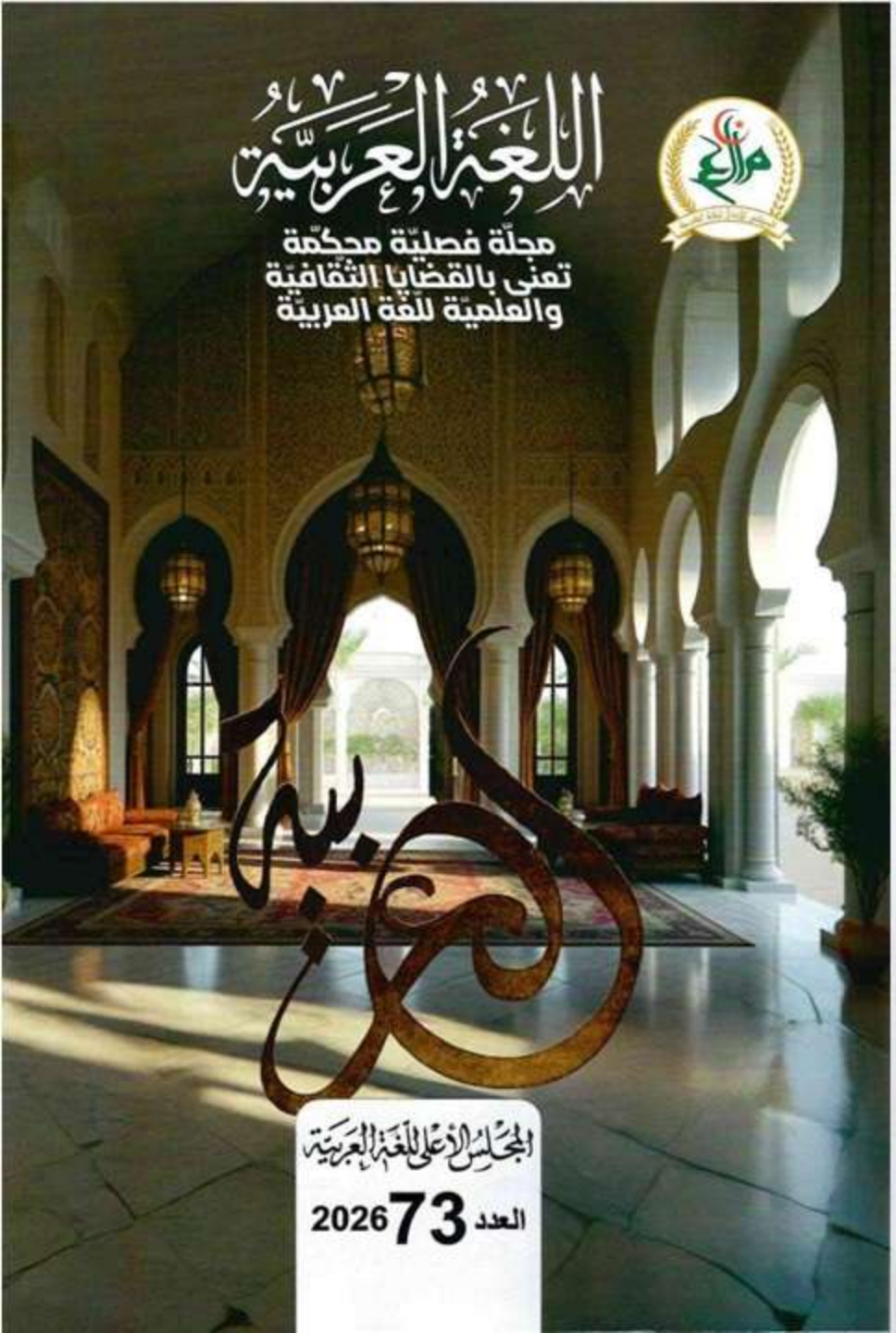


المجلس الأعلى للغة العربية

المراسلة : مجلة اللغة العربية - المجلس الأعلى للغة العربية
شارع فرنكلين روزفلت الجزائر - ص.ب 575 - ديدوش مراد - الجزائر
الهاتف 23.48.72.79 (213)00 الناسوخ 23.48.72.62 (213)00
madjaletalarabia@gmail.com
asjp.cerist.dz

دار الأمل للطباعة والتوزيع
مطبعة زاد التي تي
05.69.86.16.19
05.59.87.70.76

اللّغة العربيّة

مجلّة فصليّة مُحكّمة تعنى بالقضايا الثّقافيّة والعلميّة للّغة العربيّة

معامل التّأثير (ارسيف / Arcif) (0,052) لسنة 2025.

صُنّفت مجلّة اللّغة العربيّة على المستوى العربيّ ضمن الفئة العليا (Q1)

العدد الثّالث والسّبعون

المجلّد: 28 العدد: 01 الثّلاثي الأوّل السّنة 2026

ر.د.م.م	EISSN	الإيداع القانوني
1112.3575	6545-2600	7/ 2002

اللّغة العربيّة

مسؤول النّشر

أ.د. صالح بلعيد
رئيس المجلس الأعلى للّغة العربيّة

رئيس التّحرير

أ. د. عبد المجيد سالمي

نائب رئيس التّحرير

أ. حنيسة كاسحي

المدقّق اللغويّ

أ. حسن بهلول

تصفيف وتوضيب

أ. مريم فارسي

هيأة التّحرير

من الجزائر	من خارج الجزائر
أ. د. صالح بلعيد	أ. د. ضياء غني العبودي. العراق
أ. د. أحمد عزوز	أ. د. عمار الفريحات. الأردن
أ. د. طاهر ميلة	أ. د. عامر صلال راهي العارضي. العراق
أ. د. طاهر لوصيف	أ. د. بلاوي رسول. إيران
أ. د. آمنة بلعلى	أ. د. أحمد علي علي لقم. سلطنة عمان
أ. د. مهدية بن عيسى	أ. د. سالمة العمامي، ليبيا
أ. د. حياة أم السعد	أ. د. أحمد الإمام. إنكلترا
أ. د. الجوهر مودر	أ. د. خليفة بوجادي. دبي
أ. د. جويدة معبود	أ. د. محمود السيد. مصر
د. الياس نايت قاسي	أ. د. أحمد علي إبراهيم الفلاحي. العراق
د. تجاني حبشي	أ. د. محمد سعيد حسين مرعي الجابوري. العراق
د. حسينة عليان	أ. د. محمد الخضر عبد الباقي. نيجريا
د. وحيد بوعزيز	أ. د. هناء محمد خلف الشلول. الأردن
د. يحي بن بهون حاج امحمد	أ. د. نعمان بو قرة. السعودية
د. سعيد بومعيزة	أ. د. علي عبد الأمير عباس الخميس. العراق
د. حميد علاوي	أ. د. نورة صبيان بخيت الجهني. جدّة
د. موسى جمال	أ. د. أنيسة سادات هاشمي. إيران
د. فتيحة لعلاوي	أ. د. خالد توكال. الإمارات العربية
د. هشام خالدي	د. خالد الطاهر. الإمارات العربية
د. عارف غريبي	
د. صالح تقابجي	
د. المبارك رعاش	
د. طيب بودربالة	
د. جميلة راجح	
د. حلومة بوسعادة	
د. محمد زوقاي	
د. عبد الرحمن خربوش	
د. نعيمة زواخ	

شروط النّشر

- ✓ تنشر المجلّة المقالات الرّصينة، ذات العلاقة بقضايا اللّغة العربيّة ومجالاتها؛
- ✓ تُكتب المقالات باللّغة العربيّة، وتلحق بملخّصين أحدهما باللّغة العربيّة وآخرهما باللّغة الإنكليزيّة؛
- ✓ تخضع المقالات للمنهجيّة العلميّة الأكاديميّة، وتهمّش آليًّا في آخر المقالة؛
- ✓ تخضع المقالات للتّحكيم العلميّ؛
- ✓ يلتزم صاحب المقالة بالتّعديل في الآجال المحدّدة، إن طُلِبَ منه ذلك؛
- ✓ تُكتب المقالة بخطّ (Simplified Arabic) ببنط 14 في المتن و12 في الهوامش، وترسل على البريد الإلكتروني للمجلّة الموضّح أدناه؛
- ✓ يكون حجم المقالة بين 3000 و5000 كلمة؛
- ✓ ألاّ تكون المقالة قد نشرت من قبل، ولا مستلّة من مذكّرة 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 بالضّرورة عن رأي المجلس الأعلى للّغة العربيّة.

للاتّصال

Abdelmadjid.salmi51@gmail.com

asjp.cerist.dz

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

للمراسلة: مجلّة اللّغة العربيّة، المجلس الأعلى للّغة العربيّة

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

محتويات العدد

العناوين	الصّفحة
كلمة رئيس التّحرير أ. د. عبد المجيد سالمي	9
دراســــــات لغويّـــــة	
ملامح الإعجاز في لغة القرآن الكريم أ. د. يسمينة قوادري..	31-11
كفاءة نماذج التوليد اللغوي LLMs في اكتشاف الأخطاء النحوية لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية وتصويبها: نحو تصميم نظام قائم على تحليل الأخطاء المتكررة. د. عثمان بريحة	56-33
علم الصوتيات وتطبيقاته في تمييز الأصوات العربية المتقاربة: دراسة تحليلية نطقية وأكوستيكية أ. بركاهم تريعة	74-57
علاقة البرمجة اللغوية بالمعالجة الآلية للغة (النشأة والأهداف-) أ. حنان عواريب	94-75
توظيف وكيل الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية وتعلمها: دراسة وصفية تجريبية تحليلية أ. رعاش المبارك	118 -95

الممارسة اللغوية في التعليم العالي-الجامعة الجزائرية أنموذجا أ. يمينة زيغام	140-119
المشترك اللفظي والتعدد الدلالي في الثقافتين العربية والغربية أ. د زيبوش فاطمة الزهراء ط. د. عزيزة جامع	158-141
الذكاء الاصطناعي في التعليم: أشكاله وتطبيقاته د. عبد الرحمن بشلاغم	186-159
الحدود الابستيمية للسانيات التطبيقية أ. سارة لعقد	204-187
آفَاقُ اِسْتِيعَابِ التَّعْلِيمِيَّةِ الْحَدِيثَةِ لِلْمَفَاهِيمِ اللِّسَانِيَّةِ فِي كُتُبِ الْجِيلِ الثَّانِي أ. د. يوسف يحياوي	230-205
دراســـــات أدبيّـــــــــــة	
نظرية تولمين ونموذجه في تحليل الحجّة. قصّة محفوظ النقاش مع الجاحظ أنموذجا أ. فتيحة لعلاوي.	245-231
معايير اختيار النص التعليمي في ضوء المقاربة النصية د. فؤاد لوصيف	265-247
حجاجيّة الاستعارة وأثرها في تحليل الخطاب التّفسيري د. بوزيد شتوح	282-267

المسرح الملحمي البريختي بين كسر التماهي وصناعة الوعي 283-302
الأم شجاعة وأولاده لـ برتولد بريخت أنموذجا
د. ميزان مفيدة

التنوع اللغوي ودلالته الساخرة 303-320
في رواية "البيت الأندلسي" لواسيني الأعرج
د. جميلة عبيد
د. بوسكاية شهرزاد

القيم الإنسانية في خطابات أبي عبيدة خلال معركة طوفان 321-341
الأقصى 2023
أ. إسمهان عدوان

انشطار الذات والبحث عن الهوية في رواية قناع بلون السماء. 343-364
لباسم الخندقجي
د. فوزية خميسي

دراســــــات نقديّـــة ثقافيّـــــة

محددات العقل في القرآن وعلاقته بالعجيب المدهش عند أركون 365-392
أ. مسعود مكيد

صورة المرأة في الأمثال الشعبية الجزائرية والتونسية 393-414
د. فريد مناصرية

رؤية العالم عند الإنسان بين الحقيقية والإسقاط 415-430
د.عبد الله أوريسي

أثر التّراث الشعبيّ في المسرح الجزائريّ ومساحات التجريب 431-446
تجربتا (كاكي) و(علّولة) أنموذجا
ط د. رواق زليخة
أ. د. نوار عبيدي

افتتاحيّة العـدد

رئيس التّحرير

أ. د. عبد المجيد سالمي

يسهم الذكاء الاصطناعي في خدمة اللغة العربية وتطويرها في العصر الرقمي. فهو يساعد على تعلم العربية بسهولة من خلال التطبيقات التعليمية التي تقدم دروسا تفاعلية وتمارين لتصحيح الأخطاء النحوية والإملائية. كما يسهم في الترجمة الآلية بين العربية واللغات الأخرى، مما يسهّل التواصل ونشر المعرفة العلمية والثقافية العربية في العالم.

ومن عميم فوائد الذكاء الاصطناعيّ كذلك أنه يساعد على تحليل النصوص العربيّة وفهمها، مما يفيد الباحثين والطلاب في دراساتهم. كما يُستعمل في تحويل الكلام إلى نصوص وقراءة النّصوص بصوت آلي واضح، وهو ما يساعد في التعليم والإعلام.

كذلك يسهم الذكاء الاصطناعي في حفظ التراث العربي عبر رقمنة الكتب والمخطوطات القديمة، مما يجعلها متاحة بسهولة للقراء والباحثين.

وهكذا أصبح الذكاء الاصطناعي وسيلة مهمة لدعم اللغة العربية ونشرها ومواكبة التطور التكنولوجي في العالم. وتيسير التعلم وتحصيل المعرفة والخبرة باشكال متنوعة وأساليب مخصوصة تراعي طبائع الناس واختلافهم في الإدراك والاستيعاب.

ملامح الإعجاز في لغة القرآن الكريم

Miraculous features in the Qur'anic language

د. يسمينة قوادري♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال: DOI 10.33705/0114-028-001-022

تاريخ الإرسال: 2024/10/02 تاريخ القبــول: 28 / 07/ 2025 تاريخ النشر: 2026/03/15

ملخّص: لغة القرآن الكريم حقل خصب للتأمل والدّراسة لما تتميز به من خصائص، وعلى هذا الأساس يتناول بحثنا موضوع الإعجاز في لغة القرآن الكريم، نسعى من خلاله لتسليط الضّوء على عدد من الملامح اللّغوية والعلميّة التي تتميّز بها هذه اللغة التي لا تزال تنكشف لنا مكنوناتها يوما بعد يوم لاسيما العلميّة منها، واتّضح لنا بعد البحث المعمق أن لغة القرآن الكريم حملت مظاهر لغويّة تجديديّة حيّرت العرب قديما أمّا في زماننا هذا حيث التطور العلميّ والرقميّ الهائل فقد تجلت مظاهر إعجازيّة أخرى تثبت علميّة هذه اللّغة ودقّتها اللامتناهية.

كلمات مفتاحية: الإعجاز القرآني؛ لغة القرآن الكريم؛ اللغة العربية.

Abstract: The language of the Holy Qur'an is a fertile field for study and reflection as it has distinguished characteristics, thus the subject of our research deals with the miracles in the Qur'anic language. Through this paper, we seek to shed light on a number of linguistic and scientific

♥ جامعة أمحمد بوقرة بومرداس.

البريد الإلكتروني: kouadri.yasmina@yahoo.fr (المؤلف المرسل).

features of this language, whose treasures are still appearing day after day, especially scientific ones. After a deep research, we concluded that the Holy Qur'an contained innovative linguistic facts that have long baffled Arabs in the past, However, In our present time, which is characterized by the great scientific and digital progress, other miraculous features are shown up and prove the scientific aspect and the endless accuracy of this language.

Keywords: Qur'anic miracle, Qur'anic language, Arabic.

1. مقدّمة: نزل القرآن الكريم على قلب نبيّنا مُحّمد صلّى الله عليه وسلّم «**بلِسانٍ عربيٍّ مُبينٍ**»، فهو كلام الله المعجِزُ بألفاظه ومعانيه الذي لا تُضاهيه فصاحة الفُصحاء ولا تُجاريه بلاغة البُلغاء، ورغم أن اللّغة العربيّة وُجِدت قبل نزول الوحي المبارك إلا أن القرآن الكريم بثّ فيها نفَسا جديدا وزادها معاني وصيغا وعبارات جديدة لم تعهدها العرب سابقا، وكشف القرآن الكريم عن وجه آخر للّغة العربيّة تنمّ عن عظمة القائل عزّ وجلّ، وجه ملؤه الدِّقّة والعقلانيّة والبلاغة والبيان فلا ترى فيه اعوجاجا ولا لبسا ولا تناقضا وتلكم هي ملامح الإعجاز في القرآن الكريم التي جعلته حُجّةً يُقِرُّ بها كلُّ لبيب عاقل ولا ينكرها إلا جاحد أو جاهل والدّراسة الموضوعيّة للغة القرآن الكريم تُظهر ملامح الإعجاز فيها وذلكم هو موضوعُ بحثنا ولتكن الإشكالية التي نبني عليها دراستنا كما يلي:

ما هي ملامح الإعجاز في لغة القرآن الكريم أو بعبارة أخرى ما هي السّمات اللغوية والبلاغيّة الإعجازيّة التي بثّها القرآن الكريم في اللّغة العربيّة.

ولكن قبل الحديث على تلكم الملامح لابد من ضبط المفاهيم وتحديد معنى الإعجاز في لغة القرآن، كما ينبغي التفريق بينه وبين العبقرية البشرية.

2. لغة القرآن الكريم إعجاز أم عبقرية: يبدع البشر في الكثير من المجالات الدنيوية ويتفوقون على من عاصرهم من نظرائهم ويتجاوزون من سبقهم بأشواط عديدة فيقال فلان سابق لزمانه وفلان عبقري وعمل عبقري لأنه تعدى حدود المقدرة التي ألفها الناس.

بيد أن عبقرية البشر يمكن أن يؤتى بمثلها أو بخير منها ولو بعد حين ولا يمكن لأحد أن يدعي أنه لا يوجد على وجه البسيطة من يجاريه ففوق كل ذي علم عليم ولقد أثبت التاريخ على مر العصور هذه الحقيقة.

كذلك هي الحال عند العرب الذين بلغوا من اللغة العربية شأوا عظيما فراحوا يتفننون في شعرهم ونثرهم، وكانت لهم مقدرة عجيبة على النظم والتأليف فكانوا يستشعرون كل نشاز ويتذوقون كل بيان، طوعوا اللغة العربية فطاعت ولانت لهم كما تلين العجين في اليدين فكانت رمز قوتهم ومصدر فخرهم.**"فكم هناك من عباقرة وأقلام وألسنة وعقول سحرت العالم بإبداعاتها وحيرت النفوس بفنها، فكان أن وصفت بكل صفة ولكن ليس بصفة الإعجاز"** (ساعي 2012م، صفحة 25).

وإذا كانت العبقرية البشرية آنية فالإعجاز القرآني لا يقترن بزمان ولا يقتصر على مكان كما يقول مصطفى صادق الرافعي: "**إنما الإعجاز شيئان: ضعف القدرة الإنسانية في محاولة المعجز ومزاولته على شدة الإنسان وعنايته، ثم استمرار هذا الضعف على تراخي الزمن وتقدمه فكأن العالم كله في العجز إنسان واحد ليس له غير مدته المحدودة بالغة ما بلغت**". (الرافعي، 2022م صفحة 91).

فضلا عن المعاني العظيمة والغيبيات والحكم والعبر والتشريع والحقائق العلمية التي يتضمنها القرآن الكريم والتي لا تزال تتكشف لأهل العلم يوما بعد يوم فلغة القرآن في حد ذاتها معجزة، حتى إن الوليد بن المغيرة الذي كان

أفصح سادة قريش حينما تلا عليه رسول الله عليه الصلاة والسلام آيات من القرآن الكريم كانت ردة فعله عجيبة رغم كفره إذ توجه إلى قومه قائلا:

"والله ما فيكم رجل أعلم بالأشعار مني ولا أعلم برجزه ولا بأشعار الجن والله ما يشبه الذي نقول شيئا من هذا، إن لقوله لحلاوة وإن عليه لطلاوة وإن أعلاه لمثمر وإن أسفله لمغدق وما يقول هذا بشر" (ساعي، 2012م صفحة 33).

أليس من الإعجاز أن يقف أحد أساطين النقد عاجزا إزاءه وأن تعجز كل ضروب النظم والتأليف أن تكتنفه أو تحتويه، لغة القرآن أرفع من أن تكون مجرد نثر وأسمى من أن تكون مجرد شعر مقفى إنها وباختصار كلام رب البشر عز وجل.

فالعبقرية غير الإعجاز لأنها مقترنة بالبشر أما الإعجاز فهو يتعلق بما يعجز البشر على الإتيان بمثله، والقرآن الكريم كلام الله عز وجل وحجة نبينا محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم. "والإعجاز يعني التحدي مع العجز وإن القرآن الكريم تحدى الأقوياء قوة القول وقوة الفعل، القادرين قدرة البدن وقدرة العقل هؤلاء الذين قالوا: ﴿**"وَإِذَا تُتْلَى عَلَيْهِمْ آيَاتُنَا قَالُواْ قَدْ سَمِعْنَا لَوْ نَشَاء لَقُلْنَا مِثْلَ هَذَا إِنْ هَذَا إِلاَّ أَسَاطِيرُ الأَوَّلِينَ**﴾ **(الآية 31من سورة** الأنفال) ولا معنى لتحدي الضعفاء الذين لا بيان لهم ولا قوة لهم." (ساسي، 2003م صفحة 32).

ودليل إعجازه فشل كل الناطقين بالعربية ممن أوتوا من الفصاحة والبيان قدرا كبيرا على مر الأزمان أمام تحدي الله لهم على الإتيان بمثله أو حتى بسورة من مثله منذ نزول الوحي إلى يومنا هذا:

- ✓ **" فَلْيَأْتُوا بِحَدِيثٍ مِثْلِهِ إِنْ كَانُوا صَادِقِينَ" (الطور: 34).**

✓ **أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ قُلْ فَأْتُواْ بِعَشْرِ سُوَرٍ مِّثْلِهِ مُفْتَرَيَاتٍ وَادْعُواْ مَنِ اسْتَطَعْتُم مِّن دُونِ اللّهِ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ (سورة هود: 13).**

✓ **" أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ قُلْ فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِثْلِهِ وَادْعُوا مَنِ اسْتَطَعْتُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ " (يونس: 38).**

✓ **"وَإِن كُنتُمْ فِي رَيْبٍ مِّمَّا نَزَّلْنَا عَلَى عَبْدِنَا فَأْتُواْ بِسُورَةٍ مِّن مِّثْلِهِ وَادْعُواْ شُهَدَاءكُم مِّن دُونِ اللّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ {23} فَإِن لَّمْ تَفْعَلُواْ وَلَن تَفْعَلُواْ فَاتَّقُواْ النَّارَ الَّتِي وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ أُعِدَّتْ لِلْكَافِرِينَ" (سورة البقرة: 23).**

عجز الفصحاء والبلغاء السابقون واللاحقون على الإتيان بسورة تماثل طوال أو قصار سور القرآن الكريم ولم يقدروا على الإتيان بما يشبه سورة العصر ولا حتى سورة الكوثر "لأن لغة القرآن الكريم معجزة بحروفها وألفاظها ومعانيها وتراكيبها.

"**ثم إن آيات التحدي ظلت مسجلة في كتاب الله تعالى تقرع آذان الأدباء والشعراء والبلغاء على اختلاف نحلهم ومذاهبهم في كل عصر وقرن فما استطاع واحد فيهم مهما كان عصره وتاريخه أن يسجل إلى جانب هذا التحدي عملا ما يصح أن يقال أنه قد عارض به القرآن فأتى بشيء حسن وهذا من الأدلة الملموسة على ثبوت وصف الإعجاز للقرآن الكريم**" (ساسي 2003م، صفحة 28).

3. أوجه الإعجاز في لغة القرآن الكريم: إنّ الإعجاز صفة لازمة من صفات القرآن الكريم وله أوجه كثيرة، منها ما يتعلق بالحقائق العلمية ومنها ما يتعلق بالغيبيات ومنها ما يتعلق بالسرد القصصي ومنها ما يتعلق بالتشريع ومنها ما يتعلق باللغة فيقال: إعجاز علمي وإعجاز بلاغي وإعجاز عددي وإعجاز تشريعي وإعجاز بياني...إلخ مسميات عديدة وتصنيفات كثيرة ومؤلفات غزيرة من زمن الجاحظ في مؤلفه "**نظم القرآن**" إلى الدراسات المختلفة التي

تجرى في وقتنا الراهن والتي تعكس مدى فضول الإنسان ورغبته الشديدة في سبر أغوار هذا الكتاب العظيم واكتشاف مكنوناته التي لا تنضب كما يقول الرافعي :" ***ما أشبه القرآن الكريم*** **في تركيب إعجازه وإعجاز تركيبه بصورة كلامية من نظام هذا الكون، الذي اكتشفه العلماء من كل جهة وتعاوروه من كل ناحية، وأخلقوا جوانبه بحثاً وتفتيشاً، ثم هو بعد لا يزال عندهم على كل ذلك خلقا جديدا ومراما بعيدا وصعبا شديدا وإنما بلغوا منه إذ بلغوا منه نزرا قليلا.**" (الرافعي، 2022م، الصفحات 91-92) فما أجريت دراسة أو مقاربة على جانب من جوانب القرآن الكريم إلا وأفضت عن وجود جانب إعجازي فيه.

وقد ذكر السيوطي في كتاب "الإتقان في علوم القرآن" بعض أوجه الإعجاز على لسان ابن سراقة:

" اختلف أهل العلم في وجه إعجاز القرآن الكريم فذكروا في ذلك وجوها كثيرة كلها حكمة وصواب وما بلغوا في وجوه إعجازه جزءا واحداً من عشر معشاره:

- فقال قوم: هو **الإيجاز مع البلاغة؛**
- وقال آخرون: هو **البيان والفصاحة؛**
- وقال آخرون: هو **الرصف والنظم؛**
- وقال آخرون: **هو كونه خارجا عن جنس كلام العرب** من النظم والنثر والخطب والشعر مع كون حروفه من كلامهم ومعانيه في خطابهم وألفاظه من جنس كلماتهم وهو بذلك قبيل غير قبيل كلامهم وجنس آخر متميز عن أجناس خطابهم حتى إن من اقتصر على معانيه وغير حروفه أذهب رونقه ومن اقتصر على حروفه وغير معانيه أبطل فائدته فكان بذلك أبلغ دلالة على الإعجاز" (السيوطي، 2017م، صفحة 489).

فلغة القرآن لغة تجتمع فيها الدقة مع الإيجاز والإيجاز مع الإطناب والبيان مع الفصاحة والرصف والنظم والحكمة مع البلاغة فضلا عن حقائق علمية ومكنونات تتجلى يوما بعد.

4. سمات بلاغية إعجازية في لغة القرآن الكريم:

1.4 فصاحة لا تجارى وبلاغة لا تبارى: أطلقت على القرآن الكريم أحكام بشرية كثيرة ووسم بصفات عديدة أولاها: الفصاحة والبلاغة.

و"**الفصاحة في اللغة الخلوص والنقاء من الشوائب وهذه الدلالة تعم مفردات المادة اللغوية وتتنوع بحسب استعمالاتها، فاللبن الفصيح ذهاب اللبأ عنه وكثرة محضه وذهاب رغوته والكلام الفصيح هو الكلام العربي الخالص من العجمة وفصيح فصاحة أي انطلق لسانه في القول عارفا جيد الكلام من رديئه**" (كواز، 2006م، صفحة 57).

وما يميز لغة القرآن فصاحتها اللامتناهية فلا ترى فيها اعوجاجا وكل عنصر لغوي يؤدي الدور المنوط به دون تكلف، والقرآن الكريم مرجع اللغويين وقبلة النحاة لتصويب أخطائهم وإثبات حججهم وشاهد على سلامة القول وخلوه من الشوائب من أي نشاز يعكر صفو اللغة العربية.

والرأي أن القرآن جاء في الفصاحة بالدرجة التي لا تبارى وهو المعجزة لكل الأمم ولكل العصور فإذا كان العرب الذين ملكوا ناصية البيان قد عجزوا عن الإتيان بمثله فغيرهم أعجز " (ساسي، 2003م، صفحة 26).

بل إن فصاحة لغة القرآن الكريم فصاحة تعلو فصاحة التوراة والإنجيل لأن الله عز وجل خص القرآن الكريم بهذه السمة الإعجازية لعل الله أراد أن يضع بين يدي النصارى واليهود من العرب والعجم كتابا أعظم وأجل بلغة أفصح وأكرم لتهتدي قلوبهم وعقولهم فيدينوا بدين الإسلام."**إن القرآن وحده معجز دون غيره من الكتب السماوية ، لأنها لا تدل على أنفسها إلا بأمر زائد**

ووصف مضاف إليها لأن نظمها ليس معجزا وإن كان ما يتضمنه من الأخبار عن الغيوب معجزا وليس كذلك القرآن الكريم لأنه يشاركها في هذه الدلالة ويزيد عليها في أن نظمه معجز" (ساسي، 2003م، صفحة 26) ورغم أن القرآن الكريم نزل بلغة العرب إلا أن نظمه غير نظمهم واستعماله للحروف والألفاظ يفوق استعمالهم فكان أبلغ ما نطقت به العربية ويصف السيوطي بلاغة لغة القرآن في كتاب الإتقان قائلا:**"فصاحة لفظ وبلاغة أسلوب تبهر العقول وتسلب القلوب وإعجاز نظم لا يقدر عليه إلا علام الغيوب".**

والبلاغة كما جاء في كتاب "الكليات للعلامة أبي البقاء الكفوي" **هِيَ التَّعْبِير عَن الْمَعْنى الصَّحِيح لما طابقه من اللَّفْظ الرَّائِق من غير مزِيد على الْمَقْصد وَلَا انتقاص عَنهُ فِي الْبَيَان، فعلى هَذَا فَكلما ازْدَادَ الْكَلَام فِي الْمُطَابقَة للمعنى وَشرف الْأَلْفَاظ ورونق الْمعَانِي والتجنب عَن الركيك المستغث كَانَ بلاغته أَزِيد"** (الكفوي، 1837م، صفحة 95).

أي إن البليغ من القول هو ما جمع بين فصاحة اللفظ وتأدية المعنى فلا تنقص فصاحة لفظه من بلاغته بل يزداد رونقه ويحسن أسلوبه وتتقوى معانيه وقد عدد الكفوي بعض المعايير التي على أساسها يوسم الكلم بالفصاحة كالآتي:

- ✓ **خلوصه من تنافر الحروف؛**
- ✓ **خلوصه من الغرابة؛**
- ✓ **خلوصه من مخالفة القياس؛**
- ✓ **خلوصه من ضعف التأليف؛**
- ✓ **خلوصه من التعقيد؛**
- ✓ **خلوصه من كثرة التكرار؛**

✓ **خلوصه من تتابع الإضافات** (الكفوي، 1837م، صفحة 95).

أما فطاحلة وجهابذة الشعر العرب على نبوغهم وبلاغتهم وفصاحتهم فقد خالط كلامهم تنافر اللفظ والتعقيد وكثرة التكرار والإضافات وضعف التأليف وها هي ذي بعض الألفاظ المتنافرة والغريبة والمخالفة للقياس من كلامهم:

❖ **قال امرؤ القيس:**

رُبَّ جَفنةٍ مُثْعَنْجِرَة، وطعنةٍ مُسْحَنْفِرة، وخطبةٍ مُستحضَرة، وقصيدة مُحبرة تبقى غدًا بأنقرة — أكلت العرين، وشربت الصُّمادح إني إذا أنشدت لأحبَنْطَى نزل بزيد داهية خنْفيق، وحل به عنْقَفِير لم يجد منها مَخلصًا. رأيت ماء نُقاحًا ينباع من سفح جبل شامخ، إخال إنك **مَصْوُون** — البُعاق ملأ الجرْدَحْل. (الهاشمي 2017م، الصفحات 15–16).

❖ **وقال الشاعر:**

وقبر حرب بمكان قفر وليس قرب حرب قبر

لا يرى في القرآن مثل هذا التنافر في الألفاظ ولا نحو "عخعخ" و"هعجع" فيصعب نطقها على اللسان أو تستهجنها الأذن بل إن حروفه مرنة لينة يسيرة على اللسان منسجمة مع بعضها مشدودة شد البنيان كما قال تعالى في سورة القمر ﴿**وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِن مُّدَّكِرٍ**﴾ "**الآية (17)**"، ولا هي معقدة تقتضي بحثا كثيرا مضنيا إنما هي لغة بسيطة الأسلوب تطرق العقول والقلوب بلا تكلف من سورة الفاتحة إلى سورة الناس بخطاب بين صريح واضح،

❖ فحينما يتعلق الأمر بخطاب عام يتوجه الله تعالى إلى الناس جميعا كما في سورة الحجرات: ﴿**يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ**﴾ **(13)**.

❖ وحينما يتعلق بفئة خاصة يخصها بالقول كما في سورة الأحزاب: ﴿**يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ قُل لِّأَزْوَاجِكَ وَبَنَاتِكَ وَنِسَاءِ الْمُؤْمِنِينَ يُدْنِينَ عَلَيْهِنَّ مِن جَلَابِيبِهِنَّ ۚ ذَٰلِكَ أَدْنَىٰ أَن يُعْرَفْنَ فَلَا يُؤْذَيْنَ ۗ وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَّحِيمًا**﴾ **(59)**.

❖ وكما في سورة البقرة الآية 282: ﴿**أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَدَايَنتُم بِدَيْنٍ إِلَىٰ أَجَلٍ مُّسَمًّى فَاكْتُبُوهُ ۚ وَلْيَكْتُب بَّيْنَكُمْ كَاتِبٌ بِالْعَدْلِ ۚ وَلَا يَأْبَ كَاتِبٌ أَن يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ ۚ...**﴾.

ومن المعلوم أن أكثر من يحفظون القرآن الكريم عجم لا يحسنون اللغة العربية بل لا يفهمونها أصلا كما هو الشأن في أندونيسيا ومسلمي الروهينغا والشيشان وغيرهم ولكن حينما يتعلق بلغة القرآن ترى ألسنتهم تنطلق بشكل عجيب وذاك إن دل على شيء فإنما يدل على يسر لغة القرآن الكريم على الناطقين بالعربية وعلى غير الناطقين بها كما قال تعالى في سورة مريم ﴿**فإنما يسرناه بلسانك لتبشر به المتقين وتنذر به قوما لدا**﴾. **الآية 97** وهنا تتجلى حكمة ربانية تعكس عدل الخالق وتثبت بالدليل المادي أن هذا الكتاب الكريم معجزة أريد به هداية الناس جميعا مهما اختلفت ألسنتهم إلى الصراط السوي.

من خلال قراءاتنا المتواضعة لاحظنا أن الدراسات السابقة التي انكبت على الخوض في موضوع الإعجاز ركزت على الجانب البلاغي منه كما يوجزه الكفوي في كتاب الكليات بقوله: "**إعجاز القرآن ارتقاؤه في البلاغة إلى أن يخرج عن طوقها البشر ويعجزهم عن معارضته على ما هو الرأي الصحيح**" (الكفوي، 1837م، صفحة 61)، أما نحن فنقول إذا كانت الفصاحة والبلاغة أقصى ما يمكن أن يوصف به قول فلغة القرآن الكريم أحق وأجدر أن توصف بهما.

2.4 جدة ألفاظه مع وضوح معانيها: ومن العجيب أيضا أن القرآن الكريم تضمن ألفاظا جديدة لم تعهدها العرب غير أنهم فهموها دون عناء ذلك أن الأسلوب القرآني بطريقة نظمه وإحكام بنائه يجعل اللفظ مفهوما من سياقه ومن هذه الألفاظ كما جاء في كتاب المعجزة (ساعي، 2012م صفحة 101):

1) **القرآن:** ورد هذا اللفظ سبعين مرة

❖ **﴿إِنَّ هَٰذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا﴾ الآية9.**

❖ **﴿بَلْ هُوَ قُرْآنٌ مَجِيدٌ (٢١) فِي لَوْحٍ مَحْفُوظٍ (٢٢)﴾.**

2) **الآية:** ورد هذا اللفظ مفردا أو جمعا أو مثنى وبمعانيه المختلفة ومنها آية القرآن الكريم والمعجزة والعلامة 382مرة.

❖ **﴿مَا نَنسَخْ مِنْ آيَةٍ أَوْ نُنسِهَا نَأْتِ بِخَيْرٍ مِّنْهَا أَوْ مِثْلِهَا ۗ أَلَمْ تَعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ [106].**

❖ **﴿وَقَالَ الَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ لَوْلَا يُكَلِّمُنَا اللَّهُ أَوْ تَأْتِينَا آيَةٌ ۗ كَذَٰلِكَ قَالَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِم مِّثْلَ قَوْلِهِمْ ۘ تَشَابَهَتْ قُلُوبُهُمْ ۗ قَدْ بَيَّنَّا الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يُوقِنُونَ﴾ [118].**

3) السورة: ورد هذا اللفظ مفردا أو جميعا عشر مرات، منها ما جاء في هاتين الآيتين الكريمتين:

❖ **﴿سُورَةٌ أَنزَلْنَاهَا وَفَرَضْنَاهَا وَأَنزَلْنَا فِيهَا آيَاتٍ بَيِّنَاتٍ لَّعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾ سورة النور1.**

❖ **﴿وَإِنْ كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِمَّا نَزَّلْنَا عَلَى عَبْدِنَا فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِّن مِثْلِهِ وَادْعُوا شُهَدَاءَكُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ﴾ البقرة: 23.**

4) **يتلو تلاوة:** يتكرر الفعل "**يتلو**" بمشتقاته المتعددة 62 مرة، من ذلك قوله تعالى:

- ﴿**كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِنْكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا..**﴾.
- ﴿**الَّذِينَ ءَاتَيْنَاهُمُ الْكِتَابَ يَتْلُونَهُ حَقَّ تِلَاوَتِهِ**﴾.
- ﴿**هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الأُمِّيِّينَ رَسُولاً مِنْهُمْ يَتْلُوا عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ] سورة الجمعة**﴾: **الآية2**.

وفي استخدام القرآن لهذا اللفظ المبتكر الدقيق دلالة منهجية موضوعية قوية لأصل القرآن السماوي، فهذا الفعل ليس من صنع رسول الله صلى الله عيه وسلم ولا من تأليفه فقد كان الرسول "**تاليا**" أي "**ثانيا**" أو "**لاحقا**" بهذه الآيات عكس أولا أو سابقا إذ قرأها عليه جبريل أولا ثم تلاه محمد صلى الله عليه وسلم في قراءتها على المسلمين. (ساعي، 2012م، صفحة 102).

مكمن الإعجاز في هذه الألفاظ القرآنية وغيرها جدة معانيها فعلى الرغم من أنها كلمات عربية ولا تخرج عن حروفها ولا عن أوزانها إلا أن العرب لم يألفوها ولم تجر بها ألسنتهم وهو دليل مادي آخر على أن القرآن لا يمكن أن يكون كلام بشر.

كما جاء في القرآن الكريم ألفاظ عربية أصيلة بمعان جديدة، وقد لفت أحمد بسام ساعي صاحب كتاب "**المعجزة**" الانتباه إلى ظواهر التجديد في لغة القرآن الكريم ويرى أن مكمن الإعجاز ليس في بلاغة القرآن الكريم لأنها أمر نسبي بل في تجاوز القرآن الكريم اللغة العربية وقفزه فوق محدودية ألفاظها وتراكيبها وسبائكها وصورها وعلاقاتها اللغوية، ومن تلك الظواهر:

- **استخدام الفعل الناقص "كان" بمعنى "إن":**

من المعلوم أن الفعل كان يكون يستعمل للدلالة على الحالة في الزمن الماضي غير أنه في القرآن الكريم حصرا يتحرر من الزمن الماضي ويسحب

على الحاضر والمستقبل كما جاء في سورة الإخلاص: ﴿**ولم يكن له كفؤا أحد**﴾ وفي سورة النساء: ﴿**وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَحِيمًا النساء**﴾: **الآية 96** وفي سورة الإسراء: ﴿**إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلإِنْسَانِ عَدُوًّا مُّبِينًا**﴾: **الآية 53** و"**لقد تكرر هذا الاستعمال الجديد في القرآن ما لا يقل عن 190 مرة ومع ذلك فلا وجود لهذا الفعل مطلقا، بمعناه القرآني الجديد، خارج القرآن حتى اليوم لا نستثني من ذلك الحديث الشريف.**" (ساعي، 2012م، صفحة 37).

•استخدام جديد للفعل لازال– لا يزال:

انتبه أحمد ساعي إلى اختلاف الاستخدام القرآني عن استخدام البشرية لهذا الفعل فإذا قلنا: "**مازال المطر ينزل** فهم السامع أنه كان يهطل من قبل وهو مستمر في النزول إلى الآن فالفعل يستغرق الزمنين **الماضي والحاضر** ثم لا يتجاوزهما إلى المستقبل، هذا هو شأننا مع الفعل في استعمالاتنا اليومية ولكن صيغة "مازال" في الآيتين الوحيدتين اللتين ترد فيهما تغطي الزمن الماضي دون الحاضر" (ساعي، 2012م، صفحة 197). كما في قوله تعالى:

﴿**فَمَا زَالَتْ تِلْكَ دَعْوَاهُمْ حَتَّىٰ جَعَلْنَاهُمْ حَصِيدًا خَامِدِينَ**﴾ **.3 الآية 15 من سورة الأنبياء.**

﴿**وَلَقَدْ جَاءَكُمْ يُوسُفُ مِنْ قَبْلُ بِالْبَيِّنَاتِ فَمَا زِلْتُمْ فِي شَكٍّ مِمَّا جَاءَكُمْ بِهِ ۖ حَتَّىٰ إِذَا هَلَكَ قُلْتُمْ لَنْ يَبْعَثَ اللَّهُ مِنْ بَعْدِهِ رَسُولًا ۚ كَذَٰلِكَ يُضِلُّ اللَّهُ مَنْ هُوَ مُسْرِفٌ مُرْتَابٌ**﴾ **الآية 34 من سورة غافر.**

أما صيغة المضارع في الاستعمال القرآني فإنها تستغرق الماضي والحاضر والمستقبل معا.

3.4 قوة التصوير البياني: ما يلفت الانتباه في لغة القرآن قوة البيان التي يتميز بها ويتجلى ذلك من خلال الصور البيانية الفنية بشتى أنواعها من استعارة وكناية وتشبيه فتجسد المعاني تجسيدا تجعل القارئ يتصورها في ذهنه

ويتأتى له المنظر نصب عينيه كأنه يراه فينبهر بجماله في مواطن الترغيب ويرتعب من هوله في مواطن الترهيب. "**وهذه الطائفة من الاستعارات تمثل لونا فنيا واحدا بسماتها وتتمثل تلك السمات والملامح في أنها تخرج المعاني بطريقة التصوير الحسية المتخيلة في التعبير عن المعاني الذهنية المجردة والملمح الفني الآخر هو التعبير بالطريقة الحسية المصورة التي تجسد الحالة النفسية فتزيدها حياة وبيانا يقف التعبير الحقيقي دونها عاجزا عن تصويرها**" (الحياني، 2016م). والصور البيانية التي جاءت في القرآن الكريم تحقق غرض الإفهام من خلال تبسيطها وتجسيدها للقارئ بالطريقة التي تناسب طبيعته البشرية من جهة وتعطي المعنى قوة وتزيد الكلام بلاغة من جهة أخرى ولا يمكن أن يستعاض عنها بأسلوب حقيقي لأن ذلك ينقص من قيمتها.

- **نمادج مختارة عن تعابير استعارية قرآنية:**

❖ **التعبير الاستعاري: "سقط في أيديهم"**

قال الله تعالى: ﴿**وَلَمّا سُقِطَ فِي أَيدِيهِم وَرَأَوا أَنَّهُم قَد ضَلّوا قالوا لَئِن لَم يَرحَمنا رَبُّنا وَيَغفِر لَنا لَنَكونَنَّ مِنَ الخاسِرينَ**﴾ [الأعراف: 149].

صحيح أن القرآن الكريم نزل بلغة العرب غير أنه تضمن تعابير جديدة لم يألفوها ولم تجر بها ألسنتهم من بينها عبارة "**سقط في أيديهم**" وهي تعبير مجازي قال عنه الزجاجي:

«**سُقِطَ فِي أَيْدِيهِمْ: بمعنى نَدمُوا، نظمٌ لم يُسمع قبلَ القرآن، ولَمْ تعرفْهُ العربُ ولَمْ يُوجَدْ ذلك في أشعارِهِم، ويدُلُّ على صحَّةِ ذلك أنَّ شعراء الإسلام لَمَّا سَمِعُوا هذا النَّظْمَ واستعملُوهُ في كلامهم؛ خَفِي عليهم وَجْهُ الاستعمال؛ لأنَّ عادتَهُم لمْ تَجْرِ بِهِ**». (الحنبلي، 2011م، صفحة 2575).

وقوله تعالى: ﴿**ولما سقط في أيديهم**﴾ أي بعد عودة موسى من الميقات. يقال للنادم المتحير: قد سقط في يده. قال الأخفش: يقال سقط في يده، وأسقط. ومن

قال: سقط في أيديهم على بناء الفاعل؛ فالمعنى عنده: سقط الندم؛ قاله الأزهر والنحاس وغيرهما. والندم يكون في القلب، ولكنه ذكر اليد لأنه يقال لمن تحصل على شيء: قد حصل في يده أمر كذا؛ لأن مباشرة الأشياء في الغالب باليد؛ قال الله تعالى: ﴿**ذلك بما قدمت يداك**﴾. (القرطبي، 2019م صفحة 205).

❖ **التعبير الاستعاري: "يقلب كفيه"**

الندم شعور بشري مجرد وإن كان محله في القلب فأثره يظهر جليا في البدن كما جاء في قوله تعالى: **و**﴿**أُحيطَ بِثَمَرِهِ فَأَصبَحَ يُقَلِّبُ كَفَّيهِ عَلى ما أَنفَقَ فيها وَهِيَ خاوِيَةٌ عَلى عُروشِها وَيَقولُ يا لَيتَني لَم أُشرِك بِرَبّي أَحَدًا**﴾. الآية42 من سورة الكهف.

أي شعر بندم شديد بعد أن رأى آية الله نصب عينيه وانعكس ندمه المجرد إلى حركة بشرية أو إلى صورة تجسد تلك الحالة النفسية ألا وهي حركة تقليب اليدين التي لا يفهم منها سوى الندم والحسرة.

❖ **التعبير الاستعاري: "يعض الظالم على يديه"**

قال الله تعالى: ﴿**وَيَوْمَ يَعَضُّ الظَّالِمُ عَلَى يَدَيْهِ يَقُولُ يَا لَيْتَنِي اتَّخَذْتُ مَعَ الرَّسُولِ سَبِيلًا**﴾: الآية27 من سورة الفرقان يلاحظ في هذا التعبير قوة دلالته على الندم الشديد كما تصور حالة الظالم الذي أبى أن يكون مع الحق وأدرك متأخرا أنه كان على باطل، و"**أن يعض على يديه**" صورة تجسد حالة الندم والأسى التي يشعر بها، ولعل أقصى حالات الندم حينما يدرك المرء أنه خسر كل شيء ولا مجال للأوبة ولا للتوبة، ولو عوضت هذه الصورة البيانية بأسلوب حقيقي لما أوفته حقه ومستحقه ولو أحللنا الصورة السابقة للندم محلها أي **بتقليب الكفين** لما كانت كافية لأن حالة الندم في أقصى درجاتها.

❖ **التعبير الاستعاري: "تكسوا على رؤوسهم"**

﴿قالَ بَل فَعَلَهُ كَبيرُهُم هذا فَاسأَلوهُم إِن كانوا يَنطِقونَ(٦٣) فَرَجَعوا إِلى أَنفُسِهِم فَقالوا إِنَّكُم أَنتُمُ الظّالِمونَ(٦٤) ثُمَّ نُكِسوا عَلى رُءوسِهِم لَقَد عَلِمتَ ما هؤُلاءِ يَنطِقونَ(٦٥)﴾.

جاء في التفسير الوسيط للطنطاوي: وقوله: **(نُكِسُواْ)** فعل مبنى للمجهول من النكس، وهو قلب الشيء من حال إلى حال، وأصله: قلب الشيء بحيث يصير أعلاه أسفله.

وهو تعبير اصطلاحي يؤكد حالة الخضوع والاستسلام عند لزوم الحجة فأخرجتهم الاستعارة بصورة الذي يتردى من فوق إلى أسفل على رأسه. (الحياني، 2016م، صفحة 36).

إن مكمن الإعجاز في التصوير القرآني التجسيد المنطقي للمعاني المجردة وموافقة ذلك التجسيد للطبيعة البشرية الذي تنم على أن المصور أعرف ما يكون بحال البشر كيف لا وهو خالقهم سبحانه وتعالى، والتعابير الاستعارية على قوتها يسهل إدراك معانيها وتجتمع فيها البساطة والقوة والوضوح والعقلانية بصورة تسلب الألباب.

4.4. دقة لا متناهية: تعد الدقة سمة أخرى لا تقل أهمية عن السمات الأخرى من السمات القرآنية الإعجازية، وقد ركز ثلة من أهل العلم عليها فمنهم من انكب على دقة معاني القرآن الكريم ومنهم من ركز على الجانب الرياضي العددي ألفاظ القرآن الكريم.

✓ **أولا: دقة المعاني القرآنية:** اتضح لنا من خلال ما سبق أن القرآن الكريم في منتهى البلاغة وفصاحة اللفظ وقوة البيان ولكن ما هو أعجب أنه مع كل تلك المزايا لم ينتقض في أي آية من آياته مع الدقة بل لازمها، وفي كل مرة يكتشف تفصيل لغوي ما يظهر قصور البشر أمام هذا الكتاب العجيب

وتتجلى دقة ربانية، ومن دقته أن لا يستقيم الكلام إن استبدلنا لفظا بما يرادفه لأن اللفظ الذي انتقاه الله سبحانه وتعالى في كتابه لا يشارك بمعناه فقط بل بحرفه ونظمه وطريقة قراءته.

وينفي اللغويون استنادا إلى القرآن الكريم وجود ظاهرة الترادف ويرون أن الكلمات المشتركة في المعنى وإن كانت تبدو لنا حاملة المعنى ذاته فإنها تختلف في القرآن الكريم في تفاصيلها ولا يمكن أن يستعاض بها للدلالة عما نظنه مرادفا لها، إذ لا وجود للترادف أصلا في لغة القرآن الكريم من ذلك: الأبد والأمد والأجل والحقب والحين العصر والدهر والوقت فكلها ألفاظ تدل على الزمن ولكن لكل واحد دلالته الخاصة في القرآن الكريم.

- **فالأبد:** هو مدة الزمن الطويل الممتد غير المتجزئ.
- **والأجل:** هو مدة الشيء ووقته الذي يحل فيه.
- **والأمد:** هو الغاية.
- **والحقب:** هو المدة الطويلة من الدهر وهو ثمانون عاما.
- و**الحين:** هو الزمان قليله وكثيره.
- **والدهر:** هو مدة الدنيا كلها ويستعار للعادة الباقية مدة الحياة.
- و**العمر:** هو الدهر والحين.
- و**الوقت:** هو الزمان المعلوم والموقوت (القيسي، 2012م، الصفحات 46-47).

✓ **ثانيا: عدم تنافي لغته والحقائق العلمية:** تقسم لغة البشر حسب أسلوبها ومضمونها إلى لغة علمية ولغة أدبية أما اللغة الأدبية فتراعي الشكل وتخاطب العاطفة وأما العلمية فتراعي المضمون وتخاطب العقل ويكون غاية نظمها إيصال الحقيقة العلمية ولا تكون البلاغة غايته، أما الأسلوب القرآني فلا هو أدبي منفصل عن العلم، ولا هو علمي جاف بلا بلاغة، إنما هو أسلوب

متفرد بذاته لا تناقض بلاغته علميته ولا تخالف علميته فصاحته سبحان الله ولنأخذ بعض الأدلة على ذلك:

- **قال تعالى: ﴿وَمَا يَسْتَوِي الْبَحْرَانِ هَٰذَا عَذْبٌ فُرَاتٌ سَائِغٌ شَرَابُهُ وَهَٰذَا مِلْحٌ أُجَاجٌ ۖ وَمِنْ كُلٍّ تَأْكُلُونَ لَحْمًا طَرِيًّا وَتَسْتَخْرِجُونَ حِلْيَةً تَلْبَسُونَهَا ۖ وَتَرَى الْفُلْكَ فِيهِ مَوَاخِرَ لِتَبْتَغُوا مِنْ فَضْلِهِ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ سورة فاطر الآية 12.**

والماء المالح هو ما كان مالحا ثم خلط بملح أما الماء الملح فهو ما خلقه الله مالحا وفي الآية الكريمة وصف دقيق للبحر وفضله بكل دقة وإيجاز.

- **قال تعالى: ﴿لا الشمس ينبغي لها أن تدرك القمر ولا الليل سابق النهار وكل في فلك يسبحون﴾** "سورة يس الآية 40".

تتحدث الآية الكريمة عن ظاهرة تعاقب الليل والنهار وكيف أن لكل جرم "فلكا" أي مدارا يسبح فيه أو يدور فيه.

✓ **ثالثا: الإعجاز العددي:** كثيرا ما نسمع أن القرآن صالح لكل زمان ومكان فقد كان معجزة النبي محمد صلى الله عليه وسلم ولا يزال معجزة كل مسلم، وحتى مع التقدم التكنولوجي لا يزال هذا الكتاب يوما بعد يوم يكشف لنا عمّا يخفيه في طياته من حقائق تعجز ذوي العقول الراجحة، فإذا أعجز القرآن قديما أهل البيان هاهو اليوم يعجز أهل العلم والتكنولوجيا الذين يظنون أنهم بلغوا من العلم ما لم يبلغه أحد.

في عصرنا هذا ترقمن كل شيء وصار العالم مصفوفة يعتقد البعض أنهم بامتلاكها امتلكوا العالم والعلم ولكن هيهات وكتاب الله فوق الأرض وآيته تقول: "**وما أوتيتم من العلم إلا قليلا**"، ودلائل الإعجاز العلمي في القرآن الكريم خير دليل على ذلك.

ومن الذين تكلموا عن ظاهرة الإعجاز العددي المهندس عبد الدائم كحيل حيث أطلق عليه اسم "**المعجزة الرقمية**"، "**وتابع رحلته مع مؤلفاته في الإعجاز**

الرقمي معتبرا هذا الوجه من أوجه الإعجاز ضرورة عصرية للدعوة إلى دين الله ويتساءل قائلا: هل يمكن أن يحوي هذا القرآن معجزة رقمية تناسب عصر الأرقام في القرن الواحد والعشرين؟ وهل يمكن لهذه المعجزة أن تقنع رؤوس الإلحاد في عصر العولمة بأن القرآن الكريم هو كلام الله تعالى بلغتهم التي يتقنونها جيدا =الأرقام" (جبريل، 2011م، صفحة 109) وأفضت دراسته إلى نتائج مبهرة عن الأرقام في القرآن الكريم نحو الرقم سبعة ومضاعفاته إذ يقول مجيبا عن التساؤل الذي انطلق منه:"**تتجلى أمامنا ولأول مرة حقائق رقمية تثبت بشكل قاطع وجود بناء رقمي لآيات القرآن العظيم، هذا البناء المحكم يقوم على الرقم سبعة ومضاعفاته**". (جبريل، 2011م، صفحة 110) ويذهب المهندس إلى أبعد من ذلك في دراسته ليدرس الغرض من هذا البناء الرقمي وهل يقدر البشر برقمياتهم عليه.

أما عبد الرزاق نوفل فقد درس التساوي بين المثاني التي أشار إليها القرآن الكريم في الآية الكريمة:

﴿اللَّهُ نَزَّلَ أَحْسَنَ الْحَدِيثِ كِتَابًا مُتَشَابِهًا مَثَانِيَ تَقْشَعِرُّ مِنْهُ جُلُودُ الَّذِينَ يَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ ثُمَّ تَلِينُ جُلُودُهُمْ وَقُلُوبُهُمْ إِلَىٰ ذِكْرِ اللَّهِ ۚ ذَٰلِكَ هُدَى اللَّهِ يَهْدِي بِهِ مَنْ يَشَاءُ ۚ وَمَنْ يُضْلِلِ اللَّهُ فَمَا لَهُ مِنْ هَادٍ﴾ الآية 23من سورة الزمر.

وأفضت دراسته إلى ما يلي:

- **"تساوي لفظة السيئات بمشتقاتها مع لفظة الحسنات بمشتقاتها**
- **تساوي عدد ألفاظ الدنيا مع عدد ألفاظ الأخرة؛**
- **تساوي عدد ألفاظ الجن مع عدد ألفاظ الملائكة؛**
- **تساوي عدد ألفاظ الملائكة مع عدد ألفاظ الشيطان**" (جبريل 2011م صفحة 49)؛
- **"وعدد ألفاظ (شهر) يرد12 مرة؛**

- **وعدد ألفاظ (يوم) يرد 365مرة** "(ساعي، 2012م، صفحة 30).

5. خاتمة: وخلاصة القول لا ندعي أننا قد أحطنا بكل السمات الإعجازية للغة القرآن الكريم ولكن نرى أن لغة القرآن الكريم لها أوجه عديدة وما أخضع جانب للدراسة إلا ووجد فيه جانب إعجازي، ففي الفصاحة والبلاغة رفيع وفي البيان بديع وفي المعاني غزير وفي الدقة عجيب، سمات من بين سمات أخرى تجلو يوما بعد يوم وأخرى لا يعلها إلا الله الذي أنزل هذا الكتاب بلسان عربي مبين.

6. قائمة المصادر والمراجع:

1. القرآن الكريم
2. ابن عادل الدمشقي الحنبلي. (2011م). اللباب في علوم الكتاب (الجزء الأول). بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.
3. أبو البقاء الحسيني الكفوي. (1837م). الكليات (الإصدار دون طبعة). إسطنبول تركيا: دار الطباعة العامرة.
4. أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي. (2019م). الجامع لأحكام القرآن (الطبعة الأولى، المجلد الرابع). بيروت، لبنان: دار الفكر.
5. أحمد الهاشمي. (2017م). جواهر البلاغة: في المعاني والبيان والبديع (الطبعة الأولى). المملكة المتحدة : هنداوي.
6. أحمد بسام ساعي. (2012م). المعجزة (الطبعة الأولى، الجزء الأول: ظواهر التجديد في لغة القرآن الكريم). (المعهد العالي للفكر الاسلامي) هرندن–فرجينيا المعهد العالي للفكر الاسلامي، الولايات المتحدة الأمريكية.
7. أحمد فتحي رمضان الحياني. (2016م). الاستعارة في القرآن الكريم أنماطها ودلالاتها البلاغية (الطبعة الأولى). المنهل.
8. جلال الدين عبد الرحمان بن أبي بكر السيوطي. (2017م). الاتقان في علم القرآن (الإصدار دون طبعة). (ترجمة: محمد سالم هاشم) بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.
9. عبد الغفور محمد طه القيسي. (2012م). آيات الزمن في القرآن الكريم (الطبعة الأولى). بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.

10.عمار ساسي. (2003م). الاعجاز البياني في القرآن الكريم (الطبعة الأولى، الجزء الأول). البليدة، بوفاريك، الجزائر: دار المعارف.

11.ليندا تركي جبريل. (2011م). نظرية الإعجاز العددي في القرآن الكريم: دراسة نقدية (الطبعة الأولى). عمان، المملكة الأردنية الهاشمية: دار المأمون للنشر والتوزيع.

12.محمد كريم كواز. (2006م). أبحاث في لغة القرآن الكريم.لبنان: مؤسسة الانتشار العربي.

13.مصطفى صادق الرافعي. (2022م). إعجاز القرآن والبلاغة النبوية. المملكة المتحدة: هنداوي.

كفاءة نماذج التوليد اللغوي LLMs في اكتشاف الأخطاء النحوية لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية وتصويبها: نحو تصميم نظام قائم على تحليل الأخطاء المتكررة.

The Efficiency of Generative Language Models (LLMs) in Detecting Grammatical Errors in Arabic as a Second Language Learners: Towards Designing a System Based on Frequent Error Analysis and Correction

د. عثمان بريحة♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال: DOI 10.33705/0114-028-001-002

تاريخ الإرسال: 2025/08/27 تاريخ القبـول: 08 / 11/ 2025 تاريخ النشر: 2026/03/15

ملخّص: تستكشف هذه الدراسة كفاءة النماذج اللغوية (LLMs) في اكتشاف الأخطاء النحوية لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية، وذلك من خلال تحليل دقيق لأنماط الأخطاء النحوية المتكررة. كما تهدف إلى تقييم أداء أحدث النماذج اللغوية في تحديد الأخطاء النحوية في نصوص متعلمي العربية كلغة ثانية، وتحليل أكثر الأخطاء تكرارًا وتحديد الأسباب الكامنة وراءها.

♥ جامعة الجزائر.
البريد الالكتروني: dr.berrihat@gmail.com المؤلف المرسل)

ومن أبرز النتائج التي تم التوصل إليها أن بعض النماذج أظهرت تفوقا في رصد الأخطاء مثل (Chatgpt) و(Claude) و(Deepseek) قياسا بـ (Gemini) و(Grok) مع ضعف عام في دقة التفسيرات النحوية، كما بينت أن جودة بيانات التدريب تؤثر بشكل كبير على أداء تلك النماذج.

كلمات مفتاحيّة: نماذج لغوية؛ أخطاء نحوية؛ متعلمو اللغة العربية؛ تحليل؛ تصويب أخطاء.

Abstract: This study investigates the efficiency of large language models (LLMs) in detecting grammatical errors among learners of Arabic as a second language, with a particular focus on analyzing recurrent error patterns. It further seeks to evaluate the performance of state-of-the-art models in identifying such errors and to shed light on the underlying causes behind the most frequent ones.

Findings reveal that certain models, notably ChatGPT, Claude, and Deepseek, demonstrated superior performance in error detection when compared to Gemini and Grok. However, the overall accuracy of syntactic explanations remains limited, indicating gaps in deeper grammatical anlysis. The study also highlights the decisive influence of training data quality on model performance, underscoring the need for tailored linguistic resources to enhance reliability in processing Arabic texts.

Keywords: Language Models; Grammatical Errors; Arabic as a Second Language Learners; Error Analysis.

1. مقدّمة: أحدث ظهور نماذج التوليد اللغوي (LLMs) تحولا عميقا في مجال اللسانيات الحاسوبية، وذلك بالنظر إلى قدرتها الفائقة في مجال معالجة اللغات الطبيعية(NLP) خاصة ما تعلق بالترجمة الآلية وتوليد النصوص

والكشف عن الأخطاء الواردة فيها. ويبرز بشكل فعال جدا استخدام هذه النماذج في تحديد وتصحيح الأخطاء النحوية لدى متعلمي اللغة الثانية (L2) كمجال تطبيقي واعد، لكنه لم يحظ بعد بالعناية اللائقة وبشكل كافٍ، خاصة في مجال تعلم اللغة العربية كلغة ثانية، نظرا لما تتميز به هذه اللغة من تراكيب صرفية ونحوية معقدة تطرح تحديات كبيرة لمتعلميها، الأمر الذي يؤدي إلى وقوعهم في أخطاء نحوية متكررة. هذا من جانب، ومن جانب آخر نجد أن التحليل التقليدي للأخطاء يعتمد على التدقيق اليدوي والأنظمة القائمة على القواعد، مما يمكن من دمج النماذج اللغوية الكبيرة وتوفبر منهج أكثر كفاءة وقابلية للتوسع في اكتشاف الأخطاء وتصويبها.

وفي هذا السياق تأتي هذه الدراسة لتقوم بتقييم كفاءة نماذج التوليد اللغوي (LLMs) في اكتشاف الأخطاء النحوية لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية بهدف تصميم نظام ذكي لتحليل تلك الأخطاء المتكررة وتقديم تغذية راجعة تجنب المتعلمين الوقوع في تلك الأخطاء مرة أخرى. وتعد كذلك استجابة للحاجة المتزايدة إلى أدوات تعليمية آلية في تعليم اللغات، خاصة في السياقات التي يصعب فيها تقديم التصويبات الفردية. ذلكم ورغم التقدم الكبير في نماذج التوليد اللغوي، فإن أداءها في التعامل مع تعقيدات القواعد العربية – خاصة في النصوص المنتجة من متعلمين – لم يُفحص بشكل كافٍ بعد، وهذا القصور يثير تساؤلات جوهرية حول مدى قدرة هذه النماذج على التكيف مع أنماط الأخطاء الشائعة لدى متعلمي العربية، وإمكانية تفوقها على الطرق التقليدية لتحليل الأخطاء.

وعليه تتمحور إشكالية هذه الدراسة حول تساؤلات رئيسية هي: أولها هل لنماذج التوليد اللغوي القدرة على تحديد وتصنيف الأخطاء النحوية لدى متعلمي العربية بدقة؟، ثانيها هل تتكيف هذه النماذج مع الحساسية التي تفرضها

الخصوصيات الصرفية والنحوية في اللغة العربية؟، وآخرها هل هذه النماذج لها كفاءة في توليد تصويبات مفيدة تربويًا؟.

ولا بد أن نشير هنا إلى أن معظم الدراسات السابقة قد ركزت على اكتشاف الأخطاء باستخدام النماذج اللغوية على لغات كالإنكليزية واللغات الهندوأوروبية الأخرى، بينما ظلت اللغة العربية غير ممثلة بالقدر الكافي. فضلا عن ذلك تعتمد معظم أنظمة التصحيح الآلي الحالية للعربية على قواعد نحوية محددة مسبقًا، والتي قد تفتقد المرونة الكافية لاستيعاب أنماط الأخطاء المعقدة والمتنوعة والمتطورة لدى متعلميها كلغة ثانية.

وللإجابة عن هذه التساؤلات نطرح الفرضيات الآتية:

– يمكن لنماذج التوليد اللغوي تحقيق دقة عالية في اكتشاف الأخطاء النحوية في نصوص متعلمي العربية، متفوقةً على الأنظمة التقليدية القائمة على القواعد؛

– يختلف أداء النماذج حسب نوع الخطأ، حيث تكون أكثر دقة في الأخطاء النحوية مقارنةً بالأخطاء الصرفية نظرًا لتعقيدات الصرف العربي؛

–ضبط النماذج اللغوية على نصوص المتعلمين سيطور قدرتها على اكتشاف الأخطاء وتصحيحها، ويجعلها أكثر تكيفًا مع الأخطاء الشائعة لدى متعلمي العربية.

أما الأهداف التي رصدت في هذه الدراسة فتتمثل في تقييم أداء أحدث النماذج اللغوية في تحديد الأخطاء النحوية في نصوص متعلمي العربية وتحليل أكثر الأخطاء تكرارًا والأسباب اللغوية الكامنة وراءها، واقتراح إطار عمل لنظام ذكي لتحليل الأخطاء يعتمد على النماذج اللغوية لتقديم تصويبات آنية ومراعية للسياق. منهجيًا، تعتمد الدراسة على نهج متعدد الطرق، يجمع بين التحليل الكمي للأخطاء والتقييم النوعي للتصويبات المولدة آليًا. وسيتم توظيف مدونة نصوص مكتوبة من قبل متعلمي العربية، مع تدقيقها يدويًا

لتحديد الأخطاء النحوية، ومن ثم قياس دقة النماذج اللغوية باستخدام مقاييس الدقة (Precision)، والاستدعاء (Recall)، ودرجة (F1). بالإضافة إلى ذلك سنقوم بتقييم مدى ملاءمة التصويبات المقدمة من النماذج من الناحية التعليمية، ولن تُسلط هذه الدراسة الضوء فقط على نقاط القوة والضعف في أداء النماذج اللغوية في التعامل مع أخطاء متعلمي العربية، بل ستُمهد الطريق أيضًا لتطوير أدوات تعليم لغوي أكثر ذكاءً وتكيفًا.

2.الجانب النظري:

1.2 نماذج التوليد اللغوي (LLMs): تعريفها وتطورها:

أ. تعريف نماذج التوليد اللغوي: أحدث ظهور نماذج التوليد اللغوي (Large Language Models)(LLMs) تطورا ملحوظا في مجال الذكاء الاصطناعي ومعالجة اللغة الطبيعية، حيث أعادت هذه النماذج المتطورة تشكيل حدود النص المُولَّد آلياً، مما أبان عن قدرات فائقة في فهم اللغة البشرية وتوليدها ومعالجتها. وبالاستناد إلى البيانات النصية الضخمة كشفت نماذج مثل سلسلة(GPT) من(Open AI)، و(BERT) من (Google)، و(LLaMA) من (Meta) عن كفاءة عالية في توليد النصوص وترجمتها وفهمها وتلخيصها والانخراط في محادثات تفاعلية مع المستخدمين.

وتعرف نماذج التوليد اللغوي بأنها نماذج ذكاء اصطناعي تقوم على تقنية المحولات(Transformes) يتم تدريبها على كميات هائلة من البيانات النصية كي تصبح قادرة على الفهم الدلالي للغة البشرية ونمذجتها. وقد أظهرت هذه النماذج نتائج مبهرة فيما يتعلق باتساق ودقة سياق النصوص بدرجة تشبه النصوص التي ينشها الإنسان[1] (Ozdemir, 2023).

ب. تطور نماذج التوليد اللغوي: قبل ظهور هذه النماذج القائمة على المحولات سنة 2017م كانت بعض نماذج اللغات تعد ضخمة قياسا بالقيود

والمعايير الإحصائية والبيانية في ذلك الوقت، ففي أوائل التسعينيات كانت نماذج (IBM) الإحصائية رائدة في مجال تقنيات محاذاة الكلمات المستعملة في الترجمة الآلية، وهذا ما مهد الطريق لنمذجة اللغة فيما بعد.

والبداية كانت عام 1960م حين ظهر نظام (ELIZA) من قبل جوزيف وايزنباوم، وهو من أوائل روبوتات الدّردشة الآلية التي تقوم باستخدام مطابقة الأنماط، حيث يشتغل أساسا على محاكاة المحادثة الأساسية ويكتشف الكلمات الرئيسية في مدخلات المستخدم ثم يستجيب وفقا لها فيما بعد. ثم وفي سنة 1990م ومع التطور الحاصل وزيادة الاعتماد على شبكة الأنترنيت تم تطوير الشبكات العصبية المتكررة (RNNs) لمعالجة البيانات المتسلسلة كالنصوص والكلام، لكنها واجهت مشكلة مع التسلسلات الطويلة وتم القضاء على هذه المشكلة بإنشاء شبكات الذاكرة طويلة المدى القصيرة (LSTM) فيما بعد.

ومع بداية الألفية الجديدة وزيادة فرص الوصول إلى شبكة الأنترنيت عمل الباحثون على تجميع بينات ضخمة من الويب، وذلك من أجل زيادة حجم بينات التدريب الخاصة بهذه النماذج، ففي سنة 2012م ومع ظهور ما يعرف بالتعلم العميق شهد هذا المجال تحولا عميقا، ولم تحل سنة 2014م حتى عمل الباحثون على إنشاء وحدات متكررة ذات بوابات (GRUs) كنسخة أولية من وحدات (LSTMs) لكنها أبسط وأسرع، الأمر الذي مكن الذكاء الاصطناعي من التركيز على الأجزاء الأهم في تلك التسلسلات الطويلة وفهمها بشكل أفضل.

وفي سنة 2017م تم إنشاء نموذج ذكاء اصطناعي من قبل فريق Google Brain قائم على تقنية التعلم العميق (deep Learning)، واستخدم هذا النموذج

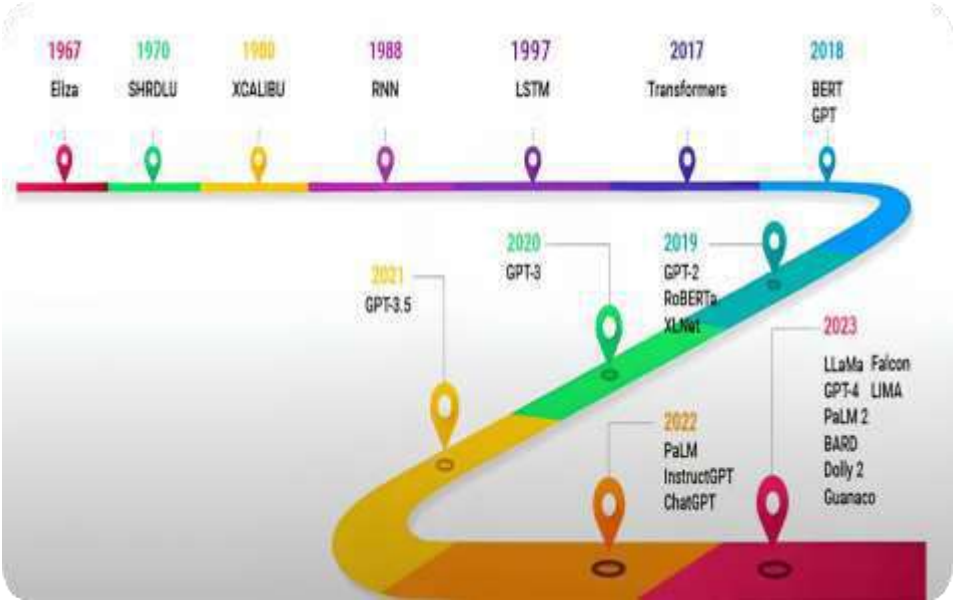
في معالجة اللغة الطبيعية (Natural Language Process) وما يتعلق بها من تحليل النصوص وترجمتها وتحويلها إلى كلام. وفي عام 2018م طورت شركة (Open AI) نموذج المحول التوليدي المدرب مسبقا (Generative Pre-trained Transformer) أو ما يعرف بـ(GPT)، وذلك لإنشاء نصوص تشبه النصوص التي ينشئها الإنسان، وعملت نفس الشركة على تطوير هذا النموذج لسلسلة من الإصدارات المتطورة من حيث عدد معلمات النموذج وحجم البيانات المستخدمة في تدريبه، كما قامت في سنة 2022م بإطلاق (ChatGPT) وهو عبارة عن روبوت محادثة (Chat bot) يستخدم النموذج اللغوي الكبير (GPT) لإنشاء نص يشبه النص الذي ينشئه الإنسان بناء على أوامر مكتوبة[2] (Caelen, O., & Blete, M, 2023).

ويمكن تلخيص مراحل تطور نماذج التوليد اللغوي (**LLMs**) كما ذكرنا في الفقرات السابقة بالخطاطة الآتية التي تبين أهم مفاصل تطور تلك النماذج وأبرز التحديثات التي مرت بها حتى وصلت إلى شكلها النهائي المعروفة به حاليا، وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه الخطاطة تبرز ما وصلت إليه هذه النماذج حتى سنة 2023، إذ لم تتوفر بعد البيانات الخاصة بهذه النماذج في سنتي 2024م و2025م بعد:

الشكل 1: تطور نماذج التوليد اللغوي (LLMs)

المصدر[3]: (فينا، 2024)

وهذه النماذج تم تدريبها مسبقا على كميات هائلة من البيانات النصية فهي في الأساس نماذج شبكة عصبية تعالج وتولد نصوصا، وقد تم تدريبها على الأقل على مليار كلمة حيث تقوم باستنتاجات بناء على التعلم الانتقالي (Transfer Learning)، ويبين الجدول أدناه حجم البيانات التي توجد في كل نموذج من النماذج الثلاثة: (ELMO)، (BERT) و(GPT) وبيانات التدريب الخاصة بها:



الجدول 1: طبيعة الشبكة العصبية لنماذج التوليد اللغوي LLMs وعدد المعلمات وحجم بيانات التدريب

Model	Architecture	Objective	Params #	Training Data	Papers
ELMO	BiLSTM	Autoreg.LM	94M	1BWords	I
BERTbase	Tf.Encoder	MLM/NSP	110M	3.3Words	IV-I
BERTlarge	Tf.Encoder	MLM/NSP	340M	BWords3.3	-
GPT-2	Tf.Decoder	Autoreg.LM	1.5B	9BTokens	IV
GPT-3	Tf.Decoder	Autoreg.LM	175B	300BTokens	-
GPT-4	?	?	?	?	V

المصدر[4]: (Kunz, 2024)

هذا الجدول يبين مسار التطور السريع الذي شهدته نماذج التوليد اللغوي، سواء من حيث البنية أم الحجم أم الهدف التدريبي، كما يبرز التحديات المتزايدة المتعلقة بمتطلبات البيانات والقدرة الحوسبية. ويُعد هذا العرض المختصر قاعدة جيدة لفهم الفروقات التقنية بين النماذج وللمقارنة بين توجهات التصميم المختلفة التي اعتمدها الباحثون في سبيل تحسين الأداء اللغوي لهذه النماذج الحديثة. وعليه فهو يحتوي على مقارنة موجزة بين عدد من نماذج التوليد اللغوي الكبرى (LLMs) من حيث البيانات التدريبية، وعدد المعلمات (Parameters)، والهدف التدريبي، والبنية المعمارية، والنموذج المستخدم. وقد تم تصنيف النماذج تصاعديًا بحسب حجمها وتطورها الزمني بدءًا من "ELMO"وصولًا إلى."GPT-4" .

ويُلاحظ أن النماذج الأولى مثل(ELMO) وبنية(BERT) بنسختيها (base) و(large)اعتمدت على أهداف تدريبية مثل نمذجة اللغة المقنعة (MLM) وتوقع الجملة التالية NSP، مع استخدام معمارية المشفِّر

(Transformer) أما النماذج الأحدث مثل GPT-2 وGPT-3 فقد اعتمدت على نمذجة اللغة التوليدية (Autoregressive LM) باستخدام معمارية المفكك (Transformer)، مع ارتفاع كبير في عدد المعلمات وحجم البيانات التدريبية. يعكس هذا الانتقال تغيرًا نوعيًا في تصميم النماذج، إذ اتجه الباحثون نحو بنى أكثر قابلية للتوسّع وذات قدرات تعميم أعلى.

2. تعليمية اللغة العربية كلغة ثانية: تنامى –في العقود الأخيرة– الاهتمام بتعلم اللغة العربية بشكل ملحوظ جدا وذلك لعدة عوامل تشمل مكانة هذه اللغة بوصفها لغة للقرآن الكريم والسنة النبوية وما يتصل بهما من شرائع وأحكام وكونها نافذة لفهم التراث العلمي والثقافي العربي والإسلامي، ناهيك عن أنها إحدى اللغات الست الرسمية في الأمم المتحدة، فضلا عن التوسع الاقتصادي الذي عرفته الدول العربية مؤخرا. فتعلم اللغة العربية ليس عملية نقل معرفي فقط بل هو تسهيل للتواصل الفعال في عالم يزداد ترابطا يوما بعد يوم.

واللغة العربية بخصائصها اللغوية الفريدة تمثل تحديا لمتعلميها من لغات أخرى خاصة ما تعلق بالتعقيدات في بنيتها الصرفية والنحوية كنظام الإعراب والاشتقاق والتأنيث والتذكير والجموع غير القياسية وغيرها، الأمر الذي يتطلب جهدا مضاعفا لاتقانها. لذلك يتطلب تعليم اللغة العربية كلغة ثانية استراتيجيات تدريسية خاصة تقوم على تبسيط قواعدها الصرفية والنحوية، والاستعانة بالتكنولوجيات الحديثة كالوسائط المتعددة والتطبيقات التفاعلية لتجاوز هذه التحديات، وجعل عملية تعلم هذه اللغة عملية أكثر سلاسة وفعالية.

2.2 نظريات تعليم اللغة لغير الناطقين بها: عُرفت في هذا المجال العديد من النظريات التي دعت إلى تطوير أساليب وطرائق التدريس المتبعة في تعليم اللغة لغير الناطقين بها، وأهم هذه النظريات هي:

1. نظرية التطابق: هذه النظرية تقوم على مبدأ أن اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الثانية عمليتان متطابقتان، وينفي أصحابها تأثير اللغة الأم على تعليم

اللغة الثانية، وعند تطبيق هذه النظرية يلاحظ وجود فروق كبيرة من النواحي اللغوية والنفسية بين المتعلم الطفل والمتعلم البالغ، حيث يتقن المتعلم البالغ لغة واحدة على الأقل هي لغته الأم، وقد أثبتت دراسات تأثيرا جزئيا للغة الأم على اللغة الثانية من خلال الأخطاء التي يرتكبها المتعلم[5] (خرما، نايف وحجاج علي، 1988م).

2. نظرية التحليل التقابلي (التقابل اللغوي): هذه النظرية ظهرت كرد على النظرية السابقة نظرية التطابق، ورائدها روبرت لادو اللغوي الأمريكي الذي نادى بإجراء مقارنة بين اللغة الأم واللغة الثانية، حيث تشمل هذه المقارنة التشابه والاختلاف في الأصوات والقواعد اللغوية، وذلك للتنبؤ بالصعوبات التي يمكن أن تواجه متعلمي اللغة الثانية[6] (الراجحي، 2000م).

