

ISSN 2543 - 3857

# مقالات

مجلة

للدراستات اللسانية و الأدبية و النقدية

مجلة دورية دولية علمية محكمة  
تصدر عن معهد الآداب و اللغات بامركز الجامعي بأفلو



العدد 05  
جوان 2019



مجلة دورية دولية علمية محكمة  
تصدر عن معهد الآداب واللغات  
بالمركز الجامعي بأقلو

التّرميم النّوولي : ISSN2543-3857

المدير الشرفي للمجلة : الدكتور عبد الكريم طهاري - مدير المركز الجامعي -

مدير المجلة: الدكتور الوكال زرارقة

رئيس التحرير: الدكتور حمزة بوجمل

نائب رئيس التحرير: الأستاذ يحيى علاق

مسؤول النشر: الأستاذ: محمد الحبيب منادي

هيئة التحرير

د. فضيلة بلعالم د. صالح حدّاب

أ. محمد زخور أ. راجح بوصبح

أ. فاطمة الفاسي أ. نرمان أمينة مزاوي

أ. فاطمة عدة أ. فؤاد بومدين

أ. أمين شعبي

التنسيق و الإخراج : إبراهيم سماعيلتي

الهيئة العلمية الاستشارية للمجلة :

- أ.د أحمد حساني جامعة الشارقة (الإمارات العربية)  
أ.د عبد القادر فيدوح - جامعة المنامة ( مملكة البحرين)  
أ. د . محمد أبو نبوت ( جامعة القاهرة ) .  
د. خضراء ارشود قاسم الجعافرة . ( جامعة مؤتة الأردن ) .  
د. إحسان بن صادق بن محمد اللواتي .جامعة السلطان قابوس ( سلطنة عمان ) .  
أ.د محمد الأمين خويلد - جامعة الجلفة -  
أ.د ناصر سطيمبول - جامعة وهران  
أ. د. سليمان عشراقي - المركز الجامعي بالبيض -  
أ.د عيسى براهيميات - جامعة الأغواط -  
أ. د إبراهيم شعيب - جامعة الأغواط -  
أ.د بوداود وذناني - جامعة الأغواط -  
أ.د لخضر حشلافي - جامعة الجلفة -  
د. المختار علّة - جامعة الجلفة .  
د. عثمان بولرباح - جامعة الأغواط -  
د. عز الدين حزار - المركز الجامعي بعين تموشنت -  
د. عيسى خثير - المركز الجامعي بعين تموشنت -  
أ. محمد الفاروق عاجب . المركز الإسلامي للبحوث بالأغواط -  
أ . بلقاسم بن قطاية - المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط -  
د مختار حسيني المركز الإسلامي للبحوث بالأغواط .  
د فتيحة بوتر جامعة البويرة .
- أ.د عبد الجليل مرتاض - جامعة تلمسان -  
أ.د أمينة طيبي - جامعة سيدي بلعباس -  
د. بوفاتح عبد العلم - جامعة الأغواط -  
د. ميهوب جعيرن - جامعة الأغواط -  
د. سليمان بوراس - جامعة المسيلة -  
د. محمد حدوار - جامعة تيارت -  
د. عبد السلام زرارقة - المركز الجامعي بغيليزان -  
د . العيد علاوي - المركز الجامعي بالبيض -  
د. مختار درقاوي - جامعة الشلف -  
د. بن الدين بخولة - جامعة الشلف -  
د. فاضل نعان - جامعة عنابة -  
د. عيسى شاعة - جامعة البويرة -  
د. زين العابدين بن زياتي - جامعة البويرة -  
د عمر حدوار - جامعة تيارت -  
أ . عطاء الله بوسالمي - جامعة بجاية -  
د. العربي دين - جامعة سعيدة -  
د . الجيلالي جقال - المركز الجامعي بأقلو -  
د . سعد عبد السلام - جامعة زيان عاشور - الجلفة  
د . بلقاسم بودنة - جامعة زيان عاشور - الجلفة  
د حاج هني محمد جامعة الشلف .



## قواعد وشروط النشر بالمجلة :

تُرحب مجلة "مقامات" للدراسات اللسانية والأدبية والنقدية بجميع مشاركات الأساتذة والباحثين قصد نشر بحوثهم ودراساتهم وفق الشروط المحددة على النحو الآتي :

- تنشر المجلة جميع البحوث والدراسات الأكاديمية اللسانية والأدبية والنقدية باللغات : العربية والفرنسية والإنجليزية.

- يشترط في البحث المقدم للمجلة أن يكون أصيلاً وغير منشور أو مقدّم للنشر في دورية أو مجلة أخرى.  
- ينبغي أن لا تزيد صفحات البحث عن 20 صفحة (على ورق A4) ، مع مراعاة العناوين الفرعية للمقال.  
- نوع الخط وحجمه في العربية : 16 traditional arabic - و 14 traditional arabic للهوامش وقائمة المصادر والمراجع، ويكون الفصل بين الأسطر ب : 01 ستم. ونوع الخط وحجمه في اللغتين الفرنسيّة والإنجليزيّة هو :

Times New Roman (14) للمتن و Times New Roman (12) للهوامش .

- ينبغي إثبات الهوامش والإحالات في أسفل كل صفحة بالأرقام العادية وبالطريقة الآلية التلقائية ، على أن تكون المصادر والمراجع في آخر المقال بخط : 14 traditional arabic  
- يجب أن لا يقل عدد الصفحات المقال عن الخمس ولا يتجاوز العشرين.  
- وجوب وضع ملخص للمقال من خمسة إلى سبعة أسطر بالعربية إن كان المقال بلغة أجنبية ، والعكس كذلك .. ويأتي في بداية المقال.

- تخضع المقالات - قبل إجازتها - للتقييم والتحكيم من قبل خبراء مختصين، وقراراتهم غير قابلة للطعن أو الاعتراض.

- الأعمال المقدمة لا ترد إلى أصحابها سواء نشرت أو لم تنشر.

- ما يرد من آراء وأحكام فيما ينشر في المجلة هي تعبير عن آراء أصحابها، ولا تعبّر بالضرورة عن رأي المجلة.  
المراسلة : تقدم المقالات والدراسات الأكاديمية - إلى رئيس التحرير في نسخة ورقية للبحث مصحوبة بنسخة إلكترونية على قرص مضغوط CD أو ترسل على البريد الإلكتروني : [cua.makam@gmail.com](mailto:cua.makam@gmail.com)  
رئيس التحرير - معهد الآداب واللغات - المركز الجامعي بأفلو - الهاتف: +213662407317



## كلمة العدد

بصدور العدد الخامس تكون مجلة " مقامات " قد رسخت قدمها في أرضية البحث العلمي ، وهي في رحلتها نحو التألق تثبت مع مرور الزمن بأنها قادرة على مواصلة سيرها لإثبات وجودها على المستويين الوطني والعالمي خدمة للدراسات العلمية على المستويات الأدبية والنقدية واللسانية ، وما زادها ثقة في الاستمرارية التهافت الملاحظ من قبل كثير من الباحثين الأكاديميين ومن الجامعات الوطنية عليها في ميادين تخصصها مما يعطيها دفعا نحو مواصلة رحلتها البحثية العلمية الهادفة والممتعة ، ويزيدها مناعة وحصانة تحميها من الفشل والانكسار بتوسيع دائرة المعرفة الأدبية والنقدية واللسانية .

لقد حمل هذا العدد مجموعة من المقالات تنوعت موضوعاتها ومادتها العلمية ففي مجال التعليمية فقد تضمن العدد على مقالين الأول بعنوان تعليمية اللغات في رحاب المقاربة التواصلية التداولية، والثاني بعنوان التعليم العام في ضوء الاختيارات الجزائرية "مرحلتا التعليم الابتدائي والإصلاح نموذجاً".

وقد أخذت الدراسات النقدية نصيبها الأوفر في هذا العدد خاصة ما اتصل بالجانب السردى ومنها :

- إشكاليات المكان في رواية "كاماراد" للصديق حاج أحمد الزيواني - الجسد وخصوصيات الكتابة النسائية عند أحلام مستغانمي - المسردة إعادة التشكيل والقفز بالنص السردى إلى توقيع جديد. قراءة في أعمال عز الدين جلاوجي ، كما تضمن العدد مادة نقدية للشعر العربي منها : بكاء الخلفاء والأمراء في الشعر المغاربي القديم. - توظيف السرد في شعر بدر شاكر السياب. ومن المادة العلمية اللسانية التي احتواها العدد :

- الفصل ودوره في اتساق وانسجام سورة الكهف . الفاصلة القرآنية المفهوم والوظيفة

وبهذا يكون العدد الخامس قد أوفى بعهد خط سيره في الإلمام بالقضايا الأدبية والنقدية واللسانية التي تشغل الباحثين والدارسين في هذه الحقول العلمية.

وفي آخر هذه الكلمة أتوجه بشكري الجزيل لرئيس التحرير الدكتور حمزة بوجمل على رعايته المستمرة لمجلة " مقامات " وحرصه الدائم على مرافقتها ، والعمل على تطويرها ، وصدورها في موعدها.

مدير مجلة " مقامات "

الأستاذ الدكتور : الوكال زارقة





الفهرس	
	- كلمة مدير المجلة . - أ.د. زرارقة الوكّال. ( المركز الجامعي بأفلو )
( 01 )	- الفاصلة القرآنية المفهوم والوظيفة. د . بورحلة فطيمة (جامعة سيدي بلعباس ) .....
( 21 )	توظيف السرد في شعر بدر شاكر السياب. د . مختاري فاطمة - ( جامعة الأغواط ) . . . . .
( 37 )	المسرودة إعادة التشكيل والقفز بالنص السردى إلى توقيع جديد -قراءة في أعمال عزالدين جلاوجي ثموجا د . زحاف الجيلالي - ( جامعة سعيدة ) .....
(53)	التعليم العام في ضوء الاختيارات الجزائرية - مرحلتنا التعليم الابتدائي والإصلاح نموذجاً. د. جغدم الحاج - (جامعة الشلف ) .....
(65 )	الجسد وخصوصيات الكتابة النسائية عند أحلام مستغانمي. د . ناصر بعداش - ( المركز الجامعي - ميلة ) . . . . .
( 77 )	إشكالات النظرية في النقد العربي الحديث والمعاصر د. بغداد يوسف - (جامعة سيدي بلعباس) .....
( 91 )	التناس الديني في شعر مفدي زكريا - اللهب المقدس أمثودجا. أ. حاكمي نورة- (جامعة الأغواط).....
( 111 )	إشكاليات المكان في رواية "كاماراد" للصدّيق حاج أحمد الزيواني. د. علاوة كوسة المركز الجامعي ميلة. الجزائر .....
( 123 )	بين النقد والقراءة والكتابة من منظور الناقد عبد الملك مرتاض في مؤلفه "في نظرية النقد" أ. نعيمة بن ناجي.أ.د. مصطفى منصوري (جامعة سيدي بلعباس) .....
(131)	السياق والظواهر البلاغية أ.عيسات قدور جامعة تيارت. أ.د نور الدين زراي جامعة وهران. أ.د مُجّد حدوار جامعة تيارت..

(151 )	<p>بكاء الخلفاء والأمراء في الشعر المغاربي القديم  د. مُجَّد بوعلاوي (جامعة مُجَّد بوضياف - المسيلة) .....</p>
(163)	<p>الفصل ودوره في اتساق وانسجام سورة الكهف.  د. يعقوب الزهرة (جامعة تيارت).....</p>
(183)	<p>تعلم اللغة في ضوء المدرسة التوليدية التحويلية  د. خويلد أسماء جامعة الجلفة. د. طارق طراد جامعة خنشلة. د. سيبوكر إسماعيل جامعة ورقلة...</p>
(209)	<p>الخطأ في النموذج البنائي واستراتيجيات علاجه  أ. نورين عبد القادر. د. حسيني بلقاسم. جامعة ابن خلدون - تيارت.....</p>
(229)	<p>تعليمية اللغات في رحاب المقاربة التداولية  أ. مقدور العيد. د. حاج علي عبد القادر - جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم.....</p>

## الفاصلة القرآنية المفهوم والوظيفة

د. فطيمة بورحلة

جامعة سيدي بلعباس

عني العلماء قديما وحديثا بالدراسات القرآنية بشتى صورها لما لها من أهمية في خدمة كتاب الله العزيز الذي لا يأتيه الباطل بين يديه ولا من خلفه تنزيل من حكيم حميد، وكان من جملة ذلك الفاصلة القرآنية التي تشكل مظهرها من مظاهر الإعجاز البياني وسرا من أسرار التعبير في القرآن، وأثر الفاصلة في إضفاء جو مهيب في الخطاب القرآني فارتفع بلفظه ومعناه.

### Abstract

The scholars of ancient and modern science of Quranic studies in various forms . because of the importance of the service of the book of God dear . which does not come falsehood between his hands and not behind him download from Hakim Hamid . and was among the Quranic passages that constitute a manifestation of graphic miracles and a secret of expression in the Koran and the effect of interval in the introduction of a majestic atmosphere in the Quranic . he raised his words and meaning.

القرآن الكريم كتاب الله معجز، وبحر زاخر لا تنقضي أسرارها، ولا تنتهي عجائبه يلهم العقول والقلوب بقول محكم، تلك الحكمة أنبأت عنها لغة هي لغة القرآن التي جعلها في أسنى مراتب اللغات فحظيت بشرف لغة الوحي، نستشف أسرارها في البيان وخصائصها في التعبير والأداء .

والإعجاز اللغوي في النص القرآني حقيقة ظاهرة لا مرء فيها يلمسها كل من يدلف في صفحاته، ويعمل الفكر في آياته. ولعل ذلك ما أسجد الأعرابي حين سمع النبي ﷺ يقرأ قوله تعالى ﴿فَاصْدَعْ بِمَا تُؤْمَرُ وَأَعْرِضْ عَنِ الْمُشْرِكِينَ﴾ (94) [سورة الحجر] فقال: سجدت لفصاحته.

ومن مظاهر إعجاز القرآن الكريم أن الكلمة فيه وردت في موضعها اللائق بها، فلا يمكن استبدالها بكلمة أخرى وإلا أدى ذلك إلى اضطراب في الكلام ذلك (أن كل كلمة في القرآن الكريم اسما أو فعلا أو حرفا إنما جاءت

لتؤدّي رسالة خاصّة بها لا يؤدّيها غيرها من الكلمات)<sup>1</sup>. والفاصلة القرآنية كلمة من هذه الكلمات فهي مظهر من مظاهر الإعجاز البياني، وسرّ من أسرار التعبير في القرآن.

### أولاً : الفاصلة في اللغة والاصطلاح :

حريّ بنا حين نتصدّى لاستيضاح المفهوم الاصطلاحي للفاصلة أن نبيّن أنّ مصطلح الفاصلة انبثق من رحم علم القراءات ثمّ انتقل من أئمة القراءات إلى الدرس البلاغي وعلم التفسير. فإلى أي حدّ تحتفظ الدلالة الاصطلاحية بالمعنى اللغوي؟ باعتبار هذه اللفظة ذات وجود مزدوج في المعجمين اللغوي والاصطلاحي معاً، فإذا تتبعنا دلالة لفظة الفاصلة في المعاجم العربية وجدنا لها أصل واحد تلتقي عليه الاستعمالات المختلفة فمادة ف، ص، ل تعني البون ما بين الشيفين، والفصل من الجسد: موضع المفصل... غير أنّ استعمالها في (علوم القرآن) التسمية المقتبسة من قوله تعالى في سورة هود ﴿كِتَابٌ أُحْكِمَتْ آيَاتُهُ ثُمَّ فُصِّلَتْ مِنْ لَدُنْ حَكِيمٍ خَبِيرٍ (1)﴾، وفي ذلك يقول ابن قتيبة (ت276هـ): (أحكمت) أتقنت، شبه ما يحكم من الأمور المتقنة الكاملة، وبهذه الصفة كان القرآن في الأول، ثمّ فصلّ بتقطيعه وتبيين أحكامه وأوامره على مُجَدِّ مُحَمَّدٍ ﷺ فتمّ على باهما، وهذه طريقة الإحكام والتفصيل، إذ الإحكام صفة ذاتية، والتفصيل: إنّما هو بحسب من يفصل له.... وحكى الطبري (ت310هـ) عن بعض المتأولين (أحكمت) بالأمر والنهي، و(فصلت) بالثواب والعقاب... ونحو هذا من التخصيص الذي هو صحيح المعنى ولكن لا يقتضيه اللفظ، وقيل (فصلت) معناه: فسّرت، وقال الزمخشري (ت538هـ): ثمّ فصلت كما تفصل القلائد بالدلائل، من دلائل التوحيد والأحكام والمواعظ والقصص، أو جعلت فصولاً سورة سورة، وآية آية، أو فرقت في التنزيل، ولم تنزل جملة واحدة<sup>2</sup>.

أمّا في موضع آخر وردت ﴿كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ فُرْآنًا عَرَبِيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ(3)﴾ [سورة فصلت] قال السدّي (ت127هـ) (فصلت آياته): (بيّنت آياته). أي فسّرت معانيه ففصل بين حرامه وحلاله، وزجره وأمره، ووعدته ووعيدته.... وقيل فصلت بالموافق، وأنواع أو آخر الآي، ولم يكن يرجع إلى قافية ولا نحوها كالشعر

<sup>1</sup> - فضل حسن عباس، قضايا قرآنية في الموسوعة البريطانية (نقد مطاعن، ورد شبهات)، دار البشير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 1987 م.

<sup>2</sup> - أبو حيان الأندلسي، تفسير البحر المحيط، تح وتبع: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود و الشيخ علي محمد معوض دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1413هـ/ 1993م، ج 5/ ص 201.

والسَّجْع... وقرئ (فَصَلَتْ) بفتح الفاء والصاد مُحَقَّفة. أي: فرَّقت بين الحَقِّ والباطل<sup>1</sup>. نجد مدلول الفاصلة هو التَّفريق بين الآية التي قبلها، والآية التي بعدها.

وتعدّدت تعريفات العلماء لها في هذا المجال من قدماء ومحدثين: أما الزُّركشي (ت794هـ) فقد استدلّ على آراء العلماء<sup>2</sup>، حيث فرّق بين الفاصلة والسَّجْع بأنّها (كلمة آخر الآية، كقافية الشَّعر وقرينة السَّجْع)<sup>3</sup>، ونفى السَّجْع عن القرآن في قوله (وأما تجنّب أسجاع، فلأنّ أصله من سَجَع الطَّيْر، فشُرّف القرآن الكريم أن يستعار لشيء فيه لفظ هو أصل في صوت الطَّائر...ولأنّ القرآن من صفات الله عزّ وجلّ فلا يجوز وصفه بصفة لم يرد الإذن بها وإن صحّ المعنى)<sup>4</sup>،

ثمّ يقسّم بعد ذلك الفواصل باعتبار المتماثل والمتقارب في الحروف.

ويفرّق أبو عمرو الدّاني (ت444هـ) أحد أئمة القراءات بين الفواصل ورؤوس الآي منتهيا من ذلك إلى أنّ الفاصلة هي الكلام المنفصل ممّا بعده. والكلام المنفصل قد يكون رأس آية وغير رأس، وكذلك الفواصل يكن رؤوس أي وغيرها. وكلّ رأس آية فاصلة، وليس كلّ فاصلة رأس آية، فالفاصلة تعمّ النوعين، وتجمع الضريين<sup>5</sup>.

وهو بهذا القول يخالف جمهور العلماء إذ قد تشتمل الآية الواحدة على عدة جمل، وليست كلمة آخر الجملة فاصلة لها بل الفاصلة آخر كلمة في الآية ليعرف بعدها بدء الآية الجديدة بتمام الآية السابقة لها.

والفاصلة عند سيبويه (ت180هـ) تعني ما ينفصل عنده الكلام سواء أكان رأس آية أم لم يكن يقول (وجميع مالا يحذف في الكلام، وما يختار فيه أن لا يحذف، يحذف في الفواصل والقواني. فالفواصل قول الله عزّ وجلّ: "والليل إذا يسر"، "وما كنّا نبغ" "ويوم التّناد" "والكبير المتعال")<sup>6</sup>، والمعنى نفسه نقابله لدى أي عمرو الدّاني.

<sup>1</sup> - المصدر نفسه، ج7، ص 462 - 463 .

<sup>2</sup> - وهم أبو عمرو الدّاني، إبراهيم الجعبري، الرّماني، و الباقلائي.

<sup>3</sup> - الزُّركشي بدر الدّين، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: مُجّد أبو الفضل إبراهيم، دار المعرفة، بيروت، ط2، 1391 هـ/ 1972 م ، ج1، ص 53 .

<sup>4</sup> - المصدر نفسه، ج1، ص 54 .

<sup>5</sup> - نقلا عن، الزُّركشي، البرهان في علوم القرآن، ج1، ص53-54.

<sup>6</sup> - سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب، تحقيق وشرح عبد السلام مُجّد هارون، دار الجليل، بيروت ط1، 1385هـ/1966م، ج4، ص184-185.

أما الرّماني(ت384هـ) فقد أولى لها عناية في كتابه "النكت في إعجاز القرآن" ورأى أنّ الفواصل بلاغة والأسجاع عيب، ذلك أنّ الفواصل تكون تابعة للمعاني، وأما الأسجاع فقد تكون المعاني هي التابعة لها فيقول (الفواصل حروف متشاكلة في المقاطع توجب حسن إفهام المعاني)<sup>1</sup>.

أما الباقلاني(ت402هـ) ففي حديثه عن الفاصلة القرآنية يفرّق بينها وبين القوافي لأنها ليست في الطبقة العليا في البلاغة، وقد تقع الفواصل على حروف متجانسة، كما تقع على حروف متقاربة.<sup>2</sup>

غير أنّ السيوطي(ت911هـ) تحدّث في النوع التاسع والخمسين من كتابه "الإتقان" عن فواصل الآيات فاستند على تعريفات للعلماء في الفاصلة القرآنية ثم ذكر بعد ذلك طرق معرفة الفواصل، ثمّ يعرض بعد ذلك لسؤال: هل يجوز استعمال السّجع في القرآن؟ ويبين رأي جمهور العلماء بعدم جواز ذلك<sup>3</sup>، فالفاصلة (تقع عند الاستراحة في الخطاب لتحسين الكلام بها)<sup>4</sup> وهنا إشارة إلى البعد الجمالي الذي تؤدّيه الفاصلة .

وضرب المتأخرون بسهم أوفر في هذا الباب، فأولوا عناية بموضوع الفاصلة القرآنية، ولعلّ أهمّ من تناول هذا الجانب أديب الإسلام مصطفى صادق الرافعي(ت1356هـ) حيث وقف في كتابه "إعجاز القرآن" على مدى أهميّة الحروف وأصواتها في الفاصلة القرآنية قائلاً: ( وتراها أكثر ما تنتهي بالنون والميم، وهما الحرفان الطبيعيّان في الموسيقى نفسها، أو بالمدّ، وهو كذلك طبيعي في القرآن، فإن لم تنته بواحدة من هذه كأن انتهت بسكون حرف من الحروف الأخرى، كان ذلك متابعة لصوت وتقطيع كلماتها، ومناسبة للون المنطق بما هو أشبه وأليق بموضعه، وعلى أنّ ذلك لا يكون أكثر ما أنت واجده إلا في الجمل القصار، ولا يكون إلا بحرف قوي يستتبع القلقلة أو الصّفير أو نحوهما ممّا هو ضروب أخرى من النّظم الموسيقي)<sup>5</sup> فقد اهتدى الرافعي إلى أنّ تناسب الأصوات والحروف والحركات في النّظم القرآني هي السّبب الذي جعل الأذان تطرب لسماعه وكأنّ كل عنصر من هذه العناصر يؤدي وظيفته في لحن

<sup>1</sup> - الرّماني، (النكت في إعجاز القرآن) ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن- في الدراسات القرآنية والنقد الأدبي- حقّقها وعلق عليها: محمّد خلف الله أحمد ود: محمّد زغلول سلام دار المعارف، مصر، ط3، 1976م، ص97.

<sup>2</sup> - ينظر، الباقلاني أبو بكر، إعجاز القرآن، تحقيق السيد أحمد صقر، دار المعارف، مصر، دط، ص271 .

<sup>3</sup> - ينظر، السيوطي، جلال الدين، الإتقان في علوم القرآن، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، علّق عليه: مصطفى شيخ مصطفى، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط1، 1429هـ/ 2008م، ص609 .

<sup>4</sup> - المصدر نفسه، ص610.

<sup>5</sup> - الرافعي، مصطفى صادق، إعجاز القرآن والبلاغة النبوية، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط9، 1393هـ/ 1973م، ص227 .

موسيقى متناسب التغمات ف(حروفه في كلماته، وكلماته في جملة ألحان لغوية رائعة كأنها لا تتلافها وتناسبها قطعة واحدة)<sup>1</sup>، ويبدو من ذلك أنّ الرّافعي اعتبر حروف القرآن مرتّبة من حيث أصواتها ومخارجها، وتناسبها في الجهر والهمس والشّدة والرّخاوة، والتّفشّي والتّكرير.

وبالتالي فهو أوّل من عني من المحدثين بقيمة الأصوات اللّغوية، وجمال نظمها، وبقيمة الألفاظ وحسن تأليفها في النّظم القرآني.

ويعتبر سيّد قطب (ت1966م) من أكثر الدّارسين المحدثين توسّعاً في هذه الدّراسة ضمن حديثه عن "التّصوير الفنّي في القرآن" حيث رأى أنّ في القرآن الكريم إيقاعاً موسيقياً متعدّد الأنواع يتناسق مع الجوّ ويؤدّي وظيفة أساسية في البيان، كما تحدّث عن نظام الفواصل وتنوّعه في السّور المختلفة، وفي السّورة الواحدة، تبعاً لتنوّع المواقف والأغراض. وقدّم عرضاً موجزاً لما سبق أن اكتشفه العلماء وعبر عنه بـ"النّكت البلاغية التي تنبّه إليها العلماء" كأن تأتي الفاصلة ﴿وَهُوَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ (120)﴾ [سورة المائدة]، بعد كلام يثبت القدرة، وكأنّ يعبرّ بلفظ الرّب في مواضع التّربية والتّعليم فيقول عزّ وجلّ ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1)﴾ [سورة العلق]، وهي ألوان أبعد وأرقى في موضوع التّناسب الإيقاعي. ويقول سيّد قطب (إنّ القوافي (الفواصل) في القرآن غيرها في الشّعْر، فهي ليست حرفاً متّحدّاً، ولكنّها إيقاع متشابه مثل (بصير، حكيم، مبین، مريب) أو مثل (الألباب، الأبصار، النّار، قرار)، أو مثل (خفيا، شقيا، شرقيا، شيئا...)<sup>2</sup>. وتظنّ تنوّع أشكال الفاصلة القرآنية وتعدّد صورها.

وقد خرج مُجّد الحسناوي بتعريف فقال: (الفاصلة آخر الآية كقافية الشّعْر وسجعة النّثر، والتّفصيل توافق أواخر الآي في حروف الرّوي، أو في الوزن ممّا يقتضيه المعنى وتستريح إليه النفوس)<sup>3</sup>.

واجه الدّارسون صعوبة في تعريف الفاصلة وتحديدّها فقد تكون كلمة، وقد تكون مقطعا من كلمة وتكون جملة<sup>4</sup>، وهكذا فإنّ الفاصلة تتحقّق باعتبار أصغر وحدة صوتية إلى أعلى وحدة تركيبية وهي الجملة .

هذا هو المفهوم الذي ظل ملازماً لكلمة (الفاصلة) في أحضان علم القراءات قبل أن تصير مصطلحاً ذا سمات جديدة في ظلّ استخدام الدّرس البلاغي لها.

<sup>1</sup> - الرافعي، مصطفى صادق، إعجاز القرآن والبلاغة النبوية، ص 238 .

<sup>2</sup> - سيد قطب، في ظلال القرآن، دار الشروق، بيروت، القاهرة، ط11، 1405هـ/1985، ج1، ص547.

<sup>3</sup> - مُجّد الحسناوي، الفاصلة في القرآن، دار عمار، عمان، الأردن، ط2، 1421هـ/2000م، ص29 .

<sup>4</sup> - ينظر، أبو زيد أحمد، التناسب البياني في القرآن - دراسة في النظم المعنوي والصوّتي - منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، مطبعة التّجّاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ص350-351

## 1/ أنواع الفواصل في القرآن الكريم :

إنّ قراءة الآيات بخواتيم فواصلها المتنوّعة تجعلك تقف خاشعا مبهورا، تمتلك هزّة من الأعماق وأنت مأخوذ بهذا النّغم الموسيقيّ الشّجّي، نغم تتقطّع به الأنفاس، وتتهجّد به العواطف، وتتشعرّ له الأبدان، وتتلاشى عنده الأوهام، وتتهاوى عنده الشّهوات، وتتضاءل عنده الدّنيا وبريقها، وتتعاظم عنده الآخرة ونعيمها. يقول الرّافعي (وما هذه الفواصل التي تنتهي بها آيات القرآن إلّا صور تامّة للأبعاد التي تنتهي بها جمل الموسيقى، وهي متّفقة مع آياتها في قرار الصّوت اتّفاقا عجيبا يلائم نوع الصّوت والوجه الذي يساق عليه بما ليس وراءه في العجب مذهب)<sup>1</sup>، فالفاصلة في القرآن الكريم ركن أساس في تكوين بنيتها الإيقاعية ولها دورها الإيقاعي في نهاية الآي، هذا الإيقاع المتعدّد الأبعاد والذي يبدأ من تشاكل الأصوات وتجانسها تماثلا أو تقاربا، يهدف إلى إحداث تأثير في المتلقّي خاصّة، ولعلّ من هذه الأبعاد العنصر البديعي في الفاصلة، فثمة عناصر بديعيّة درست مفصولة ومستقلّة في غالب الأحيان، ودرس جزء منها تحت أنواع الفواصل، يقول أحد المحدثين (والحقّ أنّ قيمة الفاصلة في بلاغة النّظم القرآني، وحلاوة إيقاعه حقيقة لا تقبل المراء، وما كان للقرآن أن يحافظ عليها، ويختارها بعناية، فيأتي بها متمكّنة في موضعها مستقرّة في نسقها لو لم يكن لها شأن كبير في بلاغته، وتحقيق أهدافه)<sup>2</sup> والتي تُمكن الدّارس من الوقوف على طبيعتها الإيقاعية والصّوتية.

### المتوازي:

يقول الزّركشي (قسّم البديعيّون السّجع والفواصل أيضا إلى متواز، ومطرف، ومتوازن)<sup>3</sup>، ويعتبر المتوازي أشرفها لأنّ الكلمتين تتفقان حروفا ووزنا كقوله تعالى: ﴿فِيهَا سُرُرٌ مَّرْفُوعَةٌ (13) وَأَكْوَابٌ مَّوْضُوعَةٌ (14)﴾ [سورة الغاشية]، وقوله: ﴿وَالْتَّورَةَ وَالْإِنْجِيلَ (48) وَرَسُولًا إِلَىٰ بَنِي إِسْرَائِيلَ﴾ [سورة آل عمران]<sup>4</sup>. حيث توازي (مرفوعة) لفظة (موضوعة) وزنا وتقفية، فأكسبها جمالا ورونقا. وقال السيوطي في تعريفه (أن يتّفقا وزنا وتقفية ولم يكن ما في الأولى مقابلا لما في الثّانية في الوزن والتّفقية)<sup>5</sup>، فالتوازي يكون بين كلمتين على مستوى الوزن وحروف السّجع أو

<sup>1</sup> - الرّافعي، إعجاز القرآن والبلاغة النبوية، ص216.

<sup>2</sup> - أحمد أبو زيد، التناسب البياني في القرآن، ص352.

<sup>3</sup> - الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج1، ص75.

<sup>4</sup> - ينظر، المصدر نفسه والصفحة نفسها.

<sup>5</sup> - السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، ج2، ص104.



التقفية كما في (مرفوعة) و (موضوعة) فهما على وزن مفعولة المفعولان بالعين وكذلك في دعاء النبي صلى الله عليه وسلم: "اللهم إني أدرأ بك في نحورهم، وأعوذ بك من شرورهم"<sup>1</sup>. ففي هذه الأمثلة هناك تناوب إيقاعي مقطعي على مستوى القرائن، هذا التناوب يتحقق فيه قانون الإيقاع الأبرز وهو قانون التكرار، حيث يتم ترجيع مادة صوتية معينة في نهاية المتواليات الصوتيتين وذلك على نسب زمنية متقايمة<sup>2</sup>. ويجعل الخطيب القزويني (ت739هـ) (الأسجاع في النثر كالقوافي في الشعر، وهو ثلاثة أضرب، مطرف، ومتواز، وترصيع)<sup>3</sup>، فاستعمل الترصيع بدل المتوازن.

### المطرف:

يقتصر فيها الاتفاق على مقطع الفاصلة، أو حروف السجع فقط، يقول الزركشي (والمطرف أن يتفقا في حروف السجع لا في الوزن، كقوله تعالى في سورة نوح ﴿مَا لَكُمْ لَا تَرْجُونَ لِلَّهِ وَقَارًا (13) وَقَدْ خَلَقَكُمْ أَطْوَارًا (14)﴾<sup>4</sup>، وهكذا نلاحظ الاتفاق بين كلمتي (وقارا) و(أطوارا) في الوقف على الرء الممدودة بالألف، وهو ما يشكل طرف الفاصلتين، أي تكرار مادة صوتية واحدة في طرفي السلسلتين الصوتيتين<sup>5</sup>. ويعبر السيوطي عن هذا الضرب بقوله (فالمطرف أن تختلف الفاصلتان في الوزن وتتفقا في حروف السجع)<sup>6</sup>، أي وحدة الحرف الأخير في الفاصلتين.

### المتوازن:

إذا كان الاتفاق في المطرف يقتصر على حروف السجع فقط فإنه في المتوازن ينحصر في الوزن فقط يقول السيوطي (والمتوازن أن يتفقا في الوزن دون التقفية)<sup>7</sup>، أي يراعى الوزن فقط في مقاطع الكلام كقوله تعالى في سورة

<sup>1</sup> - ينظر، الخطيب القزويني جلال الدين محمد بن عبد الرحمن بن عمر، الإيضاح في علوم البلاغة- المعاني والبيان والبدع- وضع حواشيه: ابراهيم شمس الدين، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1424هـ / 2003م، ص296.

<sup>2</sup> - ينظر، أحمد البايبي، القضايا التطريزية في القراءات القرآنية -دراسة لسانية في الصنّاة الإيقاعية- عالم الكتب الحديث إربد، الأردن، ط1، 2012، ج2، ص204.

<sup>3</sup> - الخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، ص296-297.

<sup>4</sup> - ينظر، الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج1، ص76.

<sup>5</sup> - ينظر، أحمد البايبي، القضايا التطريزية في القراءات القرآنية -دراسة لسانية في الصنّاة الإيقاعية- ج2، ص205.

<sup>6</sup> - السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، ج2، ص104.

<sup>7</sup> - المصدر والصفحة نفسها.

سورة الغاشية ﴿وَمَارِقٌ مَصْفُوفَةٌ (15) وَزَرَائِيٌّ مَبْثُوثَةٌ (16)﴾ [سورة الغاشية]، فقد اتفقت الكلمتان (مصفوفة ومبثوثة) في الوزن، وقوله تعالى في سورة الصافات ﴿وَأَتَيْنَاهُمَا الْكِتَابَ الْمُسْتَبِينَ (117) وَهَدَيْنَاهُمَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ (118)﴾ فلفظ (الكتاب) و(الصِّراط) متوازنان، ولفظ (المستبين) و(المستقيم) متوازنان وقوله تعالى في سورة الشورى ﴿وَالَّذِينَ يُجَاجُونَ فِي اللَّهِ مِنْ بَعْدِ مَا اسْتُجِيبَ لَهُ حُجَّتُهُمْ دَاحِضَةٌ عِنْدَ رَبِّهِمْ وَعَلَيْهِمْ غَضَبٌ وَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌ (16) اللَّهُ الَّذِي أَنْزَلَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ وَالْمِيزَانَ وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّ السَّاعَةَ قَرِيبٌ (17) يَسْتَعْجِلُ بِهَا الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِهَا وَالَّذِينَ آمَنُوا مُشْفِقُونَ مِنْهَا وَيَعْلَمُونَ أَنَّهَا الْحَقُّ أَلَا إِنَّ الَّذِينَ يُمَارُونَ فِي السَّاعَةِ لَفِي ضَلَالٍ بَعِيدٍ (18) اللَّهُ لَطِيفٌ بِعِبَادِهِ يَرْزُقُ مَنْ يَشَاءُ وَهُوَ الْقَوِيُّ الْعَزِيزُ (19) مَنْ كَانَ يُرِيدُ حَرْثَ الْآخِرَةِ نَزِدْ لَهُ فِي حَرْثِهِ وَمَنْ كَانَ يُرِيدُ حَرْثَ الدُّنْيَا نُؤْتِهِ مِنْهَا وَمَا لَهُ فِي الْآخِرَةِ مِنْ نَصِيبٍ (20) أَمْ لَهُمْ شُرَكَاءُ شَرَعُوا لَهُمْ مِنَ الدِّينِ مَا لَمْ يَأْذَنْ بِهِ اللَّهُ وَلَوْلَا كَلِمَةُ الْفَصْلِ لَفُضِيَ بَيْنَهُمْ وَإِنَّ الظَّالِمِينَ لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ (21) تَرَى الظَّالِمِينَ مُشْفِقِينَ مِمَّا كَسَبُوا وَهُوَ وَاقِعٌ بِهِمْ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ فِي رَوْضَاتِ الْجَنَّاتِ لَهُمْ مَا يَشَاءُونَ عِنْدَ رَبِّهِمْ ذَلِكَ هُوَ الْفَضْلُ الْكَبِيرُ (22)﴾.

جمع في فواصلها بين (شديد) و(قريب) و(بعيد) و(عزيز) و(نصيب) و(أليم) و(كبير) وهو في القرآن كثير، وفي المفصل خاصة في قصاره، ومنهم من يذكر بدله التّصريح<sup>1</sup>، ويسميه القزويني الموازنة وهي أن تكون الفاصلتان متساويتين في الوزن دون التّفقية<sup>2</sup>، أعطت هذه الفواصل المتوازنة إيقاعاً عذبا للقرآن، ولعلّ هذا ما جعل سيّد قطب يقول (والقوافي [الفواصل] في القرآن غيرها في الشعر، فهي ليست حرفاً متّحداً، ولكنها إيقاع متشابه، مثل: "بصير، حكيم، مبين مريب" أو مثل "الألباب، الأبصار، النار، قرار...")<sup>3</sup>، هذه الكلمات متّحدة في بنيتها المقطعية مما أضفى عليها شيئاً من الشّعْر والموسيقى، ويؤكد قائلاً: (إنّ النّسق القرآني قد جمع بين مزايا النّثر والشّعْر جميعاً. فقد ألقى التّعبير من قيود القافية الموحّدة والتّفعيلات التّامة، فنال بذلك حرّية التّعبير الكاملة عن جميع أغراضه العامّة، وأخذ في الوقت ذاته من الشّعْر الموسيقي الداخلي، والفواصل المتقاربة في الوزن التي تغني عن التّفاعيل، والتّقفية التي تغني عن القوافي، وضمّ ذلك إلى الخصائص التي ذكرنا)<sup>4</sup>، إنّها من أبرز أسرار إيقاعه، وهي الفواصل المهيمنة في القرآن الكريم.

<sup>1</sup> - ينظر، الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج1، ص76-77.

<sup>2</sup> - القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، ج2، ص552.

<sup>3</sup> - سيّد قطب، في ظلال القرآن، ج4، ص547.

<sup>4</sup> - سيّد قطب، التصوير الفني في القرآن، دار الشروق القاهرة، ط1425، 17هـ، 2004م، ص85.

المرصع:

لا يختلف المرصع عن المتوازن اختلافا كبيرا، فهما متقاربان أو متداخلان يقول السيوطي (المرصع أن يتفقا وزنا وتقفية ويكون ما في الأولى مقابلا لما في الثانية كذلك نحو قوله تعالى في سورة الغاشية ﴿إِنَّ إِلَيْنَا إِيَابَهُمْ (25) ثُمَّ إِنَّ عَلَيْنَا حِسَابَهُمْ (26)﴾ وقوله في سورة الانفطار ﴿إِنَّ الْأَبْرَارَ لَفِي نَعِيمٍ (13) وَإِنَّ الْفُجَّارَ لَفِي جَحِيمٍ (14)﴾<sup>1</sup>.

وفي سياق حديث الزركشي عن المتوازن يستعمل بدله الترصيع، وهو أن يكون المتقدم من الفقرتين مؤلفا من كلمات مختلفة، والثاني مؤلفا من مثلها في ثلاثة أشياء: وهي الوزن والتقفية وتقابل القرائن، قيل: ولم يجئ هذا القسم في القرآن العظيم لما فيه من التكلف. مثلا منه قوله تعالى ﴿إِنَّ الْأَبْرَارَ لَفِي نَعِيمٍ (13) وَإِنَّ الْفُجَّارَ لَفِي جَحِيمٍ (14)﴾ وليس كذلك لورود لفظة "إن" و"لفي" في كل واحد من الشطرين وهو مخالف لشرط الترصيع، إذ شرطه اختلاف الكلمات في الشطرين جميعا. وسورة الواقعة من نوع الترصيع، وتتبع آخر آياتها يدل على أن فيها موازنة<sup>2</sup>.

إنّ الزركشي يحدّد ما يقوم عليه الترصيع وهو الوزن والتقفية، وهو يرى أنّ القرآن خلو من الترصيع، يقول القزويني معرّفا الترصيع (فإن كان ما في إحدى القرينتين من الألفاظ أو أكثر ما فيها، مثل ما يقابله من الأخرى في الوزن والتقفية فهو الترصيع)<sup>3</sup>.

وبناءً على ما سبق، يتم استخلاص الطبيعة التركيبية لهذا المكوّن الإيقاعي، حيث يكون هناك تعادل المقدار بين الأجزاء، وهو ما يوازي التصوص الشعريّة، وبذلك يتحقّق أحد قوانين الإيقاع وهو قانون التساوي، كما يتّضح من خلال هذا النموذج<sup>4</sup> ﴿إِذَا الشَّمْسُ كُوِّرَتْ (1) وَإِذَا النُّجُومُ انْكَدَرَتْ (2) وَإِذَا الْجِبَالُ سُيِّرَتْ (3) وَإِذَا الْعِشَارُ عُطِّلَتْ (4) وَإِذَا الْوُحُوشُ حُشِرَتْ (5) وَإِذَا الْبِحَارُ سُجِّرَتْ (6) وَإِذَا النُّفُوسُ زُوِّجَتْ (7) وَإِذَا الْمَوْءُودَةُ سُئِلَتْ (8) بِأَيِّ ذَنْبٍ قُتِلَتْ (9) وَإِذَا الصُّحُفُ نُشِرَتْ (10) وَإِذَا السَّمَاءُ كُشِطَتْ (11) وَإِذَا الْجَحِيمُ سُعِرَتْ (12) وَإِذَا الْجُنَّةُ أُرْلِفَتْ (13) عَلِمْتَ نَفْسٌ مَا أَحْضَرَتْ (14)﴾ (سورة التكوير).

<sup>1</sup> - ينظر، السيوطي، الإتيان في علوم القرآن، ج2، ص104.

<sup>2</sup> - ينظر، الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج1، ص77.

<sup>3</sup> - القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، ج2، ص547.

<sup>4</sup> - ينظر، أحمد البايبي، القضايا التطريزية في القراءات القرآنية - دراسة لسانية في الصّوارة الإيقاعية - ج2، ص212.

غير أن الزركشي أضاف إلى هذا التقسيم فواصل باعتبار المتماثل والمتقارب في الحروف فقال (أنّ الفواصل تنقسم إلى ما تماثلت حروفه في المقاطع-وهذا يكون في السّجع- وإلى ما تقاربت حروفه في المقاطع ولم تتماثل، وهذا لا يكون سجعا. ولا يخلو كلّ واحد من هذين القسمين -أعني المتماثل والمتقارب- من أن يأتي طوعا سهلا تابعا للمعاني، أو متكلّفا يتبعه المعنى)<sup>1</sup>، قد تلتزم بعض سور القرآن الكريم بفاصلة واحدة وتدعى الفواصل المتماثلة بالحروف وهذا شائع ومطرّد في نماذج عدة كقوله تعالى في سورة الطور: ﴿وَالطُّورِ (1) وَكِتَابٍ مَسْطُورٍ (2) فِي رَقٍّ مَنْشُورٍ (3) وَالْبَيْتِ الْمَعْمُورِ (4) وَالسَّقْفِ الْمَرْفُوعِ (5)﴾.

وفيهما يتجلّى النّعم الصّوتي المتميّز بأبهى صورته، وأروع مظاهره، إذ تنتهي الفاصلة بصوت الراء ( الطور، مسطور، منشور، المعمور)، وهذه الفاصلة إيقاعها الموسيقي هادر لأنّ الراء صوت متوسط لا هو شديد ولا هو رخو يتّصف بصفة قوّة هي الجهر وبالتالي تكون الفاصلة قد انطلقت واستمرت وختمت بصوت قويّ والذي اقتضى السّياق نطقه.

وقوله تعالى في سورة طه: ﴿طه (1) مَا أَنْزَلْنَا عَلَيْكَ الْقُرْآنَ لِتَشْقَى (2) إِلَّا تَذَكْرَةً لِمَنْ يَخْشَى (3) تَنْزِيلًا مِمَّنْ خَلَقَ الْأَرْضَ وَالسَّمَاوَاتِ الْعُلَا (4) الرَّحْمَنُ عَلَى الْعَرْشِ اسْتَوَى (5)﴾.

وقوله تعالى في سورة الفجر: ﴿وَالْفَجْرِ (1) وَلَيَالٍ عَشْرٍ (2) وَالشَّفْعِ وَالْوَتْرِ (3) وَاللَّيْلِ إِذَا يَسْرِ (4)﴾. والتناوب الإيقاعي في الفواصل المتماثلة هو تناوب لسلسلتين مقطعتين (أوسلاسل مقطعية)<sup>2</sup>، وفيها جميعا مراعاة للمنهج الصّوتي والبعد الإيقاعي.

تشتمل بعض السور على فواصل متنوّعة، يشعر القارئ أو السّامع فيها وكأنّه ينتقل ليس من صوت إلى صوت، وإنّما من إيقاع إلى إيقاع ومن نغمة إلى أخرى كقوله تعالى في سورة الفاتحة ﴿الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ (3) مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ (4)﴾.

وقوله تعالى في سورة ق: ﴿ق وَالْقُرْآنِ الْمَجِيدِ (1) بَلْ عَجِبُوا أَنْ جَاءَهُمْ مُنْذِرٌ مِنْهُمْ فَقَالَ الْكَاْفِرُونَ هَذَا شَيْءٌ عَجِيبٌ (2)﴾، للتقارب بين الميم والنون في المقطع وبين مقطعي الدال والباء، يقول الزركشي (وهذا لا يسمّى سجعا قطعاً عند القائلين بإطلاق السّجع في القرآن، لأنّ السّجع ما تماثلت حروفه. إذا علمت هذا، فاعلم أنّ فواصل القرآن الكريم لا تخرج عن هذين القسمين، بل تنحصر في المتماثلة والمتقاربة)<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> - الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج1، ص72.

<sup>2</sup> - أحمد البايبي، القضايا التطريزية في القراءات القرآنية -دراسة لسانية في الصّواتة الإيقاعية- ج2، ص213.

<sup>3</sup> - الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج1، ص75.

ونجد هذا التنوع للفاصلة في السور الطوال كما نجده في القصار أيضا ومن ذلك مثلا سورة الطارق تأمل فواصلها (الطارق، الطارق، الثاقب، حافظ، خلق، دافق، الترائب، لقادر، السرائر، ناصر، الرجع، الصدع، فصل، بالهزل، كيدا، كيدا، رويدا) فقد ختمت في ثلاث عشرة فاصلة بأصوات قويّة هي : القاف والباء والطاء والزاء والدال وختمت فاصلتان بصوت ضعيف هو اللام، وختمت فاصلتان بصوت لا هو ضعيف ولا هو قويّ وهو العين لأنّه يتّصف بصفتي قوّة هما الجهر والاصمات وبصفتي ضعف وهما الاستفال والانفتاح ثمّ إنّ من أصوات التوسّط لا هو شديد ولا هو رخو.

وتفاضل هذه الأنواع إيقاعياً، يقول القزويني: (وقيل أحسن السجع الفاصلة ما تساوت قرائنه، كقوله تعالى في سورة الواقعة ﴿ فِي سِدْرٍ مَّخْضُودٍ (28) وَطَلْحٍ مَّنْضُودٍ (29) وَظِلِّ مَمْدُودٍ (30) ﴾ ثم ما طالت قرينته الثانية)<sup>1</sup>، فكلمّا تساوت القرائن، إلّا وتوازنت إيقاعياً وجعلت الفواصل شبيهة بالشعر، حيث الأبيات متساوية مقطعيّاً والقوافي متماثلة قطعياً<sup>2</sup>.

وعليه كلّما تماثلت المقاطع كانت أفضل كما في المرصع والمتوازي وبدرجة أقلّ في الطرف، يقول العسكري(ت1005م) (والذي ينبغي أن يستعمل في هذا الباب ولا بدّ منه هو الازدواج، فإنّ أمكن أن يكون فاصلتين على حرف واحد، أو ثلاث، أو أربع لا يتجاوز ذلك كان أحسن، فإنّ جاوز ذلك نسب إلى التكلّف)<sup>3</sup>.

كما قسّم العلماء فواصل القرآن باعتبار الكمّ أو الطول إلى:

- فواصل قصيرة : كقوله تعالى : ﴿ وَالْمُرْسَلَاتِ عُرْفًا (1) فَالْعَاصِفَاتِ عَصْفًا (2) ﴾ [المرسلات].

- فواصل طويلة : كقوله تعالى : ﴿ وَإِذْ يُرِيكُمُوهُمْ إِذِ التَّقِيْتُمْ فِي آعْيُنِكُمْ قَلِيلًا وَيُقَلِّلُكُمْ فِي آعْيُنِهِمْ لِيَقْضِيَ اللَّهُ أَمْرًا كَانَ مَفْعُولًا وَإِلَى اللَّهِ تُرْجَعُ الْأُمُورُ (44) ﴾ [سورة الأنفال].

- فواصل متوسطة: كقوله تعالى ﴿ افْتَرَبَتِ السَّاعَةُ وَانْشَقَّ الْقَمَرُ (1) وَإِنْ يَرَوْا آيَةً يُعْرَضُوا وَيَقُولُوا سِحْرٌ مُّسْتَمِرٌّ (2) ﴾ [سورة القمر].

<sup>1</sup> - القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، ج2، ص548.

<sup>2</sup> - أحمد البايبي، القضايا التطريزية في القراءات القرآنية - دراسة لسانية في الصّوارة الإيقاعية- ج2، ص214.

<sup>3</sup> - العسكري، أبو هلال، الصناعتين، الكتابة والشعر، تح: عليّ مجدّ البجاوي ومجدّ أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، لبنان، ص263.

## 2/ علاقة الفاصلة بسياقها :

للفاصلة القرآنية علاقة بسياقها الذي وردت فيه، أو المقطع أو السورة أو حتى الجزء الواحد من القرآن أو بمجموع القرآن الكريم.

وقد أطلق العلماء على علاقة الفاصلة بقربيتها (الآية) ائتلاف الفواصل مع ما يدل عليه الكلام قال الزركشي: (اعلم أنّ من المواضع التي يتأكد فيها إيقاع المناسبة مقاطع الكلام وأواخره وإيقاع الشيء بما يشاكله فلا بدّ أن تكون المناسبة للمعنى المذكور أولاً، وإلا خرج بعض الكلام عن بعض، وفواصل القرآن العظيم لا تخرج عن ذلك. لكن منه ما يظهر، ومنه ما يستخرج بالتأمل اللبيب)<sup>1</sup>، وقد حصر العلماء هذا "الائتلاف" في أربعة مواضع هي: التمكن والتصدير والتوشيح والإيغال.

### - التمكن:

وهو أن يمهد قبل الفاصلة تمهيدا تأتي به الفاصلة ممكّنة في مكانها، مستقرّة في قرارها، مطمئنة في موضعها، غير نافرة ولا قلقة، متعلّقا معناها بمعنى الكلام كلّه تعلّقا تامّاً، بحيث لو طرحت اختلّ المعنى، واضطرب الفهم، كقوله تعالى ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ سَلَالَةٍ مِنْ طِينٍ (12) ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً فِي قَرَارٍ مَكِينٍ (13) ثُمَّ خَلَقْنَا النُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا الْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا الْمُضْغَةَ عِظَامًا فَكَسَوْنَا الْعِظَامَ لَحْمًا ثُمَّ أَنْشَأْنَاهُ خَلْقًا آخَرَ فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ (14)﴾ [سورة المؤمنون]، روى ابن أبي حاتم عن طريق الشّعبي عن زيد بن ثابت قال: أملى عليّ رسول الله ﷺ هذه الآية، وهنا قال معاذ بن جبل "فتبارك الله أحسن الخالقين" فضحك رسول الله ﷺ، فقال معاذ: ممّ ضحكك يا رسول الله؟ قال: بما ختمت<sup>2</sup>.

### - التصدير:

وهو أن تكون لفظة الفاصلة بعينها تقدّمت في أوّل الآية<sup>3</sup>، واشتهر بردّ العجز على الصّدر، وقد قسم البديعيون هذا المحسن إلى ثلاثة أقسام<sup>4</sup> :

### الأوّل:

- <sup>1</sup> - الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج1، ص78 .
- <sup>2</sup> - ينظر، السيوطي، الإيقان، ج3، ص25 .
- <sup>3</sup> - ينظر، المصدر نفسه، ج2، ص104 .
- <sup>4</sup> - ينظر، المصدر السابق، ج3، ص262 .

أن يوافق آخر الفاصلة آخر كلمة في الصدر نحو قوله تعالى في سورة النساء ﴿ أَنْزَلَهُ بِعِلْمِهِ وَالْمَلَائِكَةَ يَشْهَدُونَ وَكَفَى بِاللَّهِ شَهِيدًا ﴾ (166).

وقوله تعالى في سورة الأنبياء ﴿ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَجَلٍ سَأَرِكُمْ آيَاتِي فَلَا تَسْتَعْجِلُونَ ﴾ (37).

### الثاني:

أن يوافق آخر الفاصلة أول كلمة من الصدر نحو قوله تعالى في سورة آل عمران ﴿ رَبَّنَا لَا تُغِخْ قُلُوبَنَا بَعْدَ إِذْ هَدَيْتَنَا وَهَبْ لَنَا مِنْ لَدُنْكَ رَحْمَةً إِنَّكَ أَنْتَ الْوَهَّابُ ﴾ (8).

وقوله تعالى في سورة الشعراء ﴿ قَالَ إِنِّي لِعَمَلِكُمْ مِنَ الْقَالِينَ ﴾ (168).

### الثالث:

أن يوافق آخر الفاصلة بعض كلمات صدره نحو قوله تعالى في سورة الأنعام ﴿ وَلَقَدْ اسْتَهْزَيْتُمْ بِرُسُلٍ مِنْ قَبْلِكَ فَحَاقَ بِالَّذِينَ سَخِرُوا مِنْهُمْ مَا كَانُوا بِهِ يَسْتَهْزِئُونَ ﴾ (10).

وقوله تعالى في سورة الإسراء: ﴿ انظُرْ كَيْفَ فَضَّلْنَا بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ وَلَلْآخِرَةُ أَكْبَرُ دَرَجَاتٍ وَأَكْبَرُ تَفْضِيلًا ﴾ (21).

إنّ الجمال الإيقاعي لردّ العجز على الصدر يقوم في الأساس على تكرار مادّة صوتية في مواقع هامة هي الفواصل والصدور، فيكسو القول ديباجة ورونقا.

### - التوشيح :

سمي بهذا الاسم لأنّ الكلام نفسه يدلّ على آخره، ولهذا قيل فيه: إنّ الفاصلة تعلم قبل ذكرها، وسمّاه بعض العلماء المطلع لأنّ صدره مطلع في عجزه، قال تعالى في سورة آل عمران ﴿ إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَى آدَمَ وَنُوحًا وَآلَ إِبْرَاهِيمَ وَآلَ عِمْرَانَ عَلَى الْعَالَمِينَ ﴾ (33) فإن اصطفاء المذكورين يعلم منه الفاصلة، إذ المذكورون نوع من جنس العالمين، وقوله تعالى في سورة يس ﴿ وَآيَةٌ لَهُمُ اللَّيْلُ نَسْلَخُ مِنْهُ النَّهَارَ فَإِذَا هُمْ مُظْلِمُونَ ﴾ (37)، فإنّه من كان حافظا لهذه السورة، متيقظا إلى أنّ فواصلها التّون المردوفة، وسمع في صدر هذه الآية " وآية لهم الليل نسلخ منه النهار " علم أنّ الفاصلة (مظلمون) فإنّ من انسلخ النهار عن ليله أظلم ما دامت تلك الحال<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> - الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج1، ص95.

**- الإيغال :**

سمي بذلك لأن المتكلم قد تجاوز المعنى الذي هو آخذ فيه، وبلغ إلى زيادة على الحد كقوله تعالى في سورة المائدة ﴿أَفْحَكُمُ الْجَاهِلِيَّةِ يَبْغُونَ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ حُكْمًا لِقَوْمٍ يُوقِنُونَ (50)﴾، فإن الكلام قد تم بقوله "ومن أحسن من الله حكما" ثم احتاج إلى فاصلة تناسب القرينة الأولى، فلما أتى بها أفاد معنى زائد<sup>1</sup>.

**3/مظاهر الفاصلة القرآنية: لعل من مظاهر الفواصل في القرآن أنها تقوم على عدة ظواهر نرصد منها أربع**

مظاهر:

**الأولى:** زيادة حرف في الفاصلة يكون له بعده الصّوتي، وفحواه الدلالي، حتى تتساوى المقاطع وتناسب نهايات الفواصل وأبرز مظاهره:

**أ- الألف المدية: (ألف الإطلاق)**

والتي ختمت بها فواصل جملة من الآيات من سورة الأحزاب ﴿وَتَطُنُّونَ بِاللَّهِ الظُّنُونَا (10)﴾، ﴿وَأَطَعْنَا الرَّسُولَا (66)﴾ ﴿فَأَضَلُّونَا السَّبِيلَا (67)﴾، فالكلمات (الظنون، الرسول، السبيل) ألحقت بألف وكان حقهما الفتح مطلقا دون مدّ الفتحة حتى تكون ألفا، قال الزركشي (فواصل هذه السورة منقلبة عن تنوين في الوقف، فزيد على التون ألف لتساوي المقاطع، وتناسب نهايات الفواصل)<sup>2</sup>. وفيها دعوة إلى التأمل والتفكير لظاهرة صوتية وكأن ذلك معني بحد ذاته ومقصود إليه.

**ب- هاء السكت:**

وهي زيادة هاء السكت والحاقة في "هي" كما وردت في سورة القارعة في قوله تعالى ﴿وَمَا أَدْرَاكَ مَا هِيَهٗ (10) نَارٌ حَامِيَةٌ (11)﴾ لتوافق الفاصلة الأولى الثانية ويتجلى هذا الملمح الصّوتي أكثر في سورة الحاقة عندما يشدك الوضع الموسيقي الحزين، المنبعث من أقصى الصدر وأواخر الحلق، فتقطع الأنفاس، وتتأهب العواطف واجمة متفكرة متطلعة، بنفسية المتفائل حيناً والمتشائم حيناً آخر، بين اليأس والرجاء والأمل والفرح، يقول الحق -تبارك وتعالى- ﴿فَأَمَّا مَنْ أُوْتِيَ كِتَابَهُ بِيَمِينِهِ فَيَقُولُ هَٰؤُلَاءِ أَقْرَبُوا كِتَابِيَهٗ (19) إِنِّي ظَنَنْتُ أَنِّي مُلَاقٍ حِسَابِيَهٗ (20) فَهُوَ فِي عِيشَةٍ رَاضِيَةٍ (21) فِي جَنَّةٍ عَالِيَةٍ (22) فُطُوفُهَا دَانِيَةٌ (23) كُلُوا وَاشْرَبُوا هَنِيئًا بِمَا أَسْلَفْتُمْ فِي الْأَيَّامِ الْخَالِيَةِ (24) وَأَمَّا مَنْ أُوْتِيَ كِتَابَهُ بِشِمَالِهِ فَيَقُولُ يَا لَيْتَنِي لَمْ أُوتَ كِتَابِيَهٗ (25) وَلَمْ أَدْرِكْ مَا

<sup>1</sup> - المصدر نفسه، ج3/ص187 .<sup>2</sup> - الزركشي، البرهان، ج1، ص61.



حَسَابِيهِ (26) يَا لَيْتَهَا كَانَتْ الْقَاضِيَةَ (27) مَا أَغْنَى عَنِّي مَالِيهِ (28) هَلْكَ عَنِّي سُلْطَانِيهِ (29) ﴿ فلو استعرضنا فواصل الآيات (كتابه ، حسابه ، كتابيه ، حسابه ، ماليه ، سلطانيه) نجدها ألحقت بها هاء السكت رعاية لفواصل الآيات المختومة بالتاء وبالتالي اقتضى السياق نطقها هاء للتوافق.

ونبقى مع الهاء لكن هذه المرة هاء أصليّة، ختمت بها فواصل سورة المعارج في قوله تعالى ﴿ يُبْصِرُونَهُمْ يَوْمَ الْمُجْرِمِ لَوْ يُفْتَدِي مِنْ عَذَابِ يَوْمِنِذٍ بَيْنِيهِ (11) وَصَاحِبَتِيهِ وَأَخِيهِ (12) وَفَصِيلَتِيهِ الَّتِي تُؤْوِيهِ (13) وَمَنْ فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا ثُمَّ يُنْجِيهِ (14) ﴾.

الثانية: حذف حرف ما عناية بالنسق القرآني، ورعاية للبعد الصوتي، كما في قوله تعالى ﴿ وَالْفَجْرِ (1) وَلَيَالٍ عَشْرٍ (2) وَالشَّفْعِ وَالْوَتْرِ (3) وَاللَّيْلِ إِذَا يَسْرِ (4) ﴾ حذف الياء من كلمة (يسري) للتخفيف لأنّ مقاطع الفواصل السابقة واللاحقة بالراء أما في موضع آخر من السورة نفسها في قوله تعالى ﴿ فَأَمَّا الْإِنْسَانُ إِذَا مَا ابْتَلَاهُ رَبُّهُ فَأَكْرَمَهُ وَنَعَّمَهُ فَيَقُولُ رَبِّي أَكْرَمَنِ (15) وَأَمَّا إِذَا مَا ابْتَلَاهُ فَقَدَرَ عَلَيْهِ رِزْقَهُ فَيَقُولُ رَبِّي أَهَانَنِ (16) ﴾، فقد حذف الياء من الكلمات (أكرمني) (أهانني) لما في التّون من غنة عند الوقوف عليها.

الثالثة: تأخير ما حقه التّقديم، وتقديم ما حقه التّأخير عناية بتركيب السياق، وتنسيق الألفاظ ، وترتيب الفواصل، ويتجلى ذلك في قوله تعالى في سورة طه ﴿ فَأَوْجَسَ فِي نَفْسِهِ خِيفَةً مُوسَى (67) ﴾ حيث أّخر الفاعل (موسى) وحقه التّقديم وفي ذلك قال أبو حيان الأندلسي: (وتأخّر فاعل أوجس وهو موسى لكونه فاصلة)<sup>1</sup>، والأصل في الكلام أن يتّصل الفعل بفاعله ويؤخّر المفعول (لكن أّخر الفاعل هذا وهو (موسى) للنكته البلاغية السابقة)<sup>2</sup>، أما في قوله تعالى من سورة طه ﴿ فَأُلْفِيَ السَّحَرَةَ سُجَّدًا قَالُوا آمَنَّا بِرَبِّ هَارُونَ وَمُوسَى (70) ﴾، فقد تقدّم هارون على موسى هنا رعاية لفواصل آيات السّورة التي انتهت في أغلبها بالألف والألف المقصورة، وتقدّم موسى على هارون في سورة الأعراف في قوله تعالى ﴿ رَبِّ مُوسَى وَهَارُونَ (122) ﴾ وذلك (لكون موسى عليه السّلام هو المنسوب إليه العصا التي ظهر منها ما ظهر من الإعجاز)<sup>3</sup>، وأيضا لأجل الفواصل قدّم موسى وأخّر هارون .

#### 4/ وظيفة الفاصلة القرآنية :

<sup>1</sup> - أبو حيان الأندلسي، البحر المحيط، ج6، 256 .

<sup>2</sup> - الزركشي، البرهان، ج1، ص60 - 61 .

<sup>3</sup> - أبو حيان الأندلسي، البحر المحيط، ج2، ص257 .

يبقى القرآن المعجزة الخالدة على مرّ العصور فقد وصفه الإمام علي - عليه السلام - فقال ( لا تفنى عجائبه ولا يخلق على كثرة الرد )<sup>1</sup>، ويكفي في بيان إعجازه هذا التحدّي للإنس والجن ﴿ قُلْ لَنْ أَجْتَمَعَتِ الْإِنْسُ وَالْجِنُّ عَلَيَّ أَنْ يَأْتُوا بِمِثْلِ هَذَا الْقُرْآنِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا ﴾ (88) [سورة الإسراء] فالقرآن معجز من كلّ نواحيه، ألفاظ جزلة، معان فائقة، أحكام باهرة.

حكى الأصمعي<sup>2</sup> أنه سمع بنتا أعرابية في السادسة تنشد:

أستغفر الله لذنبي كلّه      قتلت إنسانا بغير حلّه  
مثل غزال ناعم في دلّه      انتصف اللّيل ولم أصلّه

فقال لها: قاتلك الله ما أفصحك! فقالت: ويحك أيعدّ هذا فصاحة مع قول الله تعالى: ﴿ وَأَوْحَيْنَا إِلَىٰ أُمِّ مُوسَىٰ أَنْ أَرْضِعِيهِ فَإِذَا خِفْتِ عَلَيْهِ فَأَلْقِيهِ فِي الْيَمِّ وَلَا تَخَافِي وَلَا تَحْزَنِي إِنَّا رَادُّوهُ إِلَيْكَ وَجَاعِلُوهُ مِنَ الْمُرْسَلِينَ ﴾ (7) [سورة القصص] فجمع في آية واحدة بين أمرين ونهيين وبشارتين!

ولذلك لم تأت الفواصل عبثا في القرآن الكريم، بل جاءت لتؤدّي معنى تتمّ به الفائدة، وتتصل بطواهر التّظم القرآني الإيقاعية والدلالية وقد ذكر الجاحظ (ت255هـ): (أنّ رجلا في عهد عمر بن الخطاب - عليه السلام - قرأ: «فإن زلتم من بعد ما جاءكم البيّنات فاعلموا أن الله غفور رحيم» فقال أعرابي لا يكون وفي رواية أخرى أنّه قال: إن كان

<sup>1</sup> - قال الترمذي : حدثنا عبد بن حميد حدثنا حسين بن علي الجعفي قال سمعت حمزة الزيات عن أبي المختار الطائي عن بن أخي الحرث الأعور عن الحرث قال مررت في المسجد فإذا الناس يخوضون في الأحاديث فدخلت على علي فقلت يا أمير المؤمنين ألا ترى أنّ الناس قد خاضوا في الأحاديث قال وقد فعلوها قلت نعم قال أما إنّي قد سمعت رسول الله ﷺ يقول ألا إنها ستكون فتنة فقلت ما المخرج منها يا رسول الله قال كتاب الله فيه نبأ ما كان قبلكم وخبر ما بعدكم وحكم ما بينكم وهو الفصل ليس بالهزل من تركه من جبار قصمه الله ومن ابتغى الهدى في غيره أضلّه الله وهو حبل الله المتين وهو الذكر الحكيم وهو الصراط المستقيم هو الذي لا تزيغ به الأهواء ولا تلتبس به الألسنة ولا يشبع منه العلماء ولا أصحابهما على كثرة الرد ولا تنقضي عجائبه هو الذي لم تنته الجنّ إذا سمعته حتى قالوا إنا سمعنا قرآنا عجبا يهدي إلى الرشد من قال به صدق ومن عمل به أجر ومن حكم به عدل ومن دعا إليه هدى إلى صراط مستقيم. الترمذي، أبو عيسى مُحمّد بن عيسى بن سوّرة، الجامع الصحيح (سنن الترمذي)، تحقيق وشرح: أحمد مُحمّد شاكر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، دط، دت. 14 باب ما جاء في فضل القرآن 2906.

<sup>2</sup> - ينظر، مجلة كنوز الفرقان، يصدرها الاتحاد العام لجماعة القراء، مكتبة الإمام البخاري للنشر والتوزيع، مصر، ط1، العددان الأول والثاني، محرم وصفر 1369هـ، أكتوبر ونوفمبر 1949م، السنة الثانية، ص59 .

هذا كلام الله فلا يقول كذا الحكيم، لا يذكر الغفران عند الزلزال لأنه إغراء عليه<sup>1</sup>. هذا ما ذكره الأعرابي بطبعه وسليقته وسجيته. إذن الفاصلة القرآنية لم تأت لغرض لفظي فحسب وإنما جاءت لغرض معنوي يحتمه السياق وتقتضيه الحكمة الإلهية.

وفي ردّ للدكتور فضل عباس<sup>2</sup> على دائرة المعارف البريطانية التي ادّعت أنّ القرآن مجرد إنشاء بطريقة عشوائية، واستدلّت على هذه الدّعى بالفواصل القرآنية، مثل "إنّ الله عليم"، "إنّ الله حكيم"، "إنّ الله يعلم ما لا تعلمون" أنّ هذه الأخيرة لا علاقة لها مع ما قبلها، وأنها وضعت فقط لتتميم السّجع والقافية.

والفاصلة القرآنية لها وظيفتان، الأولى معنوية يقتضيهما السياق وهي الأساسيّة والغرض المعنوي للقرآن هو المعنى الذي تؤدّيه الفاصلة، فارتباط الفاصلة بالسياق أمر أساسي إذ يرتبط بالفكرة والهدف. وأحياناً لا يراعي القرآن الكريم الفاصلة بل قد تأتي مغايرة عن غيرها وهذا دليل على أنّ المقصود بالدّرجة الأولى هو المعنى.

وقد تكون الفاصلة والمعنى غير منته، فليست الفواصل هي دائماً تامّة المعنى فقد تكون متعلّقة بما قبلها أو ما بعدها كما في قوله تعالى في سورة الرحمن (مدهامتان) فالآيات ليست وحدات مستقلّة المعنى قد تكون تامّة وقد تكون متعلّقة بما قبلها أو بعدها. والثانية لفظية تتصل بجمال الإيقاع فالواصل وتشاكل مقاطعها جزء من الإيقاع في النظم القرآني .

### ثانياً: الملامح الجمالية للفاصلة القرآنية :

اعتنى القرآن بالجرس والإيقاع اعتناءه بالمعنى، وهو لذلك يتخيّر الألفاظ تحييراً يقوم على أساس من تحقيق الموسيقى المتسقة مع جوّ الآية وجوّ السياق، بل جوّ السّورة كلّها في كثير من الأحيان، هذا القرآن الذي ما أن سمع بعضه الوليد بن المغيرة أعدى عدوّ للإسلام حتى قال قولته المشهورة والمنصفة التي تشهد للقرآن شهادة حقّ وصدق (والله لقد سمعت منه كلاماً ما هو من كلام الإنس ولا من كلام الجن، وإنّ له لحلاوة، وإنّ عليه لطلاوة، وإنّ أعلاه لمثمر، وإنّ أسفله لمغدق، وإنّه ليعلى وما يعلى عليه، وما يقول هذا بشر)<sup>3</sup>، فإذا كانت حلاوته هي دلالاته ومعانيه، فما هي طلاوته؟ إنّها أصواته ذات الأثر الموسيقي الخاصّ الموحى إلى السّمع بتأثيرات مستقلّة تمام الاستقلال عن

<sup>1</sup> - الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط7، 1418هـ / 1998م، ج1، ص269.

- ينظر، فضل حسن عباس، قضايا قرآنية في الموسوعة البريطانية، ص82. <sup>2</sup>

<sup>3</sup> - ابن هشام، عبد الملك بن أيّوب، السيرة النبوية (سيرة ابن هشام)، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري، دار الكتاب العربي، ط3، 1410هـ / 1990م، ص302-303.

تأثيرات المعنى وعن مجرد كون اللفظ رقيقاً وغير رقيق. فالإيقاع والتلاؤم مع الموضوع ملمح جمالي في أداء الفاصلة لوظيفتها. وقد تنبّه لذلك الرافعي وأكد قيمتها في جمال التّظم الموسيقيّ فهي (متّفقة مع آياتها في قرار الصّوت اتّفاقاً عجبياً، يلائم نوع الصّوت الذي يساق عليه... وتراها أكثر ما تنتهي بالتّون والميم، وهما الحرفان الطّبيعيّان في الموسيقى نفسها، أو بالمدّ، وهو كذلك طبيعيّ في القرآن)<sup>1</sup>. لأنّ الفواصل في الآيات فيها تمهّل واستقرار، ويغلب عليها التّساوي في الوزن والتّوازن في الإيقاع.

ونظم القرآن ونغمه ينبعث من الحروف والكلمات والأسلوب، لذلك (انفرد القرآن بهذا الوجه للعجز، فتألّفت كلماته من حروف لو سقط واحد منها، أو أبدل بغيره، أو أقحم معه حرف آخر، لكان ذلك خللاً بيننا في نسق الوزن، وجرس النّعمة في حسّ السّمع وذوق اللّسان، وفي انسجام العبارة وبراعة المخرج، وتساند الحروف وإفضاء بعضها إلى بعض ولرايت لذلك هجنة في السّمع)<sup>2</sup>، فحروف القرآن متأخية في كلمات ذات إيقاع موسيقيّ ونغم تهترّ المشاعر منها اهتزازاً وتسكن النفوس مطمئنّة راضية ويحتلج الوجدان متأثراً ومنفعلاً ويطرب القلب حين يدرك المعنى مصحوباً بإيقاع مؤثّر يرهف الحسّ ويرقق الوجدان.

أمّا التلاؤم فيرتبط بالإيقاع الهادئ، والإيقاع الهادر الصّاحب ولكلّ منهما موضعهما الملائم لهما. والإيقاع في القرآن الكريم مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالجانب الصّوتي، ممّا جعل النّص القرآني يكتسي خاصية دون سائر النّصوص الأخرى، فأصبح طبعاً للتّرتيل (متلّوا لا يملّ على طول التّلاوة، ومسموعاً لا تمجّه الأذان، وغضّاً لا يخلق من كثرة التّرداد)<sup>3</sup>.

ومن ثمّ أكسبت الفاصلة القرآن الكريم إيقاعاً متميّزاً، كما أعطته جمالاً إيقاعياً متميّزاً ممّا جعلها تتقاطع أحياناً مع الوزن الشّعري، وقد تفتنّ الدّارسون قديماً وحديثاً إلى أثر الفاصلة في إضفاء جوّ مهيب في الخطاب القرآني كالزركشي حين يقول: (وتقع الفاصلة عند الاستراحة في الخطاب لتحسين الكلام بها، وهي الطّريقة التي يباين بها القرآن سائر الكلام)<sup>4</sup>. فارتفع بلفظه ومعناه.

<sup>1</sup> - الرافعي، إعجاز القرآن، ص 217 .

<sup>2</sup> - الرافعي، إعجاز القرآن، ص 217 .

<sup>3</sup> - الزماني، التّكت في إعجاز القرآن، ص 89.

<sup>4</sup> - الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج 1، ص 84.

الهوامش:

- 01- أحمد البايبي، القضايا التطريزية في القراءات القرآنية -دراسة لسانية في الصّوآت الإيقاعية- عالم الكتب الحديث إربد، الأردن، ط1، 2012.
- 02 الباقلاني أبو بكر، إعجاز القرآن، تحقيق السيد أحمد صقر، دار المعارف، مصر، دط، دت.
- 03 الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط7، 1418هـ/ 1998م.
- 04 أبو حيان الأندلسي، تفسير البحر المحيط، تح وتغ: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود و الشيخ علي محمد معوض دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1413هـ/ 1993م.
- 05 الخطيب القزويني جلال الدين محمد بن عبد الرحمن بن عمر، الإيضاح في علوم البلاغة-المعاني والبيان والبدع-وضع حواشيه: ابراهيم شمس الدين، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1424هـ/ 2003م.
- 06 الرفاعي، مصطفى صادق، إعجاز القرآن والبلاغة النبوية، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط9، 1393هـ/ 1973م.
- 07 الرماني، (النكت في إعجاز القرآن) ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن-في الدراسات القرآنية والنقد الأدبي- حققها وعلق عليها: محمد خلف الله أحمد ود: محمد زغلول سلام دار المعارف، مصر، ط3، 1976م.
- 08 الزركشي بدر الدين، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعرفة، بيروت، ط2، 1391 هـ/ 1972م
- 09 أبو زيد أحمد، التناسب البياني في القرآن- دراسة في النظم المعنوي والصوتي- منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، مطبعة التجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
- 10 سيويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت ط1، 1385هـ/ 1966م.
- 11 سيد قطب، التصوير الفني في القرآن، دار الشروق القاهرة، ط1425، 17هـ، 2004م.
- 12 سيد قطب، في ظلال القرآن، دار الشروق، بيروت، القاهرة، ط11، 1405هـ/ 1985.
- 13 السيوطي، جلال الدين، الإتقان في علوم القرآن، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، علق عليه: مصطفى شيخ مصطفى، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط1، 1429هـ/ 2008م.
- 14 العسكري، أبو هلال، الصناعتين، الكتابة والشعر، تح: علي محمد الجاوي و محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، لبنان.
- 15 فضل حسن عباس، قضايا قرآنية في الموسوعة البريطانية (نقد مطاعن، ورد شبهات)، دار البشير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 1987م.

- 16 مجلة كنوز الفرقان، يصدرها الاتحاد العام لجماعة القراء، مكتبة الإمام البخاري للنشر والتوزيع، مصر، ط1، العددان الأول والثاني، محرم وصفر 1369هـ، أكتوبر ونوفمبر 1949م.
- 17 مُجَدُّ الحسناوي، الفاصلة في القرآن، دار عمار، عمان، الأردن، ط2، 1421هـ/2000م.
- 18 ابن هشام، عبد الملك بن أيوب، السيرة النبوية (سيرة ابن هشام)، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري، دار الكتاب العربي، ط3، 1410هـ/1990م.

## توظيف السرد في شعر بدر شاكر السياب

د. فاطمة مختاري

جامعة الأغواط.

### **Abstract:**

The objective of this study is to identify the narrative dimensions in the Arabic contemporary poetry discourse to identify the tools, components and the techniques that have been solely used in narration in addition to its artistic style and techniques either space, Time and events that were commonly used in storytelling such as dream and brainstorming monologue flash backs and others considering that narration exists fields.

### **ملخص:**

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن البعد السردى داخل الخطاب الشعري العربي المعاصر بأدواته، وعناصره، وتقنياته الموظفة في الإطار السردى الخالص من أمكنة وأزمنة وأحداث بأساليبه الفنية وتقنياته التي شاعت خاصة في الفن الروائي كالحلم والتداعي والارتداد وغيرها بحيث تم إسقاط هذه العناصر السردية والتقنيات القصصية من حقل إلى حقل مختلف ليس ببعيد عنه على اعتبار أن السرد موجود في كل شيء.

### **تمهيد:**

يصنف العمل الأدبي إما في خانة الشعر أو في خانة النثر، بحيث يستند أي عمل أدبي إلى نوع معين ويتصف بمميزات وخصائص ثابتة، وعلى الرغم من الحدود التي كانت تبدو في الظاهر فاصلة بين الأنواع الأدبية إلا أنها تأخذ من بعضها البعض، جاء فيها السرد بأفعاله وضمائره وتقنياته قاسما مشتركا، فكل قصيدة بمثابة سرد لأحداث سابقة أو حالية أو مستقبلية، ويتخذ سرد الأحداث أشكالا ثلاثة: إما الشكل السردى الصرف و الشكل الإيمائي الذي يعتمد على الحوار بين الشخصيات مثلما يحدث ذلك في المسرح أو الشكل المزدوج أي: التناوبي الذي التجأ إليه هوميروس و قرن سرد الأحداث بالحوار.

## تداخل الشعر بالنثر:

**أولاً: في القديم:** تعد الملحمة أحسن من مثل التداخل بين الشعر والنثر، حيث تُعرف الملحمة بأنها " قصة بطولية تُحكى شعراً..... والملحمة محاكاة عن طريق القصص الشعري فهي تروي الأحداث ولا تقدمها، أمام الجمهور كما هو حال المسأسة و يجب أن تتوافر فيها الوحدة العضوية"<sup>1</sup>.

أما في النقد القديم فقد جاء تصنيف الأنواع الأدبية قائماً على أساس تقسيمها إلى جنسين كبيرين هما: المنظوم والمنثور " فالمنظوم خاصته الجوهرية الوزن والقافية، وتأتي بعد ذلك خصائص أخرى ليس لها حد، ولكنها تزيد من شعريته، أما المنثور فهو أصناف شتى يجمعها الترسل من غير قانون..."<sup>2</sup>.

وقد حدّد النقاد العرب طبيعة الجنس الشعري بعناصر تحدّد ماهيته " كالاستعارة والمفارقة والغموض والإدهاش والإيجاء والإنسجام، والتخيّل والتشبيه والعاطفة والانحراف والتحويل والمبالغة وغيرها..."<sup>3</sup>، وفي هذا الباب ألّف النقاد العرب الأوائل عدداً معتبراً من الكتب القيّمة التي تناولت الأجناس الأدبية بالدراسة، وأشهر هؤلاء النقاد أبو هلال العسكري في كتابه "الصناعتين" وقدامه بن جعفر في كتابه "نقد الشعر"، وابن رشيق القيرواني والتوحيدي والجاحظ وابن خلدون وغيرهم من النقاد.

إن هذه العناصر التي ميّزت الشعر ظلّت ترافقه قرّونا عديدة و رغم ذلك تفتن النقاد العرب الأوائل إلى العلاقة الموجودة بين جنسي الشعر والنثر، حيث نظروا إلى المسألة نظرة مرنة ومتقدّمة نوعاً ما ودعوا إلى المزج بين نمطي الكتابة الشعرية والنثرية بعيداً عن الأجناسية، فقد أثار بن حيان التوحيدي قضية التفاعل الذي يؤدي إلى اغتناء النوع، فقد جاء في المقابسة الستين من مقابسات التوحيدي (ت 414هـ) حديث عن النظم والنثر وأيّهما أشد تأثيراً في النفس ".. ففي النثر ظلّ النظم ولولا ذلك ما خف ولا حلا ولا طاب ولا تحلا وفي النظم ظلّ من النثر ولولا ذلك ما تميزت وصائله وعلائقه..."<sup>4</sup>.

وقد أشار الجاحظ إلى هذه العلاقة بين النظم والنثر من خلال دعوته إلى ضرورة التنويع في أساليب الشعر جلباً للمتعة ودفعاً للملل، وما أشار إليه حازم من قاعدة الإشراف في الغرض وما يستدعيه ذلك من إمكان التداخل بين الأنواع الذي يتيح للقاصيدة أن تثري أساليبها.

**ثانياً: في العصر الحديث:** أما في العصر الحديث هناك من النقاد من جعل من ثنائية الشعر والنثر منطلقاً للتنظير للأجناس الأدبية على أساس الاختلاف والتناقض الموجود بينهما، فنجد "جان كوهين" مثلاً يرى أن سبب

<sup>1</sup> نبيل حداد وآخرون، تداخل الأنواع الأدبية، عالم الكتب، الأردن، ط1، 2009، ص880.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص893.

<sup>1</sup> عز الدين مناصرة، الأجناس الأدبية فو ضوء الشعريات المقارنة، دار الأردن، 2010، ص42.

<sup>2</sup> أبو حيان التوحيدي، المقابسات، تحقيق حسن السندوني، دار المعارف، تونس (ت)، ص150.



الإختلاف بينهما قائم على (الشكل والمادة) على أساس زوج تصنيفي بمقتضاه تكون لغة الشعر عاطفية وجدانية، ولغة النثر مفهومة، واعتبر المعنى الشعري متشكلا ب (الإيحاء) بينما ينزع المعنى النثري إلى المطابقة بين الدوال<sup>1</sup>. ونجد ياكبسون يبيّن هو الآخر رأيه على هذه الثنائية، "وهي ثنائية توحى بالتناقض بينهما قطعا إذ قد أصبح من البديهيات لدى دارسي الأجناس الأدبية ونماذج الخطاب أن ليس هناك جنس أدبي نقي لا تشوبه شائبة"<sup>2</sup>. فمن المعروف عن الشعر أنه يخرق مبدأ الإخبار والترابط لقيامه على التشبيه والاستعارة، على عكس النثر الذي يسير في حركية أفقية متتابعة مترابطة، ومتجاوزة قائمة على الكناية في حدود الخطاب السردى ولكن الدراسات التطبيقية تُبين أن "الترابط بالمجاورة مكّون أساس لصياغة الشعر أيضا، ويمكن أن يرى على مستوى الأصوات والكلمات والتراكيب والمعنى، ويكون أكثر وضوحا في الشعر القائم على السرد، ويمكن القول أن الشعر بين الترابطين معا، ترابط المشابهة الناتج عن الاستعارة والتشبيه وتداعي الإحساسات وترابط المقارنة الحاصل بين القرب المكاني والسببية والتلازم، وقد يبرز أحد الترابطين على الآخر بسبب نوعية النص الذي يرتبط بالبنية الموضوعية"<sup>3</sup>، وعلى الرغم من الإختلاف الواضح بين الموضوعين الشعري والنثري، حيث يكون الموضوع في الشعر أكثر ضبابية من الموضوع النثري الذي يكون أكثر وضوحا " فإنه في - ظل بعض الظروف - يمكن للبنية النثرية أن تمارس على النتائج الشعري تأثيرا ضخما جدا، الأمر الذي يتبدى على وجه الخصوص في حقل الموضوع، ومن الوقائع المعروفة جيّدا في تاريخ الشعر أن نجد في القصيدة موضوعا ذا طابع مقالي أو روائي أو قصصي"<sup>4</sup>، مما يؤكد نسبية صفاء الجنس الأدبي ونقائه.

إن اغلب النظريات الحديثة جاء التنظير في معظمها قائما على محاولة إزالة الحدود بين الأجناس الأدبية الكبرى، حيث مالت إلى ابطال الفارق بين النثر والشعر في تقسيم الأدب الخيالي إلى قصصي (الرواية، الأقصوصة، الملحمة) ثم مسرحي نثرا وشعرا، مع التركيز على ما كان القدماء يسمونه الشعر الغنائي، فتتداخل الأنواع مع بعضها مولّدة أنواعا جديدة من خلال مراحلها التطورية، فتاريخ الأجناس يؤكد لنا واقعية اختلاط الأجناس وتداخلها في المراحل الانتقالية.

هذا ما تؤكده نظرية تطور الأجناس الأدبية التي قال بها الناقد فرديناند بروتنيير في كتابه "تطور الأجناس الأدبية في تاريخ الأدب، ومؤدى نظريته، أن الجنس الأدبي ليس جامدا أدبيا كما قرّر القدماء منذ أرسطو، ولا تعبيرات جمالية لحالات نفسية كما رأى النقاد الرومانسيون، وإنما هو كائن عضوي يلد ويتطور ويموت، وقد يُبعث من جديد في شكل مختلف متأثرا بجنس آخر مثله في ذلك مثل الكائنات الحية، فالجنس الأدبي له ثوابت ومتغيرات، وإن

<sup>1</sup> عز الدين مناصرة، الأجناس الأدبية في ضوء الشعرية المقارنة، ص 116.

<sup>2</sup> مُجد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري، المركز الثقافي، المغرب، ط 1، 2005، ص 105

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص 150

<sup>4</sup> يوري لوتمان، تحليل النص الشعري، تر: مُجد فتوح احمد، دار المعرفة، القاهرة، (د، ت)، ص 147.

لحقه التطور يكون الخرق على مستوى المتغيرات أولا والثوابت ثانيا وبه تتسع حدود النوع، " فنظرية الأجناس الحديثة نظرية وصفية لا تضع حدا لعدد الأنواع الممكنة كما أنها لا تضع القواعد للكتاب، وهي تفترض أن الأنواع التقليدية يمكن أن تمزج وأن تكون نوعا جديدا"<sup>1</sup>، وبذلك لم تعد هناك أنواع صافية، فالنوع الشعري الصرف امتزج بأنواع أدبية كثيرة مثلما امتزجت الرواية والمسرحية والقصة بكثير من الخصائص لفنون وأجناس متنوعة.

وكانت الرومانسية من أبرز الداعيين إلى هدم الحدود الفاصلة بين الأجناس الأدبية وإلى إبدال التباعد بينهم تقاربا، ولكنهم لم يحسموا علاقة الشعر بالسرد، ولاحقا كان **فاليري ومالا ريميه وبريتون** ينادون باستبعاد السرد من القصيدة، وأساس استبعاد هؤلاء السرد والقص من مجال الشعر هو اعتبارهم " السرد إخبار لا إثارة فيه والرواية جنس أدبي، والقص اعتباطا ووضعيا..."<sup>2</sup>، وعلى الرغم من ذاتية القصائد الغنائية ذات التوجه الرومانسي، إلا أن السرد برز فيها بصورة جلية بحيث يوظف فيها السرد بأساليبه المتنوعة، حيث فتحت القصيدة حدودها على أنواع أخرى، تزامن ذلك مع التطورات التي لحقت القصيدة العربية إثر الإحتكاك الغربي في عصر التنوير، فكان الإصرار على تحطيم القيود ورفض الثوابت.

وفي ظل التجريب، استعار الشاعر أساليب فنية من حقول أدبية قريبة، كتوظيف السرد بمفهومه الحديث، وأصبحت اللغة أكثر ملاءمة للحكي والقص وسرد الأحداث والوقائع والتفاصيل، والتعبير عنها بلغة تقترب من لغة النثر الفني التي تقترب غالبا من جلّ عناصر السرد بأساليبه وأبرزها أفعال السرد وضمائره المتعددة، و" تعدّ المنطقة السردية بما تنطوي عليه من خصوبة وثراء وتنوع وتعدد أحد أم المصادر التي اعتمدها لغة القصيدة الجديدة لرفد امكانياتها في التعبير والتشكيل وصولا إلى منطقة كشف شعري آخر يؤكد حالة اللغة وقابليتها ومرونتها مع جدّة الحالة الشعرية وحساسيتها"<sup>3</sup>.

### معمارية القصيدة المعاصرة:

لقد اعتبرت مرحلة الرواد بوابة لإنفتاح القصيدة العربية على البناء السردى المطول نتيجة تأثرها بالقصيدة الغربية الطويلة، وقد تطلب للكتابة في هذا النوع من الكتابات ذكاء وتمرسا مع توفر المادة الشعرية ودراية بأساليب البناء الفني الخاص بهذا النوع من القصائد فنجد أكثر الشعراء يعتمد إلى إطالة نصه على حساب البناء مركزا على الموضوع، أو يعتمد إلى إطالته بال تكرار المثل الذي يفقد جماليته ودوره في بناء المعنى والأثر الذي يبعثه في المتلقي.

<sup>1</sup> رينيه ويلك وآستن وارن، نظرية الأدب، ترا: عادل سلامة، دار المريخ، مصر 1992، ص 2.

<sup>2</sup> عز الدين مناصرة، الأجناس الأدبية في وضء الشعريات المقارنة، ص 116.

<sup>3</sup> محمد صابر عبيد، مظهرات القصيدة الجديدة، مقاربات إجرائية في الرؤيا والشكل والأسلوب، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1،

لقد عرف الشعر العربي المعاصر نماذج كثيرة من البناء السردى المطول مثلت الجزء الأكبر منه، ومن القصائد التي تعد بواكير هذا الصنف من الشعر قصيدة "حفار القبور"، و"الأسلحة والأطفال" و"المومس العمياء" للشاعر الكبير بدر شاكر السياب.

وتعد قصيدة "المومس العمياء" من أنضج أعمال الشاعر هذا النموذج الذي صار ملحمة شعرية متميزة من ملامح السياب الشعرية وجد فيها السياب المساحة المطلوبة لتمثيل تجربته الشعرية بأبعادها الذاتية والموضوعية، وفي ذلك يقول معترفاً: "لست شاعراً غنائياً بالدرجة الأولى، إني شاعر الملحمة وقصيدة طويلة..."<sup>1</sup>.

لقد وظف السياب السرد الحكائي في هذه القصيدة التي فاقت الخمسمائة سطر شعري متفاوت التفعيلات، وقد قارب فيها الشاعر أساليب الفن الروائي وتقنياته كالمونولوج و الاسترجاع أو الارتداد وقد وجد الشاعر في القصيدة الموظفة لأساليب السرد " فرصة الإفصاح عن موهبته الشعرية ومقدرته في التعبير ومنحه الإطار الفني الذي يجعله يتحرك فيه، ممّا يمكنه من تقديم فكرته الأساسية فضلاً عن إثارة انتباه السامع وشده إلى متابعة الجو الشعري وجعله يرتقب المزيد من الأحداث والمشاهدة ومن ثم حصول هؤلاء الشعراء على شرعية الأهداف التي يسعون إليها..."<sup>2</sup>، ويضمنو إبقاء خيط التواصل الدائم مع القارئ فالمبنى الحكائي يشوق القارئ لبحث عن الأحداث والنهايات، لأنه قارئ مقصود وفاعل في بناء المعنى بالإضافة إلى ذلك محاولة إعطاء المبرر الفني والموضوعي لطول القصيدة ذلك أن طول القصائد الغنائية يصعب تبريره فنياً، ولكن دخول عنصر السرد الحكائي يعطي للقصيدة مبرر الإطالة.

