

اللغة العربية

مجلة فصلية محكمة تعنى بالقضايا الثقافية والعلمية للغة العربية



العدد ستون

المجلد: 24 العدد: 04 السنة: الثلاثي الرابع 2022



الإيداع القانوني

7/20 02

EISSN

6545-2600

ر.د.م.م

1112.3575

اللُّغَةُ الْعَرَبِيَّةُ

المدير المسؤول

أ.د. صالح بلعيد

رئيس المجلس الأعلى للغة العربية

اللجنة العلمية للتحرير

أ.د. عبد الله العشي؛

أ.د. حياة أم السعد؛

أ.د. أحمد عزوز؛

أ.د. عبد القادر فيدوح؛

أ.د. أمّنة بلعلّی؛

أ.د. يحيى بن بوهون؛

أ.د. محمد كعوان؛

أ.د. الطيّب دبّّة؛

د. الجوهر مودر؛

د. انشراح سعدي؛

د. شراف شتّاف؛

د. صحرة دحمان.

رئيس التحرير

أ.د. عبد الله العشي

نائب رئيس التحرير

د. حياة أم السعد

سكرتيرة التحرير

أ. بورابة راشدة

المدقق اللغوي

أ. حسن بهلول

شروط النشر :

- ✓ تنشر المجلة المقالات الرّسّينة، ذات العلاقة بقضايا اللّغة العربيّة ومجالاتها؛
- ✓ تُكتب المقالات باللّغة العربيّة، وتلحق بملخصين أحدهما باللّغة العربيّة وآخرهما باللّغة الإنكليزيّة؛
- ✓ تخضع المقالات للمنهجية العلميّة الأكاديميّة، وتهتمّش آليا في آخر المقالة؛
- ✓ تخضع المقالات للتّحكيم العلميّ؛
- ✓ يلتزم صاحب المقالة بالتّعديل في الآجال المحدّدة، إن طُلب منه ذلك؛
- ✓ تُكتب المقالة بخط Simplified Arabic بينط 14 في المتن و12 في الهوامش، وترسل على البريد الإلكترونيّ للمجلة الموضّح أدناه؛
- ✓ يكون حجم المقالة بين 3000 و5000 كلمة؛
- ✓ ألاّ تكون المقالة قد نشرت من قبل، ولا مستلّة من مذكرة أو أطروحة جامعيّة؛
- ✓ يتسلّم صاحب المقالة ثلاث (03) نسخ من العدد الذي نشرت فيه مقالته؛
- ✓ تُرفق المقالة بسيرة علميّة موجزة عن الباحث؛
- ✓ لا تعبّر المقالات المنشورة بالضرورة عن رأي المجلس الأعلى للّغة العربيّة.

للأصال

madjaletalarabia@gmail.com

asjp.cerist.dz

الهاتف: 00 (213) 23 48 72 79 00 (213) 23 48 72 62 النّاسوخ:

المراسلة: مجلة اللّغة العربيّة، المجلس الأعلى للّغة العربيّة

شارع فرنكلين روزفلت الجزائر ص.ب. 575 ديدوش مراد - الجزائر

محتويات العدد

الصفحة	العنوان
14 - 12	كلمة رئيس التحرير أ. د. عبد الله العشي
	أولاً: المقالات الأدبية
31-15	الخصوصية السيميولوجية للخطاب الشعري بين البلاغة والإيحاء قراءة تحليلية لعينة شعرية من "إلياذة الجزائر" لمفدي زكريا. أ. ثميلة كساي
49-32	الرمز والتأويل في النصّ المسعدي من خلال كتابه: "السُدّ". أ. خالد عبد الوهاب
65-50	الفضاء الدلالي للموروث الشعبي في الخطاب الروائي المعاصر، قراءة دلالية في رواية كاماراد للزيواني نموذجاً. أ. فاطمي عبد الرحمان أ. بشير مولاي لخضر
79-66	آليات التداخل الأدبي من خلال مسرحيّة الرواية (دراسة نموذجية لمسرحيّة "بائعة الورد" لأحمد رضا حوحو). أ. كمال علوات
103-80	تداوليّة الوصف والسرد في الخطاب الروائي -رواية "العشق المقدنس" لعزّ الدين جلاولي أنموذجاً. د. بوقفطان مصطفى د. بوخالفه ابراهيم
123-104	حضور السيناريو في الرواية. د. سليمان مودع

155-124	مُصْطَلَحِيَّةُ المَشْهَدِ الشَّعْرِيِّ فِي النِّقْدِ الأدْبِيِّ مَقَارِبَةٌ مَشْهَدِيَّةٌ. أ. عابِد بن سَحْنُون أ.د قَادَةُ غُرُوسِي
190-156	مَعْيَارِيَّةُ التَّأْرِيخِ لِلأَدَبِ الْعَرَبِيِّ عِنْدَ كَارِلْ بَرُوكْلَمَان. أ. مَسْعُود مَكِيد
217-191	مَقَارِبَةُ التَّحْلِيلِ السِّيمِيُولُوجِيِّ: مِنَ الدِّرَاسَاتِ الأَدْبِيَّةِ إِلَى الدِّرَاسَاتِ السِّينِمَائِيَّةِ السِّينِمَا الْجَزَائِرِيَّةِ نُمُودَجًا. أ. عِلَاق أَمِينَة
ثَانِيَا: المَقَالَاتُ النِّقْدِيَّةُ	
233-218	أَفْعَالُ الكَلَامِ فِي "إِحْكَامِ صَنْعَةِ الكَلَامِ" - لِابْنِ عَبْدِ الْغَفُورِ الْكَلَاعِي. أ. مَزَالِيَّةُ وَرْدَة أ.د. حَسِين دَحُو
244-234	التَّنَاصُ فِي الشَّعْرِ الْجَزَائِرِيِّ الْمَعَاوِرِ، يُوْسُفُ وَغُلَيْسِي أَنْمُودَجًا. أ. فُوزِيَّةُ دَنْدُوقَة
261-245	التَّوْجِيهَاتُ النِّقْدِيَّةُ مِنْ خِلَالِ رَحْلَةِ الْعَبْدَرِيِّ "قِسْمُ الْمَشْرِقِ". أ. سَعِيدَانِي مُحَمَّد
278-262	الشَّدَرَاتُ النِّقْدِيَّةُ الرَّقْمِيَّةُ وَاسْتِجَابَةُ الْمُتَلَقِّي الْحِسَابِ الْفَيْسْبُوكِيِّ الشَّخْصِيِّ لِلْأُسْتَاذِ الدَّكْتُورِ نُورَالْدِينِ السَّدِ - عَيْنَة_. د. سَبْقَاقُ صَالِحَة
294-279	الْمُضَامِينُ اللُّغَوِيَّةُ الْعَرَبِيَّةُ الْمَغْيِبَةُ فِي بَرَامِجِ قَنَاةِ كَارْتُونِ نَتُورُوكْ بِالْعَرَبِيَّةِ، دِرَاسَةُ تَحْلِيلِيَّةٍ وَرُؤْيَا نَقْدِيَّةٍ فِي وَاقِعِ الْعُنَاوِينِ وَحَقِيقَةِ الْأَسْمَاءِ. أ. نَبِيلَة مَلَاح د. مُحَمَّد بُوْعَمَامَة
312-295	الْمَنْهَجُ السِّيمِيَائِي فِي النِّقْدِ الْعَرَبِيِّ بَيْنَ التَّعْقِيدِ النَّظَرِيِّ وَالْوَاقِعِ التَّطْبِيقِيِّ. أ. عَقْبَة جُلُولِ بْنِ سُلْطَان أ. صَالِحُ الدِّينِ مَلْفُوف

331-313	المنهج النَّفسيّ بين التَّنظير والتَّطبيق. أ. قَدُور عبدلّٰي المشرف: د. عبد الرَّحمن عيساوي
354-332	النَّسق المضمّر في قصيدة المدح - قراءة في كافوريات المتنبي-. أ. فريال بن جدو إشراف: أ. د. نسيبة العرفي
378-355	بدايات الدّرس المقارن الجزائريّ قراءة في جهود "جمال الدّين بن الشّيخ" في مجال نقد الاستشراق والترجمة. د. هجيرة بوسكين
394-379	سؤال الاستقلال والتّعاون بين اللّسانيّات والحاسوبيّات. د. كمال لعناني
414-395	التَّشكيل الرّمزيّ وافتاح الدّلالة في ديوان يطوف بالأسماء لعبد الله العشي. أ. نسيمة بوزمام أ. بلقاسم ذواوي
441-415	مفاهيم نظرية لمقاربة المعنى في الخطاب الحجاجي. أ. خالد سوماني
459-442	قضيّة الوضوح والغموض في الشّعر العربيّ المعاصر محمود درويش نموذجاً. أ. محمد بوججر
ثالثاً: المقالات التّراثيّة	
478-460	البعد الجماليّ للشّكل السّردّي التّراثي (القول) مسرحيّة (الاقوال) لعبد القادر علولة أنموذجاً. د. بوحناني سمير
513-479	التّخييل في الشّعر الصّوفيّ: مظاهره وتجليّاته في ديوان ترجمان الأشواق لابن عربيّ.

	د. الحسين الوكيل
535-514	الفكر التداولي في كتاب سيبويه. د. وهيب بن حدو
551-536	المصطلح اللساني عند أحمد المتوكل -من التراث إلى الحداثة- أ. حفصة عيساني أ. غنية بوحوش
580-552	تقنيات الصناعة المعجمية في المعجم العربي لأسماء الملابس لرجب عبد الجواد إبراهيم. د. امحمد سحواج
604-581	شواهد سيبويه الشعرية في كتاب تحصيل "عين الذهب" للأعلم الشنتمري الأندلسي (ت476هـ)، قراءة في المنهج والتفسير. أ. محمد الصالح بوضياف
624-605	صيغ الفعل الثلاثي المزيد في تفسير التحرير والتنوير للطاهر بن عاشور. ط. د علوش مرسللي إشراف أ.د. العربي قلايلية
646-625	محمد بن أبي شنب وجهوده في التأثيل. أ. عبد القادر بوشيبة
683-647	مفهوم المصطلح القرآني وخصائصه. د. عادل مقراني
711-684	مقامات ومنامات الوهراني بين التأصيل والتفاعل. أ. ضيف الله الصافي
737-712	ملاحم التداولية في دلالة الاقتضاء عند جمهور الأصوليين مقارنة في الافتراض المسبق. ط.د. عبد الرحمان مبخوتي

	المشرف. موسى جمال
763-738	نحو عبد الرحمن المكودي بين اللّوازم العلميّة والخصائص التّعليميّة (قراءة في شرحه على الألفيّة). د. بوهنوش فاطمة
782-764	نظرية النّحو العربي بين سيبويه والنّظرية الخليليّة-قراءة في نظرية العامل- ط.د. صافي زهرة المشرف: رزايقة محمود
798-783	التّجار العرب الأوائل في الصين للمستشرق تاديوش ليفيتشكي. أ. زيد طايب
رابعاً: المقالات اللغويّة	
830-799	أفكار توليديّة انفرد بها الفاسي الفهري في تحليل بناء الجمل والكلمات العربيّة. أ.د. ناصر بن فرحان الحريص
855-831	الأفضيّة الدّهنيّة في "المنقار والبؤبؤ" من قصص " ذكريات من مواقع على ضفاف عدن" لعبد الرّحمن بن يونس. أ. زهرة بوخاتمي
871-856	التّضمين الصّوتي. د. رشيدة بلهادي
896-872	السّبك النّحويّ وتطبيقه في النّثر الجزائريّ الحديث-مع حمار الحكيم لأحمد رضا حوحو أنموذجاً-. أ. جوابي ياسمين إشراف د. عمر عاشور
919-897	الفونيمات التّركيبية وظلالها الإيحائيّة في الخطاب النّبويّ الشّريف (دراسة أسلوبيّة لنماذج من صحيح البخاريّ). أ. جمال بن دحمان

938-920	اللسانيات الحديثة والدّرس اللغويّ العربيّ القديم العلائق والتّقاطعات. د. لزرق زاجية
972-939	اللّغة العربيّة بين الواقع والتّطلّعات. أ. نادية دحماني
989-973	اللّغة العربيّة وأفق تعليمها الرّقميّ، تطّاعات الدّكتور صالح بلعيد. أ. موسى مخطار أ. بلشير لحسن
1019-990	المُترجماتُ الآليّةُ بين التّرجمة الفوريّة والقُصُور اللّغويّة. د. رفيقة بن ميسية
1051-1020	جهود اللغويّين الجزائريّين وأثرها في الدّرس التّراثي الصّرفيّ العربيّ - القرن الحاديّ عشر إلى منتصف القرن العشرين الميلاديّ - أ. غنيّة زغبب د. سليم مزهود
1083-1052	خصائص لغة الضّاد. د. عيسى العزري
1107-1084	ظاهرة النّحت في عاميّة "تيازة". أ. عمروش فاطمة
1132-1108	قصديّة النّناص في شعر عبد الله البردوني مقارنة تداوليّة. أ. ريمة يحي د. جودي مرداسي
1152-1133	مظاهر الاستلزام الحواريّ في مقامات الحريريّ البصريّ، "مقاربة تداوليّة". أ. هشام فلّول أ. د شفيقة العلوي

1172-1153	مقتضيات الحذف اللّغوي في بلاغة عبد القاهر الجرجاني مقارنة تداوليّة. أ. عليوات أمباركة أ. د بلقاسم مالكية
1181-1173	من المقاصد البلاغيّة للتعريف والتّكثير في القرآن الكريم. أ. هشام عطاءالله
1201-1182	اسهامات عبد الرحمن الحاج صالح في الدّرس اللّساني الحديث النّظريّة الخليليّة الحديثة انموذجا. أ. مبدوعة كريمة
1218-1202	نحو صناعة معرفيّة جديدة في الدّرس اللّغوي العربي. أ. عمر برمان
1233-1219	اللغة العربيّة بين جدليّة المعرفة التّداوليّة والتّوليديّة د. زينب لوت
خامسا: المقالات التّعليميّة	
1250-1234	الظّواهر اللّغويّة بين الحمل والاستعمال لتلاميذ السّنة الثّانيّة متوسّط وفق مناهج الجيل الثّاني. أ. هاشمي أبو القاسم المشرف: د. محمد الأمين خويلد
1283-1251	القيم المتضمّنة في الأنشيد المدرسيّة في مرحلة التّعليم الأساسي السّوداني "بالنّظير على كتب اللغة العربيّة للصفوف الثّلاثة الأولى". د. حسان بشير حسان حامد
1307-1284	صيغ التّمارين اللّغويّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط-دراسة تحليليّة في ضوء المستويات المعرفيّة لصنافة بلوم- د. حياة بناجي

1346-1308	مظاهر النحو التّعليمي في كتاب سيبويه. أ. حسين بلحنيش إشراف: أ. د هشام خالدّي
1380-1347	معيّار الإعلاميّة في نصّوص امتحان شهادة التّعليم المتوسّط في مادّة اللغة العربيّة (دورة ماي 2016 أنموذجًا). أ. حمزة نايلي دواودة
1404-1381	أثر الأتّساق البصريّة في تنميّة مهارة الكتابة في المرحلة الابتدائيّة. أ. زهرة بللو المشرف: عبد الحليم بن عيسى

ملاحظات التداولية في دلالة الاقتضاء عند جمهور الأصوليين

مقاربة في الافتراض المسبق

Features of pragmatics in semantic implication among the majority of fundamentalists - A presuppositional approach-

ط.د. عبد الرحمان مبخوتي[‡]

المشرف. موسى جمال[§]

تاريخ القبول: 2021.12.02

تاريخ الاستلام: 2021.08.21

ملخص: يهدف هذا المقال إلى إبراز عناية علماء الأصول بالدراسة التداولية من خلال قراءة تحليلية لدلالة الاقتضاء عند جمهور الأصوليين استنادا إلى أحد أهم المفاهيم في الدرس التداولي وهو الافتراض المسبق. وأهم ما خلصنا إليه أنّ هذا الأخير يتجلى حضوره في دلالة الاقتضاء، وذلك عند لجوء المتكلم إلى الإضمار والحذف كونه يفترض معرفة المخاطب بما سيحذفه ويقتضيه الخطاب فيما بعد. وأنّ كلاً من الافتراض المسبق ودلالة الاقتضاء يشكّلان الخلفية المعرفية الضرورية لإنجاح عملية التواصل. والتي تعدّ عنصراً هاماً في ترابط الخطاب وتماسكه.

كلمات مفتاحية: تداولية؛ دلالة الاقتضاء؛ افتراض مسبق؛ أصوليون

Abstract: The aim of this article is to highlight the fundamental Muslim scholars' interest in studying pragmatics

[‡]جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله، البريد الإلكتروني:

abderahmanemebkhouti@gmail.com (مؤلف مرسل)

[§]مخبر اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله، البريد

الإلكتروني: m33djamel@gmail.com

through an analytical reading of semantic implication by using one of the concepts of pragmatics the "Presupposition". This concept appears highly in semantic implication among Muslim fundamentalists. When the speaker uses ellipsis and suppression, the addressee is supposed to know what is deleted and what is required in his speech later.

Both the semantic implication and the presupposition constitute the necessary background knowledge to reach communication.

Keywords: Pragmatics; Semantic implication; Presupposition; fundamentalists.

1. المقدمة: استطاعت التداولية أن تضمن لنفسها مكانا متميزا ضمن باقي الاتجاهات اللسانية التي كانت مهيمنة على ساحة الدراسات اللسانية في القرن العشرين كالبنوية والتوليدية، وما جعلها تحظى بهذا التميز وتلقى رواجا واسعا انتحاؤها منحى مختلفا في دراسة اللغة، فبعد أن كانت التصورات اللسانية التي تسبقها تهتم بدراسة البنية التركيبية وتعنى بالبحث في تفسير النظام اللغوي والاهتمام بالملكة اللسانية، حولت التداولية مجال اهتمامها إلى الجانب الاستعمالي والتواصل للغة وأعادت الاعتبار لنوايا المتكلم ومقاصده، وكفاءة السامع وحاله وركزت على الظروف المحيطة بعملية الكلام أو ما يطلق عليه بالسياق.

وقد اهتمّ الأصوليون أيما اهتمام بدلالة الألفاظ، وأفردوا لها مباحث ووضعوا لها تقسيمات، وعُنوا بالعلاقة بين الألفاظ ومعانيها، وقد تفتّنوا في دراساتهم - لاستنباط الأحكام الشرعية - إلى أن مراد الشارع الحكيم لا يدرك بالاقتصار على المعاني الحرفية فقط، بل لا بد من إشراك وإقحام السياق الذي هو مجموعة من القرائن الدالة على مقصود المتكلم وهي قرائن تداولية تسهم بشكل كبير في الوقوف على المعاني الصحيحة للخطاب. ولعلنا لا نبالغ إذ نقول أن الأصوليين قد تفوقوا - في مسائل لغوية عديدة - على النحاة واللغويين أنفسهم

فقد "دققوا النظر في فهم أشياء من كلام العرب لم يصل إليها النحاة ولا اللغويون، فإن كلام العرب متسع والنظر فيه متشعب فكتب اللغة تضبط الألفاظ ومعانيها الظاهرة دون المعاني الدقيقة التي تحتاج إلى نظر الأصولي باستقراء زائد على اللغوي. مثاله: دلالة صيغة " افعل " على الوجوب و" لا تفعل " على التحريم،..."¹(الزركشي، 1992).

والغاية المرجوة من الحديث عن السياق التداولي هي مراجعة نصيب الفكر العربي من المعرفة التداولية، والوقوف على مواطن الالتقاء بين المفاهيم التداولية في الدرس اللساني الحديث، وبين منجزات الدرس العربي القديم من خلال إبراز تجليات مفاهيم التداولية في مباحث الدلالة عند علماء الأصول، محاولا تقريب مفهوم الافتراض المسبق في الدرس اللساني التداولي الحديث لدلالة الاقتضاء عند الأصوليين.

وبناء على ما سبق فإن البحث يسعى إلى الإجابة عن الأسئلة التالية: ما المقصود بالافتراض المسبق في البحث التداولي؟ ما هي الأبعاد الضمنية لدلالة الاقتضاء عند الأصوليين؟ إلى أي حد يتقاطع الافتراض المسبق مع دلالة الاقتضاء عند الأصوليين؟

2. الافتراض المسبق في الدرس التداولي: حظي الافتراض المسبق ولا

يزال يحظى بالقسط الأكبر من الدراسات والأبحاث التي تهتم بموضوعات علمي الدلالة والتداول، وذلك يعود إلى أنه من المحاور الرئيسية للنظريات اللغوية المعاصرة، فقد كان موضع اهتمام المناطق وفلسفة اللغة منذ مطلع القرن العشرين² (فخوري، 2013)، لما سببه من مشكلات حقيقية لكل النظريات التحويلية، فضلا عن أنها شغلت جانبا أساسيا من اهتمام علماء الدلالة، ثم برزت إلى موقع الصدارة من اهتمام الباحثين في أوائل العقد الثامن حين أصبحت الوجهة التداولية في دراسة المعنى بديلا لا غنى عنه للوجهة الدلالية في هذا الجانب³(نحلة، 2002).

فقد يحدث سوء تفاهم بين المتحاورين مما يؤدي إلى فشل عملية التواصل، ويرجع ذلك الباحث مسعود صحراوي إلى " ضعف أساس الافتراضات المسبقة الضروري لنجاح كل تواصل كلامي. وعليه فإن الافتراضات تشكل الخلفية التواصلية الضرورية؛ لتحقيق النجاح في عملية التواصل"⁴(صحراوي، 2005).

والافتراض المسبق كما يعرفه جورج يول: "هو شيء يفترضه المتكلم يسبق التفوه بالكلام، أي أن الافتراض المسبق موجود عند المتكلمين"⁵(يول، 2010). ويوضح أكثر جورج يول المقصود من الافتراض المسبق في كتابه معرفة اللّغة فيرى أنه مجموع المعطيات التي يعلمها السامع قبل حدوث الخطاب فعندما يستعمل متكلم لفظا إشاريا مثل (هنا) في قوله: (أريد أن أعمل هنا) في ظروف عادية، فإنه يتعامل مع افتراض مسبق، وهو: أن المخاطب يعلم المكان الذي يقصده⁶ (يول 1999).

أما أوركيني فتحدد الافتراض من خلال قولها: " نضيف في خانة الافتراضات كل المعلومات التي، وإن لم تكن مقررّة جهرا (أي تلك التي لا تشكّل مبدئيا موضوع الخطاب الكلامي الحقيقي الواجب نقله)، إلا أنها تنتج تلقائيا من صياغة القول التي تكون مدوّنة فيه بشكل جوهري، بغض النظر عن خصوصية النطاق التعبيري الأدائي"⁷(أوركيني، 2008).

ففي الملفوظ (1): أغلق النافذة وفي الملفوظ (2): لا تغلق النافذة. " افتراض مسبق" مضمونها أن النافذة مفتوحة⁸ (صحراوي، 2005).

ونستطيع أن نوضح بمثال آخر: فلو قال قائل لمحاوره:

- هل أنجبت زوجتك؟

- لا، لما تنجب بعد.

هناك خلفية " افتراض مسبق" فحواه أن زوجة المسؤول حامل. وأن العلاقة بين السائل والمسؤول تسمح بطرح أسئلة من هذا النوع. ولولا وجود هذه الخلفية المشتركة لرفض الثاني الإجابة وبالتالي لا تتجح عملية التواصل. ولا يمكن أن يخلو أي خطاب من الافتراض المسبق لأهميته القصوى في نجاح عملية التواصل، ولضرورته في تحقيق الفهم، إذ أن المتكلم يعتمد عليه في صوغ كلامه وبلجا إليه المتلقي في استيعاب رسالة المخاطب. فالاfter- كما يراه ديكر- جزء لا يتجزأ من معنى الجملة، إذ لا أحد يمكن أن يتكلم دون أن يكون لكلامه افتراضا، إلى درجة أن فعل الافتراض يشكل الفعل الأساسي للكلام⁹ (أن بافو، 2012).

وقد ميز بعض الباحثين منذ وقت مبكر من العقد السابع من القرن العشرين بين نوعين من الافتراض المسبق: المنطقي أو الدلالي والتداولي فالأول مشروط بالصدق بين قضيتين، فإذا كانت (أ) صادقة كان من اللازم أن تكون (ب) صادقة فإذا قلنا مثلا: إن المرأة التي تزوجها زيد كانت أرملة، وكان هذا القول صادقا أي مطابقا للواقع لزم أن يكون القول: زيد تزوج أرملة صادقا أيضا، إذ أنه مفترض سلفا. وأما الافتراض التداولي المسبق فلا دخل له بالصدق والكذب، فالقضية الأساسية يمكن أن تنفي دون أن يؤثر ذلك في الافتراض المسبق، فإذا قلت مثلا سيارتي جديدة ثم قلت سيارتي ليست جديدة فعلى الرغم من التناقض في القولين فإن الافتراض المسبق وهو أن لك سيارة لا يزال قائما في الحاليين¹⁰ (نحلة، 2002).

3. أنواع الافتراضات: توصل الباحثون إلى عدة أنواع من الافتراضات المسبقة وذلك عند تحليلهم لكيفية التعبير عن افتراضات المتكلمين، فقد ربطوا الافتراض المسبق باستعمال عدد كبير من الكلمات والعبارات والبنى، واعتبروا هذه الصيغ مؤشرات لافتراضات مسبقة¹¹ (يول، 2010). وقد صنفت أوركيني الافتراضات بموجب محورين¹² (أوركيني 2008):

أ-نمط الركيزة الدالة المسؤولة عن وجود الافتراض الذي يكون معجميا أو نحويا.

وتتدرج تحت المعجمي الوحدات الآتية: الأفعال التحويلية مثل ألق، استمر "استيقظ بيار من النوم" وتعني ضمنا أنه كان نائما، والأفعال الانتقالية مثل: علم، ندم... والانتقالية المضادة مثل: ادعى خال... وبعض المورفيمات مثل: لكن، كذلك حتى..

أما النحوي فمثل التوسعات النعتية أو المتعلقة بصلات الموصول، أو بالأسئلة حول الأجزاء المكونة للجملة، ومثال الأخير: من غادر؟ ويعني ذلك ضمنا أحدا ما قد غادر.

وقد أورد جورج يول أمثلة مشابهة للمثال السابق أدرجها تحت مسمى الافتراضات المسبقة البنيوية (structural presupposition) وهنا يمكن للمتكلمين استخدام العبارات والتراكيب المفترضة مسبقا على أنها صحيحة وبذلك يقبلها المتلقون على أنها صحيحة. ومن هذه الأمثلة: متى انصرف؟

فالافتراض المسبق هنا أن الشخص قد انصرف، لكنه نبه إلى أن الافتراض المسبق في بعض الأحيان قد يكون غير صحيح، إذ أن هذه الصيغة لا تضمن انصراف الشخص لكنه يقرّ بأنها طريقة بارعة في جعل المتلقي يصدّق بالمعلومة التي يصدرها المتكلم¹³ (يول، 2010).

ب-طبيعة المحتوى المفترض: على نمط المعلومة التي يقدمها بغية تشكيل مثلا:

- الافتراض المسبق الوجودي: تفترض العبارات المعرفة وجود الغرض الذي تشير إليه سواء أكان ذلك في العالم الحقيقي أم في العالم الخيالي الذي يحققه الخطاب أو بينيه.

ومثال ذلك: أرجوك أن تتجاوز عن الخطأ الذي وقع مني أمس فاستعمال أداة التعريف في لفظة "الخطأ" في الجملة يتضمن افتراضا مسبقا وأن كلا من المتكلم والمخاطب على علم بطبيعة هذا الخطأ¹⁴ (صوبلج، 2018).

- الافتراض المسبق الواقعي: يرى جورج يول أنه يمكن معاملة المعلومة الافتراضية المسبقة التي تلي فعلا مثل «يعلم» على أنها حقيقة، وتسمى الافتراض المسبق الواقعي، وقد أدرجت أوركيني -كما ذكرنا سابقا -الفعل "علم" ضمن الافتراض المسبق المعجمي.

وقد أدرك جورج يول هذا التداخل، ولم يكن الفعل يعلم وحده مرتبطا بهذا التداخل بل هناك أفعال أخرى ذكرها مثل: ألق، بدأ. فلو قلنا:

- ألق عن التدخين (كان مدخنا) - بدأوا بالتذمر (كانوا غير متذمرين)
وهذا أدى به أن يضع حداً فاصلا بين الافتراض المسبق المعجمي والافتراض المسبق الواقعي، ففي حالة الافتراض المعجمي يؤخذ استعمال المتكلم لتعبير معين على أنه يفترض مسبقا مفهوما آخر (غير مذكور)، بينما في الحالة الأخرى يؤخذ استعمال تعبير معين على أنه يفترض مسبقا صحة المعلومة المذكورة بعده¹⁵ (يول 2010)؛

- الافتراض المسبق المناقض للواقع: وذلك عندما تكون المعلومة المفترضة غير صحيحة، أو مناقضة للحقائق، ومثاله: لو كنت صديقي لساعدتني (لست صديقي). يفترض هذا التركيب الشرطي مسبقا أن المعلومة في العبارة الشرطية ليست صحيحة وقت الكلام¹⁶ (يول، 2010)؛

- الافتراض المسبق التداولي: كل المعلومات التي ينقلها القول والتي تتعلق بشروط النجاح ... التي يجب استيفاؤها بغية تمكين فعل الكلام الذي يدعي القول إنجازه من النجاح على صعيد تأثيره غير المباشر¹⁷ (أوركيني، 2008).

وقد عدّدت أوركيني شروط النجاح في مثل قول أحدهم للآخر: "افتح الباب" وهي:

- أن يكون الباب ليس مفتوحا لحظة الإدلاء بفعل القول؛
- أن يكون المتلقي في وضع يسمح له بفهم الخطاب كأن يكون حاضرا ويشريا يسمع... وأن يكون ممن يملكون القدرة للامتثال للأوامر؛
- أن لا ينفذ المخاطب هذا الفعل في حال عدم تلقيه الأمر؛
- أن يكون المرسل ذو مكانة تخوّل له إصدار الأوامر¹⁸ (أوركيني 2008).

3. فوائد الافتراض المسبق:

- تشكل بالنسبة إلى الخطاب نوعا من أنواع قواعد البناء التي تبنى عليها المحتويات المقررة؛
- إنها تؤمّن بفضل الغطاء الافتراضي تماسك الخطاب وإطنايه الداخليين، في حين تتكفل المحتويات المقررة بتدرّجه؛
- إنها تكوّن، على مستوى تفاعلي أوسع، نوعا من اللحمة الاجتماعية أي منطقة من التوافق بين المتكلمين المتفاعلين¹⁹ (أوركيني، 2008)؛
- ويقول غوفمان: "إن المتكلمين يدركون في اللاوعي أن سامعيهم يعتمدون على الافتراضات المسبقة في محاولتهم فهم ما يقال لهم، ويُعتقد أن المتكلمين بدورهم يدركون أن مسؤوليتهم تقديم مهماتهم في المحادثة الدائرة بطريقة تمكّن سامعيهم من فهم المعنى المقصود، بالاعتماد على الافتراضات السابقة المتوافرة لديهم"²⁰ (النجار 2013).

4. الفرق بين الافتراض المسبق (le présupposition) والقول

المضمّر (les sous-entendus):

تولي التداولية اهتماما كبيرا للأبعاد الضمنية والمضمرة في الخطاب، إذ تقرر أن الملفوظات تحتوي على جوانب ضمنية وخفية، يمكن استنباطها بالكلام لا يعني دائما التصريح، بل يعني أحيانا حمل المستمع على التفكير في شيء غير مصرّح به، والمتحدّث عادة ما يتلفظ بالتصريح من أجل تمرير الضمني، ومن ثمّ فالحمولة الدلالية التي تواكب العبارات اللغوية يمكن أن تصنّف إلى صنفين: (العبارة الصريحة) وتدل عليها الصيغة الحرفية للعبارة، و(المعاني الضمنية) وتكشف عنها ملابسات الخطاب وظروفه²¹ (كاظم، 2015).

والأقوال المضمرة هي النمط الثاني من متضمنات القول [المضمّرات] وترتبط بوضعية الخطاب ومقامه على عكس الافتراض المسبق الذي يُحدّد على أساس معطيات لغوية. تقول أوركينيوني: " القول المضمّر هو كتلة المعلومات التي يمكن للخطاب أن يحتويها، ولكن تحديدها في الواقع يبقى رهن خصوصيات سياق الحديث "²²(صحراوي، 2005).

ومثال ذلك قول القائل: إن السماء ممطرة.

إن السامع لهذا الملفوظ قد يعتقد أن القائل أراد أن يدعوه إلى:

- المكوث في بيته.

- أو الإسراع إلى عمله حتى لا يفوته الموعد.

- أو الانتظار أو التريث حتى يتوقف المطر.

- أو عدم نسيان مظلته عند الخروج...

وقائمة التأويلات مفتوحة مع تعدد السياقات والطبقات المقامية التي ينجز ضمنها الخطاب. والفرق بينه وبين الافتراض المسبق أن الأول وليد السياق الكلامي المتنامي تدريجيا والثاني وليد ملابسات الخطاب²³ (صحراوي، 2005).

وتؤكد أوركيني أن خضوع الأقوال المضمرة للسياق التعبيري وملابسات الخطاب يؤدي بنا في بعض الأحيان إلى فهم مثال واحد بالمعنى وضده من مثل "إنها الساعة الثامنة بحسب ظروف فعل قولها، معنى (أسرع) أو (لا تستعجل) على حد سواء" ²⁴ (أوركيني، 2008).

وللتمييز بين الافتراضات والأقوال المضمرة ذكرت أوركيني بعض الفروقات نذكر منها:

- تحتاج المضمنات (لأقوال المضمرة) بغية أن تتفعل حقيقة وحقا إلى مصادقات سياقية حالية وسياقية نصية، بينما الافتراضات لا تحتاج إلى ذلك.
- يتم مبدئيا فك ترميز الافتراضات بفضل الكفاءة الألسنية اللغوية وحدها في حين يتطلب فك ترميز المضمنات (الأقوال المضمرة) بالإضافة إلى تلك الكفاءة تدخل الكفاءة الموسوعية التي يتمتع بها المتكلمون ²⁵ (أوركيني 2008).

وحاصل النظر فيما مضى أن الافتراض المسبق ينتمي لقراءة الواقع، أي إلى السياق الواقعي المشترك بين المتخاطبين، في حين ينتمي القول المضمّر للخطاب ذاته أي ما يحمله الخطاب ضمنيا، فالأول ذو بعد خارجي والثاني ذو بعد داخلي بالإضافة إلى أن الافتراض يكون موجودا قبل الخطاب، أما المضمّر فينتجه الخطاب بعمليات استدلالية عقلية ويمكن أن تكون منطقية.

5. دلالة الألفاظ عند الأصوليين:

اختلف الأصوليون في تقسيم الدلالة لاختلاف الاعتبارات التي استندوا إليها والتي يمكن أن نجملها في النقاط الآتية ²⁶ (خليل، 2007):

- 1- بالنظر إلى المتكلم والسامع: تنقسم الدلالة إلى حقيقة وهي ما يقصده المتكلم بالأحداث اللغوية ودلالة إضافية وهي ما يفهمه السامع أو المخاطب.

2- باعتبار المعنى الموضوع له اللفظ: تنقسم الدلالة إلى دلالة المطابقة ودلالة التعيين ودلالة الالتزام.

3- باعتبار شمول اللفظ لأفراده: فهناك العام والخاص والمشارك والخاص يشمل المطلق والمقيد كما يشمل الأمر والنهي.

4- بالنظر إلى الاستعمال وشيوعه وتغير المعنى من زمن إلى زمن أو بيئة إلى بيئة: فهناك الحقيقة والمجاز.

5- من حيث الوضوح والخفاء: فهناك الواضح والغامض، والغامض ينقسم إلى متشابه ومشكل ومجمل وخفي، والواضح ينقسم إلى ظاهر ونص ومفسر ومحكم.

6- من حيث طرق الدلالة: فهناك دلالة بعبارة النص وبإشارته وبفحواه وباقتضائه

والقسم الأخير من هذه الأقسام هو محل البحث، وقد اقتصر فيه الباحث على مذهب الحنفية ولم يشر فيه إلى تقسيم الجمهور²⁷ (خليل، 2007) من المالكية والشافعية والحنابلة والمعتزلة والزيدية، وقد اخترت منهج الجمهور أنموذجا لطرق الدلالة على الأحكام عند الأصوليين.

6. أقسام الدلالة على الأحكام:

قسم جمهور الأصوليين الدلالة على الأحكام إلى قسمين²⁸ (الشوكاني 2000):

1 -المنطوق: ما دل عليه اللفظ في محل النطق، أي يكون حكما للمذكور وحالا من أحواله.

2 -المفهوم: ما دل عليه اللفظ لا في محل النطق، أي يكون حكما لغير المذكور وحالا من أحواله.

والمنطوق ينقسم إلى قسمين: صريح إن دل عليه اللفظ بالمطابقة، أو التضمنين، وغير صريح إن دل عليه بالالتزام... والمفهوم ينقسم إلى مفهوم موافقة ومفهوم مخالفة.

فمفهوم الموافقة حيث يكون المسكوت عنه موافقا للملفوظ به... ومفهوم المخالفة حيث يكون المسكوت عنه مخالفا للمذكور في الحكم، إثباتا ونفيا فيثبت للمسكوت عنه نقيض حكم المنطوق به.

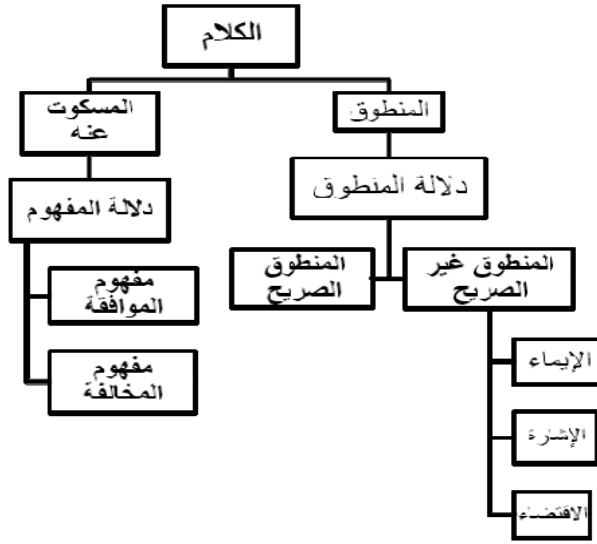
1.6. دلالة المنطوق غير الصريح:

يرى الجمهور من علماء الأصول أن دلالة المنطوق تتأرجح بين معان صريحة وأخرى غير صريحة، فالمعاني الصريحة والتي سماها الجمهور بالمنطوق الصريح هي التي تتبادر إلى ذهن المتلقي بمجرد سماعه الخطاب أي ما دل عليه اللفظ وضعا، وعبر عنه الشوكاني إن دل عليه اللفظ مطابقة أو تضمينا.

أما المعاني غير الصريحة فتكون دلالة الألفاظ على المعاني ليست وضعية، وإنما بالالتزام، وقد سماها الجمهور بالمنطوق غير الصريح. وغير الصريح عند الشوكاني إن دل عليه اللفظ بالالتزام.

ويمكن توضيح تقسيم جمهور الأصوليين بالمخطط التالي:

الشكل 1: طرق الدلالة عند جمهور الأصوليين من غير الحنفية.



وسنقف في هذا المقال على دلالة الاقتضاء التي هي إحدى أقسام المنطوق غير الصريح عند جمهور الأصوليين إضافة إلى دلالاتي الإشارة والإيحاء، بينما جعلها الحنفية دلالة مستقلة بذاتها.

2.6. دلالة الاقتضاء: وهو الذي لا يدل عليه اللفظ، ولا يكون منطوقاً به

ولكن يكون من ضرورة اللفظ²⁹ (الغزالي، 1997):

- إما من حيث لا يمكن كون المتكلم صادقاً إلا به؛
- أو من حيث يمتنع وجود الملفوظ شرعاً به؛
- أو من حيث يمتنع ثبوته عقلاً إلا به.

1.2.6. ما يتوقف عليه صدق الكلام:

وهو تقدير ضروري يجعل من الكلام موافقاً للواقع، ذلك أن هذا الكلام في معناه الظاهر مخالف للواقع، وغير متناغم مع صدق المتكلم، فتأتي دلالة الاقتضاء لتجعل من الكلام مطابقاً للواقع، "ولولا تقديره مقدماً، لكان معنى

الكلام كذبا ومخالفا للواقع³⁰ (الدريني، 2013)، ومثاله: قوله عليه الصلاة والسلام: "إن الله تجاوز عن أمتي الخطأ والنسيان وما استكرهوا عليه"³¹ (البيهقي، 1989).

فالمنطوق يدل على أن الخطأ والنسيان والإكراه مرفوعة بذواتها عن الأمة وهذا أمر غير صحيح ومخالف للواقع، "فإن رفع الصوم والخطأ والعمل مع تحققه ممتنع، فلا بد من إضمار نفي حكم يمكن نفيه؛ كنفي المؤاخذه والعقاب"³² (الأمدي، 1402هـ). فيكون تقدير المعنى: رفع عن أمتي حكم الخطأ والنسيان وما استكرهوا عليه.

وقوله عليه الصلاة والسلام: "من لم يجمع الصيام من الفجر فلا صيام له"³³ (أبو داود، 2009).

فالمنطوق يدل على نفي الصيام نفسه وهو أمر غير ممكن ولا يتحقق في الواقع "فمعناه لا صيام صحيح أو كامل، فيكون حكم الصوم هو المنفي، لا نفسه، والحكم غير منطوق به، لكن لا بد منه لتحقيق صدق الكلام"³⁴ (الغزالي، 1997). وبهذا التقدير يستقيم الكلام.

- قوله عليه الصلاة والسلام لذي اليمين لما قال له: أقصرت الصلاة أم نسيت؟ "كل ذلك لم يكن" وظاهر الحديث أن الرسول صلى الله عليه وسلم أنكر فعلا ما قام به، وكذب على سائله وحاشاه فهو الصادق المصدوق، ولذلك لا بد من تقدير المعنى الملازم للمنطوق الذي به يتحقق صدق الكلام وهو: كل ذلك لم يكن "يعني في ظني" (الشنقيطي، 1426هـ)³⁵.

2.2.6. ما يتوقف عليه صحة الكلام شرعا:

مما هو معلوم عند الأصوليين أن الأحكام الشرعية متعلقة بأفعال المكلفين إلا أن بعض النصوص الشرعية نجد عبارتها الظاهرة تدل على أن الحكم

متعلق بذوات المكلفين لا بأفعالهم،" فافتضى ذلك إضافة معنى يصحح به منطوق الكلام شرعا³⁶(الدريني، 2013).

ومن أمثلة الثاني:

قوله تعالى: (حرمت عليكم أمهاتكم) [النساء:23]

فالتحريم هنا لا يمكن أن يتعلق بذوات الأمهات، إذ أن الأحكام الشرعية لا تتعلق بالذوات وإنما بالأفعال المتصلة بالذوات، وعليه فالكلام يستدعي محذوفا تقديره: "نكاح أمهاتكم" لكي يستقيم الكلام عقلا وشرعا.

وقوله تعالى: (فمن كان منكم مريضا أو على سفر فعدة من أيام أخر)

[البقرة:184]

وبدل الكلام في هذه الآية على محذوف يتوقف عليه صحة الكلام شرعا تقديره: (فمن كان منكم مريضا أو على سفر فأفطر) فعليه صوم أيامه التي أفطرها حال سفره أو مرضه في أيام أخر غير التي تعذر عليه الصوم فيها بسبب المرض أو السفر.

ومثاله أيضا قول الرجل للآخر: اعتق عبدك عني، أي مملكا لي، فلا بد من تقديره لأنه لا يصح العتق شرعا إلا من مالك، فهذه دلالة الاقتضاء سميت بذلك لأن الحاجة إلى صون الكلام عن الفساد العقلي والشرعي اقتضت ذلك فهي في حكم المنطوق، وإن كان محذوفا فلذلك عدّوه من أقسام المنطوق³⁷ (الصنعاني، 1988).

3.2.6. ما يتوقف عليه صحة الكلام عقلا: وهو تقدير ضروري يقتضيه

الكلام الذي ظاهر معناه الحرفي ممتنع عقلا، فيجعله مستساغا مقبولا، ومثاله عند الأصوليين قوله تعالى: (واسأل القرية التي كنا فيها) [يوسف:82] وظاهر الآية يفهم منه توجيه السؤال إلى ذات القرية وهذا مما يمتنع ثبوته عقلا، فوجب تقدير محذوف يجعل الكلام موافقا للعقل وهو: (واسأل أهل القرية). ومثاله أيضا قوله تعالى: (حرمت عليكم الميتة) [المائدة:03] فلا

يصح من جهة العقل أن يعلق الحكم على ذات الميتة، ولذلك يمتنع أن يكون مدلول هذا اللفظ على ظاهره دون تقدير محذوف يستقيم به الكلام ويثبت عقلا فيكون التقدير: حرم عليكم أكل الميتة .

7. دلالة الاقتضاء عند الأصوليين والافتراض المسبق... نقاط التلاقي

والاختلاف:

إن المتأمل لمفهوم دلالة الاقتضاء عند الأصوليين ومفهوم الافتراض المسبق سيصل إلى أن هناك أوجه تقاطع بين المفهومين، وستكون الصورة أوضح بعد أن نعيد كتابة النصوص -التي مثل بها الأصوليون لدلالة الاقتضاء - على الشكل الآتي: قوله عليه الصلاة والسلام:

رفع عن أمتي الخطأ ← مفادها: رفع عن أمتي حكم الخطأ

قوله تعالى: حُرِّمَتْ عَلَيْكُمْ أَمْهَاتُكُمْ ← مفادها: حُرِّمَ عَلَيْكُمْ نِكَاحُ أَمْهَاتِكُمْ

قوله تعالى: واسأل القرية ← مفادها: واسأل أهل القرية

وبعد فضل تأمل يمكن أن تكون الأمثلة السابقة افتراضات مسبقة، كون المتكلم يفترض معرفة المخاطب بما سيحذفه ويقتضيه الخطاب فيما بعد ومثاله البسيط: أغلق النافذة ... مفاده الأصلي: أغلق النافذة المفتوحة، فحذف المفتوحة لكون المتكلم يفترض أن المخاطب يشاركه عقلا أن ما يطلب غلقه هو شيء مفتوح مسبقا.

ففي المثال الأول:

ظاهر القول ← الأمة معصومة عن الخطأ والنسيان والوقوع في الإكراه.

مقصود المتكلم اعتمادا على الافتراض المسبق ← إن حكم الخطأ

والنسيان والإكراه هو المرفوع عن الأمة، خلافا لما يدل عليه ظاهر الحديث

وهو أن الأمة منزهة عن الخطأ والنسيان والإكراه وقد اعتمد المتكلم على

افتراض مسبق فحواه أن للمتلقي قدرة على تقدير محذوف يستقيم به الكلام.

إن أول ما يتبادر إلى ذهن المتلقي عند سماع هذا الحديث أن الأمة منزّهة عن الخطأ ولا يمكن أن يصدر منها أي خطأ، وأنها أمة لا يعتريها النسيان مثل باقي الأمم ولا تقع في الإكراه مطلقاً، لكنه يرفض هذا المفهوم ويفترض أن هناك محذوفاً هو المقصود بالحكم تقديره إثم، فإثم الخطأ والنسيان والإكراه هو المرفوع عن الأمة.

فالافتراض المسبق له بالغ الأهمية في عملية التواصل، وإنجاز الأفعال اللغوية بحيث يتم افتراض وجود سابق لدى المتلقي يعتمد عليه المرسل في بناء خطابه، وينطلق منه المتلقي للوصول إلى غاية المرسل³⁸ (شاهين، 2015). ويتداول الأصوليون مثلاً آخر في المقتضى الذي يتوقف عليه صدق الكلام وهو قوله عليه الصلاة والسلام: " لا عمل إلا بنية"³⁹ (ابن رجب، 2008).

ومنطوق الحديث يدل على أنه لا يوجد عمل بدون نية، وهذا خلاف للواقع إذ أن الأعمال متحققة في الواقع سواء بالنيات أم بدونها، ولكي نصل إلى المعنى المراد لا بد من الإضمار، والتقدير لا فائدة ولا جدوى من العمل إلا بالنية، وإن كانت هذه العبارة غير صريحة فإنها لازمة للمنطوق، تقيم المعنى وتجعله مفيداً.

— ظاهر القول — لا وجود لعمل بدون نية متحقق في الواقع.

— مقصود المتكلم اعتماداً على الافتراض المسبق — لا فائدة ولا جدوى من العمل إلا بنية، وقد علم المتكلم أن المخاطب سيصل إلى المعنى المراد بسبب أنه اعتمد في بناء خطابه على افتراض مسبق مفاده أن المتلقي على علم بما يقتضيه هذا الخطاب من تقدير، وهذا الافتراض سهل نجاح التواصل.

لقد افترض المتكلم أن المتلقي سيعلم أن هذا الكلام لا يمكن أن يتحقق في واقع الإنسان، وأن العبارات المنافية للواقع هي من الصيغ التي تؤثر لوجود

افتراض مسبق والذي بدوره يشكل خلفية معرفية يتشارك فيها المتكلم والمتلقي للوصول إلى أعلى درجات التفاهم.

وفيما يخص ما يتوقف عليه صحة الكلام شرعا مثل الأصوليون بقوله

تعالى: (حرّمت عليكم أمهاتكم) [النساء:23]

ظاهر الآية ← حرّمت عليكم ذوات أمهاتكم.

مقصود المتكلم ← حرّم عليكم نكاح أمهاتكم.

الافتراض المسبق ← يفترض المتكلم علم المتلقي بأن الأحكام الشرعية لا

تتعلق بالأعيان وإنما بالأفعال، وهذا ما يجعل السامع يصل إلى مراد المتكلم

ومقصوده من الخطاب، " وتعلّق التحريم بأسماء الذوات يُحمل على تحريم ما

يُقصد من تلك الذات غالبا فنحو (حرّمت عليكم الميتة) معناه أكلها، ونحو حرم

الله الخمر أي شربها ⁴⁰(ابن عاشور، 1984).

وقد تنبّه الطاهر بن عاشور إلى أن صيغة (حرّمت) تتضمن افتراضا

مسبقا وهي أن التحريم أمر مقرر بخلاف الآية التي سبقتها: (ولا تتكحوا ما

نكح ءاباؤكم من النساء إلا ما قد سلف) فقد وردت صيغة التحريم بأسلوب

النهي (لا تفعل) وهي نهى عن المضارع الدال على زمن الحال فيؤذن بالتلبّس

بالمنهي، أو إمكان التلبّس به ⁴¹(ابن عاشور، 1984).

وبالتالي فقد شكّل الافتراض المسبق الدعامة الأساسية للعملية التبليغية

وكان بمثابة الضمان لحصول التفاهم.

ويمثّل الأصوليون أيضا بقوله تعالى:

(فمن كان منكم مريضا أو على سفر فعدة من أيام أخر) [البقرة:184]

ورد في تفسير الطبري لهذه الآية قوله: " يعني بقوله جل ثناؤه: (فمن كان

منكم مريضا)، من كان منكم مريضا، ممّن كلّف صومه، أو كان صحيحا غير

مريض وكان على سفر، (فعدة من أيام أخر)، يقول: فعليه صوم عدة الأيام

التي أفرها في صومه أو في سفره، (من أيام آخر)، يعني: من أي أيام آخر غير أيام مرضه أو سفره⁴² (الطبري، 2001).

يقول علماء الأصول أن في هذه الآية كلاما محذوفا يتوقف عليه صحة الكلام شرعا وتقديره: (فأفطر) بمعنى من كان مريضا أو على سفر فأفطر فعدة من أيام آخر.

ظاهر الآية ← الصائم في حال مرضه أو سفره عليه أن يعيد صوم تلك الأيام.

مقصود المتكلم ← الصائم إذا أفطر في حال مرضه أو سفره فعليه أن يصوم عدة الأيام التي أفرها.

وإذا تأملنا هذه الآية فإننا ندرك بأن المتكلم وهو الله عز وجل يفترض بأن المخاطب يعرف ما سيحذفه وما يقتضيه الخطاب بعدها. إذ لو أخذنا معنى هذه الآية عن ظاهرها دون تقدير المحذوف لما استقام المعنى. فكيف بالمرضى الصائم أو المسافر الصائم أن يعيد أيام صومه؟ بل كيف للمريض والمسافر أن يصوما أصلا وقد يشق عليهما الصوم أو يكونان غير قادرين؟

إذن فالمخاطب لجأ إلى حذف لفظة (فأفطر) وهو يدرك أن المخاطب يعلم سبب هذا الحذف، وعليه فإن المعرفة المشتركة بين المخاطبين سبب في نجاح الافتراض المسبق، وبالتالي نجاح عملية التواصل.

ومثال ما يتوقف عليه صحة الكلام عقلا قوله تعالى: (واسأل القرية التي كنا فيها) [يوسف : 82]

ظاهر الآية ← اسأل القرية مبانيها وجدرانها.

مقصود المتكلم ← اسأل أهل القرية.

ونستجلي الافتراض المسبق في هذه الآية من خلال اعتماد المتكلم على قدرة المتلقي في تقدير المضاف المحذوف واستظهار المعلومات غير المصرح بها مستندا إلى سياق الحال حتى يفهم الخطاب بنجاح، فالمتلقي يدرك أن

القرية كجماد لا يمكن أن تسأل، وإن مراد المتكلم أن يسأل أهلها. " ومن هنا فإن الافتراضات المسلّم بها بين الطرفين يمكن استنباطها من الرسالة نفسها لأنها تتضمنها بطريقة لا يجد المتلقي صعوبة في إدراكها وتصدر هذه الافتراضات عن المعلومات التي اكتسبها المتكلم من خلال محيطه الاجتماعي واجتهاداته الشخصية"⁴³ (علي، 2007)، فهي بمثابة اللبنة الأساسية التي حافظت على تماسك الخطاب، وشكّلت أسسا متينة ينطلق منها المتلقي لإدراك مقصود المتكلم، مزيلة بذلك أي مظهر من مظاهر سوء الفهم.

وعلى الرغم من وجود نقاط التقاء بين المفهومين إلا أنه لا يمكن أن ندعي أن دلالة الاقتضاء عند جمهور الأصوليين هي مطابقة تماما لمفهوم الافتراض المسبق إذ أنه باستطاعتنا ملاحظة أوجه الاختلاف بينهما والتي يمكن أن نوجزها فيما يلي:

- بروز المفهومين من علمين متباينين من حيث البيئة والغرض، فدلالة الاقتضاء هي وليدة علم أصول الفقه الذي يهدف إلى وضع أصول لاستنباط الأحكام سعيا منه لفهم القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، بينما الافتراض المسبق هو من أبرز المفاهيم التداولية وهي اتجاه لغوي حديث يعنى بدراسة الظواهر اللغوية أثناء الاستعمال؛

- الافتراض المسبق عبارة عن معلومات ومعطيات تسبق الخطاب بينما دلالة الاقتضاء هي تقدير ضروري يفرضه ظاهر الكلام الذي يكون منافيا للحقيقة أو ممتعا شرعا أو عقلا.

8. خاتمة: ومن خلال هذا البحث الذي تطرقنا فيه لدراسة دلالة الاقتضاء

عند جمهور الأصوليين من منظور تداولي وحاولنا الجمع والتقريب بينه وبين الافتراض المسبق كمبحث تداولي فإننا توصلنا إلى ما يلي:

- إن علماء الأصول لم يقتصروا على ظاهر الكلام ومعانيه الحرفية، بل كانوا على دراية تامة بدلالة السياق، ووعي بالغ بأهمية كفاءة السامع في فهم مقصود المتكلم، ويتّضح هذا جليا في مبحث دلالة الاقتضاء من خلال ما يفترضه المتكلم مسبقا عن قدرة المتلقي الوصول إلى المعنى المنشود من خلال تقدير محذوف يستقيم به الكلام؛

- تتجح العملية التواصلية في كلّ من الافتراض المسبق ودلالة الاقتضاء عند الأصوليين اعتمادا على إبراز المتكلم ما لا يعلمه المستمع وإضمار ما يعلمه؛

- يعتمد السامع على الكفاءة اللسانية وحدها دون اللجوء إلى الكفاءة الموسوعية في فهم مراد المتكلم في كلّ من الافتراض المسبق ودلالة الاقتضاء عند علماء الأصول؛

- يشكّل كلّ من الافتراض المسبق وكذا إدراك المتكلم قدرة المتلقي على تقدير المحذوف في دلالة الاقتضاء عند الأصوليين الخلفية الضرورية لتحقيق التفاهم وإنجاح عملية التواصل؛

- يلعب كلّ من الافتراض المسبق ودلالة الاقتضاء عند الأصوليين دورا هاما في تماسك وترابط الخطاب، كما يشكّلان أرضية خصبة للتفاعل الناجح.

9. قائمة المراجع:

- أحمد فهد صالح شاهين، النظرية التداولية وأثرها في الدراسات النحوية المعاصرة، (إريد، الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، 2015) ط1.
- أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 2002) ط.

- البيهقي، السنن الصغير، (المنصورة، مصر: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع 1989) ط1، ج3.
- جورج يول، التداولية، تر: قصي العتابي، (بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون 2010) ط1.
- جورج يول، معرفة اللغة، تر: محمود فراج عبد الحافظ، (الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، 1999) ط1.
- أبو حامد الغزالي، المستصفى من علم الأصول، تح: محمد سليمان الأشقر (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1997) ط1، ج2.
- أبوداود، سنن أبي داود، (دمشق: دار الرسالة، 2009) ط1، ج4.
- ابن رجب الحنبلي، جامع العلوم والحكم، (القاهرة: دار الصفوة للنشر والتوزيع 2008) ط1.
- الطبري، جامع البيان، تح: عبد الله بن عبد المحسن التركي (القاهرة: هجر للطباعة والنشر والتوزيع، 2001) ط1، ج3.
- عادل فخوري، محاضرات في فلسفة اللغة، (بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، 2013) ط1.
- عبد الله الزركشي، البحر المحيط في أصول الفقه، مراجعة: عمر سليمان الأشقر (الغردقة، مصر: دار الصفوة للطباعة والنشر والتوزيع، 1992) ، ط2، ج1.
- عبد النعيم خليل، نظرية السياق بين القدماء والمحدثين دراسة لغوية نحوية دلالية (الإسكندرية، مصر: دار الوفاء، 2007) ط1.
- علي بن محمد الآمدي، الإحكام في أصول الأحكام، تعليق عبد الرزاق عفيفي (بيروت: المكتب الإسلامي، 1402 هـ) ط2، ج3.
- فتحي الدريني، المناهج الأصولية، (بيروت: مؤسسة الرسالة ناشرون، 2013) ط3.
- كاترين كيبربات أوركيني، المضمّر، تر: ريتا خاطر (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، 2008) ط1.

- ماري آن بافو، وجورج إليا سرفاتي، النظريات اللسانية الكبرى من النحو المقارن إلى الذرائعية، تر: محمد الراضي، (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2012) ط1.
- محمد بن إسماعيل الأمير الصنعاني، إجابة السائل شرح بغية الآمل، تح: حسن بن أحمد السياغي وحسن محمد مقبولي الأهدل، (بيروت: مؤسسة الرسالة 1988) ط2.
- محمد الأمين الشنقيطي، شرح مراقبي السعود المسمى نثر الورود، (مكة المكرمة: دار عالم الفوائد، 1426هـ) ط1، ج2.
- محمد بن علي الشوكاني، إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول تح: أبي حفص سامي بن العربي الأثري، دار الفضيلة للنشر والتوزيع، الرياض 2000 ج2.
- محمد الطاهر ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير (تونس: الدار التونسية للنشر 1984) ط4.
- محمد محمد يونس علي، المعنى وظلال المعنى أنظمة الدلالة العربية (بيروت: دار المدار الإسلامي، 2007) ط2.
- مرتضى جبار كاظم، اللسانيات التداولية في الخطاب القانوني قراءة استكشافية للتفكير التداولي عند التداوليين (بغداد: دار ومكتبة عدنان، 2015) ط1.
- مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، (بيروت: دار الطليعة، 2005) ط1.
- نادية رمضان النجار، الاتجاه التداولي والوظيفي في الدرس اللغوي (الإسكندرية مصر: مؤسسة حورس الدولية، 2013) ط1.
- هشام صويلح، الافتراض المسبق في الدرس التداولي أنماط وتطبيقات، مجلة المقال للدراسات الأدبية واللغوية واللغات، جامعة سكيكدة، ع 6، فيفري 2018.

10. هوامش:

- ¹- عبد الله الزركشي، البحر المحيط فف أصول الفقه، مراجعة: عمر سلفمان الأشقر (الغردقة، مصر: دار الصفوة للطباعة والنشر والتوزفف، 1992)، ط2، ج1، ص 14.
- ²- عادل فخوري، محاضرات فف فلسفة اللغة، (بفروت: دار الكتاب الجففف المتحدة 2013) ط1، ص45.
- ³- أحمد نحلة، آفاق جفففة فف البحث اللغوي المعاصر، (الإسكندرففة: دار المعرفة الجامعفة، 2002) ط1، ص27.
- ⁴- مسعود صحراوي، التداولفة عند العلماء العرب دراسة تداولفة لظاهرة الأفعال الكلامفة فف التراث اللساني العربي، (بفروت: دار الطلعة، 2005) ط1، ص32.
- ⁵- جورج فول، التداولفة، تر: قصف العتافي، (بفروت: الدار العربفة للعلوم ناشرون 2010) ط1، ص51.
- ⁶- جورج فول، معرفة اللغة، تر: محمود فراج عبد الحافظ، (الإسكندرففة: دار الوفاء لدففا الطباعة والنشر، 1999) ط1، ص137.
- ⁷- كاترفن كبربرات أوركفوني، المضممر، تر: رفنا خاطر (بفروت: المنظمة العربفة للترجمة 2008) ط1، ص48.
- ⁸- مسعود صحراوي، التداولفة عند العلماء العرب، المرجع السابق، ص31.
- ⁹- ماري آن بافو، وجورج إلفا سرفاتف، النظرفات اللسانية الكبرى من النحو المقارن إلفا الذرائعفة، تر: محمد الراضف، (بفروت: مركز دراسات الوحدة العربفة، 2012) ط1، ص380.
- ¹⁰- أحمد نحلة، آفاق جفففة فف البحث اللغوي المعاصر، المرجع السابق، ص28، 29.
- ¹¹- ففظر: جورج فول، التداولفة، المرجع السابق، ص53، 54.
- ¹²- أوركفوني، المضممر، المرجع السابق، ص71، 72، 73.
- ¹³- جورج فول، التداولفة، المرجع السابق، ص55، 56.
- ¹⁴- هشام صوففح، الافتراض المسبق فف الدرس التداولي أنماط وتطبيقات، مجلة المقال للدراسات الأدبفة واللغوفة واللغات، جامعة سكفكة، ع 6، فففرف 2018، ص143.
- ¹⁵- ففظر: جورج فول، التداولفة، المرجع السابق، ص54، 55.
- ¹⁶- جورج فول، التداولفة، المرجع السابق، ص57.

- 17- أوركيني، المضمّر، المرجع السابق، ص 69.
- 18- المرجع نفسه، ص 69، 70.
- 19- المرجع نفسه، ص 57.
- 20- نادية رمضان النجار، الاتجاه التداولي والوظيفي في الدرس اللغوي (الإسكندرية مصر: مؤسسة حورس الدولية، 2013) ط1، ص 104.
- 21- مرتضى جبار كاظم، اللسانيات التداولية في الخطاب القانوني قراءة استكشافية للتفكير التداولي عند التداوليين (بغداد: دار ومكتبة عدنان، 2015) ط1، ص 75.
- 22- مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، المرجع السابق، ص 32.
- 23- المرجع نفسه، ص 32.
- 24- أوركيني، المضمّر، المرجع السابق، ص 75، 74.
- 25- ينظر: المرجع نفسه، ص 76، 77، 78.
- 26- عبد النعيم خليل، نظرية السياق بين القدماء والمحدثين دراسة لغوية نحوية دلالية (الإسكندرية، مصر: دار الوفاء، 2007) ط1، ص 240.
- 27- نشير هنا إلى أن الباحث قد نسب تقسيم الحنفية إلى الجمهور، ونسب تقسيم الحنفية إلى الشافعية وذلك في مخطط أرفه التقسيم المذكور آنفاً، ينظر إلى المرجع نفسه ص 241.
- 28- محمد بن علي الشوكاني، إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول، تح: أبي حفص سامي بن العربي الأثري، دار الفضيلة للنشر والتوزيع، الرياض، 2000، ج2، ص 763.
- 29- أبو حامد الغزالي، المستصفى من علم الأصول، تح: محمد سليمان الأشقر، (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1997) ط1، ج2، ص 192.
- 30- فتحي الدريني، المناهج الأصولية، (بيروت: مؤسسة الرسالة ناشرون، 2013) ط 3 ص 276.
- 31- السنن الصغير، البيهقي، (المنصورة، مصر: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع 1989) ط1، ج3، ص 123.
- 32- علي بن محمد الأمدي، الإحكام في أصول الأحكام، تعليق عبد الرزاق عفيفي (بيروت: المكتب الإسلامي، 1402 هـ) ط2، ج3، ص 64.

- 33- سنن أبي داود، (دمشق: دار الرسالة، 2009) ط1، ج4، ص112.
- 34- أبو حامد الغزالي، المستصفى من علم الأصول، المرجع السابق، ج2، ص 192.
- 35- محمد الأمين الشنقيطي، شرح مراقي السعود المسمى نثر الورود، (مكة المكرمة: دار عالم الفوائد، 1426هـ) ط1، ج2، ص 77.
- 36- فتحي الدريني، المرجع السابق، ص 281.
- 37- محمد بن إسماعيل الأمير الصنعاني، إجابة السائل شرح بغية الآمل، تح: حسن بن أحمد السياغي و حسن محمد مقبولي الأهدل، (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1988) ط2، ص 235.
- 38- أحمد فهد صالح شاهين، النظرية التداولية وأثرها في الدراسات النحوية المعاصرة (إريد، الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، 2015) ط1، ص 20.
- 39- ابن رجب الحنبلي، جامع العلوم والحكم، (القاهرة: دار الصفاة للنشر والتوزيع 2008) ط1، ص15.
- 40- محمد الطاهر بن عاشور، تفسير التحرير والتتوير (تونس: الدار التونسية للنشر 1984) دط، ج4، ص 294.
- 41- المرجع نفسه، ص294.
- 42- الطبري، جامع البيان، تح: عبد الله بن عبد المحسن التركي (القاهرة: هجر للطباعة والنشر والتوزيع، 2001) ط1، ج3، ص 160.
- 43- محمد محمد يونس علي، المعنى وظلال المعنى أنظمة الدلالة العربية، (بيروت: دار المدار الإسلامي، 2007) ط2، ص 153، 154.

نحو عبد الرحمن المكودي بين اللّوازم العلميّة والخصائص التّعليميّة
(قراءة في شرحه على الألفية)

Towards Abdul Rahman Al-Makoudi Between Scientific
Supplies and Educational Characteristics (Reading in his
Explanation on the Millennium.

د. بوهنوش فاطمة[‡]

تاريخ القبول: 2020.07.20

تاريخ الاستلام: 2019.10.11

الملخص: تعدّ الشّروح النّحوية عند المغاربة نشاطا علميا مختلفا، إذ تميّز هذا النّشاط بخصوصيات المساعدة في الفهم والتّمكن من التّحصيل في عصر انتقلت فيه المؤلّفات النّحويّة من البسط إلى الاختصار، فكان لزاما أن تقع الشّروح موقع المصنّفات النّحوية القديمة، لما عرفته من إقبال من قبل الدّارسين.

وشرح المكودي واحد من شروح ألفية ابن مالك، راعى فيه حسن التّقديم والعرض والجمع، من خلال تماهي المؤشرات العلمية والخصائص التّعليمية في شرح مختصر قدّم خلاصة وافية في علمي النّحو والصّرف.

الكلمات المفتاحية: المتن، الشّرح، المقوّمات العلمية، الخصائص التّعليمية.

Abstract: The grammatical commentaries of Moroccans are a different scientific activity, characterized by the characteristics of helping to understand and be able to achieve in an era in which the grammatical literature moved

[‡] جامعة ابن خلدون تيارت، الجزائر، البريد الإلكتروني:

bouhennouche1979@gmail.com (مؤلف مرسل)

from the numerator to the abbreviation, it was necessary for the explanations to fall the site of ancient grammatical works, because of the popularity of learners.

Al-Makoudi explained one of the explanations of the millennium of Ibn Malik, in which he took good care of presentation, presentation and collection, by identifying scientific indicators and educational characteristics in a brief explanation that provided a compendium in the science of grammar and morphology.

Keywords: Metn, explanation, scientific elements, educational characteristics.

1- مقدمة: لقد حرصت المدرسة المغربية على استقلالها الفكري والمنهجي وعلى تقوية اتصالها بالمشرق حينما تطلّعت إلى الأفق الثقافي عن طريق الرّحلات إلى أقاليم البصرة والكوفة وحواضر العراق والشام ومصر، ما جعلها مدرسة نحويّة تحاكي ذلك التنوّع العلمي في جانبه اللّغوي، وتعود بموارد نحوية مختلفة إلى بيئة المغرب العربي، لذلك نرى أنّها مدرسة نشأت واستمرت بفضل جهود علمائها الذين أسهموا في إشعاع النّشاط النحويّ وتقريبه للمتعلّمين، في شكل منهج كان أقدر على تبسيط المعارف واختصارها، كما تشهد لذلك حركة التّأليف التي عرفها عصر الانفتاح العلمي، حتّى سميّ بعصر الشروح.

ففضل إذاعة الشروح عند المغربيين واضح الغرض، بيّن المسلك بما يحتاج إليه المتعلّم من تفسير وتعليق، وآية ما نشير إليه ما اشتهر به أبو زيد عبد الرحمن بن صالح من المكويين في تيسير تعليم النّحو بدقّة وإحكام بالغين ليكون بذلك شارحا موجزا على مبادئ فن تعليم العربية.

وهذا بعض ما تنوّ به الشروح النّحوية من مقاصد، والتي اتضحت في محاولاتهم العلمية، وفيما وضعوه من حواش وتقارير بلغت قوة الإحكام وحسن الإظهار لكلّ ما يحيط باللّغة، يضاف إلى ذلك كلّه أنّ هذا الطابع التّألي كان

مطلبا تعليميا لم يعجز عنه المغاربة من العلماء، وهو أمر طبيعي اقتضته المعطيات العلمية التي وصلت إليها علوم اللغة ولا سيما النحو.

وعلى هذا يتضح أن الإقبال على طريقة الشرح ضرورية لدرجة الإطباق التام على هذا النوع من التصنيف، وهذا ما يدفعنا إلى التساؤل عن كفاءات التمييز بين مستويين من التأليف ظهر على أساسهما الفرق بين النحو العلمي والنحو التعليمي، إضافة إلى معرفة محيط شرح المكودي على الألفية، فهل التزم بإيراد القواعد كلها نشرًا وحشداً أم اقتصر على أهمها شرحا وبسطا؟ وهل للمطالب التعليمية المرفقة في شرحه أسعفته على تعليم مبادئ علم العربية بأدق ما فيه من مسائل وأحكام؟ وما هي حدود الشرح من حيث الفردة والتمييز؟

2- المنجز النحوي بين المطولات النحوية والمختصرات التعليمية: لقد

شهدت حركة التأليف النحوي صراعا كبيرا بين اتجاهين، تمكنا من الظهور والتدرج منذ العصور الخالية وبطريقة إبداعية مميزة، أدت إلى وجود مطولات نحوية ناضجة ومختصرات تعليمية واضحة، وسارت حركة التأليف بخطى سريعة على أيدي الأئمة الذين اشتغلوا بعلم النحو تمهيدا وتعلّما، حيث ارتبطت المطولات بالتفسير العلمي للظواهر، وبالجمع الحصيف للمادة دون شرح أو تفصيل، لذلك كان هذا النوع من التأليف لا يقبل عليه "إلا من شبَّ عن الطوق علما، وأراد أن يبلغ من النحو شأواً فيقتعد غاربه ليكون به صاحباً ولصناعته محترفا"¹. وقد بدأ هذا النوع منذ سيبويه والمازني والمبرد وغيرهم، حيث كان النحو علميا خالصا لا يفيد إلا للتخصص وهو النمط النظري في اللغة بحكم الجمع والاستقراء والتصنيف والتقسيم والتجريد، ولهذا لا تقوم المطولات بالشرح والتوضيح على النحو الذي يساعد على تكوين الملكة اللغوية، وإنما تصف المنطوق وتؤسس له لتنتهي إلى ضبطه على كثرته، وقد ساعد على الإطالة في جمع القواعد وتقرير الأحكام رغبة المصنفين في الإلمام بالمبادئ والأسس والأصول التي تبنى عليها علم النحو.

أمّا المختصرات التعليمية، فهي الموجهة للمتعلمين على اختلاف مستوياتهم تنتشر القواعد بطريقة سهلة بعيدة عن التعقيد والحشد، ولا يخفى على من تمرس بقراءة المختصرات هذه الحقيقة، ولهذا نجد المختصرات تؤدي دورها في التقريب والتوضيح لما هو غامض وبعيد من موضوعات النحو المختلفة "يستوي في ذلك ما طال منها وما قصر، يلتقي في هذه الغاية ما عني منها بأدق ما فيه من القضايا، وما اقتصر منها على ذكر الضروري الذي يوشك أن يكون بدهيا منه"². والجدير بالذكر أنّ معرفة سلوك اللغة ضروري للمتعلم على اختلاف المصنفات في "كم) المادة العلمية، أو في (منهج) تحليل هذه المادة، أو في (الشكل) الذي تقدمها فيه، ولكنّها في النهاية تتفق في أنّها -على اختلافها- قد صنّفت بغية (تعليم) النحو للدارسين على تعدد اهتماماتهم واختلاف مستوياتهم"³. ولهذا نلاحظ أنّ المقدرة العلمية عند النحاة تختلف في التصنيف، وهو أمر لفت الانتباه في تلك العصور إلى درجة "تفاوت كتبهم بين وجيز ووسيط وبسيط، وكان لهم إلى هذه المسحة سمّة أخرى في تأليفهم، وهي تعليق مؤلف لاحق على كلام سابق بالإيضاح له والتوسّع في مسائله"⁴. ووعيا ممّا بأهمية تعليم النحو منذ نشأته حتى يومنا هذا، حسبنا أن نذكر بعض المصنفات التعليمية التي حظي بها التراث النحوي وكانت معينا علميا طيّبا:

1- مقدمة في النحو لخلف الأحمر البصري (ت 180هـ).

2- مختصر نحو المتعلمين للجرمي (ت 225هـ).

3- الموجز الصغير لابن السراج (ت 316هـ).

4- النفاحة في النحو لأبي جعفر النحاس (ت 338هـ).

5- الإيجاز في النحو للرماني (ت 384هـ)⁵.

ونجد إلى جانب ما تضمنته هذه المصنفات المختصرة من أحكام تفصيلية وأصول كلية المتون والشروح أهمّها⁶:

- 1- ألفية يحي بن معط (ت 628هـ).
 - 2- نظم الكافية، ابن الحاجب (ت 646هـ).
 - 3- الكافية الشافية والخلاصة المشهورة بالألفية، ابن مالك (ت 672هـ).
 - 4- الأجرومية، ابن أجروم الصنهاجي (ت 723هـ).
- وقد أودع ابن مالك في ألفيته خلاصة الكافية الشافية من نحو وصرف بأسلوب عذب سلس يسهل الحفظ والنقل على الرغم من أن سبق النظم كان لابن معطي، يقول ابن مالك في الفيته⁷.
- وَتَقْتَضِي رِضًا بَغِيرِ سُخْطٍ فَائِقَةُ أَلْفِيَةِ ابْنِ مُعْطٍ
وَهُوَ بِسَبْقٍ حَازِرٍ تَفْضِيلًا مُسْتَوْجِبٌ ثَنَائِي الْجَمِيلِ
وَاللَّهُ يَقْضِي بِهِاتِ وَافِرَهُ لِي وَلَهُ فِي دَرَجَاتِ الْآخِرَةِ
ومن شراحها نذكر⁸:

- 1- المؤلف وابنه بدر الدين محمد.
 - 2- ابن هشام الأنصاري (ت 761هـ).
 - 3- بهاء الدين عبد الله بن عبد الرحمن المشهور بابن عقيل (ت 769هـ).
 - 4- أبو زيد عبد الرحمن بن علي بن صالح المكوذي الفاسي (ت 807هـ).
 - 5- نور الدين أبو الحسن علي المشهور بالأشْمُونِي (ت 929هـ).
- 3- الشروح النحوية تجربة تعليمية مستمرة: الشروح النحوية منجزات تعليمية رائدة، تتوخى التوضيح والتطهير للمادة بأسلوب يرفع أستار الغموض والإبهام، لذلك فهي تتأى عن الإثارة العقلية، لترفع القواعد من الجمود إلى الشرح، فكانت بذلك قواما علميا نافس أعمال كبار المشرق زمنا طويلا.
- وعلى أساس الشروح، عرفت بلاد المغرب نهضة نحوية مزدهرة بعد رحلات علماء الأقاليم إلى المغرب العربي، فقصدوا فاس ومكناس، تلمسان، وبجاية وتونس وغيرها من الأماكن التي كانت مقصد العلم والتعليم⁹، واختار علماءها الشروح والتسهيل في التحصيل، وقد انطلقت هذه " الومضة من ينباع فاس

وكانت ثمرة تجربة تربوية عريقة، إذ لا ننسى أنّ هذه المدينة كانت معقل مدرسة أبي الطاهر المعروف بالخدب، وتخرج فيها ابن خروف، وامتدت إليها تعاليم أبي موسى الجزولي المراكشي وابن أبي الربيع السبتي، قبل أن يغرس فيها المكودي مدرسة ابن مالك التي عرفت تأصلاً وترسيخاً بين أساطين جامع القرويين¹⁰. ومن هنا تبدو حصافة المغاربة في تأكيد أهمية التعليم عن طريق الشرح والبسط، حتى بلغ من عناية بعضهم إلى أن نقلوا خبرات المشاركة إلى متعلميهم، وأظهروا قدرتهم على تفسير ما استغلّق من المسائل في كتب السابقين ومدى ملائمتها للمستوى التعليمي، وهذا ما يؤدي إلى القول إنّه " ما من (مدرسة) من مدارس العالم الإسلامي إلّا واجهت على نحو أو آخر قضية تعليم النحو العربي وحلّت بصورة ما مشكلات هذه القضية"¹¹.

فالشرح النحوي تجارب تعليمية هادفة، دأب على القيام بها المغاربة والأندلسيون، فلذلك تعد خطوة حميدة في تاريخ النحو، نابعة من الدور الذي تؤديه في مقدرتها على رفع الصعاب الجوهرية وإشكال القصور في الفهم، إذ بلغت مستوى من النضج في تناول الموضوعات النحوية على الطريقة التيسيرية بالقدر الذي جعلها تحرص على كفايات استيعاب هذه الموضوعات.

4- مواصفات الشرح النحوي عند عبد الرحمن المكودي:

4-1- شخصية عبد الرحمن المكودي في الميزان النحوي: أبو زيد عبد

الرحمن بن صالح المكودي النحوي الفاسي الشهير، المعروف بمؤسس مدرسة ابن مالك في المغرب، أخذ عن المشاركة كتاب سيبويه ودرسه في فاس، كما أقرأ ألفية ابن مالك بها، ثم وضع شرحاً لها في عصر ازدهرت فيه الحركة الفكرية بالمغرب¹².

من آثاره: شرح الألفية الذي يعنينا، ونظمه الذي يعرف بالبسط والتعريف في علم التصريف، والمقصورة في مدحه عليه الصلاة والسلام، وعهدة البيان في معرفة فرائض الأعيان¹³.

وقد ظل شرحه للألفية في المغرب الكتاب المعتمد في التدريس، والمرجع الأول في التصنيف، ذا شهرة كبيرة، تعود إلى خصوصية البناء المنهجي الذي أسعف الشارح، فجمع بين دقة الاختصار وبراعة الإيضاح¹⁴.

4-2- في طريق الشرح ومواده: من المؤكد أن شرح المكودي على الألفية من الشروح التي حظيت بالعناية، قدّمه مختصر المادة، وافي الأغراض، ضمنه قواعد النحو والصرف، وهو كثير الفوائد، عظيم المطالب، كما يقول الشارح في مقدمة الشرح: "فهذا شرح مختصر على ألفية ابن مالك، مهذب المقاصد واضح المسالك، تفهم به ألفاظها، ويحظى بمعانيها حفاظها، معرب عن إعراب أبياتها ومقرب لما شرد من عباراتها من غير تعرض للنقل عليها ولا إضافة غيرها إليها، ولا إنشاد شواهد إلا ما لا بد منه ولا إيراد مذاهب إلا ما لا مندوحة عنه يستفيد به البادي ويستحسنه الشادي، والباعث على ذلك أن بعض الطلبة المبتدئين والفئة المجتهدين المعتنين بحفظها، القانعين بمعرفة لفظها طلب مني أن أضع شرحا على نحو ما ذكرته وأبين ألفاظها ومعانيها على حسب ما وصفته فأجبتة إلى ما اقترح علي، وأسعفته بما أمل لدي"¹⁵.

وهكذا بدا شرح المكودي أكثر وضوحا، وهو شرح كان قد شاع عند أغلب المغاربة والمشاركة في عصره حتى عرف الناس قدره، فاستفادوا منه، وعولوا عليه، خاصة أن للشرح خطة ثابتة تميل إلى طبيعة المادة المنظومة، وفق الأبواب التي ساقها ابن مالك، فهو يورد المتن ويردّفه بالشرح مباشرة دون أن يعمق الذكر في الخلافات النحوية، ويأتي الشرح في عمومه مدعوما بالشواهد والحجج النقلية التي تقيد بها الشارح، لذلك نراه في شرحه ميسرا، مظهرا مستوفيا لوازم الشرح والتعليق، وكذلك طريقته في إيراد الأدلة، والقائمة على صحة ما ينقل حتى يصل بها إلى تأكيد الحكم وتشبيث القاعدة.

والحق أن الشرح يبدأ بمداخل نحوية كبرى تعود على الاستهلال بها نحاة القرون المتأخرة، هي نوع من المقدمات التي تمهد لمبادئ علم النحو، وما نظن

أحدا من المتأخرين قد شذَّ عن هذا العرف المنهجي، كالحديث عن الكلام وما يتألف منه، والمعرب والمبني، والنكرة والمعرفة، وهذا كله تمهيد للمباحث النحوية التي ساقها المكودي في شرحه كباب الابتداء وما يتصل به والفاعل والفعل وما هو أدخل فيهما ثم التوابع فالأساليب، لينتهي إلى مسائل الصرف وما يحيط بها فيخصصها بالشرح والتفسير ...، على أننا نستطيع القول بأن لكل من النحو والصرف مكانا خاصا به في الشرح تمييزا لمباحث الدرسين.

فمادة الشرح في النحو والصرف، وهما محور العمل اللغوي في الكتاب، إذ الواضح أن المكودي تدرج في موضوعتهما، وقد قصد التدرج في التحصيل والإثارة في الاستيعاب بأسلوب قائم على الإيجاز والإكثار من الشواهد مع مراعاة الترتيب والربط بين الأبواب، لذلك فلا نحتاج إلى تأكيد أهمية البناء الفني للمسائل النحوية والصرفية.

وقد كانت عناية الشارح بتوزيع المادة توزيعا دقيقا، يقرب معاني النحو في الأفهام بانتظام ويسر، متبعا في ذلك نهج الناظم في ترتيبها ونشرها، فهو يسوق القاعدة ثم يصلها بالنص من القرآن الكريم والشعر القديم على سبيل الاستشهاد. وبهذا فكتاب المكودي يتكون من متن وشرح له، فالمتن يبدأ بقوله: (ثم قال، وأشار بقوله)، والشرح بقوله (يعني أن...). من ذلك: "ثم قال:

وَقَدْ يَكُونُ نَعْتُ مَحْذُوفٍ عَرِفُ فَيَسْتَحِقُّ الْعَمَلُ الَّذِي وُصِفَ

يعني أن اسم الفاعل يأتي معتمدا على موصوف محذوف فيستحق العمل كما استحقه ما هو صفة لمذكور، كقول الشاعر:

كَنَاطِحٍ صَخْرَةٍ يَوْمًا لِيُوهِنُهَا فَلَمْ يَضِرْهَا وَأَوْهَى قَرْنُهُ الْوَعْلُ.

أي: كوعل ناطح¹⁶.

وهكذا نجد القاعدة مدعومة بالراقد، لذلك شكل الرافد النصي سنداً قويا في الشرح، حيث بلغت الشواهد القرآنية حوالي (203) شاهدا، كما لا يخص ذكر نسبة من النصوص الشعرية وصلت إلى (178) بيتا، وإن كان قد أغفل إسناد

الشواهد إلى أصحابها، فلم يورد أسماءهم إشارة منه -ضمننا- إلى أن هذه النقول حجج ثابتة على ما تتضمنه من ظواهر، وهذا أمر طبيعي "إذا ما نظر إليه في ضوء المعطيات العلمية للمرحلة التي نشأت فيها علوم العربية ولا سيما النحو، فقد رافقت ظهور هذه العلوم ظهور علوم دينية كان الشعر سندها الأول، فكان طبيعياً أن يكون للشعر هذا الأثر في بناء القواعد النحوية"¹⁷.

ومهما يكن الأمر، فإن للمكودي فرادة في معالجة المسائل النحوية بأصول منهجية واضحة، اتضحت على أساسها بعض الخصائص:

1- القدرة على التوضيح، وهذه من أساسيات النظر النحوي عند الناظم أيضاً فقد قام منهجه "على الإيجاز والاختصار اللذين هما من طبيعة النظم العلمي وغاياته"¹⁸، هذا فضلاً عن اعتماده على شواهد من القرآن الكريم والشعر العربي القديم وبعضاً من الأحاديث المطهرة، وكثير من الأمثلة المصنوعة.

2- الاستهلال بالمتن بقصد حفظه وتوضيح غوامضه وتيسير مصاعبه وذلك بالشرح والتعليق.

3- تقديم الشرح للمسائل وتقويتها بالاستشهاد والتمثيل.

4- اهتمامه بإعراب الشواهد وبيان غوامضه ودقائق أحكامه.

5- نقله لآراء بعض العلماء، البعيدة عن التعقيد، حتى تكون صفوة الشرح أوفى وأوعى لدى المتعلم.

5- مقولة الشرح النحوي بين المقومات العلمية والخصائص التعليمية:

جدير بمن تآقت نفسه إلى علوم اللغة أن يعتكف على قراءة كتب السابقين الأوثق مصدراً للمادة والشواهد، وقد أقبل المكودي على ذلك، فأوضح واختصر وعلق، وكثر منه ذلك حتى أظهر قدرته على العناية بالمادة في مظانها من: قواعد، وتعريفات، وتقسيمات وتأويلات، كما دفعه الشرح إلى مراعاة خصوصية الأداء التعليمي من إعراب وتوجيه وتفسير...، وهذه مؤشرات استمرت في المصنفات منذ ذلك الوقت.

5-1- مقومات المادة العلمية في الشرح: معلوم أن من عادة الشراح التقيد

بالمتمن في عرض القواعد ونشرها، ومع ذلك فإن طريقة عرضها تكون وفق ترتيب الموضوعات برؤية منهجية خاصة تربط بين الأبواب دون أن تنوّه في الجزئيات وهذه واحدة من أساسيات شرح المكودي، إذ نجد العمل النحوي مشدود وفق مقولات العامل من حيث دراسة الصور التركيبية وبيان الحالة الاعرابية، وفي ضوء هذا التصور تأكد أن "قيام الكتابة النحوية فيما بعد على الإعمال أمر لا يجوزه دليل، ولا يفنر إلى مباحكة في إثبات الحجج"¹⁹.

وهذه الأهمية للعامل تظهر في كفيات تبويب موضوعات النحو في الشرح والتي قسمها إلى:

1-المقدمات النحوية: وتشمل الموضوعات التمهيدية الثلاثة:

- تحديد مدلول الكلمة وتبيان أنواعها وعلامات كل نوع، ثم الكلام والقول؛
- تحديد مدلول الإعراب والبناء وما يلحق بهما من علامات وأحكام؛
- دراسة النكرات والمعارف.

2-الأبواب النحوية حسب الحالة الإعرابية:

- الابتداء وما يلحق به من النواسخ الفعلية والحرفية؛
- الفاعل ونائبه؛
- المفعولات وأحكامها؛
- المنصوبات الأخرى (الاستثناء، الحال، التمييز)؛
- الجر وما يتصل به (الحروف، الإضافة)؛
- إعمال المصدر وما ينوب عنه؛
- الأساليب النحوية (التعجب، المدح والذم، النداء، الاستغاثة، الندبة، الترقيم، الاختصاص...)
- التوابع (النعته، التوكيد، عطف البيان، عطف النسق، البدل).

وهذا البسط للموضوعات قائم على لوازم علمية هامة راعها المكودي في شرحه منها:

أ-شرح القاعدة: عرض المكودي للقواعد النحوية عرضا شاملا، ودعمها بالشواهد حيناً والأمثلة حيناً آخر، مستبعدا عنها أشكال الخلاف المعقدة، مركزا على أشهرها.

يقول شارحا قاعدة الإعمال في باب التنازع، وقد نبه على حكمه بما قال به الناظم.

"والثاني أولى عند أهل البصره واختار عكسا غيرهم ذا أسره.

اختار البصريون إعمال الثاني لقرينه من المعمول واختار الكوفيون إعمال الأول سبقه، والصحيح مذهب البصريين، لأن إعمال الأول سبقه، والصحيح مذهب البصريين، لأن إعمال الثاني في كلام العرب أكثر من إعمال الأول، ذكر ذلك سيبويه وصرح الناظم بأهل البصرة، وفهم من قوله غيرهم أنهم أهل الكوفة لأنه أتى بهم في مقابلة أهل البصرة"²⁰.

ب-التعريفات: يلجأ المكودي في كثير من الأحيان إلى الاستعانة بهذا المقوم العلمي لبيان أحكام الباب، لذلك جاءت تعريفاته مشدودة إلى ما ورد في المتن من إضاءات، والقصد من ذلك "تحقيق صورة ذهنية للمصطلح المراد تعريفه في عقل الدارس"²¹.

لقد نقيد المكودي بالتعاريف في شرحه، وهذه ميزة التفكير العقلي في النظر إلى المسائل، فهو لا يفتأ يبين في أغلب الأبواب حدود المصطلح وقيوده واثر ذلك في تعليم النحو، وهذا على جانب عظيم من الأهمية، على الرغم من أننا نجد مصنفات القدماء "تتفاوت أيضا في ذكر هذه المصطلحات والتعريفات خضوعا للمستوى التعليمي من جانب ولنضج المصطلح واستقراره ووضوحه من جانب آخر"²².

ولسنا بحاجة إلى الإسهاب في التعريفات الواردة في الشرح، فحسبنا شاهداً على اهتمام المكودي بهذا قوله في باب التمييز شارحاً المتن "التمييز هو الاسم النكرة المضمن معنى من لبيان ما قبله من الإبهام في اسم مجمل الحقيقة أو إجمال في نسبة العامل إلى فاعله أو مفعوله.

ويقال فيه في الاصطلاح: تمييز ومميز وتفسير ومفسر.

قال:

اسْمٌ بِمَعْنَى مِنْ مُبَيَّنٍ نَكَرَهُ يُنْصَبُ تَمْيِيزًا بِمَا قَدْ فَسَّرَهُ

قوله (اسم) جنس وبمعنى من يشمل التمييز واسم لا والمفعول الثاني من استغفر الله ذنباً والمشبّه بالمفعول به نحو: الحسن الوجه ومبين مخرج لما سوى التمييز والمشبّه بالمفعول به، ونكرة مخرج للمشبّه بالمفعول به، وحكم التمييز النصب وهو المنبه عليه بقوله ينصب، وفهم من قوله: بما قد فسره، أنّ الناصب له ما قبله من الاسم المجمل الحقيقة أو الجملة المجملة النسبة²³.

فالمكودي لا يكتفي بالتعريف، وإنما يظهر للمتعلّم عناصره ويخرج محترزات القيود من الشرح، دون أن يعرض لمناقشات تتعدى تلك القيود، محاولاً من ذلك تقريب "الصورة الذهنية للمعرف بترتيب مكونات هذه الصورة"²⁴.

ج- التعليلات: يعتبر التعليل ركيزة منهجية في دراسة النظام التركيبي للغة فهو الذي "دفع الفكر البشري إل الرقي والنضج والتكامل"²⁵ عبر مراحل التطور النحوي، فكانت الحاجة إليه ملحة لاسيما في المنظومات والشروح، وذلك لأنه يهتم "أساساً بالحالات الإعرابية لأواخر الكلمات"²⁶.

فالتعليل نشاط ذهني مارسه النحاة وانعكس في أعمالهم بصورة واضحة، فنتج عن ذلك تقريب المسائل وتوضيحها، فهم يتخذون منه "وسيلة لشرح حكم نحوي، أو تقريره، أو اقناع المتعلمين به، ولا سيما أن المعيار النحوي يستمد شيئاً من قوته الاقناعية من العلل التي تسانده"²⁷

ومن الطبيعي ان يشغل التعليق في شرح المكودي نسبة تتناسب مع مطالبه لأنه " أسلوب اقتضاه التعليم بتفسير الظواهر النحوية للدارسين" ²⁸، فهو " موظف لتسوية المسألة النحوية وتبرير الحكم فيها" ²⁹.

ولذلك نجد المكودي متقيدا بسمه التعليق في شرحه ومتسلحا بها حتى يبرهن على صحة ما يعلمه، وبكفي بيان ذلك من خلال بعض المسائل:

- يعلل المكودي لمسألة محذوف خبر المبتدأ معتمدا على ما جاء في المتن في قول الناظم:

وَأَخْبَرُوا بِظَرْفٍ أَوْ حَرْفٍ جَرٍّ نَاوَيْنَ مُعْنَى كَائِنٍ أَوْ إِسْتَقَرَّ

وإنما جعلوا هذا النوع قسما ثالثا زائدا على المفرد والجملة، لأنه عوض عن الخبر، ولذلك لا يجمع بينهما، واختار الناظم تقديره بالمفرد، ولذلك قدمه ووجهه، أن أصل الخبر الإفراد واختار أكثر البصريين تقديره بالفعل لأنه أصل في العمل ³⁰

فقد استخدم المكودي التعليق لتبرير اختيار الإفراد خبرا محذوفا للمبتدأ، وهو اختيار قائم على أساس نظرية الأصل والفرع، كما علل رأي البصريين وقواه بتعليقه ما هو أصل في نظرية العمل؛

- كذلك يعلل المكودي لحذف كان بعد (أن) بالاطراد وحذف نون مضارعها في حالة الجزم بكثرة الاستعمال، فيقول:

" ثم أشار إلى الثالث بقوله:

وَبَعْدَ أَنْ تَعْوِيضَ مَا عَنْهَا إِزْتَكَبَ كَمِثْلُ أَمَا أَنْتَ بَرًّا فَأَقْتَرَبَ

يعني أن كان تحذف بعد (أن) ويعوض عنها (ما)، وفهم من قوله: (تعويض ما عنها) أنها لا يحذف اسمها معها (...)، ومثل بقوله: (أما انت برا فاقترَب)، والتقدير: اقترَب لان كنت برا، فحذفت كان وعوض عنها (ما) فانفصل الضمير الذي كان متصلا بها، وحذفت لام الجر، لان حذفها مع (أن) مطرد، ثم قال:

وَمِنْ مُضَارِعٍ لِكَانَ مَنْجَزِمٍ تُحْدَفُ نُونٌ وَهُوَ حُدْفٌ مَا التَّرْمِ.

إذا دخل الجازم على مضارع كان، وهو يكون، سكنت نونه، وحذفت الواو لالتقاء الساكنين، فنقول لم يكن، ويجوز بعد ذلك ان تحذف نونه لشبهها بحرف اللين ولكثرة الاستعمال، فنقول: لم يك زيد قائما³¹؛

فالمكودي في هذه التعليقات يقدم تفسيراً لما يؤثره من احكام نحوية، مدعومة بشواهد شعرية، ليزيل الغموض عنها، ويقويها، وذلك واضح في صدور النظم واعجازه؛

- تعليله إعمال لا النافية للجنس، معلقاً على النظم في هذا الباب، فيقول: " وانما عملت عمل إنَّ لأنها في النفي نظيرة إن في الإيجاب، اذ إنَّ تأكيد للإيجاب ولا تأكيد للنفي، ولما كان عملها بالحمل على إن ضعفت، فلم تعمل إلا في النكرة"³²؛

وهكذا يمكن القول بأنَّ التعليل عند المكودي مجال من مجالات الشرح يشمل تعليل القواعد والاحكام والظواهر، ولم يأت على هامش عمله كما هو عند غيره، لأن علم النحو في جوهره علم يطمح " الى الشمول والى ابراز ما للقواعد التركيبية من وجاهة"³³.

د-التقسيمات: يتطلب النظر العلمي الى المادة النحوية مراعاة خاصية فكرية تعرف بالتقسيم، وهي خطوة مهمة، تتميز "بالرؤية التجريبية التي تحكم كل تطبيق"³⁴.

وبهذا فالتقسيم لازمة علمية ووسيلة منهجية لجأ اليها المكودي في شرحه على غرار الغاية التعليمية التي ألزمته الوقوف عند سمات التقسيم.

فمن عمله التقسيمي:

- التقسيم الثلاثي للكلمة: اسم وفعل وحرف، وهو تقسيم شائع، في التراث النحوي، وقد عده النحاة ضرباً " من الأصول النحوية النظرية، فاجمعوا على ان الكلام اسم وفعل وحرف"³⁵؛

- تناول المكودي خبر المبتدأ، فجعل التقسيم أساساً لفهم القاعدة، يقول معلقاً على المتن " قسم الخبر المفرد إلى جامد وإلى مشتق، وذكر أن الجامد فارغ يعني أن الضمير نحو: زيد أخوك وأنت زيد، وأن المشتق يتحمل ضميراً مستكناً أي لا يظهر نحو: زيد قائم، ففي قائم ضمير مستكن تقديره هو. والمشتق هنا هو اسم الفاعل واسم المفعول وأمثلة المبالغة والصفة المشبهة وأفعال التفضيل. ودخل في قوله: إن يشتق ما هو مؤول بالمشتق فإنه يتحمل الضمير نحو: زيد تميمي وزيد أسد"³⁶.

فالمكودي في شرحه هذه القاعدة اهتدى إلى التقسيم الذي يلزم مادة الشرح كأساس عقلي عمل به علماء النحو القدماء، بيد أنه مال إلى البسط والتوضيح ما أمكن إلى ذلك سبيلاً.

هـ التأويلات: يعكس الشرح عناية المكودي بمسلك التأويل الذي أسعفه في إدارة النصوص المخالفة للقياس، لذلك اتخذ الشارح لازمة منهجية تعينه على التوفيق بين البناء الظاهري للنص والبنية الأساسية له.

فالتأويل في الشرح محصور في "نطاق ما يخالف القواعد من النصوص شريطة أن تقبل هذه النصوص نوعاً من "الافتراض" تصبح بمقتضاه موافقة للقواعد متسقة معها"³⁷.

فمن القواعد التي أخذ بها المكودي أن معمول خبر العامل لا يلي كان وأخواتها إلا إذا كان ظرفاً أو حرف جر، لذلك لم يعارض الشارح التأويل في هذه المسألة، ورجح القول بتقدير ضمير الشأن في مثل قول الشاعر:³⁸

قنأفد هذاجونَ حولَ بيوتهم بما كانَ إياهمُ عطيةً عوداً

يقول الشارح معلقاً: "يعني أنه إذا ورد من كلام العرب ما يوهم تقديم معمول خبر كان على اسمها وهو غير ظرف أو مجرور يؤول على أن ينوي في كان ضمير الشأن وهو اسمها والجملة بعدها في موضع الخبر"³⁹.

كما نجد من الافتراضات العقلية التي قال بوجوبها الحذف في مثل قوله تعالى: ﴿وَإِنْ أَحَدٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ اسْتَجَارَكَ فَأَجِرْهُ﴾⁴⁰، إذ اكتفى المكودي بالقول بحذف الفعل وإبقاء الفاعل وجوبا في هذا الموضع⁴¹، دون تفصيل في أسباب وجوب الحكم، وهذا مخالف لما ورد عن بعض النحويين إزاء حكم الوجوب فالحذف هنا محكوم بقاعدتين: أولاهما: أن أداة الشرط لا يليها إلا الفعل وثانيهما أن الفاعل لا يتقدم على فعله⁴².

وهكذا تتضح مقولة التأويل وأثرها في تسوية صنعة الإعراب على نطاق محدود في الشرح، وهو نطاق يعالج ما يتعدى القواعد من النصوص ليعيدها إلى أصلها ونظامها، وفي هذا تمحل وتكلف واضحين، لذلك لم يوسع الشارح دائرة التأويل حتى لا يضاعف من عناء المتعلمين في إدراك ظواهر اللغة والوعي بأساليب تأويلها.

5-2 . الخصائص التعليمية في الشرح: لقد التزم المكودي ببعض الاعتبارات التعليمية في شرحه، فذكر الشواهد وراعى الأحكام والقواعد في قالب نحوي مختصر، ترتب عنه مراعاة سمات تطلبها الشرح كالتفسير اللغوي للكلمات الغامضة، وإعراب أبيات النظم وبعض من الشواهد والامثلة بشكل مختصر غير مفصل، ووقف عند توجيه بعض العبارات التي تتحمل ذلك التعدد الإعرابي، وذلك حتى يبادر إلى الشرح فيتجنب التعقيد والتفصيل.

أولا: التفسير اللغوي: لقد عكس الشرح اهتمام المكودي بتفسير الكلمات في ثنايا المسائل المطروحة، لذلك جاءت لغة الشرح سهلة سلسلة، لا غموض فيها ولا تعقيد كما ليس في الشواهد النقلية ما يشعر بالتكلف والصعوبة في فهمها، ومع ذلك فإن أسلوب التحليل ألزم الشارح الوقوف عند بعض الكلمات التي توشك أن تلمح إلى شيء من الغموض.

أشار إلى قول الناظم:⁴³

وإنما تلزمُ فعلَ مضمرٍ متصلٍ أو مفهَم ذاتٍ حرٍ

فقد عرف (الجر) بأنه الفرج.⁴⁴

- وأشار إلى قول الناظم:⁴⁵

لرفع والنصب وجرّ ناصح كأعرف بنا فإننا نلنا المنح.
يقول الشارح: نلنا المنح جمع منحة وهي العطية.⁴⁶

- يقول الناظم:⁴⁷

ومنه منقول كفضل وأسد وذو ارتجال كسعاد وأدد.

يشرح الشارح فيقول: والمرتل ما لم يتقدم له استعمال قبل العلمية كسعاد اسم امرأة وأدد اسم رجل⁴⁸

- يقول الناظم:⁴⁹

كان زيدا عالمً بأنّي كُفء ولكن ابنه ذو ضغن.

يقول الشارح: الكفاء: المثل، والضغن: العقد والعداوة⁵⁰

- يقول الناظم:⁵¹

وراع ذا الترتيب إلا في الذي كلّيت فيها أو هنا غير البذي.

يقول الشارح: والبذي: الفاحش⁵²

وهكذا لا يخفي ما في حرص المكودي من توضيح لدلالة الكلمات، وتأيد أهميتها في الشرح، وهذه من خصائص الأسلوب التعليمي الذي سيق للتوضيح والتيسير على خلاف ما غصّت به كتب النحو المطولة من التعقيدات وصعوبات.

ثانيا: أطراف الإعراب: يعد إعراب النصوص «سمة من سمات الاعمال التعليمية، لما يتضمنه الإعراب من لحظ العلاقات التي تربط بين الكلمات في الجمل، والتعبير عن هذه العلاقات باستعمال المصطلحات النحوية»⁵³.

وشرح المكودي واحد من الشروح التي تمكنت من اضاءة جوانب إعراب المتن على نطاق واسع، بلغة نحوية سهلة لا تكلف فيها ولا تحمل، ولعل ما ورد في شرحه من أبيات معربة يوضح ذلك:

- أعرب المثال الصناعي في باب المعرب والمبني بقول الناظم:
- " كجا أخو أبيك ذا اعتلا"⁵⁴، فأخو مضاف إلى أبيك وأبي مضاف بكاف الضمير وذا مضاف إلى اعتلا؛⁵⁵
- أعرب البيت المنظوم الخاص بجواز حذف العائد من الصلة إلى الموصول بكثرة في قوله:

"والحذف عندهم كثير مُنجلي

في عائد متّصلٍ إن انتصبُ بفعل أو وصف كمن نرجو يهب"⁵⁶

فقال: كمن نرجو نهب، فمن مبتدأ وهو منصوب بمعنى الذي، ونرجو صلتها، ويهب خبر عنه، والضمير العائد من الصلة إلى الموصول محذوف تقديره: من نرجوه.

والحذف مبتدأ وخبره كثير ومنجلي خبر بعد خبر، وعندهم متعلق بالحذف أو بكثير أو ينجلي، وفي عائد متعلق بكثير أو بمنجلي، أو بالحذف فهو من باب التنازع؛⁵⁷

- إعرابه أطرافاً من النظم وعبرة من الشاهد الشعري في باب الإضافة، في قول الناظم:⁵⁸

"لكن بشرط أن يكون ما حذف ماثلاً لما عليه عطف"

ففي هذا البيت، يورد المكودي في شرحه الحكم أولاً، على أنه لا يجوز بقاء المضاف إليه مجروراً إذا حذف المضاف، إلا بشرط أن يكون المحذوف معطوفاً على ما قبله لفظاً ومعنى⁵⁹، ثم يردفه بالإعراب بقوله:

أَكُلَّ امْرَأَةً تَحْسِبِينَ امراً وَنَارَ تَوْقُذٍ بِاللَّيْلِ نَاراً

فنار مضاف إليه كل، وحذف كل وبقي نار مجروراً لأنه المضاف الذي هو كل معطوف على كل المنطوق به المضاف إلى اسرى، وما موصولة واقعة على المضاف، وحذف صلتها وهي اسم يكون، ومماثلاً خبر يكون، ولما متعلق

به، وما موصولة وصلتها قد عطف، وعليه متعلق بعطف، وفي عطف ضمير يعود على ما، والضمير في عليه عائد على المعطوف عليه.⁶⁰

فالإعراب في الشرح لم يأت مفصلاً كما هو في كثير من الشروح، لأن الشارح قصد إلى الاختصار والاقتصار على بعض العبارات، لذلك لم يستوف الإعراب عبارات الشواهد كلها.

ثالثاً: تعدد الأحكام النحوية بتعدد التوجيه النحوي: يعد تعدد الأحكام نتيجة من نتائج التوجيه، وهو مسلك من المسالك المؤثرة في الشرح، والمقصود بالتعدد هنا ذلك التتبع للاحتمالات الإعرابية "الجائزة والمحتملة في الجملة مناط الإعراب"⁶¹.

ولذلك كان المكودي من الشراح الذين اتخذوا من التوجيه مطية للتعليم، حتى يصل في أمره إلى الشرح يؤيده ويقويه، وذلك "بتقليب اللفظ على وجوهه حتى يستقيم مع بقية الالفاظ في النظم، تبعا لسنن العربية"⁶².

ومما نمثل له:

- تناول الشارح مسألة عطف الاسم على المنصوب ب (ما)، فأورد توجيهين مختصرين:⁶³

1. إذا وقع بعد خبر (ما) عاطف مقتضي الإيجاب تعين رفع الاسم المعطوف على أنه خبر لمبتدأ مرفوع.

2. إذا وقع بعد خبر (ما) عاطف غير مقتضي للإيجاب جاز النصب والرفع والمختار النصب.

- تناول المكودي في شرحه مسألة العطف على اسم إن قبل استكمال خبر ما، فذكر وجهين أو توجيهين هما:⁶⁴

1. النصب، وهو جائز، عطفاً على اسم إن المنصوب.

2. الرفع على الموضع، أو على تقدير المرفوع مبتدأ محذوف الخبر لدلالة ما تقدم عليه.

- ذكر المكودي توجيهين لببيت استشهد به في أعمال كأن مخففة في مثل قول الشاعر:⁶⁵

وجوه مشرق النحر كأن ثدياه حُقَّان.

1. أنه إذا خفت كأن لا تهمل، يقدر لها ضمير الشأن، والجملة بعده خبر لها.

2. يثبت في كأن الاسم المنصوب ولكنه قليل.⁶⁶

على هدي هذا المفهوم، يقف المكودي عند معالجة ما يحتمل الوجوه من النصوص، لكنه لم يتوسّع في ايراد الحالات الإعرابية لما اختاره من تراكيب وذلك لأنه أراد الاختصار لا الاتساع والشمول، فمطالب الشرح لا تتطلب - في الغالب- ذلك التعدد والاحتمال.

6-خاتمة: من خلال ما تقدم يظهر أن البحث في مسألة النشاط النحوي

عند المكودي ينتهي بنا إلى مجموعة من النتائج نلخصها في النقاط الآتية:

- نشاط المدرسة المغربية إنما هو نشاط إشعاعي، أسهم في بلورته علماء هذه المدرسة بفضل جهودهم النحوية؛

- بروز الاتجاه التيسيري في الدرس النحوي، وآية ذلك إطباق المغربيين على التأليف في النحو بقدر يسمح لهم بإحكام وإظهار الشروح النحوية للمتعلمين؛

- لا شك أن متطلبات عصر الانفتاح العلمي زمن عبد الرحمان المكودي هي التي حدت بالمؤلفين إلى التدرج في التأليف بخطى سريعة مكنت من الابتعاد عن التفسير الفلسفي لظواهر اللغة ومحاولة بسطها وتقريبها للمتعلمين على اختلاف مستوياتهم؛

- عرفت الشروح في بلاد المغرب حركة خاصة في التحصيل اللغوي نابعة أصلاً من إنمائها بمبادئ فن العربية عند المشارق، ولذلك لا ننفي التأثير والامتداد الواقع بين الاتجاهين: المشرق والمغرب؛

- الشروح النحوية المغربية تجارب تعليمية خالصة تقف على أشكال القصور في الفهم وتعالج كفايات التناول لموضوعات النحو والصرف؛
- من المؤكد أن شرح المكودي على الألفية شرح جد ناضج، استوفى لوازم العلم ومطالب التعليم، وهو شرح مختصر المادة، عظيم الفائدة، واضح المقصد، لا غموض فيه ولا تعقيد؛
- شرح المكودي على الألفية هو شرح مبسط للمادة المنظومة، مدعوم بالشواهد، بعيد عن الخلاف النحوي والوجوه الإعرابية التي لا يستفيد منها المتعلم؛
- أظهر المكودي في شرحه قدرة على العناية بالمادة النحوية من حيث بسط القواعد وإيراد التعريفات، والتقسيمات والتأويلات بقدر دفعه إلى مراعاة خصوصية التعليم في الشرح؛
- تقيد المكودي من جانب آخر بالخصائص التعليمية بالشرح وهي خصائص مطلوبة في عرض المسائل النحوية بسلاسة ورفق دون تكلف أو تصنع، كالإزام الشخص التفسير اللغوي وتوجيه ما تيسر من الشواهد مع الاحتفاء بالأمثلة المصنوعة وما تتحمله بعض الأدلة النقلية من تعددات إعرابية خاصة.

قائمة المصادر والمراجع:

- . المصحف الشريف برواية حفص عن عامر.
- 1- د/ رشيد حليم، أصول النحو العربي عند ابن جني (دراسة لسانية في كتابيه الخصائص والمحتسب)، دار قرطبة للنشر والتوزيع، د ط، (2010).
- 2- د/ أحمد مطر العطية، ابن السراج ومذهبه في النحو (دراسة في كتاب الأصول) دار الصحوة للنشر والتوزيع، ط1، (2009).
- 3- د/ يوسف عبد الرحمن الضبع، ابن هشام وأثره في النحو، دار الحديث للطباعة والنشر (القاهرة)، ط1، (1998).

- 4- د/ محمد حماسة عبد اللطيف، بناء الجملة العربية، دار الشروق (القاهرة)، ط1 (1996).
- 5- د/ محمد المختار ودأباه، تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب دار الكتب العلمية (بيروت - لبنان)، ط2، (2008).
- 6- د/ علي ابو المكارم، تعليم النحو العربي (عرض وتحليل)، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع (القاهرة)، ط1، (2007).
- 7- د/ جلال شمس الدين، التعليل اللغوي عند الكوفيين مع مقارنة بنظيره عند البصريين (دراسة إبستمولوجية)، مؤسسة الثقافة الجامعية، د ط، د ت.
- 8- د/ طه صالح أمين آغا، التوجيه اللغوي للقراءات القرآنية عند القراء في "معاني القرآن"، دار المعرفة، (بيروت - لبنان)، ط1، (2007).
- 9- ابن الناطم، شرح ألفية ابن مالك، تر: عبد الحميد السيد محمد عبد الحميد، دار الجبل (بيروت)، د ط، (1998).
- 10- المكودي (أبو زيد عبد الرحمن بن علي بن صالح)، شرح المكودي على الألفية في عمليتي الصرف والنحو، ضبطه وخرج آياته وشواهد الشعرية: ابراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية (بيروت - لبنان)، ط1 (1996).
- 11- المنصف عاشور، ظاهرة الاسم في التفكير النحوي (بحث في مقولة الاسمية بين التمام والنقصان)، منشورات كلية الآداب (منوبة - تونس) ط2، 2004.
- 12- صالح بلعيد، في أصول النحو، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع د ط، (2005).
- 13- د/ محمد عبدو فلفل، اللغة الشعرية عند النحاة (دراسة للشاهد الشعري والضرورة الشعرية في النحو العربي)، دار جرير للطباعة والنشر والتوزيع (عمان)، ط1، (2007).
- 14- د/ علي أبو المكارم، مدخل إلى تاريخ النحو العربي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع (القاهرة)، د ط، (2007).
- 15- د/ كريم حسين ناصح الخالدي، مناهج التأليف النحوي، دار صفاء للنشر والتوزيع (عمان) ط1، (2007).
- 16- د/ محمود نجيب، المنظومات النحوية وشروحها (حلقة من تاريخ النحو)، دار الفارابي للمعارف، ط1، (2001).
- 17- د/ محمد ابراهيم عبادة، النحو العربي (أصوله وأساسه وقضاياها وكتبه) مع ربطه بالدرس اللغوي الحديث، مكتبة الآداب (القاهرة) ط1، (2009).

- 18- د/ حسن خميس الملح، نظرية التعليل في النحو العربي، دار الشروق للنشر والتوزيع (عمان - الأردن)، ط1، (2000).
- 19- د/ مصطفى بن حمزة، نظرية العامل في النحو العربي (دراسة تأصيلية وتركيبية) مطبعة النجاش (الدار البيضاء)، ط1، (2004).

الهوامش:

- ¹ - د/ محمد ابراهيم عبادة، النحو العربي (أصوله وأساسه وقضاياها وكتبه) مع ربطه بالدرس اللغوي الحديث، مكتبة الآداب (القاهرة)، ط1، 2009، ص: 313.
- ² - د/ علي ابو المكارم، تعليم النحو العربي (عرض وتحليل)، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع (القاهرة)، ط1، 2007، ص: 128.
- ³ - المرجع نفسه، ص: 128.
- ⁴ - د/ يوسف عبد الرحمن الضبع، ابن هشام وأثره في النحو، دار الحديث للطباعة والنشر (القاهرة)، ط1، 1998، ص: 32.
- ⁵ - ينظر: د/ محمد ابراهيم عبادة، النحو العربي (أصوله، وأساسه وقضاياها وكتبه)، ص: 275، 276.
- ⁶ - ينظر: د/ علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي (عرض وتحليل)، ص: 38-41.
- ⁷ - ابن الناطم، شرح ألفية ابن مالك، تر: عبد الحميد السيد محمد عبد الحميد، دار الجيل (بيروت)، د ط، 1998، ص: 19.
- ⁸ - ينظر: المكودي (أبو زيد عبد الرحمن بن علي بن صالح)، شرح المكودي على الألفية في علمي الصرف والنحو، ضبطه وخرج آياته وشواهد الشعرية: ابراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية (بيروت - لبنان)، ط1، 1996، ص: 06.
- ⁹ - ينظر: صالح بلعيد، في أصول النحو، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، د ط، 2005، ص: 164.
- ¹⁰ - د/ محمد المختار ودأباه، تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب، دار الكتب العلمية (بيروت - لبنان)، ط2، 2008، ص: 379.
- ¹¹ - د/ علي ابو المكارم، تعليم النحو العربي (عرض وتحليل)، ص: 126.
- ¹² - ينظر: المرجع السابق، ص: 382.
- ¹³ - ينظر: المكودي، شرح المكودي على الألفية، ص: 06.

- 14 - ينظر: المرجع السابق، ص: 384.
- 15 - المكودي، شرح المكودي على الألفية، ص: 07.
- 16 - المرجع نفسه، ص: 164.
- 17 - د/ محمد عبدو قلقل، اللغة الشعرية عند النحاة (دراسة للشاهد الشعري والضرورة الشعرية في النحو العربي)، دار جرير للطباعة والنشر والتوزيع (عمان)، ط 1، 2007، ص: 32.
- 18 - د/ محمود نجيب، المنظومات النحوية وشروحها (حلقة من تاريخ النحو، دار الفارابي للمعارف، ط 1، 2001، ص: 33.
- 19 - د/ مصطفى بن حمزة، نظرية العامل في النحو العربي (دراسة تأصيلية وتركيبية) مطبعة النجاش (الدار البيضاء)، ط 1، 2004، ص: 34.
- 20 - المكودي، شرح المكودي على الألفية، ص: 102.
- 21 - د/ علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي (عرض وتحليل)، ص: 143.
- 22 - د/ محمد إبراهيم عبادة، النحو العربي (أصوله وأساسه وقضاياها وكتبه)، ص: 266.
- 23 - المكودي، شرح المكودي على الألفية، ص: 131.
- 24 - د/ علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي (عرض وتحليل)، ص: 144.
- 25 - د/ أحمد مطر العطية، ابن السراج ومذهبه في النحو (دراسة في كتاب الأصول)، دار الصحوة للنشر والتوزيع، ط 1، 2009، ص: 199.
- 26 - د/ جلال شمس الدين، التعليل اللغوي عند الكوفيين مع مقارنة بنظيره عند البصريين (دراسة إبستمولوجية)، مؤسسة الثقافة الجامعية، د ط، د ت، ص: 11.
- 27 - د/ حسن خميس الملقح، نظرية التعليل في النحو العربي، دار الشروق للنشر والتوزيع (عمان - الأردن)، ط 1، 2000، ص: 51.
- 28 - د/ كريم حسين ناصح الخالدي، مناهج التأليف النحوي، دار صفاء للنشر والتوزيع (عمان)، ط 1، 2007، ص: 43.
- 29 - د/ علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي (عرض وتحليل)، ص: 147، 148.
- 30 - المكودي، شرح المكودي على الألفية، ص: 47.
- 31 - المرجع نفسه، ص: 57.
- 32 - المرجع نفسه، ص: 73.

- 33 - دار رشيد حليم، أصول النحو العربي عند ابن جني (دراسة لسانية في كتابيه الخصائص والمحتسب)، دار قرطبة للنشر والتوزيع، د ط، 2010، ص: 169.
- 34 - د/ علي أبو المكارم، مدخل إلى تاريخ النحو العربي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع (القاهرة)، د ط، 2007، ص: 159.
- 35 - ظاهرة الاسم في التفكير النحوي (بحث في مقولة الاسمية بين التمام والنقصان) المنصف عاشور، منشورات كلية الآداب (منوية . تونس)، ط2، 2004، ص: 40.
- 36 - المكودي، شرح المكودي على الألفية، ص: 46، 47.
- 37 - د/ علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي (عرض وتحليل)، ص: 156.
- 38 - المرجع السابق، ص: 55.
- 39 - المرجع السابق، ص: 56.
- 40 - التوبة: 06.
- 41 - المكودي، ينظر: شرح المكودي على الألفية، ص: 85.
- 42 - ينظر، د/ محمد حماسة عبد اللطيف، بناء الجملة العربية، دار الشروق (القاهرة) ط1 1996، ص: 216، 217.
- 43 - المكودي، شرح المكودي على الألفية، ص: 85.
- 44 - ينظر: المرجع نفسه، ص: 85.
- 45 - المرجع نفسه، ص: 23.
- 46 - ينظر: المرجع نفسه، ص: 23.
- 47 - المرجع نفسه، ص: 29.
- 48 - ينظر: المرجع نفسه، ص: 29.
- 49 - المرجع نفسه، ص: 56.
- 50 - ينظر: المرجع نفسه، ص: 56.
- 51 - المرجع نفسه، ص: 56.
- 52 - ينظر: المرجع نفسه، ص: 56.
- 53 - د/ علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي (عرض وتحليل)، ص: 231.
- 54 - المكودي، شرح المكودي على الألفية، ص: 16.
- 55 - ينظر: المرجع نفسه، ص: 16.

- 56 المرجع نفسه، ص:39.
- 57 ينظر: المرجع نفسه، ص:39.
- 58 المرجع نفسه، ص:156.
- 59 ينظر: المرجع نفسه، ص:156.
- 60 ينظر: المرجع نفسه، ص:156،157.
- 61 د/ علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي (عرض وتحليل)، ص:235.
- 62 د/ طه صالح أمين آغا، التوجيه اللغوي للقراءات القرآنية عند الفراء في "معاني القرآن" دار المعرفة، (بيروت - لبنان)، ط1، 2007، ص:18.
- 63 ينظر: المكودي، شرح المكودي على الألفية، ص: 58.
- 64 ينظر: المرجع نفسه، ص:69.
- 65 المرجع نفسه، ص:72.
- 66 ينظر: المرجع نفسه، ص:72-73.

نظرية النحو العربي بين سيبويه والنظرية الخليلية

-قراءة في نظرية العامل-

The theory of Arabic grammar between Sibawayh and Khalili theory

- Reading in factor theory -

ط.د. صافي زهرة[‡]

المشرف: رزايقة محمود[§]

تاريخ القبول: 2022.03.02

تاريخ الاستلام: 2020.10.13

ملخص: يحاول البحث برؤية لسانية معاصرة التقريب بين نظرية العامل لدى سيبويه، وبين ثانيا النظرية الخليلية؛ من خلال إعادة القراءة في خصائص النظريتين ومحاولة الكشف عن الالتقاء والتماثل والتشابه بينهما؛ وصولاً إلى هيكلية جديدة من البناء النحوي اللساني تتصهر فيه النظريتان وتمتزجان لتشكلا كتلة معرفية واحدة ومع مايشهده العالم من تطور معرفي؛ شهد ركيزة التراث النحوي-العامل-عدة ثورات ما أبرز حاجته إلى صياغة جديدة تتماشى مع الثورة المعرفية العصرية.

من هنا تدور دراستنا في فلك الإجابة عن استفهام ما الحرج في إعادة صياغة العامل صياغة جديدة تتصف الدراسات السابقة، وتناسب معرفة العصر وتصور النظرية النحوية العربية دون الحاجة إلى استبعاده، ورفع غشاوة المعارضة والجدل حوله؟ وإلى أي مدى تمكنت النظرية الخليلية من مزمنة العامل مع العصر؟

[‡] جامعة أحمد بن يحيى الونشريسي، تيسمسيلت، الجزائر، البريد الالكتروني:

zahrassaf3@gmail.com (مؤلف مرسل)

كلمات مفتاحية: العامل النحوي - النظرية الخليلية - التراث النحوي - التجديد

العالمي

Study summary : With a contemporary linguistic view, the study tries to bridge the gap between Sibawayh's factor theory and the folds of Khalili theory. Through a re-reading of the characteristics of the two theories and an attempt to reveal the convergence, similarity and similarity between them, reaching a new structure of linguistic syntactic structure in which the two theories fuse and blend to form a single cognitive block, and with what the world is witnessing in terms of cognitive development

The pillar of grammatical heritage - the factor - witnessed several revolutions, which highlighted its need for a new formulation in line with the modern knowledge revolution. From here, our study revolves around the orbit of the answer to the question: What is critical in reformulating the factor in a new formulation that does justice to previous studies and fits the knowledge of the age and preserves the Arabic grammatical theory without the need to exclude it, and lift the confusion of opposition and controversy around it? And to what extent Khalili theory was able to synchronize the factor with the era

Key words: The syntactic factor - Khalili theory - Syntactic heritage - Global renewal

تمهيد: كان العقل البشري ولا يزال غير مستوعب لوجود الشيء دون مسبب له، فكلّ حادثة محدث وبذلك استصعبت عقولها العربية قبول أوضاع الأحكام النحوية من رفع ونصب وجزم دون مبرر لها، وكانت هذه الأسئلة نقطة انطلاق لتأسيس مادّتهم النحوية، لينشأ في خضمّ ذلك ما يسمّى بالعامل.

وإنّ وصف الظواهر اللغوية في العربية يقوم غالبا على نظرية النحو العربي الموروثة بركيزتها الأساسية العامل، وإذا كان سيبويه نقطة انطلاق للعامل؛ فإنّ الباحث الحاج عبد الرحمن صالح صاحب الفضل في إعادة الاهتمام به

وتبيان دوره الوظيفي في بناء التراكيب اللغوية، وفهماها من خلال نظريته اللسانية العربية (النظرية الخليلية) التي قام من خلالها محاولة إخراج نظرية العامل في حلة رياضية تتوافق مع ما تقتضيه المعالجة الآلية للسان البشري، وتتقاطع مع ما أحدث من مناهج لسانية معاصرة فالبحث في المعرفة المعاصرة على منهج لساني يمدّ النحو العربي، والعامل تحديداً بآليات علمية وتجريبية تعيد صياغة مادته من الدّاخل، وتحافظ عليه لاضير فيها، "فلا غرابة أن تعدّ قراءة التراث تأسيساً للمستقبل على أصول الماضي بما يسمح ببعث الجديد عبر إحياء المكتسب".¹ (عبد السلام المسدي 1986).

وهذا البحث محاولة إثبات لدور العامل وتكيفه مع مختلف العصور بإضافات تتناسب مع كلّ عصر دون الحاجة إلى التخلّي عنه، "فإنّ مبدأ استلهاً التراث ينتزّل لدى العرب في عصرنا منزلة مولّد التأصيل الفردي الذي بدونه يظلّ الفكر العربي سجين الأخذ محظوراً عليه العطاء".² (عبد السلام المسدي 1986).

ولعلّ من أسباب اختيار هذا الموضوع وحدّه بهذا العنوان تحديداً ما يشهده العامل النحوي من تجاذب، وثورات تجعل منه عائقاً وجب إزالته تارة وأساساً لا يُستغنى عنه تارة أخرى.

وإنّ عرض المقولات المفاهيمية السابقة للنّحاة ورؤيتهم للعامل النحوي ومتابعة تطوّر المفهوم من نحوي لآخر؛ يرتبط ارتباطاً مباشراً بظاهرة الإعراب في اللغة العربية حتّى قيل إنّ الإعراب هو "أثر ظاهر أو مقرّ يجلبه العامل في آخر الكلمة وأنواعه أربعة: رفع ونصب في اسم وفعل نحو (زيدٌ يقوم) وإنّ زيدا لن يقوم وجزّ في اسم نحو (الزيد) وجزم في فعل نحو (لم يقم) ولهذه الأنواع الأربعة علامات أصول وهي الضمّة للرفع والفتحة للنصب والكسرة للجرّ وحذف الحركة للجزم".³ (محمّد محي الدين عبد الحميد، دت).

بهدف الوصول إلى فكرة أنّ التجديد في طريقة طرح، ودراسة العامل يمكن أن ترفع عنه عبء التأخر والصعوبة، ولعلّ النظرية الخليلية أول محاولة في ذلك تلتها محاولة عالم الغرب تشومسكي بمنهجه في دراسة العامل (الربط العائلي).

كلّ هذا سنحاول بحثه عن طريق تدارس عملاقين في الدرس النحوي أحدهما يعدّ أولى خطوات العامل وركزتها والثاني ممّا جاد به العصر والمعرفة العربية الحديثة في مجال النحو تحت عنوان:

نظرية النحو العربي بين سيبويه والنظرية الخليلية

-قراءة في نظرية العامل-

فسيبويه أول باحث في النحو العربي بمختلف نظريّاته والنظرية الخليلية أول مناصرة تجديدية للعامل النحوي، وإعادة اهتمام عربية لسانية حديثة لنظرية العامل.

ولعلّ المحاولات الحديثة في دراسة العامل تعدّ بمثابة محقّز لهذه الدراسة التي ستكون نقطة انطلاق لدراسات أخرى وتكملة لها؛ تبين قيمة ما اجتهد به العالم الجزائري وأهميته، وإحياء لجذور الدراسات الحديثة عربيًا من خلال سيبويه.

ونحن ببحثنا لا ندعو إلى طرح العامل ورفض عملية الإعراب اللصيقة به فعلاقتهم وطيدة إلزامية لا يمكن قيام أحدهما دون الآخر مادام علم النحو قائمًا، ولكنّ مرامنا اتباع التجديد القائم على طريقة التحليل والعرض للعامل الذي قد ييسّر بعض ما استصعبه الأقدمون والمتأخرون أو حتّى حذفه بآليات حديثة لسانية تهدف لتحقيق التفاعل المعرفي بين الأنظمة القديمة والمعاصرة.

بداية قبل الشروع في دراسة العامل النحوي بين سيبويه والنظرية الخليلية يلزمنا التعرّيج على بعض المصطلحات انطلاقًا من تحديد مفهوم العامل النحوي مستخلصين ماجدّ في عامل سيبويه لدى النظرية الخليلية.

1/ مفهوم العامل: ما أوجب كون آخر الكلمة على وجه مخصوص من الإعراب⁴ (السيد الشريف الجرجاني، 2003)، "والعمل أصل في الأفعال وفرع في الأسماء والحروف؛ فما وجد من الأسماء والحروف عاملاً ينبغي أن يسأل عن الموجب لعمله، والعمل من العامل بمنزلة الحكم من العلة وكل حرف اختص بشيء ولم ينزل منزلة الجزء منه فإنه يعمل".⁵ (أبي البقاء أيوب بن موسى الحسيني الكفوي، 1998).

و"انضبطت العربية بهذه النظرية لغة العرب، ولولاها لعجز الخلق عن ضبطها ضبطاً محكماً لغزارة مفرداتها وكثرة تراكيبيها وتتوَّع استعمالاتها؛ نعم لولا هذه النظرية لرأينا نحونا العربي في فوضى واضطراب بل كان مآله إلى زوال وخراب فهي التي تثبت الأصول ونظمت الفروع وأمدت النحاة بقواعدها الكلية".⁶ (رياض ابن حسن الخوام، 2014).

وفي أبسط صورها هي اقتران بين عنصرين يسمّى الأول منهما عاملاً والثاني معمولاً وظيفه الأول طلب تقيّد الثاني-المعمول-بالحكم الإعرابي الذي يناسب موقعه ووظيفة الثاني التّذييل على تنفيذ طلب الأول-العامل-بعلامة إعرابية تصلح أمانة على الحكم الإعرابي فيكون تفسير العلامة الإعرابية اقتضاء العامل لها، وهذا الاقتضاء ناتج عن الاقتران الشكلي المنتظم بين العامل والمعمول.⁷ (حسن خميس الملح، 2002).

فكل عنصر من عناصر عملية الكلام يؤثر فيما بعده ويتأثر بما قبله فالعامل يقتضي أثراً هو العلامة الإعرابية والعلامة الإعرابية تتطلب مؤثراً وهو العامل فالعامل مؤثر والمعمول هو المتأثر، والعلامة الإعرابية تعتبر أثراً ناتجاً عن عمليّتي التأثير والتأثر «إن فكرة العامل الذي يفسر العلامة الإعرابية في المعمول تحولت إلى نظرية علمية انبنى عليها تفسير جمهور النحاة لظاهرة الإعراب في العربية». ⁸ (حسن خميس الملح، 2002).

فنظرية العامل حاضرة في جلّ أبواب النحو العربي وتأخيرها في دراسة جوانب التفسير العلمي في النحو العربي هدفه محاولة الانفلات من أسر هذه النظرية لأخذ الفرصة لشرح جوانب تفسيرية أخرى في النحو العربي.⁹ (حسن خميس الملق، 2002).

فالعامل إذا هو الموجد المنشئ لشيئين اثنين:

- الحالة الإعرابية من رفع أو نصب أو جرّ أو جزم؛

- العلامة الإعرابية التي تقع في آخر الكلمة وتدلّ على حالتها الإعرابية وهذه العلامة حركة أو حرف أو سكون أو حذف.¹⁰ (وليد عاطف الأنصاري، 2014).

2/ أقسام العوامل:

قسّم النحاة العوامل إلى أقسام باعتباريات مختلفة: فبالنظر إلى أثرها في العمل إما قياسية وإما سماعية وبالنظر إلى حقيقتها إما لفظية وإما معنوية: والعامل القياسي: هو ما صحّ أن يقال فيه كل ما كان كذاً فإنّه يعمل كذا كقولنا: غلام زيد لما رأيت أثر الأول في الثاني وعرفت علته، قست عليه ضرب زيد وثوب بكر أما السماعي فهو ما صحّ أن يقال فيه هذا يعمل كذا وهذا يعمل كذا وليس لك أن تتجاوزته كقولنا: إنّ الباء تجرّ ولا تجزم، أما التقسيم الثاني:

2/أ/ العوامل اللفظية هي: الملفوظة في التركيب وهي التي تحدث الحركات الإعرابية في نهاية الكلمة، وتشمل الأفعال المتصرفة كضرب وغير المتصرفة كنعم وبئس والتامة كضرب والناقصة ككان وأخواتها والمشتقات المشبّهات للأفعال "اسم الفاعل واسم المفعول والمصدر واسم التفضيل والصفة المشبّهة "واسم الفعل والأدوات التي تنصب المضارع أو تجزمه وإنّ وأخواتها وحروف الجرّ والمضاف على قول من قال: إنّّه عامل في المضاف إليه والمبتدأ على

قول من قال إنه الرفع للخبر فالمضاف والمبتدأ حينئذ من العوامل اللفظية وأجمع النحاة على أن أقوى العامل هي الأفعال.

2/ب/العوامل المعنوية: فهي كما قال الجرجاني لا حظ للسان فيها فهي معنى يعرف بالقلب أي لا ذكر لها في التركيب مع ظهور أثرها في آخر الكلمة¹¹ (رياض ابن حسن الخوام، 2014).

"وأول ذكر للعوامل نجده على لسان الخليل من ذلك مثلاً كلامه في عمل إنَّ وأنَّ وكأنَّ ولكنَّ وليت ولعلَّ قال سيبويه: زعم الخليل أنها عملت عملين - الرفع والنصب - كما عملت كان الرفع والنصب حين قلت: كان أخاك زيد إلا أنه ليس لك أن تقول: كأنَّ أخوك عبد الله، تريد كأن عبد الله أخوك لأنها لا تُصرف تُصرف الأفعال ولا يضم فيها المرفوع كما يضم في كان، فمن ثمَّ فرَّقوا بينهما كما فرَّقوا بين -ليس وما- فلم يُجروها مجراها ولكن قيل هي بمنزلة الأفعال في ما بعدها وليست بأفعال"¹² (وليد عاطف الأنصاري، 2014).

3/العامل في النحو العربي عند سيبويه: يعدّ مزيجاً بين دقة البناء وقوة التركيب والأصالة والثورة عليه وبين مؤيد رافع لشأنه وثائر هادم لقواعده ولعلَّ أول بداية للعامل كانت مع شيخ النحاة سيبويه مقيماً عليه أبواب كتابه راداً كلَّ علامات الإعراب إليه.

وأول من اصطلح مفهوم العمل واستعمله شيخ سيبويه الخليل، فنشأة العامل في النحو العربي نشأة صوتية حرفية تقوم على "مبدأ التأثير والتفاعل بين الأصوات والحروف وانتهاءً بالمؤثرات الفاعلة في تغيير أواخر الكلمات داخل التراكيب والجمال المختلفة فقد أدرك الخليل وجود تفاعل بين الكلمات حين تتألف مع بعض وجاءت دراسته للحروف على أساس كونها مقدّمة طبيعية لدراسة الكلمات أو لدراسة تأليف الكلام منها، فهو يتتبع الكلمات راصداً استعمالاتها المختلفة ومراقباً ما يطرأ على هذه الكلمات من تغيير حيث أدرك أن

بعض الكلمات يلزم حالة واحدة وتلك هي الكلمات المبنية وبعضها الآخر يتغير بتغير التراكيب لإعرابها عن المعاني المختلفة التي تتعرض لها في التأليف¹³ (حسام البهنساوي، 2004).

فالخليل بن أحمد الفراهيدي يعدّ حامل لواء النّقييد للعربية وبناء نحو يجمع ألفاظها وفق شروط وقوانين معيارية ليتسلّم الريادة بعد ذلك سيبويه متقاسما لها مع ابن جنّي، فسيبويه جعل كتابه وعاءً لما سبقه مستوفياً به عديد مسائل النّحو ومبادئه ما جعل كتابه جذعا للنّحو، وتعدّ نظرية العامل أساسا لكلّ باب من أبوابه تتخلّل أبوابه وفصوله فنجدّه يقول "وإنّما ذكرت لك ثمانية مجار لأفرّق بين ما يدخله ضرب من هذه الأربعة لما يُحدّث فيه العامل وليس شيء منها إلّا وهو يزول عنه وبين ما يُبنى عليه الحرف بناءً لا يزول عنه لغير شيء أحدث ذلك فيه من العوامل التي لكلّ عامل منها ضربٌ من اللفظ في الحرف وذلك الحرف حرف الإعراب"¹⁴ (أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، ج1، 1988)، فالعامل إذاً الحاكم في الإعراب وعلاماته من رفع ونصب وجرّ وسكون ونجده ورّع أبواب كتابه باعتبار العوامل بادئاً بالفعل.

ويعتمد العامل عنده على معرفة الدّالة اللّغوية الكاملة له وفهم التّصوّرات الخاصّة بهذه النّظرية بوصفه أصلاً قام عليه دارسو النّحو، وإنّ سيبويه من خلال نظريته التي جمع فيها النّظامين الإعرابين للأسماء والأفعال قد عمل على إخضاع الأفعال لتصوّراته الخاصّة بالحالة الإعرابية القبليّة للأسماء كي يستطيع أن يفسّر الإعراب بالرفع الذي يظهر على بناء -يفعل- ونخال أنّ تمام ذلك كان من خلال إصرار سيبويه على الاصطلاح لأفعال هذا البناء ب(الأفعال المضارعة لأسماء الفاعلين) وتفسير تلك المضارعة في أنّها كانت في المعنى يقول: وإنّما ضارعت أسماء الفاعلين أنّك تقول إنّ عبد الله ليفعل فيوافق قولك لفاعل حتّى كأنّك قلت: إنّ زيدا لفاعل فيما تريد من المعنى¹⁵.

(غالب فاضل المطلبي، حسن عبد الغاني الأسدي، 1999).

4/ مفهوم العامل في النظرية الخليلية: قبل التطرق لمفهوم العامل لابد لنا من التعريف بالنظرية الخليلية.

4/أ/ النظرية الخليلية: تعدّ قراءة جديدة لما تركه الخليل بن أحمد الفراهيدي وتلميذه سيبويه خاصّة، وذكرنا سيبويه لأنّ أغلب أقوال الخليل العلميّة وجدت في كتابه فقد قام ببحث ما تركه بتوسيع، وتوضيح لما استقاه من دروسه وشروحه، وأولى عبد الرحمن الحاج صالح أهميّة كبيرة لهذه النظرية مبيناً عن قيمتها في تحسين الطّرح اللّساني العربي، "وتُجمع مجموعة من الباحثين وعلى رأسها الأستاذ الحاج صالح من الذين أسسوا لها ودعوا إليها، ولقد عكفت هذه النظرية منذ حوالي أربعين سنة تقريبا تدعو معشر اللّسانيين في العالم العربي إلى قراءة التراث بمنظار علمي بعيدا عن التّعسف في الاستنتاج والاعتباط في التّأويل"¹⁶ (سمير معزوزن، 2019).

فالنظرية الخليلية هي "نظرية لسانية ثانية للنظرية الخليلية العربية الأصيلة الأولى التي أرسى معالمها الخليل بن أحمد الفراهيدي وتلميذه سيبويه وممن شافهوا العرب الفصحاء ابتداء من القرن الخامس الهجري مع عبد القاهر الجرجاني، فقد سميت بهذا الاسم بالتّغليب إلى مؤسسها الأول الخليل بن أحمد الفراهيدي عبقرى زمانه"¹⁷ (سمير معزوزن، 2019)، فهي ممّا أحدثت من نظريات لغويّة لسانية حديثة مستقاة من مفاهيم النحو للعلماء الأوائل (الخليل وسيبويه) وأهمّ أسس هذه النظرية ومعالمها تتجلى في مفهوم الاستقامة وما إليها وما يترتّب عن ذلك من تفريق بين ما يرجع إلى اللفظ، وما يرجع إلى المعنى، والباب والمثال والانفصال والابتداء والأصل والفرع واللفظة والعامل ما يستنتج من النظرية الخليلية أنّها تصف الظواهر التركيبية في اللغة العربية بناءً على فرضية العامل المعنوي واللفظي يحكم العلاقة بين الألفاظ في بنائها في المستوى التركيبي، وتكتفي النظرية الخليلية بوصف الظواهر النحويّة في

اللغة العربية وصفا بنويا دون وصفها الجانب الدلالي والتداولي ما يجعل متعلّم اللغة العربية لا يدرك من نحوها سوى العلاقة البنوية التي تجمع بين الوحدات اللغوية.

4/ب/ العامل في النظرية الخليلية: ليست اللفظة الوحدة الصغرى التي

يتركّب منها مستوى التراكيب لأنّ لهذا المستوى وحدات أخرى من جنس آخر أكثر تجريدا وهنا أيضا ينطلق النّحاة من العمليات الحملية أو الإجرائية: يحملون مثلا أقلّ الكلام ممّا هو أكثر من لفظة باتّخاذ أبسطه وتحويله بالزيادة مع إبقاء النّواة كما فعلوا باللفظة للبحث عن العناصر المتكافئة (من بعض الوجوه) فلاحظوا أنّ الزوائد على اليمين تغيّر اللفظ والمعنى بل تؤثر وتتحكّم في بقية التركيب كالتأثير في أواخر الكلم (الإعراب) فتحصلوا بذلك على مثال تحويلي يتكوّن أيضا من أعمدة وسطور (مثل المصفوفة اللفظية)¹⁸ (عبد الرّحمان الحاج صالح، 2007)، ينطلق نحاة النظرية الخليلية من كلّ مفيد ينطق به البشر فهم ينطلقون في توليد التراكيب الجديدة واشتقاقها بالتحويل والزيادة من أوّل مقطع مفيد دون الحاجة لما قبله أو بعده.

5/ العامل بين سيبويه والنظرية الخليلية: تُبثّ دراستنا في منحيين في

النحو العربي عامّة، ونظرية العامل تحديدا أحدهما مثلثة النظرية الخليلية لصاحبها عبد الرّحمان الحاج صالح، والثاني مثله إمام النّحاة سيبويه، وكلاهما شكّلا نهضة في الفكر العربي النّحوي، فانصبت النظرية الخليلية على استقراء التّراث اللّغوي وتجسيده من جديد تحديدا ماتركه الخليل بن أحمد الفراهيدي وتلميذه سيبويه، وغيرهما ممّن قصدوا تقويم التّراث اللّغوي العربي وإحياءه فهي إتمام ومواصلة لهذه الجهود الأصيلة، ومواكبة لها مع متطلّبات العصر الزّاهن وخاصّة مع علم اللّسانيّات الحديثة ومبادئها، فقد ارتكزت النظرية الخليلية على عديد المفاهيم اللّسانية المحدثّة، وقامت النظرية العامليّة الخليليّة "على مبدأ التّبعيّة والحمل على الأوّل أي حمل الشّيء على الشّيء وبذلك فهي تعكس

العلاقات الاندراجية الموجودة بين الوحدات المعجمية أي بين الألفاظ¹⁹ (شفيفة العلوي، 2007).

فبعد أن كانت "بسيطة صافية إذ كان الغرض منها تفسير العلامات الإعرابية، ولكن النحاة كانوا يتعطفون بها أحيانا نحو التكلف وسوء التقدير وقد جرّهم ذلك إلى التحكّم بالكثير من النصوص الفصيحة إذ كانوا يتأولونها تأويلا بعيدا لكي تنطبق على قواعدهم"²⁰ (وليد عاطف الأنصاري، 2014)؛ أتى سيبويه وجيله فيما بعد محدثين تغييرا جذريا سببه "تأثر النحويين أولا بعلماء الكلام وكان الكثير منهم أصوليين وثانيا بمنطق أرسطو فأعطوا أولا لمفهوم العلة أكثر ممّا تستحقّه من الأهمية -حتّى استعملوها بمعنى الأصل والجرّ مع بقاء معناها كسبب الحكم- ثمّ قامت العلة مقام تكافؤ البنية فصار التحليل والتفسير غير رياضي بل مبنيا كلّه على العلل والأسباب مثل ما صار إليه الفقه"²¹ (عبد الرحمن الحاج صالح، 2012)، كما أنّ التّمعّن في مصطلح العمل نجده "مأخوذا كما هو الحال في مصطلح الحالة الإعرابية من التّراث اللّساني فقد استخدم هذا المفهوم في أكثر من مدرسة لسانية عالمية للحديث عن تأثير بعض العناصر في عناصر أخرى في الجملة، ويُعرف العمل عن طريق هياكل أو صيغ بنوية بحثة في حين يعتمد التعريف التقليدي لهذا المفهوم على أسس غير هذا الأساس دلالية، وربّما صوتية ووجه الاختلاف الثّاني هو عمومية هذا المفهوم ضمن تصوّرنا الحاضر فهو لا يقتصر على الأسماء.

كما كان الأمر سابقا"²² (مرتضى جواد باقر، 2002) "فالنحاة العرب المتقدّمين لا يفترضون شيئا بل ينطلقون من واقع اللفظ وواقع الخطاب في الوقت نفسه فينظرون في الكلام الطّبيعي أي في المخاطبات العادية ما هو أقلّ ما يمكن أن يُنطق به من الكلام المفيد، فيكون ذلك بالنسبة لكلام العرب قطعة صوتية مثل: كتاب أو أي قطعة مماثلة كجواب السّؤال: ما بيدك؟ مثلا وهذه

القطعة هي في الوقت نفسه كلام مفيد وقطعة لفظية لا يمكن أن يوقف على جزء منها مع بقاء الكلام مفيدا وهذا ما يصفونه بأنه: ما ينفصل ويبتدأ ويختبرون هذه القطعة بحملها على قطع أخرى لها منزلتها أي تنفصل وتبتدأ²³ (عبد الرحمن الحاج صالح، 2007) إلا أنهم "لم يخلطوا عند تحليلهم اللغة بين البنية الصورية النحوية للفظ وبين آليات الإفادة والمفاهيم الراجعة إلى المعاني وحدها ورأوا من الضروري أن ينطلقوا في تحليل اللغة من اللفظ وحده دون اللجوء إلى المعنى المقصود والأمر فيما يبدو أن النحاة العرب الأولين قدّموا دراسة اللفظ على دراسة المعنى لأنّ المعنى يفهم من اللفظ وميّز العرب بين اللفظ والمعنى فيقول سيبويه في أول كتابه فمّنه: (أي الكلام. قد زيدا رأيت"²⁴ (فاطمة الزهراء بغداد، 2019)

وإذا كان منطلق اللسانيين الغربيين في تحليل الكلام البشري يعتمد على مبدأ التقطيع والاستبدال بتجزئة المدونة الكلامية إلى قطع واستبدالها بأخرى كما هو الحال عند البنيويين أو قائم على افتراض تركيب كلّ جملة من مكونين إسمي وفعل؛ أولهما يمثل البنية العميقة وثانيها البنية السطحية كما هو حال أتباع التوليدية التحويلية، فإنّ منطلق النظرية الخليلية يختلف عن ذلك إذ ينطلق من واقع الحدث الكلامي أي من الخطاب نفسه ويمكن القول أنّه تطبيق لقول سيبويه "واعلم أنّه لا يكون اسم مظهر على حرف أبدا لأن المظهر يُسكت عنده وليس قبله شيء ولا يُلحق به شيء ولا يوصل إلى ذلك بحرف"²⁵ (أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، ج2، 1317).

فهم يعتمدون مبدأ الانفصال والابتداء فما يركّب مقطعا في السلسلة الكلامية المفيدة لا يسبقها ولا يأتي بعدها شيء من الزوائد ويوقف عليها، ومن ذلك أن نقول القطعة زيد كإجابة عن سؤال: من هذا فالعامل هنا "ما به يتقوم المعنى المقتضي للإعراب فالمفرد المنصرف والجمع المكسر المنصرف بالضمة رفعا والفتحة نصبا والكسرة جرّا"²⁶ (ابن الحاجب، دت) فالانفصال ليس

بعده شيء والابتداء ليس قبله شيء بمعنى أنّ كلّ وحدة لغويّة قابلة للانفصال عمّا قبلها وما بعدها من الوحدات.

ولقد قام الباحث الدكتور عبد الرّحمان الحاج صالح في دراساته التّجديديّة "بإعادة قراءة التّراث اللّغوي العربي الأصيل ومقارنته بما توصّل إليه البحث اللّساني الحديث ومحاولة استثمار ذلك في الدّراسات اللّغويّة العربيّة، فأراد بذلك من خلال دراساته أن يعيد الاعتبار لهذا التّراث اللّغوي الذي هُمّش وهذا لا يعني البتّة أنّه ضد فكرة التّجديد في الدّراسات اللّغويّة العربيّة، حيث وُجّه له في إحدى المحاضرات السؤال الآتي: هل أنتم من المحافظين؟ فأجاب: لست محافظا ولا مجدّدا ولكن أبحث عن المفيد اكتشفنا في القديم شيئا عظيما لم نجده في الحديث، ولو اكتشفناه في الحديث لأخذنا به، وبذلك يكون قد جمع بين الأصالة والمعاصرة واستطاع بذلك بعث الجديد عبر إحياء المكتسب." ²⁷(سمير مغزون، 2019).

ونجده يقرّ بأنّ دراسته للتّراث النّحوي تقويميّة بالدّرجة الأولى فيقول "تعرّضنا في هذه الدّراسة لأوّل مرّة لتقويم النّظرية اللّغويّة التي كانت أساسا لأغلب ما يقوله سيبويه، وشيوخه ولا سيما الخليل وكيفية مواصلة هذه الجهود الأصيلة في الوقت الرّاهن نبداً بوصف المبادئ المنهجية التي بنيت عليها هذه النّظرية، وذلك بالمقارنة بين المبادئ التي تأسّست عليها اللّسانيّات الحديثة وخاصّة البنوية والنّحو التّوليدي التّحويلي وبين هذه النّظرية وبذلك تظهر في نظرنا الفوارق الأساسيّة التي تمتاز بها كلّ نزعة منها بما فيها النّظرية العربيّة القديمة." ²⁸(عبد السّلام السيّد حامد، 2018).

وفي نفس المجال يحدّد أهمّ ما تفتقر فيه اللّسانيّات الحديثة عن التّراث فيقول "أهمّ شيء تفتقر فيه النّظرية العربيّة من اللّسانيّات الحديثة هو منهج تحديد الوحدات فالعلماء الغربيون يسلّطون على الخطاب التّقطيع بدون مقياس

إلا قابلية القطعة أن تقوم مقامها قطع أخرى مع سلامة الخطاب، ثم بعد صياغتها يلجأ التوليديون إلى التحويلات لتدارك نقائص التحليل إلى مكونات أما العلماء العرب فإنهم ينطلقون من هذه التحويلات نفسها لتحديد الوحدات يحملون القطع القابلة للانفراد بعضها على بعض فتظهر المواضع المرتبة تكون مثالا: ويفعلون ذلك بالنسبة لكل مستوى من مستويات اللغة²⁹ (عبد الرحمن الحاج صالح، 2007).

ثم يضيف "ونحن مقتنعون بأن الدراسة المتعمقة لهذه النظرية العربية الأصلية مع النظر في مكتسبات اللسانيات الغربية الخاصة بالعلاج الآلي للغات سيؤدينا إلى تغيير الوسائل الحاسوبية التي هي مستعملة الآن في هذا الميدان وهذا يقتضي أن ننهض بمستوى الصياغة الرياضية، ولن يتم ذلك إلا بالمساهمة الكبيرة الفعالة لعلماء الرياضيات من هؤلاء الذين سبق أن نظروا في مشاكل العلاج الآلي للغات"³⁰ (عبد الرحمن الحاج صالح، 2007)

ففهم التراث بعمق وإعادة بنه في ضوء ما يُستحدث من معرفة واجب على كل باحث ولا نجد في دراسته للعامل في نظريته أي دعوة للتخلي عن العامل ما يثبت لنا أن فرضية التخلي عن استصعاب العامل واستوحاش طريقه ليس الحل الوحيد لمسايرة العصر، وتيسير التراث النحوي "فبفضل المفاهيم المنطقية الرياضية، وهذه المناهج بنى العلماء العرب نظرية لغوية تخص اللغة العربية إلا أنها تشتمل مبادئ لغوية عامة يمكن أن تنطبق على عدد كبير من اللغات ولولا مفهوم توافق البناء أو المجرى ومفهوم المثال الذي لا يوجد مثله تماما في النظريات الأخرى، ولولا فهم العمل عموما في هذا التصرف، وكل ما يرجع إلى قسمة التركيب وغير ذلك من المفاهيم، والمناهج المنطقية الرياضية لما توصلوا إلى مثل هذه النظرية الأصلية ونؤكد مرة أخرى أن هذه نظرية علمية بحتة"³¹ (عبد الرحمن الحاج صالح، 2012).

نتائج البحث: كانت النقاط المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة كالتالي:

-الباحث الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح اهتم كثيرا بالمنطق الرياضي، وكل ما يتصل به من قياس عربي وتصنيف ولعل هذا أهم ماميز نظريته النحوية عن غيرها؛

-المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية هي الاستقامة والانفراد ومفهوما الموضع والعلامة العدمية ومفهوما اللفظة والعامل، والملح الأساسي لهذه النظرية هو المنطق الرياضي الذي من أهم مواضع استثماره استشراف رؤى معاصرة متوازنة للنحو العربي؛

-تدحض هذه النظرية في بعض معطياتها بما فيها من عمق ودقة بعض المقولات الشائعة في دراسة التراث اللغوي العربي، وترد عليها وتبين حقيقتها كما هو الحال بالنسبة للعامل النحوي، فأمام هذا السعي لتجديد النحو وفق نظريات البحث اللساني في الغرب، سعى عبد الرحمن الحاج صالح في النظرية الخليلية إلى إثبات كفاءة نظرية العامل الموروثة مقارنة بنظريات البحث اللساني العربي؛

-بمقارنة هذه النظرية بنظريات اللسانيين العرب المحدثين تثبت جذورها وتبرز مكانتها وأهميتها وهي في الوقت نفسه إثبات للنظرية النحوية في الوقت الذي انكب فيه نقاد التراث النحوي على كشف عيوب النحو العربي نجد الدكتور الحاج صالح، وكثير من الباحثين يجمعون أنه ورغم العيوب التي تتخلل التراث النحوي قابل للإصلاح، وإعادة البث بما تقتضيه مستجدات العصر؛ رغم أن الدرس اللساني العربي لم يقتصر على النحو، وإنما يشمل جميع العلوم التي عرفها القدامى من اللغويين، والنحاة والبلاغيين، وحتى الأصوليين والمفسرين وكذا المتكلمين، فواقع الدرس اللساني العربي لم يخرج عن نقده للتراث النحوي؛

-إنّ مساهمة العصر وتجديد التراث بما تقتضيه متطلبات العصر كما فعل الدكتور الحاج صالح لا يجعل من عامل سيبويه حجة لنقد التراث النحوي.

الهوامش

1- عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، تونس ط2، 02، 1986، ص12.

- المرجع السابق، ص12²

3- محمد محي الدين عبد الحميد، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ج02، دار الفكر بيروت لبنان، ط1، ص39.

4- السيد الشريف الجرجاني، تح: محمد باسل عيون السود، التعريفات، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط02، 2003، ص148.

5- أبي البقاء أيوب بن موسى الحسيني الكوفي، الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط02، 1998، ص616⁵

6- رياض ابن حسن الخوام، نظرية العامل في النحو العربي، مجلّة اللغة العربية على الشبكة العالمية، 2014 جامعة أمّ القرى، ص07⁶

7- حسن خميس الملخ، التفكير العلمي في النحو العربي، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1 2002، ص21.

8- المرجع نفسه، ص212.

9- المرجع نفس ه، ص212.

10- وليد عاطف الأنصاري، نظرية العامل في النحو العربي عرضا ونقدا، دار الكتاب الثقافي الأردن، ط02، 2014، ص47.

11- رياض ابن حسن الخوام، نظرية العامل في النحو العربي، ص36¹¹

12- وليد عاطف الأنصاري، نظرية العامل في النحو العربي عرضا ونقدا، ص45¹²

13- حسام البهنساوي، نظرية النحو الكلي والتراكيب اللغوية العربية، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة مصر، ط01، 2004، ص80¹³

-أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، تح: عبد السلام محمد هارون، الكتاب كتاب سيبويه، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ج1، ط03، 1988، ص13¹⁴

- غالب فاضل المطلبي، حسن عبد الغاني الأسدي، المفهوم التكويني للعامل التحوي عند سيبويه، مجلة المورد، وزارة الثقافة والإعلام، المجلد 27، العدد 03، 1999، العراق، ص07
- 15
- 16-سمير معزوزن، ديداكتيك النظرية الخليلية الحديثة، مجلة الممارسات اللغوية، المجلد 10 العدد 01، مارس 2019، تيزي وزو، الجزائر، ص253 .
- 17-المرجع نفسه، ص252 .
- 18- عبد الرحمان الحاج صالح، النظرية الخليلية الحديثة -مفاهيمها الأساسية-، كراسات المركز، العدد الرابع، 2007، سلسلة يصدرها مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية الجزائر، ص36
- 19- شفيقة العلوي، العامل بين النظرية الخليلية والربط العملي لنوام تشومسكي، مجلة حوليات التراث، العدد 07، مستغانم، الجزائر، 2007، ص11 .
- 20- وليد عاطف الأنصاري، نظرية العامل في النحو العربي عرضا ونقدا، ص153.
- 21- عبد الرحمان الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، دط 2012، ص369 .
- 22- مرتضى جواد باقر، مقدمة في نظرية القواعد التوليدية، دارالشروق، عمان، الأردن، ط01 2002، ص148
- 23-عبد الرحمان الحاج صالح، النظرية الخليلية الحديثة-مفاهيمها الأساسية، ص74 -
- 24- فاطمة الزهراء بغداد، مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة، مجلة جيل، الدراسات الأدبية والفكرية العدد 48، يناير 2019، ص97.
- 25- أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، لكتاب سيبويه، ج2، مصر، ط01، 1317 هـ ص04.
- 26- ابن الحاجب، تح: صالح عبد العظيم الشاعر، الكافية في علم النحو والشافية في علمي التصريف والخط، مكتبة الآداب، القاهرة، مص، دط، دت، ص11.
- 27-سمير معزوزن، ديداكتيك النظرية الخليلية، ص253.
- 28- عبد السلام السيد حامد، النظرية التحوية عند عبد الرحمان الحاج صالح، مجلة الطريق التعليمية والعلوم الاجتماعية، المجلد 05، العدد 10، أكاديمية ريس للنشر، هاتاي، تركيا، أوت 2018، ص149
- 29- الحاج عبد الرحمان صالح، النظرية الخليلية الحديثة -مفاهيمها الأساسية-، ص94.

³⁰ - المرجع نفسه، ص 95.

³¹ - عبد الرحمان الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، 373.

المراجع:

- 1- أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، تح: عبد السلام محمد هارون، الكتاب كتاب سيبويه مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ج 1، ط 03، 1988
- 2- أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، لكتاب سيبويه، ج 2، مصر، ط 01، 1317 هـ
- 3- أبي البقاء أيوب بن موسى الحُسَينِي الكفوي، الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط 02، 1998
- 4- ابن الحاجب، تح: صالح عبد العظيم الشاعر، الكافية في علم النحو والشافية في علمي التصريف والخط، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، دط، دت.
- 5- وليد عاطف الأنصاري، نظرية العامل في النحو العربي عرضا ونقدا، دار الكتاب الثقافي الأردن، ط 02، 2014
- 6- حسن خميس الملقح، التفكير العلمي في النحو العربي، دار الشروق، عمان، الأردن ط 1 2002
- 7- حسام البهنساوي، نظرية النحو الكلي والتراكيب اللغوية العربية، مكتبة الثقافة الدينية القاهرة مصر، ط 01، 2004
- 8- محمد محي الدين عبد الحميد، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ج 02، دار الفكر بيروت، لبنان، دط، دت
- 9- مرتضى جواد باقر مقدمة في نظرية القواعد النوليدية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط 01 2002
- 10- السيد الشريف الجرجاني، تح: محمد باسل عيون السود، التعريفات، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط 02، 2003
- 11- سمير معوزن، ديداكتيك النظرية الخليلية الحديثة، مجلة الممارسات اللغوية، المجلد 10 العدد 01، تيزي وزو، الجزائر، مارس 2019

- 12- عبد الرّحمان الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللّسان، موفم للنّشر، الجزائر، دط
2012
- 13- عبد الرّحمان الحاج صالح، النّظرية الخليلية الحديثة -مفاهيمها الاساسية-، كراسات
المركز، العدد الرابع، سلسلة يصدرها مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللّغة العربيّة
الجزائر، 2007،
- 14- عبد السّلام المسدي، التّفكير اللّساني في الحضارة العربيّة، الدّار العربيّة للكتاب تونس
ط02، 1986
- 15- عبد السّلام السيّد حامد، لنّظرية النّحويّة عند عبد الرّحمان الحاج صالح، مجلة الطّريق
التّعليميّة والعلوم الاجتماعيّة، المجلّد05، العدد10، أكاديميّة ريس للنّشر، هاتاي، تركيا، أوت
2018.
- 16- فاطمة الزّهاء بغداد، مفاهيم النّظرية الخليلية الحديثة، مجلّة جبل، الدّراسات الأدبيّة
والفكريّة العدد48، يناير2019.
- 17- رياض ابن حسن الخوام، نظريّة العامل في النّحو العربي، مجمّع اللّغة العربيّة على
الشّبكة العالميّة، جامعة أمّ القرى، 2014.
- 18- شفيقة العلوي، العامل بين النّظرية الخليلية والرّبط العاملي لنوام تشومسكي، مجلّة
حوليات التّراث، العدد 07، مستغانم، الجزائر، 2007.
- 19- غالب فاضل المطلبي، حسن عبد الغاني الأسدي، المفهوم النّكوبي للعامل النّحوي عند
سيبويه مجلة المورد، وزارة النّقافة والإعلام، المجلّد27، العدد03، العراق، 1999.

التجار العرب الأوائل في الصين للمستشرق تاديوش ليفيتشكي

The first Arab traders in China: Tadeusz Lewicki

أ. زيد طايب[‡]

تاريخ القبول: 2021.12.22

تاريخ الاستلام: 2021.01.27

ملخص: يهدف هذا البحث لإبراز البدايات الأولى للعلاقات العربية الصينية والتأريخ لها، حيث يتفحص الإشارات الأولى التي أوردتها المصادر التاريخية عن هذه العلاقات، ليصل في نتائجه إلى معطيات تاريخية ثابتة حول نوع وحجم المبادلات التجارية بين الصين والبلاد العربية في العصور الوسطى. يعتمد هذا البحث على منهج المقارنة بين معطيات المصادر العربية مع معطيات المصادر الصينية، مستعينا كذلك بمعطيات المصادر الفارسية باعتبار الخليج العربي منطقة عبور فاصلة بين الطرفين أسهمت نخبه في التأريخ لهذه العلاقات، كما يستعين البحث بالدراسة الطبوغرافية للمسلك البحري الذي اعتمده البحارة العرب والصينيون في مبادلاتهم التجارية. **كلمات مفتاحية:** الصين، شبه الجزيرة العربية، المسالك البحرية، العلاقات التجارية الرحالة العرب، حركة الملاحة.

Abstract: This research aims to highlight the early beginnings of the Arab-Chinese relations and their history, where he examines the first references cited by historical sources of these relations, to conclude consistent historical data on the

[‡] جامعة العقيد الحاج لخضر باقة 1، البريد الإلكتروني: zeyd.taibi@univ-khenchela.dz

(المؤلف المرسل) khenchela.dz

volume and size of trade exchange between China and Arab countries in the Middle Ages.

This research relies on the methodology of comparing the data of the Arab sources with the data of the Chinese sources, using also the data of the Persian sources, considering the Persian Gulf a separation zone between the two parties whose scientific elites contributed to writing the history of these relations, the research also uses the topographical study of the maritime route, which was adopted by the Arab and Chinese sailors in their trade exchanges.

Keywords: China, The Arabian Gulf, Naval tracts, Trade relations, The Arabs travelers, Maritime traffic.

المقدمة: بين سواحل شبه الجزيرة العربيّة والصين -خاصّة الجهة الجنوبيّة منها- والمعروفة عند قدماء العرب باسم "الصين" (Yule-cordier, 1866/1, p:2-6) وجدت بالفعل منذ وقت بعيد قبل ظهور الإسلام على أقل تقدير علاقات تجاريّة بحرية، لكن لم يكن البحارة العرب مشرفين على تأمين حركة الملاحة بين شبه جزيرة العرب والصين في هذه الحقبة، وساد هذا الوضع إلى غاية فترة الخلفاء العباسيين الأوائل سواء مع الصينيين أم مع الفرس. نعرف أن حركة ملاحة السفن التجاريّة الصينية نحو شبه الجزيرة العربيّة تعود لمراحل قديمة جداً، فعليا في القرون الأولى من الفترة التاريخيّة (بعد الميلاد)، يصل البحارة الصينيون حتى ضواحي مدينة "كنيكماري cap Comorin" (Reinand, 1845/1, p:22)، وتقدموا بعد ذلك نحو الغرب أكثر، وصل الصينيون حتى السواحل الجنوبيّة لشبه الجزيرة العربيّة والخليج العربي، فمن خلال معطيات المؤلفين العرب كالبلاذري (Goeje, 1866, p:341) والدينوري (Kratchkovsky, 1912, p:123)، نجد أن البحارة الصينيين من جملة القوارب الأجنبية التي تجتاز بوابة "العبالة" في الوقت الذي

فتحت فيه العراق من قبل قوات المسلمين والتي فتحت البصرة سنة 637 أو 638 ميلادي، وأصبحت بوابة العبالة بعد ذلك محطة عبور ويخبرنا كاتب عربي آخر (هو المسعودي) أن هذا العبور للبوابات العربية من طرف السفن التجارية الصينية استمر لبعض الوقت، حيث تردد البحارة الصينيون بين "العبالة" أو المدينة الجديدة للبصرة وسواحل عمان والبحرين (Barbier, 1861/1, p:308).

معطيات المصادر العربية المتعلقة بحركة ملاح السفن الشراعية الصينية في شبه الجزيرة العربية مؤكدة من خلال المسار الصيني المعتمد في هذه الملاح منذ فترة أقدم نسبيا عن المصادر العربية، نرى أن مسار الرحلة المذكور سجل في كثير من المصادر والتي جمعت في "Kia Tan" بين سنة 785 و805م (Hirth, 1911, p:9-14)، وفقا للمسار المذكور ينطلق البحارة الصينيون من "كوانغ تشو Kouang-Tcheou" أو "غوانزو Canton" ويبحرون حتى الخليج العربي.

أما بالنسبة للطرف الثاني الذي حافظ على العلاقات بين شبه الجزيرة العربية والصين ونقصد به الأسطول الفارسي، فقد كانت أهميته أكبر بكثير من الطرف الصيني، بل كان الفرس يستولون حتى على بعض المحطات البحرية في هذا المسار الصيني، ومن خلال المصادر التاريخية الصينية (من القرن 4م حتى بداية القرن 7م) نقتبس منتجات شبه الجزيرة العربية والتي عرفت عندهم باسم منتجات "بوسو Po-sseu" الفارسية، فقد كان الفرس في هذه الفترة المستوردين الأساسيين للمنتجات العربية إلى الصين (Ferrand, 1913, p:3)، لكن بتطور التجارة الصينية مطلع القرن 7م كما يخبرنا "البلاذري" و"الدينوري" تراجعت أهمية الفرس في الربط بين شبه الجزيرة العربية والشرق الأقصى، لكن سرعان ما نجد السفن الفارسية حاضرة في "كوانغ تشو"

مطلع القرن الثامن الميلادي، وكانت تغطي خدمة الربط بين سيريلانكا وسومطرة (Chavannes, 1894, p:116).

من خلال كل المعطيات السابقة يتجلى لنا بوضوح سيطرة الفرس والصينيين على العلاقات التجارية والبحرية بين الجزيرة العربية والصين قبل الإسلام وفي المرحلة الأولى من عصر الخلافة، فالبحارة العرب رغم ترددهم منذ العصور القديمة على مختلف البوابات البحرية لشرق إفريقيا وجنوب آسيا إلا أنهم لم يغامروا مطلقاً نحو الشرق منذ فترة المؤرخ أغاثارشيدس (Agatharchides, v: Pauly-Wissows, 1920/1, p:1423-1428) وعصر المترجم فاكسيان (Fahien v: Beal, 1884, p:3) والتاجر كوسماس اينديكوبلوسستوس (Cosmas Indicopleustes) حتى فترة الخليفة عمر (Reinaud, 1845/1, p:31)، وكانت السواحل الغربية الهندية وجناح "سيلان" ينظر إليها أنها النقطة الأكثر تقدماً نحو الشرق للاختراق بالنسبة للبحارة العرب (Richthofen, 1877/1, p:568).

لكن لاحقاً مع الفتح والتوسع الكبير للخلافة الإسلامية وسيطرتها على الكثير من المناطق التجارية العربية والفارسية، تغيرت الوضعية شيئاً ما، وبدأ البحارة العرب في اجتياز الطريق نحو الصين، واعتمد هؤلاء المبادرون العرب على البحارة الفرس الذين دخلوا في خدمة الخليفة (Richthofen, 1877/1, p:572)، ويمكننا التأكد من ذلك من خلال الأسماء الفارسية للأماكن والمحطات التي يسلكها العرب والتي دونوها في رحلاتهم نحو الصين. "جبريل فران" G. Ferrand يذكر لنا عدة أمثلة مهمة (Ferrand, 1913/1, p:2) وكمثال تحويل الفرس للاسم الصيني للعربية "تاكتشي Ta-che" وأصله الفارسي "تازي Tazi".

في أي مرحلة بدأ العرب المسلمون فعليا بزيارة الموانئ الصينية؟ بحسب دراسات "جبريل فران" فإن جميع الرحلات التي تمت قبل القرن التاسع الميلادي قام بها البحارة الفرس (Ferrand, 1913/1, p:3) وهذا نتيجة - بحسب هذا المستشرق على الأقل- لغياب شواهد تثبت أن البحارة العرب المسلمين أبحروا إلى الصين، نرى أن حكم المستشرق "جبريل فران" على الغياب المطلق للشواهد الدالة على إبحار العرب المسلمين نحو الصين حكم متسرع وقد أثبتت لنا السجلات الصينية وجود بحارة "تاكوشي ومنتجات "بوسو" في مدينة "غوانزو" منذ سنة 758م (Yule-Cordier, 1866/1, p:89) وتواجد كذلك عدد كبير من البحارة العرب في مناطق منابع المياه الصينية في أواسط القرن الثامن الميلادي.

الشاهد الصيني الذي نتحدث عنه ليس معزولا في هذا الإثبات لأننا في الواقع وجدنا كذلك في مصدرين إباضيين قديمين عدة رحلات مهمة، تؤكد معلومات الشاهد الصيني عن الدور الخاص الذي لعبه العرب في التجارة مع الصين خلال القرن الثامن الميلادي، وهذه المعلومات مستقاة من مصدر عربي إباضي ألف مع نهاية القرن الثاني وبداية القرن الثالث الهجري من طرف "أبو سفيان محبوب بن الراحل" وهذا المصدر لم يصل إلينا لكن يمكننا إعادة بناء جزء منه من خلال مقتطفات كثيرة من المصدرين الإباضيين اللذين نحن بصدد الحديث عنهما.

المصادر المقصودة هي: كتاب "طبقات المشايخ" لأبو العباس أحمد بن سعيد الدرجيني، وكتاب "السراج" لأبو العباس أحمد بن سعيد الشماخي (وقد سبق أن أشرنا إلى الكتابين في دراسات سابقة) (Lewicki, 1934/1, p:59)، فالكتاب الأول "طبقات المشايخ" ألف في بلاد المغرب حوالي منتصف القرن السابع الهجري الثالث عشر الميلادي، وتوجد نسخة مخطوطة منه في مكتبة المعهد الشرقي في جامعة لفوف في بولونيا، أما بالنسبة للكتاب الثاني

للشماخي فقد ألف على الأرجح في نفوسة بطرابلس، ولدينا نسخة منه بفضل رعاية الحاج "سليمان بن مسعود النفوسي" وقعه لنا في القاهرة سنة 1301هـ. لكن في هذين المصدرين التاريخيين الجيولوجيين نجد أن الرحالة العرب مهتمين بالطريق نحو الصين قبل القرن التاسع الهجري، استشهدا برواية أبو سفيان، لذا وجب الحديث أولاً عن هذا المؤلف.

"أبو سفيان محبوب بن الرحال العبدي" بحسب كنيته هو من قبيلة "عبد القيس" العربية (الدرجيني، طبقات المشايخ مخطوطة لفوف، ص:7)، وقد صنفه الدرجيني من علماء الإباضية في الطبقة الرابعة التي تعود للنصف الثاني من القرن الثاني الهجري (الدرجيني، ص:7)، واستناداً إلى مصدر عماني عنوانه "سير الأمنية" وكذلك مخطوط إباضي في حالة ممتازة ينتمي إلى مجموعة المخطوطات العربية في مكتبة جامعة لفوف (رقم: 1082 من المصنفات) عاش أبو سفيان خلال حكم الإمام الإباضي في عمان "المحنى بن جعفر (237/227هـ)" وقد وجه إليه رسالة (سير الأمنية، ص: 239-249) لذلك يبدو أن أبو سفيان توفي في النصف الأول من القرن التاسع الميلادي سكن أبو سفيان أولاً في بلاد عمان (الشماخي، السير، ط 1301هـ)، ثم استقر في البصرة موطن أجداده (الشماخي، ص: 111)، ودرس هناك عند العالم الإباضي الكبير "أبو عبدة مسلم بن أبي كريمة التميمي"، مؤلف أبو سفيان هذا الذي تسميه المصادر التي نقلته عنه ببساطة "كتاب أبو سفيان" (Catalogue des livres ibādites de Barrādī, p :7) كان معروفاً وذا قدر في عصره، حتى أن الإمام الرستمي في تاهرت "أفلح بن عبد الوهاب" (النصف الأول من القرن 3هـ / 9م) كان يوصي إباضية المغرب بقراءته (الدرجيني، ص:71)، وأما الرحالة الذين ذكرهم أبو سفيان في مؤلفه فيهمنا منهم تاجرين إباضيين هما "أبو عبدة عبد الله بن قاسم" و "النزار بن ميمون"، ونبدأ بالأول:

أبو عبيدة عبد الله بن قاسم الملقب بالصغير (الشماعي، ص: 118) صنف من طرف الكتاب الإباضيين في الطبقة الثالثة (الدرجيني، ص: 71)، يعني أنه عاش في النصف الأول من القرن الثاني الهجري، وآخر تاريخ عرف عن حياته كان سنة 158هـ / 775م وهي فترة وفاة الخليفة العباسي أبو جعفر (Masqueray, 1878, p:138)، من خلال مصدر عنوانه "كتاب نسب العلماء" ألف بعد هذه المرحلة (سنة 917م) من قبل ابن مراد وجزء من كتاب "سير الأمنية"، أصل أبو عبيدة من بلدة عمانية صغيرة تسمى "بسجة" أو "نسجة" ولم نستطع تحديد موضعها (الدرجيني، ص: 71، الشماخي، ص: 94) ويبقى أنه ينحدر من أصول العرب في الجنوب كما ذكرنا أعلاه في حديثنا عن المسار العربي نحو الشرق، وامضى جزءا من حياته بمكة حيث تزوج بامرأة غنية كما يبدو في وقت وفاة أبو جعفر (مخطوطة لقوف رقم 1082، ص: 672-688)، أبو عبيدة ليس فقط "سائح" من بين الرحالة الإباضيين المعروفين في عصره لكن تاجرا مشهورا كذلك ويعطينا صورة خاصة عن التجارة العربية مع الصين وهذا ما يرويه أبو سفيان لنا عن رحلته إلى الصين (الدرجيني، ص: 71).

« أبو عبيدة عبد الله بن قاسم هو تاجر يرتحل إلى الصين ويعود، ومن بين الصعاب التي مر بها يوما الحقيقة التالية: شركة (مجموعة تجار) تشتري العود (الألوة)، طلب منهم أبو عبيدة أخذها كشريك (في هذه العملية التجارية) فمنحوه إياها ثم ذهبوا إلى صاحب الألوة يشتكون جودته (جودة هذا المنتج) وطالبوه بخفض ثمنه الذي اتفقوا عليه، وظنهم أبو عبيدة صادقين في دعوهم بعد ذلك غادروا صاحب الألوة بعد دفع الثمن إليه، ودفع أبو عبيدة معهم عشرين دينارا، بعد ذلك وجههم (إلى تاجر في مكان آخر) فكان يمتدح نوعية هذه الألوة (عند الزبائن) فقالوا: لم نمتلك شيئا كهذا من قبل، رد أبو عبيدة

قائلاً: الحمد لله كنتم تعيبون الألوة دون خطأ من صاحبها، أعيدها إلي مالي لست بحاجة لمشاركتكم، فاستغل ذلك وأعاد ماله. »

هذه القصة تخبرنا أن المنتج الذي اقتناه التجار العرب في رحلتهم إلى الصين هو خشب الصبر (الألوة)، لكننا لا نعلم ما إذا كان هذا المنتج يشتري من الأسواق الصينية أو من نقطة أخرى على الطريق الرابط بين شبه الجزيرة العربية والصين لكن يمكننا أن نعتمد على ما ذكره الجغرافي العربي القديم "ابن خردادبه" في كتابه "المسالك والممالك" (848/844م) أن خشب الألوة هو منتج من منتجات الصين (Ibn Khordādhbeh, tr : Goeje, p:70)، وبعد ذلك يذكر لنا مؤلف عربي آخر هو اليعقوبي (حوالي 872م) أن مساحات الألوة الصينية هي في منطقة "قطة" (يقصد بها شمال الصين) ومن منطقة "لكين" (Ferrand, 1914/14, p:284).

نفتقد هنا التاريخ الدقيق لرحلة أبو عبيدة إلى الصين لكنها وفقا للمعطيات ستكون في كل الأحوال قبل استقراره بمكة، أي في العقود الأولى من القرن الثاني الهجري وعلى الأرجح قبل سنة 758م/ 140هـ، وعلينا أن نتذكر أنه في هذه السنة بدأ البحارة العرب والفرس في الظهور في "كونغ تشو" أو "سيلان" الميناء الصيني الرئيسي المفتوح للبحارة الأجانب (Pelliot, 1920/1, p:133)، والحقيقة أن البحارة العرب في هذا الوقت كانوا يخافون القمع الذي مارسه عليهم سكان سيلان فكانوا يحاولون تفادي هذا الميناء منذ ذلك الحين.

من خلال مصدر صيني فإنه حتى سنة 792م كان البحارة الأجانب لا يعبرون إلى "سيلان" بل يتوقفون عند بوابة "تونكين" Tonkin وهي الواقعة خارج المجال الصيني، هذا يعني أن "سيلان" في هذا الوقت فكرت في استقطاب الأجانب مرة أخرى (Pelliot, 1920/1, p:133-134)، وفي الواقع كان دور هذا الباب أكثر حضورا في العلاقات العربية مع الصين إلى غاية

منتصف القرن التاسع الميلادي لكن في العلاقات الأولى المتعلقة بهذا الطريق الصيني كان دور هذا الباب أكثر حضوراً خارج الحدود الفعلية الصينية (الباب الصيني الذي يسميه المؤلفون العرب "حنفو" أو "حنقو"، وهو بحسب غالبية الباحثين "كانتون"، واسمه الصيني الكامل هو "كوانغ تشيو فو" أو ولاية "كوانغ تشيو" والاسم العربي هو ملخص لهذا الاسم الصيني، (Pelliot, 1920/1, p:215) لذلك فمن المرجح أن رحلة أبو عبيدة إلى بلاد الصين حدثت قبل سنة 758م يعني قبل غلق "سيلان".

في الفترة التي بدأت فيها "سيلان" باسترجاع دورها القديم، وبدأ البحارة العرب في الإبحار مجدداً إلى الصين، يعني تقريباً في نهاية القرن الثامن ميلادي، بدأت بالفعل رحلة تاجر عربي إباضي آخر نقلها لنا أبو سفيان وعرف هذا التاجر باسم "النزار بن ميمون" ومن خلال مؤلفنا هذا عاصر النزار الربيع بن حبيب ووائل بن أيوب الحضرمي، وهما إمامين إباضيين ينتميان للطبقة الرابعة من العلماء الإباضيين (الدرجيني، ص:77) يعني أن "النزار بن ميمون" عاش في النصف الثاني من القرن الثاني الهجري (بين القرنين الثامن والتاسع الميلاديين)، وكان يقيم كما يبدو في البصرة، ويمكننا أن نرى ذلك في العلاقات الوثيقة مع الإمامين الإباضيين المذكورين الربيع ووائل اللذين (من خلال ابن المداد) يقطنان بالبصرة (سير الأمنية ص:672/675).

بحسب أبو سفيان النزار هو من المفاوضين الأغنياء الذين قاموا برحلة إلى الصين (الدرجيني، ص:77)، ولأسف لا يعطينا هذا المؤلف أي تفاصيل عن هذه الرحلة.

قبل أن ننهي سيكون من المهم تحديد أي الطرق سلكه التجار العرب الذين تحدثنا عنهم، كما في الجزئية الأولى أبو عبيدة الذي ينحدر من عمان، وقد يكون في هذا البلد ميناء الانطلاق نحو الصين، أما نقطة انطلاق الثاني النزار

بن ميمون يبدو أنها مدينة البصرة التي يقطن بها هذا التاجر والتي لها أهمية في الحركة التجارية مع الصين لا يمكن تجاهلها.

نتكلم أولاً عن الطريق الرابط بين البصرة والصين، أي مع الميناء الصيني الرئيسي "كوانغ تشو فو Kouang-Tcheou-Fou" أو "حنفو Hanfu" في النصوص العربية اللاحقة.

طريق عمان يبدو أنه طريق فرعي على جانب الطريق الذي نتحدث عنه هناك مصدران يسمحان لنا بتأسيس الطريق بين البصرة و "سيلان".

الطريق الصيني المشار إليه في "كياتان" الرابط بين سيلان والخليج العربي (805_785م) (Pelliot, 1920/1, p:219-217) الذي له أهمية خاصة حيث تم تجميع المعلومات لنفس الفترة التي تمت فيها رحلة النزار ، ووصف لنا لهذا الطريق أي من البصرة إلى الصين، والذي يستمر في كتاب المسالك والممالك لابن خرداذبة (848_844م) الذي يتفق بتفاصيله مع مسلك "كياتان" ويسهل لنا التحليل (Bibliotheca Geographorum Arabicorum, 1969/7, p:42-49)، من خلال المسالك المذكورة تنطلق السفن الشراعية من "كوانغ تشو" (حنفو) تاركة على يمينها جزيرة "حيان" متجهة مباشرة إلى سواحل "آنام" (فيتنام حالياً) إلا عند ابن خرداذبة (Ibn Khordādhbeh, 1969/7, p:68-69)، فالطريق على طول هذا الساحل ثم يتحول على جانب "بولو كوندور" Pulo Condore (وهي جزيرة فيتنامية) أو "كيين تو نونغ-Kiun t'ou-nong" عند كياتان (Chau Ju-Kua, p:11) ومنه إلى المضيق الذي يفصل الطريق الجنوبي من شبه جزيرة ماليزيا إلى جزيرة سومطرة، وبعد مغادرة هذا المضيق بالقرب من مستودع يسمى "كولو" Ko-lo عند كياتان (Chau Ju-Kua, p:11) التي أسماها ابن خرداذبة "كيلاه" (Ibn Khordādhbeh, p:68) وعلى الأرجح هي "قدح" حالياً ولاية ماليزيا في شبه

جزيرة ماليزيا (Ibn Khordādhbeh, p:68-69)، كانت السفن تبحر على "جزر نيكوبار" الهندية ومنها إلى جزيرة سيريلانكا (Chau Ju-Kua, p:12) ثم بعدها مروراً بالمضيق الذي يفصل بين هذه الجزيرة والهند، حيث أبحرت السفن على طول السواحل الغربية لهذا البلد (Chau Ju-Kua, p:12-13) ثم بحسب ابن خرداذبة الطريق يمر على طول السواحل الفارسية وصولاً إلى مصب النهر، هذا النهر يقودنا حتى مدينة البصرة أو العباله (Ibn Khordādhbeh, p:61-62).

أما بالنسبة لطريق "كياتان" تقع المحطات في الجانب الأخير من هذه الوثيقة بين مصب "ميلان" Milàn أو مهران في النصوص العربية وهو نهر الهند حالياً (Chau Ju-Kua, p:14) و"فطاس" Fu-tas " النقطة الأخيرة للطريق قيد الدراسة وهي أيضاً صعبة التحديد.

بحسب "هيرث Hirth" و"روكخيل Rockhill" المحطة الثانية بعد مصب "ميلان" تبعد مسيرة إبحار 20 يوماً عن هذا المكان، وهي على الأرجح منطقة "تيلولوهو" Ti-lo-lu-ho أو "لوهوي" Lo-ho-i وهي الآن "رأس مستدم" في عمان (Chau Ju-Kua, p:14) المحطة التالية هي "وولة" Wu-la وتبعد عن "تيلولوهو" مسيرة يوم واحد من الإبحار، والتي أصبحت الآن بحسب مؤلفي "تشو جو كوا" مدينة "صحار" في عمان.

نهر "فوليل" Fu-li-la الذي يأتي بعد ذلك هو وفقاً للباحثين السابقين "ميناب" Minab بالقرب من مضيق هرمز، وفي الأخير آخر محطة في هذا الطريق هي "قوطة" وتبعد 1000 لي (لي هو وحدة قياس صينية) عن "فو لي لا" وبالتالي ستكون مطابقة للفسطاط (القاهرة) أو بغداد (Chau Ju-Kua, p:14. N3).

بلاد "مولو" Mo-lo وضعت من قبل مؤلفي "تشو جو كوا" بين "فوليل" و "قوطة" (Chau Ju-Kua, p:14. N2).

هذا التفسير لا يمكننا أن نقبله مبدئياً فهو يختصر الطريق الذي تقدمه "كياتان" حيث أن محطة "وولا" يجب أن تقع غرب "تيلولو هو" أو رأس مستدم بحسب روك خيل وهيرث، في حين مدينة "سحار" نجدها في الواقع في اتجاه الجنوب الشرقي من هذا النتوء الخليجي، كما أن مقاطعة "تيلولو هو" بعيدة بحسب "كياتان" مسيرة 20 يوماً عن مصب نهر السند (Chau Ju-Kua, p:13)، لكن طريق ابن خرداذبه يستغرق فقط 15 يوماً من الإبحار بين هذا المكان ومصب هذا النهر في البحر والمضيق الذي يفصل بين رأس مستدم وبلاد الفرس (Ibn Khordādhbeh, p:62)، وهكذا يجب علينا البحث عن بلاد "تيلولو هو" عدة أيام أبعد إلى الغرب.

يمكننا أن نفكر أنه يجب أن تكون هناك جزيرة "لوان" في مسار ابن خرداذبة مفصولة بمحطتين، مدينة البصرة أو العباله، النطق الصيني القديم لـ "تيلولو هو" d'iei-la-luo-yua وهو يشبه تماماً الاسم العربي لهذه الجزيرة.

يمكن أيضاً أن نفترض أن هذا الاسم الغامض هو مصب شط العرب (مصب دجلة النمر) عند محطة "الحصبات" عند ابن خرداذبة، حيث نقطة الانطلاق نحو الشرق، لكنه مكان بعيد عن البصرة أو العباله على الأقل مسيرة يوم واحد أي حوالي 14 فرسخ (Karlgren Analytic, 1923, p:154).

في الواقع المقطعين الأولين للاسم الصيني "تيلو" Ti-lo ينطق "ديلا" d'iei-la-mقابل بالضبط لدجلة الاسم العربي للنهر، المحطة التالية "وولا" نطقها القديم "أولات" uo-lat تبعد على المحطة السابقة بمسافة نهار، إذا كانت مدينة "العباله" أو "العبالات" تقع على أحد قنوات نهر دجلة تسمى "دجلة العباله" (Kitāb al-Masālik, p:61) فإن نهر "قولي لا" وتسميته السابقة "بيات لحي لات" piuet-lji-lat والذي يأتي لاحقاً هو من دون شك نهر الفرات، أو بالأحرى هو المكان الذي يسبق "العباله" على هذا النهر حيث يفرغ

هذا النهر -نهر الفرات- ويصب في نهر دجلة ليصبا معا في الخليج العربي (Kitāb al-Masālik, p :174).

من هذا المكان قام مؤلف "كياتان" بحساب المسافة بين "قو لي لا" والمدينة الملكية "قوطة" وهي 1000 لي (أي حوالي 500 كلم).
مدينة "قوطة" المسماة قديما "بياك دات" b'i ak-d'at هي من دون شك تطابق بغداد عاصمة الخلافة العباسية، فالمسافة بين هذه المدينة ومصب نهر الفرات الذي يسبق "العبالة" تتوافق تماما مع معطيات "كياتان". فبحسب "كياتان" فإن السفن الصغيرة تصعد في نهر "قو لي لا" وصولا إلى مدينة "مولو" التي تقع على مسافة يومين من مصب هذا النهر (Chau Ju-Kua, p:14)، وقد ضاع منا تحديدا مكان هذه المدينة، وهي في رأينا تقع في المسلك -بين قوسين لا يجب علينا البحث عنها- بين "قو لي لا" و"قوطة".

يصف لنا "ابن خردزابة" طريقا آخر يؤدي إلى الصين، فالتجار المغادرين "للجابية" al-Gabija على الفرات ينزلون مع هذا النهر حتى "العبالة"، حيث يبحرون تبعا إلى عمان، السند، ثم الهند والصين (Kitāb al-Masālik, p:154)، هذا الطريق يعج خاصة بالتجار اليهود، ويبدو أنه نفس الطريق المتبع من قبل العماني "أبو عبيدة"، رغم أن هذا الأخير كان يمكن أن يتبع مسلكا آخر، كالذي وصفه تاجر عربي يسمى (سليمان) يأتي سنة 851م (Reinaud, p:14-15)، من خلال هذه العلاقة الأخيرة فإن التجار بعد مغادرتهم البوابة الرئيسية لعمان وعلى الأرجح هي "مسقط"، يبحرون مباشرة عبر "كولام مالا" Kulam Malaj (بحسب خريطتنا تقع على الطرف الجنوبي الغربي للهند) ثم يلتحقون بطريق البصرة الذي أعطينا وصفه أعلاه (Reinaud, p:14-15).

يمكن أن نجد تفاصيل أدق عن أبو سفيان محبوب بن الراحل في كتاب (بالأحرى النسخ المستخرجة لكتب الدرجيني والشماخي) الذي اعتمدت أساسا

عليه لكتابة هذا المقال، في المواد الببليوغرافية للإباضية الوهابية الخاصة بالبروفيسور سيموغروفيتشكي، التي نعتزم نشرها قريبا. في الأخير أشير إلى أنه حين وضعت هذا المقال للطبع كان لدي الفرصة للاطلاع على العمل الرائع " الأطلس التاريخي والتجاري للصين " لألبرت هرمان وأنه من الجيد أنني وجدت السيد "هرمان" قد وضع ملاحظات مشابهة لملاحظاتي، خاصة تلك المتعلقة بتعريف كل من "فو لي لا" و"قوطة" (Herrmann, 1935 p:38/96).

قائمة المراجع:

- 1- Tadeusz Lewicki, *Les Premières commerçants arabs en Chine*, Rocznik Orientalistyczny, 11/1935.
- 2- *une chronique Ibādite, Kitāb as-Sijar d'Abū l-Abbās Ahmad aš-Sammāhi*, Revue des Études Islamiques, 1/1934.
- 3- Adolphe de Calassanti Motyliński, *Bibliographie du Mزاب*, Bulletin de Correspondance Africaine, 3/1882.
- 4- Albert Herrmann, *Historical and Commercial Atlas oh China*, Cambridge, Mass, Harvard University Press 1935.
- 5- Aurel Stein, *Archaeological reconnaissances in Southern Persia*, The Geographical Journal, 83/ 2 (Feb., 1934).
- 6- Barbier de Meynard, *Les Prairies d'or*, T6, Imprimerie impériale, Paris, 1877.
- 7- Dargīnī, *Tabaqāt*, manuscrit de Lwów.
- 8- Edouard Chavannes, *Mémoire composé à l'époque de la Grande Dynastie T'ang sur les Religieux Éminents qui allèrent chercher la Loi dans les Pays d'Occident*, Journal of the Royal Asiatic Society, Paris, 1894.
- 9- Émile Masqueray, *Chronique d'Abou Zakaria*, Imprimerie de l'association ouvrière Fontana, Alger, 1878.

10- Friedrich Hirth, *Chau Ju-kua : His Work on the Chinese and Arab Trade in the Twelfth and Thirteenth Centuries, entitled : Chu-fan-chi*, St. Petersburg 1911.

11- Ferdinand von Richthofen, *China Ergebnisse eigener Reisen und darauf gegründeter Studien*, 5 vols, Berlin 1877.

12- Ignaty Yulianovich Krachkovsky, *Abū Hanīfa adīnawerī Kitāb al-Ahbār at-Tiwāl*, Leide, 1912.

13- Gabriel Ferrand, *Relations de voyages et textes géographiques Arabes, Persans et Turks, relatifs à l'Extrême Orient*, Paris 1913_14/1

14- Joseph Toussaint Reinaud, *Relation des voyages faits par les Arabes et les Persans dans l'Inde et à la Chine le IXe siècle de l'ère chrétienne*, Imprimerie royale, Paris 1845.

15- Jacob Hamburger, *Real-Encyclopädie*, VI, Commission bei Koehler, 1896.

16- Jacut's, *Geographisches Wörterbuch aus den Handschriften zu Berlin*, Leipzig, 3/1934.

17- Henry Yule, *Cathay and the Way Thither. Being a Collection of Medieval Notices of China*, Printed for the Hakluyt Society, London 1866. 2 vol.

18- karlgren Bernhard, *Analytic dictionary of Chinese and Sino-Japanese*, Paris 1923.

19- Michael Jan de Goeje, *Libre expugnationis regionum, auctore al-Beládsori*, Leide, 1866.

20- *Kitāb al-Masālik wa'l-Mamālik auctore... Ibn Khordādhbeh*, Lugduni Batavorum 1889.

21- Pauly-Wissows, *Real Encyclopädie der classischen Altertumswissenschaft*, Zweite Reihe, Stuttgart 1/1920.

22- Paul Pelliot, *Deux itinéraires de Chine en Inde à la fin du VIII^e siècle*, Bulletin de l'École française d'Extrême-Orient, 4/1904.

23- Šammāhī, *Kitāb as-Sijar* (éd, du Caire 1301 H).

24- Samuel Beal, *Si-Yu-ki, Buddhist Records of Western World*, London, L XXIV.

أفكار توليدية انفرد بها الفاسي الفهري في تحليل بناء الجمل والكلمات العربية

Generative Ideas Innovated by Fassi Fehri in Analyzing the Structure of Arabic Clauses and Words

أ.د. ناصر بن فرحان الحريص[‡]

تاريخ القبول: 2021.09.22

تاريخ الاستلام: 2021.04.04

ملخص: يلقي البحث الحالي الضوء على إسهامات اللساني المغربي المعروف عبد القادر الفاسي الفهري، أحد أعلام اللغة العربية المعاصرين، الذي أسهم بإنتاجه الفكري والعلمي في جعل اللغة العربية حاضرة في البحث اللساني العالمي، وفي أشهر نظرياته، وهي نظرية النحو التوليدي لنعوم تشومسكي. ويعدُّ كتابه الشهير الذي كتبه باللغة الإنكليزية: "نظرات في بناء الجمل والكلمات العربية"، قنطرة هذا الحضور؛ ومرجعاً أساساً في الأدبيات اللسانية العالمية التي درست اللغة العربية ونظامها النحوي من منظور توليدي. ينضاف إلى ذلك، أن هذا الكتاب كان الأساس الفعلي الذي رسخ به الفاسي الفهري مشروعه اللساني المتطلع منذ ظهوره إلى توطين المعرفة اللسانية في الوطن العربي، وتطوير المصطلح، والدعوة إلى تجديد النحو العربي عبر الانفتاح على المقاربات اللسانية الحديثة، وفي مقدمتها مقاربة النحو التوليدي.

[‡] أستاذ اللسانيات والنحو التوليدي بقسم اللغة العربية وآدابها في كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، جامعة القصيم، البريد الإلكتروني: nasser-alhorais@qu.edu.sa (مؤلف مرسل)

الكلمات المفتاحية: عبد القادر الفاسي الفهري؛ النحو التوليدي؛ النظرية الأدنوية؛ الزمن، المطابقة.

Abstract: The current paper sheds light on the distributions articulated by a Moroccan linguist, Abdelkader Fassi Fehri. He is one of the most prominent scholars of the Arabic language in the contemporary era, whose intellectual and scientific works contributed to making the Arabic language present in global linguistic research, especially in its most famous theories, namely the theory of Generative Grammar by Noam Chomsky. To this end, the paper is devoted to the study and analysis of his most famous contributions, written in English, namely his book: "Issues in the Structure of Arabic Clauses and Words". In this book, Fassi Fehri has established his linguistic project that aimed at localizing linguistic knowledge in the Arab world, adapting the terminology, and calling for the renewal of Arabic Syntax expressed openness to modern linguistic approaches, especially Generative Grammar approach.

1. مقدمة: ربما يجهل الكثير من المختصين باللغة العربية الحضور الكبير للعالم والمفكر اللساني عبد القادر الفاسي الفهري في الدرس اللساني العالمي من خلال ما كتب عن اللغة العربية من أبحاث باللغتين الإنكليزية والفرنسية. أبحاث لم تساعد فحسب على إثراء النظرية اللسانية من خلال درس النظام اللغوي العربي درساً رصيناً، بل قادت إلى حضور اللغة العربية عالمياً وساعدت، في الوقت نفسه، على استنبات بذور الدرس اللساني التوليدي في العالم العربي.

ولعل في مقدمة تلك الأعمال كتابه الشهير الذي كتبه باللغة الإنكليزية *Issues in the Structure of Arabic Clauses and Words* عام 1993م: "نظرات في بناء الجمل والكلمات العربية"، الذي يعد مرجعاً أولياً في كل البحوث التي كتبت عن النظام النحوي والصرفي للغة العربية في إطار

نظريات النحو التوليدي، أو تلك التي حاولت أن تدلل على تحليل نحوي معين يدعمه التركيب النحوي والبناء الصرفي للغة العربية.

يهدف هذا البحث إلى تقديم دراسة للأفكار التوليدية التي انفرد بها الفاسي الفهري عبر مناقشة وتحليل أبرز ما تناوله كتابه من قضايا حول النظام النحوي للغة العربية من منظور اللسانيات التوليدية. كما يهدف كذلك إلى محاولة متابعة ما استجد من معالجة لتلك القضايا في أبحاث الفاسي الفهري اللاحقة التي ظهرت بعد هذا الكتاب. وهي أبحاث طورت بعضًا من تلك المعالجات بناء على ما استجد من نظريات نحوية توليدية في أعمال نعوم تشومسكي وأنصار النحو التوليدي.

ينقسم هذا البحث إلى أجزاء ثلاثة رئيسة. في الجزء الأول يقدم عرضًا عامًا لمحتويات فصول الكتاب وأبرز القضايا التي عالجها في التركيب البنائي لكلمات اللغة العربية وجملها. ويحاول في الجزء الثاني أن يناقش أبرز الرؤى والأفكار التي جاء بها مؤلف الكتاب، وأصبح لها صدق في الدرس التوليدي سواء فيما يخص العربية ونظامها النحوي، أو النظرية التوليدية بشكل عام. أما الجزء الأخير فهو تبيان لمكانة الكتاب ودوره في الدرس اللساني من خلال عرض لأبرز المراجعات التي كتبت حوله.