3. نظرية تحليل الأخطاء: تقوم هذه النظرية على مبدأ تحليل الأخطاء اللغوية التي يقع فيها متعلمو اللغة الثانية، حيث يتم تحديدها وتحليلها وتفسيرها والتنبؤ بجوانب القصور ومحاولة معالجتها لدى المتعلمين، وهي أكثر واقعية وموضوعية من نظرية التحليل التقابلي؛ إذ تعالج أخطاء حقيقية بينما تعالج الأخرى أخطاء متوقعة أو ما يتنبأ به من أخطاء قد لا يقع فيها المتعلمون وتقوم هذه النظرية على ثلاث مراحل لتحليل الأخطاء هي: تحديد الأخطاء ووصفها، ثم تفسير تلك الأخطاء، وأخيرا تصويبها وعلاجها، ويعتمد في ذلك على النموذج النحوي لأنه النموذج النظري القادر على وصف الخطأ، ليتبين لمتعلم اللغة كيف خالف قواعد التحقيق عند صياغة الجملة[7] (صيني 1982م).

3. الدراسة التطبيقية: تحدثنا سابقا في الجزء النظري عن أهم المفاهيم النظرية المتعلقة بهذه الدراسة ممثلة في التعريف بنماذج التوليد اللغوي وتطورها، ثم عرض لأهم النظريات الخاصة بتلك اللغة لغير الناطقين بها مثل نظرية التطابق ونظرية التحليل التقابلي ونظرية تحليل الأخطاء، هذه الأخيرة

التي ستكون مرتكز هذه الدراسة التطبيقية إذ تتناول تحليل الأخطاء النحوية؛ وذلك لأن النموذج النحوي هو النموذج النظري القادر على وصف الأخطاء.

وفي هذا الجزء من الدراسة سنقدم الخطوات المنهجية والإجرائية التي سنتوصل من خلالها إلى قياس كفاءة نماذج التوليد اللغوي في تحديد الأخطاء النحوية وتصويبها لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية، وتشمل هذه الخطوات ما يلي:

1- عرض التطبيقات التي ستجرى عليها التجربة.

2- تحديد عينة الدراسة.

3- إجراء التجربة: صياغة التعليمة وتحديد معايير التقييم.

4- عرض نتائج التجربة وتحليلها.

عرض التطبيقات التي ستجرى عليها التجربة:

1. 1. (ChatGPT) يعتمد (ChatGPT) الذي قدمته شركة (Open AI) أول مرة عام 2018م على نموذج لغة المحول المدرب مسبقا GPT، وهو نموذج ذكاء اصطناعي يعتمد على التوليد اللغوي وتقنيات التعلم العميق. ويتمتع (ChatGPT) بقدرة فائقة على إنتاج لغة تشبه اللغة البشرية بدءا من الإجابة على الاستفسارات البسيطة وصولا إلى المهام الأكثر تعقيدا مثل إنشاء خطابات التقدير وتسهيل المحادثات الصعبة مع الكم الهائل من بيانات النصوص والمدخلات المتنوعة والمتاحة[8].(Gupta & Hathwar, 2020)

وفي هذه الدراسة سنعتمد على آخر تحديث لـCatGPT وهوChaGPT-5 الذي تم طرحه مؤخرا بتاريخ 2025/08/08م بعد خضوعه لمجموعة من التحسينات ليكون أكثر دقة وقابلية للتكيف، وأكثر توافقا مع النوايا البشرية.

1. 2. Claude: هو أحد نماذج التوليد اللغوي واسعة النطاق تم تطويره من قبل شركة Anthropic صدر أول مرة في شهر مارس 2023م، وهو نموذج متعدد الوسائط يقوم بمهام عديدة كالإجابة عن الأسئلة والبحث والتدقيق اللغوي

والتحرير وتلخيص المستندات (PDF,word) وإنشاء النصوص والمحتوى والترجمة وإنشاء خطط العمل ومعالجة الصوت والصورة، وأهم ما يميز (Claude) هو الكفاءة العالية حيث يستطيع معالجة حوالي 30 صفحة نصية في الثانية الواحدة وقراءة أوراق وبحثية في أقل من ثلاث ثوان أي أسرع مرات من نظرائه[9]. (Grammarly,2024).

1. 3. **Gemini:** يعد (Gemini) النموذج اللغوي الكبير (LLM) الخاص بشركة (Google) وكان يعرف سابقا باسم (Project Bard) وهو مصمم خصيصا لمعالجة طرائق وأنواع متعددة من البيانات بما في ذلك الصوت والصور ورموز البرامج والنصوص والفيديو، كما يشغل (Gemini) روبوت المحادثة المدعوم بالذكاء الاصطناعي التوليدي، وقد تم تدريبه على مجموعة ضخمة من البيانات متعددة اللغات والوسائط حيث يستخدم نموذج المحول وهو بنية شبكة عصبية قدمتها (Google)[10]. (IBM,2025).

1. 4. **Grok:** تم إطلاق (Grokc3) في 17 فبراير 2025م، وهو نموذج لغوي كبير (LLM) تم تطويره بواسطة (Xai). و(Grok) هو مساعد مدعوم بالذكاء الاصطناعي يساعدك في إكمال المهام، مثل الإجابة عن الأسئلة وحل المشكلات والعصف الذهني. يتوفر (Grok) لمستخدمي X ويتم تشغيله بواسطة نموذج اللغة الكبير (LLM) المتطور من (Xai)، حيث يقدم (Grokc3)، الذي يستند إلى هذا الأساس، طريقة تفكير محسّنة وأوقات استجابة أسرع ووصولاً فورياً إلى المعلومات. على غرار إصداراته السابقة، تم دمج (Grokc3) مع X (تويتر سابقًا)[11]. (help.x, 2025)

1. 5. **Deepseek:** هو نموذج قدمته شركة (Deepseek) الصينية في 2025/01/20م ويحمل اسم (Deepseek-R1-0528) وهو نسخة محدثة ومفتوحة المصدر وبتكلفة زهيدة قياسا بالنماذج الأخرى، وقد عملت الشركة على تطوير نماذجها وتحديثها منذ تأسيسها عام 2023م حيث طرحن نموذج

(Deepseek Coder) في نوفمبر 2023م، ثم أصدرت نموذج (Deepseek LMM) في ديسمبر 2023م وهو نموذج أولي متعدد الأغراض، وفي ماي 2024م تم إصدار (Deepseek-2) وهو الإصدار الثاني من برنامج (LMM) وفي نفس العام أي في جويلية 2024م طرحت الشركة نموذج (Deepseek-Coder-V2) الخاص بالبرمجة المعقدة، وآخر نموذج تم إصداره في ماي 2025 هو (Deepseek-R1-0528) وهو نسخة محدثة من (R1) الأصلي ويتميز بانخفاض معدلات الهلوسة وعمق كبير في التفكير المنطقي[12].(techtarget, 2025).

2. تحديد عينة الدراسة: تكتسي عملية تحديد عينة الدراسة أهمية بالغة وتعد خطوة أساسية لضمان دقة النتائج وقابليتها للتعميم، وينبغي أن تكون ممثلة للفئة المستهدفة من حيث المستوى اللغوي والخلفية التعليمية وتنوع الأخطاء؛ لأن ضبط شروط العينة وخصائصها سيسهم في توفير بيانات موثوقة تسمح بتقييم أداء نماذج التوليد اللغوي في اكتشاف الأخطاء وتصحيحها على نحو موضوعي، وسيساعد على الكشف عن جوانب القوة والقصور فيها ويحدد مدى التفاوت الحاصل بينها في معالجة الأخطاء وتحديد أسبابها، هذا من جهة، ومن جهة أخرى سيمنح نتائج الدراسة مصداقية علمية، ويزيد من فرص الإفادة منها في عملية تطوير استراتيجيات تعليمية وتقويمية مبتكرة.

بناء على ما سبق فإن عينة البحث يجب أن تتوفر فيها الشروط الآتية:

– تنوع مصادر الأخطاء النحوية وملاءمتها لفئة متعلمي اللغة اللعربية كلغة ثانية، واستجابة لهذا الشرط تم اختيار خمسين (50) جملة من الأبحاث المتخصصة في تحليل الأخطاء لدى هذه الفئة من المتعلمين؛

– يجب أن يكون حجم العينة (50 جملة) كافيا لتمثيل مختلف الأخطاء النحوية الشائعة لدى فئة المتعلمين وملائما لأهداف الدراسة ومتطلباتها؛

– تنوع الأخطاء النحوية وذلك بغرض قياس كفاءة النماذج اللغوية على تحديد الأخطاء وتصحيحها.

والجدول المرفق يضم الجمل التي تم اختيارها بناء على الشروط المحددة سابقا:

الجملة	الخطأ	الجملة	الخطأ
الرجل يركب في ظهر الفرس	في ظهر الفرس	مكة والمدينة مكان آمن	مكان آمن
هي اللغة القرآن الكريم	اللغة القرآن الكريم	حياة في الجزائر جيدة	حياة في الجزائر
وصلت إلى جامعة الإسلامية	جامعة الإسلامية	تمرنت على القراءة صامتة وجهرية	القراءة صامتة وجهرية
كان جو باردا	جو باردا	أكتب لك هذه رسالة	هذه رسالة
في المكة موجودة عرفة ومنى	في المكة	أصعب شيء في اللغة العربية هو تحدث	هو تحدث
الدموع يسيل على خديها	يسيل على خديها	قبل أنتقل	أنتقل
أكلت الولد سمكة	أكلت الولد	كلهم يريدوا أن يتكلمون الإنكليزية	يريدوا أن يتكلمون
وجدنا الطقس فيها جميلة	الطقس فيها جميلة	أتوقع أن أريك	أن أريك
أنا ذهبت كل يوم إلى الجامعة	أنا ذهبت كل يوم	أنت تدرسي جيدا	تدرسي جيدا
ذهبت إلى المطعم قريب من الفندق	قريب من الفندق	لا بد تشاهدي	تشاهدي
زرت خالتي وبتُّ في شقتهم	وبتُّ في شقتهم	أريد أعمل في الجزائر	أريد أعمل
سأزور إلى كل دول العربية	إلى كل دول العربية	ولكن أرغب أن	ولكن أرغب أن
تختلف القواعد العربية من الإنكليزية	القواعد العربية من الإنجليزية	سأستمر دراسة اللغة العربية	دراسة اللغة العربية
أقرأ كتاب عربي	كتاب عربي	لا أفهم كثير من المفردات	كثير من المفردات

ليس جيد	ليس جيد	لذلك لا أثق بنفس	أثق بنفس
هناك مشاكل الدراسة اللغة العربية	الدراسة اللغة العربية	العواصف الكثيرة في مدينتك	الكثيرة في مدينتك
يصور مختلف حيوانات	مختلف حيوانات	الترويح عن النفس مفيدة	عن النفس مفيدة
القراءة مفيد جدا للعقل	مفيد جدا للعقل	لم يكن في مكان ماء	مكان ماء
يريدون السفر في بلدان مختلفة	في بلدان مختلفة	في قراءة الكتب القصص	الكتب القصص
يحضرون معهم أنواع الأطعم	أنواع الأطعم	ذهبت أقاربي لأزوره	لأزوره
رجعت في الغد إلى البيت	في الغد إلى البيت	أنا كان في المنزل	كان في المنزل
في حقل التعليم اللغة العربية	التعليم اللغة العربية	له دور كبير وحيويا في العملية التربوية	له دور كبير وحيويا
ما أثبته الأخصائيين	أثبته الأخصائيين	جعلنا لهذا المحور ثلاث سؤالات	ثلاث سؤالات
لمن ذلك السيارة؟	ذلك السيارة	مررت بمطعماً جميلاً	بمطعماً جميلاً
يحب المؤمنين العمل الصالح	يحب المؤمنين	أحب السير في الشوارع الواسع	في الشوارع الواسع

3. إجراء التجربة (صياغة التعليمة وتحديد معايير التقييم): بعد تحديد عينة الدراسة وحصرها يأتي الدور على إجراء التجربة لقياس كفاءة النماذج اللغوية وقدرتها على اكتشاف الأخطاء اللغوية وتصويبها، وسيتم ذلك من خلال صياغة التعليمة المناسبة الموجهة للنماذج اللغوية وتحديد معايير التقييم؛ لأن هذه النماذج مدربة على إنتاج مخرجات معينة بناء على مدخلات محددة، أي انها تشتغل وفق طريقة التعلم القائم على المحفزات، ونقصد بالمحفز نص التعليمة الدقيق الذي يقدم للنموذج اللغوي ويوجه استجابته بطريقة معينة ويشترط في نص التعليمة أن يكون:

– دقيقا وواضحا بالقدر الكافي؛

– تحديد المهمة المطلوبة من النموذج اللغوي بدقة؛

– توفير السياق الملائم الذي يساعد على فهم التعليمة (المحفز)؛

– تحديد نمط الإجابة وتوضيح شكلها.

ووفقا للشروط الأربعة التي تم تحديدها في التعليمة الموجهة للنماذج اللغوية تم صياغة التعليمة (الأمر المحفز) على النحو الآتي: عالج الجملة (...) معالجة لغوية دقيقة وفق القواعد النحوية للغة العربية الفصحى، وحدد الأخطاء الواردة فيها ثم فسّر سبب الخطأ واذكر التصحيح المناسب، بحيث يكون عرضك بالنمط الآتي: الجملة الأصل، موضع الخطأ، العلة، الصواب. وتجدر الإشارة إلى أن هذه التعليمة في شكلها النهائي قد راعت المؤشرات الكمية والنوعية ومعايير التقييم المحددة، ونقصد بالمؤشرات الكمية نسبة الدقة والاسترجاع في كل نموذج على حدة، أما المؤشرات النوعية فتمثل ملاءمة التصويب وسياق استخدامه. أما معايير التقييم فقد حددت بناء على محددات الدراسة فيما يلي: القدرة على اكتشاف الأخطاء، دقة التصحيحات المقدمة ودقة تفسير الخطأ.

وبعد استكمال التجربة على النماذج اللغوية الخمسة احتكاما للمعايير التي ذكرت سابقا، أفضت هذه التجربة عن نسب متفاوتة في أدائها يلخصها الجدول الآتي:

معايير التقييم / النموذج اللغوي	دقة اكتشاف الأخطاء	دقة التصحيحات	دقة التفسير
CatGPT-5	%94	%85	%65
Claude	%93	%90	%85
Gemini	%60	%75	%50
Grok	%90	%90	%55
Deepseek	%92	%84	%70

4. عرض نتائج التجربة وتحليلها: من خلال التجربة التي أجريت على نماذج التوليد اللغوي تم تسجيل الملاحظات الآتية:

– سجلنا تقدما واضحا لنماذج (Chatgpt) و(Claude) و(Deepseek) على النموذجين المتبقيين (Gemini) و(Grok) في دقة اكتشاف الأخطاء النحوية، حيث بلغت لدى (Chatgpt) نسبة 94% ثم يليه (Claude) بنسبة 93% و (Deepseek) بنسبة 92%، أما (Grok) فبلغت دقة تصحيحه للأخطاء 90%، وحلّ (Gemini) أخيرا بنسبة أقل بكثير من نظرائه بلغت 60%؛

– في دقة التصحيحات المقدمة يتفوق كل من (Claude) و(Grok) على (Chatgpt) و(Deepseek) حيث سجل نسبة تقدر بـ 90% لكليهما، بينما سجل (Chatgpt) و(Deepseek) نسبتي 85% و84%، بينما يبقى (Gemini) متأخرا على نظرائه بنسبة بلغت 75%؛

– في تفسير الأخطاء النحوية يتفوق Claude بشكل واضح عن نظرائه بنسبة بلغت 85%، ثم يليه (Deepseek) بنسبة 70% و(Chatgpt) بنسبة 65%، ويحل أخيرا كل من (Grok) بنسبة 55% و(Gemini) بنسبة 50%؛

– يلاحظ أن (Gemini) له قدرة على تقديم تصحيحات ملائمة أكبر من قدرته على اكتشاف الأخطاء النحوية، حيث بلغت قدرته على التصحيح نسبة 75%، بينما قدرته على اكتشاف الأخطاء لم تتجاوز 60%، وهذا يفسر بأن أخطاء هذه النماذج هي أخطاء أداء وليست أخطاء قدرة، أي أن الفشل في اكتشاف موضع الخطأ لكنه قدّم تصحيحا ملائما، لذلك هذه النماذج لها قدرة على تحرير النصوص لكنها لا تمتلك القدرة على اكتشاف الأخطاء وتحليلها؛

– على الرغم أن كبر حجم بيانات التدريب الخاصة بهذه النماذج اللغوية إلا أن أداءها لم يكن دقيقا 100% في اكتشاف الأخطاء النحوية وتصحيحها

وتفسيرها، ولعل مرد ذلك الأخطاء التي تقع أثناء عملية إعداد البيانات وترميزها من قبل المختصين، أو تكون الأخطاء راجعة إلى النموذج اللغوي نفسه بسبب الصعوبة التي يواجهها في تعلم بعض الأنماط اللغوية التي تميز اللغة العربية عن باقي اللغات، فيصبح عاجزا عن إدراكها وفهمها تقنيا مثل فهم السياق وعلاقة الكلمات ببعضها البعض، فيؤدي ذلك إلى أخطاء تقنية لا يمكن تجنبها؛

– تفاوت أداء النماذج اللغوية في عمليات اكتشاف الأخطاء النحوية وتصحيحها وتفسيرها يعود إلى أمرين: الأول هو الطبيعة الاحتمالية للنماذج حيث تتضمن هذه النماذج علاقات احتمالية تعتمد على الكلمات الأكثر شيوعا في السياقات المختلفة، والثاني هو ضعف التفكير المنطقي للتطبيقات حيث تقدم إجابات عالية الدقة حينما يتطلب الأمر استرجاع معلومات مباشرة لكنها تواجه صعوبة في التعامل مع المسائل التي تتطلب تحليلا أو تفسيرا ما لذلك لاحظنا أن نسبة تفسيرها للأخطاء أقل من قدرتها على اكتشافها وتصحيحها.

4. خاتمة: تناولت هذه الدراسة كفاءة نماذج التوليد اللغوي في تشخيص الأخطاء النحوية لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية، مبيّنة قدرتها على معالج تلك الأخطاء بدقة ومرونة عالية. كما أبرزت نتائج الدراسة أن هذا المسار من البحث يفتح آفاقا واعدة في مجال تطوير أنظمة تعليمية ذكية تقوم على دمج النماذج اللغوية في بيئات تعليمية موجهة، ومن ثمّ تحسين جودة التعليم وتقليص الأخطاء اللغوية بصورة واضحة، ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة نذكر ما يلي:

– قامت هذه الدراسة بتقييم كفاءة نماذج اللغة التوليدية الكبيرة (LLMs) في اكتشاف الأخطاء النحوية لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية وتصويبها

وذلك من خلال تحليل أداء خمسة من أبرز النماذج اللغوية، وهي(Chatgpt) Claude, Gemini, Grokو Deepseek، بهدف الوصول إلى تصميم نظام ذكي قادر على تحليل الأخطاء المتكررة وتقديم تغذية راجعة فعّالة للمتعلمين ؛

– اعتمدت الدراسة على منهج تجريبي يقوم على تحليل عينة مكونة من خمسين (50) جملة تضم أخطاء نحوية جُمعت من أبحاث متخصصة في تحليل أخطاء متعلمي العربية كلغة ثانية، ثم توجيه تعليمة لكل نموذج من النماذج الخمسة لمعالجة الجمل، مع تحديد معايير دقيقة للتقييم شملت: دقة النموذج على اكتشاف الأخطاء وقدرته على تحديد الخطأ في الجملة، ودقة التصويبات المقترحة ومدى صحتها، ودقة النموذج في تفسير الخطأ النحوي وشرح سببه بشكل صحيح؛

– أظهرت نتائج الدراسة التطبيقية تفاوتا واضحا في أداء النماذج اللغوية في معالجة الأخطاء النحوية، إذ تتفوق نماذج (Chatgpt) و(Claude) (Deepseek) في اكتشاف الأخطاء النحوية مقارنة بنظرائها (Gemini) وGrok؛

– تتصف النماذج اللغوية بأدائها غير المتسق فرغم قدرتها على تصحيح الأخطاء النحوية إلا أنها تواجه صعوبة في تقديم تفسيرات دقيقة لأسبابها، مما يشير إلى أن قدرتها على التحليل اللغوي العميق لا تزال ضعيفة نسبيا ومحدودة؛

– تتأثر النماذج اللغوية بدقة وجودة بيانات التدريب الخاصة بها حيث تؤثر بشكل واضح جدا على أدائها، مما يدل على أن الأخطاء في بيانات التدريب يؤدي إلى قصور في أدائها؛

– كشفت الدراسة عن الطبيعة الاحتمالية للنماذج اللغوية وأن قدرتها على فهم السياق والتفكير المنطقي لا تزال في مرحلة البناء والتطوير؛

–تشكل اللغة العربية الفصحى تحديا كبيرا بالنسبة للنماذج اللغوية وذلك بالنظر إلى تعقيداتها النحوية وأهمية السياق في إنتاج وفهم اللمتتاليات النصية.

واستنادا إلى نتائج هذه الدراسة يمكن تقديم المقترحات والتوصيات الآتية:

– ضرورة الاستفادة من النماذج اللغوية في تطوير أدوات التصحيح النحوي مع السعي إلى تحسين قدرتها مع النعقيدات اللغوية في اللغة العربية الفصحى؛

– استخدام النماذج اللغوية كأداة مساعدة لمتعلمي اللغة العربية لتقديم تغذية راجعة سريعة للطلاب، مع الأخذ بمحاذير استخدامها ومراجعة ما تطرحه من تصويبات وتفسيرات؛

– تطوير النماذج اللغوية بشكل يراعي متطلبات اللغة العربية وخصوصيتها وتغذيتها بمدونات نصية تحتوي على أخطاء شائعة لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية، وذلك بغرض تحسين قدرتها على فهم الأخطاء النحوية وتصويبها؛

– توسيع نطاق البحث ليشمل عينات أكبر وأكثر تنوعا للأخطاء اللغوية كالصوتية والصرفية والدلالية والبلاغية من نصوص المتعلمين، وإجراء دراسات معمقة تكشف عن أداء النماذج اللغوية من جهة وتطوير قدرتها على معالجة تلك الأخطاء من جهة أخرى.

5. قائمة المراجع:

- **المؤلفات:**

- Ozdemir, S, Quick start guide to Large Language Models ; Strategies and best Practices for using Chat GPT and others LLMs, Addison-Wesley Professional, (USA: O'reilly Media, 2023), p 23.
- Caelen, O & Blete, M, Developing Apps with GPT-4 and Chat GPT Addison-Wesley Professional, (USA: O'reilly Media, 2023), p35.
- Kunz, Jenny, Understanding Large Language Models: Towards Rigorous and Targeted Interpretability Using Probing Classifiers and Self-Rationalisation, Linköping University, (Sweden: Linköping University, 2024), p11.
- خرما، نايف وحجاج، علي، اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها (الكويت: سلسلة عالم المعرفة، 1988م)، ص 33.
- الراجحي، عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، (مصر: دار المعرفة الجامعية، 2000م)، ص46.
- صيني، محمود، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، (المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود، 1982م)، ص 05-06.
- المقالات:

- Aishwar, Gupta & Divya, Hathwar, Introduction to AI Chatbots, International Journal of Engineering Research & Technology (IJERT), Vol. 9 Issue 07, July-2020, p255.
- مواقع الانترنيت:
- فينا أبيرامي (2024م+)، من الرمز إلى المحادثة: كيف يعمل برنامج https://ww.ultralytics.com/ar/blog/from-code-to- LLM conversation-how-does-an-llm-work (Consulté le 13/07/2025).
- Grammarly,(2024) , Claude AI 101: What It Is and How It Works, (Consulté le 11/08/2025).
- IBM, (2024), What is Google Gemini, (Consulté le 11/08/2025).

- help.x, (2025), About Grok, the AI-powered assistant on X, 0 (Consulté le 11/08/2025).
- Techtarget, (2025), DeepSeek explained: Everything you need to know. https ://www.techatarget.com/whatis/feature/DeepSeek-explained-Everything-you-need-to-know (Consulté le 11/08/2025).

6. هوامش♥:

[1] - Ozdemir, S, Quick start guide to Large Language Models; Strategies and best Practices for using Chat GPT and others LLMs, Addison-Wesley Professional, (USA: O'reilly Media, 2023), p 23.

[2]- Caelen, O & Blete, M, Developing Apps with GPT-4 and Chat GPT Addison-Wesley Professional, (USA: O'reilly Media, 2023), p35.

[3]- https://www.ultralytics.com/ar/blog/from-code-to-conversation-how-does-an-llm-work (Consulté le 13/07/2025)

[4]- Kunz, Jenny, Understanding Large Language Models: Towards Rigorous and Targeted Interpretability Using Probing Classifiers and Self-Rationalisation, Linköping University, (Sweden: Linköping University, 2024), p11.

[5]– خرما، نايف وحجاج، علي، اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها، (الكويت: سلسلة عالم المعرفة، 1988م)، ص 33.

[6]– الراجحي، عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، (مصر: دار المعرفة الجامعية 2000م)، ص46.

[7]– صيني، محمود، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، (المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود، 1982م)، ص 05–06.

[8]- Aishwar, Gupta & Divya, Hathwar, Introduction to AI Chatbots, International Journal of Engineering Research & Technology (IJERT), Vol. 9 Issue 07, July-2020, p255.

[9]- https://www.grammarly.com/blog/ai/what-is-claude-ai /(Consulté le 11/08/2025).

[10]- https://www.ibm.com/sa-ar/think/topics /google-gemini (Consulté le 11/08/2025)

[11] - https://www.ibm.com/ ar/using-x/about-grok (Consulté le 11/08/2025).

[12] - https://www.techtarget.com/ whatis/feature/deepSeek-explained-Everything-you-need-to-know (Consulté le 11/08/2025).

علم الصوتيات وتطبيقاته في تمييز الأصوات العربية المتقاربة: دراسة تحليلية نطقية وأكوستيكية

"Phonetics and its applications in distinguishing similar Arabic sounds: an analytical, phonetic, and acoustic study"

أ. بركاهم تريعة♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال:10.33705/0114-028-001-003 DOI

تاريخ الإرسال: **2025/11/28** تاريخ القبــول: **04 / 12/ 2025** تاريخ النشر: **2026/03/15**

ملخّص: تهدف هذه الدراسة إلى تحليل ظاهرة الأصوات المتقاربة في اللغة العربية، والتي تشكل تحدياً دقيقاً في التعلم والنطق الصحيح، وقد تؤدي إلى لبس دلالي. بالاعتماد على مناهج علم الصوتيات الحديث، تسعى الورقة إلى تقديم إطار علمي منهجي للتمييز بين هذه الأصوات. تستخدم الدراسة منهجاً وصفياً تحليلياً يجمع بين علم الأصوات النطقي (وعلم الأصوات الأكوستيكي (Acoustic Phonetics) يتناول الإطار النظري المفاهيم الأساسية في إنتاج الأصوات وصفاتها المميزة كالجهر والهمس، والتفخيم والترقيق، وطريقة النطق. أما الإطار التطبيقي، فيركز على تحليل أزواج صغرى (Minimal Pairs) لمجموعات صوتية متقاربة مثل (س/ص)، (ت/ط)، (د/ض)، و(ذ/ظ) موضحاً الفروق الدقيقة في مخرجها وصفاتها النطقية. كما تقترح الدراسة مؤشرات أكوستيكية قابلة للقياس، مثل ترددات الفورمانت (F1, F2, F3) وزمن انطلاق الجهر (VOT)، كأدوات موضوعية للتمييز. تخلص الدراسة إلى أن التكامل بين التحليل النطقي والأكوستيكي يوفر فهماً عميقاً وشاملاً لآليات التمييز الصوتي

♥ جامعة الجزائر2.

البريد الإلكتروني: brkahoum.tria@univ-alger2.dz (المؤلف المرسل).

مما يسهم في تطوير استراتيجيات تعليمية فعالة لمتعلمي العربية ويخدم جهود الحفاظ على سلامة النطق الفصيح.

الكلمات المفتاحية: علم الأصوات؛ الأصوات المتقاربة؛ التفخيم؛ التحليل الأكوستيكي؛ علم الأصوات النطقي؛ الأزواج الصغرى.

1. Abstract: This study aims to analyze the phenomenon of similar-sounding phonemes in the Arabic language, which poses a significant challenge in learning and correct pronunciation, and can lead to semantic ambiguity. Drawing on modern phonetic methodologies, the paper seeks to provide a systematic scientific framework for distinguishing between these sounds. The study employs a descriptive-analytical approach that integrates Articulatory Phonetics and Acoustic Phonetics. The theoretical framework addresses the fundamental concepts of sound production and distinctive features such as voicing, emphasis (pharyngealization), and manner of articulation. The applied framework focuses on analyzing minimal pairs of phonetically close sound groups, such as (s/ṣ), (t/ṭ), (d/ḍ), and (ḏ/ẓ), illustrating the subtle differences in their place and manner of articulation. The study also proposes measurable acoustic correlates, such as formant frequencies (F1, F2, F3) and Voice Onset Time (VOT), as objective tools for differentiation. The paper concludes that the integration of articulatory and acoustic analysis provides a deep and comprehensive understanding of phonetic distinction mechanisms. This contributes to developing effective pedagogical strategies for Arabic learners and supports efforts to preserve the integrity of standard Arabic pronunciation.

Keywords: Phonetics, Similar Sounds, Emphatics, Acoustic Analysis, Articulatory Phonetics, Minimal Pairs.

مقدمة: تتميز اللغة العربية، التي اختارها الله لحمل رسالته الخاتمة (الفوزان 1428هـ)، بنظام صوتي ثري ودقيق، حفظته قرون من التلقي والمشافهة، لا سيما من خلال تلاوة القرآن الكريم التي عنيت بأدق تفاصيل النطق وأحكامه (Arabic for All, n.d.). هذا الثراء الصوتي، وإن كان من مظاهر قوة اللغة وجمالها، يطرح في الوقت ذاته تحدياً معرفياً وتعليمياً يتمثل في وجود مجموعات من الأصوات المتقاربة في المخرج أو الصفة، والتي قد يخلط بينها المتعلم أو حتى بعض الناطقين بها، مما يؤدي إلى تغيير في بنية الكلمة ومعناها.

تكمن إشكالية البحث في أن التمييز بين أصوات مثل السين (س) والصاد (ص)، والتاء (ت) والطاء (ط)، والدال (د) والضاد (ض)، والذال (ذ) والظاء (ظ) لا يقتصر على كونه مسألة نطقية شكلية، بل هو جوهر فونولوجي يفصل بين دلالات مختلفة. فكلمة مثل "سار" تختلف كلياً في معناها عن "صار" و"تين" عن "طين"، و"ضل" عن "دل" (Ibnulyemenarabic.com, n.d.). إن الخلط بين هذه الأصوات لا يؤثر فقط على وضوح الكلام وفصاحته، بل يمتد أثره إلى فهم النصوص، وبشكل أخص، النص القرآني الذي يتطلب دقة متناهية في الأداء الصوتي.

ومع تزايد الاهتمام بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتأثير اللهجات العامية التي قد تبسط أو تغير بعض هذه الأصوات، تبرز الحاجة الماسة إلى دراسة علمية منهجية تستند إلى أسس صوتية راسخة لتحديد الفروق الجوهرية بين هذه الأصوات. إن الاعتماد على الوصف التقليدي وحده قد لا يكون كافياً للمتعلم المعاصر، مما يستدعي توظيف أدوات علم الصوتيات الحديث بفروعه النطقية والأكوستيكية لتوفير تحليل موضوعي وقابل للقياس.

تهدف هذه الدراسة بشكل رئيسي إلى توظيف مبادئ علم الصوتيات لتحديد آليات التمييز بين الأصوات العربية الصامتة المتقاربة. وتتفرع عن هذا الهدف الرئيسي عدة أهداف فرعية:

تقديم عرض نظري شامل للمفاهيم الصوتية الأساسية المتعلقة بإنتاج الأصوات وتصنيفها في اللغة العربية.

تحليل الفروق النطقية (Articulatory) بين أزواج الأصوات المتقاربة من حيث المخرج والصفات المميزة.

اقتراح إطار للتحليل الأكوستيكي (Acoustic) يحدد المؤشرات الفيزيائية مثل الفورمانت و(VOT) التي تميز كل صوت عن قرينه.

إبراز الأثر الدلالي الناتج عن التبادل بين هذه الأصوات من خلال أمثلة تطبيقية.

ولتحقيق هذه الأهداف، ستعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. يقوم هذا المنهج على وصف الظاهرة الصوتية (تقارب الأصوات) كما هي في العربية الفصحى، بالاستناد إلى ما ورد في كتب التراث اللغوي والتجويد، وما توصلت إليه الدراسات الصوتية الحديثة. ثم ينتقل المنهج إلى مرحلة التحليل حيث يتم تفكيك الخصائص النطقية والأكوستيكية لكل صوت ومقارنتها بقرينه المتقارب معه، بهدف استخلاص الفروق الجوهرية والمميزة لكل منهما.

ستنقسم بنية البحث إلى فصول متتالية؛ يبدأ بفصل تمهيدي يطرح إشكالية البحث وأهدافه، يليه فصل ثانٍ يؤسس الإطار النظري من خلال تعريف علم الأصوات وخصائص النظام الصوتي العربي. أما الفصل الثالث، فيمثل الجانب التطبيقي والتحليلي، حيث يتم فيه تحليل الأزواج الصغرى تحليلاً نطقياً وأكوستيكياً. وأخيراً، تقدم الخاتمة أهم النتائج والتوصيات التي توصلت إليها الدراسة.

1. الإطار النظري لعلم الأصوات

1.1. مفهوم علم الأصوات وفروعه: يُعرَّف علم الأصوات (Phonetics) بأنه العلم الذي يبحث في الأصوات اللغوية المنطوقة من حيث إنتاجها وانتقالها وإدراكها (الفوزان، 1428هـ). وهو فرع من فروع علم اللسانيات(Linguistics) يركز على الجانب المادي الملموس للكلام، بمعزل عن وظيفته في اللغة، وهو ما يميزه عن علم الفونولوجيا (Phonology) الذي يدرس وظيفة الأصوات داخل نظام لغوي معين .(Faculty.ksu.edu.sa, n.d.) وقد حظي هذا العلم باهتمام العلماء العرب القدامى، الذين سعوا من خلاله إلى ضبط أداء القرآن الكريم، كما شهد تطوراً كبيراً في العصر الحديث مع ظهور أدوات القياس والتحليل الدقيقة.

ينقسم علم الأصوات إلى عدة فروع رئيسية متكاملة، يدرس كل منها مرحلة من مراحل عملية التواصل الكلامي:

1.1.1. **علم الأصوات النطقي(Articulatory Phonetics):** يعتبر هذا الفرع أقدم فروع الصوتيات وأكثرها ارتباطاً بالدراسات العربية التقليدية. وهو يدرس عملية إنتاج الأصوات بواسطة جهاز النطق البشري، بدءاً من الرئتين مروراً بالحنجرة والتجاويف الفموية والأنفية) الفوزان، 1428هـ؛ Quranpedia.net, n.d.) يركز هذا العلم على تحديد "مخارج الحروف" أي المواضع التي يتخذها الهواء شكلاً معيناً لإنتاج صوت ما، و"صفات الحروف" وهي الكيفية التي يخرج بها الصوت، مثل الجهر والهمس والشدة والرخاوة (cte.univ-setif2.dz, n.d.).

2.1.1. علم الأصوات الأكوستيكي(Acoustic Phonetics): يدرس هذا الفرع الخصائص الفيزيائية للموجات الصوتية بعد خروجها من فم المتكلم وقبل وصولها إلى أذن السامع. يستخدم علم الأصوات الأكوستيكي أجهزة متخصصة مثل راسم الطيف (Spectrogram) لتحليل الموجة الصوتية

وتحديد مكوناتها، مثل التردد الأساسي (Fundamental Frequency) الذي يحدد نغمة الصوت، وترددات الرنين أو الفورمانت (Formants) التي تميز بين الصوائت المختلفة، والشدة(Intensity) ، والزمن (Duration) (الغامدي 2015م). هذا التحليل الموضوعي يوفر بيانات كمية دقيقة تسهم في التمييز بين الأصوات المتقاربة.(Al-Masri & Jongman, 2003)

3.1.1. علم الأصوات السمعي(Auditory Phonetics) : يهتم هذا الفرع بدراسة عملية استقبال الموجات الصوتية في أذن السامع وكيفية انتقالها عبر أجزاء الأذن المختلفة (الخارجية والوسطى والداخلية) وتحويلها إلى إشارات عصبية، ثم تفسيرها وإدراكها في الدماغ (الفوزان، 1428هـ). يلعب الإدراك السمعي دوراً حاسماً في قدرة المستمع على التمييز بين الأصوات المختلفة خاصة تلك التي تتشابه في خصائصها النطقية أو الأكوستيكي .(maed.journals.ekb.eg, 2022) إن صعوبات التعلم المتعلقة بالتمييز الصوتي ترتبط غالباً بضعف في مهارات الإدراك السمعي.(**Facebook, n.d.**) يتضح من هذا العرض أن الفروع الثلاثة لعلم الأصوات تشكل سلسلة متكاملة تبدأ من إنتا-ج الصوت، مروراً بخصائصه الفيزيائية، وانتهاءً بإدراكه. وتوفر هذه الفروع مجتمعةً الأدوات اللازمة لإجراء تحليل شامل وعميق للأصوات اللغوية، وهو ما ستعتمد عليه هذه الدراسة في تحليل الأصوات العربية المتقاربة.

2.2. النظام الصوتي للغة العربية وخصائصه: يمتاز النظام الصوتي للغة العربية بمجموعة من الخصائص التي تجعل منه نظاماً فريداً وغنياً. وقد أدرك علماء العربية القدامى، وفي مقدمتهم الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 170هـ) وتلميذه سيبويه (ت 180هـ)، هذه الخصائص وأسسوا لدراستها في مؤلفاتهم الرائدة مثل "العين" و"الكتاب .(ASJP, 2022) "كان دافعهم الأساسي هو

الحفاظ على سلامة نطق القرآن الكريم وضبط الأداء اللغوي، مما جعل الدرس الصوتي العربي القديم ذا طابع معياري ودقيق.

من أبرز خصائص النظام الصوتي العربي:

1. اتساع المدرج الصوتي: يغطي جهاز النطق في اللغة العربية مساحة واسعة تمتد من الشفتين في الأمام إلى أقصى الحلق في الخلف. هذا التوزيع الواسع للمخارج يسمح بإنتاج عدد كبير من الصوامت المتباينة، بما في ذلك الأصوات الحلقية (Pharyngeals) مثل العين (ع) والحاء (ح)، والأصوات اللهوية (Uvulars) مثل القاف (ق) والغين (غ)، وهي أصوات نادرة في كثير من لغات العالم (Arabiclanguageic.org, n.d.; Ibnulyemenarabic.com, n.d.).

2. ظاهرة التفخيم (الإطباق): تعد ظاهرة التفخيم أو الإطباق من أبرز سمات الصوامت العربية. وهي صفة نطقية ثانوية تصاحب النطق بالصوت الأساسي، وتتمثل في تقعر اللسان وارتفاع مؤخرته باتجاه الحنك الرخو (الطبق)، مما ينتج عنه صدى صوتي غليظ ومفخم (Quranpedia.net, n.d.). الأصوات المطبقة الأساسية هي الصاد (ص)، والضاد (ض)، والطاء (ط)، والظاء (ظ). لكل من هذه الأصوات نظير مرقق (غير مطبق) يشاركه في المخرج الأساسي لكنه يختلف عنه في صفة الإطباق هذه، مما يخلق أزواجاً متقابلة مثل (س/ص) و(ت/ط). (Al-Masri & Jongman, 2003) هذا التقابل الفونولوجي هو المصدر الرئيسي لكثير من الأصوات المتقاربة في العربية.

3. ثبات الأصوات: تمتاز أصوات اللغة العربية بثبات نسبي عبر العصور ويعود الفضل في ذلك إلى ارتباطها بالقرآن الكريم وجهود علماء القراءات والتجويد الذين حافظوا على طرق الأداء الصوتي وتناقلوها مشافهة جيلاً بعد

جيل .(Arabic for All, n.d.) هذا الثبات يجعل من الدراسة الصوتية للعربية الفصحى المعاصرة نافذة موثوقة على النظام الصوتي التاريخي للغة.

4. لغة الضاد: اشتهرت اللغة العربية بأنها "لغة الضاد"، وذلك لتميزها بصوت الضاد (ض) الذي كان يُعتقد أنه لا يوجد في أي لغة أخرى بنفس الكيفية النطقية الفصيحة .(Rabeea, n.d.) صوت الضاد الفصيح هو صوت مجهور، رخو (أو بين الشدة والرخاوة)، مطبق، ويتميز بصفة فريدة هي "الاستطالة"، وتعني امتداد حافة اللسان لتلامس الأضراس العليا، مما يمنحه صوتاً مميزاً .(Islamway.net, 2018) ورغم أن نطقه المعاصر قد يميل في بعض اللهجات إلى أصوات أخرى، إلا أن دراسته تظل محوراً مهماً في علم أصوات العربية.

هذه الخصائص مجتمعةً، وخصوصاً ظاهرة التفخيم التي تخلق تقابلات صوتية دقيقة، هي التي تفرز المجموعات الصوتية المتقاربة التي تشكل محور اهتمام هذه الدراسة. ففهم هذه الخصائص هو المدخل الضروري لتحليل الفروق بين تلك الأصوات.

3.2. السمات المميزة للأصوات العربية: لتحديد الفروق بين الأصوات المتقاربة، لا بد من تحليلها بناءً على سماتها المميزة (Distinctive Features). السمة المميزة هي خاصية صوتية (نطقية أو أكوستيكية) يؤدي وجودها أو غيابها إلى التمييز بين فونيمين مختلفين، وبالتالي تغيير المعنى. اعتمد علماء العربية القدامى على نظام دقيق من الصفات المتقابلة وغير المتقابلة لوصف الأصوات. وفيما يلي عرض لأهم هذه السمات ذات الصلة بموضوع البحث:

2.3.1. الجهر (Voicing) والهمس:(Voicelessness): تتعلق هذه السمة بوضعية الأوتار الصوتية في الحنجرة أثناء النطق. فالأصوات المجهورة (Voiced) هي التي تهتز معها الأوتار الصوتية نتيجة تقاربها ومرور الهواء

من خلالها، مثل: (ب، د، ض، ظ، ز، غ، ع). أما الأصوات المهموسة (Voiceless)فهي التي لا تهتز معها الأوتار الصوتية لانفتاحها، مثل: (ت، ط، ص، س، ف، خ، ح) .(Quranpedia.net, n.d.) تعد سمة الجهر حاسمة في التمييز بين أزواج مثل (ت/د)، (س/ز)، و(خ/غ).

2. 3. 2. الشدة (Plosion) والرخاوة(Frication): تصف هذه السمة درجة اعتراض مجرى الهواء. فالأصوات الشديدة أو الانفجارية (Plosives/Stops)هي التي يُحبس فيها الهواء حبساً تاماً في نقطة ما من جهاز النطق ثم يُطلق فجأة، مثل: (ب، ت، د، ط، ق، ك). أما الأصوات الرخوة أو الاحتكاكية (Fricatives) فهي التي يضيق فيها مجرى الهواء بحيث يسمح بمروره مع إحداث احتكاك مسموع، مثل: (س، ص، ز، ش، ف، ث، ذ ظ).(Quranpedia.net, n.d.) هذه السمة تساعد في التفريق بين مجموعات صوتية مختلفة تشترك في المخرج.

2. 3. 3. الإطباق/التفخيم (Emphasis) والاستفال/الترقيق–(Non emphasis): كما ذكرنا سابقاً، هذه السمة هي من أبرز خصائص العربية. الأصوات المطبقة أو المفخمة (Emphatic) هي التي يرتفع عند نطقها أقصى اللسان باتجاه الحنك الأعلى (الطبق)، مع تقعر في وسطه، مما يعطي الصوت رنيناً خاصاً. وهي أربعة: (ص، ض، ط، ظ) .(Quranpedia.net, n.d.) أما الأصوات المستفلة أو المرققة (Non–emphatic) فهي باقي الأصوات التي لا يصاحبها هذا الارتفاع في مؤخرة اللسان. هذه السمة هي الفيصل في التمييز بين الأزواج الصغرى التالية:

س / ص: كلاهما احتكاكي، أسناني–لثوي، مهموس، لكن (ص) مطبق و(س) مستفل.

ت / ط: كلاهما انفجاري، أسناني–لثوي، مهموس، لكن (ط) مطبق و(ت) مستفل.

د / ض: كلاهما مجهور، لكن (ض) مطبق ورخو ومستطيل، بينما (د) مستفل وانفجاري. (هنا تتدخل سمات أخرى).

ذ / ظ: كلاهما احتكاكي، بين–أسنانِي، مجهور، لكن (ظ) مطبق و(ذ) مستفل.

إن فهم هذه السمات المميزة وتفاعلها مع بعضها البعض هو المفتاح العلمي لتفكيك التشابه الظاهري بين الأصوات المتقاربة، والانتقال من مجرد الإحساس بالفرق إلى التحليل الموضوعي الدقيق.

–**الإطار التطبيقي والتحليلي:** ينتقل هذا الفصل من التنظير إلى التطبيق حيث يتم استخدام المفاهيم الصوتية التي عُرضت سابقاً لتحليل مجموعات محددة من الأصوات العربية المتقاربة. سنعتمد في هذا التحليل على منهجية الأزواج الصغرى، وسنقدم تحليلاً نطقياً مفصلاً، متبوعاً بإطار مقترح للتحليل الأكوستيكي.

2. 1. منهجية الأزواج الصغرى(Minimal Pairs)

الأزواج الصغرى هي أزواج من الكلمات تتطابق في جميع أصواتها ما عدا صوتاً واحداً في نفس الموضع، ويؤدي هذا الاختلاف الصوتي الوحيد إلى اختلاف كامل في المعنى .(Adams, n.d.) على سبيل المثال، الزوج (سار / صار) هو زوج أصغر، حيث أن الاختلاف الوحيد بين الكلمتين هو استبدال صوت السين (س) بصوت الصاد (ص)، وهذا الاستبدال يغير المعنى من "المشي" إلى "التحول."

تعتبر هذه المنهجية أداة فونولوجية فعالة لإثبات أن صوتين مختلفين هما فونيمان مستقلان في لغة ما، وليست مجرد تنوعات نطقية (allophones) لفونيم واحد. كما أنها أداة تعليمية ممتازة لتدريب المتعلمين على إدراك وإنتاج الفروق الدقيقة بين الأصوات المتقاربة .(Ibnulyemenarabic.com, n.d.) في هذا الفصل، سنستخدم الأزواج الصغرى كنقطة انطلاق لتحليل الفروق النطقية والأكوستيكية بين الأصوات المستهدفة.

2. 2. تحليل نطقي للأصوات المتقاربة: فيما يلي تحليل نطقي لأربعة أزواج رئيسية من الأصوات المتقاربة، مع التركيز على السمات المميزة التي تفصل بينها.

2. 2. 1. التمييز بين السين (س) والصاد (ص): الزوج الأصغر: سُورَة / صُورَة

يتفق صوتا السين والصاد في كونهما صامتين احتكاكيين(fricative) مهموسين(voiceless) ، ومخرجهما من طرف اللسان مع ما يليه من الأسنان العليا (أسناني–لثوي). أما الفرق الجوهري بينهما فيكمن في صفة الإطباق (Emphasis).

صوت السين (س): هو صوت مرقق (مستفل). عند نطقه، يكون اللسان في وضعه الطبيعي المسطح، ومؤخرته منخفضة بعيداً عن الحنك الرخو (Quranpedia.net, n.d.).

صوت الصاد (ص): هو صوت مطبق (مفخم). عند نطقه، يرتفع أقصى اللسان باتجاه الحنك الرخو (الطبق)، ويتقعر وسط اللسان، مما يخلق تجويف رنين أكبر يضفي على الصوت صفة التفخيم والغلاظة (Ibnulyemenarabic.com, n.d.).

هذا الفارق في وضعية مؤخرة اللسان هو السمة المميزة الأساسية التي تفصل بين الفونيمين، وهو ما يؤثر أيضاً على طبيعة الصوائت المجاورة لهما.

2. 2. 2. التمييز بين التاء (ت) والطاء (ط): الزوج الأصغر: تِين / طِين

يتفق صوتا التاء والطاء في كونهما صامتين انفجاريين(stop/plosive) مهموسين(voiceless) ، ومخرجهما من طرف اللسان العريض مع أصول الثنايا العليا (أسناني–لثوي). وكما في حالة السين والصاد، فإن الفرق الجوهري هو الإطباق.

صوت التاء (ت): صوت مرقق (مستفل)، حيث يكون اللسان منبسطاً ومؤخرته منخفضة (Quranpedia.net, n.d.).

صوت الطاء (ط): صوت مطبق (مفخم)، حيث يرتفع أقصى اللسان باتجاه الطبق، مما يجعله أقوى أصوات الإطباق وأشدها تفخيماً (Ibnulyemenarabic.com, n.d.) .

3. 2. 3 التمييز بين الدال (د) والضاد (ض): الزوج الأصغر: دَلّ / ضَلّ

هذا الزوج أكثر تعقيداً من سابقيه لأن الفروق بين الصوتين لا تقتصر على سمة واحدة. كلاهما صوت مجهور .(voiced)

صوت الدال (د): هو صوت انفجاري(stop) ، مرقق(non-emphatic) ومخرجه من طرف اللسان مع أصول الثنايا العليا، تماماً مثل التاء ولكن مع اهتزاز الأوتار الصوتية.(Quranpedia.net, n.d.)

صوت الضاد (ض): هو صوت فريد. في نطقه الفصيح، هو صوت رخو (fricative)أو جانبي (lateral)، مطبق(emphatic)، ويتميز بصفة الاستطالة، حيث يمتد ضغط الهواء على طول إحدى حافتي اللسان (أو كلتيهما) الملتصقة بالأضراس العليا .(Islamway.net, 2018) مخرجه من حافة اللسان مع الأضراس، وليس من طرف اللسان كالدال.

إذن، الفروق هنا متعددة: المخرج (طرف اللسان مقابل حافته)، وطريقة النطق (انفجاري مقابل رخو/ مستطيل)، وصفة الإطباق (مرقق مقابل مطبق).

2. 2. 4. التمييز بين الذال (ذ) والظاء (ظ): الزوج الأصغر: حَظّ / حَثّ (مع الذال: حَذَر/ حَظَر)

يتفق صوتا الذال والظاء في كونهما صامتين احتكاكيين(fricative) مجهورين،(voiced) ومخرجهما من طرف اللسان مع أطراف الثنايا العليا (بين-أسنانِي). الفرق الأساسي بينهما، مرة أخرى، هو الإطباق.

صوت الذال (ذ): صوت مرقق (مستفل)، لا يرتفع معه أقصى اللسان(Ibnulyemenarabic.com, n.d.).

صوت الظاء (ظ): صوت مطبق (مفخم)، يصاحب نطقه ارتفاع أقصى اللسان باتجاه الطبق، مما يمنحه صفة التفخيم (Quranpedia.net, n.d.).

– **ملخص الفروق النطقية:** يمكن تلخيص الفروق النطقية الأساسية في الجدول التالي:

الصوت	الجهر/الهمس	طريقة النطق	المخرج	الإطباق (التفخيم)	السمة الفارقة الأساسية
س	مهموس	احتكاكي	أسناني–لثوي	(مرقق)–	الإطباق
ص	مهموس	احتكاكي	أسناني–لثوي	(مطبق)+	
ت	مهموس	انفجاري	أسناني–لثوي	(مرقق)–	الإطباق
ط	مهموس	انفجاري	أسناني–لثوي	(مطبق)+	
د	مجهور	انفجاري	أسناني–لثوي	(مرقق)–	الإطباق +طريقة النطق +المخرج
ض	مجهور	رخو/مستطيل	حافي–ضرسي	(مطبق)+	
ذ	مجهور	احتكاكي	بين–أسناني	(مرقق)–	الإطباق
ظ	مجهور	احتكاكي	بين–أسناني	(مطبق)+	

2. 3. تحليل أكوستيكي مقترح للأصوات المتقاربة: يقدم علم الأصوات الأكوستيكي أدوات قياس موضوعية لتوثيق الفروق النطقية التي تم وصفها سابقاً. يمكن لتحليل طيف الكلام (Speech Spectrogram) أن يكشف عن مؤشرات أكوستيكية فارقة بين الأصوات المتقاربة، خصوصاً تلك التي تتميز بصفة الإطباق.

2. 3. 1. تأثير الإطباق على الفورمانت(Formant Frequencies)

4. الفورمانت هي قمم الترددات في طيف الصوت، وتتشكل بفعل تجاويف الرنين في الجهاز الصوتي. الفورمانت الأول (F1) يرتبط بارتفاع اللسان (علاقة عكسية)، والفورمانت الثاني (F2) يرتبط بتقدم اللسان أو رجوعه

(علاقة طردية). صفة الإطباق، التي تتضمن تضيقاً في البلعوم وارتفاعاً في مؤخرة اللسان، تؤثر بشكل منهجي على هذه الفورمانتات، خاصة في الصوائت المجاورة للصوت المطبق.

تشير الدراسات الأكوستيكية إلى أن الأصوات المطبقة (ص، ض، ط، ظ) ونظائرها المرققة (س، د، ت، ذ) يمكن التمييز بينها من خلال مراقبة الفورمانتات في الصائت المجاور (Aldamen, 2023; Al-Masri & Jongman, 2003). بشكل عام، يلاحظ أن الصائت المجاور للصوت المطبق يتميز بالآتي:

انخفاض تردد الفورمانت الثاني :(F2) وهو المؤشر الأكوستيكي الأبرز للإطباق. يعكس هذا الانخفاض حركة اللسان إلى الخلف (Velarization/Pharyngealization) المصاحبة للتفخيم؛

ارتفاع طفيف في تردد الفورمانت الأول: (F1) قد يلاحظ هذا الارتفاع وهو يعكس انفتاحاً أكبر للفك؛

ارتفاع تردد الفورمانت الثالث :(F3) في بعض الحالات، يرتفع الفورمانت الثالث أيضاً في سياق الأصوات المطبقة.(Aldamen, 2023)

على سبيل المثال، عند مقارنة طيف الكلمتين "سِين" و"صِين"، يُتوقع أن يكون تردد F2 للصائت (i:) في "صين" أقل بكثير من تردده في "سين".

2. 3. 2. زمن انطلاق الجهر – VOT (Voice Onset Time):

VOTهو مقياس زمني يمثل الفترة بين انفجار الصوت الصامت الانفجاري (stop)وبدء اهتزاز الأوتار الصوتية للصائت الذي يليه. وهو مؤشر أكوستيكي أساسي للتمييز بين الأصوات الانفجارية المجهورة والمهموسة.

الأصوات المهموسة (ت، ط): تتميز بقيمة VOT موجبة وطويلة نسبياً **(long lag)**.

الأصوات المجهورة (د): تتميز بقيمة VOT سالبة (pre–voicing) أو موجبة قصيرة جداً.(short lag)

في سياق التمييز بين (ت) و(ط)، كلاهما مهموس، لكن بعض الدراسات تشير إلى أن قيمة VOT لصوت الطاء (ṭ) قد تكون أقصر قليلاً من قيمة VOT لصوت التاء(t) ، ربما بسبب الجهد العضلي الإضافي المصاحب للإطباق .(Kulikov, 2020) هذا الفرق، وإن كان دقيقاً، يمكن أن يكون مؤشراً أكوستيكياً إضافياً.

3.2. 3. مركز الثقل الطيفي – Spectral Center of Gravity (COG): بالنسبة للأصوات الاحتكاكية المهموسة (س, ص)، يمكن استخدام مقياس مركز الثقل الطيفي (COG) للتمييز بينها. يقيس COG متوسط ترددات الطاقة في طيف الصوت. الأصوات ذات الترددات الأعلى (الأكثر حدة) يكون لها COG أعلى.

صوت السين (س): كصوت حاد، يُتوقع أن يكون له قيمة COG عالية.

صوت الصاد (ص): كصوت مفخم وغليظ، يُتوقع أن يكون له قيمة COG منخفضة مقارنة بالسين.

إن هذه القياسات الأكوستيكية الموضوعية لا تؤكد فقط الأوصاف النطقية التقليدية، بل تمنحها بعداً كمياً دقيقاً يمكن استخدامه في الأبحاث اللغوية وتطبيقات التعرف على الكلام، والبرامج التعليمية المتقدمة.

3–خاتمة: سعت هذه الدراسة إلى تقديم تحليل علمي منهجي لظاهرة الأصوات المتقاربة في اللغة العربية، مستخدمةً أدوات علم الصوتيات الحديث بفروعه النطقية والأكوستيكية. وقد أظهر التحليل أن الفروق بين هذه الأصوات، التي قد تبدو طفيفة للمستمع غير المدرب، هي في حقيقتها فروق جوهرية ومنهجية تستند إلى سمات مميزة محددة.

توصلت الدراسة إلى أن السمة المميزة الرئيسية التي تفصل بين معظم الأزواج الصغرى المدروسة (س/ص، ت/ط، ذ/ظ) هي سمة الإطباق (التفخيم). وقد تم تعريف هذه السمة نطقياً بأنها حركة ثانوية تتمثل في ارتفاع مؤخرة اللسان وتضييق البلعوم، وأكوستيكياً بأنها تؤدي إلى انخفاض واضح في تردد الفورمانت الثاني (F2) للصوائت المجاورة. أما في حالة أزواج أخرى مثل (د/ض)، فقد تبين أن الفروق أكثر تعقيداً وتشمل المخرج وطريقة النطق بالإضافة إلى الإطباق.

إن التكامل بين التحليل النطقي الوصفي والتحليل الأكوستيكي الكمي يوفر فهماً متكاملاً وعميقاً لهذه الظاهرة. فالتحليل النطقي يصف "كيف" يتم إنتاج الفرق بينما التحليل الأكوستيكي يقيس "أثر" هذا الفرق بشكل موضوعي. هذا الفهم المزدوج له تطبيقات عملية هامة؛ فعلى الصعيد التعليمي، يمكن تصميم مواد تدريبية تركز على الوعي النطقي (Articulatory Awareness) والإدراك السمعي (Auditory Perception) لهذه السمات الفارقة، مدعومة بأمثلة من الأزواج الصغرى ورسوم توضيحية لجهاز النطق، وربما تسجيلات صوتية تبرز الفروق الأكوستيكية.

وفي الختام، تؤكد هذه الدراسة على أهمية علم الصوتيات كأداة حيوية ليس فقط لفهم بنية اللغة العربية الدقيقة، بل أيضاً للحفاظ على سلامة نطقها الفصيح في مواجهة التحديات المعاصرة. وتوصي الدراسة بإجراء المزيد من الأبحاث الأكوستيكية المقارنة بين اللهجات العربية المختلفة ودراسة كيفية تأثر هذه الأصوات المتقاربة بالتحولات الصوتية الجارية، بالإضافة إلى تطوير تطبيقات تعليمية تفاعلية تستفيد من نتائج هذه الأبحاث لمساعدة متعلمي العربية على إتقان نظامها الصوتي الثري والمعجز.

قائمة المراجع:

- الزعبي، آمنة. (2023م). مشكلة أصوات التفخيم في العربية الفصحى واللهجات العربية البائدة: دراسة تاريخية مقارنة في صفاتها وأثرها في تشكيل البنية. مجلة جامعة الشارقة للغة العربية وآدابها، 2(1)، 63-102.

- الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم. (1428هـ). دروس في النظام الصوتي للغة العربية. [مذكرة غير منشورة].

- الغامدي، محمد. (2015م). الصوتيات العربية. مكتبة التوبة.

- حفاظ، نجاة. (2021م). علم الأصوات - دراسة أكوستيكية مقارنة بين الفكر العربي القديم والحديث. مجلة دراسات وأبحاث، 13(4)، 105-120.

- ربيع، محمد .(n.d.) .صوت الضاد في اللغة العربية (دراسة وصفية تاريخية). تم الاسترداد من

4a9e-9589-58a45a40478d.pd

- شاهين، عبد الصبور. (2000م). المنهج الصوتي للبنية العربية: رؤية جديدة في الصرف العربي. مؤسسة الرسالة.

Aldamen, H. (2023). Arabic emphatic consonants as produced by English speakers: An acoustic study. Heliyon, 9 (2), e13608.

https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13608

Al-Masri, M., & Jongman, A. (2003). Acoustic correlates of emphasis in Jordanian Arabic. In M. J. Solé, D. Recasens, & J. Romero (Eds.), Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences (pp. 261-264).

Ibnulyemenarabic.com. (n.d.). Difficult Arabic Letters. Retrieved November 24, 2025, from.

https://www.ibnulyemenarabic.com/arabic-language/difficult-arabic-letters/

Kulikov, V. (2020). Effect of emphasis spread on coronal stop articulation in Gulf Arabic. Proceedings of the Linguistic Society of America, 5(1), 523–537.
https://doi.org/10.3765/plsa.v5i1.4729.

علاقة البرمجة اللغوية بالمعالجة الآلية للغة (النشأة والأهداف)

The relationship between NLP and automatic language processing (origin and objectives)

أ. حنان عواريب♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال: DOI 10.33705/0114-028-001-004

تاريخ الإرسال: **2025/05/13** تاريخ القبـول: **28 / 07/ 2025** تاريخ النشر: **2026/03/15**

ملخّص: تعد البرمجة الآلية للغة عملية وضع صيغ وأنماط رياضية لغوية تمكن من استعمال الحاسب الإلكتروني لمعالجة النصوص اللغوية بكيفية آلية بواسطة لغات البرمجة، وقد تطورت في السنوات الأخيرة بفضل تمكن الانسان من معالجة اللغات الطبيعية.

ومن أهم العوامل التي أسهمت في معالجة اللغة آليا هو تطور النظرية اللسانية وعلم الحواسيب ومجالات الهندسة اللسانية والذكاء الاصطناعي.

وهذا ما نحاول توضيحه في هذا المقال من خلال الإجابة عن الإشكالية الاتية: ما العوامل المسهمة في نشأة العلاقة بين البرمجة اللغوية والمعالجة الألية للغات الطبيعية

وما الأهداف والمنجزات التي تحققت بفضل هذا الالتحام اللغوي الحاسوبي؟

كلمات مفتاحيّة: البرمجة اللغوية؛ المعالجة الآلية؛ الحاسوب؛ اللغة الطبيعية الذكاء الاصطناعي.

♥جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر.

البريد الإلكتروني aouarib.hanane@univ-ouargla.dz (المؤلف المرسل).

Abstract: Automated language programming involves the development of mathematical and linguistic formulas and patterns that enable computers to process texts automatically through programming languages. In recent years, this field has advanced significantly due to human progress in natural language processing. Among the key factors contributing to automated language processing are advancements in linguistic theory, computer science, linguistic engineering, and artificial intelligence. This paper seeks to clarify these aspects by addressing the following research questions:

- What factors have contributed to the emergence of the relationship between linguistic programming and the automated processing of natural languages?

- What objectives and achievements have been realized through this computational-linguistic integration?

Keywords: linguistic programming, Automated processing, Computer, Natural language, artificial intelligence

1. مقدمة: باتت علاقة اللغة بالحاسوب علاقة حتمية تفرضها التحديات والوقائع العلمية والإنسانية الآنية، فمنذ اكتشاف الحاسوب واقتحامه مجالات الحياة الإنسانية؛ التعليم والاقتصاد، والاعلام... والمتخصصون يسعون الى تطويره وتعميم استعماله وتطبيقه بشكل أكثر فعالية.

تعد اللغة المحور الأساسي في عمليات البرمجة، وتطور الأبحاث في اللسانيات أدى الى تطور عمليات البرمجة ومجالاتها . بل أسهمت النظريات اللسانية الحديثة في تطوير تطبيقات البرمجة اللغوية من خلال معالجة اللغة الطبيعية وتصميم تطبيقات وبرامج بلغة الانسان كتابة وشفاهة.

ومما زاد من تطور هذا الثالوث (اللغة والحاسوب والتطبيق) ظهور الذكاء الاصطناعي وثورته الحديثة في مجال التقانة والتكنولوجيا؛ حيث اقتحمت تطبيقاته مختلف مجالات الحياة، وانتقل العالم الى جيل جديد تتحكم فيه الآلة في جميع نشاطاته وأشغاله.

لقد فرضت تطبيقات الذكاء الاصطناعي وسطوتها على الحياة البشرية من خلال قدرتها على محاكاة لغة وذكاء البشر، إذ صارت تتكلم كما يتكلم الانسان وتفهم اللغة مهما كان شكلها(مكتوبة أو منطوقة) وهذا من أهم ما كانت تهدف آليه معالجة اللغات الطبيعية.

أولا: مصطلحات ومفاهيم أساسية:

1. مفهوم البرمجة اللغوية:

أ* لغة: جاء في معجم معاني الجامع أن: بَرْمَجة: مصدر بَرمَج، وبَرمَجة: اسم والجمع: برمجات ومصدر برمجَ[1].

وجاء في معجم اللغة العربية المعاصرة: برمج: يبرمج، برمجة، فهو مبرمِج، والمفعول مبرمَج.

وبرمجة (مفرد) ج(برمجيات) مصدر برمج، عمليّة منهجيّة لوضع الإجراءات والخطوات الواجب اتخاذها لتحقيق أهداف محدَّدة بصورة فعَّالة.

وبرمج الحاسوبَ: زوّده بمجموعة من الحقائق والأرقام وفق برنامج معيّن" هو مُبرمج ماهر – برمج الآلة"[2].

ب* اصطلاحا: "برمجة اللغة حاسوبيا تخضع لمعايير لسانية وحوسبانية دقيقة، هدفها تحزين الآلاف من البيانات في بنوك لغوية، مع السرعة في الوصول الى المعلومة"[3].

"فإن حوسبة اللّغة قائمة على إدراج قواعد اللّغة الطبيعية بمختل قوانينها في قواعد بيانات رقمية دقيقة في جهاز الحاسوب لتمثيل النظام اللغوي"[4].

فالبرمجة الآلية عموما هي مرحلة كتابة الأوامر الحاسوبية بواسطة لغة البرمجة المعينة لهذه الغاية. ليتم تنفيذ المهام بدقة وفاعلية وكفاءة عالية، مع عدم تقدير عدم وقوع المستخدم في أخطاء إدخال ويسمى الشخص المسؤول عن هذه المرحلة المبرمج.

والبرمجة الآلية للغة هي وضع صيغ وأنماط رياضية لغوية تمكن من استعمال الحاسب الإلكتروني لمعالجة النصوص اللغوية بكيفية آلية بواسطة لغات البرمجة، وميادين هذه المعالجة كثيرة: التوثيق الآلي، الترجمة الآلية وتعليم اللغات بالحاسوب والتركيب الآلي للكلام ....

- **لغة البرمجة:** تركيب جمل وقواعد ورموز أو كلمات تستخدم لإعطاء التعليمات للحاسب الآليّ[5].

يقول نبيل علي: "هي لغات اصطناعية تستخدم رموزا واصطلاحات يمكن أن يتعامل معها المستخدم (المبرمج) وتفهمها الالة..." وهي حسب نبيل علي: لغات برمجة دنيا (لغات التجميع) ولغات برمجة عليا (لغة الفورتران، لغة البيسك، واللوغو...) [6].

2. مفهوم المعالجة الآلية:

. يتكون مصطلح المعالجة الآلية من:

• **المعالجة:** هي التطبيق الآلي على مجموعة من نصوص اللغة، وذلك بهدف تصويبها وتغييرها (كترجمتها، اختصارها....الخ)، وإبداع شيء جديد اعتمادا عليها، ويتم ذلك باستعمال معطيات لسانية وأخرى حاسوبية والنمذجة (La modélisation)، باستخدام تقنيات واستراتيجيات فعالة مستمدة من علم الحاسوب (المعلوميات)، وهي وظيفة اللسانيات الحاسوبية.

• **الآلية:** يقصد بها العمليات التي تقوم بها الآلة (الحاسوب)، وتقابلها العمليات التي يقوم بها الإنسان.

فالمعالجة الآلية هي نتاج تتابع عمليات حسابية، يقوم بها الحاسوب وفق تسلسل زمني، وبرنامج المعالجة الآلية يمكن أن يكون كليا أو جزئيا

أ- نظام معالجة كلي: يقوم الحاسوب بكل شيء.

ب- نظام معالجة جزئي: يتدخل الإنسان في بعض المراحل.[7]

و"يقصد بالمعالجة الالية للغات الطبيعية التوليد والتحليل الالي للغات الانسان عن طريق الحاسوب، وصياغة رياضية مما يمكن الحاسوب من التعامل معها، والهدف من ذلك أن يقوم الحاسوب بما يقوم به الانسان من عمليات لغوية مثل إنتاج الجمل وفهمها"[8].

ويعرفها آخرون "معالجة اللغات الطبيعية(NLP) هي المعالجة التلقائية للنص المكتوب باللغات الطبيعية البشرية (الإنكليزية والفرنسية والصينية وغيرها)، بدلا من اللغات الاصطناعية مثل لغات البرمجة، والغاية من تلك المعالجة هي محاولة «فهم» النص. وتعرف معالجة اللغات الطبيعية أيضا باسم اللغويات الحاسوبية(CL) أو هندسة اللغات الطبيعية (NLE). تشمل معالجة اللغات الطبيعية مجموعة واسعة من المهام، بدءا بالتطبيقات ذات المستوى المنخفض، مثل تقسيم النص إلى جمل وكلمات، ووصولا إلى تطبيقات معقدة رفيعة المستوى مثل إضافة الحواشي والشروحات الدلالية وتعديل الآراء"[9].

ومنه فالبرمجة اللغوية أعم من المعالجة الآلية للغات؛ حيث أن البرمجة تكون باللغات الطبيعية وغير الطبيعية أما المعالجة الآلية للغة هي صناعة برامج تحاكي اللغات الطبيعية باستخدام الحاسوب وتقنيات الذكاء الاصطناعي. وبالتالي فالبرمجة عملية ضرورية لمعالجة اللغات الطبيعية وجعل لغة الحوار ممكنة مع الآلة.

- **الحاسوب:** هو الآلة التي تستعمل في معالجة اللغة (وغيرها) وقد اخترع أساسا لإجراء العمليات الرياضية الصعبة والمعقدة، ووجب تطويره

لمعالجة المعلومات ذات الصلة باللغة (أول ما ا ستعمل في معالجة اللغة كان في محالة ترجمة نصوص من اللغة الإنجليزية)[10].

- "**الحاسب الآلي:** جهاز الكمبيوتر أو ما يسمى بالعقل الالكتروني ويسمى كذلك: حاسبة وحسابة وحاسوب، وهو جهاز يعمل الكترونيا لإجراء عمليات حسابية دقيقة وسريعة، وذلك باختزان معلومات يغذى بها ويقدمها عند الحاجة"[11].
- عناصر منظومة الحاسوب:[12]
- تتضمن منظومة الحاسوب العناصر الآتية:
- عنصر العتاد؛
- عنصر البرمجيات؛
- عنصر التطبيقات؛
- العنصر البشري؛
- **اللغة الطبيعية:** "ونعني بذلك تلك اللغات المرتبطة بحضارة وثقافة الإنسان كاللغات الإنجليزية والفرنسية والإسپانية والعربية على سبيل المثال"[13]؛
- **اللغة الاصطناعية:** وهي لغات البرمجة العليا مثل فورتران والجول وليسب، والتي يتم ترجمتها إلى لغة الحاسب الدنيا بواسطة مترجم البرامج (–compiler). ولا شك أن لغات البرمجة العليا هذه أيسر في الاستعمال والتعلم إلا أنها تظل مع ذلك لغات اصطناعية[14].

ثانيا: مراحل الدراسة اللغوية الحاسوبية: يمكننا تحديد العلاقة من خلال الحديث عن علاقة منظومة اللغة بمنظومة الحاسوب.

تعد مرحلة التقاء اللغة بالحاسوب من أهم المراحل التي مرت بها اللغة من حيث دراستها وتطوير استعمالاتها، إذ مرت بمراحل كانت سببا في نشأة برمجة اللغة في الحاسوب أهمها:[15]

1- **المرحلة الأولى: استخدام الكمبيوتر في مجال اللغة:** "صاحب ظهور الكمبيوتر في أواخر الأربعينيا تفاؤل شديد عن استخداماته المحتملة في مجالات التحليل اللغوي والترجمة الآلية وكما هو متوقع باءت المحاولات الأولى بفشل ذريع فكيف يمكن أن يتعامل الكمبيوتر في مراحله الأولى والذي تعمل آلياته على أساس من القطع والاطراد البحت مع معضل اللغة بلبسها وترادفها ومجازها وفائضها، وذلك قبل أن تدين للتجريد الرياضي والصياغة النظرية الدقيقة، وهما بمثابة تصريح الدخول لـ «ساحة» المعالجة الآلية بوساطة الكمبيوتر"

2- **المرحلة الثانية: وضع النموذج الرياضي للغة (تطور النظرية اللسانية):** وضع برتراند راسل الأسس الرياضية لنظرية صورية للغات الرمزية (formal theory language of) وفي نهاية الخمسينيات ظهرت نظرية النحو التوليدي (generative grammar) على يد نعوم تشومسكي لتضع أسس النموذج الرياضي للغات الإنسانية، وهو ما يعتبر بداية الانطلاق الحقيقي للسانيات الحديثة، وقد أقيمت النظرية التوليدية على عدة ركائز كان أهمها : أن الدرس اللغوي ليس هو تحليل عينات الأمثلة أو توصيف حالات الاطراد والشذوذ أو وضع قائمة ،بمعايير الحكم على صحة الجمل، بل الهدف هو وضع نحو توليدي رياضي صريح (explicit) للغة ما، بحيث يمكنه توليد جميع الجمل المسموح بها من قبل هذه اللغة ،مجموعة من القواعد الرياضية، اما كما تولد المعادلة العامة أ س + ب ص +ج = صفر على سبيل المثال جميع الخطوط المستقيمة المحتملة. أو توليد جميع المتواليات

العددية أو الهندسية الممكنة بصيغة رياضية تعبر عن الحالات اللانهائية لسلاسل هذه المتواليات."

3- **المرحلة الثالثة: مرحلة معالجة اللغة اليا بواسطة الحاسوب:** بعد أن دانت اللغة للصياغة الإحصائية والرياضية وجزئيا للتحليل المنطقي أصبح الطريق ممهدا لدخولها مرحلة المعالجة الالية تأكيدا لوصولها لمرحلة متقدمة من النضج العلمي.

- **النظرية اللسانية وحوسبة اللغة:** لقد أثبتت كثير من النظريات التي تطرقت إلى التحليل اللغوي كالنظرية البنيوية الأوروبية ونظرية الاستغراق الأمريكية، ثم نظرية النحو التوليدي جدارتها في تحليل اللغة وقد كانت نتائجها من اهتمامات المهندسين في الحاسوبيات. بل أصبح على الحاسوبي أن يطلع على نتائج هاته النظريات وخاصة نظرية تشومسكي التي استطاعت أن تصل إلى صياغة رياضية دقيقة للتحليل اللغوي[16].

لقد انفتحت دارسات تشومسكي على مجالات وحقول معرفية جديدة، مثل علاقة اللغة بالرياضيات، والدلالة والبيولوجيا وعلم النفس، لدرجة أنه اعتبر اللسانيات فرعًا من فروع علم النفس المعرفي.

لقد مكن تشومسكي علماء اللغة من إيجاد النظريات والأساليب المختلفة والمتنوعة في صياغة اللغة شكليًا، وذلك من خلال نظريته الشهيرة وفيها صياغة غير نمطية للغة أساسها علاقات شكلية ومنطقية بسيطة[17].

بل إن تشومسكي هو أول من وضع نظرية الأنحاء الصورية (formal Grammars) وهو من اللغويين الذين تزودوا بالمعلومات الرياضية في أحدث صورها، كما أدخل مفاهيم جديدة إلى اللسانيات مثل مفهوم التحليل الذي أعطاه تشومسكي صورة رياضية دقيقة[18]...

لقد كانت هذه النظرية تمهيداً لاستخدام تلك الصياغات في تصميم أنظمة حاسوبية تتعامل بلغة البشر؛ حيث استفاد المختصون في علم الحاسب من الصياغات الشكلية للغة التي وضعها علماء اللغة لتطبيقها حاسوبيًا، فالصياغة الشكلية الرياضية للبنى اللغوية شرط لبناء التطبيقات الحاسوبية.

إن العمل الذي قام به عالم اللسانيات تشوميسكي في النحو التوليدي والتحويلي قد تأثر بأنظمة الحاسبات الالكترونية اللغوية تماما، مثبتا بأن اللغة هي مكنة جوهرية مولدة تختص بالإنسان وحده هذه الفاعلية اللغوية في الدماغ البشري هي واحدة عند كل الكائنات البشرية، لقد حاول تشومسكي أن يصوغ اللغة صياغة رياضية وأن يلحق القواعد المحددة لهذه الفاعلية (للفصول) اللغوية وعلاقتها المجردة في الدماغ البشري[19].

إن المعالجة الآلية للغة تجلت بشكل واضح مع النحو التوليدي، وقد أكد تشومسكي هدا الاتصال بين اللغة والحاسوب، حين اعتبر نسق القواعد الذي يشكل النموذج التوليدي التحويلي نسقا تضبطه النظرية الحاسوبية، يقول تشومسكي" فاللغة باختصار يبدو أنها في جوهرها نظام حوسبي غني معقد البنية بدقة كاملة، وصارم في عملياتها إن ذلك يعني القواعد النحوية عند المتكلمين تشبه إلى حد كبير القواعد الصورية التي يتبعها الحاسوب أتناء أدائه للحسابات الرياضية"[20].

3- قواعد التحويل والتوليد في النظرية التوليدية التحويلية:

أ. قواعد التحويل: [21]

الحذف délétion أ+ب ⟵ ب

الإحلال replacement أ ⟵ ب

التوسع expansion أ ⟵ ب+ح

الاختصار réduction أ+ب ⟵ ح

الزيادة addition أ ⟵ ب+ح

إعادة ترتيب permulation أ+ب ⟵ ب+ أ

ب. قواعد التوليد:

تعد قواعد التوليد جهازاً يحتوي على أبجدية رموز هي بمثابة معجمه؛ فمستخدم اللغة يستطيع أن يفهم جملا وتعبيرات لم يسبق له أن سمعها وأبسط النماذج التي عرضها تشومسكي لهذه القواعد النحوية المحدودة وهو يقوم على مبدأ أن الجمل تولد عن طريق سلسلة من الاختبارات تبدأ من اليسار إلى اليمين بمعنى بعد الانتهاء من اختيار العنصر الأول فإن كل اختيار يأتي عقب ذلك يرتبط بالعناصر التي سبق اختيارها مباشرة وبناء على ذلك يجري التركيب النحوي.

كما اهتم هاريس بجانب التحليل اللغوي فهو الواضع لما يسميه نحو السلاسل ويعتبر فيه كل نص يتكون من نواة هي السلسلة المركزية يضاف إليها سلاسل فرعية، هذه النظرية اتخذها الحاسوبيون كقاعدة نظرية وطبقوها على اللغات.

- نحو السلاسل هو ميكانزم يسمح بإنتاج اللغة بطريقة آلية، ولذا فهو شبيه بالآلة تمر بعدد من الحالات المتوالية، بدءا بالحالة الأولية حتى تصل إلى الحالة النهائية وفي أثناء هذا الانتقال تنتج رمزا أو كلمة[22].

هذا وقد تضافرت جملة من العوامل أسهمت في نشأة العلاقة بين اللغة والحاسوب.

<u>ثالثا</u>: عوامل التقاء اللغة بالحاسوب: منذ ظهور الحاسوب في أواخر الأربعينيات وصلته تتوثق وتتأصل وقد أخذت العلاقة بينهما طابعا تبادليا ولكي نضع أيدينا على مفاتيح هذه العلاقة علينا أن نتمثل العوامل التي أدت إلى هذا التلاقي والتفاعل بينهما:[23]

أ – التطور الهائل في علم اللسانيات، وخضوع كثير من جوانبها للمعالجة الرياضية والمنطقية والإحصائية.

ب – تطور الأساس النظري لعلم الاتصالات وذلك بظهور نظرية المعلومات التي وضعت الأسس الرياضية لقياس كمية المعلومات. وبذلك خضعت ظاهرة الفائض اللغوي للتقييم الكمي المنضبط. أدى ذلك إلى استحداث الكثير من الأساليب المبتكرة لترميز البيانات اللغوية وضبط حيز تخزينها وزيادة فاعلية استرجاعيا.

ت – تطور علوم الحاسوب خاصة في مجالات لغات البرمجة ونظم التشغيل التي استطاعت أن تراعي الكثير من خصائص اللغات البشرية.

ث – ظاهرة الانفجار المعرفي والتدفق المعلوماتي؛ مما أدى إلى ضرورة استحداث وسائل آلية بالغة الكفاءة لتنظيم هذا الفيض التزايد من المعلومات المتنوعة. وزيادة كفاءة تخزينها واسترجاعها.....