إن الجدل الذاتي والموضوعي في الشعر السياب كان من الأسباب التي أذكت جذوة نزعة الدرامية وجعلته يميل إلى المطولات التي أشتهر بها أثناء اعتناقه المذهب الواقعي مثل مطولته " المومس العمياء" التي تعد أكثر قصائده موضوعية، ينقّس الشاعر عن إحساسه بالوقت والكراهية والحزن تجاه قسوة المدينة وفسادها، وتجذ في تفاصيل حياة تلك المومس بعضاً من ذكرياته وتفاصيل حياته في القرية والمدينة، يقول الدكتور عبد الحكيم حسن: " في المومس العمياء يثار السياب من المدينة مباشرة إياها بالحريق، ويستعير السياب رمز قابيل الذي يرسم الفساد، لقد فقد الإنسان إنسانيته في المدينة، وأصبح المال هو الشيطان الذي يحكم العلاقات بين البشر"<sup>3</sup>.

يستعين شاعرنا في هذه القصيدة بعدد من رموز الغواية والفساد أمثال: أوديب وقابيل وأجوج ومأجوج " وإذ يتأمل السياب السور الوهمي الذي يفصل بين بائعات الهوى والسكرارى والزناة، يدعو تأمله إلى تذكر قصة (أجوج ومأجوج) وما تضيفه إليها الأساطير الشعبية من خيال طفولي يثير فيه رغبته في استثمار الحدث بشكل التداعي

<sup>1</sup> حسن الغري، كتاب السياب النص النثري، منشورات مجلة الجواهر، المغرب، 1986، ص 99.

<sup>2</sup> ضياء غني، البنية السردية في الشعر، دار الحامد للنشر، الأردن، 2010، ص 75.

<sup>3</sup> عبد الكريم حسن، الموضوعية البنوية في دراسة شعر السياب، ص 380، نقلا عن نورة السيفياني، النزعة الدرامية في شعر

السياب (د، ت) (د، ط)، ص 23.

القصصي الذي يمنحه قدرة التواصل في عملية الخلق الشعري فيخرج القصيدة إلى تشكيل جمالي يتداخل فيها القص الأسطوري بالواقع تداخلا فنيا يوحى بتشابه سور الغايات وكسور يأجوج ومأجوج لكونهما لا يثلان إلا بولادة الفعل الخلاق<sup>1</sup>، فهو لا يدين بغداد و حسب، بل يوجه أصابع الإتهام إلى قوى الشر والفساد في الإنسانية جمعاء، فالفساد يضرب في جذورها بقوة في الوالد والولد والغائب والحاضر:

من هؤلاء العابرون؟

أحفاد أوديب الضربير ووارثوه المبصرون.

جوكست أرملة كأمس، وبأن باب طيبة ما يزال

يلقى أبو الهول عليه من رعب ظلال

والموت يلهث في سؤال

باق كما كان السؤال، ومات معناه القديم

من طول ما اهترأ الجواب على الشفاء.<sup>2</sup>

إن عدو المومس الحقيقي هو ذاتها وضعفها البشري واستسلامها لغوايتها، ولم يصرح الشاعر بذلك مباشرة، ولكنه حشد تلك الرموز للغواية والضلال. وهنا نلمح درامية النص الشعري في ظل هذه الأجواء المشحونة بمشاعر الرهبة والغموض والسحر التي تبعثها الأساطير والحكايات وتداعي الذكريات مما يشيع في القصيدة التوتر وصراعات ظاهرة وخفية، وربما يكون النجاح الحقيقي للشاعر في القصيدة الدرامية حين ينجح في دفع قارئه ليكون طرفا في ذلك الصراع.<sup>3</sup>

لقد عمد الشاعر إلى إعطاء القصيدة بعدا دراميا، حيث يسعى الحدث الدرامي منذ بدايته وحتى نهايته إلى تقديم الحركة والتجديد في الحدث وبنائه من خلال عناصر التشويق والتوتر، والذروة التي تنتقل بالقصيدة من بنية الحكاية بمنطقها السردى إلى بنية الحدث الدرامي بما فيه من صراع وتوتر وحركة.

إن قصة المومس هي قصة صراع مع الفقر والجوع والمجتمع والنفس بلغ فيها الصراع ذروته فأفضى إلى نهاية مفتوحة. وقد قسمت هذه القصة إلى مراحل، احتوت أحداثا متنامية تصاعد فيها الصراع، فارتفع الحس الدرامي خاصة في المرحلة التي أصبحت فيها عمياء.

احتوت القرية أبرز الأحداث التي قسمت حياة البطلة إلى قسمين: الماضي الجميل أيام الطفولة وذكرى مقتل والدها الذي يعد أبرز حدث بُنيت عليه القصة، وهذا الحدث كان بداية سقوطها، نتيجة ظروفها الصعبة، يقول الشاعر:

<sup>1</sup> نورة السفياني، النزعة الدرامية في شعر السياب، ص24.

<sup>2</sup> بدر شاكر السياب، الأعمال الكاملة، دار العودة: بيروت، 1971، ص510.

<sup>3</sup> ينظر نورة السفياني، النزعة الدرامية في شعر السياب، ص25.

فكيف تحيا؟ وهي مثلك لا يعيش بلا طعام؟  
لا تخش منها أن تراع بما تأكله الجذام  
من صدرك النخر العريض، وأنت وبك يا أخاها  
ماذا تريد، وعمّ تبحث في الوجوه؟ و يا أبها  
اطعن بخنجرك الهواء، فأنتما لن تقتلاها.<sup>1</sup>

تعرض الشاعر إلى قضية العرض والشرف وإلى الثورة العارمة، نتيجة الصدمة، وسخط الأهل، وجاء هنا الأخ والأب لتمثيل شخصيته الإنسان العربي الغيور عن عرضه، حيث تناول جملة من الأحداث التي تعرضت لها المومسات، فقدّم الشاعر بذلك رؤيته الشعرية من هذه القضية ومن المجتمع العربي.

اتكأ الشاعر على الإحساسات والمشاعر في صنع الأحداث لتأكيد الصراع النفسي للشخصية البطلة يقول:

تحس بالأسف الكظيم لنفسها" لما تستباح  
وفي نفسها صدى يوشوش يا سليمة سليمة  
نامت عيون الناس آه... فمن لقلبي كي ينميه.<sup>2</sup>

وسرعان ما يتدخل الشاعر للتخفيف من حدة الصراع ولتستقر حالة المومس النفسية بين الانكسار والترفع، يقول الشاعر:

كالقمح لونك يا بنه العرب  
كالفجر بين عرائش العنب

إلى أن يقول:

عربية انا امتي... دمها  
خير الدماء كما يقول أبي<sup>3</sup>

وتعود المومس إلى صراعاتها النفسية لتتقد مرة أخرى، وذلك بعد موت ابنتها نتيجة الجوع والفقر، لتنتهي القصة بحس درامي عالي أين أوصد الشاعر كل السبل في وجهها لتبقى حبيسة لعذابها النفسي بين التحسر والندم بحقدتها الدفين على قسوة الرجال والمجتمع معا يقول الشاعر:

ماتت "رجاء" فلا رجاء، ثكلت زهرتك الحبيبة؟  
بالأمس كنت إذا حسبت فعمرها تحسبين

<sup>1</sup> الديوان، ص 148.

<sup>2</sup> الديوان 156-161.

<sup>3</sup> الديوان، ص 164.

### كانت عزاءك في المصيبة.<sup>1</sup>

لقد تنوعت الأحداث في هذه القصيدة بين ماضي وحاضر، فكانت البداية والنهاية في زمن الحاضر كوضع أولي ونهائي للقصيدة، أما النهاية فجاءت مفتوحة، وجاء السرد متوازنا مع ظهور الأحداث وتتابعها مشكلة حاضرا أليما للمومس والشاعر، نتيجة لصراعات مختلفة تعكس في المقابل صفاء القرية ونقاءها، وحياة الشقاء والتعاسة في المدينة. "فكانت المدينة في نظر الشاعر ذلك المكان المدنس والمعقد في حين كانت القرية المكان الطاهر والبسيط والجميل".<sup>2</sup>

وقد وظف الشاعر المونولوج الداخلي الذي كشف لنا تفكير البطلة (سليمة) وشعورها بالسخط والحسرة التي بدت ظاهرة على ملاحظتها وقلقها وتوترها لوضعها المأساوي ولتعاسة حظها، وهذا ما لحنه من مشاعر نقلها لنا الراوي الشاعر.

وقد أخذ المونولوج من شعر السياب الحصة الأوفى لاعتبارات كثيرة أهمها: الظروف الصعبة التي مر بها السياب خاصة في المرحلة الأخيرة من حياته ومن شعره وصراعه مع المرض، فقد اعتمد الشاعر هذه التقنية والذي "يعتمد بدوره على تداعي الأفكار والخواطر والكلمات المتوافرة المعنى والتي أصبحت في ذاتها تشكل رموزا قائمة الدلالة".<sup>3</sup>

أما المكان في قصيدة "المومس العمياء" فقد جاء واقعياً، تنوع بين أمكنة مفتوحة وأخرى مغلقة، وقد تشكل المكان في هذه القصيدة باعتماده الصورة الفنية القائمة على السرد التتابعي في تقديم قصص متضمنة من أجل بلوغ المكان المقصود وهو المبعي، فقد اتكأ الشاعر الراوي على حكايات أسطورية متنوعة، بحيث جاءت كل حكاية رغم اختلافها تسير في خطية واحدة من أجل تقديم صورة قوية لهذا المكان والتي كانت سببا في ظلمة المدينة وبشاعتها التي كان الشاعر يمقتها لفقدانها النقاء المعنوي وصفاء الريف، "ولهذا كانت صورة بغداد عند السياب مبعي كبير، ولا غرابة في هذا الشعور لدى الشاعر، فكانت من أول التجارب الشعرية لديه "المومس العمياء"، "حفارة القبور" ثم ازداد هذا الشعور حدّة مع الأيام...".<sup>4</sup>

ونجد في المقطع الاستهلاكي لقصيدة "المومس العمياء" عدّة أمكنة في بناء المكان العام "المدينة" ليرسم لها صورة بشعة بطرقاتها المظلمة وسكونها المخيف، يستنكر حيناً ويتساءل حيناً آخر عن مصدر هذه الظلمة التي جعلت هذا المكان يسبح في ظلام سرمدي يقول:

الليل يطبق مرة أخرى، فتشربه المدينة

<sup>1</sup> الديوان، ص 167.

<sup>2</sup> حنان مجّد موسى، الزمكانية وبنية الشعر المعاصر، عالم الكتب، الأردن ط1، 2006، ص42.

<sup>3</sup> ماجد صالح السمراي، بدر شاكر السياب، عصر التجديد الشعري، الوحدة العربية، بيروت، 2012، ص21.

<sup>4</sup> احسان عباس، اتجاهات الشعر المعاصر، عالم المعرفة، الكويت، 1978، ص51.

والعابرون إلى القرارة... مثل أغنية حزينة  
وتفتحت كأزهار الدفلى مصابيح الطريق  
كعيون ميدوزا.... تحجر كل قلب بالضعيفة  
وكأنها نذر تبشر أهل بابل بالحريق.

من أي غاب جاء هذا الليل؟ من أي الكهوف من أي وجر للذئاب؟  
من أي عش في المقابر دف أسفع كالغراب؟<sup>1</sup>

جمع الشاعر ظلمة الكهوف والوجر والقبر والغاب وهي أمكنة موحشة وضيقة في الغالب ومنغلقة عكست بظلامها على المكان الفرعي أو الجزئي (المبغى) والذي عكس بظلامه انحطاط الأخلاق وتفشي الرذيلة وتفسخ القيم الأصلية عن المكان العام، فيصف الشاعر الراوي المدينة بالعمياء لظلمتها التي تزداد ليلة بعد أخرى بالرغم من أضوائها ومقاهيها وشوارعها التي لا تعدم النشاط والحركة، يقول:

عمياء كالخفاش في وضح النهار  
والليل زاد لها عماها.<sup>2</sup>

أما القرية فقد حملت معاني الصفاء والنقاء عند الشاعر، فهي تذكره بأيام الطفولة يقول:

أن الطفولة فجرتها ذات يوم بالضياء  
كالجدول الثرثار أو ان الصباح رأى خطاها  
في غير هذا الغار  
ويكاد ينكر ان شقا لاح من خلال الطلاء  
قد كان حتى -قبل أعوام من الدم والخطيئة  
ثغرا يكركر أو يثرثر بالأقاصيص البريئة<sup>3</sup>

التقنيات السردية في شعر السياب: كما نجد أن الشاعر قد وظف العديد من التقنيات السردية في خطابه الشعري في عديد القصائد مثل قصيدة "في السوق القديم" مثل: الارتداد والمونولوج، والتداعي، وتيار الحلم وغيرها، حيث أثبت مقدرة فائقة على توظيف هذه الأساليب في النص الشعري وتطويعها كأدوات شعرية تخدم القصيدة.

1- التداعي: يعد السياب من الشعراء الذين برعوا في توظيف أسلوب التداعي في الكثير من قصائده خاصة القصائد القائمة على التشغيل الذاكري، باعتباره شاعرا يمتاز بذاكرة قوية وثابتة، بحيث ترد

<sup>1</sup> الديوان، مج2، ص144.

<sup>2</sup> الديوان، ص144.

<sup>3</sup> الديوان 145.

الأفكار والذكريات في أغلب أشعاره على طول مساره الشعري ثابتة ولا تتغير خاصة ما تعلق بالقرية والأم مثلما ورد في قصيدة "في السوق القديم"، فقد اعتمد في الكثير من المقاطع على التداعي ليكشف لنا عن أساه وحرمانه وحنينه المستمر والدائم، يقول:

كم طاف قلبي من غريب،

في ذلك السوق الكئيب،

فرأى وأغمض مقلتين وغاب في الليل البهيم.

وارتج في حلق الدخان خيال نافذة تضاء،

والريح تعبت بالدخان،

الريح تعبت بالدخان في فتور واكتئاب بالدخان

و صدى غناء.

ناء يذكر بالليالي المقمرات و بالنخيل

في ذلك السوق القديم.<sup>1</sup>

لقد انتقل الشاعر مباشرة من حديثه عن النافذة والريح التي تعبت بالدخان إلى سماعه صدى غناء في ذلك السوق، ذكّره بأيام القرية ولياليها المقمرة، والتنقل بين نخيلها.

إن الشاعر يعلن من خلاله توظيفه لهذا التداعي شوقه وحنينه إلى القرية، ويشكو وحدته وغربته، يقول:

تلقين ضوئك في ارتخاء مثل امساء الخريف

في ليلة قمراء سكرى بالأغاني في الجنوب

نقر (الدر ابك) من بعيد

يتهامس السعف الثقيل به ويصمت من جديد !<sup>2</sup>

2- الحلم: وظف الشاعر تقنية الحلم التي شاعت في الفن الروائي كأسلوب فني وجد في الشعر أرضاً

خصبة، أين زواج بين الحلم والواقع فوجد في الحلم وسيلة للهروب من محاصرة الواقع له "...لأنه

ينتقل من عالم محسوس فيزيائياً إلى عالم مفتوح متحرر غير آبه بالنواميس الكونية، منطقتُهُ الغاية

وأسلوبه اعتماده مالا يعتمد"<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> الديوان، مج2، ص284.

<sup>2</sup> المرجع السابق، ص 285.

<sup>3</sup> مُجّد عزوزي، النص القصصي بين الحلم والواقع، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بسكرة، ع2003، ص5، ص156.



فقد جعل الشاعر من الحلم جزء لا يتجزأ من حياته ومن شعره، فحياته رغم واقعيتها إلا أنها تعترتها بعض الأحلام، تكون في فترات محددة مقارنة بالحياة الواقعية، فيتعرض الشاعر إلى نوعين من الحلم: في نومه وفي يقظته، فيقع الشعر في منطقة بين الحلمين وبذلك يعتبر الحلم في الشعر آلية وإن كان " الشعر مؤلف من كلمات، والحلم مؤلف من صور من الذاكرة، ولا تتبع صور الحلم القوانين العقلانية المستمرة من الواقع الخارجي، بل أن تدفق الصور يُفسّر بواسطة قوانين عاطفية كما يقول علماء النفس".<sup>1</sup>

إنّ الشاعر يجد في شعره متنفساً لاستعادة وتجديد طاقته وحيويته، وجلب مادته الأساسية في صياغته الشعرية من عالم الحلم ليغوص في واقعه حيناً، وفي الذكريات حيناً آخر، فينقطع عن الواقع إلى عالمه الخاص به، فالشاعر حالماً بطبعه يسبح في أرجاء عالمه بمثاليته، ولكنه لا ينقطع عن واقعه الحقيقي، فيلجأ إلى أحلام اليقظة خاصة ليغوص في عالمه الداخلي.

وتعد قصيدة "في السوق القديم نموذجاً جيداً لتقصي الحلم فقد بنى الشاعر نص قصيدته على الحلم خاصة أحلام اليقظة، حيث وردت كلمة الحلم في النص موزعة على أغلب المقاطع الشعرية كما في قوله: "أحلم بالرحيل"، "يحلّم بالشراب"، "يحلّم باللهيب"، "يحلّم في سكون"، "يحلّم بالضياء"، "تري حلم الشباب"، "أكاد أحلم" وقد جاء أغلبها بصيغة المضارع، وهذا راجع لكون القصيدة غنائية تنتمي إلى السرد الذاتي، يتحدث فيها الشاعر بضمير "الأنا" الذي دل على راهنية الحالة الشعورية كشخصية رئيسية تعيش التجربة مما يتلاءم وتوظيف الحلم، يقول:

ما كان لي منها سوى أنا التقينا منذ عام  
عند المساء وطوقني تحت أضواء الطريق  
ثم ارتخت عني يداها وهي تهمس والظلام  
يجبو وتنطفئ المصابيح الحزاني والطريق.  
(أتسير وحدك في الظلام؟)<sup>2</sup>

لم يجد الشاعر غير أحلام اليقظة ليرسم لنفسه من خلالها شخصية قوية صامدة في وجه الوحدة والتهميش يقول على لسان المجذوبة:

أتسير والأشباح تعترض السبيل بلا رفيق؟.

فيقول:

فأجبتها والذئب يعوي من بعيد، من بعيد

أنا سوف أمضي باحثاً عنها، سألقاها هناك عند السراب<sup>1</sup>

<sup>1</sup> كريستو فركوديل، لآلية الحلم في الشعر، تر: توفيق الأسدي، الآداب الأجنبية، اتحاد الكتاب العرب، دمشق - العدد 30 و31، ص 81.

<sup>2</sup> الديوان، ص 286.

هنا وجد الشاعر في عالم الحلم متنفساً للبوح والصراخ بأعلى صوته مصراً على الرحيل.  
يقول:

أنا سوف أمضي فاتركيني، سوف ألقاها هناك عند السراب  
فطوقتني و هي تهمس "لن تسير"<sup>2</sup>.

لقد أراد الشاعر من خلال هذا الحلم البحث عن شريك يملأ عليه حياته ويؤنس وحدته.

3- **المونولوج الداخلي:** استفاد الشعر المعاصر بأنواع مختلفة من الحوار بنوعيه الداخلي والخارجي، والذي يتوافق وطبيعة الشعر الغنائية.

4- ومن النماذج الشعرية التي وظفت هذه التقنية، ما جاء في قصيدة "المومس العمياء" من حوارات داخلية، من النفس إلى النفس يكشف عن وعي البطلة حيث يتماهى الشاعر مع صوتها فيقول:

وتحس بالأسف الكظيم لنفسها لم تستباح؟  
المهر نام على الأريكة قربها... لم تستباح؟  
شبعان أغفى وهي جائعة تلم من الرياح  
أصداء قهقهة السكارى في الأزقة، والنباح<sup>3</sup>

ويقول على لسانها وهي تبكي حظها التعيس:

وعضت اليد وهي تهمس بالعيون....  
عمياء أنت وحظك المنكود أعمى يا سليمة...  
وتلوب أغنية قديمة...  
في نفسها وصدى يوشوش، يا سليمة، يا سليمة  
نامت عيون الناس آه فمن لتتلي كي ينمه<sup>4</sup>.

لقد كشف لنا الحوار الداخلي أو المونولوج عن لسان الشاعر/ الراوي طريقة تفكير سليمة وسخطها على حالها وتوترها و قلقها وندمها وتعاسة حظها وسوء حالها، وهذه التقنية كشفت لنا وعي البطلة إزاء الحالة التي وصلت إليها نتيجة عملها.

<sup>1</sup> نفسه، ص 286، 287.

<sup>2</sup> نفسه، ص 288.

<sup>3</sup> الديوان، ص 288.

<sup>4</sup> الديوان، ص ، 161، 160.

**الراوي:** يأتي السارد / الراوي في الخطاب الشعري الحامل للسرد راوي مشارك في أحداث التجربة الشعرية فيكون شاهداً على الأحداث ومشاركاً فيها، "ويستخدم في هذا النوع ضمير المتكلم، فتأتي الأنا الشاعرة راوية للحكاية، وسارده للوقائع والأحداث، وهذه الصفة طاغية على الشعر الغنائي. في قصيدة السوق القديم نجد أن الأنا الشاعرة شخصية محورية تروي تجربتها الشعرية، فجاء الشاعر راوي مشارك وعلیم له معروفة غير محايدة بمستقبله انطلاقاً من حاضره وماضيه فهو يحكي تجربة عاشها بضمير المتكلم "أنا"، يقول الشاعر:

وأنا الغريب...أظل أسمع وأحلم بالرحيل  
في ذلك السوق القديم  
ورأيت من حلل الدخان مشاهد الغد كالظلال  
مازال قلبي في المغيب  
مازال قلبي في المغيب فلا أصيل ولا مساء  
حتى أتت هي والضياء  
مازال لي منها سوى أنا التقينا منذ عام.<sup>1</sup>

إن الشاعر باستخدامه لضمير المتكلم يتطابق مع الشخصية الرئيسية "فالراوي المشارك في الشعر لا يقف عند حدود التعليق على الأحداث أو الوقوف خارج ما يسرد بل هو عنصر أساسي في بنية النص، حيث يكون السارد والمسرد عنه في آن واحد يخلق مساحته السردية عبر حركته الفاعلة في بناء الحدث الذي يتشكل عبر توجهاته غير المباشرة التي تكون عبر حركة أصوات سردية أخرى يتعانق معها كالشخصيات والأمكنة والأزمنة وغيرها"<sup>2</sup>. نجد الراوي في قصيدة "السوق القديم" يتساوى مع الشخصية الرئيسية من خلال استخدام ضمير المتكلم السارد، وهذا النمط يسمّى الأنا المشارك في قصيدة "إرم ذات العماد" نجد نوعاً آخر من الرواية، وهو الراوي العليم، حيث جاء الشاعر سارداً موضوعياً يسرد حكاية بطلها وهو "جد والده"، فقد جمعت هذه القصيدة بين نوعين من الرواية راوٍ شاهد على الأحداث، وراوٍ شاهد على السرد، كلا راويان يسردان في خط واحد، فجاء الشاعر الراوي ناقلاً للخبر ومهيئاً القارئ لاستقبال الحكاية والتأثير فيه وجلب انتباهه لينقله إلى عالم العجائب والغرائب فيمهد قارئاً:

من خلل الدخان من سيكاره  
من خلل الدخان  
من قدح الشاي وقد نشر وهو يتلوى ازاره

<sup>1</sup> الديوان، ص 284.

<sup>2</sup> عبد الناصر هلال، آليات السرد في الشعر العربي المعاصر، مركز الحضارة العربي، القاهرة، 2006، ص 46.

ليحجب الزمان و المكان  
حدثنا جد أبي فقال يا صغار  
مقامرا كنت مع الزمان  
نقودي الأسماك لا الفضة و النضار  
والورق الشباك و الوهار<sup>1</sup>

من خلال هذه الافتتاحية المض = شوقه أراد الشاعر / الراوي أن ينقل القارئ من عالمه الواقعي إلى عالم المغامرة والعجائب، فانتقل السرد على لسان البطل وهو جد الأب كراو يحكي تفاصيل وجزئيات مغامراته ليثير حماس المتلقين السامعين من أحفاده، أين ينسج الجد، الراوي الأصلي حكايته، فتنتظم الوقائع عبر سلسلة الأحداث المتعاقبة التي مر بها عن طريق السرد الشفوي الذي تقوم عليه الحكاية الشعبية، فكان المكان فيها المقصد والهدف المنشود في رحلة البحث عن السعادة المفقودة فاتجه الراوي / الجد باحثا عن هذه المدينة بدون دليل يوصله إليها متسلحا بإرادته مهتديا بإيمانه القوي في العثور عليها، وهي المدينة الساحرة.

وقد جاءت حكاية "إرم ذات العماد" حكاية رمزية قُدمت بأسلوب السرد الحكائي الشعبي، بين راو ومروي له، بحيث تقمص فيها الشاعر/ الراوي دور المسرود له حين استقبل الحكاية من قبل، وسارد حين نقل المروي عن جد أبيه، يقول:

حدثنا جدُّ أبي فقال:  
يا صغار، مقامرا كنت مع الزمان  
نقود الأسماك لا الفضة والنضار  
والورق الشباك و الوهار<sup>2</sup>

تتواصل الحكاية بصوت سارد واحد، أين اختفى صوت الشاعر/ الراوي وراء صوت الجد كراوي مشارك متضمن في سرده أو كحكواتي يحكي رحلته التي باءت بالفشل، يحكي لا للتسلية أو أجزاء الوقت، بل أراد الجد بحكايته وصية لأحفاده من بعده لمواصلة البحث عن السعادة، فأخضعها الشاعر لرؤيته الخاصة وأراد من خلالها أن يبلغ الوصية ذاتها لأبناء وطنه العراق، يقول:

هناك بحيث كان سورها المياه  
تشع في الخليج  
وقال جدنا ولج في النسيج

<sup>1</sup> الديوان، 602-603.

<sup>2</sup> الديوان، ص 602-603.

ولن أراها بعد أن عمري انقضى

وليس يرجع الزمان ما مضى

سوف أراها فيكم فأنتم الأريج<sup>1</sup>.

**خاتمة :** لقد أثبت السياب أن النص الشعري بمقدوره احتواء السرد بعناصره من جهة وقدرة الشاعر على المزج بين الأنواع من جهة أخرى، فوجد الشاعر في توظيف السرد فضاء رحبا لاستيعاب التجربة الشعرية بجميع جوانبها مستعينا في ذلك بما هو سردي في نطاق ما هو شعري، لأنه مهما حاول السرد شقّ طريقه إلى النص الشعري يبقى مجرد توظيف سردي يزيد من شعرية القصيدة وجماليتها، وإن شكّل بنية سردية، وإن التوظيف السردى تابع للموضوع المعبر عنه.

#### هوامش الدراسة:

- 1- إحسان عباس، اتجاهات الشعر المعاصر، عالم المعرفة، الكويت، 1978.
- 2- بدر شاكر السياب، الأعمال الكاملة، دار العودة، بيروت، 1971.
- 3- حسن العربي، كتاب السياب النثري، منشورات مجلة الجواهر، المغرب، 1986.
- 4- حنان مُجّد موسى، الزمكانية وبنية الشعر المعاصر، عالم الكتب، الأردن، 2006.
- 5- أبو حيان التوحيدى، المقابسات، تح: حسن السندوني، دار المعارف، تونس (د، ت)
- 6- رينيه ويلك وآستن وارن، نظرية الأدب، تر: عادل سلامة، دار المريخ، مصر 1992.
- 7- ضياء غني، البنية السردية في الشعر، دار الحامد للنشر، الأردن، 2010.
- 8- عبد الناصر هلال، آليات السرد في الشعر العربي المعاصر، مركز الحضارة العربي، القاهرة، 2006.
- 9- عز الدين مناصرة، الأجناس الأدبية في ضوء الشعرية المقارنة، دار الراية، الأردن، 2010.
- 10- كريستو فركوديل، آلية الحلم في الشعر، تر: توفيق الأسدي، اتحاد الكتاب العرب، سوريا، ع30-31، (د، ت).
- 11- عبد الكريم حسن، الموضوعية البنيوية في دراسة المؤسسة الجامعية للدراسات، الوحدة العربية، بيروت، 1983.
- 12- ماجد صالح موسى، بدر شاكر السياب، عصر التجديد الشعري، الوحدة العربية، بيروت، 2012.
- 13- مُجّد صابر عبيد، تظاهرات القصيدة الجديدة، عالم الكتب، الأردن، ط1، 2005.

<sup>2</sup> الديوان، 606-607.

- 14- مُجَدَّ عزوزي، النص القصصي بين الحلم والواقع، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بسكرة، ع5 2003.
- 15- مُجَدَّ فاتح، تحليل الخطاب الشعري، المركز الثقافي، المغرب، ط1، 2005.
- 16- نبيل حداد وآخرون، تداخل الأنواع الأدبية، عالم الكتب، الأردن، ط1، 2009.
- 17- نورة السفياي، النزعة الدرامية في الشعر السياب، (د، ت)، (د، ط).
- 18- يوري لوتمان، تحليل النص الشعري، تر: فتوح أحمد، دار المعرفة، القاهرة (د، ت).

## المسردة إعادة التشكيل والقفز بالنص السردى إلى توقيع جديد -قراءة في أعمال عزالدين جلاوجي نموذجاً.

## د. زحاف الجيلالي

جامعة د. مولاي الطاهر سعيدة. الجزائر

## ملخص

كحيوية ومرونة الجيم، يطوع الكاتب الجزائري "عز الدين جلاوجي" النص السردى/المسرحي، ويعيد نخته من جديد بضربات مطرقة الفنية، ليرفع عنه لعنة تاريخية صدفته وعزلته عن بقية الأجناس الأدبية كالنص السردى، ليعقد بينهما قرانا شرعيا ويمنح السرد/المسرح شرف تمثيله عبر مصطلح "المسردة" ليشق النص السردى طريقا جديدا متحركا وحياء، تستعرض تحت عبائه وتتداخل أجناس أدبية كالشعر والأمثال الشعبية وغيرها، لما للنص السردى/الأدائي من قدرة هائلة على المراكمة والتداخل، ليعود الكاتب إلى ساحته السردية المقدسة ليقدم أعمالا مسردية قد أعاد نفخ الروح فيها وخلع عنها ثوب الفزاعة التي أبعدت القارئ عنها، ليجملها بثوب الحدائث فيبرم عقد صداقة جديدة معه عبر هذا السلك الناقل، فيعيد ترميم أفكار المتلقي، ويأخذ بيده إلى الركح المسرحي ولكن عبر النص السردى.

- كيف أصبح النص السردى/الأدائي والقارئ رهانا للكاتب؟.
  - كيف استطاع الكاتب أن يرمم عبر هذا الرشيم (المسردة) هيكل النص السردى/الأدائي ويعيد بناءه؟.
  - هل هي محاولة لرد الاعتبار للنص الذي شهد ضعفا في الآونة الأخيرة نظرا للابتكارات والتطورات التقنية التي استغنت على النص/الدرامى؟.
  - كيف أفتح القارئ العولمي بأن النص المسرحي هو نص سردى/قصصي قبل أن يدخل ميدان العرض؟
- الكلمات المفتاحية: المسردة، النص السردى، النص القصصي المسرحي، الأدب الشعبي، التراث.

## Abstract

Just as the energy and the flexibility of the gym, the Algerian writer Ezzeddine Jlaoudji molds the scriptural / theatrical text, and reconstructs it with the blows of his artistic hammer to lift the historical curse which isolated it from the other literary genres, such as the literary narrative texts, so as to tie both, drama and narration, legally and provide the theatrical narrative text the honour of representation through the concept of 'Narrative Drama'. This gave it the power to break a new, moving and vivid path that envelops and homogenises under its cloak other literary genres such as poetry, folk tales and proverbs...etc. The tremendous ability the theatrical narrative text gained makes it able to accumulate and overlap; giving the writer strength to return to his sacred narrative, re-constructing and giving a re-birth to its soul and to stripp off the scarecrow dress that deported the

reader from it, making him/her beatifying the narrative text under the charm of post-modernity and holding a new friendship with it throughout this carrier wire so as to make a restoration of the ideas of the receiver by taking his/her hand to the stage theatre but through a narrative text style.

Hence, this article tackles the following questions:

- First, how did the narrative text / performance and the reader become a hostage to the writer?
- How can the author construct the structure of the narrative / performance text and re-construct it?
- Does he attempt to recapture the narrative drama text that has been weakened in recent times due to innovations and technological developments and which have ignored it?
- Finally, how does he convince the global reader that the theatrical text is a narrative text before entering the field of presentation?

Keywords: narrative text, narrative drama, folk literature, heritage.

NOTE: 'narrative drama' as a concept is carved from the scope of Theatre.

## تمهيد

إذا كان نص الرواية نسيجاً من الأحداث والوقائع يعمل السرد على نقلها للقارئ، فإن النص السردى المسرحى نص يستجيب للحاجات الجمالية والإبداعية، بما أنه نص سردى مرئى متخيل يحمل تلخيصاً مفصلاً للحكاية، مليءً بالفجوات والفراغات والحلقات المفقودة التي تستفز ذهن القارئ/المشاهد، والتي تظهر الحيل الفنية والأساليب الأدبية والخيال الواسع للكاتب المسرحى وقدرته على الرقص في الإيقاع السردى.

فيفتح بذلك النص السردى/المسرحى على عالم أوسع، رحب تندفق فيه اللغة، وتتلاحق الأفكار والمعاني لتصنع دهاليز وكهوفاً تحمل في أحشائها كائناً أسطورياً جديداً خالداً يتحدى الزمن حيث إن «صانع الأسطورة يموت حين يحين الأجل، لكن الأسطورة لا يحدها أجل و تحيا من خلال السرد إلى ما لا نهاية»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> جوليان ميلتون: نظرية العرض المسرحى، تر: نهاد صليحة، هلا للنشر والتوزيع، مصر ط1، 2000، ص27.



فممثل الشخصية يعود إلى نفسه بانتهاء الدور الذي مثله فيتحلل و يتلاشى عبر الزمن، ويبقى صوته بوقا يرن في الوعي الجمعي، فتضمن الأسطورة/القصة خلودها عبر التاريخ كما هو الحال مع أسطورة "أوديب" وشخصيات شكسبير.

فالمسرح عندما يكتب باعتباره نصا، فإننا نكسب ونأخذ فكريا محترفا وأفقا مفتوحا، ولكن عندما يكتب باعتباره عرضا مسرحيا، فإن الكاتب يفصل نصا على قياس جمهور معين وذوق محدد. لذا يقترب الكاتب الحداثي من الواقع لينهض بالنص/الأدائي فيكسر عنه الجمود والرتابة ويعيد الحركة إلى هذا الجسد(النص) المنهك، ليدخل عبر ممرات النص السردى فتندلق الحكايات والقصص المعطرة بعقب التاريخ والتراث والشعر، لتصبح الكتابة السردية ضربا من المغامرة وفنا للتوريث، حين يحمل الكاتب على عاتقه مهمة ابتكار صور جديدة من الحياة بأحداثها وشخصياتها وألوانها وأجوائها، بحيث يجعل ما لم يقع في الحياة كأنه وقع من شدة مطابقته لما يقع فيها، أو لما يمكن أن يقع فيها.

بالاعتماد على المنجز اللغوي كإنجاز سردى يعمل الكاتب فيه على إنشاء و بناء معمارية النص/المسرحي ( قدرة التعبير، والنمو الدرامي) « فالكتابة وسيلة الفكر الرئيسة التي عرفها الإنسان، فالكاتب يكتب ليصور فكرة أو يعبر عن أفكار نابغة من مجتمعه ومتفاعلة معه مع تحصيله الفكري بكل تراكماته، والمجتمع يتطور فكره بالكتابة»<sup>1</sup>.

ومن هنا يمتلك المبدع ملكة تجميع شظايا الحياة المتناثرة ويعيد تركيبها في نص متماسك مليء بالرموز والعلامات الثقافية والحضارية ليخلق نصا سرديا/مسرحيا جديدا يضمن بقاءه بعد عرضه على خشبة المسرح.

### 1- أزمة النص السردى/المسرحي وإعادة إنعاشه:

شهد النص السردى/المسرحي الجزائري حالة من المد والجزر تبعا لحالة النهوض والركود. فقد اعتمد في البداية على ظاهرة الاقتباس التي كانت بمثابة عجلة لدفع المسرح وإعادة ترميم فعل الكتابة والتأليف، ليرتقي إلى عملية خلق جديدة وشاقة تتطلب قدرات عقلية معينة، وهو ما يسمى «بالحاسة المسرحية»<sup>2</sup>.

ومن هنا يجب أن يأخذ الكاتب بعين الاعتبار زمن قراءة النص وزمن مشهدياته، فهما خطان متوازيان لا يلتقيان إذا ما سلمنا بأن القارئ العربى الحداثى قد صرف النظر عن قراءة النص المسرحى باعتباره نصا حواريا نثريا.

<sup>1</sup> أبو الحسن عبد الحميد سلام: حيرة النص المسرحى بين الترجمة والاقتباس، مركز الإسكندرية للنشر والتوزيع، ط3، 1993، ص93.

<sup>2</sup> محمد عبد الرحيم عنتر: المسرحية بين النظرية والتطبيق، دار القومية للطباعة والنشر، (دط)، 1966، ص146.

لهذا ظهرت كوكبة أدبية اعتلت المنابر الثقافية تبحث عن التغيير عن طريق الممارسة الواعية بالعوالم الجديدة، حاولت هذه الأنامل الخروج من الدوائر المغلقة وتخطي أزمة النصوص المسرحية المقتبسة والتي تنتظر إنعاشا غريبا فيفتكك ويسقط بين العرض والمشاهدة، وللانتصار على هذه المشكلة والأزمة الخائفة كان الرجوع إلى التراث وسحبه للحاضر مطلباً ضروريا ولكن بنكهة السرد (الحكاية/القصة).

فيصبح النص/الأدائي نصا مسرديا لا يقتصر تأليفه على العرض فقط وهو «النص المتكامل الذي يتألف من عناصر مرتبة ترتيبا خاصا وطبقا لقواعد خاصة ومزاج معين كي يحدث تأثيرا معنا للجمهور»<sup>1</sup>.

وإنما ينتج نصا متفردا ومتميزا تتفاعل فيه الأفكار وتتمازج فيه الأجناس وتتعدد الخطابات وتتدافع الشخصيات فيه وتتنوع، فيخلق الكاتب معادلة جديدة مبنية على أساس الوعي بالذات والعالم وبأن الخطاب الأدبي مستعمرة الرموز، حيث «إن المبدع يؤول العالم في حين أن القارئ يؤول الكتاب»<sup>2</sup>. فيعيد تجسير العلاقات التفاعلية بين القارئ والنص المسرد (السرد/المسرح) ودفعه إلى قراءة النص قبل وبعد العرض، بما أن القراءة «عملية كيميائية إنشائية بين القارئ والكاتب وفيها تتجلى معظم المعاني العميقة للنص التي هي إعادة خلق للقارئ»<sup>3</sup>.

فيتجنب الكاتب ببراعة السقوط في المباشرة و الهدفية أي تحقيق هدفية بلا هدف على حد تعبير "كانط"، أي أنها تحمل هدفا في ذاتها فالكلمات التي لا تلمس القلوب هي كلمات خائفة لا تنبع من رحم الحياة، ولن تتحول إلى إبداع إلا إذا لامسها الأمل الراقي وصلها لتصبح جوهرة ثمينة في متحف الحياة.

## 2- سردية النص المسرحي عند عز الدين جلاوجي:

### 1-2- استحياء النص وإضمار الرؤية الإيديولوجية للكاتب في مسردية "أحلام الغول الكبير":

بما أن النص مؤسسة اجتماعية أدبية تخضع للظروف السياسية والاجتماعية والثقافية الإيديولوجية وكلها تحدد زاوية الرؤية للكاتب/المبدع الذي يحن إلى الخلاص في زمن الموت، والبحث عن ولادة جديدة حبلها السري اللغة في عنفها الذي لا يقول إلا ذاتها، لرفع رهان مع الذات/الملتقي عبر نص شائك ومتحول مليء بالأحاسيس الذاتية

<sup>1</sup> إبراهيم حمادة: معجم المصطلحات الدرامية، دار المعارف، القاهرة (دط)، 1985، ص 65.

<sup>2</sup> صدوق نور الدين: البداية في النص الروائي، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، ط1، 1994، ص12.

<sup>3</sup> باولو فيريري: المعلمون بناء الثقافة، تر: حامد عمار، عبد المؤمن حنيف، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 2004، ص82.

والمغيبة في سياق إكراهات الواقع/الايديولوجيا. «فأنتم يا مولاي يا سيدي الزعيم أكبر من الشورى والديمقراطية مجتمعين... أنتم أعلى.. أرفع.. لكم المجد.. التنزيه.. يا مولاي».<sup>1</sup>

«تقديس الزعيم وتمجيده واجب، هو لحمة الأمة واستمرارها في الحياة، تصور أمة دون زعيم، تصور جسدا دون رأس، تصور أرضا دون شمس، تصور أغصانا دون جذع، تصور نبعا دون ماء، تصور... تصور... تصور...»  
- ينظر فيه قائد الشرطة بحيرة وقد أحس أنه أخطأ

حين تسرع في ثورته

كالقطيع دون راع يا كبير الوزراء».<sup>2</sup>

«- حين تلعب في الغابة، فلا تلعب قريبا من عرين الأسد أيها الأرنب».<sup>3</sup>

فبين السطور يكمن الخوف من المعرفة، ووراء المشاهد المسردية تتشكل الخلفية الفكرية/الإيديولوجية للراوي بهدف نقلها للمتلقي، وهي دعوى لاستثمار الحواس لاكتشاف البنية العميقة للموجودات الحياتية مثل: (العصا، التاج، المرأة المحدبة) فهي إعادة لقراءة الموجودات التي اختارها المبدع إيديولوجيا. فهي «ليست قناعا بقدر ما تمثل أفقه الذهني، حيث يحدد كل العناصر التي يركب منها أفكاره في صور متنوعة يوظف منها أغراضه القليلة أو الكثيرة لكنه لا يستطيع القفز فوق حدودها فهي مرتعة الذهن والمنظار الذي يرى به ذاته ومجتمععه والكون كله».<sup>4</sup>

تعتبر الايديولوجيا من المكونات الأولية للنصوص الأدبية فلا يمكن بناء نص سردي/قصصي/مسرحي إلا من خلالها، لما لها من قوة تضاهي قوتها في الحاضر رغم سريرتها وحركتها البطيئة بين الكلمات، إلا أن القارئ/المشاهد الحاذق من يجد الذات المتكلمة في النص، من خلال جماليات الصياغة وتجلي الصراع في الحوار بين الشخصيات/الممثلين «انتهى كل شيء.. لقد انتهك أقدس مقدسات الإنسان.. وأعاد عصور الظلام إلى هذه الأرض التي كانت مهد الحضارات.. والتي كانت مدرسة الإنسان الأول، تعلم فيها كيف يحيا وكيف يجب.. وكيف يبذر في أعماقه روح الإنسانية..»

- يتحمس قائد العسكر فيردف قائلا:

ولا أمل للناس إلا نحن...».<sup>5</sup>

<sup>1</sup> عز الدين جلاوي: أحلام الغول الكبير (مسردية)، دار المنتهي للنشر والتوزيع، ط1، 2016، ص16.

<sup>2</sup> المصدر نفسه، ص25.

<sup>3</sup> المصدر نفسه، ص26.

<sup>4</sup> يوسف مجد: هذا هو مفهوم ما تعنيه الايديولوجيا، مجلة اضاءات، تاريخ النشر 2016/01/17، أنصر الموقع

الإلكتروني: www.ida2at.com

<sup>5</sup> عز الدين جلاوي: أحلام الغول الكبير، المصدر السابق، ص90.

معتمدا في ذلك على « تقنية التأسرد ونقصد به إعادة نقل أنماط سردية سابقة لتثبيت موضوع ما كاستعمال السرد السريع أو السرد البطيء أو السرد التابع.. »<sup>1</sup>.

وهذا ما ميز النص المسردي "أحلام الغول الكبير" حين انتقل الكاتب بين المشاهد المسرحية وكل مشهد يحمل عنوانا مغايرا عن العنوان الذي سبقه بغية تسريع الأحداث وتتابعها والوصول إلى فكرة الكاتب. « أيها الأبطال.. يا خير خلف لخير سلف.. ها قد جاء اليوم العظيم... اليوم الذي احتاجكم فيه الوطن المفدى... كي تثبتوا ولاءكم لله وللوطن وللزعيم المعظم... يجب أن نخرج رجلا واحدا إلى ساحة الوغى فإما النصر وإما الشهادة... استعدوا وأعدوا... المجد للشهداء.. والكرامة للوطن... والعزة للزعيم.. اهتفوا معي: عاش الزعيم.. عاش الزعيم.. عاش الزعيم.. »<sup>2</sup>.

«إني أشم رائحة الخيانة أيها الأوغاد الملاعين، أرسلتكم لتأتوني بسرمد فجئتموني بهؤلاء الرعاع النابحين؟ الويل لكم، الويل لك يا حافظ الأسرار»<sup>3</sup>.

وكذا « تقنية التأمن وهو نقل البنية الزمنية لوحدها دون اعتبار للوقفات والمشاهد والموضوعات، والتمشهد عندما لا يهتم الكاتب بمعاودة الأفعال بقدر معاودة مجموعة من البطاقات التي تشكل المشهد»<sup>4</sup>.

« تشدد الأصوات من الخارج، وتدخل غرفة العرش، حجارة تقذف من الخارج.

- ارحل ارحل يا طاغوت، لك منا الويل... لك الموت.

- ارحل ارحل يا طاغوت، لك منا الويل... لك الموت.

- ارحل ارحل يا طاغوت، لك منا الويل... لك الموت.

يشند غضب الزعيم، يدور في المكان حائرا، يعود إلى الشرفة وقد بدا عليه الخوف يا شعبي العظيم، لقد فهمتكم الآن، لقد فهمتكم، ترتفع الأصوات أكثر وتختلط، حتى لا تكاد تفهم، يواصل الزعيم خطابه شكرا.. شكرا على تصفيقاتكم وتفهمكم، إنكم تعبرون عن أفكارى بالضبط، لا بد من الإصلاح، وأنا معكم، لا بد من وضع دستور للبلاد، لا بد من الديمقراطية، لا بد من محاسبة رؤوس الفساد، رؤوس الفساد، رؤوس الفساد... »<sup>5</sup>.

إنها إعادة تشكيل الحداثة التاريخية وفق ما يقتضيه الوضع الهش الذي يعايشه الكاتب ويعيد بناءه وفق منظور حدائثي، وكأنه يشفي غليله بإعادة صياغتها و تشكيلها أدبيا وبذلك يضمن تحقيقها على مستوى الأحلام، فهو لم

<sup>1</sup> السعيد بوطاجين: السرد ووهم المرجع، مقاربات في النص السردي الجزائري الحديث، منشورات الاختلاف، ط1، 2005، ص36.

<sup>2</sup> عز الدين جلاوجي: أحلام الغول الكبير، المصدر السابق، ص108.

<sup>3</sup> المصدر نفسه، ص124.

<sup>4</sup> السعيد بوطاجين: السرد ووهم المرجع، مقاربات في النص السردي الجزائري الحديث، المرجع السابق، ص36.

<sup>5</sup> عز الدين جلاوجي: أحلام الغول الكبير، المصدر السابق، ص125، 126.

يشهد تحقيقها على أرض الواقع بما في ذلك الخيبات السياسية والمكبوتات الإيديولوجية، «بندفع الجميع نحو العرش، وقد ارتفعت صيحاتهم وصرخاتهم، يمسكون بالعرش يتجاذبون، حتى يتمزق قطعاً قطعاً، وتسمع طلقات نار، وبكاء وويل ونباح، وصفير رياح عاتية»<sup>1</sup>.

## 2-2- هستيريا الدم وتداعي الذاكرة:

يقوم هذا المشروع المسردي البسيط على إعادة الاتصال بالماضي المنفصل في زمن الحداثة، فما زالت الثورة تلقي بضلالها على الكتابات الأدبية شعراً وقصة ورواية ومسرحاً، باعتبارها صرخة مدوية بقيت موجات صداها إلى يومنا هذا ووجد فيها الأدباء مادة ومرجعاً للتذكير والوقوف على وحشية المستعمر، إنه الارتقاء بالمألوف إلى اللامألوف لإعادة قراءتها ومسح الغبار عنها وإعادة بريقها بالقراءة الواعية الرصينة.

لذا فهي تشكل (الثورة) في هذا النص دالتين:

- الدلالة الفنية الخيالية ——— سرد الأحداث (مسردي النص).

- الدلالة الواقعية ——— زمن الثورة الجزائرية.

ليؤسس الكاتب معمار نصه السردي/المسرحي على الاسترجاع والحلم والمونولوج وفق تيار الوعي السردي، ليفجر منابع الطاقة المكبوتة ويستحضر أعمق الاعترافات بالخطيئة « فالذهن ليس إلا المجرى المستمر للصور والذكريات»<sup>2</sup>.

فإدراج أدب تيار الوعي كأسلوب سردي للنص المسرحي منح الكاتب مساحة واسعة لإظهار المضمون الجوهري لوعي الشخصيات، بما أن (تيار الوعي) « تجربة عقلية روحية من جنبها المتصلين بالماهية و الكيفية، وتشتمل الماهية أنواع التجارب العقلية من أحاسيس وذكريات، وتشتمل الكيفية ألوان الرموز والمشاعر وعمليات التداعي»<sup>3</sup>.

فهو الأسلوب الأمثل للتعبير عن الذهن وتحديد «السلوك و التصرفات التي تفصح عن الانعكاسات التي ترد على لسان الشخصيات وفيما تفعله وعن نوعية اللغة التي تتحدث بها وطريقة حديثها وشدة صوتها»<sup>4</sup>.

حين رسم "جلاوجي" بعداً نفسياً سيكولوجياً لشخصيات نصه المسردي ليفتح شهية القارئ وتنعكس عليه الاختلاجات النفسية للبطل/ فرنسوا، يقع القارئ فيما يسمى "بالتداعي الحر" لأنه يمتلك ذات الذاكرة، فتحمله إلى الأفق البعيد ليبحث عن دلالاتها الباطنية فتتجسد له معاني حقيقية وجديدة وفق منظور سردي جديد.

<sup>1</sup> المصدر نفسه، ص138.

<sup>2</sup> أمينة رشيد: تشظي الزمن في الرواية الحديثة، دار النهار للنشر، (دط)، لبنان، 1998، ص115.

<sup>3</sup> روبرت همفري: تيار الوعي في الرواية الحديثة، تر: مجد الربيعي، دار غريب للطباعة والنشر، (دط) القاهرة، 2000، ص33.

<sup>4</sup> فؤاد حازم الصالح: دراسات في المسرح، دار الكندي للنشر والتوزيع، (دط)، (دت)، ص53.

« يقف الأب منتصبا قوي البنية رغم الأعوام السبعين التي أعلنت انتصارها على شرفة رأسه الذي اشتعل شيئا، يقف الحبيب أمامه في استعداد عسكري، يؤدي التحية العسكرية، في حين تندفع موسيقى عسكرية، يهم الأب أن يرد، تتعالى الأصوات:

- الأرض تبكي، الأرض تنن..

- جثث ودم.

- دموع ورمم.

- الأرض تبكي، الأرض تنن..

- تحياتي إليك سيدي الضابط.

يضرب الأب الحبيب فيطير قبعته العسكرية، ثم يدفعه أرضا في هستيريا صارخا:

- كفاكم كذبا، كفاكم إفكا وبهتاننا؟؟؟

-تندفع البنت إليه تمنعه عن حبيبها، صارخة:

- أبت، ماذا وقع، لم تعد حياتك تروقي، صحتك ليست على ما يرام.

- مري حبيبك فليزغ هذه البذلة اللعينة.

- ولكن يا أبت.

- فليقلعها حالا، ما عدت أطيق تصديق الأكاذيب والافتراءات، والترهات..

- تمد البنت يدها لتوقف حبيبها الذي بقي في مكانه لا يتحرك، يعتدل في وقفته يحاول تسوية لباسه، يقول وقد بدا عليه الغضب.

- أبوك مجنون يا حبيبتى مجنون»<sup>1</sup>.

« صدقني سيعذبك ضميرك كما يعذبني أنا الآن، ستعيش بقية حياتك تعيشا كما أعيش أنا من سنوات، ولم ينفع الطب في ضخ السعادة في حياتي، قصة واحدة وقعت لي في حرب الجزائر أنهكتني ودمرتني، اذهب إن شئت إلى حرب الناس، واقتلهم هناك في بلدكم، فييني على ظهرك الساسة أمجادهم، أما أنت فستعيش معذب الضمير إن كان لك ضمير، اذهب إن شئت أما أنا فذاهب أتتبع آثار جرمي.

- يشير ميشال إلى الجدران في شبه استهزاء:

- ومالك تملأ جدران بيتك بهذه الأوسمة التي عدت بها من حريك في الجزائر؟»<sup>2</sup>.

تظهر هذه المشاهد السردية/المسرحية تضارب النفس لشخصيات النص الباحثة عن الفردوس المفقود، فالاشتغال على إحياء الضمير والشعور بالذنب منح واقعية للأحداث، التي قلبت معادلة الزمن حين وقفت الشخصيات على

<sup>1</sup> عز الدين جلاوجي: هستيريا الدم (مسردية)، دار المنتهي للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 1، 2015، ص 14.

<sup>2</sup> المصدر نفسه، 16.

أفعالها بين الحاضر والماضي بإدراج تقنية التبئير الذي بلغ مداه في المونولوج الداخلي للشخصية، ساهم في تقديم حالتها النفسية بشكل انسيابي للذهن.

- إن استجابة لإغراءات أدب تيار الوعي منح الكاتب حرية كبيرة برزت في شكلين أساسيين هما<sup>1</sup>:
- 1- تحديد الشخصيات في العمل وفسح المجال لتسرد نفسها وتسرد كل ما يخطر لها بضمير الأنا.
  - 2- تطعيم النص بمشاهد السرد الهذيانى أي من خلال دفع الشخصية الرئيسية إلى حالة الهذيان.
- « عذرا أيتها الأرواح الطاهرة، عذرا أيتها الأرواح البريئة النقية.

- تصل أذنيه أصوات خافتة متقطعة.

- لا عذر.. لا عذر.

- يتلفت يمينا وشمالا يبحث عنها

- إني أتعذب، أرجوكم، إني أتعذب

- يرتفع الصوت أكثر ويصير أكثر وضوحا

- يداك ملطختان بدم الأبرياء

- قلبك ملطخ بالحقد والعدر والخيانة

- ضميرك ملطخ بالخسة والندالة واللؤم

- يجثو على ركبتيه، ويصم أذنيه حتى لا يسمع أصواتنا داخله. يبعد يديه عن أذنيه وينظر في كل الأنحاء كأنما يسمع صوت زهرة..»<sup>2</sup>.

### 3-2- النمو السردى في مسرحية "البحث عن الشمس":

اعتمد "عز الدين جلاوجي" على خطاطة سردية تضمن النظام الكلي للنص، فتحقق وحدته وتماسكه الداخلى (المعنى) والخارجى (المتواليات أو الوحدات السردية) هذا النظام الذي يتميز حسب "جان بياجيه" بثلاث خصائص « الشمولية تعني التماسك الداخلى للوحدة وبذلك تصبح كاملة في ذاتها، والتحول الذي يعني أن البنية غير ثابتة وتظل تتولد من داخلها بنى دائمة التحول، أما الضبط الذاتى فيتعلق بمكون البنية لا تعتمد على مرجع خارجها لتبرير أو تعليل عملياتها وإجراءاتها التحولية»<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> صلاح صالح: سرد الآخر " الأنا والآخر" عبر اللغة السردية، المركز الثقافى العربى، الدار البيضاء، ط1، 2003، ص72.

<sup>2</sup> عز الدين جلاوجي: هستيريا الدم، المصدر السابق، ص76.

<sup>3</sup> عبد الله الغدامي: الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية، قراءة نقدية لنموذج معاصر، الهيئة المصرية العامة، مصر، (دط)، 2006، ص34.

فالنص على العموم ذو طابع قصصي وخيالي ورمزي، كرس فيه الكاتب فلسفة التفرد اللغوي بعيدا عن المباشرة والمألوف والوضوح ليمنع كل سلمي خارجي أو كل إيجابي داخلي، فينصهر القارئ داخل المتن القصصي/المسرحي و يتوه في أدغال الأساطير والحكايات باحثا عن غاية الإنسان والوجود.

### أ- المتواليات السردية:

1- **المقطع الأول:** «كانت الظلمة حالكة تبتلع الحجرة بأكملها، تنبعث الرطوبة العالية من كل أنحائها، تكاد

تفترس الأنفاس، حركات لفئران وصراصير تعبث في أرضية الحجرة، أصوات خفافيش تنتقل هنا وهناك، ... وسط الغرفة كان المقهور يتكور على نفسه يحاول أن يقف.. بعد لحظات وقد وقف يصيح فرحا

- جميل لقد وقفت، لقد وقفت.

- جميل حقا هذا!

- يجهبش المقهور فرحا

- ما كنت أظن... ما كنت أظن»<sup>1</sup>.

2 - **المقطع الثاني:** «يندفع المقهور بطلاقة، يصفق له الغريب بفرح.

- رأيت كم هي الأمور سهلة؟ المهم أن تبدأ، أن تتحرك، ومسافة الميل تبدأ بخطوة.

- يشرق وجه المقهور فرحا... يبدأ في نقر الجدار بكل قوة وعزيمة... كلما يتسع الثقب في الجدار تزداد قوته وعزيمته... يغير شعره وملابسه، يتصبب العرق من على جسده كله.. يحس أنه كاد يحقق الهدف.. يتوقف عن الثقب بمسح العرق.. يظهر أن الجدار صلب جدا، فرغم الزمن الطويل الذي استغرقته، ورغم الجهد الكبير الذي بذلته، إلا أنني لم أنحت منه إلا القليل، ولكن لا بأس، من طلب الشمس قدم مهرها غاليا»<sup>2</sup>.

3- **المقطع الثالث:** « يتردد لحظات، يقترب من الكوة

- لكن.. لكن.. الشمس للجميع.

- تعود إليه شجاعته، يقترب من الكوة يضربها بقبضتيه

- افتح، افتح... أنا لها، هلمي أيتها الشمس هلمي..

- يندفع إليها يمد ذراعيه لاحتضانها، يلتفت إلى الغريب

- وحين أطلبها هل معنى ذلك... لا بد لجدران الظلام أن تتهاوى لا بد للشمس أن تشرق..

لا بد للشمس أن تشرق..

<sup>1</sup> عز الدين جلاوجي: البحث عن الشمس (مسردية)، دار المنتهي للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 1، 2015، ص 30، 15.

<sup>2</sup> المصدر نفسه، ص 30، 41



- فجأة تتهاوى الجدران، يشع النور في كل مكان، يسرع الجميع بالفرار إلى الزوايا المظلمة، يصرخ المقهور من أعماقه وقد امتلأ قوة وابتهاجا»<sup>1</sup>.

يراهن النص السردي على أهمية الوعي الصحيح للذات بحقوقها وقدرة المطالبة بها وتحقيق الانتصار برفض الخضوع والخنوع والاستعباد. فقد عمد الكاتب إلى دس السم في الحقيقة حين رسم خريطة نصه وشكل عبر فضائها معادلات، خيالية وواقعية، سردية ودرامية، ذاتية وكونية.

لينقل التجربة الإنسانية والانفعالية في قالب فني وجمالي، سردي وقصصي، فاشتغال النص على الانزياح للجديد الذي يناوش الذاكرة الجماعية ( العربية والقضية الفلسطينية ) وطرح إستراتيجية جديدة للمقاومة قبل ذوبان القضية و تصفيتها، «أجل يا سيدي فأنا أتهمه بالوحشية، والرجعية، والإرهاب، فهل رأيتم إنسانا يطرد إنسانا آخر؟ هل ترضون أن يعيش آمننا مطمئنا؟ وأعيش أنا مشردا؟ إن هذا لا يقر به عاقل، ولا يفعله إلا همجي ابن همجي، همجي جده»<sup>2</sup>. إنه الخروج عن الصمت وهو آخر ما تحتاجه القضية بينما يعمل الكثيرون على إيداعها في ذمة النسيان، فقد باتت مهددة بالانقراض كالدينصورات، حين انقطع السرد في أزمة الأحداث والمعلومات والتكنولوجيا، فالشاهد الساكت هو شاهد ميت وبصمته سيضيع الحقيقة وتفعل القضية.

ليتحول النص إلى حلبة صراع بين مؤيد ومعارض على شكل حوار بين الشخصيات المتفاعلة مع مواقف درامية، ليخلص إلى نهاية حتمية وهي استعمال القوة لاسترجاع الأرض وحفظ العرض.

#### ب- رمزية الأسماء ( التهكم و السخرية):

إذا كان اسم العلم يؤدي الوظيفة المرجعية ويمنحها بعدها الدلالي والاجتماعي والثقافي، فإن توظيف الأسماء المستعارة ذات الطابع الدلالي/الرمزي تبعث على الشعور بالسخرية والتهكم من الوضع العام، لذا استدعى الكاتب المسردي أسماء تحمل في محتواها بعدا رمزيا، فسحت المجال للقارئ لتعدد التأويلات مثل: "شخصية المقهور، الغريب، الريب، الحكيم، ملك الشمس" تحمل هذه الأسماء علامات لغوية تضمن خدمة الأغراض النفسية (الأحاسيس والمشاعر) ومنطقية (التمرد على الواقع).

فلا ينفصل اللفظ عن المعنى ولا الدلالة عن الدال « لكي يكتب المؤلف نصا دراميا و يخلق منه شخصيات تقنعنا بحياتها وبوسائل كفاحها لا بد أن يشحن ذهنه وخياله منطلقا من هذه النماذج التي عايشها قديما وحديثا، ثم لا يلبث أن يصل إلى التقسيم النوعي للشخصيات لتحقيق الهدف المعين»<sup>3</sup>. ليصبح النص بأحداثه وشخصه عبارة عن لعبة شطرنج إلا أن الفارق بينهما (لعبة الشطرنج والحرب) الشطرنج يبدأ الشوط الثاني من حيث بدأ الشوط الأول، وكل

<sup>1</sup> المصدر نفسه، ص 43، 106.

<sup>2</sup> المصدر نفسه، ص 75.

<sup>3</sup> حسن يوسف: المسرح ومفارقته، ندي للنشر والتوزيع، ط1، 1996، ص 50.

لاعب له القدرة على استرجاع حجارته الميتة وقواعده الساقطة، بينما الحرب تبدأ الشوط التالي من حيث انتهى الذي قبله، فلا تعود الحجارة الميتة للحياة، ولا يمكن تبرير المواقف المخزية، ولا المواقع الساقطة تعود لأصحابها. هي قراءة للوضع لتقديم الخيار إما الكل أو لا شيء، إذا فهي خيار المقاومة وإطلاق صفارة الانطلاق بزج كل اللاعبين الاحتياطين إلى ساحة الاشتباك لاعتلاء منصة الشرف.

### ج- ديناميكية الزمان والمكان:

بين واقعية المكان يختزل الزمن الأحداث ويسير وفق تسلسل طبيعي (ماض، وحاضر، ومستقبل) ساهم في تسارع زمن السرد الذي صنع حيوية ومفاجأة عبر المشاهد السردية/المسرحية، ليرز الوعي بالواقع والأحداث «كانت الظلمة حالكة تبتلع الحجرة بأكملها، تنبعث الرطوبة العالية من كل أنحائها، تكاد تفترس الأنفاس، حركات لفتران وصراصيل تعبت في أرضية الحجرة، أصوات خفافيش تنتقل هنا وهناك. وسط الغرفة كان المقهور يتكور على نفسه مسبوتا، مغطى برداء رث ممزق لا يكاد يستر كل جسده، يرتفع شخيره حيناً ويخفت أحياناً»<sup>1</sup>.

حاول الكاتب أن يستدرج الراهن بجرعة زائدة من الوعي ليمررها للقارئ عبر سرد حوار متقن متكئا على مكاشفة الزمن، حتى لا يكون مجرد رصد للتاريخ بل إعادة تقويم الذات/ الآخر، الحال/المستقبل ليصبح المكان إيجابيا تتصالح فيه الشخصيات مع ذواتها وواقعها، لتنمي فيه فطرة الحرية وتخرج عن القطيع وتغير بوصلتها اتجاهها، فيصبح النص خطا بابا للمقاومة والبحـث عن الهوية المسـلوبة.

### 4-2- "غنائية الحب... والدم" سرد قصة الأصالة وإحياء التراث الشعبي:

عبر الكتابة المسردية يزاوج "جلاوجي" بين اللغة الفصحى والعامية ليصنع مشاهد مسرحية ذات طابع شعبي و فولكلوري، تدور أحداثها في القرن الحادي عشر ميلادي، وهو دخول الهلاليين إلى الجزائر ونزولهم بقبيلة " أولاد عامر" المتواجدة بسطيف، وهناك تحدث قصة حب بين عامر وفتاة أمازيغية جاهد من أجل الزواج بها، حينما أقحم نفسه في حرب ضد أعدائهم ليظفر بقبول أهلها ويتم عقد قرانهما في جو من الصفاء و الفرحة بين القبيلتين.

### أ-متعة السرد وهاجس القص:

منذ ومضت البشرية وعيها الأول وهي تتداول الحكايات والقصص الشعبية التي توارثتها الأجيال وحفظتها إلى يومنا هذا، بعضها كان يروى تحت قباب خيام العرب والبعض الآخر عرف وانتشر في المناسبات والأفراح، كلها تصبو إلى ما كانت تبحث عنه أسطورة شهرزاد وهو الخلود وتحقيق السعادة والهناء عبر النهايات السعيدة.

<sup>1</sup> عز الدين جلاوجي: البحث عن الشمس، المصدر نفسه، 09.

هذه الرغبة التي يريد السارد أن يعيشها وينقلها للمتلقي بطريقة مسلية تبعث الراحة في النفوس ولا تخرج عن إطارها الشعبي الفولكلوري، فهي غنية بالألغاز والشعر الشعبي الغنائي وكذا الأمثال الشعبية، والتي تعكس ثقافة كاملة أنتجت تفاعلات جدلية بين المجتمعات في الماضي، وكان أثرها إيجابيا في الحاضر، كما هو الحال في نص "غنائية الدم والحب" لقد غادرت شهرزاد مخدعها وحل محلها شهريار بزنسه الجزائري الأبيض يعتلي منصة السرد/الراوي ليقص حكاية شعب وتاريخ وحضارة.

معتمدا على الشعر الشعبي الغنائي الملحون فهو «يشتمل على كل شعر منظوم بالعامية سواء كان معروف المؤلف أو مجهول، فإذا دخل في حياة الشعب فأصبح ملكا له، وعليه فوصفه بالملحون أولى من وصفه بالعامي»<sup>1</sup>.

«-واختألت لَقُوال..

بين قايِل وقُوال..

بين عالم وجهَّال..

بين صحيح ومعالل..

قالوا مَنْ الشمس جاؤ وبانوا..

كي نُجوْم السما لَمعو وضَوَّو

قالوا قطعوا صحرا قاسيه وبنازها تكوَّو

قالوا مَنْ ساقيه حمرا ساروا وعَلَّو

هما طَيوره فُالسا إِحوْمُو تَحَوام

هما صَبوده فَالحرب وفالسلام

هُم رُجال بَطال

بِقُوالهم وبَلْفعال

صَلوا على خير العالمين

وهاكم فَصَّتْهم ياسامعين.....»<sup>2</sup>.

كما وظف الكاتب الأمثال الشعبية فهي المرأة العاكسة لحياة الأمم والشعوب تنعكس فيها أصدق الأحاسيس وتلخص تجارب الأفراد وحكمتهم، كما تعبر على المعايير الأخلاقية التي يصنعها الحكماء والعقلاء لذا تختلف مواضيعها والمواقف التي تقال فيها، فهي «من الأساليب المقنعة للعقل والممتعة للحس والفاعلة في الوجدان حيث

<sup>1</sup> منجد المرزوقي: الأدب الشعبي، الدار التونسية، ط1، تونس، 1967، ص98.

<sup>2</sup> عز الدين جلاوي: غنائية الحب والدم (مسردية)، دار المنتهي للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، ص12.

حفظت لنفسها مكانة في الذهن والذاكرة فلها قدرة في تطويع العقول الأبية، وترقيق القلوب الغافلة، وتلين النفوس العصية، فهي أنفذ للقلب وأثبت في الذهن فالكلام إذا جعل مثلاً كان أوضحاً للمنطق وأبين للمعنى»<sup>1</sup>.

«-إيه يا الدنيا الغداره

كُسرْتيني من ذُراعي

ذَلَّيت من كان بوه صيد

وطَلَّعت من كان بُوه راعي.

-سيد القوم عُلَى فَعَلُو ما يَتَعاتب

قَدَرُوا عالي حاضر وُغايِب. «<sup>2</sup>.

كما استدرج في النص أسماء تراثية مثل "علجية" فهو اسم اشتهر منذ القديم في الشرق الجزائري، ويعني المرأة البدنية والممتلئة، كما أن له تاريخاً قديماً فهو اسم جوارى المسيحيات في عهد البايات والدايات، فهو اسم المرأة التي أحبها عامر وأحبته بصدق.

«- قلبُ العاشقِ حَبِرو

يفضُحُ اللَّيِّ إِحْبِيهِ وِدِيرو

ريحةِ علجيةِ في نيفي عنبر

بسمتها نغمه

- نار الحب اعمات قلبها

وَحَلَّاتُها اتضحِي بَرُوحها وُبدُها

عُلَى إنسان ما يستاهلُ شَي منها»<sup>3</sup>.

يطرح الكاتب وراء سرده لهذه الأجواء فكرة التعايش السلمي بين العرب والأمازيغ فهم أبناء الوطن الواحد، وتطعيم النص بقضية الحب لها الفضل في زرع المحبة والوثام بين القبيلتين.

<sup>1</sup> اياد ابراهيم عبد الجواد: فاعلية توظيف الأمثال الشعبية في التحصيل الفوري والمؤجل في البلاغة في المرحلة الثانوية، منشورات جامعة الأقصى، فلسطين، (دط)، 2013، ص 246.

<sup>2</sup> عز الدين جلاوجي: غناية الحب والدم، المصدر السابق، ص 17، 13.

<sup>3</sup> المصدر نفسه، ص 30.

استطاع الكاتب عبر مسيرته الأدبية أن يقلب تربة السرد و يجيي عبر رشيم "المسردة" جنسا أدبيا كاد يتلاشى (النص السردي/ المسرحي)، ويقنع القارئ بأن المسرح نص قصصي/حكائي قبل أن يترجم إلى شيء بصري على خشبة المسرح.

### مصادر ومراجع البحث:

- 1- إبراهيم حمادة: معجم المصطلحات الدرامية، دار المعارف، القاهرة (دط)، 1985.
- 2- إياد ابراهيم عبد الجواد: فاعلية توظيف الأمثال الشعبية في التحصيل الفوري والمؤجل في البلاغة في المرحلة الثانوية، منشورات جامعة الأقصى، فلسطين، (دط)، 2013.
- 3- أمينة رشيد: تشظي الزمن في الرواية الحديثة، دار النهار للنشر، (دط)، لبنان، 1998.
- 4- بولو فيريري: المعلمون بناء الثقافة، تر: حامد عمار، عبد المؤمن حفيف، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 2004.
- 5- جوليان ميلتون: نظرية العرض المسرحي، تر: نهاد صليحة، هلا للنشر والتوزيع، مصر ط1، 2000.
- 6- حسن يوسف: المسرح ومفارقاته، ندي للنشر والتوزيع، ط1، 1996.
- 7- أبو الحسن عبد الحميد سلام: حيرة النص المسرحي بين الترجمة والاقتباس، مركز الإسكندرية للنشر والتوزيع، ط3، 1993.
- 8- روبرت همفري: تيار الوعي في الرواية الحديثة، تر: مُجد الربيعي، دار غريب للطباعة والنشر، (دط) القاهرة، 2000.
- 9- السعيد بوطاجين: السرد ووهم المرجع، مقاربات في النص السردي الجزائري الحديث، منشورات الاختلاف، ط1، 2005.
- 10- صدوق نور الدين: البداية في النص الروائي، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، ط1، 1994.
- 11- صلاح صالح: سرد الآخر "الأنا والآخر" عبر اللغة السردية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 2003.
- 12- عبد الله الغدامي: الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشریحية، قراءة نقدية لنموذج معاصر، الهيئة المصرية العامة، مصر، (دط)، 2006.
- 13- عز الدين جلاوجي: أحلام الغول الكبير (مسردية)، دار المنتهي للنشر والتوزيع، ط1، 2016.

- 14- عز الدين جلاوجي: البحث عن الشمس (مسردية)، دار المنتهي للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 1، 2015، ص 30، 15.
- 15- عز الدين جلاوجي: غنائية الحب والدم (مسردية)، دار المنتهي للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 1.
- 16- عز الدين جلاوجي: هستيريا الدم (مسردية)، دار المنتهي للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 1، 2015.
- 17- فؤاد حازم الصالحي: دراسات في المسرح، دار الكندي للنشر والتوزيع، (دط، دت).
- 18- مُجد عبد الرحيم عنترّة: المسرحية بين النظرية والتطبيق، دار القومية للطباعة والنشر، (دط)، 1966.
- 19- منجد المرزوقي: الأدب الشعبي، الدار التونسية، ط 1، تونس، 1967.
- 20- يوسف مُجد: هذا هو مفهوم ما تعنيه الايدولوجيا، مجلة اضاءات، تاريخ النشر 2016/01/17.

## التعليم العام في ضوء الاختيارات الجزائرية "مرحلتا التعليم الابتدائي والإصلاح نموذجاً"

د. الحاج جفدم

جامعة الشلف (الجزائر)

الملخص:

يعدّ التعليم طفرة حضاريّة لكل أمة من الأمم التي تسعى إلى التطور والازدهار، فالأمم المتقدمة بنت حضاراتها بالعلم والتعلم، حتى أصبح التعليم وسيلة الأثرياء ليزداد ثراؤهم، وملاذا للفقراء لرفع مستواهم الاجتماعي والثقافي، والجزائر من بين الأمم التي تتطلع إلى منظومة تعليميّة في جزائر الاستقلال، بعد أن تخلّصت من قيود الاستعمار الغاشم، الذي حاول طمس معالمها وهويتها العربيّة الإسلاميّة الضاربة في أعماق تاريخنا المشرق، شهدت منظومتها التعليميّة تحولات عميقة مست عديد الجوانب.

من هنا، تروم هذه الورقة البحثيّة الموسومة بـ "التعليم العام في ضوء الاختيارات الجزائرية (مرحلتا التعليم الابتدائي والإصلاح نموذجاً) -دراسة موازنة-"، التحليق في غابة المناهج التعليميّة في مرحلة ما بعد الاستقلال إلى يومنا هذا، مترصدتين مرحلتين التعليميتين الإصلاحيّ والإصلاح، قصد الموازنة بينهما من حيث الأهداف والبرامج وطرق التدريس التي ترصعت بها منظومة كلّ مرحلة.

الكلمات المفتاحية: التعليم؛ التعليميّة؛ الأهداف؛ المناهج؛ التدريس.

### Abstract

The Education is a cultural leap for every nation that seeks to develop and flourish. Developed nations have built their civilizations with science and learning. Education has become a means for the wealthy to increase their wealth, and for the poor to raise their social and cultural level. Algeria is among the nations that aspire to an educational system in the islands of independence. To rid itself of the restrictions of brutal destruction, which tried to blur its features and its Arab Islamic identity striking in the depths of our bright history, the educational system has undergone profound changes in many aspects.

This paper, entitled "General education in the light of Algerian tests (primary education and reform phases), is designed as a model for the study of the budget of the educational curriculum in the post-independence stage of education, The balance between them in terms of objectives, programs and teaching methods, which are enshrined in the system of each stage.

**Keywords :** Education; instructional; Goals; styles; teaching.

## البحث :

## أولاً: عناصر العملية التعليمية

نمّا لا يختلف فيه اثنان، أن العملية التعليمية تتضمن العناصر التالية: المعلم، المتعلم، والمادة التعليمية، إذ أن كلّ عنصر من عناصر هذه المنظومة يؤثر في باقي العناصر الأخرى، وحتى يتم تفعيل أداء العملية التعليمية، لا بد أن يكون للمعلم مواصفات خاصة، كي يتمكن من التأثير في بقية العناصر الأخرى، شريطة أن يتحصل المتعلم على تدريبات كافية.

## 1-المعلم:

من المتفق عليه لدى المتخصصين في مجال التربية العامة، أن المعلم هو أحد أركان المنظومة التعليمية الرئيسية، لهذا «فإنّ الاهتمام بتنمية وتطوير مهاراته يعدّ أمراً ضرورياً لضمان جودة بقية عناصر المنظومة التعليمية: فالمعلم ركن رئيسي من أركان العملية التعليمية مهما اختلفت مراحلها، ومقرراتها الدراسية، وهذا لا يتنافى مع كثرة الحركات التربوية التي تنادي بالاهتمام بالمتعلم وجعله محور عملية التعليم، لأنّ المعلم -بتوجيهه وإرشاده وخبرته- يُسهم في تحقيق هدف العملية التعليمية ...»<sup>1</sup>.

وعلى هذا الأساس، فإنّ إسناد العملية التعليمية لمعلم اللغة العربية الذي يملك شهادات دراسية دون النظر إلى خلفياته من مثل: خبراته السابقة غير كافٍ، بل لا بدّ أن يكون ممتلكاً لقدرٍ كبيرٍ من الميول الشخصية والطموحات الإيجابية نحو التعليم، يمكنه من المجال الذي يودّ أن يوظّف فيه قدراته، وكلما كان المعلم متعمقاً في مادته الدراسية، كان ذلك دليلاً على قدرته في بلوغ أهداف منهج المواد الدراسية<sup>2</sup>.

## 2- المادة التعليمية:

قبل البدء في تحليل ومناقشة الركن الثاني من أركان "العملية التعليمية"، لا بدّ من الوقوف عند مصطلح "تعليمية"، الذي لم يأخذ مفهوماً واحداً، وهذا شأن العديد من المصطلحات التي ترجمت إلى اللغة العربية، إذ أنّ "لفظ تعليمية" من المصطلحات التي تعددت مفاهيمها في البحوث العربية، لأنّه منقول من لغات أخرى، فمنهم من يقصد به طريقة التدريس أو طرائق مشتركة كتدريس مجموعة من المواد، ولكن حين نرجع إلى منهج اللغة العربية وآدابها في

<sup>1</sup> -علي عبد المحسن الحديبي: دليل معلم اللغة العربية، دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، 2015، ص9.

<sup>2</sup> - ينظر: مُجّد خير الحاج عبد الله: إشكالات نظرية وتطبيقية في تعليم اللغة العربية، مجلة الإسلام، مع06، ع 1، يوليو، 2009، ص69.



التعليم الثانوي الجزائري الصادر عام 1995، نجد تعريفاً واضحاً لاصطلاح التعليمية جاء فيه: «هي قدرات المكون التربوية المتمثلة في معرفته من يُعلم وسيطرته على المادة التي يُدرّسها وتحكمه في طرائق التدريس»<sup>1</sup>.

من هنا تتجلى "التعليمية" في ثلاثة عناصر:

- أ- كفاءة المدرس المعرفية علمياً وتربوياً من معلومات وخبرات تجعله قادراً على عمله.
- ب- الإحاطة بنصيب من علم النفس التربوي للتمكن من التعامل مع تلامذته من معرفة الجوانب الشخصية للطفل ومراحل نموه ومدى ملاءمتها مع التحصيل العلمي.
- ت- التحكم في طرائق التدريس المختلفة من نشاط إلى آخر مع ما يجدر فيها من جديد، فالتعليمية من هذا التوصيف تعكس ما يُسمّى بالمنهاج التربوي<sup>2</sup>.

ومّا يضاف إلى ذلك، لا بدّ أن تتضافر عديد العوامل لتفعيل أداء العملية التعليميّة، ويمكن إجمالها في الآتي:

- أ- إقامة الندوات، للرفع من مستوى المتعلم في مادة اللغة العربية، وفي الوقت نفسه تقوى رغبتهم في دراستها.
- ب- إتاحة الفرصة للمتعلمين للاحتكاك بالبيئة والتفاعل معها من خلال الأنشطة الخارجية مثل: الرحلات والزيارات العلمية<sup>3</sup>.

### 3- المتعلم:

إنّ العملية التعليمية لا تعتمد فقط على معلم توفرت فيه العوامل والشروط اللازمة للتعليم، ولا على المادة التعليمية التي يُخطط لها المختصون في مجال تعليمية اللغة العربية، وإنما تحتوي على عناصر أخرى لا تقل أهمية عن عنصر المعلم والمادة العلمية، وإن كان المعلم هو الحجر الأساس في العملية التعليمية كلّها، ومن أهم العناصر التي يحتويها الموقف التعليمي، والتي ينبغي أن تتوفر لها أنسب الشروط حتى يكون هذا الموقف التعليمي كاملاً وناجحاً، لا بدّ من وجود النواة التي بها تستكمل أركان العملية التعليمية.

وعليه، فإنّ عملية التعلم، تتطلب توفر عوامل معينة في شخص المتعلم حتى يتيسر له أن يستفيد من الموقف التعليمي، ومن أهم هذه العوامل:

1- الاستعداد والتهيؤ من حيث استكمال نضجه الجسمي والعقلي لتقبل الخبرة والمهارة المراد تعلمها.

2- توفر الاستعدادات العقلية اللازمة للنجاح في عملية التعلم.

<sup>1</sup> - لعسال خضر: تعليمية النص الأدبي في التعليم الثانوي، مجلة اللغة والاتصال، جامعة وهران، أكتوبر 2010، ص 13.

<sup>2</sup> - ينظر: لعسال خضر: تعليمية النص الأدبي، ص 14.

<sup>3</sup> - ينظر: أحمد الوكيل حلمي: تنظيمات المناهج، دار الكتاب الجامعي، القاهرة، 1986، ص 142.

3- توفر الدوافع المناسبة للإقبال على التعلم.

4- التدريبات بأنواعها.

ويبدو لنا من عنوان هذا الملتقى، هو إبراز التعليم عبر العصور التي مرت بها الجزائر، لأنه حدّد بما يلي: «المنهاج التعليمية في الجزائر -الواقع والآفاق-»، غير أن ذلك لم يمنع من تناول التعليم العام من حيث الأهداف والمنهاج، وطريقة التدريس، وأهم الموضوعات التي جاءت فيه. ومن ثم فلا أتصور مقررّاً تربوياً يخلو من مثل هذه الأهداف والمنهاج وأهم المضامين التي رصعته.

وعليه أردت التدخل بهذا الموضوع ضمن العناصر الآتية:

ثانياً: أهداف التربية العامة والخاصة بين ملمحي التعليم القديم والجديد.

### 1/ أهداف التربية العامة (التعليم القديم)

إن أهداف التربية تشتق من أهداف المجتمع العامة، ومعنى ذلك أن لكل مجتمع الحق في صياغة أهدافه الخاصة للتربية، في ضوء الأهداف العامة التي يسير عليها المجتمع، والمجتمع الجزائري واحد من المجتمعات التي تمكنت بعد استقلالها من إختيار أهدافها التربوية، وفق ما يمليه واقع الحال، فكان منها: مبدأ الجزارة، ومبدأ التعريب، ومبدأ العدالة الاجتماعية، ومبدأ العلم والتكنولوجيا<sup>1</sup>.

أ) الجزارة: والمقصود "بالجزارة"، بصفة عامة، إزالة آثار العناصر الدخيلة الوافدة من مجتمعات أو ثقافات لا تمت بصلة للمجتمع أو الثقافة الجزائرية، أي بعث الطابع الجزائري الأصيل، نقياً خالصاً، من كلّ الشوائب الغربية عليه، والجزارة في مجال التعليم تنصب على النواحي الآتية بصفة خاصة:

- اختيار أهداف التعليم، وقيمه، ومتطلباته، في ضوء واقع الجزائر، وأصولها، وتطلعاتها، بما يحقق الشخصية الجزائرية النقية، في نفوس المواطنين الناشئين.

- جزارة نظام التعليم، وخططه، وبرامجه، والبعد عن الاستعارة من المجتمعات الأخرى، دون أن يمنعنا ذلك من الإطلاع على تجارب الغير والاستفادة منها.

- جزارة الإطارات بصورة مطردة، غايتها اعتماد البلاد على أبنائها، من أهل الاختصاص والكفاءة، لتحقيق أهدافها التعليمية، وينصب ذلك أساساً على المعلمين، في مختلف المستويات والتخصصات، والمفتشين وخبراء التربية والتعليم، حتى تستغني البلاد، آخر الأمر، عن خدمات التعاون الفني الأجنبي.

<sup>1</sup> - ينظر: دروس في التربية، مديرية التكوين، 1973، ص23.

- جزارة الطريقة والأسلوب، المتبع في التعليم بالمدرسة الجزائرية الأصيلة، فلا يتخذ من الطرق إلا ما كان متلائماً مع الظروف الجزائرية، وطابع البلاد المميز، كما يحرص المعلمون على غرس الاتجاهات الوطنية، لدى التلاميذ، عن طريق ضرب المثل بالبطولات الجزائرية، أثناء حروب التحرير، وإذكاء العاطفة الوطنية، والاعتزاز بالانتساب إلى الأمة الجزائرية التي تنتمي إلى الحضارة العربية الإسلامية.

### (ب) التعريب:

وهو مبدأ يأتي بعد الجزارة، في طليعة المبادئ والاختيارات، التي يحرص عليها المجتمع الجزائري العربي الإسلامي، وهذه أسسه:

- أن تحرص المناهج، والكتب الدراسية والمعلمون في تدريسهم، على إعلاء شأن القيم العربية الأصيلة، والمثل الإسلامية الصحيحة كالشرف والكرامة، والعزة الوطنية، وقيم الدين، والتقوى، ومخافة الله، في الأقوال والأفعال، والتضامن.
- أن تحرص الكتب الدراسية، والمعلمون، على تيسير اللغة العربية، كتابة ومخاطبة، وذلك بتبسيط قواعدها في غير إخلال، وانتقاء الألفاظ والتعبير الواضحة.
- أن تصبح اللغة العربية لغة علم ومعرفة، وذلك بإغنائها بمصطلحات العلوم الحديثة، والتأليف بها في شتى ألوان المعارف والتخصصات.
- الحرص الدائب على أن تكون لغة الحديث اليومية، ولغة المناقشة العلمية هي اللغة العربية، سواء بين التلاميذ، أو بين الأساتذة هذا من شأنه، أن يهيئ جواً ملائماً، لنمو الاتجاهات والقيم الجديدة.

### (ج) العدالة الاجتماعية:

إن مبدأ العدالة الاجتماعية، هو ترجمة اجتماعية واقتصادية أمينة، لمبادئ الإسلام الحنيف، الذي قرّر التكافل والتراحم بين المؤمنين، ومن ثم، فإنّ هذا المبدأ، الذي يحقق تكافؤ الفرص بين الجميع، في التمتع بخيرات الوطن، وخدمات الدولة، نابع عن النهج الاشتراكي الديمقراطي، وهذه أسسه:

- إتاحة الفرص المتكافئة لجميع الأطفال في التعليم، كل حسب كفاءته العقلية.
- تعميم المدارس في جميع أرجاء الوطن الجزائري.
- توفير الرعاية الاجتماعية والاقتصادية لأبناء الطبقة الشعبية، حتى يتمكنوا من الاستفادة من فرص التعليم، وتقديم رعاية خاصة للمتفوقين منهم.

**(د) الاتجاه العلمي التكنولوجي:**

إن أهم ما يميّز عصرنا، هو أخذه بالأسلوب العلمي والتكنولوجي أسلوباً في الحياة، تفكيراً وعملاً، لذلك لا بد أن تأخذ الجزائر المستقلة بهذا الأسلوب، حتى تسير ركب الحضارة، ومن أسس ذلك:

- أن تكون المناهج عصرية ومتطورة وأن تتحرى الكتب الدراسية الدقة العلمية، وأن تراعي شروط المنهج العلمي في استقراء الحقائق، وتدعيم الأفكار والقضايا بالبراهين والأدلة المنطقية.
- أن تعتمد طريقة التدريس على أن يمارس التلاميذ بأنفسهم الأسلوب العلمي تفكيراً وعملاً، فيقومون بالملاحظة الموضوعية، وجمع البيانات والحقائق، وتصنيفها، وتحليلها، واستخراج النتائج.
- أن يهتم المنهج، والكتاب المدرسي، والمعلم، بضرورة التطبيق العلمي، والممارسة الفعلية للحقائق والأفكار.
- الاهتمام بالتعليم التكنولوجي، والتوسع فيه، وتشجيع الدارسين على الالتحاق بمدارسه ومعاهده.

**3/ أهداف التربية الخاصة (التعليم القديم):**

ولمعالجة أهداف التربية الخاصة في مجال التعليم القديم (1962/ 2000)، إرتأينا الوقوف لدى مادة اللغة العربية، بوصفها نموذجاً من النماذج الكثيرة على غرار التربية الإسلامية، الرياضيات، التاريخ، وغيرها، معتمدين على ما جاء في دليل اللغة العربية للطور الثاني<sup>1</sup>:

- التمكن من القراءة الجهرية المعبرة والتعود على القراءة الصّامتة.
- فهم محتوى المقروء وإدراك مقاصده.
- إبراز الجوانب الفنيّة والجمالية للمقروء.
- مراعاة قواعد اللغة العربية ونظام كتابتها.

**4/ أهداف التربية العامة (التعليم الجديد):**

منذ سنة 2003، سلك القائمون على التربية الوطنية في الجزائر مسلكاً جديداً، حيث شهد التعليم العام تحولاً في مناهجه، وطرائق التدريس مع مسابرة الأهداف التي إنبتقت عن المنهاج الدراسي القديم، والمحافظة على أهدافه العامة من مثل: الجزائر، التعريب، العدالة الاجتماعية، الأسلوب العلمي والتكنولوجي.

<sup>1</sup> - ينظر: منهاج اللغة العربية، المقدمات المنهجية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 1985، ص9.

وعلى هذا الأساس، فإنّ واضعي المنهاج الجديد إنحرفوا في كثير من الأحاسيس عن خط الأهداف التي رسمها واضعو البرامج القديمة، حيث سجلنا في مبدأ "الجزارة"، خروجاً نسبياً عن الخط الذي شقه مفتشو التربية، والذي مؤداه إنتقاء نصوص اللغة العربية، ما يتماشى مع القيم الوطنية، ومبادئ الدين الإسلامي والعروبة.

### 5/ أهداف التربية الخاصة (التعليم الجديد):

ولمقاربة هذا العنوان، اعتمدنا على مادة اللغة العربية في باب الأهداف<sup>1</sup>:

- القراءة الجهريّة مقرونة بسلامة في النطق وحسن الأداء.
- فهم المعاني المتعددة للكلمات.
- مناقشة أفكار النص بإقامة الحجّة.
- تمييز الصواب من الخطأ في بنية الكلمات والعبارات والتراكيب.
- تلخيص قصة أو نص في حدود مستواه الفكري والمنهجي.

ويمكن أن نلخص ذلك، في هذا الجدول:

جدول رقم 01: الموازنة بين الملمحين (الأهداف العامة)

الأهداف العامة (الملمح القديم)	الأهداف العامة (الملمح الجديد)
أ- الجزائر:	أ- الجزائر:
- اختيار أهداف التعليم، وقيمه، ومتطلباته في ضوء واقع الجزائر.	- اختيار أهداف التعليم، وقيمه، ومتطلباته في ضوء واقع الجزائر.
- جزارة نظام التعليم، وخططه، وبرامجه، والاستعانة بأنماط التدريس الغربية.	- جزارة نظام التعليم، وخططه، وبرامجه، والبعد عن الاستعارة من المجتمعات الأخرى.
- غرس الاتجاهات الوطنية، لدى التلاميذ، وتوسيع دائرة المناقشة بين الأمم (وهنا نسجل خروجاً عن المؤلف).	- غرس الاتجاهات الوطنية، لدى التلاميذ، عن طريق ضرب المثل بالبطولات الجزائرية، وإذكاء العاطفة الوطنية.
ب- التعريب:	ب- التعريب
- أن تحرص المناهج، والكتب الدراسية،	- أن تحرص المناهج، والكتب الدراسية،

<sup>1</sup> - ينظر: منهاج اللغة العربية، باب الأهداف الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2000، ص15.

<p>والمعلمون في تدريسهم، على إعلاء القيم العربية، والمثل الإسلامية (وهنا نسجل خروجاً عن المؤلف).</p> <p>- أن تحرص الكتب الدراسية، والمعلمون على تيسير اللغة العربية، كتابة ومخاطبة.</p> <p>- الحرص الدائب على أن تكون لغة الحديث اليومية ولغة المناقشة العلمية.</p> <p>كذلك).</p>	<p>والمعلمون في تدريسهم، على إعلاء شأن القيم العربية، والمثل الإسلامية.</p> <p>- أن تحرص الكتب الدراسية، والمعلمون، على تيسير اللغة العربية، كتابة ومخاطبة.</p> <p>- الحرص الدائب على أن تكون لغة الحديث اليومية ولغة المناقشة العلمية.</p>
---	---

إذن، نلاحظ تطابقاً في الأهداف، والفرق بين الملمحين يكمن في أن (القديم) جاءت أهدافه مسيطرة للجوانب المعرفية والوطنية والدينية واللغوية والأدبية النابعة أصلاً من البيئة الجزائرية.

أما (الجديد)، وإن حافظ القائمون في هندسته على المبادئ الرئيسية التي جاءت في (القديم)، فإن هؤلاء أدخلوا تغييرات في أجزاء كثيرة منه، من مثل: ترصيع النصوص الأدبية بشخصيات بطولية وعجائبية غريبة، ما أفقدها نكهتها العربية الإسلامية<sup>1</sup>.

