر ،حيث عرض المرزوقي في مقدمته لشرح حماسة أبي تمام لقضية المفاضلة بين الشعر والنثر، فمال إلى جانب النثر وفضله محتجا بذلك بثلاثة أسباب أولها إن «الخطابة كانت أهم من الشعر لدى الجاهليين وكانوا يعدونها أكمل أسباب الرياسة وأفضل آلات الزعامة وكانوا يأنفون من الاشتهار بقرض الشعر. أما ثانيها فهو أن الشعراء حطوا من قيمة الشعر باتخاذهم الشعر مكسبا وتجارة، فمدحوا السّوقة وتعرضوا لأعراض الناس وثالثها أن الإعجاز بالقرآن لم يقع بالنظم»[5] ولهذه الأسباب كان النثر عنده أرفع شأنا من الشعر والأسباب الثلاثة التي ذكرها المرزوقي ذات بعد سياسي، اجتماعي وديني، فالحياة الفكرية العربية شديدة الوثاق مع حياة العربي على جميع المستويات، لذلك كان أثرها جليا وواضحا على قضية

المفاضلة بين الشعر والنثر. وهذا ما جعل هؤلاء النقاد يهملون طبيعتهما كفنين من فنون القول، لكل منهما وظيفته وغايته ولم يخرج ابن الأثير عن هذا الإطار، إذ فضل الكلام المنثور على الكلام المنظوم لأسباب «من جملتها أن الإعجاز لم يتصل بالمنظوم وإنما اتصل بالمنثور»[6]، أما ابن بسام فيظهر موقفه من خلال توضيحه للمنهج الذي اعتمده في كتابه "الذخيرة" إذ يقول: «وبدأت بذكر الكتّاب، إذ هم صدور في أهل الآداب»[7] فهو يعتّبر الكتاب أرفع شأنا، وأجلّ منزلة من الشعراء. إلاّ أن جون كوين اعتبر الشعر والنثر: «... وسيلتين مختلفتين للتوصيل وهاتان الوسيلتان بدورهما يمكن أن تتواجها سواء من خلال جوهرهما أو من خلال شكلهما. وهذا التوجه نفسه يظهر على مستوى كل من التعبير والمحتوى»[8] وهذا ما حاول ابن رشيق أن يبينه إذ لم يكتف بالتصدي للرد على الذين ينبذون الشعر بل وضع ثلاثة أبواب أخرى دافع فيها عن الفن الأول عند العرب ليتوصل في النهاية إلى النتيجة التي يريدها وهي تسليمه برأيه ومذهبه للشعر وتأييده، وهذا ربما راجع إلى كونه شاعرا أولا، وناقدا يفهم الشعر ويتذوقه ويرى فيه وجدانه وأحاسيسه وقوة التأثير وهذا ما لم يره في النثر، أو يحاول الانتصار للشعر كما يقول:

الشعـــــــر شيء حَسَنُ	ليس به من حَـــــــــرَجِ
أَقَلُّ ما فيـــــــه ذَهـــا	بُ الهم عن نفس الشجـــي
يُحْكِمُ في لطافـــــــــةِ	حَلَّ عقود الحجـــــــــج
كم نظرةٍ حَسَّنـــــــــها	في وجهِ عذر سَمِـــــــجِ
وحرقةٍ يرّدهـــــــــا	عن قلب صب منضـــــج
ورحمة أوقعهـــــــــا	في قلب قاسِ حـــــــرج
وحاجة يَسَّرهـــــــــا	عند غزال غَنِـــــــــجِ
وشاعر مطـــــــــرح	مغلق باب الفـــــــــرج

قرَّبه لسانـــــــــــــه من ملك متـــــــــــــوَّج
فعلّموا أولادكـــــــــــم عُقّار طِبِّ المهـــــــــج [9].

وهذه الأبيات دليل على أن نظرة ابن رشيق للشعر تجمع بين النظرة التقليدية (البيتين الثامن والتاسع) والنظرة العميقة المتطورة، فعنده الشعر يزيل الهم عن الشجي ويبعث الأمل في النفوس والقلوب ويقرب الحبيب إلى الحبيب ويشفي الفؤاد وهو تأكيد على وضعية الشاعر النفسية[10]. فابن رشيق انتصر لدولة الشعر على دولة النثر والكتّاب التي كان لها في عصره الغلبة والقوة، إذ كانت لسان الدولة وأداة السلاطين ولذا أدار كتابه العمدة على الشعر وموضوعاته ومحاسنه ونقده وآدابه وهذا شيء طبيعي نظرا للمكانة التي كان عليها الشعر عند العرب. وقد افتتح ابن رشيق كتاب العمدة بباب في فضل الشعر، وفيه فضل العرب على سائر الأمم لنبوغها وإعرابها في لسانها، واللّسان أفضل ما في الإنسان ودليل عقله وقلبه ثم ذكر أن كلام العرب نوعان: «منظوم، ومنثور ولكل منهما ثلاث طبقات: جيدة ومتوسطة، ورديئة، فإذا اتفق الطبقتان في القدر، وتساوتا في القيمة، ولم يكن لإحداهما فضل على الأخرى كان الحكم للشعر ظاهرا في التسمية، لأنّ كل منظوم أحسن من كل منثور من جنسه في معترف العادة»[11]. وما يسترعي الانتباه في كلام ابن رشيق هو حجتّه الحسّية التي ساقها في دعم رأيه، وهي تشبيهه اللفظ بالدّر، فإذا كان منثورا لم يؤمن ضياعه وتفككه فإذا نظم كان أحفظ له، وأصون من الابتذال[12]. إلى جانب هذا يتعرض هذا الباب إلى أصل الشعر وسبب احتفال العرب به واعتماده ديوانا لعلومهم ومنتهى لحكمتهم: «وكان الكلام كله منثورا فاحتاجّت العرب للتّغني بمكارم أخلاقها وطيب أعراقها، وذكر أيامها الصالحة وأوطانها النازحـــة وفرسانها الأمجاد، وسمحائها الأجواد، لتهز أنفسها إلى الكرم وتدل أبناءها على حسن الشيم فتوهموا أعاريض جعلوها موازين الكلام، فلما تم لهم وزنه سموه شعرا، لأنّهم شعروا به، أي فطنوا»[13]. ويتبع باب فضل الشعر