2. وصف محتوى الكتاب: يقع الكتاب في 336 صفحة موزعة على مقدمة

وخمسة فصول وخاتمة، وكان صدوره عام 1993م عن دار النشر المعروفة (Kluwer Academic Pub) ضمن سلسلة إصدارتها التي عنوانتها بـ "دراسات حول اللغة الطبيعية والنظرية اللغوية". يمكن تلخيص أهداف الكتاب في هدفين أساسيين: الأول هو تقديم وصف تحليلي لبناء الكلمات والجمل في اللغة العربية المعاصرة في ضوء النظرية التوليدية لعالم اللسانيات نعوم تشومسكي وبالتحديد في آخر نظرياته التوليدية آنذاك وهي نظرية المبادئ والوسائط (Principles and Parameters) والتي بلورها تشومسكي في

نظريتين شهيرتين هما: نظرية العمل والربط الإحالي (Government and Binding Theory) الممتدة ما بين 1981 و 1985م، ونظرية الحواجز أو العوائق (Barriers) التي رأت النور سنة 1981م. أما الهدف الثاني للكتاب فهو المناداة إلى تبني نظرية التنوع النمطي (Theory of Typological Variation) (المنبثقة أصلاً من مدرسة اللسانيات النمطية Typological Linguistics) التي أسسها كرينبرك (Greenberg) (1966)). والفاسي الفهري، في هذا الصدد، يقدم قراءة جديدة وخاصة في الكيفية التي تفسر وتتفد من خلالها مظاهر الاختلاف بين أنحاء اللغات الإنسانية.

تناول الفصل الأول من الكتاب بالدرس والتحليل نظرية المبادئ والوسائط التي جعلها الإطار المنهجي لتحليلاته حول بنية الكلمات وتركيب الجمل في اللغة العربية، والمنطلق الأساس لنقاشاته ومقارنته اللغة العربية باللغات الأخرى، ولا سيما الفرنسية والنهغارية والإنكليزية. ونظرية المبادئ والوسائط إحدى النظريات التي نحتها اللسانيات الوصفية العامة، وتبحث في فرز المبادئ الكلية عن الوسائط. تمثل الأولى الضوابط والخصائص التي تشترك فيها اللغات، والتي ومن المفترض أن تكون الملكة اللغوية التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات. وتمثل الثانية (أي الوسائط) المتغيرات التي تثبت عند اكتساب الطفل اللغة من محيطه اللغوي.

وقد قدم الفصل وصفاً تفصيلياً للنظرية ولا سيما نظرية العمل والربط الإحالي، وهو وصف يجعل من القارئ الذي لا يملك خلفية كافية عن هذه النظرية يخرج بفهم مرضٍ عنها، فكثير من المصطلحات التوليدية عرفت تعريفاً وافياً، والبعض منها قورن بغيره؛ لتعميق بيان الفروق الدقيقة بينه وبين غيره من المصطلحات الأخرى (على سبيل المثال: الموضوعات (arguments)، الدور المحوري (theta role) ص 6). كما تناول بالنقاش بعض القضايا التوليدية الجدلية من مثل هل الأسماء كالأفعال في إسناد الدور المحوري؟ وتلك قضية

أثارها كل من تشومسكي (Chomsky) (1986) وإيموندز (Emonds) (1985) (ينظر ص 7). كما ناقش المؤلف عددا من المصطلحات والأفكار الجديدة التي اقترحها؛ ليمهد من خلالها دراسته حول بناء الجملة في اللغة العربية في الفصول التالية من نحو المعايير الوظيفية متعددة القيم (Multi Valued Functional Parametrization) وآليات إسناد الإعراب (Case assigning mechanisms) (ينظر ص 2-8). ومن أهم ما يميز هذا الفصل هو النقاش الدقيق لأسس النظرية ومبادئها، بالإضافة إلى تناول ما دار حولها في أدبيات النحو التوليدي، وربط ذلك كله بموضوع الدراسة، وكيفية الاستفادة منه في تقديم تحليل رصين لبناء الكلمات العربية وتركيب جملها في بقية فصول الكتاب.

في **الفصل الثاني** تناول الكتاب بشيء من التفصيل إشكالية الرتبة والبنية الأساسية للجملة وعلاقتها التداخلية مع ظاهرتي المطابقة والإعراب. وفي هذا الفصل ناقش الفاسي الفهري بالتفصيل نظام الرتبة في العربية، واقترح أن هذا النظام بشكل أساسي من نمط (فعل فاعل مفعول) على الرغم من أن العربية مرنة في نظام رتبته وتسمح بإمكانية رتبة (فاعل فعل مفعول). وقد طرح الفاسي الفهري في هذا الفصل نظريته في طريقة اشتقاق وبناء الرتبة الأساسية للعربية (فعل فاعل مفعول) من خلال افتراض أن الفاعل يكتسب حالة الإعراب الرفع في موقعه الأصلي عن طريق الفعل الذي يحرك إجبارياً من موقعه الأصلي في المركب الفعلي إلى رأس الصرفة (Inflection). في المقابل يشتق نظام رتبة (فاعل فعل مفعول) من خلال صعود الفاعل إلى موقع المخصص في الصرفة. وقد ذكر الفصل عدداً من الأدلة على أن نظام الرتبة الأساسي للغة العربية هو الأول، وبذلك يرد على من أنكروا وجود لغات من هذا النمط كما نجد عند تشومسكي (Chomsky) (1981) كما سيوضحه البحث عند حديثه عن أبرز الأفكار النحوية التي أثارها الكتاب. وقد فصل الفصل بعد ذلك

في معالجة نظام الرتبة في العربية بناء على عدد من الخصائص التوزيعية والإحالية للفاعل والمفعول فيما يخص ظاهرتي المطابقة والإعراب من خلال تحليل عدد من الجمل التي دلت بها الفاسي الفهري على مرونة نظام الرتبة في العربية التي تسمح جملها بخلق رتب (أ) (فعل فاعل مفعول)، و (ب) (فاعل فعل مفعول)، وكذلك أيضاً رتبة (ج) (مفعول فعل فاعل)، عندما ينتقل الفاعل أو المفعول إلى موضع خارج الجملة، في موقع البؤرة (foucs) أو الموضع (topic). يتحكم في رتبة (أ) و (ب) مقياس المطابقة (AGR Criterion) الذي استحدثه الفاسي الفهري؛ ليقدم من خلاله تفسيراً للمطابقة الكاملة بين الفعل والفاعل في سمات الجنس والعدد والشخص في رتبة (فاعل فعل مفعول) عندما يكون مقياس المطابقة غنياً (rich AGR) والمطابقة الجزئية بينهما في سمة الجنس فقط في الرتبة الأساسية للعربية (فعل فاعل مفعول) عندما يكون مقياس المطابقة فقيراً (poor AGR).

وقد ناقش الفصل في آخره عدداً من القضايا التي تخص الإعراب والزمن في العربية، وهي قضايا لم تطرق من قبل في الدرس اللساني التوليدي فيما يخص اللغة العربية، بله اللغات السامية.

تناول الفصل الثالث الضمائر وما يتصل بها من عمليات الإدماج وتخصيص السمات، وفيه دافع الفاسي الفهري عن نظرية الإدماج للغات ذات الفراغ الفاعلي (أي، التي يكون فيها الفاعل ضميراً خفياً أو مستترًا على النحو الذي نجده في العربية، والإيطالية والإيرلندية). ويمكن تلخيص نظرية الفاسي الفهري حول ما يسمى بضمائر الرفع في النحو العربي والتي تلتصق بالفعل عندما تكون الصرفة غنية بما يلي:

تكون هذه الضمائر مجرد علامات مطابقة عندما يذكر الفاعل الظاهر معها نحو، "قاموا الرجال"، بينما في ظل غياب الفاعل الظاهر، تؤدي هذه الضمائر وظيفة الفاعل (أي هي الفاعل حقيقة)، ويكون موقعها في موقع المخصص

للمركب الفعلي، وتدمج في الفعل مباشرة. في المقابل نجد ضمائر النصب التي تؤدي وظيفة المفعول به عندما تدمج في الفعل؛ يتمتع ظهور المفعول به الظاهر معها، فلا يمكن أن يقال مثلاً في العربية "رأيتُه خالداً".

خُصِّصَ الفصل الرابع لدراسة جوانب مختلفة وهامة من نحو اللغة العربية كالزمن tense والصيغة² (mood) والجهة³ (aspect). وقد ناقش الفصل باستفاضة الإحالة الزمنية في الفعل، وخُصَّصَ إلى أن الفعل المصَرَّف في العربية inflected verb يحتوي على معلومات الإحالة الزمنية (temporal information) ويحتوي كذلك على الصيغة، والجهة. وفي هذا الصدد، نوقشت طبيعة الزمن التركيبيّة، ما هي؟ وهل الزمن عامل operator تركيبّي خالص وبالتالي يأخذ طبيعة العوامل التركيبيّة، أم هو عبارة محيلة أو عائدية تسلك سلوك الضمائر والعوائد؟

وقد ناقش الفصل عدداً آخر من القضايا التي تتعلق بالزمن في الجملة العربية من مثل احتواء العربية على مركبين زمنيّين (two IPs) عندما تحتوي الجملة على فعل مساعد ورئيس نحو، "محمد كان يكتب الرسالة"، وكلا الفعلين كاملي التصريف (أي كلاهما يحتوي على خاصية الزمن والمطابقة والجهة والصيغة). والفاسي الفهري في هذا الرأي يتبنّى مع شيء من التعديل والإضافة النموذج الشهير للغوي (Reichenbach) (1947)، والذي اقترح فيه فلسفته حول تركيب الزمن في الجملة في اللغة الإنكليزية، ثم طبق مع شيء من التعديل على عدد اللغات الأخرى، ويات يعرف في الدرس اللساني بـ (a neo-Reichenbachian model of tenses)⁴.

وتحدث الفصل بعمق عن الخصائص الداخليّة والخارجيّة للوصف المشتق في العربية من حيث مشابهته في خصائصه الداخليّة للفعل الكامل التصريف في نصبه مفعولاً به، وكذلك في مشابهته في خصائصه الخارجيّة للصفة في كونه يحتاج لخاصية الإعراب. وللإجابة عن إشكالية كون الكلمة عاملة

ومعمولة في الوقت نفسه، افترض الفاسي الفهري أن الوصف المشتق في البناء الاشتقاقي للجملة يقع تحت المركب الفعلي في (رأس الفعل) وهذا يخوله بنصب المفعول به، بعد ذلك ينتقل إلى رأس المركب الوصفي ويتصف بخصائص الصفة في حاجتها للإعراب (ينظر ص 188). وقد ناقش الفصل حالات أخرى للوصف المشتق يكون فيها صفة فحسب، ولا يأخذ فيها شكل الفعل في العمل (ينظر ص 189).

ومن أهم القضايا التي ناقشها الفصل وأصبح لها تأثير في الدرس التوليدي تركيب الجملة الاسمية في العربية التي تحتوي في دلالتها على الزمن الحاضر على "مسند ومسند إليه" من غير فعل ظاهر في البنية السطحية، نحو "أحمدُ معلمٌ". وهذا النوع من التركيب تحتوي عليه عدد من اللغات الإنسانية، وقد دار نقاش حوله في أدبيات النحو التوليدي بين قائل بوجود فعل محذوف (deleted) كما نجد عن باكير (Bakir) (1980)، وقائل بوجود فعل (رابطة) فارغ موجود فقط في بنية الجملة العميقة كما يرى الفاسي الفهري رداً على رأي باكير السابق، ذاكراً في هذا الصدد عدداً من الأدلة على صحة رأيه. وافترض وجود رابطة فارغة يوحد بين الجمل الفعلية والاسمية؛ أي يجعلهما ترجعان إلى بنية عميقة واحدة، ويوحد بذلك بين اللغة العربية، بله بين اللغات السامية، وبين اللغات التي يظهر فيها الفعل الرابطة في الزمن الحاضر من خلال افتراض أن الفعل مكون أساسي من مكونات الجملة، سواء ذكر هذا الفعل أم لم يذكر؛ مما يلزم منه عدم وجود ما يسمى بالجملة الاسمية في اللغات الإنسانية (ينظر ص 87، ص 156).

ومن أهم المباحث النحوية التي ناقشها الفصل باستفاضة لم يسبق إليها مبحث نظام النفي في اللغة العربية الذي يعد من أغنى أنظمة النفي وأكثرها تعقيداً بين اللغات الإنسانية الحية. وقد جاء نقاش هذا النظام مثرياً لكثير من القضايا النحوية المقارنة، وأثار فيه الفاسي الفهري كثيراً من القضايا التي تهم

مشكل النحو الكلي (Universal Grammar) من مثل نظرية تقسيم الصرفة (split-Infl) حينما اقترح أن أدوات النفي في العربية ليست أدوات نفي فحسب بل هي في الوقت نفسه تؤدي وظائف الإحالة الزمنية والمطابقة والجهة والصيغة والإعراب. فأدوات النفي "لا، لم، ولن، ولما"، هي من وجهة نظره أدوات صيغية (modal particles) في المقابل نجد "ليس" تشبه الفعل المساعد في دلالتها على المطابقة وانتقائها لزمان معين (الزمان الحاضر)، بينما نجد "ما" تختلف عن النوعين الأوليين في كونها أداة نفي محايدة؛ لكونها تنفي كلتا الجملتين الاسمية والفعلية، وتنفي الفعل الماضي والمضارع، ولا دور لها في الإعراب ولا في المطابقة؛ مما يدل على أنها مجرد أداة نفي ليس غير (ينظر ص 165).

وقد أضاف الفاسي الفهري (2005) في ضوء البرنامج الأدنوي قراءات جديدة لأسلوب النفي في العربية من خلال عقد مقارنة بين أداتي النفي "ما" و "لا" ؛ لتوضيح خصائص كلٍ منهما وبيان موقعهما في بناء الجملة وعلاقة ذلك بنظرية الرحائل phases التي جاء بها تشومسكي Chomsky (2005)⁵. وقد جاءت هذه المقارنة ضمن عدد من المقارنات الثرية بين ثنائيات متعددة في نحو العربية ألقت الدراسة الضوء عليها (ينظر في هذا الخصوص الفاسي الفهري 2010، الفصل 6).

وقد ختم الفصل بنقاشات عميقة توضح التلاقي والتداخل بين أدوات الصيغة، وأدوات النفي وأدوات الإحالة الزمنية في تركيب ودلالة الجملة العربية. ومما يجدر ذكره والإشادة به أن هذا التقسيم الدقيق لأدوات النفي في العربية وعلاقتها بالظواهر الأخرى لم يسبق إليه المؤلف، وقد تبنته كثير من الدراسات التوليدية التي عرضت لدرس نظام النفي في اللغة العربية كما نجد عند التماري Al-Tamari (2001)، والحريص (Al-Horais) (2009) من بين آخرين وبعض الدراسات استفادت منه في درس نظام النفي في لغات آخر كما نجد

عند شلونسكي (Shlonsky) (1997) في مقارنته بين نظامي النفي في العربية والعبرية.

أما في الفصل الخامس (آخر فصول الكتاب) فقد عالج فيه الفاسي الفهري البنية الداخلية للمركب الاسمي (DP) في اللغة العربية ومقارنتها ببنية المركب الاسمي في عدد من اللغات كالإنجليزية والهنغارية والفرنسية والتشامورو (Chamorro) (إحدى اللغات الاسترونوزية)⁶. وقد اتكأ في رؤيته على المقترح الذي جاء به آبني (Abney) (1987)، ومن أبرز ما توصل إليه في هذا الفصل هو كشف العلائق التلازمية بين المركب الحدي (IP) والمركب الاسمي DP. وقد قدم الفصل دراسة مستفيضة لبناء المركب الإضافي أو المضاف إليه في اللغة العربية ومدى اختلافه تركيبه مع نظائره في اللغات الأخرى. نوقشت كذلك حالة الجر في المضاف إليه بشكل تفصيلي، وعدد الإسقاطات الوظيفية functional projections في بنائه الاشتقاقي، وكذلك عولجت ظاهرة التتوين في المركب الاسمي النكرة، والحالات المعينة التي تلحق بها الاسم. كما قدم الفصل شرحاً للمصدر ووضح وجه التلاقي بينه وبين الوصف المشتق في كونه عاملاً ومعمولاً في الوقت نفسه، ومن هنا، افترض له الفاسي الفهري نفس الاشتقاق البنائي للوصف المشتق الذي نوقش في الفصل السابق (ينظر ص 232 وما بعدها). والفصل في مجمله غني بالنقاشات الرصينة لبعض القضايا التي لا تخص اللغة العربية فحسب، بل تخص النظرية التوليدية بشكل عام. في المبحث الموالي مناقشة انتقائية لأبرز الأفكار التي ناقشها الكتاب في فصوله الخمسة.

3. مناقشة لأبرز أفكار الكتاب: يتناول هذا المبحث أبرز الآراء التي ناقشها

الكتاب، وأصبح لها صدى في الدرس التوليدي سواء فيما يخص العربية ونظامها النحوي، أم النظرية التوليدية بشكل عام. سيركز هذا المبحث على مناقشة ثلاث قضايا تناولها الفاسي الفهري وأصبحت تعرف به ويعرف بها

وهي على الترتيب (أ) نظام الرتبة، و (ب) نظام المطابقة، و (ج) نظام تركيب الزمن. بالإضافة إلى المناقشة المستفيضة لها في الكتاب، حاول الفاسي الفهري أن يعيد مناقشتها في أعماله الأخرى اللاحقة؛ إذ طور بعضاً منها وفقاً لتطور النظرية التوليدية لا سيما في نموذجها الأدنى، أو ما يعرف بالبرنامج الأدنى الذي رأى النور بعد صدور كتابه بسنتين، أعني سنة 1995م. كذلك سينتظر المبحث إلى رصد أثر هذه الآراء في الدراسات التي درست العربية، أو تلك التي وجدت فيها دعماً لرؤى تخص النظرية التوليدية، أو تخص ظاهرة نحوية في اللغات الأخرى.

3-1. نظام الرتبة في العربية: كان من أمهات القضايا النحوية التي عرض لها الفاسي الفهري في المستوى التركيبي نظام الرتبة في العربية الذي يرى أنه من نمط: (فعل فاعل مفعول). ويشيع في هذا النمط من الرتبة في أغلب تراكيب الجملة العربية؛ حيث يوجد في الجمل البسيطة التي لا تتطلب تفسيراً ولا بناءً معقداً (1)، وفي الجمل الأساس وكذلك المدمجة سواء حوت فعلاً متعدياً أو لازماً (2) (ص 19-20)، ففي هذه التراكيب جميعها يلي الفاعل الفعل مباشرة ثم يأتي بعد ذلك المفعول.

(1) كتب الرجل الرسالة هذه.

(2) أردت أن يقابل الرجل المدير.

ومن الأدلة التي استند عليها الفاسي الفهري في نظريته على النمطية المذكورة، عدم إمكان اللبس في الجمل التي يتوارد فيها الفاعل والمفعول بدون إعراب بارز على نحو ما نجد في الجمل أدناه (ص 20):

(3) انتقد عيسى موسى.

(4) من انتقد موسى؟

(5) عيسى انتقد موسى.

في الجمل السابقة نجد أن "عيسى" فاعل بالضرورة، وموسى مفعول بالضرورة أيضاً؛ وذلك لخفاء الإعراب، بينما نجد في المقابل أن الأمر بخلاف ذلك في الجمل في (6-8)؛ نظراً لبروز الإعراب (ص20).

(6) أيّ رجلٍ انتقد موسى؟

(7) زيداً انتقد موسى.

(8) شكى زيداً هذا الرجلُ الذي ترى.

ومما يوحى بصدق هذه النمطية على العربية، وفقاً للفاسي الفهري (ص 21) أن هذا النمطية واجبة عندما يحتوي التركيب على كون الفاعل والمفعول ضميرين متصلين بالفعل كما في (9)، أو خليط من الضمائر المتصلة والمنفصلة عن الفعل في حالة كون الفاعل ضميراً متصلاً وكذلك المفعول به الأول، بينما يكون الثاني ضميراً منفصلاً مستقلاً عن الفعل كما في (10).

(9) أعطيتني.

(10) أعطيتني إياه.

ومما يستدل به أيضاً على هذه النمطية بعضُ القيود على الإضمار. فالنحاة الأوائل يذكرون أن مفسر الضمير يجب أن يتقدمه إما لفظاً (11)، أو رتبة (12)، فإن تأخر عنه لفظاً ورتبة لم يجز (13) (ينظر ص 21).

(11) شكى الولدُ أبوه.

(12) دخل مكتبهُ هذا الرجلُ الذي ترى.

(13) شكى أبوه الولدَ.

وقد أضاف الفاسي الفهري المزيد من الأدلة على صدق هذه النمطية على العربية في كتابه "اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية دلالية"، الذي نشره في جزئين عام 1985م. ومن أبرز هذه الأدلة التي ذكرها في أصل هذه الرتبة ظاهرة التطابق بين الفعل والفاعل كما سيأتي تفصيله لاحقاً. فالفعل إن سبق

الفاعل طابقه جنسًا وعددًا (14)، بينما إن تأخر عنه طابقه في الجنس (15) وامتنع أن يطابقه في العدد (16) (ينظر الفاسي الفهري 1985: 107/1).

(11) جاء الأولاد.

(12) الأولاد جاؤوا.

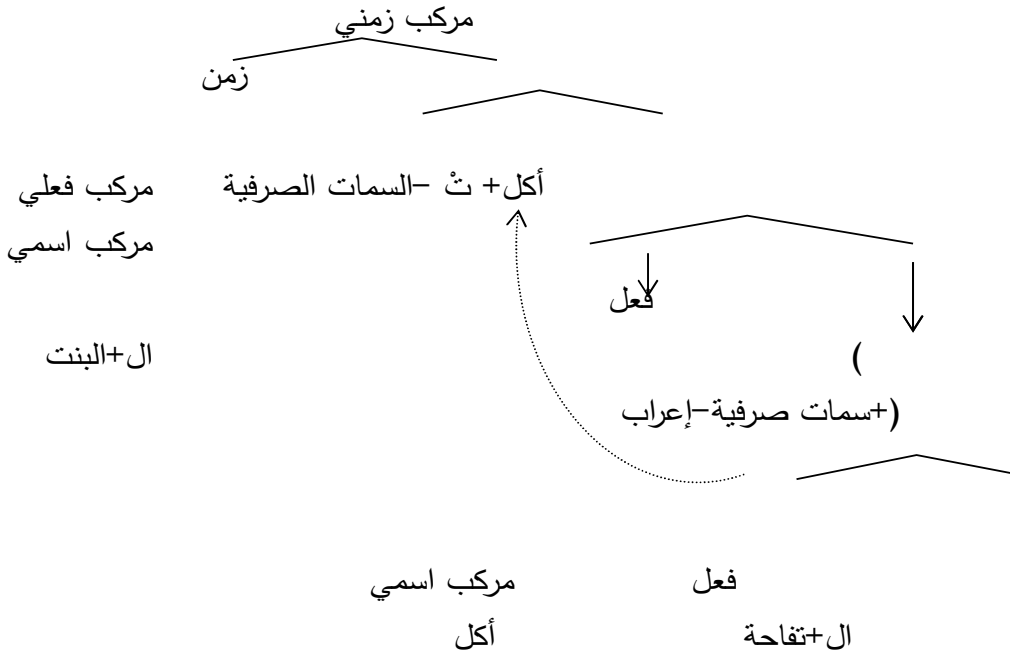
(13) * جاؤوا الأولاد.

أما الدليل الآخر الذي انتصر به لنظريته حول الرتبة في العربية، فيكمن في ربطه نظام الرتبة في الجملة بالرتبة في المركبات الأخرى كالمركبات الاسمية والحرفية والاسمية. وهو في هذا يستند إلى نظرية سين وصلة (X-Bar Theory) لتشومسكي (Chomsky) (1972)، والتي دعا فيها إلى رؤية جديدة للقواعد المركبية، التي يمكن تلخيصها في أن جل المركبات لها بنى داخلية متشابهة، وتتكون من رأس (head)، وفضلات (complements) ومخصّصات (specifiers). وفي بنية نظام المركبات القواعدية التي تشكل تركيب الجملة العربية، نجد الاسم يأتي رأسًا في صدر المركب الاسمي والحرف رأسًا في صدر المركب الحرفي، والصفة رأسًا في صدر المركب الوصفي... وهكذا. "فإذا عممنا هذا المبدأ ليشمل الجملة (على اعتبار أن الفعل رأس للجملة) أمكن أن نقول إن الفعل في صدر الجملة هو أصل الرتبة، كسائر الرؤوس الأخرى التي توجد في صدر مركباتها" (الفاسي الفهري 1985: 108/1). وسيأتي في المبحث الموالي عند الحديث عن المطابقة بين الفعل والفاعل في العربية أدلة أخرى على كون نظام الرتبة في العربية من هذا النمط. بقي أن نشير قبل ختم هذا المبحث إلى طريقة الاشتقاق النحوي لهذه الرتبة. يرى الفاسي الفهري أن نمط الرتبة الأساسي في العربية (فعل فاعل مفعول) كما في (17) يشتق عبر نقل رأس إلى رأس، أي من خلال النقل الإجمالي للفعل (أكل) من رأس المركب الفعلي إلى رأس الصرفة "زمن" في المركب الزمني حتى يُضم مع تاء التأنيث، ويكتسب سمة الزمن (الماضي)، إضافة للحصول

على الترتيب الأساسي لنظام الرتبة في العربية فعل+فاعل+مفعول. البناء التشجيري في (18) يوضح عملياً عملية التمثيل والاشتقاق في المثال (17) التي تتولد منها نظام الرتبة الأساسي في العربية (فعل+فاعل+مفعول).

(14) أكلت البنت التفاحة.

(15)



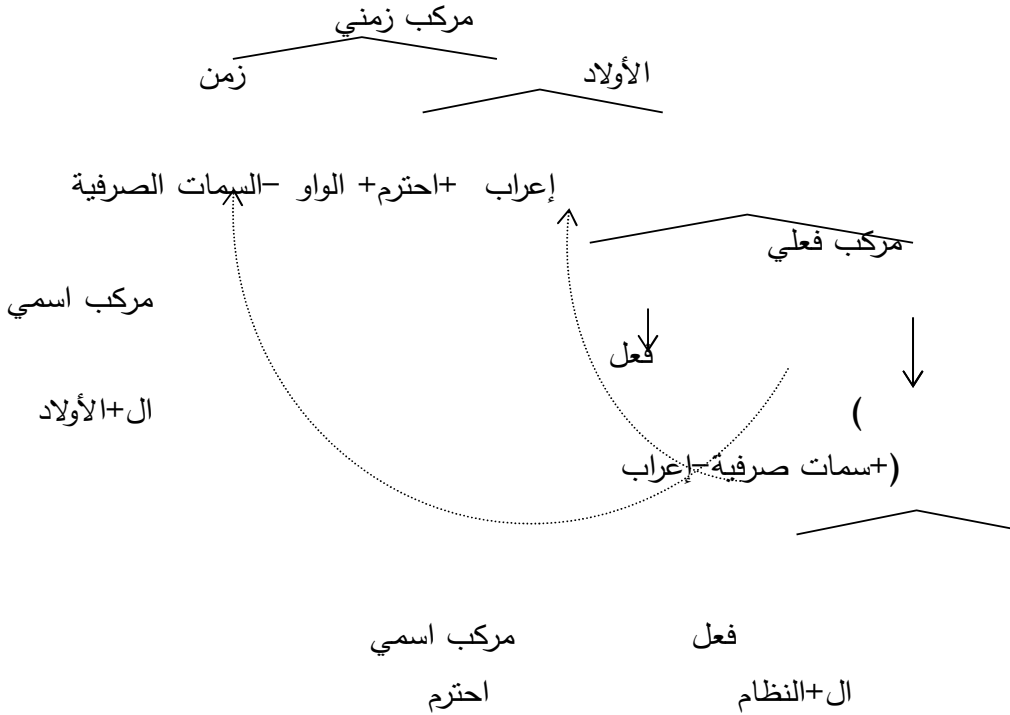
وقد تبنت كثير من الدراسات التي تناولت دراسة نحو العربية وبناء تركيب الجملة - الاشتقاق الذي اقترحه الفاسي الفهري لنمط (فعل - فاعل - مفعول) في (18) أعلاه، ومن بين تلك الدراسات التوليدية رحالي (Rahhali) (1996) محمد (Mohammad) (2000)، مصباحين (Musabhien) (2008)

الحريص (Al-Horais) (2009)، من بين آخرين. وقد تبنت فرضية نظام الرتبة الأساسي في العربية الكثير من الدراسات التوليدية التي كتبها غير العرب، والتي تبنت فرضية نظام الرتبة الأساسي في العربية، ومنها بلانكت Plunkett (1993)، شلونسكي (Shlonsky) (1997)، دورون وهيوك (Doron & Heycock) (1999) من بين آخرين كثيرين.

2-3. نظام المطابقة في العربية: نظام المطابقة بين الفعل والفاعل في العربية مرتبط بشكل أساسي بنظام الرتبة الذي نوقش في المبحث السابق. فاللغة العربية من بين اللغات القلائل التي يقود مرونة نظام الرتبة فيها إلى خلق نوعين مختلفين من المطابقة بين الفعل والفاعل؛ إذ نجد فيها نمط (أ) (فعل فاعل معقول)، ونمط (ب) (فاعل فعل مفعول) كما وضّح في الأمثلة في (14-16) أعلاه. وكلا النمطين كما أسلفنا في المبحث السابق يختلف فيه نوع المطابقة؛ إذ نجد المطابقة جزئية بين الفعل وفاعله في (أ)، وكاملة بين نفس العنصرين في (ب). وقد اقترح الفاسي الفهري مقياس المطابقة (AGR Criterion)؛ ليقدم من خلاله تفسيراً للمطابقة الكاملة بين الفعل والفاعل في سمات الجنس والعدد في رتبة (فاعل فعل مفعول) عندما يكون مقياس المطابقة غنياً (rich AGR)، والمطابقة الجزئية بينهما في سمة الجنس فقط في الرتبة الأساسية للعربية (فعل فاعل مفعول) عندما يكون مقياس المطابقة فقيراً (poor AGR). ولتوضيح طريقة اشتقاق المطابقة بنوعيهما، يفترض الفاسي الفهري أن المطابقة الجزئية بين الفعل والفاعل في الجنس تتم عندما يكون مقياس المطابقة فقيراً كما أسلفنا؛ لذا فإن الفاعل يبقى في موقع المخصص في المركب الفعلي (أي، في موقعه الأصلي)، ولكن العكس يكون عندما يكون مقياس المطابقة غنياً في الجنس والعدد، إذ ينتقل الفاعل من موقعه الأصلي في موقع المخصص في المركب الفعلي إلى موقع المخصص في المركب الحدي (الصرفة IP) (19)، كما يوضحه البناء التشجيري في (20).

(16) الأولاد احترموا النظام.

(17)



ولكي يقدم الفاسي الفهري تعليلا لنقل الفاعل في المطابقة الكلية من موقعه الأصلي على الرغم من أنه اكتسب خاصية الإعراب "الرفع" في موقعه كمخصص للمركب الفعلي؛ فلا حاجة نحوية لنقله إلى مخصص المركب الحدي كما في البناء التشجيري في (20) أعلاه-تبنى نظرية الإدماج (Incorporation Theory) لبيكر (Baker) (1988)، التي تفترض أن ضمائر الرفع التي تتصل بالفعل يمكن أن تفسر على أنها هي الفاعل حقيقة أو على أنها مجرد علامات مطابقة. عندما لا تحتوي جملة من مثل (21) و

(22) على فاعل ظاهر في موقع المخصّص للمركب الفعلي، فالضمير المتصل المدمج في الفعل هو الذي يقوم بدور الفاعل، وليس هو علامة مطابقة.

(18) شربتُ القهوة.

(19) الأولاد جاؤوا.

ووفقاً لهذا التحليل، تكون المطابقة الكلية مرتبطة بوجود المضمر الذي يكون مستترا (فارغاً) في البنية العميقة، ومدمجاً في الفعل على شكل ضمير متصل في البنية السطحية (ينظر ص 96). والمقصود بالمضمر هنا، كما يعرفه الفاسي الفهري (1985: 163/2)، أنه "عنصر ذو وظيفة إحالية تجعل منه موضوعاً يلعب دوراً دلاليّاً، فلا يحتاج إلى موضوع آخر". أما عندما يذكر الضمير مع الفاعل الظاهر (والأخير في مخصص المركب الفعلي) فإن هذه الضمائر ما هي إلا علامة مطابقة ليس غير. نجد هذا التركيب شائعاً في بعض اللهجات العربية القديمة، وفي كثير من اللهجات العربية المعاصرة⁷، غير أن مثل هذا التركيب غير مقبول في اللغة العربية الفصحى ولا في العربية المعيارية المعاصرة فلا يقال:

(19) *جنّ البنات.

(20) *جنّ هن.

فاعتبار (نون النسوة) فاعلاً يمنع مجيء الفاعل الظاهر معها كما في (23)، أو مجيء الضمير المنفصل معها كما في (24). يمنع ذلك، في نظر الفاسي الفهري، حجة التوزيع التكاملي (complementary distribution) بين هذه النون والاسم الظاهر والضمير المنفصل؛ إذ وجود أحدهما ينفي وجود الآخر (ص 108)⁸. ومن هنا، يمكننا تفسير النقل الإجمالي للفاعل الظاهر أو الضمير المنفصل إلى موضع خارج المركب الفعلي في رتبة (فاعل فعل مفعول) كما وضّح في البناء التشجيري في (20)؛ حتى نحافظ على صحة

البناء التركيبي للجملة؛ إذ لا يمكن أن يكون هناك فاعلان اثنان في جملة واحدة.

وقد لاقت نظرية الفاسي الفهري بخصوص إدماج ضمائر الرفع في الفعل قبولاً ورواجاً في تفسير المطابقة في اللغات الإنسانية وعلاقتها بالضمير الفارغ (المستتر)؛ فالنحوي التوليدي هولمبرك (Holmberg) (2008) استفاد منها في نظريته الأخيرة حول اللغات⁹ ذات الفاعل الفارغ. تفترض هذه النظرية، المتبنية لمبادئ البرنامج الأدنوي لتشومسكي (Chomsky) (1995، 2000)، أن ما يبدو أنه فاعلٌ تقدم على فعله (في موقع الموضوع topic) محوراً تعتمد عليه الجملة في تفسير الفاعل الأصلي، وهو الضمير المستتر الكامن في البنية العميقة للجملة، وتعد الضمائر المدمجة بالفعل أحرفَ موافقة (في العربية ألف الاثنين، واو الجماعة، نون النسوة...) تشكلُ مع الفاعل المستتر فاعلاً على شكل سلسلة مركبة من جزأين متلازمين (chain) يحذف جزئها الأدنى (أي الضمير المستتر) عندما تنتج الجملة في صورتها الصوتية، ويبقى الجزء الأعلى منها (أي حرف الموافقة) منطوقاً. في هذه الصورة فحسب نجد الموافقة الكاملة بين الفعل وفاعله. أما عندما يكون الفاعل اسماً ظاهراً فينعدم هذا النوع من الموافقة؛ لتعذر دمج الاسم الظاهر في الفعل. وقد طور الفاسي الفهري (2010) هذه النظرية وأضاف إليها إضافات مهمة من خلال دراسة رصينة فصل فيها القول بخصوص التلازم القائم بين توزيعات الضمير الصامت المحيلة وغير المحيلة في اللغات ذات الفاعل الفارغ المُتَّسق مقارنة مع اللغات ذات الفراغ الجزئي (ينظر الفاسي الفهري 2010، الفصل 5). وقد استفاد الحريص (2012) من هذه النظرية وقدم من خلالها تفسيراً جديداً لظاهرة المطابقة في العربية.

3-3. البنى الزمنية¹⁰: ركز الكتاب بشكل لافت في معالجة البنى الزمنية في العربية، وحاول أن يعالج إشكاليين أساسيين يتعلقان بالزمن (tense) والجهة (aspect)، والطريقة التي تتم من خلالها هيكلتهما في البناء النحوي للجملة العربية. هذان الإشكالاتان يتوزعان على "إشكالية الإحالة الزمنية (Tense) (reference)"، وعلى "إشكالية الزمن كعنصر علاقي يتقاطع مع الجهة". فالإشكالية الأولى تثير كثيرا من التساؤلات حول معرفة متى يمكن تحليل الأزمان على أساس أنها ضمائر (pronouns)، أو عوائد (anaphors)، أو عبارات محيلة (referential expressions) وفقاً لطرق "إغلاق" أو "إشباع" دلالاتها و/أو إحالتها. أما الإشكالية الثانية فتثير تساؤلاً حول أنواع الجهة من حيث اعتبارها معجمية ترتبط بجهة الأوضاع (situation aspect)، أو نحوية (grammatical aspect) ترتبط بالبناء.

ما يهمنا في هذه الدراسة هو التعرف على معالجة الفاسي الفهري لهاتين الإشكاليتين في سبيل تغيير الصورة النمطية المنتشرة في الأدبيات الغربية والتقليدية وبعض الأعمال التوليدية حول أن اللغة العربية لغة جهية¹¹، وليست لغة زمنية. فمن خلال دراسة الفرق بين زمني الماضي والمضارع في العربية ومقارنته بمقابلهما في بعض اللغات الأخرى، توصل الفاسي الفهري إلى عكس ذلك التصور. فالنظام الزمني العربي في الفعل مبني أساساً على زمن موسوم واحد هو الماضي، يعبر عن علاقة زمنية محددة هي القبئية (anteriority). في المقابل نجد أن الزمن غير الموسوم في صيغة المضارع غير قبلي.

ولكي يقدم أدلة على صحة هذه الفرضية التي تعضد أن العربية لغة زمنية حاول الفاسي الفهري أن يحدد محتوى صيغة المضارع مقارنة مع صيغة الماضي، أو اسم الفاعل، واعتماداً على منظورية الفعل الرابطة "كان". وقد انطلق في هذا التحديد من النظرة المقارنة بين اللغات في تعبيرها عن الزمن الحاضر، حيث وجدها تنقسم قسمين: (أ) قسم يستعمل صيغتين صرفيتين

للدلالة على الحاضر حالةً (state) كان أو غير حالة و (ب) قسم لا ينحو هذا المنحى، بل يعبر بصيغة واحدة عن الحالة والتدرج (للتعبير عن غير حالة). يتمثل القسم الأول واضحاً في اللغة الإنجليزية التي تستعمل الحاضر بصيغة الفعل البسيطة مع الأفعال التي تدل على الحالة كما في (25أ)، بينما تستعمل إذا أرادت الحاضر مع فعل غير حالة، صيغة التدرج المركبة كما في (25ب):

(21) John knows the answer. أ.

John is eating the apple. ب.

في المقابل نجد العربية من القسم الثاني؛ إذ هي تستعمل صيغة المضارع/الحاضر البسيطة في الحالتين (أي مع فعل الحالة وغيره). تأمل هذين المثالين:

(22) أ.الرجل يعرف الجواب.

ب. الرجل يأكل التفاحة.

والأمر نفسه يمكن أن نلاحظه في استخدام الفعل الرابطة (كان). فهذا الفعل لا يظهر في اللغة العربية للدلالة على مجرد الحالة الحاضرة؛ إذ لا يصح أن نصرح بفعل الكون كما في (27)؛ للدلالة على الزمن الحاضر في وصف الحالة، بل يجب عدم ذكر الفعل والحالة هذه كما في (28)¹²:

(23) *الرجل يكون في الدار.

(24) الرجل في الدار (الآن / *غدا / *أمس).

وهناك ملحوظات أخرى تؤكد أن فعل الرابطة في العربية عندما يظهر لا يفيد الزمن الحاضر، كما يتضح في (29) و (30):

(25) أكون ألعِبُّ.

(26) أكون دخلتُ.

فـ "أكون" في المثالين أعلاه لا تفيد الحاضر، وهذا يعني أنها لا تدل على الزمن الحاضر المكتمل الذي ربما يفهم من الفعل الرابطة الحاضر، فيظن أنها تقابل في الإنكليزية (perfect) أو (present perfect) (أي الزمن المكتمل). ومن هنا، فإن الجملتين في (29) و (30) لا تقابلهما الجملتان الإنكليزيتان في (31) و (32)، بل إن المقابل لهما هما الجملتان في (33) و (34):

I am playing. (27)

I have entered. (28)

I will be playing. (29)

I will have entered. (30)

ومما دلل به الفاسي الفهري على كون اللغة العربية زمنية وليست جهية، أن معنى التدرج لا يستخلص فيها من صرفة جهية/زمنية خاصة، بل فقط من جهة الوضع المُعْجَمَة في جذر الفعل. فحينما نقول في (35):

(31) كان الولد يأكل.

فإن معنى التدرج يستفاد فقط من معنى الحاضر عندما تكون فقط جهة وضع الفعل غير حالة (أو حدثاً). فلو كانت اللغة العربية لغة جهية، للزم أن توجد فيها صُرْفَة دالة على التدرج، فضلاً عن كون الزمن المركب زمن مزدوج وليس، زمنًا، وجهة (ينظر الفاسي الفهري 1993، 2000).

4. الكتاب في ميزان المراجعة والنقد: يعد هذا الكتاب من الكتب القلائل

التي حظيت باهتمام واسع في الدرس اللساني التوليدي؛ فقد أعيدت قراءة الكتاب (حسب علم الباحث) في أربع مراجعات نقدية، نشر أولها كارني (Carnie) (1996) في مجلة اللغة التي تعد المعقل الأول للسانيات التوليدية، ثم جاءت بعدها تبعاً مراجعة فابري (Fabri) (1996)، التي نشرها في مجلة (STUF). وفي مجلة GLOT التي كانت آنذاك تصدر عن مؤتمر (GLOW) المؤتمر الدولي للنحو التوليدي المستمر في الانعقاد منذ أكثر من ثلاث

وثلاثين سنة- جاءت مراجعة هازوت (Hazout) (1997)، ثم أخيراً مراجعة أكال (Akkal) (1997)، والتي نشرها في مجلة (Linguistic Research). ولا غرو أن يلقي الكتاب هذا الاهتمام، إذا ما عرفنا أنه جاء في وقت كانت فيه النظرية النحوية التوليدية تقصر جل تحليلاتها على لغات محدودة معينة؛ إذ كان مجال الاستشهاد باللغات في النظرية التوليدية منذ تأسيسها على يد تشومسكي في خمسينات القرن الماضي إلى نهايات السبعينيات منه- مقصوراً على اللغات الجرمانية واللغات الرومانية، أي أنه كان مقصوراً على اللغات الهند وأوروبية فحسب. ولكن الصورة تغيرت تماماً منذ مطلع ثمانينيات القرن الماضي؛ إذ ألقت الكثير من الكتب والبحوث التي درست اللغات الأخرى وأعطت النظرية التوليدية بعداً عالمياً، جعل منها- كما أراد لها تشومسكي - نظرية صالحة لوصف أنحاء اللغات الإنسانية قاطبة إلى حد كبير. ويأتي عمل الفاسي الفهري في سياق التأريخ للتغير الكبير في تعاطي النظرية مع اللغات الأخرى في أنحاء العالم. كما يرجع الاهتمام بهذا الكتاب إلى ندرة ما قدم لدراسة وتحليل نحو اللغة العربية تحليلاً حديثاً؛ لا سيما وقد جاء هذا الدرس والتحليل من خبير وعالم بخبايا هذا النظام وتعقيداته، على عكس كثير من الدراسات التي سبقته أو تلتها، والتي يجهل أكثر منتجيها دقائق نحو اللغة العربية ونظريته التراثية؛ مما قادهم إلى كثير من الخطأ والخلط في تحليلاتهم.

عن أهمية الكتاب العلمية يقول أندرو كارني (Andrew Carnie) (1996):

664-65) في مقدمة قراءته للكتاب التي نشرت في مجلة اللغة كما أشرنا آنفاً: "قد يوحي عنوان الكتاب للقارئ أن هذا الكتاب خارج اهتمام الباحثين غير المهتمين بنحو وصرف اللغات السامية. ولكن هناك الكثير في هذا العمل مما يسترعي حتماً اهتمام غير اللغويين الساميين. إن هذا العمل سيجلب اهتمام النحويين الذين يركزون في أعمالهم على اللغات ذات نمط الرتبة (فعل - فاعل-مفعول)، والذين يهتمون بدراسة نحو ودلالة الزمن، والمطابقة، وبناء

المركبات الاسمية، فضلا عن أولئك المهتمين بالدراسة العامة حول القضايا النحوية والصرفية في اللغة العربية". ثم ختم قراءته بقوله: "يعج الكتاب بكثير من المعطيات اللغوية الثرية التي يصعب التعامل معها في أكثر المقاربات نضجاً، ويتصف كذلك في عرضه بالدقة والعناية التي تجعل منه مرجعاً مفيداً لأي نحوي".

وعن دقة وثراء تحليلات الكتاب ووضوح وأمانة مؤلفه، يقول ري فابري Ray Fabri (1996: 198): "إن أي محاولة لتقديم قراءة وتلخيص لدراسة كتاب الفاسي الفهري ستبقى حتماً عاجزة عن تقديم ذلك على نحو عادل؛ لعظم هذا العمل وتعقيد المسائل التي تطرق لها. لقد ساعدت لغة الكتاب الواضحة وأسلوبه السهل الممتنع في فهم مادة الكتاب. ويجب الإشارة إلى أن الفاسي الفهري كان حريصاً قدر المستطاع على أن يكون واضحاً في شرح مبادئ النظرية، وكان بشكل عام يحاول أن يكون واضحاً وهو يقدم تفسيراً مفصلاً لكل مسألة نحوية قيد النقاش. ومسألة الوضوح في العرض بين اللغويين، لسوء الحظ، تكاد تكون نادرة؛ إذ يعتمد البعض إلى الغموض وترك القارئ يختار في الفهم الصحيح للأبنية النحوية المتنبأة؛ مما يجعلنا نتساءل هل هذه استراتيجية يعتمد لها أولئك؛ لتغطية الضعف الذي في تحليلاتهم؟ لقد كان الفاسي الفهري صادقاً كل الصدق في نقده لبعض تحليلاته وفي توضيحه مظاهر الضعف فيها، وكان دوماً يثير أسئلة ما زالت تحتاج إلى إجابات ومزيد بحوث وتحليلات أكثر عمقاً [...] إن هذا الكتاب ليعد مصدراً غنياً بكثير من المعطيات والملاحظات اللغوية في كثير من جوانب نحو اللغة العربية، ولسوف يبقى أساساً قوياً لمزيد من البحوث اللغوية حول هذه اللغة في ضوء النظرية التوليدية".

ويأتي هذا الكتاب امتداداً لمشروع الفاسي الفهري الذي صرح به في كتابه: "اللسانيات واللغة العربية" (1985: 53/1، 61) الذي أراد به بناء نموذج

نحوي جديد يعتمد على المناهج الاستكشافية الحديثة، ويرفض الدراسات الحديثة لنحو اللغة العربية التي تنكئ فقط على جملة النتائج المحصل عليها عند النحاة القدماء من خلال وصفهم للعربية الفصيحة؛ لأن اللغة العربية الآن غير اللغة العربية التي وصفها سيبويه والنحاة الذين أتوا بعده قديماً وحديثاً. والفاسي الفهري هنا لا يرفض الاستفادة من تحاليل النحاة القدماء؛ فقد أحال على آرائهم في غير موضع من كتابه (ينظر على سبيل المثال ص 22، 91، 94، 98، 163، 275...الخ)، وإنما يرفض الاعتقاد "أن الآلة الواصفة للغة العربية الحالية والقديمة تحتاج بالضرورة إلى مفاهيم القدماء وأصولهم، أو بعبارة أوضح إلى الفكر النحوي القديم (الفاسي الفهري 1985: 60/1-61).

لقد حاول الكتاب بلغة علمية واضحة مقنعة أن يقدم قراءة نحوية توليدية للنظام النحوي في اللغة العربية في إطار النموذج التوليدي السائد آنذاك، ونجح في إعطاء صورة مكتملة الجوانب عن هذا النظام، ومدى اختلافه أو تشابهه مع أنظمة أنحاء اللغات الأخرى؛ مما أعطى اللغة العربية حضوراً بين اللغات الأخرى من خلال نافذة أبنائها المختصين والخبيرين بها، بعدما كانت تقدم في الدرس اللساني الغربي عبر دراسات غربية تقليدية يعوز أكثرها الفهم الدقيق؛ لاعتمادها على معطيات ناقصة، وأحياناً زائفة، لا تفي بوصف أو تفسير لغويين.

بقي أن نذكر أن الفاسي الفهري ما زال يحدث في منهجه الاستكشافي الحديث مواكباً تطور النظرية التوليدية (لا سيما في برنامجها الأحدث: البرنامج الأدنوي)، فأعاد مراجعة كثير من تحليلاته التي جاءت في الكتاب وفقاً لما استجد من نظريات جديدة في اللسانيات التوليدية عبر تأليف الكتب وكتابة الأبحاث باللغتين العربية والإنكليزية. نذكر منها تمثيلاً لا حصراً (ينظر قائمة المراجع للمعلومات التفصيلية):

- المقارنة والتخطيط في البحث اللساني العربي (1998)

- عن الماضي والاكتمال والتدرج أو لماذا ليست العربية لغة جبهة
(2000)

- زمن اللغة (2004).

- ذرات اللغة العربية وهندستها: دراسة استكشافية أدنوية (2010)

-(2000). Distributing Features and Affixes in Arabic
Subject Verb Agreement
Paradigms.

- (2003). Arabic perfect and temporal adverbs.

-(2005). The Arabic Case for a CP Phase.

-(2009) Arabic silent pronouns, person and voice.

Key Features and Parameters in Arabic Grammar

(book). (2012) -

وقد توج جهوده في خدمة لسانيات اللغة العربية بإخراج "معجم المصطلحات اللسانية، (إنكليزي، فرنسي، عربي) (2009) بمشاركة نادية العمري"، وهو ثمرة خبرة طويلة استمرت لأربعة عقود في ترجمة مصطلحات اللسانيات بشكل عام واللسانيات التوليدية بشكل خاص. ولعلنا لا نبالغ عندما نقول إن كثيرا من المصطلحات اللسانية الحديثة التي شاعت في المشرق والمغرب كانت من جهد وعمل هذا العالم¹³ (ينظر الفاسي الفهري 1998، الفصل 5).

5. الخاتمة: لقد حاولت هذه الدراسة أن تلقي الضوء على إسهامات علم من أعلام اللغة العربية في العصر المعاصر، أسهم بإنتاجه الفكري والعلمي في جعل اللغة العربية حاضرة في البحث اللساني العالمي. لقد حاولت الدراسة أن تعرف بالفاسي الفهري من خلال عرض ومناقشة كتابه "نظرات في بناء الجمل والكلمات العربية" الذي رسخ من خلاله وقعد لمشروعه اللساني الذي عمل، وما زال، من خلاله على توطين المعرفة اللسانية، وتطوير المصطلح، والدعوة إلى

تجديد للنحو العربي القديم، وجعله مواكبا لما استجد في الميدان اللساني بالانفتاح على مقاربات لسانية جديدة لوصف ظواهر اللغة العربية، تجعل من النظرية النحوية التراثية أساساً يُبنى عليه ويبدأ منه، لا أن يوقف عنده ولا شيء بعد.

المراجع العربية والأجنبية:

- ابن يعيش (د.ت). شرح المفصل. إدارة الطباعة المنبرية، القاهرة.
- الفاسي الفهري، عبد القادر. (1985). اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية. الدار البيضاء: دار توبقال.
- بسندي، خالد. (2010). المصطلح اللساني عند الفاسي الفهري. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية "التواصل". العدد (25)، جامعة باجي مختار- عنابة، الجزائر.
- الفاسي الفهري، عبد القادر. (1994). ضمير الغائب في المجال المقارن. في: مجالات لغوية: الكليات والوسائط (منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، ضمن سلسلة ندوات ومناظرات رقم 31. ص: 217-227.
- _____. (1998). المقارنة والتخطيط في البحث اللساني. الدار البيضاء: دار توبقال.
- _____. (2000). عن الماضي والاكتمال والتدرج أو لماذا ليست العربية لغة جهية. في: البنى الزمنية وأشكالها، إعداد: عبد القادر الفاسي الفهري وآخرين. منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب وجمعية اللسانيات بالمغرب _____. (2004). زمن اللغة. في: سمات الفعل وطرق بنائها. إشراف: عبد القادر الفاسي الفهري وآخرين. منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب وجمعية اللسانيات بالمغرب.
- _____. (2010). ذرات اللغة العربية وهندستها: دراسة استكشافية أنثوية. بيروت: دار الكتاب الجديد.

Al-Horais, N. (2009). The syntax of Arabic Negation Marker Laysa. Ph.D thesis, Newcastle University, UK.

Al-Horais, N. (2012). Minimalist Program and its fundamental improvements in syntactic theory: evidence from Agreement Asymmetry in Standard Arabic. *Pragmalinguistica* (20), University of Cadiz, Spain.

Al-Tamari, A. A. (2001). Sentential Negation in English and Arabic: A Minimalist Approach. Ph.D Dissertation, University of Kansas.

Baker, M. (1988), *Incorporation: A theory of grammatical function changing*. University of Chicago Press Chicago.

Carnie, A (1996). Review of Fassi Fehri, Abdelkader (1993): *Issues in the Structure of Arabic Clauses and Words*. *Language*, Vol. 72, No. 3.

Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York: Prager.

Chomsky, N. (1993). A minimalist program for linguistic theory. In Hale, K. & S. Keyser (eds.) *The view from Building 20*. Cambridge, Mass: MIT Press. 1–52.

Chomsky, N. (1995). *A Minimalist Program for Linguistic Theory*. The Minimalist

Program. Cambridge, Mass: MIT Press. 167–217.

Chomsky, N. (2000). *Minimalist Inquiries*. In Martin, R., D. Michaels & J. Uriagereka (eds.) *Step by step: Essays on minimalism in honor of Lasnik Howard*. Cambridge, Mass: MIT Press. 83–155.

Chomsky, N. (2001). Beyond Explanatory Adequacy. MIT Occasional Papers in Linguistics 20. Cambridge, MA: MITWPL. 1–28. [Reprinted in: Belletti, Adriana (ed.) (2004): Structures and Beyond. The Cartography of Syntactic Structures, vol. 2. Oxford: Oxford University Press. 104–131].

Chomsky, N. (2001). On Phases. Ms., MIT.

Doron, E. & Heycock, C. (1999) “Filling and licensing multiple specifiers”. In: Adger,

D., S. Pintzuk, B. Plunkett, & G. Tsoulas (eds.) *Specifiers: Minimalist Approaches*. Oxford: Oxford University Press. pp. 69–89.

Fabri, R. (1996). Review of Fassi Fehri, Abdelkader (1993): Issues in the Structure of Arabic Clauses and Words. *Zeitschrift für Sprachtypologie und Universalien-forschung* (STUF). Berlin, 192 – 199.

Fassi Fehri, A. (1990). Temporal reference, finiteness, and the inflectional structure of S in Arabic. Ms., Mohammed V University & MIT.

Fassi Fehri, A. (1993). Issues in the Structure of Arabic Clauses and Words. Kluwer: Dordrecht.

Fassi Fehri, A. (2000). Distributing Features and Affixes in Arabic Subject Verb Agreement Paradigms”. In. In Lecarme, J., J. Lowenstamm & U. Shlonsky (eds.) Research in Afroasiatic Grammar. Amsterdam: John Benjamins. 79–100.

Fassi Fehri, A. (2003). Arabic perfect and temporal adverbs. In Alexiadou A, Rathert A & von Stechow A (eds.) Perfect Explorations. Berlin: De Gruyter.

- Fassi Fehri, A. (2004). Temporal/Aspectual Interaction and Variation across Arabic Heights. In Jacqueline G & Jacqueline L (eds.) The Syntax of Time. Cambridge, Mass: The MIT Press. 235–58.
- Fassi Fehri, A. (2005). The Arabic Case for a CP Phase. Ms., Mohammed V University.
- Fassi Fehri, A. (2009). Arabic Silent Pronouns, Person, and Voice. BAALL 1: 3–40.
- Emonds.J. (1985). A unified theory of syntactic categories. Dordrecht, Holland ; Cinnaminson, U.S.A. : Foris Publications.
- Giorgi, A. & F. Pianesi (1997). Tense and Aspect: From Semantics to Morphosyntax (Oxford Studies in Comparative Syntax). Oxford: Oxford University Press.
- Greenberg, J. (1966). Some Universal of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. In Joseph H. Greenberg (Ed.) Universal of Language, 73–113. Second Edition. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mohammad, M. A. (2000) *Word Order, Agreement and Pronominalization in Standard and Palestinian Arabic*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Musabhien, M. (2008) Case, Agreement and Movement in Arabic: A Minimalist Approach. Ph.D thesis, Newcastle University, UK.
- Hazout, I (1997). Review of Fassi Fehri, Abdelkader (1993): Issues in the Structure of Arabic Clauses and Words. Glot Journal.

Holmberg, A. (2008). Null Subject Parameters. Ms., University of Newcastle Upon Tyne. In Biberauer, T., A. Holmberg, I. Roberts, and M. Sheehan. Parametric Variation: Null Subjects in Minimalist Theory. Cambridge: Cambridge University Press].

Hornstein, N. (1990). As Time Goes By. Cambridge, Mass: The MIT Press.

Plunkett, B. (1993) "The position of subjects in Modern Standard Arabic." In: M. Eid and C. Holes (eds.) *Perspectives on Arabic Linguistics V: Papers from the Fifth Annual Symposium on Arabic Linguistics*, pp. 231–260. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Rahhali, M. (1996) "Agreement, case and word order in Standard Arabic". In: *Linguistics Research 2*.

Reichenbach, H. (1947). Elements of Symbolic Logic. New York: Macmillan.

Shlonsky, U. (1997). Clause Structure and Word Order in Hebrew and Arabic: An Essay in comparative Semitic Syntax. Oxford and New York: Oxford University Press.

Stowell, T. (1996). The phrase structure of tense. In Rooryck, J. & Z. Laurie (eds.) *Phrase Structure and the Lexicon*. Kluwer: Dordrecht. 277–91.

Zagona, K. (1990). Times as Temporal Argument Structure. Ms., University of Washington, Seattle. Talk given at the Time in Language Conference, MIT, Cambridge, MA (1990).

- ¹ رأى الباحث أن يترجم issues بـ"نظرات" بدلا من الترجمة الحرفية لها بـ"قضايا"؛ حتى يعطي الترجمة العربية أكثر مصداقية لكنه الكتاب، وما احتوى عليه من نقاشات ونظرات عميقة في مختلف مسائل النحو التوليدي وتطبيقها على النظام النحوي للعربية.
- ² أي صيغة الفعل، ويميزها عنصران: شكلي يتمثل في الخصائص اللفظية، كالنصب والجزم، ومعنوي يعبر عن معانٍ من مثل الطلب والاحتمال والاستفهام والوجوب والتمني.
- ³ أي حالة الحدث كما تعبر عنها صيغة الفعل من حيث مدته وكيفية حصوله.
- ⁴ من أشهر العلماء الذين أضافوا على هذا النموذج Fassi Fehri (1990); Hornstein (1990); Stowell (1996); Giorgi & Pianesi (1997); Zagana (1990).
- ⁵ ذهب تشومسكي (2005) إلى أن المركب المصدر CP والمركب الفعلي الصغير VP هما الرحيلتان الوحيدتان في الجملة.
- ⁶ يلحظ القارئ للكتاب بشكل عام كثرة المقارنات النحوية بين العربية واللغات الأخرى من جهة، وبين اللغات بشكل عام من جهة أخرى. وهذا ينسجم أولا مع إطار النظرية التي اعتمدها الفاسي الفهري، وينسجم كذلك مع مشروع الرجل. ففي أغلب بحوثه، إن لم يكن الكل، لم يفتأ يؤكد، تصريحاً أو تلميحاً، "أن اللسانيات لا يمكن أن تكون إلا عامة ومقارنة، بمعنى أنه لا يمكن قيام لسانيات تعتمد موضوعاً لها لغة واحدة دون غيرها [...]؛ وذلك لأن وصف لغة ما لا يمكن أن يتم، ولا يمكن أن يكون وافياً إلا إذا أفرز ما تتفرد به اللغة نسبياً أي مجموعة من الوسائط التي تفرزها، عما لا تتفرد به، أي ما هو ظاهرة كلية تهم الملكة العامة للغة التي يتميز بها الإنسان عن غيره من الكائنات، ولا تهم الملكة الخاصة التي يتفرد بها إنسان من محيط لغوي بعينه [وهذا يعني] أنه لا يمكن أن تكون هناك لسانيات عربية محصورة في العربية، ولا يمكن أن تكون هناك لسانيات فرنسية محصورة في الفرنسية بل لا بد من المقارنة" (الفاسي الفهري 1994: 217-218).
- ⁷ كما نجد مثلاً في لغة أكلوني البراغيث (وهي لغة تشيع في بعض اللهجات العربية القديمة) (ينظر شرح المفصل لابن يعيش 87/3-88)، أما في اللهجات المعاصرة فنجد

ماتلا في بعض اللهجات كاللهجة المغربية مثلا: "جاو لولاد" (الفاسي الفهري 1985: 106/2).

⁸ وعليه تكون هذه اللواحق في العربية الفصحى واللهجات عندما تذكر مع الفاعل الظاهر ليست ضمائر وإنما هي علامات مطابقة فحسب.

⁹ اللغات ذات الفراغ الفاعلي نوعان. لغات ذات فراغ فاعلي كامل مثل العربية، الإيطالية والإيرانية، ولغات ذات فراغ جزئي مثل الفنلندية والعبرية والبرازيلية.. الخ (انظر هولمبرك 2008، والفاسي الفهري 2010).

¹⁰ استفدنا في مناقشة في المبحث من عرض الفاسي الفهري (2000) لما تطرق إليه في كتاب "تظرات" من معالجة لتركيب الزمن في اللغة العربية (ينظر قائمة المراجع).

¹¹ أي أن زمن الفعل فيها محتواه جهي (الامتداد والتمام والاعتقاد..الخ).

¹² إن فسرت الجملة في (27) على غير تأويل الحاضر، صحت نحوياً؛ كأن تفسر على العادة والاعتقاد habitual، أو غير ذلك مما يسوغ معه ظهور الرابطة الحاضرة (ينظر الفاسي الفهري 1993: 155، لحالات أخر تسوغ فيها ظهور الرابطة الحاضرة).

¹³ من آخر هذه المصطلحات التوليدية التي ترجمها الفاسي الفهري ولاقت قبولا في المشرق والمغرب العربي ترجمته آخر نظريات النحو التوليدي Minimalist Program إلى "البرنامج الأدنى"، هذا فضلا عن ترجمته كثيرا من المصطلحات الأخرى التي من أبرزها وأشهرها ترجمته Universal Grammar بـ "النحو الكلي" بعدما كانت تترجم ترجمة خاطئة إلى "النحو العالمي". وقد كتب خالد بسندي (2010) بحثاً يتناول دور الفاسي الفهري في وضع المصطلح اللساني، عنوانه بـ "المصطلح اللساني عند الفاسي الفهري" (ينظر قائمة المراجع).

الأفضية الذهنية في "المنقار والبؤبؤ" من قصص

" ذكريات من مواجه على ضفاف عدن " لعبد الرحمن بن يونس.

The mental space theory in abderrahman ben younes stories.

أ. زهرة بوخاتمي ♥

تاريخ الاستلام: 2021-01-14 تاريخ القبول: 2021-12-16

ملخص: انصرفت الدراسات اللسانية في العصر الحالي لمقاربة الدّهن وآليات اشتغاله، للتبلور على الرّكح اللّغوي للّسانيات العرفانية (Cognitive linguistics) بما تحمله من شجون معرفي أو روحاني أو كليهما معاً في نفوس بعض الباحثين، أو قد تُستدرك بشيء من التّحسّر والرّفص لما يشوبها من غموض بدءاً بالمصطلح إلى مدلولاته المعرفية ومضامينه العلميّة. كما تبنت اللّسانيات العرفانية طروحات مفاهيميّة مستحدثة في شكل نظريات وآليات تعمل على مقاربة البنى اللّغويّة من منطلق علاقة اللّغة بالدّهن من قبيل جورج لاكوف G. Lakoff، راي (جاكندوف R. Jakendoff)، شارل فليمور (Ch. Fillmore) وجيل فوكونييه G. Fauconier)..... إنّ نظرية الأفضية الذهنية (the mental spaces) إحدى النّظريّات المنبجسة عن الدّراسات العرفانية، للباحث جيل فوكونييه (G. Fauconier)، تمثّل منوالاً تداوليّاً عرفانيّاً متطوّراً، والذي من شأنه فكّ الإبهام عن العديد من المفاهيم التّداوليّة من خلال تطبيق مقاربة عرفانيّة، فما مقترحات هذه

♥ جامعة سيدي بلعبّاس، الجزائر، البريد الإلكتروني: zahrazouzou18@gmail.com.

(المؤلّف المرسل).

النظرية؟ وما سبل استثمارها في سبيل فكّ شفرات الخطاب القصصي أي ما مدى إسهامها في تأويل الأبنية اللغوية؟

كلمات مفتاحية: اللسانيات العرفانية، نظرية الأفضية الذهنية، الوظيفة التداولية الوظيفة الإحالية، الفضاء الذهني، العوالم الممكنة والعوالم الافتراضية،

Abstract: By now, Linguistic studies is focused on approaching the brain and its functioning mechanisms, though to evolve upon cognitive linguistics that withholds both cognitive and spiritual sides, or It may save what remains with some regret and rejection caused by the ambiguity starting from the term to its connotations and scientific content. Cognitive linguistics has also adopted contemporary conceptual propositions in the form of theories and mechanisms that approach linguistic structures from the standpoint of the relationship of language to the brain such as George Lykoff G. Lakoff, Ray Jakindoff. Jakendoff Charles Flemore, Ch. Fillmore and G. Fauconier.. The theory of mental spaces is one of the cognitive linguistics theories set by the researcher Gilles Fauconier, it represents an advanced cognitive pragmatic method that manages to deliberate many pragmatics concepts through applying a cognitive approach. Then, what are the proposals of this theory? How can this theory be invested in understanding and interpreting the meaning of linguistic structures? Key words: Cognitive linguistics, mental space theory, deliberative function, referral function, mental space.

What are the proposals of this theory? How can this theory invested in understanding and interpreting the meaning of linguistic structures?

Key words: Cognitive linguistics, mental space theory, deliberative function, referal function, mental space, real worlds and virtual worlds.

تمهيد: إنّ نظرية الأفضية الذهنية من أحدث النظريات في مجال الدّراسات العرفانية التي تقوم على مباحثة العلاقة بين اللغة والدّهن، فهي أحد المناويل الفاعلة

في تفسير العلاقة القائمة بين الأبنية اللغوية المنجزة من جهة، ومن جهة أخرى الدلالات الناتجة عن مجموعة من الآليات الدهنية والمؤولة في ظل المنتج الخطابي. إنّ تبلور هذه المعارف وتشاحن مصطلحاتها ناتج لا محالة عن سعي المهتمين الحثيث إلى مباحثة كفيات إنتاج المعنى وتأويله ضمن السيرورات الكلامية.

أولاً- اللسانيات العرفانية: غير بعيد عن التراث الأدبي واللغوي والبلاغي العربي فقد عمد العلماء العرب إلى استدراك تحليلاتهم ودراساتهم بمجموعة من مؤشرات الدراسات العرفانية كالإدراك، الانتباه، الذكاء، التذكر والذاكرة. وتعمقوا في آليات التبصر من محاولات رصد الأبنية اللغوية واستراتيجيات التركيب ناهيك عن عمليات التصوير. فيما استحدثت الدراسات اللسانية الحديثة مثل هذه المعارف لتجتاح مسار الدرس اللغوي وتجذب ميول الدارسين إلى محاولة اقتحامها والنهل من فيضها. فما معنى العرفان؟ ما هي اللسانيات العرفانية؟

(أ) العرفان: يعرفه ابن منظور لغة "عرف: العرفان: العلم ... عرفه، عرفة وعرفانا وعرفانا ومعرفة واعترفه، ورجل عروف وعروفة: عارف يعرف الأمور ولا ينكر أحداً رآه مرة... والعريف والعارف بمثل عليم وعالم... والجمع عرفاء..."¹

اصطلاحاً: تترجم (cognition) بالمعرفة أو العرفان أو العرفانية، وهناك من ترجمها بالإدراك، العصبية، أما عن العرفان يعرفه الجابري بقوله: «يبدو أن العرفان نظام معرفي ومنهج في اكتساب المعرفة ورؤية للعالم، وأيضاً موقف منه انتقل إلى الثقافة العربية الإسلامية من الثقافات التي كانت سائدة قبل الإسلام في الشرق الأدنى... يسمى الغنوص (gnose)، والكلمة يونانية الأصل، ومعناها المعرفة. استعملت أيضاً بمعنى العلم والحكمة. غير أن ما يميز العرفان هو أنّه من جهة معرفة بالأمور الدينية تخصيصاً، وأتته من جهة أخرى معرفة يعتبرها أصحابها أسمى من معرفة المؤمنين البسطاء وأرقى من معرفة علماء الدين الذين يعتمدون النظر العقلي»².

استعمل مصطلح العرفان (cognition) منذ القدم، كما استعمل في مجالي التصوف والتعبّد وكذا الفلسفة، فيما نرى أنّ مصطلح المعرفة يقابله (knowledge, connaissance) أما مصطلح الإدراك باعتباره ملازماً لمصطلحي المعرفة والعرفان

فيقاله (perception)، والعمليّة التي يصطلح عليها بالعرفنة إنّما هي نشاط الذّهن في عموم مظاهره، يشمل عمليّات متعدّدة من قبل التّدكّر، التّعلم التّعقل حلّ المسائل التّبرير،.... وكلّ ما يتصّف بالنّشاط الذّهني الحسيّ العصبيّ.

ب) مفهوم اللّسانيّات العرفانيّة: دراسات لغويّة بينيّة تمخّضت عن تداخل جملة من العلوم على رأسها علم النّفس اللّغويّ Psycholinguistics الذي اهتمّ في بداياته البحثيّة بقضايا اكتساب اللّغة، ولكن غير وجهته واهتمامه إلى دراسات أشمل تتعلّق بالذّهن: " في العقود الأخيرة، ارتبط علم النّفس اللّغوي بشكل رئيسي بنظريات الاكتساب. اليوم، نظام جديد يسعى جاهدا إلى تحديد كلّ ما هو عقلي بحث في استخدامنا للّغة: اللّسانيّات العرفانيّة"³ فقد عمل على تفسير العديد من العمليّات وفق ما يحدث داخل الدّماغ البشري، من قبيل الاسترجاع، التّفكير، الانتباه، الذّكاء،.... فالى جانب النّحو التّوليدي الأندوي العامل على تفسير اللّغة كونها قدرة ذهنيّة فطريّة معالجة في الدّماغ، جاءت اللّسانيّات العرفانيّة لتعالج اللّغة من منظور ثقافي، جسدي وبيئي، فالمعارف اللّسانيّة في ضوء العرفانيّات تصوّريّة بامتياز.

تعمل العلوم العرفانيّة على اكتناه كيفيّة تمثّل المعارف اللّسانيّة في الذّهن، إنّ دراسة اللّغة في قالب العلوم الطّبيعيّة أمسى الاهتمام بها متزايدا، فهي " جزء من مشروع عام وهو الوصف المفصّل لبنية الدّماغ"⁴، ما فتح مجالا بينيا تتداخل وتتشابك فيه البحوث التّشريحية الطّبيّة مع علم النّفس وعلم اللّغويّات، وسمّيات متعدّدة من قبيل علم اللّغة العصبي أو علم اللّغة الإدراكي، والذي يعدّ مجالا أساسيا ضمن مباحث علم النّفس اللّغوي ، يتعلّق "بالوصف والنّمذجة الطّريقة التي نفكّر ونذكر بها، وننشئ التّمثيلات"⁵، إذ هندسة التّصوّرات المفاهيميّة لعبة ذهنيّة تتّمظهر في شكل أبنية لغويّة وتتسلّى بتشابك العمليّات التّأويليّة لتفسير ترميزاته، فالذهنويّة أحد المقومات الأساسيّة لنظريات الدّلالة النّصوريّة التي أسّس لها جاكندوف، كما تعدّ البنية التّصوريّة التي ترمز إلى كلمات أو جمل معيّنة نسقا تأليفيّا صوريّا مستقلاّ عن البنية التّركيبية، تتّمثّل في كيانات معيّنة من قبيل أماكن أفراد أحداث، خصائص ومقادير، ومتغيّرات،

لقد ركّز جاكندوف _في دراسته على مجال الدلالة العرفانية_ على التمثيل الذهني بدل البنية الذهنية، إذ لم يورد هذه الأخيرة سوى أربع مرات في كتابه مقابل ست عشرة مرة لمصطلح التمثيل الذهني⁶، تقرّر الذهنية التي جاء بها جاكندوف وكذا من قبله تشومسكي والتوليديون أنّ المعنى عبارة عن بنية ذهنية في الدماغ، أي أنّه تمثيل ذهني يشقّر المعلومة المدخلة⁷ عن طريق الإدراك الحسي باعتبارها مقولة الإنسان للكون⁸.

ثانياً_ الفضاء الذهني:

أ) مفهوم الفضاء: ينصرف معنى الفضاء لغة إلى الاتساع ومعناه "الساحة وما اتسع من الأرض ... المكان الواسع وقول الشّمر هو ما استوى من الأرض واتسع وقول أبي العلي القالي الفضاء السّعة، ومنه المفضاة والمفضى: المتّسع"⁹. أمّا اصطلاحاً، فقد راح المشتغلون في الدّراسات النّقدية والأدبية يستثمرون لغوية الفضاء في تأنيث اشتغالاتهم الفكرية، ليجتاح بذلك حيّزاً عملياً في البحوث الأكاديمية، يقول سعيد يقطين مميّزاً بين الفضاء والمكان "إنّ الفضاء أعمّ من المكان لأنّه يشير إلى ما هو أبعد وأعمق من التّحديد الجغرافي"¹⁰، الفضاء أكثر شمولاً من مصطلح المكان، فإذا كان هذا الأخير يتحدّد بأبعاد مادية، فالفضاء كلّ مكان فاضي لا حدود تحدّه، ولا قيود تربطه، فهو "الشّيء المبني المحتوي على عناصر متقطعة انطلاقاً من الامتداد المتصوّر، هو على أنّه بعد كامل ممثلي"¹¹، لقد انصهر مفهوم الفضاء ليتخطّى معابر الأدبيات ويلج عالم الذّهنيات.

بات الفضاء كمصطلح علمي ونقديّ كمكنا لتشابك دلالات البنى اللّغوية، إنّه: "كلّ معقّد لا يمكن اختزاله إلى مجرد وصف للأمكنة"¹²، هكذا انفلت الفضاء كمفهوم فلسفي عن الحيّز الذي حدّده واتّسع مجاله، فمن دراسة العلائق التي تقرّنه بعناصر الخطاب السّردي الشّخصيات، الزّمن، الحدث.... أمسى مناط دراسة أخرى قد تكون أشمل وأعمّ بل وأكثر تجريداً تتعلّق فيما تتعلّق بهيكلة المعنى ضمن البنائيات اللّغوية وجدليّة ذهنيّة تروم الوقوف على مداخل علم النّفس اللّغوي.

أفضيّة أم فضاءات؟: شاع استعمال مادّتين لغويتين للتّدليل على جمع كلمة الفضاء: الأفضيّة والفضاءات، أمّا أوّلاهما الواردة في العديد من التعريفات المعجميّة

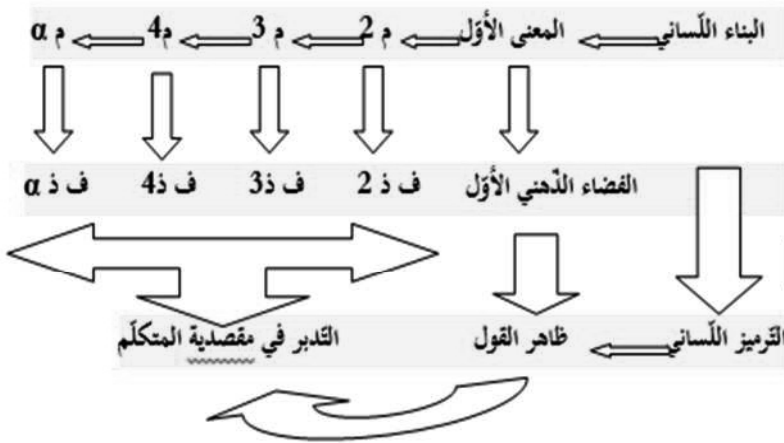
جمع قلة لذا جمعت جمع تكسير، والوارد صرفيا أن جمع القلة على وزن أفعله فأصل الكلمة الفضا من المادّة الثلاثيّة ف ض و، جُمع على أفضية على وزن أفعله، إذ تمّ ردّ لام الكلمة إلى أصلها لتصبح أفضوة، ثمّ قلبت الواو ياء لتتناسب الحركة السابقة لها.

أمّا ثانيتهما جاءت على وزن الجمع المؤنث السالم، فالأصل في الفضاء الفضا ففي جمع الكلمة المقصورة صرفيا ترد إلى أصلها واوا أو ياء أثناء الجمع من قبيل عصا عصوات، وبالتالي ترجع كلمة الفضا إلى فزو وتجمع على فضوات، ثم تبدل حرف الواو بالهمزة تخفيفاً للنطق، أمّا ألف المدّ الواردة بعد الضاد لا تعليل لها، فهي زائدة، وعليه فكلمة الأفضية الأنسب للاستعمال لوجود تعليل صرفي رغم أنّ صيغة الفضاءات تستعمل بكثرة.

الفضاء واللّسانيات: يرتبط الذّهن في مجال اللّسانيات العرفانيّة بالذّهن، فهو غير محسوس كما الحال في العلوم الفيزيائيّة، مناطه استجلاء ماهيّة البناء المعرفي وكيفياته في الذّهن، لذا سعى العرفانيون لمباحثة ماهيّة الفضاء في الذّهن البشري باستجلاء هيكلته: هل يتّخذ هندسة بنائيّة كما يتّخذها في الجانب الفيزيائي؟ كيف تتموقع اللّغة في الذّهن؟ فهما وأداء.

فالفضاء مفهوم ذهني عرفانيّ يعتمد على مجموعة من القرائن التّركيبية أو المقاميّة أو النّقافيّة أو اجتماعيّة تبني الدّلالة وتضبط الإحالة ممّا يجعلنا ننقل من فضاء لفضاء آخر رغم التّباعد الذهني، الرّماني، أو المكاني.... فقولنا مثلاً: "عبدو دفع كواغظه"، مقصديّة الكلام النّاتجة عن ظاهر المرسلّة الكلاميّة يشوبها اللّبس والغموض، من منطلق تخمين المتلقّي في قصد المتحدّث، ظاهر اللفظ يشير إلى تقديم ملفّ ما من قبل عبدو والذي يضمّ أوراقه الخاصّة ربّما من أجل الحصول على عمل، ممارسة رياضة، الحصول على سكن... وقد يتولّد لنا فضاء ذهنيّ آخر مغاير تماماً والذي قد يشترك فيه المتحدّث والمتلقّي بحكم العرف اللّهجي للمجتمع الذي يقطنان فيه، يتلخّص في كون عبدو قد فقد عقله وأمسى سالب القدرة العقليّة، أو قد أصبح متوتّراً غير قادر على التّحكم في تصرّفاته نتيجة ضغوط معيّنة، وبذلك تعدّدت البنى التّحتيّة لبنية سطحيّة واحدة، فالبنى التّحتيّة الأساسيّة بحد ذاتها تولّدت عنها

عدة أفضية ذهنية.



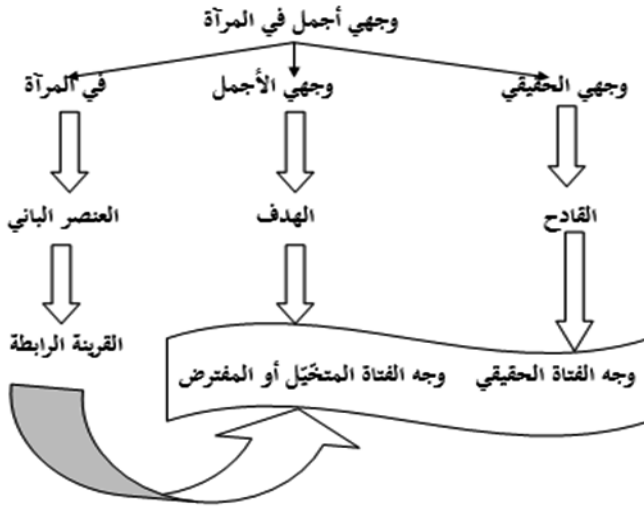
شكل 1_ تمثيلات الأفضية الذهنية للبناء اللساني

(ب) مفهوم الذهني: الذهني الياء للنسبة، أما عن الذهن فقد حدّه ابن منظور في معجمه على أنّه "الذهن: الفهم والعقل، والذهن أيضا حفظ القلب، وجمعهما أذهان اجعل ذهنك إلى كذا وكذا، ورجل ذهن وذهن كلاهما على النسب، وكأنّ ذهنا مغير من ذهن، وفي التوارد ذهنت كذا وكذا أي فهمته، وذهنت عن كذا فهمت عنه،..... الذهن مثل الذهن وهو الفطنة والحفظ، وفلان يذاهن الناس أي يفاطنهم..."¹³ فالذهن ممكن للحفظ والفهم.

(ج) مفهوم الفضاء الذهني: هو "جملة المعلومات المنظمة المتعلقة بالمعتقدات والأشياء. يتكوّن من عناصر وليس من الضروري أن تكون لتلك العناصر مراجع في المعنى السوسيري"¹⁴، يرى فوكونييه أنّ "الفضاءات تنظّم الإجراءات التي تأخذ طريقها وراء الستارة عندما نفكر أو نتكلم، إنّها تتكاثر في كشف الحوار وتتداخل فيما بينها بطرائق شائكة، وتهبّي بنية ذهنية مجردة لتغيير إرساء وجهة النظر والتركيز بالسماح لنا بتوجيه اهتمامنا في أي وقت إلى بنى بسيطة جزئية محافظة في الوقت نفسه على شبكة دقيقة من الترابط في الذاكرة بعيدة المدى"¹⁵.

يعدّ النشاط اللّغوي نشاطاً رمزياً ممثلاً لبناء الأفضية الذهنية، كما تجدر الإشارة إلى أنّ النشاطات الرمزية لا تتوقّف على النشاطات اللّغوية فحسب، وإنّما تتضمّن في طياتها اللّوحات الفنية، الصّور المتحرّكة، الأشرطة المصوّرة.....¹⁶، يحيل كلّ نشاط على مجموعة من الأفضية الذهنية فور نشوئه، يلمّح فوكونيه: "إلى أنّ الأفضية الذهنية قد تتكاثر داخل الجملة الواحدة أو النّص الواحد، فيكون بذلك فضاء أوّل مولداً لفضاء ثاني وثان مولد لفضاء ثالث وهكذا، وتكون هذه التّوالّدات للفضاءات الذهنية بناء وانطلاقاً من الفضاء الأساس الأوّل وصولاً إلى الفضاءات المتفرّعة عنه فنتحصّل على شجرة الفضاءات الذهنية،، حيث أطلق فوكونيه على الفضاء الأوّل الفضاء الأب وعلى الفضاء المولّد الفضاء الابن"¹⁷، كما يسمّي الفضاء الأساس الفضاء المنظور (Viewpoint)، هذا ويتحدّث عن وجود فضاء ثاني سمّاه الفضاء البؤرة (Focuse space) .

(د) بناء الفضاء الذهني: إنّ عملية بناء الفضاء الذهني حسب فوكونيه تتمّ وفق عمليّات ذهنية محدّدة من قبل الوظيفة التّداوليّة، من خلال تعيين عنصرين أساسيين: العنصر الأوّل القادح (trigger)، والعنصر الثّاني هو هدف الإحالة (target) ، يكون بينهما رابط (connector) الذي يترجم العلاقة بين الفضاء الأوّل والفضاء الثّاني¹⁸، أمّا عن الانتقال من فضاء لآخر يكون بمساعدة العناصر البانية (Builders) كالنّوهم باستعمال كأنّ، يبدو...، الافتراض: إذا كان ...، التّمني ليت أتمنّى...، ويضرب لنا لطفي الذّويبي مثالا عن ذلك في قوله:



ثالثاً_ نظرية الفضاء الذهني (فوكونييه): تعدّ نظرية الفضاء الذهني من أحدث النظريات ظهوراً في مضمار اللغويات الإدراكية، أسّس لها جيلس فوكونييه من جامعة كاليفورنيا 1994م، وتبناها عدد من اللسانياتيين المعروفين أمثال تيرز سنكويل وماكسويل¹⁹.

ظهرت دراسات لسانياتية متعدّدة تعمل على دراسة اللغة ضمن أسبقيتها بغية مقارنة المعاني المقصودة تفسيراً وتأويلاً، ولعلّ ما أسّس له فوكونييه أحد أوجه هذه الدراسات الساعية إلى إبراز دور الأفضية الذهنية في تأويل الدلالات المقصودة من الخطابات، ساعياً إلى تفسير العلاقة بين الأبنية اللغوية والآليات الذهنية التأويلية، إذ تمتزج الأفضية الذهنية بين الملقّي والمتلقّي ممّا يؤدي إلى انفتاح النص، فالخطابات تحمل في طياتها دلالات مقصودة. يحاول المتحدث بعث رسالة كلامية مؤلفة من تراص وحدات لسانية تتلاحم فيها الألفاظ والعبارات، ليعمل المتلقّي بعد ذلك على فكّ هذه الشفّرات اللغوية من خلال التآلف الناتج عن اتحاد الألفاظ اللغوية، مستخدماً قواعد التأويل التي تضمّ بنيات تأويلية مجردة إلى العبارات اللغوية²⁰.

رابعاً_ إشكاليات نظرية الأفضية الذهنية: إنّ نظرية الأفضية الذهنية على رأي لطفي الذويبي "نظرية نفسية عرفنية للساني الفرنسي جيل فوكونبييه، وهي نظرة تنتمي إلى الأنساق اللسانية المفتوحة على المخاطب والمقام، ويفسر فوكونبييه وفق هذه النظرية العلاقة بين الظواهر اللغوية والعمليات الذهنية التي تتيح تفسير كيفية اشتغال تلك الظواهر داخل الأبنية اللغوية التي تحتويها من قبيل ظواهر الإحالة والدلالة والمطابقة النحوية وبعض حالات الإضمار"²¹، وإّما يحدث ذلك ضمن سياقات مقامية.

تحمل بعض الأبنية اللغوية لبسا وغموضا في إحالتها على دلالات أو معاني معينة، فيمسي تحليل التراكيب اللغوية غير كاف لاستشفاف المعنى، يشرح فوكونبييه ذلك في قوله: "أنّ الكثير من الأبنية تنطوي على إشكالات في الفهم والتأويل وتكون فيها الدلالة محدثة للبس ويكون التحليل الشكلي والتركيبي غير قادر على تفسيرها، واعتبر أنه بالإمكان إعادة قراءة تلك الأبنية وتفسيرها بواسطة "فضاءات ذهنية" تنتظم وتتربط في ضوء قرائن تركيبية ومقامية وثقافية واجتماعية تمكّن المخاطب من الاهتداء إلى الدلالة المقصودة وإلى المحال عليه داخل تلك الأبنية"²²، إنّ الاهتداء للمعاني من خلال الأفضية الذهنية يشترط انتماء أو على الأقل معرفة المتلقّي بالمقومات الثقافية والاجتماعية للملقى حتّى يتسنى له فهم مقصدية المتحدث.

تتشابك الأفضية الذهنية باختلافها في البناء اللغوي الواحد، إذ استعمال اللغة وفك شفراتها وتأويل دلالتها يشهد تعددا ناجما عن تباين الأسيقة اللغوية، يرى كلّ من جاك موشر وأن ريبون أنّ أهم " بناء ذهنيًا لفضاءات وعناصر ولأدوار وعلاقات بين فضاءات، وقوام التواصل حسب وجهة النظر نفسها، يتمثل في بناء فضاءات متشابهة أو متماثلة، وغرض النظرية دراسة كيفية أو كيفية بناء الفضاءات والعلاقات بين الفضاءات، وفيها لا يعتدّ بالعلاقة بين الكلمات والعالم، وإّما منتهى ما يعنى به هو العلاقة بين الكلمات والبناءات الذهنية (mentales Construction) التي ينشئها المتكلّم والمخاطب"²³، إذ تتداخل عدّة عمليات

ذهنية معقدة جنباً إلى جنب مع العملية النفسية لصناعة المعنى أثناء المرسلات الكلامية التواصلية بين الأفراد.

خامساً_ مبادئ نظرية الأفضية الذهنية:

(أ) مبدأ الإحالة: لا يمكن الاعتماد فقط على البنية الشكلية للجملة للاهتمام إلى دلالتها، فقد تفتن فكونييه في السياق "ظاهرة متواترة في الخطاب تحليل العبارة على معناها أو مرجعها إحالة غير معهودة إذ لا يمكن تفسيرها بمدخل معهودة: من ذلك ما يمكن سماعه في بعض المطاعم من تسمية الزبون بما طلب من مأكّل أو مشرب من قبيل: صحن السمك يريد بعض اللّيمون، حيث يطلق "صحن السمك" على شخص يتناول السمك"²⁴، يقوم تأويل المعنى على المكان الذي حدثت فيه عملية التلّفظ، وكذا طبيعة الخدمات المقدّمة.

ومن ذلك ما يقال في واقعنا مثلاً للتغزل بفتاة "هبلوني العينين الكحل"، أي سلبت عقلي ذات العينين السوداوين شرط أن يتوفر في السياق ما يشير إلى صاحبة الشأن كحضورها الجسدي أو توقّر إحدى لوازمها من قبيل اسمها أو شيء يخصّها.

ب) مبدأ الروابط العرفانية:

✓ الرّبط بالاهتداء: يشير فكونييه إلى تنوّع بيني للعوامل، فننقف عوالم ممكنة وأخرى مستحيلة انطلاقاً من فكرة أنّ استعمال اللغة يكون منشوداً للتعبير على أشياء موجودة بالفعل، أو المفترض أن تكون موجودة لكنّها ليست كذلك، أو ستوجد في المستقبل بالفعل، أو سلبية الوجود في حال التّمني والرّجاء²⁵. ويصرّح الأزهر زناد مستقيضاً في ذلك أنّ اللغة تمثّل إحدى تجلّيات الانتظام المفهومي الكامن في بناء المعنى، ما جعل بنيتها تعكس بنية الفضاء الذهني، فبناء المعنى في الخطاب قائم لا محالة على تراتبية المفاهيم بمعنى أدق في الأفضية، بدءاً بالفضاء الأساس كوضعية انطلاق، إلى فضاء بؤري.

مثل تمثّل التشابكات الحادثة بين مجموعة الأفضية الذهنية التّشكلات الدّاخلية في الفضاء الواحد²⁶، وكون البنية اللّغوية ترتبط في تشكيلتها بالسياق المقامي، أمست وظيفتها بذلك تحديد قابلية الاهتداء للمعاني والدلالات المقصودة عرفانياً، إذ

المعلومات المستقاة مشتركة بين الأفراد رغم تباين سبل الاهتداء لها. يهتدي فوكونييه إلى مبدأ عام مفاده أن كلّ "مفهوم يقتضي في تمثيله فضاءين ذهنيين، يكون الواحد منهما أوليا والآخر تابعا له"²⁷، إن اهتداء طرفي المرسلّة الكلامية إلى توليد الأفضية الذهنية ينجم عن عمليات التّأويل تبعا للعناصر البانية وما ينجم عنها من طرح جملة من الاحتمالات الدّالّية.

✓ الرّبط بالتطابق ويتمّ من خلال إنشاء روابط بين "وحدتين في سياقات متباعدة في الزّمان أو في المكان وتعتبر الوحدتين متطابقتين أو تمثّلان الشّيء نفسه"²⁸ ويضرب الرّناد مثلا على ذلك بالتعرّف على شخص في سياقين مختلفين زمانيا ومكانيا من خلال بعض الملامح المشتركة بين صورتيه رغم التّقدّم في السّن.

(ج) العالم الواقع والعالم الافتراضي: ينبنى العالم الافتراضي أو المتصوّر على أساس أنّ الذات تتبنّى مقدرة عرفانية قائمة على تمثّل الذات للكون، والذي يكون حقيقيا بانبا لعالم واقعي، أو متصوّرًا من خلال مشاريع التّمني، التّرجي أو الشّروط، من قبيل "لو كانت لي قدرة مادية لاشرتريت منزلا واسعا في منطقة حضارية"، فالتّمني في هذه الحالة ينقل الفرد من عالمه الواقعيّ إلى عالم متخيّل ليعالج به ما هو مفقود في عالمه الأوّل.

وقد يسري ذلك أيضا إذا ثمة ذاتين، تعمل إحداها على تبني واقع الذات الأخرى ممّا يخلق عالمين أحدهما الأصلي الواقعي وثانيهما الافتراضي المبنيّ على الأوّل من قبيل قول أحدهم "لو كنت مكانك لكان ردّ فعلي كذا"، فعالم المتحدّث افتراضي متصوّر أنشأ تمثّله من زاوية تختلف من حيث الرّؤية عن زاوية المتحدّث إليه في عالمه الواقعي.

إنّ العالم الحقيقي هو "العالم الموجود الخارجي والعالم المسقط هو التّنظيم الذي يقيمه الفرد للعالم الخارجي أو يسقطه عليه وهو مشتقّ من العالم الأوّل عبر الإدراك والتّنظيم الذي هو مسارات آلية غير واعية لا يمكنها أن تخرج إلى مستوى المراقبة القصديّة أو الوعي للعالم الخارجي إلّا في حدود معينة وهذا العالم المسقط هو ما تنقله اللّغة"²⁹، فللسياقات الكلامية دور في استجلاء العوالم الافتراضية، قد

يتطلب ذلك وعيا وفطنة وتنظيما ذهنيًا، التشويش الذهني على سبيل المثال قد يعوق مسار اشتغال الآليات الذهنية.

لا مجال لمعالجة المعنى خارج المنظور التصوري وما يسنده من أفضية ذهنية فالمتكلم يحدد المعنى المراد إيصاله مسبقا، ثم ينتج بنية لسانية تتبناه ضمن تناسق مفرداتها، ويسنح المجال للمتلقي للتسلل بين فجوات الخطاب مؤولا للدلالات، باحثا عن المقاصد متقللا بين المعاني مؤلفا جملة من الأفضية الذهنية، فيرتحل من عالم الواقع إلى العالم المتخيل، من المفترض أن يكون المخاطب على دراية بإمكانية حدوث ذلك.

إنّ الفضاء الناجم عن تخاطر الملقى والمتلقي بفعل تماثل انتمائهما القومي الثقافي، الاجتماعي.... موسوم بفضاء الخطاب الزاهن على حدّ تسمية لنفكار، وهو "فضاء ذهني للعناصر والعلاقات التي يتقاسمها المتكلم والمخاطب على أنها أساس لتواصلهما في لحظة معينة أثناء جريان الخطاب"³⁰، إذ من المستحيل بمكان، أن يحصل التمثيل الذهني للأفضية الذهنية بين متراسلين لا يتشاركان قيما متماثلة فالبنية اللسانية موارد مرنة، يهتدي إليها المتكلمون عن طريق قرائن ذهنية تركيبية تداولية وعرفانية.

سادسا_ الأفضية الذهنية في المنقار والبؤيؤ:³¹

أ) . ذكريات ومواجه على ضفاف عدن: أفضية سردية ولدت عن مخاض عسير، تجاذب فيها القاص أطراف الحديث على نسمات البحر في شوارع ومدن عربية متعددة، بأساليب طاهرة طهارة الحبر المراق، والحس المساق، متأملا أمداء الواقع المحلاة برداء الإبداع، متبئيا جماليات كتابة الوجود، راقنا معارج الموجود بأساليب تتلاعب باللغة، لتشحنها بالفراغات والمشاهد البانية، في شكل مجموعة قصصية، تتلاحم فيها الكلمات لتتسج قصصا تشدّ الناظر فيها وتحمله لمتابعة أحداثها، وما قصة المنقار والبؤيؤ إلا ومضة سردية، أثنها القاص بتجليات الفضاء المكاني جمالا وقبحا، اتساعا وضيقا، وضوحا وغموضا، فراحت الأفضية الذهنية تتراقص على أجساد الألفاظ وزمهير التأويلات، هذا ما نسعى لمباغتته في هذه السطور.

العوالم الواقعية والعوالم الممكنة: يقول القاص في العتبة الثانية للمنتج السردى "بين البؤبؤ والقلب تاريخ مشروخ ونصال ورماح، وسندباد بحري يغازل جوارى بغداد، وجزيرة نائية يبتلعها غول".

يتمثل الفضاء الأساس في التعلق الوجداني بين شخص المتحدث البؤبؤ والمكان القلب، هي علاقة حب وتعلق شديدين لصرح عظيم في تاريخ الحضارة العربية الإسلامية، مهد العلوم والثقافة، يتبدى هذا الفضاء في مجموعة من البنى اللغوية الدالة: البؤبؤ، القلب، بين، تاريخ، ... ، فالتعلق إطار كامل تعمل كلمة تاريخ مشروخ على جسدنته ضمن التمهيد الزمني كمحدد باني للفضاء الأساس، والبؤبؤ السيد الطريف الخفيف، الذي قد يجسد شخص القاص، المتعلق بهذه المدينة ليعبر عنها بالعنصر اللغوي القلب، معرّفاً كلي الرّمزين للتدليل على أنهما غنيين عن التعريف، فمبدأ الربط العرفاني بين أطري هذا الفضاء وصف بغداد بالقلب وتعريف الرّمز اللغوي الأخير يشيد بعظمة هذا الكيان الرّمزي لدى المتحدث والمتلقي على حد سواء.

ينجز عن هذا الفضاء الأب فضاء ابن يتمثل في حسرة الكاتب على ما الت إليه بغداد في قوله تاريخ مشروخ ونصال ورماح، فمبدأ الاهتداء يؤر الناظر في هذه السطور إلى وقع الانهزام والانحطاط الذي ألم ببغداد فجعا بعدما كانت موطن العلم ومهد الحضارة الإسلامية خلال العصر الذهبي أيام الخلافة العباسية، يهتدي المتلقي إلى هذا التخمين من خلال مبدأ الإحالة المتضمنة في الشطر الموالي من النتائج الكلامي، فالقرينة الدالة هي السندباد البحري الأسطورة التي تزامنت مع أيام هارون الرشيد، إن مشفرات الفضاء الابن متعددة في هذا البناء اللغوي: مشروخ، نصال ورماح، ينشأ هنا الفضاء مجدداً بعنصر آخر وهو تعرض البلد القلب لغزو مثبت بشواهد تاريخية وهو غزو المغول والتاتار، فبعدما كانت بغداد عاصمة العالم القديم أمست لقمة سائغة في يد أبناء قبائل منغوليا سنة 1258م، ثم ما أصابها بعد ذلك على يد العثمانيين مع حلول بدايات القرن السادس عشر، ثم وقوعها تحت الانتداب البريطاني 1917م، وما لحق بها في القرن العشرين من مآسي أطاحت بسيادتها وأوقع الشرّ بشعبها، يرث الفضاء الابن من الفضاء الأساس عدداً من العناصر الدالة:

النّصال الحادّة والرّماح بوصفها عناصر بانئيّة في جسدنة المشهد السّردّي الذي يعج بالفوضى التّاريخيّة.

ثمّ يتوالّد عن الفضاء الأساس فضاءان ابنان آخران، يتجسّد أولهما في الأسطورة "وسندباد بحري يغازل جوّاري بغداد"، سندباد رجل تاجر مندفع وبطل من بغداد، يفتكّ القاصّ شفرات لغويّة ذات دلالات عميقة "يغازل"، من منطلق أنّ النّساء تُغزين بالرجل القويّ البطل، ثمّ استعمل دليلاً لغويّاً آخر وهو "جوّاري"، واللّاتي كنّ موجودات بالفعل في عهد الدّولة العبّاسيّة، معجبات بشخصيّة الرّجل الفذّ قاطع البحور ومكتشف الجزر.

أمّا ثانيهما يتمتّج في مشهديّة الجزيرة النّائيّة كفضاء ابن ثالث، "وجزيرة نائيّة يبتلعها غول، إنّ القاصّ في مجموعته القصصيّة "ذكريات ومواجه على ضفاف عدن" مولع بتأمّل البحر وارتطام أمواجه وتصادم أشرّعته، وهو في هذا الموطن يقف على طهارة أرض يتأمّل التّاريخ المجيد في رمشة عين، يغازل جزيرة بغداد النّائيّة المتموّعة وسط نهر دجلة، غير المتمّظهرة للعيان لذلك وسمها بالنّائيّة فهي تبعد عن بغداد بعشرين كيلومتر شمالاً، ابتلعها الغول جزاء الغزو، وتعدّ العناصر اللّغويّة "جزيرة" و"الغول" نظائر قرآنيّة تعمل على ربط هذا الفضاء بسابقه ممّا يجعل المتلقّي يهتدي إلى الدّلالات المقصودة.

أمّا الجزيرة فتربط هذا الفضاء بالفضاء الابن الثّاني عن طريق العنصر اللّغوي السّندباد البحري، وبالفضاء الأب عن طريق العنصر اللّغوي "القلب" أي بغداد. في حين ننقف "الغول" نظيراً لغويّاً لبغداد حتّى يربط الفضاء الابن الثّاني بالفضاء الابن الأوّل، وكذا يعدّ نظيراً للتّاريخ المشروخ، النّصال ، الرّماح، إنّ الرّبط بين الأفقيّة الذّهنيّة ناتج عن تباعد المسافات الدّالة بين الأفقيّة.

الفضاء الأساس : تعلق القاصّ ببغداد	
"بين البؤبؤ والقلب"	
الفضاء الواقعي	الفضاء الممكن

الفضاء الابن 1		
بين البؤى والقلب تاريخ	انتماء العربي لبغداد فضاء موجب	القوة، الازدهار، الافتخار، الاعتزاز فضاء ذهني سالب ومفقود
مشروخ ونصال ورماح	سقوط بغداد وزوالها فضاء سالب	التحسر فضاء سالب
الفضاء الابن 2		
السندياد البحري	أسطورة فضاء سالب	عهد الدولة العباسية فضاء موجب
يغازل بغداد	إعجاب النساء بصفة عامّة والجواني بصفة خاصّة بالرجل الصّلب، القوي، الشّجاع والبطل _ اعتزاز سندياد بنفسه فضاء ان موجبان	_ عهد هارون الرّشيد _ الرّفاية في الدولة الإسلامية فضاء سالب
الفضاء الابن 3		
وجزيرة نائية	وجود جزيرة تابعة لبغداد ولكنها غير لصيقة بها جغرافيا فضاء موجب	عدم القدرة على بلوغها لسبب سياسي أو ... فضاء سالب
يبتلعها غول	أصبحت مفقودة فضاء سالب	تمّ الاستيلاء عليها فضاء سالب

أسهم التّأثير في تشكيل حركة الانتباه بين مجموع الأفضيّة الذهنيّة المنشأة باستخدام نظائر لغويّة شيّدت جسور الرّبط بين الأفضيّة الذهنيّة ملخصّة في الشّكل الآتي:

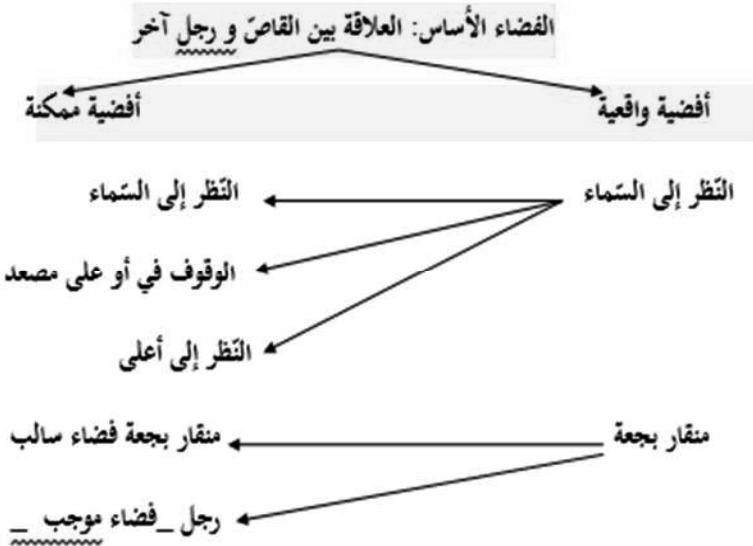


إذا ما ولج القارئ الشّطر الموالي من القصّة والذي تتصاعد فيه أحداثها وحيثياتها، يجد نفسه مغامرا بمعية الملقى في أفضيّة ذهنيّة أخرى، لا تكاد تتعزل عن سابقاتها، وإنّما تشابكها لتنسج بوتقة من الدّلالات الهرمنوطيقيّة. " يرفع البؤبؤ بصره إلى السّماء، وفي المصعد يقابله منقار بجعة، قال المنقار للبؤبؤ: أترغب في صداقتي، فأنا أرى حرمة الصّداقة وأسافر كثيرا، وأشتري هدايا، وأعرف النّساء والخمارات، ولي فيلا على شاطئ كان؟ وفجأة انقطعت الكهرباء ... احمرت عينا المنقار، وبسط كفّه اليمنى، واستطالت أظافره.. لكنّ البؤبؤ سرعان ما انزلق، وخرج يتأمّل الفضاء الرّحب المغروس بالنّبال الأسطوريّة"

يعدّ هذا المقطع السّردي منطلق بناء أفضيّة ذهنيّة أخرى، تتلاحم فيما بينها منحدره عن فضاء رئيسي ثان، يعكس إقامة جسور علاقة ثانية بين القاصّ ورجل

آخر، والتي لم تلبث أن تنقطع ويمضي كلّ في حال سبيله، يتوالّد لنا فضاء ابن رابع أو بالأحرى الأول من الفضاء الأساس الثّاني، حين يمتدّ بصر القاصّ إلى السّماء كفضاء واقع متعلق بفضاء افتراضي، إذ كان البؤيؤ ينظر إلى ما هو أعلى من مكان تموقعه، فالمدرّك للسّامع أنّه كان على متن مصعد باعتباره هدفاً يشكّل قرينة رابطة بالاهتداء، يهتدي إليها المتلقّي بموجب القادح "المصعد" المذكور في الفضاء الابن الموالي.

ثمّ مقابلة منقار البجعة أي رجل كفضاء ذهنيّ خامس، قد يأتي القاصّ على هذا التشبيه لعدم وجود إعجاب أولي بهذا الشّخص، إن كان وجه الشّبه قائماً على حجم الشّفاه من خلال التّركيز على المنقار، فالبجعة طير من فصيلة البجعيّات، له منقار طويل عريض، معقوف يحمل تحته حويصلة ضخمة يخزّن فيها الأكل، وأغلب البجعات ذات اللون الأبيض، هكذا هو الرّجل، يبدو أنّه قويّ ضخم، يملك شفاها كبيرة، ورقبة سمينة، ويرتدي لباساً أبيضاً كما هو معروف عن قاطني المشرق العربي عامّة ارتداء العباءات البيضاء، وإنّما يدلّ ذلك على الحالة الماديّة الميسورة للرّجل.

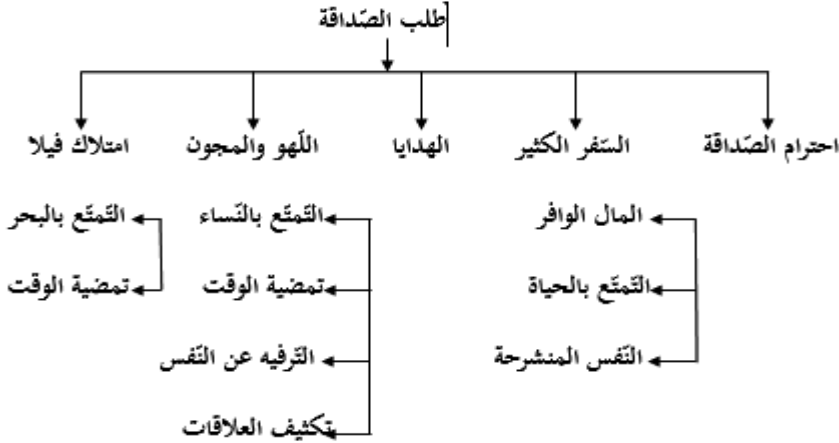


الهدف	القـادح
النظر إلى أعلى عدم وجود بجعة في المصعد	المصعد
اللقاء يتم مع رجل وليس مع بجعة	يقابله
الكلام يكون من قبل الإنسان وليس الحيوان	قال المنقار للبويو
الرجل من منطلق الكلام	المنقار

أما الفضاء الذهني السادس يعدّ فضاء ذهنيًا منشودًا، يتجسّد في سؤال الرجل عن رغبة البويو بمصادقته كونه صاحب امتيازات متعدّدة، طرحها كآليات حجاج ترغيبية من أجل إقناعه، والتي تشكّل أفضية صغرى موجبة بصنفيها الواقعية والافتراضية فالرجل مقتدر ماديًا، كما سبقت الإشارة إليه، وما الأفضية الاستدراكية المولّية إلّا سبلاً يهتدي بها المتلقّي للنتيجة الحتمية.

إنّ الفضاء السادس بحدّ ذاته يحيل أو يتضمّن مجموعة من الأفضية المتعلّقة:

- ✕ **ف حاجي 1:** الصداقة القائمة على الاحترام.
- ✕ **ف ح 2:** السفر الكثير والذي يحيل بحد ذاته على مجموعة من الأفضية البانية، المال الوافر، التمتع بالحياة، النفس المنشوحة،
- ✕ **ف ح 3:** تقديم الهدايا الكثيرة للبؤبؤ أي القاص.
- ✕ **ف ح 4:** يتضمن جملة من الفضاءات البانية، اللهو والمجون، التمتع بالنساء، تمضية الوقت، الترفيه عن النفس، تكثيف العلاقات، ...
- ✕ **ف ح 5:** امتلاك مكان هادئ روماني فيلا على شاطئ، ما يعني التمتع بالبحر وتمضية الوقت،
- إن هذه الأفضية الذهنية قوادر عرفانية تحيل المتلقي على تمثله الذهني حول وضعية الرجل منقار البجعة المادية كهدف.



وما تلبث الأفضية الذهنية الحاجية تسترسل وتتشابك حتى تحدث نقلة تبثير أخرى، تغير وجهة نظر القاص والمتلقي على حد سواء من زاوية الإغواء، إلى القطيعة التي شابت الفضاء الأساس الثاني فغيرت مجريات الأحداث ومسارات الأفضية الذهنية، فيتوالد فضاء ابن غير شقيق للأفضية السابقة، يتجسد في انصراف البؤبؤ.

استعان الكاتب بالعنصر اللغوي انقطعت الكهرباء، فالكهرباء مصدر للاسترسال والتجدد والحركية، عكسها الظلام رمز السكينة والهدوء، وكما يحدث انقطاع الكهرباء

بشكل مفاجئ، انصرف البؤبؤ بشكل لم يتوقعه المنقار، ما يفضي بالاهتداء إلى الحالة التي ستتتاب الرجل في أفضية حفيده متولدة عن الفضاء الابن غير الشقيق:

فضاء حفيد 1: احمرار عيني المنقار دهشة وخجلاً.

ف حف 2: تقديم السلام كرمز على التوديع.

ف حف 3: الإمساك بيد القاصّ لمدة غير اعتيادية، أو قد تعني الإمساك بإحكام

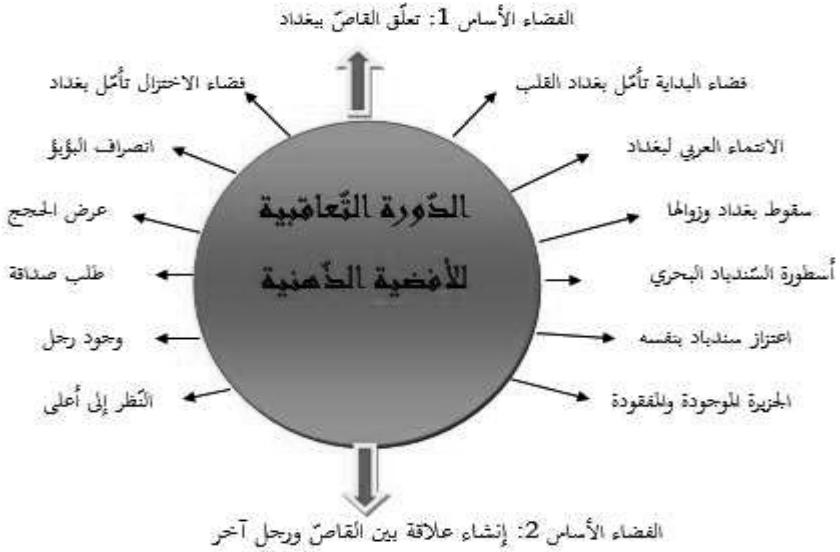
وشدة نابغة عن دهشة.

بنيت الأفضية الذهنية الحفيدة وفق سلم زمني متعثر، توالّت فيه الأحداث بشكل مباشر ودون قطيعة، ما يدلّ على ذلك استعمال الواو في البناء اللغوي، فلم يستخدم القاصّ فاء التعقيب، ولا ثمّ لترتيب الأحداث، بل استعمل الواو للدلالة على أنّ الفترات الزمنية بين الأحداث متعاقبة ومسترسلة رغم عدم تساويها.

ثمّ يستدرك بفضاء حفيد رابع للتدليل على مغادرة القاصّ عين المكان، وقد وظّف العنصر اللغوي "انزلق" بدل غادر أو رحل، كقادح لغوي هدفه الإحالة إلى جذب يده من يد المنقار الذي أطال التسليم، لينتقل المتلقّي بعد ذلك إلى فضاء نهائيّ يتضمّن بدوره فضاءين:

✕ **فضاء الخروج:** بانصراف القاصّ عن مكان تواجده مع المنقار.

✕ **فضاء الاختزال:** يختزل هذا الفضاء جميع الأفضية السابقة، ليجسّد لنا مبدأ الرّبط العرفاني العودة إلى الفضاء الأساس الأوّل: إقامة علاقة بين القاصّ وبعده من خلال مجموعة من التّظائر اللّغويّة: خرج، يتأمّل، الفضاء الرّحب، الثّبال: الأسطوريّة، كقوادح تعيد عمليّة التّمثيل الذهني للمشهد السّردّي الأوّل، فيفتكّ بذلك حرمة رزنامة زمنيّة من الأحداث المتواترة.



خاتمة: تعدّ الأفضية الذهنية إحدى نظريات الدراسات العرفانية، الساعية إلى فكّ اللبس والغموض والإبهام عن السيرورات الدلالية في الأبنية اللغوية، من خلال تسخير مجموعة من المناويل العرفانية والثقافية، ومبادئ التداولية، لمقاربة الأجساد السردية.

إنّ الترابط بين الأفضية من خلال التمثيلات الذهنية الممتلئة في المنتج السردية المعالج يتأرجح في شكل دائري، إذ تنتشعب الأفضية الذهنية حسب تواتر الأحداث بين عوالم ممكنة وأخرى واقعية، بين تصنيفات موجبة وأخرى سلبية، أساسية وأخرى جزئية، أفضية آباء وأخرى أبناء وأحفاد، في تركيبة تماثل حركية الحياة الدائرية منتهاهها حيث انطلق وكذلك هي دورة الحياة.

الهوامش:

- ١_ ابن منظور: لسان العرب، نشر أدب الحوزة، إيران، 1405، مادة عرف، ج 6، ص 236.
- ٢_ رزقي بن عומר: المنهج العرفاني العقل ومكانته في المنهج العرفاني، مجلة الكلمة، 04_10_2012م، <http://kalema.net/home/article/print/1016>.
- ٣_ Gilles Siouffi/ DAN Van Raemdonck: 100 fiches pour comprendre la linguistique, Bréal, France, 2012, E4, p55.
- 4- شومسكي: دراسات حول الصورة والمعنى نقلا عن محمد الأوراعي: نظرية اللسانيات النسبية دواعي النشأة، 2010، المغرب، دار الأمان، ط1، ص145.
- ٥_ Gilles Siouffi/ DAN Van Raemdonck: 100 fiches pour comprendre la linguistique, p28.
- 6- ينظر: راي جاكندوف: علم الدلالة والعرفانية، تر عبد الرزاق بنور، 2010، تونس المركز الوطني للترجمة، ص 07.
- 7- لذلك يجعل جاكندوف مصطلح التمثيل الرمزي مرادفا للتمثيل الذهني، ينظر: راي جاكندوف: علم الدلالة والعرفانية، ص 15.
- 8- م ن، ص ن.
- ٩_ محمد الحسيني الزبيدي: تاج العروس من حواهر القاموس، م 20، دار الكتب العلمية لبنان، 2007، ط1، ص117.
- ١٠_ سعيد يقطين: قال الزاوي، البنيات الحكائية في السيرة الشعبية، المركز الثقافي العربي المغرب، 2007م، ط1، ص237.
- ١١_ عبد الملك مرتاض: في نظرية الرواية، بحث في تقنيات السرد، مجلة عالم المعرفة 1998م، ص 142.
- ١٢_ صالح إبراهيم: الفضاء ولغة السرد في روايات عبد الرحمن منيف، المركز الثقافي العربي، المغرب، 2003م، ط1، ص9.
- ١٣_ ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، لبنان، م 43، مادة ذهن، ص: 491.
- ١٤_ الأزهر الزناد: ص206.

¹⁵ _ حسام عبد العلي الجمل_ ظافر كاظم عبد الرزاق: دلالة الجملة في ضوء نظرية السياق ونظرية الفضاء الذهني، مجلة كلية التربية الأساسية، ع 73، جا بابل، 2012 ص128.

¹⁶ _ ينظر: الأزهر الزناد، ص 206.

¹⁷ _ نزيهة زكور: الأفضية الذهنية والسميوزيس أو التأويل المتناهي، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، م 3، عدد خاص، كلية الآداب واللغات، جا محمد بوضياف الجزائر، 2019، ص169.

¹⁸ _ لطفي الذويبي: قدرة نظرية الفضاءات الذهنية على تأويل الأبنية اللغوية، مجلة العلامة، ع3، 2014، ص17.

¹⁹ _ Turner mark and Gilles Fauconnier: Conceptual Integration and formal Expression, Journal of Metaphor and Symbolic Activity Volume 40 , 1995, p 183

²⁰ _ ينظر: جورج لاكوف _ مارك جونسون: الاستعارات التي نحيا بها، ثر عبد المجيد جحفة، دار توبقال للنشر، 2009م، ص07.

²¹ _ لطفي الذويبي: قدرة الفضاءات الذهنية على تأويل الأبنية اللغوية، مجلة العلامة ع3 مخبر اللسانيات النصية وتحليل الخطاب، جا قاصدي مباح، الجزائر، 2016 ص14.

²² _ لطفي الذويبي: قدرة الفضاءات الذهنية على تأويل الأبنية اللغوية ص14.

²³ _ جاك موشرل_ أن ريبول: القاموس الموسوعي للتداولية، ثر مجموعة من الأساتذة المركز الوطني للترجمة، تونس، ط4، ص 162.

²⁴ _ الأزهر الزناد: نظريات لسانية عرفنية، دار محمد علي للنشر، تونس، 2010، ط1 ص 198.

²⁵ _ ينظر: الأزهر الزناد، ص 198_199

²⁶ _ ينظر: م ن، ص 199.

²⁷ _ م ن، ص 201.

²⁸ _ م ن، ص 201.

²⁹ _ عبد الجبار جحفة: مدخل إلى الدلالة الحديثة، دار توبقال، الدار البيضاء، 2000 ص98.

- ³⁰ _ توفيق قريرة: الاسم والاسمية والأسماء في اللغة العربية، مقارنة نحوية عرفانية، مكتبة قرطاج للنشر والتوزيع، 2011، ط1، ص 130.
- ³¹ _ قصة قصيرة من المجموعة القصصية ذكريات ومواقع على ضفاف عدن لمحمد عبد الرحمن يونس، مقاربات للنشر والتوزيع والصناعات الثقافية، المغرب، 2016، ط1، ص 11.

التّضمين الصّوتي Combining phonetic

د. رشيدة بلهادي[‡]

تاريخ القبول: 2022.02.06

تاريخ الاستلام: 2021.12.15

ملخص: ذكر الخليل في معجمه التّضمين وهو ظاهرة صوتيّة عربيّة أخذت أشكالاً متعدّدة بمصطلحات غير مضبوطة في الدّرس العربي. وسيحاول البحث شرح التّضمين، وجمع فروع، متجاوزاً المشكلة المصطلحية معتمداً على شيوخ المصطلح أولاً وموافقته للمفهوم ثانياً. **كلمات مفتاحيّة:** التّضمين؛ الأصوات؛ الخلط؛ الإشراب.

Abstract: In his dictionary, " AL-Khalil" mentioned " **Combining** ", which is An Arabic Phonetic phenomenon took many forms With terms Not set In the Arabic lesson.

The search will try to explain "**Combining** "and collecting its offshoots, and we will passed the Terminology problem Depending on the Popularity of the term On the one hand, and the Its interconnectedness with definition on the other hand.

Keywords: Combining; Sounds; mix up; blending.

1. المقدّمة: يجد المتصفّح لكتب اللغة عددا هائلا من الإشارات والإرهاصات التي بنيت على أساس منها نظريات علم اللغة، غير أنّ الدّرس اللغويّ لم

[‡] جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، البريد الإلكتروني: oumali.racha@gmail.com

(مؤلف مرسل)

يستوف كل ما جاء في أمّهات الكتب من إرث لغويّ، ومن ذلك ما أشار إليه "الخليل بن أحمد الفراهيدي" في الجانب الفونولوجي: ممّا أسماه: "المضمّن من الأصوات" في قوله: «المضمّن من الأصوات، تقول للإنسان: قَفْ (قُلَى) بإشمام اللام الحركة، وعلى "فَعْل" بتسكين العين وتحريك اللام فيقال: هذا صوت مضمّن لا يستطاع الوقوف عليه حتّى يوصل بشمّه كذا» (الفراهيدي 2002، ص: 27-28). فما التّضمين؟ وما المضمّن من الأصوات؟

سيحاول البحث تحديد مصطلح " التّضمين " في علم الأصوات والأشكال التي يأخذها؛ باستقراء ما جاء في بطون الكتب من وصف للأصوات وآلية النطق بها مسقطا معنى التّضمين عليها.

2. تعريف التّضمين:

1.2 التّضمين في اللغة : التّضمين كما ورد في المعاجم اللغويّة من "ضمن" و«ضاد والميم والتّون أصل صحيح، وهو جعل الشّيء في شيء يحويه. من ذلك قولهم: ضمّنت الشّيء، إذا جعلته في وعائه... والمضامين ما في بطون الحوامل» (ابن فارس، بدون، ص: 372)، وتقول: ضمّن الشّيء الشّيء: «أودعه إياه كما تودع الوعاء المتاع والميّت القبر، وقد تضمّنه هو» (ابن منظور، 2009، ص: 313).

2.2 التّضمين اصطلاحاً: أمّا في الاصطلاح فقال "الخليل بن أحمد": «المضمّن من الأصوات، تقول للإنسان: قَفْ (قُلَى) بإشمام اللام الحركة وعلى "فَعْل" بتسكين العين وتحريك اللام فيقال: هذا صوت مضمّن لا يستطاع الوقوف عليه حتّى يوصل بشمّه كذا» (الفراهيدي، 2002، ص: 27-28) وهو التعريف الذي تداولته المعاجم للمضمّن من الأصوات فهذا "الأزهري" يقول: «المضمّن للأصوات أن تقول للإنسان: قَفْ قُلَى، بإشمام اللام إلى الحركة» (الأزهري، 2004م ص: 228)، فيما قال "الزبيدي الأندلسي": «والمضمّن من الأصوات: ما لا يستطاع الوقوف عليه حتّى يوصل

بآخر» (الزبيدي: تاج العروس، بدون، ص: 334)، وفي هذا التعريف شرح للتّضمين بذكر بعض من أمثلته:

المثال الأول: قف؛ وذكر "ابن الجزري" (2000م، ص: 50) جواز أن يكون بضمّ القاف على أنّها لغة فاشية عند العرب في أمر الفعل "قاف" بمعنى أتبع.

المثال الثاني: قلى؛ ويشير فيه إلى إمالة الألف المقصورة لأصلها اليائي. المثال الثالث: "فعل" بتسكين العين وتحريك اللام، وهو إشارة إلى الإشمام في الفعل الأجوف يكون بخاصّة في بنائه للمجهول.

وتعطي عبارة "هذا صوت مضمّن لا يستطاع الوقوف عليه حتّى يوصل بشمّه كذا" في تعريف "الخليل" مفهوم التّضمين بعدا أشمل لتضمّ الصّوامت ممّا لا يوقف عليه إلا بصويت وإلا كان الصّوت ناقصا.

أمّا كتب اللغة فعرفت التّضمين بمسمّيات ومصطلحات مختلفة باختلاف طبيعة الصّوت، وتركت مصطلح التّضمين مشتركا لفظيا تتنازعه علوم لغويّة أخرى.

3. أنواع التّضمين:

1.3 الأصوات المختلطة: وُسّمت بعض الأصوات بالمزج والخلط «لما فيها من مزج وخط أحد حرفين أصليين والآخر حتّى تولّد منهما حرف فرعيّ ويقال لها: الحروف المشربة والمخالطة -بكسر اللام وفتحها- لما فيها من إشراب حرف صوت آخر، ومخالطة كلّ من الحرفين للآخر» (عبد المنعم العبد، بدون، ص: 33) ويشير هذه التعريف إلى نوع من الأصوات تسمّى "الأصوات الفرعيّة" مبينا آلية تكوينها فهي ناتجة عن امتزاج صوت بصوت آخر، من الأصوات التسعة والعشرين فينكوّن بامتزاجهما واختلاطهما صوت ثالث فرعيّ.

وجاء تقسيم الأصوات الفرعية قسمين على اختلاف المسميات؛ فهذا صاحب "المفيد في علم التجويد" يعرفها قائلا: «أما الحروف الفرعية فهي التي تخرج من مخرجين، وتتردد بين حرفين، وتنقسم إلى فصيح وغير فصيح» (الجريسي، 2003 ص: 32)؛ وفي هذا وصف لآلية النطق بهذه الأصوات؛ إذ يبين صاحبه أن هذه الأصوات تنسج في مخرجها لتلاصق مخرج صوت آخر فيخرج صوت فرعي مترددا بين مخرجين ومتسعا ليجمع بين صوتين.

أما "ابن جني" فعدد الأصوات الفرعية وبين المقصود بالفصيح وغيره؛ إذ قال مفصلا الأصوات الفرعية الفصيحة: «واعلم أن هذه الحروف التسعة والعشرين قد تلحقها ستة أحرف تتفرع عنها، حتى تكون خمسة وثلاثين حرفا. وهذه الستة حسنة يؤخذ بها في القرآن وفصيح الكلام، وهي: النون الخفيفة ويقال الخفية، والهمزة المخففة، وألف التثخين، وألف الإمالة، والشين التي كالجيم، والصاد التي كالزاي» (ابن جني، 1990، ص: 46)؛ ويتضح من كلام "ابن جني" استحسان هذه الأصوات الستة، وهو الاسم الذي اختاره لها ويبين أن القصد من الفصاحة؛ فصاحة الكلام الذي تضمن هذه الأصوات من قرآن وفصيح كلام العرب.

في حين كان نعت بقية الأصوات الفرعية بغير المستحسنة، يقول: «وقد تلحق بعد ذلك ثمانية أحرف، وهي فروع غير مستحسنة، ولا يؤخذ بها في القرآن ولا في الشعر، ولا تكاد توجد إلا في لغة ضعيفة مردولة غير مقبلة وهي، الكاف التي بين الجيم والكاف، والجيم التي كالكاف، والجيم التي كالشين، والصاد الضعيفة والصاد التي كالسين، والطاء التي كالطاء، والطاء التي كالطاء، والباء التي كالميم، ولا يصح أمر هذه الحروف الأربعة عشر اللاحقة للتسعة والعشرين، حتى كملتها ثلاثة وأربعين، إلا بالسمع والمشاهدة» (المصدر نفسه، ص: 46).

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ الجيم لا تدخل في باب الأصوات المضمّنة فهي صوت مركّب ينشأ عن صوتين متمايزين، لا مختلطتين.

2.3 العنوان الفرعي الثاني: الإدغام في اللغة بمعنى الإدخال، و«أدغمت اللجام في فم الفرس، إذا أدخلته فيه. ومنه الإدغام في الحروف» (ابن فارس بدون ص: 285)، وهو ما أكّده "الأزهري": «إدغام الحرف في الحرف مأخوذ من هذا» (الأزهري، 2004م، ص: 78)؛ فهو اصطلاحاً: «خلط الحرفين المتماثلين أو المتقاربين أو المتجانسين فيصيران حرفاً واحداً مشدداً يرتفع اللسان عند النطق بهما ارتفاعاً واحدة» (الجريسي، 2003، ص: 104) وعلّته النّقل حسب ما أفاد به "محمد مكي نصر الجريسي" في قوله: «وفائدته تخفيف اللفظ لتقلّ عود اللسان إلى المخرج الأوّل، أو مقاربه، فاختار العرب الإدغام طلباً للخفة؛ لأنّ النّطق بذلك أسهل من الإظهار كما يشهد به الحسّ والمشاهدة، ولذلك شبّه النّحاة الإظهار بالمشي المقيد؛ لأنّ الإنسان إذا نطق بحرف وعاد إلى مثله أو إلى مقاربه يكون كالرّاجع إلى حيث فارق أو إلى قريب من حيث فارق» (المرجع السابق، ص: 104).

ويتمّ الإدغام بإدراج حرف ساكن في حرف آخر ساكن بعده لم يفصل بينهما بفواصل بحركة أو بوقف، بحيث يصير الحرفان كأنّهما حرف واحد، نحو: عضّ واطّلع، وهو نوعان:

إدغام كبير: وهو ما كان الأوّل من الحرفين فيه متحرّكاً سواء كانا مثليين أم جنسين أم متقاربين، وسمّي كبيراً لكثرة وقوعه إذ الحركة أكثر من السكون وقيل لتأثيره في إسكان المتحرّك قبل إدغامه. وقيل لما فيه من الصّعوبة، وقيل لشموله نوعي المثليين والجنسين والمتقاربين.

وإدغام صغير: هو الذي يكون الأوّل منهما ساكناً والثاني متحرّكاً (البصري 2002، ص: 07).

وتفصيل الإدغام بأنواعه في ثلاثة فصول من الكتاب لسيبويه هي: "الإدغام في الحرفين اللذين تضع لسانك لهما موضعاً واحداً لا يزول عنه" (سيبويه، 1982م ص: 438)، و"الإدغام في الحروف المتقاربة التي هي من مخرج واحد" (المصدر نفسه، ص: 445) و"الإدغام في حروف طرف اللسان والثنايا" (المصدر نفسه، ص: 460).

3.3. الأصوات المشربة: الأصوات المشربة أصوات مجهورة تختلف تحديدها لدى عالمين من علماء العربية بعض الاختلاف، وهما: "سيبويه" و"ابن جني"؛ فأما الأول: فيرى بعض الدارسين (مكريني، 2013م، ص: 217) أنّ الحروف المشربة عنده مرادفة للحروف أو الأصوات المجهورة، وأقسامها عنده ثلاثة:

القسم الأول: هي حروف القفلة نفسها وعلل وصفها بالإشراب بقوله: «واعلم أنّ من الحروف حروفاً مشربة ضُغِطت من مواضعها، فإذا وقفت خرج معها من الفم صُويت، ونبا اللسان عن موضعه، وهي حروف القفلة ... وذلك القاف، والجيم والطاء، والدال، والباء. والدليل على ذلك أنّك تقول: الحِذْقُ فلا تستطيع أن تقف إلا مع الصُويت، لشدة ضغط الحرف. وبعض العرب أشدّ صوتاً، كأنهم الذين يرومون الحركة» (سيبويه، 1982م، ص: 174)؛ فحروف القفلة مشربة صُويتاً «وهو عبارة عن صوت حركة صغيرة مختلصة، لم تبلغ في درجتها وهيئتها، درجة الحركة العادية مثل: الفتحة، والكسرة، والضمة. وتشبه هذه الحركات المختلصة - إلى حدّ كبير - صوت الحركة المركزية (central vowel)، التي وصفها "دانيال جونز" في جدول الحركات المعيارية (Cardinal vowels)، والتي تكون أعلى نقطة في اللسان حين النطق بها هي وسطه. ويرمز لهذه الحركة في جدول الرموز الدولية I.P.A، بالرمز (ə).» (التوري، 2018م، ص: 122-123).

وأما القسم الثاني فأشرب نفخا قويا بدل الصُّوت، يقول "سيبويه": «ومن المشربة حروف إذا وقفت عندها خرج معها نحو النَّفخة ولم تُضغَط ضغَط الأولى، وهي الزَّاي، والطَّاء، والدَّال، والضَّاد؛ لأنَّ هذه الحروف إذا خرجت بصوت الصِّدر انسلَّ آخره وقد فتر من بين النَّثَايا لأنَّه يجد منفذا، فتسمع نحو النَّفخة. وبعض العرب أشدَّ صوتا، وهم كأنَّهم الذين يرومون الحركة. والضَّاد تجد المنفذ من بين الأضراس... وذلك قولك: هذا نَشْرُ، وهذا خَفُض» (سيبويه 1982م، ص: 174)؛ والظَّاهر أنَّ النَّفخة المقصودة غير الزَّفير إنَّما نفخ قوِّي جعل "سيبويه" يشبَّه صوته بظاهرة صوتية أخرى تسمَّى الرُّوم وسيأتي الحديث عنها.

فأما القسم الثالث فأصوات لا نفخا يصاحبها ولا صوتا و«لا تسمع بعدها في الوقف شيئا ممَّا ذكرنا؛ لأنَّها لم تُضغَط ضغَط القاف ولا تجد منفذا كما تجد في الحروف الأربعة. وذلك اللام والنُّون؛ لأنَّهما ارتفعتا عن النَّثَايا فلم تجدا منفذا. وكذلك الميم؛ لأنَّك تضمَّ شفتيك ولا تُجافيهما كما جافيت لسانك في الأربعة حيث وجدن المنفذ. وكذلك العين والغين والهمزة، لأنَّك لو أردت النَّفخ من مواضعها لم يكن كما لا يكون من مواضع اللام والميم وما ذكرت لك من نحوهما. ولو وضعت لسانك في مواضع الأربعة لاستطعت النَّفخ فكان آخر الصُّوت حين يفتتر نفخا. والزَّاء نحو الضَّاد» (المصدر السابق، ج: 04، ص: 175).

أما "ابن جني" فجعل الحروف المشربة قسمين اثنين اتَّفَق فيهما مع أوَّل قسمين عند "سيبويه"؛ يقول: «واعلم أنَّ في الحروف حروفا مشربة تحفز في الوقف، وتُضغَط عن مواضعها، وهي حروف القلقة، وهي: القاف، والجيم والطَّاء، والدَّال، والباء لأنَّك لا تستطيع الوقوف عليها إلا بصوت، وذلك لشدة الحفز والضَّغَط، وذلك نحو: الحق واذهب واخط وارجح، وبعض العرب أشدَّ

تصويتنا» (ابن جني، 1990، ص: 63)؛ وهو القسم الأول الذي يضم أصوات القلقلة المشربة صويتنا.

وأما القسم الثاني فالأصوات المشربة نفخا، يقول "ابن جني": «ومن المشربة حروف يخرج معها عند الوقف عليها نحو النَّفخ إلا أنَّها لم تضغط ضغط الأول وهي: الزَّاي، والظَّاء، والدَّال والضَّاد، وبعض العرب أشدَّ تصويتنا» (المصدر نفسه ص: 63). ولم ير باقي الأصوات المجهورة مشربة.

4.3. الغنة: الغنة في اللغة صوت مختلط، يقول "ابن فارس": «الغين والنون أصل صحيح، وهو يدلّ على صوت كأنه غير مفهوم، إمّا لاختلاطه وإمّا لعلّة تصاحبه. من ذلك قولهم: قرية غناء، يراد بذلك تجمع أصواتهم واختلاط جلبتهم. وواد أغنّ: ملنّف النَّبات، فترى الرّيح تجري فيه ولها غنة؛ ويكون ذلك من كثرة ذبابه. ومنه الغنة في الرّجل الأغنّ، وهو خروج كلامه كأنه بأنفه» (ابن فارس، بدون، ص: 378)، وعن "أبي زيد": «الأغنّ الذي يجري كلامه في لهاته، والأخنّ السّادّ الخياشيم» (الأزهري، 2004م، ص: 103)؛ وبهذا تكون الغنة صوتا خيشومياً يشوب الكلام؛ وهو ما عبّر عنه "ابن فارس" بالاختلاط، وأما ما يغنّ لعلّة عنده فسمّاه "أبو زيد" بالخنة، ويؤكد "الأزهري" ذلك بقوله: «أخبرني المنذريّ عن المبرد، أنّه قال: الغنة: أن يشرب الحرف صوت الخيشوم، والخنة: أشدّ منها» (المصدر نفسه، ص: 102).

وليس يختلف تعريف الغنة في اصطلاح اللغويين فالغنة: «إشراب الحرف صوت الخيشوم حيث يكون فيه ترخيم في نفّس الأنف» (بمبا، 2011، ص: 28) وبين "سيبويه" كيفية خروج الغنة فقال: «ومنها حرف شديد يجري معه الصّوت لأنّ ذلك الصّوت غنة من الأنف، فإنّما تخرجه من أنفك واللسان لازم لموضع الحرف لأنّك لو أمسكت بأنفك لم يجر معه الصّوت. وهو النّون وكذلك الميم» (سيبويه 1982م، ص: 435)؛ فهي حسبها صوت خيشوميّ يصحب النّطق بصوتي الميم والنّون؛ بسبب الهواء المنسلّ عبر الأنف أثناء النّطق

بهما، بعد منع النفس من الجريان عبر الفم لأنّهما صوتان مجهوران، فالغنة «صوت مستقرّ في صوت النون ومثلها التّوين والميم، فيقال: النون حرف أغنّ، والميم حرف أغنّ، لأنّ في كلّ منهما غنة تخرج من الخيشوم عند النطق بهما، فهي زيادة فيهما كالإطباق الرّائد في حروفه» (العبد، بدون، ص: 34) ويرى "الخليل" النون أشدّ الحروف غنة (الفراهيدي: 2002، ص: 249).

وذهب بعضهم إلى أنّ الغنة «من الصّفات اللّازمة، وهو صوت أغنّ مجهور شديد لا عمل للسان فيه. قيل إنّ شبيه بصوت الغزالة إذا ضاع ولدها. قال الجعبري: الغنة صفة النون ولو تتوبنا، والميم» (الجريسي، 2003، ص: 59)، وهذا كلام فيه نظر، لأنّه من جهة يحمل تناقضا باعتباره الغنة صفة شَبَّهها بصوت الغزال وليس الصّوت صفة، ومن جهة أخرى اعتبار الغنة صفة يخالف طبيعتها الصّوتية.

5.3. الإشمام: الإشمام في اللغة مصدر جذره الشّين والميم؛ ثنائي مضعّف عرّفه "ابن فارس" فقال: «أصل واحد يدلّ على المقاربة والمداناة. تقول شمت الشّيء فأنا أشمّه. والمشاممة المفاعلة من شامتته، إذا قاربتّه ودنوت منه. وأشممت فلانا الطّيب» (ابن فارس، بدون، ص: 175)، أمّا في اصطلاح اللّغويين فالإشمام «نوع من أنواع الوقف على المتحرّك، وهو قسيم الإسكان والرّوم والتّضعيف والنّقل» (اللّبيدي 1985م ص: 119)، ومعنى «أشمّ الحروف إشماما: أذاقها الضّمّة أو الكسرة بحيث لا تُسمع. وفي الصّحاح: وإشمام الحرف أن تُشِمّه الضّمّة أو الكسرة، وهو أقلّ من روم الحركة لأنّه لا يُسمع، وإنّما يتبيّن بحركة الشّفة، ولا يُعتدّ بها حركة لضعفها. والحرف الذي فيه الإشمام ساكن أو كالساكن. وفي المحكم: الإشمام: روم الحرف الساكن الحركة بحركة خفية لا يُعتدّ بها، ولا تكسر وزنا، ألا ترى أنّ سيبويه حين أنشد:

متى أنام لا يؤرقني الكرى ليلا ولا أسمع أجراس المطي

مجزوم القاف قال بعد ذلك: وسمعت بعض العرب يشمّها الرّفع كأنّه قال: متى أنام غير مؤرّق. ونقل "الجوهريّ" عن "سيبويه" بعد إنشاد هذا البيت ما نصّه: "العرب تشمّ القاف شيئاً من الضّمّة" ولو اعتدت بحركة الإشمام لانكسر البيت، ولصار تقطيع رَفْنِي الكَرِي مُتَفَاعِلُنْ. ولا يكون ذلك إلا في الكامل. وهذا البيت من الرّجز» (الرّيزدي بدون، ص: 475).

إنّ ما نقله "الرّيزدي" من كلام يبيّن آلية الإشمام القائمة على تحريك العضو (الشفتين) استعداداً للتّطابق بالحركة دون تصويت، ويكون الإشمام حسبه في الوقف تقريباً بين ما يحرك في الوصل وما يلزمه الإسكان على كلّ حال (سيبويه، 1982م ص: 168)؛ إذ لا يكون إلا في الضّمّة اللازمة.

ولا يكون الإشمام حسب "محمد سمير نجيب اللبدي" (1985م، ص: 119) إلا فيما حركته ضمة بناء أو إعراباً، وأمّا غيرها من كسر أو فتح فلا إشمام فيه؛ وذهب "سيبويه" إلى تعليل هذا الاختصاص بقوله: «وإنّما كان ذا في الرّفع لأنّ الضّمّة من الواو، فأنت تقدر أن تضع لسانك في أيّ موضع من الحروف شئت ثمّ تضمّ شفّتيك، لأنّ ضمّك شفّتيك كتحرّيك بعض جسدك، وإشمامك في الرّفع للرّؤية وليس بصوت للأذن» (سيبويه، 1982م، ص: 171)، غير أنّ من علماء اللغة من أجاز الإشمام في غير الضّمّ، يقول "الأزهري": «أن تشمّ الحرف الساكن حرفاً كقولك في الضّمّة: هذا العملُ وتسكت، فتجد في فيك إشماماً للام لم يبلغ أن يكون واوا ولا تحريكاً يعتدّ به ولكنه شمة من ضمة خفيفة، ويجوز ذلك في الكسر والفتح أيضاً» (الأزهري، 2004م، ص: 291).

ويظهر أنّ الإشمام لا يكون في الساكن الموقوف عليه فقط بل تعرف اللغة حركات مشمّة وصفها "الشيخ محمد مكّي نصر الجريسي" بالفرعية وهي: «الحركة المشمّة في نحو أ كمّ [البقرة: الآية 11، وغيرها] و أ فحّ [هود: الآية 44] في مذهب من أشمّ كهشام والكسائي» (الجريسي، 2003، ص:

(34)؛ هذه الحركات كسرات أشمّت ضمّ البناء للمجهول، فالكلمتان كلتاها على زنة "فَعَلَ" وإن بدت فائهما مكسورة فإعلال لا غير، وهي فَعَلَ "بتسكين العين وتحريك اللام التي عناها "الخليل" في تعريف التّضمين.

6.3. الرّوم: الرّوم في اللّغة من «الرّاء والواو والميم أصل يدلّ على طلب الشّيء. ويقال رمت الشّيء أرومة روما. والمرام: المطلب. قال "ابن الأعرابي: يقال رومت فلانا وبفلان، إذا جعلته يروم الشّيء ويطلبه» (ابن فارس، بدون ص: 462).

وهو في اصطلاح اللّغويين: «صوت ضعيف ناقص فكأنّك تروم ذاك ولا تتّمّه وهو أمر لا يدرك إلا بالإصغاء التّام لأنّ النّاطق بالصّوت يعمل على تضعيف الحركة من دون أن يسقطها للوقوف على الكلمة» (محمد، بدون ص: 82).

ويُرجع "سيبويه" سبب الرّوم والإشمام إلى بيان حال الكلم؛ غير أنّ الرّوم أشدّ توكيدا في قوله: «وأما الذين راموا الحركة فإنّهم دعاهم إلى ذلك الحرصّ على أن يخرجوها من حال ما لزمه إسكان على كلّ حال، وأن يُعلموا أنّ حالها عندهم ليس كحال ما سكن على كلّ حال. وذلك أراد الذين أشمّوا؛ إلا أنّ هؤلاء أشدّ توكيدا» (سيبويه، 1982م، ص: 168).

ويمتاز الرّوم عن الإشمام بأمرين الأوّل أنّه يكون في الرّفْع والجرّ بناء وإعرابا عكس الإشمام الذي لا يكون إلا في المضموم، وهذا واضح في كلام "ابن منظور": «رام الشّيء يرومه روما ومراما: طلبه، ومنه روم الحركة في الوقف على المرفوع والمجرور» (ابن منظور، 2009، ص: 258).

والثّاني: أنّ كمّيّته الصّوتيّة أكبر، يقول "الجوهري": «رمت الشّيء أرومه روما إذا طلبته. وروم الحركة الذي ذكره سيبويه، هي حركة مختلطة مخفأة لضرب من التّخفيف، وهي أكثر من الإشمام لأنّها تُسمع، وهي بزنة الحركة وإن كانت مختلطة مثل همزة بين بين، كما قال:

أَنَّ زُمْ أَجْمَالٍ وَفَارَقَ جِيزَةً وصاح غراب البين أنت حزين
قوله "أَنَّ زُمْ" تقطيعه فعولن، ولا يجوز تسكين العين» (الجوهري، 1979
ص: 1938)، ويستفاد من هذا الكلام أَنَّ الصَّوْتِ المشمَّ مكانة الساكن، بينما
يعدُّ المرام متحرِّكاً.

7.3. الإمالة: الإمالة في اللغة من «الميم والياء واللام كلمة صحيحة تدلّ
على انحراف في الشَّيْء إلى جانب منه. مال يميل ميلاً. فإن كان خِلقة في
الشَّيْء فَمَيْلٌ. يقال مال يميل ميلاً» (ابن فارس، بدون، ص: 290)، وفي
"لسان العرب": «مَيْلٌ أي تردّد» (ابن منظور، 2009م، ص: 637).
أمّا في الاصطلاح ف«الحركة الممالّة نحو "بُشْرَى" [آل عمران: الآية 126
وغيرها] و"النَّارُ" [البقرة الآية 24] و"الكَافِرِينَ" [آل عمران: الآية 28، وغيرها]
عند من أمال، ونحو "رَحِمَتْ" [البقرة: الآية 218] و"تِعْمَةً" [البقرة: الآية 211]
عند من أمال ذلك في الوقف، فتكون حينئذ حركة فرعية ليست بكسرة خالصة
ولا فتحة خالصة» (الجريسي، 2003، ص: 34) ؛ أي أَنَّ الإمالة حركة فرعية
تعني ميل الفتحة أو الضمّة نحو الكسر وتردّدها بينهما، ووسم "ابن جنّي" الفتحة
الفرعية الممالّة بالفتحة المشوبة بالكسر، وعرفها قائلاً: «أمّا الفتحة المشوبة
بالكسرة فالفتحة التي قبلها الإمالة نحو فتحة عين عابد وعارف، وذلك أَنَّ
الإمالة إنّما هي أن تتحو بالفتحة نحو الكسرة فتميل الألف التي بعدها نحو
الياء لضرب من تجانس الصَّوْتِ، فكما أَنَّ الحركة ليست فتحة محضة، فكذلك
الألف التي بعدها ليست ألفاً محضة، وهذا هو القياس لأنّ الألف تابعة للفتحة،
فكما أَنَّ الفتحة مشوبة، فكذلك الألف اللاحقة لها. وقد أمالوا أيضاً هذه الفتحة
وإن لم تكن بعدها ألف، فقالوا: مِنْ عَمَرُو، ورأيت خبطَ رياح، ...» (ابن جنّي
1990، ص: 52).

بينما يشرح الضمّة الممالّة وهي الضمّة المشوبة بالكسر عنده فيقول:
«وأمّا الضمّة المشوبة بالكسرة فنحو قولك في الإمالة: مررت بمذعور، وهذا

ابن يَور نحووت بضمة العين والباء نحو كسرة الزاء، فأشتمتها شيئاً من الكسرة. وكما أنّ هذه الحركة قبل هذه الواو ليست ضمة محضة، ولا كسرة مرسلة فكذلك الواو أيضاً بعدها هي مشوبة بروائح الياء وهذا مذهب سيبويه، وهو الصّواب» (المصدر نفسه، ص: 123).

وأشار "المبرد" إلى أنّ الإمامة لا تكون إلا لعلّة في قوله: «وهو أن تتحو بالألف نحو الياء. ولا يكون ذلك إلا لعلّة تدعو إليه» (المبرد، 1994م، ص: 42) بينما حدد العلماء علل الإمامة وفق ما ذكره "علاء جبر محمّد" (بدون ص: 83) بما يلي:

-إمالة بسبب الياء: نحو: شيبان وغيلان؛

-إمالة من أجل الكسرة، نحو سربال وعابد؛

-الممال المنقلب عن ياء، لأنّ أصله ياء، نحو: ناب ومال: وما جاوز من الأسماء أربعة أصوات وأصله واو، ويضاف إليه كلّ ألف زائدة للتأنيث، لأنّها تقلب ياء في التثنية مثل حبلى؛

-الممال الشبيه بالمنقلب عن ياء، سواء أكانت الياء فيه أصلية أم لا فتمال ألفه، لأنّها إمّا ياء أو بدل من ياء، والأصل فيه الواو فشبهوه بالياء لغلبة الياء على اللام، إذا جاوزت ثلاثة أصوات؛

-الممال من أجل الصّوت الذي قبل الألف، من نحو (فعلت) من (خاف وطاب، وهاب) فيقال: (جفت، وطبت، وهبت)؛

-الممال لأجل الإمامة نحو: رأيت عمادا.

ولأنّ الإمامة حركة تختصّ بأصوات دون غيرها؛ جعلت صفات لها، «وتوصف بها الحروف الثلاثة: الألف، والراء، وهاء التأنيث، وسمّيت حروف الإمامة؛ لأنّ الإمامة في كلام العرب لا تكون إلا فيها، لكنّ الألف وهاء التأنيث لا يمكن إمالتهما إلا بإمالة الحرف الذي قبلهما، وهاء التأنيث لا تمال إلا في الوقف، والراء تمال وصلاً ووقفاً، ومثلها الألف إذا وقعت قبل محرّك» (العبد

بدون، ص: 33)، ووصف الألف والزّاء وهاء التّانيث بالإمالة إنّما هو على سبيل التجوّز (شمس الدين، بدون ص: 327)؛ لأنّ الإمالة تكون في الحركة لا في المتحرّك.

5. خاتمة: وبختام البحث أمكننا الخروج بالنّقاط الآتية:

- التّضمين الصّوتي يشمل كلّ امتزاج بين صوتين ينتجان صوتاً فرعياً أو مشدّداً؛
- عرف اللّغويّون فروع التّضمين كلا على حدة ولم يضعوا تعريفاً اصطلاحياً له نظراً لتشعب فروعه لتتلاقى وعلوم لغويّة مختلفة.
- تتداخل فروع التّضمين الصّوتي ومختلف علوم اللّغة؛
- يدخل في باب التّضمين: الأصوات المختلطة أو الممتزجة، الأصوات المشربة، الغنة، الإشمام، الرّوم، الإمالة، الإدغام.

6. قائمة المراجع:

• المؤلفات:

1. آدم بمبا: المعجم المفصّل في الألفاظ الدّالة على الصّوت في اللّسان العربيّ، دار الكتب العلميّة، بيروت، 2011.
2. أبو بشر عمر بن عثمان بن قنبر: الكتاب: كتاب سيبويه، تح: عبد السّلام محمد هارون، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ودار الرّفاعي بالرياض 1402هـ/ 1982م.
3. بلقاسم مكريني: معجم المصطلح الصّوتي عند علماء النّجويد، دار الكتب العلميّة، بيروت، 1434هـ/ 2013م.

4. جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم ابن منظور الأنصاري الإفريقي:
لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلميّة، بيروت
2009.
5. أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا: معجم مقاييس اللغة، تح: عبد
السلام محمد هارون، دار الفكر، دت.
6. الخليل بن أحمد الفراهيدي: كتاب العين، تح: عبد الحميد هنداوي، دار
الكتب العلميّة، بيروت، 2002.
7. شهاب الدين أبو بكر أحمد بن محمد بن نحمدّ الجزريّ الدمشقيّ: شرح
طيبة النشر في القراءات العشر، ضبطع وعلّق عليه: أنس مهرة، دار
الكتب العلميّة، بيروت، 1420هـ/2000م.
8. أبو الفتح عثمان بن جنيّ: سرّ صناعة الإعراب، تح: حسن هنداوي، دار
القلم، دمشق، 1990.
9. محمد جواد النوري: التفكير الصوّتي عند سيبويه في ضوء علم اللغة
الحديث، دار الكتب العلميّة، بيروت، 1439هـ/2018م.
10. محمد سمير نجيب اللبدي: معجم المصطلحات التحويّة والصّرفيّة
مؤسّسة الرسالة، بيروت، دار الفرقان، الأردن، 1405هـ/1985م.
11. محمود محمد عبد المنعم العبد: اللمعة البدرية في شرح متن الجزرية
لأبي الخير محمد بن الجزريّ، دار الكتب العلميّة، بيروت.
12. الشّيخ محمد مكّي نصر الجريسي: نهاية القول المفيد في علم تجويد
القرآن المجيد، ضبطه وصححه وخرّج آياته: عبد الله محمود محمد
عمر، دار الكتب العلميّة، بيروت، 2003.
13. مرتضى الحسيني الزبيدي: تاجح العروس، تح: عبد الستار أحمد فراج
مطبعة حكومة الكويت، دت.
14. أبو منصور محمد بن أحمد بن الأزهر الأزهريّ الهروي: تهذيب اللغة
تح: أحمد عبد الرحمن مخيمر: دار الكتب العلميّة، بيروت
1425هـ/2004م.

السبك النحوي وتطبيقه في النثر الجزائري الحديث

- مع حمار الحكيم لأحمد رضا حوحو أنموذجا -

Grammatical Cohesion and Its Application in the Modern Algerian Prose.

-The Case of "With The Wise Donkey" By Ahmed Reda Houhou-

أ. جوابي ياسمين ♥

إشراف د. عمر عاشور

تاريخ الاستلام: 2020-10-20 تاريخ القبول: 2021-07-19

ملخص: قد كرست الدراسات اللغوية على ضبط المناهج لمعرفة كنه بناء النص خاصة لسانيات النص بما تمتلكه من أدوات إجرائية على النصوص في جوانبها المختلفة، وذلك بقراءة النص قراءة علمية موضوعية منطلقة من تفكيك العناصر السطحية المشكّلة لبناء النص للوصول إلى البنية الداخلية من أجل فهم أعمق وأدق للمعاني المستهدفة من تشكيل النصوص، لذا ارتأينا أن يكون النثر الجزائري الحديث محل الدراسة وبالضبط كانت حول القصة الجزائرية عند أحمد رضا حوحو التي اقتصرنا على نموذج "مع حمار الحكيم" في نصه "الزواج" إذ تجلت لنا فيها عناصر الترابط النصي وهذا من خلال معيار السبك النحوي الذي برزت آلياته المتنوعة من إحالة وحذف وربط... وغيرها، الذي أسهمت أدواته في تحقيق النصية حيث أبرزت القصة في شكل نسيج كامل متكامل متلاحم.

كلمات مفتاحية: لسانيات النص، السبك النحوي، القصة.

Abstract: The Linguistic studies were devoted to adjusting the curricula to know how the text is structured, linguistically in

particular, for its procedural tools on the several aspects of texts by reading them objectively and scientifically starting by dismantling of the external elements of the text to reach the internal structure for a deeper comprehension of the target meanings of forming those texts. For this reason, the modern Algerian prose was set to be the subject of this study specifically the text of "Marriage" in the story of "With the Wise Donkey" as a sample for the author Ahmed Reda Houhou. In this story, the elements of the text coherence were obvious through the grammatical cohesion standard, with its multiple mechanisms such as referring, deleting, and linking, and its tools that contributed to achieving the textualism, where the story was highlighted as a full cohesive texture.

Keywords: Linguistics of Text; Grammatical Setting; The story.

1. مقدمة: إنّه وفي ظلّ التّطورات التي تشهدها الدّراسات اللّسانية الحديثة في المجال المعرفي اللّغوي أصبح لزاما على الدّارسين في حقل علوم اللسان الاهتمام بدراسة النّصوص والبحث في كيفة تحليلها وبما أن مصطلح " لسانيات النّصيّة " يعتبر من أهم المصطلحات التي ظهرت حديثا في الدّراسات اللّغويّة لكونها تنطلق من النّصّ الذي يعدّ البنية الكبرى التي تظهر فيها المستويات اللّسانية المعروفة (الصّوتي، الصّرفي، التّركيبي، الدّلالي)، فإنّ الإشكاليّة التي تطرح نفسها في هذا السّياق تنطلق من البحث عن الأصول النّظريّة التي تشكّلت في ظلّه هذا المنهج ومراحل تطورها. ونحاول تطبيق أليّة من أليات النّصيّة المتمثلة في السِّبْك على نموذج من النّصّ النّثري الجزائري الحديث لأديب من أدباء الجزائر ألا وهو أحمد رضا حوحو في نصّه مع حمار الحكيم " الرّواج " محاولين الكشف عن مدى تماسك وترابط هذا النّصّ النّثري.

من هذا المنطلق ستحاول هذه المداخلة التّعرف على مفهوم لسانيات النّصّ ومدى أهميّتها للإجابة عن أسئلة من قبيل:

- ما مفهوم السِّبْك في اللسانيات النّصيّة؟
- ما هي العناصر والوحدات التي يقوم عليها معيار السِّبْك؟

- كيف تحقق الترابط من خلال السبك النحوي في نصّ مع حمار الحكيم "الزّواج" لأحمد رضا حوحو؟

2. مفهوم السبك:

1.2 لغة: يحمل السبك في المعاجم دلالة جمع الأجزاء المتعددة، والعمل على تأليف هذه الأجزاء؛ حتى تصبح شيئا واحدا متماسكا، حيث ورد في معجم اللسان: "سبك الذهب والفضة ونحوه من الذائب يسبكه ويسبكه سبكا وسبكه ذوبه وأفرغه في قالب".¹ وطرحها الخليل بن أحمد الفراهيدي في كتابه العين أنها عبارة عن عملية إذابة الذهب، أو الفضة، ووضعها في قالب من حديد، حتى تخرج متماسكة متلاصقة وتسمى حينئذ سبيكة.²

وقد استعمل المصطلح للدلالة على الكلام من باب المجاز، قال الزّمخشري: ((ومن المجاز: هذا كلام لا يثبت على السبك، وهو سبك للكلام)).³

وقد أدرج هذا المصطلح عند البلاغيين العرب من خلال تمجيدهم لفني الأدب سواء كان نثرا أم شعرا ومن بين أشهر أعلام البلاغة الذين تطرقوا لمصطلح السبك نجد: الجاحظ (ت 255هـ) حيث أورد في كتابه البيان والتبيين، في صفة الشعر إذ يقول: "وأجود الشعر ما رأيته متلاحم الأجزاء، سهل المخرج، فتعلم بذلك أنّه قد أفرغ إفراغا واحدا، وسبك سبكا واحدا، فهو يجري على اللسان كما يجري على الدهان".⁴ وقد تناول كذلك السبك أسامة بن منقذ (ت 584هـ) في كتابه البديع في نقد الشعر، من طريق باب السبك إذ يقرّ: "أما السبك فهو أن تتعلق كلمات البيت بعضها ببعض من أوله إلى آخره... فخير الكلام المحبوك المسبوك الذي يأخذ بعضه برقاب بعض".⁵

وذكر كذلك عن البلاغي ابن أبي الأصبع المصري (ت 654هـ) حيث أورد في كتابه "البرهان في إعجاز القرآن" لفظ السبك من حيث: "وهو أن يأتي الكلام متحدرا كتحدّر الماء المنسجم بسهولة سبك وعذوبة ألفاظ وسلامة تأليف، حتى يكون للجملة من المنثور، والبيت من الموزون وقع في النفوس وتأثير في القلوب ما ليس لغيره وإن خلا من البديع وبعد عن التصنيع".⁶

2.2 اصطلاحاً: يعني السَّبْكُ، ذلك التَّرابُط بين التَّراكيب والعناصر اللغويّة

المختلفة لنظام اللغة⁷ حيث تتأزّر التَّراكيب والعناصر لتشكل وحدة متألّفة، متسقة بما تلعبه مختلف الروابط من دور في تلاحم الجمل ببعضها البعض، لأنّ اجتماع العناصر بالأصول، والعناصر اللغويّة والكلمة والجمل اجتماعاً عادياً بالمفاهيم أو بمجموعات من المفاهيم التي يتعلّق بعضها ببعض في أنظمة متماسكة هو نفسه حقيقة اللغة.⁸ ويعتبر مصطلح السَّبْك من المصطلحات الأكثر رواجاً من بين المصطلحات الأخرى في التّراث العربي عند النّحويين والنّقاد والبلاغيين والمعاصرين من الدّارسين في علم اللغة النّصّي.

ولقد أقرّ إبراهيم خليل في كتابه "في اللسانيات ونحو النّصّ": أنّ "هارفنج" أوّل محاولة (1968) جادة لوصف التّنظيم الدّاتي الدّاخلّي للنّصوص من خلال الحديث على بعض العلاقات التي تسودها، مثل علاقة الإحالة الاستبدال مشيراً إلى التّكرار والحذف والتّرادف والعطف والتّقرّيع والتّرتيب وذكر النّتيجة بعد السّبب والجزء بعد الكل أو العكس، وهذا كله مما يقع في دائرة التّرابُط والاتساق الدّاخلّي للنّصّ⁹ والسَّبْك بهذا المفهوم، >> لن يكون موجوداً في النّصّ إلّا إذا توفّرت على الآليات التي تجمع النّصّ عموماً والتي يقسمها (فان دايك) إلى مجموعتين، إحداها مجموعة الرّوابط المنطقيّة، وبعضها طبيعيّ ينبع من طبيعة التّركيب اللغوي >>¹⁰

حيث يرى تمام حسان: >>أنّ التّعليق بالأداة أشهر أنواع التّعليق في اللغة العربيّة الفصحى، فإذا استثنينا جملة الإثبات والأمر بالصّيغة (قام يزيد، زيد قام، قم) وكذلك بعض جمل الإفصاح، فإنّنا سنجد كل جملة في اللغة العربيّة على الإطلاق يتكلّف في تلخيص العلاقة بين أجزائها على الأداة >>¹¹.

ونلاحظ أنّ محمد خطّابي بيّن: أنّ الاتساق أو السَّبْك لا يقتصر على الجانب الدّلالي وإنّما يتم على مستويات أخرى كالنّحو والمعجم حيث تتقلّ المعاني من النّظام الدّلالي إلى مفردات في النّظام النّحوي والمعجمي ثم إلى أصوات أو كتابة في النّظام الصّوتي والمكتوب¹².

أمّا محمد الشّاوش فيعرف السَّبْك أو الاتساق: >>بكونه مجموعة الإمكانات المتاحة في اللغة لجعل أجزاء النّصّ متماسكة ببعضها بعض >>¹³.

ومنه تستخلص أنّ دلالة مصطلح السبّك تقتضي في أنّ السبّك جزء من مكونات النظام اللغوي الذي يتكون من المكون الفكري والمكون التّواصلي، والمكون النصّي إذ يشكل المكون النصّي (السبّك) النصّ في النظام اللغوي....ويقوم المكون النصّي بربط عنصر في النصّ بعنصر آخر .¹⁴

وأيضاً قد ذكره الدكتور سعد مصلوح بالوسائل التي تتحقّق بها خاصيّة الاستمراريّة في ظاهر النصّ ويعني ظاهر النصّ بالأحداث اللغويّة التي ننطق بها أو نسمعها في تعاقبها الزمّني، والتي نخطها أو نراها كما هي كم متصل على صفحة الورق، وهذه الأحداث يننظم بعضها مع بعض تبعاً للمعاني النحويّة، ويجمع هذه الوسائل مصطلح عام وهو الاعتماد النّحوي ويتحقّق في شبكة هرميّة ومتداخلة من الأنواع وهي: الاعتماد في الجملة والاعتماد فيما بين الجمل، الاعتماد في الفقرة والمقطوعة، الاعتماد فيما بين الفقرات أو المقطوعات، الاعتماد في جملة النصّ.¹⁵

3.2 دور معيار السبّك في نسج النصّ: ممّا لاشكّ فيه أنّ للسبّك وظيفة أساسيّة في تحقيق التّرابط على مستوى النصّ وذلك من خلال العناصر النّحويّة والمعجميّة والصّوتيّة التي تربط بين جمل النصّ ببعضها ببعضها الآخر، فهي وحدات تؤدّي وظيفة في تكوين النصّ وهذا من خلال الماهيّة التي تطرق إليها اللساني "هاليداي" حيث حصر مفهوم السبّك في العلاقات الممكنة بين تراكيب النصّ.. فدور السبّك حسبه في نشأة النصّ إنّما هو توفر عناصر الالتحام، وتحقيق التّرابط بين بداية النصّ وآخره دون الفصل بين المستويات المعنويّة المختلفة، فالترابط النصّي هو الذي يخلق بنية النصّ ومن أجل ذلك التّرابط النصّي لا بد من توفير مجموعة من الظواهر التي تعمل على تحقيق الاتساق في مستوى النصّ وهذه الوسائل هي: الإحالة، الضمائر، الاستبدال، الحذف، والرّبط والاتساق المعجمي.¹⁶

4.2 أشكال السبّك: إنّ بنية النصّ تعتمد على عناصر متعدّدة في صقل النصّ وإخراجه في شكل نسيج واحد متكامل تتحقّق فيه النصيّة وهذا بشرط توافر معياري السبّك والحبك لأنّهما الرّكنان الأساسيان في نصيّة النصّ، ولا بد أن تتجلى عناصر هامة في معيار السبّك حتى تضفي على النصّ سمة وخاصيّة الرّبط النصّي أو ما

يعرف بالتضام أو التماسك وتتمحور هذه الأشكال في الوحدات النحوية التي تمثل المحور الأساسي في بناء النصّ بالأدوات المختلفة والمتنوعة من إحالة وحذف واستبدال، ثم تأتي الوحدات المعجمية مقتصرة على التكرار والتّرادف والمصاحبة اللغوية التي تسهم في نسج النصّ في خلق كم هائل من التراكيب الداعمة للبنية العليا للنصّ، ثم يدرج بعدها الوحدات الصوتية التي تساعد النصّ في خلق مساحة تربط بين التراكيب وذلك من طريق السّجع والجناس وغيرها من المحسنات البديعية.

وبما أنّ عناصر السّبك تختلف من صوتية ونحوية ومعجمية، سنتطرق إلى عناصر السّبك النحوي فقط، ونقتصر فيه على الآليات الأساسية فقط، مركّزين في ذلك على تحليل أهم العناصر التي تحقّق هذا الترابط الشكلي في النصّ.

3. عناصر السّبك النحويّ في المدوّنة: التحليل النصّي للنصّ القصصي

أحمد رضا حوحو في مجموعته القصصية (مع حمار الحكيم) لنصّ "الزّواج" من خلال معيار السّبك (النحوي والمعجمي):

في هذا التحليل سنقتصر التّطبيق على بعض الآليات التي أشرنا لها في الجانب النظري من المقال من خلال التّعرّض إلى عناصر السّبك النحوية والمعجمية:

1.3 الإحالة: Referonce: الإحالة "reference" هي من أهم أدوات السّبك

النصّي، ويقصد بها <وجود عناصر لغوية لا تكتفي بذاتها من حيث التّأويل وإنّما تحيل إلى عنصر آخر، لذا تسمى عناصر محيلة مثل الضّمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة... الخ>¹⁷ وقد عرفها دي بوجراند بأنّها <العلاقة بين العبارات من جهة وبين الأشياء والموقف في العالم الخارجي الذي تشير إليه العبارات>¹⁸ ولقد قسم كل من رقية حسن وهاليداي الإحالة إلى قسمين:

الإحالة النصّية: وتكون بين عنصرين لغويين من داخل النصّ نفسه وتنفرع إلى:

إحالة قبلية: وذلك عندما يسبق المحال إليه المحيل، وهي تعود على مفسر سبق

التلفظ به وفيها يجري تعويض لفظ المفسر الذي كان من المفروض أن يظهر حيث يرد المضمّر، وهي الحالة الأكثر شيوعاً.

إحالة بعدية: فيما يشير العنصر المحيل إلى عنصر آخر يلحقه، وتستخدم لإيضاح شيء مجهول أو مشكوك فيه، ولهذا فهي تعمل على تكثيف اهتمام القارئ¹⁹.

الإحالة المقامية: وهي إحالة عنصر لغوي إحالي على عنصر إشاري غير لغوي موجود في المقام الخارجي أي خارج النص، كأن يحيل ضمير المتكلم المفرد على ذات صاحبه المتكلم فهي تعمل على إ فهم النص وتأويله، وتخرج النص من حالة الانغلاق إلى حالة الانفتاح على عالم السياق والتداولية >>أسهم في خلق النص لكونها تربط اللغة بالسياق والمقام، إلا أنها لا تسهم في اتساقه بشكل مباشر<<²⁰.

أ- الضمائر: معلوم ما للضمير من أثر في تحقيق التّضام النصّي، فهو الذي يحيل القارئ إلى محور الموضوع المعالج، ولعلّ تركيز المؤلّف على نوع من الضمائر دون غيرها لها الأثر البالغ في وصول القارئ إلى التّأثر الذي يريده المؤلّف، ممّا تجدر الإشارة إليه أنّ الضمائر تكتسب أهميتها بصفاتها نائبة عن الأسماء والأفعال والعبارات والجمل المتتالية، فقد يحلّ الضمير محل كلمة أو عبارة أو جملة أو عدة جمل، ولا تقف أهميتها عند هذا الحد بل تتعداه إلى كونها تربط بين أجزاء النصّ المختلفة، شكلاً ودلالة داخلياً endophoric وخارجياً exophoric وسابقة anaphoric ولاحقة cataphoric²¹، والضمائر هي التي يُقصد بها وجود عناصر لغوية لا تكتفي بذاتها من حيث التّأويل إذ لابد من العودة إلى ما يشير إليها من أجل تأويلها و التي تقتصر على الضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة فهذه الكلمات تعود إلى عناصر مذكورة في أجزاء أخرى من النصّ، ولا يخلو النصّ من إحالة خارج النصّ تستعمل فيها الضمائر المشيرة إلى الكاتب (أنا، نحن) أو إلى القارئ (القراء) بالضمائر (أنت، أنتم) "هذا بالنسبة لأدوار الكلام" أمّا فيما يخص الضمائر التي لها دور هام في اتساق النصّ، فهي التي يسميها "هاليداي ورقية حسن" "أدوار أخرى" وتندرج ضمنها ضمائر الغيبة إفراداً وتثنيةً وجمعاً (هو، هي، هم، هن هم).

وهي تحيل قبلها بشكل نمطي إذ تقوم بربط أجزاء النصّ وتصل بين أقسامه.

ولهذا لا يعول علماء اللغة النصّيون على هذه الضّمائر في عمليّة السِّبْك النصّي وإنما يعولون كثيرا على ضمائر الغياب التي تحيل -غالبا- إلى شيء داخل النصّ وتكون إحالة نصيّة، ومن ثمة تجبر المتلقي على البحث عما يعود عليه الضمير فتؤدي بذلك دورا هاما في تماسك النصّ واتساقه.²²

وإذا ما تتبعنا قصّة الحمار للكاتب أحمد رضا حوحو نجد هذه الضّمائر بأنواعها المنفصلة والمتّصلة والمستترة ولعل هذه الأخيرة نالت حظّا وافرا في القصيدة. من الضّمائر المنفصلة التي ذكرت في النصّ ضمائر الغياب التي أسهمت في توضيح معنى العبارات والاستمرارية في الحديث حيث لعبت دورا كبيرا في تحقيق الرّبط اللفظي. ومن أمثلة ما ورد في قصّة الحمار: وذلك من قوله: "وهي مع ذلك ثروتي وعزائي"²³ إذ حالنا ضمير الغائب "هي" إلى إحالة بعديّة تشير الى الثروة والعزاء، وكذلك من قوله: "هل هو عمل عمل جديد؟" فهذه تعتبر إحالة بعديّة من طريق ضمير الغائب المذكر "هو" الذي يشير إلى لفظ بعدها مقتصر على "العمل" وورد أيضا من ضمير الغياب المذكر من قوله الكاتب: "فإنّ الشائع في هذه الأيام هو زواج المثقفين"²⁴ إذ أحالنا هذا الضمير على لفظ قبلي مقتصر في "الشائع" ممّا أسهم في ربط الجملة بما سبقها وحققت لنا تواسلا بينهما التركيب السابق واللاحق وطرح أيضا ضميرا مكررا في السياق من قوله: "فهي تنفر من الامتنال...، فهي تريده ضعيفا...، فهي تجد متعة في التغلب...."²⁵، إنّ حضور هذا الضمير المؤنث ليربط الجمل بما قبلها ممّا كرره في ثنايا السياق .

أمّا عن الضمير الجمعي المتكلم فورد في قوله: "أمّا نحن فلا يجهل أي منا بأنّه حمار" التي تعود على فصيلة الحمير.

وممّا لا شك فيه أنّ العمليّة الاحصائية بالنسبة للإحالة الداخليّة الخاصّة بالضمائر حيث وردت متنوّعة ومختلفة وأسهمت في اتساق النصّ إذ ربطت الأبنية النصيّة لموضوع القصّة ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول:

الجدول رقم 1: عنصر الضّمائر في نصّ "حمار الحكيم"

تراكيب النص القصصي	صنف العنصر المحيل	اللفظ المشار إليه في النص
على خلاف عادته	الضمير الغائب المتصل (هو)	الحمار
جاءني حمار الحكيم	الضمير المتصل المتكلم (ي)	الراوي
لأني أعرفه دقيق الملاحظة	الضمير المتصل (الهاء)	الحمار
وهو لا يتخلف دقيقة	الضمير المنفصل (هو)	الحمار
ولو لم أعرفك	الضمير المتصل (الكاف)	الحمار
فإن كل ثروتك	الضمير المتصل (الكاف)	الراوي
ما رأيك في الزواج	الضمير المتصل (الكاف)	الراوي
رأيي في الزواج	الضمير المتصل المتكلم (الياء)	الراوي
ما رأيك في زواجي أنا	الضمير المنفصل المتكلم (أنا)	الحمار
ثم لابد لي من خالف صالح	الضمير المتصل المتكلم (الياء)	الحمار
مكثت برهة	الضمير المتصل (التاء)	الراوي
قلت لا أستطيع	الضمير المتصل (التاء)	الراوي
أن أفيدك برأيي	الضمير المتصل (الكاف)	الحمار
فإذا ذهبت إلى العزاب	الضمير المتصل (التاء)	الحمار
أنتم البشر أغلبكم	ضمير المخاطب (كم)	البشر
أنتم البشر	الضمير المنفصل (أنتم)	البشر
دعنا من هذا الجدل	ضمير المتكلم (نحن)	الراوي والحمار
حتى أعرف فصائل الحمير	الضمير المستتر (أنا)	الراوي
لا تغضب يا أستاذ	الضمير المستتر (أنت)	الراوي
فأنا أتمتع ببعض الثقافة	الضمير المنفصل (أنا)	الحمار
اية اتان تعثر عليها	الضمير المتصل (الهاء)	الأتان
إن المرأة مع أنانيتها	الضمير المتصل (الهاء)	المرأة
فهي من الناحية النفسانية	الضمير المنفصل (هي)	المرأة

المرأة	الضَّمير المنفصل (هي)	فهي تريده ضعيفا
المرأة	الضَّمير المتصل (الهاء)	ينهار في قلبها
الحصن	الضَّمير المتصل (الهاء)	كانت تتمتع بحمايته
الحصن	الضَّمير المتصل (الهاء)	وترتاح إلى قوته وجبروته
المرأة الأجنبية	الضَّمير المتصل (الهاء)	ترى نفسها أرقى
الرَّجل القوي	الصَّمير المستتر (هو)	يبسط عليها سلطانه
الرَّجل	الصَّمير المنفصل (هو)	وهو ابن محكوم
المرأة الأجنبية	الضَّمير المستتر (هي)	ترى في زواجها
المرأة الأجنبية	الضَّمير المنفصل (هي)	فهي اذن تمن وتندلل
الحمار	الضَّمير المتصل (الكاف)	إنَّ كلامك حق
الزَّراوي	الضَّمير المتصل (الياء)	نصّحتي إليك
الحمار	الضَّمير المستتر (أنت)	أن تصرف
الحمار	الضَّمير المنفصل (أنت)	فأنت حمار وديع
الأنثى	الضَّمير المتصل (الهاء)	وسيطرتها عليك
المجتمع	الضَّمير المتصل (الكاف)	فيخسرك المجتمع
البشر	الضَّمير المستتر (نحن)	يجب أن نعيش للمجتمع

المصدر: إعداد الباحث

ب- اسم الإشارة: إنّ مفهوم اسم الإشارة ذلك اللفظ الذي يستعمله المتكلم للدلالة على الشَّخص المتحدَّث عنه المشار إليه، فإذا كانت الضَّمائر تحدّد مشاركة الشَّخص في التَّواصل أو غيابها عنه فإنَّ أسماء الإشارة تحدّد مواقعها في الزَّمان والمكان داخل المقام الإشاري وهي تمام مثلها لا تفهم إلا إذا ربطت بما تشير إليه.²⁶

يذهب الباحثان "هاليداي" و"رقية حسن" إلى أن هناك عدة إمكانيات لتصنيفها، إمّا حسب الظَّرفية: الزَّمان (الآن، غدا...) والمكان (هنا، هناك...) ²⁷، أو حسب الإشارة المحايدة، وتكون بـ "The" أي ما يوافق أداة التعريف²⁸، أو الانتقاء (هذا هؤلاء.....) أو حسب البعد (ذاك، تلك...) والقرب (هذه، هذا..)، وممّا هو ملاحظ

فإنَّ أسماء الإشارة تقوم بالربط القبلي والبُعدي وإذا كانت أسماء الإشارة بشتى أصنافها محيلة إحالة قبلية، بمعنى أنَّها تربط جزءًا لاحقًا بجزء سابق، ومن ثمَّ تسهم في اتساق النصِّ، فإنَّ اسم الإشارة المغرد يتميز بما يسميه المؤلفان (الإحالة الموسعة)، أي إمكانية الإحالة إلى جملة بأكملها أو متتالية من الجمل.²⁹

وتعدَّ أسماء الإشارة الوسيلة الثانية من وسائل الاتساق النصِّي الدّاخلية في نوع الإحالة، وقد تنوّع استخدامها لتكسب النصّ صفة السِّبك والتَّماسك، فمنها ما يدلّ على الزّمان، ومنها ما يدلّ على المكان، ومنها للبعد ومنها للقرب، فهي تقوم بالربط القبلي والبُعدي ومن ثمة تُسهم في تحقيق اتّساق النصِّ، ويتّضح دورها في التَّماسك في مواضع قليلة في نصّ أحمد رضا حوحو " حمار الحكيم " وهي:

قال: هناك أسباب عامّة تتعلّق بأخلاق المرأة من حيث هي امرأة وأسباب أخرى تضاف إلى أخلاق المرأة الأجنبية، هناك: اسم إشارة للدلالة على المكان البعيد وهذا واضح من خلال المعنى العام للعبارة، وإذا ما نظرنا إلى الكلام الذي يسبقه نجد قول الكاتب: ولكن ماهي الأسباب ياترى ؟ حيث طرح الرّأوي تساؤلًا عن سبب رفضه للأتّان الأجنبية فراح يرد عليه بقوله هناك أسباب عامّة وأسباب خاصّة. حيث نجد أنّ في التّركيب عناصر إشاريّة بعديّة تحيلنا إلى لفظ الأسباب العامّة التي لها علاقة بتريّكيب سابق في السِّياق، وهذا عنصّر إشاري نصّي أحال المتلقي إلى ما سبق من العناصر الإشاريّة المعجميّة وهنا تكمن أهميّة اسم الإشارة في تحقيق الاتساق النصّي وتماسك أركانها، حيث ورد اسم الإشارة (هناك) اختزالًا للكلام واقتصادًا للجهد واجتبابًا للتكرار إذ أحال إلى مجموعة أحداث تلتقي كلها في نتيجة ينبني عليها الحدث، أو المعنى الذي يحيل إليه العنصّر الإحالي الجامع لكل ما تقدّم.

وكذلك قوله: "فتعجبت من ذلك" فاسم الإشارة ذلك: ورد للدلالة على البعيد أيضًا هنا أيضًا نجد أثر الاختزال واجتباب التكرار من خلال اسم الإشارة (ذلك) فالكاتب أراد به قوله: (جاعني حمار الحكيم هذا الصّباح عل خلاف عادته كل يوم، فتعجبت من ذلك...) ³⁰ فأحال اسم الإشارة ذلك على تبيّكير الحمار بخلاف عادته، فربط بين التراكيب ممّا حقّق الاتساق الشكلي بين التّركيب السابق واللاحق.

ونجد أنّ كلاً من اسميّ الإشارة، هناك وذلك هما التَّمَوذجين الوحيدين اللذين استهل الكاتب أحمد رضا حوحو بهما قصّته. وعلى اساس ذلك فقد كان لأسماء الإشارة أثر بالغ في تماسك نصّ القصّة... حيث تتوّعت هاته الأسماء من خلال النصّ الذي نحن في صدد دراسته وبهذا حصرت في جدول كالآتي:

الجدول رقم 2: الإشارة في نصّ " حمار الحكيم ".

تراكييب القصّة	العنصر المحال	صنف المرجع	اللفظ المشار اليه
مبكرا هذا الصّباح	هذا	إحالة بعديّة	الصّباح
فتعجبت من ذلك	ذلك	إحالة قبليّة	مجيء الحمار باكرا
فوجست من هذا التّبكير	هذا	إحالة بعديّة	التّبكير
ما هذه الزّيارة المبكرة	هذه	إحالة بعديّة	الزّيارة المبكرة
عصارة هذه الأفكار	هذه	إحالة بعديّة	الأفكار
وهي مع ذلك	ذلك	إحالة قبليّة	إلا لإيقاد النّار
دعنا من هذا	هذا	إحالة بعديّة	الكلام
لم أعن هذا	هذا	إحالة بعديّة	الرّأي
فإنّ ذلك يجبر عليّ	ذلك	إحالة قبليّة	البقاء في العزوبية
في هذه المسألة	هذه	إحالة بعديّة	المسألة
في هذا الشّأن	هذا	إحالة بعديّة	الشّأن
هذا عندكم يا أستاذ	هذا	إحالة بعديّة	الرّأي
تأجيل هذه المسألة	هذه	إحالة بعديّة	المسألة
لا يمكنني ذلك	ذلك	إحالة قبليّة	تأجيل الزّواج
ليس هذا الأمر من الأنانيّة	هذا	إحالة بعديّة	الأمر
أجنبيا عن هذه الدّيار	هذه	إحالة بعديّة	الدّيار
دعنا من هذا الجدل	هذا	إحالة بعديّة	الجدل

ما هذا الهذيان ؟	هذا	إحالة بعدية	الهذيان
الشائع في هذه الأيام	هذه	إحالة بعدية	الأيام
هذا الانحلال الاجتماعي	هذا	إحالة بعدية	الانحلال الاجتماعي
هذا صحيح	هذا	إحالة بعدية	الرأي صحيح
هناك أسباب عامة	هناك	إحالة بعدية	أسباب عامة
ما في وسعها ذلك	ذلك	إحالة قبلية	التسلط على الرجل
إلى ذلك رغبة فيه أو رهبة	ذلك	إحالة قبلية	الامتثال لأوامره
وذلك لأن جرثوم الانانية	ذلك	إحالة قبلية	عدم الثقة بأقوال الرجل
ما هذه المتناقضات	هذه	إحالة بعدية	المتناقضات
في قلبها ذلك الحصن	ذلك	إحالة بعدية	الحصن

المصدر: إعداد الباحث

2.3 الحذف: Ellipsis: قد حاول القدماء تحديد أنواع الحذف حيث يقول ابن

جني "قد حذفت العرب الجملة والمفرد والحروف وليس شيء من ذلك إلا عن دليل عليه، وإلا كان فيه ضرب من تكليف علم الغيب في معرفته³¹ ثم شرع في تفصيل كل شيء مستشهدا على ذلك بآيات من القرآن والشعر وممثلا بأمثلة واللافت للنظر هنا أنه بدأ بحذف الجملة وحذف الجملة لا يكون إلا في إطار يتكون من جملتين على الأقل، أو جملة كبرى أي أنه يخرج عن حيز الجملة الصغرى على الأقل وفي هذا إشارة إلى اهتمام ابن جني بما هو أوسع من حيز الجملة الصغرى إلى دائرة النص أو الجملتين على الأقل وهذا واضح من خلال الجمل التي ناقشتها مثل قوله "وكذلك الشرط في نحو قوله" الناس مجزيون بأفعالهم إن خيرا فخيروا وإن شرا فشرأ أي إن فعل المرء خيرا خيرا جزي خيرا وإن فعل شرأ جزي شرأ.³² وبأيتي من بعد ابن جني ابن هشام فيفضل أنواع الحذف ومن ذلك حذف جملة القسم، وحذف جملة الشرط وحذف جملة جواب الشرط وحذف أكثر من جملة، ومثل لهذا الأخير بقوله تعالى: <<فقلنا اضربوه ببعضها كذلك يحيى الله الموتى>> البقرة 2 / 73 وعقب على ذلك بقوله: " إنَّ التَّقدير: فضرِبوه فقلنا " كذلك يحيى الله³³

أمّا هاليداي ورقية حسن فقد ذكرنا ثلاثة أنواع للحذف هي:

الحذف الاسمي: ويعني حذف اسم داخل المركب الاسمي مثل: (أي سيارة ستركب؟) هذه هي الأفضل، أي هذه السيارة.
الحذف الفعلي: ويقصد به الحذف داخل المركب الفعلي، مثل: (هل كنت تسبح؟ نعم فعلت).

الحذف داخل شبه جملة: مثلاً: كم ثمنه؟ واحد دينار³⁴.

ممّا هو ملاحظ عن الأمثلة المقدمة، فإن الحذف يقوم بدور اتساق، على الرّغم من أن هذا الدّور يختلف عن الدّور الذي تلعبه الإحالة لأنّ في الحذف لا يوجد أثر عن المحذوف فيما يلحق من النصّ إلّا ما دل عليه دليل من السّياق.
إنّ معرفة كل من الكاتب والقارئ بالأعراف اللغويّة ممّا يسهم في نجاح ظاهرة الحذف في صنع التّرابط داخل النصّ، فالكاتب يقوم بالحذف عندما يدرك أنّ قارئه سيدرك المحذوف، ولن تعوقه عمليّة الحذف عن القراءة، بحيث يتواجد المحذوف مفهوماً في الكلام، وإن كان غير موجود لفظياً، فيسهم التّواجد المفهومي في استمراره كعنصر فاعل دلالي، ويسهم الحذف اللفظي في خلق السّرعة القرائيّة، فإدراك القارئ مثلاً لجواز حذف الاسم المنادى وحرف التّداء (يا أيّها) هو الذي يمكنه من فهم الجزء التّالي من النصّ كما أراده صاحبه.³⁵

وقد لاحظ الباحثان أنّ أكثر الأنماط قياماً بمهمّة التّماسك النصّي هي:

1- حذف الجسم، -2 حذف الفعل، -3 حذف العبارة، -4 حذف الجملة، -5 حذف أكثر من جملة.³⁶

يعني الحذف إحداث فجوة في سطح النصّ، ويترك للقارئ عمليّة ملء هذه الفجوة بناء على معطيات النصّ، ومعرفة المتلقي بالعالم المعرفي، وقد لجأ الشّاعر إلى استخدام الحذف في مواضع عديدة من القصيدة تمثلياً مع أنّ الحذف لا يوفّر الوقت والجهد في صياغة النصّ والتّعبير عن المراد فحسب، ولكن لأنّ الحذف يضفي على النصّ روحاً جديدة تدعو المتلقي إلى الاشتراك في عمليّة الإبداع، فالمتلقي هو المسؤول عن ملء الفراغات التي أحدثها المبدع، وملء هذه الفراغات أو الفجوات يجعل المتلقي شريكاً في عمليّة الإبداع.

وتمثلت صور الحذف في حذف المبتدأ، وحذف المفعول به والمفعول لأجله وعلى ذلك ففي النص القصصي " حمار الحكيم " حذف للكلمة (الاسم والفعل والحرف) وحذف للتركيب.

أ-حذف المبتدأ: قام الكاتب بحذف المبتدأ فيما يسمى نحويًا بالحذف الجائز وذلك في قوله: (فهي تحب التسلط عليه، وترغب في انقياده)، فكلية (ترغب) تقع في موقع الخبر، والتقدير (وهي ترغب)، ومع سهولة التقدير في هذه الصورة من الحذف نجد اشتراكا بين المبدع والمتلقي في تشكيل البنية التحتية للنص، فالكاتب قدم البنية السطحية محتوية على فجوة تحتاج من المتلقي ملء هذه الفجوة، وقيام المتلقي بعملية ملء الفجوات هذه تعد اشتراكا في تشكيل الصيغة النهائية للنص القصصي.

ب-حذف المفعول: يعدّ المفعول به من المكملات التي يكون وجودها في بعض المواطن واجبا لفهم المعنى المراد، ومع ذلك يمكن حذفه³⁷، وقد حذف المفعول به في عدة مواضع منها:

في قوله: (ولم أدر بماذا أجيب؟) فقد حذف المفعول به، وقد سهل عملية التقدير وملء الفجوة هنا ما تبعه من تركيب آخر في قوله (ولم أدر بماذا أجيب الحمار)³⁸.
وأما قوله: (هات...) فقد حدثت الفجوة نتيجة حذف المفعول به بعد (هات) وملء هذه الفجوة لا يحتاج إلى جهد كبير، فالتأويل مرتبط بالحوار القائم بين الراوي والحمار الذي قبلها وتقدير الكلام: (هات رأيك).

فقد تنوعت أنواع ظاهرة الحذف نجد الحذف الاسمي والحذف الفعلي وحذف شبه الجملة وعلى أساس ذلك فإن الكاتب "أحمد رضا حوجو" استطاع أن يربط بين أجزاء نص " حمار الحكيم " عن طريق ظاهرة الحذف وكذلك من القرائن التي تعين المتلقي على معرفة العنصر المحذوف، لهذا قمنا بضبط التراكيب المحذوفة وأنواعها في جدول كالآتي:

الجدول رقم 3: الحذف في نص " حمار الحكيم "

تراكيب القصّة	نوع الحذف	تقدير الحذف في النصّ القصصي
أعرفه دقيق الملاحظة على النظام والمواقيت	حذف فعلي	أعرفه دقيق الملاحظة على المواقيت
ولا يتقدم عنه	حذف إسمي	ولا يتقدم دقيقة واحدة عنه
قال جئتكَ في مسألة خاصّة	حذف فعلي	قال جئتكَ أستشيركَ في مسألة خاصّة
قلت او لم اعرفكَ حمارا	حذف إسمي	قلت لو لم أعرفكَ حمارا ليس من صنف البشر
قلت دعنا من هذا	حذف إسمي	قلت دعنا من هذا الكلام
قل ما سبب هذه الزّيارة المبكرة	حذف إسمي	قل ما سبب هذه الزّيارة المفاجئة
جئت استشيركَ	حذف شبه الجملة	جئت إليك استشيركَ
قال: لا لم اعثر على عمل حتى الآن	حذف فعلي	لا ليس عملاً جديداً
إذا ماذا؟	حذف اسمي	ما هذا الأمر الذي جئتني من أجله؟
فإنّ ذاك يجر عليّ الشّبّهات	حذف إسمي	فإنّ العزوبية تجر عليّ الشّبّهات
لا بد لي من خلف صالح يخلفني	حذف شبه الجملة	لا بد لي من خلف صالح يخلفني في الحياة
ولم أدر بماذا أجيب؟	حذف إسمي	ولم أدر بماذا أجيب الحمار؟
ويستلهفون عليها	حذف فعلي	ووجدتهم يستلهفون عليها
ويقولون أنّه شر لا بد منه	حذف فعلي	ووجدتهم يقولون أنّه شر لا بد منه
هل وقع اختيارك على صاحبة الحسب والنّسب	حذف إسمي	هل وقع اختيارك على صاحبة الحسب وصاحبة النّسب؟
خذ لك أي أتان تعثر عليها فتزوجها والسّلام	حذف فعلي	خذ لك أي أتان تعثر عليها فتزوجها والسّلام
فاسلك اذن مسلك المتقنين	حذف شبه الجملة	فاسلك اذن مسلك المتقنين في الزّواج

قال: أبدا	حذف فعلي	قال: أبدا لم أصب في عقلي
أما يكفي هذا الانحلال الاجتماعي والخلقي؟!	حذف فعلي	أما يكفي هذا الانحلال الخلقي؟!
تخالفني في الجنس والعادات	حذف فعلي	وتخالفني في العادات
خطورة كبيرة على أخلاقي وعاداتي	حذف إسمي	وخطورة كبيرة على عاداتي
ستفرض عليها عاداتك وأخلاقك	حذف فعلي	ستفرض عليها أخلاقك
فكرت مليا ثم قلت:	حذف شبه الجملة	فكرت مليا في كلامه
قال: لا الأمر بسيط	حذف فعلي	قال: لا أورط نفسي الأمر بسيط
لا تعرف الملل ولا الكلل	حذف فعلي	ولا تعرف الكلل
عديمة الثقة بأقواله وأفعاله	حذف إسمي	وعديمة الثقة بأفعاله

المصدر: إعداد الباحث

من خلال هذه النماذج التي أذكرها تبين لنا أنَّ ظاهرة الحذف قد تتوَّعت واختلَّفت من تركيب إلى أخرى فتارة يكون حذفاً إسمياً وتارة يكون حذفاً فعلياً، أو حذفاً لجملة/أو شبه جملة وعلى أساس ذلك فإنَّ هذه الظاهرة لعبت دوراً هاماً في سبك نصِّ القصَّة ممَّا بيَّن ' أحمد رضا حوحو' قدرته في تحقيق التَّرابط والتَّماسك من خلال عناصر الحذف وهذا ممَّا أسهم في نجاح ظاهرة التَّماسك الدَّاخلي للنصِّ القصصي.

3.3 الربط: يعتبر الرِّبط من العلاقات المهمة المحققة للنصِّية والإسهام في بناء نصِّ متكامل في نسيج واحد فهو من أبرز عناصر السِّبك الظَّاهر الجليِّ للبيان لمدى تحقيق الهدف والغاية المنشودة لبنية النصِّ، وهذا لطبيعة نوعه ولعدم عودته لما سبق من إحالة فيما تقدَّم أو ما سيلحق، وقد بيَّنه كل من اللساني "هاليداي" واللسانية "رقية حسن" باعتباره آليَّة تربط بين ما يسبقه وما يأتي بعده.

ولهذا قمنا بدراسة عناصر الرِّبْط في النصّ النثري القصصي لأحمد رضا حوحو الموسوم ب: "حمار الحميم" فتبيّن لنا طغيان أدوات الرِّبْط الاضافي في معظم النصّ على باقي الأدوات بشكل جليّ وواضح للعيان، حيث مثلت تتاوب أدوات الرِّبْط داخل النصّ أهميّة كبيرة في تحقيق التّرابط النصّي، وعلى أساس هذا نحاول رصد بعض النّماذج التي وردت في نصّ أحمد رضا حوحو فمنها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر:

وجدنا أنّ الوصل الاضافي بحرف العطف (الواو) قد طغى على ثنايا القصة حيث تم استعمالها في العديد من المرات ، ومن بين قوله: "دعنا من هذا وقل ما سبب الزيارة المبكرة" ³⁹ ، إذ تمّ الرِّبْط بين أمرين بين الفعل والجملة التي قبلها "قل" و"دعنا من هذا" وكان الرِّبْط بجمل لهما نفس الحالة (المكانة) فكلاهما يصبان في دلالة واحدة، فهدف الرِّبْط في هذا الموضع هو الجمع، أمّا عن الأدوات الأخرى التي وظفها أحمد رضا حوحو في ثنايا قصته إذ ورد الرِّبْط السببي بصيغة "لأني" وهذا من قوله: "ولم أدر بماذا أجيب، لأنني لم أعالج مرة زواجا من زواج أبناء آدم" حيث قام الكاتب بتعليل ما سبق بقوله عدم معرفته للموضوع وعدم تناوله سابقا أي موضوع الزّواج بصفة عامة ،فحقق بالرِّبْط السببي سبكا بما قبله من دلالة تامة. أمّا عن الأدوات الأخرى التي لعبت دورا هما في تحقيق التماسك النصّي تنوّعت وتباينت ونقتصر على البعض منها بعبارات في جدول كالآتي:

الجدول رقم 4: الرِّبْط في نصّ "حمار الحكيم"

التّركيب	الزّابط	صنف الرِّبْط
لأنني أعرفه دقيق الملاحظة على النّظام والمواقيت	الواو	الرِّبْط الاضافي
وهو لا يتخلف دقيقة واحدة	الواو	الرِّبْط الاضافي
ولم أدر بماذا أجيب، لأنني لم أعالج مرّة زواجا من زواج أبناء آدم	التّعليل	الرِّبْط السببي
أيّهما أحسن الزّواج أم العزوبة	أم	الرِّبْط الاضافي
فكرت مليا في قوله ثمّ قلت	ثمّ	الرِّبْط الاضافي التّعقيب
أمّا يكفي هذا الانحلال الاجتماعي والخلفي	الواو	الرِّبْط الاضافي

هذا صحيح ... ولكن ماهي الأسباب يا ترى؟	لكن	الرّبط العكسي
فتستكين إليه لأنها تشعر بحمايته ورعايته	التعليل	الرّبط السببي
اضطرت إلى ذلك رغبة فيه أو رهبة منه	أو	الرّبط الاضافي (التخيير)

المصدر: إعداد الباحث

5. خاتمة: هذه دراسة أو هي محاولة لمقاربة نصّ نشري في مجال القصة الجزائرية في ضوء لسانيات النصّ، أردنا من خلالها الكشف عن الآليات التي حققت لها النصية -وإن كنّا اقتصرنا على آلية السبك-، وفيه على السبك النحوي والبحث في السبل التي اسهمت في تضامها نصّا واحداً، وقد توصلنا في الأخير إلى جملة من النتائج بيّنت أنّ السبك أسهم وبصورة واضحة في تحقيق مبتغاه، من خلال شكله النحوي، والنتائج فيما يلي:

- بروز الإحالة الضميرية وبشكل لافت للانتباه أسهم في تحقيق السبك، سيما وأنها تحيل في معظمها إلى شخوص كل من الراوي والحمار من خلال الضمير المخاطب بهذا يحيلنا إلى محور الموضوع، وهذا ما جعل القصة مربوطة من أولها إلى آخرها من خلال هذا الضمير؛

- كثرة الضمائر (الغائب والمتكلم والمخاطب) والضمائر المتصلة والمنفصلة والمستترة التي أحدث بها أحمد رضا حوحو حركة ديناميكية ممّا سمت النصّ القصصي بالحيوية المستمرة من طريق تعدد عنصر الضمير المحيل لعناصر عديدة حيث أضفت على النصّ طابع الرّبط الرّصفي بالعودة للمرجع المحال وهذا ما أسهم في إظهار دور عناصر السبك النحوي؛

- أسهم الحذف بأنواعه (الاسمي الفعلي) في سبك النصّ، وذلك من خلال استدراج القارئ وتنبيهه إلى ما حذف، فيحاول ملء الفراغات بالرجوع إلى ما قبلها أو بالتطّلع إلى ما سيلحقها، ليتمكن من ربط اللاحق بالسابق؛

- يعدّ الرّبط من الأشكال التي تعمل على توطيد العلاقات بين تراكيب النصّ وهذا الذي ركّز عليه الكاتب أحمد رضا حوحو في قصّته، فالرّبط حقق استمرارية بين

جمل النصّ ممّا أخرجه في شكل نسيج واحد، لأنّ الوصل بشتى أنواعه يعتبر دعامة يرتكز عليها السِّبْكُ النصّي؛

- تباينت وسائل السِّبْك في نسب ورودها في القصّة، فبينما زاد بعضها كالإحالة والحذف، وقل بعضها الآخر.