كما يمكن أن نلخص الأهداف الخاصة بين الملمحين فيما يلي:

### الجدول الثاني:

الموازنة بين الملمحين (الأهداف الخاصة) مادة اللغة العربية

الأهداف الخاصة (الملمح الجديد)	الأهداف الخاصة (الملمح القديم)
- القراءة الجهرية مقرونة بسلامة في النطق وحسن الأداء.	-التمكن من القراءة الجهرية المعبرة والتعود على القراءة الصامتة.
- فهم المعاني المتعددة للكلمات.	- فهم محتوى المقروء وإدراك مقاصده.
- مناقشة أفكار النص بإقامة الحجة.	- إبراز الجوانب الفنية والجمالية للمقروء.
- تمييز الصواب من الخطأ في بنية الكلمات والعبارات.	- مراعاة قواعد اللغة العربية ونظام كتابتها.

<sup>1</sup> - ينظر: الشريف مربي وآخرون: اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ص162.

- تلخيص قصة أو نص في حدود المستوى الفكري والمنهجي.	التدريب على التلخيص والتقليص والتوسيع.
--	--

نستنتج من الجدول الثاني المبين أعلاه، أنّ الأهداف التعليمية لمادة اللغة العربية (في القديم) وردت في ثلاثة جوانب: الممارسة الشفهية (حسن الاتصال بالاستماع والرّد)، والممارسة الكتابية، وممارسة القراءة والمطالعة، بينما نرى في (الجديد) أنّها على شكل مجمل مختصر، وكأنّها مأخوذة عن السابق بإيجاز.

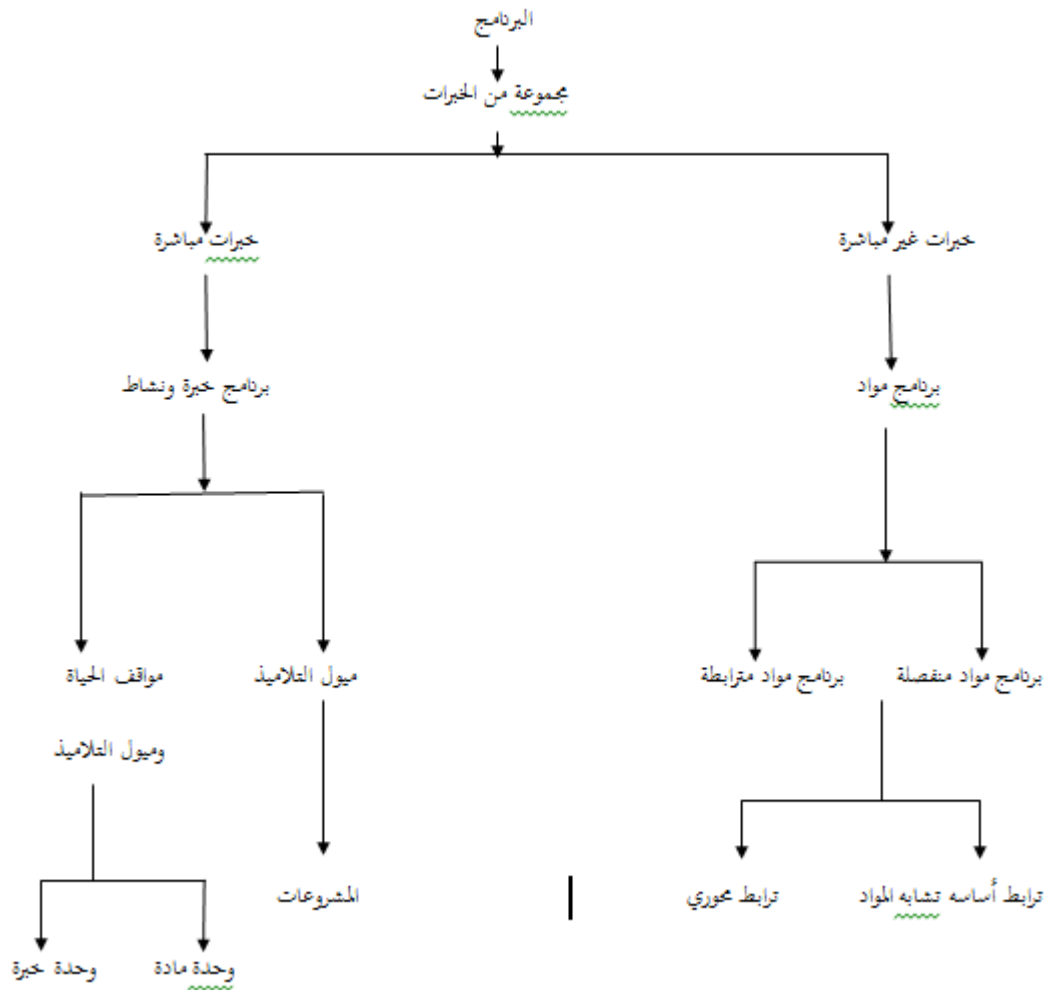
### ثالثاً: منهاج التربية الوطنية بين ملمحي القديم والجديد.

عرفت المنظومة التربوية في الجزائر منذ 2003، إصلاحات شملت المناهج الدراسية، وذلك بتبنيها للمقاربة بالكفاءات التي تركز على تجنيد المعارف بصفاتها موارد لحلّ وضعيات مشكلة قريبة من وضعيات الحياة اليومية المعيشة، والتي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية المتعلمية ومع التطورات العالمية، كان لزاماً مواكبة المستجدات في مختلف الميادين، لذلك جاءت المناهج الجديدة التي تركز على البعد القيمي للمنهاج واطاعة البنيوية الاجتماعية في صدارة الإستراتيجيات<sup>1</sup>.

وعلى هذا الأساس، فإنّ المنظومة التربوية بعد الاستقلال مباشرة عرفت ما يعرف بـ "البرنامج"، الذي هو مجموع الخبرات وأوجه النشاط التي توفرها المدرسة لتلاميذها، حيث وُضع وفق أسس ثلاثة: الأساس الاجتماعي، الأساس النفسي، الأساس البيئي.

ويمكن أن نلخص أنواع البرامج في الشكل الآتي (وهذا حسب النظام القديم):

<sup>1</sup> - ينظر: دليل اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2003، ص.



وعليه، فإنّ منهاج اللغة العربية الجديد تحت عنوان المقدمات المنهجية يذكر ما يلي: «فالانتقال من البرنامج إلى المنهاج إختيار منهجي وتربوي يترجم الرغبة في:

أ- تجاوز موروث التربية القديمة التي إهتمت بتلقين المعارف، واتخذت عقول المتعلمين أوعية لها مغفلة دورهم غير مركزة على قدراتهم وإستعدادهم وميولهم<sup>1</sup>.

ب- إعادة تنظيم صلة المتعلم بالمعارف في ضوء مبادئ التربية الحديثة التي وسعت مجال العمل التربوي، واهتمت بمتطلبات المجتمع وحاجات المتعلمين، واعتنت بالمعارف، وسبل تبليغها وأثرها في تغيير سلوك المتعلم<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> - لعسال لخضر: تعليمية النص الأدبي، ص15.

<sup>2</sup> - م، س، ص15.



وفي الملمح الجديد ما يلي: «إنّ الغاية الأساسية للمناهج الجديدة هي صقل مواهب أبنائها وتنمية ملكاتهم وحسّتهم المدني، وجعلهم قادرين على فهم قيم المواطنة، والتمييز بين الحرية والمسؤولية وإعدادهم للإسهام في دعم أسس مجتمع متضامن يقوم على العدل والإنصاف»<sup>1</sup>.

وركحاً على هذا الأساس، فإن ما عبر عنه واضعو المنهاج في الملمح الجديد موسوم بـ "الكفاءات المستعرضة"، فإننا نجد الأمر نفسه في الملمح القديم معنون بـ "أهداف المنهاج"<sup>2</sup>

وسنحاول في الجدول التالي توضيح مايلي:

### الجدول رقم 3: الموازنة بين الملمحين ( المنهاج )

المنهاج (الملمح الجديد)	المنهاج (الملمح القديم)
- ممارسة التواصل الشفوي و الكتابي بشكل منسجم في وضعيات الحياة المعيشة	- اكتساب التدريب على ممارسة فنيات التعبير الكتابي بأشكاله المختلفة و القدرة على توظيف مكتسبات المتعلم المعرفية و المنهجية
- الاستماع الي الآخرين و تسجيل الملاحظات و التدخل بفاعلية وفق ما يقتضيه المقام	- احترام المخاطب بالإنصات إليه و عدم مقاطعته و الاحتفاظ بالرأي الشخصي و الملاحظات
- الإجابة بلغة سلسلة واضحة على الاسئلة	- التعبير بلغة واضحة
- البحث في المراجع و المصادر	- منهجية استغلال المراجع و المصادر و المطبوعات و الوثائق و المعاجم و الفهارس
- الشعور بالمتعة في الكتابة و القراءة	- التحبيب في المطالعة الأدبية و الثقافية للمتعلم و ترغيبه في الإستزادة
- التزام المنهجية في أداء الأعمال الفردية و الجماعية	- التدريب على منهجية البحث و تنظيم الأعمال
- ممارسة الملكة النقدية في تناول النصوص	- التدريب على مناقشة القضايا الفكرية

<sup>1</sup> - م، س، ص 15.

- لعسال لخضر: تعليمية النص الأدبي، ص 17<sup>2</sup>

## خاتمة:

حاولنا جاهدين في هذه الرسالة الموسومة بـ "التعليم العام في ضوء الاختيارات الجزائرية" الموازنة بين ملمحي التعليم العام في الجزائر بين القديم والجديد، من حيث الأهداف و المنهاج وطرق التدريس، فتوصلنا إلى هذه النتائج. و عليه يمكن تلخيص النتائج فيما يلي:

1. المشروع التربوي الجديد يتبنى ما أقره القائمون على المنظومة التربوية في المشروع القديم إلا في بعض الأهداف حيث سجلنا خروجاً عن المؤلف.
2. استشهادات نصية ليست من واقعنا المعيشي في بعض الأحيان.
3. كثرة التصرف في النصوص الإبداعية ما أفقدها قيمتها العلمية و الفكرية و اللغوية.
4. الاعتماد على خطابات أدبية لمؤلفين مغمورين لا وجود لهم في الساحة الأدبية ما أفقدها قيمتها الفنية.
5. نصوص المنهاج مشتتة من شبكة الأنترنت دون توظيف يذكر في الإحالات و هدا ما يتنافى و النهجية العلمية.
6. الخطاب السردي للمنهاج الجديد يفتقد لشخصيات بطولية و عجائبية عربية و إسلامية.

## قائمة المصادر و المراجع

- 1 أحمد الوكيل حلمي: تنظيمات المناهج، دار الكتاب الجامعي، القاهرة، 1986.
- 2 دروس في التربية، مديرية التكوين، 1973.
- 3 دليل اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2003.
- 4 الشريف مريعي وآخرون: اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط.
- 5 علي عبد المحسن الحديبي: دليل معلم اللغة العربية، دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، 2015.
- 6 لعسال لخضر: تعليمية النص الأدبي في التعليم الثانوي، مجلة اللغة والاتصال، جامعة وهران، أكتوبر 2010.
- 7 محمد خير الحاج عبد الله: إشكالات نظرية وتطبيقية في تعليم اللغة العربية، مجلة الإسلام، مج06، ع 1، يوليو، 2009.
- 8 منهاج اللغة العربية، باب الأهداف الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2000، ص15.
- 9 منهاج اللغة العربية، المقدمات المنهجية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 1985، ص9.

## الجسد وخصوصيات الكتابة النسائية عند أحلام مستغانمي.

د. ناصر بعداش

المركز الجامعي ميله

ملخص:

إن ما يروم إليه هذا البحث إنما هو الجسد في الكتابة النسائية ممثلة في الرواية، فالكتابة مظهر جمالي من مظاهر البوح الإنساني عن الخلجات التي تتعرض لها الذات، وبالتالي فهي أحد السبل الذكية لتفريغ هواجس الذات ونزوعاتها المرتبطة بالمكبوتات التي تعلق بها منذ الصغر، والجسد هو فيض الكتابة عند المرأة، فبه تتحكم في طريقة سرد لغتها فتخرج الجمل عذبة من معالمة، ويصبح السرد والحالة هذه معادلا لحالة الجسد وتحولاته، والذي يبقى -الجسد- من المرتكزات الهامة التي تستنير بها الرواية النسائية، ومنه :

- ما الكتابة النسائية، وما هي أهم خصوصياتها و مميزاتها؟
- كيف وظفت المرأة الجزائرية تيمة الجسد في الرواية ؟ و ما الدافع إلى ذلك ؟ و هل بهذا التوظيف استطاعت المرأة أن تشق طريقها العسير في مجال الكتابة .
- هل نجحت في ذلك ؟ كيف تعكس اللّغة علاقة الفكر بالجسد؟ ما دلالة الجسد بلغة المرأة ومن منطلقها الفكري؟

### Abstract:

What this research aspires to is the body in women's writing represented in the novel. Writing is an aesthetic manifestation of the human manifestation of the self-penetrating exteriors, and thus is one of the intelligent ways of emptying the self-obsessions and affiliations associated with the machetes that have been associated with it since childhood. And the narrative and situation becomes equivalent to the state of the body and its transformations, which remains - the body - of the important pillars that enlighten the female novel, and from it:

- What women writing, and what are the most important characteristics and characteristics?
- How Algerian women hired the theme of the body in the novel? What is the motive? Is this employment has enabled women to make their hard way in the field of writing.

- Did you succeed in that? How does language reflect the relationship of mind to body? What is the connotation of the body in the language of the woman and from her intellectual point of view?

### 1- الكتابة النسوية:

شاع الحديث عن الكتابة النسوية منذ دخول القرن العشرين نصفه الثاني، وأصبح الحديث بشكل جلي عن نظرية جديدة أخذت على عاتقها صفة المغايرة والاختلاف في فضاء الكتابة، ذلك لأنها تمرد عن الكتابة الذكورية، وما كان حين ذاك إلا خلع ثوب بعض القيم و العادات التي حدت من حريتها وتنفسها لعقود من الزمن، فما الكتابة؟ إن الكتابة: "عمل تحريري، يحرض الذات ضد الآخر، وهي في الوقت ذاته تحرير ضد الذات"<sup>1</sup>، وهي مظهر من المظاهر الجمالية التي يعبر بها الإنسان عن الخلجات التي تتعرض لها الذات البشرية في مسارات الحياة المتشابكة، وهي إذ تعمل على الغوص في عمق الذاكرة و تفرغ هواجسها ونزوعاتها المرتبطة بالقمع والاضطهاد من جهة، والحب والفرح من جهات أخرى، ولا يتم ذلك إلا بحرص الأنا الخلاقة و المبدعة على تفعيل اللحظة التاريخية وجعلها تتطور في صراع مع عقبات تعترض كيان المبدع للتغلب على كل الصعوبات والضغطات النفسية، والقهر الاجتماعي الذي يحتم على الكاتب وضع تصور منسجم يتشكل في سطور، والكتابة: "كإبداع هي ادعاء كوني يفوق الذات الفاعلة ويتمدد من فوقها متجاوزا إياها وكاسرا ظروفها و حدودها"<sup>2</sup>.

إن الكتابة ليست حكرًا على الرجال فقط، ولكنها وسيلة تعبير فعالة بيد المرأة تمتطيها لتعبر عما يجول بخاطرها، وقد اقتزنت الكتابة منذ القديم بالفحولة الذكورية بينما اكتفت الأنثى بموضوع الحكيم، وبالتالي فإن المرأة الكاتبة استطاعت بوعيها الجديد الذي وُلد جزاء التنازلات الاجتماعية التي لحقت بالرجل، مما فتح المجال أمامها لتتخطى الحدود وتلاحق الرجل في إبداعه، فاقتربت منه سعياً لخلق بعض النصوص الإبداعية محاكاة له في نقل واقعها الجديد من جهة، والكشف عن عالمها الإبداعي الخاص بها من جهة ثانية، من هذا المنطلق اكتسبت الكتابة النسائية وجودها المستقل كون الإبداع سبيل عتيق أمام الجميع لإبراز الذات والتّنفيس عن الانشغالات والتحديات الجديدة.

ومن هنا فالكتابة النسوية في الجزائر كمفهوم نقدي جديدة ظهرت متأخرة؛ والسبب الأوضاع التاريخية والاجتماعية التي مرت بها الجزائر خلال الحقب الماضية، إذ لم تكن سائحة لخلق ظروف مواتية تُمكن المرأة الكاتبة من ولوج عالم الإبداع واستنطاق مكنونات الذاكرة، والأشياء المفقودة لديها لأن الذات: "وهي تكتب إنما تفعل ذلك لكي تدل على كل ما هو مفقود منها..."<sup>3</sup>، ومحاولة بث انكساراتها الفكرية والنفسية التي ظلت لعقود عاملا من

<sup>1</sup> - عبد الله الغدامي : الكتابة ضد الكتابة ، دار الآداب بيروت ، ط1، 1991، ص 07.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه : الصفحة نفسها .

<sup>3</sup> - المرجع نفسه : الصفحة نفسها .

العوامل التي منعت المرأة من تخطي النظرة السوداوية على أنها جناح مكسور لا يمكن له المشاركة في الخصوصية والتميز.

إن العقبات التي وقفت حاجزا أمام المرأة حالت دون انخراطها الجاد في عالم الكتابة والإبداع، وإن ولوجها هذا العالم إنما كان نتيجة لتخطي كل الحواجز، وإزالة العقبات التي شلت نشاطها منذ عقود من الزمن، وبالتالي فالنظرة القائمة التي ترى أن المرأة ضعيفة وهي بحاجة إلى ركيزة تدعمها وتكملها؛ يجب تغييرها وإعادة النظر فيها، ودفع المرأة إلى الأمام ومساعدتها على حسم أمرها حتى تفرض ذاتها كعنصر فعال بعيدا عن الرجل، و" كأنا الذات - هنا- تنفي نفسها من خلال الكتابة مثلما إنها تنفي الآخر بتجاوزها له"<sup>1</sup>، وبذلك تتمكن من ولوج عالم الكتابة الذي هو تعبير عن ذاتها وخلقاتها، ولا يمكن لهذا أن يتحقق إلا بوعي وجرأة تساعد المرأة على تخطي كل العقبات، والاندفاع نحو الأمام دون خوف ولا تردد، لأن "الإبداع من دون توفر مفاهيم الحرية والجمال ضرب من العبث يؤدي في الأخير إلى نشر الرداءة والضعف، وبث التخلف والدونية التي لا تتماشى أبدا مع مفهوم الكتابة و الإبداع"<sup>2</sup>، وبالتالي فالمرأة اليوم؛ وفي زمن التمدن والحضارة أصبحت قادرة على التعبير عن ذاتها بكل الطرق التي تراها انطبقت في ذلك، ولم يتأت لها ذلك إلا بعد المرور بمرحلة استخدمت فيها أرضية كتابة الرجل وتفكيره، فكانت تكتب لإمتاعه في حدود، وبكل حذر، ولم تتجرأ يوما على إقحام نفسها في عوالم الغزل مثلا، أو التعبير بحرية عن رغباتها التي كان الرجل قد سبقها في ذلك بوقت طويل .

من هذا المنطلق فإن للمرأة خصوصية مختلفة في الكتابة كانت فيها السبابة في ذلك، وقد عبرت عن كيانها في حماسة وحرية لكي تحقق ذاتها ككائن بشري يتميز بخصوصياته التي تميزه عن الآخر، "... وهي خصوصية ناتجة في سياق إحساسها المختلف بالأشياء التي تربت عليها منذ طفولتها، وهي أشياء تطلبها أنوثتها التي عنت وأكدت الإحساس بضيق المكان ومحدودية اللغة الحوارية الاجتماعية وثقل الزمن، والاختلاف الجسدي والنفسي في شخصيتها عن شخصية الرجل..."<sup>3</sup>، وبالتالي فاختلف الجسد الأنثوي وخصوصية تحولاته عند المرأة له دلالاته؛ فهو سيل الكتابة، فمن الجسد تقبض المرأة على ناصية لغتها، ومن معجمه يستنير السرد بأنواع الزخارف اللفظية؛ فينحت نحتا عجيبا يزين اللغة، فتتناسل الجمل داخل جغرافيته، حيث تتخذ اللفظة بعدا دلاليا آخر، ويتحول الإدراك المعرفي للمتلقي في اتجاه جديد، كما يتحول منظور الرؤية ليكون للأشياء بعدها المغاير.

<sup>1</sup> - المرجع نفسه : ص 8.

<sup>2</sup> - و حملن القلم : منشورات محافظة المهرجان الثقافي الوطني الثاني عشر للشعر النسوي ، مطبعة الاهرام ، 2010، ص 53.

<sup>3</sup> - دراج فيصل، نظرية الرواية و الرواية العربية، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط2، 2002، ص 66.

## 2- الجسد والكتابة النسوية:

يصبح التماسك النصي على مستوى عالٍ داخل السياق الجسدي عند المرأة التي تكتب بشروط الجسد، ومما لاشكّ فيه أن الكثافة الجمالية وحالات الاجتذاب الفني يمثله الجسد الذي يبقى من المرتكزات الأساسية التي تستنير بها الرواية النسائية المعاصرة، ومنه يبدأ مستوى الوعي الإدراكي المشكّل لموقع الرؤية في الرواية النسائية، فالمرأة المبدعة يتحكم في إبداعها جسدها الذي تستعمله أداة فعالة في الكتابة، ومن هنا تعتبر مجموعة الدوال التي تكون النص النسائي امتدادات من الجسد إلى الذات، ومن الجسد إلى العالم الخارجي، فيتميّز بسحر الملاحظة عند المرأة المبدعة التي توظفه كطاقة أكثر دلالة، وبالتالي فالكتابة بالجسد تكسب الذات النسوية هويتها مما يؤدي إلى خلق علاقة إبداعية بين المرأة و الكتابة، لذا نجد المرأة تكتب من أجل تحقيق ذاتها وسط مجتمع ذكوري تحكم في زمام الكتابة منذ الأزل، وأصبح الجسد بذلك بنية تخيلية في الإبداع.

لقد جعلت المرأة من الجسد قيمة ثقافية وجمالية، فبإمكانها أن تجعل الخطاب الإبداعي النسوي خطابا يختلف عن خطاب الآخر، "وذلك انطلاقاً من خصوصية بيولوجية وطبوغرافية هذا الجسد أولاً، ومما أقيم حوله من ثيمات وعلاقات أسطورية وواقعية وإشكالية عديدة... جعلت هذا الجسد المشبع بتصورات الموت والجمود محور النص الأكثر حياة وإثارة وقابلية للتحويل، بصفة هذا الجسد قيمة جمالية تميز الأنثى تحديداً"<sup>1</sup>، ومن هنا جعلت المرأة من جسدها إشكالية نسوية حقيقية في كتاباتها، رداً على كون هذا الجسد المميز متناقضاً ومقدساً في الآن نفسه في الكتابة الذكورية "أي أنه في إطار هذا القلب المحاصر الذي وضعت فيه المرأة باعتبارها جسداً لا كائناً واهياً، فإن التمرد الأنثوي على واقع الجسد المحاصر شكل الهاجس الأساس ومركز التفجير ضد تابو الجنس الذي صنعه الرجل للسيطرة على هذا الجسد وابتداله"<sup>2</sup>، ومن ثم فإنه من الصعب أن نقيم حداً فاصلاً بين جسد المرأة ووعيها وخيالها تجاه ذاتها والآخر.

في رواية ذاكرة الجسد كانت أحلام مستغامي واعية بهذا الاختلاف بين الكتاتين، وفي " لغة مكثفة الإيحاء... متدققة الإيقاع تضجّ بالأنوثة صدى وتعبق بها رائحة وتنصهر منها الحرائق"<sup>3</sup>، أبدت لنا الفعل اللغوي مع الذكر مُغاييراً في حضوره مع الآخرين وقد كسسته حلة الإثارة والإغراء، حاله في ذلك حال الجسد الأنثوي، وتحولت اللّغة مع الذكر لغةً ميزتها الأولى الإغراء، "لا أجمل من حرائقك... على شفثيك رُحت ألمّ شتات عمري..."<sup>4</sup>، لتأتي المفردات في هذا المقطع واضحة الصيغ متعدّدة الدلالة يتداخل فيها الواقع بالمتخيّل، لغة ذات ذوق جديد للكلمة يختلط فيها

<sup>1</sup> - المرجع السابق: ص128..

<sup>2</sup> - المرجع نفسه: ص128.

<sup>3</sup> - بوشوشة بوجمة، الرواية النسائية المغاربية، المطبعة المغاربية، تونس، ص151.

<sup>4</sup> - أحلام مستغامي: ذاكرة الجسد، دار الآداب، بيروت، ط23، 2008، ص172.

الجسد باللّغة جسدا للمرأة وجسدا للّغة في حدّ ذاتها، هنا تنحرف اللّغة عن مسارها الأصيل، المسار الفحولي المتسلط، إلى مسار الأنوثة والرضوخ، يقول الناقد: "أن تتأثت اللّغة معناه خراب يصيب ذاكرة الرّجل"<sup>1</sup>. لقد غدا الجسد أحد المداخل التي سلكتها المرأة للتمييز، خاصة عندما تحوّلت إلى كاتبة تستطيع التعبير عن ذاتها بعيدا عن الدعامة الذكورية، وتحول الجسد إلى لغة الترميز؛ رغم "اكتساب الجسد قيمة أساسية في المجتمعات المغاربية الذكورية التي تقصر دور المرأة على الجانب الفيزيولوجي مقصية بذلك إمكاناتها الفكرية ونوازعها العاطفية..."<sup>2</sup>، فعند أحلام أصبح الجسد كيانا من نوع آخر، كيان له أبعاده الخاصة وخصوصيته الإنسانية، سعيها منها إلى محاولة استنطاقه ليتذكر كل الأشياء التي حدثت معه منذ الصغر، منها الأشياء الجميلة ومنها القبيحة التي بقيت ذكريات للألم والقهر، ليقترن الجسد هنا بالخلفية التاريخية للجسد الأنثوي في الذاكرة الإنسانية، فيرمز بصفة أشمل إلى معاناة المدن والأوطان العربية عند ربطه بمسقط رأسها، كما نقرأ في ذلك أيضا علاقة التأثير والتأثر بين الجسد والذاكرة .

كما نجد الكاتبة تجمع بين متناقضين، فهي توظف الجسد في هذا المشهد وتنفيه بطريقتها الخاصة، فمعاشرة خالد مثلا لعدد من النساء لم تكن روحية؛ لأنهن سرعان ما يتعرضن إلى نوع من النسيان، فهن يغادرن روحه بمجرد مغادرة الرجل لأجسادهن، هنا تحاول الكاتبة الفصل بين الحب والجسد، أنها تمنح العلاقة الحميمة بعدا آخر بعيدا عن الجسد؛ إنها تتمثله أمام لغتها وفكرها شخصا غير عادي مثيرا للدهشة؛ ليعاود في أحيان أخرى نظرتة الجسدية لها مؤكّدا بأنه "لا مساحة للنساء خارج الجسد، والذاكرة ليست الطّريق الذي يؤدي إليهنّ في الواقع هناك طريق واحد لا أكثر..."<sup>3</sup>، فلغة الجسد هي لغة الإثارة والشهوة لا غير، وبالتالي تصبح صورة الجسد الأنثوي في موضع صراع بين الثقافتين، الأولى ذكورية ترى الجسد عامل إثارة للشهوة الإنسانية العارمة، وأخرى أنثوية تعمل جاهدة للتخلص من هذه النظرة البدائية، محاولة تحقيق الذات الأنثوية كذات قادرة على التفكير وإثبات الوجود، فالكاتبة تحاول الترفع عن التّوافة من الأمور لتبرز لنا جانب السّداجة في البطل وسطحيته؛ باهتمامه الوحيد بالجسد الذي ظل رهينه منذ عقود.

### 3- مستوى الفكر والمهيمنة الذكورية:

إن الكاتبة في روايتها تحاول في كل مرة إثبات المستوى الفكري المتطور لدى المرأة، نافية بذلك تسلط الفكر الذكوري، فكانت نظرتها مغايرة تماما لنظرة الرجل، حيث أنّ الكاتبة سحّرت كلّ جهودها لتحميل الذكر سبب تلك النظرة القاتمة للمرأة وجسدها الجذاب، وهي بالمقابل تحاول رفع المرأة إلى مستوى الفكر والثقافة، التي تبقى رغم كل ما تقوم به من مجهودات متضمنة للمهيمنة الذكورية إما علنا أو إضمّارا، ومن ثمة يصبح الجسد الأنثوي خادما للفكر

<sup>1</sup> - عبد الله مجّد الغدامي، المرأة واللغة، ج2، ط1، 1998، المركز الثقافي العربي، بيروت، ص200.

<sup>2</sup> - زهور كرم، قلادة قرنفل، دار الثقافة للنشر والتوزيع / الدار البيضاء ط1، 2004، ص16.

<sup>3</sup> - أحلام مستغامي: ذاكرة الجسد، ص385.

بالنسبة للمرأة، باعتباره علامة من علامات الكتابة النسائية، فهي دائما تستعمل جسدها للتعبير عن وجودها الواقعي أو الرمزي أو هما معا، وحول ما إذا كانت كتابة الجسد الأنثوي سرديا تعتبر حالة نضج أدبي، ومحورا تحليليا يجمع بين مفهوم الكتابة والجسد وعالم النساء.

إن مستوى الخطاب الجسدي لدى المرأة يحمل من المعاني و الدلالات ما لا تستطيع حمله سوى اللغة، لأن الكاتب في تفكيره في الأشياء تنخرط معه اللغة في نفس التفكير، ويصبح ما أنتجه يقترب إلى ما فكرت فيه اللغة، وتبقى الشخصية السردية علامة لغوية مرتبطة بباقي العلامات داخل البناء السردى، حيث تشير إلى العلاقات اللاواعية التي تنتجها اللغة، بينما يجتهد المبدع والمبدعة في إنتاج العلاقات الواعية، ومن ثم فاللغة تعمل على نقل الأفكار والممارسات المتعلقة بالنوع الاجتماعي، واللغة المتداولة والمكتوبة في حركات الجسد مازالت تحمل علامات الذكر الذي رسّخ فيها معطيات مذكرة، ولهذا لم تستطع المرأة إلا أن تبادل اللغة بالجسد، وحتى وإن شاركت مع الرجل في التعبير العادي، فهي تتفوق عليه في مستوى تعبيرات الجسد، ان اللغة المباشرة للجسد تعتبر إحدى أسلحة المرأة لإثبات وجودها المباشر أمام السلطة اللغوية السائدة، بعيدا عن والانصهار في عالم الذكورة الجارف والمختلف في إن واحد، فيقابل احتفاء المرأة بجسدها ولغاتها، احتفالية الرجل بفحولته التي يعبر من خلالها عن كينونته وتفوقه في مدارج السلطة المعرفية والثقافية، ولهذا من حق المرأة أن تنظر لقضية الاختلاف بمفهوم التمايز لا بمفهوم المساواة.

إن الرواية النسائية تمتلك من الكثافة الشعرية ما يمتلكه الفحل في كتابته، وهو ما يجعلها تتغلغل في جسد النص حتى تغدو سيلا جارفا من الكلمات، فأحلام مستغامي تعتمد على الجسد الأنثوي الفاتن كبؤرة مركزية تستقطب حولها عالم النص كله. فالدلالة مركزة على وظيفة الشيفرات الثقافية للجسد الحسّي، تنقله إلى الجسد النصّي، ولو "أن الكتابة استحضرت تاريخ المعاني ونظام المباني: كلمات، فجمالاً، فخطاباً، لحظة إنشائها، لامتنع حدوثها، ولصارت في حصولها ضرباً من المحال، لكثرة انشغالها بالمعاني عن المعنى الوليد، وبالمباني عن المبنى الجديد"<sup>1</sup>، لذلك نجد الأعمال الإبداعية هي التي تفجر اللغة من الداخل، وتخلق لها دلالات لم تعرف من قبل تثرى اللغة، لتدب فيها الحياة والحركة، ويبقى الأدب نظاماً لغوياً "يقوم من خلفه نظام حضاري يحتويه نص مفتوح، تفسره سياقات خاصة"<sup>2</sup>.

تعتمد أحلام في كتابتها الإبداعية على تقنية فريدة من نوعها، فهي تقصي أدوات الربط في طرحها، فاسحة المجال لانسياب المعنى ضمن الحركة المنتقلة من الجسد إلى الذات، جسد النص يستحضر الجسد المؤنث بألفاظه وحميميته، ويبقى النص يدور ضمن جغرافية الجسد وفضائه، فتظهر شعرية اللغة من خلال الاتصال والانفصال بين الجسد الواقعي والجسد المتخيّل، وأنّ الإيقاع الداخلي لبنية النص، يبني من خلال معجم الجسد الذي يثير الإغراء

<sup>1</sup> - أحلام مستغامي، فوضى الحواس، ص 288. 289.

<sup>2</sup> - فضيلة فاروق، اكتشاف الشهوة، رياض الريس للكتاب والنشر. بيروت، ط2. 2006، ص32.



والتوتر، مما يجعل الإيقاع اللغوي متناغماً عبر الجمل القصيرة التي تنعدم فيها أدوات الربط، ويبقى الإشعار الجغرافي المحدد للنص متماثلاً مع إيجاءات الجسد ورموزه المكتفة، ومن ثم "فاللغة، عندما تدخل الكتابة، تتطهر من بقاياها، وتلد نفسها حدثاً يفارق الأصل إلى غير عودة، وتصبح مجهولاً، ستمت الثقافة العربية: سحر البيان.."<sup>1</sup>، وبالتالي فاللغة في هذا النص تفيض شعرية تنسجم مع طبيعتها ومواصفاتها الأثوية التي تألف لعبة البساطة، حيث إن "إيثار البساطة في نظم الكلام، جعل لغة الكتابة النسائية تتميز بسرعة الإيقاع الذي يعكس الانفعالات داخل الأنتى، ويكشف عن أحوالها عند التناغم أو التنافر. فالجمل في الأغلب قصيرة متعاطفة أو متلازمة، تنسحب أحياناً ليعوضها نوع من كتابة البياض، تعبّر عنه علامات تعجب أو استفهام، أو نقاط متتابعة، وهو ما يسم نسقها بالتدفق الذي يجسد حال توتر الذات/ الكاتبة، وهي تمارس فعل الإبداع، ومن علاماتها تقطع العبارة بانعدام الروابط، وتسارع الوتيرة، والترجيع الغنائي، وتقسيم الكلام إلا وحدات إيقاعية متساوية"<sup>2</sup>.

#### 4 - بلاغة الجسد:

تعتمد المرأة في طرحها على بلاغة الجسد الذي يمدّها بفاعلية التجسيم، بوصفه كائناً حسياً ملموساً، حيث نجدّها تتذوّق طعم الأشياء من خلال هذا الكائن العجيب الذي يمدّها بسيل الإحساس بالأشياء والاندماج فيها، انه عنصر محفز لتشغيل الذاكرة، باعتباره المرجعية التي تثبت الكينونة والوجود، إنه: "واقعة اجتماعية، ومن ثم، فهو واقعة دالة، يدل باعتباره موضوعاً، ويدل باعتباره حجاجاً إنسانياً، ويدل باعتباره شكلاً، إنه علامة، وكلّ العلامات، لا يدرك إلا من خلال استعماله، وكل استعمال يحيل على نسق، وكل نسق يحيل على دلالة مثبتة في سجل الذات، وسجل الجسد، وسجل الأشياء. إنّ أي محاولة لفهم هذه الدلالات، والإمساك بها، يمر عبر تحديد مسبق لمجموع النصوص التي يتحرك ضمنها، ومعها، وضدها"<sup>3</sup>، هنا تتحول اللغة من المسموع إلى الموجود بفعل الكتابة، وتحول الجسد إلى كائن محسوس له بلاغته، وبالتالي فتوظيفه كدال لغوي وجودي له دلالات أخرى متعدّدة، تتجاوز الموجود إلى ما هو روحي، لينتقل بالجسد من الذات إلى الآخر والعالم: "لقد تحققت للغة، بدخولها إلى عالم الكتابة، أن دلت على نفسها؛ فصارت بالمكتوب إشارة دالة، انتقلت بكائنها من المضغة إلى الكائن، ومن المسموع إلى المرئي، ومن المنطوق إلى المقروء، وتغلّبت على زوالها، فبرزت شكلاً دالاً لمعانٍ لا تنتهي"<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> - فوزية شلابي، رجل لرواية واحدة، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان / طرابلس / ليبيا، ط1، 1985، ص97.

<sup>2</sup> - صلاح صالح، سرد الآخر (الأنا والآخر عبر اللغة السردية)، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 2003، ص161.

<sup>3</sup> - محمد الحرز، شعرية الكتابة والجسد (دراسات حول الوعي الشعري والنقدي)، مطبعة الانتشار العربي، بيروت، ط1، 2005، ص33.

<sup>4</sup> - زهور كرام، فلادة قرنفل، ص167.

في الرواية نجد أحلام مستغامي توظف الجسد الأنثوي ببلاغته المتناهية، وتستعير جزئياته في رسم لوحاتها الزيتية «حنين». وعن طريق السارد الرئيس في رواية «ذاكرة الجسد»، تصف لوحاتها وهي تستيقظ كأنها امرأة في صباحها العاري والخالى من مظاهر الزينة، وهاهي تتجه نحو لوحاتها الصغيرة . حنين . وتفقدتها وكأنها قسنطينة وتسألها عن حالها، وتردّ عليها اللوحة بصمتها المعتاد بغمزة صغيرة، فتبتسم لها لأنهما يفهمان بعضهما، هنا يمثّل الجسد بلاغة فنية مكثّفة في الرواية النسائية، يسهم في إنتاج العناصر المشكّلة للإبداع، وتشكيل لوحات شعرية مشقّرة، هذا التميّز في كتابة المرأة، يخلق تلك الخصوصية التي قد تعجز عنها الكتابة الذكورية لنمطية الجسد الأنثوي عند الرجل.

تسعى الرواية النسائية إلى الاختراق والتجاوز، لكن بنوع من اللين والمرونة، قصد اكتشاف الحقيقة، ومواجهتها عبر الالتحام بالآخر. وظاهرة استحضار (الجسد) في الرواية النسائية تختلف عنها في الرواية الذكورية؛ فالرجل يرى المرأة جسداً نامياً، لا فكراً واعياً، بينما يختلف الأمر في الرواية النسائية، لخصوصية التعاطي الأنثوي مع هذه القضية، والانسجام المتميّز في اللغة التعبيرية عن المرأة التي ترصد أدق الأحاسيس والمشاعر دون خجل أو مواربة، معها يشترك نبض الجسد مع نبض النص، في لغة متألّفة مبدعة خلاقة، نلمس فيها فاعلية الجسد، فاعلية الصورة البلاغية المستمدّة منه، وتشكيلات شعرية مشقّرة تضيء أفق النص المؤنث، فتزيل الحجب الفاصلة بين الأنا والآخر، من خلال التشكيل المتجانس الإيقاع والدلالة، ولتوضيح المعطيات أكثر نجد الساردة في «ذاكرة الجسد»، تنظر إلى الرجل خلف ضباب الدمع، وهي تودّ لحظتها لو تحتضنه بذراعها الوحيدة كما تحتضن امرأة، ولكنها تبقى في مكانها مكابرة، وهو في مكانه كجبلين مكابرين، بينهما جسر سري من الشوق والحنين .

فالصورة السردية المحقّزة هنا هي العناق والالتحام، حيث مشاعر العشق والفيض الوجداني ينزف من جسد ينقصه ذراع. وهذا المشهد المحموم المتوتر الذي هو في حاجة إلى الالتحام لم يقع، بل بقيت المسافة بين الجسد المؤنث، وظلّ الآخر، تمثّل القوّة الفاعلة في مسار السرد النسائي، حيث البؤرة المحقّزة، والمستقطبة لمحاور السرد الباحثة عن الإشباع وعن الارتواء، فلا تكاد تعثر عليه.

تشير بلاغة الجسد في تشكيل لوحات شعرية مشقّرة إلى العلاقات التي تبحث دوماً عن الالتحام والتوافق، فتصبح هذه الظاهرة عادية مألوفة، تشمل الطبيعة ومظاهرها الشعرية المحقّزة داخل تشكّل المكونات الأخرى، وبالتالي فإنّ "إحالة اللغة على الجسد، والجسد على اللغة، وتماهيهما، تجعل من الضروري التذكير بمفصل الكينونة القديم، والإشارة إلى تلك اللحظة التي أنشأ الله فيها جسد الكون بكلمة (كُنْ)، والجسد البشري، أو الكينونة البشرية جزء من هذه الكينونة الجسدية الكبرى، ولعلّ النص الصريح في قصة خلق عيسى (عليه السلام) من كلمة الله، يشير بوضوح إلى هذه العلاقة المتجذّرة بين الخلق والجسد واللغة"<sup>1</sup>، وبالتالي فأحلام تتقن شعرية الكتابة ببلاغة الجسد الذي يمدّها بلغة

<sup>1</sup> - عبد القادر الغزالي، الصورة الشعرية وأسئلة الذات، مؤسسة النشر والتوزيع . الدار البيضاء، ط2004، ص1، ص150.

شعرية جذابة مشحونة بالدلالات، وذلك عبر ولوج تفاصيل الجسد ومعالمة الشربة القاتلة، وهذا تعبير صادق عن موهبة الكاتبة وتفوقها في مجال الكتابة بالجسد، وبلاغة قصّها الذي يؤسّس لكتابة نسائية رائدة في هذا المجال، وللإستدلال والتمثيل على هذا الزعم، نتوقف عند رواية «فوضى الحواس» مكوّنة منحوتة شعرية من جسد مؤنث، غطّى فضاء النص إغراء ومتعة، حينما كانا على مشارف قبلة، لولا الموسيقى المبالغتة التي زحفت نحوهما، تنقل لهما إيقاعها العشقي، منتعلة خفة شهوتها في حضرة زوربا، تتخيل البحر رجلا نصفه حياة، ونصفه إغراء، فيجتاحتها بحمي من القبل، بذراع واحدة يضمها، ويتفرج على جسدها بكل شغف وشهوة عارمتين، وبالتالي فجسد الساردة هو هاجس الرواية المتحكم بشخصها، معه تجسّدت شعرية السرد المؤسسة لبؤرة الرواية النسائية وبلاغتها.

إن الساردة في كتابتها نجدها تزوج بين الجسد وشعرية اللغة، تبدأ من تضاريس الكلمات القائمة على تجسيده، حيث نشعر بتلك الطاقة الممتعة والحملة بالشعرية المكثفة، قائمة على تراسل الدلالات في الدائرة الكلية للجسد، ورد على لسان الساردة التي تغامر وتجازف من أجل هذا الآخر الحبيب والعشيق: "... ومنذ البدء، كنت أدري تماماً أن الأسئلة تورط عشقي، لم أكن أعرف أنه، مع هذا الرجل بالذات، تصبح الأجوبة - أيضاً - انبهاراً لا يقل تورطاً. أحب أجوبته، وأعترف أنني كثيراً ما لا أفهم ما يعنيه بالتحديد. كثيراً ما يبدو لي، كأنه يحدث امرأة غيري، عن رجل آخر، ولكنني أحب كل ما يقول، ربما لأنني مأخوذة بغموضه"، إنها تراهن على سلطة اللغة وسطوة الجسد المؤنث، فهي تحسن لعبة التلاعب المجازات حين تتعامل مع اللغة بوصفها مجازاً مشقراً، وهو يشتغل على النص الأنثي، والجسد الأنثوي، حيث تجد المساحة الوافرة لمعجمها اللغوي الذي يستمد مادته من تفاصيل الجسد، وها هي توظف الانزياحات الغارقة في الخيال سعياً منها لتجسيد ملامح الذات الأنثوية من الجسد الذي يعتبر الفضاء المهيمن في كتابتها، حيث الرؤية الرامزة المحملة بالتأويل الثقافي المؤثر، وقد وجدت الرؤية النسائية في فضاء الجسد فضاء ملائماً للإسقاط الفني، تحتاز الذات المتكلمة به عالمها الراهن، في اتجاه فضاءات باهرة، تمنحها نشوة سرايبية، بوصفه فضاءً مناسباً لشعرية السرد واللغة التصويرية.

إنّ ما هو مكتوب موجود في الطبيعة، والمرأة، حين كتبت نصّها، كتبت جسدها المغيب، ليفرض حضوره وكيونته، فكان نصاً أنثوياً مثبتاً بالكتابة على حدّ قول (بول ريكور) حين يسمي نصاً كل خطاب مثبت بالكتابة، ومن خلال هذا التعريف فإن التشبيث بالكتابة يكون النص ذاته، فالمرأة حين تكتب نصّها، نجدّها فعلاً وفاعلاً، وأنموذجاً ولغة، وقد نلمس تعامل المرأة مع اللغة، في سبيل التحوّل من كونها موضوعاً أو مجازاً لغوياً، حيث تدخل تاء التأنيث على الفاعل اللغوي، وحيث تقلب المرأة أوراق اللعبة؛ فتدخل الرجل معها، في سجن اللغة، ويتباريان وجها لوجه، في مناورة ما بين الأنوثة والفحولة.

## خاتمة:

وصفوة القول؛ ومن خلال هذا البحث نأمل أن يكون القارئ صورة عن الجسد السردي الأنتوي، ونحن نحاول أن نُجلي فيه الفكرة الخاطئة التي تعتبر أن الدرس الأدبي النسائي يختلف عن أنساق الحركة الإبداعية العامة، وإذا تشكلت الكتابة النسائية مكون إبداعي جديد، فما تزال الكتابة النسائية تمارس نوعاً من الإغراء الذي يشكل الحافز الأكبر لتلقيها، وذلك راجع لكونها ما تزال تثير تساؤلات منهجية عديدة، نخص بالذكر منها، مساءلة خصوصية الذات النسائية المتعلقة بخصوصية الكتابة وخاصة الوعي بهذه الذات الموزعة بين اللغة والواقع والتمثلات، والنظر إليها كخطاب محدد الإستراتيجية في زعزعة النسق الذكوري الذي بنى عليه الرجل وجوده وتجلياته. وانطلاقاً من هذا التصور، نفتح الدلالة على مكوناتها، على العناصر التي تمنح النص النسائي الأدبي أبعاده كاملة، على ماهية زيف المنطق الذكوري السائد والمتشبهت بـقيم مُكرسة من جهة، وبدعم اللغة من جهة أخرى لتأكيد فعل هيمنته المبتوث في ثناياه، قصد تزييف خطاب المرأة قراءة وتأويلاً واستعمالاً. هذا الخطاب الذي يشكل عملية اجتماعية لصنع المعنى وإعادة إنتاجه، فالعلاقة بين وعي المرأة وخطابها لا تنبني على تقييم كتابة المرأة على أساس محور الخطاب، بل تتحقق العلاقة بوصفها سعياً منهجياً من شأنه أن يكشف عن الأنساق المجهولة من المعرفة المهمشة في كل المجالات، ويبدو أن معالجة تمثلات الجسد الأنتوي في السرد النسائي من الزاوية الثقافية والاجتماعية واللغوية، تمنح الدارس فرصة التعامل مع مادة أدبية وهيكل لغوية ملموسة، تجعل النتائج المتوصل إليها تنحو قدراً من الموضوعية، تعكس في كل مرحلة من مراحل تداول الأثر الأدبي، أدوات متطورة لفهمه وتأويله.

## قائمة المصادر والمراجع:

- 1- عبد الله الغدامي : الكتابة ضد الكتابة ، دار الآداب بيروت ، ط1، 1991.
- 2 - وحملن القلم : منشورات محافظة المهرجان الثقافي الوطني الثاني عشر للشعر النسوي ، مطبعة الاهرام، 2010.
- 3 - دراج فيصل، نظرية الرواية و الرواية العربية، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط2، 2002 .
- 4 - بوشوشة بوجمعة، الرواية النسائية المغاربية، المطبعة المغاربية، تونس.
- 5 - أحلام مستغامي: ذاكرة الجسد، دار الآداب، بيروت، ط23، 2008.
- 6 - عبد الله مُجَّد الغدامي، المرأة واللغة، ج2، ط1، 1998، المركز الثقافي العربي، بيروت.
- 7 - زهور كرم، قلادة قرنفل، دار الثقافة للنشر والتوزيع / الدار البيضاء ط1، 2004.
- 8 - أحلام مستغامي: ذاكرة الجسد .
- 9 - أحلام مستغامي، فوضى الحواس.
- 10 - فضيلة فاروق، اكتشاف الشهوة، رياض الريس للكتاب والنشر . بيروت، ط2. 2006.
- 11 - فوزية شلابي، رجل لرواية واحدة، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان / طرابلس / ليبيا، ط1، 1985.
- 12 - صلاح صالح، سرد الآخر (الأنا والآخر عبر اللغة السردية)، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 2003.
- 13 مُجَّد الحرز، شعرية الكتابة والجسد (دراسات حول الوعي الشعري والنقدي)، مطبعة الانتشار العربي، بيروت، ط1، 2005.
- 14 زهور كرام، قلادة قرنفل.
- 15 - عبد القادر الغزالي، الصورة الشعرية وأسئلة الذات، مؤسسة النشر والتوزيع . الدار البيضاء، ط1، 2004.



## إشكالات النظرية في النقد العربي الحديث والمعاصر

د. بغداد يوسف

جامعة جيلالي ليابس

## ملخص

إنّ القارئ أو الناقد العربيّ، وهو يجلّ النّصوص الأدبيّة وفق المنطلقات الحديثة والمعاصرة سواء كانت أسلوبيةً أو لسانيةً، أو سيموطيقيةً أو غيرها...، يبقى دائماً يعاني من المرجعيّات والمكابدات النّظرية اتّجاه النّصوص، أو بالأحرى يدفعه ويضطرّه ذلك النّصّ إلى التّفكير به نظرياً.

ولعلّ هذا ما تحتاجه الثقافة العربية اليوم، أي البحث في المسائل النّقدية ذات الاتّجاه النّظريّ أو ما يسمّى الآن بـ: نقد النّقد والذي يتطلّب ضرورةً العناية بالنّظرية. وهذا باعتبارها حقلاً معرفياً وإبستمولوجياً مستقلاً، وبالتالي إعادة إثارة التّقاش وطرح أسئلة قديمة حديثة كـ"الماهية والأصول المعرفية للمقولات والنظريات والمفاهيم... ثمّ بعدها الانتقال إلى أسئلة الفهم فهم النّصوص في ضوء تلك المقاربات النّظرية.

## Résumé :

Le lecteur ou le critique arabe, qui analyse les textes littéraires selon des perspectives modernes et contemporaines, que stylistique ou linguistique, ou Samutiqih ou autre ..., il reste souffre toujours des références et Almkabdat direction théorique des textes, ou plutôt payer et l'obligation que le texte à penser en théorie.

C'est peut-être ce dont la culture arabe a besoin aujourd'hui, c'est-à-dire de la recherche sur les questions théoriques de l'argent liquide, ou de ce que l'on appelle maintenant: la critique de la critique, qui nécessite de s'occuper de la théorie. Ce champ est comme une connaissance et Épistémologie indépendant, et donc re-débat et mis moderne « identité, les actifs des catégories cognitives, les théories et les concepts de vieilles questions ... et ensuite passer à comprendre les questions à comprendre des textes à la lumière de ces approches théoriques.

لكن للوصول إلى هذا المتبغى والإلمام به ينبغي الانطلاق أو بالأحرى الإجابة على إشكاليات مهمةٍ وضرورية، ترتسم من خلالها ملامح هذا الموضوع.

أولاً: هل يمكن للتّقافة العربيّة ابتكار نظرياتها الخاصّة بها؟

ثانياً: كيف نقف على بداية التّفكير النّظريّ عند العرب؟ إن وجد...؟

ثالثاً: هل نستطيع تحديد مميزات خاصّة للنظرية العربية دون الاتصال بالنّظريات العالمية؟ أم العكس؟

للإجابة عن هذه الأسئلة وفهم هذه الإشكاليات، ينبغي إعادة غرلةٍ وتمحيصٍ لعلاقة ثقافتنا مع العرب أو مع غيرنا ممّن صار الاحتكاك معهم، وأيضاً إعادة النظر في بعض القراءات الاستشراقية التي حرمت العقل العربيّ وجردته من أيّ قدرة على الإنتاج إنتاج النّظرية بطابعها العام سواء علمية، رياضية، أدبية، فلسفية... أمّا ما يهمنّا في هذه الدراسة النظرية الفكرية النقدية وكذا تطورها عند العرب. وهذا في رأيي لا يتمّ إلاّ بإعادة قراءة المدونة النظرية للخطاب النقدي العربي قراءة عميقة ومتأنية لا تحصرها الحدود والحوجز، والأفكار الجامدة.

ولكي توفّق هذه القراءة ينبغي الوقوف عند بعض المصطلحات لكي تتبيّن المعالم الأساسية لهذه القراءة الشاملة، فمثلاً ضرورة التّفريق بين [العلم، المنهج، النّظرية]. "فالعلم Science" هو كلّ مذهبٍ يشكّل منظومةً أو مجموعةً من المعارف منظمّةً بحسب المبادئ\*.

أمّا "النّظرية Theory" فهي ليست المعرفة بذاتها، بل هي عبارة عن اجتهادٍ فرديّ عكس "العلم" الذي هو عبارة عن استنتاجاتٍ منسجمة، كما أن النّظرية تقوم على:

- مجموعة منظمّة من المفاهيم الخاصّة.
- افتراض أفكارٍ مسبّقة.

كما أنّ "النّظرية" تقتصّ من الدّين المزايا التّأثيرية والمطلقة والكلّية ذات الأصول الإلهية لتعيد إنتاجها في فكرٍ بشريّ، وبين العلم والنظرية يقف "المنهج" والذي هو عبارة عن مجموعة طرائق وتخطيطاتٍ صورية سابقة تتضمّن منطقاً مقنعاً وواضحاً بغية الوصول إلى نتائج مقبولة، لها القدرة على حلّ تلك المشاكل، كما أنّ غاية "المنهج" أيضاً هي إضفاء العلمية والموضوعية على الحكم الذي تمّ التوصل إليه.

\* - ناظم عودة، تكوين النظرية في الفكر الإسلامي والفكر العربي المعاصر، ط1، 2009، دار الكتاب المتحدة/ بنغازي، ليبيا، ص 17-18.



**1) المعرفة العلمية وتطور النظرية:**

انتقل التطور الفعلي للنظرية المعرفية وبدأ تحوله من التقليد إلى الفهم العميق والجديد مع نهاية القرن العشرين، وكان ذلك نتيجةً للتطور العلمي الهائل، ما اقتضى من العلماء والباحثين أن ينظروا إلى "النظرية Theory" كعلم قائم بذاته<sup>1</sup>، وهذا كله يتم عبر معارف قبلية تستقي وتتحرى عن ذلك من تصانيف ومصادر الكتب القديمة والحديثة، ومن ثم إخضاعها إلى منهج رياضي دقيق في مقدماتها ونتائجها (هذا كله مفقود في الثقافة العربية).

ولعل قصور وعجز العرب عن إنتاج نظريات ذات خلفيات فكرية وفلسفية، راجع إلى عدم فهم التراث القديم واستثماره على أحسن وجه، وكذلك الابتعاد عن ربط النظريات العربية بالمجتمع وسيرته الواقعية مع التفكير العقلاني الذي يتطلب التعامل مع المعارف بمنطق علمي خالص. فصنع النظرية اشتراك فيه العرب وغيرهم خاصة في عصر امتزاج الثقافات<sup>2</sup>، وانتقالها إلى العرب في القرن (2هـ)، حيث أنتجت نظريات حتى وإن لم يكن منتجها عربي إلا أن ما ميزها لسانها أو لغتها العربية، وكان لا يفهم هذه النظريات إلا النخبة من الناس.

فالنظرية عند العرب شملت [اللغة والجغرافيا، العقل]، فنجد النظرية اللغوية القديمة خاضعة لفلسفة "أرسطو" وعمله الجمالي حول البلاغة واللغة.

أما النظرية العربية الحديثة فتتوزعت مصادرها فمنها:

- تاريخ الأدب (السيموطيقا)
- الإبستمولوجيا (نظرية المعرفة)
- علم البلاغة (علم الدلالة) صوتية- نحوية
- السيكولوجيا- السوسولوجيا
- الأسلوبية- اللسانيات
- نظرية الثقافة- الفكر الفلسفي
- الميثودولوجيا (علم المنهج)
- الأنتروبولوجيا- الميثولوجيا
- علم النص- الشعريات
- الثقافة الشعبية
- المذاهب الأدبية- قوانين الإبداع الأدبي

وهناك مصادر أخرى للنظرية النقدية الحديثة تفرّعت من الفكر الفلسفي أو نظرية الثقافة:

- الأركيولوجيا- الماركسية
- الظاهراتية- الوضعية
- فلسفة التاريخ- الفلسفة النقدية

<sup>1</sup> - ينظر: المرجع نفسه، ص ص 18- 19- 20.

<sup>2</sup> - محمد صالح الشنطي، مقال [رؤية الغدامي للنظرية النقدية في التراث العربي]، مجلة علامات، جدة/ السعودية، العدد 76 / 2013، ص 277 وما بعدها.

- فلسفة الحياة- العقلانية
- الوجودية- التفكيكية
- البراغماتية- الفلسفة البنوية
- الهرمنيوطيقا- علم الجمال.

## (2) المفهوم العلمي للنظرية:

يرجع جذر "النظرية Theory" إلى النظر والمشاهدة، وهذا المفهوم تشترك فيه العربية والإغريقية واللاتينية، واصطلح هذا المفهوم إثر تمييز خاص آمن به العلماء والفلاسفة القدماء، مفاده أنّ المعرفة الإنسانية [النظر] تختلف عن المعرفة الحسيّة [الحس] فالمعرفة تقع بالنظر، وهو ما يعرف بـ"النظرية المعرفية Theoretical knowledge" ويتّصف بها [الحكيم- الفيلسوف- العالم]. أمّا "المعرفة العلمية Practical knowledge" فهي تتّصل بقضايا مادية صرفة.

النظر: التأمل- التدبر- التفكير- العقل [في اللسان العربي]<sup>1</sup>.

ويعني: الحقيقة- المعرفة- التعلم [في اللسان اللاتيني والإغريقي].

أمّا في الثقافة الشعبيّة العالمية القديمة فنجد العلم أسبق من النظرية، كما أنّ مصطلح النظرية لم يرد أيضاً في الثقافة العربية بل كان تابعاً للعلم، فكان الفلاسفة يقولون: علوم نظريّة، أي لم يصفوها بأنّها مركّب معرفي مستقل. وإذا عدنا إلى أوّل معجم [العين] للخليل بن أحمد الفراهيدي (170هـ) لا نجد صيغة [نظرية]، وإنّما نجدها بجذرها الثلاثي (نظر).

ولتحديد المفهوم الدقيق للنظرية عند العرب نعتمد على ما ذكر في "المعجم الوسيط" (1960م): «النظري: يقال أمر نظريّ، وسائل بحثه الفكر والتخييل، وعلوم نظرية: قل أن تعتمد على التجارب العلمية، ووسائلها قضية تثبت ببرهان، والنظرية في الفلسفة: آراء تفسّر بها بعض الوقائع العلميّة والفنيّة، وكذا البحث في المشكلات القائمة بين الشّخص والموضوع والعارف والمعروف، ووسائل المعرفة أهي فطرية أم مكتسبة»<sup>2</sup>.

وبناءً على ما سبق يفهم أنّ مفهوم النظرية في الثقافة العربيّة كان محصوراً في المعاجم. كما أنّ النظرية تتحقق أكثر في تحليل الخطابات الأدبيّة وتحديد مقوماتها التي تشرك فيها كلّ الأجناس الأدبيّة وهي النظرية التطبيقية أو "نظرية الأدب" فهي تصدر قوانينها اتجاه الخطاب الأدبيّ عن طريق توجيهات منطقيّة تنبع من سلطة عليا.

<sup>1</sup> - ينظر: ناظم عودة، المرجع السابق، ص ص 24-24.

<sup>2</sup> - المعجم الوسيط، قام بإخراجه مجموعة كتاب، دار الدعوة، استانبول، تركيا، 1989، ص 932.

- النظرية: لها تصوّرات منطقية ورياضية مجرّدة - تنتج مفاهيم، تشرّع فرضيات.
- نظرية الأدب: تبحث في قوانين الخطاب الأدبي.

النظرية نشأت في حقل الدراسات الأدبية، لأنّ الأدب تحوّل إلى نظام شفرات لا يفهمه كلُّ القراء، وصارت الحاجة إلى قارئٍ متخصصٍ يعرف قواعد تلك الشفرات وهو الناقد الأدبيّ. حيث نجد "رينه ويليك Reni Welak" سنة 1948 يقول: « نظرية الأدب هي دراسة مبادئ الأدب، مقولاته، معانيه، وما أشبه ذلك»<sup>1</sup>. وأضاف على هذا التعريف فيما بعد أصناف الأدب. لكن كلّ هذه المبادئ والأصناف التي ذكرت لم يتمّ الاتفاق عليها فاختلقت الآراء، وضمت نظرية الأدب عدّة نظرياتٍ بداخلها بتطوير مقولاتها قد تم ذلك عبر مراحل تاريخيةٍ مهمّة في تاريخ النقد الأدبيّ عامّةً والنظرية الأدبية خاصّةً<sup>2</sup>:

- **المرحلة التّمودجية:** اعتبرت فيها مفاهيم "أرسطو" كقوانين عامّة تنطبق على الأدب، وعليه أصبحت دستوراً نظرياً لكلّ العصور، قصد خلق عالم نظري لعالم الأدب.
  - **العصور الوسطى:** مرّ فيها العمل على تقليد التّمودج الأرسطيّ، واتّصفت فيه النظرية بالطابع المدرسيّ، وكان ذلك خلال القرنين (14 و15) ميلادي، فازدهرت دراسة اللاهوت والفلسفة المدرسية، أو ما عرف بالثالوث [النحو - المنطق - الخطابة] والرّابوع [الحساب - الهندسة - الموسيقى - الفلك]، وقد اعتنى بذلك شراح "أرسطو".
  - **عصر التّهضة:** امتدّ من نهاية القرن 15 إلى القرن 17 ميلادي، وقد أعلن فيه التحرّر من قيود الكنيسة، كمل ظلّ التنظير يدور في ظلّ الفلك الأرسطي وظلّت النزعة إحيائية [التراث]، في حين برز تيار جديد يدعو إلى مركزية الإنسان والخروج من معيارية وعقلانية "أرسطو".
- أمّا النظرية الأدبية فبقيت سيرتها مجرد تعليقات، فكتب "الشعرية" كانت شروحاتٍ ومناقشاتٍ حول كتب "أرسطو" في "الشعرية"<sup>\*</sup>. أيضاً كثرت الكتابات حول: [قواعد التّراجيديا والكوميديا - الملحمة والرّواية - ارتباط الخطابات ببنيات إيدولوجية].

(3) **مرحلة جديدة [الفلسفة النقدية الجمالية]:** بدأت في القرن 18، وأهمّ ما ميّزها هو: - التحرّر من مقولات "أفلاطون" في علم الجمال، وظهرت فلسفة جديدة على يد "كانط"<sup>1</sup> الذي جعل الذات هي

<sup>1</sup> - وارين أوستين ورينه ويليك، نظرية الأدب، ترجمة: محي الدين صبحي، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، مطبعة خالد الطرايشي، ط1، سوريا، 1972، ص 47.

<sup>2</sup> - ناظم عودة، المرجع السابق، ص ص 42 - 43 - 44 - 45 - 46.

\* - ينظر : تودوروف: الشعرية، تر: شكري المبخوث ورجاء بن سلامة، دار توفيق للنشر، ط2، الدار البيضاء، 1990، ص 13.

منطلق الحكم الجمالي، كما أنّ النظرية تحوّلت من البحث في الأفكار الموجودة في الفلسفة والأخلاق والميتافيزيقيا إلى البحث في الظواهر الفنيّة وكيفية إدراكها<sup>2</sup>.

• **الشكلانية الروسية [1915 - 1930]:** مثلت هذه المرحلة نقطة تحوّل في المعتقدات السابقة، أي الانتقال من التفكير السياقي إلى التفكير الشكلاني وأيضاً تحوّل النظرة الأدبية من كونها رسالةً إيديولوجية أو أخلاقية أو... إلى تجلية الجانب الفكري والنظري حيث جعلت له وظيفة<sup>3</sup>. كذلك نشأت نظريات في النقد ونظرية الأدب ومهمتها معالجة الأدب باعتباره انعكاساً لأحداث التاريخ والواقع الاجتماعي، والاهتمام بالقيمة الأدبية في منحها اللساني والشكلي - ابتعاد عن المؤثرات الخارجية.

دراسة اللغة الشعرية وقوانين الأشكال الأدبية الخاصّة باللّغة [موسيقى الشعر، الصورة الأدبية، نظام السرد].

• **المذاهب الأدبية (النقدية):** وهي تلك المذاهب المحصورة بين الشكلانية والشعرية وأهمّها: النقد الجديد (New Criticism) والذي ظهر بكلّ من "بريطانيا وأمريكا" في القرن (20م)، فرنسا في القرن (21م).

وكانت أهداف التقدين واحدةً أهمها:

- مناهضة الإيديولوجيا والماركسية والنظريات السياقية كالتحليل الاجتماعي، النفسي، الميتافيزيقيا، الخلاق، الانطباعية.
- الاهتمام بالعمل الأدبي بذاته ولأجل ذاته.

وفي ظلّ هذه الفلسفة النقدية الجديدة تطورت النظرية الحديثة وامتازت عن النظرية القديمة حيث أنّها تمكّنت من تطويع فرضيات العلوم المختلفة لصالحها، وعليه اتّصفت بثقافة العصر ومشكلاته الفكرية والمنهجية.

#### 4) النظرية في الخطاب النقدي العربي:

في مقابل ذلك التطور الأوربي، كان الفكر العربي الحديث يعاني من فقر كبير في إنتاج النظريات بخلاف الفكر العربي الإسلامي الذي تعامل مع الخطاب النظري الكلاسيكي بمعاملة حسنة خاصة الإغريقي منه. قبل الخوض في هذا المبحث ينبغي التذكير بفكرة مفادها أنّ هناك فرق بين الفكر العربي الإسلامي والفكر العربي الحديث. فالفكر العربي الإسلامي عرّف كلمة النظرية منذ القرن الثاني هجري، حيث عمل علماء الإسلام على جعل النظريات جزءاً

<sup>1</sup> - الزواوي بغورة، مقال [في النقد الفلسفي محاولة في تحديد المفهوم]، مجلة عالم الفكر، المجلد 41/ العدد 4، 2013، ص ص 42-43.

<sup>2</sup> - ينظر: ناظم عودة، المرجع السابق، ص ص 44-45.

<sup>3</sup> - إيرلينج فيكتور، الشكلانية الروسية، تر: محمد الولي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، ص ص 6-7.

من الواقع الثقافي وأيضاً حاجة الإنسان إلى امتلاك أدوات المعرفة، ما أدى به إلى تطوير نظريات خاصة بهم، تعالج قضاياهم، فوضعوا نظريات في: [أصول الدين- الفقه- علوم الأدب- نظرية العامل في النحو- نظرية خلق القرآن- نظرية الجبر والاختيار في القواعد- نظرية النظم في البلاغة- نظريات نشأة علم اللغة]. إضافة إلى الصراع الفكري الإسلامي كالمعرفة النقلية (السلفيون) والمعرفة العقلية (المعتزلة) ما أنتج خطاباً نظرياً.

ولعلّ البداية الصحيحة للفكر الإسلامي النظري كانت بداية أسطورية مع الخليفة العباسي "المأمون" الذي كان مولعاً بالثقافة والأدب، فاهتم بالثقافات المختلفة وحرص على نقلها إلى العربية. في حين كان هناك محطات مهمة في تاريخ الثقافة العربية يمكن اعتبارها بدايات أو مؤشرات على أسبقية العرب في هذا المجال: كقصّة بداية النحو العربي، وأسئلة القرآن التي أدت إلى ميلاد العقل التأملي. وما ميّز الثقافة العربية أن العلوم نشأت قبل النظريات حين انتقل العقل العربيّ من الخرافة (كمقولة لكلّ شاعرٍ شيطان) ما قبل الجاهلية إلى مرحلة أخرى تاريخية جغرافية في الجاهلية، ثم إلى علمي تاريخي في عصر صدر الإسلام، ثم إلى مرحلة أخيرة ومهمّة إلى علم نظريّ بعد تعريب العلوم والفلسفة.

كل هذه المراحل أو المحطات في تاريخ الثقافة العربية تميّزت بخصائص متنوّعة بدأت ب: أولاً: المثاقفة مع تراث العالم (القرن الثاني هجري)، ثانياً: قدرة اللغة العربيّة على استيعاب الأفكار الجديدة، ثم محاولة تحديد المصطلحات (النحت- عمود الشعر- الفصاحة...) ثم وصولاً إلى مرحلة التأصيل النظري التي نضجت مع نضج النقد الأدبي عند العرب بمراحله التاريخية، والتي لا تزال ممتدة، وأيضاً لا زالت تعاني من المكابدة النظرية والمنهجية.

## 5) قضية الفنّ والجمالية:

يتداخل مفهوم "الفن مع مفهوم الجمال"، ما يقود أي باحثٍ عن مفهوم "الفن" إلى الولوج إلى باب (فلسفة الجمال أو علم الجمال)، وهذا لاعتبار مفاده أنّ هذا « العلم يدرس النشاط الجمالي للإنسان، والمضمون الجوهريّ للنشاط الجمالي هو تشكيل العالم وفقاً لقوانين الجمال...، بوصفه علماً، مهمته هي تقرير قوانين النشاط الجمالي وأشكاله المختلفة وأحوال تطورها، وكيفيات تحقيقها ومنظورات تطورها»<sup>1</sup>.

"الفنّ" معناه خلق أو إنتاج موضوعات من طرف البشر، وعليه ظهر مفهوم "الفنان الخلاق" وسمي نشاطه "العمل الفني". أما "الجمال" فيشير إلى قيمة الأشياء وكذا جاذبيتها، و"الإستيطقي" معناه إدراك موضوعات طريفة

<sup>1</sup> - عبد الرحمن بدوي، ملحق موسوعة الفلسفة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1996، ص 108.

والتطلع إليها<sup>1</sup>. أيضاً من صفات "الجمال" أنه كامن في الشيء نفسه، بخلاف "الفن" الذي يعتبر إنتاجاً لموضوعات تنافس هذه القيمة، والإستطيقا هي عملية التعرف على القيم.

يرتبط مفهوم "الجمال" دائماً بالأسئلة، أي إذا سلّمنا بوجود الجمال في الطبيعة، فكيف نتعرف عليه؟، وكيف نمح له قيمته؟ أو بالأحرى على أي أساسٍ نقيّمه؟، هل هناك رؤية خاصة للجمالية؟

بدأ التساؤل عن الجمال منذ القدم على الأقل عند اليونان، فمثلاً "سقراط" يسأل أحد تلامذته: « ماذا عسى أن يكونَ الجمال؟»، فقام التلميذ بتعداد الأشياء الجمالية، فنّبّه أستاذه إلى أن يسأل عن ماهية، ولا تكون الإجابة عن الماهية بتعداد الجزئيات التي تنطبق عليها. كان سقراط (390-470 ق.م) يعلم كلاً من "براسيوس الرسام" و"كليتون النحات" طريقة تمثيل أحب ما في النموذج من الأشياء بأن ينقل جمال النفس الحقيقي بالإشارات، وهذا المعنى أن علم الجمال كباقي العلوم الأخرى (علم الفلك، علم الهندسة)<sup>2</sup>، ونضيف أنّ معايير الجمال موضوعية وليست ذاتية كما كان يراها "السفسطائيون"، ومصدر هذه الفكرة هي أنّ العقل الإنساني لا يتغيّر بتغير الأشياء، والجمال الحقيقي هو جمال الباطن أو جمال النفس، وعلم الجمال له أخلاقياته بالدرجة الأولى.

يقدم "أفلاطون" (347-427 ق.م) نفس المفهوم للجمال كما قدمه "أرسطو"، فنظرته للجمال هي تقريباً نفس نظره للمثل، وبالتالي يصبح الجمال هو ذلك المثل المتسامي عن الطبيعة، في مثال الجمال الخالد الذي يضيء عالم الجمال كما تضيء الشمس العالم<sup>3</sup>. ويرى "أفلاطون" أيضاً أنّ الجمال معدوم على هذه الأرض، وموجود فوق العالم أو ما وراءه...، والجمال في ذاته لا يلمس أو يمسك، لكن هذا لا يمنع من أن نعمل ما في وسعنا محاولة للتقرب منه. ويعرف "أرسطو" (384 ق.م) الجمال كما يعرفه أستاذه، فيرى أن الشخصيات فيما تمثل من جمال يجب أن تكون أجمل مما في الواقع، أجمل من أن تكون حقيقة... كما يضيف أن الجمال ليس صفة ملازمة لألف شيءٍ وشيءٍ، فالناسُ والحيوان والألبسةُ والعذراءُ أشياءٌ جميلة<sup>4</sup>. لعلّ أهم قاعدةٍ تنبني عليه الأسس الجمالية هي الاستعداد الفطري أو التلقائي لتقبل الجمال، لأنه إن لم يكن لدينا إحساس وشعور بهذا الجمال، فإننا لا ندركه ولو كان يحفّ بنا من كل جانب، وهذا ما عبّر عنه "هوتنسون" الانجليزي (1694-1746) بقوله: « لو لم نكن

<sup>1</sup> - حاتم بن عبد الله الزهراني، شجاعة العقل، دراسة في الفكر الشعري والنسيج اللغوي عند المتنبي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، عمان، الأردن، 2010، ص ص 116-117.

<sup>2</sup> - مُجّد مرتاض، مفاهيم جمالية في الشعر العربي القديم - محاولة تنظيرية تطبيقية، دار هومة للنشر والتوزيع، ط1، 2016، الجزائر، ص ص 80-81.

<sup>3</sup> - نقلا عن حاتم الزهراني، المرجع السابق، ص 117.

<sup>4</sup> - ينظر: مُجّد مرتاض، المرجع السابق، ص 21.

نحمل في ذواتنا شعوراً بالجمال، لكان من المحتمل أن نجد الأبنية والحدائق والألبسة، والأدوات مفيدة، ولما كان باستطاعتنا مطلقاً أن نجدها جميلة»<sup>1</sup>.

أمّا في عصر النهضة فقد عرّف الألماني "إيمانويل كانت" (1724-1804) الجمال بتعاريف مختلفة، فهو يصنف الفنون الجميلة تبعاً لتوزيع أساسي للعبقريّة البشرية إلى:

- فنّ الكلمة: (الفصاحة والشعر).

- فنّ الصورة: (نحت - هندسة - رسم وفنون).

- فنّ الصوت: (الموسيقى).

ويضيف فنوناً أخرى يسميها هجينة ولها ارتباط قديم وهي: المسرح والغناء والأوبرا والرقص<sup>2</sup>.

وعن الجمال في الأدب (شعراً أو نثراً) أعظم جمالٍ هو جمال اللفظة، فهو تزين الجملة وتنمقها، وتكون مع الكلمات الأخرى أكثر بهاءً وهو ما يدهش النقاد والمهتمين فيصيحون معجبين: هذا جميل! ... لأنّ الكلمة هي السّحر نفسه.

إنّ الجمال موجود في الطبيعة، ويتعرف الناس عليه عن طريق القوانين الذهنية القبلية، وحينما يتمّ لهم التعرف والاطلاع الذي تقدمه لهم الحياة تصبح لديهم القوة لمحاكاة الجمال تسمى قوة (العبقريّة)، ومن هنا « فالفنّ الجميل بالقدر الذي يبدو فيه على الفور شبيهاً بالطبيعة، كما أنّ الفنّ الجميل هو فنّ العبقريّة»<sup>3</sup>.

(6) الأدبية: يقترب هذا المصطلح من مصطلح الشعريّة، من حيث الغاية والمفهوم، فالأدبية ترتبط بأصول النظرية الأدبية، والتي ظلت قاصرة وعاجزة أمام تشعب العوامل الخارجية وتعقدتها، في حين انصبّ اهتمامها بالمميزات الخاصة بالأدب، وما يعتره من جماليات، وهذا هو السبب الرئيسي في توثيق العلاقة بين الأدبية وبين نظرية الفنّ وعلم الجمال بصفة عامة<sup>4</sup>.

تتقاطع الشعريّة مع الأدبية أكثر مما تختلف معها، وهذا في مناحٍ عديدةٍ خاصة في المسائل المطروحة، وأيضاً من حيث العوائق التي تعترض سبيل البحث.

<sup>1</sup> - المرجع نفسه، ص 28.

<sup>2</sup> - ينظر: مُجّد مرتاض، المرجع السابق، ص ص 110 - 111.

<sup>3</sup> - ينظر: حاتم الزهراني، المرجع السابق، ص 120.

<sup>4</sup> - ينظر: تودوروف، المرجع السابق، ص ص 13 - 14.

اهتمت الأدبية بالأدب، باعتباره إنجاز لغوي له نظامه الخاص المميز<sup>1</sup>، فأيضاً باعتباره كلاماً يبعث اللذة أو يثير الاهتمام لدى سامعه أو قارئه، وبالتالي يكتب له الخلود، فالأدب أكثر صناعةً من الكلام العادي. أيضاً نظرت الأدبية إلى اللغة على أنها محملة بقصدية تستهدف إنتاج انطباع جمالي شعري جذاب.

يظلّ مفهوم الأدبية مفهوماً غامضاً إلى حدّ الحيرة ومجرداً مستعصي الفهم فالإجابة على سؤال مفاده: ما الذي يجعل الأدب يسمّى أدباً؟ وهذا سؤال صعب حقيقةً ومخبر، ولا يكاد يعرف له جواب.

يتطلب الكشف عن أدبية الأدب التركيز على الاستعمال الخاصّ للغة في الأدب باعتبارها المادة الأولى له، تماماً مثل: الحجر والبرونز مادتان للنحت، والألوان مادة للرسم، والأصوات مادة للموسيقى<sup>2</sup>. يمكن تمييز الأعمال الأدبية عن غيرها بميزة يتصف بها الأدب هي الوظيفة الجمالية، في المقابل إذا تضمن العمل غير الأدبي بعض العناصر الجمالية لا تكون هي المقصودة بالدرجة الأولى.

(7) الأسلوبية: تعدّ الأسلوبية من أهمّ علوم اللغة في العصر الحديث وأجداها في دراسة النصوص وتحليلها، والحديث عنها يقود إلى الحديث عن الأسلوب أولاً باعتبارهما مصطلحين مترادفين: "فالأسلوب" هو مجموعة العناصر التي يتكون منها الخطاب الأدبي، بدءاً من الكلمة، فالجملة، فالعبارة، فالنصّ سواء كان هذا في الشعر أو النثر.

في حين أن "الأسلوبية" طريق طويل يهدف إلى تحليل التركيب اللغوي للنصوص، فكلمة "أسلوب" "Style" «اشتقّ منها كلمة "Stylistics"<sup>3</sup>. وترجع في أصلها اللاتيني "Stilus" التي تعني الريشة أو القلم، أو أداة الكتابة<sup>4</sup>. انتقل هذا المصطلح إلى النقد العربي الحديث، ولعلّ أول من نقله وترجمه هو "عبد السلام المسدي" بـ: "Stylistique"، ويطرجه "سعد مصلوح" بـ: "Stylics" بالأسلوبيات بدلاً من الأسلوب أو علم الأسلوب، ويستعمل "صلاح فضل" "علم الأسلوب" ويعتبره جزءاً من علم اللغة<sup>5</sup>.

أما عن مفهوم "الأسلوبية" العام فلا يمكن تحديده إلاّ من خلال إدراج العلاقة التي تربطها بعلم "اللسانيات" نظراً للتداخل الحاصل بينهما، ولأنّ الكثير من علماء اللغة المحدثين اعتبروها وليدة اللسانيات. وبالتالي فهي علم

<sup>1</sup> - مسعود بودوخة، الأسلوبية وخصائص اللغة الشعرية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2011، ص 13.

<sup>2</sup> - أوستين وارين ورينيه ويليك، نظرية الأدب، ترجمة: محي الدين صبحي، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، مطبعة خالد الطرايشي، ط1، سوريا، 1972، ص 22.

<sup>3</sup> - فتح الله أحمد سليمان، الأسلوبية مدخل نظري ودراسة تطبيقية، مكتبة الأدب، القاهرة، 2004، ص 39.

<sup>4</sup> - حسن ناظم، البنى الأسلوبية، دراسة أنشودة المطر للسياح، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005، ص 15.

<sup>5</sup> - محمد عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونغمان، مصر، ط1، ص 185.



وصفي يهتم بالبحث عن الخصائص والسمات التي تميّز النص الأدبي عن طريق التحليل الموضوعي للأثر الأدبي الذي تتمحور حوله الدراسة الأدبية، أو هي وصف للنص الأدبي حسب طرائق مستقاة من اللسانيات<sup>1</sup>.

أيضاً تتحدّد مهمة الأسلوبية من خلال ردّة فعل القارئ أثناء اصطدامه بالنص والكشف عن منبع ردود الأفعال في النص، فالأسلوب هو قارئ متعدد يمثل أوجه القراءة، ومعنى ذلك أنّ القارئ يعطي الثقافة القصوى "القراءة النقدية والقراءة المعجمية وغيرها لاكتشاف الوحدات التي نسج المؤلف خيوطها في النص.

ومن بين أهمّ الثنائيات اللسانية التي تعتمد عليها الأسلوبية: [القاعدة والانحراف]، [القاعدة والاستعمال]، [التعبير والتوصيل]، [التفرد والتميز]، [المبدع والمتلقي]، [التعبير والتأثير]، [الإقناع والامتناع]، [الفصاحة والبلاغة]، [اللفظ والمعنى أو الدال المدلول]، [اللغة والكلام]، [اللغة والفكر]، [الاستبدال والتركيب]<sup>2</sup>.

إنّ الأسلوبية كباقي المذاهب النقدية خاضعة في نشأتها وتطورها إلى تأثيرات الاتجاهات والمدارس الفلسفية المختلفة، ويقر كثير من الدارسين على تداخلها مع العديد من الاتجاهات، وأبرز اتجاهين هما: أ- البنية الوصفية، ب- الاتجاه الشكلي. أمّا عن اتجاهات الأسلوبية فهي متعددة منها: - الأسلوبية التعبيرية (الوصفية) - الأسلوبية النفسية (الفردية) - الأسلوبية البنوية...

● **الأسلوبية البنوية:** وتسمّى أيضاً بالأسلوبية الوظيفية تقوم على مبدأ وأساسٍ يجعل الظاهرة اللغوية لا تنحصر في اللغة فقط، وإنما أيضاً وظائفها وعلاقاتها، وأنها تعنى بعلاقات التكامل والتناقض بين الوحدات اللغوية المكونة للنص، وبالدلالات والإيحاء الذي ينمو بشكلٍ متناغم<sup>3</sup>.  
تقسم الأسلوبية البنوية القراءة الأسلوبية إلى مرحلتين مهمتين:

أ . **مرحلة الوصف:** وهي مرحلة تكتشف فيها الظواهر، ويستطيع القارئ من خلالها التمييز بين النصّ والنموذج.

ب . **مرحلة التأويل والتغيير:** هذه المرحلة يتخلّص فيها القارئ من الغموض وينتقل إلى مرحلة أسمى من المرحلة الأولى حيث يتطلع إلى التأويل والتغيير.

<sup>1</sup> - عبد القادر عبد الجليل، الأسلوبية وثلاثية الدوائر اللغوية، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، 2002، سلطنة عمان، ص 123.

<sup>2</sup> - عبد القادر عبد الجليل، المرجع السابق، ص 134.

<sup>3</sup> - نور الدين السد، الأسلوبية وتحليل الخطاب - دراسة في النقد العربي الحديث، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2010، ص ص 86-87.

لقد لعب "جاكسون" دوراً هاماً وكبيراً في تدعيم الألسنية البنوية<sup>1</sup> باتخاذها اتجاهًا جديدًا في دراسة اللغة، وكان هو أول من أظهر المعنى المحدد لكلمة "بنية"، وقد نشأت الأسلوبية البنوية نتيجة تلك الصلة التي قامت بين الألسنية والنقد الأدبي الحديث.

للأسلوبية البنوية مفاهيم تتحكم فيها هي: البنية، اللغة والكلام، الوظائف اللغوية الست الوحدات الصوتية المميزة، القيمة الأخلاقية، الرؤيتان: "الآنية والزمانية، وأيضاً محور التأليف والاختيار".

## (8) الحداثة Modernism:

هي ظاهرة غربية انطلقت من أوروبا مع الثورة الفرنسية سنة 1789، ويقصد بها التغيير في النظام السياسي من النظام الملكي إلى الديمقراطي الذي يقوم على سلطة الشعب والمجالس الممثلة للشعب، واعتماد الليبرالية نظاماً اقتصادياً، والمساواة بين الجنسين على الصعيد الاجتماعي، وإلزامية التعليم للأطفال، والانتقال من نموذج الجماعات والطوائف الدينية المتحاربة إلى المواطن لا ابن الطائفة أو الدين، وتدوين الطوائف والأديان في بوتقة مدنية علمانية واحدة لا تميّز فيها على أساس عرقي أو ديني، وبهذا تكون علاقة المواطن بالدولة لا بسلطة أخرى<sup>2</sup>.

## (9) الإيديولوجية Ideology:

من أغنى وأعمد المفاهيم الاجتماعية، ولعلّ أبرز منظر لها هو "كارل مانهايم Karl Manheim" في ما يعرف بعلم الاجتماع المعرفي، ولها مفهوم خاص وشامل، وتقابلها [الطوباوية]. والإيديولوجية هي نظام من الأفكار والتصورات المرتبطة أساساً بطبقة مهيمنة، تعمل وفق مسار يخدم الطبقة الحاكمة ليرز هيمنتها وتسلطها بغية الإبقاء على النظام في صور من العقلانية والمنطقية، وفق نمط تقليدي يميل إلى المحافظة على الوضع القائم والدفاع عنه، وأيضاً هي ذهنية الفئات الاجتماعية إبان تحجّرها في مصالحها واستلامها زمام السلطة. أما "الطوباوية" فهي فكر الطبقات المحكومة المتشعبة بالتلقائية والبساطة والطيبة الساذجة، فتري بذلك في إيديولوجية الطبقة الحاكمة النزعة النفعية والبراغماتية، فيجب التخلص منها على أساس من النظرة الثورية للواقع قصد تغييره<sup>3</sup>.

في حين أنّ هناك من يقابل "الإيديولوجيا" لرؤيا العالم" انطلاقاً من الوعي التاريخي مثل "لوسيانقولدمان" الذي يقابلها لمصطلح الوعي الجماعي أي مجموع التطلعات والعواطف والأفكار التي توحد أفراد المجموعة أو الطبقة بمواجهة مجموعات أخرى هذه الوحدة المنبثقة من فعاليات الوعي الجماعي في تماسكه وتشابك عناصره.

<sup>1</sup> - عيساوي عبد القادر، القراءة البنوية، مكتبة الرشد للطباعة والنشر والتوزيع، س. بلعباس، الجزائر، 2008، ص ص 31-32.

<sup>2</sup> - عبد الوهاب المسيري وفتحي التريكي، الحداثة وما بعد الحداثة، دار الوعي للنشر، الجزائر، ط2، 2012، ص 12 وما بعدها.

<sup>3</sup> - ينظر: عمر عيلان، مقال [الإيديولوجيا والنص الأدبي]، أعمال ملتقى "الأدبي والإيديولوجي في رواية التسعينيات"، معهد اللغة العربية وآدابها، أفريل 2008، سعيدة، الجزائر، ص ص 15-16.

## مصادر البحث ومراجعته:

1. أوستين وارين ورينيه ويليك، نظرية الأدب، ترجمة: محي الدين صبحي، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، مطبعة خالد الطرايشي، ط1، سوريا، 1972.
2. إيرلبنج فيكتور، الشكلائية الروسية، تر: مُجد الولي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1.
3. حاتم بن عبد الله الزهراني، شجاعة العقل، دراسة في الفكر الشعري والنسيج اللغوي عند المتنبي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، عمان، الأردن، 2010.
4. ناظم عودة، تكوين النظرية في الفكر الإسلامي والفكر العربي المعاصر، ط1، 2009، دار الكتاب المتحدة/ بنغازي، ليبيا.
5. مُجد صالح الشنطي، مقال [رؤية الغدامي للنظرية النقدية في التراث العربي]، مجلة علامات، جدة/ السعودية، العدد 76 / 2013.
6. المعجم الوسيط، قام بإخراجه مجموعة كتاب، دار الدعوة، استانبول، تركيا، 1989.
7. وارين أوستين ورينه ويليك، نظرية الأدب، ترجمة: محي الدين صبحي، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، مطبعة خالد الطرايشي، ط1، سوريا، 1972.
8. تودوروف: الشعرية، تر: شكري المبخوث ورجاء بن سلامة، دار توبقال للنشر، ط2، الدار البيضاء، 1990.
9. الزواوي بغورة، مقال [في النقد الفلسفي محاولة في تحديد المفهوم]، مجلة عالم الفكر، المجلد 41 / العدد 4، 2013.
9. عبد الرحمن بدوي، ملحق موسوعة الفلسفة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1996.
10. مُجد مرتاض، مفاهيم جمالية في الشعر العربي القديم - محاولة نظيرية تطبيقية، دار هومة للنشر والتوزيع، ط1، 2016، الجزائر.
11. مسعود بودوخة، الأسلوبية وخصائص اللغة الشعرية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2011.
12. فتح الله أحمد سليمان، الأسلوبية مدخل نظري ودراسة تطبيقية، مكتبة الأدب، القاهرة، 2004.
13. حسن ناظم، البنى الأسلوبية، دراسة أنشودة المطر للسياب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005.
14. مُجد عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، مصر، ط1.
15. عبد القادر عبد الجليل، الأسلوبية وثلاثية الدوائر اللغوية، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، 2002، سلطنة عمان.

16. نور الدين السد، الأسلوبية وتحليل الخطاب - دراسة في النقد العربي الحديث، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2010.
17. عيساوي عبد القادر، القراءة البنوية، مكتبة الرشاد للطباعة والنشر والتوزيع، س. بلعباس، الجزائر، 2008.
18. عبد الوهاب المسيري وفتحي التريكي، الحداثة وما بعد الحداثة، دار الوعي للنشر، الجزائر، ط2، 2012.
19. عمر عيلان، مقال [الإيديولوجيا والنص الأدبي]، أعمال ملتقى "الأدبي والإيديولوجي في رواية التسعينيات"، معهد اللغة العربية وآدابها، أبريل 2008، سعيدة، الجزائر.

## التناص الديني في شعر مفدي زكريا - اللهب المقدس أموذجا.

أ. حاكمي نورة - جامعة الأغواط.

## الملخص

مما لا شك أن مفهوم التناص قائم على دراسة النص الأدبي في ضوء علاقته بنصوص سابقة باعتبار أن تلك العلاقة إنما هي ضرب من تقاطع أو تعديل متبادل بين وحدات عائدة إلى نصوص مختلفة لتأخذ مكانها في بنية نصية جديدة، و من ثم يمكن القول إن كل " نص " إنما هو تسرب و تحويل لجملة من النصوص السابقة و هذه النظرة الإيجابية لمفهوم النص عززت موقع " التناص " في الدراسات النقدية الحديثة فأخذ التناص فيها منحى إيجابي ، بعد أن تخلص من تلك النظرة التي رافقتها في العصور القديمة ذات الطابع الأخلاقي ، التي وصمته بأنه ضرب من السرقة، ولقد كان محط دراستي هذه على التناص القرآني في شعر مفدي زكريا الذي يعتبر في طليعة الشعراء المعاصرين الذين التصقوا بشعوبهم و حملوا همومها و انشغالاتها ، و آمن بتاريخ بلده و تألم لآلامه و عايش معاناته و قد احتكم إلى العقل الثوري لكسر قيود المستعمر ، و كان دوما يستمع لنبضات قلب الشعب الجزائري فعبر عن آلامه و أزماته و حمل أفراحه و أقراحه . الكلمات المفتاحية : التناص - الديني - في - شعر - مفدي زكريا - اللهب المقدس

## Abstract

There is no doubt that the concept of ) Intertextuality ( is based on the study of the literary text in light of its relationship with previous texts, considering that the relationship is a multiplication or mutual modification between units belonging to different texts to take place in a new text structure, "It is a leak and a transformation of a collection of previous texts and this positive view of the concept of text strengthened the site of" Intertextuality" in modern monetary studies, which took a positive direction, after removing the view that accompanied him in ancient times of moral character, From theft, and I focused of my studies on Quranic (Intertextuality in from Mofdi Zakaria's poetry , who is at the forefront of contemporary poets who stuck to their people, and they carried their concerns and preoccupations, he suffered from their suffering and preferred to be revolutionary to break the colonial restrictions ,and he was always listening to the heartbeat of the Algerian people across the nation and its crises and carried his happiness and his sadness

## مقدمة

لقد كانت اللغة العربية وعاءاً للقرآن الكريم لما امتازت به من سلامة التعبير وحسن التصوير، ولكونها لغة القرآن الكريم. إن القرآن الكريم فرض الاهتمام به على الحاكم والمحكوم وقد تطور هذا الاهتمام عن طريق دور التعليم والمساجد وظل القرآن الكريم الرابط المتين الذي يربط الشعر العربي بعضه ببعض قديمه وحديثه على مر العصور، لأنه المنبع في إمداد الثروة اللغوية للشعر العربي فقط، وللنثر أيضا فقد حدد ابن الأثير للكتابة أركان منها :

- أن لا تخلو الكتابة من معنى من معاني القرآن الكريم والأخبار النبوية فإنها معدن الفصاحة والبلاغة كما قسم الطرق إلى تعلم الكتابة الأدبية إلى ثلاثة شعب.