بباب في الرّد على من يكره الشعر، وقد ساق فيه جملة من أقواله: «عليه الصلاة والسلام، وأقوال صحابته، وآثار العرب ومواقفهم حول الشعر وقيمته إذا وافق الحق والصدق»[14]. كذلك بين ما للشعر من مكانة اجتماعية، فالشعر فن جميل وعملية إنشائه مهمة شاقة ومسؤولية خطيرة، وعلى هذا الأساس كان الشاعر مسؤولا عن فنه ملتزما بما يقول ويبقى الشعر بفضله ومزاياه ساريا على مر الأيام والعصور، ومكانة الشعراء في المجتمع دائمة السيرورة.

ولعل تعرض ابن رشيق للمفاضلة بين الشعر والنثر وتفضيله الشعر يقودنا إلى فهم طبيعة صراع حصل بين مؤيدين ومعارضين. غير أننا يمكن أن نسجل التفاعل الحاصل بين الشعر والنثر من خلال حديثه عن أن الشعر هو تحويل عن النثر وهذا ما أدخله جيرار جينت في مفهوم معمار النص Architexte الذي يعني: «العلاقة الصماء التي تأخذ بعدا مناصيا: أي مناصا خارجيا، وتظهر في الإشارة إلى نوع الجنس الأدبي: شعر، نثر ملحمة، رواية، بحث، سيرة ذاتية مدونة على ظهر الغلاف، من اجل تحديد النوع الأدبي الذي ينتمي إليه النص»[15] وهو تفاعل الأجناس، غير أنّ إشارة ابن رشيق تلتقي مع الفكرة القائلة بأن الشاعر يكتب نثرا ثم يجعله شعرا بإحداث الوزن والقافية. وهو المستوى المجرد من التفاعل النصّي على حد تعبير جيرار جينت.

الإحالات:

1- فيصل الأحمر ونبيل دادوة: الموسوعة الأدبية، ج2، دار المعرفة، دط، الجزائر، 2008 ص107.

2- أبو حيان التوحيدي: المقابسات، حققه: حسن السندوبي، دار سعاد الصباح، ط2، القاهرة 1996، ص245.

3- أبو حيان التوحيدي: الهوامل والشوامل، نشره: أحمد أمين والسيد أحمد صقر، الهيئة العامة لقصور الثقافة، دط، القاهرة، 2001، ص308.

4- محمد ابن الحسن الحاتمي: حلية المحاضرة، ج1، تحقيق: هلال ناجي، دار الرشيد للنشر دط، بغداد، 1978، ص21، 28.
5- المرزوقي: شرح ديوان الحماسة، ج1، تحقيق: أحمد أمين وعبد السلام هارون، دار الجيل ط1، بيروت، 1991 ص16-17.
6- ابن الأثير: المثل السائر، ج3، تحقيق: أحمد الحوفي ويدوى طبانة، ط2، دار الرفاعى الرياض، 1983 ص337.
7- أبو الحسن على ابن بسام: الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، تحقيق: إحسان عباس، دار الثقافة، دط، بيروت، 1978، ص32.
8- جون كوين: النظرية الشعرية، ترجمة: محمد الولي ومحمد العمري، دار توبقال للنشر، ط1 الدار البيضاء، 1986. ص50-51.
9- ابن رشيق القيرواني أبو علي الحسن: العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، ج1، تحقيق: صلاح الدين الهواري وأ.هدى عودة، دار ومكتبة الهلال، ط1، بيروت، 1996. ص74.
10- ينظر: بشير خلدون: الحركة النقدية، على أيام ابن رشيق المسلي، الشركة الوطنية لنشر والتوزيع، دط، الجزائر، 1981. ص113.
11- ابن رشيق: العمدة، ج1، ص29.
12- ينظر: بشير خلدون: الحركة النقدية، على أيام ابن رشيق المسلي، الشركة الوطنية لنشر والتوزيع، دط، الجزائر، 1981، ص115.
13- ابن رشيق: العمدة، ج1، ص31.
14- المصدر نفسه: ص41-48.
15- سلام سعيد: التناص التراثي الرواية الجزائرية نموذجا، عالم الكتب الحديث، ط1، عمان 2010، ص48.

Otha, A. S. 1995. 'Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: Learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development,' Issues in Applied Linguistics 6: 93-121.

Otha, A. S. 2001. *Second Language Acquisition Processes in the Classroom: Learning Japanese.* Mahwah, N. J: Lawrence Erlbaum.

Oxford, R. L. 1990. *Language Learning Strategies : What* Every *Teacher Should Know.* New-York: Newberry House.

Papaleontiou Louca, E. 2008. Metacognition and Theory of Mind. UK: Cambridge Scholary Publishing.

Riley, **Ph.** 1990. 'Requirements for the study of intercultural variation,' in R. Duda and Ph. Riley (ed.): *Learning Styles.* Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

Riley, Ph. 1996. " 'Look in Thy Heart and Write', Students' Representations of Writing and Learning to Write in a Foreign Language", Eija Ventola& Anna Mauranen (ed.), *Academic Writing and Textual Issues* Pragmatics and Beyond New Series, 41, Amsterdam, Philadelphia.

Swain, M. 2000. 'The output hypothesis and beyond' in J. P. Lantolf (ed.): *Sociocultural Theory and Second Language Learning.* Oxford: Oxford University Press.

Vygotsky, L. S. 1986. *Thought and Language.*Cambridge, MA: MIT Press.

Wallace, C. 2003. *Critical Reading in Language Education.* New York: Palgrave Macmillan.

Wall, A. & R. Wall. 2005. *The Complete Guide to Critical Reading.*New York: The Penguin Group.