إنّ نسج النصّ النَّثري يعتمد على عناصر ووحدات مختلفة من جوانب نحويّة ومعجميّة وصوتيّة كلها ترفع من نسبة نصيّة النصّ وهذا ما تجلّى لنا من خلال النصّ القصصي "الزّواج" من كتاب حمار الحكيم لأحمد رضا حوحو حيث استطاع أن يصفّل النصّ القصصي في صورة واحدة متلاحمة متماسكة عليها طابع السِّبْك في مدرج واحد.

6. قائمة المراجع:

1. ابراهيم خليل، في اللسانيات ونحو والنصّ، (دار المسيرة، عمان، الأردن ط1، 2007م).
2. ابن أبي الأصبع المصري، البرهان في إعجاز القرآن، تحقيق: د. أحمد مطلوب ود خديجة الحديثي، (الدار العربيّة للموسوعات بيروت، لبنان، 2010).
3. ابن جني، الخصائص، تح: عبد الحميد هندراوي، (دار الكتب العلميّة بيروت، لبنان ط2، ج2، 2002م).
4. ابن منظور، لسان العرب، مادة (س.ب.ك) ج3. (دار صادر بيروت 1997).

5. ابن هشام، معنى اللبيب عن كتب الأعراب، تحقيق: مازن المبارك ومحمد على حمد الله، مراجعة سعيد الأفغاني، (دار الفكر، بيروت، ط1، 1998).
6. أحمد حسام فرج، نظرية علم النص، رؤية منهجية في بناء النص النثري (مكتبة الأداب، القاهرة، مصر، ط 2007، 2).
7. أحمد رضا حوحو، مع حمار الحكيم، (الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ط1 الجزائر، 1998).
8. ادوارد سابير، اللغة (مقدمة في دراية الكلام) ج1، ترجمة: المصنف عاشور (سلسلة مساءلات الدار العربية للكتاب، تونس، 1995).
9. أسامة بن منقذ، البديع في نقد الشعر، تح: د. أحمد أحمد بدوي، ود. حامد عبد المجيد، (وزارة الثقافة والارشاد القومي، الاقليم الجنوبي، الادارة العامة للثقافة القاهرة: الجمهورية العربية المتحدة، 1960).
10. الأزهر الزناد، نسيج النص، بحث فيما يكون الملفوظ به نصًا، (المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1993م).
11. الجاحظ، البيان والتبيين، تح: عبد السلام هارون، (مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع ط7، ج 1، 1998).
12. الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، مادة (سبك) تحقيق: عبد الحميد هنداوي 5.ج. ط1، (دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2003).
13. الرّمخشري، أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل عيون السود، (دار الكتب العلمية ط1، ج1، بيروت، لبنان، 1998).
14. بشير ابرير، استراتيجيّة الانسجام في قراءة النصّ الأدبي، (معهد اللغة العربيّة وآدابها، جامعة عنابة، الجزائر، 2002).
15. تمام حسان، اللغة العربيّة مبناها ومعناها، (عالم الكتب، القاهرة، مصر ط3 1979م).
16. روبرت دي بوجراند، النصّ والخطاب والافراد، ترجمة: تمام حسان، (عالم الكتب، القاهرة، 1988).

17. سعد مصلوح: نحو أجرومية النصّ الشعري، دراسة في قصيدة جاهلية (مجلة فصول، ج1، ع1، 02 يوليو 1991-أغسطس 1991م).
 18. شريفة بلحوت، الإحالة دراسة نظرية، (مذكرة ماجستير، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، 2006/2005).
 19. صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصّي، دراسة تطبيقية على السور المكية (دار قباء، القاهرة، مصر، ط1، 2001م).
 20. عمر أبوخرمة، نحو النصّ، نقد نظرية وبناء أخرى، (عالم الكتب الحديث أريد، الأردن، ط1، 1425هـ، 2004م).
 21. محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب المؤسسة العربية للتوزيع، تونس ط1 ج1، 2001م.
 22. محمد خطابي، لسانيات النصّ مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، (الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006).
 23. محمد خطابي، لسانيات النصّ، مدخل إلى انسجام الخطاب، (المركز الثقافي العربي الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006).
- 8. هوامش⁵:**

- ¹ ابن منظور، لسان العرب، مادة (س.ب.ك) ج3. دار صادر بيروت 1997، ص240.
- ² الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، مادة (سبك) تحقيق: عبد الحميد هنداي، 5.ج. ط1 2003، ص317.
- ³ الزّمخشري، أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية ط1 ج1 بيروت، لبنان، 1998، ص 435.
- ⁴ الجاحظ، البيان والتبيين، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع ط7، ج 1، 1998، ص 67.

⁵ أسامة بن منقذ، البديع في نقد الشعر، تح: د. أحمد أحمد بدوي، ود. حامد عبد المجيد وزارة الثقافة والارشاد القومي، الاقليم الجنوبي، الادارة العامة للثقافة، القاهرة: الجمهورية العربية المتحدة، 1960، ص 163.

⁶ ابن أبي الأصبع المصري، البرهان في إعجاز القرآن، تحقيق: د. أحمد مطلوب ود خديجة الحديثي، الدار العربية للموسوعات بيروت، لبنان، 2010، ص 227.

⁷ بشير ابرير، استراتيجية الانسجام في قراءة النص الأدبي، معهد اللغة العربية وآدابها جامعة عنابة، الجزائر، 2002 ص 3.

⁸ ادوارد سابير، اللغة (مقدمة في دراية الكلام) ج 1، ترجمة المصنف عاشور، سلسلة مساءلات الدار العربية للكتاب، تونس، 1995، ص 52.

⁹ ابراهيم خليل، في اللسانيات ونحو النص، دار المسيرة، عمان، الأردن ط 1، 2007 م ص: 187.

¹⁰ المرجع نفسه ص: 197.

¹¹ تمام حسان، اللغة العربية مبناها ومعناها، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 3 1979 م ص 123.

¹² محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 2006، ص: 15.

¹³ محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب، المؤسسة العربية للتوزيع، تونس 1424 2001 م، ط 1، ج 1، ص : 124.

¹⁴ شريفة بلحوت، الإحالة دراسة نظرية، مذكرة ماجستير، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، 2006/2005، ص 112-113.

¹⁵ سعد مصلوح، نحو آجرومية للنص الشعري، ص 154-155- وينظر البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية ص 76.

¹⁶ عمر أبوخرمة، نحو النص، نقد نظرية وبناء أخرى، عالم الكتب الحديث، أريد، الأردن ط 1، 1425 هـ، 2004 م..

¹⁷ محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 2006، ص: 16.

- ¹⁸ روبرت دي بوجراند، النصّ والخطاب والافراد، ترجمة: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة 1988، ص: 172.
- ¹⁹ الأزهر الزّناد، نسيج النصّ، بحث فيما يكون الملفوظ به نصّا، المركز الثقافي العربي بيروت، ط1، 1993م، ص 118.
- ²⁰ محمد خطابي، لسانيات النصّ مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2006، ص 17.
- ²¹ صبحي ابراهيم الفقي، علم اللغة النصّي، دراسة تطبيقية على السّور المكيّة، دار قباء القاهرة، مصر، ط1، 2001م، ج1، ص 137.
- ²² محمد خطابي، لسانيات النصّ مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2006، ص 18.
- ²³ أحمد رضا حوحو، مع حمار الحكيم، الشركة الوطنيّة للنشر والتّوزيع، ط1، الجزائر 1998، ص 45.
- ²⁴ المرجع نفسه، ص 45.
- ²⁵ المرجع نفسه، ص 50.
- ²⁶ الأزهر الزّناد، نسيج النصّ، بحث فيما يكون الملفوظ به نصّا، المركز الثقافي العربي بيروت، ط1، 1993م. ص 117.
- ²⁷ محمد خطابي، لسانيات النصّ ص 19.
- ²⁸ محمد الشّاوش، أصول تحليل الخطاب المؤسّسة العربيّة للتوزيع، تونس، ط1، ج 1 2001م، ص128.
- ²⁹ محمد خطابي، لسانيات النصّ، ص 19.
- ³⁰ أحمد رضا حوحو، مع حمار الحكيم، الشركة الوطنيّة للنشر والتّوزيع، ط1، الجزائر 1998، ص 44.
- ³¹ ابن جني، الخصائص، تح، عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان ط2 2002م، ج2، ص 362.
- ³² المرجع نفسه، 2/ 365.

- ³³ ابن هشام، معنى اللبيب عن كتب الأعراب، تحقيق: مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، مراجعة سعيد الأفغاني، دار الفكر، بيروت، ط 1، 1998، ص 628.
- ³⁴ محمد خطابي، لسانيات النصّ، ص 22.
- ³⁵ أحمد حسام فرج، نظرية علم النصّ، رؤية منهجية في بناء النصّ النثري، مكتبة الآداب القاهرة، مصر، ط 2، 2007، ص 89.
- ³⁶ صبحي ابراهيم الفقي، علم لغة النصّ، ج 2، ص 196.
- ³⁷ انظر: الخصائص، ج 2، ص 374.
- ³⁸ أحمد رضا حوحو، مع حمار الحكيم، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ط 1، الجزائر 1998، ص 45.
- ³⁹ المرجع نفسه، ص 44.

الفونيمات التركيبية وظلالها الإيحائية في الخطاب النبوي الشريف
(دراسة أسلوبية لنماذج من صحيح البخاري)

The components of the prophet's speech in the shadow of
phonostylistics concepts.
(Study approach of sahih-Albukhari samples).

أ. جمال بن دحمان ♥

تاريخ الاستلام: 2018-11-15 تاريخ القبول: 2021-05-24

ملخص: هي دراسة تحاول أن تستنتق مكونات الخطاب النبوي الفونيمية في ظلّ ما أفرزته الأسلوبية الصوتية من مفاهيم وأدوات تسمح بمحاورة النصوص الأدبية والكشف عن آليات التأثير ومواطن الجمال فيها، وهذه الدراسة إذ تغوص في لجج نماذج من الخطابات النبوية، هي تحاول فك خيوط شبكة العلاقات الصوتية الفونيمية المشكلة للتركيب، وكيف تتواشج وتتأزر بلامحها الصوتية مع سياقاتها الدلالية لتنتف في روع المتلقي ظلالا إيحائية تزيد وضوح الصورة وتجلو غبشها، وبخاصة في تلك النصوص التي تعبر عن مشاهد من عالم الغيب.

كلمات مفتاحية: التشكيل الصوتي، الفونيمات التركيبية، الأسلوبية الصوتية الحديث النبوي.

summary: It's a study that tries to question the components of the Prophet's speech in the shadow of phonostylistics

♥ جامعة 8 ماي 1945-قائمة، الجزائر، البريد الإلكتروني: endahmane.djamel@univ-guelma.dz (المؤلف المرسل).

concepts and tools that allow the dialogue of literary texts, and the detection of mechanisms of influence and the beauty of it and this study as delving into models of Prophetic discourses trying to decode the phonemic relation , and how they intertwine and synergize by their vocal features with their semantic contexts for breathe in inside of recipient a suggestive shadow that increases the clarity of the image, especially in those texts that express scenes from the world of the unseen.

Key words : the phonology, phonemes, phonostylistics prophetic Hadith .

مقدمة: إنّ الناظر إلى الدّراسات اللّغويّة والبلاغيّة والنّقديّة بشتى تمظهراتها المتمحورة حول النّصوص الإسلاميّة المقدّسة، لا يكاد يظفر بنصيب وافر منها في مجال الخطاب النبوي إذا ما أتيحت المقارنة بينه وبين الخطاب القرآني فجّل البحوث صبّت جهودها، واستفرغت طاقاتها في محاوره مكونات الخطاب القرآني عبر زوايا نظر شتى من حيث طبيعة الدّراسة ومن حيث منهج التّناول، وهذا -ولا ريب- يشي بأهميّة هذا الخطاب وأوليّته من حيث هو كلام رب العالمين المعجز، ومن حيث هو أوّل مصادر التّشريع الإسلامي.

وقد بقي استبعاد الخطاب النبوي من الدّرس اللساني سنة متبعة من اللّغويين العرب المتقدّمين ردحا من الزّمن، لأنّهم كانوا يرون عدم حجّيته في التّعليل اللّغويّ واعتقاداً منهم أنّ النّقل فيه بالمعنى لا باللفظ، ممّا أفضى إلى حدوث شرح بين الدّرس اللّغويّ عموماً والدّرس الحديثي، وجعل إقصاء الحديث سنة متبعة في جهود النّحاة إلى غايّة الجيل الذي ألم بفن مصطلح الحديث وأحاط بما لم يحط به القدامى علماً. وإلى يومنا هذا ما زال تتناول الحديث النبوي لمأما في الدّراسات البلاغيّة والأسلوبيّة، يتم على استحياء في زخم الدّراسات القرآنيّة والأدبيّة بشقيها الشّعري والنّثري، وبناء على هذا المعطى توجهت في هذه الدّراسة إلى نماذج من الخطاب النبوي لعلّي أميط اللثام عن بعض جمالياتها الأسلوبيّة الصّوتيّة التي غشيت بنياتها

وتماهت مع دلالاتها، وارتأيت في البداية أن أستهلها بأدوات التشكيل الصوتي الفونيمي لأنطلق بعدها في أعمال هذه الأدوات في بعض النماذج الحديثية المختارة

1. أدوات التشكيل الصوتي الفونيمي: يعدّ الفونيم (phoneme) أساس التحليل الفونولوجي الحديث، وقد ترجم في الدرس العربي الحديث إلى عدة مصطلحات منها: "وحدة صوتية"، و"لافظ"، و"صوت مجرد" و"صوتية"، و"صوت" و"صوتيم"، و"فونيم" و"فونيمية"¹.

ويعرّف اللغويون العرب المحدثون مصطلح الفونيم بأنه أصغر وحدة تتشكل منها السلسلة الكلامية²، والفونيم الواحد في اللغة يضمّ عدّة أصوات مختلفة تبعاً للسياق الذي ترد ضمنه هذه الأصوات، فالنّون على سبيل المثال في (إن شاء) غير النّون في (إن عاد) حيث إنّ النّون في المثال الأول جاء بعدها حرف من حروف الإخفاء وهو الشّين، لذلك فإنّ مخرجها جاء مشرباً بمخرج حرف الشّين، بينما جاء بعد النّون - في المثال الثاني - حرف من حروف الإظهار ألا وهو العين، لذلك كان مخرجها خالصاً لا يشوبه شيء من مخرج العين، فإنّ للنّون في اللغة درجات متنوعة حسب السياق الذي ترد فيه، غير أنّ هذه الدرجات أو التّنوعات في صوت النّون ليست بذات وظيفة لغوية، إذ لا تتغير معاني الكلمات بإحلال نون مكان الأخرى لذلك رُئي أن تُجمع كل هذه التّنوعات تحت مسمّى واحد فقط، هو صوت النّون، وهذا المسمّى الواحد هو ما اصطُلح على تسميته بـ "الفونيم"³، فأصل هذا كلّ النّون التي تخرج لنّوية، أنفية، مجهورة، مرفقة، لكنّ مقتضى المجاورة في السياق بين الأصوات لا يحقّق إلاّ صورة فرعية من صور النّون المتعدّدة⁴.

وتتألف اللغة العربية من أربعة وثلاثين (34) فونيماً، يمكن رصفها في أربع

مجموعات :

• ثلاثة فونيمات (3) للصوائت القصيرة، أو (الحركات)، وهي: الفتحة والضّمة

والكسرة؛

- ثلاثة فونيمات (3) للصوائت الطويلة، أو (أصوات المد)، وهي: الألف والواو

والياء؛

- فونيمان (2) لأنصاف الصوائت، وهما: الواو والياء؛

- ست وعشرون (26) فونيمًا للصوامت، وهي: الهمزة، الباء، التاء، الناء الجيم

الحاء، الخاء، الدال، الذال، الزاء، الزاي، السين، الشين، الصاد، الضاد الطاء الطاء العين، الغين، الفاء، القاف، الكاف، اللام، الميم، النون، الهاء .

أ.الصوائت: يتحدث "أندري مارتيني" (A.Martinet) عن آلية حدوث الصوائت

فيقول:

"...الصوائت هي من الصوت المردود في التجايف المكونة للأجزاء العليا لقناة

الرّفير ...⁵ وتُقسم إلى :

- صائت منغلق أمامي ومكسور [ـِ][i]؛

- صائت منغلق خلفي ومقبب [ـُ][u]؛

- صائت منفتح [ـَ][a].⁶

ويمكن تقسيم الصوائت -عمليا- في اللغة العربيّة إلى ستة (06) أنواع :

- صائت قصير مفتوح [ـَ][a]، يقابله صائت طويل مفتوح [ـَا][a:]؛

- صائت قصير مضموم [ـُ][u]، يقابله صائت طويل مضموم [ـُو][u:]؛

- صائت قصير مكسور [ـِ][i]، يقابله صائت طويل مكسور [ـِي][i:]؛

وخلال إنتاج الصوائت يندفع الهواء خلال الحلق والهم دون أن يعترضه أي عائق⁷

ب. الصّوامت: الصّوامت هي "الأصوات التي لا تُسمع جيدا إلّا بالاعتماد على

صائت يسبقها أو يلحقها"⁸. وتختلف عن الصّوائت في أنّ مجرى الهواء خلال تأديتها

ينغلق إمّا بصفة تامّة مثل الباء، أو بصفة جزئية مثل السين⁹. وتتصف الصّوامت

بصفات، منها :

- **الجهر والهمس:** تباينت تعريفات الجهر والهمس عند اللغويين العرب

ويمكن حصر هذه الآراء في اتجاهين رئيسيين؛ اتجاه يعزو حدوث هاتين الصّفتين

إلى المخرج، واتجاه ثان يُرجع السبب إلى الأوتار الصّوتية، وفي ما يلي سأعرّج على

بعض هذه الآراء :

يقول محمد عصام مفلح القضاة: "الهمس لغة: الخفاء، واصطلاحاً: جريان النفس عند النطق بالحرف لضعف الاعتماد على المخرج. وعدد حروفه عشرة، مجموعة في قولك (سكت فحثة شخص) .

والجهر لغة: الإعلان، واصطلاحاً: انحباس جري النفس عند النطق بالحرف لقوة الاعتماد على المخرج، وحروفه بقية الحروف سوى المهموسة، وجمعها قولك: (عظم وزن قارئ ذي غض جد طلب)، أي رجح ميزان قارئ ذي غض للبصر، واجتهاد في طلب العلم، وهاتان الصفتان أي: الجهر والهمس متضادتان¹⁰.

ويقول علي عبد الواحد وافي: "يُقصد بالجهر قوة اعتماد الصوت على مكان خروجه، فيمتنع جريان النفس معه، ويُقصد بالهمس ضد ذلك أي ضعف اعتماد الصوت على مكان خروجه فيجري معه النفس، والأصوات المهموسة عشرة يجمعها قولك: "فحثة شخص سكت"، والأصوات المجهورة ما عداها، وهي تسعة عشر صوتاً¹¹ وهي: الهمزة، الألف، الباء، الجيم، الدال، الذال، الزاء، الزاي، الضاد الطاء الظاء، العين، الغين، القاف، اللام، الميم، النون، الواو، الياء .

ويقول محمد المبارك: "إنَّ انحباس الهواء حين حدوث الحرف قد يكون تاماً يمتنع خروجه حين الاعتماد على مخرج الحرف، ولا يكون النطق بالحرف تاماً إلا بإزالة هذا الاعتماد، وترك الهواء ينطلق بعد انحباسه. وقد يكون هذا الانحباس ناقصاً بحيث يخرج الهواء مع وجود الاعتماد على مخرج الحرف، ويُسمع صوت الحرف مع خروج الهواء في آن واحد، والحروف التي هي من النوع الأول تسمى الحروف المجهورة، والتي هي من النوع الثاني تسمى الحروف المهموسة، وأمّا حروف المد فلا يكون فيها اعتماد على مخرج مطلقاً"¹².

وبحسب هذا الزاي، فإنَّ حروف المدّ بما أنَّها لا تعتمد على مخرج، فإنَّها لا تنتمي إلى الأصوات المجهورة، ولا إلى المهموسة. وهذا القول تدحضه آراء أخرى كالتي نقلها عبد القادر عبد الجليل عن بروسناهان Brosnahan من أنَّ الصوائت تتميز بالنطق المفتوح بالإضافة إلى الخاصية التصويّية، وهي: العلو والارتفاع في درجة الصوت، وكذلك صفة الجهر المطلقة المصاحبة لها¹³.

ولعدم وجود الدقة في هذه الآراء التي بقيت تعيد ما قاله القدماء، فقد ظهر اتجاه آخر يعتمد في تعريفاته على الأوتار الصوتية، وفي هذا يقول سعد عبد العزيز مصلوح: "...أما النظرية التي تجد قبولاً عاماً بين الدارسين... ترى أن علّة حدوث الجهر هي حركة تيار الهواء الصّادر من الرّئتين بالإضافة إلى المرونة العضليّة للوترين الصوتيين، ومن ثم تسمى نظرية المرونة العضليّة وديناميكيّة الهواء (the ory mylastic aero dynamic)، وتفسّر هذه النظرية حدوث الاهتزاز بأنه وبمجرد انطلاق دفعة من هواء الرّفير خلال المجال الضّيق للزمّار، يرتد الوتران الصوتيان إلى وضع الإغلاق في حركة شفطيّة سريعة، وحينئذ يقوم ضغط الهواء بحملها على الانفصال مرة أخرى، ثم تتطلق دفعة جديدة من الهواء فيرتدّ الوتران إلى وضع الإغلاق، وهكذا¹⁴."

وممن ينحو هذا المنحى تمام حسان الذي يقول: "وأما بالنسبة لحدوث ذبذبة في الأوتار الصوتية تصاحب نطق الصوت، أو عدم وجود هذه الذبذبة فيمكن تقسيم الأصوات إلى قسمين :

-المجهور: وهو الصوت الذي تصحب نطقه ذبذبة في الأوتار الصوتية؛

-المهموس: وهو ما لا تصحب نطقه هذه الذبذبة.

فالجهر والهمس ناحيتان تختلف فيهما الأصوات، وتتقابل حتى لو اتحدت مخارجها كما في صوتي الدال والتاء، وكما في صوتي الزين والسين، فالصوت الأول من كل صوت مجهور، والثاني مهموس... والزّوجان معاً من الأصوات الأسنانية اللثوية¹⁵.

ويتابع مصطفى حركات هذه الآراء قائلاً: "الأصوات المهموسة هي التي لا تنترّ عند النطق بها الأوتار الصوتية مثل السين والشين والتاء، وتقابلها غالباً الأصوات المجهورة التي تنترّ عند النطق بها الأوتار الصوتية مثل الزاي والجيم والدال... وهناك أصناف لا يصلح فيها إلّا الجهر مثل الصّوائت (أي الحركات)، وأنصاف الصّوائت (الواو والياء)، والحروف الخيشومية (الميم والنون)، والجانبية (اللام)، وهذا ما يجعل عدد الأصوات المجهورة أكبر من المهموسة في معظم اللغات¹⁶."

ولقد برهن الاستقراء على أنّ نسبة شيوع الأصوات المهموسة في الكلام لا تزيد على الربع $\frac{1}{4}$ أو 20% على أن $\frac{4}{5}$ الكلام تتكون من أصوات مجهورة، وترجع هذه النسبة المرتفعة في الأصوات المجهورة لما تنسم به من نغميّة¹⁷. وربما ترجع كذلك إلى أن نطق الأصوات المهموسة يتطلب جهدا في إخراج النفس أكثر ممّا يتطلب نطق الأصوات المجهورة¹⁸، ومن المعلوم أن الإنسان يميل إلى بذل الجهد الأدنى حتى لا يكلف نفسه الكثير من العناء .

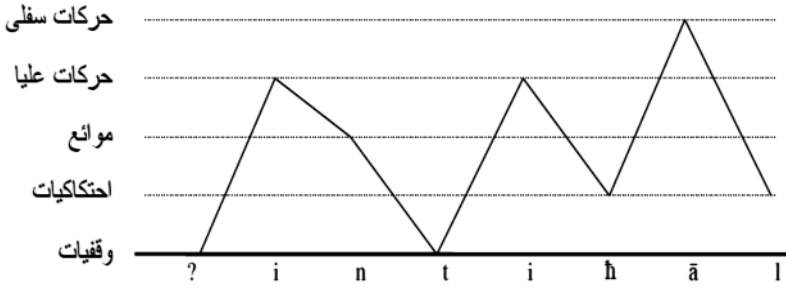
ولم يقف اللغويون المحدثون عند تقسيم الأصوات إلى مجهورة ومهموسة، بل وضعوا سلما وزعوا فيه الأصوات من الأعلى جهارة إلى الأدنى جهارة، وقد نقل مصلوح هذا السلم عن جولد سميث Gold Smith كالتالي¹⁹:

أعلى سلم الجهارة :

- الحركات؛
- الحركات السّقى؛
- الحركات الوسطى؛
- الحركات العليا؛
- الانزلاقات؛
- الموائع؛
- المحصورات؛
- الاحتكاكيات؛
- الوقفات الاحتكاكية؛
- الوقفات.

-أدنى سلم الجهارة :

ووضع من خلاله هذا الرّسم البياني لكلمة " انتحال ":



شكل (1): مقاطع كلمة انتحال موزعة على سلم الجهارة

إنّ توزيع الأصوات داخل النصّ Texte ما بين الهمس والجهر يخلق بعداً إيقاعياً يتناسب والحالات الشعورية والتوترات النفسية، ويعبر بالتالي عنها، مع ضرورة ربط هذه الإيقاعات بالجو العام للنص الواردة فيه، كما لا ينفك التماثل بين الأصوات المجهورة والمهموسة- عن إحداث بعد جمالي إيقاعي إن على صعيد الهمس فقط أو الجهر فقط أو التمازج بين الصّفتين .

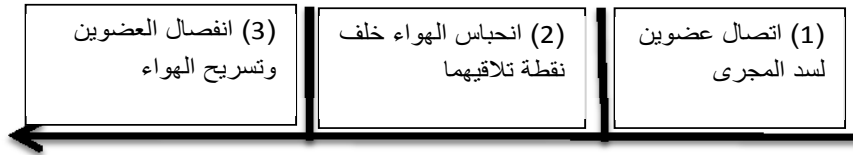
وقد سعى كثير من الدارسين المحدثين إلى استكناه القيمة التعبيرية لصفتي الجهر والهمس، واستثمارها في تحليل النصوص صوتياً، فالأصوات المهموسة في كثير من الأحيان تتوافق مع الصّوت المنخفض في النصّ الأدبي... على أنّ الأصوات المجهورة غالباً ما تتوافق مع ارتفاع الصّوت... كما تتوافق مع النّزعة الحماسية²⁰. واستعمال عبارتي (في كثير من الأحيان) و(غالباً) يتوافق مع مبدأ لا معيارية القيمة التعبيرية للتشكيل الصّوتي.

ويبقى من نافذة القول الإشارة إلى أن طغيان الأصوات المجهورة على المهموسة حقيقة ثابتة في اللغات، وذلك يرجع بالأساس إلى انتماء الصّوائت التي تُستعمل بكثرة في اللغة إلى فئة الأصوات المجهورة.

-**الشّدة والرّخاوة:** إنّ مصطلحي: الشّدة والرّخاوة" مصطلحان أصيلان عند علماء اللغة العرب القدامى منذ سيبويه، غير أن صبيح التّميمي في تحقيقه لرسالة (ما ذكره الكوفيون من الإدغام) للسيرافي أشار إلى أن الفراء قد أطلق مصطلحين مغايرين، هما: (الأخرس) للصوت الشّدِيد، و(المصوّت) للصوت الرّخو²¹

وعند أهل المحدثين تم الاصطلاح على (الصّوت الانفجاري) للدلالة على الشّدِيد و(الصّوت الاحتكاكي) للدلالة على الرّخو. وتتلخّص الآليّة الفيزيولوجيّة لحدوث الأصوات الشّدِيدَة والرّخوة في أنّه "عند انطلاق الهواء من الرّتّتين فإنّ الحاجر الذي يلتقي به قد يكون مغلقا تماما، أو يكون مغلقا جزئيا، فإن كان مغلقا تماما، فإنّ الصّوت يكون شديدا مثل الباء والتّاء، وفي هذه الحالة عند الوقف لا يمكن تمديد الصّوت، وهذا الحرف الشّدِيد قد يكون في وضع يسمى انفجاريا (explosif) مثل الباء في (بات). ونفهم بسهولة القصد من ذلك أنّ الصّوت ينطلق بعد فتح الشّفتين كالانفجار، أمّا في (هب) حيث يوقف انغلاق الشّفتين عمليّة النّطق فجأة، فإنّ الباء تسمى انغلاقيّة (implosif)، ويبقى الحرف محافظا على صفته العامّة، وهي الشّدَة وقد يكون الحاجر مفتوحا قليلا، فيحدث الاحتكاك، ويسمى الحرف احتكاكيا حسب المصطلح الحديث، ورخوا حسب المصطلح العربي القديم²²."

ويُفيض تمام حسان في شرح كفيّة حدوث أصوات الشّدَة، أو ما يسمى الأصوات الانفجاريّة، فيقول: "عندما ينسد مجرى الهواء انسدادا تاما تحتجز كمّيّة الهواء خلف نقطة الانسداد في حالة ضغط أعلى من ضغط الهواء الخارجي، حتى إذا انفك هذا الانسداد، وانفصل العضوان المتصلان لسد المجرى انفصالا مفاجئا، اندفع الهواء الدّاخلي أو الضّغط الثّقيل إلى الهواء الخارجي ذي الضّغط الأخف محدثا جرسا انفجاريا، هو عنصر مهم من عناصر نطق الأصوات الشّدِيدَة... ويمكن تبيان ذلك بالإيضاح الآتي :



...وتصنيف الأصوات إلى شديدة ورخوة لا يلغي وجود وسط بينهما، وهذه

الحروف البينيّة هي: (ل، م، ي، ر، و، ع، ن، ا)²³.

وما ذُكر من الإيقاع وأثره في المعنى في صفتي الجهر والهمس، يتحقق أيضا مع صفتي الشّدَة والرّخاوة، فالتمّاتل بين الأصوات الشّدِيدَة أو الأصوات الرّخوة في فضاء النّص الإبداعي إنّ شعرا أو نثرا يُلقى بظلال تعبيريّة داخل النّص تُسهّم مع العناصر

الدَلَالِيَّة الأخرى في رسم صورة معينة في ذهن المتلقي، يشعر بها ولكن يصعب عليه تفسيرها، فهي موجودة بالقوة حتى وإن لم تكن متحققة بالفعل.

-الإطباق والانفتاح : الإطباق لغة: الالتصاق، واصطلاحا التصاق جملة أو طائفة من اللسان إلى الحنك الأعلى عند النطق بالحرف بحيث ينحصر الصوت بينهما، وحروفه: الصاد والضاد والطاء والظاء... والانفتاح لغة: الافتراق واصطلاحا: انفراج بين اللسان والحنك الأعلى عند النطق بالحرف فلا ينحصر الصوت بينهما وحروفه مجموعة في قولك: (من أخذ وجد سعة فزكا حق له شرب غيث) وهي جميع الحروف ما عدا حروف الإطباق²⁴، وينتج عن الإطباق أو التّخيم نقص في حدة الصوت، وتدعيم للأصوات المنخفضة .

وكثيرا ما تتفق الأصوات المطبقة (المفخمة) مع المعاني الشديدة الفخمة، فالشدّة والصلابة والفخامة ممّا يتوافق مع خصائص الأصوات الطّبقية، وقد ذكر حسن عباس في دراسته "خصائص الحروف العربية ومعانيها" أمثلة من المصادر تؤيّد ذلك²⁵ .

II. نماذج من التّشكيل الصوتي الفونيمي في الحديث النبوي: للتشكيل الصوتي الفونيمي في كثير من الأحاديث النبوية الشريفة قيمة تعبيرية، وأثر إيحائي تخلفه الإيقاعات النوعية المتماثلة التي تسري إلى أذن السّامع، فترتسم انفعالات النفس النبوية، وتتجسد صور المعاني المحكية، وما ذلك إلّا لأنّ نفسه عليه الصّلاة والسّلام كصفحة الماء الساكن الهادئ الذي يهتزّ بحسب درجة المثير قوة وضعفا "فالعلاقة كاملة بين الأصوات المعبرة، والمعاني الثّائرة في النفس، لأنّها صورتها تعلو وتتصبّ، وتلين وتشدّد، وتطول أو تقصر، وكلّما كانت الصّحة النفسيّة أكمل كان الوزن الصوتي أنسب، وليس معنى الصّحة النفسيّة الخلوّ من الهزّات الحادثة بالمثيرات، فهذا التّبّد مرض لا صّحة، ولكن معناها عدم مجاوزة الهزّات درجة المثير على تدريج النفس... ونفوس القادة هي تلك الموازين في حياة الشّعوب، والرّسل من القادة هم أرقّ والطف ما وهبت المقادير للبشر، ولهذا فهم أصحّ النّاس أنفسا وأسلمهم منطقا، لأنّ الله اصطفى نفوسهم لوحيه، ومنطقهم لشرعه²⁶.

ويعصف الزّافعي شدة لصوق ألفاظه ﷺ بنفسه كأنما هي تُنتزع منها انتزاعاً فيقول: "تحسب النفس قد اجتمعت في الجملة القصيرة، والكلمات المعدودة بكل معانيها، فلا ترى من الكلام ألفاظاً، ولكن حركات نفسية في ألفاظ²⁷."

إنّ هذا الارتباط الوثيق بين ألفاظه ﷺ ونفسه الشريفة، هو الذي جعل الأصوات ومخارجها، وصفاتها، وهياً تركيبها، والمقاطع الصوتية، في كثير من النصوص النبوية تُلقي بظلال إيحائية تدع المتلقي يستمع إلى الحديث أو يقرؤه، وكأنما هو يخامر وجدانه، ويمتزج بشعوره، فيوحي له بصورة مشهد، ومعنى من المعاني بما اشتمل عليه من تشكيل صوتي.

إنّ التكرار الفونيمي داخل النصّ النبوي إنّ تطابقاً، أو تشابهاً يصبغ النصّ الذي يرد فيه بظلاله النابعة من خصائصه الفيزيائية (الطبيعية)، والأكوستيكية، فيوحي للمستمع من خلال التناغم والتجاوب بين البنية التشكيلية الصوتية، والبنية الدلالية التي يحويها السياق بصورة المشهد الذي يتحدث عنه الرسول الكريم، وكأنه يراه رأي العين، ويعايشه بكل كيانه. وللممثل لذلك أسوق بعض النماذج المختارة من صحيح البخاري:

النموذج الأول: عن أنس بن مالك رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال: "... وَأَمَّا الْمُنَافِقُ وَالْكَافِرُ فَيَقَالُ لَهُ: مَا كُنْتَ تَقُولُ فِي هَذَا الرَّجُلِ؟ فَيَقُولُ لَا أَدْرِي، كُنْتُ أَقُولُ مَا يَقُولُ النَّاسُ، فَيُقَالُ: لَا دَرَيْتَ وَلَا تَلَيْتَ وَيَضْرِبُ بِمِطْرَقٍ مِنْ حَدِيدٍ ضَرْبَةً فَيَصِيحُ صَيْحَةً يَسْمَعُهَا مَنْ يَلِيهِ غَيْرَ الثَّقَلَيْنِ "28 .

يتحدّث عليه الصلّاة والسّلام في هذا الموضوع عن سؤال القبر، وكيف يعذب المنافق والكافر، ولتصوير ما يعانينه من أهوال، جاء التشكيل الصوتي للتركيب الذي يصور عذابهما "... ويضرب بمطارق من حديد ضربة فيصيح صيحة..." مشبعا بالأصوات المفخمة المطبقة التي تتوافق وهذا العذاب الغليظ، وهذه الأصوات هي :

- الضّاد: ورد مرتين، وهو صوت لثوي شديد مهموس مطبق؛
- الطّاء: ورد مرّة واحدة، وهو صوت أسناني لثوي شديد مهموس مطبق؛
- الصّاد: ورد مرتين، وهو صوت أسناني لثوي رخو مهموس مطبق.

وقد آزرت هذه الأصوات المفخمة المطبقة أصواتُ القفلة (الباء، والقاف والدال) وهي أصوات شديدة (انفجارية). وكذلك وردت صفة الشدة في التركيب أكثر من صفة الرخاوة، على الرغم من أن الأصوات الرخوة في اللغة العربية تغلب على أصوات الشدة (13 مقابل 8) ²⁹. وذلك وفق الجدول الآتي:

الصوت	مخرجه وصفته	تردده
الضاد	أسناني لثوي شديد مجهور مطبق	2
الباء	شفوي شديد مجهور منفتح	3
الطاء	أسناني لثوي شديد مهموس مطبق	1
القاف	لهوي شديد مهموس منفتح	1
الدال	أسناني لثوي شديد مجهور منفتح	2
التاء	أسناني لثوي شديد مهموس منفتح	2
المجموع		11

وصفة الرخاوة في الأصوات :

الحاء	حلقي رخو مهموس منفتح	3
الفاء	شفوي أسناني رخو مهموس منفتح	1
الصاد	أسناني لثوي رخو مهموس مطبق	2
المجموع		6

والأصوات البينية (الياء، الزاء، الميم، النون) وردت بمجموع 12 مرة ³⁰. ولا ريب أن حضور صفة الشدة والإطباق في هذا النص النبوي قد أسهم في بث معاني القسوة والشدة في روع المتلقي، ورسم صورة في ذهن السامع، يشعر بها، ولكن قد يصعب عليه تفسيرها، تأتلف إلى حد بعيد مع مشهد العذاب الشديد، ففي حديث البراء وصف لعظم هذه المطارق، التي لو ضرب بها جبل لصار ترابا، وفي حديث أسماء: "ويسلط عليه دابة في قبره معها سوط ثمرته جمرة مثل غرب البعير، تضربه ما شاء الله، صماء لا تسمع صوته فترحمه"، وفي حديث البراء "فينادي مناد من

السماء: أفرشوه من النَّار، وألبسوه من النَّار، وافتحوا له بابا إلى النَّار، فيأتيه من حرها وسمومها".³¹

وهنا يتفق التقابل بين صفة الصوت أو الحرف، وصفة الحدث المعبر عنه، فإن الحرف إحياءً خاصاً و"هو إن لم يكن يدل دلالة قاطعة على المعنى، يدل دلالة اتجاه وإحياء، ويثير في النفس جوا يهيئ لقبول المعنى، ويوجه إليه، ويوحى به".³²

ويتحقق في النص قدر كبير من التناسب بين اللفظ والمعنى، لأنه "يجب أن تكون التراكيب والعبارات ذات نغمة عامة ملائمة لما يوصف سواء أكان منظراً رائعاً يبعث الإعجاب أم معركة حامية تثير الرهبة، أم حوادث متتابعة تملك العقل، أم يأساً قاتلاً أم أملاً عريضاً بحيث يكون الأسلوب اللفظي حكاية الأسلوب المعنوي، ويتحقق بذلك اتئلاف اللفظ والمعنى"³³.

النموذج الثاني: عن عائشة رضي الله عنها أن النبي ﷺ قال: "مَنْ ظَلَمَ قِيْدَ شَبْرٍ طُوْقَهُ مِنْ سَبْعِ أَرْضِينَ"³⁴.

في هذا الحديث يتوعد النبي ﷺ الظالمين الذين يقتطعون لأنفسهم من أراضي غيرهم بغير حق بالعذاب الشديد يوم القيامة، حيث يكون جزاؤهم أن يُطَوَّقوا بما اقتطعوه من سبع أرضين، وللتعبير عن هذا المعنى استعمل عليه الصلاة والسلام أصواتاً مفخمة مطبقة تسهم ولا شك في إشعار المستمع بذلك العذاب الأليم، وهذه الأصوات هي :

الظاء: وهو صوت أسناني رخو مجهور مطبق، يتم النطق به بوضع طرف اللسان بحيث يلتصق بأطراف الثنايا العليا، مع رفع مؤخر اللسان في اتجاه الطبّق وتقريبه من الجدار الخلفي للحلق، وسد المجرى الأنفي برفع الطبّق حتى يلتصق بالجدار الخلفي للحلق، وتضييق الأوتار الصوتية تضيقاً يسمح بوجودذبذبة فيها ينتج عنها الجهر³⁵.

الطاء: صوت أسناني لثوي شديد مهموس مطبق، يتم نطقه بالصّاق طرف اللسان بالأسنان العليا من داخلها، ومقدم اللسان بأصول الثنايا (أي اللثة)، ويرتفع مؤخر اللسان في نفس الوقت في اتجاه الطبّق³⁶.

الضّاد: صوت أسناني لثوي شديد مجهور مطبق... ينطق بوضع طرف اللسان بحيث يلتصق بالأسنان العليا ومقدمه بحيث يتصل بأصول الثّنايا التي تسمى اللثة ثم الصّاق الطّبق بالجدار الخلفي للحلق ليسد المجرى الأنفي³⁷.
وقد وردت هذه الأصوات موزعة بانتظام على مساحة نص الحديث أي: في بدايته (ظلم)، ووسطه (طوقه)، ونهايته (أرضين)، فألقت بظلال صفاتها الإطباقية التّفخيمية على مجمل الحديث، ومما زاد في إضفاء شعور بالشّدة والغلظة في معنى الحديث، حضور الصّوامت الشّديدة أكثر من الرّخوة، وهي :

الصدوت	مخرجه وصفته	تردده
القاف	طبقي شديد مهموس منفتح	2
الدّال	أسناني لثوي شديد مجهور منفتح	1
الباء	شفوي شديد مجهور منفتح	2
الطاء	أسناني لثوي شديد مهموس مطبق	1
الهمزة	حنجري شديد مهموس منفتح	1
الضّاد	أسناني لثوي شديد مجهور مطبق	1
المجموع		8

بينما لم ترد إلا خمسة صوامت رخوة هي: الطّاء، والشّين، والهاء، والسّين والعين جاء كل واحد منها مرّة واحدة.

ومما ساعد على محاكاة صورة الطّوق صوتيا صوت الطّاء المضمومة، التي يتلوها صوت الواو المشددة، والضّمة -كما يقول ابن الفّيم -من الواو، ومخرجها ينضم عند النّطق بها³⁸، وهي صائت خلفي منغلّ مضموم³⁹، أي أنّ شكل الشّفتين يكون مستديرا حين النّطق بها، وفي الضّم والاستدارة محاكاة لفعل النّطويق في لفظة "طّوقه"، فالنّطويق معناه الاستدارة⁴⁰، وهذا التّشكيل الصّوتي ساعد -ولا ريب- في الإيحاء بصورة هذا المشهد في ذهن السّامع .

النموذج الثالث: عن أنس بن مالك أن النبي ﷺ قال: "لَا تَزَالُ جَهَنَّمُ تَقُولُ هَلْ مِنْ مَزِيدٍ حَتَّى يَضَعَ رَبُّ الْعِزَّةِ فِيهَا قَدَمَهُ فَنَقُولُ: قَطُّ قَطُّ، وَعِزَّتِكَ، وَيُزَوَّى بَعْضُهَا إِلَى بَعْضٍ" ⁴¹.

يصور ﷺ في هذا الحديث جهنم وهي تطلب المزيد وقودا لها مصداقا لقوله تعالى: (يَوْمَ نَقُولُ لِجَهَنَّمَ هَلِ امْتَلَأْتِ وَتَقُولُ هَلْ مِنْ مَزِيدٍ) ⁴² حتى يضع رب العزة فيها قدمه، ويُزَوَّى بعضها إلى بعض، أي يلتئم بعضها على بعض، وتتضابق على من فيها فلا يبقى فيها متسع لغير من فيها ⁴³.

ولتصوير هذه المشاهد الرهيبة استعمل عليه الصلاة والسلام الأصوات المفخمة المطبقة وهي: الضاد التي تردت ثلاث مرات، والطاء التي وردت في موضعين فناسب بصفته الفيزيولوجية (النطقية) المطبقة مشهد التثام وتضابق جهنم على من فيها، ولشدّة هول الموقف يومئذ تم استعمال الصّوامت الشديدة كذلك، لأنها الأنسب والأقدر على وصف هذه المشاهد، ففي العبارة "... يضع ربّ العزة فيها قدمه..." إلى نهاية الحديث، وردت الصّوامت الشديدة على الوجه الآتي :

الصدوت	مخرجه وصفته	تردده
الضاد	أسناني لثوي شديد مجهور مطبق	3
الباء	شفوي شديد مجهور منفتح	4
التاء	أسناني لثوي شديد مهموس منفتح	3
القاف	لهوي شديد مهموس منفتح	4
الدال	أسناني لثوي شديد مجهور منفتح	1
الطاء	أسناني لثوي شديد مهموس مطبق	2
الكاف	طبقي شديد مهموس منفتح	1
المجموع		18

والصّوامت الرخوة جاء أغلبها مجهورا، وهي :

الصدوت	مخرجه وصفته	تردده
العين	حلقي رخو مجهور منفتح	5

5	أسناني لثوي رخو مجهور منفتح	الزاي
2	شفوي أسناني رخو مهموس منفتح	الفاء
3	حنجري رخو مجهور منفتح	الهاء
15		المجموع

النموذج الرابع: عن بي هريرة أن النبي ﷺ قال: "مَثَلُ الْبَخِيلِ وَالْمُتَصَدِّقِ مَثَلُ رَجُلَيْنِ عَلَيْهِمَا جُبَّتَانِ مِنْ حَدِيدٍ، قَدْ اضْطَرَّتْ أَيْدِيهِمَا إِلَى تَرَاقِيهِمَا، فَكُلَّمَا هَمَّ الْمُتَصَدِّقُ بِصَدَقَتِهِ اتَّسَعَتْ عَلَيْهِ حَتَّى تُغْفِيَ أَثَرَهُ، وَكُلَّمَا هَمَّ الْبَخِيلُ بِالصَّدَقَةِ انْقَبَضَتْ كُلُّ خَلْقَةٍ إِلَى صَاحِبَتِهَا، وَتَقَلَّصَتْ عَلَيْهِ، وَأَنْضَمَّتْ يَدَاهُ إِلَى تَرَاقِيهِ"⁴⁴.

يضرب النبي -عليه الصلوة والسلام- مثلاً للبخیل والمتصدق، فهما كرجلين عليهما جبّتان من حديد، والجبّة هي ثوب واسع الكمّين، وقد اجتمعت أيدي كل منهما إلى ترقوتيه، وقد استعمل عليه الصلوة والسلام -أربعة أفعال لوصف حال الجبّة؛ فعلٌ وصف به الجبّة عند المتصدق، وهو "اتّسعت"، وثلاثة أفعال لوصف جبّة البخیل وهي "انقبضت" و"تقلّصت" و"انضمت".

وقد ناسب كل فعل بتشكيله الصّوتي ما يدل عليه، حيث تشكّل الفعل "اتّسعت" من أصوات منفتحة، والانفتاح "انفراج بين اللسان والحنك الأعلى عند النطق بالحرّف، فلا ينحصر الصّوت بينهما"⁴⁵. وقد ناسبت صفة الانفتاح والانفراج الدلالة المعجميّة للفعل "اتّسعت" من حيث إن التّوسيع خلاف التّضييق تقول: وسعت الشّيء فانتسع، واستوسع، أي: صار واسعاً⁴⁶.

أمّا جبّة البخیل فقد جاءت الأفعال الواصفة لها (انقبضت، تقلّصت، انضمت) مشتركة في أنّ كلّاً منها يشتمل على صوت مطبق مفخم، حيث نجد الضّاد في "انقبضت"، والضّاد في "تقلّصت"، و"الضّاد" في "انضمت" على التّوالي، فناسبت صفة الإطباق - وهو "التّصاق جملة أو طائفة من اللسان إلى الحنك الأعلى عند النطق

بالحرف، بحيث ينحصر الصّوت بينهما⁴⁷ - الدّلالة المعجميّة للأفعال الثّلاثة فالانقباض خلاف الانبساط⁴⁸، وقلص وتقلص كلّ بمعنى انضمّ وانزوى⁴⁹، وضممت الشّيء إلى الشّيء، فانضمّ إليه، وضمّاه، وتضامّ القوم: إذا انضمّ بعضهم إلى بعض⁵⁰.

وقد أسهمت كذلك الصّوامت الشّديدة الواردة في هذه الأفعال، وهي: التّاء، والقاف والباء، والضّاد، التي ترددت تسع مرات في إضفاء ظلال من الشّدة خيمت على الألفاظ التي شكلتها.

خاتمة: من خلال ما سبق ذكره رصدت الدّراسة العديد من التّشكيلات الصّوتيّة جاءت مناسبة لمضمون الأحاديث النّبويّة الشّريفة المشكلة لها مناسبة طبيعيّة في الهمس والجهر، والشّدة والرّخاوة، والإطباق والانفتاح، ويمكن -أيضا- تلمّس مجموعة من الملاحظات كالآتي:

- قدرة التّشكيل الصّوتي على التّصوير، وتجسيد ما غاب عن السّامع بإيحاءاته التّعبيريّة، وبخاصّة في أثناء تحدّثه ﷺ عن المشاهد الغيبيّة لما وراء الحياة الدّنيا كالجنة، والنّار، والقبر، والنّعيم والعذاب الأخروي... فكثير من الأحاديث وُظّفت فيها الأصوات الموحية بمعانيها، أو المحاكية للأحداث المعبر عنها؛

- ليس للأصوات أي شحنة إيحائيّة عندما تكون مستقلة استقلالاً تاماً عن بعضها؛ فهي لا تحمل أي مؤشر دلالي، وهي مفككة مفردة، وإنما تحمل إيحاءاتها من خلال تماثلها في وحدات. هذا التّماثل الذي يحدث جرساً صوتياً يحدث بدوره إيقاعاً يسهم في جلاء أبعاد المعنى؛

- الطّبيعة النّظقيّة الفيزيولوجيّة والسّمعيّة الأكوستيكيّة عاجزة عن أن تولد معانٍ إيحائيّة بذاتها، ولتوليد هذه المعاني لا بد أن تتظافر الطّبيعة الكامنة في الأصوات اللغويّة مع الجو العام للنص الواردة فيه، أو السّياق الذي يصبغها بلونه ويصطبغ بإيحاءاتها؛

- الصّوت مادة خام، يمكن تطويعها للإيحاء بأحاسيس متنوعة حسبما تقتضيه حاجة المبدع إلى الإيحاءات التّعبيريّة التي يريد أن ينفثها في روح السّامعين، وإن

كان استعمال الأصوات الموحية في سياق ما كثيرا ما يكون عفويا، تمليه النفس المشربة بالصورة التي يريد أن ينقلها المبدع؛
- يعظم شأن المعنى ويرقى في نفس المتلقي، إذا ما كان مطعما بمؤثرات صوتية قادرة على الإيحاء؛

- للتشكيل الصوتي دور بارز في منظومة البناء اللغوي للنص (الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي) وبهذه الجوانب جميعها دون القفز على أي منها تتشكل دلالة النص الكلية، ويحدث التأثير العاطفي الانفعالي، إذ لا تعبر اللغة عن الحقيقة الموضوعية فحسب، بل تعبر عن العواطف أيضا. فكل عبارة تبدو ممتزجة بشيء من الشعور والانفعال.

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم.

1. أحمد الشايب، الأسلوب: دراسة بلاغية تحليلية لأصول الأساليب الأدبية مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط13، 1999.
2. أندرية مارتيني، مبادئ في اللسانيات العامة، تر: سعدي زبير، دار الآفاق الجزائر، (د.ت)
3. البخاري (أبو عبد الله محمد بن إسماعيل)، صحيح البخاري، تح: الناشر بيت الأفكار الدولية للنشر، الرياض، 1998.
4. تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب 1979.
5. تمام حسان، الأصول: دراسة إبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، عالم الكتب، القاهرة، 2000.
6. الجوهري (ابن حماد) الصحاح، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط3، 1984.
7. ابن حجر العسقلاني، فتح الباري بشرح صحيح البخاري، تح: عبد العزيز بن عبد الله بن باز، المكتبة السلفية، ط1 (د.ت)

8. سعد عبد العزيز مصلوح، دراسة السَّمع والكلام، صوتيات اللغة من الإنتاج إلى الإدراك، عالم الكتب، القاهرة، ط2000، 1.
9. السَّيرافي (أبو سعيد)، ما ذكره الكوفيون من الإدغام، تح: صبيح التَّميمي دار الشَّهاب للطباعة والنَّشر، باتنة (د.ت)
10. عبد الرَّحمن أيوب، الكلام: إنتاجه وتحليله، مطبوعات جامعة الكويت، ط1 1984.
11. عبد الصَّبور شاهين، في علم اللغة العام، مؤسسة الرِّسالة، بيروت، لبنان ط4، 1984.
12. عبد القادر عبد الجليل، الأصوات اللغويَّة، دار صفاء للنشر والتَّوزيع عمان الأردن، ط1، 1998.
13. عبد الله محمَّد الغنيمان، شرح كتاب التَّوحيد من صحيح البخاري، مكتبة الدَّار، المدينة المنورة، ط1، 1405هـ.
14. عبده الرَّاجحي، فقه اللغة في الكتب العربيَّة، دار النُّهضة العربيَّة، بيروت (د.ت)
15. عز الدِّين علي السَّيد، الحديث النَّبوي الشَّريف من الوجهة البلاغيَّة، دار اقرأ، بيروت، ط2، 1986.
16. علي عبد الواحد وافي، فقه اللغة، ملتزم الطَّبع والنَّشر: لجنة البيان العربي ط6، 1968.
17. ابن قيم الجوزيَّة، مفتاح دار السَّعادة ومنشور أهل العلم والإرادة، دار ابن حزم، بيروت، ط1، 2003.
18. محمَّد عصام مفلح القضاة، الواضح في أحكام التَّجويد، دار النَّفائس للنشر والتَّوزيع، الأردن، ودار ابن باديس، الجزائر، ط3، 1998.
19. محمَّد المبارك، فقه اللغة وخصائص العربيَّة، دار الفكر، ط7، 1981.
20. محمَّد محمَّد داود، الصَّوائت والمعنى في العربيَّة: دراسة دلاليَّة ومعجم، دار غريب للطباعة والنَّشر، 2001.

21. مراد عبد الرحمن مبروك، من الصّوت إلى النّص: نحو نسق منهجي لدراسة النّص الشّعري، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، الإسكندرية، ط1، 2002.
22. مصطفى حركات، الصّوتيات والفونولوجيا، دار الآفاق، الجزائر (د.ت)
23. مصطفى حركات، اللسانيات العامّة، دار الآفاق، الجزائر (د.ت)
24. مصطفى صادق الرافعي، إعجاز القرآن والبلاغة النبويّة، دار الكتاب العربي، بيروت، 2003.
25. ابن منظور (أبو الفضل جمال الدّين) لسان العرب، دار صادر للطباعة والنّشر، بيروت، لبنان، ط1، 1997.

الهوامش:

- ¹ - ينظر: عبد الصّبور شاهين، في علم اللغة العام، مؤسسة الرّسالة، بيروت، لبنان، ط4، 1984، ص 115، 116.
- ² - ينظر: مصطفى حركات، اللسانيات العامّة، دار الآفاق، الجزائر (د.ت) ص14.
- ينظر: عبده الرّاجحي، فقه اللغة في الكتب العربيّة، دار النّهضة العربيّة، بيروت (د.ت)
- ³ ص 140، 141.
- ينظر: تمام حسان، دراسة إبستمولوجيّة للفكر اللغوي عند العرب، عالم الكتب، القاهرة 2000⁴، ص 109، 110.
- ⁵ - أندري مارتيني، مبادئ في اللسانيات العامّة، تر: سعدي زبير، دار الآفاق، الجزائر ص 42.
- ⁶ - المرجع نفسه، ص.ن.
- ⁷ - ينظر: محمّد محمّد داود، الصّوائت والمعنى في العربيّة، دراسة دلاليّة ومعجم، دار غريب للطباعة والنّشر، 2001، ص 16.
- ⁸ - ينظر: مصطفى حركات، اللسانيات العامّة (مرجع سابق) ص 17.
- ⁹ - أندري مارتيني، مبادئ في اللسانيات العامّة (مرجع سابق) ص 45.
- ¹⁰ - محمّد عصام مفلح القضاة، الواضح في أحكام التّجويد، دار النّفائس للنّشر والتّوزيع الأردن، ودار ابن باديس، الجزائر، ط3، 1998، ص 44، 45.

- علي عبد الواحد وافي، فقه اللغة، ملنزم الطبع والنشر: لجنة البيان العربي، ط6، 1968¹¹ ص 51، 50.
- ¹²- محمد المبارك، فقه اللغة وخصائص العربية، دار الفكر، ط7، 1981 ص 51، 50.
- ¹³- عبد القادر عبد الجليل، الأصوات اللغوية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ط1، 1998، ص 199.
- ¹⁴- ينظر: عبد الرحمن أيوب، الكلام: إنتاجه وتحليله، مطبوعات جامعة الكويت، ط1 1984، ص 110.
- ¹⁵- تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1979 ص 114.
- ¹⁶- مصطفى حركات، الصوتيات والفونولوجيا، دار الآفاق، الجزائر، ص 46.
- ¹⁷- ينظر: عبد القادر عبد الجليل، الأصوات اللغوية (مرجع سابق) ص 42.
- ¹⁸- المرجع نفسه، ص 122.
- ¹⁹- سعد عبد العزيز مصلوح، دراسة السمع والكلام، صوتيات اللغة من الإنتاج إلى الإدراك، ص 232، 233.
- ²⁰- مراد عبد الرحمن مبروك، من الصوت إلى النص، نحو نسق منهجي لدراسة النص الشعري، دار الوفاء لندنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2002، ص 50.
- ²¹- السيرافي، ما ذكره الكوفيون من الإدغام، تح: صبيح التميمي، دار الشهاب للطباعة والنشر، باتنة، د.ت ص 43.
- ²²- مصطفى حركات، الصوتيات والفونولوجيا (مرجع سابق) ص 47.
- ²³- ينظر: علي عبد الواحد وافي، فقه اللغة (مرجع سابق) ص 161.
- ²⁴- مصطفى حركات، الصوتيات والفونولوجيا (مرجع سابق) ص 46.
- ²⁵- حسن عباس، خصائص الحروف العربية ومعانيها، اتحاد الكتاب العرب، دمشق 1998 ص 119-123.
- ²⁶- عز الدين علي السيد، الحديث النبوي الشريف من الوجهة البلاغية، دار اقرأ، بيروت ط2، 1986 ص 294.
- ²⁷- مصطفى صادق

- الزّافعي، إعجاز القرآن والبلاغة النبوية، دار الكتاب العربي، بيروت 2003 ص205.
- 28- صحيح البخاري، طبعة مقابلة على النسخة اليونينية، تح: الناشر، بيت الأفكار الدولية الرياض، 1998، ص 267.
- 29- تمام حسان، مناهج البحث في اللغة (مرجع سابق) ص 156.
- 30- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.
- 31- ابن حجر العسقلاني، فتح الباري بشرح صحيح البخاري، تح: عبد العزيز بن عبد الله بن باز، المكتبة المكتبة السلفية، ط1، 240/3.
- 32- محمّد المبارك، فقه اللغة وخصائص العربية (مرجع سابق) ص261.
- 33- أحمد الشّايب، الأسلوب، مكتبة النهضة المصريّة، القاهرة، ط13، 1993، ص 106.
- 34- صحيح البخاري (مصدر سابق) ص614.
- 35- تمام حسان، مناهج البحث في اللغة (مرجع سابق) ص 126.
- 36- المرجع نفسه، ص 122.
- 37- المرجع نفسه، ص 120.
- 38- ابن قيم الجوزيّة، مفتاح دار السّعادة ومنشور أهل العلم والإرادة، دار ابن حزم بيروت ط1، 2003، ص 243 .
- 39- مصطفى حركات، اللسانيات العامّة (مرجع سابق) ص 18.
- 40 ينظر: ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنّشر، بيروت، لبنان، ط1 1997، 207/4، مادة [طوق]
- 41- صحيح البخاري (مصدر سابق) ص 1272.
- 42- سورة ق، الآية 30.
- 43- عبد الله محمّد الغنيمان، شرح كتاب التّوحيد من صحيح البخاري، مكتبة الدّار، المدينة المنورة، ط1، 1405 هـ، 160/1 .
- 44- صحيح البخاري (مصدر سابق) ص 560.
- 45- محمّد عصام مفلح القضاة، الواضح في أحكام التّجويد (مصدر سابق) ص 47.
- 46- الجوهرى، الصّحاح، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط3 1984، 1298/3، مادة [وسع]

-
- 47- محمد عصام مفلح القضاة، الواضح في أحكام التجويد (مرجع سابق) ص 46.
- 48- الجوهري، الصحاح (مرجع سابق) 1050/3، مادة [قبض]
- 49- الجوهري، الصحاح (مرجع سابق) 1053/3، مادة [قلص]
- 50- الجوهري، الصحاح (مرجع سابق) 1050/3، مادة [ضمم]

اللسانيات الحديثة والدّرس اللغويّ العربيّ القديم

العلائق والتقاطعات

Modern linguistics and the ancient Arabic language lesson of relational and intersections

د. لزرق زاجية♥

تاريخ الاستلام: 2020-07-28 تاريخ القبول: 2021-07-14

ملخص: يتناول هذا البحث دراسة قضايا اللغة العربية وخصائصها في ظلّ التّوجّهات المنهجية لنظريات التّراث العربيّ، والتّأثيرات الإبستمولوجية لمنظوماته الفكرية الخاصة من جهة، وفي ظلّ عرضها على مبادئ اللسانيات الغربية الحديثة من جهة ثانية.

ولأنّنا نريد لهذه البحوث أن تتعرّض للكتابات اللغوية العربية القديمة منها والحديثة بالعرض والتّقد والتحليل، فقد آثرنا أن ينطلق موضوع البحث من تصوّر منهجي عام نحاول من خلاله إثارة بعض الإشكالات المطروحة في ساحة البحث اللساني العربيّ المعاصر ممّا يتّصل بقضايا المنهج ومحاولات التّنظير والتّجديد، واستثمار المبادئ اللسانية الغربية في دراسة العربية، ومقاربة نظرياتها التّراثية.

كلمات مفتاحية: اللسانيات، اللغة العربية، النصّ المقدّس، التّراث اللغويّ التّرجمة النّحو، التّعريب.

♥ المركز الجامعي تيسمسيلت، الجزائر، البريد الإلكتروني: lazregzadjia38@gmail.com، (المؤلف المرسل).

Abstract: This research examines the issues of the Arabic language and its characteristics in light of the methodological orientations of the theories of The Arab heritage, and the epistemological influences of its own intellectual systems on the one hand, and in view of its presentation to the principles of modern Western linguistics on the other.

Because we want these researches to be exposed to old and modern Arabic language writings with presentation, criticism and analysis, we have influenced the research from a general systematic perception in which we try to raise some of the problems raised in the field of contemporary Arabic linguistic research related to the issues of the curriculum and the theorizing and innovation, and the investment of Western linguistic principles in the study of Arabic, and the approach of its heritage theories.

Keywords: Linguistics, Arabic language, sacred text, linguistic heritage, translation, grammar, Arabization.

1-مقدّمة: اللسانيات علم حديث أخذ يشق طريقه في مطلع القرن الماضي بين زحمة العلوم الإنسانية حتى كاد يكون في طليعتها، وما ذاك إلا لأن موضوعه اللغة هذه الظاهرة الفكرية التي تعتبر أم الظواهر الإنسانية جميعا، سواء من حيث مستوياتها المختلفة الصوتية والتركيبية والدلالية، أم من حيث وظائفها المختلفة في تحقيق التواصل بين أبناء البشر، أم في التعبير عن مكونات الذات أم في الوصف والتسجيل والتقرير. أم في غير ذلك من الظواهر والمميزات الإنسانية التي تجعلها تتصل اتصالا وثيقا بالإنسان وفي كل زمان ومكان. بل أكثر من هذا تعد اللغة إحدى خصائص الإنسان وصفاته الرئيسية التي تميزه عن غيره من المخلوقات.

ولنا أن نتساءل: هل دراسة اللغة كانت حkra على علم اللسان وحده، أو ليس في تراثنا العربي ما يمت بصلة إلى هذا العلم؟ وهل كل ما جاءت به اللسانيات من نظريات بحث لغوية كلّها حديثة (على إطلاق هذه الكلمة) ولا يوجد رابط بينها وبين نظريات البحث اللغويّ العربيّ الإسلامي؟

وللإجابة على هذه الاسئلة يكفي أن نستتق تراثنا الفكري والفلسفي واللساني والأكثر من هذا فمن يريد أن يلامس الأثر الواضح للدراسات اللغوية العربية عليه أن يتصفح أمهات الكتب والمصادر التي تعدّ أصولاً في الفكر المعرفي ككتب التفسير والتشريع واجتهادات الأئمة. التي زودت اللسانيات بفيض من المفاهيم ساعدتها على الخروج من حيزات الاعتبار غير المترابطة كما في التراث اليوناني إلى حيزات التنظير تناغماً وتألفاً.

ولما كان المجال لا يسمح لنا بالتفصيل، فيمكننا القول ودون كبير جرأة بأنّ الثقافة العربية الإسلامية على تعددها واختلاف صورها تولف جانباً من جوانب الثقافة الإنسانية عامّة، لأنّها تناولت مجالات عدّة في كتاباتها وبحوثها المختلفة منها: الفلسفة والرياضيات واللغويات والإلهيات والطبيعات والشعر والنثر والموسيقى. وغيرها من العلوم والفنون التي أبهرت الغرب منذ آلاف السنين.

وحقيقة أنّنا لو نظرنا نظرة فاحصة في مؤلفات الكندي والفارابي وابن سينا وابن رشد والمسعودي والخوارزمي. لما وسعنا إلّا أن نحني إجلالاً أمام العقلانيات الفذة الجبارة التي قدّمت الخير الجليل للعلم وكتبت باللغة العربية، لأنّها لغة البحوث الدقيقة والنظرات العميقة والأفكار الرشيدة والآراء السديدة. وعلينا أن نتساءل عن دور اللغة العربية في بناء الحضارة العربية الإسلامية أولاً؟ وفي بناء وحمل المعارف إلى كافة البشرية لأنّ "المفهوم العربي الإسلامي عد اللغة ظاهرة عربية كونية كلفة لذلك أقدم العرب والمسلمون على دراستها انطلاقاً من هاتين السمتين سمة القومية وسمة العالمية أو الكلفة"¹. دون أن ننسى البحث عن واقع اللغة العربية في العصر الحديث؟

2- اللغة العربية سليفة اللغات السامية: اللغة ظاهرة اجتماعية فهي جزء من المجتمعات الإنسانية، وأقدم المجتمعات التي سجلها لنا التاريخ كانت لها لغة ناضجة، أمّا أصل اللغة الإنسانية فهو موضوع اختلفت حوله الآراء، ولا يمكن القطع فيه برأي، لأنّه يتعلق بالمرحلة الإنسانية الأولى التي لم يسجلها التاريخ، وهذا ما عبر عنه فندريس بقوله: "إنّ مشكلة أصل اللغة تقع خارج مجال العالم اللغوي، فالواقع أنّ المشكلة مرتبطة بأصل الإنسان والمجتمع، وتنتمي إلى تاريخ الإنسان البدائي. لقد

نشأت اللغة بتطوّر المخ الإنساني البدائي وتنظيم المجتمع، ومن المستحيل أن نبين الصّورة التي اتخذتها اللغة الإنسانية في أوّل الأمر².

وكما هو معلوم فقد حاول العديد من علماء اللغة إرجاع اللغات الإنسانية إلى فصائل عامّة، بعد أن تم تفرعها تحت تأثير عوامل متعدّدة، ومن أشهر هذه النظريات، نظرية شليجل ونظرية ماكس مولر. وغيرها من النظريات التي تعرّضت لعدّة انتقادات من عدة جهات. وباعتبار اللغة العربيّة سليله اللغات السّاميّة فسوف نسلط الضّوء عليها في ثنايا هذه الورقة البحثيّة.

*** اللغات السّاميّة:** أطلق العلماء على الشّعوب الآرميّة والفينيقيّة والعربيّة والعبريّة واليمنيّة والأشوريّة والبابليّة لقب السّاميين وكان الألماني شلوزير أوّل من أطلق لقب السّاميين على هذه الشّعوب، وقد ساندته في هذا عالم آخر وهو إيكوهن في أواخر القرن الثّامن عشر بتسميّة لغات هذه الشّعوب "اللغات السّاميّة " وهي مقتبسة من الكتاب المقدّس الذي ورد فيه أنّ أبناء نوح هم سام وحام ويافت، وأنّ القبائل والشّعوب تكوّنت من سلالتهم. وقيل أنّ اللغات قبل تفرعها كانت ترجع إلى أصل واحد، إلّا أنّه من العسير جدا تعيين هذا الأصل لأنّ مهد السّاميين ما يزال غامضا ومجهولا، وتشمل هذه المجموعة طائفتين:

أ- اللغات السّاميّة الشّماليّة: وتشمل اللغات الأكاديّة (ACCADIEN) أو الأشوريّة البابليّة (ASSYRO-BABYLONIENNES)، واللغات العبريّة والفينيقيّة والآرميّة.

ب- اللغات السّاميّة الجنوبيّة، وتشمل العربيّة واليمنيّة القديمة واللغات الحبشيّة السّاميّة.

وإذا كان ثمة من حديث عن اللغة العربيّة وكيف امتازت عن أخواتها السّاميات بخصائص مستقلة فتلك اللغات في أصل نشأتها تنقسم إلى لغات شرقيّة وأخرى غربيّة: فالشرقيّة هي اللغات البابليّة الأشوريّة أو الأكاديّة كما سماها المحدثون، وهذا نسبة إلى بلاد "أكاد"، وسماها الأقدمون الإسفينيّة أو المسماريّة. والخط المسماري أخذ عن الشّعب السّومري الذي تدفّق عن هذه المنطقة، وقد كانوا من القبائل العربيّة التي توالّت هجراتها منذ 300 سنة ق.م³.

أما الغربية فتنقسم هي الأخرى إلى شعبتين؛ شمالية وجنوبية، وفي الشمالية الكنعانية والآرامية. أما الكنعانية فهي لغة القبائل العربية التي تزحزحت على الأرجح من القسم الجنوبي الغربي من بلاد العرب، واستوطنوا فلسطين وسوريا وبعض جزر البحر الأبيض المتوسط، وكان ذلك حوالي 200 سنة قبل الميلاد، وتشمل اللهجات التالية: الأيوريتية، الكنعانية القديمة، المؤابية، الفنيقية، العبرية.

أما الآرامية فيقال أن قبائلها قد هاجرت من الجزيرة إلى أرض بابل وآشور بين القرنين 12 و 14 ق.م، وقد فرضت الآرامية نفسها على جميع أخواتها الشرقية والشمالية، وأضحت لغة التخاطب السائدة في الشرق الأدنى وقد بلغت ذروة مجدها بين (300 و 650 ق. م) وهذا في جميع بلاد العراق من جهة، وفي سوريا وفلسطين وما جاورهما. وفلسطين وشبه جزيرة سيناء⁴.

والشعبة الأساسية الأخرى في اللغات السامية الغربية هي الجنوبية وهي التي شملت اللغتين العربيتين العظيمتين وهما العربية الجنوبية والعربية الشمالية، وهما محورا الدراسة:

أ-العربية الجنوبية: ويطلق عليها العلماء اسم اليمينية القديمة أو القحطانية وتلقب أحيانا السبئية، ومن خلال النقوش المدونة استخلصت أصول هذه العربية الجنوبية القديمة من طريقة رسمها وأسلوب تعبيرها، فهي تختلف عن اللغة العربية الشمالية اختلافا جوهريا في القواعد النحوية والمظاهر الصوتية والدالية. وأهم لهجاتها: المعينية، السبئية، الحضرمية، القتبانية، الحبشية السامية وأهم لهجاتها العجزية والأمهرية والسجيرية، وقد غلبت على اللهجات جميعا اللهجة السبئية، وأغلب نقوشها عثر عليها في الواحات الواقعة شمال بلاد الحجاز، والمناطق الشمالية المتاخمة لبلاد كنعان والخط المستعمل في تدوينها هو الخط المسند وهو خط هندسي تستند معظم حروفه على أعمدة⁵.

ب-العربية الشمالية: وهي قسمان العربية البائدة والعربية الباقية، فالعربية البائدة أقدم ما وصل من نقوشها لا يتجاوز القرن الأول قبل الميلاد، وأهم لهجاتها التمودية الصقوية الحياتية. أما العربية الباقية وهي اللغة التي نستخدمها في الكتابة والتأليف والأدب، وهي التي وصلتنا عن طريق الشعر الجاهلي والقرآن الكريم والسنة النبوية⁶.

إنّ اللغة العربيّة كغيرها من اللغات الحيّة في حركة مستمرة ونمو سريع، لكن هذا لا ينسينا القول بأنّ أقدم ما لدينا من النّصوص العربيّة لا يجاوز القرن الثّالث الميلادي، "وليس معنى هذا أنّ اللغة العربيّة لم تكن موجودة قبل المسيحيّة أو أنّها أحدث من شقيقاتها السّاميات، بل إنّ جلّ الباحثين يؤكّدون أنّ اللغة المألوفة لنا قد احتفظت بعناصر قديمة ترجع إلى السّاميّة الأمّ أكثر ممّا احتفظت به السّاميات البنات، ففيها من الأصوات ما ليس في غيرها من السّاميات، وفيها ظاهرة الاعراب كاملة، وفيها صيغ كثيرة لجموع التّكسير. وغير ذلك من الظّواهر التي يؤكّد الدّارسون أنّها كانت سائدة في السّاميّة الأصل"⁷.

وهذا يدلّ حتماً على أنّ اللغة العربيّة لغة قديمة جداً، إذ تجمع الدّراسات اللغويّة أنّ اللسان العربيّ يعد من أوسع اللّسنّة مذهبا وأكثرها ألفاظا، بمثل ما قاله أبو عمرو بن العلاء "ما انتهى اليكم ممّا قالته العرب إلّا أقله ولو جاءكم وافرا لجاءكم علم وشعر كثير"⁸.

ونستطيع القول بأنّ كل ما اكتشف من آثار ماديّة لسانیّة كانت أم حضاريّة للشعوب القديمة يدلّ على أنّ تاريخ هذه الشعوب هو أبعد وأعمق ممّا ترجمته تلك النقوش أو المخلّفات الحضاريّة، إلّا أنّ معظم النّظريات تميل الى أنّ اللغة العربيّة أكثر وزنا وترجيحا لأن تكون اللغة السّاميّة الأمّ أو على الأقل هي أقرب أخواتها وأكثرها اتصالا باللغة السّاميّة الأمّ المجهولة التّحديد لا المجهولة الهوية. ثمّ توجهها القرآن الكريم بأنّ أنزل الله عزّ وجلّ أعظم كتاب في هذا الكون بأعلى ما تصبو اليه هذه اللغة من مستوى.

2- العربيّة والنّص المقدّس: يقول مصطفى صادق الرّافعي "أمّا اللغة فهي

صورة وجود الأمّة بأفكارها ومعانيها وجوداً متميّزاً قائماً بخصائصه، فهي قوميّة الفكر، تتحد بها الأمّة في صور التّفكير وأساليب أخذ المعنى من المادّة، والدّقة في تركيب اللغة دليل على دقة الملكات في أهلها، وعمقها هو عمق الرّوح، ودليل الحس على ميل الأمّة إلى التّفكير والبحث في الأسباب والعلل، وكثرة مشتقاتها برهان على نزعة الحرّيّة وطماحها"⁹.

يرى الكاتب أنّ وحدة اللغة في الأمة عنوان وحدتها الفكرية والروحية، وصفات اللغة انعكاس للأمة. فدقة التعبير اللغوي دليل على قوة الملكات والمواهب، وعمق اللغة دليل على عمق روح الأمة وحبا للتأمل والبحث والتدقيق، وكثرة مشتقات اللغة ووفرة كلماتها وتنوع عباراتها عنوان على نزوع الأمة إلى الحرية والانطلاق.

قد نستغرب الأمر بداية، فكيف أنّ الحديث عن عالميّة اللغة العربيّة بعد ظهور الإسلام قد قادنا إلى الحديث عن اللغة من وجهة نظر اجتماعيّة وسياسيّة. ولكننا نقول هذا هو بيت القصيد، فاللغة -أيّا كان نوعها- نجد فيها من وسائل التعبير عمّا يختلج في نفوس الناس وفكرهم وإبرازه من حيز الكتمان إلى حيز التصريح، فضلا على أنّها عماد التفكير الصّامت والتأمّل ولولاها لتعذر على الإنسان أن يسبر الحقائق إلى عمق أعماقها حينما يسلط عليها أضواء فكره.

ويما أنّ اللغة ظاهرة اجتماعيّة فإنّها تتأثر وتؤثر في كل ما يسود المجتمع من ظواهر مختلفة كالرفعة والانحطاط، والتقدّم أو التأخّر. ولذلك فإنّ اللغة تنهض بنهوض المجتمع وتطوّره وتسقط بسقوط المجتمع وتأخّره. وهذا هو حال العربيّة التي لم تشذ عن هذه القاعدة طوال مراحل حياتها. فقد كانت لغة بسيطة محدودة المضامين العلميّة والحضاريّة، يوم كان المجتمع مجتمعا بسيطا بدويا، قبل أن يحفل بنعمة الإسلام، وأصبحت لغة متقدمة متحضرة يوم أن أصبح نفس هذا المجتمع بعد الإسلام مجتمعا متقدّما علميا وحضاريا بعد احتكاكه بحضارات وثقافات البلدان التي تعرّضت للفتوحات الإسلاميّة، وصارت اللغة العربيّة "بلا مرأى لغة الجنس البشري الحضاريّة في الفترة الممتدّة من منتصف القرن الثامن حتى نهاية القرن الحادي عشر الميلادي لدرجة أنّه كان يتحتّم على الشّخص الذي يريد الإلمام بثقافة عصره وبأحداث ما يجري فيه من علوم أن يتعلّم اللغة العربيّة"¹⁰.

أمام هذا الطّرح يجدر بنا التّساؤل عن حالة اللغة العربيّة بعد ظهور الإسلام؟ وللإجابة عن هذا التّساؤل فلا بد من إدراك العلاقة العضويّة والوطيدة بين العربيّة والكتاب المقدّس.

وإنّ رواد اللسانيات الحديثة عامّة بل قل إن المتعلّمين من أبناء العربيّة عامّة يدركون سر هذه العلاقة ويقولون بأنّه لا خوف على حياة العربيّة، فهي لن تموت

لأنّها لغة الدّين ومنطلقهم في ذلك إنّما هو على الآية الكريمة "إنا نحن نزلنا الذّكر وإنّا له لحافظون"¹¹. وحفظ الذّكر وهو القرآن إنّما هو صونه من التّغيير والتّبديل¹². ومازال القرآن محفوظا على السّنة غير النّاطقين بالعربيّة، نظرا لأنّهم يقرئونه ويرتلونه وفق قواعد التّجويد وأصول التّلاوة، وهذا ما يؤدي إلى حسن قراءته وتلاوته من دون معرفتهم باللغة العربيّة، والأمر الأكثر أهميّة هو "أنّ القرآن هو الذي ارتقى بكلام العرب إلى منزلة اللغة المعتمدة، ذلك أنّ وصف اللغة العربيّة وتقعيدها وعلومها جميعا قد أنجزت بعد تحول السّليقة وتسربّ اللحن في المقام الرّئيس لدواعي أداء القرآن أداء صحيحا، ذلك هو شأن علم أصوات العربيّة، وصرفها، ونظمها، وإعرابها ومعجمها، وغريبها. بل إنّ البلاغة قد نشأت لمثل هذا الشّروط وعلى نحو إضافي، إذ كانت تقصد في المقام الأوّل لبيان إعجاز القرآن"¹³.

وهذا معناه أنّ البحوث اللغويّة العربيّة القديمة (صوتيّة، تركيبية، دلاليّة) إنّما وضعت لسد حاجة العرب في دراسة اللغة العربيّة باعتبارها ظاهرة عربيّة كونية كليّة. وقد تداركوا هذا الأمر حينما استشعروا احتمال الخروج بالنّص القرآني عن صوره المنزلة، فأحاطوه بالتّدابير المنهجية التي تدفع أي احتمال من هذه الجهة. ومن هنا برزت قوّة اللغة العربيّة بعد ظهور الإسلام، فاللغة -حسب رؤية علم الاجتماع- كائن اجتماعي أو هي ظاهرة اجتماعيّة في الصّميم، وللمجتمع دور هام في تقدّمها أو تأخّرها.

وقد انتبه أجدادنا وأسلافنا إلى هذه الظّاهرة وقاموا ببلورة المعنى الحقيقي للتقارب والشّعور الجماعي للوحدة بين المجتمعات العربيّة بعد الفتوحات الإسلاميّة، وأضحت اللغة العربيّة هي القاسم المشترك الوحيد والمكتف لهذه الوحدة الجامعة بين أبناء العربيّة من المحيط إلى الخليج ولازالتّ العربيّة ضامنا قويا بين الشّعوب العربيّة لغاية اليوم.

وكلّنا يدرك مدى النّجاح الباهر الذي حقّقه الفتوحات الإسلاميّة من نشر لتعاليم الدّين الإسلامي ولغته القوميّة في إمبراطوريات وممالك فارسيّة ورومانيّة. تم إخضاعها دينيا وسياسيا وعسكريّا.

غير أنّ هذه الأمم كانت أرقى من الناحية العلمية والثقافية من الأمة الإسلامية لأن لغاتهم من الناحية الإدارية والعلمية والفنية أرقى وأغزر من اللغة العربية التي كانت فقيرة في هذا المجال، "وقد ظهر في التلث الأخير من القرن الأول الهجري وطوال القرنين الثاني والثالث الهجريين عدد من الحركات الثقافية والعلمية والإدارية لتدارك وضعيّة اللغة العربيّة إداريًّا، ولغويًّا وعلميًّا في وقت واحد لكي تصبح لغة عالميّة"¹⁴. ومن هذه الحركات نذكر ما يلي:

أ- **حركة تعريب الدواوين الإدارية:** بعد الفتوحات الإسلامية التي شملت مناطق مختلفة من العالم ظهر ما يعرف بال**إزدواجيّة اللسانية** (الثنائية اللغوية أو الثنائية اللسانية La Diglossie). فالدولة عربية إسلامية، ولغة الدين والقرآن عربيّة، ولغة الحكام هي اللغة العربيّة، ولغة الدواوين والإدارة غير العربيّة، إنّ بقاء هذا الوضع الشاذ بدون علاج سوف يشكل تهديدا خطيرا ليس على مستقبل اللغة العربيّة فحسب وإنّما على الرابطة المتينة التي تربط بين كافة القاطنين من مختلف أرجاء الدولة الإسلاميّة، وإنّ الدولة سيصيبها الانحلال والزوال حتما ببعدها عن شؤون المال والإدارة¹⁵.

ولا يتّسع المقام للحديث عن أمر التعريب عامّة لأنّ أمر الالتقاء بين العربيّة وغيرها من اللغات، وكذلك تأثيرها وتأثرها بها فكان قبل الإسلام وبعده. غير أنّ هذا لا ينقص اللغة العربيّة قيمتها العلميّة والفنيّة والأدبيّة، "وينبغي التنبيه على أنّ انتقال الكلمات الأعجميّة من لغاتها الأصليّة إلى اللغة العربيّة لم يكن ينظر إليه على أنّه عجز فيها أو نقصير منها، وإنّما كان ينظر إليه على أنّه اتساع فيها ونمو لها"¹⁶.

وعلى هذا الأساس فقد ركزنا البحث في هذا السّمّت على تعريب المصطلحات العلميّة والإداريّة مثل: لغة الدواوين والمعاملات الإداريّة، وهذا ما أمر به الخليفة الأموي عبد الملك بن مروان (26-86 هـ)¹⁷. عندما عجل بتعريب الدواوين، وتوحيد لغة المعاملات الإداريّة مع لغة القرآن الكريم، وقد ترتب عن ذلك كلّ انتشار اللغة العربيّة بين كافة الجنسيات اللغويّة التي دخلت تحت لواء الحكم الإسلامي، بل اضطرت هذه العناصر إلى تعلم اللغة العربيّة وإتقانها بغية التّعرف على مصادر

الدّين الإسلامي من قرآن كريم وحديث نبوي شريف من ناحية ولكي تتاح لهم فرصة الحصول على وظائف هامة في نطاق الدّولة الإسلامية¹⁸.

ومن ثمّة فإنّ حركة التعريب عامة هي واحدة من العوامل الهامة التي مكنت اللغة العربيّة من أن تصبح لغة الدّين والعلم والثّقافة والإدارة في وقت واحد.

ب- صناعة النّحو: من الحقائق التي لا مرأى فيها أنّ علماء العربيّة القدماء قد عملوا وبكل إخلاص وتقان على إرساء قواعد النّحو وأصوله بعد تفشي ظاهرة اللحن خاصّة محافظين بذلك على سلامة النّص القرآني عند تلاوته والتّزام الدّقة والضبط في فهم أحكامه ومعانيه. فإذا كانت الدّراسات اللغويّة للهنود مرتبطة بالكتاب المقدّس الفيدا والدّراسات اللغويّة الصّينيّة مرتبطة بالنّصوص الدّينيّة البوذية، فإنّ العبرانيين درسوا لغتهم خدمة للتّوراة، ودرس المسيحيون لغتهم خدمة للإنجيل. في حين أقام العرب المسلمون دراساتهم اللغويّة والنّحويّة للمحافظة على القرآن الكريم ولغته المقدّسة مظهرًا ونشأة ورسوخًا، فنشأ علم النّحو على يد أبي الأسود الدّؤلي (ت 69 هـ)، ثم تناوله منه علماء البصرة فأكملوه وفصلوه. وأوّل أثر نحوي وصلنا في هذا المجال هو كتاب سيبويه الذي درس فيه اللغة من جوانبها النّحويّة والصّرفيّة والصّوتيّة دراسة علميّة دقيقة، وكانت النّصوص محل الاستشهاد لديه الأبيات الشّعريّة والآيات القرآنيّة (الأبيات الشّعريّة ألف وخمسون بيتًا 1050، والآيات القرآنيّة أربعمائة وثلاث وعشرون آية 423)¹⁹.

ج- التّرجمة: وأمّا الحركة الثّالثة التي ساعدت اللغة العربيّة بعد الإسلام لكي تصبح لغة عالميّة قادرة على التّعبير عن خلجات النّفس من ناحية ومبتكرات العقل من ناحية ثانية. فهي حركة التّرجمة واسعة النّطاق من اللغات الثّقافيّة والحضاريّة في ذلك الوقت إلى اللغة العربيّة ابتداءً من أواخر القرن الأوّل الهجري والتي ازدهرت في عصر الرّشيد والمأمون بصفة خاصّة وخصوصًا من اللغات الثّالثة: اللغة اليونانيّة والرّوميّة والفارسيّة والهنديّة. وقد نهض بعبي هذه التّرجمة عدد من المدارس من بينها المدارس الثّالثة:

1/ مدرسة جند بسابور قرب مدينة البصرة 2/ مدرسة نصيبين 3/ مدرسة حران 4/
مدرسة الرّها 5/ مدرسة أنطاكيّة 6/ مدرسة الإسكندريّة. وكانت حركة التّرجمة هذه

واسعة النطاق -كما ذكرت-وشملت ما أنتجه الأقدمون من فلسفة وعلم وطب وحكمة وفلك.

3-سلطة اللغة: والحق أننا إذا عدنا إلى مقدّمة العلامة ابن خلدون وجدناه يتكلّم في أحد فصولها عن هيمنة اللغة أو سلطة اللغة -إن صحّ التعبير-والفصل عنوانه: "في لغات أهل الأمصار، ويتحدّث فيه عن روابط أهل الأمصار إنّما تكون بلسان الأمة أو الجيل الغالبين عليها أو المحتطين لها"²⁰.

وهذا يعني أنّ ثمة علاقة وطيدة بين قوّة اللغة وقوّة المجتمع، لأنّه لا يمكننا بأيّ حال من الأحوال أن نجد في العالم قديما أو حديثا لغة متطورة في مجتمع متأخّر حضاريا وصناعيا، وفي نفس الوقت لغته التي يتكلّمها ويسير بها شؤونه الاقتصادية والسياسية والإدارية متأخرة أو بدائية.

وبذلك فاللغة مادة اجتماعية أو كائن اجتماعي يتأثّر ويؤثّر في المجتمع. وهذا ما ينطبق على الأمة الإسلامية في عهد الخليفة الثاني الصحابي الجليل عمر ابن الخطاب رضي الله عنه- إذ كانت الهيمنة والسلطة السياسية والعسكرية والاقتصادية لصالح الدولة الإسلامية، وكانت العربية هي اللغة الشرعية الواجب استعمالها دون غيرها من اللغات الأعجمية.

وهذا ما عبّر عنه ابن خلدون قائلا: "ما وقع للدولة الإسلامية من الغلب على الأمم والدين والملة صورة للوجود وللملك وكلّها مواد له، والصورة مقدّمة على المادة والدين إنّما يستفاد من الشريعة وهي بلسان العرب، لما أنّ النبي (صلى الله عليه وسلّم) عربي، فوجب هجر ما سوى اللسان العربيّ من اللسان في جميع ممالكها. واعتبر ذلك في نهى عمر (رضي الله عنه) من رطانة الأعاجم، وقال إنّها خب، فلمّا هجر الدين اللغات الأعجمية وكان لسان القائمين بالدولة الإسلامية عربيا هجرت كلّها في جميع ممالكها، لأنّ الناس تبع للسلطان وعلى دينه، فصار استعمال اللسان العربيّ من شعائر الإسلام وطاعة العرب"²¹.

وهذا معناه أنّ السلطة اللغوية كانت لصالح اللغة العربية في زمن عمر بن الخطاب (رضي الله عنه)، فهي اللغة الشرعية الواجب استعمالها، وهجر ما عداها من اللغات الأجنبية، لأنّها **خب** أي مكر وخديعة -كما يقرر ذلك الإمام عمر رضي

الله عنه- فاللغة المسلطة أو المسيطرة هي لغة الدّولة المسيطرة، تقوم بقوّتها وتضعف بضعفها ، فحينما كان استعمال اللغة العربيّة من شعائر الدّين الإسلامي ودين الدّولة الموحّدة القويّة، أسندت شرعيّة احتمار السّلطة لفائدة اللغة العربيّة، والعكس حينما فقدت الدّولة الإسلاميّة سلطانها في الكثير من الأقاليم، عندما استولى العجم من الدّيلم والسّلجوقيّة على العديد من الممالك الإسلاميّة سواء في المشرق أم المغرب فقدت اللغة العربيّة شرعيّتها وسلطانها وهيمنتها. وهذا ما عبر عنه ابن خلدون قائلاً: "ولما تملك العجم وصار لهم الملك والاستيلاء على جميع الممالك الإسلاميّة فسد اللسان العربيّ لذلك، لولا ما حفظه من عناية المسلمين بالكتاب والسّنّة"²².

فابن خلدون لم يكن منعزلاً عن الأحداث التي كانت تدور حوله، فقد عاش عصراً سرى فيه الانحلال إلى صولة الإسلام وسيادته، واضمحل فيه التّفكير الإسلامي، بل تجمد. فهو قد عاش انقراض سيادة العرب في الأندلس مثلاً. كل هذه الأحداث وغيرها جعلت من ابن خلدون الشّاهد الحقيقي للأزمة الاجتماعيّة والسّياسيّة التي عاشها المجتمع العربيّ وجابه بها هذه المواقف.

فقد وقع اختيارنا على العلامة ابن خلدون لأنّه واحد من العلماء القلائل الذين ساعدونا في فهم المسألة اللغويّة مرهونة في علاقاتها بروابط القوة، فاللغة ليست قويّة في حد ذاتها، بل هي أداة بيد السّلطة لتشريع هيمنتها وفرض سلطانها، "وإنّ ابن خلدون من العبقرات العالميّة التي تستحق كامل التّقدير، وإنّ قيمته العلميّة لا تتجلى فقط في النّتائج التي توصل إليها، ولكن في محاولاته الثّوريّة في عهد امتاز بالركود والجمود الفكري في الوطن العربيّ. فهو قد ظهر كنجم يتألّق في عصر سرى فيه الانحلال في المجتمع العربيّ الإسلامي واضمحل فيه التّفكير..."²³.

4- الثّراث اللغويّ العربيّ واللسانيات: إنّ الحديث عن صلة القرابة بين الثّراث اللغويّ العربيّ واللسانيات حديث صعب، لأنّه يشكل فحوى الرّويّة لللسانيات العربيّة وهو بحث يشغل اللغويّين العرب منذ الخمسينيات من القرن الماضي، أي منذ وفود علم اللغة الحديث إلى العالم العربيّ. حيث تعددت البحوث في مجال اللسانيات وعظمت فوائدها، وتعدّدت أغراضها ومقاصدها تبعاً لتعدد مناهجها، ولم تعد هذه

الدراسة حكرا على أحد، فقد انتقلت من موطنها الأصلي وبلغه فلاسفتها ومفكرها ومنظريها إلى بيئات مختلفة عنها كل الاختلاف، حاملة رياح التجديد على المستويين النظري والتطبيقي.

ومن هذه البيئات والمواطن نجد البيئة العربية التي تعتبر إحدى أهم المحطات التي حظ بها علم اللسان رجاله، وراح أصحابها يدرسون أسس هذا العلم ومناهجه ترجمة واقتباسا وتنظيرا، وبدأوا يطبقونه على اللغة العربية فكانت مجموعة من النتائج الباهرة في مجال الدراسات الصوتية والصرفية والتركييبية والدلالية، لذلك "ينبغي أن ندرك أن الربط بين الفكر اللغوي عند العرب ونظريات البحث اللغوي الحديثة أصبح من المسائل الملحة والقضايا المهمة التي تطرح نفسها على أذهان العلماء والباحثين وبخاصة بعد ظهور علم اللغة الحديث كعلم مستقل، له كيانه المتميز عن بقية العلوم الأخرى"²⁴.

على هذا الأساس -وبعد قراءتي المقتضبة لكتاب الدكتور حسام البهنساوي - الذي يرى بأن العودة إلى التراث اللساني العربي بكل روافده تعد من الأمور الهامة التي من شأنها أن تبين نقطة التلاقي مع أحدث ما توصل إليه البحث اللغوي الحديث، والتي ستظهر بلا شك مدى استمرارية هذا التراث أو الفكر اللغوي عبر الزمان.

ولعل كتاب "الاسنية الديكارتية" مثال حي على اهتمام العلماء اللغويين المحدثين بضرورة العودة إلى التراث اللغوي من أجل الربط بين بعض القضايا المهمة وبين القضايا اللغوية الحديثة، حيث استطاع تشومسكي في هذا الكتاب أن يقف على العديد من النقاط التي تبين مدى الاتفاق والالتقاء بين أفكاره التي تضمنتها نظريته التوليدية التحليلية، وبين القواعد والأسس التي أرساها ديكرت والتي عرفت باسم قواعد بورت رويال²⁵.

ومن أهم المفكرين الغربيين الذين ربطوا الفكر اللغوي القديم ونظريات البحث اللغوي الحديث، نجد كلا من جورج مونان وجوليا كرسيفا وروبنز ولورو وليبسي.

فالبهنساوي يرى أن اهتمام علمائنا من الباحثين والدارسين العرب قليل جدا إذا ما قورن بالعلماء الغربيين الذين أولوا تراثنا العربي اهتماما واعتبارا، حيث استطاعوا

الإجابة عن الكثير من القضايا والمشاكل اللغويّة في لغتنا العربيّة، وساعدهم في ذلك إحاطتهم الواسعة باللغات السّاميّة الأخرى.

ومن ثمّ فقد جاءت دراساتهم في الرّبط بين التّراث اللغويّ العربيّ القديم ونظريات البحث اللغويّ الحديث دقيقة، وإن كان بعض علماء اللغة المعاصرين يرون عكس ذلك وأنّ الرّبط التّاريخي بين مناهج الدّرس اللغويّ الحديث والفكر اللغويّ القديم حال دون تحقيقه مجموعة من العوامل: كجهل العلماء الغربيين باللغة العربيّة و تراثها ممّا أدّى إلى عدم الاهتمام بالتّأج اللغويّ، وعدم الإطلاع عليه، وأنهم قد أهملوا فترة القرون الوسطى والتي تعد ازدهارا للفكر اللغويّ العربيّ²⁶، وأنّ علماء العربيّة الغرب لم يولوه حقه من الاهتمام وهذا أمر واضح، غير أنّ هذا لا يدفعنا إلى القول بعدم اهتمام هؤلاء العلماء الغربيين بتراثنا اللغويّ العربيّ، خصوصا في اعترافهم بتفوق الدّراسات الصّوتيّة عند العرب، وكذلك جهود الباحثين العرب في مجال الدّراسات المعجميّة وأنّسهم السّباقون في ذلك لدليل أكيد على فعاليّة تراثنا اللغويّ العربيّ.

كما أنّ النّحاة اليهود جعلوا النّمودج اللغويّ للغة العربيّة أساسا لوضع قواعدهم العبريّة، ووضعوا النّمادج العبريّة في التّأليف المعجمي أساسا ونمودجا يحتذى به في وضع المعاجم العبريّة، أمثال سعدي الفيومي ويهودا بن جبوح.

ويرى البهنساوي أنّه في إطار الرّبط بين التّراث اللغويّ العربيّ ومناهج البحث اللغويّ الحديث، لا يستبعد من الباحثين العرب من يولي اهتمامه بهذا الرّبط على الرّغم من قلّتهم ويذكر منهم الدّكتور تّمام حسان والدّكتور عبد السّلام شرف الدّين وميشال زكريا وعبد الرّاجحي ونهاد الموسى ومحمّد علي الخولي، الذين كانت لهم إسهامات جليّة في هذا الموضوع، سلّطت الضّوء على مدى النّقاء الفكر اللغويّ العربيّ القديم أو اختلافه مع مناهج البحث اللغويّ الحديث²⁷.

وعلى الرّغم من ذلك يبقى كتاب البهنساوي نموذجا من النّمادج العبريّة التي أرادت التّأكيد على أهميّة الرّبط وتوثيق العلاقة بين التّفكير اللغويّ عند العرب ونظريات البحث اللغويّ الحديث باعتبار أنّ الجهود المبذولة من قبل علماء العربيّة القدماء في مجال الدّرس اللغويّ، جهود لا يستهان بها، بل يجب العمل على تقييمها وإحيائها من خلال ربطها بالمناهج اللسانيّة الحديثة من جهة وكذلك من خلال الوقوف بين بين،

أي تجنب التعصب الأعمى للتراث والتعامل معه تعامل التعاطف الوجداني والثوق بما فيه والاكتفاء به، وعده سابقا ومتفوقا في هذا الفكر. أو العكس الانتقاص من قيمة هذا التراث وعده مقصرا أمام ما يرد إلينا من الغرب الذي من الخطأ له بالتفوق والتقدم والحداثة في فكره اللغوي كله.

فالحق يقضي أن نبتعد عن هذين الأمرين، وأن نغوص في أعماق التراث لنستنطقه وننظر إلى ما فيه نظرة علمية موضوعية، أو بالأحرى نظرة لسانية، حتى نتمكن من وصفه في مكانه السليم والصحيح بالنسبة إلى اللسانيات المعاصرة ونستطيع أيضا أن نفيد منه.

الخاتمة: ومن أهم نتائج البحث المتوصل إليها ما يلي:

1- اللغة العربية سليله اللغات السامية، تلك التي تنقسم إلى لغات شرقية وأخرى غربية، فالشرقية هي اللغات البابلية الآشورية أو الأكادية والإسفينية أو المسمارية، أما الغربية ففيها قسم شمالي وآخر جنوبي، فأما الأول فيها الكنعانية والآرامية، بينما يضم القسم الثاني العربية الجنوبية والعربية الشمالية.

2- تميل معظم النظريات اللسانية إلى القول بأن اللغة العربية أكثر وزنا وترجيحا لأن تكون اللغة السامية الأم، أو على الأقل هي أقرب أخواتها وأكثرها اتصالا باللغة السامية الأم.

3- اللغة ظاهرة اجتماعية في الصميم، وللمجتمع دور هام في تقدمها أو تأخرها.

4- ثمة علاقة عضوية، وطيدة بين العربية والكتاب المقدس، لأن العربية غدت لغة عالمية بعد ظهور الإسلام بقليل، ولأن الإسلام توجهها بأن أنزل الله عز وجل أعظم مؤلف في هذا الكون بأعلى ما تصبو إليه هذه اللغة من مستوى.

5- ثمة بعض العوامل والحركات العلمية والثقافية والإدارية التي مكنت اللغة العربية من أن تصبح لغة عالمية بعد ظهور الإسلام هي:

أ- حركة تعريب الدواوين الإدارية. ب- صناعة النحو. ج- الترجمة.

6- إن السلطة اللغوية كانت لصالح اللغة العربية في زمن عمر بن الخطاب (رضي الله عنه)، فهي اللغة الشرعية الواجب استعمالها وهجر عداها من اللغات الأجنبية لأنها خب -أي مكر وخداع- كما يقرر ذلك الإمام عمر رضي الله عنه.

7- اللغة ليست قويّة في حد ذاتها، بل هي أداة بيد السّلطة لاستعمال وإظهار قوّتها، والأمثلة الدّالة على ذلك الكثير. وقد اخترت في هذا السّمّت ما حدث في عهد عمر بن الخطاب رضي الله عنه-حينما كان استعمال اللغة العربيّة من شعائر الدّين الإسلامي ودين الدّولة الموحّدة القويّة، حيث أسندت شرعيّة احترام السّلطة لفائدة اللغة العربيّة، والعكس لما فقدت الدّولة الإسلاميّة سلطانها في الكثير من الأقاليم، عندما استولى العجم من الدّيلم والسّلجوقيّة على العديد من الممالك الإسلاميّة سواء في المشرق أم المغرب فقدت اللغة العربيّة شرعيّتها وسلطانها وهيمنتها -ولعلّ ما كتبه ابن خلدون في مقدّمته لخير معبر على ذلك.

8-قائمة المراجع:

القرآن الكريم برواية حفص.

- (1) أحمد مشاري العدوان، تراث (تمهيد)، مجلة عالم الفكر، الكويت، المجلّد الثّامن، العدد الأوّل، مايو (آيار) ويونيو (حزيران)، 1977.
- (2) إسماعيل بن كثير، تفسير القرآن العظيم، المحقّق: سامي بن محمّد سلامة دار طيبة للنشر والتّوزيع الطّبعة: الثّانيّة، 1420هـ -1999 م ج.04.
- (3) تركي رابح عمامرة، كيف أصبحت اللغة العربيّة لغة عالميّة بعد ظهور الإسلام بقليل، مجلّة اللغة العربيّة، العدد الرّابع، المجلس الأعلى للغة العربيّة، 2001.
- (4) حافظ إسماعيلي علوي وآخرون، اللسان العربيّ وإشكاليّة التّلقي (سلسلة كتب المستقبل العربيّ)، ط(01)، مركز دراسات الوحدة العربيّة، بيروت، لبنان، 2007.
- (5) حسام البهنساوي، أهميّة الرّبط بين التّفكير اللغويّ عند العرب ونظريات البحث اللغويّ الحديث، ط(01)، مكتبة الثّقافة الدّينيّة، القاهرة، مصر، 1994.
- (6) سيبويه عمرو بن عثمان بن قنبر، كتاب سيبويه، شرح وتحقيق: عبد السّلام محمّد هارون، ط(03)، عالم الكتب، بيروت، لبنان، 1983.
- (7) صبحي الصّالح، دراسات في فقه اللغة، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان 2009.

- (8) مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط (01) سوريا، 1989.
- (9) مصطفى صادق الرافعي، وحي القلم، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى 1421هـ-2000م، ج.02.
- (10) ناصر الدين الأسد، مصادر الشعر الجاهلي، دار المعارف بمصر، الطبعة السابعة، 1988.
- (11) نهاد الموسى، اللغة العربية في العصر الحديث (قيم الثبوت وقوى التحول) ط(01) دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.
- (12) علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، دار النهضة، ط(07)، مصر للطبع والنشر.
- (13) الصغير بن عمار، الفكر العلمي عند ابن خلدون، ط(03)، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1981.
- (14) محمد الخصري، الدولة الأموية (محاضرات تاريخ الأمم الإسلامية)، ج(2) ط(8)، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2005.
- (15) عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ج(01)، الدار التونسية للنشر، تونس 1984.
- (16) عبده عبد العزيز قفيلة، لغويات، دار الفكر العربي، ط(02)، مصر، 1990.

الهوامش:

- 1- مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر ط.(01)، سوريا، 1989، ص:28.
- 2- ينظر: عبده عبد العزيز قفيلة، لغويات، دار الفكر العربي، ط.(02)، مصر، 1990 ص:21-23، وينظر: علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، دار النهضة، ط.(07)، مصر للطبع والنشر، ص:195.
- 3- ينظر: صبحي الصالح، دراسات في فقه اللغة، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان 2009. ص:44..

- 4- ينظر: علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، ص: 201، وينظر: عبده عبد العزيز قلقيلة لغويات، ص: 24، 25.
- 5- صبحي الصّالح، دراسات في فقه اللغة، ص: 49.
- 6- ينظر: المرجع نفسه، ص: 50.
- 7- عبده عبد العزيز قلقيلة، لغويات، ص: 24.
- 8- ناصر الدّين الأسد، مصادر الشّعْر الجاهلي، دار المعارف بمصر، الطّبعة السّابعة 1988، ص. 550
- 9- مصطفى صادق الرّافعي، وحي القلم، دار الكتب العلميّة، الطّبعة الأولى، 1421هـ- 2000م، ج. 02، ص. 27.
- 10- أحمد مشاري العدوان، تراث (تمهيد)، مجلة عالم الفكر، المجلد الثّامن، العدد الأوّل مايو (آيار) ويونيو (حزيران)، سنة 1977، الكويت، ص: 03.
- 11- سورة الحجر، الآية: 09.
- 12- إسماعيل بن كثير، تفسير القرآن العظيم، المحقق: سامي بن محمّد سلامة، دار طيبة للنشر والتّوزيع الطّبعة: الثّانيّة، 1420هـ - 1999 م ج. 04، ص. 527.
- 13- نهاد الموسى، اللغة العربيّة في العصر الحديث (قيم الثّبوت وقوى التّحول)، ط. (01) دار الشّروق للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص: 37-38.
- 14- ينظر: حافظ إسماعيلي علوي وآخرون، اللسان العربيّ وإشكاليّة التّلقي (سلسلة كتب المستقبل العربيّ)، ط. (01)، مركز دراسات الوحدة العربيّة، بيروت، لبنان 2007، ص: 42.
- 15- تركي رابح عامرة، كيف أصبحت اللغة العربيّة لغة عالميّة بعد ظهور الإسلام بقليل، مجلة اللغة العربيّة، العدد الرّابع، المجلس الأعلى للغة العربيّة، 2001 ص: 134-135.
- 16- عبده عبد العزيز قلقيلة، لغويات، ص: 32.
- 17- تولى الخلافة بعد أبيه مروان بن الحكم في عام 65 هـ، وقد استمر في الحكم واحدا وعشرين عاما (65 هـ- 86 هـ) (ينظر: محمّد الخضري، الدّولة الأمويّة (محاضرات تاريخ

- الأمم الإسلامية)، ج.(2)، ط.(8)، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان 2005م، ص: 335 وما بعدها).
- 18- ينظر: المرجع نفسه، نفس الصفحة.
- 19- ينظر: سيبويه عمرو بن عثمان بن قنبر، كتاب سيبويه، شرح وتحقيق: عبد السلام محمد هارون، ط.(03)، عالم الكتب، بيروت، لبنان، 1983، ص: 457.
- 20 - عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ج.(01)، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984 ص: 457.
- 21- المصدر نفسه، ص: 457.
- 22- المصدر نفسه، ص: 459.
- 23- ينظر: الصّغير بن عمار، الفكر العلمي عند ابن خلدون، ط.(03)، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1981، ص: 09.
- 24- حسام البهنساوي، أهمية الرّبط بين التفكير اللغويّ عند العرب ونظريات البحث اللغويّ الحديث، ط.(01)، مكتبة الثقافة الدّينية، القاهرة، مصر، د.ت. ص: 01 .
- 25- المرجع نفسه، ص: 02.
- 26- المرجع نفسه، ص: 04.
- 27- حسام البهنساوي، أهمية الرّبط بين التفكير اللغويّ عند العرب ونظريات البحث اللغويّ الحديث، ص: 09.

اللغة العربية بين الواقع والتطلّعات

The Arabic language between reality and aspirations.

أ. نادية دحماني ♥

تاريخ الاستلام: 2020-11-19 تاريخ القبول: 2021-10-07

ملخص: العالم اليوم فضاء تتحرك فيه الأشياء والأفكار بسرعة مذهلة، متجاوزة الكثير من الثقافات المحليّة، واللغات التي لا تواكب ركب الحضارة، واللغة العربيّة بما تمتلكه من مقوّمات، تحاول الصمود بفضل جهود الغيورين على قوميتهم، الواعين بضرورة الانفتاح على العالم، ومجابهة الطّروف بدل الانزواء. وهذا الموضوع أخذ نصيبا لا بأس به من الاهتمام لدى الباحثين والمجامع اللغويّة، بهدف حماية اللغة العربيّة.

ويأتي هذا البحث لإجراء دراسة موضوعيّة تحليليّة يعرض فيها مكانة اللغة العربيّة ومزاياها، وكذا وضعها الزاهن وأهم إنجازاتها، ثم أهم المشاكل التي تعترض ترقّيها والحلول المقترحة لحلّ الأزمة، وعلى رأسها الإرادة السّياسيّة، والاهتمام بتكوين الإنسان، والتّعايش السّلمي بين اللغات.

كلمات مفتاحيّة: اللغة العربيّة؛ اللغات؛ حماية اللغة؛ مشاكل اللغة.

Abstract: The world today is a space where things and ideas move at an amazing speed, surpassing many local cultures and languages which do not convey progress. And the Arabic

♥ جامعة أكلي أمحمد أولحاج، البويرة، الجزائر، البريد الإلكتروني: dahmaninadia115@gmail.com. (المؤلف المرسل).

language, with its components, tries to confronting circumstances instead of isolation.

This topic has taken on great importance, with the aim of preserving the Arabic language. Therefore, this research aims to demonstrate its strengths, its current situation, the problems that hamper its development, as well as the solutions proposed to solve the crisis, starting with political will, human formation, and the peaceful coexistence between multiple languages.

Keywords: Arabic language; Languages; Language problems; Language protection.

1. مقدّمة: اللغة ليست مجرد وسيلة للتعبير عن الأغراض، أو أداة للتواصل فقط، بل هي مقوم من مقومات الشخصية، ورمز الهوية، وقوام الفكر والثقافة، وحامل القيم، ووسيلة لاكتساب المعارف والنّهوض بالمجتمع. وباللغة السليمة فقط نتوصّل إلى جودة التعليم الذي به يقاس تقدّم الأمم. فهي من أجلّ نعم الله على عباده، إذ تشكل أهمّ مكونات قوميتنا، فهي الوعاء الجامع والحافظ للتراث العربي الإسلامي، واللسان الموحد لأبناء الأمة، كما أنّها لغة القرآن الذي يمنحها قداسة واستمرارية، ولغة الحديث النبوي الشريف والشعر العربي.

لكن هل بإمكانها أن تنافس اللغات العالمية؟ ولماذا يكثر الحديث عن أزمة اللغة العربية في الوقت الذي تبدو فيه سيطرتها شبه كلّية في معظم القطاعات الإدارية والاقتصادية وفي التعليم؟

2. مكانة اللغة العربية ومزاياها: يرجع ظهور اللغة العربية إلى الفينيقيين في القرن الخامس عشر قبل الميلاد. وتنتمي إلى أسرة اللغات السامية التي تضمّ لغات حضارة الهلال الخصيب القديمة، كالأكدية والكنعانية والآرامية وبعض لغات القرن الإفريقي كالأمهرية. وهي من أحدثها نشأة، ومع ذلك يُعتقد أنّها الأقرب إلى اللغة السامية الأم، حيث احتفظت بسماتها وبأصوات فقدتها اللغات الأخرى المنحدرة عنها، وهي: (غ، خ، ض، ظ، ث، ذ)، لذلك تعتبر

عونا في الدراسات اللغوية المقارنة ونصوص التّوراة العبريّة، كما تتفرد بحروف أخرى كالعين والحاء والطّاء والقاف (الفاخوري، 2007).¹

قال عنها المستشرق الإيطالي جويدي إنّها: "اية للتعبير عن الأفكار" (السّيد، 1988).² إذ تتميّز بسعة مدارجها الصّوتيّة، وثراء معجمها، وقدرتها الفائقة على الاشتقاق، والتّعريب، وتوليد المعاني والألفاظ، إضافة إلى غزارة صيغها الصّرفيّة، والسّعة في المفردات والتّراكيب، حيث يتغيّر المعنى بتغيّر حركات بعض حروفها، فمن جذر واحد فقط مثل (ع ل م) يمكن استخراج سبعة صيغ دون اللجوء إلى حروف الزّيادة، وهذه الصّيغ هي: (عَلِمَ، عَلَّمَ، عَلَّمَ عَلَّمَ، عَلَّمَ، عَلَّمَ، عَلَّمَ). كما تمتاز بكونها "الصّاقية" (سبح، 1986)³، أي أنّ الحروف الأصليّة لألفاظها -الثلاثيّة في الغالب- يمكن أن يدخل حشو بينها، أو سابقة، أو لاحقة، أو أكثر من واحدة منها، فضلا عن المجاز الذي يعدّ من أوسع أبوابها. وللأصوات في اللغة العربيّة وظيفة بيانيّة وقيمة تعبيريّة، فالغين تفيد معنى الاستتار والغيبة والخفاء كما نلاحظ في: (غاب غار غاص غال...) والجيم تفيد معنى الجمع (جمع، جمل، جمد...).

شهد العديد من الأجانب بتميّزها، وجمال موسيقاها، وكثرة إنتاجها الأدبي والفكري، وقدرتها الكبيرة على الاقتراض من اللغات الأخرى، إذ يقول الأمريكي (وليم ورك): "إنّ للغة العربيّة من اللين والمرونة ما يمكنها من التّكيف وفق مقتضيات هذا العصر" (إبراهيم، 2017)⁴، كما أشار الألماني (فرينباغ) إلى غناها في قوله: "ليست لغة العرب أغنى لغات العالم فحسب، بل الذين نبغوا في التّأليف بها لا يمكن حصرهم، وإنّ اختلافنا عنهم في الزّمان والسّجايا، والأخلاق، أقام بيننا نحن الغرباء عن العربيّة، وبين ما ألّفوه حجابا لا نتبيّن ما وراءه إلّا بصعوبة" (جندي، د. ت)⁵. واندھش إرنست رينان من وصولها "إلى درجة الكمال وسط الصّحاري، عند أمّة من الرّحل، تلك اللغة التي فاقت أخواتها بكثرة مفرداتها، ورقة معانيها، وحسن نظم مبانيها" (جندي)⁶

إضافة إلى ما تحويه من ذخائر الفكر والتقاليد والتّاريخ والدين، ما جعل منها مفخرة أهلها، حتّى وصفوها بأنّها "أكملُ لغات البشر" (الطنطاوي، 1988)⁷. وأدركوا أنّ اللغة علاقة وطيدة بحياة الأمم، وأنّ بقاءها مرتبط ببقاء لغاتها ومُحاذاً لمستويات ازدهارها وضعفها، لأنّ اللغة هي التي تحدّد الفكر، وهي التي تصنع الاختلاف بين معارف البشر، وتجاربهم، ونظرتهم إلى العالم. هذا ما يؤكّده قول الفيلسوف التّمساوي لودفيج فيتجنشتاين: "اللغة فكر يعبر عنه بالألفاظ (...) وحدود لغتي يعني حدود عالمي" (1968)⁸، أي أنّ اللغة ليست مجرد وسيلة لتوصيل الأفكار عن العالم، أو أداة تعكس الواقع، بل إنّ العالم الذي نعيش فيه مصنوع من اللغة ومحدّد بواسطتها، إن ضاقت ضاق، وإن اتّسعت اتّسع. وقال الفيلسوف هيدجر عن أهميتها: "إن لغتي هي مسكني، هي موطني ومستقرّي، وهي حدود عالمي الحميم، ومعالمه وتضاريسه، ومن نوافذها وبعيونها أنظرُ إلى بقيّة أرجاء الكون الفسيح" (بلاسي، 2009)⁹. وهذا الارتباط بين اللغة والفكر يفسّر ما عاشته الحضارة العربيّة في عصرها الذهبي بعد بلوغ تطوّر اللغة العربيّة ذروته في العهد النّبوي، وبلوغ العرب مبلغاً من الفصاحة لم يعرفوه من قبل (الرّافعي، 1972)¹⁰، لتحظى بعدها بجهود جبارة تمثّلت في جمع مادّتها المعجميّة وتدوينها، وتأسيس علومها، حيث نهض لخدمتها العرب والأعاجم معاً، حتّى اكتمل صرح بنائها في زمن لم تكن وسائل البحث العلمي فيه ميسّرة. وعرفت عصوراً مزدهرة في مختلف العلوم، خاصّة في العصر العباسي الذي اتّسعت فيه دائرة استيعابها لمختلف المعارف المترجمة، كما تفتّحت على اللغات والحضارات الأخرى بتشجيع من الخلفاء الذين أنفقوا عليها بلا حساب من أجل العلم والازدهار.

واللغة العربيّة هي اللغة التي أعطت للعالم الأرقام التي تستعمل اليوم بشكلها، كما أنّها أثّرت على العديد من اللغات، منها التّركيّة، والفارسيّة والأردنيّة، والإنكليزيّة، والألمانيّة... الخ. أمّا الحروف العربيّة فتكتب بها عدّة

لغات كالفارسيّة، والماليزيّة، والأندونسيّة، وغيرها (خليفة، 2003)¹¹. دخلت إلى أوروبا من الأندلس وصقلية، ونشأت مراكز مختصة لدراستها وتعليمها، في باريس وأكسفورد، وروما. وقد أقرّ العديد من المستشرقين بعظمة العلوم العربيّة وتأثيرها على الغرب، منهم الألمانية زيغريد هونكه التي أكرمت العبقرية العربيّة في كتابها الخالد "شمس العرب تسطع على الغرب"، وسجّلت فيه الماضي العظيم وأثره المثمر على أوروبا قاطبة، حيث كانت العربيّة زينة ملابس الأمراء في أوروبا. وأحصت الكثير من الكلمات العربيّة التي انتقلت إلى لغتهم في الطبّ، والرياضيات، والحيوان والنبات، والملاحة وغيرها، وقالت فيه: "وكم أخذنا عنهم من حاجات وأشياء زينت حياتنا بزخرفة محببة إلى النفوس، وألقت أضواء باهرة جميلة على عالمنا الرتيب" (هونكه، 199)¹². وقال ألفارو (Alvaro) "لقد أصبح شبابنا لا يعرفون من اللغة اللاتينية شيئا وهم عاجزون عن قراءة صفحة واحدة من الكتاب المقدّس ويتباهون بكتب العرب يحملونها تحت إبطهم ويتكلّمون بها" (بلعيد، 2003)¹³. ودعا العالم الفرنسي هنري لوسيل إلى تعليم اللغة العربيّة في المدارس الفرنسيّة لأنّه وجد أنّها تيسّر الملاءمة السّميّة مع اللغات الأخرى، فقال: "إنّ التّلميذ أو الطّالب يجد في اللغة العربيّة معاني لغويّة تختلف اختلافا كبيرا عن معاني الفرنسيّة أو اللاتينيّة أو أي لغة أوروبية (...). سرعان ما يجد لها جاذبيّة خاصّة. ويستوقف نظري في الوقت نفسه سير الكتابة العربيّة من اليمين إلى الشّمال، ولكن هذا السّير يبدو مطابقا لحركة فسيولوجيّة أكثر اتّقا مع الطّبيعة" (لوسيل، 1964)¹⁴. كان ذلك في زمن انبهر فيه الغرب بالآداب المشرقيّة، وظهور دواوين الشّرقيات لدى الشعراء الرّومانسيّين أمثال لامارتين وهيغو وجوته.

تراجعت اللغة العربيّة في عصر الانحطاط، إلّا أنّها ازدهرت من جديد في عصر النّهضة مع رفاة الطّهطاوي وتلامذته، ومع الجيل الثّاني أمثال

جورجي زيدان، ثمّ مع جيل طه حسين في حقبة ما بين الحربين. فمن للعربية اليوم؟

3. **الوضع الراهن للغة العربية وأهم إنجازاتها:** اللغة العربية إحدى أكثر اللغات انتشاراً في العالم، يصل عدد المتكلمين بها حوالي 422 مليون نسمة من العرب، ناهيك عن غير العرب. هي اللغة الرسميّة الأولى لـ 22 دولة عربيّة، واللغة الرسميّة الثّانية للعديد من الدّول بما فيها إسرائيل، إذ تحتل الآن الموقع الثّالث في لغات العالم، من حيث عدد الدّول التي تقرها لغة رسميّة والسادس من حيث عدد المتكلمين بها (موسوعة أنكارتا)¹⁵، كما أنّها إحدى اللغات السّت الرسميّة لمنظمة الأمم المتّحدة منذ دورتها الثّامنة والعشرين في 18 ديسمبر 1973، وتحتفلُ بها في مثل هذا اليوم من كلّ سنة، مثلما تحتفل بتاريخ لغاتها الرسميّة الأخرى (الإنكليزيّة والفرنسيّة والإسبانيّة والروسيّة والصينيّة) (وزارة التربيّة والتعليم السّعوديّة، 2011)¹⁶. واللغة العربيّة هي أيضاً لغة الإعلام عبر الفضائيات والصحف، ما جعلها حيّة تنتشر بشكل لافت للانتباه، من خلال تقديم لغة مهذبة سهلة، تعبّر عن مقتضيات العصر. كما اتّجهت بعض القنوات الأجنبية إلى تقديم نشرات وبرامج باللغة العربيّة، وكثر عدد مستعمليها في الإنترنت، وأصبحت المواقع العربيّة تعدّ بالآلاف، إضافة إلى كمّ هائل من المكتبات الإلكترونيّة.

اهتمّ أبناؤها بتطويرها والعناية بها، فبدأت حركة تعريب لغة العلوم والفنون في سوريا والعراق، حيث وضعت جامعة دمشق اللبنة الأولى في صرح اللغة العربيّة العلميّة، منذ تأسيسها. وتلتها جامعات ومعاهد سوريّة أخرى، منها معهدي الطّب والحقوق (الفيصل، 2009)¹⁷، رغم سعي القوّات الفرنسيّة طوال الانتداب (1920-1935) إلى فرض اللّغة الفرنسيّة. كما أنشئ أول مجمع للغة العربيّة بدمشق في النّصف الأوّل من القرن العشرين، ثمّ تلاه مجمع

القاهرة، ثم مجمع بغداد، والمجمع الأردني الذي بدأ حملة تعريب التعليم الجامعي أواخر السبعينات (سبح، 1986)¹⁸.

أمّا في الجزائر، فالتعريب انصبّ على المراحل الأولى للدراسة، وجسّدته المواثيق الرّسميّة والخطاب السياسي منذ غداة الاستقلال، فنصّت على استعادة الثقافة الوطنيّة والتّعريب التّدرجي للتعليم. وأكّد الدّستور في مادته الخامسة على أنّ: "اللغة العربيّة هي اللغة الوطنيّة والرّسميّة للدولة" (دستور 1963)¹⁹ بوصفها عنصراً أساسياً للهويّة الثقافيّة للشعب الجزائري. أمّا بداية التّجسيد الفعلي للتعميم فكانت في 1965، حيث اعتبر الرّئيس الرّاحل هواري بومدين قضيتها مطلباً وطنياً وهدفاً ثورياً، وأنّ "التّعليم وإن كان في مستوى عالٍ لن يكون حقيقياً إلا إذا كان وطنياً، وسيظلّ ناقصاً إذا لم يركّز على لغة البلد ومن الممكن أن يشكّل خطراً على توازن الأمّة وتصدّع شخصيتها" (بومدين 1970)²⁰. وفي السّنوات التي تلت ذلك امتدّ التّعريب ليشمل القطاعات الأخرى، وسُمّيت سنة 1971 سنة التّعريب. وفي ديسمبر 1973 عقدت الجزائر المؤتمر العربي الثّاني للتّعريب، وأسفر عن إنشاء المكتب الدّائم لتنسيق التّعريب في الوطن العربي، يتناول خصائص هذه اللغة، والطّرق المتّبعة لتطويرها، وإمكانيّة توحيد المصطلحات العلميّة بين الأقطار العربيّة. وفي سنة 1976 أنشأت المدرسة الأساسيّة التي تقرّر أن تكون العربيّة هي اللغة الوحيدة للتدريس (مخلوفي، 1980-1981)²¹، لترتفع نسبة الأقسام المعربة تدريجياً ثمّ أنشئ المجلس الأعلى للغة الوطنيّة عام 1981، لمراقبة تطبيق برنامج تعميم استعمالها، كما تمّ إنشاء المجمع الجزائري للغة العربيّة سنة 1986، وعرفت مرحلة الثّمانينيات بمرحلة تأسيس المؤسّسات اللغويّة. أمّا في التّسعينات فأصدر القانون رقم 91-05 لتعميم استعمالها، ونصّ في مادته الثّانية على أنّ: "اللغة العربيّة من مقومات الشّخصيّة الوطنيّة الرّاسخة، وثابت من ثوابت الأمّة"²². والرّم كل الهيئات والمؤسّسات استعمال اللغة العربيّة، لكنّه تمّ تمديد

أجل تطبيقه بمرسوم تشريعي حمل رقم 92-02، في عهد الرئيس محمّد بوضياف، إلى غاية توقّر الشّروط. ثمّ ألغي التّجميد بالأمر رقم 96-03 الذي أصدره الرّئيس يامين زروال (بلعيد، 2012)²³. وتمّ إنشاء مؤسسات لغويّة لتسهر على تنفيذه، منها: المجلس الأعلى للغة العربيّة عام 1998 (مجلة اللغة العربيّة، 1999)²⁴. كما "أنجز بعض علماء المغرب العربي في سبعينات القرن الماضي مشروعاً سمّوه بالرّصيد اللغوي الوظيفي (...) ووضعت المنظمة العربيّة للتربيّة والثّقافة والعلوم رصيذاً مماثلاً" (الحاج صالح، 2007)²⁵.

وكرّست الجهود الفرديّة في وضع المصطلحات العلميّة باللغة العربيّة. تلت ذلك مرحلة جمع هذه المصطلحات في معاجم علميّة اختصاصيّة، بعضها اشترك في وضعها عالمان أو أكثر، كما هو حال معجم المصطلحات الطّبيّة الكثير اللغات (لكيرفيل) 1956. وبلغ حجم المصطلحات العلميّة والفنيّة التي أقرّها مجمع اللغة العربيّة في القاهرة ثلاثين مجلداً ابتداء من عام 1958 والمجلدات التي نشرها المجمع العلميّ العراقيّ سبعة مجلدات ابتداء من عام 1982، فضلاً عمّا نشره المجمع الأردني، والمكتب الدائم لتنسيق التّعريب في الرّباط، والمنظمة العربيّة للتربيّة والثّقافة والعلوم (الفيسل، 2009)²⁶، إضافة إلى التّرجمة الآليّة على الشّبكة العنكبوتيّة أو على بعض البرامج الإلكترونيّة.

وقد ساعدت الثّورة الإلكترونيّة على التّهوض باللغة العربيّة، حيث أجريت العديد من الدّراسات بفضل الحاسوب، بدأت مع العلوم الشّرعيّة، وفي 1971 قام إبراهيم أنيس مع علي حلمي موسى في جامعة الكويت، بإحصاء الجذور الثّلاثيّة وغير الثّلاثيّة لمعجم الصّحاح للجوهري. ثمّ تبعتها دراسة معاجم أخرى في الجامعة الكويتيّة نفسها، وشملت لسان العرب لابن منظور، وتاج العروس للزبيدي، وبعدها تمّت المقارنة بين المعاجم الثّلاثة، ثمّ قام علي حلمي موسى بالبحث في ألفاظ القرآن بفضل الحاسوب، وحصرها، وتحليلها، ومقارنتها بألفاظ معجم الصّحاح، ودراسة العلاقة بين الحروف والحركات في القرآن، ومقارنة

السور المكيّة بالمدنيّة. كما تمّ تعميم الاستعانة بالحاسوب على دراسة الأدب نظرا لما يمنحه من دقّة وسهولة. وفي 1988م صدر كتاب "اللغة العربيّة والحاسوب" لنبيل علي، وضع فيه دراسات تقابليّة في العربيّة والإنكليزيّة فأسهم في تعريب الحاسوب والمعالجة الآليّة للغة العربيّة. تبعه في 1996 كتاب "الحاسوب واللغة العربيّة" لعبد زياب العجيلي، وفي عام 2000 صدر كتاب "العربيّة نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبيّة"، لنهاد الموسى (الدّبابسة، 2011)²⁷، وكلّها جهود فردية احتضنتها بعد ذلك المراكز والمعاهد التّقنيّة. ومنذ 1987م توالّت الجهود من أجل مشروع قومي يهدف إلى إنشاء بنك آلي للمصطلحات، وتصميم قاعدة للمعلومات تغطي الثروة اللفظيّة للغة العربيّة، وسمّي ذلك بقاموس الدّخيرة اللغويّة (الحاج صالح، 2007)²⁸، هدفه تخزين آلاف الملايين من المعطيات في ذاكرته. يحصر جميع الألفاظ التي وردت في المعاجم، والتي استعملت في النّصوص والآثار الأدبيّة والعلميّة قديمها وحديثها، مع الإشارة إلى انتمائها إلى المسموع أو المولّد، وذكر كلّ السيّاقات الحقيقيّة التي ورد فيها اللفظ، مع ذكر المقابل الانكليزي والفرنسي لكلّ كلمة إن وجدت، إضافة إلى تعليق تاريخي للمادة، وذكر درجة تواترها حسب العصور والبلدان (الحاج صالح، 1986)²⁹، الهدف منه تسهيل الحصول على المعلومة، لكنّ المشروع لم يجد التّمويل اللازم. وهذه الفكرة سبق وأن عرضها المستشرق فيشر الذي حاول "أن يضع معجما يتتبع فيه بالنسبة لكل كلمة تطوّر معانيها عبر العصور بعد إثبات أصلها إن كانت دخيلة أو ما يقارنها من المواد أو المفردات السّاميّة الأخرى، وكذلك بيان تاريخ أول استعمال لها والنّصوص التي وردت فيها مع ذكر المرجع، وكذلك ذكر تاريخ آخر استعمال إن هي خرجت عن الاستعمال" (الحاج صالح، 2007)³⁰. أي استقراء ومسح كامل لكل معاني الكلمة والسيّاقات التي وردت فيها. كما تمّ تعريب الكثير من البرامج وأنظمة الحاسوب، وتعاونت على ذلك الشّركات العربيّة والأجنبيّة

للبرامج، ومختلف هيئات البحث، منها معهد العلوم اللسانية والصوتية بالجزائر. وأدخلت دراسة اللسانيات الحاسوبية في بعض الجامعات العربية، مع محاولة استثمار ذلك في مجال تعليم اللغة العربية، والترجمة الآلية، والتّعريب والإحصاء اللغوي، والمعالجة الآلية للأصوات... الخ (العارف ta5atub.Com)³¹ وظهرت المعاجم الآلية المتميزة بالشّمول، وكذا الموسوعات الحرة.

على العموم هناك سعي من أجل حماية اللغة العربية والارتقاء بها عبر مؤسسات رسمية وجمعيات لغوية، إضافة إلى مشروع أوروبي عربي للارتقاء بتقنيات حوسبة اللغة العربية، تمّوله ميزانية الأبحاث الخاصة بالاتحاد الأوروبي اسمه "مشروع ميدار" (Meder) بدأ منذ 2009. فهل تواكب العربية الرّكب الحضاري إذن؟

في مجال التّعليم هناك محاولات في بعض البلدان العربية من أجل تطوير مضامين الكتب المدرسية بمراعاة المعلومات المعاصرة، وكذا تحديث طرق التّدريس بالتركيز على تطوير المهارات، مثلما هو الحال في الجزائر، حيث قام رئيس الجمهورية "عبد العزيز بوتفليقة" بتتصيب لجنة إصلاح المنظمة التربوية من أجل إحداث التّغيير الذي يفرضه التّقدّم، والاستجابة لمتطلبات المجتمع بالانتقال إلى المجال العالمي وثقافة المعلومات. وتوجّ ذلك بظهور مناهج الجيل الثاني في السّنة الدّراسية 2016/2017، والتي تستمدّ محتواها من ثلاث وثائق مرجعية في المنهاج الجديد هي: المرجعية العامة للمناهج، والدليل المرجعي والقانون التّوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008 وهذه المناهج يتمّ التركيز في كلّ مكوناتها على مركّبات الكفاءات، خاصّة الكفاءات العرضية والقيم والسلوك، كما تهتمّ بالمنطوق والمكتوب على حدّ السّواء (المنهاج، 2016)³²، لأنّ تمكّن التلميذ من اللغة العربية هو تمكّنه من القراءة والتّواصل والتّعبير بشكل سليم مشافهة وكتابة، كما يشكّل هذا التّحكّم في الوقت نفسه، مجموعة من كفاءات المادّة والكفاءات العرضية الأساسية التي

تتحول إلى أداة يوظفها في غيرها من المواد التعليمية. وتصرّ اللجنة الوطنية للمناهج على أهمية اكتساب اللغة في التعليم الابتدائي، وحددت شروطاً لوضع المنهاج حيّز التنفيذ (الوثيقة المرافقة للمنهاج، 2016)³³، والنتائج لن نتأكد منها إلا بعد سنوات من التطبيق في الميدان. لكن رغم كلّ الإمكانات والجهود الفردية والجماعية التي تبذل إلا أنّ الدارسين يتحدثون عن أزمة اللغة العربية. تهويل أم حقيقة؟

أهم المشاكل التي تعترض ترقية اللغة العربية: رغم كون لغة الضاد من اللغات العالمية الراقية إلا أنّها لم تسلم من الضعف، وتواجهها الكثير من التحدّيات، وكثر الكلام عن أزمة اللغة العربية وعجزها وتقصيرها عن اللحاق بالركب الحضاري، حتى عدّ البعض ضعفها سبباً في الأزمة الفكرية، والتقهقر الحضاري الذي يعاني منه العالم العربي عامة، في حين رأى آخرون أنّ الأزمة الحضارية التي تعيشها الأمة العربية هي التي أدّت إلى أزمة اللغة.

وتعدّ الازدواجية اللغوية لدى الكثير من الدارسين من أهم المخاطر التي تصيب العربية، وتتجلى في طغيان العامية على وسائل الإعلام المسموعة والمرئية، والأرضية والفضائية، وفي المحلات والمطاعم والفنادق، وإن كان ذلك من الأمور الطبيعية، لأنّ استعمال الفصحى في التّخاطب الشّفوي في هذه الميادين هو التّكلف بعينه، حتى وإن كان المتخاطبون متمكّنين من العربية الفصحى، لأنّ للمقام دوراً في تحديد مستوى اللغة التي نستعملها، وقد اعترف عبد الرحمن الحاج صالح أنّ عزوف النّاس والمنشّطين في الإعلام عن الفصحى بحثاً عن الخفة في الأداء، أمر طبيعي يريح من تكلف اللغة غير العفوية (2007)³⁴. ثمّ إنّ التّوهّم بأنّ العربية الفصحى هي اللغة الأمّ التي يجب اعتمادها في جميع مجالات الحياة مغالطة، وفي ذلك يقول نهاد الموسى: "لا ريب إنّ العربية الفصحى في أوضاعها التي رسمها التّحويون واللغويون وفي مادتها التي تتجلى في تراثنا المأثور - وإن قاربت اللهجات المحكية في

بعض عناصر مستوياتها، معجما ومبنى وتركيبا-ليست اللغة الأمّ للعربي المعاصر" (الموسي، 1987)³⁵. أمّا مزاحمة العاميّة للغة الفصحى في المدارس وفي الجامعات، وفي الندوات العلميّة فهو مشكلة حقيقيّة. وصف محمود تيمور الفصحى بأنّها: " لغة كتابة لا لغة كلام، ولو كانت لغة كلام لعاشت في السّوق والبيت" (قدوري، 1991)³⁶، فالتّعامل معها محدود المجال، لوجود قطيعة بينها وبين لغة الحياة جعلتها في مستوى ثان من التّجسيد اللغوي حتّى كادت تنحصر في الكتابة فقط، ما جعلها لغة نصف حيّة ونصف ميتة، ويا ليتها كانت في الكتابة سليمة! لذلك يقول فالتر تاولي: "إن كلّ صور الازدواجيّة فيها إسراف، ذلك أنّ الازدواجيّة وضع لغوي غير اقتصادي ولا وظيفي" (الموسي، 2007)³⁷. وهذه الازدواجيّة اللغويّة ضمن مستويي اللغة: الكتابة والتلفّظ، تخلق لدى الناشئة معاناة قاسية. فهل يمكن التخلّص منها؟

هذه الظاهرة عامّة، إذ إنّ الكثير من اللغات الفصيحة لها بجانبها لغات عاميّة متولّدة عنها، لكنّ العاميّة العربيّة كثيرة اللهجات، وبعيدة نسبيا عن الفصحى، لذا يرى البعض أنّ مجال الفصحى الدّين والتّراث، أمّا عندما نريد أن نقحمها في مجالات ليست أهلا لها، فتظهر كلغة عاجزة، و"رمزا للانحطاط والتخلف، والصّراع بين طبقات المجتمع" (كايد، 2002)³⁸، فإذا كانت الطّبقة المثقفة تتكلّم لغة ما، والطّبقة غير المثقفة تتكلم لغة أخرى، "دبّ النّسخ في بيت الأمة" (يوسف، 1978)³⁹. ما الحلّ إذا؟

كثر التّشكيك في التّراث، "فالشّعر الجاهلي غموض وانتحال، وتفسير القرآن مشحون بالإسرائيليات، والحديث مليء بالوضع والضعف، والنّحو تعقيد وتأويلات، والصّرف فروض ومتاهات، والبلاغة تكلف وأصباغ، والعروض قيود ودوائر تدوير الرّأس، والتّاريخ صنع للحكام والملوك..." (الطنّاحي، 1985)⁴⁰. ومال قسم من الأدباء والمفكرين إلى خيار العاميّة بحجّة صعوبة الفصحى واتّهامها بالقصور عن احتواء العلوم الحديثة، وأنّها لغة كلاسيكيّة تعيش في

ثنايا القواميس والمعاجم، أكثر من وجودها في الواقع. بينما العامية في نظرهم تمتاز بالسهولة والمرونة والقدرة على التعبير عن مطالب الحياة العصرية، لذا عملوا على نشرها في مصر منذ 1880، حيث نشر ولهم سبينا كتابه "قواعد العربية العامية"، وتبعه كارل فولرس عام 1890 بكتابه "اللهجة العربية الحديثة في مصر"، ثم القاضي الإنكليزي سلدن ولمور عام 1901 بكتاب "العربية المحكية في مصر"، واقترح كتابتها بالحروف اللاتينية واتخاذها للعلم والأدب. فضلا عن وليم ولكوكس الذي دعا سنة 1926 إلى هجر الفصحى، وترجم أجزاء من الإنجيل إلى العامية المصرية. وغيرهم كثيرون (سعيد، 1964)⁴¹. أما من العرب، فقد دعا سلامة موسى في مطلع القرن الماضي إلى ترسيم اللهجة المصرية، ودعا البعض إلى عمل معاجم تختلط فيها الفصحى بالعامية (حسين، 1972)⁴². لكن المدافعين عن اللغة العربية الفصحى يعتبرون ذلك عبثا، لأنه قد يردنا حضاريا قرونا إلى الوراء. قال طه حسين معبرا عن نظريته إلى العامية: "لم أومن قط ولن أستطيع أن أومن بأن اللغة العامية من الخصائص والمميزات ما يجعلها خليفة بأن تسمى لغة" (الرغول، 1980)⁴³.

أما الأدب الحديث، فقد شاع اللجوء إلى إدراج بعض الكلمات العامية في ثناياه. وحذر الشاعر القروي من مساس ذلك بالفصحى، فقد يؤدي إلى قتلها وقتل أهلها (الديوان، 1978)⁴⁴. أما في مجال الاتصال فالمستعمل في الرسائل الالكترونية هو لغة هجينة، هي خليط من اللغات الأجنبية مع العامية، وقد استحكمت على عقول الشباب بسبب الحاجة إلى السرعة، فباتت من أشد الأخطار التي تعصف بالفصحى. فهل انتشار اللهجات العامية هو الذي أدى إلى ضعف اللغة العربية؟ أم العكس؟

يعتبر الباحثون المغاربة أكثر من يدق ناقوس الخطر حول وضع اللغة العربية، ومنهم عبد القادر الفاسي الفهري الذي يرجع سبب المشاكل إلى اليد الأجنبية، وإلى أحداث 11 سبتمبر 2001 التي شكّلت بداية عدا وبخس للغة

العربية الفصيحة. وبيّن أن لا بديل "للعربية لغة للمغاربة، لا في الدارجة، ولا في الأجنبية، ولا في أحفورة متحفية محصورة في الشّعائر والطّقوس الدينيّة أو الشكليات الرّسميّة والآداب المسكوكة" (الفهري، 2012)⁴⁵. وأحصى في كتابه "أزمة اللغة العربيّة في المغرب" المشاكل التي تعيق التّقدّم، وتفقّد الهويّة وتبخس الذات اللغويّة. تحدّث عن اختلالات في وضعها بالمغرب، لكن معظم الأوضاع التي ذكرها يمكن تعميمها على الوطن العربي كلّه. ومما ذكره:

- معيقات تتعلّق بشكل الكتابة العربيّة، كتعدّد صور كتابة الحرف الواحد (ع، ع، ع، ع)، وغياب الشّكل في الكتابة، ما يجعل القارئ يضيّع الوقت في تصوّر الحركات؛

- غياب المعجم العربي العصري: فالمعاجم الموجودة تكرّر المواد القديمة وطرق تنظيمها، ولا تضع المفردة في سياقها مثلما هو الحال في المعاجم الغربيّة، ولا ترتّب الكلمات حسب حركاتها. ومنها ما يهمل الهمزة، كالمعجم الأساسي، أو يجعلها همزة قطع كمعجم الرّائد، وأحيانا تورد المجرد والمزيد بالمعنى نفسه، أو تكتفي بوضع الكلمة المراد شرحها في جملة دون شرح، أو تعطي معاني تقريبيّة. والأمر كذلك في المعاجم المحوسبة؛

- قلة العنصر البشري المتمكّن، وتوقّف الاجتهاد النّحوي؛

- تفشّي الأخطاء اللغويّة على السّنة المثقفين، والمذيعين، والسّياسيين لغياب سياسة إداريّة كافية؛

- فوضى المصطلح: نظرا لتذبذب التّسيق بين الهيئات المعنيّة، وكونها لا توفّر أكثر من ثلث ما يظهر في العالم من مصطلحات سنويا؛

- تعثر التّعليم لغياب المناهج المواكبة للعصر ومخطّطات التّكوين المستمرّ للمعلّمين، لذلك يقرّر أنّ الأزمة ليست أزمة لغة بل أزمة تعليم. والواقع المزري يظهر ضعفا في كل اللغات؛

- قلة الترجمة: إذ يرى أننا لم نعد قادرين على ترجمة الغير إلينا لتوطين معرفته، وأن نخبتنا ليس لها هوية ثقافية لغوية، فغالبا ما تسعى إلى الهجرة، أو تحاول أن تستخرج من التراث ما ليس فيه. وإن حاولوا الترجمة لا يراعون مرجعيات ما يأخذون. يرى أننا نستأجر ثقافة الغير، ونفنع بتملك الألفاظ دون المسميات (الفهري، 2010)⁴⁶. لكن هل لنا من خيار ونحن لا نكاد ننتج ثلث ما نحتاجه في معظم المجالات؟

تحدث الليبي محمد محمد يونس علي في مقالاته، عن المعوقات النفسية وربط أزمة اللغة بالتخلف في بنية العقل العربي المعاصر، وما لم تبحث مظاهر هذا التخلف وأسبابه، فستبقى أزمة اللغة دون حل جذري. وصنف مظاهر هذا التخلف في خمسة أصناف رئيسية:

- الجرمية الفكرية: يتفرع عنها نغمة الحسم في تقويم الأمور، وعدم تقبل النقد. من مظاهره: رفض الآخر، وإلقاء اللوم على عناصر خارجية كالاستعمار؛

- عاطفية التفكير: يتفرع عنها الارتجال وقتل التفكير العلمي، فأحكامنا ردود أفعال لا مبادرات. والحكام يقرّبون أهل الثقة بدل أهل الخبرة؛
- التفكير المتمحور حول الذات: تتفرع عنه الدكتاتورية والانتهازية واستنزاف أموال الدولة؛

- التواكل الفكري: يتفرع عنه الاستسلام للواقع وللتفكير التأمري، ولوم الآخر إضافة إلى الزعة التقليدية وغياب التفكير الإبداعي والتخطيط الواعي؛
- سطحية التفكير: ويتفرع عنها قصر النظر، وغياب العمق، وصفريّة الانطلاقة، وإهمال الكيف، والاهتمام بالكم (علي، ta5atub.Com)⁴⁷.

وهذا ما تنبته كتابات طلبتنا الجامعيين الذين يتواكلون في بحوثهم، ويعمدون إلى كلّ وسائل الغش في الامتحانات، إذ إنّ مشكلتهم تتعدّى كثرة الأخطاء اللغوية إلى سوء التحليل وانعدام المنطق في الكثير من الأحيان، وتدني

مستواهم قراءة و كتابة ومحادثة، والجهل بمعاني الأدوات اللغوية ووظائفها حيث تُستعمل استعمالا اعتباطيا لا تراعى فيه دقة التّوظيف، وإهمال علامات التّرقيم إهمالا شبه تامّ، أو عدم وضعها في أماكنها الصّحيحة، وغلبة الرّكاكة والسّماجة على الأسلوب لغياب التّرابط والانسجام بين الجمل، ورواج عبارات خاطئة مستمدة من لغة الإعلام والعبارات الغريبة المترجمة. وأغلبهم يعجزون عن الإجابة الصّحيحة عن الأسئلة التي تتطلب فهما عميقا أو استنتاجا أو تحليلا. أمّا شفاهة فيميلون إلى التّعبير بالعاميّة، ويستصعبون القواعد، وأقلّيّة هم الذين يملكون مهارة في هذا المجال، فالمتعلّم اليوم يقضي وقتا طويلا في الحفظ دون أن يعي ما يحفظ، وما تبقى من وقته نجده فيه مبحرا في عالم الانترنت. ثمّ إنّ الإكثار من حفظ القواعد لا يزيد من القدرات اللغوية، وقد أدرك ذلك ابن خلدون، إذ قال إنّ: "العلم بقوانين الإعراب إنّما هو علم بكيفية العمل، وليس هو نفس العمل" (2004)⁴⁸. حيث إنّ معرفة القواعد ليست غاية بل مجرد وسائل تفيدنا علما باللغة، ولا تفيد حصول الملكة بالفعل. إنّما نتعلّم اللغة عن طريق الاحتكاك والممارسة والتّطبيق والتّدريب.

كما أنّ "كثيرا من أسباب القصور الحاصل في تعليم اللغة العربية لأبنائنا يرتبط بالمنهج إلى حدّ كبير" (بلعيد، 2016)⁴⁹. فالمناهج التّعليميّة لا تستجيب لمتطلّبات الاستعمال اللغوي من حيث التّنوع، ما جعلها تنحصر في الاستعمال الانقباضي الذي لا يغطّي جميع أحوال الخطاب (الحاج صالح، 2007)⁵⁰. كما أنّ ظاهرة تضخم الرّصيد اللغوي تؤثر على ذهن الطّفل، وترهقه، حيث إنّ "الصّعوبة في تحصيل الملكة اللغويّة لا تتركز فقط في صعوبة تعلّم القواعد التّحويّة بل أيضا في عدم استجابة المادّة اللغويّة التي يجدها المتعلّم في نصوص الدّرس لما يتطلّبه التّعليم النّاجح المفيد" (الحاج صالح، 2010)⁵¹. فالتركيز كان على الكمّ على حساب الكيف، إضافة إلى التّلقين بدل العمل على ترسيخ المهارات والقدرة على مواجهة المواقف، والنّظري على حساب التّطبيق

وبين هذا وذاك، لم يأخذ المتعلّم فرصة كافية للتدريب والممارسة قراءة وكتابة وتحديثاً، ما انعكس سلباً على قدراته التعبيرية. ما يعني أنّ مشكلات اللغة العربية مرتبطة بطرق تدريسها. والأمر كذلك على مستوى الوطن العربي قاطبة منذ أمد طويل، إذ قال طه حسين: "إنّ لغتنا العربية لا تدرّس في مدارسنا إنّما يدرّس فيها شيء غريب لا صلة بينه وبين الحياة، ولا صلة بينه وبين التّلمّيز وشعوره وعاطفته" (1968)⁵². ويرجع أحمد أمين أسباب الضّعف إلى الطّبيعة العسرة لهذه اللغة، وضعف إعداد المعلّم، ونقص المكتبة العربية (1950)⁵³. ومنذ ذلك الحين، حدثت عدّة إصلاحات في المجال لكنّ الأمور تزداد تدهوراً. يعدّد صالح بلعيد في مقاله: "الإصلاح التّربوي والتّربوي اللغوي"، أسباب ضعف التّحصيل الدّراسي، ويعزوه إلى كون مدّة التّدرّس لا تتعدّى 18 أسبوعاً في السنة، ناهيك عن الفساد في الكتاب المدرسي، والتّخلف في البرامج بمفردات لا علاقة لها بالواقع، وبنصوص مصطنعة منسوخة من الشّابكة، ما أدّى إلى الانحدار اللغوي في اللغات الثّلاث (2014)⁵⁴. فالمشكلة ليست خاصّة باللغة العربية وحدها. ومنه التّساؤل: هي أزمة اللغة العربية أم أزمة الإنسان العربي؟

إنّ حاضر اللغة العربية -على حدّ تعبير صالح بلعيد- يدمي القلب، حيث أضحت عالّة اقتصادياً على اللغات الأخرى التي لا ماضي لها ولا تاريخ (2003)⁵⁵، لأنّها -على الرّغم ممّا لها من مكانة دوليّة- قليلة الحضور في مجال النّقانة والعلوم. والبعض لا يعتبرها حاملاً طبيعياً لبناء مجتمع المعرفة في العالم العربي لانحصارها في زاوية التّعبير الأدبي، حيث بقيت اللغة الإنكليزيّة اللغة السّائدة في أغلب جامعات المشرق، واللغة الفرنسيّة في جامعات المغرب العربي، بينما اقتصرّت اللغة العربية على العلوم الإنسانيّة ليس لأنّها لا تمتلك القدرة على أن تسع مفاهيم الحضارة الحديثة، إنّما لأنّ الاختراعات تتّم بلغة غيرنا، والتّرجمة والتّعريب لا يسايران حركة التّطوّر السّريع

للعلوم والمعارف، "فسرعة تدقّق العلوم والعقليات وفروعها لم يترك فرصة للبحث عمّا تحتاج إليه تلك العلوم من الألفاظ الاصطلاحية، والسبب أنّ المشتغلين بذلك لم يكونوا على سعة من علم اللغة" (زيدان، 1988)⁵⁶، ما أدّى إلى فوضى المصطلح، وتباينه من قطر لآخر ومن باحث لآخر، و"ما قدّمته الجامعات اللغوية من خدمات لا يكفي لسدّ الفراغ" (الحاج صالح، 2007)⁵⁷ لعدم القدرة على المسايرة الكاملة لكلّ جديد يطرأ على الساحة العلميّة الغربيّة. ويعزو بعض الدّارسين المشكلة اللغويّة إلى سياسة الاستعمار من جهة وتدايعات العولمة من جهة أخرى، وأشاروا إلى أنّ عدد اللغات الحيّة في تقلّص مستمرّ منذ بداية القرن العشرين، نتيجة لهيمنة القوى الكبرى التي تفرض لغاتها على الدّول المتخلفة. واللغة العربيّة اليوم: "تتنّ من أهلها الذين فقدوا ثقّتهم في أنفسهم وفي لغّتهم، فما سايروا اللغات، وما تقدّموا بالأجنبيّات، وما حصلت لهم الطّفرات، فهم تبّع في كل الحالات" (بلعيد، 2010)⁵⁸. وستبقى اللغة العربيّة ناقصة حتّى يكون لها دور على مستوى العطاء. لكن، من ينتج، والكفاءات تفضّل الهجرة لأنّها لا تجد الدّعم اللازم؟

أثبتت الإحصاءات أنّ عدد طلّاب الدّراسات العليا ذوي الأصل العربي، في فرنسا، قد بلغ 14% في سنة 2002، ويوجد حوالي مليون عربي من ذوي الكفاءات بالخارج، و80% من المتكوّنين في الخارج لا يعودون. ما أدّى إلى قلّة الباحثين لدينا، إذ لا يزيد عددهم عن 136 باحث لكلّ مليون مواطن مقابل 1395 باحث لكلّ مليون نسمة بإسرائيل. ومن نتائج ذلك: قلّة إنتاج الكتب نظرا للعجز الكبير في الإنفاق على البحث العلمي (بلعيد، 2008)⁵⁹.

كما يعتبر كثيرون أنّ الخطر الآخر للعربيّة الفصحى يتمثّل في مزاحمة اللغات الأجنبيّة لها. ويعزو اللغوي المغربي عبد العالي مجدوب ما يشهده المغرب من أشكال الصّراع المتعلّق بالهويّة اللغويّة إلى الاستعمار الفرنسي الذي عمل على طمس معالم الهويّة اللغويّة الحقيقيّة للمغاربة، وإلى النّزعة

الأمازيغية التي ما زال أصحابها في نظره-يسعون إلى التشكيك في الهوية العربية المغربية. ويكثر الحديث عن وجود لوبي فرانكفوني داخل المجتمع المغربي يحاول فرض الفرنسية في الميادين الثقافية والاجتماعية والاقتصادية (الأشرف، 2018)⁶⁰. أما في الجزائر فلم يكن من السهل إحلال اللغة العربية موقعها الطبيعي في مرحلة الاستقلال، بسبب نفوذ النخبة الفرنكوفونية، التي ترى أنّ التعريب ألحق الضرر بالفكر، ودعم الفكر الأصولي، فأدخل الحركة الإسلامية للبلاد (سعد الله، 1993)⁶¹. وسيطرت اللغة الفرنسية لفترة طويلة في الإدارة والاقتصاد والمؤسسات، الأمر الذي وقف عائقا أمام تفعيل قانون تعميم التعريب. وظلت الثنائية اللغوية تشكل واقع الإدارة العامة الجزائرية إلى يومنا هذا. لكن بعد الاعتراف بالأمازيغية كلغة رسمية منذ التعديل الدستوري في الثامن ماي 2002، وإنشاء المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية في المغرب أواخر عام 2002 (خلادي، 1436هـ)⁶²، انتقل الصراع من الثنائية اللغوية إلى تعدد اللغات، متخذاً خلفيات إيديولوجية اجتماعية وثقافية وسياسية متعددة، يسعى فيها كل طرف إلى إعلاء مكانة اللغة التي يناصرها، وترجح فيها كفة العربية حفاظا على القومية، في حين يطالب أنصار الأمازيغية بالعدالة اللغوية بدل الولاء للشرق أو الغرب. وكذلك الأمر بالنسبة للجزائر، حيث وصفت خولة طالب الإبراهيمي هذا الفضاء اللغوي بأنه بؤرة توتر، نتيجة ربطه بمسائل الهوية التي مازالت محل نقاش، وأشارت إلى أنّ وتيرة الدّخول في الإسلام كانت أسرع من وتيرة اعتناق اللغة العربية، لذلك فإنّ أطروحة الزامية الإسلام بالعربية خطأ واضح (الإبراهيمي، 2009)⁶³. وفي خضم هذه التعددية يستحيل تشكيل هوية وطنية جزائرية موحدة اللغة.

ويتجلى عمق الأزمة وبعدها الحقيقي في ضعف الملكة اللغوية لدى الطلبة والتواكل الفكري، حيث تحوّل الطالب إلى مستمع سلبي يأخذ كلّ ما يملأ عليه حرفيا ليسترجعه يوم الامتحان مجتزأ دائما المعاني نفسها والكلمات نفسها

وبالتّالي فإنّ "ترتيب الجامعات ومراكز البحث العربيّة يأتي في أسفل التّرتيب العالمي" (الفهري، 2012) ⁶⁴. إنّ الطّريقة المتّبعة في التّعليم صنعت من الأغلبية طالبا نمطياً يفكّر بطريقة محدّدة له مسبقا، ويجب بإجابات أمليت عليه. فكيف يمكن أن ننقذ أجيالا كاملة ضاعت ضحيّة مناهج اعتمدت سياسة الاستبداد حتّى كوّنت شعوبا قاصرة يفكّر وينظر الغير في شؤونها؟

إنّ الدّولة الجزائريّة تخصّص ربع الميزانيّة العامّة للتّعليم، وهو مجاني في جميع المراحل، وإجباري تحت سنّ السادسة عشر، لكن كلّما صعدنا نحو الثّانويّة قلّ عدد التّلاميذ بشكل مريع، والسّبب يرجعه الباحثون إلى ضعف كلّ من المناهج ومستوى المدرّسين، حيث أصبح التّدريس وسيلة للعيش، لا رسالة مقدّسة، ما يدفع التّلاميذ إلى الدّروس الخصوصية، وغالبا لدى المدرس نفسه الذي يدرّسهم في المدرسة. وعلى الرّغم من أنّ التّعليم في الجزائر معرّب حتّى الثّانوي، إلّا أنّ الملكة اللغويّة ضعيفة حتّى في اللغة العربيّة، أمّا الفرنسيّة فإنّها تحتضر. فالأزمة إذن ليست خاصّة باللغة العربيّة، بل هي أزمة لغات.

واليوم تحاول العديد من الدّول الاعتماد على النّظريّة المعرفيّة، والمقاربة بالكفاءات في عمليّة التّعليم، عن طريق استعمال استراتيجيات التّعلّم النّشط حيث لم يعد التّدريس مجرّد نقل للمعلومات للمتعلّم، إنّما هو نشاط مخطّط له يهدف إلى إكسابهم مهارات تفكير يستطيعون بها حلّ مشكلاتهم التّعليميّة والحياتيّة. فهي تشرك المتعلّم في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة وتكسبه أسس التّفكير المنتج، ومهارات التّعبير، لتجعله قادرا على تطوير مكتسباته بطريقة مستقلّة عن المعلّم، بدل الاكتفاء بالتلقين الذي يؤدّي إلى التّوكل، والحفظ دون الفهم، إلّا أنّه في الواقع، لا تتوفّر كلّ الوسائل اللازمة للتطبيق، إضافة إلى أنّ المدرسين ليسوا كلّهم مطلّعين على طرق التّدريس الحديثة. والتكوينات التي استفادوا منها خلال السّنوات الأخيرة بالجزائر لا تفي بالغرض لأنّ المكوّنين أنفسهم تنقصهم الكفاءة، والمأمهم بهذه الطّرق الحديثة جدّ محدود.

4. **الحلول المقترحة:** لا يكفي التمسك بالثوابت الثقافية والقيم الدينية والفكر القومي للتغلب على تحديات العصر، لأنّ "الاتكال على ما تركه أجدادنا الأبرار وإغلاق باب الاجتهاد عليه هو أنجع الوسائل لتجميد الفكر وهذا ما حصل بالفعل" (الحاج صالح، 2007)⁶⁵. بل هناك شعور بضرورة السعي لتحقيق التقدّم العلمي أولاً، ثمّ تتقدّم اللغة تلقائياً. وكذلك هو رأي صالح بلعيد إذ يرى أنّ اللغة العربية لغة راقية وقابلة للتطور، فقط تحتاج إلى إغماس علمي لأنّ "القدسيّة تتمثّل في حضور اللغة في ذاتها ولذاتها وبذاتها وليس في العزف على عراقتها" (بلعيد، 2016)⁶⁶. أي بتطويرها حتّى تستطيع استيعاب كلّ العلوم، ومواجهة السيل المعرفي الجارف الذي تقذفنا به الأمم الأخرى بلغاتها وبالعمل على الابتكار بها لجعلها تقف النّدّ للنّدّ أمام اللغات الأخرى، بدل الاكتفاء بالسّعي وراء تعريب وترجمة شاملة لكلّ العلوم والمعارف والمؤلفات والمصطلحات الجديدة، لأنّ ذلك أشبه بمن يحاول أن يفرغ بحرا بدلو. و"الخصائص المحليّة لا تدّوبها العولمة ولا تنتقص من قيمتها أو تضعف قدرتها على أداء دورها إن كانت في مستوى العطاء لا التّبعيّة" (بلعيد 2003)⁶⁷. ولا مانع من اعتماد اللغات الأجنبية، لأنّ العلم لا وطن له ومصطلحاته عالميّة، فوجود الثّنائيّة في اية لغة، ليس دلالة على ضعفها، كما أنّه يمكن للإنسان أن يبدع بغير لغة أمومته، والأدمغة التي استقطبتها الولايات المتحدة الأمريكيّة من جميع أرجاء العالم خير دليل على ذلك.

ويدعو الكثير من الباحثين إلى تحصين مركز العربيّة بالتشريعات القانونيّة والتّجسيد الفعلي للقوانين المتعلقة باستعمالها، للحفاظ على الهوية الثقافيّة والسيادة الوطنيّة والأمن القومي، مثلما فعلت فرنسا لما أدركت خطورة اللغة الإنجليزيّة التي أوصلتها الأقمار الصّناعيّة إليها، ما دفعها في ماي 1994 إلى تشريع قانون يمنع أيّ مواطن فرنسيّ من استخدام لغة أخرى غير الفرنسيّة

طالما أنّ هناك ألفاظاً أو عبارات مماثلة، تؤدي ذات المعنى في الفرنسية والمجالات التي يسري عليها الحظر هي: المؤتمرات الوطنية العلمية وكافة الوثائق والمستندات، والإعلانات المسموعة والمرئية، وكافة مكاتبات الشركات العاملة على الأرض الفرنسية، والمحلات التجارية، والأفلام الدّعائية (بلاسي 2009)⁶⁸. وذلك لأنّ هيبة الدولة مرهونة بمدى اهتمامها بلغتها. قال حافظ إبراهيم (الديوان، 1931)⁶⁹، في قصيدة عن اللغة العربية:

أرى لرجال الغرب عزّاً ومنعة *** وكم عزّ أقوام بعزّ لغات

وبما أنّ اللغة نتاج المدرسة، فمن هنا يجب أن يبدأ الإصلاح، لأنّ "المدرسة صنيعة الشّخص الذي يتحدّث اللغة" (بلعيد، 2008)⁷⁰. ولأنّ المثلث الديداكتيكي يقوم على ثلاثية: المتعلّم، والمعلّم، والمادة العلمية، فإنّ الحل يعتمد على مدى فاعلية هذه العناصر مع ما يرافقها من وسائل، وطرق التدريس. والمدرّس هو الموجه للعملية التعليمية التعلّمية، وعلى أسلوبه يعتمد ميل التلاميذ إليه، لذا يجب أن يُعدّ إعداداً جيّداً يجعله ملماً بطرق التدريس الجديدة والتّعليم الجذّاب، وبأنظمة اللغة العربية الصّوتية، والصّرفية، والنّحوية والمعجمية، مشبّعاً بالقيم الروحية والوطنية، لأنّ فاقده الشّيء لا يعطيه. وليتحقّق ذلك فإنّ "أيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة" (ابن خلدون 2004)⁷¹، فلا بدّ من التركيز على تكوين المهارات اللغوية الأساسيّة (الاستماع والمحادثّة والقراءة والكتابة)، وتوجيه المتعلّمين إلى حفظ القرآن الكريم والأناشيد والحديث الشّفوي، ومطالعة النّصوص ذات القيمة الفنّية العالية لغرس محبّة اللغة في نفوس النّاشئين، وتعزيز كلّ ذلك من خلال المسابقات العلميّة والأدبيّة، إذ إنّ ملازمة مجالس العلم لسنوات سكوتا والاكتفاء بالحفظ لا يؤدي إلى اكتساب الملكة، لأنّ هذه الأخيرة صفة راسخة "لا تقع إلّا بتكرار الأفعال" (ابن خلدون، 2004)⁷². فالتركيز يجب أن يكون على المتعلّم واحتياجاته الحقيقيّة، وقد وضعت "اليونسكو تصوّراً شاملاً لأهداف التّعليم في

الألفية الثالثة، وحددت أربعة دعائم أتى بها تقرير ديلور (Delors) 1996 هي: تعلّم المرء ليكون، وتعلمه كيف يعيش مع الآخرين، وكيف يتحصّل على المعرفة، وكيف يعمل (اليونسكو، 2015)⁷³. فالنظرة الجديدة لتعلّم اللغة تتأسّس على أنّها كلّ، والمدرسة هي المسؤولة عن تلقين هذه المهارات. "مدرسة عاملة على مواطنة إيجابية تتحو في اتجاه بناء التلاحم الإنساني وتستوعب اللحظة الكونية التي نعيشها، والاعتراف بجميع الرموز اللغوية والثقافية والتاريخية والوطنية، والمساواة بينها والاتّجاه إلى مستقبل يغذي مواطنة لغوية تؤمن بالأبعاد المحلية، وتفتتح على المعارف والقيم العالمية" (بلعيد 2014)⁷⁴. وهذا هو ما يسمّى بالتعليم الباقي الأثر، والذي يوسّع التفكير النقدي، وروح المبادرة، والقدرات التواصلية.

ومن أجل التيسير، دعا الحاج صالح إلى تأليف كتاب تعليمي يحتوي على قواعد النطق السليم المستخفّ (2007)⁷⁵، كما دعا نهاد الموسى إلى فرز الدرس التعليمي للغة العربية عن القواعد التي لا تواكب الاستعمال اللغوي المعاصر (1987)⁷⁶، لأنّ في ذلك جهد يتحقّق معه الكثيرون، وهو رأي تدعمه الدراسات اللسانية المعاصرة.

كما يجب تطوير اللغات الأربع الأكثر استعمالاً: العربية والأمازيغية والفرنسية والإنكليزية، لأنّ: "من عرف ترتيب المعاني واستعمال الألفاظ على وجوها بلغة من اللغات، ثم انتقل إلى لغة أخرى، تهياً لها فيها من صنعة الكلام مثل ما تهياً له في الأولى" (العسكري، 1981)⁷⁷. والحكمة الجيدة تتطلب الاستثمار في التنمية البشرية لبناء الشخصية، وتفعيل الطاقات الكامنة للوصول إلى نتائج جيدة بذكاء أكبر وجهد أقلّ، لأنّ التنمية البشرية رأس مال كلّ تنمية، تسمح بتكوين أفراد قادرين على التعلّم الذاتي وعلى مدى الحياة متمسكين بقيم المواطنة، ومتفّحين على العالم.

أمّا فيما يخصّ كلّاً من الثّنائيّة والازدواجيّة فيرى عبد الله الدّنان أنّ اكتساب المستوى الفصيح من اللسان العربي يكون بالفطرة والممارسة، ويتمّ دون جهد كبير في المرحلة الفطريّة، وأنّ اللسان المحصّل بهذه الطّريقة يسمّى لسان الأمّ. ويستند في موقفه إلى قول "لينبرغ" إنّ هذه القدرة للطفل تبدأ بالضمّور بعد سنّ السادسة، إذ تتغيّر برمجة الدّماغ تغيّراً بيولوجيّاً من تعلّم اللّسن إلى تعلّم المعرفة. أمّا اللسان المحصّل بالطّريقة المعرفيّة الواعيّة فلا يمكن أن يقال عنه لسان الأمّ (الدّنان، 2007)⁷⁸. بينما طرح صالح بلعيد القضية طرحاً تكاملياً يحترم التّنوّع، ويعتبر تعدّد اللّسن آية من آيات الله، بعيداً عن المقاربات الإيديولوجيّة الأحاديّة المتطرّفة. يقول عن ذلك: "نحن الأمازيغ الشّعب الذي ينشد الحرّيّة منذ وجوده على الأرض، وقد شحنته مختلف الأزمات بالتّورات ضدّ الظّلم (...) كما أنّ الإسلام لم ينكر ما أثبتته التّاريخ بأنّ الأصل أصل والفرع فرع، والإسلام هو الذي علّمنا التّمسك بالإنيّة التي تعطي مستوى النّديّة" (بلعيد، 1999)⁷⁹. فالأمازيغيّة هي أحد العناصر الثلاثة لهويّتنا الوطنيّة وهي الآن في مرحلة التّميّط والتّوحيد للوصول إلى معيار مشترك يسمح بتفعيلها علمياً واجتماعياً، لذلك يدعو الباحث الأمازيغي المغربي لحسن أمقران إلى مبدأ الإنصاف وتكافؤ الفرص بين اللغتين بدل التّعصب الأيديولوجي لأنّهما شقيقتين متكاملتين يتعيّن عليهما التّحالف لصدّ العولمة اللغويّة. ويرى أنّ "إصرار بعض من يُنصبّون أنفسهم جنوداً للغة العربيّة في المغرب على وصف اللغة الأمازيغيّة باللّهجات البربريّة، ومحاولة ربطها بالمستعمر والحديث عن التّشويش والعمالة والفوضى اللغويّة، كلّها مواقف متطرّفة عبثيّة تسيء إلى تاريخ المغرب وإشعاعه الحضاري (الأشرف، 2018)⁸⁰، إذ من الواجب الحرص على تحقيق التّعايش بين اللغتين، وألاً نجعل التّنوّع وسيلة للتّفريق والنّزاع، لأنّ الهويّة الأمازيغيّة تعطينا الحق في الحفاظ على اللغة الأمّ، والبحث عن الذات وسط رياح الهيمنة الثقافيّة والإيديولوجيّة، كي "لا يطرح سؤال من نكون كلّ

مرة" (بلعيد، 2014)⁸¹. فالمشكل اللغوي لا يتعلق فقط بالجانب التقني، بل يتعلق أولاً بواجب السهر على انسجام السياسة اللغوية، لأنّ نموذج اللغة الواحدة للدولة الواحدة الذي كان منتشراً في الستينات والسبعينات لم يعد له داع، فنحن بحاجة إلى كلّ اللغات المكتسبة معاً.

ويرى البعض أنّ الحلّ يكمن في عامية وسطى هي لغة المتعلّمين المحكية ولغة المسرح والإعلام، بينما يرى آخرون أنّ التحوّل إلى العربية الفصحى هو الحلّ المثالي والأنموذج المعياري، أي تفصيح العاميات ودمجها بالفصحى محاولة للتسهيل على المتعلّمين، رغم أنّها دعوة مستهجنة من شأنها أن تزيد الأوضاع سوءاً. وقد تعتبر ممارسة الفصحى في كل شؤون الحياة الخيار الأفضل بالنسبة للبعض، لكن الواقع لا ينقاد لذلك (المصري أبو الحسن 2014)⁸². لهذا يقترح الحاج صالح الرجوع بالفصحى إلى المستوى الذي استخقه العرب الذين أخذت عنهم اللغة (2007)⁸³. كما يشار إلى مستوى رابع من أنماط اللغة هو العربية الحديثة، أو ما يُسمّى في الغرب (Modern Standard Arabic)، وهذا النمط هو ما يشيع في وسائل الإعلام من لغة تلتزم بقواعد النحو والصرف، وأصوات الفصحى، مع استخدام الشائع من الألفاظ (الرغول، 1986)⁸⁴.

أمّا المقصود بالتعريب في المغرب العربي فـ "ليس مجرد أبحاث لترقية اللغة العربية لاحتواء جديد المصطلحات العلمية، كما يشتغل عليه في المشرق العربي (العيسي، 1999)⁸⁵، بل القول بأنّ العربية هي اللغة الأمّ، وهي مقدّمة خاطئة، فاللغة العربية مكسب لا يمكن التّريط فيه. أمّا إذا كانت الغاية إحلالها في التّعليم العالي محلّ اللغات الأجنبية، والرّام الإدارة بعدم استعمال غيرها فهو من الحلول العملية، لكن بتحفّظ نظراً لشخّ ما ننتج.

ويمكن استغلال وسائل الإعلام والاتصال المرئية والمسموعة والمقروءة على مستوى العالم العربي لتطوير القدرات اللغوية باستخدام لغة سليمة في عالم

التّرفيه والأفلام التّعليميّة الهادفة، حتى نصنع في النّاشئة إحساسا وذوقا، يساعد في ذلك وجود مدّقق لغوي في كافة هذه المؤسّسات والشّركات والهيئات. ولقد وضع مجمع اللغة العربيّة في دمشق مشروعا للقضاء على استعمال العاميّة والأجنبيّة في وسائل الإعلام، إضافة إلى إصلاح الأخطاء الشّائعة في الهيئات التّعليميّة، كما وضعت عدّة مراجع لتصويبها، منها: معجم الأخطاء الشّائعة ومعجم الأغلاط اللغويّة المعاصرة، وكلاهما لمحمّد العدناني، إضافة إلى السّعي من أجل توحيد المصطلحات. وقدّم المجمع عدّة أعمال منها: ندوة حول اللغة العربيّة وآفاق التّعريب (المجمع السّوري، 2010)⁸⁶، طرحت خلالها العديد من الحلول، كدعم حركات التّأليف والتّشريح بها. ويعقد المجمع العربي مؤتمرا سنويا يعرض للمخاطر التي تواجه اللغة العربيّة، ثمّ يقوم بتوزيع ما توصّل إليه من توصيات على الجهات الرّسميّة المعنيّة في كل أنحاء الوطن العربي. كما دعا إلى ضرورة إصدار تشريعات ملزمة لحماية اللغة العربيّة وتحسين طرق تدريسها. ومن مشاريعه: "مسألة المصطلح، ومسألة تيسير النّحو، وتعليم العربيّة لغير النّاطقين بها، ومسائل التّقانات الحديثة" (بلعيد، 2018)⁸⁷. ومن أجل إنجاح هذه المشاريع لا بدّ من التنسيق بين الجامعات اللغويّة في العالم العربي من أجل تخطيط لغوي واع.

وفي الجزائر تقوم الجمعيّة الجزائريّة للدفاع عن اللغة العربيّة، والتي أسّست في سنة 1990 برئاسة عثمان سعدي، بالعمل على ترقية اللغة العربيّة وجعلها أداة علميّة فعّالة قادرة على تجسيد متطلّبات الحياة العصريّة في مجال العلم والعمل والتّعامل بجميع مظاهره، كما تمّ تنصيب ثمان لجان مشتركة لتجسيد أعمال تسهم في ترقّيتها. حيث أصبح المجلس الأعلى للغة العربيّة بالجزائر بعد تحديثه في التّعديل الدّستوري الأخير "هيئة دستوريّة له ميزة قوّة السّلطة وقوّة الاقتراح (...). وقد حدّدت مهامه الكبيرة في ثلاث نقاط: هي العمل على تعميم العلوم في المواد العلميّة والتّكنولوجيّة، ثم العمل على ازدهار اللغة العربيّة

والترجمة من اللغات الأجنبية إليها" (بلعيد، 2016)⁸⁸. إذن لا مفر من التكيف الثقافي بتجديد منطلقات البحث العلمي في مجال تعلم اللغات، وتشجيع التفكير النقدي التحليلي، والانفتاح على المعارف الكونية. ولا يتوقّر ذلك إلا بالإرادة السياسية، لأنّ الأفراد وحدهم لن يحركوا عجلة التاريخ.

أمّا الفاسي، فقدّم عدّة حلول تصوّريّة وعملية لتجاوز المشاكل التي عدّها واقترح فيما يخص التحدّد اللغوي نظرة بنائية تحدّد وظيفة كل من الفصحى والعامية، والأمازيغية، واللغات الأجنبية. وقال بأنّ كلّ السياسات اللغوية التعليمية تسعى لأن تصبح ثلاثية: تعتمد على لغة كونية للوصول إلى المعارف الكونية، ولغة وطنية أو إقليمية للتواصل بين كتلة لغوية، ولغة محلية للتعلم المبكر. وبالتالي يكون هناك تكامل وظائف بدل الصراع. واقترح تفصيل العامي والأجنبي لحلّ أزمة المصطلحات. كما اقترح تعميم الفصحى على جميع الميادين، والبيوت، والشوارع، بخلق فصحى من الدرجة الثانية، والتشريع اللساني لحماية العربية في الإذاعة والمدرسة، والعمل على استرجاع الأدمغة وتشجيع البحوث اللغوية، مع الاستعانة بالحاسوب (2010)⁸⁹.

5. خاتمة: يظهر من خلال الدراسة السابقة أنّ مستقبل اللغة العربية مضمون لأنّها لغة دين ودول ودين، وأنّها قادرة على استيعاب كلّ العلوم والمعارف ما دامت قد فعلت ذلك في الماضي. وقضيتها قضية أمة، إذ تحقّق الشعور بالانتماء. وأبرز ما يلاحظ أنّ الاهتمام بها واضح سواء أكان ذلك من طرف الأفراد أم المؤسسات. الجميع ينادي بوجوب الحفاظ عليها، مع ضرورة الانفتاح والتفاعل مع الآخر، والاستفادة من لغات العلم التي بإمكانها أن تؤهّلنا لمواكبة التقدّم العلمي والمعرفي، تبقى ضرورة توحيد الجهود على الصعيد العربي للحصول على نتائج مرضية في مختلف الميادين.

كما قد تساعد المعاجم العصرية والمتنوعة المواد والأساليب، وكتب القواعد العصرية، وتفعيل المؤسسات اللغوية والخطط التربوية الناجعة، على الحدّ من

الأزمة، لكنّ الخروج منها نهائياً يتطلّب التّخلي عن السّلبات والشّوائب التي تكبّل العقل العربي، والاعتماد على الفكر العلمي والنّزعة النّقديّة. أمّا في مجال الإعلام والاتّصال، فالمقام هو الذي يجب أن يحدّد المستوى اللغوي الملائم ومع ذلك فهو فضاء مفتوح له دور مهمّ وأساسيّ في تطوير اللغة والفكر معاً وذلك بالإكثار من البرامج النّقافيّة والتّعليميّة والترفيهيّة ذات المستوى.

واللغات القويّة سياسياً وثقافياً واقتصادياً هي التي ستسيطر، ما يعني أنّ الإرادة السياسيّة هي المحرك الأساس لعجلة النّقدّم في جميع المجالات. أمّا اتّهام الآخر، واعتبار اللغات الأخرى هي سبب المشاكل، فهذا خطأ، لأنّها لو لم تجد فراغاً لمّا استقرّت، ثمّ إنّ ضعف المستوى يطال أيضاً اللغات الأجنبيّة فهو ضعف فكري قبل أن يكون لغوياً.

ومن الجهود المنظمة في خدمة اللغة العربيّة ما تقوم به المجامع اللغويّة في مختلف الأقطار العربيّة من أعمال متصلة بمناهج تعليم اللغة العربيّة في مختلف المراحل، وبأساليب التّدريس، إضافة إلى ما تقوم به المنظمات العربيّة للتّربيّة والثقافة والعلوم، ووزارات التّربيّة والتّعليم. لكنّ الأزمة اللغويّة ما هي إلّا جزءاً من أزمة كبرى تمسّ العقل العربي عامّة، لذلك لم تحسم المسألة بعد فمنذ أواخر القرن التّاسع عشر والنّقاش لا زال يكرّر نفسه. وكحلّ للأزمة تمّ اللجوء إلى التّعريب، وطرح في المغرب العربي على أنّه ضرورة للأصالة، لكنّ فكرة تعريب غير المتكلّمين باللغة العربيّة وبصفة خاصّة-الأمازيغ، لا بدّ من نسيانها حتّى لا يقال "مصائب قوم عند قوم فوائد". إنّما التّفكير يجب أن يكون موضوعياً بعيداً عن كلّ مقاربة أيديولوجيّة، ويتّجه نحو التّعايش السّلمي بين اللغات المتعددة: الأمازيغيّة، والعربيّة الفصيحة، ولهجاتهما المتفرعة، وكذا اللغات الأجنبيّة التي اكتسبناها، والتي تعدّ بوابة نطلّع من خلالها على العالم ووسيلة نتعرّف بها على كلّ جديد مخترع في الغرب، لأنّ تعلّم اللغات الأجنبيّة يساعد على توسيع ذخيرة المعلومات العامّة، ويفتح آفاقاً جديدة من المعرفة

فالتعدّد اللغوي إذا نعمة لا نقمة. وبما أنّ اللغة وسيلة لاكتساب المعارف ووعاء للفكر، فبالتّالي كلّما تعدّدت اللغات التي نتقنها توسّعت دائرة معارفنا، وتطوّرت لدينا القدرة على النّقد والتّحليل. وخير سبيل لحلّ الأزمة هو الاهتمام بتكوين الإنسان خلقياً، ومعرفياً، وروحياً، امتثالاً لقوله تعالى: إنّ الله لا يغيّر ما بقوم حتّى يغيّروا ما بأنفسهم. (الرّعد 11).

8. هوامش:

¹ - ينظر: حنا الفاخوري، تاريخ الأدب العربي، ط 6، بيروت، منشورات المكتبة البوليسية ص 22. وعبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللغة العربيّة، ج 1، الجزائر، موفم للنشر، 2007، ص 146، 147.

² - محمود أحمد السّيد، طرائق تدريس اللغة العربيّة، دمشق، دار الفكر، 1988، ص 203.
³ - حسني سبّح، تعريب علوم الطّب، مجمع اللغة العربيّة الأردني، ع 30، س 10، 1986 ص 14. وإميل بديع يعقوب، فقه اللغة العربيّة وخصائصها، بيروت، دار العلم للملايين 1982، ص 173-230.

⁴ - محمّد ضياء الدّين خليل إبراهيم، اللغة العربيّة والتّحديات المعاصرة (آثار ومتطلبات) مجلة الذّاكرة، مخبر التّراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، ع 09، جوان 2017، ص 318.

⁵ - أحمد أنور سيد أحمد جندي، اللغة العربيّة بين حماتها وخصومها، القاهرة، مطبعة الرسالة، ص 28.

⁶ - المرجع نفسه، ص 28.

⁷ - علي الطّنطاوي، فكر ومباحث، جدة، دار المنارة، ط 2، 1988، ص 9.

⁸ - لودفيج فيتجنشتاين، رسالة منطقيّة فلسفيّة، تر: عزمي إسلام، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصريّة، 1968، ص 35، ص 37.

⁹ - محمّد بلاسي، أهميّة اللغات وعناية الأمم بها، المجلة العربيّة، الرياض، العدد 393 أكتوبر 2009، ص 105.

¹⁰ - ينظر: مصطفى صادق الرّافعي، تاريخ آداب العرب، بيروت، دار الكتاب العربي، ط 2، 1972، ج 2، ص 156.

- 11- عبد الكريم خليفة، عالميّة اللغة العربيّة ومكانتها بين لغات العالم، دمشق، مجمع اللغة العربيّة، 2003، ص5-21.
- 12- زيغريد هونكه، شمس العرب تسطع على الغرب، أثر الحضارة العربيّة في أوروبا، تر: فاروق ببيضون وكمال دسوقي، بيروت، دار الجبل، ط2، 1993، ص 20.
- 13- صالح بلعيد، اللّغة العربيّة بين الواقع والعولمة، مجلّة اللغة العربيّة، الأبيار، المجلس الأعلى للغة العربيّة، ع8، 2003، ص110.
- 14- عثمان أمين، فلسفة اللغة العربيّة، القاهرة، الدّار المصريّة، 1965، ص 9-12، نقلا عن مقال هنري لوسيل، جريدة لوموند (Le Monde) الفرنسيّة، 3 جوان 1964.
- 15- ينظر: موسوعة أنكارتا، النّسخ 2.1.2.0، أكثر اللغات نطقا في العالم.
- 16- وزارة التّربيّة والتّعليم للمملكة العربيّة السّعوديّة، وسط حصار اللغات الأجنبيّة الأمم المتحدة تحتفل بيوم للغة العربيّة، مجلّة المعرفة، ع 191، 2011، ص 114، 115.
- 17- سمر روجي الفيصل، قضايا اللّغة العربيّة في العصر الحديث، الإمارات، مركز زايد للتراث، 2009، ص 55.
- 18- ينظر: حسني سبيح، تعريب علوم الطّب، ص13-27.
- 19- حزب جبهة التّحرير الوطني، دستور 1963، الجزائر، المطبعة الوطنيّة، 1963 ص13.
- 20- وزارة الإعلام والثّقافة، خطب الرّئيس هواري بومدين، قسنطينة، مطبعة البعث، ج 4 1970، ص321 وما بعدها.
- 21- محمّد مخلوفي، إصلاح التّعليم (التّكوين والمدرسة الأساسيّة)، مجلّة همزة الوصل الجزائر، مديرية التّكوين، وزارة التّربيّة الوطنيّة، ع 16، 1980-1981، ص27.
- 22- الجريدة الرّسميّة الجزائريّة رقم 03، القانون رقم 91-05 المؤرخ في 16 يناير 1991.
- 23- صالح بلعيد، الأمم الحيّة أمم قويّة بلغاتها، الجزائر، منشورات مخبر الممارسات اللّغويّة، 2012، ص38.
- 24- ينظر: المجلس الأعلى للغة العربيّة، أنشطة المجلس، مجلّة اللغة العربيّة، الجزائر ع1 مارس 1999، ص244.
- 25- عبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللغة العربيّة، ج2، ص 120، 121.
- 26- ينظر: سمر روجي الفيصل، قضايا اللّغة العربيّة في العصر الحديث، ص 52.

- 27- فتحية محمد الدبابسة، نهاد الموسى وجهوده اللغوية، جامعة الخليل، 2011، ص 151.
- 28- ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللغة العربية، ج 2، ص 112.
- 29- عبد الرحمن الحاج صالح، الذخيرة اللغوية العربية، مجمع اللغة العربية الأردني، ع 30، 1986، ص 54-56.
- 30- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللغة العربية، ج 2، ص 121.
- 31- ينظر: عبد الرحمن بن حسن العارف، توظيف اللسانيات الحاسوبية في خدمة الدراسات اللغوية العربية، منتدى تخاطب الالكتروني: ta5atub.Com
- 32- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، الجزائر، وزارة التربية الوطنية، 2016.
- 33- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، الجزائر، وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 2.
- 34- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج 2، ص 104.
- 35- نهاد الموسى، قضية التحوّل إلى الفصحى في العالم العربي الحديث، عمّان، دار الفكر 1987، ص 59-60.
- 36- أحمد محمد قدوري العربية الفصحى المعاصرة، دراسة في تطورها الدلالي من خلال شعر الأخطل الصّغير، لبنان، الدّار العربية للكتاب، 1991، ص 18.
- 37- نهاد الموسى، اللغة العربية في العصر الحديث، قيم الثّبوت وقوى التّحول، عمّان، دار الشّروق، 2007، ص 136.
- 38- محمود إبراهيم كايد، العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، المجلة العلمية، جامعة الملك فيصل، العلوم الإنسانية والإدارية، مج 3، ع 1، 2002، ص 70.
- 39- الحاج كمال يوسف، في فلسفة اللغة، بيروت، دار النهضة، ط 2، 1978، ص 155.
- 40- محمود الطّناحي، الموجز في مراجع التّراجم والبلدان والمصنفات وتعريفات العلوم القاهرة، مكتبة الخانجي، 1985، ص 8، 9.
- 41- نفوسة زكريا سعيد، تاريخ الدّعوة إلى العاميّة وآثارها في مصر، القاهرة، دار المعارف 1964، ص 24.
- 42- محمد محمد حسين، الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر، ج 2، بيروت، دار النهضة العربية، ط 3، 1972، ص 368.

- 43- طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، دار المعارف، القاهرة. ضمن: محمّد راجي الزّغول، ازدواجيّة اللغة: طبيعتها ومشكلاتها في سياق التّعليم، مجلّة مجمع اللغة العربيّة الأردني، العدد المزدوج (9-10) السّنة 3، 1980، ص66.
- 44- رشيد سليم الخوري، الدّيان، بيروت، دار المسيرة، 1978، ج 1، ص 38، 39.
- 45- عبد القادر الفاسي الفهري محاضرة: اللغة العربيّة في المغرب إلى أين؟ جمعيّة اللسانيات بالمغرب، المكتبة الوطنيّة للمملكة المغربيّة، 05 ماي 2012 .
- 46- عبد القادر الفاسي الفهري، أزمة اللغة العربيّة في المغرب، بين اختلالات التّعدديّة وتعثّرات التّرجمة، بيروت، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط5، 2010، بتصرف.
- 47- محمّد محمّد يونس علي، أزمة اللغة ومشكلة التّخلف في بنية العقل العربي المعاصر منتدى "تخاطب" الالكتروني.
- 48- عبد الرّحمن ابن خلدون، المقدمة، تح: عبد الله محمّد الدّرويش، دمشق، دار البلخي 2004، ج2، ص385.
- 49- صالح بلعيد، قوة اللغة العربيّة بما تقدّمه وليس بما كانت عليه في الماضي، حوار مع جريدة المساء الجزائريّة، 28 نوفمبر 2016.
- 50- عبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربيّة، ج1، ص 174.
- 51- عبد الرّحمن الحاج صالح، الرّصيد اللغوي للطفل العربي وأهميّة الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر، منشورات مخبر الممارسات اللغويّة في الجزائر، ع 12010 ص 11.
- 52- طه حسين، في الأدب الجاهلي، القاهرة، دار المعارف، ط9، 1968، ص7.
- 53- أحمد أمين، فيض الخاطر، ج2، القاهرة، مكتبة التّهضة المصريّة، 1950، ص 305-318.
- 54- صالح بلعيد، الإصلاح التّربوي والتّردّي اللغوي، مجلّة الممارسات اللغويّة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، ع 21، 2014.
- 55- صالح بلعيد، اللّغة العربيّة بين الواقع والعولمة، ص109.
- 56- جرجي زيدان، اللغة العربيّة كائن حيّ، بيروت، دار الجيل، ط2، 1988، ص73.
- 57- عبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربيّة، ج1، ص 112.
- 58- صالح بلعيد، في الأمن اللغوي، الجزائر، دار هومة، 2010، ص 8-15.

- 59- صالح بلعيد، في التّهوض باللغة العربية، الجزائر، دار هومه، 2008، ص 39.
- 60- حسن الأشرف، الهوية اللغوية-صراعات داخل المجتمع المغربي، الرباط، العربي الجديد، 17 يناير 2018، ص 18.
- 61- أبو القاسم سعد الله، اللغة العربية في منظور الحركة الوطنية الجزائرية، مجلة الكلمة، ع 4، يناير 1993.
- 62- محمد الأمين خلادي، التعدد اللغوي في الجزائر، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية جامعة تربيت مدرس، إيران، ع 22، 15. 2. 1436هـ، ص 69.
- 63- خولة طالب الإبراهيمي، التعددية لا تلغي الوحدة الوطنية، نشرته: مريم ن، الجزائر جريدة المساء، 27- 05- 2009.
- 64- عبد القادر الفاسي الفهري، محاضرة: اللغة العربية في المغرب إلى أين؟
- 65- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج 1، ص 114.
- 66- صالح بلعيد، قوة اللغة العربية بما تقدّمه، جريدة المساء، 28 نوفمبر 2016.
- 67- صالح بلعيد، اللغة العربية بين الواقع والعولمة، ص 114.
- 68- ينظر: محمد بلاسي، أهمية اللغات وعناية الأمم بها، ص 105.
- 69- ديوان حافظ إبراهيم، ج 1، شرح وترتيب: أحمد أمين وأحمد الزين وإبراهيم الأبياري الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط 3، 1987، ص 254.
- 70- صالح بلعيد، في التّهوض باللغة العربية، ص 6.
- 71- عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، ج 2، ص 167.
- 72- المصدر نفسه، الجزء نفسه، ص 378.
- 73- اليونسكو، إعادة التفكير في التربية والتعليم نحو صالح مشترك عالمي، باريس منشورات اليونسكو، 2015، ص 39.
- 74- صالح بلعيد، الإصلاح التربوي والتّردّي اللغوي، ص 14.
- 75- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج 1، ص 185.
- 76- نهاد الموسى، قضية التّحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث، ص 201.
- 77- أبو هلال العسكري، كتاب الصناعتين، تحقيق مفيد قميحة، بيروت، دار الكتب العلمية 1981، ص 84.

- 78- عبد الله الدّنان، نظريّة تعليم اللغة العربيّة بالفطرة والممارسة تطبيقاتها وانتشارها، أشغال المؤتمر السنوي السادس لمجمع اللغة العربيّة بدمشق "لغة الطّفل والواقع المعاصر"، 5-7 تشرين الثّاني 2007، ص 5-15.
- 79- صالح بلعيد، في المسألة الأمازيغيّة، الجزائر، دار هومة، 1999، ص 175.
- 80- حسن الأشرف، الهوية اللغويّة-صراعات داخل المجتمع المغربي، العربي الجديد ص 18.
- 81- صالح بلعيد، الإصلاح التّربوي والتّردّي اللغوي، ص 26-28.
- 82- عبّاس المصري وعماد أبو الحسن، الازدواجيّة اللغويّة في اللغة العربيّة، المجمع اللغوي، ع 8، 2014، ص 61-62.
- 83- عبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربيّة، ج 1، ص 178.
- 84- محمّد راجي الرّغول، ازدواجيّة اللغة، دراسات في اللغة، بغداد، دار الشّؤون الثّقافيّة، 1986، ص 103، 104.
- 85- سالم العيسى، التّرجمة في خدمة الثّقافة الجماهيريّة تاريخها، قواعدها، تطورها، آثارها أنواعها، دمشق، منشورات اتحاد الكتاب العرب، 1999، ص 93.
- 86- بيان مجمع اللغة العربيّة السّوري، دمشق، مجلّة مجمع اللغة العربيّة، 9 جوان 2010.
- 87- صالح بلعيد: العربيّة الفصحى تستطيع مواجهة العولمة اللغويّة، نشره: أميمة أحمد صحيفة الشّرق الأوسط، دبي، ع 14407، 09 ماي 2018.
- 88- صالح بلعيد: قوّة اللغة العربيّة بما تقدّمه وليس بما كانت عليه في الماضي.
- 89- عبد القادر الفاسي الفهري، أزمة اللغة العربيّة في المغرب، بتصرف.

اللغة العربية وأفق تعليمها الرقمي، تطلعات الدكتور صالح بلعيد
Arabic language and its digital education prospects
Dr Saleh Belaid aspirations.

أ. مويسي مخطار♥

أ. بلشير لحسن♥

تاريخ الاستلام: 2020-01-23 تاريخ القبول: 2020-03-08

الملخص: يهدف هذا المقال الموسوم بـ "اللغة العربية وأفق تعليمها الرقمي تطلعات الدكتور صالح بلعيد" إلى قراءة فكر الدكتور "صالح بلعيد" في مجال التعليم الرقمي للغة العربية، ورؤية لواقع تعليمها عموماً، والتأكيد على ضرورة معاصرته للواقع العلمي والتكنولوجي، من خلال الدعوة للاهتمام بالعربية العلمية واستثمار الحوسبة والرقمنة في تعليمها، وتجديد آلياتها واعتماد البرهان والعقلانية والحجاج فيها وإثبات قدرتها على التفاعل مع التجربة العلمية، وإدراك أهمية التعليم الرقمي الإلكتروني في تطوير عجلة النظام التربوي لأنه قريب من متعلم العصر الذي بات يلامس الشاشات الإلكترونية، ويتعامل من مختلف الأجهزة المتطورة .

أما نتائج البحث كانت تأكيداً للفكرة التي فحواها أن التعليم الإلكتروني للعربية ضرورة ملحة لتلميذ اليوم، ولا يتأتى ذلك إلا بتضافر الجهود اللسانية والحاسوبية.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، التعليم الرقمي، اللسانيات الحاسوبية، أفق.

♥ جامعة جيلالي اليابس، سيدي بلعباس، الجزائر، البريد الإلكتروني:

mokhtar.mouissi@univ-sba.dz (المؤلف المرسل).

♥ جامعة جيلالي اليابس، سيدي بلعباس، الجزائر، البريد الإلكتروني:

Mokhtar066020@gmail.com

Abstract: This paper, entitled “ Arabic language and its digital education prospects ,Dr Saleh Belaid aspirations .” aims to read Dr. Saleh Belaid's thought and perspective in the field of digital education of Arabic, and a vision of the reality of its education, and to emphasize the necessity of contemporary to the scientific and educational reality by advocating to provide more attention in the Arabic scientific language and invest the education of computer science in its teaching And emphasizing the need for contemporary scientific and technological reality, by calling attention to scientific Arabic, and investing computing in its education, without forget renewing its mechanisms and the adoption of proof and rationality and pilgrims, and demonstrate its ability to interact with the scientific experience. . Recognizing the importance of digital education in developing the educational system that deals with the learner of this age , who touches electronic screens and deals with various advanced devices.

The most important results were limited to the fact that e-learning of the Arabic language is an urgent necessity for today's student, and this will never exist without linguistic and computational efforts .

Keywords: Arabic, Digital education, Computational Linguistics, prospects.

1- **مقدمة:** اللغة من أعظم السمات الإنسانية، فهي تمثل وعاء الفكر البشريّ وسبيل استمراره وتواصله. وهي امتداد روحيّ ضارب في التاريخ، وأهم ركيزة لثوابت الأمة. وعلم اللغة الحديث يؤمن أنّ الإنسان استطاع أنّ ينميّ هذه السمة من خلال الإبداع والتّقن والتّجديد فيها عبر عصور الزّمن المستمر وذلك لضرورة عيش أو تواصل أو إفراغ كبت أو شعور. وهي -اللغة- بهذا لا تعرف الثّبات والاستقرار، متجدّدة ومتحركة، تماماً كالكائن الحيّ يُولد ليُرَى النّور، وبَعْدَ عمر قد يطول وقد يقصر ينتهي إلى الفناء والموت. والمتأمل لواقع

اللغة العربية اليوم وتعليمها الرقمي يجد حضورها ضعيفاً في المجتمع المعرفي الجديد، ما يجعلها تتأى عن مواكبة الثقافة الحديثة والمجتمع الرقمي المعاصر. إن تحقيق فورية الاتصال بين المتعلم والمعلم إلكترونياً من خلال شبكة أو شبكات إلكترونية بات من الضروريات التي تسهم في تحسين نوعية التعليم حيث لا بد أن تتوفر المدرسة على شبكية من شأنها خلق التواصل العلمي الإيجابي، إذ يحتاج التعليم الرقمي لمعالجات فورية ودورية للتحديات البيئية المحيطة به، وللمناخ التنظيمي للمؤسسة كالتنسيق بين البرامج والمؤسسات التعليمية، ومعالجة الفجوة والاختناقات بين العمليات الرقمية والراهن اليومي ومواجهة الطلبات المتزايدة على التعليم الرقمي، والحقيقة أن الحديث اليوم عن ثقافة جديدة هي الثقافة العلمية، وعن مجتمع جديد هو المجتمع العلمي التقني السريع، وربطه بمجتمعنا ولغتنا وتعليمنا لها ليس بالأمر الهين أبداً إذ يتطلب ذلك مراجعة نقدية شاملة لوجهات نظرنا عن اللغة العربية وتعليمها والمضي قدماً في طريق تحديث المجتمع في اتجاه الاستدامة، وتحقيق الرهانات والتحديات الملقة على عاتق الباحث العربي في كافة الاتجاهات الأكاديمية ومن هنا فإن محاولة بعث اللغة العربية وبرمجتها من جديد لتستوعب تحديات العولمة والبحث العلمي أمر يركز على بلورة المفاهيم - مفاهيم جديدة تربط اللغة بالحاسوب - وتوصيفها - العربية - إلى لغة رقمية تواكب التطور العلمي والتكنولوجي.

ولهذا لا بد من التفكير الجاد في رقمنة تعليم العربية، وفرض لغتنا في مجال البحث العلمي ورهانات التكنولوجيا الرقمية لكن: كيف السبيل إلى ذلك؟ وما هي اقتراحات وتطلعات الدكتور صالح بلعيد لتفعيل رقمنة تعليم اللغة العربية؟ جاءت هذه الورقة لتجيب على هذا الإشكال الرئيس، وانضوت تحته فرضيتان هما:

1. رقمنة تعليم العربية ضروري لتحسين جودة التعليم ومواكبة مستجدات العصر والعولمة.

2. للعربية من الإمكانيات ما يؤهلها أن تكون لغة العلم والحاسوب. وقد عَمِدْتُ في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، بهدف إلقاء الضوء على واقع اللغة العربية وتعليمها الرقمي، والبحث في مقترحات الدكتور "صالح بلعيد" للنهوض بتعليميتها، وبخاصة استثمار اللسانيات الحاسوبية في هذا المجال.