ج – التقدم الهائل في علم الإحصاء الرياضي ونفوذ أساليبه إلى مجالات التحليل اللغوي والتي استخدمت في توصيف وتفسير الظواهر اللغوية.

ح – انتشار الحواسيب الشخصية والمنزلية.

خ – ظهور حواسيب الفائقة السرعة والتوسع في نظم الذكاء الاصطناعي الذي تعد آليات التعامل اللغوي أهم مقوماته.

د – بداية ظهور النظم الآلية الخبيرة التي تحاكي مهام الخبراء البشريين مثل ذلك الخاصة بتشخيص الأمراض وتقديم المستشارات الفنية والقانونية وبعض نظم التعلم الآلي التي تفرض التفاعل مع المستخدم.

ذ – دخول الحاسوب مجالات العلوم الإنسانية: كالتاريخ وعلم الاجتماع والأدب والنقد ونظرية المعرفة والمنطق ...

ر– التسابق العلمي والتقني بين المعسكرين الأمريكي والسوفيتي في الحرب الباردة وما تبعه من تزايد الاهتمام بالترجمة فخالصة الأسباب التي أدت إلى زيادة الصلة بين اللغة والحاسوب يلخصها التطور في ثالوث (اللغة– الحاسوب – التطبيق).

رابعا: أوجه الوفاق والخلاف بين اللغة والحاسوب لكي نعي حقيقة العلاقة بين اللغة والحاسوب بشكل دقيق، علينا أن نحصي ما يجمع بينهما من أوجه الوفاق، وما يفرق بنهما من أوجه اختلاف:

1- أوجه الوفاق بين اللغة والحاسوب:

- محورية العامل الإنساني في كليهما؛
- الوظيفة الاجتماعية لكل منهما؛
- الخاصية الاتصالية التي يؤديها كل منهما؛
- التعامل الرمزي.
- التشابه البنيوي والتي مثلها نبيل علي في الجدول الآتي:

عناصر منظومة الحاسوب	عناصر منظومة اللغة
العتاد	المخ البشري وجهاز السمع والنطق وعضلات الوجه واليد
الادخال والإخراج	السمع والنطق
البرمجيات الأساسية	الكليات اللغوية
نظم التشغيل	نظم التقعيد اللغوي
استرجاع من الذاكرة الأولية	استرجاع من الذاكرة البشرية
تنوع لغات البرمجة	تنوع الأساليب اللغوية
قاعدة البيانات	حصيلة المفردات والمعلومات
قاعدة المعارف	حصيلة الخبرات والمعارف
التطبيقات	الاستخدامات اللغوية

جدول يبين التشابه بين منظومتي اللغة والحاسوب – من كتاب اللغة العربية والحاسوب نبيل علي.

- تغلغل المفهوم الثنائي في كل من اللغة الحاسوب: فثنائيتا الصفر والواحد والدخل والخرج تمثلان أهم أساسيات الحاسوب على الإطلاق، في حين تطغى الفكرة الثنائية عمى كثير من الظواهر اللغوية في جميع المستويات: اللغة والكلام، الآصل والفرع، المبنى والمعنى، الصوامت والصوائت، الاعراب والبناء....

2- أوجه الاختلاف بين اللغة و الحاسوب[24]

- **اختلاف المنظور العلمي:** تدرج اللغة ضمن عموم الإنسانيات ذات الطابع النظري، في حين يسود الطابع التطبيقي والهندسي عموم الحاسوب؛

- قطعية الحاسوب وتمييع اللغة: تعمل آليات الحاسوب بأسلوب قاطع بمعنى ضرورة استقرار هذه الآليات على حالة محددة، فلا مكان هنا للحالات المتميعة، وأنصاف الحلول وأشباه المواقف.. أما اللغات فتستأنس اللبس والتميع والغموض وتتعامل مع ضلال المعاني وجزئياتها... -

- تتابع الحاسوب وتوازي اللغة: علميات الذهن البشري اللغوية متوازية ومتداخلة، وهي أبعد ما تكون عن طابع التتابع الميكانيكي الذي توصم به طبيعة عمل الحاسوب بوضعه الراهن.

هذا التقاطع بين اللغة الحاسوب رغم الاختلاف كان عاملا أساسيا لخدمة بعضهما البعض، فالحاسوب وبرمجياته اصبح أداة للغة وسبيلا للمعالجة الالية لها.

خامسا: مستويات تناول علاقة اللغة بالحاسوب [25] من خلال التقاء المنظومتين الحاسوبية واللغوية تحققت جملة من الأهداف لكليهما، على المستوى المعرفي والمنهجي والوظيفي، بل صار كل طرف أداة للآخر.

1- **الحاسوب كأداة للغة:** مع تقدم الحاسوب وتطور أساليبه، ظلت تطبيقاته في مجال اللغة تتفرع وتتعمق حتى غطت معظم أركان المنظومة اللغوية. هذه المجالات هي:

– الإحصاء اللغوي – التحليل والتركيب اللغويان – الفهم الأتوماتكي للسياق؛

– تحليل النصوص أو النتاج اللغوي؛

– ميكنة المعجم – الترجمة الآلية؛

– تعلم اللغة باستخدام الحاسوب.

2– اللغة كأداة للحاسوب: تمثل اللغة نواة الذكاء الاصطناعي، وأساس عملية المواجهة الطبيعية التي تتواصل من خلالها هذه الآلات الذكية مع مستخدميها بمختلف طوائفهم ولغاتهم. هذا ويمكن تصنيف استخدامات اللغة كأداة للحاسوب في عدة مجالات رئيسية هي:

– نظم استرجاع المعلومات – نظم قواعد المعارف (النظم الخبيرة)؛

– لغات البرمجة الراقية – نظم التعامل باللغة الطبيعية – معمارية الجيل الخامس – تطبيقات الذكاء الاصطناعي

سادسا: الذكاء الاصطناعي:

1– مفهومه: يعد الذكاء الاصطناعي من المجالات الحديثة في البرمجة والمعالجة الآلية للغات، ويقصد به محاكاة لبعض وظائف الذهن البشري في أسلوب حل المشاكل، وإدراك الناقص، والتعويض عن المحذوف، واستنتاج ما تتضمنه البيانات من حقائق وعلاقات ومفاهيم، وتوقع ما توحي به هذه البيانات من نتائج ومؤشرات"[26].

و"هو العلم الذي يبحث عن الأساليب المتطورة للقيام بعمليات التحليل والاستنتاج ضمن حدود تشبه الى حد ما العمليات التي يقوم بها الذكاء الإنساني"[27].

2– أهم مجالات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في ميدان اللغة:[28]

- يتضمن الذكاء الاصطناعي مجموعة من المجالات التطبيقية من أهما ما يأتي:

- اللغة الطبيعية؛
- التعرف على الكلام والكتابة؛
- والروبوتات، الرؤية، الصور؛
- الشبكات العصبية؛
- الأنظمة الخبيرة.

3- علاقة الذكاء الاصطناعي بتطور البرمجة اللغوية والمعالجة الآلية للغات:

لقد امتد تأثير الذكاء الاصطناعي إلى كثير من العلوم وخصوصا علم الحاسب الآلي لأنه لابد من كتابة برامج لاختبار صحة نظريات الذكاء الاصطناعي. ونظرا لأن هذه البرامج لابد وأن تكون تفاعلية (interactive) فقد أسهم ذلك في تطوير لغات برمجة تفاعلية. كما أن الحاجة إلى كتابة برامج قابلة للتطور والتغير مع تطور وتغير الأفكار كان له تأثير كبير على منهجية البرمجة بشكل عام. وقد ساعدت الدروس المستفادة من علم المنطق على تطوير صورته (formalization) العمليات الاستدلالية. كما أن علاقة علماء الذكاء الاصطناعي بعلماء اللغة ضرورية لفهم اللغة الإنسانية بالرغم من اختلافهم في كثير من القضايا، كما أن لعلماء الذكاء الاصطناعي علاقات بعلماء النفس والأعصاب ووظائف الأعضاء...

الخاتمة: نخلص في آخر هذا المقال إلى جملة من النتائج نذكر أهمها:

– تعد علاقة البرمجة بالمعالجة الآلية لغة حتمية من أجل تطور مجالات الحوسبة والصناعة الحاسوبية؛

– نشأت علاقة البرمجة اللغوية مع المعالجة اللغوية لأسباب كثير أهمها تطور الحواسيب والنظرية اللسانية ومجالات التطبيق؛

– أسهمت اللسانيات في تمكين الإنسان من معالجة اللغات الطبيعية من خلال تطوير آليات وصفها والوصول إلى نمذجتها وفق قواعد تمكن من صياغتها صياغة رياضية، مثل النظرية التحويلية التوليدية لتشومسكي ونحو السلاسل لهاريس؛

– استطاع الإنسان من خلال معالجته للغات الطبيعية من محاكاة ذكاء الإنسان وتمثيل لغته شفاهة وكتابة فهما وتركيبا.

قائمة المصادر والمراجع:

1- الكتب:

- **أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور**، ط3، ديوان المطبوعات الجامعية الساحة المركزية بن عكنون الجزائر؛

- **ديانا ماينارد د.** كالينا بونتشيفا. إيزابيل أوغنتشتاين ترجمةخالد بن عبد الرحمن الميمان معالجة اللغات الطبيعية للويب الدلالي، د. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية 1440هـ - 2019م السعودية؛

- **راضية بن عربية:** محاضرات في اللسانيات الحاسوبية، ط1/ألفا للوثائق،2017؛

- **شفُيقة علوي:** محاضرات فَي المدارس اللسانّية المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر والتوزّيع، ط1، الجزائر، 2004م؛

- **عبد الرحمن الحاج صالح،** بحوث ودراسات فَي اللسانّيات العربيّة، ج1، دار موفم للنشر، الجزائر، 2007م؛

- **عشري محمد علي محمد** مبادئ المعالجة الالية للغة العربية "الدلالة نموذجا"، جامعة قناة السويس، مصر؛

- **عمر ديدوح،** فعالية اللسانيات العربية الحاسوبية، مجلة الأثر، كلية الآداب واللغات جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، 2009م؛

- **نبيل علي: العرب وعصر المعلوماتية،** المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب 1994م الكويت؛

- **نبيل علي:** اللغة العربية والحاسوب، دار الكتاب العربي (تعريب)، 1988م؛

2. المجلات والدوريات:

- **آلان بونيه ترجمة: علي صبري فرغلي** الذكاء الاصطناعي واقعه ومستقبله: مجلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون-الكويت ع 1993م؛

- **سي بشير** راشد وبراهمي بوداود، إجرائية البرمجة الحاسوبية للغات الطبيعية-حوسبة المقاطع الصوتية نموذجا-مجلة دراسات معاصرة، مخبر جامعة تسمسيلت الدراسات الأدبية والنقدية المعاصرة، مج5، ع02، 202؛

- **صيهود، عباس عبد العزيز،** الذكاء الاصطناعي لتطبيقات اللغة العربية في ضوء اللسانيات الحاسوبية: دولة الإمارات العربية المتحدة أنموذجا، مجلة الخليج العربي، مج 50 ع 1 (31 مارس/آذار 2022م؛

- **عمر بيشو:** العلوم المعرفية الواقع والأفاق مجلة فكر ونقد؛ ع, 96 المغرب؛

3- المعاجم:

- أحمد مختار عمر معجم اللغة العربية المعاصرة، ج1

https://shamela.ws/book/29511/1826 عالم الكتب لطبعة: الأولى 1429 هـ - 2008م؛

4-المواقع الالكترونية

-معجم المعاني الجامع: ww.almaany.com/ar/dict/ar.

الهوامش:

[1]. معجم المعاني الجامع https://www.almaany.com/ar/dict/ar

[2]. أحمد مختار عمر معجم اللغة العربية المعاصرة، ج1، ص، 196 https://shamela.ws/book/29511/1826 عالم الكتب، ط1، 2008م.

[3]. سي بشير راشد وبراهمي بوداود، إجرائية البرمجة الحاسوبية للغات الطبيعية-حوسبة المقاطع الصوتية نموذجا-مجلة دراسات معاصرة، محبر جامعة تسمسيلت الدراسات الأدبية والنقدية المعاصرة، مج5، ع02، 2021م، ص:40.

[4]. نفسه:47.

[5]. أحمد مختار عمر معجم اللغة العربية المعاصرة، ج1، ص، 196.

[6]. نبيل علي، اللغة العربية والحاسوب، دار الكتاب العربي (تعريب)، 1988م ص:94.

[7]. ينظر: راضية بن عربية محاضرات في اللسانيات الحاسوبية، ط1، ألفا للوثائق،2017م ص: 39.

[8]. عشري محمد علي محمد، مبادئ المعالجة الالية للغة العربية "الدلالة نموذجا" جامعة قناة السويس، مصرص: 128.

[9]. ديانا ماينارد د. كالينا بونتشيفا. إيزابيل أوغنتشتاين، معالجة اللغات الطبيعية للويب الدلالي، ترجمة خالد بن عبد الرحمن الميمان، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية 1440هـ – 2019م السعودية. ص:23.

[10]. ينظر: راضية: بن عربية محاضرات في اللسانيات الحاسوبية، ص: 38–39.

[11]. معجم اللغة العربية المعاصرة، ص:489 مادة ح س ب ج1.

[12]. نبيل علي، اللغة العربية والحاسوب، ص 90/89.

[13]. آلان بونيه ترجمة: علي صبري فرغلي الذكاء الاصطناعي واقعه ومستقبله، مجلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون–الكويت ع 172.م 1993.ص 27.

[14]. نفسه، ص:27.

العرب وعصر المعلوماتية، المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب 1994م الكويت342، [15]– نبيل علي.

[16]. عمر بيشو: العلوم المعرفية الواقع والأفاق مجلة فكر ونقد، 96 ، المغرب.

[17]. عمر ديدوح، فعالية اللسانيات العربية الحاسوبية مجلة الأثر، مجلة الآداب واللغات جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، ع 8، ص88.

[18]. ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات فِي اللسانِّيات العربيّة، ج1، موفم للنشر، الجزائر 2007م، ص: 87.

[19]. عمر ديدوح، فعالية اللسانيات العربية الحاسوبية، مجلة الأثر، كلية الآداب واللغات جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، 2009م ص88.

[20]. رضا بابا أحمد، اللسانيات الحاسوبية :مشكل المصطلح والترجمة مخبر المعالجة الآلية للغة العربية – جامعة تلمسان (الجزائر)، ص: 14.

[21]. احمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ط3 ديوان المطبوعات الجامعية الساحة المركزية بن عكنون الجزائر، ص:208

[22]. شفّيقة علوي، محاضرات فِي المدارس اللسانّية المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر والتوزّيع، الجزائر ،2004م، ط1، ص:64

[23]. نبّيل على، اللغة الغربّة والحاسوب، ص114/115

[24]. نفسه، ص،121

[25]. نفسه، ص:153/130

[26]. ينظر: نبيل علي، اللغة العربية والحاسوب، ص: 99.

[27]. صيهود، عباس عبد العزيز، الذكاء الاصطناعي لتطبيقات اللغة العربية في ضوء اللسانيات الحاسوبية: دولة الإمارات العربية المتحدة أنموذجا، مجلة الخليج العربي، مج 50 ع 1 (31 مارس/آذار 2022م)، ص. 75-90.

[28]. نفسه، ص: 90.

توظيف وكيل الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية وتعلمها: دراسة وصفية تجريبية تحليلية

Employing an Artificial Intelligence Agent in Teaching and Learning Arabic: A Descriptive, Experimental, and Analytical Study

أ. رعاش المبارك♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال:10.33705/0114-028-001-005 DOI

تاريخ الإرسال: **2025/08/25** تاريخ القبــول: **22 / 09/ 2025** تاريخ النشر: **2026/03/15**

ملخّص: تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف دور وكيل الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية وتعلمها، من خلال تحليل فوائده وتحدياته وآفاقه المستقبلية. فقد برزت أهميته في تعليم مهارات النطق والقواعد وتنمية الاستماع والقراءة، مع قدرته على تخصيص المحتوى ليتناسب مع أنماط التعلم الفردية للطلاب. اعتمد البحث على منهج وصفي تحليلي مدعوم بأمثلة واقعية وأظهرت نتائجه أن الذكاء الاصطناعي يسهم في تسهيل تعلم العربية، ورفع دافعية المتعلمين، وخلق بيئة تعليمية تفاعلية. كما خلصت الدراسة إلى أن تطوير تطبيقات مصممة خصيصًا لتعليم العربية سيؤدي إلى نتائج أفضل على المدى الطويل، مؤكدة أهمية دمج هذه التقنيات في المناهج، مع وضع سياسات

♥ جامعة الجزائر2.

البريد الإلكتروني: ambarek.raache@univ-alger2.dz(المؤلّف المرسل)

تربوية تدعم تبنيها وتوفير التدريب اللازم للمعلمين والطلاب، بما يفتح آفاقًا جديدة للبحث المستقبلي في هذا المجال.

كلمات مفتاحيّة: الذكاء الاصطناعي؛ وكيل الذكاء الاصطناعي؛ تعليم اللغة العربية؛ تعلم اللغة العربية؛ القواعد النحوية؛ التطبيقات الذكية.

Abstract: This study explores the role of the artificial intelligence agent in teaching and learning Arabic, focusing on its benefits, challenges, and future opportunities. It highlights the agent's capacity to enhance pronunciation, grammar, listening, and reading skills, while also personalizing content to meet learners' individual needs. Using a descriptive-analytical approach supported by practical examples, the research found that AI facilitates Arabic learning, increases learners' motivation, and fosters an interactive educational environment. The study concludes that developing applications specifically designed for Arabic instruction will yield better long-term results, and it recommends integrating AI technologies into curricula, supported by educational policies and adequate training for teachers and students, thus opening new horizons for future research in this field.

Keywords: Artificial Intelligence; AI Agent; Arabic Language Teaching; Arabic Language Learning; Grammar Rules; Smart Applications.

1. مقدّمة : يشهد العالم اليوم تحوّلاً جذرياً في مختلف جوانب الحياة بفضل التطورات المتسارعة في مجال الذكاء الاصطناعي (AI)، لم يعد الذكاء الاصطناعي مجرد مفهوم مستقبلي، بل أصبح واقعاً ملموساً يؤثر في الصناعة والطب والزراعة، والأبحاث، والتعليم. في سياق تعليم اللغة، يبرز الذكاء

الاصطناعي كأداة قوية قادرة على إحداث ثورة في طرق التدريس والتعلم خاصة للغات التي تتميز بخصائص فريدة مثل اللغة العربية. (Samin و Osman، 2024م).

تُعد اللغة العربية من اللغات الحية المهمة على المستوى العالمي، فهي لغة القرآن الكريم، ولغة أكثر من 400 مليون ناطق بها حول العالم. تتميز اللغة العربية بثراها اللغوي والنحوي والصرفي، مما يجعل تعلمها تحدياً للناطقين بغيرها. لذلك، كان من الطبيعي أن تواجه عملية تعليمها صعوبات في ظل التحديات التقليدية التي تواجه تعليم اللغة العربية، مثل الحاجة إلى تفاعل مستمر، وتوفير تغذية راجعة فورية، وتخصيص المحتوى التعليمي ليناسب احتياجات كل متعلم. هنا يأتي الذكاء الاصطناعي ليقدم حلولاً مبتكرة وفعّالة (ناشف، 2024م).

تتمثل مشكلة البحث في مدى قدرة توظيف وكلاء الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة تعلم اللغة العربية وتطويرها، وتحديد الاتجاهات التي تفرضها هذه التوظيفات، وكيف يمكن الاستفادة منها. على الرغم من الإمكانات الواعدة للذكاء الاصطناعي في هذا المجال، لا تزال هناك حاجة ماسّة لدراسات معمقة تستكشف التطبيقات التربوية الممكنة، وفعاليتها الفعلية في التوظيف، وتقدم إطاراً واضحاً يوضح كيفية تصميم وتطبيق وكلاء الذكاء الاصطناعي بفعالية في بيئات تعلم اللغة العربية.

أهداف البحث:

1. تحديد المفاهيم الأساسية للذكاء الاصطناعي ووكلاء الذكاء الاصطناعي في سياق تعليم اللغة.
2. استكشاف الفوائد المحتملة لتوظيف وكلاء الذكاء الاصطناعي في تحسين مهارات اللغة العربية (القراءة، الكتابة، الاستماع، الكلام).

3. تحليل الصعوبات التي تواجه دمج وكالات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية واقتراح حلول للتغلب عليها.

4. تقديم إطار تطبيقي يمكن من تصميم وكلاء ذكاء اصطناعي تعليمية قادرة على إنتاج محتويات تعليمية شخصية.

5. اختبار نتائج تطبيقات محلية – للوكلاء التدريبية – حول فاعلية الوكلاء الذكيين.

أسئلة البحث:

1. ما هي المفاهيم الأساسية للذكاء الاصطناعي ووكلاء الذكاء الاصطناعي ذات الصلة بتعليم اللغة العربية؟

2. ما هي الفوائد التربوية الرئيسية لتوظيف وكلاء الذكاء الاصطناعي في تحسين مهارات القراءة والكتابة والاستماع والفهم في اللغة العربية؟

3. ما هي أبرز التحديات التي تواجه دمج وكلاء الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية؟

الاصطناعي في تعليم اللغة العربية، وما هي الحلول المقترحة لها؟

4. كيف يمكن تصميم إطار تطبيقي لوكيل ذكي اصطناعي لتعليم اللغة العربية باستخدام أدوات مثل n8n؟

5– ما هي النتائج التحليلية المتوقعة وما مدى جدواه؟ وما هي مؤشرات قوة فاعلية وكفاءة الأداء الاصطناعي المقترح في تعليم اللغة العربية؟

منهجية البحث: تعتمد هذه الدراسة على منهج وصفي تحليلي تجريبي. سيتم استخدام المنهج الوصفي لتحليل الأدبيات السابقة المتعلقة باستخدامات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية، وتحديد المفاهيم والفوائد والتحديات. سيتم استخدام المنهج التجريبي لتقديم إطار تطبيقي مقترح لوكيل

ذكاء اصطناعي، وتحليل وظائفه، أما الجانب التحليلي، فسيمكن من تقديم رؤى تحليلية متوقعة بناء على الأبحاث السابقة والمنطق العلمي.

الإطار النظري:

1- الذكاء الاصطناعي: المفاهيم الأساسية: يُعرف الذكاء الاصطناعي (AI) بأنه فرع من علوم الحاسوب يهدف إلى تطوير آلات قادرة على محاكاة القدرات الذهنية البشرية مثل التعلم، حل المشكلات، اتخاذ القرارات، وفهم اللغة الطبيعية. يجادل الذكاء الاصطناعي منذ بداياته المبكرة حول مصدر المحاكاة المثالية. حيث تسعى أنظمته إلى الكفاءة والتحسين الذاتي بناءً على البيانات المتاحة. وقد تم تقسيم الذكاء الاصطناعي إلى عدة فروع رئيسية، منها:

- **تعلم الآلة (Machine Learning):** يركز على تطوير خوارزميات تسمح للأنظمة بالتعلم من البيانات بصورة تدريجية. يشمل ذلك التعلم المراقب التعلم غير المراقب، والتعلم المعزز.
- **معالجة اللغة الطبيعية (Natural Language Processing – NLP):** تختص بتفاعل أجهزة الحاسوب مع اللغة البشرية، بما في ذلك اللغة المكتوبة والمنطوقة، وترجمتها، وفهمها.
- **الرؤية الحاسوبية (Computer Vision):** تُمكّن الأنظمة من تحليل الصور وفهم المحتوى البصري.
- **الشبكات العصبية الاصطناعية (Artificial Neural Networks – ANN):** نماذج مستوحاة من عمل الدماغ البشري، تُستخدم في أنشطة مثل الأنماط والتصنيف.

في سياق تعليم اللغة، تُعد معالجة اللغة الطبيعية وتعلم الآلة من أهم فروع الذكاء الاصطناعي، حيث تمكّنان من تطوير أدوات قادرة على فهم كلام المتعلمين، وتقديم تغذية راجعة دقيقة، وتكييف المحتوى التعليمي

2- وكيل الذكاء الاصطناعي في التعليم:

وكيل الذكاء الاصطناعي (AI Agent) هو نظام برمجي مستقل يمكنه إدراك بيئته، واتخاذ قرارات، وتنفيذ إجراءات لتحقيق أهداف محددة. في سياق التعليم، يمكن لوكيل الذكاء الاصطناعي أن يلعب أدواراً متعددة، مثل المساعدين الافتراضيين، والمعلمين الأذكياء، وأنظمة التغذية الراجعة التكيفية (Cheon، Choi، Lee، وBaek، 2025م). تتميز هذه الأدوات بالقدرة على:

- **التفاعل:** يمكنهم التفاعل مع المتعلمين بطرق طبيعية، سواء عبر النصوص أم الأصوات، مما يخلق بيئة تعليمية أكثر جاذبية.
- **التخصيص:** يمكنهم تكييف المحتوى التعليمي والأنشطة بناءً على مستوى المتعلم، وسرعة تعلمه، ونقاط قوته وضعفه، مما يوفر تجربة تعليمية مخصصة. (ناشف، 2024م).
- **التغذية الراجعة الفورية:** يقدمون تغذية راجعة فورية ودقيقة حول أداء المتعلم، مما يساعد على تصحيح الأخطاء وتحسين مستوى الأداء بشكل فعال. (Samin وOsman، 2024م).
- **تحفيز المتعلمين:** يمكنهم تصميم أنشطة تفاعلية وألعابا تعليمية تشجع المتعلمين، وتحسن أداءهم بمرور الوقت، مما يعزز الدافعية لدى المتعلم للاستمرار في التعلم (Li، To، Wang، وLow، 2025م).

في تعليم اللغة، يمكن لوكلاء الذكاء الاصطناعي أن يؤدوا مهاماً مثل:

• تدريب المتعلمين على مهارات النطق، عبر تقديم تدريبات على الصوت؛

• تصحيح الأخطاء النحوية والصرفية؛

• تعزيز مهارات الاستماع والفهم من خلال محادثات تفاعلية. (Russell و Norvig، 2010م).

3- تعليم اللغة العربية: تُعد اللغة العربية من اللغات السامية، وتمتاز بخصائص فريدة في بنيتها الصوتية والصرفية والنحوية.

يواجه متعلمو اللغة العربية، خاصة غير الناطقين بها، تحديات متعددة تتعلق بالنطق الصحيح للحروف والأصوات، وفهم التراكيب النحوية المعقدة واستيعاب المعاني المتنوعة للكلمات والجمل في سياقات مختلفة. (ناشف 2024م)؛

هذه التحديات تجعل من عملية تعليم اللغة العربية مهمة شاقة، وتتطلب استراتيجيات فعالة لمواجهة هذه الصعوبات وتعزيز اكتساب اللغة. في هذا السياق، يمكن أن تسهم تقنيات تعليم اللغة الحديثة في تبني أساليب تعليمية تفاعلية تزيد من توافر التفاعل الكافي وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين مما يضمن تحقيق تعلم أفضل. (Samin و Osman، 2024م).

4- توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية: شهدت السنوات الأخيرة اهتماماً متزايداً بتوظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية. يهدف ذلك إلى مواجهة الصعوبات وتجاوز التحديات التقليدية. يمكن لوكلاء الذكاء الاصطناعي أن يقدموا حلولاً مبتكرة في عدة مجالات، مثل:

- **تحسين النطق:** يمكن لوكلاء الذكاء الاصطناعي تحليل نطق المتعلمين بدقة، وتقديم تغذية راجعة فورية حول أخطائهم، وتصحيحها. على سبيل المثال يمكن لتقنيات التعرف على الكلام المدعومة بالذكاء الاصطناعي كشف نطق

الحروف والأصوات والتراكيب النحوية، وتقديم مقترحات موجهة لتحسين الأداء. (Samin و Osman، 2024م).

– **التخصيص:** يمكن للأنظمة الذكية تكييف الدروس التعليمية لتناسب مستوى كل متعلم، بما في ذلك تقديم محتويات مخصصة للمتعلم، تراعي قدراته الخاصة، وتقدم أنشطة تعليمية تفاعلية، وتدريبات تساعد على فهم القواعد اللغوية المعقدة بشكل أسهل وأكثر فعالية. وتطبيق القواعد بشكل صحيح. ويمكنهم أيضًا تحديد الأخطاء النحوية في كتابات المتعلمين وتقديم تصحيحات فورية مع شروحات وافرة. (ناشف، 2024م).

– **تعزيز مهارات الاستماع والفهم:** يمكن لوكلاء الذكاء الاصطناعي توفير محتوى صوتي متنوع يتضمن محادثات، وخطبًا، ومقاطع إخبارية، وأفلامًا تعليمية، بما يتيح للمتعلمين التحكّم في السرعة وتكرار نصوص مصاحبة. يساعد هذا المتعلمين على تحسين قدرتهم على فهم اللغة العربية المنطوقة في سياقات مختلفة. (Samin و Osman، 2024م).

– **التشخيص والتغذية الراجعة الفورية:** يوفر الذكاء الاصطناعي القدرة على تكييف مسار التعلم لكل متعلم بناءً على أدائه واحتياجاته. يمكن للوكلاء تقديم تقارير متخصصة، وتوضيح نقاط الضعف، واقتراح أنشطة علاجية مناسبة. هذا يعزز من فعالية عملية التعليم ويزيد من دافعية الطلاب. (ناشف 2024م).

– **زيادة التفاعل والمشاركة:** من خلال الألعاب التعليمية، والمحاكاة والسيناريوهات التفاعلية، يمكن لوكلاء الذكاء الاصطناعي جعل عملية تعلم اللغة العربية أكثر جاذبية ومتعة، مما يزيد من مشاركة الطلاب واهتمامهم (ناشف، 2024م).

على الرغم من هذه الفوائد، تظلّ هناك عملية ناجحة لدمج الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية تواجه بعض التحديات، مثل الحاجة إلى بنية تحتية تقنية قوية، وتطوير نماذج لغوية خاصة باللغة العربية، وتدريب المعلمين على استخدام هذه الأدوات بفعالية. (Samin و Osman 2024م).

الإطار التطبيقي: لتحقيق أقصى استفادة من وكلاء الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية، يتطلب الأمر إطارًا تطبيقيًا واضحًا يحدد كيفية تصميم هؤلاء الوكلاء، وتفاعلهم مع المتعلمين، والوظائف التي يمكنهم تقديمها. يهدف هذا الإطار إلى رسم صورة كيفية بناء وكيل ذكاء اصطناعي تعليمي للغة العربية، مع التركيز على الجوانب العملية والتطبيقية. إذ يُنظر إلى الذكاء الاصطناعي لا كأداة مكملة للتعليم التقليدي فحسب، بل كعنصر أساسي قوي أو حتى بديلاً في بعض الحالات، لما يوفره من تغذية راجعة فورية ودقيقة. (Cheon، Choi، Lee، و Baek، 2025م).

1- **مكونات وكيل الذكاء الاصطناعي المقترح:** يتكون وكيل الذكاء الاصطناعي المقترح لتعليم اللغة العربية من عدة مكونات رئيسية تعمل بتكامل لتوفير تجربة تعليمية شاملة:

1-1- وحدة استقبال المدخلات (Input Processing Unit):

- التعرّف على الكلام (Speech Recognition): لتحويل المدخلات الصوتية من المتعلم إلى نص، مما يتيح التفاعل الصوتي. هذا المكون ضروري لتقييم النطق ومهارات التحدث. (Samin و Osman، 2024م).
- **معالجة اللغة الطبيعية – (Natural Language Processing NLP):** لتحليل المدخلات النصية (سواء كانت نصًا مكتوبًا أم نصًا منقولًا من الكلام)، وفهم قصد المتعلم، وتحديد الأخطاء اللغوية (نحوية، صرفية إملائية). (Russell و Norvig، 2010م).

1-2- وحدة المعالجة المركزية AI – Core Processing Unit) (Agent:

- **نموذج اللغة الكبير (Large Language Model – LLM):** هو جوهر الوكيل، حيث يقوم بتوليد الاستجابات، وشرح القواعد، وتقديم الأنشطة وتصحيح الأخطاء. يجب أن يكون النموذج مدربًا جيدًا على اللغة العربية لضمان الدقة والسلاسة في التفاعل. (Li، To، Wang، وLow، 2025م).

وحدة الذاكرة (Memory Unit): لتخزين سجل تفاعلات المتعلم، مما يسمح للوكيل بتذكر السياق السابق، وتقديم استجابات مخصصة، ومتابعة التقدم التعليمي بناءً على الأداء السابق. كما يجب أن تكون هذه الذاكرة قصيرة المدى (للمحادثة الحالية) أو طويلة المدى (لتتبع التقدم العام). (Cheon Choi، Lee، وBaek، 2025م).

- **وحدة الأدوات (Tool Unit):** تسمح للوكيل بالوصول إلى أدوات خارجية متخصصة، مثل القواميس، والمراجع النحوية، ومصادر المحتوى التعليمية، مما يعزز من جودة الدعم المقدم للمتعلمين.

1-3- وحدة توليد المخرجات (Output Generation Unit):

- **توليد النص (Text Generation):** لإنشاء الردود النصية التي يفهمها المتعلم.

- **توليد الكلام (Speech Synthesis):** لتحويل الردود النصية إلى كلام منطوق، مما يوفر تجربة تفاعلية كاملة. (Samin وOsman، 2024م).

2- سير عمل وكيل الذكاء الاصطناعي: (AI Agent Workflow): يمكن تصور سير عمل وكيل الذكاء الاصطناعي لتعليم اللغة العربية على النحو التالي:

1. **استقبال رسالة المتعلم:** يبدأ التفاعل عندما يرسل المتعلم رسالة (نصية أو صوتية) إلى وكيل الذكاء الاصطناعي. إذا كانت رسالة صوتية، يتم تحويلها أولًا بواسطة وحدة التعرف على الكلام.

2. **تحليل المدخلات:** تقوم وحدة معالجة اللغة الطبيعية بتحليل رسالة المتعلم لفهم القصد، وتحديد الكلمات المفتاحية، وتقييم الأخطاء اللغوية إن وجدت.

3. **المعالجة بواسطة وكيل الذكاء الاصطناعي:**

- يستخدم نموذج اللغة الكبير لمعالجة المدخلات والذاكرة (سجل المحادثة) لتوليد استجابة مناسبة؛
- إذا تطلب الأمر معلومات إضافية أو وظائف متخصصة (مثل البحث عن معنى كلمة أو تصريف فعل)، يستعين الوكيل بأدوات مساعدة من وحدة الأدوات.

4. **توليد الاستجابة:** يتم إنشاء الاستجابة النصية بواسطة نموذج اللغة الكبير.

5. **تقديم الاستجابة للمتعلمين:** يتم عرض الاستجابة النصية للمتعلمين. يمكن أيضًا تحويلها إلى كلام منطوق بواسطة وحدة توليد الكلام.

6. **تغذية راجعة وتخصيصية:** بناءً على تفاعل المتعلم، يقوم الوكيل بتحديث الذاكرة لتتبع التقدم وتخصيص المحتوى المستقبلي، وتقديم تمارين مخصصة أو شروح إضافية.

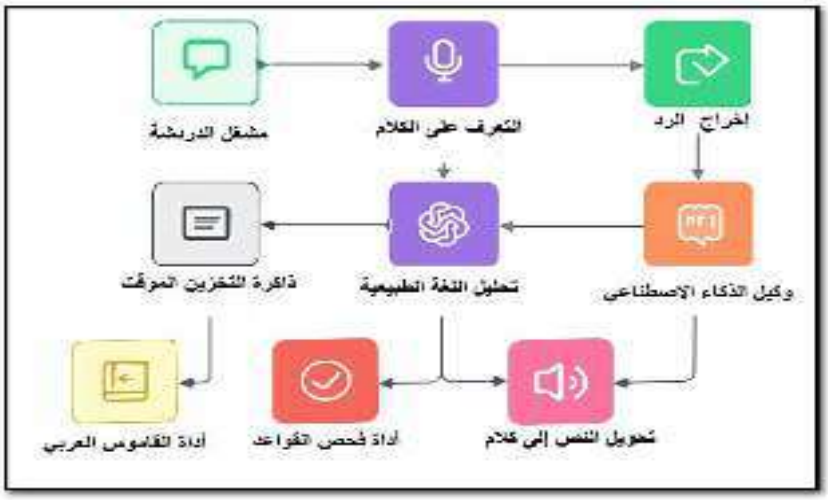
3- مخططات سير العمل باستخدام (n8n):

يمكن تمثيل سير عمل وكيل الذكاء الاصطناعي باستخدام أداة مثل (n8n)، وهي منصة آمنة لسير العمل (Workflow) مفتوحة المصدر. يسمح

n8n بإنشاء مخططات عمل مرئية عن طريق ربط العقد المختلفة، مما يسهل بناء وكيل الذكاء الاصطناعي.

يمكن مثلًا ربط وحدة التعرف على الكلام بوحدة المعالجة اللغوية، ثم بوحدة التوليد لتوضيح كيف يتم تحويل رسالة صوتية من المتعلم إلى استجابة نصية أو صوتية مخصصة لتعليم اللغة العربية. كما يمكن إدماج وحدات أخرى مثل قواعد بيانات تمارين، أو وكلاء ذكاء اصطناعي متخصصين لمهام إضافية.

3-1- المخطط الشامل لوكيل الذكاء الاصطناعي:



شكل 1: المخطط الشامل لوكيل الذكاء الاصطناعي لتعليم اللغة العربية باستخدام n8n

يوضح الشكل 1 سير العمل الشامل لوكيل الذكاء الاصطناعي، والذي يتضمن المكونات التالية:

1. **مشغل الدردشة (Chat Trigger):** نقطة البداية التي تستقبل رسائل الطلاب سواءً كانت نصية أم صوتية.
2. **التعرف على الكلام (Speech Recognition):** يحول المدخلات الصوتية إلى نص مكتوب، مما يتيح للوكيل فهم النطق والتفاعل الصوتي.

3. **تحليل اللغة الطبيعية (NLP Analysis):** يطابق النص العربي لفهم المعنى، وتحديد الأخطاء، واستخراج المعلومات المهمة.

4. **وكيل الذكاء الاصطناعي (AI Agent):** الوحدة المركزية التي تستخدم نموذج (GPT) لتوليد الاستجابات التعليمية المناسبة.

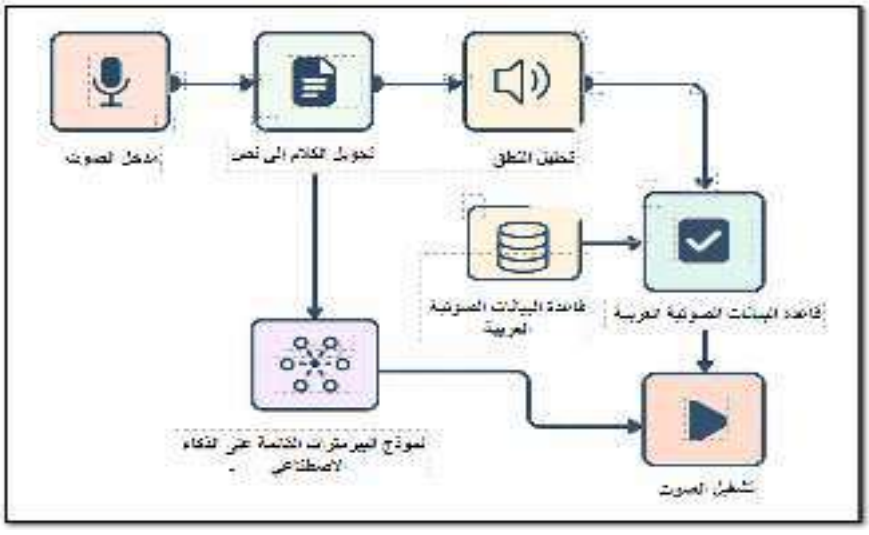
5. **ذاكرة التخزين المؤقت (Memory Buffer):** تحفظ سياق المحادثة وتاريخ التفاعل مع الطالب لتوفير تجربة مخصصة.

6. **أداة القاموس العربي (Arabic Dictionary Tool):** توفر معاني الكلمات والمفردات والتعريفات اللغوية.

7. **أداة فحص القواعد (Grammar Checker Tool):** تحلل النصوص وتحدد الأخطاء النحوية والصرفية.

8. **تحويل النص إلى كلام (Text-to-Speech):** يحول الاستجابات النصية إلى كلام منطوق لتعزيز التفاعل الصوتي.

3-2- مخطط تدريب النطق:

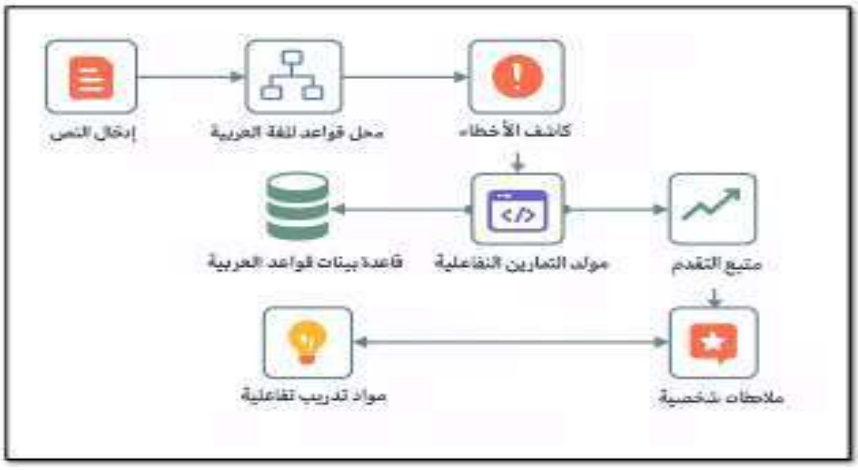


شكل 2: مخطط وكيل تدريب النطق العربي المتخصص

يركز الشكل 2 على تدريب النطق الصحيح للغة العربية، ويتضمن:

1. **مدخل الصوت (Audio Input)** يستقبل تسجيلات نطق الطالب للكلمات والجمل العربية.
2. **تحويل الكلام إلى نص (Speech-to-Text)**: يحول النطق إلى نص لتحليله ومقارنته.
3. **تحليل النطق (Pronunciation Analysis)**: يقارن نطق الطالب بالنطق الصحيح ويحدد الأخطاء.
4. **قاعدة البيانات الصوتية العربية (Arabic Phonetics Database)**: تحتوي على النماذج الصوتية الصحيحة للحروف والكلمات العربية.
5. **مولد الاقتراحات المصحح (Correction Suggestions Generator)**: ينشئ اقتراحات محددة لتحسين النطق.
6. **تشغيل الصوت (Audio Playback)**: يعرض أمثلة صوتية للنطق الصحيح للمساعدة في التعلم.

3-3- مخطط تعليم القواعد النحوية



شكل 3: مخطط وكيل تعليم القواعد النحوية العربية المتخصص

يوضح الشكل 3 كيفية تصميم وكيل متخصص في تعليم القواعد النحوية العربية:

1. **إدخال النص (Text Input):** يستقبل النصوص المكتوبة من الطلاب للتحليل النحوي.
2. **محلل قواعد اللغة العربية (Arabic Grammar Parser):** يحلل بنية الجملة ويحدد العناصر النحوية.
3. **كاشف الأخطاء (Error Detection):** يحدد الأخطاء النحوية والصرفية في النص.
4. **قاعدة بيانات القواعد العربية (Arabic Grammar Database):** تحتوي على القواعد النحوية والأمثلة والاستثناءات.
5. **مولد التمارين التفاعلية (Interactive Exercise Generator):** ينشئ تمارين مخصصة بناءً على الأخطاء المكتشفة.
6. **متتبع التقدم (Progress Tracker):** يراقب تحسن الطالب في القواعد النحوية المختلفة.
7. **ملاحظات شخصية (Personalized Feedback):** يقدم تغذية راجعة مخصصة وشروحات مفصلة.
8. **مواد تدريب تفاعلية (Interactive Learning Materials):** توفير محتوى إضافي لتدريب الطالب حسب نقاط ضعفهم.

4- **التكامل بين المخططات:** تعمل هذه المخططات الثلاثة بشكل متكامل لتوفير تجربة تعليمية شاملة للغة العربية. يمكن دمج هؤلاء الوكلاء في نظام واحد متماسك، حيث يتم توجيه الطالب إلى الوكيل المناسب بناءً على احتياجاته التعليمية. على سبيل المثال، إذا اكتشف الوكيل الشامل أن الطالب يواجه صعوبة في النطق، يمكنه توجيهه إلى وكيل تدريب النطق المتخصص.

وبالمثل، إذا كانت هناك أخطاء نحوية متكررة، يمكن تفعيل وكيل القواعد النحوية لتقديم دروس مركزة.

5- النتائج التحليلية المقترحة: بناءً على الإطار النظري والتطبيقي الذي تم عرضه، يمكن اقتراح مجموعة من النتائج التحليلية المتوقعة لدراسة تجريبية حول توظيف وكلاء الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية وتعلمها. تهدف هذه النتائج إلى تسليط الضوء على الفوائد المحتملة والتحديات التي قد تظهر عند تطبيق هذه المخططات في بيئة تعليمية حقيقية.

5-1- تحسين مهارات النطق الصحيح: من المتوقع أن يسهم توظيف وكلاء الذكاء الاصطناعي، إلى تحسين ملحوظ في مهارات النطق الصحيح للغة العربية. حيث تتيح هذه التقنية فرصة كبيرة وقدرة وكلاء الذكاء الاصطناعي على تحليل الأصوات بدقة عالية وتمييز الفروق الدقيقة بين مخارج الأصوات المختلفة. على سبيل المثال، يمكن للوكيل أن يحدد الأخطاء الشائعة لدى الطلاب (مثل التفريق بين الذال والظاء، أو السين والصاد، أو الضاد والدال)، مما يسهم في تقليل الأخطاء المتكررة. كما من المتوقع أن يظهر المتعلمون الذين يتلقون هذه التدريبات تقدماً سريعاً مقارنةً بأقرانهم خاصةً في تحسين استيعابهم وفهمهم للمجموعات التي تعتمد على الفواصل الصوتية الدقيقة.

5-2- تعزيز فهم القواعد النحوية والصرفية: يتوقع أن يسهم وكلاء الذكاء الاصطناعي في تعزيز فهم المتعلمين للقواعد النحوية والصرفية المعقدة في اللغة العربية، من خلال تقديم شروحات تفاعلية، وأمثلة متنوعة، وتمارين تطبيقية فورية للتصحيح. كما يمكن للوكيل تبسيط المفاهيم النحوية الصعبة. يمكن للوكيل أيضاً تكييف مستوى الشرح والتمارين بناءً على أداء المتعلم، مما يضمن حصوله على الدعم المناسب. من المرجح أن يظهر المتعلمون الذين

يستخدمون وكلاء الذكاء الاصطناعي فهماً أعمق للقواعد النحوية وقدرة أفضل على تطبيقها في الكتابة والمحادثة.

5-3- تطوير مهارات الاستماع والفهم: من المتوقع أن يؤدي التفاعل مع وكلاء الذكاء الاصطناعي إلى تطوير مهارات الاستماع والفهم لدى المتعلمين وذلك من خلال التعرض لمجموعة واسعة من المدخلات (المحاورات القصص، الأحاديث) بمستويات صعوبة متفاوتة. يمكن للوكلاء تخصيص هذه المدخلات وفقاً لمستوى الطالب، مما يعزز من قدرته على التمييز بين الأصوات والتراكيب المختلفة. هذا بدوره يسهم في تحسين سرعة الاستجابة والفهم السمعي، بما يعزز قدرة المتعلم على استخدام اللغة العربية في سياقات مختلفة.

5-4-زيادة التفاعل والدافعية: تشير الدراسات إلى أن استخدام التكنولوجيا في التعليم يزيد من تفاعل الطلاب ودافعيتهم. من المتوقع أن يؤدي توظيف وكلاء الذكاء الاصطناعي إلى زيادة ملحوظة في دافعية المتعلمين لتعلم اللغة العربية، نظراً للتجربة التفاعلية والمخصصة للتجربة التعليمية. يمكن للوكيل تقديم بيئة تعليمية خالية من التوتر، حيث يمكن للمتعلمين ممارسة اللغة دون خوف من ارتكاب الأخطاء، مما يعزز ثقتهم بأنفسهم.

5-5- التحديات المتوقعة: على الرغم من الفوائد المحتملة، من المتوقع أن تظهر بعض التحديات عند تطبيق وكلاء الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية:

- **جودة البيانات:** قد تكون جودة البيانات التدريبية المتاحة للغة العربية أقل من اللغات الأخرى، مما قد يؤثر على دقة أداء الوكيل في فهم وتوليد اللغة العربية.

• **التخصيص الثقافي:** يتطلب الأمر جهداً إضافياً لضمان أن الوكيل يفهم الفروق الدقيقة الثقافية والاجتماعية المرتبطة باستخدام اللغة العربية لتجنب استجابات غير ملائمة.

• **الكلفة والبنية التحتية:** قد تكون تكلفة تطوير وصيانة وكلاء الذكاء الاصطناعي المتقدمين مرتفعة، بالإضافة إلى الحاجة لتقنية قوية قد لا تكون متاحة في بعض المؤسسات التعليمية.

• **تدريب المعلمين:** يجب تزويد المعلمين آليات تدريب مكثف على كيفية استخدام هذه الأدوات بفعالية ضمن المناهج الدراسية، وقد يواجهون مقاومة للتغيير.

تتطلب هذه التحديات تخطيطاً استراتيجياً ودعماً مستمراً لضمان التنفيذ الناجح لوكلاء الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية.

6- مثال الوكيل الصناعي: وكيل "فصيح" لتعليم اللغة العربية: بناءً على الإطار التطبيقي والمكونات المقترحة، يمكننا تصور وكيل ذكاء اصطناعي متكامل لتعليم اللغة العربية، نطلق عليه اسم "فصيح". يهدف وكيل "فصيح" إلى توفير بيئة تعليمية تفاعلية وشخصية للمتعلمين من مختلف المستويات، مع التركيز على المهارات اللغوية الأساسية.

6-1- تصميم وكيل "فصيح": يتم تصميم وكيل "فصيح" ليكون نظاماً متعدد الوحدات، يجمع بين أحدث تقنيات الذكاء الاصطناعي ومعالجة اللغة الطبيعية.

- وحدة التفاعل الصوتي والنصي:

• **المدخلات:** تستقبل "فصيح" المدخلات من المتعلم عبر الصوت (باستخدام تقنية التعرف على الكلام للغة العربية) أو النص (عبر واجهة كتابة). هذا يسمح للمتعلمين باختيار طريقة التفاعل التي تناسبهم.

• **المخرجات:** يقدم "فصيح" استجابات مناسبة باستخدام تقنية توليد الكلام عالية الجودة، مما يعزز تجربة التعلم السمعي والبصري.

– وحدة المعالجة اللغوية والذكاء الاصطناعي:

• **نموذج اللغة الكبير (LLM):** يعتمد "فصيح" على نموذج لغوي كبير مدرب خصيصاً على نصوص تعليمية للغة العربية بمستوياتها المختلفة والأمثلة الواقعية والعملية، بالإضافة إلى قواعد النحو والصرف. يساعد هذا النموذج الوكيل على فهم أساليب اللغة وتوليد استجابات دقيقة، مما يعزز جودة التفاعل مع المتعلمين.

• **وحدة الذاكرة السابقة:** يحتفظ "فصيح" بذاكرة للمحادثات السابقة مع كل متعلم. هذه الذاكرة تسمح له بتتبع تقدم المتعلم، وتحديد نقاط القوة والضعف وتكييف المحتوى التعليمي بناءً على احتياجاته السابقة. على سبيل المثال، إذا اكتشف "فصيح" أن المتعلم يواجه صعوبة متكررة في فهم قاعدة نحوية معينة يمكن لـ "فصيح" تقديم تمارين إضافية أو شروحات مبسطة في المرات اللاحقة.

• **وحدة تحليل الأخطاء وتقديم التغذية الراجعة:** يمتلك "فصيح" القدرة على تحليل أخطاء المتعلم في النطق، والقواعد، والمفردات، وتقديم تغذية راجعة فورية ومفصلة. مثلاً: إذا نطق المتعلم كلمة بشكل خاطئ، فإن "فصيح" لن يوضح النطق الصحيح فحسب، وإنما سيقدم تحليلاً صوتياً للمقارنة، ويقترح تمارين للنطق. وإذا ارتكب المتعلم خطأ نحوياً، يمكن لـ "فصيح" أن يشرح القاعدة ذات الصلة ويقدم أمثلة تصحيحية.

– وحدة الأدوات المتخصصة:

• **قاموس عربي متكامل:** يمكن لـ "فصيح" الوصول إلى قاموس عربي شامل لتقديم معاني الكلمات، ومرادفاتها، وأضدادها، واستخداماتها في سياقات مختلفة.

• **قاعدة بيانات نحوية وصرفية:** تحتوي على قواعد اللغة العربية مع أمثلة وتصريفات للأفعال والأسماء، مما يسمح لـ "فصيح" بتقديم شروحات دقيقة وموثوقة.

• **بنك محتوى تعليمي:** يتضمن نصوصاً تعليمية، ومقاطع فيديو ومقالات، وأنشطة تفاعلية تغطي مختلف المستويات والموضوعات. يمكن لـ "فصيح" تكييفها لتقديمها للمتعلمين بناءً على احتياجاتهم.

• **مولد توليد التمارين:** لدى "فصيح" القدرة على توليد تمارين مخصصة (مثل ملء الفراغات، اختيار من متعدد، إعادة ترتيب الجمل) بناءً على الأخطاء السابقة للمتعلم أو على الموضوعات التي يدرسها.

6-2- سيناريو استخدام وكيل "فصيح": لنفترض أن متعلماً مبتدئاً في اللغة العربية يرغب في تحسين مهارات النطق لديه. يمكن أن يتفاعل مع "فصيح" على النحو التالي:

1. **المتعلم:** (يتحدث بصوت غير واضح) "أنا أريد أن أتعلم اللغة العربية".
2. **فصيح:** (يحلل النطق ويقدم تغذية راجعة صوتية مفصلة) "أحسنت! نطقك جيد، ولكن حاول أن تبرز حرف الراء أكثر في كلمة (أريد). اسمع مرة أخرى: (أريد). هل يمكنك المحاولة؟"
3. **المتعلم:** (يحاول نطق الكلمة بشكل أفضل) "أريد."
4. **فصيح:** "ممتاز! تحسن كبير. الآن، لننتقل إلى جملة أخرى. كيف حالك؟"

في سيناريو آخر، يمكن لمتعلم متوسط المستوى أن يسأل عن قاعدة نحوية:

1. **المتعلم:** "ما هو إعراب كلمة (البيت) في جملة (ذهبت إلى البيت)؟"

2. **فصيح:** "في جملة (ذهبت إلى البيت)، كلمة (البيت) هي اسم مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره. هل ترغب في أمثلة أخرى على الاسم المجرور؟"

3. **المتعلم:** "نعم، من فضلك."

4. **فصيح:** "بالتأكيد. سمعت على المعلم: (سلمت على المعلم). خرجت من المنزل. (مررت بالحديقة). في هذه الأمثلة، (المعلم)، (المنزل) و(الحديقة) كلها أسماء مجرورة. هل القاعدة واضحة الآن؟"

6-3- تطوير وكيل "فصيح" باستخدام n8n: يمكن استخدام n8n كمنصة لربط المكونات المختلفة لوكيل "فصيح". على سبيل المثال:

- **عقدة الاستقبال (Webhook Node):** تستقبل رسائل المتعلمين (سواءً كانت نصية أم صوتية عبر API).
- **عقدة معالجة اللغة الطبيعية (NLP Node):** لتحليل المدخلات وتحديد القصد.
- **عقدة نموذج اللغة الكبير (LLM Node):** للتفاعل مع نموذج لغوي كبير (مثل GPT-4 أو نماذج عربية متخصصة) لتوليد الاستجابات.
- **عقدة الذاكرة (Memory Node):** لتخزين واسترجاع سجل المحادثات.
- **عقدة الأدوات (Tool Node):** لاستخدام وظائف خارجية مثل القواميس أو قواعد البيانات النحوية.
- **عقدة توليد الصوت (Text-to-Speech Node):** لتحويل الاستجابات النصية إلى صوت.
- **عقدة الإرسال (Response Node):** لإرسال الاستجابة النهائية إلى المتعلم.

يتيح هذا النهج المرونة في دمج تقنيات مختلفة وتوسيع قدرات الوكيل بشكل مستمر، مما يجعله أداة قوية وفعالة في تعليم اللغة العربية.

الخاتمة: لقد أحدثت التطورات المتسارعة في مجال الذكاء الاصطناعي ثورة في العديد من القطاعات، ويبرز التعليم كأحد أبرز المستفيدين من هذه الثورة خاصة في مجال تعليم اللغات. ركزت هذه الدراسة على استكشاف الإمكانات الكامنة لتوظيف وكيل الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مع تقديم إطار وصفي وتطبيقي يوضح كيفية عمل هذه الأدوات بفعالية.

أظهرت النماذج والوكلاء الذكاء الاصطناعي بقدرتهم الفائقة على تحويل عملية تعلم اللغة العربية من خلال توفير بيئة تعليمية مخصصة وتفاعلية، من خلال تزويدهم على تحليل النطق، وتوضيح القواعد النحوية، وتعزيز مهارات الاستماع والفهم، وتقديم تغذية راجعة فورية. يمكن لوكلاء الذكاء الاصطناعي أن يسهموا بشكل فعال في تحسين تجربة تعلم اللغة العربية، إذ أنهم يعرضون على المتعلمين محتوى متنوعاً وأنشطة تعليمية خالية من الرتابة، مما يشجع على ممارسة مستمرة والتطوير الذاتي.

ومع ذلك، فإن دمج الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية لا يخلو من التحديات. تشمل هذه التحديات قضايا الخصوصية، حماية البيانات، وضمان التخصيص التعليمي المناسب، وتوفير البنية التحتية التقنية اللازمة. غير أن المزايا المحتملة تفوق هذه التحديات بكثير، إذ أن استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية يتطلب تكاملاً منظماً بين المطورين والباحثين والمعلمين وتعاوناً وثيقاً مع المتعلمين، وصناع القرار.

التوصيات:

1. تطوير نماذج لغوية عربية متخصصة: يجب التركيز على تطوير نماذج لغوية كبيرة (LLMs) مدربة خصيصاً على اللغة العربية بجميع

مستوياتها (فصحى وعامية)، مع مراعاة الفروق الدقيقة النحوية والصرفية والصوتية.

2. البحث التجريبي المستمر: إجراء دراسات تجريبية وتحليلية معمقة لتقييم فاعلية وكلاء الذكاء الاصطناعي في سياقات تعليمية مختلفة، وقياس تأثيرها على مهارات محددة (مثل النطق، القواعد، الاستماع، الفهم).

3. تدريب المعلمين: توفير برامج تدريب مكثفة للمعلمين لتمكينهم من فهم واستخدام وكلاء الذكاء الاصطناعي كأدوات مساعدة في الأقسام الدراسية، بدلاً من استبدال دورهم.

4. التعاون متعدد التخصصات: تشجيع التعاون بين خبراء الذكاء الاصطناعي، وعلماء اللغة، والمعلمين، وخبراء المناهج لتصميم وتطوير حلول متكاملة تلبي احتياجات المتعلمين والمعلمين.

5. معالجة القضايا الأخلاقية والخصوصية: وضع أطر عمل واضحة تضمن الاستخدام الأخلاقي للذكاء الاصطناعي في التعليم، وحماية خصوصية بيانات المتعلمين.

في الختام، يعد توظيف وكلاء الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية وتعلمها خطوة واعدة نحو فتح آفاق تعليمية أكثر شمولاً، وتخصيصاً، وفاعلية. كما أن الاستفادة من هذه التقنيات بمسؤولية وابتكار يمكننا فتح آفاق جديدة من تعليم اللغة العربية على نحو يتمشى مع التطور، تعاوناً وثيقاً بين المطورين والمعلمين، وصناع القرار، في عالم مترابط.

المراجع:

- Samin, S. M., & Osman, R. A. (2024). Integrating Artificial Intelligence into the Arabic Language Teaching

Plan at Higher Education. SHS Web of Conferences, 202, 06010 .

- ناشف، س. م. (2024). تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي على تعليم اللغة العربية لطلبة الحلقة الأولى. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 18(1) 15-31.

- Li, B., To, Y. L., Wang, C., & Low, V. (2025). Two years of innovation: A systematic review of empirical generative AI research in language learning and teaching. ScienceDirect .

- Russell, S. J., & Norvig, P. (2010). Artificial Intelligence: A Modern Approach (3rd ed.). Prentice Hall.

- Cheon, G., Choi, Y., Lee, D., & Baek, J. (2025). Generative AI agents in language learning: A randomized field experiment. ScholarSpace.

الممارسة اللغوية في التعليم العالي-الجامعة الجزائرية أنموذجا

Language practice in higher education The Algerian University as a model

أ. يمينة زيغام♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال: DOI 10.33705/0114-028-001-006

تاريخ الإرسال: 2025/07/30 تاريخ القبــول: 2025/10/15 تاريخ النشر: 2026/03/15

ملخّص: تعد التنمية نشاطا ينبني على الإنتاج المعرفي، والإبداع العلمي وفي ذلك تتخذ الجامعة العنصر الفعال والمصدر الأساسي في تكوين صانعي المعرفة، وهو ما يجعل مؤسساتها في بحث دؤوب لتطوير أدائها وإنتاجها بتمكينها من امتلاك لغة العلم والمعرفة، لتصبح مصدرا للإنتاج العلمي والمعرفي.

تهدف الدراسة للبحث في السياسة اللغوية للجامعة الجزائرية، في سعيها لامتلاك لغة العلم في ظل خصوصية الوضع اللغوي الذي يضعها أمام تعدد لغوي بين العربية والفرنسية والإنـكليزية، لتتخذ الممارسة اللغوية في الجامعة الجزائرية مسارا تشاكلت إجراءاته، وذلك عند النظر في كيفية تطبيق السياسة اللغوية منذ الاستقلال إلى اليوم، في ظل وجود لغة عربية رسمية.

♥ جامعة مصطفى اسطمبولي.

البريد الإلكتروني: amina.zighem@univ-mascara.dz (المؤلّف المرسل).

كلمات مفتاحيّة: الممارسة اللغوية؛ الجامعة الجزائرية؛ السياسة اللغوية؛ التعدد اللغوي.

Abstract: Development is a trend based on knowledge production and scientific creativity. In this regard, the university is the effective element and primary source for training knowledge creators. This keeps its institutions constantly striving to develop their performance and production by enabling them to possess the language of science and knowledge, thus becoming a source of scientific and knowledge production.

The study aims to investigate the linguistic policy of the Algerian university, in its quest to possess the language of science in light of the specificity of the linguistic situation that places it in the face of linguistic multiplicity between Arabic, French and English, so that linguistic practice at the Algerian university takes a path whose procedures contradict each other, when looking at how linguistic policy has been implemented from Independence until today, in light of the presence of an official Arabic language.

Keywords: Linguistic practice; Algerian university; linguistic policy; multilingualism**.**

1. مقدمة: اللغة في التعليم العالي ليست مجرد آلية تواصلية لتبليغ المعلومة، بل هي عملية إنتاجية إبداعية، وذلك انطلاقا من أن اللغة هي ممارسة اجتماعية بالضرورة، تتحدد هذه الممارسة تبعا للمعطيات التاريخية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية، بحيث أصبحت تمثل الهوية المعرفية. وبالنظر إلى اللغة العربية في الجامعة فإنها تواجه عدة تحديات بحثا عن تجسيد سلطتها اللغوية التي يقرها الدستور، ومن جهة أخرى البحث عن اللحاق بالركب العلمي الذي تهيمن عليه اللغة الإنكليزية.

وأمام هذه التحديات سنحاول الكشف عن مساعي الجامعة الجزائرية في تنظيم الممارسة اللغوية منذ الاستقلال إلى اليوم، في ظل تعدد لغوي تتخذ فيه العربية اللغة الرسمية. ما طبيعة الممارسة اللغوية في الجامعة الجزائرية في ظل التعدد اللغوي؟

2. الممارسة اللغوية في الجامعات العربية: تواجه الممارسة اللغوية في الجامعات العربية عدة تحديات لاستعمال عدة لغات مع وجود لغة (العربية) تمثل هوية الجامعة العربية، بتمكينها والحفاظ على سلطتها ومكتسباتها الرسمية، هذا ما يطرح تساؤلات حول دور الجامعة العربية في الإنتاج العلمي باللغة الأم ومدى تمكين اللغة العربية، وفي "هذه القضية أجهد بعضهم نفسه فيها محاولا الخروج بفكرة قاصرة مفادها أنه لا يمكن للعرب أن يتحدثوا في تنمية علمية أو معرفية من غير أن تكون اللغات الأجنبية كالانكليزية والفرنسية خاصة لغات تدريس وبحث في الجامعات، متعذرين بقصور العربية في أن تكون لغة للعلم والتنمية والبحث العلمي."[1] مثل هذه الدعوات ليست وليدة اليوم بل تعود إلى منتصف القرن الماضي، حيث يرى أصحاب هذا التوجه قصور العربية وعدم تمكنها من استيعاب لغة العلم، وأنها لغة منغلقة متخلفة لا بد من البحث عن بديل لغوي للانفتاح، وغيرها من الحجج الواهية.

القول بأن العربية لا تصلح لغة للعلم والتقانة، هو كلام غير مؤسس، حيث أثبت "تاريخ العربية وحاضرها بطلانه، كانت العربية في العصر العباسي لغة العلم بلا منازع، واستمرت على ذلك قرونا طويلة، فاستوعبت معارف العالم القديم، واحتوت بفضل قدرتها الفائقة على النمو والاتساع جميع علوم الهند وفارس والسريان واليونان."[2] دائما ما أثبتت اللغة العربية قدرتها على استيعاب العلوم، وذلك لما تتميز به من خصائص المرونة والاتساع. لا ينبغي الوقوف عند هذا الإدعاء كما ينبغي تجاوز التغني بأمجاد العربية إلى البحث في عملية

التمكين اللغوي وكيفياته في التراث العلمي وصولا إلى لغة علمية عربية سادت لقرون. هذه التجربة لا يمكن اختزالها، خاصة بالنظر إلى فعل الترجمة الذي كان عنصرا فاعلا.

يمكن ربط الضعف اللغوي الذي استشرى في الجامعات العربية بعاملين مهمين: العامل النفسي والعامل اللغوي، يعد العامل النفسي "أشد وقعا من العوامل الأخرى، فإنه لم تقم النهضة العربية إلا بنقلها إلى الواقع التطبيقي، عن طريق البحث والحث والممارسة وجعل اللغة تعيش آثارها في حياتنا اليومية وذلك بتلقين دروس العربية في نمطيها القديم، ونفخ الروح فيها بالاهتمام بتنمية المهارات اللغوية عن طريق الحفظ واحتذاء المنوال الأصيل."[3] لا يمكن إنكار تراجع مكانة العربية في نفوس أبنائها ونبذ تعلمها والحديث بها، متجهين إلى تعلم اللغات الأجنبية بعدّها لغة المستقبل.

وعليه ينبغي التوجه لسياسة لغوية لإعادة هيكلة التعليم في الوطن العربي والاستناد على الجانب النفسي في طرائق تعليم العربية بتخطيط لغوي يراعي البيئة اللغوية المحيطة، دون إغفال الموروث العربي في تحديث طرائق تعليم العربية والابتعاد عن كل تعقيد بمراجعة المقررات الدراسية وتبسيط تعليم العربية، والابتعاد عن استيراد الأنظمة التعليمة وتطبيقها كما هي دون مراعاة خصوصية اللغة والمجتمع العربي.

وبناء نوع من الاستمرارية اللغوية في التعليم العالي الذي أصبح منفصلا لغويا عن الأطوار الثلاثة الأولى للتعليم، فيجد الطالب وضعا لغويا يختلف عن الوضع اللغوي في المدرسة، ولا سيما في تخصصات التقانة العلمية، هذا ما يشكل شرخا في شخصية الطالب وهويته اللغوية، فيكون ملزما بتعلم نظام لغوي جديد يمثل لغة العلم والتكنولوجيا، وهذا ما ينمي النظرة الدونية للعربية بعدّها لغة متخلفة لا تصلح للعصر الحالي، فيصبح "لا يعير اللغة أدنى اهتمام، مع

ما يعيشه من مضايقات تقنية لا يراها في لغته إضافة على العنت اليومي والقهر اللغوي والازدواجية المتوحشة، وما يسمعه في وسائل الإعلام عن اللغات المهددة بالانقراض، فيرى لغته يقدم عليها الانقراض لا محالة."[4] كل هذا الهجين اللغوي الذي تعيشه الجامعة العربية يهيئ الوضع للغات الأجنبية لتقلد منصب لغة التعليم، وهذا ما يدفع الطالب العربي إلى تقمص هوية لغوية لا تمثل أصالته.

أما بالنسبة للعامل اللغوي فإنه يرتبط بالقضايا اللغوية التي تستلزم إخضاعها إلى "علاج، بعد تشخيص الداء؛ إلا أن نتائج العلاج قد تطول وقد لا تطول ومن هنا تسعى الدراسات العلمية المعاصرة لإخضاع اللغة إلى الجانب العلمي بإدارة علم اللسان في اختصاص اللسانيات التربوية، وما تحمله من تطبيقات"[5]. تكمن أهمية العامل اللغوي في تشخيص الظواهر اللغوية التي أصبح البحث عن علاج لها أمراً ضرورياً لمواكبة مستجدات العصر الحالي، فالبحث عن الحلول اللغوية التي من شأنها تسهيل تلقين العربية يكون في إطار تعليمي حتى نتمكن من الكشف عن الإشكالات اللغوية التعليمية والبحث عن حلول لها داخل الحقل التعليمي، بدلا من البحث عن حلول لها لدى أهل الاختصاص من اللغويين فتصبح أكثر تعقيدا، وهذا الأمر نجده حتى عند القدماء العرب حيث كان هناك كتب نحو تعليمية سهلة مبسطة وكتب أخرى لأهل الاختصاص التي تكون أكثر تشعبا وتعقيدا.

يعود الضعف اللغوي في الجامعات العربية أيضا إلى غياب مرجعية علمية وإلى تغافل دور هيئة التدريس في تعزيز استعمال اللغة العربية وتقويتها، "فجعل العربية لغة التدريس الجامعي والبحث العلمي والتأليف المبدع، إنما هو عملية تنمو وتتقدم عبر الممارسات الفعلية، والتنسيق المستمر بين ذوي الاختصاص العلمي في جميع الجامعات ومؤسسات البحوث العلمية والمجامع اللغوية

العربية."[6] حث هيئة التدريس على القيام بواجبها أمام اللغة العربية بالممارسة الفعلية والتطبيق، خاصة في تخصصات العلوم الإنسانية التي تدرس بالعربية وإقامة دورات تدريبية لأصحاب التخصصات العلمية، وهذا يحتاج إلى تضافر جهود المخابر الجامعية والمجامع اللغوية.

والقضية تحتاج بالدرجة الأولى إلى قرار سياسي حاسم ينضوي تحت سياسة لغوية حتى يكون لهذا القرار السياسي أرضية ينطلق منها، وفي ظل غياب ذلك "إن المسوغات المعلنة هي عدم توافر الكتب والمراجع والمصطلحات والدوريات والبحوث العلمية باللغة العربية. وليس لهذه المسوغات نصيب من القوة إذا توافرت الإرادة القومية والقرار السياسي الحازم، فالتعليم باللغة العربية كفيل بخلق لغة البحث العلمي والكتب والمصطلحات والدوريات، وإهمال التعليم بها يقود حتما إلى ضمورها"[7]. فما تعاني منه التخصصات العلمية من نقص وإن لم نقل انعدام المادة العلمية أو مادة التدريس باللغة العربية سوى عدد قليل من المراجع، وعلى هذا يجب وضع تخطيط لغوي بتوفير المراجع ووضع هيئة علمية تتكون من اللغويين والمترجمين وأهل الاختصاص، وترجمة كل مستجد في السوق العلمية. يمكن الاستفادة من التجربة اليابانية التي تعمل بشكل دؤوب على ترجمة الكتب والمراجع وكل مستجد علمي حتى تواكب العلوم والتكنولوجيا، فتمكنت من بناء لغة علمية يابانية متفوقة في مختلف العلوم وتدريسها باللغة اليابانية؛ وهناك العديد من التجارب التي مكنت لغاتها من جعلها اللغة الأولى في التعليم العالي وإن كان الكثير منها لا يرقى إلى مقام اللغة العربية.

ومن التحديات التي تعاني منها هيئة التدريس في الجامعة قضية وضع المصطلح وتوحيده، فعدم توحيدها يؤدي إلى اختلاف اللغة العلمية من بلد إلى آخر، ومن جامعة إلى جامعة أخرى داخل القطر الواحد، "إن عدم إنتاج اللغة

العلمية وما صاحبه من اعتماد على الترجمات وأشباه الترجمات ليس سمة خاصة بالعلوم التطبيقية فقط. لقد صار من المألوف أن نستخدم في لغة العلوم الاجتماعية والفنون والآداب مصطلحات كالسيسيولوجيا والسريالية والأيديولوجيا والكلاسيكية.."[8] وضع العلوم يكون بالتحكم في المصطلحات وضبطها بلغة التدريس (العربية)، وما نراه في التخصصات غير التقنية في العلوم الاجتماعية والإنسانية والأدبية من ازدواجية لغوية، بحيث أصبح شيوع استعمال المصطلحات الغربية بقوالب عربية أو بحروف لاتينية في التدريس السمة الغالبة، فكان الأجدر البحث عن مقابلات لها في التراث العربي وإن تعذر الأمر وضع مصطلحات من البناء اللغوي العربي.

ولا يمكن نكران ما قامت به المجامع اللغوية من جهود معتبرة في وضع المصطلحات العلمية إلا أنها تحتاج إلى التنسيق، وإلى سرعة مجارات التدفق العلمي وإلى فرض استعمال المصطلح المتفق عليه ووحدته على هيئة التدريس؛ ومنح المجامع سلطة تمكنها من تفعيل هيئتها وتطبيق أهداف السياسة اللغوية. فقد أثبتت التجربة دور المجامع اللغوية في تعريب الجامعة، وهذا ما "قام به المجمعان السوري والعراقي بتعريب مناهج التعليم العالي وآزرهما مؤخرا المجمع الأردني بتجربة ناجحة في تعريب السنة الأولى والثانية من المرحلة الجامعية."[9] منح المجامع اللغوية السلطة الكافية والإمكانات المادية والبشرية إنه لكفيل بتحقيق تقدم في سير وضع لغة علمية تكون في مصاف اللغات المنتجة، وهو ما يعمل على كسر الحاجز بين العربية واللغة العلمية لدى هيئة التدريس (خاصة التخصصات التقنية) التي غالبا ما يكون تكوينها باللغة الأجنبية، وهنا يدخل العامل النفسي حيث نجد فئة غير قليلة ترفض تعليم العلوم والتقانة باللغة العربية، مما يؤدي إلى تشكل جبهات تحول دون إيجاد نخبة متحدة حول الوضع اللغوي وحول المطالبة بتعريب الجامعة العربية.

فلا سبيل إلى "تعريب التعليم العالي والجامعي ما لم يؤمن بذلك الأستاذ وما لم ترسخ في ذهنه قناعة قوية بأهمية التعريب باعتباره قضية قومية ووسيلة فعالة للارتقاء بمستوى التعليم ودفع حركته خطوات بناءة فسيحة إلى الأمام وأن تتوفر بجانب هذه القناعة وهذا الإيمان أحدث المراجع العلمية باللغة العربية، وله في ذلك دور كبير ترجمة وتأليفا وتعريبا للمصطلحات مع تأهيله للتدريس بالعربية لتحسن لغته ويستقيم لسانه."[10] ودعم النخبة للتأليف والترجمة بالعربية وفاعلية المجامع اللغوية والمخابر الجامعية، ووجود نية حقيقية وإرادة سياسية بتفعيل قرارات التعريب بعدّها هدفاً أساسياً استراتيجي يرجى تحقيقه ضمن سياسة لغوية واضحة.

القول إن اللغة العربية غير قادرة على استيعاب العلوم والتقانة الحديثة غير صحيح، فإلى جانب ما يؤكده التاريخ من ازدهار العلوم باللغة العربية، أثبتت التجارب العربية في العصر الحديث قدرة العربية على تحصيل العلوم بالعربية "فإذا أخذنا إحصائية 1976م، كما وردت في دليل اتحاد الجامعات العربية وجدنا أن ثمة أربعين جامعة عربية، تفردت من بينها الجامعات السورية، وعلى رأسها جامعة دمشق منذ أكثر من خمسين عاما، بتدريس جميع العلوم والفنون في مختلف الكليات الجامعية باللغة العربية فالعلوم الإنسانية قد سجلت نجاحا كبيرا في التعريب في كثير من جامعاتنا"[11]. وتعد تجربة تدريس الطب بالجامعة السورية باللغة العربية من التجارب الناجحة، التي تؤكد قدرة العربية على استيعاب العلوم ووضع لغة طبية تستمد لغتها من التراث العربي، فالكثير من المصطلحات الطبية العربية المستعملة اليوم هي مصطلحات عربية.

كما أن العديد من المصطلحات العلمية الغربية أصلها عربي، تعود لعصر ازدهار العلوم العربية بما فيها الطب والهندسة والحساب...، في حين نجد "أن كثيرا من الدول الأوربية مثل السويد، والنرويج، و فنلندا وألمانيا، والنمسا تدرس

الطب بلغاتها وعلى مستوى عال من الأداء في الوقت الذي نجد فيه أن البلاد العربية وعدد سكانها نحو ربع بليون نسمة وفيها أكثر من 90 كلية طب، كلها تدرس الطب بلغات أجنبية"[12]. وهذه من المفارقات التي تؤخر عجلة التنمية في الجامعة العربية، فلا يمكن أن يستوعب الطالب العلم والمعرفة بلغة لا تمثل لغة تفكيره وهذا ما أثبتته مختلف الدراسات، فالإبداع لا يكون بلغة غير اللغة الأم فلا يمكن أن يستوعب المعارف والعلوم بلغة، ويفكر بلغة، ويبدع بلغة أخرى.

نلاحظ تفشي مظاهر الازدواجية اللغوية في الجامعات العربية والاعتزاز والتغني باللغات الأجنبية، حيث أصبحت قيمة الباحث تتحدد بمدى إتقانه للغات الأجنبية دون أي اعتبار لمدى معرفة اللغة الأم (اللغة العربية)، هذا ما أنتج نخبة لا تتقن اللغة العربية فكل ما تقدمه باللغات الأجنبية هو خدمة لتلك اللغات، وهذه أحد أسباب هجرة الباحثين التي أصبحت تستقطبها دول اللغات القطب، "فإلى متى تغفل البرامج العربية للإصلاح الاقتصادي توطين التكنولوجيا بالعربية إلى متى يبقى أولو الأمر يتلهفون على فرض اللغات الأجنبية ضانين أن ذلك سيقضي على ضعف مستواهم، بل لن يتمكنوا من تطوير تفكيرهم إلا من خلال دراستهم للمواضيع إلا باللغة العربية"[13]. ويرتكز الأمر على وضع تخطيط لغوي يستدعي تأهيل هيئة التدريس للبحث والتأليف باللغة العربية، وتسخير كل الإمكانات المادية والبشرية، ويتطلب الأمر تضافر جهود كل من اللغويين وأهل الاختصاص والمخابر الجامعية والهيئات اللغوية والمجامع اللغوية، وتخصيص ميزانية وهذا ما أكدته تجارب الدول أن العائدات العلمية والتكنولوجية هي عائدات مالية بالضرورة.

من أهم "ضرورات الثورة العلمية المرتقبة أن تتجاوز جامعاتنا العربية هذا الإطار التقليدي من القواعد والأنظمة، التي أخذ معظمها تقليدا لجامعات أجنبية قد تجاوزت ظروفنا السياسية والاقتصادية والاجتماعية من أجل قيامها بدورها

التاريخي في نهضة هذه الأمة"[14]. الاعتماد على برامج وأنظمة تعليمية أجنبية وتطبيقها كما هي في الجامعات العربية دون مراعاة البيئة اللغوية وخصوصيتها يزيد من الهوة بين المتعلم واللغة العربية، وذلك لأن هذه الأخيرة لا تخدم العربية بل تخدم لغاتها وتعمل على نشر الهيمنة اللغوية وتبعية الجامعات العربية، التي يقصر عنها الإبداع والإنتاج بلغة أخرى؛ ولا سيما وأن التنمية الاقتصادية أصبحت تقوم على اقتصاد المعرفة الذي تنمو بوادره مما تنتجه الجامعة.