Wells, G. 1992. 'The centrality of talk in education' in K. Norman (ed.): *Thinking Voices: The Work of the National Oracy Project.* London: Hodder&Stroughton.

Wells, G. 1999. *Dialogic Inquiry: Toward a Sociological Practice and Theory of Education.* Cambridge: Cambridge University Press.

Wenden, A. and **J. Rubin**. 1987. *Learner Strategies in Language Learning.* Englewood Cliffs, N J: Prentice Hall.

Wertsch, J. V. 1991.*Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action.* London: Harvester.

encouraging as they can contribute to the students'development as autonomous and efficient readers who can take control of their own learning.

REFERENCES

Afflerback, P. , P. D. Pearson, and S.G. Paris. 2008. '*Clarifying differences between Reading*

Corder, S. P. 1982. *Error Analysis and Interlanguage.* Oxford: Oxford University Press

Daiek, D. B. and M. Anter. 2004. *Critical Reading for College and Beyond.*New York: Mc Graw-Hill Companies, Inc.

Durkheil, E. 1912. Les Formes Elémentaires de la Vie Religieuse. Paris Alcan.

Ellis, R. 1995 (1st ed. 1994). *The Study of Second Language Acquisition: Second Language Acquisition Research: An Overview.* Oxford: Oxford University Press.

Encyclopaedia Britannica. 1965. *Britannica World Language Edition of Funk and Wagnalls Standard Dictionary of the English Language.* Chicago: Encyclopaedia Britannica Inc.

Faerch, C. and **G. Kasper**. 1983a. *Strategies in Interlanguage Communication.* London: Longman.

Faerch, C. and G. Kasper. 1987. *Introspection in Second Language Research.* Clevedon: Multilingual Matters, U.K.

Garner, R. 1988. 'Verbal report data on cognitive and metacognitive strategies,' in C.E. Weinstein and E.T. Goetz (ed.): *Learning and Study Strategies.* New- York: Academic Press.

Kohonen, V.cited in D. Nunan. 1992. *Collaborative Language Learning and Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Lantolf, J. P.&S. L. Thorne. 2006. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development.* Oxford: Oxford University Press.

Leontiev, A. N. 1978. *Activity,Consciousness and Personality.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Matsumoto, K. 1994. 'Introspection, verbal reports and second language learning strategy research,'*La Revue Canadienne des Langues Vivantes 50: 1-10.*

O'Malley, J. M. & A. U. Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.

responsibility for their own readings by transferring the strategy use to other documents.

Conclusion

Knowledge in sociocultural theory is an interpsychological process, and the co-construction of meaning is built through social interaction. In this paper,we observed the co-construction of knowledge by the participants at different levels when they used the different strategies for different purposes while performing tasks.

Throughout this study, we witnessed the importance of the role and effects of cognitive strategies and metacognitive awareness in the reading comprehension process. These helped the learners to develop their autonomy and confidence as critical readers; their awareness of their own thinking and learning processes by improving their own sociocultural representations of the reading comprehension process through the strategy instruction phase.

In this study, an important issue linked to sociocultural ESL/EFL research is still inconclusive: Why does the link strategy/competence not reach 100%? Does strategy instruction need to take a longer time? Do other variables like age and sex interfere in the utilization of the different strategies? It was not the purpose of this study to provide such evidence. However, it can be expected that for future research, from this theoretical perspective, to accurately bring answers that will pave the way for greater information about the learning strategies and the reading process.

However, from a sociocultural approach, we believe that it is encouraging to examine a process through learning strategies as good indicators of how learners face problem-solving situations. Developing skills in cognitive and metacognitive areas is very

dictionary…) of the reading process. In this context, took place: Inter-mental activity in a communicative search for meaning metalinguistic discussion (when learners talked about their different strategies use); and metacognitive activity, when learners used self-correction and evaluation upon task completion.

The metacognitive dimension is particularly important as it serves as a stimulus to provide students with a foundation supporting, manage and control their activity and learning, and be a safe guide to achieve reading tasks (Swain 2000, Otha 2001). We have also noticed that through this social interaction, the learners developed and internalized the strategies use. An important feature within vygotskian theory of cognitive development is that knowledge development occurs inter-psychologically through social interaction. In addition, the participants' effective use of reading strategies becomes visible as they engage in social interaction during a task completion in the strategy instruction phase.

Another remark concerns the learners' three levels of transition from nonintervention to intervention and to self-regulation. At the first level, the learners were not aware of their inappropriate use of strategies and could not rectify their use even with the teacher's intervention. When they were made aware of themby the teacher, they could not correct their strategies use.

After strategy instruction based on pair/group work and under other-regulation, the learners were able to notice and correct their mistakes after the corrective feedback was provided by the teachers/peers, although some learners continued to use the strategies incorrectly.At the third level, learners were able to use strategies appropriately according to the different types of texts read without the tutor's feedback. They started to assume full

- Introducing learners to the new cognitive strategies (inference, deduction, elaboration); to the metacognitive strategies (self-correction, self-evaluation) with tasks as the cloze test, referring, matching, substitution…
- Supplying scaffolding to the learners to use these strategies. The teacher gives examples and the students show a great competence in using them. They can talk aloud with other more competent peers (the teacher or good learners) who can scaffold their future development.
- Interfering by readjusting the task according to the learner's specific needs (ZPD), his/her learning style and rhythm by helping him/her, by congratulating after a good task completion, by answering their "why".
- Making them gradually more collaborative. The learners will be able to apply other sophisticated strategies when they read alone texts related to their areas of interest and/or face problem-solving situations. They are able to monitor a learning activity and evaluate themselves at the end of each task.

The results obtained at the end of the training sessions confirm the correlation between strategy instruction and the learners' competence in reading. In the experimental group made up of 22 students, 17 obtained a mark superior or equal to 10/20. In the witness group which contained 29 students and did not benefit from strategy instruction, 14 had a mark equal or over 10/20. From these results, we notice that strategy instruction reflects differences in the use of strategies between the two groups.