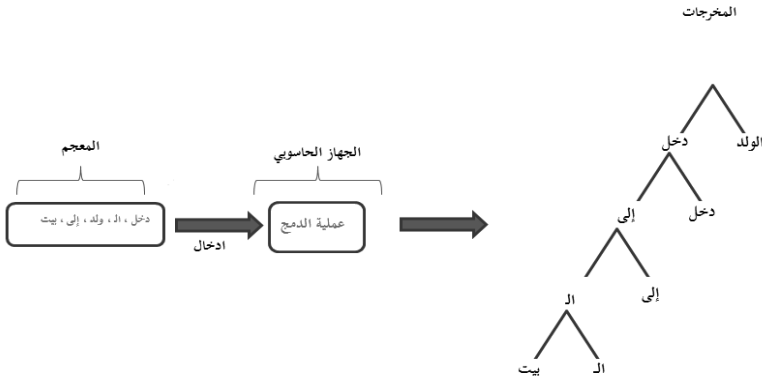
2- اللسانيات الحاسوبية والتعليم الرقمي للغة العربية: التعليم الإلكتروني هو "تقديم محتوى تعليمي إلكتروني عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم، بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم، ومع أقرانه سواء أكان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة، وكذا إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان بالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلا عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضا من خلال تلك الوسائط."¹ فهو عملية تمثيل الأجسام، الصور، الملفات، والإشارات التماثلية باستخدام مجموعة متقطعة مكونة من نقاط منفصلة باستخدام الوسائط الإلكترونية. وهذا مرتبط بالدّرس اللّساني الحديث بكل إنجازاته النظريّة والتّطبيقية، حيث لا يجب أبداً إهمال الأخير في العملية التّعليمية التّعلمية بشكل عام وتعليمية اللغة بشكل خاص، فما حقّقته المقاربة العلميّة اللّسانية يمثل دليلا لدارس اللغة، هذا الذي تعترضه كثير من المعوقات في رحلة تعلّمه لها، وامتلاك ناصيتها المفاهيمية الاصطلاحيّة، وإجراءاتها التّطبيقية هو بحد ذاته البوصلة التي تقود متعلم اللغة إلى الطّريق الصّواب في اكتساب اللغة. والحديث في هذا السّياق سيكون حول فرع من فروع اللّسانيات التّطبيقية، ألا وهو اللّسانيات الحاسوبية واستثمارها في تعليمية اللغة العربيّة.

نشأت اللسانيات الحاسوبية بجهود متفرقة هنا وهناك، وفي بلدان مختلفة وعلى أيدي أسماء بارزة. وعموماً، البدايات الأولى كانت عندما بدأ " الاهتمام من أهل الاختصاص بالمعالجة الآلية للغة والتفكير بصياغتها على شكل رياضي رمزي، وذلك مع نوام تشومسكي (Noam Chomsky) ونظرية المكونات القريبة. ² في حين يؤكد معظم اللسانيين على أن البداية الفعلية كانت على يد الاستاذ زار تشناك (Zarechnak) في أمريكا بجامعة جورج تاون 1954م.

وتقوم اللسانيات الحاسوبية على أساس " تصور نظري يتخيل الحاسوب عقلاً بشرياً، يحاول استكناه العمليات العقلية والنفسية التي يقوم بها العقل البشري لإنتاج اللغة وفهمها وإدراكها. ³ أي دراسة لمشكلات التوليد والفهم الآلي للغات الإنسانية الطبيعية، بمعنى تحويل عينات ونماذج من اللغة الطبيعية إلى تمثيل شكلي صوري، يسهل على الحاسوب فهمه وبالتالي تطويعه أكثر لخدمة الإنسان، و"ترجمة اللغة إلى رموز رياضية يفهمها الحاسوب، أو تهيئة اللغة الطبيعية لتكون لغة تخاطب وتداول مع الحاسوب بما يفضي إلى أن يؤدي الحاسوب كثيراً من الأنشطة اللغوية التي يؤديها الإنسان مع إقامة الفرق في الوقت والكلفة. وحديثنا عن حوسبة اللغة العربية يسوقنا بالضرورة للحديث عن التعليم الرقمي لها، فهذا من تلك، وإذا كنا نقصد بالتعليمية أنها " الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته، وأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها المتعلم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة. والتعليمية تخصص يستفيد من عدة حقول معرفية مثل: اللسانيات، علم الاجتماع، التربية... ويختار منها ما يناسب ليؤسس عليها بناء تخصص جديد في ميدان التدريس. ⁴ هذا يفضي إلى حتمية مفادها التكامل والإفادة من اللسانيات في حقل التعليمية، وأنه أصبح من اللازم أن نخلق تلك الصلة بين تعليمية اللغة العربية والحاسوب

حتى يفهم الأخير حوار الأولى، وأن تجاري العربية لغات الرقمنة السريعة لتدخل السوق العالمي بكل مجالاته ومقتضياته.

ويرتكز التعليم الرقمي لأي لغة كانت على مبادئ رياضية حيث تُصبح اللغة " قائمة على تفكير رياضي، يستوي في ذلك اللغات الإنسانية ولغة الحاسوب أما اللغات الإنسانية ففيها من الرياضيات قدرا غير يسير، والرياضيات ذات طابع عقلي رمزي تجريدي كما هو معلوم.⁵ والمقصود بهذا المعالجة الآلية لمهام اللغة وتحويلها إلى أعمال رمزية حاسوبية على صعيد مستويات اللغة كلها، تركيبية وصرفية وصوتية ودلالية وتداولية استناداً على منطق رياضي " وإن أكبر خطأ يُمكن أن يرتكبه الباحث في هذا الميدان، هو أن يعتقد أن التحليل اللغوي مهما بلغت أهميته هو شيء ثانوي بالنسبة للصياغة الرياضية وقد لا يصرح غير لغوي بذلك، إلا أن عمله وأفعاله قد تدل على غير ذلك في كثير من الأحيان.⁶ ولرقمنة تعليم العربية وإحاقها بالركب الحضاري، وجب توصيفها آلياً وإنشاء برنامج حاسوبي قادر على قراءة وتحليل الجمل والمفردات دلاليًا وتركيبياً وتداولياً، ولبلوغ هذا لابد من العناية بالجانبين النظري والتطبيقي لأن الأول يكمن في معرفة النظريات اللسانية والخصائص الدلالية والتركيبية للغة العربية، وصورتها لإدماجها في الحاسوب، ومعالجتها آلياً، هذه الأخيرة هي ما يبحث فيه الجانب التطبيقي. إذن، فالجانبان النظري والتطبيقي متلازمان متكاملان في معالجة اللغة العربية، وخلق برنامج حاسوبي يُحاكي قدرة الإنسان على فهم وتحليل دلالات الكلام وبرمجة تعليمها.



الشكل رقم (1) يمثل مخططاً بسيطاً لحوسبة اللفظ العربي.

3-واقع اللغة العربية وتعليمها الرقمي: للأسف لُغْنُنا تتذيل الترتيب اليوم

في تعليمها، وتتأخر عن ركب الحضارة أشواطاً وأشواطاً. هجرناها فهجرنا العز والفخر، نتحدث فخرًا بلغات أجنبية دون أدنى اهتمام لعربيتنا التي هي ركنٌ ركينٌ من ثوابت أمتنا، نحن من قيدناها، ورتبناها الأخيرة خاصة في ظل العولمة الهائلة المعاصرة. أبناء العربية هم من خذلوها، مجبرين كانوا أو بمحض إراداتهم، النتيجة واحدة؛ موت العربية ومواتها. ففي ظل مستجدات العصر يأسف كل غيور على عربيته إذا تأمل وضعها الزاهن المزري، لأنها وبالأأسف فقط قالت كلمتها كما يجب، في حين أنها تشهد الآن فقرًا مصطلحيًا يتمشى وعصرنا اليوم رغم غناها بالمفردات، حيث " إنَّ الحديث عن حاضر اللغة العربية يُدْمِي القلب، من منظور تشخيص واقع اللغة العربية التي أضحت عالية اقتصاديًا على اللغات التي لا ماضي لها ولا تاريخ ، وهي لغات هجينة تكوّنت في عصر السرعة، ونالت المكانة العلمية التي أهلتها لذلك، بفضل الفكر العلمي والرياضي الذي سيطر على نخبها ومفكرها، وبالتطبيقات التقنية التي مسّت منظوماتها الفكرية ."⁷

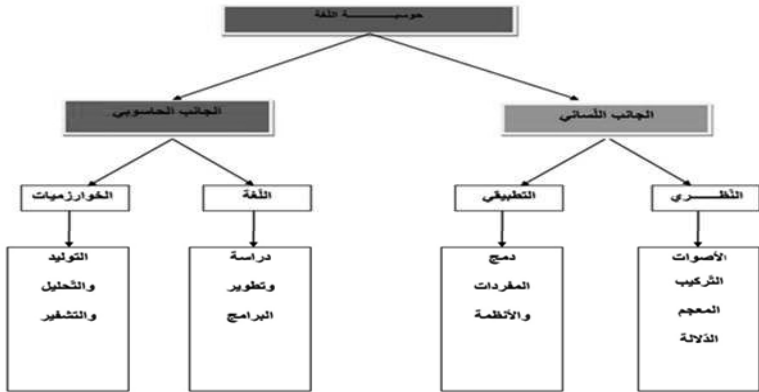
ولسان حال العربية اليوم ينفي مواكبتها لمستجدات العولمة والتكنولوجيا إذ لا شك أنّ اللغة العربية لا تزال بحاجة إلى جهود كبيرة، لتلحق التّجدد المستمر للأنظمة الرقمية بغية تلبية حاجتنا اليومية في التّواصل والتّبادل الكتابي والشّفوي والترجمة. لذا يترتب على المهتمين والقادرين منّا في مجال النّقانة والحوسبة، ومجال الدّراسات اللّغويّة بذل المستطاع من المجهود لرقمنة العربية وحوسبة تعليمها وتذليل الصّعوبات في عصر الثّورة المعلوماتيّة، هذا لأنّ المنتبّع لتاريخنا الحضاري والعلمي في عصوره الزّاهرة، يدرك تمام الإدراك أنّ اللغة العربية لم تكن أداة العلوم اللّغويّة والأدبيّة فحسب، بل أنتج بها علماء كبار في مختلف التّخصّصات العلميّة، وأبدعوا بها وخلفوا مؤلفات شاهدة على إنجازاتهم.

وينوّه الدكتور صالح بلعيد إلى ضعف اللغة العربية حتى في مؤسساتنا التّعليميّة وجامعاتنا، هذه الظّاهرة التي عمّت وشاعت درجة الاستغراب "إنّ الذي دفعني للكتابة في هذا الموضوع هو استفحال الظّاهرة، وكان يجب أن تحملنا الغيرة على واقع اللغة العربية المتدهور، بغية الإسراع في إنقاذها ممّا يصيبها من ضعف متتال، ونتنادى إلى ضرورة الإنقاذ الفوريّ المبني على دراسة واعيّة".⁸

ولكن مسحة الأمل لا تفارق المحب للعربية هامسة له بمستقبل أفضل تُشرق فيه شمسها من جديد، وتبشره بالانتصار وعودة المجد، لأنّها-العربية- "أصبحت القضية الزّاهنة، والمسألة الفاصلة في الهوية والانتماء، فالطّموح مشروع إذا بُني على حق وإتّما نبغي من هذا كلّه رفع لواء العربية واستردادها من جديد".⁹

أمّا من يتأمل واقع تعليم اللغة العربية الرّقمي اليوم، فيجده الأضعف بين اللّغات، في الوقت الذي نحن فيه بأمس الحاجة إلى "رقمنة التّعليم"، خاصّة ونحن عاجزون على مواكبة النّظم الحاسوبية التي هي في تجدد مستمر، وخلق

تعليم إلكتروني. هذا الواقع يفرض على أبناء العربية النهوض والاستفادة ويدعوهم لشحذ الهمم وتشمير السواعد، ولأنّ الأزمة تلد الهمة، والمسألة مسألة هوية أصبح لزماً علينا تحقيق الحق، وتأمين أنفسنا لغوياً، وفي هذا الصدد يقول الدكتور صالح بلعيد "إننا في موقف يُحسد عليه، ونحن هنا لسنا في حاجة إلى العزف على عالمية وحضارة اللغة العربية ودورها في المعرفة الإنسانية، ولكننا الآن في حاجة إلى كيفية إبراز الدور الجديد لهذه اللغة في هذا الوقت، وكيفية تفعيلها خارج أوطانها." ¹⁰ ثم إنّ تقديم صورة حاسوبية رقمية منطقية للغة العربية لهُو من الآفاق المنتظرة في توصيف اللغة العربية رقمياً، وتتم معالجتها آلياً من خلال إعداد انطولوجيات أو شبكات دلالية تنهض بحوسبة مجالات اللغة العربية وتوصيفها توصيفاً يفهمه الحاسوب باستخدام تقنيات الويب الدلالي؛ الذي يمثل ثورة جديدة في عالم الويب، حيث تصبح المعلومات والبيانات قابلة للمعالجة منطقياً من قبل برامج الحاسوب، وتحول تلك المعلومات والبيانات إلى شبكة بيانات ذات معنى، أي أنّه يمكن للبرامج الحاسوبية الخاصة أن تعرف ماذا تعني هذه البيانات.



الشّكل رقم (2) يوضح المعالجة الآليّة للُّغة العربيّة.

4- مقترحات الدّكتور صالح بلعيد للنّهوض برقمنة تعليم اللُّغة العربيّة:

لن يتأتّى النّهوض برقمنة تعليم العربيّة من عدم أو فراغ، إنّما المسؤوليّة عميقة عظيمة وثقيلة على دارس اللُّغة ومختص الحاسوب، إذ يستوجب هذا إرادة قويّة فاعلة فعّالة من المؤسسات البحثيّة في العالم العربيّ، ولابد من تضافر الجهود واتّحاد الفكر والأأيادي، لصنع التّغيير الواجب الضّروري. كما أنّ للمسألة علاقة بالمال، فإذا توقّر رأس مال كاف، وصاحبتُهُ إرادة غيورة على اللُّغة العربيّة وجهد جهيد لتنبأنا بفرق قريب وفتح يقود العربيّة إلى بر الأمان في وسط الرّحام المعلوماتي الذي نعيشه اليوم.

والحديث عن مشروع "رقمنة تعليم اللُّغة العربيّة" حديث جادّ يدعونا إلى إمام الجهود بدل تضييعها هدرًا أو التّقدّم خطوة دون الأخريات. ويسوقنا إلى

إيجاد الركائز القويّة المتينة في الجانبين؛ اللّغوي والحاسوبيّ وتفعيل شركات البحث العلمي التي تراعي الجوانب الفكرية والاجتماعية والتّداولية للغة العربية هذه الشركات التي تعاني الضّعف والنقص للأسف. كما أنّه لا بد من المبادرة في تفعيل علمية اللغة، وتركيز كل تجربة جدّية من شأنها إحداث التّغيير الإيجابي "ومع كل ذلك أرى أنّه لا مبرر من التّخوف الذي يشعر به البعض اتجاه العولمة عامّة واللّغوية خاصّة، إذا أخذنا نمطاً جديداً للتّفعيل في هذا التّغيير الجديد، وأخذنا منطق اللغة على أنّها أداة تعبير وتفكير وهوية وإنتاج لأنّ العولمة تحتاج إلى إبداع، وإلى تفعيل المؤسسات الإنتاجية والثّقافية ونحن نتوفر عليها، وإلى رؤوس أموال تعمل لصالح المدّ الإعلامي النّشيط والصّناعي الدائم، ونحن نملك المال.¹¹ والاتجاه نحو نصّ عربيّ إلكترونيّ يفرض تحدّيات كثيرة، والحقيقة الآنفة أنّ الجهد العربيّ متواضع في هذا المجال مقارنة بالجهد الغربيّ، وذلك لتوفر الأخير على شركات تطبّق وتفعّل وتثمن المبادرة حتّى تتجح كالميكروسفت والأبل والسّامسونغ وجوجل، "غير أنّ هذه التّطبيقات جاءت وفق حاجتها الملحة لزيادة رأس المال، فهي لم تُعن بالجوانب الاجتماعية والفكرية للعربية، ولذلك ظلت متأخرة في خدماتها الحاسوبية عن اللّغات الأخرى، ولا ننسى احتكار هذه الشركات للتّطبيقات المنفّذة من قبلها وأنّ ما قامت به من تقنيات حوسبة اللغة العربية إنّما هي معالجات جزئية لبعض جوانبها، ولم تكن تحمل مشروعا عامّا له إطاره الفكريّ واللّغوي".¹²

ويضيف الدّكتور "صالح بلعيد" في هذا المجال **مقترحاً:**

1- قراءة جديدة للتراث الفكريّ العربيّ بناءً على معطيات الابتكار والتّطور

التّقني.

2- معالجة قواعد العربية بالتركيز على المستعمل منها.

3- معالجة طرائق تلقينها لأهلها ولغير النّاطقين بها.

4- معالجتها آلياً بحيث تكون في مستوى اللغات الأخرى الحاملة للرصيد المعرفي من خلال المعلوماتيات وشبكة الاتصال والترجمة الآلية ووجود المنطقيات.

5- تفعيل مؤسسات البحث العلمي.

6- ضمان حرية التعبير، وعدم مصادرة الآراء.

7- العمل بلغتنا العربية أولاً في ذاتها، ومن خلال مناهجها، ولا مانع من اعتماد اللغات الأخرى فهي ضرورية.

8- دخول المنافسة العلمية والعملية مهما كانت النتائج.

9- التفعيل داخل شبكة الانترنت.¹³

5- اللغة العربية لغة علم وتعليم وحاسوب: قراءة لوجهة نظر الدكتور "صالح بلعيد": نتساءل هنا: ما اللغة العلمية؟ وما خصائصها؟ وهل يمكن للغة العربية أن تستوعب هذه الخصائص؟ بمعنى هل تملك هذه اللغة من الإمكانيات ما يؤهلها لتصبح لغة العلم والحاسوب أيضاً لا لغة الأدب فحسب؟

اللغة العلمية في نظر الدكتور صالح بلعيد هي: "اللغة التي تمتاز بمواصفات مستقلة عن اللغة الأدبية، لما لها من خصائص فكرية دقيقة منطقية لا توجد في اللغة الأدبية، فهي لا تستعمل من نحو لغة ما إلا الميسر ولا توظف مثلاً كل حالات الابتداء بالنكرة." ¹⁴

ويرى الدكتور محمود أحمد السيد أنها: "اللغة المكونة من ألفاظ وتراكيب ومبان، والمتسمة بالوضوح والدقة والإيجاز. وهي التي تركز على شدة الوضوح في المعنى بتجنب الترادف، وتوظف المصطلحات الموحدة معتمدة على المنطق، وتقتصد في التعبير، وتستخدم الرموز البيانية التوضيحية والجدول"¹⁵

يتضح من خلال ما سبق أن اللغة العلمية لغة متخصصة، ولها من الخصائص والسمات ما يميزها عن غيرها، حيث إن لغة العلم تتصف بما يلي:

1.5- خصائص اللغة العلمية:

- 1- الوضوح: الذي لا يحمل اللبس والاحتمال، فالغرض الأساسي للغة العلم هو تفسير ظاهرة أو شرح طريقة، ولا يمكن تحقيق ذلك بلغة غير مباشرة أو بكلمات مبهمة تحتمل التأويلات.
- 2- سلامة البنية اللغوية وتوخي الإيجاز: ولتحقيق هذا الأخير لابد من اللجوء إلى :

أ- الرّموز: وهي عدد من حروف الهجاء تستخدم للتعبير عن أشياء متعارف عليها كرموز العناصر الكيماوية، ووحدات القياس وما إلى ذلك.

ب- المعادلات الرياضية: وهي صيغ رمزية للتعبير عن علامة معينة أو قانون.

ج- الرسوم: وهي خرائط ورسوم تخطيطية توضح بنية معينة كالدوائر الكهربائية أو الإنشاءات المعمارية، أو التصميمات الهندسية، وغيرها.

3- المصطلحات: "المصطلح العلمي كلمة أو أكثر يتم الاتفاق على تخصيصها لتعني مفهوماً محدداً." ¹⁶

ويطرح الدكتور صالح بلعيد قضية التشكيك في علمية اللغة العربية ويفندها قائلاً: "تُطرح جملة من الشكوك في هذه النقطة على اعتبار أنّ هذه اللغة غير صالحة علمياً، وهي التي أقصت التراث اللغوي للغة الأمازيغية، وحلت محلّها. ويدخل هذا في باب الحملات العدائية على حركة التعريب، الذي يجد معارضة كبيرة." ¹⁷

وهو بهذا يؤكّد أنّ العربية لغة قابلة للعلمية وقادرة على مواكبة عصر التكنولوجيا، ويمكن أن تنتقل من الأدبية إلى العلمية بشكل بسيط، إذا ما تمّ الاهتمام بمنتها اللغوي الذي يراعي الفروق بين السياق الأدبي والسياق العلمي. "فجانب العلم أو ما يسمّى باللغة العلمية يحتاج إلى نمط جديد يقع على عاتق الباحثين اللغويين والباحثين في البرمجيات، لجعل اللغة العربية لغة علمية تقبل الاختصار والتفسير ولغة الحساب والعلوم." ¹⁸ فالفضاء الشبكي الحالي فرض

على الإنسان أن يتساير معه ويتواكب مع مستجداته، وهذا ما فرض على اللغة هي الأخرى أن تجد لنفسها مكاناً في زحام العولمة هذا، ولا تحتاج العربية إلا اهتماماً من ذويها لتحجز لنفسها مكاناً في هذا الفضاء.

ويبقى السؤال الجدير بالطرح: هل يمكن صناعة آلة أو برنامج حاسوبي يقوم بتوليد جميع الجمل التي كان يتحدث بها العربي القديم أو المعاصر بمدلولها الصحيح ونحوها الصواب؟

هذا السؤال يقفز على الكثير من المعطيات العرفانية أي تلك المرتبطة بالكيفية التي ينتج بها الدماغ البشري لغته، وتقتضي الإجابة عن هذا السؤال أن نفهم المكنزمات التي تحكم الدماغ البشري في إنتاج اللغة ثم بناء على هذه الخبرة الداخلية نصمم هذا البرنامج.

والحقيقة أنه من الصعوبة بمكان فهم هذه المكنزمات الذهنية لأسباب يضيق المقام لشرحها والاستقصاء فيها، ومعرفة هذه المكنزمات رهين بتشخيص جيد وسليم للأمراض والأعطاب المرتبطة باللغة من قبيل ("aphasia و Specific language impairment"). وهي من أمراض الحبسة الكلامية التي تعرف بأنها عدم القدرة على الكلام، حيث تكون على شكل اضطرابات عديدة تتعلق باللغة، وهي ناتجة عن حدوث خلل في الدماغ لسبب ما، حيث تُشخص هذه الحالة عن طريق ملاحظة التغيرات في نطق الشخص، وملاحظة الاختلافات التي تحدث، وتكون الحبسة الكلامية مصحوبة بعدد من الأعراض.

فإذا كانت الدراسات في هذا المضمار محدودة، وغير كافية فلا يمكن الادعاء بفهم كيفية إنتاج اللغة في الدماغ البشري.

ومن ثم فإن إمكانية إنتاج برنامج حاسوبي يولد جميع الجمل الصحيحة تستلزم جهداً جباراً. فالأمر يحتاج لفريق عمل متشكّل من متخصصين في مجال الاضطرابات اللغوية وفئة لباحثين في مجال التركيب، وفئة أخرى متنوعة

ما بين مبرمجين حاسوبيين ولسانيين حاسوبيين، اجتماع هؤلاء وعملهم ضمن فريق واحد بوضع هدف واحد أمامهم قد يحقق المبتغى المطلوب.

6- خاتمة: يبقى استثمار التجربة اللسانية في تطوير الممارسات البيداغوجية عامة، وتعليمية العربية بشكل خاص من الضروريات التي فرضها العصر. حيث كانت هذه الدراسة تأكيداً للطرح القائل بضرورة استثمار الدرس اللساني الحاسوبي في التعليم الرقمي للغة العربية. ومن خلال ما ذكر آنفاً، وتأسيساً على ما سبق، نخلص قولاً إلى:

✓ اللسانيات الحاسوبية فرع من اللسانيات التطبيقية وجب استثمارها في تعليمية اللغة العربية مواكبة لعصر المستجدات المعلوماتية والثورة التكنولوجية الهائلة، وهذا ما قامت عليه الفرضية الأولى؛

✓ التعليم الرقمي للغة يعني بإقامة علاقة بين اللغة والحاسوب، وجعل الأخير قادراً على فهم لغة الإنسان بجميع مستوياتها حتى التداولي منها وتفعيل نتائج التقانة والالكترونيات في تحسين جودة تعليم اللغة؛

✓ واقع تعليم اللغة العربية الرقمي متأخر، وجب تضافر الجهود لجعله يواكب النظم الحاسوبية الرقمية ومستجداته؛

✓ تطوير التعليم الرقمي في المؤسسة التربوية يتوقف على مدى توافق الجهود اللسانية والرياضية والحاسوبية؛

✓ اللغة العربية لها من الإمكانيات ما يؤهلها أن تكون علمية، ولا يمكن تجاهل طرح الدكتور صالح بلعيد، أو تغيب بعضه، ذلك أن عملية التهوض بالبحث العلمي وبث الروح فيه من جديد تستدعي جهوداً جبارة، ومواقف جادة إن على مستوى الأفراد أو الهيئات أو المعاهد أو الحكومات. وهو ما يدل على صدق الفرضية الثانية.

الهوامش:

- ¹ حسن حسين زيتون، رؤية جديدة في العلم، التعليم الالكتروني، المفهوم القضايا والتطبيق الدار الصولتية للتربية، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2005، ص 24.
- ² ينظر : عبد الرحمن الحاج صالح، أنماط الصياغة اللغوية الحاسوبية والنظرية الخليلية الحديثة، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد 6، الجزائر، 2007 ص 10-11.
- ³ جلايلي سوميّة، مجلة الأثر، اللسانيات التطبيقية مفهومها ومجالاتها، العدد 29، سبتمبر 2017، ص 131.
- ⁴ بشير أبرير، في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، جامعة عنابة، جوان 2001م ص 70-71.
- ⁵ سمير شريف استيتية، " المجال، الوظيفة والمنهج " دار عالم الكتب الحديث، ط 1 و 2 2005-2008 ص 563.
- ⁶ عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج 1، موفم للنشر الجزائر 2007، ص 85.
- ⁷ صالح بلعيد، اللغة العربية العلمية (النسخة الإلكترونية)، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2002، ص 142.
- ⁸ صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2008، ص 11.
- ⁹ يُنظر: صالح بلعيد، في الأمن اللغوي، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر 2012 ط 2 ص 08.
- ¹⁰ اللغة العربية العلمية، المرجع السابق، ص 144.
- ¹¹ اللغة العربية العلمية، المرجع السابق، ص 148.
- ¹² محمد السعودي، اللغة العربية وحوسبتها، مجلة أفكار، المحتوى الرقمي العربي على الانترنت، الأردن، ص 29.
- ¹³ اللغة العربية العلمية، المرجع السابق، ص 151، 152، 156.
- ¹⁴ في النهوض باللغة العربية، صالح بلعيد، دار هومة للنشر والتوزيع. الجزائر 2008 ص 44.
- ¹⁵ بحث للأستاذ الدكتور محمود أحمد السيد، مجمع اللغة العربية بدمشق، ص 02.

¹⁶ رمضان هدارة، لغة العلم -مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة 1981 -الجزء 47، ص 130-131.

¹⁷ اللغة العربية العلمية، المرجع السابق، ص148.149.

¹⁸ في النهوض باللغة العربية، المرجع السابق، ص44.

المترجمات الآلية بين الترجمة الفورية والفُصُور اللُّغويّ

Automatic translators between simultaneous interpretation and language limitations

د. رفيقة بن ميسية¹

تاريخ القبول: 2019.19.25

تاريخ الاستلام: 2019.04.02

الملخص: يهدفُ هذا البحثُ إلى تناولِ فكرةٍ مفادُها أنَّ الترجمةَ الآليَّةَ بمختلفِ نُظُمِها أصبحتُ شريكًا وعونًا رئيسًا للمترجمِ المُحتَرَفِ والمُبْتَدِئِ على حدٍّ سواءٍ لما توفّره لهما من جُهدٍ مادّيٍّ ومعنويٍّ، وعلى الرَّغمِ من فعاليتها في مجالِ ترجمةِ النصوصِ، إلّا أنَّها تبقى قاصرةً لغويًّا في مجالِ ترجمةِ النصوصِ اللُّغويَّةِ والتَّعْبِيرَاتِ الاصطلاحيةِ المحتويَّةِ على الإيحاءاتِ والمجازاتِ الكُنَيَاتِ وتعدُّدِ السِّيَاقَاتِ.

كلمات مفتاحية: الترجمة الآلية، الترجمة الفورية، القصور اللُّغويّ، نظم الترجمة الآلية، مكونات نظم الترجمة الآلية.

Abstract: this research aims at dealing with the idea of “the mechanical translation” with its various systems which becomes an important helper for the beginner translators so that it enables them to save their efforts , Despite the efficiency shown in the field of the translation of texts ,these mechanical systems

¹ قسم الآداب واللغة العربية، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 1، البريد الإلكتروني:

rafika.benmicia@gmail.com (مؤلف مرسل)

stay linguistically inadequate in approaching the linguistic meaning for the texts and idioms that contain some metaphorical utterances_

Key words : Machine translation , the immediate translation the linguistic inadequacy ,the mechanical systems of translation the components of the systems of translation.

مقدّمة: باتت التّرجمة الآليّة **Machine Translation** شريكا وعونا رئيسا للمترجم المحترف والمبتدئ على حدّ سواء لما توفّره من سهولة ومرونة وسرعة في فكّ شفرات النّصوص المراد نقلها من لغة إلى أخرى، خاصّة بعد تفجّر ثورة المعلومات وتنوّع اللّغات التي تنتج المعارف بمختلفها. ورغم الدّور الكبير الذي أصبحت التّرجمة الآليّة تقوم به، إلّا أنّها لا تستطيع في بعض الأحيان استيعاب مضامين النّصوص استيعابا كليّا ممّا يقتضي ذلك ضرورة إرفاق هذه التّرجمة بتحرير لاحق، ومراجعة بشريّة دقيقة وصياغة جديدة حتّى تصل هذه النّصوص إلى المبتغى المنشود (صوتيّا صرفيّا، نحويّا، دلاليّا وسياقيّا).

وعلى ضوء هذا الطّرح فإنّ إشكاليّة هذا البحث تتمحور حول التساؤلات الآتية:

- إلى أيّ مدى يمكن للتّرجمة الآليّة أن تحافظ على مضامين النّصوص وتراكيبها اللّغويّة؟
- هل تستطيع التّرجمة الآليّة أن تحيط بكلّ ما تحتويه مضامين النّصوص اللّغويّة والتّعابير الاصطلاحية؟
- هل يمكن الاعتماد الكلّي على التّرجمة الآليّة في ترجمة النّصوص من العربيّة وإليها دون تدخّل العنصر البشري؟
- هل يمكن أنّ تحلّ التّرجمة الآليّة محلّ التّرجمة البشريّة؟
- إلى أيّ مدى يمكن للمترجمات الآليّة أن تترجم النّصوص العربيّة بمختلف تخصّصاتها ترجمة صحيحة؟

وفي ضوء هذه الإشكالية، فإنه سيتم مناقشة هذا الطرح وفقا للعناصر الآتية:

أولاً: مفهوم الترجمة الآلية.

ثانياً: مراحل الترجمة الآلية.

ثالثاً: أنواع وأساليب الترجمة الآلية.

رابعاً: عمليات وطرائق الترجمة الآلية.

خامساً: نظم الترجمة الآلية من اللغة العربية وإليها.

سادساً: مكونات نظم الترجمة الآلية.

سابعاً: إيجابيات وسلبيات الترجمة الآلية.

ثامناً: أمثلة تطبيقية لبعض برامج الترجمة الآلية عن ترجمة بعض النصوص اللغوية والتعبيرات الاصطلاحية.

النتائج.

أولاً: مفهوم الترجمة الآلية: **Machine Translation**: تعددت

تعريفات الترجمة الآلية بتعدد رؤى واتجاهات الباحثين في هذا المجال، غير أنه وبالتنظر في مضامينها فإنه يمكن حصرها في اتجاهين رئيسين؛ أولهما يرى أنّ الترجمة الآلية هي أن تقوم الآلة وحدها بالترجمة من لغة إلى أخرى دون تدخل الإنسان ⁽¹⁾، و ثانيهما يرى أنّ الترجمة الآلية هي أن تقوم الآلة بالترجمة بمساعدة الإنسان أو دون مساعدته. ⁽²⁾

ثانياً: أنواع وأساليب الترجمة الآلية:

1.1 أنواع التّرجمة بشكل عام: يمكن تقسيم التّرجمة بشكل عام إلى أربعة

أقسام:

1- التّرجمة البشريّة Human Translation .H.T :وهي التّرجمة

التي يقوم بها العنصر البشريّ كاملة اعتمادا على خبراته وقدراته الدّهنيّة في هذا المجال.

2- التّرجمة البشريّة بمساعدة الآلة: Machine Aided Human

Translation M.A.H.T

وهي أن يقوم المترجم البشري بالتّرجمة مع استعانتة بالمترجم الآليّ أو القواميس الالكترونيّة، وذلك في حالة عجزه عن ترجمة بعض الكلمات، أو في حالة التّأكد من بعض ترجماته.

3- التّرجمة الآليّة بمساعدة البشر: Human.Aided Machine

Translation .H.A.M.T.

وهي أن يقوم المترجم الآلي بالتّرجمة ويستعين بمساعدة المترجم البشري في تحديد المقصود من الكلمات ذات المعاني المتعدّدة، أو تبسيط بعض الكلمات المعقّدة التي يتعذّر على المترجم الآلي فهمها.

4- التّرجمة الآليّة الخالصة Machine Translation M.T : وهي أن

يقوم الحاسب الآلي بجميع أدوار التّرجمة دون تدخّل المترجم البشري⁽³⁾، أي أنّ التّرجمة الآليّة تكون من اختصاص المترجم الآلي فقط دون الاستعانة بالمترجم البشري .

1-2 أنواع الترجمة الآليّة: على الرّغم من اختلاف الباحثين حول تقسيم

أنواع التّرجمة الآليّة طبقا لاختلاف وجهات نظرهم في تحديد مفهوم التّرجمة الآليّة نفسها، فإنّه وبغض النّظر عن التّطوّق إلى تفاصيل هذه الاختلافات فإنّ التّرجمة الآليّة تتمحور حول ثلاثة أنواع، وهي:

أ- الترجمة الآلية مع تحرير لاحق **Post editing**: و يقصد بها مراجعة المترجم البشريّ كلّ ما تمّت ترجمته من قبل المترجم الآلي، وذلك بإعادة صوغ بعض الجمل والتراكيب التي تحتاج إلى إعادة صوغ وتصويب وتعديل كلّ ما يراه غير دقيق لا يناسب لغة الهدف ليصل في نهاية المطاف إلى ترجمة مقبولة و مفهومة .

ب- الترجمة الآلية مع تحرير سابق **Pre editing**: و يراد بها تبسيط النصّ المراد ترجمته وما يحتويه من جمل مفيدة وتراكيب غير مفهومة، وذلك بغرض مساعدة المترجم الآلي من جهة، و الوصول إلى ترجمة صحيحة من جهة أخرى.

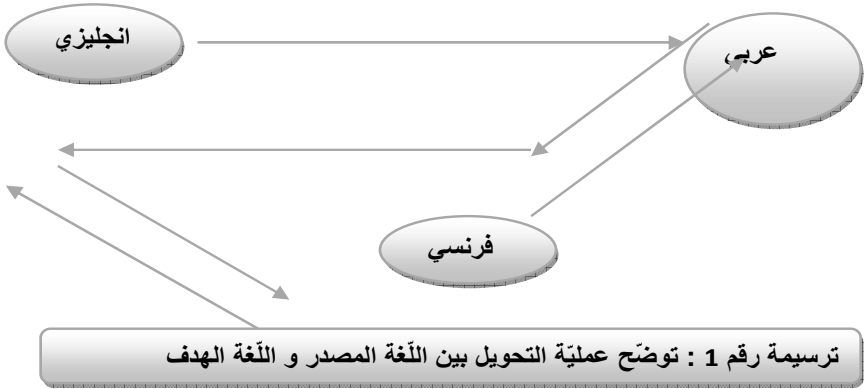
ج- الترجمة التّحاورية **interactive Translation**: وهي أنّ تتمّ ترجمة النصّ جملة جملة، وفي حالة عدم تمكّن المترجم الآلي من تحديد المعاني أو لم يتمكن من استيعاب حكمة أو جملة ما، فإنّ المستخدم (المترجم البشري) يتدخّل مباشرة لمساعدة المترجم الآلي في هذه المرحلة، ويعدّ هذا النوع من الترجمة مثالا للتعاون بين المترجم الآلي والمترجم البشري؛ لأنّ الترجمة المقبولة في هذا النوع مرهونة بالتّحاور بين المترجمين.⁽⁴⁾

رابعا: عمليات وطرائق الترجمة الآلية: تقوم برامج الترجمة الآلية أثناء عملية الترجمة بعمليتين رئيسيتين، هما.⁽⁵⁾

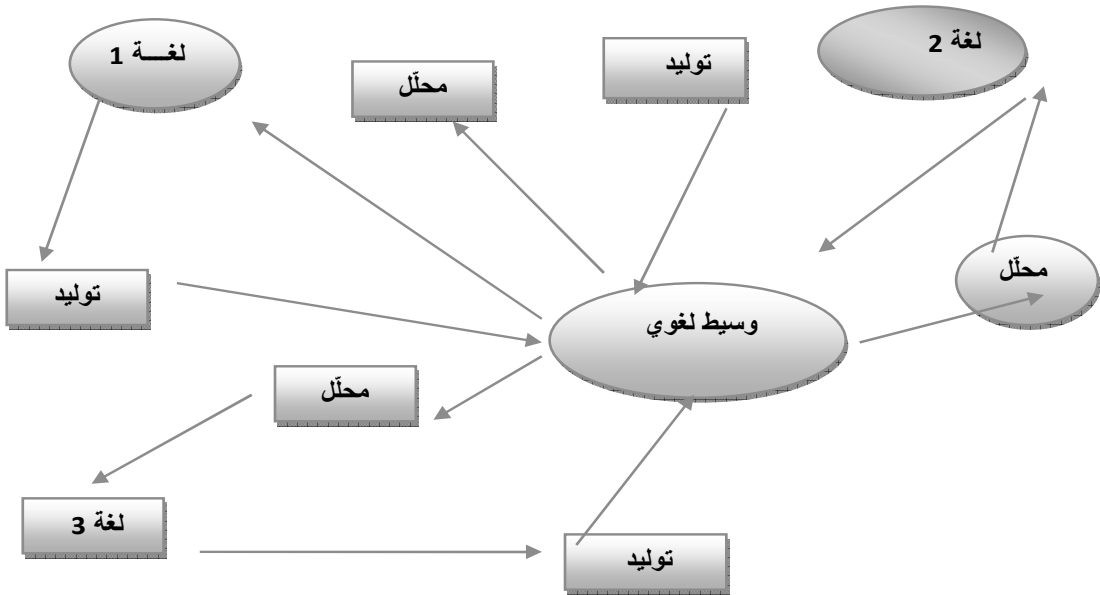
التّحويل أو النّقل: تعتمد هذه الطّريقة على محور ثنائيّ اللّغة، بمعنى أنّ التّحويل أو النّقل يكون مباشرة بين لغتين طبيعيتين؛ مثلا من اللّغة العربيّة إلى اللّغة الانكليزيّة، أو من الانكليزيّة إلى العربيّة، أو من الفرنسيّة إلى العربيّة أو من الانكليزيّة إلى الفرنسيّة... إلخ.

ولاحداث هذا النّقل لا بدّ من اتّباع مراحل معيّنة:

- أ-إجراء التّحليل اللّغويّ للّغة المصدر بهدف تحويل الجملة إلى مكوناتها الصّرفيّة والتّحويّة؛ مثل تحويل "القلم " إلى: ال+ قلم، و"مسلم + جمع + حالة النّصب أو الجرّ في صورة " مسلمين «وكذلك وضع الصّفة في العربيّة بعد الموصوف، والمؤكّد بعد المؤكّد، ومراعاة قواعد المطابقة اللاّزمة.
- ب-صوغ نموذج يتكوّن من مفردات ومعلومات عن كلّ منها.
- ج-إجراء مقابلة معجميّة مع المفردات المناظرة في اللّغة الهدف.
- د-توليد الجملة الجديدة.
- والترسيمة الآتية تبين عمليّة التّحويل بين اللّغة المصدر واللّغة الهدف.



1-التّبادل اللّغويّ: وهي طريقة يتمّ الاعتماد فيها على وسيط لغويّ، حيث يقوم هذا الأخير بنقل المعنى المراد ترجمته إلى لغة أخرى، اعتمادا على عملية توليد جديدة تراعي بيئة وثقافة اللّغة المستهدفة، والتّرسّمة الآتية توضّح عملية التّبادل اللّغوي بين لغة المصدر ولغة الهدف اعتمادا على وسيط لغوي يكون أداة مساعدة لهذه العملية:



ترسّمة رقم 2: توضّح عملية التّبادل اللّغوي بين لغة المصدر ولغة الهدف اعتمادا

علم، وسيط لغوي يكون أداة مساعدة لهذه العملية

وعلى إثر هاتين العمليتين اللّتين تتّمان في عملية التّرجمة، فإنّ ترجمة النّصّ المصدر عموما تمرّ بثلاث مراحل رئيسة، وهي التّحليل **Analysis** والتّحويل **Transfer** والتّوليد **Generation**.⁽⁶⁾

1- التَّحْلِيل: يَتِمُّ في هذه المرحلة تحليل الجمل تحليلاً سطحياً، وذلك باتِّباع ثلاث خطوات متتابعة:

- أ- التَّحْلِيل الصَّرْفِي لِكَلِمَات النِّصِّ المَصْدَر.
- ب- إيجاد مكافئاتها المعجمية في اللغة الهدف.
- ج- إعادة ترتيب عناصر الجمل المترجمة ليتم الوصول في النهاية إلى النِّصِّ الهدف.

2-النَّقْل: أي عملية إيجاد المقابلات المعجمية والنَّحْوِيَّة والأسلوبية لأجزاء النِّصِّ المترجم، وكذلك إيجاد التراكيب النَّحْوِيَّة المقابلة للتراكيب الواردة في النِّصِّ الأَصْل، أي تحصل عمليات النَّقْل النَّحْوِي بين اللغتين وتتم الاستفادة في هذه المرحلة من المعجم ثنائي اللغة المتاح له.

3- التَّوْلِيد: أي صوغ الجمل الناتجة عن عملية النَّقْل السابقة صوغاً صحيحاً على مختلف المستويات اللُّغَوِيَّة؛ الصَّوْتِيَّة، الصَّرْفِيَّة، النَّحْوِيَّة، والدَّلَالِيَّة، أي تطبيق القواعد النَّحْوِيَّة والصَّرْفِيَّة في اللغة الهدف كمرعاة التَّرتيب بين المضاف و المضاف إليه، والصَّفة والموصوف، والمؤكِّد والمؤكَّد في اللغة العربيَّة وكذلك إضافة بعض اللواحق إلى الكلمات بغية تغيير بنيتها الصَّرْفِيَّة كصوغ الجمع المذكر السَّالم بإضافة الياء والنَّون في حالتي النَّصب والجَرِّ والواو والنَّون في حالة الرَّفع وصوغ المثنى بإضافة الياء والنَّون في حالتي النَّصب والجَرِّ، والألف والنَّون في حالة الرَّفع .

خامساً: نظم التَّرْجَمَةِ الآليَّة من اللغة العربيَّة وإليها: ظهرت نظم كثيرة للتَّرْجَمَةِ الآليَّة من اللغة العربيَّة وإليها، ولاشكَّ أنَّ هذه النظم تختلف فيما بينها فمنها التي تترجم بكفاءة عالية، ومنها التي تترجم ترجمة مقبولة، ومنها التي تترجم ترجمة ركيكة، ومنها التي كان لها حضورها وذيوعها في مجال التَّرْجَمَةِ

الآلية نتيجة كفاءتها، ومنها التي هُشَّت نتيجة عدم مقبولية ترجماتها، وفيما يأتي ذكر لبعض المحاولات سواء أكانت أجنبية، أم عربية.

أ/ المشروعات الأجنبية:

1- نظام سيستران systran: وهو برنامج للترجمة، وضع أول مرة للترجمة من الروسية إلى الانجليزية، ثم سرعان ما أصبح يتعامل مع الكثير من اللغات لا سيما الترجمة من الإنجليزية إلى اللغة العربية أو العكس، وهناك موقع يحمل اسم هذا النظام، وهو: (www.systran.com) وتقوم عليه واحدة من أشهر وأقوى الشركات في هذه المجال، وتم تأسيسها عام 1968 م.

2- نظام وايدنر Widner: وهو برنامج للترجمة من الإنكليزية إلى العربية وكان يعمل على حاسوب متوسط، استخدم في الولايات المتحدة الأمريكية وفي الرياض لبعض الوقت، ولا نعلم حقيقة ما حدث للبرنامج هل توقف عن العمل أم مازال يعمل، خاصة وأنّ الشركتين اللتين كانتا تستخدمان هذا النظام في نيوجرسي بأمريكا (**Language in management**)، وفي الرياض (شركة التعريب الآلي) توقفتا عن العمل في مجال الترجمة الآلية إضافة إلى أنّ ملكية شركة وايدنر للاتصالات انتقلت إلى إحدى الشركات اليابانية منذ أكثر من عشر سنوات .

3- شركة ألبس Alps الأمريكية: وهي تختصّ أيضاً بالترجمة بين عدد من اللغات منها الترجمة من الإنجليزية إلى العربية، وتطبق مبدأ الترجمة التحوارية (**interactive translation**) (أي محاورة المترجم البشري الترجمة الآلية) ويبدو وأنها أوقفت الترجمة إلى العربية منذ منتصف الثمانينات.

4- في فرنسا لدى جامعة غرينوبل: **Grenoble** تمّ تطوير برنامج مبنيّ على نظام أريان **Ariane 76 76** وذلك للتّرجمة من الانكليزيّة إلى العربيّة وكان يعمل على الحاسوب الكبير (**main frame**). (7).

ب/ المشروعات العربيّة:

1- يذكر أنّ أوّل محاولة عربيّة للتّرجمة الآليّة من الانكليزيّة إلى العربيّة كانت على يد الدّكتور بشاي الأستاذ السّابق بجامعة هارفارد، وذلك منذ أوائل السّبعينات، حيث كان البرنامج يعتمد على طريقة ترجمة النّص اعتمادا على منهج التّحرير السّابق؛ أي تحرير النّص الانكليزي قبل ترجمته آليّا إلى اللّغة العربيّة، وهو ما يعرف بالتّرجمة الآليّة مع تحرير سابق، لكن هذا البرنامج لم يلق رواجاً كبيراً نظراً لتكلفة هذه الطّريقة مادّياً ومعنويّاً (المال والوقت والجهد).

2- برنامج ترجمان التّونسي والبرامج الأخرى التي تعمل عليها عدّة جهات في مصر والأردن: وهي برامج مازالت قيد التّطوير، وإضافة إلى هذه البرامج فإنّ هناك برامج معروفة، تعمل كلّها على الحاسوب الشّخصي وهي:

أ- نظام المترجم العربي: وهو نظام طوّره شركة (ATA) في لندن، ولهذه الشّركة فرع في مسقط عمان، وقد طوّرت الشّركة المذكورة برنامجاً مصغراً يدعى: "الوافي"، ويذكر أنّه أسرع الأنظمة المعروفة حالياً.

ب- نظام عربترانز: وهو نظام متوافر في الأسواق العربيّة، وقد طوّره شركة عربيّة أيضاً في لندن.

ج - نظام النّاقِل العربي: وهو نظام طوّره شركة سيموس العربيّة في باريس، ولدى الشركة المذكورة أربعة برامج؛ التّرجمة بين الإنكليزيّة والعربيّة وبين الفرنسيّة والعربيّة، أي برنامج لكلّ اتّجاه.

د-نظام شركة أبتيك **APTEK**، وهي أيضا شركة عربية تعمل في إحدى ضواحي واشنطن دي سي عاصمة الولايات المتحدة الأمريكية، ويقال أنّ الشركة اندمجت مع شركة ألمانية معروفة.

ه-نظام عجيب: وهو نظام طوّره شركة صخر التي تأسست عام 1982 م والكائن مقرها بمصر هذا البرنامج يترجم التّصوص ومواقع الانترنت من الإنكليزية إلى العربية، أو العكس. (8)

وهناك بعض برامج التّرجمة الآلية المتاحة على شبكة الإنترنت، منها:

- موقع جوجل للتّرجمة (www.translate.google.com) وقد عدّ هذا الموقع من أهمّ المترجمات وأوسعها انتشارا واستعمالا، يقدّم خدماته في مجال التّرجمة الآلية مجّانا، كما أنّه يقدّم ترجمة فورية لأكثر من تسعين لغة (90)، ومنها العربية، وقد بدأ هذا الموقع تقديم خدمة التّرجمة باستعمال برنامج شركة (systran) للتّرجمة وظلّ يستعملها حتى سنة 2007م تحوّل بعدها إلى طريقة التّرجمة الآلية الإحصائية.

- موقع ترجمان التّابع لشركة صخر www.tarjim.com

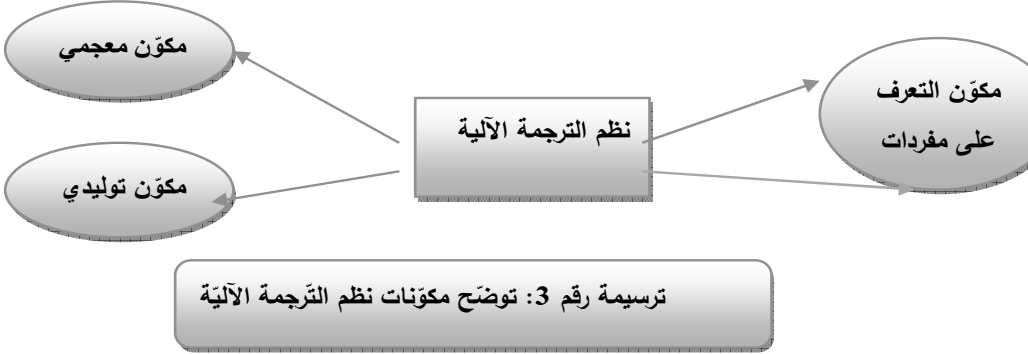
- موقع عجيب www.ajeeb.com

- موقع فهارس www.faharis.com. (9)

- سادسا: مكوّنات نظم التّرجمة الآلية: وقع اختلاف بين الباحثين في مجال التّرجمة الآلية حول مكوّنات نظم التّرجمة الآلية، ويعود هذا الاختلاف إلى اختلاف النّظم نفسها حيث تنتمي بعض البرامج إلى الجيلين الأوّل وتنتمي الأخرى إلى الجيل الثّاني أو الثّالث، إضافة إلى طريقة عمل كلّ منها.

فمنهم من يرى أنّ نظم التّرجمة الآلية تعتمد على أربعة مكوّنات رئيسة تتمثّل في: (10)

- 1- مكوّن التّعريف على مفردات وتراكيب النّص الأصليّ، ثم تحليلها لغويّاً على المستويات الصّرفيّة والنّحويّة والدّلاليّة.
 - 2- مكوّن معجمي للّغتين، أو اللّغات المترجم منها والمترجم إليها، وهو عبارة عن قاموس الكتروني مخزّن في ذاكرة الكمبيوتر، وقد يضاف إليه قاعدة معارف، أو مخزون نصّي تبعا لمنهجية التّرجمة المستخدمة.
 - 3- مكوّن نحويّ مقارنة للّغتين أو اللّغات المترجم منها وإليها، يحتوي على قواعد الصّرف والتّركيب النّحويّ وكيفية تناظرها بين لغة وأخرى.
 - 4- مكوّن التّوليد أو الإنتاج الذي يحوّل نتيجة تحليل المفردات والتّراكيب بعد إجراء الضّبط اللازم للصّيغ والتّصريفات إلى نصّ باللّغة المترجم إليها.
- ويمكن توضيح هذه المكوّنات وفق التّرسيم الآتية:



ومنهم من يرى أنّها تشمل المكوّنات الآليّة الآتية:

- 1- محرّر (Editor) وله عدد هائل من الوظائف مكيفة على التّرجمة.
- 2- ذاكرة التّرجمة لإعادة الاستعمال للنّصوص التي سبقت ترجمتها.
- 3- محيط مساعد على مشروع معيّن للتّرجمة (كالمعاجم وفهارس المصطلحات).
- 4- مصحّح إملائيّ.

5-سند لغوي؛ مثل اختزال الجذر أثناء تحليل النص والرجوع إلى المعجم.

5- السجل (Folder) المسعف في حسن تنظيم أداة العمل ووظيفة تعداد

الكلمات. (11)

سابعاً: إيجابيات وسلبيات الترجمة الآلية:

أ- إيجابيات الترجمة الآلية: لا يمكن إنكار أنّ المترجمات الآلية قد حققت أهدافاً كثيرة للمترجم البشري لا سيما وهو يعيش في عصر يتطلب السرعة ومواكبة كلّ التقنيات الحديثة ومن بين هذه الأهداف:

- توفير الوقت: إذ لا مجال للشك بأنّ الترجمة الآلية تفوق الترجمة البشرية سرعة، فبدلاً من ترجمة كتاب في عدة أشهر، يترجم هذا الكتاب في بضعة دقائق لا أكثر، وبدلاً من قضاء الوقت كلّ في البحث عن مترجم يقوم بمهمة الترجمة، فإنّ هذا الوقت يسخر للقيام بأعمال أخرى، خاصة وأنّ المترجمات الآلية قد أصبحت تذوّذ بهذه المهمة، هذا إضافة إلى كون المترجم البشري غالباً ما يتقن لغة واحدة مع اللغة الأم التي يترجم منها وإليها عكس المترجمات الآلية التي لها القدرة على التعامل مع كلّ اللغات.

- توفير التكلفة المادية: إذ لا مجال للشك أيضاً أنّ الاعتماد على المترجم البشري في مجال الترجمة يكلفه الكثير من المال، وبذلك تكون المترجمات الآلية الوسيلة الوحيدة لحلّ هذا الإشكال، إذ وبدلاً من أن يدفع المترجم أموالاً كثيرة للحصول على نصّ مترجم، يترجم ما يريد مجاناً، وهو أمام شاشة الكمبيوتر.

ب - سلبيات الترجمة الآلية: على الرغم ممّا حقّقته هذه المترجمات من أهداف ونجاحات في مجال ترجمة النصوص العلمية والتقنية، وفي مجال الأرصاد الجوية، إلّا أنّها ظلّت تعاني قصوراً لغوياً فادحاً في مجال ترجمة

النصوص الأدبية واللغوية، والتعبيرات الاصطلاحية، لا سيما وهي تتعامل مع لغة معجزة هي لغة القرآن الكريم، لغة مختلفة البنى والتراكيب والمفاهيم بالنظر إلى بقية اللغات الأخرى، على الرغم من المحاولات و الجهود المبذولة تكنولوجياً في مجال تحسين آلية نظم الترجمة على مستوى ذاكرتها ؛ كتغذيتها بقواميس سواء أكانت أحادية اللغة، أم ثنائية اللغة، وإضافة بعض البرامج التي تضم القواعد الصرفية والنحوية والدلالية في اللغة الهدف، وفيما يلي ذكر لأهم مساوئ الترجمة الآلية والتي أدت إلى القصور اللغوي:

- عدم مراعاة المترجمات الآلية لخاصية التشكيل التي تتميز بها اللغة العربية والتي عن طريقها تتضح معانيها، إذ نجد هذه البرامج لا تتميز في كثير من الأحيان بين الجمل التي طرأ عليها تغيير في تراكيبها، رغم أن هناك محاولات لكتابة برامج للتشكيل الآلي للنص غير المشكول، إلا أن هذه البرامج لا تصل إلى مستوى الدقة المطلوبة؛ لأن الأمر لا يكمن فقط في وضع علامات أو حركات فوق الكلمات التي تستدعي ذلك، بل الأمر يكمن في أن التشكيل في اللغة العربية مرتبط بالسياق الكلي للجمل والعبارات؛

- عدم مراعاة هذه المترجمات لعلامات الوقف والترقيم في النصوص العربية، وهي عوامل ضرورية في فهمها؛

- عدم تمكن هذه المترجمات من استيعاب الجمل العربية استيعاباً دقيقاً وتمييزها بالطول واحتوائها على مفاهيم متعددة يصعب الغور في جزئياتها وتفاصيلها واقتران أفكارها ببعضها، وهذا ما يؤدي إلى عدم التنسيق بين الأفكار أثناء الترجمة؛

- عدم مراعاة المترجمات الآلية للسياقات المختلفة للكلمات العربية المندرجة ضمن نصوصها والتي تتعدّد احتمالاتها الدلالية في الوقت نفسه، تبعاً لتعدد سياقاتها، فمثلاً كلمة "to Hit" بالإنكليزية لها دلالات كثيرة في اللغة العربية

تبعاً لتعدد سياقاتها؛ فقد تعني يضرب، يهاجم، يرتطم، يزعج، يهلك، يكتشف
يبلغ، ينجز يؤثر سلباً... إلخ؛

- عدم تمييزها بين المشتركات اللفظية "polysemy"، حيث تكون للكلمة
الواحدة معانٍ واستعمالات متعددة؛ فكلمة هلال تعني هلال السماء وهلال
الظفر وهلال النعل؛

- عدم تفريقها بين الحقل الدلالي للكلمات، ومن ثمة الحقل الدلالي
لنصوصها أو مجال تخصصها، فالوصول إلى ترجمة دقيقة مرهون بمعرفة
المجال الذي تنتمي إليه الكلمات؛ لأنّ معاني الكلمات تختلف من حقل إلى
آخر.

- صعوبة ترجمة ما يعرف بالجمال الإشكالية أو التعبيرات الاصطلاحية، إذ
تقوم المترجمات الآلية بترجمة كلّ ما يعطى لها، دون أخذها بعين الاعتبار أنّ
بعض التعبيرات العربية ليس لها ما يقابلها في لغات أخرى، وهي تعبيرات
مرتبطة بإرث حضاري وفكري يختلف بلا شك عن إرث وحضارة اللغة المترجم
إليها، وحتى ولو أراد أهل الاختصاص تزويد ذاكرات هذه المترجمات
بالمقابلات الاصطلاحية، فإنّها لن تصل إلى الهدف المرجو، وتبقى ترجماتها
حكراً على الجانب اللغوي دون الثقافي؛

- عدم مراعاتها تخصص أو جنس النصّ بشكل عام، سواء أكان نصّاً
شعريّاً أم نثريّاً، قصصياً أم غير قصصي، علمياً أم أدبيّاً، دينيّاً أم غير دينيّ
وذلك أنّ كلّ نص له خصائصه وقواعده وتراكيبه؛

- عدم احترامها لخصوصيات المقابلات الصوتية والصرفية والنحوية
والمعجمية والدلالية للغة العربية؛ لأنّ اللغة العربية لها تركيب صوتيّ وصرفيّ
ونحويّ وومعجميّ ودلاليّ يختلف عن تركيب أيّ لغة أخرى، لنأخذ مثلاً عن

ذلك مسألة الترتيب بين الصفة والموصوف، حيث يرد الموصوف قبل الصفة في اللغة العربية، في حين ترد الصفة قبل الموصوف في اللغة الإنكليزية؛ - عدم وجود معجم عربي محوسب يتضمن كل مفردات اللغة العربية ومعانيها واستعمالاتها، وذلك بغية تسهيل التعامل مع مفرداتها والإفادة منها حاسوبياً؛

- عدم إشراك المتخصصين اللسانيين ضمن الفريق العامل على تطوير الترجمة الآلية، ذلك أن نجاح عملية الترجمة الآلية مرهون بأن تكون هذه العملية مشتركة بين علماء المعالجة الآلية واللسانيين العارفين بدقائق التركيب اللغوي للغة العربية على حدّ سواء.

تاسعا: أمثلة تطبيقية لبعض برامج الترجمة الآلية عن ترجمة بعض النصوص اللغوية والتعبيرات الاصطلاحية.

أولاً: النصوص اللغوية:

- النصّ باللغة العربية:

يقول الرضيّ الإستراباذي: «وقد يوضع اسم الفاعل مقام المصدر ... كما يوضع المصدر مقام اسم الفاعل.»⁽¹²⁾

أ - الترجمة إلى الإنكليزية بواسطة نظام سيستران:

The two bruises say aalaastraabaadhy: May name puts effective place exported, as the source puts established name effective.

ب - التحليل:

- أخفق نظام سيستران في ترجمة نصّ " الرضيّ الإستراباذي " إخفاقا كبيرا ؛ لأنّ ترجمته كانت مجرد استبدال كلمات وردت في النصّ العربيّ بكلمات أخرى تقابلها في اللغة الإنكليزية دون مراعاته للمجال الدلاليّ الذي تنتمي إليه

كلمات النَّصِّ ودون مراعاته أيضا لسياقها اللُّغويّ أو وسياق النَّصِّ العام الذي يتمثّل في إبراز ظاهرة صرفيّة لها حضورها في التّراث اللُّغوي العربي، و هي ظاهرة التّنّاب الدّلاليّ بين الصّيغ الصّرفيّة، حيث تحلّ صيغة محلّ صيغة أخرى و تؤدّي الوظيفة الصّرفيّة المنوطة بغيرها فيكون بذلك مبناها مخالفا لمعناها و من هذه الصّيغ التي تتناوب فيما بينها صيغتا اسم الفاعل و المصدر، إذ ترد كلّ منهما على هيئة الأخرى؛ فصيغة اسم الفاعل ترد دالّة في هيئتها الخارجيّة على اسم الفاعل، غير أنّها تدلّ في سياقها على صيغة المصدر، والعكس فقد ترد صيغة المصدر دالّة في هيئتها الخارجيّة على المصدر، غير أنّ سياقها يؤكّد لها دلالة اسم الفاعل، و كذلك الأمر مع بقية الصّيغ الأخرى فهي تتناوب فيما بينها، فلا تؤدّي وظائفها الصّرفيّة كما يبدو من هيئاتها الخارجيّة وإنّما تفيد دلالات أخرى تستنتج من خلال سياقاتها .

- تمّت ترجمة المصطلحات الصّرفيّة في نظام سيستران ترجمة سطحيّة، أي هي مجرد مقابلة لفظيّة دون أخذ بعين الاعتبار مجال تخصّص هذه المصطلحات وما تحويه من دلالات.

- "فاسم الفاعل" ترجم على أساس كلمتين منفصلتين، فالاسم ترجم ب (name)؛ أي الاسم الدّال على المسمّى، و ترجم الفاعل على أساس شيء فعّال، في حين يُقصد باسم الفاعل في إطاره الصّرفي «اسم مشتقّ يدلّ على معنى مجرّد، حادث، و على فاعله. » (13)

- وترجم "المصدر" على أساس (source)؛ أي المنبع، في حين يُقصد بالمصدر في إطاره الصّرفي الاسم الذي يدلّ على الحدث مجرّدا من الزّمن والمكان والشّخص (14)؛ أي هو ما دلّ على حدث غير مقترن بزمن، على خلاف الفعل المقترن بالحدث والزّمن في الوقت نفسه، فالتجرّد عن الزّمن يميّزه

عن اسم الزَّمان والتجرّد عن المكان يجعله مختلفا عن اسم المكان وتجرّده عن الشّخص يميّزه عن اسم الفاعل واسم المفعول.

- و"يوضع" ترجم على أساس (puts)، وهي ترجمة تحمل معنى الوضع المادّي، في حين أنّ الكلمة تخفي دلالة ضمنيّة أخرى، وهي دلالة التناوب الدّلاليّ، إضافة إلى ذلك فقد استعمل الفعل في صيغته المبنيّة للمعلوم، في حين أنّ الصّيغة في نصّها الأصلي وردت مبنيّة للمجهول، وكان يفترض أن يقول (is replaced).

- وترجم «مقام» على أساس Place، وهي ترجمة حرفيّة أيضا للكلمة إذ تحمل دلالة المكان، في حين أنّ الكلمة لها دلالة ضمنيّة أخرى، وهي دلالة الإحلال الصّيغي أو التناوب بين اسم الفاعل والمصدر.

- أضاف برنامج سيستران كلمات لا علاقة لها بالنّص المترجم، مثل: established, The two bruises, exported

- وفق برنامج سيستران في ترجمة بعض الكلمات غير المرتبطة بالسياق فكانت ترجمته مجرد مقابلة لفظيّة بين كلمتي اللّغتين، مثل:

- as والتي تعني كما، أو مثل.

- say والتي تعني يقول مع إضافة اللاحقة "s"، أي says

ويستنتج ممّا سبق ذكره أنّ الترجمة الآليّة أخفقت إخفاقا كبيرا في ترجمة النّص اللّغويّ؛ إذ لم تراعى الحقل الدّلاليّ الذي تنتمي إليه كلمات النّص وهي مرتبطة بمجال علم التّصريف، كما أنّها لم تراعى سياق النّص بشقيّه اللّغويّ وغير اللّغويّ المرتبطين بفكرة التناوب الدّلاليّ بين الصّيغ الصّرفيّة.

ثانيا: التّعابير الاصطلاحية (15):

النّص الأوّل:

النّص باللّغة العربيّة:

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «من صلى صلاة لم يقرأ فيها ب فاتحة الكتاب فهي خِداجٌ» (16) (17)

أ- الترجمة إلى الإنجليزية بواسطة Bing Microsoft translation

The Messenger of Allaah (peace and blessings of Allaah be upon him) said: "Who prayed prayer did not read in the book opener it is Khadaj

ب- التحليل:

لم يستطع نظام Bing Microsoft translator المندرج ضمن موقع قوقل googl ترجمة بعض كلمات الحديث النبوي الشريف، ويعود سبب ذلك إلى صعوبة الإحاطة بظروف ومناسبة قول الحديث النبوي الشريف أي مسألة عدم مراعاة السياق غير اللغوي للنص، الذي قيل «في باب وجوب قراءة الفاتحة في كل ركعة، وإنه إذا لم يحسن الفاتحة ولا أمكنه تعلّمها قرأ ما تيسر له من غيرها». (18)؛

- احتوت ترجمته على أخطاء تركيبية أدت إلى الإخلال بالمعنى، مثل من صلى صلاة، ترجمها (prayer prayed)، أي المصلي صلى، وطبقا لما يقتضيه التركيب الصحيح، كان ينبغي أن يقول: (who prays a prayer) وهو ما يعرف بمشكلة الموضعي، وهي أحد معوقات الترجمة الآلية؛

- كانت ترجمته مجرد مقابلة لفظية بين كلمات اللغة العربية وما يقابلها لفظيا في الإنجليزية، وقد أدى هذا الأمر إلى الغموض في فهم الحديث النبوي الشريف، بل تعدى ذلك إلى المساس بقدسية الحديث النبوي الشريف؛

- ففاتحة الكتاب والتي تعني في عرف المسلمين قراءة سورة الفاتحة ترجمت على أساس The book opener، أي فاتح الكتاب؛

-خداج والتي تعني النقصان، أي، لكي تكون الصلّاة صلاة مقبولة لابدّ من قراءة الفاتحة في كلّ ركعة وإلاّ عدّت هذه الصلّاة صلاة ناقصة فقد ترجمها على أساس اسم دالّ على مسمى، وبذلك تركها كما هي.

النّص الثّاني:

النّص باللّغة العربيّة:

« إنّ الهوان للنّائم مرأمة . » (19) (20)

التّرجمة الآليّة بواسطة سيستران:

That the disgrace lillay ymi maramat

ب-التّحليل:

- لم يستطع النّظام ترجمة ما يعرف بالتّرجمات العربيّة الاصطلاحية ترجمة صحيحة؛ لأنّ هذه الأخيرة ليس لها مقابل حرفي في أيّ لغة، ولكي تكون ترجمتها صحيحة ينبغي إيجاد ما يقابلها معنى، وليس صيغة وشكلا، وهو أمر يتعدّر على المترجمات الآليّة القيام به؛ لأنّ التّعابير الاصطلاحية لا يمكن فهم معناها الفهم الصّحيح من خلال معرفة معانيها المعجميّة ومعرفة القواعد الصرفيّة و النّحويّة لها، فهي تعبيرات تشكّل وحدة متماسكة لها معنى محدّد لدى الجماعة اللّغويّة⁽²¹⁾؛ أي أنّها مرتبطة بمخزون ثقافي وإرث حضاريّ يخصّ هذه الجماعة، ولا يمكن ترجمتها ترجمة صحيحة إلاّ في سياق هذا الإرث.

- أعاد النّظام كتابة بعض الكلمات كتابة حرفيّة مستعملا حروف اللّغة الانكليزيّة مثل: اللّثيم (hillay'ymi)، مرأمة (Mar'amat)، فعدم امتلاكه لمخزون ثقافيّ أدّى به إلى عجزه عن استيعاب مثل هذه الأنماط اللّغويّة يقول ابن الأثير: « إذا أخذ (يقصد المثل) على حقيقته من غير نظر إلى القرائن المنوطة به و الأسباب التي قيل من أجلها، لا يعطي من المعنى ما قد أعطاه

المثل، وذلك أنّ المثل له مقدّمات وأسباب قد عرفت وصارت مشهورة بين الناس، معلومة عندهم . » (22)؛

- أضاف النظام كلمة *That* غير أنّها لم تفد أيّ معنى في النصّ؛
- وفق النظام في ترجمة كلمة *the disgrace* التي تعني الهوان والنكران لكن دون ربطها بسياقها اللغوي وغير اللغوي.
النص الثالث:

النص باللغة الانجليزية:

« *the Yellow press* » (23)

أ- الترجمة إلى العربية بواسطة الوافي الذهبي (*Golden-Alwafi* translator) "الصحافة الصفراء "

ب- الترجمة إلى العربية بواسطة المترجم البشري

- الصحف الصفراء: الصحف التي تنشر الأخبار والأشياء التي تغذي نشر ما في الجمهور من مشاعر ونزوات (24)

- الصحافة المعنوية بالفضائح والأخبار المثيرة (25)

ج- التحليل: اكتفى نظام الترجمة الوافي الذهبي بالترجمة الحرفية المعجمية للتعبير الاصطلاحي دون مراعاته للقيم الثقافية و الاجتماعية و السياسية له إذ لا يقصد من هذا التعبير تحديد لون الصحافة بشقيها المسموعة و المكتوبة و إنّما لهذا التعبير حمولات دلالية أخرى مرتبطة بأبعاد ثقافية و اجتماعية و سياسية، فهي الصحافة المعنية بترويج الإشاعات و الفضائح و الأخبار المثيرة، و من غير الممكن أن يجد المترجم الآلي لها مثيلا سياقيا؛ لأنّه يعجز عن فهم السياق العام له وبذلك فهو يخطئ أيضا في اختيار المقابل الأنسب في اللغة المنقول إليها، وهو أمر يأخذه بعين الاعتبار المترجم البشري، الذي

كانت ترجمته مقبولة مراعية لكل خصائص التركيب اللغوي و دقائقه و مراعية للأبعاد الاجتماعية و الثقافية و السياسية للتعبير .

النص الرابع:

*النص باللغة الانجليزية:

He who sows the wind reaps the storm (26)

التَّرجمة إلى العربيَّة بواسطة الوافي الذهبي هو الذي يبذر الرِّيح تحصد العاصفة

ب- التَّرجمة إلى العربيَّة بواسطة المترجم البشري:

من يزرع الرِّيح يجني العاصفة (27)

ج-التحليل: وُقِّ نظام الوافي الذهبي إلى حدٍّ ما في ترجمة المثل الإنجليزي مقارنة مع ترجمة المثل العربي في نظام سيستران، على الرّغم من عدم الرّبط والتّسيق بين كلمات النّص بشكل جيّد، وهذا ما يوكّد أنّ التّرجمة الالِيَّة تعجز عن ترجمة النّصوص اللّغويَّة العربيَّة أكثر من عجزها عن ترجمة النّصوص غير العربيَّة؛ لأنّ النّصوص العربيَّة لها خصوصياتها اللّغويَّة، فهي تتميز بثناء ألفاظها وتنوعها وتوسّع دلالاتها، عكس اللّغة الإنجليزيَّة التي لا تحتل ألفاظها الكثير من المعاني. ويمكن القول في الأخير إنّهُ وعلى الرّغم من النّجاح الذي حقّقته هذه النّظم في مجال ترجمة النّصوص العلميَّة والتّقنيَّة؛ لأنّها نصوص لا تحتوي على الإيحاءات، والمجازات ولا تتحمّل التّأويلات، إلّا أنّها تبقى قاصرة وعاجزة في مجال ترجمة النّصوص اللّغويَّة والتّعبيرات الاصطلاحيَّة لارتباطها الكبير بالسياق بأنماطه المختلفة وما يحتويه من تعدّد الدّلالات لذا لا بدّ من مترجم بشريّ كفء يعيد بلورة هذه النّصوص المترجمة لكي تصل إلى مستوى الدّقة المطلوبة.

نتائج البحث:

- أثبت البحث أنّ المترجمات الآلية أصبحت عوناً لا بأس به للمترجم البشري نظراً لما توقّره له من جهد ماديٍّ ومعنويٍّ.

- أظهر البحث أنّه ورغم التّطوّرات التي أحرزتها الأبحاث في مجال التّرجمة الآليّة ونظمها والمحاولات التّحسينيّة التي قام بها أصحاب هذا التّخصّص على مستوى القواميس التي زوّدت ذاكرات المترجم بها، أو على مستوى مختلف البرامج التي زوّدت بها هذه النّظم، فإنّ المترجمات الآليّة ما زالت قاصرة وعاجزة عن التّرجمة الدّقيقة للنّصوص بما تحويه هذه الأخيرة من ظواهر لغوية متعدّدة.

- بيّن البحث أنّه لا يمكن الاعتماد الكلّي على المترجمات الآلية أثناء عملية التّرجمة، بل لابدّ من تدخّل العنصر البشريّ كعنصر سابق أوّل ولاحق لهذه التّرجمة.

- أثبت البحث أنّ المترجمات الآليّة لا تعبر أدنى اهتمام للسياق الذي ترد فيه الكلمات أو العبارات ومن ثمّة النّصوص، وهو ما يودّي في النّهاية إلى ترجمة النّصوص ترجمة خاطئة تفتقد إلى الاتّساق والانسجام.

- أظهر البحث أنّه يستحيل على المترجمات الآليّة أن تمثّل الجوانب الإبداعية التّعبيريّة للغة العربيّة وخاصّة بالنسبة للتّعابير الاصطلاحية (نصوص قدسيّة، أمثال وحكم وغيرها)؛ فهي تفقدها قيمتها التّاريخية والتّقافيّة؛ لأنّها لا تملك مخزوناً ثقافياً يؤهلها لاستيعاب تلك الأنماط اللّغويّة المرتبطة بآرث وحضارة المجتمعات .

- بيّن البحث أنّ عمل المترجمات الآليّة غالباً لا يتعدّى استبدال الكلمات بغيرها من لغة المصدر إلى لغة الهدف.

- أثبت البحث أن عملية الترجمة هي تفاعل بين لغتين طبيعيتين لكل واحدة منهما خصائصها وقواعدها واستعمالاتها ودقائقها اللغوية، وبذلك يتعذر على المترجمات الآلية تمثّل كل هذه الخصائص.
- توصّل البحث إلى أن معظم نظم الترجمة الآلية وضعت لترجمة النصوص العلمية والتقنيّة، وقد أدّت هذه النظم دورا كبيرا في هذا المجال لكن ترجماتها على مستوى اللغة الأدبيّة مثّلت إخفاقا كبيرا.
- بيّن البحث أن نظم الترجمة الآلية لم تراعى في ترجماتها سياق النصوص وما يحيط بها من قرائن لغويّة ومعنويّة وحاليّة. وفحوى القول في هذا البحث إنّه ليس هناك ترجمة فورية آليّة موثوقة ودقيقة لحدّ الآن، فكلّ ما تتمّ ترجمته من اللغة العربيّة و إليها لا يتعدّى استبدال الكلمات بغيرها بين اللغتين، أو القيام بمقابلات أو معادلات بين الكلمات في لغة المصدر ولغة الهدف، لذلك وجب أن تفرّق الترجمة الآليّة بترجمة بشريّة لاحقة تعمل على تنقيح الشوائب وتصويب الأخطاء الإملائيّة والنحويّة والصرفيّة، وفي الوقت نفسه تراعي السياق الذي ترد فيه النصوص، لا سيما النصوص الإبداعية واللغويّة، والتعبيرات الاصطلاحيّة، ولا يتوقّف الأمر عند هذا الحدّ، بل ينبغي أيضا أن تسبق الترجمة الآليّة بترجمة بشريّة سابقة تفكّ شفرات الكلمات المعقّدة، وتبيّن مجال تخصّصها أو حقلها الدلالي. إذا ومن كلّ ما سبق ذكره يستنتج أنه لا توجد ترجمة آليّة خالصة، وإنما توجد ترجمة آليّة بمساعدة البشر، أو ترجمة بشريّة بمساعدة الآلة، فالعنصر البشريّ ضرورة لا بدّ منها للقيام بأيّ عمل مترجم لأنّ «ذكاء الآلة لا يمكن أن يتجاوز ذكاء الإنسان، ولكن يمكن أن يتعاون كلا الطرفين لزيادة إنتاج وكفاءة الترجمة وبالتالي إعادة الثقة إلى مجتمع المترجمين بأنّ مهنتهم ستبقى قائمة ولكن باتباع أسلوب آخر واستخدام أدوات جديدة في أعمالهم في الترجمة.» (28)

هوامش البحث:

- (1) -لينا يوسف طه، التفاعل و التعاون بين الإنسان و الآلة في عملية الترجمة، مجلة جامعة دمشق ، المجلد 26 ، العدد الأول والثاني، 2010م ص 715.
- (2) -عبد الله بن حمد الحميدان: مقدمة في الترجمة الآلية مكتبة العبيكان الرياض العليا، ط1، 2001 م ص 09.
- (3) سلمان بن داود الواسطي، التفاعل بين الإنسان والآلة في الترجمة الحاسوبية، كلية الآداب الجامعة <http://www.wata.cc/forums/showthread.php?4661> تاريخ الدخول إلى الموقع: 8-9-2018م.
- (4) ينظر: محمود إسماعيل صالح ، الحاسوب في خدمة الترجمة و المترجمين بحث مقدّم إلى المؤتمر الثالث للغات والترجمة، الترجمة والتعريب في المملكة العربية السعودية الرياض، 11-13 محرم 1431 هـ / 28-30 ديسمبر 2009 م ، عن موقع-dr-mahmoud-ismail-saleh.blogspot.com/2013/11/blog-post_3845.html تاريخ الدخول إلى الموقع : 7-9-2018م ، و ينظر أيضا : عمرو محمد فرج مذكور: الترجمة الآلية ، مفهومها - مناهجها - نماذج تطبيقية في اللغة العربية ، مجلة كلية دار العلوم بالفيوم ، العدد السادس و العشرون، ديسمبر 2011م ص 895 .
- (5) -ينظر: محمود إسماعيل صالح، الحاسوب في خدمة الترجمة والمترجمين، وينظر أيضا محمد زكي خضر، اللغة العربية والترجمة الآلية المشاكل والحلول، مؤتمر التعريب المنظمة العربية للترجمة والثقافة والعلوم عمان، ص12-13 وعبد الله بن حمد الحميدان مقدمة في الترجمة الآلية (بتصرف) ص96-97-100-105.
- (6) -ينظر: عبد الله بن حمد الحميدان، مقدمة في الترجمة الآلية ص15 - 95-97-100-105 ومحمود إسماعيل صالح: الحاسوب في خدمة الترجمة التعريب عن موقع www.wata.cc/forums/uploaded/554_1169580343.doc تاريخ الدخول إلى الموقع : 2-9-2018 م .
- (7) -ينظر: محمود إسماعيل صالح: الحاسوب في خدمة الترجمة والتعريب، محمد زكي خضر، اللغة العربية والترجمة الآلية المشاكل والحلول ص 27 -28-29.

- (8) -محمود إسماعيل صالح: الحاسوب في خدمة الترجمة والتعريب محمد زكي خضر اللغة العربية والترجمة الآلية المشاكل والحلول ص 27 -28-29.
- (9) -عمرو محمد فرج مذكور: الترجمة الآلية، مفهومها - مناهجها - نماذج تطبيقية في اللغة العربية، ص 902 وينظر أيضا: مروان البواب: الترجمة الآلية، محاضرة أُلقيت في مجمع اللغة العربية بدمشق بتاريخ 2015/10/28 ص 10..14 .
- (10) -ينظر: نبيل الزهيري، الترجمة الآلية، إمكاناتها واقتصادياتها مجلة العربية والترجمة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، العدد الثاني 2010م ص، 25، عمر مهديوي الهندسة اللغوية والترجمة الآلية-المفهوم والوظيفة -بحث مقدم في المؤتمر السنوي للمنظمة العربية للترجمة حول الترجمة والحاسوب، نحو تطوير بنية تحتية للترجمة بفاس في، 15- 17 ماي 2014 م.
- (11) -عبد النبي ذاكر، ترجمة الآلة ومراجعة الإنسان، مجلة المترجم العدد 7، جوان 2003م، ص 21.
- (12) -الإسترياباذي رضي الدين محمد بن الحسن، شرح شافية ابن الحاجب تحقيق محمد نور الحسين ومحمد الزفراف ومحمد محي الدين عبد الحميد دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ج 1، ص 176.
- (13) -عبّاس حسن، النحو الوافي، دار المعارف، مصر، ط 3، ج 3 ص 238.
- (14) -ينظر: خديجة الخديثي، أبنية الصّرف في كتاب سيبويه منشورات مكتبة النهضة بغداد، ط 1، 1385 هـ -1965 م، ص 208، عبد الصّبور شاهين، المنهج الصوتي للبنية العربية، رؤية جديدة في الصّرف العربي بيروت لبنان، 1400 هـ -1980 م / ص 109.
- 15-التّعابير الاصطلاحية: هي: التي لا يُكشف معناها بمجرد تفسير كلّ كلمة من كلماتها و التي لا يمكن ترجمتها حرفيًا من لغة إلى لغة ينظر: أحمد مختار عمر، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 1 1985 م ط2 1988م، ط3، 1991 م، ط4 1993 م، ط5 1998م، ص 14.
- (16) -خِداج بمعنى: نقصان، وورد الحديث أيضا على هذا النّحو: " كلّ صلاة لا يُقرأ فيها بفاتحة الكتاب فهي خِداجٌ "، وفي حديث النّبي صلى الله عليه وسلم: ((كلّ صلاة

ليست فيها قراءة فهي خِداج))؛ أي ذات خِداج وهو النقصان، ينظر لسان العرب، م 2، ج 13 ص 1108، مادة (خدج).

(17) -النّيسابوري، الإمام أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري، صحيح مسلم، دار إحياء الكتب العربيّة، عيسى البابي وشركاه، توزيع دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1 1412هـ، 1991م ن ج1، ص 296.

(18) -المصدر نفسه، ص 296.

(19) -الميداني، أبو الفضل أحمد بن محمّد النّيسابوري (ت518هـ) مجمع الأمثال تحقيق محمّد محيي الدّين عبد الحميد المعاويّة الثقافيّة لأستاذة الرّضويّة المقدّسة، إيران 1399هـ-ج1، ص 16.

(20) -المراصة = الرّئمان، وهما الرّأفة والعطف، ويعني: إذا أكرمت اللّئيم استخف بك وإذا أهنته فكأنّك أكرمته، كما قال أبو الطّيب إذا أكرمت الكريم ملكته * وإذا أنت أكرمت اللّئيم تمرّدا، عن مجمع الأمثال، ج 1 ص 16.

(21) -محمّد محمّد داود وفريق عمل معه، المعجم الموسوعي للتّعبير الاصطلاحي في اللغة العربيّة، 2014م، ص 9.

(22) -ابن الأثير، ضياء الدّين (ت 637 هـ) المثل السائر في أدب الكاتب والشّاعر قدّمه، وحقّقه وعلّق عليه أحمد الحوفي وبدوي طبانة دار نهضة مصر للطّبع والنّشر القاهرة مصر، ط 2، ص 54.

(23) - Ismail mazhar, A dictionary of sentence sand Idioms, English –Arabic, first edition 1950 ,published by the renaissance book chop 9 sh adly pasha cairo , p 459.

(24) - lipid p459

(25) -أحمد مختار عمر، علم الدّلالة، ص 14.

(26) -محمّد عناني، فنّ التّرجمة، الشّركة المصريّة العالميّة للنّشر لونجمان مصر، ط 5، 2000، ص 118.

(27) - ينظر: المرجع نفسه، ص 118.

(28) - عبد الله بن حمد الحميدان، مقدمة في الترجمة الآليَّة، ص 12.

قائمة المراجع:

- 1 - ابن الأثير، ضياء الدين (ت 637 هـ) المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، قدّمه وحققه وعلّق عليه أحمد الحوفي وبدوي طبانة دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة مصر، ط 2.
- 2- أحمد مختار عمر، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 1 1985 م ط 2 1988 م ط 3، 1991 م ط 4، 1993 م ط 5 1998 م.
- 3- الإستراباذي رضي الدين محمد بن الحسن، شرح شافية ابن الحاجب مع شرح شواهد تحقيق محمد نور الحسين ومحمد الزفزاف ومحمد محي الدين عبد الحميد، دار الكتب العلميَّة، بيروت، لبنان.
- 4- خديجة الحُدَيْثِي، أبنية الصّرف في كتاب سيبويه، منشورات مكتبة النهضة بغداد ط 1، 1385 هـ - 1965 م.
- 5- سلمان بن داود الواسطي، التفاعل بين الإنسان والآلة في التّرجمة الحاسوبيَّة، كُليَّة الآداب، الجامعة المستنصريَّة عن موقع <http://www.wata.cc/forums/showthread.php?4661>. تاريخ الدّخول إلى الموقع: 8-9-2018م.
- 6- نبيل الزّهيري، التّرجمة الآليَّة، إمكاناتها واقتصادياتها، مجلَّة العربيَّة والتّرجمة المنظّمة العربيَّة للتّرجمة، بيروت، العدد الثّاني، 2010م.
- 7- عبّاس حسن، النّحو الوافي، دار المعارف، مصر، ط 3.
- 8- عبد الصّبور شاهين، المنهج الصّوتي للبنية العربيَّة، رؤية جديدة في الصّرف العربي، بيروت لبنان، 1400 هـ - 1980م
- 9- عبد النّبي ذاكر، ترجمة الآلة ومراجعة الإنسان، مجلة المترجم، العدد 7، جوان 2003.
- 10- عبد الله بن حمد الحميدان: مقدمة في التّرجمة الآليَّة، مكتبة العبيكان الرياض العليا، ط 1، 2001 م.

- 11- عمر مهديوي، الهندسة اللغوية والترجمة الآلية-المفهوم والوظيفة -بحث مقدم في المؤتمر السنوي للمنظمة العربية للترجمة حول الترجمة والحاسوب نحو تطوير بنية تحتية للترجمة بفاس في، 15- 17 ماي 2014 م.
- 12- عمرو محمد فرج مذكور: الترجمة الآلية، مفهومها - مناهجها - نماذج تطبيقية في اللغة العربية، مجلة كلية دار العلوم بالفيوم، العدد السادس والعشرون، ديسمبر 2011م.
- 13- ليلى يوسف طه، التفاعل والتعاون بين الإنسان والآلة في عملية الترجمة، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، العدد الأول والثاني، 2010م ص 715.
- 14- محمد زكي خضر، اللغة العربية والترجمة الآلية، المشاكل والحلول مؤتمر التعريب 1 المنظمة العربية للترجمة والثقافة والعلوم، عمان.
- 15- محمد عناني، فن الترجمة، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان مصر، ط 5 2000.
- 16- محمد محمد داود وفريق عمل معه، المعجم الموسوعي للتعبير الاصطلاحي في اللغة العربية، 2014م.
- 17- محمود إسماعيل صالح: الحاسوب في خدمة الترجمة والتعريب عن موقع: www.wata.cc/forums/uploaded/554_1169580343.doc تاريخ الدخول إلى الموقع: 2-9-2018 م.
- 18- محمود إسماعيل صالح، الحاسوب في خدمة الترجمة والمترجمين بحث مقدم إلى المؤتمر الثالث للغات والترجمة الترجمة والتعريب في المملكة العربية السعودية، الرياض 11-13 محرم 1431 هـ / 28-30 ديسمبر 2009م، عن موقع dr-mahmoud-i@mail-saleh.blogspot.com/2013/11/blog-post_3845.html تاريخ الدخول إلى الموقع: 7-9-2018م.
- 19- مروان البواب: الترجمة الآلية، محاضرة أقيمت في مجمع اللغة العربية بدمشق بتاريخ 2015/10/28م.
- 20 -الميداني، أبو الفضل أحمد بن محمد النيسابوري (ت 518هـ) مجمع الأمثال، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد المعاونة الثقافية لأستاذة الرضوية المقدسة، إيران 1399هـ

21-النَّيْسَابُورِي، الإمام أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري، صحيح مسلم دار احياء الكتب العربية، عيسى البابي وشركاه، توزيع دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط1 1412هـ، 1991م.

Ismail mazhar, A dictionary of sentence sand Idioms English – Arabic, first edition – 22 1950, published by the renaissance book chop 9 sh adly pasha cairo

جهود اللغويين الجزائريين وأثرها في الدرس التراثي الصرفي العربي

-القرن الحادي عشر إلى منتصف القرن العشرين الميلادي-

The efforts of Algerian Linguists and their impact on the Arabic Morphological Heritage Lesson, from the Eleventh to the Middle of the Twentieth century AD.

أ. غنية زغبيب♥

د. سليم مزهود♥

تاريخ الاستلام: 2020-12-09 تاريخ القبول: 2021-10-12

ملخص: عني اللغويون الجزائريون العرب والمسلمون عناية فائقة بخدمة اللغة العربية، فازدهرت كثير من العلوم اللغوية، وأبرزها علم الصرف، ومن أبرز هؤلاء العلماء: الزواوي، صاحب أول ألفية في النحو والصرف؛ وأطفيش، والفكون، مخلفين وراءهم كنوزا لغوية ثمينة من المؤلفات المفيدة في علم الصرف والنحو.

يهدف هذا المقال إلى إبراز إسهام الدرس اللغوي الصرفي الجزائري في ترقية اللغة العربية، من خلال المسار التاريخي لعلم الصرف العربي في الجزائر بين القرن الحادي عشر ومنتصف القرن العشرين الميلاديين، ومن ثم إبراز المكانة الكبيرة لعلماء الجزائر في شرح وتبسيط قواعد علم الصرف العربي.

كلمات مفتاحية: اللغة العربية؛ الصرف العربي؛ التراث؛ ألفية.

♥المركز الجامعي بوالصوف ميلة، الجزائر، البريد الإلكتروني: g.zeghibib@centre-univ-mila.dz (المؤلف المرسل).

♥المركز الجامعي بوالصوف ميلة، الجزائر، البريد الإلكتروني: s.mezhoud@centre-univ-mila.dz.

Abstract : Arab linguists have been interested in the Morphology and Grammar of the Arabic language. Algerian scientists and scholars were interested in linguistic studies especially the science of morphology, as like as: (Zawawi), the author of the first (Alfiat) in grammar and morphology.

This article aims to explain the participation of the Algerian morphological linguistic lesson in the Arabic morphology from Eleventh to mid-twentieth century AD,

which indicates the great position that Algerian scholars in explaining and simplifying of morphology lesson

Keywords: Arabic language; Arabic Morphology; Heritage; ALFIAT.

1. مقدمة: كان الاهتمام باللغة العربية محصورا في شبه الجزيرة العربية لأنها محضن نزول القرآن الكريم، إلا أن انتشار الإسلام في العالم، ومن ثم انتشار اللغة العربية، أدى إلى تطوّر في استعمال اللغة العربية في مختلف المجالات، حتى بلغت المسلمين الجدد والمهتمين بالعربية من غير العرب مبلغا عظيما في إتقان اللغة العربية، بل وتعليمها الناس.

وبمجرد دخول الإسلام أرض الجزائر، بدأ اهتمام الجزائريين باللغة العربية لأجل فهم القرآن الكريم، وأداء الصلوات، فبرز علماء جزائريون في مختلف العلوم اللغوية العربية ومن بينها علم الصرف، دون أن يقلّدوا علماء المشرق الذين سبقوهم إلى هذا العلم، بل كانت لهم طريقتهم الخاصة في بسط شروحهم ولا يعني عدم التقليد أنهم لم يأخذوا العلم عن المشاركة، لكننا نتحدث عن أداء التقديم وبسط المفاهيم، وزاوية النظر.

إنّ اهتمام الجزائريين بدينهم، وقراءة القرآن الكريم في حلقات الذكر الجماعية، برواية ورش عن نافع، نتج عنه الاهتمام باللغة العربية ودراسة علمي الصرف والنحو، بفضلهما نفهم اللغة العربية ونتدبر في معاني القرآن الكريم.

ومن أبرز العلماء الجزائريين الذين اهتموا بالدراسات اللغوية الصرفية، يحي بن عبد المعطي الزواوي، صاحب أول ألفية جزائرية في النحو والصرف، وابن يوسف أطفيش وآخرون.

إنّ هذا المقال بمقاربة وصفية يركّز على جهود اللغويين الجزائريين في الفترة الممتدة بين القرنين؛ الحادي عشر، ومنتصف القرن العشرين الميلاديين وقصدنا العلماء الجزائريين الذين ولدوا في الجزائر، ذلك لأنّ الجزائريين الذين ولدوا في أنحاء أخرى هم أكثر، نحو مواليد قرطبة وإشبيلية وطليطلة وملقة وبلاد الأندلس وتونس والمغرب وغيرها من بلدان إفريقيا وجنوب أوروبا خصوصاً.

2. مفهوم علم الصرف وفضله:

1.2 تعريف علم الصرف لغة: الصرف لغويًا مأخوذ من المادة المعجمية (ص ر ف)، ومن ذلك قولهم: لا يقبل منه صرف ولا عدل... وقولهم: لأنّه ليتصرف في الأمور... وصرف الدهر حدثانه ونوائبه. والصريف: اللين ينصرف به عن الضرع حاراً إذا حلب... والصريف المحتال المتصرف في الأمور... والصيرفي: الصراف من المصارفة، وغيرها من التراكيب اللغوية التي تدل على معنى التحويل والتغيير والانتقال من حال إلى حال¹.

والصرف هو ردّ الشيء عن وجهه صرفه يصرفه صرفاً فانصرف وصرفت الرجل عني فانصرف، والصرف: الحيلة، والصرف أن تصرف إنساناً عن وجهه يريده إلى مصرف غير ذلك، وصرف الشيء: أعمله في غير وجهه، كأنه يصرفه عن وجهه إلى وجه آخر، وتصاريف الأمور: تخاليفها؛ أي تقاليفها والصرف حدثان الدهر اسم له لأنّه يصرف الأشياء عن وجوها... والصرف: الميل².

والصرف من صرف يصرف صرفاً، والصرف فضل الدرهم في القيمة وجودة الفضة، وبيع الذهب بالفضة³، والصرف رد الشيء عن وجهه، وصرفه يصرفه صرفاً فانصرف⁴، ويعني كذلك أن تصرف إنساناً عن وجهه يريده إلى مصرف غير ذلك⁵، والتصرف: اشتقاق بعض من بعض... وتصريف الرياح تصرفها من وجه إلى وجه وحال إلى حال⁶.

ومن خلال ما تقدّم يتضح أنّ مادة (ص ر ف) تعني التحويل وتمييز الشيء من الشيء كتحويل الكلمات وتمييزها من بعضها.

2.2 تعريف علم الصرف اصطلاحاً: عرف ابن جني الصرف بقوله إنّه: (علم

تعرف به أصول كلام العرب من الرّوائد الدّاخل عليها)⁷ فبعلم الصرف نتبين قواعد اللغة العربيّة التي من خلالها نعرف أحوال أبنية الكلمة التي ليست بإعراب ولا بناء. والصّرف: إنّما هو التّوئين⁸ إذ يقول ابن هشام: إنّ الصّرف (هو التّوئين الدّالّ على معنى يكون الاسم به أمكن، وذلك المعنى هو عدم مشابهته للحرف ولل فعل كزيد و فرس)⁹.

والنّصريف هو تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلفة لمعان مقصودة لا تحصل إلّا بها، وعلم بأصول يعرف بها أحوال أبنية الكلمة التي ليست بإعراب¹⁰. وقسمَ محمّد بن عبد الله الرّزكشي (ت: 794هـ) النّصريف إلى قسمين؛ فأما الأول فهو جعل الكلمة على صيغ مختلفة بضروب من المعاني وينحصر في التّصغير والتّكسير والمصدر، واسمي الزّمان والمكان، واسم الفاعل، واسم المفعول والمقصود والممدود. وأما الثّاني فتغيير الكلمة عن أصلها لمعنى طارئ عليها وينحصر في الزّيادة والحذف والإبدال والقلب والنّقل، والادغام¹¹. ومثال تغيير الكلمة عن أصلها: الفعل (صامَ) الذي أصله (صَوَمَ)، و(نال) الذي أصله (نِيلَ).

كما يشيد الرّزكشي بفائدة النّصريف ويفضله على النّحو، لأنّ النّصريف عنده هو: (نظر في ذات الكلمة، والنّحو نظر في عوارضها)¹².

أما الشّريف الجرجاني فقد جعل النّصريف أكثر شموليّة وأوسع دلالة من الصّرف، فقد عرف الصّرف بقوله: (الصّرف: علم يعرف به أحوال الكلم من حيث الإعلال)¹³.

ومما تقدّم نستنتج أن النّصريف هو تغيير الصّيغة الأصليّة الواحدة إلى صيغ مختلفة لحصول المعاني المختلفة، أو هو تغيير بزيادة أو حذف أو إبدال أو إعلال أو إدغام فهو تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلفة لمعان مقصودة، لا تحصل تلك المعاني إلّا بهذا التّغيير، وذلك كتحويل المصدر (زَرَعَ) إلى الفعل الماضي (زَرَعَ) والمضارع (يَزِرْعُ)، والأمر (ارزِعْ)، وغيرهما ممّا يمكن أن نتوصل إليه من مشتقات تنصرف عن الكلمة الأصل كاسم الفاعل، واسم المفعول، والصّفة المشبهة، وغيرها

وهو إلى جانب ذلك علم يبحث فيه عن المفردات من حيث صورها وهيئاتها، أو من حيث ما يعرض لها من صحّة، أو إعلال، أو إبدال¹⁴.

والمعنى العلمي لعلم الصّرف، هو العلم الذي تعرف به كيفية صياغة أبنية العربية، وأحوال هذه الأبنية التي ليست إعراباً ولا بناء. وأمّا المعنى العملي فهو تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلفة لمعان مقصودة لا تحصل إلّا بها كاسمي الفاعل والمفعول، التّعجب، التّفضيل، والنّسب وما إلى ذلك. وأمّا موضوعه؛ فهو الألفاظ العربيّة من حيث أحوالها كالصحّة والإعلال والأصل والزيادة¹⁵.

3.2 أول تأليف صرفي: اهتم اللغويون القدماء بالنّظام الصّرفي للغة العربيّة، من أجل معرفة الأحكام والضوابط التي تخضع لها بنية الكلمة وهيئاتها فأوجدوا ما يسمى بالميزان الصّرفي الذي يعتبر من أحسن ما عرف من مقاييس في ضبط اللغات، إذ جعلوا الميزان الصّرفي يتكون من ثلاثة أصول وهي: (ف ع ل)، إدراكاً منهم أنّ أكثر الكلمات العربيّة متكونة من ثلاثة أحرف، فجعلوا الفاء تقابل الحرف الأول، والعين تقابل الحرف الثّاني، واللام تقابل الحرف الثّالث، ومن ثمّ يكون شكلها على شكل الكلمة المراد وزنها، فنقول "فَتَحَ" على وزن "فَعَلَ" و"كُرِمَ" على وزن "فَعَلَ"¹⁶.

وقد اختلف العلماء في أوّل من وضع علم الصّرف، فمنهم من نسبته إلى الإمام علي بن أبي طالب كرم الله وجهه (ت: 40هـ)، حيث قال محمّد سالم محيسن: "إنّ أوّل من وضع علم التّصريف؛ الإمام علي بن أبي طالب، فقليل إنّه أوّل من فطن إلى الخطأ في بعض أبنية الكلمات وهيئاتها عند بعض المتكلّمين فوضع في البناء باباً أو بابين هما أساس علم الصّرف"¹⁷.

ومنهم من نسبته إلى أبي عثمان المازني (ت: 248هـ)، إذ نسب إليه أوّل كتاب دوّن في علم الصّرف، حيث يقول محمّد سالم محيسن: ((إنّ أوّل من دون في علم التّصريف كتاباً مستقلاً: أبو عثمان المازني)¹⁸.

وقد شرح كتاب التّصريف العديد من العلماء وأبرزهم أبو الفتح بن جني الذي شرح التّصريف للمازني في كتابه المنصف.

غير أن أبرز العلماء والمؤرخين قد نسبوا وضع علم الصرف إلى معاذ بن مسلم (ت187هـ)، إذ قال السيوطي إنَّ معاذَ بن مسلم الهراء هو أوَّل من وضع علم النّصريف)¹⁹.

وقال السيوطي أيضا: (واتفقوا على أنَّ معاذًا الهراء، أوَّل من وضع علم النّصريف)²⁰، وقال محمّد محي الدين عبد الحميد: (إنَّ معاذًا هو أوَّل من أفرد مسائل الصّرف بالبحث والتّأليف، وهو الذي بدأ التّكلّم فيه مستقلا عن فروع اللغة العربيّة)²¹.

3. أبرز أنماط التّأليف الصّرفي عند علماء الجزائر: اعتمد اللغويون الجزائريون في التّأليف الصّرفي على مختلف أنماط التّأليف، وأبرزها:

1.3 المنظومة الشّعريّة التّعليميّة: اعتمد الكثير من اللغويين الجزائريين في تأليف دروسهم الصّرفيّة والنّحويّة على النّظم الشّعري التّعليمي، بإنشاء أبيات من الشّعر الموزون المقفّى تشرح الدّروس الصّرفيّة والنّحويّة، فهي مثل الأراجيز، لكنّ هدفها تعليم القواعد اللّغويّة وتلقينها المتعلّمين، بشكل موجز وواضح ليسهل غناؤها وحفظها.

وأبرز هذه المنظومات الشّعريّة:

- الدّرة الألفيّة في علم العربيّة، لابن معطي الرّواوي؛ وهو أوَّل عنوان مسمّى (الألفيّة)، وتحتوي ألفا وعشرين بيتا من الشّعر²² في قواعد اللغة العربيّة نحوها وصرفها.

- نظم الآجروميّة لأحمد بن قاسم بن محمّد بن ساسي التّميمي أبي العبّاس البوني²³.

- نظم مقدّمة ابن آجروم لمحمّد بن أب المزمري التّواتي الجزائري؛

- نزهة العلوم نظم مقدّمة ابن آجروم، لمحمّد بن أب المزمري؛

- كشف الغموم في نظم منظومة ابن آجروم، لمحمّد بن أب المزمري.

2.3 الكتب اللّغويّة الشّارحة: نقصد بها الكتب اللّغويّة في علمي الصّرف

والنّحو، التي تشرح الكتب المؤلّفة في هذين العلمين، أو المنظومات الشّعريّة التّعليميّة فيهما، فتزيد المتن التّحوي الصّرفي شرحا وتوضيحا.

- وأبرز هذه الكتب الشارحة، أو الشروح التي ألفها علماء جزائريون في علمي الصرف والنحو، لشرح القواعد الصرفية أو الأبيات الشعرية التعليمية، ما يأتي:
- شرح الأجرومية للسوسي محمد بن يوسف بن عمر بن شعيب الحسني أبي عبد الله التلمساني²⁴؛
 - شرح الأجرومية لباي بن الشيخ محمد الكنتي القرن الثالث عشر الهجري²⁵.
 - المسائل التحقيقية في بيان التحفة الأجرومية لمحمد بن يوسف بن عيسى بن صالح أطفيش²⁶؛
 - شرح المقدمة الأجرومية لمحمد بن يوسف بن عيسى بن صالح أطفيش²⁷؛
 - شرح الأجرومية للشيخ باي بن الشيخ عمر الكنتي²⁸؛
 - كشف الغيوم على متن ابن أجروم لمحمد بن الحسن بن محمد المزمرى الأولفي التواتي الجزائري²⁹؛
 - شرح نظم الأجرومية لأحمد بن قاسم بن محمد بن ساسي التميمي أبي العباس البوني³⁰؛
 - العي المصروم على نظم أبي أب لمقدمة ابن أجروم لمحمد بن بادي الكنتي التواتي³¹؛
 - كفاية المنهوم على اللؤلؤ المنظوم في نظم منشور ابن أجروم لمحمد باي بلعالم التواتي الجزائري³²؛
 - عون القيوم على كشف الغموم في نظم مقدمة ابن أجروم لمحمد باي بلعالم الجزائري.
 - التحفة الوسيمة في شرح الدرة اليتيمة لمحمد باي بلعالم؛
 - الرحيق المختوم لنزهة العلوم لمحمد باي بلعالم الجزائري؛
 - فتح المولى بشواهد ابن يعلى، لعبد الكريم بن محمد بن عبد الكريم بن الفكون القسنطيني³³؛
 - شرح على شواهد الشّريف، لعبد الكريم الفكون³⁴؛

- تسهيل الاجتهاد في تفسير أشعار الاستشهاد لمحمد بن يوسف بن عيسى بن صالح أطفيش الإباضي³⁵؛ وهو شرح شواهد لأبي سليمان داود التلاتي وأبي القاسم الداوي والشريف بن يعلى الحسيني، وقد وردت في الآجرومية.

3.3 الحواشي والتعليقات: انتهج علماء اللغة الجزائريين منهج أسلافهم اللغويين العرب في شرح الكتب، ولم يكتفوا بذلك فحسب، بل شروحووا المشروح وفصلوا فيه، وهذا ما يسمى الحاشية، كما أضافوا تعليقاتهم عليه، وهو ما يسمى التعليق، ومن أبرز الحواشي والتعليقات التي ألفها اللغويون الجزائريون في علمي الصرف والنحو ما يأتي:

- حاشية على شرح الآجرومية لعبد الكريم الفكون³⁶؛

- حاشية على شرح الآجرومية للداودي، محمد بن يوسف بن عيسى بن صالح أطفيش الإباضي³⁷؛

- حاشية أولى على شرح أبي القاسم الداوي، محمد بن يوسف بن عيسى بن صالح أطفيش الإباضي؛

- حاشية على شرح الشريف بن يعلى الحسيني، محمد بن يوسف بن عيسى بن صالح أطفيش الإباضي؛

- تعليق على الآجرومية لمحمد بن يحيى البجائي المسفر الباهلي³⁸.

4. أبرز نماذج جهود اللغويين الجزائريين الصرفية:

4.1 ابن معطي الزواوي (1169م-1230م): هو يحيى بن عبد المعطي بن عبد النور أبو الحسين الزواوي، أحد أبرز علماء عصره في الصرف والنحو، ولد سنة 564 للهجرة في بجاية، صنف الألفية، والفصول، وله: النظم والنثر، وتخرج به بمصر ودمشق، ومن أبرز المسائل التي حدثت معه، أنه حضر عند الكامل مع العلماء فسألهم: زيد ذهب به، هل يجوز في زيد النصب، فقالوا: لا، فقال ابن معطي: يجوز على أن يكون المرتفع يُذهب به المصدر الذي دلّ عليه، ذهب به، وهو الذهاب، يكون موضع به النصب فيكون من باب: زيد مررت به، فأعجب الكامل وقرر له معلوماً، وقد أخذ عن أبي موسى الجزولي³⁹. توفي سنة 628 للهجرة الموافق ل1230م⁴⁰.

ألف ابن معطي الزواوي أشهر ألفية في الصّرف والنّحو، سمّاها: الدّرة الألفية في علم العربية، وله تصنيفات أخرى منها كتاب الفصول.

وابن معطي هو أوّل من سمّى نظاماً شعرياً في الصّرف والنّحو العربيين: ألفية؛ وفيها ألف وعشرون بيتاً شعرياً في قواعد اللغة العربيّة⁴¹.

ولابن معطي كتب أخرى عديدة ومتنوعة أبرزها في خدمة اللغة العربيّة ومن بينها: الفصول الخمسون، موجّه إلى المبتدئين الرّاغبين في تعلّم علم النّحو للوصول بهم إلى مستوى حسن، وسماه الفصول الخمسون لاحتوائه على خمسين فصلاً تضمها خمسة أبواب، وقد صرح ابن معطي بذلك في قوله: أمّا بعد، فإنّ غرض المبتدئ الرّاغب في علم الإعراب، حصّرت في خمسين فصلاً يشتمل عليها خمسة أبواب⁴².

وكان لابن معطي الفضل الأوّل في ظهور النّظم التّعليمي الذي يقدّم قواعد الصّرف والنّحو في شكل أبيات شعريّة لتسهيل حفظها وروايتها، وتعدّ ألفيته الدّرة الألفيّة، أوّل ألفية في علوم الصّرف والنّحو، سبق به ابن مالك، الذي ألهم فكره بعمل ألفية باسمه، لكن ابن مالك أخذ الشّهرة التي لم يأخذها ابن معطي⁴³.

ويبدو أنّ ابن مالك قد اقتبس الكثير من ألفية ابن معطي، ومن أمثلة ذلك قول: ابن مالك⁴⁴:

يتبع في الإعراب الأسماء الأوّل نعت وتوكيد وعطف وبدل
أخذها من قول ابن معطي⁴⁵:

القول في توابع الاسم الأوّل نعت وتوكيد وعطف وبدل
وقد نهج ابن معطي طريق المدرسة البصريّة في أغلب آرائه النّحويّة الصّرفيّة لكنّه لم يغفل عن الأخذ برأي المدرسة الكوفيّة في بعض المسائل⁴⁶.

وتفرد ابن معطي عن النّحويّين الصّرفيّين المعاصرين له، إذ عرف باستشهاده الدّقيق بالقرآن الكريم، بأخذ نص الآية القرآنيّة وتضمينها في نظمه التّعليمي، نحو قوله⁴⁷:

وما لنا اسمٌ فيه لازمٌ وألفٌ نودي بلا أيّ سبى الله وُصِفَ
تمثيلُ أيّ لنداء المعرفة "يا أيّها الإنسان" والقصد الصّفة

فجملته "يا أيها الإنسان" هي جزء من آيتين، الأولى في قول الله تعالى: "يا أيها الإنسان ما غرَّكَ بِرَبِّكَ الْكَرِيمِ" - الانفطار، آية 6-، والثانية في قوله سبحانه: "يا أيها الإنسان إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَى رَبِّكَ كَدْحًا فَمُلَاقِيهِ" - الانشقاق، آية 6.

والمقصود من هذه القاعدة، عدم جواز نداء الاسم المعرف بـ(ال) التعريف إذ يجب أن يكون قبلها (أي) الذي يعرب منادى، والاسم بعده إن كان مشتقا فهو صفة، وإن كان جامدا فهو بدل من المنادى، نحو قولنا: يا أيها المؤمنُ فالمؤمن صفة، وقولنا: يا أيُّها الأرض، فالأرض بدل، ويستثنى من هذه القاعدة اسم الجلالة (الله)، إذ نقول: يا الله، لكنَّها تنطق بقطع ألف التعريف، نقول: يا أَللهُ، وتكتب دون قطع: يا الله.

قال ياقوت الحموي (1178-1179)؛ أقرب المعاصرين إلى ابن معطي ممن ترجم له بأنه كان إماما في العربية، أديبا شاعرا، وقال ابن خلكان بأنه كان أحد أئمة عصره في النحو واللغة، واشتغل عليه خلق كثير، وانتفعوا به وله مصنفات كثيرة⁴⁸.

وقال السيوطي (1445-1505م): "كان إماما مبرزا في العربية، شاعرا محسنا"⁴⁹.

يقول أحمد المقرئ التلمساني (1577-1632) في موازنته بين ألفية ابن مالك وألفية ابن معطي: "ألفية ابن معطي أسلس وأعذب، فقد تفوق من الناحية الأسلوبية على ابن مالك، ويبدو هذا واضحا من خلال طريقة الصياغة للأحكام النحوية"⁵⁰.

لكن مؤلفات ابن معطي، تتميز بالاختصار والتلخيص، بالرغم من وضوحها، لأنه اتخذ الشعر التعليمي في علم الصرف والنحو وسيلة لتسهيل الحفظ على الناس وبخاصة في ظروف النفي العام خلال الحروب الصليبية والحملات المعادية للعرب والمسلمين في بلاد الأندلس وشمال إفريقيا.

2.4 أبو عبد الله محمد بن يحيى الباهلي البجائي (ت1343م): أحد علماء

مدينة بجاية وفقهاؤها وقضاتها، توفي سنة 1343 وأشهر مؤلفاته في علم الصرف والنحو: شرح لامية الأفعال⁵¹.

محمد بن يحيى الباهلي البجائي، أبو عبد الله، المعروف بالمسفر: عالم بجاية وفقهها وقاضيه، له شعر جيد. من أهل بجاية، انتدب في سفارة إلى فاس، فلما خرج يقصد الإياب ارتجل أمام مودعيه هذا البيت:

شرق لتجلو عن فؤادك ظلمة فالشمس يذهب نورها في المغرب
فهو من فصحاء الفقهاء، وأجوبته في الفتيا تدل على مكانته العلية وسيادته
السنية، من آثاره: شرح أسماء الله الحسنى وفرائد الجواهر في معجزات سيد الأوائل
والأواخر، وقصيدة: حواش، على مختصر ابن الحاجب، وتقاييد، في أنواع فنون
العلم⁵².

3.4 ابن العباس التلمساني (ت1467): هو أبو عبد الله محمد بن العباس بن
محمد بن عيسى العبّادي المشهور بابن العباس التلمساني، من كبار علماء تلمسان
كان أشهر أئمتها وأعظم مفتيها. له: تحقيق المقال وتسهيل المنال في شرح لامية
الأفعال⁵³.

وله كتاب: المفعّل والمفعّل ومعانيهما؛ وقد شرح لامية الأفعال لابن مالك ابن
العبّاس⁵⁴:

4.4 ابن سعيد السنوسي (1428-1490م): هو أبو عبد الله محمد بن
يوسف بن عمر بن سعيد السنوسي الحسني، ولد بتلمسان عام 1428، نشأ وتعلّم
بها، فكان له باع في عدة علوم كالفقه والحديث والنحو والصرف. له: شرح التعريف
في علم التصريف⁵⁵.

5.4 ابن شهاب الدين الخلف (1425-1494م أو ت1505): هو أبو
العبّاس أحمد بن أبي القاسم محمد بن عبد الرحمن بن محمد بن شهاب الدين
الخلف، ولد بقسنطينة، وقصد عدة بلدان عربية كمصر والحجاز. له: جامع الأقوال
في صيغ الأفعال؛ عبارة عن أرجوزة في تصريف الأفعال⁵⁶.

6.4 ابن زيان الزواوي (ت1533م): هو الطاهر بن زيان الزواوي القسنطيني.
له: نزهة الطرف في المعاني والصرف⁵⁷.

7.4 محمد بن عبد الكريم الفكون (1581-1663):⁵⁸ هو محمد عبد
الكريم الفكون القسنطيني، ولد بقسنطينة سنة 988 هجري، وقد سُمّي الفكون باسم
جدّه الذي وافته المنية ليلة الجمعة 1 رجب 988 هجري، قبل ميلاد الحفيد عبد الكريم
بأربعة أشهر⁵⁹.

تعلم بقسنطينة وترى فيها، فكان أديبا ونحويا ومحدثا، فأخذ عن محمد التواتي المتوفى سنة 1622م الذي حلّ بقسنطينة، كما أخذ عن ابن راشد تلميذ التواتي اشتغل بالتدريس فكان إلى جانب ذلك ماهرا في علمي النحو والصرف.
وكان يحب العزلة والانزواء عن الخلق، توفي بالطاعون بقسنطينة بعد 1073هـ⁶⁰.

كان الفكون شغوبا باللغة العربية، محبا لعلم النحو، فتعلمه، وأخذ عن التواتي شرح المرادي، وتميز بعد ذلك بفصاحة لسانه.

ألف عديدا من الكتب من أهمها:

- فتح اللطيف في شرح أرجوزة المكودي في التصريف؛

- فتح المولى بشواهد ابن يعلى؛

- شرح جمل المجرادي؛

- شرح لامية الأفعال لابن مالك.

وقد شرح الفكون أرجوزة المكودي في التصريف، تقديرا وتقديسا لعلم الصرف واستجابة لطلب بعض تلامذته، كما صرح بذلك في قوله: "قلما كان العلم من أسنى المطالب، وأعلى المكاسب، والمبلغ في الدارين أو رفع المراتب، وكان علم التصريف من أعظم ما ينطوي عليه الجنان، ويتعاهده اللسان، ويشرف بمعرفته الإنسان، رغب مني بعض الطلبة أن أجعل لهم تقييدا على منظومة الشيخ العالم العلم، النحوي اللغوي، أبي زيد عبد الرحمن بن علي بن صالح المكودي، يحل ألفاظها ويعين على فهمها حفظها، فوجدني زمان حثهم على ذلك، وطلبهم بحال تشنت بال، ومناذرة القراءة والإقراء خصوصا وعلى كل حال...وسميته: فتح اللطيف في شرح أرجوزة المكودي في التصريف"⁶¹.

وذكر عبد الكريم الفكون في شرحه أرجوزة المكودي في التصريف، مختلف المسائل الصرفية، وأبرز ما ذكره هو: علم التصريف، فائدته وموضوعه، الاسم المجرد والمزيد، الفعل المجرد والمزيد، أبنية الأسماء، والميزان الصرفي، أدلة الزيادة حروف الزيادة، الزائد من الحروف العشرة، همزة الوصل، حروف الإبدال والإعلال الحذف والإدغام⁶².

وله شرح لامية الأفعال لابن مالك، ألفه لضبط ألفاظ القصيدة اللامية وحل مغاليقها، وفي هذا الصدد قال: وفقني الله تعالى، وله الحمد أن شرحت القصيدة اللامية المسماة لامية الأفعال في علم التصريف، للإمام جمال الدين بن عبد الله بن مالك رحمه الله، فضبطت ألفاظها، وفتحت مغلقها، وحللت مشكلها وأكثرت أمثلتها ونبّهت عن كثرة معانيها، وضممت إلى ذلك فوائد وإشارات وتنبيهات واخترعت لها تقسيمات، فجاء بحمد الله كتابا جامعا بين علمي اللغة والتصريف مانعا من الخطأ والتصحيف والتحريف، مغنيا عن حمل أسفار كبيرة، حاويا لفوائد كثيرة مما لا تكاد تجده مجموعا في تصنيف ولا مفردا بتأليف⁶³.

وأعظم أهداف الفكون في شرح لامية الأفعال هي على حد قوله: "بيان تصريف الكلمات العربية والحث على الاعتناء بالعلم الموصل إلى ذلك، لأنه سلّم إلى اللغة التي يتوصّل به إلى فهم كتاب الله وسنة رسول الله صلى الله عليه وسلم تسليما"⁶⁴.

8.4 ابن ساسي البوني (1653-1726): هو أبو العباس أحمد بن قاسم بن

محمد بن ساسي البوني، واسمه البوني من مدينة بونة، عنابة حاليا، حيث ولد فيها قصد المشرق العربي كمصر والحجاز. له عدة مؤلفات، من أهمها⁶⁵:

- شرح لامية الأفعال؛

- نظم الأجرمية.

9.4 ابن أب المزمري (1683-1747): هو أبو عبد الله محمد بن أب

المزمري⁶⁶، ولد بقصور أولف بأدرار في 1094هـ، الموافق لـ 1683م، نشأ وتلقى علومه فيها، كانت له عدة رحلات علمية، توجه إلى فاس وتبكتو وغيرها، كما قصد تيميمون وتوفي فيها⁶⁷.

انتقل إلى قصر زاوية كُنْنة فأخذ عن شيخها عمر بن محمد بن مصطفى الرقادي الكنتي، فظل بها دارساً ومدرساً، ليشدبعها الرجال إلى حواضر عربية منها؛ سلجاسة، وشنقيط، وأخرى إسلامية منها؛ تكرور، وأروان بأرض مالي طلباً للعلم والمعرفة، حتى استقرّ به المقام بقصر تيميمون بمنطقة قورارة وهي إحدى أقاليم توات الكبرى، حيث اشتغل بالتدريس، حتى وافته المنية سنة 1160هـ حيث دفن بمقبرة سيدي عثمان⁶⁸.

ترك المزمري عددا كبيرا من المؤلفات في مختلف الفنون والعلوم والتي لا يزال الكثير منها مخطوطا لم يحقق، ونذكر من تلك المؤلفات اللغوية ما يأتي⁶⁹:

- نظم مقدمة ابن آجروم؛
- كشف الغموم على مقدمة ابن آجروم؛
- نزهة العلوم في نظم منثور ابن آجروم؛
- منظومة في أمثلة المتعدي واللازم من الرباعي المجرد؛
- نظم على معاني بعض حروف الجر؛
- نيل المراد من لامية ابن المجراد؛
- روضة التّسرين في مسائل التّمرين، ووضع عليه شرحا؛
- شرح للمقصود والممدود لابن دريد.

وأما كتابه: شرح روضة التّسرين في مسائل التّمرين في الصرف؛ فهو شرح لنظم مسائل التّمرين التي اعتمدها ابن الحاجب في الشافية. وقد صاغ المزمري هذه المسائل في منظومة تعليمية من تسعة وستين بيتا، قال في مطلعها⁷⁰:

الحمد لله الخبير الملهم	من شاء للتعليم والتعلم
ثم على نبيه أصلي	والآل والأصحاب أهل الفضل
وبعد فاعلم أن هذا نظم	يروق كل من لديه فهم
سميته بروضة التّسرين	لجمعه مسائل التّمرين
مما حوت شافية ابن الحاجب	العالم التحرير ذي المواهب

وغرض الشعر التعليمي هو تلقين المتعلمين القواعد النحوية والصرفية للغة العربية، قال المزمري: "لما من الله عليّ بنظم مسائل التّمرين، رأيت أن أضع عليه شرحا وجيزا يبين المراد من ألفاظه، ويبسّر محاولة معناه على حفاظه"⁷¹.

10.4 ابن عبد الله الرّجائي: هو محمد بن عبد الله الرّجائي، أحد أعلام مدينة

تلمسان، الذي عاش منتصف القرن التاسع عشر، قام بعدة رحلات علمية، زار الأزهر الشريف والمغرب الأقصى، قيل إنه صاحب الرحلة الفاسية اشتهر بالتأليف. ومن أهم مؤلفاته: شرح لامية الأفعال⁷².

11.4 أبو الحسين الونيسي (1818-1845): هو أبو عبد الله محمد بن

علي بن الشيخ أبي الحسن الونيسي، ولد بقسنطينة، نشأ وتعلّم بها حتى صار له باع طويل في مختلف العلوم.

وهو عالم فاضل، ناظم، مشارك في الأصول والفقه والكلام والمنطق والتّصريف من أهل قسنطينة، وبها نشأ وتعلّم، مات وعمره سبعاً وعشرين سنة. من أهم مؤلفاته⁷³:

- حاشية على صغرى الإمام السنوسي؛

- حاشية على إيساغوجي؛

- أرجوزة في التّوحيد وشرحين لها؛

- حاشية على مختصر السّعد؛

- نظم في التّصريف؛

- كتاب "في أحكام الخنثى؛

- شرح على البسملة.

12.4 ابن عبد الرّحمن المجاوي (1848-1913): هو عبد القادر بن

محمد بن عبد الكريم بن عبد الرّحمن المجاوي، نسبة إلى مجاوة، وهي قبيلة بالمغرب الأقصى، ولد بتلمسان، ونشأ في بيت شهير بالعلم والذكاء والدين، بعد إتمام تعليمه تولّى التدريس بقسنطينة والعاصمة له: نزهة الطّرف في المعاني والصّرف. وله: تمتع الطّرف في فن الصّرف. طبع بالجزائر العاصمة سنة 1907م⁷⁴.

شرح المجاوي متنّ البناء في علم الصّرف لعبد الله الدّتقزي، شرحاً موجزاً وأورده في مؤلّفه الموسوم: نزهة الطّرف فيما يتعلّق بمعاني الصّرف، قال المجاوي: "فهذا شرح لطيف مختصر على متن الباء في الصّرف، أسكن الله مؤلّفه من الجّنة أعلى الغرف"⁷⁵.

13.4 بن صالح أطفيش (1820-1914): هو محمد بن يوسف بن عيسى

بن صالح أطفيش، ولد في قرية بني يزقن بوادي ميزاب، غرداية، نشأ وتعلّم فيها حفظ القرآن الكريم في سن الثّامنة من عمره، عمل مدرّساً مع أخيه في مسقط رأسه، وسخر حياته في خدمة العلم والتّعليم والتّأليف إلى أن توفي⁷⁶.

أخذ أطفيش عن جملة من الشيوخ في منطقته غرداية منهم عمر بن سليمان نوح وسليمان بن عيسى آل الشيخ الحاج سعيد آل بافو، وغيرهم، ولمّا اشتغل بالتدريس بمنطقة وادي ميزاب تتلمذ على يديه عدد من التلاميذ منهم سليمان الباروني، وسعيد تعاريت وغيرهما.

كان للشيخ أطفيش إنتاج غزير في شتى العلوم والفنون ومنها اللغة العربية وعلومها نذكر من ذلك الإنتاج اللغوي ما يأتي⁷⁷:

- معتمد الصّواب شرح شواهد قواعد الإعراب؛
- حاشية أولى على شرح أبي القاسم الدّاوي على الأجروميّة؛
- حاشية ثانية على شرح أبي القاسم الدّاوي على الأجروميّة؛
- شرح شرح أبي سليمان داود التّلاتي على الأجروميّة؛
- تسهيل الاجتهاد في تفسير أشعار الاستشهاد، وهو شرح شواهد ثلاثة شروح على الأجروميّة؛

- المسائل التّحقيقية في بيان النّحفة الأجروميّة؛
 - الكافي في التّصريف؛
 - شرح لامية الأفعال.
- وقد ذكر أطفيش في شرح لامية الأفعال لابن مالك، آراء مختلفة، واعتمد على مصادر متنوعة، معتمدا الحجّة، وأعرب أبيات اللامية⁷⁸.
- قال أطفيش في كتابه: الكافي في التّصريف؛ وبدايته: الحمد لله صارف الضّر مولى اللطف والبر مضاعف ثواب الأعمال، المنزه عن الجوف وكل ناقص ومثال جابر الكسير، ميسر العسير⁷⁹.

والكتاب موجّه للمتعلمين المبتدئين، احتوى على مقدّمة وسبعة أبواب هي⁸⁰:

- الباب الأوّل؛ في المصدر؛
- الباب الثّاني؛ في المضاعف؛
- الباب الثّالث؛ في المهموز؛
- الباب الرّابع؛ في المثال؛
- الباب الخامس؛ في الأجوف؛

- الباب السادس؛ في الناقص؛

- الباب السابع؛ في اللفيف.

14.4 ابن أبي بكر الوافي الكنتي (ولد 1897-1930): هو باي بن سيدي

عمر بن محمد بن المختار بن أحمد بن أبي بكر الوافي الكنتي القرشي الملقب: بادي بن أحمد، ولد بأدرار وتوفي فيها⁸¹.

كانت له مكانة عالية بين الشيوخ وطلاب العلم خاصة في الصحراء، أخذ العلم عن عدد من الشيوخ من بينهم والدّه عمر بن المختار الكنتي، وأخوه الأكبر بابا الزين، كما أجازّه الشيخ حمزة الفلاني القبلاني التّواتي المتوفى في الحديث النبوي الشريف، وكان له عدد من التلاميذ منهم محمدّ ابن له: بادي الكنتي التّواتي، والبيكا بن إقادي العزاوي التيمي، والأبات بن محمد التّواتي ومؤلفات وأشعار كثيرة ولم تذكر كتب التراجم من مؤلفاته اللغوية إلاّ شرحاً على الأجرومية⁸².

له: منظومة في الصّرف؛ تحتوي على ستة وخمسين بيتاً، تبدأ بقوله: العلم بالتّصريف علم يبحث فيه عن أبنية الكلم يبحث وعن صحتها إعلالها الاسم فعل.. مربع العين مثلث الفاحل⁸³.

15.4 ابن تونس المستغامي (ت 1952): هو عدّة بن تونس المستغامي، طبع

مؤلفه بالمطبعة العلوية بمستغانم سنة 1949م⁸⁴.

من أهم مؤلفاته: فك العقال عن تصريف الأفعال. وفيه يبدأ بقوله: أقول بعد البسملة والحمدلة والتّجرد عن الحول والقوة مستزيذا من فضل الله⁸⁵.

وكتاب: فك العقال عن تصريف الأفعال؛ كتاب صغير الحجم عظيم الفائدة يتناول تصريف الأفعال، مصدر أساس لكل طالب لعلم التّصريف، زيدة ما جاء في أمّهات كتب التّراث الصّرفي، يقع في اثنتين وعشرين صفحة، اشتمل على فصول، هي عدد الأفعال، والفعل، والثلاثي المجرد، والثلاثي المزيد بحرف وبحرفين وبثلاثة أحرف والزّباعي المجرد، والملحق بالزّباعي، والزّباعي المزيد بحرف، وبحرفين، والملحق باخرُجَم، وبعض أحكام الفعل، وأنواع الفعل، ثم الخاتمة⁸⁶.

16.4 أبو عبد الله البوعبدلي (ت 1952): أخذ القرآن الكريم وحفظه عن أبيه

وعن بعض العلماء، له: مخطوطات صرفية⁸⁷.

ويشمل الكتاب أربعة مواضيع سمى كل موضوع منها مخطوطة، وهي⁸⁸:

- مخطوطة الفعل الصّحيح والمعتل والمضعف؛

- مخطوطة إسناد الفعل إلى الضمير؛

- مخطوطة حذف ياء المنقوص؛

- مخطوطة إعلال كلمة مَبْنِيّ.

17.4 الطّيب المهاجي (1882-1969م): تلقى تعليمه الأوّل على يد والدّه

وحفظ القرآن الكريم في سنّ الصّبا، ولما كبر اهتمّ بالعلوم المختلفة كالفقه والصّرف قام بعدة رحلات علميّة لتونس والمغرب وقسنطينة، له: مبادئ الصّرف⁸⁹.

وغرض المنظومة الشّعريّة التّعليميّة؛ مبادئ الصّرف، هو تلقين المتعلّمين المبتدئين تعلّم أساسيات علم الصّرف، قال المهاجي: إليك أيّها المبتدئ من مبادئ الصّرف، ومطالبه الأوليّة، وما تعينك ممارسته على بلوغ ما تروم أن تبلغ من مطولات الفن، ومهمّات مقاصده"

ويشتمل كتاب مبادئ الصّرف، الموضوعات الآتية: النقل الاصطلاحي واللغوي الجامد والمشتق، المجرد والمزيد، المضارع، الفعل المبني للمفعول الأمر، المصدر مصدر المزة والهيئة، اسم الفاعل، اسم المفعول، اسم الزّمان والمكان، اسم الآلة، بناء المفصلة للدلالة على الكثرة⁹⁰.

18.4 ابن إبراهيم الجزائري (1890-1984): هو نور الدّين عبد القادر بن

إبراهيم الجزائري، ولد بحي القصبة بالجزائر العاصمة، تكون بالمدرسة التّعالبيّة وعمل مدرسا في شرشال والبليدة، وأستاذًا بمدرسة تلمسان ثم بالعاصمة.

ومن أهم مؤلّفاته⁹¹:

- الرّسالة الصّرفيّة من التّعقيد إلى التيسير؛ طبعها بالمطبعة التّعالبيّة بالجزائر

العاصمة سنة 1932؛

- الأجروميّة عن طريق السّؤال والجواب؛

- الرّسالة الصّرفيّة؛

- الوسيلة لعلم العربيّة.

وقصد بتأليف الوسيلة، إكمال دروس الحروف الهجائية، قصد انتفاع المتعلم من دروس الصّرف والنحو، والكتاب موجّه لمتعلمي اللغة العربيّة كوسيلة لدراسة مبادئ العربيّة في أي مؤلّف كان من المؤلّفات التحوّية والصّرفيّة⁹².

إنّ المطلع على دروس ابن إبراهيم في علم الصّرف، يجدها واضحة الأسلوب سهلة الفهم، ميسّرة في عرضها وتقديّمها، وهو يصف دروسه بلسانه قائلاً:
"فهذه رسالة لطيفة في مبادئ الصّرف، حسنة التّسقيق والتّرتيب مع بساطة ووضوح في التّعبير، مشتملة على أهم ما يجب على التّلميذ أن يعرفه من قواعد هذا الفن" ⁹³.

كما أنّ الباحث لا يخوض في المسائل الخلافية بين المذاهب في علوم الصّرف والنحو، ولعلّه بذلك يجنّب متّبعيه وتلاميذه الحيرة العقليّة، وربّما الضياع العلمي لاسيما أنّ قصده هو شرح دروس الصّرف، وليس التعمق في أسرارها وأصولها وخبايها.

أمّا منهج عبد القادر بن إبراهيم في الدّرس الصّرفي، فتتطّلق من الالتزامات اللغويّة الآتية:

أ- الشّرح اللغويّ للمفردات: ومن أمثلة ذلك قوله: الظّرف؛ ويسمى أيضاً المفعول فيه، هو اسمٌ يدلّ على زمان الفعل أو مكانه. فالظّرف قسمان: ظرف الزّمان؛ هو الذي يدلّ على زمان وقوع الفعل، مثل: صباحاً ومساءً، وظرف المكان هو الذي يدلّ على مكان وقوع الفعل، مثل: وراء وأمام، والظّرف معناه في اللغة هو: الماعون والوعاء والإناء⁹⁴.

ب- الاسترسال والإطناب في الشّرح: من ذلك قوله: "فقول سيبويه أحداث الأسماء جمع حدث وهو المصدر والحدث، والحدوث وقوع الشّيء، والأمثلة جمع مثال، وهو الكلمة باعتبار الهيئة أي الصّورة التي تعرض لها من الحركات والسّكنات وترتيب الحروف والمثال والبناء والبنية والصّيغة والوزن والميزان والزّنة ألفاظ مترادفة؛ أي قريبة المعنى"⁹⁵.

يقول: هو مادّل على حدث دون زمان، كالكتابة والقرءة، وهما مصدران لكتب وقرأ، دون دلالة على الزّمان، وهو من الثّلاثي المجرد سماعي والسماعي ما ليس له

قاعدة يجري عليها، ومن الثلاثي المزيد فيه، والرباعي المجرد والمزيد فيه قياسي والقياسي ما له قاعدة يتمشى عليها⁹⁶.

ج- التزام الأمانة العلمية: كان نور الدين عبد القادر متصفا بالأمانة العلمية، إذ يرد الأقوال إلى أصحابها، على نحو قوله: "والأصل الواحد هو المصدر على مذهب أي قول البصريين، والفعل على مذهب الكوفيين، وقد أشار سيبويه في افتتاح كتابه في النحو إلى ترجيح أي تفضيل رأي البصريين بقوله: فأما الفعل فأمثلة أخذت من لفظ أحداث الأسماء⁹⁷.

د- التمثيل بأصل الألفاظ: كما أن الباحث اللغوي عبد القادر يحرص على التمثيل بأصل اللفظ، والشرح المستفيض حتى لا يُبقَ أي لبس أو غموض ... ومن ذلك قوله: "وتقول حرف صحّة وحرف صحيح وحرف علّة، ولا تقول حرف عليل والتّضعيف في اللغة: التّكرار؛ وهو أن يكون في الكلمة حرفان أصليان من جنس واحد، كعدّ بمعنى حسب، أصله عدد، وأما مثل: فرّح فإنّ التّضعيف وقع في عينه أو حرفه الثّاني، وهو هنا الرّاء، فكررت، والرّاء التي زيدت ليست أصليّة، إذ أصل: فرّح: فعل ثلاثي مجرد سالم، وفرّح: فعل مزيد؛ لأنّ التّضعيف وقع للزيادة ووزنه فعل⁹⁸.

ه- الإكثار من التّمثيل: ومن الاستفاضة في شرحه أنّه يكثر من التّمثيل فلا يكتفٍ بمثال واحد، وبخاصّة إذا تعلّق الموضوع بالميزان الصرفي، فيذكر الوزن ويمثل له بعدد الأمثلة، ومن ذلك قوله: "ومن أمثلة من الأسماء، عليّ كتاب، قلم، ماء ومن أمثلة الأفعال: كتّب، قرأ، خرج، دخل، ومن أمثلة الحروف: في، على، من، إلى، ثمّ أو⁹⁹.

و- ضبط الوزن الصرفي بالشّكل: يضبط نور الدين عبد القادر وزن الكلمة بالشّكل الثّام في شرح دروسه الصّرفيّة وفق الميزان الصرفي، ومثال ذلك قوله في مسألة الماضي المبذوء بالتّاء: "وإذا كان الماضي مبذوءا بالتّاء، وكان ثلاثيا مزيدا أو رباعيا مزيدا، فحرف المضارعة وما قبل آخر المضارع مفتوحان وذلك في تفعّل وتفاعّل، وهما من مزيد الثلاثي، وفي تفعّل، وهو من مزيد الرباعي¹⁰⁰.

ز-توظيف الجداول الصرفية: يقدم الباحث اللغوي الجزائري عبد القادر نماذج التصريف في جداولٍ إيضاحية، ويعطي لكل جدول عنوانا مناسباً له على نحو: جدول أوزان فعل الأمر من الفعل الثلاثي¹⁰¹.

ح-إنهاء جزء من الدرس بفائدة أو تنبيه: تقوم دروس الباحث نور الدين عبد القادر وشروحاته الكثيرة على ختام الشروحات الأساسية والفرعية بفائدة أو تنبيه، حتى يحيط الموضوع بجميع جوانبه شرحاً وتفصيلاً، ومن ذلك قوله: "تنبيه؛ الجرّ يسمّى أيضاً الخفض، ولكن كلمة الجرّ مستعملة أكثر من كلمة الخفض"¹⁰².

ط-إنهاء الدرس بتمرين صرفي أو أسئلة: يقدم الباحث في نهاية الموضوع بعد استيفاء شرحه والتّمثيل فيه، بوضع تمرين للمتعلمين، في مسألة صرفية تتعلّق بالموضوع، ومن أمثلة ذلك: "تمرين: عينوا الجار أي حرف الجر والاسم المجرور به فيما يلي: رجعت إلى الدار، كتبت بالقلم، الفضل للمقدّم، وإن أحسن المتأخّر، يجب على التلميذ أن يعتني بدروسه ويحافظ على كتبه"¹⁰³.

5.الخاتمة: إنّ لأعلام التراث الصرفي العربيّ من الجزائريين، جهوداً عظيمة لا تنكر في تبسيط مفاهيم الصرف، وخدمة اللغة العربية، وتشهد آثارهم القيمة على ذلك.

وأبرز النتائج التي توصلنا إليها في هذا المقال هي:

- أول من ألف منظومة شعرية تعليمية في علم الصرف، وسمّاها الدّرة الألفية في علم العربية، هو العالم الفذ، يحيى بن معطي الزّواوي، وسبق بذلك ابن مالك؛
- استفاد علماء الصرف الجزائريين من علم علماء الصرف في المشرق العربي والعلماء العرب القدماء، لكنهم لم يقلّدوهم حرفياً، بل أخذوا برأي وتركوا آخر، وأعطوا رأيهم الخاص؛

- اهتمام بعض اللغويين الجزائريين في علم الصرف بالضبط اللغويّ الصرفي وضبط شكل الأوزان، والتّمثيل، ومنهم يحيى بن معطي الزّواوي محمّد بن يوسف أطفيش، ومحمّد بن أبّ المزمري، ونور الدين عبد القادر بن إبراهيم الجزائري وآخرون؛

- اشتملت تأليفات اللغويين الجزائريين على أنماط متنوعة من أنماط التأليف نظماً وشرحاً وحاشية وتعليقاً وتلخيصاً، مما يدلّ على كفاءتهم في علمي الصرف والنحو ومختلف تخصصات العلوم اللغوية.

لأجل ذلك نقترح إدراج مادّة في المخطوطات الجزائرية اللغوية الصرفية والنحوية وعمل أرشفة للتراث الصرفي الجزائري.

6. قائمة المراجع:

1. ابن ابراهيم السعيد، فتح اللطيف في أرجوزة المكودي في التصريف لعبد الكريم الفكون القسنطيني، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في تخصص اللغة كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، 2004م.
2. أطفيش محمد بن يوسف، شرح لامية الأفعال، وزارة التراث القومي والثقافة مطابع سجل العرب، سلطنة عمان، 1986م.
3. آل المغيلي الصديق أحمد، من أعلام التراث الكنتي المخطوط الشيخ محمد بن بادي الكنتي حياته وآثاره، دار الغرب، أدرار، 2007م.
4. بلعالم باي التواتي، كفاية المنهوم على اللؤلؤ المنظم في نظم منشور ابن أجروم، دار ابن حزم، بيروت، ط1، 2010.
5. بلعالم باي بن عمر الكنتي، مقدّمة المحقق السنن المبين في شرح أحاديث أصول الدين، تح: مالك كرشوش، وحמיד الكنتي، مركز التعالبي للدراسات ونشر التراث، الجزائر، ط1، 2011م.
6. بوزياني عبد القادر، محمد بن العباس التلمساني، المفعّل والمفعّل ومعانيها ماجستير في اللغة، كلية الآداب واللغات والفنون 2007.
7. البوعبدلي أبو عبد الله البطيوي الرزيوي، مخطوطات صرفية، تح: مختار بوعناني، 2006.
8. بوعناني المختار، المصنفات اللغوية للأعلام عبر القرون، دار هومة الجزائر 2001.

9. **بوعناني المختار**، منهج فك العقل في تصرّف الأفعال، مجلة القلم جامعة السّانّة، 2007.
10. **التّبكتي أحمد بابا بن محمّد التّكروري**، نيل الابتهاج بتطريز الديباج دار الكتاب، طرابلس، ط2، 2000.
11. **ابن تونس عدة المستغامي**، فك العقل عن تصريف الأفعال المطبوعة العلويّة، مستغانم دت.
12. **جعفري أحمد**، شرح روضة النّسرين في مسائل التّمرين لمحمّد بن أب المزمري، رسالة ماجستير في اللغة، كليّة الآداب واللغات والفنون، جامعة وهران السّانّة، 2003.
13. **ابن جني أبو الفتح عثمان**، المنصف. تحقيق: إبراهيم مصطفى ومحمّد أمين، 1954 م .
14. **حاج أحمد الصّدّيق**، التّاريخ الثّقافي لإقليم توات، القرن 11 إلى القرن 14 هـ مديريّة الثّقافة، أدرار، ط1، 2003م.
15. **حاج أحمد الصّدّيق**، من أعلام الثّراث الكنتي المخطوط؛ الشّيخ محمّد بن بادي الكنتي حياته وآثاره، دار الغرب للنشر والتّوزيع، الجزائر، دط، دت.
16. **الحبشي عبد الله بن محمّد**، جامع الشّروح والحواشي، مجمع البحوث والدّراسات، أبو ظبي، ط3، 2004م.
17. **الحملوي أحمد بن محمّد بن أحمد**، شذى العرف في فن الصّرف. دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان ط: 1، 1998م.
18. **ابن خلكان**، وفيات الأعيان، تح: إحسن عباس، دار صادر، بيروت ط1 1996م.
19. **دار المشرق، المنجد في اللغة والإعلام**. دار المشرق بيروت، لبنان ط: 40 2003م.
20. **الرّواوي يحيى بن عبد المعطي بن عبد النّور**: الدّرة الألفيّة؛ ألفيّة ابن معطي في التّحو والصّرف والخط والكتابة، دار الفضيلة، القاهرة، ط1 2010م

21. الزّواوي يحيى بن معطي، الفصول الخمسون، تح: محمود محمّد الطّناحي مطبعة البابي الحلبي، القاهرة، دت.
22. الرّياني أبو القاسم، التّرجمانة الكبرى في أخبار المعمور بزا وبحرا، دار نشر المعرفة، الرّباط، ط2، 1991.
23. ابن ساسي إبراهيم، من أعلام الجنوب الجزائري، موفم للنشر، الجزائر 2011م.
24. سعد الله أبو القاسم، تاريخ الجزائر الثقافي من القرن العاشر إلى الرّابع عشر الهجري، الشّركة الوطنيّة للنشر والتّوزيع، الجزائر، ط1، 1984.
25. سعيدوني ناصر الدّين، معجم مشاهير المغاربة، المؤسّسة الجزائريّة للطباعة، الجزائر، 2007م.
26. السيّوطي (جلال الدّين): المزهري في علوم اللغة وأنواعها. تحقيق: محمّد أحمد جاد المولى وعلي محمّد البجاوي ومحمّد أبي الفضل إبراهيم. دار إحياء الكتب العربيّة، مصر، دت.
27. السيّوطي جلال الدّين: بغية الوعاة، تح: محمّد أبو الفضل إبراهيم المكتبة العصريّة، بيروت.
28. شاوش محمّد بن رمضان، والغوثي بن حمدان، إرشاد الحائر إلى آثار علماء الجزائر، دار بريكسي للطباعة، ط1، 2001م.
29. ضيف بشير بن أبي بكر بن عمر الجزائري: فهرست معلمة التّراث الجزائري بين القديم والحديث، نماذج متنوّعة للمعلوم والمجهول، ثالثة للنشر ط1، الجزائر.
30. ضيف بشير بن عمر: فهرست معلمة التّراث الجزائري بين القديم والحديث ص346.
31. عبد الحميد محمّد محي الدّين: دروس التّصريف. دار الطّلائع القاهرة 2008م.
32. عبد القادر نور الدّين: الرّسالة الصّرفيّة للمكاتب العربيّة، بعناية محمّد شايب شريف، دار ابن حزم، 2010م، بيروت، لبنان.

33. عبد القادر نور الدين، الوسيلة لعلم العربيّة، الوسيلة في علم العربيّة المطبوعة النّعالبيّة، الجزائر، دت.
34. الفراهيدي الخليل بن أحمد، العين. تح: مهدي المخزومي وإبراهيم السّامرائي، دار الرّشيد، بغداد، 1980.
35. الفكون عبد الكريم، منشور الهداية في كشف حال من ادّعي العلم والولاية تح: أبو القاسم سعد الله، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1987.
36. الفكون محمّد بن عبد الكريم: فتح المالك في شرح لامية الأفعال مخطوط مصلحة المخطوطات، دار الكتب التّونسيّة، دت.
37. قدي عبد المجيد: صفحات من تاريخ منطقة أولف، دار الأبحاث، الجزائر ط، 2، 2007.
38. ابن قاماز محمّد بن أحمد بن عثمان الدّهبي، سير أعلام النّبلاء، بيت الأفكار الدّليّة، لبنان.
39. كحالة عمر رضا، معجم المؤلّفين تراجم مصنفي الكتب العربيّة مؤسّسة الرّسالة، بيروت، لبنان، ط1، 1994.
40. كحالة عمر رضا، اللغة العربيّة وعلومها، مكتبة النّسر، دمشق 1971م.
41. ابن مالك، شرح ألفيّة ابن مالك ابن النّاطم، تح: عبد الحميد السيّد محمّد بن عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، دط، 1998م.
42. المبرّد: المقتضب. تح: عبد الخالق عزيمة، عالم الكتب، بيروت 1963م.
43. المجاوي ابن عبد الرّحمن، نزهة الطّرف فيما يتعلّق بمعاني الصّرف المطبوعة الشّرقية لبير فونتانا، الجزائر، 1907م.
44. محفوطي عامر: تحفة السّائل بباقة من تاريخ سيدي نائل. دار أسامة الجزائر، 2007.
45. محيسن (محمّد سالم): تصريف الأفعال والأسماء في ضوء أساليب القرآن. دار الكتاب العربي بيروت، ط: 1، 1987م.
46. مخلوف محمّد بن محمّد، شجرة النّور الرّكيّة في طبقات المالكيّة، دار الفكر بيروت.

47. مزهود سليم، دروس موجزة في الصّرف، البدر السّاطع للطباعة والنّشر سطيف، 2015.
48. مسيلي وردة، شرح لامية الأفعال لعبد الكريم الفكون القسنطيني، مذكرة معدّة لنيل شهادة دكتوراه علوم في تخصص اللغة، كلية الآداب واللغات جامعة الجزائر 2008م.
49. المقرّي أحمد، نفح الطّيب من غصن الأندلس الرّطيب، تح: إحسان عبّاس د.ط، دار صادر، بيروت، 1968.
50. ابن منظور، تهذيب لسان العرب. دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان 1993م.
51. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، دار الجيل ودار لسان العرب بيروت 1988.
52. ابن نافلة يوسف، المصطلح في المصنّفات الصّرفيّة الجزائريّة؛ دراسة موازنة، رسالة مقدّمة لنيل شهادة الدّكتوراه في اللغة، كلية الآداب واللغات والفنون جامعة السّانّة وهران، 2012.
53. نويهض عادل، معجم أعلام الجزائر، مؤسسة نويهض النّقافيّة، ودار الكتب بيروت ط3، 1983، ج.3
54. ابن هشام الأنصاري، أوضح المسالك إلى ألفيّة بن مالك. دار الجيل بيروت. ط:5، 1979م.
55. ولد أباه محمّد المختار، تاريخ النّحو العربي في المشرق والمغرب المنظمة الإسلاميّة للتّربية والنّقافة والعلوم، إيسيسكو، مكة، السّعوديّة، دط 1996م.
56. يطو عائشة، تحقيق مخطوط الكافي في التّصريف، رسالة لنيل شهادة الماجستير في اللغة، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة وهران السّانّة 2002م.
57. يعقوب خالد، تصريف الفعل لأبي بكر بن العربي دراسة تحليليّة في ضوء التّراث الصّرفي العربي، وهران، رسالة ماجستير، جامعة وهران 2007م.

- 1 - المنجد في اللغة والإعلام. دار المشرق بيروت، لبنان، ط: 40، 2003م، ص: 422.
- 2 - ابن منظور: لسان العرب. مادة: (صرف).
- 3 - ينظر: الفراهيدي (الخليل بن أحمد): العين. ج: 7، ص 109.
- 4 - ينظر: ابن منظور: تهذيب لسان العرب. دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، 1993م ج: 2، ص 17.
- 5 - ينظر: المرجع نفسه. الصّفحة نفسها.
- 6 - ينظر: الفراهيدي: المرجع السابق. ص 109.
- 7 - ابن جني (أبو الفتح عثمان): المنصف. تحقيق: إبراهيم مصطفى ومحمّد أمين 1954م ص 31.
- 8 - المبرد: المقتضب. ج: 3، ص 171.
- 9 - ابن هشام الأتصاري: أوضح المسالك إلى ألفيّة ابن مالك. دار الجيل بيروت. ط 5. 1979م، ج: 4 ص 115.
- 10 - ينظر: الجرجاني (الشّريف): التّعريفات. ص 44.
- 11 - الزّركشي: البرهان في علوم القرآن. ج: 1، ص 297.
- 12 - المرجع نفسه. الصّفحة نفسها.
- 13 - علي الجرجاني: التّعريفات. ص 95.
- 14 - سليم مزهود، دروس موجزة في الصّرف، البدر السّاطع للطباعة والنّشر، سطيف الجزائر، 2015، ص 7.
- 15 - المرجع نفسه. ص 8.
- 16 - ينظر: الحملاوي (أحمد بن محمّد بن أحمد): شذا العرف في فن الصّرف. دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان ط: 1، 1998م، ص 13.
- 17 - ينظر: محيسن (محمّد سالم): تصريف الأفعال والأسماء في ضوء أساليب القرآن. دار الكتاب العربي بيروت، ط: 1، 1987م، ص 14.
- 18 - محيسن (محمّد سالم): تصريف الأفعال والأسماء في ضوء أساليب القرآن. ص 15.
- 19 - ينظر: السيوطي (جلال الدّين): المزهري في علوم اللغة وأنواعها. تحقيق: محمّد أحمد جاد المولى وعلي محمّد البجاوي ومحمّد أبي الفضل إبراهيم. دار احياء الكتب العربيّة مصر، دت، ج: 2، ص 400.

- 20 - ينظر: الحملاوي: شذا العرف في فن الصرف. ص24.
- 21 - ينظر: عبد الحميد (محمد محي الدين): دروس التصريف. دار الطلائع، القاهرة 2008م، ص9.
- 22 - عمر رضا كحالة، اللغة العربية وعلومها، مكتبة النسر، دمشق، 1971م، ص147.
- 23 - عادل نويهض، معجم أعلام الجزائر، مؤسسة نويهض الثقافية، ودار الكتب، بيروت ط1983، ج3، ص180.
- 24 - عبد الله بن محمد الحبشي، جامع الشروح والحواشي، مجمع البحوث والدراسات، أبو ظبي، ط3، 2004، ج1، ص19.
- 25 - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
- 26 - بشير ضيف بن أبي بكر بن عمر الجزائري: فهرست معلمة التراث الجزائري بين القديم والحديث، نماذج متنوعة للمعلوم والمجهول، ثالة للنشر، ط1، الجزائر، ص364.
- 27 - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
- 28 - عبد الله بن محمد الحبشي: المرجع السابق، ج2، ص46.
- 29 - بشير ضيف بن عمر: المرجع السابق. ص346.
- 30 - ينظر: عادل نويهض، معجم أعلام الجزائر، ج3، ص49.
- 31 - حاج أحمد الصديق، من أعلام التراث الكنتي المخطوط؛ الشيخ محمد بن بادي الكنتي حياته وآثاره، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، دت.
- 32 - باي بلعالم التواتي، كفاية المنهوم على اللؤلؤ المنظم في نظم منثور ابن أجروم، دار ابن حزم، بيروت، ط1، 2010.
- 33 - عمر رضا كحالة، معجم المؤلفين تراجم مصنفى الكتب العربية، مؤسسة الرسالة بيروت، لبنان، ط1، 1994، ج2، ص210.
- 34 - أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي من القرن العاشر إلى الزابع عشر الهجري الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 1984 ج2، ص160.
- 35 - بشير ضيف بن عمر: فهرست معلمة التراث الجزائري بين القديم والحديث، ص346.
- 36 - عبد الله بن محمد الحبشي، جامع الشروح والحواشي، ج1، ص16.
- 37 - بشير ضيف بن عمر: فهرست معلمة التراث الجزائري بين القديم والحديث، ص346.
- 38 - المرجع نفسه. الصفحة نفسها.

- 39 - ينظر: محمد بن أحمد بن عثمان بن قماز الذهبي، سير أعلام النبلاء، بيت الأفكار الدولية، ج1، لبنان ص4184.
- 40 - ابن خلكان، وفيات الأعيان، تح: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، ط1، 1996 م6، ص197.
- 41 - عمر رضا كحالة، اللغة العربية وعلومها، ص147.
- 42 - يحيى بن معطي الزواوي، الفصول الخمسون، تح: محمود محمد الطناحي، مطبعة البابي الحلبي، القاهرة، ص149.
- 43 - ينظر: محمد المختار ولد أباه، تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب، المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، إيسيسكو، مكة، السعودية، دط، 1996، ص291.
- 44 - ينظر: ابن مالك: شرح ألفية ابن مالك ابن الناطم، تح: عبد الحميد السيد محمد بن عبد الحميد، دار الجبل، بيروت، دط، 1998، ص291.
- 45 - يحيى بن عبد المعطي بن عبد النور الزواوي: الذرة الألفية؛ ألفية ابن معطي في النحو والصرف والخط والكتابة، دار الفضيحة، القاهرة، ط1، 2010، ص40.
- 46 - ينظر: محمد المختار ولد أباه، تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب، ص290.
- 47 - ابن عبد المعطي الزواوي: المرجع السابق. ص44.
- 48 - ابن خلكان، وفيات الأعيان، ص197.
- 49 - جلال الدين السيوطي: بغية الوعاة، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية بيروت، ج2، ص344.
- 50 - أحمد المقري، نفح الطيب من غصن الأندلس الزطيب، تح: إحسان عباس، دط، دار صادر، بيروت، 1968، ج2، ص232.
- 51 - محمد بن محمد مخلوف، شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، دار الفكر، بيروت ص219.
- 52 - أحمد بابا بن محمد التكروري التنبكتي، نيل الابتهاج بتطريز الديباج، دار الكتاب طرابلس، 2000، مجلد1، ط2، ص99.
- 53 - محمد بن محمد مخلوف، المرجع السابق، ص264.
- 54 - عبد القادر بوزياني، محمد بن العباس التلمساني، المفعل والمفعول ومعانيها، ماجستير في اللغة، كلية الآداب واللغات والفنون 2007، ص122.

- 55 - ينظر: عادل نويهض، معجم أعلام الجزائر، ج3، ص180.
- 56 - المرجع نفسه، ص134.
- 57 - المرجع نفسه، ص262.
- 58 - عبد الكريم الفكون، منشور الهداية في كشف حال من ادّعي العلم والولاية، تح: أبو القاسم سعد الله، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1987، ص105.
- 59 - عمر رضا كحالة، معجم المؤلفين تراجم مصنفى الكتب العربية، ج6، ص3.
- 60 - المرجع نفسه، ج2، ص210.
- 61 - السيد بن ابراهيم، فتح اللطيف في أرجوزة المكودي في التصريف لعبد الكريم الفكون القسنطيني، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في تخصص اللغة، كلية الآداب واللغات جامعة الجزائر، 2004، ص86-87.
- 62 - ينظر: المرجع نفسه، ص482.
- 63 - وردة مسيلي، شرح لامية الأفعال لعبد الكريم الفكون القسنطيني، مذكرة معدة لنيل شهادة دكتوراه علوم في تخصص اللغة، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، 2008 ص66.
- 64 - محمد بن عبد الكريم الفكون: فتح المالك في شرح لامية الأفعال، مخطوط، دار الكتب التونسية، مصلحة المخطوطات تحت رقم: 08108، ص24.
- 65 - محمد بن محمد مخلوف، شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، ص329.
- 66 - الصديق حاج أحمد: التاريخ الثقافي لإقليم توات، القرن 11 إلى القرن 14هـ، مديرية الثقافة، أدرار، ط2003، ص63.
- 67 - ينظر: عبد المجيد قدي: صفحات من تاريخ منطقة أولف، دار الأبحاث، الجزائر ط2، 2007، ص84.
- 68 - إبراهيم بن ساسي، من أعلام الجنوب الجزائري، موفم للنشر، الجزائر، 2011م، ص115.
- 69 - المرجع نفسه، ص:116.
- 70 - ينظر: أحمد جعفري: شرح روضة التّسرين في مسائل التّمرين لمحمد بن أب المزمري رسالة ماجستير في اللغة، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة وهران السّانية، 2003 ص121.

- 71 - ينظر: أحمد جعفري: شرح روضة النّسرين في مسائل التّمرين لمحمّد بن أب المزمري ص24.
- 72 - ينظر: أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثّقافي من القرن العاشر إلى الزّابع عشر الهجري، ج 2 ص13.
- 73 - أبو القاسم الزّيّاني، التّرجمانة الكبرى في أخبار المعمور بّرا وبحرا، دار نشر المعرفة الزّباط، ط2، 1991، ص153.
- 74 - ينظر: ناصر الدّين سعيدوني: معجم مشاهير المغاربة، المؤسسة الجزائريّة للطباعة الجزائر، 2007، ص417.
- 75 - ابن عبد الرّحمن المجاوي، نزهة الطّرف فيما يتعلّق بمعاني الصّرف، المطبعة الشّرقية لبير فونتانا، الجزائر، 1907م، ص60.
- 76 - ينظر: مختار بوعناني، المصنّفات اللّغويّة للأعلام عبر القرون، دار هومة، الجزائر 2001، ص102.
- 77 - عادل نويهض، معجم أعلام الجزائر، ج3، ص19.
- 78 - محمّد بن يوسف أطفيش: شرح لامية الأفعال، وزارة الثّراث القومي والثّقافة، مطابع سجل العرب، سلطنة عمّان، 1986م، ج4، ص482.
- 79 - مختار بوعناني، المرجع السّابق، ص101.
- 80 - ينظر: عائشة يطو، تحقيق مخطوط الكافي في التّصريف، رسالة لنيل شهادة الماجستير في اللغة، كلّية الآداب واللّغات والفنون، جامعة وهران السّانّية، 2002م.
- 81 - الصّديق أحمد آل المغيلي، من أعلام الثّراث الكنتي المخطوط، الشّيخ محمّد بن بادي الكنتي حياته وآثاره، دار الغرب، أدرار، 2007، ص35.
- 82 - باي بن عمر الكنتي، مقدّمة المحقق السّنن المبين في شرح أحاديث أصول الدّين، تح: مالك كرشوش، وحيمد الكنتي، مركز الثّعاليبي للدراسات ونشر الثّراث، الجزائر، ط1 2011م، ج1، ص39.
- 83 - الصّديق أحمد آل المغيلي، المرجع السّابق، ص35.
- 84 - ينظر: مختار بوعناني: المصنّفات اللّغويّة للأعلام عبر القرون، ص102.
- 85 - عدة بن تونس المستغامي، فك العقل عن تصريف الأفعال، المطبعة العلويّة مستغانم 1368هـ، ص1.

- 86 - ينظر: المختار بوعناني، منهج فك العقل في تصرّف الأفعال، مجلة القلم، جامعة السّانية، 2007، ع6، ص96.
- 87 - ينظر: أبو عبد الله البوعبدلي البطيوي الرّزيوي، مخطوطات صرفيّة، تح: مختار بوعناني، 2006، ص61.
- 88 - المختار بوعناني، منهج فكّ العقل في تصرّف الأفعال للشيخ عدّة بن تونس، ص: 61
- 89 - ينظر: عامر محفوظي: تحفة السّائل بباقة من تاريخ سيدي نائل. دار أسامة الجزائر 2007، ص120.
- 90 - ينظر: يوسف بن نافلة، المصطلح في المصنّفات الصرفيّة الجزائريّة؛ دراسة موازنة رسالة مقدمة لنيل شهادة الدّكتوراه في اللغة، كليّة الآداب واللغات والفنون، جامعة السّانية وهران، 2012، ص: 63.
- 91 - محمّد بن رمضان شاوش، والغوثي بن حمدان، إرشاد الحائر إلى آثار علماء الجزائر دار بريكسي للطباعة، ط1، 2001، مج2، ص731.
- 92 - ينظر: نور الدّين عبد القادر، الوسيلة لعلم العربيّة، الوسيلة في علم العربيّة، المطبعة التّعاليبيّة، الجزائر، دت، ص2.
- 93 - نور الدّين عبد القادر: الرّسالة الصرفيّة للمكاتب العربيّة، بعناية محمّد شايب شريف دار ابن حزم، 2010م، بيروت، لبنان. ص15.
- 94 - نور الدّين عبد القادر، المرجع السّابق، ص93.
- 95 - المرجع نفسه، ص3.
- 96 - المرجع نفسه، ص21.
- 97 - المرجع نفسه، ص41.
- 98 - نور الدّين عبد القادر، الوسيلة في علم العربيّة، ص68
- 99 - المرجع نفسه، ص38
- 100 - خالد يعقوب، تصريف الفعل لأبي بكر بن العربي دراسة تحليليّة في ضوء التّراث الصرفي العربي، وهران، رسالة ماجستير، جامعة وهران، 2007، ص71
- 101 - نور الدّين عبد القادر، المرجع السّابق، ص34.
- 102 - المرجع نفسه، ص29.
- 103 - المرجع نفسه، ص68.

خصائص لغة الضاد .Antibody properties

د. عيسى العزري*

تاريخ الاستلام: 03 / 02 / 2020 تاريخ القبول: 12-07-2020

ملخص: اللغة من أهم مميزات الإنسان، وهي أفضل وسيلة للتواصل والتعبير عن الاحتياجات الخاصة بالفرد والجماعة بين أبناء البشرية، ولها قيمة جوهرية كبرى في حياة كل أمة. تعدّ اللغة العربية من أكثر اللغات تداولاً بين الناس في العالم، كما أنّها من أقدم اللغات الحيّة في الأرض، وتحتوي على ثمانية وعشرين حرفاً، وتُكتب من اليمين إلى اليسار ومن أعلى إلى أسفل، إذ تدعى بلغة الضاد، ومن أهم مميزاتّها:

- 1/ خصائص اللغة العربية من حيث الأصوات. 2/ الإعراب. 3/ الاشتقاق. 4/ صيغة التثنية. 5/ مرونة اللغة العربية. 6/ الميزان الصرفي. 7/ اللغة العربية تعطي زمام أمورها غيرها. 8/ لا خوف على العربية الفصحى. مع اعتماد المنهجين: الوصفي والتحليلي.

كلمات مفتاحية: اللغة؛ الاشتقاق؛ الإعراب؛ الميزان الصرفي؛ الفصحى.

Abstract: Language is one of the most important characteristics of man, and it is the best way to communicate and express the specific needs of the individual and the group among the sons of mankind, and it has a great fundamental value in the life of every nation.

The Arabic language is one of the most widely spoken languages among people in the world, as it is one of the oldest

*جامعة حسبية بن بوعلی، الشّلف، الجزائر، البريد الإلكتروني: e.aissa@univhb-

chlef.dz. (المؤلف المرسل).

living languages on earth, and the Arabic language contains twenty-eight letters, and is written from right to left and from top to bottom, as it is called in the language of the daad, and one of its most important features:

1 / Characteristics of the Arabic language in terms of voices. 2 / Expression. 3/ Derivation. 4/ Deuteronomy formula. 5/ Flexibility of the Arabic language. 6/ the balance of morphology. 7/ The Arabic language gives control to others. 8/ No fear for classical Arabic. With the adoption of the two approaches: descriptive and analytical.

keywords: Language, derivation, syntax, morphological, formal.

1. مقدّمة: اللّغة من أهمّ مميّزات الإنسان، وهي أفضل وسيلة للتواصل والتّعبير عن الاحتياجات الخاصّة بالفرد والجماعة بين أبناء البشريّة، ولها قيمة جوهرية كبرى في حياة كل أمة.

تعدّ اللغة العربيّة من أكثر اللغات تداولاً بين النّاس في العالم، كما أنّها من أقدم اللغات الحيّة في الأرض، وابتنّش متحدّثوها في الدّول العربيّة الواقعة في قارة أفريقيا وآسيا وفي بعض الدّول التي تجاوز دول الوطن العربيّ، وتحتوي اللغة العربيّة على ثمانية وعشرين حرفاً، وتكتب من اليمين إلى اليسار ومن أعلى إلى أسفل، إذ تُدعى بلغة الضّاد، وذلك لاحتوائها على حرف الضّاد الذي لا تملكه أيّ لغة ثانية في العالم، وألفاظها أكثر جزالةً وقُدرةً على استيعاب المعاني الجليّة على الإطلاق. وهي لغة إنسانيّة حيّة تتميز بنظام صوتي وصرفي ونحوي وتركيبّي، ولألفاظها مدلولات مختلفة.

وتكمن الإشكاليّة فيما يأتي: هل اللغة العربيّة مميزات تتميز بها، وخصائص تختصّ بها عن سائر اللغات؟ هذا ما تجيب عنه الورقة البحثيّة، مع اعتماد المنهجين: الوصفي والتحليلي.

وما من لغة تستطيع أن تطاول اللغة العربيّة في شرفها؛ فهي الوحيدة التي اختيرت لتحمل رسالة الله التّهائيّة، وهي لغة خاتم الأنبياء والمرسلين الذي أرسله الله

للإنشئة جمعاء؁ واختار الله له اللغة العربية؁ ونُفَسَم اللغة العربية إلى عدة مستويات ويتمتع كل مستوى منها بخصائص؁ وفي نفس الوقت أنها كيان واحد لا يمكن الفصل بين مستوياته؁ فجميع مستوياته تتآزر في تحقيق مقاصد لغوية؁ وتشكل بناء اللغة العام. للربية خصائص كثيرة يضيق المجال عن حصرها.

2. خصائص اللغة العربية من حيث الأصوات (phonology):

ومن خصائص اللغة العربية الصوتية انفرادها بحرف الضاد؁ وهو الحرف الخامس عشر من حروف الهجاء؁ ويقول ابن جني: «واعلم أن الضاد للعرب خاصة ولا يوجد في كلام العجم إلا في القليل»¹.

1.2 حرف الضاد: ومخرج الضاد المعجمة عند سيبويه أنها تخرج من أول حافة

اللسان وما يليه من الأضراس من الجانب الأيسر عند الأكثر؁ ومن الأيمن عند الأقل²؁ وحرف الضاد في اللغة العربية حرف دار حوله جدل كثير؁ ولا تكاد تجد في كتب الصوتيات العربية أكثر إثارة للجدل من حرف الضاد؁ ومن أجل ذلك سميت اللغة العربية بلغة الضاد.

يتميز حرف الضاد بصفات منها: الجهر؁ والرخاوة؁ والإطباق؁ والاستعلاء والاستطالة؁ فالضاد التي ذكر أوصافها سيبويه صوت رخو لا ينحبس الصوت في مخرجه؁ مجهور ينحبس معه الصوت؁ مطبق؁ مستعل؁ تميز بالاستطالة التي ليست لشيء من الحروف فلم تدغم من الحروف المقاربة لها؁ إلا ما روي من إدغامها في الشين في قوله تعالى: «لَبِغْضِ شَأْنِهِمْ» (النور: 62)؁ وصُوغ ذلك ما في السين من نقش يشبه الاستطالة يقربها من الضاد؁ ومن ثم أدغمت اللام التاء والذال والطاء والتاء والذال والطاء في الضاد؁ ولم تدغم هي فيها³. والضاد بهذه الصفات التي ذكرها سيبويه صوت منفرد؁ ولهذا قال سيبويه: «لولا الإطباق...لخرجت الضاد من الكلام؛ لأنه ليس في موضعها شيء غيرها»⁴ وبقي ما قاله سيبويه نبراسا للعلماء الذين جاءوا بعده رغم اعتماده على الملاحظة البسيطة الموقفة.

ويقال عن حرف الضاد: هي أصعب الحروف في النطق ومن الحروف التي انفردت بها العرب بكثرة استعمالها؁ وهي قليلة في لغة بعض العجم ومفقودة في لغة الكثير منهم⁵؁ والقول بصعوبة الضاد لم يكن موجودا في القرن الأول ولا في الثاني

ولا في الثّالث ولا في الرّابع الهجري، ولكن بدأت بواره في القرن الخامس الهجري يقول ابن مكي الصّقفي في القرن الخامس الهجري مشيراً إلى الخلط بين الصّوتين - أي الضّاد والظّاء - هذا رسم قد طُمِس، وأثر قد دُرِس من ألفاظ جميع النّاس خاصّتهم وعامّتهم، حتى لا تكاد ترى أحداً ينطق بضاد ولا يميزها عن ظاء... فأما العامّة وأكثر الخاصّة فلا يفرقون بينهما في كتاب ولا قرآن⁶، وكان هذا لبعدهم عن الممارسة والمواظبة على نطقه بالكيفيّة السّليمة.

ونجد عبد الوهاب القرطبي (ت 461هـ) لم ينص عند تحديده لمخرج الضّاد عن أي صعوبة في نطقها، قال: «ومن أول حافة اللسان، وما يليها من الأضراس مخرج الضّاد، وإنّ شئت أخرجتها من الجانب الأيمن، وإنّ شئت أخرجتها من الجانب الأيسر»⁷، ويعلّق على قوله: «إنّ شئت» فيه دلالة على أنّ الضّاد بالتدريب والممارسة يسهل التلفظ بها من أي جانب أو من الجانبين معاً، وقيل الضّاد بالممارسة، وقيل لا ينفاد خروج الضّاد لكل أحد إلّا لصاحب اللسان الفصيح القيم بالفصاحة، وأين نجد هذا اللسان القيم بالفصاحة في عصرنا⁸؟ هذه التفاتة طيبة من صاحب رسالة الضّاد على أهميّة الممارسة، وحثت عليها اللسانيات التطبيقية في هذا العصر.

والحقيقة أنّ الضّاد لا صعوبة ولا مشقة في نطقها من متمرّس للإقراء والتعليم ولكن في أي وقت تكون الضّاد أصعب المخارج على القارئ؟ والجواب أنّ الصّعوبة تكون من المبتدئ القراءة العامي، وغير العربي، نعم هؤلاء تكون الضّاد في حقّهم أصعب وأعسر الحروف في النّطق على الإطلاق، ويلحق بهؤلاء عوام العرب في الوقت المعاصر، والسّبب في ذلك أنّ علماء الأصوات قالوا: والضّاد مجهور مزدوج وقد تكتمل شدته في بعض البلاد العربيّة، فيصبح كالذّال المفخمة، كما قد تكتمل رخاوته في نطق البعض الآخر، فيصبح كالزّاي المفخمة⁹، إنّ العاميّات المعاصرة العربيّة لا يوجد في نطقها ضاد عربيّة فصيحة، بل تطورت وصارت مفخم الذّال.

وفي القرن الرابع الهجري بدأ الأمر يأخذ منحى آخر، حيث بدأ الانحراف في النّطق بالضّاد وخاصّة التّباسها بصوت الظّاء؛ ممّا دفع العلماء يؤلّفون الكتب في التفريق بين الضّاد والظّاء، وقد أحصى حاتم الضّامن في تحقيقه لكتاب الإمام محمّد

بن مالك -رحمه الله- (الاعتماد في نظائر الظاء والضاد) تسعة وثلاثين تصنيفا في ذلك، ما بين كتاب ورسالة ومنظومة¹⁰، فكل هذه المصنفات تعالج مسألة كتابة الضاد والطاء، ولا تتعرض للجانب الصوتي لهما.

ومن الحروف التي انفردت بها العربية ما يذكره السيوطي أنّ الأعاجم ينطقون حرف الطاء تاء؛ لأنّهم يفقدون الطاء في لسانهم نحو: "تال" في "طال"¹¹، ومن تلك الحروف المفقودة في لسانهم حرف "الحاء" فتتطق هاء في نحو: "حليمة" تنطق "هليمة"، أو همزة في نحو: حكيم تنطق "أكيم"، وكذا حرف "العين": تنطق "همزة" في مثل: عيسى وعائشة تنطقان: أيسى وأيشة. والملاحظ أنّ الأجنبي عندما يقرب يده من المدفأة يحترق، يقول: (أح) في اللاشعور، ولكن لا ينطقها في حالة شعوره.

3. رمزية الحرف العربي ودلالاته: ومن المميزات التي ينفرد بها الحرف العربي أنّه بذاته له رمزية ودلالة ومعنى، فحرف "الحاء" يرمز للحدة والسخونة، مثل: حمى وحرارة، وحُب، وحريق، وحقد، وحميم، وحنظل، وحرام وحرير وحنان وحكة وحاد وحق، بينما نجد حرفا آخر مثل الخاء يرمز إلى كل ما هو كَرِيه وسيئ ومنفر ويدخل في كلمات مثل: خوف، وخزي، وخجل، وخيانة، وخلاعة، وخنوثة، وخذلان، وخنزير وخنفس، وخرقة، وخلط، وخبط، وخرف، وخسة، وخسيس، وخم، وخلع، وخواء، ونرى الطفل إذا لمس النار قال: "أح"، ونرى الكبير إذا اكتشف أنّه نسي أمرا مهما يقول: "أخ"؛ فالنسيان أمر سيئ، وهذه الرمزية الخاصة بالحرف والتي تجعله بمفرده ذا معنى هي خاصية ينفرد بها الحرف العربي. ولذا نجد سور القرآن أحيانا تبدأ بحرف واحد مثل: ص، وق، ون، أو، ألم.. وكأنما ذلك الحرف بذاته يعني شيئا¹².

ومن دلالة الحروف أيضا أنّ حرف "الحاء" إذا وقع في آخر الكلمة دل على الظهور والتفرق والامتداد، نحو: باح بالسر، وساح الماء، وصاح الرجل، وفاح العطر، ولاح القمر. وحرف الشين إذا وقع في أول الكلمة دلّ على التفريق، نحو: شنت جمعهم، وشطر الشيء، وشاع الخبر، وشق الثوب. وإذا جاء في أول الكلمة دلّ على الظلمة والاستتار، نحو: غابت الشمس، وغاص في الماء، وغمره الماء، وغسق الليل، وغلف الكتاب، وغرق العدو. وحرف "الفاء" يكون بمعنى الانفتاح أو الفتح نحو: فض الرسالة، وفل الحديد، وفلق الصخرة، وفلق الأرض، وفلق الخشب. وحرف

"الميم" يدل على الانغلاق والضمّنية، نحو: مصّ، وشمّ، ولمّ، وطمّ، وجمع¹³. ومن سمات اللغة العربيّة دلالة الحروف على المعاني من سعة اللغة العربيّة وخصائصها العجيبة التي خصها بها سبحانه وتعالى.

1.3 المنطقية العقلية في تراكيب اللغة العربيّة: اللغة العربيّة كائن حي يولد

ويموت، تبعاً لمقتضيات الحضارة وحاجات المجتمع، ونأخذ مثلاً يظهر فيه المنطق العلمي في اللغة العربيّة القائم على الدّليل العلمي نقول: جمدت المياه وتخرّثت الدّماء، ويسأل الإنسان نفسه لماذا لا نقول: جمدت الدّماء؟ والجواب عن هذا السّؤال يكمن في أنّ المياه إذا جمدت وأعدتها إلى الحرارة سالت من جديد، بينما لا يسيل الدّم بعد أن يتجمّد مهما حاولت في ذلك محاولة، لأنّه يخسر من نوعيته (Qualitative chance)، ونظراً إلى هذا الملحظ العلمي الكيمائي الدّقيق أفردت العربيّة مفردتين لكلتا الحالتين¹⁴. وهذا يدل على دقة اللغة العربيّة لكل مفردة معنى تؤدّيه.

أمّا صفات الحرف العربي فتظهر دلالة كل حرف، ومن ذلك يلاحظ حرف "السين" (س) الذي يشبه "الصّاد" (ص)، فلنفكر لماذا نقول: صورة فتوغرافية وسورة قرآنيّة؟ والجواب عن ذلك في أنّ "الصّاد" (ص) حرف بارز مسموع يُظهر لك ملامح صورة تدركها بالعين اللحميّة الحاسة، بينما ترى السين حرفاً خفياً مهموساً لا يُظهر لك الملامح بقدر ما يرسم المعاني التي تدركها بالبصيرة، ولذلك نقول: صعد المتسابق الجبل، وسعد فلان في حياته الرّوجيّة، وكلّتا اللفظتين تعنيان العلو، ومنها أيضاً "صرّ" وتعني لفّ الشّيء وخبأه، و"سرّ" أي خبأ السرّ عند أحدهم. وكذلك "صدّ" الهجوم و"سدّ" جوعته -كأنّه دفع الجوع عنه- وأيضاً "صبغ" مادياً و"سبغ" معنوياً¹⁵. هذا من سعة العربيّة لا تضيق بال تكرار وتمتاز بمنطقها السّليم وسحرها الفريد، وقد بلغت اللغة العربيّة بفضل القرآن من الاتساع مدى لا تكاد تبلغه أي لغة من لغات العالم، وهي أكثر مرونة وخلوداً.

4. الإعراب: وكلمة "إعراب" مصدر للفعل "أعرب" أي إذا أوضح، وفلان معرب

عمّا في نفسه أي مبين، يعتبر الإعراب من أقوى عناصر اللغة العربيّة، وأقوى

خصائصها، وهو عبارة عن تغيير الحالة النحوية للكلمة بعد تغيير العوامل التي تدخل عليها، وهو عبارة عن المجهول آخر الكلمة مبينا للمعنى الحادث فيها بالتركيب من حركة أو سكون أو ما يقوم مقامه، ويقول ابن جني في كتابه الخصائص: «الإعراب هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ، ألا ترى أنك إذا سمعت "أكرم سعيد أباه"، "وشكر سعيدا أبواه"، علمت برفع أحدهما ونصب الآخر»¹⁶، ويؤكد محمود عكاشة حقيقة الإعراب هو موضوع للإبانة عن وظائف مفردات التركيب، أو بيان منزلتها منه، وهو صوت يصحب آخر الكلمة المعربة في الكلام المنطوق ورمز أضيف إلى الحرف المنطوق¹⁷.

1.4 آثار العوامل: ومن أسباب دخول الإعراب في الكلام أن الأسماء لما كانت تصورها المعاني، وقد تكون فاعلة ومفعولة ومضافة ومضافا إليه، ولم يكن في صورها وأبنيتها أدلة على هذه المعاني بل كانت مشتركة، جُعِلَتْ حركات فيها تنبئ عن هذه المعاني، فقالوا: "ضرب زيد" عمرا "فدلوا برفع "زيد" على أن الفعل له، وينصب "عمرو" على أن الفعل واقع به. وقالوا ضرب زيد، فدلوا بتغيير أول الفعل ورفع زيد على أن الفعل ما لم يسم فاعله، وأن المفعول قد ناب منابه. وقالوا هذا غلام زيد فدلوا بخفض زيد على إضافة الغلام إليه، وكذلك سائر المعاني جعلوا هذه الحركات دلائل عليها ليتسعوا في كلامهم، ويقدموا الفاعل إن أرادوا ذلك أو المفعول عند الحاجة إلى تقديمه، وتكون الحركات دالة على المعاني¹⁸.

والإعراب خاص بالتراكيب، أما الكلمة قبل التركيب لا معربة ولا مبنية، ولا تتخذ علامة تظهر وظيفتها ودلالاتها إلا إذا تعاقبت مع غيرها من الكلمات، عند ذلك تلتزم كل كلمة علامة تتوافق ووظيفتها في السياق؛ لأن الإعراب هو الفارق بين المعاني فقالوا: «ألا ترى أن القائل إذا قال: "ما أحسن زيد" لم يفرق بين التعجب والاستفهام والتفي إلا الإعراب»¹⁹. ويعد علماء النحو تعاقب العلامات الإعرابية على آخر الكلمة المعربة أثرا من آثار العامل، يقول سيبويه: «إنما ذكرت لك ثمانية مجاز لأفرق بين ما يدخله ضرب من هذه الأربعة لما يحدث فيه العامل - وليس شيء منها إلا وهو يزول عنها - وبين ما يبني عليه الحرف بناء لا يزول عنه لغير شيء أحدث ذلك فيه من العامل...»²⁰. وهذا ما يؤكد علماء النحو أن العامل هو المؤثر في

الألفاظ، وعن هذا التأثير تنشأ علامة إعرابية ترمز إلى المعنى الخاص الذي يكتسبه اللفظ من دخول العامل، ومن ترتيب هذا اللفظ في السّياق الكلامي، فقالوا: «العامل هو ما يؤثر في اللفظ تأثيراً ينشأ عنه علامة إعرابية ترمز إلى معنى خاص كالفاعلية أو المفعولية أو غيرها، ولا فرق أن تكون تلك العلامة ظاهرة أو مقدّرة»²¹.

2.4 أقسام العوامل: استنبط النّحاة بعد استقراء كلام العرب أنّ العامل يكون

لفظياً ومعنوياً.

1.2.4 واللفظي هو ما يظهر في النّطق والكتابة، وهو ثلاثة أنواع²²:

أ/ أصلي: ولا يمكن الاستغناء عنه، وإلّا فسُدّ المعنى المقصود من الجملة، ومن أمثلته: الفعل، وأدوات النّصب، والجزم، وحروف الجر.

ب/ زائد: وهو يمكن الاستغناء عنه من غير أن يترتب -في الأغلب- على حذفه فساد المعنى المقصود، نحو: حروف الجر الزائدة.

ت/ شبيه بالزائد: وهو الذي يؤدي معنى جديداً خاصاً ولا يمكن الاستغناء عنه وينحصر في بعض حروف الجر التي لا تحتاج إلى متعلّق.

3.4 العامل المعنوي: وأمّا العامل المعنوي²³ فينحصر في شيئين هما الابتداء

الذي يرتفع به المبتدأ، ورافع الفعل المضارع، وهو وقوعه موقعا يصلح للاسم، ولم تسلم هذه العوامل من خلاف بين النّحاة، فمنها العامل القوي المتمثل في اللفظي ومنها العامل الضّعيف المتمثل في العامل المعنوي.

4.4 سبب مجيء الإعراب في آخر الكلمة: والإعراب مظهر تركيب في

توزيع الوظائف اللغوية، أو المعاني النّحوية ومحلّه آخر الكلمة أو ما نزل منزلته وعُرف النّحويون بربط الأسباب بالمسببات، وبدقّة التعليل للآراء النّحوية، ومن تعليلاتهم مجيء الإعراب في آخر الكلمة دون أوائلها وأواسطها تبريراً علمياً دقيقاً جاء في الإيضاح في علل النّحو: «لم يُجعل الإعراب أولاً؛ لأنّ الأوّل تلزمه الحركة ضرورة الابتداء، لأنّه لا يُبتدأ إلا بمتحرك، ولا يُوقف إلّا على ساكن، فلمّا كانت الحركة تلزمه لم تدخل عليه حركة الإعراب؛ لأنّ الحركتين لا تجتمعان في حرف واحد، فلمّا فات وقوعه أولاً لم يُمكن أن يُجعل وسطاً؛ لأنّ أوساط الأسماء مختلفة؛

لأنها تكون ثلاثية، ورباعية، وخماسية، وسداسية، وسباعية، فأوساطها مختلفة، فلما كانت كذلك جعل آخرها بعد كمال الاسم ببنائه وحركاته»²⁴.

5.4 أنواع الإعراب²⁵: الإعراب أثر ظاهر أو مقدر يجلبه العامل في آخر الاسم المعرب، وهذا ما يسمى بالعلامات الإعرابية، وهي أربعة: رفع، ونصب، وجر وجزم. فالرفع والنصب يشتركان فيهما الاسم والفعل، والجر يختص بالأسماء، والجزم يختص بالأفعال. والإعراب مظهر من مظاهر التركيب في اللغة العربية، وقد ربط اللغويون والنحاة العرب بين الإعراب والمعنى النحوي، فاقترنت المعاني النحوية بالعلامة الإعرابية.

6.4 علامات الإعراب الأصلية: أنواع الرفع في الاسم ثلاثة: رفع، ونصب وجر لا رابع لها؛ لأن المعاني التي جيء بها في الاسم لبيانها بالإعراب ثلاثة أجناس: معنى وهو عمدة في الكلام، لا يستغنى عنه، كالفاعلية، وله الرفع. ومعنى هو فضلة، يتم الكلام بدونه، كالمفعولية، وله النصب. ومعنى هو بين العمدة والفضلة، وهو المضاف إليه، نحو: غلام زيد، وله الجر؛ لأنه لا يكون إلا للإضافة والأفعال لا تقبلها؛ لأن الإضافة إخبار في المعنى، والفعل لا يصح أن يُخبر عنه أصلاً، فلما لم يعرب بالجر عوض عنه بالجزم. فالرفع بضمة نحو: المجدُّ يقومُ مبكراً، والنصب بفتحة نحو: لن يظلمَ الأبُّ أولاده، والجر بكسرة نحو: مررتُ بمحمد والجزم بسكون نحو: لم يضيئِ الأمينُ الودائع، كما يطلق عليها الأصلية. يقول ابن مالك في ألفيته²⁶:

والرَفْعُ والنَّصْبُ اجْعَلْنِ إِعْرَابًا لاسْمٍ وفِعْلٍ نَحْوُ لَنْ أَهَابًا
والاسْمُ قَدْ خُصَّصَ بِالْجَرِّ كَمَا قَدْ خُصَّصَ الْفِعْلُ بِأَنْ
7.4 علامات الإعراب الفرعية:

1.7.4 علامات الإعراب الفرعية في الأسماء²⁷:

أ/ الواو: علامة رفع في جمع المذكر السالم، والأسماء الستة، والأدلة على الترتيب، في قوله تعالى: ﴿وَالْكَافِرُونَ هُمُ الظَّالِمُونَ﴾ البقرة: 254، و﴿وَاللَّهُ ذُو الْفَضْلِ الْعَظِيمِ﴾ البقرة: 105.

ب/ الألف: علامة رفع في المثنى، وعلامة نصب في الأسماء الستة، والأدلة على الترتيب، في قوله تعالى: ﴿قَالَ رَجُلَانِ مِنَ الَّذِينَ يَخَافُونَ﴾ المائدة: 23، و﴿مَا كَانَ مُحَمَّدٌ أَبَا أَحَدٍ مِنْ رِجَالِكُمْ﴾ الأحزاب: 40.

ت/ الياء: علامة جر في الأسماء الستة، وعلامة نصب، وجر في جمع المذكر السالم، والمثنى. والأدلة على الترتيب، كقوله تعالى: ﴿أَيُّجِبُ أَحَدُكُمْ أَنْ يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ﴾ الحجرات: 14، و﴿وَاسْتَشْهِدُوا شَهِيدَيْنِ مِنْ رِجَالِكُمْ فَإِنْ لَمْ يَكُونَا رَجُلَيْنِ فَرَجُلٌ وَامْرَأَتَانِ مِمَّنْ تَرْضَوْنَ مِنَ الشَّهَدَاءِ أَنْ تَضِلَّ إِحْدَاهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحْدَاهُمَا الْأُخْرَى﴾ البقرة: 282، و﴿قُلْ لِلْمُؤْمِنِينَ يَغُضُّوا مِنْ أَبْصَارِهِمْ﴾ التوبة: 30 و﴿وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ﴾ البقرة: 223 .

ث/ الفتحة نيابة عن الكسرة: علامة جر في الممنوع من الصرف في قوله تعالى: ﴿قُلْ لِلَّذِينَ كَفَرُوا سَعْلَبُونَ وَتُحْشَرُونَ إِلَىٰ جَهَنَّمَ وَبِئْسَ الْمِهَادُ﴾ آل عمران: 12.

ج/ الكسرة نيابة عن الفتحة: علامة نصب في جمع المؤنث السالم في قوله تعالى: ﴿يَمْحَقُ اللَّهُ الرَّبَا وَيُرِي الصَّدَقَاتِ﴾ البقرة: 276.

2.7.4. علامات الإعراب الفرعية في الأفعال²⁸: للأفعال علامتان فرعيتان

أ/ ثبوت النون: علامة رفع في الأفعال الخمسة، وحذف النون: علامة نصب وجزم فيها. والأدلة على الترتيب في قوله تعالى: ﴿اتَّخَذُونَهُ بُهْتَانًا وَإِنَّمَا مُبِينًا﴾ النساء: 20، و﴿فَإِنْ لَمْ تَفْعَلُوا وَلَنْ تَفْعَلُوا فَاتَّقُوا النَّارَ الَّتِي وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْجِبَارُ أُعِدَّتْ لِلْكَافِرِينَ﴾ البقرة: 24، و﴿فَلَا تَأْخُذُوا مِنْهُ شَيْئًا﴾ النساء: 20.

ب/ الجزم في الفعل المعتل الآخر في قوله تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ كَيْفَ فَعَلَ رَبُّكَ بِأَصْحَابِ الْفِيلِ﴾ الفيل: 01.

هذه العلامات الفرعية تقوم بالنيابة عن العلامات الأصلية في الإعراب.

5. الاشتقاق: وقد بدأ الاشتقاق كمبحث من مباحث علم الصرف، ثم تطور حتى صار لأهميته علما من علوم العربية مستقلا بذاته، وإذا كان علم النحو والصرف قد وُضِعَا عصمة للسان من اللحن والخطأ في الكلام والقراءة، فإن الاشتقاق يقوم بدور إثراء اللغة وجعلها قادرة دائما على التجدد والتقدم، ومسايرة تطور الحياة وارتقاء

الحضارة، وذلك بما يُزود اللغة، ويمدّها به دائماً من أسماء وأفعال حديثة لمسمّيات حديثة، عن طريق التوليد والنّحت ووجوه القلب والإبدال²⁹ وتتميّز لغتنا العربيّة بخاصيّة الاشتقاق (Dérivation)، وللاشتقاق موضع اهتمام في اللغة العربيّة في معظم المؤلّفات والدراسات اللغويّة قديماً وحديثاً، حيث أفردت له مصنفات خاصّة أمثال الأصمعي (ت 218هـ)، وابن السّراج (ت 316هـ)، وابن دريد (ت 321هـ) من القدامى، وعبد الله أمين من المُحدّثين، إذ شكّل هؤلاء المدرسة الاشتقاقية. والاشتقاق، الذي يعدّ من الخصائص النّادرة في اللغة العربيّة، ويقصّد به اقتطاع فرع من أصل، وأخذ صيغة من صيغة، وشيء من شيء، ولفظ من لفظ، كما أنّه يعتبر المادّة الأصليّة التي تنفّرع منها فروع المعاني والكلمة.

ومن تعريفاته: «نزع لفظ من آخر بشرط تتاسبهما معنى وتركيباً، وتغايرهما في الصّيغة بحرف أو حركة. وأنّ يزيد المشتق على المشتق منه بشيء كضارب أو مضروب يوافق ضرباً في جميع ذلك، فلا يقال: ذُنِبُ من سَرَحان؛ لفقد المعنى الرّائد»³⁰. فعلى سبيل المثال تستق من الجذر (كَنَبَ) أبنية متعدّدة (كَاتِبَ و(مَكْتُوبَ) و(كِتَابَ)، و(مَكْتَبَ)، و(كُتِبَ) بمعان متقاربة متصلة بفكرة (الكتابة).

والملاحظ أنّ معظم اللغويين اهتموا بالاشتقاق وأنواعه، ووسموا العربيّة بأنّها لغة اشتقاقية³¹؛ لقابليتها على توليد الأبنية المتنوعة بدلالات مختلفة لتلك الصّيغ وهذا دليل قويّ يُثبت قوة اللغة العربيّة وجدارتها بالدراسة، يقول (بيار جيرو Pierre Guirraud): «تبقى العلّة الاشتقاقية مصدراً من مصادر القوة الإبداعية في اللغة»³²؛ لأنّ الاشتقاق وسيلة من وسائل إثراء المعجم بالمفردات، هذه شهادة الأجنبي على مرتبة اللغة العربيّة وتراثها المميّز.

1.5 أنواع الاشتقاق: الاشتقاق باعتباره في الأغلب أخذ كلمة من كلمة أو أكثر

مع تناسب بينهما في اللفظ والمعنى، أمّا الصّرفيون فالمشتقات عندهم هي السّبعة المعروفة المتمثلة في اسم الفاعل واسم المفعول والصّفة المشبهة وأفعال التفضيل واسم الزّمان والمكان والآلة. أمّا اللغويون فالاشتقاق عندهم أوسع؛ لأنّهم يشتقون من أسماء الأعيان كما يقولون في بعض الجوامد إنّها مشتقة كالخيل من (الخيلاء)، والإنسان من (الإنس) أو (النّسيان)³³. والاشتقاق على إطلاقه ينقسم إلى عدة أقسام، وقد

سماها كل باحث حسبما رآه مناسباً له؛ لأنهم رأوا أنّ التناسب بين المأخوذ والمأخوذ عنه، إمّا أن يكون في اللفظ والمعنى جميعاً مع ترتيب الحروف فيها، وإمّا أن يكون ذلك التناسب في اللفظ والمعنى جميعاً مع عدم الترتيب في الحروف الأصول، وإمّا أن يكون في المعنى وحده ويكون مع ذلك أكثر حروفهما من نوع واحد وباقيها من مخرج واحد أو من مخرجين متقابلين.

وهذه الأقسام هي:

1.1.5. الاشتقاق الصّغير: اتفقت آراء علماء اللغة قديماً وحديثاً على أنّ

الاشتقاق الصّغير هو انتزاع كلمة من أخرى؛ وذلك بتغيير في الصّيغة مع تشابه بينهما في المعنى، واتفاق في الأحرف الأصليّة وفي ترتيبها. فابن جني يجعل الاشتقاق ضربين: صغير وكبير، ويعني الاشتقاق الصّغير: ذلك الاشتقاق الذي ينحصر في مادة واحدة، تحتفظ بترتيب حروفها، فيقول: «وذلك أنّ الاشتقاق عندي على ضربين: صغير وكبير، فالصّغير ما في أيدي النّاس وكتبهم؛ كأن تأخذ أصلاً من الأصول فتتقراه، فتجمع بين معانيه، وإنّ اختلفت صيغته ومبانيه، وذلك كترتيب (س ل م) فإنك تأخذ منه معنى في تصرفه، نحو: سلم، ويسلم، وسالم، وسلمان وسلمى، والسّلامّة، والسّليم: اللديغ. أطلق عليه تافؤلاً بالسّلامّة. وعلى ذلك بقيّة الباب إذا تأولته، وبقيّة الأصول غيره؛ كترتيب (ض ر ب) و(ج ل س) على ما في أيدي النّاس من ذلك، فهذا هو الاشتقاق الأصغر»³⁴. وهذا النّوع أكثر أنواع الاشتقاق استعمالاً، وهو الذي يُعنى به الصّرفيون.

2.1.5 الاشتقاق الكبير: ويطلق عليه ابن جني بالاشتقاق الأكبر، وهو عند

المحدثين يعتمد على الاشتراك في الحروف الثّلاثة بغض النّظر عن مواقع هذه الحروف وترتيبها، ويمثل له عادة بالتقاليب الآتية وما يتفرع منها: (ر ك ب)، (ق ول)، (ج ب ر)، (س ل م)، (ن ج د)³⁵، إنّنا بواسطة تقليب مادة من مواد اللغة العربيّة نحصل على معان جديدة، ومفردات لها دلالتها ومقصودها، وهو برهان واضح على أنّ الاشتقاق الكبير وسيلة من وسائل تنمية اللغة العربيّة.

3.1.5 الاشتقاق الأكبر: الاشتقاق الأكبر هو ارتباط بعض المجموعات

الصوتية ببعض المعاني ارتباطا عاما غير مقيد بالأصوات نفسها، بل بترتيبها الأصلي والنوع الذي تتدرج تحته، ومتى وردت إحدى تلك المجموعات الصوتية على ترتيبها الأصلي، فلا بد أن تفيد الرابطة المعنوية المشتركة، سواء احتفظت بأصواتها نفسها، أم استعاضت عن هذه الأصوات، أو بعضها بحروف أخرى تقارب مخرجها الصوتي أو تتحد معها في جميع الصفات، وضمن الأمثلة التي أوردها ابن جني: «وهو أن تتقارب الحروف لتقارب المعاني وهذا باب واسع، ومن ذلك قوله الله تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّا أَرْسَلْنَا الشَّيَاطِينَ عَلَى الْكَافِرِينَ تَؤْزُهُمْ أَزًّا﴾ (مريم: 83) أي ترزعهم وتقلقهم. فهذا في معنى تهزهم هزاً، والهمزة أخت الهاء؛ فتقارب اللفظان لتقارب المعنيين. وكأنهم خصوا هذا المعنى بالهمزة؛ لأنها أقوى من الهاء، وهذا المعنى أعظم في النفوس من الهز؛ لأنك قد تهز ما بال له؛ كالجذع وساق الشجرة ونحو ذلك»³⁶، والاشتقاق من أهم القضايا اللغوية لصون اللغة العربية عن العجز.

4.1.5 الاشتقاق الكبار³⁷، أو النحت: وقد تكلم العلماء على نوع آخر من

الاشتقاق، وإن لم يكن بأخذ لمة من أخرى، وإنما بأخذها من كلمتين أو أكثر مع تناسب بين المأخوذ والمأخوذ منه في اللفظ والمعنى معاً، وهو أن تشق كلمة واحدة من كلمتين أو أكثر تدل على المعنى نفسه الموجود في الكلمتين أو الجمل المشتق منها، ويسمى هذا: (النحت)

والنحت أنواع ثلاثة هي:

أ/ النحت الفعلي: وهو أن تشق من الجملة فعلاً يؤدي معنى الجملة مثل: بسمل وحمدل وحوقل من: بسم الله الرحمن الرحيم، الحمد لله رب العالمين. لا حول ولا قوة إلا بالله.

ب/ النحت الاسمي: وهو أن تحت من الجملة اسماً يؤدي معناها، مثل: جلمد. منحوتة من: جلد وجمد.

ت/ النحت النسبي: وهو أن تشق من الكلمتين، أو الجملة شيئاً تنسب إليه ويسمى في باب الصرف: باب النسب مثل: عبشمي، منحوتة من: عبد شمس وعبدري منحوتة من: عبد الدار، والنحت سماعي لم يرد منه إلا ألفاظ معدودة.

والاشتقاق من أهم مميزات اللغة العربيّة، وسيمة بارزة سماتها، ويصون اللغة العربيّة من العجز ووسيلة من وسائل إثراء المعجم بالمفردات.

6. صيغة التثنية: من خصائص لغتنا العربيّة التثنية التي تختصّ بها دون غيرها من اللغات، ومما يلفت نظر الدّارس في هذا المجال أنّ في العربيّة إفراداً وتثنيةً وجمعاً، أمّا في اللغة الإنكليزيّة والفرنسيّة فيوجد الإفراد والجمع، وتوجد التثنية التي يتوصّل إليها باستعمال العدد (deux, two) قبل المعداد.