3. السياسة اللغوية في الجامعة الجزائرية: كانت الجزائر إبان الاستقلال أمام تحديات كبيرة، وذلك لما خلفه المحتل الفرنسي من دمار مس كافة المستويات المادية والمعنوية، فكان لزاما على الدولة الجزائرية استرجاع هويتها وشخصيتها العربية، ولا يتم ذلك إلا باسترجاع سيادة العربية بجعلها اللغة الأولى في كافة أجهزة الحكومة ومؤسساتها بما فيه القطاع التعليمي الذي نال الأهمية القصوى، فتبنت سياسة تعريب التعليم بجعل العربية لغة التعليم الأولى. إلا أن سير تعريب التعليم الجامعي لم يكن بنفس الوتيرة والسرعة التي تم بها تعريب الأطوار الثلاثة الأولى، فلم يتم الشروع في تعريب التعليم العالي إلا مطلع الثمانينات "انطلاقا.. من القرار الثوري الذي اتخذته الحكومة الجزائرية ومراكز التكوين الإداري والمدرسة الوطنية للإدارة، فالجزائريون الذين استعادوا حريتهم السياسية بالتضحية والجهاد في عام 1962م، وأمموا الشركات الأجنبية في شباط/ فبراير 1971م، لا بد أن يتخذوا قرارا ثالثا، على مستوى اللجنة المركزية لحزب جبهة التحرير الوطني في 1979/12/30م، ينص على أن "التربية تقع في صميم الثورة الثقافية التي تبني الإنسان الاشتراكي الجديد وتدفع اللجنة الوطنية للابتكار والإبداع، وتقضي على مظاهر التخلف والانحراف والانحلال بجميع مظاهره.."[15] هذا ما جاء في (مقررات اللجنة المركزية لجبهة

التحرير الوطني الجزائري 26-1979/12/30م الدورة الثانية (الجزائر: جبهة التحرير الوطني الجزائري، قسم النشر والتوثيق 1980م) ص 52، 53).

جاء قرار تعريب التعليم لاستكمال القرار الثوري الذي نص على استرجاع الحرية والسيادة الجزائرية الكاملة، فكان تعريب التعليم جزءا مهما من تطبيق قرار مبدأ التعريب الذي تبنته الحكومة الجزائرية والذي حقق أشواطا مهمة في نهاية السبعينيات وبداية الثمانينيات. أما التعليم العالي عرف عثرات في انطلاق تعريبه وذلك يعود إلى عدة عوامل، حيث "كانت المؤسسات الجامعية قائمة قبل الاستقلال بمدة طويلة، لأن الجالية الفرنسية والأوروبية عامة، وفيرة فهيأت لها الحكومة الفرنسية أسباب الدراسة الجامعية طبق المناهج الفرنسية. وقد خولت الحكومة الجزائرية المستقلة لتلك المؤسسات العريقة حرية الخيار التعريبي الفردي قدر المستطاع، فصار التعريب أمرا شخصيا مرتبطا بهمة العمداء ومشاربهم اللغوية والفكرية."[16] أسهم تأسيس الجامعات الفرنسية إبان الاحتلال وغياب الجامعات العربية في امتدادها ما بعد الاستقلال، بعكس المدارس العربية التي كانت أكثر انتشارا خلال الاحتلال، فكان من الصعب تعريب الجامعات الجزائرية فترة ما بعد الاستقلال. كانت الجامعات مخيرة بين التعريب أو الإبقاء على الفرنسية لغة للتدريس، وذلك على حسب التوجهات الفكرية والثقافية والسياسية لعمادة الجامعة، كما أن نقص هيئة التدريس العربية كان سببا في تأجيل تعريب الجامعة. بخلاف التعليم في الابتدائي والمتوسط والثانوي الذي عرف قرارا يقضي بالتعليم بالعربية رغم نقص الإمكانات المادية والبشرية.

كانت البداية الفعلية للتحول في الممارسة اللغوية من الفرنسية إلى العربية مع تعريب "جميع العلوم الاجتماعية (وهي علم النفس والتربية وعلم الاجتماع والفلسفة والتاريخ والأثار) وبالتالي توحيد أقسامها في قسم واحد معرب، وذلك

ابتداء من العام الجامعي 1980م/1981م. وتم تعريب معاهد الحقوق والإدارة في مختلف الجامعات. وتم تعريب العلوم الاقتصادية والعلوم السياسية وعلوم الصحافة في مختلف الجامعات، ثم فتح أقسام معربة في معاهد العلوم الطبيعية وإقرار تدريس المصطلحات العلمية باللغة العربية في المعاهد العلمية والطب والصيدلة والهندسة"[17]. وهكذا كانت بداية التعريب الجامعي بشكل جزئي حيث عرفت فروع العلوم الإنسانية والاجتماعية والأدبية اعتماد العربية في التدريس والمناهج. أما تدريس الفروع العلمية والتقنية بقيت باللغة الفرنسية في كافة الجامعات الجزائرية، وذلك لعدة صعوبات منها غياب لغة علمية، ولعدم وجود هيئة تدريس معربة في التخصصات العلمية والتقنية، ولارتباط هذه التخصصات بسوق العمل الذي يفرض اللغة الفرنسية.

تم وضع الإجراءات التي يتم بها التخطيط لتحقيق سياسة التعريب، فقد "حدد مرسوم التعريب الجامعي (4 رجب 1391ﻫ –25 آب/ أغسطس 1971م) الصورة التي بها تدرس العربية وتصير إلزامية في مناهج التعليم العالي، ومن ذلك أن الفشل في اختيار العربية يحرم من النجاح النهائي في امتحان التخصص، وضبط مرسوم 1972/11/22م برنامج تعليم العربية في السلك العالي بحيث ارتبطت العربية بمادة الاختصاص وما يتبعها من تمارين تطبيقية تعالج بالعربية، فمنذ قرار 1971م المذكور، صار المتحصل على إجازة مندمجا كعنصر فعال في المجهود المبذول من أجل تحقيق التعريب"[18]. ما يحمله مرسوم التعريب الجامعي من جدية وتحفيز على تبني تعريب مناهج التعليم العالي ووضع لغة علمية عربية بإقرار تعليم المصطلحات التقنية بالعربية، هو تأسيس لوضع سياسة لغوية تتجه بالجامعة نحو إلزامية متابعة التعليم العالي باللغة العربية في كافة التخصصات الأدبية والاجتماعية والإنسانية والعلمية والتقنية خاصة، والتي لطالما كانت معضلة التعريب.

لقد "بدأت السلطات الجزائرية منذ صيف 1984م سياسة جديدة لإصلاح أجهزة التعليم العالي في البلاد بهدف زيادة فعاليته وتطويره بما يتسق مع الاحتياجات العامة للتنمية الشاملة الجزائرية، ففي أيلول/ سبتمبر 1984م قام الرئيس الشاذلي بن جديد بالتوقيع على 56 قرارا بشأن الإصلاح الجامعي في الجزائر، وبموجب هذه القرارات التي ترسم ملامح الخريطة الجامعية الجزائرية الجديدة حتى عام 2000م.. مع إقرار تدريس جميع تلك العلوم باللغة العربية تدريجيا لتحل اللغة العربية محل اللغة الفرنسية في جميع معاهد العلم الجزائرية"[19]. هكذا كانت الخريطة اللغوية أو السياسة اللغوية التي تصبو الجزائر لتحقيقها بتبني مبدأ التعريب واتخاذ كل القرارات والتشريعات اللغوية التي تقنن الممارسة اللغوية في الجامعة بحفظ مكانة العربية لغة للتعليم، غير أن تلك القوانين لم تسر على التخصصات العلمية والتقنية بنفس التوجه.

إلا أن سير تعريب التعليم العالي اصطدم بأحداث الثمانينات التي غيرت المبدأ الذي عملت على تحقيقه الجامعة الجزائرية منذ سنوات، حيث تم "إبقاء التخصصات العلمية مفرنسة خلال سنوات نهاية الثمانينات وسنوات التسعينات وهو حل طارئ كانت قد خلفته أحداث 8 أكتوبر من سنة 1988م وكذلك العشرية السوداء التي أثقلت كاهل الشعب الجزائري"[20].غيرت هذه الأحداث مسار التعريب بحيث تم تجميده تارة وإلغاؤه في الكثير من الأحيان، حيث تم ربط أحداث 1988م بالتعريب والإرهاب، كل هذا فتح المجال لإعادة بعث اللغة الفرنسية وإبقائها في التخصصات العلمية وتجميد سير التعريب، وبقي الحال على ما هو عليه إلى اليوم، وذلك لعدم وجود نية حقيقية لتعريب تعليم العلوم، ولتغير النظرة للغة التعليم في الجامعة بالتوجه للغات المهيمنة بما فيها الإنكليزية.

ظلت اللغة الفرنسية هي لغة المعرفة والعلم واستمر ذلك "طوال سنين عديدة احتضنتها جامعاتنا، وكانت تنشد من خلالها مسايرة البحث العلمي وتطوراته في الدول الخارجية، قد ظهر جليا أمام لغات العولمة، بأنه اعتقاد خاطئ، بعد أن انتقلت الزعامة العلمية في فترة وجيزة إلى لغات أخرى، كالإنكليزية والألمانية والصينية، وظهور ما يسمى باللغات الأقطاب.. التي ليس للفرنسية منها سوى قدر ضئيل من المعرفة العلمية"[21]. وبالرغم من ذلك لا زال التمسك باللغة الفرنسية لدى شريحة ليست بالقليلة في الجامعة الجزائرية. ينبغي العمل على التحرر من تبعية اللغة الفرنسية وهذا لا يعني تبني لغات أجنبية أخرى وإقصاء العربية بل السعي للاستثمار في اللغات الأجنبية بما يخدم اللغة العربية.

4. نحو لغة تعليم عالي جديدة: التعدد اللغوي هو السمة التي طبعت التعليم الجامعي في الجزائر، ولطالما كان تعددا بين العربية والفرنسية، غير أن طرفا ثالثا أخذ بعدا رسميا في لغة التعليم الجامعي، وهو اللغة الإنكليزية، والتي عززت بنص القرار رقم 1433 المؤرخ في 28 سبتمبر 2022م الموجه للمؤسّسات التعليم العالي، لاستعمال اللغة الإنكليزية في الجامعة، والذي أعقبه قرار رقم 1998م المؤرخ في 22 ديسمبر 2022م: لإطلاق منصة رقمية خاصة بتعليم اللغة الإنكليزية عن بعد لقائدة أساتذة التعليم العالي. أصبح التوجه لفرض الإنكليزية لغة التكوين في الجامعة، هو الخيار المعتمد وفق رؤية السياسة اللغوية.

تستدعي عملية التحول نحو لغة أخرى في ظل وجود العربية وهي اللغة الرسمية التي تعكسها مؤسساتها، والفرنسية وهي اللغة الثانية واللغة التي تأسست وتشكلت ضمنها الجامعة الجزائرية وظلت مسيطرة إلى ما بعد الاستقلال –إلى غاية إصلاحات التعليم العالي في سبعينيات القرن الماضي–

النظر "في السياق الاجتماعي الذي نشأت فيه اللغة الإنكليزية وتشكلت ونمت وهو السياق الغربي الذي شهد تحولات بنيوية واضحة المعالم، عملت من خلالها المجتمعات الغربية على تطوير ذاتها وإنتاج شروط معرفتها وفق رؤية منتظمة الأبعاد. كما عملت فيها كل الجهات الفاعلة في المجتمع (ومنها رؤية الجامعة) على أداء دورها وبالتالي يكون هذا السياق مختلفا تماما على المجتمع الجزائري"[22]. البحث عن إيجاد سياق اجتماعي يوائم اللغة الجديدة، في مجتمع له سياقه الخاص، قد يحدث تصدعا في التكوين في حد ذاته، وصراعات (الفرانكوفونية...) تخلق أقطابا لغوية تقاوم اللغة الجديدة.

هذه الأقطاب ما هي إلا انعكاس لإيديولوجيات سياسية، سبق وأن سعت لتكريس مبادئها اللغوية، "فقرار جعل اللغة الإنكليزية لغة تدريس في كثير من المجالات ما هو إلا محاولة للتخلص من التبعية الفرنسية، لكن الأمر لا يمكنه بأي حال من الأحوال أن يتحقق بهذه الممارسات التي تعتمد على العشوائية أكثر منها على التدرج المفترض في التغير"[23]. تطرح هذه الرؤية عدة إشكالات قد تفاقم الوضع اللغوي في الجزائر، فالحديث عن إزاحة تبعية بتبعية أخرى يجعل العربية في موضع غير متزن في السلم اللغوي، والتساؤل عن موقعها في هذا الصراع، ودفعها نحو الحياد في موقفها اللغوي.

حيث مس الانتقال إلى اللغة الإنكليزية حتى تخصصات العلوم الإنسانية غير أن "تدريس علم الاجتماع باللغة الإنكليزية ليس كتدريس اللغة الإنجليزية في حد ذاتها، إذ يقتضي ذلك الوقوف عند نصوص التخصص من نظريات ومفاهيم يصعب على الطالب استيعابها باللغة العربية، فما بالك إذا كانت باللغة الإنكليزية"[24]. كما يختلف التكوين سواء هيئة التدريس أم الطلبة باللغة الإنكليزية في تخصصات العلوم الإنسانية عن التخصصات التقنية والعلمية

التي تركز على اللغة التقنية بعكس العلوم الإنسانية التي تتطلب التفكير اللغوي الذي يستدعي بعدا مفاهيميا وفلسفيا وهو الأمر الذي يصعب تحقيقه.

يستدعي التخطيط اللغوي التعليمي التدرج في تطبيق إجراءاته، فطبيعة التعليم تنبني على التكوين المرحلي ضمن بعد زمني يمكن من انتقال التحول عبر مختلف المستويات والمراحل للوصول إلى المنظومة التعليمية المراد تحقيقها غير أن قرار اعتماد الإنكليزية في التعليم مس مختلف المستويات في الوقت ذاته، "ففي الابتدائي تم اتخاذ القرار شهر جوان 2022م، وأسدي الأمر بتطبيقه في سبتمبر من نفس السنة، وهو الأمر نفسه في التعليم العالي، وهو ما يجيز أن يطرح تساؤل بخصوصه حول كفاية مدة الانتقال بهذه السرعة إلى اللغة الانكليزية"[25]. يمكن تحصيل نتائج التحول المحتمل في لغة التعليم الجامعي عبر تطور التكوين في اللغة الإنكليزية عبر الأطوار التعليمية وصولا إلى المرحلة الجامعية، لتصبح صورة نمطية بديلة عن الفرنسية والتي لا نزال نشهد تواجدها في مختلف الأطوار ليس كونها لغة أجنبية فقط بل حتى في لغة الحساب والفيزياء... وغيرها التي تتحول في التعليم الجامعي إلى النطق الإنكليزي، وهو ما ينبئ بفوضى في لغة التعليم.

فهل نحن أمام ثنائية لغوية بعد اعتماد اللغة الانكليزية أم أن الأمر أصبح يرتبط بثلاثية، وأن اللغة الفرنسية لا يزال لها نفس الحضور في التعليم؟

أصبحت المسألة تتعلق إذن بانتقال غير مشروط من التدريس باللغة العربية (والفرنسية)، إلى تبني واستدماج اللغة الإنكليزية في عرض المحاضرات، وفي تلك التي تنتشر على المنصات الرقمية، وفي نشر المقالات العلمية"[26]. من الأهداف التي كانت وراء الانتقال إلى اللغة الإنكليزية نقل الجامعة الجزائرية إلى مصاف الجامعات العالمية خاصة فيما يخص النشر العلمي، وأن التكوين باللغة الإنجليزية يضمن التمكن من لغة التواصل العلمي في ظل هيمنة اللغة

الإنكليزية، لكن ينبغي الوقوف عند فواصل دقيقة بين التكوين بالإنجليزية في البحث العلمي وهو ما يعزز من النشر العلمي ومرئية الجامعة وتمكين الباحثين من التواصل اللغوي، وهو تكوين يخص طور الدكتوراه والأساتذة الباحثين، وبين التكوين بالإنكليزية لمختلف فئات الطلبة وفي مختلف التخصصات، في حين أثبتت الدراسات أن نتائج التكوين في الطب باللغة العربية في جامعات سوريا كانت أفضل من نظيرتها الإنكليزية، وهناك تجارب عديدة تؤكد ذلك منها تجربة اليابان وهي من أكبر الدول إنتاجا تكنولوجيا واقتصاديا وتدرس جل التخصصات بلغتها الوطنية.

5. خاتمة: لم يعد الوضع الذي آلت إليه الجامعة الجزائرية يختلف عن باقي الجامعات العربية وما نلاحظه من مظاهر الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، حيث أصبحت لغة التدريس تعتريها لغة هجينة، ولا سيما مع انتشار الأكاديميات والجامعات الخاصة التي تكون فيها اللغة الأجنبية هي اللغة الأولى.

تتحدد الممارسة اللغوية في الجامعة الجزائرية تبعا للرؤية التي تبنتها السياسة اللغوية، والتي عرفت مراحل متباينة، ففي الفترة الممتدة من الاستقلال إلى الثمانينيات ركزت على نقل الجامعة الجزائرية من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية، وقد حققت في ذلك نتائج جيدة خاصة في تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية، رغم إلغاء وتجميد قرار تعريب التعليم العالي في الكثير من الأحيان، والذي عمل على عدم اكتمال سياسة التعريب وإيقاف سيرها. أما خلال الألفية الجديدة عرفت السياسة اللغوية في التعليم العالي رؤية مغايرة بالتوجه لتبني الإنكليزية لغة للتدريس.

يرتبط التخطيط للغة جديدة بدراسة بيئة المجتمع اللغوي والتعليمي، لتحديد سياق الممارسة اللغوية التي يمكن تطبيقها لتنظيم الوضع اللغوي، بالاستناد على جملة من الدراسات الكافية.

يصعب تطبيق إجراءات السياسة اللغوية التي تقف على خيارات لغوية عديدة في التخطيط للغة التعليم دون إقصاء أحد الخيارات بالمفهوم الشامل وهو ما يجعل عملها يقوم على ضمان بقاء هذه الخيارات وإن لم يتم تحقيق الأهداف المرجوة من توظيفها.

يتعلق التأثير في السلوك اللغوي للأفراد في المجتمع التعليمي، بكيفية تنظيم الوضع اللغوي، فالموقف اللغوي هو موقف تعليمي يحدده الخيار اللغوي.

يؤدي إضافة خيار لغوي جديد (الإنكليزية) إلى فتح مساحة التعدد اللغوي وصعوبة معالجة الوضع اللغوي، بإيجاد بدائل في المحتوى التعليمي وطرائق التدريس، ونشر المصطلحات والتي ينبغي أن تكون باللغة (الإنكليزية) التي تم إقرارها، لتنظيم التعليم بها حتى في التخصصات التي تدرس بالعربية. كما يستدعي وجود توافق بين الإجراءات والقرارات وبين الواقع اللغوي، باعتماد تشريعات لغوية تكتسي بعدا علميا مع مراعاة الموارد الموظفة، حتى تكون هناك إجراءات يمكن تنفيذها.

6. قائمة المراجع:

1- أحمد مختار عمر، أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين عالم الكتب، ط3، 1993م.

22- أحمد مطر العطية، اللغة العربية قضايا الواقع والمعاصرة، اللغة العربية والتعليم رؤية مستقبلية للتطوير، مركز للدراسات والبحوث الإستراتيجية، ط1 2008م.

3- سمر روحي الفيصل، المشكلة اللغوية العربية، جروس برس، لبنان ط1 1992م.

4- صالح بلعيد، اللغة العربية آلياتها الأساسية وقضاياها الراهنة، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، 1995م.

5- صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعة الجزائرية (جامعة تيزي وزو نموذجا)، دار هومه، الجزائر، 2009م.

6- صالح بلعيد، في النهوض باللغة العربية، دار هومة، الجزائر، 2008م.

7- عبد الكريم خليفة، اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث، دار الفرقان عمان، ط5، 1997م.

8- عمار بوحوش، لغتنا العربية جزء من هويتنا، اللغة العربية أسئلة التطور الذاتي والمستقبل، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت لبنان، 2005م.

9- محمد المنجي الصيادي، التعريب وتنسيقه في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، ط5، بيروت لبنان.

10- محمد حسن عبد العزيز، التعريب في القديم والحديث، دار الفكر العربي القاهرة.

11- نازلي معوض أحمد، التعريب والقومية العربية في المغرب العربي مركز دراسات الوحدة الوطنية، ط1، بيروت لبنان، 1986م.

12- هادي نهر، اللغة العربية وتحديات العصر، عالم الكتب الحديث الأردن 2010م.

13– ياسين بوراس، هل من تفعيل لقرار التعريب؟، اللغة العربية والبرلماني مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري تيزي–وزو 2015م.

– **المقالات:**

01– هشام أحمد زكاغ، نهضة اللغة من أجل لغة للنهضة، (في مسألة التعريب والنهضة)، المواطنة الثالثة، العدد 1، 2013م.

02– نادية حديدان، أسماء خالد، صبرينة حديدان، إلزامية التدريس باللغة الإنجليزية في الجامعة الجزائرية وإشكالات التعددية اللغوية، مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية، العدد 04، 2024م.

03– عادل غزالي، إشكاليات تكوين الأساتذة الجامعيين في اللغة الإنجليزية مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية، المجلد 20، العدد 01، 2025م.

7. هوامش:

1– هادي نهر، اللغة العربية وتحديات العصر، عالم الكتب الحديث، الأردن 2010م ص 166.

2– أحمد مطر العطية، اللغة العربية قضايا الواقع والمعاصرة، اللغة العربية والتعليم رؤية مستقبلية للتطوير، مركز للدراسات والبحوث الإستراتيجية، ط1، 2008م ص 46.

3– صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعة الجزائرية (جامعة تيزي–وزو نموذجا) دار هومه، الجزائر 2009م، ص 12.

4– المرجع نفسه ص 14.

5– المرجع نفسه، ص 14.

6– عبد الكريم خليفة، اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث، دار الفرقان عمان ط5 1997م، ص 181.

7- سمر روحي الفيصل، المشكلة اللغوية العربية، جروس برس، ط1، لبنان 1992م ص 78.

8- هشام أحمد زكاغ، نهضة اللغة من أجل لغة للنهضة، (في مسألة التعريب والنهضة) المواطنة الثالثة، العدد 01، 2013م، ص83.

9- صالح بلعيد، اللغة العربية آلياتها الأساسية وقضاياها الراهنة، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، 1995م، ص 147.

10- محمد حسن عبد العزيز، التعريب في القديم والحديث، دار الفكر العربي القاهرة ص 273.

11- عبد الكريم خليفة، اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث، ص 174.

12- أحمد مختار عمر، أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين عالم الكتب ط3، 1993م، ص 39.

13- صالح بلعيد، في النهوض باللغة العربية، دار هومة الجزائر، 2008م ص 125.

14- عبد الكريم خليفة، اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث، ص 192.

15- عمار بوحوش، لغتنا العربية جزء من هويتنا، اللغة العربية أسئلة التطور الذاتي والمستقبل، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت لبنان، ط1، أكتوبر 2005م ص 20.

16- محمد المنجي الصيادي، التعريب وتنسيقه في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، ط5، بيروت لبنان، ص 157.

17- نازلي معوض أحمد، التعريب والقومية العربية في المغرب العربي، مركز دراسات الوحدة الوطنية، ط1، بيروت لبنان، يوليو 1986م، ص 106.

18- محمد المنجي الصيادي، التعريب وتنسيقه في الوطن العربي، ص 158.

19– نازلي معوض أحمد، التعريب والقومية العربية في المغرب العربي ص 107.

20– ياسين بوراس، هل من تفعيل لقرار التعريب؟ اللغة العربية والبرلماني مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري تيزي–وزو، 2015م ص 60.

21– المرجع نفسه، ص 69.

22– نادية حديدان، أسماء خالد، صبرينة حديدان، إلزامية التدريس باللغة الإنكليزية في الجامعة الجزائرية وإشكالات التعددية اللغوية، مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية العدد 04، 2024م، ص 694.

23– المرجع نفسه، ص 698.

24– عادل غزالي، إشكاليات تكوين الأساتذة الجامعيين في اللغة الإنكليزية مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية، المجلد 20، العدد 01، 2025م، ص 699.

25– المرجع نفسه، ص 06، 12.

26– نادية حديدان، أسماء خالد، صبرينة حديدان، إلزامية التدريس باللغة الإنكليزية في الجامعة الجزائرية وإشكالات التعددية اللغوية، ص 693.

المشترك اللفظي والتعدد الدلالي في الثقافتين العربية والغربية

Verbal homonym and semantic plurality in Arab and Western cultures

ط. د. عزيزة جامع♥

أ.د. زيبوش فاطمة الزهراء♥

المُعرف الرّقميّ للمقال: DOI 10.33705/0114-028-001-007

تاريخ الاستلام: 19 / 09/ 2025 تاريخ القبـول: 01 / 10/ 2025 تاريخ النشر: 2026/03/15

ملخّص: تسعى هذه الدراسة إلى الوقوف على مصطلح المشترك اللفظي عند العلماء القدامى والمحدثين العرب والغرب على حد سواء مع تحديد الفروق المنهجية في معالجة الظاهرة عندهم، وأيضا دور هذه الظاهرة في التعدد الدلالي.

يعد المشترك اللفظي أحد أهم القضايا الدلالية التي يحاول علم الدلالة الكشف عن أسباب ظهورها وطرائق معالجتها، وقد كانت هذه الظاهرة محط اهتمام علماء العربية القدامى على اختلاف توجهاتهم فلسفية كانت أو أصولية أو بلاغية، وفي هذا الإطار انقسم العلماء إلى فريقين أحدهما يقر بوجود هذه الظاهرة في اللغة العربية وآخر منكراً لها، إضافة إلى قيام خلاف بين العلماء

♥ جامعة الجزائر2 مخبر الدراسات الصوتية والمعجمية
البريد الإلكتروني djamaa.aziza@gmail.com (المؤلف المرسل).

♥ جامعة الجزائر2 مخبر الدراسات الصوتية والمعجمية
البريد الإلكتروني Zibouche.fatma.zohra@gmail.com

حول مفهوم المشترك اللفظي وضوابطه فمنه من توسع في الأخذ به ومنهم من ضيق مجاله وحدده.

كلمات مفتاحيّة: المشترك اللفظي؛ الدلالة؛ المعنى؛ السياق.

Abstract: The verbal commonality is one of the most important semantic issues that semantics tries to uncover the causes of its emergence and the methods of its treatment. This phenomenon was the focus of ancient Arab scholars regardless of their different orientations, whether philosophical, fundamentalist, or rhetorical. In this context, the scholars were divided into two groups one of which acknowledged the existence of this phenomenon in Arabic and the other denied it.

In addition to the existence of a disagreement among scholars about the concept of verbal commonality and its controls

Faced with this proposition, this study seeks to stop at the term joint verbal of ancient scholars and modernists, Arabs and the west alike, with identifying the differences that are used in treating the phenomenon in the semantic plurality.

Key Words: Verbal common; connotation; meaning; context.

مقدّمة: يعد من النقاط الشديدة الصلة بالدراسة الدلالية، ما يعبر عنه بالعلاقات الدلالية للمفردات، أو طرائق نمو اللغة، وهذه العلاقات تُعد من عوامل التطور والنمو والتوسع اللغوي. فقد تتولد دلالات متنوعة عن طريق هذه العلاقات الدلالية. وتتمثل هذه العلاقات في: المشترك اللفظي، الترادف التضاد. ومن هذه الظواهر المشترك اللفظي وهو "اللفظ الواحد الدال على معنيين مختلفين فأكثر دلالة على السواء عند أهل تلك اللغة" [1].

والمشترك اللفظي قضية من القضايا الدلالية التي أقر علماء العربية القدماء والمحدثون بوجودها في اللغة العربية وذلك من خلال ما رووه في مؤلفاتهم من أمثلة على ذلك أو سكوتهم وعدم تعليقهم على هذه القضية. وإنما الخلاف بينهم كان على مفهوم المشترك اللفظي أو الضوابط التي تحدده في نظر كل فريق.

1 – ظاهرة المشترك اللفظي عند العرب: يعد المشترك اللفظي قضية من القضايا الدلالية التي يحاول علم الدلالة أو علماؤها تبيان أسباب ظهورها وطرائق معالجتها، وقد عنى علماء العربية القدامى بهذه الظاهرة، على اختلاف مجال عملهم، من فلاسفة وعلماء الأصول والبلاغة وعلماء اللغة، حيث ألفوا كتباً في المشترك اللفظي تحت أسماء متعددة، نذكر منها: الأشباه والنظائر لمقاتل بن سليمان (ت 150 هـ)، كتاب ما اتفق لفظه واختلف معناه من القرآن الكريم" للمبرِّد...وغيرها، فهذا يبرز ادراك العرب القدامى لظاهرة المشترك اللفظي في اللغة، واهتمامهم بهذه الظاهرة الدلالية، وهذا ما نلمسه من خلال التعريفات التي قدمها هؤلاء للمشترك اللفظي.

حيث يعرفه الغزالي في حديثه عن الألفاظ المتعدّدة بقوله: "وأمّا المشترك اللفظي فهي الأسامي التي تنطبق على مسميات مختلفة لا تشترك في الحد والحقيقة البتة كاسم العين للعضو الباصر، وللميزان، وللموضع الذي تفجر منه الماء وهي العين الفوارة... فنقول: الاسم المشترك قد يدل على المختلفين كما ذكرنا"[2].

ونجد الرازي يحدد المشترك اللفظي ويقول عنه: "اللفظ الموضوع لحقيقتين مختلفتين أو أكثر وضعًا أولا من حيث هما كذلك"[3].

ويعرَّفُ المشترك اللفظي على أنّه لفظ واحد له أكثر من معنى، وقد حدده الأصوليون بقولهم: " اللفظ الواحد الدال على معنيين مختلفين فأكثر دلالة على السواء، عند أهل تلك اللغة ".[4]

نلاحظ أنّ التعريفات المقدمة للمشترك اللفظي تتفق في كون المشترك اللفظي هو اللفظ الواحد الدال على شيئين أو أكثر.

وذكر الرازي " أن من الأسماء ما يجري على معنيين كقولك: الزكاة، قالوا: هو النماء والزيادة، ويكون الطهارة...ومنه ما يجر ثلاثة معان، وأكثر: كقولك: الدين معناه: الطاعة، ويكون الجزاء، ويكون من الفساد...والدين العادة ".[5]

1-1- وقوع المشترك اللفظي في اللغة:

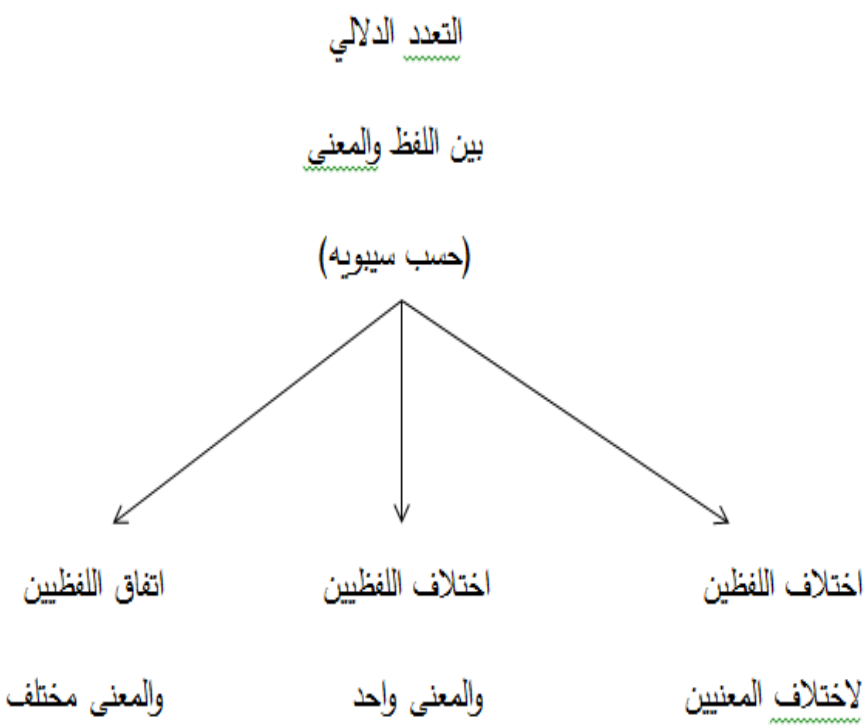
عند البحث في مسألة وجود المشترك اللفظي في اللغة عند علماء العربية القدماء نجد فرقيين، الفريق الأول أقر بوقوعه في اللغة العربية وعلى رأسهم الخليل (ت 175هـ)، مستشهدين في ذلك إلى أن الألفاظ محدَّدة والمعاني لا نهائية. أما الفريق الثاني فأنكر وقوع الاشتراك اللفظي في اللغة، وعلى رأسهم ابن درستويه (ت 334 هـ). فكان الانقسام إلى فريقين منكر لوقوعه ومثبت ولكل فريق حجج يستند إليها في توجهه.

1-1-1- المثبتون لوقوع المشترك اللفظي في اللغة: يوجد فريق يؤيد وقوع المشترك اللفظي، ومن هؤلاء الخليل بن أحمد، وسبويه، والأصمعي، وأبو عبيدة، وكراع النمل، وأبو علي الفارسي، وابن تيمية، ولأمدي، والسيوطي، ونورد آراء البعض منهم في هذه القضية فيما يلي:

إذا نظرنا زمانيا نجد أنّ سيبويه (ت 180 هـ) أول من تطرق لظاهرة المشترك اللفظي من دون تقعيد أو تنظير للمصطلح، حيث نجده يقول: "اعلم أنّ من كلامهم اختلاف اللفظيين لاختلاف المعنيين هو نحو: جلس، وذهب واختلاف اللفظيين والمعنى واحد نحو: ذهب، وانطلق، اتفاق اللفظيين والمعنى مختلف قولك: وجدت عليه من المَوْجِدة، ووجدت إذا أردت وِجْدان الضّالة وأشباه هذا"[6].

ويمكن أن أمثل للتّعدد الدلالي الحاصل بين اللفظ والمعنى (الدال والمدلول) عند سيبويه كما يلي:

المخطط (1): التعدد الدلالي بين اللفظ والمعنى



وهذا التصور عند سيبويه قد تطرقت له الدراسات الدلالية الحديثة، في تمييزها للعلاقة بين شكل اللفظ ومعناه، أو بنية الكلمة ودلالتها.

كما نجد المبرد(285 هـ) ممن أثبت وجود المشترك اللفظي في اللغة، وهو صاحب كتاب " ما اتفق لفظه واختلف معناه من القرآن المجيد". الذي يؤكد من خلاله أنّ المشترك اللفظي واقع في اللغة. "فمثل فيه قائلاً: وأمّا اتِّفَاق اللفظيين واختلاف المعنيين فقوله: وجدت شيئًا إذا أردت وِجْدان الضّالة ووجدْت على الرجل من المَوْجدَة ووجدتُ زيدًا كريمًا أي علمت. وكذلك: ضربت زيدًا وضربت

مثلاً وضربت في الأرض إذا أبعدت. وكذلك: العين عينُ المال والعين التي يُبصر بها وعينُ الماء والعينُ من السحاب الذي يأتي قَبِل القِبلة وعين السيئ إذا أردت حقيقته وعين الميزان"[7].

1-1-2- إنكار وجود المشترك اللفظي في اللغة: أما الفريق الثاني المنكر لوجود المشترك اللفظي في اللغة العربية فنجد على رأسهم ابن درستويه.

حيث كان ابن درستويه ممن ادعي عليه بأنه أنكر وجود المشترك اللفظي في اللغة ولكي نتحقق من ذلك نورد ما قاله ابن درستويه عن المشترك فيما رواه عنه السيوطي وهو "وإنما اللغة موضوعة للإبانة عن المعاني؛ فلو جاز وضع لفظ واحد للدلالة على معنيين مختلفين، أو أحدهما ضدُّ الآخر لما كان ذلك إبانةً بل تعميةً وتَغطية؛ ولكن قد يجيء الشيء من هذا لعلل، كما يجئ فَعلَ وأفعل فيتوهَّم من لا يعرف العلل أنهما لمعنيين مختلفين، وإن اتفق اللفظان والسماع في ذلك صحيح من العرب... وإنما يجيء في لغتين متباينتين، أو لحذف واختصار وقع في الكلام، حتى اشتبه اللفظان، وخفي سبب ذلك على السامع"[8].

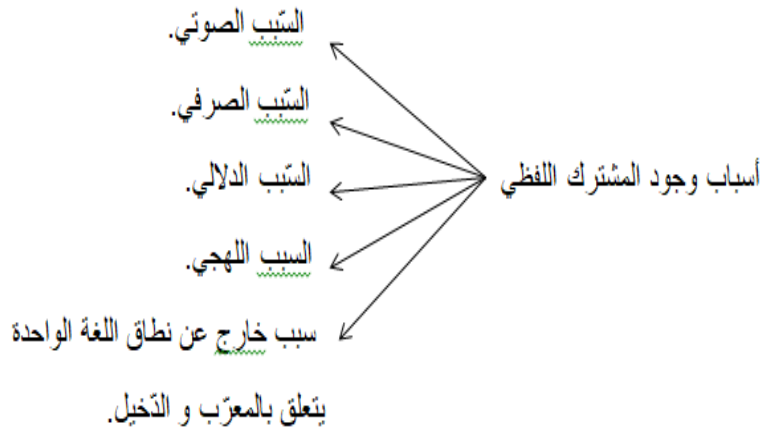
يتضح من خلال قول ابن درستويه عدة نقاط تتلخص فيما يلي:

أولاً: أن ابن درستويه لم ينكر وجود المشترك اللفظي في اللغة انكاراً تاماً كما يقول علي عبد الواحد وافي بقوله: " فذهب بعضهم إلى انكاره بتاتاً، وعمل على تأويل أمثلة تأويلاً يخرجها من هذا الباب، كأن يجعل اطلاق اللفظ في أحد معانيه حقيقة وفي المعاني الأخرى مجازاً، وعلى رأس هذا الفريق ابن درستويه"[9] وفي نفس السياق يقول صبحي الصالح: "وفي طليعة هؤلاء العلماء المنكرين للاشتراك المسرفين في إنكاره ابن درستويه"[10].

ولكنه يقر بوجوده ويفهم ذلك من قوله: "والسماع في ذلك صحيح عن العرب وكأنه يرفض القياس على هذه الظاهرة ويقصرها على السماع تضييقاً لدائرتها وحفظاً للغة أو لدلالة ألفاظها من هذا الغموض الذي يحمله المشترك مما يعيق اللغة عن أداء وظيفتها باعتبارها أداة للاتصال والتفاهم والتعاون بين الناس"[11].

1-2- أسباب الاشتراك اللفظي في اللغة العربية: تعود أسباب الاشتراك اللفظي في اللغة إلى عدة عوامل حيث يعود "وجود المشترك اللفظي إلى أسباب عدة منها ما هو صوتي ومنها ما هو لهجي ومنها ما يتعلق بالمعنى (إعطاء اللفظ دلالة اصطلاحية جديدة غير دلالته الأولى) ومنها ما يتصل بالمعرّب والدّخيل، وهناك اشتراك له ارتباط بالاشتقاق والصيغة وهو الاشتراك الكاذب"[12] ويمكن أن نجملها في المخطط التالي:

المخطط (2): أسباب وقوع المشترك اللفظي في اللغة العربية



وفيما يلي نذكر أسباب وقوع المشترك اللفظي في اللغة بشكل مفصل:

1-2-1- السبب الصوتي: ويحدد هذا السبب على أنه تغير صوتي يلحق بصوت من أصوات اللفظ وهذا التغير يجعله يشترك مع لفظ آخر في صورته الصوتية، ويكون كل واحد منهما لديه دلالة مختلفة تخصه وحده.

وحينما يتم جمعها وإدراجها ضمن معاجم اللغة تصبح محددة على أنّها لفظ له دلالتان. نحو: قول أبو عبيدة "الفروم من الفراء، والفروة جلد الرأس، والفروة اليسر يقال: فلان ذو فروة وذو ثروة"[13] ونلاحظ هنا أنّ إبدال الفاء بالثاء كان سببا جعل لفظة فروة تحمل دلالة ثروة وهي اليسر.

1-2-2- السبب الصرفي: يكون هذا السبب من أسباب المشترك اللفظي ناتج عن الاشتراك الكاذب، الذي يؤدي إلى تشابه كلمتين في الصورة الصوتية ويصاحبه اختلافهما في الاشتقاق والدلالة. ومثاله:" قول أبو عبيدة: الراح: جمع راحة وهو الكف. والراح: الخمر يوم الريح وجمعه أرواح وقول الزمخشري: معروفة: طيبة العرف" ومعروفة اسم مفعول من الفعل عرف بمعنى علم"[14].

1-2-3- السبب الدلالي: فأما ما يخص العامل أو السبب الدلالي ودوره في إحداث وخلق المشترك اللفظي فيكمن في العمل على لفظ يملك دلالة قديمة تكون أصلية وتحميله دلالة اصطلاحية جديدة. ويظهر ذلك بوضوح في غريب الحديث. نحو: قول أبو عبيدة "والصلاة ثلاثة أشياء: الدعاء والرحمة والصلاة" وكذلك "قال في الحج والحج: حج بيت الله الحرام وهو القصد"[15].

1-2-4- السبب اللهجي: تعد اللهجات من الأسباب التي تعمل على حدوث المشترك اللفظي في اللغة العربية. ويحصل ذلك من خلال لفظة واحدة عند قبيلتين بمعنيين مختلفين، وبعد مرحلة الجمع والتدوين دخلت وأدرجت في المعاجم بمعنييها. نحو: قول أبو عبيدة: "ومنه الحديث المرفوع: أنه أتى بأسير فقال لقوم منهم اذهبوا فأدفوه – يريد الدفء من البرد– فذهبوا به فقتلوه فوداه رسول الله صلى الله عليه وسلم وذكر أنها لغة جهنية وقال الزمخشري موضحا أراد الادفاء من الدفء فحسبوه الادفاء بمعنى القتل في لغة أهل اليمن"[16] فاللفظة واحدة ودلالتها تختلف من مجموعة لغوية إلى أخرى بالرغم من انتماء كلتيهما إلى لغة واحدة وهي اللغة العربية، والملاحظ هنا أنّ عامل الاشتراك اللفظي داخلي؛ أي ضمن حدود اللغة الواحدة وهي هنا اللغة العربية.

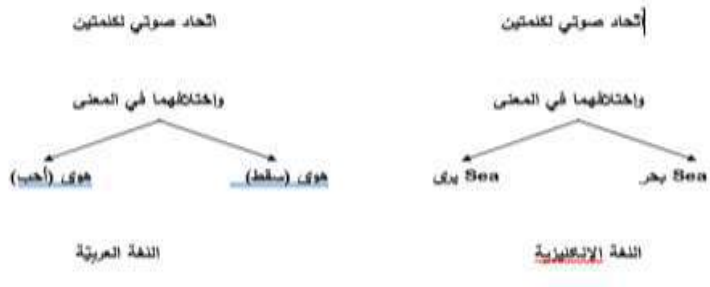
1-2-5- سبب المعرب والدخيل: ويقع الاشتراك اللفظي في هذه الحالة من خلال دخول لفظ من لغة أخرى أجنبية يتفق في صورته الصوتية مع لفظ موجود سلفا في اللغة " ثم يستعمل اللفظ بدلالتين الدخيلة والأصلية مما يجعله مشتركاً لفظياً "[17] مثال ذلك: قول ابن قتيبة: "السام: الموت...والسام في غير هذا عروق الذهب فلفظه السام الدالة على الذهب دخيلة من الآرمية"[18].

2- **المشترك اللفظي في اللسانيات الغربية: (Polysemy and Homonymy)** يفرّق علماء اللغة المحدثون لدى دراستهم لتعدد معاني اللفظ الواحد بين مصطلحين **أساسيين** هما: **مصطلح Homonymy:** حيث يعني "تعدُّد المعنى نتيجة تطور في جانب اللفظ، أو كلمات متعدِّدة – معان متعدّدة أو مشترك التغيُّر في اللفظ"[19]، فيشير هذا المصطلح إلى " وجود أكثر من كلمة يدلّ كلٌّ منها على معنى، وقد تصادف عن طريق التطور الصوتي أنْ اتحدت أصوات الكلمتين فأصبحتا في النطق كلمةً واحدة، ولا يهم أنْ تكون حروف الكلمتين متحدتين أولاً، إنما المهم اتحادُهما في النطق"[20].

كلمة نلفظها أو/ نجده يعني "في المعجم المشترك اللفظي (Homonyme) ونكتبها مثل كلمة أخرى، ولكن ليس لها نفس معنى الكلمة الأخيرة"[21].

فهو كما عرّفه "ليش Leech": "كلمتان أو أكثر تشترك في النطق أو الهجاء"[22]، وعرّفه "أولمان" بقوله: "الكلمات المتعددة المتحدة الصيغة"[23] "ومثّل له بـ (sea) بحر و(see) يرى فإنهما اتفقتا في النطق واختلفتا في الهجاء والمعنى، فهو يعني عندهم اتحاد صوتي لكلمتين في النطق مع اختلافهما في المعنى، وهذا يقابله أو قريب منه (الجناس التام) في لغتنا العربية، وقد سماه حسن ظاظا: الاشتراك الكاذب مثل: النوى جمع نواة تشبه النوى بمعنى البعد... وهوى سقط، وهوى أحب، أو الهوى بمعنى الحب"[24].

ويمكن أن أمثل لهذا كما يلي:



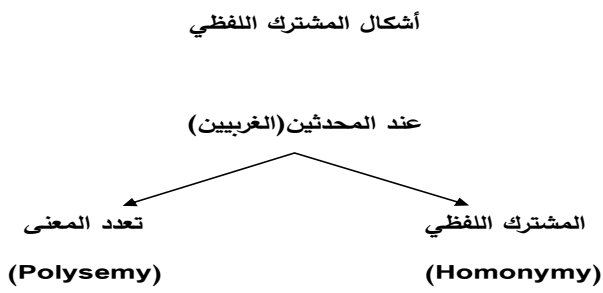
المخطط (3): الاتحاد الصوتي واختلاف المعنى بين العربية والإنكليزية

نجد في هذا المثال أنّ الاتحاد في نطق كلمتين مع اختلاف في المعنى خاصية توجد في اللغة العربية والإنجليزية، رغم اختلافهما من كل النواحي (فكل لغة تنتمي إلى أصل أو أسرة لغوية خاصة بها وتختلفان في القواعد الصرفية؛ فاللغة العربية لغة اشتقاقية، واللغة الإنكليزية لغة إلصاقيه...) وغيرها من الاختلافات ومع هذا اتفقتا في هذه الظاهرة الدلالية، وهي ظاهرة المشترك اللفظي "(Homonymy) وقد وصف الأوربيون هذا التغير الدلالي بالتّغير الصفري (Zerochange)" [25].

وتحدد Homonymy على أنّها: "كلمات عدّة لها الشكل نفسه"[26].

ومصطلح تعدد المعنى (Polysemy): ويطلق على الدال الذي يكون له أكثر من مدلول. ومن المعروف أنّ هذا النوع دُرس تحت مصطلح (المشترك) ويقصد به " تعدُّد المعنى نتيجة تطور في جانب المعنى، أو كلمة واحدة معنًى متعدد، أو مشترك التغيُّر في المعنى"،[27] فيشير إلى "دلالة الكلمة الواحدة على أكثر من معنى نتيجة اكتسابها معنًى جديدًا أو معاني جديدة"[28]؛ غير أن المحدثين ونقصد الغربيين مالوا إلى التفريق بين شكلين من أشكال المشترك هما: المشترك اللفظي، وتعدد المعنى.

وأمثلهما في المخطط التالي:



المخطط (4): أشكال المشترك اللفظي عند المحدثين الغرب

2-1- الفرق بين المشترك اللفظي وتعدد المعنى: وإذا أردنا التمييز بين النوعين أو الشكلين نجد أن الفرق بين المشترك اللفظي وتعدد المعنى "هو أنّ تعدد المعنى يشير إلى كلمة واحدة لها أكثر من مدلول،"[29] نحو كلمة "عملية" أو "عين" في اللغة العربية بحيث لا يمكن الوصول إلى المعنى المراد من هذه اللفظة إلا من خلال الاستعمال ومعرفة السياق استعمالها ونقصد هنا الساق اللغوي والسياق غير اللغوي لهذه اللفظة في الاستعمال، فالعين في اللغة العربية تمثل:

- العين الجارحة التي يتم الإبصار والرؤية من خلالها.
- العين الأموال والممتلكات مثل: الأغنام.
- العين الجاسوس ويقصد به الشخص المكلف برصد الأخبار بشكل سرى وخفي.

بينما يكون " المشترك اللفظي، يدل على اتفاق اللفظ مشافهة، أو في الكتابة خطاً أو في كليهما معاً "[30].

ومثال ذلك من اللغة الإنكليزية[31]:

2-1-1- تماثل في الرسم واختلاف في المعنى(Homography): نحو

رصاص Lead ⟵ معدن.

مقود Lead ⟵ مقود الكلب.

2-1-2- تماثل في النطق واختلاف في المعنى(Homophony): نحو

شعيرة دينية ⟵ Rite

صحيح ⟵ Right

2-1-3- التماثل في الرسم والنطق والاختلاف في المعنى: نحو

Cleave ⟵ يقطع إرباً.

Cleave ⟵ يلحم.

تشكل أضداد وهو وجه من وجوه المشترك اللفظي.

2-1-4- التماثل في النطق والاختلاف في المعنى والرسم: نحو

Raise ⟵ يشيد.

Raze ⟵ يمحو.

ويمكن تلخيص أصناف المشترك اللفظي مما سبق في المخطط التالي:

المخطط(5): أصناف المشترك اللفظي

2-2- المشترك اللفظي وصناعة المعجم: ظاهرة المشترك اللفظي (الدلالي)، من الظواهر التي استقطبت اهتمام كثير من الباحثين كونها تمتد على كثير من العلوم اللغوية والشرعية والأدبية...إلخ وليس من الممكن فصل القول فيها إلاَّ وفق منظور محدد يبيّن ما يقوم عليه من تعدُّد في التأويل وتنوع في المناويل. وقد أفرد الباحثون المعاصرون، من منطلق لساني للاشتراك اللفظي مؤلفات تنوعت بين البلاغة والمعجم واللغة.

ويوجد في بعض المصنفات المعجمية " إثارة لمسألة قلق تصنيف ظاهرة الاشتراك اللفظي والتي ينتج عنها الاشتراك الدلالي ضمن حيز موضوعي يصلح لتعيين حدوده بدقة، حتى يتيسر تناول خصائصه وسيماته بشكل يقترب من النزعة العلمية "[32].

ومصطلح الاشتراك اللفظي يندرج ضمن العلاقات الدلالية؛ وهي العلاقات التي تربط بين الكلمات من نواحي متعددة كالترادف والاشتراك والتضاد ونحو ذلك، حيث أنّ معنى الكلمة لا يتضح إلاّ من خلال علاقاتها مع الكلمات الأخرى ضمن الحقل الذي تنتمي إليه.

وممن تناول هذه المسألة نجد "جاكلين پيكوش (Pioche)" في كتابها البنى الدلالية للمعجم الفرنسى، حيث "تلاحظ أنّ اختلاف عدد مداخل المعاجم يؤثر في دراسة المفردات عموماً، ما قام منها على الترادف أو الاشتراك أو غير ذلك"[33].

وترى هذه الباحثة "أنّ الاشتراك الدلالي يفترض آلية في منتهى القدرة على جعل علامةٍ واحدةٍ قادرةً على أن تمسح جزءا مهما من التجربة الإنسانية"،[34] حيث افتتحت كتابها بمقولة اقتبستها عن جون وكلود ديبوا يقولان فيها "إن التميز الذي نعقده بين الكلمات المتجانسة والكلمات المشتركة، لا قيمة له إلاّ في نطاق تفسير ذي طابع زماني تاريخي (diachronique)، أمّا على مستوى عمل اللسان، فإن ذلك التمييز يكون غير ذي دلالة".[35]

مما سبق يُلاحظ "وعيٌ باستقلالية ما لنظام الاشتراك الدلالي في اللغة، وهو حدس عملت النظريات الحديثة على تدقيقه وتأصيله".[36]

كما أن إنكار وجود ظاهرة المشترك اللفظي في اللغة لم يختص بها العرب القدماء وحدهم. فهناك من الغربيين من أنكر ذلك حيث نجد "من علماء اللغة الغربيين الذين أنكروا وجود المشترك" فندريس "حين اعتبر القائل بوجوده في اللغة مخدوعاً"[37].

5. خاتمة:

تبين لنا من خلال هذه الدراسة أن المشترك اللفظي ظاهرة دلالية لا تخص لغة بعينها وإنما تشترك فيها مختلف اللغات. وأنه هناك محورين أساسيين لظهور المشترك أولهما محور لغوي، والآخر غير لغوي يرجع إلى عوامل خارجة عن اللغة تخص مستعملي اللغة في كل من الوضع و الاستعمال، وهذه العوامل والأسباب تحصل في مستويات اللغة المختلفة الصوتية والصرفية ومستوى الدلالة وهذه تمثل المحور اللغوي لحصول المشترك اللفظي، أما المحور الثاني للعامل فهو غير لغوي، يخص مستعملي اللغة (عوامل لهجيه) تؤدي إلى حصول المشترك اللفظي، والمشترك اللفظي عند العرب رغم تنوع

تعريفاته لديهم، إلاّ أنّهم متفقون في كون المشترك اللفظي هو الفظ الواحد الدال على شيئين أو أكثر، في حين الدراسات الغربية الحديثة تميز بين نوعين للمشترك، وهي المشترك اللفظي؛ أي تعدد الكلمات والمعنى واحد، وتعدد المعنى؛ أي الدال الواحد الذي يمثل أكثر من معنى.

6. قائمة المراجع:

1- أحمد محمد قدور، مبادئ في اللسانيات، دار الفكر، ط 1، 1996م.

2- أحمد نعيم الكراعين، علم الدلالة بين النظر والتطبيق، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 1993م.

3- ادريس بن خويا، علم الدلالة في الثراث العربي والدرس اللساني الحديث، عالم الكتب ط1، 2016م.

4- بالمر، علم الدلالة اطار جديد، ترجمة: إبراهيم صبري السيد، دار المعرفة الجامعية دط 1995م.

5- السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، دار احياء الكتب العربية، شرح وتعليق: محمد أحمد جاد المولى وآخرون، ط 4 ، ج 1.

6- صابر الحباشة، الدلالة والسيمياء والمعرفة محاولة في ترجمة العلوم اللسانية، الوراق للنشر والتوزيع، ط1، 2014م.

7- عائشة بنت عبد الله جراح، ظاهرة المشترك اللفظي في الفكر اللغوي العربي، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، العدد1، الجزائر، 2018م.

8- عبد الكريم محمد حسن جبل، في علم الدلالة دراسة تطبيقية في شرح الأنباري للمفضليات، دار المعرفة الجامعية، 1997م.

9- عبد الكريم محمد حسن جبل، في علم الدلالة دراسة تطبيقية في شرح الأنباري للمفضليات، دار المعرفة الجامعية، 1997م.

10- علي عبد الواحد وافي، فقه اللغة، دار نهضة مصر للطبع والنشر، دط، دت

11- محمود عكاشة، الدلالة اللفظية، مكتبة الأنجلو المصرية، دط، 2002م.

8. هوامش:

[1]– السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، دار احياء الكتب العربية، شرح وتعليق: محمد أحمد جاد المولى وآخرون، ط 4، ج 1، ص 369.

[2]– ادريس بن خويا، علم الدلالة في الثراث العربي والدرس اللساني الحديث، عالم الكتب ط1 ،2016، ص 60.

[3]– المرجع نفسه، ص 60

[4]– أحمد نعيم الكراعين، علم الدلالة بين النظرية والتطبيق، المؤسسة الجامعية لدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 1993، ص 114.

[5]– محمود عكاشة، الدلالة اللفظية، مكتبة الأنجلو المصرية، دط، 2002، ص 63.

[6]– عائشة بنت عبد الله جراح، ظاهرة المشترك اللفظي في الفكر اللغوي العربي، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، العدد1، الجزائر، 2018 ص144.

[7]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[8]– السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، / 385.

[9]– علي عبد الواحد وافي، فقه اللغة، دار نهضة مصر للطبع والنشر، دط، دت، ص 189. وينظر: الجزء الأول من مزهر السيوطي، ص185.

[10]– أحمد نعيم الكراعين، ص116.

[11]– المرجع نفسه، ص117.

[12]– المرجع نفسه، ص 119.

[13]– المرجع نفسه، ص.

[14]– المرجع نفسه، ص 121.

[15]– المرجع نفسه، ص 120.

[16]– المرجع نفسه، ص 119.

[17]– المرحع نفسه، ص 120

[18]– المرجع نفسه، ص 120

[19]– عبد الكريم محمد حسن جبل، في علم الدلالة دراسة تطبيقية في شرح الأنباري للمفضليات، دار المعرفة الجامعية، 1997م، ص 38.

[20]– المرجع نفسه، ص 38.

[21]– Le Dictionnaire de Linguistique et des sciences du langage, Jean Dubois, Larousse 2012 , P 234.

[22]– أحمد نعيم الكراعين، ص 118.

[23]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[24]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[25]–المرجع نفسه، ص 118.

[26]– بالمرجع، علم الدلالة اطار جديد، ترجمة: إبراهيم صبري السيد، دار المعرفة الجامعية دط، 1995، ص 104.

[27]– عبد الكريم محمد حسن جبل، في علم الدلالة دراسة تطبيقية في شرح الأنباري للمفضليات، دار المعرفة الجامعية، 1997م، ص 38.

[28]– المرجع نفسه، ص 39.

[29]– أحمد محمد قدور، مبادئ في اللسانيات، دار الفكر، ط 1، 1996م، ص 316.

[30]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[31]– يُنظر: بالمر، علم الدلالة اطار جديد، ص 105.

[32]– صابر الحباشة، الدلالة والسيمياء والمعرفة محاولة في ترجمة العلوم اللسانية، الوراق للنشر والتوزيع، ط1، 2014م، ص 133.

[33]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[34]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[35]– المرجع نفسه، ص 134–135.

[36]– المرجع نفسه الصفحة نفسها.

[37]– أحمد نعيم الكراعين، ص118.

مجلّة اللغة العربيّة المجلّد: 28 العدد: 01 الثلاثي الأول السّنة: 2026 ص: 159-186

الذكاء الاصطناعي في التعليم: أشكاله وتطبيقاته

The Artificial Intelligence in Education: Its Forms and Applications

د. عبد الرحمن بشلاغم♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال: DOI 10.33705/0114-028-001-008

تاريخ الإرسال: **2025/03/21** تاريخ القبــول: **04 / 01/ 2025** تاريخ النشر: **2026/03/15**

الملخص: يعدّ الذكاء الاصطناعي أحد أهمّ المجالات الناشئة حاليا في تكنولوجيا التعليم، إذ بدأ يشق طريقه ليصبح جزءًا أساسياً منه من خلال إعادة تشكيل الطريقة الّتي يتعلّم بها الطلاب، والطريقة التي يدرّس بها المعلّمون والطريقة الّتي تنتهجها المدارس، وقد أهّله هذا ليكون محلّ نقاش وإثراء بين الخبراء، لتصميم الخطط التعليميّة واتخاذ السياسات المناسبة لذلك، لذا سنتناول في هذا المقال مفهوم الذكاء الاصطناعي ومميزاته، وإسهاماته في التعليم، كالتعليم عن بُعد والشخصي والتكيّفي، وتشكلاته من خلال التطبيقات ودورها في إعداد الخرائط الذهنيّة وتصميم المحتوى التعليمي كتطبيق ("ChatGPT") وكذا إعداد المنصات الرّقمية التفاعلية والخطوات الواجب إتباعها لتطوير منصة تعليميّة تعمل بالذكاء الاصطناعي.

الكلمات مفتاحية: الذكاء الاصطناعي؛ التعليم؛ تطبيقات؛ منصة؛ تعليميّة المعلّم.

♥ المركز الجامعي صالحي أحمد النعامة (الجزائر).

البريد الإلكتروني: chakirlilniaam@gmail.com (المؤلف المرسل).

Abstract : Artificial intelligence is one of the most important emerging fields in educational technology. It is starting to establish itself as an essential part by reshaping the way students learn, how teachers teach, and how schools operate. This has made it a subject of discussion and enrichment among experts to design educational plans and make appropriate policies. This article will thus address the concept of artificial intelligence, its features, and its contributions to education, such as distance learning, personalized learning, and adaptive learning, as well as its forms through applications and their role in preparing mind maps and designing educational content, like the "ChatGPT" application. Additionally, it will discuss the preparation of interactive digital platforms and the steps to follow in developing an educational platform that works with artificial intelligence.

Keywords: Artificial Intelligence; Education; Applications; Platform; Educational; Teacher.

1. مقدّمة: شهد العالم في السنوات الأخيرة ثورة كبيرة في مجال الذكاء الاصطناعي، وكانت آثارها واضحة في العديد من المجالات المختلفة، حيث أثبتت تطبيقاته كفاءتها وفعاليتها في مجالات مثل الطب، الهندسة، الزراعة الصناعة، علوم الفضاء، والاتصالات، وغيرها من المجالات الأخرى. وقد تأثر قطاع التعليم بشكل خاص بتلك الثورة، خاصة في ظل التقدم السريع في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وأصبح من الضروري مواكبة هذه التحديثات لمواجهة التحديات المستمرة؛ إذ إن إدماج الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية أصبح من المتطلبات الأساسية في عصر الرقمنة، الذي يسعى نحو إحداث تحولات كبيرة في التعليم لاستيعاب هذه التحديثات ودمجها. ويعني ذلك

استخدام الخوارزميات والنماذج الذكية لتحليل البيانات التعليمية. يشمل هذا الإدماج الاستفادة من تقنيات وأدوات تسهم في تحسين تعلم الطلاب، وتعزيز عملية التدريس، وتطبيق تقنيات متقدمة مثل تعلم الآلة، تحليل البيانات، والتعلم العميق، لتحقيق فوائد متعددة مثل تخصيص التعليم، تعزيز تفاعل الطلاب توفير تغذية راجعة فورية، وتحسين تقييم الأداء. تمكن هذه التقنيات المعلمين والمؤسسات التعليمية من تحسين جودة التعليم وفعاليته، مع تلبية احتياجات الطلاب وتعزيز مستوى الفهم والتحصيل الأكاديمي.

ما هو مفهوم الذكاء الاصطناعي؟ ما هي خصائصه ومزاياه؟ كيف أسهم في تحسين العملية التعليمية؟ وما هي التطبيقات التي يمكن الاستفادة منها في هذا المجال؟ وأين يظهر دور المعلم في الاستفادة من هذه التقنية؟

هذا ما نسعى للإجابة عليه في هذا المقال بتسليط الضوء على العلاقة القائمة بين الذكاء الاصطناعي والتعليم، ودوره في تحسين العملية التعليميّة مع الإشارة إلى بعض التطبيقات التقنية ومجالات اِستخدامها في التعليم.

2. مفهوم الذكاء الاِصطناعي: هو أحد علوم الحاسب الفرعية الّتي تهتم بإنشاء برمجيات ومكونات مادية قادرة على محاكاة السلوك البشري، فكما هو معروف أنّ للحاسبات قدرة على محاكاة بعض قدرات العقل البشري مثل إجراء العمليات الحسابية، معالجة الأرقام والحروف، اتخاذ بعض القرارات البسيطة بالإضافة إلى القدرة الفائقة على تخزين واِسترجاع المعلومات[1].

هو علم يهتم بصناعة آلات تقوم بتصرفات يعتبرها الإنسان تصوّرات ذكية[2].كما هو ذلك العلم الذي يهتم بجعل الأنظمة الإلكترونية ذات ذكاء مشابه للذكاء الإنساني، بما يمكن للأنظمة من التفكير واتخاذ القرارات، والعمل وفقا لها بشكل تتناسب مع طبيعة المهام المحدّدة لها[3].

ويعرّف الذكاء الاصطناعي التوليدي على أنّه نوع من تقنيات الذكاء الاصطناعي التي تهدف إلى توليد محتوى جديد، سواء كان ذلك على هيئة نصوص أم صور أم مقاطع فيديو أم غير ذلك[4].

وهو نظام علمي هدفه إنتاج آلات مستقلة قادرة على أداء المهام المعقدة باستخدام عمليات اِنعكاسية متماثلة لتلك الّتي لدى البشر، ويتمّ تصميم برامج وتطبيقات الذكاء الاصطناعي من خلال دراسة كيف يفكر العقل البشري؟ وكيف يتعلّم الإنسان ويقرّر، ويعمل أثناء محاولة حل مشكلة، ثم استخدام نتائج هذه الدراسة كأساس لتطوير البرمجيات والأنظمة الذكية[5].

ويؤكّد "الشرقاوي" أنّ الذكاء الاصطناعي فرع من فروع علوم الحاسب يُعني بالسلوك الذكي عند الإنسان ويحتاج إلى نظام بيانات تستخدم لتمثيل المعلومات والمعرفة من ذلك الفرع من علوم الحاسوب[6].

3. خصائص الذكاء الاصطناعي:

- استخدام الذكاء في حل المشاكل المعروضة مع غياب المعلومات الكاملة؛
- التفكير والإدراك؛
- اكتساب المعرفة وتطبيقها؛
- التعلم والفهم من التجارب والخبرات السابقة؛
- استخدام الخبرات القديمة وتوظيفها في مواقف جديدة؛
- الاستجابة السريعة للمواقف والظروف الجديدة.

وهناك مجموعة من الخصائص الأخرى منها:

1) إمكانية تمثيل المعرفة: وذلك باستخدام هيكلة خاصة لوصف المعرفة وهذه الهيكلة تتضمن الحقائق والعلاقات بين هذه الحقائق والقواعد التي تربط هذه العلاقات.

2) استخدام الأسلوب التجريبي المتفائل: وذلك باقتحام المسائل التي ليس لها حل عامة معروفة، باستخدام نظرات متسلسلة تؤدى إلى الحل الصحيح ولكنها تختار طريقة معينة للحل تبدو جيّدة.

3) قابلية التعامل مع المعلومات الناقصة؛ أي إيجاد بعض الحلول حتى لو كانت المعلومات غير متوافرة بأكملها في الوقت الذي يتطلب فيه الحل.

4) القدرة على التعلّم: إنّ التعلم من الخبرات والممارسات السابقة، إضافة إلى قابلية تحسين الأداء.

5) قابلية الاستدلال: وهي القدرة على استنباط الحلول الممكنة لمشكلة معينة من واقع المعطيات المعروفة والخبرات السابقة وبخاصّة المشكلات التي لا يمكن معها استخدام الوسائل التقليدية المعروفة للحل.

6) معالجة الملفات الطبيعية: أي التفاعل عن طريق اللغة الطبيعية للمتعلّم، فجودة التواصل بين البرامج والمتعلّم تتحسّن بشكل ملحوظ، إذا اِستطاع البرنامج أن يفهم مدخلات لغة المتعلّم الطبيعية سواء أكانت مكتوبة أم منطوقة.[7]

3-1. أهداف الذكاء الاصطناعي: من أهداف الذكاء الاصطناعي:

- حل مشكلة المهام المكثفة للمعرفة؛
- عمل اتصال ذكيّ بين الإدراك والفعل؛
- تحسين التفاعل الإنساني الحاسوبي.[8]

وقد حصرت الباحثة "جهاد أحمد" (2014م) أهداف الذكاء الاصطناعي فيما يلي:

- تمكين الآلات من معالجة المعلومات بشكل أقرب لطريقة الإنسان في حل المسائل؛
- فهم أفضل لماهية الذكاء البشري وأكثر الأعضاء تعقيدا، وهما يعملان بشكل مترابط ودائم في تعرف الأشياء.[9]

4. **إسهامات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم:** ذكر "عزمي وآخرون" أنّ استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات قد أصبح أولوية في التعليم في الوقت الحالي، حيث يهدف هذا التوجه إلى الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم التكنولوجي. واستخدام الذكاء الاصطناعي لا يعني فقط نقل المحتوى إلى صفحات الويب أو الأقراص المدمجة، بل يشمل تحويل المحتوى إلى أنشطة إلكترونية تفاعلية تتيح للمتعلمين التفاعل مع المعلومات، حيث يصبحون هم من يمثلون البيانات من خلال استخدامها في التعلم كموظفين ومحللين. دور المعلم في هذه العملية يتلخص في تسهيل وتوجيه الطلاب نحو التعلم الذاتي. وبالتالي، يجب أن تكون أنظمة الأنشطة التعليمية سهلة الاستخدام، منخفضة التكلفة، ولديها القدرة على تخزين المعلومات والبيانات . وقد سعت العديد من الشركات الناشئة إلى تطبيق مفاهيم الذكاء الاصطناعي بشكل كامل بهدف توفير أفضل تجربة تعليمية ممكنة[10].

أ- **أتمتة الدرجات والتقييم (Automated Grading)**: يمكن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم لمتابعة درجات وعلامات الطلاب داخل البيئة التعليمية. حيث يقوم الروبوت أو النظام الذكي بتقييم تعلم الطالب ومعرفة مستواه من خلال تحليل إجاباتهم وتقديم ردود فعل دقيقة. بناءً على ذلك، يتم إعداد خطط تدريب شخصية تتناسب مع احتياجات كل طالب. كما يُمكن للذكاء الاصطناعي إعلام الطلاب بعلاماتهم وتحقيقاتهم. يتميز استخدام هذه الطريقة بالدقة العالية وتجنب الأخطاء، مما يسمح بمحاكاة عملية التقييم بشكل مثالي.[11]

ب- التغذية الراجعة للمعلّم (Feedback for teachers): تعتبر التغذية الرّجعة للمعلّمين حول تقييم الطلاّب فيما يتعلّق بالأداء الدّراسي وما أنجزوه مهمّة سواء كان ذلك تقدّماً أم تراجعًا، وتعتبر التغذية الرّاجعة من أفضل

تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وأثمن مصادر المعلومات حول تقييم الأداء الطلاّبي على الإطلاق، ويرتكز هذا التطبيق على العديد من التقنيات المستحدثة كالدردشات مع روبوتات الذكاء الاصطناعي والتعلّم الإلكتروني أو الآلي، بالإضافة إلى إجراء الحوارات كما هو الحال في المقابلات، ويلجأ إلى رصد أبعاد المحادثة وتكييفها وفقاً لِما يقدّمه الطالب من إجابات تعكس شخصيته ومستواه التعليمي والذكائي.

ج- الوسطاء الافتراضيين (Virtual facilitators): يعتبر الوسيط الافتراضي بمثابة وسيلة تتمتع بفائدة عظمى من حيث مساعدة الطلاب وإفادتهم بالإجابات الدقيقة الّتي يحتاج إليها الطلاّب باستمرار، وقد أجريت مثل هذه التجربة وأثبتت جدارتها في معهد جورجيا للتكنولوجيا بواسطة روبوت مدعّم بنظام (IBM) المنبثق عن الذكاء الاصطناعي؛ وكان هذا الروبوت يُعرف باسم "جيل واتسون"، ويعدّ واحداً من ضمن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

د- حوارات الحرم الجامعي (Chat Campus) : أشار موقع «Bigdata Made Simple» إلى أنّه يمكن إدراج الدردشات داخل الحرم الجامعي ضمن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، حيث تعقد حلقات حوارية إلكترونية بين الطلاّب والرّوبوت لغايات الحصول على المساعدات المتعلقة بأمورهم الجامعية؛ سواء كان ذلك في طبيعة البيئة التعليمية في الحرم الجامعي أم كيفية الوصول إلى قاعة المحاضرة والعثور على الموقف الخاص بالسيارات والتواصل مع الهيئة التدريسية، وغيرها الكثير من المعلومات القيّمة، الّتي يعود بها الذكاء الاصطناعي بالفائدة على المستخدم[12].

هـ- التعليم الشخصي:(Personalized Learning) : تأتي أهمية هذا التطبيق في تلبية اِحتياجات كلٌّ متعلّم منفصل عن أبناء شعبته؛ حيث تقدّم للمتعلّم سلسلة من البرامج التعليمية المسهمة في رفع كفاءته في التعلّم وتسريع ذلك كما تساعد مثل هذه التطبيقات في تحديد نقاط الضعف لدى المتعلّم والعمل على

تقويتها من خلال المناهج التعليميّة المزوّدة بها، وتمتاز تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بقدرتها على التأقلم مع إحتياجات الطلاّب سواء أكانت فردية أم جماعية بغض النظر عن درجة التعقيد[13].

و- التعلّم التكيّفي (AdaptiveLearning): يعدّ التعليم التكيّفي من أكثر مجالات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم فائدة وأهمية، إذ يسهم هذا النوع من التعلّم في إحراز تقدّمات ملحوظة من خلال تعليم الطلاّب بشكل فردي، كما يتمّ إجراء التعديلات على المسارات ومناهجها كلّما دعت الحاجة إلى ذلك، وتقديم تقرير مفصّل للمعلّم حول المواد الّتي يستصعب الطالب فهمها واستيعابها.

ز- التعلّم عن بُعد (Proctoring): يعتبر التعليم عن بُعد من أبرز أنواع التعليم حداثةً، وتشمل هذه التقنية الحديثة فرصاً لتقديم الامتحانات عن بُعد مع فرض أنظمة رقابية تخضع للذكاء الاصطناعي لمراقبة الطالب، والتحقّق من عدم الغش، فهي طريقة يتمّ بواسطتها التحقّق من مدى مصداقية ودقّة الاختبار[14].

ح- مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصّة: لا تقتصر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم على الطلاّب الطبيعيين فحسب، بل أنّها أيضا تلّبي اِحتياجات الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصّة أيضا وتحفيزهم على التأقلم مع الأجواء التعليميّة واستيعاب المواد التعليمية، وبالتالي قيادتهم نحو سدّة النجاح كما يزيد من كفاءة المهارات الاجتماعية للطلبة[15].

***5.* استخدام الواقع المعزّز في التعليم:** الواقع المعزّز Augmented Reality يشمل تقنيات حاسوبية تهدف إلى: ربط العالم الافتراضي مع الواقع الحقيقي عن طريق التطبيقات التقنية بالاستعانة بالأجهزة اللّوحية والهواتف الذكية ليظهر المحتوى المعرفي مدعّم بالصور ثلاثية الأبعاد والفيديوهات وغيرها من الأشكال

ووسائل الإيضاح وجذب الانتباه، ممّا يجعل الطلبة أكثر تفاعلاً مع المادّة العلمية وربطها بمواقف حياتية[16]؛

- تطبيقات الفصول الدراسيّة: وهو أن يقوم المعلّم باستخدام الواقع المعزّز في التدريس وذلك من خلال دمجها مع الكتاب المدرسي؛

- معرض الصور الحيّة: حيث يمكّن للطالب بتوجيه كاميرا الهاتف أو الجهاز اللّوحي أن يحوّل العلامات أو الصور أو المعرض الصور، والوسائط المتعدّدة؛

- بطاقة تعليمية للصم والبكم؛

- الواجبات المنزلية المدعمة بالشرح: حيث يمكن للطالب إعادة عرض شرح المعلّم لأيّ جزئية غير واضحة بربطها من خلال الواقع المعزّز.

6. علاقة الذكاء الاصطناعي بالتعلّم التكيّفي: التعلّم التكيّفي هو أسلوب تعليمي يعتمد على استخدام أجهزة الكمبيوتر كأدوات للتعليم التفاعلي، حيث يتم تنظيم وتخصيص الموارد البشرية وفقًا للاحتياجات الفردية لكل متعلّم. تتكيف أجهزة الكمبيوتر مع أسلوب عرض المحتوى التعليمي بما يتناسب مع احتياجات التعلم الخاصة بكل طالب، مما يساهم في تحسين فعالية التعلّم وتوفير تجربة تعليمية مخصصة[17].

- يمكن أن يساعد التعلّم التكيّفي القائم على الذكاء الاصطناعي الطلبة على التعلّم بالسرعة التي تناسبهم؛

- يمكن للنظام الذي يعمل بنظام الذكاء الاصطناعي تحديد المجالات الّتي يكافح فيها الطالب وتوفير موارد ودعم إضافي لمساعدتهم على التغلب على صعوباتهم؛

- يمكّنهم أيضا تقديم ملاحظات في الوقت الفعلي للطلبة ممّا يساعدهم على البقاء متحمّسين ومشاركين.[18]

7. **مميزات الذكاء الاصطناعي في التعليم:** يجمع الخبراء على أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم في القرن الحادي والعشرين لما له من ميزات عديدة، منها:

- لديه القدرة على التعلّم، والقدرة على تنظيم العلوم وفهمها، والقدرة على تحليل اللغة، والقدرة على فهم الصوت وتحليل الصور والفيديو، وحل المشكلات، والإبداع، والتعامل العاطفي والمجتمعي، وتحريك الروبوتات والذكاء العام، ويشمل القيام بجميع ما سبق؛
- شرح المواد الدراسية، وتقديم تغذية راجعة فورية على الإجابات؛
- تقديم النصح والإرشاد الأكاديمي للطالب حول أفضل قسم يمكن الالتحاق به في الكلية أو دراسة مواد دراسية تتلاءم مع قدراتهم العقلية؛
- الوصول إلى عدد كبير من الطلاب، حيث يساعد في جعل الفصول الدراسية متاحة للجميع، خاصة إذا كانوا يتحدثون بلغات مختلفة أو يعانون من إعاقات سمعية؛
- القدرة الاستشرافية من خلال تحليل البيانات للتعرّف على الطالب المعرض للفشل والتدخل من المؤسسة مبكرًا في الوقت المناسب؛
- يمكن استخدامه من النواحي الإدارية والتنظيمية بالمؤسسة التعليمية في الرد على استفسارات الطلاب من خلال روبوت محادثة مزوّد بإمكانات الذكاء الاصطناعي؛
- تمكين الطلاب من العثور على المعلومات بشكل أسرع ومن مصدر واحد؛
- تحرير المعلمين والإداريين من الأعمال الروتينية؛

- تجميع كمية ضخمة من البيانات من النظام التي تُستخدم في تغذية شبكات التعلّم الآلي من أجل تطوير برامج تعليمية مخصّصة وتحسين تجارب الطلاب؛

- توفير الوقت وحل المشكلات بطريقة أكثر كفاءة؛

- القدرة على التوصل لحل المسائل حتى مع عدم اكتمال البيانات؛[19]

- توفير الوقت والجهد والإسهام في توفير واقع بديل للطلاب، فإنها تعوّد الطلاب على المواجهة، ومواكبة التكنولوجيا الحديثة؛

- يستطيع الإسهام في عرض الأسئلة على الطلاب بطريقة تكشف نقاط الضعف والاستعدادات العقلية لكل طالب، بالإضافة إلى متابعة واستكشاف أساليب المتعلمين؛

- يمكن أن يجعل التعلم بالمحاولة والخطأ أقل خوفًا لدى الطلاب، فالتعلم بالمحاولة والخطأ جزء حاسم من التعلم؛

- يمكن للطلاب التعلم من أي مكان وفي العالم في أي وقت كان؛[20]

- يعمل الذكاء الاصطناعي على توفير العديد من جوانب المحتوى ومهارات التدريس، وتزويد المعلّمين بتوصيات وتوجيهات حول مصادر التعلّم ومساعدتهم على الإبداع والفاعلية في المواقف التعليميّة؛

- كما يسهّل على المعلّمين المبتدئين وغير الخبراء على اكتشاف صعوبات التعلّم، وذلك من خلال تبسيط الابتكارات وتعزيز قدراتهم بواسطة أجهزة الكمبيوتر؛

- يقوم بدور الوسائل التعليميّة في تقديم الصور الشفافة، والأفلام والتسجيلات الصوتية، كما يخفّف على المعلّم ما يبذله من جهد ووقت في الأعمال التعليميّة الروتينية.[21]

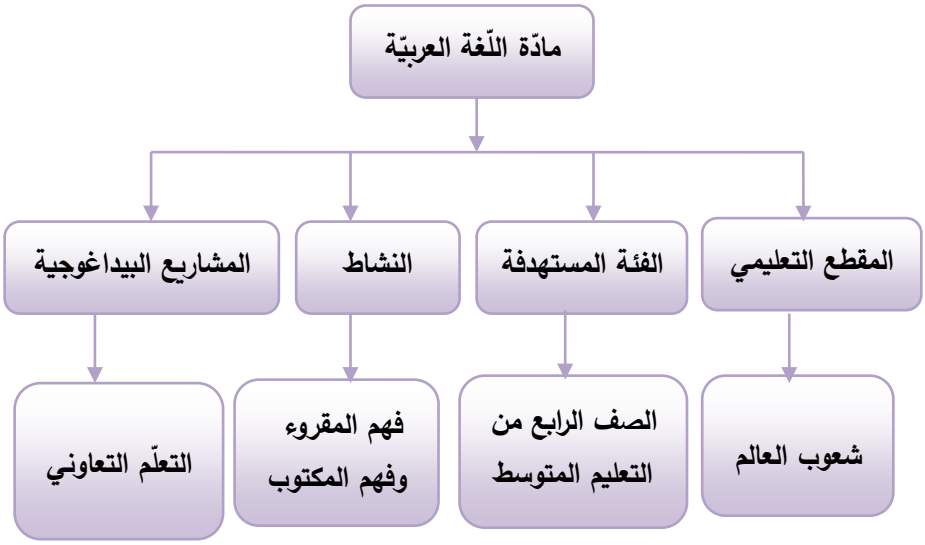
8. إعداد الخرائط الذهنية التعليميّة بالذكاء الاصطناعي: لتصميم الخرائط الذهنية التعليمية الإلكترونية لابدّ من تحديد موضوع الدّرس وأهدافه التعليميّة

وصعوباته وما يناسبها من خطوات وعناصر أثناء التصميم واستعمال الرّسوم التوضيحية والخطوط والألوان والصور والعبارات المناسبة، إضافةً إلى الرّوابط الإلكترونية التي تتضمن مواقع لشرح المعلومة وهذا ما توفّره البرامج والمواقع الّتي تعتمد على الذكاء الاصطناعي في رسم الخرائط الذهنية التفاعلية[22]؛ حيث يطلب من المستخدم إدراج اسم الخريطة المراد إنشاؤها ثم يقوم الموقع بإنشاء فروعها، ومن بين هذه المواقع "ChatGPT" وهو عبارة عن روبوت محادثة يعتمد بشكل رئيسي على الذكاء الاصطناعي، يستخدم معالجة اللّغة الطبيعية NLP لإنشاء حوار المحادثة يشبه الإنسان[23].