At the cognitive level, the completion of the different reading activities based on problem-solving tasks represented an overall goal. However, learners also needed to deal with a typology of activities in order to change their wrong representations (linear reading for all different types of texts, important use of

Three problem-solving tasks were designed to record the learners' processes of collaboration while performing them: the multiple-choice questions, true or false, and matching exercises or puzzles. In the first one the context, coherence and repetition help the students overcome their linguistic weaknesses by using inference, deduction and elaboration. The second one checks only the comprehension with the use of elaboration, inference and key-word. The third one enables learners to find again coherence, chronology, logic of the text by applying the key-word and association strategies. The objectives behind these tasks aim to help participants to engage in inter-psychological activity through collaborative learning (Garner 1988, Kohonen 1992) as this develops more mental efforts, and therefore a deeper language process.

For class pair-work, a typology of activities has been put forward in order to change the learner's wrong sociocultural representations of the reading process.This makes them aware of the importance of using strategies appropriately according to the tasks to be performed. The final aim is to make them more autonomous when they are reading alone documents in the field of their specialization.Ten activities with corresponding objectives have been designed for that purpose: previewing referring, logic of the text, connectors, expressing hypotheses to predict content, looking for information, sequencing, selective reading, contextualizing/predicting; and comparing and contrasting to develop critical reading and thinking.

Results Analysis

The learning strategy instruction is based on Vygotsky's method of scaffolding which comes from the dialogue among participants as follows:

Throughout these findings, we notice a weak number of occurrences in their use. Therefore, it is important to train these readers to use them more frequently and appropriately whilethey are performing reading tasks.

Activities and Tasks

For practical purposes, activity is three-fold. Its first level is aim-oriented (reason for such an activity); the second is action-oriented (goal behind the activity); the third one is operation-oriented that is, the actual doing (Lantolf and Thorne, 2006, p. 217) which refers to the potential development acquired by learners with the help of teachers/peers.

In a learner-centered approach, the textual comprehension in an interactive reading is obtained according to successive steps with corresponding objectives. In this context, four steps have been followed: pre-reading, previewing, search reading, and interaction. The first step guides and activates the learner's knowledge (background) with the use of the cognitive strategy of elaboration that is, to link a new information to prior knowledge. The second step, previewing a text, helps to get the general meaning and makes the reader anticipate its meaning and function through skimming.

The third one, reading with an objective is characterized by search reading according to the tasks. The objective of this procedure is to build activities which call for different reading strategies according to the various reading tasks (divide the class into small groups which explain their reading objectives according to the type of texts read).The last step,responding to the text according to one's own knowledge,calls for the strategy of elaboration. The reader responds to the contents by giving his own opinion and shares it with the other members of the group.

In this context, two methodologies have been set up. The first one explores and identifies the learners' strategies. The other is designed to train the students for a better use of strategies so as to develop, complete and/or replace the existing ones.

Context of the Study

The study was conducted in an EFL classroom for arabised undergraduatestudents (students whose medium of instruction is Arabic)enrolled in the first year LMD scheme(in order to obtain a degree in EFL after three-year studies)throughout the first academic semester. These students need to read academic articles, novels, books written in English. The first year students have an amount of three hours per week of reading.

The participants have been divided into two groups experimental and witness, made up respectively of 22 and 29 students. They have the same intellectual background in the field of knowledge. Their level of English is intermediate. However these students cannot, among other skills, read efficiently. Among the cognitive strategies, we have explored the use of elaboration, deduction and inference with various tasks as the cloze test, matching or associations. To identify the metacognitive strategies we have used selective attention and self-evaluation.

The results of their exploration are the following: 12/22 students use inference; 10/22 use the dictionary; 6/22 look for key-words; 2/22apply note-taking; 2/22 use substitution 1/22applies transfer; 1/22 uses the summary. This shows clearly where the differences are: inference and dictionary represent essentially the gap which exists between them and the other strategies use. For the metacognitive strategies, we have identified the following use: 7/22 use former organization; 5/22 self-evaluation; 4/22 selective reading; 1/22 selective attention.

-using background knowledge
-close reading
-questioning
-outlining
-summarizing
-reflecting
-evaluating arguments and evidence
-comparing and contrasting related readings

When students are taught strategies efficiently, they will become metacognitive learners who can control their own thinking, their own cognition. They are strategic readers as they become self-regulated because of the ability "to consciously and deliberately monitor and regulate one's knowledge, processes cognitive and affective states" (Papaleontiou Louca, 2008, p. 3).

The following section deals with the methodological tools of investigation used to identify the learners' use of the above strategies.

Methodological Tools of Investigation

For practical reasons, we ('we' refers to me as the author and teacher) have selected Faerch and Kasper's theoretical tools (1987) and completed them with Matsumoto's (1994) in order to put forward a methodology to observe, identify and classify the learners' strategies. To identify the learners' use of the different strategies, we have used observation and introspection with the following instruments: the think-aloud data and guided interviews for the investigation of the cognitive strategies of elaboration, deduction and inference with various tasks. For the metacognitive strategies, we have used self-explanation and semi-guided interviews to explore selective attention and self-evaluation to enable learners to use them, monitor their performance and determine if their use is efficient or not.

and an analytical process" (Wallace, 2003, p. 4) which is linked to 'critical thinking' as it implies thinking critically while reading. Reading critically is reading analytically according to Wall and Wall (2005, p. 4). In addition, reading critically which is different from skimming and/or scanning requires competencies in interpreting, analyzing, confronting, comparing questioning and making critical and objective judgment.

Another important point to be discussed is the role of critical thinking skills while reading critically. In order to help students internalize these skills and read critically, critical reading strategies instruction is of utmost importance (Daiek and Anter 2004). Teaching critical reading strategies and developing skills are at the heart of English educators and didacticians. Both concepts 'skill' and 'strategy' need to be defined in order to show the differences and relations that exist between them.