وجود التثنية في اللغة العربيّة هو وجه الاختلاف في فصيلة العدد بينها، وبين ما نأخذه من اللغات الهندوأوربيّة ميدانا للتقابل: كالفرنسيّة والإنكليزيّة والفارسيّة، فكّلها لا مثنى فيها، يقول فندريس مفصلاً القول في اللغات التي بها مثنى والتي لا يوجد بها فمن اللغات ما كان فيها أو ما يزال فيها مثنى. والهنديّة الأوربيّة كان فيها مثنى وأبقى عليه الزّمن التاريخي فترة طويلة أو قصيرة على حسب اللغات، ثمّ أبعد عنها جميعاً تقريباً شيئاً فشيئاً، وربّما أخذ بعض اللغويين المحدثين وجود المثنى في اللغة دليلاً على تخلفها، إذ يرون أنّ اللغات عندما ترتقي تتخلّص من ظاهرة المثنى، وهذا دليل على المدنيّة، والاحتفاظ بالمثنى يبدو كما لو كان دليلاً على حضارة متأخرة، واختفاؤه على العكس من ذلك يدل على تقدّم الحضارة. والحقيقة أنّ هذا القول بعيد عن الصّواب، ولا يحمل أي دليل على صحته؛ لأنّ الشّيع والتعميم -بمعنى وضع المثنى والجمع في طبقة واحدة وعدم الفصل بينهما- ليس من تقدم التفكير ولا المدنيّة في شيء، بل أنّ الدّقة في التقنين وعدم المساواة بين الاثنين والثلاثة هو من المدنيّة والتقدّم الفكري والحضاري، فالمثنى غير الجمع، وما كان لاثنتين غير ما يكون لثلاثة³⁸. وهذا دليل على دقة اللغة العربيّة وإنصاف قواعدها وضوابطها حيث نفرق بين المفرد والمثنى والجمع والابتعاد عن العشوائيّة.

إنّ ظاهرة المثنى في اللغة العربيّة لها شواهد كثيرة في حياتنا العمليّة تؤيد لزومها كالبيدين والرّجلين والعينين والليل والنّهار والسّماء والأرض والدّكر والأنثى والجنة والنّار، وهذا دليل على دقة التعبير الحضاري وعدم الشّبوع. وهناك عاملان ساعداً على بقاء صيغة التثنية في اللغة العربيّة وهما:

1.6 استعمال القرآن الكريم لهذه الصيغة فمنحها القوة حتى تعيش.

2.6 التقدير والاحترام اللذان اكتسبتهما العربية حيث أنها لغة القرآن الكريم والعرب الفاتحين، فأعطاها شيئاً من التقديس فلم تتعاور عليها مظاهر التطور اللغوي³⁹. فهذه لفظة طيبة على تكريم القرآن الكريم للغة العربية. وإن لغتنا العربية تميل إلى الدقة والتقنين لذلك وجد المثني، هل تقول إن اللغة التي تسوي بين الاثنين والثلاثة هي اللغة المتمدنة الدقيقة، اللغة التي تميل إلى الشياخ والتعميم، أو تقول إن اللغة الحضارية هي التي تقول هذان اثنان وهؤلاء ثلاثة؟⁴⁰، هذا شأن لغتنا العربية التي تمتاز بدقتها وبعدها عن العشوائية.

7. مرونة اللغة العربية: اللغة العربية لغة عظيمة فهي إلهامية ليست اصطلاحية من صنع البشر، ومن مرونتها تعدية الفعل اللازم إلى متعد، والأفعال أبنية صرفية تدل على تقييد الحدث الذي اشتقت منه بزمان معين، وقد قسمها العلماء إلى أفعال لازمة وأخرى متعدية، وال لزوم والتعدّي مصطلحان صرفيان تركيبان فالبنية الصرفية لها علاقة بالتركيب النحوي؛ لأنّ الصرف يدرس بنية الأفعال وتغيير حركاتها وأصالة الحروف وزيادتها، وأثر ذلك كله في التركيب النحوي الذي يدرس العلاقات السياقية، فليس للنحو من المباني إلّا ما يقدّمه له الصرف، إنّ تحديد البنية الصرفية للفعل يعدّ أمراً ضرورياً؛ لأنّه لا يمكن الرّبط بين الفعل ومعناه إلّا إذا عرفت بنيته الصرفية، ومن ثمّ يحدد المعنى الوظيفي للفعل، فإذا وردت بنية الفعل منفردة فقد تحتل عدّة معان، أمّا إذا وردت في سياق معين فإنّها تفيد معنى معيناً⁴¹.

1.7 حد الفعل اللازم: الفعل اللازم عند علماء اللغة العربية هو الذي لا يتعدّى أثره فاعله، أو هو الذي لا يتجاوز أثره الفاعل إلى المفعول به، ويكتفي بمرفوعه⁴² وقال سيبويه: «وهذا باب الفاعل الذي لم يتعدّه فعله إلى مفعول... أمّا الفاعل الذي يتعدّاه فعله فقولك: "ذهب زيد" و"جلس عمر"»⁴³.

2.7 علامات الفعل اللازم وطرق معرفته: ذكر علماء اللغة أنّ الفعل اللازم له طرق يعرف بها، وتتمثل في ما يلي⁴⁴:

1.2.7 معنى الفعل، يحكم على لزوم الفعل إنّ دلّ على معنى من المعاني الآتية:

أ. أن يدلّ الفعل على سجيّة، أي طبيعة، ويقصد بأفعال السّجّايا ما دلّ على معنى قائم بالفاعل لازم له⁴⁵، نحو: "حَسَنَ، وقبح، وطال، وقَصُر، وقَوِيَ، ونَهَمَ: إذا كثر أكله، وشَجَّع، وكَلَّح، وإبْيَضَ"، أو حليّة، ويراد بها صفة من الصّفات التي يمتدح بها، حسيّة كانت أو معنويّة، نحو: "دَعُجَ، وكُحِّلَ، وبَجِّلَ"، أو عيب، نحو: "عَوَرَ وحَوَلَ، وعَمِشَ"، أو على نظافة، نحو: "طَهَّرَ، ونَظَّفَ، ووَضَّؤُ"، أو على دنس نحو: "تَجَسَّسَ، وقُدِّرَ".

ب. أن يدلّ على مطاوعة لفعل متعدّد لفعل واحد، نحو: "ضاعفت الحساب فتضاعف" و"كسرت الرّجّاج فانكسر" ودحرجت الشّيء فتدحرج" و"نعمته فتتعم" و"شققته فتشقق" و"مددته فامتد".

ت. أن يدلّ على عَرَض أي وصف غير ثابت فيه، نحو: "كَسِلَ، ونَشِيط، وحَزِنَ وفرِحَ، نَهَمَ: إذا شبع".

2.2.7 بنيّة الفعل (صيغته): من أشهر الصّيغ الدّالة على لزوم الفعل ما يأتي:

أ. صيغة (فَعَلَ) -بضم العين- نحو: ظَرَفَ، وشَرُفَ.

ب. صيغة (فَعَلَ) -بفتح العين-، أو (فَعِلَ) -بكسر العين، ووصفها على فَعِيل نحو: ذَلَّ أو قَوِيَ.

ت. صيغة (انْفَعَلَ)، نحو: انكَسَرَ، وانطَلَقَ.

3.2.7 صيغة (افْعَلَّ)، نحو: اغْبَرَّ، وأزَوَّرَ.

4.2.7 صيغة (افْعَالَ)، نحو: اذْهَامَ.

5.2.7 صيغة (افْعَلَّ)، نحو: افشَعَرَ، واشْمَازَ، واطْمَأَنَّ، وابدَعَرَ: أي تفوق.

6.2.7 صيغة (افْعَنَلَّ)، نحو: احْرَنْجَمَ.

7.2.7 ما لحق بأفْعَلَّ، وأفْعَنَلَّ كأكْوَهَدَّ الفرخ: إذا ارتعدّ، وَاَحْرَنْبَى الدّيك: إذا

انتفش، وَاَفْعَنْسَسَ الجمل: إذا امتنع أن يقاد.

8.2.7 صيغة (تَفَعَّلَ) نحوك تدحرج.

9.2.7 صيغة (استفعل) عند دلالتها على التحول، نحو: استخرج.

10.2.7 تضمين الفعل معنى فعل لازم، وهو أن تُشَرَّب كلمة لازمة معنى كلمة متعدية، لتتعدى تعديتها، نحو قوله تعالى: ﴿وَلَا تَعْزِمُوا عُقْدَةَ النِّكَاحِ حَتَّى يَبْلُغَ الْكِتَابُ أَجْلَهُ﴾ البقرة: 235، ضُمِّن الفعل "تعزموا" معنى "تنووا"، فَعُدِّي تعديته.

3.7 وسائل تعدية الفعل اللازم إلى متعدٍ: من وسائل تعدية الفعل اللازم إلى متعدٍ هي⁴⁶:

1.3.7 همزة التعدية: وتسمى همزة النقل، أي تنقل الفعل إلى مفعوله ويصير للفعل مفعولا به، فزيادة الهمزة في أول الفعل الثلاثي المجرد يُحدث تغييرا في بنيته الصرفية، نحو الفعل (ذهب) فزيادة الهمزة يتحول إلى بنية الثلاثي المزيد بحرف، نحو (أذهب). كما يُحدث تغييرا في عمله، فبعد أن كان الفعل لازما صار متعديا، قال سيبويه: «فأكثر ما يكون على (فَعَلَ)، فإذا أردت أن تغيره أدخله في ذلك فيبنى الفعل منه على (أَفْعَلْتُ)»⁴⁷. فالفعل (ذهب) في قوله تعالى: ﴿ذَهَبَ اللَّهُ بِنُورِهِمْ﴾ البقرة: 17، فعل لازم، نجده يتعدى إلى مفعول به بزيادة الهمزة في قوله تعالى: ﴿وَقَالُوا الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي أَذْهَبَ عَنَّا الْحَزْنَ﴾ فاطر: 34، ومن حيث البنية تحول الفعل من بنية (فَعَلَ) إلى (أَفْعَلَ)، من حيث العمل فقد أصبح يرفع فاعلا وينصب مفعولا به.

2.3.7 تضعيف عين الفعل: تضعيف عين الفعل من الزيادات التي تُحدث تغييرا في البنية الصرفية للفعل اللازم، إذ يتحول الفعل من الثلاثي المجرد إلى مزيد بالتضعيف، كما يحدث تغييرا في عمله ومعناه، إذ يتحول من اللزوم إلى التعدى ومنه قوله تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي يُسَيِّرُكُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ﴾ يونس: 22، فالفعل (يسير) مضاعف العين، وهذا التضعيف أثر في البنية والإهمال والمعنى، ويتضح ذلك فيما يأتي:

- تحويل عمل الفعل (يسير) من الثلاثي المجرد إلى الثلاثي المزيد (يسير) أي تحوله من بنية (فَعَلَ) إلى بنية (فَعَّلَ).
- تحويل عمل الفعل من الاكتفاء برفع الفاعل إلى نصب المفعول به، أي من اللزوم إلى التعدية.
- تضعيف عين الفعل يدلّ على التكثير والمبالغة.

3.3.7 زيادة ألف المفاعلة: يتعدّى الفعل الثلاثي المجرد اللازم بزيادة "ألف"

بين الفاء والعين وتسمى ألف المفاعلة⁴⁸، قال سيبويه: «اعلم أنك قلت: فاعلته فقد كان من غيرك مثل ما كان منك إليه حين قلت: فاعلته»⁴⁹.

إنّ زيادة ألف المفاعلة تُحدث تغييراً في البنية الصّرفيّة للفعل من بنية (فعل) إلى بنية (فاعل)، كما تحدث تحولا في العمل، حيث يتحول الفعل من اللازم إلى المتعدّي، نحو: (جالس) يتحول إلى (فاعل)، نحو: جالستُ العلماء، فالفعل (جلس) لا يتعدّى عمله إلى الفاعل، وبزيادة (ألف) المفاعلة تعدّى عمله إلى نصب المفعول به، كما تؤدي أيضا هذه الزيادة إلى تحوّل في المعنى، إذ تجعل الفعل يفيد التشارك بين اثنين فأكثر، أي أنّ يفعل أحدهما بصاحبه فعلا، فيقابله الآخر بمثله، فتتنسب الفاعليّة للبادئ والمفعوليّة للمقابل⁵⁰، وقد تظل صيغة (فاعل) لازمة، نحو: (سافر) و(هاجر)، أو متعدّية، نحو: سامحَ الله التائب⁵¹.

4.3.7 زيادة الهمزة والسّين والتاء: يزداد الفعل الثلاثي المجرد اللازم بالهمزة

والسّين والتاء في أوله، ويصاحب هذه الزيادة تغيير في البنية الصّرفيّة للفعل، وفي المعنى والعمل، ومن ذلك الفعل (استخرج) في قوله تعالى: ﴿ثُمَّ اسْتَخْرَجَهَا مِنْ وَعَاءِ أَخِيهِ﴾ يوسف: 76، حيث زيدَ على الفعل (خرج) ثلاثة أحرف، كما صاحبها أمور متعدّدة هي:

- تغيير في البنية الصّرفيّة للفعل، إذ تحوّل الفعل الثلاثي إلى مزيد بثلاثة أحرف؛
- التغيير في المعنى فقد تحوّل الفعل من الإخبار إلى الدّلالة على الطّلب؛
- التغيير في العمل، إذ تحوّل الفعل (خرج) من اللازم -نحو: خرج الطالب من البيت- إلى المتعدّي (استخرج)، -نحو: استخرج المهندس المعادن من الأرض-
- واشترط النّحاة في ذلك دلالة الفعل على الطّلب، أو على النّسبة⁵².

5.3.7 التضمين: وهو أنّ تشرب فعلا مكان فعل آخر، وإعطاؤه حكمه ليؤدي

تأديّة ذلك الفعل، نحو قوله تعالى: ﴿وَلَا تَعْرَمُوا عُقْدَةَ النَّكَاحِ حَتَّى يَبْلُغَ الْكِتَابُ أَجَلَهُ﴾ البقرة: 235، ضمّن الفعل "تعزموا" معنى "تتوا"، فعُدّي تعدّيته، وأسباب التعدّية متعدّدة ونكتفي بما ذكر، إنها مرونة اللغة العربيّة وعبقريتها الفذة.

8. الميزان الصّرفي: لكل أهل صناعة معيار يقابلون به ما يعرض عليهم ممّا يدخل في صناعتهم، فلصّانغ ميزان يعرف به صحة البضاعة من زيفها، وللبائع ميزان يعرف به زيادة البضاعة من نقصانها. ولما كان نظر علماء التصريف إلى الكلمة من جهة حروفها التي تتألف منها ليعرفوا أصالتها وزيادتها، ومن جهة هيئة هذه الحروف وضبطها على أية صورة كانت، اضطربهم ذلك إلى اتخاذ معيار من الحروف سموه بالميزان. ويذكر الصّرفيون أنّ صناعة التصريف شبيهة بالصّياغة فالصّانغ يصوغ من الأصل الواحد أشياء مختلفة، والصّرفي يحول المادة الواحدة إلى صور مختلفة، لذا احتاج الصّرفي في عمله إلى ميزان يعرف به عدد حروف الكلمة وترتيبها، وما تحتويه من أصول وزوائد وحركات وسكنات، وما طرأ عليها من تغيير كما احتاج الصّانغ إلى الميزان ليعرف به مقدار ما يصوغه⁵³.

1.8 السّر في اختيار أحرف (ف ع ل): لعل السّر في أنّ تكونت حروف الميزان من الفاء والعين واللام ما يأتي⁵⁴:

1.1.8 أنّ لفظ (فَعَل) أعَمّ جميع الأفعال، ويطلق على كل حدث، فيقال للشرب: فَعَلَ، وللأكل: فَعَلَ، يقول الله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ هُمْ لِلرَّكَاةِ فَاعِلُونَ﴾ المؤمنون: 04 أي: مزكون، ويقول تعالى أيضاً: ﴿أَنْتَ فَعَلْتَ هَذَا بِآلِهَتِنَا يَا إِبْرَاهِيمُ﴾ الأنبياء: 62 أي: حطمت هذه الأصنام.

2/ مخارج الحروف التي تولدت منها حروف الهجاء ثلاثة: الحلق، واللسان والشّفتان، فأخذ الصّرفيون الفاء من الشّفتين، والعين من الحلق، واللام من اللسان. وقد سمى الصّرفيون الحرف الأول فاء الكلمة، والحرف الثّاني عين الكلمة، والحرف الثّالث لام الكلمة.

2.1.8 كيفة الوزن: إذا كان الموزون ثلاثياً قبلت أصوله بالفاء والعين واللام، فمثلاً كلمة: (قلم) يرمز لكل حرف منها برمز يسمى به، فيسمى الأوّل فاء الكلمة، ويسمى الثّاني عين الكلمة، ويسمى الثّالث لام الكلمة. والتزموا في الميزان أنّ تقابل أحرفه بالحركات والسّكنات التي جاءت عليها أحرف الكلمة الموزونة نفسها ويتشكّل بالشّكل الذي عليه هذه الكلمة من تقديم أو تأخير أو حذف أو غير ذلك.

ففي (كَتَبَ) وزنها (فَعَلَ) فلمّا كانت أحرف (كَتَبَ) الثلاثة متحركة بالفتح، حركت أحرف الميزان الثلاثة بالفتح أيضا⁵⁵.

3.1.8 أمور تراعى عند الوزن⁵⁶:

أ/ الميزان الصّرفي يدخل الأسماء المتمكنة والأفعال المتصرفة، فلا توزن الحروف ولا الأسماء المبنية، ولا الأفعال الجامدة. والوزن يصور الموزون في الحركة والسّكون فمثلا: (شَكَرَ) فهي على وزن (فَعَلَ)، و(فَهِمَ) على وزن (فَعَلَ)، (شَرَفَ) على وزن (فَعَلَ).

ب/ إذا كانت الكلمة رباعيّة أو خماسيّة فإننا نزيد في الميزان لاما أو لامين على أحرف (فعل)، نحو: "دَحْرَجَ، وَيَعْنَزُ، وَهَرُولٌ" فتوزن على: (فَعَّلَ)، ونحو: جَعْفَرُ فتوزن على (فَعَّلُ)، ونحو: "قَرَزْدَقٌ وَسَقَرَجُلٌ" فعلى وزن (فَعَّلَ).

ت/ إذا كانت الزيادة ناشئة عن تكرار حرف من أصول الكلمة، فإننا نكرر ما يقابله في الميزان، نحو: "قَدَّمَ، وَأَخَّرَ، وَعَلَّمَ" فتوزن على وزن (فَعَلَ).

ث/ إذ كانت الكلمة مزيدة بحرف أو أكثر من حروف الزيادة المتمثلة في "أمان وتسهيل" فإننا نقابل الحروف الأصليّة بالفاء والعين واللام ثم نزيد الحروف الزائدة في الميزان كما هي في مكانها. وعلى هذا تكون كلمة (أَشْرَفَ) على وزن (أَفْعَلَ)، وكلمة (سَامَحَ) على وزن (فَاعَلَ)، وكلمة (اسْتَعْمَلَ) على وزن (اسْتَفْعَلَ)، وكلمة (طَارِقٌ) على وزن (فَاعِلٌ)، وكلمة (مُنْصُور) على وزن (مَفْعُولٌ)، وكلمة (عَلَامٌ) على وزن (فَعَّالٌ)، وكلمة (اسْتِكْبَار) على وزن (اسْتَفْعَالٌ)، وكلمة (تَعَلَّمَ) على وزن (تَفَعَّلَ).

ج/ إذ كان الزائد مبدلا من تاء الافتعال نعبّر عنه تبعا للأصل، نحو: (اصطبر) فعلى وزن (افْتَعَلَ) لا (افْطَعَلَ).

خ/ إذا حصل قلب مكاني في الموزون حدث مثله في الميزان، نحو: (جَبَدَ) فعلى وزن (قَلَعَ)؛ لأنّ الكلمة مقلوبة عن (جَدَبَ).

د/ إذا حذف حرف من الكلمة الموزونة حذف ما يقابله في الميزان، وعلى هذا تكون كلمة (خَذُ) على وزن (عُلٌ)، وكلمة (بَغ) على وزن (قُلٌ)، وكلمة (قُلٌ) على وزن (قُلٌ)، وكلمة (صِفَة) على وزن (عِلَة)... إلخ.

ذ/ إذا حصل قلب إعلاي في الموزون فإنّه لا يحصل مثله في الميزان؛ بل يبقى الميزان على حاله، أي أنّ الكلمة توزن بحسب أصلها لا بحسب حالتها الموجودة نحو: (قَالَ) فتوزن على (فَعَلَ)؛ لأنَّ أصلها (قَوَّل)، وكذلك: (سما) فتوزن على (فَعَلَ)؛ لأنَّ أصلها (سَمَوَ).

9. اللغة العربيّة تعطي زمام أمورها لغيرها: أبو الأسود الدّؤلي (ت69هـ) من المؤسّسين لعلم النّحو، حيث وضعه بإشارة من الإمام علي - رضي الله عنه - فألف أبوابا في علم النّحو عصمة للسان من اللّحن، وإنّ نهضة العلوم العربيّة بدأت مع رواد عرب، كان من أوائلهم الخليل بن أحمد (ت175هـ) حيث تم في عهده نضج علم النّحو، وهو صاحبُ أوّل معجم في العربيّة هو معجم العين، وواضع علم العروض، وعاصره عالم آخر من علماء العربيّة الكبار هو يونس بن حبيب المتوفى 798م، وكان من أشهر رواة الشّعر من العرب الأصمعي، كل أولئك النّفَر من العلماء العرب برعوا تحت ظل الدّولة العباسيّة، وقد طلب العلم على أولئك من الرّواد جيل آخر كثير منه من غير العرب، مثل سيبويه وابن جني وغيرهما، وفدوا إلى حواضر الدّولة العباسيّة (بغداد والكوفة والبصرة) وبعضهم وُلِد ونشأ وترعرع بين العرب إلّا أنّ أصوله غير عربيّة، وأسهموا في بناء الصّرح البديع للغة العربيّة ووضعوا قواعده وشيدوا بنيانه، مفارقة فريدة من نوعها ربما في التراث الإنساني بأكمله. إنّ الخليل بن أحمد هو العبقرى الفذ الذي استكمل تنظير علوم اللغة العربيّة وإرساء قواعدها، لكن الفضل الأكبر يعود إلى تلميذه سيبويه (ت180هـ) الذي جمع هذه الأفكار ورتبها في مدونة تعارف أهل الفن بتسميتها بـ: (الكتاب)⁵⁷، والنّحاة حينما يشيرون إلى الكتاب، فإنهم ينظرون إليه، وكأنّه «المعجزة» النّحويّة التي ليس لأحد أن يأتي بمثلها. وليس من شك أنّ الكتاب ثروة علميّة فريدة، إذ أنّ جمع حصيلة قرن من ثمرات تفكير العلماء الذين سبقوه من أبي الأسود إلى الخليل.

ويتفق معاصرو سيبويه أنّه كان أمينا في نقله ودقيقا في منهجه حتى أنّ يونس بن حبيب الضّبي وكان أحد شيوخه، لا يزال على قيد الحياة، فذهل من نسق كتابه وشرحه للنحو، والصّرف بطريقة علميّة، وأدبيّة جزلة، لمّا نظر في كتاب سيبويه قال: «يجب أن يكون هذا الرّجل قد صدق عن الخليل فيما حكاه كما صدق فيما حكى»

عني»⁵⁸. واعتمد المؤلف في كتابه أساسا على ما أخذه من الخليل حتى قيل عنه إنّه جمع ألف ورقة من علم الخليل، فتارة يذكره باسمه قائلا: «وزعم الخليل» ولفظة (زعم) لا تدل على التشكيك، وتارة يقول «وسألته» والإضمار هنا يدلّ على استمرار حضور الأستاذ في ذهن تلميذه، كما أنّه روى عن يونس بن حبيب الضّبي نحوا من مائتي مسألة، وعن أبي عمرو بن العلاء زهاء أربعين، وقرابة العشرين عن عيسى بن عمر، ونصفها عن ابن أبي إسحق الحضرمي، وروايته عن هؤلاء الثلاثة أكثرها عن طريق يونس، واعتُبر كتاب سيبويه آية بين كتب النّحو، فيما جمعه من أخبار النّاس، وأقوالهم في النّحو حتى لقب بقرآن النّحو، وقال عنه أئمة النّحو إنّ من أراد أن يؤلّف كتابا في النّحو يضاهي به كتاب سيبويه فليستحي من نفسه⁵⁹، ورغم أنّه مرّ على تأليف هذا الكتاب أكثر من ألف ومائتي عام، إلّا أنّ كلّ مَنْ حاول أن يؤلّف بعده كتابا في النّحو افتقر إليه، وقالوا إنّ سيبويه لم يفتقر في كتابه إلى أحد. هذا الكتاب شغل النّاس طيلة قرون، فيقال إنّ الفراء، وهو من خصومه، مات والكتاب تحت وسادته⁶⁰. وكان أبو الطّيب اللغوي يسميه «قرآن النّحو»⁶¹، ويقول السّيرافي عنه: إنّّه لم يسبق إلى مثله أحد قبله، ولم يلحق به من بعده⁶²، وهذه إشارة إلى أهميّة الكتاب.

وهكذا انتهت حياة العلّامة وإمام النّحو، ذلك الفتى الذي كان لحنه وخطوه في القراءة سببا في تصميمه على تعلم العربيّة وأصولها، كانت تلك الانعطافة في حياته فتحا على علم النّحو والعربيّة بتأليف أوّل كتاب منهجي مقسّم إلى أبواب منسّقة، ذلك التنسيق والترتيب جعل الأديب الجاحظ يقول فيه: "لم يكتب النّاس في النّحو كتابا مثله، وجميع كتب النّاس عيال عليه"⁶³.

وظهر الكتاب موسوعة في النّحو والصّرف واللغة إذ أنّه لم يقتصر على رسم أشكال وقوالب متحركة، بل هو عرض يزخر بالأمثلة الحيّة، مبرزا الصّلة العضويّة بين النظريات النّحويّة والاستعمالات اللغويّة، فأذن بانطلاق هذا الفن انطلاقا حرة أوحّت إلى الذين جاءوا من بعده أن يسيروا في طرق متنوعة، فمنهم من ركز جهده على استخلاص القواعد الأساسيّة، وتثبيت عللها وقياساتها جاعلا من النّحو علما منطقيا مستقلا، ومنهم من حرص أن يستشف منه أسرار اللغة العربيّة وبيانها، وكلّ

من أولئك وهؤلاء يجد في الكتاب مرتكزا يستمد منه ما يريده، ولقد بلغ الإعجاب بدراسته أن الجرمي ذكر أنه ظل ثلاثين سنة يفتي في الفقه من كتاب سيبويه⁶⁴.

والعناية المتواصلة التي أولاها التحويون لهذا الكتاب تعود إلى العوالم التالية:

- 1.9. وضعه التاريخي إذ أنه أول ما وصل إلينا من المؤلفات النحوية.
- 2.9. شموليته للمعارف النحوية، فهو موسوعة في النحو والصرف وأبنية الكلام العربي.

3.9. اتفاق معاصريه على أمانته في النقل.

4.9 أسلوبه المتميز وإن كان في بعض الأحيان لا يخلو من تعقيد وغموض حتى أنه احتاج إلى شروح كثيرة ما استطاعت كلها أن تستنفد جميع طاقات هذا المصنف.

ولأهمية كتاب سيبويه تنافس العلماء في شرحه، لقد كان الأخفش الأوسط والمازني والجرمي والسيرافي والأعلم والرماني من بين الذين اجتهدوا في شرحه وتبيين نكته. يعد هذا الكتاب أول كتاب نحوي وصل إلينا، وقد جمع فيه مصنفه عدداً من علوم العربية كالنحو والصرف والأصوات اللغوية وغيرها، وقد أكثر فيه المصنف من الاستشهاد بالقرآن الكريم وأشعار العرب والأمثال وكلام العرب الفصحاء للاحتجاج وإقامة الدليل الصحيح على كل مسألة، في حين قلل من الاستشهاد بالحديث النبوي الشريف؛ نظراً لما يدخل فيه من مسألة الحكم عليه بالصحة والضعف والزواية بالمعنى.

فمن سيبويه الذي يعد كتابه دستور اللغة أول وأروع تدوين وتصنيف لقواعدها النحوية، إلى ابن جني الذي وضع نواة فقه اللغة، مروراً بالجرجاني مؤسس علم البلاغة، وصولاً للفيروزآبادي صاحب القاموس المحيط، كان العديد من جهابذة العربية من أصول غير عربية تنوعت بين الفارسية والرومية وصولاً إلى بربر المغرب العربي الذي نبغ فيهم ابن معطي الزواوي صاحب أول ألفية قبل ألفية ابن مالك، وابن أجروم صاحب الأجرومية، والجزولي صاحب مقدمة النحو الشهيرة. وهذا التنوع هو من سمات الازدهار الثقافي الذي ميز هذه الفترة، والاحتفاء بعلماء من أصول غير عربية ليس فيه انتقاص من مكانة العرب كعلماء، فعلى عكس ذلك، هو تأكيد على

انفتاح مناخ البحث والعلوم عند العرب، وهذا يمثل الغنى الحضاري للخلافة الإسلامية، الذي فتح المجال لكل الباحثين والعلماء بدون اعتبار لعرق أو أصل وهذه سمة نراها اليوم في أهم مراكز الأبحاث في العالم التي تسعى لإيجاد مناخ يستقطب كل المبدعين دون تمييز. وهنا لابد أن نذكر أن اللغة العربية وقتها كانت لغة الثقافة والتواصل المشترك، كما هو حال اللغة الإنكليزية اليوم.

رحم الله سيبويه إمام النّحاة ذلك الفارسي الأصل صاحب الإرادة القويّة، إذ صهرته العربيّة فعلم العرب قواعد لغتهم وضوابطها بعدما لحّن في مجلس حمّاد بن سلمة وعنّفه حمّاد، ثم عاد فارس الحلبة وكأنّ النّحو به بدأ وبه ختم.

10. لا خوف على العربيّة الفصحى: تعدّ اللّغة العربيّة لغةً خالدةً، ولن تتقرض مع مرور الزّمن أبداً حسب دراسة لجامعة برمنجهام أُجريت للبحث في بقاء اللّغات من عدمه في المُستقبل، وتتميّز اللّغة العربيّة بالكثير من الميزات التي توجد في لغة الضّاد فقط ولا توجد في غيرها من اللّغات، الثّبات الحرّ من أكبر التّحديات التي واجهتها العربيّة هو ثباتها وانتصارها على عامل الزّمن والتّطور، في حين أنّ اللّغات الأخرى مثل الإنكليزيّة قد تطوّرت واختلفت بشكل كبير عبر الزّمن.

لو كانت العربيّة ستقرض لانقرضت في عصور الانحطاط، عندما أصبح الأدب زخرفة وتزييقاً من دون معنى عميق أو فكر فتيق، وانزوت في دور العلم - آن ذاك- وما أقلّها!!!- ولانقرضت عندما خطط الأتراك لمصادرتها، وإحلال اللغة التركيّة مكانها، فيما يسمى بموجة التتريك، ولا انقرضت عندما خطط الاستعمار الفرنسي والاستعمار الإنجليزي لانقراضها، حتى ولقد وضع مهندس إنكليزي اسمه (ولّ كوكس) كتاب قواعد للهجة المصريّة العاميّة، محاولة منه وحسب مخطط مرسوم صرف النّاس عن الفصحى إلى العاميّة، ولا انقرضت والاستعمار الأمريكي الحالي يشجع بعض الشّيوخ، يغريهم الأصفر الرّنان للتحدّث والشرح والقص والتفسير باللهجات المحليّة إبعاداً للناس عن الفصحى، وحجتهم أنّ العامّة لا يفهمون الفصحى، وهذا كذب وبهتان؛ لأنّه لم يعدّ بعد انتشار وسائل الإعلام والاتصال الحديثة عامّة أو عوامّ، بل أصبح النّاس حتى الأميّون مثقّفين، وإن كانوا أميّين؛ لأنّ

مهارة سماع الفصحى أصبحت نامية عند العوام عند رعاة الأغنام، وعند عمال المزارع، والمعادن، حتى إذا سمع أحدهم نشرة الأخبار من المذياع عاد في المساء يقول لأهله ما سمع، وهي تذايع بالفصحى لا بالعامية⁶⁵. علما بأن الفصحى دخلت اليوم كل بيت، ويفهمها كل عربي.

1.10 العربية عصرية عن الزوال: العربية عصرية عن الزوال للأسباب

الآتية⁶⁶:

1.1.10 يقول سبحانه وتعالى: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ الحجر: 09، وحفظ الذکر لا يعني حفظه محتطاً بين دفتي كتاب، وإنما يعني تحقق مقاصده في الحياة، من حيث تنظيم الحياة، وذلك لا يكون إلا بقراءته وتفهمه، ولن يكون ذلك بغير العربية الفصحى؛ لأن روح العربية لا تتبدى إلا بالعربية، أما الترجمات فهي معاني بلا روح، ترجمات جسد فقد الحياة، لهذا فحفظ الله تعالى الذکر (القرآن) حفظ للعربية والعربية.

2.1.10 أن العربية الفصحى لغة إلهامية ألهمها الله تعالى العرب في شمال الجزيرة قبل الإسلام بقرابة مائتي سنة؛ فقد جعلها الله خالدة الأصول، بحيث تبنى عليها فروع، فلا تزول، ومن أدلة ذلك:

أ/ أنه لم يوجد أثر قبل مائتي سنة من الإسلام فيه شعير فصيح أو نثر أو يتصل بالفصيح.

ب/ أنها لغة اشتقاقية ذات أصول ثابتة في العربية، يمكن أن تولد من الفعل (كتب) مائة كلمة عندما تستدعيها المعاني الجديدة، أما في الإنكليزية -فمثلاً- (كتب) و(كتب) لهما أصوات، و(مكتب) لها أصوات أخرى، و(مكتب) له أصوات ثالثة.

ت/ العربية يشتق من كل كلمة منها، ولو كانت حرفاً، أما نقول: هوية من هو وعنن من عن، وعن، وعن، واستحجر من (الحجر) وهي كلمة جامدة، بل نقول: تأوه من -شبه الفعل- (آه).

ث/ وتتسم الفصحى بالخفة التي لا تتسم بها لغة أخرى، فلا تجمع حروفا في الكلمة الواحدة يعسر نطقها، ولا ثوالي بين حرفين ساكنين خلافا للإنكليزية التي تجمع حرفين بل ثلاثة حروف ساكنة متواليّة.

3.1.10 أنّ اللغة الوحيدة في العالم التي عاشت سبعة عشر قرناً، وما تزال حيّة بعد نضجها، هي العربيّة الفصحى. أمّا اللغات الأخرى فلا تعيش إلاّ خمسة قرون ثم تتحول إلى لغات أخرى، إنّ العربيّة الفصحى خالدة كخلود القرآن.

4.1.10 نتيجة الأسباب الثلاثة السابقة فقد تجاوزت العربيّة كل المحن والمعوقات، وأصبحت إحدى اللغات العالميّة، وأضحت لغة أربع مائة مليون عربي وأكثر من مائة مليون مسلم متفرقين في العالم، وتجاوزت المحن والمعوقات بأن أصبح يصدر فيها كل سنة ما لا يقل -تقديراً- عن مائة ألف كتاب في موضوعات شتى، وفي كل شهر ما لا يقلّ عن خمس مائة مجلة، وفي كل يوم ما لا يقلّ عن ألف جريدة. على حين لم يكن عشر هذا يصدر بها قبل مائة وخمسين سنة. ومع ذلك لم تنقرض آن ذاك!

ومن خصائص اللغة العربيّة التي أتعرض إلى ذكرها بصفة إجماليّة: الترادف الذي يعتبر مظهراً من مظاهر اللغة العربيّة التي يطلقُ فيها عدّة ألفاظ للمعنى الواحد مثل العسل والشّهد، وأفضليّة اللغة العربيّة التي قال بها أحمد بن فارس في مؤلّفه (الصّاحبي) في باب القول في أنّ لغة العرب أفضل اللغات وأوسعها، وعلم العروض وهو العلم الذي ينظم أوزان الشّعر وبحوره، ويضع القواعد الرّئيسيّة لكتابة الشّعر، ممّا جعل الشّعر العربيّ هو الأكثر بلاغةً وفصاحةً نتيجةً لاتباعه أوزانٍ محدّدة، وقواعد رئيسيّة. والتّخفيف وهو أنّ أغلب المفردات في اللّغة العربيّة أصلها ثلاثيّ، ثم يأتي الأصل الرّباعيّ، ثمّ الخماسيّ على التّرتيب في كثرة انتشاره في أصول المفردات العربيّة.

11. خاتمة: كان الأجنبي أحد أهم الأسباب في عزوف التلميذ العربي منذ صغره عن اللغة العربيّة، بوصفها اللغة صعبة ولذلك ينصرف عنها وإلى أي لغة أخرى يعتقد أنّها أسهل منها، بالإضافة إلى صعوبة اللغة، أنّها لغة ميّنة ولغة مندثرة ولغة ليس لها وجود حضاري في الوقت الحاضر، وهي عاجزة عن مواكبة العصر ومسايرة متطلبات العلم، وذكرت لك أنّ هذه أحكام تلقى على أسماعنا غير صحيحة؛ لأنّها لم نجربها في التعليم الجامعي وفي علوم العصر.

انتشار المدارس الخاصة لتعليم اللغات الأجنبية بشكل لافت في السنين الأخيرة في الدول العربية، هذا ما لا تطبيقه دولة أخرى، لا بد من إعطاء اللغة العربية حقها أولاً، محافظة على انتمائنا إلى هويتنا العربية. أفاظ هذه اللغة فهي كيفما أردتها وكيفما تأملتها لا تعيب لها في نفسك ما دون اللذة الحاضرة والانسجام العذب، وأن طريقة نظمها تجري على استواء واحد، في تركيب الحروف.

1.11 التوصيات: قيام المنظمة العربية بجمع الدراسات السابقة، ثم إنشاء دراسات جديدة، حول سبل النهوض بالعربية، والإكثار من الترجمة من اللغات الأجنبية إلى العربية.

القيام بمخطّط تكاملي من طرف الدول العربية، بحيث يصبح لكل دولة دورها ووظيفتها في هذا المخطّط التكاملي، فإن الأمة ستشعر بعزتها وكرامتها، وستعتز بلغتها، وتمسي المباهاة باللغات الأخرى من الماضي التعيس، وستصبح أمة محترمة بين الأمم لها قراراتها السياسية، والاقتصادية، والأخلاقية، والإنسانية. وستصبح المقترحات الجزئية للدول العربية لبنات في بناء لغوي قوي، وعندئذ سنسهم في بناء الحضارة، وصنع الإنسان الحر العادل الإنساني الأخلاقي المؤمن بالمساواة بين البشر، والمؤمن بالسّلام.

12. هوامش:

(1) أبو الفتح عثمان بن جني (ت 392هـ)، سر صناعة الإعراب، تحقيق محمد حسن محمد حسن إسماعيل، وأحمد رشدي شحاتة عامر، الطبعة الثالثة، دار الكتب العلمية بيروت لبنان 226/1.

(2) أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر المعروف بسيبويه (ت 180هـ)، كتاب سيبويه تحقيق: عبد السلام محمد هارون، الطبعة الأولى، مطبعة دار الجبل بيروت لبنان 433/1.

(3) يراجع: محمد بن أحمد بن عبد الله المتولي (ت 1313هـ)، رسالة الضّاد، ويلييه كتاب أرجوزة في الفرق بين الضّاد والظّاء، محمد بن أحمد الفروخي الأواني (ت 557هـ)، الطبعة الأولى سنة 2008م، مطبعة أولاد الشيخ للتراث القاهرة مصر ص15.

- (4) أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر المعروف بسيبويه (ت 180هـ)، كتاب سيبويه، 433/1.
- (5) يراجع: همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدّين عبد الرّحمن بن أبي بكر السيّوطي (ت 911هـ)، تحقيق أحمد شمس الدّين، الطّبعة الأولى 1418هـ - 1998م مطبعة دار الكتب العلميّة بيروت لبنان 450/3.
- (6) يراجع: محمّد بن أحمد بن عبد الله المتولي (ت 1313هـ)، رسالة الضّاد، ص110.
- (7) عبد الوهاب القرطبي (461هـ)، الموضح في التّجويد، تحقيق: غانم قدوري الحمد الطّبعة الأولى 1421هـ - 2000م، مطبعة دار عمار عمان الأردن ص 78.
- (8) يراجع: رسالة الضّاد ص111.
- (9) يراجع: مجمع اللغة العربيّة، المعجم الوسيط، الطّبعة الزّابعة 1425هـ - 2004م، مطبعة مكتبة الشّروق الدّوليّة القاهرة مصر ص 523، (حرف الضّاد).
- (10) يراجع: الاعتماد في نظائر الطّاء والضّاد، الإمام جمال الدّين محمّد بن مالك الطّائي الجبائي (ت 672هـ)، تحقيق حاتم صالح الضّامن، الطّبعة الأولى 1424-2002م مطبعة دار البشائر دمشق سورّيّة، ص 6-12.
- (11) يراجع: همع الهوامع في شرح جمع الحوامع، 454/3.
- (12) الموقع الإلكتروني: مصطفى محمود، اللغة التي تكلم بها آدم - عليه السّلام -، بدون تاريخ، الرّابط: <https://nektar.co.at/arab/?p=1301>
- (13) يراجع: شوقي حمادة، معجم عجائب اللغة العربيّة نادر ودقائق ومدهشات علميّة تتضمن الألفاظ الدّخيلة على اللغة العربيّة، الطّبعة الأولى، مطبعة دار صادر بيروت لبنان سنة 2000م ص 23، 24.
- (14) يراجع: شوقي حمادة، معجم عجائب اللغة العربيّة نادر ودقائق ومدهشات علميّة تتضمن الألفاظ الدّخيلة على اللغة العربيّة ص27.
- (15) يراجع: شوقي حمادة، معجم عجائب اللغة العربيّة نادر ودقائق ومدهشات علميّة تتضمن الألفاظ الدّخيلة على اللغة العربيّة ص27، 28.
- (16) أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق: محمّد علي النّجار، مطبعة دار الكتب المصريّة القاهرة، (د ط)، (د ت) 36، 37/1.

- (17) يراجع: محمود عكاشة، التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة، الطبعة الأولى، مطبعة دار النشر للجامعات القاهرة مصر، سنة 1426هـ / 2005م ص151.
- (18) يراجع: أبو القاسم الزجاجي (ت 337هـ)، الإيضاح في علل النحو، تحقيق: مازن المبارك، الطبعة السادسة، مطبعة دار النفائس بيروت لبنان 1416هـ / 1996م، ص 69، 70.
- الإمام العلامة أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، الصحابي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، علق عليه ووضع حواشيه أحمد حسن بسج، الطبعة الأولى، مطبعة دار الكتب العلمية بيروت لبنان، سنة 1414هـ 1997م ص66.
- (20) كتاب سيبويه 13/1.
- (21) عباس حسن، النحو الوافي، الطبعة الخامسة، مطبعة دار المعارف القاهرة بمصر 75/1.
- (22) مها خير بك ناصر، النحو العربي والمنطق الرياضي، الطبعة الثانية، مطبعة المؤسسة الجديدة للكتاب، سنة 2014م بيروت لبنان ص359.
- (23) يراجع محمد حماسة عبد اللطيف، العلامة الإعرابية في الجملة بين القديم والحديث مطبعة دار الفكر العربي القاهرة ص169.
- (24) أبو القاسم الزجاجي (ت 337هـ)، الإيضاح في علل النحو، ص76.
- (25) يراجع: الإمام ابن هشام الأتصاري (ت 761هـ)، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك ومعه عدة السالك إلى تحقيق أوضح المسالك، محمد محيي الدين عبد الحميد، مطبعة المكتبة العصرية صيدا بيروت، سنة 1426هـ / 2005م 37، 38/1.
- (26) أبو عبد الله بدر الدين محمد ابن الإمام جمال محمد بن مالك، شرح ابن الناظم على ألفية ابن ملك، تحقيق محمد باسل عيون السود، الطبعة الأولى، مطبعة دار الكتب العلمية بيروت لبنان، 1420هـ - 2000م ص 16.
- (27) يراجع: أبو عبد الله بدر الدين محمد ابن الإمام جمال محمد ابن مالك، شرح ابن الناظم على ألفية ابن ملك، ص 17-32.
- (28) يراجع: أبو عبد الله بدر الدين محمد ابن الإمام جمال محمد بن مالك شرح ابن الناظم على ألفية ابن ملك، ص 17-32.

- (29) يراجع: عبد العزيز عتيق، المدخل إلى علم النّحو والصّرف، الطّبعة الثّانية، مطبعة دار النّهضة للطباعة والنّشر بيروت لبنان 1974م ص55.
- (30) عبد القاهر الجرجاني، المفتاح في الصّرف، تحقيق: علي توفيق الحمد، الطّبعة الأولى مطبعة مؤسّسة الرّسالة بيروت 1987م، ص62.
- (31) يراجع: أنيس فريحة، نظريات في اللغة، الطّبعة الأولى، مطبعة دار الكتاب اللبناني المكتبة الجامعيّة بيروت 1973م ص177.
- (32) (بيار جيرو Pierre Guirraud)، علم الدّلالة، ترجمة منذر عياشي، الطّبعة الأولى مطبعة دار طلاس للدراسات والترجمة والنّشر، مكتبة الأسد دمشق 1992م، ص52.
- (33) يراجع: خديجة الحديثي، أبنية الصّرف في كتاب سيبويه، مطبعة منشورات مكتبة النّهضة بغداد العراق 1964م، (د ط) ص247، وفرحات عياش، الاشتقاق ودوره في نمو اللغة مطبعة ديوان المطبوعات الجامعيّة الجزائر 1995م، (د ط)، ص52.
- (34) يراجع: فرحات عياش، الاشتقاق ودوره في نمو اللغة، ص75.
- (35) أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، 133، 134/2، وأحمد بن محمّد الميداني (ت518هـ)، ويسريّة محمّد إبراهيم حسن، نزّهة الطّرف في علم الصّرف شرح ودراسة الطّبعة الأولى، مطبعة المكتبة الأزهرية للتّراث، القاهرة مصر، (د س) 79، 80/1، وفرحات عياش والاشتقاق ودوره في نمو اللغة، ص75.
- (36) أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، 135، 136/2، وخديجة الحديثي، أبنية الصّرف في كتاب سيبويه ص249.
- (37) يراجع: ابن فارس، مقاييس اللغة، مطبعة الحلبي 1366هـ، 328، 329/1، وخديجة الحديثي، أبنية الصّرف في كتاب سيبويه ص249، 250.
- (38) محمّد سليمان ياقوت، في علم اللغة النّقابلي دراسة تطبيقيّة، (د ط)، (د ت)، مطبعة دار المعرفة الجامعيّة الإسكندريّة، ص129، 130.
- (39) يراجع: حسن عون، دراسات في اللغة والنّحو العربي، معهد البحوث والدراسات العربيّة سنة 1969، ص565 وما بعدها.
- (40) يراجع: محمّد سليمان ياقوت، في علم اللغة النّقابلي دراسة تطبيقيّة ص133.
- (41) يراجع: عبد الصّبور شاهين، المنهج الصّوتي للبنية الصّرفيّة - رؤية جديدة في الصّرف العربي - الطّبعة الأولى، مطبعة مؤسّسة الرّسالة، بيروت لبنان 1400هـ/1980م، ص13.

- (42) يراجع: عبد الصبور شاهين، المنهج الصوتي للبنية الصرفية - رؤية جديدة في الصرف العربي - ص 13.
- (43) أبو بشر عمر بن عثمان بن قنبر (ت 180)، كتاب سيبويه، 33/1.
- (44) أبو عبد الله بدر الدين محمد ابن الإمام جمال محمد بن مالك، شرح ابن النّاطم على ألفية ابن ملك ص 178.
- (45) أبو الحسن نور الدين علي بن محمد بن عيسى (ت 929هـ)، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، تحقيق: حسن محمد، الطبعة الأولى، مطبعة دار الكتب العلمية، بيروت لبنان 1419هـ/1998م 439/1.
- (46) الشيخ أحمد الحملاوي، شذ العرف في فن الصرف، الطبعة الأولى، مطبعة مؤسسة الرسالة، بيروت لبنان 1424هـ/2003م 38،29.
- (47) أبو بشر عمر بن عثمان بن قنبر المعروف بسيبويه (ت 180)، كتاب سيبويه، 55/4.
- (48) يراجع: أمين علي السيد، في علم التصريف، الطبعة الثالثة، مطبعة دار المعارف بمصر 1685م، ص 55.
- (49) أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر المعروف بسيبويه (ت 180هـ)، كتاب سيبويه 64/4.
- (50) يراجع: رضي الدين محمد بن الحسن الاستربادي، شرح شافية ابن الحاجب، تحقيق إميل بديع يعقوب، الطبعة الأولى، مطبعة دار الكتب العلمية، بيروت لبنان 1419هـ/1998م 97،98/1.
- (51) يراجع: أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر المعروف بسيبويه (ت 180هـ)، كتاب سيبويه 68/4.
- (52) يراجع: أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر المعروف بسيبويه (ت 180هـ)، كتاب سيبويه 70/4.
- (53) يراجع: خديجة الحديثي، أبنية الصرف في كتاب سيبويه، ص 87.
- (54) يراجع: أيمن أمين عبد الغني، الصرف الكافي، مراجعة: عبده الزّاجحي وغيره، الطبعة الأولى، مطبعة دار الكتب العلمية بيروت لبنان 1421هـ/2000م، ص 19.
- (55) يراجع: خديجة الحديثي، أبنية الصرف في كتاب سيبويه ص 88، وأيمن أمين عبد الغني، الصرف الكافي، ص 19.

- (56) يراجع: خديجة الحديثي، أبنية الصّرف في كتاب سيبويه ص 88-107، وأيمن أمين عبد الغني، الصّرف الكافي، ص 20، 19.
- (57) يراجع: كتاب سيبويه 20/1 من التّقديم.
- (58) يراجع: أبو بكر محمّد بن الحسن الزّبيدي الأندلسي، طبقات النّحويين واللّغويين، تحقيق: أبو الفضل إبراهيم، الطّبعة الثّانية، مطبعة دار المعارف القاهرة مصر (د س)، ص 49 وكتاب سيبويه 19/1 من التّقديم.
- (59) يراجع: كتاب سيبويه 21 / 1 من التّقديم.
- (60) بغية الوعاه، ص 130، كتاب سيبويه 22/1 من التّقديم.
- (61) يراجع: أبو الطّيب اللّغوي، مراتب النّحويين، تحقيق: أبو الفضل إبراهيم، ص 65، وكتاب سيبويه 22/1 من التّقديم.
- (62) يراجع: كتاب سيبويه 20/1 من التّقديم، وموقع الانترنت: ثورت البطاوي، من سيبويه إلى ابن جني والزمخشري...جهازية العربيّة ليسوا عربا، يوم الثلاثاء 04 أبريل سنة: 1917م الساعة: 06:50 الزّابط: <https://raseef22.com/article/97445>.
- (63) يراجع: مراتب النّحويين، ص 65.
- (64) يراجع: كتاب سيبويه 24/1 من التّقديم.
- (65) يراجع: عودة الله منيع القيسي، العربيّة الفصحى مرونتها وعقلانيّتها وأسباب خلودها الطّبعة الأولى، مطبعة دار المعارف القاهرة مصر 2015م ص 189، 188.
- (66) يراجع: عودة الله منيع القيسي، العربيّة الفصحى مرونتها وعقلانيّتها وأسباب خلودها ص 189، 190.

ظاهرة النحت في عامية "تبيازة"

The phenomenon of sculpture in the common of Tipasa

أ. عمروش فاطمة[‡]

تاريخ القبول: 2022/04/09

تاريخ الاستلام: 2019/08/01

ملخص: سناقش في هذا المقال قضية النحت في اللغة العربية العامية التي بدت لي من خلال التأمل في عدد من النماذج المتداولة في لغة الحياة العامة وسأحاول في هذه الورقة البحثية التعرّيج على بعض المفردات التي تنتمي إلى منطقة "تبيازة"؛ للتعرف على ألفاظ العامية المنحوتة فيها؛ رغبةً منّي في تبيان الصورة المعاصرة لعامية "تبيازة" وتطورها عن الفصحى، وتبيان أسباب ذلك من خلال دراسة ظاهرة النحت في العامية، التي أصبح لها تأثير واضح على مفرداتها، وشائعة بين أبناء الناطقين بها، فيا ترى ما هو موقع النحت في اللغة العربية العامية؟ حيث تأتي مشروعية هذا الاستعمال حينما نستحضر في أذهاننا رغبة العامية الاستفادة من ظاهرة النحت ولاسيما إذا عرفنا أنّ التطور الحضاري السريع يقتضي استغلال مفاهيم كثيرة مثل الاقتصاد في الخطاب والاختصار في الكلام، والسرعة في تحقيق التواصل.

كلمات مفتاحية: النحت؛ العامية؛ المخالفة الصوتية؛ الاختصار.

Abstract: I will discuss in this article the issue of sculpture in common arabic, which appeared to us through reflectins on a number if models traded in the language of public life, and I will try in this paper to expand on some of the vocabulary belonging

[‡]جامعة البليدة2، البريد الإلكتروني: amrouchefatima727@gmail.com

(مؤلف مرسل)

to the region of « tipaza », to identify the words vernacular carved, in the statment of the contemporary image of « tipaza », and its evolution from the classical, and to explain the reasons for this through studying the phenomenon of sculpture in the vernacular, wich has a clear impact on its vocabulary, and common among the sons if the speakers. The descriptive approach was followed in the collection of spoken words the public. The legitimacy of this use comes when we recal in our minds the disire of the vernacular to benefit from the phenomenon of sculpture, especially if we know that the rapide développements of civilization requires the exploitation of many concepts such as economy in speech, short speech, and speed in achieving communication.

Keywords: sculpture common ; colloquial vocal ; abbreviated

1. مقدمة: تكثر في لغة الحياة اليوميّة كلمات منحوتة، باعتبار أنّ المنحوت نوع من الاختزال، بالرغم ما قد تواجهه مثل هذه الدراسات المتمثّلة في جملة من العوائق التي تقف حجر عثرة أمام العمل في هذا الميدان المهمّ من ميادين الدّراسة اللّغوية، وذلك حين يشعر المتلقي أنّ دراسة اللّهجّات العاميّة ضرب من التّشجيع لها سعيّاً إلى إظهارها وإحلالها محلّ اللّغة الفصحى، أما وقد أيقن أغلب علماء اللّغة المحدثين بضرورة البحث في هذه اللّهجّات، ويأتي بحثي هذا في إشكاليّة رئيسيّة، والتي حاولتُ أن أجيب عليها من خلال هذه الدّراسة وهي: ما مدى استعمال النَّحْت في العاميّة المتداولة في منطقة " تبيّازة"؟، وللإجابة عن هذه الإشكاليّة اقترحتُ الفرضيات الآتية:

-يمثّل النَّحْت الأداة الأسهل والأنجع؛ لتيسير العمليّة التّواصلية بين الأفراد؛

-يمسّ النَّحْت لغة التّخاطب اليومي، وذلك من خلال الإيجاز والاختصار والاختزال والحذف؛

-اجتناب المتكلّم الجهد العضلي والفكري، والميل إلى السهولة والتّخفيف.

وكان الهدف من هذه الدراسة الكشف عن التغيرات الصوتية من خلال ظاهرة النحت، وإبراز أهم سماتها وخصائصها، على هذا الأساس أردتُ النظر في المستوى الصوتي الموجود في العامية من خلال الخطابات اليومية المتداولة في منطقة " تيبازة". لهذا وجدتُ في دراسة واقع اللغة في صورته المنطوقة الهدف؛ بغرض كشف أسرارها، والتعرف على بعض خصائصها، ورصد حركة التغير اللغوي من المستوى الفصيح إلى العامي، والدراسة حتى وإن حملت عنوان " تيبازة" إلى أنها تشمل مناطق الجزائر كلها؛ لأن اللهجة المتداولة فيها تكاد تكون متماثلة إلا في مواطن قليلة، وقد اتبعتُ المنهج الوصفي في جمع الألفاظ المنطوقة التي يتفاهم بها سكان المنطقة في حياتهم العامة.

2. ظاهرة النحت في اللغة الفصحى:

1.2 تعريف النحت: النحت عامل من عوامل الاختصار والاختزال، ومعناه في أصل اللغة هو: النثر والبري والقطع....(ابن منظور، 2008)⁽¹⁾، بالرغم من أنّ معاجنا العربية القديمة لم تتوسع كثيراً في مشتقات كلمة "النحت".

النحت في الاصطلاح: " أن تعتمد إلى كلمتين أو جملة فتنزع من مجموع حروف كلماتها كلمة فذة تدل على ما كانت عليه الجملة نفسها؛ أي أن تكون الكلمة الجديدة آخذة منها جميعاً بحظ وافر في اللفظ، دالة عليها جميعاً في المعنى(نهاد الموسى، 1405)⁽²⁾ ، بحيث يتم تقديم كلمة جديدة من كلمتين أو أكثر، ولما كان هذا النزح يشبه النحت من الخشب والحجارة سمي نحتاً(صبحي الصالح، 2009)⁽³⁾، وقد وردت كلمة النحت في القرآن الكريم بهذا المعنى قال تعالى: "وَتَنْحِتُونَ مِنَ الْجِبَالِ بُيُوتاً آمِنِينَ"⁽⁴⁾، وقوله تعالى: " تَنْحِتُونَ مِنْ سُهُولِهَا قُصُوراً وَتَنْحِتُونَ الْجِبَالَ بُيُوتاً"⁽⁵⁾ وقوله تعالى: " أَتَعْبُدُونَ مَا تَنْحِتُونَ"⁽⁶⁾.

-وعليه يظهر لنا من التعريف أنَّ النَّحت يحمل معنى الاختصار والاختزال وذلك باختزال الكلمات المطولة والتي يكثر تداولها على الألسنة فتجعل من كلمتين أو أكثر كلمة واحدة تعبر عنهما.

2.2 النَّحت في اللغة العربية بين القدماء والمحدثين:

النَّحت حقيقة واقعة في اللغة العربية القديمة والمولدة والمحدثه؛ اختلفت آراء العلماء في تأويله

وكان من علماء اللغة الذين اهتموا بالنَّحت: الخليل في كتاب العين، وابن السكيت في إصلاح المنطق والجوهري في الصحاح، وابن فارس في المجمل والثعالبي في فقه اللغة، والسيوطي في المزهري. ويعتبر الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت175هـ) أول من اكتشف ظاهرة النَّحت في اللغة العربية حين قال: "إنَّ العين لا تألف مع الحاء في كلمة واحدة لقرب مخرجيهما، إلا أن يشتق فعل من جمع بين كلمتين مثل: (حي على) كقول الشاعر: أقول لها ودمع العين جار ألم يحزنك حيلة المنادى؟ فهذه الكلمة جمعت من (حي) و (على)، ونقول منه (حيعل، يحيعل، حيلة... إلخ) (الخليل بن أحمد ال فراهيدي1980) (7). وبعد الخليل بن أحمد فإننا نلاحظ أن متابعات اللغويين وأصحاب المعاجم قد جاءت عرضاً فسيوبيه (ت180هـ) -تلميذ الخليل- لم يخص للنَّحت باباً، وإنما عرض له عند حديثه عن المركب الإضافي. فقال في شأن (بعلنبر) و(بلحارث) (جلال الدين السيوطي) (8) "وكذلك يفعلون بكل قبيلة يظهر فيها لام المعرفة. فإذا لم تظهر اللام فيها يكون ذلك".

وتتناقل اللاحقون أمثلة الخليل دون تحليل لظاهرة النَّحت، وإن كانوا يدنون أمثلة وشواهد مما تعرض لهم، وقد ذكرهم السيوطي في (المزهري) كابن السكيت (ت244هـ) في إصلاح المنطق، وابن دريد (ت321هـ) صاحب الجمهرة، وابن جني (ت392هـ) صاحب الخصائص ... وغيرهم.

غير أن ابن فارس (ت392هـ) قد أولى (التحت) اهتماماً خاصاً، فهو لم يكتفِ بالاستشهاد على وجوده بالأمثلة القليلة. بل ابتدع لنفسه مذهباً في القياس والاشتقاق حين رأى أن الأشياء الزائدة على ثلاثة أحرف أكثرها منحوت، وقد بنى معجمه (المقاييس) على أساس هذه النظرية.

وهذه الظاهرة في تأليف الكلم لم تنشأ حديثاً بل قديمة جداً في العربية كما أسلفنا الذكر، والغرض منها الاختصار الذي يعدّ أحد خصائص العربية وأول من أشار إلى ظاهرة الاختصار على هذا النحو (الفراء 207 هـ) إمام مدرسة الكوفة في النحو، وذلك في كتابه (معاني القرآن) حيث ذكر كلمة "أيش" مثلاً على ظاهرة الاختصار في كلام العرب. يقول في سياق حديثه عن سبب حذف الألف من كلمة "بسم الله" التي ترد في البسملة: "بسم الله الرحمن الرحيم" إن من شأن العرب الإيجاز وتقليل الكثير إذا عُرف معناه "ألا ترى أنك تقول: بسم الله عند ابتداء كل فعل تأخذ فيه: من مأكّل ومشرب وذبيحة، فخف عليهم الحذف لمعرفتهم به، وللتدليل على ما ذهب إليه يستشهد بكلمة "أيش" قائلاً: "ومما كثر في كلام العرب فحذفوا فيه أكثر من ذا، قولهم: أيش عندك؟ فحذفوا إعراب أي، وإحدى ياعيه، وحُذِفَت الهمزة من شيء وكُسرت الشين وكانت مفتوحة في كثير من الكلام لا أحصيه. !!!" واستدلّاه بكلمة "أيش" التي لا تزال تجري على ألسنة عامة الناس في لغة الحديث الدارج دليل قاطع على أن العرب القدماء كانوا يتحدثون بلغة الكلام العادي كما هو حال الناس اليوم. فاللّهجات التي نتخاطب بها اليوم هي ذاتها اللّهجات التي كان يتخاطب بها العرب وربما قبل نزول القرآن الكريم. وقوله: "في كثير من الكلام لا أحصيه" ينطوي بالضرورة على إشارة إلى الألفاظ الأخرى مثل: ليش، وشو، وشنو، وعشان وبلاش، وغيرها (الفراء، 1983) (9).

لم ينتشر النَّحت في هذه الحقبة؛ لاهتمام القدامى بالرجوع إلى أصول اللّغة، ولكنه بدأ في الازدهار مع الدخول في عصر النهضة وحتى أوائل القرن العشرين عند الكتاب والمفكرين والمتقنين المحدثين، أين ظهرت كلمات ومفاهيم جديدة دخلت على اللّغة العربيّة نتيجة ازدهار حركة الطباعة والتّرجمة والتي أدّت إلى تعريب المتقنين للكثير من الكلمات والمصطلحات المترجمة عن اللّغات الأوروبيّة. فبعد انهيار الدولة العثمانيّة عام 1922 م ومع استقلال بعض الدّول العربيّة أصبحت اللّغة العربيّة لغة رسميّة للبلد كما هو منصوص في الدساتير العربيّة، وأثّر ذلك بدوره في تشكيل اللّغة العربيّة باعتبارها لغة وطنيّة وأصبحت هناك حاجة ملحة من قبل المعلمين ودور العلم لتطويرها وجعلها لغة ملائمة للتّعليم. فعلى سبيل المثال، قام (ساطع الحصري) (1883 - 1967م) الذي يعتبر أبو القوميّة العربيّة بنشر مقال في: مجلة (التربيّة والتّعليم العراقيّة)، كتب فيه إنّ مسألة الاصطلاحات العلميّة في اللّغة العربيّة أصبحت من أهمّ المسائل التي تشغل بال المفكرين والمعلّمين والمترجمين والمؤلفين ومع التّوغل في نشر اللّغة العربيّة كلغة لتعليم العلوم الحديثة، بدأ المفكرون يشعرون بافتقارها للمصطلحات (توشيوكي تاكيدا، 2011) ⁽¹⁰⁾ التي احتاجت إليها تلك العلوم، مما جعل (ساطع الحصري) يشعر بأهمية تطبيق نظرية النَّحت كوسيلة فعالة في تكوين اللّغة المعاصرة وتحديث المصطلحات فكتب مقالاً عن النَّحت قال فيه: "إنه لا يمكن نشر العلم بالتركيبة المطوّلة، فإذا لم نقبل النَّحت، سنضطر إلى استعمال الاصطلاحات الافرنجية نفسها، ولا حاجة للإثبات أنّ اتساق اللّغة في هذه الحالة يصبح أشدّ تعرضاً للخطر، وقد كان يميل إلي استخدام النَّحت في مقالته ومنها الأمثلة الآتية:

حيوان + جرثومة = حيثومة.

حلم + يقظة = حلقة.

أنا + مركز = أنركزية.

وكان من أكثر المتحمسين لنظرية النّحت (عبد الله أمين) الذي ألف كتاب (الاشتقاق) عام 1956 م، وقد أطلق على النّحت اسم: (الاشتقاق الكبّار)؛ لأنّ الكبّار بالتثقيّل أكبر من الكبّار بالتّخفيف كما يقول، وليظهر ضرورة النّحت في بعض المواقف اللّغويّة اقترح وضع بعض المصطلحات مثل: قطار + سريع = قطسر أو قطرس، أربعة + أرجل = أرجبل، دار + العلوم = درعم، و نسبوا إليها فقالوا: درعمي، بنك + مصر = بنصر، ولكن من الجدير بالذكر أن المصطلحات التي وضعها (ساطع الحصري وعبد الله أمين) لم تلق ترحيب بعض اللّغويين والباحثين المعاصرين (توشيوكي تاكيدا) ⁽¹¹⁾.

ويرى (إبراهيم أنيس) أنّ السبب في وجود النّحت في اللّغة العربيّة وجود عبارات مشهورة تستخدم ككتل متماسكة؛ ولكثرة دوران هذه العبارات على ألسنة النّاس مالوا إلى اختزالها والاكتفاء بأقلّ قدر من الإشارة إليها في صورة كلمة في حين يرى (رمضان عبد التّواب) أنّ السبب في نشوء المنحوتات في اللّغة يعود إلى أنّ المتكلّم قد يعسر عليه الفصل بين كلمتين وردتا إلى ذهنه دفعة واحدة أو تداخلتا فيما بينهما، والنتيجة وجود الزلل، ممّا يوجد كلمة صناعية هي مزيج من الكلمتين، وتكون جامعة لمعنييهما، وأكثر هذه الكلمات قصير العمر لا يكتب له البقاء (إبراهيم أنيس، 1987) ⁽¹²⁾، والفرق في النّحت بين القدماء والمحدثين أنّ الأوّلين لئن تجاهلوه أو ذكروا نماذج قليلة منه ممّا وسعهم حفظه وسماعه، فإنّهم لم يتصارعوا في جدواه أو عدم جوازه، أما الآخرون فإنّهم في ذلك فريقان فريق لا مانع لديه إلى القول بجواز النّحت والتّقل اللّفظي الكامل للمصطلحات، وفريق ثانٍ يتزعمه الأب (أنستاس ماري الكرملّي) يرى أنّ اللّغة العربيّة ليست من اللّغات التي تقبل النّحت على وجه لغات أهل الغرب كما

هو مدوّن في مصنّفاتها والمنحوتات عندنا عشرات، أما عندهم فمئات، بل ألوف؛ لأنّ تقديم المضاف إليه على المضاف معروف عندهم فساغ لهم النَّحْت، أما عندنا فاللّغة تأباه وتنبزاً منه" (عبد الجليل مرتاض، التهيئة اللّغويّة ص37) (13).

3.2 أقسام النَّحْت:

قسّم العلماء النَّحْت إلى أنواع وهي:

● **النَّحْت الفعلي:** "وهو أن تتحت من الجملة فعلاً يدلّ على مجمل لفظها" (عمّار إلياس البواصلية، 2003) (14) مثل البسملة من قول (بسم الله) والحوقة من قول (لا حول ولا قوّة إلّا بالله).

● **النَّحْت الاسمي:** وهو "أن تتحت من كلمتين فأكثر اسماً" (عبد القادر محمّد مايو، 1998) (15) مثل: جلد من جلد وجمد.

● **النَّحْت الوصفي:** وهو "أن تتحت كلمة واحدة من كلمتين، تدلّ على صفة بمعناها أو بأشّدّ منها، مثل: ضبط للرجل الشديد مأخوذة من ضبط وضبر (محمد بن ابراهيم الحمد، 2005) (16).

● **النَّحْت النسبي:** مثل عبشمي نسبة إلى عبد شمس، وعبقسي نسبة إلى عبد قيس.

● **النَّحْت الترميزي:** مثل الرموز العلميّة والفيزيائية والطّبيّة، وقد شاع استعماله اليوم أكثر للدلالة على الجمعيات والهيئات الدّولية والوطنية مثل اليونسكو (محمّد السيّد علي بلاسي، 2002) (17).

4.2 النَّحْت بين القياس والسماع: ظلّت مسألة قياسيّة النَّحْت بلّة الاعتراف

بين أخذ وردّ بين اللّغويين والنّحاة، وقد اختلفت الآراء حوله قديماً وحديثاً، وليس أدلّ من ذلك من أنّ مجمع اللّغة العربية بالقاهرة أبقي آليات مفتوحة في مناقشته، ولم يتعجل في اتّخاذ قرار بشأنه طيلة ثلاثين سنة، وانتهى إلى أن أقرّ

في جلسة مخصصة للنّحت سنة 1964/1965 بجواز اللّجوء إليه عند الحاجة (بن غماري أحلام) ⁽¹⁸⁾ ويرجع إبراهيم أنيس أنّ سبب الاختلاف في مسألة القياس والسماع في النّحت إلى عدم وجود القدر الكافي من الأمثلة المروية لجعله قياسياً، كما أنّ الأمثلة (إبراهيم أنيس، 1987) ⁽¹⁹⁾ المروية لا تخضع لطريقة معيّنة أو نظام خاص، فلا نلمح نظاماً محدداً نشعر معه بما يجب الاحتفاظ به من حروف، وما يمكن الاستغناء عنه. ⁽²⁰⁾

وهكذا يظلّ النحت بين قياس وسماع بين اللّغويين، ووقف مجمع اللغة العربية من ظاهرة النحت موقف المتردد في قبول قياسيته، حتى " تجدد البحث أخيراً حول إباحته أو منعه، فرأى رجال الطّب والصيدلة والعلوم الكيماوية والحيوانية والنباتية في إباحته وسيلة من خير الوسائل التي تساعد على ترجمة المصطلحات الأجنبية إلى اللغة العربية" ⁽²¹⁾.

من هنا؛ انتهى مجمع اللغة العربيّة بالقاهرة إلى قرار يفيد: " جواز النّحت في العلوم والفنون للحاجة الملحة إلى التعبير عن معانيها بألفاظ عربيّة موجزة". ولكن بشرط انسجام الحروف عند تأليفها في الكلمة المنحوتة، وتنزيل هذه الكلمة على أحكام العربية، وصياغتها على وزن من أوزانها. ويرى إبراهيم أنيس أنّ ظاهرة النّحت فيما روي عن العرب تتفق مع هذا الاتجاه العام في اللّغات ولا بأس علينا إن أخذنا بها في اعتدال ضمن توجيهات مبسطة تيسر الأمر على لجان المصطلحات العلميّة، وبعد مراجعة اللّجنة ما دار في المجمع حول موضوع النّحت وبعد أن استمعت إلى بحث الدكتور إبراهيم أنيس اتخذ المجلس قراره الأخير في النّحت وهو: "النّحت ظاهرة لغوية احتاجت إليها اللّغة قديماً وحديثاً، ولم يلتزم فيه الأخذ من الكلمات ولا موافقة الحركات والسكنات، وقد وردت من هذا النّوع كثرة تجيز قياسيته، ومن ثمّ يجوز أن ينحت من كلمتين أو أكثر اسم أو فعل عند الحاجة، على أن يراعي ما أمكن استخدام الأصلي من

الحروف دون الزوائد، فإن كان المنحوت اسماً اشترط أن يكون على وزن عربي، والوصف منه بالإضافة إلى ياء النسب، وإن كان فعلاً كان على وزن فعلل أو تفعلل إلا إذا اقتضت غير ذلك الضرورة، وذلك جرياً على ما ورد من الكلمات العريّة.

وتجدر الإشارة إلى أنّ القرار لم يحظ بموافقة أعضاء اللجنة الكاملة، فقد امتنع عليّ عبد الرزاق من إبداء رأي فيه، واعترض أمين الخولي على ما فيه من قيود وشروط، ورفض محمد علي النجار أن يخرج على وزن فعلل وتفعّل لا بالضرورة ولا بالحاجة.

وبتحقيق هذه الشروط يكون النَّحْت - كجميع أنواع الاشتقاق - وسيلة لإثراء اللّغة وتجديد أساليبها في التعبير والبيان من غير تحيّف لطبيعتها، أو عدوان على نسيجها المحكم المتين.⁽²²⁾

5.2 الدكتور صالح بلعيد والنّحت: من جيل اللّغويين الجدد الذين تحدّثوا عن النَّحْت عندنا في الجزائر (الدّكتور صالح بلعيد) الذي يرى أنّ التّطوّر اللّغوي مسّ جوانب عامّة من سلوك الفرد، هذا السلوك الذي ينبغي أن يسايره أداء لغويّ متطوّر، ولما كان النَّحْت إحدى ظواهر التّطوّر في العريّة فإنّنا نرى أنّ: (الدّكتور صالح بلعيد) يعقد له مبحثاً مهماً في كتابه " فقه اللّغة العريّة" (صالح بلعيد 1998) ⁽²³⁾.

ولا يخالف (الدّكتور صالح بلعيد) الدّارسين العرب الذين عرّفوا النَّحْت بأنّه ضرب من الاشتقاق ولكنّه يطلق عليه "الاشتقاق الأكبر" خلافاً لمن أطلقوا عليه "الاشتقاق الكبّار" ويشير بأنّ النَّحْت جنس من الاختصار، وهو نفس قول (ابن فارس) ومن قفّوا على أثره بدراساتهم في هذا الموضوع.

ولا يتفرد الباحث برأي مغاير لما أجمع عليه الدّارسون القدماء والمحدثون من أنّ النَّحْت " أضحى في عصرنا الرّصيد المعرفي لاستخلاص المصطلحات

العلمية في اللغات المتقدمة مردفاً القول: "فما أحوجنا في هذا العصر لاستثمار النحت في توليد المصطلحات العلمية العصرية، وهذا ما يجب أن تقوم به المؤسسات العلمية الثقافية لسدّ النقص الذي تشكوه اللغة العربية في هذا المجال قياساً باللغات القديمة." (صالح بلعيد 1998) ⁽²⁴⁾.

من المفترض أن التطور الذي شهدته البلاد العربية عبر قرون عديدة يقتضي تطوراً مساوفاً له في الإنتاج اللغوي في جل مستوياته، بيد أن النحت لم يشهد تطوراً فيما يبدو يمكنه من مواكبة القيود الاجتماعية والاقتصادية، ومن ثم يصف (إميل بديع يعقوب) موقع النحت في اللغة العربية المعاصرة قائلاً: "وعندنا أن اللغات الأجنبية وبخاصة المنحدرة من اللغة اللاتينية، أكثر قابلية للنحت من اللغة العربية، وأنه في كثير من الأحيان يستحيل في العربية نحت كلمة من كلمتين. ولكن هذا لا يعني أن لغتنا غير قابلة للنحت، فإن أحداً لا يستطيع إنكار الكلمات المنحوتة فيها والذين ذهبوا إلى أن العربية لا تقبل النحت اعترفوا أنها وُفِّت في نحت بعض الكلمات نحو: برمائي (بر + ماء) ومدرحي أو مدرحية (مادة + روح)." (إميل بديع يعقوب 1982) ⁽²⁵⁾.

6.2 النحت في ضوء المخالفة الصوتية: يرى (الدكتور رمضان عبد

التواب) أن النحت قد يكون أيضاً في بعض الوحدات اللغوية الثلاثية ضارباً لنا مثلاً على أن "أسمر منحوتة من أسود وأحمر" (د. رياض عبود غوار الدليمي: 2014) ⁽²⁶⁾. وتتبعه في ذات الوقت إلى أن تكون الرباعي في اللغة العربية نشأً بوساطة «المخالفة الصوتية»، أي إبدال أحد الصوتين المتماثلين في بنية "فعل" صوتاً عادة ما يكون من الأصوات المائعة، فالفعل "تقرصع" أصله: تقصّع خولفت فيه الصاد الأولى (تَ قَ صَ عَ) فتحولت بتأثير المخالفة الصوتية راء وهي صوت مائع (عبد الجليل مرتاض، 2006) ⁽²⁷⁾.

وقريب ممّا نحن فيه ذكر (ديلاسي أوليري) وهو يتحدّث عن أصوات اللّغات السّامية، عرضاً لقانون المخالفة الصّوتيّة وأثرها في نشوء كلمات رباعيّة في هذه اللّغات بوساطة فك تضعيف الأصوات المدغمة مشيراً إلى أنّ الإدغام يكون لصوتين أوّلهما ساكن وثانيهما متحرّك، وفك الإدغام خلال عمليّة التلقّظ يكون بإبدال أحد الصّوتين صوتاً آخر من جنس الأصوات المائعة أو من جنس ما يسمّى أشباه أصوات اللين (و.ي) مستطرداً أنّ الصّوت الثّاني من فعل هو الذي غالباً ما يكون عرضة للتّغيّر، مثل الكلمات التّالية:

جرثم = جنم، دملك = دلك، ابلنقع = بقع، حوجل = حجل، وأحياناً أخرى يكون الصّوت الثّاني عرضة للتّغيّر، كما هو الشّأن في كلمات مثل: خذرف = خذّف شرطم = شرط، خرنوب = خروب (عبد الجليل مرتّاض، 2006) (28).

3. ظاهرة النّحت في عاميّة "تيازة":

1.3 تحديد المدوّنّة: سأحاول من خلال هذه الدّراسة التّعريح على بعض المفردات التي تنتمي إلى منطقة "تيازة"، والتي بدت لي من خلال التأمّل في عدد من النماذج المتداولة في لغة الحياة العامّة؛ وذلك للتعرف على ألفاظ العاميّة المنحوتة فيها؛ رغبة منّي في بيان الصورة المعاصرة لعاميّة "تيازة" وتطورها عن الفصحى. والصحيح أننا ننطلق من -ما هو موجود في العاميّة- ونقارنه بمثيله في الفصحى؛ أي رصد مختلف التّغيّرات الطارئة عليها. والهدف من إعداد هذا البحث هو الخروج بالنتائج التي ستنتهي إليها الدّراسة من خلال التعرف على التّغيّرات التي تلحق العاميّة العربيّة المتداولة في مناطق "تيازة" من خلال تقصي ودراسة لظاهرة النّحت. وباعتبار أنّ هذه الأخيرة هي عامل من عوامل تطوّر اللّغة عندهم لمواكبة العصر، وكثرة استعمال هذه الظاهرة في خطابهم اليومي.

والجدير بالذكر أنّ تغيّر اللّغات وتطوّرها يكون في جانبها الصّوتي أسرع وأكثر تنوّعا من تغيّرها في جوانب أخرى، فالعاميّة سريعة التبدّل، وهي لغة غير مكتوبة، ولا مقيدة بقواعد محدّدة، إلّا أنّ ذلك لا ينفي عنها كأي لغة لها نظاما لغويّا خاصاً، ونظاماً صوتيّاً على وجه الخصوص، بمعنى أنّ هناك قواعد تتحكم في نطق الناطقين بها، والنّحت في اللّهجات العاميّة ظاهرة لغويّة؛ وهذا إن دلّ على شيء إنّما يدلّ على ميلهم إلى الاقتصاد اللّغوي، والبعد عن الإطناب والإطالة والإسهاب، فهم ينحتون من الجملة فعلاً يدلّ على النطق بها وعلى حدوث مضمونها، أو ينحتون كلمة واحدة من كلمتين تدلّ على صفة بمعناها أو بأشّدّ منها، أو ينحتون من كلمتين اسماً، أو أن ينحتون حرفاً من حرفين فأكثر، بحيث يكون الحرف الجديد أخذاً منهما ومنطلق الدّراسة لا يكون إلّا من خلال التّعرف على الإطار الجغرافي الخاص بهذه المنطقة.

2.3 الموقع الجغرافي: تقع مدينة تيبازة على ساحل البحر الأبيض المتوسط في الجهة الغربية للجزائر، حيث تبعد عن العاصمة بحوالي 75 كم وبمساحة إجمالية تصل إلى 1707 كلم، يحدها من الغرب ولاية الشلف، من الجنوب الغربي ولاية عين الدفلى، من الجنوب ولاية البليدة، ومن الشرق ولاية الجزائر العاصمة (سليم نجاعي: 2011). ⁽²⁹⁾ أنشأت بموجب الأمر رقم 84-02 المؤرخ في 04 فيفري 1984، بحيث كانت تضمّ 42 بلدية، وطراً على بلدياتها تعديل بموجب الأمر رقم 97-11 المؤرخ في 15 ماي 1997 المتعلّق بالتنظيم الإداري لولاية الجزائر العاصمة (الأمر رقم 97-14 المؤرخ في 31-05-1997 04 يونيو 1997م) ⁽³⁰⁾ فأصبحت تضم 28 بلدية موزعة على 10 دوائر.

تعرف تيبازة بأنّها ولاية غنية بجغرافيتها والتنوّع التضاريسي لها، حيث نجد بها 19 بلدية في المناطق الحضرية و 09 بلديات شبه الحضرية (ريفية) كما

تتواجد بها مناطق غير حضرية على الإطلاق تأتي موزعة على طول الحدود الجغرافية بين ولاية تيازة وعين الدفلى أو ولاية شلف بضواحي بلدية الداموس كما يمكن تقسيمها أيضا إلى 14 بلدية ساحلية و14 أخرى داخلية (قرب ساحلية) (عزيزي سهيلة: 2015) ⁽³¹⁾.

"تيازا" أو "تيازة" كما كان يناديها الفرنسيون، وتأتى "تيازا" في أصل اللّغة الفينيقيّة بمعنى "الممرّ" لاسيما وأنّ المدينة كانت عبر التاريخ معبراً وممرّاً أساسيا للنّاس بين مدينتي إيكوزيم (شرشال) وإبول (الجزائر). (سليم نجاعي 2015) ⁽³²⁾. جميعا بحظ في اللفظ دالاً عليهما جميعا بالمعنى، أو أن يحذفون بعض الحروف لتسهيل النطق.

3.3 نماذج عن ظاهرة النَّحت في عاميّة "تيازة": من بين أهم الكلمات

المنحوتة في العربيّة الدارجة والمستعملة في منطقة "تيازة" نجد:

- **اعْلَاشْ؟ = لماذا؟ والأصل فيها " على أي شيء "**، بحذف الهمزة أي وهمزة شين وياء أي: وياء شيء، وهو حذف مبالغ فيه للخفة والسهولة والعلاقة هنا بين العامية والفصحى تتمثل في نحت " على أي شيء " في الفصحى إلى "علاش" في العامية.

- **كَيْفَاشْ؟ = كيف؟ تدل في العامية على الاستفهام، وهي منحوتة من " كيف الشيء " أو ربّما من " كيف أي شيء ".**

- **وَقْتَّاشْ؟ = متى؟ وهي منحوتة من " وقت أي شيء ".**

- **امْنِينْ؟ = من أين؟ وهي منحوتة من " من أين ".**

- **وَأَشْ؟ = ماذا؟ أي الدلالة على السؤال عن الشيء، وهي كلمة منحوتة**

من " وأي شيء ".

- **بَاشْ؟ = تدل في العامية على التعليل بمعنى (كي) الفصيحة، وهي في**

الفصحى تدل على الاستفهام عن الشيء، وأصلها " بأيّ شيء "، وتنتضح

العلاقة هنا في النحت، أي نحت "أي شيء" في الفصحى إلى "باش" في العامية.

• به فيه: قد تكون منحوتة من عبارة "قم بهذا العمل وأسرع فيه" (عبد الملك مرتاض، 1981) (33).

• ماعنديش: أصلها "ما عندي شيء" وكثيرا ما تزداد هذه الشين بعد النفي ب (ما) مثل: ما ندخلش ما نكلش، ما نشريش... إلخ.

• تهلاً: أصلها "اتق الله" (أحمد أبا الصافا جعفري، 2014) (34).

• أمالا: المركبة من (أن، ما، لا) وأصلها كما يقول الدكتور شوقي ضيف (أن كنت لا تفعل) وقد استشهد بحديث الرسول صلى الله عليه وسلم قال فيه لفظة من الأنصار رآهم يتبعون بعيرا قال: أتتبعونه. قالوا: لا بل هو لك قال إما لا فأحسنوا إليه" ويعلق شوقي على هذا ويقول: "أراد إن كنتم لا تتبعونه فأحسنوا إليه"، ونظير هذا عند العرب شاهدتهم في قول الشاعر:

أبا خراشة أما أنت ذا نفر فإن قومي لم تأكلهم الضبع والتقدير فيه: أن كنت ذا نفر.

• مكلاه: فهي تعد ناتجا عن الازدواج بين حروف العبارة الفصيحة "ما كان له داعي".

• يفتخ: منحوتة من "يقرأ الفاتحة"، والغرض من ذلك الإيجاز وتقليل الكثير إذا عُرف معناه.

• موش/ماشى: تدل في العامية على النفي، وأصلها في الفصحى "ما هو الشيء" والعلاقة تتمثل في نحت "ما هو الشيء" في الفصحى إلى "موش" في العامية.

• اشحال؟ = كم؟ وهي منحوتة من "أي شيء حاله".

• اشكون؟ = من؟ وهي منحوتة من "أي شيء يكون".

- **فَيْسَعُ** = بسرعة وهي منحوتة من " في الساعة " .
- **نُشَالَه**: أصلها "إن شاء الله" .

انطلاقاً من هذه الرؤية، هل يعدّ ذكر الجملة الدّعائية (صلى الله عليه وسلم) جزءاً من رواية الخطاب أم جزءاً من إنجاز الخطاب؟ كيف يختصرها الراوي وينحت منها كلمة واحدة؟. يبدو أن علماء العربية لم يجرؤوا على نحت كلمة من صلى الله عليه وسلم لسبب لغوي وآخر أخلاقي. أمّا الأول فإن الاختصار على لسان الراوي يأخذ الصورة المفترضة التالية: «بعد الصلاة والسلام على رسول الله قال الإمام...» وفي هذه الحال يسقط الاختصار وينعدم في هذا النمط من الإنجاز اللغوي، ومن ثمّ لا مجال ليتحقق النَّحْت ما دامت وظيفته منعدمة. بيد أن التحرير والكتابة باللّغة العربيّة تختصر الدّعاء المذكور إمّا إلى هذه الصورة (ص)، فتكون الكتابة كما يلي:

قال رسول الله (ص): وهذا الاختيار قلّما يستعمله الباحثون والكتاب والعلماء، وإمّا في صورة أكثر اطراداً فتصبح الكتابة كما يلي: قال رسول الله.

وهذه حال تبعد النَّحْت عن وظيفته ليصبح شكلاً من أشكال الاختزال في مستوى الكتابة. أمّا السبب الثّاني فيكمن في أنّ أخلاق المسلم تحتمّ عليه أن يصلّي على الرّسول صلّى الله عليه وسلّم راوياً كان أم متحدّثاً أم مستمعاً. وممّا يؤكد هذا الحضور الأخلاقي الحديث النبوي الشريف: «الْبَخِيلُ مَنْ ذُكِرْتُ عَنْْدَهُ ثُمَّ لَمْ يُصَلِّ عَلَيَّ» (رواه أحمد، كتاب مسند أهل البيت، رقم الحديث: 1645)⁽³⁵⁾.

وما يمكن أن نستنتجه هو أنّ نشأة النَّحْت في اللّغة العربيّة كانت استجابة لضرورة خطابية فرضتها عوامل اجتماعية وفكرية، كما كانت استجابة لضرورة لغوية فرضها الاهتمام اللّغوي بكلّ ما هو حيوي في الحياة الاجتماعية، فالنَّحْت

في العامية إذن هو حتمية كلّ المجتمعات بهدف اختصار الكلمات، وأحيانا بهدف إيصال المعلومة عن طريق أقصر الكلمات.

4. الاختصار: يعرض المحدثون من اللغويين إلى ظاهرة لغوية يسمونها (Hapology)، وهي عندهم حذف بعض الأصوات من الكلمة اختصاراً لبنيتها، وتيسيراً للنطق بها، واعتبروا هذا ميلاً عاماً في تطوّر البنية للكلمات (إبراهيم أنيس، 1987) ⁽³⁶⁾.

وتبيّن لهؤلاء المحدثين أنّ هذا الميل العام لازال سائداً في اللغات الحديثة، فالأطفال في محاولاتهم للنطق بالكلمات الطويلة البنية يقنعون عادة بالمقاطع الأخيرة من الكلمة؛ لأنها آخر ما يسمعون لأنها أيسر في تذكرها ذلك لأنّ ذاكرتهم الصغيرة لا تستطيع النطق كلّ المقاطع أو تذكرها، فتكتفي بآخر ما تسمع، وظهر أثر هذا في كثير من الأعلام مثل (إبراهيم أنيس، 1987) ⁽³⁷⁾:

- Sander=Alexander, Bess=Elizabeth, Van= Garavan, Phone= Téléphone, Bus= Ommbus. أما الكبار فيميلون عادة إلى اقتصار أواخر الكلمات الطويلة مكتفين بالمقاطع الأولى، ممّا أدّى إلى نشأة مجموعة من الكلمات القصيرة على ألسنة الإنكليز مثل : Cab= Cabriolet Photo= Photograph, Pram= Perambulator, Lab= Laboratory. و من هنا نتساءل عمّا إذا كان ما يسمّى بالنّحت في اللغة العربيّة يمثّل ناحية من نواحي (Hapology) عند الأوروبيين (عمار إلياس البواصلية، 2003) ⁽³⁸⁾.

ويخلص (إبراهيم أنيس) إلى أنّ النّحت ما هو إلّا مظهر من مظاهر الاختزال والاختصار في مقاطع الكلام؛ أي أنّه يؤيد بوضوح ما يدعو إليه المحدثون من اللغويين، فهم يسمون هذا النّحت ويفسرونه على أنّه حذف بعض الأصوات أو المقاطع من كلمة أو أكثر تسهيلاً لنطقها واختصاراً لبنيتها (عمار

إلياس البواصلية، 2003) ⁽³⁹⁾، فالنَّحْت عنده إذن: ليس عملية تنمية لبنية الكلمة؛ وإتّما هو في الحقيقة عملية اختصار واختزال، وهذا ما قاله (جرجي زيدان) إذ عدّ غاية ما يفعله النَّحْت هو الاختصار في نطق الألفاظ تسهيلا لنطقها، واقتصاداً في الوقت بقدر الإمكان (إبراهيم أنيس، 1987) ⁽⁴⁰⁾.

أغلب الظنّ أنّ ما نسمّيه بالنَّحْت ليس إلّا مظهراً من مظاهر الاختزال في مقاطع الكلام؛ أي أنّه يؤيّد ما يدعو إليه المحدثون من اللّغويين (إبراهيم أنيس 1987) ⁽⁴¹⁾، لكن ليس من المغالاة إذن أن نقرّر أنّ ما يسمّيه بالنَّحْت لا يعدو أن يكون صورة من صور الاختزال التي يشير إليها المحدثون من اللّغويين (إبراهيم أنيس، 1987) ⁽⁴²⁾.

5. خاتمة: بعد أن تمّ هذا العمل بحمد الله وتوفيقه، الذي من خلاله حاولنا معرفة مدى استعمال النَّحْت في لغة التخاطب اليومي، وبعد الدّراسة استخلصنا مجموعة من النقاط المهمّة وهي كالآتي:

- اللّغة نظام اجتماعي يتأثر بالمجتمع وتؤثر فيه، رغم تعدّد وظائفها، إذ تتمحور الوظيفة الجوهرية حول الإبلاغ والاتصال بين أفراد المجتمع، فهي وسيلة للتفاهم بين البشر؛
- إنّ العاميّة ظاهرة لغوية توجب الوقوف عندها؛ لأنّها تحمل الكثير من التعابير والصيغ عن اللّغة العربية؛
- إنّ عامية منطقة "تبيّازة" كغيرها من العاميات هي في الأصل لغة عربية محرّفة، وهي امتداد للهجات العربيّة القديمة؛
- الإنسان بطبعه يميل إلى الاختصار والسهولة، فيجنح في كلامه إلى كلّ ما هو خفيف على آلة النطق؛
- يعدّ النَّحْت ضرباً من الاختصار بنّحت كلمة من كلمتين فأكثر، شرط أن تؤدي المعنى الأصلي لما نحت منه؛

- المخالفة الصوتية إحدى مظاهر التّحت؛
- بروز ظاهرة التّحت في الاستعمالات اليومية بشكل كبير، وهذا إن دلّ على شيء إنّما يدلّ على ميلهم إلى الاختصار والاقتصاد في الجهد العضلي والفكري؛
- يحدث التّحت في العاميّة سواء بحذف كلمات أم قصرها، شرط أن يكون دون إخلال بالمعنى؛
- وفي هذا الصدد نشير إلى أنّ البحث في مجال اللهجات المحليّة مازال في حاجة إلى بحوث معمقة وشاملة؛ لأنّه موضوع متفرّع جدّاً يحتاج إلى تضافر الجهود لرفع اللبس والغموض عن التغيّر اللفظي للهجة راجين من المولى عزوجل أن يوفقنا لإتمام دراستنا في هذا المجال بدرس تغيّر لهجة الفرد بدل المنطقة بحول الله تعالى.

6. قائمة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم.
- قائمة المصادر:
- ابن منظور: لسان العرب، تعليق: خالد رشيد القاضي، ط1، دار الأبحاث، الجزائر، 2008 ج14/15، مادة (ن.ح.ت).
- جلال الدين السيوطي: المزهرة في علوم اللغة وأنواعها، (القاهرة: البابي الحلبي، ط1، دون تاريخ)، تحقيق: محمد أحمد جاد المولى، وآخرين، الجزء الأول.
- الخليل بن أحمد الفراهيدي: العين، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار الرشد، بغداد، 1980، ج1.
- الفراء: معاني القرآن، ترجمة: أحمد يوسف نجاتي، محمد علي نجار عبد الفتاح إسماعيل شلبي ط3، دار عالم الكتب، مصر، 1983/1403 ج1.

- قائمة المراجع:
- إبراهيم أنيس: من أسرار اللّغة، ط6، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة 1987.
- أحمد أبّا الصّافي جعفري: اللهجة التواتيّة الجزائرية (معجمها بلاغتها أمثالها، حكمها، وعيون أشعارها)، ط1، منشورات الحضارة، الجزائر، 2014.
- الأمر رقم 97-14 المؤرخ في 31-05-1997 المتضمّن التنظيم الإقليمي لولاية الجزائر (س.36، ع.48 04 يونيو 1997م).
- إميل بديع يعقوب: فقه اللّغة العربية وخصائصها، ط1، دار العلم للملايين، بيروت، 1982.
- توشيوكي تاكيدا: النّحت في اللّغة العربيّة بين الأصالة والحدّثة " تقدم العلوم ووضع المصطلحات الحديثة في العالم العربي المعاصر"، مجلة دراسات العالم الاسلامي، مارس 2011.
- رياض عبود غوّار الدليمي: اللّسانيات والصوتيات -جهود في اللّغة والتحقيق، ط1، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، 1435/2014.
- سليم نجاعي: سلسلة مدن جزائرية "تيازة"، ط1، شمس الزيبان للنشر والتوزيع، وزارة الثقافة الجزائر، 2011.
- صالح بلعيد: فقه اللّغة العربيّة، دار هومة، الجزائر، 1998.
- صبحي الصالح: دراسات في فقه اللّغة، ط3، دار العلم للملايين لبنان بيروت، 2009.
- عبد الجليل مرّاض: التهيئة اللّغوية للنحت في العربيّة، دار هومة الجزائر، 2006.
- عبد القادر محمّد مايو: الوجيز في فقه اللّغة العربيّة، مراجعة: أحمد عبد الله فرهو، ط1، دار القلم العربي، حلب، سوريا، 1998/1419.

- عبد الملك مرتّاض: العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى، الشركة الجزائرية للنشر والإشهار الجزائر، 1981.
- محمّد ابن إبراهيم الحمد: فقه اللّغة مفهومه، وموضوعاته وقضاياها ط1، دار ابن خزيمة الرياض، 2005/1426.
- نهاد الموسى: النّحت في اللّغة العربيّة، ط1، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، 1405هـ.
- قائمة المقالات:
- محمّد السيّد علي بلاسي: النّحت في اللّغة العربيّة، ع19/18 2002/1423.
- قائمة الرسائل الجامعيّة:
- بن غماري أحلام: مصطلحات بريد الجزائر بين الوضع والترّجمة رسالة لنيل شهادة الماجستير، كليّة الآداب واللّغات، قسم اللّغة الإنكليزية جامعة أبي بكر بلقايد، 2014.
- عمّار إلياس البواصلية: الفكر اللّغوي عند إبراهيم أنيس: دراسة وصفية تحليلية في الأصوات والصرف والنحو والدلالة، رسالة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة مؤتة، 2003.
- عزيزي سهيلة: مخطط تطوير المطالعة العمومية-دراسة حالة مخطط المكتبة الرئيسيّة للمطالعة العمومية -تتياز-رسالة لنيل شهادة الماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم المكتبات والتوثيق، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر، 2015م.

7. الهوامش:

- 1- ابن منظور: لسان العرب، تعليق: خالد رشيد القاضي، ط1، دار الأبحاث الجزائر 2008، ج14/15 مادة (ن.ح.ت).
- 2- نهاد الموسى: النَّحْت في اللّغة العربيّة، ط1، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض 1405هـ، ص67.
- 3- صبحي الصالح: دراسات في فقه اللّغة، ط3، دار العلم للملايين، لبنان، بيروت 2009، ص243.
- 4- سورة الحجر، الآية82.
- 5- سورة الأعراف، الآية74.
- 6- سورة الصافات، الآية95.
- 7- الخليل بن أحمد الفراهيدي: العين، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي دار الرشد، بغداد1980، ج1.
- 8- جلال الدين السيوطي: المزهّر في علوم اللّغة وأنواعها، (القاهرة: البابي الحلبي ط1، دون تاريخ)، تحقيق: محمد أحمد جاد المولى، وآخرين، الجزء الأول، ص485.
- 9- الفراء: معاني القرآن، ترجمة: أحمد يوسف نجاتي، محمد علي نجار، عبد الفتاح إسماعيل شلبي، ط3، دار عالم الكتب، مصر، 1983/1403، ج1.
- 10- توشيوكي تاكيدا: النَّحْت في اللّغة العربيّة بين الأصالة والحداثة " تقدم العلوم ووضع المصطلحات الحديثة في العالم العربي المعاصر"، مجلة دراسات العالم الاسلامي مارس 2011، ص13.
- 11- المرجع نفسه، ص14.
- 12- إبراهيم أنيس: من أسرار اللّغة، ط6، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1987.
- 13- عبد الجليل مرتّاض: التهيئة اللّغوية للنحت في العربيّة، دار هومه، الجزائر 2006، ص37.
- 14- عمّار الياس البوالصة: الفكر اللّغوي عند إبراهيم أنيس: دراسة وصفية تحليلية في الأصوات والصرف والنحو والدلالة، رسالة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة مؤتة 2003، ص65.

- 15- عبد القادر محمّد مايو: الوجيز في فقه اللغة العربيّة، مراجعة: أحمد عبد الله فرهو، ط1، دار القلم العربي، حلب، سوريا، 1998/1419، ص134.
- 16- محمّد ابن ابراهيم الحمد: فقه اللغة مفهومه، وموضوعاته وقضاياها، ط1، دار ابن خزيمة، الرياض، 2005/1426، ص275.
- 17- محمّد السيّد علي بلاسي: النّحت في اللغة العربيّة، ع19/18، 2002/1423 ص449.
- 18- بن غماري أحلام: مصطلحات بريد الجزائر بين الوضع والترجمة، رسالة لنيل شهادة الماجستير، كليّة الآداب واللّغات، قسم اللغة الإنجليزيّة، جامعة أبي بكر بلقايد 2014، ص12.
- 19- إبراهيم أنيس: من أسرار اللغة، ط6، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1987 ص75/74.
- 20- عمّار إلياس البوالصة: الفكر اللّغوي عند إبراهيم أنيس، ص66.
- 21- المرجع نفسه، ص67.
- 22- صبحي الصالح: دراسات في فقه اللغة، ص274.
- 23- صالح بلعيد: فقه اللغة العربيّة، دار هومة، الجزائر، 1998، ص72-77.
- 24- المرجع نفسه، ص72.
- 25- إميل بديع يعقوب: فقه اللغة العربيّة وخصائصها، ط1، دار العلم للملايين بيروت، 1982، ص212.
- 26- رياض عيود غوّار الدليمي: اللّسانيات والصوتيات -جهود في اللغة والتحقيق ط1، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، 1435/2014، ص197.
- 27- عبد الجليل مرتاض: التهيئة اللّغوية للنحت في العربيّة، دار هومة، الجزائر 2006، ص62.
- 28- المرجع نفسه، ص53.
- 29- سليم نجاعي: سلسلة مدن جزائرية "تبيّازة"، ط1، شمس الزيبان للنشر والتوزيع وزارة الثقافة، الجزائر، 2011، ص5.
- 30- الأمر رقم 97-14 المؤرخ في 31-05-1997 المتضمّن التنظيم الإقليمي لولاية الجزائر (س.36، ع.48 04 يونيو 1997م)، ص5-6.

- 31- عزيزي سهيلة: مخطط تطوير المطالعة العمومية-دراسة حالة مخطط المكتبة الرئيسية للمطالعة العمومية -تيازة-رسالة لنيل شهادة الماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم المكتبات والتوثيق، جامعة الجزائر 2، أبو القاسم سعد الله، الجزائر 2015م، ص236).
- 32- سليم نجاعي: سلسلة مدن جزائرية "تيازة"، ص8.
- 33- عبد الملك مرتّاض: العاميّة الجزائرية وصلتها بالفصحى، الشركة الجزائرية للنشر والإشهار، الجزائر، 1981، ص21.
- 34- أحمد أبا الصّافي جعفري: اللهجة التوائيّة الجزائرية (معجمها، بلاغتها، أمثالها حكمها، وعيون أشعارها)، ط1، منشورات الحضارة، الجزائر، 2014، ص31.
- 35- رواه أحمد، كتاب مسند أهل البيت، رقم الحديث: 1645.
- 36- إبراهيم أنيس: من أسرار اللّغة، ص91.
- 37- المرجع نفسه، ص92.
- 38- عمّار إلياس البواصلية: الفكر اللّغوي عند إبراهيم أنيس، ص67.
- 39- المرجع نفسه، ص68.
- 40- إبراهيم أنيس: من أسرار اللّغة، ص93.
- 41- المرجع نفسه، ص94.
- 42- المرجع نفسه، ص93.

قصديّة التناص في شعر عبد الله البردوني

مقاربة تداوليّة

The intentionality of intertextuality in Abdullah Al-Baradouni's poems – Pragmatics approach.

ريمة يحي

د. جودي مرداسي

تاريخ الاستلام: 2020-01-07 تاريخ القبول: 2021-06-10

ملخص: ترتبط القصديّة بالخطابات الشعريّة في صورة تتجاوز إطار الثنائيّة النموذجيّة (مرسل -مرسل إليه)، فهي أحد المقومات التي تسهم في توجيه أطراف العمليّة التواصليّة وفي التّحكم في الإطار العام الذي تتحرك فيه مختلف العناصر الفاعلة والمشكلة للخطاب، الأمر الذي جعلها تكتسب بعدا آخر، إذا ما أخذت بعدا تداوليا، لتفيد في توجيه الخطاب وتوجيه المتلقي، وتسهم في إنشاء علاقة ديناميّة متواصلة بين العناصر اللغويّة وغير اللغويّة. وللقصديّة جذور ضاربة منذ القدم بدءا بالنحو والبلاغة، وتعدّدت مجالات استعمالها بين اللسانيات النصيّة والتأويليّة و... وكان لها أثر في خلق علاقات جديدة على مستوى الخطابات.

ولذا يهدف هذا البحث إلى تبيان علاقة القصديّة باللسانيات النصيّة واللسانيات التّداوليّة من خلال شعر البردوني.

كلمات مفتاحيّة: القصديّة، التواصليّة، الخطاب، النصيّة.

♥ جامعة باتنة 1، الجزائر، البريد الإلكتروني: rimalettre87@gmail.com.

(المؤلف المرسل).

♥ جامعة باتنة 1، الجزائر، البريد الإلكتروني: Djoudi_merdaci@yahoo.fr.

Abstract: Intentionality is linked to poetic discourse in an image that goes beyond the framework of the typical dualism (sender - consignee), as it is one of the elements that contribute to directing the parties to the communication process and in controlling the general framework in which the various actors and components of the discourse move, which made it acquire another dimension, If it takes a deliberative dimension, it is useful in directing the speech and directing the recipient, and it contributes to creating a continuous dynamic relationship between the linguistic and non-linguistic elements. The intentionality has roots striking from ancient times, starting with grammar and rhetoric, and its usage varied between textual and hermeneutic linguistics and ... and it had an impact in creating new relationships at the discourse level. Therefore, this research aims to demonstrate the relationship of intentionality to textual linguistics and deliberative linguistics through Al-Bardouni's poetry.

Key words: intentional, communicative, discourse, textual.

مقدّمة: ظهرت اللسانيات النّصيّة في نهاية السّتينيات من القرن العشرين واكتملت في بداية السّبعينيات، وهي منهج لساني يسميه بعض اللغويين (نحو النّص) ويسميه بعض آخر (اللسانيات النّصيّة)، ويتكفل هذا المنهج بدراسة بنية النّص معتقدا أن النّص ليس مجرد تتابع مجموعة من الجمل، وإنّما هو بنية لغويّة متنوعة متكونة من أكثر من جملة يحكم مكوناتها الاتساق والانسجام، وبذلك توسع مجال الدّراسة اللسانية ليشمل النّص كله خارجا عن قيود نحو الجملة¹. فالجملة في النّص ذات دلالة جزئيّة ولا يمكن أن تتقرر الدّلالة الحقيقيّة لكل جملة في داخل ما يسمى بكلّيّة النّص إلّا بمراعاة الدّلالات السّابقة واللاحقة في ذلك التّسلسل (التّتابع الجملي)، إذ ينظر إلى النّص مهما صغر حجمه بوصفه بنية كليّة مترابطة الأجزاء، فالاعتداد هذا ليس بالامتداد الطّولي للنّص، بل بالأبنيّة الكبرى المتلاحمة داخليا التي يقدّمها النّص فالجملة في النّص لا تفهم منفصلة عن غيرها، إنّما تسهم الجمل الأخرى في فهمها

وما يعاب على اللسانيات النصية في الدراسات القديمة أنها ركزت على الجملة وأهملت السياق.

وفي هذه الورقة البحثية نهدف الى تبين استعمالات اللغة -النداولية- ذلك لأن مقاصد المتخاطبين لا يمثلها الوضع اللغوي المجرد فقط، ولا يمكن الوصول إليها إلا من خلال فهم اللغة في سياق الاستعمال المتجدد بتجدد مقاصد المتكلمين، يستند فيه المتخاطبون إلى الوضع اللغوي ويتجاوزونه تلبية لمقاصدهم وأغراضهم. فما هي القصديّة؟ ما علاقتها باللسانيات النصية؟ وما دورها في الخطاب الشعري؟

القصديّة واللسانيات النصية : تسعى اللسانيات النصية إلى تحديد وسائل بناء النص وآليات انسجامه واتساقه، وتحقيق التماسك النصي بين الأبنية اللغوية المختلفة، معنى هذا أن النص ليس مجرد مجموعة من الجمل لا رابط بينها وإنما هو بنية مركبة متماسكة ذات وحدة كلية شاملة تقوم على نظام داخلي متين، أساسه علاقات نحوية ودلالية تربط بين أجزاء النص، ومن أبرز ما تدرسه اللسانيات النصية أثر السياق في الظواهر اللغوية التي تكفل للنص ترابطه وانسجامه مثل: الربط والتكرار والإحالة، ودراسة مختلف العلاقات بين الجمل ومدى انتظام هذه العلاقات في نصوص متشابهة².

وللنص معايير ذكرها أغلب علماء النص لابد من وجودها وبفقدانها يفقد النص قيمته ودرجته، وأبرز هذه المعايير: الاتساق (السبك)، الانسجام (الحبك) والقصديّة والمقبولية، والمقامية (الموقف)، والتناسق، والإعلامية.

فالقصديّة أحد المعايير السبعة التي تحقق النصية في الخطاب، وهي «اعتقاد المنشئ أن سلسلة الأحداث القولية التي ينتجها يمكن أن تشكل نصا مسبوكا... يكون أداة لتحقيق مقاصد المنشئ، كأن ينقل معرفة أو يحقق هدفا جرى توصيفه في إطار خطة موضوعة»³.

ويرى (فان دايك) من المؤسسين البارزين لنظرية النص، أن المتكلم هو الذي يوجه الخطاب إلى المتلقي بوساطة نص يحمل مقاصده بشرط أن يكون مفهوما لدى المتلقي، ويكون القصد عملية تعاون ومشاركة بين المتكلم والمخاطب، إذ يقول: «فكل فعل لغوي يكون ناجحا إذا علم المخاطب قصد وإحالة العبارة، وإذا كان للمتكلم

غرض ينبغي بموجبه أن يشكل المخاطب هذه المعرفة»⁴. ويشترط (فان دايك) وجود معرفة مسبقة بالنتائج لكي يتشكل القصد لإنجاز حدث ما، «إذ من الضروري لكي يتشكل قصد عقلي امتلاك معرفة مسبقة عن النتائج الممكنة عن مجال الحدث أي: عن كم الأحداث التي يمكن أن ننجزها أساسا عن خواص العالم الذي نجذب إليه حدثنا»⁵.

أمّا اللغوي الأمريكي "روبرت دي بوجراند" الذي اتضحت معالم الدّراسات النّصيّة أكثر معه في الثّمانينات من القرن العشرين فهو يرى أنّ القصد «يتضمّن موقف منشئ النّص من كون صورة ما من صور اللغة قصد بها أن تكون نصّا يتمتع بالسّبك والاتّحام وأنّ مثل هذا النّص وسيلة من وسائل متابعة خطّة معينة للوصول إلى غاية بعينها»⁶.

فالنّص لا يكتسب دلالة حقيقيّة إلّا باستحضار قصد المتكلّم، وعلى المتكلّم أن يختار الوسائل اللغويّة المناسبة التي تضمن له تحقيق قصده، وأن يراعي المعايير النّصيّة التي تجعل النّص يتسم بالاتساق والانسجام.

وكان التّناص ولا يزال محصلة تجاذب معرفي فما يفتأ أخذا في النّمو والاستواء شيئا فشيئا، ولم يبلغ تمامه بعدُ إطارا معرفيا محدود المعالم والأبعاد، ذلك أنّ التّأسيس على مقولة باختين: «كل نص يتشكل من فسيفساء من الاستشهادات، وكل نص امتصاص وتحويل لنص آخر»⁷، أغفلت مبدأ "الحواريّة" الذي وجدت له، واستعارت التّناص بديلا لذلك، ومن ثم فإنّ تطوير المفهوم، بعد استقرار المصطلح خضع للمرجعيّة الثقافيّة وكان طبيعيا أن تنشعب الرّؤى باختلاف منهج الدّراسة والانتصار لمدرسة دون أخرى، "لهذا فإنّ كل نص تأويلي أو كل نص إبداعي مزيج من تراكمات سابقة بعد أن خضعت للانتقاء ثم التّأليف»⁸؛ إذ ليس النّص عند بعضهم إلا نسيجا من الاقتباسات التي تتحدر من منابع ثقافيّة متعدّدة. وأنّ الكاتب لا يمكنه إلّا أن يقلّد فعلا ما هو دوما متقدّم عليه دون أن يكون ذلك الفعل أصيلا على الإطلاق⁹.

ولقد نبّه محدّد مفتاح إلى خطورة المصطلح (التّناص) معلنا عن ظروف نشأته وأبعاده الفلسفيّة والفكريّة؛ فالمفهوم نشأ في ظروف اعتراضيّة: الاعتراض على المؤسّسات السياسيّة والثقافيّة والعلوم الرّائجة. وكانت شعارات المرحلة هي القطيعة

والإبدال، والابستمي، والفوضى والعماء... والتناص فهو من زمرة هذه المفاهيم الثورية¹⁰.

وظاهرة التناص حقيقة اجتماعية ولسانية ومعرفية كيفما كانت أشكالها وصور تعاطيها. وإنما الأمر يتعلق بتقنيات استدعاء الآخر، وكيفيات امتثال ذلك في النص خصيصة لفظية وأسلوبية ونصية. وعلى الدارس، إزاء ذلك، أن يقف على خصوصيتها بعمق.

فما هي المقاصد التداولية التي توصل لها الشاعر عبد الله البردوني من خلال توظيفه لهاته الظاهرة "التناص"؟

مفهوم التناص: مصدر للفعل تنّاص، وتناص القوم تراحموا¹¹، وهذا المصدر بصيغته الصرفية، يدل على المفاعلة، ولم يظهر التناص بوصفه مصطلحا نقديا في النقد العربي إلاّ مع مرحلة الترجمة للفكر الغربي الحديث، ولكنّ التناص مصطلح حديث لظاهرة قديمة، أدرك بعض جوانبها النقد العربي القديم، بل إنّها ظهرت في ذاكرة الشعر العربي نفسه قال عنتره:

هل غادر الشعراء من متردمي أم هل عرفت الدار بعد توهم¹².

ويقول بشار بن برد ما قرّ بي القرار مذ سمعت قول امرئ القيس:

كأنّ قلوب الطير رطبا ويابسا لدى وكرها العناب والحشف البالي

حتى قلت:

كأنّ مثار النقع فوق رؤوسنا وأسيافنا ليل تهاوى كواكبه¹³

أمّا في تراثنا النقدي فقد وردت مصطلحات كثيرة لها علاقة بمصطلح التناص كاللتصمين والسّرقة وغيرها¹⁴ كما ظهرت كتب الموازنات التي تمت إلى التناص بصلة، بل إنّها جزئية من جزئياته مثل: "الموازنة" للآمدي و"الوساطة" للجرجاني وغيرها، كما وجدت إشارات كثيرة في كتب التراث مثلما جاء في كتاب "سر الفصاحة" للخفاجي وكتابي عبد القاهر الجرجاني، ولهذا فإنّ التناص ظاهرة كانت مدركة في الشعر العربي ولكنها تبلورت منها شاملا تأسس على خلفيات معرفية؛ فلسفية ولسانية ونفسية.

2- مظاهر التّناص في شعر عبد الله البردوني وقصديّته التّداوليّة: إنّ

الظّاهرة التي نحن بصدد دراستها، هي دخول نص البردوني -الذي أثّرنا أن نسميه: النّص المتناص- في علاقات تناصيّة؛ صريحة أو مضمرة مع نص سابق له-أثّرنا أن نسميه: النّص المتناص معه -ونظرا لاختلاف تلك العلاقات، اختلفت مظاهر التّناص إذ يظهر بصور كثيرة.

ولكل شاعر نصّه الخاص به، وتأتي تلك الخصوصية من خصوصيّة كل ذات وكل ذات تكتسب خصوصيتها من مكوناتها البيولوجيّة والسيكولوجيّة والثّقافيّة، ومن هذه المكونات يكتسب النّص الكلي خصوصيته، والبردوني ذات لها معاناتها، ولها خصوصيتها في تلك المعاناة، وأهم ما تعانيه هذه الذات شعورها بعدم قدرتها على مواجهة الواقع القائم لطموحاتها، فهي عاجزة عن إحداث تغيير مجد في الواقع لصالحها، وعاجزة عن تغيير نفسها لتتكيف مع ذلك الواقع، ولعل فقدانها لإحدى أهم الحواس (البصر) كان سببا لشعورها بالعجز، فهي محرومة من النّور، من رؤية العالم، من حرّيّة الحركة، من الاستغناء عن الآخر، من الشّعور بالرّضا، من أمور كثيرة... وهذا الشّعور يدفعها إلى التّطلع إلى العالم المثال.

التّناص مع نص رحلة الشّقاء (قصديّة الاغتراب): وغالبا ما يمثل هذا

المرجع نصوص الواقع المأساوي:

أ-متناص الاغتراب عن الزّمان والمكان (الإشارات الزّمكانيّة): إنّ الزّمان

والمكان الفزيائيّين من أكثر عناصر الخارج قمعا للذات العاجزة تماما عن تغييرهما أو النّصالح معهما فتظل الذات غريبة عنهما، مغترية فيهما، يقول الشّاعر البردوني:

مثلما تعصر نهديها السّحابة	تمطر الجدران صمتا وكآبة
يسقط الظّل على الظّل كما	ترتمي فوق السّامات الدّبابّة
يمضغ السّقف واحداق الكوى	لغطا ميتا واصداء مصابّة
مزقا من ذكريات وهوى	وكؤوسا من جراحات مذابّة ¹⁵

ساد الصّمت والكآبة في عالم الشّاعر حتى أصبح لها حركة (تمطر الجدران) ليس هناك سوى حركة الصّمت الذي لا حركة له (سقط الظّل على الظّل)... سكون إلى

الدرجة التي تحسُّ فيها حركة الظل... الجدران صامتة وكنيبة ليس هناك سوى حركة الظل، والظل ليس الشيء نفسه، والصدى ليس الصوت نفسه، والمشبّه به ليس المشبه نفسه، فالصدى ظل الصوت، والمشبّه به المقدم (تعصر نهديها السحابة) وفي ظل الشيء (يسقط الظل على...)، وفي المشبه به المؤخر (ترتمي فوق السمات الذبابة)، وفي الصدى (وأصداء مصابة) ليس هناك سوى حركة الظل... إنّ الذات لا تتسجم مع هذا الخارج المأساوي الغريب عنها، الغريبة عنه، إنّ الخارج/المنفى، وفي هذا الخارج الميت:

تبحث الأحزان في الأحزان عن وتر باكٍ وعن حلق ربابة
عن نعاس يملك الأحلام عن شجن أعمق من تيه الصّباب—
تسعل الأشجار تحسو ظلها تجمد الساعات من برد الرّتابـة¹⁶

الأحزان تبحث في ظلها عن صوت باكٍ لأنّه لا وجود لصوت الفرح ولا للفرح في هذا الخارج المأساوي، وإلّا لما بحث الحزن في ظلّه عن الصوت (عن حلق ربابة) وحلق الرّبابـة لا يعني الصوت، وإنّما وسيلته التي جفت من الصوت في هذا السكون. إنّ الذات المتكلّمة الحزينة المحرومة، تبحث عن نعاس تخنفي فيه (وهو ملجأ الخائف) تخرج إليه من حرمانها أو أنّها تبحث عن شجن عميق تتأمل فيه، فلا يحدث هذا ولا ذاك في ظل هذا السكون، وهذا الصمت الذي يمزقه سعال الأشجار التي تحسو ظلها، كان الظل يمتد في أول النّهار (يسقط الظل على الظل) وهو الآن ينحسر (تحسو ظلها) الأيام ليس فيها سوى ظل يمتد أول النّهار، وينحسر آخره؛ في مشهد رتيب يتكرر كل يوم، اليوم صورة طبق الأصل للأمس، والغد صورة طبق الأصل لليوم، ولشدة الطّابق بين حركة الموجودات في المكان، في كل يوم أصبحت الذات لا تفرق بين الأيام، لرتابة التكرار، وكأنّها تعيش في يوم واحد فقط لقد توقفت حركة الزمن تماما في وعي الذات وإحساسها (تجمد الساعات من برد الرّتابـة) لهذا تساوت الأشياء وظلها في نظر الذات.

وفي هذا السكون والصمت الذي توقفت فيه حركة الزمن، وحركة المكان نشأت حركة جديدة، ولكنّها ليست الحركة الفيزيائية، بل هي حركة تجريدية متعالية على الزّمان والمكان في عالم القول كما يرى "عزالدين إسماعيل" لا يمثلان المكان المقيس

والزّمان المقيس، بل يمثّلان المكان والزّمان النّفسيين¹⁷ هذه الحركة الجديدة هي حركة مكان وزمان الحزن:

ها هنا الحزن على عادته	فلماذا اليوم للحزن غرابــــة؟
ينزوي كالنوم يهمني كالدّبي	يرتمي يمتد يزاد رحابــــة
يلبس الأفجان يمتص الرّوى	يمتطي للعنف أسراب الدّعابــــة
يلتوي مثل الأفاعي يغتلي	كالمدى العطش ويسطو كالعصابة
يرتدي زيّ المرائي... ينكفي	عاريا كالصّخر شوكي الصّلابــــة

الحزن في الأبيات الأخيرة أكثر قدرة من ذي مضي على فرض شروطه على الذات والعالم إذ يكسر رتبة المكان ويصنع مكانه الخاص بمفرده ويتحرك حيث يشاء ويتشكل كيف يشاء، وهذا الاستعمال للمكان خاضع لما يقصده الشّاعر وقد ربطه بأفعال متباينة تباين قصديته، يلتوي-يرتدي-ينكفي-يغني-يكي-يستكي-يكتب-يمحو.. ولهذا «يجب أن نربط الزّمن بالفعل ربطاً قوياً في مرحلة أولى، ونربط كذلك بين الزّمن والفاعل لأهميته الكبرى، في مرحلة ثانية»، ولتداوليّة المرجع الذي يصاحب هذه الأفعال فإنّ المرسل صنع زمانه الخاص؛ الزّمان الخرافي، الذي يملك أيدٍ، وفماً، وعيوناً.. والمكان الخاص، والزّمان الخاص، والحركة الخاصّة، إنّهُ العالم المصاغ بكيفيّة الذات المتأزّمة، إنّهُ العالم الممكن.

ولكن لماذا كل هذا الحزن والألم؟

وهل هذا الحزن هو المسؤول عن رؤية الذات للأشياء بهذا الشّكل؟

وهل يرجع سبب الحزن إلى حرمان الذات من الإشباع؟

ومم هي محرومة هذه الذات؟

لعلنا نجد في هذا المقطع؛ الأخير-المتكئ على "الاستفهام الإنكاري"، الموحى بعجز الذات عن تغيير الواقع المأساوي أو تغيير إحساسها بمأساويّة الواقع الذي تحسه غريباً عنها - ما يفسر لنا بعض هذه الحيرة:

من ينسينا مرارات العدى؟ من يقوينا على حمل الصّحابة؟
 من يعيد الشّجو للأحزان؟ من يهب الأكفان شيئاً من خلاصة؟
 كان للمألوف لون وشذا كان للمجهول شوق ومهابة
 من هنا؟....؟ أسئلة من قبل أن تتبدي...تدري...غرابات الإجابة¹⁸

لو وضعنا (لا) النّافية بدلا من (من) الاستفهاميّة الإنكاريّة، لعرفنا ببسر ممّا حرمت الذات.

1- لا ينسينا المرارة أحد.

2- لا يقوينا على حمل الألم أحد.

3- والفعل (كان) لا يخرج عن هذا المعنى (كان للمألوف لون وشذى) أي ليس للحاضر لون ولا شذى.

إنّ الذات ترى الأشياء مصبوعة بلون واحد وكأنّها تنتظر إلى ظل الأشياء لا إلى الأشياء... إنّها تلون عالمها بلونها الخاص، ولونها ممزوج بحزنها، وحزنها آت من حرمانها، وحرمانها آت من خصوصيتها... إنّها غريبة عن عالمها غربة عالمها عنها، وعالم غريبتها لا يمثل إلّا منفاها المؤقت الذي طردت إليه من عالمها المثال لهذا لا يمكن أن يتحقق التوازن بين الدّاخل الطّامح إلى مثاليّة الخارج والخارج العاجز عن الاستجابة لشروط تلك المثاليّة.

- هل لنا أن نقرأ النّص بطريقة جديدة؟

إنّ الدّال الذي يتمركز فيه النّص لا نهاية لدلالته، لأنّ الدّال يمارس إرجاء مستمرا للمعنى¹⁹ فعندما نقرأ ثانيّة:

تمطر الجدران صمّا وكأبة مثلما تعصر نهديها السّحابة

يكشف لنا معنى جديد من خلال التّقديم والتّأخير، فالشّاعر قدم الشّطر الأوّل على الشّطر الثّاني، والوضع المفترض للبيت هكذا:

تمطر الجدران صمّا وكأبة مثلما تعصر نهديها السّحابة

وهذا يحيلنا إلى قول المعري:

غير مجد في ملتي واعتقادي نوح باك ولا ترنم شادي²⁰

إنّ الشّاعر "المعري" قام بالتّقديم والتّأخير ليرهص عن الدّلالة المحوريّة للنص وهي (المساواة) التي تناولها النّص فيما بعد، المساواة بين الحزن والفرح-البكاء والغناء-الحياة والموت، لقد تساوت المتناقضات في نظر الدّات المخاطبة التي ترى وفق فلسفتها المؤمّنة بزوال العالم الفاني، المؤقت... العالم/ المنفى، المعبر عن رحلة شقائها وامتحانها:

وشبيهه صوت النّعي إذا قيد س بصوت البشير في كل وادي
أبكت تلكم الحمامة أم غنّت على فرع غصنها الميــــــــــــاد²¹
والشّاعر البردوني، فعل ذلك -أيضا- ليرهص عن دلالة المساواة بين المتناقضات:

وبلا حسّ يغتّي وبلا سبب يبكي ويستبكي الخطابة
يكتب الأقدار في ثــــــــــــانئة ثم في ثانيّة يمحو الكتابــــــــــــة²²

فإذا كانت الحمامة -هناك- تحمل النّقيضين (البكاء/ الغناء) فإنّ النّقيض هنا يحمل نقيضه، فالحزن: (يغني، يبكي) (يكتب، يمحو) (تبعث الأحران في الأحران) (وترّ بالك).

وعندما نتأمّل الحزن وحركته عند البردوني فإنّنا نجده ينكفي كالبوم، ثم يهمني كالدّبّي ثم يرتخي، ثم يمتد، ثم يلبس الأجفان، ثم يدخل إلى الدّات (يمتص الرّوى) ثم يلتوي داخل الدّات مثل أفعى، ثم تتحول هذه الأفعى إلى سكين عطشى تلتوي فتقطع عناصر الفرح بحركتها وهذا يحيلنا إلى حزن المقالح؛ ذلك الحزن المتجسد في سيف ثعباني يلتوي في أعماق الدّات ليقطع عناصر الفرح يقول الشّاعر المقالح: (*)

هذا سيف الغربة
يتوغّل في العمق
يفتّش داخل جدران الجسد الدّاوي
عن آخر أنهار الدّمع
عن آخر أوديّة الفرح المذبو²³

إنّ دلالة السيّف التّعباني الملتوي داخل المتكلم، نجدها ممتصّة في نص البردوني، إذ يمتصّها ويمطها ويحاول إضمّارها، ولكنّه أخيراً يصرح عنها تماماً في مدلول (المدى):

يلتوي مثل الأفاعي يغتلي كالمدى العطشى ويسطو كالعصابة

وينجح النصّ المتناص تماماً -هنا- في تحويل نص "المعري"، ونص "المقالح" إلى دوال من دواله، مبقياً على دلالاتهما القديمة، مانحاً إياهما دلالات جديدة.. نص البردوني نجح أيضاً في تحويل دلالة الظلّ في نص المقالح لصالحه، على الرّغم من تناقض الدّالّتين، يقول المقالح:

يستلقي ظلي في رعب

داخل نفسي

تتحسس قدماه العاريتان

طريقاً ليلياً

يتساءل هل ستعود الشّمس

هذا الضّوء المذبح على الأفق الغربي²⁴

ويقول البردوني:

تسعل الأشجار تحسّو ظلّها تجمد السّاعات من برد الرّتابة

زوال الظلّ في النّصين كليهما، يعني رحيل النّهار وهو في نص المقالح متعب وخائف (يستلقي-رعب) وقلق ومضطرب (يتساءل) وهو في نص البردوني يحتسى في جوف الأشجار المريضة.

إنّ الظلّ ينتظر النّهار بقلق، في نص "المقالح"، وهو مستلق في جوف الدّات ولكنّه في نص "البردوني" ينتظر النّهار ببرد وهو خارج الدّات، فالظلّ عند البردوني يتموضع خارج الدّات، ويسدّ الأفاق بينما نجده عند "المقالح" مختبئاً لا يكاد يرى.. إنّ الدّات في نص المقالح تبحث عن ظل الأشياء بينما الدّات في نص "البردوني" تبحث عن الأشياء ذاتها، يقول المقالح:

-أتواري -منتظرا في ظل الماء²⁵.

حتى الظلال فوق عتمة الأحياء والبيوت.
ماتت²⁶.

إنّي تحطمت اختفى ظلي على الدّرب العقيم.
وتناثرت أشلاء جسمي²⁷.

اليوم عدت فلم أجد وجهي.
ولم أعثر على ظلّي الصّوتي²⁸.

إنّ الظّل عند المقالح ملجأ تهرب إليه الذات، وتختفي فيه (أتواري) وهو عند البردوني كائن مقرف (يسقط-يرتمي) والظلّ عند المقالح يموت ويختفي، وهو عند البردوني يسد الآفاق، والمقالح لم يعثر على ظل لصوته، بينما يختفي صوت البردوني ويبقى ظله.

ولا شك أنّ الذات الخالقة لعالم القول، المخلوقة فيه هي امتداد للذات الماهوية وإن اختلفت عنها، فالذات الماهوية خارج نص المقالح تعيش في الضوء، وهي خارج نص البردوني تعيش في الظلّ، ولعل هذا هو ما يفسر الاختلافات بين الدّالّتين... وعندما نقرأ ثالثة:

تمطر الجدران صمتا وكأبة مثلما تعصر نهديها السّحابة
ترتمي فوق السّامات الدّبابية يسقط الظّل على الظّل كما

فإنّنا نرى من خلال هذه الدّوال، دوال أخرى مختبئة في أحشاء النصّ المتناص؛ دوال تولد عند القراءة، فهي نص السيّاب-المتناص معه-يطل شاخصا من خلف السّطور:

وتناثر الضّوء الضئيل على البضائع كالغبار
يرمي الظلال على الظلال كأنها اللحن الرّتيب
ويريق ألوان المغيب الباردات على الجدار
بين الرّفوف الرّازحات كأنها سحب المغيب²⁹

إنّ الذات المخاطبة هنا تعبر عن إحساسها بالاغتراب، في عالمها الرّتيب، لذا جاءت قصيدة المكان في نظرها -لحظة الغروب- هكذا: ضوء غباري متناثر يرمي

الظلال على الظلال بشكل رتيب وتسيل أضواء المغيب على الجدران.. إنّ الذات تعاني من رتابة المكان، وهي الحالة نفسها التي نجدها عند السيّاب، لهذا السّبب امتص النّص المتناص معه؛ (نص السيّاب) فهدمه وخلق منه عالما جديدا يتواصل معه ويختلف عنه؛ فالصورة هي الصورة وليست هي تماما، والدلالة، وليست هي تماما، والدّوال هي الدّوال، وليست هي تماما:

-تداوليّة الجدران في النّص المتناص معه تسيل بالألوان باردة ولكنّها تفجر دلالة جديدة في النّص المتناص إذ أن (تسيل) في النّص المتناص معه، تصبح (تمطر) في النّص المتناص، و(الألوان الباردة) تصبح (صمتا وكآبة)؛

-الظلال في النّص المتناص معه، يرميها الضّوء؛ بعضها على بعضها الآخر بشكل رتيب متكرر يشبه تكرار اللحن الممزوج، وهذه القصديّة تفجر دلالة جديدة في النّص المتناص إذ يتحول (اللحن الرّتيب) إلى (ذبابة ترتمي فوق السّامات)؛

-السّحابة في النّص المتناص معه تسيل بالألوان على الجدران وهذه الدّالة تفجر دلالة جديدة -هي امتداد لها في النّص المتناص إذ تعصر السّحابة نهديها؛ الدّال (يرمي) في النّص المتناص معه يتحول إلى (يسقط) في النّص المتناص والدّال (الظلال) يتحول إلى (الظل)؛

-وهذا التّحول الذي حدث للدوال من حيث البنى الصّرفيّة والتّراكيب النّحويّة وتبادل المواقع أدى إلى تحولات دلاليّة تداوليّة في جوانب كثيرة، منها مثلا المشاهد الحسيّة المنعكسة في ذهن المتلقي لصورة السّحاب، وهي تتراءى بصورة عجوز تعصر نهديها، أو صورة الظل الذي يتراءى بصورة ذبابة ترتمي فوق السّامات.. فثمة فرق بين الدّلالتين وثمة تشابه، وثمة فرق بين الدّاتين وثمة تشابه، فالنّص المتناص لم يرد أن يحول النّص المتناص معه إلى دال من دواله -فقط-بل أراد الدّات البانيّة المنبنيّة فيه وأراد كذلك الدّات الماهويّة بوصفها ذاتا تعيش الأزمة نفسها، فهي تعيش صراعا مع خارجها الجغرافي والسياسي والاجتماعي، وهذه الدّات عندما تصبح متموضعة في عالم القول الشعري، فهي ذات منهزمة أمام الخارج المنتصر عليها؛ الخارج الذي لا تملك لتغييره حولا ولا قوة.

هكذا كلما أوجت الدّوال باكتمال الدّلالة، أرهصت عن دلالة جديدة وهذا هو معنى اللعب مع الدّال³⁰ إنّنا عندما نقرأ تداوليّة الزّمن، في هذا النّص، من جديد تستوقفنا دلالة (توقف حركة الزّمن)، ونظن أن دلالة توقف حركة الزّمن، هي أعلى مراتب الحزن، لأن زمن الحزن الطّويل، وزمن السّعادة قصير -في عرف الإنسان- وهذه الدّلالة تتكشف في مواضع أخرى:

تسعل الأشجار تحسو ظلّها تجمد السّاعات من برد الرّتابة

الدّال (تجمد السّاعات) يدل على توقف حركة الزّمن في ذلك الليل، وهو ما يحيلنا إلى توقف حركة الزّمن في ليل امرئ القيس:

فيالك من ليل كأنّ نجومه بكل مغار الفتل شدت ببذبل
كأن الثّريا علقت في مصامها بأمراس كتان إلى صم جنـدل³¹

النّجوم مقيدة بالحبال إلى الجبال الرّاسيات على الأرض فهي لا تتحرك وعدم حركة النّجوم يعني عدم حركة الليل وهي الدّلالة نفسها التي تتكشف في (تجمد السّاعات).

إنّ زمن امرئ القيس (الليل) دال مكثف يعبر عن بعد جوهري من أبعاد أزمنة الدّات تجاه حركة الزّمن والمكان المأسور بحركته:

وليل كموج البحر أرخى سدوله على بأنواع الهموم لبيتلي
فقلت له لمّا تمطى بصلبه وأردف أعجازا وناء بكلكل
ألا أيّها الليل الطّويل ألا انجل بصبح وما الأصباح منك بأمل³²

المادة اللونيّة السّوداء التي سدت الأفاق تحولت إلى مادة سائلة (موج بحر) تسيل بالهموم، ثم تحولت إلى مادة ثقيلة (بعير)... الدّات تختنق تحت هذا النّقل ولعل هذا الاختناق آت من شعور الدّات بمحدوديتها أمام اللامتناهي (الليل وقد سد الأفاق) وصبغها بلونه الوحيد الأوحـد.

ب-متناص الاغتراب عن الواقع الثّقافي: إنّ الدّات السّاعيّة إلى تغيير الخارج

الثّقافي، لا يتحقق لها الانسجام بين داخلها وخارجها الثّقافي، فتتهزم أمام ذلك الخارج

إذ تعجز عن تحويله إلى وجود ممكن ينسجم مع طموحاتها، فتنمزق محاولة التّخلص من ذاتها التي لا تستطيع التّعايش مع الخارج العصي على التّغيير، يقول البردوني:

كان رأسي في يدي مثل اللّافة وأنا أمشي كباغات الصّحافة
وأنا في يدي ممرات إلى أين تتجّر طوابير السّخافة
يا برميل القمامات إلى أين تمضين...؟ إلى دور النّافة
كل برميل إلى الدّور...؟ نعم وإلى المقهى...؟ جواسيس الخلفة
ثم ماذا ورصيف مثقل برصيف يحسب الصّمت حصافه³³

تتخلّص هذه الدّات -التي لا تنسجم مع خارجها النّقافي- من رأسها الذي أتعبها كثيرا بما يحمل من ثقافة معارضة لثقافة الخارج الذي يبدو فيه الآخر منقسما إلى ثلاثة اتجاهات:

1- متفقوا الخليفة.

2- جواسيس الخليفة.

3- السّلبيون الذين تساوا مع الرّصيف.

إنّ الدّات وقد انفصل رأسها عن جسدها لم تخضع لرقابة الخارج، بل إنّها حملت رأسها على كفّها وأخذت تصرخ وتنادي (يا ممرات) ولم تجبها الممرات، فالنّقتت إلى موجودات أخرى.

متقفي الخليفة (يا براميل القمامات) سائلة تلك البراميل البشريّة المتحركة، (إلى أين تمضين)، فتجيب بلا تردد إلى دور النّافة، ودور النّافة هي الممثل الشّرعي لثقافة الأمة، أي أنّها تمثل الخارج النّقافي بوصفه معيارا أساسيا للثقافة المتداولة وهذا المعيار لا يصبّ فيه إلا ثقافة الفضلات، بقايا ما يستهلكه الآخر ثقافيا.

أنّ النّاس في هذا الوسط المأساوي منقسمون إلى ثلاثة:

1- متفقوا الخليفة، الذين يزينون الخليفة بثقافتهم.

2- جواسيس الخليفة، الذين ينقلون الأخبار إليه.

3- عامّة النّاس، وهم في صمت مخيف.

في هذا الوسط تتحرك الذات وحيدة ليس لها من يسندها تحذر الناس، تبصرهم بعضهم (هنا دم يهمي) (ما الذي) (من أطلق النار) لا أحد يسمعها ولا أحد يجيب على تساؤلاتها:

ها هنا قصف... هنا يهمني دم	ربما سموه توريد اللطافة
ما الذي...؟ من أطلق النار؟.. سدى	زادت النيران والقتلى كثافة
وزحام السوق يشتد... بلا	نظرة عجلا... بلا أي انعطافة
لم يعد للقتل وقع...؟ ربما	لم يعد للشارع الدأوي رهافة
لا فضول يرتتي... لا خبر	خيفة كالأمن... أمن كالمخافة ³⁴

لقد سكنت البلادة العالم الآسن فجعلت المتناقضات تتساوى واختفت إمكانية التمييز بين الأمن والخوف، ولشدة سلبية الخارج وصمته، وسكونه، تساوى مع من في القبور:

ما الذي...؟ موت بموت يلتقي	فوق موتي.. من رأى في ذا طرافة
نهض الموتى هوى من لم يموت	كالنعاس الموت..؟ لا شيء خرافة

إنّ الذات المخاطبة لما شعرت باليأس والإحباط بدا لها الخارج ممتعا عن أي استجابة، فظلت تحاول تحريك الواقع من خلال النداءات والاستفهامات ولكنّه لا يتحرك فتكنسها المكنسة لتضعها في برميل القمامة، فتصير برميلا متحركا كبقية البراميل:

يا عشايا.. يا هنا.. يا ريح . من	يشترى رأسي بحلقوم الزرافة
بين رجلي وطريقي جثتي	بين كفي وفمي عنف المسافة
المحال الآن يبدو غيره	كذبت عزافة الجوف العرافة
ها هنا ألقى حطامي...؟ حسنا	ربما تلفت عمال النظافة
ربما تسألني مكنسة... ما أنا	أو تزدرى هذي الإضافـة ³⁵

هكذا تتجلى أزمة الذات في:

1-وسط جاهل وذات مثقفة.

2-ذات مثقفة ودعاة الثقافة.

3-ذات مثقفة وسلطان يقدم غيرها عليها من أدعياء الثقافة.

4-ذات مثقفة وسلطان يحيط به الواشون الأدعياء.

5-ذات منهزمة أمام خارج عصي على التغيير.

وهذا الموقف يتناص فيه الشاعر مع موقف المتنبي الذي يشبه هذا الموقف إلى

حد بعيد في قصيدته (وا حر قلباه).

1-ذات مثقفة في وسط جاهل:

سيعلم الجمع ممن ظم مجلسنا بأنني خير من تسعى به قدم

أنا الذي نظر الأعمى إلى أدبي وأسمعت كلماتي من به صمم

أنام ملء جفوني عن شواردها ويسهر الخلق جراها ويختصم

وجاهل مدّه في جهلي ضحكي حتى أتته يدّ فراسّة وفم³⁶

أنا العالم/ الشجاع - هو الجاهل/ الجبان.

2-ذات مثقفة وأدعياء الثقافة:

بأي لفظ تقول الشعر زعنفه تجوز عندك لا عرب ولا عجم³⁷

3-ذات مثقفة وسلطان يقدم أدعياء الثقافة عليها:

يا أعدل الناس إلّا في معاملتي فيك الخصام وأنت الخصم والحكم

أعيذها نظرات منك صادقة أن تحسب الشّم فيمن شحمه ورم³⁸

4-ذات مثقفة وسلطان يحيط به الأدعياء:

مالي أكرم حبا قد برى جسدي وتدعي حب سيف الدولة الأمم

5-ذات مثقفة وسلطان يحيط به الواشون:

إن كان سرّكم ما قال حاسدنا فما لجرح إذا أرضاكم ألم³⁹

6-ذات مهزومة أمام هذا كلّه:

أرى النوى يقتضيني كل مرحلة لا تستقل به الوخادة الرّسم

لأنّ تركنا ضميرا عن ميامنا ليحدثن لمن ودعتهم ألم

إذا ترحّلت عن قوم وقد قدروا أن لا تفارقهم فالزّاحلون هم

شر البلاد مكان لا صديق به وشر ما يكسب الإنسان ما يصم

إنّه انهزام الثقافي أمام السياسي، الثقافي الساعي إلى المثال الذي يعجز السياسي دائماً عن تحقيقه فيظل الصراع أزلياً بين السيف والقلم.

ج-متناص الاغتراب عن الواقع السياسي: لم تعان الذات من رتابة الخارج

الثقافي وزيفه، وادعائه، فقط، بل إنّها تعاني كذلك تراجع الدّاخل الثقافي الخاص وانهزامه أمام الخارج السياسي يقول البردوني:

يا شعر يا تاريخ يا فلسفة	من أين يأتي قلق المعرفة؟
من أين يأتي كل يوم له	غربة... رائحة مرجفة
نألفه شيئاً... فيبدو لنا	غير الذي نعتاد كي نألّفه
لكن له في كل يوم فم	ثاني يدُ ثالثة مرهفة
حيناً له كبر... وحيناً له	تواضع أغبى من العجرفة
وتارة تعلو وتهوي به	أجنحة غيميّة الرّفرفة
أصم كالأحجار... لكته	يدوي ولا صوت له شفة
يذوي كفنان، بلا فكرة	يغلي... كطيش الفكرة الملحفة
نحس أنا مأسويون لا	نملك للمأساة غير الصّفة
يجرنا الخبز فنقتاتنا	من قبل أن نشتمها -الأرغفة
نموت ألفي مرة كي نرى	كل يد مشبوهة مسعفة ⁴⁰

إنّ الذات التي ما عادت تعرف ماذا تقول، مع أنّ القلق المعرفي يدفعها للقول ولكن ما تريد قوله لا يتقبله الخارج، فيزداد القلق المعرفي إلى الحد الذي يدفع الذات للصراخ، وبوجه من تصرخ؟... بوجه عناصر الثقافة ومكوناتها الرّتيبة:

يا شعر... يا تاريخ... يا فلسفة من أين يأتي قلق المعرفة⁴¹

إنّ تكرار النداء ثلاث مرات يوحي بالصّراخ في وجه الثقافة يسألها، من أين يأتي هذا القلق المعرفي المتلون المتغير، المألوف، غير المألوف، المتعالي، المنحط المتكبر، المتواضع، الأصم، السّامع، المتكلّم، الصّامت.

الذات تعيش المتناقضات؛ وعليه تتوالى المقاصد: بين رغبتها في التّغيير وعدم قدرتها عليه، بين رغبتها في السّمو وقول الحقيقة وعدم قدرتها على ذلك، إنّهُ صراع

الدّاخل الطّامح إلى تغيير الخارج النّقّافي/ السّياسيّ؛ صراع الدّاخل مع الخارج الكابح لجماح الدّاخل الذي يسعى إلى تحقيق خارج مثال، والخارج أساساً مسيطر عليه من قبل السّياسيّ العاجز عن تحقيق مثاليّته، ولأنّ السّياسيّ يمّسك النّقّافي من مصدر معيشتة، فإنّ النّقّافي يهزم أمام السّياسيّ ويسلم له:

يجترّنا الخبز نقتاتنا من قبل أن نشتمها الأرغفة
نموت ألفي مرة كي نرى كل يد مشبوهة مسعفة⁴²

وتصبح عناصر الحياة اليوميّة سببا في الموت الشّامل؛ الخبز يصبح عنصر قتل للذّات لأنّها تأكله منهزمة أمام رغبتها، وهذا يحيلنا إلى قول المتنبي:

فؤاد ما تسليه المرام وعمر مثلما تهب اللّثام
ودهر ناسه ناس صغار وإن كانت لهم جثث ضخام
وما أنا منهم بالعيش فيهم ولكن معدن الدّهب الرّغام
أرانب غير أنّهم ملوك مفتحة عيونهم نيام
باجسام يحرق القتل فيها وما اقرانها إلّا الطّعـام⁴³

هكذا تصبح عناصر الحياة اليوميّة سببا لموت ذوات منهزمة أمام رغبتها متخلّية عن المعالي، وهذه الدّوات ليست إلّا أجسادا يقتلها كثرة الطّعـام.

د-متناص الاغتراب عن الواقع الاجتماعي (الإشاريات الاجتماعيّة): لم

يكن الخارج الاجتماعي أقلّ مأساويّة من الخارج السّياسيّ والنّقّافي، ولم تكن الدّات بأقلّ انهزاما من انهزامها أمام الخارج السّياسيّ والنّقّافي، يقول البردوني:

حان لي أن أطيق عنك ابتعادا والتّهابي سيستحيل رمادا
وتجيين تسألين كلهفي عن غيابي وتدعين السّهادا
وتقولين أين أنت؟ أنتسى؟ وتعيدين لي زمانا مبادا
أو ما كنت أغتلي وأرجي قطرات فتبذلين انتقادا
ترزعين الوعود في جذب عمري وتدسين في البذور الجرّادا⁴⁴

يبدو الخارج الاجتماعي لا إنسانيّة فيه إذ يستعصي على الدّات المحرومة عاطفيا، المحترقة بين نارين: جوع عاطفي، وخارج مماطل، كاذب، يمّتي الدّات بالإشباع ولكّنه لا يفعل، حتى تصل الدّات مرحلة اليأس فتقرر الرّحيل إلى واقع

بديل؛ الرحيل من واقع تحترق فيه، وتحترق، وتظل كذلك إلى واقع تحترق فيه وتترمد إنّه الفرار من عالم الجحيم الخالد إلى عالم العدم (والتهابي سيستحيل رمادا)، وتتوقع الذات المتحدثة أن الخارج الاجتماعي سيسأل عنه الشاعر بعد غيابه، مدعيا حاجة المحبوبة إليه، مع أن الدلالة توحى بأنّ الخارج الاجتماعي /الحبيبة، بحاجة إليه ولكنّه هو من لم يصدق ذلك، وهذا النوع من كبرياء الذات المهزومة التي لا تريد أن تظهر بموقف الضعيف، وعلى الرغم من أنّ حاجة المحبوبة إليه ما هو إلاّ تصور لما سيحدث بعد الرحيل إلاّ أنّه ينزل ذلك الإدعاء منزلة الحقيقة، فتصرّ الذات على موقفها الزافض معللة السبب بهذا التعليل: (أو لم أكن احترق وأرجوك أن تطفئ ناري؟ ولو بقطرات، ولم تقعلي، بل إنك زدت ناري اشتعالا) وهذا يحيلنا إلى قوله تعالى: ((فذوقوا فلن نزيدكم إلاّ عذابا))⁴⁵.

وإلى قوله تعالى: ((وإن يستغيثوا يغاثوا بماء كالمهل يشوي الوجوه، بئس الشراب وساءت مرتقا))⁴⁶.

كان حاله هكذا، وعندما أصبح الخارج جحيما حان له أن يترمد.
(حان لي أن أطيق عنك ابتعادا والتهابي سيستحيل رمادا) وهذا ما يحيلنا إلى قوله تعالى: ((ويقول الكافر يا ليتني كنت ترابا))⁴⁷، إنّ الرحيل كان ضرورة من ضرورات البقاء:

كان لأبد أن أقول: وداعا ويرغمي لا أستطيع ارتدادا
غير أنّي أود أن لا تظني أنّي خنت أو أسأت اعتقادا⁴⁸

تنكسر الذات أمام رغبتها رغم جفا الآخر لها محاولة استعطافه مع عدم التنازل عن كبريائها إنها تريد التنازل عن موقفها، وترجع عن قرار الرحيل، ولكن كرامتها لا تسمح بذلك (ويرغمي لا أستطيع ارتدادا) وعلى الرغم من جفاء الآخر إلاّ أنّ الذات حريصة كل الحرص على أن لا يظن بها سوءا وهو انهزام مبطن أمام الرغبة الجامحة والآخر المستعصي:

ربّما تزعمين أن ابتعادي عنك أدنى (رضية) أو (سعادة)
أو تقولين إن جوع احتراقي عند أخرى لاقى جنىً وابترادا⁴⁹

فالذات تؤكد وفاءها للآخر المستعصي عن إشباعها: (ابتعادي عنك واحتراقي وجوعي لا يقربني من أخرى) إنّ الذات تعاني من الجوع العاطفي والاحتراق العاطفي، ولا يشبع تلك الجوع، ولا يطفئ ذلك الاحتراق، إلاّ بديل آخر لهذا الخارج المستعصي.

الخاتمة: وخلاصة القول: أنّ القصديّة كمصطلح نقدي معاصر تشير إلى المعنى المضمر والكامن وراء نص من النصوص، فهي هدف منتج النص غير المعلن الذي يسعى إلى خلق عالمه الخاص في سياق لغوي ومعرفي محكوم برؤية شموليّة تتعلّق بدخل النص وبثوابته وبالمجريات اللاواعيّة التي تأتي من الخارج النصي لتسهم في تحديد الدلالات وتوجيهها على النحو السليم، لتجمع القصديّة على هذا النحو بين المتناقضات، الدّاخل والخارج، الوعي واللاوعي وبين البسيط والمركّب. إنّ أهم ما توصلت إليه الدراسة:

- 1 - أنّ التناص مفهوم حديث لظاهرة قديمة قَدَمَ الشعر .
 - 2 - أنّ أهمّ مظهر من مظاهر قصديّة التناص في شعر البردوني كان التناص الكلي اللاشعوري إذ شكل بعدا ذا أهميّة بالغة الخطورة في شعره وكان مرجعه (النص الديني) المتمثل برحلة آدم من فردوسه؛ رحلة شقائه واغترابه وامتحانه وموته وبرزخه وبعثه ومآله.
 - 3 - وثاني مظهر من حيث الأهميّة، هو مظهر الاستجابات الرّمزيّة اللاشعوريّة لجذور الصّور التي تصب في نفس المصبّ الأوّل؛ نعني (نص آدم)؛ نصّ البحث عن عالم الخلد؛ عالم الفردوس الأبدي.
 - 4 - وثالث مظهر، وهو أقلّ أهميّة من المظهرين السّابقين، هو التناص الشعوري أو الواعي، وقد كثر هذا المظهر المتجسّد في النّظائر النّصيّة في شعره، وقد كانت اقتراضات بعضها معلن وبعضها الآخر غير معلن.
- ومظاهر التناص وقصديتها كثيرة في شعر البردوني ولا تكفيها دراسة واحدة، ولكن مهما تلونت مظاهر التناص إلاّ أنّ هناك نصّا مرجعيا واحدا يقف خلفها كلّها ألا وهو نصّ **الخلود** هذا النصّ الذي يمثل العالم الذي ظلّت الذات تتشده من (أرض بلقيس) إلى (رجعة الحكيم بن زايد) وقد مثّل عنوان الديوان الأوّل (من أرض بلقيس) بداية

رحلة الاغتراب بقصد أو بغير قصد، ومثل عنوان الديوان الأخير (رجعة الحكيم بن زايد) خاتمة الرحلة.

المصادر والمراجع:

1 - د. سعيد حسن بحيري، علم لغة النّص - المفاهيم والاتجاهات - الشركة المصريّة، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 1997، ص 1.

2 - د. أشرف عبد البديع عبد الكريم، الدّرس التّحوي التّصي في كتب إعجاز القرآن الكريم، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، 2008،

3 - النّص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1 1998، ص 103.

4 - M. Bakhtine, théorie d'ensemble, textes réunis par P ;oghz, hgr;H, sollers, Deuil, 1971, p75.

5 - بارت، درس السّيميولوجيا، ترجمة: عبد السّلام بنعبد العال، دار توبقال، الدّار البيضاء، ط2، ص.85

6 - محمّد مفتاح، تحليل الخطاب الشّعري (استراتيجية التّناص)، دار رؤية، ط1 2017، ص.40

7 - ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، مادة نصص، ج1/211.

8 - أحمد الشّنقيطي، شرح المعلفات العشر، دار القلم، بيروت، ص154.

9 - ابن رشيق القيرواني، العمدة. تحقيق: د. هنداوي، المكتبة العصريّة، بيروت- صيدا، ط1، ج1، ص255.

10 - عبد الله البردوني، الديوان الهيئة العامة للكتاب، صنعاء، ط2، 2004م ص590.

11 ينظر: عزالدّين إسماعيل/ التّفسير النّفسي، دار العودة، دار الثّقافة، بيروت ص67.

12 - رولان بارت، لذة النّص، ترجمة: منذر عياشي، توبقال، الدّار البيضاء ط2 1999، ص111.

13 - أبو العلاء المعري، سقط الزّند، دار صادر، بيروت، 1963م، ج7، 1-12.

¹⁴ - عبد العزيز المقالح: الديوان، دار العودة بيروت، 1986، ص587-588.

¹⁵ - بدر شاكر السياب، الديوان، دار العودة، بيروت، 1971، 22/1.

¹⁶ - إيفرار وآخرون: بارت، مغامرة في مواجهة النص، ترجمة: وائل حركات، دار

الينابيع، دمشق، ط1، 2000، ص121.

الهوامش والإحالات:

(1) د. سعيد حسن بحيري، علم لغة النص - المفاهيم والاتجاهات - الشركة المصرية، مكتبة

لبنان، بيروت، ط1، 1997، ص 1.

(2) سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، ص 135.

(3) د. أشرف عبد البديع عبد الكريم، الدرس التحوي النصي في كتب إعجاز القرآن الكريم

مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، 2008، ص 157.

(4) فان دايك، النص والسياق، ص 266.

(5) المصدر نفسه، ص 127.

(6) النص والخطاب والإجراء، ترجمة: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998، ص

103.

(7) - M. Bakhtine, théorie d'ensemble, textes réunis par P ;oghz, hgr;H
sollers, Deuil, 1971, p75.

(8) - بارت، درس السيميولوجيا، ترجمة: عبد السلام بنعبد العال، دار توبقال، الدار البيضاء

ط2، ص85.

(9) - محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص)، دار رؤية، ط1، 2017

ص40.

(10) - المرجع نفسه، ص41.

(11) - ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، مادة نصص، ج1/211.

(12) - أحمد الشنقيطي، شرح المعلقات العشر، دار القلم، بيروت، ص154.

(13) - ابن رشيق القيرواني، العمدة. تحقيق: د. هنداوي، المكتبة العصرية، بيروت-صيدا

ط1، ج1، ص255.

(14) - ينظر: ابن رشيق القيرواني، العمدة، ج2، ص106-114-115 أو 293.

(15) - عبد الله البردوني، الديوان الهيئة العامة للكتاب، صنعاء، ط2، 2004م، ص590.

- (16) - البردوني، الدّيوان، ص592.
- (17) - ينظر: عزالدّين إسماعيل/ التّفسير النّفسي، دار العودة، دار النّقاغة، بيروت، ص67.
- (18) - عبد الله البردوني، الدّيوان، ص227.
- (19) - رولان بارت، لذة النّص، ترجمة منذر عياشي، توبيقال، الدّار البيضاء، ط2، 1999 ص111.
- (20) - أبو العلاء المعري، سقط الزند، دار صادر، بيروت، 1963م، ج1، 7-12.
- (21) - أبو العلاء المعري، سقط الزند، مصدر سابق، ص07.
- (22) - البردوني، الدّيوان، مصدر سابق. ص 33
- (*) عبد العزيز المقالح: أديب وشاعر وناقد يمني، ولد عام 1937م، في قرية المقالح وهو رئيس المجمع العلمي اللغوي اليمني.
- (23) - عبد العزيز المقالح: الدّيوان، دار العودة بيروت، 1986، ص587-588.
- (24) - عبد العزيز المقالح، الدّيوان، ص587-588.
- (25) - المقالح: الدّيوان، ص591.
- (26) - المصدر نفسه، ص125.
- (27) - المصدر نفسه، ص373.
- (28) - المصدر نفسه، ص371.
- (29) - بدر شاكر السّياب، الدّيوان، دار العودة، بيروت، 1971، 22/1.
- (30) - إيفرار وآخرون: بارت، مغامرة في مواجهة النّص، ترجمة: وائل حركات، دار الينابيع دمشق، ط1، 2000، ص121.
- (31) - أبو عبد الله الرّوزني: شرح المعلقات، ص39.
- (32) - أبو عبد الله الرّوزني، شرح المعلقات، ص37-39.
- (33) - البردوني، الدّيوان، ص734/733.
- (34) - البردوني، الدّيوان، ص122.
- (35) - عبد الله البردوني، الدّيوان، ص 224.
- (36) - اليازجي: العرف الطّيب في شرح ديوان أبي الطّيب، ص342-345.
- (37) - المصدر نفسه.
- (38) - المصدر نفسه.

- (39) - المصدر نفسه.
- (40) - البردوني / الديوان، ص 754-756.
- (41) - البردوني، الديوان، ص 223.
- (42) - عبد الله البردوني، الديوان، ص 234.
- (43) - ناصف اليازجي، العرف الطيّاخ، شرح ديوان المتنبي، ص 96.
- (44) - البردوني، الديوان، ص 610-611.
- (45) - النّبا/ 30
- (46) - الكهف/ 29.
- (47) - النّبا/ 40
- (48) - البردوني، الديوان.
- (49) - البردوني، الديوان، ص 123

مظاهر الاستلزام الحواري في مقامات الحريري البصري، "مقاربة تداولية"
Appearances of Conversational implicature in Maqamat
El-Hariri elbasseri, Pragmatics approach.

♥ هشام فلفول

♥ أ. د شفيقة العلوي

تاريخ الاستلام: 2021-01-18 تاريخ القبول: 2021-10-12

ملخص: يُعتبر الاستلزام الحواري أبرز الظواهر التي تميّز اللغات البشرية الحيّة وأحد المبادئ الأساسية للسانيات التداولية، وهو آلية من آليات صنع الخطاب تؤسّس لنوع من التواصل والتفاعل غير المعلن أو الضمني بين المتخاطبين، ويهدف هذا البحث إلى تفسير وتحليل هذه الظاهرة اللغوية وتطبيقاتها وفق مبادئ جرايس (مبدأ الكم، النوع، العلاقة، الحال) على مقامات الحريري، ليتوصل البحث إلى غنى المقامات بالمعاني الضمنية طبقا لما قيل في بنية الخطاب ووفقا للسياق الذي وردت فيه، وهو ما جعلها تنبؤا مكانة لغوية وفنية هامة، وذلك لما تحويه من فصول لغوية متعدّدة، وفضاءات متنوّعة لهذه الظاهرة اللغوية.

كلمات مفتاحية: الاستلزام والحريري؛ محادثة؛ تواصل؛ مظهر.

Abstract : Conversational implicature is the most prominent phenomenon that characterizes living human languages, and one of the basic principles of pragmatics linguistics, it is a mechanism for making discourse that establishes a type of

♥ المدرسة العليا للأستاذة بوزريعة، الجزائر، البريد الإلكتروني:

hichemfelfoul2@gmail.com (المؤلف المرسل).

♥ المدرسة العليا للأستاذة بوزريعة، الجزائر، البريد الإلكتروني: chaloui@gmail.com

communication implicit interaction between the speakers, the but of research is to analysis this linguistics phenomenon according to cooperatives principles of Grace on the maqamat El-Hariri, in order for the research to reach of its with the implicit meanings according to the context. And thus presented a big mater literary and linguistic.

Keywords: implicature and Elhariri ; communication; conversation; aspect

1-مقدّمة: تمثّل التّدالويّة أحدث فروع اللغة، حيث تتطرّق إلى هذه الأخيرة "بوصفها ظاهرة خطابيّة وتواصلية واجتماعيّة معاً"¹، كما تهتم بدراستها ضمن مفهوم الاستلزام الحواريّ الذي يعتبر ركيزة أساسيّة من ركائز تداوليات الخطاب الحديث باعتبارها يستند على علاقة تواصلية بين مرسل ومرسل إليه في إطار سياق معين يحيط بملايسات الحوار، ولأنّ مقامات الحريري لا تخلو من ملايسات التّخاطب وبنية التّلفظ بين صفحاتها؛ فقد أثر الباحث التّحدّث عن ظاهرة الاستلزام الحواريّ باعتبارها تشكل تداوليّة المقامات، مع إبراز أهم تطبيقاتها على هذا التّراث اللغويّ العربيّ الضّخم بكل أطيافه الفكرية واللغوية والإبداعية، فيا ترى: كيف يمكن الكشف عن البعد التّدالويّ في مقامات الحريري من خلال نظريّة الاستلزام الحواريّ؟ وإلى أي مدى استطاع الحريري البصريّ توصيف هذه الظّاهرة في الكشف عن الآليات التّعبيريّة المختلفة المستعملة في مقاماته؟

- في ذلك؛ اقتضت الاشكاليّة العامّة للبحث طرح مجموعة من الفرضيّات هي:
- تستطيع المقاربة التّدالويّة فكّ الشّفرات المتضمّنة في القول من خلال بنية المقامات؛
 - يمكن التّحليل التّدالويّ من دراسة المقامات دراسة تداوليّة وفق إجراءات عمليّة تتبني على أسس ثابتة هادفة؛ يعتبر الاستلزام الحواريّ أحد الآليات اللغويّة الهامّة في ذلك؛
 - حملت مقامات الحريري استلزامات حوارية ناتجة عن البنية الخطيّة للقول؛
 - يمكن تطبيق نظريّة الاستلزام الحواريّ على النّصوص التّراثيّة تطبيقاً عملياً وعلمياً.

إنَّ غاية هذا البحث هي استثمار ظاهرة الاستلزام الحواري في قراءة الموروث اللساني العربي، وبالتالي محاولة التَّأصيل لهذه الظَّاهرة في مقامات الحريري الابداعيَّة، ومن هذا المنطلق جاء هذا البحث الموسوم بـ: "مظاهر الاستلزام الحواري في مقامات الحريري البصري،" مقارنة تداوليَّة".

ولا شكَّ أنَّ إشكاليَّة البحث وكذا مجموع الفرضيات، استدعت تطبيقات منهجيَّة تنوَّعت تنوَّع الغايات المرجوة من الإشكاليَّة نفسها، فالدراسة جمعت بين تفعيل المنهج التَّداولي وكذا المنهج الوصفي التَّحليلي، مع إخضاعهما لمقامات الحريري البصري في قراءة تطبيقيَّة تهدف لمحاورة التَّصوص التَّراثيَّة وتفسيرها.

2- ماهيَّة الاستلزام الحواري: يُعتبر الاستلزام الحواري من أهم التَّطبيقات اللُّغويَّة

في الدَّرس التَّداولي، وتُنسب هذه التَّطريَّة إلى الفيلسوف والعالم اللُّغوي "بول جريس" (PAULE Grice)؛ (1913- 1988) من خلال محاضراته التي ألقاها بجامعة هارفارد سنة (1967) بعنوان (المنطق والحوار)، بالإضافة إلى محاضراته سنة (1971) الموسومة (الافتراض المسبق والاقتضاء التَّخاطبي)²؛ حيث ركَّز اهتمامه فيها على (ما يقال) وعلى (ما يقصد)، فما يُقال هو ما تحدَّده العبارات الحرفيَّة المتلفظ بها من معان ثابتة تعازف عليها المتحاورون وأمَّا ما يُقصد فهو المعاني غير المباشرة التي تتغيَّر فيها المقاصد تبعاً لتغير الظُّروف، ولذلك يشدَّد "جريس" في التَّواصل اللُّغوي على نوايا المخاطب وعلى فهم المخاطب لهذه التَّواي³، فعلى سبيل المثال: "للتوصيَّة بطالب يرغب في دراسة الفلسفة، يتم الرَّدُّ عليه بأنَّه متمكَّن من اللغة، فيكون الاستلزام الحواري النَّاتج من هذا السِّياق أنَّ هذا الطَّالب غير متمكَّن من الفلسفة"⁴، ويسمَّى المعنى الظَّاهر بالمعنى الحرفي أو الصَّريح، في حين يسمَّى المعنى الآخر بالمستلزم⁵، وبالتالي يعتبر الاستلزام الحواري "قولاً يعنيه المتكلِّم ويوحى به، ويقترحه، ولا يكون جزءاً ممَّا تعنيه الجملة بصورة حرفيَّة"⁶، فهو يتعلَّق بكيفيَّة استخدام اللُّغة ودراسة بنيَّة تركيبها، كما إنَّه يقدِّم تفسيراً صريحاً لقدرة المتكلِّم على أن يعني أكثر ممَّا يقول بالفعل، فعلى سبيل المثال: إذا سألت أحدهم عن السَّاعة فقال: (لقد أدَّن العصر)، فالجواب الحقيقي المفترض هو أن يجيب بقوله (السَّاعة الخامسة أو السَّادسة) مثلاً، أمَّا الجواب بـ (لقد أدَّن العصر) فهو جواب تداولي فيه استلزام

باعتبار أنّ الجواب (لقد أذن العصر) هو جواب تقريبي⁷، وليس جواباً صريحاً أو مباشراً، وبالتالي يتطلب الاستلزام كفاءة تواصلية لكونه فعلاً تواصلياً تفاعلياً غير مباشر يعتمد عادة على خلفية من المعلومات المشتركة بين المخاطب والمخاطب لذلك يعتبر الحجر الأساس للنظرية التداولية⁸.

بعد أن قام "جرايس" بتحديد مفهوم الاستلزام الحواري؛ اقترح مبدأً عاماً مشتركاً سمّاه بمبدأ التعاون⁹؛ على أن ينتج الاستلزام -حسبه- في حال خرق قاعدة من أحد قواعد هذا المبدأ مع المحافظة على المبدأ العام¹⁰، وقد صاغ "جرايس" هذا المبدأ على نحو الفكرة التالية: "اجعل مساهمتك في المحادثة كما يتطلب منها أن تكون في مرحلة ورودها، وفقاً للغرض المقبول، أو اتّجاه تبادل الحديث الذي تخوضه"¹¹، وبعد تحديده للمبدأ العام للظاهرة عمد لتجزيئه إلى مجموعة من القواعد الحوارية منبّهاً إلى أنّ المدلولات الاستلزامية الحوارية عادة ما تحدث نتيجة لخرق المتكلم بشكل ظاهري على الأقل لواحدة أو أكثر من تلك القواعد مع ضمانه قدرة المرسل إليه على تأويله وفهمه¹²، فياترى فإلى أي مدى تجلّت هذه الظاهرة التداولية الحديثة في مقامات الحريري التراثية؟.

3- إجراءات عملية عن خرق قواعد مبدأ التعاون وتوليد الاستلزام الحواري

في مقامات الحريري: إنّ سير عملية التّخاطب وفق قواعد مبدأ التعاون يعني توصّل المتحاورين إلى معان واضحة تقدّمها التّعابير اللغوية المتضمنة في الخطاب إلاّ أنّ خروج أيّ منهما عن إحدى هذه القواعد مع عدم التّخلي عن مبدأ التعاون يستدعي ظهور استنزيمات حوارية كامنة وراء اللفظ، وفيما يلي تمثيل -على أساس الاختيار لا الحصر- لخرق هذه القواعد التعاونية الحوارية من المقامات الحريريّة.¹³

3-1- مبدأ الكم (Maxim of Quantity): يعتبر هذا المبدأ فاصلاً دلاليّاً

يهدف إلى الحيلولة دون نقصان أو زيادة المتحاورين من مقدار الفائدة المتوخاة من الكلام، "وذلك بأن تكون إسهامة أطراف الخطاب إخبارية بقدر ما يتطلب الأمر (لأغراض التّبادل الحاضرة الآتية)، وأن تفيد كذلك بقدر يتجاوز المطلوب"¹⁴، ومن الشّواهد التي خرق فيها الحريري مبدأ الكمّ، قوله: "أرقت ذات ليلة حالكة الجلباب هامّة الرّباب، ولا أرق صبّ طرد عن الباب، ومُنّي بصدّ الأحاب، فلم تزل الأفكار

يهجن همّي، ويُجلن في الوسّاس وهَمِي؛ حتّى تمنّيتُ لمَضَض ما عَانِيَتْ أَنْ أُرْزَقَ سَمِيرًا من الفضلاء، ليقصّر طول لَيْلَتِي اللَّيْلَاء¹⁵.

استعمل الحريري لفظة (الجلباب) التي عوّضت اللفظة الأصلية (شديدة الظلام) الدّالة في ظاهرها على شدّة السّود، وفي عمقها على اتّساع في المعنى، تجلّت دلالتها في الإحساس المتوتر الذي كان يعاني منه الحارث ليلاً، فالحريري بتوظيفه للفظـة (الجلباب) انتهك القول بفعل المجاز، فعبر عن الاتساع الدّلالي لهذه اللفظة وما تحمله من اشتقاقات في المعنى، فخرج الحديث من سياق الصّريح إلى استلزام التلميح؛ فأبان حجم الهموم التي سكنت الحارث بفعل المجاز "الذي وسّع الدّالات بتغيير السّياق"¹⁶.

يستمر الحريري في سلسلة إبداعاته الفنّية واللغويّة عبر مجموعة مقاماته، ففي حوارـه الذي شكّله بين السّروجي والرّفقة في أرض المغرب يقوم محتاجاً في المقامة المغربيّة فيقول: "ثمّ قال: يا أُولي الألباب، والفَضْل اللّباب، أما تَعْلَمُونَ أَنَّ أَنْفُس القُرْبَات تنفيسُ الكُرْبَات...، وإني وَمَنْ أُلْحَنِي سَاحَتِكُمْ وَأُتَاح لي اسْتِمَاحَتِكُمْ لَشَرِيد محلّ قاصٍ، وبريد صبيّة خمّاصٍ، فهل في الجماعة مَنْ يَفْتَأُ جِماً المَجَاعَة؟"¹⁷

يعاني السّروجي في هذا الخطاب من اللانتماء، فها هو يحلّ ببقعة من أرض المغرب، فيجد جماعة يخاطبهم مستلطفاً مساعدتهم؛ يمدحهم ثمّ يمهد لطلبه، ليلقي جوابهم وفق مراده، وتتبيّ مبالغة الحريري في المدح والتّأكيد على الطّلب عن تجاوز جليّ لتركيب لغة الخطاب وبالتالي مقصده، حتّى أصبح مضمون الخطاب يفوق المطلوب، وهو ما جعل الحريري ينتهك من خلال ذلك قاعدة الكم ليستلزم خطابه معنى إضافياً هو مجالسة الرّفقة فيما بعد، والكّد منهم بذليل قول الرّاوي في نهاية ذات المقامة: "قال الرّاوي: "... ثمّ تفرّقنا بوجوه باسرة وصفقة خاسرة"¹⁸.

يُعتبر الحذف كذلك من بين عوارض التّركيب اللغوي التي تؤدي إلى انتهاك مبدأ الكم، ولم يغفل الحريري عن الإمكانات الأسلوبية لهذه الطّاهرة، ومن ضمن ذلك ما مارود في مقامته الفرضيّة حينما قال: "فلما أثبتّ الجواب، واستثبت منه الصّواب قال لي أَهْلَكَ واللّيل"¹⁹، حيث إنّ تقدير هذه الجملة هو "أدرك أَهْلَكَ قبل حلول الليل" فحذف الحريري الفعل (أدرك) وأبقى على المفعول به (أهلك)، وعطف عليه (الليل)

ليجعلها في مرتبة المتسابقين، وبذلك يكون الرجل قد أمر السروجي أن يسابق الليل إلى أهله ليكون بينهم قبل حلول الظلام، وتبعاً لذلك يظهر واضحاً خرق الحريري لمبدأ الكم، وبالتالي تولّد استلزام حواري جسده الحذف الذي كان بدواعي ضيق المقام²⁰، وذلك لأنّ الرجل أراد التخلص من الضيف الثقيل الذي التهم كلّ ما كان بين يديه من الطعام، ويظهر الحذف أيضاً في المقامة الصّعدية: "أتميمياً مرّة، وقيسياً أخرى؟ أف لمن ينقض ما يقول، ويتلوّن كما تتلوّن الغول، فقال الغلام: والذي جَعَلَكَ مفتاحاً للحقّ، وفنّاحاً بين الخلق، لقد أنسيْتُ مذ أُسييتُ"²¹

يجسّد الحوار التّالي بين الحارث بن همام والسروجي قصّة من الطّرفة الممزوجة بالحكمة والملونة بعبقريّة البطل الذي ألهب حماس الفتى والزّوي ذاته، ففي مقامته الطّبيّة يقول: "فقال: دَعِ الهِتَارَ وَلَا تَهْتِكِ الْأَسْرَارَ، وَاثْهَضْ بِنَا لِنَضْرِبَ إِلَى مَسْجِدٍ يَثْرِبُ، فَعَسَى أَنْ نَرْحُضَ بِالْمَزَارِ، دَرْنَ الْأَوْزَارَ... قال: فلمّا أَوْضَحَ لي المَعْمَى وكَشَفَ عني الغُمَى، شَدَدْنَا الْأَكْوَارَ، وَسِرْتُ وَسَارَ، وَلَمْ أَزَلْ فِي مُسَامَرَتِهِ مَدَّةً مُسَايَرَتِهِ، فِي مَا أَنْسَانِي طَعَمَ الْمَشَقَّةِ، وَوَدِدْتُ مَعَهُ بُعْدَ الشَّقَّةِ، حَتَّى إِذَا دَخَلْنَا مَدِينَةَ الرَّسُولِ، وَفَزْنَا مِنْ الزِّيَارَةِ بِالرَّسُولِ، أَشَامَ وَأَعْرَقْتُ، وَغَرَبَ وَشَرَفْتُ"²²؛ حيث يكشف الحوار المبين عن بنية لغويّة تجسّد أفعالا تحريريّة خرقت كل نمطيّة مألوفة ومعروفة، فهي فضاء من التّفاعلات التي ينتهك من خلالها الحريري حدود الأنواع والأشكال لصنع فضاء بعيد وإبداع جديد، فالحريري في مضمون حديثه ساوى بين التّراكيب في بعض المرات ففي قوله "قدع الهتار" و"لا تهتك الأسرار" معنى واحداً تقديره أترك تمزيق العرض أو كشف السرّ أي ما هو خفي، وكأنّ بالحريري أفاض في كلامه، وهو ما ظهر أيضاً في نهاية المقامة أيضاً حينما فصل بين لفظتي (أشام وأعرت) أي الشّام والعراق بأن أضاف الجهة (الغرب والشرق)، وحيناً آخر حين خرج كلامه عن المألوف عبر بنية الاستعارة التي انحرفت عن التّمط الاعتيادي للاستعمال، وذلك في قوله: "نرحض بالمزار درن الأوزار"، حيث شبّه قبر الرّسول محمّداً صلّى الله عليه وسلّم بالماء الذي يغسل وسخ الذّنوب، وفي ذلك استعارة مكنيّة لطيفة غايتها التّبرك بقبر الرّسول الكريم، وبالتالي يظهر جليّاً انتهاك الحريري لمبدأ الكم وذلك عبر آليّة التّرادف وكذا بنية الاستعارة اللتين إسهمتا في الخرق الموضوعي والكمي لبنية الخطاب.

3-2 مبدأ الكيف (Maxim of Quality): وينصّ هذا المبدأ على عدم قول

ما يُعتقد بأنّه كذب، وعدم التحدّث عن شيء لا يملك بشأنه حججاً كافية، ومحاولة جعل الإسهام في الخطاب من النوع الذي يتسم بالصحة²³، وفي إطار ذلك يتجاوز مبدأ الكيفية إمّا إلى التّهمك أو المزاح ونحوهما، ومن الأمثلة التطبيقية على انتهاك مبدأ الكيفية في المقامات هو اتّجاه السّروجي نحو الخطب البليغة المؤثّرة المُستقاة من ألفاظ القرآن الكريم للتأثير في المخاطب قصد سلب ماله، وذلك على نحو ما ورد في المقامة التنيسية في مسجد تنيس: "... وأحلّنتي مَسجدها الأنيّس، رأيتُ ذا حلقة مُلتحمة ونظارة مُزّحمة، وهو يقول بجأش مكين، ولسانٍ مُبين، مسكينٍ ابن آدم وأيّ مسكين..."²⁴، وقد فعل مثل هذا أيضاً في مسجد تغليس حينما قال: " فاتّق حين دخلت تغليس، أن صليتُ مع زمرة مغاليس، فلما قضينا الصّلاة وأزعمنا الانفلات، برز شيخٌ بادي اللقوة..."²⁵، واستعمال الدّين لخدمة أغراض الكدّية وطلب المال يعتبر انتهاكاً لمبادئ الدّين وتعاليمه، وبالتالي خروجاً عن مبدأ الكيف.

يسخر الحريري أيضاً من الدّين المرائي حينما يختار الإمام مثالا للمتدينين، فيعد أدائه خطبة نهاراً طويلة مليئة بالمواعظ والتذكير بالموت والإعداد له، والتذكير بالسّاعة، يحسو الخمر بالليل، في تناقض صارخ بين هيئة إمام راع وسكّير باع، ففي المقامة السمرقندية يقول: "... ثمّ قام وقال: الحمدُ لله الممدوح الأسماء، والمحمود الآلاء، الواسع العطاء، المدعو لحسم الأواء...اعملوا رحمكم الله عمل الصّالحاء واكذّبوا لميعادكم كذخ الأصحاء... ثمّ اصطحبني إلى داره، وحين انتشر جناح الظلام، أحضر أباريق المدام، فقلتُ أتخسوها أمام النّوم وأنت إمام القوم، فقال: مه أنا بالنّهار خطيب وبالليل أطيّب"²⁶، وبالتالي فحرص الخطيب على القيام بالخير عبر بنية الأفعال الحميدة، ثمّ الرّد بنقيضها لهو خير دليل على عدم صدقه، أو بالأحرى كذبه، فكيف به ينصح النّاس في النّهار إماماً ثمّ يقوم في الليل مخموراً معاكساً أقواله وأفعاله، فانقلاب الحال من الخير إلى الشرّ ومن الإمامة الى السّكرة يقتضي خروجاً عن مبدأ الكيفية في دلالة غير مباشرة على توظيفه الحيلة حتّى يرى فيه القوم الرّجل الصّالح.

تعدّت السّخريات في المقامات الدّينَ إلى السّياسة، وبخاصّة كلّ ما له علاقة بالمواطن مع السّلطة، ومظاهر الفساد فيها، ولقد كان لهذا التّهكّم السّياسي أثر مزدوج، فهو من جهة تنفيس عن المظلومين المكبوتين وراحة لنفسهم، وثأر وقصاص وردع للظالمين، وعظة لغيرهم وتأييد وتأنيب، كما أنّه من ناحية أخرى سجل للحالة السّياسيّة آنذاك ووصف لها، وهو ما ظهر جلياً في المقامات، وذلك - مثلاً - حين يعتبر القاضي الأداة الفعلية لإصدار الأحكام والسّهر على تحقيق العدل بين النّاس غير أنّ السّروجي يسخر منه ثم يحتال عليه، وكأنّه لا يؤمن بهذه السّلطة لأنّها مزيفة، ففي المقامة الإسكندرانيّة يقول: "... وكُنْتُ لَفَقْتُ من أَفْواه العُلَماء، وَتَقَفْتُ مَنْ وصايا الحُكَماء، أَنَّهُ يُلْزَمُ الأديبُ الأريبُ، إذا دخلَ البلدَ الغريبُ أن يستميل قاضيه ويستخلص مراضيه، ليشدّ ظهره عندَ الخصام، ويأمنَ في الغُربةِ جورَ الحُكّام فاتخذتُ هذا الأَدبَ إِمَاماً، وَجَعَلْتُهُ لِمَصَالِحِي زِمَاماً، فَمَا دَخَلْتُ مَدِينَةً وَلَا وَجِئْتُ عَرِيْنَةً، إِلَّا وامترجت بحاكمها امتزاج الماء بالراح، وتقويت بعنانيته تقوي الأجساد بالأرواح"²⁷.

في الخطاب المبيّن انتهاك لمبدأ الكيفيّة لاستلزام مقام القاضي، وبالتالي السّياق الكلامي، فالحريريّ ابتعدَ عن وصف القاضي بأبشع الأوصاف لأنّ مرتبته العلميّة والفكريّة لا تسمحان بذلك، فاستلزم ذلك وصفه وصفاً غير مباشر صاغه الحريريّ في شدّة الالتصاق به وعدم مبارحته.

تتجلّى الرّؤية الجماليّة للغة الحريريّ كذلك من خلال التّشكيل الاستعاريّ الذي يعتبر خروجاً عن مبدأ الكيفيّة، ففي قوله: "قلبتنا نرقبهُ رقبه الأعياد، ونسّططعهُ بالطلّائع والزّواد؛ إلى أنّ هَرَمَ النّهارُ، وكادَ جَرَفُ اليومِ يُنْهَارُ...."²⁸؛ خروج عن مبدأ الكيفيّة حيث تكشف بعض الألفاظ في هذا الخطاب عن غرابة كامنة في اقتران لفظة (هرم) بـ (النّهار)، و(جرف) بـ (الليل)، و(الشّمس) بـ (الأطمار)، فإسناد الفعل هرم إلى النّهار غايته بسط مساحة من الخرق بين المعنى ومعنى المعنى؛ حيث تصبح ظاهرة انتهاء النّهار في هذا المقطع صورة للإنسان حينما يكبر، والأمر نفسه يسري في عبارة (جرف الليل)؛ فإسناد الجرف باعتباره صخوراً تجرفها سيول الوادي إلى اليوم نقل الألفاظ من وجهها المألوف إلى آخر غير مألوف، وكذا نفس الأمر بالنّسبة للشّمس التي تحوّلت إلى كائن إنسانيّ يظهر بأطمار باليّة، لينتج عن هذا النّقل خرق

لقانون اللغة، مثل غاية التّباعد والانحراف أو ما عبّر عنه الجرجاني بالتّخييل وهو "ما يثبت فيه الشّاعر أمراً هو غير ثابت أصلاً، ويدّعي دعوة لا طريق إلى تحصيلها، ويقول قولاً يخدع فيه نفسه ويربّها ما لا ترى"²⁹، وبالقياس لذلك يظهر أنّ الحريري قد خدع نفسه متخيلاً وقال ما اعتقده كاذباً، ليستلزم كلامه معنى إضافياً أشار لدلالة الملل واللاجدوى من الانتظار.

وفي المقامة المراغية يلحن الحريري فيقول: "وَسْتَعْنَتْ بِقَاطِبَةِ الْكُتَّابِ فَكُلُّ مُنْهَم قَطَّبَ وَتَابَ، فَإِنْ كُنْتَ صَدَعْتَ عَنْ وَصْفِكَ بِالْيَقِينِ، فَاتِ بِأَيَّةٍ إِنْ كُنْتَ مِنَ الصَّادِقِينَ"³⁰؛ حيث أخطأ الحريري لأنّ العرب لا تجعل قاطبة مضافاً، وإنّما تقع حالاً، والوجه الصّحيح هو بالكتاب قاطبة³¹، وبالتالي يلاحظ افتقاده للمصداقية النّحويّة والدّلاليّة، فخرق قاعدة الكيف من أجل استلزامات محددة في سياقات معينة.

3-3- مبدأ الملازمة أو العلاقة (Maxim of relation): يتعلّق هذا المبدأ

بالتّفقيد بموضوع الحوار، بمعنى آخر ضرورة التّحدّث فقط بما هو مناسب للموضوع وبما له صلة وثيقة به³²، وخرق هذه القاعدة يعدّ من بين الوقائع التي تحصل غالباً في المقامات الحريريّة، ومن ضمن ذلك ما ورد في نهاية مقامته "الاسكندرائيّة": "قال الحارثُ بنُ همام: فلَمَّا رَأَيْتُ صَعُوَ الْقَاضِي عَلَيْهِ، وَقَوْتُ ثَمَرَةَ التَّنْبِيهِ عَلَيْهِ، غَشِيْتَنِي نَدَامَةُ الْفَرَزْدَقِ حِينَ أَبَانَ النَّوَّارَ، وَالْكَسْعِي لَمَّا اسْتَبَانَ النَّهَارَ"³³. فلقد وظّف الحريري "الفرزدق" و"الكسعي" في سياق حديثه عن ندم السّروجي، وأسقط ذلك في سياق كلامه هذا للدّلالة على شدّة النّدم الذي سيحصل للقاضي عندما يكتشف أنّه وقع في حيلة السّروجي، فمن الطّبيعي أنّ هذا الإخبار عن الفرزدق والكسعي لا مناسبة واضحة بينه وبين موضوع حديثه سوى استلزام وجود علاقة بين القاضي والشّخصين فالحريري لم يصرّح بذلك بل لمّح إليه فقط.

ومن أمثلة خرق مبدأ العلاقة كذلك ما ورد في مقامته الكوفيّة: "فقال: لقدُ بلوْتُ مِنَ الْعَجَائِبِ مَا لَمْ يَرَهُ الزَّأوُونُ، وَإِنَّ مِنْ أَعْجَبِهَا مَا عَايَنَيْتَهُ اللَّيْلَةَ قَبِيلَ انْتِيَابِكُمْ وَمَصِيرِي إِلَى بَابِكُمْ"³⁴، حيث إنّ الحريري استعمل لفظة (انتيايكم) أي (قصدكم) في غير موضعها في هذا السّياق، وذلك لأنّ أصل (الانتياي) (معاودة الشّيء مرة بعد مرة، يقال: ناب، ينوبه، إذا نزل به نوبة بعد نوبة، والانتياي افتعال من النّوبة، وهي

المعاودة، وهو لم يأت في هذا الموضع مرة أخرى، فلا معنى له في استعمال الانتياب، ولا عذر له في ذلك، ومن هنا غلط الحريري لأنّه استعمل اللفظ في غير محلّه وبشكل تعسفي³⁵.

وفي موضع آخر من المقامات ينتهك الحريري كذلك مبدأ العلاقة فيقول في المقامة الطيّبة: "فقلت له: خَفَضَ الْأَحْزَانُ، وَلَا تَلَمَّ الزَّمَانُ، وَاشْكُرْ لِمَنْ نَقَلَكَ عَنْ مَذْهَبِ إِبْلِيسَ، إِلَى مَذْهَبِ ابْنِ آدِرِيسَ"³⁶، حيث يتجلى في خطاب الحريري على لسان الحارث استلزام النجاة للسروجي من الهلاك والجهل المريب بصورة غير مباشرة، وذلك في قوله "مذهب إبليس إلى مذهب ابن ادريس"، فالحريري وظّف لفظتي "إبليس" و"ابن ادريس" إشارة في الأول إلى الشيطان الماكر المظلل، وفي الثاني إلى الشافعي الفقيه والحكيم، واستعمل الحريري إشارته في سياق حمد الله لا في سياق المقارنة بين المذهبين، وهو ما اعتبر خرقاً لمبدأ العلاقة بين الموضوع وما قيل له فالحارث لا يبتغي المقارنة بقدر ما يبين نعمة الله التي يعيشها السروجي.

تعدّ الكناية انتهاكاً لطبيعة الكلام لأنّ فيها عدولا عن التصريح بالمعنى المراد إثباته إلى ذكر ما يلزم من هذا المعنى³⁷، وهي التّقيّة التي استعملها الحريري من منطلق ثقافي واجتماعي، وفكري نابع من عصره، ففي المقامة السلوانية يبرز قائلاً: "كَلِفْتُ مَذْمُومًا مِيطَ عَيْنِي التَّمَامُ، وَنِيطَ بِي الْعِمَامُ، بَأَنْ أَغْشَى مَعَانَ الْأَدَبِ وَأَنْضِي إِلَيْهِ رِكَابَ الطَّلَبِ، لِأَعْلَقَ مِنْهُ بِمَا يَكُونُ لِي زِينَةً بَيْنَ الْأَنَامِ، وَمُزْنَةً عِنْدَ الْأَوَامِ"³⁸ حيث كانت من عادة العرب إذا بلغ الصّبي أزالوا التّمائم عنه، وألبسوه العمامة وقلدوه السيف، ولكن ما مناسبة ذلك للموضوع؟، إنّ العلاقة بين إزالة التّمائم ولبس العمامة وارتشاف الأدب هو خروج عن مبدأ الملازمة، استلزم معنى خفيا هو تصوير أعراف العرب قديما حين بلوغ الفتان، وقد لعبت الكناية في ذلك دورا فعّالا حيث إنّها - كما أشار الجرجاني- "لم تدل على المعنى مباشرة، ولكنّها نقلت المتلقي عن طريق الدّلالات لتصل إلى المعنى المقصود من وراء ضلال التّركيب"³⁹.

يعدّ الالتفات كذلك انحرافا غير متوقّع على نمط من أنماط اللغة⁴⁰، حيث يتم من خلاله نقل الكلام من أسلوب إلى آخر، وبه يحصل كذلك خرق مبدأ العلاقة لأنّ المتكلّم يعمد إلى إخراج الكلام على خلاف مقتضى الظّاهر بالانزياح عن البنى

التركيبية التي يتطلبها السياق إلى بنى تركيبية أخرى متخفية خلف ستار أسلوبي تركيبى، ومثال ذلك ما ورد في المقامة الكوفية بين صيغتي الفعل؛ قال الحريري: "فلما أثبت الجواب، واستثبت منه الصواب"⁴¹؛ حيث أنّ الأولى (أثبت) دلالتها التحقيق والترسيخ في ذهن المتلقي (الرجل المضيف)، أمّا الثانية (استثبت) فهي تدل على طلب تثبيت الصواب، وبين الاثبات والاستثبات فرق بين ما يدرك بالفعل وما يدرك بالحسّ، فالأولى كانت لأبي زيد السروجي حين أثبت جوابه بينه وبين عقله، أمّا الثانية فكانت لمضيفه بأن يكتبه ويستثبته عنده.

ومن المواطن التي نفقت فيها الحريري والتي خرق فيها مبدأ الملاءمة هو تباعد العدد، ومثال ذلك ما ورد في المقامة الفرضية: "قال: فلما دلّ شعاعه على شمسهِ... ففتحتُ البابَ بابتسام، وقُلْتُ ادْخُلُوهَا بِسَلام، فَدَخَلَ شَخْصٌ قَدْ حَتَّى الدَّهْرُ صَعِدَتْهُ وَبَلَّلَ القِطْرُ بُرْدَتَهُ... فَأَلْفَيْتُهُ شَيْخَنَا أَبَا زَيْدٍ بِلَا رَيْبٍ"⁴²، حيث ثبت الخرق لمبدأ الملاءمة عن طريق الالتفات بين عبارتي (أدخلوها بسلام) و(دخل شخص)، ليستلزم الكلام معنى خفيا هو الدلالة على شدة احتفاء الحارث بالضيف الوافد، أمّا قوله "ألفيته شيخنا أبا زيد" يستلزم معنى خفيا يدل على الاحترام والتأدب.

ومن الأمثلة التطبيقية كذلك على خرق مبدأ العلاقة قول الحريري في المقامة النصيبية:

"ولم تعثر -بحمد الله- مني على عيب يُكتمُّ أو يُذاع"⁴³

أو قوله في المقامة النصيبية: "فقلّب طرفه في الجماعة، ثم قال: اجتلوها بنت السّاعة، وأنشد:

"عافاني الله وشكرا له من علة كادت تُعفيني"⁴⁴

حيث وردت الجملة الاعتراضية (بحمد الله) في المثال الأول و(شكرا له) في المثال الثاني وكأنّ ليس لها صلة بالموضوع، إذ يمكن الاستغناء عنها وتتم فائدة الكلام بذلك، إلّا أنّ الحريري باستعمالها يكون قد خرق بها مبدأ الملاءمة ليستلزم كلامه معنى خفيا ضمنا تقديره تعظيم الله وتنزيهه وحمده، وذلك بفعل الاعتراض الذي حقّق بعدا دلاليا جديدا عمل على إثراء الدلالة العامة للخطاب.

4-4- مبدأ الصيغة أو الحال (Maxim of manner) : وتشمل جملة من

القواعد التي لها طابع اجتماعي وأخلاقي وجمالي أهمّها: الوضوح وتجنب الغموض واستبهام التعبير (الابتعاد عن ازدواجية المعنى)، والتكلم بإيجاز (الابتعاد عن الحشو والإطناب)، وتنظيم الكلام⁴⁵، والهدف منها تجنّب الاضطراب والإيجاز المخلّ بالقول⁴⁶، ومن الأمثلة التطبيقية على خرقها من المدونة ما ورد في المقامة "الدينارية": "فما زال به قُطوب الخطوب، وحُرُوبُ الكُروب، وشَرَرُ شرِّ الحُسود وانتياب الثوب السود، حتّى صفرت الرّاحة، وقِرعت السّاحة، وغار المنبع، ونبا المربع، وأقوى المجمع، وأفضّ المجمع..."⁴⁷، حيث يعبر هذا الخطاب عن قدرة إيحائية تشكّلت ضمن رسائل مشفرة، فقرن التوائب باللون الأسود للدلالة على الحزن وقد وظّف هذا اللون كمثير في هذه الكناية لتلوين المشاعر، وكان نتيجة هذا أن "غار المنبع وأفضّ المضجع" وآل الدهر بالقوم إلى الفقر المدقع، وقد تجلّت إيحائية هذه الكنايات في ابتعادها عن الألفاظ المألوفة، وأوحت بتغير الحال إلى المُحال فانقطع الرزق، واحتدم القرار بالفرار.

قد تتميز الكناية بالخفاء النسبي فتسمّى رمزاً أو إيحاءً، فترسم التعبير غير المباشر عن النواحي النفسية المستترة التي لا تقوى على أدائها اللغوي في دلالتها الموضوعية⁴⁸، وهو ما استعان به الحريري في مقامته البغدادية حينما قال: "فمذُ اغبرّ العيش الأخضر، وازورّ المحبوب الأصفر، اسودّ يومي الأبيض، وابيضّ فودي الأسود، حتّى رثى لي العدو الأزرق، فحبذا الموتُ الأحمر"⁴⁹، حيث كان استعماله للألوان واضحاً، "فكلمة اللون لا تحيل على اللون إلّا في الوهلة الأولى، أمّا في اللحظة الثانية يصبح اللون دالاً على مدلول ثان له طبيعة انفعالية"، فتلوين الحريري للعيش باللون الأخضر يحمل دلالة الحياة الطيبة، التي كانت تعيشها هذه المرأة المشنكية، التي اسودّت أيامها البيضاء وابيضّ شعرها الأسود، حتّى رثاها العدو الأزرق، فتمتّ الموت الأحمر بعد أن غاب عنها المال الذي تسدّ به حاجتها، وهي حالة تصوّر البؤس والضياّع لعامة الطبقات الاجتماعية الفقيرة آنذاك، وبالتالي وظّف الحريري الألوان توظيفا استلزاميا خرج به عن مبدأ الحال ليغني به عن سياق التجربة

التي عايشها في ظلّ الظلم والفقر في صورة رمزيّة تامّة علّها تدفع للنّورة على تلك الظّروف القاهرة.

إنّ الكلام عن القوّة الإيحائيّة الملهمة من منطلق تعميق التّ نظر لتأويل الدّلالة ومن ثمّ تفسيرها، يقودنا نحو إدراج اللّغز ضمن خرق الحال باعتباره يعتبر ما يعمّي به عن الكلام، مثال ذلك ما أورده عن وصفه لإبرة فقال: "إنّه كانت لي مملوكّة رشيقة القدّ أسيلة الخدّ، صبورّ على الكدّ، تخبّ أحيانا كالنّهد، وترقد أطوارا في المهد... تلدّغ بلسانٍ نضماض، وترقل في ديل فضفاض..."⁵⁰، حيث يبدوا الغموض عن ما يتكلّم الحريري في هذا الخطاب، وذلك لأنّ الغلام أبهم في وصفه لمملوكته وهي الإبرة؛ حتى أنّ القاضي الذي عين للفصل في القضية لم يتبين له كلام الغلام، ولا حتى كلام الشّيخ فيما تبقى من أجزاء المقامة، بدليل أنّه قال لهما: "إمّا أنّ تبينا، وإلّا قبينا"، وتنبئ دلالة الخرق في هذا الاستلزام عن تبيان حنكة كل واحد منهما وقوّة الحجج المقدمة من أجل إثبات الأحقيّة له، وعليه تظهر لغة اللّغز في هذه المقامة وحتى غيرها بين التّخفي والظّهور وبين صورة المعنى والمعنى، وهو ما أكسبها استبهاما للتعبير جعل المخاطب ممحّصا لكشف أسرارها.

أمّا في المقامة الطّبييّة، وفي سياق حوارها مع الفتى على لسان السّروجي الفقيه يبادر الحريري إلى استصعاب القول، وعدم وضوحه من خلال الأسئلة التي طرحها على الفتى، وهو ما يتراءى في الحوار التّالي المقتبس: "قال: ما تقول في من توطأ ثمّ لمس ظهر نعليه؟ قال: انتقض وضوءه بفعله، قال: فإنّ توطأ ثمّ أتكأه البرد؟ قال: يجددّ الوضوء من بعد، قال: أيّمسح المتوضّئ أنثييه؟ قال: قد ندب إليه ولمّ يوجب عليه، قال: أيّجوز الوضوء ممّا يقذفه الثّعبان؟ قال: وهل أنظف منه للعربان، قال: أيستباح ماء الضّرير؟ قال: نعم، ويجتنب ماء البصير..."⁵¹

فالواضح من خلال الخطاب أنّ استبهاما التّعبير وارد، وأنّ الغموض في التّركيب بائن، وأنّ الحريري قد وظف ألفاظاً وكأنّ لا علاقة لها بما يقصده إلا بالعودة إلى شرحه؛ حينما ندرك أنّ التّعل قصد به الرّوجة، وأنّ البرد يقصد به النّوم، وأنّ الأنثيان هما الأذنان، وأنّ الثّعبان هو مسيل الوادي، وأنّ الضّرير هو حرف الوادي، أمّا البصير فهو الكلب⁵²، وعليه يظهر توظيف الحريري لما هو غريب وغامض في

دلالة خفية غير مباشرة تتم عن دهاء الفتى والفقهاء من جهة، وقمة البلاغة التي يتصف بها الحريري من جهة أخرى، والتي جعلته من بين قامات المقامات بفضل قدرته الفائقة على التلاعب بألفاظ اللغة وتوليد المعاني، وفق ما يقتضيه السياق. وأخيراً، يمكن القول بأنّ المبدأ "الجرايسي" قد فتح باباً واسعاً في تطوير التداويات وتتبع الدراسات المتعلقة بموضوع التواصل اللساني، ومهما يكن من أمر، يبقى "جرايس" واحداً من اللغويين الأوائل الذين يرجع إليهم الفضل في بلورة نظرية في التواصل كان لها أثر كبير في دراسات الباحثين الذين جاؤوا بعده؛ بين من حاول استلزام عمله، وبين من توخى تصنيف قواعد أخرى تسبقه أو تواكبه على شاكلة مبدأ التأدب لـ "روبين لاكوف"، ومبدأ التّواجه لـ "براون ليفنسن"؛ مبدأ التأدب القصوى لـ "جيويفري ليتش"، ومبدأ التصديق لـ "طه عبد الرحمن"؛ لتؤطر هذه الأعمال عملية التّفظ بالخطاب، وتوطّد العلاقة بين طرفي الخطاب أو تولّد لها من خلال الخطاب ذاته حتّى تتمكّن اللغة من تأدية وظيفتها الاجتماعية التفاعلية التّواصلية⁵³.