يمكن لـ"ChatGPT" أن يكون مساعدا مثالياً للطلاب والمعلّمين على فهم موضوعات معيّنة والإجابة عن الأسئلة وحلّ التحدّيات المتعلّقة بالمناهج الدّراسية، كما يستعمل في ترجمة النّصوص بين اللّغات المختلفة بدقّة[24].

كما يسهم هذا الموقع إسهاما فعّالا على تصميم وإعداد برامج تعليمية تدمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي أو تجعل منه موضوعات أو محتوى تعليميًّا في الوقت نفسه؛ تنطبق هذه الرؤية الرّقمية على جميع المواد الدراسية الرّقمية بل بتطبيقات وأنشطة تعليمية ومحتويات بيداغوجية، تثمّن التكامل بين المواد والتخصّصات التعليمية[25].

ونمثل هذا بنموذج مقترح في مادة اللّغة العربيّة (نشاط القراءة)[26]:



- **تصميم المحتوى الرّقمي[27]:**

الأهداف التعليمية	اختيار المحتوى	دمج أدوات الذكاء الاصطناعي
تعزيز قيم السّلام والتسامح لدى المتعلّمين	– نص مقروء (وثائقي) – مدونات نصيّة وثائقيّة لمنظمة اليونيسكو ذات الصلة. – مدونات منظمة الأمم المتحدة ذات الصلة. – نصوص للمطالعة والإثراء.	فيديو تعليمي – تحويل فيديو إلى نص مسموع – تحويل النص إلى فيديو. – تمثيل الأدوار ومسرحية التعليم. –تلخيص نص مسموع (فهم المنطوق) – دعم النص بصور مناسبة. – ترجمة مدونات من لغات أجنبية إلى اللّغة العربية. –برنامج دردشة لفهم المقروء.

- **الذكاء الاصطناعي وبناء الأنشطة التعليميّة:**

الإطار العام المنظم للفلسفة والتوجهات التعليميّة لدى الدولة. ***المنهاج *** الميدان والتخصّص اللّغة العربية اللّغة الأجنبية التاريخ التربية المدنية التربية الإسلامية مضامين محتويات تعليميّة مشتركة بين المواد الدراسية	توظيف تطبيق الذكاء الاصطناعي " لاختيار النصوص في ChatGPT" تطبيق الذكاء الاصطناعي للتوثيق. *** تحرير المدونات*** – تحرير تعليق على مدونة نصّية ذات صلة بمبادئ السلام. – جمع لأخبار إعلامية لكاتبة خبر صحفي. – تلخيص لمدونات ونصوص. – تحرير خواطر ذاتية تأملية عن مبادئ التسامح. – تطبيقات الذكاء الاصطناعي "ChatGPT4(تعيين المطالب) "	تطبيقات الذكاء الاصطناعي "ChatGPT" وغيره: Copilot – Tophat– Gamma – Canva– Meta AI ***المشاريع البيداغوجية**** – مشروع عن تعزيز الحوار بين الثقافات. – إعداد مقابلة مع رواد السلام في العالم (واقعية متخيّلة) – إصدار مطوية خاصّة بثقافة السلام. – تصميم لوحة إشهارية وإعلانية. – مكتبة الذكاء الاصطناعي (برامج تعليميّة). – مواقع تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

إنّ تعدّد التطبيقات تسمح ببناء مركب للوضعية التعليمية، التي تستند في الأساس إلى تعدّد في الأهداف التعليمية؛ حيث كلّ هدف تعليمي يُطابقه تطبيق من تطبيقات الذكاء الاصطناعي كوسيلة مبتكرة للتعليم الجيّد.

المادة: النشاطات الدراسية	الهدف التعليمي	تطبيقات الذكاء الاصطناعي
اللّغة العربية، فهم المكتوب، القراءة	–فهم النمط السردي ومؤشراته نموذج 'نص المقامة البغدادية'. –رسم الهدف العام ثم الأهداف الفرعية وهي فهم المتعلّمين لعناصر النص السردي (الشخصيات) –شخصيات تاريخية قديمة من المجتمع العربي. – إدراج مقطع بين النص: "حدّثنا عيسى بن هشام قال: اِشتهيت الأزاد، وأنا ببغداد، وليس معي عقد على نقد، فخرجت أنتهز مقالة.."	– تحويل النص إلى فيديو يعرض ملخّصاً للقصّة (نص: الضحية والمحتال). – إنشاء فيديو. – تطبيق تصميم الرسومات (رسومات الأماكن في القصة). – صورة الشخصيات. –إدراج رابط: http://leanardo.ai/ يحوي هذا التطبيق المقطع من نص "المقامة البغدادية".

وهنا يتجلى دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي كمصمّم للدّرس ومساعد للشّرح وتحقيق الفهم للوصول إلى أهداف مسّطرة مسبقا، غير أنّ هذا يحتاج إلى إدماج الكتاب المدرسي والقراءة النموذجية للمعلّم ثم المتعلّم لخدمة مهارة النطق من جهة والقراءة الجهرية، وهذا لتجنب بعض الأخطاء الّتي يقع فيها الذكاء الاصطناعي؛ كالأخطاء الإملائية في رسم وكتابة الكلمات، وكذلك الأخطاء الصرفية كعدم التمييز بين المثنى واسم العلم المختوم بـ "ان"، إضافة إلى الأخطاء النّحوية وعدم التقيّد بالعلامات الإعرابية في أواخر الكلمات، وهذه من التحسينات الّتي يسعى علماء اللّغة العربية ومهندسي الذكاء الاصطناعي لتحقيقها.

9. دور المعلّم في الذكاء الاصطناعي: تعتبر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم الخاصة بالطلاب محفزة للمعلّمين لتحديد غاياتهم لتعليم طلابهم ممارسات، مثلا لابتكار وإعادة التصميم، وحلّ المشكلات. وسيؤدي تحقيق هذه الأهداف إلى خلق أسس متينة لعمل الطلاب مع الذكاء الاصطناعي، إضافة إلى أن الذكاء الاصطناعي سيحوّل دور المعلم ليصبح أكثر شمولية، وسيختلف دوره من حيث قيمته العلمية والتربوية، بحيث سيهتم أكثر بالبُعد الاجتماعي الذي لا يمكن للآلة تعويضه. فأساس المثابرة والتحفيز في المدرسة عند العديد من المتعلمين يبقى هو التفاعل الإنساني والاتصال البشري. إضافة إلى أنه سيوفر أدوات تمكّن المعلمين من أداء رسالتهم بفاعلية أكبر وجهد أقل، لأنه سيؤمن جميع المعلومات التي يحتاجها المعلم لتقييم أدائه وأداء طلابه. وبالتالي، تغير أسلوب المعلّم أو المدّرس من ناقل للمعرفة إلى أسلوب المخطط والمنفّذ والمقوّم في التعليم[28].

فدائما ما يقوم المعلّمون بالبحث عن وسائل تعينهم على أداء وظائفهم التعليميّة من أجل الحصول على تعليم أفضل، وبالرّغم ممّا يقدّمه الحاسوب في العملية التعليميّة إلاّ أنّنا نستطيع الاستغناء عن المدّرس وذلك لأسباب منها:

- لا يوجد عنصر المناقشة والحوار بين المتعلّم والأجهزة الإلكترونية، بعكس المعلّم يشجّع المتعلّمين في موضوعات متعدّدة؛

- لا يمكن الاستغناء عن الدّور الإرشادي التوجيهي للمدّرس عند استخدام الحاسوب.[29]

10. الحلول المستندة إلى الذكاء الاصطناعي في التعليم: « » هناك الكثير من الحلول التي تعتمد على التكنولوجيا في مجال التعليم، مثل: دريم بوكس وأكاديمية خان، و(Achieve 3000) وما إلى ذلك. كما أنّ هناك العديد من المنصات التعليمية المعتمدة على تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي :

- ثيرد سبيد ليرننج|؛
- ليتل دراجون؛
- سيتي آي؛
- براييني؛
- ثينكر ما؛
- كارنيجي ليرننج.

تمّ إنشاء نظام "ثيرد سبيد ليرننج" بمساعدة العديد من العلماء من جامعة لندن، وهو نظام يساعد على التوصية بطرق مختلفة لتحسين أساليب وطرق التدريس، مثل إعطاء تحذير وتنبيه عندما يكون شرح المعلم بطيئًا أو سريعًا جدًا. وفي السياق نفسه، أنشأت منصة "ليتل دراجون" العديد من التطبيقات الذكية التي تعمل على تحليل تعبيرات وجه المستخدم أو إيماءاته ومن ثم تكيف واجهة المستخدم طبقًا لذلك، كما تقوم هذه المنصة أيضًا بإنشاء ألعاب تعليمية للأطفال.

فضلاً عن أن العديد من الشركات مثل "كارنيجي ليرننج" و"كونتينت تكنولوجي" بدأت في تنفيذ الذكاء الاصطناعي للاختبار والتعلم إلى جانب أخذ الملاحظات والتعليقات في النظام التعليمي في مرحلة ما قبل الروضة إلى المرحلة الجامعية، وذلك من خلال تطوير تصميم تعليمي عالي المستوى ومنصات رقمية. ناهيك عن أن هناك خدمة عبر الإنترنت تسمى (Cram101) من شركة "سيتي آي" تستخدم الذكاء الاصطناعي لدراسة الكتب المدرسية والأوراق النظرية وتحديد أبرز النقاط في المواد عبر الإنترنت، كما أنها تقوم بإنشاء اختبارات ممارسة وبطاقات تعليمية كتمارين للطلاب. أيضًا هناك منصة أخرى تُعرف باسم "نيتكس ليرننج" مخصصة لتطبيق التقنيات الجديدة في عالم التعلم، حيث تعمل على تقديم التعلم الرقمي في المؤسسات والشركات التعليمية

كما أنها تعمل على تشجيع المعلمين على الترويج للمناهج الرقمية المُستخدمة في الصوت والفيديو والمساعدين الصوتيين وما إلى ذلك[30].

11. **تطوير منصة تعليميّة تعتمد على الذكاء الاصطناعي:** هناك ست (06) خطوات رئيسية لتطوير منصة الذكاء الاصطناعي للتعليم:

- الخطوة 1: دراسة الحلول الموجودة؛
- الخطوة 2: ضع في اعتبارك محتوى التطبيق، الذي يتعين أن يكون مثيرًا للاهتمام وتفاعليًا في الوقت نفسه؛
- الخطوة 3: ناقش متطلبات مشروعك مع فريق التطوير؛
- الخطوة 4: قم باختبار التطبيق بدقة وبشكل صحيح لتجنب الأخطاء؛
- الخطوة 5: قم بالترويج للتطبيق واحصل على الملاحظات وردود الفعل بعد إصداره؛
- الخطوة 6: قم بتحديث التطبيق بشكل منتظم؛

- يتعين علينا في البداية إجراء بعض التحليلات على الحلول الموجودة بعناية وإضافة ميزات جديدة لها حتى يجذب المستخدم إليها بدلاً من الحلول الأخرى؛

- دراسة أفكار التصميم، مع ضرورة الأخذ في الاعتبار أن المستخدم دائمًا ما يفضل المحتوى المفيد، لذا يمكن اختيار مواضيع مثل الطب والأدب والرياضيات وغيرها. ويمكنك أيضًا الحصول على هذا المحتوى المفيد من المعلمين من مختلف الجامعات أو الكليات أو من مصادر مختلفة مثل الدورات والبرامج التدريبية؛

- يجب أن يكون فريق التطوير الخاص بك فريقًا ذو خبرة من مطوري البرامج ويجب أن يكون لديهم خبرة في مجال الذكاء الاصطناعي؛

- إنشاء نسخة بسيطة للتطبيق أو المنصة الخاصة، وبعد تلقي ملاحظات المستخدمين ومراجعاتهم، يمكن تحديث المنصة الخاصة بنا؛

- كما يمكن إضافة تجربة مستخدم ممتازة من أجل جذب المزيد من المستخدمين؛

- يجب علينا أن نعثر على الأخطاء ونعمل على إصلاحها بواسطة مهندسي ضمان الجودة المؤهلين، كما أن هناك حاجة إلى ترقية منتظمة للمنصة بناءً على تعليقات وملاحظات المستخدمين.[31]

12. الخاتمة:

- أحدث الذكاء الاصطناعي ثورة كبيرة في العصر الحديث، خاصة في مجال التعليم، حيث أسهم في تحسين نتائج الطلاب وتطوير أساليب التعلّم؛
- يدعم الذكاء الاصطناعي التعلّم التكيّفي من خلال تلبية احتياجات الطلاب الفردية وتفضيلاتهم، مما يجعل عملية التعلم أكثر فاعلية وجاذبية؛
- يُستخدم الذكاء الاصطناعي كأداة لتقييم أداء الطلاب، حيث تعتمد الخوارزميات على التعلم الآلي لتقديم تقييمات دقيقة وموضوعية، مما يحسن دقة الملاحظات وردود الفعل؛
- يعتمد الذكاء الاصطناعي في التعليم على أسس علمية ونظرية مدروسة، وله مبادئ واضحة لتحقيق أهدافه؛
- يعزز الذكاء الاصطناعي الابتكار ويساهم في تطوير حلول التحديات والمشكلات التي تواجه قطاع التعليم، كما يدعم تبني الأفكار العلمية الجديدة والابتكارات في هذا المجال؛
- يسهم في تحسين خدمات المؤسسات التعليمية من خلال الاستفادة من الروبوتات المتنوعة في تقديم الخدمات؛
- يتم تشكيل فرق عمل مبتكرة تحت إشراف إدارة مدرسية، تتفاعل مع المجتمع لدراسة التحديات والفرص، بهدف وضع خطط وحلول ملائمة.
- إطلاق برامج تعليمية في المؤسسات التعليمية لمواكبة التغيرات المتوقعة في سوق العمل المستقبلي؛

- إنشاء مراكز بحثية متخصصة تسهم في تلبية احتياجات الذكاء الاصطناعي وتعزيز النشاط البحثي في الجامعات؛
- إدخال مادة دراسية مستقلة حول الذكاء الاصطناعي في المدارس والجامعات لتوضيح المفاهيم والمبادئ وأحدث التطبيقات في هذا المجال؛
- تحسين تفاعل اللغة في المدونات الحاسوبية من حيث الصوت والنحو واللغة، بما يسهم في دقة التعرف عليها من قبل الذكاء الاصطناعي وتقليل الأخطاء؛
- تطوير برامج بحثية باللغة العربية لدعم وتعزيز استخدام اللغة العربية في مجال الذكاء الاصطناعي؛
- يسهم الذكاء الاصطناعي في تنظيم الأهداف والمحتوى التعليمي بشكل مدروس، مما يعزز التعاون والتشارك بين الطلاب؛
- يبقى دور المعلم محورياً في الإشراف على استخدام الطلاب لأدوات الذكاء الاصطناعي وضمان الاستفادة منها بشكل صحيح وفعّال؛
- تبني وتطوير الأفكار والابتكارات العلمية في مجال الذكاء الاصطناعي ضمن قطاع التعليم وتعميمها؛
- تحسين خدمات المؤسسات التعليمية باستخدام الروبوتات المتنوعة لتقديم مختلف الخدمات؛
- تشكيل فرق عمل مبتكرة تحت إشراف إدارة متفاعلة مع الإدارة المدرسية، لدراسة وتحليل الفرص والتحديات التي يواجهها المجتمع ووضع خطط وحلول مناسبة؛
- إطلاق برامج تعليمية في المؤسسات التعليمية لمواكبة التغيرات المتوقعة في سوق العمل المستقبلي؛
- إنشاء مراكز بحثية متخصصة لتلبية احتياجات الذكاء الاصطناعي وتعزيز النشاط البحثي في الجامعات؛

- إدخال مادة دراسية مستقلة حول الذكاء الاصطناعي في المدارس والجامعات لتوضيح المفاهيم والمبادئ والخصائص وأحدث التطبيقات في هذا المجال؛
- تحسين تفاعل اللغة في المدونات الحاسوبية من حيث الصوت والنحو واللغة، بحيث يتعرف عليها الذكاء الاصطناعي بدقة، مع تقليل الأخطاء أثناء التطبيق؛
- تطوير برامج بحثية باللغة العربية لدعم وتعزيز استخدام اللغة العربية في الذكاء الاصطناعي.

13. قائمة المراجع:

❖ **الكتب:**

1. أحمد جهاد عقيقي، الذكاء الاصطناعي والأنظمة الخبيرة، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، (د.ط)، 2014م.
2. أسماء السيّد محمّد، كريمة محمود محمّد، تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومستقل تكنولوجيا التعليم، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة– مصر، ط1، 2020م.
3. عادل عبد النور بن عبد النور، مدخل إلى الذكاء الاصطناعي، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم التقنية، المملكة العربية السعودية، (د.ط)، 2005م.
4. عبد الستار العلي وآخرون، المدخل إلى إدارة المعرفة، دار المسيرة للنشر عمان– الأردن، (د.ط)، 2009م.
5. عفيفي، جهاد أحمد، الذكاء الاصطناعي والأنظمة الخبيرة، دار أمجد للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2014م.
6. كامل محمود، تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة في منظمة الأعمال، دار القلم، بيروت، (د.ط)، 2018م.

7. محمد بن فوزي الغامدي، الذكاء الاصطناعي في التعليم، فهرسة مكتبة فهد الوطنية أثناء النشر، الدمام، ط1، 2024م.
8. محمد بن فوزي الغامدي، الذكاء الاصطناعي في التعليم، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، ط1445،1هـ/2024م.
9. مدحت زهري، الذكاء الاصطناعي واستخداماته في البحث والنشر الأكاديمي: كيفية استخدام "ChatGPT" وتطبيقاته في البحث والنشر الأكاديمي، ترجمة: علاء طعيمة، كلية علوم الحاسب وتكنولوجيا المعلومات، جامعة القادسية، العراق.
10. موسى عبد الله بلال واحمد حبيب، الذكاء الاصطناعي ثورة في تقنيات العصر، المجموعة العربية للتدريب والنشر (د.ط)،2019م.

❖ **المجلات:**

1) أمل محمد عبد الله البدو، التعلم الذكي وعلاقته بالتفكير الإبداعي وأدواته الأكثر استخداما من قبل معلمي الرياضيات في مدارس التعلم الذكي، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، العدد2، غزة، فلسطين 2016م.

2) أميرة فالتة، رياض زروقي، دور الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم العالي، المجلة العربية للتربية النوعية، المجلد04، عدد12، أفريل 2020م.

3) شحاته نشوى رفعت، توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليميّة، (كلية التربية، جامعة دمياط– مصر)، مجلة الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، المجلد10، العدد02، ديسمبر 2022م.

4) صالح أحمد شاكر، خرائط التعلّم الذهنية الإلكترونية وقدرتها على استدعاء المعلومات، مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلّم الرّقمي الجمعية المصرية للتنمية التكنولوجية، المجلد02، العدد 02، 2021م.

5) عبد الرحمن تلي، علياء قاسمي الحسني، التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي– التعليم الذكيّ أنموذجاً، مجلة التربية والصحة النفسية المجلد6، العدد 02، (جامعة الجزائر2).

6) عبد الرزاق مختار محمود، تطبيقات الذكاء الاصطناعي: مدخل لتطوير التعليم في ظلّ تحدّيات جائحة فيروس كورونا، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المجلد3، العدد04، (جامعة أسيوط– مصر).

7) عز الدين غازي، الذكاء الاصطناعي هو تكنولوجيا رمزية، مجلة فكر للعلوم إنسانية والاجتماعية، (كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية)، العدد السادس، 2005م.

8) مجدي سعيد عقل، تصور مقترح لتنمية التفكير الحاسوبي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في ضوء متطلبات الجيل الرابع للتربية مجلة *IUG Journal of Educational andPsychological Sciences(Peer–reviewed Journal of Islamic University–Gaza)*، مجلد31، عدد1، 2023.

9) مريم شوقي عبد الرحمن تره، متطلبات إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في التعليم قبل الجامعي المصري، المجلة الجزائرية للدراسات الإنسانية المجلد 01، العدد 02، (جامعة دمياط، مصر).

10) نصار سامي، التعليم Education، المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية (IJCTE)، العدد1، ديسمبر 2020م، (كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة).

11) هناء محروق رزق، أنظمة الذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، عدد52، 2021م.

12) اليونيسكو، إرشادات الذكاء الاصطناعي في التعليم والبحث، مراجعة: خالد الرفاعي وأحمد حسن، مركز دلائل التعليم 2030م.

❖ **مواقع الإنترنت:**

- سدايا، معجم البيانات والذكاء الاصطناعي (عربي/انجليزي)، ط1، 2022م على الموقع:
https://sdaia.gov.sa/files/dictionary.pdf
- شمس نسيب، الذكاء الاصطناعي وتداعياته المستقبلية على الإنسان: متاح على الرابط:
http://www.arabthought.org/ar/research-center/ofoqelectronic-article-details-id-1006
- قطاع التعليم اليونيسكو، ندوة افتراضية "تأكيد الكفاءات الرّقمية للمعلّمين وطلبة المدارس، توظيف الذكاء الاصطناعي في المدارس"، على الموقع:
http://unesco.org.zoom.us
- http://www.fast.ai

14. الهوامش:

[1] أسماء السيّد محمّد، كريمة محمود محمّد، تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومستقل تكنولوجيا التعليم، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة– مصر، ط1، 2020م ص.21.

[2] عادل عبد النور بن عبد النور، مدخل إلى الذكاء الاصطناعي، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم التقنية، المملكة العربية السعودية، (د.ط)، 2005م، ص.7.

[3] سدايا، معجم البيانات والذكاء الاصطناعي (عربي/انكليزي)، ط1، 2022م: https://sdaia.gov.sa/files/dictionary.pdf

[4] ينظر: كامل محمود تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة في منظمة الأعمال، دار القلم بيروت، (د.ط)، 2018م، ص.96.

[5] ينظر: عادل عبد النور، المرجع السابق، ص.9.

[6] المرجع نفسه، ص.10.

[7] ينظر: محمد بن فوزي الغامدي، الذكاء الاصطناعي في التعليم، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، ط1445،1هـ/2024م، ص.36.

[8] المرجع نفسه، ص.37.

[9] عفيفي، جهاد أحمد، الذكاء الاصطناعي والأنظمة الخبيرة، دار أمجد للنشر والتوزيع الأردن، ط1، 2014، ص.31.

[10] ينظر:موسى عبد الله بلال واحمد حبيب، الذكاء الاصطناعي ثورة في تقنيات العصر المجموعة العربية للتدريب والنشر، (د.ط)، 2019م، ص.57.

[11] ينظر: عبد الرحمن تلي، علياء قاسمي الحسني، التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي– التعليم الذكيّ أنموذجاً، مجلة التربية والصحة النفسية، المجلد6، العدد 02 جامعة الجزائر2 ص.94–99.

[12]مريم شوقي عبد الرحمن تره، متطلبات إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في التعليم قبل الجامعي المصري، المجلة الجزائرية للدراسات الإنسانية، المجلد 01، العدد 02، (جامعة دمياط، مصر)، ص.48.

[13] مجدي سعيد عقل، تصور مقترح لتنمية التفكير الحاسوبي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في ضوء متطلبات الجيل الرابع للتربية، مجلة *IUG Journal of Educational and Psychological Sciences (Peer-reviewed Journal of IslamicUniversity-Gaza)*، مجلد31، عدد1 2023م، ص.1–26.

[14] عبد الرزاق مختار محمود، تطبيقات الذكاء الاصطناعي: مدخل لتطوير التعليم في ظلّ تحدّيات جائحة فيروس كورونا، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المجلد3 العدد 04، (جامعة أسيوط– مصر)، ص.171.

[15] نصار سامي، التعليم Éducation، المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية (IJCTE) العدد1، ديسمبر 2020م، (كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة)، ص.21–27.

[16] اليونيسكو، إرشادات الذكاء الاصطناعي في التعليم والبحث، مراجعة: خالد الرفاعي وأحمد حسن،مركز دلائل التعليم 2030م، ص.36.

[17] أحمد جهاد عقيقي، الذكاء الاصطناعي والأنظمة الخبيرة، دار أمجد للنشر والتوزيع عمان (د.ط)، 2014م، ص.78.

[18] ينظر: شحاته نشوى رفعت، توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليميّة (كلية التربية، جامعة دمياط– مصر)، مجلة الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي المجلد10، العدد02، ديسمبر 2022م، ص.105.

[19] ينظر: عبد الستار العلي وآخرون، المدخل إلى إدارة المعرفة دار المسيرة للنشر،عمان–الأردن، د.ط، 2009م، ص.59؛ أميرة فالتة ورياض زروقي، دور الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم العالي، المجلة العربية للتربية النوعية المجلد04 عدد12، أفريل 2020م ص.39.

[20]هناء محروق رزق، أنظمة الذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، عدد52، 2021م، ص.96.

[21]ينظر: عز الدين غازي، الذكاء الاصطناعي هو تكنولوجيا رمزية، مجلة فكر للعلوم إنسانية والاجتماعية، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية العدد السادس 2005م، ص.110 .

[22] ينظر: صالح أحمد شاكر، خرائط التعلّم الذهنية الإلكترونية وقدرتها على استدعاء المعلومات، مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلّم الرّقمي الجمعية المصرية للتنمية التكنولوجية المجلد02، العدد 02، 2021م، ص.54.

[23] ينظر: مدحت زهري، الذكاء الاصطناعي واستخداماته في البحث والنشر الأكاديمي: كيفية استخدام "ChatGPT" وتطبيقاته في البحث والنشر الأكاديمي ترجمة: علاء طعيمة كلية علوم الحاسب وتكنولوجيا المعلومات، جامعة القادسية العراق، ص.11.

[24] ينظر: المرجع نفسه، ص.13، 14.

[25] صالح أحمد شاكر صالح، المرجع السابق، ص.140.

[26]ينظر: قطاع التعليم اليونيسكو، ندوة افتراضية "تأكيد الكفاءات الرّقمية للمعلّمين وطلبة المدارس، توظيف الذكاء الاصطناعي في المدارس"، على الموقع:
http://unesco.org.zoom.us

[27] ينظر: الموقع: http://www.fast.ai

[28] ينظر: أمل محمد عبد الله البدو، التعلم الذكي وعلاقته بالتفكير الإبداعي وأدواته الأكثر استخداما من قبل معلمي الرياضيات في مدارس التعلم الذكي، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، العدد2، غزة، فلسطين، 2016م ص.349–350.

[29] ينظر: محمد بن فوزي الغامدي، الذكاء الاصطناعي في التعليم، فهرسة مكتبة فهد الوطنية أثناء النشر، الدمام، ط1، 2024م، ص. 52–60.

[30]ينظر: المرجع نفسه، ص.62.

[31] ينظر: شمس نسيب، الذكاء الاصطناعي وتداعياته المستقبلية على الإنسان: متاح على الرابط:
http://www.arabthought.org/ar/research-center/ofoqelectronic-article-details-id-1006

الحدود الابستيمية للسانيات التطبيقية

The Epistemological Boundaries of Applied Linguistics

د. سارة لعقد♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال: DOI 10.33705/0114-028-001-009

تاريخ الإرسال: 10/06/ 2025 تاريخ القبــول: 09 / 11/ 2025 تاريخ النشر: 2026/03/15

ملخّص: يهدف هذا البحث إلى تحديد الحدود الإبستيمولوجية لعلم اللسانيات التطبيقية في ضوء التحولات التقنية والرقمية الراهنة. انطلقت الدراسة من تساؤل رئيس مفاده: كيف يمكن ضبط هوية هذا العلم في ظل التداخل بينه وبين اللسانيات العامة والعلوم الإنسانية والتكنولوجية؟ اعتمدت الدراسة منهجًا تحليليًا مقارنًا بين التصورات الغربية والعربية، وتبيّن أنّ اللسانيات التطبيقية مرت بثلاث مراحل أساسية: مرحلة النشأة المرتبطة بتعليم اللغات، ومرحلة التوسع التي شملت الترجمة والمعجمية والتخطيط اللغوي، ثم مرحلة الإبداع الرقمي.

خلص البحث إلى أنّ اللسانيات التطبيقية أصبحت علمًا بينيًا ذا طبيعة براغماتية وانتقائية وإبداعية، يستمد أدواته من علوم متعدّدة ويهدف إلى حلّ المشكلات اللغوية والتربوية بوسائل علمية وتكنولوجية

كلمات مفتاحيّة: اللسانيات التطبيقية؛ تعليم اللغات؛ الرقمنة؛ المعجمية.

Abstract: This study aims to define the epistemological boundaries of applied linguistics in light of current technological and digital transformations. The research

♥ جامعة الجزائر2 .

البريد الإلكتروني: sara.laked@univ-alger2.dz (المؤلف المرسل).

stems from a central question: how can the identity of this discipline be defined amid the overlap between general linguistics, the humanities, and technological sciences? The study adopts an analytical and comparative approach between Western and Arab perspectives and reveals that applied linguistics has undergone three main stages: the emergence stage, associated with language teaching; the expansion stage, which included translation, lexicography, and language planning; and the digital innovation stage.

The study concludes that applied linguistics has become an interdisciplinary field characterized by pragmatism, selectivity, and creativity. It draws its tools from multiple sciences and seeks to solve linguistic and educational problems through scientific and technological means.

Keywords: Applied Linguistics; Language Teaching; Digitalization; Lexicography**.**

1. مقدّمة: بدأت معالم التوجّه اللّساني الحديث تبرز وتتضح مع مطلع القرن العشرين على يد فرديناند دي سوسير، ثم أخذ مناحي أخرى مع من عاصره أو جاء بعده من الباحثين والعلماء الذين اهتموا بتطوير أفكاره، فتعدّدت التوجهات اللسانية بتعدّد الخلفيات العلمية والفلسفية للباحثين في هذا المجال ما أدى إلى تعدّد الفروع التي انبثقت في الأساس عن اللسانيات وأبرز مثال عن ذلك: اللسانيات النصية، وعلم الأصوات، وعلم التراكيب، واللسانيات الجغرافية واللسانيات التطبيقية.

تعدّ اللسانيات التطبيقية فرعا من فروع اللسانيات العامة وهو الفرع الأكثر ديناميكية لأنّه المجال الذي ارتبط منذ بداياته الأولى بتعليمية اللغات، ثم بقية المجالات التطبيقية كصناعة المصطلح، وصناعة المعاجم والتخطيط اللغوي واللسانيات الحاسوبية...إلخ، ما جعل الاعتقاد أنّ اللسانيات التطبيقية تطبيق للسانيات العامة يترسخ لدى الكثير من الباحثين، ما أدى إلى خلط في المفاهيم

سواء أكان الخلط على مستوى تداخل المفاهيم بناء على تداخل العلوم وبَيْنِيَتِها أم على مستوى تداخل المصطلحات وبنيتها، وهذا ما أدى إلى عدم وضوح الحدود الابستيمولوجية لهذا العلم –الحديث نسبيا–.

ولعل هذا الارتباك في ضبط الحدود الابستيمية للسانيات التطبيقية هو ما دفعنا إلى طرح الإشكالية التالية: كيف يمكننا أن نعيد رسم الحدود الابستيمية للسانيات التطبيقية في ظل الإنتاج العلمي الأجنبي والعربي؟ وهل للتغيّرات التقنية التي يعرفها العالم بأسره أثرا في ذلك؟

تكمن أهميّة بحثنا في كونه يركز حول الإنتاج العلمي الأجنبي والعربي من أجل محاولة ضبط الحدود الابستيمية لهذا العلم، ومعرفة مدى تأثير التغيرات التقنية الحديثة عليه. وفي كونه سيسهم في تصحيح الكثير من المغالطات التي يقع فيها بعض الباحثين وطلبة العلم الجدد في هذا المجال.

2. اللسانيات التطبيقية: لقد عرف مجال الدراسات اللّغوية في مطلع القرن الماضي تغييرات كثيرة أبرزها الأفكار التي طرحها "فرديناند دي سوسير" والتي أحدثت ثورة أعادت رسم الحدود الابستيمولوجية للفكر اللّغوي الحديث، فكان لها أن غيّرت مسار البحوث العلمية من منهجها التاريخي إلى المنهج الوصفي الصارم ليُعلن عن ظهور اللسانيات العامة؛ ومع مرور الزّمن تعدّدت التوجّهات اللسانية وتنوّعت فروعها، ولعل من أبرزها: اللسانيات التطبيقية.

وللإشارة فإنّ المجال العام لهذا العلم لم يكن واضحا لدرجة كبيرة، والدليل على ذلك أنّه ولغاية بداية الألفية الجديدة مازالت المؤتمرات التي تعقد عبر جامعات العالم ومختلف المنظمات التي تأسست خصيصا لبحث اللسانيات التطبيقية تحاول إثبات الوجود الفعليّ لهذا العلم بفروعه المختلفة في مقابل من ينكر وجوده ويعتبره مجرد مجال يجمع جملة من العلوم، فجاء المؤتمر الذي عقدته المنظمة البريطانية للسانيات التطبيقية the British Association for Applied Linguistics) والمنظمة الإرلندية للسانيات التطبيقية the Irish)

Association for Applied Linguistics في "كلية كورك الجامعية" بإرلندا (University College Cork من 7 إلى 9 سبتمبر 2009م الموسوم: "من اللغويات التطبيقية إلى اللسانيات التطبيقية: القضايا والممارسات والاتجاهات " (From Applied Linguistics to Linguistics Applied: Issues, Practices, Trends .).

حيث حاول المتدخّلون في هذا المؤتمر أنّ يضبطوا تعريفا للسانيات التطبيقية وكيف ترتبط بغيرها من العلوم وأن يميزوا بينها وبين مختلف التخصصات من الناحية النظرية وكذلك الممارسة الفعلية. والجدير بالذكر أنّ جلّ البحوث التي قدّمت في هذا المؤتمر كانت متنوعة فمنها التي عالجت قواعد اللغة الإنكليزية المنطوقة وخطاب المتحدثين بغيرها، ومنها التي بحثت السياسة اللغوية في إرلندا والتعددية، واللغة الإرلندية (Meave conrick , 2007 and Martin Howard)[1]...

إنّ بحث تعريف اللسانيات التطبيقية في المعاجم العربية والأجنبية ومختلف المؤلفات المتخصصة يجعلنا نذهب إلى أنّ الباحثين في خصوص ذلك قد انقسموا إلى ثلاثة توجّهات:

1.2 اللسانيات التطبيقية تطبيق للسانيات العامة: ذهب أصحاب التوجّه الأول إلى اعتبار اللسانيات التطبيقية فرعا من فروع اللسانيات العامة وتطبيقا لنظرياته(Lyons john 1980) [2] ومن ذلك ما جاء في معجم اللسانيات والصوتيات «an dictionary of linguistics and phonetics» والذي عرّفها على أنّها: فرع من فروع اللسانيات العامة حيث يكون الشاغل الرئيس هو تطبيق النظريات والأساليب والنتائج اللغوية لتوضيح مشاكل اللغة التي نشأت في مجالات أخرى(david cristal 2008)[3] وإلى هذا ذهب "عبد الكريم غريب" في معجمه "المنهل التربوي" حين عرّف اللسانيات التطبيقية قائلا إنّها: «حقل من حقول اللسانيات، يتم فيه نقل النتائج والنظرية إلى مستوى

تطبيقي...»(عبد الكريم غريب، 2006م)[4]؛ ومعنى هذا أنّ اللسانيات التطبيقية مهمتها نقل النتائج والنظريات اللسانية من المستوى النظري إلى المستوى التطبيقي. إنّ أهم ما دفع بهم إلى القول بهذا هو الخلط –الذي وقع فيه الكثير من الباحثين مع بدايات نشوء اللسانيات التطبيقية– بين كل من المصطلحين اللسانيين الممثلين في: اللسانيات التطبيقية(applied Linguistics) والتطبيقات اللسانية (Linguistics applied)؛ فلم يفرّق المشرفون على معهد تعليم اللغة الإنـكليزية لغة ثانية في إنـكلترا والولايات المتحدة الأمريكية بين المصطلحين ولا المفهومين، ولعل أبرزهم العالمين "تشارلز فريز Charles fries" و"روبرت لادو Rebert lado " وربما يرجع السبب في ذلك لكونهما متشبعين بالفكر البنوي السوسيري(عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، 2006م)[5] وعليه فقد اختلط عليهما أمر ما إذا كان علما مستقلا يهدف إلى حل مختلف مشكلات تعليم وتعلم اللغة أم هو تطبيق لمختلف نظريات اللسانيات في التعليم. واعتبارا من كون التعليمية كانت تطغى على اللسانيات التطبيقية فإنّ استفادتها مما قدّمته اللسانيات العامة خصوصا ما تعلّق بالدراسات البنيوية[بنوية] واللسانيات الوصفية التي أثرت على طرائق تعليم اللغات، مثل: الطريقة السمعية النطقية والسمعية البصرية، والتمارين اللغوية (عبد الكريم غريب، 2006م)[6] كانت –استفادتها– بمثابة الحجة على كون اللسانيات التطبيقية تطبيقا لنتائج اللسانيات العامة.

2.2 اللسانيات التطبيقية "علم مستقل": ذهب أصحاب هذا التوجّه إلى القول باستقلال اللسانيات التطبيقية عن اللسانيات العامة واعتبارها علما قائما بذاته وليست تطبيقا لنظريات سابقتها؛ بل تنهل منها ما تستند إليه لحل بعض المشكلات اللغوية ولبلوغ بعض النتائج، وللإشارة فإنّ أبرز القائلين بهذا التوجّه "عبده الراجحي" في كتابه "علم اللغة التطبيقي" حيث أكّد أنّ اللسانيات التطبيقية ليست تطبيقا للسانيات العامة وإنّما هي علم مستقل بذاته؛ ذلك لأن

هذا العلم –اللسانيات العامة–ينهض على دعامتين هما(عبده الراجحي 1995م)[7]:

النظرية اللسانية (Linguistic Theory) :يهتم هذا القسم بالإطار المعرفي النظري المتعلق باللسان البشري وطبيعته، ومفهومه وكل ما ينتمي إليه. فهو الجانب العام من اللسانيات.

وصف اللغة (Linguistic description): يهتم هذا القسم بتقديم المعالجة العلمية للسان البشري منطلقا في ذلك من الجهاز الواصف الذي اقترحه "سوسير" والذي يقوم أساسا على مستويات التحليل اللساني المتمثلة في: المستوى الصوتي، والمستوى المعجمي، والمستوى الدلالي، والمستوى التّركيبي– الصرفي والنحوي–. وهو ما يمثل الجانب التطبيقي للسانيات العامة .

ومن خلال ما سبق فإنّ اللسانيات العامة تنقسم إلى: النظرية اللسانية، ووصف اللسان؛ فيكون الوصف مقابلا للنظرية وليس للسانيات التطبيقية؛ ومن ثم فإنّها ليست تطبيقا لسابقتها.

– أطلق على العلم اللسانيات التطبيقية لأنّه يهدف إلى بحث القضايا اللّغوية المتّصفة بكونها تطبيقية تعالج الإشكاليات التي يواجهها المجتمع سواء أكانت المتعلقة بتعليم وتعلم اللغات أم المتعلق بأحد المجالات التي تندرج في إطاره مثل: الترجمة، والمصطلحية، والمعجمية وغير ذلك.

– تعدّ اللسانيات التطبيقية من العلوم اللسانية البينيّة التي تستقي مبادئها من علوم كثيرة؛ يمكن القول إنّها تستند إليها في بحوثها، واستناد اللسانيات التطبيقية إلى مختلف هذه العلوم مثل: اللسانيات العامة، وعلم النفس، علم الاجتماع، وعلم الحاسوب وغيرها. لا يعني أنّها تطبيق لكل منها، فإذا أقررنا أنّها –اللسانيات التطبيقية– تطبيق للسانيات العامة فهذا يعني أنّها تطبيق لبقية العلوم التي تنهل منها وتستفيد من نتائجها كعلم الحاسوب وعلم الاجتماع

وغيرها وهذا غير صحيح فلا يعقل أنّ تكون اللسانيات التطبيقية هي المجال التطبيقي لكل تلك العلوم.

– يقتضي القول بأنّ اللسانيات التطبيقية تطبيق للسانيات العامة؛ أنّ هذه الأخيرة لم يعمل الباحثون والعلماء – منذ أول ظهور بدايات القرن العشرين– على تطبيق مختلف النظريات اللسانية المقترحة في محاولة للكشف عن مدى مطابقتها للمنطق والكشف عن الحقائق العلمية المتعلقة باللسان البشري والانتظار إلى غاية ظهور اللسانيات التطبيقية –في منتصف ذلك القرن العشرين– والقول بتطبيق هذه الأخيرة للأولى وهذا غير صحيح أيضا.

3.2 اللسانيات التطبيقية "علم بينيّ": اتّجه هؤلاء إلى أنّ اللسانيات التطبيقية علم وسيط يغطي العديد من جوانب اكتساب اللغة واستخدامها. إنه مجال متنوع يعتمد على مجموعة من التخصصات الأكاديمية الأخرى ويتفاعل معها بما في ذلك: اللسانيات، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، والأنثروبولوجيا، والعلوم المعرفية، وتكنولوجيا المعلومات –جنبًا إلى جنب مع المتخصصين من التخصصات الأخرى– يهدف علماء اللسانيات التطبيقية عمومًا إلى تقديم تطبيقات عملية للنظرية والبحث لحل المشكلات في التخصصات الفرعية. فيسهمون –علماء اللسانيات التطبيقية– بدرجة متفاوتة في التخصصات الفرعية التالية: تعلم اللغة الثانية والأجنبية، ومحو الأمية، وعلم أمراض النطق، وتعليم الصمّ، والترجمة الفورية، وممارسات الإعلام والاتصال، والمعجم، واللغة الأولى(Ronald Carter ,and David Nunan, 2001)[8]، والواضح من خلال ما جاء في«دليل كومبرج لتدريس المتحدثين باللغات الأخرى (The Cambridge guide to teaching to speakers of the other languages) ما يلي

– اللسانيات التطبيقية تغطي جوانب اكتساب اللغة واستخدامها؛

– اللسانيات التطبيقية علم متعدد التخصصات الأكاديمية منها: اللسانيات وعلم النفس، وعلم الاجتماع، والأنثروبولوجيا...إلخ. فهو: «علم ذو أنظمة

علمية متعددة يستثمر نتائجها في تحديد المشكلات اللغوية، وفي وضع الحلول لها» (عبده الراجحي، 1995)[9]؛

– التأكيد على أنّ هدف اللسانيات التطبيقية هو تقديم تطبيقات عملية للنظرية والبحث لحل المشكلات في مختلف التخصصات الفرعية؛ أما المقصود بالجانب النظري من اللسانيات التطبيقية فهو الجزء الذي استقته من العلوم التي نهلت منها كاللسانيات العامة وعلم النفس وعلم الاجتماع...إلخ. وجدير بالذكر في هذا المقام أنّ أكثر العلوم التي استفادت منها اللسانيات التطبيقية هي اللسانيات العامة اعتبارا من أنّها ولدت من رحمها وأكثر هذه العلوم اهتماما باللسان البشري ومختلف اللغات. أما عن حل المشكلات فيقصد بها مختلف المشكلات اللّغوية التي يواجهها (المتكلم–السامع) للغة ما مثل: الثنائية اللغوية أو التعددية، أو الازدواجية، أو التداخل اللغوي أو الهجين اللغوي...إلخ. وفي هذا السياق عرّف "كوردر" "Korder" اللسانيات التطبيقية على أنّها: «استعمال ما توافر لدينا عن طبيعة اللغة من أجل تحسين كفاءة عمل عملي ما تكون اللغة العنصر الأساس فيه»(عبده الراجحي، 1995م)[10].

وبناءً على ما سبق فإنّ اللسانيات التطبيقية علم بينيّ يستقي آلياته وأساليبه وإجراءاته العملية من جملة من العلوم كاللسانيات العامة، وعلم الاجتماع، وعلم النفس وغيرها. ليسهم في حل المشكلات اللّغوية التي تواجه (المتكلم–السامع).

3. نشأة وتطور اللسانيات التطبيقية: تتفرع العلوم لتنشأ عنها علوم جديدة تنهل منها بعض ما يتناسب والغاية من التأسيس لها أو ما يتناسب وعملية تطورها، فكانت اللسانيات التطبيقية من العلوم التي تفرعت عن اللسانيات العامة فنهلت منها ما يتناسب وغايتها والأهداف المراد تحقيقها والقضايا التي تطمح إلى بحثها وإيجاد الحلول العملية لها. خصوصا ما تعلّق بتعليم وتعلم اللغات سواء للناطقين بها أم لغير الناطقين بها؛ ونظرا لارتباط تعليمية اللغات

باللسانيات التطبيقية فقد دفع هذا ببعض العلماء والباحثين إلى اقتراح مصطلحات أخرى تكون مرتبطة بتعليم اللغات ومن هذه المقترحات نجد:

– مقترح (Wailkins) "ولكنز" تسمية اللسانيات التطبيقية بـ: الدراسة العلمية لتعليم اللغة الأجنبية؛

– مقترح (Mackay) "ماكاي" تسميتها بـ: "علم تعليم اللغة"؛

– مقتر (Spolsky) "سبولسكي" تسميتها بـ: "علم اللغة التعليمي".

في مقابل كلّ هذه المقترحات شاع في ألمانيا استعمال مصطلح آخر ألا وهو: "تعليم اللغة وبحث التعلم" وبغض النظر عن كل هذه المصطلحات فلم يفلح مصطلح في أن يكون بديلا للسانيات التطبيقية وهو المصطلح المأخوذ به في جلّ جامعات العالم الأجنبية والعربية. وربما يعود السبب في ذلك إلى أنّ هذا أعم وبإمكانه ضمّ كلّ المجالات التي نشأت في إطاره من جهة، ومن جهة أخرى لأنّ من خصائص المصطلح أنّ يكون مختصرا واللسانيات التطبيقية أكثر المقترحات اختصارا فأغلبها مكونة من ثلاث كلمات فأكثر وعليه فهي أقرب بذلك إلى العبارة الاصطلاحية منه المصطلح .

وللإشارة فإنّ اللسانيات التطبيقية تسعى إلى إيجاد حلول للمشكلات اللغوية القديمة والمستجدة، و«تقديم موادها ومفرداتها إلى حيّز التوظيف والاستعمال وإجادة التواصل عبر ميادينها والالتقاء بميادين العلوم الأخرى إذ أقامت علاقات متينة معها» (خالد حوير الشمس، 2022م)[11].

1.3 مرحلة الظهور: لم تظهر اللسانيات التطبيقية باعتبارها ميدانا مستقلا عن اللسانيات العامة إلا في نهاية النصف الأول من القرن الماضي. وإلى عام (1947م) تعود إرهاصات ظهورها في معهد "تعليم اللغة الإنكليزية لغة أجنبية" بجامعة Michigan بالولايات المتحدة الأمريكية؛ حيث كان المعهد مختصا بتعليم اللغة الإنكليزية لغة أجنبية تحت إشراف العالمين "تشارلز فريز (Charles fries) و"روبرت لادو" (Rebert lado) وقد شرع المعهد

يصدر مجلة "تعليم اللغة؛ مجلة اللسانيات التطبيقية journal of applied (Language linguistics)، ثم تأسست"مدرسة اللسانيات (التطبيقية School of applied linguistics) في جامعة (Edinburgh) عام (1958م). وكغيره من العلوم بدأ العلم الجديد ينتشر في كثير من جامعات العالم وتأسس على إثر ذلك: "الاتحاد الدولي لعلم اللغة التطبيقي Association international de linguistique applique)) (عبده الراجحي 1995م)[12] وقد كانت هذه البدايات الأولى لظهور اللسانيات التطبيقية أو علم اللغة التطبيقي في العالم الغربي.

2.3 مرحلة الإسهام والتطوير: لقد عرفت اللسانيات التطبيقية كغيرها من العلوم التي بلغت مرحلة أسهم فيها الباحثون في تطويرها وذلك بمحاولة بحث مختلف المجالات العلمية التي نشأت أساسا في إطارها مبرزين حدودها الابستيمية لكل مجال على حدة فلم يتوقف الأمر عند قضية تعليم اللغات؛ الأم واللغة الأجنبية (Language education: First/Foreign) فحسب؛ بل تجاوزوا ذلك إلى مجالات تطبيقية أخرى نوجزها فيما يلي: اختبارات اللغة والتعدد اللّغوي، والتخطيط اللغوي، والسياسة اللغوية، وعلم اللغة الاجتماعي وعلم اللغة النفسي، ولسانيات الأحياء واللسانيات العصبية، وأمراض الكلام والترجمة، وصناعة المعجم، وصناعة المصطلح، وعلم اللغة التقابلي واللسانيات الحاسوبية.

3.3 مرحلة الإبداع الرقمي: تعدّ مرحلة الإبداع الرقمي آخر المراحل التي تعرفها اللسانيات التطبيقية حيث عرفت تطورا علميا وتقنيا مسّ جلّ فروعها إن لم نقل كلّها:

1.3.3 تعليمية اللغات رقميًّا: لعبت التغيّرات العلمية والتقنية التي يعرفها العالم اليوم دورا مهما في تغيير مجال تعليم وتعلم اللغات، فقد أصبح بالإمكان

أن تكون عملية تعليم وتعلم اللغات رقميا يعتمد خلاله المعلم والمتعلم بيئة رقمية ممثلة في مختلف المنصات التعليمية العالمية منها والمحلية مثل منصة (Edx)و(Moodle) وغيرهما من المنصّات التي أصبحت تسهم في تعليم وتعلم مختلف اللغات بشكل أسرع وأسهل وبتكلفة أقل بكثير مما هي عليه في الواقع.

إنّ انتقال عملية تعليم وتعلم اللغات من الواقع إلى الرقمي أو الافتراض غيّر الكثير من النظم سواء ما تعلق منها بالبيئة التعليمية التي أصبحت افتراضية بامتياز وتسعى إلى استخدام كل الوسائل الإلكترونية المتاحة من أجل فرض رقمنة التعليم: كالفيديو التعليمي، أم مختلف الملفات التي تسهم في شرح مختلف الدروس بشكل بسيط يسهل على المتعلم عملية الفهم والاستيعاب وللإشارة فإنّ هذه الممارسات تندرج في إطار أنماط التعلم الإلكتروني المتمثلة في النمط المتزامن والنمط غير المتزامن والنمط التكاملي، أما الأول فيعتمد المعلم خلاله فكرة التعليم المباشرة حيث يعمد إلى فتح الكاميرا أو مشاركة شاشة الحاسوب مع متعلميه ويقوم بعملية شرح الدرس، بينما يعتمد الثاني فكرة إرسال الفيديو أو الدروس في شكل: (word) أو(pdf) وإجراء الحصة التعليمية لاحقا حيث يكون المتعلم قد حاول الاستفادة ممّا أُرسل إليه. أما النمط الثالث فيعتمد خلاله المعلم على محاولة الدمج بين النمطين السابقين.

2.3.3 الصناعة المعجمية الرقمية: أسهمت التغيّرات التقنية في تطور العمل المعجمي بشكل كبير وواضح والدليل على ذلك العمل المعجمي الذي أصبح اليوم في متناول الجميع ويمكن لأي باحث الاستفادة منه ألا وهو المعجم التاريخي للغة العربية والذي أشرف على إنجازه مجمع اللغة العربية بالشارقة، وللإشارة فقد اِعتُمد في عملية جمع المادة على جملة من المدوّنات الرقمية أهمها: المكتبة الشاملة، وموقع العنقاء والموسوعة الشعرية، والموسوعة الحديثية... وغيرها إضافة إلى مدوّنة رقمية أنشأها المجمع تعتمد في تقسيمها

التقسيم التاريخي لإظهار الاستعمال الأول للكلمة المبحوث عنها؛ فبالإضافة إلى إنجازه في شكله الورقي أنجز في شكله الرّقمي على شبكة الأنترنت بعد الولوج إلى موقعه الإلكتروني المتمثل في: https://almojam.org/ والصورة التالية توضح شكل النموذج الرّقمي للمعجم التاريخي:

الشكل 1: النموذج الرّقمي للمعجم التاريخي للغة العربية

يعدّ النموذج الرقمي للمعجم التاريخي للغة العربية من أكثر النماذج الرقمية سرعة وضبطا؛ حيث لا تستغرق عملية البحث عن كلمة ما أجزاءً من الثانية لتقدّم النتيجة في شكل قائمة تتناول في البداية النقوش العربية، ثم تُقَدَّم بقية المداخل حسب الاستعمال التاريخي لها.

4. خصائص اللسانيات التطبيقية: إنّ ما جعل اللسانيات التطبيقية تختلف عن العلوم التي تفرعت عن اللسانيات العامة اتصافها بجملة من الخصائص المكن حصرها فيما يلي:

1.4 البراجماتية (النفعية): إذا تحدثنا عن نفعية اللسانيات التطبيقية فمن الطبيعي أن نتحدث عمّا تستفيده من اللسانيات العامة منذ بدايات نشأة العلم إلى آخر تطوراته والمتمثلة في المرحلة التداولية؛ حيث نجدها تحاول الاستفادة

من كل ما له علاقة بتعليم اللغة وتوظيفها في الحياة العملية سواء ما تعلّق بالطرائق والاستراتيجيات أم ما تعلّق بالكفاءات المراد تحقيقها حيث أصبحت المرحلة الأخيرة تركز على القدرة التواصلية (للمتكلم–السامع) معنى هذا أن يمتلك المتعلم القدرة التي تمكنه من الممارسة الفعلية للحدث اللغوي؛ أي أنّه ليس مجرد تعلّم لقواعد النظام اللساني بل ممارسة لهذا النظام.

2.4 الانتقائية: حيث تنتقي اللسانيات التطبيقية ما تراه ملائما لحل المشكلات اللغوية سواء أكان في مجال تعليم وتعلم اللغات أم في مجال المعجمية أم المصطلحية أم التخطيط اللغوي أم غيرها من المجالات التطبيقية المتفرعة عنه.

3.4 الفعالية: وذلك لأن هذا العمل يبحث عن الوسائل الفعالة والطرائق الناجعة لتعليم اللغة سواء أكانت هذه اللغة وطنية أم لغة أجنبية .

4.4 دراسة التداخلات بين اللغة الأم واللغات الأجنبية من أجل الوصول إلى طريقة فعالة في التدريس.

5.4 التطورية: يقصد بها أن اللسانيات التطبيقية علم متطور باستمرار، لا يكتفي بنتائج أو نظريات جاهزة، بل يتغيّر تبعًا لحاجات المجتمعات اللغوية والتطورات التقنية والعلمية؛ فاللسانيات التطبيقية تطورت:

– **زمنيًا:** لأنّها انتقلت من معالجة قضايا تعليم اللغة إلى ميادين جديدة مثل الترجمة والمعجمية، والمصطلحية، واللسانيات الحاسوبية، واللسانيات العصبية؛

– **منهجيًا:** لأنها تبنت مقاربات جديدة مثل المقاربة التواصلية، والمقاربة بالكفاءات والتعلّم الرقمي؛

– **تقنيًا:** لأنها توظف الوسائط الحديثة (المنصات، الذكاء الاصطناعي الموارد الرقمية...) لخدمة اللغة.

6.4 الإبداعية: تعني أنّ هذا العلم لا يكتفي بتطبيق النظريات اللغوية أو استعارة المناهج من علوم أخرى، بل يسعى إلى ابتكار حلول جديدة للمشكلات

اللغوية، وخلق أدوات ومفاهيم جديدة تلائم الواقع اللغوي المتغير؛ وتتجلّى هذه الإبداعية في:

– ابتكار طرائق تعليم جديدة (مثل التعليم التفاعلي أو عبر المحاكاة الرقمية)؛

– إبداع أدوات رقمية لمعالجة اللغة آليًا (المعاجم الإلكترونية، والمدوّنات النصية والتطبيقات الذكية)؛

– صياغة مفاهيم جديدة داخل الدرس اللساني التطبيقي نفسه، مثل: الكفاءة التواصلية، والتداخل اللغوي، والترجمة الآلية، والتخطيط اللغوي الذكي.

5. خاتمة: يعدّ البحث في مجال اللسانيات التطبيقية من البحوث التي كان لِزاما علينا الخوض فيها وطرقها لما يشوبها من ضبابية في أحايين كثيرة وللردّ على الكثير من المغالطات التي يقع فيها الباحثون وطلاب هذا العلم في بداياتهم، لعل بحثنا يكون بمثابة دليل علمي يمكن الاستعانة به في التأسيس لهذا العلم الواسع والذي اتّسع ليضمّ جملة من الفروع التي سرعان ما اتخذت مسارها بين العلوم لتصبح علوما قائمة بذاتها، وبناءً على ذلك وسمنا بحثنا: "مدخل إلى اللسانيات التطبيقية" والذي توصلنا من خلاله إلى جملة من النتائج التي نوجزها فيما يلي:

– رغم الاختلاف في ما إذا كانت اللسانيات التطبيقية تطبيقا للسانيات العامة أم لا بين مختلف التوجّهات إلا أن الجميع يتفق أنّ اللسانيات التطبيقية فرع عن اللسانيات العامة؛

– اللسانيات التطبيقية من العلوم الإجرائية التي استقت آلياتها من شتّى العلوم كاللسانيات العامة، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم الحاسوب وغيرها؛

– اللسانيات التطبيقية من العلوم البينيّة الحديثة التي استقت آلياتها الإجرائية من شتّى العلوم؛ حيث أخذت منها ما يسهم في الوصول إلى إيجاد

حلول لمختلف المشكلات العلمية التي تعترض سبيل تعليم وتعلم اللغات، أو الصناعة المعجمية، أو الصناعة المصطلحية، أو حوسبة اللغة وغيرها من الفروع؛

– اللسانيات التطبيقية علم تطوريّ وإبداعيّ:

❖ تطوريّ: لأنها تتكيف مع تحولات المجتمع والمعرفة والتكنولوجيا؛

❖ إبداعيّ: لأنها تولّد حلولًا مبتكرة وأدوات جديدة لمعالجة اللغة وتعليمها.

– التغيرات التقنية الحديثة أعادت رسم الحدود الإبستيمولوجية لهذا العلم، إذ أدمجت الرقمنة والتعليم الإلكتروني، والصناعة المعجمية الرقمية، والذكاء الاصطناعي في صميم الممارسة اللسانية التطبيقية.

6. قائمة المراجع:

- **المؤلفات:**

●خالد حوير الشمس، اللسانيات البينيّة، مركز الكتاب الأكاديمي (الأردن: ط1، 2022م).

●عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (المملكة العربية السعودية: ط1 2006م).

●عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية (مصر: دط ، 1995م)

●عبد الكريم غريب، المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، مطبعة النجاح الجديدة (المغرب: ط1، 2006م، ج2).

●david cristal , adictionary of linguistics and phonetics , Blackwell Publishing ,USA , 6th idition , 2008 .

●Lyons john , Language and linguistics: an introduction , Cambridge , Cambridge university press , 1980.

●Meave conrick and Martin Howard, from applied linguistics to linguistics applied: Issues, practices, trends, the British Association for Applied Linguistics, first published,2007 .

●Ronald Carter ,and David Nunan , The combridge guide to teaching to speakers of the other languages , Cambridge universetty press , New York , First published , 2001.

- **مواقع الانترنيت:**
- مجمع اللغة العربية بالشارقة، المعجم التاريخي للغة العربية: https://almojam.org/

7. هوامش:

[1] -Meave conrick and Martin Howard, from applied linguistics to linguistics applied: Issues, practices, trends, the British Association for Applied Linguistics , first published,2007 , p7

[2] - Lyons john , Language and linguistics: an introduction , Cambridge , Cambridge university press , 1980 , p35.

[3] - p31 .

[4]– عبد الكريم غريب(2006م)، المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب، ج2، ص566.

[5]- ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، (2006م)، علم اللغة النفسي، ط1، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ص22.

[6]- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ج2، ص566.

[7]- ينظر: عبده الراجحي 1995م.

[8] - Ronald Carter ,and David Nunan , The combridge guide to teaching to speakers of the other languages , Cambridge universetty press , New York , First published , 2001, p1.2.

[9]– عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص12.13.

[10]– ينظر: corder , problems and solution in applied linguistic , in Qvistgaard et al , applied and linguistics. Problems and solutions , Heidelberg , 1974 , p5 نقلا عن: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ص12.

[11]- خالد حوير الشمس، (2022م)، اللسانيات البينيّة، ط1، مركز الكتاب الأكاديمي عمان، الأردن، ص29.

[12] - ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص08.

آفَاقُ اِسْتِيعَابِ التَّعْلِيمِيَّةِ الْحَدِيثَةِ لِلْمَفَاهِيمِ اللِّسَانِيَّةِ فِي كُتُبِ الْجِيلِ الثَّانِي

Horizons of modern educational integration of linguistic concepts in second-generation textbooks

د. يوسف يحياوي♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال:10.33705/0114-028-001-010 DOI

تاريخ الإرسال: 2025/11/23 تاريخ القبـول: 04 / 01/ 2026 تاريخ النشر: 2026/03/15

ملخَص: يَتَنَاوَلُ الْبَحْثُ آفَاقَ تَعْلِيمِيَّةِ النَّصِّ الْأَدَبِيِّ فِي كُتُبِ الْجِيلِ الثَّانِي بِتَطْبِيقِ مَفَاهِيمِ لِسَانِيَّاتِ النَّصِّ، حَيْثُ كَانَ إِقْحَامُهَا فِي دِرَاسَةِ النُّصُوصِ نَتِيجَةً لِعَجْزِ الْبَلَاغَةِ عَنِ الْإِحَاطَةِ بِجَوَانِبِ النُّصُوصِ نَقْدًا وَتَحْلِيلًا.

وَتَكْمُنُ أَهَمِيَّةُ الدِّرَاسَةِ في كونها تُعالِجُ مَوْضُوعًا جَدِيدًا فِي آلِيَّاتِ التَّحْلِيلِ اللِّسَانِيِّ، مِنْ خِلَالِ مَظَاهِرِ الْاِتِّسَاقِ وَالْاِنْسِجَامِ. وَقَدْ خَلَصْتُ بَعْدَ دِرَاسَةِ نَمُوذَجَيْنِ مِنَ النُّصُوصِ الْأَدَبِيَّةِ إِلَى أَنَّ لِلِسَانِيَّاتِ النَّصِّ أَهَمِيَّةً كَبِيرَةً فِي تَنْمِيَةِ مَدَارِكِ الْمُتَعَلِّمِ النَّقْدِيَّةِ وَالْإِبْدَاعِيَّةِ فِي تَحْلِيلِ النُّصُوصِ.

كَلِمَاتٌ مِفتَاحِيَّة: التّعليميّة؛ لسانيات النّصّ؛ الاتّساق؛ الانسجام؛ البلاغة؛ دراسة النّصّ.

Abstract: The study examines the didactic dimension of the literary text in second-generation textbooks through the application oftext-linguistic concepts. This incorporation

♥ جامعة عبد الحفيظ بوالصّوف –ميلة.

البريد الإلكتروني: y.yahiaoui@centre-univ-mila.dz (المؤلف المرسل).

emerged from rhetoric's inability to fully account for textual aspects in critique and analysis.

The importance of this research lies in its treatment of a relatively new topic within linguistic analytical methods, namely the manifestations of cohesion and coherence. After analyzing two literary texts, I concluded that text linguistics plays a significant role in cultivating the learner's critical and creative faculties in textual analysis.

Keywords: Didactics; Text Linguistics; Cohesion; Coherence; Rhetoric; Text Analysis.

المقدّمةُ: عَرَفَتِ التَّعْلِيمِيَّةُ الْحَدِيثَةُ تَطَوُّرًا فِي الْمَنَاهِجِ وَالْوَسَائِلِ وَالنَّظَرِيَّاتِ حَيْثُ اِسْتَفَادَتْ هَذِهِ الْأَخِيرَةُ في تَطْوِيرِ مَنَاهِجِهَا بِاسْتِثْمَارِ نَتَائِجِ اللِّسَانِيَّاتِ وَمَفَاهِيمِ مَدَارِسِهَا. هَذَا، وَقَدْ سَعَتِ الْمَنْظُومَةُ التَّربَوِيّةُ الجْزَائِرِيَّةُ مُنْذُ تَطبِيقِ الْجِيلِ الثَّانِي سَنَةَ سِتَّ عَشْرَةَ وَأَلْفَيْنِ (2016م) –إِلَى يَوْمِنَا هَذَا – إِلَى تَكْيِيفِ الْعُلُومِ اللِّسَانِيَّةِ فِي تَعْلِيمِ اللُّغَاتِ وَتَعَلُّمِهَا. وَحَظِيَ تَعْلِيمُ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ فِي الطَّوْرِ الْمُتَوَسِّطِ بِاهْتِمَامٍ أَوسَعَ وَعِنَايَةٍ أَكْبَرَ سُخِّرَ فِي ذَلِكَ مَنْهَجُ لِسَانِيّاتِ النَّصّ فِي دِرَاسَةِ النُّصُوصِ وَتَحْلِيلِهَا، مِمَّا جَعَلَ هَذَا الْعِلْمَ يَدْحَضُ مُختَلَفَ الْآلِيَّاتِ الْإِجْرَائِيّةِ الَّتِي تَقُومُ عَلَيْهَا البَلَاغَةُ، وَتَمَّ اِسْتِبْدَالُهَا حَتَّى يُبْعَدَ النَّصُّ مِنَ التَّعقيدَات الّتي تُلاحقُهُ فِي جَوانِبِهِ الجَمَاليَّةِ، ويُعْطَى حَقَّهُ فِي الدِّرَاسَةِ من خِلَالِ الْاِتِّسَاقِ وَالِانْسِجَامِ اللَّذَيْنِ يُعَدَّانِ أَسَاسَيْ فَهْمِ النُّصُوصِ. وَعَلَيْهِ، تَقُومُ هَذِهِ الدِّرَاسَةُ عَلَى شِقّيْنِ: أَحَدُهُمَا نَظَرِيٌّ يَتَنَاوَلُ لِسَانِيَّاتِ النَّصّ واتِّجَاهَاتِها وَأهمّ اِستراتِيجِيَّاتِهَا فِي دِرَاسَةِ النُّصُوصِ، وَأَمَّا الشِّقُّ الثَّانِي فَتَطْبِيقِيٌّ نُحَاوِلُ فِيهِ تَقْرِيبَ مَفَاهِيمِ لِسَانِيَّاتِ النَّصّ فِي تَدْرِيسِ النُّصُوصِ الْأَدَبِيَّةِ فِي كِتَابِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ لِلسَّنَةِ الرَّابِعَةِ مُتَوَسِّط مِنَ الْجِيلِ الثَّانِي، مَعَ بَيَانِ دَوْرِ الشَّكْلِ فِي فَهْمِ عَلَائقِ النَّصّ وَتَرَابُطِهِ مِنْ خِلَالِ نَموذجٍ شِعْرِيٍّ مِنَ الْكِتَابِ، ثُمَّ أَتْبَعنَاهُ بِنَصٍّ نثرِيّ أدبيّ خارجَ السّنداتِ العلميّة حتّى تكونَ دعوةً لضرورة انتقاء النّصوص واستثمارِهَا الأمثل في نشاط

دراسة النّصوص الأدبيّة، فَهَلْ يُمْكِنُ لِلِسَانِيَّاتِ النَّصِّ أَنْ تَحُلَّ مَحَلَّ الْبَلَاغَةِ فِي فَهْمِ النُّصُوصِ وَتَحْلِيلِهَا؟ وَإِلَى أَيِّ مَدَى يُمكِنُ لِلِسَانِيَّاتِ النَّصِّ أَنْ تُلِمَّ بِجَوَانِبِ النَّصِّ الْأَدَبِيِّ؟

2-عَلَاقَةُ لِسَانِيَّاتُ النّصّ بِالْبَلَاغَةِ: لا غروَ في أنْ نتنَاول في موضوعنا هذا حديثًا عنِ البلاغَةِ ولا سيمَا شِقُّها التَّطبِيقيّ الَّذِي كَانَ ولَا يَزال يُعتَمَدُ في دِراسةِ النُّصوصِ الأَدبِيّةِ؛ حَيثُ إنّنا نَرُومُ مِنْ خِلَالِ هَذَا الْعُنْصُرِ تِبْيَانَ الْعَلَاقَةِ الَّتِي يُمْكِنُ لِلِسَانِيَاتِ النَّصِّ أَنْ تَتَقَاطَعَ مَعَ الْبَلَاغَةِ الْعَرَبِيَّةِ، تِلْكَ الْعَلَاقَةُ الَّتِي يُنْظَرُ إِلَيْهَا مِنْ زَوَايَا مُخْتَلِفَةٍ؛ حَيْثُ لَا نَجْزِمُ فِي قَولِنَا بِوُجُودِ صِلَةٍ بينَهُمَا إِذَا عُدْنَا لِتَوَجُّهِ كُلٍّ مِنْهُمَا، فَمَوْضُوعُ اللِّسَانِيَّاتُ النَّصِيَّةُ كَفَرْعٍ مِنْ فُرُوعِ اللِّسَانِيَاتِ الْعَامَّةِ هُوَ النَّصُّ كَوِحدَةٍ كُبْرَى، بَيْنَمَا الْبَلَاغَةُ الْعَرَبِيَّةُ تَتَنَاوَلُ اللَّفْظَ وَلَا تَتَجَاوَزُ الْجُمْلَةَ، فَهِيَ لَا تَكَادُ تَكُونُ مُجَرَّدَ نَظْرَةٍ نَقْدِيَّةٍ قَدِيمَةٍ لِلْبَلَاغَةِ فِي تَحْلِيلِهَا لِلْأَلْفَاظِ كَوَحَدَاتٍ مُسْتَقِلَّةٍ فِي التَّرْكِيبِ، وأنّ "التحليل البلاغيّ بين الكلام والمتكلّم والسامع يرتكز على تلاحمها وتفاعلها"[1](حمادي صمود، 1981)، هَذَا مِنْ جِهَةٍ، وَمِنْ جِهَةٍ أُخْرَى فَإِنَّ عِلْمَ الْبَلَاغَةِ تُرَاعِي السِّيَاقَ مِنْ خِلَالِ فَحْصِ الْأُسْلُوبِ بِاعْتِمَادِ عِلْمِ الْمَعَانِي، وَتَقْرِيبِ الْمَعَانِي وَتَقْوِيَتِهَا اِسْتِنَادًا إِلَى عِلْمِ البَيَانِ، ثُمَّ إِضْفَاءِ الْكَلَامِ زَخْرَفَةً لَفْظِيَّةً فِي جَوَانِبَ جَمَالِيَّةٍ تَحْبِيرِيّةٍ، وهذا ما يجمَعُ مُصْطَلَحَ النَّظمِ[2](الجرجانيّ، 1999) في مَعناهُ.

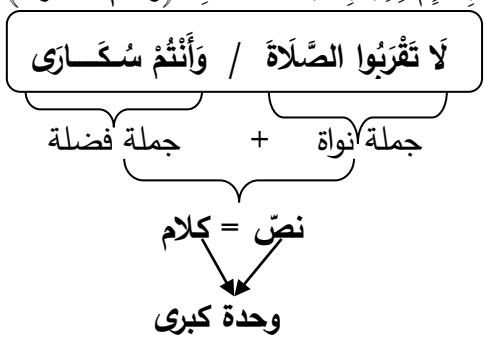
ومَا دَامَ النَّصُّ يَقْتَرِنُ ظُهُورُهُ بالعصْرِ الحديثِ ويُفيدُ في مَعناه الرِّفعةَ وَالبرُوزَ[3](ابن منظور، 2003)؛ أَيْ أَنَّ النَّصَّ هُوَ الكلَامُ الَّذِي يَبْرُزَ فِيهِ الْحُكْمُ ومنه جَاءَتْ كلِمةُ المِنَصَّة الَّتي تَعنِي المكانَ المرتَفِعَ الَّذي يَعتَلِيهِ عَارِضُ النّصّ، كَمَا "يَدلُّ النّصُّ على الرّفعِ والظُّهورِ"[4](أبو الفيض محمّد، د.ت).

وأَفضلُ نَظرَةٍ للنَّصّ أَنَّهُ وِحْدَةٌ دِلَالِيَّةٌ وهَذِهِ الوِحْدةُ لَيسَتْ شَكلًا وَلَكنّهَا مَعنى"[5](صبحي إبراهيم)؛ فالنّصُّ ليسَ في شكلِه جمَلًا بلْ هُوَ في وِحدَتَيْهِ الدّلاليّةِ والمعنويّةِ، لأنّ قضيّةَ الانسِجَامَ في النّصّ هو دَلِيلُ الوِحدَتَيْنِ.

هَلْ يُعْقَلُ أَنْ يَقْصُرَ مَفهومُ البلاغَة بدراسَةِ الجملَةِ والتّركيبِ دُونَ أَنْ تُحِيطَ وَتُلِمَّ بجوانِبِ النّصّ؟

قَدْ نَذْهَبُ مَذْهَبَ الْقَائِلِينَ بِأَنَّ الْبَلَاغَةَ تَتَنَاوَلُ النَّصَّ كَوْنَهَا تُرَكِّزُ عَلَى الْكَلَامِ التَّامِّ الَّذِي يُصَاغُ في جُملٍ مُتَلَازِمَةٍ؛ أَ لَا تَرَى أَيُّها الْقَارِئُ فِي قَولِه تَعَالَى: ﴿**لَا تَقْرَبُوا الصَّلَاةَ ..**﴾ أَنَّهُ جُمْلَةٌ تَامَّةٌ؟

مِنَ الْمُؤَكَّدِ أَنْ تَكُونَ هَذِهِ الْآيَةُ فِي تَرْكِيبِ لَفْظِهَا –أَعْلَاهُ– جُملَةً تَامَّةً، لَكِنَّهَا لَيْسَتْ بِكَلَامٍ لِغِيَابِ جُمْلَةِ الْحَالِ ﴿**وَأَنْتُمْ سُكَارَى**﴾! فلْنَتَأَمَّلْ فِي **الشَّكْلِ1**:



يُوَضِّحُ الشَّكْلُ مُعَادَلَةً رِيَاضِيَّةً يُمثِّلُهَا النَّصُّ وَالْكَلَامُ كَمَجْهُولَيْنِ، حَيْثُ سَعَيْنَا فِي تَفْكِيكِ الْوِحْدَةِ الْكُبْرَى إلى وَحَدَاتٍ صُغْرَى بُغْيَةَ الْوُصُولِ إِلَى الْعَلَاقَةِ الْقَائِمَةِ بَيْنَ النَّصّ وَالْكَلَامِ بِاعْتِبَارِهِمَا يُشِيرَانِ إِلَى عِلْمَيْنِ هُمَا الْبَلَاغَةُ وَلِسَانِيَّاتُ النَّصّ.

3–لِسَانِيَّاتُ النَّصّ وَدِرَاسَةُ النُّصُوصِ وَتَحْلِيلُهَا: لَا بَأْسَ أَنْ نَقِفَ أَوَّلًا عَلَى بَعْضِ الْمَفَاهِيمِ الَّتِي اِرْتَضَاهَا اللِّسَانِيُّونَ لِلِسَانِيَّاتِ النَّصّ (Linguistique textuelle) أَوْ عِلْمِ النَّصّ؛ حيثُ "يُقْصَدُ بِلِسَانِيَّاتِ النَّصّ ذَلِكَ الْاِتِّجَاهُ اللُّغَوِيُّ الَّذِي يُعْنَى بِدِرَاسَةِ نَسِيجِ النَّصِ اِنْتِظَامًا وَاِتِّسَاقًا وَاِنْسِجَامًا، وَيَهْتَمُّ بِكَيْفِيَّةِ بِنَاءِ النَّصّ وَتَرْكِيبِهِ؛ بِمَعْنَى أَنَّ لِسَانِيَّاتِ النَّصّ تَبْحَثُ عَنِ الْآلِيَاتِ اللُّغَوِيَّةِ وَالدِّلَالِيَّةِ الَّتِي تُسَهِمُ فِي اِنْبِنَاءِ النَّصِ وَتَأْوِيلِهِ... وَيَعْنِي هَذَا أَنَّ لِسَانِيَّاتِ النَّصّ هِيَ الَّتِي تَدْرُسُ النَّصَّ، وَتُحَلِّلُ الْخِطَابَ، وَلَا تَهْتَمُّ بِالْجُمْلَةِ الْمُنْعَزِلَةِ، بَلْ تَهْتَمُّ بِالنَّصِ

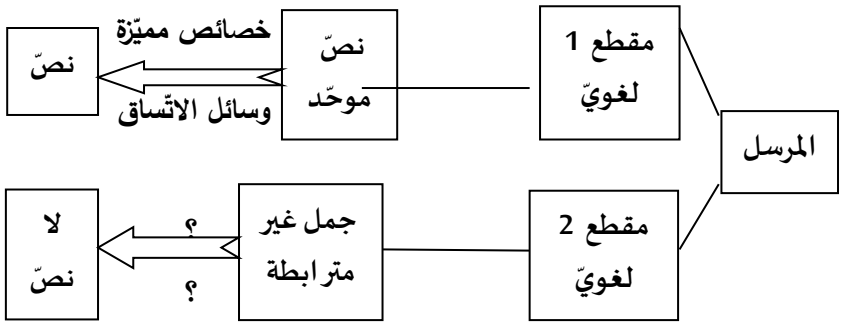
بِاعْتِبَارِهِ مَجْمُوعَةً مِنَ الْجُمَلِ الْمُتَرَابِطَةِ ظَاهِرِيًّا وَضِمْنِيًّا"[6](فان دايك، 2000)؛ ما يُلاحظُ من هذا التّعريف أنّه يُقْصِي دِلَالةَ الجُملَةِ عنِ النّصّ إنْ كانت مُنعزِلةً أي مستَقِلّةً عنِ الجُملِ الأُخرَى، إنَّما يَرَى هذَا الاتّجَاهُ أَنْ يَكُونَ النَّصُّ مَجموعَةً مِنَ الجُملِ المُتَعالِقَةِ ظَاهِرِيًّا مِنْ خِلالِ الفوَاصِلِ والرَّوابِطِ، أَوْ مِنَ الجُمَلِ المترابِطةِ مَعنَوِيًّا بِرَوَابِطَ مَنْطِقِيَّةٍ تُفْهَمُ مِنَ السِّيَاقَيْنِ الدَّاخِلِيّ وَالخَارِجِيّ للنّصّ.

وأمَّا الجُملةُ فَنَسَقٌ ثُلاثِيُّ التَّرْكِيبِ يَتَمَثَّلُ فِي الْمُسْنَدِ وَالْمُسْنَدِ إِلَيْهِ وَالتَّكْمِلَةِ ونَسَقٍ نَحْوِيّ يَعْتَمِدُ عَلَى تَمَامِ التَّكْوِينِ، وِصِحَّةِ التَّأْلِيفِ، وَهِيَ –أَيْضًا– ذَات نَسَقٍ مُتصرّفٍ، إِذْ تَقْبَلُ التَّحلِيلَ والْتَّحوِيلَ وَالإِعْرَابَ"[7](عبد السّلام سليمي، 2010)؛ فَالجُملَةُ هِيَ الأُخرَى صَحِيحَةُ التّألِيفِ زِيادةً عَنْ كَونِهَا ثُلَاثِيّةَ التَّركِيبِ أَيْ: مِنَ المُسنَدِ والمُسْنَدِ إِليهِ والفَضلَةِ أَوْ مِنَ المسندِ والمسنَدِ إليهِ والمُتَمِّماتِ، لكنّهُ –هَهُنَا– أَضَاف عُنْصُرَ التّألِيفِ الّذِي يُعِيدُنَا إلى "التَّألِيفِ في النَّظْمِ عِندَ (عَبدِ القَاهِرِ الجُرْجَانيّ المتَوَفَّى سَنةَ: 471هـ)، وَيَحْدُثُ في الذِّهنِ كونَ ظَاهِرة الإسنادِ بِدَوْرِهَا عَمَلِيَّةً ذِهْنِيَّةً، لِذَلكَ جَعَلَ الْكَلَامَ مُؤلَّفًا فِي النَّفسِ قَبْلَ أَنْ يُشَكَّلَ في التَّركيبِ، فَأَتَى اختِيارُنا لِهذَا المفهُومِ حَتَّى نُبيّنَ وَجهًا مِن أَوجُهِ تَعريفِ الجمْلَةِ الّذي لا يقتَصِرُ في ذِكْرِ رُكْنَيْ الْإِسنَادِ كمَا ذَهَبَ النُّحاةُ القُدَامَى والمتَأَخّرِينَ في تَعرِيفِهِم للكَلَامِ وَالجملَةِ.