The first term 'skill' is "associated with the proficiency of a complex act" while the second one 'strategy' is "associated with a conscious and systematic plan" (Afflerbach et al. 2008, p. 365). Therefore, a skillful reader is faster than a strategic reader as the first one acts with automaticity while the second one control deliberately the use of strategies. However, the less skilled reader will develop, with practice,quick and efficient reading habits.

A classification of critical reading strategies has been put forward by Salisbury University in Maryland (USA) in order to help university students to increase their critical thinking while performing several critical reading assignments. This inventory is designed to help students to read critically in any subject matter or area of interest or specialization. It includes:

-previewing
-sourcing
-contextualizing

Language learners use learning strategies either consciously or unconsciously when they perform a task or process new information. When they face a problem-solving situation they attempt to find the quickest and/or easiest way, tactics to reach a solution by using their personal techniques. These language learning strategies used by the ESL/EFL learners when performing tasks have been identified and classified by many researchers (Wenden and Rubin, 1987; O'Malley and Chamot 1990; Oxford, 1990; Ellis, 1995 etc…). For Rubin (1987) strategies used by the learner are of three types: learning communicative and social strategies. Oxford (1990) classifies the cognitive ones in the direct strategies and the metacognitive ones in the indirect strategies. O'Malley and Chamot (1990) classify them into three sub-divisions: cognitive, metacognitive and socio-affective.In this study, we are more concerned with O'Malley's first two types which are made up of cognitive and metacognitive strategies.

Cognitive strategies are used for specific learning tasks and they imply a direct manipulation of the learning material itself. The most important in the reading process are: repetition resourcing (the use of dictionaries), key-words, note-taking deduction, elaboration, inference and combination. Metacognitive strategies require planning for learning, thinking of the learning process as it is taking place so as to save learning time, monitoring one's own comprehension or production, and evaluating learning upon task completion.

Concerning the third issue that is, if strategy use and instruction can improve L2 readers' competency and help them be efficient critical readers, we consider that both 'critical reading' and 'critical thinking' need to be taken into consideration. The first one is not reading for information or understanding all the words of the text. It is an "interpretative

the four skills that make up a language. In a sociocultural context, two types of 'representation' need to be studied as language reflects its culture (Lynch and Pilbeam, 2000).

The first type of representation (R1) is the difference between the ways we think, and the second one (R2) is the way we think we think. In other words, in R2 are to be found metalinguistic ideas linked to the learner's beliefs, notions and values that reflect his/her sociocultural realities. The next section provides some definitions and a classification of language learning strategies.

Definition and Classification of Language Learning Strategies

Although it is not possible to cover the wide range of studies carried out in the field of learning strategies, this paper addresses the following issues: First, the nature of the relationship between the cognitive, metacognitive strategies and the learner's competence; second, when these strategies are useful in reading comprehension process; third, if the learner's awareness of the strategy use and instruction can improve L2 readers competency and help them become autonomous and efficient critical readers.

Many researchers have defined the term language strategy. For Rubin and Wenden, they are "… sets of operations, steps plans, routines used by the learner to facilitate the obtaining storage, retrieval, and use of information." (1987, p. 19). Faerch and Kasper statethat a learning strategy is "an attempt to develop linguistic and sociolinguistic competence in the target language." (1983a, p. 67). Stern considers that the concept of learning strategy is "dependent on the assumption that learners consciously engage in activities to achieve certain goals and learning strategies can be regarded as broadly conceived intentional directions and learning techniques" (1992, p. 261).

refer to the Oxford Dictonary of Etymology. Later, a modern definition of its usage reads as follows: "…the process of mental conservation that consists in the presenting to itself by the mind of objects previously known" (Encyclopaedia Britannica). It was not until the 19th century that the term has acquired a social connotation, mainly under the influence of Durkheim (1912) who defined them as ideas, symbols "…widely accepted and socially forceful because they are collectively created through the interaction of many minds…(and are) the result of an immense cooperation to make them." (Durkheim, 1912, p.627).

These two definitions lie at the heart of the contemporary debate on the representation of knowledge. Firstly, we have the use of 'representations' to refer to some aspects of the individual's cognitive processing of data like storage and retrieval. In this case, the term is associated with the memory functioning and lexicon, and with knowledge of the internal structures, phonological, morphological and syntactic of the linguistic code (Riley, 1996).

This approach is mainly psycholinguistic. If we apply it to English as a foreign language (EFL) learning process, it will focus on the investigation of inter-language that is, the learner's provisional grammar (Corder, 1982, Riley, 1996) as a sentence can be a representation of knowledge (idem). The other approach can be sociocultural as the representations refer to knowledge attitudes, beliefs, values and culture, and both sociolinguists and didacticians alike are aware of the importance of investigating them.

This approach also implies to take into consideration the sociocultural dimension in the learning process. The researcher will examine the influence of the learner's representations on the ways in which they develop sociocultural communicative competence and achieve success while doing tasks in anyone of

In this discussion, firstly, knowledge refers not to a possessed and compiled object, but to a collaborative activity which is made with others as "an attempt to extend and transform collective understanding" (Wells, 1999, p. 84). Vygotsky states that knowledge is created through social interaction and therefore, this social co-construction is sociocultural (Wells 1992) and 'mediated' by cultural processes and physical or psychological instruments (idem, p.286-287).

Secondly, learning or knowledge development is seen as an instructional-based approach in which the "zones of proximal development" (ZPD) that is, "the discrepancy between a child's actual mental age and the level he reaches in solving problems with assistance" (Vygotsky, 1986, p. 187) are produced by the learners' own social and historical perspectives, motivations attitudes, beliefs, values that is, their own sociocultural representations (Riley,1990).In this context, Otha (1995, 2001) has outlined the important role of a teacher or peer to scaffold the learner's level of potential development. In other words, the scaffolding is a temporary support provided by teachers/peers in order to take the learner from his actual development to the targeted objective as "determined through language produced collaboratively with a teacher or peer" (Otha, 2001, p. 9).