5- خاتمة: في الختام، نستعرض أهم النتائج التي توصّل إليها البحث، مايلي:

- تعتبر المقامات الحبرية مادة لسانية فنية إبداعية تراثية، زاخرة بالظواهر اللغوية، تحتاج إلى دراسة خصوصاً فيما يخص تطبيق النظريات اللغوية الحديثة عليها؛

- ضرورة دراسة المقامات الحبرية وغيرها في شقيها الأدبي والفلسفي، ومن ثمّ التّداولي باعتبارها لغة عقلية من أسمى أنواع النشاط العقلي والفكري؛

- اشتمل البحث على تطبيقات من المقامات تناولت خرق قواعد "جرايس" وبالتالي توليد الاستلزام الحواري سواء من خلال مبدأ الكمية أم الكيفية أم العلاقة والحال، وفي ذلك ظهرت فاعلية الكناية والاستعارة والرمز والإطناب والحذف وغيرها واضحة في البعد الخطابي التّداولي باعتبارها ظواهر لغوية مرتبطة بأقوال المخاطبين؛

- قدّم الاستلزام الحواري معطى قرائياً تأويلياً متعدداً حيث أعان في الكشف على الدلالات العميقة في الخطاب المقامي الحريري، بما يوضح ظاهرة النّسول والاحتيال فاتّسم بخصائص الغموض والغرابة؛

- لا يقف الاستلزام الحواري فاصلا بين المكونات الدلالية والمكونات التداولية في المقامات، وإنما تتظاهر كلها لتشكيله بغية فك شفرة الرسالة اللغوية، حيث يحدد المكون الدلالي (المعنى) الإرجاعات المحتملة للعلامة اللغوية، بينما يقوم المكون التداولي (الاستلزام الحواري) بإبراز مقصد الحريري عموما وهو ما حاول البحث بيانه؛ - استطاع الحريري بفضل التقنيات البلاغية المستعملة تراثيا أن يصل إلى نظرية الاستلزام الحواري حديثا، فلعبه بالألفاظ والعبارات وخرقه لمبادئ التعاون كان كافيا له لأن يحقق تداولية مقاماته، ويصل بها إلى أبعد الحدود، رافعا بذلك خطابه السردى اللغوي الإبداعى والفلسفى فى سماء العالمية.

6 - قائمة المراجع:

- 1 - أبو العباس أحمد بن عبد المؤمن القيسي الشريسي، شرح مقامات الحريري تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، (المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان. 1413هـ/1992)).
- 2 - أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية، مدخل نظري، (دار الكتاب الجديدة المتحدة الفاتح، ليبيا، ط1، 2010).
- 3 - أحمد محمد ويس، الانزياح في التراث النقدي البلاغي، (مكتبة اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، 2002).
- 4 - آن رويول وجاك موشلار، التداولية اليوم، علم جديد في التواصل، ترجمة: سيف الدين دغنوس ومحمد الشيباني، مراجعة: لطيف زيتوني، (المنظمة العربية للترجمة، لبنان، ودار الطليعة للطباعة والنشر، لبنان، ط1، 2003).
- 5 - جورج يول، التداولية، ترجمة: قصي العتاي، (الدار العربية للعلوم ناشرون بيروت، لبنان، ط1. 2010).
- 6 - حسن طبل، الالتفات في البلاغة العربية، (دار الفكر العربي، القاهرة، مصر 1998).
- 7 - حفني ناصف وآخرون، دروس البلاغة، عني به أحمد السنوسي أحمد، (دار ابن حزم، بيروت، لبنان، ط1. 2012).

- 8 -اسماعيل صلاح، نظرية المعنى في فلسفة بول جرابيس، (الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، د.ط. 2005).
- 9 -سمير أحمد معلوف، حيوية اللغة بين اللغة والمجاز، (منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، د.ط. 1996).
- 10 -عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة في علم البيان، تحقيق: محمد رشيد رضا، (دار إحياء العلوم، بيروت، لبنان، ط1. 1992)
- 11 -عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، مقارنة لغوية تداولية، (دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1. 2004).
- 12-العياشي أدراوي، الاستلزام الحواري في التداول اللساني،(منشورات الاختلاف الجزائر، ط1، 2011).
- 13 -فرانسواز أرمينيكوا، المقاربة التداولية، ترجمة: سعيد علوش، (مركز الإنماء القومي، الرباط، المغرب. 1986).
- 14 -فرح ناز علي صفدر، المقامة بين الأدب العربي والأدب الفارسي (الحريري والحميدي خصوصاً)، (دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان. 2011).
- 15 -محمد أحمد قاسم، محي الدين ديب، علوم البلاغة، (المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ط1. 2003).
- 16 -محمد غنيمي هلال، الأدب المقارن، (دار العودة، بيروت، لبنان، ط3 1983).
- 17 -محمود أحمد نحلة، (آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، د.ط. 2002).
- 18 -مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، (دار الطليعة، بيروت، ط1. 2005).
- 19 -نعمان بوقرة، (محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، منشورات باجي مختار، عنابة، الجزائر. 2006).

-20-Stephen levinson, pragmatic, Cambridge university press, printed in great Britain, (Cambridge British library cataloguing in publication data, first published, 1983).

21 -Geoffrey Finch, Linguistic terms and concept, (Macmillan press, London, first published .2000).

7-هوامش:

¹ -فرانسواز أرمينيكيوا، المقاربة التداوليّة، ترجمة: سعيد علوش، (مركز الإنماء القومي الزباط، المغرب، 1986)، ص12، ونعمان بوقرة، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، (منشورات باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2006)، ص174

² -اسماعيل صلاح، نظرية المعنى في فلسفة بول جرايس، الدار المصرية السّعوديّة للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د.ط، 2005)، ص13.

³ - آن رويول وجاك موشلار، التداوليّة اليوم، علم جديد في التّواصل، ترجمة: سيف الدّين دغنوس ومحمّد الشّيباني، مراجعة: لطيف زيتوني، المنظمة العربيّة للترجمة، لبنان، ودار الطليعة للطباعة والنشر، لبنان، ط1، 2003)، ص53

⁴ - أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفيّة، مدخل نظري، (دار الكتاب الجديدة المتحدة الفاتح ليبيا، ط1، 2010)، ص26.

⁵ - مسعود صحراوي، التداوليّة عند العلماء العرب، دراسة تداوليّة لظاهرة الأفعال الكلاميّة في التّراث اللساني العربي، دار الطليعة، بيروت، ط1، 2005)، ص33.

⁶ - اسماعيل صلاح، مرجع سبق ذكره، ص78.

⁷ -Stephen levinson, pragmatic, Cambridge university press, printed in great Britain, (Cambridge British library cataloguing in publication data, first published, 1983), p97.

⁸ -Geoffrey Finch, Linguistic terms and concept, (Macmillan press, London first published, 2000), p149.

⁹ -محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، (دار المعرفة الجامعيّة الإسكندرية، مصر، د.ط، 2002)، ص36

- 10 - العياشي أدراوي، الاستلزام الحواريّ في التّدالول اللساني، (منشورات الاختلاف الجزائر ط1، 2011)، ص102.
- 11 - جورج يول، ترجمة قصي العتابي، (الذّار العربيّة للعلوم، ناشرون، بيروت، لبنان ط1 2010)، ص68.
- 12 - عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيات الخطاب، مقارنة لغويّة تداوليّة، (دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2004)، ص212.
- 13 - المقامات بصفة عامّة فن أدبي متكامل؛ فيه الأساليب الأدبيّة الرّاقية والألفاظ اللغويّة الخاصّة، كما فيه تنوعا للموضوعات بين النّقد الأدبي والاجتماعي والسياسي، وفي ذلك أعجب القدماء ببداهة مقامات الهذاني، ولكن سرعان ما تبدّلت هذه النّظرة بظهور الحريري (ت: 516هـ - 1122م)، الذي عرفت مقاماته بالصّنع وجودة السّبك، فقد نالت مقاماته مكانة عالية في عصره، صنّف الحريري خمسين مقامة، أولها المقامة الصّناعيّة، وآخرها البصريّة، جاعلا أبا زيد السّروجي بطلا فيها، ومسندا روايتها إلى الحارث بن همام، وقد اختار الحريري حارثا وهماما وأبا زيد؛ دون غيرهم لأنّهم أصدق الأسماء، فالحارث الكاسب والهمام كثير الاهتمام بأموره. وتدور مواضيع مقامات الحريري -بمجمّلها -حول ابتزاز المال عن طريق الحيلة، بالإضافة إلى بعض القضايا الأدبيّة والاجتماعيّة، بلغة دقيقة تحمل العديد من المعاني والمقاصد، ينظر في ذلك: القيسي الشّريشي، شرح مقامات الحريري، تح: محمّد أبو الفضل إبراهيم، (المكتبة العصريّة للطباعة والنّشر، بيروت، لبنان، ج1 1413هـ/1992م))، ص49.
- 14 - جورج يول، مرجع سبق ذكره، ص68.
- 15 - الشّريشي، مصدر سبق ذكره، ج2، ص150.
- 16 - سمير أحمد معلوف، حيويّة اللغة بين اللغة والمجاز، (منشورات اتحاد الكتاب العرب دمشق، سوريا، د.ط، 1996)، ص471.
- 17 - الشّريشي، مصدر سبق ذكره، ج2، ص203.
- 18 - المصدر نفسه، ج2، ص232.
- 19 - المصدر نفسه، ج2، ص154.
- 20 - حفني ناصف وآخرون، دروس البلاغة، عني به أحمد السّنوسي أحمد، (دار ابن حزم بيروت، لبنان، ط1، 2012)، ص43.

- 21 - الشريشي، مصدر سبق ذكره، ج 4، ص 244.
- 22 - المصدر نفسه، ج 4، ص 97.
- 23 - جورج يول، مرجع سبق ذكره، ص 68.
- 24 - الشريشي، مصدر سبق ذكره، ج 5، ص 11.
- 25 - المصدر نفسه، ج 4، ص 105.
- 26 - نفسه، ج 3، ص 336، 354.
- 27 - المصدر نفسه، ج 1، ص 333.
- 28 - نفسه، ج 1، ص 180.
- 29 - عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة في علم البيان، تحقيق محمد رشيد رضا، دار إحياء العلوم، بيروت، لبنان، ط 1، (1992)، ص 239.
- 30 - الشريشي، مصدر سبق ذكره، ج 1، ص 237.
- 31 - فرح ناز علي صفدر، المقامة بين الأدب العربي والأدب الفارسي (الحريري والحميدي خصوصاً)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (2011)، ص 419.
- 32 - جورج يول، مرجع سبق ذكره، ص 68.
- 33 - الشريشي، مصدر سبق ذكره، ج 1، ص 365.
- 34 - المصدر نفسه، ج 1، ص 203.
- 35 - فرح ناز علي صفدر، مرجع سبق ذكره، ص 419.
- 36 - الشريشي، مصدر سبق ذكره، ج 4، ص 86.
- 37 - أحمد محمد ويس، الانزياح في التراث النقدي البلاغي، (مكتبة اتحاد الكتاب العرب دمشق، سوريا، 2002)، ص 154.
- 38 - الشريشي، مصدر سبق ذكره، ج 1، ص 76.
- 39 - محمد أحمد قاسم، محي الدين ديب، علوم البلاغة، (المؤسسة الحديثة للكتاب طرابلس لبنان، ط 1، 2003)، ص 252.
- 40 - حسن طبل، الالتفات في البلاغة العربية، (دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1998) ص 14.
- 41 - الشريشي، مصدر سبق ذكره، ج 1، ص 307.
- 42 - المصدر نفسه، ج 2، ص 152.

- 43 - نفسه، ج4، ص137.
- 44 - نفسه، ج2، ص370.
- 45 - براون ويول، تحليل الخطاب، ترجمة: لطفي الزليطي ومنير التريكي، النّشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، المملكة العربيّة السّعوديّة، (1997)، ص40.
- 46 - العياشي أدرواي، مرجع سبق ذكره، ص100.
- 47 - الشّريشي، مصدر سبق ذكره، ج1، ص132
- 48 - محمّد غنيمي هلال، الأدب المقارن، (دار العودة، بيروت، لبنان، ط3، 1983) ص43
- 49 - الشّريشي، مصدر سبق ذكره، ج2، ص115
- 50 - نفسه، ج1، ص310
- 51 - نفسه، ج4، ص45 - 46.
- 52 - نفسه، ج4، ص46.
- 53 - عبد الهادي بن ظافر الشّهري، مرجع سبق ذكره، ص96.

مقتضيات الحذف اللغوي في بلاغة عبد القاهر الجرجاني
. مقارنة تداولية .

The requirements of linguistic deletion in the eloquence of
Abdul Qahir Al-Jarjani
A deliberative approach.

أ.عليوات أمباركة[‡]

أ. د بلقاسم مالكية[§]

تاريخ القبول: 2021.03.30

تاريخ الاستلام: 2020.04.16

ملخص: تسعى هذه الدراسة إلى كشف مقتضيات الحذف اللغوي عند عبد القاهر الجرجاني من خلال ما تناوله من أسلوب الحذف في كتابه . **دلائل الإعجاز** . حيث اعتبر الحذف مظهراً من مظاهر الكفاءة والاقتدار اللغوي، يعمد فيه المتكلم إلى إضمار أو إسقاط جزء أو أجزاء من الكلام، فيزداد المعنى تأثيراً، ويزداد الخطاب بلاغة، ويتمكن المخاطب من فك شفرات الحذف ومضممراته بتوظيف معارفه المسبقة والسياق وكفاءته اللغوية. ومن ثم هو أسلوب خطابي تواصلية يتجاوز المفردات إلى مستوى رصد العلاقات بين الكلمات ومستعملها، وذلك ما يعد أصلاً من أصول التداولية الحديثة.

الكلمات المفتاحية: الحذف، مقارنة تداولية، القصد، المعنى الضمني، السياق.

[‡]جامعة قاصدي مرباح، كلية الآداب واللغات . ورقلة . الجزائر، مخبر النقد ومصطلحاته
البريد الإلكتروني: aliuatfaiza5@gmail.com ، (مؤلف مرسل)

Abstract: This study seeks to reveal the requirements of linguistic deletion by Abdul Qahir Al-Jarjani through the method of deletion in his book - Signs of Miracle - where the deletion was considered an manifestation of efficiency and the use of language, in which the speaker is used to The meaning is more and more eloquent, and the speech is able to decipher the deletion and its components by employing its prior knowledge, context and linguistic competence.

It is therefore a communicative rhetorical approach that goes beyond vocabulary to the level of monitoring the relationships between words and their users, which is already a modern deliberative asset.

Keywords: deletion, deliberative approach, intent, implicit meaning, context.

مقدمة: يُعد الحذف باباً من أبواب علم المعاني، وِسْمَةً بارزة في اللّغة العربيّة وأحد أهم خصائصها، تتاوله النحاة والبلاغيون والمفسرون، فعقدوا له مباحث وفصولاً، وتباروا في عرض مادته وتبيان أغراضه، وإيجاد مواضعه حتى سَمَوْهُ الشجاعة العربية.

والجرجاني أحد أعمدة البلاغة إذ لم نقل عميدها، فقد تتاوله ضمن نظرية النظم، حيث عمل على تبيان الفروق بين الأقوال، وعرض نماذج خطابية مختلفة من النصوص القرآنية والشعر والكلام العادي، وقد تمعن في هيئاتها السياقية، والتغييرات التي طرأت عليها، وأثر ذلك في تغيير بُناها الدلالية.

وقد أدرك أن الحذف في البنية اللسانية . الخطاب التواصلية . يستلزم حضوراً للمخاطب في العملية الخطابية، ومعرفته بمواطن الحذف، والقارئ الدالة على المحذوفات، استناداً إلى الكفاية اللغوية للمتكلم ومقصدية، وطبيعة السياق والمخاطب وخلفياته الفكرية، والاجتماعية.

والهدف من البحث في مقتضيات الحذف اللغوي الإسهام في اكتشاف وتثمين جوانب من الجهود الجبارة التي بذلها الجرجاني في دلائله بُغية تحليل

أطروحاته البلاغية وتفسيرها في ضوء الاتجاه التداولي المعاصر، ويتحقق ذلك بالنظر إلى طريقة معالجة الجرجاني لأسلوب الحذف، والتركيز على المقاصد والأغراض التي يحدثها السياق، مع محاولة إيجاد خيوط التلاقي والتشابه والتشابه بين فكر عبد القاهر، والمعطيات التداولية، اعتماداً على العناصر الأساسية التي تشكل الخطاب الدائر بين المتخاطبين من خلال فعل قرائي لأسلوب الحذف في مدونة دلائل الإعجاز نسعى من خلاله تحيينها مع الدرس التداولي المعاصر.

1. الحذف لغة واصطلاحاً:

1.1. الحذف لغة:

لقد عرفت مادة (ح ذ ف) ذِكْراً واسعاً في المعاجم اللغوية القديمة والحديثة على السواء، حيث وَرَدَ عند الفراهيدي (الخليل بن أحمد 175هـ) بمعنى القَطْفُ فقال: "قَطَفُ الشَّيْءِ من الطَّرَفِ كما يُحَدَفُ طَرَفُ ذَنْبِ الشَّاة".¹

ويُعرفه الزمخشري (أبي القاسم جار الله 538هـ) حَذَفَ ذَنْبَ فَرَسِهِ إِذَا قَطَعَ طَرَفَهُ، وَفَرَسٌ مَحْذُوفٌ الذَنْبُ، وَزَقٌّ مَحْذُوفٌ: مَقْطُوعُ الْقَوَائِمِ، وَحَذَفَ رَأْسُهُ بِالسَّيْفِ: ضَرَبَهُ فَقَطَعَ مِنْهُ قِطْعَةً، وَحَذَفَ الصَّانِعُ الشَّيْءَ: سَوَّاهُ تَسْوِيَةً حَسَنَةً كَأَنَّهُ حَذَفَ كُلَّ مَا يَجِبُ حَذْفُهُ، حَتَّى خَلَا مِنْ كُلِّ عَيْبٍ وَتَهَذَّبَ.²

ويُضيف ابن منظور (أبي الفضل جمال الدين 711هـ) حَذَفُ السَّلامِ فِي الصَّلَاةِ سُنَّةٌ، وَهُوَ تَخْفِيفُهُ وَتَرْكُ الْإِطَالَةِ فِيهِ، وَيَدُلُّ عَلَيْهِ حَدِيثُ النَّخَمِيِّ: التَّكْبِيرُ جَزْمٌ، وَالسَّلامُ جَزْمٌ، فَإِنَّهُ إِذَا جَزَمَ السَّلامَ وَقَطَعَهُ فَقَدْ خَفَّفَهُ وَحَذَفَهُ.³

ويعرفه الفيروز أبادي (محمد بن يعقوب الشيرازي 816هـ) بالإسقاط فيقول: "(ح ذ ف) حذفه، يحذفه أسقطه".⁴ ومن ثم انتقل الاستعمال اللغوي إلى الكلام، فصار الحذف يعني إسقاط جزء من الكلام، ومن ثم تحسينه وتهذيبه.⁵

فالملاحظ أن المعاني اللغوية لِلفظِ الحذفِ جاءت مُتقاربةً المفهوم القطف، القطع، الرمي التخفيف، الإسقاط، في حين أن معاني لفظ الذكر تُوحى بكل ما هو يحمل التلطف كالدعاء والشكر، والظهور...الخ

1. 2 . الحذف اصطلاحاً: لم يبتعد المعنى الاصطلاحي كثيراً عن المعنى اللغوي، حيث يراه الجاحظ (أبي عثمان عمرو بن بحر 255 هـ) أنه إسقاط بعض العناصر من النص لغرض من الأغراض البيانية، مع وجود دليل على المحذوف.⁶ وأما قدامة ابن جعفر (أبي الفرج قدامة بن زياد البغدادي 337 هـ) فجمع معناه بين عدة معاني، واشترط فيه علم المخاطب فقال: "الحذف هو الإيجاز والاختصار والاكتفاء بيسير القول إذا كان المخاطب عالماً بمراده فيه".⁷ وذكر ابن جني (أبي الفتح عثمان 392 هـ) أن الحذف يعتري الجملة والمفرد والحرف والحركة، وليس من شيء من ذلك إلا عن دليل يدل عليه، وأن المحذوف إذا دلت الدلالة عليه كان في حكم الملفوظ به إلى أن يعترض هناك من صناعة اللفظ ما يمنع منه.⁸ ومن أدق التعاريف الاصطلاحية قول الزركشي "بدر الدين محمد بن عبد الله 794 هـ) أنه إسقاط جزء من الكلام أو كله لدليل"⁹ فقوله: (إسقاط جزء من الكلام) يشمل الحركة والحرف والكلمة، وقوله: (أو كله) يشمل الجملة وعدة جمل، وقوله: (الدليل) فهو القرينة الدالة على المحذوف. ثم يُطالعا الجرجاني (أبي بكر عبد القاهر 471 هـ) بمفهوم شامل يترجم إحاطته الواسعة بكوامن أسراره ومواطن جماله، فتراه يُعرفه مُبيناً قيمته البلاغية، وأضعاً ما يجد في نفسه حين يكون في الكلام حذفاً فقال: "هو بابٌ دقيقُ المسلك، لطيفُ المأخذ، عجيبُ الأمر، شبيهٌ بالسحر"¹⁰، ليقم مقارنةً بينه وبين الذكر نُصيح عن قيمته الفنية، وفائدته في حسن البيان، "فإنك ترى به تركَ الذكر أفصح من الذكر، والصمت عن الإفادة أزيد للإفادة، وتجذك أنطق ما تكون إذا لم تنطق، وأنم ما تكون بياناً إذا لم تُب".¹¹

فالواضح مما سبق أنه صَبَّ جُلَّ اهتمامه على الحذف الفني الذي يَمُنَحُ للمتكلم الاختيارَ بين الحذف والذكر، "فحديثه وصف للغة تواصلية بليغة، وحدثاً يخالف بناؤه الأصل بغية تحقق بنية تركيبية أقل لفظاً وأكثر معنى، وهو حديث عن الدلالات العميقة، بل هو حديث عن ظاهرة تشبه السحر".¹²

ورغم أن الجرجاني يعرضُ هذا المفهوم القِيم لمصطلح الحذف إلا أنه لا يُبَيِّرُ نِقَاشاً حَوْلَهُ، إضافةً إلى ذكره بعض المصطلحات من قبيل الإسقاط والإضمار والمجاز والاستغناء والاختصار جعلها قسائم لمصطلح الحذف، وقد ذُكرت قبله عند النحاة والبلاغيين، واختلفت وجهات النظر حولها، غير أن الجرجاني لم يُعْزِها اهتماماً، ولم يُخَصِّصْ لها نِقَاشاً، وإنما صرَحَ بها في سياق عرض أمثلة للدلالة على معنى الحذف.

2 . الكفاية اللغوية: Language proficiency

إن العُدُولَ بالحذف في القول يُسَهِّمُ في استِظْهَارِ نَفْسِيَةِ المتكلم حيث يَعْكُسُ لنا المتكلم في خطابه خَالَتِهِ النفسية، ومَشَاعِرَهُ وأَحْوَالَهُ، وَلِتَمَثَّلَ هذا الخطاب، واستتطاقاً للأقوال المضمرة فيه يَلْزَمُ مُخَاطَباً عَارِفاً بِدِقَاقِ النظم، يَقِفُ عِنْدَ أَسْرَارِهِ وَيَكْشِفُ كَوَامِنَ مَعَانِيهِ، فَمَتَى تَسَوَّى لَهُ معرفة مُبُولِ المتكلم، وخلفياته، وطبيعته النفسية، ومُفْتَضِيَاتِهِ الاجتماعية، سَهَّلَ عليه تَأْوِيلُ الخطاب والُولُوجُ إلى مقاصده وأغراضه.

ومثاله من الشعر قول البحرني:

لَوْ شِئْتُ لَمْ تَفْسِدَ سَمَاحَةً حَاتِمَ كَرَمًا، وَلَمْ تَهْدِمِ مَآثِرَ خَالِدٍ

فالأصل: «لو شئت أن لا تفسد سماحة حاتم لم تفسدها»، فحذف ذلك من الأول استغناء بدلالته في الثاني عليه، فالواجب في حكم البلاغة أن لا ينطق بالمحذوف ولا يظهر إلا اللفظ.¹³

فَيُؤَدُّ تَعْلِيلَ الحذف هُنَا حَاصِلُ بالصياغة اللغوية التي تَتَعَلَّقُ بالكفاءة اللسانية لدى المتكلم، وبتلك التي يَنْبَغِي تَوْفُّرُهَا لدى المخاطب؛ لأن المؤول للخطاب

يُوجب فيه العلم باللغة المستعملة، وعِلْمُهُ هذا هو ما يُنسبُ إليه مفهوم الكفاءة اللسانية.¹⁴ إذا يستلزم لطرفي الخطاب المتكلم والمخاطب أن تكون لديهما ملكة لغوية تدرك البليغ من غيره، واستلزام النص أن يكون محذوفاً هو مطلب بلاغة الخطاب، ومن ثم على المتكلم أن تكون له كفاءة لغوية تسمح ببناء بنية الخطاب سليمة واضحة، وذلك ما أشار إليه ميشال زكريا عند تمييزه بين هذه الكفاية والأداء الكلامي لدى تشومسكي، حيث تتطلب الكفاية اللغوية معرفة الإنسان الضمنية بقواعد اللغة التي تقود عملية التكلم بها، أما أداء الكلام فهو الاستعمال الآتي للغة ضمن سياق معين¹⁵. ولأنَّ البلاغة تَمَامُ التبليغ والتواصل، فإن الحذف إذا فُسِّرَ بعد إضماره كان مَزِيَّتُهُ أن يَصِلَ إلى الأغراض والمقاصد المتضمنة بالقول في أحسن حُلَّةٍ وأجمل صورة، فتزِيدُ المخاطب إلى جانب الفهم ونَاسَةً لِقَلْبِهِ، وقُبُولاً بِنَفْسِهِ.

3 . مبدأ القصدية: Principle of intent

عَرَضَ الجرجاني الحذفَ كَفَنِيَّةَ بَلَاغِيَّةَ تَرَسُّمِ الْخِطَابِ وتلَوْنُهُ يُؤْتَى بها إلى دواعي قَوْلِيَّةٍ مُعَيَّنَةٍ فالحذف في الموضع والحال الذي يَسْتَلْزِمُهُ يُؤَدِّي إلى المقاصد التي يَفْتَضِيهَا نجاح العملية التواصلية، فيُحْدِثُ القول الذي فيه الحذف تحريكاً لنفس السامع وتأثيراً به. ففي حديثه عن حذف المفعول يُقِيمُ حذفه على قصدية يدفعها المتكلم بخطابه ويَطْلُبُهَا المخاطب، إما من ظاهر ما حذف من القول، وإما باستعانة بسياق الحال.

غير أن هذه المقاصد التي هي غاية كل خطاب تتنوع:

- 1 . فَنَسَمَّ منها يُحذف فيه المفعول به لإثبات معنى الفعل لا غير، ففي كل مَوْضِع كان القصد فيه أن تُثَبَّتَ المعنى في نفسه فعلاً للشيء، وأن تخبر بأن من شأنه أن يكون منه، أو لا يكون إلاً منه، فإن الفعل لا يُعَدِّي هناك . حذف المفعول . لأن تعديته . ذكر المفعول . تَنَقُّضُ الغرض، وتَغْيِيرُ المعنى.¹⁶

فإذا قلت: «هو يُعطى الدنانير» كنت أثبت أن هناك إعطاءً ولم يُثبت ماذا أعطى، فالقصد بيان جنس ما تناوله الإعطاء (الدنانير).

فإن قلت: «فلان يحلّ ويعقد»، «وهو يُعطى ويجزّل»، فقد أثبت المعنى نفسه للشيء على الإطلاق وعلى الجملة، دون أن يتعرض للمفعول به لا لفظاً ولا تقديراً، وصار بحيث يكون منه حلّ وعقد، وإعطاءً وجزلاً.

وأوضح من ذلك قوله تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ﴾ غافر الآية 48، وقوله تعالى: ﴿وَأَنَّهُ هُوَ أَضْحَكَ وَأَبْكَى وَأَنَّهُ هُوَ أَمَاتَ وَأَحْيَا﴾ النجم الآيات 43-44، وقوله العزيز: ﴿وَأَنَّهُ هُوَ أَعْنَى وَأَقْنَى﴾ النجم الآية 48.

فالقصد هو الذي منه الإحياء والإماتة، والإغناء والإفناء، أي إثبات معاني هذه الأفعال لله تعالى، لا بيان في مَنْ وقعت عليه، فأخرجت هذه الأفعال عن القصد من استعمالها دون المفعولين. فالمعنى والقصد من هذا إثبات معنى الفعل لا غير.¹⁷

فيكون هذا مما يفهم القصد فيه من ظاهر الكلام، دون استدعاء للمفعول به.

2 . قسم ثاني:¹⁸ إذا حذف مفعوله استلزم تأويل الكلام على صحته معرفة المحذوف، وحضوره بدليل الحال عليه، وهو نوعان:

أ- الأول جلي لا صنعة فيه: ومثاله: «أصغيت إليه»، وهم يريدون أدني

و«أغصيت عليه» والمعنى «جفني» فهنا تشفير بمعنى ظاهر واضح لا يحتاج إلى طول نظر وتأويل من المخاطب، لأن التركيب الخبري هنا محذوفة ظاهر بسياق الحال، وآلة الإصغاء معروفة بدلالة المقام، وهو افتراض مسبق بين المتكلم والمخاطب يحيل أن المحذوف «الأذن والجفن»، فالخطاب الذي حذف منه المفعول به يظهر لنا مقاصده بكل وضوح وجلاء، فقد كان منك إصغاء وإغضاء.

ب- أما الثاني خفي تدخله الصنعة فيتفنن ويتنوع.

نوع منه، يُجرّيه المتكلم بخطابه فيذكر الفعل وفي نفسه مفعول مخصوص عرّف مكانه إما بظاهر اللفظ عليه، وإما بسياق الحال، فيعمد المتكلم إلى تناسيه وإخفائه والإيهام بأن ذكر الفعل لإثبات نفس معناه دون أن يتعدى إلى شيء، ويعمد المخاطب إلى إظهاره، وتأويل الخطاب بدليل الحال عليه. ومثاله قول البحرّي:

شَجُوْ حُسَادِهِ وَغِيْظُ عِدَاةٍ أَنْ يَرَى مُبْصِرٌ وَيَسْمَعُ وَاعٍ

فالأصل في الكلام: "يَرَى مُبْصِرٌ مَحَاسِنَهُ، وَيَسْمَعُ وَاعٍ أَخْبَارَهُ وَأوصافه". فالمتكلم . الشاعر. يَعْلَمُ هذه المحاسن والفضائل، لكنّه يُخفيها، ويُوهم نفسه بعدم العلم بها، وأراد أن يُحقّق للمعتزِ النَّقَرَدَ والتَّمَيِّزَ، فجعل لخطابه الخبري مفعولات مَخْصُوصَةً - المحاسن، الأخبار والصفات - حتى إذا ما حذفها وطرحها من الكلام وذكر أفعالها، كان قد أثبتّها لفاعليها، وكان هاهنا مُبْصِراً يَرَى، وسامعاً يَعِي، مما يكشفُ عن قدرِ الشُّجُو والغِيْظِ في نفوسِ الحُسَادِ والغرض في كل ذلك أن يمدح الخليفة المعتز، ثم يُغَيِّظُ نفوسَ حاسديه.¹⁹

ثم إن النظر في تحليل الجرجاني لقول البحرّي يُظهِرُ السياق الذي قيل فيه، وأسهم في تأويله، وكشّف المضمير منه، حيثُ نظر الجرجاني إليه كمخاطب يبحثُ عن مقاصده وأغراضه، فتبين له أن مدح الشاعر جاء إثباتاً لحجة من القول وإثارة في النفوس (الحساد).

ونوع آخر، وهو أن تأتي بخطاب وله مفعول مقصودٌ ليس للفعلِ سِوَاهُ فنطرحه من كلامك، وتلزمه بنفسك، وتُحيلُ عليه بدليل الحال أو ما سبق من الكلام فإنك تُسهِّلُ على المخاطب معرفة المحذوف، ومن ثم الكشْفُ عن المعنى المضمّر بالحذف، وتَحَقِّقِ غرضك في توفير العناية على إثبات الفعل لفاعله، وتُبْعِده من التباسه بمفعوله.

ومثال ذلك ما أورده الجرجاني عن العدول بالحذف كقوله تعالى: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾²⁰ لزمر الآية 9، فالمعنى: «هل يستوي من

لَهُ عِلْمٌ وَمَنْ لَا عِلْمَ لَهُ ؟²⁰ فالخطاب الأمرى هنا مُوجَّه للرسول ﷺ والمعنى: «أعلمهم يا محمد بأن هذا المؤمن العالم بحق ربه ليس سواء للكافر الجاهل بربه»، وفعل قُلُّ هنا للاهتمام بهذا المقول ولاسترخاء الأسماع إليه. والاستفهام هنا مُستعملٌ في الإنكار والمقصود إثبات عدم المساواة بين الفريقين أي: نفى الاستواء، ووقوع فعل يَسْتَوِي في حيزِ النفي يُكسِبُهُ عُمُومَ النفي لجميع جهات الاستواء.

إذاً فهَيَاةُ السُّؤال في هذه الآية تَدْفَعُ المخاطب إلى التفكير لمعرفة المستوى الذي يَكُونُ عليه العالم والجاهل، فقد تَمَّ حذف المفعول لإنكار معنى الفعل (الاستواء) في نفسِ المخاطب من غيرِ النظر إلى دَرَجَةِ العلم (المفعول)، لأن الاستفهام جاء القصد تبيان منزلة العلماء عموماً وتمييزهم عن الجهلاء، وليس تبيان طبيعة العلوم أو تفاضلها.

4 . الافتراض المسبق Pre-assumptio : إن الوصول إلى تأويل ما لم يُصرح به المتكلم من مقاصدٍ وأغراضٍ يستلزم من المخاطب افتراضاً مُسبقاً "مُمَثِّلاً في معارفٍ مُشتركة بين المتكلم والمخاطب، أو بين ما يَنبَغِي أَنْ يَكُونَ مَعْرُوفاً أو يُفترض العلم به سابقاً قبل إجراء الخطاب، وذلك لأن المتكلم لا يحذف شيئاً من خطابه ما لم يكن في مقدور المخاطب معرفته بناءً على افتراضاتٍ مُسبقة".²¹ وتُعدُّ هذه المعرفة المسبقة أساساً مَتِيناً في تَقْسِيرِ التواصل اللغوي خصوصاً أن المخاطب يمتلك مَخْزُوناً من شأنه أن يُسهَلَ عملية التفاعل مع مُختلفِ الخطابات، فهي تُتِيحُ للمتكلم حَذْفَ جُزْءٍ من الكلام أو الاكتفاء بالإشارة والتخلي عن كثير من الشروحات والتفصيلات إيماناً منه بتوفرها لدى المخاطب.

كما أن الاستدلال²² في تقدير المحذوفات يحضر في سياق الحذف حيث أن المخاطب يبحث في مقاصد الخطاب الموجه إليه بآلية التأويل اعتماداً على

الاستدلال، والاستيناس بالمعرفة المسبقة، التي تبني فيها المعاني على التلازم والسببية، والتضمنين، وغيرها من العلاقات.

ذلك ما ركز عليه الجرجاني في تحليله لنصوص شعرية حُذف بها المبتدأ وأضمر، ومثاله قول الشاعر بكر بن النطاح:

العَيْنُ تُبْدِي الحُبَّ والبُغْضَا وتُظْهِرُ الإِبْرَامَ والنَّقْضَا
دُرَّةً، ما أَنْصَفْتَنِي فِي الهَوَى وَلَا رَحِمَتِ الجَسَدَ الْمُضْنَى
غَضَبِي، وَلَا وَاللهِ يَا أَهْلَهَا لَا أَطْعَمُ البَارِدَ أَوْ تَرْضَى

فالافتراض المسبق لهذا الخطاب الشعري أنه حديث عن جارية كان يحبها وسعى إلى أهلها فمنعوا منها، فتفادى ذكرها وإظهارها، لأن في إضمارها لها وناسة وملاحاة، فقال: «غَضَبِي» ولم يقل «هي غَضَبِي» فحذف المبتدأ وأبقى على الخبر، ولأن المقام هنا مقام غزلٍ وولعٍ، وحال الشاعر دال على الحب واللوعة، فإن الاختزال بواسطة الحذف هو أفضل من الذكر، فيعكس المتكلم في خطابه الشعري تلك المشاعر والأحاسيس التي تتصارع بداخله بين اشتياق وفراق، وتنتقل بهذا العُدول إلى المخاطب فتثير انتباهه، وتحرك وجدانه وتُعطي الخطاب بُعداً جمالياً فنياً وبلاغياً.²³

فالشاعر لم يحذف المبتدأ هكذا جزافاً، بل انطلق في تصوير مشاعره من خلفية سابقة مفادها أنه لا يحذف المبتدأ هنا إلا إذا علم أن السامع يستحضر هذا المحذوف في ذهنه، فانطلق بما هو معلوم ومُشترك بينه وبين السامع وتلك هي طريقتهم إذا ذكروا الديار، فإنه من المتعارف عندهم والمُشترك بينهم.

وهنا الحديث يقودنا إلى مفهوم الخلفية المشتركة، وهو تقريب لمفهوم الافتراض المسبق يفترض فيه المتكلم أن المخاطب على دراية بأنه يضمن له هذه الأشياء ويعتقد بها²⁴، فالمتكلمون والمستمعون المشتركون في المحادثة يتعاونون فيما بينهم، حيث تبني الخطابات بالنظر إلى علم المستمعين بهذه الافتراضات، وتفهم المقاصد بقبول المستمعين لافتراضات المتكلمين المسبقة.²⁵

فيظهرُ الخطاب الشعري هنا يَحْمَلُ خاصية من خصائص التداولية، وهي أن يكونَ المحذوف معلوماً من قبل السامع، وذلك ما سُمي بالافتراضِ المسبق الذي بُنيَ عليه فعلُ التأويل، ويتَّوَصَّلُ من خلاله إلى مقاصدِ المتكلم. ويُعْرَجُ بنا الجرجاني إلى مواضعٍ أخرى حُذِفَ فيها المبتدأ وهو "القطع والاستئناف" حيث يبدؤون بذكرِ الرجل، فيقدمون بعض أمره ثم يقطعونه ويستأنفون معنى غيره.²⁶

ومثاله قول عمرو بن معد يكرب:

وَعَلِمْتُ أَنِّي يَوْمَ ذَاكَ مُنَازِلٌ كَعْبًا وَنَهْدًا
قَوْمٌ إِذَا لَبَسُوا الْحَدِيدَ دَتَّمَرُوا حَلَقًا وَقِدَا

فقد بدأ بذكرِ منزلته « كعباً ونهداً » ثم قطع كلامه ليشير إلى شدة العدة والقوة فيهم في الحرب فكان استئناف الشاعر وصفاً لحالتهم، جاء فيه حذف للمبتدأ « هم قوم »، وهو موضع يطرُد فيه حذف المبتدأ اعتماداً على ما سبق ذكره في الكلام السابق.²⁷

فهو إذن معرفة مُسبقة بين المتكلمين (الشعراء) وبين المستمعين (المتلقين) تُسهمُ في تبليغ المقاصد وفهمها.

ومما يَظْهَرُ فيه الخطاب الشعري تواصلاً واضحاً ومباشراً بين الشاعر ومُخاطبه قول الشاعر معاوية بن مالك في خطاب زوجته التي غَضِبَتْ منه لما رَأَتْهُ مَبْسُوطَ الْكَفِّ فَيَاضَ الْجُودِ، فَرَدَّ غَضَبُهَا بِأَنَّهُ لَا يَزَالُ يَبْذُلُ الْمَالَ مَا دَامَ فِي قَدْرَتِهِ بَذْلُ الْمَالِ، فقال لها:

قَالَتْ سُمَيَّةُ: قَدْ غَوَيْتَ، بَأْنِ رَأَتْ
غَيِّي لَعَمْرُكَ لَا أَزَالُ أَعُوذُ
حَقًّا تَنَآوَبَ مَالُنَا وَوُفُودُ
مَادَامَ مَالٌ عِنْدَنَا مَوْجُودُ

فالمعنى "ذاك غَيِّي لَا أَزَالُ أَعُوذُ إِلَيْهِ، فدعي عنكِ لومي".²⁸

فَنَظْمُ الكلام وإنجازه جاء بناءً على معارفٍ مُشتركة سابقة، جمعت بين الشاعر وزوجته، وهو حال الكرم والجود التي استندعت الزوجة أن تراه غَيِّي في زوجها،

لذلك حَذَفَ المبتدأ وأَبْقَى على خبره، وأسندَ للسياقِ إظهارَ المحذوفِ، لأنَّ المعنى يحصلُ بمعرفةِ المخاطبِ له. فيظهرُ الخطابُ الشعريُّ مُستحضرًا كلَّ عناصره من معرفةٍ مُسبقة، مُتمثلة بما كان بين الشاعر وحببيته، وبحالة المتكلم، ثم المقام الذي استدعى العُدول.

5 . مبدأ الإفادة The principle of benefit

يشير الجرجاني إلى فكرة الإفادة²⁹ التي هي نتاج كل خطاب وهدفه، لكنه يراها أزيدُ للإفادة فالحذف هنا طريق للإيجاز، هذا الإيجاز الذي به زيادة الفائدة وكثافة المعنى، حيث يؤدي من الدلالات ما لا يؤديه الذكر والتوسع لذلك يذهب المتكلم في خطابه إلى حذف بعض عناصره، حذفاً يكون له أسبابه ودواعيه، يمكن للمخاطب فهمه اعتماداً على قرائن مُصاحبة تكون مُرشداً له لتقصي المعنى المبتغى من الخطاب الموجه له، ومثاله قول عمرو بن معدي كرب:

فَلَوْ أَنَّ قَوْمِي أَنْطَقْتَنِي رِمَاحَهُمْ نَطَقْتُ وَلَكِنَّ الرِّمَاحَ أَجَرَتْ

فكي يحقق الشاعر تواصلًا لخطابه، ويفهم قصده، ضمنَ كلامه الذي بدأ فيه بالشرط وجوابه، خبراً لما كان من فعل أنجزته الرماح، فقال أجرت ولم يقل: «أجرتني» بذكر المحذوف، لأنه حينها يقع المخاطب في تناقض، ويتوهم أن الشاعر عني أن الرماح أجرتُه، لا أن يُثبت الإجماع لها.

كما أن ظاهر الكلام وما سبق من الشرط وجوابه يلزم أن لا يتعدى الفعل إلا إلى ضمير المتكلم لاستحالة القول: «ولكنَّ الرماحَ أجرتَ غيري» فلا صواب بأن تنطق بمثل هذا، لأن المعنى والقصد يلزم الشاعر أن يأتي به كما جاء فعناية الشاعر تخلص لإثبات الإجماع للرماح، وتصحيح أنه كان منها، وتسلم بكليتها لذلك.³⁰

زيادة على ذلك أن الحذف هنا به فائدة أخرى زائدة، فذكر المفعول يفيد أن سوء البلاء بغير قومه لا يجيز بالضرورة أن يكون إجماعاً لشاعرهم، فإن أضمر المفعول به كان إثبات إجماع لكل شاعر وجدَّ من قومه سوء البلاء

فالحذف يكون القصد فيه لفائدتين؛ توفيرُ العناية على إثبات الفعل، وإثبات معنى الفعل على العموم.³¹

فالواضح أن الجرجاني يركزُ على بيانِ المواقف الخطابية القائمة بين المتكلم والمخاطب والغرض الذي يقتضيه الحذف.

6 . المعنى الضمني: The guaranteed meaning

وهو معنى خفي مُضمّر في الكلام، يستلزمُ تأويلاً سليماً، أو استحضاراً كلياً لمعطيات السياق التخاطبي،" أشار أوستين إلى أنه ظاهرة جوهرية في الأقوال فهو قسيم التصريحي، ويمثل أحد المفاهيم الثلاثة المتجاورة: الضمني المقتضى، المضمّر".³²

ويُشترطُ لبلوغ المعنى الضمني بالخطاب العِلْمُ بالمحذوف من خلالِ قرائن لفظية وحالية تتضح أثناء الاستعمال.

وهذا يعني أن الخطاب في ممارسته الجوارية ينطلقُ بمعنى صريح هو أغراضُ أصول، وقد يُحيلُ إلى معنى ضمني.³³ هو أغراضُ مُتولدة من تفعيل السياق، والوضعيات والظروف المحيطة به أثناء الاستعمال.

فنحنُ بمجردِ التلفظ بالخطاب إما أن نُنجزُ قوةً انجازية أصلية تُطابق ظاهر القول، وإما أن نُنجزُ قوةً انجازية مُستلزمة لا تُطابقه.

ويُنَبِّهنا الجرجاني لأمرٍ بالغ الأهمية، فيقول: "وتجدك أنطقَ ما تكون إذا لم تنطق، وأتمَّ ما تكون بياناً إذا لم تُنْين"³⁴، فإنطاقُ الخطاب بما لم يظهر فيه هو فهمٌ للمعاني المضمرة فيه وإظهارٌ لها. فالمعنى أن الخطاب الذي مُورست عليه فنيّة الحذف قد مُورسَ عليه إضمار لمعاني مُعيّنة هي التي يَرادُ إيصالها للمخاطب وتحقيق التواصل فيها.

وقد عرض الجرجاني ما أسماه الإضمار على شريطة التفسير بقولك: «أكرمني وأكرمت عبد الله» فتركت ذكره في الأول استغناء بذكره في الثاني

ثريد «أكرمني عبد الله»، و«أكرمتُ عبد الله»، فهذا الحذفُ سِمَةً من سماتِ كلام الفُحول لما له من دَقِيقِ الصِّيغة، وجَلِيلِ الفائدة.³⁵

وقد أشار حافظ إسماعيلي إلى الفرق بين المعنى في الدرجة الصفر والمعنى الأول، فرأى أن كليهما يرتبطان بمكونات الجملة غير أن في الأول نستحضر العلاقة القارة والثابتة الموجودة بين الكلمات والتمثلات الذهنية التي تقابلها بموجب التعاقدات المؤسسة للغة والمعروفة لدى مستعملي اللغة³⁶، فهو معنى معجمي صرف، أما المعنى الأول المباشر فيتعلق بالمعنى الذي يتبادر إلى ذهن المرسل إليه لمجرد تلقي الخطاب، فإن كان هو نفسه المقصود لدى المتكلم المرسل كان الخطاب مباشرا، وإن كان المقصود غيره كان الخطاب غير مباشر³⁷، فالفرق واضح جلي أن الأول لم يوظف في الاستعمال التواصلية، في حين دخل الثاني حيز التخاطب.

7 . مبدأ السياق: The principle of context : إن المخاطبَ في بحثه عن المحذوفِ يَسْتَغْلُ أحد الأمرين: إما أن يكونَ بما يتناسب مع المقال، وإما أن يكون بما يتناسب بالمقام، فالأول: يكونُ المحذوفُ الحرفي فيه لازم لمحتوى آخر كحذف المبتدأ والخبر والفاعل... الخ فالحذف هنا يظهر بما سبق ولحق من مفردات. وأما أن يكون مناسباً لسياق الحال، متعلقاً بالمخاطب، فيتحكم حينها المعنى المقامي في بنائها وصياغتها . العبارة اللغوية . وبذلك يكون هناك تجاوز للمفردات، إلى مستوى رصد العلاقات بين الكلمات ومستعملها، وذلك ما يعد أصلاً من أصول التداولية الحديثة.³⁸

ومثاله ما حُذِف فيه مفعول المشيئة والإرادة حيث يُفسَّرُ فيه وَجْه الحذف اعتماداً على السياق اللغوي لأن الذي يأتي في جواب "لو، وأخواتها يدل عليه".³⁹ كقوله تعالى: ﴿وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَمَعَهُمْ عَلَى الْهُدَى﴾ الأنعام الآية 35 وقوله أيضاً: ﴿وَلَوْ شَاءَ لَهَدَاكُمْ أَجْمَعِينَ﴾ النحل الآية 9، فالأصل: «لو شاء الله أن يجمعهم على الهدى لجمعهم»، و«لو شاء أن يهديكم أجمعين لهداكم».

فجاء التداول في هذا المقام أساسه المعرفة السياقية الحالية، وهي نقل لمعارف مكتسبة تمثلها انطباعات المتكلم حول محيطه التخاطبي، وتأثير المحيط فيه، بأشياءه ومواقعها، وبشخصه وسلوكاتها، وبأزمته وقائعه وأمكنتها.⁴⁰

لكننا ألفينا بين شواهد حذف المبتدأ مثلاً تضمنه حذف للفعل، وهو قول ذي الرمة:

دِيَارٌ مِيةٌ إِذْ مَيُّ تُسَاعِفُنَا وَلَا يَرَى مِنْهَا عُجْمٌ وَلَا عَرَبٌ

والأصل فيها: أذكر ديار مية، فحذف الفعل وأبقى على مفعوله.⁴¹

فالحذف هنا لحاجة السياق إليه، وتكون بذلك مُرتبطة: "بسياقٍ داخلي يُكوِّنُها وَخَارِجِي يُؤَثِّرُ فيها، وتَحَرَّفُ به عن القاعدة والمألوف، وتَحَرَّفُها بحسبِ القصد، والسياق، والمقام الذي تَجْرِي فيه عملية التواصل"⁴²، لأنها عادة الشعراء إذا اشتاقوا لمن يُحِبُّون، وحال الفراق بينهم أن يَقِفُوا على الطللِ ويذكروا الديار، فهو نقل تصورات ومفاهيم مُجردة في النسق الكلامي المحسوس⁴³.

وقد يأتي الخطاب الشعري الخبري جواباً لاستفهام، أُنْدرِي ما بعادها؟ وما قربها؟ كسؤال سابق، جاء بنفسه، وطرحه في ضميره، وأجاب عليه ليُظْهِرَ حاله لمخاطبه.

فيقول البحري:

إِذَا بَعُدْتَ أَبْلَتْ، وَإِنْ قُرَيْتَ شَفَتْ فَهَجَرَانُهَا يُبْلِي، وَلُفْيَانُهَا يَشْفِي

وأصل الخطاب: إِذَا بَعُدْتَ عَنِّي أَبْلَيْتَنِي، وَإِنْ قُرَيْتَ مِنِّي شَفَيْتَنِي، فَأُضْمِرَ المفعول وَطَرَحَ، لأن البحري أراد أن يجعل البعاد هو البلاء نفس، والقرب هو الشفاء بعينه لمكانتها عنده.⁴⁴

فالملاحظ أن هذه الأخبار تَضَمَّنَتْ حُذُوفَاتٍ استدعاها ما سَبَقَ من الخطاب من استفهامات. وكأني بالجرجاني يَنْتَقِلُ إلى مُسْتَوَى رَفِيعٍ من الخطاب التواصلِي، يَسْعَى بَاحِثًا عن نَظْمٍ خاص يَجْمَعُ بين بُلُوغِ المقاصد، والتأثير

ببلوغها في نفس المخاطب. ويبدو في نظريته هذه قد قاربَ لحدِّ بعيدِ تحليلات التداوليين المعاصرين حيث تجلّى ذلك في إظهاره العناصر التواصلية التي تكون سبباً جوهرياً في إحداث العُدول في الخطاب وسبباً لفهمه، وإعادة إنتاجه عن طريق تأويله.

خاتمة: لقد مهّد الجرجاني الطريقَ للبلاغيين فكانت اضاءات رائعة لمبحث الحذف، أثمرت ثراثاً بلاغياً ما زلنا نَعْتَرِفُ مِنْ مَنَاهِلِهِ، ونَشْرِبُ من منابعه الكثير من الآراء والتحليلات القيّمة التي أصّلت للظاهرة في النص القرآني، وفي كلام العرب وأشعارهم. ذلك ما تنبه إليه، فرأى الصّمتَ أزيدَ للإفادة، وأتمّ ما تكون بياناً لما يضيفه من المعاني والدلالات التي يقصدُ إليها المتكلم، ويؤثر فيها السياق، ويؤولها المخاطب، وهي بذلك ترسيمة لمقاربات تداولية:

- إن استقراء أسلوب الحذف كشف عن خطاب تواصلِي هو تشكيل لغوي يعكس أغراض المتكلم ومقاصده؛
- إن الجرجاني في عرضه الشواهد القرآنية، والأمثلة الشعرية، وتحليلها قد ركز على السياق الذي قيلت فيه، موظفا كفاءة المخاطب في التأويل والفهم؛
- إن الحديث عن الخطاب اللغوي الذي أسقط جزء منه، باستنطاقه يتكشف المعنى المضمّر، وإن كان يختلف في مستوياته ودرجاته باختلاف المحذوفات فإن لكل منهما شحنته الظاهرة والخفية، وهي بمعنى التداولية أفعال انجازية يقترن فيها المضمون بالأداء، أو بمعنى أدق التحقيق الفعلي أثناء العملية التواصلية الذي تختلف أفعاله بين التقرير والوصف، وبين الانجاز والتطبيق، وهي ثنائية لصيغة بكل أسلوب لغوي، بمختلف صوره وأشكاله، وذلك حين يخرج إلى غير أغراضه الأصلية؛

- إن اعتناء الجرجاني بآلية الحذف عند البحث في الخطاب التواصلية والإلمام بكل العناصر الفاعلة في الإبلاغ من المتكلم ومقاصده، والخطاب وسياقه ومقامه، والمخاطب وافتراضاته المسبقة، يمثل نظرة تداولية شاملة للعملية التواصلية.
- ومن ثم الخطاب اللغوي عملية التواصلية تستلزم خطاباً متضمناً مقاصد وأغراضاً، ولتتمكن من حل شفراته، وفهم مرامييه لا بد أن يكون المخاطب حاضراً بمدركاته ومعارفه المسبقة التي يستلزمها الحوار، ويكون المتكلم عالماً بالمخاطب ومعارفه تلك، فيتكشف الحذف، ويتحقق الإدراك بمتضمنات الرسالة ومعانيها، وتتجح عملية التواصل.

المراجع:

1. ابن جني، الخصائص، ج2، محمد علي النجار، مصر، دار الكتب المصرية، ط2، دت.
2. ابن منظور، لسان العرب، بيروت، دار صادر، ط2، دت.
3. بنعيسى عسو أزابيط، الخطاب اللساني العربي، ط1، لبنان، عالم الكتب الحديث، 2012
4. الجاحظ، البيان والتبيين، تح عبد السلام محمد هارون، مصر، مكتبة الخانجي، دط، 2003.
5. الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح محمود ممد شاكر، القاهرة، مكتبة الخانجي ط3، 1992.
6. جورج بول، التداولية، تح د قصي العتابي، لبنان، الدار العربية للعلوم ط1، 2010 .
7. حافظ اسماعيلي، التداوليات علم استعمال اللغة، الأردن، عالم الكتب الحديث، ط2، 2014.
8. الخفاجي، سر الفصاحة، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1982.
9. خليفة بوجادي. في اللسانيات التداولية، محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، الجزائر، بيت الحكمة، ط2009، 1.

10. الخليل، العين، تح عبد الحميد هنداي، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1 2003.
11. الرماني، النكت في إعجاز القرآن، تح د عبد العليم، دلهي، مكتبة الجامعة المليّة، دط، 1934.
12. الزركشي، البرهان في علوم القرآن، تح محمد أبو الفضل إبراهيم مصر، دار التراث، ط3، 1984.
13. الزمخشري، أساس البلاغة، بيروت، دار الفكر، ط1، 2006.
14. زكريا ميشال، الأسنوية التداولية، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات ط2، 1986.
15. صابر الحباشة، الأبعاد التداولية في شروح التلخيص القزويني، بيروت الدار المتوسطة، ط1، 2010.
16. الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تح يوسف الشيخ محمد البقاعي بيروت، دار الفكر، دط، 2010.
17. قدامة بن جعفر، نقد النثر ببيروت، دار الكتب العلمية، 1990.
18. عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، تونس، الدار العربية للكتاب، ط3.
19. العياشي أدراوي، الاستلزام الحواري في التداول اللساني، الجزائر منشورات الاختلاف، ط1، 2013.
20. محمد عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية، القاهرة، دار نوريار، ط1 1994.
21. كاهنة دحمون، الجملة الاعتراضية بنيتها ودلالاتها في الخطاب الأدبي الجزائري، دار الأمل، د ط، 2012.

المقالات:

1. سهيل ليلي، دور الحذف في تحقيق الترابط النصي في شعر أبي القاسم الشابي، من خلال ديوانه أغاني الحياة، مجلة الحقيقة، مج 14، العدد 33، ص331.
2. يونس حمش خلف محمد، الحذف في اللغة، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، مج 10، عدد 2، 2010.

الهوامش:

¹ . الخليل، العين، تح عبد الحميد هنداي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2003 ص 218.

2. الزمخشري، أساس البلاغة، دار الفكر، بيروت، ط1، 2006، ص 118.
3. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، ط2، بيروت، دت، ج9، ص 40.
4. الفيروز أبادي، القاموس المحيط، تح يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر، بيروت، دط، 2010. ص 719.
5. يونس حمش خلف محمد، الحذف في اللغة، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، مج 10، عدد 2، 2010.
6. الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، ص 283/276/211/210، ج2، ص 281/278.
7. قدامة بن جعفر، نقد النثر، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، 1990، ص 69.
8. ابن جني، الخصائص، ج2، محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، مصر ط2. ص 360.
9. الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج، محمد أبو الفضل إبراهيم، دار التراث، مصر ط3، 1984، ص 102.
10. الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح محمود ممد شاكر، مكتبة الخانجي، ط3 القاهرة، 1992. ص 146.
11. الجرجاني، المرجع السابق، ص 146.
12. سهيل ليلي، دور الحذف في تحقيق الترابط النصي في شعر أبي القاسم الشابي، من خلال ديوانه أغاني الحياة، مجلة الحقيقة، مج 14، العدد 33، ص 331.
13. المرجع نفسه، ص 163.
14. حافظ اسماعيلي، التداوليات علم استعمال اللغة، عالم الكتب الحديث، ط2، الأردن 2014، ص 216.
15. زكريا ميشال، الأسنوية التداولية، المؤسسة الجامعية للدراسات، ط2، بيروت 1986. ص 33.
16. الجرجاني، المرجع السابق، ص 155.
17. المرجع نفسه، ص 154/155.
18. المرجع نفسه، ص 155.
19. ينظر، المرجع نفسه، ص 156.
20. المرجع نفسه، ص 154.
21. خليفة بوجادي. في اللسانيات التداولية، محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم بيت الحكمة، ط1، الجزائر، 2009، ص 184.
22. يطلق لفظ الاستدلال عند كيريرات أوركيني على قضية مضمرة تستطيع استخراجها من عبارة ما، واستنباطها من محتواها الحرفي بوساطة توليف المعلومات ذات القوام المتغير ثم تأخذ هذه الصيغة القبلية صيغة بعديّة عندما تتحقق هذه القضية فعلياً في مقام معين" بنعيسى عسو أزابيط، الخطاب اللساني العربي، ط1، عالم الكتب الحديث، 2012. 186

- 23 . الجرجاني، المرجع السابق، ص، 152.
- 24 . جورج بول، التداولية، تج د قصي العتابي، الدار العربية للعلوم، لبنان، ط1، 2010 ص147.
- 25 . المرجع نفسه، ص 65.
- 26 . ينظر، الجرجاني، المرجع السابق، ص 147.
- 27 . محمد عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية، دار نوريار، القاهرة، ط1، 1994. ص199
- 28 . الجرجاني، المرجع السابق، ص 152.
- 29 . يشير جول يول إلى أن المبدأ التعاوني للمحادثة هو توفر قدر من المعلومات في محادثة لدى الأشخاص المشتركين في المحادثة حيث سيعاون أحدهم الآخر، كما أشار إلى مبادئه الثانوية التي قدمها غرابيس وهي الكم، النوع، العلاقة، الحال، جول يول، التداولية المرجع السابق، ص67،68.
- 30 . ينظر، الجرجاني، المرجع السابق، ص 157.
- 31 . ينظر المرجع نفس، ص159.
- 32 . صابر الحباشة، الأبعاد التداولية في شروح التلخيص القزويني، بيروت، الدار المتوسطة، ط1، 2010، ص 116.
- 33 . يعتبر مفهوم التضمين واحدا من المفاهيم الأساسية في التداولية، ويقصد به المعنى الذي يتم إيصاله دون قوله. جول يول، المرجع السابق، ص79.
- 34 . الجرجاني، المرجع السابق، ص146.
- 35 . المرجع نفسه. ص163.
- 36 . المرجع نفسه، ص206.
- 37 . المرجع نفسه، ص207.
- 38 . العياشي أدراوي، الاستلزام الحواري في التداول اللساني، منشورات الاختلاف، ط1 الجزائر، 2013 .، ص63 .
- 39 . الجرجاني، المرجع السابق، ص، 168.
- 40 . يُنظر، حافظ اسماعيلي، المرجع السابق، ص218.
- 41 . الجرجاني، المرجع السابق، ص 147.
- 42 . كاهنة دحمون، الجملة الاعتراضية بنيتها ودلالاتها في الخطاب الأدبي، دار الأمل، دط الجزائر، 2012، ص 32.
- 43 . عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، الدار العربية للكتاب، ط3، ص 62.
- 44 . ينظر، الجرجاني، المرجع السابق، ص 162.

من المقاصد البلاغية للتعريف والتكثير في القرآن الكريم

One of the rhetorical purposes of definition and denial in the Noble Qur'an

أ. هشام عطاءالله[‡]

تاريخ الاستلام: 2021 /03/ 29 تاريخ القبول: 2021.05.03

ملخص: إنّ التعريف والتكثير من الأساليب اللغوية القرآنية؛ ينتج عن اللفظة القرآنية سواء جاءت معرفة أم نكرة أغراض بلاغية تدرك من خلال السياق وقرائن الأحوال، وكذا بالمقارنة بين الآيات التي وردت فيها اللفظة المعرفة أو المنكرة، مفردة أو مكررة.

إضافة إلى أنّ لكل نوع من أنواع المعرفة أغراض بلاغية، تميّزه عن سائر الأساليب اللغوية. والتأمل في أسلوب التعريف والتكثير ممّا يعين على إدراك وجه من وجوه الإعجاز اللغوي للقرآن الكريم.

كلمات مفتاحية: التعريف؛ التكثير؛ الأغراض؛ القرآن الكريم.

Abstract: Definition and denial are Qur'anic linguistic methods. The Qur'anic word, whether knowledge or denial, results in rhetorical purposes that are understood through context and circumstantial evidence, as well as a comparison between the verses in which the word known or denied, singular or repeated.

[‡] جامعة الجزائر 1. كلية العلوم الإسلامية، البريد الإلكتروني:

hichemattdz@gmail.com (مؤلف مرسل)

In addition, each type of knowledge has rhetorical purposes that distinguish it from other linguistic methods. And meditation on the method of definition and denial, which helps to realize one of the aspects of the linguistic miracle of the Holy Qur'an.

Keywords: the definition ; Denying; the stuff; The Holy Quran.

1. **مقدمة:** إنَّ أيَّ أسلوب من الأساليب القرآنية إنما هو مقصود بالدقة ومن بين الأساليب القرآنية التي روعي فيها الدقة في اختيار الألفاظ التعريف والتكثير. فقد روعي ذلك التوازن الدقيق بين تعريف الألفاظ وتكثيرها في البيان القرآني. إنَّ مجئ لفظ في القرآن معرفة، ومجئ لفظ آخر نكرة، لم يكن مصادفة في القرآن، إنما هو مقصود في كل موضع وجئ به على تلك الحالة لينسجم مع السياق الذي ورد فيه ويتناسق معه، و لحكمة يعلمها الله، وسر تقتضيه اللغة ومناسبة يتطلبها السياق ... ولوحاولنا وضع أحد اللفظين مكان آخر لاختل تناسق الآية، و زال الترابط في صياغة ألفاظها وإنَّ تدبر السياق في الآية يقود إلى معرفة الحكمة في مجئ اللفظ معرفة فيها، بينما ورد اللفظ نفسه نكرة في موضع آخر، فالسياق المعجز هو الحكم في ذلك، وهو الأساس في سر اختيار اللفظ معرفة أو نكرة .⁽¹⁾

2. اللفظ الواحد بين التعريف والتكثير:

1.2. **كلمة حياة :** وردت كلمة حياة في عدة مواضع من القرآن الكريم نكرة وفي مواضع أخرى معرفة، ولكل موضع غرض بلاغي وسر بياني أضرب أمثلة لذلك :

كلمة حياة نكرة:

(أ) تنكير (حياة) للتحقير:

من المواضع التي وردت فيها "حياة" نكرة قوله تعالى: (وَلَتَجِدَنَّهُمْ أَحْرَصَ النَّاسِ عَلَى حَيَاةٍ وَمِنَ الَّذِينَ أَشْرَكُوا يَوَدُّ أَحَدُهُمْ لَوْ يُعَمَّرَ أَلْفَ سَنَةٍ وَمَا هُوَ

بِمُزْجِرِهِ مِنَ الْعَذَابِ أَنْ يُعَمَّرَ وَاللَّهُ بَصِيرٌ بِمَا يَعْمَلُونَ) سورة البقرة: 96 تتكبر "حياة" في الآية للتحقير؛ لأنّ الكلام فيها عن اليهود، وذمهم وتوبيخهم لحرصهم على الحياة الدنيا، فالآية تخبر عن حرص اليهود على أن يعيشوا حياة مديدة وأن تطول أعمارهم، وهم في هذا أحرص الناس، على اختلاف أجناسهم حتى المشركين الوثنيين الكافرين، فاليهودي يتمنى ويودّ لو يطول عمره، وأن يعمر ألف سنة، مع أنه لن يعيش إنسان ألف سنة، وهذا التمني اليهودي بسبب حرصه على "حياة".⁽²⁾

قال عبد القاهر الجرجاني: "إذا أنت راجعت نفسك وأذكيت حسك وجدت لهذا التكبر وأن قيل: على حياة ولم يقل على الحياة، حسناً وروعة ولطف موقع لا يقدر قدره، وتجدرك تعدد ذلك مع التعريف، وتخرج عن الأريحية والأنس إلى خلافهما، والسبب في ذلك أن المعنى على الازدياد من الحياة لا الحياة من أصلها، وذلك أنه لا يحرص عليه إلا الحي، فأما العادم للحياة فلا يصح منه الحرص على الحياة ولا على غيرها"⁽³⁾

(ب) تتكبر "حياة" للتشريف: في قوله تعالى: (مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أَنْتَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّه حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ) سورة النحل: 97 تتكبر "حياة" في هذه الآية للتكريم والتشريف، لأن السياق في الثناء على المؤمن الصالح، وفي وعد إلهي متحقق بأن يجعله يعيش في الدنيا "حياة طيبة" ومما يدلّ على تشريف هذه الحياة وصفها بأنها "طيبة" وهي طيبة لأن صاحبها يحياها ويعيشها في طاعة الله، ويكثر فيها من الأعمال الصالحة.⁴

(ج) تتكبر "حياة" للتعظيم: جاء تكبر الحياة للتعظيم في قوله تعالى: (وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ يَا أُولِي الْأَلْبَابِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ) سورة البقرة 179 يخبر الله المؤمنين أنهم عندما يقتصون من القاتل المتعمد الذي يقتل المسلم بغير حق، فإنهم بذلك يحققون "حياة" لهم.

وتتكثير "حياة" في هذه الآية للتعظيم، ففي القصاص يعيش المؤمنون حياة عظمى قائمة على المودة والمحبة والأخوة والسلام، لا يشوهها العدوان والظلم والأخذ بالثأر وسفك الدماء.

والتكثير أيضاً للعموم فكلمة "حياة" عامة في دلالتها، وتشمل كل وصف من أوصاف الحياة اللطيفة الطيبة.⁽⁵⁾

قال عبد القاهر الجرجاني: "وذلك أن السبب في حسن التكثير، وأن لم يخسُ التعريف، أن ليس المعنى على الحياة نفسها، ولكن على أنه لما كان الإنسان إذا علم أنه إذا قتل قُتِل، ارتدع في مستأنف الوقت مستفاداً بالقصاص وصار كأنه قدحيي في باقي عمره به ..."⁽⁶⁾

كلمة "حياة" معرفة: في قوله تعالى: (وَإِنَّ الدَّارَ الْآخِرَةَ لَهِيَ الْحَيَوَانُ) سورة العنكبوت 64:

إنَّ لفظة " الحيوان " جاءت معرفة بأل التعريف، وهي صيغة مبالغة بالألف والنون و "الحيوان" مصدرٌ على وزن "فعلان" تقول: حَيَّي، يحْيَا حياة وحيواناً. أي: أن الفعل "حيي" له مصدران: حياة، وحيوان. والألف والنون في "الحيوان" للمبالغة، و"الحيوان" لم يرد في غير هذا الموضع في القرآن وهو وصف للحياة الآخرة؛ لأنها باقية دائمة.⁽⁷⁾

قال الزمخشري: "وفي بناء (الحيوان) زيادة معنى ليس في بناء (الحياة) وهي مافي بناء (فعلان) من معنى الحركة والاضطراب... والحياة حركة، كما أن الموت سكون، فمجئته على بناء دال على معنى الحركة، مبالغة في معنى الحياة، ولذلك اختيرت (الحيوان) على (الدنيا) في هذا الموضع المقتضي للمبالغة⁽⁸⁾ قال الراغب الأصفهاني: "الحيوان مقر الحياة. ويقال على ضربين: أحدهما: الحيوان الذي له حاسة. الثاني: ماله البقاء الأبدي؛ وهو المذكور في قوله عز وجل: (وَإِنَّ الدَّارَ الْآخِرَةَ لَهِيَ الْحَيَوَانُ) وقد نبه بقوله (لَهِيَ الْحَيَوَانُ) أن

الحيوان الحقيقي السرمدي هو الذي لا يفنى، لا ما يبقى مدة ثم يفنى⁹. وإن كانت حياة الناس في الدنيا تسمى "الحياة الدنيا" فإن الحياة الحقيقية هي حياة الآخرة، وهي "الحيوان". ولم يذكر "الحيوان" في القرآن إلا وصفاً للحياة الأبدية في الدار الآخرة⁽¹⁰⁾.

2.2 كلمة سلام: ورد السلام في سورة مريم نكرة مع يحيى عليه السلام في حين أن السلام مع عيسى عليه السلام جاء معرفة.

ورد الإخبار عن يحيى عليه السلام قوله تعالى: (يَا يَحْيَى خُذِ الْكِتَابَ بِقُوَّةٍ وَآتَيْنَاهُ الْحُكْمَ صَبِيًّا) (12) وَحَنَانًا مِنْ لَدُنَّا وَزَكَاةً وَكَانَ تَقِيًّا (13) وَبَرًّا بِوَالِدَيْهِ وَلَمْ يَكُنْ جَبَّارًا عَصِيًّا (14) وَسَلَامٌ عَلَيْهِ يَوْمَ وُلِدَ وَيَوْمَ يَمُوتُ وَيَوْمَ يُبْعَثُ حَيًّا) سورة البقرة: 12-13-14-15. إنَّ السياق ثناء على يحيى عليه السلام وذكر لبعض صفاته الطيبة وإخبار من الله أنه منحه "سلاماً" في المواطن الثلاثة: يوم ولادته، ويوم موته، ويوم بعثه في الآخرة: (وَسَلَامٌ عَلَيْهِ يَوْمَ وُلِدَ وَيَوْمَ يَمُوتُ وَيَوْمَ يُبْعَثُ حَيًّا)

فالمتمكلم هو الله تعالى، ولذلك جاء "سلام" نكرة، لأن أي سلام من الله تعالى على يحيى عليه السلام كاف من كل سلام، ومغنى عن كل تحية ومقرب من كل أمنية وأدنى سلام يستغرق الوصف، ويتم النعمة، ويدفع اليأس ويطيّب الحياة، ويقطع موارد الهلاك ... وبما أن المتمكلم بالسلام هو الله فلا داعي لتعريف الكلمة، ولهذا جاءت نكرة (وسلام عليه). (11)

أما عيسى عليه السلام فقد جاء «السلام» بشأنه معرفة قال تعالى: (قَالَ إِنِّي عَبْدُ اللَّهِ آتَانِيَ الْكِتَابَ وَجَعَلَنِي نَبِيًّا (30) وَجَعَلَنِي مُبَارَكًا أَيْنَ مَا كُنْتُ وَأَوْصَانِي بِالصَّلَاةِ وَالزَّكَاةِ مَا دُمْتُ حَيًّا (31) وَبَرًّا بِوَالِدَتِي وَلَمْ يَجْعَلْنِي جَبَّارًا شَقِيًّا (32) وَالسَّلَامُ عَلَيَّ يَوْمَ وُلِدْتُ وَيَوْمَ أَمُوتُ وَيَوْمَ أُبْعَثُ حَيًّا) سورة مريم: 30-33 وحكمة مجئ "السلام" هنا معرفة أنه ليس إخباراً من الله، وإنما هو كلام عيسى عليه السلام، نطق به وهو في حضن أمّه، وقدّم نفسه للمستعِين وعرف نفسه، وختم

بيانه وكلامه بالدعاء، حيث دعا الله أن يمنحه السلام في المواطن الثلاثة : يوم ولادته، ويوم موته، ويوم بعثه حياً في الآخرة . وبما أنه دعاء من عيسى عليه السلام لربه، فقد ناسب أن يكون معرفة : (وَالسَّلَامُ عَلَيَّ يَوْمَ وُلِدْتُ وَيَوْمَ أَمُوتُ وَيَوْمَ أُبْعَثُ حَيًّا)، فعيسى عليه السلام يريد من الله (السلام) الكثير العام الشامل الغزير، وهذا ناسب مجئ الكلمة معرفة. وفي مجئ السلام بالنسبة لعيسى عليه السلام معرفة إشارة إلى أن (السلام) من الله على عيسى أخص من سلام الله على يحيى، وأن عيسى أفضل من يحيى عليهما السلام. (12)

3. تكرار الاسم في التعريف والتكثير.

3.1 تكرار الاسم المعرفة: إذا تكرر الاسم المعرفة مرتين فالثاني فيه هو الأول غالباً حملاً له على المعهود الذي هو الأصل في اللام أو الإضافة كـ "العسر" في قوله تعالى: (فَإِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا (5) إِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا) سورة الشرح: 3-5.

ورد في الآية الكريمة العسر مرتين، فالعسر الثاني هو العسر الأول لأن اللام عهدية. (13)

3.2 تكرار الاسم النكرة: إذا تكرر الاسم النكرة مرتين، فالثاني غير الأول وإلا لكان المناسب هو التعريف بناء على كونه معهوداً سابقاً، والمعنى في هذا والذي قبله أن النكرة تستغرق الجنس والمعرفة تتناول بعضاً منه فيكون داخلاً في الكل سواء قدم أم أخر والمشهور في تمثيل هذا القسم اليسر في قوله تعالى: (فَإِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا (5) إِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا) سورة الشرح: 3-5

إنَّ العسر الثاني هو العسر الأول، وإن اليسر الثاني هو غير اليسر الأول. وجاءت كلمة يسراً منكراً للتفخيم كأنه قيل: إن مع العسر يسراً عظيماً وأي يسر فتأوله بيسر الدارين، وذلك يسران في الحقيقة.

والآية تقدم البشرى لأصحاب الابتلاء والضراء والمحنة والضيق والعسر بزوال ما بهم من ذلك، وحلول اليسر مكانه، وتملاً قلوبهم أملاً بذلك فنسبة العسر إلى اليسر هي نسبة واحد إلى اثنين، فلينظروا اليسر بأمل عريض. (14)

4. الحكمة في تنكير "أحد" وتعريف "الصمد" قال الله تعالى: (قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ (1) اللَّهُ الصَّمَدُ (2) لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ (3) وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ (4) سورة الصمد 1-4 في هذه السورة الكريمة وردت كلمة أحد نكرة في الآية الأولى: (قُلْ هُوَ اللَّهُ) ووردت كلمة (الصَّمَد) معرفة: الله الصمد، والآيتان تتحدثان عن الله سبحانه وتعالى، والحكمة في هذا أن كلمة (أحد) مسبوقة بكلمتين معرفتين هما :

(هُوَ اللَّهُ)، وهما مبتدأ وخبر، وكون المبتدأ والخبر معرفة دل على الحصر واستغني بتعريفهما ودلالتهما عن تعريف (أحد)، وجاء نكرة. وأحد خبر ثان مرفوع. وهناك سر بياني آخر وهو أنه جاء نكرة للتعظيم والتفخيم والتكريم وللاشارة إلى أن الله سبحانه لا يمكن تعريفه ولا الإحاطة به.

(الصَّمَد) فقد وردت في الآية الثانية معرفة؛ لأنه خبر، فقوله (اللَّهُ الصَّمَدُ) مبتدأ وخبر، وجاء معرفتين ليطباقا المعرفتين في الآية الأولى: (هُوَ اللَّهُ)، وتعريف الله الصمد يدل على الحصر أيضاً. فقوله هو الله أحد يدل على الحصر لتعريف المبتدأ والخبر، فالوحدانية أو الأحدية محصورة بالله، وقوله (اللَّهُ الصَّمَدُ) يدل على الحصر أيضاً، لتعريف المبتدأ والخبر، والصمدانية محصورة بالله. (15).

5. خاتمة: في نهاية البحث نخلص إلى مايلي:

-إن التعريف والتكثير في القرآن الكريم مقصود؛
-لمعرف الأغراض البلاغية للتعريف والتكثير لابد من مراعاة السياق وقرائن الأحوال؛

-لابد من المقارنة بين المواضع التي وردت فيه اللفظة المعرفة أو المنكرة مع تعليل سبب ورودها نكرة في موضع ومعرفة موضع آخر. إضافة إلى الأسرار البيانية لتكرار اللفظة.

وصلى الله وسلم عل نبينا محمد وعلى آله وسلم .

6. قائمة المراجع:

- القرآن الكريم، رواية حفص عن عاصم.
- الأصفهاني، الحسين بن محمد، المفردات في غريب، (نشر مكتبة نزار مصطفى الباز).
- الخالدي، صلاح عبد الفتاح، إعجاز القرآن البياني ودلائل مصدره الرباني (عمان: دار عمار، 2000م).
- السيوطي، الإيتقان في علوم القرآن، (المدينة المنورة: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف، 1426هـ).
- الطاهر بن عاشور، التحرير والتنوي، (تونس: المكتبة التونسية، 1984).
- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تعليق محمود شاكر، (القاهرة: مكتبة الخانجي).
- 8. هوامش :**
-

⁽¹⁾ ينظر: الخالدي، صلاح عبد الفتاح، إعجاز القرآن البياني ودلائل مصدره الرباني (عمان: دار عمار، ط 2000، 1م)، ص 230-231.

⁽²⁾ ينظر: إعجاز القرآن البياني ودلائل مصدره الرباني، ص 231-232.

⁽³⁾ عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تعليق محمود شاكر، (القاهرة: مكتبة الخانجي) ص 288.

⁽⁴⁾ إعجاز القرآن البياني ودلائل مصدره الرباني، ص 232.

⁽⁵⁾ ينظر: ينظر: الطاهر ابن عاشور، التحرير والتنوير، (تونس: المكتبة التونسية 1984) ج 2، ص 144-145 إعجاز القرآن البياني ودلائل مصدره الرباني، 232-233. ⁽⁶⁾ دلائل الإعجاز، ص 289.

⁽⁷⁾ ينظر: إعجاز القرآن البياني ودلائل مصدره الرباني، ص 234.

⁽⁸⁾ الزمخشري، الكشافات خليل شيجا، (بيروت: دارالمعرفة، 2009) ص 823 ⁽⁹⁾ الأصفهاني الحسين بن محمد المفردات في غريب، (نشر مكتبة نزار مصطفى الباز) ص 183.

⁽¹⁰⁾ ينظر: إعجاز القرآن البياني ودلائل مصدره الرباني، ص 234-235.

⁽¹¹⁾ ينظر: التحرير والتنوير ج 16، ص 77. إعجاز القرآن البياني ودلال مصدره الرباني ص 237.

⁽¹²⁾ ينظر: التحرير والتنوير، ج 16، ص 100-101. إعجاز القرآن ودلائل مصدره الرباني البياني، ص 236-237.

⁽¹³⁾ ينظر: الكشاف، ص 1210. التحرير والتنوير، ج 30، ص 413-414.

⁽¹⁴⁾ ينظر: الكشاف، ص 1210. إعجاز القرآن ودلائل مصدره الرباني البياني، ص 239.

⁽¹⁵⁾ ينظر: السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف، المدينة المنورة، 1426هـ، 8، ص 1288. إعجاز القرآن البياني ودلائل مصدره الرباني، ص 235-236.

اسهامات عبد الرحمن الحاج صالح في الدرس اللساني الحديث النظرية
الخليلية الحديثة انموذجا.

Abdul Rahman Al-Haj Saleh's Contributions to the Modern
Linguistic Lesson.

أ. مبدوعة كريمة¹

تاريخ القبول: 2021.12.02

تاريخ الاستلام: 2021.09.15

ملخص: إن أهم اسهامات العلامة "عبد الرحمن الحاج صالح" في الدرب اللغوي الحديث هو النظرية اللسانية الحديثة التي جاء بها هي النظرية الخليلية الحديثة هذه النظرية التي اهتم الحاج صالح عبد الرحمان فيها بقراءة التراث العربي الذي يمثل مستخلصات ثمانية قرون أو تزيد من مخاض التفكير اللغوي عند العرب في ضوء النظريات اللسانية الحديثة . ليبين عبر هذه النظرية تجاوز مرحلة الاقتباس السلبي عند نقلها عن الغرب، أو عند نشرها عن العرب، وبنى قراءتها للتراث وتأسيس أفكاره علميا بعيدا عن العاطفة على أساسيين، أولهما: أن التراث العربي لا يفسره إلا التراث العربي فكتاب "سيبويه" على سبيل المثال لا يفسره إلا كتاب "سيبويه"؛ لأنه من المحال أن تُسقط على التراث مفاهيم وتصورات لا تأخذ في الحسبان خصوصياته. وثانيهما: أن التراث العربي في العلوم الإنسانية عامة، واللغوية خاصة ليس طبقة واحدة من حيث الأصالة والإبداع.

كلمات مفتاحية: النظرية الخليلية الحديثة، النظريات اللسانية الغربية، النحو العربي، منطق ارسطو، القياس العربي.

¹ جامعة خميس مليانة عين الدفلى، البريد الإلكتروني: karim2015@yahoo.com

(المؤلف المرسل)

Summary: The most important contribution of the mark "Abdel Rahman Saleh Saleh" in the modern linguistic path is the modern linguistic theory, which is the theory of modern Hebron. This theory, which Haj Saleh Abdel Rahman, where reading the Arab heritage, which represents the extracts of eight centuries or increase the labor of linguistic thinking in the Arabs. In the light of the modern linguistic theories and proved the importance of this, and this means that the basic concepts of modern Hebron theory tended to re-read the original linguistic heritage of the Arab, and research in the nostrils, not a victory for the old, not to talk in itself, but to alert to the spontaneous boom. Caused by a sudden "Sibawayh" and his elders, and his disciples in the history of the human tongue science.

Key words: Modern Hebronatology, Western linguistic theories, Arabic grammar, Aristotle's logic. Arabic analogy

مقدمة: اهتم العلامة "عبد الرحمن الحاج صالح" بالتراث العلمي اللغوي الأصيل الذي خلفه أولئك العلماء العرب المبدعون الذين عايشوا الفصاحة اللغوية الأولى، وشافوها فصحاء العرب، وجمعوا اللغة، ودونوها خدمة للنص القرآني المقدس الذي كان يحتاج إلى الفهم والتفسير، والتعليل في ضوء اللغة العربية النقية ليبهرن من خلال هذه النظرية صحة ما تميز به التراث العربي من أصالة وتميز بعيدا عن كل التأثيرات الخارجية.

يحاول هذا البحث إثبات الإسهامات التي قام بها العلامة والدور الفعال الذي لعبه هذا العبقري في الدرس اللساني الحديث بدءاً من أصالة المبادئ التي قامت عليها هذه النظرية وتميزها ويركز على القضايا النحوية الأصيلة ومسايرتها لأحدث النظريات اللغوية الغربية.

تعد النظرية الخليلية من أهم النظريات اللسانية الحديثة التي أسسها العالم اللساني الجزائري عبد الرحمن الحاج صالح والتي بناها على مبادئ النظرية النحوية العربية القديمة وسمّاها النظرية الخليلية الحديثة.

تبنى النظرية الخليلية الحديثة على إعادة وإحياء الفكر اللغوي والتراثي وإخضاعه أو تطويره حتى يتوافق ومتطلبات الدراسة الحديثة، فهي تمثل اجتهاداً باعتباره قراءة جديدة لما تركه علماء اللغة العرب وعلى رأسهم الخليل بن أحمد الفراهيدي وسيبويه.

وقد سعى العلامة عبد الرحمان الحاج صالح الى التوفيق بين القديم والحديث حيث رد أحد محاضراته عندما سئل: هل أنتم من المحافظين؟ فأجاب: لست محافظاً ولا مجدداً، ولكن أبحث عن المفيد، اكتشفنا في القديم شيئاً عظيماً لم نجده في الحديث ولو اكتشفناه في الحديث لأخذنا به".¹

اعتمد على النحو الخليلي كمصدر لبناء نمط لغوي حديث لإحياء هذا التراث الخليلي القديم على شكل مفاهيم جديدة مستعينا بدرايته الواسعة في ميدان اللسانيات الحديثة على اختلاف وجهات نظرها.²

ويقول عبد الرحمان الحاج صالح: "طالما نادينا إخواننا اللغويين إلى الرجوع إلى التراث العلمي اللغوي الأصيل ومازلنا إلى يومنا هذا نحاول أن نقنع الناس على ضرورة النظر فيما تركه أولئك العلماء الأفاضل الذين عاشوا في الصدر الأول الإسلامي حتى القرن الرابع للهجرة."³

ينبى إلى ضرورة العودة إلى التراث الأصيل والمحدد زمانياً من الصدر الأول الإسلامي إلى القرن الرابع للهجرة وهي الفترة التي تم فيها استنباط قواعد النحو العربي بعد مشافهة الأعراب.

كان انشغال النظرية الخليلية منصباً على التراث العلمي اللغوي الأصيل الذي خلفه أولئك العلماء العرب المبدعون خدمة للنص القرآني الذي كان يحتاج إلى تفسير وتعليل في ضوء اللغة العربية الفصيحة والتقنية.

1/ ماهية النظرية الخليلية:

"أ" لغة على أنها مصطلح مشتق من الكلمة الثلاثية نظر ومعناها التأمل أثناء التفكير بشيء ما.

"ب" اصطلاحاً: فتعرف بقواعد ومبادئ تستخدم لوصف شيء ما سواء كان علمياً أو معرفياً، وقد تثبت النظرية حقيقة معينة أو تسهم في دراسة موضوع معين من أجل استخلاص مجموعة من الخلاصات.

- لا يفسر التراث إلا التراث فكتاب سيبويه لا يفسره إلا كتاب سيبويه ومن الخطأ أن يسقط التراث مفاهيم وتطورات دخيلة فيتجاهل خصوصياته النوعية.

- التراث اللغوي ليس طبقة واحدة من الأصالة والإبداع، فهناك تراث وتراث فالتراث الذي تعلق به النزعة الخليلية الحديثة هو التراث اللغوي الأصيل الذي تركه المبدعون الأوائل الذين عاشوا في أمان الفصاحة اللغوية الأولى، وقاموا بالتحريات الواسعة للحصول على مدونة لغوية شاهدها تاريخ العلوم اللسانية.

2/ التأسيس للنظرية الخليلية الحديثة: يقول عبد الرحمان الحاج صالح

عن فكرة التأسيس للنظرية والمبادئ المعتمدة فيها: "وقد حاولنا منذ ما يقرب من ثلاثين سنة أن نحلل ما وصل إلينا من تراث فيما يخص ميدان اللغة وبخاصة ما تركه لنا سيبويه وأتباعه ممن نتمنى إلى المدرسة الخليلية، وكل ذلك بالنظر في الوقت نفسه فيما توصلت إليه اللسانيات الغربية، وكانت النتيجة أن تكون مع مرور الزمان فريق من الباحثين المختصين في علوم اللسان بمعناه الحديث يريد أن يواصل ما ابتدأه الخليل وسيبويه ومن تبعهما لكن بعد التمهيد لما تركوه من الأقوال والتخيلات أي بعد التحليل النقدي الموضوعي".⁴

3/ الدافع والسبب في نشأة النظرية الخليلية: إن المحفز الرئيسي للمشتغلين

على النظرية الخليلية هو صحة الأوصاف وصحة التحليلات التي قدمها علماء اللغة الأوائل في وضعهم للمدونة اللغوية وما لوحظ عليها من تفوقها في كثير من الأحيان النتائج التي توصلت إليها اللسانيات الغربية في العصر الحديث وفي هذا يقول العلامة الحاج صالح: "ازدهرت البحوث اللغوية الحديثة بفضل ما وضعه العلماء من نظريات عميقة حول اللغة، وبفضل ما تحاوله هذه البحوث من استثمار واسع لهذه النظريات ومستقبل كل البحوث اللغوية مرهون في اعتقادنا

بمدى نجاح هذا الاستثمار بالنسبة لكل لغة، والذي نريد أن ينتبه إليه إخواننا هو وجود نظرية استخرجها بعض الباحثين الجزائريين، مما أخرجه علماء النحو الأولون، ويبين هذه النظرية على عدد من المفاهيم والتصورات قد لا يوجد في اللسانيات الحديثة مما يماثلها بل قد تفوقها إلى حد بعيد، وهذا ما حاولنا أن نبرهن على صحته بتحرير هذه النظرية وصياغتها صياغة منطقية حتى يمكن أن نقارن بينها وبين النظريات الحديثة⁵.

إن مفاهيم هذه النظرية مراعى فيها خصوصية اللغة العربية، ولذلك فهي تعكس في جزء من وصفها بنية ونظام اللغة العربية بخلاف النظريات الواحدة التي تثبت مخالفتها وتشابهها مع بنية ونظام اللغة وما يدل على ذلك موافقة جزء من اللغة على تلك النظرية وعدم كفايتها وصفيا أو تطبيقيا لبنية اللغة الغربية يقول الحاج صالح في هذا المقام: "والذي زاد الطين بلة هو أن بعض معاصرنا ممن حظي بالاطلاع على ما ظهر في الغرب من آراء أو نظريات جديدة...في الظواهر وما إليها من الدراسات الجديدة التي تنتمي إلى ما أسموه ب (linguistique) أرادوا أن يطبقوا على العربية هذه النظريات دون نظر سابق كأنها حقائق مسلمة تطبق على كل لغة وليتهم فعلوا ذلك للاختبار وبينوا بعد الاختبار مدى ملاءمتها للعربية".⁶

ومن جملة التهاافت لهذه النظريات الغربية والتعصب بها هو اتهام النحو العربي بالمعيارية بعيدا عن التصور العلمي للغة الذي ظهر في زماننا، كما تهمجوا على النحويين المبدعين وتعسفوا في انتقاداتهم لهم بدعوى تقويم التصورات الغربية فما لم يجدوه استصغروه وقللوا من قيمته، وفي هذا كله إلغاء للذات العربية المبدعة فدعا عبد الرحمان الحاج صالح في الكثير من مقالاته إلى إلغاء وتجنب هذا التعسف في حق العلماء الأوائل والبديل هو البحث عن أصول المفاهيم الغربية للتمييز بين ما هو جديد وبين ما هو قديم لم تأت به النظريات الحديثة

والتركيز على البحث عما كان يقصده العرب الأوائل بالفعل في أقوالهم التي تركوها لنا في كتبهم مثل كتاب سيبويه وشروحه".⁷

لقد تحدثت عن الدوافع التي حركت أصحاب النظرية الخليلية إلى إعادة الاعتبار للمنجز الخليلي قائلاً: والذي جعلنا نفكر في حداثة أفكار النحاة الأولين ممن عاصر الخليل وأتباعه...هما شيآن اثنان: الفوارق الكبيرة جداً التي تفتقر بها أفكار أولئك النحاة عن الأفكار النحوية العربية التقليدية... و أما الثاني: فهو أجمع عليه الناس...أن التحليل عند الخليل هو عملية رياضية محصنة فهذا شيء لا يتفق مع ما يتصوره اللسانيون في الوقت الحاضر، فإذا كان النحو العربي بدائياً فما هذا الاتجاه الرياضي الذي وجد عند الخليل؟ وهذا الذي يقال إنه نزعة رياضية ما هو؟

4/ مميزات النظرية الخليلية: لقد تميزت هذه النظرية بأنها ليست بالقديم وليست نسخة لغيرها، بل هي تنبذ التقليد الأعمى الذي يفترق إلى الحجة الصحيحة وتبنى على الإبداع الذي تأتي بالشيء الجديد والذي لم يسبق إليه مهما كان الزمان الذي يعيش فيه ويمكن تلخيص مميزات النظرية فيما يلي:

- إن أهم ما تميزت به النظرية هو الأصالة والتي تمثلت في قراءة القديم وعدم رفض الحديث بتعبير الحاج صالح، الذي اعتمد على نوعين من الأصالة في حل مقالاته هي التأصيل من الداخل حينما يتعلق الأمر بتميز النظرية الخليلية الأصلية عن النظرية النحوية عند المحدثين من النحاة والتأصيل من الخارج حينما يتعلق الأمر بتميز النظرية الخليلية عن كل النظريات العربية القديمة والحديثة.

أ- الأصالة الداخلية: يرى الحاج صالح أن النحو العربي هو من أرسى دعائمه الخليل وسيبويه وهو نسخة عربية أصلية متميزة بمنطقاتها وتصوراتها وأفكارها ولم يفرض عليها شيء خارجي.

وبعد القرن الرابع للهجري كان المنطلق الارسطو قد غزا الفكر العربي فلم تعد تلك المنطلقات الأصلية هي تلك المنطلقات التي كانت عند سابقهم، قد كان مرتكز هذه النظرية بيان اختلافات المفاهيمية بين نحو المتقدمين ونحو المتأخرين على نحو ما بينه العلامة عبد الرحمن الحاج صالح.

ب/ الاصاله الخارجيه: هذا معناه نفي التقليد وإثبات التميز من جهة إثبات الأصالة النظرية الخليلية من حيث عدم تأثرها بالروافد الخارجية كالمنطق الأرسطي ومن جهة أيضا إثبات تميزها عن النظريات الغربية الحديثة وقد ناقش عبد الرحمن الحاج صالح قضية النحو العربي والمنطق الأرسطي.

ج - النحو العربي والمنطق الأرسطي: يقول الحاج الصالح: "والغريب المقلق ان اظهر الآراء تتكر أن يكون النحاة العرب قد أخرجوا شيئا جديدا لعجزهم عن الإتيان بهذا الصنع المبتدع وذهبوا يقارنون بين مصطلحاتهم وما صنع اليونان من قبلهم في علم النحو، ورأوا في تقسيم العرب للكلام تقسيما أرسطو طاليسيا ليس محضا⁸". ونفى العلامة هذا الزلل لأن مجرد التشابه لا يعني النقل ، ولم يكتف عبد الرحمن الحاج صالح بتفنيد تأثر سيبويه او غيره بالآداب الأجنبية بل حتى النصوص النحوية العربية لا توجد فيها الإشارة ولوسيطه إلى المصادر الأجنبية في كتب النحاة الأقدمين ، كما فند من خلال ذلك المشابهة في تقسيم الكلام إلى ثلاثة أقسام نظرا لاختلاف الغرض ، عدم التسليم بالتقسيم الثلاثي عند أرسطو ، كما فرق بين مصطلح التصريف عند العرب ومصطلح التحول الإعرابي (Déclinaison) وتصريف الأفعال (conjugaison) يقول الحاج صالح: «يؤخذ عليه أن كلمة صرف عند سيبويه لا تدل على تحويل صنع الأفعال أبدا إنما هي صبغة للاسم المتمكن ألامكن ..ثم إن علم الصرف تسمية محدثة قابلوا بها علم النحو ، ولم يكن هذان العلمان منفصلين في اول الأمر لا يدخل في هذا العلم (الصرف) إلا التحول الفردي ، وليس خاصا بالأفعال⁹».

وقد توسع الحاج صالح في مناقشة ادني شبهة يمكن ان توهم القارئ بفكره التأثير والتأثير بين الفكر العربي الأصل والفكر الأجنبي اليوناني، يضاف إلى ذلك فكرة تقسيم الكلام الى ثلاثة أقسام مفندا المشابهة في ذلك نظرا لاختلاف الغرض، وكذا تفنيده لتوافق بين مدلول مصطلح عند أرسطو ومدلول الحدث عند النحاة العرب الذي هو "المعنى الذي يدل عليه الفعل والمصدر".¹⁰ والمدلول عند أرسطو لا يكاد يتفق مع مدلولهم إلا في الوصف المشتق منه على صيغة اسم الفعل (الحادث) الذي يجرى استعماله عند فلاسفة العرب¹¹. وهناك عدة أمثلة بالإمكان الرجوع إليها في مقاله المشهور النحو العربي والمنطق الأرسطي.

5/ المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية: إن تميّز النظرية الخليلية الحديثة وتميّزها بفرض على كل باحث أن يبين المبادئ والمفاهيم التي جاءت بها الدعوة الى التخلي والابتعاد عن كل ما يدعو الى التماهي لما وصل اليه الغرب في العصر الحاضر، والتمسك بالتراث الاصيل والعمل على تبيينه واستخراجه وتوضيحه والاهتمام به أكثر وترسيخ المفاهيم النحوية العربية الأصلية ومسايرة العصر خاصة.

وقد لخص الحاج صالح عددا من المبادئ والمفاهيم لتحليل اللغة وقد اعتمد عليها العلماء القدامى وزعيمهم في ذلك الخليل بن أحمد الفراهيدي وهي كالآتي:

1- مفهوم الاستقامة: اشار الحاج صالح الى تمييز القدماء بين السلامة الخاصة باللفظ والسلامة الخاصة بالمعنى عند كما ميز أيضا بين السلامة التي

- [يفرضها الاستعمال الحقيقي للناطقين والسلامة التي يقتضيها القياس و... هذا التمييز كما يلي :

- مستقيم حسن : سليم في القياس والاستعمال معا؛

- مستقيم قبيح : خارج عن القياس وقليل من الاستعمال ، وهو غير نحن؛

- محال : قد يكون سليما في القياس ولكنه غير سليم من حيث المعنى.
فالفكرة هذه تقوم على التحليل الذي كان ينطلق منه النحاة، فاللفظ اذا فسر وفق الاعتبارات المعنوية فهو تفسير معنوي، اما اذا حصل التفسير على اللفظ دون اي اعتبار للمعنى فهو تحليل لفظي نحوي." ¹² وقد بنى النحاة ذلك إن اللفظ الأول ، انه هو المتبادر الى الذهن اولا ثم يفهم منه المعنى، ويترتب على ذلك أن التحليل يجب ان ينطلق من اللفظ في ابسط احواله ، فالنحاة العرب لم يخلطوا بين هذين التحليلين كما رأى الحاج صالح أنهم كانوا يميزون بين التحليل القائم على أساس اللفظ و بين التحليل القائم على أساس المعنى تمييزا دقيقا ويقول الحاج صالح: "فالتخطيط بين هذين الاعتبارين يعتبر خلطا وتقصيرا، وذلك كالاقتصار على تحديد الفعل بأنه ما دل على حدث وزمان، فهذا تحديد على المعنى فهو جيد ولكنه من وجهة المعنى، أما التحديد على اللفظ فهو ما تدخل عليه من زوائد معنية ، كالسين و الضمير في بعض صيغته." ¹³

2 - مفهوم الانفرد: يتحدد هذا المفهوم انطلاقا من فكرة الاتصال والانفصال يعني الطريقة التي كان يعتمد بها النحاة في ضبط وحدات اللغة، فيرى الحاج صالح ان مفهوم اللفظة وهي وحدة لغوية مفهوما عربيا خاصا لا وجود له في اللسانيات فتعني الكلمة التي يمكن انفرادها كما تعني الكلمة التي لا يمكن ان تخرجها عن بابها مع إمكان نيابتها عن تلك الكلمة المفردة ، فالنظرية الخليلية منطلقها الواقع الحدث الكلامي أي من الخطاب نفسه معتمدين في ذلك معيار الانفصال والابتداء "أي ما يكون قطعة منفردة في السلسلة الكلامية المفيدة لا يسبقها ولاياتي بعدها شيء من الزوائد ويمكن الوقوف عليها كقولك زيد وكتاب في الإجابة عن : ما هذا ؟ وماذا أخذت؟ ¹⁴ فمثلا الاسم قد يكون كلمة مفردة وقد تدخل عليه زوائد لا تخرجه عن حد الاسمية لأنه يبقى متسميا بسمه الانفصال والابتداء مثل: المدير المحترم الذي كرم الطلبة، يشكل لفظة واحدة، وهذه اللفظة مكونة من مجموعة من الكلمات لا تخرجه عن حد الاسمية.

3- **الموضع والعلامة العدمية:** يعد الموضع المحل التجريدي الذي يمكن

ان يجعل او يحل فيه عنصر من العناصر المؤثرة ، فإذا خلا ذلك المحل من العنصر سمي علامة عدمية ، وقد أشار الحاج صالح إلى أن المواضيع التي هي النواة وتتدخلها الزوائد ، وتخرج منها بعمليات الوصل ، وقد تكون فارغة لأن المواضيع شيء وما تحتوي عليه هو شيئاً آخر ، لان خلو الموضع من العنصر هو " الخلو من العلامة او تركها"¹⁵ ويطلق الحاج صالح على هذا المفهوم العلامة العدمية " وهي تعني أن الكلمة موجودة بمعناها ولكنها مختفية غائبة في مظهرها المحسوس " ¹⁶ حيث تختفي هذه العلامة بمقابلتها علامة ظاهرة في موضوع آخر.

1- **وضرب الحاج صالح مثلاً بجميع العلامات التي تميز الفروع عن أصلها**

المفرد والمذكر ، فقد يذكر عامل لفظي وقد لا يذكر تاركا المحل لعامل آخر هو العامل المعنوي ، كما يمكن التمثيل للموضع والعلامة العدمية على مستوى اللفظية كذلك ، وذلك حتى يتعلق الأمر بالعلامات التي تميز الأصول من الفروع (المفرد والمثنى والجمع) المذكر والمؤنث.

4- **العامل:** يعتبر العامل المحرك الحقيقي لعناصر الجملة ، فهو يرتبط ربط

تبعية بالبنية التركيبية للجملة فهو الضابط لترتيبها ولعلاقاتها في النظرية التحليلية والمحدد لوظائفها التركيبية ولإسناد الحركات الإعرابية المناسبة لها حيث لاحظ النحاة ان الزوائد على اليمين تغير اللفظ والمعنى ، بل تؤثر وتتحكم في بقية التركيب كالتأثير في اواخر الكلام "¹⁷ ويعد العامل الفكرة الجوهرية التي تتأسس عليها نظرية النجاة العرب ، فلم يجد الحاج صالح حرجا في ان يعتبره عاملا أساسيا في التحليل النحوي العلمي العربي ، فكل تغيير يحدث في المبنى والمعنى إنما يجيء تبعا لعامل في التركيب. ¹⁸.

5- **الأصل والفرع:** جعل الخليل وسيبويه النظام اللغوي كله أصولا وفروعا

والفرع الأصل مع الزيادة اي مع شيء من التحويل ويحصل ذلك بتفريغ بعض

العبارات عن عبارات أخرى تعتبر أبسط منها وبالتالي أصولها فله دلالة تعد أصلاً. هذا الأصل يمكن أن تدخل عليه زوائد تخرجه من الأصالة الفرعية غير إن فكرة الأصل والفرع ليست محصورة في مستوى اللفظة أو الجملة فقط بل نجدها تمتد لتشمل جميع مستويات اللغة عند النحاة العرب وبينوه على منهج علمي حمل الشيء على الشيء أو إجرائه عليه بغية اكتشاف الجامع الذي يجمعهما وهو السنة التي تجمع بين الأنواع الكثيرة من الجمل وينطلقون في ذلك كما يذكر الحاج صالح من أبسط الجمل وهي التي تتكون من عنصرين "زيد منطلق فتظهر بذلك كيفية تحول النواة بالزوائد "

6- **المثال:** يرى الحاج صالح أن مفهوم المثال لا مقابل له في اللسانيات الغربية ولا يعرفه من اللسانيين الغربيين إلا عند (Galpin Jean) فالنحو حسب الحاج صالح كله مثل لأنها الصيغ والرسوم وهو شيء صوري تبنى عليه كل وحدات اللغة أفراداً وتركيباً ، فهو تمثيل لما تحدثه الحدود الإجرائية ، وعلى هذا فمثال الكلمة هو بناؤها ووزنها لأنه يمثل بكيفية صورية مجردة الهيئة التي تكون عليها هذا الجزء من اللفظة الذي يسمى بالكلمة فمثال الكلمة هو جميع حروفها الأصلية والزائدة مع حركاتها وسكناتها كل في موضعه فكلمة تقابل فان التاء والإلف فيها زائدة.

7 - **القياس والحركة:** القياس هو حمل شيء على شيء لجامع بينهما أي حمل الكلام بعضها على بعض إذا كانت تنتمي إلى جنس واحد وهو ما يسمى في المنطق الرياضي التّظير على التّظير. وهو في النّظريّة الخليلية حمل بعض العناصر اللّغوية بأخرى لوجود علاقة بينهما أي انه أداة إجرائية تستنبط منه القواعد. يقول الحاج صالح: "أما القياس اللغوي فهو حمل شيء على شيء لوجود بنية جامعة بينهما أو استنباط هذه البنية وإثباتها بهذا الحمل ... ثم إن هذا القياس اللغوي هو أيضاً مثال مولد للعبارات السليمة ولذلك يتم به تفريع الفروع ابتداء من الأصل".¹⁹

أما مفهوم الحركة فهو ما يجب ان يميز بين الحركة كصوت مسموع (مصوت) لا يقوم مقام الحرف ولكنه من جنسيه ولذلك سميت حركة صغيرة وبين الحركة تمكن من إخراج الحرف ووصله بغيره والخروج منه الى حرف اخر هذا ما قصده القدماء من مفهوم الحركة.

8 - مفهوم الوضع والاستعمال: اللّغة نظام من الأدلة المتواضع عليها ويجب التمييز بين اللفظ الموضوع للدلالة على معنى والغرض الذي يؤديه اللفظ. ويرى الحاج صالح دأب الكثير من اللسانيين العرب إسقاط ما توصلت إليه أحدث النظريات اللسانية الغربية على التراث العربي اللغوي ، فسعى الحاج صالح إلى العكس من ذلك هو إثبات أصالة النظرية الخليلية من جهة وإثبات مدى مقدرة هذه النظرية على المنافسة من جهة أخرى، فكان منهجه منهجا مقارنا بين النظرية اللغوية العربية الأصلية وبين النظرية اللغوية الغربية الحديثة ساعياً الى البحث عن العلم الصحيح ونبذ غير الصحيح قديما كان أم حديثا ، غربيا أم عربيا من جهة ومن جهة أخرى هو إثبات ما تنطوي عليه النظرية الخليلية من تقدم علمي حيث تستطيع في حالة وضعها موضع الفحص أن تحافظ على صلاحيتها واستمرارها. " 20

حرص العلامة بذلك أن يكون أصلا في احيائه للتراث الخليلي متوخيا عدم التقليد للبنبوية ولا حتى التوليدية يقول عن ذلك: "لست متبعا لأي منهج غربي أميل إلى تشو مسكي ولكن أرد عليه كثيرا ممّا كان يزعمه"،²¹ لكن كان اهتمامه بهذين المنهجين البنبوي والتوليدي كمنهجين لهما تأثيرهما البالغ على الكثير من اللسانيين العرب المحدثين ويمكن الوقوف على المقارنة بين النظرية الخليلية وهاتين النظريتين كما يلي :

6/ بين النظرية الخليلية العربية والبنبوية الغربية: سعت البنبوية منذ نشأتها الى دراسة اللغة لذاتها من اجل ذاتها بهدف الكشف عن النظام الذي تسير عليه

لغة من اللغات، فتجعل البنية هي المنطق والهدف. مؤسسها السويسري "فريدناند دو سوسير" Ferdinand de Saussure، تميّزت بالدراسة الوصفية للغة. لقد كان اهتمام الحاج صالح جلياً بالبنوية يظهر ذلك من خلال عدد من العناوين مثل: "النحو العربي والبنوية اختلافها النظري والمنهجي".

— أهم ما يوجد من الفوارق بين النحو والبنوية.

— بعض ما يتفق فيه النحو العربي مع اللسانيات البنوية» .²²

— ينطلق البنيويون من واقع اللغة لظاهرة وكذلك النحاة الأولون.

فقارن بين ما جاء فيها بمبادئ الخليل ورأى أن نقاط الالتقاء بينهما تتمثل في الانطلاق من واقع اللغة، فالموضوع عند كل منهما هو " اللغة ذاتها ومن حيث هي أي من حيث كونها أداة للتبليغ وتلتفت الى ما كانت من قبل ان تعتبر إلى ما هي عليه فكلاهما يتناول اللغة بالتحليل الى إجراءات الكبرى والصغرى"²³ ووجد الحاج صالح اتفاقاً بين النحو العربي والبنوية في قضية الانطلاق من المدونة في الدراسة لان المدونة هي دليل نظام اللغة ولا يمكن تغيير شيء منها او إضافة خطابات أخرى للباحث او لجماعة معينة من تلك اللغة يقول الحاج صالح: "ونجد نفس التحرج عند النحاة العرب إذ لا يمكن أن يستشهد إلا بما هو ثابت لا يرد وما هو موجود في دواوين العرب فكل منهم يراعي الواقع كما هو".²⁴

ورأى أيضاً أنهما يتفقان في مبدأ الاقتصاد والفرق ويقابله عند النحاة العرب مبدأ الاستخفاف وأمن اللبس يقول عن هذا الاتفاق: " أما الاقتصاد فهو ميل المتكلم الى التقليل من الجهود العضلية والذكرية التي يبذلها في عملية التخاطب وقد لجا النحاة أيضاً إلى مبدأ الاستخفاف في تفسير ظواهر كثيرة مثل الحذف والإدغام والاختلاس".²⁵

وقد استشهد الكثير من الباحثين العرب لإثبات عملية النحو العربي وعلى اساس المنهج الذي انتهجه العلامة الحاج صالح في تأسيسه لنظريته المتميزة من

اعادة احياء التراث الخليلي والدفاع عنه من حيث بيان صحة ما تميّز به حتى وان كان مخالفا لما هو عند البنيوية نجده قد استخلص مجموعة من الفروقات التي ميزت النحو العربي على الدراسات اللغوية الغربية وأهم هذه الفروقات هي :
أ-المعيارية والوصفية: ردّ الحاج صالح على انتقادات الوصفية للمعيار فالحكم على عبارة ما عند البنيويين بالخطأ أو الصواب يعد معيارية تتنافى العلم لأن مفهوم الوصفية عند البنيوية يعرض مبدأين: الحكم على العبارات بالخطأ أو الصواب لموافقتهما أو مخالفتها لمعيار اجتماعي ما. والمبدأ الثاني : محاولة تعليل الظواهر اللغوية فيعني ذلك أن سيبويه من أبعد الناس عن العلم الموضوعي إذ يفضل حسب أقوالهم معياراً على آخر ، فنقد الحاج صالح وتخطى ذلك فالمعيار حسبه هو ظاهرة من سلوك الناطقين بها فلا يمكن وصف الحكم بالصواب والخطأ تحكّم محض ، فلا مسوّغ لردّه لأن " المعيار هو هذا الكل المنسجم من الضوابط التي يخضع لها بالفعل كل الناطقين أو أكثرهم" ²⁶، ويضيف الحاج صالح ان العرب حكمت على بعض الكلام بالجيد والمقبول وبعضه بالردئ والضعيف على أساس النظر إلى كلامهم من حيث القلة والكثرة ومن حيث الاطراد والشذوذ.

ب - مستويات اللّغة، الاستعمال والوضع: يعتمد البنيويون في تحليل اللّغة على التشابه في مستويات اللغة ووحداتها المكونة لها لتحديد صفاتها الذاتية المكونة لها وتصنيفها يركز التحليل البنيوي على مستوى الوحدات الصوتية ثم الوحدات الدالة وهكذا أي من أصغر وحدة الى أكبر وحدة كما أنهم يعتمدون نظام التقابل من أجل التمييز بين عناصر المستوى الواحد.

أما التحليل النحوي العربي فيعتمد على اكتشاف مكانة ودور المستوى الواحد أجزاء العبارة التي ينحصر فيها ²⁷ ويتجاوز ذلك بالبحث من دور اللفظ بالاستعمال فتجد النحاة العرب يميزون بين "ما هو موضوع للدلالة على معنى اي ما يخص بنية هذا اللفظ بقطع النظر عما يؤديه في واقع الخطاب.... وبين ما هو راجع الى استعمال هذا اللفظ وتأديته للمعاني المقصودة بالفعل. " ²⁸

فنظر العرب الى الوضع والاستعمال فالوضع مكنهم من ايجاد الجامع بين عناصر الجنس الواحد بالجمع بين صفاقتها المميزة وهيئتها وزنتها، والاستعمال نتج عنه معرفتهم من دراسة دلالات التراكيب والألفاظ بحسب السياق مع مراعاة المعاني الوضعية.

ج- عزل النص عن منتجه ودور المتكلم ومقتضي الحال: نظر عبد الرحمن الحاج صالح الى تحليل النصوص عند العرب وفرق بينهم وبين التحليل البينوي الذي بعزل النص عن منتجه وعن السياق بخلاف العرب الذين يولون اهتماما كبيرا بما يستدعيه مقتضي الحال ودور المتكلم وتصرفاته بحسب الأغراض وكذلك أحوال السامع وغير ذلك مما له دور في عملية التخاطب.²⁹

د-وظيفة اللغة والعلاقة القائمة بين الكلمات: ركز البنيويون في دراستهم اللغة على الوظيفة وهي التبليغ والتواصل، وما ليس له دور في هذه الوظيفة لا يدخل في ميدان البحث اللغوي اي لا يؤدي التبليغ وقد راعى النحاة العرب هذا الأمر حيث اعتمدوا على الوظيفة بشكل واسع في المعاني وفي تفسير بعض الشواذ ولم يعتمدوها في تفريع البنى من أصولها ومن ثم كيفية تولدها باللجوء الى هذه الوظيفة بل ركزوا على العلاقات القائمة بين مختلف الكلمات.

-لقد استفاد الحاج صالح كثيرا من نقد تشو مسكي " Chow musqué " للبنبوية على أساس أن النحو التوليدي قام على نقد البنبوية وقد لمح الى ما أحدثته مدرسة النحو التوليدي التحويلي الامريكية من تمثيل لبنية الجملة بتفريع الفروع على شكل شجرة وصاحبها تشومسكي³⁰ وتصور الحاج صالح أهمية لنظريته فرأى تقاربا بينها وبين النحو العربي، يقول: " أما فبما يخص نظرية تشومسكي Chow musqué " فلا بد أن نعترف لهذا الرجل العبقرى بالفضل الكبير على اللسانيات كما لا بد ان نلفت اللسانين إلى أنه قد عرف الشيء الكثير من النظريات والتصورات اللغوية العربية وذلك من خلال دراسة النحو العبري ومن خلال دراسته لمتن الاجرومية وتقطن الى مفهوم القاعدة

النحوية .. ³¹ "لكن ليس معنى هذا ان النحو العربي والتوليدية الأمريكية متطابقان. وقد ركز عبد الرحمن الحاج صالح على فرقين جوهريين هما :

منطق التحويل: اهتم التوليديون بالتحويل الذي يؤدي دور المفسر لمختلف التغيرات التي تطرأ على البنية العميقة في الجملة وتظهر على مستوى البنية السطحية ، "لان التحويل عندهم وسيلة تفسيرية بين البنية العميقة والسطحية ولا تتعدى الجملة بل هي محصورة فيها ، يقول الحاج صالح : "لم يهتموا إلا بنوع واحد من التحويلات التقديرية " ³² اما النحاة العرب فقد كانت نظرتهم مختلفة الى التحويل : فإذا لم تكن هناك مخالفة الى الأصل لا يلجا إلى التحويل . وإذا حدثت مخالفة الفرع للأصل يلجا إلى التحويل. يقول الحاج صالح عن هذا الاختلاف : " التزم النحاة بفرض تقدير اذا جاء اللفظ على ما يقتضيه بابه فكلمًا اتفق اللفظ مع الأصل فلا كلام فيه وهذا بخلاف ما تزعمه أتباع تشومسكي حيث عمّموا... مفهوم التحويل التقديري وجعلوا لكل لفظ ظاهر بنية عميقة ذات دلالة " ويضاف إلى هذا الفرق جعل النحاة العرب النظام اللغوي كله أصولًا وفروعًا فالتحويل عندهم عبارة عن تفريع بعض عن عبارات أخرى تعتبر أبسط منها وبالتالي أصولًا لها والفرع هو الأصل مع الزيادة أي مع شيء من التحويل. فالانتقال من الأصل الى الفرع هو تحويل يخضع الى الفرع هو تحايل يخضع لنظام من القواعد" ³³

فلم يكتف النحاة العرب بالنحو التقديري فقط بل عمّموا التحويل غير التقديري وأجروه على التحويل بأجمعه وهذا هو الفرق الجوهري بين العرب والتوليد بين الأمريكيين.

1- مبدأ التحليل: منطق التحليل عند التوليدين هو الجملة دون تحديد سابق بها على أساس أنها تكون من مركب اسمي ومركب فعلي. أما منطق النحاة العرب فمنطق التحليل هو واقع اللفظ وواقع الخطاب نفسه" ^{xxxiv} فالمنطق في تحديد المكونات التي يتكون منها الكلام هو الكلام ذاته لا يفرض النحاة شيئًا

كما هو الحال مع التولديين، فلا يمكن التدليل على وجود شيء مفترض بأقل ما ينطق به هو اسم او فعل تعلق بمحذوف لكنه مستقل من حيث النطق.

- كما ركّزوا على اقل ما ينطق به من الكلام المفيد مما هو أكثر من اللفظ لتحديد البنية التجريدية للجملة في العربية والتي قد انطلقوا في ذلك التركيز من الكلام التواصلية. ثم يحافظون على النواة بعد ما يزدون ما يمكن زيادته. لأنها الأصل وتفرع فروع أخرى على ذلك الأصل، وأطلقوا مصطلح العامل على التأثير تلك الزيادات على النواة تأثيراً لفظياً أو معنوياً.

- وما تؤثر عليه الزيادة أطلقوا عليه معمولاً وقد مثّل الحاج صالح للجملة العربية مخططاً يمثل هذه الفكرة (5ع م1 - 2م1) +خ وهي كالتالي

- ع هي العامل. م1 هي المعمول الأول. م2 هي المعمول الثاني. خ هي المخصص () هي الترتيب الواجبه () هي الوحدة التركيبية الصغرى^{xxxv}.

- وبهذا تكون النظرية الخيلية الحديثة قد أثبتت الجدارة في أفكارها فهي تشكل منهاجاً وقيمة في الوقت نفسه في البحث اللساني العربي فالفرق شاسع بين النظريتين.

اللغة وضع واستعمال أي نظام من الأدلة المتواضع عليها واستخدام هذا النظام، وقد نتجه إلى تفسير ظواهر الإفاداة والتبليغ باعتبارها تخص اللفظ هو اعتبار خاطئ وقد حذر من الخلط في التحليل بين البنية اللفظية الهيكل البنيوي للجملة وصيغة الخطاب تتكون من مسند ومسند إليه³⁷ فالنحاة على تعبير الحاج صالح يميزون بين ما هو راجع إلى الوضع وما هو راجع إلى الاستعمال أي بين ما يخص اللفظ الموضوع للدلالة على معنى وبين ما يؤديه اللفظ من معاني مقصودة بالفعل وهي والأغراض. ^{xxxvi}

الخاتمة: ومن خلال هذا العرض الموجز تبين لنا ان النظرية الخيلية الحديثة هي نظرية لسانية عربية جديدة لها أسسها المعرفية ومفاهيمها الأساسية وإجراءاتها في التحليل ومجالات تطبيقها ونتائجها. وهذه المبادئ والتصورات الأصلية قد

اسهامات عبد الرحمن الحاج صالح في الدرس اللساني الحديث النظرية الخليلية الحديثة

أكسبتها كفاية علمية حيث توضحت فيها الرؤية. وتحدد فيها الهدف وتباينت خصوصية النظر وأصالة المفاهيم المعتمدة. وهي تدعو اهل الاختصاص إلى إعادة قراءة التراث اللغوي العربي وتحديد ما خلفه الخليل وتلاميذه. فقد يوجد فيها ما لا نجده في اللسانيات الحديثة ، كما تدعو الى بناء مناهج التعليم على أسس ومفاهيم الفكر الخليلي الرائد واللفذ وهي امتداد للأعمال الخليلية التي قدمتها الطائفة الأولى من النحاة القدامى حيث تحاول تعريف الدارسين بخصائص اللسان العربي ومضامينه انطلاقا من اللسانيات الحديثة وأكدت هذه النظرية أهمية قراءة التراث العربي في ضوء النظريات اللسانيات الحديثة، فمفاهيم النظرية انطلقت أساسا من إعادة قراءة التراث اللغوي العربي الأصيل والبحث في خفاياه، وذلك بغية التأكيد على ما أحدثه الخليل وسيبويه ومن سار على نهجهما من طفرة تلقائية في تاريخ علوم اللسان البشري، بعد ما انصرف الكثير من المحدثين إلى الدراسات الغربية الحديثة وانهلوا عليها.

المصادر والمراجع:

- 1 - عبد الرحمان الحاج صالح بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1 موفم للنشر والتوزيع. الجزائر، 2012) ص129.
- 2 - د/ عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، ط2، ليبيا 26، 1986.
- 3 . عبد الرحمان الحاج صالح. تكنولوجيا اللغة والتراث اللغوي العربي الأصيل، ص282.
- 4 - منذر عياشي قضايا لسانية حضارية، دار طلاس دمشق، ط
- 5 .خولة طالب الابراهيمى، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة، حيدرة الجزائر 2000، 56.
- 6 - عبد الرحمان الحاج صالح. المدرسة الخليلية والدراسات، اللسانية الحديثة في العالم العربي، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 1987

7 - عبد الرحمان الحاج صالح. النحو العربي والبنوية، اختلافها النظري والمنهجي.

8 - عبد الرحمان الحاج صالح. النحو العربي والمنطق الارسطي، مجلة كلية الآداب، ع1، 1964، جامعة الجزائر. ص44.

10-براهيمي شافية، تدريس الجملة الإسمية في ضوء النظرية الخليلية: رسالة ماستر 2012-2013، ص8.

11 - نسيم قاسي، مناهج البحث اللغوي عند العرب في ضوء النظريات اللسانية، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر 2011. ص88

الهوامش:

1- بحوث ودراسات في اللسانيات العربية: عبد الرحمان الحاج صالح، ج1، موفم للنشر والتوزيع، الجزائر، (2012) ص129.

2- تدريس الجملة الإسمية في ضوء النظرية الخليلية: براهمي شافية ب، رسالة ماستر 2012-2013، ص8.

3- بحوث ودراسات في اللسانيات العربية: ، عبد الرحمان الحاج صالح ج1، موفم للنشر والتوزيع، ص129.

4- النظرية الخليلية الحديثة: عبد الرحمان الحاج صالح، مجلة اللغة والأدب، ع10، معهد اللغة العربية، جامعة الجزائر، 1996، ص69.

5- تكنولوجيا اللغة والتراث اللغوي العربي الأصيل، عبد الرحمان الحاج صالح ص282.

6- النظرية الخليلية الحديثة، عبد الرحمان الحاج صالح مجلة اللغة والأدب، ص69.

7- النحو العربي والمنطق الارسطي عبد الرحمان الحاج صالح، مجلة كلية الآداب ع1 1994، جامعة الجزائر، ص44.

8- المرجع نفسه، ص: 58 .

9- المرجع نفسه، ص: 57 .

10- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

11- المدرسة الخليلية والدراسات، اللسانية الحديثة في العالم العربي عبد الرحمان الحاج صالح، مقال بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، 1987، ج1/ص:217.

12- المرجع نفسه، ج1/ ص:217-218.

13- بحوث ودراسات في اللسانيات، عبد الرحمان الحاج صالح، ج1، ص:221.

- 14- المدرسة الخليلية الحديثة والدراسات اللسانية الحالية في العالم العربي عبد الرحمان الحاج صالح، ج1/ ص223 .
- 15- المرجع نفسه، ج1/ 223 .
- 16- النظرية الخليلية الحديثة عبد الرحمان الحاج صالح، ص107.
- 17- مبادئ في اللسانيات، خولة طالب الابراهيمى دار القصبه، حيدرة، الجزائر 2000ص56.
- 18- التفكير اللساني في الحضارة العربية، د/ عبد السلام المسدي، الدار العربية للكتاب ط2، ليبيا 23.1986
- 19- الجوانب العلمية المعاصرة لتراث الخليل وسيويه عبد الرحمان الحاج صالح، بحث قدم في مجمع اللغة العربية بالقاهرة. سنة 2002. كتاب بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ج2/ص77 .
- 20- قضايا لسانية حضارية، منذر عياشي، دار طلاس دمشق، ط2، ص14 .
- 21- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
- 22- بحوث ودراسات في اللسانيات العربية عبد الرحمان الحاج صالح، ج2/ ص:23-24-25-26 .
- 23- النحو العربي والبنوية، اختلافها النظري والمنهجي عبد الرحمان الحاج صالح مقال في بحوث ودراسات في العربية، ج2/ ص24
- 24- النحو العربي والبنوية عبد الرحمان الحاج صالح ،، ج2/ 25 .
- 25- النحو العربي والبنوية اختلافها النظري والمنهجي عبد الرحمان الحاج صالح ج2/ 26 .
- 26- المرجع نفسه، ج2/ ص27 .
- 27- المرجع نفسه ج2/ ص: 34 .
- 28- المقال نفسه ج2/ ص: 37 .
- 29- بحوث ودراسات في اللسانيات العربية عبد الرحمان الحاج صالح، ج1/ ص67 .
- 30- المرجع نفسه ج1/ 215 .
- 31- المرجع نفسه. ج1/ 212
- 32- المدرسة الخليلية الحديثة والدراسات اللسانية الحالية في العالم العربي عبد الرحمان الحاج صالح، ج1/ 223
- 33- بحوث ودراسات في اللسانيات العربية عبد الرحمان الحاج صالح، ج1/ 217 .
- 33- المرجع نفسه ج1/ 249 .
- xxxiv- المرجع نفسه ج1/ 254.
- xxxv- نسيمه قاسي، مناهج البحث اللغوي عند العرب في ضوء النظريات اللسانية منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر 2011: جامعة مولود معمري تيزي وزو ص88.
- xxxvi- النحو العربي والبنوية، عبد الرحمان الحاج صالح ج2/ 36.

نحو صناعة معرفيّة جديدة في الدّرس اللّغوي العربي Vers une nouvelle construction de savoir dans les études de la langue arabe.

أ. عمر برمان[‡]

تاريخ القبول: 2021.05.23

تاريخ الاستلام: 2018.10.12

ملّخص: نحو صناعة معرفيّة جديدة في الدّرس اللّغوي العربي، هي رؤية مبنية حول علاقة اللّغة بمجتمع المعرفة بناء ابستمولوجيا قائما على أنقاض المعرفة العلميّة التي كسرت نموذجها الثّابت النّقلة النّوعية التي عرفها العالم مطلع الألفية الجديدة حيث ومع بدء الثورة المعلوماتيّة وتناميها خصوصاً في العقود الأخيرة، وصولاً إلى راهن أيّامنا، نلاحظ أن المعرفة العلمية تضاعفت على نحوٍ غير مسبوق مستندة إلى الاختراعات والابتكارات ذات العلاقة بالتكنولوجيا الذكيّة وعلى رأسها الحاسوب أحد أقطاب مجتمع المعرفة. وقد أدت هذه الثورة المعلوماتية الشبكية التشبيكية إلى طفرة علميّة مُعجزة، هزّت أركان البحث العلمي في كل التّخصصات، وبدأت تؤسس لبراديغمات جديدة في البحث العلمي، مما جعلنا نجنح إلى تصور رؤية جديدة نحو صناعة معرفيّة جديدة في الدرس اللغوي العربي تتسجم والتغير الحاصل في المشهد المعرفي العالمي.

[‡] مخبر تعليم -تكوين-تعليمية المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر، البريد الإلكتروني:

omarvisioness@gmail.com (مؤلف مرسل)

كلمات مفتاحية: مجتمع المعرفة، اللّغة، التشبيك، صناعة معرفية.

Résumé : “Vers une nouvelle construction de savoir dans les études de la langue arabe”, est une vision qui traite la relation entre la langue et la communauté de savoir sur une base épistémologique, qui remplace la connaissance scientifique Classique qui a ruiné tous ces anciens modèles, faisant de cette révolution sur le traditionnel l’objet d’une nouveauté hors paire au début de ce nouveau millénaire. Inauguré par le boom informatique, qui a stimulé une haute fréquence de production de la Connaissances scientifiques ; et appuyé par les Inventions et les innovations liées aux technologies intelligentes, notamment l’ordinateur qui est le Pierre angulaire de la communauté de connaissance.

Cette révolution technologique de l’informatique et des réseaux a conduit à une percée scientifique miraculeuse, qui a ébranlé les différents domaines scientifiques, et donne naissance a des nouveaux paradigmes de la recherche scientifiques en consistance avec les changements qui ont lieu sur le champ scientifique, ce qui nous a poussé à adopter une nouvelle vision concernant la nouvelle construction de savoir dans les études de la langue arabe.

المقدمة: إن المراقب للنماذج العلمية الجديدة يستطيع التفتن إلى ما باتت تُسجّله تيّاعاً وسراعاً، مراكز بحوث غربيّة كبرى من إنجازات وفتوحات علمية -ماكان يمكن الوصول إليها في ظل النماذج البحثية القديمة- بفضل الثورة العلميّة التي تشهدها الألفية الثالثة، والتي تنمو بشكلٍ انفجاريٍّ مُتغازرٍ، مرّة كلّ خمس سنوات، وأحياناً مرّة في كلّ سنة، وربّما نصف السنة أيضاً.. ولعل بنية التفكير الجديدة التي بدأت تترسخ أصولها ومبادئها في كثير من المجالات هي التي تحدونا إلى تتبع سياقات ومساقات هذا النسق المعرفي الجديد الذي يطرح إشكالات ابستمولوجية تتعلق بكثير من قضايا البحث

العلمي، ومنها قضية اللغة ومحاولة تمثل مشهدها المعرفي القائم اليوم وفهمه ببراديجما* جديدة تتوافق ومعطيات العصر؛ إنه مشهد جديد قائم على دعائم العصر الجديدة المتمثلة في المعلومات وتكنولوجيا المعلومات، كما تثبت ذلك دراسات سابقة، والتي وإن تعدد تعريفها لمصطلح مجتمع المعرفة إلا أننا نجد شبه اتفاق حول الدعائم التي نتج عنها هذا المجتمع وهو ما يهمننا في هذا السياق؛ حيث نجد تقرير المعرفة العربي للعام 2009 يشير إلى "أن تنوع المرادفات يُظهر وجود ثلاثة حدود كبرى متقاطعة في صلب المفهوم، وهي التكنولوجيا والاقتصاد والمجتمع، حيث أصبح أمام تكنولوجيا المعرفة، واقتصاد المعرفة، ومجتمع المعرفة".¹

وورد في التقرير أيضا أن العصر الجديد ويقصد به عصر مجتمع المعرفة يتأسس: "داخل دائرة هذه الأقطاب، بكل ما يحمله من آفاق وآمال، في توسيع دائرة خيارات الإنسان في الحياة. وفي هذا الإطار، لا ينبغي أن لا نغفل أيضا الدلالة الطوباوية التي يحملها المفهوم، فالحديث عن مجتمع المعرفة هو أساسا حديث عن أفق تاريخي مفتوح في طور التشكل".²

وهو ما يؤكد كمال عبد اللطيف بقوله: "يصعب التفكير في المعرفة اليوم من دون العناية بدور المفاهيم الثلاثة في بناء المدركات والمعلومات وشبكاتها في عالمنا، ذلك لأننا نعتبر، في طور الراهن من أطوار استواء الدلالة وتشبعها في مجتمع المعرفة، أننا أمام مفردات التكنولوجيا والاقتصاد والمجتمع التي ترد غالبا بصورة مرادفة لمجتمع المعرفة، وذلك بإضافة مفردة المعرفة (اقتصاد المعرفة، مجتمع المعرفة، تكنولوجيا المعرفة)، فهذه الثلاثة تصنع الروافع الحاملة لما يمنح مجتمع المعرفة المعنى والدلالة".³

ويضيف قائلا: "نكتشف في مختلف التلوينات التي بلورتها المرادفات الأساس في هذا الباب، أننا أمام ثلاثة حدود كبرى متقاطعة في صلب المفهوم؛ ثلاثة حدود مضافة إلى مفردة المعرفة. ويتعلق الأمر هنا بالتكنولوجيا

والاقتصاد والمجتمع، تكنولوجيا المعرفة، واقتصاد المعرفة، ومجتمع المعرفة. وتحيل الحدود المذكورة إلى الفضاءات التي تأسس ويتأسس انطلاقاً منها العصر الجديد بكل ما يحمله من آفاق وآمال في توسيع دائرة خيارات الإنسان في الحياة، وقبل ذلك في تملُّك ما يسعفه في مواجهة التحديات الجديدة التي تولدت عن الطفرات والثورات المتحققة داخل المجتمع الإنساني.⁴

وتمثلنا لهذا المشهد المعرفي يفاجئنا بمقاربات جديدة لم يألفها العلم من قبل، تقوم على **الربط والتشبيك** اللذين يؤديان في غالب الأحيان إلى **النقض وإعادة البناء**.

إن هذا التبادل العلمي القائم على **التشبيك** بين العلماء كأفراد وبين العلوم كتخصصات هزّ النماذج العلمية القديمة وبدأ يقيم نموذجاً بحثياً جديداً أدى إلى إظهار مجالات جسورة لم تكن لتولد في كنف البراديغم البحثي القديم.

ولعل هذه الفتوحات المطردة والمتزايدة هي نتاج تمازج العقل العلمي الباحث مع التقنية الجديدة التي أتاحَت التشبيك بين العلوم وعدم الفصل بينها وتبادل الخبرات والمعارف والأفكار على نحو غير محدود سرعة ومكاناً، مما دفع بأحد العلماء إلى قول ما ترجمته: "إنَّ التّقنيّة المتحوّلة ستجعلنا نتبادل الفكر بصورة لم يسبق لها مثيل، لأنّنا سنتمكّن من التحدّث إلى الناس بأيّ لغة، فعدساتنا اللاّقطة ستكون قادرة على ترجمة أيّ حديث، عبر لغة تقنيّة مُشتركة يتداولها الجميع"⁵.

وبما أننا أمام مشهد علمي جديد قائم على أنقاض البراديغم القديم فإننا نلاحظ حتّى الآن، ومنذ نهايات القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين أن مفهوم البحث العلميّ لا يزال عرضةً للتعديل والبلورة وتحديد الطرائق والمناهج وتجديدها، وكذلك التطبيقات المتعلّقة بهذه المناهج، على الرّغم من أنّ المنهج الأداة الأساسيّة والمركزيّة لمعرفة حقائق الكون والإنسان والحياة، وأيضاً على الرّغم من أنّ الحاجة إلى الدراسات والبحوث العلميّة المطرّدة، بانّت من

عناوين تقدّم الدول الكبرى وإمساكها بمنطلقات التفجّر المعرفي وسياقاته على كلّ صعيد. وأمام هول التحولات الكبرى في العالم على كلّ صعيد، وبخاصّة في السنوات الأخيرة، وربطاً بسياق هذه الدراسة التي وضعت اللغة العربية في وضع التشبيك مع أقطاب مجتمع المعرفة، فإننا نجد أنفسنا مجبرين على تبني رؤية جديدة للبحث في اللغة العربية لخدمة أبنائها في عصر متغير متغيراً ثورياً في كل المجالات. فنحن إذن أمام وضع علمي جديد مليء بالتحولات غير التقليدية في كلّ شيء، تنموياً واقتصادياً ومعرفياً، وبالطبع في مضامير العلوم الإنسانية على اختلافها، يوجب علينا أن نرصد وفي إطار من البحوث العلمية المستتدة إلى مناهج متطورة ومُنتجة في مجالاتها كل هذه التغيرات ونتعامل معها بمنهج علمي يتسق والمنهج الذي أنتجها في ظروفه وسياقاته وإرهاصاته. والهدف من ذلك كلّهُ تكريس المعرفة العلمية ونشرها، حيث لا تعني هذه الخطوات الرصدية للتغيرات في المشهد العلمي التعامل مع نتائج العلم وكشوفاته العظيمة فقط، وإنّما تعني الاندماج فيها والتماهي معها كطرائق تفكير إبداعية مؤسّسة لمعرفة جديدة، هي أسّ التفكير التنموي والنهضوي الحضاريّ الشامل الذي بتنا نرى آثاره ماثلة بين أيدينا.

وتجدر الإشارة هنا إلى منطلقنا في البحث من أطروحة إيمانويل كاستلز⁶ Manuel Castells المكونة من ثلاثة مجلدات والتي صدرت في نهاية القرن الماضي بعنوان: عصر المعلومات؛ وكان عنوان مجلدها الأول مجتمع الشبكات، وعنوان الثاني قوة الهوية، وعنوان الثالث نهاية الألفية والتحولات الجيوسياسية العالمية والفاعلين الجدد، والملاحظ على هذه الأطروحة أنها مفعمة بالكثير من الجرأة والقوة والإبداع. ويمكن القول إنّنا نقف في هذه الأطروحة على كثير من الجوانب المكونة لعصرنا الذي نحياه مما يجعلنا نتكئ عليها في فهم عصرنا بمرافقة مراجع أخرى تناقلت محتوى هذه الأطروحة تحليلاً وتوضيحاً.

وقد عرّف كاستلز الشبكة بأنها: "البنية الاجتماعية الجديدة لعصر المعلومات، عصر المجتمع الشبكي المؤلف من شبكات الإنتاج والقوة والتجربة حيث تقوم هذه الشبكات بدورها في بناء ثقافة افتراضية في إطار التدفقات المعولمة، متجاوزة بذلك مفهومي الزمان والمكان... وقد حصل في عصرنا هذا اختراق جميع المجتمعات بالفعل الجارف للمجتمع الشبكي".⁷

وإذا ما أردنا فهم عمل الشبكات باعتبارها نمطا تقنيا ناتجا عن شبكات الدماغ التي أعادت إنتاج نمط عمل هذا الأخير مرة أخرى، فإنه يجب علينا فهم مكوناتها الأساسية؛ يقول دارن بارني شارحا عناصر الشبكات: " تتألف الشبكات من ثلاثة عناصر رئيسة: العُقد والروابط والتدفقات. والعقدة هي نقطة محددة موصولة بنقطة أخرى على الأقل، مع أنها، كثيرا ما تكون نقطة ربط بين نقطتين أخريتين أو أكثر. أما الرابط فيصل عقدة بأخرى. والدّفق هو ما يمرّ بين العُقد ومن خلالها على طول الروابط. ومثال ذلك أن نعدّ مجموعة أصدقاء شبكة، يمثل فيها كل صديق عُقدة موصولة بصديق آخر على الأقل لكنها موصولة عادةً بأخرين كثر هم كذلك مترابطون على نحو مستقل أو عبر طرف آخر. والاتصال المنتظم بين هؤلاء الأصدقاء، إما بالكلام وإما عبر نشاط آخر، وسواء أكان مباشرا أم بوساطة تقانة ما، هو الرابط الذي يصل بينهم، وما يمر بينهم من ثروة وصداقة حميمية وتأييد وحب وعون هو الدفق".⁸

والذي يهمننا من بين كل عناصر الشبكة هو ذلك الدّفق اللامتناهي من سيل المعلومات عبر تقانة الألياف البصرية العابرة للقارات.

وذلك الدّفق هو ما يصنع عالمنا اليوم؛ أي يصنع العقل المؤسّس لكل عمليات التفكير لمستخدمي الشبكة، ويصنع الثقافة التشاركية التشبيكية للمعلومات ودّقها؛ يقول كاستلز متحدّثا عن روح المعلوماتية بوصفها الشيفرة الثقافية المشتركة التي تجمع معا الشبكات المختلفة التي تشكل معا المجتمعات

المعاصرة: "إنها مؤلفة من ثقافات كثيرة، وقيم كثيرة، ومشاريع كثيرة تتقاطع في عقول مشاركي الشبكات المختلفين وتُملي استراتيجياتهم، متغيرة بسرعة تغيرهم ومتبّعة ما يطرأ على وحدات الشبكة من تحولات تنظيمية وثقافية."⁹

و هنا بالذات يظهر مفعول التقانة أو التكنولوجيا كدعامة أساسية مؤسّسة للعقل الشبكي من خلال ما يتيح من سهولة التوصيل بين العُقد على حد تعبير كاستلنز، وعلى هذا الأساس يمكن الاعتماد على ظاهرة وصل العُقد ببعضها كسمة أساسية للعصر الذي نحياه، حيث يقول كمال عبد اللطيف في هذا السياق: "إن قوة مفهوم المجتمع الشبكي يصنعها البعد التكنولوجي وتصنعها القدرة على الاتصال والتواصل في جميع الأوقات ومن دون رقيب وهو الأمر الموصول بالمجتمع."¹⁰، ولا شك أن الشبكة كلها مبنية على تقنية الربط والتشعب -سواء بالتشعب النصي النواة الأولى لظهور التشبيك والانتقال من حقل إلى آخر، أو أي تقنية أخرى أكثر تقدما- مما يجعل تقنياتها باستخدامنا المتواصل لها تتعكس على طرق تفكيرنا كما أشار إليه الكثير من الباحثين، حيث يقول فرانك كيلش في كتابه (ثورة الانفوميديا): "ويستشعر الناس قدرات التكنولوجيا الجديدة، وهم يدركون تماما أن الكمبيوترات الأصغر حجما والأكثر سرعة، والمرتبطة بطريق المعلومات فائق السرعة المتخّم بالمعلومات سيكون لها تأثير عميق في أساليب عملنا وحياتنا نفسها."¹¹، وهو ما توصل إليه تقرير "من مجتمع المعلومات إلى مجتمع المعرفة" حيث ورد فيه أن التكنولوجيا الرقمية الجديدة: "تؤثر بصورة مباشرة على سرعة نقل المعارف ولكن أيضا، وبخاصة، على معالجة المعارف وتلقيها. إذ لا يمكن منذ الآن التفكير في عمل معرفي تبعا لنموذج نظريات المعرفة الكلاسيكية، التي تنظر إليه باعتباره فعلا نفسيا فرديا. فعلى الرغم من أن اللجوء إلى معالجة النصوص الكترونيا أو استعمال محركات البحث عادات قريية العهد، إلا أنها ترسخت

بعمق في العادات وفي اللغة المتداولة إلى درجة أن النشاطات المعرفية تشابه أكثر فأكثر عمليات تجري بمساعدة الحاسوب.¹²

إنه فعلا عصر الرّبط كما يقول سعيد يقطين: "إن التنظيم والتيسير والتسريع كل ذلك شديد الصلة بالنص المترابط الذي كان الحلم الأول، وحفز على العمل من أجل تحقيقه بجعل الثورة تتم على مستوى تحصيل المعارف والمعلومات وجعلها متاحة للجميع باعتماد مقولة واحدة هي "الربط" بين الأشياء. لذلك لا غرو نجد هذه المقولة تجعل عصرنا -وهذا ما يميزه عن كل العصور الماضية- عصر الوصل بين الأشياء: الاتصال والتواصل. وكان الفضاء الشبكي الانترنت أكبر تجسيد للترابط والتواصل بين الناس والعوالم والمعارف. فكان بذلك أن وضع البشرية أمام حقبة إنسانية ومعرفية جديدة.¹³

وهذه الحقبة الإنسانية المعرفية الجديدة هي التي تحدوني إلى تمثّل عصرنا الذي نحياه بكل ما فيه من تغيرات جذرية مسّت بنية التفكير وآلياته، ولعل من بينها ما لمسناه بوضوح من تغير التفكير النمطي المتكئ إلى الماضي نحو **تفكير علائقي ترابطي تشابكي متجدد بتجدد الدّفق المعلوماتي وتزايد الرّبط** الذي يعمل على نسق التفكير التكنولوجي الحوسبي ويحاول مجاراته رغم بُعد المسافة بينهما كما يوضح ذلك كمال عبد اللطيف بقوله: "ففي عصرنا الموصوف بعصر التكنولوجيا بامتياز، تستحوذ المعلومات والمعارف على الأذهان والسلوكيات، بصورة تجعل ملاحظتها أمراً متشعباً"¹⁴، أي أن ملاحظة المعارف المتجددة نتيجة الربط المتواصل ونتيجة الزخم المعرفي الهادر عبر الألياف البصرية جعل العقل البشري يجري في معالجته للمعلومات النسق الحوسبي والتكنولوجي، ولعل أهم ميزات ذلك النسق التفكير الشبكي الذي رافق ظهور ما يسمى بمجتمع المعرفة كما يقول كمال عبد اللطيف مرة أخرى: "عبارة المجتمع الشبكي هي من المرادفات القوية لمفهوم مجتمع المعرفة. وقد

ولّد هذا المفهوم الأخير بدوره مترادفات أخرى ذات صلة بالقطب الذي ينفّث عليه، ويستمد منه بعض مقوماته.¹⁵

فنحن إذن أما حال معرفية جديدة تحوّلت فيها أنظمة المعرفة وبنية التفكير جذريا انطلاقا من مقولة العقل يصنع المعرفة وتصنعه المعرفة، وباتت صناعة المعرفة دعامة الاقتصاد الجديد وسمّة العصر الغالبة، فهل يمكن سحب هذه التغيرات على درسنا اللغوي العربي؟

إن النموذج البحثي الاسترشادي القائم على التشبيك والدراسات البينية القاضي بفتح العلوم على بعضها وعدم الإيغال في التخصص القاتل للتخصص في حد ذاته، هو نفسه المنهج الذي سيدفع بنا إلى بناء رؤى وتصورات نابغة من إيماننا بميلاد براديغم علمي جديد يحكم العالم قائم على النقض والبناء من جديد في كثير من الأحيان.

إن الرؤية العامة التي نتبناها هنا، هي أننا أمام ثورة في منهجية البحث العلمي يجب أن نستثمرها بكل شجاعة ونتجه بكل جرأة نحو صناعة معرفية جديدة في الدرس اللغوي العربي لإعادة بناء البراديغم العلمي على أنقاض النموذج العلمي السائد الذي بدأ يتداعى شيئا فشيئا، تحت وطأة الزخم المعرفي الهادر واللامتوقف، الذي انجر عنه تشبيك جديد بين المعارف و البنى المعرفية في حدّ ذاتها مما أدى إلى تداعٍ للنماذج الاسترشادية التقليدية وهذا ما أشار إليه صراحة تقرير المعرفة العربي لعام 2009 : " تضعنا نتائج الثورة المذكورة أمام كثافة عالية في الإنتاج، كما تضعنا أمام عمليات تقويض متواصلة للعلاقات المتوارثة عن الثورة الصناعية الأولى والثانية، إلا أنها في الوقت نفسه، تجعلنا أمام حالات متواصلة من التوتر واللايقين، فكل ما هو صلب يتبخّر في الهواء والأفكار والاكتشافات العلمية الجديدة تصبح قديمة قبل نضوجها.¹⁶

ولعل أولى إفرزات الزخم المعرفي الناتج عن التشبيك والوصل والربط والدفق هي الإطاحة بالنماذج الاسترشادية العلمية السائدة، حيث يقول أحمد يوسف: "

بعد الثورة التي شهدتها العالم في مجال الاتصال و المعلومات ازدادت التقنيات في التطور المتسارع، فقد ساعدت تطبيقات المعرفة العلمية على توفير مجالات كبيرة للاختيار و دوائر واسعة للفعل دون أن تكون ثمة قيود مكبلة للحركة، بل يكون فيه الاختيار و الفعل على درجة كبيرة من الاستقلال. إن هذا الاستقلال يعد سمة من سمات الثقافة الرقمية التي سعت إلى إزاحة كثير من الإكراهات التي كانت تخلق حالات من الانزعاج النفسي يصل في بعض الأحيان إلى درجة المرض.¹⁷

ونحن في هذا البحث -وفي سياق حديثنا عن مدى إمكانية سحب التغيرات الحاصلة في عالم اليوم على درسنا اللغوي العربي- نجد أنفسنا مرغمين على ربط اللغة ب مجتمع المعرفة ربطاً لا مناص منه يعتبر مجتمع المعرفة بنية تفكيرية متقدمة، ويعتبر اللغة عاملاً رئيساً في تشكيل تلك البنية، وهو ما أشار إليه (بيار أشار) حين تحدث عن علاقة اللغة ببنية التفكير لدى الفرد قائلاً: "اللغة ظاهرة اجتماعية ترتبط بناها ارتباطاً وثيقاً ببنى الفكر السائدة في مجتمع لغوي معين، و هو ما يؤكد افتراض العلاقة الطردية بين التخلف في مجال اللّغة والتخلف الحضاري".¹⁸، فاللغة بما هي الوسيط المحايد لكل ما يتناقله الناس من معان فإن ما ينتج عنها من آثار سواء كانت مادية أم معنوية يوصف من بعد ذلك -باللغة ذاتها- بالتخلف أو الحضارة، فلغتنا حياتنا، وجودة هذه الحياة متعلقة بما ننتجه من معان وفهوم حولها وضمنها عبر وسيط اللغة كيف لا وبناء الكون متزامن مع تكون اللغة كما يصف ذلك سعيد بنكراد: "إن بناء الكون ذاته يتزامن مع تشكل اللغة، فهذه تقود إلى ذاك ضمن ضرورة مطلقة لا يمكن استبدالها بضرورة أخرى. ولا شيء يمكن أن يستقيم خارج اللغة، وخارج إرادتها في تصريف الفكر والانفعالات وفق ما يتوفر لديها من مفاهيم ومصطلحات".¹⁹

وما دام الأمر كذلك؛ أي أن اللغة هي الوعاء الحاضن لأفعالنا، فإنه بات من الواجب علينا إعادة النظر فيما نقوله، لأن ما نقوله بكل بساطة هو ما نتصوره، وما نتصوره هو نسق من أنساق التفكير باللغة كما يقول الفيلسوف (لايكوف وجونسون): "إن نسقنا التصوري ليس من الأشياء التي نعيها بشكل عادٍ، إنما في جل التفاصيل التي نسلکہا في حياتنا اليومية، نفكر ونتحرك بطريقة أقل أو أكثر آلية وذلك تبعاً لمسارات سلوكية ليس من السهل القبض عليها. وتشكل اللغة إحدى الطرق الموصلة إلى اكتشافها. وبما أن التواصل مؤسس على أسس نفس النسق التصوري الذي نستعمله في تفكيرنا وفي أنشطتنا، فإن اللغة تعد مصدراً مهماً للبرهنة على الكيفية التي يشغل بها هذا النسق".²⁰ وعلى هذا الأساس فإن مراقبة اللغة وصنعيها هو الذي حدا بي إلى البحث في علاقتها بتفكيرنا الذي هو مادة إبداعنا وابتكارنا، وإلى دعوة تجديد اللغة التي نتعامل بها أي توليد اللغة من اللغة لإعادة بناء واقع جديد مليء بالإبداع والابتكار، الكلمات مادته الخام والأساس، لشق الطريق نحو الريادة؛ ذاك الطريق نحو مجتمع المعرفة. وتجدر الإشارة هنا بتقرير لجنة تحديث تعليم اللغة العربية الموسوم بـ "العربية لغة حياة"²¹ الذي اشتغل واضعوه على بعث الوظائف الأدائية للغة العربية من إقناع وحجاج وتفسير وإصدار أحكام التي ترتبط ارتباطاً متيناً بمهارات التفكير العليا التي بها نشق طريقنا نحو الابتكار والإبداع والريادة المهارات الأساسية للانخراط في مجتمع المعرفة. لذلك سأجرح بما للكلمة من معنى عن درسنا ذلك الذي تجاهل تلك الوظائف الأدائية، مستأنساً بالاقتراس الآتي: "واليوم، تغيّر سياق التطبيع تغيراً شاملاً. أولاً لأننا في مرحلة سيطرة وضعية من الطراز الطبيعي، إذ أن التداخل بين مجال علوم الأعصاب التي تشهد نجاحاً ملموساً، والمجموعة الغامضة لعلوم الإدراك (sciences cognitives)، قد أدّى إلى برمجة جديدة لمجالات العلوم. وثانياً، لأن البنية الديموغرافية للعلم المعاصر تفرض على الجيل أن يتغير تغيراً سريعاً

لا يسمح له بإعادة توليد المعرفة. فهناك عددٌ كبير من الباحثين الذين يطرقون باب علوم اللغة بعد تكوين أنفسهم في الهندسة، وهم يجهلون كل شيء عن التكوين البطيء الذي أدّى إلى نتائج اللسانيات المقارنة، ويجهلون بالتالي كلّ شيء عن القيم الاستمولوجية الضمنية التي تناقلها خلال هذا التكوين. وهذا لا يعني بالضرورة أنّ كارثة عامّة قد وقعت، فالإبداع يقوم بعض الأحيان على النسيان.²² وعلى خُطى هذا النسيان الإبداعي لذلك الدرس اللغوي التقليدي فإننا ندعو إلى **براديغم/Paradigme**²³ جديد؛ أي إلى نموذج بحثي استرشادي جديد يبحث عن أثر نسقنا اللغوي على نسقنا المعرفي في حياتنا نموذج بحثي استرشادي بنسق تشبيكي ناتج عن تأثر بلغة التقانة لغة عصر المعرفة، الذي جعل معظم أوقاتنا في تفاعل تقاني لا يكاد ينقطع.

وإنه من موجبات عدم التناقض مع واقعنا، أن نسمح لعقولنا أن تفكر بطريقة تلقيها للمعارف اليوم، وسنجد انزياحا ملاحظا في التفكير ببيبراديغما جديدة لفهم عالم اليوم. وهو ما بدأنا نلاحظ في الآونة الأخيرة ميلاد مختبرات بحثية جديدة تبحث في مسائل لغوية من منظور علماء الأعصاب، وعلماء النفس بكل تخصصاته ومن علماء الفيزياء، ومن علماء التربية والتعليم، ومن التقنيين والمبرمجين ليلتقوا على صعيد واحد، على عكس ما كنا نراه من استئثار وجمود. كما بتنا نرى كل يوم ملتقيات تطرق مواضيع جريئة حول اللغة العربية تدعو المساهمين من كل حذب وصوب على اختلاف تخصصاتهم للإسهام فيها؛ على غرار البحث في لغات التّخصص، وعلى غرار ملتقيات تجعل من اللّغة مدخلا لكل شيء، والأمثلة في هذا الباب كثيرة²⁴.

ويمكن إثبات هذه الرؤية بميلاد مجلة "سياقات"؛ حيث أصدرت مؤسسة (Natural Sciences Publishing) الدولية، مؤخرا، مجلة "سياقات اللّغة والدراسات البينية"، والتي تعد أول مجلة علمية دولية مُحكمة في مجال دراسات اللغة العربية وآدابها.

تتناول مجلة "سياقات" اللغة برؤية مفتوحة على الدراسات البينية في حقول الإنسانيات، وتتشكل هيئة تحريرها من مجموعة من كبار أساتذة اللغة العربية²⁵ على رأسهم الدكتور محمد بليغ مدير تحرير المجلة ولها هيئة استشارية موسعة مكونة من باحثين من مختلف الجامعات العربية²⁶، ويقول محمد بليغ متحدثاً عنها أنها تنطلق من رؤية شاملة للحراك المعرفي تتخطي العزلة المعرفية والمنهجية، ويفتح إلى تجاوز أحادية مصدر المعرفة، ويتجاوز وثنية المنهج بقراءة الظواهر وفق رؤية منهجية طيبة لما تُلميه هذه الظواهر.

وأوضح أن فريق العمل يسعى إلى أن تكون مجلة «سياقات» المتخصصة في الدراسات اللغوية هي المنفذ الأهم الذي تطل منه دراسة البينيات، وأن تكون اللغة هي المركز الذي تدور حوله كل الدراسات البينية، لذلك تستقبل المجلة كل الدراسات العلمية التي تضع اللغة في بؤرة اهتمامها سواء في حقل اللغات المقارنة أو علم اجتماع الأدب أم علم النفس اللغوي أم الأنثروبولوجية اللغوية أم السرديات التاريخية أم غيرها مما يمكن أن يلقي أضواء على تلاحقات اللغة والحقول المعرفية. إن هذه المجلة وتلك الملتقيات بمثابة أدلة على تشكل الوعي العربي بميلاد برادغم معرفي جديد يجب أن يرافق البحث في الدرس اللغوي العربي. إنها فعلاً ثورة منظوماتية توجب على الباحث العربي رصد الواقع العلميّ رصدًا دقيقاً، وخصوصاً لجهة مواءمته للتوجهات العلمية العالمية في الدول المتطورة، ومن منطلق إسهامه في دعم مرتكزات التنمية العربية وتفعيلها في مجالات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وسائر علاقات الأداء العلميّ العامّ بكل المستويات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، مما يستدعي إعادة بناء العقل المؤسس للبحث العلمي على غير ما هو سائد في الجامعات العربية، وذلك بفهم جديد لمناهج البحث العلميّ وشرحها وعلاقتها بالتطور السياسي والفكريّ والمعرفي، وخصوصاً على صعيد العلوم الإنسانية والاستثمار في مجالاتها التي لا تعرف الركود والجمود عن طريق التشبيك

والدراسات البيئية اللامتناهية الولادة لفروع العلم والمعرفة وللمنجزات العلمية التي باتت جزءاً من التحولات الاستراتيجية الجارية في العالم الآن، ومن له قدر أدنى من الحصافة وبعد النظر يستطيع الجزم بلا شك أن هذه التحولات سيكون لها علاقة بمصائر بلداننا ومجتمعاتنا.

إننا أمام ثقافة علمية جديدة أفرزها العصر بكل ركائزه وأقطابه، هذه الثقافة العلمية الجديدة أو هذا المشهد المعرفي الجديد هو قاعدة الانطلاق الجذريّة التي يحتاج إليها العرب لبناء نهضتهم الحضاريّة الجديدة التي يطلق عليها اصطلاحاً مجتمع المعرفة.

وإنه لمن الجدير بالذكر أن هذا المشهد المعرفي الجديد ذو طبيعة اقتحامية، أي أنّ لديه القدرة على اجتياح المجتمعات كافة دونما استئذان، نظراً لما يوفّره من سلع وخدمات وابتكارات واكتشافات تطبع العصر بطابعها الاستثنائيّ والمفتوح على المزيد من المفاجآت المدهشة التي يطالعنا بها الخيال العلمي من جهة فيصدقها الواقع من جهة أخرى.

إننا أمام حركة علمية تقنية ثورية، بدأت تدفع المجتمعات إلى التحول القهري من نماذج معرفية قديمة إلى نموذج معرفي جديد على ضوئه يتم التأهل للانخراط في مجتمع المعرفة.

هذا النموذج المعرفي الجديد هو الذي نعتبره رؤية يجب على الباحثين في اللّغة العربية وما جاورها من علوم أن يتطلّعوا إليها، ويجب علينا بصفتنا باحثين أن تدفعنا هذه الرؤية إلى إعادة النظر في أبجديات الدرس اللغوي العربي، و تثوير منهجية البحث فيه والدفع به إلى صناعة معرفية جديدة تتسق والدفق المعرفي السائد القائم على التشبيك بين العلوم وفتح الدراسات البيئية بينها، آملاً أن يتولد من هذه الرؤية مشهد معرفي عربي جديد يعود بالفائدة على اللغة العربية وهي على تماس مع أقطاب المجتمع الجديد الذي تشكل أو يكاد ألا وهو مجتمع المعرفة.

الهوامش:

* يُنظر آلان تورين، براديجما جديدة لفهم عالم اليوم، ترجمة جورج سليمان، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، الطبعة الأولى 2011، ص 13. يتصور توماس كون أن العلم في فترة من الفترات يحقق ارتباطا كليا بين نظرياته المختلفة؛ بمعنى أن هذه النظريات تؤلف كلاً متماسكا، هو ما يطلق عليه النموذج، ويعملون من خلاله، إلا أنه يحدث أثناء وجود هذا النموذج والتزام العلماء به أن يأتي أحد العلماء ويضع يديه بطريقة أو باخرى، على كشف علمي هام يخالف الآراء السائدة في النموذج العلمي المعمول به فعلا، فتتغير نظريات العلماء المعمول بها في ظل النموذج السائد لتحل مكانها نظريات جديدة، ترتبت على الكشف الجديد، ويبدأ العلم مسيرة أخرى وفق أفكار وآراء جديدة من خلال نموذج جديد مخالف تماما للنموذج العلمي المألوف. يُنظر توماس كون، بنية الثورات العلمية، ترجمة شوقي جلال، عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1992 الكتاب 168.

¹ تقرير المعرفة العربي لعام 2009، ص 29.28.

² تقرير المعرفة العربي لعام 2009، ص 29.

³ كمال عبد اللطيف، المعرفي الإيديولوجي الشبكي تقاطعات ورهانات، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، الطبعة الأولى 2012، ص 08.

⁴ كمال عبد اللطيف، المعرفي الإيديولوجي الشبكي تقاطعات ورهانات، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، الطبعة الأولى 2012، ص 23.

⁵ <http://ofoq.arabthought.org/?p=3696> أحمد فرحات نشرة أفق العدد

⁶ Manuel Castells; L'erde l'information, 3 vols. paris: Fariad; 1998

⁷ Manuel Castells; L'erde l'information, 3 vols. paris: Fariad; 1998. p. 54.

⁸ دارن بارني، المجتمع الشبكي، ترجمة أنور الجمعاوي، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، الطبعة الأولى 2015، ص 39.

⁹ Manuel Castells; L'erde l'information, 3 vols. paris: Fariad; 1998. p. 199.

¹⁰ كمال عبد اللطيف، المعرفي الإيديولوجي الشبكي تقاطعات ورهانات، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، الطبعة الأولى 2012، ص 30.

- 11 فرانك فيلش، ثورة الانفوميديا، سلسلة عالم المعرفة، ص 07.
- 12 تقرير اليونسكو، من مجتمع المعلومات إلى مجتمعات المعرفة، 2005، ص 53.
- 13 سعيد يقطين، النص المترابط ومستقبل الثقافة العربية نحو كتابة عربية رقمية، المركز الثقافي العربي، المغرب، الطبعة الأولى 2008، ص 208/207.
- 14 كمال عبد اللطيف، المعرفي الإيديولوجي الشبكي تقاطعات ورهانات، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، الطبعة الأولى 2012، ص 31.
- 15 كمال عبد اللطيف، المعرفي الإيديولوجي الشبكي تقاطعات ورهانات، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، الطبعة الأولى 2012، ص 30.
- 16 تقرير المعرفة العربي لعام 2009، ص 45.
- 17 أحمد يوسف، علامات فارقة في الفلسفة واللغة والأدب، منشورات الاختلاف الجزائر الطبعة الأولى 2013، ص 106.
- 18 نقلا عن محمد محمد يونس علي، قضايا في اللغة واللسانيات وتحليل الخطاب، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، الطبعة الأولى 2013، ص؟
- 19 سعيد بنكراد، وهج المعاني. سيميائيات الأنساق الثقافية، المركز الثقافي العربي، المغرب الطبعة الأولى 2013، ص 209.
- 20 لايكوف وجونسون، نقلاً عن اللغة دفاتر فلسفية، نصوص مختارة إعداد وترجمة محمد سبيلا و عبد السلام بنعبد العالي دار توبقال للنشر. ص86
- 21 تقرير "لجنة تحديث تعليم اللغة العربية" بمبادرة من صاحب السمو الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم، يرجى الاطلاع على الموقع: www.arabicforlife.ae
- 22 نقلا عن جوزيف وكارولين ميسينجر، كلمات نقتل بها أولادنا لا نقولوها أبداً، شركة دار الفراشة للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، الطبعة الأولى 2008، ص 04.
- 23 يتصور توماس كون أن العلم في فترة من الفترات يحقق ارتباطا كليا بين نظرياته المختلفة؛ بمعنى أن هذه النظريات تؤلف كلاً متماسكا، هو ما يطلق عليه النموذج، ويعملون من خلاله، إلا أنه يحدث أثناء وجود هذا النموذج والتزام العلماء به أن يأتي أحد العلماء ويضع يديه بطريقة أو بأخرى، على كشف علمي هام يخالف الآراء السائدة في النموذج العلمي المعمول به فعلا، فتتغير نظريات العلماء المعمول بها في ظل النموذج السائد لتحل مكانها نظريات جديدة، ترتبت على الكشف الجديد، ويبدأ العلم مسيرة أخرى وفق أفكار وآراء

جديدة من خلال نموذج جديد مخالف تماماً للنموذج العلمي المألوف. يُنظر توماس كون، بنية الثورات العلمية، ترجمة شوقي جلال، عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1992، الكتاب 168.

²⁴ إدراج جميع الملتقيات العلمية التي تبنت النهج التشبيكي.

²⁵ تتشكل هيئة تحرير مجلة سياقات من مجموعة من كبار أساتذة اللغة العربية: د. سعد مصلوح أستاذ علم اللغة بكلية الآداب جامعة الكويت، و د. عيد بلع أستاذ البلاغة والنقد ورائد الدراسات التداولية وعميد كلية الآداب جامعة المنوفية سابقاً، و د. نعمان أبو قرة أستاذ اللسانيات بجامعة أم القرى، و د. محمد مصطفى أبو شوارب رئيس قسم اللغة العربية بتربية الإسكندرية، وأستاذ النقد والأدب ومستشار معجم البابطين، و د. معجب العدوانى أستاذ النقد بجامعة الملك سعود، و د. حيدر غضبان الجبور، أستاذ اللسانيات المساعد بجامعة بابل، و د. مصطفى بيومي عضو المجلس الأعلى للثقافة، و د. محمود عسران مستشار مصر الثقافي السابق بدولة جورجيا، ومدرس الأدب العربي والنقد بجامعة دمنهور.

²⁶ الهيئة الاستشارية للمجلة تضم نخبة من أكبر الأساتذة المتخصصين في أرجاء الوطن العربي مثل، د. جابر عصفور وزير الثقافة المصري الأسبق، و د. شاكِر عبد الحميد وزير الثقافة المصري الأسبق، و د. عبد الله التطاوي مستشار رئيس جامعة القاهرة للشؤون الثقافية ومقرر اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة والمستشار الثقافي السابق لمصر في المملكة العربية السعودية وليبيا والمدير السابق لمركز جامعة القاهرة للغة العربية والثقافة، كما تضم الهيئة د. آمنة بلعلي من الجزائر، و د. إبراهيم تاكات من المغرب، و د. جمال بو طيب من المغرب، و د. حسن يوسف مدير مركز البحوث والدراسات الأندونيسية بجامعة قناة السويس من مصر، و د. حسن خطاب من مصر، و د. حسن السعدي من مصر، و د. خولة الإبراهيمي من الجزائر، و د. سعيد المرهج من العراق، و د. شعيب حليفي من المغرب، و د. صالح الزهراني من السعودية، و د. عبد الحميد النوري من تونس، والدكتور مؤيد آل صوينت من لبنان، ود. يوسف محمد اسكندر من العراق.

اللغة العربية بين جدلية المعرفة التداولية والتوليدية

The Arabic language between the dialectic of deliberative and generative knowledge.

د. زينب لوت ♥

تاريخ الاستلام: 2021-03-07 تاريخ القبول: 2021-07-14

ملخص: تُعنى اللغة في مستوياتها اللفظية بالتراكيب الأسلوبية والبلاغية، تشكيل استعمالات متعدّدة المجالات والأنماط عبر ظواهرها المختلفة، تكتنز المحتوى الإنساني الحضاري والعلمي والثقافي وتُعبّر عنه بالصّور المقاربة، والمعاني الشّارحة والوارفة، لذلك تتصل اللغة بالمعرفة اتصال الرّوح التي تحرك هذه المعارف التّأثيرية في تقدم الشّعوب وافتتاحها، حيث كتبت العديد من الدّراسات الهامة والمهمة نذكر منها: اللغة ومشكلات المعرفة لنعوم تشومسكي، اللغة والمعرفة رؤية جديدة للكاتب صابر الحباشة، كتاب المعرفة اللغوية طبيعتها وأصولها واستخداماتها لنعوم تشومسكي وغيرها من الدّراسات العميقة في تبثّر العامل التّوليدي والوظيفي والتّداولي للغة ومركزيتها في تسير شؤون البحث العلمي والمعرفة الإنسانية منذ ظهور الحضارات إلى يومنا هذا.

الكلمات المفتاحية: اللغة - المعرفة - العقل - الخطاب - العالم - الرّسالة - الوعي - الإدراك - الحضارة - المعرفة اللغوية.

Abstract: In its verbal levels, language is concerned with stylistic and rhetorical combinations, the formation of multiple uses of fields and patterns across its various phenomena. Many

♥ المدرسة العليا للأساتذة مستغانم، الجزائر، البريد الإلكتروني:
loutlout211@gmail.com. (المؤلف المرسل).

important and important studies, including: Language and knowledge problems by Noam Chomsky, language and knowledge, a new vision of the writer Saber al-Habasha, the book of linguistic knowledge, its nature, origins and uses by Noam Chomsky, and other in-depth studies in focusing the generative, functional and deliberative factor of language and its centralization in the conduct of scientific research and human knowledge since The emergence of civilizations to this day.

Key words: language- knowledge- reason- discourse- world-message- awareness- perception- civilization- linguistic knowledge.

مقدمة: تملك اللغة كينونة احتواء لا نهائي للفكر الإنساني عبر العصور تمثيلاً للمدرجات الفلسفية والعلمية والأدبية، هي انعكاس مدونة حضارية اكتسبت استمراريتها بالتراكيب والأساليب التي ارتبطت بمعاني الوجود وتحقيق الهوية، كما أن نشوء المعرفة مُتصل بالمنطق الوجودي المتطور والمنبعثة من خلال ذهن الانسان وتصوّره للحياة وللتواجد والديمومة عبر اللغة التي يستعملها للتشخيص والتّمثيل، تلك النّصوّرات المترسبة المتوارثة بين الأجيال المتعاقبة تُكون المنظومة المعرفية.

إشكالية البحث: ما علاقة اللغة بالمعرفة؟ كيف يمكن تحديد المعرفة من خلال اللغة؟ هل اللغة صانعة المعرفة؟ كيف يمكن توليد وتداول المعرفة باللغة؟ هل هناك مشكلات تؤثرها اللغة في المعرفة؟ ما هي الاستخدامات والكيفيات اللغوية في المعرفة؟

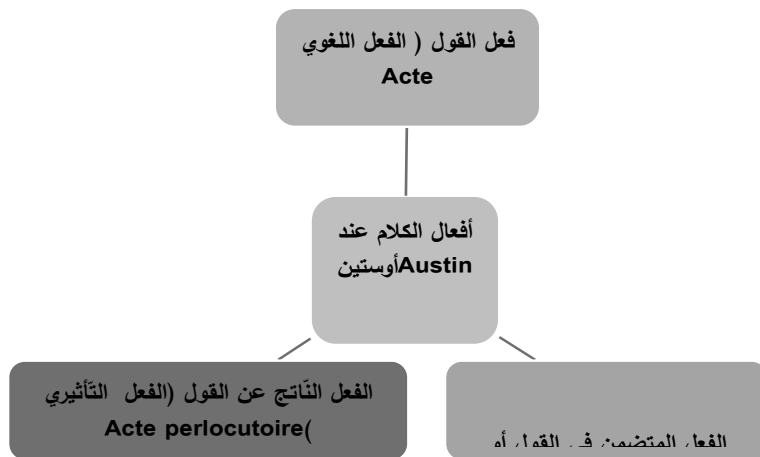
1. **اللغة العربية وتكوين المعرفة:** تحقق اللغة ارتباطها بإحداثيّة المواقف اللغويّة التّواصلية التي تعبر عن الذات وعلاقاتها بالأشياء حولها وتماسكها في نسق تكاملي "ولذا فإن أبرز ما تتسم به اللغة كونها وحدة متكاملة، وهذا التّكامل يرجع إلى كون اللغة مجموعة من النّظم، التي تتكامل فيما بينها، وتستكنها علاقات وصلات متبادلة فيما بينها، وتستكنها علاقات وصلات متبادلة فيما بينها، بحيث يؤدي كل نظام غرضه كاملاً إلا عندما تكون هناك تراكيب أخرى تضيف عليه دلالات، كما يرجع إلى كون الأداء الوظيفي للغة يعكس هذا التّكامل، حيث يستخدم اللغة بجملتها وبكل عناصرها كما يؤدي كل نظام منها وظيفة بالتّعاون مع النّظم الأخرى"¹ (أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية

(نقدية، 2000) تكفل الوظائف الاتصالية للغة عناصر التأثير في جميع سياقاتها الاجتماعية والثقافية والعلمية التعليمية، من خلال ظواهر العملية التواصلية المتكونة (الفعل-الاسم-الحرف-الإضافة) وقوانين التركيب: التحويلية الصرفية الصوتية البلاغية، هذه الأنظمة في سيرورتها التكاملية تنسجم بالعلاقات والروابط، تحقق الانسجام والتركيبي الذي يحيل الخطاب نحو الحقول اللغوية وأهميتها في تنظيم بيئة المعرفة.

تكون المهارة اللغوية معرفياً بالأشياء ودوافع تعريفها وإدراك خصوصيتها تقدم درجة من الوعي التداولي، كما تترجم اللغة في المعاجم الأجنبية بالنظام الذي من خلال التعاقد الاجتماعي بين المرسل والمرسل إليه والقناة الحاملة للرسالة ويختلف المتكلمون في مستويات الخطاب حسب الوضع والكفاءة تنشأ الكيفيات المرتبطة لأفعال ترميزية أثناء الكتابة أو الكلام حيث تؤدي هذه الأفعال وهي أصغر وحدة مكتملة بالاتصال اللغوي الإنساني تستلزم إنتاج المعرفة بالواقع أو حدوث واقع المعرفة "ترتبط اللغة بالواقع بفضل المعنى، لكن المعنى هو خاصية تحول المنطوقات المجردة إلى أفعال ترميزية، والأفعال الترميزية ذات معنى بدلالة خاصة جداً بالكلمة وهذا النمط من المعنوية هو الذي يمكن اللغة من الارتباط بالواقع، وهكذا فإن الأسئلة الثلاث في أعماقها إذا فهمت فهماً مناسباً: (ما المعنى؟) و(كيف ترتبط اللغة بالواقع؟) و(ما طبيعة الفعل الترميزي؟) هي سؤال واحد بعينه وكما سنرى تهتم الأسئلة الثلاث بالكيفية التي يفرض فيها العقل القصدية على الأصوات والعلامات، وبالتالي يهبها المعاني وبفعله هذا يربطها بالواقع" ² (جون سيرل، العقل واللغة والمجتمع الفلسفة في العالم الواقعي، 2006) تتكون المعاني بين ثنائية (الخبر / الانشاء) في العالم الواقعي وقصدية العقل نحو المقام وتكيف القول ما يحقق الكفاءة التداولية التي تهتم بعلاقة العلامات بمستعملها وأثر استعمالها، أما التركيب فيهتم بالعلاقات التي ترتبط بها العلامات ببعضها، أما الدلالة تدرس علاقتها مع الواقع ومن خلال اللغة ومركباتها وأحوالها التداولية والتركيبيّة والدلالية ينتج المنطق الكلامي.

يحدد أوستين (Austin) رائد التداولية: "إن مقولة فعل الكلام كجنس كلي منظورا إليها من موقف أو مقام كلامي كلي هي فقط الظاهرة الوحيدة التي نسعى جهداً

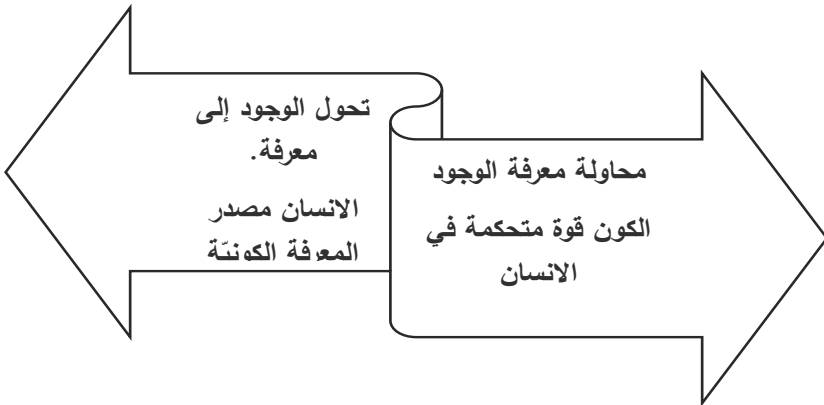
لتوضيحها في نهاية الأمر³ (أوستين، نظرية أفعال الكلام العامة كيف ننجز الأشياء بالكلام، 2008) تقدير الرؤية المرتبط بماهية الكلام والكيفيات أمام المواقف تمارس اللغة فاعليتها وقدرتها المعرفية التي تدور في أفعال الكلام الصوتية والخطية ثلاثة أبعاد عند أوستين:



المعرفة لا تصدر من فراغ وإنما هي الكيفية التي تصوغ بها اللغة الواقع بتغييراته وتطوره حيث تتعامل مع الصفات التي تترجم الإنجازات الحضارية وسيادة الانسان لهذا التقدم والازدهار مقابل ارتباطه بعالمه الخاص "تكمّن أهمية اللغة، بالنسبة إلى تطور الحضارة، في أن الانسان أودع فيها عالماً خاصاً به، إلى جانب العالم الآخر، وهو موقف اعتبر من المتانة لما يكشف عن كوامن ما بقي من العالم وينصب نفسه سيداً عليه"⁴ (محمد سبيلا وعبد السلام بنعبد العالي، اللغة (ضمن سلسلة دفاتر فلسفية)، 2005) تكمّن خصوصية الانسان في فهم ذاته وتحفيزها على الاطلاع، تتسع درجة كينونته ويتحرر العقل في تدبر أموره، أين تظهر اللغة الوعاء الفكري للكائن من أجل التواصل بين الدوات باستقلالية المعرفة وتميز الأسلوب.

تساؤل لابد من طرحه لاستدراج جوانب تتعلق ببداية التفكير في المعرفة هو: كيف بدأ العقل في المعرفة وما هو دور اللغة؟ أفرز العقل الإنساني في العصور

القديمة تصورات خرافية أسطورية، حاجته إلى المعرفة والحاح الذهن تساؤلات لانهائية أمام المظاهر الخارقة التي تستفز حيرته نحو تفسير ما يحيط عالمه من خوارق، استطاع تهيئة نظرة استباقية كمحاولة أولى نحو تفكيك لغز الظواهر، فخلق تصورا لتعدد الآلهة وكثرتها حسب عناصر الموجودات وتكوين الاله المتحكم في تغيرات الطبيعة مثل الآلهة المصرية (آبيس إله خصوبة الأرض - آش رمز الصحراء الغربية...) والآلهة الأغريقية (أبولو إله الشمس، وإله الفنون آثينا إلهة الحكمة، الحرب، والتخطيط. - آرتميس إلهة الصيد، الرماية، الولادة، العذرية - آريس إله الحرب والانتقام - أفروديت إلهة الحب والجمال - ديمتر إلهة الزراعة والخصوبة - هيسثيا إلهة الموقد - زيوس ملك الآلهة وحاكمها، وهو إله الرعد والبرق.) والآلهة السومرية ما بين النهرين الإسكندنافية أو الميثولوجيا النوردية في صراع وجودي انعكس على المحكي التخيلي وبناء علم للأساطير تتحكم في إرادته الآلهة لأنه كان يشعر بعدم قدرته على إيجاد منطقته العقلي الثابت فكان منطق القوة التي تحكمه هو سلطة العقل، فالمعرفة دافعية لإشباع رغبة البقاء واللغة هي الخطاب من العلامات التصورية الذي شكلت بداية الهدم وإعادة البناء الذي انتقل بين:



تنتمي المعرفة إلى خاصية الإدراك وهذا الأخير لا يتحقق إلا بالمعاني الدالة والاعتقاد بالشئ على وجه القبول والقناعة هي " مجموعة المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر المحيطة به"⁵ (Badawi, ZAKI. Dictionary of

1986 sociology sciences) وتقدير المحاولات التي تحقق التوازن والاشباع الفكري " فعل الفكر الذي يطرح شيئاً ما طرحاً مشروعاً، وهي تمثيل موضوع فكري معين حقيقياً أو واقعياً بالعقل" ⁶ (**Legrand, Gérard. Dictionnaire de philosophie 1995**) تلعب اللغة دوراً مهماً في تهيئة موضوع المعرفة وتأسيس معالمها وفق الواقع العلمي وتحولات البحث في العلوم أصبح علم اللغة يؤسس علاقاته الداخلية والنداولية والتكريبية والدلالية لاستدراج الحالات النفعية للإنسان وثقافته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية حيث يدرك الانسان مركزية وجوده.

تتعلق اللغة بجميع الأنشطة التي يمارسها الانسان وفق طبيعتها التواصلية الانفعالية المصاحبة للمواقف والتوافقات المقامية والمقالية حسب الطبيعة الاجتماعية المتحركة في الخطاب وخصوصيته " نتاج عمل وتفكير الإنسان وشكل مثالي في قالب لغوي للعلاقات الموضوعية التي تحكمها قوانين معينة في عالمنا الموضوعي الدائم الصيرورة، ولا يمكن فهم جوهر المعرفة دون كشف الطبيعة الاجتماعية لنشاط الإنسان العملي، وتركز في المعرفة قوى الإنسان الاجتماعية" ⁷ (**AI-hefnee, Abd el-monem. Encyclopedia of psychology & psycho-analysis. 4th ed. Cairo 1994**) تمارس القوالب اللغوية وضعيات مناسبة ومتناسبة، في توظيف روابطها ونظمها وفق القوانين المفترضة للتخاطب واكتشاف أنماط مثالية للارتقاء بسيرورة المواضيع العامة والخاصة والوصول الى المفاهيم الخام لجوهر المعرفة.

النماء اللغوي والبناء المعرفي التأسيسي: يتضح العلم في اللغة كواضع لقانون التواصل الفعلي، وتنظيم العلاقات اللغوية بالتتيار المعلوماتي والعلماني الذي يصب في مسار العولمة التي تدعو إلى الانفتاح وفتح الحدود الدولية واتخاذ الفكر الإنساني واقعاً لانفتاح اللغة ذاتها على الآخر وتجاوز قوانينها لاستراتيجيات الواقع المفاهيمي لحوار الحضارات وبناء العالم بمنطلق التداخل والامتزاج ولعل ذلك من أهم مؤثرات التعاطف اللغوي الحاصل عبر العمليات التواصلية التي تصنع المركبات الجديدة في النظم والمصطلحات الحديثة التي تأخذ بموجها الجانب السلبي داخل المنظمة السوسيولوجيا التواصلية اللغوية المدمجة بمهيمنات العالم المفرد مثل هذه التكنولوجيا

المسيطرة على الفكر الإنساني" إن اللغة العربية من اللين، والمرونة، ما يمكنها من التكيف وفق مقتضيات هذا العصر، وهي لم تتقهقر فيما مضى أمام أية لغة أخرى من اللغات التي احتكت بها، وستحافظ على كيانها في المستقبل، كما حافظت عليه في الماضي⁸ (أنور الجندي، اللغة العربية بين حمايتها وخصومها 1963) إن الجهود العلمية في رعاية التراث اللغوي لا تزال تسعى نحو حماية لأنّ الجهود العلمية في رعاية التراث، لا تزال تسعى نحو حماية الرموز وأهمّها اللغة، لكن الاستعمال الهجين لها عبر مواقع التواصل الاجتماعي، يعيق هذا المسعى لأنّ الهوية بين الآلة والخطاب متباعدة بسبب صانع مصطلحاتها التقنيّة وبهذا تكون المعرفة بالشّيء صنيع لغته والاكتفاء بالتّوجيه الآلي نحوها فالعلاقة بين اللغة والمعرفة أصبحت تتجه نحو العولمة أو الكوكبة.

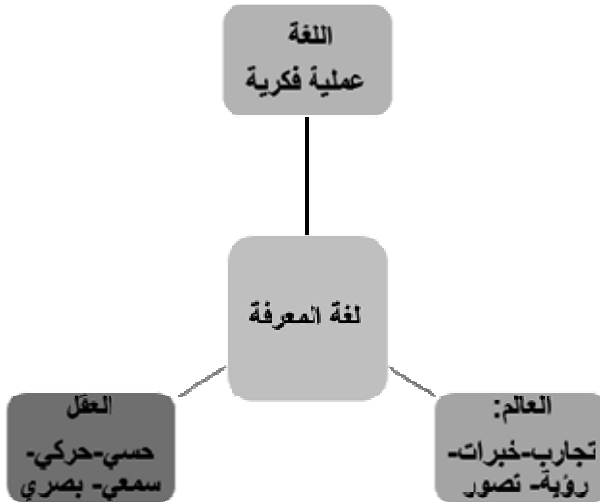
ليس بالضرورة الانسياق وراء التعدّد اللغوي بالمحو التّدرجي للغة الأصل أو الاتباع الأعمى لمسار التسارع وتجاهل الهوية فالعولمة ليست خطراً بقدر ماهي نعمة إذا اشتغلنا على الانفتاح انطلاقاً من القدرة اللغويّة وطاقتها واستغلال مصطلحاتها في تيسير الحواسيب وبرمجتها، إدراك قيمة ألفاظها التي تشكل نظاماً لحل مشكلات التّواصل وبناء الفعل الاتصالي بالعالم المحيط دون فقدان أثر الذات والهويّة وتوجد في حالة اللغة ملكة خاصّة تعدّ عنصراً رئيساً من عناصر العقل الإنساني. وتعمل هذه الملكة بسرعة وبصورة محدّدة، كما أنها غير شعوريّة وتقع خارج حدود الوعي وبشكل لا يختلف فيه أعضاء النوع وتنتج نظاماً معرفياً غنياً ومعقّداً، أي لغة بعينها. أمّا القدرة على حل المشكلات والقدرة على بناء النظريّة فلا تشتملان على أي شيء محدّد بالطريقة نفسها. فالمشكلات التي نواجهها في هذه المجالات متنوّعة والفوارق بين النّاس الذين يواجهون بها لافتةً للنظر بشكل أكبر⁹ (نعوم تشومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة، محاضرات ما ناجو، ترجمة: د. حمزة بن قبلان المزيني، 1990) مفهوم السّلطة اللغويّة يتوخى عناصر العقل الإنساني بالملكة القادرة على توليف نقطة التّحول وإنتاج أنظمة صلبة تقاوم الانفلات والانصهار في الآخر ولكن تفتّح على العالم من مركزيّة المعرفة باللغة ولغة المعرفة في نفس الوقت حتى تسائر الواقع المعاصر وتكون جسداً يقبل التّعايش مع التّغيرات.

1- الوظائف اللغوية في توجيه المعرفة: إنَّ الامتلاك المطلق اللغة واحتواء

معانيها يمنح للتفكير استقلالية في صنع المعرفة حسب القيمة اللفظية المكتسبة ودلالاتها في الاستعمال "فالمحتوى الفكري لألفاظ اللغة يظل ملكاً خاصاً لمن يستعملون هذه اللغة فقط وهذا يختلف عن الفكر المطلق المستقل عن اللفظ فهو ملك للإنسانية جميعاً، ونجد ان القيمة اللفظية تزداد كلما كانت دلالة تلك اللفظة شاملة عامة، يتداولها غالبية الناس، فلو أخذنا مثلاً كلمة المعبد فإن هذه الكلمة رمز لمكان تقام فيه الطقوس والشعائر الدينية من أي نوع كان ولكن إذا قلنا الكعبة فإنها لا تدل إلا بناء بعينه مقدس عند المسلمين ومكانه مكة المكرمة"¹⁰ (أحمد عبد الرحمن حماد، العلاقة بين اللغة والفكر دراسة للعلاقة اللزومية بين الفكر واللغة، 1985) تتنوع الدلالة في كونها تدل على مدلول معرف عند المتلقي للرسالة وهي تمنح المعلومة أو الافادة وبين إنشاء رموز جديدة في توليد ألفاظ يدركها العقل من خلال المعرفة فتصبح معرفات تضاف إلى التأويل أو القبول المتصل بالوعي المدرك.

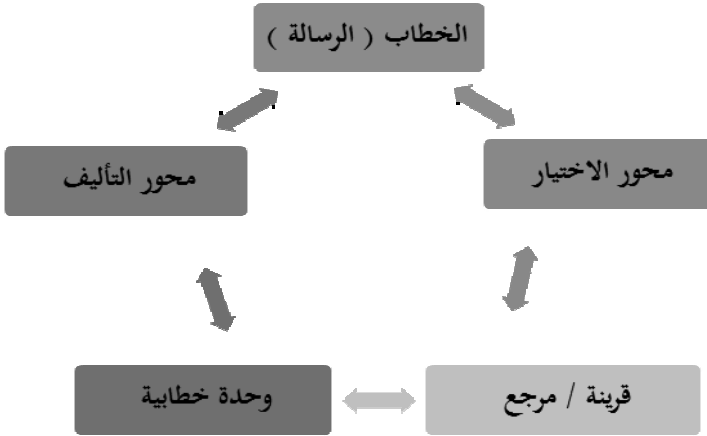
يطرح تشومسكي أسئلة مهمة: "2- كيف نشأ نظام المعرفة هذا في العقل/ الدماغ؟ كيف تستعمل هذه المعرفة في الكلام (أو في الأنظمة الثانوية مثل الكتابة؟"¹¹ (نعوم تشومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة، محاضرات ما ناجو 1990) تساؤلات تشومسكي تحتمل العديد من الاجابات التي ربما تخلق وضعيات معرفية بحد ذاتها نحو كيفية اشتغال العقل تحميل المعرفة من خلال المحيط الفطري والوضعيات التعليمية والاتصال الاجتماعي هل يختلف في عملية تمثيل دلالة الرمزية التي يتقبلها الدماغ؟ "تفصل المقاربة الصورية الرموز عن معانيها لكي تتمكن من الرصد العلمي لمعالجة المعلومات ولكن العالم المعرفي ينبغي أن يكون له نظرية للمعنى فمعالجة المعلومات ينبغي ان يكون ذات دلالة لكي تستغل ذات فائدة في آخر المطاف ويقارب العلم المعرفي دلالة الرمز من خلال مفهوم التمثيل"¹² (جورج لاکوف George Lakof)، مارك جونسون (mark johnson)، الفلسفة في الجسد الذهن المتجسد في تحديد الفكر الغربي، 2016 يحلل الدماغ كل الرموز التي تصل

وسائطه التحليلية أو التفسيرية الحسية والحركية والسمعية والبصرية تشكل مؤشرات ترتبط بالذاكرة المخزون الكامن عند الانسان لتكون الصورة والتصور .
تتسع علاقة التفكير بالعمليات التي تربطها اللغة بالفكر واستثمار العلوم المعرفية لإنشاء مقاربات علمية وتعليمية "يقول بول كوبيلي (كلمة المعرفي) تعني: (أن لها علاقة بالتفكير لذلك يمكن أن يفهم علم اللغة المعرفي بمعناه الواسع على أنه دراسة اللغة في علاقتها مع الفكر) هذا هو أساس العلاقة بين العلوم المعرفية واللغة فهي تنطلق من دراسة علاقة تلك العلوم بالفكر كذلك فإن علم اللغة المعرفي يعني دراسة اللغة في ارتباطها بالفكر فهي في الأساس عملية تفكير" ¹³ (عطية سليمان أحمد اللغوية -أدب اللسانيات العصبية اللغة في الدماغ رمزية عصبية عرفانية، 2019) ارتباط العلوم باللغة تكتنف مسألة تحويلية للذخيرة اللفظية في محور الاختيار المناسب للفكرة إن تكوين الأفكار المرتبطة بين العالم الخارجي والباطني قد نلخصها في هذا المخطط:

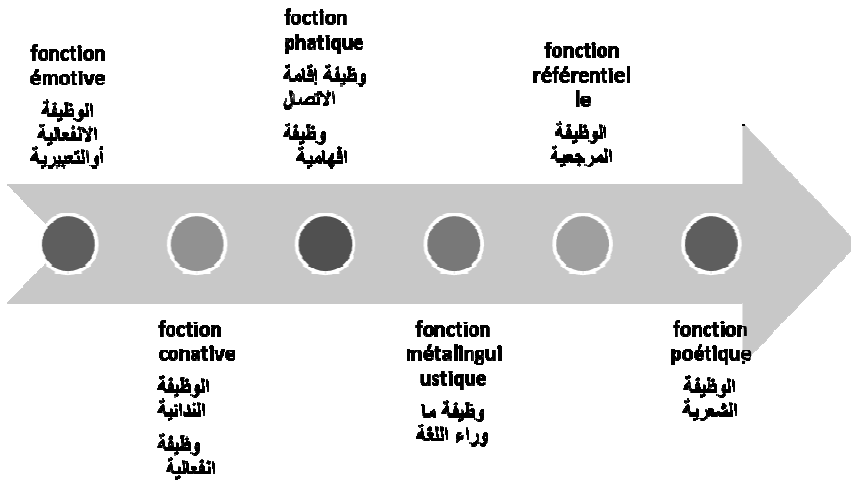


الوظائف اللسانية عند رومان ياكبسون (Roman Jakobson) تشتغل على محور تفاعلي بين دافعية التركيب في توظيف الفهم وتحديد المعرفة بالشيء والاقناع في مرجعية تهتم بالخطاب والمخاطب معا "من زاوية الوظائف التي قال بها

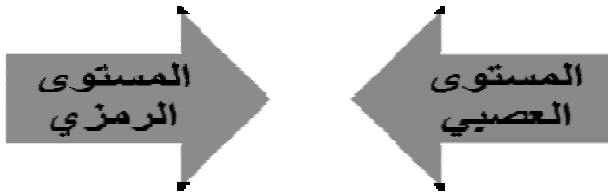
(جاكبسون) : تعبيرية وندائية، ومرجعية واتصالية، وميتالغوية وشعرية ومرادنا الكشف عن هذه الوظائف وهي تعمل عملها الدّيس في الصّورة نفسها مع الإشارة إلى الهيمنة التي تكتسبها إحدى هذه الوظائف على غيرها أثناء العرض أو هي تتبادل الهيمنة والظهور فيما بينها أثناء البث¹⁴ (مونسي حبيب، شعرية المشهد في الإبداع الأدبي، 2009) وصول الرسالة إلى المتلقي تراعي المقام ودرجة الوعي لتحقيق ظروف الاختيار والتأليف والقرائن المرجعية الظاهرة في جلاء صورتها التركيبية بين العلاقات الدلالية ومستوياتها الشاعرية في عملية ترجمة الخطاب لخلق منحى التفكير ومنطق اللغة المعرفية للفكرة، لذلك يكون فهم اللغة بإدراك قيمتها التواصلية:



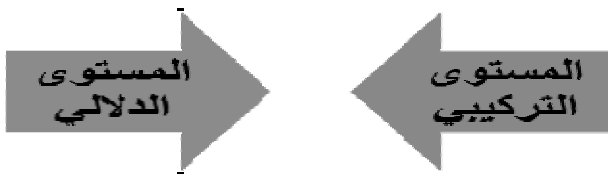
تنظيم أفق العلاقات الوظيفية في اللغة تحيل إلى قواعد النحوية والتركيبية أما في تأدية صورة الخطاب تتصل بالمعرفة اللغوية الانشائية والخبرية، في مرحلة وصول الرسالة تكون عوامل تفكيك هذه الرموز متصلة بالوظائف ذاتها الستة (مرحلة تكوين الخطاب: المرجعية -الافهامية-التعبيرية/ استقبال الخطاب: الشعرية -ما وراء اللغة-الندائية):



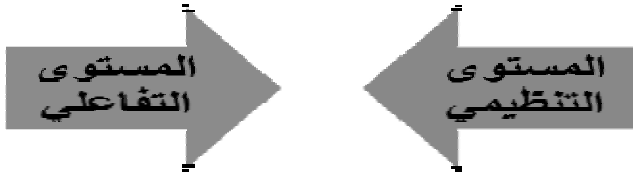
العملية الثنائية في نمذجة المعرفة من خلال اللغة تتمثل في: المعارف-الفهم-
الادراك البصري-الترميز-التحليل-الإنتاج-التكثيف-التضمنين-المنطق-الشواهد-
التعليل يقع بين:



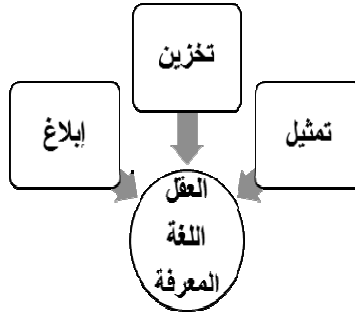
وتتعدد الصفات التي تقتضي مقام المخاطب ورصيد المتكلم أما المعرفة اللغوية:
نحوية-صرفية-صوتية-بلاغية.



لكن لغة المعرفة: مقارنة الكفاءات-استراتيجية-إفهامية-إقناعية-تصورية -
تمثيلية للعالم والظواهر الإنسانية والطبيعية.



تتحوّل مستويات المعالجة اللغوية للمعلومات في الدّماغ ضمن عملية استقصائية تجريبية تصوّرية تمثيلية في مراحل إنشاء المركب اللّغوي المعرفي حيث تنتقل من الجزئيات إلى الكليات، خلال السّعي نحو استراتيجيات التّحفيز والتّخطيط العقلي والاشتغال على الرّموز التي يمنحها العالم من حوله وعبر وجوده، تشكيل مستمر وبناء لوضعيات معرفية تلائم القدرة الدّهنية وتراعي الوظائف التّواصلية النّشطة وفق ديناميكية المعرفة والعقل واللغة وحلقة الاشتغال فما يدركه الدّماغ تمثله اللغة وتحوّل النّماذج اللغوية إلى إبلاغ مؤشّر حاصل معرفي يخزن المتلقي المعلومات بتحديد القيمة والكم المعلوماتي.



الخاتمة: تركت الحضارة العربية مكسباً لغوياً من المعاجم والتّصانيف والتّراجم والسّير أمّهات الكتب النّقدية واللغوية، لا يمكن حصر ولا تحديد زخم التّراث المعرفي لذلك تعدّ اللغة محراب العلم ومعبّر التّطور، فالإنسانية تقيس درجة وجودها بالقدرة المعرفية التي تمثلها النّصوّات اللغوية "إنّه لا يمكن النّظر إلى اللّغة بوصفها أداة نفعية أو تزينية للفكر فالإنسان لا يوجد قبل اللغة لا نسلية ولا تطورياً فنحن لن نصل أبداً إلى حالة يكون فيها الإنسان منفصلاً عن اللغة، فلينشئ حينئذ ما يدور بخلدّه كي(يعبر): إنّ اللغة هي التي تعلّم تعريف الانسان وليس العكس"¹⁵ -رولان

بارث، هسهسة اللغة، 1999م) لينفصلُ الانسان عن لغته ولا يتجرد من وجودها لأنها وجوده وتفاصيل كينونته المعبرة عن ذاته والانتماءات الفكرية، بل تكمن في عملية التفكير ذاتها نحو العالم.

اللغة نشاطٌ فكريٌّ دؤوب نحو الابداع الجمالي والبحث العلمي، وإبداء الرأي في أهم القضايا الإنسانية تعبيراً عن التواصل والحوار الاجتماعي والسياسي والاقتصادي كلها مجالات معرفية تحاول تمثيل العالم من خلال الفكر المتصل باللغة "الصلة بين الفكر واللغة. والحقيقة أنك إن لم تنم لديك لغة فلن يكون لديك، ببساطة، مدخل إلى الجزء الأكبر من التجربة الإنسانية، ولن يكون باستطاعتك، إذن، أن تفكر بطريقة سوية. غير أن هذا يقرب بشكل كبير من حالة ما لو نشأ شخص في صندوق أو ما أشبه ذلك مما يمنع من تحريك يديه ورجليه" ¹⁶ (نعوم تشومسكي اللغة ومشكلات المعرفة، محاضرات ما ناجو، 1990) إن المعارف اللغوية تحيل بشكل أو بآخر إلى ديمومة الحياة، اتساع المفاهيم هي تحرير العقل وتجسيد الفكرة الوجودية، فاللغة المعرفية:

- ترميز لا متناهي مستمر في فتق حدود الفهم؛
 - نسقٌ تصوري تمثيلي للعالم؛
 - ممارسة للحياة المعرفية والفهم المدرك؛
 - الترابط بين الظواهر الطبيعية والفكرية لإنشاء المحتوى التجريبي؛
 - حصيلة إدراك حسي حركي سمعي بصري؛
 - نمذجة الواقع وتصور النموذج؛
 - نشاطٌ عصبي للدماغ وتجسيد تمثيلي تخطيطي لعملية اكتساب المعرفة؛
 - توجيه الكائن المنفعي باللغة النفعية في الاكتساب وتوظيف المعرفة.
- وفي الأخير ندرك أن المعرفة هي الصورة التي تصورها اللغة في ذهن الانسان حول العالم الذي يرصد موقعه الوجودي.