3–1– هَلْ كُلُّ المقَاطِعِ اللُّغويّةِ تَتَوفَّر فيها سِمَةُ النَّصّ؟ حَتَّى نَخْتَزِلَ الإجَابَةَ؛ حَرِيٌّ بنا أَنْ نَضَعَ الخِطاطَةَ التّوضِيحِيَّةَ التّاليّةَ:

الشّكلُ2:

(نَصِّيَّةُ النَّصِّ):



تأتي هذه الخِطاطَةُ لِنَضَعَ بِها الْقَارِئَ في السِّكَّةِ الصَّحيحَةِ الّتي يَسْلُكُهَا بَحْثُنَا والمتمثِّلُ في دَورِ آليَّاتِ اللِّسانِيّاتِ النَّصِيّةِ في تَدرِيسِ النُّصوصِ، وَقَبْلَهُ كَانَ لِزامًا عَلَيْنَا أَنْ نُوَضِّحَ لِلْقَارِئِ خَصَائِصَ النَّصِّ مِنَ الْمَنْظورِ اللِّسانِيّ الْحَديثِ وَمُمَيِّزاتِ مَقاطِعِهِ في مَدَى اِتِّساقِها وانْسِجامِهَا،

3-2-التَّشَابُكُ النَّصِيُّ وَالْإِتِّسَاقُ: إِنَّهُ مِنَ الْوَاضِحِ أَلَّا يَكُونَ هُنَاكَ اِتِّسَاقٌ دُونَ تَشَابُكِ فَوَاصِلِ النَّصِّ وَجُمَلِهِ؛ فَالْإِتِّسَاقُ سَبْكٌ نَحْوِيٌّ يَتَجَلَّى فِي تَمَاسُكِ وحدَاتِهِ وتَرَابُطِهَا وَفْقًا لِرَوَابِطَ مَنْطِقِيَّةٍ فـ" هُوَ ذَلكَ التَّمَاسُكُ الشَّدِيدُ بَينَ الْأَجْزَاءِ المُشَكِّلَةِ لِنَصٍّ/ خِطَابٍ مَا. ويُهتَمُّ فيهِ بالوَسائلِ اللّغويَّةِ (الشَّكليَّةِ) الّتي تَصِلُ بينَ الْعَنَاصِرِ الْمُكَوِّنَةِ لِجُزْءٍ مِنْ خِطَابٍ أَوْ نَصٍّ بِرُمَّتِهِ"[8](عبد الجليل غزالة، د.ت)، وَهَذَا التَّمَاسُكُ يَكُونُ فِي السِّيَاقَيْنِ الدَّاخِلِيّ لِلنَّصّ وَخَارِجِهِ، وَأَمَّا السِّيَاقُ الخَارِجِيّ فالمَقْصُودُ بِهِ مُراعَاةُ ظُرُوفِ إِنْتَاجِ النَّصِّ مِنْ ظُروفٍ اِجْتِمَاعِيّةٍ وَنَفْسِيَّةٍ، وغَيْرِهَا مِنَ الظُّرُوفِ الَّتِي تُحِيطُ بالنَّصِّ.

4-آليّاتُ التّحليلِ اللّسانيّ: مِن بَينِ الأساليبِ التّعليميّةِ الحَدِيثةِ في دِراسةِ النُّصوصِ وتَحليلِها إِقْحَامُ العُلومِ اللّسانيّة، وَلَيسَ المقصودُ بالأسلوبِ الطّرائقَ

التَّعليميّةَ لَكنَّهُ يَبْدُو كَالمنْهَجِ في تَطبِيقِ الطَّرائقِ؛ فَهُوَ بمثَابَةِ استراتيجيّةٍ يُعتَمَدُ عَليهَا في تَنفِيذِ الدُّروسِ وتَحليلِ النُّصوصِ. وَمِن بينِ هذهِ العُلومِ اللِّسانِيّةِ كَمَا أَشَرْنَا لِذلِكَ سَلَفًا لِسَانِيَّاتُ النَّصّ أو اللّسانيّات النَّصيّة (Linguistique textuelle)، وَلَعلَّ التَّعرُّفَ على مَظاهِرِ الاتِّساقِ والانسِجامِ تَظَلُّ أَهَمَّ المُسْتَجدَّاتِ الَّتي عَرَفَتْهَا إِصلاحَاتُ الجِيلِ الثَّانِي دُونَ أَنْ يُشَارَ إِلَيْهَا بِطَرِيقَةٍ وَاضِحَةٍ في المِنْهَاجِ.

4-1-الإِنْسِجَامُ في النُّصُوصِ التّوَاصُلِيَّةِ: لَا تَأْتِي الْعِبَارَاتُ التَّوَاصُلِيَّةُ فِي مَعْزَلٍ عَنِ السِّيَاقِ، حَيْثُ لَا يُمكِنُ تَمَثُّلُ الرِّسَالَةِ فِي شَكْلِ مُفْرَدَاتٍ أَوْ جُمَلٍ مُسْتَقِلَّةٍ عَنْ سِيَاقٍ مَا، لَكِنَّ العَلَاقَة الَّتِي تَربِطُ الرِّسَالَةَ بَيْنَ المُرْسِلِ وَالْمُرْسَلِ إِلَيْهِ تَكُونُ ضِمْنَ وَحدَاتٍ أَكْبَرَ تَتَّسِعُ فِيهَا، وَهُوَ مَا اُصْطُلِحَ عَلَيْهِ النَّصُ. حَيْثُ يَقُولُ (نُعمَان بُوقَرة)[9](نعمان بوقرة، 2008) فيمَا يَتَّصِلُ بعلْمِ النّصّ: "مِنَ الْمُهِمّ أَنْ يَكُونَ لَدَيْنَا شَرَحٌ لِكَيفِيَّةِ اِمْتِلَاكِ المُتَحَدِّثِينَ لِكَفاءَةِ قِراءَةِ المظَاهِرِ اللُّغَوِيَّةِ الْمُعَقَّدَةِ الْمُتَمَثِّلَةِ في النُّصُوصِ وفَهْمِهَا وَاِسْتِخلَاصِ مَعلُوماتٍ مُحَدَّدَةٍ مِنها، والتَّخْزِينُ الجُزئِيّ على الأَقَلّ لِهذِهِ البَيانَاتِ في الذِّهنِ وإِعَادَةِ إنتَاجِهَا طِبقًا لِلمَهَامّ أَوِ الأغرَاضِ أَوِ المُشْكِلَاتِ الّتِي تُثَارُ مِنْ أَجْلِهَا"، وهذَا ما دَفَعَ بالقائِمِينَ على شُؤونِ التربيةِ بِبلادِنا اعتِمادَ المقارَبةِ النَّصِيَّةِ.

قَدْ يَتَعَيَّنُ عَلَى الدَّارِسِ وَالْمُحَلِّلِ فِي تَحْلِيلِ النُّصُوصِ أَنْ يَقُومَ أَوَّلًا بِتَصنِيفِهَا حَسْبَ أَغْرَاضِهَا، ثُمَّ تَنْمِيطِهَا لِمَعْرِفَةِ أَشْكَالِ التَّرْكِيبِ، وَأَهَمّ الْقَرَائِنِ الَّتِي يُسْبَكُ بها، كَمَا يَقومُ تَقْطِيعُ النُّصُوصِ الْمَبْنِيّ عَلَى تَفْكِيكِ الْوَحدَاتِ الْكُبْرَى إِلَى وَحداتٍ صُغْرَى بِتَسْهِيلِ عَمَلِيَّةِ تَفْكِيكِ النَّصّ وتَحلِيلِهِ.

الجدول1: (خطواتُ التّحليلِ اللّسانيّ)

آليات التَّحليلِ	تصنيف النّصوص	تنميط النّصوص	تقطيع النّصوص	الاتّساق	الانسجام
الأهميّة	معرفة اللّون الأدبيّ للنّصّ	أنماط النّص تُسْهِمُ فِي تحديد أهداف النّص	التّحقّق من نَصِيَّةِ النّصّ	علائق التّرابط النَّصّي	التّوافق بين الشّكل والمعنى

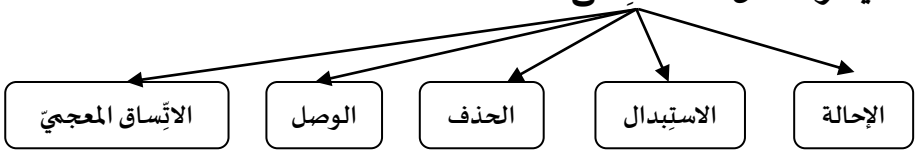
5- لِمَ الاِنْتِقالُ مِن نَحوِ الجملَةِ إلى نَحوِ النَّصّ: لَمَّا تَبَيَّنَ لِلُّغَوِيّينَ أنَّ الجُمْلَةَ بِمُختَلَفِ مُكوّنَاتِهَا أَصبَحَتْ عَاجِزَةً لِوَحْدِهَا -كَجُزءٍ مِنَ النّصّ- عَنْ تَحْقِيقِ الْغَرَضِ في إِدْرَاكِ مَفَاهِيمِ النُّصُوصِ بِمَعزِلٍ عَنْ سِيَاقِهَا اللِّسَانِيّ، ظَهَرَ عِلْمٌ جديدٌ يَهتَمُّ بِتَحْلِيلِ النُّصُوصِ بِاعْتِبَارِهَا وَحْدَاتٍ أَسَاسِيَّةً مُتَرَابِطَةً، وَوَصْفِ كَيفيَّةِ تَمَاسُكِها وهُو مَا اُصْطُلِحَ عليه اِسْمُ: عِلْمِ لِسَانِيَّاتِ النَّصّ.

أ . لِسانيّاتُ الجملةِ: لا بأسَ أنْ نُذَكِّرَ -هَهُنَا- بِأَنَّ لِسَانِيَّاتِ الجُمْلَةِ "هِي الَّتِي تَدْرُسُ الجُمْلَةَ بِمُخْتَلَفِ مُكَوّنَاتِها الصُّغرَى: الفُونِيم، وَالمُورْفِيم، وَالمَقْطَع والمُونِيم ... وَقَدْ تَدُلُّ لِسَانِيَّاتُ الجُملَةِ عَلَى الْعِبَارَةِ والمُرَكَّبِ وَالكَلِمِ التَّامّ الفَائِدَة". أَ لَيسَ الإقرار بالفائدة التّامة الّتي يُخْلَصُ إليهَا مِنَ التَّركِيبِ والكَلِمِ هوَ حَدِيثٌ عَنِ الكَلَامِ فِي النَّحْوِ؟ إِنَّهُ لَا غَرْوَ أَنْ يَكُونَ كَذَلِكَ! فَالْمُلَاحَظُ مِنْ لِسَانِيَّاتِ الْجُمْلَةِ اِقْتِصَارُهَا عَلَى الْوحدَاتِ الصُّغْرَى ذَاتِ الدِّلَالَةِ، وَهُوَ نَفْسُهُ تَعْرِيفُ الْكَلَامِ فِي السِّيَاقِ النَّحْوِيّ.

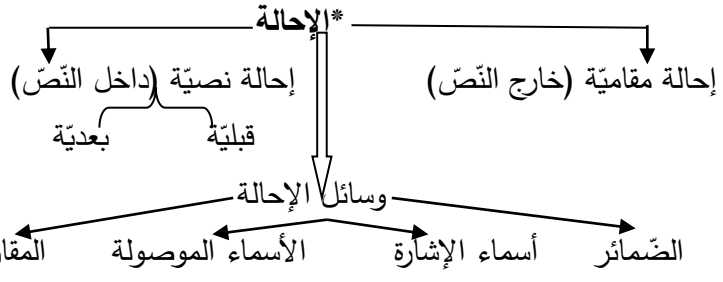
وأَمَّا لِسَانِيَّاتُ النَّصّ كَمَا ذَكَرْنَا سَابِقًا فَهِيَ الَّتِي تَدْرُسُ النَّصَ مُتَجَاوِزَةً وَحدَاتِ الْجُمْلَةِ الصُّغْرَى، فَبَعْدَمَا كَانَتِ الدِّرَاسَةُ في الجُملَةِ لا تَتَعَدَّى السِّيَاقَ الدَّاخِلِيَّ للنَّصّ، أَصْبَحَتْ بِالْوحْدَاتِ الكُبرَى تَتَجَاوَزُ الدِّلَالَةَ الدَّاخِلِيَّةَ إلى الدِّلَالَةَ الخَارِجِيَّةِ أوِ السِّياقِ الخَارِجِيّ.

وَلِدِرَاسَةِ النَّصّ وَتَحْلِيلِهِ وَتبَيَانِ نَصِيَّتِهِ لَا بُدَّ مِن احترامِ جُملَةٍ مِنَ الشُّروطِ أَوَّلُهَا تَحْديدُ مَظاهِرِ الاتّساقِ والانسِجامِ؛ والشَّكْلُ الآتِي يُوَضِّحُ ذلكَ:

يُنظَرُ الشّكل3: الاتِّساق



(مَظَاهِرُ الاِتّساقِ النَّصِيّ)



***الاستِبدال:**
- اسميّ (استبدال الأسماء المتماثلة في المعنى)
- فعليّ (استبدال الأفعال المتماثلة في المعنى)
- قوليّ (استبدال كلمات مكان قول للدّلالة عليه

***الحذف:**
- **حذف اسميّ:** حذف الضّمائر المنفصلة مثلا والأسماء الموصولة، دون إخلال للمعنى وذلك تفاديا للتّكرار.
- **حذف فعليّ:** حذف الفعل وجواز استبداله بالعطف حذف قوليّ: جواز استبدال القول بالكلمة.

***الوصل:**
- **وصل إضافيّ:** وتتمّ بحرفَيْ العطفِ (الواو/ أو)، وبعضِ الكلماتِ ك: مثل، وبعض عبارات الشّرح وعلاقة التّمثيل؛ نحوُ: أُفَسِّرُ، أَعْنِي، أَشْرَحُ ... بتعبيرٍ آخرَ، أَقْصِدُ.
- **وصل عكسيّ:** باستِعمال عبارات التّقابل والتّعارض، ك: رَغم، رَغْمَ أنَّ، غَيْرَ أنَّ أَمْ، لَكِنْ، بَلْ.

← **وصل سببيّ:** ومن وسائله: (أيْ، هكذا، إذن، علّ، لعلّ، وعليه، لذا) والرّبط والتّعليل باستخدام أدواتٍ أخرى كـ الواو والفاء، بعد، نحو ذلك، منذ ...

***الاتّساق المعجميّ:** وهو الأداء اللّغويّ للكاتب من حيث كفاءته وقدرته في استخدام اللّغة وفق قواعد نظام اللّغة العامّ. ويُسهِمُ هذا العنصرُ مِنَ الاتِّساقِ النَّصيّ في اتّزانِ الإيقاعِ الدّاخليّ للنَّصّ.

التَكرير: =

تكرار الحروف تكرار الأسماء تكرار الأفعال تكرار الجمل

***التّضامُّ:** وَهِيَ خَاصَّةٌ تَجعَلُ كَلِماتِ اللُّغةِ يُمكِنُ أَنْ يُضَمَّ بَعْضُهَا إِلَى بَعْضٍ، لِيَكُونَ لَها مَعْنًى، أَوْ هُو مَجِيءُ مَجمُوعَةٍ مِنَ الكَلِمَاتِ دَاخِلَ التّرَكيبِ تَنتَمِي إِلَى نَفْسِ الحَقْلِ الدِّلالِيّ، أَوْ تَكُونُ مُترادِفةً أَوْ شَبِيهَةً بالتّرادُفِ، أَوْ يُمكِنُ أنْ تَكُونَ مُتَضَادَّةً ومُتَنَافِرَةً. وَلَيْسَ كُلُّ الكَلِمَاتِ يُمْكِنُ أَنْ يُضَمَّ بَعْضُهَا إِلَى بَعْضٍ؛ كَوُرُودِ كَلماتٍ مِثلَ: الطَّاوِلَةِ والكُرْسِيّ وتَجهِيزِ الطَّبِيبِ، فَالْكَلِمَاتُ فِيهَا تَضَامٌّ[10](تمام حسان، 1427هـ)، كَمَا أَنَّهُ نَجِدُ التَّضامَّ في الحروفِ كَضَمِّ حَرفِ الجزمِ " لَمْ" مَثَلًا إلى الأفعال المضارِعة دُونَ الأسماءِ، وحُروفِ الجرِّ تُضَمُّ إلى الأَسماءِ.

6- الفرقُ بينَ الاتّساقِ والإنسجام[11](Ruquaia Hasan, 1976): يَقُولُ (جَميل حَمدَاوي) في كِتابِهِ مُحَاضَرات في لِسَانِيّاتِ النَّصّ[12](جميل حمداوي 2016): "يُمْكِنُ التَّمييزُ بَينَ الاتِّساقِ والإنْسِجَامِ، فَالأَوَّلُ يَرتَبِط بالرّوابطِ اللّغويّةِ التَّرْكِيبِيّةِ الظَّاهِرةِ مِثْلَ الضَّمائِرِ وَأَسْمَاءِ الْإِشارَةِ، وحُرُوفِ العَطفِ، وَالأَسمَاءِ الْمَوْصُولَةِ والتّكرَارِ... فِي حِين يَسْتَنِدُ الإنْسِجَامُ إِلَى مَجمُوعَةِ الْعَملِيّاتِ الضِّمنِيّةِ الخَفِيَّةِ الَّتِي تَسْعَفُ الْمُتلَقِّي في قِراءةِ النَّصّ، وبِنَاءِ انسِجَامِهِ، مِثل التَّغريضِ والْمُشَابَهةِ والسّياقِ والسِّينَارِيُوهَاتِ، والمعرفَةِ الخَلفِيّةِ"؛ بِمَعْنَى أَنَّ الْإِتِّسَاقَ مِنْ حَيثُ شَكلُهُ يُمثِّلُ جِسْرًا يَصِلُ أَجْزَاءَ النَّصّ ويَربِطُهَا بَعْضَها بِبَعضٍ، لِيَبْقَى

الاِنْسِجَامُ خَيْطًا مَعْنَوِيًّا يَرْبِطُ تِلْكَ الْأَجزَاءَ بالْمَعْنَى الْكُلِّيِّ فِي ذِهْنِ الْقَارِئِ الَّذِي يُشْتَرَطُ فيه أَنْ يَكُونَ فِي مَنْزِلَةِ مُلْقِي الرِّسَالَةِ حَتَّى تحقق النَّصِيَّةُ.

7- لِسَانِيَّاتُ النَّصّ وَتَطْبِيقَاتُها علَى النُّصُوصِ الْأَدَبِيَّةِ: جَعَلْنَا الشِّقَّ التَّطْبِيقِيَّ فِي نَصَّيْنِ: نَصٌّ مِنْ كِتَابِ السَّنَةِ الرَّابِعَةِ مِنَ التَّعْلِيمِ الْمُتَوَسِّطِ (طَبعَة: 2019م)، ونَصٌّ أخرُ خَارِجَ الْكِتَابِ أَتَى اِخْتِيارُنَا لَهُ لِيَكُونَ مُقْتَرَحًا يُعْتَمَدُ كَمُدَوَّنَةٍ فِي دِرَاسَةِ النُّصُوصِ وتَحْلِيلِهَا.

7-1- نَصُّ قَصيدَةِ (سائِل) للبرَدُوني في كِتابِ السّنةِ الرّابعةِ مُتَوسّط[13](وزارة التّربية الوطنيّة، 2019م):

مَـرَرتُ بشَـيخٍ أصْـفرِ العـقلِ واليـدِ***يَدِبّ على ظَـهر الطَّـريق ويَجْـتدي
ثَقِيلِ الخُطى يَمْشي الْهُوينى بجوعِه***وأحـزانه مَـــشْيَ الضَّـــريرِ الْمُـقَـيَّدِ
ويَمْضـي ولا يَـدري إلى أيْـن ينْـتهي***ولم يَدرِ قبْل السَّـيْرِ مِنْ أيْـنَ يَبْـتَدِي
ويُزجِي إلى الأسْماع صَوْتا مُجَرَّحًا***كَـئِيـبًا كأحْـلامِ الغَــريبِ المـُشَــرَّدِ
يَـمدُّ اليدَ الصُّـــفْرَا إلى كُـــلِّ عَابِرٍ*** ولـمْ يَجْـنِ إلاّ اليَأسَ مِـن مَـدِّهِ الْيَدِ
فيُـــلْقِي على الكَـفِّ النّحيل جَـبِينَهُ*** ويسْأل هَلْ في الأرض ظلٌّ لِمُـسْعِدِ؟
هو الشَّرُّ مَلْءَ الأَرْضِ وَالشَّرُّ طَبْعُها*** هُوَ الشَّرُّ مِـلْءَ الأمْـسِ واليَومِ والغدِ
وهـــذا غُـبَارُ الأرضِ آهَاتُ خَيّبٍ*** وهذا الحصَى حبَّاتُ دمْـعٍ مُـجَـمَّدِ
رَمَـى الشّيخَ فيما حولَه نَظرةَ الأسَـى*** ومَـرَّ كَـطَيْفِ المسْـتَكينِ الْمُـهدَّدِ
فيا للفقيرِ الشَّيخِ يمشي على الطّوَى*** وفي مَـأتَمِ الشَّـكْوى يَـرُوحُ ويَـغْـتَدي
يـظنّ أَكُـفَّ النّاسِ تَـهوي بِجُـودِها*** إليْهِ ولَـم يُبْـصِرْ سِـوَى وهْـمِهِ الرَّدِي
وجُـــوعٍ يُـلَوِّي نفْسَه في ضُـلوعِـهِ*** فَيَنْسَـاقُ لَا يَـدْري إِلَى أَيْنَ يَهْـــتَدِي

(ديوان عبد الله البردّولي)

7-2- كِتَابُ اللُّغَةِ الْعَرَبِيّةِ (السَّنَة الرَّابِعَة مُتَوَسّط) [14](وزارة التّربية الوطنيّة 2019م): الْكِتَابُ مِنَ الْجِيلِ الثَّانِي طَبْعَة 2019م، فَشَكْلُهُ لَا يَهُمُّنَا بِقَدَرِ مَا تَهُمُّنَا نُصُوصَهُ وَالطَّرَائِقَ الَّتِي تُكَيَّفُ فِي دِرَاسَتِهَا؛ وَلَمْ يَكُنِ الْكِتَابُ لِيُغْفِلَ جَوَانِبَ

الْبَلَاغَةِ فِي دِرَاسَةِ وَتَحْلِيلِ النُّصُوصِ الْأَدَبِيَّةِ، لَوْلَا تَنَوُّعُ النُّصُوصِ فِي كِتَابِ الْجِيلِ الثَّانِي عَلَى حِسَابِ الْجِيلِ الْأَوَّلِ، ثُمَّ إنَّ الْمِنْهَاجَ نَفسَهُ لَمْ يُعِرِ الْبَلَاغَةَ أَهَمِيَّةً كَمَا كَانَتْ سَابِقًا عَلَى الرَّغْمِ مِنْ حُضُورِ البَيانِ بِقُوَّةٍ فِي نُصُوصِ الْكِتَابِ خَاصَّةً فِي الْقَصَائِدِ؛ وَعَلَيْهِ فإنَّ السُّؤَالَ الَّذِي يَطْرَحُ نَفْسَه هُوَ:

– لِمَ جِيءَ بِالتَّخْفِيفِ فِي ذِكْرِ الْبَيَانِ وَإِجْرَائِهِ، وَلِمَ كَانَ الْاِهْتِمَامُ بِعَلَائِقِ النَّصِّ فِي دِرَاسَةِ النُّصُوصِ وَتَحْلِيلِيهَا؟

– وَفِيمَ تَكْمُنُ أَهَمِيَّةُ إِقْحَامِ لِسَانِيَّاتِ النَّصِّ فِي دِرَاسَةِ النُّصُوصِ الْأَدَبِيَّةِ، وَهَلْ يُمْكِنُ أَنْ تَحُلَّ مَحَلَّ الْبَلَاغَةِ الْعَرَبِيَّةِ الْقَدِيمَةِ؟ وَأَيْنَ تَكْمُنُ فَائِدَةُ دِرَاسَةِ النُّصُوصِ الْأَدَبِيَّةِ مِنْ خِلَالِ مَظَاهِرِ الْاِتِّسَاقِ وَالْاِنْسِجَامِ؟

7-3- مَنْ هُوَ الْبَرَدُونِيّ؟[15] (الْبَرَدُونِي، 2025م) هُوَ الشَّاعِرُ وَالنَّاقِدُ وَالْمُؤَرِّخُ اليَمَنِيّ عَبْدُ اللهِ صَالِح الشّحف، الَّذِي وُلِدَ عَامَ 1929م وَفَقَدَ بصَرَهُ في سِنّ الْخَامِسَةِ بِسَبَبِ إِصَابَتِهِ بالجدري، وتُوُفِيَ في يوم الثّلاثِينَ 30 أغسطُس عامَ تسْعةٍ وتسْعينَ وتِسْعِمائةٍ وألفٍ 1999م. ويُعَدُّ البَرَدُوني مِن أَهمّ الْأَصْوَاتِ الشِّعْرِيَّةِ وَالثَّقَافِيَّةِ اليَمنِيَّةِ، وتَناوَلَتْ أَعْمَالُهُ التَّارِيخِيَّةُ والْأَدَبِيَّةُ والسِّياسيَّةُ تَارِيخَ الشِّعْرِ الْيَمنِيّ، والصِّراعَ السِّياسِيَّ، والثَّقافَةَ الشَّعْبِيَّةَ.

7-4-تَحْلِيلُ النَّصِّ لِسَانِيًّا (ضَبْطُ مَظَاهِرِ الاتِّساقِ والاِنْسِجامِ):

1.4.7- قَصِيدَةُ (سَائِل): نَتَّبِعُ في تَحلِيل القَصِيدةِ طَرِيقَةَ رَصْدِ الجَداوِل حَتَّى نُقَرّبَ لِلْقَارِئِ مَظَاهِرَ الاتِّسَاقِ فِي النَّصِّ وَكَيْفِيَّة استِخْلَاصِهَا وَمَا تُؤَدِّيهِ مِنْ أَثَرٍ وَدَوْرٍ فِي فَهْمِ الْمَوضُوعِ؛ وَالْبَدْءُ يَكُونُ بِتَحْدِيدِ الرَّوَابِطِ اللُّغَوِيَّةِ لِسُهُولَةِ إِدْرَاكِ الْمُتَعَلِّمِ لَهَا كَالْإِحَالَةِ وَالْاِسْتِبْدَالِ وَالْحَذْفِ وَالتِّكْرَارِ، وغَيْرِهَا مِنَ الْأَدَوَاتِ الَّتِي تَسْبِكُ النَّصَّ نَحْوِيًّا وَشَكْلِيًّا، دُونَ إِغْفَالِ جَانِبَيْ الْمَعْنَى وَالدِّلَالَةِ.

أ)- عُنصرُ الإحالة:

المُحيلُ مِن التّراكيب	المحال إليه	نوع القرينَةِ	نوعُ الإحالَةِ
يدِبُّ، يجتدي، يمشي يمضي	الشّيخ	ضمير مستتِر (هو)	إحالةٌ نَصِّيّةٌ قَبْلِيَّةٌ

المحيل من التّراكيب	المحال إليه	نوع القرينة	نوع الإحالة
بجوعه/ أحزانه/ يده/ جبينه/ ... ضلوعه	الشيخ	ضمير متّصل ظاهر	إحالة نصيّة قبلية
هو	الشرّ	ضمير منفصل الرّفع	إحالة نصيّة بعدية
وهذا غبار/ وهذا الحصى	الغبار/ الحصى	اسم إشارة	إحالة نصيّة بعديّة
رمى الشّيخُ فيما حَولَه		اسم موصول	إحالة نصيّة بعديّة
مررتُ	الشّاعر	ضمير متّصل ظاهر	إحالة مقاميّة

وتَعقِيبًا على الجَدوَلِ نَقُولُ إنّ مُعظَمَ الضَّمائرِ سَواء المستَتِرةُ أو البارِزةُ مُحِيلَةٌ إلى مُسنَدٍ إليهِ وَاحِدٍ هُوَ الشَّيخُ الّذِي ذُكِرَ مَرَّةً واحِدَةً؛ الأمرُ الّذِي جَنّبَ التّكرارَ، وَأسَهَمَ في اتّساقِ القَصِيدَةِ وترابُطِهَا.

بَيْنَمَا في الإحالَةِ المقامِيَّةِ الوَحيدَةِ جَعَلَتِ الشَّاعِرَ شَاهِدًا على حَالةِ الشّيخِ السّائلِ تَمْهِيدًا لِعَرْضِ مُعانَاتِهِ.

ب)- الاستِبدال:

الكلمة	الكلمة البديلة	النوع	رقم البيت
ثقيل الخطى	الهوينى	استبدال اسمي	2

يمضي	ينتهي	استبدال فعلي	3
يمشي	يروح	استبدال فعلي	10
ويسأل هلْ في الأرض ظلٌّ لِمُسْعِدٍ؟	المفعول به من جملة مقول القول	استبدال قولي	06

أمّا عَنِ الْاِسْتِبدَالِ وَدَوْرِهِ فِي اتِّسَاقِ النّصّ، فَلَا يَخْفَى عَلَى الْقَارِئِ أم إيرَادَ الْألفاظِ والمُرَكَّباتِ مُرادِفَاتٍ تِبَاعًا –كَمَا يَظهَرُ فِي الْجَدْوَلِ أَعْلاهُ– هَدفُهُ هُوَ تَقْوِيَةُ المعْنَى وتَثبِيتِهِ، وإزالة الغُموضِ في النَّصّ.

وأمَّا الاستِبدالُ القَولِيُّ فدَورُهُ يَكْمُنُ فِي دِلَالَةِ الكَلِمَةِ عَلَى الجُملَةِ، حيثُ أتَتِ الجُمْلَةُ الطَّلَبِيّةُ **(ويَسأَلُ هلْ في الأرض ظلٌّ لِمُسْعِدٍ؟)** المُفيدة للحَسرَةَ وحَقَّقتْ في النَّصّ اتِّساقًا.

جـ)– الحذف:

التّركيب	المحذوف	نوع الحذف
مَررتُ بشيخ أصفر العقل واليد	أصفر	اسميّ
هو الشّرّ ملءَ الأمس والغدِ	ملء	اسميّ
ثقيلِ الخُطى يمشي الهوينى بجوعه	الشّيخ	اسميّ

حُذِفَ الإسمُ (أصفر) لدلالة السّياق عليه في قوله: "**مَرَرْتُ بِشيخٍ أَصفَرِ العَقْلِ واليَدِ**"، حيث إنّ تكراره قد يخلُّ بالمعنى ولا سِيما إذا أُردِفَ بعَدَدٍ كبيرٍ مِن نَفسِ الأسماءِ معطوفةً.

وعَنْ تِكرَارِ (مَلْءَ) بعد وَاوِ العطفِ باعتِبارِ شُحنَتِها الدِّلاليَّة "**هُوَ الشَّرُّ ملءَ الأمسِ والغَدِ**" قدْ يَترِكُ في التّركيبِ شيئًا مِنَ الخَلَلِ المعنويّ، لكنَّ الشّاعِرَ فَضّلَ التَّلازُمَ بَينَ كَلِمتَيْ الأمسِ والغَدِ –الدَّالَتَيْنِ على الظَّرفِيَّةِ الزَّمانِيّةِ– بحَرفِ الرَّبطِ (الواو) لِيَجعَلَ بِنيَةَ التَّركِيبِ مُختَزَلًا لَفظًا ومَعْنًى.

وأمّا حَذْفُ الاِسمِ (الشّيخ) واستِتَارُه في هَذا التّركِيبِ: "ثَقِيلِ الخُطى يَمشِي الهُوَينَى بِجوعه" فَيَترُكُ للقارئ أثرًا واضِحًا وهُوَ يَبنِي تَصَوُّرًا لِحَالِ الشّيْخِ.

د)- الوصل والرّبط:

التّركيب	نوع الوصل	أدواته
-ويمضي ولا يَـدري إلى أين ينْـتهي*** ولم يدرِ قبْل السيْرِ مِنْ أين يبتدِي	إضافي	الواو
- وهـذا غُـبار الأرض آهاتُ خَـيّبٍ***وهذا الحصَى حـبَّاتُ دمْـعٍ مُـجمَّدِ	//	//
-فيُلْقِي على الكفِّ النّحـيل ...	سببيّ	الفاء
- وجـُوعٍ يُـلَوّي ..... فينساقُ لا يَـدْري إلى أينَ ...		

لِلْوَصْلِ وَالْفَصْلِ وَحُرُوفِ الرَّبْطِ دَوْرٌ هَامٌّ فِي اِتِّسَاقِ النُّصُوصِ، وَمَا يُلَاحَظُ فِي قَولِه:

"**ويمضي ولا يَـدري إلى أين ينْـتهي *** ولم يدرِ قبْل السّيْرِ مِنْ أين يبتدِي**"

هُوَ تِكْرَارُ الْوَاوِ الَّذِي أَحْدَثَ إِيقَاعًا دَاخِلِيًّا فِي النَّصّ نَاهِيكَ عَنْ اِخْتِزَالِ الْمَعَانِي.

لَعَلَّ قَوْلَهُ "**وَهَذَا غُبَارُ الْأَرْضِ آهَاتُ خَيّبٍ**

وَهَذَا الْحَصَى حَبَّاتُ دَمْـعٍ مُجَمَّدِ"؛ وَإِنْ دَلَّ عَلَى رَبْطٍ إِضَافِيٍّ، إِلَّا أَنَّهُ أَيْضًا يُوحِي إِلَى دِلَالَاتِ التَّوْكِيدِ القَوِيَّةِ وَنَحْنُ نَرْبِطُ بَيْنَ الْمُبْتَدَإِ وَالخَبَرِ ثُمَّ بَيْنَ جُمْلَةِ البَدَلِ، وَمَا تَحْمِلَانِهِ مِنْ قُوَّةٍ فِي التَّعْبِيرِ وَالتَّأْثِيرِ وَالْإِقْنَاعِ.

وَفِي قَوْلِهِ: "- **فيُلْقِي عَلَى الْكَفِّ النَّحِيلِ ... - وَجُوعٍ يُلَوّي ..... فَيَنْسَاقُ لَا يَدْرِي إِلَى أَيْنَ** ..."جِيءَ بِالْوَصْلِ السَّبَبِيّ أَوْ قَرِينَةِ الْفَاءِ لِتَرْبِطَ مَا بَعْدَهَا بِمَا قَبْلَهَا الَّتِي هِيَ نَاتِجَةٌ عَنْهَا.

هـ)- الْاِتِّسَاقُ الْمُعْجَمِيّ: (التَّكْرَارُ والتَّضَامّ):

الكلمة	تكرارها بلفظها	تكرارها بمرادفها	تكرارها بشبه المرادف
يدبّ	/	ثقيل الخطى/ الهوينى	
يمشي	مشْي / يمشي	السّير/يروح	ينساق
جوعه	وجوع	الطّوى	
أحزانه		كئيبا / الأسى	صوتا مجرّحا/ اليأس/ آهات/ خيّب/ الشّكوى
الشّرّ	الشّرّ (مرتين)		وهمه

إِذَا عُدْنَا لِلْجِيلِ الْأَوَّلِ لَوَجَدْنَا التَّرْكِيزَ فِي دِرَاسَةِ النُّصُوصِ يَكُونُ مُنْصَبًّا عِنْدَ الشَّرْحِ عَلَى ذِكْرِ الْمُرَادِفِ وَأَحْيَانًا يَتَجَاوَزُ الْمُرَادِفَ إِلَى الشَّرْحِ الطَّوِيلِ، لَكِنَّهُ حَدِيثًا وَمَعَ اِسْتِثْمَارِ لِسَانِيَّاتِ النَّصِّ أَصْبَحَ اِسْتِخْلَاصُ الْمُرَادِفِ يَنْطَلِقُ مِنَ الْجَانِبِ الْمُعْجَمِيِّ وَمَا تُؤَدِّيهِ الْمُفرَدَاتُ مِنْ مَعَانٍ وَدِلَالَاتٍ دَاخِلَ السِّيَاقِ إِمَّا بِرَبْطِهَا بِالتَّضَامِّ أَوْ شِبْهِ الْمُرَادِفِ، مِمَّا يَجْعَلُ مِنَ الْمُتَعَلِّمِ يَبْنِي مُعْجَمَهُ تَدْرِيجِيًّا مُعَزِّزًا بِهِ مَهَارَاتِهِ، وَالْجَدْوَلُ أَعْلَاهُ شَكْلٌ مِنْ أَشْكَالِ فَهْمِ النَّصِّ الْمَكْتُوبِ.

و)-التَّرَابُطُ الدِّلَالِيُّ:

التّركيب	نوع العلاقةِ	البيت
ينتهي/يبتدئ	تضاد	03
الأمس/اليوم/الغدّ	تضاد	07
لا يدري/لم يدر	تنافر	03

قُدْرَةُ الْمُتَعَلِّمِ عَلَى النَّقْدِ وَفَهْمِ الْأُسْلُوبِ تَجْعَلُهُ يَسْتَخْلِصُ الرَّوَابِطَ الْمَنْطِقِيَّةَ الَّتِي عَادَّةً مَا تَأْتِي مُتَلَازِمَةً، فَتَجِدُهُ يَبْنِي الْعَلَائِقَ بَيْنَ التَّرَاكِيبِ وَبَيْنَ الْمُفْرَدَاتِ وَيُصَنِّفُهَا فِي حُقُولِهَا الْمُنَاسِبَةِ دُونَ عَنَاءٍ.

8-دِرَاسَةُ نَصّ (حُسْن الْخطّ)[16](القلقشندي، 1922م): «لَا خَفَاءَ أَنَّ حُسْنَ الْخَطِّ مِنْ أَحْسَنِ الصِّفَاتِ الَّتِي يَتَّصِفُ بِهَا الْكَاتِبُ، وَأَنَّهُ يَرْفَعُ قَدْرَهُ عِنْدَ النَّاسِ وَيَكُونُ وَسِيلَةً إِلَى نَجْحِ مَقَاصِدِهِ، وَبُلُوغِ مَآرِبِهِ، مَعَ مَا يَنْضَمُّ إِلَى ذَلِكَ مِنَ الْفَوَائِدِ الَّتِي لَا تَكَادُ تُحْصَى كَثْرَةً. وَقَدْ قَالَ أَمِيرُ الْمُؤْمِنِينَ عَلِيٌّ، كَرَّمَ اللهُ وَجْهَهُ: الْخَطُّ الْحَسَنُ يَزِيدُ الْحَقَّ وُضُوحًا. وَقَالَ بَعْضُ الْعُلَمَاءِ: الْخَطُّ كَالرُّوحِ فِي الْجَسَدِ. فَإِذَا كَانَ الْإِنْسَانُ جَسِيمًا وَسِيمًا حَسَنَ الْهَيْئَةِ، كَانَ فِي الْعُيُونِ أَعْظَمَ، وَفِي النُّفُوسِ أَفْخَمَ. وَإِذَا كَانَ ضِدَّ ذَلِكَ، سَئِمَتْهُ النُّفُوسُ وَمَجَّتْهُ الْقُلُوبُ. فَكَذَلِكَ الْخَطُّ.»

وَقَبْلَ أَنْ نَعْرِضَ مَظَاهِرَ الْاِتِّسَاقِ فِي النَّصّ وَدِدْنَا أَنْ نُنَوِّهَ لِأَهَمِيَّةِ هَذَا النَّصّ بِالنِّسْبَةِ لِلْمُتَعَلِّمِ، وَبِالْخُصُوصِ فِي هَذِهِ الْمَرْحَلَةِ الَّتِي يَبْنِي عَلَيْهَا الْمَعَارِفَ، حَيْثُ جَاءَ كَلِمُهُ فِي عِبَارَاتٍ بَسِيطَةٍ يَسِيرَةِ الْفَهْمِ، بِلُغَةٍ سَهلَة تَرُوقُ المتَعلّمَ وَتَتَنَاسَبُ مُسْتَوَاهُ. وَالْأَفْيَدُ مِنْ كُلِّ هَذَا أَنْ يَأْتِيَ نَسِيجُ النّصّ مُتَمَاسِكًا مِنْ خِلَالِ الْمَعَانِي الْخَفِيَّةِ الَّتِي تُسْتَشَفُّ فِيهِ، وَهِيَ خَاصِيَّةٌ تَعُودُ لِبَرَاعَةِ الْكَاتِب فِي الْوَصْفِ وَمَهَارَاتِهِ الْإِبْدَاعِيَّةِ فِي تَشْكِيلِ اللَّفْظِ لِلرِّسَالَةِ اِتِّسَاقًا وَانْسِجَامًا.

1- <u>عُنصرُ الْإِحَالَةِ</u>:

المحيل من التراكيب	المحال إليه	نوع القرينة	نوع الإحالة	دورها في اتّساق النصّ
يَتّصِفُ.... يرفع، يكون ...	الكاتب الخطّ	ظاهر (تأخّر) الهاء في قدرِه الضمير المستتر	-إحالة نصيّة بَعدِية -إحالة نصيّة قبليّة	- يكفي أن يُذْكَرَ الاسمُ مرَّةً واحدةً ليُتَمَّ معناه، فتأتي الضّمائرُ لتدلَّ عليهِ فيأتِي التّركيبُ في سلاسَة ومرونةٍ يَجْعَلُ مِنَ اللَّفظِ مَعَانِيَ ذِهنِيّةً يَسْهُلُ إدراكُهَا دُونَ
أنه مقاصده	الكاتب	ضمير متّصل ظاهر (الهاء)	إحالة نصيّة	

مآربه			قبلية	اللُّجُوءِ إِلَى التِّكرَارِ وَلَا سِيمَا ذَلكَ التِّكرارُ الَّذِي يَبتَعِدُ عنِ التَّوكيدِ.
مع ما ينضمّ إلى **ذلك** من الفوائد	الفوائد	اسم إشارة	إحالة نصيّة بعدية	الاسمُ الموصولُ في النّص جَعلَ الفَواصِلَ تَرتبِطُ بالمعنَى في
– أحسن الصفات **الّتي** يتّصف بها الكاتب – مع **ما** ينضمّ إلى ذلك من الفوائد	–الاتّصاف –الانضمام	اسم موصول(الّتي) (ما)	إحالة نصيّة بعدية	الفِكْرِ مِن خِلالِ المَوصُولِ والصِّلَةِ وهذا ما يُحقّقُ الانسِجامَ النَّصّيَّ. أَضِف إلَى هَذَا فَإِنَّ وُرُودَ الْأَسمَاءِ الموصُولةِ في النّصّ لا يَقتَصِرُ على مَعرفَةِ الْإِحالَةِ فيها فَحَسْب إِنّمَا مَجِيؤُهَا دَالةً عَلَى العاقِلِ وغَيرِ العَاقِلِ تَسْمَحُ لِلمتَعَلّمِ بِمْعْرِفَةِ الْعَلَاقَةِ الَّتِي تَرْبِطُ الاسمَ بِصِلَتِهِ زِيَادَةً عَلَى أَهَمِيَّةِ ذَلكَ في الْمَيْزِ بَينَهَا فِي الْاِسْتِعْمَالِ
وقد قال أمير المؤمنين	عليّ	البدل	إحالة مقاميّة	تُسهمُ هذه الْإِحَالَةُ كَشاهِدٍ خَارِجَ النَّصّ

عليّ، كرّم الله وجهه:				بِأَنَّ لِلخَطِّ مَكَانَةً مَرموقَةً لَدَى الْإِنْسَانِ وما انتِقاءُ الْبَدَلِ إِلَّا دَليلًا عَلَى ذَلكَ، وهُوَ – رَضِيَ الله عَنْهُ – رابع الْخُلَفَاءِ الرَّاشِدِينَ.

2- الاستِبدَالُ:

الكلِمةُ	الكلمةُ البَديلَةُ	النّوعُ	دورُهُ في اتّساق النّصّ
لا تكاد تحصى	كثرةً	استبدال اسميّ	كُلَّمَا عَمَدَ الكَاتِبُ على استِبدالِ الكَلِماتِ سَواء أَكانَتْ مُفرَدةً أمْ مُركَّبةً، زَادَ التَّركيبُ تَرابُطا وَاتِّساقًا؛ فانتِقاءُ رُتبَةِ الكَلِمةِ مِن حَيثُ الوَظِيفَةِ في النَّصّ (كالاستِبدَالِ بالتَّمْيِيز والبَدَلِ والمُرادِفِ وَ....)، ثمّ رَبْطُهَا المُتَمَاسِكُ بَينَ الفَقرَاتِ وما يَتركُهُ هذا الْبِنَاءُ مِنْ أَثَرٍ على انسِجامِ النَّصّ(الفَهم والتّأوِيل)
أمير المؤمنين	عليّ	استبدال اسميّ	
جسيما وسيما	حسنَ الهيئة	استبدال اسميّ	

3- الحذف:

التّركيب	المحذوف	نوع الحذف	أثره في اتّساق النص
ويكون	–	فعلي	يَلعبُ الحَذفُ في هذا التّركيب دَورًا

وسيلة إلى نجح مقاصده/ وبلوغ مآربه،	يكون – وسيلة – إلى	+ اسمي + حرفي	إيجابِيًّا في عَمليّةِ الرَّبطِ بَيْنَ الفَوَاصِلِ والجُملِ، إِذْ هُوَ يَتَجَاوزُ التِّكْرَارَ الْمُمِلَّ أَضِفْ إِلَى ذَلكَ اختزَالَ عَمَلِيَّةِ الإسنادِ الذِّهنِيّةِ وَحَذْفِها مِنَ الأَساليبِ الَّتي تَربِطُ النَّصَّ وَتُبعِدُه عَنْ كُلِّ أشكَالِ الرَّكَاكَةِ والتِّكرارِ.
– كان الإنسان جسيما وسيما حسنَ الهيئة، كان في العيون أعظم	– الإنسان	اسميّ	تِكْرَارُ الْكَلِمةِ في التّراكيبِ المعطوفَةِ كَثيراً ما تَتْرُكُ في ذِهْنِ المُتَعَلِّمِ نَوْعًا مِنَ الْخَلَلِ، وَشَيْئًا مِنَ الرَّكَاكَةِ إِنْ لَمْ يُحْسِنْ الْمُتَكَلِّمُ نَسْجَ كَلَامِهِ! وَهَذَا يُؤَدِّي بِالضَّرُورَةِ إِلَى أَنْ يَفْقِدَ النَّصُّ اِتِّسَاقَهُ.
– كان في العيون أعظم، وفي النفوس أفخم.	–كان	فعلي	

4– الوصل والرّبط:

التّركيبُ	نوع الوصل	أدواتُه	أثَرُهُ في اتّساق النّصّ
– ... وأنّه يرفع قدرَه عند النّاس ويكون وسيلة إلى نجح مقاصده وبلوغ....	إضافي	الواو	الرَّبْطُ الْإِضافِيُّ يُقَوِّي النَّصَّ، وَيَجْعَلُ أَجزاءَهُ مُتراصَّةً، وَمُتَنَاسِقَةً.
–... بلوغ مآربه مع ما ينضمّ إلى	إضافي	مع	

ذلك			
– سئِمَتْه النفوس ومجّتْه القلوب. فكذلك الخطّ.	سببيّ	الواو	عَرَض الْكَاتِبُ جُمَلًا يَصِفُ فيها الخَطَّ، ويُمثِّلُه بِصوَرٍ لَها مَكانَةٌ في حَياة الإنسانِ، فَتَجِدُهُ يُكْثِرُ منها مُلِحًّا وَمُصِرًّا عَلَى إعارَةِ الخَطِّ الأَهَمِيَّةَ القَصْوَى لبلوغِ تلكَ الأهدافِ، وَأَجْمَلُ مِنْ هَذَا الْوَصْفِ كُلِّهِ هُوَ اعتِمادُه في آخرِ النّصّ أَداةً يُجزِمُ بها ما قالَهُ في الصِّفاتِ ذاتِ المنزلة مُشيرًا إلى الخَطِّ؛ فانسِجَامُ النَّصّ مِنْ حيثُ معنَاهُ تَبْنِيهِ هَذهِ الرَّوابِطُ بما تَتْرُكُهُ مِنْ أَثَرٍ فِي نَفْسِيَّةِ الْقَارِئِ.

5– الاتّساق المعجميّ: أ/– التّكرار:

الكلمة	تكرارها بلفظها	تكرارها بمرادفها	تكرارها بشبه المرادف
الحسن			وضوحا
نجح		بلوغ	
جسيما وسيما			حسنَ الهيئة
مقاصده		مآربه	
النّفوس			القلوب
سئمته		مجّته	

ب/ التّضامّ:

التّركيب	نوع العلاقة	أثرهَا في اتّساقِ النّصّ
– نجح مقاصده، وبلوغ مآربه	ترادف	جيءَ بهذا التّرادف لتقويّة الكلامِ وتتأكيده فهو شبيه بالتّكرار لكنّه يُفْهَمُ من خلال السّياق فقط، وقد يخرجُ عنِ التّرادفِ في سياقٍ آخَرَ

– الرّوح / الإنسان/ جسيم / وسيما/ النّفوس/ القلوب	التّجاور	وأمّا التّجاوُرُ هنا فقَدْ جمَعَ بينَ كلِماتٍ تقترِبُ في حقلِها الدّلاليّ، حيثُ تنتمي كلّها إلى الإنسان وتُشَكِّلُهُ؛ وهذا التّجاور يجعلُ المتعلّم في تخميناته يُعيدُ تشكيلَ الإنسان في بنيتيهِ الجسميّة والرُّوحيّة، مما يترك فيها أثرًا يسمحُ له بالفهم القويّ كما يُنمّي فيه القدرة على التّفاعل ومختلف المواقف.

8–**الخاتِمَةُ:** نَخلُصُ فِي هَذَا الْبَحْثِ إِلَى جُملَةٍ مِنَ النّتائجِ الَّتِي تُعَالِجُ إِشْكَالِيَّةَ الْمَوْضُوعِ وَالْمُتَمَثِّلَة فِي أَثَرِ إقحَامِ اللّسانيّاتِ النّصيّةِ في دِراسَةِ النّصوصِ الأدبيّةِ في سَنَداتِ الْكُتُبِ الْمَدْرَسِيَّةِ؛ وَحَيْثُ إِنَّنَا اِخْتَرْنَا قَصِيدَةَ البَرَدُونِي لِمُسْتَوَى السّنةِ الرَّابِعَةِ مُتَوسّط لاعتِبارَيْنِ اِثْنَيْنِ هُمَا:

أوّلُهُمَا مَلْمَحُ المُتَعلّمِ فِي تِلكَ الْمَرْحَلَةِ المَصِيريَّةِ الَّتي تَتَوَفَّرُ على كَفاءاتٍ ومهارَاتٍ تُؤَهِّلُهُ في عَمَليّةِ التّطبِيقِ والتّكيُّفِ مَعَ مُختلَفِ المواقِفِ التّعلِيميّةِ.

ثَانِيهمَا جَماليّةُ القَصيدَةِ مِن حيثُ شَكلُهَا، واِحتِواؤُهَا على الْمَعَانِي النَّقدِيَّةِ الَّتي لَهَا خَلفِيّةٌ ذِهْنِيَّةٌ تُسْتَخْلَصُ في الوَصْفِ سَوَاء أكانَ حِسِيًّا أَمْ مَعْنَوِيًّا مَعَ مُفرَدَاتٍ عَمِيقةِ الْمَعْنَى ذَاتِ إِيحَاءَاتٍ تَبُثُّ حَمَاسًا فِي نَفْسِ الْمُتَعَلّمِ وَتَتْرُكُ فِيهِ أَثَرًا.

وَكَمَا أَتَى اِخْتِيَارُنَا لِلنَّصّ النَّثْرِيّ اِقْتِرَاحًا قَدْ يَدَفَعُ الْهَيْئَةَ الْوَصِيَّةَ وَالْمُخَوَّلَةَ بِتَأْلِيفِ الْكُتُبِ الْمَدْرَسِيَّةِ وَالسَّنَدَاتِ الْعِلْمِيَّةِ وَالْمُشْتَغِلِينَ فِي الْقِطَاعِ بِشَكْلٍ عَامٍّ لِتُعِيدَ النّظرَ فِي النُّصوصِ الْمُخْتَارَةِ لِلدّرَاسَةِ فِي الْكِتَابِ، وَتَقُومَ بِإِدْرَاجِ هَذَا النَّصّ الَّذِي فِيهِ عِدَّةِ مَيْزَاتٍ؛ كَقِصَرِ فَوَاصِلِهِ، وَجَوْدَةِ أَلْفَاظِهِ وَجَزَالَتِهَا، وَعُمْقِ مَعَانِيهِ، حَيْثُ جَاءَ مَنْسُوجًا بِلُغَةٍ بَسِيطَةٍ وَاضِحَةٍ تُنَاسِبُ مُسْتَوَى الْمُتَعَلّمِ.

وَمِنْ بَيْنِ النَّتَائِجِ الَّتِي يُمْكِنُ إِدْرَاجُهَا مِنْ خِلَالِ تَحْلِيلِنَا لِلنَّصَيْنِ:

– تَتِمُّ دراسَةُ النّصّ الأدبيّ بطَرِيقَةٍ حَدِيثَةٍ شَائِقَةٍ، وَيَتَجلَّى مِنْ خِلَالِ التَّحلِيلِ اللِّسانِيّ وَاِعْتِمَادِ لِسانِيَّاتِ النَّصّ فِي إِبْرَازِ مَظَاهِرِ الْاتّسَاقِ وَالْاِنْسِجَامِ؛

– سَبْكُ الشَّاعِرِ الْبَرَدُونِي نَصَّهُ بِأَشْكَالِ الْوَصْفِ يُسْهِمُ فِي بِنَاءِ الرُّوحِ النَّقْدِيَّةِ لَدَى الْمُتَعَلِّمِ؛ أَلَيْسَ الْفَقْرُ وَالْجُوعُ مِنَ الْآفَاتِ الْاِجْتِمَاعِيَّةِ الْخَطِيرَةِ عَلَى الْمُجْتَمَعَاتِ؟ وَعَلَيْهِ فَإِنَّهَا تُعِيدُ الْمُتَعَلِّمَ إِلَى تَذَكُّرِ أَسْبَابِهَا وَنَقْدِهَا لِيَتِمَّ مُحَارَبَتُهَا؛

– عَلَائِقُ النَّصِّ وَرَوَابِطُهُ تُمَكِّنُ الْمُتَعَلِّمَ مِنْ تَفْجِيرِ طَاقَاتِهِ الْإِبْدَاعِيَّةِ وَهُوَ يَتَفَاعَلُ مَعَ مَوَاقِفِ الشَّاعِرِ فِي نَسِيجِهِ النَّصِّيِّ.

– الرَّوَابِطُ الْمَنْطِقِيَّةُ فِي الْقَصِيدَةِ تَدْفَعُ الْمُتَعَلِّمَ إِلَى:

* الْقُدْرَةِ عَلَى فَكِّ التَّشْفِيرِ فِي الْأَبْيَاتِ لِاكْتِسَابِهِ مَهَارَاتِ الْفَهْمِ الْكِتَابِيِّ، وَهَذَا مَا لَمْ يَكُنْ مُحَقَّقًا فِي الْجِيلِ الْأُوَّلِ، حَيْثُ التَّرْكِيزُ عَلَى الشَّرْحِ الْعَامِّ؛

* تَذَوُّقِ التَّرْكِيبِ وَقُدْرَتِهِ عَلَى التَّحْلِيلِ؛

* اِسْتِيعَابِ الْأَسَالِيبِ وَإِدرَاكِهَا بِسُهُولَةٍ فِيمَا يَنسُجُهُ مِن فَقْرَاتٍ.

– بِلِسَانِيَّاتِ النَّصِّ يَتَمَكَّنُ الْمُتَعَلِّمُ مِنِ اِسْتِنْتَاجِ تَمَاسُكِ النَّصِّ وِانْسِجَامِهِ دِلَالِيًّا، فَاِسْتِخْلَاصُ الْإِحَالَاتِ نَوْعِهَا وَقَرَائِنِهَا فِي النَّصِّ هُوَ فَهمٌ لِلْجُمَلِ وأَجزائِهَا في تَعَالُقِها الْمَنْطِقِيِّ وَالْمَعْنَوِيِّ دُونَ الْإِحْسَاسِ بِالرَّكَاكَةِ وَالْخَلَلِ فِي الْأُسْلُوبِ.

لَمْ يُقْصِ مِنْهاجُ اللُّغةِ الْعَرَبِيَّةِ فِي السَّنَةِ الرَّابعَةِ مُتَوسِّط ذِكْرَ شَيءٍ مِنَ البَيَانِ لِلتَّعبِيرِ عِنْ جَمَالِيَّاتِ النَّصِّ، لَكِنَّ الْإِشَارَةَ إِلَيْهَا لَا يَكُونُ إِلَّا عِنْدَ الضَّرُورَةِ وَلَا يَجِبُ أَنْ يُذكَرَ فِيهَا أَكْثَرُ مِنْ ظَاهِرَتَيْنِ بَلَاغِيَّتَيْنِ؛ وَلَعَلَّ السَبَبَ يَرْجِعُ إِلَى صُعُوبَةِ اِسْتِخْلَاصِ وَالصُّوَرِ الْبَيانِيّةِ، وحَتَّى فَهْمِهَا، وَمَا بَالُكَ بِإِجرَائِها الْمُعَقّدُ الَّذِي يَتِمُّ بِطَرِيقَتَيْنِ مُختَلِفَتَيْنِ؛

– تقومُ دِرَاسَةُ النَّصِّ بِتَكْيِيفِ آلِيَّاتِ التَّحْلِيلِ اللِّسَانِيِّ عَلَى اِسْتِثْمَارِ عِلْمِ الْمَعَانِي كَشِقٍّ أَسَاسٍ في التّحليل، يُسْهِمُ فِي الرَّبْطِ بَيْنَ أَجْزَاءِ النَّصِّ وَتَعَالُقِهَا؛

– لِلِسَانِيَّاتِ النَّصِّ أَثَرٌ بَالِغٌ فِي تَنْمِيَةِ الْمَنْطِقِ النَّقْدِيِّ لِلْمُتَعَلِّمِ، بَعْدَ أَنْ يُوضَعَ هَذَا الْأَخِيرُ فِي وَضْعِيَّاتٍ تَجْعَلُهُ قَادِرًا عَلَى الْاِسْتِكْشَافِ وَالتَّحْلِيلِ وَبِنَاءِ الرَّأْيِ وَنَقْدِهِ.

8. قائمةُ المراجِعِ:

1- أبو الفيض محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني الزبيدي، تاج العروس، دار الهداية، دط دت، ج18.

2- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، 2003م.

3- القلقشندي أبو العبّاس، صبح الأعشى في كتابه الإنشاء، دار الكتب المصريّة، القاهرة دط، 1922م، ج3.

4- تمام حسان، اللّغة العربيّة معناها ومبناها، عالم الكتب،1427هـ.

5- جميل حمداوي، محاضرات في لسانيّات النّصّ، مطبعة النّجاح الجديدة الدّار البيضاء –المغرب، ط1، 2016م.

6- حمادي صمود، التّفكير البلاغي عند العرب، المطبعة الرسمية التونسية، تونس، ط1 1981م.

7- صبحي إبراهيم، علم اللّغة النّصيّ بين النّظريّة والتّطبيق، دار قباء القاهرة –مصر 2000م.

8- عبد القاهر الجرجانيّ، دلائل الإعجاز، دار الكتاب العربي ط3 بيروت، 1999م.

9- عبد السّلام سليمي، دراسة في التّركيب، كلمات للنّشر والطباعة والتوزيع، سلا–الرّباط، ط1، 2010م.

10- عبد الجليل غزالة، نحو النّصّ بَيْنَ النَّظَرِيَّة والتّطبيقِ، ط1، د.ت.

11- فان ديك، النّص والسّياق، تر: عبد القادر قنيني، أفريقيا الشّرق ط1، الدّار البيضاء –المغرب، 2000م.

12- نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسيّة في لسانيات النَّصّ وتحليل الخطاب، عالم الكتب، الأردن، ط1، 2008م.- وزارة التّربيّة الوطنيّة، اللّغة

العربيّة، السّنة الرّابعة متوسّط، منشورات الشّهاب، باب الواد –الجزائر 2019م.

مواقع الانترنيت:

– عبد الله البردوني، يوم: 2025/10/30م.

https://ar.wikipedia.org/wiki، في السّاعة: 10:32 AM.

مراجع أجنبيّة:

Ruqaiya Hasan ,Halliday, Cohesion in english;Longman, London : 1976.

9. هَوامِش:

1 – حمادي صمود، التّفكير البلاغي عند العرب، المطبعة الرسمية التونسية، تونس ط1 1981م، ص182.

2 – يُنظرُ: عبد القاهر الجرجانيّ، دلائل الإعجاز، دار الكتاب العربي ط3، بيروت 1999م.

3 – ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، 2003م، مادّة نصص.

4 – يُنظَرُ: أبو الفيض محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني الزبيدي، تاج العروس، دار الهداية دط، دت، ج18، ص180.

5 – صبحي إبراهيم، علم اللّغة النّصيّ بين النّظريّة والتّطبيق، دار قباء، القاهرة –مصر 2000م، ص29.

6 – يُنظرُ: فان ديك، النّص والسّياق، تر: عبد القادر قنيني، أفريقيا الشّرق، ط1 الدّار البيضاء –المغرب، 2000م، ص20.

7 – عبد السّلام سليمي، دراسة في التّركيب، كلمات للنّشر والطباعة والتوزيع، سلا– الرّباط، ط1، 2010م، ص20.

8 – عبد الجليل غزالة، نحو النّصّ بَيْنَ النَّظَرِيَّة والتّطبيقِ، ط1، د.ت، ص13–14.

9- يُنظَر: نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسيّة في لسانيات النَّصّ وتحليل الخطاب عالم الكتب، الأردن، ط1، 2008م.

10 - يُنظَرُ: تمام حسان، اللّغة العربيّة معناها ومبناها، عالم الكتب،1427ه ص217.

11- يُنظر: Ruqaiya Hasan ,Halliday, Cohesion in english;Longman, London : 1976.

12- يُنْظَر جميل حمداوي، محاضرات في لسانيّات النّصّ، مطبعة النّجاح الجديدة الدّار البيضاء –المغرب، ط1، 2016م.

13 - وزارة التّربيّة الوطنيّة، اللّغة العربيّة، السّنة الرّابعة متوسّط، منشورات الشّهاب، باب الواد –الجزائر، 2019م، ص22.

14 - المرجِع نفسُه، ص22.

15 - يُنظَرُ: عبد الله البردوني https://ar.wikipedia.org/wiki يوم: 2025/10/30م في السّاعة: 10:32 AM.

16- القلقشندي أبو العبّاس، صبح الأعشى في كتابه الإنشاء، دار الكتب المصريّة القاهرة، دط، 1922م، ج3، ص24-25.

نظرية تولمين ونموذجه في تحليل الحجّة
قصّة محفوظ النقاش مع الجاحظ أنموذجا

Toulmin Theory and Model of Argument Analysis
he story of Mahfouz al-Naqqash and al-Jahiz as an example

أ. **فتيحة لعلاوي**♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال: DOI 10.33705/0114-028-001-011

تاريخ الإرسال: **2025/08/03** تاريخ القبــول: **12 / 10/ 2025** تاريخ النشر: **2026/03/15**

الملخص: تعالج هذه الورقة البحثية نظرية تولمين في تبيان البنية الحجاجية للخطاب، وهذا من خلال نموذج يشرح فيه كيفية بناء الحجة، وقد قمنا بترجمته من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية بما يتوافق والمصطلحات اللسانية العربية. واتخذنا نموذجا تطبيقا لقصة من قصص كتاب " البخلاء" للجاحظ حللنا فيها مختلف البنيات الحجاجية المكوّنة لهذه القصة، واضعين في الحسبان خصائص اللغة العربية أثناء تفكيك مجموع البنيات الحجاجية.

الكلمات المفتاحية: البنية–الحجة؛ نموذج تولمين؛ الجاحظ؛ محفوظ النقاش.

Abstract : This research paper deals with Toulmin theory of explaining the argumentative structure of the speech, through a model he presented to explain how the argument was constructed, and the model translated from French to Arabic in line with Arabic verbal terms. We took a story from Al-Jahiz's book Al-Bukhala as an example and

♥ جامعة الجزائر 2.

البريد الإلكتروني: fatiha.lalaoui@univ-alger2.dz (المؤلف المرسل).

analyzed the various rhetorical structures that make up this story, taking into account the characteristics of the Arabic language while deconstructing the rhetorical structures.

Key words : Structure - Argument- Model Toulmin- al-Jahiz- Mahfouz al-Naqqash

Résumé: Nous avons examinée dans le présent document, la théorie de Toulmin qui démontre la structure argumentative du discours, à travers son modèle conçu pour la structure de l'argument, ce modèle qu'on a traduisait conformément les thermes linguistiques arabes. Nous avons pris comme exemple une histoire tirée du livre « Les avares » de Al-Jahiz, dans laquelle nous avons analysé les différentes structures argumentatives qui composent cette histoire, en tenant compte des caractéristiques de la langue arabe lors du déchiffrage de l'ensemble des structures argumentatives.

وضع ستيفن تولمين (Stephen E. Toulmin) – نظريته عن الحجاج (The Uses of Argument) في عام 1958م ثم أدخل عليها تعديلات في عام 1969م. أمّا الحقول المعرفية التي استخدم فيها الحجاج فقد تعددت وتنوعت وإن اختلفت أنماط هذا الاستخدام باختلاف ذلك الحقل المعرفي فظهر الحجاج في الفلسفة واللغويات والقانون والسياسة والاتصالات وأيضًا علم الذكاء الصناعي.

الفرضيات الرئيسية التي قامت عليها النظرية: تستند نظرية المحاججة إلى مجموعة من الفرضيات الرئيسية تتضح فيما يأتي:

1- تتطلب عملية المحاججة وجود فكرة رئيسية لدي الملقي يحاول إقناع المتلقي بها، وعادة ما تتفاوت مساحـة الاتفاق على تلك الفكرة بيـن طرفي العمليـة الاتصاليـة، وتعدّ عمليـة المحاججة وطرح الحجج في أي خطاب نوعًا

من النشاط الاجتماعي الذي يوّجه للتواصل والحوار والتفاعل مع الآخرين فلا يمكن أن تتم عملية المحاججة في سياق فردي.

2- تستمد الحجّة قيمتها ومعناها ودرجة فعاليتها الحجاجية من خصوصية الحقل التواصلي الذي تظهر فيه والمرجعية الخطابية التي تستند إليها؛ أي إنّ ممارسة عملية سوق الحجّة وصياغتها وتدعيمها في خطاب ما، هي أساس عملية الإقناع والمحاججة لإحداث التأثير المستهدف، ويظل هذا التأثير رهين الإجماع والانخراط في سياق الأفكار والقيّم الداعمة لتلك الحجّة.

3- هدف أي محاججة هو الجدل والإقناع، وهي عملية تفكير واستدلال منطقي فيما يطرحه الخطاب من وجهات نظر تقبل الجدل بشأن ما تقدمه من أدلة وبراهين سواء بالرفض أم القبول، وتتعدد في سبيل ذلك أشكال الحجاج وتتنوع فهناك الحجاج (الصّريح والضمني والجدلي والتبريري و..) وتتعدد استخدامات الحجاج وتتباين مرجعياتها وتأويلاتها تبعًا لنوع هذا الحجاج. ففي النهاية هدف كل خطاب هو الإقناع والتأثير من خلال ما يسوقه من حجج (للتأثير والاستمالة) وأدوات إقناعية (أدلة وبراهين). وغاية الفعل الحجاجي بدوره كما أسلفنا هي الإقناع، ومن ثمّ فقد ارتبط هذا الفعل بالمتلقي وبالآخر فهو يبرهن ويبرر ويدعم ويكشف، وإن كانت حدوده مقيّدة بقيود الاحتمالية والنسبية.

لقد ركز تولمين في نظريته على تناول غير صوري للاستدلال، وهذا رغبة منه في إخراج المنطق من التصور التقليدي العقيم وجعله علما تطبيقا، يمكن أن يشمل الخطابات والمناقشات اليومية العادية، وفي هذا السياق يشير فيليب بروتون Ph.Breton بقوله: "فقد أبدى (تولمين) استياءه من واقع نشأة المنطق الصّوري بعيدا بصفة جذرية عن المناقشة العادية. كما يأسف لمسألة الفصل بينه وبين محاولاتنا اليومية للاستدلال وتوفير الحجج والمحفّزات لإثبات آرائنا ومواقفنا المختلفة"[1] (Ph.Breton, 2000, P54).

يشير كريستيان بلانتان Ch. Plantin إلى نظرية تولمين الحجاجية التي أولت أهمية إلى العوامل السياقية والتداولية في بناء المعرفة، من حيث أنّ الفعل الخطابي لا ينحصر في الحسابات الآلية للحجج، وإنّما تتداخل فيه عوامل نفسية ولغوية وتاريخية شخصيـة شديـدة التعقيد حتى فيما يخص الحوارات داخل النسق العلمي " وعلـى العموم يمكن قراءة عمل تولمين على أنّه مرافعة مـن أجل تحليل الممارسات الحجاجيـة الملموسة، بالعودة إلى الاستعمالات العادية للكلمات مثل" المنطق "و" الحجاج[2] "(Ch. Plantin, 1990, P,22). ويشير نموذج تولمين إلى أهميّة التصنيف وإلى الاستدلال الداخلي للتصنيف في إطار الممارسة الحجاجية، وبالتالي تسخير القياس المنطقي لتأسيس الممارسة الحجاجية[3](Ch. Plantin, 2005, P,22) .

وتبرز نظرية تولمين من خلال نموذجه في تحليل أيّ خطاب، ويعد بأهمية لاستيعابه عناصر تحليل الخطاب الحجاجي، حيث إنّ مفاهيم هذا النموذج تنطبق على أيّ حجة من مجال معرفي إلى آخر (الأدبي، السياسي الإعلامي القانوني...) ويتكوّن هذا النموذج من ستة مفاهيم إجرائية؛ ثلاثة منها أساسية وثلاثة ثانوية، هي:

– **الفكرة الرئيسية:** حجّة أو ادّعاء أو قضية أو موضوع ما، وهو ترجمة لما يريد قائل الخطاب إثباته. ويمثل هذا المفهوم الطرح الرئيسي أو الفكرة المسيطرة على الخطاب. وقد يعبّر عنها من خلال البيانات والمعلومات المتوافرة في الخطاب.

– **الدليل(المعطى) Donnée:** وهو عبارة عن حجج الدّعم أو المبررات والدلائل أو الدوافع والأسباب، بمعنى الأسباب المعطاة من أجل دعم ومساندة وتشجيع الفكرة الرئيسية؛ أي ما الذي ساقه قائل الخطاب ليقنع المتلقين بالفكرة أو الموضوع الرئيسي للخطاب. ويمكن أن يكون الدليل كمّا أو أرقاما أو

إحصائيات، أو كيفا مثل الأوصاف والأحداث. مما سبق يتضح أنّ الدليل (المبررات) وحجج الدعم التي أشار إليها النموذج تعمل في الخطاب عمل مسارات البرهنة التي يستخدمها الكاتب لإقناع المستقبِل بفكرة الخطاب الرئيسية.

– **الضمانات Indicateur de force**: هي الكفالات والرّخص المتمثلة في المعتقدات السائدة والقيّم والآراء المشتركة والرؤى الثقافية والاجتماعية المتعارف عليها، وهي التي تؤكد أو تعبّر ضمنيا عن الحجّة. بعبارة أخرى ما الذي يدعو هذا الخطاب لتعهد وضمان ما جاء في الخطاب من أفكار وموضوعات أو ما هو مصدر هذا الخطاب، ومن أين تأتي سلطته وهنا لا بد للخطاب أن يشترك مرسله ومتلقيه في هذه القيّم والمعايير والمعتقدات التي هي أقرب إلى العرف منها إلى أشياء مفروضة أو منتظمة أو محددة، وتعبّر تلك الضمانات عما هو حاصل بشأنه بإجماع أو القواعد المشتركة بين المرسل والمتلقي، لأنّه في حالة الاشتراك في تلك القيّم والمعايير والأعراف، فهي تدعو متلقي الخطاب للمشاركة بشكل غير متعمد وبدون وعي في ذلك المطلب أو الحجة أو الفكرة الرئيسية، وهنا تربط تلك الضمانات بين الفكرة الرئيسية للخطاب وبين أسباب ومبررات دعمها أو تأييدها أو دحضها. **أما المفاهيم التحليلية الثانوية التي قد تتضمنها الحجّة أو لا تتضمنها فيشير إليها النّموذج فيما يأتي:**

– **احتمالية الحجّة الرئيسية:** تخضع الحجّة في التحليل في إطار هذا النموذج إلي احتمالية الحجّة وليس إطلاقها والتأكيد عليها، فتحليل أي حجّة هو نوع من المشروطية المؤكدة.

– **الاعتراض:** نجده يتمثل فيما يسميه تولمين، قانون العبور (Lois de passage) وهو عبارة عن ردود الخطاب على التحفظات ووجهات النّظر المعارضة، والبديلة والمتنافسة أو المتصارعة للمطلب أو الحجّة الرئيسية سواء تمّ الإشارة إليها من داخل الخطاب نفسه أم وجهت للخطاب من خطابات

المعارضة. ويتوجب على الخطاب أن يتعامل بشكل منصف مع وجهات النّظر المختلفة، وعلى الخطاب أيضًا أن يتضمن إجابات على الأسئلة والاعتراضات التي يمكن أن ترد في ذهن متلقي هذا الخطاب، وإلا سيضعف هذا من حجّة الخطاب ويجعلها عرضة للهجوم من حجج أخرى مضادة، ومن ثم تصبح هذه الدفاعات بمثابة ردة فعل مباشرة للحجج المضادة أو المعارضة.

– **السّند supports**: المساندة التي يقدمها الخطاب للمتلقي لكي يجعل الأعراف والقيّم والمعتقدات الضامنة والكفيلة لحجّة أكثر قبولا ومصداقية، من خلال جماعات المؤيدين لاتجاهات الرأي العام ومقالات الرأي التي يشير إليها الخطاب لمساندة حجّته الرئيسية. ويقدم تولمين مثالا لنموذجه بعناصره السّابقة مؤسسة على القياس القضائي syllogisme juridique (Ch. Plantin, 2005, P,23)[4] كما أشار إليه كريستيان بلونتان على النّحو الآتي:

– ولد هاري ببرمودا. وعليه فالنتيجة هي: أنّ هاري ذو جنسية بريطانية.

جاءت هذه النتيجة ممكنة بسبب الضّامن؛ وهو كلّ شخص وُلد ببرمودا فهو مواطن بريطاني. وهذا اعتمادا على نموذجه:

– المعطى (م): ولد هاري ببرمودا.

– الضامن (ض): كل شخص وُلد ببرمودا فهو مواطن بريطاني.

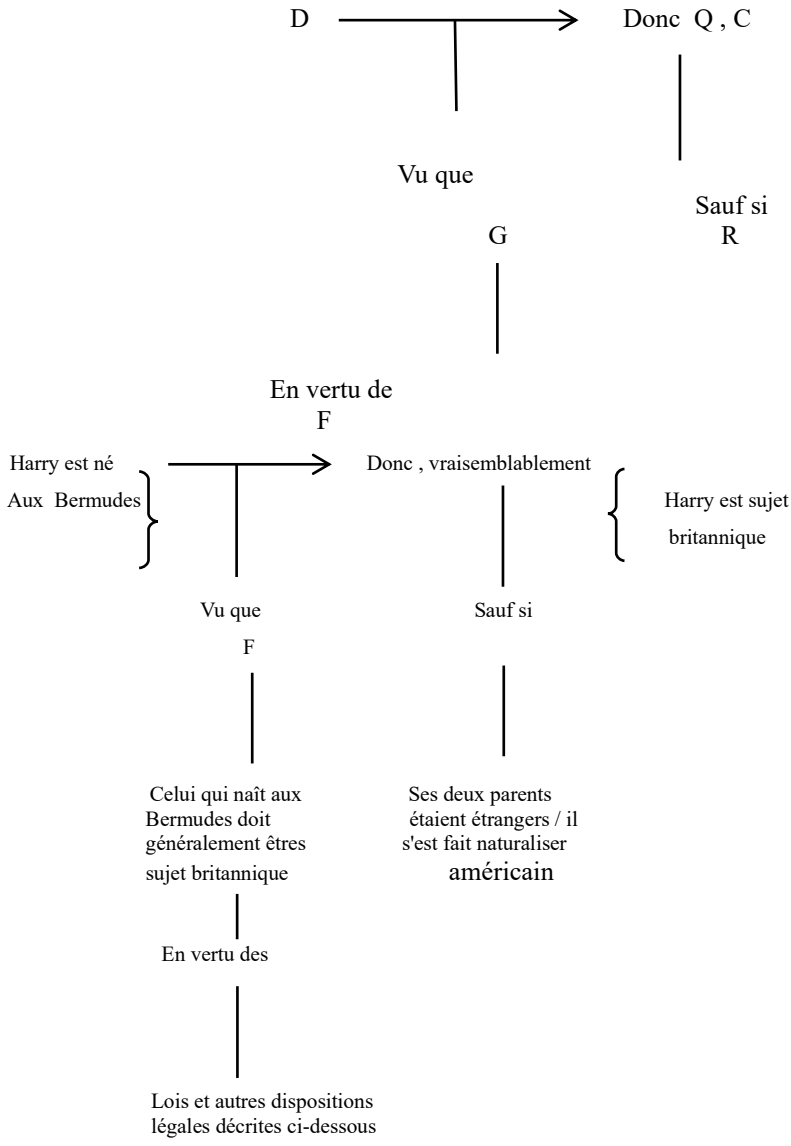
– الاعتراض (ع): هو كون والدي هاري أجنبيين، وذوي جنسية أمريكية.

– السّند (س): القوانين والتشريعات التي تحفظ حقوق المواطن.

– النتيجة (ن): هاري مواطن بريطاني.

وعليه فنموذج تولمين يمثله على النّحو الآتي: (Ch. Plantin, 2005, P,23).

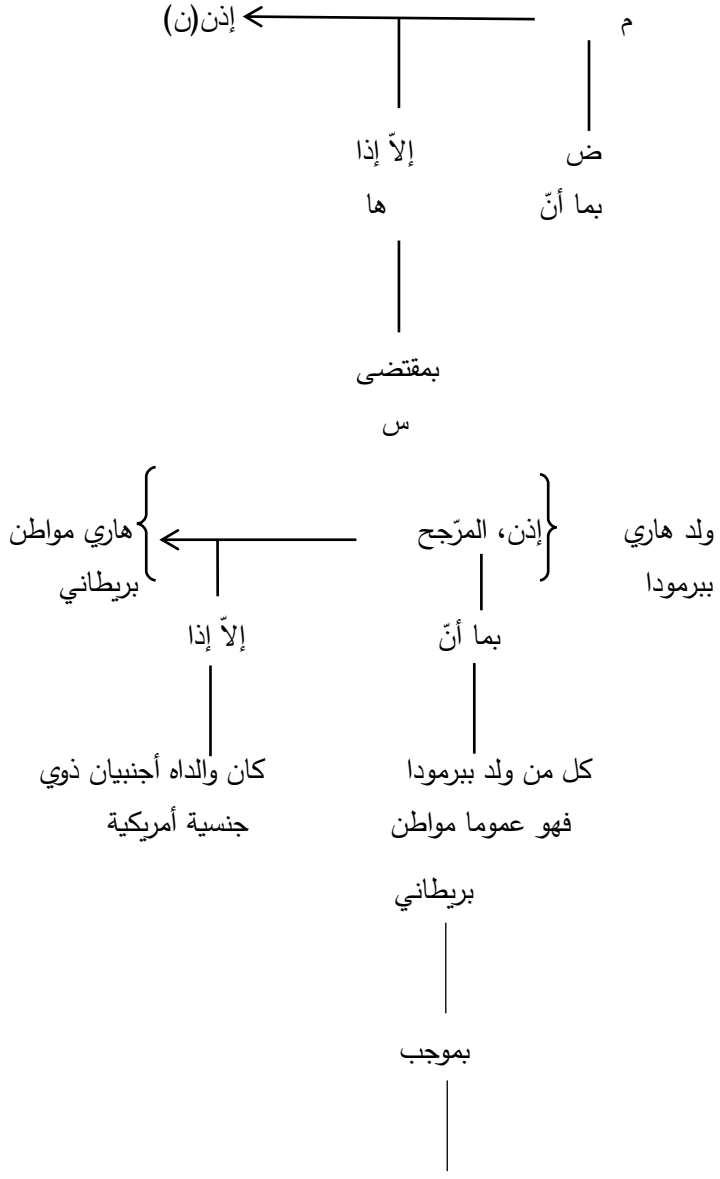
Schéma d'argumentation



1- المخطط البياني من كتاب:

- Stephen E. Toulmin, Les Usages de l'argumentation, traduction, Philippe de Barbanter, éd, P.U.F, p. 28-29,

نموذج تولمين المترجم للبنية الحجاجية



تحليل قصّة محفوظ النقاش مع الجاحظ: يرى الجاحظ أنّ الضحك يحتاج إلى مشاركة وجدانية من الآخرين، وقد يُفهم ذلك من خلال ما قاله في حكاية قصّته مع محفوظ النقاش البخيل. الذي يدّعي الكرم خشية تهكم الجاحظ وسخريته منه. والقصّة في مجملها مبنية على مفارقة الكرم والبخل، هذه الثنائية التي أسّس عليها الجاحظ أغلب قصصه ونوادره في كتاب "البخلاء".