Finally, the mediated nature of human action (Wertsch, 1991) or Activity Theory (Leontiev, 1978) derived from sociocultural theory is an important framework for the exploration of collaborative activity in ESL/EFL reading comprehension classroom contexts. Therefore, the nature, role, sources and effects of learners' representations while learning a foreign language are important as they are broadly sociocultural.

The term 'representations' has a Latin origin and means 'symbolizing'or 'standing for' and since the 16th century it has been used with reference to memory and mental imagery if we

Introduction

This study aims to show the growing importance of collaborative activity from a sociocultural approach. Theoretical tools for this study lie in Vygotsky's sociocultural theory of mental development as a means to observe and understand the learners' co-construction of knowledge and learning. A special focus will be on the sociocultural component: the scaffolding of learners'knowledge through mediation between the teacher/ peers and peers/peers. In this context, this paper will examine the importance of the students' representations as these are broadly sociocultural. The other theoretical foundation lies in the definition and classification of language learning strategies with a focus on critical thinking and critical reading strategies.

The following section is a brief overview of Vygotsky's sociocultural theory with a special focus on the three main ideas of mental development. Secondly, we shall move to the definition and classification of language learning strategies. Subsequently, we shall describe the methodological tools of investigation and context in which the study was carried out. Finally, we shall analyze the results obtained.

Vygotsky's Sociocultural Theory

Lev S. Vygotsky's theory of mental development focuses on three main ideas: First, an emphasis on developmental analysis in order to be able to understand some features of mental functioning; second, the individual mental functioning or cognitive process has social origins; and third, a focus on the mediation nature of human action (Wertsch, 1991). If these ideas are applied to an ESL/EFL context, our understanding of knowledge and learning (the latter understood in the sense of knowledge construction) are very important.

How to Teach Reading Strategies to L2 Readers at University Level

Dr. BRAKNI Dalila
Department of English
University of Blida 2

Abstract

This paper is about a study related to the teaching of learning strategies to L2 readers at university level. It draws on the Vygotskian sociocultural theory of mental development. It focuses on developmental analysis; the individual mental functioning; and the mediated nature of human nature. If these ideas are applied to an ESL or EFL context our understanding of knowledge and learning are of utmost importance. This study aims to show the relationship between reading strategies reading proficiency, metacognitive awareness and L2 readers. It shows the importance of collaborative activity from a sociocultural approach in an ESL/EFL context. It also examines the importance of the students' representations which are broadly socio-cultural.

Reading strategies are particularly important for L2 readers as they seek to master both language and content simultaneously. When students develop their metacognition, the awareness of the learning processes and strategies that lead to success, they are more likely to proceed with a learning task monitor their own performance on an ongoing basis, find solutions to problems and evaluate themselves upon task completion.

compétence plurilingue ; car il ne faut pas l'oublier, c'est toujours par rapport à une langue première (maternelle) que se positionnent les autres langues et les représentations qu'elles charrient. Elles « deviennent objet de discours (…) s'expriment ou se trahissent, se dévoilent ou se dissimulent, se construisent ou se transforment *» (idem).*

Références bibliographiques

-Ait Challal S., (2012), Représentations ethno sociolinguistiques et hiérarchisation de langues en contexte familial et scolaire chez des jeunes locuteurs algériens. Implications didactiques. Thèse soutenue sous la direction d'A.Y.Kara et de H. Boyer, ENS de Bouzaréah, Alger.

-Castelloti V. et alii, (2005), « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage », in *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références modèles, données et méthodes*, Moore D. (dir), Didier, Paris.

-Boyer H. (2003), *De l'autre coté du discours, Recherches sur les représentations communautaires*, L'Harmattan, Paris.

-Boyer H. (éd.) (2004), *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne*. *Pratiques, représentations, gestions*, L'Harmattan Paris.

-Dabène L., Cicurel F., Lauga – Hamid M. – C., Foerster C. (1990) *Variations et rituels en classe de langue*, Didier / Crédif, Paris.

-Flahault F. (1978), *La parole intermédiaire,* Seuil, Paris.

-Gumperz J.J. (1989), *Sociolinguistique interactionnelle: une approche interprétative*, L'Harmattan, Paris.

-Helot C. (2007), *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école* L'Harmattan, Paris.

-Hornberger N. H., Skilton Sylvester E. (2003), "Revisiting the continua of biliteracy : International and critical perspectives, in *Continua of Biliteracy. An Ecological framework for Educational Policy, Research and Practice" in Multilingual Settings*, Hornberger N. H (éd.) Matters Clevedon, pp. 35-70.

-Traverso V. (1999), *L'analyse des conversations*, Nathan, Paris.

Conclusion

Ce rapide parallèle entre les pratiques linguistiques familiales et scolaires montre la spécificité des deux espaces comme il souligne la difficulté pour un apprenant de capitaliser les acquis familiaux car relevant de situations tout à fait différentes. Elles montrent encore la force du discours scolaire, en termes de «pouvoir» et de contraintes dans l'élaboration de sa propre hiérarchisation des langues. L'école, de par sa vocation d'espace de formation qui prépare les enfants à l'insertion sociale souligne la nécessité, pour, l'apprenant de s'ouvrir aux langues. A partir de là vont s'opérer des questionnements portant sur les conditions dans lesquelles s'opère la construction d'une compétence plurilingue déterminée, en partie, par la mobilité économique et culturelle, les situations de plurilinguisme de plus en plus complexes, amenant de nouveaux besoins d'apprentissage mais aussi de nouvelles approches des langues.