مراجع الدراسة:



- ¹ - أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، جامعة أم القرى معهد البحوث العلمية، مركز البحوث التربوية والنفسية، مكة المكرمة السعودية، 1421هـ-2000م، ص.22
- ² - جون سيرل، العقل واللغة والمجتمع، الفلسفة في العالم الواقعي، تر: سعيد الغانمي، منشورات الاختلاف، الجزائر، المركز الثقافي العربي، المغرب، الدار العربية للعلوم، لبنان، ط/1، 1427هـ-2006م، ص.205
- ³ - أوستين، نظرية أفعال الكلام العامة كيف ننجز الأشياء بالكلام، ترجمة: عبد القادر قينيني، المغرب أفريقيا الشرق، ط/2، 2008، ص.184
- ⁴ - محمد سبيلا وعبد السلام بنعبد العالي، اللغة (ضمن سلسلة دقاتر فلسفية) دار توبقال، الدار البيضاء المغرب، ط/4، 2005، ص.17
- ⁵-Badawi, ZAKI. Dictionary of sociology sciences. Beyrouth: library of Lebanon, 1986.
- ⁶-Legrand, Gérard. Dictionnaire de philosophie. Paris: Bordas, 1995. P. 63.
- ⁷-Al-hefnee, Abd el-monem. Encyclopedia of psychology & psycho-analysis. 4th ed. Cairo: madbouli bookshop, 1994. P.422.
- ⁸ - أنور الجندي، اللغة العربية بين حمايتها وخصومها، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة، 1963، ص.28
- ⁹ - نعوم تشومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة، محاضرات ما ناجو، ترجمة: د. حمزة بن قبلان المزيني، دار توبقال، الدار البيضاء، ط/1، 1990، ص.216
- ¹⁰ -أحمد عبد الرحمن حماد، العلاقة بين اللغة والفكر دراسة للعلاقة اللزومية بين الفكر واللغة، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية مصر، 1985، ص.25

- 11 - نعوم تشومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة، محاضرات ما ناجو، ترجمة: د. حمزة بن قبلان المزيني، دار توبقال، الدار البيضاء، ط/1، 1990، ص. 14.
- 12 - جورج لاكوف George Lakof، مارك جونسون Mark Johnson، الفلسفة في الجسد الدّهن المتجسد في تحديد الفكر الغربي، ترجمة: عبد المجيد بوجحفة، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط/1، 2016، ص. 19.
- 13 - عطية سليمان أحمد (أستاذ العلوم اللغوية - أدب السّويس)، اللسانيات العصبية اللغة في الدّماغ (رمزية عصبية عرفانية، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي القاهرة، مصر، ط/1، 2019، ص. 25.
- 14 - مونسى حبيب، شعريّة المشهد في الإبداع الأدبي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009، ص. 12.
- 15 - رولان بارث، هسهسة اللغة، تر: منذر عياشي، مركز الإنماء الحضاري حلب، سوريا، ط/1، 1999م، ص. 27.
- 16 - نعوم تشومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة، محاضرات ما ناجو، ترجمة: د. حمزة بن قبلان المزيني، دار توبقال، الدار البيضاء، ط/1، 1990 ص. 269.

الظواهر اللغوية بين الحمل والاستعمال لتلاميذ السنة الثانية متوسط وفق مناهج الجيل الثاني.

Language combinations for language learners in the middle
phase.

Through the second-generation curriculum.

أ. هاشمي أبو القاسم ♥

المشرف: د. محمد الأمين خويلد ♥

تاريخ الاستلام: 2020-10-02 تاريخ القبول: 2021-05-18

الملخص: انطلاقا من مبدأ الاستعمالات الوظيفية للغة، تنطلق الظواهر اللغوية في مقاربتها من النصوص القرائية المقررة ويتم تقديمها في وضعيات لها علاقة بال مجال المستهدف.

لكن هل يحصل التمكن من التراكيب اللغوية بالنسبة لمتعلم اللغة العربية في الطور المتوسط من خلال مقترح مناهج الجيل الثاني؟ حيث يكون المتعلم أكثر نضجا وتقبلا للقواعد العامة؛ ليتم تدريس الظواهر اللغوية باعتماد مبدأ التصريح وهو الطريقة المباشرة التي تتطلب مهارات ذهنية متطورة كالملاحظة والتحليل والفهم والاستنتاج والتطبيق والإدماج. حتى يصبح المتعلم قادرا على ربطها باستعمالها الوظيفي وإدماجها في وضعيات تواصلية كتابية وشفهية.

الكلمات المفتاحية: الظواهر اللغوية - الحمل - الاستعمال - مناهج الجيل الثاني.

Abstract : Based on the principle of functional use of language, the linguistic phenomena are triggered by its approach

♥ جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، البريد الإلكتروني:

hachemiabouelqassimi@gmail.com. (المؤلف المرسل).

♥ جامعة زيان عاشور - الجلفة، الجزائر، البريد الإلكتروني: khamine2000@yahoo.fr.

to the prescribed reading texts, and are presented through situations related to the target area.

But does being able to create language combinations for language learners in the middle phase, through the second generation curriculum proposal? Where the learner is more mature and accepting of the general rules, language phenomena are taught by the concept of the declaration, which is a direct method that requires advanced mental skills such as observation analysis, understanding, conclusion, and application and inclusion. So that the learner is able to relate it to her career and integrate it into written and oral communicative modes.

Keywords: linguistic phenomena – pregnancy – use – second generation curricula.

توطئة: التعامل مع القواعد اللغوية (النحوية - الصرفية - الإملائية) وسيلة أساسية لتلبية حاجات المتعلمين اللغوية وتسهيل عمليات تفاعلهم الاجتماعي، حيث يتوقع من المتعلم أن يكون قادرا على ربطها باستعمالها الوظيفي من خلال استثمارها في دراسة النصوص وإدماجها في وضعيات تواصلية كتابية وشفوية لحل مشكلات ترتبط بمواقف تواصلية مختلفة. فليس الهدف أن يحفظ المتعلم قواعد اللغة، وإنما الهدف الذي تتجه إليه المنهجية الحديثة المعتمدة على المقاربة بالكفاءات التي تتجسد في مناهج الجيل الثاني، أو المناهج المعاد كتابتها هو أن يدمج المتعلم مكتسباته اللغوية ويكون قادرا على تحويل هذه القواعد بتوظيفها في وضعيات جديدة.

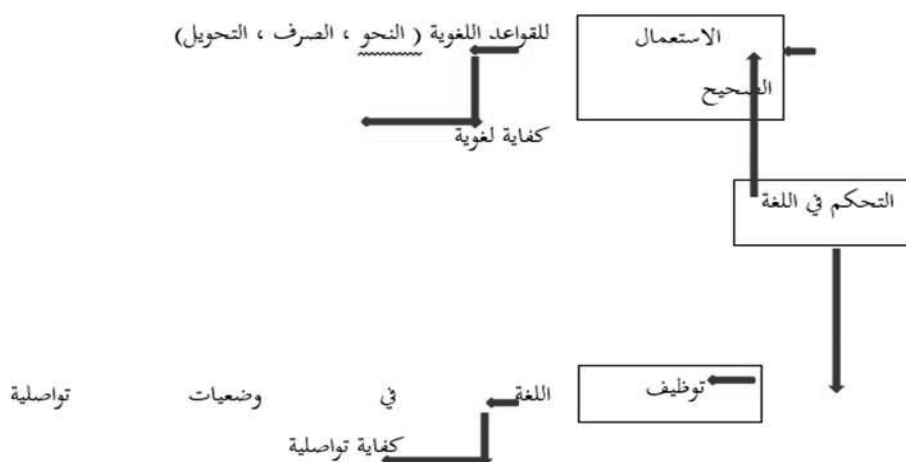
الظواهر اللغوية بين الحمل والاستعمال: تدريس الظواهر اللغوية يحيلنا إلى العلاقة بين الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية أو التحكم في اللغة من خلال الاستعمال الصحيح للنحو والصرف والتحويل، وتوظيفها في وضعيات تواصلية دالة وقد استعمل اللغوي (تشومسكي n. Chomsky) مفهوم الكفاية اللغوية "ليؤكد على أن معرفة اللغة لا تقتصر على جملة من الانجازات الآلية؛ أي على التمكن من تكرار عدد من الجمل المسموعة، بل تستوجب انطلاقا من عدد محدد من القواعد إنتاج وفهم عدد غير محدود من الجمل الصحيحة"¹.

ومن هذا المنظور يعرف تشومسكي الكفاية باعتبارها "المعرفة اللغوية التي يمتلكها الشخص تلقائيا عن لغته، فهي تتجلى على هذا النحو في القدرة على التحكم التلقائي في قواعد اللغة وتمكن الفرد من إنتاج وفهم عدد غير محدود من الجمل الصحيحة وبإمكان الشخص كذلك انطلاقا من هذه الكفاية، أن يبدي حكما على نص منطوق اعتمادا على الظواهر اللغوية المتعارف عليها، بمعنى أن يحدد ما إذا كانت جملة ما مطابقة للقاعدة اللغوية المتعارف عليها عند عامة الناس"².

يتضح من هذا أنّ اكتساب ومعرفة قواعد اللغة (الكفاية اللغوية) يسير بالتوازي مع الاستعمال الوظيفي للغة (الكفاية التواصلية). فالقواعد اللغوية المكتسبة لن يكون لها معنى إلا إذا تم توظيفها في وضعيات تواصلية دالة.

يقول في هذا الصدد (ودوسون widdowson): (لا ينبغي أن نتعلم كيف ننتج ونفهم جملا صحيحة كما لو تعلق الأمر بوحدة لغوية معزولة، بل يجب كذلك توظيف هذه الجمل بشكل مقبول لأهداف تواصلية)³.

- وفيما يلي خطاطة تلخص العلاقة القائمة بين قواعد اللغة والاستعمال الوظيفي لها.



مناهج الجيل الثاني وأسسها المعرفية:

١- **مناهج الجيل الثاني:** المفهوم الحديث للمناهج يميل إلى اعتباره خطة للتعلّم "فهو يشمل مختلف أنواع النشاط الذي يقوم به التلميذ، ومختلف الخبرات التعليمية الصفية واللاصفية التي تتولّى المدرسة التخطيط لها والإشراف عليها وتقويمها من قبل المتعلّمين، كما أنّ دراسة المنهاج لم تعد تقتصر على دراسات ضيقة للمحتوى بل أصبحت تتناول العملية التربوية بأبعادها المختلفة كالأهداف والمحتوى وطرائق التعليم والتعلّم وأساليب النشاط المدرسي والتّقييم"⁴.

أمّا مناهج الجيل الثاني هي عبارة عن تعديلات تقتضيها أحكام "القانون التوجيهي رقم (04-08) المؤرخ في: 23 جانفي 2008 م، في إطار التطبيق الدوري للمناهج وإدخال معارف جديدة يفرضها التّقدم العلمي والتّكنولوجي"⁵.

هذه التعديلات جاءت بعد الإصلاحات التربوية الجزائرية التي انطلقت مع بداية السنة الدراسية (2003-2004) كعمل لتوفير الشروط الضرورية لتمكين الفاعلين من اكتساب ما يمكن من المهارات البيداغوجية في التخطيط، وتكوين المعلمين وإدخال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة وإعادة الهيكلة الشاملة للطرائق البيداغوجية والبرامج التعليمية.

وبما أنّ المبادئ الأساسية للمنهاج تشمل الجوانب الأربعة: الفلسفي، المعرفي الأخلاقي، والمنهجي البيداغوجي "باعتبار المنهاج التعليمي وحدة منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التّكامل، فقد أخذت هذه التعديلات بعين الاعتبار المبادئ المؤسسة للمنهاج"⁶.

كما ركزت مناهج الجيل الثاني على القيم الجزائرية والتّراث والقيم الروحية "بالإضافة إلى المميزات العامة للمناهج والمتمثلة في: الشمولية والانسجام وقابلية التطبيق، ويقدم توجيهات لسد النقائص الملاحظة على مناهج الجيل الأول"⁷.

بدأت الجزائر في تطبيق مناهج الجيل الثاني مباشرة دون إجراء تجارب وأخذ عينات قبل التعميم لمعرفة مدى نجاح هذا التعديل خلال الموسم الدراسي (2016_2017) على الطّور الأول من التّعليم الابتدائي والسنة الأولى من التّعليم المتوسط واستمر التطبيق على السنة الثانية والسنة الثالثة متوسط خلال (2017-2018) وقد وصل السنة الرابعة متوسط في الموسم (2019-2020).

وعن مبررات إعادة كتابة المناهج؛ أنها ليست جامدة وجب إخضاعها دوريا ل:

- الضبط والتّصحيح؛
- التّحيين الذي يفرضه التّقدّم؛
- التّغيير الشّامل استجابة لمتطلّبات المجتمع؛
- التّزايد الدائم للمعارف والتّطوّر التّكنولوجي المتسارع؛
- بروز حاجات جديدة في المجتمع وتطلّعات في مجال التّربية، وكذا ما تفرضه العولمة في المجال الاقتصادي.

مبادئ مناهج الجيل الثاني:

1-التّكفل بالبعد القيمي والأخلاقي:

أ-قيم الهوية التي تمثلها الثلاثيّة: الإسلام، العروبة، الأمازيغيّة (جزائريّة الجزائري)

ب-القيم المدنيّة التي تعطي معنى مسؤولا للمواطنة.

ج-القيم الأخلاقيّة المنبثقة عن تقاليد مجتمعا، كقيم التّعاون والتّضامن.

د-القيم المرتبطة بالعمل والجهد، وبخلق المثابرة وأخلاقيات العمل.

هـ-القيم العالميّة بما يتلاءم وقيمنا (حقوق الإنسان).

2-الجانب الاستمولوجي (تكوين المفاهيم وتحليلها):

أ-التّركيز على المفاهيم والمبادئ والطّرائق المهيكلّة للمادة، واعتبارها كموارد في

خدمة الكفاءة؛

ب-الانسجام الخاص بالمادة الذي يوفق بين مراحل النّمو النّفسي للمتعلّم، مع

الأخذ بالحسبان تصورات؛

ج-فك عزلة مناهج المواد بعضها عن بعض، وجعلها في خدمة مشروع تربوي

واحد، ودعم تشارك وتقاطع مختلف المواد.

3-الجانب المنهجي والبيداغوجي:

أ-المقاربة المنهجية من الجانب المنهجي؛

ب-القاربة بالكفاءات من الجانب البيداغوجي.

أهداف مناهج الجيل الثاني: ⁸

- التّحسين بالتّحوّلات الحاصلة في المنهاج؛

- القدرة على قراءة وفهم الاختبارات المنهجية وهيكله مناهج الجيل الثاني؛
- القدرة على التبليغ.

صفات مناهج الجيل الثاني:⁹

- انسجامه مع القانون التوجيهي للتربية، وبالتالي مع الغايات المحددة للنظام التربوي؛
- مناهج المواد والوضعيات التعليمية لتحقيق الملمح الشامل (وحدة شاملة)؛
- توحيد تنظيم برامج المواد وبنيتها؛
- تنفيذ التماشي المرتبط بالمقاربة بالكفاءات؛
- ارتباط وتمفصل مستويات التعلم.

2- الأسس المعرفية لمناهج الجيل الثاني: شهد البحث التربوي تحولاً كبيراً في

أواخر القرن الماضي في البناء المعرفي لدى المتعلم من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في المتعلم مثل: شخصية المعلم -حماسه - تعزيزه - المدرسة - المنهج... الخ، إلى العوامل الداخلية للمتعلم التي تجري داخل عقله: معرفته السابقة دافعيته، أنماط تفكيره، وذلك من خلال التركيز على التعلم ذي المعنى بدل التعلم السطحي، وكيفية تشكيل هذه المعاني للمفاهيم العلمية عند المتعلم. وقد استند الباحثون في هذا التوجه إلى مدرسة فلسفية تسمى بالنظرية البنائية (constructivism theory).

1- تعريف النظرية البنائية: "تشتق كلمة البنائية (constructivism) من البناء (construction) أو البنية (structur) والتي هي مشتقة من الأصل اللاتيني (sturer) بمعنى الطريقة التي يتم بها مبنى ما"¹⁰.

والنظرية البنائية فلسفة تربوية تعني بأن المتعلم يقوم بتكوين معارفه الخاصة التي يخلزها بداخله.

وتعرف النظرية البنائية كذلك بأنها: "عملية استقبال تتضمن إعادة بناء المتعلمين لمعاني جديدة داخل سياق معرفتهم الحالية مع خبراتهم السابقة وبيئة التعلم؛ إذ تمثل كل من خبرات الحياة الحقيقية والمعلومات السابقة بجانب مناخ تعلم الجوانب الأساسية للنظرية البنائية"¹¹.

ويرى معظم منظري البنائية الحديثة -وهم الذين نظروا للبنائية بعد بياجية (piaget) أن بياجية هو واضع اللبنة الأولى لها، فقد وضع نظرية متكاملة حول النمو المعرفي وقد استندت البنائية إلى أربع نظريات هي:

- 1-نظرية بياجية في التعلم المعرفي والنمو المعرفي.
- 2-النظرية المعرفية في معالجة الطالب(المتعلم) للمعرفة وتركيزها على العوامل الداخلية المؤثرة في التعلم.
- 3-النظرية الاجتماعية في التفاعل الاجتماعي في غرفة الصف أو المختبر أو الميدان.

4-النظرية الإنسانية في إبراز أهمية دوره الفاعل في اكتشاف المعرفة وبنائها.

النظرية البنائية تعتمد على بناء المتعلم للمعرفة بنفسه، فهي إحدى نظريات التعلم المعرفي قائمة على المعنى، تهتم بعملية التعلم التي تحدث داخل عقل المتعلم، من خلال التفاعل بين معلوماته وأفكاره السابقة والأنشطة التي يمر بها سواء كانت مع أقرانه المتعلمين (تعاونية - جماعية أم فردية).

والبنائية المعرفية" تصور يعتبر أن الذات ليست سلبية في التفاعل مع المحيط فهي تخضع ما تتلقاه لعمليات الفهم والتفسير والتأويل وتعد بنياتها للتلاؤم مع ما يحيط بها (الكفاءات التي يمتلكها المتعلم)، ويقدم الأستاذ المعرفة للمتعلم الذي بدوره ينبغي عليه أن لا يكتفي بفهم معنى المعلومات، ثم يحفظها فقط، بل يوظفها ويستثمرها في وضعيات يعيشها يوميا وفي أوقات مختلفة"¹².

ويؤكد الكثيرون على أن البنائية نظرية في التعلم وليست مدخلا تعليميا، حيث يمكن الأساتذة من التعليم لمتعلمهم بطرق يطلق عليها البنائية.

وللبنائية أوجه متعددة وأساليب التعلم البنائي المعرفي تتخذ صورا عديدة منها: حل المشكلات -التعلم البنائي -الخرائط الذهنية...

تنطلق تصورات البنائية من ثلاثة مرتكزات هي:

- 1-المعنى يبنى ذاتيا من قبل الجهاز المعرفي للمتعلم نفسه، ولا يتم نقله من المعلم إلى المتعلم.

2-تشكل المعاني عند المتعلم عملية نشطة تتطلب جهدا عقليا، وهنا يكون أمام المتعلم ثلاثة خيارات:

1- خيار البنية القائمة أو السلمية: ولا يحدث تعلما جديدا هنا لدى المتعلم، ويبقى كما هو متزنا؛

ب- خيار إعادة تشكيل البناء المعرفي: هنا يحدث التعلم ذو المعنى لدى المتعلم؛
ج- خيار اللامبالاة: وهنا لا يعبا بما يحدث ولا يهتم بالجوانب الجديدة، ويقع العبء الأكبر على المعلم لأثارة دافعية المتعلم بالطرق والأساليب المناسبة.

3-البنى المعرفية المتكونة لدى المتعلم تقاوم التغيير بشكل كبير؛ إذ يتمسك المتعلم بما لديه من معرفة مع أنها قد تكون خاطئة، وهنا يتضح دور المعلم من خلال تقديم الأسطة والتجارب التي تؤكد صحة معطيات الخبرة وتبين الفهم الخاطئ. كما أنه توجد مجموعة من أنماط التدريس البنائي التي توفر إطارا قابلا للاستخدام يستطيع أن يجري المعلمون على أساسه هذه النظرية، وهي في الوقت ذاته تخرج المعلمين من إطار النظريات التقليدية التي تبقي المعلم كناقل ومصدر للمعلومات إلى علم بنائي مبدع إذا اتصف بصفات البنائيين ومنها:¹³

1-المعلمون البنائيون يشجعون الاستقلال الذاتي للمتعلم ومبادرته ويتقبلونها.

2-المعلمون البنائيون يستخدمون البيانات الخام والمصادر الأولية مع مواد تفاعلية.

3-يتيح المعلمون البنائيون لاستجابات المتعلمين أن تقود الدروس وأن تحول الاستراتيجيات التعليمية وأن تغير المحتوى.

4-يشجع المعلمون البنائيون المتعلمين على الاندماج في حوار مع المعلم، الواحد منهم تلو الآخر.

5-المعلمون البنائيون يشجعون بحث المتعلمين والاستقصاء بطرح أسئلة تفكير مفتوحة النهاية.

دور المتعلم في التعلم البنائي:

1-المتعلم النشط: فالمعرفة والفهم يكتسبان بنشاط، والمتعلم يناقش، يحاور يستقصي ويتحرى.

- 2- المتعلم الاجتماعي: يبدأ المتعلم المعرفة بشكل اجتماعي عن طريق الحوار والمناقشة مع الآخرين، إنَّ الفهم يعني الإبداع والاختراع.
- 3- المتعلم يستطيع تقويم أفكاره ومفاهيمه عن طريق مقارنتها بأفكار الآخرين وزملائه.

4- المتعلم يستطيع صياغة معرفته وبنائها عن طريق مقارنتها بالمفهوم العام للآخرين.

ب- البنائية الثقافية الاجتماعية: تعود هذه النظرية للعالم ليف سومينوفيتش فيجوتسكي* (somanovic lev vygotsky) حيث يعتبر أنَّ التعلُّم البنائي: "عملية تتعدل فيها المعرفة الداخلية للمتعلِّم كاستجابة للاضطرابات الناتجة عن كل من التفاعل الاجتماعي والشخصي، حيث أنَّ التعلُّم يتأثر الآخرين والتفاعل الاجتماعي يلعب دوراً هاماً في إعادة البنية المعرفية اعتماداً على الخبرات"¹⁴.

ومنهُ يتضح أنَّ البنائية الثقافية الاجتماعية تركز على تفاعل الآخرين في بناء المعارف لدى الفرد وتؤكد على الصراع في النمو الفردي والاجتماعي لحصول تبادلات مثمرة بين الأفراد بعضهم البعض، والتقدم الحاصل من طرف التفاعلات الاجتماعية يتحدد بكفايات الفرد عند الانطلاق، ومن هنا يساعد هذا التفاعل على نمو البنية المعرفية للفرد وتطوره باستمرار.

وقد أوضح (ستاوفر 1998-staver) ثلاث نقاط مرتبطة بنظرية فيجوتسكي هي ما يأتي¹⁵:

- 1- إنَّ التفاعل الاجتماعي وسيلة يتم من خلالها الحصول على المعاني من خلال اللغة، واللغة هي المعاني التي يتم من خلالها التواصل بين الأفراد.
- 2- يعتمد المعنى داخل اللغة على البيئة الاجتماعية، فالمرجع اللغوي الخاص بالأفراد يعود إلى الأحداث التاريخية والاجتماعية الخاصة ببيئتهم.
- 3- الغرض من اللغة هو استمرار العلاقات بين أفراد المجتمع.
- وبهذا يتحدد الموضوع الرئيسي للإطار النظري لنظرية فيجوتسكي بعنصرين هما:
- أ- ذلك التفاعل الاجتماعي الذي يظهر مدى تطور الطفل الثقافي في مستويين:

-المستوى الاجتماعي، ثم المستوى الفردي. فبداية يظهر بين الناس (intra-psychological) وبعد ذلك داخل الطفل (inter psychological) هذا يعتمد على الانتباه وتشكيل المفاهيم والوظائف العليا التي تنشأ كعلاقات فردية. وأساس هذا المدخل هو عملية صنع المعنى من خلال اللغة في التعلم، فالمعرفة تتكون عن طريق التفاعل الاجتماعي بصورة مختلفة.

ب-أن التطور الإدراكي للفرد يعتمد على منطقة النمو القريبة المركزية (zpd) حيث إن مستوى التطور يتقدم عند الأطفال عندما يتفاعلون مع المجتمع المحيط. ومما سبق ذكره، فإن نظرية فيجوتسكي تولدت عن نظرية باجيه وأوزوبل ثم جاء نوفاك (novak) "حيث تتناول النظرية بصورة تطبيقية وأن التفاعل الاجتماعي يلعب دورا رئيسا في اكتساب الفرد للمعرفة"¹⁶.

ومنه نقول أن هذه الأسس التي وضعتها مناهج الجيل الثاني قاعدة بناء لعناصرها مهمة جدا إذا لقيت تطبيقا جادا وأرضية صالحة لمثل أفكارها.

فقد لاحظنا من خلال المحتويات المعرفية للظواهر اللغوية المقدمة لتلاميذ السنة الثانية متوسط والتي احتوتها تدرجات لم تخضع لعدة نقاط أساسية كان من الأجدر وبهدف الانسجام والتكامل بين أنشطة اللغة العربية باعتبارها بنية واحدة أن يراعى فيها ما يلي:

- التدرج والتسلسل في تقديم كل ظاهرة لغوية وما يتبعها؛ لأنها تعتمد عملية البناء؛

- مراعاة حاجات المتعلم ومكانته من هذه المحتويات؛ لأنه هو المعني بها؛

- الأخذ بعنصر "الشيوخ"¹⁷ الذي يعبر عن واقع المتعلم وبيئته¹⁸؛

- إسناد كتابة ورسم التوزيع السنوية للمحتويات المعرفية لأساتذة الميدان، فقد لاحظنا ونحن بصدد تنفيذ ما سطر في مناهج الجيل الثاني أن التوزيع تأتي في منتصف الموسم الدراسي، ثم يعقبها التعديل والحذف وغيرها.

- الملامسة الإجرائية لمحتويات الظواهر اللغوية في المخطط السنوي

وتسلسها: نحاول في هذا العنصر من الورقة البحثية أن نعرض مخططاً يوضح

المحتويات المعرفية للظاهرة اللغوية بالنسبة للسنة الثانية من التعليم المتوسط، حتى نقف على بعض الاختلالات.

التوزيع السنوي لتعلمات اللغة العربية*¹⁹.

الفصل	الأسابيع	ميدان الظاهرة اللغوية
الأول	01	المقصور والمنقوص
	02	حروف العطف
	03	الفعل المعتل وأنواعه
	04	إدماج وتقويم
	05	أسماء الزمان والمكان
	06	حروف القسم
	07	إسناد الفعل المثال
	08	الإدماج والتقويم
	09	الاسم الممدود
	10	نصب الفعل المضارع
	11	حروف الاستفهام
	12	الادماج والتقويم
	13	الجامد والمشتق
	14	إسناد الفعل الأجوف
	15	الإدماج والتقويم
	16	حروف النفي
	17	إسناد الفعل الناقص
	18	جزم الفعل المضارع
	19	الأفعال الخمسة
	20	الإدماج والتقويم

الثاني	21	أحرف التنبيه وأحرف الزيادة
	22	الفعل المجرد
	23	أحرف الجواب
	24	الإدماج والتقويم
	25	الأفعال المتعدية إلى مفعولين
	26	إدماج وتقويم
الثالث	27	الفعل المزيد أوزانه
	28	أحرف المفاجأة والتفسير والاستقبال
	29	الإدماج والتقويم
	30	أفعل التفضيل
	31	الأحرف المصدرية
	32	أحرف الاستفتاح والتثني
	33	الإدماج والتقويم

- المتأمل في هذا التوزيع يظهر له جلياً عدم مراعاة الترتيب والتدرج مثل:
- تأخير درس الأفعال الخمسة وتقديم نصب وجزم الفعل المضارع؛
- التركيز على الحروف وإهمال أركان الجملة الأساسية؛
- قلة الظواهر الصرفية والإملائية والتحويل، والتركيز على التراكيب النحوية في الغالب؛

- وكما سبق وذكرنا فإنّ الانسجام والتكامل بين أنشطة اللغة يتحقق وفق التدرج والتسلسل المطلوب والممكن بين محتويات الظاهرة اللغوية والإنتاج الشفهي والكتابي حيث إنّ بعض الوضعيات التي طرحت في الكتاب المدرسي لا تحقق هذه الكفاءات للمتعلم سواء في إنتاجه الشفهي أم الكتابي، وخاصة تلك البعيدة عن واقعه ومحيطه فنجد أنه قد أصابته إعاقة لغوية، فلا يكاد ينطق ببنت شفة وهذا في رأيينا يعود لعدم

وجود وسط تواصلية عدا حجرة الدرس، وأصبح المتعلم حاملا لهذه المحتويات المعرفية. لكن ليست له القدرة على استعمالها وتوظيفها حتى يحقق الكفاءة المطلوبة. وتحقيق كفاءات هذا الميدان (الظواهر اللغوية) لا يحصل إذا لم يراع جانب الممارسة الفعلية للغة وإعطاء حجم ساعي أكبر للتدريب وإنماء المهارات الأساسية انطلاقا من السمع باعتباره "أبو الملكات اللسانية"²⁰، مروراً بالكلام والقراءة والكتابة ثم التفكير، واختيار النصوص المسموعة والقرائية المقررة بالمعايير العلمية المضبوطة والمشروطة مثل: واقع المتعلم، الشيوخ، الثقافة... الخ.

واعتماد طرائق المقاربة بالكفاءات المغيبة ميدانيا مثل: الأسلوب النشط، العصف الذهني، المناقشة والحوار، مسرح الأحداث... الخ.

وتوفير الوسائل التكنولوجية من طرف المؤسسات التعليمية أمر في غاية الأهمية لأن الملاحظ في واقع التربية يرى مفارقة عجيبة بين ما تنادي به مناهج الجيل الثاني وما ستكون عليه، وما هو كائن يندى له الجبين. فلا نستطيع غرس الحبوب الجيدة في تربة غير مستصلحة ومهيأة لها.

كما لاحظنا أن الكفاءات المدرجة في إطار الظاهرة اللغوية تسند إلى أفعال سلوكية بسيطة لا تتعدى مرقى التطبيق حسب صنافة بلوم مثل "يتعرف -يسند- يستعمل.. الخ".²¹

فقدرة المتعلم على استعمال أو التعرف على محتوى معين لا يعني بالضرورة قدرته على حل وضعيات مشكلة يدمج فيها موارده المرتبطة بذلك المحتوى، إضافة إلى ما تم ذكره نرى أن تلك الأفعال لا ترتبط بوضعيات بل بمحتويات معينة" الجملة الفعلية -أقسام الكلمة...- ومنه يمكن اعتبار النصوص المدرجة في كتاب المتعلم أهدافا تعليمية وليست كفاءات. وهذا ترجيح للمقاربة التقليدية المبنية على المضامين على حساب المقاربة بالكفاءات.

خلاصة: نستنتج مما سبق أن الأهداف المسطرة في مناهج الجيل الثاني كفيلا بأن تقدم ذلك القران بين ملكة التمثل المعرفي ومهارة الأداء التعبيري وعن مضمون كل معرفة يحملها المتعلم قصد استعمالها واستثمارها في مواقف تواصلية لحل المشكلات التي تعترضه وربطها بحياته وبيئته، فالترجى والتسلسل في معارف الظاهرة

اللغوية واختيار الملائم منها حسب مراحل النمو عند المتعلم عناصر مهمة لتحقيق الانسجام والتكامل والاستعمال. لكن ما جاء في المخطط السنوي لبناء التعلّيمات للسنة الثانية متوسط والكتاب المدرسي غابت فيه بعض هذه العناصر حتى أصبح المتعلم لا يحسن الرّبط بين ما يتلقاه في حجرة الدّرس وما يعطى له من خلال الوضعيات المقدمة في الكتاب المدرسي وحتى في حياته اليومية، الأمر الذي صعب من تحقيق الأهداف المسطرة والمخرجات المنتظرة.

قائمة المصادر والمراجع:

- 1-د.عبد الرّاجحي، علم اللغة التّطبيقي وتعليم العربيّة - دار المعارف الجامعيّة - 40 ش موشير، إسكندريّة، 1995-
- 2-ابن خلدون عبد الرّحمان، المقدّمة، ج3.
- 3-د. التّومي عبد الرّحمان، منهجيّة التّدرّس وفق المقاربة بالكفايات. دار الكتاب الحديث، 2008.
- 4-عبد الله قلي، وحدة المناهج التّعليميّة والتّقويم التّربوي. الجزائر، 2005
- 5-زيد سليمان العدوان وأحمد عيسى داود، النّظريّة البنائيّة الاجتماعيّة وتطبيقاتها في التّريس مركز ديونو لتعليم التّفكير، ط1، الأردن، 2016
- 6-صالح غيلوس، التّلقي والإنتاج في ضوء العرفيّة (تنظير وإجراء)، البدر السّاطع للطباعة والنّشر ط1، الجزائر، 2017.
- 7-د. لزرق أحمد -مقال- دور مناهج الجيل الثّاني من الاصلاحات في التّربيّة البدنيّة والرياضيّة في بلوغ الكفاءات المستهدفة للمنظومة التّربويّة في مرحلة التّعليم المتوسّط. مجلّة الباحث في العلوم الانسانيّة والاجتماعيّة - العدد33، 2018.
- 8-وزارة التّربيّة الوطنيّة، كتاب اللغة العربيّة للسنة الثانية متوسّط، الجيل الثّاني أوراس للنشر، الجزائر، 2017-2018.
- 9-وزارة التّربيّة الوطنيّة، اللجنة الوطنيّة للمناهج -تطوير المناهج الدّراسيّة -باتنة الجزائر، 2015.

10-وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، الجزائر، 2016.

11- chomsky.n in almou.d, l'apport des erreurs à la didactique du français, langue étrangère, imprimerie najah eljadida Casablanca,1997

12-widdowsn.h.g, une approche communication de la l'enseignement des langues, col, lal . hatier,1981.

الهوامش والإحالات:

- 1- د. النّومي عبد الرّحمان، منهجيّة التّدريس وفق المقاربة بالكفايات. دار الكتاب الحديث 2008، ص113.
- 2-د. عبده الرّاجحي، علم اللغة التّطبيقي وتعليم العربيّة - دار المعارف الجامعيّة - 40 ش موشير، إسكندريّة ، 1995.
- 3-ابن خلدون عبد الرّحمان، المقدّمة، ج3.
- 4-عبد الله قلي، وحدة المناهج التّعليميّة والتّقويم التّربوي. الجزائر، 2005.
- 5-زيد سليمان العدوان وأحمد عيسى داود، التّظريّة البنائيّة الاجتماعيّة وتطبيقاتها في التّريس مركز ديونو لتعليم التّفكير، ط1، الأردن، 2016.
- 6-د. لزرق أحمد - مقال- دور مناهج الجيل الثّاني من الاصلاحات في التّربيّة البدنيّة والرياضيّة في بلوغ الكفاءات المستهدفة للمنظومة التّربويّة في مرحلة التّعليم المتوسّط. مجلّة الباحث في العلوم الانسانيّة والاجتماعيّة - العدد33، 2018، ص603.
- 7-د. لزرق أحمد - مقال- دور مناهج الجيل الثّاني من الاصلاحات في التّربيّة البدنيّة والرياضيّة في بلوغ الكفاءات المستهدفة للمنظومة التّربويّة في مرحلة التّعليم المتوسّط. مجلّة الباحث في العلوم الانسانيّة والاجتماعيّة - العدد33، 2018، ص603.
- 8-وزارة التّربيّة الوطنيّة، اللجنة الوطنيّة للمناهج -تطوير المناهج الدّراسيّة -باتنة الجزائر 2015، ص02.
- 9-وزارة التّربيّة الوطنيّة ، مرجع سابق ، ص15.

- 10-زيد سليمان العدوان وأحمد عيسى داود ، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التّريس مركز دبيونو لتعليم التفكير، ط1، الأردن، 2016، ص33.
- 11-زيد سليمان العدوان وأحمد عيسى داود، مرجع سابق، ص35.
- 12-صالح غيلوس، التلقي والإنتاج في ضوء العرفية (تتير وإجراء)، البدر الساطع للطباعة والنشر ط1، الجزائر، 2017، ص135.
- 13-زيد سليمان العدوان وأحمد عيسى داود، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التّريس، مركز دبيونو لتعليم التفكير، ط1، الأردن، 2016، ص47، 48، 49.
- 14-زيد سليمان العدوان وأحمد عيسى داود، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التّريس، مركز دبيونو لتعليم التفكير، ط1، الأردن، 2016، ص62.
- 15-زيد سليمان العدوان وأحمد عيسى داود، مرجع سابق، ص62-63.
- 16-زيد سليمان العدوان وأحمد عيسى داود، مرجع سابق، ص64.
- الشّيوخ نسبة تردد الظواهر اللغوية ومفردات اللغة في الاستعمال عن طريق الدّراسات الاحصائية الأسلوبية، والدّراسات توكّد أنّ نسبة شيوع ظاهرة ما يختلف في النصوص التّرائية عنها في النصوص المعاصرة. *
- 18-د. عبده الرّاجحي، علم اللغة التّطبيقي وتعليم العربية -دار المعارف الجامعية - 40 ش موشير، إسكندرية، 1995. ص41.
- *التّدرج السنوي لتعليمات اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، الجيل الثاني، أوراس الدّراسي: 2018_2019.
- 20-ابن خلدون عبد الرّحمان، المقدمة، ج3.
- 21-وزارة التّربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، الجيل الثاني، أوراس للنشر، الجزائر، 2017-2018.
- طنية للمناهج، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التّعليم المتوسط، الجزائر، 2016.

11- chomsky.n in almou.d, l'apport des erreurs à la didactique du français, langue étrangère, imprimerie najah eljadida Casablanca, 1997

12-widdowsn.h.g, une approche communication de la
l'enseignement des langues, col, la l . hatier,1981.

القيم المتضمنة في أناشيد المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي السوداني

"بال تطبيق على كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى"

**The Values Contained in the Sudan Basic Education
School Songs. Apply to first three grades' Arabic books.**

د. حسان بشير حسان حامد♥

تاريخ الاستلام: 2021-02-20 تاريخ القبول: 2021-10-12

ملخص: هدفت الدراسة إلى تعرف القيم المتضمنة في أناشيد المدرسية في كتب اللغة العربية المقررة على تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بالسودان. تكون مجتمع الدراسة من محتوى كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، وبلغ حجم العينة (32) نشيداً متضمنة في هذه الكتب. لتحقيق هدف هذه الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. كشفت الدراسة النتائج التالية: بلغت القيم المتضمنة في أناشيد الواردة في الكتب موضوع الدراسة (87) قيمة أكثرها وروداً في المجال الديني، وأقلها وروداً في المجال الثقافي والمجال الجمالي وأعلىها تكراراً هي قيمة الإيمان. استحوذ الكتاب الثالث على القسط الأكبر منها فكانت القيم الواردة فيه أكبر من مجموع القيم الواردة في الكتابين الآخرين مجتمعين. تتمثل الغاية التربوية من تدريس أناشيد في تزويد التلاميذ بالقيم الرفيعة والمثل العليا والاتجاهات الإيجابية.

كلمات مفتاحية: أنواع أناشيد؛ أهداف أناشيد، أهمية أناشيد؛ السودان.

♥ جامعة بحري، كلية اللغات، الجزائر، البريد الإلكتروني:

hasaan58@hotmail.com.(المؤلف المرسل).

Abstract: The study aims to identify the values Contained in school Songs in the Arabic language books that are scheduled for pupils of the first three grades of basic education in Sudan. The study population consists of Arabic language content for the first three grades ; the samples sized (32) is included in these books. To achieve the objective of this study, the researcher uses the analytical descriptive approach. The study reveals the following results: The values contained in the Songs mentioned in the books under study (87) most of them are religious back ground, and the lowest ones in the cultural and aesthetic fields, the most frequent is the value of faith. The third book took the largest part of them; the values contained therein were greater than the sum of the values in the other two books combined. The educational purpose of teaching the Songs is to provide pupils with high values, ideals and positive attitudes.

Keywords : Type of Songs; Objectives of Songs; Importance of Songs; Sudan.

1. **مقدمة:** تستهدف المدرسة في الصفوف الثلاثة الأولى الأطفال من عمر ست سنوات إلى ثماني سنوات، وهي مرحلة عمرية مهمة؛ لأنّ فيها "تتبلور لدى الأطفال كثير من القيم الأخلاقية والمبادئ الاجتماعية في تعاملهم مع الآخرين، وهي مرحلة يتسع فيها فضول الطفل، ويكبر معه حبه لاستطلاع عوالم أرحب، فهو دائم التساؤل في موضوعات مختلفة. إنّه كالتائه الذي يريد من يُرشده باستمرار، ويُجيبه عن أسئلته الحائرة بين خضم الحقائق التي يعرفها الكبار. وفي هذا الطّور ينصت الأطفال إلى الكبار، ويستمعون إلى توجيههم وفي هذا الجانب الإيجابي تكمن خطورة ذات أثر سلبي، إذا ما أساء الكبار التوجيه" (الهيتي، 1977، 33-38).

فليست مهمّة المدرسة في هذه المرحلة تزويد هؤلاء الأطفال بالمعارف والمهارات الأساسية فحسب، بل إكسابهم العديد من القيم والاتجاهات. وتقوم المدرسة بهذه المهمة باستخدام أدوات ووسائل مختلفة، من بين هذه الأدوات تدريس الأناشيد؛ لما لها من أثر واضح على التلاميذ لأنّ "في طبيعتهم استعداداً أصيلاً للتغني لما يستوحذ على أفئدتهم من الكلام الموسيقي المنغم" (الصّبع، 2001، 257)، وهم كما

يستجيبون للأثر الموسيقي لهذه الأناشيد يهتمون بما تحويه من أفكار "الأطفال يستمدون من سماع الشعر وقراءته متعة ورضا وإشباعاً لرغباتهم، ولكن تفضيلهم لشعر معين يتوقف على الفكرة والمضمون لهذا الشعر، فالأطفال يهتمون أكثر ما يهتمون بالفكرة في القصيدة" (الحديدي، 1988، 204). واعتماداً على ما سبق يمكن القول إن فكرة هذه الدراسة برزت نتيجة لما تقوم به أناشيد الأطفال من دور مهم في عملية التربية.

1.1. المشكلة: تتخلص مشكلة هذه الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الرئيس: ما القيم المتضمنة في الأناشيد المدرسية في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بالسودان؟ وتتفرع عنه الأسئلة الآتية:

1.1.1. كيف كان ورود القيم في الكتب الثلاثة موضوع الدراسة وما دلالة ذلك؟

1.1.2. ما مجالات هذه القيم في الكتب الثلاثة موضوع الدراسة؟ وما أكثر هذه

المجالات استحواداً للقيم.

1.1.3. ما القيم الأكثر وروداً في الكتب الثلاثة موضوع الدراسة؟

1.1.4. ما هي القيم الأكثر تكراراً والأقل تكراراً من بين هذه القيم؟

1.1.5. ما الغاية من تدريس الأناشيد المدرسية؟

1.2. حدود الدراسة ومبرراتها: نظراً لأنه لا يمكن لدراسة كهذه أن تغطي جميع

الأناشيد في مرحلة الأساس، أو أن تغطي دراسة المضمون في جميع كتب اللغة العربية في هذه المرحلة؛ فقد وقع الاختيار على دراسة الأناشيد المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى فقط.

1.3. هدف الدراسة: يمكن تحديد هدف الدراسة الحالية في تعرف القيم

المتضمنة في الأناشيد المدرسية في كتب اللغة العربية المقررة على تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بالسودان.

1.4. أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

1.4.1. إثراء البحث في مجال اللغة العربية والبحث التربوي.

1.4.2. كشف القيم المتضمنة في الأناشيد موضوع الدراسة.

1.4.3. إبراز أهمية توظيف الأناشيد المدرسية في بث القيم وتنميتها لدى الناشئة.

1.5. مصطلحات الدراسة:

1.5.1. القيم: أصل القيم في المعجمات اللغوية مشتق من الفعل قام، قال الفراء في القيم: هو من الفعل فَعِيل، أصله قَوِيم، وكذلك سَيِّدٌ سَوِيدٌ، وَجِيْدٌ جَوِيْدٌ، بوزن ظريف وكريم، وكان يلزمهم أن يجعلوا الواوَ أَلْفًا لانفتاح ما قبلها ثم يُسْقِطوها لسكونها وسكون التي بعدها. فلما فَعَلُوا ذلك صارت سَيِّدٌ على وزن فَعَل، فزادوا ياءً على الياء ليكمل بناءَ الحرف (الأزهري، 1975، ج9، 360). وقال سيبويه: قِيَمٌ وزنه قِيْعَل، وأصله قِيَوْمٌ، فلما اجتمعت الواو والياء والسابق ساكنٌ أبدلوا من الواو ياءً وأدغموا فيها الياء التي قبلها فصارتا ياءً مشددة. كذلك قال في سَيِّدٌ وَجِيْدٌ ومَيِّتٌ وَهْيَنٌ وَلَيِّنٌ (الأزهري، 1975، ج9، 360). والقيَم مصدر من قولك: "قام قِيَمًا، وقام في الأصل قَوْمٌ أو قَوْمٌ فصار قام فاعتلَّ قِيَمٌ (الأزهري، 1975، ج9، 369). وأصله الواو، لأنه يَقُومُ مقامَ الشيء (ابن منظور، دون تاريخ، ج42: 3783). والقيمة: واحدةُ القِيَم، والقيمةُ ثَمَنُ الشيء بالتقويم. تقولُ تَقَاوَمُوهُ فيما بينهم، وإذا انقَادَ الشيءُ واستمرَّتْ طريقتهُ فقد استقامَ لوجهه (ابن منظور، دون تاريخ، ج42، 3783). وإذا بحثت عن المعاني اللغوية للقيم في هذه المعجمات وجدتها تدور حول عدة معان منها: الثمن، والوقوف، والثبات، والنهوض، والاعتدال، والاستمرار، والعزم والاعتناق والاهتمام، والرعاية، والتقدير، والمحافظة، والإصلاح، وهذه المعاني وثيقة الصلة بالمعنى الاصطلاحي للقيم.

أما القيم في الاصطلاح، فإن من أجمع تعريفاتها التعريف الذي ورد في المعجم التربوي، وينص على أنها: مجموعة القوانين والأهداف والمثل العليا التي توجه الإنسان سواء في علاقته بالعالم المادي أم الاجتماعي أم السماوي (فلية والزكي، 2004، 200).

استعرض الشَّعْوان تعريفات متعدّدة للقيم في مجالات الفلسفة والسياسة والاجتماع والتربية وغيرها، ثم عرفها تعريفاً جامعاً بأنها: "مفاهيم أو مقاييس أو معايير تجريدية،

ضمنية كانت أم صريحة، تُستخدم للحكم على شيء بأنه مرغوب فيه أو مرغوب عنه، وتوجّه سلوك الفرد لما هو مرغوب فيه من قبل مجتمعه" (الشّعلان، 1997). وقد نظر خالد الصّمدي (2008، 18) في تعريفات متعدّدة للقيم في الدّراسات المهمّة باللغة والتّربية والفلسفة وعلم الأخلاق ورجح عليها التّعريف الذي ينص على أن القيم هي: "حالة عقل وجدانية، يمكن تعرفها في الأفراد والجماعات والمجتمعات، من خلال مؤشّرات هي: المعتقدات والأغراض والاتجاهات، والميول، والطّموحات، والسلوك العلمي (تدفع الحالة العقل وجدانية) صاحبها إلى أن يصطفى بإرادة حرة واعية، وبصورة متكررة نشاطاً إنسانياً - يتسق فيه الفكر والقول والفعل - يربّجه على ما عداه من أنشطة بديلة متاحة، فيستغرق فيه، ويسعد به، ويحتمل [من أجله أكثر ممّا يحتمل] في غيره دون انتظار لمنفعة ذاتية" (عبد الحليم، 1992).

يحاول الباحث الرّبط بين هذه التّعريفات ليستنتج منها تعريفاً يستند على أهم المرتكزات في كل تعريف؛ ولهذا يُعرّف الباحث القيم بأنّها: مجموعة من القوانين والمعايير والمفاهيم التي تؤثر في سلوك الفرد وتجعله قادراً على الحكم على شيء بأنه مرغوب فيه أو مرغوب عنه، وتمكّنه من الاختيار بإرادة حرة واعية وبصورة متكررة المثل والأهداف العليا للسلوك الإنساني وفق ما يصورها له موروثة الثقافي والحضاري.

1.5.2. الأناشيد المدرسية: يعود الأصل اللغوي للنشيد إلى رفع الصّوت بطلب الضّالة للتعريف بها، "فالنّشيد بالكسر الصّوت، والنّشيدُ رفع الصّوت" (الفيروز آبادي، 1978، ج1، 338)، ثم انتقلت دلالته إلى رفع الصّوت بالشّعر والإشادة به، يقول ابن منظور: "نَشَدَ الشّعرَ وأنشده، فنشده: أشاد بذكره وأنشده إذا رفعه. والنشيد: الشّعر المتناشد بين القوم ينشد بعضهم بعضاً" (ابن منظور، دون تاريخ، ج49، 4422). وانتقلت الدّلالة أيضاً من طلب الضّالة إلى طلب رفع الصّوت بالشّعر، يقول الفيروز آبادي: "والشّعرُ المُتَنَاشَدُ كالأنشودة، والجمع أناشيد، واستنشد الشّعر طلب انشاده" (الفيروز آبادي 1978، ج1، 338).

أمّا النّشيد في الاصطلاح فالأصل فيه عند اليونان هو القصائد التي تنشد في مدح الآلة أو الأبطال، وعند الغربيين هي القصائد التي تكون في مدح الشّخصيّات

العظيمة أو الصفات المجردة كالفضيلة مثلاً؛ ولما كانت هذه الآداب تختلف عن الأدب العربي عُرِفَ التشيد بأنه "أي شعر يغلب فيه العنصر القصصي. وقد يقبل النعني به" (وهبه والمهندس، 1984، 411).

عُرِفَ التشيد بما يتفق مع الأدب العربي من ناحية أدبية وتربوية عدّة تعريفات نذكر منها تعريفين: الأول عُرِفَ الأناشيد بأنها "قطع شعرية سهلة تصلح للإلقاء الجماعي، وتنظم عن طريقة خاصة من الوزن والقافية، ويكون لها غرض محدد، ويمكن تلحينها" (أبو معال، 1988، 111). والثاني عُرِفَ التشيد بأنه "قطعة قصيرة من الشعر البسيط السهل ذي الشطرة الواحدة، أو يتبع بيت كل مقطع، وغالباً ما يكون للنشيد اسم يدل عليه، مثل النشيد الوطني نشيد العمال، نشيد الثورة، نشيد الاستقلال..." (نصار، 2007، 216).

مما سبق يُعرّف الباحث الأناشيد المدرسية إجرائياً بأنها: قطع قصيرة من الشعر، موجهة لتلاميذ المدارس، تعتمد على أسلوب خاص من الأوزان والقوافي، سهلة الألفاظ قريبة المعاني، غايتها تحقيق أهداف معينة، وتصلح للإلقاء والغناء.

1.5.3. مرحلة التعليم الأساسي السوداني: ينقسم السلم التعليمي للتعليم العام في السودان إلى ثلاث مراحل: مرحلة التعليم قبل المدرسي ومدتها سنتان ويبدأ الالتحاق بها من سن الرابعة، ومرحلة التعليم الأساسي ومدتها ثماني سنوات ويبدأ الالتحاق بها من سن السادسة، ومرحلة التعليم الثانوي ومدتها ثلاث سنوات.

وعليه يمكن تعريف مرحلة التعليم الأساسي السوداني إجرائياً بأنها: المرحلة التي يبتدئ بها التعليم العام، وتقع بين مرحلة التعليم قبل المدرسي ومرحلة التعليم الثانوي. وتهدف إلى "الوفاء بالحاجات الأساسية، وهي المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي يتعين على الفرد اكتسابها، إذا أُريد له أن يعيش حياة كريمة ويستمر في تعلمه وتحسين حياته وحياة مجتمعه المحلي وحياة أُمته" (جمهورية السودان، 2008).

1.5.4. وصف كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى: أعدت هذه الكتب لجنة بتكليف من المركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا من الأساتذة: دكتور عبد المنعم عثمان عبد الله صبير، ودكتور عوض أدروب محمد، ودكتور نعيم أحمد نعيم، وأستاذ أزهرى محمد أحمد سلامة، وأستاذ محمد الشيخ محمد الأمين.

يقع كتاب اللغة العربية الصف الأول في (201) صفحة، وكتاب اللغة العربية الصف الثاني في (151) صفحة، وكتاب اللغة العربية الصف الثالث في (186) صفحة من القطع المتوسط، وقد كان تاريخ ظهور الطبّعات الأولى لهذه الكتب عام (2014م، 2015م، 2016) على التوالي.

وقد اشتمل كل كتاب على ست وحدات، فالوحدات التي اشتمل عليها كتاب الصف الأول هي: التهيئة والإعداد، وحروفي الأولى، وحروفي الثانية، وحروفي الثالثة، وحروفي الرابعة، وأنا أقرأ وأكتب. والوحدات التي اشتمل عليها كتاب الصف الثاني هي: مراجعة، وأسرّي، ومدرستي، وهواياتي، وصحتي، وبلادي. والوحدات التي اشتمل عليها كتاب الصف الثالث هي: قيم وآداب، ومدرستي ومن قصص الحيوان، ووطني، وصحتي، ومتفرقات.

وتهدف كل وحدة من وحدات هذه الكتب إلى تزويد التلاميذ بمجموعة من المعارف والمهارات والقيم. ففي مقدّمة الكتاب الأول صرح المؤلفون بهدف الكتاب في قولهم: "يهدف هذا الكتاب إلى تعليم أبنائنا التلاميذ وبناتنا التلميذات مهارات اللغة العربية (الاستماع، التحدّث، القراءة، الكتابة)، كما يهدف إلى تنمية مهاراتهم في الاتصال والتّواصل، بجانب إكسابهم العديد من القيم الدّينية والوطنية والاجتماعية والثقافية والصّحية" (صبير، 2014).

1.6. مفاهيم الدّراسة: سيكون التّركيز في هذه المفاهيم على تبيان العلاقة بين الأناشيد واكتساب القيم وتعزيزها في أفئدة الناشئة، من خلال النّقاط التّالية.

1.6.1. معايير اختيار الأناشيد: تحتاج الأناشيد التي تقدّم للأطفال في هذه المرحلة إلى الدّقة في اختيار الموضوعات، فيجب أن تختار الموضوعات التي تحظى باهتمام الطّفل، وتؤثر في شخصيته "لكي تنمو لديه الاتجاهات الصّحيحة، فيزداد إيمانه قوة ووضوحًا، مع ربطه بالسلوك العملي، والعلاقات المتنامية للطفل، ويزداد وعيه وينشط تفكيره، وتكبر اهتماماته" (بريغش 1966 -113 -166)، يقول الدّكتور على الحديدي: "ليس المهم أن نقدّم للأطفال شعراً أي شعر، ولكن المهم أن نجعلهم يحسّون به ويندوّقونه، ويشعرون به حين يقرأون أو يسمعون شعراً" (الحديدي،

1988: 198)؛ ولذلك يجب عند اختيار الأناشيد مراعاة المعايير الآتية (أبو معال، 1988، 111):

1. خلوها من الكلمات الغريبة والصعبة.
2. أن يكون موضوعها محبباً للأطفال.
3. أن تكون ذات أهداف وأغراض تتعلق ببيئة الأطفال ومجتمعهم ووطنهم وأمتهم.

4. أن يكون خيالها قريباً من مدارك الأطفال.
5. أن يكون التشديد ملائماً لميول الأطفال ورغباتهم.

1.6.2. خصائص النشيد الناجح: وتتلخص في الآتي (أبو معال 2005: 235):

1. أن يراعي سن الطفولة، ومدى الإدراك العقلي لكل سن.
 2. أن يراعي المستوى الاجتماعي واللغوي والوجداني عند الطفل.
 3. أن يراعي البيئة والواقع الاجتماعي.
 4. أن يراعي ميول الأطفال، واهتماماتهم، وتناسب الكلمات والوضوح وكذلك السهولة في المعنى وعدم التعمق فيه.
 5. عدم تكثيف الأفكار في النشيد الواحد.
 6. أن يراعي الجانب الموسيقي، وقابلية التلحين.
- #### 1.6.3. أنواع النشيد وأغراضه:

أولاً: النشيد الديني: وهو النشيد الذي يركز على تعليم الطفل العقيدة الإسلامية وتوضيح الجوانب التي تبين قدرة الخالق سبحانه وتعالى، وتحث الطفل على الإيمان الصادق والعمل به. وأغراضه وخصائصه هي: إظهار قضية من قضايا الدين والتركيز على التوحيد، وبيان عظمة الخالق، وإظهار موقف من مواقف السيرة النبوية وتبيان الأركان الإسلامية، وتبيان أثر الإيمان على السلوك والقيم الإنسانية، مثل الحب والتعاون والصدق والأمانة وإتقان العمل (أبو معال، 2005: 225).

ثانياً: النشيد الوطني: هو النشيد الذي يتصف بصفة الوطنية، ويحث الطفل على التعلق بأرضه ووطنه، مع الاحترام والاعتزاز والمحافظة عليه. وأغراضه وخصائصه هي: إظهار أمجاد الوطن، ومحاسنه، والتركيز على تاريخه المشرف، وإلقاء الضوء

على البطولات والتضحيات في سبيله، وتنمية حبه والانتماء إليه والدفاع عنه، والدعوة إلى احترامه، والاعتزاز به (أبو معال 2005، 228).

ثالثاً: النشيد الاجتماعي: وهو النشيد الذي يركز على تنمية الروح الاجتماعية، ويسعى إلى تنظيم الحياة الاجتماعية للأطفال. وأغراضه وخصائصه هي: الصفات الاجتماعية الايجابية، والعادات الاجتماعية الحميدة وآداب التعامل مع الكبار، وأصول التحية والكرم وآداب الحديث، وحب الجماعة، والتعاون، والإخاء، والصداقة (أبو معال، 2005، 230-231).

رابعاً: النشيد الترفيهي: وهو النشيد الذي يسعى إلى ادخال البهجة والسرور إلى قلوب الأطفال، بالترفيه والتسلية والامتناع. وأغراضه وخصائصه هي: إثارة البهجة والمرح، إظهار علاقة الطفل بالحيوان والألعاب، وتنمية حبه للحكايات البسيطة وشعوره بالمحبة والسعادة، والتركيز على الجوانب المفرحة في الحياة الإنسانية (أبو معال، 2005، 231-232).

خامساً: النشيد الوصفي: هو النشيد الذي يركز على الطبيعة، وتبيان جمالها وفوائدها، ومحاسنها. وأغراضه وخصائصه هي: لفت نظر الطفل إلى مشاهدة الطبيعة مثل: القمر، الليل، النهار، وتنمية ملكته في المشاهدة والتأمل، إضفاء جو الألفة والمحبة بينه وبين ما يحيط به من مشاهد الطبيعة، وبيان جمال الطبيعة وتبيان منافع وفوائد المشاهد الطبيعية وأثرها على حياة الإنسان (أبو معال، 2005، 232).

سادساً: النشيد الحركي: هو النشيد الذي يعود الطفل الحركة المفيدة ويعوده النشاط، وحبّ المرح. وأغراضه وخصائصه هي: الاعتماد على الوصف والتقليد في الحركات، والأصوات، والحيوانات، والربط بين اللحن والموسيقى، وتعويد الطفل المرح والحركة المفيدة للجسم (أبو معال، 2005، 233).

1.6.4. أهداف الأناشيد: تعدّ الأناشيد في المناهج الدراسية من أفضل الأدوات التعليمية والتربوية في الارتقاء بشخصية الطفل؛ لأنها تخاطب وجدانه وعقله، وتزوده بمعلومات ومهارات وخبرات كثيرة ومتنوعة، وتنمي مواهبه وقدراته الخاصة (بريغش، 1966، 113-144). ولأدب الأطفال -والأناشيد فرع أصيل من فروع- أهداف

كثيرة تتدرج جميعها تحت أربعة أهداف رئيسة هي: أهداف اعتقادية، وأهداف تعليمية، وأهداف تربوية، وأهداف جمالية (برغش، 1996، 113-153).

1.6.5. أهمية الأناشيد: لخص إسماعيل (2004، 49) الأهمية التربوية لأدب

الأطفال في النقاط التالية:

1. تسليّة الطّفل، وامتناعه وملء فراغه وتنميّة مواهبه.
2. تعريف الطّفل بالبيئة التي يعيش فيها من كافة الجوانب.
3. الإسهام في تعريف الطّفل بأفكار وآراء الكبار.
4. تنميّة القدرات اللغويّة عند الطّفل بزيادة المفردات اللغويّة لديه وزيادة قدرته على الفهم والقراءة.
5. تكوين ثقافة عامة لدى الطّفل.
6. الإسهام في النّمو الاجتماعي والعقلي والعاطفي لدى الطّفل.
7. تنميّة دقّة الملاحظة والتركيز والانتباه لدى الطّفل.
8. مساعدة الطّفل في التّعرف إلى الشّخصيّات الأدبيّة، والتّاريخيّة والدينيّة والسّياسيّة، من خلال قصص البطولات والأعلام.
9. جعل الطّفل إنساناً متميزاً نظراً لاطلاعه على أشياء كثيرة وخبرات واسعة.
10. إيجاد الاتجاهات الاجتماعيّة السّليمة لدى الطّفل، وتعريفه بالعادات والتّقاليد التي عليه اتباعها في مختلف الظروف.

1.7. الدّراسات السّابقة: أُجريت دراسات كثيرة حول تحليل كتب اللغة العربيّة في مرحلتي الأساس والثّانوي، ولكننا سنحاول في هذه الدّراسة التّركيز على الدّراسات السّابقة التي اقتصرّت على تحليل محتوى الأناشيد في كتب اللغة العربيّة في هاتين المرحلتين.

الدّراسة الأولى: دراسة لازم (2018): هدفت الدّراسة إلى الكشف عن القيم الجماليّة في الأناشيد المدرسيّة. واعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي وتكون مجتمع الدّراسة (الأناشيد المدرسيّة) من (79-70) نشيداً موزعة على كتاب القراءة للصفوف (الأول-السادس)، في كتاب القراءة في جمهوريّة العراق للمدّة من (2003-2016)، أمّا عينة الدّراسة فتتكون من ثلاثة أناشيد مختارة بطريقة قصديّة. اعتمدت

الدراسة المؤشرات التي أسفر عنها الإطار النظري كأداة رئيسة للتحليل، ومن ثم قام الباحث بإعداد استمارة تحليلية لبيان القيم الجمالية في الأناشيد المدرسية. وتوصلت الدراسة إلى أن التعبير في النصوص الشعرية المدرسية اتسم بالقدرة على إحداث مجموعة من الدلالات الجمالية والتي تلحظها من خلال تتبع أدائه وطرقه في توصيل المعنى إلى الطفل، وأن المسار النغمي في ألحان الأناشيد المدرسية حقق المواءمة بين عناصر التكوين في اللوحة التي يرسمها، وعلاقاته بأدوات التعبير (عناصر الموسيقى)، من خلال إبراز قدرات المنشد في صياغة الجمل النغمية والعرب الصوتية والحليات، محققاً بذلك معطيات جمالية، لخلق ثنائية محاورة بين الإنسان (الطفل) وفكره.

الدراسة الثانية: دراسة السليم (2015): هدفت الدراسة إلى التعرف على القيم التربوية المتضمنة بالأناشيد المدرسية الواردة في كتب لغتنا العربية لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن. وتكون مجتمع الدراسة من كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى التي تدرس في المرحلة الأساسية في الأردن، وكانت عينة الدراسة التي خضعت للتحليل هي الأناشيد الموجودة في هذه الكتب، استخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى وحلقة البحث. والنتائج التي كشفت عنها الدراسة هي:

- أن مجموع تكرارات القيم التربوية المتضمنة بالأناشيد الواردة في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى (196) قيمة، حيث جاء الصف الثالث في المرتبة الأولى بتكرار (83) قيمة، تلاه الصف الأول بتكرار (70) قيمة وجاء الصف الثاني في المرتبة الثالثة بتكرار (43)، كما جاءت القيم الاجتماعية في المرتبة الأولى بتكرار (85) قيمة، تلتها القيم الشخصية بتكرار (58) قيمة، وجاءت القيم العقديّة في المرتبة الأخيرة بتكرار (12) قيمة؛

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($a = 0.05$) في القيم المتضمنة في المجال الاجتماعي، باختلاف الصف ولصالح الصف الثالث، والذي حصل على أعلى تكرار البالغ قيمته (41)؛

- وجود فروق دالة إحصائية ($a = 0.05$) في القيم التربوية المتضمنة في المجال الوطني باختلاف الصف لصالح الصف الثالث الذي حصل على أعلى تكرار البالغة قيمته (17) قيمة.

الدراسة الثالثة: دراسة الزيدي (2015): هدفت الدراسة إلى تعرف النصوص الأدبية (الشعرية) في كتب القراءة العربية المقررة على تلامذة الصفوف الثلاثة العليا (الرابع، الخامس، السادس) من المرحلة الابتدائية ومراعاتها لمعايير أدب الأطفال، كما هدفت إلى الكشف عن مدى الفروق بين النصوص الشعرية المقدمة لتلامذة الصفوف الثلاثة العليا في مراعاتها لمعايير أدب الأطفال. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، وشمل مجتمع الدراسة كتب القراءة العربية المقررة على تلامذة الصفوف الثلاثة العليا (الرابع، الخامس، والسادس) من المرحلة الابتدائية للعام الدراسي 2010-2011م في جمهورية العراق، إذ بلغت النصوص الشعرية (عينة الدراسة) في الكتب الثلاثة (31)، توزعت بواقع (11) نصاً لكتاب الصف الرابع، و(10) نصوص لكتاب الصف الخامس و(10) نصوص لكتاب الصف السادس. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج:

- حظيت ثلاثة مجالات من أصل (6) مجالات للصفوف الثلاثة مجتمعة على درجة (التوافر) المحددة ما بين (3 - 2.5)، إذ حصل مجال (الأفكار والمعاني) على أعلى متوسط عام مقداره (2.62)، وتلاه مجال (الألفاظ) بمتوسط عام مقداره (2.58)، وحصل مجال (الصور والأخيلة) على متوسط عام مقداره (2.58). أما المجالات الثلاثة الأخر فقد حصلت على درجة (التوافر إلى حد ما) والمحددة ما بين (2.5-1.5)، وحصل مجال الموضوع على متوسط عام مقداره (2.31)، وتلاه مجال (الجميل والأساليب) الذي حصل على متوسط عام مقداره (2.22)، ومجال (الشكل والإخراج) الذي حصل على متوسط مقداره (1.99)؛

- اتضح أنه لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الصفوف الثلاثة في مراعاة كل صف لمعايير أدب الأطفال.

الدراسة الرابعة: دراسة غانم (2012): هدفت الدراسة إلى توظيف بعض أناشيد فضائية طيور الجنة في تنمية مفاهيم التربية الإسلامية والميول نحوها لدى طالبات

الصّف الرّابع الأساسيّ. اتبعت الدّراسة المنهج الوصفي والمنهج التّجريبي، وبلغت عينة الدّراسة (64) طالبة من طالبات الصّف الرّابع الأساسيّ اختيرت بطريقة عشوائية، واستخدمت الباحثة ثلاث أدوات: بطاقة تحليل المحتوى، والاختبار لقياس التّحصيل (قبلي، وبعدي)، ومقياس ميول الطّالبات نحو التّربيّة الإسلاميّة وتوظيف بعض أناشيد طيور الجنة في تدريسها قبل التّجريب وبعده. أظهرت نتائج الدّراسة فروقاً ذات دلالة إحصائيّة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التّجريبية، وفي هذا إشارة إلى أن توظيف بعض أناشيد طيور الجنة في تنمية مفاهيم التّربيّة الإسلاميّة له تأثير إيجابي أكبر من تدريس مفاهيم التّربيّة الإسلاميّة من خلال الطّرق التّقليديّة. كما أظهرت النتائج الإحصائيّة لقياس ميول الطّالبات نحو التّربيّة الإسلاميّة وتوظيف بعض أناشيد طيور الجنة في تدريسها وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لدى طالبات المجموعة التّجريبية في التّطبيق القبلي والبعدي ولقد كانت الفروق لصالح التّطبيق البعدي؛ ممّا يوضّح الأثر الوجداني الذي أحدثته بعض أناشيد فضائيّة طيور الجنة على التّربيّة الإسلاميّة والميول نحوها لدى طالبات الصّف الرّابع.

الدّراسة الخامسة: دراسة عبد الحق والخطيب (2011): هدفت إلى تقييم أناشيد الأطفال المقرّرة في كتب اللغة العربيّة، للصفوف الأربعة الأولى من التّعليم الأساسيّ في الأردن. اتبعت الدّراسة المنهج الوصفي، والأداة المستخدمة هي الاستبانة. تكونت عيّنة البحث من (215) معلّماً ومعلّمة، وأربعة مختصّين، اختبروا عشوائياً. كشفت الدّراسة عن تباين آراء المعلّمين والمختصّين حول تحقيق الأناشيد المقرّرة لمعايير الاستبانة، وكانت نسبة الاتفاق (64%)، وكشفت الدّراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيّاً بين المعلّمين تعزى لمتغير الخبرة.

الدّراسة السادسة: دراسة سلوت (2005): هدفت الدّراسة إلى معرفة أهم مجالات مفاهيم القيم التي يلزم توافرها في الأناشيد المقدّمة لطلبة المرحلة الأساسيّة الدّنيا في فلسطين. ولتحقيق هذا الهدف اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التّحليلي، استخدمت الدّراسة أداتين: الأداة الأولى: إعداد قائمة لتحليل القيم اللازمة للمرحلة الأساسيّة الدّنيا ضمن ثمانية مجالات هي: المجال الرّوحي، المجال الاجتماعي، المجال الأخلاقي، المجال الاقتصادي، المجال السّياسي، المجال البيئي، المجال

الجمالي. أما الأداة الثنائية فهي: أداة تحليل المحتوى وشملت فئات التحليل لمفاهيم القيم. تكون مجتمع الدراسة من محتوى كتب لغتنا الجمالية المقررة على طلاب الصفوف الثلاثة الأولى، وهي ست كتب بواقع كتابين لكل صف، وبلغت عينة الدراسة أربعاً وأربعين أنشودة موزعة على الصفوف الثلاثة. توصلت الدراسة إلى أنّ الكتب الثلاثة اشتملت على جميع مجالات مفاهيم القيم غير أنّ مفاهيم القيم السياسية لم يرد أي منها في كتاب الصف الثالث الابتدائي. وكان ترتيبها حسب نسبتها المئوية كالتالي:

في أناشيد الصف الأول: مفاهيم القيم الاجتماعية، (23.24%)، مفاهيم القيم السياسية (20.42%)، مفاهيم القيم الجمالية (16.9%)، مفاهيم القيم الروحية (13.38%)، مفاهيم القيم الاقتصادية (11.27%)، مفاهيم القيم العلمية (9.15%)، مفاهيم القيم الخلقية (3.52%)، مفاهيم القيم البيئية (2.11%).

وفي أناشيد الصف الثاني: مفاهيم القيم الروحية (22.78%)، مفاهيم القيم الاجتماعية (17.08%)، مفاهيم القيم العلمية (15.82%)، مفاهيم القيم الجمالية (13.92%)، مفاهيم القيم السياسية (10.13%)، مفاهيم القيم الاقتصادية (8.86%)، مفاهيم القيم الخلقية (8.23%)، مفاهيم القيم البيئية (03.16%).

أما في أناشيد الصف الثالث: مفاهيم القيم الروحية ومفاهيم القيم العلمية (23.33%)، مفاهيم القيم الاقتصادية (16.67%)، مفاهيم القيم الاجتماعية (16.11%)، مفاهيم القيم الجمالية (12.78%)، مفاهيم القيم الخلقية (5%)، مفاهيم القيم البيئية (2.78%)، ولم توجد مفاهيم للقيم السياسية.

الدراسة السابعة: دراسة القرني (2004): هدفت الدراسة إلى معرفة القيم التربوية المتضمنة في النصوص الشعرية المقررة في أدب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، ومن ثم عمل خطة مقترحة لغرسها في نفوس الطلاب. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الدراسة طريقة تحليل المحتوى من خلال الأداة المناسبة للتحليل. وأهم النتائج التي أسفرت عنها:

انفتحت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تحديد مجال التطبيق في كتب القراءة باستثناء دراسة عبد الحق والخطيب (2011) التي كان مجال التطبيق فيها مختلفاً، حيث اختارت كتاب التربية الإسلامية ثم لجأت إلى أناشيد فضائية طيور الجنة لتوظيفها في ترسيخ مفاهيم التربية الإسلامية. ودراسة القرني (2004) وقد كان مجال التطبيق فيها هو كتب الأدب في المرحلة الثانوية.

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة عبد الحق والخطيب (2011) في أنّ القيم الدينية أو الروحية هي القيم الأعلى تكراراً، وأن القيم البيئية هي القيم الأقل تكراراً. وبهذا تختلف عن دراسة السليم (2015) وقد سجلت القيم الاجتماعية المرتبة الأولى في هذه الدراسة، بينما سجلت القيم العقائدية المرتبة الأخيرة.

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة لازم (2018) ودراسة القرني (2004) في أنّ كتاب الصف الثالث هو الكتاب الذي استحوذ على أكبر قدر من القيم.

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة القرني (2004) في أنّ الأناشيد المدرسية وسيلة تربوية ناجحة في اكساب القيم التربوية للتلاميذ وتنمية استعداداتهم.

2. منهجية الدراسة وإجراءاتها:

2.1. منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بالاعتماد على أسلوب تحليل المضمون الذي يعدّ أحد أساليب البحث العلمي الذي يسمح بالوصف الكمي والكيفي للمضمون الظاهر للمادة؛ وذلك لملاءمته لهذه الدراسة.

2.2. مجتمع الدراسة وعينتها: يتكون مجتمع البحث من محتوى كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة الأساس بالسودان. أمّا عينة الدراسة فتألف من جميع الأناشيد المتضمنة في هذه الكتب الثلاثة، وقد أخذت هذه العينة بطريقة قصدية من بين المحتويات التي اشتملت عليها هذه الكتب، وقد بلغت العينة (32) نشيداً، احتوى الكتاب الأول على (12) نشيداً، والثاني على (10) أناشيد، والكتاب الثالث على (10) أناشيد، وجدول (1) يوضح حجم العينة وفق التفصيل المذكور:

جدول (01) توزيع الأناشيد في الكتب الثلاثة

الز	الكتاب الأول	الكتاب الثاني	الكتاب الثالث

قم	عنوان التّشيد	عنوان التّشيد	عنوان التّشيد
1	حل الخريف	نشيد أمي	أبي وأمي
2	نشيد الصّلاة	أبي	التّلميذ المثالي
3	النّحلة	دخول المدرسة	مدرستي
4	ديكي بدري	أهلاً بها مدرستي	كيف أمشي في الطّريق
5	تحية رمضان	كتابي	من أنا؟ (النّحلة)
6	نشيد القمر	الفتى التّشيط	طيور الرّياض
7	النّظافة	دعاء التّلميذة	يا بلادي
8	العصفور	نشيد نصائح غاليّة	الاستقلال
9	العيد	سوداننا	مكارم الأخلاق
10	نشيد المرور	المطر المطر	الولد التّائه
11	نشيد الخالق	_____	_____
12	نشيد العام الهجري	_____	_____

2.3. أداة الدّراسة: اعتمد الباحث في جمع البيانات على أداة تحليل المضمون

فقد قام الباحث بإعداد استمارة لتحليل المضمون على ضوء تحديد القيم الرّئيسة والفرعية والوحدات المكونة لها التي تتضمّن الأناشيد المدرسية موضوع الدّراسة، فقد عُدّت القيم الرّئيسة فئاتٍ للتحليل، وعُدّت الوحدات المكونة للقيم الفرعية وحداتٍ للتحليل على النّحو الآتي:

2.2.1. فئات التحليل: يتبنى الباحث في هذه الدراسة ثمانية فئات للتحليل وذلك

بعد القراءة المتأنية للأنشيد المدرسية في الكتب الثلاثة موضوع الدراسة كما أن قراءة الأبحاث السابقة كانت من أسباب اختيار هذه الفئات، وجعلنا لكل فئة من هذه الفئات معياراً ينتظم محتواها، كما يلي:

الفئة الأولى: القيم الدينية: وقد قسّمت هذه الفئة إلى ثلاث فئات فرعية هي: القيم العقائدية، والقيم التعبديّة، والقيم الخلقية. يتّضح معيار هذه الفئة بجلاء أكثر حينما ننظر إلى الفئات الفرعية التي تدرج تحتها. فهذه الفئات الفرعية تتعلق كل واحدة منها بجانب محدّد من جوانب القيم الدينية. فالقيم العقائدية تشعبت إلى ست وحدات هي: التفكير، والتأمل، والإيمان، والشكر والاستعانة بالله، والتوكّل عليه. وتشعبت القيم التعبديّة إلى أربع وحدات هي: الطاعة، والإخلاص، والتواضع والذكر. وتشعبت القيم الخلقية إلى أربع عشرة وحدة هي: آداب الطريق، والخير، والتّحلي بأدب الإسلام، والأمانة، والصّدق والوفاء بالوعد، والعدل، وحفظ كرامة الآخرين والعفو والحلم، وصيانة العهد والإحسان، والتّفاؤل، وصفاء السّريّة.

الفئة الثانية: القيم الاجتماعية: تضم هذه الفئة القيم التي تحكم العلاقة بين أفراد الأسرة والمجتمع. وقد قسّمت هذه الفئة إلى فئتين فرعيتين هما: القيم الأسرية، وقيم العلاقات الاجتماعية. وتضمّ فئة القيم الأسرية خمس وحدات هي: الأبوة، والأمومة، والأخوة، وحبّ الأم، وحبّ الوالدين. وتضمّ فئة العلاقات الاجتماعية إحدى عشرة وحدة هي: التّواصل والتّعايش، والحوار، والتّسامح وصلة الأرحام، واصطفاء الأصحاب، والتّهذيب، واللطفاء، وحسن المعاملة وحسن الجوار، والتّضامن.

الفئة الثالثة: القيم التربوية: تنقسم هذه الفئة إلى ثلاث فئات فرعية هي: فئة القيم المتعلّقة بالتّلميز، وفئة القيم المتعلّقة بالمدرسة، وفئة القيم المتعلّقة بالعلم. واشتملت القيم المتعلّقة بالتّلميز على إحدى عشرة وحدة هي: الحاجة إلى اللعب، والاجتهاد في الدّراسة، وترقيّة الوجدان، وحب القراءة والاطلاع والنشاط والطلاقة والفصاحة في التعبير، والهدوء، والاعتدال، وأدب الكلام، وأدب التّحيّة. واشتملت القيم المتعلّقة بالمدرسة على وحدتين هما: حب المدرسة والسّعي إلى المدرسة. واشتملت القيم المتعلّقة بالعلم على ثلاث وحدات هي: اختيار العلم النّافع، وحب العلم، والعلم نور.

الفئة الرابعة: القيم الوطنيّة: تنقسم هذه الفئة إلى فئتين فرعيتين هما: فئة القيم المتعلّقة بالمواطنة، وفئة القيم المتعلّقة بالوطن. وقد اشتملت الفئة الأولى على ست وحدات هي: حب الوطن، والاعتزاز بالانتماء إلى الوطن، وخدمة الوطن، والتضحية من أجل الوطن، وتقدير الرموز الوطنيّة، والاعتداد بتاريخ الوطن. واشتملت الفئة الثّانية على ثلاث وحدات هي: الحرّيّة، والاستقلال والسّلام.

الفئة الخامسة: القيم الاقتصاديّة: تنقسم هذه الفئة إلى فئتين فرعيتين هما: فئة قيم العمل، وفئة قيم الانتاج. واشتملت الفئة الأولى على ثلاث وحدات هي: حب العمل، والتّقاني والإخلاص في العمل، وإتقان العمل. واشتملت الفئة الثّانية على ثلاث وحدات هي: تقدير الموارد، والرّخاء، والنّماء.

الفئة السادسة: القيم الصّحيّة: تنقسم هذه الفئة إلى فئتين فرعيتين هما: فئة القيم الوقائيّة والعلاجيّة، وفئة القيم الغذائيّة. وقد اشتملت الفئة الأولى على أربع وحدات هي: النّظافة، والعناية بالبدن، واجتناب الغذاء الملوّث، والاستشفاء بالعسل. واشتملت الفئة الثّانية على وحدتين هما: سلامة الغذاء، وتنوع الغذاء.

الفئة السّابعة: القيم الجماليّة: تنقسم هذه الفئة إلى فئتين فرعيتين هما: فئة القيم الحسيّة، وفئة القيم المعنويّة. وقد اشتملت الفئة الأولى على وحدتين هما: العناية بحسن المظهر، وتأمّل جمال الطّبيعة. واشتملت الفئة الثّانية على ثلاث وحدات هي: حب الجمال، والانفعال بالجمال، والتّذوق الأدبي والفنيّ.

الفئة الثّامنة: القيم الثّقافيّة: تنقسم هذه الفئة إلى فئتين فرعيتين هما: فئة القيم المروزيّة، وفئة القيم البيئيّة والجغرافيّة. وقد اشتملت الفئة الأولى على أربع وحدات هي: احترام قواعد المرور، والتّزام ضوابط السّلامة، والابتعاد عن الخطر، والنّظام. واشتملت الفئة الثّانية على وحدة واحدة هي: الاهتمام بفصول السّنة.

2.2.2. وحدة التّحليل: اعتمد الباحث وحدة الفكرة وحدة للتّحليل؛ وذلك لمناسبتها لفئات التّحليل ومكوناتها التي تم اعتمادها. وتسمح هذه الوحدة باستنباط القيم المتضمّنة في نصوص الأناشيد سواء جاءت القيم في هذه النّصوص صراحة أم ضمناً.

2.3. خطوات تحليل المحتوى في هذه الدّراسة:

2.3.1. عدُّ الوحدات التي تشتمل عليها الفئات الفرعية المكوّنة لفئات التحليل الثمانية وحدةً للعد.

2.3.2. قراءة الأناشيد المدرسية في الكتب الثلاثة قراءة متأنية ودقيقة بغرض التعرف على القيم التي يتضمنها كل نشيد.

2.3.3. استثناء الرسومات المصاحبة للأناشيد من التحليل.

2.3.4. الحصر التكراري لمكونات الفئات الفرعية في استمارة التحليل المعدة لهذا الغرض.

2.3.5. جمع وحدات الفئات الفرعية لكل فئة من فئات التحليل الثمانية على حدة. ثم جمع كل وحدات الفئات الفرعية للفئات الثمانية قاطبة.

2.3.6. رصد التكرارات لكل وحدة من وحدات الفئات الفرعية في كل فئة من فئات التحليل الثمانية.

2.3.7. حساب النسبة المئوية لكل فئة من فئات التحليل الثمانية، وفئاتها الفرعية.

2.3.8. حساب متوسط التكرارات لفئات التحليل الثمانية

2.3.9. حساب الوزن النسبي لكل فئة من فئات التحليل الثمانية.

2.3.10. ترتيب فئات التحليل والفئات المتفرعة عنها.

2.4. المعالجة الإحصائية: استخدم الباحث التكرار والنسب المئوية في تحليل محتوى الأناشيد المدرسية المتضمنة في كتب اللغة العربية المقررة على الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي السوداني للتعرف على القيم المتوفرة في محتوى الأناشيد المدرسية في الكتب المذكورة.

2.6. الصدق والثبات:

2.6.1. الصدق: وبعد أن فرغنا من صياغة فئات التحليل واختيار وحدة التحليل المناسبة، كان علينا أن نتأكد من صدق هذه الأداة بشقيها: فئات التحليل، ووحدة التحليل. والصدق الذي نعنيه هنا هو ما تعرفه كتب تحليل المحتوى بأنه: "التحليل المنطقي لعناصر أداة التحليل وفقراته، للبحث عن قدرة الأداة على تمثيل المحتوى

وتحليله وقياسه بدقة" (حسين، 1983، 79-82) ولكي نصل إلى الصّدق هنا مررنا بخطوات عديدة نوجزها فيما يأتي:

1. القراءة المتكررة لنصوص الأناشيد موضوع الدّراسة للتأكد من تحديد الأفكار التي سنستخدمها أساساً لوحدة التحليل. وساعدتنا هذه الخطوة في الفهم الدقيق لخصائص المحتوى الذي سنخضعه للتحليل ومن ثم أصبح من الميسور تحديد فئات التحليل التي تضم في ثناياها ما تشتمل عليه الأفكار المختلفة من قيم بأنواعها.
2. التّحديد الدقيق لفئات التحليل الثمانيّة، وقد استعنا ببعض الرّملاء من المختصّين والدّراسات السابقة في تصنيف القيم المستنبطة من الأناشيد موضوع الدّراسة للتأكد من التوافق في فهم مضمون كل فئة منها على حدة.
3. مراجعة نصوص الأناشيد موضوع الدّراسة للتأكد من طبيعة القيم المتضمنة في الأفكار المختلفة، وما يجمع بين هذه القيم من خصائص مشتركة تسمح بتحليلها في فئات التحليل المختارة. وهذه الخطوة تسمى في كتب تحليل المحتوى: "الحرص الوافي لمعدلات تكرار الظواهر" (طعيمة، 1970، 173-174). وإذا كانت الإجراءات المنهجية السليمة: "الإجراءات المنهجية الصحيحة في الدّراسة" تعدّ من بين وسائل التّحقق من صدق أدوات التحليل، وكذلك تعدّ في اختيار العينة من الشّروط المهمة في توافر الصّدق لأداة التحليل.

2.6.2. الثّبات: أمّا فيما يتعلّق بثبات الأداة وهو ما تعرفه كتب تحليل المحتوى: "أن كل باحث يستخدم نفس الأسلوب ويتبع نفس الإجراءات المطبقة على مادّة معيّنة سوف ينتهي إلى نفس النتائج" (طعيمة، 1970: 175). ولقد تبيننا لبلوغ ذلك الهدف ما يعرف في مجال تحليل المحتوى تحت اسم "إعادة التحليل" (طعيمة 1970: 177). وإعادة التحليل يمكن أن تتم بشكلين فإنّما أن يقوم باحث آخر باستخدام ذات الأداة التي يستخدمها الباحث ثم تتم المقارنة بين النّتيجتين، وإنّما أن يقوم الباحث نفسه بالتحليل على فترتين زمنيتين متباعدتين ثم تقارن النّتيجه في الحالتين. وهذا ما قمنا به في هذه الدّراسة، فقد قام الباحث بتحليل نصوص الأناشيد موضوع الدّراسة باستخدام وحدة التحليل والفئات الخاصّة بهذه الدّراسة، ثم قام الباحث بتكرار عمليّة

التحليل أكثر من مرة بعد مرور فترات زمنية طويلة حتى استقرت في نهاية الأمر صيغة التحليل المستخدمة في هذه الدراسة.

3. النتائج والمناقشة:

3.1. القيم المستنبطة من منظور كمي: بلغت القيم المستنبطة من الأنشيد

المدرسية في الكتب موضوع الدراسة (87) قيمة، وقد أستخلصت هذه القيم على أساس من المعايير الخاصة بأداة التحليل، وهذا الكم الكبير من القيم تبين وروده في الكتب الثلاثة كما في الجدول (2).

جدول (02) كيفية ورود فئات القيم الرئيسة في الكتب الثلاث

الفئات	الكتب مجتمعة	الأول الثاني	الأول الثالث	الثاني الثالث	الأول	الثاني	الثالث	المجموع
الدينية	2	1	2	0	5	1	13	24
الاجتماعية	2	0	2	4	2	2	4	16
التربوية	1	0	2	3	0	3	7	16
الوطنية	0	0	1	2	0	2	4	09
الاقتصادية	1	2	2	0	0	0	1	06
الصحية	0	2	1	0	0	3	0	06
الجمالية	0	0	0	1	3	0	1	05
الثقافية	0	1	1	0	2	0	1	05
عدد الفئات	6	6	11	10	12	11	31	87

أول المؤشرات التي يمكن ملاحظتها من جدول (2) تتمثل في كثرة القيم التي وردت في الكتاب الثالث فقد بلغت (31) قيمة أي بنسبة (35.63 %) من المجموع الكلي للقيم البالغ (87) قيمة، وهذا يعني أن الكتاب الثالث استحوذ على الكم الأكبر من القيم، وهي نسبة تفوق ما ورد في الكتابين الأول والثاني، وقد بلغ عدد القيم التي انفرد بها كل منهما (12، 11) قيمة على التوالي، أي بنسبة (26.43 %) وهذا يدل على التدرج المنطقي في إكساب القيم بما يناسب الفئة العمرية.

وبالتأمل في القيم التي انفرد بها كل كتاب من الكتب الثلاثة البالغ عددها (54) أي بنسبة (62.06%) من المجموع الكلي للقيم، في مقابل القيم المتكررة الواردة في الكتب الثلاثة مجتمعة وفي الكتابين الأول والثاني والكتابين الأول والثالث والكتابين الثاني والثالث البالغ عددها (33) قيمة أي بنسبة (37.93%) من المجموع الكلي للقيم، وبهذا ندرك أنّ القيم التي انفردت بها الكتب الثلاثة تزيد عن القيم التي تكررت في هذه الكتب. كما أن نسبة تكرار القيم المتضمنة في هذه الكتب تجاوزت الثلث بقليل من المجموع الكلي لهذه القيم، وهي نسبة كبيرة تدل على أنّ هذا التكرار كان لأغراض تربوية يهدف إلى ترسيخ هذه القيم.

وبالتأمل في المجموع الكلي لكل فئة من هذه الفئات يتبين أن مجموع القيم الدينية والاجتماعية والتربوية البالغ عددها (56) أي بنسبة (64.36) يتّضح أنّ نسبة هذه القيم الثلاث قريبة جداً من ثلثي المجموع الكلي للقيم، فإذا أضفنا إلى ذلك الارتباط الوثيق بين هذه القيم الثلاث ندرك أنّ كتب الحلقة الأولى تهتم بصورة أكبر في المرحلة ببناء الفرد وإعداده روحياً واجتماعياً وتربوياً.

ودلالة رابعة ترتبط بالنتيجة السابقة تتلخّص في اهتمام هذه الكتب بغرس القيم التي تتمحور حول تشكيل الملامح الشخصية للتلميذ؛ ولهذا كان طبيعياً أن تحتل فئة القيم الدينية الصدارة بين القيم الأخرى بنسبة (27.58) من المجموع الكلي للقيم، تليها فئتا القيم الاجتماعية والتربوية بنسبة (18.39) لكليهما من المجموع الكلي للقيم، كما يتّضح من جدول (3)

جدول (03) ترتيب الفئات الرئيسية والفرعية وفق نسبة القيم المتضمنة فيها

الفئات الرئيسية	النسبة	الفئات الفرعية	
		الفئة	عدد الفئات
الدينية	27.58 %	العقائدية	6
		التعبدية	4
		الخلفية	14
			16.09

5.74	5	الأسرية	18.39	الاجتماعية
12.64	11	العلاقات الاجتماعية	%	
12.64	11	التلميذ	18.39	التربوية
2.29	2	المدرسة	%	
3.44	3	العلم		
6.89	6	المواطنة	10.34	الوطنية
3.44	3	الوطن	%	
3.44	3	العمل	6.89	الاقتصادية
3.44	3	الانتاج	%	
4.59	4	الوقائية والعلاجية	6.89	الصحية
2.29	2	الغذائية	%	
4.59	2	الحسية	5.74	الجمالية
3.44	3	المعنوية	%	
4.59	4	المروية	5.74	الثقافية
1.14	1	البيئية والجغرافية	%	
100	87	المجموع	100	المجموع
%			%	

تساعدنا هذه الدلالة على إدراك الغاية الأساسية للأناشيد المدرسية، وهي أن هذه الأناشيد هي أحد الأساليب الرئيسة للتربية. كما كشف التحليل السابق من خلال المعطيات الرقمية في جدول (3) فإن التربية تبرز كغاية نهائية مستهدفة من هذه الأناشيد، وبمنظرة أخرى في جدول (3) نرى أن القيم التي لها علاقة مباشرة بالقيم التربوية، هي القيم الخلقية وقيم العلاقات الاجتماعية والقيم المتعلقة بالتلميذ وقيم

المواطنة فمجموع هذه القيم (52) أي بنسبة (59.77) وهي نسبة تزيد على نصف المجموع الكلي للقيم.

والدّلالة الخامسة التي تكشف عنها المؤشرات الرّقميّة المستنبطة تتمثل في ضالّة القيم التي وردت في فئتي القيم الجماليّة والثّقافيّة من فئات القيم الرّئيسة بمجموع (5) قيم لكل فئة أي بنسبة (5.74) لكليهما من المجموع الكلي للقيم بينما جاءت القيم البيئيّة والجغرافيّة في مؤخّرة القيم الفرعيّة بنسبة (1.14) ونستنتج من هذه الدّلالة أنّ هذه النّتيجة تتسق مع القدرات العقليّة للتلاميذ في هذه المرحلة العمريّة والقدر الذي يدركون به مثل هذه القيم.

والدّلالة السّادسة التي تسمح المعطيات الكميّة بإدراكها تتمثل في ترتيب القيم الفرعيّة في المجالات الثّمانيّة، فقد جاءت القيم الخلقية المتفرّعة من مجال القيم الدّينيّة في صدارة هذه القيم بنسبة (16.09)، وجاءت في المرتبة الثّانيّة كل من القيم المتعلّقة بالعلاقات الاجتماعيّة المتفرّعة عن مجال القيم الاجتماعيّة بنسبة (12.64)، والقيم المتعلّقة بشخصيّة التّلميذ المتفرّعة عن القيم التّربويّة بنسبة (12.64)، وجاءت في المرتبة الأخيرة القيم البيئيّة والجغرافيّة المتفرّعة عن مجال القيم الثّقافيّة بنسبة (1.14)، تساعدنا هذه الدّلالة على إدراك أنّ الغاية التّربويّة للأناشيد المدرسيّة. فقد كشف التّحليل السّابق من خلال المعطيات الرّقميّة في جدول (3) إنّ التّربيّة تبرز كغاية نهائيّة مستهدفة من هذه الأناشيد، ويتأكّد هذا الاستنتاج بجلاء عندما ننظر لترتيب هذه الفئات نلاحظ أنّ هذه القيم الفرعيّة المتصدرة لها علاقة مباشرة بالقيم التّربويّة.

فإذا ما تجاوزنا النّظرة الشّموليّة إلى الدّخول في تفاصيل هذه القيم، جذب انتباهنا تكرار بعض القيم بمعدلات كبيرة قياساً إلى غيرها. فإذا كان تكرار القيمة مؤشراً على أهمّيّتها والتّأكيد على ضرورتها والتّمسك بها وتأسيس السّلك عليها، فإنّ من واجبا أن نولي ذلك اهتمامنا في هذا الموضع من التّحليل.

فإذا توجّهنا هذه الوجهة وجدنا أنّ الاهتمام بالقيم تنصّده قيمة "الإيمان" وهي من القيم المنتميّة إلى فئة القيم العقائديّة حصلت على أعلى تكرار من بين القيم على إطلاقها، فقد بلغ تكرار هذه القيمة (7) مرات منها: (2) في الكتاب الأوّل، و (3) في

الكتاب الثاني، و(2) في الكتاب الثالث، ثم تلاها مباشرة في نفس فنتها قيمة "التأمل في مخلوقات الله" حيث تكررت (6) مرات منها: (4) في الكتاب الأول، و(2) في الكتاب الثالث. ولم نصادف هذا المعدل من التكرار خارج هذه الفئة بل انخفضت بصورة ملحوظة في القيم الأخرى في نفس الفئة والفئات الأخرى. وهذه النتيجة تتسق مع طبيعة النصوص موضوع الدراسة، فالأناشيد وسيلة مهمة من الوسائل التربوية التي يعول عليها كثيرًا في توجيه التلاميذ إلى اكتساب القيم الرفيعة، والمتأمل للقيمتين يلاحظ اقترابهما وتكامل معانيهما ووضوح أثرهما في ترسيخ العقيدة الإسلامية. ويؤكد الاستنتاج السابق ما نلاحظه من ارتفاع متوسط التكرارات في الفئة الأولى حيث بلغ هذا المتوسط في الفئة الفرعية "العقائدية" (3.5) في مقابل تباين متوسط الفئات الأخرى كما يتضح من جدول (4).

جدول (04) متوسط التكرار في الفئات الفرعية المتضمنة في فئة القيم الدينية

الفئة	عدد القيم في الفئات	إجمالي التكرارات	متوسط الفئة
العقائدية	6	21	3.5
التعبدية	4	10	2.25
الخلقية	14	18	1.28

بل إن الاستنتاج السابق يتأكد أيضًا إذا أخذنا في اعتابنا مراجعة متوسط تكرار القيم للفئات الرئيسية الثمانية، وفق حساب التكرارات الذي يوضحه جدول (5) فإن فئة القيم الدينية والتي تشمل على "القيم العقائدية" و"القيم التعبدية" والقيم الخلقية- تستحوذ على أعلى المتوسطات (2.04) كما يتضح من جدول (5).

جدول (05) متوسط التكرارات للفئات الرئيسية

الفئات	عدد القيم في الفئة	إجمالي التكرارات	متوسط التكرار
الدينية	24	49	2.04
الاجتماعية	16	32	2
التربوية	16	28	1.75

الوطنية	09	17	1.88
الاقتصادية	06	11	1.83
الصحية	06	10	1.66
الجمالية	05	08	1.6
الثقافية	05	07	1.4

كما تتأكد الغاية التربوية لتدريس الأناشيد إذا ما لاحظنا ترتيب الفئات في الجدول السابق وفق متوسطات التكرار. فيبدو تركيز الأناشيد واضحاً على غرس العقيدة والأخلاق في التلاميذ وتربيتهم على هدى الإسلام وقيمه الفاضلة؛ وبناء شخصياتهم المؤمنة العابدة لله المتشبعة بالمثل العليا؛ وذلك لتهيئتهم للحياة في فضاء الأسرة والمجتمع والوطن. وكما يتضح من جدول (6) فإن فئة القيم الدينية والقيم الاجتماعية والقيم التربوية- وأغلب فئات هذه القيم تربوية كما سبق أن أوضحنا- تستحوذ على أغلب هذا الوزن.

جدول (06) الوزن النسبي لتكرارات الفئات الثمانية الرئيسية

الوزن النسبي	اجمالي التكرارات في الفئة	الفئات
0.30	49	الدينية
0.19	32	الاجتماعية
0.17	28	التربوية
0.10	17	الوطنية
0.06	11	الاقتصادية
0.06	10	الصحية
0.04	08	الجمالية
0.04	07	الثقافية

3.2. الدلالات الكيفية: وبعد أن فرغنا من تبيان الدلالات المرتبطة بالمعطيات الكمية للقيم المستنبطة، نحاول فيما يلي إبراز الدلالات المرتبطة بالجوانب الكيفية لهذه القيم.

يلاحظ في جدول (1) التدرج والتكرار، بغرض تعزيز القيم المتضمنة في المادة المكررة من حيث المعنى في نفوس الأطفال، ومن أمثلة ذلك نشيد "حل الخريف" في كتاب الصف الأول الذي أورد المعلومات والقيم المتعلقة بفصل الخريف بشكل عام ثم جاءت هذه المعلومات بشكل مفصل في نشيد "المطر المطر" في كتاب الصف الثاني.

ومن الأمثلة أيضاً: نشيد "النحلة" في كتاب الصف الأول الذي أوجز المعلومات المهمة عن النحلة، ثم كررت هذه المعلومات بشكل مختلف في نشيد "من أنا؟" لتأكيداها في ذهنه باسترجاع ما اكتسبه من المعلومات السابقة.

ومن الأمثلة نشيد "المرور" في كتاب الصف الأول الذي تضمن بعض النصائح والارشادات عن حركة المرور وإشارات المرور، وتكتمل هذه المفاهيم بما ورد في نشيد "كيف أمشي في الطريق" وذلك ليكون الحديث عنها بصورة أوسع حتى تشمل جميع الآداب والأخلاق المتعلقة بالطريق.

ومن الأمثلة: نشيد "أمي"، ونشيد "أبي" اللذان وردا معاً في كتاب الصف الثاني، وكان الحديث عن حقوق كل واحد منهما بصورة منفصلة، واندمجت هذه الحقوق في نشيد "أبي وأمي" الذي ورد في كتاب الصف الثالث؛ لتكتمل بذلك المفاهيم الكاملة عن برّ الوالدين وحقوقهما.

ولم تكن كل هذه التكرارات مستحسنة فتكرار نشيدين عن المدرسة في كتاب واحد وعلى التوالي، أولهما نشيد "دخول المدرسة"، والثاني نشيد "أهلاً بها مدرستي"، عمل مخل ينبغي تدراكه. وعلى الجملة فإن هذه الدلالات الكمية تؤكد النتيحة المستنتجة من جدول (2) والتي تشير إلى أن نسبة القيم المكررة في هذه الكتب بلغت أكثر من ثلث القيم الكلية، ويعزو الباحث ذلك لتحقيق أهداف تربوية، فالتكرار بقصد ترسيخ وتعزيز القيم، والتدرج والتكامل بقصد مراعاة الفئة العمرية.

ليست كل الأوزان التي صيغت عليها هذه الأناشيد صالحة للغناء والإنشاد فقد كانت الأوزان في هذه الأناشيد على النحو التالي: ست عشرة قصيدة جاءت على وزن الرجز، وخمس على وزن مجزوء الرمل، وخمس على وزن المتدارك وثلاث على وزن الهزج، وقصيدة واحدة لكل من وزن مجزوء الكامل، والمجتث والمتقارب. وهذه

الملاحظة تؤكد الاهتمام ببحر الرجز وإهمال البحور الأخرى التي تصلح للغناء والإنشاد، فليس من بين هذه البحور من هو أصلح للغناء من الهزج، ومجزوء الرمل ومجزوء الكامل.

4. ملخص النتائج: من نتائج تحليل المضمون للأناشيد الواردة في كتب اللغة العربية للحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في السودان نستخلص النتائج الآتية:

4.1. بلغت القيم المتضمنة في الأناشيد الواردة في هذه الكتب موضوع الدراسة (87) قيمة، استحوذ الكتاب الثالث على القسط الأكبر منها، فقد بلغت القيم الواردة فيه (31) قيمة بنسبة (35.63)، وهي نسبة أكبر من نسبة القيم الواردة في الكتابين الآخرين مجتمعين، فقد بلغت القيم الواردة فيهما (23) قيمة بنسبة (26.43).

4.2. أن نسبة القيم المكررة في هذه الكتب أقل من نسبة القيم التي انفردت بها هذه الكتب، فقد بلغت القيم المكررة في هذه الكتب (33) قيمة بنسبة (37.93) وبلغت القيم غير المكررة (54) قيمة بنسبة (62.06).

4.3. اهتمت هذه الكتب بثمانيّة مجالات قيمية، هي: الدنيّة والاجتماعيّة والتربويّة، والوطنية، والاقتصاديّة، والصحيّة، والجماليّة، والثقافيّة. وقد احتل مجال القيم الدنيّة المرتبة الأولى، فقد بلغت القيم الواردة فيه (24) قيم بنسبة (27.58) وتلاه مجالاً القيم الاجتماعيّة والتربويّة، فقد بلغت القيم في كل منهما (16) قيمة بنسبة (18.39) لكل، وجاء مجالاً القيم الجماليّة والثقافيّة في المرتبة الأخيرة، فقد بلغت القيم في كل منهما (5) قيم بنسبة (5.74).

4.4. إنّ أكثر الفئات الفرعيّة وروداً في هذه الكتب، هي فئة القيم الخلقية بنسبة (16.09)، وأن أقل هذه الفئات وروداً في هذه الكتب، هي فئة القيم البيئية والجغرافية بنسبة (1.14).

4.5. إنّ أعلى القيم تكراراً من أصل (87) قيمة التي وردت في هذه الكتب، هي قيمة "الإيمان"، فقد بلغ تكرارها (7) مرات، تلتها قيمة "التأمل" التي بلغ تكرارها (6) مرات. بينما تدنى التكرار بصورة ملحوظة في القيم الأخرى. ويعزى هذا إلى اهتمام هذه الكتب بترسيخ العقيدة الإسلامية في نفوس التلاميذ.

4.6. تتمثل الغاية التربوية من تدريس الأناشيد في تزويد التلاميذ بالقيم الرفيعة والمثل العليا والاتجاهات الإيجابية.

5. التوصيات والمقترحات:

5.1. تدريب المعلمين على تحليل المضمون لكي يتمكنوا من تزويد التلاميذ بالقيم المتضمنة في الأناشيد والمحتويات الأخرى.

5.2. إجراء دراسات أخرى في تحليل مضمون للأناشيد المقررة في كتب الصفوف الأولى من مرحلة الأساس في ضوء معايير أدب الأطفال.

5.3. إجراء دراسة عن أثر توظيف الأناشيد في تدريس اللغة العربية في مراحل دراسية أو مجالات أخرى

5.4. مراعاة الأوزان التي تصلح للغناء والإنشاد عند اختيار الأناشيد المقررة على التلاميذ.

6. المراجع:

- الأزهرى، أبو منصور محمد بن أحمد. (1975). تهذيب اللغة. تحقيق: عبد السلام هارون. القاهرة: الدار المصرية للتأليف والترجمة.
- إسماعيل، محمود حسن. (2004). المرجع في أدب الأطفال. القاهرة: دار الفكر العربي.
- بريغش، د. محمد حسن. (1996). أدب الأطفال أهدافه وسماته. ط(2). بيروت: مؤسسة الرسالة.
- جمهورية السودان (2008) تطور التعليم في السودان. المؤتمر العالمي للتربية (ICE) الدورة (48) الفترة من 25-28 نوفمبر. جنيف: مكتب التربية الدولي (IBE).
- الحديدي، علي. (1988). في أدب الأطفال. ط(4). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- حسين، سمير محمد. (1983). تحليل المضمون تطبيقاته تعريفاته ومفاهيمه ومحدداته استخداماته الأساسية، وحداته وفئاته، وجوانبه المنهجية تطبيقاته الإعلامية، ارتباطه ببحوث الإعلام والدعاية والرأي العام. القاهرة: عالم الكتب.

- الزيدي، عدي عبرة عبيد. (2015) تحليل النصوص الأدبية "الشعرية" في كتب القراءة العربية للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء معايير أدب الأطفال. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. جامعة بابل، العدد 23، ص476-503.
- سلوت، نور السيد. (2005). مفاهيم القيم المتضمنة في الأناشيد المقدمة لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة. غزة: قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة.
- السليم، بشار عبد الله. (2015). القيم التربوية المتضمنة بالأناشيد الواردة في كتب لغتنا العربية لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن. مجلة دراسات العلوم التربوية. المجلد 42، العدد 2، ص601-617.
- الشعوان، عبد الرحمن بن محمد. (1997). القيم وطرق تدريسها في الدراسات الاجتماعية. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية. م9، (1)، ص151-184.
- صبير، عبد المنعم عثمان عبد الله وآخرون. (2104). كتاب اللغة العربية الصف الأول. بخت الرضا: المركز القومي للمناهج.
- الصمدي، خالد. (2008). القيم الإسلامية في المنظومة التربوية دراسة للقيم الإسلامية وآليات تعزيزها. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة- إيسيسكو.
- الضبع، ثناء. (2001). تعليم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال. القاهرة: دار الفكر العربي.
- طعيمة، رشدي. (1970). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه أسسه استخداماته. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الحق، زهرية إبراهيم؛ والخطيب، محمد إبراهيم. (2011). تقويم أناشيد الأطفال المقررة في كتب اللغة العربية للصفوف الأولى من التعليم الأساسي في الأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات. العدد الرابع والعشرون (1)، ص 313-356.

- عبد الحليم، أحمد المهدي. (1992). تعليم القيم فريضة غائبة في نظم التعليم. مجلة المسلم المعاصر، العدد (65-66).
- غانم، مروة أحمد. (2012). توظيف بعض أناشيد فضائية طيور الجنة في تنمية مفاهيم التربية الإسلامية والميول نحوها لدى طالبات الصف الرابع. رسالة ماجستير غير منشورة. غزة: قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. لجامعة الإسلامية بغزة.
- فلية، فاروق عبده؛ والزكي، أحمد عبد الفتاح. (2004). معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب. (1978). القاموس المحيط. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- القرني، حسن بن عبد الله بن حسن الزرقي. (2004). القيم التربوية في النصوص الشعرية المقررة في أدب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: قسم التربية الإسلامية والمقارنة. كلية التربية. جامعة أم القرى.
- لازم، فاضل عزام. (2018). القيم الجمالية في الأناشيد المدرسية. مجلة كلية التربية الأساسية. المجلد 24، العدد 100، ص 551-572.
- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم بن علي. (دون تاريخ). لسان العرب. تحقيق الأساتذة: عبد الله على الكبير ومحمد أحمد حسب الله وهشام محمد الشاذلي، القاهرة: دار المعارف.
- أبو معال، د. عبد الفتاح. (2005). أدب الأطفال وأساليب تربيتهم وتعليمهم وتنقيفهم. عمان: دار الشروق.
- أبو معال، عبد الفتاح. (1988). أدب الأطفال دراسة وتطبيق. ط(2). عمان: دار الشروق.
- نصار، نواف. (2007) المعجم الأدبي، الأردن: دار ورد للنشر والتوزيع.
- الهيتي، هادي نعمان (1977). أدب الأطفال فلسفته، فنونه، وسائطه. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

- وهبه، مجدي؛ والمهندس، كامل. (1984). معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب. ط(2). بيروت: مكتبة لبنان

صيغ التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط

-دراسة تحليلية في ضوء المستويات المعرفية لصنافة بلوم-

Formulation of linguistic exercises in the Arabic textbook for the second year of intermediate education -Analytical study of the knowledge levels of Bloom's Taxonomy -

د. حياة بناجي[‡]

تاريخ الاستلام: 2021.04.13 تاريخ القبول: 2021.12.02

ملخص: تلعب التمارين اللغوية دورا هاما في حقل تعليمية اللغات، لذا لا توضع هذه التمارين بطريقة عشوائية، بل تخضع لمقاييس علمية ذات أبعاد وأهداف محدّدة تتناسب مع مستوى وحاجيات المتعلّم. نظرا لأهمية هذه التمارين، نحاول في هذا البحث تحليل مختلف صيغ التمارين اللغوية الواردة في الكتاب المدرسي للسنة الثانية من التعليم المتوسط ويكون التصنيف وفق التصنيف الهيكلي أو الهرمي لبلوم (Bloom's Taxonomy). **كلمات مفتاحية:** صيغ، التمارين اللغوية، التعليمية، الكتاب المدرسي، تصنيف بلوم.

Abstract: Language exercises have an important role in the field of language didactic, so these exercises are not randomly placed, but rather are subject to scientific

[‡] مركز بحث في اللغة والثقافة الأمازيغية، بجاية، البريد الإلكتروني: souriehespoir@gmail.com (مؤلف مرسل)

measures with specific dimensions and goals commensurate with the level and needs of The learner.

Given the importance of these exercises, we try in this research to analyze the various forms of linguistic exercises included in the textbook for the second year of intermediate education, classified according to Bloom's Taxonomy, which is a classification of the levels of study goals that are formulated

Keywords: Formulation, language exercises, didactic, textbook, Bloom's taxonomy.

1. مقدّمة: تتنوّع التَّمارين اللُّغويَّة فمنها تمارين تستهدف قدرة المتعلِّم على تحليل الظَّواهر اللُّغويَّة أو ما يعرف بالتَّمارين التَّحليليَّة، ومنها ما تستهدف قدرة المتعلِّم التَّبليغيَّة أو الاتِّصاليَّة وتعرف بالتَّمارين التَّبليغيَّة، ويعدّ هذا التَّنوع ركيزة هامة من ركائز تعليم اللُّغات، إلّا أنّه لا يجب أن يكون التَّنوع عشوائيّاً، بل يجب أن يكون متوازناً بين التَّمارين التَّحليليَّة والتَّمارين التَّبليغيَّة، وأن تعمل هذه التَّمارين جنباً إلى جنب وفق خطّة محكمة وممنهجة، لذا ظهر تصنيف "بلوم" الذي يسعى إلى تصنيف مستويات الأهداف الدَّراسيَّة التي يضعها المدرِّسون لطلّابهم، وقد اكتسبت صنافة بلوم شهرة عالميَّة في المجال التَّربوي، حيث تمكّن هذه الصَّنافة من توزيع الأسئلة بطريقة واعية بيداغوجياً، لتشمل معظم الأنشطة الدَّهنية المستهدفة، كما تمكّن المعلِّمين والمربِّين من التَّعرّف على مستوى المتعلِّم وتحديد نقط ضعفه بدقّة أكثر، فتساعدهم لتخطيط الأهداف والخبرات التَّعليميَّة المدرسيَّة وينود الاختيارات بصورة هرميَّة بمعنى أنّ تعلّم مهارة في المستوى الأعلى يعتمد على اكتساب مهارة في مستوى أدنى منها ومتدرّجة الصَّعوبة حيث يوجّه تصنيف بلوم أنظار المربِّين والمعلِّمين إلى أهميَّة تقديم الخبرات التَّعليميَّة في مستويات متفاوتة الصَّعوبة، حتى تتلاءم مع احتياجات المتعلِّمين والفروق الفرديَّة بينهم، إضافة إلى مساعدة واضعي البرنامج والقائمين على التَّخطيط لتمرّين الكتب المدرسيَّة باعتمادهم على نظام الجدول التَّخصّصي القائم على

مبدأ التوازن في مضامين التعليم والتقييم ومن هنا جاءت دراستنا لتبيين أهمية صنافه بلوم للمستويات المعرفية، ونحاول في هذا المقال تحليل التمارين كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط للتعرف على مدى مراعاة تمارين الكتاب المدرسي للسنة الثانية من التعليم المتوسط لمستويات "بلوم".

2. مفهوم التمرين اللغوي وأهميته في تعليمية اللغات: يعد التمرين اللغوي

أحد أعمدة البيداغوجيا، أو مرتكزا بيداغوجيا إذ يسمح للمتعلم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي؛ بادراك النماذج اللغوية الأساسية التي تكون الآلية التركيبية للنظام اللساني الهدف.

1.2- مفهوم التمرين اللغوي: تُعد المصطلحات مفاتيح العلوم التي يتمكن

الباحث في ضوءها التعرف على ما يندرج تحت العلم من معارف مختلفة متباينة، فنحاول التعريف بمصطلح التمرين ومفهومه المعجمي في الاصطلاح التربوي.

* - لغة: عرّف التمرين في المعاجم القديمة على أنه الألفة والتدرب على الشيء، فعرّف القاموس المحيط "من مرّن، مرّنة ومرونته ومرونا، لان فيه صلابة ومرونته تمرينا: لبنته، ورمح مارن: صلب لدن، ومرن على الشيء مرونا ومرّانة: تعوده والمارن، الأنف أو طرفه أو ما لان منه، ومرنه تمرينا فتمرن دربه فتدرب (الفيروز أبادي، 2005)¹ وقد عرّفه الرّمخشري في قوله: "ورمح مارن وما أحسن مرّانته ومرونته وتطاعنوا بالمران، وثوب مارن وقد مر نوبه لان وألس، ومن المجاز: ومرن على الأمر مرونا ومرّانته وعلى كذا مرنت يده على العمل، ومرن وجهه على الخصام والسؤال وأنه لمرن الوجه كما ذكره ابن جني في باب (تلاقي المعاني على الاختلاف في الحروف) قال الاصمعي: "إذا استوت أخلاق القوم قيل: هم على سرجوة واحدة، ومرن واحد [...] فالمرن: كالحلف والكذب والفعل منه مرّن على الشيء إذا ألفه، وهو أيضا عائد إلى أصل الباب، ألا ترى أنّ الحليفة، والنّحية، والطّبيعة والسجّية، وجميع هذه

المعاني التي تقدّمت، تؤذن بالإلف والملاينة، والأصحاب والمتابعة" (ابن جني د تا)² فالتمّرين في المعاجم اللغوية هو التّدرب على شيء ما، وتكراره قصد ترسيخه.

* اصطلاحاً: وقد تعدّدت تعريفات التّمرين اللّغوي حسب تخصّص المعرّف حيث عرّفه معجم التقنيات التربويّة ب "التّمرين (drill) نوع من أنشطة التعلّم المنظّمة المتكرّرة التي تهدف إلى تنمية أو تثبيت مهارة معيّنة، أو أحد جوانب المعرفة" (عبد الله اسماعيل الصوفي، 2000)³، أمّا معجم علم النفس فعرّفه أنّه "تكرار العمل توسّلاً لتحسين أدائه أو توصّلاً لتكوين عادة" (فاخر عادل 1979)⁴، كما عرّف التّمرين أنّه "ممارسات لغويّة يقوم بها المتعلّمون داخل الفصل وخارجه، وتساعدهم على نموهم اللّغوي" (أحمد حسين اللّقاني، علي أحمد الجمل، 2003)⁵، وعرّفه معجم مصطلحات التّربية أنّه "عملية منظّمة مستمرّة محورها الفرد في مجمله، تهدف إلى احداث تغيّرات محدّدة حالياً أو مستقبلياً، يتطلّبها الفرد والعمل الذي يؤدّيه بالمؤسسة التي بها والمجتمع بأكمله" (فاروق عبده واحمد عبد الفتاح الزكي، د تا، ص 54)⁶، فالتمّرين بصفة عامة هو التّدرب على شيء ما قصد اتقانه، أمّا التّمرين اللّغوي فعرّف أنّه "ألوان متنوّعة من الممارسات التّطبيقيّة لمهارات اللّغة [...] يقوم بها التلاميذ داخل الفصل أو داخل المدرسة أو خارجهما في مواقف طبيعيّة تتطلّب استماعاً أو كلاماً أو قراءة، وذلك برغبتهم وبتوجيه فقط من معلّميهم..." (محمد رجب فضل الله، 1998، فيصل حسين العلي، 1998، دتا)⁷، فالتمّرين اللّغوي في ضوء هذه التعاريف من أهمّ الوسائل المساعدة على تنمية حصيلة التّلميذ اللّغويّة، إذ يستغرق الفنّون أو المهارات اللّغويّة الأربعة من استماع وتحدّث وقراءة وكتابة نظراً لأهميّة التّمرين اللّغوي لا بدّ من البحث عن أنجع الطّرق لترقية هذه التّمارين وتحديد أهدافها التّعليميّة والبيداغوجيّة وضبط إجراءاته لتذليل الصّعوبات التي تعترض المتعلّم وتقادي الخطأ اللّغوي الذي يشكّل عائقاً أما

تطوير العملية التحصيلية في مجال تعلم اللغة الأجنبية (أحمد حساني 2007)⁸، فالتمرين اللغوي فعل لممارسة التحدث عبر التكرار والتجربة والخطأ وقد عرفت التمارين اللغوية -في العصر الحاضر- تغييرات هامة في كيفية صياغة الأسئلة، وقد سجلنا في كتب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي تنوعا للتدريبات على التمارين والمزج بين مفاهيم النظرية البنوية وبعض مفاهيم النظرية التحويلية التوليدية.

2.2-وظائف التمرين اللغوي في تعليمية اللغة: التمرين اللغوي -كما سبق

وأن أشرنا-وسيلة فعالة باعتباره من أفضل الوسائل التي من شأنها أن تعمل بشكل فعال في بناء المعرفة لدى المتعلم، فضلا عن تنمية استراتيجيات التعلم وآلياته لديه بكيفية ناجعة، نظرا الوظائف الهامة والمتعددة، والتي يمكن حصرها في:

*- يعتبر التمرين اللغوي وسيلة لعرض الدرس: حيث لا ينحصر دور التمرين في عرض معلومات سابقة، بل يمكن اعتباره وسيلة لعرض معطيات ومعلومات جديدة، لم يسبق تقديمها للتلميذ، فبعد تقدير المسائل النظرية في مرحلة الدرس، يقدم درس الظاهرة اللغوية على شكل مجموعة من التمارين اللغوية التدريبية، وتترك لهم الفرصة لاكتشاف البنية اللغوية المقصودة، بفعل التدرب المتواصل، لأن "أفضل أشكال تعلم اللغات هي تلك التي تتعدى حدود استيعاب المعلومات وحفظها إلى تنمية القدرة تطبيقها وممارستها" (رشدي أحمد طعيمة، 1985)⁹، فيستعمل المعلم التمرين اللغوي كوسيلة للشرح، يقوم من خلالها بتعزيز العناصر اللغوية الجديدة التي تم عرضها على التلاميذ بمجموعة من التمارين التي من شأنها شرح وتوضيح تلك العناصر أو الظواهر اللغوية حتى يتمكن التلميذ من استيعابها، ف"الإلمام بالقواعد اللغوية يمثل الجانب النظري من الخصائص اللغوية، في حين أن التطبيقات تمثل الجانب العملي الذي تبدو فائدته في القراءة السليمة والتعبير السليم" (حسن شحاتة، 2004)¹⁰

إضافة إلى احترام قواعد النّحو والصّرف... فالقواعد اللُّغويّة والتّمارين النّظبيّة وجهان لعملة واحدة.

* - التّمرين اللُّغوي وسيلة للعرض والتّرسّخ: يعتبر التّمرين اللُّغوي من الوسائل الفعّالة في التّرسّخ، عن طريق التّكرار والممارسة المستمرة للسلوك اللُّغوي لاكتساب المتعلّم ملكته اللُّغويّة؛ لأنّ الهدف الأسمى للتّعلّم اللُّغوي هو امتلاك مهارة التّصرّف في البنى اللُّغويّة حسبما تقتضيه أحوال الخطاب (عبد الرحمن حاج صالح، د تا)¹¹، وهذا مرهون بمدى توقّر فرص للممارسة، لأنّ التّرسّخ لا ينحصر فقط في تحصيل المعطيات أو حفظها، بل يعمل على "خلق القدرة على التّصرّف فيها [...] فالتّصرّف هو العمل في ذوات الكلم والتّراكيب [...] والعمل الاكتسابي للغة كلّه تمرّس ورياضة مستمرة، كلما زادت وتواصلت زاد النّمو اللُّغوي بدوره وقويت الملكة" (عبد الرحمن حاج صالح دتا)،¹² فالتمرّين أداة ووسيلة لتحويل القاعدة اللُّغويّة (صرفيّة أو نحويّة) إلى مهارة لغويّة، فإذا كان "تعليم القواعد ضروريّاً فإنّ التّدرب والتّكرار من أجل ترسيخ الأنماط اللُّغويّة الصّحيحة من الوسائل التي تحوّل هذه القواعد من معرفة نظريّة إلى تمثّل حقيقي" (محمود فوزي حجازي، دتا)¹³، فتشكّل الدّروس والقواعد المادة الخامّة أو الجانب النّظري لدراسة الظّاهرة اللُّغويّة التي تتجسّد فعليّاً في التّمارين اللُّغويّة وتسهم في تنشيط المتعلّمين.

* - التّمرين اللُّغوي أداة للتّصحيح والتّصويب والتّقويم: كثراً ما يعتمد المعلّم على التّمرين اللُّغوي كوسيلة تقويم لتصحيح أخطاء المتعلّمين الصّوتيّة والتّركيبيّة والنّحويّة، ليدرك المتعلّم الخطأ الذي وقع فيه، ذلك أنّ "تصحيح التّطبيق أمام التّلميذ من أنجح الوسائل للتّقويم، يرى التّلميذ خطأه ويساعده المدرّس على تصويبه عند عجزه" (فخر الدين عامر، 2000)¹⁴، فيقوم المعلّم من خلال التّمرين بالوقوف على مستوى التّلاميذ في ما سبق تدريسه لهم والصّعوبات التي تعترضهم، فعن طريق التّمرين يصحّح الأخطاء الصّوتيّة (في

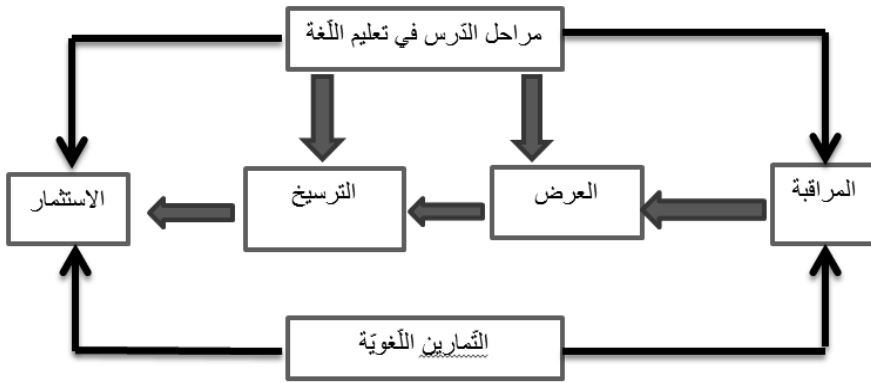
التّمارين الشّفهية) والمعجميّة والنّحويّة والصّرفيّة للتّلاميذ، مما يسمح للمعلّم بمراقبة مكتسبات ومعارف المتعلّمين، وذلك عبر مراحل الدّرس المختلفة من خلال مراقبة قدراتهم قبل بداية الدرس الجديد وبعد الانتهاء منه، قصد معرفة مستوى كلّ فرد فضلا عن الكشف عن نقاط القوّة والضعف لديهم،

*- التّمرين اللّغوي يسمح بتعزيز الفهم والاستيعاب لدى التّلاميذ، من خلال السّماح لهم بممارسة ما تمّ تعلّمه وعن طريقه يتمّ استتصار القاعدة في أذهانهم، فمن الأفضل والأحسن "ألا يسرف المعلّم في شرح القاعدة واستنباطها بحيث تستغرق الحصّة كلّها في شرح القاعدة، بل يجب أن ينتقل المعلّم إلى التّطبيق بمجرد أن يطمئن إلى فهم الطّلبة إيّاها" (راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، 2007)¹⁵، فتدريس قواعد اللّغة لا تكون لها الفائدة المرجوة إلّا بعد التّمرّن عليها؛ فلا "حياة في دروس القواعد بغير التّطبيق، فهو الذي يبعث النشاط في التّلاميذ ويربي فيهم ملكة الملاحظة، وبه يستقيم الأسلوب وتسلم العبارات من الأخطاء، وتتكوّن العادات اللّغويّة الصّحيحة والسّليمة عند التّلاميذ" (عبد المنعم سيد عبد الفعال، د تا)¹⁶، فكثيرا ما يسهم التّمرين في تعزيز الفهم واستيعاب القاعدة لدى التّلميذ.

3.2- أهميّة التّمرين اللّغوي ومكانته في ترسيخ الملكة اللّغويّة: يكاد يجزم الباحثون على كون التّمرين جوهر العمليّة التّعليميّة/التّعلّميّة؛ لذا يعتبر التّمرين اللّغوي القاسم المشترك بين جميع طرق التّدريس، رغم اختلاف طرائق التّدريس -القديم منها والحديث- وتباينها إلّا أنّها تشترك جميعا في نقطة توظيف التّمارين اللّغويّة التي تقوم عليها العمليّة التّعليميّة/التّعلّميّة من أجل الحاجة العلميّة التي تتطلّبها عمليّة التّلقين؛ إذ يمثّل التّطبيق الفعلي والعملي لعمليّة تعليم وتعلّم اللّغة، لهذا يعتبر "التّمرين اللّغوي في تعليميّة اللّغات مرتكزا بيداغوجيا من حيث أنّه يسمح للمتعلم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعليّة للحدث اللّغوي، وذلك بإدراج النّماذج الأساسيّة التي تكون الآلية التّركيبية للنّظام

اللَّساني المراد تعليمه" (أحمد حساني، د تا)¹⁷، فالتمَّرين اللُّغوي يعمل على ترسيخ المعارف اللُّغويَّة والأنماط التَّركيبية، كما يعدِّل السلوك اللُّغوي لدى المتعلِّم، كما يعتبر التَّمرين اللُّغوي "وسيلة لتحويل القاعدة النُّحويَّة إلى مهارة لغويَّة، فإذا كان تعليم القواعد ضروريًّا، فإنَّ التَّدريب والتَّكرار من أجل ترسيخ الأنماط اللُّغويَّة الصَّحيحة من الوسائل التي تحوِّل هذه القاعدة من معرفة نظريَّة إلى تمثِّل حقيقي" (محمد مدور، 2007)¹⁸، ونظرا لهذه الأهميَّة فإنَّ اهتمامات الباحثين "في الميدان اللَّساني والتَّربوي تتصرف بالضرَّورة إلى البحث عن أنجع السَّبل لترقية التَّمرين، وتحديد أهدافه التَّعليميَّة والبيداغوجيَّة وضبط إجراءاته المختلفة لتذليل الصَّعوبات التي تعترض المتعلِّم وتفادي الخطأ اللُّغوي الذي يشكِّل عائقا أمام تطوُّر العمليَّة التَّحصيليَّة في مجال تعلِّم اللُّغة" (أحمد حساني 2007)¹⁹، لأنَّ العمل الاكتسابي للغة كلَّه تمرين متواصل، يتوقَّف نموُّها بمجرد التَّوقُّف عن التَّمرن فيها، والشَّكل الموالي يؤكِّد على أهميَّة التَّمارين اللُّغويَّة.

الشكل رقم 1: أهمية التمرين اللغوي (رشدي أحمد طعيمة، 1998)²⁰



نستخلص من وظائف التمرين اللغوي وأهميته أنه مرتبط بجميع مراحل الدرس، فقد يأتي في بداية الدرس أو عند نهايته لأنّ مرحلتا المراقبة والعرض تحتاجان للتمرين، كما لا يمكن لمرحلتي التريخ والاستثمار الاستغناء عن التمرين، ففيهما يجري الجزء الأكبر من التمارين اللغوية.

3. أشكال التمارين اللغوية من حيث إجابة التلميذ عليها وأهدافها: تنقسم التمارين اللغوية إلى عدة أنواع انطلاقاً من المعايير المعتمدة في التصنيف فمن حيث نوعية الاستجابات المطلوبة من التلاميذ، ينقسم التمرين اللغوي إلى قسمين:

1.3- التمرين الشفهي: وهو الذي يستدعي من التلاميذ إجابة شفهية، ويعدّ التمرين الشفهي من أهم الوسائل في ترسيخ القاعدة لديهم، نظراً لهذه الأهمية ينبغي أن يكون له نصيب في كلّ حصّة من حصص القواعد، فالتمارين الشفوية تكون اعظم نفعاً للتلاميذ، وذلك بالاتصال المباشر بين المعلم والمتعلم الأمر الذي يمكن الإرشاد والتوجيه والتقويم بغير فاصل زمني بين الخطأ وتصويبه، مما يتيح للتلاميذ تنمية مهاراتهم التواصلية.

يهدف التَّمرين اللُّغوي الشَّفوي إلى:

- تثبيت القاعدة وتبسيطها حتى تستقر في أذهان التَّلاميذ، لما فيه من مناقشات عامة متنوِّعة.

- تعويد التَّلاميذ على النُّطق الصَّحيح والتَّعبير السَّليم؛

- تشجيع التَّلاميذ وتشويقهم إلى دروس القواعد وتحبيبها إليهم؛

- إثارة التنافس بين جميع تلاميذ الفصل، وفي ذلك إجادة التَّعبير والتَّفكير.

2.3 التَّمرين الكتابي: وهو الذي يتطلَّب إجابة كتابيَّة، وفي هذا النُّوع من

التَّمارين يسهر المعلِّم على اتِّباع تلامذته نظام الكتابة ومراعاة النِّظافة إضافة إلى جودة الخطِّ وصحَّة الرِّسم الإملائي، في كلِّ ما يكتبونه، ومن الجدير أن يكون لهذا كلِّه حساب خاص في تقدير الدَّرجة الكليَّة (محمد صالح سمك 1998)²¹، ويقوم المعلِّم بتصحيح هذه التَّطبيقات، ويناقش التَّلاميذ مناقشة عامة أو خاصة في أخطائهم، ويطلب من المخطئ تصحيح ما قد اخطأ فيه.

يهدف التَّمرين اللُّغوي الكتابي، إلى:

- تعويد التَّلاميذ الاعتماد على النَّفس والاستقلال في الفهم والقدرة على

التَّفكير والاستنباط والقياس؛

- تربية دقَّة الملاحظة في التَّلميذ، وتنظيم الأفكار.

3-4- تحليل تمارين كتاب السَّنة الرَّابعة متوسَّط وفق تصنيف بلوم: قبل

الخوض في تحليل التَّمارين وفق هذا التَّصنيف لا بدَّ من الوقوف للتعريف بتصنيف بلوم للأهداف التَّربويَّة، حيث وضع هذا التَّصنيف كدليل لمساعدة المربِّين والمعلِّمين في تخطيط الأهداف والخبرات التَّعليميَّة المدرسيَّة وبنود الاختبارات بصورة هرميَّة متدرِّجة الصَّعوبة، من الأسهل إلى الأصعب، ويوجِّه تصنيف بلوم أنظار المربِّين إلى أهميَّة تقديم الخبرات التَّعليميَّة في مستويات متفاوتة الصَّعوبة حتى تتلاءم مع احتياجات المتعلِّمين والفروق الفرديَّة بينهم ويعتبر تصنيف بلوم من أكثر التَّصنيفات شيوعاً في مجال الأهداف التَّعليميَّة

وتحديدها بشكل يكفل ايضاح نتائج التعلّم التي يتوقّع حدوثها، وتعتبر المعرفة في موضوع ما المكوّن الأساس للتفكير في المسائل المتعلقة بذلك الموضوع أو ذات الصلة به،، فيعتبر المجال المعرفي -إذا- ميدانا تنتظم فيه الخبرات المعرفيّة وجميع أشكال التّشاط الفكري لدى المتعلّم، ويتضمّن الأهداف التي تؤكّد على نتائج التعلّم ذات العلاقة بكلّ من تذكّر المعلومات وتنمية القدرات والمهارات العقلية على أساس تدرّج الصّعوبة من البسيط إلى المعقّد كما هو موضّح في الأشكال التّالية:

الشكل رقم 2: المستويات المعرفيّة في صنافه بلوم.



يتّضح لنا من الأشكال السابقة أنّ تصنيف بلوم العلمي يتكوّن من نموذج متعدّد المسارات لتصنيف التفكير طبقاً لستّة مستويات معرفيّة، تبدأ من مجرد الاسترجاع وصولاً إلى معالجة المفاهيم وتحليلها والتأليف بينها، وهي ما يتطلّب مجهودات ذهنيّة عُلّيا، المستويات الثلاثة الأدنى (الدّنيا) وتشمل: المعرفة والفهم والتّطبيق، والمستويات الثلاثة الأعلى (العليا) وتشمل: التّحليل والتّوليف والتّقييم، فمستويات الصنافة آخذة بمبدأ التدرّج الذي ينطلق فيه من الأبسط إلى الأعقد، فهي متفاوتة في سهولتها وصعوبتها ومرتبّة ترتيبياً هرميّاً، حيث نجد أنّ قاعدة الهرم تمثّل المستويات السّهلة في حين تزداد صعوبة كلّما اقتربنا من قمّة الهرم، فالتّطبيق أصعب من الفهم وأسهل من التّحليل، والتّحليل أصعب من التّطبيق وأسهل من التّركيب...

وما تجدر بنا ملاحظته -في هذا الصّدّد- أنّ العلاقة بين المستويات الستّة موسومة بالتراتبية والاحتوائية في نفس الوقت، فالأهداف المصنّفة ضمن المراقي العليا إلى جانب تطلّبتها لملاكات وقدرات ذهنيّة رفيعة، تتضمّن -كذلك- الأهداف المصنّفة ضمن المراقي الدّنيا في علاقة يندرج فيها السّابق في اللاحق؛ أي الأدنى في الأعلى، حيث يندرج كلّ مستوى تحت المستويات الأعلى، أي أنّ المتعلّم الذي ينجح على مستوى (التّطبيق) يعني أنّه قد أُنقن المادة على كلّ من مستوى (المعرفة) و(الفهم) والإدراك، فيعدّ كلّ مستوى متطلّبا سابقاً إجباريّاً للمستوى الذي يليه، ويمكن تصنيف فئات صنافة بلوم كما يلي:

1.3- المعرفة والتّدكّر (Knowledge): أو ما يعرف بالحفظ أو التّدكّر أو استرجاع المعلومات المناسبة التي سبق تعلّمها لاستنتاج الإجابات الواقعيّة (سواء كانت صحيحة أم خاطئة) ويكون التّركيز هنا على تذكّر حقائق فرع من فروع المعرفة، ومصطلحاته ومبادئه وتعميماته وقوانينه ونظريّاته، ويكون هذا التّدكّر بنفس الصّورة أو الصّيغة التي عُرض بها أثناء العمليّة

التعليمية، حيث يتضمن هذا المستوى "معلومات مهمة، تخزين الحقائق واسترجاعها، أو ما يعرف بالتعلم الآلي، وليس مطلوباً من المتعلم في هذا المستوى سوى تذكر الحقائق لاستخدامها العاجل، أو لاستخدامها فيما بعد، وعندما يحين وقت استعمال تلك الحقائق فلا بدّ من استدعائها في صورتها الاصل غير محرّفة، ولا مشوّهة" (حسني عبد الباري عاصر، 2000)²²، ويمثّل المستوى الأدنى من مستويات التّعلّم، والقاعدة الأساسيّة التي تقوم عليها العمليّة التعليميّة، وتجدر بنا الإشارة إلى أنّ مستوى المعرفة لا يعني الفهم، بل مجرد استدعاء المعرفة من الذاكرة كما قدّمت، وتستخدم فيه صيغ وعبارات مثل: كم؟ متى؟ أين؟ أدرج في قائمة، عرّف، حدّد... فيكون التّلميز في هذا المستوى قادراً على أن:



مثال ذلك (كمال هيشور، 2018/2017)²³:

1. حدّد المنقوص و المقصور فيما يأتي:

العصا، مصطفى، مُحام، ليلى، القاضي، ساعي البريد، رجا، رضى، مصل، معنى، المعتدي.

— حدّد الفكرة العامّة للنص.

وقد تكرّرت هذه الصّيغ في مدوّنتنا في سبع عشرة صيغة، قدّرت نسبتها ب 15.51%.

2.2- الإدراك والفهم (Comprehension): يشكّل أدنى درجات الفهم

ويتضمّن القدرة على صياغة المعارف بأشكال جديدة، وهو القدرة على فهم واستيعاب معنى المواد التي تحمل معلومات، حيث يستطيع المتعلّم في هذا المستوى أن يعبر عما درسه من أفكار تعبيراً يختلف عما أعطى له أو عرض عليه أثناء الدّرس، كصياغة الفكرة بلغته أو بأسلوبه الخاص، بشرط توفير

الدقة، أو أن يقوم بشرح أو تلخيص أو إعادة تنظيم الفكرة، ويعدّ الفهم أرقى في التدرج العقلي من مجرد الحفظ والاسترجاع، ويراه كثير من المربين أنّه أول درجات الوعي، فهذا المستوى لا يتضمّن مظاهر التعلّم الآلي مثل المستوى السابق، وإنما يحتاج من المتعلّم تشغيل المعلومات التي استقبلها في طريقه ليوظّفها ويدمجها مع المعلومات القديمة، ويتضمّن هذا المستوى أسئلة الفهم التي تتطلب مزيداً من النشاط الذهني من جانب التلميذ أكثر من أسئلة المعلومات، ويعمل على تحويل المادة أو ترجمتها من شكل لآخر، ويستطيع الأفراد تحويل المعلومات من صورة لأخرى، عن طريق محاولتهم التعبير عنها بلغتهم الخاصة، يهدف هذا المستوى إلى تشجيع المتعلّمين على الترجمة والتفسير والاستقراء، ومن الصيغ والعبارات المستخدمة في هذا المستوى: نجد: اشرح، صف، ميّز، استخرج، حوّل، لخص، ويكون التلميذ في هذا المستوى قادراً على أن:



ومثال ذلك (كمال هيشور، 2018/2017):²⁴

– استخرج من النص قيمة اجتماعية.

ورد في النص: «أعوذ بالله... هذه الجوزة مثل المنافق». كان تعليقه. وضحكت أمي لتعليقه، وضحكت معجباً ببداية التعليق ودقة التشبيه.

– استخرج من الفقرة التشبيه الذي أعجب به الولد. ما سرّ هذا الإعجاب؟

– لخص مضمون النص بأسلوبك الخاص.

وقد تكرر ورود هذا النوع من الصيغ في سبعة وستين موضعاً، بنسبة تقدّر بـ 35.5 %، وهي أعلى النسب وروداً، لأنّ الفهم أساس العملية التعليمية التعلمية.

3.4- التّطبيق (Application): يستطيع المتعلّم في هذا المستوى أن

يستخدم ما درسه من معلومات في مواقف جديدة تختلف عن تلك التي تمّ فيها عرض المعلومات أثناء دراستها، أي تطبيق المعلومات أو المعارف التي تمّ تعلّمها أو المكتسبة (قواعد، قوانين) في المواقف الجديدة وغير المألوفة، لأنّ الغرض الأساسي من معظم ما يتعلّمه المتعلّم في المدرسة هو توظيفه الحياة العملية، بمعنى أنّ فعالية عملية التعلّم تظهر من خلال تطبيق ما يتعلّمه المتعلّم، وفي هذا المستوى "يقيس القدرة على استخدام الصّيغة المجردة في مواقف فعلية ومحسوسة، مثل تطبيق أو مفهوم أو قاعدة أو نظرية في موقف محدّد" (رشدي أحمد طعيمة، 1998)²⁵، ومن الصّيغ المستخدمة في هذا المستوى، نجد: اختر، افحص، وضّح، طبّق، صنّف، أعط أمثلة... وذلك لتشجيع المتعلّمين على تطبيق المعرفة في مواقف جديدة وغير مألوفة، ويكون التّلميز في هذا المستوى قادرا على أن:

يُعرّب يحدّد يحسب يصنف يستخدم يطبق

ومثال ذلك (كمال هيشور، اللغة العربيّة 2018/2017)²⁶:

– أدخل أداة النّصب المناسبة على الفعل (أحذّر) واقرأ الجملة.

وقد ورد هذا النوع من الصّيغ في عشرين موزعا، ينسبة تقدّر ب 11.49%.

4.4- التّحليل (Analysis): وهو المستوى الرابع من مستويات

تقسيم بلوم وهو الأول في المراقى العليا، يتضمّن القدرة على القياس (الاستنتاج) والاستقراء، ويُعرف وصول المتعلّم إلى هذا المستوى بقدرته على تجزئة الموضوع إلى مكوّناته الأساسيّة أو أجزائه، بحيث يتّضح التّدج الهرمي للأفكار الرئيسيّة فيه، كما تتّضح العلاقات بين هذه الأفكار والارتباط بينها، أي أنّ تفكير المتعلّم هنا ينتقل من إدراك الكليات إلى إدراك الجزئيات، فيعمل هذا

المستوى -إذا- على تفكيك المعلومات إلى أجزاء أو فحصها، ومحاولة فهم الهيكل التنظيمي لها، وتوضيح تسلسل أفكارها والعلاقات في ما بينها، ففي التحليل نقوم بالتركيز على "تفكيك المادة إلى جزئياتها أو عناصرها، وإدراك العلاقة الموجودة بين تلك العناصر والكيفية التي انتظمت وفقها" (محمد الدريج 1990)²⁷ وذلك لتشجيع المتعلمين على تفكيك المعلومات إلى أجزاء، ويستخدم في هذا المستوى جملة من الصيغ والعبارات، مثل: قارن، رتب، اشرح، حل وضّح... يكون التلميذ في هذا المستوى قادرا على أن:



مثال ذلك (كمال هيشور، 2018/2019)²⁸:

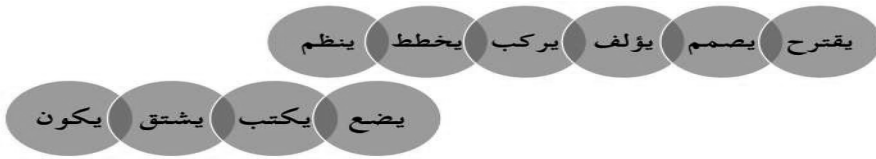
- اقرأ المثالين، وأملأ الجدول الآتي:

العبارة	الفاعل	وزنه	استنتاج
وقفت على محاسنه			
ينع عود الشباب			

وقد تكررت هذه الصيغة في ستة عشر موضعا، بنسبة مئوية تقدّر ب 9.19%.

5.4- التركيب أو التوليف (Synthesis): يتضمّن إنتاج كليات جديدة من جزئيات متفرقة، ويصبح المتعلم في هذا المستوى قادرا على جمع عناصر وأجزاء لبناء نظام متكامل أو وحدة جديدة، فمن معلومات أو عناصر يرتبها ويربط بينها يتوصّل إلى تركيب لم يكن موجود من قبل، فتفكير المتعلم -هنا- ينتقل من إدراك الجزئيات إلى إدراك الكليات، بتطبيق المعلومات والمهارات السابقة لربط العناصر في أنماط لم تكن موجودة وجودا واضحا من قبل، فيشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على التنظيم والربط بين الأشياء ووضع أجزاء المادة التعليمية مع بعضها في نسق أو مضمون جديد، فبينما يعمل المتعلم في

مستوى التحليل على تجزئة المادة التعليمية إلى عناصرها، يعمل في هذا المستوى على تجميعها والربط بين جزئياتها، ومن الصّيع والعبارات المستعملة في هذا المستوى نجد: كَوْن، أكتب، أعد ترتيب، اربط... وذلك لتشجيع المتعلّمين على ربط العناصر من جديد، ويكون التّلميز في هذا المستوى قادرا على أن:



مثال ذلك (كمال هيشور، 2017/2018):²⁹

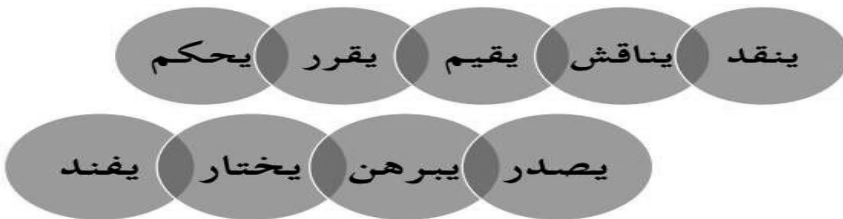
1. هاتِ جملاً فعلية أفعالها معتلة متنوّعة.
2. أعرب ما يلي إعراباً مفصّلاً: لَا يَخْشَى الشَّعْبُ الْمُتَضَامِنُ دَسَائِسَ الْأَسْتِعْمَارِ.

2. حُرِّرَ الرِّسَالَةَ، وَصَفَّقَهَا بِالْحَاسُوبِ مَوْظَعًا مَقْصُورًا وَمِنْقُوصًا، وَأَفْعَالًا مَعْتَلَةً
متنوّعة، وحروف عطف مختلفة.

وقد تكرّرت هذه الصّيع في خمسة وثلاثين موضعاً، بنسبة تقدّر ب 20.11%، فنلاحظ ارتفاع نسبة تكرار هذه الصّيغة نسبياً، لأنّ التّلميز يتّبع نموذجاً مقدّماً في الدّرس.

6.4- التّقويم (Evaluation): وهو المستوى السّادس والأخير في مجال المعرفة وأعلّاه وأعقدها، يتم فيه الحكم أو اتّخاذ القرارات طبقاً لمجموعة من المعايير، فهو الحكم الكمي والكيفي على موضوع أو طريقة، في ضوء معايير داخلية مثل التّناغم وعدم وجود تعارض، أو في ضوء معايير خارجيّة (أي خارجة عن الموضوع نفسه) مثل عدم معارضة قيم وعقيدة المجتمع، وتظهر فيه "القدرة على التّفكير النّاقّد، والتّفكير التحليلي، وتظهر القدرة على الحكم، وتحديد القيمة أو تقويم حدث ما وفق مستويات محدّدة أو معايير مسبقة"

(حسني عبد الباري عصر، 2000)³⁰ فالتقويم أكبر من مجرد رأي، أو اختيار إجابة صحيحة من بين عدة إجابات، فهو يتضمن "القدرة على إصدار الأحكام الخاصة بقيم الأشياء وأهميتها ويعتمد على أهمية الشيء ذي الصلة" (عبد الرحم عدس، 1999)³¹ ويعتبر هذا المستوى أرقى المستويات الخمسة الأولى ويهدف هذا المستوى إلى إصدار أحكام طبقاً لمجموعة من المعايير، ومن الصيغ المستعملة في هذا المستوى، نجد: اشرح، استنتج، قارن، برّر، دعم أعرب عن رأيك، ويكون التلميذ في هذا المستوى قادراً على أن:



مثال ذلك (كمال هيشور، 2017/2018)³²:

2. شَاهَدْتُ مُقَابِلَةً فِي كُرَةِ الْقَدَمِ لِفَرِيقِكَ الْوَطَنِيِّ. أَكْتُبْ فِقْرَةً تُعَبِّرُ فِيهَا عَنْ امْتِعَاظِكَ مِنْ أَسْلُوبِ اللَّعِبِ الَّذِي أَذَى بِالْفَرِيقِ إِلَى الْخُسَارَةِ مُوظِّفًا مَا أَمَكُنْ مِنَ الِاسْتِفْهَامِ الْحَقِيقِيِّ وَالْمَجَازِيِّ.

وقد تكرر هذا النوع من الصيغ تسع مرّات بنسبة تقدّر ب 5.17 بالمئة ويمثّل هذا المستوى اقل النسب، وهذا العدد القليل أو هذه النسبة الضئيلة ترجع إلى عدم قدرة التلميذ في هذا المستوى على المناقشة وإصدار الأحكام.

5- خاتمة: نستنتج من تحليل التمارين اللغوية الواردة في كتاب اللغة

العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط ما يلي:

النسبة المئوية	التكرار	المستوى
15.51	27	المعرفة
38.5	67	الفهم والادراك
11.49	20	التطبيق

التحليل	16	9.19
التركيب	35	20.11
التقويم	9	5.17
المجموع الكلي	174	99.97

يتّضح لنا من الجدول أنّ صيغ التمارين ركّزت على مستوى الفهم بشكل كبير، بنسبة تقدّر ب 38.50 % من مجموع الصيغ، وهي نسبة جدّ مرتفعة مقارنة بنسب المستويات الأخرى، فانصبّ اهتمام واضعي الكتاب والتمارين على الفهم كركيزة لإنجاز التمارين، كما سجّلت نسبة مستوى المعرفة 15.51 %، ونسبة مستوى التطبيق 11.49 %، لتتحصّل كلّ من المعرفة والفهم المعروفة باسم العقلية الدنيا على نسبة 65.5 أي ما يقارب الثلثين، وهي نسب معقولة؛ لأنّ الفهم هو العمود الفقري للعملية التعليمية التعلمية، فالمتعلّم إن لم يفهم القاعدة أو الظاهرة اللغوية لا يمكنه تطبيقها ولا يمكنه التحليل أو التقويم.

6. قائمة المراجع:

1. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليم اللغات الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2007.

2. أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في مناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب، 2003،
3. حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، مصر، الدار المصرية اللبنانية، 2004.
4. حسني عبد الباري عصر، مهارات تدريس النحو العربي، (النظرية والتطبيق)، مصر، مركز الاسكندرية للكتاب، ط1، 2000.
5. راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، عمان، دار المسيرة، ط2، 2007.
6. رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، القاهرة، دار الفكر العربي، 1998.
7. عبد الرحم عدس، دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية، عمان ط2، دار الفكر، 1999.
8. عبد الله اسماعيل الصوفي، معجم التقنيات التربوية (عربي، انجليزي) عمان، دار المسيرة، ط2، 2000.
9. عبد المنعم سيد عبد الفعال، طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، دار غريب للطباعة، د تا.
10. عثمان أبو الفتاح بن جني، تح: محمد علي النجار، مصر، دار الكتاب المصرية.
11. فاخر عادل، معجم علم النفس، بيروت، دارع العلم للملايين، ط2، 1979.
12. فاروق عبده واحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، مصر، دار الوفاء لدينا للطباعة والنشر، دتا.
13. فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، القاهرة، دار عالم الكتب، 2000.

14. فيصل حسين العلي، المرشد الفني لتدريس اللّغة العربية، عمان، مكتبة دار الثقافة للنّشر والتّوزيع، 1998.
 15. كمال هيشور، اللّغة العربية السنة الثانية من التّعليم المتوسط، الجزائر الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2017/2018.
 16. محمد الدريج، تحليل العملية التّعليميّة، المغرب، مطبعة دار النّجاح الجديدة، ط2، 1990.
 17. محمد بن يعقوب الفيروز أبادي محي الدين، القاموس المحيط، تح: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسّسة الرسالة، 2005.
 18. محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، القاهرة، عالم الكتب، 1998.
 19. محمد صالح سمك، فنّ التّدريس للتّربية اللّغويّة وانطباعاتها المسلكيّة وأنماطها العمليّة، القاهرة، دار الفكر العربي، 1998.
 20. محمود بن عمر الزمخشري جار الله أبو القاسم، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السّود، بيروت، دار الكتب العلميّة، 2008.
 21. محمود فوزي حجازي، البحث اللّغوي، مصر، مكتبة غريب، د تا.
- المجلات
22. رشدي أحمد طعيمة، الأسس النّفسية والتّربويّة والاجتماعيّة لبناء مناهج اللّغة العربية في التّعليم ما قبل التّعليم ما قبل الجامعي، المجلّة العربية للتّربية، ع 2، تونس، 1985
 23. عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية، مج اللسانيات، مجلد 4، ع 1 البحوث الجامعيّة:
 24. محمد مدور، الأبعاد النّظريّة والتّطبيقيّة للتّمرين اللّغوي، ص 31، بحث الماجستير، جامعة باتنة، الجزائر، 2007

مواقع الانترنت:

25. من موقع: www.new-edu.com يوم 2020/10/26 على

الساعة 16:43.

7. هوامش **:

¹ - محمد بن يعقوب الفيروز أبادي محي الدين، القاموس المحيط، تح محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، 2005.

² - عثمان أبو الفتاح بن جني، تح محمد علي النجار، مصر، دار الكتاب المصرية، د، تا ص 474.

³ - عبد الله اسماعيل الصوفي، معجم التقنيات التربوية (عربي، انجليزي) عمان، دار المسيرة، ط 2، 2000، ص 241.

⁴ - فاخر عادل، فاخر عادل، معجم علم النفس، بيروت، دار العلم للملايين، ط 2 1979 ص 90.

⁵ - أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في مناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب، 2003، ص 322.

⁶ - فاروق عبده واحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا مصر، دار الوفاء لدينا للطباعة والنشر، د تا، ص 54

⁷ - محمد رجب فضل الله، 1998، ص 236، فيصل حسين العلي، 1998، دتا، ص 303.

⁸ - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليم اللغات، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2007، ص 147

- 9- رشدي أحمد طعيمة، الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل التعليم ما قبل الجامعي، المجلة العربية للتربية، ع 2، تونس، 1985، ص 39
- 10- حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، مصر، الدار المصرية اللبنانية، 2004، ص 210
- 11- عبد الرحمن حاج صالح، 23. عبد الرحمن حاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مج اللسانيات، مجلد 4، ع 1، ص 68
- 12- نفس المرجع، ص 70
- 13- محمود فوزي حجازي، البحث اللغوي، مصر، مكتبة غريب، د تا، ص 131.
- 14- فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، القاهرة دار عالم الكتب، 2000، ص 133.
- 15- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، عمان، 2007، ص 113
- 16- عبد المنعم سيد عبد الفعال، طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، دار غريب للطباعة د تا، ص 157
- 17- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليم اللغات، ص 147
- 18- محمد مدور، محمد مدور، الأبعاد النظرية والتطبيقية للتدريس اللغوي، ص 31، بحث الماجستير، جامعة باتنة، الجزائر، 2007
- 19- أحمد حساني، 2007 دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليم اللغات، ص 147.
- 20- رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها تقويمها، القاهرة، دار الفكر العربي، 1998، ص 105
- 21- محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية القاهرة، دار الفكر العربي، 1998، ص 545.
- 22- حسني عبد الباري عصر، مهارات تدريس النحو العربي، (النظرية والتطبيق)، مصر مركز الاسكندرية للكتاب، ط 1، 2000، ص 143
- 23- كمال هيشور، اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017/2018، ص 14
- 24- نفس المرجع، نفس الصفحة.

- ²⁵- رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللُّغة العربيَّة، إعدادها، تطويرها
تقويمها، ص 168
- ²⁶- كمال هيشور، اللُّغة العربيَّة 2018/2017، ص 58
- ²⁷- محمد الدريج، تحليل العملية التَّعليميَّة، المغرب، مطبعة دار النِّجاح الجديدة، ط2
1990، ص 50
- ²⁸- كمال هيشور، اللُّغة العربيَّة السَّنة الثَّانية من التَّعليم المتوسَّط، الجزائر، ديوان الوطني
للمطبوعات المدرسيَّة، 2018/2017، ص 43
- ²⁹- نفس المرجع، ص 27، ص 24
- ³⁰- حسني عبد الباري عصر، مهارات تدريس النُّحو العربي، (النَّظريَّة والتَّطبيق)، مصر
مركز الاسكندريَّة للكتاب، ص 162.
- ³¹- عبد الرحم عدس، دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيليَّة، عمان، ط 2، دار
الفكر، 1999، ص 40
- ³²- كمال هيشور، اللُّغة العربيَّة السَّنة الثَّانية من التَّعليم المتوسَّط، الجزائر، الديوان الوطني
للمطبوعات المدرسيَّة، 2018/2017، ص 34.

مظاهر النحو التعليمي في كتاب سيبويه

The appearances of educational grammar in the book of Sibaweh.

أ. حسين بلحنيش ♥

إشراف: أ. د هشام خالدي

تاريخ القبول: 2020-04-07

تاريخ الاستلام: 2019-04-08

ملخص: لقد شبّه كتاب سيبويه بالصورة التي جاء عليها باللوحة السريالية التي يرى فيها كلّ فريق نحويّ الرؤية الخاصة به يتخذها منطلقا لتصنيفه، وهو بهذا مصدر لكلّ الباحثين. ففريق منهم رأى أنّ نحو سيبويه علمي يختص بالنظر في الظاهرة اللغوية، وفريق وجد فيه السبيل الأمثل لتعليم العربية، ومن جهتي سأحاول من خلال هذا البحث وعبر صفحات الكتاب، أن أفشّ عن المظاهر التعليمية التي يحتويها، وإلى أيّ مدى يمكن أن يستجيب للعملية التعليمية التعلمية؟ مستنيرا ببعض الآراء القيمة ممّن اشتغلوا بهذا المعين الذي لا ينضب.

كلمات مفتاحية: سيبويه - الكتاب - النحو العلمي - النحو التعليمي.

Abstract: Sebwayh's book is similar to the one on which the surrealist painting, in which each team sees its own vision, takes its starting point, which is a source for all researchers.

A group of them saw that Sebwayh Alami was interested in looking at the linguistic phenomenon, and a team that found the best way to teach Arabic, and I will try through this research and through the pages of the book to find out the educational aspects

♥ جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان، الجزائر، البريد الإلكتروني: hocinebelhenniche13@gmail.com.
(المؤلف المرسل).

it contains and to what extent can it respond to the learning process?

Enlightened by some valuable views who have engaged in this inexhaustible appointee.

Keywords: Sibwayh -The book -Scientific grammar-Educational grammar.

1. **توطئة:** لا يختلف اثنان ممن درسوا نحو المطولات أنه غاية في الصعوبة لما يتميز به من تبويب فريد، وكثرة في الأقيسة والعلل، واستعمال غريب للمصطلحات النحوية، الأمر الذي جعله يصطبغ بالفلسفة والتعقيد، فعلى هذا الأساس عدّوه نحو علميا يؤسس للنظرية النحوية العربية. بيد أن هناك ممن اختصّوا بتعليم النحو وجدوا فيه ضالتهم لما يقدّمه من نماذج لغوية راقية لمتعلم العربية وكأنّه يغرق القارئ في بيئة عربية سليمة فيتكلم كما تكلموا وينسج على منوالهم. ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد؛ بل حتّى ما عدّوه من خصائص النحو العلمي؛ كالأقيسة والعلل والتبويب وغيرها هي من مستلزمات النحو التعليمي لا يستغني عنها معلّم ولا متعلّم. ومن هذه المطولات نجد الكتاب لسيبويه، فهو يمثل قمة التأليف النحوي على الإطلاق لما يتميز به صاحبه من قدرة عجيبة على جمع وتصنيف قوالب اللغة العربية على غير مثال سابق. فإلى أي مدى يمكن أن يستجيب هذا الأخير للعملية التعليمية؟ وما هي مظاهر التعليم في هذا المصنّف؟

فعند مطالعتي للكتاب، وحتّى من خلال تتبع آراء دارسيه وجدته حقا خصباً لتعليم العربية، ويحمل من الخصائص التعليمية الشيء الكثير شأنه شأن المختصرات التي جاءت بعده، بل يزيد عليها بما يحمله من نماذج لغوية راقية وأمثلة من الواقع العربي المعيش.

1. **موقع نحو سيبويه بالنسبة إلى الدارسين:** يصنّف إبراهيم عبادة النحو بصفة عامّة إلى قسمين رئيسيين: ¹.

الأول: طابع تعليمي وهو الغالب، والغرض منه عرض مسائل النحو وقضاياها حتّى يتسنى للدارسين الوقوف عليها، أملا في استيعابها ومراعاتها عندما ينطقون أو يكتبون

الثاني: طابع نظريّ، والغرض منه تبيان ما يمكن أن يسمّى فلسفة النحو كما بدت للتحويين ككتاب علل النحو، ونقض علل النحو لأبي الحسن الوراق.....².
ليخلص في الأخير إلى تداخل الصنفين، وكأنّه يشير إلى صنف ثالث عنوانه مصنفات النحو التعليمي والعلميّ معا. يقول في هذا الشأن: "ولم تتبرأ المصنفات ذات الطابع التعليمي من آثار الطابع النظريّ الفلسفيّ بل طعمت حواشيها ببعض تلك الآثار بدءا بكتاب سيبويه...³"، وعليه فإبراهيم عبادة من الذين أقرّوا بأنّ كتاب سيبويه من الكتب التعليميّة مع بعض النحفظات كونه يتميّز بالغموض وبعض آثار الفلسفة. فما ميزات كتاب سيبويه؟ لنا أن نبين الجوانب التي يعالجها:

2-1. علميّة نحو سيبويه: يرى الكثير من الدارسين أنّ كتاب سيبويه يتميّز بدرجة كبيرة من التعقيد والغموض، فهو في هذه الحالة كتاب علميّ بامتياز، إذ لا بدّ أن يكون هناك فصل بينه وبين نحو من جاء بعده، لأنّه تفسيريّ يهتم بالتشظير لظواهر اللّغة.

يقول عليّ النّجدي ناصف: "... وكثيرا ما استوقف نظري وأنا أدرس الكتاب مسائل متشابهة تنثير الاسترابة والتأمل وتدعو إلى التساؤل والتّماس التأويل ...⁴"، مقدّما بعض الأمثلة لما يقوم به سيبويه من طريقة في عرض المسائل، حيث يجمع الجامع ثم يفرّق تلك المسائل ويفصلها ثم يتتبّع ويستقصي حتّى يصل إلى الغاية.
ومن هذه الأمثلة التي يوردها (مجرى نعت المعرفة عليها) فيقول: "واعلم أنّ المعرفة لا توصف إلّا بمعرفة، كما أنّ النّكرة لا توصف إلّا بنكرة، واعلم أنّ الخاص من الأسماء لا يوصف إلّا بثلاثة أشياء، بالمضاف إلى مثله، وبالألف واللام وبالأسماء المبهمة ..."⁵.

وقد ذكر هناك قاعدة جامعة تستوعب كلّ ما توصف به المعرفة لا يختلف فيه شيء، ثم حصر الأنواع التي يوصف بها العلم مجملة أولا ومفصلة أخرى ثم إلى الأنواع واحدا واحدا يخصّ كلّ منها بحديث على الترتيب.

تعليقا على هذه الأمثلة يقول عليّ النّجدي: "وهذا النمط في الكتاب قليل ولا يبلغ مبلغ السّمة التي تميّزه على كلّ حال وهو أو بعضه أحقّ أن يكون من تصنيع المنطق وتوجيه الفلسفة"⁶.

من هذا المنطلق يتبين لنا أنّ نحو سيبويه مجال واسع في التعليل والتأصيل والتأويل وهو بهذا نحو علمي بلا شك.

وفي نص آخر للدكتور أحمد بدوي تعليقا على كتاب سيبويه يقول: "إنّ كتاب سيبويه تطلّ منه شخصيّة واضحة فيما يأتي: الاستنباط، وحسن التعليل، والبرهنة والتفريع، وحظّ سيبويه من ذلك حظّ غير يسير"⁷. موضحا رأيه ببعض الأمثلة من الكلام الذي جاء به سيبويه للتمثيل دون أن يكون من كلام العرب. يقول بدوي: "وأما قول التحوّيين قد أعطاهوك وأعطاهوني فإنّما هو شيء قاسوه لم تتكلّم به العرب ووضعوا الكلام في غير موضعه، وكان قياس هذا لو تكلم به كان هيئا"⁸.

وعقبت وضحة عبد الكريم على كلام بدوي بقولها: "فهو كما رأينا في هذين النّصين يحكم على كلام النّحاة أنّهم يناقشون قضايا ويفسّرون كلاما لم تتكلّم به العرب أصلا، والمفروض في الدّراسة أن تدرس ما هو موجود بالفعل، فنحو اللّغة يدرس ما تكلم به النّاس ومدى اطّراد قواعده، والظواهر المشتركة التي يمكن أن يدرس تحتها، أمّا أن تكون القواعد دراسة لأشياء في فكر النّحاة فقط، وليس لها واقع حقيقي من كلام النّاس، فهذا ما لا يمكن أن يطلق عليه أنّه تعليمي"⁹.

وفي السّياق ذاته يدعم محمّد سعيد صالح ربيع الغامدي في بحث له هذا الطّرح معتبرا نحو سيبويه متميّزا بالصّبغة العلميّة إذ يقول: "... نصّ بعض الباحثين على أنّ من يتأمّل كتاب سيبويه يجد صورة جليّة أنّ قضاياه وطبيعة التّناول فيه لا تنمّ على أنّه كتاب قصد به مؤلّفه تعليم العربيّة من لا يعلمها ، بل هو كتاب في المعرفة اللّغويّة "¹⁰. أي تفسير اللغة العربيّة كظاهرة ليصل إلى نتيجة مفادها أنّ النّحوين - العلمي والتّعليمي - نموذجان مختلفان لا ينبغي التّعامل معهما على أنّهما نموذج واحد ليخلص إلى أنّ النّحو السّيبويهي إنّما هو نحو علميّ بدليل أنّ العصر الذي اكتمل فيه التّفكير النّحويّ على يدي الخليل وسيبويه لم يحتج فيه إلى تعلّم العربيّة وتعليمها لأنّه ببساطة ينتمي إلى عصر الاحتجاج وبالتالي عصر الملكة اللّسانية، على عكس العصور اللاحقة فقد جدّ ما يجعلهم يبحثون عن نماذج من تعلّم العربيّة وتعليمها تختلف لا محالة عن نموذج قديم (نموذج سيبويه والخليل)¹¹.

2-2 . النحو التعليمي في كتاب سيبويه: إذا كان عدد من الباحثين قد شكك

في وجود سمات تعليمية في الكتاب نظرا لما يحتويه من أقيسة وأبواب وعلل، فإن البعض الآخر قد رأى أن هذه المواضيع هي لبّ التعليم لأنها تشرح نظام اللغة وتفسره. فهذا أحمد ياقوت يؤيد الفكرة بقوله: " إن الحديث عن الزيادة والحذف والتقدير والتأويل والعوض كلها أمور نتجت عن النظرة التعليمية في الكتاب ...¹² .

فالكتاب بكل ما يعتره من صعوبات وشروح وتحليلات وتطويل، يبقى منبعاً لتعليم النحو وتقريب العربية من طالبيها، يقول علي أبو المكارم: " إن المصنفات النحوية على اختلافها قد وضعت لتعليم النحو يستوي في ذلك ما طال منها وما قصر...، ولكنها في النهاية تتفق في أنها على اختلافها قد صُنفت بغية تعليم النحو للدارسين على تعدد اهتماماتهم واختلاف مستوياتهم.. وإذا كان من الثابت أن كتاب سيبويه بكل ما يمثله كما وكيفاً كان من الكتب التي تعلّم للدارسين...¹³، فطريقة تحليل المادة النحوية أو تقديمها أو الاحتجاج عليها لم يكن الجانب التطبيقي منها قد انفصل عن الجانب النظري فقد تلازم الجانبان إلى بعضهما، فالتحوي يستقرئ النصوص ويستنتج القاعدة ويطبقها ويعلمها لتلازمته دون فواصل تذكر.

يقول فخر الدين قباوة وهو يتحدث عن التحليل النحوي أصوله وأدلته: "... خلال هذه المصنفات، وتلك المجالس العلمية المذكورة، كانت تنتشر نصوص كثيرة من كلام العرب شعراً ونثراً، للتفسير والتوضيح والاحتجاج، مع تبيان لأحكام التعبير والتركيب، وضوابط للبيان العربي الرفيع، وتوضيح للوظائف الخاصة لبعض المفردات والتعابير. وبذلك تشابكت الموضوعات النحوية المطروقة، من تأصيل وتفرع وإعراب وتصريف وتحديد لمعاني الأدوات في النص القرآني وما يتصل به من التراث العربي. وعلى هذا فإن نشأة الدرس النحوي في العربية بخلاف ما تعرفه مسيرة العلوم بين الأمم والجماعات، لم تكن ذات حدود بين التظهير والتطبيق. إذ لم تنتضج بعد معالم الحدود الفاصلة بين الجانبين، لقد انثالت التجارب والأحكام والتطبيقات في حيز واحد من النشاط اللغوي"¹⁴، ثم يواصل فكرته وكيف أن الهدف من التحليل النحوي الجانب التطبيقي التعليمي منذ نشأة النحو إلى الآن، وليس العكس إذ يقول: "أما التحليل

النّحويّ، فقد جرت صوره المختلفة بمستويات متفاوتة، منذ نشأة التّفسيرات اللّغويّة، إذ كانت الغاية من تلك الممارسات تطبيقية عمليّة أكثر منها نظريّة تعقيدية¹⁵.

رأي آخر لنهاد الموسى يوضّح فيه طريقة سيبويه في بناء المادّة اللّغويّة وفي تحليل التّراكيب ووصف المواقف الاجتماعيّة مركّزا على أحوال كلّ من المخاطب والمتكلّم، وهي طريقة رائعة في تعليم العربيّة . يقول في هذا الصّدّد: " إنّ سيبويه يفرّغ إلى السّياق والملابس الخارجيّة وعناصر المقام ليردّ ما يعرض من بناء المادّة اللّغويّة من ظواهر مخالفة إلى أصول النّظام النّحويّ طلبا للاطراد المحكم ... إنّّه يتّسع في تحليل التّراكيب إلى وصف المواقف الاجتماعيّة التي تستعمل فيها، وما يلبس هذا الاستعمال من حال المخاطب وحال المتكلّم وموضوع الكلام ... وقد هداه هذا الاتّساع إلى استكناه البنية الجوانبيّة للتّركيب النّحويّ، ورسم خطوط هاديّة في تعلّم العربيّة تعلّمًا يضع كلّ تركيب في موضعه ويعرف لكلّ مقال مقامه فهو كما يراه نهاده الموسى . كتاب تعليمي لا يكتفي بشرح عناصر الجملة المنطوقة فقط، إنّما يردّها إلى عنصر المقام، ومراعاة السّياق لإطراد الباب على وتيرة واحدة وأنّه يحلّل التّراكيب ويراعي حال المخاطب والمتكلّم ..¹⁶.

نفس وجهة النّظر لعلي ناصف النّجدي يؤيّد فيه النّظرة التّعليميّة للكتاب ويبعد فيه كلّ ما قيل فيه عن كلام الفلسفة والنّظر، فالنّحو عند سيبويه -كما نشأ- بريء من الجدل وغايته واضحة وضوح الشّمس لا غبار عليها، وهي تعليم العربيّة لمن شدّد عنها من العرب، والحقّ من ليس من أهلها بها.

يقول في هذا الصّدّد: " وكان النّحو كما نراه في كتاب سيبويه، وكما يؤخذ من مجالس القدماء ومناظراتهم دراسة لغة وأساليب، قوامها أنماط من الأمثلة والعبارات الماثورة يبيّن فيها المراد بها وأوجه الخلاف أو المشابهة بينها، وطرائق إعرابها ومقتضيات هذه الطّرائق وتلك الأوجه من المعنى والاستعمال، ثمّ عرض نصوص من القرآن أو الشّعر أو الرّجز للاستشهاد بها والقياس عليها والاستنباط منها. فهي دراسة ترى النّحو نثارًا مفرقًا، وتأتي به مزاجًا مختلطًا لا تستخلصه ولا تفلسفه. ولا يرجى أن يكون النّحو لذلك العهد على خلاف ما ذكرنا، فقد كان لا يزال ناشئًا ينمو، وغضًا يقوى، ثمّ هو وضع لعلاج اللّحن واتّقاء خطره، وكانت نظرتّه للحنّ أوسع وأشمل، كما

يفهم من كلامهم عنه وتمثيلهم لهم. فهو في رأيهم كلّ ما يصيب الكلمة، فيحرّفها عن صحتها في الإعراب أو الاستعمال، أو طريقة النطق أو ضبط الحروف¹⁷.

وفي نفس السياق يتحدّث حسن عون عن كيفية عرض سيبويه لموضوع التحو وطريقة استنتاج القاعدة التحوية وشرحها والتطبيق عليها لتكون قانوناً نهائياً تلتزم به الجماعة اللغوية ثم التدريب عليها لتصير مستساغة سهلة لدى المتعلّمين. يقول حسن عون: "إنّ سيبويه يغرق القارئ في بحر من النماذج اللغوية مبيناً له طرق الاستعمال العربي ووجه إعرابها ورأي النحاة فيها. وطريقة سيبويه في استخلاص القاعدة التحوية هي الطريقة الاستنتاجية، أي أنّه يعرض في كلّ موضوع يعالجه عدداً من التّعابير والشواهد اللغوية المتصلة بالموضوع، ثمّ يستنتج من ذلك ما يمكن أن يكون ضابطاً أو قاعدة، يمكن تطبيقها على كلّ ما ينتج تحتها من أمثلة تدخل في إطارها العام.

وقد يلجأ سيبويه إلى عرض النماذج وتحليلها مهيئاً للقارئ أو الدارس وسائل الاستنتاج وتاركا له الفرصة لكي يقوم بنفسه بالعملية الاستنتاجية الأخيرة¹⁸. فهو في هذه الحالة يجعل من المتعلم شريكا، يحلّل ويمثّل ويطبّق مبدئاً رأيه وهذا ما تتطلبه الدراسات الحديثة التي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية/ التعليمية وليس مجرد وعاء يستقبل المعلومات ويخزنها دون أن تكون له فرصة إبداء الرأي. وبهذا ينتهي حسن عون إلى الحكم على أسلوب سيبويه وطريقته في الدرس النحوي بأنها: "تتمشى مع أحدث الطرق التربوية في العصر الحديث"¹⁹. ولا يقتصر الأمر على الطريقة أو التمثيل أو الاستشهاد، بل يتعدى إلى أمور منهجية أخرى كالتبويب والترتيب مثلا، إذ التبويب في حد ذاته يعتبر طريقة تعليمية فيه يقرب المادة من طالبها دون عناء، فيتكون لدى المتعلم تصوّر شامل لما سيدرسه، كما أنه قدّم المثال لنماذج أخرى من التبويب وضحت الفكرة أكثر وقرّبت القاعدة التعليمية من المتعلمين دون أدنى عناء.

يقول محمد كاظم البكاء عن طريقة سيبويه في التبويب: "... وقد بنى سيبويه الكتاب على الأبواب، وعقد كلّ باب على أبواب العرب التي تمثل أمثلة استخدام اللغة العربية لدى فصحاءهم، وقد دأب في تصنيف الأبواب على أنواع الإسناد فهو ينظر في تحليلها ويفاضل بينها، فحفظ لنا وجوه تأليف الكلام في اللغة العربية يصنفها ويقومها، ولم يكن الكتاب مقتصرًا على تبيان الأحكام النحوية لكلام العرب فقط، بل عني بالنظر في أمثلة كلّ باب من حيث الخطأ والصواب وتفاوتها من حيث الجودة والزدادة ... فالكتاب بهذا الوصف كتاب تعليمي أبوابه مرتبة ومباحثه متسقة، بصورة لا نجدها في غيرها، وله غرض تعليمي، وأبوابه وقواعده قائمة على كلام العرب الفصحاء، وأنه بناء على الإسناد النحوي وتبيان الخطأ والصواب في التراكيب العربية"²⁰.

إنّ الحديث عن نحو سيبويه من الناحية التعليمية، ومن ناحية إفادة العلوم من هذا المنبع لا يكاد ينتهي، ومحاولة رصدها وتتبع هذه الأقوال في الكتب النحوية والبلاغية لاشكّ أنّه يستهلك وقتا وفضاء كبيرين، لذا سنشير إلى بعض الظواهر التعليمية في

ثانيا الكتاب والتي لازلنا نتعامل معها في مدارسنا وجامعاتنا إلى اليوم والمقصود بها تلك القواعد النحوية التي ورثناها كابرا عن كابر وجيلا عن جيل دون أن يمسخها زيف رغم طول العهد وما صاحبها من أساليب في التدريس، وفي ترتيب المادة اللغوية وكذا الخطابات التعليمية المختلفة.

3. مظاهر النحو التعليمي في الكتاب: إن أي حديث عن المظاهر التعليمية في الكتاب لهو اعتراف صريح بوجود النية التعليمية عند سيبويه فطريقة تدريسه وأسلوب عرضه للمادة النحوية، وتعليقه للظواهر اللغوية، يوحى بما لا يدع مجالا للشك أن الرجل معلم مقتدر، وما جعلنا نتجرأ وندلي بهذا الكلام هو أن كتاب سيبويه قد نقل الطريقة كما نقل الموضوعات إلى من جاء بعده دون أن يضيفوا إليها شيئا حتى وصلت إلينا نتعلمها ونعلمها.

3-1. الموضوعات التعليمية: لقد وصف شوقي ضيف القواعد النحوية والصرفية الموروثة عن سيبويه، بالنجوم القطبية باعتبارها الأكثر لمعانا وثباتا وهي التي كان الأقدمون يهتدون بها في ظلمات البر والبحر.

يقول: "وقد تحوّل ما ذكره من قواعد النحو والصرف إلى ما يشبه نجوما قطبية ثابتة، ظلّ النّحاة بعده إلى اليوم يهتدون بأضوائها في مباحثهم ومصنّفاتهم، ويمكن أن نقول-بصفة عامّة-إنّ الكثرة من المصطلحات النحوية والصرفية التي لا تزال شائعة على كلّ لسان في عصرنا، كان لكتابه الفضل الأوّل في إشاعتها وإذاعتها طوال العصور، وكأنّه لم يترك للنّحاة من بعده إلّا ما لا خطر له...كأن يميّزوا بعض المصطلحات أو يضيفوا مصطلحات جديدة لغرض الدّقة في التّوضيح²¹.

فالحديث عن الموضوعات النحوية(القواعد) وما صاحبها من أساليب، وطرائق وتعليقات تعليمية، التي يحتاجها المتعلّم ليشقّ عباب اللغة ويسبر أغوارها، وكذا طرائق تبويب وترتيب المادة النحوية، وغير ذلك من الأمثلة والخطابات التي تسهم في بناء المادة التعليمية، لهي من الظواهر التعليمية كما أنّ هذه القواعد التي ابتكرها النحاة، هي-بدون شك-المعيار الذي به يقبل الكلام أو يردّ وهي مرتبطة أساسا بالجانب الاستعمالي.

يقول تمام حسّان في هذا الشّأن: "إنّ الغاية التي نشأ النحو العربي من أجلها هي ضبط اللّغة وإيجاد الأداة التي تعصم اللّاحنين من الخطأ، فرضت على النحو أن يتّسم في جملته بسمّة النحو التعليمي لا النحو العلمي أو بعبارة أخرى أن يكون في عمومته نحواً معيارياً لا نحواً وصفيّاً"²².

وإلى نفس الاتجاه ذهب عبد القادر المهيري في كتابه نظرات في التّراث اللّغويّ العربي، حين يمايز بين التّأصيل والتّقييد فيقول: "...أمّا التّقييد فتلك الضّوابط التي يستتبطها النّحويّ من استعمالات النّاس للغتهم، بحصر الثّوابت فيها، وغضّ الطّرف عمّا هو عرضيّ ظرفيّ ليس ضامناً للتّأليف في كلّ الحالات؛ ومن هنا كان التّقييد رهين الاستعمال، صادراً عنه موقراً لأسباب الكلام ومقاييسه ممكناً المتكلّم من دليل يقتدي به ومرجعاً يحتكم إليه، ونموذج منظرّ يقيس عليه، عن وعي أو عن غير وعي. وإذا كان التّأصيل لا مفرّ فيه من التّأويل والافتراض أحياناً فإنّ التّقييد لا يكون إلّا بالاعتماد على ما هو ملموس في الكلام يمكن التّليل عليه بما يوفّره الاستعمال ويرغب فيه عمّا لا تؤيّده الظّواهر الواضحة للعيان والأذان. وبعبارة موجزة فالّتّقييد له صبغة عمليّة وجاهته في نجاعته، ونجاعته في توفيره أبسط الضّوابط وأيسر المقاييس تسهيلاً على متعلّمي اللّغة ومستعمليها..²³ ومقصودنا من إيراد هذه الأقوال أن نظهر دور القواعد في تعليم النّحو وهي بلا شكّ مظاهر تعليميّة مبنوثة في الكتاب استعملت في التّعليم ولا تزال إلى اليوم.

3-2. التّبويب: ذكر إبراهيم عبادة طريقة التّبويب في المصنّفات النّحويّة فأشار إلى عدّة أنماط، منها نمط رتّب على أساس التّراكيب بوجه يقول: "ونمط عالّج أصحابه النّحو في إطار التّراكيب بوجه عام دون الانتظام في نسق معيّن، واضح المعالم بارز القسّمات المنهجية، كما هو الحال في الكتاب لسيبويه فكان بمثابة جمع للتّراكيب والأقوال اللّغويّة، وتبيان أحكامها وفقاً لما استعمله العرب، وشمل بجانب ذلك بحوث الصّرف والأصوات"²⁴.

يقول محمّد كاظم البكّاء عن طريقة سيبويه في التّبويب: "...وقد بنى سيبويه الكتاب على الأبواب، وعقد كلّ باب على أبواب العرب التي تمثّل أمثلة استخدام

اللغة العربية لدى فصحاءهم، وقد دأب في تصنيف الأبواب على أنواع الإسناد فهو ينظر في تحليلها ويفاضل بينها، فحفظ لنا وجوه تأليف الكلام في اللغة العربية يصنفها ويقومها، ولم يكن الكتاب مقتصرًا على تبيان الأحكام النحوية لكلام العرب فقط، بل عني بالنظر في أمثلة كلّ باب من حيث الخطأ والصواب وتفاوتها من حيث الجودة والرداءة... فالكتاب بهذا الوصف كتاب تعليمي أبوابه مرتبة ومباحثه متسقة، بصورة لا نجدها في غيرها، وله غرض تعليمي، وأبوابه وقواعده قائمة على كلام العرب الفصحاء، وأنه بناء على الإسناد النحوي وتبيان الخطأ والصواب في التراكيب العربية²⁵.

فسبويه وإن فكّر في صناعة الأبواب لمسائل النحو إلاّ أنّه لم يستطع ضمّ مسائل كلّ باب بعضها إلى بعض ليكون منها سلاسل متصلة الحلقات، متتابعة الاختصاص، بل راح يذكر بعضها في موضع ولا يوقيه حقّه من البحث إلاّ في موضع آخر بحسب استدعاء المناسبة له، وكأثما برزت العلاقة بين المسالتين أو المسائل النحوية بطريقة الصدفة فأثبتها في مكانها كي لا تنسى²⁶.

3-3 . العامل: ونحن إذ نتعرّض لهذه النظرية إلاّ لأننا نعتبرها من المظاهر التعليمية، فقد شغلت بال النحاة والدارسين من عهد سبويه إلى يوم الناس هذا سواء الذين يؤيدون هذه النظرية ويدعمونها ويدعون إلى إحيائها والتمسك بها، أم من يطالبون بهدمها أو الاستغناء عنها جزئيا أو كلياً.

يعرفها بعض اللغويين بأنها: "ما أوجب كون آخر الكلمة مرفوعا أو منصوبا أو مجرورا أو ساكنا."²⁷ أو هو ما يؤثر في اللفظ تأثيرا تنشأ عنه علامة إعرابية ظاهرة أو مضمرة ترمز إلى معنى خاص²⁸.

والأصحّ -حسب رأي الدكتور بن لعلام مخلوف- أن تسمّى "نظرية العمل لأنّ العامل أحد أركانها، إذ تتكوّن من ثلاثة أركان: العامل والمعمول، وأثر العامل في المعمول وهو الإعراب، وقد بات من الصّعوبة ترك هذا المصطلح لأنّه شاع بين اللغويين²⁹.

وقد ارتبطت هذه النظرية ارتباطاً وثيقاً بالنحو العربي، إن لم تكن هي النحو في حدّ ذاته، أفلم يسمّ النحو بالإعراب؟ أو لم يعرف الإعراب بأنّه: "أثر ظاهر أو مقدّر يجلبه العامل في آخر الكلمة"³⁰.

وعليه يمكن القول أنّ اهتمامهم بهذه النظرية له ما يبرّره ويسنده، بل نستطيع القول أنّها الأساس الذي قام عليه الدرس النحوي، فطبيعة اللغة العربية ونحوها يستوجب أن يلعب كلّ عنصر من عناصرها دوره بالتنسيق مع بقية العناصر فالحركات تتتابع وفق المعاني المراد الوصول إليها، والحروف تتناسق فيما بينها للحصول على الصيغة المناسبة وأيّ اختلال في حرف من الحروف يؤدي إلى فقدان المعنى الاصطلاحي، والكلمات داخل الجملة لها قواعدها وخصائصها وكلّ زيغ أو ابتعاد عن هذا النظام يؤدي إلى فقدان المعنى التركيبي، فكلّ صيغة وظيفية نحوية معينة تحكمها قواعد معيارية يجب الانتباه إليها، فهي إذن مجموعة من البنى تتشابه فيما بينها للوصول إلى أكبر بنية ألا وهي النصّ وبالتالي تحدث عملية التبليغ.

غير أنّ هذه النظرية لم تكن قد استوت ونضجت بعد، بل كانت عبارة عن إرهاسات وملاحظات متفرقة تقدّم من حين لآخر فعَدّت اللبنة الأولى لظهور هذا الصّرح.

يقدم لنا ابن سلام الجمحي مثلاً حياً عن هذه الملاحظات حين كشف لنا ما جرى بين الفرزدق الشاعر الأموي وعبد الله بن إسحاق الحضرمي الذي يقال عنه: "أنه أول من بعج النحو ومدّ القياس وشرح العلل"³¹، فقد خطأ هذا الأخير الفرزدق حين قال:

وَعَضُ زَمَانٍ يَا ابْنَ مَرْوَانَ لَمْ يَدَعْ مِنْ الْمَالِ إِلَّا مُسْحَتًا أَوْ مُجْلَفًا.

وذلك لرفعه مجلف وهي قافية البيت، وكان حقّها النّصب، لأنّها معطوفة على كلمة (مسحتا) المنصوبة.

فهذه وملاحظات أخرى تنمو وتتفرّع على مدّ العصور، وعند كلّ النّحاة، لم تهمل من أيّ دارس، سواء كان مؤيداً أو معارضاً، ولم تبرد نارها أو تخمد على مرّ العصور إلى يوم الناس هذا.

جاء الخليل بن أحمد الفراهيدي وتلميذه سيبويه فغرسا شجرة العامل غرسا لغويا أصيلا، ثم نمت هذه الشجرة وتفرعت من بعدهما، ثم تشابكت فروعها تشابكا فلسفيا ومنطقيا أبعداها عن الواقع اللغوي كونها معيارا أو تقنيًا للقواعد النحوية كما أرادها الخليل وسيبويه، حتى أضحت كأننا يؤثر ويتأثر..³².

وما يمكن أن يقال عن خصائص هذه النظرية أنّ حركات الإعراب ناتجة عن عوامل كانت السبب فيها، فالفعل يعمل في الفاعل والمفعول، وحروف الجرّ تعمل في الأسماء التي بعدها فتجرّها، والحروف المشبهة تنصب اسما وترفع آخر إلى غير ذلك من العوامل والمعمولات.

وقسموا العوامل إلى أقسام ثلاثة: أفعال وأسماء وحروف، أمّا الأفعال فهي تعمل بالأصالة، وأمّا الأسماء فيعمل منها ما كان شبيها بالأفعال كالأسماء المشتقة، وأمّا الحروف العاملة فهي حروف الجرّ والحروف المشبهات بـ: ليس ونواصب الفعل المضارع وجوازمه.

كما قسموا العوامل إلى لفظية كالتي ذكرناها سالفًا ومعنوية كالعامل في المبتدأ مثلا. فسيبويه حين يتحدّث عن العامل في المبتدأ والخبر يقول: "فأما الذي يبني عليه شيء هو هو، فإنّ المبني عليه يرتفع به كما ارتفع هو بالابتداء"³³، ومعنى هذا أنّ الخبر يرتفع بالمبتدأ وهذا الأخير يرتفع بالابتداء، وهو عامل معنوي.

ولم يتوقفوا عند تقسيم العوامل والمعمولات بل حدّدوا بعض القواعد والقوانين التي تضبط هذه النظرية وقد أوردها الدكتور إبراهيم مصطفى في كتابه "إحياء النحو" نورد بعضها كما يلي³⁴:

• كلّ علامة من علامات الإعراب فهي أثر لعامل، إن لم تجده في الجملة وجب تقديره.

• لا يجتمع عاملان على معمول واحد كما في باب التنازع مثلا؛

• الأصل في العمل للأفعال، وهي تعمل في الأسماء فقط، ترفعها وتنصبها

ولكنّها لا تجرّها؛

• الأصل ألا يفصل العامل من معموله.

إلى غير ذلك من هذه القوانين والشروط التي تحكم وتضبط هذا الباب، لكن لا يبدو أنّ هناك إجماع على قبول هذه النظريّة، فالرّافضون لها كثر سواء في القديم والحديث، ولكن درجة الرّفص لها تتفاوت من داع إلى رفضها مطلقاً أو رفض شيء منها.

إنّ سيبويه لم يكن مسؤولاً عن هذا الانحراف الذي أدّى إلى خروج النحو من طبيعته الأولى وهي دراسة اللّغة دراسة مبسّطة يفهمها الجميع، إلى هذا النوع من التّفلسف، فأمثلة من الكتاب توضّح الرّويّة الميسّرة لفكرة العامل لدى هذا الفذّ.

ففي باب المبتدأ والخبر يقول: "...فأمّا الذي يبنى عليه شيء هو فإنّ المبنى عليه يرتفع به كما ارتفع هو بالابتداء، وذلك قولك: عبد الله منطلق، ارتفع عبد الله لأنّه ذكر ليبني عليه الانطلاق، وارتفع المنطلق لأنّ المبنى على المبتدأ بمنزلته"³⁵. هكذا فسّر سيبويه العامل والمعمول في الجملة الاسميّة، فالمبتدأ عامل في الخبر والعامل في المبتدأ هو عامل معنوي سمّي بالابتداء وهذا بعيداً عن الخلافات التي ظهرت في هذا الشأن.

وفي باب المجرورات مثلاً يقول سيبويه وهو يتحدّث على المواضع التي يكون فيها الاسم مجروراً: "والجر إنّما يكون في كلّ اسم مضاف إليه، واعلم أنّ المضاف إليه ينجر بثلاثة أشياء:

بشيء ليس باسم ولا ظرف، وبشيء يكون ظرفاً وباسم لا يكون ظرفاً"³⁶.

فاعمل الجرّ في المضاف إليه سواء كان المضاف إليه كما هو معروف عندنا اليوم أو كما كان يطلق

في باب الابتداء، يذكر سيبويه المبتدأ والخبر المحذوفين ويخصّص لكلّ واحد باباً فرعياً، يسمّي الأوّل "هذا باب من الابتداء يضمّر فيه ما يبنى على الابتداء"³⁷ ويسمّي الثّاني "هذا باب يكون المبتدأ فيه مضمرًا ويكون المبنى عليه مظهرًا"³⁸. فالخبر يحذف لكثرة استعمالهم إيّاه في الكلام فصار معروفاً مقدّراً، والمبتدأ كذلك.

إنّ سيبويه نظر إلى فكرة العامل نظرة لغويّة مستبصرة، درس اللّغة واستنبط أحكامها ولاحظ المطرّد منها فبني عليه قواعده وابتعد عن كلّ تأويل قد يفلسف النحو

أو يعقده، وقد أفصح عن مراده من أول وهلة وكشف عن نواياه في هذه القضية وبيّن أنّ الغرض من تتبّع الحركات ما هو إلاّ تفريق بين ما هو معرب تتغيّر حركاته بتغيّر الحركات الدّاخلية عليه، وما هو مبنيّ يحافظ على شكله رغم تغيّر العوامل، يقول في "باب مجاري أواخر الكلم من العربيّة"، وهذه المجاري الثّمانيّة يجمعهنّ في اللفظ أربعة أضرب: فالنّصب والفتح في اللفظ ضرب واحد، والجرّ والكسر فيه ضرب واحد وكذلك الرّفع والضّمّ والجزم والوقف³⁹.

ولا شكّ في أنّ تتبّع أواخر الكلم وحصر العامل من الطّرائق المهمّة في تعليم النّحو، وهو ما أشار إليه عوض حمد القوزي عند دراسته للمصطلح النّحوي ليقول: "فالحرّكات مثلاً بعدما كانت محدّدة عند الخليل يختصّ بعضها بالأفعال والبعض الآخر بالأسماء، وهذه بصدور الكلم، وتلك بأعجازها أو أواسطها، عمد سيبويه إلى (الرّفع والنّصب والجرّ والجزم) فجعلها علامات للإعراب مختصّة بأواخر الكلمات من أفعال غير متمكّنة، كما عمد إلى (الضّمّ والفتح والكسر والوقف) فجعلها علامات للبناء في الفعل المتمكّن والاسم غير المتمكّن، مبيناً أنّ أواخر الكلم تحوي على هذه المجاري الثّمانيّة، ولعلّ في اقتصره على الاهتمام بأواخر الكلم يعطي الدّليل على أنّ كتابه وضع للمتعلّمين لا للعلماء، إذ رام الاختصار والتبسيط وابتعد عن حشوه بكلّ دقيق وجليل، فقدّم خلاصة وافية، ألّمت بجميع وسائل النّحو، وقد وضعت بطريقة يتجلّى فيها الأسلوب العلميّ لعرض المسائل في تلك العصور"⁴⁰.

فكلّ الخلافات التي دارت حول طبيعة العامل أحو للمتكلم أم لغيره لا يزيد النّحو إلاّ تعقيداً، والتّسليم بوجود العوامل اللفظيّة والمعنويّة -في اعتقادنا- هو الحلّ الأمثل إذ هي عبارة عن أمارات تهدي المتعلّم إلى تتبّع العرب في كلامها، فيسهل له الأمر بعد ذلك، زد على ذلك أين هذا المتعلّم الذي يدرك مواضع الرّفع فيرفع ومواضع النّصب فينصب؟ أليس هذا من اختصاص أهل اللّغة والسّليقة؟ وإذا وجد مثل هذا المتكلم فما الفائدة من تعلّم النّحو ؟

ونختم ما ذكرناه بقول الأستاذ (عباس حسن) يرّد فيه على المنادين بطرح نظريّة العامل بقوله: "لا يعيننا من العامل أن يكون هو المتكلم، أو هو المعنوي، أو هو اللفظ ظاهراً، أو مقدّراً أو محذوفاً..، فذلك أمر سطحي شكليّ بحت، وربّما اقتضانا

الإنصاف وحبّ التيسير أن نميل إلى جانب العامل بنوعيه (المعنوي واللفظي) وننصرف عن العامل بمعنى (المتكلّم)، ذلك أنّ العامل اللفظي والمعنوي يسهل على المستعرب ومتعلّم اللّغة والنّاشئ فيها أن يراه أو يسمعه إن كان حسّيّاً، ويدركه إن كان معنويّاً، فيضبط كلماته وألفاظه وفأقّ ما يحسّ ويدرك في سهولة وخفّة، يرى الفعل أمامه فيعلم أنّه يتطلّب فاعلاً مرفوعاً، وقد يتطلّب مفعولاً به أو أكثر، ويرى الاسم بعد الفعل فيضبطه مرفوعاً أو منصوباً، بحجّة أنّه فاعل أو مفعول..أو.. ويرى حرف الجرّ والمضاف فيعرف أنّ كلّاً منهما يحتاج إلى مجرور، فيجرّ الاسم بعدهما ويرى المبتدأ أو المضارع فيبادر إلى رفعهما... وهكذا، فوجود هذا العامل يسهل على المتكلّم والكاتب الاهتداء إلى الحركة المطلوبة والضبط الصّحيح فيما يقع بعدهما وكأنّ هذا العامل أمانة قاطعة على المطلوب، ورائدا لا يضلّ⁴¹.

ليخلص إلى أنّ "العامل المتكلّم لن يعرف ضبط أواخر الكلمات، وما يتصلّ بها وما ينشأ عن تصرفها إلّا إذا كان عربيّاً أصيلاً، ينطق اللّغة العربيّة بفطرتها، وتجري على لسانه طائعة بغير أمارات مرشدة، ولا علامات توحى إليه بالضبط، وتبيّن ما يتطلّبه المقام من حركة دون حركة، ومن ضبط دون آخر، فالأخذ برأي الجمهرة في أمر العامل إنّما هو يأخذ بالأيسر، عملاً وتطبيقاً، وإفادة بالرّغم من أنّه ليس هو الحقّ في الواقع المقطوع به..."⁴².

3-4 . التعليل التعلّيميّ: يعتبر التعليل ميزة وسمة موجودة في الإنسان منذ أن وجد على ظهر الأرض فهو يحاول أن يراقب كلّ ما يدور حوله من ظواهر طبيعيّة وكونيّة فيحاول أن يجد لها تفسيراً، سائلاً عن حقيقتها وكيفيّة حدوثها. والقرآن الكريم يدعو إلى العلم وإلى التّفكّر والتّدبّر في آيات الله، يحثّ الإنسان على إعمال عقله ليتوصّل إلى الحقيقة المؤدّية إلى الإيمان به عزّ وجلّ. والعرب حين كانت تتكلّم سليقة، كان التعليل لصيقاً بها فهي تتكلّم على سجيّتها وطباعها، والنّص الذي أورده الرّجّاجي عن الخليل حينما سئل عن العلل التي يعتلّ بها لخير دليل على ما نقول.

روى الزجاجي عن بعض شيوخه: " أنّ الخليل بن أحمد . رحمه الله . سئل عن العلل التي يعتلّ بها في النحو فقيل له: عن العرب أخذتها، أم اخترعتها من نفسك؟ فقال: إنّ العرب نطقت على سجيّتها وطباعها، وعرفت مواقع كلامها، وقام في عقولها علله وإن لم ينقل ذلك عنها، واعتلت أنا بما عندي أنّه علّة لما علّته منه فإن أكن أصبت العلّة، فهو الذي التّمسّت..⁴³.

والمقصود أنّ التّعليل سجيّة في الإنسان، وأنّ العرب كانت تعلّل الظواهر اللّغويّة دون أن تصرّح بذلك، فلمّا بدأت نشأة النّحو بدأت معه نشأة العلل النّحويّة جنبا إلى جنب، فيها تفسّر الظواهر اللّغويّة والنّحويّة وبها يجاب عن أسئلة المتعلّمين.