والغاية من القصّة الكشف عن رهانات ومقاصد محفوظ النقاش الحجاجية باستخدام استراتيجيات وآليات حجاجية، الغرض منها إقناع الضيف (الجاحظ) ودفعه دفعا إلى تبني وجهة نظر البخيل (محفوظ النقاش).

لقد وظّف الجاحظ في القصّة آلية السّرد والوصف، ونجده في بدايتها يُصوّر شخصية محفوظ النقاش في هيئة الصاحب الكريم الذي يدعو رفيقه إلى المبيت عنده لقرب المسجد من منزله. ولقد وظّف الجاحظ في قصّته آلية الحوار التي عملت على توجيه المسار الحجاجي لأحداث القصّة الوجهة التي يقصدها البخيل، ضمن الهيكل الحجاجي الآتي:

– الحدث: مصاحبة محفوظ النقاش الجاحظ واستضافته له.

– المعطيات المقدَّمة:

– معطاة واحد: منزل محفوظ النقاش أقرب إلى المسجد من منزل الجاحظ (عامل المكان).

– معطاة ثان: ليلة ممطرة وباردة (عامل الزمن والبيئة).

– القضية المطروحة:

– "أين تذهب في هذا المطر والبرد"(الجاحظ، (د.ت)، ص123).

– الحجّة(المعطاة) الأولى:

ومنزلي منزلك (توظيف الحجّة بالتبادل).

–الحجّة (المعطاة) الثانية:

وأنت في ظلمة وليس معك نار استخدام حجّة الترهيب).

– الحجّة (المعطاة) الثالثة:

وعندي لِبأ لم ير الناس مثله وتمر ناهيك به جودة لا تصلح إلا له"(الجاحظ (د.ت)، ص123)؛ (اللّجوء إلى أسلوب الترغيب مع توظيف أسلوب الحصر)

– النتيجة:

اقتناع الجاحظ بوجهة نظر محفوظ النقاش وذهابه معه.

وعند إحضار محفوظ النقاش اللِّبأ وطبق التمر، وإقبال الجاحظ على تناوله أخذت القصّة منحى حجاجي يتعارض مع ما ادّعاه المستضيف (محفوظ النقاش) من كرم الضيافة، ومحاولة إقناع الضيف بوجهة نظره عبر معطاة ضمني، يمكن تمثيله في الصيغة الحجاجية التالية:

– معطاة ضمني:

"أنصحك بعدم أكله"(الجاحظ، د.ت، ص123)، (اللِّبأ والتمر)

– والحجج المعطاة باستخدام آلية الوصف وإيراد جملة من الاحتمالات التي يمكن أن يتعرض لها هذا الضيف لو مدّ يده وأكل ما حضر. وذلك بتوظيف مجموعة من المعطيات التي تختص بالظرف الزمني ونوعية الأكل وطبيعة الآكل، وعليه يمكن إدراجها على حسب الترتيب الحجاجي المقدّم من طرف البخيل:

– المعطيات:

– معطاة واحد: "إنّه لَبِأ وغلظه"؛ (توظيف أداة الربط الحجاجية الواو وهي واو المعية أو المصاحبة. ولقد جعل علاقة لزومية بين اللبأ وتأثيره على المعدّة كما يمكن جعل هذا المعطاة حجّة استتباع.

– معطاة ثان:

"وهو الليل وركوده (استخدام أداة الربط الحجاجية واو المعية، من حيث أنّ الليل يستتبعه الركود والخمول)

– معطاة ثالث:

ثم ليلة مطر ورطوبة...

– معطاة رابع:

وأنت رجل طعنت في السّن.

ولم تزل تشكو الفالج.

وأنت في الأصل لست بصاحب عشاء" (الجاحظ، د.ت، ص123).

ونجد محفوظ النقاش يضع الجاحظ أمام خيارين اثنين فيهما هلاكه في اعتقاده هما في الحقيقة عبارة عن استراتيجية حجاجية أسسّها هذا البخيل (محفوظ النقاش) للحيلولة دون اطعام الضيف (الجاحظ). أماّ الخيار الأوّل، فيتمثل في طرح القضية الآتية:

– النتائج:

• " كنت لا آكلا ولا تاركا (توظيف حجّة المنزلة بين المنزلتين)

• وحرشْتَ طباعك (توظيف الاستعارة)

• ثم قطعت الأكل أشهى ما كان إليك.

– القضية المطروحة الثانية:

وإن بالغت.

– النتائج:

• بتنا في ليلة سوء من الاهتمام بأمرك.

• ولم نعدَّ لك نبيذا ولا عسلا "(الجاحظ، د.ت، ص123).

– الحجّة المعطاة:

"وإنّما قلت هذا الكلام لئلا تقول غذا كان وكان"(الجاحظ، د.ت، ص123)؛ (حجّة التبرير)

فمحفوظ النقاش (البخيل) يبرر موقفه بخوفه من تبعات إقدام الجاحظ على أكل طعامه، هذا الخوف الذي يتمثل في اجتناب مغبّة النّميمة التي سيتعرض لها من قبل آكله. وهذا إن دلّ على شيء فإنما يدل على الفكر الجدلي الذي يتحلى به هذا البخيل.

– النتيجة:

"والله قد وقعت بين نابي أسد"(الجاحظ، د.ت، ص123).

نلاحظ في هذا التركيب الحجاجي، أنّه اشتمل كناية (وقعت بين نابي أسد) وهو كناية عن الوقوع في التهلكة وإشارة إلى وجود خيارين كل منهما مآله هلاك حتمي، بالإضافة إلى توظيف أسلوب القسم للدلالة على مبلغ حيرة محفوظ النقاش في دفع وإلزام الجاحظ الاختيار بين أمرين أحلاهما مرّ. كما يتضمن التركيب أيضا بالإضافة إلى ذلك لغة تهكمية تجعلك تضحك من صميم القلب. والنتيجة السالفة الذكر يدعمها الجاحظ على لسان بخيله بحجج يبني فيه شرط على شرط، ليخلص في النهاية إلى إقامة تركيب حجاجي ذي نظام عكسي تنازلي، مقدما النتيجة ثم الحجج المعطاة. وعلى هذا يمكن تمثيله على النحو التالي:

– النتيجة – الحجج (المعطاة) – النتيجة – الحجّة (المعطاة).

– النتيجة:

والله قد وقعت بين نابي أسد.

– الحجج (المعطاة):

– الحجّة (المعطاة) الأولى:

"لأني لو لم أجئك به وقد ذكرته لك، قلت: بخل به وبدا له فيه"(1)؛ (توظيف الاستدلال الشرطي).

– الحجّة (المعطاة) الثانية:

"وإن جئتك به، ولم أحذرك منه، ولم أذكرك كل ما عليك فيه، قلت: لم يشفق عليّ ولم ينصح". (الجاحظ، د.ت، ص123)، نلاحظ أنّ هناك مقابلة بين التركيبين في كلتا الحجّتين من خلال العبارات:

لم أجئك # جئتك، ذكرته لك # لم أذكرك. والحجتان تحيلان إلى وجود خيارين متضاربين، ولتدعيم الحجتين السابقتين، يأتي الجاحظ ببنية حجاجية مبنية على أساس قياس الاختزال؛ باختزال الأدلة السابقة والحجج المعطاة في حجّة وبرهان واحد انطلاقا من البنية الحجاجية ذات النظام العكسي التنازلي الآتية:

– النتيجة – الحجّة.

– النتيجة:

– برئتُ إليك من الأمرين جميعا.

– الحجّة (المعطاة):

"فإن شئت فأكلة وموتة، وإن شئت فبعض الاحتمال ونوم على سلامة""(الجاحظ، د.ت، ص123). يلجأ البخيل في هذا السياق إلى توظيف حجّة التوريط أو التضييق (argument de restriction)، وفيها يضع الأكيل أمام خيارين كلايهما يفضي إلى نتيجة حتمية، تلزمه الامتناع عن الأكل. ورغم محاورة ومداورة وتحذير وتذكير وتنبيه محفوظ النقاش (البخيل) للجاحظ، إلا أنّ هذا الأخير أتى على كل شيء وأمعن في الضحك، معقبا على ذلك بقوله: «ولقد أكلتُه جميعاً فما هضمه إلاّ الضحِك والنشاط والسرور» (الجاحظ، د.ت، ص123).

الخلاصة:

رأينا من خلال هذه الورقة البحثية طريقة بناء الحجة عن طريق الاستدلال القضائي، وهذا لا يمنع من تطبيق نموذج تولمين في تحليل البنية الحجاجية على مختلف أنواع البنيات الخطابية الأخرى، خاصّة ما تعلق بالخطاب الفني الذي يمكن أن يستند إلى هذا النموذج في استظهار البنية الحجاجية وتبيان طبيعة الانتقال من حجة إلى أخرى بحسب عناصر التحليل محل الدراسة.

[1] – النّص في لغته الأصلية:

«Il se désole du fait que la logique se soit jusqu'à maintenant développée dans un éloignement assez radical de la discussion ordinaire. Il déplore la distance et la séparation qui se sont établies entre la logique formelle et nos tentatives quotidiennes de prouver, de fournir des raisons ou motivations à nos opinions et positions diverses.

- Ph. Breton, Histoire des théories de l'argumentation, édition la Découverte, Paris, 2000, p.54.

[2] – الفكرة في لغتها الأصلية:

«D'une façon générale, cette philosophie oriente tout l'ouvrage, qu'on peut lire comme un plaidoyer pour une analyse des pratique argumentative concrètes, accompagnant un retour aux «usages ordinaires » de mots comme logique ou argumentation »

- Ch. Plantin, Essais sur l'argumentation, , éditions Kimé, Paris, 1990, p.22.

[3] – **الفكرة في النّص الأصلي، كالآتي:**

«L'exemple attire justement l'attention sur l'importance de la catégorisation et de la déduction intracatégorielle dans l'activité argumentative ordinaire, mettre ainsi un syllogisme au fondement de l'activité argumentative»

- Ch. Plantin, L'argumentation, éd P.U.F, Paris, 2005, p.22.

[4] - Ch. Plantin, L'argumentation, éd P.U.F, Paris, 2005, p.23.

- الجاحظ، أبو عثمان، البخلاء. تحقيق: طه الحاجري، دار المعارف، القاهرة، ط4، (د.ت).

- **المراجع الأجنبية:**

1- Ch. Plantin, (2005), L'argumentation, Paris, éd P.U.F.

2- Ch. Plantin, (1990), Essais sur l'argumentation, Paris, éditions Kimé.

3- Ph.Breton, (2000), Histoire des théories de l'argumentation, , édition la Découverte,

4- Stephen E. Toulmin,(1993), Les Usages de l'argumentation, traduction, Philippe de Barbanter, Paris ; éd, P.U.F.

معايير اختيار النص التعليمي في ضوء المقاربة النصية

Criteria for Selecting Educational Texts in Light of the Textual Approach

أ. فؤاد لوصيف♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال: DOI 10.33705/0114-028-001-012

تاريخ الإرسال: **2025/03/07** تاريخ القبــول: **13 / 06/ 2025** تاريخ النشر: **2026/03/15**

ملخّص: تشكل النصوص التعليمية عنصرًا جوهريًا في العملية التربوية حيث تسهم في تنمية المهارات اللغوية والفكرية وتعزيز الفهم والتفاعل. ولا يقتصر نجاح التعليم على أساليب التدريس فقط، بل يعتمد أيضًا على جودة النصوص ومدى ملاءمتها لقدرات المتعلمين. في هذا الإطار، تعتمد المقاربة النصية على دراسة النص كوحدة متكاملة، مما يعزز المهارات اللغوية والتواصلية. غير أن التحدي يكمن في تحديد معايير اختيار النصوص لضمان تحقيق الأهداف التربوية. لذا، يسعى هذا البحث إلى تحديد هذه المعايير وفق المقاربة النصية بهدف تحسين جودة المحتوى التعليمي وتعزيز فهم المتعلمين للنصوص.

كلمات مفتاحيّة: النصوص التعليمية؛ المهارات اللغوية؛ المقاربة النصية؛ الأهداف التربوية؛ جودة المحتوى.

♥ جامعة تلمسان.

البريد الإلكتروني: abze813@gmail.com (المؤلف المرسل).

Abstract: Educational texts play a crucial role in the learning process, contributing to the development of linguistic and cognitive skills while enhancing comprehension and interaction. The success of education is not limited to teaching methods alone but also depends on the quality of texts and their suitability for learners' abilities. In this context, the textual approach considers the text as an integrated unit, which strengthens linguistic and communicative skills. However, the challenge lies in determining the criteria for selecting texts to ensure educational objectives are met. Therefore, this research aims to identify these criteria within the textual approach to improve the quality of educational content and enhance learners' text comprehension..

Keywords: Educational Texts ; Linguistic skills; Textual approach; ,Educational objectives ; Content quality.

1.المقدمة: تعتبر النصوص التعليمية حجر الأساس في العملية التربوية إذ تعد وسيطًا فعالًا بين المعلم والمتعلم، حيث تسهم في تنمية المهارات اللغوية والفكرية، وتعزز الفهم والتفاعل مع المحتوى التعليمي، كما أن نجاح العملية التعليمية لا يعتمد فقط على طريقة التدريس، بل يرتبط ارتباطًا وثيقًا بمدى جودة النصوص التعليمية المستخدمة ومدى انسجامها مع مستوى المتعلمين وقدراتهم المعرفية واللغوية.

في هذا السياق، تبرز المقاربة النصية كإحدى التوجهات الحديثة في تعليم اللغة العربية، حيث تنظر إلى النص كوحدة متكاملة ذات بنية متماسكة بدلًا من التركيز على الجملة كوحدة مستقلة. وتتيح هذه المقاربة للمتعلم فرصة التعامل مع النصوص في سياقاتها الطبيعية، مما يساعده على اكتساب المهارات اللغوية والتواصلية بشكل أكثر فاعلية.

وتكمن الإشكالية في ضرورة تحديد المعايير التي يتم من خلالها انتقاء النصوص التعليمية في ضوء المقاربة النصية، بما يضمن تحقيق الأهداف التربوية وتعزيز الفهم اللغوي لدى المتعلمين. ومن هنا، يمكن صياغة الإشكالية كالآتي:

"كيف يمكن اختيار النصوص التعليمية وفق المقاربة النصية لتحقيق تعلم فعال؟"

ويحاول هذا البحث، تقديم رؤية متكاملة حول كيفية اختيار النصوص التعليمية في ضوء المقاربة النصية، بما يسهم في تحسين جودة المحتوى التعليمي، وتعزيز قدرات المتعلمين على فهم النصوص وتحليلها بطرق أكثر فاعلية.

2.مفهوم النص التعليمي:

2. 1 تعريف النص التعليمي: يعد النص التعليمي أحد أهم الوسائل التي يعتمد عليها التعليم في مختلف مراحله، حيث يشكّل الإطار الذي يتم من خلاله نقل المعرفة إلى المتعلم، وتنمية قدراته على الفهم والتحليل والاستنتاج. يختلف مفهوم النص التعليمي تبعًا للمنظور الذي يتم دراسته منه، حيث يمكن تعريفه من منظور لغوي أو منظور تربوي وتعليمي.

لغويًا :يشير مصطلح "النص" إلى خطاب لغوي مترابط ومتماسك، يتميز بوجود علاقات دلالية وبنية تركيبية تحقق الانسجام بين أجزائه. ووفقًا لتعريفات اللغويين، فإن النص هو وحدة لغوية ذات دلالة مكتملة يمكن تحليلها في سياقها (زناد، 1993م، صفحة 12).

تعليميًا :يُعرف النص التعليمي بأنه نص مختار بعناية لتحقيق أهداف تعليمية محددة، يهدف إلى تنمية مهارات القراءة والفهم والتعبير عند المتعلمين ويتناسب مع مستواهم المعرفي واللغوي (الخطيب، 2006م، صفحة 45)

2 .2 خصائص النص التعليمي: يمتاز النص التعليمي بعدد من الخصائص التي تجعله ملائمًا للاستخدام في العملية التعليمية، ومن أبرز هذه الخصائص:

– **الوضوح اللغوي:** يجب أن يكون النص سهل الفهم، خاليًا من التعقيد اللغوي الذي قد يعيق إدراك المتعلم لمعانيه (عبيد، 1979م، صفحة 67)؛

– **التماسك والانسجام:** لابد أن تكون الجمل والفقرات مترابطة منطقيًا، مما يسهل على المتعلم متابعة الأفكار المطروحة في النص (دايك، 2001م صفحة 89)؛

– **القابلية للتحليل والتأويل:** يجب أن يوفر النص فرصًا لتنمية مهارات التفكير النقدي والتفسير والتعبير عن الرأي (حمدي، 2013م، صفحة 104)؛

– **تحقيق الأهداف التعليمية:** ينبغي أن يكون للنص دور في تحقيق أهداف تعليمية محددة، سواء على مستوى الفهم القرائي، أم تنمية المفردات، أو تطوير المهارات اللغوية الأخرى. (السمان، 2012م، صفحة 37)؛

– **الملاءمة لمستوى المتعلمين:** من المهم أن يكون النص متناسبًا مع الفئة العمرية ومستوى المعرفة اللغوية للمتعلمين، بحيث لا يكون صعبًا جدًا فيسبب الإحباط، ولا سهلًا جدًا فيفقد قيمته التعليمية (طعيمة، 1998م، صفحة 56).

2. 3 .أهمية النص التعليمي في العملية التعليمية: يشكل النص التعليمي ركيزة أساسية في تعلم اللغة، ويمكن تلخيص أهميته فيما يلي:

– **تنمية المهارات اللغوية:** يساعد النص التعليمي في تطوير القراءة والفهم والتعبير الشفهي والكتابي (شعبان، 2010م، صفحة 23)؛

– **تعزيز التفكير النقدي:** من خلال تحليل النصوص، يكتسب المتعلمون مهارات التفكير النقدي والتفسير والاستنتاج (خطابي، 1991م، صفحة 48)؛

– **تحفيز التفاعل والمشاركة:** يوفر النص التعليمي فرصًا للحوار والنقاش بين الطلاب، مما يسهم في تعزيز مهارات التواصل لديهم (محمد، 1994م صفحة 76)؛

– **تطوير القيم والمواقف:** يمكن أن يكون النص التعليمي وسيلة لنقل القيم الثقافية والاجتماعية والتربوية (خمري، 2007م، صفحة 94).

3.المقاربة النصية وأهميتها في اختيار النصوص التعليمية:

3 .1 .تعريف المقاربة النصية: تُعد المقاربة النصية إحدى الاستراتيجيات الحديثة في تعليم اللغة العربية، وتهدف إلى التعامل مع النص كوحدة متكاملة بدلًا من التركيز على الجملة أو الكلمة كوحدات منفصلة. وتنظر هذه المقاربة إلى النص باعتباره بناءً متماسكًا يحمل دلالات متكاملة، مما يسهم في تحقيق فهم أعمق للنصوص وتنمية المهارات اللغوية والتواصلية للمتعلمين **(الابراهيمي، 2007م، صفحة 38).**

ويمكن تعريف المقاربة النصية على النحو التالي:

– **لغويًا:** هي طريقة لدراسة النصوص بوصفها أنظمة متكاملة تعتمد على الترابط بين الجمل والفقرات لتحقيق معنى متجانس (البجة، م2000، صفحة 51)؛

– **تعليميًا:** هي منهجية تعتمد على تقديم النصوص التعليمية ضمن سياقها الطبيعي، بحيث يتعلم الطلاب فهم النص وتحليله واستنتاج معانيه من خلال بنيته اللغوية والدلالية. (مفتاح، 1986م، صفحة 62).

3 .2 .تطور المقاربة النصية في الدراسات التربوية: ظهرت المقاربة النصية نتيجة تطور الدراسات اللغوية في القرن العشرين، حيث أصبحت النظرية النصية **(Textual Theory)**: جزءًا من البحوث اللغوية الحديثة ومن أبرز العلماء الذين أسهموا في تطويرها:

- **رولان بارت (Roland Barthes)**: الذي ركّز على مفهوم النص ككيان دلالي مستقل، وأكد على أهمية التفاعل بين القارئ والنص (بارت 1998م، صفحة 29)

- **تون فان دايك (Teun A. vanDijk)**: الذي قدّم دراسات حول التماسك النصي والانسجام الدلالي، والتي أصبحت من الركائز الأساسية للمقاربة النصية في التدريس (دايك، 2001م، صفحة 89)؛

- **دي بوقراند (Robert de Beaugrande)**: الذي أرسى قواعد تحليل النصوص بناءً على مفهوم الاتساق **(Cohesion)** والانسجام **(Coherence)**. (جراند، 2007م، صفحة 133).

3.3 .مكونات المقاربة النصية وأهدافها في العملية التعليمية:

3.3 .1. مكونات المقاربة النصية: تعتمد المقاربة النصية على عدة مكونات رئيسية، أهمها:

- **التماسك (Cohesion)**: ونعني به استخدام الأدوات اللغوية التي تربط بين الجمل والفقرات داخل النص، مثل أدوات الربط، والضمائر، وأزمنة الأفعال (السمان، 2012م، صفحة 72)؛

- **الانسجام (Coherence)**: ونشير به إلى الترابط الدلالي بين أجزاء النص، بحيث تشكل الأفكار وحدة متكاملة (عشير، 2006م، صفحة 88)؛

- **السياق (Context)**: وهو البيئة التي يتم فيها استخدام النص، سواء كانت سياقًا تعليميًا أم ثقافيًا أم اجتماعيًا (ابرير، 2007م، صفحة 107).

3.3 .2. أهداف المقاربة النصية في التدريس:

تهدف هذه المقاربة إلى:

أ. **تعزيز الفهم القرائي** من خلال تقديم النصوص كوحدة متكاملة (طعيمة 1998م، صفحة 107).

ب. **تنمية القدرة على التحليل اللغوي والنصي**، مما يساعد المتعلم على التعامل مع النصوص في سياقاتها المختلفة (خطابي، 1991م صفحة 48).

ت. **تحفيز التفكير النقدي والتأويلي** من خلال تحليل العلاقات الدلالية واللغوية بين عناصر النص (مفتاح، 1986م، صفحة 62).

ث. **تحسين مهارات التعبير الشفهي والكتابي** عبر تقديم نصوص متنوعة تساعد المتعلم على تطوير أساليبه اللغوية (شعبان، 2010م، ص 23).

4.معايير اختيار النصوص التعليمية في ضوء المقاربة النصية: إن عملية اختيار النصوص التعليمية من الخطوات الأساسية في بناء المناهج الدراسية حيث تكتسي دورًا محوريًا في تحقيق الأهداف التربوية وتنمية الكفايات اللغوية لدى المتعلمين. وفي ضوء المقاربة النصية، يكتسب اختيار النصوص بعدًا أكثر تعقيدًا، إذ يتطلب مراعاة مجموعة من المعايير التي تضمن التماسك والانسجام النصي، وتحقيق التفاعل الفعّال بين المتعلم والنص. وسنحاول عرض أهم المعايير اللغوية، الدلالية، البيداغوجية، والثقافية التي ينبغي مراعاتها عند انتقاء النصوص التعليمية، مع الاستعانة بالمصادر العلمية التي تناولت هذا الموضوع بالتفصيل.

1.4 المعايير اللغوية والبنائية:

4 .1 .1 وضوح اللغة وسلامة التراكيب: تعد اللغة الواضحة وسلامة التراكيب من أهم الشروط التي ينبغي أن تتوفر في النصوص التعليمية، حيث يجب أن يكون النص خاليًا من التعقيد اللغوي، وأن تستخدم فيه تراكيب نحوية سليمة ومتوافقة مع مستوى المتعلمين. فالوضوح اللغوي يساعد المتعلم على فهم النص بسرعة ودون الحاجة إلى مجهود ذهني كبير، مما يعزز قدرته على تحليل النص وتأويله (الخطيب، 2006م، صفحة 72)، كما أشار رشدي أحمد طعيمة إلى أن استخدام الجمل القصيرة والمترابطة يسهم في تسهيل القراءة

والفهم ويقلل من حدوث الأخطاء التأويلية عند المتعلمين (طعيمة، 1998م صفحة 91).

4. 1. 2 التماسك والانسجام النصي: يرتبط معيار التماس(Cohesion) والانسجام (Coherence) بمفهوم العلاقات بين الجمل والفقرات داخل النص . وقد أشار تون فان دايك إلى أن النصوص التعليمية الجيدة يجب أن تتضمن أدوات ربط واضحة (مثل أدوات العطف وأدوات التفسير، وأدوات الشرط) بحيث تساعد على تحقيق الترابط الدلالي بين الجمل (دايك، 2001م صفحة 110).

أما دي بوقراند فقد أشار إلى أن التماسك النصي يعتمد على العلاقات الاحالية بين الجمل، حيث يجب أن تكون الضمائر وأدوات الإشارة متوافقة مع المعاني التي تشير إليها، مما يمنع الغموض ويجعل القراءة أكثر سلاسة (جراند، 2007م، صفحة 147).

1. 3 تنوع الأساليب اللغوية: إن اختيار النصوص التي تحتوي على تنوع أسلوبي يساعد المتعلم على اكتساب أنماط تعبيرية مختلفة، مما يعزز قدرته على فهم النصوص المتنوعة والتي قد يواجهها في الحياة اليومية. ويوصي حسن شحاتة باختيار نصوص تتضمن السرد، الوصف، الحوار، التفسير والتحليل، حيث يتيح هذا التنوع تطوير قدرات المتعلم على التأويل والتفاعل مع النصوص المختلفة (السمان 2012م، صفحة 68).

4 .2المعايير الدلالية والمعرفية:

4 .2 .1 .مناسبة المحتوى للمستوى التعليمي: يجب أن يتلاءم المحتوى الدلالي للنص مع المستوى العمري والمعرفي للمتعلمين، بحيث يكون مثيرًا لاهتمامهم وقابلاً للاستيعاب وفقًا لقدراتهم الإدراكية. وقد أكد أحمد عبد الله أحمد أن اختيار النصوص التي تتناسب مع مستوى المتعلمين يساعد على تعزيز

الدافعية للتعلم، ويمنع شعورهم بالإحباط عند مواجهة نصوص معقدة (محمد 1994م، صفحة 55).

4 .2.2 تحقيق الأهداف التعليمية: لا بد أن يحقق النص التعليمي أهدافًا محددة، مثل:

- تنمية الفهم القرائي من خلال طرح أسئلة تقويمية داخل النص؛
- تعزيز التفكير النقدي عبر تقديم قضايا قابلة للتحليل والنقاش؛
- إثراء الرصيد المعجمي عبر تضمين مصطلحات جديدة تتناسب مع السياق (طعيمة، 1998م، صفحة 83).

4. 2 .3 .تنوع المجالات المعرفية: ينبغي أن تشمل النصوص مجالات معرفية متنوعة، مثل النصوص الأدبية، العلمية، التاريخية، والفكرية، مما يساعد المتعلم على توسيع أفقه الثقافي وتنمية تفكيره التحليلي. وقد أوضح حسين خمري أن إدماج نصوص متنوعة من مجالات مختلفة يسهم في تعزيز الترابط بين المعارف، ويساعد المتعلم على اكتساب رؤية شمولية للعالم (خمري، 2007م، صفحة 102).

4 .3. المعايير البيداغوجية والتربوية:

4. 3. 1 القابلية للتحليل والتأويل: يجب أن يسمح النص التعليمي بإمكانية التحليل والتأويل، بحيث يتمكن المتعلم من طرح أسئلة، وإبداء رأيه والتفاعل مع المحتوى. وفي هذا الصدد يؤكد محمد خطابي على أن النصوص التي تتيح للمتعلمين فرصة لإعادة تفسيرها وفهمها وفقًا لسياقاتهم الخاصة التي تسهم في تعزيز مهاراتهم النقدية والاستنتاجية. (خطابي،1991م، صفحة 76).

4. 3. 2 تشجيع التفاعل والتواصل: النصوص التي تشجع على التفاعل بين المتعلمين تكون أكثر فاعلية في تحقيق الأهداف التعليمية. ويرى بشير إبرير، أن النصوص التي تثير تساؤلات وتحفز الحوار تجعل التعلم أكثر

ديناميكية وتشاركية، مما يعزز قدرة المتعلم على التواصل الفعّال. (ابرير 2007م، صفحة 89).

4. 3. 3 توافق النص مع المناهج الدراسية: لابد أن يكون النص التعليمي متوافقًا مع المنهج الدراسي المعتمد، بحيث يخدم الأهداف التعليمية المحددة، ويسهم في بناء المعرفة بطريقة منهجية متدرجة. (عشير، 2006م صفحة 111).

4. 4. المعايير الثقافية والاجتماعية:

4. 4. 1 مراعاة البعد الثقافي والقيم الاجتماعية: يجب أن يعكس النص القيم الثقافية والاجتماعية السائدة، حيث تؤكد خولة طالب الإبراهيمي أن تقديم نصوص متجذرة في الثقافة المحلية يساعد المتعلم على تعزيز هويته اللغوية والثقافية (الابراهيمي، 2007م، صفحة 123).

4. 4. 2 التوازن بين الأصالة والمعاصرة: من الضروري تحقيق التوازن بين النصوص التقليدية والنصوص الحديثة، حيث يمكن أن تكون النصوص التراثية مصدرًا لإثراء اللغة والفكر، بينما تتيح النصوص الحديثة فرصة لاكتساب أنماط لغوية أكثر حداثة وتكيفًا مع العصر. (مفتاح، 1986م صفحة 99).

4. 4. 3 ترسيخ الهوية والانفتاح الثقافي: ينبغي أن تسهم النصوص في ترسيخ الهوية الوطنية، مع تعزيز الانفتاح على الثقافات الأخرى بطريقة متوازنة، مما يعزز قيم التسامح والتفاعل الإيجابي مع الآخر. (شعبان 2010م، صفحة 134).

ولعل الظاهر هنا أن اختيار النصوص التعليمية في ضوء المقاربة النصية يجب أن يخضع لمجموعة من المعايير اللغوية، الدلالية، البيداغوجية، والثقافية التي تضمن تحقيق الفعالية في العملية التعليمية. هذه المعايير لا تهدف فقط

إلى تحسين الفهم اللغوي، بل تسهم أيضًا في تعزيز المهارات النقدية والتواصلية للمتعلمين، مما يجعل النصوص التعليمية أداة فعالة في بناء المعرفة وتنمية الفكر النقدي.

5. التحديات والحلول في اختيار النصوص التعليمية في ضوء المقاربة النصية: تواجه عملية اختيار النصوص التعليمية وفق المقاربة النصية مجموعة من التحديات التي تؤثر على فعاليتها في تحقيق الأهداف التربوية واللغوية. وتتعلق هذه التحديات بالجوانب اللغوية، البيداغوجية، الثقافية، والمنهجية، مما يستدعي وضع حلول عملية قائمة على أسس علمية واضحة. وفي هذا الصدد سنناقش أبرز الصعوبات المرتبطة باختيار النصوص التعليمية، ثم نقترح حلولًا قائمة على دراسات علمية ومعايير بيداغوجية حديثة، لضمان تحقيق تعلم أكثر فاعلية للمتعلمين.

5. 1 التحديات في اختيار النصوص التعليمية:

5. 1. 1 التحديات اللغوية والبنائية:

أ. تعقيد البنية اللغوية للنصوص: يعاني بعض المتعلمين من صعوبة في فهم النصوص بسبب التراكيب اللغوية المعقدة أو غموض المفردات، خاصة عند التعامل مع النصوص التراثية أو العلمية. وقد أشار إبراهيم محمد الخطيب إلى أن استخدام تراكيب نحوية معقدة يؤدي إلى صعوبة في الفهم، مما يقلل من كفاءة العملية التعليمية. (الخطيب، 2006م، صفحة 82).

ب. ضعف التماسك النصي في بعض النصوص المختارة: في بعض الأحيان، يتم اختيار نصوص تفتقر إلى الترابط المنطقي بين الجمل والفقرات مما يجعلها غير مناسبة للاستخدام في التعليم. وأوضح تون فان دايك أن غياب أدوات الربط المنطقية قد يؤدي إلى تفكك النصوص التعليمية، مما

يصعّب على المتعلم إدراك المعاني الكلية للنص. (دايك، 2001م صفحة 97).

5 .1 .2التحديات الدلالية والمعرفية:

أ. عدم ملاءمة المحتوى لمستوى المتعلم: في بعض الحالات، يتم اختيار نصوص تعليمية لا تتناسب مع المستوى العمري أو المعرفي للمتعلمين، مما يجعل فهمها صعبًا أو غير محفّز. ووفقًا لـ أحمد حسن عبيد، فإن النصوص التي تتجاوز قدرات المتعلم الإدراكية تؤدي إلى نفوره من القراءة، مما يقلل من فعالية التعليم (عبيد، 1979م، صفحة 79).

ب. ضعف التنوع في المجالات المعرفية: تعتمد بعض المناهج على نصوص تعليمية محدودة النطاق، مما يؤدي إلى غياب التنوع المعرفي الذي يساعد المتعلمين على بناء تصورات شاملة عن العالم. وأكد حسين خمري أن الاقتصار على نوع معين من النصوص يحرم المتعلم من فرصة التفاعل مع مختلف أنماط الخطاب (خمري، 2007م، صفحة 106).

5. 1. 3 .التحديات البيداغوجية والتربوية:

أ. ضعف القابلية للتحليل والتأويل: بعض النصوص التعليمية لا تسمح بالتفسير أو التفكير النقدي، بل تعتمد على نقل المعلومات بشكل مباشر، مما لا يتيح للمتعلم فرصة للتفاعل مع المحتوى. وقد أوضح محمد خطابي أن النصوص التي لا تحفّز التساؤل والتأويل تفقد جزءًا من قيمتها التعليمية (خطابي، 1991م، صفحة 79).

ب. عدم تشجيع التفاعل والمشاركة: تواجه النصوص التقليدية تحديًا يتمثل في ضعف قدرتها على تحفيز المتعلمين للمشاركة، حيث تعتمد على السرد المباشر دون طرح تساؤلات أو إشكاليات قابلة للنقاش. وأشار بشير إبرير إلى

أن التعلم النشط يعتمد على اختيار نصوص تثير فضول المتعلم وتشجعه على الاستنتاج والحوار (ابرير، 2007م، صفحة 88).

5. 1. 4 التحديات الثقافية والاجتماعية:

أ. غياب التوازن بين الأصالة والمعاصرة: تواجه بعض المناهج مشكلة في تحقيق التوازن بين النصوص التراثية والنصوص الحديثة، مما يؤدي إلى ضعف تكيف المتعلم مع اللغة المعاصرة أو العكس. وأكدت خولة طالب الإبراهيمي أن غياب هذا التوازن يؤثر على قدرة المتعلم في التعامل مع النصوص المختلفة في حياته اليومية (الابراهيمي، 2007م، صفحة 127).

ب. ضعف مراعاة الخصوصية الثقافية: أحيانًا، يتم اختيار نصوص لا تتناسب مع البيئة الثقافية والاجتماعية للمتعلمين، مما يؤدي إلى ضعف ارتباطهم بالنصوص. وقد أشار عبد الباري ماهر شعبان إلى أن الهوية اللغوية للمتعلمين تتعزز عندما تحتوي النصوص على سياقات ثقافية مألوفة لهم (شعبان، 2010م، صفحة 138).

6.الحلول المقترحة لتجاوز التحديات:

1. 6. حلول لغوية وبنائية:

أ. تبسيط البنية اللغوية مع الحفاظ على القيمة التربوية: يجب اختيار نصوص تحتوي على تراكيب لغوية واضحة وسهلة، دون الإخلال بجودة المحتوى. ويوصي رشدي أحمد طعيمة بـ التدرج في تعقيد النصوص بحيث تتناسب مع مستوى المتعلم وتساعده على التطور اللغوي تدريجيًا. (طعيمة 1998م، صفحة 103).

ب. تحسين التماسك النصي: ينبغي اعتماد نصوص ذات روابط لغوية ودلالية واضحة، بحيث تكون منسجمة ومتناسقة، مما يساعد على تحقيق تجربة

قراءة سلسة. وأوضح دي بوقراند أن إدراج الأدوات اللغوية المناسبة يعزز الفهم ويقلل من الغموض (جراند، 2007م، صفحة 156).

6. 2. حلول دلالية ومعرفية:

أ. اختيار نصوص تناسب مستوى المتعلمين: في عملية اختيار النصوص يجب مراعاة التوافق بين المستوى العقلي واللغوي للمتعلمين، بحيث توفر لهم تحديات مناسبة دون أن تكون فوق طاقاتهم الإدراكية (محمد، 1994م صفحة 62).

ب. تنويع المجالات المعرفية: ينبغي إدماج نصوص أدبية، علمية تاريخية، وثقافية، مما يسمح للمتعلمين بتطوير فهم أوسع للعالم من حولهم (خمري، 2007م، صفحة 108).

6. 3 حلول بيداغوجية وتربوية:

أ. تعزيز القابلية للتحليل والتأويل: لابد من إدراج نصوص تتطلب تفكيرًا تحليليًا وتأويليًا، مما يساعد المتعلم على تطوير قدراته النقدية والاستنتاجية (خطابي، 1991م، صفحة 85).

ب. تحفيز التفاعل والمشاركة:

أثناء عملية التحفيز والمشاركة نرى بأن النصوص تحتوي على أسئلة تفاعلية تطرح قضايا للنقاش، مما يزيد من مشاركة المتعلمين في العملية التعليمية. (ابرير، 2007، صفحة 93)

6 .4 .حلول ثقافية واجتماعية:

أ. تحقيق التوازن بين الأصالة والمعاصرة: ينبغي الجمع بين النصوص التراثية والنصوص الحديثة، بحيث يحصل المتعلم على فهم للقيم الثقافية التقليدية، مع القدرة على التعامل مع اللغة المعاصرة (الابراهيمي، 2007م صفحة 129).

ب. مراعاة السياق الثقافي: يجب أن تعكس النصوص الهوية الثقافية للمجتمع، مع الانفتاح على الثقافات الأخرى بطريقة متوازنة (شعبان، 2010 صفحة 141)

7. الخاتمة: يتضح أن اختيار النصوص التعليمية وفق المقاربة النصية يواجه تحديات متعددة، لكن من خلال تطبيق معايير دقيقة، وتحقيق التوازن بين الجوانب اللغوية، المعرفية، البيداغوجية، والثقافية، يمكن تحسين فعالية التعليم وتحقيق تجربة تعليمية غنية ومتكاملة.

وتناولنا في هذا البحث موضوع "معايير اختيار النصوص التعليمية في ضوء المقاربة النصية"، حيث استعرضنا الجوانب النظرية والتطبيقية المتعلقة بالنصوص التعليمية، وشروط اختيارها، والتحديات التي تواجه عملية انتقائها مع اقتراح حلول علمية مبنية على دراسات متخصصة.

حيث تناولنا في الجانب النظري مفهوم النص التعليمي، وتبيان أهم خصائصه وأدواره في العملية التعليمية، بالإضافة إلى تعريف المقاربة النصية التي تعتمد على تحليل النص كوحدة متكاملة، ودورها في تحسين الكفايات اللغوية والفكرية للمتعلمين. ونلاحظ أن المقاربة النصية تُعدُّ منهجًا حديثًا يساعد على تحقيق تعلم أكثر تفاعلًا وفهمًا، نظرًا لاعتمادها على السياقات الطبيعية للنصوص.

كما تطرقنا إلى معايير اختيار النصوص التعليمية وفق المقاربة النصية حيث ناقشنا المعايير اللغوية والبنائية مثل وضوح اللغة، والتماسك النصي وتنوع الأساليب اللغوية، بالإضافة إلى المعايير الدلالية والمعرفية التي تضمن مناسبة المحتوى لمستوى المتعلم وتحقيق الأهداف التعليمية، كما استعرضنا المعايير البيداغوجية والتربوية التي تؤكد على ضرورة اختيار نصوص قابلة للتحليل والتأويل، وتحفز التفكير النقدي، وتشجع التفاعل والمشاركة، إلى جانب

المعايير الثقافية والاجتماعية التي تحقق التوازن بين الأصالة والمعاصرة وتعزز الهوية الثقافية والانفتاح على الثقافات الأخرى.

كما تناولنا التحديات التي تواجه اختيار النصوص التعليمية وفق المقاربة النصية، حيث تم تحديد العوائق اللغوية، الدلالية، البيداغوجية، والثقافية التي تؤثر على جودة النصوص التعليمية، مثل التعقيد اللغوي، وضعف التماسك النصي، وعدم ملاءمة المحتوى لمستوى المتعلمين، وضعف التفاعل مع النصوص. وبعد ذلك، تم تقديم حلول عملية لهذه المشكلات، تضمنت تبسيط البنية اللغوية، وتحسين التماسك النصي، وتحقيق التنوع في المحتوى، وتعزيز القابلية للتحليل والتأويل، مع مراعاة السياق الثقافي والاجتماعي للمتعلمين.

وبناءً على تحليلنا لموضوع البحث، توصلنا إلى مجموعة من الاستنتاجات المهمة، من أبرزها:

- النص التعليمي أداة جوهرية في العملية التربوية، فهو ليس مجرد وسيلة لنقل المعرفة، بل يلعب دورًا أساسيًا في تنمية مهارات التفكير النقدي والتواصل اللغوي لدى المتعلمين؛
- المقاربة النصية توفر إطارًا فعالًا لاختيار النصوص التعليمية، حيث تساعد في تحقيق التماسك النصي، وتعزيز فهم المتعلم للنصوص في سياقاتها الطبيعية، بدلًا من التعامل مع الجمل بشكل معزول؛
- المعايير اللغوية والدلالية والبيداغوجية والثقافية تلعب دورًا محوريًا في تحديد جودة النصوص التعليمية، حيث يجب أن يكون النص واضحًا مترابطًا ومناسبًا للمستوى التعليمي، بالإضافة إلى تحقيقه أهدافًا تربوية وثقافية واضحة؛

– تواجه عملية اختيار النصوص التعليمية تحديات كبيرة، تشمل التعقيد اللغوي، ضعف التفاعل مع النصوص، والافتقار إلى التنوع في المحتوى مما يستوجب تبني استراتيجيات جديدة لمعالجة هذه المشكلات؛

– هناك حاجة ملحّة إلى إعادة النظر في أساليب اختيار النصوص في المناهج التعليمية، بحيث يتم اعتماد معايير أكثر دقة، تضمن توافق النصوص مع مبادئ المقاربة النصية، وتعزز كفاءة التعلم لدى المتعلمين.

يؤكد هذا البحث على أن اختيار النصوص التعليمية ليس مجرد عملية عشوائية، بل هو قرار تربوي يستند إلى معايير دقيقة تهدف إلى تحقيق تعلم فعّال .كما أن المقاربة النصية تقدم نموذجًا متكاملًا يمكن أن يسهم في تحسين جودة التعليم، خاصة إذا تم تطبيقها بطريقة صحيحة، تراعي احتياجات المتعلمين، وتستند إلى معايير علمية مدروسة.

وبذلك، نأمل أن يكون هذا البحث قد قدّم رؤية واضحة حول كيفية اختيار النصوص التعليمية وفق المقاربة النصية، وأسهم في تسليط الضوء على القضايا الجوهرية المرتبطة بهذه العملية، مما يمهد الطريق أمام تحسين استراتيجيات التدريس وتعزيز فعالية المناهج الدراسية في تعليم اللغة العربية.

8. قائمة المراجع:

1. إبراهيم محمد الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 2006م.

2. أحمد حسن عبيد، فلسفة النظام التعليمي، المكتبة الأنجلو مصرية القاهرة، مصر ط2، 1979م.

3. أحمد عبد الله أحمد، فهيم مصطفى محمد، الطفل ومشكلات القراءة الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع، ط1، 1994م.

4. إسماعيل بليغ حمدي، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، أطر نظرية وتطبيقات عملية، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2013م.

5. الأزهر الزناد، نسيج النص: بحث في ما يكون به الملفوظ نصًا المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1993م.

6. بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007م.

7. تون أ. فان دايك، علم النص: مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة سعيد حسن البحيري، دار القاهرة للكتاب، القاهرة، مصر، ط1، 2001م.

8. حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000م.

9. حسن شحاتة، مروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، 2012م.

10. حسين خمري، نظرية النص من بنية المعنى إلى سيميائية الدال، دار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر، ط1، 2007م.

11. خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية: عناصر من أجل مقاربة اجتماعية للمجتمع الجزائري، ترجمة محمد يحياتن، دار الحكمة الجزائر،2007م.
12. رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي القاهرة، مصر، ط1، 1998.
13. روبرت ديبو جراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب القاهرة، مصر، ط2، 2007م.
14. رولان بارت، لذة النص، ترجمة محمد خير البقاعي، المجلس الأعلى للثقافة مصر ط1، 1998م.
15. عبد الباري ماهر شعبان، سيكولوجيا القراءة وتطبيقاتها التربوية، دار المسيرة عمان الأردن، ط1، 2010م.
16. محمد خطابي، لسانيات النص: مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1991م.
17. محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري: استراتيجية التناص، المركز الثقافي العربي الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1986م.
18. عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير، مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، دط 2006م.

حجاجيّة الاستعارة وأثرها في تحليل الخطاب التّفسيري

The argumentation of metaphor and its impact on the analysis of interpretive discourse

د. بوزيد شتوح♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال: DOI 10.33705/0114-028-001-013

تاريخ الإرسال: **2025/07/27** تاريخ القبـول: **03 / 08/ 2025** تاريخ النشر: **2026/03/15**

ملخّص: تتمحور هذه الورقة البحثية على دراسة القيمة الحجاجية للمبحث البلاغي المرتبط بالاستعارة، بهدف التّوصّل إلى وظيفتها الإقناعية المتجلية في تحليل الخطاب التفسيري عند الشيخ الطاهر بن عاشور في مصنّفه "التحرير والتنوير"، حيث شكّلنا مقاربة بين التراث البلاغي المتمثل في تفسير التحرير والتنوير، وما بين الدراسات الحداثية المتعلقة بتحليل الخطاب وبلاغة الحجاج عند "عبد صولة" في كتابه "في نظريّة الحِجاج"، سعيا منّا إلى تحديد الأبعاد والوظائف الحجاجية للاستعارة، وتبيان تجليات هذه المقاربة التوافقية.

الكلمات المفاتيح: البلاغة؛ الحِجاج؛ الاستعارة؛ التحرير والتنوير؛ تحليل الخطاب.

Abstract: This research paper focuses on examining the argumentative value of metaphor within the field of rhetoric, aiming to explore its persuasive function as manifested in the analysis of interpretative discourse by Sheikh Tahar Ben

♥جامعة غرداية، الجزائر.

البريد الإلكتروني: chettouh.bouzid@univ-ghardaia.edu.dz(المؤلّف المرسل).

Achour in his work "Al-Tahrir wa Al-Tanwir". The study establishes a comparative approach between the rhetorical heritage represented in "Al-Tahrir wa Al-Tanwir" and contemporary studies on discourse analysis and argumentation rhetoric, particularly the theories of Abdallah Soula as presented in his book "Fi Nadhariyat Al-Hijaj" (On the Theory of Argumentation). Through this approach, we seek to define the argumentative dimensions and functions of metaphor and to present this comparative analysis using illustrative diagrams.

Keywords : Rhetoric, Argumentation, Metaphor, Al-Tahrir wa Al-Tanwir, Discourse Analysis,.

1. مقدّمة: تختلف البلاغة العربية عن نظيرتها الغربية من حيث ظروف النشأة، والخصوصية الثقافية، والسياق التاريخي، فإذا كانت البلاغة الغربية نشأت مرتبطة بالخطابة، في إطار فلسفي منطقي محاولة تصنيف الأقاويل حسب قدرتها على قول الحقيقة، فإنّ البلاغة العربية ظهرت أوّليات نشأتها في أحضان القرآن الكريم وكلام العرب شعرا ونثرا، والمفاضلة بين الشعراء كانت مرتبطة بتصوير المعاني وإخراجها يسرّ الناظر ويجلب لبّ المستمع. وإذا كانت البلاغة الغربية فصلت الخطابة عن الشعر؛ لكون أنّنا نجد أرسطو قد أفرد كتابا في فنّ الشّعر وآخر في الخاطبة، وألحّ "على الفرق بينهما من جهة الوظيفة والمقصد، ومن جهة الوسائل الموصلة إلى تلك الغايات والمقاصد، على ما يجمع بينهما بعد كل ذلك من تشابه في بعض الأساليب والأقسام لاسيما في باب العبارة"[1].

فإنّ البلاغة العربية قامت على دمج المسلكين الخَطابي والشّعري وبدت معالم ذلك مع مشروع أبي هلال العسكري في كتابه الصناعتين الذي شكّل نظرة شمولية لها وذلك في قوله: "رأيت أن أعمل كتابي هذا مشتملا على جميع ما

يحتاج إليه في صنعة الكلام: نثره ونظمه، ويستعمل في محلوله ومعقوده، من غير تقصير وإخلال، وإسهاب وإهذار"[2].

وهذا التصوّر الشمولي للبلاغة استدعى البُعد الحجاجي وخاصة في صناعة الخطابة التي تهدف في جوهرها إلى تحقيق عنصر الإقناع واستمالة المستمعين وتغيير قناعاتهم والتأثير في نفوسهم.

ولم يتغيّر هذا المسار بظهور علوم القرآن الكريم، فقد كانت أغلب البحوث الإعجازية مبنية في حقيقتها على تقويم النصوص والحكم عليها باعتبارها خطابا يتجلى مظهره في أعلى مراتب البيان العربي.

هذا ولقد أدحض القرآن الكريم الممارسات العقائدية السابقة بالأدلة والحجج الدامغة مثل الشّرك بالله كما في قوله تعالى:﴿ **قُلِ الْحَمْدُ لِلَّهِ وَسَلَامٌ عَلَى عِبَادِهِ الَّذِينَ اصْطَفَى آللَّهُ خَيْرٌ أَمَّا يُشْرِكُونَ (59) أَمَّنْ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَأَنْزَلَ لَكُمْ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَنْبَتْنَا بِهِ حَدَائِقَ ذَاتَ بَهْجَةٍ مَا كَانَ لَكُمْ أَنْ تُنْبِتُوا شَجَرَهَا أَإِلَهٌ مَعَ اللَّهِ بَلْ هُمْ قَوْمٌ يَعْدِلُونَ (60) أَمَّنْ جَعَلَ الْأَرْضَ قَرَارًا وَجَعَلَ خِلَالَهَا أَنْهَارًا وَجَعَلَ لَهَا رَوَاسِيَ وَجَعَلَ بَيْنَ الْبَحْرَيْنِ حَاجِزًا أَإِلَهٌ مَعَ اللَّهِ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ (61) أَمَّنْ يُجِيبُ الْمُضْطَرَّ إِذَا دَعَاهُ وَيَكْشِفُ السُّوءَ وَيَجْعَلُكُمْ خُلَفَاءَ الْأَرْضِ أَإِلَهٌ مَعَ اللَّهِ قَلِيلًا مَا تَذَكَّرُونَ (62) أَمَّنْ يَهْدِيكُمْ فِي ظُلُمَاتِ الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَمَنْ يُرْسِلُ الرِّيَاحَ بُشْرًا بَيْنَ يَدَيْ رَحْمَتِهِ أَإِلَهٌ مَعَ اللَّهِ تَعَالَى اللَّهُ عَمَّا يُشْرِكُونَ (63) أَمَّنْ يَبْدَأُ الْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُ وَمَنْ يَرْزُقُكُمْ مِنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ أَإِلَهٌ مَعَ اللَّهِ قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ (64)**﴾" {النمل: 59/ 64}.

بعد نهاية كل هذه الأدلة التي تبطل وقوع الشرك بالله يقول ابن عاشور عن تذييل وجه الاستدلال: "وذُيِّل هذا الدليل بتنزيه الله تعالى عن إشراكهم معه آلهة لأن هذا خاتمة الاستدلال عليهم بما لا ينازعون في أنه من تصرف الله فجيء بعده بالتنزيه عن الشرك كله وذلك تصريح بما أشارت إليه التذييلات السابقة"[3].

– كما أنّ البُعد الحجاجي في بلاغة القرآن الكريم هو أنّه تحدّى المخاطَبين العرب بأن يأتوا بمثله أو بعشر سور مثله أو بآية واحدة تضاهي أسلوبه؛ على اعتبار أنّ معجزته هي من جنس ما برعوا فيه من قوة البيان وجودته وبخاصة في الشّعر.

– ثم إنّ القرآن الكريم حجّة الحجج في أنّه كلام الله تعالى الدال على صدق نبيه محمد عليه الصلاة والسلام، كما في قوله تعالى: ﴿**اللَّهُ نَزَّلَ أَحْسَنَ الْحَدِيثِ كِتَابًا مُتَشَابِهًا مَثَانِيَ تَقْشَعِرُّ مِنْهُ جُلُودُ الَّذِينَ يَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ ثُمَّ تَلِينُ جُلُودُهُمْ وَقُلُوبُهُمْ إِلَى ذِكْرِ اللَّهِ**﴾ **{**الزمر: 23**}**.

يقول ابن عاشور في تفسيره لكلمة "مثاني": "كون القرآن مثاني، أي مثنى الأغراض، وهو مشتمل على ثلاث جهات: أولاها: وصف القرآن بالجلالة والروعة في قلوب سامعيه، وذلك لما في آياته الكثيرة من الموعظة التي توجل منها القلوب، وهو وصف كمال لأنه من آثار قوة تأثير كلامه في النفوس، ولم يزل شأن أهل الخطابة والحكمة الحرص على تحصيل المقصود من كلامهم لأن الكلام إنما يواجه به السامعون لحصول فوائد مرجوة من العمل به، وما تبارى الخطباء والبلغاء في ميادين القول إلا للتسابق إلى غايات الإقناع..."[4]

نستشفّ ممّا سبق أنّ الخطاب القرآني يتضمن الكثير من الأساليب والآليات الحجاجية التي تظهر بخاصة عند تحليله وتفسيره وتفسير التحرير والتنوير شاهد على ذلك.

2. الخلفية البلاغية للشيخ الطاهر بن عاشور (نظرية النّظم أنموذجا):

سنحاول تحت هذا العنوان أن نكشف عن الخلفية البلاغية للمفسّر الطاهر بن عاشور؛ حتى يظهر التكامل بين مشروعه في علم التفسير والأدوات والآليات والمفاهيم البلاغية التي جعلها كمفاتيح للكشف عن الأوجه الجمالية والحجاجية في القرآن الكريم، وتتلخص هذه الخلفية في ثلاثة عوامل أساسية وهي كالآتي:

أ/ الحسّ البلاغي الذي ارتوى منه "الطاهر بن عاشور":

وُلِد محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور، الشهير بالطاهر بن عاشور، بتونس في (1296هـ/ 1393هـ) في أسرة علمية عريقة تمتد أصولها إلى بلاد الأندلس.

وقد استقرت هذه الأسرة في تونس بعد حملات التنصير ومحاكم التفتيش التي تعرض لها مسلمو الأندلس. وقد نبغ من هذه الأسرة عدد من العلماء الذين تعلموا بجامع الزيتونة، وقد اكتسب الشيخ محمد الطاهر بن عاشور ثقافة واسعة شملت التفسير والحديث والقراءات ومصطلح الحديث والبيان والبلاغة واللغة والتاريخ والمنطق وعلم العروض وأعمل فكره فيما حصله وتوسع في ذلك. فقد تخرج على أيدي ثلة من علماء عصره امتازوا بثقافة موسوعية في علوم الدين وقواعد اللغة العربية وبلاغتها وبيانها وبديعها، وهذا الحس البلاغي الذي تشرّبه المفسّر كان سببا في سلوكه للمنهج البلاغي في تفسير القرآن الكريم والذي اعتمد فيه على تحليل دقائقه البلاغية ولمساته الفنية التي أعجزت جهابذة الفصحاء وأئمة البيان وذلك في قوله:

"إن معاني القرآن ومقاصده ذات أفانين كثيرة بعيدة المدى مترامية الأطراف موزعة على آياته فالأحكام مبينة في آيات الأحكام، والآداب في آياتها والقصص في مواقعها، وربما اشتملت الآية الواحدة على فنين من ذلك أو أكثر. وقد نحا كثير من المفسرين بعض تلك الأفنان، ولكن فنا من فنون القرآن لا تخلو عن دقائقه ونكته آية من آيات القرآن، وهو فن دقائق البلاغة هو الذي لم يخصه أحد من المفسرين بكتاب كما خصوا الأفانين الأخرى، من أجل ذلك التزمت ألّا أغفل التنبيه على ما يلوح لي من هذا الفن العظيم في آية من آي القرآن كلما ألهمته بحسب مبلغ الفهم وطاقة التدبر"[5].

ب/ الوجوه في الإعجاز البلاغي للقرآن الكريم مردّها إلى النظم:

ذكر "الطاهر بن عاشور" جملة من الوجوه المتعلقة بإعجاز القرآن الكريم التي تنقسم إلى قسمين: قسمٍ موجه إلى غير العرب والمتعلق أساسا بالحقائق العلمية والعقلية التي أثبتها القرآن الكريم التي تندرج ضمن "الإعجاز العلمي" وقسمٍ آخر موجّه للعرب والمتعلق ببراعة نظمه العجيب الذي لم يسبِق له مثيل في أساليب كلام العرب وذلك من جهتين:

الجهة الأولى: هي "بلوغه الغاية القصوى مما يمكن أن يبلغه الكلام العربي البليغ من حصول كيفيات في نظمه مفيدة معاني دقيقة ونكتا من أغراض الخاصة من بلغاء العرب مما لا يفيده أصل وضع اللغة، بحيث يكثر فيه ذلك كثرة لا يدانيها شيء من كلام البلغاء من شعرائهم وخطبائهم.

الجهة الثانية: "ما أبدعه القرآن من أفانين التصرف في نظم الكلام مما لم يكن معهودا في أساليب العرب، ولكنه غير خارج عما تسمح به اللغة"[6].

وهذه الوجوه شكّلت عاملا رئيسا في تسليط الضوء على أهمية "نظم القرآن" وجودة تأليفه من قِبل المفسّر وهذا اعتمادا منه على تطبيق نظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني في التفسير.

ج/ وحدة الهدف المنشود من الدراسات البلاغية: سعى كلٌّ من "عبد القاهر الجرجاني" و"الطاهر بن عاشور" إلى تحقيق هدف موحّد وبُعدٍ عقائدي شريف يتمثل في إثبات إعجاز القرآن الكريم وتنزيهه على سائر كلام البشر مما يحيل بذلك إلى صدق رسالة النبي – صلى الله عليه وسلم – ونبوّته وهذا ما جعل من هؤلاء الأعلام الغوص في الدراسات البلاغية تنظيرا وتطبيقا وهذا ما صرّح به المفسّر "الطاهر بن عاشور" في قوله: "وليس من حظّ الواصف إعجاز القرآن وصفا إجماليا كصنعنا هاهنا أن يصف هذه الجهة وصفا مفصلا

لكثرة أفانينها، فحسبنا أن نحيل في تحصيل كلياتها وقواعدها على الكتب المجعولة لذلك مثل (دلائل الإعجاز)، و(أسرار البلاغة)، والقسم الثالث فما بعده من (المفتاح)، ونحو ذلك، وأن نحيل في تفاصيلها الواصفة لإعجاز آي القرآن على التفاسير المؤلفة في ذلك وعمدتها كتاب (الكشاف) للعلامة الزمخشري، وما سنستنبطه ونبتكره في تفسيرنا هذا إن شاء الله، (...) وحسبنا هنا الدليل الإجمالي وهو أن الله تعالى تحدى بلغاءهم أن يأتوا بسورة من مثله فلم يتعرض واحد إلى معارضته، اعترافا بالحق وربئا بأنفسهم عن التعريض بالنفس إلى الافتضاح."[7].

3. حجاجية الاستعارة وأثرها في تحليل الخطاب التفسيري للطّاهر بن عاشور: ذكر الدكتور: عبد الله صولة في كتابه: نظرية الحجاج مجموعة من الأبحاث العلمية التي ترتبط بالبلاغة الإقناعية الجديدة التي أرساها كلٌّ من المؤَلفين: بيرلمان وتيتيكا في كتابهما: مصنف في الحجاج– الخطابة الجديدة" في سنة 1958، "فقد عمل هذان الباحثان على تخليص الحجاج من صرامة الاستدلال الذي يجعل المخاطَب في وضع ضرورة وخضوع واستلاب. فالحجاج عندهما معقولية وحرية. وهو حوار من أجل حصول الوفاق بين الأطراف المتحاورة، ومن أجل الحصول على التسليم برأي الآخر بعيدا عن الاعتباطية واللاّمعقول اللذين يطبعان الخطابة عادة وبعيدا عن الإلزام والاضطرار اللذين يطبعان الجدل"[8].

هذا وقد أشار "صولة" إلى تحديد البُعد الحجاجي للمجاز وضمّ فيه التشبيه والاستعارة، حيث يرى أنّه (أي المجاز) من **باب العدول النوعي النسقي**؛ لأنه خروج من الحقيقة إلى غيرها، كما يمكن وضعه على محوري المشابهة والمجاورة. الذي يُعنى بالعدول عن (ب) إلى (أ) لكون (أ) مقتضى أو معلومة معطاة ومجمعا عليها و(ب) بؤرة أو معلومة جديدة. في هذه الحالة تكون (أ)

(أي المشبّه به أو الاستعارة) محلّ استلزام وهو تحديدا استلزام تواضعي(imblicatur conventionnelle) على اعتبار المعنى المجازي داخلا في معنى اللفظ العام خارج أيّ تلفّظ[9].

ولتبيان هذا البُعد الحجاجي تطبيقيا يمكن أن نقدّم مثالا من تفسير الطاهر بن عاشور لقوله تعالى:

﴿**قَالَ رَبِّ إِنِّي وَهَنَ الْعَظْمُ مِنِّي وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا وَلَمْ أَكُنْ بِدُعَائِكَ رَبِّ شَقِيًّا**﴾ {مريم: 04}، حيث يقول في تفسيره لهذه الآية الكريمة: "وَشُبِّهَ عُمُومُ الشَّيْبِ شَعْرَ رَأْسِهِ أَوْ غَلَبَتُهُ عَلَيْهِ بِاشْتِعَالِ النَّارِ فِي الْفَحْمِ بِجَامِعِ انْتِشَارِ شَيْءٍ لَامِعٍ فِي جِسْمٍ أَسْوَدَ، تَشْبِيهًا مُرَكَّبًا تَمْثِيلِيًّا قَابِلًا لِاعْتِبَارِ التَّفْرِيقِ فِي التَّشْبِيهِ وَهُوَ أَبْدَعُ أَنْوَاعِ الْمُرَكَّبِ. فَشُبِّهَ الشَّعْرُ الْأَسْوَدُ بِفَحْمٍ وَالشَّعْرُ الْأَبْيَضُ بِنَارٍ عَلَى طَرِيقِ التَّمْثِيلِيَّةِ الْمَكْنِيَّةِ وَرُمِزَ إِلَى الْأَمْرَيْنِ بِفِعْلِ اشْتَعَلَ.

وَأُسْنِدَ الِاشْتِعَالُ إِلَى الرَّأْسِ، وَهُوَ مَكَانُ الشَّعْرِ الَّذِي عَمَّهُ الشَّيْبُ؛ لِأَنَّ الرَّأْسَ لَا يَعُمُّهُ الشَّيْبُ إِلَّا بَعْدَ أَنْ يَعُمَّ اللِّحْيَةَ غَالِبًا، فَعُمُومُ الشَّيْبِ في الرَّأْسِ أَمَارَةُ التَّوَغُّلِ في كِبَرِ السِّنِّ.

وَإِسْنَادُ الِاشْتِعَالِ إِلَى الرَّأْسِ مَجَازٌ عَقْلِيٌّ، لِأَنَّ الِاشْتِعَالَ مِنْ صِفَاتِ النَّارِ الْمُشَبَّهِ بِهَا الشَّيْبُ فَكَانَ الظَّاهِرُ إِسْنَادَهُ إِلَى الشَّيْبِ، فَلَمَّا جِيءَ بِاسْمِ الشَّيْبِ تَمْيِيزًا لِنِسْبَةِ الِاشْتِعَالِ حَصَلَ بِذَلِكَ خُصُوصِيَّةُ الْمَجَازِ_وغرابته، وخصوصية التَّفْصِيل بعد الْإِجْمَال، مَعَ إِفَادَةِ تَنْكِيرِ شَيْباً مِنَ التَّعْظِيمِ فَحَصَلَ إِيجَازٌ بَدِيعٌ. وَأَصْلُ النَّظْمِ الْمُعْتَادِ: وَاشْتَعَلَ الشَّيْبُ في شَعْرِ الرَّأْسِ"[10].

من هذا التفسير يتبيّن أنّ البعد الحجاجي للاستعارة في الآية الكريمة يكمن في وجود عدول نوعي نسقي من التعبير الحقيقي للشيب إلى تعبير مجازي يرتبط باشتعال النار وهذا الاشتعال هو بؤرة أو معلومة جديدة أفادت معنى حجاجيا دقيقا انطلاقا من المعنى النحوي للتمييز في كلمة شيبا، الذي أفاد

عموم الشيب في الرأس كلّه وهو أمارة وعلامة دالة على التوغّل في كبر السّن لأنّ الرّأس في أغلب الأحيان لا يعمه الشيب إلا بعد أن يعم اللّحية.

كما أنّنا نلحظ بُعدا حجاجيا آخر لهذا التفسير الخاص بالآية الكريمة وهو: أنّه حقّق مجموعة من الأغراض البلاغية المتمثلة في: الغرابة، التفصيل بعد الإجمال، التّعظيم الذي أفاده تنكير كلمة: شيبا. وهي أغراض تبرهن على اقتناع المتلقي في حصول الكبر وتعمّل الخيال في وجود العدول النّسقي بين قضية الكبر وتصوير الاشتعال.

ومن النماذج التي تُثبت البُعد الحجاجي للاستعارة في تفسير ابن عاشور قوله تعالى: ﴿**وَالْأَرْضَ فَرَشْنَاهَا فَنِعْمَ الْمَاهِدُونَ**﴾{الذريات: 48}، يقول ابن عاشور في تفسيره لهذه الآية الكريمة: "وَالْفَرْشُ: بَسْطُ الثَّوْبِ وَنَحْوِهِ لِلْجُلُوسِ وَالِاضْطِجَاعِ، وَفِي فَرَشْناها اسْتِعَارَةٌ تَبَعِيَّةٌ، شَبَّهَ تَكْوِينَ اللَّهِ الْأَرْضَ عَلَى حَالَةِ الْبَسْطِ بِفَرْشِ الْبِسَاطِ وَنَحْوِهِ.

وَفِي هَذَا الْفَرْشِ دَلَالَةٌ عَلَى قُدْرَةِ اللَّهِ وَحِكْمَتِهِ إِذْ جَعَلَ الْأَرْضَ مَبْسُوطَةً لَمَّا أَرَادَ أَنْ يَجْعَلَ عَلَى سَطْحِهَا أَنْوَاعَ الْحَيَوَانِ يَمْشِي عَلَيْهَا وَيَتَوَسَّدُهَا وَيَضْطَجِعُ عَلَيْهَا وَلَوْ لَمْ تَكُنْ كَذَلِكَ لَكَانَتَ مُحْدَوْدِبَةً تُؤْلِمُ الْمَاشِيَ بَلْهَ الْمُتَوَسِّدُ وَالْمُضْطَجِعُ.

وَلَمَّا كَانَ فِي فَرْشِهَا إِرَادَةً جَعَلَهَا مَهْدًا لِمَنْ عَلَيْهَا مِنَ الْإِنْسَانِ أَتْبَعَ فَرَشْناها بِتَقْرِيعِ ثَنَاءِ اللَّهِ عَلَى نَفْسِهِ عَلَى إِجَادَةِ تَمْهِيدِهَا تَذْكِيرًا بِعَظَمَتِهِ وَنِعْمَتِهِ، أَيْ فَنِعْمَ الْمَاهِدُونَ نَحْنُ.

وَصِيغَةُ الْجَمْعِ فِي قَوْلِهِ: الْماهِدُونَ لِلتَّعْظِيمِ مِثْلِ ضَمِيرِ الْجَمْعِ (...) وَرُوعِيَ فِي وَصْفِ خَلْقِ الْأَرْضِ مَا يَبْدُو لِلنَّاسِ مِنْ سَطْحِهَا لِأَنَّهُ الَّذِي يَهُمُّ النَّاسَ فِي الِاسْتِدْلَالِ عَلَى قُدْرَةِ اللَّهِ وَفِي الامتنان عَلَيْهِم بِمَا فيهِ لُطْفِهِمْ وَالرِّفْقِ بِهِمْ، دُونَ تَعَرُّضٍ إِلَى تَكْوِيرِهَا إِذْ لَا يَبْلُغُونَ إِلَى إِدْرَاكِهِ، كَمَا رُوعِيَ فِي ذِكْرِ السَّمَاءِ مَا يَبْدُو مِنْ قُبَّةِ أَجْوَائِهَا دُونَ بَحْثٍ عَنْ تَرَامِي أَطْرَافِهَا وَتَعَدُّدِ عَوَالِمِهَا لِمِثْلِ ذَلِكَ"[11].

نستنبط من هذا التفسير للآية الكريمة بُعدا حجاجيا يتضمّن عدولا نسقيا من معلومة معطاة وهي بسط الأرض إلى المعلومة الجديدة وهي: دلالة الفرش وما يستفاد منها في الاضطجاع والتوسد ليؤدي ذلك إلى حجاجية قدرة الله تعالى في تسيير شؤون الكون.

ومن الأمثلة الدالة على حجاجية الاستعارة قوله تعالى: ﴿**تَدْعُونَنِي لِأَكْفُرَ بِاللَّهِ وَأُشْرِكَ بِهِ مَا لَيْسَ لِي بِهِ عِلْمٌ وَأَنَا أَدْعُوكُمْ إِلَى الْعَزِيزِ الْغَفَّارِ**﴾{غافر: 42}.

يقول ابن عاشور في تفسيره لهذه الآية: "فَالدُّعَاءُ إِلَى اللَّهِ الدُّعَاءُ إِلَى تَوْحِيدِهِ بِالرُّبُوبِيَّةِ فَشُبِّهَ بِشَيْءٍ مَحْسُوسٍ تَشْبِيهَ الْمَعْقُولِ بِالْمَحْسُوسِ، وَشُبِّهَ اعْتِقَادُهُ صِحَّتَهُ بِالْوُصُولِ إِلَى الشَّيْءِ الْمَسْعِيِّ إِلَيْهِ، وَشُبِّهَتِ الدَّعْوَةُ إِلَيْهِ بِالدَّلَالَةِ عَلَى الشَّيْءِ الْمَرْغُوبِ الْوُصُولُ إِلَيْهِ فَكَانَتْ في حَرْفِ (إِلَى) اسْتِعَارَةً مَكْنِيَّةً وَتَخْيِيلِيَّةً وَتَبَعِيَّةً وَفي الْعَزِيزِ الْغَفَّارِ اسْتِعَارَةٌ مَكْنِيَّةٌ، وَفي أَدْعُوكُمْ اسْتِعَارَةٌ تَبَعِيَّةٌ وَتَخْيِيلِيَّةٌ.

وَعَدَلَ عَنِ اسْمِ الْجَلَالَةِ إِلَى الصِّفَتَيْنِ الْعَزِيزِ الْغَفَّارِ لِإِدْمَاجِ الِاسْتِدْلَالِ عَلَى اسْتِحْقَاقِهِ الْإِفْرَادَ بِالْإِلَهِيَّةِ وَالْعِبَادَةِ، بِوَصْفِهِ الْعَزِيزِ؛ لِأَنَّهُ لَا تَنَالُهُ النَّاسُ بِخِلَافِ أَصْنَامِهِمْ فَإِنَّهَا ذَلِيلَةٌ تُوضَعُ عَلَى الْأَرْضِ وَيَلْتَصِقُ بِهَا الْقَتَامُ وَتُلَوِّثُهَا الطُّيُورُ بِذَرَقِهَا، وَلِإِدْمَاجِ تَرْغِيبِهِمْ في الْإِقْلَاعِ عَنِ الشِّرْكِ بِأَنَّ الْمُوَحَّدَ بِالْإِلَهِيَّةِ يَغْفِرُ لَهُمْ مَا سَلَفَ من شركهم بِهِ حَتَّى لَا يَيْأَسُوا مِنْ عَفْوِهِ بعد أَن أساؤوا إِلَيْهِ"[12].

من خلال هذا التفسير للاستعارة المتضمنة في الآية الكريمة نجد أنّ ابن عاشور أبان عن بُعد حجاجي مفاده: استحقاق الله تعالى وإفراده بالعبادة، ورحمته بعباده التائبين والمُنيبين إليه، وفي ذلك عدول نسقي من التعبير بلفظ الجلالة (الله) إلى التعبير عن أسمائه الحسنى (العزيز الغفار).

4. الاستعارة من التّصوير إلى الإقناع وصلتها بالخطاب التفسيري عند ابن عاشور:لقد انتقلت الاستعارة – في تصوّرها الجديد – من كونها صورة

بيانية جزئية مقتصرة على طرفي علاقة المشابهة إلى خطاب أدبي يتميّز بطابع القصد، حيث صارت بنيتها مشفّرة تجذب المتلقي ليحاول فهمها وتحليلها ثم ربطها بالنّسق الاستعاري العام له (أي المتلقي)، فهي ليست تحويلا أو نقلا معيّنا للكلمات، وإنما هي تكثيف لدلالة الكلمة التي تتفاعل داخلها أبعاد المصرّح به والملمّح إليه، وبالتالي فهي موهبة الفكر الذي يفاعل السياقات[13].

وعلى هذا الأساس فإنّ القول الاستعاري "يتميّز عن القول الحرفي في الحجاج بكونه يؤدّي عدّة وظائف في عملية التخاطب، وعمليتيْ الفهم والتأويل بين المتكلم والسامع"[14].

وممّا يدلّ على إدراك البلاغيين للبُعد الإقناعي للاستعارة هو ربطهم لها بغرض المبالغة، وهو ما ذكره الجرجاني عندما أتى بمثال في قوله: "ومثاله قولنا: رأيت أسدا، وأنت تعني رجلا شجاعا، وبحرا، تريد رجلا جوادا وبدرا وشمسا، تريد إنسانا مضيء الوجه متهللا وسللت سيفا على العدو تريد رجلا ماضيا في نصرتك، أو رأيا نافذا وما شاكل ذلك، فقد استعرت اسم الأسد للرجل، ومعلوم أنك أفدت بهذه الاستعارة ما لولاها لم يحصل لك، وهو المبالغة في وصف المقصود بالشجاعة، وإيقاعك منه في نفس السامع صورة الأسد في بطشه وإقدامه وبأسه وشدته، وسائر المعاني المركوزة في طبيعته، مما يعود إلى الجرأة، وهكذا أفدت باستعارة البحر سعته في الجود وفيض الكف وبالشمس والبدر ما لهما من الجمال والبهاء والحسن المالئ للعيون الباهر للنواظر"[15].

وهذا الغرض البلاغي للاستعارة المرتبط بالتأكيد والمبالغة يتضمّن طابعا حجاجيا بهدف الإقناع، على الرّغم من تداخله مع التأثير الوجداني. وهو ما أثبته الرازي في قوله: "حسن الاستعارة إنّما يكون إذا تضمنت المبالغة في التشبيه مع الإيجاز"[16].

وعلى هذا الأساس الحجاجي الدال على المبالغة مع الإيجاز للاستعارة فإنّنا نجد تطبيق ذلك في الخطاب التفسيري عند الطاهر بن عاشور، وذلك في قوله تعالى: ﴿**رَفِيعُ الدَّرَجاتِ ذُو الْعَرْشِ**﴾ {غافر: 15}، يقول ابن عاشور في تفسيره للاستعارة المتضمنة من المعنى النحوي للإضافة (رفيع الدرجات):"والدرجات مستعارة للمجد والعظمة، وجمعها إيذان بكثرة العظمات باعتبار صفات مجد الله التي لا تحصر، والمعنى: أنه حقيق بإخلاص الدعاء إليه. ويجوز أن يكون رفيع من أمثلة المبالغة، أي كثير رفع الدرجات لمن يشاء"[17].

كما نجد ذلك في قوله تعالى: ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا**﴾ {التحريم:06}.

يقول ابن عاشور في تفسيره للاستعارة المتضمنة في تشبيه الموعظة بالوقاية: "وعبر عن الموعظة والتحذير بالوقاية من النار على سبيل المجاز؛ لأن الموعظة سبب في تجنب ما يفضي إلى عذاب النار أو على سبيل الاستعارة بتشبيه الموعظة بالوقاية من النار على وجه المبالغة في الموعظة"[18].

ومن هنا نجد أنّ البلاغيين أمثال عبد القاهر الجرجاني أشاروا إلى البُعد الحجاجي للاستعارة والمتمثّل أساسا في التأكيد والمبالغة في التعبير عن موقف ما، وهو ما يتجسد تطبيقيا في تفسير التحرير والتنوير للطاهر بن عاشور.

5. خاتمة: وفي الأخير يمكن القول إنّ مبحث الاستعارة لا يقتصر على الجانب الوجداني المتعلّق بالإمتاع، وما يصحبه من الجانب التخييلي الذي يتضمن الوظيفة الجمالية للغة ويُعطي أبعادها التأملية للقارئ، وإنما يتعدى ذلك إلى الجانب الحجاجي الذي يحقق وظيفة الإقناع، وإمكانية تغيير السلوكات والتأثير في قناعات القارئ، فهي بذلك دراسة تقدّم تصوّرا خطابيا شموليا وجدنا له عيّنة من التطبيقات والنماذج في الخطاب التفسيري للشيخ الطاهر بن عاشور، يمكن أن نستخلص من هذه الدراسة مجموعة من النتائج وهي كالآتي:

– إنّ الاستعارة – في بُعدها الحجاجي – مرتبطة أساسا بدرجة مستوى الخطاب، فكلما كانت درجته أعلى تحقّقت الوظيفة الإقناعية مع الجمالية بصفة أقوى، كما هو الحال في بلاغة القرآن الكريم وإعجازه البياني؛

– تتلخص المقاربة بين البلاغة والحجاج ضمن مبحث الاستعارة في قضية العدول النوعي النسقي من المعلومة المعطاة التي تتجلى في ظاهر الخطاب إلى المعلومة الجديدة التي تتمركز في عمقه؛ لتكشف عن الأغراض والمقاصد التي بُني عليها فحوى الخطاب؛

– إنّ المُقاربة بين البلاغة والحجاج تُفصح عن ملامح البلاغة الجديدة التي تتجاوز العبارة إلى المعاني والأغراض والمقاصد التي ينبني عليها الخطاب وتنقل القارئ من درجة الإمتاع إلى الإقناع؛

– حقّقت المقاربة البلاغية والحِجاجية للاستعارة في تفسير التحرير والتنوير أبعادا تواصلية تمثلت في نجاعة وصول الرسالة التخاطبية المتضمنّة في نظم القرآن الكريم للقارئ بكل وضوح؛ ممّا يدفعه إلى التّدبّر في آياته والتأمل في مقاصده التربوية الراقية؛

– يتضمن تفسير التحرير والتنوير خلفية بلاغية وأصولية للمفسّر الطاهر بن عاشور ممّا إلى دفعته إلى استنباط هذه الأبعاد الحجاجية والكشف عن جمالياتها وأغراضها البيانية، وفي هذا دلالة واضحة على أنّ القرآن الكريم يحتاج إلى مفسّر له كفاءة عالية في مجموعة من العلوم وخاصة (الشرعية واللغوية) التي تؤهله إلى هذا المستوى.