Face à cette situation nouvelle et aux attitudes uni linguistes des enseignants, que reste-t-il à l'apprenant dans ses usages scolaires des «images» familiales en tant que traces qui « ne sont pas de purs reflets mais bien aussi des outils de structuration des représentations » ? (Castelloti et alii, 2005 : 103). La différence des contextes et des modes d'appropriation des langues nécessite la construction d'espaces collaboratifs où apprenants enseignants et parents négocient les savoirs et les statuts. Cela passe, entre autres, par une continuité de tâches et d'activités construites autour de projets à portée sociale qui impliquent et motivent les différents acteurs ; ce qui aiderait au décloisonnement des espaces et des pratiques. Les hiérarchisations linguistiques opérées dans le cadre familial pourraient alors se structurer et donner naissance à une hiérarchisation plus large, construite, elle, autour de la notion de

2. Le domaine ayant trait aux modes de transmission

On pourra observer que dans les interactions familiales l'acquisition se fait de façon simultanée, par une maitrise implicite de la structure syntaxique et du sens, comme avec toutes les langues maternelles. Ce qui n'est pas le cas des langues étrangères, apprises à l'école, et où l'acquisition se fait de façon consécutive, en suivant des phases dépendantes les unes des autres. Les méthodes d'apprentissage des langues offrent des exemples parfaits des étapes à suivre pour arriver à la maitrise du code linguistique sur tous les plans par un nouvel apprenant.

3. Schéma récapitulatif

Discours et pratiques familiales **Discours et pratiques scolaires**

Contexte d'appropriation de la langue

Moins de pouvoir----------Plus de pouvoir

Micro----------Macro

Conditions d'énonciation naturelles----------Conditions d'én. artificielles

Oral----------Ecrit

Bi(multi)lingue----------Monolingue

Développement des pratiques linguistiques

Pratiques orientées vers la réception----------Pr. orientées vers la production

Situations d'oral----------Sit. d'écrit

L1 privilégiée----------L2 privilégiée

Usages linguistiques

Minorité----------Majorité

Vernaculaire----------Littéraire

Contextualisé----------Décontextualisé

Mode de transmission

Acquisition simultanée---------- Acquisition Consécutive

communicatives familiales sont pour la plupart, orientées vers la réception. La compréhension reste le but final dans ce type d'échanges linguistiques car elle permet la fluidité dans la circulation de l'information et constitue, de ce fait, un ciment de la socialisation. De plus, les langues dans lesquelles sont produits les messages sont, dans beaucoup de cas les langues maternelles. Elles suscitent peu de volonté d'apprentissage l'appropriation se faisant naturellement.

Les échanges, en classe de langue, sont tous orientés vers la production d'énoncés dans la langue cible. Cette production et (re) production de structures à apprendre fait que la classe favorise les situations d'écrit alors que la famille s'appuie sur les situations d'oral. Cela conduit la famille à favoriser les échanges en LM alors qu'en classe de langue, c'est la LE qui se trouve privilégiée.

Un autre aspect, lié aux usages linguistiques, concerne les politiques linguistiques familiales et scolaires. La famille reste en effet, dans beaucoup de cas, le seul endroit où survivent les langues minorées. Langues de cœur, de la connivence et de l'intimité (Boyer, 2004), ces dernières, confinées à un usage vernaculaire acquièrent un statut de langue-refuge autour duquel vont se cristalliser des valeurs identitaires emblématiques, alors que l'école reste prisonnière de la conception jacobine de l'état-nation et de la tentation uni linguiste. C'est aussi par l'école que l'enfant entre en contact avec la langue littéraire, en usage très répandu en classe de langue ; ce qui lui permet de faire l'expérience de l'altérité, à travers la découverte d'autres cultures, d'autres imaginaires. La compétence plurilingue dépend justement de cette capacité d'ouverture et d'intériorisation de la langue-culture de l'Autre.

mais il est aussi personne, c'est-à-dire acteur et témoin social qui partage un certain nombre de centres d'intérêt avec l'élève. Ses interventions, (qu'il impose), ses jugements de valeur pour corriger les représentations des apprenants lors des séances (quatre) auxquelles nous avons assisté, en sont la preuve. Sans compter ses insertions dans la peau des personnages fictifs des apprenants pour les aider à débloquer certaines situations communicatives.

Tout cela illustre la spécificité des situations communicatives scolaires, construites sur des artifices, contrairement aux situations familiales où les acteurs sont dans leurs rôles, pour de vrai.

1.3. Bi- plurilinguisme familial et unilinguisme scolaire

Un autre plan illustre les différences, c'est celui des variétés linguistiques déployées dans les deux espaces. Si le milieu familial est ouvert à des usages plurilingues, et ce, en dépit de quelques restrictions que nous avons relevées, dans les cas de l'interdit linguistique, l'usage des langues reste caractérisé par le recours au bi-plurilinguisme ; alors que les situations de communication dans la classe de langue sont tendues vers l'usage d'une seule langue : le français en classe de langue et l'arabe en cours d'arabe. Ce compartimentage des usages linguistiques s'explique par le fait que les espaces scolaires sont dédiés à des disciplines. Mais il résulte aussi d'une volonté de protéger les espaces d'expression des langues car pour beaucoup d'enseignants la classe de français, reste le seul moment où l'apprenant s'expose mais aussi pratique cette langue. C'est ce qui semble justifier cet unilinguisme de « nécessité ».

L'un des points de divergence des situations linguistiques familiales avec les situations linguistiques scolaires réside dans l'orientation donnée à la communication. Les activités

fois en fonction de l'actualité dans son sens le plus large : familiale, nationale, internationale…Ce qui fait qu'on a autant de conversations que de situations de communication. Même les conversations les plus libres ou les plus «plates» au plan du contenu et de la forme que le sens commun considère comme gratuites et sans utilité directe sont, en réalité, structurées par «un discours socialement préformé derrière «la libre» énonciation d'un individu ». (Flahaut, 1978 : 89).

Outre les « faces » engagées (Goffman, 1974), le conflit des places énonciatives (Flahaut, 1978), et les indices de contextualisation, (Gumperz, 1982), la conversation familiale est intimement liée aux rituels. C'est dire toute la richesse de ces « rencontres » relevées par les spécialistes de l'analyse conversationnelle (Traverso, 1999).