- أن يصرف همه إلى حفظ القرآن الكريم ، وكثير من الأخبار النبوية وعدة من دواوين فصول الشعراء وممن غلب على شعره الإجابة في المعاني والألفاظ ، ثم يأخذ في الاقتباس من هذه الثلاثة اعني: القرآن، الأخبار النبوية ، والأشعار فيقوم ويقع ، ويخطئ ، ويصيب ، ويضل ويهتدي ، حتى يستقيم على طريقه ويفتحها لنفسه .....

حاولت في هذه الدراسة ( التناسق الديني في شعر مفدي زكريا ) و اخترت "ديوان اللهب المقدس" أنموذجا أن تبين ما يتمتع به الشعر الثوري من لآلئ و لا سيما شعر مفدي زكريا الذي لا يزال يمد الدراسات المعاصرة بمادة ثرية أغنت الحقول المعرفية في مجالات اللغة و البلاغة و الفكر الإنساني ... الخ .

ومن هنا نطرح الإشكاليات التالية :

ما هو مفهوم التناسق الديني ؟ كيف كان التناسق مع القرآن و الحديث و قصص الأنبياء ؟

## مفهوم التناسق الديني :

إن كتابا مقدسا مثل هذا له مكانة من البلاغة والفصاحة ومنزلته في القلوب واجتماع الأمة حوله لا بد من أن يأسر الشعراء ويطغى على عقولهم وأن يتأثروا به في أشعارهم ذلك لأن القرآن الكريم أدب روح يسمو بالإنسان إلى عالم

المادة<sup>1</sup>

<sup>1</sup> محمد شهاب العاني ، أثر القرآن الكريم في الشعر العربي دراسة في الشعر الأندلسي، دجلة، عمان، 2007، ص6، 16

ويأخذ بيده إلى السماء لينظر إلى الأرض نظرة تريبه الحق حقا والباطل باطلا وتختلف نسب التأثر بالقرآن الكريم تبعاً للثقافة القرآنية التي اعتمدها هذا الشاعر أو ذاك ، مقدار تواصله بوفد تلك الثقافة من الدراسات القرآنية المختلفة فمنهم من يكون تأثره في جانب معين ، والآخر بجوانب أخرى ولكن المهم أن المؤثر هو القرآن الكريم كان قويا واضحا مستمرا وأن الأثر واضح من النتاج الشعري.

لقد هيمنت الرؤية الشعرية المنبثقة عن الموروث الديني في شعر " مفدي زكريا " ، على مساحات واسعة من نصوصه الإبداعية وأصبح النص الديني بؤرة مركزية فنية مولدة ، كثيرة الاحاءات والأفكار ولعل السبب في ذلك يعود إلى أمرين:

**أحدهما:** أن الموروث الديني يزود الشعر بألفاظ وتراكيب عجيبة ، وثانيهما: أن الاقتباس والتضمين و استلهام القرآن خاصة والموروث الديني عامة .

ويعد الموروث الديني رافدا مهما من روافد ومصادر التجربة الشعرية لدى مفدي زكريا ، مما جعله يفجر طاقاته الدلالية ، ويفيد من خلال ذلك الموروث والالتكاء عليه في تغذية عقله ، واكتساب تجربته الشعرية قيما إنسانية ، و فضائل أخلاقية .<sup>1</sup>

كما يلاحظ أن الانفتاح عند " مفدي زكريا " على الموروث الديني و التناس معه ، جعل نصوصه الشعرية نصوصا لها هيمنة قوية ، وسلطة تأثيرية عجيبة انتقل فيها<sup>2</sup>

الخطاب الشعري إلى رؤية تقنية ، ولقد أكثر مفدي زكريا من التناسبات الدينية فيما يخص العقيدة والحديث النبوي الشريف والتراث الإسلامي في شعره من خلال ديوانه اللهب المقدس

فاستثمر النص الديني لكونه مادة خصبة في اغتناء التجربة الشعرية<sup>3</sup>

<sup>1</sup> - مُجَّد شهاب العاني ، أثر القرآن الكريم في الشعر، العربي ص 17

<sup>2</sup> د. إبراهيم مصطفى مُجَّد الدهون، التناس في شعر أبي العلاء المعري، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2005، ص 117 (بتصرف)

<sup>3</sup> إبراهيم مصطفى مُجَّد الدهون ، التناس في شعر أبي العلاء المعري ، ص 118

إن الاقتباس من القرآن والحديث والشعر وغيره طريقة مألوفة في الكتابة النثرية ، إذ يرى القدماء والمحدثون أن هذه الخاصية الأسلوبية من الأمور الجيدة التي بها تكتمل بلاغة الكاتب فالاستناد على الآيات القرآنية والأحاديث النبوية في تحليل ظاهرة من الظواهر في النص بإمكانها أن تشرى النص بإيجاءات جمالية ودلالات معنوية وفنية<sup>1</sup>.

وهذا ما وجدناه عند شاعر الثورة الجزائرية مفدي زكريا ، حيث أنه يتعامل مع ألفاظ القرآن الكريم فلا يقف عند اللفظة القرآنية وإنما يحاول أن ينفخ فيها حتى يعطيها مفهوما جديدا ، وليس مع ألفاظ القرآن الكريم فحسب بل مع ألفاظ التراث العربي القديم وغيره إلى جانب هذا نجده كذلك يضمن أبيات معينة لفحول الشعراء وينظم القصائد الطوال و يعرض فحول الشعراء وهذا في ثوب يرقى فيه الطرح الفكري ويكمل العمل الفني إلى المستوى الذي ينبغي أن يكون عليه الشاعر .

إن نصوص مفدي زكريا تتفاعل وتنصهر فيها بنيات نصية متنوعة : دينية ، تاريخية ، تراثية

وما نلاحظه أيضا انه يوظف المفردات الدينية بأسلوب متمايز مع التأكيد على التحوير والتبديل بما ينسجم مع سياق النص الشعري وفضائه العام<sup>2</sup>

وهذا ما سنحاول توضيحه في هذا الفصل من خلال تقديم نماذج متنوعة من أعمال الشاعر مفدي زكريا

بدراسة التناس الديني ضمن ثلاثة محاور رئيسية هي :

## 1\_ التناس مع القرآن

### 2\_ التناس مع شخصيات الأنبياء والقصص

### 3\_ التناس مع الحديث النبوي الشريف

1\_ **التناس مع القرآن** : يحتل القرآن الكريم مركزا مهما في نفوس الشعراء والأدباء وذلك لغنى آياته بطاقات لا تنفذ وأسلوبه الفني المعجز وبلاغته المشرقة إضافة لاحتوائه قيما فكرية ، وتشريعات سامية فهو دستور شريعة ، ومنهاج أمة يمثل في اللغة العربية تاج أدبها وقاموس لغتها ، ومظهر بلاغتها وحضارتها ثم فوق ذلك طاقة خلافة من الذكر

<sup>1</sup> د- سعيد سلام ،التناس التراثي "الرواية الجزائرية أنموذجا "،ص 106

إبراهيم مصطفى مُجدّ الدهون ، التناس في شعر العلاء المعري ، ص 108<sup>2</sup>



والفكر، يجد فيها الذاكرون والمتفكرون لمسات سماوية يهتدي لها الشاعر وتتشعر من روعتها الجلود كلما تدبرت معانيها واستثمرت جلالها<sup>1</sup> مستخرجة من كلام العرب ، نثرا وشعرا ، نجدها مبثوثة.<sup>2</sup> في كتب البيان و البلاغة والنقد، ولقد اتسمت لفظة القرآن الكريم بسمات وخصائص لطيفة لا يدرك حقيقتها إلا من تفرغ لدراسة القرآن الكريم، ووهب نفسه لمعرفة معالم إعجازه وسخر وقته للتبخر في سر ذلك الإبداع والجمال الفني الذي يتسم به القرآن الكريم<sup>3</sup> ويعد القرآن رافدا غنيا ، ومنهلا عذبا للشعراء فاستقوا منه، واستثمروا طاقته ، لما يدعم ويساند تجاربهم الشعرية ، ومواقفهم الفكرية ، وهنا تتبدى الوظيفة الأساسية والجمالية للتناسق القرآني في الشعر حتى تأسيس لغة طافحة بحيوية دافقة ، ومشحونة بطاقات عظيمة تكسب النص الشعري رونقا جماليا ، وقراء فنيا وصدقا قويا ولا يخفي على أحد أن النصوص القرآنية قادرة بلا شك على رفد ذاكرة الشاعر بمعاني ودلالات ، ومعارف ومحاور متجددة ، ومنظورات متعددة ، فكان استدعاء الشاعر واستلهامه للقرآن الكريم أو ألفاظه ، أو قصصه أو أحداثه ، أو شخصياته ، أو معانيه أحد السبل والأسباب في الانتقال بالنص من العقم ، والإنتاجية إلا نص مليء بالتجارب ، والحقائق، نص منفتح على آفاق علوية مشرقة مكنته برؤى متعددة الانفتاح الدلالي<sup>4</sup>

وعليه حينما نقرأ شعر مفدي زكريا نلاحظ جليا أن القرآن كان متنفسا ، ومعينا أساسا من المصادر التي استنطقها مفدي ، وروافد مهمة وليس هذا الأمر غريبا على مفدي زكريا ونجد أن شاعرنا قد تشبع بالثقافة القرآنية ، وترسخت فيه بفعل الترحال إلى البلدان الإسلامية ، وقد تجلى ذلك في شعره حيث حفل بالعديد من الكلمات والتعابير القرآنية والقارئ لأشعاره سيتحضر في كل بيت آية وفي كل قصيدة معان قرآنية ، وتقدم هذه القراءة صورة عن مظاهر التناسق مع القرآن الكريم في شعره ومدى تأثيره الكبير بلغة القرآن الكريم .

إن الثقافة العربية على توالي العصور الإسلامية كانت في مجملها تعتمد على القرآن الكريم مصدرا تدور حوله الأبحاث والدراسات اللغوية والأدبية والفكرية ، وهناك العديد من النماذج من بدايات العصر الإسلامي إلى العصر الحديث على مفدي فاق الكثير من أقرانه الشعراء في اعتماد اللغة القرآنية ، وأخذ الصور والرموز العديدة من كتاب الله ، وقد حالفه النجاح في الغالب في توظيف المعاني القرآنية ، وليس هذا مدعاة للغرابة فقد كان لنشأته الدينية وبيئة الثقافة

المرجع نفسه ، ص 119<sup>1</sup>

د- مُجَّد شهاب العاني ، أثر القرآن في الشعر العربي ، ص 49<sup>2</sup>

د مُجَّد شهاب العاني ، أثر القرآن في الشعر العربي ، ص 49<sup>3</sup>

إبراهيم مصطفى مُجَّد الدهون ، التناسق في شعر أبي العلاء المعري ، ص 119<sup>4</sup>

والاجتماعية التي تحكم الدين في السلوك اليومي أثر على حياته وشعره ، ولقد تربي في منطقة معروفة بتدينها الواسع وولائها الكبير للمعتقد ، فلم يَحْدُ<sup>1</sup>.

عن هذا الجو الديني ولا عن أساليبه التعليمية ، ثم كان لنشأة الحركة الإصطلاحية التي وجد الشاعر نفسه محاطا بها ، ومن ثم احد رموزها الفاعلين ، مما عمق ثقافته الإسلامية فاعتمدها وسيلة اتصال فإن البيئة الميزانية لم تكن متأثرة بالثقافة الغربية ولم تستفحل فيها الحركات الفكرية الأجنبية ، ولهذا وجد الشاعر نفسه من منبع صافي : القرآن الكريم، والتراث العربي القديم الذي لا يخلو هو الآخر بدوره من الأثر القرآني .

وقد لاحظنا أن صلة الشاعر بالقرآن الكريم كانت عميقة فتركت آثارها في أكثر من جانب ، ولذلك ارتأينا أن ندرسها من كل الجوانب<sup>2</sup> .

يختلف الشعراء في التعامل مع أداة التجربة الشعرية، فيصبح لكل شاعر ميزة يتفرد بها في تناول اللغة، فهناك مثلا من يأخذ لألفاظ والتراكيب الجاهزة دون اجتهاد بلا إبداع في مجال العلاقات اللغوية

و مفدي زكرياء ينتهج طريقة خاصة تتميز بالتصاقه الشديد بالقرآن الكريم ونحله منه مفردات وتراكيب يحسن توظيفها إن الألفاظ التي احتواها القرآن الكريم هي ملك اللغة العربية قبل أن يستخدمها القرآن الكريم ،ومن هنا الشاعر حر في التعامل معها .

إن مفدي زكريا وهو ينظم أشعاره يعتمد على ذخيرته اللغوية والتي تكونت لديهم اتصاله الوثيق بالقرآن وبلغه القرآن ، والقارئ لأشعاره يجد أساليب وكلمات القرآن مبسوطه أمامه ومنتشرة في أشعاره، وبالتالي فإنه يصدر عن معجم اللغة العربية العامة، وكلما قرأ القارئ قصائده يستحضر الكثير من ألفاظ القرآن الكريم<sup>3</sup> من ذلك قوله:

وَأَقْضِ يَا مَوْتَ فِي مَا أَنْتَ قَاضٍ \* أَنَا رَاضٍ، إِنْ عَاشَ شَعْبِي سَعِيداً<sup>4</sup>

<sup>1</sup> بو علي الناصر ، التناس الديني في شعر مفدي زكريا ، مجلة الآداب واللغات ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة الجزائر ، العدد السابع ، ماي ، 2008 .

<sup>2</sup> بو علي الناصر، التناس الديني في شعر مفدي زكريا ، العدد 7 ، ماي ، 2008

<sup>3</sup> \_ علي الناصر، التناس الديني في شعر مفدي زكريا ، العدد 7 ، ماي ، 2008

<sup>4</sup> \_ مفدي زكريا ، اللهب المقدس ، منشورات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية الجزائر ، ب ط ، ب ت ، ص 18

فهذا اقتباس من قوله تعالى: « قَالُوا لَنْ نُؤْتِرَكَ عَلَىٰ مَا جَاءَنَا مِنَ الْبَيِّنَاتِ وَالَّذِي فَطَرَنَا فَاقْضِ مَا أَنْتَ قَاضٍ إِنَّمَا تَقْضِي هَذِهِ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا »<sup>1</sup>

فالعبارة الواردة في الآية الكريمة تناس نلاحظه في الشطر الأول فاقض ياموت في ما أنت قاض تدل على مبدأ القدر الديني في معتقد الشاعر ونجد في قوله أيضا:

زَعَمُوا قَتَلُوهُ.... وَمَا صَلَبُوهُ \* لَيْسَ فِي الْخَالِدِينَ عَيْسَى الْوَحِيدِ<sup>2</sup>

فهذا تعبير قرآني حيث شبه الشهيد بالنبى عيسى عليه السلام الذي رفعه الله إليه ولم يموت، وأن الشهيد عند الله يرزق وهذا مقتبس من قوله تعالى: « وَمَا قَتَلُوهُ وَمَا صَلَبُوهُ وَلَكِنْ شُبِّهَ لَهُمْ وَإِنَّ الَّذِينَ اخْتَلَفُوا فِيهِ لَفِي شَكٍّ مِنْهُ مَا لَهُمْ بِهِ مِنْ عِلْمٍ إِلَّا اتِّبَاعَ الظَّنِّ وَمَا قَتَلُوهُ يَقِينًا<sup>3</sup> »

ونجده يقول :

ضَاقَ الْخِنَاقُ عَلَىٰ دُعَاةِ الْهَزِيمَةِ \* فَزَلَّتْ بِهِمْ فِي ثَوْرَةِ الْأَقْدَامِ

وَتَنَاطَرَتْ تِلْكَ الْهَيَاكِلَ وَانطَوَّت \* وَتَهَاوَتِ الْأَنْصَابُ وَالْأَزْلَامُ<sup>4</sup>

فكلمتا الأنصاب والأزلام مأخوذتان من قوله تعالى: « يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّمَا الْحُمُرُ وَالْمَيْسِرُ وَالْأَنْصَابُ وَالْأَزْلَامُ رِجْسٌ مِنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ فَاجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ »<sup>5</sup>

إشارة منه إلى أن دعاة مهادنة المستعمر وقبول العيش تحت حكمه يمثلون الشيء المحرم في الجزائر والمحتقر عند الشعب وأن نجمهم صائر فهم رجس من صنف الأنصاب والأزلام المعرض عنها من قبل المسلمين<sup>1</sup>

<sup>1</sup> - سورة طه ، الآية 72

<sup>2</sup> - مفدي زكريا، اللهب المقدس، ص 18

<sup>3</sup> - سورة ، النساء، الآية 157

<sup>4</sup> مفدي زكريا ، اللهب المقدس ، ص 44

<sup>5</sup> - سورة المائدة ، الآية 90.

حَالِمًا كَالكَلِيمِ كَلِمَهُ (المجدد) \* فَشَدَّ الحَبَالَ يَبْغِي الصُّعُودًا<sup>2</sup>

أخذ الشاعر هذا اللفظ "الكليم" ، من الآية الكريمة : « وَكَلَّمَ اللهُ مُوسَى تَكْلِيمًا »<sup>3</sup> إن الشاعر في اقتباسه من الأحداث لهذه القصة تجلى في لحظة تكليم الله لموسى عليه السلام على طول السماء وهي لحظات تجسم انتصار الحق عن الباطل .

فقد نقل الشاعر شعوره الذال على القلق والحسرة والضيق اتجاه ناكري الخير والمعروف ، واستعمل لفظة \*عتل\* لتدل على الصفحة التي يمكن أن تطلق على هؤلاء ، فولدت صورة شعرية ربطت الشاعر بالملتقى وفي قوله :

هُوَ الإِثْمُ زَلَزَلْ زِلْزَالَهَا \* فَزَلَزِلْتِ الأَرْضُ زِلْزَالَهَا

وَحَمَلَهَا النَّاسُ أَثْقَالَهَا \* فَأَخْرَجَتْ الأَرْضُ أَثْقَالَهَا

وَقَالَ ابْنُ آدَمَ فِي حُمُقِهِ \* يَسْتَلُّهَا سَاحِرٌ مَالَتْهَا<sup>4</sup>

تناصت هذه الأبيات مع قوله تعالى : « إِذَا زُلْزِلَتِ الأَرْضُ زِلْزَالَهَا (1) وَأَخْرَجَتِ الأَرْضُ أَثْقَالَهَا (2) وَقَالَ الإِنْسَانُ مَا لَهَا (3) يَوْمَئِذٍ تُحَدِّثُ أَخْبَارَهَا (4) بَانَ رَبُّكَ أَوْحَى لَهَا »<sup>5</sup>

فالشاعر يتناص مع الآيات الأولى من سورة \* الزلزلة \* فهو يصور الزلزال الذي أصاب الأصنام التي هي مدينة \* الشلف \* حاليا . وأراد أن يبرز هول المصيبة، والأحداث والخسائر الناجمة عنه ، فلجأ إلى القرآن الكريم الذي يعطي صورة عن حدوثه الساعة وقدرة الله سبحانه وتعالى على تغيير الأوضاع مما يؤدي إلى الهلع والاستغراب.<sup>6</sup>

<sup>1</sup> بو علي عبد الناصر ، التناس الديني في شعر مفدي زكريا ، العدد 7 ، ماي -2008

<sup>2</sup> مفدي زكريا ، اللهب المقدس ، ص 17

<sup>3</sup> سورة النساء ، الآية 164

<sup>4</sup> مفدي زكريا ، اللهب المقدس ، ص 30

<sup>5</sup> سورة، الزلزلة ، الآية ، 1-5

<sup>6</sup> بو علي عبد الناصر ، التناس الديني في شعر مفدي زكريا، العدد 7 ، ماي 2008

ويسند الشاعر نص آخر في قوله :

دَعَا التَّارِيخُ لَيْلَكَ فَاسْتَجَابَا \* نُوفَمَبْرُ هَلْ وَفَيْتَ لَنَا النَّصَايَا

وَهَلْ سَمِعَ الْحَيِّبُ نِدَاءَ شَعْبٍ \* فَكَانَتْ لَيْلَةُ الْقَدْرِ الْجَوَابَا

تَبَارَكَ لَيْلِكَ الْمَيْمُونُ نَجْمًا \* وَجَلَّ جَلَالُهُ هَتَكَ الْحِجَابَا

زَكَّتْ وَثَبَانَهُ عَنِ أَلْفِ شَهْرٍ \* قَضَاهَا الشَّعْبُ يَلْتَحِقُ السَّرَابَا<sup>1</sup>

هذه الصورة مستوحاة من قوله تعالى: « إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ فِي لَيْلَةِ الْقَدْرِ (1) وَمَا أَدْرَاكَ مَا لَيْلَةُ الْقَدْرِ (2) لَيْلَةُ الْقَدْرِ حَيَّرَ مِنْ أَلْفِ شَهْرٍ (3) تَنْزَلُ الْمَلَائِكَةُ وَالرُّوحُ فِيهَا بِإِذْنِ رَبِّهِمْ مِنْ كُلِّ أَمْرٍ<sup>2</sup> » إن الشاعر يبدو متأثراً بلبلة القدر العظيمة فاستثمر في جل ألفاظ السور القرآنية : ليلة القدر ، ألف شهر.

وفي قوله ايضا :

بِنَاشِئَةٍ هُنَاكَ أَشَدُّ وَطْأً \* وَأَقْوَمُ مَنْطِقًا وَأَحَدُ نَابَا<sup>3</sup>

فالبيت الشعري هذا متعلق مع الآية القرآنية من قوله تعالى : « إِنَّ نَاشِئَةَ اللَّيْلِ هِيَ أَشَدُّ وَطْأً »<sup>4</sup> فالآية الكريمة تتحدث عن الرسول صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ الذي كان يقيم الليل بين يدي ربه حتى تفتطرت قدماه<sup>5</sup> ، وفي قوله:

وَهَزَّتْ مَرْيَمُ الْعَدْرَاَ حَيْثَلَا \* فَاسْقَطَتْ الْفُلُودَجَ وَالرِّضَابَا

عَرَاجِنَ ، كَالْمَجْرَةِ مُشْرِقَاتٍ \* عَسَا لِحِهَا ، انْسَكَبْنَ انْسِكَابَا<sup>6</sup>

<sup>1</sup> مفدي زكريا ، اللهب المقدس ، ص 30

<sup>2</sup> سورة القدر ، الآية 1-4

<sup>3</sup> مفدي زكريا ، اللهب المقدس ، ص 31

<sup>4</sup> سورة ، المزمل ، الآية 6

<sup>5</sup> بوعلوي عبد الناصر ، التناس في شعر مفدي زكريا ، العدد 7 ، ماي 2008

<sup>6</sup> مفدي زكريا ، اللهب المقدس ، ص 37.

فتأسره سورة مريم بروعة تراكيبيها ، وانسجام عباراتها ، وعدوية إيقاعها ، ويهز التصوير الرباني الرائع لمشهد العذراء ، عليها السلام ، وقد جاءها المخاض إلى جذع النخلة ، فتمنت لو ماتت قبل هذا أو كانت نسيا منسيا ، يهز هذا التصوير الشاعر كما أمرت عليها السلام أن تحز الجذع لقوله تعالى : « وَهَزِي إِلَيْكَ بِجِذْعِ النَّخْلَةِ تُسَاقِطُ عَلَيْكَ رُطْبًا جَنِيًّا »<sup>1</sup> وذلك لتعبير عن منتج الصحراء المتمثل في التمر اللذيذ ، ذي القيمة الغذائية العالية ، ولقد سحرت سورة مريم الكثير من المبدعين إلى حد جعل البعض يعدها شعرا.

وخلاصة الرأي في هذا التناسق مع القرآن الكريم هو أن مفدي زكريا استفاد إستفادة عظيمة من القرآن الكريم ، حتى أننا لا نجد قصيدة واحدة لم تتأثر باللفظ القرآني، فأثر القرآن الكريم ظاهر جدا في شعره ، و التأثر به كان في محله لفظا ومعنى ، ولعل حسن توظيف اللفظ القرآني أعطى للقصيدة معنى جديدا وألبسها ثوب الحقيقة وقوة التعبير وحسن التناسق ، وما نلاحظه في توظيف اللفظ القرآني أنه يختلف من موضوع لآخر ويمكن أن نميز بين نمطين للتعامل مع اللفظ القرآني :

#### أ\_ توظيف اللفظ دون المعنى :

نجده يأخذ اللفظ القرآني دون المعنى ويعبر به عن معنى غير قرآني وهذا يدل على تفشي اللغة القرآنية في معجمه واستعابه لها وتأثره الكبير بها مثلما سبق ذكره<sup>2</sup> ، وذلك في قوله:

وَفِي سَكْرَةٍ، ضِعُوا عِزِّي \* ولم يغن عني سلطانيه<sup>3</sup>

فهو مأخوذ من الآية \* مَا أَعْنَى عَنِّي مَالِيَه (28) هَلَكَ عَنِّي سُلْطَانِيَه\*<sup>4</sup>

وفي حديثه عن انتصارات الثورة الجزائرية يقول :

وَالزَّرْعُ أَخْرَجَ فِي الْجَزَائِرِ شَطَّاه \* فَمَضَى وَهَبَ إِلَى الْحِصَادِ كِرَام<sup>5</sup>

<sup>1</sup> سورة مريم ، الآية 25

<sup>2</sup> بوعلبي عبد الناصر ، التناسق في شعر مفدي زكريا ، العدد 7 ، ماي 2008

<sup>3</sup> مفدي زكريا ، اللهب المقدس ، ص 341

<sup>4</sup> سورة ، الحاققة ، الآية 28 - 29

<sup>5</sup> مفدي زكريا ، اللهب المقدس ، ص 44

مستوحى من قوله تعالى: «\* كَزْرَعٍ أُخْرِجَ شَطَأُهُ فَآزَرَهُ \*»<sup>1</sup> فهذه الأمثلة سيقمت لتوضيح غلبة اللفظ القرآني في لغة مفدي زكرياء وحسن توظيفه لها .

### ب\_توظيف اللفظ والمعنى معا :

وقد اشترط العرب في اللفظ القرآني شروحا تحسن بها ، إن توفرت فيها ، وتقبح إن خلت منها وهذه الشروط المستخرجة من كلام العرب ، نثرا وشعرا ، نجدها ماثورة في كتب البيان والبلاغة والنقد، ولقد اتسمت لفظة القرآن بسمات وخصائص لطيفة لا يدرك حقيقتها إلا من تفرغ لدراسة القرآن الكريم<sup>2</sup>، وفي هذا المقام يلجأ الشاعر إلى نقل صورة بعينها لفظا ومعنى يضمها إلى شعره بطرق فنية تدل من جهة لسعة الثقافة القرآنية للشاعر ومن جهة أخرى براعته في التوفيق الدلالي بين قصده ومعنى الآية ومن قوله:

مَنْ يَشْتَرِي الْخُلْدَ؟ إِنَّ اللَّهَ بَائِعُهُ \* فَاسْتَبْشِرُوا ، وَأَسْرِعُوا ، فَالْبَيْعُ مَحْدُودٌ<sup>3</sup>

ففكرة البيت تقوم على أساس مفهوم تجاري يتلخص في شراء جنة الخلد بما يدم ثنا لها من نفوس وأموال المفهوم المستوحى من قوله تعالى: «\* إِنَّ اللَّهَ اشْتَرَى مِنَ الْمُؤْمِنِينَ أَنْفُسَهُمْ وَأَمْوَالَهُمْ بِأَنْ هُمْ الْجَنَّةَ يُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَيَقْتُلُونَ وَيُقْتَلُونَ وَعَدَّ عَلَيْهِمْ حَقًّا فِي التَّوْرَةِ وَالْإِنْجِيلِ وَالْقُرْآنِ ، وَمَنْ أُوْفِيَ بَعْدَهُ مِنَ اللَّهِ فَاسْتَبْشِرُوا بَبَيْعِكُمُ الَّذِي بَايَعْتُمْ بِهِ وَذَلِكَ هُوَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ \*»<sup>4</sup> فالشاعر قد استوحى الآية معنى ولفظا .

وخلاصة لما سبق ذكره نقول: أن تناص الشاعر مفدي زكريا واضح مع النص القرآني معنى ولفظا وأسلوبا ، فالمعنى دعوة صريحة لذكر الخالق ، واستغلال مفردات النص القرآني وتفجير التراكيب وتحفيزها والمفردات والمعنى والدلالات الجديدة تتواءم والنص الجديد.

وهناك الأسلوب التوافقي بين النص الشعري والنص القرآني ، بل هو علاقة يقوم فيها الشاعر بعملية حفر وتفجير لطاقت كامنة يستمددها من النص القرآني منبع مهم قادر على فتح الشعر وإكتسابه خصوبة وثراء كبيرين ، من خلال ما تحمله الآيات والألفاظ القرآنية<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> سورة ،الفتح ،الآية 29

<sup>2</sup> د. محمد شهاب العاني ،أثر القرآن الكريم في الشعر العربي ، ص 49

<sup>3</sup> مفدي زكرياء ، اللهب المقدس ، ص 271

<sup>4</sup> د. ابراهيم مصطفى محمد الدهون ، التناص في شعر ابي العلاء المعري ، ص 134-144

<sup>5</sup> د. ابراهيم مصطفى محمد الدهون ، التناص في شعر أبي العلاء المعري ، ص 144

## 2: التناس مع الأنبياء وقصصهم :

لم تعد النصوص هي المرجعية الوحيدة للنص على الرغم من أن النص في الغالب "يتوالد من نصوص أخرى" ، وكما يشير إلى ذلك تحديد "جينيت" للتناس بأنه الحضور الفعلي للنص في نص آخر " ، فثمة مرجعيات شتى سعى النص إلى الانفتاح عليها ، بل لقد أصبح العالم بكل تفاصيله ومكوناته مرجعاً مركزياً يأخذ النص منه ما تقتضيه التجربة التي يتناولها ، وتعد الشخصيات القرآنية من "إحدى أدوات استجلاب الإبداع ، والاستعانة للدخول إلى عوالم إبداعية والحصول على معان جديدة<sup>1</sup>

ولقد امتلأ النص القرآني بقصص الأنبياء التي قدمت أبعاداً ورموزاً تراوحت على سبيل المثال ما بين: ثنائية الإيمان والكفر ، والخير والشر ، والغنى والفقر وإبراز المواعظ والعبء للأمم السابقة ، ولقد كانت قصص الأنبياء بالنسبة للشاعر نقطة ارتكاز ومحطة تزويد انطلق منها نحو عوالم قدسية وعلوية مشرفة ساهمت في اغناء نصه الشعري واكتسابه متانة وتماسكاً كبيرين ، وذلك من خلال إسقاط ملامحها ومدلولاتها على الألفاظ والتراكيب الشعرية ومن جهة أخرى فإن تناس الشاعر مع الأنبياء يتطلب وعياً عميقاً بمضامينها وزمانها ومكانها ورموزها ، والمحاور التي جاءت تحملها في النص القرآني ، ويتمثل ذلك الوعي بالكيفية التي استثمر فيها الشاعر معطيات الشخصية القرآنية والدروس والعبء المنتقاة منها ليؤكد من خلالها رؤيته وفلسفته الخاصة<sup>2</sup>.

إن استدعاء الشخصيات التراثية والرموز أمر واضح بارز في شعرنا المعاصر ، وهو ما يمنح القصيدة فضاء شعرياً رحباً ، وغنياً بالدلالات والإشارات ، واستخدام التراث أعطى القصيدة العربية ثوباً فنياً وبنائياً جديداً ، إذ أصبح عنصراً مهماً في تطوير القصيدة العربية إن معظم الشخصيات التي استلهمها الشعراء هي شخصيات دينية تنتمي إلى الموروث الديني وهو أمر شكّل علاقة بين الشاعر والمتلقي ، وهذه الشخصيات متغلغلة في الوجدان لدى الشاعر والمتلقي على السواء ، وهذا يعين الشاعر على نقل تجربته ويحقق للنص فعالية كبيرة<sup>3</sup>.

كانت شخصيات الأنبياء والرسول واحدة من أهم الشخصيات التي استلهمها شاعرنا واستمد منها فصنعها أصواتاً ومضاميناً وأهدافاً متوخات ، وعبر من خلالها عن تجربته ورؤاه وأبعاده الفكرية وفقاً لتصويره الخاص ، وعلى نحو

<sup>1</sup> نقلاً عن: عصام حفظ الله واصل ، التناس التراثي في الشعر العربي المعاصر ، دار غيداء عمان ، ط1 ، 1431هـ - - 2011م ، ص 151

<sup>2</sup> - إبراهيم مصطفى مُجدِّ الدهون ، التناس في شعر أبي العلاء المعري ، ص 144

<sup>3</sup> د. ظاهر الزواهره ، التناس في الشعر العربي المعاصر "التناس الديني أنموذجاً" ، دار مكتبة الحامد ، عمان ، ط1 ، 1434هـ - - 2013م ، ص 133 ، 134



يتضمن التواصل والاستمرارية بين زماني الأنبياء " الماضي " والشاعر " الحاضر " كما ينتج هذا الأمر لشاعرنا الانفلاتية من الذاتية إلى الموضوعية وتحويلها وتعميقها إلى أن تصبح تجربة عامة<sup>1</sup>.

وقد تناص الشاعر مع الشخصيات التراثية ليعبر بها عن هزائم الواقع وانكساراته وتناقضاته ، ولذلك كانت معظم رموز وأفنعة الشعراء اللذين استلهموها وأعادوا صياغتها وتدويها في نصوصهم نصوصاً وأفنعة معاناة وغربة ، أو إدانة وثورة وتمرد ، يتغيرون من خلالها تغير الواقع ، والاتصال بمواضيع قيمة يرون الزمن الحاضر فاقدا لها<sup>2</sup>.

و بما أن هدفنا من هذه الدراسة أن نسلط الضوء على جانب من الأهمية بما كان في شعر مفدي زكريا فلغته الشعرية متشعبة بهذه الآثار ، سواء منها ما تعلق بجانب الشكل والتركيب أو ما تعلق بجانب المعنى والمضمون .

وإذا استعرضنا عامة الرموز التي وظفها الشاعر في ديوان اللهب المقدس وجدناها ما تدور على محاور أساسية هي : الأنبياء ، القادمون ، الفاتحون ، والوقائع والأحداث التاريخية ، الرموز العامة ، ومن شخصيات الأنبياء : المسيح ، موسى ، عليهما السلام

وهكذا انفتح مفدي زكريا بتناصه مع شخصية المسيح عليه السلام :

أ \_ المسيح الدجال :

فتراه متجليا النص القرآني مستدعيا ملامح المسيح عليه السلام إذا هتم بما إ اهتماما ملحوظا

وظّف الشاعر رمز المسيح مرات عدة ، استحضر في كل مرة منها جانبا من جوانب شخصية المسيح عليه السلام ومعنى من معاني يتوافق مع السياق الذي يرد فيه الرمز ، مثل قصيدة الذبيح الصاعد يستحضر فيه بعد الفداء والتضحية بالنفس من أجل تحقيق المثل العليا والمبادئ السامية، فيماتل بين الشهيد " أحمد زبانه " ويشبهه وهو يمشي ثابت الخطى نحو المقصلة ، بالمسيح المرتفع عن كيد أعدائه<sup>3</sup> ، فيقول:

قَامَ يَحْتَالُ كَالْمَسِيحِ وَبَيْدًا \* يَتَهَادَى نَشْوَانَ يَتَلُو النَّشِيدًا<sup>4</sup>

<sup>1</sup> د- إبراهيم مصطفى الدهون ، التناسق في شعر علاء المعري ، ص 144

<sup>2</sup> عصام حفظ الله واصل ، التناسق التراثي في الشعر المعاصر ، ص 152

<sup>3</sup> مسعود بودوخة ، إستلهام الرموز الدينية في ديوان اللهب المقدس مجلة الواحات بحوث والدراسات ، قسم اللغة والأدب العربي ، جامعة سطيف ، المجلد 7 ، العدد 2.

<sup>4</sup> مفدي زكريا ، اللهب المقدس ، ص 17

و حين ينفذ فيه حكم الإعدام يستدعي الشاعر صورة المسيح مرة أخرى حين زعم قاتلوه أنهم ظفروا به وشفوا غليلهم بقتله وهو قد سما ورفع ، هنا تتواجد صورة الشهيد زبانا الذي سمت روحه إلى بارئها كما رفع المسيح<sup>1</sup> فيقول :

رَعَمُوا قَتْلَهُ وَمَا صَلَّبُوهُ \* لَيْسَ فِي الْحَالِدِينَ عَيْسَى الْوَحِيدَا<sup>2</sup>

بل إن الشاعر يجعل الجبال الأطلس رمزية أخرى هي جهرية الكلام والتكليم بخلاف التكليم الذي كان على الطور خفية ، إن هذا من خيالات الشاعر ومبالغات الشعر ولا شك ، ففي غمرة حماسية الثورة ضد المستعمر تخيل الثورة كلمة من الله فتح به عهد جديد في حياة الأمة ، كما كان تكليم الله لموسى فاتحة عهد جديد ، في حياته وحياة بني إسرائيل من الاستضعاف إلى التمكين<sup>3</sup>

وَكَلَّمَ مُوسَى اللَّهَ فِي الطُّورِ خَفِيَةً \* وَفِي الْأَطْلَسِ الْجَبَّارِ كَلَّمَنَا جَهْرًا<sup>4</sup>

لقد فرضت ألفاظ الخطاب الرباني ملامحها، ووجودها على النص الشعري لفظا ومضمونا، فأصبح مهيمنا بدلالاته ولفظه في حين نلمسه في ضوء ما تقدم ، تبين الدوافع التي قادت الشعراء وقابلوا مواقفهم بموقفهم ورؤاهم<sup>5</sup>.

ومن المشاهد الهامة التي يستحضرها شاعرنا ويوظفها بطرائق شتى ، مشهد المباراة التي حدثت بين موسى والسحرة في إلقاء العصا .

يعد رمز لكل فعل ، يفرق بين الحق والباطل ويهق به الباطل ويتجلى الحق للناظرين .

فعصا موسى التي فجرت الصخر ماء بإذن الله تعالى يستعين بها أكثر من شاعر في موضوعات مختلفة ، فعصا موسى هي التي أبطلت سحر السحرة أمام فرعون وأنصاره<sup>6</sup>

<sup>1</sup> مجلة الواحات للبحوث والدراسات ، المجلد 7 ، العدد 2

<sup>2</sup> مفدي زكريا ، اللهب المقدس ، ص 18

<sup>3</sup> مسعود بودوخة ، إستلهام الرموز الدينية في ديوان اللهب المقدس ، المجلد 7 ، العدد 2

<sup>4</sup> مفدي زكريا ، اللهب المقدس ، ص 256

<sup>5</sup> د- ابراهيم مصطفى مُجَّد الدهون ، التناس في شعر أبي العلاء المعري ، ص 153

<sup>6</sup> د- مُجَّد شهاب العاني ، أثر القرآن في الشعر العربي ، ص 122 ، 123 ( بتصرف )

لقد أحس الشعراء منذ القديم أن ثمة روابط وثيقة تربط بين تجاربهم وتجربة الأنبياء ، فكل من النبي والشاعر الأصيل يحمل رسالة إلى أمته ، والفارق بينهما أن رسالة النبي ، رسالة سماوية وكل منهما يحتفل بالتعب والعذاب في سبيل رسالته ، ويعيش غريبا في قومه هاربا منهم<sup>1</sup>

ونجد في قصيدة " قل يا جمال " التي نظمها بمناسبة الاعتداء الثلاثي على مصر وفي سياق إشادته بثورة الضباط التي كانت في بدايتها تعبر عن آمال الشعب المصري يورد في هذا البيت :

أَلْقَى عَصَاهُ بِهَا مُوسَى مُرَوِّعَةً \* رَاحَتْ لِمَا بَثَّ إِسْمَاعِيلُ تَلْتَقِمٌ<sup>2</sup>

فإسماعيل هو الخديوي إسماعيل الذي وزع أسهم استغلال القتال على الأجانب ، فهو يشبه تلك التعهدات بالسحر الذي بطل عند مجيء الحق.

فالشاعر وهو يتحدث عن ثورة التحرير ، هذه الثورة تشبهت عنده بعضا موسى التي تلقفت سحر السحرة وباطلهم ، ولكن الثورة تلقفت النار بدل السحر<sup>3</sup>.

ويقول :

وَرِنْنَا عَصَا مُوسَى فَجَدَدَ صُنْعَهَا \* حَجَانَا فَرَاخَتْ تَلْقَفُ النَّارُ لَأَ السِّحْرَا<sup>4</sup>

وفي قصيدة "ماذا تخبئه يا عام ستينا " التي يبدو أن الشاعر نظمها في عزة العام الميلادي يستحضر رمز المسيح مبرئا مما يرتبكه المستعمرون المدعون للانتساب إليه فيخطبه قائلا :<sup>5</sup>

وَيَا ابْنَ مَرْيَمَ فِي ذِكْرِكَ مَوْعِظَةٌ \* لَوْ أَنَّهَا تُلْهِمُ الرُّشْدَ، مَجَانِينَا؟<sup>6</sup>

وفي سياق قريب من هذا أو في قصيدة " ذرو الأحلام واطرحوا الأمان " التي نظمها الشاعر على هامش المؤتمر القومي للثورة الجزائرية المنعقد في ليبيا 1960 يخاطب المستعمرين موجبا لهم على جرائمهم التي يتبرأ منها المسيح والنصارى فيقول :

<sup>1</sup> د- إبراهيم مصطفى مُجَّد الدهون ، التناس في شعر أبي العلاء المعري ، ص153.

<sup>2</sup> مفدي زكريا ، اللهب المقدس ، ص 252

<sup>3</sup> د- مُجَّد شهاب العاني ، أثر القرآن في الشعر العربي ، ص 122 ، ( بتصرف )

<sup>4</sup> مفدي زكريا ، اللهب المقدس ، ص 256

<sup>5</sup> مسعود بودوخة ، إستلهام الرموز الدينية في ديوان اللهب المقدس ، مجلة الواحات للبحوث والدراسات ، المجلد 7 ، العدد 2

<sup>6</sup> مفدي زكريا ، اللهب المقدس ، ص 129

فَيَأْتُونَ الْجَرَائِمَ سَافِرَات \* فَضَائِحَ تَهْتَكُونَ بِهَا الْوَقَارَا

فَدَّ أَحْمَرَ الصَّلِيبِ لَهَا حَيَاء \* وَصَحَّ لَهَا ابْنُ مَرْيَمَ وَالنَّصَارَى<sup>1</sup>

وللتورة التحريرية نصيب من رمز المسيح ، والرمزية هنا ترتبط بالمعجزة ، فإذا كانت معجزة عيسى أن أحيا الموتى فإن ثورة التحرير اشتبهت تلك المعجزة بأن حولت الجبال الصماء إلى كيانات حية تنطق بالمقاومة ولشخصية المسيح المصلوب أبعاد ماثلة في إنسان العصر الحديث سواء كانت شخصيته في ميدان القتال بمفردها أو وقوف المسيح وحيدا لمواجهة مصيره<sup>2</sup>.

وهكذا فإن رمزية المسيح في ديوان اللهب المقدس امتدت عبر ثلاثة أبعاد: التضحية ، الفداء ، التسامي التنزه عن الجرائم للمستعمر ومعجزة الأحياء بعد الموت

وتعد شخصية النبي عيسى عليه السلام من الشخصيات الفنية ، والخصبة بالدلالات والمعاني التي تمنح التجارب الشعرية عمقا ، وتزيد الخيال اتساما، وأفقا أرحب، ومن هنا نلاحظ أن هنالك شعراء كثيرين استفادوا من شخصية عيسى عليه السلام ووظفوها توظيفا يتلائم مع ميولاتهم الشعرية.<sup>3</sup>

#### ب\_ موسى عليه السلام :

ومن الشخصيات القرآنية التي استلهمها الشاعر شخصية سيدنا موسى عليه السلام فقد وردت في القرآن الكريم (67) موضعا ، وفي (61) آية ، حيث عمد الشاعر على امتصاص دلالتها القرآنية المستشرقة والطافحة بالعبر والدروس ، والمواعظ فكانت وسيلة الاتصال للشاعر بالقرآن الكريم.<sup>4</sup>

فنجد الشاعر يوظف رمزية التسامي والصعود كما في قصة عيسى عليه السلام ، ولكن الصعود هذه المرة يتجلى في قصة التكليم التي شرف الله بها موسى عليه السلام على جبل الطور. الشاعر يوظف هذا البعد لتصوير التسامي الروحي لزبانة عندما استخف بالموت لأنه كان يتطلع إلى ما بعده من شرف ونعيم

فيقول :

حَالِمًا كَالْكَلِيمِ كَلِمَهُ الْمَجْد \* دُ فَشَدَّ الْحَبَالَ يَبْغِي الصُّعُودَا<sup>1</sup>

<sup>1</sup> مفدي زكريا ، اللهب المقدس ، ص 132

<sup>2</sup> - مصطفى السعدني ، في التناس الشعري ، ص 138 ( بتصرف )

<sup>3</sup> مسعود بودوخة ، إستلهام الرموز الدينية في ديوان اللهب المقدس ، المجلد 7 ، العدد 2<sup>3</sup>

- ابراهيم مصطفى مُجَّد الدهون ، التناس في شعر علاء المعري ، ص 152<sup>4</sup>

ولا يتوقف استمداد الشاعر من قصة التكليم عند هذا الحد بل يسبغ على جبال الأطلس قداسة<sup>2</sup> تضاهي قداسة جبل طور الذي كلّم الله عليه موسى

وَأَقْتَدَى الْأَطْلَسُ الْمُقَدَّسُ بِالطُّورِ \* فَكَانَ الْكَلَامُ فِيهِ جِهَارًا<sup>3</sup>

### 3- التناص مع الحديث النبوي الشريف :

يعد الحديث الشريف المصدر الثاني من مصادر التشريع الإسلامي التي يأخذ بها المسلمون في حياتهم ويقرون بما جاء به وذلك لأن الرسول ﷺ ، قد وضّح للناس ما فيها من فضائل وشمائل وسلوكات وتشريعات إسلامية كثيرة ، كانت قد أجملت ، ولم تبين في القرآن الكريم .<sup>4</sup>

وقد جاء مفسرا لكثير مما جاء في القرآن الكريم ، ولم يكن حبه ينطلق عن الهوى إن هو إلا وحي يوحى ، لذلك استلهم الشعراء كثيرا من الأحاديث النبوية الشريفة لفظا ومعنى ، وضمنوا أشعارهم الكثير مما جاء به النبي ﷺ صلى الله عليه وسلم ، وذلك لمنزلة صاحبه عند المسلمين ، مما جعلهم يقتدون بهديه ويسيروا على خطاه ، فكان الحديث حقلا واسعا من حقول اتكائهم على ما فيه من المعاني والأفكار .<sup>5</sup>

ويشكل الحديث النبوي الشريف في شعر مفدي زكريا مادة خصبة ومصدراً أساسياً من مصادر تجربته الشعرية ، مستحضرا ألفاظه وتراكيبه ودلالاته ، موظفا أسلوبه وإشعاعاته ، توظيفا منتجا ومتداخلا مع النص الشعري للتعبير عن قضاياها ومواقفه الإنسانية والفكرية .

وتفاعل شعر مفدي زكريا مع الحديث النبوي الشريف يجسد نضج التناص الديني ، ويشخص عمق المام الشاعر بالمكون الذي ، يستلهمه ، ومن جهة ثانية يلوح إلى ارتفاع وتيرة التمازج والتعلق بين الحديث النبوي الشريف لما يحتويه من أصوات واتجاهات وإشارات وبنى دلالية ، وتراكيب لفظية متعددة .<sup>6</sup>

نجد أن شاعرنا انطلق من شخصية نبينا ﷺ عليه أفضل الصلاة والسلام أكرم من جاء إلى الحياة ، فنشر الحق ، وزرع العدل في النفوس ، فهدى الله به الناس<sup>1</sup> حيث يقول :

<sup>1</sup> مفدي زكريا ، اللهب المقدس ، ص 17

<sup>2</sup> مسعود بودوخة ، إستلهام الرموز الدينية في ديوان اللهب المقدس ، المجلد 7 ، العدد 2

<sup>3</sup> مفدي زكريا ، اللهب المقدس ، ص 204

<sup>4</sup> إبراهيم مصطفى مجّد الدهون ، التناص في شعر أبي العلاء المعري ، ص 164 - 165

<sup>5</sup> ظاهر مجّد الزواهرة ، التناص في الشعر العربي المعاصر ، ص 131

<sup>6</sup> إبراهيم مصطفى مجّد الدهون ، التناص في شعر علاء المعري ، ص 165

## مُحَمَّدٌ أَبْقَى لَنَا عِبْرَةً \* مِنْ الذُّبِّ ، وَالغَنَمِ الْقَاصِيَّةَ<sup>2</sup>

فَدَلْ هَذَا الْقَوْلَ إِلَى قَوْلِهِ ﷺ: «يَدُ اللَّهِ مَعَ الْجَمَاعَةِ ، وَإِنَّمَا تَأْكُلُ الذُّبُّ مِنَ الْغَنَمِ الْقَاصِيَّةَ»<sup>3</sup>.

فالتناس مع الحديث النبوي ليس جديدا في الشعر ، فتوظيفه ورد بشكل فعال وبارز بحيث انصهر في السياق الشعري واتحد بمضمونه وتوقفت عليه براعة الشاعر في استحضار النص الغائب ودمجه ، حتى يلقي بأبعاده الثقافية والمعنوية الراسبة في أعماق المبدع والمتلقي معا ، ونسجل هذا الحضور البارز لنص الحديث في شكل تناسي جد واضح ، يقول في إحدى قصائده الثورية :

## وَمَنْ يُلْدَغُ ، فَإِنَّا قَدْ لُدَّعْنَا \* خِدَاعاً مِنْ جُحُورِكُمْ مَرَاراً<sup>4</sup>

وهذا المعنى يتقاطع مع نص الحديث الشريف : «لَا يُلْدَغُ الْمُؤْمِنُ مِنَ الْجُحْرِ مَرَّتَيْنِ»<sup>5</sup>

فمعنى البيت مبني على الإشارة إلى مضمون الحديث إذ يقصد به أن اللدغ تكرر بتكرار الخطأ.

ويتضح مما سبق أن تناس مفدي زكريا مع النصوص الدينية الإسلامية ، القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ، كان واضحا ومميزا في شعره فقد شكلت النصوص الدينية رافدا جوهريا من روافد صياغة النسق الشعري وبناء تراكيبه ونظم جملة ويعد من أنجح الوسائل التعبيرية وذلك لخاصية جوهريّة في هذه النصوص تلقي مع طبيعة الشعر نفسه ، في كثير من جوانبها . وتكاد ذاكرة الإنسان في كل العصور تحرص على الإمساك بالنص إلا إذا كان دينيا أو شعريا وهي لا تمسك به حرصا على ما يقوله فحسب ، وإنما على طريقة القول وشكل الكلام أيضا ومن هنا يتضح توظيف التراث الديني في الشعر، خاصة ما يتصل منه بالصيغ تعزيز قويا لشاعريته ، ودعما لإستمراريته في حافظّة الإنسان .<sup>6</sup>

حيث يحتل القرآن الكريم مركزا مهما في نفوس الشعراء و الأدباء ، وذلك لغنى آياته بطاقات لا تنفذ و الأسلوب الفني المعجز ، وبلاغته المشرفة ، لإضافة لاحتوائه قيما فكرية ن كما يعد رافدا غنيا ، منهلا للشعراء فاستقى منه الشعراء طاقاته بما يدعم ويساند تجاربهم الشعرية ومواقفهم الفكرية ، وهنا تتبدى الوظيفة الأساسية و

<sup>1</sup> المرجع نفسه ، ص 166

<sup>2</sup> مفدي زكريا ، اللهب المقدس ، ص 287

<sup>3</sup> صحيح مسلم ، الجزء 4 / 1999

<sup>4</sup> مفدي زكريا ، اللهب المقدس ، ص 132

<sup>5</sup> صحيح البخاري ، ج 5 / 2271

<sup>6</sup> إبراهيم مصطفى مُجَّد الدهون ، التناس في شعر أبي العلاء المعري ، ص 178

الجمالية للتناس القرآني في الشعر في تأسيس لغة جديدة ، لغة طافحة بحيوية دافقة ، ومشحونة بطاقات عظيمة ، تكسب النص الشعري رونقا جماليا وثناءا فنيا وصدقا قويا .

ولا يخفى على أحد أن النصوص القرآنية قادرة - بلا شك - على رفد ذاكرة الشاعر بمعان ودلالات ، فكان استدعاء الشاعر واستلهامه لآيات القرآن الكريم ، أو ألفاظه ، أو قصصه أو أحداثه ، فإنه نص مليء بالتجارب و الحقائق ، نص خصب منفتح على آفاق علوية مشرقة مكتنزة برؤى متعددة الانفتاح الدلالي .

## قائمة المصادر والمراجع :

- 1- القرآن الكريم
- 2 - الحديث النبوي الشريف
- 3 - صحيح مسلم ، الجزء 4 / 1999
- 4 - صحيح البخاري ، ج 5 / 2271
- 5 - مُجَدِّ شهاب العاني ، أثر القرآن الكريم في الشعر العربي دراسة في الشعر الأندلسي , دجلة , عمان. 2007
- 6 - د. إبراهيم مصطفى مُجَدِّ الدهون، التناص في شعر أبي العلاء المعري، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2005
- 7 - سعيد سلام، التناص التراثي "الرواية الجزائرية أنموذجا"، عالم الكتب الحديثة ، إربد - الأردن ، ب ط 2009 .
- 8 - بو علي الناصر ، التناص الديني في شعر مفدي زكريا ، مجلة الآداب واللغات ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة الجزائر ، العدد السابع ، ماي ، 2008 .
- 9 - مفدي زكريا ، اللهب المقدس ، منشورات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية الجزائر ، ب ط 2008
- 10 - عصام حفظ الله واصل ، التناص التراثي في الشعر العربي المعاصر ، دار غيداء عمان ، ط 1 ، 2011م
- 11 - د. ظاهر الزواهره ، التناص في الشعر العربي المعاصر "التناص الديني أنموذجا" ، دار مكتبة الحامد ، عمان ، ط 1 ، 1434هـ - 2013م
- 12 - مسعود بودوخة ، إستلهام الرموز الدينية في ديوان اللهب المقدس مجلة الواحات بحوث والدراسات ، قسم اللغة والأدب العربي ، جامعة سطيف ، المجلد 7 ، العدد 2.
- 13 - مصطفى السعدني ، في التناص الشعري ، منشأة المعارف ، الإسكندرية ، ب ط ، ب - ت .



## إشكاليات المكان في رواية "كاماراد" للصديق حاج أحمد الزيواني

د. علاوة كوسة المركز الجامعي ميله . الجزائر

الملخص:

يعالج هذا المقال إشكاليات المكان ودلالاته في رواية "كاماراد" للزيواني، وفيه نتحدث عن حضور المكان من خلال العتبات النصية، وعن حوار الأمكنة داخل النص وأنواعها.

Abstract

This article addresses the issue of the place and its implications in the novel "camarade" of "ziouani". It discusses the place's presence through text thresholds and dialogue between places within the text its types.

أولاً: في المهاد النظري.

يعدّ المكانُ عنصراً رئيساً، ومكوّناً أساساً لكثير من الفنون، لأنّه الإطار والمؤثّر والمتأثّر بقيّة عناصر العمل الفنيّ عموماً والأدبيّ خصوصاً؛ وهو " ذلك الشيء الذي يستحيل الفنّ بدونه أن يسمّى فناً" (1) كما يرى ياسين النصير، وتعدّ الرواية فنّاً المكان كما يرى المتخصّصون في هذا الجنس الأدبيّ، لأنّه - المكان - مكوّن رئيس وضروريّ في تشكيل وربط بقيّة مكوّناتها الأخرى كالزّمان، الأحداث، الشخصيات وحتىّ اللّغة، وبذلك تحدّث صالح إبراهيم على أساس أنّ " المكان هوّية العمل الأدبيّ" (2)، فلا يمكن تصوّر هذا العمل من دون هذا العنصر، إذ يعدّ "المكان واحداً من أهمّ مكوّنات النصّ السردّي" (3)، حيث "يقوم المكان في النصّ بوظيفة العمود الفقريّ" (4) وزيادة على أنّه " المساحة التي يتحرّك فيها الأبطال" (5)، فهو الإطار الذي تنصهر فيه بقيّة مكوّنات السرد، وتندخل فنياً ووظيفياً داخله لتزيد من تماسك النصّ، وتغني دلالاته وانفتاحه على سياقات مختلفة للقراء من جهة، وأنساقه الداخلية ومقولاته المكتنزة في بنياته العميقة لأنّ هذا النصّ ما هو إلا "كتعقيد آخر ينشك في سؤال التاريخ، سؤال الجغرافيا،

سؤال الفكر وسؤال الواقع المعيش" (5)، وتتفاعل داخله كائنات ورقية لها امتدادات في واقعها بشكل أو بآخر حين تعكس تجارب هذه الكائنات حيث "المكان الحيز لا يمكن أن يعني شيئاً كثيراً وإنما المكان الذي يعني هو المكان التجربة" (6) وذلك بناء على "التفاعل الحاصل بين الحال والمحل، بين الحاضن والمحضون، بين الكائن والمكان، هذا التفاعل لا يمكن بأي حال من الأحوال التغاضي عنه نظراً للتلازم الكائن بين هذين العنصرين، إذ إن كل عنصر منهما يتأثر بفعل الآخر، وكل منهما يفعل بالآخر وينفعل به" (7)، ذاك التفاعل الذي يقول فيه ياسين الرشيد بأنه "للمكان عندي مفهوم واضح يتلخص بأنه الكيان الاجتماعي الذي يحتوي على خلاصة التفاعل بين الإنسان ومجتمعه" (8) ولأن الرواية هي مدينة فنية، بكل تفاعلات مكوناتها السردية، فإن للمكان فيها مكانة خاصة، بوصفه الركيزة الأساسية في بنائه، ومن ثم فقد آثرت البحث في إشكاليات المكان ودلالاته في رواية "كاماراد" للصديق حاج أحمد، متوقفاً عند جماليات هذا المكون السردى الهام.

### ثانياً : رواية "كاماراد"؛ حركية المكان.

تتكئ الرواية - على مدار سيرورتها نحو آفاق المتلقي، وصيرورة أحداثها من مكان إلى آخر، ومن حال إلى أخرى - تتكئ على مقولة، وسؤال وجودي ظلت الذات الكامارادية - ذات البطل مامادو - تتأرجح بين عمق مدلولها، وفسوة وقعها، ولا محدودية فلسفتها، ذاك السؤال المكاني الرهيب الذي انسقت إليه معظم مقولات النص الفنية والتيمية، حيث تسكن الحيرة الوجودية المكانية ذهن الكامارادي كل لحظة، فتتردد المقولة/السؤال مرات عديدة في النص الروائي حيث يتساءل متعجباً: "الرجوع ليس سهلاً!! الوصول للفردوس ليس سهلاً!! البقاء هنا ليس سهلاً!!" (10)، هذا السؤال الوجودي الذي انتاب البطل "الحراق النيجيري" في محطات مكانية عديدة ومعابر جغرافية انطلاقاً من أقصى جنوب الجزائر، إلى تمنراست، فأدرار، ثم تلمسان، فالمغرب وهكذا، وبكل ما حملته الأمكنة من رموز، دلالات ومقولات مختلفة انطبعت في ذات "مامادو" التي امتزجت فيها أهواء متعددة، متناقضة، متحاور، كالحب، الكره، الشوق، الحنين، الألم، الأمل، الذاكرة والحلم، وهو ما جعل الأماكن طيلة الرحلة الصحراوية صوب الشمال ذات سلطة قاهرة، مانحة، مانعة، أتقن الروائي بث مقولاتها والكشف عن مواقع قوة سلطانها، على مكونات السرد الروائي الأخرى، حين ساير عنصر الزمن الانتقالات المكانية للبطل، وانطبع البطل ومرافقوه الكاماراديون بألوان المكان وتداعياته المختلفة

### 1: مكانية العتبات:

يحضر "المكان" منذ البداية، حين يتمظهر في غلاف الرواية؛ سواء في الصور المرافقة كمنصوص موازية أو في عنوان الرواية ذاته، والعنوان الفرعي، وكذا العناوين الداخلية.

جاءت صورة الغلاف كشافة سر الرواية منذ البداية، حمالة أوجه للتأويل، رامة لمقولات الناص وكائناته المتوارية في المتن، فنلمح في صورة الغلاف عدداً من الأشخاص الكاماراديين يتتبعون سيرا على الأقدام محملين بامتعتهم يشقون أطراف الصحراء القاحلة/الصفراء/البياب تواليها، وهذا السير إنما هو انتقال مكاني بامتياز، يغادرون مكاناً،

قاصدين مكانا آخر، فالرحلة عادة تستدعي الأمكنة، كما أن صورة الغلاف تحمل شواهد قبور بقفار الصحراء دلالة على الموت، وقسوة الصحراء كمكان لا يمنح عادة إلا الفناء والضياء، لكن مساحة هذه الشواهد تحتوي زرقا البحر، وهو ما يبين أن هذه الرحلة الكامارادية تمنح الموت ملفوفا بأحلام الحياة الفردوسية هنالك ما وراء البحر، كمكان مرغوب فيه، وبهذا المدد المكاني الرهيب الذي حملته صورة الغلاف يضعنا الروائي في مصاف المنتقلين مكانيا مع أول عتبة نصية نواجهها كقراء.

إن العنوان - كعتبة نصية - ذو أهمية بالغة في إنتاج دلالات جديدة، وتوجيه القارئ، وبمختلف وظائفه الإغرائية والتأثيرية والجمالية، و" تأتي أهمية الوقوف على العنوان من كونه أوّل ما يصادفه المتلقي في طريقه إلى عالم النص، وأول عتبة يجتازها وهو يعبر إلى الغايات النصية" (11) العميقة والمثيرة والمنغلقة على ذاتها، إلى أن يقارنها المتلقي بأدواته القرائية، لأن العنوان "يشكل مفتاحا جماليا للنص (و) بعضا من استغلافه" (12)، من حيث كشف مستوره وفضح مقاصده وجلاء غموضه.

لقد كان لعنوان الرواية "كاماراد" إشارات عميقة، تشظت عموديا بمحمولاتها العميقة التي تسربت إلى طبقات النص الكثيرة حتى نواتها الدلالية الملتهبة، وتشظت أفقيا، حين ظلت الإشارات "الكامارادية" تتوزع على فصول الرواية أحداثا، شخصيات، وأماكن كثيرة.

إن "كاماراد" وهو عنوان النص، صفة ترتبط بمكان وليست تحمل دلالة بعيدة عن هذا الارتباط، فالكاماراد يعني الرفيق ساعة الانطلاق في رحلة الحرقة نحو الشمال ويقول مامادو- بطل الرواية عن هذا: "هي صفات نكاد نشترك فيها جميعا نحن أفارقة جنوب الصحراء الكبرى، الذين تلتحق بنا صفة الرفيق (كاماراد) بمجرد دخولنا إلى أول نقطة حدودية للجمهورية الشمالية، نعت بها ونسر بلبسها والتطيب بذكرها" (13).

وردت العناوين الداخلية جميعها حاملة لدلالات مكانية صريحة، تناوبت على تصوير الانتقال الكامارادي من الجنوب إلى الشمال، من الواقع المزري إلى آفاق حاملة، كما جاء في "رسالة مهاجر إفريقي غريق تناقلتها وسائط التواصل الاجتماعي" (14)، ومن خلال هذا العنوان الداخلي الأول تتضح معالم المكانية من خلال لفظة "الرسالة" الدالة على الانتقال من مرسل بمكان إلى مرسل إليه بمكان آخر، كما أن كلمة "مهاجر" تستدعي المكانية، من حيث الهجرة من مكان إلى آخر، وهذه الرسالة والهجرة تستدعيان مكانا آخر افتراضيا هو الوسائط التواصلية المعاصرة. هذه "المكانية" التي توشحت بها بقية العناوين/الفواصل الداخلية على هذا النحو والترتيب:

"عيثار الصدفة" (15)، حيث العيثار منطلق الألمان مكانيا ولها منتهى وموصل أخير، أما "الصدفة" فلقاء المخرج "جاك بلوز" بعامل الفندق الذي يسكن مع "مامادو" في نفس الحي، ليكون العنوان الداخلي الثالث "في القبر" (16) رامزا للعاصمة نيامي بيؤسها، واقعها المعيش المزري، ولفقر والتلوث والطبقية واستحالة الحياة، أما "البعث" (17) وهو أحد العناوين فذو دلالة مكانية من حيث إن البعث مرحلة تستدعي مرحلة وسطى بين القبر والقيامة/الفردوس المنشود عند الكاماراديين.

من العناوين الداخلية الأخرى ذات الإشارات المكانية:

- العنوان الفرعي الخامس: "النفخ في الصور" (18)
- السادس: "المحشر" (19)
- السابع: "على الصراط" (20)
- الثامن: "عين قزام مارسيليا ليكاماراد" (21)
- التاسع: "تامنراست باريس ليكاماراد" (22)
- العاشر: "هامش مدن الضواحي" (23)
- الحادي عشر: "أدرار روما ليكاماراد" (24)
- الثاني عشر: "رهاب طقس الشمال (تلمسان)" (25)
- الثالث عشر: "ما تبقى من حيف الطريق حتى سدرة المنتهى" (26)
- الرابع عشر: "فردوس الجنوب المنتظر" (27).

يلاحظ أن هذه العناوين قد دلت على أماكن حقيقية معروفة من تراب الجزائر ومنها: عين قزام، تامنراست، أدرار، تلمسان (مغنية)، وإشارة إلى أماكن أخرى تدرك من خلال المتن وهي مدينة وجدة المغربية، ويأتي هذا الاستحضار المكاني ذو الطابع الديني تدقيقاً للدلالة، ومنطلقاً للتصوير الروائي ومنه: النفخ في الصور، المحشر، على الصراط، سدرة المنتهى، الفردوس، وهو ما: يجعلنا ندرك أن الروائي استحضر الأماكن بإشاراتها الجغرافية والدينية ليثبت أن المكان سيظل ذا محمولات وإشارات مهاجرة عابرة لآفاق القراءة وجغرافيا التأويل.

بعيدا عن سلطة المكان على العناوين، فإنّ للمكان حضوراً آخر على مستوى الاستهلال الغيري الذي أورده الروائي في بداية نصه متمثلاً في أغنية شهيرة للشاب خالد التي يقول في إحدى مقاطعها:

« المستقبل مسدودٌ

الحوت ولا الدود» (28)

فإذا كان السطر الأول من هذا المقطع ذا إشارات زمانية تتعلق بالزمان/ المستقبل/ الاستشراف، فإن السطر الثاني أشار إلى بعد مكاني ممثلاً في لفظتين، الأولى هي "الحوت" والدالة على "البحر" وهو في منطق الكاماراديين معبر إلى الفردوس المنشود وهو مكان مرغوب في هذه الأغنية، وفي منطق "الحراقة" لأنه جسر إلى النعيم، أما لفظة "الدود" فتدل على البر/ الصحراء، الموطن الأصلي لهؤلاء الأفارقة، الذين يفضلون الموت في قوارب المغامرة وينبذون الموت في أوطانهم البائسة، الموت واحد وتعددت أساليبه بين حوت البحار.. ودود القفار.

**2: ثنائية الشمال والجنوب/ المطمع والمطمح:**

تجسد رواية "كاماراد" ذاك الحوار الضبابي بين ضفتي المتوسط، بين الشمال والجنوب، حيث يطمح الجنوبيون إلى هجرة نحو جنان الشمال، هرباً من جحيم أوطانهم، فيما يطمح الشماليون في الاستثمار في معاناة الأفارقة وترجمتها

أعمالاً سينمائية يحققون بها سبق الفني، ومثل هذا الحوار عن الجنوب الكامارادي مامادو، وعن الشمال المخرج السينمائي "جاك بلوز"، فطموح الأول كان الهجرة إلى الشمال وطمع الثاني كان ترجمة مأساة الأول إلى فيلم سينمائي يشارك به في مهرجان كان، والذي اصطحب معه في رحلته إلى شمال النيجر "جهاز تسجيل رقمي صغير يسمى ديكثافون ماركة (SONY) كذلك الذي يستعمله الصحفيون أثناء الاستجوابات الصحفية، عله بهذا الأخير إن وافته الفرصة وألقى مهاجراً نيجيريا بنيامي، ممن وصل عتبة الجنة وأخفق أو من فاز بحور العين.. فيعري أحدهما مع رغبته الجامحة لملاقاة النوع الأول لتوفر عنصري الإثارة (الاحتياج والحياة) فيسرد له رحلته بكل تفاصيلها (...). عساه يقدم تلك التسجيلات والتقييمات لسيناريست محترف بغرض الاشتغال عليها لفيلمه الاستشرافي" (29).

كما يمثل الجنوب بالنسبة إلى المخرج "الشمالي" مطمعا فنياً ومكاناً مرغوباً للمصلحة رغم أنه منبوذ للحياة، ففي "فترة العلاج التي دامت ستة أشهر كاملة اغتتم المداوي الفرصة، بحث بوسائط (ميديا) المعرفة عن أفقر دولة إفريقية، تصلح أن تكون أرضية لبطله، حفر كثيراً، في كل مرة كانت سعادة دولة النيجر هي المرشحة بامتياز.. لربما كانت دهشة أكبر مما توقع عندما وجد هذه الأخيرة.. لا تصنف كأفقر دولة على مستوى إفريقيا فحسب، إنما على مستوى العالم!!! سرّ كثيراً لهذا الصيد، ما جعله يستعجل حصص الشفاء من مطببه" (30)، وهذه قمة الحاجة إلى مأس تسعده، وآلام تسليه، وخيبات ترشحه للتبويض بالسعفة الذهبية، التي يراهن على دورتها القادمة بهذه الهجرة إلى الجنوب.

لا يخلو نصُّ الرواية من حوار الأمكنة، حوار الضفتين، حوار الشمال والجنوب، في مستويات مختلفة من المقارنة والنظرة الدونية إلى الجنوب، تسلياً، شفقة، وتعالياً، ولم يخلُ النصُّ من مشاهد ضدية تعكس التباين الرهيب بين الجنوب والشمال، كالتباين الشديد في المنشآت السياحية والفندقية، والمطارات والمطاعم مثلاً.

المشهد الأول من فرنسا " في ذلك الزوال اللازوردي، من الأيام الأولى للدورة الخامسة والستين لمهرجان (كان) السينمائي وقع ذلك تحديداً في (2012/05/18) بعروس الضفة، حينما توقفت سيارة طويلة بيضاء كقطار (المالغليي) معتمة الزجاج نوع (Limousine) أمام البساط الأحمر لشارع (الأكروازيت) هرع خلق غفير من الصحفيين وأصحاب الكاميرات نحو السيارة الفارهة.. الجميع كان في انتظار المخرج السينمائي الفرنسي (جاك بلوز) المثير للجدل في الوسط السينمائي" (31) يقابله مشهد في الجنوب، بميامي النيجيرية الفقيرة، حيث سار المخرج الفرنسي الشهير وسائق التاكسي بحثاً عن فندق و"أخيراً وصلاً لأعلى فندق بالمدينة هو الآخر لا يرقى حتى إلى الفنادق غير المصنفة الضواحي.. ناهيك عن باريس" (32).

نعثر على مقارنات ثنائية أخرى بين أمكنة الشمال والجنوب في عقلية المخرج الفرنسي، ومنها مقارنته بين مطاري باريس ونيامي، حيث لما "نزل الضيف أرضية المطار على سلم مجرور!! كان لا يراه إلا من خلال أفلام السبعينات (مطار عاصمة دولة تكاد تكون ركناً صغيراً بمطارات الريف الفرنسي) قال في نفسه.. كان هذا الأخير خالياً من

الطائرات (...). وصلوا أمام قاعة الدخول للمطار (صالة صغيرة أيضا بقدر زاوية من قاعات مطاراتنا) تكلم مع نفسه ثانية" (33).

كما يقارن المخرج الفرنسي بين مطاعم نيامي وباريس بنظرة دونية واضحة لأنه " في اللحظة التي ذهب فيها النادل بالطلبات، خزر بلحظ العين في أنحاء المطعم (طاولاته كراسيه أكوابه، موسيقاه، لوحاته، لا تدنو حتى إلى التصنيف الرابع من مطاعم شاعر الشانزليزيه) أسرّ في نفسه" (34).

### 3: الجنوب؛ القوة الطاردة:

لا يجدر بالباحث في أسئلة المكان من خلال هذه الرواية الاكتفاء بالمقارنة بين الشمال والجنوب من خلال النص، لذلك يجدر بنا أن نغوص في مقولات الجنوب، والبلدان الإفريقية بوصفها محاضن للكاماراديين المهاجرين في مدهم الحالم وجزهم الخائب.

لقد صور لنا الروائي الجنوب بعدسة مواطن جنوبي هو مامادو الكامارادي النيجيري الذي يدرك معنى المواطنة ومعنى الجنوب والشمال معا فيعترف بحسرة ويعتذر بوقار: " عفوا يا وطن !! كلانا ميت.. فقط الأسباب متعددة.. أنا غريق وأنت منحور بمدية حكامك العسكر.. الذين تشيخوا في إخراج أفلام الانقلاب" (35) بقدر ما يعكس هذا الاعتراف صدق مواطن إفريقي كامارادي، بقدر ما يظهر مرارة الحياة بأوطان مزقتها الحروب وأهلكها الفقر وهو ما يجعل الكامارادي يغامر صوب الشمال تاركا وراءه عائلة وأهلا كما يقر بذلك: "أعرف أي تركت خلف ظهري ترسانة ثقيلة من الديون على كاهل الأسرة، تقويت بعكازها على ابتزاز سماسرة تهريب البشر من بر الموماة المخيف وبحر المتوسط المريع" (36).

مثلما ساهمت الحروب الأهلية في مقتل الآلاف من الأفارقة وتشريد الملايين، فإنها دفعت بكثير من الأهالي إلى التفكير في الهجرة، وكانت بلدانهم فعلا قوة طاردة لهم بمفهومها الاجتماعي/الفيزيائي، كما يعترف كامارادي لبييري يدعى جورج في قوله: "عشنا حربين أهليتين !! أتتا على الأخضر واليابس، الأولى يا صديقي انطلقت سنة 1989 استمرت حتى 1996، راح ضحيتها زهاء 25000 شخص شرد أكثر من 70000 شخص كذلك (...). أما الحرب الأهلية الثانية يا رفيقي فقد بدأت بعد ثلاث سنوات (...). حيث راح ضحية هذه الحرب القدرة أزيد من 400000 شخص وتشريد أكثر من 800000 شخص آخر" (37)، هذه الحروب التي جعلت الأوطان خرابا والشعوب ذبابا وطردت أبناء الوطن إلى أوطان أخرى، وإلى اختيار عيش كريم أو موت رحيم كما يقول مواطن كامارادي: "إن الحرب الأهلية الثانية لما قامت فقدت فيها والدتي أيضا !! بقيت وحيدا في هذا الوجود !! بلادنا غنية بالألماس لكن تكالب العسكر أورثنا أيتاما وثكالي ومشوهين.. فضلا عن هروبي من وباء الإيبولا!! الذي انتشر بشكل مفرع في بلدنا والبلدان المجاورة كسيراليون وغينيا، ليس لدي ما أخسره الآن !! الهربة هي الخلاص، قررت الهجرة.. هذه حكايتي باختصار يا رفيقي" (38).

تقلنا الرواية من خراب الأوطان الإفريقية بحروبها إلى أحزان الأحياء الشعبية حين يغادرها شبابها صوب مصائر غامضة ومغامرات غير محمودة العواقب، وهذا حيّ مامادو الكامارادي المغادر المغامر، يقول عنه: " خيمت على الحي علامات الحزن في تلك العشية، زادته بؤسا على بؤسه، الجيران هم الآخرون زدناهم جرعة على تلك التي اعتادوها في يومياتهم النكدة" (39)، وكثيرا ما برر الكاماراديون هجرتهم بدوافع كثيرة وقوى طاردة لا تنتهي كما اعترف أحدهم لأمه: "أنا متحسر جدا يا أمي لأن العيلة والحروب الأهلية والأوبئة دبروا أمرهم بليل.. شكلوا حلفا علي!! حرضوني والله (...). كان لابد أن أقامر كغيري من الرفاق الأفارقة.. استجداء جنة الخلد تحت شعار يافطة كبيرة كتب عليها من أجل حياة أفضل" (40) وهروبا من حياة بائسة بالأحياء ومنها حي (G مكلي) الذي يقطنه بطل الرواية مامادو، وقد رآه المخرج الفرنسي جاك بلوز لأول مرة حين "توجه مباشرة نحو النافذة المطلة على الحي الشعبي الشهير.. مكث مدة يشاهد الحالة العامة للحي... بيوت طينية بائسة.. مغطاة بأعواد الكرنك، والأوساخ، والقمامة في كل مكان دون استثناء.. أطفال نصف عراة.. نساء ضامرات.. شيوخ خصاص أشياء لا تخطر على البال" (41)، ويغيب عن هذه الأحياء البائسة أي منفذ للترفيه أو الراحة، فحتى مقاهي الانترنت ليست في مقام يريح أهل الحي تواسلا وترفيها ورقيا، "نعم لا أستطيع قول مقهى الأنترنت!! لست ساهيا، أبدا.. بالله عليك سيدي المخرج.. كيف يطلق على هذا المكان "Cyber Café"؟ مساحته لا تتعدى تسعة أمتار مربعة، ألقيت في جوفه بشكل غير متناسق أجهزة كمبيوترية مستعملة قليلة.. تكاد حروف وأرقام لوحاتها تمحي.. مع شاشتها الباهتة" (42).

هكذا صورت الرواية قوة بلدان إفريقية طاردة لأهلها بحروبها وفقرها وأمراضها وآفاتهما حتى صارت منبوذة من أهلها ومن زائريها والعاملين بها كالعاصمة نيامي النيجيرية مثلا، حيث " بات تعيين سفراء الغرب والخليج العربي بنيامي من نيممة زوجاتهم وجلسات عائلاتهم حتى ساد الاعتقاد عندهن، أن ذلك من قبيل العقاب لأزواجهن" (43).

#### 4- مناطق العبور الكامارادي/ الآفات العابرة للأوطان:

الانتقال، هو وداع وترك لأمكنة طاردة وحلم بأمكنة آسرة جذابة، وبينهما متسع للمغامرة والصبر على الهجرة والسفر، فمثلما صورت الرواية واقع البلدان الإفريقية البائس فإنها لم تهمل التأريخ للرحلة الصحراوية صوب الشمال، انطلاقا من التجمعات الكامارادية للأفارقة بكل مدينة عبروها، صوب مدينة أخرى، وصولا إلى مخاطر الطرقات والمسالك الوعرة الفاعرة فاها موتا ونهايات موعلة في الحسرة، وصعوبة التنقل بين المدن لكثرة نقاط التفتيش على مسار آلاف الكيلومترات، رغم أن كل هذه المصاعب لن توقف رياح الجنوب عن هبوبها.

يحدثنا مامادو الكامارادي عن أحياء الكاماراديين بتمنراست (باريس ليكاماراد) حيث " كان الوقت منتصف النهار عندما رجعنا للحي.. الحركة بدأت تنشط قليلا، البعض من النساء الكاماراديات بدأن يظهرن عند مدخل الحي كسلعة رائجة (...). الأبواب بعضها فتحت.. الموسيقى الكامارادية بدأت تستيقظ من نومها هي الأخرى.. رائحة طبخ الأرز هي المسيطرة" (44)، وهناك إشارات واضحة لمحمولات المكان/التجمع الكامارادي، ومنها الدعارة الرائجة،

والموسيقى، وبساطة المطعم، زيادة على أن "الأوساخ منتشرة في كل مكان بالمطبخ، على الأرض، على الحيطان، قَدْر وحيدة يتعاور عليها الرفاق، طاب قاعها من النار" (45)، وتزداد أحوال الكاماراديين سوءًا بتجمعات (أدرار) ومنها المرقد الذي أقام فيه البطل ووصفه بأنه "مسقف بالزنك والأعمدة الحديدية التي تشبه سلك الحديد (...). به تذكارات كامارادية أيضا، علق في حيطانه أوتار.. وأعواد كثيرة تتعلق بها ملابس بالية وحقائب مهترئة" (46)، وبرغم كل هذا البؤس والجحيم والآفات بالأحياء الكامارادية إلا أن روادها كانت لهم بها ذكريات وتربطهم بها جمعية ماء، وكانت لبعض هذه التجمعات أسماء أطلقتها عليها الكاماراديون لحاجة في أنفسهم، وقد "سموا الأول حي النجاة لأنهم وجدوا فيه الخلاص من جفاف ومجاعة الصحراء عندهم، الثاني نعتوه حي (ابني واسكت) لكونهم بنوا سكناتهم بلا بيع أو ملكية، ومن هنا جاء معنى (ابن واصمت)" (47).

لم تغفل الرواية - عابرةً الأمكنة - تأثيث الرحلة الصحراوية بلواحق مكانية تشدّ إزرَ مدن العبور ومنها وسائل التهريب البشري وعربات الموت التي تدفع إلى قوارب المدن بالشمال، ودقق مامادو في وصفها ووصف سائقها وأجوائها كاملة فيقول: "حركة كبيرة تعمر سطح عربة مركبة، منا من كان يتحدث الفرنسية، البعض الإنجليزية، البعض الآخر اكتفى بلهجاتنا المحلية، تشكيلة الفريق الكامارادي الحالم" (48)، لقد كانت عربات المهربين ملتقى الأجناس، واللغات المختلفة، والأهداف والأحلام الواحدة المشتركة، بكل تفاصيلها القاسية حيث "كنا ننام على أكل يسير ونقضي الليل على معمة الأغنام وقرص البعوض" (49).

لم يسلم الكاماراديون من نقاط التفتيش الكثيرة، التي زادت من معاناتهم ومخاوفهم من تلاشي أحلام الوصول إلى الشمال، إلى جنة خلدتهم، فيحدثنا مامادو عن قسوة لحظات التفتيش على قلوبهم ومخاوفهم فيقول: "وجدنا أنفسنا أمام نقطة تفتيش للدرك الجزائري، المكان مفترق الطرق (أدرار-تيميمون-بشار) صعد دركيان، الأول اتجه مباشرة صوب نهاية الحافلة، رفيقه زرع فينا عينيه (...). طلب منا جوازاتنا، خلال فترة انتباهنا لوثائق هويتنا، استرق هذا الأخير النظر لصليبي المعلق، ناولناه وثائقنا.. دقق النظر فيها كثيرا، حركة كبيرة لتقليب أوراق الجواز ينظر للصور.. يقارب ملامحنا.. تأشيرة الدخول للأراضي الجزائرية.. تاريخ هذه الأخيرة" (50)، إنها نقاط التفتيش، أماكن بمحمولاتها الأهوائية المتناقضة؛ الحلم، الفرح المؤجل، الخوف من انكشاف الأمر، الهدوء المصطنع...

اختزل الروائي حوار الأمكنة الجنوبية/الشمالية، الطاردة/الجاذبة، المنبوذة/المرغوبة، في انسجام وتناقض هذه الثنائية في مقولة مامادو جامعا بين مدن العبور وصفاتها في قوله «هناك محطة في مدينة تمنراست (باريس ليكاماراد)، بعدها في مدينة أدرار (روما ليكاماراد)، وفي مدينة مغنية (مالطا ليكاماراد) لمحافظة تلمسان الجزائرية ومدينة وجدة المغربية (قبرص ليكاماراد) وصولا حتى (جزيرة لومبيدوزاليكاماراد) بمدينة - الفينديق - قبالة سبتة الإسبانية حيث الصاخة الكبرى والفردوس" (51)، وبين هذه المدن/المعابر، تتشاكل الرؤية الزيوانية مع الطرح الدانتوي، حيث النيجر جحيم الكاماراديين، والجزائر مطهرهم وإسبانيا فردوسهم المنشود.



## 5: الهوية والمكان/الكامارادية الحرباوية:

إن انتقال الكاماراديين من الجنوب إلى الشمال ومن مكان إلى آخر، جعلهم يتعرفون على شعوب كثيرة بثقافتها المختلفة، ودياناتها أيضا، لكن السؤال الجوهرى: هل حافظ هؤلاء الكاماراديون على هوياتهم الأصلية؟ وإذا كانوا قد تخلوا عنها فما الدوافع؟ وما أشكال هذه الحوارات الهوية مع هذه الشعوب التي تعرفوا عليها؟

المتبع للرحلة الصحراوية نحو الشمال، يلاحظ تلك التغيرات الواضحة المغمدة التي كانت تطرأ على أسماء الكاماراديين وانتحالهم لديانات جديدة أيضا، وبعض طقوسها، ومجمل هذا التلون الهوي يهدف إلى تحقيق غاية واحدة وهو الوصول إلى الشمال بأمان، حين كانت هذه التبدلات توهم رجال الأمن، بل تضللهم أحيانا عن معرفة الهوية الحقيقية لهؤلاء الحراقا كما وقع لمامادو الذي اعترف: أليكس لاحظ علي البلبلة عند قدم لي الصليب !! قال لي بعدها: من الآن يا روبنسون كوليبالي أصبحت ماليا مسيحيا لا أخفي عليك سيدي المخرج أي تزلزلت.. تهللت والله !! في ذوات صدري..تغير اسمك وهويتك يا كوليبالي.. أمر مقبول.. تبدل ديانتك ومعتقدك يا روبنسون قرار صعب !!"(52).

لقد صارت الهويات الجديدة، والأسماء والديانات أفنعة لها غاياتها، باعتراف الكاماراديين، لها بداياتها ولها نهاياتها، كما قال الكامارادي "فيليب" لزملائه: " ابتداءً من محطة المسافرين يوم خروجنا من هذه المدينة المضيفة عليكما مناداتي باسم جوازي المالي "فيليب" لا أقبل غيرها حتى نصل سالمين مشارف مدينة وجدة المغربية"(53) .

بدت هوية الكاماراديين آنية وتحت ظروف العبور، وطقوس وعادات المجتمعات الجديدة التي يدخلونها ولها غاياتها المقيمة، كأن تقترن الهوية/الديانة بمآرب خاصة كما اعترف مامادو: "صبيحة اليوم العاشر من إقامتنا خبات صليبي في حقيبي، بدا لي السكان هنا محافظين جدا، قد يضحي أحدهم بعدم العمل عنده لكونك مسيحيا، هذا أدنى تصرف قد يتخذه حيالك"(54) ، كم أن أفنعة الهوية تنتزع حين تؤدي دورها.. أو تنتهي صلاحيتها، وهو ما يعكس قمة الفكر الحرباوي للكاماراديين وحدث ذلك فور وصول مامادو إلى "مغنية"، كمعبر جزائري أخير "مع غروب شمس خميس الرحيل 2012/11/29 تحللت نهائيا من هويتي الكوليبالية ويسوعيتي الظاهرة، وكذا سلسلتي الذهبية وما تحمله، قلت في نفسي يومها (أشكرك عميقا كوليبالي.. ميغسي مالي برافو صليبي)"(55) ، ومبررات الكاماراديين في هذا الانتحال الهوي الديني كثيرة "لأجل المرور السلس بنقاط التفتيش وهو إجراء معروف في كواليس وهوامش عالم ليكاماراد"(56)، وذلك ما برره مامادو بصريح التلون: "كل شيء يهون من أجل تحقيق حلمي.. سأعلق الصليب في رقبتى.. وألبس عباءة اليسوع من أجل خداع رجال الأمن، إني مالياني مسيحي كما في جوازي.. في عميقي سأبقى نيجيريا مسلما.."(57).

تختتم الرواية برؤية شمالية للجنوب، تجسدها رؤى (جاك بلوز) وما خلص إليه من تجربته مع مامادو بالنيجر حيث قال: "أيها الشمال القانط من الجنس الكامارادي الزاحف.. أيها الجنوب العربي المتذمر من عبور شعب ليكاماراد

لا حل لنا من أخطبوط الهجرة إلا بخلق فرص نشاط تثبت هؤلاء الأفارقة المتعبين بجيئات الحياة وانكساراتهم ببلدانهم" (58).

#### الهوامش:

- 1- ياسين النصير: الرواية والمكان، دار نينوى للطباعة والنشر والتوزيع، سورية، الطبعة الثانية، 2010 . ص15
- 2- صالح إبراهيم: الفضاء ولغة السرد، الفضاء ولغة السرد في روايات عبد الرحمن منيف، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، 2003 ص13.
- 3- هيثم الحاج علي: الزمن النوعي وإشكاليات النوع السردية، مؤسسة الانتشار العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2008 . ص. 141
- 4- أحمد شريط: الزلزال، تأويل ال دار الرائد للكتاب، الجزائر، الطبعة الأولى، 2005 شخصيات والمكان، مجلة المساء، ع1، 1991، ص75.
- 5- إبراهيم عباس: الرواية المغاربية، دار الرائد للكتاب، الجزائر، الطبعة الأولى، 2005 ص217.
- 6- حسن نجمي: شعرية الفضاء، المركز الثقافي العربي، لبنان، المغرب، الطبعة الأولى، 2000 ص38.
- 7- موسى رابعة: جماليات الأسلوب والتلقي، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2008 . ص74-75.
- 8- إبراهيم الحجري: شعرية الفضاء في الرحلة الأندلسية، دار محاكاة للدراسات والنشر والتوزيع، سوريا، الطبعة الأولى، 2012 . ص37.
- 9- ياسين النصير: المرجع السابق، ص70.
- 10- الصديق حاج أحمد: كاماراد، فضاءات للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2016، ص217.
- 11- إبراهيم الحجري: المرجع السابق، ص93.
- 12- محمد تحريشي: في الرواية والقصة والمسرح، دار حلب للنشر، 2007، ص73.
- 13- الرواية، ص37.
- 14- المصدر نفسه، ص07.
- 15- المصدر نفسه، ص09.
- 16- المصدر نفسه، ص33.
- 17- المصدر نفسه، ص51.
- 18- المصدر نفسه، ص79.

- 19- المصدر نفسه، ص 105
- 20- المصدر نفسه، ص 127
- 21- المصدر نفسه، ص 153
- 22- المصدر نفسه، ص 177
- 23- المصدر نفسه، ص 203
- 24- المصدر نفسه، ص 237
- 25- المصدر نفسه، ص 253
- 26- المصدر نفسه، ص 273
- 27- المصدر نفسه، ص 283
- 28- المصدر نفسه، ص 307
- 29- المصدر نفسه، ص 16
- 30- المصدر نفسه، ص 15
- 31- المصدر نفسه، ص 11
- 32- المصدر نفسه، ص 20
- 33- المصدر نفسه، ص 19
- 34- المصدر نفسه، ص 24
- 35- المصدر نفسه، ص 8
- 36- المصدر نفسه، ص 7
- 37- المصدر نفسه، ص 133
- 38- المصدر نفسه، ص 138
- 39- المصدر نفسه، ص 101
- 40- المصدر نفسه، ص 07
- 41- المصدر نفسه، ص 23
- 42- المصدر نفسه، ص 44
- 43- المصدر نفسه، ص 36
- 44- المصدر نفسه، ص 213
- 45- المصدر نفسه، ص 232
- 46- المصدر نفسه، ص 312

- 47-المصدر نفسه، ص 311  
48-المصدر نفسه، ص 129-130  
49-المصدر نفسه، ص 115  
50-المصدر نفسه، ص 331  
51-المصدر نفسه، ص 93  
52-المصدر نفسه، ص 291  
53-المصدر نفسه، ص 289  
54-المصدر نفسه، ص 317  
55-المصدر نفسه، ص 341  
56-المصدر نفسه، ص 313  
57-المصدر نفسه، ص 291  
58-المصدر نفسه، ص 362

## بين النقد والقراءة والكتابة من منظور الناقد عبد المالك مرتاض في مؤلفه "في نظرية النقد"

أ. نعيمة بن ناجي. جامعة سيدي بلعباس

أ.د. مصطفى منصور. جامعة سيدي بلعباس

### Résumé :

La critique est un domaine vaste où les chercheurs soit professeurs ou étudiants doctorants, doivent mettre leurs empreinte, et de jouer le rôle que je voix principale à faciliter le module "la critique littéraire" au nouveaux étudiants. Alors, ce travail est basé sur la relation entre la critique, la lecture et l'écriture, cette relation qui ne peut être séparé et qui est liée aux différentes approches de la critique littéraire. Ces rapproche qui ont été développé par des critiques, qui avaient une vision pour créer une expérience critique. Et ça ce qui nous le montre le critique " Abdelmalek motard" dans son œuvre la théorie de la critique

يتحرك النقد في ميدان الأدب وهو موضوعه الرئيس الذي يتركز عليه، فهو يبحث في الإبداعات الأدبية بشتى أنواعها، وعن الأدباء وإنتاجاتهم، كما يقترب من العصور الأدبية ليتفحص أهم سماتها، وما يميز أدبائها وشعرائها، كما يرصد الظواهر الأدبية، ويفسرها ويحللها معتمداً على مؤهلات يتصف بها الناقد من ذوق وذكاء وثقافة وغيرها.

ومع تطور العصور الأدبية تطور النقد الأدبي، فظهرت نظريات ومذاهب نقدية مختلفة، رجالات كانت لهم رؤى نقدية وأسس انطلقوا منها في خوض تجربتهم النقدية.

فما هي العلاقة بين القراءة والكتابة، وما مدى ارتباطهما بالنقد الذي جعل منه مرتاض قسمان: واحد نظري وآخر تطبيقي، سعيًا منه إلى تأسيس نظرية تُبنى عليها المعرفة النقدية المستقبلية.

و من هنا نحاول أن نبين الأصول المعرفية و الإبتيمولوجية التي تعتمد عليها كل قراءة، هذه القراءة التي خضعت لتحوّلات عدّة، فكانت كنتاج طبيعي لتوسع المعرفة و توجيهها نحو الدقة العلمية.