فالنّحاة لهم فضل اكتشاف هذه العلل وفضل التّسميّة عند استقرارهم لكلام العرب. والمتصفّح لكتاب سيبويه يجده يحوي عددا لا يحصى من العلل، بل هو كتاب تعليل بامتياز فلا تكاد تمرّ صفحة من صفحات الكتاب إلّا ولمسنا تعلّيلا لقضيّة من القضايا حتى وإن لم يصرّح بلفظ العلّة، الأمر الذي جعل الدّارسين يتحفّظون حول الكتاب وأي زاويّة يمكن أن يشغلها هذا المصنّف، فنظرا لهذه التّعليلات عدّ من الكتب العلميّة التي لا تصلح للتّعليم، بيد أنّ الاستثناءات كثيرة في هذا الشّأن، فسيبويه مدّ القياس وأكثر من العلل ولكن لم يكن هو مكتشفها ولا هو من أبدعها بل له فضل في حركة التّوسّع لا غير، يقول مازن المبارك: " وإذا كان لسيبويه فضل في حركة التّعليل، فله فضل في التّوسّع والإكثار ممّا كان نذرا قليلا عند شيوخه المتقدّمين، وهو فضل في دقة السّير على منهجهم في الاستنتاج والقياس حتى بات كتابه يعلم البحث والنّظر والقياس كما يعلم النّحو سواء بسواء⁴⁴.

زد على ذلك فالعلل التي يحتاج إليها في التّعليم كثيرة لدى كلّ النّحاة بل هي ضروريّة في تعلّم الدّرس النّحوي، حتّى عند أولئك الذين دعوا صراحة إلى إلغائها كونها تضيفي على النّحو نوعا من الفلسفة والجدل.

فقد قسّم أبو القاسم الزّجاجي العلل إلى ثلاثة أقسام وبينّ خصائص كلّ نوع منها قائلا: "أقول أوّلا: إنّ علل النّحو ليست موجبة، وإنّما هي مستنبطة أوضاعا ومقاييس وليست كالعلل الموجبة للأشياء المعلولة بها، ليس هذا من تلك الطّريق، وعلل النّحو بعد هذا على ثلاثة أضرب: علل تعليميّة، وعلل قياسيّة وعلل جدليّة نظريّة، فأما

التعليمية فهي التي يتوصل بها إلى تعلّم كلام العرب، لأنّ لم نسمع نحن ولا غيرنا كلاً منها لفظاً، وإنّما سمعنا بعضاً ففقسنا عليه نظيره، مثال ذلك أنّا لمّا سمعنا قام زيد فهو قائم، وركب فهو راكب، عرفنا اسم الفاعل فقلنا ذهب فهو ذاهب، وأكل فهو أكل وما أشبه ذلك، وهذا كثير جدّاً وفي الإيماء إليه كفاية لمن نظر في هذا العلم؛ فمن هذا النوع من العلم قولنا: إنّ زيدا قائم، إن قيل بم نصبتم زيدا؟ قلنا: بأنّ، لأنّها تنصب الاسم وترفع الخبر لأنّ كذلك علمناه ونعلّمه وكذلك قام زيد، إن قيل لم رفعتم زيدا؟ قلنا: لأنّه فاعل اشتغل فعله فرفعه، فهذا وما أشبه من نوع التعلّم، وبه ضبط كلام العرب⁴⁵.

وجعلها ابن مضاء القرطبي على ثلاثة أضرب: علل أوّل، وعلل ثوان وعلل ثوالث. وكما بيّن النّحاة أنواعها تكلموا كثيرا في شروطها وصفاتها وذكرها مسالكها وفصلوا القول في قواعدها وكيفية الطّعن فيها ونقضها. وتوضّح خديجة الحديثي في معرض حديثها عن أحكام العلل فتقول: "موجز ما ذكره الرّجائي في الإيضاح أنّ العلل ثلاث لكلّ منها حكمها، فالنّعليميّة يتوصل بها إلى معرفة كلام العرب فهي ضروريّة لتحقيق غاية النّحو التعليميّة"⁴⁶، ثمّ تقول: "وعدّ من العلل التّعليميّة كلّ ما يتصل بالاستفسار عن موضع كلّ كلمة رفعت أو نصبت أو جرّت أو جزمت، وعن سبب إعطائها هذه الأحكام وعن العلل فيها في كلّ من هذه الأحكام"⁴⁷.

لاشكّ أنّ سيبويه كان واضحا كلّ الوضوح عند إيرادهِ للعلّة إذ لم تكن هذه الأخيرة غاية عنده بل كان يأتي بها بشكل بسيط ومباشر لتفسير ظواهر اللّغة وتوضيحها. والملاحظ أنّ جميع العلل التي وردت في الكتاب تكاد تكون من النوع الأوّل المؤدّي إلى تعلّم كلام العرب.

والأمر لا يتوقف عند العلل الأوّل بل يتعدّى ذلك إلى العلل القياسيةّ فهي أيضا ذات فائدة كبيرة في تعلّم كلام العرب ووجودها ضروري، وقد اعتمد سيبويه على الكثير من هذه التّعليلات وقد جاء بها بشكل لا غلّو فيه ولا شطط، بل جاءت مفهومة واضحة لدى المتلقّي.

يقول أحمد حساني في بحث له موسوم بـ (النظام التحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي): "إنّ القياس الذي استند فيه إلى إحدى العلتين، التعليمية أو القياسية، إنّما يجانس طبيعة اللغة وخصائصها، دون القياس الذي اعتمد على العلة الجدلية النظرية، فنحا نحو الفلسفة واتّسم بسمتها وغدا صناعة بل رياضة عقلية ونشاطا ذهنيا، وجعل التعليل أصلا وغاية لا وسيلة وحاجة"⁴⁸.

وعند تعاملنا مع كتاب سيبويه نجده كتاب تعليل، فلا تمرّ جزئية من جزئياته دون ذكر العلة، فقد يعلّل سبب الرفع أو الجزم أو النصب أو الجرّ، وقد تكون العلة للمشابهة أو المجاورة أو تكون للاستئصال أو طلب الخفة أو أمن اللبس. المهم أن يعطي تفسيراً لكلّ واردة أو شاردة، بتعليل واضح بيّن يوضّح القاعدة ويستوضحها من المتعلّم ليتأكّد من مدى فهمه لها.

4. الأساليب التعليمية عند سيبويه: لقد اتّسم تعليم النحو في القرون الأولى عند النحاة-سيما عند سيبويه-بمناهج وأساليب عدّة،⁴⁹ تهدف كلّها إلى تمكين الدّارس من تعلّم النحو العربي حقيقة وعلى الوجه الذي جاء به. وقد عني النحاة القدامي بطرائق التعليم وخصّوها بعناية فائقة، لأنّ بها فقط يستطيع المتلقّي أن ينجح في درسه، ولا يمكن لهذا الأسلوب أو ذاك أن يكون ناجحا إلّا إذا روعي فيه الفروق بين المستويات التعليمية، فما يصلح للكبار ليس بالضرورة أن يكون ملائما لصغار السنّ، وما يختصّ به الباحثون الذين قطعوا شوطا في الدّرس يختلف كلّ الاختلاف عمّا يقدّم للمتعلمين من الطبقة الوسطى، فكلّ ما يقدّم للدّرس فهو نحو ولكن الاختلاف يكمن في كمية ما يقدّم من هذه المادّة ودرجة التعمّق فيها. فالدارسون والمتنبّعون للشأن التحوي قد أشاروا إلى الكيفية التي كانت تقدّم بها هذه المادّة، وإلى المنابر التي تلقى من خلالها؛ فقد أطلعونا على أنّ التعليم كان يجري في المساجد من خلال حلقات الدّرس وكذا مجالس الخلفاء والملوك وغيرها، إضافة إلى ما قلنا، فقد كثرت الفئات التعليمية الرّغبة في تعلّم النّحو، وتتراوح هذه الفئات بين طبقات الكتّاب والأدباء وطبقة العلماء في القراءات والحديث والتفسير والفقه، بل هناك من الدّارسين من يريد أن يصير من علماء اللغة، نحوها وصرفها، ولا بدّ لهم حينئذ من أن يتمكّنوا من هذه المادّة ويفهموا قوانينها فيصيبوا بذلك لغة العرب قراءة وكتابة.

قد يقول قائل: ما علاقة كلّ هذا بكتاب سيبويه، فالجواب هو أنّ المستوى التعليمي من الإشكالات الكبرى التي تطرح عند تناول الكتاب، فهذا الأخير بغموض أسلوبه وطريقة تبويبه وعرضه للمسائل النحوية، ومصطلحاته الملتبسة في كثير من الأحيان يوحي بعدم استجابته لخصائص المتعلّمين، أو بعبارة أخرى فهو لا يلائم المستويات التعليميّة الدّنيا وعليه فهو مخصّص للمستويات العليا.

ملاحظة أخرى ينبغي الإشارة إليها، هل يعقل أن يكون لكلّ المستويات نفس المحتوى؟ فالعقل يقول أنّ انتقاء ما يلائم كلّ مستوى هو المعمول به، سواء عند سيبويه أم غيره من النّحاة، فكثيرا ما كان يقال: أنّ النّحاة قد اختاروا لأولادهم مؤدّبين أكفاء يعلمونهم بعض المختصرات التي أعدّت خصيصا لتوافق مستوياتهم، فمن أين جاءت هذه المختصرات؟ أليست من كتاب سيبويه؟ ثم إنّ هذه الميزة . في نظري ليست خاصّة بهؤلاء وليست غائبة عن سيبويه، كما أنّ نحو هؤلاء لم يكن من السّهولة بمكان حتى يقدّم إلى هذه الطبقات الدّنيا من التّعليم لولا الاختصار والانتقاء. وإذا تصفّحنا الكتاب لمسنا عدّة أساليب تجسّدها خطابه اتّجاه المتعلّمين، سنحاول أن نستعرضها الواحدة تلو الأخرى مقدّمين الأمثلة الموضّحة لطرحنا.

4-1 . أسلوبا التلقين والتقرير: من الأساليب التي كانت شائعة كثيرا في تعليم النّحو أو العلوم الأخرى، أسلوبا التلقين والتقرير، فلا شك أنّ المتعلّمين كانوا يعتمدون كثيرا على الحفظ باعتباره الطريقة المثلى لتكوين الملكة اللّغويّة، ونجد هذا واضحا في الكتاب، فقد كان سيبويه يقرّر القاعدة النّحويّة ويلقّنها ويدعو إلى حفظها بادئ الأمر ثم يبدأ في التّفصيل والتّمثيل وتوضيح سبل العرب في كلامها.

فنراه يستعمل فعل الأمر "اعلم" وهو فعل أمر من الثلاثي بمعنى "تعلم"، ولتوضيح الفكرة نورد بعض الأمثلة على ذلك؛ ما جاء في باب الفاعل الذي يتعدّاه فعله إلى ثلاثة مفاعيل. يقول سيبويه: "واعلم أنّ هذه الأفعال إذا انتهت إلى ما ذكرت لك من المفعولين فلم يكن بعد ذلك متعدّد تعدّت إلى جميع ما تعدّى إليه الفعل الذي لا يتعدّى الفاعل"⁵⁰، فهو في هذه الحالة يقرّر ويلقّن القاعدة الثّابتة بما لا يدع مجالا للشكّ. ولا

يجدر بالطالب أن يناقش مدى صحة هذه المعلومة، فما عليه إلا أن يفهمها ويطبّق عليها.

والأمثلة كثيرة في الكتاب، لمن أراد أن يطلع، وفي الإشارة إليه كفاية، ولا شك أن هذا الأسلوب شبيه إلى حد كبير بأسلوب المحاضرة الذي يطبق اليوم في جامعاتنا وفي كثير من الأحيان، فهو أسلوب يعتمد على حديث المحاضر، بسبب غزارة علمه، وغزارة المادة المقررة، وارتفاع مستوى الذكاء عند الطلاب⁵¹، فالطالبة في هذه السن يمتلكون القدرة على استيعاب المادة وتسجيل الملاحظات. لكن هذا النوع من التدريس تشوبه بعض العيوب كعدم مشاركة المتعلمين واعتمادهم على المحاضر، ولنا أن نقول: إن هذا لا ينطبق تماما على التعليم عند سيبويه فأساليبه متنوعة نورها في حينها، والطالب عند سيبويه لا يعرف الراحة والدعة.

ونستشف أيضا من خطابات سيبويه نوعا آخر من الأساليب، تعتمد في عصرنا وهو ما يسمّى بالطريقة القياسية⁵²، وهذه الطريقة تبدأ بالكليات، ثم تنتقل إلى الجزئيات، أي تعطى للتلاميذ القاعدة أو التعريفات أو القوانين والحقائق العامة ثم تطبق الأمثلة عليها، وسيبويه يعتمد هذا النوع من الأساليب حتى في عرض الأبواب فهو يعطي الباب العام الذي تنضوي تحته الأبواب الفرعية ثم يشرع في التفصيل بابا بابا.

4-2 . أسلوبيا الحوار والمناظرة: وهي من الأساليب الشائعة آنذاك والتي لا

زالّت تستعمل إلى يومنا هذا خاصة الأسلوب الحوارى، فبالنسبة إلى المناظرة فإنّها تتم بين ندين أحدهما يقابل الآخر، يمتلكان نفس الكفاءة تقريبا، وكلّ طرف يريد أن ينتصر لفكرته بالحجج والبراهين الدامغة ولعلّ أبرز مثال على ذلك ما جرى بين سيبويه والكسائي في مجلس الرّشيد (المسألة الرّنبورية)، ومهما قيل في هذه المسألة فلنا أن نقول إنّها أسلوب تعليمي، لأنّ كلّ طرف يحاول أن يهزم خصمه فيأتي بالأمثلة التي تؤيّد موقفه، للوصول إلى النتيجة المرجوة؛ صحيح أنّ الأطراف المتعلّمة من الخاصة ويمثلون قلة، ولكن الفائدة التعليميّة تطير في الآفاق لتصل إلى أصقاع الدنيا فيستفيد منها الجميع.

أمّا الأسلوب الحواريّ فقد فرض نفسه في التدريس قديماً وحديثاً، وهو من الأساليب المحبّذة والمطلوبة في التربيّة والتعليم، وهو أن يتبادل الحديث طرفان أو أكثر عن طريق طرح الأسئلة والإجابة عنها حول موضوع من المواضيع، ليصل المتلقّي في الأخير إلى تكوين حوصلة أو مجموعة من المعارف أو المواقف التي تسنده خلال مسيرته العلميّة، زد على ذلك فهو من الأساليب القرآنيّة، فنجد الكثير من الحوارات الشّيقة التي حدّثنا عنها القرآن الكريم والتي بقيت راسخة في الأذهان كالحوار الذي جرى بين موسى عليه السّلام وقومه، أو بين موسى والخضر -عليهما السّلام، أو بين إبراهيم وقومه ولعلّها من أمتع ما قرأنا لأنّها تترك في النّفس وقعا لا ينسى.

إنّ أسلوب التّحاور أو السّؤال والجواب يستدرج المتعلّم من معلومة إلى أخرى ويقرّبه من الحلّ باتّباع أيسر الطّرق وبأقلّ جهد تعليمي، وهذا النّوع من التدريس يطلق عليه حديثاً بالطّريقة (السّقراطيّة) نسبة إلى الحكيم اليوناني (سقراط)،⁵³ لأنّه كان يستخدمها كثيراً أو ربّما هو أوّل من عمل بها.

ويحمل هذا الأسلوب مزايا كثيرة سواء للمعلّم أم المتعلّم. فبالنسبة للمعلّم فإنّه يخفّف عنه العبء، ويجعله يتقاسم الجهد بينه وبين المتعلّم على شكل عقد تعليمي أمّا بالنسبة للمتعلّم فهو يجعل منه متعلّماً إيجابياً يشارك في صياغة قراراته وتعلّماته وبالتالي يبعده عن الملل والضّجر ويحبّب إليه المادّة المراد تدريسها.

وليس سيبويه بدعا من أولئك الذين استعملوا هذه الطّريقة فبمجرّد قراءتك لكتابه تقف على هذه الحقيقة، بل تكاد تجزم أنّه أسلوبه المفضّل، فهو يتقاسم الأدوار مع المتعلّم دوراً دوراً، فيقرّر له القاعدة ثمّ يبدأ في التّفصيل، يشرح له، ويتوقع له تدخلاً فيعقّب عليه وهكذا، فسيبويه وهو يستعمل هذا النّوع من الخطاب، تراه وكأنّه يفترض محاوراً أمامه يتبادل معه أطراف الحديث وكأنّه في حلقة الدّرس، أو كأنّه ينقل ما يحدث شفهيّاً بينه وبين التّلاميذ ويترجمها على شكل مكتوب محدثاً ما يعرف اليوم بالمنولوج.

لقد أورد لنا سيبويه طريقة حوارهِ مع الخليل حتى وهو طالب في حلقة الدرس، ففي باب النداء⁵⁴ مثلاً يذكر لنا هذا الحوار الطويل، وهو سؤال وجواب يقول سيبويه: "وزعم الخليل-رحمه الله-أنهم نصبوا المضاف نحو يا عبد الله ويا أخانا، والتكرة حين قالوا: يا رجلاً صالحاً، حين طال الكلام، كما نصبوا: هو قبلك وهو بعدك، ورفعوا المفرد كما رفعوا قبل وبعد وموضعهما واحد، وذلك قولك: يا زيدُ ويا عمرو، وتركوا التثنية في المفرد كما تركوه في قبل.

قلت: أرايت قولهم يا زيدُ الطويلَ علام نصبوا الطويل؟

قال: نصب لأنه صفة المنسوب، وقال: وإن شئت كان نصباً على أعني.

فقلت: أرايت الرفع على أي شيء هو إذا قال: يا زيدُ الطويل؟

قال: هو صفة لمرفوع.

قلت: الست قد زعمت أن هذا المرفوع في موضع نصب، فلم لا يكون كقوله لقبيته

أمس الأحدث؟

قال: من قبل أن كل اسم مفرد في النداء مرفوع أبداً، وليس كل اسم في موضع

أمس يكون مجروراً. فلما اطرد الرفع في كل مفرد في النداء صار عندهم بمنزلة ما يرتفع بالابتداء أو بالفعل فجعلوا وصفه إذا كان مفرداً بمنزلته.

قلت: أفرأيت قول العرب كلهم:

أزيدُ أخا ورَقَاءَ إن كنتَ ثائراً فقد عَرَضْتُ أخنأ حق فخاصم

لأي شيء لم يجز فيه الرفع كما جاز في الطويل؟

قال: لأن المندى إذا وصف بالمضاف فهو بمنزلته إذا كان في موضعه ولو جاز

هذا لقلت: يا أخونا تريد أن تجعله في موضع المفرد وهذا لحن، فالمضاف إذا وصف

به المندى فهو بمنزلته إذا ناديته لأنه هنا وصف لمندى في موضع نصب كما

انتصب حيث كان مندى لأنه في موضع نصب ولم يكن فيه ما كان في الطويل

لطوله⁵⁵؛ إلى آخر الحوار الذي دار بين المعلم والمتعلم، فالسائل يسأل عن أشياء

رفعت أو نصبت وعلاقتها بغيرها من العبارات والمعلم يجيب ويبرهن ويعلل وهو عبارة

عن استدراج للوصول إلى المفهوم العام، ولا شك أن هذا الحوار الشيق يجعل من

الدّرس النّحويّ ينفذ إلى العقول بكلّ سهولة ويشرك المتعلّمين في الدّرس ويخرجهم من دائرة الملل والسّأم كما أسلفنا.

زد على ذلك، فطريقة كتابة سيبويه وخطاباته عند طرح القواعد وشرحها شبيهة بما قدّمناه من حوار، فهو يتعامل كما قلنا سابقا مع متعلّم ملازم له أو متعلّم يفترضه يسأل ويجيب ثم يقول أمورا قاصدا إيّاها، ثمّ يعرض عليه كلّ الاحتمالات ويمثّل له ذلك حتى بالأمثلة التي لا يتكلّم بها العرب، فيلغي ما هو قبيح وينتخب له ما هو عربيّ جيّد بالشّواهد التي تدعّم رأيه.

ففي كلّ النّصوص تقريبا يتّبع نفس المنهج فيذكر القاعدة أوّلا ثمّ يشرح فيقول: مثل قولك أو تقول وإنّما قلت ألا ترى فإن قلت وإن شئت وهكذا مع بقية المفردات.

يذكر لنا إبراهيم محمّد عبادة، حين حديثه عن كتاب الكافية لابن الحاجب وطريقة تبويبه وتناوله للمسائل الصّرفيّة والنّحويّة وأسلوبه فيقول: "ونلاحظ أنّ هذا الكتاب أدخل في كتب النّحو التّعليميّة لما يلي:

لا يشغل المتعلّم المبتدئ والمتبلّغ بالتّعريفات والخلافات بين النّحويين فلا يعرف الكلمة ولا الاسم أو الفعل أو الحرف فهو يكتفي بقوله: الاسم قولك: رجل وفسر وعمار وعمر، وما أشبه هذا، والفعل قولك: ضرب وخرج، وانطلق، ويضرب، ويخرج واسمع، وما أشبه هذا. والحرف قولك: هل وبل، ومن ونعم وما أشبه هذا"⁵⁶. وهو نفس أسلوب سيبويه، وحتى الأمثلة هي نفس أمثله فهم يتبعونه شبرا بشبر لا يزيغون عن سبيله إلّا ما قلّ ونذر. كما يحدثنا عن أسلوبه فيقول: " يتسم أسلوب المصنف بمشاركة القارئ معه عن طريق ما يشبه الحوار بينهما، أو ما يمكن أن نطلق عليه علّم نفسك النّحو بنفسك، أو تعلّم النّحو بلا معلّم، إذ كثيرا ما تصادفنا هذه العبارة " فإن قلت: ...؟ قل: ..."⁵⁷.

وهو لا يكاد يختلف عن أسلوب سيبويه، وسأحاول أن آتيكم بنصّ يدعم هذه الفكرة، وكلّ النّصوص التي في الكتاب تطرح بهذا الأسلوب.

يقول سيبويه في "باب لا يكون الوصف المفرد فيه إلا رفعا ولا يقع في موقعه غير المفرد"⁵⁸. وذلك قولك: يا أيها الرجل، ويا أيها الرجلان، ويا أيها المرأتان.

فأي ههنا فيم زعم الخليل رحمه الله كقولك: يا هذا، والرجل وصف له، كما يكون وصفا لهذا. وإنما صار وصفه لا يكون فيه إلا الرفع لأنك لا تستطيع أن تقول: "يا أي ولا يا أيها لأنه مبهم يلزمه التفسير فصار هو والرجل بمنزلة اسم واحد، كأنك قلت: يا رجل.

واعلم أن الأسماء المبهمة التي توصف بالأسماء التي فيها الألف واللام تنزل بمنزلة أي، وهي هذا وهؤلاء وأولئك وما أشبهها، وتوصف بالأسماء، وذلك قولك: يا هذا الرجل، ويا هذان الرجلان، صار المبهم وما بعده بمنزلة اسم واحد"⁵⁹.

إلى آخر هذا الكلام الذي حرص من خلاله سيبويه على عرض مادته النحوية وهو أسلوب تعليمي سار عليه من جاء بعده لقرون طوال، ولعل سيبويه لم يكتف بهذه الطرائق التعليمية، بل هناك غيرها كأسلوب الإملاء، والذي كان شائعا آنذ، وهو أسلوب يعتمد على التعليم الفردي من خلال ملازمة طالب لأستاذه يأخذ عنه العلم عن طريق الإملاء، وقد تطول هذه الملازمة أو تقصر حسب درجة العلم الذي يريد الحصول عليه، ليحصل في الأخير على الإجازة في العلم يقدمها المعلم للمتعلم ليستقل بعد ذلك، منفردا بحلقته العلمية الخاصة.

ومهما يكن، فإن الخطابات التعليمية ما بين المعلمين والمتعلمين كانت تتم بالأساليب التي ذكرناها وغيرها. وقد حافظ عليها من جاء بعد سيبويه ولم تعرف تغييرا كبيرا رغم اختلاف الحياة المدنية وتطورها، ورغم انتشار المكتبات والكتاتيب ودور العلم، لا شيء إلا لأن لها مزايا وفوائد على المتعلم لا تخفى على أحد.

3-4 . أسلوب سيبويه في استخدام الشاهد والمثل عند تعليم النحو: قد لا

أجد الموافقة من القارئ الكريم وهو يطلع على هذا العنوان، إذ كيف يكون الشاهد الذي جاء به سيبويه، تعليميا وهو موضوع أساسا للاستدلال على القاعدة النحوية؟ ولكن من وجهة نظرنا الخاصة وحتى من وجهة نظر بعض الدارسين-نستطيع القول أن الشاهد عند سيبويه عبارة عن مثل جاء به ليستدل به على القاعدة من جهة، والتمثيل لها والتطبيق عليها من جهة أخرى، وكما يعلم الجميع أن سيبويه قد ساق

من الشواهد الشعرية زهاء ألف وخمسين بيتاً كلها لشعراء يعتدّ بشعرهم، كما ذكر المئات من الآيات القرآنية التي تثبت وتدعم القاعدة التي يريد الاستدلال عليها لأنّ العصر هو عصر احتجاج، وكلّ فريق يريد أن يثبت آراءه وينقض آراء غيره بالحجة الدامغة والدليل القاطع. لقد أشار محمد إبراهيم عبادة إلى هذه الفكرة في كتابه النحو التعليمي في التراث العربي حين تحدّث عن الشاهد والمثل في كتاب سيبويه هذا نصّه: "وإذا عدنا إلى كتاب سيبويه فإننا نجده يجمع بين دفتيه شواهد من القرآن الكريم ومن شعر ونثر العرب وبعض أحاديث الرسول . صلى الله عليه وسلم دون تصريح بأنها أحاديث، وكثيراً من الأمثلة التي صاغها بنفسه، فقد كان عمل سيبويه الجمع بين الاستدلال على صحة القاعدة وجواز التركيب من جانب، وتوضيح القاعدة والتطبيق عليها من جانب آخر، وغدا سوق الشواهد أمراً تقليدياً يمارسه المصنّفون دون أن يقصدوا الاستدلال على صحة التركيب"⁶⁰.

وهذه الشواهد لها مزايا تعليمية كثيرة عند القدماء كونها رافداً من روافد تحصيل الملكة، فقد جاء عن ابن خلدون قوله عن سيبويه: "فإنّه لم يقتصر على قوانين الإعراب فقد ملأ كتابه من أمثال العرب وشواهد أشعارهم وعباراتهم فكان فيه جزء صالح من تعليم هذه الملكة"⁶¹ على العكس من الكتب التي جاءت متأخرة والتي استغنى مصنّفوها عن تلك الشواهد فأضحت عارضة، هزيلة بعيدة عن تعليم النّاشئة. لقد حافظ النحو عبر مسيرته الطويلة على هذا المورد الكبير والمتمنّل في الشواهد، فقد اعتمدها المصنّفون في كتبهم سواء كانت علمية أم تعليمية ومن دون أن يوضّحوا أنّها للاستدلال، فعصر الاحتجاج قد ولّى والنحو قد وضع قواعده واستوى واكتمل ولم يعد هناك حاجة إليه، بل اتخذت كأمثلة تعليمية توضيحية للقاعدة المراد تعليمها.

أمّا بالنسبة للأمثلة المصنوعة التي يصوغها سيبويه فهي غزيرة غزارة علمه مستمدة من البيئة العربية، فقد مثل لكلّ جزئية من بحثه بأمثلة تطول أو تقصر حسب السياقات التي تتطلبها الخطابات النحوية.

يقول بشير إبرير في بحث "آليات تحليل الخطاب في كتاب سيبويه": "إنَّ أهمَّ ما يميّز خطاب سيبويه هو انطلاقه من الأمثلة المختلفة في المسائل الكثيرة التي عرضها، الأمر الذي يظهر معرفته الواسعة بظواهر الاستعمال اللّغوي في المجتمع العربي آنذاك، فهو يقدّم الأمثلة ثم يروّج بعضها ويوضّحها، فيقدّم أمثلة تريدها وضوح الأمر الذي يظهر عمق درايته بظواهر التّخاطب والمشافهة وما تقتضيه من استعمالات لغويّة...⁶²"

فقد استعمل الأمثلة المستقاة من كلام العرب كأمثال جرت على السّننهم مثلما استعمل المثال الذي استخدمه إذ يوضح مسألة حذف الفعل لكرثته في الكلام فيقول: "كليهما وتمرا" فهذا المثل قد كثر في كلامهم واستعمل، وترك ذكر الفعل لما كان قبل ذلك من الكلام، كأنّه قال: أعطني كليهما وتمرا.⁶³

والأمثال المأثورة من كلام العرب كثيرة في الكتاب، ولم يتوقف عند هذا الحدّ بل اصطنع أمثلة وقدمها في سياقاتها حتى يوضّح المقصود من كلامه، يقول بشير إبرير: "والملاحظ أنّ سيبويه لا ينظر إلى الأمثلة التّوضيحية التي يقدّمها منعزلة منفردة، وإنّما يقدّمها في سياقاتها، أو إن شئت فقل: يفترض لها سياقاتها لتتضح أكثر فأكثر، فتوجد أمثلة استقاها من كلام العرب ومن الشّعْر ومن القرآن الكريم، وتوجد أمثلة أخرى افترضها لأنّه بصدد الشّرح والتّفسير وإفهام المخاطب وهي على درجة كبيرة من الأهميّة ولا بدّ من الانتباه إليها.⁶⁴"

فالتمثيل له وقع خاص في النّفس البشريّة، يدفعها إلى الملاحظة والتّدبر والمقارنة وهو بذلك يقرب الأفكار ويجعلها سهلة قريبة من الفهم فتعلق بالذهن ولا تبارحه وتذكر وتحضر كلّما تطلّبت القاعدة أو المعلومة.

ولعلّ من الدّواعي التي جعلتهم يعتمدون على الأمثلة المصنوعة والعبارات المأثورة، العوامل التّعليميّة، إذ إنّ الشّاهد النّحوي ذو طبيعة خاصّة بحيث لا يستطيع النّحويّ أن يتلاعب به تقديمًا وتأخيرًا أو إعادة تأليفه بما يلائم القاعدة المراد تقديمها وبالتالي يعدّ الرّجوع إلى المثال والاعتماد عليه أمرًا ضروريًّا لأنّ المثال المصنوع يرد بجمل قصار لا يزيد عما يقوله المعلّم للمتعلم.⁶⁵

وقد أشار بعض الدارسين إلى جملة من المزايا طبعت المثال النحوي وميزته عن الشاهد النحوي نوردتها فيما يلي: ⁶⁶

1 - الإيجاز والاختصار: والمراد بذلك هو تقريب القاعدة إلى الأذهان وتوجيههم إلى المطلوب.

2 - المرونة: والمقصود بها هو التحكم بالأمثلة والتلاعب بها من حيث الزيادة والتقصان ومن حيث التقديم والتأخير والإضمار والحذف وغيرها، حسب ما تقتضيه السياقات، وما تتطلبه الفكرة، ففي باب التوابع مثلاً استعمل سيبويه مثلاً واحداً استخدمه في كل من التعت والعطف والبدل، متلاعباً به ومضيفاً إليه ما يتطلبه الموقف، يقول مثلاً في باب النعت ⁶⁷.

- مررت برجل ظريف؛

- مررت برجل عاقل كريم مسلم؛

- مررت برجل أيما رجل.

أمّا في باب العطف فيستعمل نفس المثال فيقول: ⁶⁸ مررت برجل وحمار، وفي باب البدل يستعمل نفس المثال تقريباً ولكن بما يوافق القاعدة فيقول: ⁶⁹ مررت برجل حمار، مررت برجل بل حمار.

3 - التعبير عن طبيعة الحياة، يقول البعض: إنّ المثال عند سيبويه يفتقر إلى الجانب الفني وإلى سعة الخيال والواضح أنّ العربي يعيش في بيئته، يستعمل ما يلاحظه ويلمسه في وسطه دون الاستغراق في التفكير، وهذه الأمثلة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالحياة التي يعيشها.

أمّا الوجه الآخر للأمثلة فهو الوجه الذي ينتقده الدارس ونفقد دأب سيبويه والتّحاة الآخرين على تقديم بعض الأمثلة التي يطغى عليها جانب التكرار، فزيد وعمرو وعبد الله وبشر أبطل هذه الأمثلة، والضرب هو سمتهم الأساسية، لا ينتهون من معركة إلاّ ودخلوا في أخرى، حتى أثار ذلك الشاعر عمّار الكلبي وقد عيب عليه بيت من شعره فقال في هذا الصّدّد:

مَادَا لَقِينَا مِنَ الْمُسْتَعْرِبِينَ وَمِنْ قِيَاسِ نَحْوِهِمْ هَذَا الَّذِي ابْتَدَعُوا

إِنْ قُلْتُ قَافِيَةً يَكْرًا يَكُونُ بِهَا بَيِّتٌ خِلَافِ الَّذِي قَاسُوهُ أَوْ دَرَعُوا
قَالُوا لَحَنْتَ، وَهَذَا لَيْسَ مُنْتَصِبًا وَذَلِكَ خَفُضٌ، وَهَذَا لَيْسَ يَرْتَقِعُ
وَحَرَضُوا بَيْنَ عَبْدِ اللَّهِ مِنْ حُمَقٍ وَبَيْنَ زَيْدٍ فَطَالَ الضَّرْبُ وَالْوَجَعُ
كَمْ بَيْنَ قَوْمٍ قَدْ احْتَالُوا لِمَنْطِقِهِمْ وَبَيْنَ قَوْمٍ عَلَى إِعْزَابِهِمْ طَبِعُوا
مَا كُلُّ قَوْلِي مَشْرُوحًا لَكُمْ، فَخُذُوا مَا تَعْرِفُونَ، وَمَا لَمْ تَعْرِفُوا فَدَعُوا
لِأَنَّ أَرْضِي أَرْضٌ لَا تَشْبُ بِهَا نَارُ الْمَجُوسِ وَلَا تُبْنَى بِهَا الْبَيْعُ⁷⁰.

بيد أنَّ هناك من يرى أنَّ لهذا التكرار فوائد ومزايا لا تعد ولا تحصى بالنسبة للمتعلِّم لأنَّه (المثال المكرر)، يقرب القاعدة منه ولا يشبَّت الدَّهن. يقول صابر أبو السعود: "أشار النَّاقد في نقده المبكر إلى أمثلة النَّحاة في مثل ضرب عبد الله زيدًا أو ضرب زيد عمرا، على أساس أنَّهم مثَّلوا لفعل قوي وهو فعل الضَّرب، وهو يمثل كذلك طبيعة العربي المحاط بالعدوِّ القريب من غير حلفائه ومن البعيد من غير أرومته عاب النَّاقِد ما سمَّاه تحرُّشا بين عبد الله وزيد حتى طال الضَّرب والوجع، وهذه أمثلة تعليمية يلجأ إليها النَّحاة المعلِّمون حتى لا يعدِّدوا الأمثلة ولا يكثرُوا من الاستشهاد حتى تتمثل القاعدة بارزة أمام المتلقِّي"⁷¹.

4-4 . أسلوبا الإجمال والتفصيل: من السمات البارزة في خطابات سيبويه .

حسب اعتقادنا . طريقة عرضه للخطابات اللغوية، وقد وقف عندها كثير من الباحثين ورأوا بأنَّها ملاحظة جديرة بالاهتمام إذ قلَّما نجدها عند غيره من النَّحاة، ورأوا بأنَّها من خصائص النَّحو العلمي، غير أنَّ من يراجع النَّظر في هذا الأسلوب يجده ذا فائدة كبيرة بالنسبة للمتلقِّي، فهو يطلعه على مضمون المعرفة التي ستقدِّم له ثم يفصل له تلك المعرفة ويجزئها له حتى يستطيع أن يستوعب المعلومات دون أن يزيغ عن المنهج الذي سطر له.

سيبويه وهو يستعمل هذه الخاصية كأنَّه يقول للمتعلِّم: إليك ما سأقدِّم لك من معطيات ثم يبدأ في تفصيلها وشرحها بالأمثلة والشواهد. فالندرج في التعلِّيم مطلوب في كلِّ المراحل التعليمية، وهي طريقة بنائية كلَّ جزئية فيها تجعل من الجزئية التي قبلها قاعدة متينة تقف عليها حتى يكتمل البناء.

يقول الدكتور حسن عون في كتابه تطور الدرس التحوي: "وقد يلجأ إلى طريقة أخرى ولكنها في نفس الميدان، فبدل أن يهتم بالتفصيل في ذكر الأمثلة ثم ينتهي بالإجمال في استنتاج القوانين والأحكام نجده يبدأ بالإجمال فيذكر أقسام الباب وما يتعلّق بكلّ قسم منها ثم ينتهي بالتفصيل حيث يذكر الأمثلة ويتناولها بالشرح والتعليل والتعليق".⁷²

وحتى نفهم خاصيتي الإجمال والتفصيل عند سيبويه لا بدّ من تقديم بعض الأمثلة من الكتاب وشرحها.

أول الأمثلة التي نوردها ما يتعلّق بالأسماء المعرفة، وقد خصّص لها سيبويه باباً رئيساً سمّاه (هذا باب مجرى نعت المعرفة عليها)،⁷³ وقد خصّص الجزء الأوّل من هذا الباب لبيان أنواع المعارف وعددها، ليمثّل بعد ذلك كعادته لكلّ نوع بتقديم النماذج والإكثار منها حتى يفهم القارئ.

يقول سيبويه: "فالمعرفة خمسة أشياء: الأسماء التي هي أعلام خاصّة، والمضاف إلى المعرفة [إذا لم ترد معنى التثوين]، والألف واللام، والأسماء المبهمة والإضمار"⁷⁴ بعد الإجمال، يبدأ سيبويه بتفسير السبب الذي جعل هذا الأسماء معرفة، وهذا بعدما أعطى الأمثلة الموضّحة.

يقول سيبويه: "فأمّا العلامة اللازمة المختصّة فنحو زيد وعمرو وعبد الله وما أشبه ذلك، وإنّما صار معرفة لأنّه اسم وقع عليه يعرف به بعينه دون سائر أمّته، وأمّا المضاف إلى معرفة نحو قولك: هذا أخوك ومررت بأبيك وما أشبه ذلك، وإنّما صار معرفة بالكاف التي أضيف إليها، لأنّ الكاف يراد بها الشّيء بعينه دون سائر أمّته. لأنّك أردت بالألف واللام الشّيء بعينه دون سائر أمّته..، وأمّا الأسماء المبهمة فنحو هذا [وهذه]، وهذان، وهاتان، وهؤلاء، وذلك، وتلك، وذانك، وتانك، وأولئك وما أشبه ذلك، وإنّما صارت معرفة لأنّها صارت أسماء إشارة إلى الشّيء دون سائر أمّته، وأمّا الإضمار فنحو: هو وإيّا، وأنت وأنا، ونحن وأنتم..، وإنّما صار الإضمار معرفة لأنّك إنّما تضمّر اسماً بعدما تعلم أنّ من يحدث قد عرف من يعني وما تعني وأنّك تريد شيئاً يعلمه"⁷⁵.

وبعد ذكر المعارف الواحدة تلو الأخرى والعلّة التي جعلتها تكون معرفة يشرع سيبويه في تبيان وصف كلّ معرفة، أي بما توصف كلّ معرفة، فيقول في هذا الشأن مقدّما القاعدة العامة: "واعلم أنّ المعرفة لا توصف إلّا بمعرفة كما أنّ النّكرة لا توصف إلّا بنكرة"⁷⁶، ثمّ يشرع في التفصيل كعادته. "واعلم أنّ العلم الخاص من الأسماء يوصف بثلاثة أشياء:

-بالمضاف إلى مثله وبالألف واللام وبالأسماء المبهمة"⁷⁷؛

"فأمّا الألف واللام فتوصف بالألف واللام، وبما أضيف إلى الألف واللام.

"والمضاف إلى معرفة يوصف بثلاثة أشياء: بما أضيف كإضافته وبالألف واللام وبالأسماء المبهمة"⁷⁸؛

"واعلم أنّ المبهمة توصف بالأسماء التي فيها الألف واللام والصفات التي فيها الألف واللام جميعا"⁷⁹.

وهكذا مع بقية الموضوع، فهو يتعرّض لكلّ شيء بالتفصيل والشرح والتّمثيل حتى تتبلور لدى القارئ المتعلّم صورة كاملة للموضوع إجمالاً ثمّ تفصيلاً ليكون قادراً فيما بعد على الاستنتاج والاستنباط.

مثال آخر يوضّح طريقة سيبويه التفصيليّة، وهذه المرّة ما يتعلّق بموضوع المجرورات، وهي من المظاهر التعليميّة وقد أفرد لها سيبويه باباً خاصّاً سمّاه (باب الجرّ).⁸⁰

هذا التفصيل موجود تقريباً في كلّ أبواب الكتاب وفصوله، والاكتفاء بهذه الأمثلة يجزي عن بقية الأمثلة.

ولا شكّ في أنّ الإكثار من الشّروح والأمثلة، والتّماذي في التفصيل من شأنه أن يعطي فرصة أكبر للمتعلم ليستوعب أكبر قدر من المعرفة التّحويّة، وتجعله قادراً على محاكاة كلام العرب، وإنتاج بضاعة شبيهة ببضاعتهم والنّسج على منوالهم.

والأمر لا يتوقّف عند القاعدة التّحويّة التي يريد شرحها، بل يتعدّى ذلك إلى طريقته في وضع الأبواب، فبعد أن يعقد للقاعدة باباً عريضاً جامعاً يجل فيه ما يريد أن يقوله، يبدأ في تفصيله تفصيلاً يذكر الأبواب الفرعيّة المتعلّقة بالباب الرّئيسي، وقد يفرّع الأبواب الفرعيّة إلى أبواب أصغر دون أن يفلت المعلومة الرّئيسيّة، وكأنّ خيطاً

رفيعا يحكمها كما يقول الدكتور محمد إبراهيم عبادة: "ومهما يكن من أمر التَّبويب أو التَّمثيل أو طريقة في عرض المادّة النّحويّة عند سيبويه فهو لاشكّ يملك النّظرة التّعليميّة وله وجهة نظر خاصّة ربّما غابت عن أفهام كثير من النّحاة والدارسين. وعليه نستطيع القول، إنّ الكتاب موجّه لكلّ من له رغبة في البحث أو الدّراسة فالبضاعة متوفّرة ولكلّ واحد ضالّته حسب قدرته ومستواه. أو هو كما يصفه محمّد إبراهيم عبادة: "فإنّنا نجد أنّ تصنيف كتاب سيبويه بالصّورة التي جاء عليها تمثّل لوحة سرياليّة رأى فيها كلّ فريق نحويّ رؤية خاصّة اتّخذها منطلقا لتصنيفه"⁸¹.

5. خاتمة: ومن خلال ما سبق نصل في الأخير إلى إبراز أهم النّتائج المتوصّلة إليها والمتمثلة فيما يلي:

- نحو سيبويه علمي لا يخلو من المظاهر التّعليميّة بدليل أنّه ظلّ مسيطرًا على ساحة تعليم النّحو لعقود من الزّمن، بل إنّ هناك من يعدّه نحوًا تعليميًا اصطُبع بآثار الفلسفة؛

- لم يكن النّحو في زمان سيبويه قد انفصل الجانب النّظريّ منه عن الجانب التّعليمي، فهو لا يزال آنئذٍ غصًّا ينمو ويتطوّر؛

- ما يعترّي الكتاب من علل وأقيسة وحذف وتقديم وتأخير هي من مستلزمات النّحو التّعليمي؛

- الخطاب التّعليمي المعتمد في الكتاب ظلّ سائدًا في المختصرات النّحويّة التّعليميّة التي جاءت بعده، وكذلك هو حال الشّواهد والأمثلة التي بقيت سائدة هي الأخرى.

6. قائمة المصادر والمراجع:

1. إبراهيم مصطفى: إحياء النّحو، دار الفكر، القاهرة، ط2، 1413هـ/1992م.
2. ابن السّراج: الأصول في النّحو، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرّسالة بيروت، لبنان، ط1، 1985م.
3. ابن جنيّ: الخصائص، محمّد علي النّجار، دار الهدى، بيروت، ط2، 1372هـ/1952م.

4. ابن خلدون: المقدمة، تح: عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، ط1 1425هـ/2004م.
5. ابن مضاء القرطبي: الرّد على النّحاة، تح: شوقي ضيف، دار المعارف القاهرة، ط2، (د-ت).
6. ابن هشام الأنصاري: أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، تح: محمد محيي الدّين عبد الحميد، دار الفكر، بيروت، ط6، 1394هـ/1974م.
7. أحمد أحمد بدوي: سبويه حياته وكتابه، مكتبة نهضة مصر، ط2، (د-ت).
8. أحمد سليمان ياقوت: ظاهرة الإعراب في النّحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندرية، 1994.
9. تّمام حسان: اللّغة العربيّة معناها ومبناها، دار الثّقافة، الدّار البيضاء المغرب 1994.
10. تّمام حسان: اللّغة بين المعياريّة والوصفيّة، مكتبة الأنجلو مصريّة، 1958.
11. الجرجاني عبد القاهر: العوامل المئة النّحويّة، تح: خالد الجرجاوي، دار المعارف، القاهرة، ط2، (د، ت).
12. الجمحي محمد ابن سلّام: طبقات فحول الشّعراء: محمود محمد شاكر، دار المدني، القاهرة، مصر.
13. حسن عون: تطوّر الدّرس النّحوي، معهد البحوث والدراسات اللّغويّة 1970.
14. خديجة الحديثي: المدارس النّحويّة، دار الأمل، الأردن، ط3، 1422هـ/2001م.
15. خديجة الحديثي: دراسات في كتاب سبويه، دار غريب للطباعة، القاهرة 1980.
16. الرّجائي أبو القاسم: الإيضاح في علل النّحو، تح: مازن المبارك، دار الثّقائس، بيروت، ط3، 1399هـ/1979م.
17. سبويه: الكتاب، تح: عبد السّلام محمد هارون، دار التّاريخ، بيروت، لبنان ط6، (د-ت).
18. شوقي ضيف: المدارس النّحويّة، دار المعارف، القاهرة، ط7، (د-ت).

19. صابر بكر أبو السعود: في نقد النحو العربي، دار الثقافة للنشر والتوزيع مصر، 1988م.
20. صبحي تميمي: هداية السالك إلى ألفية بن مالك، دار الهداية، قسنطينة الجزائر، ط2، 1990.
21. عباس حسن: اللغة والنحو بين القديم والحديث، دار المعارف، القاهرة مصر، (د ت).
22. عبد العال سالم مكرم: الحلقة المفقودة في تاريخ النحو، مؤسسة الرسالة بيروت، ط 2، 1413هـ / 1993.
23. عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر، عمان، ط1، 1420هـ / 1999م.
24. عبد القادر المهيري: نظرات في التراث اللغوي العربي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط 1، 1993.
25. عبد اللطيف محمد حماسة، النحو والدلالة (مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي)، دار الشروق، القاهرة، ط1، 1420هـ / 2000م.
26. علي أبو المكارم: تعليم النحو العربي عرض وتحليل، المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1975.
27. عوض حمد القوزي: المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن 3هـ، عمادة شؤون المكتبات، الرياض، ط1، 1401هـ / 1981م.
28. فخر الدين قباوة: التحليل النحوي أصوله وأدلته، لونجمان، ديرنوبار للطباعة، ط 1، 2002.
29. كريم عبد الحسين حمود الربيعي: المثال النحوي المصنوع في العربية، كلية التربية، رسالة دكتوراه في اللغة العربية، بغداد، 2005.
30. مازن المبارك: النحو العربي، العلة النحوية نشأتها وتطورها، دار الفكر بيروت، ط 3، 1981م.

31. محمد إبراهيم عبادة: النحو التعليمي في التراث العربي، منشأة المعارف الإسكندرية، حزي وشركاؤه.
32. محمد كاظم البكاء، منهج سيبويه في التقويم النحوي، بغداد، 1983.
33. مخلوف بن لعلام: مبادئ في أصول النحو، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر.
34. ناصف علي التجدي: سيبويه إمام النحاة، عالم الكتب، المطبعة العثمانية ط 2، 1979.
35. نهاد الموسى: نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث دار البشي، الأردن، ط 2، 1984.
36. وضحة عبد الكريم الميعان: التأليف النحوي بين التعليم والتفسير، دار العروبة، الكويت، ط 1، 1428هـ/2007م.
37. أحمد حسّاني: النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي، مجلة ثقافات، 2004، جامعة وهران.
38. بشير إبرير: آليات تحليل الخطاب في كتاب سيبويه، مجلة العلوم الإنسانية، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العددان: 10 و11 جانفي 2012.
39. منثى علوان الجشعمي: النحو وطرائق تدريسه من القرن الأول للهجرة إلى القرن الرابع للهجرة، مجلة دياالى، بغداد، العدد السادس والعشرون، 2007 .
40. محمد سعيد صالح ربيع الغامدي: نحو سيبويه ونحو المتأخرين، بحث ألقى في مؤتمر النحو الدولي السادس المنعقد في قسم النحو والصرف والعروض، كلية العلوم، جامعة القاهرة، 09/08 مارس 2010.

7. الهوامش:

- (1) محمد إبراهيم عبادة : النحو التعليمي في التراث العربي، منشأة المعارف، الإسكندرية حزي وشركاؤه،(د ت)، ص 15.
- (2) المرجع نفسه، ص 15.

- (3) المرجع نفسه، ص 15.
- (4) ناصف علي النجدي: سيبويه إمام النحاة، عالم الكتب، المطبعة العثمانية، ط2، 1979، ص157.
- (5) سيبويه: الكتاب، ج 2، ص 04.
- (6) ناصف علي النجدي: سيبويه إمام النحاة، ص157.
- (7) أحمد أحمد بدوي: سيبويه حياته وكتابه، مكتبة نهضة مصر، ط 2، (د ت)، ص98.
- (8) سيبويه: الكتاب، ج2، ص263.
- (9) وضحة عبد الكريم الميعان: التأليف النحوي بين التعليم والتفسير، دار العروبة، الكويت ط1، 1428هـ/2007م، ص181.
- (10) محمد سعيد صالح ربيع الغامدي: نحو سيبويه ونحو المتأخرين، بحث ألقى في مؤتمر النحو الدولي السادس المنعقد في قسم النحو والصرف والعروض، كلية العلوم، جامعة القاهرة، 09/08 مارس 2010، ص6/5.
- (11) محمد سعيد صالح ربيع الغامدي: نحو سيبويه ونحو المتأخرين، ص09.
- (12) أحمد سليمان ياقوت: ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 199، ص90/89.
- (13) علي أبو المكارم: تعليم النحو العربي، ص120.
- (14) فخر الدين قبادة: التحليل النحوي أصوله وأدلتها، لونجمان، ديرنوبار للطباعة، ط1 2002، ص12.
- (15) المرجع نفسه، ص13.
- (16) نهاد الموسى: نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث، دار البشير، الأردن، ط 2، 1984، ص88.
- (17) ناصف علي النجدي: سيبويه إمام النحاة، ص31.
- (18) ينظر: حسن عون: تطوّر الدرس النحوي، معهد البحوث والدراسات اللغوية، 1970 ص38 وما بعدها.
- (19) حسن عون: تطوّر الدرس النحوي، ص39.
- (20) محمد كاظم البكاء: منهج سيبويه في التقويم النحوي، بغداد، 1983، ص19.
- (21) شوقي ضيف: المدارس النحوية، دار المعارف، القاهرة، ط 7، ص 61.

- (22) تمام حسّان: اللغة العربيّة معناها ومبناها، دار الثقافة، الدّار البيضاء، المغرب 1994، ص13.
- (23) عبد القادر المهيري: نظرات في التّراث اللّغويّ العربيّ، دار الغرب الإسلامي بيروت ط 1، 1993، ص131-132.
- (24) محمّد إبراهيم عباد: النّحو التّعليمي في التّراث العربي ، ص17.
- (25). محمّد كاظم البكاء، منهج سيبويه في التّقويم النّحوي، ص 19.
- (26) عوض حمد القوزي: المصطلح النّحوي، ص 126.
- (27) الجرجاني عبد القاهر: العوامل المئة النّحويّة، تح: خالد الجرجاوي، دار المعارف القاهرة، ط2، (د، ت)، ص 73.
- (28) صبحي تميمي: هداية السّالك إلى ألفيّة ابن مالك، دار الهداية، قسنطينة، الجزائر ط2 1990، ج 2، ص 17.
- (29) مخلوف بن لعلام: مبادئ في أصول النّحو، دار الأمل للطباعة والنّشر والتّوزيع تيزي وزو، الجزائر، ص 240.
- (30) ابن هشام الأنصاري: أوضح المسالك إلى ألفيّة ابن مالك، تح: محمّد محيي الدّين عبد الحميد، دار الفكر، بيروت، ط6، 1394هـ/1974م، ج 1، ص 39.
- (31) الجمحي محمّد ابن سلّام: طبقات فحول الشّعراء: محمود محمّد شاکر، دار المدني القاهرة، مصر، ص 14.
- (32) أحمد سليمان ياقوت: ظاهرة الإعراب في النّحو العربي، ص72.
- (33) سيبويه: الكتاب، ج 1، ص 91.
- (34) إبراهيم مصطفى: إحياء النّحو، ص 23 وما بعدها.
- (35) سيبويه: الكتاب، ج 1، ص 91.
- (36) سيبويه: الكتاب، ج 1، ص 343.
- (37) سيبويه: الكتاب، ج 2، ص 91.
- (38) المرجع نفسه، ص 92.
- (39) سيبويه: الكتاب، ج 1، ص 39.
- (40) عوض حمد القوزي: المصطلح النّحوي، ص 122.

- (41) عباس حسن: اللّغة والنّحو بين القديم والحديث، دار المعارف، القاهرة، مصر، (د ت) ص200.
- (42) المرجع نفسه ، ص 201 .
- (43) الرّجائي أبو القاسم: الإيضاح في علل النّحو، ص 65.
- (44) مازن المبارك: النّحو العربي، العلّة النّحويّة نشأتها وتطوّرها، دار الفكر، بيروت، ط 3 1981 ، ص 63 .
- (45) الرّجائي أبو القاسم: الإيضاح في علل النّحو، ص 64.
- (46) خديجة الحديثي: المدراس النّحويّة، دار الأمل، الأردن، ط 3، 1422 هـ / 2001 م ص 74.
- (47) خديجة الحديثي: دراسات في كتاب سيبويه، دار غريب للطباعة، القاهرة، 1980 ص 164 .
- (48) أحمد حسّاني: النّظام النّحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التّعليمي، مجلّة ثقافات، 2004، جامعة وهران، ص37.
- (49) ينظر: مثني علوان الجشعمي: النّحو وطرائق تدريسه من القرن الأوّل للهجرة إلى القرن الرّابع للهجرة، مجلّة ديبالي، بغداد، العدد السّادس والعشرون، 2007، ص163 وما بعدها.
- (50) سيبويه: الكتاب، ج1، ص 61.
- (51) عبد الفتّاح حسن البجّة: أصول تدريس العربيّة، ص 255.
- (52) المرجع نفسه، ص 13.
- (53) ينظر: عبد الفتّاح حسن البجّة: أصول تدريس العربيّة، ص14.
- (54) سيبويه: الكتاب، ج 2، ص 130.
- (55) سيبويه: الكتاب، ج2، ص 130 . 131.
- (56) محمّد إبراهيم عبادة: النّحو التّعليمي في التّراث العربي، ص 66.
- (57) المرجع نفسه، ص 66.
- (58) سيبويه: الكتاب، ج 2، ص 134.
- (59) سيبويه: الكتاب، ج 2، ص 135.
- (60) محمّد إبراهيم عبادة: النّحو التّعليمي في التّراث العربي، ص 90.

- (61) ابن خلدون: المقدمة، ج2، ص 385-386.
- (62) بشير إبرير: آليات تحليل الخطاب في كتاب سيبويه، ص 25.
- (63) سيبويه: الكتاب، ج1، ص 244.
- (64) بشير إبرير: آليات الخطاب في كتاب سيبويه، ص 22.
- (65) ينظر: عبد العال سالم مكرم: الحلقة المفقودة في تاريخ النحو، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط 2، 1413هـ/1993، ص11.
- (66) ينظر: كريم عبد الحسين حمود الربيعي: المثال النحوي المصنوع في العربية، كلية التربية، رسالة دكتوراه في اللغة العربية، بغداد، 2005 .
- (67) سيبويه: الكتاب، ج 1، ص 344 .
- (68) المرجع نفسه، ص 356 .
- (69) المرجع نفسه، ص 357 .
- (70) ابن جنّي: الخصائص، ج 1، ص 240 .
- (71) صابر بكر أبو السعود: في نقد النحو العربي، ص 09 .
- (72) عون حسن: تطوّر الدرس النحوي، ص 39 . 40 .
- (73) سيبويه: الكتاب، ج 2، ص 03 .
- (74) سيبويه: الكتاب، ج 2، ص 03 .
- (75) المرجع نفسه، ص 03-05 .
- (76) المرجع نفسه، ص 04 .
- (77) سيبويه: الكتاب، ج 2، ص 04 .
- (78) المرجع نفسه، ص 05 .
- (79) المرجع نفسه، ص 05.
- (80) المرجع نفسه، ص 342 .
- (81) محمّد إبراهيم عبادة: النحو التعليمي في التراث العربي، ص 26.

معيّار الإعلاميّة في نصوص امتحان شهادة التّعليم المتوسّط في مادّة اللغة العربيّة (دورة ماي 2016 أنموذجاً)

Standard of Informativity in the texts of the Intermediate Education Certificate exam (BEM) in Arabic language (May 2016 session)

أ. حمزة نابلي دواودة ♡‡

تاريخ القبول: 2021-10-12

تاريخ الاستلام: 2020-06-27

ملخص: يتناول هذا المقال دراسة نصّ امتحان شهادة التّعليم المتوسّط في مادّة اللغة العربيّة (دورة ماي 2016 أنموذجاً) وتحليله في جانبه الإعلاميّ من خلال النّظر إلى عدّة عنصر نصّيّة مرتبطة بهذا المعيار، وتهدف هذه الدّراسة إلى تبيان وتحليل نصّ الامتحان اعتماداً على ما أدركه النّقاد والبلاغيّون العرب القدامى من ملامح الإعلاميّة من خلال ممارستهم النّصّيّة، وفي ضوء ما جاءت به نتائج الدّراسات النّصّيّة الحديثة التي تناولت دراسة النّصّ من جوانب مختلفة تتحقّق نصّيّته بوجود سبعة معايير منها معيار الإعلاميّة، وعلاقته بالعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

كلمات مفتاحيّة: النّصّ، لسانيات النّصّ، الإعلاميّة، الاتساق، الانسجام.

Abstract: This article studies and analyses the text of the Arabic Intermediate Education Certificate exam (May 2016 Session) in its informative aspect by looking at several textual elements associated with this standard. This study aims to demonstrate and analyse the exam text based on the informativity

♡ المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر، البريد الإلكتروني:

hamzanaili078@gmail.com، (المؤلف المرسل)

features of old Arab critics and communicators through their textual practice. In the light of the results of recent studies that examined the text in various aspects, the text is achieved by the existence of seven criteria, including the standard of Informativity and its relationship to the educational process of learning.

Keywords: Text, Text linguistics, Informativity, cohesion Coherence.

1. مقدّمة: شهدت تعليميّة النّصّ اللغوي والأدبيّ تغييرات منهجيّة في إطار الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النّصّ، بفعل عمليات الإصلاح الثّروبي والبيداغوجي مواكبة للمستجدات العلميّة وتداخل العلوم مع بعضها ومقاربة النّصّ في جميع جوانبه تلقيا وإنتاجا، فكانت هذه الدّراسة محاولة مقارنة نصّ من نصّوص امتحان شهادة التّعليم المتوسّط في مادة اللغة العربيّة (دورة ماي 2016 أنموذجًا) من منظور لسانيات النّصّ كمحاولة لتطبيق معيار من معايير النّصّ السّبعة التي أقرتها الدّراسات النّصّيّة الحديثة وهو معيار الإعلاميّة، كما تحاول الكشف عن مستوى التماسك النّصّي في نصّ الامتحان، وتسعى الدّراسة إلى الإجابة عن عدّة أسئلة، أهمّها:

- ما مدى توافر معيار الإعلاميّة كأحد معايير النّصّ السّبعة التي تحدث عنها دي بو جراند، وديرسر في نصّ امتحان شهادة التّعليم المتوسّط في مادة اللغة العربيّة دورة ماي 2016 ؟.

- ما مدى توافر أسس تماسك النّصّ في هذا النّصّ، وتداخل مختلف المعايير النّصّيّة بمختلف تمظهراتها مع معيار الإعلاميّة؟

2. مفهوم الإعلاميّة: وهي العامل المؤثّر بالنّسبة لعدم الجزم في الحكم على الوقائع النّصّيّة أو الوقائع في عالم نصّيّ في مقابلة البدائل الممكنة، فالإعلاميّة تكون عالية الدّرجة عند كثرة البدائل، وعند الاختيار الفعليّ كبديلٍ من خارج الاحتمال، ولكلّ نصّ إعلاميّة صغرى على الأقلّ تقوم وقائعها في مقابل عدم الوقائع.

وقد أدرك النّقاد والبلاغيّون العرب القدامى ملامح الإعلاميّة من خلال ممارستهم النّصّيّة وهذا ما نوضحه في العنصر الموالى، لنستفيد منها في تحليل إعلاميّة نصّ امتحان شهادة التّعليم المتوسّط في مادة اللغة العربيّة (دورة ماي 2016 أنموذجًا).

3. الإعلاميّة في التّراث النّقديّ والبلاغيّ العربيّ: يمكن أن نلتبس جذور الإعلاميّة في التّراث النّقديّ والبلاغيّ العربيّ لنستفيد منها في تحليل إعلاميّة نصّ

امتحان شهادة التعليم المتوسط في مادة اللغة العربية (دورة ماي 2016 أنموذجاً) والإشارة إليها إشارات قيمة في التراث النقدي والبلاغي العربي، عبر مستويين من مستوياتها هما:

-المستوى الأول: أو الحد الأدنى من الإعلامية، ويتحقق هذا المستوى فيما سماه النقاد القدامى بالبيان أو الإبهام أو الفائدة من الكلام التي يتوخى المتكلم إيصالها إلى المخاطب؛

-المستوى الثاني: ويتضمن الحد الأعلى من الإعلامية، ويتحقق عادة في الخطاب الأدبي أو الإبداعي، ويتمثل في دعاء المتقدمون من النقاد والبلاغيين بحسن البيان أو حسن الإفهام، أو حسن الإفادة إذ تكون الإعلامية عندئذ بمعنى الجدة والإبداع والخروج على المألوف الواقع في التعبير، ويقودنا هذا السياق - حتماً - إلى الكلام عن محاولة النقاد القدامى للتفريق بين الخطاب الاعتيادي أو العام والخطاب الأدبي إذ يمثلان المستويين المذكورين آنفاً، وسيحظى الخطاب الأدبي، ولا سيما الشعري بالاهتمام والتركيز على أنه يمثل المادة المدروسة في مصنفات القدامى النقدية والبلاغية.

3.1 المستوى الأول: الإفهام والبيان والإفادة: أشار النقاد والبلاغيون القدامى

في مواضع متعددة إلى وجوب أن يتضمن الكلام أو الخطاب أيّاً كان نوعه فائدة أو منفعة يروم المتكلم إيصالها إلى السامع؛ فقد جعل "بشر بن المعتمر" الفائدة أو المنفعة من سمات المعنى الشريف، وعدّ "الحسن بن بشر الأمدي" الفائدة أساساً في الكلام في قوله: "الكلام إنما هو مبني على الفائدة في حقيقته ومجازه"¹ وذكر "أبو هلال العسكري" أهمية فائدة الكلام - كلاماً قلّ أو كثر - الإفادة وذلك أخرج ما يستمتع من بعض الطيور كالبيغاء، وكذلك يستمتع من المجنون².

ويبدو -أيضاً- أن الفائدة ترتبط من حيث الدلالة عند "الجاحظ" (ت 255 هـ) بالبيان والتبيين عنده إذ جعل "مدار الأمر على البيان والتبيين وعلى الإفهام والتفهيم" وإلى ذلك أشار "ثعلب" قائلاً: "سبيل المتكلم الإفهام وبغية المكلم الاستماع وجعل ابن فارس في الخطاب "الإفهام من القائل والفهم من السامع".³

3.2 المستوى الثاني حسن الإفادة وحسن البيان وحسن الإفهام: يلحظ ممّا

سبق أن النقاد والبلاغيين القدامى جعلوا الإفهام من مقومات الخطاب سواء أكان عادياً

أم إبداعيا، ولكنهم جعلوا ما عبروا عنه بحسن البيان وحسن الإفادة وحسن الإفهام من سمات الخطاب الإبداعي، وذلك راجع عندهم إلى براعة منتج الخطاب ويتجلى وعيهم بمستويات الخطاب في ما قام به "الجاحظ" من مقابلة البيان وحسن البيان.

فالأول: يركز فيه مجرد الإفهام أو الإبلاغ والإخبار، وهو ما يميز الخطاب العادي أو الكتابة في درجة الصّفر عند "رولان بارت"، أمّا الثاني: توظف فيه الظاهرة اللغوية لتحسين الإبانة، وهو ما يسمّى بالانزياح في النّقد الأدبي المعاصر، وامتدادا لأفكار "الجاحظ" في التفريق بين الخطاب العادي والخطاب الأدبي، نلتمس نفس الشّأن عند "أبي هلال العسكري" في التّركيز على الصّيغة، وهو ما يدل على براعة المنتج التي لا ترجع إلى قدرته على الإفهام فحسب، بل قدرته على حسن الإفهام أو جودة الصّيغة التي ترفع من المستوى الفني للخطاب، وإن لم يكن معناه كبيرا هذا وجعل "أبو حيان التّوحيدي" للكلام غرضين : فالغرض الأوّل في الكلام الفائدة أو الإفادة وجلّ الأهم على هنا، والثاني تحسين الإفادة⁴.

ولقد رصد البلاغيون والنّقاد العرب القدامى عدّة سمات للخطاب الأدبي أو الإبداعي ومنها الغرابة والغموض والتّخيل، وهذه السّمات تمثل ارتباطا واضحا بالحد الأعلى من مفهوم "الإعلامية" لدى المحدثين من علماء النّص، وأكّد الباحثون قيام نظريّة النّظم العربيّة القديمة في الأصل على دراسة الشّعْر؛ إذ يعدّ الأساس الذي شيدت عليه أركان تلك النظريّة⁵، وجعلوا من المجاز يشكل فرادة العمل الأدبي حتى استعارات وكنائيات وتشبيهات كما أشار إلى ذلك "عبد القاهر الجرجاني".

واهتم النّقاد والبلاغيون القدامى بالغرابة اللفظيّة والمعنويّة، ويربط "الجاحظ" بين الجدة والمجاز في بناء النّص الشّعري معتبرا أنّ أجود الشّعْر ما كان فيه غرابة بقوله: الشّيء من غير معدنه أغرب، وكلّما كان أغرب كان أبعد في الوهم وكلما كان أبعد في الوهم كان أطرف وكلما كان أطرف أعجب، وكلما كان أطرف كان أبعد⁶ فالشّعْر عنده نشاط تخيلي إبداعي غايته التّأثير في المتلقي، هذا وإنّ المبالغة والغلو والإغراق خاصيّة إبداعية انقسم فيها النّقاد والبلاغيون القدامى بين مؤيّد ك "قدامة بن جعفر" ورافض ك "ابن طباطبا العلوي"، باعتباره من عيوب المعاني، لأنّه يدخل في دائرة الكذب⁷ وإنّ نالت بعض أبيات الفرزدق إعجابه رغم إغراقها في المعاني، وفيما يخصّ

الغموض يرى بعض الباحثين أنه على نوعين في ترانثا النقدي والبلاغي، أما النوع الأول: فهو ما نتج عن استعمال الغريب من الألفاظ الذي قلّ تداوله أو مخالفة قواعد التركيب التحوي كالقديم والتأخير، مما يؤدي إلى التعقيد المعنوي، وهذا النوع مذموم لأنه يحول بين السامع والمتكلم، فضلا على أنه ينافي معيار وضوح المعنى الذي يعد من أهم المعايير التي يتفاضل بها الكلام سواء أكان شعرا أم نثرا، فالأصل في البلاغة والبيان عند العرب القدامى هو الإبانة من المعنى ووضوح القصد، وأما النوع الثاني من الغموض فيبدو أنه من خصائصه لغة الأدب، ولا سيما لغة الشعر ويقتضي تأملا من السامع ليفهم معناه، وقد نال إعجاب النقاد القدامى وأشادوا كما فعل "عبد القاهر الجرجاني" مع شرط أن لا يصل إلى حد الإبهام والتعمية والتعقيد في المعنى فهو لا يميل إلى التسطح الكامل ولا إلى التعمية الكاملة، وإنما البنية الشعرية بين هذا وذاك، وهذا الموقف ليس عملية تليفق، وإنما عملية توفيق بين ما تتطلبه الشعرية من غموض محسوب وما يتطلبه المتلقي من قدرة ذهنية في الوصول إلى النتائج الدلالي⁸.

وقد أشار "ابن أبي الأصبع" إلى أعلى درجات الإعلامية التي تجعل المتلقي أمام عدّة خيارات لفهم المعنى، وذلك ضمن تعليقه على مقولة "الأصمعي"، التي جاء فيها "خير الشعر ما أعطاك معناه بعد ملاحظة"⁹؛ إذ يقول: «إنما أراد الأصمعي الشعر القوي الذي يحتمل مع فصاحته وكثرة استعمال ألفاظه وسهولة تركيبه وجودة سبكه معاني شتى يحتاج الناظر فيه إلى تأويلات عدّة ما يترجح منها بالدليل»¹⁰، وهذا ما يدل على وضوح الرؤية الأدبية والتقدية عند النقاد العرب القدامى.

وأما فيما يخص التخيّل فقد اعتبر "حازم القرطاجني" أن الشعر قائم على التخيّل والمحاكاة والغربة¹¹، وقد فرق بين القول الذي يهدف إلى الإقناع والقول الذي يهدف إلى الإمتاع من خلال الموازنة بين الأقاويل الخطابية والشعرية على أساس التخيّل فالأبيات المخيلة من شأنها أن تضع الخطاب الشعري في المستوى الأمثل من الإعلامية وذلك أن المتلقي يقوم بتأويل الأبيات المحبكة إلى معنى مقبول، ويساعده في هذا التأويل مجيء بيت إقناعي بحسب تعبير "حازم" إلى وجود الأبيات المخيلة في القصيدة الشعرية، وبهذا يبتعد الخطاب أو النصّ الشعري عما قد يكتنفه من غموض وتعمية قد تصل إلى نوع من الإلغاز، فيصعب على المتلقي فك شفرته حينئذ¹².

4. درجات (مستويات) الإعلامية في نصّ امتحان شهادة التعليم المتوسط في مادة اللغة العربية (دورة ماي 2016 أنموذجاً): ونبرز هنا أدوات الإعلامية ودرجاتها أو مستوياتها في نصّ الامتحان، وهذا بيان ذلك:

1.4 دور المجاز في تحقيق الإعلامية: إنّ دراسة مقاصد الكلام في التعبير المجازي تظهر لنا ما يحمله هذا الأسلوب من خلفيات ومضمرات تتعلّق بالقول أولاً ثم بطرفي الخطاب، إضافة إلى أنّ معالجة هذه النقطة، ومن خلال دراسة المكونات الإشارية والافتراض المسبق أظهرت لنا كيف ننزع القيمة القولية الفاعلة من الجمل المجازية، وذلك من خلال شموليتها للقول بحد ذاته، ولإظهارها للخلفية المضمرة التي يستلزمها الكلام بناء على تركيبه وعلى مقامه.

فمنشئ الخطاب إذا أراد تحسين معانيه أو تقبيحها بغرض التوجيه، فعليه أن يربط المعاني الأصلية التي يعالجها بمعان أخرى مماثلة لها في الحسن أو أشدّ منها، كذلك بالنسبة للمعاني التي يريد التنفير منها؛ فعليه ربطها بمعان أشدّ قبحاً حتى يتحقق مقصده، وهو الإعلام أو الإفادة أو الإخبار إلى تحقيقه، وبهذا فعليه أن يعنى بالأسلوب الذي سيحمل هذه المقاصد.

1.1.4 دور التصوير المجازي المعتمد على التشبيه: رغم قلة التشبيهات إلا أنّها لعبت دوراً في تحقيق الإعلامية، وهو الذي يجعل الدّهن يربط بين معنيين أو أكثر بعلاقات متعددة، والتشبيه من الأساليب البسيطة أو القريبة إلى الإدراك، وأكثرها مناسبة للعقول، إذن فالتشبيه من الأساليب المجازية وهو أقرب وسيلة للإيضاح والإبانة، وأقرب وسيلة لتقريب البعيد من المعاني، وهو يزيد من جمال الأسلوب ويثير اللذة والتشويق في النفس وله قدرة على جمع الأضداد¹³، ومن بين الاستعمالات التشبيهية نذكر المثال التالي:

«ويرى هذا العالم صورة..» تشبيهه بليغ (مشبه + مشبه به).

ويأخذ التشبيه هنا بعداً واصفاً، حينما يتعلّق الأمر بوصف الآخر مادياً أو معنوياً، وذلك باعتماد استراتيجية الاقتضاء، فلا حجاج بغير مجاز، كما أشار إلى ذلك "طه عبد الرحمن" ولا أدلّ على هذا من أنّ اللسان العربي يطلق على الحجاج المجازي اسم

«الاعتبار»، ومقتضى الاعتبار هو الاستدلال بالعبارة على «العبرة» التي تحتها أي الاستدلال بالمقصود على المقصد، وهو مقتضى المجاز نفسه، المقصود هنا هو الإقناع أو الإخبار أو الإعلامية.

2.1.4. التصوير المجازي المعتمد على الاستعارة: وكانت الاستعارة المكنية

أكثر استعمالاً من التشبيه، وكان لها دور في تحقيق الإعلامية كتصوير مجازي، ونذكر مثالين عن الاستعارة:

أ. «إنّ العلم الوطني يتكلم ويعبر ويبين...».

ب. «فتلمع في ذاكرته أيام نقلت الشعب...».

فهذه الصور البيانية الواردة في المثالين هي شكل من أشكال تداعي المعاني على بساط واحد من اللفظ، فما إن يذكر لفظ إلا وأكثر من معنى يرد إلى الأذهان، بين معنى يقوم على الحقيقة يباشر الذهن، تتابعه معان ذات علاقات مقصودة، فتتعدد العلاقات لتظهر لدينا أنواع من المجاز الاستعاري، ولكن ما وجدته في نص امتحان إنما هو الاستعارة المكنية في العبارات المسطرة التالية (إنّ العلم الوطني يتكلم ويعبر ويبين) و(فتلمع في ذاكرته أيام نقلت الشعب).

فالتصوير المجازي هنا يساعد الذهن على الوصول إلى المعنى المراد، وهو الحجب والحماية، والبناء الاستعاري يمتاز بالعمق، وهذا ما يحقق المتعة والدهشة والراحة النفسية التي يشعر بها المتلقي بعد كشف تجليات الصورة، وعلاقة البناء قائمة بين الضرب على الأذان وربط القلوب بالعلم الوطني في المثال أ، ومما يزيد في حسن الاستعارة ما فيها من المبالغة، فالاستعارة أسلوب من أساليب المبالغة يستخدم للتأكيد في وصف حال أو موقف ما ترغيباً أو تنفيراً¹⁴، وبهذا فالصورة المجازية مكتملة للمقصد الكلامي الذي حملته الرسالة التواصلية أو نص الامتحان .

نخلص مما تقدم أنّ الاستعارة تتمتع بإمكانية إثارة الأسئلة في ذهن المتلقي حول مستويين من مستويات الصياغة اللغوية وهما: الصياغة الحقيقية المجردة من المجاز الاستعاري، والصياغة اللغوية التي تُبنى على الاستعارة، مما يجعل الاستعارة نهجاً أسلوبياً خارجاً عن المؤلف التداولي، فهي عدول ذو فضيلة متفاوتة في جودتها تحدّد البلاغة العربية قيمتها في قدرتها على انتزاع الاستجابة من المتلقي والقدرة على

تجسيم المعنى، ولذا فالاستعمال الاستعاري يرفع درجة الإعلاميّة، وهذا الاستعمال الفني يضيف طابع الرّمزيّة على اللغة وبخصوص فنيّة أو رمزيّة اللغة الأدبيّة والحاضنة للفكر الحدسي وبالمقارنة مع رمزيّة اللغة (الرسميّة) الحاملة للفكر الموزون؛ نجد أنّ الرّمز في الحالة الأولى يقوم على علة أو دالة تربط ما بين الرّمز والمرموز له ناتجة عن تجربة الفرد الخاصّة على مستوى الحدس أو على تجربة حدسيّة مشتركة بين مجموعة من الأشخاص، إذن هناك لغتان؛ الأولى لغة الفكر الموزون وغايتها الاتصال ولغة الفكر الحدسي وغايتها التّواصل في الحالة الأولى يتم التّعامل ضمن المنظومة الجمعيّة للرموز المصطلح عليها، فجهاز ترميز المعلومة عند الطّرف المرسل وجهاز فك التّرميز عند المستقبل (حسب النّظريّة المعلوماتيّة) متجانسان؛ فلا مجال لإسقاطات ذاتيّة على الرّمز في أطراف المنظومة المرسل منها أو المستقبل.

وبالتّالي فإنّ ما يقوم به المستقبل هو تفسير أو بالأصح ترجمة للنصّ المتلقّي، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإنّ صحّة المعلومة موضوع عمليّة الاتصال قابلة للتّحقيق وتعتمد على مرجعيّة العقل وأدوات الفكر الموزون، أي أنّها قابلة للصدق والكذب وبالتالي للتّحقيق بالبرهان والتّجربة، والنّتيجة النّهائيّة المرجوة لعمليّة الاتصال هي توليد إدراك حسي ووعي موزون يحدث لدى المتلقّي ومشاركته بالمعلومة.

أمّا الحالة الثّانيّة، أي التّواصل؛ فتعتمد لغة خاصّة في إطار منظومة خاصّة ومعزولة للتّواصل مبنية على رموز تطغى عليها ذاتيّة المرسل والمستقبل في آن واحد، وما ينتج عن هذا الوضع من تشويش للمعلومة المحمولة، والنّتيجة ألاّ مرجعيّة عقليّة لصحة المعلومة، بل المرجعيّة تحدّها علاقة المرسل - المستقبل؛ أي أنّ المستقبل يقوم بتأويل نصّ الخطاب حسب ما يراه هو كمحمول في رموز الخطاب؛ فالّتواصل على مستوى الصّداقة مثلاً يعتمد مرجعيّة مبنية على طبيعة علاقة الصّديقين ومجموعة الرّموز التي طورها معا في تجربتهما المشتركة وهكذا وفي مستويات أعمّ كالطّائفة الدّينيّة مثلاً، والنّتيجة المرجوة من التّواصل هي انخراط المتلقّي حدسياً في الظّاهرة ومشاركة المرسل في معاشتها لتصبح جزءاً من ذات المتلقّي وخبرته الباطنيّة.

إذن فالرسالة الفنية أو الأدبية لا تخاطب المستوى المتقدم من الحكم العقلي، ولا تستثير أدوات الفكر الموزون، بل تتوجه مختصرة المسافة والزمن ومتجاوزة المحاكمة العقلية إلى المستوى الحدسي لتتزرع في وجدان المتلقي، فيحصل التدفق والمتعة بدلا من التساؤل والتفقد المتمثل في إخضاع العمل الأدبي للمحاكمة العقلية وهذا ما يرفع إعلامية النص، فنص الامتحان ارتقى إلى حالة التواصل الفعال لمخاطبتها الجوانب الوجدانية قبل الذهنية للمتلقي.

وهنا يتضح لنا دور المجاز في تحريك مقاصد الكلام التي يحملها نص الامتحان حيث نلمس مدى أهميته في توضيح المعاني والربط فيما بينها، ومما يزيد في هذه الأهمية، ويؤكد كونه المجاز قد احتل مواضع مختارة تعكس مقصدية الكاتب لتحقيق الإعلامية بواسطة الصورة المجازية، وبهذا فقد كان الاستعمال المجازي أفضل أشكال التعبير لإيراد المعاني، ولم تقتصر فاعليته على ما انبعث من خلاله من جماليات فنية بل كان معينا ميسرا على كشف المعاني العميقة، وبذلك أدى مقاصد الكلام من حيث المضمون والمبنى بطريقة إيجابية مختصرة، فالمجاز يعتمد على المعنى البعيد والقريب فضلا عن اعتماده على البنية السطحية والبنية العميقة¹⁵، وهذا ما يتضح وفق المعادلة الرياضية الآتية :

المجاز = الدلالة الظاهرية + الدلالة العميقة (الدلالات الإيحائية، الدلالات التأنوية الدلالات الهامشية.....).

ويحتل المجاز موقعا مهما في البناء النصي، "نظرا للتشكل العلامي الذي يحدثه داخل النسيج المتخيل من خلال توظيف التركيب السطحي لإنتاج المعاني والدلالات"¹⁶ فإذا حقق النص بمجازه إعلاميته، فحينئذ يدخل في صميم علم النص وتحت مصطلح النصية، ذلك المصطلح هو "المقبولية (Acceptability)"، لذلك فإن فاعلية استخدام لغة المجاز تعتمد اعتمادا كبيرا على الخلفية المشتركة فيما بين المرسل والمتلقي، "لذلك يتعين استخدامها بدقة وكفاءة، بحيث وثيقة الصلة بالموضوع، وأن يجري تقديمها تقديمًا يناسب الموقف، وأن تكون واضحة مفهومة"¹⁷.

إن القيمة الجمالية للمجاز وخصوصيته الأسلوبية تكمن في الأثر الدلالي المحصل من البحث في وجوه المعنى الأكثر تحفيزاً لنشاط المتلقي في التقبل والتأويل مما يرفع

درجة الإعلامية؛ فالعدول عن أسلوب الحقيقة إلى أسلوب المجاز هو خاصية الكلام الفني المؤثر والمتحقق بأشكال مختلفة، ويمثل العدول فيه غرضاً ذهنياً لكونه يخرج عن الحقيقة ويؤدي غرضاً بيانياً متجسداً في جعل الكلام يوهّم أنّ المجاز حقيقة وتلك هي خاصيته البلاغية، والمخطط التالي يبرز دور إجراءات اشتغال المجاز إعلامياً:



الشكل رقم (01) دور إجراءات اشتغال المجاز إعلامياً.

فالقارئ يصطدم وهو يتابع الجمل والصفحات التي يقرأها بعناصر غير متوقعة ويرسم القارئ حدود المتوقع واللامتوقع من خلال معرفته وخبرته، ولكن الذي يثيره هو أن يتصادم مع تركيب أو عبارة أو فكرة أو وزن أو فضاء نصي لا يتطابق مع معرفته الأولية، ولذلك فإنّ هناك إشارات يتعرض لها وعي القارئ، وإنّ هذه الإشارات هي التي تستطيع أن تفتح أمامه آفاقاً للتفسير¹⁸، فثمة علاقة عكسية -إن صحّ التعبير- بين التوقع من جهة، وبين المفاجأة التي يحدثها ما هو غير متوقع من جهة أخرى، فإذا زادت نسبة التوقع قلّت نسبة المفاجأة ومن ثم نسبة الانتباه، وهذه نتيجة وثيقة الصلة بالانزياح "(Deviation)" لأنّ كل انزياح فإنّما هو انزياح بما يحققه من مفاجأة¹⁹، وهو يستوقف المتلقي ويثير فضوله ويستحثه على الوقوف على القيم الجمالية للانزياح وربط ذلك بمقصود منتج النصّ.

إنّ الانحرافية التعبيرية التي تخالف توقعات القارئ بفعل المجاز تدفعه إلى اقتضاء الاستلزام الحواري، وهو ما سنتناوله في العنصر اللاحق.

2.4 الإعلامية والاستلزام الحواري: إذا كان التفاعل المباشر بين مستخدمي

اللغة هو المحدّد الحاسم في الوقوف على نجاح التواصل، فإنّ فعل القراءة هو أساس تفسير وتأويل لغة الخطاب الأدبي بما يحويه من الإحالات على غرار المبهمات

الشخصية ومبهمات الزمان والمكان، والأسماء الإشارية، فالقارئ هو الذي يضيف ديناميّة وحركيّة على الخطاب الذي يقرأه.

ومفهوم الفعل الكلامي تجاوز في نصّ الامتحان مفهوم القول، ذلك أنّ الفعل الكلامي لا يتحقّق بمجرد التلفظ بالقول، بل تعداه إلى ما يعرف بالإنجاز الذي كان تقريريا وسلوكيا، فالتقرير يبرز من خلال قرائن الإثبات والتقرير التي تم الوقوف عليها أثناء عملية التصنيف، وفي هذا المنظور التداولي- لتكون اللغة -نوعا من الفعل أغلبه كان سلوكيا مسهما في عملية التغيير، فالخطاب الذي وصل إلينا، نجح الكاتب في إيصاله إلى من يريد من متلقين ويعود سبب ذلك إلى توفره على شروط النجاح التي يقتضيها الفعل الكلامي، وهو الأمر الذي جعل من بعض الأفعال الكلامية (أي نصّ الامتحان) أفعالا ناجحة ومتحققة في الواقع، وما يمكن قوله إنّ الكتابة ذاتها فعل كلامي يسعى التلميذ ذاته من ورائها إلى التأثير، وقد يبلغ هذا الفعل أوجه في نهاية مرحلة التعليم المتوسط بما تتوج نهاية التعلّيمات وتراكم المعارف المختلفة وامتلاك الرصيد اللغوي وفترة المراهقة كصراع وجداني وفكري في البيئة التفاعلية، لتكون الكتابة إسهاما في التعبير عن الأفكار والمفاهيم، وفرض التوجّهات وتحقيق الذات وإعلام الآخر بمراده، والمرسل لا يستعمل اللغة إلّا لهدف معين، وهذا الهدف لا يتحقّق إلّا بآليات محدّدة وأدوات لغويّة معينة، والإقناع في هذا الخطاب هو أهم الأهداف التي يتوخى التلميذ تحقيقها، ولذلك رصدنا آلياته وأدواته اللغويّة ليأخذ خطاب المدونة الصبغة الحجاجيّة التي ارتقت به إلى مرتبة الفعل اللغوي، عندما تقود وسائله إلى الإذعان والتسليم بما يقدّمه المنشئ.

ولاحظت أنّ الكاتب استهزأ ببعض قواعد المحادثة بتوظيفه للمجاز كما ذكر في العنصر السابق، وذلك بخرقه لـ (مبدأ التعاون) كوسيلة لشرح كيفية وصول المتلقي للمعاني، ويسمي "غرايس (Grace)" "هذا الخرق (الاستهزاء بالمبادئ) كي نقود المخاطب إلى معنى ضمني غير واضح، لا يتمّ الوقوف على دلالاته إلّا بتدخل آلية الاستلزام الحوارية لرأب هذا الصدع.

أشار إليه جابر عصفور بقوله: لقد توقف أغلب البلاغيين والنقاد عن مجرد تقرير أنّ المجاز أفضل من الحقيقة، لأنه يؤثر في المتلقي ويستجيب لهذه الخصوصية التي تحدثها الصورة في المعنى²⁰.

فالمعنى السياقي -حسب مقصدية القائل- يقودنا إلى استلزامات حوارية مطابقة للمقام الذي أنجزت فيه، ويمكن تأويلها، مما يرفع الإعلامية، وإذا ما سلمنا بهذا الأمر فهل ينطبق أيضاً على التكرار المعجمي الذي يلغي آلية الاستلزام الحوارية لكثافة الحمولة اللفظية؟

لعلّي أحاول في العنصر الآتي الوقوف على دور التكرار المعجمي إعلامياً.

3.4. دور التكرار المعجمي في تحقيق معيار الإعلامية: رغم كون التكرار

المعجمي من عناصر الاتساق النصّي، لما له من أثر في تأكيد المعنى، وإبرازه وتمكينه المتلقي من الإحاطة التذكيرية بالملفوظات السابقة من الكلام²¹، فهو يعد من الروابط التي تصل بين العلاقات اللسانية حسب الرؤية اللسانية مثلما أكدّ عليه شارول²²، إلّا أنّه يقوم بوظيفة تداولية أو إعلامية المعبر عنها بالاهتمام بالخطاب أي لفت أسماع المتلقين إلى أنّ لهذا الكلام أهمية لا ينبغي إغفالها، فضلاً عن إمكانية التوسع في فضاء الخطاب التواصلي²³.

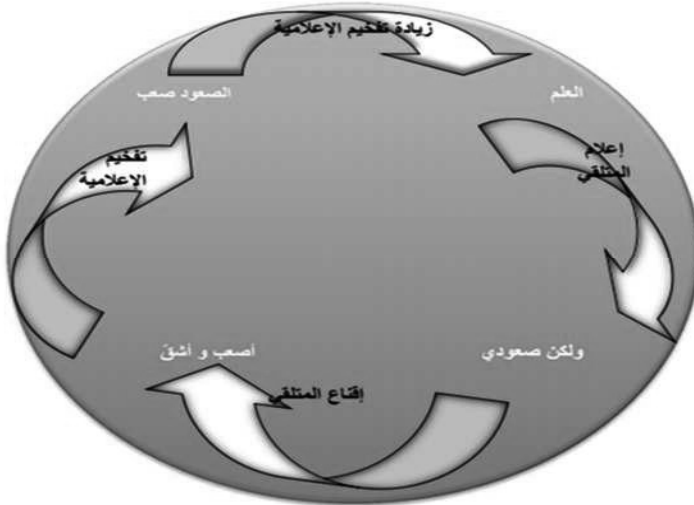
إنّ التكرار من خلال هذه الوظيفة قد أقام الصرح الإقناعي، بغية إثارة ما يريده الباحث وتقويمه، وجعله سبيلاً وحيداً لربط انفعالات القارئ به، وتركيز اهتمامه به قاصداً التوسع والاستمرارية في الأخبار إلى جانب توسيع الإطار والدلالة للرسالة الإعلامية، وتقوية بنيته الدلالية، وتقريره وترسيخه ولفت انتباه القارئ إليه واستثمار تكرار عنصر نصّي ما، فهذه الإجراءات التكرارية كلها تكون "بمثابة منبهات تعبيرية تقوي الوظيفة الشعورية في التسيج اللغوي"²⁴، جنباً إلى جنب ودورها الخطير في تأكيد الحجة وصنع الرأي العام وتفعيلها إزاء حدث ما، فضلاً عن "التلذذ وتوليد المتعة"²⁵ والراحة النفسية عند القارئ، وقد وظف الكاتب لهذه الاستراتيجيّة الإعلامية.

ونكتفي بمثال لإبراز دور التكرار المعجمي في إعلامية نصّ الامتحان، وهذا

المثال هو :

أ: «إنّ العلم يقول: إنّ الصّعود صعب، شاق عسير، ولكن صعودي إلى هذه المعالي أصعب وأشقّ».

وفي هذا المثال تكررت الألفاظ التّاليّة (الصّعود، صعودي) (صعب، أصعب) (شاق أشقّ) بصورة اشتقاقية كتكرار معجمي أو مورفولوجي، لكي يثير انتباه أو انفعال المتلقي إلى العلم الوطني (مفتاح النّص)، وهذا التّكرار أعطى لهذه المفردة زخماً دلاليا لنصّ الامتحان "وشدّ العناصر التّشكيلية والدّلالية في عملية التّوصيل"²⁶ إنّ إجراءات التّكرار حقّقت إعلامية نصيّة في المثال أعلاه من الدّرجة التّانيّة عن طريق الرّبط الضّميري بالياء في: (صعودي) والإشاري (هذه) والاسترسال في جمل متجاورة" كالأمواج المتتابعة ترتفع ثم تنخفض ثم ترتفع إعلامية خطابه مرة أخرى"²⁷، فكأنّه عود على بدء بتحقيق الرّبط بين المسافة النّصيّة عن بعد، ممّا شكل دائرة تواصلية إقناعية للقارئ ورسم صورة ذلك في مخيلته، "فهو أشبه بالحلقة الدّائرية التي لا تنتهي وهذا النوع من التّكرار الذي يوصف بالتّكرار الدّوري يساعد على تناسل النّص وتوالده حتى نهايته التي هي البداية أصلاً"²⁸، والتّرسيم الآتية توضح دور التّكرار في تحقيق الإعلاميّة كإجراء نصّي:



الشكل رقم (02) دور التّكرار في تحقيق الإعلاميّة كإجراء نصّي.

وقد تحقّق التّكرار الصّوتي والمورفولوجي من خلال العنصر النّصّي أو المعجمي " العلم الوطني"، وأدى بذلك إلى تأسيس نصّيّة النّصّ بالانزياح من حدود التّركيب الضّيق إلى أسوار الجمل المتجاورة، ممّا شكّل قيمة معنويّة جماليّة، ذلك "أنّ القيم الصّوتيّة لجرس الحروف أو الكلمات لا تفارق القيمة الفكرية أو الشّعوريّة المعبر عنها" ²⁹ وهذا ما يجذب القارئ شوقاً إلى متابعة نصّ الامتحان ومحاكاته من خلال التّماسك الصّوتي الحاصل في الألفاظ من حيث الصّورة كلا أو بعضاً بدرجة إعلاميّة في ذهن المتلقي فهل للاختفاء الصّوتي والمورفولوجي كخواء ملفوظي بخلاف التّكرار المعجمي في نصّ الامتحان دور في إعلاميته؟ الإجابة في العنصر الموالي.

4.4. الانضغاط الملفوظي كإجراء ذهني لتحقيق الإعلاميّة : بدءاً أشير إلى

أنّ هناك من استبدل الحذف بالانضغاط الملفوظي، وهو الباحث "عبد الرّحمن مشنّتل" في مقاله الموسوم بـ: (إسفنجة النّصّ ظاهرة الانضغاط الملفوظي) حيث اعتبر أنّ الانضغاط هو المفتاح لأنّ عمليّة الانضغاط هي محاولة في الإبقاء، أمّا الحذف فهو إلغاء والملغى لا يمكن إعادته، أمّا المنضغط فمن السّهل فكّه وإعادته إلى وضعه السّابق، وهذا يصدق على الجمل أو التّراكيب المنضغطة أي ما التّ إليه الجمل أو التّراكيب البدائيّة بعد مرحلة التّطوّر (التّراكيب التي يوجد فيها العائد الإشاري أو الأنافورا (Anaphora)، ولتجاوز التّنوّع أو التّعدد وكثرت في المنضغط من الألفاظ لا بد من البحث في طريقة تبقي التّجانس والوحدة على مستوى اللغة، والتّنوّع على مستوى المعاني أو المحافظة على تمايز المعنى واختلافه: فالعائد الإشاري أو الأنافورا (Anaphora) "هم" واحد في شكله ومتعدّد أو متنوّع في ما يشير إليه؛ ولفك المنضغط العائد الإشاري أو الأنافورا (Anaphora) نعتمد القرائن اللفظيّة وغير اللفظيّة أو نعود إلى المفتاح السّياقي بنوعيه اللغوي وغير اللغوي.

وفي جميع الحالات، فإنّ الانضغاط يقتضي الحذف الذي خصّصنا له جزءاً مستقلاً يلي هذا المحور من البحث والحذف لا يقتضي الانضغاط، فالانضغاط هو الفكرة التي تقودنا والحذف هو الوسيلة التي بأيدينا والمبرر الذي يرضينا، وزيادة في الإيضاح فإنّ الأنافورا (Anaphora) أو الصّمائر المتصلة باعتبارها إحالة على سابق لا تعدو هي

أيضاً أن تكون انضغاطاً مضمرّاً ليس من السهل كشفه، أو هو انضغاط تحول إلى مرحلة متقدمة من الخفاء والتعقيد.

ولتوضيح ذلك نقدّم هذين المثالين:

المثال الأول: «فاتقوا الله في هذه الحرية واعرفوا قدرها...»

المثال الثاني: «إنّ الحرية التي تتمعون بها -أيّها الجزائريون -لها تكاليفها العظيمة، من متاعب ومهالك، ودموع ودماء، واضطهادٌ وتشريد.»

إنّ "هـ" (في المثال الأول) = تحيل إلى الحرية، والدليل يظهر في عملية إعادة التوزيع للوحدات على الشكل التالي «فاتقوا الله في هذه الحرية واعرفوا قدر الحرية...» حيث تختفي الـ "هـ"؛ ومن ثمة يمكن الحديث عن الشكل البدائي للعبارة، طالما أنّ الانضغاط الملفوظي هو نتيجة مرحلة متقدمة من تطور العقل البشري أو العقل الاتصالي اللغوي إذا أردنا التحديد: «إنّ الحرية التي تتمعون بالحرية».

والأمر نفسه مع المثال الثاني فـ "ها" (في بها.... لها تكاليفها) تحيل إلى التكاليف والدليل يظهر في عملية إعادة التوزيع للوحدات على الشكل التالي حيث تختفي الـ "ها": "بالحرية... للحرية تكاليف الحرية العظيمة"، والشكل البدائي للعبارة هو: «إنّ الحرية التي تتمعون بالحرية - أيّها الجزائريون -للحرية تكاليف الحرية العظيمة، من متاعب ومهالك، ودموع ودماء، واضطهادٌ وتشريد.....»، ولكن العقل اللغوي الاتصالي اكتشف في مرحلة من مراحل تطوره أنّ هناك أشكالاً بدائية ما تزال تهيمن وتشكل بذلك خرقاً للمرحلة الجديدة، ومن جهة أخرى، فإنّ التضخم اللغوي أخذ في الزيادة، وهو أساساً تضخم تركيبى لا لفظي كما لاحظنا ذلك في الجمل أو التراكيب البدائية؛ وهي بلا شك زيادة لفظية مضاعفة لنصف معنى.

والعقل ذلك الذي اكتشف أزمة الخرق أو التناقض مع النظام الجديد، وأصبح على وعي بإشكالية الزيادة المفرطة والمكلفة العبيّة على مستوى الألفاظ اهتدى إلى الحل كل هذا يجعل الانضغاط الملفوظي بما يقتضيه من حذف إجراء ذهنياً يرفع من إعلامية نصّ الامتحان التي احتوت على ظاهرة الحذف كفراغ نصّي يقتضي الامتلاء المضموني من طرف المتلقي بالنظر لما سماه الباحث "عبد الرحمن شنتيل" إسفنجية

النّصّ أو مبدأ الفجوات التي يقوم عليها الخطاب وما على المتلقي إلّا ملأها لفهم معنى الرّسالة اللغويّة.

4.5 دور الحذف في الإعلاميّة: للحذف في التّعبير الكتابيّة أهميّة في إبراز

دور المتلقي، فهو يحثه على القيام بعمليات ذهنيّة تعمل على بعث الخيال وتنشيط الإيحاء، فيرتبط التّعدد في دلالات نصّ الامتحان، بتعدد المتلقين وثقافتهم ومعارفهم بأعراف اللغة ممّا يسهم في الرّفّع من إعلاميّة النّصّ.

يسهم الحذف في مساعدة المتلقي على الاحتفاظ بالعناصر المحذوفة في الذاكرة أثناء عملية القراءة ممّا ينتج عنه استمراريّة في التّلقي، وفي الرّبط المفهومي من خلال تعليق الكلام اللاحق بالسّابق، ويقوم الحذف على توسيع السّيطرة الدّلاليّة أو النّصّيّة لجملة ما إلى جملة تاليّة لها، فالحذف لا يقلّ أهميّة عن الوسائل الأخرى بل له دور في تحقيق التّماسك النّصّي الدّلالي، لأنّ المحذوف يعامل من النّاحيّة الدّلاليّة معاملة المذكور، ونستطيع به ربط البنية السّطحيّة بالبنية العميقة، بهذا له دور بارز في تحقيق الانسجام النّصّي، وقد استخدم الكاتب أسلوب الحذف ليترك للقارئ فرصة تمثّل المعاني المحذوفة باستعمال استراتيجيّة الافتراض المسبق، فالمعنى لا يقف عند حدود التّركيب الجملي أو النّصّي، بل يتجاوزه أو يستخلص من مجموعة عوامل المقام الذي قيلت فيه العبارة، ويشمل المرسل والمتلقي والسّياق التّواصلي والمضمون الرّسالي والأداة التّواصلية واللغة أو الأسلوب التّواصلي، والغاية المقصودة من المتكلّم والنتائج العلميّة والسلوكيّة التي تحدثها العبارة في المخاطب والمستمعين، ويقود الحذف دورا بارزا في جذب إثارة انفعال القارئ، والتّركيز على مفتاح النّصّ أو الخبر، ويعمل على "استدراك ما فاتته من ذاكرة الإنسان نتيجة عدم الانتباه أو التّركيز"³⁰.

وهذا المظهر التّدولي متعلّق بعناصر التّواصل نقصد من ورائها الإعلام أو الإخباريّة أو التّأثير في المتلقي، ولكن من وراء هذا يلزم على المتلقي تجاوز الاعتقاد إلى الفعل، وهذا ما نقصده بتداوليّة الأسلوب النّصّي الذي يعد الحذف أبرز تقنيّاتها ليحقّق درجة إعلاميّة مرتفعة، ولعلّ لجوء الكاتب إلى الحذف راجع إلى:

-الاختصار والتّخفيف، خاصّة إذا كان عرفا لغويا شائعا كما في حذف الفعل؛

- دفع الملل والسأم، كي يظل المخاطب مشدوداً إلى النصّ، وهذا ما أدركه "حازم القرطاجني" حين قال: "إنّما يحسن الحذف لقوة الدلالة عليه، أو يقصد به تعديد أشياء فيكون تعدادها طول وسام، فيحذف ويكتفي بدلالة الحال وتترك النفس تجول في الأشياء المكتفي بالحال عن ذكرها³¹، كل هذا يدفعنا إلى ربط القراءة الضمنية للحذف كاستراتيجية إعلامية في النصّ، فكيف نفسر هذا عند الكاتب؟

4.6 الحذف والقراءة الضمنية: الحذف في نصّ الامتحان من التقنيات التي

وظفها الكاتب، والحذف قد يضيف على نصّه ملمحاً إبلاغياً يوحى للقارئ بالكثير ممّا يود الكاتب قوله بشكل مكثف، وهذا يعتمد على قدرة الكاتب على توصيل المعنى المختزن في نصّ الامتحان المحذوف من سياق النصّ، يقول فريد عوض: "سياق الحال يسد في الدلالة مسد كلام محذوف، ويدل دلالته³²، وتقنيّة الحذف ظاهرة تتطوي على القراءة الضمنية للنصّ الغائب، وهذا النمط الكتابي يمثل درجة عالية من إشراك القارئ في إنتاج النصّ، والقارئ هنا يمثل نمطاً من أنماط التلقّي، وأحسب أنّ المتلقّي القارئ يتمثل النصّ بوعي أعمق من السامع؛ وذلك لإفادته من قدرة المرسل أو الكاتب على توظيف الحذف، وأحسب أنّ الحذف يشير إلى كثافة نصّ الامتحان من حيث المضامين التي أراد المرسل أو الكاتب أن يوصلها، ويضعها أمام المتلقّي، وهذا يرتقي بالمتلقّي إلى مستوى رؤية التلميذ في نهاية مرحلة التعليم المتوسّط، وقد جاء هذا التّكثيف في المضامين من السياق المائل، والحذف المشحون بالدلالة، والذي ييوح بمضامينه.

إنّ الحذف في نصّ الامتحان يمثل نصّاً قريباً ينتجه التلميذ بحسب النّقائه مع إجابته في الورقة، ولعل سبب حذف الكاتب يرجع لأغراض مثل: "عدم رغبة المبدع في معالجة الموضوع، أو ليترك للقارئ أن يملأ هذا الفراغ، والفراغ هو المقابل للصمت³³، فالحذف يشكل نصّاً مركّباً، أو نصّاً قريباً، وهذا النصّ القرين يتشكل بنصوص عدة تبعاً لحضور القارئ مع النصّ، وتبعاً لمخزون القارئ المعرفي، وقد يحتمل المحذوف من الدلالات وتعدّد القراءة، ويعتبر وسيلة من الوسائل الفنيّة يلجأ إليها الكاتب، بوحى من حسّه اللغوي للإيحاء بما لديه من معان وأغراض لا تتحقّق إلّا بهذا الأسلوب، ويعمل على تنشيط خيال المتلقّي ودعوة غير مباشرة له للحدس بهذا المحذوف للبحث عن البدائل الممكنة ممّا يرفع من إعلامية نصّ الامتحان، واكتشاف ما وراء حذفه من

أسرار بالبحث عن البدائل الممكنة، لمخالفة توقّعات المتلقّي، ممّا يرفع أيضًا من إعلاميّة نصّ الامتحان، وما لوحظ في أغلب نصوص امتحانات شهادة التّعليم المتوسّط من بينها دورة ماي 2016م انعدام أو حذف العنوان، فهل لنا أن نكتشف إعلاميا ما وراء حذف العنوان في نصّ الامتحان؟ الإجابة في العنصر الآتي:

4.7 حذف العنوان كقصديّة إعلاميّة: الحذف يتجاوز خريطة الجملة الواحدة

وهو يعمل على اختراق تضاريس النصّ فواضعو الأسئلة ليس بإمكانهم أن يوظفوا العنوان في نصّ الامتحان، لمحدوديّة جغرافيّة نصّ الامتحان، وبذلك فإنّه قد وضع المحذوف موضعه، ليكون حابكا له مانعا من خلل يطرّقه، فسَدّ بتقديره ما يحصل من الخلل.

زيادة على ذلك، فإنّ غياب العنوان راجع لإكساب النصّ الحياة من خلال القارئ ويتركه يتخيّل ما يشاء إحياء بلا محدوديّة، ويوسّع هذا الغياب أيضا دائرة التّخييل للمتلقّي، ليتخيّل الأفكار والجماليات والمكانم الحقيقة التي تقف وراء ستار النصّ فهي تخيلات متنوّعة ومفتوحة تعتمد على مدى خلفيّة القارئ وثقافته، ويخلق دائرة تواصلية بين النصّ والقارئ التي تتمثّل في النسبة التي توجد بين الحدث الحاصل بالفعل، وبين الأحداث الأخرى المحتملة الحصول، فكلمّا كثرت الأحداث المحتملة عظمت الفائدة عند حصول احدها، وهذا ما يتناغم مع نظريّة المعلومات "الإفادة والتّليغ (Communication or information Theory)"، والتي أنت بها اللسانيات الحديثة³⁴.

فقصديّة الحذف الإثارة وسرعة الوصول إلى المقصود، وذلك لأنّه "من غير المعقول بالنسبة إلى أن يحول كل شيء يقال أو يفهم إلى جملة كاملة، فلو فعل ذلك لكان أولى به أن يفضل أن يتكلّم بجملة تامّة أكثر كثيرا ممّا يفعل، فالاكتمال التّحوي ينتج تراكيب لا فائدة فيها ولا وضوح"³⁵، فالحدث أو الموضوع (العلم الوطني) المذكور في السّؤال الثّاني من البناء الفكري، ويحتمل بذلك أكثر الدّلالات بأقل عدد ممكن من الكلمات فضلا عن أنّ هذا الموضوع موضع استعجال، ولا يحتمل التّطويل في الكلام، ويستغنى عنه بالمعقول لئلا يقع اللبس عند المخاطب قبل تمام الكلام³⁶، وهذا بالحذف تحقّق الإيجاز، وزاد من نصيّة نصّ الامتحان لما يزيده من شدة التّلاحم، فضلا عن ميلاد

روح الوظيفة الجمالية في مثل هذه السياقات، كون الإيجاز يتسم بالقدرة الفائقة "لأنه يترك أثرا جمالية من أهمها براعة التخلص وسلاسة الإيقاع لأن حسن التنسيق مما يميز الفصل والوصل بشكل عام، ولأن هذا الفن يقوم على عنصرين أساسيين هما الإيقاع والانسجام"³⁷، وهذا ما يدفع القارئ إلى الاجتهاد للوصول إلى حدس المتكلم الذي يعد ركنا أساسيا في الوصول إلى المعنى الدلالي للجملة³⁸، وتمخض عن هذا الحذف إبراز دور المبدع المشارك، إذ هو الذي يدركه من خلال آفاقه الكثيرة مواطن الضعف وكيفية قيامه بوظائفه البلاغية والتبصيرية بحيث يترك له فرصة أكثر لتقدير المحذوف وهذا التقدير يجعله يتعامل مع دلالة النص، ولذلك يتحقق فهمه وفك شفرته وهذا هو الهدف من النص، الفهم ثم العمل، مثبتا أن الحذف من أهم وسائل التماسك النصي لإبراز دور المتلقي³⁹، فهناك سؤال في مختلف الامتحانات تعمل على إثارة انتباه التلميذ، وهو إعطاء عنوان للنص الذي حذف قصديا، ولزيادة القدرة التأويلية للتلميذ يطالب بإعطاء العنوان و دلالاته.

ويتحکم في الحذف أسلوب الاختيار (Selection)، وقد يؤدي الحذف، بالإضافة إلى ما سبق ذكره، وظيفة بارزة في حجب الكثير من القضايا والأحداث التي لا تصب في خدمة الخطاب الموجه ليستره على الواقع الحياتي، فهل أسلوب الاختيار في تركيب الجملة كوحدة نصية إسنادية يحقق الإعلامية في نص الامتحان؟

8.4. السياق والإعلامية: للسياق أهمية في التحليل النصي لمعرفة درجة إعلامية النص، ولاسيما في حالة غياب الروابط الاتساقية وحصول الغموض، فكثيراً ما يقترب السياق بالمعنى ويتلازم معه⁴⁰؛ فالمعنى لا ينكشف إلا من خلال تسييق الوحدة اللغوية؛ أي وضعها في سياقات مختلفة، إذ أن معظم الوحدات الدلالية تقع في مجاورة وحدات أخرى، وأن معاني هذه الوحدات لا يمكن وصفها أو تحديدها إلا بملاحظة الوحدات الأخرى التي تقع مجاورة لها⁴¹، وهذه تمثل العلاقات الداخلية المرتبطة بالسياق أي (المحيط اللغوي)، وثمة علاقات خارجية تتمحور في البيئة المحيطة بالنص، ومن شأن هذين النوعين أن يحققا التماسك النصي بوصفه "أهم المعايير قاطبة، فالنص واقع بين التأثير والتأثر من البيئة المحيطة"⁴²، وتبرز هنا أهمية المرجعية بوصفها فعلاً تواصلياً إشكالياً ومسؤولية لغوية تؤدي محاولة طمسها أو إنكارها إلى تقصير في عملية

فهم النصّ أولاً، وتقليص لأبعاد النصّ وفعاليته ثانياً، وقد لا تسلم من شائبة التهرب من المسؤولية الاجتماعية ثالثاً، فهي قيمة خطابية تكوينية حاسمة، ولا سيما حينما يتعلق الأمر بتصورية (إدراكية) الحقيقة التي يحيل عليها الخطاب، ونظراً لكون الخطاب الأدبي خطاباً إيحائياً بامتياز فقد تتعدد مرجعياته ممّا يسمح بتعدد معانيه وقراءاته⁴³

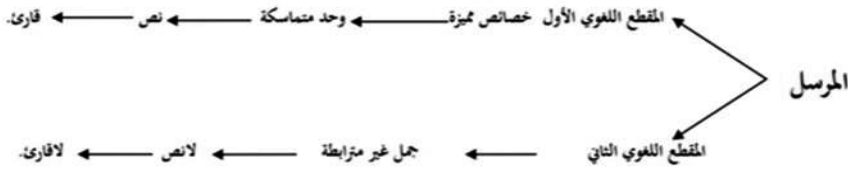
فهل تحققت الارتباطية السياقية في نصّ الامتحان، بما يكفل تحقق الإعلامية ؟
أولاً على المستوى اللغوي ؛ فالسياق اللغوي للجمل كعلاقات تجاورية، إذ أنه لم يعد الاهتمام بالنصّ على أنه بنية منغلقة على ذاتها، بل من حيث كيفية تشغيل اللغة من قبل منتجها، ويكون ذلك على أساس معيارين: التشكيل اللغوي والسياق الاتصالي وهو الاعتبار الذي ينطلق منه التحليل التداولي لنصّ الامتحان ؛ أي اعتماد العناصر السياقية التي حُفّت بإنتاجها، والتي تكون الإحالة عليها لتأويلها (التلقي)، ويتم وصفها بإدراج "مكون اتصالي، بأن تقام علاقة بين أجزاء النصّ /أو النصّ بوصفه كلا و"السياق الاتصالي"، ومحاولة الكشف عن أوجه التبعيّة بين تغييرات "السياق الاتصالي وبنية النصّ".

وأما السياق اللغوي (التشكيل اللغوي)؛ فهو مرتبط بالاتساق الذي خصّصت له عنصراً مستقلاً، ولذا ركزت اهتمامي على السياق الاتصالي كإحالة مرجعية (مقامية) فنصّ الامتحان أحال على موجود واقعي يجده التلميذ من خلال سارية في ساحة المؤسسات التعليمية العلم أو مدخل المتوسطة أو مختلف المؤسسات العمومية بل حتى في مدرجات الملاعب وأجواء الاحتفالات الرياضية أو الوطنية أو الكتب المدرسية أو الخارجية، أو من خلال الوسائط التكنولوجية (الانترنت) أو الحصص التلفزيونية كعلامة بصرية، أو الإذاعية كعلامة سمعية، فهذا السياق الخارجي جعل التلاميذ يحققون إعلامية من الدرجة الثانية، لكن كيف أسهم التشكيل اللغوي أو الاتساق في إعلامية نصّ الامتحان؟ وهو ما نفسره في العنصر الآتي.

9.4 دور الاتساق في تحقيق الإعلامية: يهدف التلميذ أو الباحث عند تشكيل

نصّ لغوي إلى إرسال رسالة قد تحتوي هذه الرسالة معلومات يجهلها أو يعلمها المتلقي وهذا الإرسال يتم بطرق مختلفة لتحقيق الإخبار أو الإعلام حسب المقام التواصلية

لكن ينبغي أن تتميز الرسالة اللغوية بصفة الترابط لكي تتحقق صفة الإعلامية في الإنتاج اللغوي، وهو ما يوضحه المخطط الآتي:



الشكل رقم (03) دور الرسالة اللغوية في الإعلامية.

فنص الامتحان المترابطة جملة حضرت فيه الإعلامية لوجود التناسق الفني والتحوي بين مجموع الجمل، مما يؤدي إلى الاستجابة للرسالة اللغوية من طرق المتلقي بوصفه مشاركاً في إنتاج دلالة النص، فالنص لم يكتب إلا لمتلق سواء كان حقيقياً أم خيالياً يميز طبيعة الكاتب والنص والوسائل المستعملة في بناء النص، خاصة وأن وسيلة الاتصال هي اللفظة، ومن ثم ينشأ الاتصال اللفظي الذي هو "الأساس الذي يبنى عليه التفاعل اللغوي بين الناس، وأنه الوسيلة التي نكتسب بها منذ الصغر المعرفة والقيم في مجتمعنا، كما أنه دعامة التطور المعرفي في تاريخ الإنسان ودليله، ومن هنا كان اللسان دليلاً على الإنسان"⁴⁴، انطلاقاً من هذا هل يتحقق الاتصال البصري ببنية نص الامتحان وما يولده من تواصل كجانب انقراضي مسهم في إعلامية نص الامتحان؟ الجزم بهذا دفعنا بتخصيص المحور الآتي.

10.4 دور انقراضية نص الامتحان في الإعلامية: يتشكل المعنى في صورة

حيوية وفق دينامية الوحدات الدلالية ويوضحها أكثر (يظهرها) الفعل القرائي - التلقي - من خلال عملية الذهاب والإياب بينها تبعاً لتوافقها أحياناً، ولتضادها أو اختلافها أحياناً أخرى، ونرى أن بناء معنى النص وفق المسار الذي تتخذه مكونات النص - التحوية والدلالية - في حركتها اتجاه بعضها من بداية النص إلى نهايته، والذي نقترح تسميته بالمتصل النصي (Le continuum textual)، ويحصل المعنى نتيجة التفاعلات بين الوحدات الدلالية خدمة لوحدة الموضوع ولا يبرز إلا في نهاية النص.

فالنص ينتج معناه على أساس ذلك المتصل النصي الذي يعكس المجرى الطبيعي للمعنى داخل النص، ولا يكون البحث عنه إلا في إطاره، وتُشير كذلك في قضية إنتاج

المعنى وتأويله إلى أن فهم معنى النصّ وإفهامه مقيدان بخاصية أساسية تتمثل في ثقافة النصّ، وكما يوضح "جمعان بن عبد الكريم"؛ فإنّ النصّ علاوة على اختصاصه بروابط خاصة في كل لغة، فإنّه يحمل رصيداً ثقافياً مقصوراً على ناطقيه الأصليين⁴⁵ وهو ما يطبع النصّ بطابع خاص يتصل بكونه معنى مقيداً، ويوحى بأنّ التأويل في مده الأوسع يعمل على تقييد فهم النصّ بثقافته، الأمر الذي يجعلنا نتساءل عن مدى ارتباط فهم المعنى بمعرفة لغة النصّ وثقافته، ويطرح ذلك مسألة أخرى تتعلق بعملية التأويل في علاقتها بالثقافة» التي ينبثق عنها النصّ أو بالأحرى معنى النصّ، وهذا إذا علمنا بالخصوص أنّ لكلّ لغة نوعاً من الخصوصية في بنیان نصوصها، فالنصّ الإنكليزي على سبيل المثال لا يمكن أن يكون كالنصّ العربي مهما حاولت الترجمة التقريب بينهما، فلا يمكن المقاربة بين أي نصّين مترجمين من لغتين مختلفتين إلّا بإضافة حواشٍ وتعليقات إضافية»⁴⁶.

وما لوحظ في نصّ الامتحان وجود المتصل النصّي في بعضها لانعدام تضافر المكونات النحوية والدلالية ممّا أدى إلى تظافر مجرى المعنى وجعل الإفهام مستمراً وهو ما يؤدي إلى قوة انقراضيته، كل هذا يعكس قوة البنية الإعلامية كرسيد نصّي استطاع الكاتب تفعيله لاحتواء الإنتاج النصّي على التشكلات اللغوية والعلاقات الدلالية والتفاعلات الدينامية بين مختلف المستويات النصّية، وعليه فالكفاية النصّية هي قراءة نصّية من طرف قارئ نموذجي.

فعملية التأويل وجدت لقوة وهندسة كتابة نصّ الامتحان؛ فكل قارئ يقرأ أو يسمع فقرة بوسعه أن يقرر من دون أدنى صعوبة نصّية الفقرة بوجود العلاقات الاتساقية والانسجامية وصفة الإعلامية، فنصّ الامتحان لم يكن مجرد تراكم جملي لصفة الترابطية فيه وسلسلة أسلوبية، ممّا أدى إلى انقراضيته كعملية تفاعلية.

وترتبط الانقراضية بمفهوم المقروئية (Legibility)، وتهتم بالخط وطريقة تشكيله أو التّبوغرافيا وما ينتج عن من وضوح (Visibility)، وما لوحظ أيضاً جودة استخدامية الخط (Usability) وتشكلات الحروف كترابط خطي يجلب القارئ فتحدث التّواصلية؛ حيث تتوقف الإعلامية هنا على علاقتها بالتّدقيق اللغوي للنصّ؛ فالإعلامية تشير إلى الطريقة التي تستخدم فيها العناصر اللغوية لتقديم المعلومات

في النصّ، فمن المتعارف عليه أنّ كل أنواع المعلومات لا يتوافر فيها القدر نفسه من الإعلامية، ومن ثم يقع العبء على القارئ بحيث يتولى عملية النقل الفاعل للمعلومات في النصّ، وذلك بخلق توازن بين المعلومات المعروفة سلفاً والمعلومات الجديدة، الأمر الذي يحقق مقروئية النصّ ويجعله ممتعاً، فإذا جوبه المدقق اللغوي بنصّ يفنر إلى الإعلامية، فعليه أن يجبر كسره دون المساس بجوهره، ومن المعروف أنّ النصّ العاطل من عناصر الجودة تتخفّض درجة إعلاميته ولا يحظى باهتمام المتلقي، فكيف يقنعنا الكاتب في نصّ الامتحان بأفكاره ولغته ويحقّق تواصلًا وإعلاميّة؟ العنصر اللاحق يجيب على هذا التساؤل.

4. 11 وسائل الإقناع والإعلاميّة: وبتوظيف الكاتب لوسائل الإقناع الداخليّة والخارجيّة في خطاباتهم المنجزة أو نصّ الامتحان نجده يمارس تأثيراً فكرياً وسلوكياً على المتلقي، ويمكن في هذا المخطط تبين المكونات التي يبنى عليها الخطاب الحجاجي في مدونته وذلك لتحقيق الإعلاميّة:



الشكل رقم (04) مكونات الخطاب الحجاجي كمحقق للإعلاميّة.

- المقدمات: بيان من الذي يفهم العلم الوطني حين يتكلّم، وواجبات المواطن نحو الحرية.

- الدّعى: إبداء الكفاءة الأدبيّة واللغويّة والنصّيّة والتّواصلية؛

- التّبرير: مضمن في السّياق الفعلي للقول؛

- الدّعاة: كل ما احتوته الخطابات أو نصّ الامتحان من أفعال كلاميّة دالة على التعريف والتّفسير والشرح والتّمثيل والمقارنة والتّفضيل والتّعليل.

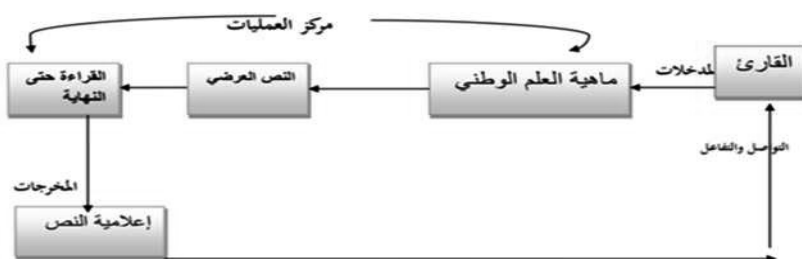
استوفى نصّ الامتحان على وسائل الإقناع، وهو الأمر الذي يدل على قدرة الكاتب على البناء الحجاجي في نصّه، الأمر الذي أدى إلى تماسك نصّيته.

وقد لاحظ "محمّد العبد" بعد استقرائه مجموعة من النّصوص العربيّة أنّ هذا الشّكل الحجاجي هو الأكثر شيوعاً فيها، لاتسامه بالمنطقيّة التي تعدّ أساس الحركة الحجاجيّة المتناميّة والمتراطة العناصر، حيث ترتبط الدّعى منطقياً بالمقدمات، ويحرص الكاتب

لجعل خطابه مقنعاً ومستميلاً على التّبرير والتّعليل، ويستخدم دعامات لا يخفى ثراؤها⁴⁷، إنّ هذه التّتابع الحجاجي ينم عن رغبة الكاتب في إعلامنا بموضوعه النّصّي فهل أسهم الموضوع النّصّي بجانب من الإعلاميّة في وحدته وتماسكه؟ وهذا ما نحاول الوقوف عليه في العنصر الآتي ذكره.

12.4 الوحدة الموضوعيّة ودورها في الإعلاميّة: إنّ موضوع النّصّ أو بؤرة

الاهتمام يشكل سلطة النّصّ وواجهته الإعلاميّة فهو عنصر التّواصل بين النّصّ والمتلقي بما يشكّله من عوالم نصيّة منسجمة تتربط به كعمليات التّعريف والتّفسير والمقارنة والتّعليل، فموضوع الاهتمام في نصّ الامتحان هو العلم الوطني؛ حيث شهدنا الإحاطة بالموضوع، ولعله يعود لوفرة المعرفة الأدبيّة (المدخلات)، وتحويلها وفق إجراءات التّأليف النّصّي (منطقة العمليات) إلى بنية نصيّة تحقّق الإعلاميّة (مخرجات)، فمتى اكتملت هذه العناصر لتشكل موضوعاً نصيّاً موحداً تحققت الإعلاميّة كغاية تواصلية، ونفس الإجراءات التي تنطبق على الإنتاج النّصّي من طرف الكاتب تنطبق على المتلقي وفق إجراءات القراءة التي تصل إلى إعلاميّة النّصّ من حيث توقع الوحدة الموضوعيّة، هكذا ندرك دور الوحدة الموضوعيّة في تحقيق التّواصل بين المنتج (الكاتب) والمتلقي (التّلميذ) حسب السّياق والإسهام في تحقيق الإعلاميّة ويمكن توضيح ذلك بالترسيمة الآتية:



الشّكل رقم (05) دور الوحدة الموضوعيّة في الإعلاميّة.

وإذا كانت الوحدة الموضوعيّة آليّة من آليات الانسجام فهل يمكن القول بتحقيق الانسجام في نصّ الامتحان لمعيّار الإعلاميّة.

13. 4 دور الانسجام في تحقيق الإعلامية: لا تتحدد معاني التراكيب ذاتها

بشكل دقيق إلا إذا تمت الإحالة على البنية الدلالية الكبرى للنص-الموضوع أو التيمة- إذ لا تكون وظيفية إلا وفقها، وإن اختيارها على مستوى الاستعمال يكون تبعا لهذا المعنى العام عن المستوى الأعلى والأوسع للنص، ويؤكد "ج. م آدم (J.M.)" (Adam) على علاقته بالمستوى الأصغر المحلي حيث يرى استقلالية نسبية لهذا الأخير مع إمكانية تحديده من خلال المستوى الأول -الأعلى الشامل- في ثلاثة مظاهر هي: المقطعي، والدلالي والتداولي، وإن الجمع بين المستويين بما يحقق الانسجام يعد من المحاور التي تتأسس عليها التداولية اللسانية، وهذا على اعتبار علاقتها بمكون أساسي في النص المنجز، وهو المكون التداولي الذي يكفل للنص خاصيته التواصلية (التبليغية)، ويعتمد من هذه الزاوية كوحدة اتصالية تحمل قيمة إعلامية.

هكذا ندرك دور الانسجام في تحقيق إعلامية من الدرجتين الأولى والثانية في نص الامتحان.

وفي نهاية تناولنا هذا العنصر نستنتج ارتباط الإعلامية بالكفاية النصية التي ينبغي بناؤها وتتميتها، وإنشاء النصوص بالنسبة لـ (دي بوجراند) إجراء تفعيل للنظم الافتراضية في حالات التواصل وهذا التفعيل يتم بشكل انتقائي، النصوص إذن لا تخضع للنظم الافتراضية بقدر ما تفعلها، لكن ينبغي للناس أن يعتدوا بهذه الكيفيات لتطبيق النظام إذا ما أرادوا استعماله.

فالأداء عند (دي بوجراند) يجب أن يكون في إطار استعمال حقيقي للغة، لا مجرد أداء افتراضي يتمظهر في شكل جمل افتراضية لم توضع في ظروف استعمال. لهذا الأداء الحقيقي شروط أبرزها تفعيل نصي يحترم المعايير النصية، ويحقق الكفاءة النصية تتحقق الكفاءة النصية "بصياغة أكبر كمية من المعلومات بإنفاق أقل قدر من الوسائل (الإعادة، التعريف، الإضمار، الحذف، الربط...)"، وتتأتى كفاءة النص "من انتفاعه في الاتصال بأفضل نتائج الاقتصاد في الجهد حتى يصل إلى سهولة متزايدة، وأما تأثير النص، فيتوقف على قوة وقعه على مستقبله، وهي تعزز عمق الإجراء كما تتوقف على الإسهام في الوصول بمتجه إلى غايته بتأسيس صلة بين

مادة النصّ وخطوات خطة ما، وتتوقف ملائمة النصّ على التوافق الكمي بين مطالب الموقف الاتصالي ودرجة مراعاة معايير النصّية ⁴⁸.

5 . الخاتمة: - إنّ النصوص بمختلف أنواعها لا تعمل على تعليم معايير تأليف الصوتيات والصرفيات والتراكيب والأساليب (في وضعيّة التعلم) واستجلاها (في وضعيّة الامتحان) فحسب، بل تلقن مقتضيات الأدوات وتحدد مناسبات الاستعمال من هنا تم استثمارها في حقل التعلّيمية بهدف تنمية اكتساب الكفاءة اللغوية التي يفهم ضمنها الكفاءة القواعديّة والكفاءة الاتصاليّة، وهذا يركّز بطبيعة الحال على نوعيّة النصوص، هذا وقد أظهر الاتجاه التعلّيمي لمعايير النصّية (المقاربة النصّية) مدى نجاعة جعل النصّ منطلقاً مشروعاً مؤهلاً لتحسين تعليم اللغة العربية، وتقريبها من الواقع الفعلي لإدماج معارفها مشافهة أو كتابة، ويمسّ هذا التوجّه مختلف المجالات ولعل أبرزها: المجال المعرفي، المجال السلوكي الوجداني، المجال الحركي والجسدي.

- جودة الأداء البلاغي في نصّ امتحان شهادة التعليم المتوسط دورة ماي 2016 جعله من الدّرجة الأولى إعلامياً يمارس التأثير وخلق الدافعية للمتلقّي للتواصل معه وصولاً إلى مستوى التحليل النصّي، وهنا الانطلاقة من الكفاية التحوّية والدلاليّة إلى الكفاية البلاغيّة والإعلاميّة، ومنها إلى الكفاية النصّية باعتبار أنّ النصّ حدث تواصلٍ منجز كنتاج لجميع الكفايات السابقة، والسعي كهدف ختامي لجعل التلميذ قادراً على إعادة إنتاجه وفق نمط نصّي معيّن في وضعيّة ذات دلالة ؛

- العمل على وضع نصوص امتحانات تعمل على إعطاء التلميذ المجال للتفكير الإبداعي النّاقّد، وأسلوب حل المشكلات ومهارات أخرى من التفكير، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة أمامه للبحث وتقديم آراء جديدة بعيداً عن التعلّم التلقيني الجاهز، وأن تكون هذه ذات السّمة الادبيّة لا العلميّة البحتة، وتدريب التلميذ على الاداء القرائي خصوصاً فهم معاني المفردات والتراكيب، وذلك عبر مستويين من التحليل، هما:

الأول: التحليل الاستيعابي المضموني الذي يركّز على الأفكار الواضحة.

الثاني: التحليل التذوقي الادبي وهذا يتعلّق بما وراء النصّ من صور أدبيّة وتذوق

جمال العبارات.

6. قائمة المراجع:

المراجع العربية:

1. أحمد ناهم، التناص في شعر الرواد، دار الأفاق العربية، ط1، القاهرة، مصر 1428 هـ / 2008م.
2. ابن أبي الأصبع زكي الدين عبد العظيم بن عبد الواحد المصري (ت 654 هـ) تحرير التحرير في صناعة الشعر والنثر وتبيان إعجاز القرآن، تقديم وتحقيق: د. حفني محمد شرف، لجنة إحياء التراث الإسلامي، الجمهورية العربية المتحدة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، د ط، القاهرة، مصر، 1383 هـ / 1963 م.
3. أبو حيان علي بن محمد التوحيد (ت 414 هـ) أخلاق الوزيرين" مثالب الوزيرين الصاحب بن عباد وابن العميد"، حققه: محمد بن تاويت الطنجي، المطبعة الهاشمية، د ط، 1965 م.
4. أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، (ت 255 هـ) تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي بمصر ومكتبة المثنى ببغداد، ط2 1380 هـ / 1960 م.
5. أبو محمد عبد الله بن محمد بن سعيد بن سنان الخفاجي (ت 466 هـ) سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، لبنان، 1402 هـ / 1982 م.
6. أحمد عمر مختار، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1998، 5م.
7. أميرة الحسيني، فن الكتابة للإذاعة والتلفزيون، دار النهضة العربية، ط1 بيروت، لبنان، 1426 هـ / 2005م.
8. تمام حسان، اجتهادات لغوية، عالم الكتب، ط1، القاهرة، مصر، 1428هـ / 2007 م.
9. جابر عصفور، الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، المركز الثقافي العربي، ط 3، الدار البيضاء، المغرب، 1992م.
10. جمعان عبد الكريم، إشكالات النص، دراسة لسانية نصية، ط 1، المركز الثقافي العربي. بيروت، 2009م.
11. حامد عبد الهادي حسين، البلاغة والمعنى في النصّ القرآني، مركز البحوث والدراسات الإسلامية، د ط، بغداد، العراق، 1428 هـ / 2007م.

12. حيدر فريد عوض، فصول في علم الدلالة، مكتبة الآداب، ط1 القاهرة مصر، 2005م.
13. خلود العموش، الخطاب القرآني، جدار للكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث ط1، الأردن، 1429هـ / 2008م.
14. خليل أحمد عمارة، في التحليل اللغوي، مكتبة المنار، ط1، الأردن، 1307هـ / 1978م.
15. دليلة مرسللي وآخرون، مدخل إلى التحليل البنوي للنصوص، دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، بيروت، لبنان، 1985م.
16. سعيد حسن بحيري، علم اللغة النصي (المفاهيم والاتجاهات)، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، الشركة العالمية للنشر، الجيزة، مصر، ط1، 1997م.
17. سيف الدين علي بن أبي علي بن محمد بن سالم التغلبي الأمدي (ت 631هـ) الموازنة بين شعر أبي تمام والبحتري، تحقيق السيد أحمد صقر، دار المعارف، ط4 القاهرة، مصر، 1992م.
18. صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية، ج 1، دار قباء، القاهرة، ط 1، 2000م.
19. طلعت منصّور وآخرون، تدريس الأدب في المرحلة الثانوية، مكتبة الانجلو مصرية، دط، القاهرة، مصر، 1977م .
20. عبد الإله مصطفى، تحليل لغة الدعاية، مكتبة الشرق الجديد، ط1، بغداد العراق، 1984م.
21. عبد الرحمن جلال الدين السيوطي (ت 911 هـ) الأشباه والنظائر في النحو تحقيق: فايز التحريني، ج1، الدار الكتاب العربي، ط1، بيروت، لبنان، 1414هـ / 1993م.
22. عبد الرحمن جلال الدين السيوطي (ت 911هـ) المزهري في علوم اللغة وأنواعها: شرحه وضبطه وصححه وعنون موضوعاته وعلق حواشيه: محمد أحمد جاد المولى بك، محمد أبو الفضل إبراهيم، علي محمد البجاوي، دار إحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشركاه، ط 2، القاهرة، مصر (د.ت) .

23. عبد الرحمن جلال الدين السيوطي (ت 911 هـ) معترك الأقران في إعجاز القرآن، تحقيق: احمد بن علي، ج1، دار الحديث، ط1، القاهرة مصر، 2004م.
24. عبد الرحيم محمد الهبيل، فلسفة الجمال في البلاغة العربية، الدار العربية للنشر والتوزيع، ط1، السعودية، 2004م.
25. عثمان أبو زيد، نحو النصّ (إطار نظري ودراسات تطبيقية) عالم الكتب الحديث لنشر والتوزيع، ط1، اربد، الأردن، 1431هـ/ 2010م.
26. عطية مختار، علم البيان وبلاغة التشبيه في المعلقات السبع، دار الوفاء، د ط، الإسكندرية، مصر، 2004 م .
27. محمد العبد، العبارة والإشارة دراسة في نظرية الاتصال، مكتبة الآداب، ط2 القاهرة، مصر، 2007 م .
28. محمد العبد، النصّ والخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي القاهرة، ط1، 1426 هـ/ 2005 م .
29. محمد بن أحمد بن طباطبا العلوي (ت 322 هـ)، عيار الشعر، تحقيق وتعليق: د. طه الحاجري، د. محمد زغول سلام، المكتبة التجارية الكبرى بشارع محمد علي د ط، القاهرة، مصر، 1956 م .
30. محمد خرماش، المرجعية الاجتماعية في تكوين الخطاب الأدبي، حوليات الجامعة التونسية، العدد 1995، 38 م .
31. محمد رضا مبارك، اللغة الشعرية في الخطاب النقدي العربي، دار الشؤون الثقافية العامة، ط 1، بغداد، العراق، 1992م.
32. محمد سالم سعد الله، مملكة النصّ (التحليل السيميائي للنقد البلاغي) عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن، 2007م.
33. محمد عبد المطلب، قضايا الحداثة عند عبد القاهر الجرجاني، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، والشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، ط1، 1995 م.
34. نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النصّ وتحليل الخطاب دراسة معجمية، عالم الكتب الحديث، جدار الكتاب العالمي، الأردن، ط 1، 2009م.

35. هادي نهر، الكفايات الاتصالية والتواصلية (دراسات في اللغة والإعلام) دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، دمشق، سوريا، 1424هـ/2003م .
36. وليد منير، النص القرآني من الجملة إلى العالم، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1، القاهرة، مصر، 1428هـ / 1997م.

المراجع الأجنبية المترجمة:

1. روبرت دي بونجراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1998م.
2. ستيفن أولمان، دور الكلمة في اللغة، ترجمة: كمال محمد بشر، مكتبة الشباب ط1، القاهرة، مصر، 1975م.
3. أونج والترج، عالم المعرفة (الشفاية والكتابية) ترجمة: حسن البنا ومحمد عصفور، د ط، الكويت، 1994م.
4. رولان بارت، لذة النص، تر: منذر العياشي، مركز الانماء الحضاري ط2 حلب، سوريا، 2002م.

قائمة المراجع (التهميش):

- ¹ سيف الدين علي بن أبي علي بن محمد بن سالم التغلبي الآمدي (ت 631هـ)، الموازنة بين شعر أبي تمام والبحتري، تحقيق: السيد أحمد صقر، دار المعارف، ط4، القاهرة، مصر 1992م، ص 179.
- ² أبو محمد عبد الله بن محمد بن سعيد بن سنان الخفاجي (ت 466 هـ)، سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، لبنان، 1402 هـ / 1982 م، ص33، 32.
- ³ عبد الرحمن جلال الدين السيوطي (ت 911 هـ)، المزهرة في علوم اللغة وأنواعها: شرحه وضبطه وصححه وعنون موضوعاته وعلق حواشيه: محمد أحمد جاد المولى بك، محمد أبو الفضل إبراهيم، علي محمد البجاوي، دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي وشركاه ط 2، القاهرة، مصر (د.ت) ص 319.
- ⁴ أبو حيان علي بن محمد التوحيدي (ت 414 هـ)، أخلاق الوزيرين "مثالب الوزيرين" صاحب بن عباد وابن العميد"، حققه: محمد بن تاووت الطنجي، المطبعة الهاشمية، د ط، 1965م ص448.

⁵أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، (ت 255 هـ)، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي بمصر ومكتبة المثنى ببغداد، ط2، 1380 هـ / 1960 م ص90، 89.

⁶محمد بن أحمد بن طباطبا العلوي (ت 322 هـ)، عيار الشعر، تحقيق وتعليق: د/طه الحاجري، د. محمد زغلول سلام، المكتبة التجارية الكبرى بشارع محمد علي، د ط، القاهرة مصر، 1956 م، ص119.

⁷محمد عبد المطلب، قضايا الحداثة عند عبد القاهر الجرجاني، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت والشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، ط1، 1995 م، ص113.

⁸ابن أبي الأصبع زكي الدين عبد العظيم بن عبد الواحد المصري (ت 654 هـ)، تحرير التّحبير في صناعة الشعر و النثر و بيان إعجاز القرآن، تقديم وتحقيق: د. حفي محمد شرف، لجنة إحياء التراث الإسلامي، الجمهورية العربية المتحدة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، د ط، القاهرة، مصر، 1383 هـ / 1963 م، ص455 .

⁹ المرجع نفسه، ص456.

¹⁰ محمد رضا مبارك، اللغة الشعرية في الخطاب النقدي العربي، دار الشؤون الثقافية العامة ط 1، بغداد، العراق، 1992م، ص71.

¹¹ تمام حسان، اجتهادات لغوية، عالم الكتب، ط1، القاهرة، مصر، 1428هـ / 2007 م ص150.

¹² المرجع نفسه، ص 151.

¹³عطية مختار، علم البيان وبلاغة التشبيه في المعلقات السبع، دار الوفاء، د ط، الإسكندرية مصر، 2004م، ص 52.

¹⁴جابر عصفور، الصورة الفنية في التراث النقدي، المركز الثقافي العربي، ط 3، الدار البيضاء، المغرب، 1992م، ص 34.

¹⁵ محمد سالم سعد الله، مملكة النصّ (التحليل السيميائي للنقد البلاغي)، عالم الكتب الحديث ط1، الأردن، 2007م ص 61.

¹⁶ المرجع نفسه، ص 47.

¹⁷ عبد الإله مصطفى، تحليل لغة الدعاية، مكتبة الشرق الجديد، ط1، بغداد، العراق 1984م ص51.

¹⁸المرجع نفسه، ص88.

- ¹⁹ المرجع نفسه، ص 67.
- ²⁰ جابر عصفور، الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، مرجع مذكور ص 324.
- ²¹ عثمان أبو زيد، نحو النصّ (إطار نظري ودراسات تطبيقية)، عالم الكتب الحديث لنشر والتوزيع، ط 1، اربد، الأردن، 1431هـ / 2010م، ص 286.
- ²² نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النصّ وتحليل الخطاب، دراسة معجمية عالم الكتب الحديث، جدار الكتاب العالمي، الأردن، ط 1، 2009 م، ص 100.
- ²³ خلود العموش، الخطاب القرآني، جدار للكتاب العالمي . عالم الكتب الحديث، ط 1، الأردن 1429هـ / 2008م ص 243.
- ²⁴ دليلة مرسل و آخرون، مدخل إلى التحليل البنوي للنصوص، دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع، ط 1، بيروت، لبنان، 1985م، ص 85.
- ²⁵ رولان بارت، لذة النصّ، تر منذر العياشي، مركز الانماء الحضاري، ط 2، حلب، سوريا 2002م، ص 76.
- ²⁶ وليد منير، النصّ القرآني من الجملة إلى العالم، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط 1 القاهرة، مصر، 1428 هـ / 1997م، ص 141.
- ²⁷ أميرة الحسيني، فن الكتابة للإذاعة والتلفزيون، دار النهضة العربية، ط 1، بيروت، لبنان 1426 هـ / 2005م ص 102.
- ²⁸ أحمد ناهم، التناص في شعر الزّواد، دار الأفاق العربية، ط 1، القاهرة، مصر، 1428 هـ / 2008م، ص 76.
- ²⁹ حامد عبد الهادي حسين، البلاغة والمعنى في النصّ القرآني، مركز البحوث والدراسات الإسلامية، د ط، بغداد، العراق، 1428 هـ / 2007م، ص 187.
- ³⁰ طلعت منصور وآخرون، تدريس الأدب في المرحلة الثانوية، مكتبة الانجلو مصرية، د ط القاهرة، مصر، 1977م، ص 216.
- ³¹ عبد الرحمن جلال الدين السيوطي (ت 911 هـ)، معترك الأقران في إعجاز القرآن، تحقيق: احمد بن علي، ج 1، دار الحديث، ط 1، القاهرة مصر، 2004م، ص 306.
- ³² حيدر فريد عوض، فصول في علم الدلالة، مكتبة الآداب، ط 1، القاهرة، مصر، 2005م ص 170.

- ³³ أونج والتّرج، عالم المعرفة (الشّفاهيّة والكتّابيّة)، ترجمة: حسن البنا ومحمّد عصفور، د ط الكويت، 1994م، ص233.
- ³⁴ هادي نهر، الكفايات الاتصاليّة والتّواصلية (دراسات في اللغة والإعلام)، دار الفكر للطباعة والنّشر والتّوزيع، ط1، دمشق، سوريا، 1424هـ/2003م، ص36 و37.
- ³⁵ روبرت دي بوجراند، النّصّ والخطاب والإجراء، مرجع مذكور، ص241.
- ³⁶ عبد الرّحمن جلال الدّين السيّوطي (ت 911 هـ)، الأشباه والنّظائر في النّحو، تحقيق: فايز التّحريمي، ج1، الدّار الكتاب العربي، ط1، بيروت، لبنان، 1414هـ/1993م.
- ³⁷ عبد الرّحيم محمّد الهبيل، فلسفة الجمال في البلاغة العربيّة، الدّار العربيّة للنشر والتّوزيع ط1، السّعوديّة، 2004م، ص395.
- ³⁸ خليل أحمد عمارة، في التّحليل اللغوي، مكتبة المنار، الرّزقا، ط1، الأردن، 1307هـ/1978م، ص35.
- ³⁹ صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النّصّي بين النّظرية والتّطبيق، دراسة تطبيقيّة على السّور المكيّة، ج1، دار قباء، القاهرة، ط1، 2000م، ص217.
- ⁴⁰ إذ أصبحت له نظريّة تعرف بنظريّة السّياق، وإذا ما طبقت بحكمة فإنّها ستمثّل حجر الأساس في علم المعنى وقد قادت هذه النّظرية إلى الحصول على نتائج باهرة ينظر: ستيفن أولمان دور الكلمة في اللغة، ترجمة: كمال محمّد بشر، مكتبة الشّباب، ط1، القاهرة، مصر، 1975 م، ص66.
- ⁴¹ أحمد عمر مختار، علم الدّلالة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1998م، ص69.
- ⁴² سعيد حسن بحيري، علم اللغة النّصّي (المفاهيم والاتجاهات)، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت لبنان، الشّركة العالميّة للنشر، الجيزة، مصر، ط1، 1997م، ص107.
- ⁴³ محمّد خرمّاش، المرجعيّة الاجتماعيّة في تكوين الخطاب الأدبي، حليات الجامعة التّونسيّة العدد38، 1995م، ص910.
- ⁴⁴ محمّد العبد، العبارة والإشارة دراسة في نظرية الاتصال، مكتبة الآداب، ط2، القاهرة، مصر 2007م، ص7.
- ⁴⁵ جمعان عبد الكريم، إشكالات النّصّ، دراسة لسانيّة نصّيّة، ط1، المركز الثّقافي العربي. بيروت، 2009، ص32.
- ⁴⁶ المرجع نفسه، ص33.

⁴⁷محمّد العبد، النصّ والخطاب والاتصال، الأكاديميّة الحديثّة للكتاب الجامعي، القاهرة، ط1
1426 هـ/2005 م، ص 205.

⁴⁸روبرت دي بوجراند، النصّ والخطاب والإجراء، ترجمة: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة
مصر، ط 1، 1998م، ص107.

أثر الأنساق البصرية في تنمية مهارة الكتابة في المرحلة الابتدائية

The effect of visual formats on developing writing skill in the elementary stage

أ. زهرة بللو[‡]

المشرف: عبد الحليم بن عيسى.

تاريخ القبول: 2021.12.16

تاريخ الاستلام: 2021.10.23

ملخص: من هنا سنقرأ الأنساق البصرية في ميدان الإنتاج الكتابي، ونعمل على الحفر في أغوارها وعلاماتها وأجزائها، ونستزيد من إستجلاء القيم المطمورة في بؤرها المنيرة تارة والمعممة تارة أخرى؛ إن ربط موضوع سيميائية الصورة بمجال تعليمية اللغة العربية، سيُسهم لا محالة في تعزيز المجال الإدراكي والإجرائي في الموقف التعليمي، وفي استثمار المربين بوعي علمي الإنجازات المعرفية والمنهجية المحققة في التجربة السيميائية، وإسقاطها على حقل تعليمية اللغة العربية، وتحيين آليات إجرائها بحرص شديد للتّهوض بمستوى التّعلّم والتعليم.

ضمن هذا الإهتمام، نتوخى في هذه الورقة البحثية مساعلة التّسق البصري واستجلاء طبقات المعنى عبره، بوصفه حقلاً جديداً موازياً لخطاب اللغة، ونسقاً معرفياً يحمل الدّلالة والتّواصل في الوقت ذاته؛ والبحث في فاعليته في تنمية مهارة الكتابة لدى المتعلّم في المرحلة الابتدائية.

[‡] جامعة وهران 1 أحمد بن بلة، البريد الإلكتروني: zohra.bellelou@gmail.com

(مؤلف مرسل)

كلمات مفتاحية: الأنساق البصرية؛ الإنتاج الكتابي؛ تعليمية اللغة العربية؛ مهارة الكتابة.

Abstract: From here, we will read the visual patterns in the field of written production, and work to dig into their depths, signs and parts, and we will further clarify the hidden values in their luminous and dark spots at other times. Linking the subject of image semiotics to the field of teaching the Arabic language will inevitably contribute to strengthening the cognitive and procedural field in the educational situation, and to the investment of educators with scientific awareness of the cognitive and methodological achievements achieved in the semiotic experience, and projecting them to the field of Arabic language education, and updating the mechanisms of its implementation with a very careful level and education.

Within this interest, we seek in this research paper to question the visual pattern and clarify the layers of meaning through it, as a new field parallel to the discourse of language, and a cognitive pattern that carries significance and communication at the same time; And research on its effectiveness in developing the writing skill of the learner in the primary stage.

Keywords: Visual formats; Written production; Teaching the Arabic language; Writing skill.

1. مقدمة: إنّ السيمولوجيا الخصبة المنتجة للمعنى، هي التي تندرج في دراسة بُنى الأيقونات البصرية وطبقاتها، تتشاكل مع السيكلوجية من جهة ومع إستيعاقيا التعبير من جهة أخرى، من هنا سنقرأ الأنساق غير اللغوية في ميدان الإنتاج الكتابي، ونعمل على الحفر في أغوارها وعلاماتها وأجزائها، ونستزيد من إستجلاء القيم المظمورة في بؤرها المنيرة تارة والمعمّنة تارة أخرى.

ومن ثمة نتوخى مساءلة النسق البصري وإستجلاء طبقات المعنى عبره بوصفه حقلاً جديداً موازياً لخطاب اللغة، ونسقاً معرفياً يحمل الدلالة والتواصل في الوقت ذاته، ومركزاً معرفياً مهماً في ارتقاء مهارة الكتابة لدى المتعلم

الصّغير الذي يتعلّم بالمعينة والمشاهدة في مرحلته الأولى من التعلّم، " إذ يحقّق التّعليم بالمشاهدة بشكل فعليّ نوعاً من المساواة بين فعل المشاهدة البشرية والتّشكيل الأيقوني للصّورة، ويحرّك عوامل التّحفيز الحسيّ والدّهني للمتعلم.

لقد إنكبت السّيميائيّات العامّة على مدارس أسنن الأنساق الدّالة، وتجاوز الوضع الحسيّ لمستعمل السنن على إدراك المعطيات الشكلية للمرسلّة، إذ يستطيع التّحليل السّيميائيّ للتّواصل عبر آلية الفعل السّيمي، أن يوضع العلامة داخل الفعل التّواصل بالّنظر إلى مقتضيات المقصدية¹، ويقود التّعليم بالمشاهدة المتعلّم إلى تفعيل جانب مهمّ من مدركاته العقلية، ويستثمر مخيّلتَه ويسترسل نشاطه اللّساني، فتتّحسن كفاءاته اللّغوية ويفتق لسانه بالكلام الفصيح، وتترقّى قراءته وتبتدع كتابته ويتميّز إنتاجه الكتابي.

ومن هنا، إهتدى العلماء في إختصاصات أخرى إلى الاقتداء بالمفاهيم اللّسانية، للتّواصل وإستثمارها وتعميمها على مجموع العلامات الدالة؛ إذ يخضع النّسق السّيميائيّ لمنطق التّراتبات ونمط التّضاييف، فيه يتعاوض الدّالّ بالمدلول وتتضاف العلاقة الواصفة إلى علاقات التّعيين والإيحاء؛ ولما كان للعلامة الأيقونية دورٌ أساس في الموقف التّعليمي بعامّة، وفي تقريب المعارف والمكتسبات إلى المتعلّم بخاصّة في ميدان إنتاج المكتوب، عمدنا إلى دراسة الأنساق البصرية المساعدة في تيسير الوضعيات التّواصلية وتسهيل الوضعيات الإدماجية، وثبّين مدى فاعليّتها في تحسين الأداء اللّغوي الكتابي لدى المتعلّم.

لقد تبوّأت الأيقونات مكانة مهمّة في الحقل التّعليمي، في الوقت الذي تسير فيه الجهود نحو تطوير برامج التّعليم سيراً حثيثاً نحو الإرتقاء والأفضل، حيث اجتاحت الصّورة التّعليمية حقل تعليمية اللّغة العربية إجتياحاً هائلاً، وترعت على صفحات الكتاب التّعليمي اللّغوي للمرحلة الابتدائيّة، لثعين المتعلّم على

الاستتطاق اللّسانيّ. لقد استرُفدت تعليميّة اللّغة العربيّة النتائج العلميّة المحقّقة في البحث اللّساني، واستثمرتها استثماراً واعياً في تعليم ميادينها التّربويّة. "إنّ المستقرى لراهن اللّسانيات اليوم، يلحظ نزوعاً نحو الصّورنة، وربما يرد هذا إلى سلطة العلم ورغبة اللّسانيات، ولم يكد يُعر علم من الإستفادة منها... فإنّ اللّسانيات اليوم قد جعلت من الدّرس اللّغوي مجالاً لتشريح اللّغة مخبرياً كما لو كان الأمر متعلّقاً بمادة فيزيائية معزولة، حتّى غدت الوقائع اللّغوية بمثابة وقائع تجريبيّة، تضطلع اللّسانيات برصدها وتفكيكها، ومفصلتها بالاستناد إلى أمثالات لم يعرف حدس اللّغة صنواً لها، مثل الثّورات العلميّة الحديثة"². كان علم اللّغة ينصبّ على دراسة اللّغة وصفاً وتقعيداً، وأنياً أزورّ الاتجاه اللّساني منحى حدائياً يدرس الأتساق اللّغوية وغير اللّغوية في الخطّاب اللّساني بل ويدرس سيرورة الأيقونات في الخطّاب الحرفي.

تزداد اللّغة العربيّة دقّة وجمالاً يوماً بعد يوم، وتُكسب الكاتب أفقاً ممتداً من الكلمات والمصطلحات والمعاني، "إنّ جمال اللّغة العربيّة يكمن في توفيرها مساحة كبيرة للكاتب، بإيجاد أكثر من كلمة أو أكثر من تعبير أو أكثر من مصطلح... بل وأضافت علوماً جديدة بمصطلحات جديدة، ومفاهيم جديدة مثل الجبر والتمثّلات الكروية والبصريّات في الفيزياء"³، وقد استطاعت اللّغة العربيّة أن تجمع العلوم قاطبة مثل الرياضيات والفيزياء والسّيميائيات، لتدرس اللسان العربي وتستزيد من إضفاء الدقة والفرز والعلميّة على علوم اللّغة.

2. مفهوم التّعبير: إنّ تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها يتمحور حول تمكين المتعلّم من مهارتيّ الحديث والكتابة، وإتقانها في إنتاج المكتوب الذي يعتبر النّشاط الثمّر والخصب والمردود الملموس من نشاطات اللّغة العربيّة.

1.2. التّعريف اللّغوي: "... فقد أورد صاحب (لسان العرب) تحت مادة (عبر): عبر الرّؤيا يعبرها عبراً، وعبارة وعبرها فسّرها، وأخبر بما يؤول إليها بأمرها، وفي التّنزيل العزيز "إن كنتم للرّؤيا تعبرون"⁴. تدلّ كلمة تعبير على

الإفصاح والبيان عمّا في نفس المتكلّم أو الكاتب من أفكار ومشاعر تختلجها أي إنّ التعبير هو تأويل ما في النفس من خلجات وخواطر، يُخرجها الإنسان شفويّاً أو كتابياً.

حيث يؤدي المتعلّم المضمون وفق مقتضى الحال، باستخدام الكلمات المناسبة وإتقان القواعد اللّغوية الخاصّة بالتركيب والإملاء، وترتيب الأفكار وربط الفقرات بعضها ببعض. وهو "... إفصاح المرء بالحديث أو الكتابة عن أحاسيسه الداخليّة ومشاعره وأفكاره، ومعانيه بعبارات سليمة تتوافق مع مستويات الطّلاب المختلفة"⁵. نستشف من هذا القول إنّ التعبير هو تنفيس الإنسان عن مكنوناته الداخليّة شفويّاً أو كتابياً.

2.2. التعريف الاصطلاحي: وقد عرّف قاموس التّربية الحديث التعبير الكتابي بما يلي: "واحدة من الكفاءات اللّغوية الأربع التي ينبغي تميمتها وملكيّتها، بمعنيّة التعبير الشّفوي، وفهم (الخطّاب) الشّفوي والقراءة... تتطلّب ملكة التعبير الكتابي فترة طويلة نسبياً، حيث إنّ المتعلّم ينبغي له، لكي يتيسّر عليه التعبير الكتابي، أن يجيد اللّغة من حيث مفرداتها وصيغها وقواعدها من جهة ويُلَمّ بأهمّ تقنيات التعبير المتداولة في المجتمع من جهة أخرى"⁶، لأنّ التّعلّم الفكريّ لا يتأتّى إلّا بالكتابة وممارسة التعبير الكتابي وإجادة تقنيّاته وحسن استعمال المستويات اللّغوية في التراكيب السليمة.

إنّ التعبير وسيلة من وسائل التّفاهم بين البشر وأداة لعرض مقاصدهم؛ إنّه عملية تنفيس عن الأفكار والمشاعر، وهو إفصاح باللسان أو بالقلم عمّا في داخله من معاني وفي خياله من أفكار. يقول ابن خلدون: "وبيانه أنّ في الكتابة إنتقالاً من الحروف الخطيّة إلى الكلمات اللّفظية في الخيال، ومن الكلمات اللّفظية في الخيال إلى المعاني التي في النفس ذلك دائماً. فيحصل لها ملكة الإنتقال من الأدلّة إلى المدلولات"⁷، والكتابة من بين الصّنائع الأكثر إفادة للإنسان، تنبع من قوّة العقل وفطنة وكيس في الأمور. و "... أنّ النفس النّاطقة

للإنسان إنّما توجد فيه بالقوّة، وأنّ خروجها من القوّة إلى الفعل إنّما هو بتجدّد العلوم والإدراكات عن المحسوسات أولاً، ثمّ ما يُكسب بعدها بالقوّة النظريّة إلى أن يصير إدراكاً بالفعل وعقلاً محضاً...⁸.

يتبدى لنا من هذا المفهوم، أنّ التّعبير الكتابي أو الكتابة هي شكل من أشكال التّعبير، تبدأ من إدراك المتعلّم للمحسوسات أي ما تدركه حواسه من علامات، ثمّ تنتقل إلى العقل المحض فيحدث الإدراك الفعلي، وهذا ما يدلّ على أنّ ابن خلدون من العرب القدامى الأوائل الذي دعا إلى التّعليم بالمدرّكات الحسيّة، وأكّد على أسبقيّتها على المتعلّم الصّغير الذي يتعلّم ويتلقّى المعارف بالأُمثال الحسيّة، وينكبّ التّعليم القاعديّ على تعليم النّحو والإملاء، "ولقد كان تعليم الكتابة في مدارسنا ينصبّ على التّعليم القاعدي، الذي يركّز على سلامة النّحو والإملاء، ولا يتجاوز ذلك إلى تعليم أنماط الكتابة الوظيفيّة التي يحتاجها المرء في حياته، إذ لكلّ نمط من أنماط هذه الكتابة خصائص معيّنة من حيث الشّكل والمضمون والمفردات"⁹.

تُعتبر الكتابة وسيلة من وسائل التّعليم، تحلّ دوراً كبيراً في مراحل التّعليم المختلفة، وبخاصّة في المرحلة الابتدائيّة، فإذا صُقلت الكتابة عند المتعلّم منذ صغره، نشأ مُتقناً للتّحرير والإبداع.

3. مهارات الكتابة: للكتابة مهارات عامّة، يجب توفرها لدى المتعلّم وهي: "القدرة على كتابة الحروف الهجائيّة بأشكالها المختلفة، القدرة على كتابة الكلمات العربيّة بحروفها المنفصلة وحروفها المتّصلة، مع تمييز أشكال الحروف... القدرة على الكتابة بخطّ واضح يميّز بين الرّموز الكتابيّة، القدرة على نقل الكلمات التي نشاهدها نقلاً صحيحاً، القدرة على إتقان نوع من الأنواع المختلفة من الخطّ العربي، القدرة على مراعاة التّناسق بين الحروف طولاً وإتساعاً... القدرة على استخدام العلامات الشّكلية (علامات التّرقيم، الفقرات...) القدرة على مراعاة القواعد الإملائيّة كاملة في الكتابة، القدرة على مراعاة

القواعد النحوية واللغوية، القدرة على توليد أفكار الكتابة، القدرة على الإحاطة بالموضوع من جميع الجوانب، القدرة على ترتيب الأفكار وتسلسلها المنطقي والنفسي...¹⁰.

أول ما يبدأ به المعلم تعليمه للمتعلم في أولى مراحل التعليم، هو القدرة على كتابة الحروف الهجائية وحسن تصويرها ليتقن الخط ويتمرن على تناسق الحروف، ويدرك شيئاً فشيئاً قواعد الإملاء والصرف، ثم يتعرف على علامات الترقيم ويوضعها في مكانها المناسب، ليتخرج في نهاية الطور الثالث ابتدائي مزوداً بالمنهجية الصحيحة في ترتيب أفكاره وترابطها، واتساق أبنية الوضعية الإدماجية المطلوب منه كتابتها.

ويعتبر الطور الثالث ابتدائي من الأطوار المهمة في المرحلة الابتدائية حيث يكون المتعلم قادراً على إنتاج نصوص مهيكله ومنظمة، سواء كانت علمية أم أدبية، وبالتالي يمتلك القدرة على الإنتاج الكتابي بكل سهولة دون أخطاء لغوية.

لذلك ينبغي تهيئة المتعلم على الكتابة في مراحل تعليمه القاعدية، ولابد أن يُدرّب المعلم طلابه عليها، ويُعوّدهم على ممارستها بشكل سليم، حتى تصبح عادة عندهم... أن يتعود الطلاب بالجلوس في أثناء الكتابة جلسة صحيحة. أن يمسك الطفل القلم بوضع سليم، ويتم ذلك بوضع القلم بين أصابعه في يده اليمنى على الطريقة المعهودة... وبذلك نعوّده أن يجعل القلم يرتكز على إصبعه الوسطى، وأن يقوم بالإبهام والسبابة بالضغط على القلم... أن يعتاد الأطفال الكتابة على خط أفقي مستقيم من اليمين إلى الشمال. أن يتعود على السرعة الكتابية المناسبة... القدرة على التقريق في الكتابة¹¹.

وللكتابة مهارات مختلفة مثل الكتابة الجميلة والإملاء، والقدرة على كتابة الحروف التي تتشابه في الرسم الكتابي، ولها دور فعال في عملية التربية

والتّعليم، بها تبرز طاقة المتعلّم الكامنة وتظهر إلى السّاحة التّربوية الفئة المبدعة والمُنتجة من المتعلّمين.

من هذا المنطلق يمكننا القول، إنّ الكتابة هي الوظيفة الأساسية للمدرسة الابتدائية، لذا وجب على المربّين الاهتمام بكيفيات تعليمها للمتعلّمين، وتدريبهم على الكتابة الصّحيحة في إطار العمل المدرسي، مركّزين على العناية بأمور ثلاثة هي كالاتي: قدرة المتعلّم على الكتابة الصّحيحة إملائياً، إجادة الخطّ، وقدرته على التّعبير عمّا لديه من أفكار في وضوح ودقّة.

4. أنواع التّعبير الكتابي: يختلف التّعبير الشّفوي عن التّعبير الكتابي، في كون الأوّل تعبيراً ملفوظاً، وأمّا الثّاني فهو تعبيرٌ مكتوبٌ، تكون لدى المتعلّم فرصة أكبر لاختيار الألفاظ والمعاني وصوغ التراكيب واستحضار الشّواهد والأدلة، وله أغراض ومقاصد وأنّ هذه الأغراض قد تكون وظيفية تتطلّبها مواقف الحياة اليومية، وقد تكون إبداعية تقتضيها مواقف التّعبير عن المشاعر والأحاسيس؛ وفي ضوء ما سبق يمكننا تحديد أنواع التّعبير الكتابي من حيث الوظيفة إلى نوعين:

التّعبير الكتابي الوظيفي والتّعبير الكتابي الإبداعي، "هو الكلام المكتوب ذو الغرض الوظيفي الذي يُعبّر به الإنسان عن حاجاته، ومتطلبات حياته، وله مجالات كثيرة منها: 1- الرّسائل والخطّابات الخاصّة بشؤون الحياة اليومية ذوات الطّبيعة المصلحية، وبموجبها يسعى المُعبّر إلى تحقيق أغراضه الحيّاتية 2- المخاطبات الرّسمية بين الرّؤساء ومرؤوسيهـم أو بين الدّوائر الرّسمية وفروعها، 3- التّرقّيات بين الأشخاص وبين الدّوائر، 4- تقارير العمل اليومي أو الشهري أو السنوي، 5- تعبئة إستمارة المعلومات الخاصّة بشؤون الفرد أو الدّائرة التي يعمل فيها، 6- تقديم الطّلابات الموجّهة إلى الجهات الرّسمية.... لتحقيق حاجات خاصّة بالفرد..."¹².

يرى التربويون أنّ الهدف النهائي من تعليم ميادين اللغة العربية، هو الوصول إلى تمكين الطالب من التعبير بطلاقة وسلامة ومشافهة وكتابة، ويُعدّ الإنتاج الكتابي ثمرة أنشطة اللغة حيث يُدمج المتعلّم المعارف والموارد والظواهر اللغوية التي تعلّمها على مدار وحدات المقطع التعليمي، "وبكونه أداة تعليمية/تعلّمية، فإنّه إذن غاية في دراسة اللغة العربية، بينما الفروع الأخرى وسائل مساعدة (كالقراءة والخطّ والإملاء والنصوص والمحفوظات والقواعد) وهي مساعدة لكونها تسهم في تمكين الطالب على التعبير الواضح السليم"¹³.

ونحن في هذا المقام التربوي في المرحلة الابتدائية، نروم أن نركّز على متعلّمي السنة الخامسة ابتدائي الذين يتهيّأون لإمتحان شهادة التّعليم الابتدائي أين تظهر كفاءة المتعلّم الإنتاجية لأنّه إمتحان كتابي يعتمد على إستثارة قدرات ومهارات المتعلّم الكتابية، ومن ثمة فإنّ التعبير التحريري أو الكتابي أو ما يُسمّى في منهاج الجيل الثاني بالإنتاج الكتابي أو إنتاج المكتوب، "وفي ميدان الإنتاج الكتابي، تسعى المادّة إلى إكساب التّلميذ فنّيّات كتابة نصّ منسجم معنى وبنية، والوصول به إلى جعل اللغة العربية أداة طيّعة لديه، ووسيلة تفكير وتعبير يومي لتحقيق هذا المسعى، تمّ إحكام الرّبط بين أنماط النّصوص المعتمدة في ميدان المنطوق والمكتوب، والتّدريبات الخاصّة بالإنتاج الكتابي من خلال عمليات المحاكاة الدّائمة والمستمرّة، لتتولّد لديه الملكة النّصيّة"¹⁴ يرد ميدان إنتاج المكتوب كمرحلة حاسمة في المسار التعليمي لدى المتعلّم، فيتدرّب على كتابة نصوص منسجمة ومتسّقة المعاني والأبنية، فترتقي لغته مرحلة مرحلة مع نموّ عقله وجسمه وكبر سنّه.

"دلّت الدّراسات التّجريبية الحديثة على أنّ اللغة عامّة، ترتقي بالقدرة العقلية أو الذّكاء عند الإنسان، فالذّكاء يزداد كيفاً باللغة... وأنّ التّعليم المبكّر واعتماده الأوّل في إكتساب المعارف والخبرات عن طريق الإحتكاك اللّغوي... فالنّدرّيب

على اللغة وإجادتها، ينتقل أثره إلى غيرها من المواد الدراسية، لأنها وسيلة للتفكير والفهم والتعبير، كما ينقل أثره إلى اللغات الأخرى¹⁵.

تترك اللغة العربية أثراً واضحاً أثناء تعليمها للمتعلمين، فحين يكتسبونها وهم صغار، تترسخ في أذهانهم، ويمتلكونها أداءً متميزاً، لذلك ينبغي على المعلمين انتقاء الأساليب والوسائل الأنجع لتعليمها، "ولكي يتحقق للإنسان الفرد... هذه الوظائف، أو لكي توجد لديهم المهارة اللغوية التي هي قدرة خاصة، يدخل تحتها عدة قدرات نوعية، هي التحدث والقراءة والاستماع والكتابة، فعليهم ب: أن يتحدثوا اللغة فيجيدوا الحديث والتعبير عن أغراضهم، أن يقرأوا اللغة فيجيدوا القراءة بفهم ما يقرأون، وإدراك ما فيه من صور الجمال، أن يستمعوا إلى اللغة حسن الاستماع، أن يكتبوا اللغة فيجيدوا الكتابة، بتجنب الخطأ في التفكير والتعبير"¹⁶، فإجادة المتعلم للمهارات اللغوية، مرتبط بما يتمرس عليه من استماع تحدث وقراءة وكتابة في أولى مراحل التعلم.

وفحوى القول، إن تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بآليات حديثة ووسائل إيضاح جيدة مثل الأتساق البصرية، ضرورة لتحسين تعلم المتعلم وتدريبه على المهارات اللغوية اللازمة.

ولقد حظيت الأتساق البصرية المحفزة لإدراك المتعلم في مناهج الجيل الثاني، بعناية بالغة من لدن المربين، نظراً لفاعليتها وديناميتها أثناء العملية التعليمية/التعلمية في جميع ميادين اللغة العربية، وحتى في ميدان إنتاج المكتوب.

6. أدرّب على التعبير الكتابي: هو عنوان للميدان المقرر على متعلمي السنة الخامسة ابتدائي، بحيث يعتمد الإنتاج الكتابي بشكل كبير على الصور ويستعين بها للتعبير عنها ولتحرير الوضعية الإدماجية، فينشط تفكيره و"من أنجع طرق التفكير في الخطاب ألاّ تعتبره مجموعة علامات أو امتداداً نصياً، بل ممارسات تشكّل الموضوعات التي تتحدث عنها، وبذلك فالخطاب شيء

ينتج شيئاً عبره الكلام، تصوّر معنى، لا شيء موجود في داخله، ويمكن تحليله على حدة¹⁷.

يتبين لنا أنّ المتعلّم هو سيّد الموقف في ميدان الإنتاج الكتابي، هو الذي يفكر ويعدّ الخطّة، ويكتب المسوّدة، ثمّ يبيّن نصّه التّوصلي إنطلاقاً من الموضوع المحدّد من لدن المعلّم، أو اعتماداً على التّسق البصري الذي شاهده؛ وينبغي عليه اتباع مستويات معيّنة لقراءة الصورة وهي:

التعرّف	الوصف	التّحليل	التركيب	التّفسير	الإبداع	النّقد

يحاول التّلميذ في البداية ملاحظة الصّورة مع إعطائه الوقت الكافي لتأمّلها والتّعرّف على عناصر الصّورة وجزئياتها وألوانها، "ثمّ يبدأ في وصف معطيات الصّورة وذلك بتوجيه من المعلّم الذي يحاول أن يقود التّلميذ في اتجاه محتوى الدّرس، ثمّ يستدعي التّلميذ خبراته الحياتية السّابقة لتصنيف المعارف والمعلومات التي قام بوصفها وهو ما يسمّى بالتّحليل، لينتقل إلى التّركيب بربط عناصر الصّورة مع بعضها، ثمّ يحاول تفسير ما تمّ تحليله وتركيبه ليصل إلى مغزى الدّرس ويستفيد من قيمته الفكرية، ويجدر الانتقال بالتّلميذ إلى مرحلتي الإبداع والنّقد... ثمّ يعطي التّلميذ حريّة التّعبير أكثر لانتقاد الصّورة، وإبداء رأيه في شكلها ولونها وحجمها"¹⁸، إذا أردنا تنظيم عملية قراءة المتعلّم للصّورة لتحسين أدائه اللّغوي الإنتاجي، "فإنّنا نقسّمها إلى مرحلتين: مرحلة الإنتاج: والتي تحدّها الجوانب الإنتاجية المتولّدة من الاستنتاج لجملة المعاني الممكن توليدها من مثيرات الصّورة. مرحلة التّقويم: تحديد ما إذا كانت المعاني النّاتجة عن العملية الإنتاجية مقبولة منطقياً أم لا"¹⁹؛ فإذا عوّدنا المتعلّم قراءة الصّور فسيمتلك هذه المهارة ويوظّفها في الموقف المنضوي على الأيقونات.

ومن مسؤوليات المعلّم أن يدرّب المتعلّم على امتلاك قواعد الكتابة الصحيحة منذ الصّغر، حتّى يكبر على ذلك المنهج السّليم وترسّخ في ذهنه قولها الثّابتة، وبالتّالي يكتسب القدرة الكتابية "وهي تمرّ حتماً عبر السّماع والمشاهدة، لأنّ الكتابة في أبسط مفهوم لها تثبيت اللّغة، أو هي تمثل إنقلاصاً للّغة من التّعاطي السّمعيّ عموماً، فيما يتعلّق بالقدرتين الأولىيتين إلى التّعاطي البصريّ الذي يستصحب الأوّل ويتضمّنه... مقاييس إختيار وانتقاء ما يُبرمج للتّلاميذ"²⁰، في المرحلة الابتدائية التي تعتبر المرحلة القاعدية في تعليم المتعلّمين أسس الكتابة الإنشائية وقواعدها، وكيفية إنجازها بطريقة سهلة تتلاءم ومستواهم العلمي؛ وقد أضحت الصّورة وشتّى العلامات المرئية حافزاً في الموقف التّعليمي الخاصّ بالإنتاج الكتابي على التّعبير والإتقان والإبداع والتّخيّل.

و"تبدّلت مفاهيم الكتابة في العصر الحديث، وتعدّد أنواع الخطّاب المسجّل بقدر التّغير الهائل الذي أحدثته وسائل الإتّصال الحديثة المختلفة... ثمّ جاءت كتابة الصّورة في السّينما والتلفزيون لتبدع أنماطاً غير مسبوقه في التّجربة الإنسانية، حيث أخذت تتألّف لغات جديدة في أطر الاتصال... علينا أن ندرج مقولاتنا لاحتواء هذه التّجارب رتبة جديدة تلائم هذه اللّغة المرئية، لتعبّر عن حقيقتها، ودرجة التّخيّل والواقعية فيها، ثمّ علينا - وهذا هو المهمّ- أن نُجدّد أسسها الجمالية، لنقيس فاعليّتها ونوع تأثيرها، ومدى ما يتمثّل من شعريّة لغويّة بصريّة"²¹ والشأن كلّ في إعادة النّظر في منظومتنا التّربويّة، وتأطير مناهجها الحديثة بعلامات مرئية تتواءم مع العلامات اللّفظيّة، كي تغطّي الخصوصيّة التّواصلية الإفهامية والتّعبيرية لدى المتعلّم وتُشكّل الثّقافة البصريّة لديه.

"... فالصّورة الجيّدّة التي تبين معالم المكان، تعطي عنه فكرة جيّدّة، بجهد أقلّ وبوقت أقصر. فالصّورة خير في إمكانية تثبيت الإدراك من ألف كلمة ومصادر الصّور التّعليمية كثيرة، فقد تكون من تصوير المعلّم أو طلابه، أو

مأخوذة من المجلات أو الصحف أو التوقيات²²، تؤدي الصورة الجيدة التي يستخدمها المعلم في تعليم ميدان الإنتاج الكتابي، دور أساس في سير الدرس وتثبيت دعائمه لدى المتعلم، وتشجعه على الكتابة والتحرير المبدع.

يهدى تعليم الإنتاج الكتابي المتعلمين في السنة الخامسة ابتدائي، إلى ترسيخ مبادئ الكتابة الجيدة للحروف واحترام قواعد اللغة، وامتلاك المستويات اللغوية صوتاً وصرفاً ونحواً وتوظيفها توظيفاً سليماً، فهو "خطاب شفوي أو كتابي أو إيمائي (استعمال الحركات) يتم تبليغه إلى المتعلم قصد جعله يحقق أهدافاً"²³.

إننا نجد الخطاب الكتابي المتناشج مع الخطاب المرئي والإيمائي، يجسد أهدافاً تربوية ومهاراتية ولغوية للفعل التعليمي في المدرسة.

وتجدر الإشارة إلى أنّ منهاج الجيل الثاني يعتمد بالدرجة الأولى على تثبيت الركائز الإجرائية للفعل التعليمي/التعلمي في تعليمية كلّ المواد، وبالأخص في تعليمية اللغة العربية وفي تعليم ميادينها الأربعة، وفي تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم، وبالتالي توطيد العلاقة بين المعلم والمتعلم وتوصيل الخطاب المراد توصيله إليه وتقدير سلوكه وتنظيم الحديث معه، وضمان سيرورة مسار التبادل بين المعلم والمتعلم في إطار تفعيل الفعل البيداغوجي.

إنّ الإنتاج الكتابي المتمثل في "... قدرة الإنسان على أن يكتب بوضوح وحسن عرض ودقة... كلّ ذلك في تسلسل وترابط في الفكرة والأسلوب. ومن صور هذا التعبير: إختيار موضوعات مختلفة من المعلم أو الطالب والكتابة عنها، كتابة تقارير متنوعة كالكتابة عن الحفلات المدرسية أو المعارض أو الرحلات، بحيث يصف فيها ما لوحظ من مواقف إيجابية ومواقف سلبية مبدئاً رأيها، إعادة كتابة قصيدة شعرية بأسلوب نثري، كتابة الرسائل والبرقيات، أو بطاقات الدعوى وما شابه ذلك"²⁴؛ وهذه الأنواع من الوضعيات الإدماجية التي وجدناها مقررة على متعلمي السنة الخامسة ابتدائي في كراس النشاطات في

اللغة العربية، ففي المقطع الرابع المعنون بـ "التّمية المستدامة" في الصفحة 41 في ميدان الإنتاج الكتابي نجد التّعليمية الآتية:



تأمّل التقرير الآتي وتعرّف على عناصره، ثمّ أكمل ما تبقى منه مستعيناً بالصّور، وهي تقرير عن إستعمالات الماء في منزلنا، مقترناً بمجموعة من الصّور، تعبّر عن كيفية إستعمال الماء لأفراد الأسرة، فهذه الأمّ تغسل الخضر وهذا الابن يغسل أسنانه، وهذا الأب يغسل السيارة، إنّها أيقونات مساعدة للمتعلّم لجمع شمل أفكاره وتنظيمها في بناء تركيبّي متنسّق؛ نهلت معانيه من واقع الحياة التي يعيشها، حيث يستعمل الماء بانتظام في شتّى الاستخدامات اليومية، من هنا يدرك قيمة الماء ويتفانى في عدم تبذيره والمحافظة عليه، لأنّه أغلى نعمة سخّرها الله لنا في الأرض. وجب على المتعلّم أن يتواكب مع البيئة التي ولد فيها أثناء تحليله للنّص.

"إنّنا عندما نعمد إلى تحليل نصّ، فإنّه سوف تحكمنا ظروف اللغة التي تكوّن منها هذا النّصّ، إضافة إلى البيئة التي ولد فيها، وطبيعة كلّ من المنشئ والمتلقّي، وبناءً على هذا، فإنّه يمكن القول تحديده فهو السّياق يحكمه بُعدان بعدّ داخلي وبعدّ خارجي، فالبعد الدّاخلي يتعلّق باللغة وتراكيبها، من حيث موقع الكلمة بين أخواتها والهيئة التي انثلفت فيها الكلمات مع بعضها البعض، والبعد الخارجي يتمثّل في الطّروف والخلفيات المحيطة بالنّصّ..."²⁵، فعلى المتعلّم أن يراعي السّياق الدّاخلي للنّصّ ويتعرّف على بُناه، كما يتعرّف على الطّروف المحيطة به خارجياً حسب مستواه العمري.

وعليه، فإنّ ملمح التّخرّج من الطّور الثّالث إبتدائي يركّز على قدرة المتعلّم على كتابة نصوص طويلة منسجمة، تتكوّن من 80 إلى 120 كلمة مشكولة جزئياً، من مختلف الأنماط بالتركيز على النّمطين التّفسيرى والحجّاجى، في وضعيات تواصلية دالّة، ولها دلالات إجتماعية وواقع منهاج الجيل الثّاني يصوّر ذلك، حيث ألفينا الأنساق البصرية المحيطة بالنّص التّواصلى، أدوات فعّالة في يد المتعلّم تحقّق له المراد إذا امتلك منهجية قراءتها والتّعرف على بؤرها وحسن تحليلها وتركيبها من المعلّم.

و"من هنا نستطيع التّقدّم بتعريف للصّورة، من الوجهة السيميولوجية باعتبارها علامة دالّة، تعتمد على منظومة ثلاثية من العلاقات بين الأطراف الثّالّية: مادّة التّعبير وهي الألوان والمسافات، وأشكال التّعبير وهي التّكوينات التّصويرية للأشياء والأشخاص، ومضمون التّعبير وهو يشمل المحتوى الثّقافى للصّورة من ناحية أبنيتها الدّلالية المشكلة لهذا المضمون من ناحية أخرى"²⁶ يتدرّب المتعلّم على قراءة الصورة بأجزائها وأشكالها، ليفتك المعاني منها ويستطيع المتعلّم حينذاك إنشاء الإنتاج الكتابى وحتّى المشروع التّربوي و"الإنطلاق في المشروع من وضعية مشكلة، أو سياق محفّز على الإنتاج الكتابى، غرس روح العمل الجماعى لدى المتعلّمين، وحثّهم على الإنجاز الفردى لتصبيهم في المشروع، إقتراح مشاريع تضمن استثمار الموارد المكتسبة وتكون ذات دلالة بالنّسبة للمتعلّم وتستجيب لاهتماماته"²⁷.

من هنا يتبيّن لنا أنّ إنتاج المكتوب ميدان مرئى، ينتج فيه المتعلّم ما يراه بعينه وما يقرأه من صور ورموز، يفكّ معانيها على شاكلة السّمة المرئية أو الإنتاج الكتابى، حيث استدرجت الأيقونات ذهن المتعلّم على التّبصّر والفهم والإدراك، ومن ثمة الإنتاج الكتابى النّابع عن قراءة أولى خارجية، ثمّ قراءة ضمنية نابغة عن قريحته، "القراءة في تمثّلنا كتابة أو ضرب من الكتابة على الأقلّ؛ فكأنّ الكتابة والقراءة وجهان إثنان لعملة واحدة، ذلك أنّ الكتابة في

بعض حقيقتها ليست إلا قراءة أيضاً... فكأن تكتب، وإنما أنت تعبر عما تقرأ في ضميرك، وتترجم عما في جنانك وتحول حمولة القريحة غير المرئية إلى مشحونات من السمات، مرقونة في شكل أسطر ممتدة على قرطاس: تحولها إلى سمات مرئية، فسمه الكتابة ليست إلا مماثلاً، أو "أيقونة" (Icône)، بحيث في حقيقتها سمة حاضرة، تجسد سمة غائبة²⁸، تغدو الكتابة في المرحلة الابتدائية قراءة للأنساق البصرية المؤتته لصفحات الكتاب التعليمي للمتعلمين.

تحتل الأيقونة مكانة مهمة في المجال السيميائي وفي المجال التعليمي بصفة خاصة، فهي من أبرز مكونات الفعل التعليمي لتعليم المتعلم في بداية مساره التعليمي، أين يتعود على الأشياء المحسوسة. "إن لغة الطفل الأولى ينبغي أن تكون الأساس الذي يُبنى عليه تعليمية القراءة والكتابة في البداية ونلاحظ أنه يغلب على لغة الطفل في سنواته الأولى ما يلي: المحسوسات لا المجردات؛ يغلب على لغة الطفل التركيز حول النفس؛ يغلب على لغة الطفل البساطة وعدم الثقة والتحديد؛ الطفل مفاهيمه وتراكيبه الخاصة في الكلام"²⁹ يستند المعلم بالدرجة الأولى في تقديم ميدان إنتاج المكتوب على عرض الأنساق البصرية المناسبة للوضعية الإدماجية، حتى تسهل على المتعلمين عملية الكتابة.

"حقاً إن الصورة ليست وليدة اليوم، إلا أن أهميتها ازدادت بشكل كبير في العصر الحديث، فالحياة المعاصرة لا يمكن تصوورها من دون صور، وهذا ما أكده الناقد الفرنسي "رولان بارت"، حيث يقول: "إننا نعيش في حضارة الصورة"³⁰، وإننا نجد منهاج الجيل الثاني منهاجاً يركز في تعليمية المواد على قراءة وفهم وإدراك الصور، إنه منهاج المرتكزات غير اللسانية.

"ويُعدّ التعبير أسمى الغايات التي يجب على المعلمين أن يحرصوا على تمكين الطلبة منها، لأنه الثمرة والمحصلة النهائية لتعليم الغايات، أما باقي الفروع فهي روافد له وسواقي ترفده، وتقيم أركانه وتدعم بنائه، فالقراءة تعدّ مادة

التعبير وأفكاره، والنحو ضابطه³¹؛ لذا وجب على المعلمين تعليم الضوابط اللغوية للمتعلم المقبل على شهادة التعليم الابتدائي، حتى يمتلك هذه المهارة الكتابية ويتعود عليها في مراحل تعليمه اللاحقة ويدركها إدراكاً دقيقاً، وعلى معلم اللغة العربية أن يُنوع في الأساليب والوسائل التي تساعد وتحفز المتعلمين على الكتابة، وتشجعه على الإبداع والخيال، مثل الرسوم والقصص والصّور والرموز "ومن وجه آخر، فإنّ حاجة الأطفال لا تقتصر على الكتب والقصص والحكايات، وإنّما يحتاجون إلى أن يكون في مكتبتهم الكثير من الأقلام والألوان والأوراق المختلفة، كي يجدوا المتعة في ممارسة الرسم وصنع بعض الأشكال الفنية، فهذا يوثق صلتهم بعالم الثقافة والمعرفة والإبداع... فالكتاب لا يؤدي دوره إلّا إذا فُتح ونهلنا من معينه النّмир..."³²، فالمتعلم الصّغير هو أحوج إلى التّعليم عن طريق اللّعب والتّلاعب بالألوان والأشكال، والاستمتاع بالصّور لممارسة الكتابة على أكمل وجه.

ثمّ يندرج المتعلّم شيئاً فشيئاً في إكتساب مهارة الكتابة، حتّى يصل إلى أبلغ درجات التّعبير، وهي كتابة قصّة قصيرة، مُطلقاً من فكرة معيّنة ومُعتمداً على مخطط كتابة الحكاية الذي تطرّق إليه المعلم ووضّحه للمتعلّمين، والأفيد من ذلك هو إستعانتة بالصّور الموجودة في الكتاب، وفي نهاية القصّة يضمّنها عبرة يستفيد منها في حياته اليومية. "والأمر ذاته بالنسبة للكتابة وبشكل أوسع حيث يمكن أن يبدو للوهلة الأولى "إصطناعية" وليست أبداً ملكية فرد ما فالأمر لا يتعلّق هنا بعملٍ واسعٍ منجز من قبل شخص مُحدّد، لكنّه ثمرة نشاط ثقافي اجتماعي مستقر نسبياً (هي فترة ما) ومتحرّك نسبياً..."³³، ويكون المنجز الكتابي الذي يؤديه المتعلّم واعياً، إذا بُني على مبدأ الحقيقة والتّصديق لأنّ ذهن المتعلّم الصّغير يتقبّل كل ما يسمعه ويشاهده، لذلك وجب على المربّين مراعاة معيار البساطة والتّصديق في تصميم الأنساق البصريّة. "... حيث تستند الرّؤية البصرية على أساس التّصديق، وقد قيل من قبل: ليس راء

كمن سمع، وهو مثل يعلي من شأن البصر، وكلما رأى الإنسان شيئاً صار ذلك ميثاق تصديق...³⁴، يُبين هذا القول عن أهمية التعليم بالمشاهدة للمتعلّمين الصغار، الذين يميلون ميلاً فطرياً إلى الفهم والإدراك بوساطة الأمثلة المرئية والحسية الملموسة في الموقف التعليمي.

7. خاتمة: تُؤسّس المناهج التربوية على معايير أساسية، مثل الانتقاء والانسجام، والشمولية والوضوح، أي أن تكون المواد التربوية في متناول المتعلّمين، وأن تكون المعلومات بسيطة وبعيدة عن التعقيد، ممّا يُسهّل عليهم فهمها وإدراكها، وأن تكون الأنساق البصرية واضحة المعالم وتعكس الواقع المعيش والبيئة المحيطة بالمتعلّمين، لأنّ المتعلّم الصغير يصدّق كلّ ما يسمع ويشاهد، ويجد الصورة أرحب في بسط المعاني، حيث إنّّه عندما تعرض عليه الصورة، يتعرّف إليها كما لو كان يقرأ اللغة، والمعلومات التي تُقدّم لفظاً وصورة يكون الاحتفاظ بها على نحو أسرع وأسهل. فالنسق البصريّ مقوم ديناميّ من شأنه أن يفتح مجال التعليم اللّغويّ نحو الآفاق الواقعيّة للتواصل الفعليّ بين المعلّم والمتعلّم، ويسعى لإعادة إنتاج الخطاب ضمن غائيّة تقوم على الاستنتاج اللّساني، إذ تُساعد المتعلّم على تنشيط مدركاته العقليّة، وتسّر نفسه وتُحفّز حواسه وترفع من نشاطه البدنيّ وتُطوّر مستواه التعلّميّ وتدفعه دفعا نحو التّحصيل، وتحسين أدائه اللّغويّ. من هنا نُلفي أنّ ميدان الإنتاج الكتابي في هذا الطّور، قد تأسّس وصُمّمت فيه الصّور على مبدأ المشاهدة المرئية والأحداث العينية والصّور الملوّنة الموجودة على صفحات الكتاب التّعليمي.

ظهر أثر الأنساق البصرية في تنمية مهارة الكتابة للمتعلّمين في المرحلة الابتدائية في النقاط الآتية:

-تمتلك الأنساق البصرية فاعلية كبرى في تحسين وإنماء وارتقاء مهارة الكتابة لدى المتعلّم، إذ تساعده على إثراء حصيلته اللغوية ونمو مفرداته وغنى رصيده اللغوي؛

- تعتبر الأنساق البصرية بمثابة المحفّز على استثارة مدركات المتعلّم العقلية والمُعِين الأساسي الذي يمدّه بالقدرة على التواصل مع الوضعية الإدماجية؛
- للأنساق البصرية دور فعّال في تمكين المتعلّم من إنتاج المكتوب بصورة سليمة، وتحرير فقرة مترابطة ومتسلسلة الأحداث إن عبّرت عن قصّة أو حكاية؛
- إنّ النّسق البصريّ هو المصاحب الأيقونيّ للوضعية الإدماجية، فإذا استفتح المتعلّم بصورة تعليميّة تعبّر عن حكاية، استطاع أن يجمع تفاصيلها في إنتاج كتابي دال ومعبرّ، وصارت الكلمات كالأدوات في يديه، يستمتع بالألوان والظلال والأشكال والخطوط ويوظّفها كمواضع لغويّة في كتابته، ومن هنا تتنفّذ مهارة الكتابة لديه؛

- طفق النّسق البصريّ يحقّق المسعى التربويّ للمربين، ببثّها القيم الأخلاقيّة والإنسانيّة في نفوس المتعلّمين، وتربطهم ارتباطاً وثيقاً ببيئتهم وثقافتهم.
نقترح وفق هذه الرؤى، ضرورة معرفة الدّور الفعّال الذي تُؤديه الأنساق البصريّة في المناهج التربويّة الحديثة بعامة، وفي تعليميّة اللّغة العربيّة بخاصّة وتحديد وظيفتها التّواصلية في ميادينها التّربويّة، ممّا يجعلها تتضمّن قصداً إبلاغياً مفيداً ونافعاً في سياق تعليميّ معيّن، فهي المرتكز السّيمائيّ الحديث المساعد للمعلّم على أداء الفعل التّعليميّ بسهولة ويُسرّ.

8. قائمة المصادر والمراجع:

- ابن خلدون، المقدمة، دار الكتاب الحديث، (القاهرة، 2016).
- ابن منظور، لسان العرب، دار الجيل، (بيروت، 1988)، ج4.
- أحمد إبراهيم صومان، اللّغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى دار كنوز العلمية للنّشر والتّوزيع، (عمّان، 2014).
- أسماء محمّد عبد الله أبو شرح، فاعلية إستراتيجية مقترحة، قائمة على قراءة الصّور في تنمية مهارات التّفكير البصري لدى تلاميذ الصّف الثّالث الأساسي، الجامعة الإسلامية (غزة، 2016).

- أمبرتو إيكو، سيميائيات الأتساق البصرية، دار الحوار للنشر والتوزيع (سورية 2008).
- بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث-عربي-إنكليزي-فرنسي منشورات المجلس، (الجزائر، 2010).
- بدرالدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث-عربي-إنكليزي-فرنسي منشورات المجلس (الجزائر، 2010).
- بشير عبد الرحيم الكلوب، الوسائل التعليمية -إعدادها وطرق إستخدامها مكتبة المحتسب، (عمّان، 1985).
- جوزيف كورتيس، سيميائية اللغة، ترجمة جمال حضري.
- حسن شحاتة، مروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعليمها مكتبة الدّار العربية للكتاب، (القاهرة، 2013).
- سارة ميلر، الخطّاب، المركز القومي للترجمة، (القاهرة، 2016).
- سعدون محمود السّاموك، هدى علي جواد الشّمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، (عمّان، 2005).
- صلاح عبد الحميد، الإعلام وثقافة الصّورة، أطفالنا للنشر والتّوزيع، (الجزائر 2015).
- صلاح فضل، أشكال التّخيل-من فتات الأدب والنقد، لونجمان، الشركة المصرية العالمية للنشر، (مصر، 1996).
- صلاح فضل، قراءة الصّورة وصور القراءة، دار الشّروق، (القاهرة 1997).
- عبد الفتّاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها دار الكتاب الجامعي، (بيروت، 2016).
- عبد القادر فهم الشيباني، معالم السيميائيات-أسسها ومفاهيمها مطبعة سيدي بلعباس (الجزائر، 2002).
- عبد الكريم بكار، طفل يقرأ -أفكار علمية لتشجيع الأطفال، إدارة الإنتاج والنشر (الرياض، 2011).
- عبد اللّطيف حسين فرج، تعليم الأطفال والصّفوف الأولى، دار المسيرة للنشر والتّوزيع والطّباعة، (عمّان، 2005).
- عبد الله الغدامي، الثّقافة التّلفزيونية -سقوط النّخبة وبروز الشّعبي المركز الثّقافي العربي، (الدّار البيضاء، 2005).

- عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، أرام للدراسات والنشر والتوزيع، (الأردن 1994).
- عبد الملك مرتاض، في نظرية النقد-متابعة لأهمّ المدارس النقدية المعاصرة، دار هومة للنشر والتوزيع، (الجزائر، 2002).
- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها المؤسسة الحديثة للكتاب، (لبنان، 2010).
- فهد سليم خليل راشد، اللغة العربية حاضنة اللغات، أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية -الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، المجلد الثاني 2010.
- محسن علي عطية، مهارات الإتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع (عمّان، 2008).
- محمد زياد حمدان، سيكولوجية الاتصال التربوي، دار التربية الحديث (مصر 2000).
- محمد علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية (كتاب المعلم والموجه والباحث في طرق تدريس اللغة العربية)، دار المعارف، (القاهرة، 1983).
- المهدي إبراهيم الغويل، السياق وأثره في المعنى-دراسة أسلوبية، دار الكتب الوطنية (ليبيا، 2011).
- نوري سعودي، البحث اللساني وتعليمية اللغة العربية-مقاربة لسانية في كتابات عبد الرحمن الحاج صالح، مجلة الآداب، العدد 11.
- هيفاء جدة السعفي، الفاعلية في اللسانيات-مقاربة الفاسي الفهري، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، (إربد، الأردن، 2014).
- وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، (الجزائر، 2016)

9 . الهوامش:

- 1- عبد القادر فهم الشيباني، معالم السيميائيات-أسسها ومفاهيمها، مطبعة سيدي بلعباس (الجزائر، 2002)، ص22.
- 2- هيفاء جدة السعفي، الفاعلية في اللسانيات-مقاربة الفاسي الفهري، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، (إربد، الأردن، 2014)، ص223.

- 3- فهد سليم خليل راشد، اللّغة العربية حاضنة اللّغات، أعمال المؤتمر الدّولي الأول لتعليم اللّغة العربية -الأتساق اللّغوية والسياقات النّقافية في تعليم اللّغة العربية، المجلد الثّاني 2010، ص695.
- 4- ابن منظور، لسان العرب، دار الجيل، (بيروت، 1988)، ج4، ص667.
- 5- عبد الفتّاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللّغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، (بيروت، 2016)، ص47.
- 6- بدر الدّين بن تريدي، قاموس التّربية الحديث-عربي-إنجليزي-فرنسي منشورات المجلس، (الجزائر، 2010)، ص113.
- 7- ابن خلدون، المقدمة، دار الكتاب الحديث، (القاهرة، 2016)، ص510.
- 8- المرجع السّابق، ص510.
- 9- عبد الله علي مصطفى، مهارات اللّغة العربية، آراء للدراسات والنّشر والتّوزيع، (الأردن 1994)، ص161.
- 10- المرجع السّابق، ص163.
- 11- عبد الفتّاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللّغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، (بيروت، 2016)، ص180.
- 12- محسن علي عطية، مهارات الاتّصال اللّغوي وتعليمها، دار المناهج للنّشر والتّوزيع (عمّان، 2008)، ص122.
- 13- سعدون محمود السّاموك، هدى علي جواد الشّمري، مناهج اللّغة العربية وطرق تدريسها، (عمّان، 2005)، ص235.
- 14- وزارة التّربية الوطنيّة، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج- المجموعات المتخصّصة للمواد، (الجزائر، 2016)، ص9.
- 15- محمّد علي السّمان، التّوجيه في تدريس اللّغة العربية (كتاب المعلّم والموجّه والباحث في طرق تدريس اللّغة العربية)، دار المعارف، (القاهرة، 1983)، ص22.
- 16- المرجع السّابق، ص36.
- 17- سارة ميلر، الخطّاب، المركز القومي للترجمة، (القاهرة، 2016)، ص30.

- 18- أسماء محمّد عبد الله أبو شرخ، فاعلية إستراتيجية مقترحة، قائمة على قراءة الصّور في تنمية مهارات التفكير البصري لدى تلاميذ الصّف الثّالث الأساسيّ، الجامعة الإسلامية، (غزة، 2016)، ص 27.
- 19- المرجع السّابق، ص 27.
- 20- نوازي سعودي، البحث اللّساني وتعليمية اللّغة العربيّة-مقاربة لسانية في كتابات عبد الرّحمن الحاج صالح، مجلة الآداب، العدد 11، ص 304.
- 21- صلاح فضل، أشكال التّخيل-من فئات الأدب والنّقد، لونجمان، الشّركة المصرية العالمية للنّشر، (مصر، 1996)، ص 138.
- 22- بشير عبد الرّحيم الكلّوب، الوسائل التّعليمية -إعدادها وطرق إستخدامها مكتبة المحتسب، (عمّان، 1985)، ص 161.
- 23- بدرالدّين بن تريدي، قاموس التّربية الحديث-عربي-إنكليزي-فرنسي منشورات المجلس (الجزائر، 2010)، ص 239.
- 24- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها المؤسّسة الحديثة للكتاب، (لبنان، 2010)، ص 237.
- 25- المهدي إبراهيم الغويل، السّياق وأثره في المعنى-دراسة أسلوبية، دار الكتب الوطنية (ليبيا، 2011)، ص 14-15.
- 26- صلاح فضل، قراءة الصّورة وصور القراءة، دار الشّروق، (القاهرة 1997)، ص 6-7.
- 27- وزارة التّربية الوطنية، مناهج مرحلة التّعليم الإبتدائي، (الجزائر، 2016) ص 39.
- 28- عبد الملك مرتاض، في نظرية النّقد-متابعة لأهمّ المدارس النّقدية المعاصرة، دار هومة للنّشر والتّوزيع، (الجزائر، 2002)، ص 5.
- 29- عبد اللّطيف حسين فرج، تعليم الأطفال والصّفوف الأولى، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، (عمّان، 2005)، ص 40.
- 30- صلاح عبد الحميد، الإعلام وثقافة الصّورة، أطفالنا للنّشر والتّوزيع، (الجزائر 2015) ص 15.
- 31- أحمد إبراهيم صومان، اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسيّة الأولى دار كنوز العلميّة للنّشر والتّوزيع، (عمّان، 2014) ص 157.

- 32- عبد الكريم بكار، طفل يقرأ -أفكار علمية لتشجيع الأطفال، إدارة الإنتاج والنشر (الرياض، 2011)، ص35.
- 33- جوزيف كورنيس، سيميائية اللّغة، ترجمة: جمال حضري، ص30.
- 34- عبد الله الغدامي، النّقافة التّلفزيونية -سقوط النّخبة وبروز الشّعبي، المركز النّقاقي العربي، (الدار البيضاء، 2005)، ص28.