Dans la communication scolaire, par contre, les conditions d'énonciation sont artificielles car les situations d'apprentissage sont « provoquées ». Les didacticiens parlent de simulation et de jeux de rôles construits autour d'un contrat didactique ou les inter actants font comme si cela est vrai. On parle alors de « statut de fictivité des discours de classe » (Dabène et al, 1990 : 51) où « pour apprendre à communiquer, l'apprenant commence par faire comme s'il avait à communiquer ». Chacun des inter actants de la classe de langue est, d'ailleurs, porteur d'au moins deux identités distinctes : L'apprenant est élève, avec tout ce que cela comporte comme règles de soumission aux conventions scolaires et personnage imaginaire qui se plie aux règles des substitutions de masques imposées par les jeux de rôles de la communication didactique. Ces jeux de rôles rapprochent d'ailleurs cette identité d'apprenant de celle d'un comédien ou d'un acteur. L'enseignant, par contre, est professeur d'un ensemble de valeurs liées à son statut dans l'institution scolaire

difficulté du transfert et de la capitalisation de certaines opérations cognitives.

Les éléments composant le schéma que nous allons donner plus loin montre toute l'étendue du fossé existant entre ces deux pôles.

1. Le domaine lié au contexte d'appropriation de la langue

1.1. Contexte oral *vs* contexte écrit

Dans le cadre familial, les échanges se font oralement tout le temps. En effet, le cadre conversationnel exclut toute autre forme d'échange. Ce qui n'est pas le cas de l'institution scolaire qui combine dans les interactions didactiques l'oral et l'écrit. Il faut cependant souligner que l'école sacralise l'écrit et en fait un objectif et une finalité. Ce n'est pas donc un hasard si la compétence écrite se trouve privilégiée et valorisée alors que l'oral n'est là que pour la « servir ».

Il faut néanmoins préciser que certaines situations qui se rapportent à l'exécution de taches scolaires comme les révisions le travail sur les exercices, les devoirs à la maison et l'apprentissage de la lecture sont des situations didactisées qui se rapprochent des interactions vécues en classe de langue, autour du schéma novice - expert. Elles se présentent dans les familles dont les parents possèdent un niveau scolaire qui leur permet de s'intéresser et de suivre le travail quotidien de leurs enfants. Par contre, dans les familles où les mères n'ont pas de niveau d'instruction, ce sont les enfants qui deviennent parfois un vecteur de transmission des langues.

1.2. Les conditions d'énonciation : du naturel à la simulé

Dans le domaine familial, les conditions d'énonciation sont naturelles car liées à un *hic* et *nunc* dictés par les impératifs de la communication. Les thèmes mais aussi les actes de parole sont soumis à des facteurs situationnels et changent donc à chaque

notion qui permet de dépasser, selon C Helot les cloisonnements traditionnels tels que monolinguisme / bilinguisme, L1 / L2 cultures à tradition orale, cultures à tradition écrite… Par exemple, les flèches à double sens du modèle qui relient le pôle des pratiques linguistiques familiales à celui des pratiques linguistiques scolaires sont là pour montrer la permanence des interactions. A l'interaction de type horizontal s'ajoute une autre de type vertical et qui permet de relier ce que les auteurs appellent les domaines de langues. Mais ce modèle permet surtout de mettre en évidence les relations de pouvoir qui se construisent à travers les deux pôles que sont la famille et l'école. Hornberger et Skilton vont démontrer que les systèmes éducatifs, à travers leurs curricula privilégient toujours la partie droite des continua (celles des pratiques linguistiques scolaires) à celle de gauche, (celle des pratiques linguistiques familiales) allant dans le sens de la promotion de la politique linguistique officielle. Nous l'avons adapté à notre contexte pour montrer comment se répartit cette relation de pouvoir à travers quatre domaines : un premier domaine lié au contexte d'appropriation de la langue, un deuxième qui a trait au développement des pratiques linguistiques, un troisième qui renvoie aux usages linguistiques et un quatrième qui a trait au mode de transmission.

Lorsqu'on privilégie le pôle droit, c'est-à-dire, les pratiques linguistiques scolaires au dépend du pôle gauche qui représente les pratiques linguistiques familiales, on crée des tensions chez l'apprenant, qui n'arrive pas à donner à ses acquis de la visibilité. Le fait, pour l'enfant, de ne pas pouvoir donner un prolongement aux pratiques familiales «désancre» ses apprentissages scolaires. Et c'est dans cette absence de liens entre les savoirs familiaux et les savoirs scolaires que réside la

Les pratiques langagières en milieu familial et scolaire : les difficultés d'un apprentissage en «continuum».

Salah Ait Challal
Université M. Mammeri, Tizi-Ouzou

Introduction

Dans notre réflexion sur la hiérarchisation des langues en contexte familial et scolaire et les implications didactiques qui en découlent, thème sur lequel a porté notre recherche doctorale, il nous a semblé intéressant de nous arrêter un instant pour rappeler les particularités de chaque milieu et la nécessité qu'il y a à assurer une continuité dans la transmission des langues si l'on a à cœur la réussite de l'enfant et sa maitrise des savoirs et des langues. Nous faisons l'hypothèse que le cloisonnement des pratiques linguistiques et la non transmission des savoirs et savoir-faire entre ces deux milieux crée chez l'enfant un phénomène de dispersion cognitive qui contribue à l'artificialité et à la superficialité des apprentissages. Le modèle de Hornberger et Skilton (2003) que C. Helot (2007) a analysé, pour expliquer les spécificités des situations familiales et scolaires mais aussi pour relever les interactions qui les lient, nous semble intéressant ; en ce sens qu'il relève les similitudes et les différences de chaque milieu. L'avantage de ce modèle est d'expliquer, entre autres « les politiques linguistiques dans un contexte donné et les pratiques qui en découlent, et de montrer comment celles-ci impliquent des relations de pouvoir plus ou moins marquées » (2007 :160). Son originalité tient au fait qu'il envisage l'analyse des langues à travers un « continuum »