فالقراءة في مناهجها المتعددة سواء أكانت هذه القراءة سياقية أم نسقية متشعبة المعطيات المعرفية من حيث تعاليتها مع الإبداع الأدبي لتضيء جوانب عدّة فيه ، فتكشف عن كنوزه و تفسر مكنوناته " و بخاصة إذا كانت هذه

القراءة على وعي كبير بالأصول المعرفية للمناهج النقدية والأدوات الإجرائية التي توظفها في التعامل مع النصوص الإبداعية"<sup>1</sup>

### بين النقد والقراءة والكتابة

يدور موضوع هذا العمل المتواضع حول النقد عموماً، وما جاء في كتاب عبد الملك مرتاض "في نظرية النقد" خصوصاً. وكون هذا الكتاب يحمل في طياته أموراً نقدية عديدة، متشعبة ومتراصة في مواضيعها ومفاهيمها. ارتأينا الحديث عن النقد و القراءة و الكتابة كونها عناصر مرتبطة ارتباطاً وثيقاً لا نستطيع الفصل بينها، و كانت أهم ما يدور عليه الحديث في هذا المؤلف.

استهل مرتاض الحديث في كتابه في "نظرية النقد" عن القراءة والكتابة وذكر أنّهما وجهين لعملة واحدة، فالكتابة في نظره ما هي إلاّ قراءة، وعندما يكتب المؤلف فكأنّه يعبر عمّا يقرأ في ضميره فيتحوّل ذلك إلى أسطر على قرطاس (ورق).<sup>2</sup>

والمعروف لدى الجميع، أنّ أول ما ذكر في القرآن الكريم "القراءة هو" من فعل الخلق والإبداع الذي يرتدّ بالإنسان إلى تشكّله العقلي الأول كمبتدئ التخلّق فيه. ثمّ التّمّو الجنيني ثم الاستكمال السوي في أحسن صورته، وكأنّه إحالة على وظيفة الفعل القرائي المشروط "باسم ربك" نحو الكمال الإنساني.<sup>3</sup>

ومعنى هذا أنّه حدث هناك تحوّل إلى سمات مرتبة، ذلك أنّه عندما تكتب شيئاً لتعرّفه إلى الناس، فإنّما أنت تقرأ شيئاً في نفسك كان موجوداً قبل وجود الكتابة المسطورة في قريحتك أو في ضميرك أي في مخيلتك التي تشرع فبالاشتغال بمجرّد اللّجوء إليها.

وهذا ما يفسّره عبد الجليل مرتاض في كتابه "في عالم النصّ والقراءة" مبيناً العلاقة ما بين القراءة والكتابة أنّها "أشبه ما تكون بعملية العلاقة ما بين الأعضاء الصوتية والمقاطع الصوتية الملفوظة المدركة بالأذن (...). وبدل أن نقول الغرض يسبق وجهة النظر نقول: إنّ وجهة النظر هي التي تخلق الغرض (...). ولا قيمة لأحدهما إلاّ بالقياس إلى الآخر".<sup>4</sup>

<sup>1</sup>مُجّد بلوحي، الخطاب النقدي المعاصر من السياق إلى النسق (الأسس والآليات)، دار الغرب للنشر و التوزيع، الجزائر، 2002، ص5

<sup>2</sup>ينظر، عبد الملك مرتاض، في نظرية النقد دارهومة، الجزائر، 2002، ص5.

<sup>3</sup>حبيب مونس، نظريات القراءة في النقد المعاصر، منشورات دار الأديب، الجزائر، 2007، ص5.

<sup>4</sup>عبد الجليل مرتاض، في عالم النصّ والقراءة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2011، ص100.

## أ. القراءة:

اصطنع مرتاض مصطلح القراءة الذي يعني الدراسة والتحليل ليتجاوز به المفهوم التقليدي للنقد الذي يقوم على الحكم على الأعمال الأدبية، لأنه يرى بأن وظيفة النقد لا تنحصر في استحسان نص أدبي أو استهجانه وإنما قراءته تكون سبيلاً لإبداع آخر. هذه النظرة الحدائثية لدى "مرتاض" لوظيفة النقد جعلت من قراءته للنصوص الأدبية، تسفر عن نصوص إبداعية أخرى.

ويرى مرتاض أنّ قراءة النصوص، لا تكون من أجل المفاضلة بينها «إذ كلّ قراءة يجب أن تكمل صيغتها وتثريها، لا أن تلغيها أو تؤذيها، إذ لا توجد إلى يومنا هذا قراءة واحدة كاملة».<sup>1</sup>

ويؤخذ مرتاض النقاد العرب لاعتمادهم على الشرح في قراءتهم للنصوص الأدبية وذلك بالتركيز على المؤلف وبيئته وظروف إنتاجه للنص، ويقول أنه مجرد هدر للوقت، لأنّ قيمة أي عمل إبداعي في الحقيقة تكمن في ذاته (لغته) لا في ذوات أخرى.<sup>2</sup>

ويضيف الناقد أنّ ممارسة الشرح على النص تمثل "الحد الأدنى لممارسة كتابة محترفة من حول كتابة احترافية. و هو ينتهز، في الكتب المدرسية خصوصاً، على الاجتزاء بشرح الألفاظ التي قد تبدو غريبة على المتعلمين، من موقع تخمين الشرح. كما تحاول أن تُثير حول النص المطروح للمعالجة بعض الأسئلة التي يتوخى من إثارها تفيق الذكاء وإيقاظ القلق المعرفي (...). وتحسيسهم بجمالية النص الأدبي المطروح".<sup>3</sup>

وقد قدّم مرتاض مثالا حول ممارسة التحليل كما ذكره حبيب مؤنسي الذي قام به المرزوقي لبيت من الشعر من خلال مستويات ثلاث:

— **المستوى الأسلوبي:** ويتجسّد في تحويل البيت الشعري إلى نثر بالإبقاء على اللغة في شاعريتها، وذلك باصطناع لغة تتلاءم مع لغة البيت الشعري المدروس للإبقاء على أناقة لغته وقال "مرتاض" أنّ الكتابة الشريجة التي قام بها "المرزوقي" ترقى إلى بعض جوانبها إلى مستوى التحليل، وربما كانت غاية "المرزوقي" إنتاج كتابة إبداعية أخرى بيت جابر بن ثعلب الطائي:

وقام إليّ العاذلات يلمني .: يُقْلن: ألا تنفكُ ترحلُ مرحلاً<sup>4</sup>

وقال مرتاض أنّ الشرح الذي جاء به المرزوقي لهذا البيت يشبه الإبداع الشعري "اللوائم عاتبات عليّ، سائقات العنف إليّ، قائلاً: ألا تزال ترحل ارتحالاً فلا تستقرّ بك دار ولا يقرب لك مزار. ولا يحطّ عن راحلة رحل".<sup>5</sup>

<sup>1</sup> عبد الملك مرتاض، نظرية القراءة تأسيس للنظرة العامة للقراءة الأدبية، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، 2003، ص 376.

<sup>2</sup> ينظر، رشيد غانم، اللغة الواصفة في "نقد عبد الملك مرتاض"، ماجستير كلية الآداب واللغات، جا.مولود معمري، 2011-2012، ص 73.

<sup>3</sup> عبد الملك مرتاض، نظرية القراءة، ص 47.

<sup>4</sup> ينظر، حبيب مؤنسي، فعل القراءة التّشاة والتحوّل مقارنة تطبيقية في قراءة القراءة عبر أعمال عبد الملك مرتاض، منشورات دار الغرب، الجزائر، 2001،

ص 44-45.

<sup>5</sup> عبد الملك مرتاض، نظرية القراءة، ص 48.

— المستوى اللغوي تتبّع فيه المرزوقي الألفاظ والعبارات التي ربّما تبدو غامضة على القارئ.

— أما المستوى التّحوي: فقد عُني فيه بالتّخريج التّحوي والإعراب.

والأمر الذي استخلصه مرتاض في سياق تحليله، أنّ الشّرح الذي كان يُمارس على التّصوص الشعريّة يركّز أكثر على الرّحلة و التّرحال. غير أنّ مرتاض يصف هذا النمط من التّحليل بالسّاذج لأنّه يفتقر إلى: "خلفيّة ثقافية ومعرفية تقوم على اتّساع الأفق، وبعد الرّؤية وعمقها".<sup>1</sup>

فالثقافة لم تكن على العمق الذي هي عليه اليوم، وكذا الشّأن بالنّسبة للخبرة، والدّوق، والدّربة وغيرها من الملكات التي تزداد توقداً كلّما تقدّم الناقد في العمر والعلم والممارسة.

القراءة ذلك الفعل الحضاري، فتتسع مجالاتها لتشمل عمليّات التدبير، والتأمّل، والتّظر والبصر، والسّمع والاستبصار الباطني (...). إن بدت بسيطة ساذجة، سرعان ما تتشعب وتغور، وتتعمّد لأنّها لا تتوقّف عند حدّ معلوم مادام الأفق المعطى لها يمتدّ من المتأمّل ذاته إلى الوجود في مادّيته ومعنويّته.<sup>2</sup>

وبالرّغم من أنّ القراءة والكتابة يقومان على التّناقض إلّا أنّنا نجد بينهما تناسق وترايط، يولّد قراءات جديدة جعلها مرتاض أنواع تتمثل في:

1. القراءة الاستهلاكية: وهي قراءة بغية الاستماع والإفادة وتحديد المعرفة واكتساب أفكار جديدة "وهي قراءة

عقيمة في ظاهرها منتجة في باطنها حيث إنّ على الرّغم من عدم تولّد أي نصّ مكتوب عن هذه القراءة، فإنّها في حقيقتها تنتج نصّاً غير مكتوب".<sup>3</sup> هذا النصّ غير المكتوب في الحقيقة، فهو مكتوب في ذاكرة القارئ، استفاد منه وزاد معرفته ووسّع ثقافته، وإذا احتاج إليه في يوم ما استدعاه ووظّفه.

2. القراءة الاحترافية: وهي قراءة منتجة تولّد نصّاً أدبيّاً مكتوباً «وهي القراءة المركّبة المعقّدة التي تنهض على

جملة من الإجراءات التّجريبية والاستطلاعية والاستنتاجية جميعاً (...). وكان يطلق على هذه القراءة من بعض الوجوه مصطلح 'النّقد'». وهذا ما سبق ذكره في بداية هذا الفصل أي وجود ترايط متشعب بين النّقد والقراءة والكتابة.

3. القراءة الإنتاجية: "ويتولّد النصّ الأدبي المكتوب عن القراءة الإنتاجية بواسطة إجراء 'التأويل' الذي يتولّد

عنه أيضاً بناءً (...). شكلان اثنان من النصّ المكتوب" فتعدّد القراءة، بتعدّد القراء مع اختلاف تخصصاتهم تنتج نصوصاً عدّة.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> مجّد النويهي، ثقافة النّقاد، مكتبة الخانجي، ط2، بيروت، 1969، ص 45.

<sup>2</sup> حبيب مونسي، نظريات القراءة في النقد المعاصر، منشورات دار الاديب، الجزائر، 2007، ص7.

<sup>3</sup> عبد الملك مرتاض، في نظرية النّقد، ص 13.

<sup>4</sup> المرجع نفسه، ص14.



## ب. الكتابة:

إنّ المجال الأوّل للنشاط النقدي هو الكتابة والقراءة معاً، ولقد كثر الحديث عن الكتابة وطُرحت عنها أسئلة كثيرة، فأين تكون الكتابة كامنة بالتّحديد؟، وهل تكون موجودة حقاً؟ فيقع الاعتراف منها لدى الحاجة، ويقع الاستغناء عنها لدى انعدام الحاجة؟ أم تكون في ضمير العدم المطلق؟ أم تكون محبّاة في مجاهل الذّاكرة الخلفيّة؟ أم تكون في غيابات المخيّلة الشاردة؟

الكتابة وجود قوامه رسومٌ سوداءٌ متّفقٌ على نظامها، وكيفية استعمالها، تمثّل سمات لفظيّة متّفق عليها أيضاً بين مجموعة لغويّة معيّنة، لكنّ اللّغز المحيّر في الكتابة، هو كيف يكتب أناس دون آخرين؟ ولم يتفاضلون في الكتابة؟ فيعلو المستوى الفنّي للبعض مع أنّهم ينتمون إلى ثقافة واحدة.<sup>1</sup>

فقد تُقبل الكتابة على الكاتب، وتكون سخيّة طائعة له فتنهال عليه انهيلاً، بعكس آخر قد يحاول أن يكتب، فتعتاص عليه الأفكار ولا ترد الألفاظ من قريحته بالرّغم من أنّ كليهما ينتميان إلى حضارة واحدة وربّما إلى زمن واحد. وما يبين قدسية الكتابة عند مرتاض وقيمتها ما جاء على لسانه في "نظرية القراءة" أن الشاعر الألماني "غوت" "Goethe" يزعم أنّ الكتابة ضرب من الصلاة "فترى الكاتب يمسك بقلمه أو يقعد من حاسوبه مقعد العاشق لعشيقته، أو مقعد المتعبّد لعبادته في محرابه يقتنص الأفكار اقتناصاً، و يلتمس الألفاظ التماساً (...). و يراودها عن نفسها لعلّها تقبل به، فتقبل عليه (...). و قد يظل ما يريد قوله في طيّ العدم إذا لم توجده الكتابة".<sup>2</sup> فيصبح خائب الأمل محروم العطاء لأنّه لم يستطع الإفصاح عمّا بداخله، والتّعبير عمّا يجول في خاطره لعجزه لجمع شتات الألفاظ المبعثرة هنا وهناك.

فجدليّة الكتابة والقراءة تبقى دائماً قائمة وهذا ما يعلّق عليه مرتاض قائلاً: "فإن تكتب، فإنّما أنت تعبّر عمّا تقرأ في ضميرك، وتترجم عمّا في جنانك، وتحول حمولة القرحة غير المرئية (...). فسمّة الكتاب ليست إلّا ماثلاً أو "أيقونة" (Icône) بحيث هي في حقيقتها سمّة حاضرة تجسّد سمّة غائبة، فليست السّمّة المرئية (الكتابة) إلّا سمّة مخفية، قراءة الكتابة الأولى الضّمنية الكامنة في القرحة".<sup>3</sup> ومن هنا يتّضح لنا أنّ الكتابة هي في الأصل قراءة، لأنّ الكاتب، يكتب ما هو مسطور في ذاكرته. ينطلق نحو الكتابة وفكره محمّل بأفكار مُسبقة.

ودائماً وبهذا الخصوص يبيّن عبد الجليل مرتاض أنّ "الكتابة لا يصحّ أن تُدعى كتابة إلّا جوازاً قبل أن تسمّى قراءة، لأنّ ما يُكتب ليس مصوباً نحو الكتابة لذاتها بقدر ما هو مسدّد اتجاه لقراءة في غير ذاتها".<sup>4</sup> فالكتابة لا توجد في ذاتها ولذاتها، لأنّها مجرد رموز تسعى إلى تبليغ الخطاب، ولا يتحقّق ذلك إلا من خلال القراءة.

فالقراءة والكتابة شيء واحد، أو مساحتان لسقف واحد كما يعلّق على ذلك عبد الجليل مرتاض.

<sup>1</sup> ينظر، المرجع نفسه، ص 6، 7.

<sup>2</sup> عبد الملك مرتاض، في نظرية النقد، ص 7.

<sup>3</sup> عبد الملك مرتاض، في نظرية النقد، ص 5.

<sup>4</sup> عبد الجليل مرتاض، في عالم النصّ والقراءة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط 2، 2011، ص 31.

## ج. النقد:

## أ. النقد لغة:

"نقد النَّقد: خلاف التَّسيئة، والنقد و التَّنْقَادُ: تمييز الدَّرَاهِم وإخراج الزَّيف منها، أنشد سيبويه:

تنفي يداها الحصى في كلِّ هاجرة ... نفى الدنانير تنقاد الصَّياريفِ

ورواية سيبويه: نفي الدَّرَاهِم وهو جمع درهم على غير قياس أو درهام على القياس فيمن قاله.

وقد نقدها ينفُذها نقدًا، وانتقدتها، وتقدَّها، ونقدَّه إياها نقدًا: أعطاه فانتقدتها، أي قبضها. اللَّيْثُ: النَّقدُ:

تمييز الدَّرَاهِم وإعطاؤكها إنسانًا، وأخذها الانتقادُ ... ونقدتُ الدَّرَاهِم وانتقدتُها إذا أخرجتَ منها الزَّيف ... ونقدني ثَمَّةُ أي أعطاني نقدا معجلا".<sup>1</sup>

## ب. النقد اصطلاحاً:

يعلق أحمد الشايب فيقول إن معنى النقد الأوّل هو الأنسب والأفضل لأنّه يحتوي معنى الفحص والموازنة والتمييز والحكم.<sup>2</sup>

كما حاول آخرون تحديد معنى النقد ومن بينهم قدامة بن جعفر، حيث حاول في كتابه "نقد الشعر" تحديد مفهوم النَّقد في مقدّمة كتابه، فيقول: " ولم أجد أحداً وضع في نقد الشعر وتخليص جيده من رديئه كتاباً، وكان الكلام عندي في هذا القسم أولى بالشعر من سائر الأقسام".<sup>3</sup>

ولقد اختلفت التعريفات الاصطلاحية عند النقاد لكن جلهم اتفق على معناها وأهمها:

\* النقد دراسة الأشياء "وتفسيرها وتحليلها وموازنتها بغيرها المشابهة لها أو المقابلة، ثم الحكم عليها ببيان قيمتها ودرجتها ... أو هو التقدير الصحيح لأي أثر فني وبيان قيمته في ذاته ودرجته بالنسبة إلى سواه".<sup>4</sup>

\* ويرى مُجد مندور النَّقد على أنّه فنّ دراسة الأسلوب وتمييزه، وهو طريقة الكاتب في التأليف واتجاهه في الكتابة والتعبير عما يفكر فيه، ويحسن به في أن واحد.<sup>5</sup>

\* أو هو الطّرق والأساليب التي يتّبعها النّاقِد لمراقبة الخطاب الأدبي والولوج في أعماقه لاستخراج دلالاته وتفسيره والكشف عن مكنوناته وفق مناهج بحث تمكّنه من ذلك.<sup>6</sup>

<sup>1</sup> ابن منظور، لسان العرب، مادة نقد، تح عبد الله على الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، ص 4517.

<sup>2</sup> ينظر، أحمد الشايب، أصول النقد الأدبي، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، ط8، 1973، ص 115، 116.

<sup>3</sup> قدامة بن جعفر، نقد الشعر، تح مُجد عبد المنعم خفاجي، دط، دار الكتب العلمية، ص89.

<sup>4</sup> أحمد الشايب، أصول النقد الأدبي، ص115، 116.

<sup>5</sup> ينظر، مُجد مندور، في الأدب والنقد، دار النهضة، مصر، ط3، 1994، ص14.

<sup>6</sup> ينظر، مجدي كامل وهبة، معجم المصطلحات العربية والادب، مكتبة لبنان بيروت، 1979، ص 228، 229.

لقد أحطنا بمفهوم النقد لغة واصطلاحاً، أما في هذه الجزئية سوف نتطرق إلى النقد من مفهوم عبد الملك مرتاض ما جاء في كتابه "في نظرية النقد".

النقد ثالث ثلاثة (القراءة، الكتابة والنقد)، فهو يأتي بعد قراءة قبلية تتيح لصاحبها الاستفادة والزيادة في المعرفة وتوسّع ثقافته. ثم تأتي الكتابة، والتي هي تلك الرسوم التي تجسّد ما هو محبّب من أفكار داخل عقل الكاتب من خلال مخزونه القرائي. فإليه النقد، ذلك الإجراء المعرفي الذي يقترب من التصوص فيحاكيها و يقترب منها بالشرح و التفسير، مراعيّاً في ذلك الوعي بالمناهج النقدية الأدبية، هذه المناهج سواء كانت سياقية ارتكزت على القراءة التاريخية، النفسية، الاجتماعية أو أسطورية أو نسقية اعتمدت على التحليل البنيوي، الأسلوبي، السيميائي أو التفكيكي ، التي تساعد في الفهم و الاستنتاج و إبداء الرأي. "ولكي يستطيع النقد متابعة الحركة الإبداعية لا بدّ أن تتوافر لدى الناقد خبرة معرفية<sup>1</sup> بالمجتمع من شتى جوانبه السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، لأنّه باختلاف المجتمعات زمنياً ومكانياً، تختلف الآداب التي تعبّر عن تلك المجتمعات"<sup>2</sup> ومن ثمة يختلف الرأي عنها.

و النقد حسب مرتاض مهما اتّسعت مجالاته فهو نوعان: نقد نظري و آخر تطبيقي، فالأوّل يشبه العلوم التأسيسية (Sciences Fondamentales) بقياسه إلى العلوم التطبيقية (Sciences Appliquées)، فكل حقل يساهم في تطوير الآخر. فلولا وجود التأسيس لما كان التطبيق.

فيقول عن الأوّل \_النقد النظري\_ أنّه "يبحث في أصول النظريات، وفي جذور المعرفيات وفي الخلفيات الفلسفية لكلّ نظرية (...). ويناقش تياراتها المختلفة عبر العصور". أي يبحث عن الجذور التأسيسية ومراحل النشأة والتطور، ويدخل في هذا الإطار عناوين عدّة مثل "نظرية الأدب" "نظرية الأجناس" «نظرية الكتاب" وغيرها.

في حين يرى الناقد أنّ "النقد التطبيقي" "إنّما يكون ثمرة من ثمرات "النقد النظري" الذي يزوّده بالأصول والمعايير والأدوات ويؤسس له الأسس المنهجية التي يمكن أن يتّخذ منها سبيلاً يسلكها لدى التأسيس لقضية نقدية"<sup>3</sup>.

ولعلّ غاية النقد الأساسية إنّما من أجل خدمة النصّ الإبداعي واستكشاف مواطن الجمال في ثناياه، والوصول إلى الدلالات الخفية "ولهذا لم يكن قائماً على فراغ. وإنّما جذوره تضرب في الفلسفة"<sup>4</sup>. فالنقد تختلف غايته باختلاف باختلاف الاتجاهات الفنية و التيارات الفكرية و يرى عبد الملك مرتاض أنّه يمكن تجاوز هذين التقديين النظري و التطبيقي إلى ثالث هو في الأساس نقد للأوليين و يُعرف ب "نقد النقد" و يعرفه قائلاً: "هو النشاط النقدي الذي كان شائعاً، في الحقيقة، في جميع الآداب الكبرى مثل الأدب الإغريقي، واللاتيني و العربي القديم (...). و لقد كان

<sup>1</sup> دسوقي ابراهيم محمّد، مناهج النقد الأدبي المعاصر نظرياً وتطبيقاً، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2009، ص17.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص17.

<sup>3</sup> عبد الملك مرتاض، في نظرية النقد، ص50.

<sup>4</sup> فائق مصطفى و عبد الرضا علي، في النقد الأدبي الحديث منطلقات و تطبيقات، دار الأيام ، عمان، ط1، 2015، ص106.

"سرج دوبروفسكي" (Serge Doubrovsky) اقترح مصطلح 'نقد النقد'<sup>1</sup> لكن مرتاض يسترسل قائلاً أنّ هذا المصطلح كان موجوداً في التراث العربي القديم لدى الجرجاني لكنه عرّف باسم "معنى المعنى".

ثم يطرح عبد الملك مرتاض أسئلة عدّة حول النقد، وظيفته، ماهيته، مناهجه، أشكاله ثمّ يصفه بريب الأديب كونه ملازماً له، يثقل كاهله ويزعج وجوده "فهل هو ضروري للإبداع فيكتب من حوله؟ أم هو مجرد قول على قول؟"<sup>2</sup>.

كلّ هذه الأسئلة التي طرحها مرتاض، لم تكن ما أجلّ التساؤل فقط وإنما من أجل الإمام بكل جوانب هذه الإشكالية (الإبداع، النقد، نقد النقد، الأصول الفلسفية، التراث العربي القديم...) وسعيًا منه إلى تأسيس نظرية معرفية للأدب أو نظرية للأدب يليها تأسيس لنظرية نقدية قد تكون بمثابة أسس تبنى عليها المعرفة النقدية المستقبلية.<sup>3</sup> تساعد الطالب الباحث خاصة في اكتساب المعارف والإمام بالنقد الأدبي من شتى جوانبه وبالتالي يؤسس طرقاً لتدريس هذا المقياس وتحفيز الطالب على البحث في هذا المجال.

<sup>1</sup> عبد الملك مرتاض، في نظرية النقد، ص53.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص55.

<sup>3</sup> ينظر، المرجع نفسه، ص71، 72.

### السياق والظواهر البلاغية.

أ. عيسات قدور سعد - جامعة تيارت.

أ.د. نور الدين زراي - جامعة وهران.

أ.د. حدوارة محمد - جامعة تيارت.

#### الملخص:

إنّ السياق اللغوي وغير اللغوي مما يعين على إدراك المعنى وفهم النصوص؛ سواء في مجرى الدلالة لغة أو استعمالاً؛ حالاً أو مقالاً؛ بحيث يلتقي مع الظواهر البلاغية التقاءً مُحكِّمًا لا يفصمه شيء عن التواصل ولا يمنعه من البلوغ مانع، فظاهرة الفصل والوصل التي عليها مدار البيان عند البلغاء للسياق فيها شأن كبير، ومثلها في ذلك ظاهرة الغرض البلاغي وموقع السياق فيه، وظاهرة التقديم والتأخير وظاهرة الحذف والإضمار وأهميتهما السياقية لدى التوضيح الدلالي وإقامة التحليل النصي والكشف الإيجائي بأفضل ما يمكن المعنى وأقوم ما يتأتى البيان.

#### الكلمات المفتاحية: السياق - الظواهر - البلاغية.

Criticism is the father of Science, by it grouping and moderate. But it may be arbitrony or impressionistic Not subject to standards or elements, there is no solution to do so must be taken l into account conditions of the Constituent national identity and is based on understanding eloquence, statement syntar and exchange, and take into account the inconsistency and hormany and statement with a seep and superficial Now and the full idea and stability without for getting the technical ambignity that is like salt im food. Emphasis on the integrity of the words and their flexibility and non drying with philophical logic in order to give the text its appropriate nature for the smoothness of his statements on the basis of Analysis and mitigation the principle of the text to consider the text and not to jump on with the previem of the language cose density and location

**مقدمة:** لقد صار معلوما للكافة أن السياق يستدعي اختيار حرفا دون حرف، وإيثار أداة لغوية على أخرى من عامة حروف المعاني، فضلا عن الكلمة وتقديمها على سواها، بل ربما نظر في اختيار الألفاظ مكان حرف معين في لفظة لا يوجد في مرادفها، فهو يوليه الاهتمام والتقديم، لمكان ذلك الحرف خصوصيةً ومزيةً، وإذا كان هذا شأن السياق مع الحرف والكلمة، فهو مع الجمل والتراكيب من باب أولى، ومع المعاني والدلالات من جهةٍ أخرى، يقول ابن خلدون في بيان علوم البلاغة الثلاثة شارحا إياها بطريقة تطبيقية: "وقد تريد باللفظ المركب الدلالة على ملزومه كما تقول: زيد كثير الرماد وتريد ما لزم ذلك عنه من الجود وقرى الضيف لأن كثرة الرماد ناشئة عنهما فهي دالة عليهما. وهذه كلّها دلالة زائدة على دلالة الألفاظ من المفرد والمركب وإنما هي هيئات وأحوال الواقعات جعلت للدلالة عليها أحوال وهيئات في الألفاظ كلّ بحسب ما يقتضيه مقامه، فاشتمل هذا العلم المسمى بالبيان على البحث عن هذه الدلالة التي للهيات والأحوال والمقامات وجعل على ثلاثة أصناف: الصنف الأول يبحث فيه عن هذه الهيئات والأحوال التي تطابق باللفظ جميع مقتضيات الحال ويسمى علم البلاغة، والصنف الثاني يبحث فيه عن الدلالة على اللازم اللفظي وملزومه وهي الاستعارة والكناية كما قلناه ويسمى علم البيان. وألحقوا بهما صنفاً آخر وهو النظر في تزيين الكلام وتحسينه بنوع من التّمنيق إِمّا بسجع يفصله أو تجنيس يشابهه بين ألفاظه أو ترصيع يقطع أو تورية عن المعنى المقصود بإيهام معنى أخفى منه لاشارك اللفظ بينهما وأمثال ذلك ويسمى عندهم علم البديع. وأطلق على الأصناف الثلاثة عند المحدثين اسم البيان وهو اسم الصنف الثاني لأنّ الأقدمين أول من تكلموا فيه، ثمّ تلاحقت مسائل الفنّ واحدة بعد أخرى" (1).

وقد استدل غير واحد "بأنّ ثمة ألفاظا تفي بحق ما أقيمت مكانه في البيان العالي إبداعا أو إعجازا مسلّم في بعض وجوه البيان الإبداعي، لكنه لا يكون البتة في البيان القرآني. فما يكون لكلمة اقتضاها السياق المقالي أو المقامي في أفقه أن تفي غيرها بما تفيض هي به من صنوف الدلالة والهدى على لاجبه، فليس في معجم البيان القرآني مترادفات البتة، لا في مفرداته ولا تراكيبه" (2).

### الإشكالية:

فما هي تعالقات السياق مع الظواهر البلاغية، وما حدود التقاطع بينها وبينه في إطار اللغة وإيجاءاتها المتنوّعة في البيان القرآني؟

<sup>1</sup> - عبد الرحمن بن مُجَدِّد بن مُجَدِّد، ابن خلدون أبو زيد، ولي الدين الحضرمي الإشبيلي (ت: 808هـ) "ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر" ت: خليل شحادة، دار الفكر، بيروت، ط2، عام: 1408هـ - 1988م؛ ج1/ص760 - 761.

<sup>2</sup> - مُجَدِّد سالم أبو عاصي "علوم القرآن عند الشاطبي من خلال كتابه الموافقات" دار البصائر - القاهرة، ط1، عام: 1426هـ - 2005م، ص46.

تعريف السياق: لغة: يطلق على:

- 1 - السياقة: يقال "ساق النعم فانسقت، وتَسَوَّقَ القوم: اتخذوا سوقاً. وسوق وأسوق، ونجى العدو الوسيقة والسيقة وهي الطريدة التي يطردها من إبل الحي.
- وساق الله إليه خيراً. وساق إليها المهر. وسقت الريح السحاب، والمحتضر يسوق سياقاً<sup>(1)</sup>. و"الأساقعة: سيرُ الرِّكَابِ لِلشُّرُوجِ. وساقَ بِنَفْسِهِ سِياقاً: نَزَعَ بِهَا عِنْدَ المَوْتِ. تَقُولُ: رَأَيْتُ فلاناً يَسُوقُ سُوقاً أَي يَنْزِعُ نَزْعاً عِنْدَ المَوْتِ، وَإِنَّهُ نَفْسَهُ لَتَسَاقِ. والسِّيَاقُ: نَزْعُ الرُّوحِ"<sup>(2)</sup>.
- 2 - التتابع: "وتساوقت الإبل: تتابعت"<sup>(3)</sup>.
- 3 - السرد: يقال: "وهذا الكلام مساقاة إلى كذا، وجئتك بالحديث على سوقه: على سرده"<sup>(4)</sup>.
- 4 - أدنى الشيء وآخره: يقال: "هو من السوقة والسوق وهم غير الملوك"<sup>(5)</sup>، أي من الطبقة الأدنى التي هي من عموم الناس، ويقال: "فلان في ساقه العسكر: في آخره"<sup>(6)</sup>.
- 5 - الشدة والجد: يقال: "قام على ساق وعلى رجل في حاجتي إذا جد فيها، و"فرع للأمر ساقه وظنوبه" تشمّر له، وقامت الحرب على ساقها"<sup>(7)</sup> أي على شدتها وبأسها.
- وإنما اخترت "أساس البلاغة" لترتيب إطلاقات السياق وتصنيفها، بمزيجته على غيره من المعاجم؛ إذ كان الزمخشري يهتم في كتابه هذا؛ بتداولية الكلمة فهو "لا يكتفي بشرح معنى اللفظة، بل يشير إلى مواطن استعمالها، وذلك بذكرها في سياقات [مختلفة] أو مأثورة من فصيح كلام العرب - شعره ونثره-، وبعنايته الفائقة بالتفرقة بين المعاني الحقيقية والمعاني المجازية"<sup>(8)</sup>، وهذا ما أدّى به إلى عدم الاختصار على "الفصيح من الألفاظ والصحيح من الكلام، وإنما خطأ

1 - محمود بن عمرو بن أحمد، أبو القاسم جار الله الزمخشري (ت: 538هـ) "أساس البلاغة" ت: مُجَدِّ باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط1، عام: 1419هـ - 1998م، ج1/ص484.

2 - مُجَدِّ بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعي الإفريقي (المتوفى: 711هـ) "لسان العرب" دار صادر - بيروت، ط3، عام: 1414هـ، ج10/ص167.

3 - الزمخشري "أساس البلاغة" مصدر سابق؛ ج1/ص484.

4 - المصدر السابق نفسه.

5 - المصدر السابق نفسه.

6 - المصدر السابق نفسه.

7 - الزمخشري "أساس البلاغة" مصدر سابق؛ ج1/ص484.

8 - صلاح الراوي "المدارس المعجمية العربية - نشأتها - تطورها - مناهجها" نشر دار الثقافة العربية، القاهرة، مصر، عام: 1411هـ - 1990م، ص14 - 15.

خطا خطوة [نوعية] بعد ذلك، إذ تحيّر ما وقع في عبارات المبدعين، وانطوى تحت استعمالات المفلقين، .. ومن ثمّ كان تركيزه على توضيح التراكيب [أيضا] دون المفردات [فقط]"<sup>(1)</sup>.

**أنواع السياق:** السياق نوعان اثنان كالاتي:

**1 - سياق غير لغوي:** وتشمله الدراسة لموارد الكلمة واستعمالاتها وتداوليتها، وأسباب ورود النص ونوعية المخاطبين به وظروفه المحيطة وملابساته الواقعة وحاله ومقامه.

**2 - سياق لغوي:** وتحتويه المدرسة النسقية وبحوثها، وهو خاص بما يوجد داخل النص من تساوق العبارات بمقاصدها، وتتابع الألفاظ بمعانيها، وكيفية ترتيبها ونوعية تركيبها وهيئتها المخصوصة، وألوان الاختيارات اللفظية بصورتها الصوتية، وحروفها المتنقاة لتجسيد الدلالة وتحصيل المراد.

### السياق والظواهر البلاغية:

إنّ فهم السياق في إطار البلاغة القرآنية وإعجاز نصوصها، يتحتم بفهم عنصر النظم الكبير ألا وهو السياق، فإنّ الألفاظ مهما بلغ حسنهما من الانتقاء، وشرفها من الاستعمال، ثم أقبلت على المتلقي في سياق معوج وطريقة ترتيب غير منظمة بالشكل الكافي يكون حينها اختلال في الجودة ونقص في الحسن وتعطل في البلاغ، ورب كلمات عادية ليست بالمنزلة العالية تكون بحسن نظامها مؤتية أكلها بقوة وإحكام محققة غرضها بأوفر ما يكون المعنى، ذلك أنّ النّظم يعتمد على طريقة الترتيب المتلائمة مع الغرض البلاغي والسياق اللغوي الذي يحققه ويصدق به بتجليته والقيام بعملية ظهوره، وذلك يستلزم عدم الفصل في مكان الوصل وعدم الوصل حيث لا يجمل في مقام من التعبير، من هنا أطلق السياق على أمرين:

### الأول: السياق وظاهرة الغرض البلاغي:

إنك لتجدّ عامة البلاغيين والمفسرين وشرح النصوص الشعرية وغيرها يقول، هذا كلام ورد في سياق المدح فلا يحسن أن يذكر فيه اللفظ الفلاني، وهذا في ورد سياق الذم فلا تجمل فيه الكلمة المذكورة وتجدهم بناء على ذلك يعللون فيقولون مثلا إنّ مقام الثناء على الممدوح لا يلتقي فيه الذوق مع خشونة التعبير وثقل الكلمات، في حين تنسجم الرقة معه لما بها من سلاسة وحلاوة دون الهجاء المر الذي لا يتصل مع الحلاوة والطرواة بسبيل.

<sup>1</sup> - المرجع السابق نفسه، ص31.



بيد أنّ الأغراض في القرآن أوسع منها في الشعر، لأنّ القرآن أرحب مجالاً للقول والبيان، كونه رسالة إلهية وللإلهية البشرية كافة وليس مجرد تغنٍ فردي وتنفيس شخصي عن حالاتٍ شعورية، فالآيات القرآنية أشمل موضوعاً من الشعر وبالتالي هي أفر أغراض وأكثر مقاصد وغايات، فقد يرد الكلام لغرض إرساء دليل وإقامة حجة، وتوضيح فكرة والتنبيه على خلق، وتشريع حكم وذكر خبر، فتجد المفسرين يقولون هذا ورد في سياق ذكر النعم والامتنان، وذاك في سياق بيان صفات المؤمنين أو الكافرين، وغيرهما في سياق التعجيب والآخر في سياق الترهيب، حتى لتجد تداخلاً بين الغرض والمقام، وتعاوراً في إطلاق أحدهما على الآخر، بيد أنّ كليهما يقصد به السياق في تعبيرات الجميع بلا استثناء.

**والغرض:** هو أن تقول من المعاني وتنظم من الألفاظ ما يحقق الغرض البلاغي دون إخلال باللغة ولا معارضة للنحو ولا مجافاة لحسن الصوت. فهاهنا شروط إذن كالآتي:

### 1 - شروط كلية: بحيث تسري على النص بجملته، أو مجموعة الجمل برمتها، وفيها شرطان:

أ) حسن الصورة السمعية للكلام.

ب) جمال الهيئته التركيبية للألفاظ.

وهذان الشرطان إنما يتناولان في الحقيقة الكيف دون الكم، كما ترى في خلق الإنسان حين قال تعالى: {الذي خلقتك فسواك فعدّلك، في أيّ صورة ما شاء ربّك} فالشأن هنا ليس في الأجزاء المركبة مثلما هو حال الألفاظ والعبارات، وإنما في حسن تنظيمها وتركيبها لتكون في أحسن صورة وأجمل هيئة وأبهى منظر، وتلك كيفية خارجة عن الكمية والحجم. بيد أنّ الجمال والحسن لا يقعان إلاّ وفق آليات، ولا يتحققان سوى بالشرائط التفصيلية، وذلك كالآتي:

### الشروط التفصيلية:

انطلاقاً من الآية السابقة نجد ثلاثة شروط مفصّلة نروم التمثيل بها لما يقابلها في الحقل البلاغي على اعتبار أن الكلام كائن لغوي:

أ) **ملاءمة المادة واختيار عيّناتها (الحلق):** فالله تعالى خلق ولا يكون الخلق إلاّ من مادة مختارة، وقد علمنا أنّه أنشأ الإنسان من الطين، والجان من النار والملائكة من نور، فالمادة المستعملة في الإيجاد والتكوين بصفة عامة هي المحتوى اللفظي من الحرف إلى الكلمة إلى الجملة إلى النص، بمقدار لا ينقص وكمية لا تقل ولا تزيد، محققة الكفاية والاغتناء.

فالخلق إذن يقابل الاختيار في المادة التي يتكون منها المخلوق بحسن انتقائها وملاءمتها لطبيعته (1).

(ب) **التنظيم:** وهو يقوم على أساسين هما التسوية والتعديل: أي فلا بد من استواء أعضاء الكلام، ومواده المشكلة لماهيته الجسمية، بحيث لا ينقص منه عضو ولا جزء وإلا وقع اختلال في التنظيم ووجدت ثغرات في التسوية والبناء، ولهذا قال الله تعالى: { أَفَلَمْ يَنْظُرُوا إِلَى السَّمَاءِ فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَاهَا وَزَيَّنَّاهَا وَمَا لَهَا مِنْ فُرُوجٍ } (2)، أي هي محققة شرط الجمال بالسلامة من العيوب كالفروج أي الشقوق والثغرات، فالتسوية تكون فيما فيه زوجان كعضويين متقابلين من الفونيم مرورا بالمورفيم إلى الجملة، وأما العدل فهو إعطاء كل ذي حق حقه حتى ولو بالتفاضل بين الأعضاء والوحدات المكونة، ولذلك تجد أن جسد الإنسان له رجلان وعينان وأذنان ويدان، ولكن له قلب واحد وكبد واحد ومعدة واحدة لأن ذلك مقتضى التعديل، فالتسوية من المساواة وتكون بين المتناظرين المتقابلين، والتعديل من العدالة وهي تجتمع مع المساواة حيناً وتزيد عليها حيناً آخر، كشأن العدل بين اثنين أو أمرين مختلفين يقتضي العدل بينهما من مراعاة الفروق بينهما وهو ما يستلزم التفاضل بينهما وزيادة أحدهما على الآخر لأن ذلك هو ما يستحقه كل واحد منهما وإن جاء متفاضلاً، وهكذا أمر الكلام كما قلنا من قبل على اعتبار أنه كائن لغوي، فكل تسوية إيجابية عدل، وليس كل عدل تسوية، فهي تقتضيه في جانبها الإيجابي أي ما لم تكن ظلماً، وهو لا يقتضيها بالضرورة، وهذا بخلاف قول بعض الشراح الذين جعلوا كلمة {سواك} في المعنى مثل كلمة {عدلك} غير محددتين وجه الفرق بينهما كالأخفش الأوسط حين قال: "عدّل بعضك ببعضك فجعلك مستويًا" (3)، ففسّر التعديل بالتسوية ثم اكتفى، فكان مقتصرًا على لفظ واحد، في حين عبر القرآن بلفظتين، ومن العيوب البلاغية أن نجعل معناها واحداً على وجه التكرار الذي لا فائدة فيه ولا طائل تحته، وهو مما ينزه عنه كلام الله تعالى.

والحاصل أن التعديل يقتضي وحداتٍ خارجة عن مقابلة أخواتها إذ لا نظير لها من الدوال حتى تسوى بها لتحقيق التماثل والتوازي المشروط في عملية الاستواء، فتلك إذن أعضاء فريدة ضمن مادة التكوين بشرط كان أو لغويًا، ثم تبقى بعد ذلك عملية التركيب.

1 - وقد ورد أن الله تعالى لما أراد خلق آدم عليه السلام، أمر الملك فجاءه بقبضة قبضها من جميع الأرض بما فيها من تراب ورمل وصعيد وحجر، فجاء أبناءه مثلها مختلفين فمنهم الأحمر والأبيض والأسود ومنهم القار المكين ومنهم السهل الطيع ومنهم القابل للأنحساف، وهكذا الشأن في المادة اللغوية فإن الكتاب لما أخذوا منها برمتها دون انتقاء ولا اختيار إلا عند القليلين كان منهم صاحب الكلام الركيك، والتعبير المقبول والبيان العالي، وكان أيضا الشاعر والشويعر والشعور، حسب تقسيم ابن سلام في الطبقات.

2 - ق: 6.

3 - الأخفش الأوسط، أبو الحسن المجاشعي بالولاء، البلخي ثم البصري المعتزلي (ت: 215هـ) "معاني القرآن" ت: الدكتور هدى محمود قراة، نشر مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، عام: 1411هـ - 1990م، ج2/ص570.

ج) التركيب: وهو حسن الهيئة التي تجمع الأعضاء وفق تناسق وانسجام يربطها بشكل يجلب بهاء المظهر وروعة المنظر وجمال الصورة عن طريق وضع الوحدات والأعضاء في مكانها اللائق وموضعها المناسب، دون إغلاق مجال التفاوت بين الصور البيانية أو الإنسانية في نسبة النضارة والجمال.

فهذا كله من ناحية الكيف، ومعلوم أن الكيف ليس صفة مجردة عن موصوفٍ كمي، ولا يمكن أن يقع الكيف أو يَنَمَّ إلا على كم يجسد الكيفية التي تعطيه - بمميزاتها الخاصة - أوصافاً مُزَيَّنَةً وجودةً مُعَيَّنَةً وتفرداً.

أمّا من ناحية الكميّة البيانية والحجم التّعبري؛ فإنّه ينتضمها الشرط الأول من شروط الكيف وهو الخلق الذي يعني إيجاد المادة الصالحة للتكوين المراد، وبناء على ذلك لا بد من العلم بأنّ الشرط المذكور يقوم على عنصرين يتحتم على الناظر التمييز بينهما:

**1 -** تحصيل المادة اللغوية للكلام بحيث لا تغيب أجزاءها، ولا تضيع مفرداتها، فإنّ كثيرا من أهل البلاغة إكتبوا أعوزتهم كلمة فعزلت مسير التعبير وعطلت سمة البيان على أسنة أقلامهم، ورب كلمة واحدة فقط يكون عليها المدار في استنارة الجملة أو ظلامها، كما نجده في بعض الأبيات الشعرية، فتوفر المادة اللفظية شيء لازم لعملية الإبداع التعبيري. الموصول عبر جسر حسن الاختيار إلى ساحة البلاغة .

**2 -** حسن الاختيار والانتقاء من الوفور اللفظي بحيث يكون الاقتناص ملائما لطبيعة السياق الذي يجري فيه الكلام من جهة، وخادما - من جهة ثانية - للمناسبة التي يقتضيها التعديل وتستدعيها التسوية لإقامة الهيكل البياني على أحسن قوام وأجمل صورة. كما هو الشأن في اختيارات الألفاظ عند المتنبي وتوقعه في الكلام على أن البيت له كما في قوله:

يستعظمون أبياتاً نامت بها، \*\* لا تحسُدنَّ، على أن ينأم، الأسد.

لو أنّ نَمَّ قلوبا يعقلون بها \*\* أنساهم الدُّعْرُ ممَّا تحتها الحَسَدَا.

فتأمل و"تدبر قوله (لا تحسُدنَّ) ولو كان غير المتنبي .. لقال: (لا تعجبنَّ) أو ما يقرب من ذلك"<sup>(1)</sup>، فكأن هذه الكلمة هي توقيع المتنبي على البيت، انتقائه اللفظي المائل في حسن ذوقه وبراعة اختياره.

وبالتالي فالشرط الأول من الخلق المعبر عنه بعنصرين هما الإيجاد وحسن الاختيار من المادة اللغوية الموجودة، أولهما حتمي كمي، وثانيهما ذوقي فني، وقد تنازعه ها هنا أمران، والعبارة بالكيف قبل الكم، مما يجلي لنا نسبة الكم في حجم بلاغة النصوص، وأنها تبلغ السدس على تعبير الرياضياتيين.

<sup>1</sup> - محمود مُجَدُّ شَاكِر "المتنبي" شركة القدس، عام: 1407هـ - 1987م، ص176.

ذلك أننا ذكرنا كيفيا ثلاثة شروط، قسمنا أولها نصفين أحدهما للحجم، فصار الثلث مقسوما إلى شطرين، فتلك حقيقة الأسداس، وتلك في الوقت نفسه عملية الإبداع بالحقيقة والأساس.

والحق أنَّ السياق في تمثلاته الواقعية يتحقق بالشروط السابقة جميعا، إذ هو عبارة عن كيفية سوق الألفاظ ورعايتها والقيام على تتابعها إلى منتهاها، كشأن راعي الغنم سياقة وعناية، فمن حيث المبدأ تنزيلا للألفاظ واحتواءً، ثم تعديلا واستواءً، إلى المنتهى تركيبا واجتزاءً. فهذه حقيقة السياق كونه روحا سارية في النص كله من أوله إلى آخره.

ويشتمل ذلك على فوائد منها:

#### أ / فاعلية السياق في تنوع التوجيه الدلالي:

إنَّ الدلالة تحتاج دائما إلى ألفاظها الخاصة بكل مقام، ويحتاج المقام إلى تراكيب خاصة بكل سياق، ويحتاج السياق إلى جو تعبيرى خاص بكل مقصد عاما كان أو خاصا من مقاصد الناص، وهو في القرآن الحكيم يتجلى بما لا يدرك مدها، ولا يُبلَّغُ منتهاها، إذ صاحب النص هنا هو الحكيم الخبير، القائل: { كِتَابٌ أُحْكِمَتْ آيَاتُهُ ثُمَّ فُصِّلَتْ مِنْ لَدُنْ حَكِيمٍ خَبِيرٍ }<sup>(1)</sup>، فقال أحكمت يعني في المعاني والمقاصد العامة الكبرى، والخاصة الصغرى، وحددت الغاية مسبقا لأن المتكلم لا يبدأ في الكلام حتى يحدد مطلوبه، ثم يشرع فيه ليحقق مقصوده، فالمطلوب هو الغاية المنشودة قبل أي حرف أو كلمة، فإذا تكلم الإنسان فإنه مهما كان بليغا مفوَّها لا يعرف مسبقا الألفاظ والكلمات التي سوف يقولها وإنما يكتفي هاهنا بالعمومات المقدسية واللفظية، ذلك حتى ولو كان في مقام تحرير كتاب أو تعديل قصيدة، الأمر الذي يوجه كثيرا إلى التبديل فصلا عن التعديل، وإلى تغيير العبارات والكلمات أو الاستغناء عن بعضها، وبالتالي أفادتنا عبارة { أحكمت آياته }، أي معانيه في ألفاظها، على وجه التفصيل لا مجرد العموم، ثم فصَّلت كل آية فيما يناسبها من سياق، ويلائمه من مقام، ويجانسها من صورة، ولا أحد مطلقا سوى الله يمكنه تنظيم أشياءه الكلامية وإيجادها لفظا قبل تركيبها، وهو أحد وجوه ما أوماً الله تعالى إليه إذ قال { ألم }، { ألر }، { طسم }، { حم }، { ق }، { عسق } { كهيعص }، فكأنَّه يخبرنا بأن ما سوف تسمعون وتقرأونه مفصل مسبقا بحروفه قبل كلماته، بل حتى بنسبة الحروف ومقدارها، ولذلك ذكر بعض العلماء أنَّ الحروف المقطعة في أوائل السور كل ما ذكر منها في سورة مثل { طس } في سورة النمل فإنَّ حرفا الطاء والسيس هما الأكثر ورودها في آياتها، وهكذا

<sup>1</sup> - هود: 1.

الشأن مع باقي السور التي وردت فيها هذه الحروف الأربعة عشر المجموعة في قولهم: "طرق سمعك النَّصِيحَه" (1). فلا مطمح لمضاهاته ولا مطمح لمجاراته فضلاً عن تعديده أو تحديه أو محاولة غلبته وسبقه! إنَّ تركيب القرآن إذن؛ لا ككلام البلغاء، فالبلوغ حتى لو حرر نصّه فذلك كائنٌ في مساقٍ واحد، ولا يستطيع أن يفصل العبارات المحكمة المعاني بعضها عن بعض، ثم يرتبها في شكل هندسي تعبيرى يضع فيه كل جملة في مكانها من المخطط البياني المرسوم، فتأخذ زاويتها المعينة، وموقعها الخاص من الرقعة في مبنى الكلام. وأنت ترى مخابر التقنية، ومؤسسات التصنيع كيف يتم تركيب أجزاء الآلة، لا يكون ذلك إلا بعد تحديد التصور الدقيق عن ماهيتها جميعاً ثم تتم إيجاد كل قطعة على حدة ولو كانت صغيرة جداً كالحرف أو صفة للحرف أو الحركة بالنسبة للغة؛ ليكون التركيب لكل منها في مكانها اللائق ومقامها المحقق لهيئتها الموافقة للمخطط الهندسي العلمي المرسوم.

فهكذا -ولله المثل الأعلى في ذاته وصفاته وكلامه- هو الصورة التقريبية لمجموع آيات القرآن، ولذلك قال عز من قائل: {كتاب} أي بكليته وشموله، {أحكمت آياته} جميعها في مخطط فائق الدقة فأوجدت كل آية على حدة، ثم ركبت فيما يناسبها من مكان أو مقام يحقق المطلوب السياق الذي يجري فيه المقام، أو الرسم الذي تمر فيه الخطوط إلى مقاصدها بتساوق واتساق واعتدال بما يحقق الهيكل المنشود، والبناء المقصود، والغاية المطلوبة من وراء البيان. فالسياق حينئذٍ؛ إن هو إلاَّ مخطط تجتمع فيه الخطوط البيانية الخاصة والعامة، أي التفصيلية ومعها البنود أو الخطوط العريضة للتعبير، مما يمكننا أن نقول -من وحي المنطق الرياضي الذي يجمعه الإحكام المذكور في قوله {أحكمت آياته}- وكلنا يقين بأنَّ موقع الكلمة في القرآن هو موقع هندسي حسابي، بحيث تشكل منه خصوصية المكان الذي لا يمكن تعويضها بغيرها فيه، لأنها عبارة عن نقطة في معلم تجسدها إحداثيات حسابية بيانية، ولذلك لا يمكن استبدالها بسواها، فقوله تعالى عن البقرة {فأقع لوئها} لا يستطيع أحد أن يجعل بدلها كلمة أخرى، فهي والحالة هذه لا تحقق المعنى كله مهما كانت مرادفة لها بقوة، لأن الحساب في القرآن دقيق فائق الدقة جداً.. جداً، إلى درجة لا توصف ولا تُثنَّيْل، فمهما بدا لنا أننا قرينا الفهم وشرحناه بكلمة أو بجملة فإنه لا يصل إلى حد التوافق بين ما في الشرح وما في القرآن بلاغة وإعجازاً.

فكلمة "فأقع" أي صافٍ "خالص لوئها. و"الفقوع" في الصفر، نظير النصوص في البياض، وهو شدته وصفاءه" (2)، ومنه قول "البَيْدِ، فِي الْأَصْفَرِ الْفَاقِعِ: سُدُّماً قَدِيماً عَهْدُهُ بِأَنِّيْسِهِ \*\*\* من بين أَصْفَرِ فَاقِعٍ وَدِفَانٍ" (1).

1 - والنصيحة هنا بالهاء وليست بالتاء لأجل أن تستقيم العبارة مع الحروف، ولربما كان من الأفضل - تفادياً لأي خطأ يمكن وقوعه، واجتناباً للحاجة إلى التنبيه عليه في أن يحسب المبتدئ الهاء تاءً- أن لو جمعت في عبارة أخرى، حتى ولو كانت أقرب معنى إلى الأولى كقولنا: "سمعك طرفه النَّصِيح" وبذلك يزول الإشكال ويُؤمن الخطأ ولا يكون احتياج إلى تنبيهه.

2 - الطبري "جامع البيان" ت: محمود شاكر، ج2/ص201.

فقوله تعالى: {صفراء فاقع لونها} ليس كما قيل قي تفسيرها بأن صفراء يعني سوداء اعتماداً على أنّ الإبل توصف بذلك فيقال إبل صفر يعني سود، وذلك إن وصفت الإبل به، فليس مما توصف به البقر. مع أن العرب لا تصف السواد بالفقوع، وإنما تصف السواد -إذا وصفته- بالشدة بالحلوكة ونحوها، فتقول: "هو أسود حالك وحنالك وحلكوك، وأسود غريب ودجوجي" - ولا تقول: هو أسود فاقع. وإنما تقول: "هو أصفر فاقع". فوصفه إياه بالفقوع، من الدليل البين على خلاف التأويل الذي تأول قوله: (إنها بقرة صفراء فاقع) المتأول، بأن معناه سوداء شديدة السواد<sup>(2)</sup>.

وهذه بعض الفروق بين لفظة "فاقع" وسواها، فهي تمتاز عن غيرها بما يأتي:

- 1 - أنها دفعت الإيهام إذ الفقوع للبقر لا يكون سواداً.
- 2 - دلالتها على الصفاء من جهة، والشدة والخلوص من جهة أخرى.
- 3 - أن الفقوع من الفقاعة وهو ما يشي بانقفاع الأمر وهوله وتحصيله للانبهار، لأنّ "الفاقعة: الداهية، والجمع: الفواقع، وتقول: كُلبٌ بافِعةٌ مَمْنُوٌ بفاقِعة" (3).
- 4 - أن معنى الانبهار الذي فيها مناسب لما بعده من قوله {تسر الناظرين}.
- 5 - أن معناها مقدمة حسنة للتصوير لأنها ذكر الفقوع ميزة لا كالكلمات المتسعة التداول، وهو ما يشي بالخصوصية والامتياز.

#### ب / مناسبة الكلم في العربية للسياق:

قد يقتضينا السياق مراعاة اختيار الكلمات للتعبير بما فنقدم هذه ونؤخر تلك بحيث ننتقي لفظاً ولا نعبر بسواه مما هو من أمثاله وأشباهه مرادفاً كان أو قريباً من المعنى، ويحدونا البيان إلى مراعاة السياق الذي يجري الكلام فيه فنختصر حيث مقام الاختصار متوارد، ونفصل ونشرح ونزيد حيث المقام يستدعي ذلك ويسوق إليه، وفي ذلك كله ننظر إلى الدلالة فنجدها تتعدد وتمدد، وتقصّر وتطول بحسب ما يناسب السياق ويلائمه، ويوافق المقام ولا يصادمه، فتغدو المعاني منسجمة مع الألفاظ انسجاماً طبيعياً قوياً على هيئة الطبيعة التي يجب أن تكونها، فلا نقص ولا إخلال ولا زيادة ولا إملا، لدرجة أن تتوجه الدلالة عاملة في تحقيق غايتها وكأنها تمشي على الصراط البياني لا تنحرف عنه ذات يمين أو شمال، وهذا المفهوم هو الذي يجسد لنا كيفية توجه الدلالة توجهها صارماً، وهو مرن في الوقت نفسه، لأنه ملائم لطبيعتها التي يقتضيتها سياق البيان وخصوصية المقام لبلوغ الغاية.

1 - محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني، أبو الفيض، الملقب بمرتضى، الزبيدي (ت: 1205هـ) "تاج العروس من جواهر القاموس" ت: مجموعة من المحققين، نشر دار الهداية، بدون، ج 21/ص 509.

2 - الطبري "جامع البيان" ت: محمود شaker، ج 2/ص 201.

3 - محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني، أبو الفيض، الملقب بمرتضى، الزبيدي (ت: 1205هـ) "تاج العروس من جواهر القاموس" ت: مجموعة من المحققين، نشر دار الهداية، بدون، ج 21/ص 509.

وعلى ذلك فلا يمكن أي دلالة أن تقوم مقامها، ولا أن تشترك معها إلا انفصلت هي عنها بطريق خاص وصراط معين ووجهة لا يذهب معها فيها غيرها.

### ج / مراعاة التقديم والتأخير:

الحق أن "فن التقديم والتأخير فن رفيع يعرفه أهل البصر بالتعبير والذين أوتوا حظاً من معرفة مواقع الكلام وليس ادعاء يُدعى أو كلمة تقال.

وقد بلغ القرآن الكريم في هذا الفن - كما في غيره - الذروة في وضع الكلمات الوضع الذي تستحقه في التعبير بحيث تستقر في مكانها المناسب. ولم يكتف القرآن الكريم في وضع اللفظة بمراعاة السياق الذي ودرت فيه بل راعى جميع المواضع التي وردت فيها اللفظة ونظر إليها نظرة واحدة شاملة في القرآن الكريم كله. فترى التعبير متسقاً متناسقاً مع غيره من التعبيرات كأنه لوحة فنية واحدة مكتملة متكاملة. إن القرآن الكريم دقيق في وضع الألفاظ وحرصها بجنب بعض دقة عجيبة فقد تكون له خطوط عامة في التقديم والتأخير، وقد تكون هناك مواطن تقتضي تقديم هذه اللفظة أو تلك، كل ذلك مراعى فيه سياق الكلام والاتساق العام في التعبير على أكمل وجه وأبهى صورة" (1).

### د / السياق والتمهيد للمعاني:

قال تعالى: {وَلَنَبْلُوَنَّكُمْ بِشَيْءٍ مِّنَ الْخَوْفِ وَالْجُوعِ وَنَقْصٍ مِّنَ الْأَمْوَالِ وَالْأَنْفُسِ وَالثَّمَرَاتِ وَبَشِّرِ الصَّابِرِينَ} (2) "ولما كان السياق مرشداً إلى أن التقدير: فأندر من لم يصبر، ولكنه طوى إشارة إلى إجلال الذين آمنوا عن أن يكون فيهم من لم يصبر عطف عليه إرشاداً إليه وحثاً على الصبر ثم ذكر الموجبين للنصر قوله: {وبشر الصابرين} (3).

وقال عزّ من قائل: {الْحُجُّ أَشْهُرٌ مَّعْلُومَاتٌ فَمَنْ فَرَضَ فِيهِنَّ الْحُجَّ فَلَا رَفَثَ وَلَا فُسُوقَ وَلَا جِدَالَ فِي الْحُجِّ وَمَا تَعَلَّوْا مِنْ حَيْرٍ يَعْلَمُهُ اللَّهُ وَتَزَوَّدُوا فَإِنَّ خَيْرَ الزَّادِ التَّقْوَى وَاتَّقُونِ يَا أُولِي الْأَلْبَابِ} (4)، "ولما علم من ذلك أن التقدير: فأكثرنا من الزاد مصحوباً بالتقوى وكان الإنسان محل النقصان فكان الإكثار حاملاً له في العادة على الطغيان إلا من عصم الله وقليل ما هم قال سبحانه وتعالى مؤكداً لأمر التقوى مشرفاً لها بالإضافة إلى نفسه الشريفة تنبيهاً على الإخلاص لأجل ذاته السنية لا بالنظر إلى شيء من رجاء أو خوف أو اتصاف بحج أو غيره عاطفاً على ما أرشد إلى

1 - يُنظر؛ فاضل بن صالح بن مهدي بن خليل السامرائي "أسرار البيان في التعبير القرآني".

2 - البقرة: 155.

3 - البقاعي "نظم الدرر في تناسب الآيات والسور" مصدر سابق؛ ج2/ص256.

4 - البقرة: 197.

تقديره السياق: {واتقون} أي في تقواكم بالتزود، وزاد الترغيب فيها بقوله: {يا أولي الألباب} أي العقول الصافية والأفهام النيرة الخالصة التي تجردت عن جميع العلائق الجسمانية فأبصرت جلاله التقوى فلزمتها" (1).

#### هـ / السياق وتوجيه المعنى وتحديداه:

قال المولى عز وجل: { الَّذِينَ يَأْكُلُونَ الرِّبَا لَا يَقُومُونَ إِلَّا كَمَا يَقُومُ الَّذِي يَتَخَبَّطُهُ الشَّيْطَانُ مِنَ الْمَسِّ ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُوا إِنَّمَا الْبَيْعُ مِثْلُ الرِّبَا وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا فَمَنْ جَاءَهُ مَوْعِظَةٌ مِنْ رَبِّهِ فَانْتَهَى فَلَهُ مَا سَلَفَ وَأَمْرُهُ إِلَى اللَّهِ وَمَنْ عَادَ فَأُولَئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ } (2).

"ولما كان السياق بما أرشد إليه التعليل بقوله: {ذلك بأنهم قالوا} دالاً على أن الآية في الكفرة وأن

المراد بالأكل الاستحلال أكد ذلك بقوله: {فله ما سلف} أي من قبيح ما ارتكبه بعد أن كان عليه ولا يتبعه شيء من جريرته لأن الإسلام يجب ما قبله" (3)، ولما كان الأمر إذن مبنياً على خطاب الكفرة، قال متابعا {ومن عاد} أي رجع عن رأيه وفعل فعلته الشنعاء وتعامل بالربا مرة أخرى على وجه تحليله وكأنه مثل البيع الحلال، {فأولئك أصحاب النار هم فيها خالدون}، والخلود لا يكون إلا للكفار، ثم هو يقتضي بالمخالفة لحكم شرعي استحلاله حتى يكون مخرجاً من الملة لا مجرد معصية تنقص الإيمان.

#### و / السياق وحمل الدلالة على جميع المعاني:

يقول ابن عاشور: "فمُخْتَلَفُ الْمَحَامِلِ الَّتِي تَسْمَحُ بِهَا كَلِمَاتُ الْقُرْآنِ وَتَرَائِكُهُ وَإِعْرَابُهُ وَدَلَالَتُهُ، مِنْ اشْتِرَاكِ وَحَقِيقَةِ وَجْازٍ، وَصَرِيحٍ وَكِنَايَةٍ، وَبَدِيعٍ، وَوَصْلٍ، وَوَقْفٍ، إِذَا لَمْ تُفْضِ إِلَى خِلَافِ الْمَقْصُودِ مِنَ السِّيَاقِ، يَجِبُ حَمْلُ الْكَلَامِ عَلَى جَمِيعِهَا كَالْوَصْلِ وَالْوَقْفِ فِي قَوْلِهِ تَعَالَى: {لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ} (4)، إِذَا وَقَفَ عَلَى لَا رَيْبَ أَوْ عَلَى فِيهِ" (5).  
لقد قلنا إنَّ السياق مع البلاغة يلتقيان بقوة وتلاحم، وتناولنا بالحديث السياق وظاهرة الغرض البلاغي أولاً، ثم ندلف إلى ما بعده.

#### الثاني: السياق وظاهرة الفصل والوصل:

لقد ذكر الجرجاني مزية الفصل والوصل لدرجة قوله إنَّ العلماء "جعلوه حُدّاً للبلاغة، فقد جاء عَنْ

بعضهم أنه سُئِلَ عنها فقال: "مَعْرِفَةُ الْفَصْلِ مِنَ الْوَصْلِ" (1).

1 - البقاعي "نظم الدرر في تناسب الآيات والسور" ج3/ص146-147.

2 - البقرة: 275.

3 - البقاعي "نظم الدرر في تناسب الآيات والسور" مصدر سابق؛ ج4/ص132.

4 - البقرة: 2.

5 - مُجَدُّ الطَّاهِرِ بْنِ مُجَدُّ بْنِ مُجَدُّ الطَّاهِرِ بْنِ عَاشُورِ التُّونِسِيِّ (ت: 1393هـ) "تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير

الكتاب المجيد" الدار التونسية للنشر - تونس، عام 1984 هـ، ج1/ص97.



**تعريف الظاهرة:** هي "العلم بما ينبغي أن يُصنَع في الجمل من عطف بعضها على بعض، أو ترك العطف فيها والمجيء بها منثورة، تُستأنف واحدة منها بعد أخرى" (2).

أهميتها: تتجلى في أمور على وجه الاختصار في أنها (3):

1 - من أسرار البلاغة.

2 - لا تتأتى إلا لقوم أتوا فنا من المعرفة الفريدة في ذوق الكلام.

3 - هي الدرجة العليا في السلم البلاغي لا يصلها أحد إلا كَمَل لسائر معاني البلاغة.

ولا شك أن تساوق الكلام وتتابعه وعدم اختلال تراكيبه وصلا وفصلا وعطفا وإسنادا لا يتم إلا

بسلامة السياق وعدم انقطاع الاستمرارية البلاغية التي إذا انقطعت ظهرت الفجوات في صلب الكلام ورجعت عليه بالفراغ البياني.

والحق أن هذا مما يدل على تعلق السياق حتى بالحروف التي لا يعبأ بها المتلقي، وخاصة حروف العطف وأصل بابها الواو، وقد شَبَّهتها من قديم بأساس عمارة شاهقة أو بناء فخم، يراه المعجبون فلا ينظرون منه سوى أماكن الزخرفة والتزيين، والمهندسة وشكل البناء، ثم يعبرون عن إعجابهم ومواطن الدهشة من نفوسهم، ولا أحد يذكر متانة الأساس الذي بني عليه، والذي لولاه لخرَّ البناء وتداعى هاويا إلى حطام، فكذلك العطف داخل التعبير كل الجمل تقوم عليه ولا تقف بدونها ولا يمكن إرداف جملة على أخرى بغير الاستعانة به والرجوع إليه، مع أنه لا أحد يتعجب لك في انبهاره بحسن كلام من حرف العطف ويأخذ في التريث لتمتع بجماليته البيانية أو موقعيته اللافتة داخل الخطاب، كلاً؛ بل الجميع يمرّون عليه مرور الكرام، بيد أن الناقد الخريت، وأهل البلاغة العالية والتذوق الصحيح من خلص العارفين بأسرار الكلام، يدركون جيداً أهميته ويعلمون قيمته وأثره، فيرتبطون به ويولونه عنايتهم معطينه قسطاً معتبراً من النظر والتأمل، كونه الرباط الوثيق الذي يشد أعضاء الكلام في سلك واحد، فما أهونه عند العامة والغافلين، وما أعظمه عند الخاصة المتبيّطين.

وإذا إنَّ العطف معنويًا كان أو حرفياً بمنزلة الخيط الذي يعقد كل مرة لحمي الحبات العقد من الانفراط، فإنَّ السياق حينئذٍ يلتقي معه بكل سبيل كما هو ظاهر، ويعتبر العطف خلاله لُحمة بين شريف ونبيل من المعنى الباهر،

1 - عبد القاهر الجرجاني "دلائل الإعجاز" مصدر سابق؛ ص 222.

2 - المصدر السابق نفسه؛ ص 222.

3 - الجرجاني "دلائل الإعجاز" مصدر سابق؛ ص 222.

كما تراه في عند العطف بالفاء، "وذلك ما كان مثل قول الأَوَّل، ومثَّل به أبو بكر الصِّدِّيقُ رضوانُ الله عليه حين أتاه كتاب خالد بالفتح في هزيمة الأعاجم:

تَمَنَّا لِيَلْقَانَا بِقَوْمٍ \*\* تَخَالُ بِيَاضَ لِأَمِهِمُ السَّرَابَا.

فقد لاقيتنا فرأيتَ حَرْباً \*\* عَوَاناً تَمْنَعُ الشَّيْخَ الشَّرَابَا.

انظر إلى موضع "الفاء" في قوله: \*فقد لاقيتنا فرأيت حرباً\*<sup>(1)</sup>.

فالواو مثلاً تشرك الثاني مع الأول في المعنى، فلا بد عند التسوية في المعنى والحكم، من مراعاة الانسجام الدلالي الذي تقتضيه الواو بين المعطوف والمعطوف عليه، وبذلك يبقى البيان محفوظاً بفضل هذا العطف العظيم أثره، والذي قد يغيب إزاءه عن المتلقي نظر، فيمر عليه مرور الكرام، "ومن ههنا عابوا أبا تمام في قوله:

لا والذي هُوَ عَالِمٌ أَنَّ النَّوَى \*\* صَبْرٌ وَأَنَّ أبا الحُسَيْنِ كَرِيم.

وذلك لأنه لا مناسبة بين كرم أبي الحسين ومرارة النوى، ولا تعلق لأحدهما بالآخر، وليس يقتضي الحديث بهذا الحديث بذلك.

واعلم أنه كما يجب أن يكون الحديث عنه في إحدى الجملتين بسبب من الحديث عنه في الأخرى، كذلك ينبغي أن يكون الخبر عن الثاني مما يجري مجرى الشبيه والنظير أو التقيض للخبر عن الأول. فلو قلت: "زيدٌ طويلُ القامة وعمرو شاعرٌ"، كان خُلُقاً، لأنه لا مُشَاكَلَةٌ ولا تَعْلُقٌ بين طول القامة وبين الشعر، وإنما الواجب أن يقال: "زيد كاتب وعمرو شاعر"، و"زيد طويل القامة وعمرو قصير"<sup>(2)</sup>.

فالخروج من جملة إلى أخرى لا علاقة لها بها ولا ارتباط، هو نفسه الخروج من سياق إلى آخر قبل إتمام الأول، وذلك هو الانقطاع في السيل والنضوب في ماء البلاغة وتوقف السلاسة والانسباب، وانحباس البيان عن الجريان، وانفصال النهر عن المصب.

ولا يدخل في ذلك؛ ما يسمى الفصل والاستئناف كما في "قول ابن الدمينية:

أبيني أفي يمني يديك جعلتني \*\* فأقرح، أم صَبْرَتِنِي فِي شِمَالِكِ.

أَبِيْتُ كَأَيِّ بَيْنَ شَقِيئِينَ مِنْ عَصَا \*\* حِذَارَ الرَّدَى، أَوْ خَيْفَةَ مِنْ زِيَالِكِ.

تَعَالَلْتِ كَيْ أَشْجَى، وَمَا بِكَ عَلَّةٌ \*\* تُرِيدِينَ قَتْلِي قَدْ ظَفَرْتَ بِذَلِكَ.

انظر إلى الفصل والاستئناف في قوله: تُرِيدِينَ قَتْلِي، قد ظفرت بذلك"<sup>(3)</sup>؛ فإنه ركب من البلاغة مركب الملوك. وأحسن منه قوله تعالى: {كَأَنَّهُمْ يَوْمَ يَرُونَ مَا يُوعَدُونَ لَمْ يَلْبُثُوا إِلَّا سَاعَةً مِنْ نَهَارٍ بَلَاغٌ} <sup>(4)</sup>، فالجملة انتهت عند

<sup>1</sup> - عبد القاهر الجرجاني "دلائل الإعجاز" مصدر سابق؛ ص 89.

<sup>2</sup> - عبد القاهر الجرجاني "دلائل الإعجاز" مصدر سابق؛ ص 225.

<sup>3</sup> - الجرجاني "دلائل الإعجاز" مصدر سابق؛ ص 99.

<sup>4</sup> - الأحقاف: 35.

كلمة نهار، ثم قال الخطاب "بلاغٌ" أي هذا بلاغ، على جهة الاستئناف بعد الفصل، وهي فذلكة بيانية رائعة، لكونها خبر مبتدأ محذوف، "عَلَى طَرِيقَةِ الْعُنْوَانِ وَالطَّلَعِ نَحْوِ مَا يُكْتَبُ فِي أَعْلَى الظَّهِيرِ: «ظَهِيرٌ مِنْ أَمِيرِ الْمُؤْمِنِينَ»، أَوْ مَا يُكْتَبُ فِي أَعْلَى الصُّكُوكِ نَحْوِ: «إِبْدَاعٌ وَصِيَّةٌ»، أَوْ .. مَا يُكْتَبُ فِي أَعْلَى الْمُنَشُورَاتِ الْقَضَائِيَّةِ وَالتَّجَارِيَّةِ كَلِمَةً: «إِعْلَانٌ» ... وَالجُمْلَةُ مُسْتَأْنَفَةٌ اسْتِغْنَاءً ابْتِدَائِيًّا عَلَى طَرِيقَةِ الْفَذْلِكَةِ وَالتَّحْصِيلِ مِثْلُ جُمْلَةٍ { تِلْكَ عَشْرَةٌ كَامِلَةٌ } (1)، { تِلْكَ أُمَّةٌ قَدْ حَلَّتْ } (2) (3).

### ثالثا: السياق بين الظواهر والمضمرات (علم المعاني):

إنَّ الدلالة قد يوكل بيانها إلى السياق بحيث يقوم هنا بدور بلاغي كبير لأنه يحقق الإيجاز في التعبير، فتأتي البلاغة معتمدة الإقلال متخذة الاقتصاد في الكلمات بحيث تعطيك طرفا من المعنى وتوكل فهم الباقي منه إلى السياق يدل عليه ويستخرجه ويبيِّنُ عنه. فهما وجد من إضمار عوامل السياق يسد الثغرة سدا طبيعيا سلسا لينا، ويملاً الفراغ ملاً حتمياً مؤنسا مؤذنا بالدلالة الخفية مظهر المدلول الغائب، كونه يطالب التراكيب بالتنظيم والمعنى بالانسجام؛ حتى يأتي المطلوب من وحي العقل والاستلزام؛ بما يقوِّم البيان عن طريق إضافة ما يحتاج إليه من المادة المعنوية التي ترفعه إلى ذروة الإحسان والإجادة.

يقول الجاحظ: "والدلالة الظاهرة على المعنى الخفي هو البيان، ... والبيان اسم جامع لكل شيء كشف لك قناع المعنى، وهتك الحجاب دون الضمير، حتى يغضي السامع إلى حقيقته" (4). وهذا ما دعاني إلى أن أقول يوما [الكامل]:  
نُحِجُ الْجَوَاحِظَ فِي الْإِبَانَةِ أَصُوبَ \* سِيَاقٌ مَعْنَى لِلْبَعِيدِ يُقَرَّبُ.  
تَعْبِيرٌ نَصِّ ظَاهِرٍ عَنِ كُلِّ مَعْنَى \* حَيٌّ فِي الْخَفَاءِ هُوَ الْبَيَانُ الْأَنْسَبُ (5).  
والحق أن البلاغيين تكلموا كثيرا عن بلاغة الحذف، فإن يكن في الناس أحد ذهل عن المعوِّض اللغوي الأساس (6) (6) للمحذوفات والمضمرات، فليعلم إذن؛ أنه السِّبَاق.

1 - البقرة: 196.

2 - البقرة: 134.

3 - ابن عاشور "التحرير والتنوير" مصدر سابق؛ ج 26/ص 68.

4 - عمرو بن بحر بن محبوب الكنايني بالولاء، الليثي، أبو عثمان الجاحظ (ت: 255هـ) "البيان والتبيين" دار ومكتبة الهلال، بيروت، عام: 1423هـ، ج 1/ص 82.

5 - عيسات قدور سعد "العفويات" ص 68، مخطوط.

6 - لا يقال الأساسي بالياء، لأنه صفة، "وليس من المعروف عند العرب إضافة ياء النسب التي تفيد الصفة إلى ما هو صفة فعلا"، ينظر؛ د. أحمد مختار عبد الحميد عمر "أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتّاب والإذاعيين" نشر عالم الكتب، بدون، ص 77.

يقول طرفة بن العبد في معلّته [الطويل]:

فإن مت فأنعيني بما أنا أهله\*\* وشقي على الجيب يا ابنة مَعْبِد.

و"معلوم أنه لا يكلفها نعيه والبكاء عليه بعد موتها إذ التكليف لا يصح إلا مع القدرة، والميت لا قدرة فيه، بل لا حياة عنده" (1)، و"البيت شاهد على الإيجاز بال حذف كما أورد ابن جني فالأصل "فإن مت قبلك" وحذف قبلك لأنها مفهومة من السياق" (2).

وذلك إغناء عن كثير من التفصيل بلا طائل، وكبير من التطويل بلا فائدة، بل ربما كان ذلك تهويشا وتشويشا وضرا على الفهم، فإنه قد "توجد خلافات كثيرة بين المتكلمين الأفراد، وإن التفرقة بين Light housekeeper و Lighthouse keeper ربما يثير الدهشة، ولكنه في نفس الوقت لا يقدم إلا معلومات ضئيلة صافية، فاللغة تعتمد إلى حد كبير على السياق لتحقيق التفاهم، وهي تتضرر كثيرا بذكر التفصيلات والخصائص الدقيقة التي نادرا ما يلاحظها السامع" (3).

إنّ الذي يدخل في الموضوع الحذف والاختصار بلاغةً وبيانا؛ "ما حذف وأصله أن يذكر، كحذف حرف أو فعل أو اسم مما أصله أن يذكر، كما يدخل فيه في ما ذكر في موطن، ولم يذكر في موطن آخر يبدو شبيهاً به لأن الموطن اقتضاه، فهما إذن؛ نوعان:

#### النوع الأول: ما حُذِفَ وأصله أن يُذكَر:

قوله تعالى: {إِلَّا الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْهُمْ فَلَا تَحْشَوْهُمْ وَاخْشَوْنِي} (4). وقوله: {الْيَوْمَ يَنْسَى الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ دِينِكُمْ فَلَا تَحْشَوْهُمْ وَاخْشَوْنِي} (5). وقوله: {فَلَا تَحْشَوْا النَّاسَ وَاخْشَوْنِي} (6).

1 - فقد "ذكر الياء في {اخشوني} في آية البقرة، وحذفها واجتزأ بالكسرة في آيتي المائدة، وذلك أن السياق في البقرة يستدعي تحذير المسلمين من خشية الناس وعدم الالتفات إلى أراجيفهم، كما يستدعي توجيههم إلى مراقبة الله تعالى وخشيته أكثر بكثير مما في المواطنين الآخرين، وذلك أن السياق في البقرة في تبديل القبلة من بيت المقدس إلى المسجد الحرام في مكة، وقد أرجف اليهود والمنافقون بسبب هذا التغيير وأكثروا القول فيه، فاستدعى ذلك توجيه

1 - عثمان بن جني الموصلي، أبو الفتح (ت: 392هـ) "سر صناعة الإعراب" دار الكتب العلمية بيروت-لبنان، ط1، عام: 1421هـ-2000م، ج2/ص279.

2 - المصدر السابق نفسه، هامش: 2.

3 - أحمد مختار عمر "أسس علم اللغة" نشر: عالم الكتب، ط8، عام: 1419هـ-1998م، ص258.

4 - البقرة: 150.

5 - المائدة: 03.

6 - المائدة: 44.

المسلمين إلى عدم الالتفات إلى أقوال أعداء الله أو خشيتهم، وإنما عليهم أن يخشوا الله وحده فأبرز الضمير العائد على الله فقال: {فلا تخشوهم واخشوني}... في حين كان سياق الآية الثانية يختلف عن ذلك، فهو يدور على ذكر المحرمات من الأطعمة. قال تعالى: {حُرِّمَتْ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةُ وَالدَّمُ وَلَحْمُ الْخَنزِيرِ} [المائدة: 3] ثم قال: {اليوم يَسَسَ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ دِينِكُمْ فَلَا تَحْشَوْهُمْ وَاخْشَوْنِ} [المائدة: 3] فالكفار يائسون من محاربة الإسلام بعد أن أظهره الله وأعلى كلمته... وكذا الأمر في الآية الأخرى {إِنَّا أَنْزَلْنَا التَّوْرَةَ فِيهَا هُدًى وَنُورٌ يَحْكُمُ بِهَا النَّبِيُّونَ الَّذِينَ أَسْلَمُوا لِلَّذِينَ هَادُوا وَالرَّبَّانِيُّونَ وَالْأَحْبَارُ بِمَا اسْتَحْفَظُوا مِنْ كِتَابِ اللَّهِ وَكَانُوا عَلَيْهِ شُهَدَاءَ فَلَا تَحْشَوْا النَّاسَ وَاخْشَوْنِ} [المائدة: 44]. فانت ترى أن سياق آية البقرة وما فيها من خصومة وملاحقة ومحاجة ومحاربة يستدعي جانباً كبيراً من الخشية، فأظهر الله نفسه طلباً لمراقبته وخشيته وعدم الاكتراث بأقوال المرفجين، بخلاف ما في الآيتين الأخريين.

[2] - ثم انظر طول السياق وتكراره في سورة البقرة فقد بدأ بقوله:

{سَيَقُولُ السُّفَهَاءُ مِنَ النَّاسِ} إلى أن فقال: {وَلَكِنْ أَتَيْتَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ بِكُلِّ آيَةٍ مَّا تَبِعُوا قِبَلَتِكَ} [البقرة: 145]، فأنت ترى أنه أطال القول ههنا، فكان المناسب أن يطيل بذكر الضمير أيضاً وهو المناسب لإطالة السياق بخلاف ما في الآيتين الأخريين" (1).

النوع الثاني: ما ذكر في موطن دون موطن آخر يُشبهه: ومن أمثلته:

الأول: يقول تعالى: {قَدْ كَانَ لَكُمْ آيَةٌ فِي فِتْنَتِ الثَّقَاتِ فِي فَتْنَةِ ثَقَاتٍ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَأُخْرَى كَافِرَةٌ يَرَوْنَهُمْ مِثْلَهُمْ رَأْيَ الْعَيْنِ وَاللَّهُ يُؤَيِّدُ بِنَصَرِهِ مَنْ يَشَاءُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَعِبْرَةً لَأُولِي الْأَبْصَارِ} (2)، فقد قرأ أبو عبد الرحمن تروهم مثلهم بضم التاء وروى علي ابن أبي طلحة يرونهم بضم الياء، وروى ابن نجيح عن مجاهد في قوله جل وعز: {قد كان لكم آية في فتنتين التقتا} قال محمد ﷺ وأصحابه ومشركوا بدر، وأنكر أبو عمرو أن يقرأ تروهم بالتاء، قال: ولو كان كذلك لكان مثليكم.

قال أبو جعفر: وذا لا يلزم، ولكن يجوز أن يكون مثلي أصحابكم، قال ابن كيسان: الهاء والميم في تروهم عائدة إلى {وأخرى كافرة}، والهاء والميم في {مثلهم} عائدة إلى {فتنة تقاتل في سبيل الله}، وهذا من الإضمار الذي يدل عليه سياق الكلام، وهو قوله: {والله يؤيد بنصره من يشاء} فدل على أن الكافرين كانوا مثلي المسلمين في رأي العين" (3).

1 - يُنظر؛ فاضل بن صالح بن مهدي بن خليل السامرائي "أسرار البيان في التعبير القرآني".

2 - آل عمران: 13.

3 - النحاس أحمد بن محمد، أبو جعفر (ت: 338هـ) "معاني القرآن" ت: محمد علي الصابوني، نشر جامعة أم القرى - مكة المكرمة، ط1، عام: 1409هـ، ص361-362-363.

**الثاني:** قوله تعالى: {أَمَّنْ هُوَ قَانِتٌ} <sup>(1)</sup>، ففي هذه الآية "قال الفرّاء: مَنْ قَرَأَ {أَمَّنْ هُوَ قَانِتٌ} مخففاً فمعناه: يا من هو قانت... وقد يكون الألف استفهاماً بتأويل (أم)؛ لأن العرب قد تضع (أم) في موضع الألف إذا سبقها كلام.

قال: ومن قرأها بالتشديد فإنه يريد معنى الألف، وهو الوجه.

فإن قال قائل: فأين جواب {أَمَّنْ هُوَ قَانِتٌ} فقد تبين في سياق الكلام أنه مُضْمَرٌ قد جرى معناه في أول الكلمة إذ ذكر الضال ثم المهتدي بالاستفهام، فهو دليل على أنه يريد: أهذا مثل هذا؟، أو: هذا أفضل أم هذا؟، ومثل هذا كثير في القرآن، وفي كلام العرب <sup>(2)</sup>.

**النوع الثالث: ما حذف وليس حقه أن يذكر:**

فمنه قوله تعالى: {ثُمَّ اتَّخَذْتُمُ الْعِجْلَ مِنْ بَعْدِهِ وَأَنْتُمْ ظَالِمُونَ} [البقرة: 51] فقوله اتخذتم: فعل وفاعل، والعجل: مفعول به أول، لكن أين المفعول به الثاني؟ اتخذتم العجل ماذا؟ اتخذتموه أي شيء؟، لم يذكره الله، لكن معلوم لكل أحد من سياق الآيات في سورة البقرة وطه وغيرها أنهم اتخذوا العجل إلهاً يعبدون من دون الله، فهذا السياق الأول. ثم إن الآية وردت في سياق التشنيع، فكان هو المغزى والسبب في الحذف.

والواقع أن "من طرائق القرآن في التشنيع عدم ذكر الشيء لشناعته، إذ لا يتصور عقلاً حتى يقع لفظاً، فالله لم يقل في القرآن: واتخذتم العجل إلهاً، إذ لا يتصور أن أحداً يعبد العجل بعد أن عرف الله؛ ولهذا لم يأت المفعول الثاني لاتخذ هنا ظاهراً، وإنما أضمر لبيان الشناعة في اتخاذه" <sup>(3)</sup>، فأهمله تحقيراً له وبيانا للهوانه.

**الخاتمة:** إن التعامل مع دلالة الكلام له خطةٌ طويلة يجب على من خاض غمارها أن يُلَمَّ بتفاصيلها، إذ هي مضبوطةٌ بأصول وليست متروكةً للأذواق وما تشاء، ولما تريد الأهواء، ولما يشتهي الزائفون من لي والتواء، وأوّل ذلك:

**1 - أن توافق اللغة.**

**2 - ألا تخرج إلى ما يُناقض السياق، ولا إلى ما هو مبتوت الصلّة بالموضوع وبالجو العام الذي يجول فيه الكلام.**

<sup>1</sup> - الزمر: 9.

<sup>2</sup> - مُجَدِّدٌ بن أحمد بن الأزهرى الهروي، أبو منصور (ت: 370هـ) "معاني القراءات" مركز البحوث في كلية الآداب - جامعة الملك سعود، السعودية، ط1، عام: 1412هـ - 1991م، ج2/ص236.

<sup>3</sup> - صالح بن عواد بن صالح المغامسي: أبو هاشم "سلسلة محاسن التأويل" موقع الشبكة الإسلامية:

<http://www.islamweb.net>

**3 -** وأن يكون لها برهانٌ يؤيدُها كي لا تعارضَ العقل ولا تصطدم بالمنطق ولا تزلَّ إلى ما يخالف الحاصلَ واقعيًا، والثابت تاريخيًا.

ولقد دعا النبي صلى الله عليه و سلم لابن عباس رضي الله عنهما أن يفقهه في الدين ويعلمه التأويل" فلما استنكر بعض الصحابة في خلافة عمر بن الخطاب إدخاله ابن عباس معهم في مجلس العلماء أهل الشورى والرأي أراد أن يعرفهم بقيمته فابتدروهم يوماً قائلاً:

ما تقولون في قول الله عز وجل: { إِذَا جَاءَ نَصْرُ اللَّهِ وَالْفَتْحُ \* وَرَأَيْتَ النَّاسَ يَدْخُلُونَ فِي دِينِ اللَّهِ أَفْوَاجًا \* فَسَبِّحْ بِحَمْدِ رَبِّكَ وَاسْتَغْفِرْهُ إِنَّهُ كَانَ تَوَّابًا } (1)، فقالوا مفسرين بالمعنى الظاهر المتبادر، لكن ابن عباس استطاع الكشف عن المعنى الدفين في النص وأنه إشارة إلى قرب انقضاء أجل رسول الله ﷺ، وتسئى له هذا الفهم الدقيق لأنه ربط النص بسياقه التاريخي، مسقطاً إياه على ما يجوزته من علم و نظر، وذلك هو السياق الثقافي.

فانظر كيف استلَّ ابن عباس ذلك المعنى من الآية، وغاص في دلالتها مستخرجاً ما ترمي إليه إشارة؛ فضلاً عما تدلُّ عليه عبارة. ذلك هو سبيل اقتناء الفوائد الكثيرة من النصوص، والولوج إلى أعماقها دون خلخلة ولا تفكيك، وإنَّ العاقل النَّبيه هو من يدرك النَّبات الضَّارَّ فيقطعُه قبل أن ينمو عَرْسُهُ، ويلقي بيديه أمامه إن تعثَّر لتدراً عنه الضَّرْبَةُ وتمتصَّها قبل أن يضطدِّم بالأرض رأسه، فيخطئ التفسير القائم على الغرض البلاغي الصحيح، ويجانب حقيقة التأويل الرَّجِيح، ملتقياً المعنى الجريح والدلالة الكسيحة.

### ثَبَّتْ المصادر والمراجع:

1. إبراهيم بن عمر بن حسن الرباط بن علي بن أبي بكر البقاعي "نظم الدرر في تناسب الآيات
2. البقاعي، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور" دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، مصر، بدون.
3. أحمد مختار عبد الحميد عمر "أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتَّاب والإذاعيين" نشر عالم الكتب، بدون.
4. أحمد مختار عمر "أسس علم اللغة" نشر: عالم الكتب، ط8، عام: 1419هـ-1998م.
5. الأخفش الأوسط، أبو الحسن المجاشعي بالولاء، البلخي ثم البصري المعتزلي (ت: 215هـ) "معاني القرآن" ت: هدى محمود قراة، نشر مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، عام: 1411هـ - 1990م.
6. صلاح الراوي "المدارس المعجمية العربية -نشأتها - تطورها - مناهجها" نشر دار الثقافة العربية، القاهرة، مصر، عام: 1411هـ - 1990م.
7. عبد الرحمن بن مُحمَّد بن مُحمَّد، ابن خلدون أبو زيد، ولي الدين الحضرمي الإشبيلي (ت: 808هـ) "ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر" ت: خليل شحادة، دار الفكر، بيروت، ط2، عام: 1408هـ - 1988م.

8. عثمان بن جني الموصلي، أبو الفتح (ت: 392هـ) "سر صناعة الإعراب" دار الكتب العلمية بيروت-لبنان، ط1، عام: 1421هـ-2000م.
9. عمرو بن بحر بن محبوب الكناي بالولاء، الليثي، أبو عثمان الجاحظ (ت: 255هـ) "البيان والتبيين" دار ومكتبة الهلال، بيروت، عام: 1423هـ.
10. عيسات قدور سعد "العفويات" مخطوط.
11. مُجَدُّ الطاهر بن مُجَدُّ بن مُجَدُّ الطاهر بن عاشور (ت: 1393هـ) "تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد" الدار التونسية للنشر، تونس، عام1984هـ.
12. مُجَدُّ بن أحمد بن الأزهري الهروي، أبو منصور (ت: 370هـ) "معاني القراءات" مركز البحوث في كلية الآداب - جامعة الملك سعود، السعودية، ط1، عام: 1412هـ - 1991م.
13. مُجَدُّ بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الأملي، أبو جعفر الطبري (ت: 310هـ) "جامع البيان في تأويل القرآن" ت: أحمد مُجَدُّ شاكر، ط1، مؤسسة الرسالة، عام: 1420 هـ - 2000م.
14. محمَّد بن محمَّد بن عبد الرزاق الحسيني، أبو الفيض، الملقَّب بمرتضى، الزَّبيدي (ت: 1205هـ) "تاج العروس من جواهر القاموس" ت: مجموعة من المحققين، نشر دار الهداية.
15. مُجَدُّ بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفي الإفريقي (المتوفى: 711هـ) "لسان العرب" دار صادر - بيروت، ط 3، عام: 1414هـ.
16. مُجَدُّ سالم أبو عاصي "علوم القرآن عند الشاطبي من خلال كتابه الموافقات" دار البصائر - القاهرة، ط 1، عام: 1426هـ - 2005م.
17. محمود بن عمرو بن أحمد، أبو القاسم جار الله الزمخشري (ت: 538هـ) "أساس البلاغة" ت: مُجَدُّ باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط1، عام: 1419هـ - 1998م.
18. محمود مُجَدُّ شاكر "المتنبي" شركة القدس، عام: 1407هـ - 1987م.
19. النحاس أحمد بن مُجَدُّ، أبو جعفر (ت: 338هـ) "معاني القرآن" ت: مُجَدُّ علي الصابوني، نشر جامعة أم القرى - مكة المكرمة، ط1، عام: 1409هـ.

## المواقع الإلكترونية:

20. صالح بن عؤاد بن صالح الغامسي؛ أبو هاشم "سلسلة محاسن التأويل" موقع الشبكة الإسلامية:

<http://www.islamweb.net>



## بكاء الخلفاء والأمراء في الشعر المغاربي القديم

د. مُجَدُّ بوعلاوي جامعة المسيلة

عرف الشعر الجاهلي صوراً شتى من التأبين، ولكن بمجيء الإسلام أزاح الكثير من عادات الجاهلية، وأقام مكانها مآثر جديدة من التقوى والإيمان وحب الخير والجهاد في سبيل الله، وهذه القيم كان لها شأنها في الرثاء. وقد رثى الشاعر المغاربي القديم الشخصيات السياسية على اختلاف المراتب بدءاً بالخلفاء والسلاطين وانتهاءً بذوي الفضل.

## - رثاء الخلفاء:

لم يخل الشعر المغاربي القديم من رثاء الخلفاء وذكر مناقبهم، لأنهم وحملوا لواء الإسلام بعد رسول الله ﷺ. رثى الشاعر بكر بن حماد التيهري ت296هـ علي بن أبي طالب ﷺ وهجا الشاعر عمران بن حطان الذي أثنى على ابن ملجم قاتل الإمام علي ﷺ، بقصيدة<sup>1</sup>، جاء فيها: (من بحر البسيط)

قل لابن ملجم والأقدار غالبة هدمت ويملك للإسلام أركاناً  
 قتلت أفضل من يمشي على قدم وأول الناس إسلاماً وإيماناً  
 وأعلم الناس بالقرآن ثم بما سنَّ الرسول لنا شرعاً وتبياناً  
 صهرُ النبي ومولاه وناصره أضحت مناقبه نوراً وبرهاناً  
 وكان منه على رغم الحسود له مكان هارون من موسى بن عمران  
 وكان في الحرب سيفاً ماضياً ذكراً ليشأ إذا لقي الأقران أقراناً

أبن الشاعر الإمام علي ﷺ بما يليق بمقامه، فهو أول الشبان إسلاماً وأعلمهم بكتاب الله ورسول نبيه، عالم مجاهد وصهر النبي ﷺ، وكان منه مكان هارون من موسى بن عمران، وسيفاً من سيوف الله سله على الأعداء.

ذكرتُ قاتله والدمع منحدراً فقلتُ سبحان ربِّ الناس سبحاناً  
 إنِّي لأحسبه ما كان من بشرٍ يخشى المعاد ولكن كان شيطاناً

<sup>1</sup> مُجَدُّ بن رمضان شاوش: الدرر الوقاد من شعر بكر بن حماد، المطبعة العلوية بمستغانم، ط1، 1966م، ص 62 - 63.

أشقى مراد إذا عدت قبائلها وأخسرُ الناس عند الله ميزانا

هجا الشاعر ابن ملجم قاتل الإمام علي وشبهه بشيطان ودعا الله أن يقتص منه، وبشره بالخلود في جهنم جزاء فعلته الشنعاء، والقصيدة تؤكد أن الشاعر كان متحررا من قيود المذهبية - ربما - يعود ذلك إلى التسامح والتعايش المذهبي الذي ساد الدولة الرستمية، أولتنقل الشاعر المستمر بين تيهرت والمشرق والقيروان « ويعد بكر بن حماد أكبر مفخرة للأدب العربي والمغربي، وأنصع دليل على سمو عقليات أهلها »<sup>1</sup>، ومن القصيدة نستخلص أن الشعراء المغاربة القدماء دافعوا عن الإسلام منذ فجره .

#### - رثاء الملوك والسلاطين:

الملوك والسلاطين حكموا البلاد وأخضعوا العباد، ومنهم من كانت له مآثر يحمد عليها، فجادت قرائح الشعراء بقصائد خلدت هذه المآثر، كقول ابن رشيق المسيلي (390 - 463هـ) راثيا " شرف الدولة المعز بن باديس " بهذه القصيدة :

( من بحر البسيط )

لكلّ حيّ وإن طال المدى هلك  
لحادثٍ منه في أفواهنا خرسٌ  
يهابُ حاكبه صدقاً أن ييوخ به  
أودى المعز الذي كانت بموضعه  
فالصوت في صحن ذلك القصر مُرتفعٌ  
ولّى المعز على أعقابيه فرمى  
مضى فقيداً وأبقى في خزائنه  
ما كان إلا حُساماً سلهُ قدرٌ  
كأنه لم يُخض للموت بحرٍ وغى  
ولم يجد بقناطيرٍ مقنطرةٍ  
روح المعز وروح الشمس قد قبضا  
لا عزُ مملكةٍ يبقَى ولا ملكٌ  
عن الحديث وفي أسماعنا سكَكٌ  
فكيف ظنك بالحاكين لو أفكوا  
وباسمه جنباث الأرض تمتسكُ  
والسترُ عن بابٍ ذاك البهو منتهكٌ  
أو كاد ينهدُّ من أركانه الفلكُ  
هامّ الملوك وما أدراك ما ملكوا  
على الذين بغوا في الأرض وأنهمكوا  
خُضِرُ البحارِ إذا قيسَتْ به بركُ  
قد أرعبت باسمه إبريزها السككُ  
فأنظرُ بأيّ ضياءٍ يصعدُ الفلكُ

<sup>1</sup> رايح بونار: المغرب العربي، تاريخه وثقافته، دار الهدى، الجزائر- ط3، 1973، ص 120.

فهل يزولُ حِداؤُ الليلِ عن أفقٍ وهل يكونُ لصُبحٍ بعده ضحكُ  
الدَّهرِ يأتي على كل حي وييلِي كل جديد، والفقيد كان حساما على الباغين، جوادا كريما، عاش الشاعر في كنفه ولن يزول  
حزنه عليه، فظالماعمره بنعمه وعاش مكرما ببلاطه حيناً من الدهر.

أما مُجَّد بن أبي جمعة التلاميسي التلمساني فرثي أبا يعقوب الزباني، بقصيدة<sup>1</sup>، منها: (من بحر الوافر)  
كأسُ الحِمَامِ على الأنام تدورُ ما إن لها إلا القضاء مديراً  
وكذا الليالي لا وفاءً لعهدِها إن أقسَطت يوماً فسوف تجور  
كم شتت من جمع شملٍ لم يكن يَحشَى الشتات وكلّ ذا مشهور  
إن أضحكك في يومها أبكت غداً فالخيرُ منها إن أتاك غرور

الموت كأس والكلّ ذائقه، والأيام لا تقرر على حالٍ واللبيب من لا يأمن الدنيا وزخرفها، فهي كالغادة ذات الدلال والغنج توقع  
الأغبياء في شراكها، إلى قوله:

فجعتُ بمولانا الأمير وخلفتُ في الدَّمع آماق الجفونِ تغور  
كنا نؤملُ أن تدومَ حياته لكنّه ثوبُ الحياةٍ قصير  
رزءُ ألمِّ فما له من رافعٍ أيردُ رزءُ ساقه المقذور  
مولاي يوسفُ والدُ الخلفاء الذي منعه خطبُ في الوجود كبير  
ضجّت لمصرعه الخلائقُ ضجّةً كادت بها منّا القلوبُ تطير  
كادت تزولُ الراسياتُ لفقدهِ والشمسُ تُكسِفُ والسّماءُ تمور

صور الشاعر هول الفاجعة وذكر الفقيد الذي حاز المكارم والفضائل، وقد افتقدته والخلائق كلها، وكاد الكون يهتز  
لمصرعه .

اصبرُ إذا جاءَ الزمانُ بحادثٍ إنَّ التصبّرَ سعيه مشكور  
هوّنَ عليكِ أذى الخطوبِ إنما أنتِ الأميرُ ودهركِ المأمورُ  
لا تأخذِ الزمنَ المسيءَ بفعله واصفحْ فإنّك بالأموورِ خبير  
إن كان صرفُ الدَّهرِ بعدك مذنباً فبقاؤُ مثلكِ بعده تفكير  
من أنتِ تخلّفه فحيّ لم يمّث حقاً يقيناً أيّها التحرير

<sup>1</sup> مُجَّد الطّمّار: تاريخ الأدب الجزائري، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، 1969م، ص 190 - 191.

وفيت حق أبيك بعد وفاته إنّ القيام بحقه لبُرور

من خلف قائداً هاماً كأبي حمو موسى لا يمكن أن يُعدَّ مع الأموات، والأبيات تظهر رقة في دين الشاعر الذي نسب إلى الخليفة القدرة على عقاب الزمن بل وجعله بالأمر خبير، وكل هذا - حسب رأبي - تزلف وتودد للخليفة دون مراعاة دلالة اللفظة والعبارة، خاصة في مجال التوحيد والعقيدة.

أما " يحيى بن خلدون " (745 - 780 هـ)<sup>1</sup>، صاحب كتاب بغية الرواد في ذكر الملوك من بني عبد الواد الذي يعد مصدراً أساسياً لمن رام البحث في تاريخ الدولة الزيانية وبه تراجم لأعلام وأدباء كثر أنجبتهم تلمسان، منه هذه الأبيات التي رثى بها أبا يعقوب الزياني: (من بحر الطويل)

أيا جدثاً فيه العلى والمكارم أتبكيك أم تسقيك هذي الغمائم  
لئن برّدت ذاك الثرى نفحةً التقى لقد لفحت بين القلوب السّمائم  
وإنّ أصبحت تلك الصفائح روضةً فأعطينا سُحبٌ عليها سواجم  
لقد صار شخصُ الحليم والجود رمةً وأبقى جبال الدين وهي زمام  
وردد فيه نوحه كل ناطق كأنّ جميع العالمين حمائم  
تباشرت الحور الحسان بقربه ففيهنّ أعراسٌ وفيهنّ صمام  
فصلّى عليه الله خير صلّاته وكان له منه مشيب وراحم

بكى الشاعر الفقيده وعدّ مناقبه من حلم وجود وتقى و... وبشره بالجنة لأنّه قدّم لها، وخلف ذكرها حسناً.

وفي نفس السياق قصيدة<sup>2</sup> لمُحمّد القيسي التلمساني الذي كان على قيد الحياة سنة (801) هـ (139م)<sup>3</sup> قال فيها: (من بحر الكامل).

المرء في الدنيا رهين خطوبٍ والدّهز أفصح من خطابٍ خطيب  
من صاحب الدنيا الدنية لم تزل تأتبه بالمكروه في المحبوب

<sup>1</sup> « هو "أبو زكرياء يحيى بن مُحمّد بن خلدون" التونسي النشأة التلمساني الدار، شقيق عبد الرحمن بن خلدون، حلّ بتلمسان عام 769 هـ 1367 م، قادماً من بسكرة فولاه السلطان "أبو حمو" وظيفتي الحجابة والكتابة، وبقي في عمله ذلك إلى أن قتل وهو في عنفوان الشباب» ينظر إرشاد الحائر إلى أدباء الجزائر، ص 270.

<sup>2</sup> مُحمّد الطّمّار: تاريخ الأدب الجزائري، ص 183 - 184.

<sup>3</sup> « هو "أبو عبد الله مُحمّد بن يوسف القيسي التلمساني" ويقال له الثغري أيضاً، أندلسي الأصل تلمساني الدار، كان من جملة الموظفين ببلاط السلطان "أبو حمو موسى الزياني" ينظر إرشاد الحائر إلى أدباء الجزائر، ص 292..

ومؤمِّل الأيام ليسٍ بحاصلٍ إلاّ على أملٍ بها مكذوبٍ

الإنسان رهين حوادث وخطوب، والدَّهر ماضية أحكامه، والأيام كثيرة التقلب، والدنيا حلم زائل عمّا قليل، هي المعاني التي تضمنتها الأبيات السابقة، وأضاف قائلاً:

ناد بنادي المجد صرخةً نادٍ أسفاً على المولى أبي يعقوبٍ  
 فعليه، يا نفسي الكئيبة، فاندُبي وعليه، يا كبدي القريجة، ذوبي  
 أسفاً لمن فاق الملوك جلالهً وديانةً وبكلّ فضلٍ حُوبي  
 جمع الفضائل باختلافِ ضروبها فغداً بها فرداً بغيرِ ضريبٍ  
 أعظمُ به من زاهدٍ ومجاهدٍ ومُنيلٍ رفدٍ تارةً ومُنيبٍ  
 من دأبه الدينُ المتينُ ولم يزل من كلِّ فضلٍ آخذاً بنصيبٍ

أبن الشاعر الميت، وعدد محامده، فقد فاق الملوك مكانة وتقى، زاهد وقائد همام بكنه الطبيعة والنجوم وناحت عليه المحارِب ، ومموتة عمّ الحزن والكآبة وجه الزمان، ثم قال:

فتعزّ يا مولاي، عنه فإنه قد فاز من مولاة بالمرغوبِ  
 ومضى لرحمة ربّه مستبشراً بثوابه والله خيرُ مُثيبِ  
 واختارَ دار الخلدِ من دارِ الفنا بدلاً كذلك فعلُ كلِّ لبيبِ  
 ولقد أطابَ النفسَ أنّ وفاته في العزّ تحت رواقه المضروبِ  
 ومضى وخلف منك خيرَ خليفةٍ للخلقِ مرغوبِ الندى مرهوبِ  
 ما مات من أضحى لمثلِكَ منجياً يا خيرَ نجلٍ في الملوكِ نجيبِ

تعزية ممزوجة بالتهنئة فالسلطان خير وارث لعرش أبيه، ثم دعا له بالتوفيق.

### رثاء وتعزية الأمراء والقادة :

#### - رثاء الامراء:

الأمراء حكموا البلاد وساسوا العباد ولبعضهم أفضال تذكر كلما ذكروا، جعلها الشعراء قيما في رثائهم لهم أوفي تعزية خلفائهم وذويهم.

أما ابن هانئ الأندلسي " (326 - 363 هـ)<sup>1</sup> فرثى والدة الأميرين جعفر و يحيى ابني علي، وعزاها بقوله: (من بحرالكمال)

صَدَقَ	الفناء	وكذب	العُمُرُ	وجلَّ	العِظَاتُ	وبالغ	الندُرُ
إنا	وفي	آمالٍ	أنفسنا	طولٌ	وفي	أعمارنا	قِصْرُ
لنرى	بأعيننا	مَصَارِعَنَا	لو	كانتِ	الألبابُ	تَعْتَبِرُ	
مَّا	دهانا	أَنَّ	حاضرنا	أجفاننا	والغائب	الفِكْرُ	
فإذا	تدبّرنا	جوارحنا	فأكلهْنُ	العين	والنظرُ		

استهل الشاعر قصيدته بجملة من الحكم موضوعها الموت والفناء ، فالأعمار إلى زوال والآجال أقصر من الآمال، ثم استطرده قائلاً:

أفتترك	الأيامَ	تفعلُ	ما	شاءتُ	ولا	نَسْطُو	فنتصرُ
هلاً	بأيدينا	أَسْتَهْأُ	في	حينِ	نُقَدِّمُهَا	فتشتجرُ	
فانيدُ	وشيجاً وارم	ذا شُطْبٍ	لا	البيضُ	نافعة	ولا	السَّمْرُ

تبرم الشاعر من سطوة الدهر الذي حصد أرواح الكثير ولا قدرة لأحد على دفعه، ثم قال:

أعقيلة	الملكِ	المشيِّعِهَا	هذا	الثناء	وهذه	الزَمْرُ
شَهِدَ	الغمامُ	وإن سقاكَ	حيا	أَنَّ	الغمامَ	إِلَيْكَ
كم	من يدٍ	لِكَ	غيرُ	واحدةٍ	لا	الدَّمْعُ
						يَكْفُرُهَا
						ولا
						المطر

أبن الشاعر والدة الأميرين ذاكرا كرمها ونوالها، وما توظيفه لهذه الألفاظ إلا استعطاف لولديها، فالعاطفة تكاد تنعدم من قصائده وإن وجدت فهي مصطنعة، وليست النائحة الشكلية كالمستأجرة.

أبقتُ	حديثاً	من	مآثرِهَا	يَبْقَى	وتنقُدُ	قبله	الصَوْرُ
-------	--------	----	----------	---------	---------	------	----------

<sup>1</sup> « هو " أبو القاسم مُجَدِّد بن هانئ الأزدي الأندلسي " أصله من المهديّة الإفريقية لكن أباه انتقل إلى الأندلس... إنغمس في مذهب الفلاسفة فنقم عليه سكان البلاد ونقموا حتى على أميرهم فأشار عليه هذا الأخير بالهجرة ريثما تهدأ الأفكار فخرج منها قاصداً المغرب الأوسط عام (535 هـ / 964 م) فتوجه إلى قاعدة " الزاب " يومئذ ونزل على واليها " جعفر " وأخيه " يحيى " ابني " علي بن حمدون " ثم اتصل بـ " المعز لدين الله العبيدي " « ينظر إرشاد الحائر إلى أدباء ، ص 38.

فإذا سمعت بذكرٍ سُودِدِهَا لِيلاً أتاك الفجرُ يَنْفَجِرُ  
ولقد تكونُ ومن بدائعها حِكْمٌ ومن أيامها سِيرُ  
إنا لنؤتَى من تجارِبِهَا علماً بما نأتِي وما نذرُ  
قسَمْتُ على ابْنِهَا مكارِمَها إنَّ التَّراثَ المجدُّ لا البِدْرُ

الفقيدة صاحبة مكارم ومجد سليلة قحطان ومضر، أنجبت للورى ابني علي وأورثتهما المجد ومآثر جمة، ثم يقول:

وإذا صحبت العيشَ أولهُ صَفْوُ فهِينُ بعدهُ كدرُ  
وإذا انتهيت إلى مدى أملٍ دركا فيومٍ واحدٌ عُمُرُ  
ولخَيْرُ عَيْشٍ أنت لأبسهُ عَيْشُ جنى ثمراتِهِ الكِبْرُ

حكم عدة تنساب متتابعة دليل على ثقافة الشاعر وسعة اطلاعه ولا يمكن اعتبارها خلاصة تجربة، لأن الشاعر هلك ولم يبلغ الأربعين من عمره.

وللشاعر في الموضوع نفسه قصيدة ثانية، منها قوله: (من بجمالتقارب)

ألا كلَّ آتٍ قريبُ المدى وكلَّ حياةٍ إلى مُنتَهَى  
وما غرَّ نفساً سوى نفسها وعُمُرُ الفتى من أمانِي الفتى  
فأقصرُ في العينِ من لُقْتَةٍ وأسرعُ في السَّمعِ من ذا ولا

بدأ الشاعر قصيدته بجملة من الحكم توحى بعجز الإنسان أمام أقداره.

ولو غيرُ ريبِ المُنونِ اعتدى عليَّ وجربني ما اعتدى  
خليلي هل ينفعني البكاءُ أو الوجدُ لي راجعٌ ما مضى  
خليلي سيرا ولا ترَبعا عليَّ فهَمِّي غيرُ الثوى  
ولي زفراءُ تُذيبُ المطيِّ وقلبُ يسدُّ عليَّ القلا

الموت شر زائر مرتقب، وقد مزج الشاعر أبياته بفخر نفسه فتوق إلى الأفضل، وهمته تطاول الثريا، إلى أن قال:

وما ضرَّ مَنْ لم يطفُ بالمقامِ إذا طافَ بالجوسقِ المُبَنَّى  
وقالوا الحجونُ فتمَّ الحجونُ وطمَّ الحطيمُ وطمَّ الصفا

قبر الفقيدة سيكون محجا للتبرك به، لأنه حوى جثمان صاحبة المجد المؤثر.

فلولا الضريح لنادتكما تعيدكما من شماتِ العدى  
 فإما تزيدان في أنسها وإما تذودان عنها البلى  
 فقد يُضحكُ الحي سنَّ الفقيد فتهتُّرُ أعظمُهُ في الترى  
 ومهما طلبت دليل الكرام فإنَّ الدليل إئتلافُ الهوى  
 وأنت اليمينُ فصل بالشمال فما بيدٍ عن يدٍ من غنى

عزى الشاعر الأيرين جعفر ويحي وأكّد أنّ قوتهما في اتحادهما، وذاك ما يسعد والدتهما في قبرها.

وله قصيدة أخرى رثى بها ابن إبراهيم بن جعفر بن عليّ أمير الزاب وعزى والده، قال فيها: (من بحر الرمل).

وهب الدهر نفيساً فاستردّ ربّما جاد لئيمٍ فحسد  
 إنما أعطى فواقِي ناقةٍ بيدٍ شيئاً تلقاه بيد  
 كاذبٌ جاءَ جهاماً زبرجاً بعدما أومضَ برقٌ ورعد  
 إهما ششينة من أخزم قلما ذمّ بخيلٍ فحمد  
 خاب من يرجو زماناً دائماً تُعرفُ البأساء منه والنكد

الزمن عدولود للخلق، فإن أعطى باليمين أخذ بالشمال، وإن أضحك ساعة أبكى دهرًا، معان أوردها الشاعر في قالب حكيمي، ثم استرسل قائلاً:

مات من لو عاش في سرباله غلب التور عليه فاتقد  
 سيّد قوبل فيه معشر ليس في أبنائهم من لم يسند  
 نافس الدهر عليه يعرباً فرأى موضع حقدٍ فحقد  
 هاب أن يُجري عليه حكمة فنوى الغدر له يوم وُلد  
 حيث لم يُنظر به ريعانه إنما استعجله قبل الأمد

الفقيد سليل أمجد سطا الدهر عليه صغيراً لأنه يعجز عن مقارنته كبيراً، ومضى الشاعر في تأبينه ووصف موكب التشيع، والحزن الذي خيم على الجميع، والملاحظ أن الشاعر لم يجد ما يؤن به هذا الطفل فتطرق إلى نسبه وإلى عتاب الدهر، بحكم عدّة وازن بما بين العقل والعاطفة، وسهلت تحوله من التأبين إلى التعزية:

لو يردُّ الحزنُ ميتنا هالكاً رُدَّ قحطانٌ وأدُّ بن أدُّ  
 واكتست أعظم كسرى لحمها وسعى لقمان أو طار لبند



في عليّ من عليّ أسوةً      صدّع الضلّع الذي أنكى الكبّد  
أيّ مفقودينك تبكيه أبّ      هبّريّ أنت منه أم ولد

تعزية الوالد الذي فقد الأب قبل الابن، ثمّ استطرده مادحاً ومذكراً بالملوك الهالكين والأمم الزائلة للاعتبار.

ولشاعر مجهول قصيدة في تأبين المهدي بن تومرت إمام الموحدين (469 - 524هـ)<sup>1</sup> قال عنه المراكشي: « رجلٌ من أهل الجزائر (مدينة من أعمال الجزائر)... وفد على أمير المؤمنين "أبو يعقوب" وهو بـ "تينمل" فقام على قبر "ابن تومرت" بحضور من الموحدين وأنشد القصيدة التالية، ثمّ زاد قائلاً: وهي طويلة هذا ما اخترت منها»<sup>2</sup>: (من بحرالكمال)

سلامٌ على قبر الإمام الممّجد      سلالته خير العالمين محمد  
ومثبته في خلقه ثمّ في اسمه      وفي اسم أبيه والقضاء المسدّد  
ومُحي علوم الدين بعد مماتها      ومُظهر أسرار الكتاب المسدّد  
أتتنا به البشري بأنّ يملأ الدنيا      بقسطٍ وعدلٍ في الأنام مخلّد  
ويفتتح الأمصار شرقاً ومغرباً      ويملكُ غرباً من مُغيرٍ ومُنجدٍ  
فمنّ وصفه أفتى وأجلى وأتّه      علاماته خمسٌ تبيّن مهتدٍ  
زمانٌ واسمٌ والمكانُ ونسبةٌ      وفعلٌ له في عصمةٍ وتأيدٍ  
ويلبثُ سبعاً أو فتسعاً يعيشها      كذا جاء في نصّ من النقلِ مُسندٍ  
فقد عاش تسعاً مثل قولِ نبيّنا      فذلّم المهديّ بالله يهتدي

نظم الشاعر هذه القصيدة تأبيناً لإمام الموحدين ابن تومرت الذي زعم أنّه الإمام المهدي وقد أورد خمس علامات يرى أنّها تدل على صدقه: الزمان والمكان، والنسبة، والفعل، ولبقائه سبعاً أو تسعاً يعيشها، ثمّ راح يحشد جملة من الأوصاف على أتباعه، ويظهر أنّ الشاعر كان شديد الإعجاب بـ "ابن تومرت" وبدعوته، ومن القصيدة نستشف الأفكار التي تأسست عليها دعوة الموحدين، وقد ذكر "المراكشي" أنّ: «منشئ هذه القصيدة لم يحضر ذلك المشهد ولم ينشدها بنفسه منعه عن ذلك الكبرة وبعد الشقة وإّما أرسل بها فأنشدت على قبر الإمام»<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> أبو الحسن علي بن الأثير: الكامل في التاريخ، دار صادر بيروت، 1966 م، ج 10، ص 138.

<sup>2</sup> عبد الواحد المراكشي: المعجب في تلخيص أخبار المغرب، دار المساعدة القاهرية، 1324 هـ، ص 188.

<sup>3</sup> المرجع السابق، ص 192.

وعزى "لسان الدين بن الخطيب" (715 - 776 هـ / 1314 - 1375 م)<sup>1</sup> "عامر بن مُجَدِّ الهنتاني". عن أخيه "عبد العزيز" بقوله: (من بحر الطويل)

أبا ثابتٍ كنّ في الشدائدِ ثابتاً أعيدُك أن يُلْفَى حسودُك شامتاً  
عزاًوك عن عبد العزيز هو الذي يليقُ بعزّ منكَ أعجزَ ناعثاً  
فدوحتك الغناء طالت ذواباً وسرحتك الشماء طابت منابتاً  
لقد هدّ أركانَ الوجود مُصابه وأنطقَ منه الشجوة من كان صامتاً  
فمن نفسٍ حرٍّ أوثقَ الحزنُ كظمها ومن نفسٍ بالوجدِ أصبح خافتاً  
هو الموتُ للإنسانِ فصلٌ لحده وكيف تَرجى أن تُصاحبَ مائتاً  
وللصبرِ أولى أن يكونَ رُجوعنا إذا لم نكنْ بالخرن تُرجعُ فائتاً

دعا الشاعر "عامر" إلى الصبر والتصبر كي لا يشمت الحساد، فالموت مصير كل حي، والصبر والتجلد أولى بالمصاب ما لم يستطع إرجاع الفائت، والمقطوعة تخلو من التأبين والندب وهي عبارة عن عزاء لا عاطفة به.

#### - رثاء القادة :

للقائد مكانة في السلطة وفي تنظيم الجيوش وتحقيق النصر، وحالة وفاته يؤينه الشعراء بذكر فضائله، وهي عامة: حسن القيادة والشجاعة والرفق بالرعية. فقد عزى "مُجَدِّ بن الحسين الطنبي" (300 - 394 هـ)<sup>2</sup> "المنصور بن أبي عامر" عن [وزيره] "حسن بن أحمد" المقتول في معركة "ملوية" عام (381 هـ 991 م)، بقوله: (من بحر البسيط)

لا شك أنّ سجّال الحربٍ مختلفٌ فيما روى الناسِ مذ كانوا ومدّ عرفوا  
هونٌ عليك فنصرُ الله يعقبه يا ربّ كره إلى المحبوبِ مُنصرفٌ  
ياغرة السعد الميمون طائرته لا تكثرثُ فإليك النصرُ ينعطفُ

<sup>1</sup> « هو "أبو عبد الله مُجَدِّ بن عبد الله الملقب بلسان الدين بن الخطيب"، ولد بمدينة "لوشة" ونشأ بغرناطة» تردد على المغرب وتلمسان عام 773 هـ 1371 م. ينظر إرشاد الحائر إلى أدباء الجزائر، ص 264.

<sup>2</sup> « هو "أبو مضر مُجَدِّ بن الحسين التميمي الحماني الطنبي، ولد ونشأ بـ"طنبة" وبها تلقى دروسه الأولى وبقي بها إلى أن بلغ الخمسة والعشرين سنة، ثم غادرها نحو المغرب ثم الأندلس، ودخل "قرطبة" عام 325 هـ 937 م وولي الشرطة بها في أيام "عبد الرحمن الناصر" وابنه "الحكم المستنصر" ينظر إرشاد الحائر إلى أدباء الجزائر، ص 45.

لوهلك الناس لا ينفعك هلكتهم فأنت وحدك عنهم كلهم خلف  
 لله عندك عادات سيكملها فعادة الله قسم ليس ينحرف  
 كم قد رأينا الذي لا يرتقي سبباً إلى رضا بجميع الصنع يأتلف<sup>1</sup>

دعا الشاعر الوزير "المنصور بن أبي عامر" إلى الصبر، ثم آنسه بأن التصبر سينعطف إليه فهو خلف لكل فقيد، والمقطوعة هي الأخرى تقتصر على العزاء.

ولابن حمديس الصقلي "قصيدة رثى بها الوزير القائد الصنهاج "أبو الحسن علي بن حمدون الصنهاجي"<sup>2</sup> جاء فيها: (من بحر الطويل)

بكي فقدك العز المؤيد والمجد وناحت عليك الحزف والضمر الجرد  
 وقد نذبتك البيض والسمر في الوغى وعددك التأيد والحسب العد  
 وما فقدت إلى عظيماً وفقده به بين أحشاء العلى يوجد الوجد  
 وكنت أمين الملك حقاً وسيفه ومن حسنات البر كان لك العمد

الفقيد وزير وأمين ملك وقائد همام فقد العز والمجد وبكنه خيوله والسيوف، ثم قال:

يروح ويغدو في المنى وحسوده بعيد رشاد لا يروح ولا يغدو  
 ومن حيث ما ساورته خفت بأسه وللنار من حيث انثنت لها وقد  
 وإن جاد كان الجود منه مهناً كغيث همى ما فيه برق ولا رعد  
 ولله في الإجلال ذكر محمد بكل لسان في الثناء له حمد  
 هم السادة الأجداد والقادة الألى تعد المعالي منهم كلما عدوا  
 ويأمرهم بالصبر والحزم خاذل لهم صبر ووجدانه فقد  
 وأي اصطبار فيه للنفس راحة عن القائد الأعلى الذي ضمه اللحد<sup>3</sup>

<sup>1</sup> رابح بونار: المغرب العربي تاريخه و ثقافته، ص 63.

<sup>2</sup> ابن حمديس الصقلي: الديوان، تحقيق إحسان عباس، دار صادر بيروت، لبنان، ط1، ص 173.

<sup>3</sup> نفسه، ص 173.

مآثر الفقيده هي الشدة في مواطن الشدة والرحمة حيث الرفق والرحمة أنسب، جواداً كريماً سليل أما جد ذو نسبٍ رفيعٍ، أسد هصور في الدفاع عن إمارته، يقود جيشاً عرمرماً لبس للحرب لبوسها، وموته فقدت الشجاعة والبطولة والكرم، والقصيدة لا تخلو من تعزية آل الفقيده.

وللشاعر قصيدة<sup>1</sup> ثانية في رثاء نفس القائد يقول في مطلعها: (من بجرالطويل)

رمى الموت في عين التصبر بالدم و قال لحسن الصبر بين الحشا دم  
الموت مقدر لا مرد له، وعلى الإنسان الرضى بقدره والصبر على ما أصابه، إلى أن يقول:

علي بن حمدون الذي كان حمده تُرفع منه همة المتكلم  
خلت منه يوم الروع كل كتيبة وكم عمرت من بأسه بالتقدم  
كأن عليها للعجاج ملاءة مُطيرة في الجو من كل قشع  
متى تعبس الهيجا له في لقاءه رأيت منه في الإقحام سن تبسم

لا يختلف مضمون هذه القصيدة عن سابقتها كثيرا ، فالشاعر افتقد في المرثي شجاعته وإقدامه حيث كان صاحب لواء نصر، بكتته كتائب طالما شهدت بأسه.

وكم كرم تنهل جدوى يمينه لأيدي عفاة من محجل ومُحرم  
كأن صفاء الجوّ يوم عطائه مشوب بشؤبوب الغمام المديم

الجود مات بموت القائد ، وختم الشاعر القصيدة بتوجيه العزاء الى أبنائه، ودعا لهم بالعز والسؤدد، هذه المعاني وغيرها تضمنتها القصيدة.

#### خصائص رثاء الشخصيات السياسية:

- بعض القصائد امتازت بالطول مثل قصائد "ابن هانئ الأندلسي" و "ابن حمديس الصقلي".
- بعضها حمل إشارات مذهبية كقصائد "ابن هانئ الأندلسي" التي تضمنت ظللاً شيعية.
- القيم التي ركز الشعراء عليها هي الكرم والإقدام والصبر وحسن التدبير.
- يمكن إحصاء بعض الألفاظ السياسية التي كانت متداولة على أيام الشاعر.
- أرخت بعض القصائد لأحداث هامة ولفترات زمنية معينة، مما أهلها أن تكون وثائق تاريخية ذات أهمية بالغة.

<sup>1</sup> نفسه، ص 482.

## الفصل ودوره في اتساق وانسجام سورة الكهف

د. يعقوب الزهرة

جامعة ابن خلدون-تيارت

**الملخص :** تحاول هذه الدراسة الانتقال من خلال ظاهرة الفصل من لسانيات الجملة الى اللسانيات النصية من خلال النص القرآني -سورة الكهف- نموذجاً- بالبحث في اتساقه عن طريق هذه الظاهرة اللغوية، قصد الوصول إلى الهدف العام لهذه الدراسة وهو إثبات انسجامه الدلالي والتداولي. الكلمات المفتاحية: الفصل؛ لسانيات النص؛ الاتساق؛ الانسجام؛ النص القرآني.

**Abstract:** This study attempts to move through the phenomenon of the separation from the linguistics of the sentence to the textual linguistics through script of Quran – Sura Al-kahf-model search in its consistency through linguistic phenomenon, in order to reach the overall goal of this study is to establish the semantic and deliberative coherence

**key words:** separation; Linguistics text; *Cohésion*; *cohérence* ; *Quranic text*.

**مقدمة :** لقد كشف المفسرون والمهتمون بعلوم القرآن عن وعي متقدم، بأن القرآن يشكل نصاً واحداً، من خلال الارتباط الشديد بين آياته وسوره، وذلك الارتباط الذي عبر عنه اللسانيون النصيون بالاتساق والانسجام النصي، والليذان برز مفهومهما عند المفسرين والمهتمين بعلوم القرآن بعلم المناسبة والارتباط بين آيات القرآن. من هذا المنطلق، فإنّ المقاربة النصية للفصل، تتحدد في محاولة بيان فاعليته في بناء وحدة النص القرآني واتساقه وانسجامه.

وإذا كان مبحث الفصل لم يلق العناية نفسها التي لقيها مبحث الوصل من قبل الدارسين والباحثين الغربيين- تحدث عنه هاليداي ورقية حسن في كتابهما الاتساق في اللغة الإنجليزية وفان دايك في كتابه النص والسياق و روبرت دي بوجراند وكتابه النص والخطاب والإجراء- رغم الدور الذي يؤديه في ترابط النص واتساقه وانسجامه وربما لطبيعته علاقته التي تجعل من التركيبين "كالشيء الواحد، ولا يجوز عطف الشيء على نفسه"<sup>(1)</sup> فان البلاغيين والمفسرين والمهتمين بعلوم القرآن حاولوا البحث عن أسراره ودقائقه البيانية في العديد من مصنفاتهم كعبد القاهر الجرجاني في كتابه دلائل الجرجاني وبدر الدين الزركشي في كتابه البرهان في علوم القرآن و دراز صباح عبيد في كتابه أسرار الفصل والوصل وغيرهم

<sup>1</sup> - لاشين، عبد الفتاح. المعاني في ضوء أساليب القرآن الكريم. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1424 هـ، 2003م، ص: 237.

أ- المقاربة النصية للفصل في النص القرآني: تحدث الزمخشري في غير موضع من تفسيره بانبهاره وإعجابه بالفصل الواقع بين الآيات القرآنية، كقوله في الفصل الحاصل بين الآيات الأربعة الآتية: "الم/ ذَلِكَ الْكِتَابُ/ لَا رَيْبَ فِيهِ/ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ" (سورة البقرة، الآية: 01-02)، وقد "أصيب بترتيبها مفصل البلاغة وموجب حسن النظم حيث جيء بها متناسقة هكذا من غير حرف نسق، وذلك لمجيئها متأخية آخذا بعضها ببعض" (1)، وتصريحه في مواطن كثيرة بتفضيله للفصل عن الوصل كما جاء في تعليقه عن قول الآية "وَيَا قَوْمِ اعْمَلُوا عَلَىٰ مَكَانَتِكُمْ إِنِّي عَامِلٌ سَوْفَ تَعْلَمُونَ مَنْ يَأْتِيهِ عَذَابٌ يُخْزِيهِ" (سورة هود، الآية: 93)، قائلا: "فإن قلت أي فرق بين إدخال الفاء ونزعاها في سوف تعلمون، قلت: إدخال الفاء وصل ظاهر بحرف موضوع للوصل، ونزعاها وصل خفي تقديري بالاستئناف، فوصل تارة بالفاء وتارة بالاستئناف وهو باب من أبواب علم البيان تتكاثر محاسنه" (2). من هذا الأساس، فإن الكشف عن فاعلية الفصل في اتساق وانسجام النص القرآني، يمكن أن يتضح في مظهرين أساسيين هما: وحدة موضوع الخطاب (النص)، وتغير موضوع الخطاب (النص). بحيث يتوسط هذان المظهران فاعليته في بناء البنية السردية.

**1. الفصل ووحدة موضوع الخطاب:** يبرز الفصل في النص القرآني، كآلية اتساقية مقابلة للوصل، حيث يتم الربط بين الآيات القرآنية ربطا محكما معنويا من خلال إقامة علاقة دلالية يكون فيها "اللاحق بيانا للسابق أو الأثر متولدا عن المؤثر" (3)، فينتج خطابا مسهبا ذو نسيج متماسك ومنسجم ذو وحدة في الموضوع الخطاب العام، ولأن الفصل علاقة متخفية، فإن الآليات التي تُظهر تلك العلاقة هي الشرح، والتفسير والبيان، والتفصيل، وعلاقة السبب بالمسبب، والأثر بالمؤثر، والنتيجة بالعلة. ومما ورد في هذا السياق، قوله تعالى: "اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ... وَلَا يُؤُودُهُ حِفْظُهُمَا وَهُوَ الْعَلِيُّ الْعَظِيمُ" (سورة البقرة، الآية: 255). اشتملت هذه الآية على عشر جمل مستقلة تضمن موضوعها "التوحيد والصفات العلا" (4)، يحاول الزمخشري تفسيره لذلك التراصف والترابط بين الجمل العشر في غياب رابط أو صيغة علائقية توثق بنيتها حيث يقول: "فإن قلت: كيف ترتبت الجمل في آية الكرسي من غير عطف؟ قلت: ما منها جملة إلا وهي واردة على سبيل المثال لما ترتب عليه، والبيان متحد بالمبين؛ فالأولى بيان لقيامه بتدبير الخلق وكونه مهيمنا عليه غير ساه عنه، والثانية لكونه مالكا لما يدبره والثالثة لكبرياء شأنه، والرابعة لإحاطته بأحوال الخلق وعلمه بالمرتضى عنهم المستوجب للشفاعاة، وغيره المرتضى، والخامسة لسعة علمه، وتعلقه بالمعلومات كلها أو لجلاله، وعظم قدره" (5). فالزمخشري جعل

<sup>1</sup> - الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر. الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل. ج1، ص: 23.

<sup>2</sup> - م.س، ج1، ص: 53.

<sup>3</sup> - منقور، عبد الجليل. النص بين الدلالة والتأويل - قراءة في خطاب التراث الأصولي -. ص: 25.

<sup>4</sup> - القرطبي، محمد بن أحمد الأنصاري. الجامع لأحكام القرآن. مكتبة الصفا، القاهرة - مصر، الطبعة الأولى؛ 1425هـ، 2005م، ج3، ص: 206.

<sup>5</sup> - الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر. الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل. ج1، ص: 146.

الرباط المعنوي قائما في العلاقة البيانية والتفصيلية لمعنى التوحيد وصفات العلا. فالفصل حقق النصية- في عرف علماء اللسانيات النصية- من خلال الربط الوثيق والمحكم بين جملة التي تبدو للقارئ المتعجل أن هناك فصلا- بالمعنى المعجمي لها-.

ومنها أيضا قوله تعالى: " **إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ اللَّهُ وَجِلَتْ قُلُوبُهُمْ ... كَأَنَّمَا يُسَاقُونَ إِلَى الْمَوْتِ وَهُمْ**

**يَنْظُرُونَ**" (سورة الأنفال، الآية: 02\_06). يشير الزركشي إلى أن العلاقة الترابطية الخفية التي تُؤذن باتصال الكلام هي إلحاق النظر بالنظر، حيث "إنّ الله سبحانه أمر رسوله، أن يمضي لأمره في الغنائم على كره من أصحابه كما مضى لأمره في خروجه من بيته لطلب العير، وهم كارهون، وذلك أنهم اختلفوا في القتال يوم بدر في الأنفال، وحاجوا النبي صلى الله عليه وسلم، وجادلوه، فكره كثير منهم ما كان من فعل رسول الله ﷺ في النفل، فأنزل الله هذه الآية وأنفذ أمره بما وأمرهم أن يتقوا الله ويطيعوه ولا يتعرضوا عليه فيما يفعله، بعد أن كانوا مؤمنين، ومن المؤمنين ثم قال كما أخرجك ربك من بيتك بالحق، وإن فريقا من المؤمنين لكارهون، يريد أن كراهتم لما فعلته من الغنائم لكراهتم للخروج معك"<sup>(1)</sup>. فالملاحظ من الآيات السابقة، أن الاستعمال القرآني لثنائية الفصل والوصل، اقتضى الوصل عند ذكر وصف المؤمنين، والفصل عند المقاربة بين الواقعتين. فالفصل القائم على البعد التداولي (أسباب النزول) حقق وحدة موضوع الآيات السابقة، وهو طاعة الرسول من طاعة الله والإيمان به. ويغلب الفصل في النص القرآني، بين صفات الله تعالى لدلالته على وحدة الموضوع الدال على "الذات التي لا تتعدد"<sup>(2)</sup>، كما في قوله تعالى: "الرَّحْمَنُ الرَّحِيمُ، مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ" (سورة الفاتحة، الآية: 02-03) ، وقوله أيضا: "هُوَ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ... وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ" (سورة الحشر، الآية: 22\_24). فهذه الصفات، جاءت في سلسلة متناسقة ومنسجمة لا تخالف بين دلالتها التي تصب في نطاق واحد وهو وحدانية الله سبحانه وتعالى، والربط بين الصفات أو التوابع بصفة عامة، يخضع للفصل في غالبية لا للوصل، وذلك لأن الصفات والتوابع تربطها بما قبلها علاقة البيان والتوضيح"<sup>(3)</sup>، فوحدة دلالة الموضوع العام اقتضى الامتداد النصي لصفات الله عز وجل من غير رابط شكلي.

ويرى الزمخشري في الفصل من خلال البديل أنه يعطي بُعدا جماليا معنويا مفاده "تأكيد وتكرير"<sup>(4)</sup>، وهذا يوافق ما اصطاح عليه علماء النصية ب"المناسبة المعجمية"<sup>(5)</sup>، ففي قوله تعالى: "صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ، غَيْرِ الْمَغْضُوبِ

<sup>1</sup> - الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله. البرهان في علوم القرآن. ج 01، ص: 47.

<sup>2</sup> - دراز، صباح عبيد. في البلاغة القرآنية- أسرار الفصل والوصل-. ص: 36.

<sup>3</sup> - ينظر: صبرة، محمد حسين. المتشابه والمختلف في النحو العربي. دار غريب، القاهرة- مصر، الطبعة الثانية؛ 2003م، ص: 53.

<sup>4</sup> - الجويني، مصطفى الضاوي. منهج الزمخشري في تفسير القرآن وبيان الإعجاز. دار المعارف، مصر، الطبعة الثالثة، ص: 225.

<sup>5</sup> - ينظر: عبد المجيد، جميل. البديع بن البلاغة العربية واللسانيات النصية. الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة- مصر، 1998م. ص: 5

عَلَيْهِمْ وَلَا الضَّالِّينَ" (سورة الفاتحة، الآية: 06-07) ، يقول الزمخشري: "صراط الذين انعمت عليهم بدل من الصراط المستقيم وهو في حكم تكرير العامل، كأنه قيل اهدنا الصراط المستقيم اهدنا الصراط الذين انعمت عليهم كما قال: الذين استضعفوا لمن آمن، فإن قلت: ما فائدة البدل وهلا قيل اهدنا صراط الذين أنعمت عليهم؟ قلت: فائدته التوكيد لما فيه من التثنية والتكرير والإشعار بأن الطريق المستقيم بيانه وتفسيره صراط المسلمين ليكون ذلك شبيها لصراط المسلمين بالاستقامة على أبلغ وجه وأكده"<sup>(1)</sup>. فمن المؤكد، أن البدل وثق الرباط المعنوي للآيات، فظهرت متسقة منسجمة ومتلاحمة كالكلمة الواحدة.

والغالب في النص القرآني، أن المقاطع التي جاءت مكررة في مواضع من القرآن، كانت مفصولة شكليا عما سبقها موصولة معنويا، كما في سورة الرحمن حيث وردت الآية "فَبِأَيِّ آلَاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ" (سورة الرحمن، الآية: 13)، بعد كل نعمة عدها لأن لا تكون حجة لهم. فالتكرير ساهم في تماسك النص الذي بدا ظاهريا مفصولا، وذلك من خلال وحدة الموضوع العام، وهو ذكر نعم الله وتعدادها، هذا من جهة، ومن جهة أخرى إثارة النفوس أي "تمكين المكرر في النفوس وتقريره"<sup>(2)</sup>.

وفي السياق نفسه، يرى ابن عاشور في تفسيره لقوله تعالى: "وَقُلْنَا يَا آدَمُ اسْكُنْ أَنْتَ... وَقُلْنَا اهْبِطُوا بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ... قُلْنَا اهْبِطُوا مِنْهَا... فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ" (سورة البقرة، الآية: 35-38). يبدو أن هذه الآيات مترابطة ترابطا شديدا فيما بينها، وهذا راجع كما يرى ابن عاشور إلى تكرير جملة قلنا اهبطوا وإلى الجملة الاعتراضية فتلقى آدم من ربه كلمات فتاب عليه، قال ابن عاشور: "كررت جملة قلنا اهبطوا فاحتمل تكريرها أن يكون لأجل ربط النظم من الآية القرآنية من غير أن تكون دالة على تكرير معناها في الكلام الذي خوطب به آدم، فيكون هذا التكرير مجرد إيصال ما تعلق بمدلول 'قلنا اهبطوا'، وذلك قوله بعضكم لبعض عدو وقوله 'إما يأتيكم مني هدى'، إذ فصل بين هذين المتعلقين ما اعترض بينهما من قوله: 'فتلقى آدم من ربه' فإنه لو عطف ذلك فيما يأتيكم مني هدى لم يرتبط كمال الارتباط، ولتوهم السامع أن خطاب للمؤمنين على غير عادة القرآن في التنفن، فلدفع ذلك أعيد قلنا اهبطوا، فهو قول واحد كرر مرتين لربط الكلام ولذلك لم يعطف قلنا لأن بينهما، شبه كمال الاتصال"<sup>(3)</sup>. فكلام ابن عاشور، يشير إلى الفصل الاعتراضي (الجملة المعتضة)، وإلى الفصل التكراري، ودورها في رفع اللبس عن السامع، فحمل بذلك بعدا

<sup>1</sup> - الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر. الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل. ج 01، ص: 16.

<sup>2</sup> - الجويني، مصطفى الضاوي. منهج الزمخشري في تفسير القرآن وبيان الإعجاز. ص: 228.

<sup>3</sup> - ابن عاشور، محمد الطاهر. التحرير والتنوير. ج 1، ص: 440.



تداوليا، بالإضافة إلى "مقتضى خطابي صرف متعلق بتماسك تداولي للخطاب واعتراض كلام بين قولين"<sup>(1)</sup>، فجاء الفصل التكراري لوصل ما انقطع بينهما.

## 2. الفصل وبناء البنية السردية: يستعمل الخطاب القرآني - الفصل - بصيغة قال، وصيغة الجمل المستأنفة اللذان

يعطيان للنص بناء سرديا متماسكا، ففي قوله تعالى: " وَإِذْ نَادَى رَبُّكَ مُوسَىٰ أَنْ ائْتِ الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ، ... " (سورة الشعراء، الآية: 10-50) ، حيث تبدأ القصة مع "إرسال موسى إلى قوم فرعون الظالمين، ودعوته لهم، لكنهم يكذبونه مستكبرين معرضين عن دعوته، بعد أن يجال فرعون موسى في تربيته له، وفي قتله القبطي ثم في الله رب العالمين، محذرا إياه أن يتخذ لها غيره، ويجمع له السحرة ليغلبوه، فيُغلبوا، ويؤمنوا بالله رب العالمين"<sup>(2)</sup>. إن تماسك البناء السردية لقصة سيدنا موسى عليه السلام مع فرعون، كان ناتجا عن الحوار الجدلي بينهما في صيغة "تقدير السؤال والجواب"<sup>(3)</sup>، الذي عُبر عنه بلفظ قال. أما الجمل المستأنفة، فجاءت بيانا والتصاقا بالحكم السابق لها كما في قوله تعالى: "وَإِذْ نَادَى رَبُّكَ مُوسَىٰ أَنْ ائْتِ الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ، قَوْمَ فِرْعَوْنَ أَلَا يَتَّقُونَ" (سورة الشعراء، الآية: 10-11) ، حيث جاء في الكشف "سجل عليهم بالظلم بأن قدم القوم الظالمين ثم عطفهم عليهم عطف البيان كأن معنى القوم الظالمين وترجمته قوم فرعون، وكأنهما عبارتان تعتقبان على مؤدى واحد إن شاء ذكرهم عبر عنهم بالقوم الظالمين"<sup>(4)</sup>. فالآيات السابقة، جاءت متناسقة ومنسجمة من خلال الفصل الذي ساعد على بناء موضوع العلاقة الترابطية العامة، وهي إرسال موسى وتكذيب فرعون، وربما كان الفصل الواقع في هذه القصة يعبر عن تباعد الحق عن الظلم، فالانساق ناتج عن الفصل والانسجام ناتج عن الاستمرارية الدلالية العامة. غير أن علماء النصية لم يلتفتوا إلى هذه العلاقة المعنوية التي قدرها علماء العرب بالفصل<sup>(5)</sup>، وذلك ربما يعود إلى أن الفصل يرتبط كما قال إبراهيم الفقي بما سبقه بواسطة الضمير (الإحالة)<sup>(6)</sup>.

## 3. الفصل وتغيير موضوع الخطاب: ذكر منير سلطان في كتابه: (الفصل والوصل في القرآن الكريم - دراسة

أسلوبية-)، أن الوصل هو "ربط معنى بمعنى آخر بأداة لغرض بلاغي"<sup>(7)</sup> والفصل "هو قطع معنى عن معنى آخر بأداة

<sup>1</sup> - خطابي، مُجَّد. لسانيات النص -مدخل إلى انسجام الخطاب- . ص: 180.

<sup>2</sup> - خضر، مُجَّد مشرف. بلاغة السرد القصصي في القرآن الكريم. جامعة طنطا، مصر، ص: 39.

<sup>3</sup> - خطابي، مُجَّد. لسانيات النص -مدخل إلى انسجام الخطاب- . ص: 110.

<sup>4</sup> - الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر. الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل. ج04، ص: 160.

<sup>5</sup> - ينظر:

Halliday, M.A.K, Hasan Ruqaiya. Cohesion in English, Long man Group limited landon, p:04.

<sup>6</sup> - ينظر: الفقي، صبحي. علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق. دار قباء، مصر، الطبعة الأولى؛ 1421هـ، 2000م. ج1، ص: 267.

<sup>7</sup> - سلطان، منير. بلاغة الكلمة والجمله والجمل. ص: 263..

لغرض بلاغي<sup>(1)</sup>، فالفصل في نظر منير سلطان يعبر عن القطع، وإذا كنا نحن لا نوافقه في هذا الرأي بالقطع، لأن النص القرآني كما قال عنه القدامى "كالكلمة الواحدة"، ويؤثر استعمال الانتقال من غرض إلى غرض آخر أي الانتقال مثلا من ذكر صفات المؤمنين إلى ذكر صفات الكافرين أو الحديث عن الجنة ثم الانتقال إلى الحديث عن النار، فما ورد في هذا السياق؛ قوله تعالى: "أُولَئِكَ عَلَىٰ هُدًى مِّن رَّبِّهِمْ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ، إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا سَوَاءٌ عَلَيْهِمْ أُنذَرْتَهُمْ أَمْ لَمْ تُنذِرْهُمْ لَا يُؤْمِنُونَ" (سورة البقرة، الآية: 05-06). تتمحور هذه الآيات القرآنية حول محورين: المحور الأول: ذكر صفات المتقين/ المحور الثاني: ذكر صفات الكفار

وفي هذا الصدد، يقول الزمخشري: "إِنَّ الْأَبْرَارَ لَفِي نَعِيمٍ، وَإِنَّ الْفُجَّارَ لَفِي جَحِيمٍ" (سورة الانفطار، الآية: 13-14)، وغيره كثير قلت: ليس وازن هاتين القصتين، ووازن ما ذكرت لأن الأولى فيما نحن مسوقة لذكر الكتاب وأنه هدى للمتقين، وسيقت الثانية لأن الكفار من صفتهم كيت وكيت، فبين الجملتين تباين في الغرض والأسلوب وهما على حد لا مجال فيه للعطف<sup>(2)</sup>. وفي السياق نفسه يقول ابن عاشور: "إنما قطعت هذه الجملة عن التي قبلها لأن بينهما كمال الانقطاع، إذ الجمل السالفة لذكر الهدى والمهتدين، وهذه لذكر الضالين"<sup>(3)</sup>، وهذا ما يفسر فاعلية الفصل المعبر عنه بكمال الانقطاع في الانتقال من غرض المؤمنين إلى غرض أحوال الكفار، فالفصل أدى إلى انسجام وتماسك في الدلالة العامة، وإلى انفصال في الدلالة الصغرى، لأن كمال الانقطاع أدى إلى الدلالة المعنونة، وهي الانقطاع التام بين الهدى والضلالة. وهذا ما أكده الرازي بقوله: "اعلم أنه تعالى لما عدد وجوه إنعامه عليهم أولا، ختم ذلك بشرح بعض ما وجه إليهم من التشديدات، وهذا النوع الأول"<sup>(4)</sup>، ويقصد بالنوع الأول الانتقال من الغرض المحوري في الآية. ولا شك أن الفصل كان له دور كبير كآلية للتحليل النصي في القرآن الكريم، فإذا كانت دلالاته المعجمية تعني القطع، فإن دلالاته داخل السياق القرآني تتجاوزها إلى الربط الوثيق بين موضوعاته من جهة وإلى فصلها فصلا غير نهائي من جهة أخرى، وبهذا الدور ساهم الفصل في بناء النسق النظمي والانسجام النصي دلاليا، وتداوليا بإثارة المتلقين (المستمعين).

مما سبق، نقول أنّ الدرس اللساني النصي الحديث، يلتقي مع الدرس الإعجازي العربي، باعتبار أن المفسرين انطلقوا من النص القرآني كبناء متلاحم، فبحثوا في آليات ذلك التلاحم الذي كان الفصل أحد آلياته، وحاولوا الوقوف عنده لكشف فاعليته في البناء النصي الذي يقوم على مفهوم الانسجام والاتساق.

1 - م. س، ص: 263.

2 - الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر. الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل. ج1، ص: 28.

3 - ابن عاشور، محمد الطاهر. التحرير والتنوير. ج01، ص: 247.

4 - الرازي، فخر الدين. التفسير الكبير، (مفاتيح الغيب). ج3، ص: 117.

## ب- الفصل ودوره في اتساق وانسجام سورة الكهف:

## 1. البنية النصية لسورة الكهف:

تتكون سورة الكهف من مئة وعشر آيات، "وكلماتها ألف وخمسمائة وسبع وستون وحروفها ستة آلاف وأربعمائة وستون حرف"<sup>(1)</sup>، وهي "سورة مكية إلا الآية 28، ومن الآية 82 إلى غاية 101 مدنية"<sup>(2)</sup>، وبذلك فهي تؤكد "قضية أساسية من قضايا سور المكية، وهي قضية التوحيد، وتسري روح هذه القضية من بداية السورة حتى نهايتها؛ حيث الإشارة إلى نعمة الله والحمد على هذه النعمة؛ نعمة تنزيل الكتاب نذيرا وبشيرا، وهذا في بداية السورة ثم تأتي في آخرها ليؤكد جزاء العاصين، وثواب المطيعين، وأن من أراد لقاء ربه، فليعمل عملا صالحا، ولا يشرك بعبادة ربه أحدا، لأنه سبحانه لم يتخذ شريكا ولا ولدا كما ذكر في أول السورة"<sup>(3)</sup>.

ولقد حملت البنية النصية لهذه السورة خمس قصص: وهي قصة أصحاب الكهف والجنيتين، وآدم مع إبليس، وموسى مع العبد الصالح، وقصة ذي القرنين. ونجد اسم السورة -الكهف- مستمدا من أصحاب الكهف، أحد الأسئلة الموجهة إلى الرسول ﷺ - والتي كانت من أسباب نزول هذه السورة الكريمة فقد ذكر محمد بن إسحاق عن ابن عباس، قال: "بعثت قريش" النَّضْر ابن الحارث" "وعقبة بن أبي معيط" إلى أحبار يهود المدينة، فقالوا لهم: سلوهم عن محمد وصفوا لهم صفته، وأخبروهم بقوله، فإنهم أهل الكتاب الأول، وعندهم ما ليس عندنا من علم الأنبياء، فخرجنا حتى أتينا المدينة، فسألوا أحبار يهود عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، ووصفوا لهم أمره وبعض قوله، وقالوا: إنكم أهل التوراة، وقد جئناكم لتخبرونا عن صاحبنا هذا، قال، فقالوا لهم: سلوه عن ثلاث نأمركم بهنّ، فإن أخبركم بهنّ، فهو نبيّ مرسل، وإلاّ فرجل مُتَقَوِّل فتروا فيه رأيكم، سلوه عن فتية ذهبوا في الدهر الأول ما كان نبؤه؟، وسلوه عن الروح ما هو؟، فإن أخبركم بذلك، فهو نبي فاتبعوه، وإن لم يخبركم، فإنه رجل مُتَقَوِّل فاصنعوا في أمره ما بدا لكم، فأقبل النَّضْر وعقبة حتى قدما على قريش، فقالا يا معشر قريش قد جئناكم بفصل بينكم وبين محمد، قد أمر أحبار يهود أن نسأله عن أمور؛ فأخبروهم بها، فجاءوا رسول الله ﷺ - فقالوا: يا محمد أخبرنا، فسألوه عما أمرهم بها، فقال لهم رسول الله ﷺ - "أخبركم غدا عما سألتكم عنه". ولم يستثن، فانصرفوا عنه، ومكث رسول الله ﷺ - خمس عشرة ليلة

<sup>1</sup> - الضباع، محمد علي. تنوير المقياس من تفسير ابن عباس. دار الجيل، بيروت - لبنان، ص: 243.

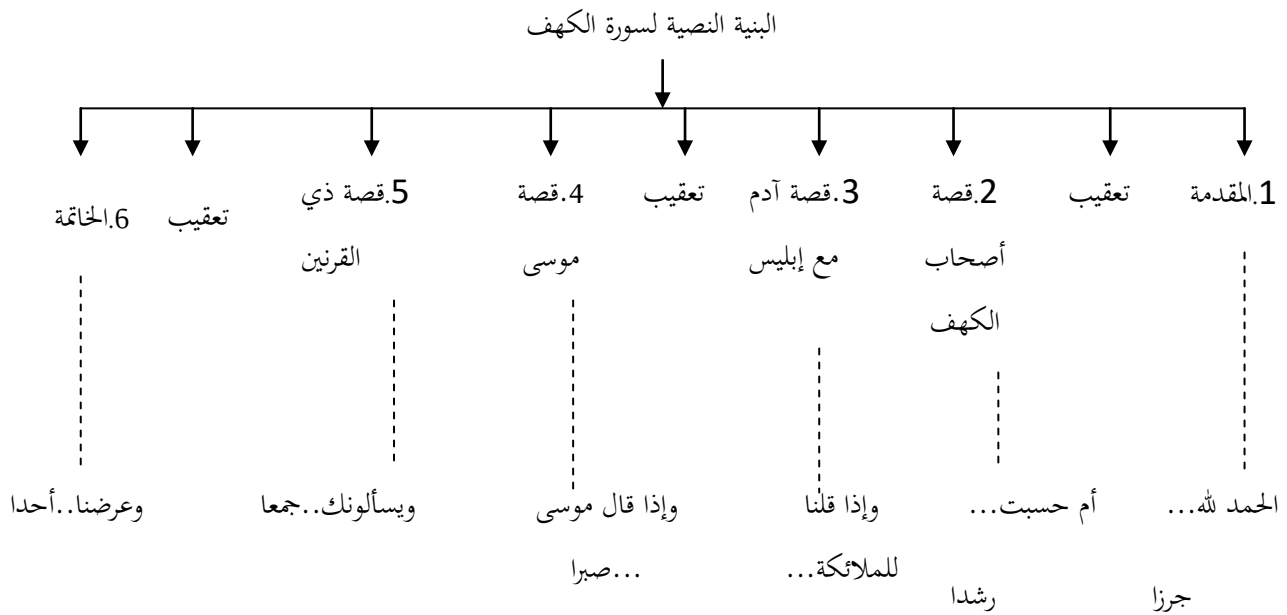
<sup>2</sup> - المحلي، جلال الدين محمد أحمد. السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر. تفسير الجلالين مع أسباب النزول. دار الفكر، بيروت - لبنان، ص: 388.

<sup>3</sup> - الفقي، صبحي. علم لغة النصي بين النظرية والتطبيق. ج1، ص: 290-291.

لا يحدث الله له في ذلك وحيا، ولا يأتيه جبرائيل عليه السلام، حتى أرحف أهل مكة، وقالوا: وعدنا محمد غدا، واليوم خمس عشرة، قد أصبحنا فيها لا يُخبرنا بشيء عمّا سألناه عنه، وحتى أحزن رسول الله -صلى الله عليه وسلم- حين مكث الوحي عنه، وشق عليه ما يتكلم به أهل مكة، ثم جاءه جبرائيل عليه السلام من الله -عز وجل- بسورة الكهف<sup>(1)</sup>.

والظاهر من حديث ابن عباس أنّ سورة الكهف ارتبطت في نزولها بالبعد التداولي (المقامي) وهو الجواب عن أسئلة أحبار اليهود.

وبذلك، فإنّ البنية النصّية لسورة الكهف تنحصر في المستوى التركيبي الذي يمثل الآيات وتعانقها، والمستوى الدلالي الذي يتجسد في إثبات قضية التوحيد والعقيدة، والمستوى التداولي المتمثل في أسباب نزول السورة الكريمة التي جعلت من المتلقي يرصد أسئلة مختلفة حولها منها علاقة اسم السورة بالموضوع العام، وكذا موقفه من الأسئلة الموجهة إلى الرسول -ﷺ- وغيرها. ويمكن تمثيل البنية النصّية لسورة الكهف كما يلي<sup>(2)</sup>:



نسعى في هذا المبحث إلى تأكيد الدور البارز للفصل في تحقيق الاتساق والانسجام لسورة الكهف، ولكن قبل هذا نحاول إحصاء مواضع الفصل الواردة في هذه السورة.

<sup>1</sup> - الصابوني، محمد علي. مختصر تفسير ابن كثير. شركة الشهاب، الجزائر، 1411هـ، 1990م. ج2، ص: 408.

<sup>2</sup> - ينظر: بن عروس، مفتاح. في علاقة النص بالمقام - سورة الكهف نموذجاً. مجلة اللغة والأدب، العدد 14، ديسمبر، 1999، دار الحكمة، الجزائر، ص: 301.

## 2. جدول إحصائي لمواضع الفصل في سورة الكهف:

آلية الفصل	عدد المرات	موقعه في السورة (الآية)
الصفة	33 مرة	الآية: 02 (مرتان)، 05، 08، 11-14 (مرتان)، 17 (ثلاث مرات)، 18 (مرتان)، 22 (مرتان)، 31 (مرتان)، 40 (مرتان)، 46 (مرتان) - 43 - 44 - 49 - 58 - 62 - 64 - 71 - 74 (مرتان) 87-91-98-110
البدل	04 مرات	الآية: 11 - 63 - 104 - 106.
التوكيد	/	/
عطف البيان	مرة واحدة	الآية: 52.
الاستئناف البياني	32 مرة	الآية: 05-07-10-13 (مرتان) - 14 (مرتان)، 15 (مرتان)، 16-17-19-22 (مرتان) - 29 (ثلاث مرات)، 30 (مرتان)، 31 (مرتان) - 39-50-57-63-78-86-94-98-105-109-110.
الفصل الاعتراضي	09 مرات	الآية: 02-17-21-33-45-46-54-90-103.
الفعل الحكائي	25 مرة	الآية: 19-24-26-35-34-37-60-62-63-64-66-67-69-70-71-73-74-75-76-77-78-94-95-96-98.

يتضح من الجدول السابق، أنّ آلية الفصل من خلال الصفة والاتساق البياني والفعل الحكائي هي الغالبة على هذه السورة، ربّما ذلك نتيجة لفاعليّة الصفة والاستئناف البياني في البيان والتوضيح والتعقيب على ما سبق، وفاعليّة الفعل الحكائي في بناء البنية السردية لكون هذه السورة متضمنة خمس قصص يغلب عليها الطابع الحوارية والحكائي.

كما نجد أنّ آلية الفصل القائمة على الاعتراض والبدل وعطف البيان حضورها في هذه السورة بنسب ضئيلة، وذلك لوقوعها موقع الاستدراك أو التعارض أو البيان والتوضيح، أو تغيير موضوع الخطاب.

## 2. الفصل ووحدة مضمون السورة:

يُجسّد الفصل رباطاً معنوياً بين وحدات النص، ويبدو لنا ذلك من خلال قوله تعالى: " الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَى عَبْدِهِ الْكِتَابَ وَلَمْ يَجْعَلْ لَهُ عِوَجًا، فَيَمَّا لِيُنذِرَ بَأْسًا شَدِيدًا مِمَّنْ لَدُنْهُ وَيُبَشِّرَ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا حَسَنًا، مَا كُنْتُمْ فِيهِ أَبَدًا، وَيُنذِرَ الَّذِينَ قَالُوا اتَّخَذَ اللَّهُ وَلَدًا، مَا لَهُمْ بِهِ مِنْ عِلْمٍ وَلَا لِآبَائِهِمْ كَبُرَتْ كَلِمَةً تَخْرُجُ مِنْ أَفْوَاهِهِمْ إِنَّ يَقُولُونَ إِلَّا كَذِبًا" (سورة الكهف: الآية: 01-05)، ترتبط هذه الآيات ارتباطاً معنوياً مع قوله تعالى: " قُلْ لَوْ كَانَ الْبَحْرُ مَدَادًا لِكَلِمَاتِ رَبِّي لَنَفَذَ الْبَحْرُ قَبْلَ أَنْ تَنْفَدَ كَلِمَاتُ رَبِّي وَلَوْ جِئْنَا بِمِثْلِهِ مَدَدًا" (سورة الكهف: الآية: 109). حيث ذهب ابن عاشور إلى القول "لما ابتدأت هذه السورة بالتنويه بشأن القرآن ثم أفيض أفانين الإرشاد والوعد والوعيد، وذكر فيها من أحسن القصص ما فيه من عبرة وموعظة، وما خفي من أحوال الأمم حُؤَل الكلام إلى الإيذان بأن كل ذلك قليل من عظيم علم الله تعالى..."<sup>(1)</sup>. وفي هذا "رد عجز السورة على صدرها"<sup>(2)</sup>. فالفصل، قد جسّد الاستمرارية الدلالية بين أول السورة وآخرها القائمة على سعة علم الله تعالى.

وكذلك في قوله تعالى: " قُلْ إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ يُوحَى إِلَيَّ أَنَّمَا إِلَهُكُمْ إِلَهٌ وَاحِدٌ فَمَنْ كَانَ يَرْجُوا لِقَاءَ رَبِّهِ فَلْيَعْمَلْ عَمَلًا صَالِحًا وَلَا يُشْرِكْ بِعِبَادَةِ رَبِّهِ أَحَدًا" (سورة الكهف: الآية: 110). فاستئناف هذه الآية بيانا وتوضيحا وإثباتا للأصول الثلاثة التي تحدثت عنها السورة وهي: "وحدانية الإله، وإثبات البعث، والأعمال الصالحة"<sup>(3)</sup>، وفي هذا الاستئناف ارتباط وثيق بمضمون الآيات " فَيَمَّا لِيُنذِرَ بَأْسًا شَدِيدًا مِمَّنْ لَدُنْهُ وَيُبَشِّرَ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا حَسَنًا... وَلِيَتَلَطَّفَ وَلَا يُشْعِرَنَّ بِكُمْ أَحَدًا" (سورة الكهف: الآية: 02-19).

وربما كانت مساهمة الفصل الاستئنافية في إقامة العلاقة الدلالية الخفية من خلال الربط بين معنيين متضادين.

## 3. الفصل وفاعليته في التوضيح والبيان والتوكيد:

<sup>1</sup> - ابن عاشور، مُجَد الطاهر. التحرير والتنوير. ج 16، ص: 51.

<sup>2</sup> - م. س، ج 16، ص: 52.

<sup>3</sup> - م. س، ج 16، ص: 55.

لقد أقرّ البلاغيون -فيما سبق- أن النعت، والبدل، والتوكيد يجعل من المتبوع والتابع، والمبدل والمبدل له، والمؤكد والمؤكد له، كشيء واحد لا ثاني لهما، لأنّ الغرض من هذه المصطلحات الثلاثة هي التوضيح، والبيان، والتوكيد.

وإذا تتبعنا فاعليّة هذه المصطلحات الثلاثة في اتّساق وانسجام النّص القرآني من خلال أمّودج سورة الكهف يتبيّن لنا ذلك فيما يلي:

في قوله تعالى: "كَبُرَتْ كَلِمَةً تَخْرُجُ مِنْ أَفْوَاهِهِمْ إِنْ يَقُولُونَ إِلَّا كَذِبًا" (سورة الكهف: الآية: 05). ذهب الزمخشري إلى القول بأنّ "تخرج من أفواههم" صفة لكلمة تفيد استعظاما لاجترائهم على النطق به، وإخراجها من أفواههم، فإنّ كثيرا ممّا يوسوسه الشيطان في قلوب الناس، ويحدّثون به أنفسهم من المنكرات لا يتمالكون أن يتفوهوا به، ويطلقوا به ألسنتهم بل يكظمون عليه نشورا"<sup>(1)</sup>.

ويبدو من قول الزمخشري، أنّ الصفة جاءت بيانا وتوضيحا لشناعة الكلمة التي تلفظ بها المشركون "اتخذ الله ولدا"<sup>(2)</sup>، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإنّ موقع الاستئناف لهذه الآية يؤكّد الرباط المعنوي لشناعة قول الكفار وفضاعته، ولهذا فصلت عمّا سبق.

وكذا قوله تعالى: " فَضَرَبْنَا عَلَى الْأَنْفُسِ فِي الْكَهْفِ سِنِينَ عَدَدًا" (سورة الكهف: الآية: 11).

وقوله أيضا: " وَتَرَى الشَّمْسَ إِذَا طَلَعَتْ تَزَاوَرُ عَنْ كَهْفِهِمْ ذَاتَ الْيَمِينِ وَإِذَا غَرَبَتْ تَقْرِضُهُمْ ذَاتَ الشِّمَالِ وَهُمْ فِي فَجْوَةٍ مِنْهُ" (سورة الكهف: الآية: 17).

وأياضا، قوله تعالى: " سَيَقُولُونَ ثَلَاثَةٌ رَابِعُهُمْ كَلْبُهُمْ وَيَقُولُونَ خَمْسَةٌ سَادِسُهُمْ كَلْبُهُمْ رَجْمًا بِالْغَيْبِ" (سورة الكهف: الآية: 22).

فموقع الفصل في عددا، وذات اليمين، وذات الشمال، ورابعهم، سادسهم هو تأكيد لصوق الصفة بالموصوف، فالعدد مرتبط بالسنين الذي هو بيان لكثرة سنين مكوثهم في الكهف، وذات اليمين وذات الشمال مرتبط بجهة ووضع نومهم، ورابعهم وسادسهم مرتبط بالعدد السابق لهما، فجاءت هذه الصفات بيانا وتوضيحا للموصوف.

<sup>1</sup> - الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر. الكشاف عن حقائق التنزيل وعيوب الأفاويل في وجوه التأويل. ج3، ص: 198.

<sup>2</sup> - سورة الكهف، الآية: 04.

وكذلك في قوله تعالى: "أُولَئِكَ هُم جَنَّاتٌ عَدْنٌ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهِمُ الْأَنْهَارُ يُحَلَّونَ فِيهَا" (سورة الكهف: الآية: 31)، حيث وقعت جملة "يحلون صفة لجنات عدن"<sup>(1)</sup>.

ومن مواضع البدل في هذه السورة قوله تعالى: "قَالَ أَرَأَيْتَ إِذْ أَوَيْنَا إِلَى الصَّخْرَةِ فَإِنِّي نَسِيتُ الْحُوتَ وَمَا أَنَسَانِيهِ إِلَّا الشَّيْطَانُ أَنْ أَذْكُرَهُ وَاتَّخَذَ سَبِيلَهُ فِي الْبَحْرِ عَجَبًا" (سورة الكهف: الآية: 63). ذهب ابن عاشور إلى القول "بأن" أن أذكره" بدل اشتغال من ضمير أنسانيه لا من الحوت، والمعنى ما أنساني أن أذكره إلا الشيطان... ووجه حصره إسناد هذا الإنشاء إلى الشيطان أنّ ما حصل له من نسيان أن يخبر موسى بتلك الحادثة نسيان له من شأنه أن يقع في زمن قريب مع شدة الاهتمام بالأمر المنسي وشدة عنايته بأخبار نبئة به"<sup>(2)</sup>.

والظاهر من قول ابن عاشور أنّ البدل "أن أذكره" أبان وأكد وأثبت النسيان من أعمال الشيطان.

وفي قوله تعالى: "قُلْ هَلْ نُنَبِّئُكُمْ بِالْأَخْسَرِينَ أَعْمَالًا، الَّذِينَ ضَلَّ سَعِيهِمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَهُمْ يَحْسَبُونَ أَنَّهُمْ يُحْسِنُونَ صُنْعًا" (سورة الكهف: الآية: 103-104). يقول ابن عاشور: "أنّ الذين ضلّ سعيهم بدل من الأخسرين أعمالاً"، في هذا الإطناب زيادة التشويق إلى معرفة هؤلاء الأخسرين حيث أجرى عليهم من الأوصاف ما يزيد السامع حرصاً على معرفة الموصوفين بتلك الأوصاف والأحوال"<sup>(3)</sup>.

ويبدو أنّ ابن عاشور ربط هذا الفصل المفضي عن البدل بالسامع (المتلقي)، وبهذا تتفق وجهة ابن عاشور مع فان دايك "الذي يدعو إلى النظر إلى النص من الداخل "بنيته"، وكذا في علاقته مع المتلقي"<sup>(4)</sup>.

واللافت في هذه السورة، غياب التوكيد (التوكيد اللفظي، التوكيد المعنوي)، إلا ما جاء في صيغة [إنّ + جملة فعلية] حيث جاءت أغلبها في صورة الفصل لما سبق.

ومنه قوله تعالى: "إِنَّا جَعَلْنَا مَا عَلَى الْأَرْضِ زِينَةً لَهَا لِنَبْلُوهُمْ أَيُّهُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا، وَإِنَّا لَجَاعِلُونَ مَا عَلَيْهَا صَعِيدًا جُرُورًا" (سورة الكهف: الآية: 07-08). حيث يرى ابن عاشور بـ "أنّها تسليلة للنبي -صلى

<sup>1</sup> - م.س، ج 15، ص: 321.

<sup>2</sup> - م.س، ج 15، ص: 367.

<sup>3</sup> - م.س، ج 16، ص: 46.

<sup>4</sup> - خلف، نوال. الانسجام في القرآن الكريم. - سورة النور نموذجاً. - دكتوراه، الجزائر، 2006م، 2007م، ص: 17.



الله عليه وسلم- على إعراض المشركين بأن الله أمهلهم وأعطاهم زينة الدنيا لعلهم يشكرونه، وأتهم بطروا النعمة، فإن الله يسلب عنهم النعمة فتصير بلادهم قاحلة"<sup>(1)</sup>.

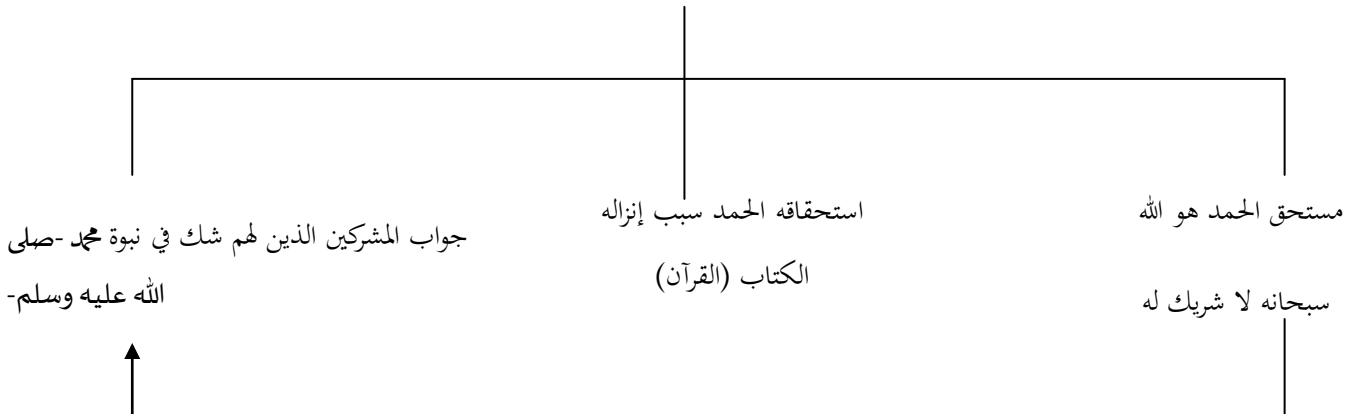
فالفصل أوثق الربط المعنوي بين إنذار المشركين، وما سيؤوله حالهم بعد الإعراض عن الإيمان. فجاء التأكيد الفصلي تأكيداً لما سبق ولما وعد به الله المشركين.

#### 4. الفصل وعلاقة السؤال بالجواب:

مما يؤكد فاعلية الفصل في اتساق وانسجام سورة الكهف هو وقوعه موقع التعليق، والإثبات، ولقد أشار فخر الدين الرازي إلى هذا الموقع، وهو يفسر سورة الفاتحة التي افتتحت بـ "الحمد لله"، وهذا التفسير ينطلق أساساً من علاقة السؤال بالجواب حيث يقول: "الحمد لله" مبني على أمرين: أحدهما: وجود الإله، الثاني: وكونه مستحقاً للحمد، فما الدليل على وجود الإله وما الدليل على أنه استحقاقه؟، ولما توجه هذان السؤالان لا جرم ذكر الله تعالى ما يجري مجرى الجواب عن هذين السؤالين، فأجاب عن السؤال الأول بقوله "رب العالمين" وأجاب عن السؤال الثاني بقوله "الرحمن الرحيم ملك يوم الدين"<sup>(2)</sup>.

ومن هذا المنطق، فافتتاح سورة الكهف بقوله تعالى: "الحمد لله"، يرتبط بالسياق اللاحق "الذي أنزل على عبده الكتاب" ارتباطاً تعلقياً"<sup>(3)</sup>. فمستحق الحمد هو الله الذي أنزل على عبده محمد ﷺ - الكتاب. وبالنظر إلى قول الرازي من خلال علاقة السؤال والجواب نحصل على ما يلي<sup>(4)</sup>:

الحمد لله الذي أنزل على عبده الكتاب



<sup>1</sup> - ابن عاشور، محمد الطاهر. التحرير والتنوير. ج 15، ص: 256.

<sup>2</sup> - الرازي، فخر الدين. التفسير الكبير (مفاتيح الغيب). ج 1، ص: 185.

<sup>3</sup> - بن عروس، مفتاح. في علاقة النص بالمقام-سورة الكهف أمودجا-.. ص: 327.

<sup>4</sup> - ينظر: م. س، ص: 327.

ومما جاء أيضا جوابا عن سؤال مقدر الذي يوجب فصل التركيب اللاحق عن السابق ليستأنف به. قوله تعالى: " وَقُلِ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيُكْفُرْ إِنَّا أَعْتَدْنَا لِلظَّالِمِينَ نَارًا أَحَاطَ بِهِمْ سُرَادِقُهَا وَإِنْ يَسْتَغِيثُوا يُغَاثُوا بِمَاءٍ كَالْمُهْلِ يَشْوِي الْوُجُوهَ بِئْسَ الشَّرَابُ وَسَاءَتْ مُرْتَفَقًا، إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا، أُولَئِكَ لَهُمْ جَنَّاتُ عَدْنٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهِمُ الْأَنْهَارُ يُجَلِّونَ فِيهَا مِنْ أَسَاوِرَ مِنْ ذَهَبٍ وَيَلْبَسُونَ ثِيَابًا خُضْرًا مِنْ سُنْدُسٍ وَإِسْتَبْرَقٍ مُتَّكِنِينَ فِيهَا عَلَى الْأَرَائِكِ نِعْمَ الثَّوَابُ وَحَسُنَتْ مُرْتَفَقًا " ( سورة الكهف: الآية: 29-31).

الملاحظ من هذه الآيات، وقوع ثلاثة مواضع للاستئناف (الفصل) وهي:

إِنَّا اعْتَدْنَا لِلظَّالِمِينَ نَارًا... وَإِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا... وَأُولَئِكَ لَهُمْ جَنَّاتُ عَدْنٍ.

فالموضع الأول للفصل: إِنَّا اعْتَدْنَا لِلظَّالِمِينَ جاء جوابا على السؤال المقدر في الآية ماذا يلاقى من شاء فاستمر على الكفر؟

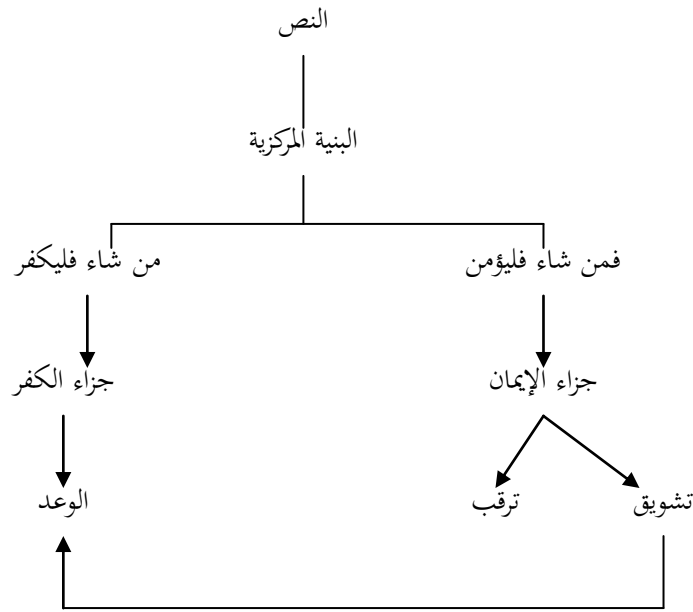
والموضع الثاني للفصل: إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا جاء جوابا على السؤال المقدر في الآية السابقة، ماذا أعد الله للمؤمنين؟

والموضع الثالث للفصل: "أُولَئِكَ لَهُمْ جَنَّاتُ عَدْنٍ" جاء جوابا على السؤال المقدر في الآية السابقة، ما هو الأجر من أحسن عملا<sup>(1)</sup>.

إذا فالفصل في هذه الآيات، كان نتيجة لجواب عن سؤال مقدر يثيره سياق الآية في ذهن المتلقي أو السامع إثر سماعه " فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيُكْفُرْ " ( سورة الكهف: الآية: 29).

وتتضح العلاقة أكثر بين هذه المواضع الثلاثة من خلال المخطط التالي

<sup>1</sup> - ينظر: ابن عاشور، مُجَدِّ الطاهر. التحرير والتنوير. ج 15، ص: 308 - 309 - 311.



وربما كان التغيير وانتقال من خطاب الكفار، وما أعدّه الله عزّ وجل من جزاء لهم إلى خطاب المؤمنين، وما أعدّه لهم من ثواب وأجر، استدعى هذا المقام الفصل بينهما لأمن ورفع اللبس عن المتلقي.

وفي سياق آخر، نجد علاقة السؤال بالجواب تتكشف أكثر في قوله تعالى: " قُلْ هَلْ نُنَبِّئُكُمْ بِالْأَخْسَرِينَ أَعْمَالًا، الَّذِينَ ضَلَّ سَعِيُهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَهُمْ يُحْسَبُونَ أَنَّهم يُحْسِنُونَ صُنْعًا " (سورة الكهف: الآية: 103-104). الذي جاء واضحاً "بمعنى أتجربون أن ننبئكم بالأخسرين أعمالاً. وهو عرض تهكم لأنّ منبئهم بذلك دون توقف على رضاهم"<sup>(1)</sup>.

وبذلك حقق الفصل الاستمرارية الدلالية والتداولية من خلال علاقة السؤال بالجواب الذي يثير المتلقي ويستدعي انتباهه.

## 5. الفصل الاعتراضي وفاعليته في انسجام سورة الكهف:

يقيم الفصل الاعتراضي علاقة خفية، تبدو في ظاهرها أنّها مستقلة في ذاتها كقوله تعالى: " الْمَالُ وَالْبَنُونَ زِينَةُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَالْبَاقِيَاتُ الصَّالِحَاتُ خَيْرٌ عِنْدَ رَبِّكَ ثَوَابًا وَخَيْرٌ أَمَلًا " (سورة الكهف: الآية: 46) حيث هذه الآية في موضع اعتراض بين قوله تعالى: " وَأَضْرِبْ لَهُم مَّثَلَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا كَمَاءٍ أَنْزَلْنَاهُ مِنَ السَّمَاءِ فَاخْتَلَطَ بِهِ نَبَاتُ الْأَرْضِ فَأَصْبَحَ هَشِيمًا تَذْرُوهُ الرِّيَّاحُ وَكَانَ اللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ مُّقْتَدِرًا " )

<sup>1</sup> - م.س، ج16، ص: 46.

سورة الكهف: الآية: 45) وقوله تعالى: " وَيَوْمَ نُسَيِّرُ الْجِبَالَ وَتَرَى الْأَرْضَ بَارِزَةً وَحَشَرْنَاَهُمْ فَلَمْ نُعَادِرْ مِنْهُمْ أَحَدًا " (سورة الكهف: الآية: 47).

ذهب ابن عاشور إلى القول بأنّ هذا "الاعتراض أريد به الموعظة والعبرة للمؤمنين بأنّ ما فيه المشركون من النعمة من مال وبنين إلّا زينة الحياة الدنيا التي علمتهم أنّها إلى الزوال"<sup>(1)</sup>.

والمتمامل لموقع هذا الفصل الاعتراضي يدرك أن هناك علاقة حفيّة بينه وبين ما سبقه وهي علاقة الزوال، وبينه وبين ما لحقه وهي علاقة إثبات الزوال من خلال إثبات البعث.

وقوله أيضا: " قُلْ هَلْ نُنَبِّئُكُمْ بِالْأَخْسَرِينَ أَعْمَالًا، الَّذِينَ ضَلَّ سَعِيُهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَهُمْ يُحْسَبُونَ أَنََّّهُمْ يُحْسِنُونَ صُنْعًا " (سورة الكهف: الآية: 103-104)، فقد جاءت هذه الآية اعتراضا باستئناف بياني أثاره "مضمون الآية السابقة " أَفَحَسِبَ الَّذِينَ كَفَرُوا أَنْ يَتَّخِذُوا عِبَادِي مِنْ دُوْنِي أَوْلِيَاءَ إِنَّا أَعْتَدْنَا جَهَنَّمَ لِلْكَافِرِينَ نُزُلًا " (سورة الكهف: الآية: 102)<sup>(2)</sup>. الذي استدعى هذا الاعتراض تحديد مفهوم الأخسرين أعمالا تمهيدا للآيتين اللاحقتين التي جاء فيهما التحديد الدقيق للذين كفروا وعاقبتهم. وللذين آمنوا وثوابهم.

فقد أوثق الفصل الاعتراضي الذي يبدو ظاهريا مستقلا الربط بين نسيج الآيات (102-104) من خلال تحديد مفهوم الأخسرين أعمالا.

## 6. الفصل الاستثنائي وفاعليته في تغيير محور الخطاب:

الظاهر في سورة الكهف أنّ الفصل الاستثنائي وقع في أغلبه بين محوري الخطاب: محور الخطاب الموجه إلى المشركين ومحور الخطاب الموجه إلى المؤمنين ويتضح ذلك في قوله تعالى: " أُولَئِكَ الَّذِينَ كَفَرُوا بِآيَاتِ رَبِّهِمْ وَلِقَائِهِ فَحَبِطَتْ أَعْمَالُهُمْ فَلَا نُقِيمُ لَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَزَنًا، ذَلِكَ جَزَاؤُهُمْ جَهَنَّمَ بِمَا كَفَرُوا وَاتَّخَذُوا آيَاتِي وَرُسُلِي هُزُوعًا، إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ كَانَتْ لَهُمْ جَنَّاتُ الْفِرْدَوْسِ نُزُلًا، خَالِدِينَ فِيهَا لَا يَبْغُونَ عَنْهَا حَوْلًا " (سورة الكهف: الآية: 105-108).

فلما كان الخطاب موجهًا إلى صفتين من الناس هما المشركين والمؤمنين استدعى الفصل بينهما "لئلا يلتبسوا بغيرهم"<sup>(3)</sup>.

<sup>1</sup> - م.س، ج15، ص: 332.

<sup>2</sup> - م.س، ج16، ص: 45.

<sup>3</sup> - م.س، ج16، ص: 47.

وفي قوله تعالى: " وَقُلِ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيُكْفُرْ إِنَّا أَعْتَدْنَا لِلظَّالِمِينَ نَارًا أَحَاطَ بِهَا مِنْ سُرَادِقُهَا وَإِنْ يَسْتَغِيثُوا يُغَاثُوا بِمَاءٍ كَالْمُهْلِ يَشْوِي الْوُجُوهَ بِئْسَ الشَّرَابُ وَسَاءَتْ مُرْتَفَقًا، إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا، أُولَئِكَ لَهُمْ جَنَّاتُ عَدْنٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ يُجَلِّونَ فِيهَا مِنْ أَسَاوِرَ مِنْ ذَهَبٍ وَيَلْبَسُونَ ثِيَابًا خُضْرًا مِنْ سُنْدُسٍ وَإِسْتَبْرَقٍ مُتَّكِنِينَ فِيهَا عَلَى الْأَرَائِكِ نِعْمَ الثَّوَابُ وَحَسُنَتْ مُرْتَفَقًا " (سورة الكهف: الآية: 29-31).

حيث كون الخطاب موجها للظالمين والمؤمنين استدعى الفصل بينهما، وهذا يشير إلى علاقة خفية وهي شتان بين الإيمان والكفر من جهة، ومن جهة أخرى إلى ترابط نسيج الآيات القائم على المغايرة والضدين جزاء المؤمنين وعقاب الكفار.

فالفصل الاستثنائي وإن كان ظاهريا مستقلا، فإنه يقيم استمرارية دلالية التي تظهر في جزاء وعاقبة من قال " اتَّخَذَ اللَّهُ وَلَدًا " (سورة الكهف، الآية: 04). في بداية السورة ليؤكد آخرها جزاء العاصين، وثواب المطيعين، وأن من أراد لقاء ربه، فليعمل عملا صالحا، ولا يشرك بعبادة ربه أحدا . وهذا يؤكد أنّ للفصل دورا فعالا في تماسك وتلاحم وحدات النص .

## 7. الفصل والبنية الحكائية في سورة الكهف:

لقد عبّر الجرجاني عن الفعل "قال" باسم الحكاية، هذا الفعل الذي من شأنه أن يشرك السامع أو المتلقي في النص، وذلك عن طريق إثارة فضوله لمواصلة تطور الأحداث.

وبطبيعة النموذج الذي بين أيدينا -سورة الكهف- والذي تضمن خمس قصص جاءت أغلبها بطريقة السرد والحوار بالإضافة إلى وقوعه موضوع الأمر لرسول ﷺ - أو حكاية عن المشركين.

ومما ورد في ذلك، قوله تعالى: وَيُنذِرَ الَّذِينَ قَالُوا اتَّخَذَ اللَّهُ وَلَدًا، مَا لَهُمْ بِهِ مِنْ عِلْمٍ وَلَا لِآبَائِهِمْ كَبُرَتْ كَلِمَةً تَخْرُجُ مِنْ أَفْوَاهِهِمْ إِنَّ يَقُولُونَ إِلَّا كَذِبًا " (سورة الكهف: الآية: 04-05). حيث وردت صيغة قالوا حكاية عن المشركين، وصيغة ما لهم به من علم ولا لآبائهم خبر من الله سبحانه وتعالى. فاختلاف صيغتي الخطاب استلزم الفصل بينهما.

ونلتمس فاعلية هذا الفعل "قال" أو إحدى صيغه من خلال المحاورة كقوله تعالى: " قَالَ لَهُ صَاحِبُهُ وَهُوَ يُحَاوِرُهُ أَكَفَرْتَ بِالَّذِي خَلَقَكَ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ سَوَّاكَ رَجُلًا، لَكِنَّا هُوَ اللَّهُ رَبِّي وَلَا أُشْرِكُ بِرَبِّي أَحَدًا " (سورة الكهف: الآية: 37-38).

تظهر الآيات السابقة الحوار الذي دار بين صاحب الجنتين المغرور والمشارك بالله، وبين صاحبه المؤمن برّب العالمين، فجاء الفعل الحكائي في بداية الحوار موصولاً بفاء التفريع وهذا راجع كما يقول ابن عاشور "التفريع جملة قال على الجمل السابقة"<sup>(1)</sup>، ثم ظهر مفصولاً لأن مقام المحاور والمجاوبة يستدعي الفصل.

وربما، لأن الفصل في هذا الموقع يعبر عن الاختلاف بين الرجلين من حيث شدة الكفر الناجم عن الغرور وسبب النعمة، وشدة الإيمان الناجم عن توحيد الله والإيمان به.

ونجد المحاور أيضاً في قصة موسى مع فتاه والعبد الصالح التي تبدأ من قوله تعالى: " وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِفَتَاهُ لَا أَبْرَحُ حَتَّىٰ أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقُبًا، فَلَمَّا بَلَغَا مَجْمَعَ بَيْنَهُمَا نَسِيَا حُوتَهُمَا فَاتَّخَذَ سَبِيلَهُ فِي الْبَحْرِ سَرَبًا، فَلَمَّا جَاوَزَا قَالَ لِفَتَاهُ آتِنَا غَدَاءَنَا لَقَدْ لَقِينَا مِنْ سَفَرِنَا هَذَا نَصَبًا قَالَ أَرَأَيْتَ إِذْ أَوَيْنَا إِلَى الصَّخْرَةِ فَإِنِّي نَسِيتُ الْحُوتَ وَمَا أَنسَانِيهِ إِلَّا الشَّيْطَانُ أَنْ أَذْكُرَهُ وَاتَّخَذَ سَبِيلَهُ فِي الْبَحْرِ عَجَبًا قَالَ ذَلِكَ مَا كُنَّا نَبْغُ فَارْتَدَّ عَلَىٰ آثَارِهِمَا قَصَصًا فَوَجَدَا عَبْدًا مِنْ عِبَادِنَا آتَيْنَاهُ رَحْمَةً مِنْ عِنْدِنَا وَعَلَّمْنَاهُ مِنْ لَدُنَّا عِلْمًا قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَىٰ أَنْ تُعَلِّمَنِي مِمَّا عَلَّمْتَ رُشْدًا قَالَ إِنَّكَ لَنْ تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا وَكَيْفَ تَصْبِرُ عَلَىٰ مَا لَمْ تُحِطْ بِهِ خُبْرًا قَالَ سَتَجِدُنِي إِنْ شَاءَ اللَّهُ صَابِرًا وَلَا أَعْصِي لَكَ أَمْرًا قَالَ فَإِنِ اتَّبَعْتَنِي فَلَا تَسْأَلْنِي عَنْ شَيْءٍ حَتَّىٰ أُحْدِثَ لَكَ مِنْهُ ذِكْرًا فَانطَلَقَا حَتَّىٰ إِذَا رَكِبَا فِي السَّفِينَةِ خَرَقَهَا قَالَ أَخَرَقْتَهَا لِتُغْرِقَ أَهْلَهَا لَقَدْ جِئْتَ شَيْئًا إِمْرًا قَالَ أَلَمْ أَقُلْ إِنَّكَ لَنْ تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا قَالَ لَا تُؤَاخِذْنِي بِمَا نَسِيتُ وَلَا تُرْهِقْنِي مِنْ أَمْرِي عُسْرًا فَانطَلَقَا حَتَّىٰ إِذَا لَقِيَا غُلَامًا فَقَتَلَهُ قَالَ أَقْتَلْتَنِي نَفْسًا زَكِيَّةً بِغَيْرِ نَفْسٍ لَقَدْ جِئْتَ شَيْئًا نُكْرًا " (سورة الكهف: الآية: 60-74). حيث جعل الفعل الحكائي مفصولاً عما سبقه، وهذا لإنشاء المحاور والمجاوبة.

والمتمامل لموقف سيدنا موسى مع العبد الصالح، يتكشف له الانسجام الدلالي الخفي وراء هذه المحاور، وهو أنّ ما وقع لسيدنا محمد ﷺ - من خلال الأسئلة الثلاثة التي وجهت إليه من قبل المشركين شبيهة لما "وقع لسيدنا موسى - عليه السلام - الذي يُعد أعظم أنبياء بني إسرائيل وأكرمهم عند الله تعالى، لم يعلم ثلاث مسائل - سبب قتل الغلام، وخرق السفينة، وبناء الجدار - واحتاج إلى من يعلمه إياها، ولم يؤثر ذلك

<sup>1</sup> - م.س، ج15، ص: 319.

على مكانته العظيمة"<sup>(1)</sup>. وكذا في اشتباه "موقف النبي حينما قال أجيبكم غدا ولم يفعل بموقف موسى عليه السلام حينما وعد الخضر بالتزام الصبر ولم يفعل"<sup>(2)</sup>.

وبهذا كان الفصل من خلال الفعل الحكائي، أوثق الربط بين الفعل الحوارى بين موسى والعبد الصالح من جهة، وأكد من جهة أخرى العلاقة الخفية بين مضمون الحوار، وبين ما وقع للرسول ﷺ - وهذه العلاقة تكون عاملا على تماسك هذا الجزء نصيًا بما سبقه.

خاتمة: نقول أنّ الدرس اللساني النصي الحديث، يلتقي مع الدرس الإعجازي العربي، باعتبار أن المفسرين انطلقوا من النص القرآني كبناء متلاحم، فبحثوا في آليات ذلك التلاحم الذي كان الفصل ميدانه، وحاولوا الوقوف عنده لكشف فاعليته في البناء النصي الذي يقوم على مفهوم الانسجام والاتساق. حيث إن المقاربة النصية للفصل في النص القرآني، اهتمت بتوضيح العلاقات الخفية في بنية النص الداخلية، أو في علاقاتها بالمتلقي، كما أنها أظهرت انسجام النص القرآني من خلال وحدة موضوع الخطاب ودوره في بناء البنية السردية وتغييره وانتقاله من موضوع إلى آخر. كما أفرز التحليل النصي للنص القرآني من خلال الدراسة التطبيقية لسورة الكهف فاعلية الفصل في تماسك وانسجام السورة، فكانت هذه السورة نموذجًا مصغّرًا يشير إلى التماسك والانسجام للنص القرآني ككل. كما بينت الدراسة أن الفصل من خلال الصفة والاتساق البياني والفعل الحكائي هي الغالبة على هذه السورة، ربّما ذلك نتيجة لفاعلية الصفة والاستئناف البياني في البيان والتوضيح والتعقيب على ما سبق، وفاعلية الفعل الحكائي في بناء البنية السردية لكون هذه السورة متضمنة خمس قصص يغلب عليها الطابع الحوارى والحكائي. في حين أنّ آلية الفصل القائمة على الاعتراض والبدل وعطف البيان حضورها في هذه السورة بنسب ضئيلة، وذلك لوقوعها موقع الاستدراك أو التعارض أو البيان والتوضيح، أو تغيير موضوع الخطاب.

<sup>1</sup> - مسلم، مصطفى. مباحث في التفسير الموضوعي. دار القلم، دمشق - سوريا، الطبعة الخامسة؛ 1428هـ، 2007م، ص: 242.

<sup>2</sup> - البقاعي، برهان الدين. نظم الدرر في تناسب الآيات والسور. دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى؛ 1415هـ،

1995م، ج4، ص: 466.





## تعلم اللغة في ضوء المدرسة التوليدية التحويلية - دراسة نفسية لسانية.

د. خويلد أسماء - جامعة الجلفة

د. طارق طراد - جامعة خنشلة

د. سيوكر إسماعيل - جامعة ورقلة

### الملخص:

تتناول الدراسة موضوع تعلم (اكتساب) اللغة الأم في مرحلة الطفولة من خلال النظرية التوليدية التحويلية إذ تعد هذه المرحلة من أهم المراحل في حياة الطفل والتي تؤهله فيما بعد للدخول في مجال ممارسة اللغة . وقد أثار تشومسكي في دراساته للغة مسائل عديدة، فالإنسان الذي يتكلم لغة معينة قادر في كل آن وبصورة عفوية على صياغة عدد غير متناه من جمل هذه اللغة وعلى تفهمها وإدارتها على الرغم من كونه لم يسبق له أبدا أن تلفظ بأكثرها أو سمعها من قبل ، وهذا الإنسان يستطيع بموجب نشأته في بيئته أن يعبر في كل لحظة بهذه اللغة ، وذلك باتباعه قواعد معينة ، كم أنه يستطيع أن يفهم عدد غير متناه من الجمل التي يسمعها لأول مرة .

الكلمات المفتاحية: التعلم - اللغة - المدرسة - التوليد - التحويل

### Summary:

The present study deals with the subject of learning (acquisition) of mother tongue in childhood through the theory of transformational obstetrics.

This stage of life is one of the most important stages in human life because it prepares for the practice of language.

Chomsky says that a person who speaks a certain language is capable of spontaneously formulating and understanding an infinite number of sentences in this language. Even if it has never been uttered or heard before

**Keywords:** learning - language - school - birth - conversion

### تمهيد:

بلغت الدراسات اللسانية الحديثة درجة من الدقة والضبط ، ما أتاح لها أن تتبوأ مكانا بين العلوم الأخرى ولم تكتسب اللسانيات الحديثة هذه الصفة إلا بعد أن أدرك علماء اللغة أهمية الدراسة العلمية للغة<sup>(1)</sup> بداية من فريدينان دي

سوسير في محاضراته التي غيرت من طبيعة التفكير اللغوي ، وصولاً للمرحلة التوليدية التحويلية، وهي حالياً المدرسة الألسنية الأوسع انتشاراً والأكثر ديناميكية ، وقد تأثر بهذه النظرية العديد من الباحثين على اختلاف مشاربهم ، فهم يأخذون بعين الاعتبار مفاهيمها ومسلّماتها وبالتالي يفرّدون لها قسماً كبيراً من اهتماماتهم ، وإن التأريخ الألسني يتكلم عن الألسنية ما قبل النظرية التوليدية التحويلية ، وما بعدها أي أن هذه النظرية قد فجرت ثورة السنية طبعت الدراسات الألسنية بطابعها الخاص<sup>1</sup> .

من هذا المنطلق سنحاول أن نتبين نظرة تشومسكي إلى عملية اكتساب اللغة التي تختلف بصورة جذرية عن النظرة السلوكية التي كانت رائجة قبل ظهور النظرية التوليدية التحويلية ، إذ أن تشومسكي يصر على بنية التنظيم المعرفي الذي يصل بالطفل إلى اكتساب اللغة<sup>2</sup> .

ومنه فإن التعلم أو الاكتساب أمر مألوف في حياتنا الاعتيادية ، وكل فرد يكتسب خلال تعلمه الأساليب التي يعيش بها ، وتظهر نتائج التعلم في ألوان النشاط التي يقوم بها الإنسان فيما ينجزه من أعمال ، ولا يتأتى ذلك إلا بتعريف التعلم تعريفاً علمياً بغية الوصول إلى فهم حقيقي لهذه العملية<sup>3</sup> . وقبل الحديث عن عملية تعلم اللغة في ضوء النظرية التوليدية التحويلية حري بنا أن نحدد المفاهيم المتصلة بها ، والفرق بينها وبين التعليم ، وتناول أبرز شروطها، والعوامل المؤثرة فيها، وتحليل عناصرها.

## أولاً - عملية التعلم:

### 1- تحديد المفهوم :

أ - لغة: جاء في لسان العرب علم بالشيء : - شعربه ، يقال ما علمت بخبر قدومه أي ما شعرت . ويقال استعلم لي خبر فلان حتى أعلمه . واستعلمني الخبر فأعلمته إياه ، وعلم الأمر وتعلمه : أتقنه ، والمعلم : ما جعل علامة وعلماً للطرق والحدود ، وقيل : المعلم الأثر يستدل به على الطريق وجمعه المعلم .

1 احمد حسان - دراسات في اللسانيات التطبيقية - ص 10، ميشال زكريا - الألسنية - علم اللغة الحديث - ص 99، د - ميشال زكريا - الألسنية التوليدية التحويلية - وقواعد اللغة العربية - النظرية الألسنية - ص 23

2 ينظر . - ميشال زكريا - الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد العربية - بيروت المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع - ط 1985 - ص 09 . - احمد مومن - اللسانيات - النشأة والتطور د.م.ج. الجزائر - د. ط 2002 - ص 202 . - جون ليونز - نظرية تشومسكي اللغوية ترجمة وتعليق - حلمي خليل - القاهرة - دار المعرفة الجامعية - د. ط 1955 - ص 11 . - ميشال زكريا - علم اللغة الحديث - المبادئ والإعلام - المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع - ط 1983 - ص 260 .

3 جون روبرت - موجز تاريخ علم اللغة في الغرب - ترجمة احمد عوض - الكويت - سلسلة عالم المعرفة عدد 227 - نوفمبر 1997 ص 12

كما تأتي علم بمعنى عرف : من ذلك قول زهير بن أبي سلمى : -

وأعلم علم اليوم والأمس قبله ولكني عن ما في غد عمى

وتعلم الأمر : ، أتقنه وعرفه وعلمته الفاتحة والصيغة وغير ذلك تعليماً فتعلم ذلك تعلماً<sup>1</sup>

**ب - إصطلاحاً :** التعلم عملية أساسية في الحياة ، فكل إنسان يتعلم وأثناء تعلمه تنمو أنماط السلوك التي يمارسها ، وكل مظاهر النشاط البشري تعبر عن عملية تعلم ، بل إن الطفل في عملية نموه يخضع لتعلم مستمر من بيئته الخارجية فهو يتعلم أن ينادي أمه عن طريق الصياح ويتعلم التمييز بين الموضوعات الخارجية ، وطالما تنمو أطرافه يتعلم كيفية القبض على الأشياء وتركها وطالما أرجله يتعلم المشي ويتعلم اللغة وأساليب مخاطبة الناس ، وآداب المائدة واحترام الكبير<sup>2</sup>.

وتحديد المقصود بالتعلم مشكلة أساسية ليس في حدود النظرية لهذا المفهوم ، وإنما للنتائج العديد التي تترتب عليها ، والتطبيقات المختلفة التي ترتبط بها<sup>3</sup>

إن ما ورد من تعريفات تقليدية في المعاجم المعاصرة " التعلم أن تحصل أو تكسب معرفة عن موضوع ، أو مهارة ، عن طريقة الدراسة ، أو الخبرة ، أو الخبرة ، أو التعليم " أما التعريف المتخصص فينص على أن " التعلم تغير مستمر - نسبياً - في الميل السلوكي ، وهو نتيجة الممارسة المعززة " ، وإذا حللنا مكونات تعريف التعلم فإننا نستطيع أن نستخلص ما يلي<sup>4</sup>:

- 1- التعلم هو "الاكتساب " أو "الحصول " على شيء .
- 2- التعلم هو الاحتفاظ بمعلومات أو بمهارة ما .
- 3- و الاحتفاظ يتضمن ( أنظمة الاختزان ، والذاكرة ، والتنظيم المعرفي )
- 4- يشتمل التعلم على التركيز الايجابي الواعي على الأحداث التي تقع داخل الجهاز العضوي أو خارجه

<sup>1</sup> ابن منظور - لسان العرب - تحقيق أحمد عامر حيدر منشورات دار الكتب العلمية - بيروت لبنان ، مادة " علم " محمود عبد الحليم منير ، احمد صالح ، مها إسماعيل هاشم ، سيد الطرب ، ناجي محمد قاسم ، نبيلة ميخائيل مكاري - المدخل إلى علم النفس التربوي ، الإسكندرية - 2002 - ص 133

<sup>3</sup> إبراهيم وجيه محمود - التعلم - السنة ونظرياته وتطبيقات - دار المعرفة - الإسكندرية ، 2003 - ص 11

<sup>4</sup> إبراهيم وجيه محمود - التعلم - السنة ونظرياته وتطبيقات - دار المعرفة - الإسكندرية ، 2003 - ص 11 . دوجلاس براون - ترجمة - عبده الراجي ، علي احمد شعبان ، دار النهضة العربية -

## 5- التعلم تغير في السلوك

6- التعلم يتضمن شيئا ما من الممارسة ، وقد تكون ممارسة معززة .

ويمكن أن يفضي ذلك كله إلى مجالات فرعية أخرى في علم النفس من مثل عمليات الاكتساب - الإدراك - أنظمة الذاكرة - الاسترجاع - أساليب التعلم الواعية وغير الواعية - نظرية النسيان - التعزيز - دور الممارسة .

و يرجع اهتمام علم النفس التربوي بموضوع التعلم إلى أن دراسة التعلم تحقق ثلاثة أغراض هامة وحيوية يمكن أجمالها فيما يلي :

1 / - تساهم دراسة التعلم في تنظيم محتويات البرامج المدرسية المختلفة ، وفي أوجه النشاط اللازمة لزيادة خبرات التلاميذ ، عن طريق المساهمة الفعالة في المناهج ويصبح التعلم - الذي يعتبر حينذاك توجيهها لعملية التعلم - مرتبطا بأهداف المجتمع وحاجاته ، وكذلك مراعيًا لحاجات التلاميذ واستعداداتهم .

2 / - تساهم دراسة التعلم في تحقيق الأغراض التربوية التي تسعى إليها المؤسسات التعليمية والتربوية المختلفة ، إذ أن التعلم يسبب تغييرا وتعديلا في سلوك الأفراد والجماعات حتى تتحقق بذلك الأغراض المرموقة والأهداف المطلوبة أثناء عملية التعلم .

3 / - تساهم دراسة التعلم أيضا في فهمها لكيفية تعلم الأنماط السلوكية وأنواع السلوك المختلفة ، كيف تكتسب اللغة ؟ وكيف يتعلم الطفل الكتابة والعد ؟ وكيف تكتسب وكيف تنمو الميول والقدرات ؟

والتعلم أكثر ضرورة للإنسان منه للحيوان ، وذلك أن الحيوان يولد مزودا بأنماط سلوكية تكفي لإشباع حاجاته منذ ولادته حتى موته ... ولكن الإنسان تزوده الوراثة بقدر قليل من هذه الأنماط السلوكية الفطرية، لذلك فهو في حاجة لأنماط أخرى يكتسبها ليستطيع أن يعيش في بيئته الاجتماعية يستجيب لمطالبها، لذلك تطول فترة حضانة الطفل البشري وتقصّر فترة حضانة طفل الحيوان ، على أن الإنسان اقدر على التعلم لذلك يتعلم طوال حياته<sup>1</sup>

وعليه فإن التعلم أمر مألوف في حياتنا الاعتيادية فكل فرد منا يتعلم ويكسب خلال تعلمه أساليب السلوك التي يعيش بها وتظهر نتائج التعلم في ألوان النشاط التي يقوم بها الإنسان وفيما ينجر من الأعمال .

وتعريف التعلم تعريفا علميا بغية الوصول إلى فهم حقيقي لماهيته يظل مسألة مثيرة للجدل ، وقلما نجد من الخبراء من يتفق مع غيره بسبب التعريفات واختلاف النظريات ، فليس من السهل تعريف التعلم والسبب في ذلك أننا لا نستطيع

1محمد عبد الحليم منير ، احمد صالح ، مها إسماعيل هاشم ، سيد الطرب ، ناجي عُجْد قاسم ، نبيلة ميخائيل مكاري - المدخل إلى علم النفس التربوي، الاسكندرية ، 2002 ص 133

ملاحظة عملية التعلم ذاتها بشكل مباشر ، ولا يمكن أن نشير إليها كوحدة منفصلة أو ندرسها كوحدة منعزلة ، والشيء الوحيد الذي يمكن في الواقع دراسته هو السلوك ، والسلوك المعتمد على عمليات أخرى غير عملية التعلم ولذلك ننظر إلى التعلم على أنه عملية افتراضية يستدل عليها من ملاحظة السلوك ذاته .

وقد تعددت وتباينت التعاريف التي صاغها علماء النفس لتحديد معنى التعلم نذكر منها : -

### تعريف جيتيس : "Gates"

يرى جيتيس أن : " التعلم تغير في السلوك له صفة الاستمرار وصفة بذل الجهد المتكرر حتى يصل الفرد إلى استجابة ترضي دوافعه وتحقق غاياته " .<sup>1</sup>

وهذا التعريف يوضح لنا أن الفرد يتعلم إذا كان لديه دوافع أو كانت هناك حاجة عنده توجه سلوكه نحو تحقيق هدف معين يرضي هذا الدافع أو يشبع تلك الحاجة ، وهذا لا يتيسر إلا إذا بذل الفرد أوجها مختلفة من النشاط يسخر خلاله ما لديه من قدرات ومهارات للوصول إلى هذا الهدف .

### تعريف جيلفورد : "Guilford"

يعرف جيلفورد التعلم بقوله إن التعلم هو تغير في السلوك يحدث نتيجة استشارة ، وهذا التعريف شامل لا يعطي حدودا لعملية التعلم ، فطبيعة الاستشارة قد تمتد من مثيرات فيزيائية بسيطة تستدعي نوعا محددًا من الاستجابات إلى مواقف أخرى غاية في التعقيد .

ويذكر جيلفورد أن التعلم يكون ناجحا بقدر وضوح الهدف وتحديده ، ولكن يجب ألا نغالي في هذا الهدف الموقف الذي يشبع حاجة من الحاجات أو يرضي غاية من الغايات .

### تعريف هيلجارد و باور : "Hilgard et Bower" :

يشير هيلجارد و باور بأن التعلم هو العملية التي يتغير بها السلوك خلال رد الفعل لمواجهة موقف بشرط ألا يفسرها التغير على أنه نزعة من السلوك الفطري أو النضج ، أو حالة عضوية مؤقتة ناتجة عن التعب أو التخدير .

1محمود عبد الحليم منسي - أحمد صالح بما إسماعيل هاشم ، سيد الطواب ، ناجي محمد قاسم ، نبيلة ميخائيل مكاري ، المدخل إلى علم النفس التربوي ، الإسكندرية 2002 ص 134

وهكذا يؤكد هيلجارد وباور أن التغيير الذي يحدث في نشاط الإنسان بفعل عوامل النضج أو الإستجابات الفطرية لا ينبغي أن ننظر إليه على أنه تعلم ، فلا يمكننا القول بأن الطفل الذي يستطيع الوقوف على قدميه نتيجة نموه الطبيعي قد تعلم الوقوف ، ولأن إنقباض عين الإنسان عندما يبهرها ضوء الصباح تعلما بل هو فعل منعكس<sup>1</sup>.

### تعريف كمبل : "Kimble" :

يرى كمبل أن: " التعلم هو تغير دائم نسبيا في إمكانية سلوكية, تحدث نتيجة للممارسة المعززة " ويشار إلى هذا النوع من التعريفات أنه تعريف تجريبي أو واقعي ومصطلح التعزيز هنا يشري فقط للواقع الذي يستخدم في تأكيد حدوث التعلم , ويوجد عديد من الاعتبارات التي تجعل التعريف من هذا النوع سهل القبول منها : أن هذا التعريف يوضح مكانة مصطلح التعليم كما مفهوم أو متغير وسيط بين متغير مستقل ( ممارسة معززة ) ومتغير تابع (تغير دائم نسبيا في السلوك) و أنه يهيئ لتمييزها بين التعلم و الأداء .

والتعريف السابق أيضا يفصل التعلم بوضوح من أي تغيرات أخرى في السلوك لا يرجع إلى الممارسة المعززة مما قد يحدث خلطا في المعنى , بالإضافة إلى ذلك فإن هذا التعريف يقدم لنا عددا من الأمور الأساسية المرتبطة بتعريف التعلم.<sup>2</sup>

### تعريف احمد زكي صالح :-

ذكر احمد زكي صالح أن التعلم من الناحية العلمية هو عملية فرضية مثلها في ذلك أي عملية في العلوم الطبيعية كالكهرباء أو الحرارة فهذه عملية فرضية ، لا نلاحظها مباشرة وإنما نستدل على آثارها أو نتائجها، وما نلاحظه في الموقف التعليمي هو الأداء ، والأداء هو ما يقاس من السلوك وبذلك نستطيع تحديد مفهوم التعلم كما نلاحظ ونقيسه في المواقف التعليمية أو التجريبية ، ففي أي موقف يقابل الإنسان نلاحظ مايلي :-

أولا : مجموعة المثبرات الخارجية التي تؤثر على الفرد في موقف ما

ثانيا : استجابات الفرد في هذا الموقف نتيجة لهذه المثبرات ، وهذا ما نعبر عنه " بأداء الفرد " فيعرف الأداء إذن بأنه " مجموع الاستجابات التي يأتي بها الفرد من موقف معين " .

1المرجع نفسه ص 135

2المرجع: نفسه ص 136

وهذا الأداء هو ما نلاحظه ملاحظة مباشرة ، لكننا لا نلاحظ التغيرات الداخلية التي مر بها الفرد أثناء اكتساب الخبرة ، فنحن نستدل على التيار الكهربائي بتأثيره الكيميائي في المحاليل ، وتأثيره الضوئي في الأسلاك المتوهجة ، وتأثيره المغناطيسي على إبرة مغناطيسية سهلة الحركة . ولا يعني ذلك أن كل تغير في السلوك أو الأداء يعتبر تعلمًا ، فالتغير الناتج عن النضج أو عوامل التعب يختلف عن الأداء الناتج عن التعلم .

والواقع أن معظم السلوك الإنساني من النوع الإجرائي ، أي انه تظهر دون مشيرات محددة كما هو الحال في السلوك الاستجابي ، وان أمثلة السلوك الإجرائي هذا ، سلوك الإنسان وهو يتناول وجبة طعامه ، أو حينما يقود سيارته ، أو حينما يكتب خطابا ، أو يمارس رياضة .

والتعلم الإجرائي لا يؤدي إلى تكوين ارتباطات أو استجابات جديدة لم تكن موجودة من قبل لدى المتعلم ، ولكن الاستجابات الصحيحة تكون موجودة أصلا لديه و في إمكانه إجراؤها ، ووظيفة التعلم هو أن ينتقي هذه الاستجابات من بين غيرها ويقويها ، ويؤدي إلى تكاملها حتى تظهر سريعا في حالة وجود الموقف المثير .

وليس معنى ذلك أن الاستجابات التي تنتقي لا يصيها ابي تغير أو تعديل يتقدم التعلم ، فسلوك المتعلم يأخذ في التغير والتعديل كلما اخذ التعلم مجراه ، فالاستجابات الصحيحة لا تبقى كما هي إنما تتغير عملية التعلم باستمرار لتصبح أكثر دقة وسرعة<sup>1</sup> .

ويرى بعض السلوكيين أن التعلم تغير يكاد يكون دائما في إمكانية السلوك ، وهو تغير ناتج عن الممارسة المعززة ويرتكز هذا التعريف على ثلاث دعائم :

**1 / السلوك :-** وهو كل نشاط يصدر من الإنسان ، ويمكن أن يدرك بالحس ، فهو يدل على جميع الانفعالات والأفكار والعواطف والمشاعر والميول بأنواعها المختلفة .

**2 / الممارسة :-** هي التعامل مع الخبرات و المهارات المكتسبة والتفاعل معها عن طريق التكرار والتدريب والتمرين .

**3 / التعزيز :-** هو الدعم المعنوي والمادي الذي يرافق الاستجابة ، يمكن للمتعلم من تحقيق الغاية من عملية التعلم

وهناك تعريفات أخرى تتميز بالشمولية ، فالتعلم من حيث طابعه الطبيعي والنفسي والاجتماعي هو :<sup>2</sup>

1محمود عبد الحليم منسي - أحمد صالح بما إسماعيل هاشم ، سيد الطواب ، ناجي محمد قاسم ، نبيلة ميخائيل مكاري ، المدخل إلى علم النفس التربوي ، الإسكندرية 2002 ص 138 - 139

2أحمد حساني - دراسات في اللسانيات التطبيقية ( مثل تعليمية اللغة ) - الجزائر 2000 ص 48 - 49

أ/ عملية مستمرة للنمو الشامل عند الكائن الحي ، وتحسن دائم يجعل المتعلم مهياً للحياة بانسجام في بيئة معينة .

ب/ تدريب على أنماط الحياة ، وهو سلوك معين قابل للتغير كطبيعة وصورة دائمة .

ج/ نشاط مستمر يتحقق بواسطة اكتساب خبرات وقدرات جديدة تثري رصيد الخبرات السابقة.

د/ مساعدة الطفل على اقتحام غمار الحياة بكل مظاهرها في المستقبل ، وذلك عن طريق التدريب المستمر والتوجيه السليم .

يعد التعلم علمية راقية في تكوين الإنسان ، وهو كذلك من حيث انه نظام من الممارسات الايجابية التي تقود أفراد المجتمع إلى السلوكيات الناجحة ، ويظهر ذلك بخاصة في التحسن المستمر الذي يظهر أثناء ضبط العمل خلال التدريب على المهارة المقصود تعلمها .<sup>1</sup>

### الفرق بين التعليم والتعلم :-

التعليم ما يقوم به المعلم من أداء وإعداد للدروس واختيار للطرائق وما يكلف به التلاميذ من أنشطة وتمارين ووظائف منزلية عملية تعليمية ، أما استجابة التلاميذ لذلك وقيامهم باستغلال تجاربهم ومكتباتهم فهو عملية تعليمية . لذلك فان التعليم أهم وسيلة لاستشارة التعلم ... فلولا توجيه المعلم وإرشاده وإعداده ومسائل الإيضاح لما استجاب التلميذ وتفاعل مع ذلك.<sup>2</sup>

ولا يمكن عزل التعليم عن التعلم ، ذلك أن " المتطلبات العلمية للتعليم لا تتحقق إلا بوضوح نظريات التعلم " وعلى ذلك يعرف التعليم بأنه تسيير التعلم وتوجيهه وتمكين المتعلم منه ، وتهيئة الأجواء له .

لا شك أن فهم الكيفية التي يتعلم بها للمتعلم سوف يحدد فلسفتك في التعليم ، وأسلوبك ومدخلك ، ووسائلك الفنية في قاعة الدرس ، فإذا كنت تنظر إلى المعلم نظرة " سكر " على انه عملية من التهيؤ الفعال بتأثير برنامج التعزيز إعدادا جيدا ، فانك سوف تعلم وفقا لذلك وإذا كنت ترى في تعليم اللغة الثانية عملية استقرائية أكثر منها استنباطية فانك سوف تقرر أن تقدم كمية هائلة من القواعد والجداول بتلاميذك بدل أن تدعهم " يكتشفون " هذه القواعد بالاستنباط .

1 المرجع نفسه - ص 134

2 التعلم عن الغزالي - ص 50



وهكذا فان تعريفنا للتعليم هو الذي يفضي إلى المبادئ التي تحكم اختيار مناهج وأساليب بذاتها وهكذا فان نظرية التعليم التي تتبعها تحديد الطريق إلى إجراءات ناجحة إذا كانت متسقة مع فهمك للتعليم وللموضوع الذي تعلمه.<sup>1</sup>

والغزالي يفرق بين هذا وذاك فيقول:

- التعلم هو كشف للغطاء عما حصل في النفوس بالفطرة .

- والتعليم هو إفادة العلم وتهذيب النفوس عن الأخرق المذمومة المهلكة ، وإرشادهم إلى الأخلاق الحمودة.<sup>2</sup>

### 1- العوامل المؤثرة في عملية التعلم : -

إن المتعلم لا يبدأ من تلقاء نفسه تعلم موقف معين ، وإنما لابد له من وجود دوافع تدفعه للقيام بالإعمال وأوجه النشاط التي يتطلبها تعلمه ، وحتى يحقق الغرض الذي ينبغي الوصول إليه من هذا التعلم ، وهذا يعني أن نشاط الفرد أثناء عملية التعلم يكون مدفوعاً إليه بدافع يمثل العلاقة التوافقية بين الفرد والظروف البيئية التي يتضمنها الموقف التعليمي ويأخذ الدافع أشكالاً متعددة يخلف تأثيرها باختلاف العمر الزمني للمتعم كما أنها يجب أن تتواجد بمستوى معين حتى يعطي أكبر مستوى من الأداء ، وهذا ما سوف نوضحه فيما بعد .

وتتضمن مواقف التعلم بصفة عامة عدداً من العقبات لابد أن يتغلب عليها المتعلم أو يتصرف بالنسبة لها تصرفاً يحقق تعلمه الذي يؤدي به إلى التغلب على هذه العقبات ، ولن يتمكن الفرد التخلص من هذه العقبات والوصول إلى هدفه ، إلا إذا بذل مجهوداً حقيقياً و قام بنشاط خاص ، والتعلم بهذا الشكل عملية تقوم على الممارسة سواء أكانت خبرات مباشرة أو غير مباشرة ، فلكي يتعلم الفرد السباحة أو العزف على العود لابد له من ممارسة تعتمد على الخبرات المباشرة بدرجة كبيرة فان حل التمارين في الهندسة يتطلب منه معرفة وحل تمارين مشابهاً ، فالفرد لا يمكن أن يتعلم شيئاً نتيجة توصف شخص له الحركات المطلوبة وإنما لا لابد أن يبذل نشاطاً في تعلمه لكل هذه الحركات وان يمارسها عدة مرات حتى يتحسن سلوكه أثناءها.<sup>3</sup>

فالطفل مثلاً لن يستطيع تعلم السباحة أو العزف على آلة معينة إلا إذا كانت عضلاته قد وصلت إلى مستوى معين من النضج يسمح لها بأداء الحركات المناسبة لتعلم هذه المهارات فمهما كان الطفل مدفوعاً نحو تعلم السباحة ،

1\_ دوجلاس براون ، ترجمة عبده الراجحي، علي احمد شعبان ،أسس تعلم اللغة وتعليمها، دار النهضة العربية، بيروت ، 1994 ص 26

2\_ ينظر التعلم عن الغزالي - ص 50

3\_ د. سيد محمد خير الله ،مدوح عبد المنعم الكنانى - سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق - دار النهضة العربية . بيروت . 1996 ص 71

ومهما بذل من محاولات لتعلمها، فانه سيفشل حتما إذا لم يكن قد وصل إلى مستوى النضج المطلوب ، كذلك فان حل التمرين يعتمد على مستويات مختلفة من النضج العقلي .

بالإضافة إلى عوامل النضج والدوافع والممارسة ، توجد عوامل أخرى تسهم إسهاما لا يقل أهمية عن إسهامات هذه العوامل ، منها المعلم الذي يعتبر العمود الفقري في العملية التعليمية ، وكذلك العمليات العقلية التي يقوم بها الفرد مثل الانتباه والإدراك والتفكير والإدراك ، وكذلك قدرات الفرد العقلية وسماته الشخصية ، ومدى قدرته على نقل اثر التدريب في عمل معين إلى عمل آخر ، وفيما يلي توضيح لهذه العوامل المؤثرة والمساعدة على تحديد مدى كفاءة التعلم، وهي تنقسم إلى:<sup>1</sup>

#### (أ) عوامل موضوعية

**(1) مادة التعلم :-** إن تعلم قصيدة من الشعر الحديث وحفظها أسهل بكثير من تعلم قائمة من المقاطع عديمة المعنى ومحاولة استرجاعها ، كما أن الأولى يكون ذكرها أسهل ، فالمادة المتعلمة هنا لها علاقة سرعة التعلم ودوامه وكثيرا ما نجد مقررات دراسية معنية ذات صعوبة خاصة بالنسبة لطائفة كبيرة من المتعلمين لها ، كما هو في مقرر الإحصاء لدى عدد من الطلاب في علم النفس مثلا .

**(2) طرق التعلم :-** للتعلم طرق شتى ، وقد تناسب طريقة معينة لموضوع ما أكثر من ملائمتها لتعلم موضوع آخر ، فالتكرار في الشعر مثلا هو الطريقة المثلى إذا قورن بالكتابة كما أن حل التمارين هو انسب طرق التعلم للإحصاء والرياضيات . . . . .

واتباع الطريقة الكلية أو الطريقة الجزئية في موضوع ما من موضوعات التعلم أو التحصيل تعلم مركز وتعلم موزع استخدام طريقة التسميع الذاتي والتكرار ، وترك فترات راحة بين تعلم مادة وأخرى ، هذا بالإضافة إلى إتباع المتعلم منهج التعلم الزائد (كمية الممارسة) فإذا زاد المتعلم عن مجرد الحفظ عددا من المرات فان التعلم يكون أكثر دواما ، ويصبح عصيا على النسيان.

**(3) المدرس :-** المدرس عامل مهم جدا في العملية التعليمية وخاصة في مدارس ما قبل الجامعة ، للمدرس النجاح أن يثير حماسة تلاميذه ، وان يدفعهم إلى طلب العلم والتفوق فيه ، ويكافئ المجد ، ويستخدم مبادئ الدافعية الاستخدام المناسب ، ومن الواضح أن هناك فروق كبيرة بين المدرسين وطريقتهم للشرح واستخدامهم لوسائل الانصاح ومدى إتقانهم لما يدرسونه ، بل أن لسماتهم الشخصية عامل مؤثر في العملية التعليمية بالضرورة .

1\_ د. سيد محمد خير الله ،مدوح عبد المعتم الكنانى - سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق - دار النهضة العربية . بيروت . 1996 ص 73

**4) البيئة:-** لكل من درجة الإضاءة والحرارة والرطوبة والتهوية والضوضاء تأثير في التعلم فان مذاكرة الطالب في حجرة جيدة الإضاءة مكيفة الهواء مبتعدة عن الضوضاء تعد عاملا غير قليل الأهمية على التركيز في موضوع التعلم ، وذلك إذا قورنت بيئة فيزيقيو ليس فيها مثل هذه الظروف لدى الطالب نفسه .

**5) عملية التذكر :-** يهدف التعلم إلى الاحتفاظ بالمعلومات لاستخدامها في الوقت المناسب وعندما يحتاج الفرد إليها يستدعيها ويسترجعها أي يتذكرها ، ومن هنا فان التذكر عملية عقلية مهمة في التعلم إلى مدى كبير ، وتعد من أهم العوامل المساهمة فيه والمؤثرة في نجاحه <sup>1</sup>.

### ب) عواملذاتية :-

**1) الذكاء والقدرات :-** تعتمد درجة التعلم على نسبة الذكاء ، فإذا توافر الاثنين من المتعلمين المختلفين في الذكاء فرص التعليم ذاتها فان أكثرهما ذكاء سيتفوق ما لم تتدخل عوامل أخرى كالميول والدوافع وغيرها ، إذ ترتبط سرعة التحصيل وكميته بالذكاء وكذلك بالقدرات الخاصة المطلوبة لنوع معين من التعلم.

**2) العمر :-** لعمر المتعلم علاقة بمدى استيعابه لموضوع التعلم وسرعة تحصيله ، والعمر الزمني حتى مرتبط بكل من النضج والعمل العقلي .

**3) الدافعية :-** الدافعية شرط من شروط التعلم ، فلا تعلم دون دافع ، كما أن الدافع الأقوى لدى شخص ما ، يزيد من تعلمه بالمقارنة إلى الدافع الأضعف لدى الآخر كالتالي الذي يدرس ويعمل في الوقت نفسه ، كثيرا ما تكون دوافعه قوية مما يجعله يتفوق على بعض المتفرغين للدراسة .

**4) الخبرة السابقة وانتقال التدريب :-** تؤثر الخبرة السابقة في موضوع معين في سرعة اكتساب موضوع آخر مرتبط به ، وهذا ما نسميه بانتقال اثر التدريب كتعلم الفرنسية بعد إتقان الايطالية مثلا ، أو الانجليزية بعد إجادة الألمانية ، أو تعلم العزف على البيانو لعازف يتقن اللعب على الكورديون ، وهكذا نجد أن التعلم السابق يسهل التعلم اللاحق إذا توافرت عوامل معينة أهمها تشابه النوعين من التعلم.

**5) الانفعال :-** تنخفض قدرة الإنسان على التعلم إذا كان في حالة انفعالية غير سوية كالغضب أو القلق أو الانقباض ، عما إذا كان في حالة سوية ، ومن المتوقع أن تكون القابلية للتعلم لدى المرضى النفسيين متأثرة إلى حد ما بحالة الاضطراب لديهم .

1\_ احمد عبد الخالق - مبادئ التعلم - دار المعرفة ، الإسكندرية . 2001 ص 22

**6) العوامل العضوية :-** تؤثر الصحة العامة للفرد على درجة تعلمه ، إذ تعد الأمراض العضوية عائقا للتعلم في كثير من الحالات ، كما تؤثر في درجة الانتباه وشدة التركيز ، فكثيرا ما نجد بعض حالات التخلف التعليمي سببها أن المتعلم مصاب بأمراض طفيلية بما يترتب عليها من أنيميا تنتج ضعفا في تركيز الانتباه ، ومن العوامل العضوية المؤثرة في القدرة على التعلم كذلك حالة أعضاء الحس لدى المتعلم<sup>1</sup>.

### تحليل عملية التعلم :-

تعد عملية التعلم حدثا مركب يتكون من مجموعة من العوامل ، نحاول في هذا السبيل ذكر بعضها بمعزل عن أي مرجعية فلسفية ، سنكتفي فقط بمظاهرها الإجرائية من حيث هي عناصر فعالة ضرورية وملازمة لفعل التعليم . وهي :

(أ) مثيرات عملية التعليم :-

أحدهما :- يتعلق بمثيرات خارجية موجودة في محيط المتعلم

والآخر :- يتعلق بمثيرات داخلية تؤثر فيه بطريقة ما .

تنعت هذه المؤثرات بنوعيتها عند تولمان TOLMAN بالتغيرات المستقلة التي تلتقطها أجهزة الاستقبال الحسي عند الإنسان ، وتنقلها إلى الجهاز العصبي المركزي ، فالخلايا الحسية البصرية تلتقط المثيرات البصرية ، والخلايا الحسية السمعية تلتقط المثيرات السمعية.

(ب) إدراك الإشارات المتعلقة بالمثيرات أو التغيرات المستقلة :-

وذلك حينما تنقل الخلايا الحسية هذه الإشارات إلى الجهاز العصبي الذي يستجيب لها بإرسال إشارات لازمة إلى أجهزة الحركة ، هذه العمليات الداخلية المرتبطة بوصول الإشارات إلى المخ ، وإدراكها ، ثم إحداث رد الفعل المناسب ، ذلك ما ينعت عند تولمان بالعوامل المتوسطة ، ويشمل هذه العوامل جميع صور التفسير الداخلي لعملية التعلم ، وهذه العوامل تكون قاعدة أساسية لتثبيت العادة عند الفرد المتعلم .

(ج) الصورة الثالثة لعملية التعلم تتجلى في الاستجابة :-

ويتم ذلك بعد حدوث العوامل السابقة ( المتغيرات المستقلة ) و( العوامل المتوسطة ) والنتيجة المحققة من عملية التعلم وتنعت عند تولمان أيضا بالعوامل التابعة .

1\_ احمد عبد الخالق - مبادئ التعلم - دار المعرفة ، الإسكندرية . ص 22-25

يتبين من هذا التحليل لعملية التعلم ما يلي :

- 1) وجود مثيرات داخلية أو خارجية تؤثر في عملية التعلم .
- 2) تنقل هذه المثيرات إلى المراكز العصبية عن طريق الحواس المستقبلية عند الكائن الحي .
- 3) يدرك المثيرات عن طريق تفسير إشاراتها البديلة
- 4) يستجيب المتعلم لهذه المثيرات عن طريق رد فعل معين يظهر على سلوكه .
- 5) تتكون آلية التعلم عادة بواسطة مثيرات ما تقتزن باستجابات معينة .<sup>1</sup>

### 7. شروط التعلم :

هناك مبادئ تعتبر قواعد تسهل عملية التعلم على المعلم والتلميذ أو هي صفات للتعلم الجيد ، وهي تعلم القواعد الخلقية والاتجاهات الاجتماعية وتحصيل المعاني والأفكار .

وإذا كان التعلم هو عملية تعديل في سلوك الفرد واتجاهاته ومعلوماته فالتعلم هو معونة المتعلم وإرشاده حتى يضيء بما يريه له من مكتسبات ، ولا يتاح هذا للمعلم إلا إذا أحاط بعملية التعلم وظروفها وشروطها ، فعملية التعلم إذن توجه عملية التعلم وتهيئ لها الظروف المواتية لتيسيرها وذلك بمراعاة قواعد التعلم ونلخص أهم هذه القواعد فيما يلي:

### 1-الدوافع والتعلم :

يجب ان يلاحظ المعلم في الفصل أن الدافع شرط ضروري لكل تعلم، فلا تعلم بدون دافع وذلك لان التعلم هو تغير في السلوك ينجم عن نشاط يقوم به التلميذ، و التلميذ لا يقوم بنشاط من دون دافع ، وكلما كان الدافع قويا زادت فاعلية التعلم ولكن لو زادت شدة الدفع إلى حد معلوم عطل التعلم .

فخوف التلميذ الشديد من الفشل في الامتحان قد يعطل التلميذ عن التحصيل ، ولكن مفتاح دافعية التلميذ يكمن في مدى ما يحققه من إشباع خلال ما يمارسه من أنماط سلوكية، ويحدث التعلم سواء كان متصل بمادة دراسية أو بمشكلة شخصية أو اجتماعية ، عندما تصبح الاستجابات التي سبق أن تعلمها التلميذ غير مناسبة لإشباع حاجاته ، وهكذا فان التلميذ لا يتعلم حل المسائل الحسابية لان لديه ميلا فطريا لهذه الأعمال، وإنما لأنه يستطيع من خلال هذه الأعمال إشباع حاجاته إلى الشهرة بين أقرانه من التلاميذ ، أو التقدير من معلمه ووالديه ، أو إشباع حاجته إلى الانتماء ، أو لان

1- احمد عبد الخالق - مبادئ التعلم - دار المعرفة ، الإسكندرية . ص 25 ، 2- احمد حساني - دراسات في اللسانيات التطبيقية ( حقل تعليمية اللغات ) ، الجزائر - 2000 - ص 50 - 52

هذا التعلم وما يرتبط به من إتقان يتفق مع مفهومه لنفسه ، فعلى المعلم أن يتحقق إذا كان التلميذ يجد إشباعاً لهذه الحاجات خلال ممارسة النشاطات المدرسية المختلفة ، وما هي العوائق التي تحول دون ذلك إن وجدت ويحاول مواجهتها.<sup>1</sup>

ليس للدوافع علاقة وثيقة بالتعلم فقط ، بل هي شرط أساسي من شروط التعلم أو هي كما قال "Gabes" الشرط الذي لا يتم التعلم إلا به ، كما أنها عامل جوهري للبدء في التعلم ، في هي أيضاً عامل مهم للاستمرار فيه ومواصلته وتحسينه وتقدمه والتفوق فيه ، والتغلب على ما يواجهه المتعلم من صعوبات خلاله ، وقد دلت نتائج البحوث على أن الدافع القوي يزيد من اليقظة ، ويقوي المثابرة ويؤخر ظهور التعب أو الملل.<sup>2</sup>

## (2) النضج والتعلم :-

### مفهوم النضج - Maturation :-

عملية تغير أو نمو تدريجي متتابع داخل الكائن العضوي وتحدث هذه العملية دون استشارة خاصة كالتدريب ودون جهد خاص كالتعلم ، ودون تأثير عامل البيئة كما أن النضج ظهور أنماط سلوكية تعتمد بصورة كبيرة على نمو الجسم و الجهاز العصبي والوراثة والتغيرات الناتجة عن النضج هي تغيرات سابقة على الخبرة والتعلم ، ويقتصر دور عامل البيئة على تدعيم هذه التغيرات وتوجيهها ومع ذلك فالنضج شرط من شروط التعلم والإسراع به ، ولماذا لا نعلمه الكتابة على الآلة الكتابة وهو في عمر الخامسة ؟

إن الطفل في هذه الأعمال لم يصل إلى درجة من النضج العقلي والجسمي تؤهله لتعلم هذه المهارات واكتساب تلك المعلومات ، إذ تظهر الاستجابات المعتمدة على النضج في أوقات يمكن التنبؤ بها أثناء النمو، وهي لا تحتاج إلى تدريب معين كي تصدر ، وما دامت الظروف البيئية المحيطة بالكائن العضوي طبيعية فإن السلوك يصدر بالصورة ذاتها تقريباً لدى جميع أفراد النوع إلى حد بعيد ففي أعمار معينة مثلاً يبدأ الأطفال في جميع أنحاء العالم في المشي والكلام ، ولا يكونون في حاجة إلى تعليمهم هاتين المهارتين ، ولكن كل ما يحتاجونه هو إتاحة الفرصة لهم بأن يمروا بالخبرات الميسرة حتى يخرج هذا الاستعداد الكامن إلى حيز الفعل .

ويشمل مفهوم النضج في علم النفس الجوانب المعرفية ( الذكاء ، القدرات العقلية ) والانفعالية والاجتماعية ، فضلاً عن النضج الجسمي بطبيعة الحال .

1\_ محمود عبد الحليم حسني - احمد صالح - مها إسماعيل هاشم - سيد الطواب - ناجي محمد قاسم - نبيلة ميخائيل مكاري - المدخل إلى علم النفس التربوي . الإسكندرية . 2002 . ص 140

ويتصل النضج بالتعلم إلى درجة يصعب فيها الفصل بينهما على نحو لا يبقى ولا يذر ، إذ ما انفك النضج بتقاطع مع التعلم حتى أوشك أن يكون هو إياه ، من حيث إنهما يسهمان في نمو الكائن الحي نموا متكاملا ، يشمل جوانب شتى تفي في مجملها بمتطلبات الحياة السوية.<sup>1</sup>

فيما يلي موجز للعلاقة بين النضج والتعلم:<sup>2</sup>

- (1) يرجع النضج إلى عوامل داخلية ، على حين يعزى التعلم إلى عوامل داخلية بيئية
- (2) النضج شرط من شروط التعلم
- (3) النضج وحدة لا يكفي لحدوث التعلم ، فلا بد من الدافعية والممارسة
- (4) يصبح التعلم مهارة ما أكثر سهولة إذا توفر النضج المناسب لها<sup>(1)</sup>
- (5) كلما زاد النضج قل التدريب اللازم للتعلم
- (6) إن التدريب قبل الوصول إلى النضج المناسب قد لا يؤدي إلى تحسن التعلم .
- (7) إن التدريب قبل الوصول إلى النضج المناسب قد يعوق التعلم مستقبلا ، نظرا لما يسببه من كراهية للتعلم نتيجة الفشل فيه .
- (8) من المهم أن يبدأ التعلم في السن الذي ينضج فيه الخاصية المرتبطة بما سيتدرب عليه الكائن العضوي ( لتعلم الكتابة بعد تمكن الطفل من السيطرة على عضلات يده) .

### (3) الممارسة والتعلم :-

الممارسة هي التدريب Pratique والمران وتكون على عدة صور منها ، المزاولة الفعلية والتطبيق على الموضوعات التي نقصد إلى أن نتعلمها ، وحل التمرينات على المادة التي نهدف إلى إتقانها ، وتصويب هذه الحلول وتصحيحها والتركيز الواعي الموجه نحو هدف لها . والتسميع الفاهم لعناصرها ، فضلا عن تلخيصها ، والممارسة شرط مهم من شروط التعلم الجيد ، ولكنها ليست مرادفة للتعلم ، ولا لطريقة من طرقه ، أن كل واحد منا لم يتعلم القراءة والكتابة بمجرد النظر إلى الحروف ومحاولة معرفة الفروق بينها ثم رسمها كما هي ، بل أننا تعلمنا القراءة والكتابة بالإمساك بالقلم ، وكتابة الحروف أو الكلمات بتوجيه من المعلم ، مع تصويبه لأخطائنا والكتابة الفعلية لكلمات مختلفة يأتي الحرف الواحد في أماكن مختلفة منها ، وتكرار هذه العملية عددا كبيرا جدا من المرات ، كما لم نتعلم قواعد الحساب كالجمع بأن يذكر لنا أن :  $12 = 7 + 5$  ، وهذه عملية الجمع و يجب أن يقيسوا عليها، ومن ثم فإن الممارسة نشاط مهم في المدرسة

1\_ احمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية - حول تعليمية اللغات - الجزائر 2000 ص 52

2\_ احمد محمد عبد الخالق - مبادئ التعلم - دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية - 2001 - ص 36

الابتدائية وما يليها من مراحل أيضا . وتتخذ الممارسة أشكالا وطرق مختلفة منها: التكرار ، التسميع ، التلخيص ، حل الأسئلة ....<sup>1</sup>

### ثانيا - المدرسة التوليدية التحويلية :-

أكد نوام تشو مسكي رائد المدرسة التوليدية التحويلية (1928 م) على العلاقة بين المنطق واللغة حيث اثبت أن الألسنية تستخدم قضايا المنطق على الصعيد المنهجي وفقا للمتطلبات النظرية الألسنية<sup>2</sup>.

وقبل الحديث عن هذه المدرسة لابد من شرح مصطلحي التوليد والتحويل :

أ) **التوليد : لغة** : ولد ، توالدا ، كثروا وولد بعضهم بعضا ، ويقال ولد الرجل غنمه توليدا كما يقال نتج إنتاجا<sup>3</sup>.

واصطلاحا يقصد به : القدرة الفردية على تكوين وفهم عدد لامتناه من الجمل في اللغة الأم، بما في ذلك الجمل التي لم تسمع من قبل<sup>4</sup>.

ب) **التحويل :- لغة** :- حالة القوس استحالت بمعنى انقلبت عن حالها التي غمرت عليها . والتحول : التنقل من موضع الى موضع<sup>5</sup>

- اصطلاحا :- التحويل Transformation ، جزء من نظام القواعد في نظرية تشومسكي ، ويتألف من قواعد لها القدرة على الحذف والإضافة وتحريك العنصر من مكانه إلى تعويضه بعنصر آخر ، والتحويلات في نظر تشومسكي هي احد المستويات اللغوية لعلم القواعد ،تقوم بتحويل البنية العميقة إلى بنية سطحية<sup>6</sup>

### (3) أصول المدرسة :-

1\_ احمد محمد عبد الخالق - مبادئ التعلم - دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية - 2001 - ص 36

2\_ ميشال زكريا - الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد العربية - ص 10 وما بعدها

3- الجوهري - الصحاح ، ص 713 .

4\_ احمد مومن - اللسانيات - النشأة والتطور ص 206.

5\_ الجوهري - الصحاح ، ص 318

6\_ تشومسكي - البنى النحوية - ترجمة - يونيل يوسف عزيز - المغرب - الدار البيضاء - منشورات - عيون .د.د.ت ص 152



إن من أهم الأصول التي قامت عليها المدرسة التوليدية التحويلية :

(أ)- اعتماد المنهج العقلي :<sup>1</sup>

ويظهر ذلك من خلال الدراسة التي قدمها سنة 1966م بعنوان " علم اللغة الديكارتي " .

(ب)- انتقاد المذهب السلوكي الذي يرى بالتفسير الآلي .

(ج)- التركيز على العقل كميزة فارقة بين الإنسان والحيوان وان المهارات الحيوانية طبيعة مركبة .

(د)- التركيز على مقدرة الإنسان اللغوية .

(هـ)- دعا إلى إحياء فلسفة " أرسطو " ومدرسة " بول رويال "<sup>2</sup>

(و)- اعتماد مبدأ "إبداعية اللغة " التي نادى بها "هيمولت" حين أكد أن اللغة " عمل عقلي " وتظهر في الصوت المنطوق ، الذي به يستطيع الشخص التعبير عن أفكاره<sup>3</sup>

(ز) - تشومسكي والنحو العربي : في لقاء جمعه بالدكتور " مازن الوعر " وفيه طرح " مازن " أسئلة على تشومسكي عن النحو العربي ، قبل أن ابدأ بدراسة اللسانيات كنت اشتغل ببعض البحوث الفلسفية المتعلقة باللسانيات السامية ، وما أذكر دراستي للاجرومية منذ عدة سنوات خلت أظن أكثر من ثلاثين سنة ، وكنت مهتما بالتراث النحوي العربي والعبري الذي نشأ في بعض ما كنت قد قرأته من تلك الفترة ، ولكنني لا اشعر إنني كفاء للحديث عن البحوث اللسانية التي كان العرب قد أسهموا بها لبناء علم اللسان الحديث<sup>4</sup>

1عبده الراجحي - النحو العربي والدرس الحديث - بيروت - دار النهضة العربية - د.ط 1979 ص 119-120.

2 \_ طيب ربه - مقال بعنوان - منطلقات ومعالم في الدراسات اللغوية الأوربية إلى ما قبل العشرين ، مجلة الآداب واللغات ، إصدار قسم اللغة العربية وآدابها بالاغواط ص 269

3 \_ عبده الراجحي - النحو العربي والدرس الحديث ص 122 - 123. 1- ينظر - روبرت- موجز تاريخ علم اللغة عند الغرب - ترجمة : احمد عوض - الكويت - سلسلة علم المعرفة - عدد

227 نوفمبر ، 1997 ص 287

4 \_ مازن الوعر - النظريات النحوية والدلالية في اللسانيات التحويلية. التوليدية - مجلة اللسانيات - الجزائر - العدد 106 1982 م المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية د.ط 1984 ص 82.

## 4) مبادئ المدرسة التوليدية التحويلية :-

يمكن إجمال أهم مبادئ المدرسة في العناصر التالية :

1) - تركز على تحليل مقدرة المتكلم على أن ينتج الجمل التي لم يكن قد سمعها من قبل وعلى أن يفهمها ، وفي هذا الإطار تميز المدرسة والأداء الكلامي<sup>1</sup>

أ- الكفاية اللغوية :- يقول تشومسكي: يشير مصطلح الكفاية اللغوية إلى قدرة المتكلم - المستمع المثالي - على أن يجمع بين الأصوات اللغوية وبين المعاني ، في تناسق وثيق مع قواعد لغته ويمكن تحديدها أيضا بأنها معرفة الإنسان الضمنية باللغة وقواعدها التي تقود عملية التكلم بها .

ب- الأداء الكلامي :- هو الاستعمال الذاتي للغة ضمن صياغ معين وفيه يعود متكلم اللغة إلى القواعد الكامنة ضمن كفايته اللغوية ، بصورة طبيعية<sup>2</sup>.

كما يرى تشومسكي أن الكفاية اللغوية هي التي تقود عملية الأداء الكلامي . ومما تجدر الإشارة إليه هنا هو أن الكفاية اللغوية ينطبع عليها الإنسان منذ طفولته وخلال مراحل اكتسابه للغة فالإنسان الذي يتكلم لغته يكون قد اكتسب قواعدها ، ويقول تشومسكي في هذا المضمار : " فمن الواضح جدا أن للجمل معنى خاصا تحده القاعدة اللغوية ، وأن كل من يمتلك لغة معينة قد اكتسب في ذاته وبصورة ما تنظيم قواعد تحديد الشكل الصوتي للجمل ، ومحتواها الدلالي الخاص ، فهذا الإنسان قد طور في ذاته ما سمّيته بالكفاية اللغوية"<sup>3</sup>

2) انتقاد تشومسكي لأفكار كل من " بلومفيلد " و " سكينز " ويظهر ذلك من خلال تعريفه للغة على آلة تسمح بوصل الإشارات الصوتية ومجموعة التمثيلات الدلالية ، وانه يجب دراسة القواعد التي تقوم بهذه العملية<sup>4</sup>.

إضافة إلى الكفاية اللغوية والأداء الكلامي فإن من مبادئ هذه المدرسة النظر إلى اللغة على أنها مجموعة غير متناهية من الجمل ، وأنها نشاط عقلي ، وأن هناك مستويين من حيث البنية ، البنية السطحية وهي الظاهرة عبر تتابع الكلمات التي ينطق بها المتكلم واليها تعود الجمل الأصلية التي ترتبط بالأصوات اللغوية وتحدد التفسير الصوتي للجمل أما البنية العميقة

1 ميشال زكريا - قضايا السنية تطبيقية - دار المعرفة للملايين - مؤسسة ثقافية للتأليف والترجمة والنشر - بيروت . ط. 1 ، كانون الثاني /يناير 1993 ص 61 .

2 \_ ميشال زكريا - قضايا اللسانية التوليدية التحويلية : ص 32 . 33

3 \_ ميشال زكريا - قضايا الأسنية تطبيقية - ص 62 . 63

4 \_ ميشال زكريا - قضايا اللسانية التوليدية التحويلية : ص 25

، وهي العامل لإحداث هذا التتابع ، وهي المحمولة من النفس إلى الجمل وترتبط بالدلالات اللغوية ، حيث التفسير الدلالي للجمل<sup>1</sup>

ومن هنا فان مصدر الإبداعية في اللغة يرتد إلى طبيعة اللغة بالذات حسب تشومسكي ثم استنتج أن خصائص اللغة الإنسانية العامة تعتمد على ثلاث خصائص وهي " الفونتيكا الكلية - علم الدلالات الكلية - التنظيم الأساسي للقواعد الكلية ( علم التركيب ) "<sup>2</sup>

وقد حدد مفهوم الكفاية والأداء ومحاولة اكتشاف إبداعية اللغة واثبات خصائص اللغة الإنسانية العامة ، كما قدم مبدأ ثالثا من مبادئ مدرسته والمتمثل في الكليات اللغوية وأنواعها :

### - الكليات اللغوية :<sup>3</sup>

إن القواعد الكلية تكون الهيكلية العظيمة لبنية القواعد التي تخضع لها كل لغة إنسانية كما أنها تحتوي بصفة أساسية على الكليات اللغوية الواجب توفيرها في قواعد اللغات والتي بدورها تنقسم إلى ثلاث أنواع ، ويمكن التمييز بين هاته الكليات . فالكليات الجوهرية تختص بالمفردات المتعلقة بوصف اللغات أما الكليات الصورية فتتناول خصائص القوانين المؤلفة لقواعد اللغة أما الكليات التنظيمية فتتناول كيفية ارتباط القوانين بعضها ببعض وعلاقة المستويات اللغوية فيمّل بينها<sup>4</sup> .

### ثالثا - لاكتساب اللغوي في ضوء النظرية اللغوية :-

#### 1- الآلية المبرجة:-

استطاع نوام تشو مسكي من خلال دراسة كيفية اكتساب اللغة عند الطفل أن يوضح لنا مرحلة من أهم مراحل الحياة الإنسانية وكيف ان هذه المرحلة هي البداية الإنسانية للنمو العقلي والعضوي لكل إنسان.

إن ظاهرة اكتساب الطفل للغة ليست مشكلة لغوية خالصة بل تصحبها عوامل عقلية ونفسية واجتماعية تؤثر بلا شك في عملية النمو اللغوية، وقد ربطت النظرية اللغوية بين هذه العوامل وهنا تكمن أهمية هذه النظرية فبواسطتها استطاعتشومسكي أن يقدم تفسيراً علمياً لظاهرة الاكتساب وارتباطها بقوة نفسية وعقلية وبقدرة الطفل اللغوية.

1 \_ ميشال زكريا - علم اللغة الحديث :ص 268

2 \_ ميشال زكريا - قضايا الألسنية التوليدية التحويلية :ص 84 - 85

3 \_ ميشال زكريا - قضايا الألسنية التوليدية التحويلية:ص 86

4 \_ المرجع نفسه :ص 87

وقد أطلق تشومسكي انتقادات وجهها تحديدا لعميد السلوكيين سكينر حيث يرفض مفهوم التقليد مدعما رفضه هذا بأنه إذا كانت اللغة سلوكا يكتسب بالتقليد فكيف نفسر الجمل التوليدية غير المحدودة التي يبتدعها الأطفال من بنان أفكارهم والتي يمكننا الجزم أنهم لم يسمعوها من قبل, ومن هنا نقول إن اللغة ظاهرة اشد تعقيدا وعمقا من مجرد محاكاة وتقليد<sup>1</sup>

كما نادى بالملكة الفطرية التي تمكن الطفل من اكتساب النظام اللغوي وفحو نظريه يتلخص في ان اللغة الأم تكتسب من خلال قواعد فطرية في العقل البشري تتشكل عن طريق النماذج الغوية التي يسمعها الطفل من حوله, ووظيفة هذه النماذج تشكيل القواعد البيولوجية ونهيئتها لتصبح قادرة على التوليد والإبداع, فالأطفال في نظره يولدون بجهاز لاكتساب اللغة أو بالمعنى الأصح "إن ذهن الطفل شبيه بألية معينة مزودة بمعلومات تقوم بعمل محدد..... وبصورة أدق يشبه ذهن الطفل بالية مبرمجة هيأتها الطبيعة البشرية لإتمام عملية التعلم<sup>2</sup>.

ولفهم هذه المقولة يجب علينا تقسيمها إلى عناصر نستطيع أن نعتبرها الركائز التي تقوم عليها عملية الاكتساب وهذه العناصر نوردتها كالتالي:

الآلية المبرمجة: تعمل هذه الآلية على استقبال مؤثرات خارجية واستعاب معانيها وتحويلها فيما بعد إلى إشارات ينتهي بها المطاف إلى أداة سلوك معين له هدف محدد, وتكتمل هذه الآلية أو بالأحرى لكي تقوم بعملها يجب توافر عاملين مهمين جدا في عملية الاكتساب وهما:<sup>3</sup>

أ/ المدخلات inputs : تتلقى الآلية المبرمجة المدخلات وعوامل التأثير التي تثير حركة الآلية وتدفعها إلى سلوك معين وهذه المدخلات تأتي من خارج الآلية ومصدرها الأساسي هو المحيط وما يحتويه.

فالمدخلات هي بمثابة العوامل أو الأسباب التي تحرك الآلية وتنتقل بها من مستوى معين إلى مستوى آخر ونستخلص من هذا ان وظيفتها الأساسية هي إثارة الحركة لكي تنطلق هذه الآلية.

ب/ المخرجات OUTPUTS: تتحول المدخلات من طرف الآلية وتقوم بتغييرها من شكل إلى آخر, وتوصل من خلالها إلى سلسلة من الأفعال أو النتائج التي تتحقق من العمليات التي تقوم بها الآلية تلك الأشكال و الأنماط المختلفة التي تبلورت وتصدرت هذه الآلية هي المخرجات

1 \_ جون ليونز - نظرية تشومسكي اللغوية - ترجمة حلمي خليل - دار المعرفة الجامعية 1995 - ص 228

2 \_ ميشال زكريا - مباحث في النظرية الانسية - ص 27

3 \_ المرجع السابق - ص 27

من خلال ما سبق سنحاول أن نبين كيفية حصول هذه العملية:

تقوم الآلية المبرمجة بتحويل " المدخلات " ونقلها من شكايها الأولي إلى شكل آخر فنحصل بذلك على مجموعة منالأفعال والانجازات المحققة من هذه العملية التي تقوم بها الآلية فتصدر اشكالا وأنماطا متباينة في صورة " مخرجات " <sup>1</sup>

## 2- اكتساب اللغة الأم:-

اهتم تشومسكي باكتساب اللغة عند الطفل حيث أراد أن يصنع نموذجاً لها وبالتحديد أراد أن يضع نموذجاً للكفاية اللغوية والأداء اللغوي أو الكلامي .

يقول تشومسكي إن اللغة الأم هي تطبيق بسيط ومنظم تنظيماً عالياً لصيغة عقلية معقدة وكامنة تتصف بخصائص فارقة وفريدة.... ومن المحتمل أن الكائن الإنساني يحمل مجموعة محددة من الأنظمة التوليدية، هذه الأنظمة التي ينتقي منها هذا الكائن النحو الخاص بلغته على قاعدة الوقائع اللغوية التي يتعرض لها <sup>2</sup>

بهذا التعريف يؤكد تشومسكي قضية الكفاية اللغوية في ذهن الطفل بأنها ليست مستودعاً لقواعد اللغة بل تشكل في الواقع عملية ابتداء أو الإبداعية في اللغة <sup>3</sup>

أي إنتاج وتفسير الجمل الجديدة رغم خضوع هذه الجمل لأحكام القواعد ذاتها، وفي تفسيره لكيفية سير هذه العملية يؤكد تشومسكي أن لدى الطفل قدرات فطرية أو ملكة فطرية تؤهله لاستقبال معلومات لغوية يبين من خلالها لغة بصورة إبداعية تتوافق مع قدراته الباطنية بقدر تقدمه في عملية الاكتساب.

وبالفطرة أيضاً يمتلك الطفل أشكالاً مجردة للقواعد ويصوغ عدد غير متناه من الفرضيات والقواعد التي حدد له كيفية إنتاج الجمل وفهمها وبعد مدة يستطيع أن يحدد الصواب من الخطأ في جملة وتصحيحها، وبعد هذه المرحلة بالذات يستطيع أن نقول إن الطفل قد امتلك قواعد لغته. <sup>4</sup>

1 \_ ميشال زكريا- مباحث في النظرية اللسانية- ص 27

2 \_ محمد حسن عبد العزيز- مدخل إلى اللغة- ص 42

3 \_ جون ليونز- نظرية تشومسكي اللغوية- ترجمة حلمي خيل- ص 223

4 \_ ميشال زكريا- اللسانية- علم اللغة الحديث- ص 263

### 3- نمو الطفل اللغوي:-

اهتمت النظرية التوليدية التحويلية بالأطفال ولغتهم كمدخل إلى لغة الكبار ولكن بصفة مستقلة عنها، وقد اهتمت بها كونها ميزة أساسية للطبيعة الإنسانية واكتساب الطفل لهذه اللغة عبر تنظيم معقد التاهيلية التي تساعد على التكلم بلغته فهذا الاكتساب يتم عن طريق تعرضه للمظاهر اللغوية المحيطة به فيتلقاها من عائلته وبيئته حسب ما سمعه فيدخلها في دماغه عبر تمرير الكلام عليه أو بالأحرى على بنيته الذهنية وينظم الكلام بواسطة تك القواعد<sup>1</sup>

وبهذا تلغي النظرية قول بعض العلماء بان الطفل مجرد صفحة بيضاء نستطيع أن نكتب عليها ما نشاء كما يسهل التأثير عليه أو بان الطفل يكتسب اللغة عن طريق سلوك معين وترد على ذلك باعتبار الطفل أو بالأحرى ذهن الطفل شبيه بالآلية المبرمجة مزودة بمعلومات معينة مهياة من قبل الطبيعة الإنسانية حصول عملية الاكتساب والتعلم ومنه فتحليل العلاقة بين ما يسمعه الطفل وبين محاولة الكلام يسهم في تفسير عمل الطفل في مراحل نموه اللغوية.<sup>2</sup>

### 4- المظاهر اللغوية التي يعرض لها الطفل:-

إن الطفل وبواسطة الكلام الذي يلقاه عن طريق الاستماع إلى من يحيطون به يكون مدونة كلامية من لغة بيئته التي ترعرع فيها وهي عبارة عن عينة ندرج فيها الجمل التي تنطق بها أفراد هذه البيئة<sup>3</sup>

وهذه البيئة وان اختلفت عن المرونة التي يعتمدها الباحث في دراسته كونها تحمل جملا حسب سماع الطفل لها وكونها في ذهنه فهي لا خلوا من الأغلط أو الانحرافات التي يتسم بها الأداء الكلامي

وكما سبق وأن ذكرنا فإن تشو مسكي يميز بين الأداء الكلامي وبين الكفاءة اللغوية كون الأداء الكلامي ينحرف عن قواعد الكفاية اللغوية<sup>4</sup>

وهذا راجع للمؤثرات الخارجية أو الداخلية خصوصا الفسيولوجية وعيوب النطق بكل ما يتصل باللسان وبظروف استعمال الكلام، وهذا راجع لمؤثرات الخارجية او الداخلية خصوصا الفسيولوجية وعيوب النطق بك ما يتصل باللسان وبظروف استعمال الكلام .

1 \_ المرجع السابق-ص 131

2 \_ ميشال زكريا-مباحث في النظرية الانسية-ص 27

3 \_ ميشال زكريا-الانسية-علم اللغة الحديث-ص 132

4 \_ المرجع السابق -ص 29

وتشتمل المدونة الكلامية على جمل وعلى علاقات ضمنية قائمة بين عناصر هذه الجمل وبهذه المدونة تترسخ لدى الطفل المعرفة بالعام، وعبر هذه المدونة أيضا يستنتج الطفل الأشكال المجردة اللينة العميقة التي هي محتواة في الجمل ذاتها أو البنية العميقة للكلام، ويستطيع أيضا أن يكتسب أي لغة بصورة طبيعية تبعا للبيئة إلى ترعرع فيها فالنظرية اللغوية تفسر هذا كون أن الطفل سلك الأشكال العامة المشتركة بين كل اللغة الإنسانية كجزء من كفايته الذاتية الفطرية.

ويستحيل على الطفل أن يكتسب لغة لم تبرمج في ذهنه، فإكتساب اللغة بمثابة اكتشاف قواعد اللغة ضمن أطر كلية كافية وراء كفايته اللغوية ومن خلال التفاعل فيما بينها تنتج مادة لغوية بإسهام العائلة في توفير المادة للطفل.

**الخلاصة:** يمكن أن نلخص أبرز النتائج فيما يلي :

- 1- إن المدرسة التوليدية التحويلية وضعت الألسنية وجها لوجه أمام قضايا لم تتطرق إليها - بل لم تدركها - في السابق ، وافتتحت تاليا مرحلة جديدة من التأمّلات الألسنية بدأ تأثيرها يظهر خارج مجال الألسنية
- 2- ترى المدرسة التوليدية التحويلية أن بنية اللغة تحددها بنية العقل الإنساني وأن خصائص اللغة الكلية دليل على أن هذا الجزء من الطبيعة الإنسانية مشترك، وهو خاصة إنسانية مميزة.
- 3- قدمت الألسنية التوليدية التحويلية التحاليل المتناسكة والملاحظات المثيرة للاهتمام حول المعرفة اللغوية الفطرية والمكتسبة ، وركزت على أن الإنسان مهياً بصورة فطرية لكي يتعلم اللغة
- 4- توصلت المدرسة التوليدية التحويلية عبر إدراك خصائص اللغة الإنسانية إلى نتائج مهمة من خلال إدراك الإنسان الذي يستعمل اللغة ، وقدمت البراهين المستمدة من طبيعة اللغة لدراسة العقل الإنساني .
- 5- إن اللغة نظام معقد يستطيع الطفل اكتسابه بالتدرج عبر مراحل زمنية متعاقبة
- 6- تعد عملية اكتساب اللغة عند الطفل اللبنة الأولى التي تساعد على ممارسة حياته اللغوية .
- 7- للعائلة دور فعال في إعداد الطفل لاكتساب ملكة اللغة، وكيفية النطق الجيد لها
- 8- يعد " تشو مسكي " من أوائل العلماء الذين دمجوا بين اللغة وعلم النفس .
- 9- توفر النظرية التوليدية التحويلية انطلاقة فعلية للعلماء من أجل الولوج في مجال علم النفس اللغوي .
10. يتعلم الطفل القواعد الأساسية للغة التي اكتسبها من محيطه ، وتقوم المدرسة بتلقينه هذه القواعد ( القراءة والكتابة )

**- المصادر والمراجع :**

- 1- إبراهيم وجيه محمود - التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته - دار المعرفة - الإسكندرية - 2003 .
- 2- احمد حساني - أ- دراسات في اللسانيات التطبيقية ( حقل تعليمية اللغات ) - الجزائر - 2000
- ب - مباحث في اللسانيات د، م ، ج - الجزائر - د، ط - 1944
- 3- احمد مومن - اللسانيات النشأة والتطور د، م، ج - الجزائر - د، ط - 2002
- 4- احمد عبد الخالق - مبادئ التعلم - دار المعرفة - الإسكندرية - 2001
- 5- تشومسكي - البنى النحوية - ترجمة - يوئيل يوسف عزيز - المغرب - الدار البيضاء - منشورات عيون - د، ط ، د، ت
- 6- الجوهري - الصحاح - المجلد الأول - تقديم العلامة الشيخ عبد الله العلايلي - إعداد وتصنيف - نديم مرعشلي - أسامة مرعشلي - دار الحضارة العربية - بيروت . ط - 1974
- 7- جون ليونز - أ - مدخل إلى تاريخ علم اللغة في الغرب - ترجمة - احمد عوض - الكويت - ط - سلسلة عالم المعرفة عدد 227 نوفمبر 1997
- ب - نظرية تشو مسكي اللغوية - ترجمة - حلمي خليل - دار المعرفة الجامعية - 1995
- 8- حسام البهنساوي، القواعد التحويلية التوليدية في ديوان حاتم الطائي، القاهرة، مكتبة الثقافة الدينية، د، ط، ت.
- 9- دجلال بيروان - أسس تعلم اللغة وتعليمها - ترجمة - عبده الراجحي - علي احمد شعبان - دار النهضة العربية - بيروت - 1994
- 10- سيد مُجَّد خير الله - ممدوح عبد المنعم - سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق - دار النهضة العربية - بيروت 1996
- 11- صالح بالعيد - دروس في اللسانيات التطبيقية - دار هومة للطباعة والنشر - الجزائر
- 12- طه عبد الرحمان - المنطق السوري - بيروت - دار الطليعة - ط 1983
- 13- د- كمال بشير - علم اللغة الاجتماعي - مدخل دار غريب للطباعة والنشر 1990



- 14- مُجَّد حسن عبد العزيز - مدخل إلى اللغة - دار الفكر العربي - مصر - ط2 1988
- 15- محمود عبد الحليم - احمد صالح - مها إسماعيل - سيد الطواب - ناجي مُجَّد قاسم - نبيلة ميخائيل مكارى - المدخل إلى علم النفس التربوي - الإسكندرية - 2002
- 16- ميشال زكريا - أ- الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد العربية - بيروت - المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع - ط - 1985
- ب- مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة - المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع - ط2 - لبنان - 1985
- ج- قضايا السننية تطبيقية - دار العلم للملايين - مؤسسة ثقافية للتأليف والترجمة والنشر - بيروت - لبنان - ط1 - كانون الثاني - يناير - 1993
- د- علم اللغة الحديث - المبادئ والإعلام - المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع - د، ط -
- 17- عبده الراجحي - النحو العربي والدرس الحديث - بيروت - دار النهضة العربية - د، ط 1979



## الخطأ في النموذج البنائي واستراتيجيات علاجه

- أ . نورين عبد القادر . جامعة ابن خلدون - تيارت .  
د . حسيني بلقاسم . جامعة ابن خلدون - تيارت .

### الملخص :

لقد ظلَّت النَّظرة السَّائدة للخطأ في مجال التَّربية والتَّعليم سلبيةً ، حيث اعتبرته سلوكاً ناقصاً وقبيحاً وسلبياً من المتعلِّم يترتَّب عليه العقاب والعتاب والسُّخرية وحتى الطُّرد من المدرسة ، وتعبَّر هذا التَّصوُّر في التَّربية المعاصرة نتيجة الأبحاث التي توصلَّ إليها الخبراء ، وأصبح ينظر إليه على أنه فعلٌ إيجابي وسلوكٌ تربويٌّ مفيد ومثمر ، وحقُّ من حقوق المتعلِّم وأداة لبناء المعرفة وتعميق التَّكوين على أسس صحيحة ولذلك أدرجت المناهج الجديدة لإصلاح المنظومة التَّربويَّة " معالجة الأخطاء " ضمن المسعى البيداغوجي وصارت من مهام المدرِّس كأداة لضبط وتعديل وتحسين التَّحصيل الدِّراسي وتجويد التَّعلُّمات وبناء الكفاءة ولمحاربة ظاهرة التَّأخُّر والفسل الذي يغدِّي التَّسرُّب المدرسي والتَّطلُّع نحو تحقيق النَّجاح للجميع .

وإذا كانت المعالجة البيداغوجيَّة التي تعدُّ جزءاً لا يتجزأ من سيرورة الفعل التَّعلُّمي تلتصق بنتائج التَّقويم فإنَّ تحقيق أهدافها يتأسَّس على تخطيط فعال وعلى معطيات بيداغوجيَّة تؤمن بأنَّ الخطأ عنصرٌ جوهري في النموذج التَّربوي الحديث يتطلَّب الوعي به والقدرة على تقبُّله والاعتراف به ، وفحصه وتحليله وعلاجه . وانطلاقاً من هذه الرُّؤية سنحاول في هذه الورقة البحثيَّة أن نقف عند مكانة الخطأ في التَّربية المعاصرة خاصَّةً في النموذج البنائي وأسبابه ومصادره وواقع الممارسة الصَّفيَّة في معالجة الأخطاء والطَّرائق الإجرائيَّة البديلة التي تطرحها هذه المرجعيَّة .

**الكلمات المفتاحيَّة :** الخطأ ، بيداغوجيا الخطأ ، المعالجة البيداغوجيَّة ، النموذج البنوي .

### Abstract :

The prevailing perception of the error in the field of education has been negative. It has been considered deficient, ugly and negative behavior of the learner. It entails punishment, mockery, ridicule and even expulsion from school, and this perception in contemporary education has changed as a result of research by the experts and has been seen as a positive act and behavior Educational and useful, and the rights of the learner and a tool to build knowledge and deepen the composition on the right foundations Therefore, the new curricula for the reform of the educational system

have been included as part of the pedagogic endeavor. They have become the teacher's tasks as a tool to control, modify and improve scholastic achievement, improve learning and build competencies, and to combat the phenomenon of delay and failure.

**Keywords:** error, wrong pedagogy, pedagogic processing, structural model

#### مقدّمة :

من أبرز المعضلات التي تواجه المنظومات التربويّة ظاهرة الفشل والتسرّب الدراسي التي يرجعها الخبراء إلى عجز المدرسة عن التّكفّل بالصّعوبات التي يواجهها المتعلّمون في المجالين المعرفي والمنهجي ، التي تتكلّل بالإخفاق والعجز عن مواصلة المسار التّعلّمي ، ولهذا فكّر القائمون على الفعل التربوي في وضع جهاز عملٍ دائمٍ للمعالجة يتكفّل بالمتعلّمين الذين يعانون من صعوباتٍ لعلاجها لتمكينهم من مواصلة مسارهم التّعليمي ويحقّق الإنصاف والتّجانس بين المتعلّمين ويحدّ من ظاهرة الرّسوب والتسرّب المدرسي .

وقصد مساندة الإصلاحات التي تعرفها المنظومة التربوية في الجزائر وترشيد هذا المسعى حتّى تتمّ المعالجة بطرق بيداغوجيّة ملائمة وناجحة تساعد على بناء المعارف وتنمية الكفاءات ، تأتي هذه الورقة البحثيّة لتسليط الضّوء تحليلاً وتمثيلاً عن كلّ جوانب الموضوع انطلاقاً من مفهوم بيداغوجيا الخطأ في النّمادج الديدانكتيكيّة التّقليديّة والحديثة ، والوقوف عند النّمودج البنائي الذي أسّس لمفهوم جديد لصعوبات التّعلّم ينسجم مع الإطار النظري لعلم النّفس المعرفي ويستجيب للمقاربة البيداغوجيّة المؤطرّة لمناهج الإصلاح .

#### 1- مفهوم الخطأ لغة :

جاء في لسان العرب لابن منظور ( 630 هـ / 711 هـ ) في مادّة « خ - ط - ء » : الخطأ والخطاء ، ضدّ الصّواب ، وأخطأ الرّامي الغرض : لم يصبه ... والخطأ ما لم يتعمّد والخطي ما تعمّد ... »<sup>(1)</sup> .

وفي " المعجم الوسيط " : « أخطأ : خطي وغلط : حاد عن الصّواب ، والخطأ ما لم يتعمّد من الفعل وضدّ الصّواب ... »<sup>(2)</sup> .

فكلمة الخطأ في التّداول اللغوي تعني عدم إدراك الصّواب والفشل في الوصول إليه ، ويعني العدول والخروج عن جادة الصّواب وعدم تحقيق الهدف المطلوب ، أو ما يكون صحيحاً ، وقد يأخذ بُعداً أخلاقياً بمعنى الذّنب والإثم وارتكاب المعاصي .

<sup>1</sup> - ابن منظور : لسان العرب ، مادّة ( خ ، ط ، ء ) ، ط 03 ، 1419 هـ / 1999 م .

<sup>2</sup> - مجمع اللغة العربيّة : المعجم الوسيط ، مادّة ( خ ، ط ، ء ) ، القاهرة ، مصر .

2 - مفهوم الخطأ اصطلاحاً : هو عائق إبستمولوجي يحول دون تقدّم المعرفة العلميّة بسبب عدم توافق الفكر مع ذاته ومع الواقع أو معهما معاً وإلى هذا المعنى أشارت العديد من التعاريف حيث يعرفه المعجم الفلسفي بأنه « تقصيرٌ في اتباع القواعد الواجبة خلقياً أو فنياً أو علمياً أو منطقيّاً »<sup>(1)</sup> .

ويذهب معجم لالاند ( La lande 'A-1972 ) إلى أنّ الخطأ « هو حالة ذهنيّة يجد المرء نفسه فيها ... تجعله يعدّ صائباً ما هو خاطئ عرفاً ولدى الناس وخاطئاً ما انعقد الإجماع على صوابه »<sup>(2)</sup> .

ومنه فالخطأ في المجال الديدكتيكي قصور لدى المتعلّم في فهم أو استيعاب التّعليمات المعطاة له من لدن المدرّسين ، يترجم سلوكياً بإعطاء معرفة لا تنسجم ومعايير القبول المرتقبة « الخطأ ترجمة لمعرفة ناقصة وتعبير عن سوء فهم أو عدم انتباه أو خلل في سيرورة التّعليم والتّعلّم ، كما أنّه انعكاس لاضطراب أو لا توازن معرفي يخلق لصاحبه توتراً ذهنيّاً ... »<sup>(3)</sup> ، فهو تعثّر في إجابة المتعلّم عن سؤالٍ أو تعليمة ، ومؤشر على أنه يواجه صعوبات تعيق مواصلة تعلمه وتتطلب تدخل من طرف آخر قد يكون المعلم أو الأقران لمساعدته على تجاوزها .

1- الخطأ في المقاربات الديدكتيكية : فرض الاهتمام بالخطأ نفسه في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة وأصبح عاملاً مهمّاً في حدوث التّعلّم ونموّ المعرفة وتصحيحها ، حيث يقول غاستون بشلار « إنّ المكان المفضّل للخطأ هو العلم ، إنّ الخطأ ليس في النّشاط العلمي حدثاً أو حادثاً يمكن إلغاؤه بشيء من الانتباه والحذر ، إنّّه سابقٌ وأوّلٌ ، وما الحقيقة في العلم إلّا خطأ مصحّحٌ أو معدّل ... »<sup>(4)</sup> ، وقد ساهمت البحوث والدراسات في تصحيح التصورات والممارسات السلبية التي كانت سائدة حول الخطأ وأدرجته المنظومات التربوية ضمن المساعي البيداغوجية لتجويد التعلّيمات وضبط وتعديل التحصيل الدراسي .

<sup>1</sup> - صليبا ، ( جميل - ) : المعجم الفلسفي بالألفاظ العربيّة والفرنسيّة والإنجليزيّة واللاتينيّة ، مكتبة المدرسة ، دار الكتب اللبناني ، بيروت ، لبنان ، 1982 م ، ص : 530 .

<sup>2</sup> - مؤلّف جماعي : دراسات نقدية في الكتاب المدرسي ، مقال : فريد امعضشو : الخطأ في الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربيّة بالتعليم الثانوي التّاهيلي ، ط 01 ، شركة مطابع الأنوار المغاربيّة وجدة ، 1433 هـ / 2012 م ، ص : 75 .

<sup>3</sup> - أوزي ، ( أحمد - ) : المعجم الموسوعي لعلوم التّربية ، ط 01 ، مطبعة النّجاح الجديدة ، الدّار البيضاء المغرب ، 2006 م ، ص : 132 - 133 .

<sup>4</sup> - السّليمان ، ( العربي - ) : ديناميّة الخطأ في سيرورة التّعلّم والمعرفة ، مجلّة علوم التّربية ، ( دوريّة مغربيّة نصف سنويّة ) ، المجلّد 03 العدد : 24 ، مارس / 2003 م ، ص : 133 .

**2- مكانة الخطأ في النموذج الديدانكتيكي التقليدي :** كانت التماذج الديدانكتيكية التقليدية تنظر للخطأ نظرة سلبية وقاصرة ، حيث يحمل النموذج التلقيني مسؤولية المتعلم بسبب لامبالاته أو لشروده أو لضعف ذاكرته وعدم قدرته على استرجاع ما تعلمه ، أو عدم اتباعه للنصائح التي يقدمها له المعلم ، أو لعدم امتلاكه للمؤهلات الضرورية والاستعدادات النفسية والبنيات الذهنية التي تسمح له بالتحصيل العلمي ، فالأخطاء في نظر هذا النموذج « اختلالات وظيفية ديدانكتيكية ، حيث يمكن تجنبها إذا ما أصغى التلميذ للنصائح والتنبهات ... »<sup>(1)</sup> . وبالتالي إذا أخطأ يستحق العقاب والتفريع وحتى السخرية والرُسوب والطرد ، وتعالج الأخطاء في هذا النموذج بإعادة الشرح والاكْتساب .

ويرجع النموذج السلوكي إخفاق المتعلم ووقوعه في الخطأ إلى سوء البرمجة الديدانكتيكية وإلى الطريقة التي أعد بها المعلم الدرس لأن هذا النموذج يجزئ المعرفة إلى مدارج من مقاطع ووحدات وعناصر لتفادي وقوع المتعلم في الخطأ ومن ثم « فالبرمجة الديدانكتيكية المبنية على التخطيط المحكم للأنشطة التعليمية أعدت بغرض تجنبها »<sup>(2)</sup> ، ولمعالجة الأخطاء التي يقع فيها المتعلم يوصي هذا النموذج بإعادة النظر في التدرج المتبع في تقديم المادة وتعديله ليتناسب مع النضج العقلي للمتعلم وتيسير التعلّمات له للمساعدة على الفهم لمعالجة الأخطاء .

لكن هذه النظرة تغيرت تماماً مع النظريات التربوية الحديثة حيث يرى أستولفي Astolfi أن الأبحاث في التربية خاصة في الديدانكتيك « سمحت منذ سنوات بالمرور من تصوّر سلبي للخطأ إلى تصوّر جديد يجعله علامة على طريقة وظيفية سيرورة التعلّم ووسيلة دقيقة للوقوف على الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون ودون البحث غير المجدي لربط الأخطاء بعدم التركيز والانتباه أو انعدام المصلحة لدى بعض المتعلمين فبتصوّر آخر مختلف للخطأ سيكون ممكناً إعادة تجديد فهم ما يدور في القسم لجعله أكثر فاعلية في التعلّم ... »<sup>(3)</sup> .

**3- مكانة الخطأ في النموذج البنائي :** تُعدّ المرجعية البنائية ومباحث إبستمولوجيا غاستون بشلار أكثر المرجعيات التي اهتمت بالخطأ واعتبرته أمراً حتمياً وطبيعياً ومهماً ومفيداً لحدوث التعلّم لأنه يكشف عن وجود أعراض مهمة لعوائق تواجه المتعلم ، وتُعدّ مسألة الخطأ نقطة الاختلاف الجوهرية بين النموذج البنائي والتماذج السابقة له حيث يعتبر غاستون بشلار الحقيقة العلمية خطأ تمّ تصحيحه ، ومن ثمّ فهو أمرٌ طبيعيٌّ يترجم سعي المتعلم للوصول إلى المعرفة « ... ذلك أنّ

<sup>1</sup> - حمداوي ، ( جميل - ) : بيداغوجيا الأخطاء ، ط 01 ، المغرب ، 2015 م ، ص : 14 .

<sup>2</sup> - واعلي ، ( محمّد الطاهر - ) : الوضعية الادماجية (التقويم في المقاربة بالكفاءات ) ، ط 02 ، الورسم للنشر والتوزيع ، القبة القديمة، الجزائر 2012 م ، ص : 81 .

<sup>3</sup> - حمداوي ، ( جميل - ) : بيداغوجيا الأخطاء ، مرجع سابق ، ص : 15 .

المعرفة لا تبدأ من الصِّفر بل تصطدم بمعرفة مستعملة موجودة من قبل وهذا ما لا ينبغي للبيداغوجيا أن تتجاهله ... »  
(1)

ويرى جون بياجيه أن الخطأ شرطٌ للتعلُّم الذي هو انتقال من وضعية اللاتوازن إلى وضعية توازن ، حيث إنَّ البنات المعرفية للمتعلم في الوضعية الأولى في نظره تتسم بنوع من التصدُّع تجعل عملية الفهم عسيرةً ، ممَّا يتيح المجال واسعاً للخطأ ، فيتَّم التعامل مع هذه الأخطاء كمرحلة أساسية لا يمكن الاستغناء عنها لبناء المعرفة ، إذ تتدخل الذات عبر عمليتي الاستيعاب والملاءمة لتحقيق الفهم وتجاوز حالة التشويش والارتباك التي تنتابها وهذه السيورة الدائمة ضرورية للفهم .

ولذلك فالخطأ يُعدُّ جزءاً من سيورة التعلُّم يمُرُّ به المتعلِّم أثناء محاولته لحلِّ مشكلة أو القيام بمهمة ، تسمح له بإنتاج المعرفة ، ويمثِّل مؤشراً على مسار التَّفكير عند المتعلِّم أي إنَّ المعرفة عنده لا زالت في مرحلة البناء وفي هذا الصِّدد يقول عبد الكريم غريب : « تستند بيداغوجيا الخطأ إلى مبادئ علم النَّفس التَّكويني ومباحث ابستمولوجيا باشالار ، فهي تدرج تدخُّلات المدرِّس في سيورة المحاولة والخطأ ، حيث إنَّ الخطأ لا يقصى وإنما يعتبر فعلاً نقطة انطلاق المعرفة ، فمن الأخطاء تنطلق عملية التعلُّم والتعلُّم ... » (2) ، وبهذا التَّصوُّر يتحوَّل الخطأ إلى عامل تنظيم للمعارف وبنائها وتشكيلها ذهنياً وتجديدها ، وبما أنَّ الهدف هو العمل على إزالتها من إنجازات المتعلِّمين يقتضي ذلك تركها تظهر وقد يسعى المعلِّم أحياناً لافتعالها عن قصد عند المتعلِّم لتحليلها وعلاجها لبناء المعرفة الصحيحة له « ولذلك وجب علينا إدراك أنَّ وقوع المتعلِّم أثناء تعلُّمه في مثل ذلك أمر حتميَّ يجب تفهُمه ومساعدته على اجتياز تلك الأخطاء سعياً للتعلُّم الفعَّال الذي يرضي ذاته ويحلُّ مشكلاته ... » (3) ، فعن طريق المحاولة والخطأ وتكرار التجربة ينمي المتعلِّم قدراته ويدرك مكامن الخلل والعوائق التي تقف أمامه فيسعى لتجاوزها ، لذلك وجب « استغلال المحاولات والخطأ الذي يقوم به المتعلِّمون في تحديد وتنمية العمليَّات المعرفية وما وراء المعرفة Métacognition ... » (4) للنَّجاح في معالجتها .

<sup>1</sup> - وزارة التربية الوطنية والتعلُّم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي : الدليل البيداغوجي للتعلُّم الابتدائي ، بيداغوجيا الخطأ ، ط 02 ، مطبعة المعارف الجديدة ، الرباط ، المغرب ، 2012 م ، ص : 34 .

<sup>2</sup> - غريب ، ( عبد الكريم - ) : المنهل التربوي ، ط 01 ، الجزء الثاني ، منشورات عالم التربية ، مطبعة النَّجاح الجديدة ، الدَّار البيضاء ، المغرب ، 2016 م ، ص : 723 .

<sup>3</sup> - زيتوني ، ( حسن حسين - ) ، و زيتون ، ( كمال عبد الحميد - ) : التعلُّم والتدريس من منظور النَّظرية البنائية عالم الكتب ، ص : 106 .

<sup>4</sup> - وزارة التربية الجزائرية : المرجعية العامة للمناهج ، وثيقة رسمية ، 2016 م ، ص : 82 .

#### 4- الأبعاد الأساسية للخطأ في النموذج البنائي :

تتلخص الأبعاد الأساسية للخطأ في البعد الاستمولوجي الذي يعتبر المعرفة هي سلسلة أخطاء وبالتالي يمكن للمتعلم ارتكاب نفس الأخطاء التي ارتكبتها البشرية في تاريخ تطورها العلمي ، وبعدها السيكلولوجي الذي يرى أن الخطأ يترجم التمثيلات المتراكمة في ذات المتعلم من تجاربه ، وكانت وراء نموه المعرفي ، والبعد البيداغوجي الذي يفسر الخطأ بعدم ملاءمة الطرائق البيداغوجية لمستوى المتعلم وحاجاته ، بحيث يختلف المتعلمون في الطرق التي يتعلمون بها نظرا للفروق التي تفصل بينهم على مستوى القدرات والذكاءات .

ويوضح الدكتور " عبد الكريم غريب " التصورات والأبعاد التي تقوم عليها بيداغوجيا الخطأ في المرجعية التربوية الحديثة وسبل التعامل معها في قوله « .. ويتجلى البعد الاستمولوجي لهذا التصور في الاعتراف بحق المتعلم في الخطأ ، ويتجلى البعد السيكلولوجي لبداغوجيا الأخطاء في اعتبارها ترجمة للتمثيلات التي تنظم بواسطتها الذات تجربتها التي تكون ذات علاقة بالنمو المعرفي للمتعلم . أما البعد البيداغوجي فيتجلى في إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للخروج عن الموضوع وارتكاب الخطأ أي : حرية اكتشاف الحقيقة مما يدعو المدرس إلى أن يعمل أكثر مما يحكم ، أي يعالج القلق الذي يكتنف المتعلم حين يسعى إلى التفكير ذاتياً ، والتخلص من ذاتيته للبحث عن الحقيقة الموضوعية »<sup>(1)</sup> .

#### 5- مبادئ التعلم في بيداغوجيا الخطأ في النموذج البنائي :

وعليه أصبح يُنظر للخطأ في مجال التعلم في المرجعية البنائية على أنه :

- 1- حامل دلالة ، أي له معنى فهو لا يحمل طابع الفشل لأن الصعوبة الدراسية يمكن أن تعتبر كمرحلة مهمة في سيرورة التعلم وزوالها يؤدي إلى تقدم عملية التعلم .
- 2- ليس دليلاً على الجهل وانعدام المعرفة أو ناتج عن الصدفة والغباوة كما تعتقد النظريات الإمبريقية أو السلوكية للتعلم، وإنما هو أثر معرفة سابقة كان لها نفعها وأضحت خاطئة أو غير متكيفة أو نتيجة لأخطاء أخرى سابقة ، أو معرفة غير مكتملة وهي في طور البناء .

3- مصدر الخطأ ليس لمؤشرات العمل المنجز ، وإنما لنشاط إنتاج الحلول من طرف المتعلم ، أي في الكيفية التي يعمل بها المتعلم وتلك التي يعمل بها المعلم .

4- الخطأ وسيلة من وسائل التعلم والتكوين وإجراء بيداغوجي مهم لبناء المعرفة وتجديدها ولا يدل على نقص في المعرفة

5- الخطأ أداة تشخيص وتصحيح لحدوث التعلم .

#### 6- وظائف الخطأ في النموذج البنائي :

- 1- وظيفة تعليمية : يُعد الخطأ وسيلة إيجابية للتعلم وتصحيح المعرفة .

<sup>1</sup> - غريب ، ( عبد الكريم - ) : المنهل التربوي ، ط 01 ، مرجع سابق ، ص : 723 .



- 2- وظيفة علاجية وتصحيحية للمعرفة .
- 3- وظيفة توجيهية : يساعد المعلم ويوجهه لمعرفة مستوى المتعلم وتحديد قدراته الكفائية لاختيار المحتوى والوسائل والوضعيات والتخطيط لها .
- 4- وظيفة إبستمولوجية : يساهم الخطأ في بناء المعرفة وتقدمها وتصحيحها .
- 7- **بيداغوجيا الخطأ في النموذج البنائي** : بيداغوجيا الخطأ هي « المقاربة التربوية والديداكتيكية التي تعنى بتشخيص الأخطاء وتبيان أنواعها ، وتحديد مصادرها ، وتبيان طرائق معالجتها ... »<sup>(1)</sup> .
- انطلاقاً من هذا التعريف يتبين أنّ بيداغوجيا الخطأ هي تصوّر ومنهج لإعداد وتنظيم الوضعيات الـديداكتيكية حيث يعتبر الخطأ استراتيجية فعّالة لبناء التعلّيمات والخبرات والتّجارب يدرج ضمن المسار الذي يقطعه المتعلّم لاكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه ، وما يمكن أن يتخلّل هذا البحث من أخطاء .

**8- مفهوم صعوبات التعلّم في النموذج البنائي** : حصرت المدرسة السلوكية الصّعوبات في التّباعد بين القدرات العقلية ونتائج التّحصيل الدّراسي للمتعلّم واستندت إلى معيارٍ علميٍّ في تحديدها يتمثّل بتباعد دالٍّ إحصائياً بين المستوى العقلي العام للمتعلّم وتحصيله في واحدةٍ أو أكثر من مجالات التّعبير أو فهم المسموع والمكتوب أو الحساب على ضوء نسبة 50 بالمائة ، ثمّ تطوّر مفهوم صعوبات التعلّم مع تطوّر الأبحاث والدّراسات حيث رأينا أنّ النّمادج البيداغوجية الحديثة تعتبر الصّعوبة ملازمة للتعلّم ومعناها وجود حواجز تحدث صراعاً لدى المتعلّم لمواصلة بناء معرفته ، فالتمثّلات السّابقة للمتعلّم تكون موارد أو صعوبات تعيق تعلّمه حيث نجد من أبرز التّعريفات المتقدّمة في مجال تحديد صعوبات التعلّم وتنسجم مع تصوّرات النموذج البنائي للتعلّم تعريف " إسماعيل محمّد الأمين " : « عدم قدرة التلميذ للوصول إلى مستوى التّمكّن والنّجاح لكلّ مهارةٍ من المهارات الأساسيّة التي تقاس بالاختبارات الشّخصيّة ... »<sup>(2)</sup> ، فهذا التّعريف ينسجم مع منطق التعلّم الذي تتبنّاه المقاربات الحديثة التي تتوخّى تمهير المتعلّم وبناء كفاءاته ، فمستوى التّمكّن في الكفاءة هو الذي يحدّد وجود صعوبات من عدمها ، وبالتالي فصعوبات التعلّم يتحدّد مفهومها في النموذج البنائي انطلاقاً من مفهومه لعناصر العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة ، وعليه فهي تعني تدبّي مستوى الأداء الفعلي للمتعلّم في حلّ الوضعيات الجديدة التي تتطلّب رصيدياً معرفياً ومساراً ذهنياً لتجنّيده وتعبئته ودجمه ، أرجعها " كيرك " إلى « تأخّر أو اضطراب أو تحلّف في

<sup>1</sup> - حمداوي ، ( جميل - ) : بيداغوجيا الأخطاء ، مرجع سابق ، ص : 11 .

<sup>2</sup> - الأمين ، ( إسماعيل محمّد - ) : فاعليّة أسلوب تدريسيّ علاجيّ لصعوبات تعلّم تلاميذ الصّفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائيّة في مادّة الرّياضيّات ، المؤتمر العلمي الخامس الفترة من ( 29 - 30 ) أفريل ، 1997 م ، المجلد الثّاني ، ص : 40 .

واحدة أو أكثر من عمليات الكلام واللغة والقراءة والتهجئة والكتابة والعمليات الحسابية لخلل وظيفي في الدماغ أو مشكلات سلوكية ..»<sup>(1)</sup> واستثنى ذوي الإعاقات الخاصة .

**9- المعالجة البيداغوجية في النموذج البنائي :** المعالجة في المجال البيداغوجي هي جهاز - شكلي إلى حد ما - مهمته تقديم أنشطة تعليمية للمتعلم حسب الفوارق البيداغوجية لتمكينه من استدراك نقائصه التي أظهرها التقييم أو هي مسار بيداغوجي يمكن المتعلم من تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلمه « هي العمليات التي يمكن أن تقلص من الصعوبات التي يواجهها التلاميذ ، ومن النقائص التي يعانون منها والتي يمكن أن تؤدي بهم إلى الإخفاق ... »<sup>(2)</sup> .

**وتعرفها الوثيقة المرافقة ( 2016 ) بأنها** « الترتيبات البيداغوجية ، التي يعدها المدرس قصد تدارك تعثرات بعض المتعلمين في دراستهم ، يعتمد في ذلك على البيداغوجيا الفارقة والتعليم الإفرادي الذي يتطلب طرائق ووسائل خاصة تتناسب وخصوصيات المتعثرين لمساعدتهم على تجاوز صعوباتهم في اكتساب الموارد والتحكم فيها وتحويلها ... »<sup>(3)</sup> .

فهو بهذا المفهوم مسار بيداغوجي ديداكتيكي يندمج ضمن الهندسة الديداكتيكية لبناء الوضعيات التعليمية تمكن المتعلم من تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلمه لمواصلة مساره التعليمي لبناء المعرفة وهذا من خلال تنظيم أنشطة ملائمة تتضمن مهمة أو مجموعة من المهمات معدة خصيصاً بهدف مساعدة المتعلمين على حل مشكلة أو صعوبة مؤقتة أو دائمة لوحظت خلال التعلم والخطأ مؤثرها .

ويستعمل هذا الجهاز طرائق بيداغوجية مختلفة عن تلك التي تم استعمالها في مرحلة التعلم حتى لا يكون تكراراً للأنشطة التعليمية وبنفس المساعي وتكون بوضعيات تعليمية متميزة حسب طبيعة الصعوبة المراد تجاوزها ولا تكتمل معالجة الصعوبات إلا بإعادة وضع المتعلم في وضعيات إدماجية لحلها للتأكد من زوال هذه الصعوبات .

## 10- استراتيجية المعالجة البيداغوجية في النموذج البنائي :

<sup>1</sup> - سليمان ، ( عبد الرحمان سيد - ) : سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة ( المفهوم والفئات ) ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ، مصر ، الجزء الأول ، 1993 م ، ص : 154 .

<sup>2</sup> - أمير ، ( عبد القادر - ) و إلمان ، ( إسماعيل - ) : المعالجة البيداغوجية ، 2008 م ، ص : 05 .

<sup>3</sup> - الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية ، 2016 م .

تختلف طريقة معالجة الأخطاء باختلاف تصوّرات المقاربات البيداغوجيّة للخطأ كما أشرنا إلى ذلك سابقاً ، وعليه سنحاول أن نقف عند الاستراتيجية الجديدة للبحوث التربويّة للمعالجة البيداغوجيّة التي سمحت بالانتقال من النظرة السلبية للخطأ المقرونة بالعقاب إلى النظرة الإيجابية له باعتباره مؤشراً مفيداً لوجود أعراض وصعوبات عند المتعلّم يجب مساعدته على تجاوزها ، وبالتالي فهو أداة للتعلّم .

لقد أدرجت مناهج إصلاح المنظومة التربويّة وفي ظلّ تبني المقاربة بالكفاءات المؤسّسة على النظريّة البنائيّة والبنائيّة الاجتماعيّة التي تبنتها والتي تقترح تعلّماً اندماجياً مؤسّساً على تنمية كفاءات مستدامة قابلة للتحويل يواجه بها المتعلّم وضعيات معقّدة داخل وخارج المدرسة المعالجة البيداغوجيّة ضمن سيرورة التعلّم سواء في الوحدات التعليميّة التعلّميّة المعتمدة في مناهج الجيل الأوّل أو في المقطع التعلّمي في مناهج الجيل الثّاني .

وتقوم استراتيجية معالجة الخطأ في النموذج البيداغوجي على مجموعة من التّصوّرات والإجراءات تتمثّل في :

## 1 - جدليّة الخطأ في النموذج البنائي :

تعدّ جدليّة الخطأ في النموذج التربوي الحديث وخاصّة في النموذج البنائي العنصر الجوهرّي في العمليّة التعلّميّة التعلّميّة والخطوة الأولى في عمليّة المعالجة البيداغوجيّة وتقوم هذه الجدليّة على مجموعة من العمليّات المترابطة التي تساعد المتعلّم على كسر موقف الرّفص .

أ- الوعي بالخطأ : يجب الاعتراف بأنّ الخطأ حقّ من حقوق الطّفل وأمرٌ حتميٌّ وضروريٌّ لبناء المعرفة ، لأنّ التّمشّي العلمي يبنى على الفرضيّات التي تثبت أو تنفى عن طريق البحث .

ب- القدرة على التّحرّر من خشية الخطأ : ومعناه أن يتحرّر المتعلّم من عقدة الخوف من الخطأ والنّظر إليه على أنّه فعلٌ سلبيّ يجب معاقبة المتعلّم عليه ، بل يجب عليه أن يترك الأخطاء تظهر في تمثّيات سيرورة بناء المعرفة عند المتعلّم لمساعدته على تطوير أدائه لتجاوز الخطأ .

ت - تقبّل الخطأ : وتطوير انفعال قويّ لتجاوز الخطأ وهدمه وتعويضه بالمعرفة العلميّة الجديدة .

ث - تحديد الخطأ بدقّة ووضع فرضيّات تفسيرية له وفحص وتحليل نوعيّة الخطأ .

ج - الاعتراف بحقّ المتعلّم في ارتكاب الخطأ ( موقف ما وراء المعرفي ) .

ح - تغيير الاتجاه وبناء افتراضات لتفادي الأخطاء المحتملة والحصول على نتائج مقبولة .

**2 - أسباب الوقوع في الأخطاء :** هناك عدّة أسباب تؤدي إلى الخطأ توصل الخبراء إلى رصدها وتحليلها ، وسنكتفي هنا بالإشارة إلى الأسباب البيداغوجية المرتبطة بالعلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم والطرائق والوسائل المستعملة أو الديداكتيكية المرتبطة بالمتعلم ومستويات نموه أو بالمفاهيم التابعة للبرنامج الدراسي أو نذكر منها :

أ - أخطاء ناجمة عن البرمجة الديداكتيكية : ونعني بها عدم تمكّن المدرّس من طرق التدريس الناجحة واستراتيجيات التعلّم المجدية وأدوات التواصل الفعّالة والممارسات الصفيّة الخاطئة كاختيار أنشطة غير مناسبة أو اتباع نسق تعليمي سريع ، وقد تنتج الأخطاء عن العادات التي لا زالت تظفي على الممارسات البيداغوجية منها التصوّر السلبي للمتعلّم ، فينصب الاهتمام بالمتعلّمين المتفوّقين في توجيه الأسئلة والإجابة عليها ، في حين يتهرّب بعض المتعلّمين من أسئلة المعلم لأنّها تُرعبهم .

ب - أخطاء ناجمة عن طبيعة المعرفة : ونعني بها ظاهرة التجديد في المعرفة وعن التمثّلات البديلة الموجودة لدى المتعلّمين حولها والتي تظهر في إنتاجهم الشفويّة أو الكتابيّة ، أو لعدم التّكافؤ بين النضج الذهني لدى المتعلّمين وهذه المعرفة أو لعدم انسجامها مع ميولاتهم .

ت - أخطاء ناجمة عن عدم فهم المتعلّم للتعليمات بشقيها الكتابي والشفوي في مجال اللغة لعوامل نفسيّة أو ذهنيّة أو لصعوبة توظيف وتجنيد المعارف بشكل صحيح لحلّ وضعيّة لضعف المكتسبات القبليّة أو عن الطريقتي التي سلكها في إنجاز الحلّ .

### 3 - وضعيّات المعالجة البيداغوجية في المقاربة بالكفاءات :

تشكّل وضعيّات المعالجة في المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج مرحلة هامّة في هندسة التّكوين التي تعتمد سيرورة ذات طابع نسقي شمولي تدرّجي يرتكز على ثلاث عناصر ( التعلّم ، التّقويم ، المعالجة ) ضمن ما يسمّى " بيداغوجيا التّحكّم " حيث تنطلق هذه السيرورة من إرساء الموارد تليها عمليّة التّقويم الذي يقدّم بيانات ومعلومات وتغذية راجعة حول إنتاج المتعلّم ومدى تقدّمه في اكتساب التّعلّمات والتّحكّم في الكفاءة والوقوف على الصّعوبات التي واجهته وجعلته يقع في الخطأ وتحديد طبيعته ، ومن ثمّ التّدخّل للعلاج الذي لا تنتهي عمليّة التعلّم إلّا به ، ومنه لا يمكن

فصل المعالجة البيداغوجية للأخطاء وتذليل الصعوبات عن التّقويم والذي يهدف إلى بعث التّصحيحات الفوريّة وإحداث توازن في التّدريج في التّعلّم .

أصبح التّقويم في المقاربة بالكفاءات منصباً على ما يجري داخل عقل المتعلّم من عمليّات عقليّة عُليا تؤثر في سلوكه مثل تحديد المشكلة والموارد اللازمة لحلّها ووضع الفرضيّات وبلورة الأحكام واتّخاذ القرارات وحلّ المشكلات باعتبارها مهارات عقليّة تمكّن المتعلّم من التّعامل مع مواقف حقيقيّة ، حيث يطلب من المتعلّم عرض معرفته ومهاراته ومواقفه بتعبئة مكتسباته وتجنيدها بالطريقة التي يجدها ملائمة لمواجهة مواقف ومشكلات حقيقيّة ومهام ذات قيمة ومعنى بالنسبة له والتّقويم الذي ينصبّ عليها يسمّى بالتّقويم الإدماجي الذي يعني بـ « توظيف المتعلّم لموارده السّابقة أو لمكتسباته المستترة بغية توظيفها واستثمارها لحلّ الوضعية المشكلة ، وتسمّى بالوضعية الإدماجية ، ومن ثمّ فالتّقويم الذي ينصبّ عليها يسمّى بالتّقويم الإدماجي ... » (1) .

ومنه فالتّقويم في بيداغوجيا الكفاءات يتّجه لتقويم منتج المتعلّم ومساره الذّهني في التّعلّم وحلّ الوضعيّات فكذلك معالجة الأخطاء يجب أن تتبنّى هذا المسعى المزدوج أي معالجة الأخطاء التي تظهر في منتج المتعلّم الذي يعكس المستوى الذي بلغه في بناء كفاءته المستترة أو التّوعيّة والصّعوبات التي اعترضت مساره الذّهني في تجنيد معارفه وفي إدماج مكتسباته والتّحكّم في كفاءته .

ولتحقيق الأهداف المنتظرة من المعالجة البيداغوجية للصّعوبات هناك أسئلة مهمّة يجب الإجابة عليها ؟

ما هي المهمّة المطلوب إنجازها وما المشكلة المطروحة لحلّها ؟

ما الموارد المطلوب تجنيدها ؟ وكيف يتمّ الحكم عليها بالنّجاح ؟

وما الاستراتيجيّات التي ينبغي توظيفها لحلّ المشكلة ؟

وبالإجابة على هذه الأسئلة يستطيع المعلّم أن يبني جهاز معالجة مناسب يحقّق به الأهداف المنتظرة . وانطلاقاً من مخطّطات تدرج بناء الكفاءات المعتمدة في مناهج الإصلاح التي اعتمدت نموذج المقاربة بالكفاءات فإنّ مواضع تشخيص الأخطاء والصّعوبات تظهر في موضعين :

<sup>1</sup> - حمداوي ، ( جميل - ) : نحو تقويم تربوي جديد التّقويم الإدماجي ، ط 01 ، الألوكة ، 2015 م ، ص : 03 .

1 - بعد تقويم عملية إرساء الموارد ويتعلق الأمر بمستوى التَّحْكُم في الموارد .

2 - بعد تقويم نموّ الكفاءة في الوضعية الإدماجية ويتعلق الأمر بمستوى التَّحْكُم فيها .

وكَلَّمَا كان التَّشخيص دقيقاً كان نافعاً وقابلاً للاستغلال الملموس ، وبالتالي يجب تحديد أولويات التَّشخيص ويتعلق الأمر بتشخيص إنتاج كفاءة المتعلِّمين أم تشخيص إنتاج مجموعة الذين هم في حاجة للتَّشخيص ، وتشخيص كفاءة الكفاءات أم يتمّ انتقاء ما له أهمية منها في مرحلة معيّنة ، وتشخيص كفاءة المعايير أو ما هو ضروري لتحقيق الكفاءة المرجوة فقط .

وعليه فعملية تشخيص الأخطاء والصُّعوبات في المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج لها طريقتان ولها لظنّتان للمعالجة:

1- سيرورة تشخيص الأخطاء المرتكبة بعد عملية إرساء الموارد ومعالجتها : ويكون ذلك بـ :

أ- رصد الأخطاء والتعرُّف عليها : وتتمُّ من خلال التَّقويم المستمرّ عن طريق الملاحظات الدائمة والفروض الفجائية والاختبارات والاستجابات ومتابعة إنتاجات المتعلِّمين وإنجازاتهم ، ويتمُّ رصد الأخطاء داخل سياقها ، مثلاً في اللغة يتمُّ رصد الأخطاء خلال إنتاج المتعلِّم الشَّفوي أو المكتوب وهنا الأمر يتعلّق " بنظام اللغة " أي إنّ الخطأ يمسُّ قاعدةً من قواعد النِّظام في الأصوات والحروف أو الصِّرف أو النِّحو أو الدَّلالة وفي هذا الصِّدد انتهت دراسات كثيرة إلى أنّ الأخطاء تنحصر في أنواع منها : « حذف عنصر ، أو زيادة عنصر ، أو اختيار عنصر غير صحيح ، أو ترتيب العناصر ترتيباً غير صحيح ... »<sup>(1)</sup> .

ب - وصفها بطريقةٍ دقيقةٍ ثمّ تُجمع الأخطاء المتشابهة ، مثلاً في اللغة العربيّة يتمُّ وصفها وجمعها حسب مختلف المظاهر المرتبطة باللغة ( أخطاء التَّرقيم ، تصريف الأفعال ، الأخطاء المعجميّة ، الأخطاء الإملائيّة ، الحذف ، الإضافة ، الإبدال ... ) ، كما يصنّفها حسب طبيعتها ( سوء فهم التَّعلّيم ، سوء فهم المعرفة أو الجهل بكيفيّة توظيف هذه المعرفة " المهارة " ) ، وتحديد أسماء المتعلِّمين الذين ارتكبوا هذه الأخطاء .

ج - تحليل الأخطاء بدقّة وذلك بالبحث عن مصادرها وأسبابها ، حيث يستعين المدرّس بمحصوله في الحقل المعرفي أو المادّة الدِّراسيّة ، ومن معرفته بالمتعلِّم ومساره الدِّراسي ووسطه الأسري وماضيه يطرح فرضيّات من قبيل عدم فهم التَّعلّيم

<sup>1</sup> - الرّاجحي ، ( عبده - ) : علم اللغة التّطبيقي وتعليم العربيّة ، دار المعرفة الجامعيّة ، الإسكندريّة ، مصر ، 1995 م ص : 53 .

( المهمة ) أو لغموضها وعدم دقة صياغتها أي إنها قابلة للتأويل ، ويساعد على ذلك طرح السؤال : ما الذي دفع المتعلم للإجابة عن هذا السؤال بهذه الطريقة ؟ ومحاولة التحقق من الفرضيات من خلال الإجابة عن هذا السؤال أو من خلال تتبع عدد مرات ارتكاب الخطأ وكذلك من خلال مقارنة أعمال المتعلمين أو التحقق في وضعية أخرى ، كما يجب التأكد من نوع الأخطاء أي إذا ما كانت منتظمة تتخذ صفة التكرار وتؤثر على وجود عوائق في التعلم ، أم أنها عشوائية ناتجة عن سهو أو قلة تركيز وانتباه ، وهل هي أخطاء فردية أم تخص جماعة القسم " أخطاء معبرة " تحيل إلى عملية التعلم وتؤثر على خيل فيها ؟

## 2- سيرورة تشخيص الصعوبات على مستوى نمو الكفاءة ومعالجتها : ويكون ذلك من خلال معايير التصحيح.

1- التشخيص بالمعايير : التشخيص وفق المعايير ، حيث يمكن تنقيط كل معيار من رصد مكان الصعوبة والخطأ والضعف عند المتعلم ويتجنب المغالاة في إصدار الأحكام على إنتاجاتهم ويثمن الجوانب الإيجابية فيها وإمداد المتعلم بالوسائل المناسبة للعلاج .

ولابد من اعتماد المعايير الدنيا في عملية التشخيص وتصنيف المتعلمين حسب المعايير غير المتمكن منها وكذا بعض الأخطاء المشتركة بين عدد من المتعلمين ، لأن كل معيار يقدم مؤشرات حول مظهر من مظاهر التعلّم ومدى التحكم فيها مثلاً " معيار الملاءمة " إنتاج نصّ ملائم للتعليم " أو معيار " استخدام أدوات المادة " إنتاج نصّ سليم على مستوى اللغة ، وهذه المظاهر تساعد المعلم على تحديد مكان الخطأ والصعوبات الأكثر تواتراً ، وتنظيم جهاز لمعالجتها .

وغالباً ما يتجلى فشل المتعلمين على « مستوى معايير ترسي رابطاً بين ملفوظ الوضعية والإنتاج ، وهي معايير من قبيل معيار " الملاءمة " أو معيار " تأويل الوضعية المسألة " والحال أنّ معايير من هذا القبيل غالباً ما تغيب عن التعلّم اللحظية ... »<sup>(1)</sup> ، ويكون الفشل في حلّ وضعية مركبة راجع إما إلى :

### 1 - عدم تحكم المتعلم في الموارد .

<sup>1</sup> - غريب ، ( عبد الكريم - ) : بيداغوجيا الإدماج ، نماذج وأساليب التطبيق والتقييم ، ط 02 ، منشورات عالم التربية ، مطبعة النجاة الجديدة ، الدار البيضاء ، المغرب ، 2011 م ، ص : 132 - 133 .

2 - متحكّم فيها لكنّه غير قادرٍ على تجنيدها بشكلٍ مدمجٍ لحلِّ وضعيات مشكلة .

3 - متحكّم فيها غير أنّ تجنيده لها يكون في الوضعيات المألوفة فقط وعاجز عن تحويل مكتسباته لاستثمارها في وضعيّة مشكلة جديدة .

وحثّى يكون التّشخيص دقيقاً يكشف مكن القصور في التّحكّم في المعايير لابدّ من منح المتعلّم ثلاث فرص مستقلّة في كلّ معيار سواء في ثلاث وضعيات مركّبة ترتبط بكفاية تكتسي طابعاً إدماجياً وتّسّم بدلالاتها وبطابع الجدّة أو الإبقاء على نفس السّياق بتعليمات ثلاث مختلفة ولكلّ تعليمة مستوى التّركيب المستهدف من قبل الكفاءة المنشودة ( إنتاج ثلاث فقرات حول مواضيع مختلفة في اللغة ) واحترام قاعدة التّثلثين للتّحقّق من التّمكّن في المعيار بمعنى أنّ المتعلّم نجح في فرصتين من ثلاث فرص الممنوحة له .

وتعدّ شبكة التّصحيح لتقييم إنتاج المتعلّم بمؤشّرات مدعومة بأمثلة لإنتاجات المتعلّمين تغطّي معياراً واحداً وتكون قابلة للملاحظة والقياس وتكون إمّا مؤشّرات نوعيّة فمثلاً معيار الصّوابيّة في اللغة العربيّة يمكن أجرأته إلى ثلاث مؤشّرات في إنتاج كتابي ( صياغة جمل فعليّة ، استعمال صحيح للضّمائر ، احترام علامات التّرقيم ... ) ويساعد هذا النوع من المؤشّرات على تشخيص الأسباب التي أدّت بالمتعلّمين إلى الوقوع في الأخطاء أو تكون مؤشّرات كميّة عندما يقدّم توضيحات حول عتبة التّحكّم في المعيار ويعبّر عنه بعدد أو نسبة مثلاً  $3/2$  أو 80 بالمئة من الكلمات صحيحة نحوياً وصرفيّاً ، ولا بدّ أن يكون عدد المؤشّرات محدوداً تجنّباً لتداخلها وأن تكون دقيقةً سهلة الملاحظة والقياس .

وتتيح هذه المؤشّرات التّحقّق من استيفاء هذا المعيار من عدمه باعتماد قاعدة التّثلثين في المؤشّرات كذلك ولتيسير أجرأة قاعدة التّثلثين يتمّ تسقيف التّنقيط بثلاث نقط ، حيث يحصل المتعلّم على ثلاث نقط أو نقطتين أو نقطة واحدة أو صفر أي تحكّم أقصى في المعيار أو تحكّم أدنى أو تحكّم جزئي أو انعدام التّحكّم ، وبناءً على التّناج والبيانات التي تمّدّنا بها شبكة التّصحيح تتخذ القرارات النهائيّة وتحديد الصّعوبات والأخطاء التي تحتاج إلى المعالجة .

ولنأخذ مثلاً توضيحياً لنشاط التّعبير في مادّة اللغة العربيّة<sup>(1)</sup>

<sup>1</sup> - واعلي ، ( محمّد الطاهر - ) : الوضعية الادماجية (التقويم في المقاربة بالكفاءات ) ، مرجع سابق ، ص : 77 .



المعايير	المؤشرات	تحكم أقصى	تحكم أدنى	تحكم جزئي	انعدام التحكم
الملاءمة (الوجاهة)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- الاستهلال .</li> <li>- استجابة المنتج لطبيعة الموضوع .</li> <li>- احترام نمط المنتج .</li> <li>- وسيلة العرض مناسبة .</li> </ul>				
الانسجام	<ul style="list-style-type: none"> <li>- احترام الجانب المنهجي (مقدم ، عرض ، خاتمة ) .</li> <li>- ترتيب الأفكار حسب الأولوية والربط بينها مع التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية .</li> <li>- استغلال السندات التوضيحية .</li> <li>- استعمال كلمات الرجوع أو الاستئناف</li> <li>- طرح الرأي وتعليقه .</li> </ul>				
الصوابية	<ul style="list-style-type: none"> <li>- استخدام جمل تامة المعنى .</li> <li>- توظيف الأفعال حسب أزمنتها .</li> <li>- تنويع التراكيب وأساليب التعبير .</li> <li>- ثراء الرصيد اللغوي .</li> <li>- الاستعمال الصحيح للضمائر .</li> </ul>				

				- احترام علامات التقييم .
				الإتقان (التَّمييز) - التنظيم - إدراج قيمة - جودة الخطّ - الابتكار في الإنتاج .

وهذا جدول توضيحي للنتائج التي أسفرت عنها مثلاً عملية التشخيص بالمعايير ، فالمعياران الأوّل والثّاني دنويان والثّالث معيار إتقان<sup>(1)</sup>

أسماء التلاميذ	المعيار 1 /4	المعيار 2 /4	المعيار 3 /2
----------------	--------------	--------------	--------------

وضعية 1 وضعية 2 وضعية 3 وضعية 1 وضعية 2 وضعية 3 وضعية 1 وضعية 2 وضعية 3

سمير	1	3	1	3	4	1	2	1
سعيدة	3	1	3	1	4	0	1	0
أسماء	4	4	3	4	1	1	2	2
أيمن	3	1	3	1	1	0	2	0
بدر	0	0	1	1	3	1	1	0
رجاء	3	1	0	4	1	4	2	1

<sup>1</sup> - غريب ، ( عبد الكريم - ) : بيداغوجيا الإدماج ، نماذج وأساليب التطبيق والتقييم ، ط 02 ، منشورات عالم التربية ، مطبعة النّجاح الجديدة ، الدّار البيضاء ، المغرب ، 2011 م ، ص : 133 .

نلاحظ من خلال الجدول أن كلَّ التلاميذ لم يتمكنوا من المعيارين الدنويين بدرجة مرضية أي الحد الأدنى من درجة التمكن ( تحكُّم جزئي ) فجميعهم بحاجة إلى المعالجة ، ويمكن تشكيل مجموعتين انطلاقاً من الجدول للمعالجة ، مجموعة تضمُّ سمير وبدر ورجاء حول عدم تمكُّنهم من المعيار 1 ، والمجموعة الثانية من سعيدة وأسماء وأيمن لم يتمكنوا من المعيار 2 وبناءً على نتائج تقويم الكفاءات يؤخذ القرار النهائي والذي يكون رباعياً أو ثلاثياً وفق الترتيب التالي ( يهدف القرار الأول في الثلاثي ) :

- كفاءة مكتسبة إلى أبعد من عتبة النجاح ويظهر ذلك في قدرة المتعلم على دمج مكتسباته وإعادة تحويلها وتوظيفها في وضعيات جديدة بنجاح .
- كفاءة مكتسبة يعني أن المتعلم تحكُّم في الكفاءة وهو بحاجة إلى دعم بالممارسة .
- كفاءة في مرحلة الإنماء أي إنَّ هناك تدُّرج ملموس عند المتعلم في نموِّ الكفاءة ( تحكُّم جزئي ) .
- كفاءة غير مكتسبة تظهر في عجز المتعلم عن إنجاز المهمة ( انعدام التَّحكُّم ) .

### 3- عناصر جهاز المعالجة :

وعليه يتركز جهاز المعالجة على عنصرين مهمين :

1/ معالجة الأخطاء النقطية المتواترة ومعايير عدم التمكن : بعد فرز الأخطاء النقطية المتواترة والمعايير ذات القصور على مستوى التمكن تبدأ عملية المعالجة سواء مع كلِّ المتعلمين أو مع مجموعة منهم ، حيث يباشر معالجة الأخطاء النقطية المتواترة معهم ، ويتعلَّق الأمر مثلاً بتعثر غالبية المتعلمين في تصريف فعل أو في خطأ إملائي في رسم همزة القطع والوصل والتاء المربوطة والمفتوحة .

أمَّا على مستوى المعايير فيتعلَّق الأمر بقصور بعض المتعلمين أو كلِّهم على تجاوز عتبة الحد الأدنى من درجة التمكن .

2/ العناصر الفاعلة في عملية المعالجة : ويقصد بها تشكيل مجموعات انطلاقاً من الصُّعوبات المرصودة ومصادرها والحاجيات المشتركة ورصد الأولويات أي الأخطاء والصُّعوبات التي يجب أن تحظى بالمعالجة وحسب نتائج التشخيص التي قدَّمتها المعايير والأخطاء النقطية المتواترة المعالجة بطرق مختلفة :

1- معالجة جماعية لكلِّ المتعلمين : إذا أثبت التشخيص أنَّ هناك أخطاء وصعوبات مشتركة .

2- معالجة تستهدف مجموعات صغيرة : تصنيف المتعلمين حسب الأخطاء والصُّعوبات المشتركة .

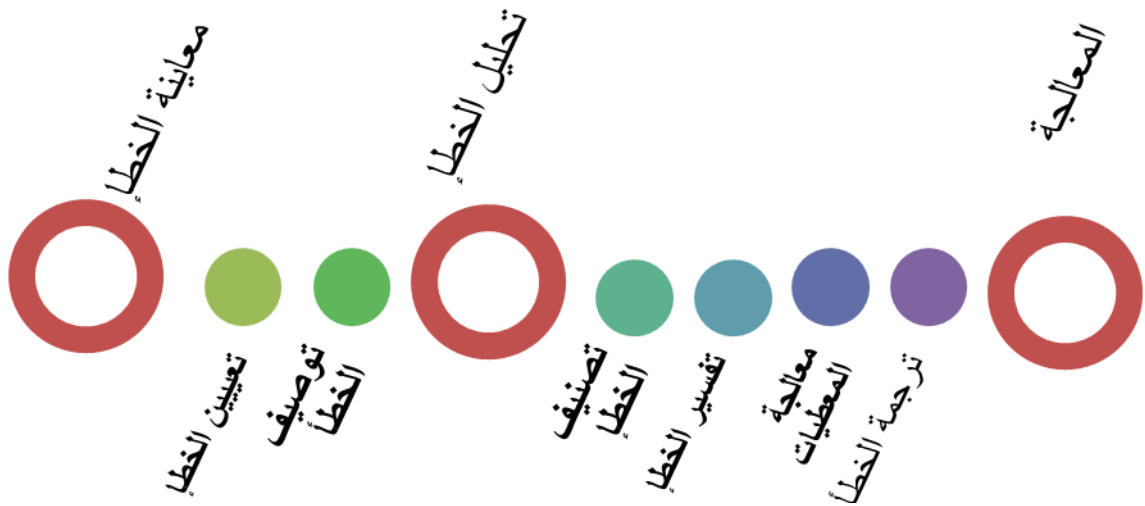
3- معالجة فردية : تتم بمعالجة أخطاء كلِّ متعلِّم على حدة .

مخطَّط الاستراتيجية المتبعة للعلاج : يركز مخطَّط المعالجة على ثلاث مراحل أساسية تترابط فيما بينها عضويًا وكلُّ مرحلة تبني على التي سبقتها وهي :

1- معاينة الخطأ : تعيين الخطأ وتوصيفه وتعداده .

2- تحليل الخطأ : تصنيفه حسب نوعه واقتراح تفسيرات لأسباب وقوعه . (انظر تفسير الخطأ) .

3 - المعالجة : وفق تدريج داخلي وخارجي يخضع للخطوات التالية : المعاينة - التمييز - التعرف - التمرن - وضع التصور ( القاعدة ) - التطبيق - التوظيف الموجّه - التوظيف نصف الموجّه - التوظيف الحرّ .



خاتمة :

لقد سمحت البحوث التربوية بالانتقال من النظرة السلبية للخطأ المقرون بالعقاب إلى نظرة جديدة مفادها أنّ الخطأ مؤشِّر دالٌّ على كيميّة حدوث عمليّة التعلُّم ، ومعناه أنّ المتعلِّم يبذل جهداً للتعلُّم وأنّه يقوم بمحاولات جادّة ، ومعناه أيضاً أنّه بحاجة إلى تدخُّل المعلم ، والدور الأكبر للمعلِّم في ظلِّ بيداغوجيا الخطأ يكون هو الوعي بالخطأ والاعتراف بحقِّ المتعلِّم في الخطأ ، وأن يهتمَّ به لأنّه يسمح له بالدخول في قلب سيرورة التعلُّم بكلِّ خباياها وأن يتعد عن إصدار أحكام

مُجَانِيَّةً وخاطئةً على المتعلِّمين ويتطلَّب منه ذلك تديير وضعيَّات تعليميَّة علاجية تُزيل مختلف العوائق التي قد تحول دون استفادة المتعلِّم من مجهوداته ، وبالتالي يحفِّزه على تعيين خطئه وصياغته وشرحه .

وتصنَّف أخطاء وصعوبات المتعلِّمين التي تخضع للمعالجة إلى صعوبات تتعلَّق بعدم التَّحكُّم في الموارد وهذا يستدعي تحديد هذه الأخطاء وتصنيفها حسب طبيعتها وتحديد مجموعة المتعلِّمين الذين ارتكبوها ، وبناء جهاز معالجة مناسب لها ، وصعوبات تتعلَّق بنمِّو الكفاءة أي عدم التَّحكُّم في اكتسابها ، ويلاحظ ذلك في حلِّ الوضعيَّات المركَّبة الإدماجية ، حيث تحيلنا عمليَّة التَّقويم بالمعايير إلى بناء جهاز لمعالجة الصُّعوبات التي اعترضت نموَّ الكفاءة عند المتعلِّمين والتَّحكُّم في اكتسابها .

### قائمة المصادر والمراجع :

- 01 - أمير ، ( عبد القادر - ) و إلمان ، ( إسماعيل - ) : المعالجة البيداغوجية ، 2008 م .
- 02 - الأمين ، ( إسماعيل محمَّد - ) : فاعليَّة أسلوب تدريسي علاجي لصعوبات تعلُّم تلاميذ الصُّفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في مادَّة الرِّياضيَّات ، المؤتمر العلمي الخامس الفترة من ( 29 - 30 ) أبريل ، 1997 م ، المجلد الثاني .
- 03 - أوزي ، ( أحمد - ) : المعجم الموسوعي لعلوم التَّربية ، ط 01 ، مطبعة النَّجاح الجديدة ، الدَّار البيضاء المغرب ، 2006 م
- 04 - حمداوي ، ( جميل - ) : بيداغوجيا الأخطاء ، ط 01 ، المغرب ، 2015 م .
- 05 - حمداوي ، ( جميل - ) : نحو تقويم تربوي جديد التَّقويم الإدماجي ، ط 01 ، الألوكة ، 2015 م .
- 06 - الرَّاجحي ، ( عبده - ) : علم اللغة التَّطبيقي وتعليم العربيَّة ، دار المعرفة الجامعيَّة ، الإسكندريَّة ، مصر ، 1995 م .
- 07 - زيتوني ، ( حسن حسين - ) ، و زيتون ، ( كمال عبد الحميد - ) : التَّعلُّم والتَّدریس من منظور النَّظريَّة البنائية ، عالم الكتب .
- 08 - سليمان ، ( عبد الرحمان سيِّد - ) : سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصَّة ( المفهوم والفئات ) ، مكتبة زهراء الشُّرق ، القاهرة ، مصر ، الجزء الأوَّل ، 1993 م .
- 09 - السُّليمان ، ( العربي - ) : ديناميَّة الخطأ في سيرورة التَّعلُّم والمعرفة ، مجلَّة علوم التَّربية ، ( دوريَّة مغربيَّة نصف سنويَّة ) ، المجلد 03 العدد : 24 ، مارس / 2003 م .
- 10 - صليبا ، ( جميل - ) : المعجم الفلسفي بالألفاظ العربيَّة والفرنسيَّة والإنجليزيَّة واللاتينيَّة ، مكتبة المدرسة ، دار الكتب اللبناني ، بيروت ، لبنان ، 1982 م .

- 11 - غريب ، ( عبد الكريم - ) : بيداغوجيا الإدماج ، نماذج وأساليب التطبيق والتقييم، ط 02 ، منشورات عالم التربية ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، المغرب ، 2011م.
- 12 - غريب ، ( عبد الكريم - ) : المنهل التربوي ، ط 01 ، الجزء الثاني ، منشورات عالم التربية ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، المغرب ، 2016 م .
- 13 - مؤلف جماعي : دراسات نقدية في الكتاب المدرسي ، مقال : فريد امعضشو : الخطأ في الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي ، ط 01 ، شركة مطابع الأنوار المغاربية وجدة ، 1433 هـ / 2012 م .
- 14 - مجمع اللغة العربية : المعجم الوسيط ، مادة ( خ ، ط ، ء ) ، القاهرة ، مصر .
- 15 - ابن منظور : لسان العرب ، مادة ( خ ، ط ، ء ) ، ط 03 ، 1419 هـ / 1999م.
- 16 - واعلي ، ( محمّد الطاهر - ) : الوضعية الادمجية (التقويم في المقاربة بالكفاءات)، ط 02 ، الورسم للنشر والتوزيع ، القبّة القديمة ، الجزائر 2012 م .
- 17 - وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي : الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي ، بيداغوجيا الخطأ ، ط 02 ، مطبعة المعارف الجديدة ، الرباط ، المغرب ، 2012 م .
- 18 - وزارة التربية الجزائرية : المرجعية العامة للمناهج ، وثيقة رسمية ، 2016 م .

## تعليمية اللغات في رحاب المقاربة التداولية

أ. مقدور العيد جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم

د. حاج علي عبد القادر. جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم

## ملخص البحث:

حقل التعليمية من الحقول التي استرعت اهتمام العديد من الباحثين في مجالي التربية واللسانيات، هذا لما لها من دورٍ في مجتمعنا خاصة إذا تعلق الأمر بتعليمية اللغات، و لعلّ كون نظرية التواصل صالحة لخدمة الكثير من العلوم و الفنون دفع بعضهم-أي الباحثين في مجالي التربية واللسانيات- إلى الاستعانة بالتواصل التداولي كمقاربة لتيسير تعليمية اللغات و تقريب فهمها، و عليه فعلاقة التواصل بتعليمية اللغات تعتبر قضية ذات وظيفة مركزية تتركز على الاهتمام بالعناصر التواصلية التداولية في العملية التعليمية، مستندة في ذلك إلى أصولٍ وجب اتباعها في تعليم اللغة وتعلّمها. و عليه نتساءل في ورقتنا البحثية هذه عن مدى فاعلية التواصل في تعليمية اللغات، وكيف يمكن تيسير تعليمية اللغات وفق منظور تواصلية، كما سنوضح أبرز الأصول و الركائز الأساسية التي تستند إليها المقاربة التواصلية في تعليمية اللغات. الكلمات المفتاحية: تعليمية اللغات ، التواصل ، المقاربة.

**Abstract:**

Thus, we wonder in this research to what extent teaching languages is effective to communication and how far it facilitates their learning. hence, we certainly will clarify the assets of the communicative approach in language teaching.

Key words: language learning , communication, approach.

## 1/توطئة:

إن قضية تعليمية اللغات قضية جوهرية شغلت ولا تزال تشغل حيزا كبيرا من اهتمامات الباحثين والمربين نظرا لوطادة صلتها بالمنظومة التربوية من جهة و بالمنظومة الاجتماعية من جهة أخرى، ما جعل الجهود تنصب على البحث

عن سبل تُمكن من الإلمام بها-أي تعليمية اللغات- و بطرق تيسيرها، ولعل من أبرز ما توصل إليه القائمون على هذا الشأن هو ربطها بعملية التواصل، فنظرية التواصل قد طُبعت بطابع الشمولية و احتاجت لإقامة صرحها الشامخ إلى العديد من المشارب المعرفية، لذا فأكيد أننا سنجد جانباً منها يخدم تعليمية اللغات كون مصطلح التواصل يستعمل مرادفاً للابتكار و الإبداع و التقدم، و على أساس ذلك كان العديد من التربويين واللسانيين متهمين بمدى فعاليته، الأمر الذي ساهم في ظهور المقاربة التواصلية و التي انصبت اهتماماتها على تعليم اللغة من خلال التواصل الفعال و الواعي.

و عليه سنبرز في هذه الورقة البحثية علاقة المقاربة التواصلية بتعليمية اللغات من خلال طرح تساؤلات مفادها: ما فاعلية المقاربة التواصلية التداولية في تعليمية اللغات؟ و هل يمكن استثمار التواصل كنظرية لتيسير تعليمية اللغات؟

## 2/ ماهية التواصل :

لغة: وصلت الشيء وصلا، وصله، و الوصل ضد الهجران، يقول ابن السّيدة الوصل خلاف الفصل، وصل الشيء بالشيء يصله وصلا و صلة، و اتّصل الشيء بالشيء: لم ينقطع ووصله إليه وأوصله: أعفاه إليه و أبلغه إيّاه.

و الوصلة من النّساء: التي تصل شعر غيرها و المستوصلة: الطالبة لذلك و هي التي يفعل بها ذلك و في الحديث أن النّبي صلّى الله عليه و سلّم: "لعن الواصلة و المستوصلة"،

و الوصلة : ما اتّصل بالشيء، قال اللّيث: كل ما اتّصل بشيء فما بينهما وصلة . و المجتمع وصل ويقال: وصل فلان رحمه ، و بينهما وصلة أي الاتّصال .

ووصله توصيلاً إذا أكثر من التوصيل ، وواصل مواصلة ووصالاً ومنه المواصلة بالصّوم و غيره. و الوصل: ضدّ الهجران و التواصل التّصارم.<sup>1</sup>

اصطلاحاً: التّواصل مصطلح يكتنفه بعض الغموض بسبب غناه المعجمي نظراً لترادفه و اشتراكه مع مجموعة من المصطلحات التي تشاركه في الدّلالة سواء من حيث الجذر المشترك أو من حيث الحقل الدّلالي و ذلك مثل: التّواصل، الإيصال، الاتّصال، التّوصيل، الإبلاغ، الإخبار، التّخاطب أو المخاطبة أو المحاوره... إلخ.

و قد حاول "طه عبد الرحمن" التّمييز بين الفئتين الأولى ذات الجذر المشترك حيث جعل التّواصل مقولة كبرى تشمل الوصل الذي هو نقل الخبر و الإيصال الذي هو نقل الخبر مع اعتباره المخبر و الاتّصال الذي هو نقل الخبر مع اعتباره المخبر و المخبر إليه و المخبرة إليه أيضاً.

<sup>1</sup> ابن منظور "لسان العرب"، مادة وصل، دار إحياء التراث العربي المجلد الحادي عشر بيروت . بتصرف ص 726-728.



و التّواصل إخبار برسالة معيّنة تحمل معلومة أو أكو لهذا فإنّ القاموس عندما يحدّد كلمة "يتّصل" يجعلها تدلّ على نقل الأخبار و المعلومة و المشاعر و السلوكيات و التّصرفات.

و حتّى إذا لم يكن هناك إبلاغ فلا يمكن القول بانعدام المعنى أو الدّلالة في التّواصل، فرسالةٌ تهدف إلى إقامة التّواصل هي رسالة دالّة بفضل سننها اللغة بل حتّى الاجتماعي الثّقافي.<sup>1</sup>

و يعرف كذلك مصطلح الاتّصال العملية التي تنقل بواسطتها الرّسائل أو مجموعة رسائل من المرسل أو المصدر إلى المستقبل أو مجموعة مستقبلية بينما يستخدم مصطلح الاتّصال الجماهيري بمعناه المحدود أيضا إلى نقل رسائل بواسطته، ووسائل فنيّة جماهيرية معيّنة كالصحف و المجلات و الأفلام و الإذاعة و التّلفزيون و هي تمكّن المصدر سواء كان فرديا أو مجموعة أفراد من الوصول إلى المستقبل و الجمهور قراء و مشاهدين و مستمعين.<sup>2</sup>

### 3/ أشكال التّواصل:

إنّ التبليغ عن الخطاب التّربوي ينطلق من المعلّم إلى المتعلّم عن طريق استعمال أدوات مدرسيّة معروفة و تكون هذه الأدوات بمثابة الوسائل المساعدة لعملية التبليغ أي عمليّة اتّصال من المرسل إلى المستقبل ومن هنا يتحدّد التبليغ بأربع حالات هي:

1- شكل الرّسالة و أسلوب استعمالها في وضعيّة معيّنة.

2- حالات و تصرّفات المتواصلين.

3- أدوار و تصرّفات المتواصلين.

4- المضامين أو موضوع الرّسالة.

و هذه المضامين الأربعة هي التي تحدّد شكل الرّسالة و نوع الخطاب على غرارها يكون الخطاب التّربوي واضحا و يعمل على تأديّة الرّسالة كذا خطّط لها، و إنّما طرائق التبليغ فهي متعدّدة و متنوّعة و قد يكون هناك طريقة تصلح لعلم آخر ومن هنا وجدت موصفات و خصائص معيّنة لكلّ طريقة إلا أنّ خصائص الطرائق التّربويّة يمكن أن تجمعها بعض القواسم المشتركة إذ أنّه تبرز فيه المعطيات الآتية:

- تنطلق من الأهداف.

<sup>1</sup> عمر أوكان: اللغة و الخطاب، إفريقيا الشّرق، المغرب، 2001 ص 35.

<sup>2</sup> سامية مّجد جابر: الاتّصال و الإعلام: تكنولوجيا المعلومات نعمات أحمد عثمان، دار المعرفة الجامعية، ط2003، ص 7-71.

- تنظّم الخبرات ومواقف التّعليم.
- تنظّم التّفاعل و المشاركة و الضدبظ و التّعزير.
- تنوّع الخطوات و الأساليب وفق تنوّع الأهداف.<sup>1</sup>

ومن هنا فإنّ أشكال التّواصل تتجسّد في أربعة عناصر أساسية هي كالآتي:

- الشّكل الأول: يكون بين المرسل و المتلقّي على صورة مباشرة.
- الشّكل الثّاني: يكون بين المرسل و المتلقّي مع بعض اللّجلجة في الكلام ممّا يسبّب تبعثرا في الدّبذبات كصورة كون الرّسالة غير متجزّئة.<sup>2</sup>
- الشّكل الثّالث: العملية المشتركة بين المرسل و المتلقّي أوسع ممّا كانت عليه في الحالة الثّانية فالملتقط يفهم المرسل لكنّه لا يستطيع إجابته فمثلا: طالب في المرحلة النهائية يفهم الأستاذ أثناء إلقاء الدرس لكن تكون لديه أمور يصعب فهمها.
- الشّكل الرّابع: هذه الحالة لا يكون فيها الاتصال بصفة أنّ المرسل و المتلقّي لا يلتقيان ومن ثمّ الرّسالة لا تمرّ فهي في حقيقة أمرها غير مفهومة.<sup>3</sup>

4/نظريات التّواصل : لقد ظهرت نظرية التّواصل على أيدي رياضيين مثل "كلود شانون" و"وارين ويفر" سنة 1646 و هكذا كان لنظرية التّواصل تأثيرا كبيرا على العلوم الإنسانيّة حيث ارتبطت باللغة على يد العالم اللغوي رومان جاكبسون الذي طبّقها ضمن مفاهيم وظائف اللغة عندما عرض بعض القضايا الشعريّة و قال: ما الذي يجعل من الرّسالة اللغوية عملا فنيا؟ و يتعلّق هذا بأن الباحث يرسل رسالة إلى المتلقي و الرّسالة تتطلب سياقاً تحيل إليه و يستطيع المتلقي إدراكه وهو سليلق لغوي أو يقرب منه و الرّسالة تشير إلى شفرة مشتركة بين الباحث و المتلقي مفككها و إلى جانب هذه العناصر يجب أن تكون بين الباحث و المتلقي قناة ترابط مادي أو نفسي تمكّنها من إقامة التّواصل و هكذا فإن رومان جاكبسون قد استفاد من نظرية التّواصل عند شانون و حاول تعميمها على وسائل التّواصل سواء عن طريق اللغة أو غيرها من أدوات التعبير و التلقي.

<sup>1</sup> صالح بلعيد:دروس في اللّسانيات التّطبيقية،دار هومة الجزائر،2000،ص56.

<sup>2</sup> محمّد جابر سامية و آخرون"الاتصال و الإعلام"،دار المعرفة الجامعية،2003،ص56.

<sup>3</sup> المرجع نفسه ص 56-57.

## 5/ أصول المقاربة التواصلية في تعليم اللغة و تعلمها:

لقد تنوعت مرجعيات المقاربة التواصلية حيث تفاعلت حقول لسانية كثيرة فيما بينها و قدّمت للحقل التربوي معطيات و مفاهيم جديدة تسدّ نقص ما تبنته الطرائق البنيوية و نتج عن هذه الحقول المتفاعلة مقاربة جديدة سمّيت بالمقاربة التواصلية.

فبعد المكانة المرموقة التي أصّلتها البنيوية في السيطرة على أساليب التعليم المصوّر كاتجاه منافس لها تحدّرت له الدراسات اللغوية الجديدة المنبعثة من شمال أمريكا و المتفقة على الوظيفة التفاعلية و التداولية للغة و سرعان ما تجد صداها في المجال التربوي ليس لكونها تقدّم جديدا بخصوص وظيفة اللغة لأن هذه الوظيفة الأساسية قد أكّدت اللسانيات عليها منذ نشأتها، و إنما لإدخالها إجراءات و أساليب توظّف في الميدان التطبيقي تلك المفاهيم و التّصورات التي تأخذ في الحسبان البعد الاجتماعي و الثقافي للغة، و يتحدّد هدفها الأوّل في إتقان اللغة في التواصل منطلقا من الحاجات و كذا المحتوى التّعليمي الذي يرضى بدوره العلاقة القائمة بين اللغة و السياق الاجتماعي و يمكن تلخيص هذه الدراسات في:

- فتحت أعمال بنفينيست E Benveniste المجال للبحث في لسانيات اللفظ محاولا تجاوز الإطار البنيوي المقتصر على البنية المسموع المثالي المعزول عن الأوضاع الاجتماعية العادية و النفسية و قد كان الاهتمام منصبا على الكلام الذي هو من إنتاج متكلم عادي يصدره بوجود محدد حيث لا وجود للكلام إلا بوجود متكلم و سامع و موقف يستدعي الكلام.

يتميّز بنفينيست بين اللغة/الخطاب في مقابل الكلام/الكلام" فيوجد من جهة اللغة كمجموعة من الأدلة الشكلية المنسقة تحددها إجراءات صارمة و منصفة في طبقات منسقة في بنيات و أنظمة و من جهة أخرى ظهور اللغة في تواصل حي<sup>1</sup>.

فتعمل لسانيات الخطاب على إبراز الوجه الثاني المتمثل في ظهور اللغة في الاستخدام مركزة على الحدث اللغوي عند تبادل الأفعال الكلامية فلا يهتمها نص الكلام بقدر ما تأخذ في الاعتبار فعل التلفظ كما يؤكّد بنفينيست على كون الجملة هي المستوى النهائي للتحليل اللغوي" فالجملة تغادر مجال اللغة كنظام من العلامات و تدخل عالم آخر وهو عالم اللغة كأداة للتواصل<sup>2</sup>.

## 6/ العناصر التواصلية التّداولية و دورها في العملية التعليمية:

أ- المرسل: هو فاعل الكلام و هو المصدر الذي يقوم بإرسال الخطاب و شرحه وهو الذي يلعب دور المسهل و الميسر في مجال التعلم فهو الذات المحورية في إنتاج الخطاب لأنه هو الذي يتلفظ به من أجل التعبير عن مقاصد

<sup>1</sup> ينظر، E Benveniste problèmes de linguistique générale Edition Golimar Paris 1966.P130

<sup>2</sup> ينظر E Benveniste problèmes de linguistique générale

معينة فالمرسل هو الذي يوظف اللغة في مستوياتها المتميزة بتفعيلها في نسيج خطاباته. و لنجاح عملية التواصل ينبغي أن تتوفر فيه جملة من الشروط و هي كالاتي:

-امتلاك الكفاية التواصلية: و يرى بيار بورديو أن الكفاية التواصلية "هي قدرة المتكلم على معرفة متى و كيف يستعمل اللغة و معرفة ما يجب قوله في ظروف معينة ومتى يجب عليه السكوت و متى يجب عليه الكلام.إنها المعارف التي تزداد على الكفاية اللغوية الصرفة المتمثلة في ثراء الرصيد المعجمي عند مستعمل اللغة و تمكنه من قواعد لغته و السيطرة على المعاني ووضوح خطابه".<sup>1</sup>

ومن شروط امتلاكها:

-اختيار اللفظ المناسب للمعنى:جاء في كتاب البيان و التبيين"أن يكون مقبولا قصدا و خفيفا على اللسان سهلا و كما خرج عن ينبوعه و نجم من معدنه و إياك و التوعر فإن التوعر يسلمك إلى التعقيد و التعقيد هو الذي يستهلك معانيك و يشين ألفاظك و من أراغ معنى كريما فإن حق المعنى الشريف و من حقهما أن يوصوئهما عما يدنسهما و ينبغي أن تعرف أقدار المعاني فتوازن بينهما و بين أوزان المستمعين و بين أقدار المستمعين على أقدار الحالات و اعلم أن المنفعة مع موافقة الحال و ما يجب لكل مقام من المقال".<sup>2</sup>

- امتلاك الكفاية اللغوية: ينبغي للمرسل معلم اللغة العربية أن يكتسب مهارة تعليم اللغة وهو من ثمة مطالب بامتلاك الكفاية اللغوية الصحيحة للغة العربية التي تشكل جزءا أساسيا من أوجه الكفاية التواصلية و يقصد بها أن يعرف الفرد النظام الذي يحكم اللغة"النحوي الصوتي-الصرفي-الدلالي-المعجمي" و يطبقه بدون انتباه أو تفكير واع به لأنه"لا يكون المحاور ناطقا حقيقيا إلا إذا تكلم لسانا طبيعيا و حصل تحصيليا كافيا صيغته الصرفية و قواعد النحوية و أوجه دلالة ألفاظه و أساليبه في التعبير و التبليغ".<sup>3</sup>

ومن هنا فالمرسل هو إثبات للرسالة و يكون فردا أو جماعة أو حيوان أو آلة وهو مصدر المعرفة الحقيقية يقوم بإرسال الرموز عبر اللغة أو ما يشبهها.<sup>4</sup> حيث يعتبر مصدر الخطاب المقدم فهو يعتبر ركنا حيويا في الدارة التوصيلية اللفظية فهو الباعث الأول على إنشاء إصلاحات مختلفة مثل: الباث و المخاطب أو الناقل أو المتحدث.<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Cite par L Porcher dans son article l'intitule par cours sociopedagogie.in ligne de force du ronoveau en DLE de international 1980 P 96.

<sup>2</sup> البيان و التبيين "الجاحظ" ج1، ص 100.99.

<sup>3</sup> تعليمية اللغة العربية.أنطوان صياح.ج1 ص 45.

<sup>4</sup> صالح بلعيد"دروس اللسانيات التطبيقية"دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع.2000.ص54.

<sup>5</sup> هالة منصور"الاتصال الفعال مفاهيمه و أساليبه ومهاراته" المكتبة الجامعية الأزراطية الإسكندرية ط 2000 ص 71.

كما أن المرسل لا بد أن يضع في اعتباره دراسته بطريقة يمكن من خلالها تحقيق التناغم و التوافق مع المستقبل فهو العنصر الفعّال في عملية الاتصال أي التناغم و التوافق بين المرسل و المستقبل ومن هنا فإنّ على المتصل تحديد الفكرة المراد إيصالها تحديدا دقيقا وجمع المعلومات المتعلقة بها ثم صياغتها بشكل رمزي معين في الرسالة.<sup>1</sup>

امتلاك الكفاءة التداولية (Pragmatic): و التي يعتبرها "سيمون ديك" نسقا مركبا و متعدددا و التي تتألف من خمس ملكات على الأقل، و هي الملكة اللغوية و الملكة المنطقية المعرفية و الملكة الإدراكية و الملكة الاجتماعية، و التي تعمل على بناء القدرة التواصلية لذا مستعمل اللغة الطبيعية وهي على النحو التالي:<sup>2</sup>

- الملكة اللغوية: هي المقدرة التي من خلالها يستطيع مستعمل اللغة الطبيعية (المتكلم، الكاتب) بإنجاز و تأويل عبارات لغوية مختلفة التراكيب و التعقيد، باختلاف المواقف التواصلية التي أنجزت فيها.
- الملكة المنطقية: و تتمثل في امتلاك المتكلم المقدرة المنطقية التي تسمح له باشتقاق معارف أخرى.
- الملكة المعرفية: و تتمظهر في امتلاك مستعمل اللغة رصيذا من المعارف المخزّنة التي يستحضرها من أجل تأويل العبارات اللغوية.
- الملكة الإدراكية: هي امتلاك المقدرة التي تؤهل المتكلم من إدراك محيطه و تجسيد معارفه في إنتاج العبارات اللغوية و تأويلها.
- الملكة الاجتماعية: هي مقدرة تسمح و تحوّل للمتكلم إنتاج تعبيرات مختلفة و متعدّدة و متماشية و ملائمة للموقف التواصلية من أجل الوصول إلى أهداف معيّنة.

فهذه الملكات الخمس مجتمعة تعمل على تسطير المسار الصحيح للعملية التواصلية، و جعل التواصل هادفا، كما تسمح بتوضيح المعنى و المقصود من العبارات اللغوية المنجزة وفق السياقات المختلفة.

على الرغم من مكانة الكفاءة اللغوية في العملية التواصلية التي تعتبر طرفا أساسا و فاعلا فيها، إلا أننا بحاجة إلى الكفاءة التداولية، التي من شأنها استثمار الملكات أو القوالب الكامنة في ذهن الإنسان بما تفرضه من استخدام قوانين و استراتيجيات متماشية ومظاهر السياق المصاحبة للعملية التواصلية (لغوية و غير لغوية) مجتمعة، تعمل على أن ينتقل المتلقي (المخاطب، القارئ) من البنية الأسلوبية اللغوية المنجزة إلى المقاصد الكامنة في الخطاب،<sup>3</sup> و بمعنى آخر هي مجموع القواعد التي تتضمن السيرورة بين طرفي الخطاب.

<sup>1</sup> الطاهر بومير "التواصل اللساني و الشعورية" مقاربة تحليلية لنظرة جاكسون. الدار العربية للعلوم ناشر ط2000.01ص24.

<sup>2</sup> ينظر. عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص57.

<sup>3</sup> ينظر، عبد الهادي بن ظافر الشهري استراتيجيات الخطاب، ص59.

ب- المرسل إليه: المتلقي هو المستقبل فهو الذي يستقبل رسالة المرسل و يفك رموزها و يعي دلالتها و يتفاعل معها فإذا كان الرسل هو منشئ الخطاب و منتجه و يجعل له خصائص تميزه عن غيره فإن المتلقي هو من يُنشأ به الخطاب ومن أجله، وهو مشارك في إنتاج الخطاب مشاركة فعالة و إن لم تكن مباشرة.

و بالتالي فهو الذي يستهدف من عملية النقل الاتصالية تفكيك الرسالة الكلامية و هو يقابل المرسل داخل الدارة التواصلية اللفظية أثناء التخاطب وهو الذي يجيب على جزئياته يمكن من خلالها السؤال الذي أثاره لاسويل ونفي به هنا الطرف المعني بالرسالة الموجهة إليه "الرسالة الاتصالية" سواء كان المستقبل<sup>1</sup> شخص أو شخصين أو مجموعة من الأشخاص أو فئة معينة أو جماعة معينة أو فئة بعينها.<sup>2</sup>

و لنجاح العملية التواصلية ينبغي أن يتوفر فيه ما يلي:

1- امتلاك المهارة اللغوية: و المراد بها معرفة المتلقي للغة التي يستعملها المرسل و يبيث بها رسالته بالإضافة إلى القدرة على التحليل و التركيب ورؤية العلاقات بين الأشياء.

2- حسن الاستماع: ومن هنا جاء في كتاب الصناعتين لأبي هلال العسكري قوله: "إن المخاطب إذا لم يحسن الاستماع لم يقف على المعنى المؤدي إليه الخطاب"<sup>3</sup>

3- رؤية المتلقي للمرسل: رؤية المرسل عند المتلقي أهمية كبيرة في تحقيق التواصل و التفاعل لأنها تبرز حالة المرسل وهو يحدث خطاباته و يمارس العملية التعليمية وما في ذلك من حيوية و نشاط أو علامات دالة أخرى و كذلك حال الخطاب في لحظة حدوثه بمختلف ظروفه وما به من تفاصيل.

ومن هنا فالمرسل إليه هو الطرف الآخر الذي يوجه إليه المرسل خطابه عمدا و قد أشار اللغويون القدماء في التراث العربي إلى تأثير المرسل إليه على المرسل عند إنتاج خطابه إذ أبرزوا دوره في مستوى الخطاب اللغوي مثل المستوى النحوي من حيث التذكير و التأنيث و العدد و تجسيده بعلامة لغوية هي إلصاق كافة الخطاب بأسماء الإشارة ولم يقفوا عند هذا الأمر بل أبرزوا أيضا في سياق الخطاب و أثر ذلك على الخطاب تداوليا.

ومن هؤلاء سيبويه فقد ذكر تبريرا معقولا بقوله هذا باب تخير فيه عن النكرة بنكرة وذلك قولك: ما كان أحد مثلك و إنما حسن الإخبار هاهنا عن النكرة حيث أردت أن تنفي أن يكون في مثل حاله شيء أو فوجه لأن المخاطب يحتاج إلى أن تعلمه مثل هذا<sup>4</sup> وكل ذلك يدل على أن المرسل إليه حاضر في ذهن المرسل عند إنتاج الخطاب سواء

<sup>1</sup> صالح بلعيد "دروس في اللسانيات التطبيقية"، ص 45.

<sup>2</sup> هالة منصور، الاتصال الفعال، مفاهيمه و أساليبه ومهاراته، ص 19.

<sup>3</sup> كتاب الصناعتين "لأبي هلال العسكري"، ص 25.

<sup>4</sup> عبد الهادي بن ظافر الشهري "استراتيجيات الخطاب" مقارنة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط 1 مارس 2004، ص 47.

أكان حضوراً عينياً أم استحضاراً ذهنياً وهذا الشخوص أو الاستحضار للمرسل إليه هو ما يسهم في حركية الخطاب بل يسهم في قدرة المرسل التنوعية و يمنحه أفقاً لممارسة اختيار استراتيجية خطابه.

ج- الرسالة: هي الجانب الملموس في العملية التخاطبية حيث تتجسد عندها أفكار المرسل في صورة سمعية لما يكون التخاطب شفهيًا و علامات خطية عندما تكون الرسالة مكتوبة.

وقد وردت في قاموس اللسانيات بمعناها العام أنها وحدة الإشارات المتعلقة بقواعد تركيبات محدودة يعيها جهاز البث إلى جهاز الاستقبال عن طريق قناة حيث تستعمل كوسيلة مادية للاتصال<sup>1</sup>، وتتوقف فعالية الاتصال على فهم مادة الاتصال هذه الرسالة وذلك من حيث كونها ذات محتوى يغير عن أهداف محدّدة عن يقوم بصياغتها و إرسالها.

د- السنن: لقد تعدّدت الاصطلاحات اللسانية بشأن هذا العامل فبعضهم استعمل مصطلح اللغة و بعضهم فضّل النظام فيما أطلق مدلول واحد يحيل على نظام ترميز مشترك كلياً أو جزئياً بين المرسل و المتلقي و تمثل السنن القانون النظام للقيم الإخبارية و للهمم التسلسلي الذي ينتظم عبر نقاطه التقليدية المشتركة بين المرسل و المرسل إليه، كل نمط تركيبى فمنه ينطلق الباثّ عندما يرسل رسالة خطابية معينة حيث يعمل على الترميز و إليه يعود كذلك عندما يستقبل رسالة ما فيفكك رموزها بحثاً عن القيمة الإخبارية.<sup>2</sup>

هـ- السياق: "المقام" يعتبر المقام من أهم العناصر التواصلية إذ تحدث فيه أدوار العناصر التواصلية السابقة و ترتبط ارتباطاً وثيقاً لأجل نجاح العملية التواصلية فمراعاة المقام بالنسبة للمرسل عون له على الإنتاج الجيد لخطابه كما أن معرفة المستقبل لهذا المقام التواصلى عون له على التأويل الجيد للخطاب و الوصول إلى ما قصده المتكلم "ألا يخفى عليك أن مقامات الكلام متفاوتة فمقام الشكر يباين مقام الشكّاية ومقام الترغيب يباين مقام التهيب ومقام الجدّ يباين مقام الهزل وكذا مقام الكلام ابتداء يغيّر مقام الكلام بناء على الاستخبار و الإنكار ومقام البناء على السؤال يغيّر مقام البناء على الإنكار، جميع ذلك معلوم لكل لبيب و كذا مقام الكلام مع الذكي يغيّر مقام الكلام مع الغبيّ و كل من ذلك مقتضى غير مقتضى الآخر"<sup>3</sup> ومن هنا فالمقام يتخذ نوعين:

- مقام خارجي: متعلق بالمتلقي من حيث طبقة العلمية و الفكرية و الاجتماعية و ردود أفعاله وتشمل الرفض و القبول وسيلة الاتصال التي هي المشافهة أو المكتوبة، السياق العام، طبيعة الموضوع قد تكون سياسية أو اجتماعية، أو غير ذلك على أن يراعى فيها المتلقي.

<sup>1</sup> هالة منصور، الاتصال الفعال، مفاهيمه و أساليبه ومهاراته، ص24.

<sup>2</sup> الطاهر بومدين "التواصل اللساني و الشعرية" مقارنة تحليلية لنظرية جابسون"، ص27.

<sup>3</sup> السكاكي "مفتاح العلوم" ضبطه و كتب هوامشه و علق عليه، نعيم زور، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط2، 1987، ص168.

- مقام داخلي: متعلق بالمرسل من حيث مقاصده التي يريد إبلاغها للمتلقى<sup>1</sup>.

### 7- الركائز الأساسية التي تستند إليها المقاربة التواصلية التداولية في تعليمية اللغات:

1- اعتماد مفهوم الملكة التواصلية: وظّف د هايمز مصطلح الملكة التواصلية في مقابل ثنائية تشومسكي الملكة و التأدية. فقد سعى هايمز ومن معه إلى إيجاد نظرية تواصلية تركز على الوظائف أكثر من تركيزها على البنية و اعتبار المنطلق ليس هو السنن اللغوية بل النشاط الخطابي للمتكلم<sup>2</sup> و يرفض هايمز التحدّث عن اللغة الموحّدة المقتصرة على نظام موحّد و يؤكّد على تمثّل اللغة في عدة أنظمة يطبقها المتكلم بفعالية أو بسلبية و ذلك حسب الظروف المحيطة به ولا تنحصر الظاهرة اللغوية في منظورها في القواعد المستضمة و التي تسمح بإنتاج جمل اللغة بينما يجد مفهوم اللغة أصالته في اتفاق الاتجاهين المختلفين: النحو التوليدي التفرعي و إنثوغرافية التواصل و النقطة المشتركة تمكن في الأخذ بعين الاعتبار قدرات مستعملي اللغة.<sup>3</sup>

- إنثوغرافيا التواصل: تنطلق هذه المقاربة من اعتبار موضوع اللغة ظاهرة ثقافية اجتماعية تتحكم فيه مجموعة من الوظائف وقد ساهمت أعمال "هايمز" و "جميزز" في تطوير هذه الأعمال التي أسست لمفاهيم مثل: السّجل الكلامي، أفعال الكلام و ألعاب اللغو وقد ضمّن الوضعيات التفاعلية و الاجتماعية و كذا الملكة التبليغية لهايمز لقد تأسس التحليل التفاعلي للعملية التبليغية على بعض عناصر نظرية تشومسكي في مفهوم الملكة اللغوية و ذلك بالقيام بتحليل بالقسمة Analyse componentielle لسلسلة من القواعد النحوية و من المفردات التي تتشكل عليها العلاقات بين مكونات العملية التبليغية إضافة إلى النظام الذي تخضع له هذه الأخيرة الإجراء الذي سيسمح بتوضيح خصوصية و محتوى لسانيات مؤسسة اجتماعيا<sup>4</sup>.

و على هذا الأساس فإن أي تحليل ينطلق من هذه المقاربة لا بدّ أن يخضع لمجموعة من المعطيات نجملها فيما يلي:

- الإطار التفاعلي و التواصل الذي تندرج فيه الأبعاد الزمانية و المكانية أي الجو النفسي للمحادثة والمشاركين فيها إضافة إلى العلاقات الرابطة بينهم.

- الغاية من النشاط الكلامي و القناة التي تسمح بهذه العملية و هي القناة المكتوبة أو المنطوقة مباشرة أو غير مباشرة.

<sup>1</sup> ينظر: البلاغة و الاتصال، جميل عبد الحميد، دار غريب للطباعة و النشر، مصر، 2000، ص 132-135.

<sup>2</sup> ميلودي حبيب "التواصل التربوي و تدريس الأدب" ط1 المركز الثقافي العربي، المغرب، 1979، ص 295.

<sup>3</sup> D Hymes vers la compétence de communication, traduction de Murget (F) Marshaude, les éditions dider Paris. 1991 P 120.

<sup>4</sup> عمر بلخير "مقالات في التداولية و الخطاب" ص 16.



-معايير التفاعل التي تسمح بسير التفاعل وهي معايير غير لغوية.

-قواعد التأويل التي تضيف دلالات على السلوكيات التواصلية في السياقات التي يتحقق فيها الخطاب.

و قد اهتم "هايمز" بالنشاط اللغوي باعتباره أو بوصفه نشاطا لغويا و اجتماعيا و تفاعليا و يذهب إلى أن الملكة اللغوية تأخذ بعين الاعتبار العلاقة الفعلية القائمة بين اللغة و الثقافة في الكلام الحي<sup>1</sup>، و يؤكد هايمز في مواضيع كثيرة على ضرورة الاهتمام بالمشاكل المطروحة من جانب اكتساب الطفل للقدرة التواصلية باللغة و توظيف هذه الأخيرة في مواقف اجتماعية و ثقافية و في التّواصلات العادية هذا ما يتحقق بالتركيز على المعرفة بالقواعد اللغوية وهذه الملكة التي تسمح للفرد بالدخول في السيرورة التواصلية مع الغير، و يجللها "Canale" إلى ملكة نحوية وملكة سوسيو لغوية و ملكة خطابية و ملكة استراتيجية<sup>2</sup>.

وقد حدّدت لنا "صوفي مورا" مكونات اللغة في:

أ-المكون اللساني une composante linguistique: أي معرفة النماذج الصوتية والدلالية والتركيبية والنصيب لنظام اللغة و معرفة استعمالها.

ب-المكون الخطابي une composante discursive: وهو معرفة مختلف أنواع الخطابات و تنظيماتها وتسكيلاها وفق الوضعيات التواصلية التي تنشأ فيها.

ج-المكون المرجعي une composante socioculturelle: أي معرفة مجالات التجربة الإنسانية ووجودات العالم و العلاقات القائمة بينهما.

د-المكون السوسيوثقافي une composante socioculturelle: أي معرفة القواعد الاجتماعية ومعايير التفاعلات بين الأفراد و المؤسسات وكذا معرفة التاريخ و الثقافة و العلاقات الاجتماعية ثم معرفة استعمالها.<sup>3</sup>

-الاهتمام بالمكتوب:

إن المقاربة التواصلية المبنية على أبعاد سوسيوثقافية و تجاوبية لا تعتبر المكتوب كلغة بسيطة لإنتاج شفوي و لكن كمجموعة مستقلة عن التطبيقات الكلامية النوعية و التي تعمل في جو الفهم و الإنتاج، و أكيد أن ذلك يتم بدرجات مختلفة حسب مواضع التعلم مع الأخذ بعين الاعتبار مختلف الملكات و بالخصوص الخطابية النصية السوسيو تداولية و الأثنوسوسيو ثقافية.<sup>4</sup>

لقد كانت الأولوية في ظل البنيوية تمنح للغة الشفوية و الكتابة تؤخر إلى غاية اكتساب الطفل المهارات الشفوية ومن هنا نفهم بأن البنيوية قد أهملت المكتوب فميدان تحليل الخطاب حسب "صوفي مورا" يوجه اهتماماته إلى

<sup>1</sup> D Hymes vers la compétence de communication op cit P121.

<sup>2</sup> Sophe Moirand,enseigner à communiquer en langue étrangères coll (F) hachette,Paris 1982,P20

<sup>3</sup> Sophe Moirand,enseigner à communiquer en langue étrangères P20

<sup>4</sup> H Boyer,nouvelle introduction à la didactique de français langues étrangère P53.

ظروف الإنتاج ذلك على حساب الاستهلاك و الإنتاج بينما نجد في نظريات التعليم و التعلم أن مفهوم الملكة التواصلية قد خصص للإنتاج فقط أما في التطبيقات التربوية فإن الأسبقية كانت للإنتاج وهذا المدّة طويلة ظنا من جهة أن ملكة القراءة تأتي منها نفسها ومن جهة أخرى فإن نشاط الإنتاج سيساهم أيضا في تنمية هذه الملكة التي هي فرضية م يبرهن على صحتها لحد الآن.<sup>1</sup>

وقد أشار هول لويز دليب في هذا الصدد لنا بقوله: "يجدر بنا كذلك أن نسجل تقدما ذا أهمية بالغة فيا يخص المكتوب الذي أبعد طويلا من صدارة الاهتمام في بحوث المنهجيين و أجل تعليمه إلى مرحلة لاحقة في حين أن الاستجابة لاحتياجات بعض الفئات من المتعلمين باقتراح منهجية خصوصية تتماشى مع وصولهم إلى مستوى أرفع و أرقى مع المعارف اللغوية أوجبت تسليط الضوء من جديد على المظهر المكتوب للغات.<sup>2</sup>

-**الحاجات التعليمية:** إنه لا يمكننا تحديد المستوى التعليمي و الأهداف التعليمية إلا بتحديد الحاجات اللغوية وهذه الأخيرة يميز فيها " ريشتريس R Richterich " بين نوعين:

-**الحاجات الموضوعية** التي يمكن تعميمها انطلاقا من تحليل المواقف النموذجية للحياة و الحاجات الذاتية والتي يمكن تعميمها بأنها ترتبط بالحادث و الطارئ الخاص بالأشخاص.

و يذهب الدكتور "عبد الرحمن الحاج صالح" إلى أنه كل طريقة تعليمية تتصف بأدنى شيء من الجدية فلا بد أن يكون أصحابها قد اعتبروا فيها خمسة أشياء و هي :

أ-**الانتقاء الممعن للعناصر** التي تتكون منها المادة المعنية و هي بالنسبة للغة الألفاظ و الصيغ مع ما تدل عليها من معان في الوضع و في الاستعمال.

ب-**التلخيص الدقيق** لهذه العناصر أي توزيعها المنتظم حسب المادة المخصصة لها و عند الدروس.

ج-**ترتيبها و وضعها في موضعها في كل درس** حيث تتدرج بانسجام من درس إلى آخر.

د-**اختيار كيفية ناجعة** لعرضها على المتعلم و تقديمها له و تبليغها إياه في أحسن الأحوال .

هـ-**اختيار كيفية لا تقل نجاعة** عن السابقة لترسيخها في ذهن المتعلم و خلق الآليات الأساسية التي يحتاج إليها ليحكم استعمالها بكيفية عفوية.<sup>3</sup>

و للبحث في طرق تدريس اللغات ثلاثة موارد رئيسة يستمد منها علماء اللسان و علماء النفس و التربة الذين يشاركونهم في موضوع بحثهم المعلومات الأساسية التي يحتاجون إليها لتحليل نظرياتهم و هي :

<sup>1</sup> Sophe Moirand,enseigner à communiquer en langue étrangères P122.

<sup>2</sup> لويز جابين، اللسانيات و تعليم اللغات، تر خولة طالب الإبراهيمي، مجلة الادب ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2012، ص 154-155.

<sup>3</sup> عبد الرحمن الحاج صالح "بحوث و دراسات في علوم اللسانيات" موقع للنشر الجزائر، 2012، ص 224.

أولاً: الميدان من البحث الذي ينظر في كيفية اكتساب الطفل للغة آباءه و محيطه ثم ارتقاء هذه المهارة عنده ونموها وكذلك كيفية اكتسابه هو أو الراشد للغة ثانية غير اللغة الأم.

ثانياً: الميدان الخاص بآفات التعبير كأنواع الحبسة و الحكلة و غيرها من العاهات التي قد تصيب الإنسان في قدرته على التعبير أو على فهم و إدراك ما يبلغه من الخطابات المنطوقة و المكتوبة و يسمى بعلم اللسان المرضي.

ثالثاً: الميدان التربوي اللغوي نفسه الذي يعنى بإجراء التجارب التربوية في عين المكان فيعتبر على أسس علمية الطرق المختلفة الخاصة بتدريس اللغة .

وكل واحد من هذه الأنواع الثلاثة من البحوث يكون مصدراً هاماً من المعلومات المحسوسة لا يمكن أن يستغني عنها الباحثون في طرق تدريس اللغات.<sup>1</sup>

#### -اختيار المحتوى وتنظيمه:

ونظراً لعدم إمكانية تدريس اللغة بأكملها نظر المختصون إلى انتقاد محكم للعناصر الضرورية باعتماد مدونة كبيرة وكان الاختيار في ظل البنيوية يتم بالتخفيض القائم على الاقتصاد اللغوي و التصميم في حين لا تلجأ المقاربة التواصلية إلى الاختيار من أجل تخفيض المدونة و إنما جعل هذه الأخيرة تناسب حاجات المتعلم.

و بالتالي فلا بد بالأخذ بعين الاعتبار مجموعة من العناصر التي لا يمكن أن تحقق التفاعل الأمثل إلا وفق منهجية محدّدة و التي تشتمل على المسائل الآتية:

1- التحليل اللساني للمادة المدروسة: لبناء استراتيجية التعلم عبر الممارسة اللغوية المختصة و ليس من خلال تلقينه قضايا اللغة.

2- اختيار المادة التعليمية: على المعلم اختيار المادة التي تناسب تلاميذه و التي يحتاجونها في حياتهم وفق مستواهم والوقت المقرر لذلك مستعينا في ذلك بنتائج الدراسات اللسانية الإحصائية لاختيار المسائل اللغوية التي يجب إتقانها لتدريسها وفق الهدف المحدد.

3- التدرج في تعليم المادة اللغوية: إن التدرج في تعليم المادة اللغوية يعد أمراً طبيعياً يخدم الاكتساب اللغوي ويتمشى مع طبيعته لذلك فعلى معلم اللغة أن يحسن اختيار المادة التعليمية التي سيدرسها على مراحل وبما أنه لا يمكنه تعليمها دفعة واحدة و يجب عليه التدرج في المسائل التي سوف يتطرق إليها.

و لذلك فلا بد من اتباع مراحل يمر من خلالها البرنامج التعليمي وهذه المراحل تتكون من ثلاث عناصر أساسية هي:

<sup>1</sup> ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات في علوم اللسانيات، ص 214.

أ- السهولة: و يقصد بها عملية الانتقال من السهل إلى الأقل سهولة وبهذا التدرج يمكن للمتعلم اكتساب المهارات اللغوية من مجموعة عناصرها لأن سهولة التركيب تؤدي إلى سهولة الإدراك و حسن الاستيعاب فالإدراك مرتبط بالقواعد و التحويلات الكامنة في التركيب.

ب- الانتقال من العام إلى الخاص: وهذا المبدأ يركّز على أن يكتسب المتعلم من العناصر اللغوية مهارة معينة أثناء العملية التعليمية وهذه العملية تتم عن طريق الانتقال من الألفاظ المجردة و الكلمات المفردة قبل كلمات الجمع ومن التراكيب البسيطة قبل المركبة.

ج- تواتر المفردات: و يقصد به مراعاة التدرج في تعليم المفردات وهذا المبدأ يجب أخذه بعين الاعتبار أثناء وضع البرنامج التعليمي لأي لغة بحيث ينتقل في المفردات من الألفاظ الأكثر تواترا في الأداء العقلي للكلام و تسمى هذه الألفاظ بالألفاظ الأساسية.<sup>1</sup>

4- عرض المادة اللغوية: وهو موضوع الدرس و يراعى تقديم المادة بصورة واضحة و بمختلف الوسائل لعرضها كالكتاب و السبورة و التسجيل... وهذه المنهجية على علميتها ليست صارمة وهي تشتمل على تحديد شكل اللغة ومراحل تعليمها و ترتيب هذه المراحل غير أن وحدات العرض يجب أن تخضع لتقسيم الوقت بين الوحدات كما تخضع بصورة مصداقية لتطوير إدراك اللغة و التعبير بها.<sup>2</sup>

#### الخلاصة:

لعلّه تطوّفٌ معرفيٌّ حاولنا من خلاله تبين كيفية استثمار المقاربة التواصلية في تعليم تعليمية اللغات، و مع مرورنا عبر عدّة محطات في هذا البحث خلصنا إلى عدة نتائج نوضحها على النحو الآتي:

-التواصل وسيلة للإبلاغ إذ هو إخبار برسالة معينة تحمل معلومة أو أكثر وغالبا ما يستعمل التواصل بغرض الإبلاغ.  
- المقاربة التواصلية تلجأ إلى وصف السلوكيات اللغوية انطلاقا من معايير أخرى وهي معايير الاستخدام التي تلائم حاجات المتعلم وترفض تطبيق نفس التدرج مع جميع المتعلمين و إنما تراعي السنّ والمستوى الثقافي والانتظام النفسي و الفكري للطفل وهذا ما يصعب الأخذ به في الواقع خاصة في مدارسنا. لكن على الرغم من ذلك فاعليتها تبقى أكثر تأثيرا و جدية .

-هناك تقاطع منهجي بين اللغة و التواصل حيث لا يمكن أن تكون لغة بدون تواصل ولا تواصل دون لغة إذ أن اللغة هي الوسيلة الوحيدة التي تمكن الإنسان من القيام بعملية التواصل مع غيره بطرق أكثر نجاعة.

<sup>1</sup> ينظر: نوال زلاتي، تعليم اللغة، مجلة اللغة الأم، دار هومة الجزائر، 2004، ص 117-118.

<sup>2</sup> ينظر: محمد العيد رتيمة: تعليم اللغة العربية الأسس و الإجراءات، الملتقى التكويني لمواجهة التعليم الأساسي المنعقد في المنعقد في المعهد الوطني للتكوين من 12 إلى 15 ماي 2000، كلية الأدب و اللغات، جامعة الجزائر، ص 120.

- من أهم نظريات التواصل نظرية التواصل عند رومان جاكبسون و التي حصرها في مجموعة من الوظائف في مقدمه و وظيفة اللغة ثم تليها الوظيفة الإبلاغية وهي جزء منه و المتمثلة في الوظيفة المرجعية ثم الوظيفة الإنباهية، وقد اهتم جاكبسون بهذه الوظائف بتحويله الاهتمام من العناصر الخارجية إلى العناصر الداخلية للنص.
- تقدم المقاربة خدمة جليلة لتعليمية اللغات من خلال مساهمتها في تيسير سبل التعليم و التعلم .

### قائمة المصادر و المراجع:

- ابن منظور "لسان العرب"، دار إحياء التراث العربي، المجلد الحادي عشر بيروت .
- عمر أوكان: اللغة و الخطاب، إفريقيا الشرق، المغرب، 2001.
- سامية محمد جابر: الاتصال و الإعلام: تكنولوجيات المعلومات نعمات أحمد عثمان، دار المعرفة الجامعية، ط2003.
- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة الجزائر، 2000.
- E Benventic problèmes de linguistique générale Edition Golimar Paris 1966.
- البيان و التبيين "الجاحظ" ج1.
- تعليمية اللغة العربية. أنطوان صياح. ج1.
- صالح بلعيد "دروس اللسانيات التطبيقية" دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع. 2000.
- هالة منصور "الاتصال الفعال مفاهيمه و أساليبه ومهاراته" المكتبة الجامعية الأزاطية الإسكندرية ط 2000.
- الطاهر بومرير "التواصل اللساني و الشعرية" مقارنة تحليلية لنظره جاكبسون. الدار العربية للعلوم ناشر ط2000.01.
- صالح بلعيد "دروس في اللسانيات التطبيقية".
- هالة منصور، الاتصال الفعال، مفاهيمه و أساليبه ومهاراته.
- كتاب الصناعتين "لأبي هلال العسكري".
- عبد الهادي بن ظافر الشهري "استراتيجيات الخطاب" مقارنة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط1 مارس 2004.
- السكاكي "مفتاح العلوم" ضبطه و كتب هوامشه و علق عليه، نعيم زور، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط2، 1987.
- ينظر: البلاغة و الاتصال، جميل عبد الحميد، دار غريب للطباعة و النشر، مصر، 2000.
- ميلودي حبيب "التواصل التربوي و تدريس الأدب" ط1 المركز الثقافي العربي، المغرب، 1979.

- D Hymes vers la compétence de communication, traduction de Murget (F) -  
Marshaude, les éditions dider Paris. 1991.
- عمر بلخير "مقالات في التداولية و الخطاب".
- Sophe Moirand, enseigner à communiquer en langue étrangères coll (F) -  
hachette, Paris 1982
- لويز جابين، اللسانيات و تعليم اللغات، تر خولة طالب الإبراهيمي، مجلة الادب ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- عبد الرحمن الحاج صالح "بحوث و دراسات في علوم اللسانيات" موقع للنشر الجزائر.
- نوال زلاتي، تعليم اللغة، مجلة اللغة الأم، دار هومة الجزائر، 2004.
- مُجدَّ العبد رتيمة: تعليم اللغة العربية الأسس و الإجراءات، الملتقى التكويني لمواجهة التعليم الأساسي المنعقد في المعهد الوطني للتكوين من 12 إلى 15 ماي 2000، كلية الأدب و اللغات، جامعة الجزائر.