المراجع العربيّة:

- الجرجاني عبد القاهر، أسرار البلاغة، تحقيق: محمود محمد شاكر، مطبعة المدني القاهرة- مصر، دت.
- صولة عبد الله، في نظرية الحجاج دراسات وتطبيقات، دار الجنوب للنشر والتوزيع تونس ط1، 2011م.
- العسكري (أبو هلال الحسن بن عبد الله)، الصناعتين، تحقيق: علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العنصرية، بيروت- لبنان، دط دت.
- ابن عاشور الطاهر، تفسير التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس دط، 1948م.
- العشير عبد السلام، عندما نتواصل نغيّر، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء- المغرب، دط 2006م.
- فضل صلاح، بلاغة الخطاب وعلم النص، دار عالم المعرفة، الكويت، دط أوت 1992م.
- الرازي فخر الدين، نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز، مطبعة الآداب والمؤيّد القاهرة- مصر، دط، 1317هـ.

المقالات:

- صمود حمادي، أتكون البلاغة في الجوهر حجاجا؟ ضمن: من تجليات الخطاب البلاغي، دار قرطاج للنشر، تونس، 1999م.

الهوامش:

[1]- صمود حمادي، أتكون البلاغة في الجوهر حجاجا؟ ضمن: من تجليات الخطاب البلاغي دار قرطاج للنشر، تونس، 1999م، ص86.

[2]- العسكري (أبو هلال الحسن بن عبد الله)، الصناعتين، تحقيق علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العنصرية، بيروت- لبنان، دط، دت، ص05.

[3]- ابن عاشور الطاهر، تفسير التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، دط 1948، ج20، ص17.

[4]- المرجع نفسه، ج23، ص388.

[5]- المرجع نفسه، ج1، ص08.

[6]- المرجع نفسه، ج1، ص104.

[7]- المرجع نفسه، ج1،ص106.

[8]- صولة عبد الله ، في نظرية الحجاج دراسات وتطبيقات، دار الجنوب للنشر والتوزيع تونس، ط1، 2011م، ص11، 12.

[9]- المرجع نفسه، ص91.

[10]- تفسير التحرير والتنوير، ج16، ص64.

[11]- المرجع نفسه، ج27، ص17.

[12]- المرجع نفسه، ج24، ص154.

[13]- فضل صلاح، بلاغة الخطاب وعلم النص، دار عالم المعرفة، الكويت، دط، أوت 1992م، ص151.

[14]- العشير عبد السلام، عندما نتواصل نغيّر، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء- المغرب دط، 2006م، ص120.

[15]- الجرجاني عبد القاهر، أسرار البلاغة، تحقيق محمود محمد شاكر، مطبعة المدني القاهرة- مصر، دط، دت، ص33.

[16]- الرازي فخر الدين، نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز، مطبعة الآداب والمؤيّد القاهرة- مصر، دط، 1317هـ، ص94.

[17]- تفسير التحرير والتنوير، ج24، ص106.

[18]- المرجع نفسه، ج28، ص365.

المسرح الملحمي البريختي بين كسر التماهي وصناعة الوعيالأم شجاعة وأولادها لـ برتولد بريخت أنموذجا

Epic Theatre of Brecht: Between Breaking Identification and Creating Awareness Mother Courage and Her Children by Bertolt Brecht as a Model

د. ميزان مفيدة♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال:014-028-001-0114/10.33705 DOI

تاريخ الإرسال: **2025 /07/27** تاريخ القبــول: **13 / 11/ 2025** تاريخ النشر: **2026/03/15**

ملخّص: تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف المسرح الملحمي عند برتولت بريخت من خلال مسرحية "الأم شجاعة وأبناؤها"، مع التركيز على كيفية تحطيم التماهي العاطفي التقليدي لدى الجمهور وبناء وعي نقدي تجاه موضوعات الحرب والرأسمالية .تتمحور إشكالية البحث حول فهم الأساليب التي يستخدمها بريخت في المسرح الملحمي لتفكيك التعاطف الساذج وتحفيز التفكير النقدي العقلاني. توصي الدراسة بتبني تقنيات المسرح الملحمي في المسرح المعاصر لتعزيز النقد الاجتماعي والسياسي، وتشجيع الجمهور على التفكير الواعي بدلاً من الانجذاب العاطفي فقط، مما يجعل المسرح وسيلة فعالة لإحداث التغيير الاجتماعي.

♥ جامعة عباس لغرور خنشلة، مخبر الترجمة وتحليل الخطاب والدراسات الثقافية الرقمية والمقارنة. mizane.moufida@univ-khenchela.dz، (المؤلف المرسل).

كلمات مفتاحيّة: المسرح الملحمي؛ صناعة الوعي؛ الأم شجاعة وأولادها. التغريب.

Abstract: This study aims to explore epic theatre in Bertolt Brecht's work through the play Mother Courage and Her Children, focusing on how it breaks traditional emotional identification among the audience and builds critical awareness of themes such as war and capitalism. The research problem centers on understanding the techniques Brecht uses in epic theatre to dismantle naive empathy and stimulate rational, critical thinking The study recommends adopting epic theatre techniques in contemporary theatre to enhance social and political critique and encourage audiences to engage in conscious reflection rather than mere emotional attraction, making theatre an effective means of social change.

Keywords: Epic Theatre Critical Awareness; Mother Courage and Her Children. Occidentalization.

1. مقدّمة: يشكل المسرح مرآة تعكس بشكل فني ونقدي ظاهرة أو حدثًا مهمًا في حياتنا اليومية، إذ يمنح الإنسان شعورًا بالاستمرارية والوجود والتجدد والتطور. يمتاز المسرح بقدرته الكبيرة على التأثير في المتلقي، لأنه في جزء من عرضه يشكل احتفالًا يقوم على المشاركة الإنسانية، مما يخلق تفاعلًا نادرًا في الفنون الأخرى. وقد أدرك الفنانون الثوريون هذه الحقيقة، فاستغلوا المسرح الملحمي بتقنياته المتنوعة لخدمة الطبقات المقهورة، متجاوزين بذلك النماذج التقليدية والخطاب السائد، ليكشفوا الواقع ويفضحوا التزييف الذي حول المسرح إلى ممارسة أدبية محاصرة بوظائف اجتماعية غير فعالة، كما فضحوا كل الأدوات التي تعيق هذا الفن.

أدرك برتولد بريخت، المؤلف المسرحي والمخرج الألماني، أن المسرح الأرسطي التقليدي يتسم بمواضيع محافظة وتقاليد جمالية ثابتة تهدف إلى تعزيز الوضع القائم، وتغريب الطبقات المقهورة عن همومها الحقيقية. كما أن الإنتاج المسرحي البورجوازي يعمل على إخفاء التناقضات الاجتماعية ويوهم بانسجام مكوناتها، مما يجعل حالة الناس والأشياء في هذه الأعمال بعيدة عن دائرة التغيير والتطور. لذلك، كان السبيل لإبداع مسرح ثوري يكسر الشكل التقليدي، وينير المتلقي ويدفعه نحو التغيير. لذا، سعى بريخت إلى ربط الفن المسرحي بواقع الناس المعيش، والبحث عن طرق تجعل المسرح أداة فعالة للنضال السياسي والاجتماعي تخدم الطبقات الشعبية وتعدها لبناء مجتمع عادل. وقد وجد هذا الطموح لدى العديد من الكتاب الأوروبيين، وعلى رأسهم بريخت، الذي هدف من خلال أعماله إلى تقديم صورة شاملة تعكس الواقع.

تحولت مسرحياته إلى عروض تفضح القمع والظلم ومعالجة القضايا ذات العلاقة الوطيدة بهموم الجماهير واهتماماتها وفتح المجال للتجريب بكل ما تحمله هذه الكلمة من معان في محاولة للخروج عن قوانين المسرح التقليدي وجرأة لإجراء فعل التغيير الشامل على الشكل، المضمون، المتفرج، الممثل المكان، الزمان، الكتابة.

2. خصوصية المسرح الملحمي البريختي: يعد المسرح الملحمي لـ برتولد بريخت من ركائز المسرح العالمي، فهو من المسارح التي خرجت في بنائها الفني على النظم التقليدية، ليتمكن من الانقلاب على دعائم المسرح الأرسطي حيث نجد منهج عمله في التأليف والإخراج في معظم بلدان العالم العربي والغربي، ليتمكن في النهاية من أن ينشئ لنفسه فنا مسرحيا جديدا بمساعدة ممن سبقوه.

كان بريخت من أبرز الفنانين المعاصرين الذين سبقوا إلى التجديد في أصول المسرح وتطوره، إذ آمن بضرورة ابتكار وسائل مسرحية جديدة تختلف

عن الأساليب التقليدية، لتتناسب مع رؤيته الفنية والهدف الذي يسعى إليه. فأسس ما يُعرف بـ"المسرح الملحمي"، الذي يستخدم تقنيات مثل "تأثير الاغتراب (Verfremdungseffekt) "بهدف كسر الجدار الرابع بين الممثل والمشاهد، وتحفيز الأخير على التفكير النقدي بدلاً من الانغماس العاطفي فقط. من خلال هذه الأدوات والوسائل الخاصة، تمكن بريخت من تحقيق هدفه الأساسي المتمثل في إشراك المشاهد في عملية تحليل الأحداث والقضايا المطروحة على المسرح، مما جعل مسرحه تجربة فكرية واجتماعية جديدة.

ومن المؤثرات التي أثرت في فن **بريخت** نجد حركة **الاوتشرك*** الذي "ظهر منتصف القرن الماضي في روسيا حيث نجد فيه الكثير من ملامح المسرح الملحمي ورائده هو الفنان "مكسيم جوركي" الذي ثار على أصول التأليف المسرحي التقليدي وحاول أن يستنبط فنا جديدا أكثر مواتاة لفلسفته الاشتراكية"[1]. فمسرح بريخت هو محصلة لتوجهات مسرحية سابقة له في أوروبا وروسيا، وغيرها من بلدان العالم، إذ كان هدف هذا الفنان تغيير وظيفة المسرح في المجتمع، من خلال تغيير المسرح ذاته شكلا ومضمونا. فنجد" أن هذا المسرح انتقل من مهمة التفسير إلى مهمة التغيير واضعا مقابل المسرح الدرامي المسرح الملحمي"[2]. يحدد "برتولد بريخت" عمله بأنه " تنمية فنين، فن الدراما وفن المتفرج"[3]. فهو يعني أن عمله منصب على تطوير المسرح الأرسطي وإبداع مسرح يكون المشاهد فيه هو الأساس وجعله ناقدا للأحداث.

يقوم المسرح الملحمي عند برتولد بريخت على تحرير الفن المسرحي من المسرح البرجوازي ومنحه وظيفة تربوية وأداة ثورية لتحريض الطبقات المقهورة في المجتمع على الثورة. هذا المسرح الذي ظهر بالأساس في ألمانيا اعتبارا من القرن العشرين.

نشأت نظرية المسرح الملحمي لـ "بريخت" بعد تجربة طويلة في الفن المسرحي، وممارسة فن الكتابة والإخراج. والتعامل مع فرقة "البرلينز انسامبل" "Berliner Ensemble" فكان حبه للتجديد الدافع الأكبر للتخلي عن المبادئ المسرحية التي جاء بها "أرسطو" "Aristote"، ووضع شكلا جديدا هو المسرح الملحمي، وقد ساعده إيمانه الكبير بالماركسية على ذلك حيث اهتم في مسرحياته بالوضعية المزرية للمجتمع وخاصة من الناحية الاقتصادية، وثار على النظام البرجوازي وجشعه وسحقه للفقراء، وهاجم النظام الرأسمالي، وكشف عن مساوئه، كما تطرق للهوة العظيمة التي تفصل بين الأغنياء والفقراء.

فالمسرح الملحمي حسب بريخت أراده "أن يكون ملحمة يستمع إليها المستمع في تجرد بعيد عن الانفعال، وكأنه يريد من الممثل أن يكون بينه وبين الشخصية مسافة، ويريد من المشاهد أن يكون بينه وبين ما يمثل مسافة"[4]. وهذا يعني أنه لا يجب على الممثل أن يتقمص تلك الشخصية لأنه ملزم فقط بعرض الشخصية، لا أن يعيش الشخصية. "فالمسرح الملحمي لا يجسد الأحداث ولكن يرويها"[5]، والمسرح الملحمي يشبه الملحمة التي تتألف من الحوار والسرد معا. بحيث تروى القصة من وجهة نظر الراوي.

وإذا كان المسرح الإغريقي قد عبر عن مأساة الإنسان أمام القدر، فإن مفهوم القدر ذاته يتغير مع الزمن ومع تقدم المجتمعات البشرية، حسب برتولد بريخت قائلا "إن الوقت قد حان لأن يحل محل القدر الميتافيزيقي القدر الاجتماعي أو القدر السياسي"[6]. يرفض بريخت في هذا القول فكرة القدر الميتافيزيقي وهو القدر الذي يُنظر إليه على أنه قوة غامضة ومقدسة تحكم مصير الإنسان بشكل لا يمكن تغييره، وهو مفهوم شائع في التقاليد الأدبية والفلسفية القديمة التي تركز على الحتمية والقضاء والقدر كقوى خارجة عن إرادة الإنسان. بدلاً من ذلك، يدعو بريخت إلى استبدال هذا المفهوم بـ"القدر الاجتماعي" أو "القدر السياسي"، أي أن مصير الإنسان وأحداث حياته تتحدد

بفعل الظروف الاجتماعية والسياسية التي يعيشها، والتي يمكن فهمها وتحليلها والتأثير عليها.

يرى بريخت أن نظرية المسرح الملحمي تتعلق بأداء الممثل، وتكنيك خشبة المسرح، والنص المسرحي والموسيقى المسرحية وغيرها من المسائل التعليمية على خشبة المسرح، "وأن ما هو مهم في المسرح الملحمي هو مخاطبة عقل المشاهد وليس مشاعره، ذلك أن المشاهد الإنسان قابل للتغيير بصورة مستمرة وليس ذاتا ساكنة. ووجوده داخل المجتمع هو الذي يخطط مسيرة فكره، وعلى ذلك فالعقل هو الأصل في الكيان الثقافي عند الإنسان لا الشعور"[7]. أي أن العمل الفني كله ما هو إلا وسائل مساعدة تساعد الجمهور على إعطاء حكمه فالمسرح عند بريخت وسيلة يقدم من فوقها القضية، وهذه كلها ما هي إلا وسائط يلقي بها أمام الجمهور لتعينه على إصدار حكمه الأخير، لذلك فإن هذا المسرح لا يؤمن بالإيهام، يقول بريخت: "كوارث اليوم لا تقع على شكل خطوط مستقيمة بل على شكل أزمات دورية، والأبطال يتغيرون في كل مرحلة جديدة أنهم يتبادلون الأدوار وهكذا الخط البياني للأحداث يزداد تعقيدا، القدر لم يعد القوة الوحيدة والأقرب إلى الاحتمال"[8]. يرى بريخت أن الكوارث الاجتماعية لا تحدث بشكل خطي، بل تتكرر في أزمات دورية تتغير فيها القوى الفاعلة والأبطال، مما يزيد تعقيد الأحداث. كما يؤكد أن التاريخ ليس محكومًا بالقدر فقط، بل يتأثر بعوامل متعددة ومتغيرة، مما يفتح المجال للتغيير والتأثير في مجريات الأمور. هذا المفهوم يعكس رؤيته للمسرح الملحمي الذي يهدف إلى تحفيز التفكير النقدي والوعي الاجتماعي بدلاً من تقديم قصص مصيرية جامدة.

وعليه فإن المبادئ المسرحية التي جاء بها كتاب فن الشعر لأرسطو ظلت مهيمنة على المسرح الغربي إلى أن جاءت العصور الحديثة، مصحوبة

بالنهضة التي شملت جميع المجالات حاملة في طياتها ثورة المفاهيم التقليدية مقوضة لمبادئ المسرح الأرسطي، وهذا التقويض جاء عبر مراحل تاريخية ليتمكن بعدها برتولد بريخت من الانقلاب على المسرح الأرسطي يقول الناقد المسرحي جريم*،Jacob Grimm "إن الدراما الأرسطية محصلة ذات بينما الدراما الملحمية محصلة مجتمع"[9]، ولكي نفهم خصائص المسرح الملحمي في مقابل المسرح الدرامي لابد أن نتطرق إلى المقارنة التي أقامها بريخت بين مسرحه الملحمي والمسرح الدرامي وبين القوانين الجمالية التي تتحكم بكلا المسرحين، وذلك من منظور إيديولوجي فلسفي يعتمد أساسا على تحديد وظيفة كل من هذين الشكلين. وقد لخص بريخت هذا الاختلاف في صورة جدول بعنوان "المسرح الحديث هو المسرح الملحمي"[10]. وهو الجدول الشهير الذي وضعه بريخت لمسرحية "مهاجوني"[11]، وهي الأوبرا التي مثلت للمرة الأولى في 1930م.

3. آليات التغريب وتجليات المسرح الملحمي في مسرحية الأم شجاعة وأولادها لـ برتولد بريخت

1.3 قراءة في عنوان المدونة: يشكل العنوان عتبة من عتبات النص وعنوان المسرحية محمل بالرمز والمفارقة، حيث يجسد رؤية بريخت المسرحية القائمة على كسر أفق التوقع وزرع الوعي النقدي هذا العنوان الذي يتمثل في: الأم شجاعة وأولادها، يشير هذا العنوان للوهلة الأولى في سياقه العام أن هناك أم شجاعة وقوية تدافع عن أولادها لا تتدخر أي جهد في حمايتهم والدفاع عنهم، فهي في السياق العام رمز للتضحية والدفاع والحماية، ولأن المسرحية لبرتولد بريخت"، وكما هو معلوم أن في مسرحياته يأتي بشخصيات مثقلة بالتناقضات الأشد؛ فالنظرة للعنوان ربما تتغير وتتحول، فتصبح الأم رمزا للانتهازية والبقاء بأي ثمن، أما لفظة شجاعة هي اسم للشخصية وليس وصفا لها، لكنه يحمل شحنة رمزية فـ شجاعة هنا هي اسم ساخر، لأن مواقفها لا

تعكس شجاعة أخلاقية بقدر ما تعكس عنادا تتفوق فيه المصلحة، ففي العنوان نجد واو العطف التي أدمجت والشخصية هي نتاج هذا الاندماج، ولعل هذه الواو المدمجة تشير أن الأم شجاعة هي امرأة شجاعة لمصالحها الشخصية لا يهمها أحد على الإطلاق حتى وإن كانوا أولادها فإنهم يعيشون مصيرهم المجهول، فالواو تشير إلى البعد الصارخ بين الأم والأبناء، فهي موجودة جسدا وغائبة بقلبها، ولعل التفسير الوحيد الذي يبرر بوضوح الأم شجاعة يعتمد على اللعب على هذه الواو، وهي تظهر التناقض المستمر لهذه الأم شجاعة بين الأمومة والشجاعة أي بين العاطفة والقسوة. هذا التناقض الصارخ بين الاسم والمضمون ينسجم مع مبدأ التغريب في المسرح الملحمي، حيث يجبر المتفرج على التساؤل والنقد لا التماهي.

2.3 المزج بين الوعظ والسخرية: يسمى التحريض السياسي أو السخرية الكوميدية، فقد كان بريخت ينظر إلى نظريته بجدية، فاعتبر المسرح ماهية متكاملة لا يمكن أن يكون الجمهور أقل عناصره، فكان يهدف أساسا في مسرحه إلى تغيير الأنماط التقليدية، لذا كانت كل الإضافات التي أدخلها تتمشى مع متطلبات العصر، ولكن دون أن يفقد المتعة المسرحية، ومن هنا جاء مسرحه الذي له دور كبير في النهوض بالمجتمع، ومحاربة الطبقية رافضا أن يكون مجرد أداة للتسلية. فقد كان بريخت يهدف أيضا إلى كسر حدة الجدية في مسرحه، فأراد أن يستفيد من وسائل التغريب التي تنتشل المتفرجين من تجارة المخدرات الروحية كما يسميها، وتسهم في تزويدهم بقدر من السرور وهذا يعني أن بريخت أراد الوصول لمسرح يجمع بين المتعة والتعليم، وإيقاظ الضمائر النائمة عن طريق السخرية التي تتجلى في:

تبنى فكرة المسرحية على شخصية شجاعة المسماة آنا فيرلينغ التي تتميز بجرأتها وقوتها تحاول النجاة والربح والحصول على المال عن طريق التجارة

رغم ضراوة الحرب هي أم لها ثلاثة أبناء وهم: ايليف وكترينة، وفيوس أو الجبن السويسري. والأم شجاعة هي تجسيد حي لسخرية النقدية التي يستخدمها بريخت لكشف تناقضات العالم الرأسمالي، كما أن "بريخت" حاول أن يظهر لنا مهزلة النظام، فلم يكشف عن بؤس الفقراء فحسب، وإنما ذنبهم هو اشتراكهم في النظام الرأسمالي الذي هم ضحاياه وأظهر لنا عجزهم عن الانفلات من قبضته. وتورطهم فهم لا يتعلمون من المصائب، وهو حال آنا فيرلينغ فاسمها نفسه الأم شجاعة التي تناقض لأنها خافت أن تفقد ما تملك ولأنها اجتازت نار مدافع ريجا، وهي تحمل خمسين رغيفا في عربتها. وهو ما جاء على لساني الراوي في حوار بين العريف وشجاعة قائلا:

العريف: "لم أسمع بها، ولماذا تدعى شجاعة.

شجاعة: إنني أدعى شجاعة لأنني توجست خوفا من الدمار أيها العريف واخترقت نيران ريجا ومعي خمسون رغيفا في عربتي، وكانت قد بدأت تتعفن ولم يكن ثم مفر"[12].

وشخصية الأم شجاعة هي الشخصية المثقلة بالتناقضات الأشد؛ فالأم شجاعة هي واحدة من الشعب، تفهم الواقع والحياة فهما ماديا، فالبطولة لا تفرض عليها. وهي تجيب العريف الذي يذكر بوالد ابنها ايليف Eilif، تجيبه: "لقد مات شجاعا، أنت قلت ذلك بنفسك لقد مات وهذا كل شيء"[13]. مع ذلك ربطت مصيرها بالحرب إنها تعيش منها، ومن الجنود لقد أعلنت آنا فيرلينغ عبثا "نحن أناس مسالمون"[14] فهي تحتاج إلى الحرب يعني إلى البطولة تحتاج إلى هذه القيم التي ترفضها جملة يقول لها العريف: " لقد اعترفت أنك تعيشين من الحرب وإلا فمن أين تكسبين إذن قوتك"[15]. فهذه الأم تريد الاستفادة من الحرب دون أن تدفع لها ثمنا، يقول لها العريف: "تريدين أن تأخذي الثمرة وعلى الحرب أن تلتهم البراعم وأولادك يسمنون من الحرب، ولا تريدين أن تدفعي شيئا نظير ذلك وأنت، ألا يسمونك شجاعة؟ ومع ذلك تخافين من

الحرب وهي التي تعطيك طعامك"[16]. فالحرب التي تأتي على الأخضر واليابس تريد أن تستفيد منها آنا فيرلينغ إلى أقصى حد دون ثمن، والخطأ يكمن هنا إذا أردنا الاستفادة من الحرب فيجب أن يدفع لها أجرها أي أجر من الدم والدموع فإنها تجلب الكثير لبعضهم إلى أولئك الذين يديرونها ويأمرون بها لأنها فرصة لتجارة ومن مصلحتهم أن تستمر، إنها حيلة الأقوياء وما هو أسوأ ليس الآلام ولكن أن تصبح الحرب عادة وطريقة حياة، وأن يعيش الناس في الحرب وأن يقبلوها ويطيلوا أمدها، وكأنها الأمر الأكثر تلاؤما مع الحياة، وهو حال آنا فيرلينغ الشخصية التي تعيش التناقض الجوهري، وكما كتب بريخت "إنها تقر بطابع الحرب التجاري، وهذا تماما ما يجتذبها حتى النهاية، ستؤمن بالحرب إنه لا يخطر ببالها أنه على المرء أن يملك مقصا كبيرا ليقطع منها حصته"[(17)].

يمكن القول إنّ تسمية آنا فيرلينغ – بشجاعة هو استهزاء وسخرية، وهو إشارة إلى الطمع والجشع الذي تحمله الأم في قلبها، ومع فقدانها لابنها الأكبر تبدأ معركتها مع الحرب لكن دون عواطف، وهي إحدى تقنيات بريخت فلا هي تبكي على ابنها، ولا تندم على طمعها وشجعها، واستخدام هذه التقنية هو جزء من آلية تأثير التغريب الذي هو كسر للتعاطف التقليدي واجبار الجمهور على التفكير النقدي بدلا من الانحياز العاطفي.

3.3. تحطيم الجدار الرابع: امتزج في مسرحية الأم شجاعة وأولادها الشعر بالنثر والأغاني بأحاديث من الألفاظ ذات مقطع واحد، وهي أشبه بسجل ساخر مرير لأحداث الحرب وملابساتها، أين يتم تحطيم الجدار الوهمي الذي يفصل بين الممثل والجمهور تفاديا للتماهي العاطفي، يقول بريخت شعرا: "...ارفعوا ستار مسرحي، لا تخفوا خشبة مسرحي وراء ستار، دعوا المشاهد وهو مضطجع في مقعده يرى الاستعدادات النشيطة، التي تجري من أجله ببراعة ودهاء، دعوه يرى قمرا من صفيح يدلى من أعلى بأسلاك رفيعة...، وحتى

يدرك أننا لسنا سحرة بل مجرد عمال يا رفاق"[18].يتبين في المسرحية تفاعل الممثلين مع الجمهور، واستخدام الأغاني والموسيقى.

وربما اللغة الشعرية لها من الطاقة ما يجعلها تكشف عن معان مخبوءة. ويلجأ بريخت، في مسرحيته إلى مقطوعات شعرية، وهذا عندما جلست الأم شجاعة، مع ابنتها الخرساء على العربة عليها غطاء، وهي تنادي بصوت ملحون حيث تقول:

يا عـــــريفـــــــي كفى طبـــولا
يا عريفـــــــــي أرح جنـــــودك
إن عنـــــــدي من النعـــــــال
خير عـــون على المســــــير
بالبـراغيـــث والحقـــــــائب
بالمطـــايا والمـــــدافـــــع
يا عريفي يسيـــر جنـــــــودك
بلا إطعـــــام إلى المعـــــارك
دع شجاعـــــة بكـأس خمـــر
تشف جنـــدا عن المجاعـــــة
هل من العـــدل ضرب مدفـــع
في بطـــــون الجيـــــاع؟
كلا أشبعـــوهـم وأهلكوهـــم [19]

وما هو صالح للأم شجاعة صالح للجيش، فهي تطلب من الضباط أن يبقوا الجنود مزودين بالأحذية لكي يتمكنوا من خوض غمار الموت بشجاعة، كما نجد ألفاظ أغنية ساخرة تروي قصة الانهيار الخلقي للأم شجاعة، والهدف من التفاوت بين الألفاظ يحقق التغريب، ويدفع المتفرج إلى أن يتأمل مغزى الأغنية

زد على هذا أن هذه اللغة بسيطة ومباشرة ممزوجة بالألفاظ النابية والساخرة والسوقية، التي تحاكي أبناء الشارع وهو ما جاء على لسان الراوي:

- أغلق شدقيك أيها الشيطان الفنلندي[20]؛
- الطعام يا بهيم الطعام بسرعة وإلا خنقتك[21]؛
- هؤلاء الفلاحون الخنازير[22]؛
- أيتها العاهرة[23].

وذلك لكون الشخصيات بسيطة شعبية هدفها النجاة وجمع الأموال والعيش بكرامة، ولقد أتخذ عرض "بريخت" المسرحي لمسرحية الأم شجاعة وأولادها من الرمز أداة لتمرير أفكاره التي لخصت أهوال الحرب وتمجيدها واستنادها على مبدأ الربح المادي، وهذا لاستمالة وعي المشاهد وجعله ناقدا. والرمز يمثل عنصرا مهيمنا في النصوص والعروض التي تنتمي إلى المذاهب المسرحية الأخرى: مثل الكلاسيكية، والطبيعية، والملحمية خاصة.

وعلى حد قول الفيلسوف والناقد أرنست كاسيرر "إن كل فن هو في الواقع فن رمزي يرمي إلى تجسيد المعاني عن طريق الرمز سواء كانت هذه المعاني بسيطة وملموسة في الحياة اليومية العادية"[24] وعلى هذا الأساس تفرد بريخت في استعمال الرمز "فمسرح بريشت تقديميا وطالما وصف بكونه مسرح الفانتازيا الاجتماعية، وقد سعى باتجاه تحطيم عنصر الإيهام في المسرح بما يتوافق والنهج الفلسفي والسياسي الذي اختطه لنفسه في مسرحه الملحمي"[(25)] يمثل الرمز في مسرح بريخت تقديميًا، وغالبًا ما وُصف مسرحه بأنه مسرح الفانتازيا الاجتماعية. وقد سعى بريخت إلى تحطيم عنصر الإيهام في المسرح بما يتوافق مع النهج الفلسفي والسياسي الذي تبناه في مسرحه الملحمي.

إن الرمز الفني المستخدم في مسرحية الأم شجاعة وأولادها هو رمز واضح ليس غامضا أو مبهما بسبب وضوح الهدف التعليمي الذي ينطوي عليه الفعل

المسرحي في العرض الملحمي والتمحور حول إيقاظ ذهن المتلقي وتحطيم المسافة بين الممثل والشخصية وبين الممثل والمتلقي لكسر حالة الإيهام. ومن أمثلة ذلك: قول المرشد الديني وهم يدفنون المارشال:

الواعظ: الآن يدفنون القائد هذه لحظة تاريخية.

شجاعة: اللحظة التاريخية في نظري هي تلك التي ضربوا فيها ابنتي لقد شوهوها.

يقصد بريخت بـ اللحظة التاريخية نقد التاريخ المزيف والمشوه "والتاريخ يعني ألمانيا التي كانت تحت حماية التاريخ فبريخت هنا يفضح هذه المحاكاة ويظهرها على حقيقتها، فهو يظهر المهزلة الهتلرية ويفضح التاريخ الرسمي للكتب وسير الأبطال"[26]، لأنه يرفض هذا التاريخ الألماني المزيف، كذلك لو تمعنا الجمل الموضوعة بين قوسين وهو نهج متبع في معظم مسرحياته: (تعالي معي للصيد)، (هكذا يقول الصياد للطعم)، (دعينا نذهب لصيد السمك) والمفردات الثلاث: الصياد، الطعم، السمك ترمز كل واحدة منها إلى معنى معين فالصياد هو الأم، الطعم، أولادها والسمك هي التجارة أو الربح المادي ولعل المعنى يتلخص في سحق الحرب لأبناء الأم، وعودتها من تجارتها خاوية اليدين.

كما نجد أن المشروب أو الخمر الذي يحتسيه الجنود، وتبيعه آنا فيرلينغ في المعسكرات، حتى أنها تتعرض لسرقة حين يخطف منها الجندي زجاجة الخمر ويهرب مسرعا فالخمر هو المهم بالنسبة للجنود، حتى أن الجنود يعتبرون، ذلك شرطا أساسيا لأدائهم العسكري، ولعله عامل لتعزيز شجاعتهم أثناء الحرب وربما هو وصف لتصرفات الجنود، وعدم اقتناع الجندي نفسه بالدور الذي يؤديه، إذ أنه لا يتمكن من أدائه إلا إذا غيب وعيه والخمر يشار إليه في المسرحية ماء الحياة، ومن الرموز نجد الألوان التي لها دلالات كاللون الأسود الذي يشير إلى الموت واللون الأبيض الذي يعني الحياة، كذلك عبارة بدأ

الحجر يتكلم وهو دلالة على كترينة الخرساء التي كانت مثل الحجر ثم تتحول فجأة إلى منقذة ومسهمة في التاريخ.

3. 4. كاترينة رمز التمرد وإثارة الوعي النقدي: وهي من الشخصيات الرئيسية، اسمها **كترينة هاوبت** نصف ألمانية، فتاة خرساء مطيعة تبقى بجانب أمها تساعدها في عملها، مظلومة مفروض عليها القيام بأمور كثيرة لا تملك من أمرها شيئا، حالمة بإنشاء أسرة وإنجاب أولاد، وهو ما يفسر حبها للأطفال موتها في سبيل إنقاذهم من الذبح داخل المدينة المحاصرة، وهي محاولة جريئة من كترينة، وربما هذا يدل على أنها شخصية واعية لأنها قررت الفرار من التناقضات التي تهددها، فهي ابنة الأم شجاعة آنا فيرلينغ وهي الفتاة التي شوهها الجنود، وبما أن كترينة انقطعت عن العالم بسبب بكمها، فقد حكم عليها بأن تبقى كما هي، إنها تتحمل العالم بصورته السلبية نظرا لعدم قدرتها على التصرف، لأن التصرف بالنسبة لشخصية مسرحية هو التكلم، ولعل أصعب دور هو دور كترينة لأنها لا تستطيع الكلام، ولكنها تجيد الصرخات التي استطاعت أن تشد بها الانتباه، وربما هي الضحية المثلى للأحداث لأنها تدرك وضعها الخاص، ولكنها عاجزة عن التعبير عنه.

فتضحية كترينة لها وزن كبير، فهي تتصرف بصورة إيجابية وبدافع من الخوف وليس بدافع من بطولة سابقة كشفت عن نفسها آنذاك، ويوضح بريخت ذلك: "من الضروري تجنب كل أنموذج بطولي جاهز"[27]. هذه الشخصية كانت تكتفي بمراقبة الوقائع وتسجيلها وعاشت بصمت، تخرج عن حيادها لتمحو الهالة اللأخلاقية التي سيطرت على جو المسرحية، كما تكتسب معارضتها للفلاحين قوة الانفجار الطبيعي حين يعجزون نتيجة لجبنهم عن التفكير في القيام بأي عمل غير طلب المعونة من الله، فكترينة في البداية تقف صامتة وتظل كذلك حين يطلب منها أفرا د الدورية أن تريهم الطريق إلى المدينة من

خلال الغابات، وقبل ذلك ظلت صامته أمام تهديدات ابن الفلاح الذي يحاول ابتزازها بالكشف عنها. وعندما يركع الفلاح والفلاحة للصلاة، نراها تركع خلفهما في تطابق لا ينم عن أي تفكير حين، تطلب الفلاحة ذلك منها:

الفلاحة "(مخاطبة كاترينة) صلي، أيتها المسكينة، صلي! لن نستطيع شيئا لوقف الدم الذي سيراق. إذا كنت لا تستطيعين الكلام، فأنت تستطيعين الصلاة على الأقل، وربما يسمع منك وإلا فمن ذا الذي يسمع إن لم يسمع هو سأساعدك (الثلاثة يركعون وكترينة خلف الفلاحين)"[28] وعندما تسمع الصلاة من أجل نجاة الأطفال تزمجر ثم تنهض واقفة.

الفلاحة: "ساعد أيضا زوج أختي، إنه في المدينة مع أولاده الأربعة، لا تدعهم يقتلون فإنهم أبرياء ولا يفهمون شيئا، (مخاطبة كترينة التي تنهدت فجأة) الأصغر عمره عامان والأكبر سبعة (كترينة تنهض فجأة مضطربة)"[29]. وكأن هذا الدعاء حرك مشاعر قلبها العامر بالحنان والعطف، وهو ما تلخصه الكلمات التي تأتي في المشهد الحادي عشر "بدأ الحجر يتكلم"[30] حين تستولي على الطبل الذي تركه الجنود، وتصعد به إلى سطح مخزن وتدق على الطبل ثم ترفع دقاتها، حين يتقدم إليها الجندي ويهددها بالرصاص. وربما كترينة بدقها على الطبل تخاف خوفا مزدوجا إنها تخاف على مدينة هول البروتستينية وعلى نفسها إنها تقرع الطبل لتنبه المدينة النائمة على وصول الجنود، وهكذا هي تدمر نفسها مرتين بالمعنى الحقيقي لأنها تسحق على يد الجنود، وبالمعنى المجازي لأنها تخرج من صمتها إنها تتكلم من خلال صوت الطبل، إنها تحتج لم تعد تلك الضحية الصامتة فخلال لحظة واحدة تتملص من شخصيتها وتشارك بصورة فعالة في التاريخ، ولكن هذه اللحظة هي لحظة موتها ولا يمكن أن تكون غير ذلك، فشخصية "كترينة" لم تبق شخصية ثابتة على حالها، وبما أنها مهددة فإن عليها أن تواجه العالم، ولكي تتمكن من المواجهة عليها أن

تتحول وهي لا توجد بشكل سلبي في التاريخ وسلبيتها إذا جدت فهي تعني الاتحاد والمشاركة، وهو ما فعلته كترينة.

إن دور كترينة لا تتحكم فيه روح البطولة ولا السخرية، بل روح الواقع بكل تفاصيله الدقيقة، ففي اللحظة الأخيرة ينادي ابن الفلاح على كترينة لتستمر بدق الطبل **وهو ما جاء على لسان الراوي قائلا: الفلاح الشاب:** "ملقيا بالعصا على الأرض، استمري في قرع الطبل، وإلا يقضى على أهل المدينة جميعا استمري اضربي اضربي (الجندي يسقطه أرضا ويخزه بالحربة كترينة تبدأ في البكاء، ولكنها تستمر في قرع الطبل"[31]. يعبر هذا المشهد عن كيفية استخدم بريخت شخصية كترينة كأداة فنية لكسر الانجذاب العاطفي الساذج وتحفيز وعي الجمهور بالواقع السياسي والاجتماعي، وهو جوهر المسرح الملحمي الذي يسعى إلى تغيير المجتمع بدلاً من الترفيه فقط.

4. خاتمة:

أهم ما يمكن أن يقال في ختام هذه الورقة البحثية عن مسرح برتولد بريخت أنه:

– مسرح حاول كاتبه أن يعطيه سماته الخاصة التي يتفرد بها عن غيره ولم تكن هذه الرغبة في التميز وليدة الانفراد بعالم مسرحي خاص من قبل الكاتب بقدر ما هي رغبة جامحة في تحقيق التغيير عن طريق الكلمة فمسرح برتولد بريخت كما لاحظنا هو مسرح ثوري يشهر سلاح الكلمة الفعل ضد كل أدوات القمع والتسلط التي تقتل إرادة الإنسان وحريته أو بالأحرى تصادرها مع سبق الإصرار والترصد، أنه يعزف كلماته الرقيقة على وتر التمرد المتمثل في التغيير لأنه متيقن أن الإنسان قادر على التغيير إذا لم يركن إلى الاستكانة النابعة من الصمت والخوف؛

– يرغب الكاتب والمخرج المسرحي برتولد بريخت أن يخرج الإنسان من سلبيته ويصارع الخوف والصمت، ويجب أن يتغلب على كل ذلك لتحقيق ذاته ومن ثمة التحرك نحو الخلاص وتغيير الواقع المرفوض فعلا لا قولا؛

– أن مسرح بريخت هو مسرح الإنسان لأنه يعالج قضايا مباشرة تهتم بالسواد الأعظم من الناس؛

– مسرح برتولد بريخت هو مسرح سياسي يعكس الواقع الاجتماعي وتناقضاته؛

– يعتمد هيكل المسرحية عند بريخت على مشاهد مستقلة، تربط فيما بينها علاقة ذهنية، وعليه تقسم مسرحية الأم شجاعة وأولادها إلى اثني عشر مشهدا كل مشهد يحمل فكرة، فالمسرحية لا تعتمد على حدث رئيسي واحد يتطور، ولا تتقيد بالتتابع، فتبعا لبناء المسرحية فإنها تتألف من عدة أحداث تتطور بتطور الشخصيات؛

– يمزج بريخت في مسرحية "الأم شجاعة وأولادها" بين الوعظ والسخرية كأدوات مسرحية فكرية، حيث يعكس ما يحدث على خشبة المسرح كصورة مصغرة للمجتمع المليء بالتناقضات. وقد جسد هذه التناقضات في شخصية آنا فيرلينغ، التي تحمل في ذاتها صراعات داخلية متعددة. اختار بريخت أن يجعل من آنا موضوعًا للسخرية، باعتبارها تمثل الطبقة البورجوازية، كما كشف من خلالها عن الدوافع الاقتصادية التي تقف وراء الحرب؛

– يستخدم بريخت أسلوب **المسرح الملحمي**، الذي لا يهدف إلى إثارة العاطفة فقط، بل يدفع الجمهور إلى التفكير النقدي والعقلاني وطرح الأسئلة بدلاً من الانجذاب العاطفي المباشر. يسهم هذا الأسلوب في بناء مسرح لا يبعث على الطمأنينة، بل يهدف إلى **إيقاظ وعي الجمهور وتحفيزه على التأمل النقدي...**؛

– يستعين بريخت بالعناصر البشرية كـ (الجوقة / الممثل / الراوي) باعتبارها وسائل لتنبيه الجمهور مباشرة أو الإيحاء له بأن ما يحدث على المسرح مجرد تمثيل في تمثيل. وذلك لكسر وهم الانغماس العاطفي وإحداث مسافة نقدية بين المشاهد والحدث المسرحي؛

– يعرض مسرح بريخت الحالة الاجتماعية بهدف إصلاحها، باعتبار أن المسرح أداة لإصلاح المجتمع، وهذا يعني أن القوى التي تؤثر على الإنسان ليست خفية بل إنها قوى اجتماعية واقتصادية وسياسية يمكن تغييرها، وذلك ما جسدته آنا فيرلينغ التي أرادت استغلال أوضاع الحرب لتكسب ماديا وجشعها أعماها بصيرتها وأفقدها عاطفتها نحو أولادها الذين تفقدهم الواحد تلو الأخر؛

– يستند بريخت إلى المادة التاريخية في مسرحية الأم شجاعة المستلهمة من حرب الثلاثين عاما تلك الحرب الدينية، التي مزقت أوروبا بين عامي 1618م و1648م، لكنه لا يكتفي بسرد الأحداث التاريخية كما وقعت، بل يستخدمها كمرآة تعكس الواقع المعاصر، ما يجعل مسرحه يتجاوز إعادة تمثيل تمثل أحداث وقعت في الماضي ويسقطها على الأحداث الراهنة والمرتبطة بالعصر محولا التاريخ إلى مادة حية تنبض بمعانٍ سياسية واجتماعية، تدفع الجمهور إلى التأمل في الأسباب الحقيقية للحروب وآثارها، بعيدًا عن الانغماس العاطفي في تفاصيل الماضي، ليوقظ وعيه تجاه الواقع الذي يعيشه؛

– يتجاوز برتولد بريخت النموذج البطولي الجاهز، وهو ما جسده في شخصية كترينة الخرساء التي كانت شخصية عادية وبسيطة تجيد الصرخات لتتحول فجأة إلى بطلة تسهم في التاريخ، فهي البطلة المنقذة التي تخرج عن صمتها وحيادها؛

– اعتمد بريخت ا في مسرحه على الاستعانة بالوسائل البسيطة التي يتم نقلها بسهولة على خشبة المسرح، فالأم شجاعة اعتمدت في تنقلها من معسكر

إلى آخر، ومن دولة إلى أخرى على العربة التي تدور فيها معظم الأحداث فهي تحتوي على البضائع والمؤونة والملابس والأحذية للجنود وليس هذا فقط بل هي المكان الذي ترتاح وتنام فيه آنا فيرلينغ.

6. قائمة المراجع:

1. الأدرع، الشريف. وجوه وأقنعة، دراسات وكتابات في المسرح. دار الحكمة الجزائر 2007م.
2. الأعسم، باسم. مقاربات في الخطاب المسرحي. دار الينابيع سورية، دمشق.
3. بريشت، برتولد. طبول في الليل، حياة غاليليو. تر: عبد الرحمن بدوي.
4. بوكروح، مخلوف. مسرحيات بريشت.
5. دورت، برنار. قراءة بريشت. تر: جورج الصائغ، ماري لوري سمعان.
6. الزبيدي، قيس. مسرح التغيير، مقالات في منهج بريخت الفني. دط. دار بن رشد، لبنان.
7. سليمان عطية، أحمد. محاضرة الفنون المسرحية، فن الإخراج. كلية الفنون الجميلة جامعة بابل.
8. عطية، احمد سليمان. الاتجاهات الإخراجية في المسرح الألماني. ص:109.
9. محفوظ، عصام. مسرح القرن العشرين (المؤلفون). ط1.ج1. دار الفارابي، بيروت لبنان، 2001م.
10. مندور، محمد. المسرح العالمي. دط . دار النهضة، مصر، القاهرة.

الهوامش:

الأوتشرك: هي لفظة روسية معناها" الروبورتاج" أي الاستطلاع والبداهة ولا يعني الروبورتاج الصحفي بل الروبورتاج أو الاستطلاع الدرامي أي أن المؤلف يطلع على الأحوال الاجتماعية ويستطلع الحالة النفسية والعقلية وبعد دراسة المؤلف للحالة نراه يصوغ دراسته في صورة درامية موجبة.

[1]– مندور، محمد. المسرح العالمي. دط . دار النهضة، مصر، القاهرة، ص:14.

[2]– محفوظ، عصام. مسرح القرن العشرين (المؤلفون). ط1.ج1. دار الفارابي، بيروت لبنان، 2001م، ص:99

[3]– الأدرع، الشريف. وجوه وأقنعة، دراسات وكتابات في المسرح. دار الحكمة، الجزائر 2007م، ص: 112.

[4]– المرجع نفسه، ص:20.

[5]– الأدرع، الشريف. وجوه واقنعة، دراسات وكتابات في المسرح، دار الحكمة، الجزائر 2007م، ص:113.
[6]– بوكروح، مخلوف. مسرحيات بريشت. ص:03.
[7]– سليمان عطية، أحمد. محاضرة الفنون المسرحية، فن الإخراج. كلية الفنون الجميلة جامعة بابل، ص: 01.
[8]– المصدر نفسه، ص:02.
[9]– جاكوب جريم: Jacob Grimm (1785م–1863م) كان لغويا وكاتبا ألمانيا، قام بتجميع العديد من القصص الشعبية الألمانية، وأخرجها في كتاب حكايات للأطفال، ومن بين هذه القصص: قصة بياض الثلج والأقزام السبعة، وذات الرداء الأحمر.
[9]– الزبيدي، قيس. مسرح التغيير، مقالات في منهج بريخت الفني. دط. دار بن رشد لبنان، 1878م، ص:30.
[10]– بريشت، برتولد. طبول في الليل، حياة غاليليو. تر: عبد الرحمن بدوي. ص:16.
[11]– المرجع نفسه، ص:16.
[12]–المصدر نفسه، ص:9.
[13]– المصدر نفسه، ص :11.
[14]– المصدر نفسه، ص: 15.
[15]– المصدر نفسه، ص: 15.
[16]–بوكروح، مخلوف. مسرحيات بريشت. ص: 15.
[17]–دورت، برنار. قراءة بريشت. ص: 140.
[18]–عطية، احمد سليمان. الإتجاهات الإخراجية في المسرح الألماني. ص:109.
[19]– بوكروح، مخلوف. مسرحيات بريشت. ص: 8
[20]– المصدر نفسه،. ص: 17.
[21]– المصدر نفسه، ص: 29.
[22]– المصدر نفسه، ص: 28.
[23]– المصدر نفسه، ص: 57.
[24]– الأعسم، باسم. مقاربات في الخطاب المسرحي. دار الينابيع سورية، دمشق ص: 126.
[25]– الأعسم، باسم. مقاربات في الخطاب المسرحي. ص: 134.
[26]– دورت، برنار. قراءة بريشت. ص: 140.
[27]– دورت، برنار. قراءة بريشت. تر: جورج الصائغ، ماري لوري سمعان. ص: 157.
[28]– بوكروح، مخلوف. مسرحيات بريشت. ص: 146.
[29]– المصدر نفسه، ص: 147.
[30]– المصدر نفسه، ص: 143.
[31]– المصدر نفسه، ص: 152.

التنوع اللغوي ودلالته الساخرة
في رواية "البيت الأندلسي" لواسيني الأعرج
The linguistique diversity and its satirical connotation in the novel "The Andalusian House" by Wasini Al-Araj

د. جميلة عبيد♥
د. بوسكاية شهرزاد♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال:10.33705/0114-028-001-015 DOI

تاريخ الإرسال: **30/09/ 2024** تاريخ القبــول: **07 / 04/ 2025** تاريخ النشر: **15/03/2026**

ملخّص: "الروائي الحديث يقاوم العمى، والصمم الإيديلوجي" السرد فن عالي المكانة بلغته ومحتواه؛ فقد أضحى العالم بسعة أفقه التواصلي والتمازج الكوني في حاجة لنبض التدفق المضموني واللغوي معا الأمر الذي أفسح المجال للفن القصصي والسردي والرواية على أن ينحو نحوا خاصا. وعندما نتواصل مع السرد وصوره وظلال لغته نستطيع أن ندرك الواقع والحياة بوعي مختلف.

♥ المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف –ميلة
البريد الإلكتروني: djamila abid touhfadjamila7@gmail.com (المؤلف المرسل).
♥المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف –ميلة
البريد الإلكتروني: c.boussoukaia@centre-univ-mila.dz, ALGÉRIE
(المؤلف المرسل).

والرواية هي الحياة في كل تجلياتها، والقارئ الحق من يجيد تلقف الحياة من خلال استبطان ما لم يقله الكاتب. من دلالات في الخطاب اللهجي، ما يريح نفسيته ويمتع ذوقه. وللكشف عن دلالة الخطاب في رواية "**البيت الأندلسي لواسيني الأعرج**" ما هي أبعاد الرواية؟ وما هي أهداف الخطاب؟

الكلمات المفتاحيّة: السرد؛ دلالة الخطاب؛ الرواية؛ الادب الساخر.

Abstract: Narration is an art of high status in its language and content. The world - with its broad communicative horizon and cosmic blending - has become in need of the pulse of content and linguistic flow together, which has paved the way for narrative and narrative art - and the novel in particular. When we connect with the narrative, its images, and shades of its language, we can perceive reality and life with a different awareness.

The novel is life in all its manifestations, and the true reader is the one who is good at appreci0ating life through introspection of what the writer did not say. There are connotations in dialect speech that comfort his soul and please his taste.To reveal the significance of the discourse in the novel “The Andalusian House” by Wasini Al-Araj, what are the dimensions of the novel? And what are the objectives of the discourse?

Keywords: narration, semantics of discourse, novel, satirical literature.

1. مقدّمة: الرواية هي نوع أدبي، وفن سردي تتفاعل فيه شخصياته من خلال الخطاب الذي يجري بينهم والذي يمتع الأذواق، أو يحزنها حسب الدلالات الموحية في الخطاب، وحسب القضيّه التي يعرضها الراوي، إذ يستخدم طاقاته التعبيرية لتصل الرواية في تشويق تجعل الجمهور يتفاعل

معها بشعوره الراغب في المتابعة، خاصة إذا كانت هزلية تمرحه بسخرية خطابها، وتزيد من تعلقهم بالقضية، خاصة إذا كانت أبعادها اجتماعية وألفاظها مؤلوفة، وأدواتها العبيرية تقليدية، مزيج من العامية وألفاظ من اللغات الأجنبية ليعبر بها عن تجاربه المعاصرة، أوعن المواقف التي عجزت العامية عن التعبير من الموقف الجاريِ.

2. تعريف اللهجة:

أ- **لغة:** تنص المعاجم العربية على أن اللهجة هي اللسان أو طرفه أو جرس الكلام، وهي اللغة التي جبل عليه الإنسان فاعتادها ونشأ عليها[1]. (ابن منظور،1977م).

ب- اصطلاحا: فهي "مجموعة من الصفات اللغوية تنتمي إلى بيئة خاصة ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة، وبيئة اللهجة هي جزء من بيئة أوسع وأشمل تضم عدة لهجات، لكل منها خصائصها، ولكنها تشترك جميعا في مجموعة من الظواهر اللغوية التي تيسر اتصال أفراد هذه البيئات بعضهم ببعض، وفهم ما قد يدور بينهم من حديث فهما يتوقف على قدر الرابطة التي التي تربط بين هذه اللهجات، وتلك البيئة. الشاملة التي تتألف من عدة لهجات هي التي اصطلح على تسميتها باللغة[2]. (أنيس، 2003م).

من خلال تعريفين اللغوي والاصطلاحي نستطيع حصر المعنى في كيفية أداء الأصوات، وطريقة صدورها بحيث تتميز عن بعضها البعض.

3. مفهوم التعدد اللغوي: التعدد اللغوي هو أن تتعايش أكثر من لغتين تتكلمها مجموعات من السكان وهي: "وضعيات تواصلية لغوية مختلفة تختلف فيها اللغة المستعملة حسب الوضعية والسياق أوالحاجيات والغايات والأهداف أي أننا نتحدث بأكثر من نظامين لغويين وعلى هذا الأساس نجد أنّ التعدد اللغوي يحتوي ما يسمى الأحادية اللغوية، الثنائية اللغوية والازدواجية اللغوية". (بوترعة،2014م)[3].

وعاء يصبّ فيه الراوي قضيته تجول بنفسيته يستخدم طاقاته التعبيرية لتصل الرواية في تشويق تجعل الجمهور يتابعها إلى نهايتها، خاصة إذا ما كانت هزلية يمرحوا لسخريتها وتزيد من تعلقهم بالقضية، وأما إذا كان لها أبعاد اجتماعية قد تعجز اللغة العربية الفصحى بألفاظها المؤلوفة، وأدواتها التقليدية عن التعبير وحتى عاميته، فيعدل الراوي إلى اللغات الأجنبية ليعبر بها عن تجاربه المعاصرة.

4. التعدد اللغوي على المستوى الشخصي:

كما أن التعدد اللغوي هو قدرة الفرد على استعمال أكثر من لغة أو على التنقل من لغة إلى أخرى دون أن تتداخل اللغتين مع بعضهما البعض. على حد تعبير اللغوي (Louis Jean Calvet) أما عند لويس جون كالفي: فالتعدد هو: "قدرة الفرد على استخدام أكثر من لغتين"(كالفي، 2008م)[4].

من خلال التعريفين قد يكون التعدد اللغوي بدافع الحاجة أو الهدف أو أن يكون الوضع اللغوي لشخص أوجماعة بشرية تتقن أكثر من لغتين وأن يستخدمها في تأليفاته دون إتلاف معنى لغة لأخرى أثناء التزاوج بين اللغات قدرا معينا من الامتلاك للغة" (يونس، 2005م)[5] لأن الناس متفاوتون في إتقانهم للغات، فكل وقدراته اللغوية ومدى استيعابه للغات الأخرى.

1.4الجمع بين الفصحى والعامية: الرواية فن يقوم على السرد والوصف والحوار، وإذا كانت وسيلته التعبيرية قوِيّة كانت الرواية أبلغ تفاضلت عن الروايات فيما بينها للواقع الذي تُحدثه في القارئ أو المتتبع على خشبة المسرح للإبداعات اللغوية التي تفنن الراوي في تركيبها ليعطي الرواية حقّها في النسج.

يستخدم الثقافي للعربية الفصحى في الرواية ليثبت هويته العربية، بها يسهم في تعزيز انتسابه لأبناء العربية، ويجعل علاقته مستمرة بأهل الثقافة، إذ يستطيع من خلال روايته ان يَصِلَ إلى قلوب القراء من العالم العربي، ويضمن

لرواياته الانتشار وسعة التوزيع. لكن غالبا ما يجنح البعض إلى استخدام العامية ويقتصرها على أبناء مجتمعه، إذا ما أراد كشف سلُوك الشخصيات في الرواية، وخلفياتهم النفسية، وأحوالهم الاجتماعية، وغالبا ما يستعمل عاميته في الحوار، حجته في ذلك إبلاغ الرسالة لأبناء مجتمعه، وتتضح ملامحها إذا كانت بلغتهم. ويدخر الراوي من خلالها مكانة لنفسه من دون الخروج عن عادة التأليف.

2.4. توظيف العامية عند العرب:

لم يعد توظيف العامية غريبا عند المؤلفين إذ عمده عدد من الأدباء واللغويين العرب المعاصرين إذ:"استخدم طائفة من أدبائنا في مقالاتهم وقصصهم الكثير من الكلمات الشائعة في العامية....ولا شك في أنهم يقصدون استخدامها في كتاباتهم، حتى يدنوا من الجماهير أكثر فأكثر، حتى تدرك وتتمثل ما يعرضون عليها من خواطر وأفكار". (ضيف1987م) [6] وبالتالي يضمن لنفسه استمرارا لكتاباته ورواياته وجمهورا من مجتمعه.

نبه علماء اللغة إلى وجود روابط وثيقة بين العامية والفصحى وتتبعوا العناصر المشتركة بين الألفاظ والتراكيب والصيغ، كما أكدت المجامع على إمكانية استعارة أو استرفاد الفصحى من العامية" (مجمع اللغة العربية ص13)[7] واتُّخذت أساسا لما تتميز به من خصائص تستطيع سدّ جاحاتهم للألفاظ التعبيرية وفاء إلى النظم والنثر؛ وفي هذا يقول يوهان فك: "وقد اتسعت وبهذا شُرِعَ للاستعمال العامي إلى جوار الفصحى في التأليف القصصي بما فيه الروائي".

3.4. توظيف اللغات الأجنبية عند الروائين: فالرواية وعاء يصبّ فيه الراوي قضيه تجول بنفسيته يستخدم طاقاته التعبيرية لتصل الرواية في تشويق تجعل الجمهور يتابعها إلى نهايتها، خاصة إذا ما كانت هزلية يمرحوا لسخريتها وتزيد من تعلقهم بالقضية، وأما إذا كان لها أبعاد اجتماعية قد تعجز اللغة

العربية الفصحى بألفاظها المؤلوفة، وأدواتها التقليدية عن التعبير، وحتى عاميته، فيعدل الراوي إلى اللغات الأجنبية ليعبر بها عن تجاربه المعاصرة المعقدة فيستخدم الألفاظ الفرنسية تارة والاسبانية تارة أخرى وبها يستطيع تفجير أفكاره، والتعبير عن قضيته.

5. بلاغة السخرية وانفتاح المعنى: تشتغل كثير من الخطابات الروائية على آلية المفارقة من خلال اعتمادها على السخرية المبطّنة، والمقصود بالمفارقة "قدرة النص على احتواء المتناقضات ليغدو من خلالها حيزا دراميا تتنفس مكوناته الخصوصية الإشكالية؛ يطرح ظاهرا ويخفي مستورا، يقول متعارفا ويبطن مضمورا"[8] (ابراهيم. 2000م) على نحو يضحى معه النص خطابا إشكاليا. لذا تجدر الإشارة إلى أهمية تجاوز البعد السطحي للرواية "المبتور من كل رؤية معرفية تأخذ في اعتبارها قدرة الفضاء الساخر على الانطواء على تناقضاته"[9]. (شعلان).

وتبطن الرواية أحيانا مسكوتا عنه ومخزونا هائلا من الدلالات المشفرة؛ "فقد تكون سلاحا للهجوم الساخر، وقد تكون أشبه بستار رقيق عما وراءه من هزيمة الإنسان، وربما أدارت المفارقة ظهورها لعالمنا الواقعي وقلبته رأسا على عقب"[10](المرجع نفسه) على نحو يعرّي الواقع ويفضحه، ويكشف ما به من تناقضات وزيف لأن السخرية موقف ورأي اتجاه موضوع ما من أجل كشفه وتعرية ما يحتويه من مفارقات في قالب ترفيهي، ومن هنا جاز لنا أن نقول إن السخرية تخفي: "جدية ماكرة على المستوى المضمر والعميق" [11] (يلداش) فليست بتلك البراءة التي نتصورها، وإنما هي استبطانات رمزية لحقائق مهولة– ربما– ما كنا لنلتفت إليها وندرك حقيقتها لولا أنها قد شاعت بواسطة الخطاب الساخر.

1.5. الخطاب الساخر: إن السخرية تبئير لموقف يعلي من نفسه، ويحطّ من الآخر؛ إنه نوع من الترميز الفكري، يوحي بأن سلطة المركز قوة كامنة لا تكتفي بممارسة الفعل القهري وإنما تتلبس بتمظهراته رغبة في تحويل نهجها المتغطرس نحو المجال الرمزي[12]. (بورقية).

في هذه الحالة تضحى السخرية وسيلة للمقاومة الثقافية وخرق المحظور وتجاوز الطابوهات.

وباعتبار أن اللغة هي أداة الكاتب في تمرير أفكاره، فقد اشتغل عليها وبطنها بمحمولات ثقافية اجتماعية، ويتفنن الكتّاب في تشكيل اللغة بما يفصح عن إيديلوجياتهم، بحيث يظهرونها في تجلّ آخر بوصفها وسيلة للمقاومة الثقافية تستهدف الآخر بوصفه يقابل الأنا ويضاده؛ فالذات تصور الآخر وتعبر عنه لغة ملتمسة كل السبل التي تقربها منه، ولكن دون أن تلتحم به وهذه الصور صادرة غالبا عن أنظمة متمركزة تسعى للحفاظ على مركزها التفوقي الاستعلائي.

لقد بات لزاما أن نقرأ الرواية قراءة استبطانية لأنها تشكل واحدا من أخطر الأجناس الأدبية التي تساعدنا في الحفر عميقا في تشكل ذهنيتنا الجماعية بعيدا عن الوثوقيات الجاهزة والأفكار الشائعة، وهي واحدة من تمظهرات الإبداع الأدبي الأثيرة التي من شأنها بناء التراتبيات الاجتماعية[13]. (يلداش).

لقد أصبحت السخرية اتجاها مميزا في الكتابة الروائية؛ يتقنع الكاتب بها ليشيع رؤيته النقدية اتجاه الأوضاع الاجتماعية، ويعيد من خلالها إنتاج الواقع مستخدما: "آلة تصويره مبدّلا النسب بين عناصر الصورة، مكبرا الصغير أو مصغرا الكبير، واقفا في زاوية قد لا يقف فيها الناس جميعا ليرى الصورة على نحو مخالف لرؤية الآخرين لها، وذلك لتكريس قيم آمن بها المجتمع ومواجهة تطرف وغلط وشطط ينفّر الناس"[14]. (يلداش).

6. دلالة الخطاب اللهجي الساخر في رواية البيت الأندلسي: السخرية أسلوب في الكتابة وطريقة في التواصل والحوار؛ إنها بلاغة تروم التبليغ والإفهام بصيغ مختلفة، معجمية ودلالية وسياقية. ومرجعياتها متعددة منها اللساني والثقافي والسياسي والمجتمعي[15]. (محمد معتصم).

ولئن ظهرت السخرية على مستوى الأداة اللغوية وتركيبتها فإنها مرتبطة أكثر بالدلالة؛ لذلك فللسخرية وجهان؛ ظاهر ومضمر. وقد نحا واسيني الأعرج هذا النحو لتحليل الواقع في روايته "البيت الأندلسي" التي يمكن قراءتها على أنها استعارة مرة لما يحدث في الوطن العربي من معضلات كبرى تتعلق بصعوبة استيعاب الحداثة في ظل عالم مفتوح على وفر من الخراب والانكسارات اللامتناهية.

وتتوسل السخرية اللغة بوصفها أداة تعبيرية، إذ لا يمكن للخطاب الروائي أن يكون محض حكاية، بل هو لغة توحي بأكثر من حكاية وأبعد من زمانها ومكانها وليس للرواية: "لبنات أخرى تقيم منها عالمها غير الكلمات ونحن لا يمكن أن نقول شيئا مفيدا حول الرواية ما لم نهتم بالطريقة التي صنعت بها" (العيد) [16].

إن اللغة في أبعادها الدلالية وما تشيعه من حوارية تشكل العلاقة بين خطاب الأنا وخطاب الغير من خلال مجمل السياقات والمقاصد والنبرات، وكل ما في اللغة يضحى: "مبعثرا، متفرقا ومتخللا بالنيات مكتسبا نبرة وتوكيدا... كل كلمة تفوح برائحة مهنة، نوع...كل كلمة تفوح برائحة السياق والسياقات التي عاشت فيها[17](المرجع نفسه).

ولقد اشتغل واسيني الأعرج على أداته اللغوية في "البيت الأندلسي" على نحو زاوج فيه بين اللغة العربية الفصحى وبين العامية بشكل واع:" يعمل على

إنارة لغة بلغة وتشكيل صورة حية للغة بلغة أخرى" [18] (باختين)، ليبوح بما لا تبوح به اللغة الفصحى التي تمتاز بالرصانة.

وإذا سلمنا أن امتزاج اللغات في الخطاب الروائي يحيل على وعيين اجتماعيين مختلفين، فينبغي أن نسلم كذلك أنهما: "لم يمتزجا امتزاجا لا واعيا في حقيقة الأمر، بل التقيا عن وعي على أرض القول والتحما في صراع"[19](المرجع نفسه).

وينتقل واسيني الأعرج في مواضع كثيرة وبمنتهى الليونة والسلاسة من الفصحى إلى العامية ومن العامية إل الفصحى على نحو يكسب الحوار حيوية وواقعية؛ فاللهجة العامية هي لغة العفوية والتلقائية والتكثيف الإيحائي؛ يقول في إحدى الحواريات: "سمعنا بلي راح يهدموا هذا البيت؟ هل هذا صحيح كل ناس الحومة يقولون هذا الكلام، بعضهم يقول سيهدمونه لأنه مسكون بجني يهودي جاي من بلاد السپنيول"[20](واسيني الأعرج). استدعى هنا الكاتب العامية لتدعيم الفصحى، ثم الفصحى لتدعيم العامية، أورد العامية لكي تناسب توصيف الشخصية المتحدثة؛ فهي شابة: "في عينيها بريق حاد من الحياة في عمق شعرها وردة حمراء مثل الغجرية" [21] (لمرجع السابق). قدم لنا الكاتب إذن الشخصية المتحدثة على أنها تحمل سمات الحياة وأن فيها من ملامح الغجر لذا كان من المناسب أن تعبر عن حيرتها حيال ما سمعته باللهجة العامية التي تمثل الحياة اليومية، ويستعير كذلك لفظتي "الحومة والسپنيول"؛ فلفظة الحومة مشحونة بزخم دلالي ما كانت لتعبر عنه اللفظة الفصحى: (الحي)، إذ توحي هذه اللفظة (الحومة) بمعاني التقارب والتعايش والالتحام، والمجاورة، وكذلك لفظة السپنيول يوحي لفظها اللهجي بما لا يوحي به اللفظ الفصيح" الإسپان" إذ يستعير الكاتب شكلا من أشكال الصراع في بنية الدلالات المضمرة للمعنى القار في لفظة "السپنيول" ليفتح أقواس التشظي في المفهوم في مجال الوعي الشعبي الذي يسم السپنيولي بالفوضوية وعدم الانضباط، والذي يحمل ملامح

مختلفة؛ عينان خضراوان وشعر أشقر. والسپنيولي كذلك هو المستقر في الوعي الجمعي الشعبي كإحالة على الأندلس الغائبة المضيَّعة تاريخيا، الحاضرة وجدانيا. وهو الآخر المتغطرس الذي انتهك فضاء الأنا (الأندلس السليبة)

كما يستثير الكاتب عبر الخطاب اللهجي الساخر العديد من المضمرات فعبارة "مسكون بجني يهودي جاي من بلاد السپنيول" بقدر ما تثير فينا الضحك، بقدر ما تعري المخيال الشعبي الذي يعتقد في وجود الجن والعفاريت وقدرتها على تعمير البيوت الخالية المهجورة؛ فالبيت الأندلسي الذي تدور حوله الأحداث ليس مسكونا بجني وحسب وإنما بجني من جنس اليهود ثم هو بعد كل هذا قادم من بلاد السپنيول، مما يوحي بالرفض الشعبي لليهود والإسپان على حد سواء؛ إن هذا التوظيف للهجة العامية في جانبها الساخر إنما هو عودة للتاريخ، لكن من منظور شعبي يفصح عنه التوظيف الشفيف للألفاظ العامية.

إنّ النظرة النقدية للكاتب جلية في توظيفاته اللهجية الساخرة، من حيث نقده لبعض السلوكيات ويستخدم في سبيل ذلك العبارة الدارجة، يقول على لسان احدى شخصياته: "يا بنادم، تخاف ممن؟ السماء صافية والدنيا هانية. المخطوطة سرقت منذ عهد نوح؟ مديرك العظيم سجن ولن يخيفك بعد اليوم سجن؟

– يا الله حبيبي خليك نايم. تصبح على خير.

– تصبحين على خير؟... ولكن في عز النهار؟؟؟" 22 (الأعرج). بحيث جعلت كلمة "بنادم" صاحبها موضعا للسخرية والاستهزاء كونها حطت من قيمته الإنسانية والأكثر من ذلك أنها ألحقت به توصيف الغباء والسذاجة التي تلحق أحيانا ببني آدم من خلال الاستفهام الإنكاري "ولكن في عز النهار؟"

إن اللهجة العامية ذات نكهة تعبيرية وخصائص إيقاعية صوتية تشيع تكثيفا دلاليا، لذا فإن الكاتب الروائي عندما يوظفها فإن أسسها النظمية الكلامية تغني الحوار وتعطيه حيوية، يقول واسيني الأعرج في مشهد عنيف:

– اسمع ما تخشنش راسك... أوقف رب الغبرة وإلا ما تزيدش تشوف الشمس. نساعدك على تغيير الحرفة إذا كانت نيتك طيبة تخرج كل الغبرة اللي فالدار والشراب والويسكي اللي فالمخزن، وسيأتي فريق منا ليأخذها من أجل حرقها في زوبية وادي السمار وإلا ذنبك على جنبك يا خو"[23] (المرجع نفسه).

– " كلمة وحدة وقص. احبس عند هاذ الحد وماطولش لسانك بزاف...

– نصيحة في سبيل الله ما تلعبش معانا كاش كاش"[24] (المرجع نفسه).

– يطالعنا من هذا الحوار شجار ومشادة كلامية ما كانت الفصحى لتعبر عن عنفها واحتدامها خاصة إذا تأملنا الألفاظ التالية:(ما تخشنش راسك، رب الغبرة، زوبية، خو).

لقد استدعى الكاتب هنا معاني دقيقة جدا تثيرها هذه الألفاظ؛ من غلظة وخشونة، وأوساخ، وكذلك لفظة" خو" المستخدمة في بعض المناطق من الجزائر. كل ذلك للإيهام بواقعية الأحداث والكشف عن سلوك الشخوص وخلفياتهم النفسية وأحوالهم الاجتماعية.

إن توظيف العامية في الخطاب الروائي هو ترجمة للواقع نفسه؛ إذ أن اللهجة المحكية هي أداة التواصل اليومي؛ إنها لغة الحياة، يستخدمها الروائي لإثراء قاموسه اللغوي وتنويعه خاصة إذا علمنا بإمكانية تجسير عدة لهجات في الخطاب الواحد باعتبار أن اللهجات متعددة ومتنوعة ولأن العامية مزيج من لغات وعاميات أخرى ولقد اشتغل واسيني الأعرج على هذه الخاصية؛ إذ مزج في روايته بين الدارجة وبعض الألفاظ الفرنسية والإسبانية بحسب ما يقتضيه المقام.

لقد اتخذ واسيني الأعرج اللهجة الساخرة بوصفها أسلوب مراوغة مشحون بالقصدية يفصح عن نظرته وفلسفته في الحياة، مما جعله يتخيَّر حتى أسماء شخوصه بالطريقة الشائعة في الأوساط الشعبية وفي التداول اليومي:

"باربي سمينة"[25] (المرجع السابق): تطلق لفظة باربي على المرأة الجميلة الرشيقة في حين أطلقها الكاتب على امرأة سمينة في مزج ساخر بين اللفظتين مكونا اسما طريفا يثير السخرية.

"بومباتوميك، موح الكارتيل، الفنيكا"[26](المرجع نفسه): أسماء ساخرة تثير الدهشة وتناسب الشخصيات التي تحملها، لقد جرد الكاتب هذه الألفاظ من معانيها وحمّلها معاني تؤدي وظائف مخصوصة (المفارقة، قلب المعاني التورية والتركيب الملتبس والسياقات الهجينة والمهجّنة)، فلفظة "فينكا" مثلا تعني أداة لقطع الرأس[27] (لأعرج على،2014م).

ولعل المعنى اللغوي يومئ إلى المعنى الدلالي لتصرفات تلك الشخصية في الرواية، بحيث كان الفينكا سببا في خراب البيت الأندلسي بحيث اتخذته الحكومة ذريعة لهدم البيت.

ويتجلى التهكم في الاسم: "أولا بما يحتوي عليه من مفارقة ومن جمع المتناقضات...والمركب الاسمي المتناقض تعبير عن السخرية" [28](معتصم).

خاصة عندما يلحق الاسم بنقيضه، ومن شخصيات الرواية اتي تحمل دلالة ساخرة "الحاج ابراهيم"، فقد ألحق لفظة الحاج الدالة على التقوى والتدين وزيارة بيت الله الحرام برجل دنيئ همه الوحيد المال والنفوذ.

ولئن بدا لنا أن الكاتب من خلال توظيفه لهذه الألقاب يبجل ويعظم الشخصية فهو على العكس من ذلك تماما يسخر منها ويستهزئ بها، فكما ألحق لفظة حاج برجل دنيئ ألحق لفظة "لالة النسا" بامرأة لا يليق بها اللقب

بحيث استعار هذا اللفظ الدال على المرأة ذات المكانة الرفيعة ليعبر بها عن امرأة وضيعة على سبيل التعبير المجازي الدال على السخرية والانحطاط.

كما استخدم أسماء علم ذات أصل إسباني، مثل "مراد باسطا"، وكان حريصا على شرحها في الرواية، حيث أورد شرحا لكلمة باسطا عندما سأله الفينكا عن سبب تسميته:" أصل الكلمة إسباني وتعني يكفي، خلاص بلغتنا"[29] (الأعرج)، والملاحظ أن هذا الاسم يشيع نغما صوتيا يتمشى مع ملامح الشخصية بحيث اختير له هذا الاسم للدلالة على حالة البؤس التي كان عليها أثناء عودته من القتال من الحرب الأهلية الإسبانية.

ولعل هذه الاستعارة للأسماء الأجنبية كان بنية ترسيخ ثنائية الأنا والآخر؛ إذ أسهمت في إبراز ملامح الأخر المختلف في الجنس والمعتقد، فكان لزاما أن يختلف في التسمية أيضا.

7. **الخاتمة:** ختاما لا بد من الإشارة إلى أن الراوي العربي المعاصر يتعامل مع اللغة باعتبارها البناء المعماري الذي يشكل ويهندس النص الأدبي لذا فإنه يمارس وعيا حداثيا من خلال توظيفه للغات متعددة؛ من عامية وفصحى وأجنبية أحيانا، والأكثر من ذلك أنه يتعداها إلى الاحتفاء بالقيمة الإيحائية للأصوات أو جرس الألفاظ من أجل جذب نظر القارئ وسمعه وتمتيعه عبر اللهجة الهزلية الساخرة.

- ولقد مزج واسيني الأعرج في روايته بين الفصحى والعامية للإيهام بواقعية الحدث؛

- كما وظف اللهجة الساخرة للنقد وتعرية بعض السلوكات، فلعبت اللهجة الساخرة بذلك دورا حاسما في تحليل الواقع؛

- واستطاع أن يستحضر المخيال الشعبي السائد من خلال العامية السائدة في الأوساط الشعبية؛

- علاقة واسيني الأعرج بلغته علاقة سطوة تثوي مزيجا من تجليات الإبهار من خلال استنطاق اللفظ الدارج المسيَّج بإمكانات الانفتاح اللامتناهي على التاريخ والثقافة والمتخيَّل؛

- تمكن من استنطاق عدة لغات، فامتزج بذلك صوته مع صوت شخوصه عبر لغة شفيفة دون أن يعلو صوت على آخر؛

- يمكن إدراج رواية البيت الأندلسي ضمن ما يعرف بالرواية المتعددة الأصوات(بوليفوني) التي تتسم بتعدد الأصوات واللغات وتعكس تنوعا كلاميا فيحضر المجتمع في الرواية وتنفتح الرواية على الحياة؛

- يعد واسيني الأعرج واحدا من الروائيين الذين قدموا تجربة فنية فريدة تمكن فيها من الجمع بين تشظي الواقع والجانب الفني الجمالي في واحدة من أجمل رواياته البوليفونية.

8. قائمة المراجع:

1. إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، القاهرة، الناشر مكتبة الأنجلو المصرية 2003م.

2. الجوهري، إسماعيل بن حماد، الصحاح: تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق أحمد عبد الغفور عطّار، بيروت، دار العلم للملايين.

3. رحمة بورقية "الدولة والسلطة والمجتمع". بيروت، دار الطليعة.

4. الزبيدي، أبو الفيض محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس، بيروت، دار صادر 1386هـ-1966م.

5. شوقي ضيف: في التراث والشعر واللغة، القاهرة، دار المعارف، 1987م.

6. عبد الله ابراهيم" السردية العربية"، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر 2000م.

7. لويس جون كالفي: "حرب اللغات والسياسة اللغوية"، تر: حسن حمزة، بيروت – لبنان مركز دارسات الوحدة العربية – ط1– 2008م.

8. محمد العيد تاورته "ميخائيل باختين، المبدأ الحواري" تر: صالح فخري، الأردن عالم الكتب للنشر والتوزيع.

9. محمد معتصم "المتخيل المختلف دراسة تأويلية في الرواية العربية المعاصرة" الجزائر منشورات الاختلاف.

10. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري، لسان العرب، القاهرة، دار المعارف، 1977م.

11. واسيني الأعرج "البيت الأندلسي"، الجزائر موفم للنشر، 2010م.

2- المقالات:

1- رواء زكي يونس الطويل: "الثنائية اللغوية العربية في مواجهة عصر المعلوماتية" مجلة آفاق الثقافة والتراث، مركز جمعية الماجد الثقافية والترا ث، ع 48-2005م.

2- عبد الحميد بوترعة: "واقع الصحافة الجزائرية المكتوبة في ظل التعددية اللغوية الخبر اليومي الشروق اليومي، الجديد اليومي نموذجا"، مجلة الدارسات والبحوث الاجتماعية جامعة الوادي، الجزائر، ع8، 14 20.

3- عادل عطا الله" السخرية وتقنياتها في القصة القصيرة. المدرس العليا للأساتذة. قسنطينة العدد10 سبتمر 2011م.

5-<u>المواقع الإلكترونية</u>:

1- عبد الوهاب شعلان "السرد العربي القديم البنية السوسيوثقافية والخصوصيات الجمالية" منتديات ستار تايمز.

9. هوامش:

[1]– ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري، لسان العرب، القاهرة، دار المعارف 1977م.

[2] – إبراهيم أنيس :في اللهجات العربية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 2003م ص16.

[3] – عبد الحميد بوترعة: واقع الصحافة الجزائرية المكتوبة في ظل التعددية اللغوية الخبر اليومي الشروق اليومي، الجديد اليومي نموذجا"، مجلة الدارسات والبحوث الاجتماعية جامعة الوادي، الجزائر، ع8 – 2014م، ص201.

[4] – لويس جون كالفي: "حرب اللغات والسياسة اللغوية"، تر: حسن حمزة، بيروت – لبنان مركز دارسات الوحدة العربية، – ط1– 2008م، ص 397.

[5]– رواء زكي يونس الطويل: "الثنائية اللغوية العربية في مواجهة عصر المعلوماتية" مجلة آفاق الثقافة والتراث، مركز جمعية الماجد الثقافية والترا ث، ع 48–2005م، ص 66.

[6] – شوقي ضيف: في التراث والشعر واللغة، القاهرة، دار المعارف، 1987م، ص 274.

[7] – مجمع اللغة العربية في ثلاثين عاما، ص13.

[8] – عبد الله إبراهيم "السردية العربية"، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر،2000م ص55 .

[9]– عبد الوهاب شعلان "السرد العربي القديم البنية السوسيوثقافية والخصوصيات الجمالية" منتديات ستار تايمز.

[10]– المرجع نفسه، ص66.

[11]– يلداش المصطفى: السخرية والهزل في التراث الشفاهي، منشورات – كلية الآداب الرباط، ص77.

[12] – ينظر: رحمة بورقية "الدولة والسلطة والمجتمع"، بيروت، دار الطليعة ص11.–

[13]– ينظر: المصطفى يلداش "الهزل والسخرية في التراث الشفاهي" ص، 88.

[14]– عادل عطا الله "السخرية وتقنياتها في القصة القصيرة"، قسنطينة المدرسة العليا للأساتذة. العدد10، سبتمر 2011م. ص11.

[15]– ينظر محمد معتصم "المتخيل المختلف دراسة تأويلية في الرواية العربية المعاصرة" منشورات الاختلاف. الجزائر ص76.

[16]– محمد العيد تاورته "ميخائيل باختين، المبدأ الحواري" تر: صالح فخري. عالم الكتب للنشر والتوزيع الأردن، ص51.

[17]– المرجع نفسه ص 15.

[18] – ميخائيل باختين "مختارات من أعمال باختين" تر: يوسف الحلاق ص173.

[19]– المرجع نفسه ص171.

[20]– واسيني الأعرج "البيت الأندلسي"، الجزائر، موفم للنشر، ص159.

[21]– المرجع السابق. ص159.

[22]– واسيني الأعرج" البيت الأندلسي" ص:351.

[23]– المرجع نفسه ص: 434.

[24]– المرجع نفسه، ص: 434.

[25]– المرجع السابق، ص: 348.

[26]– المرجع نفسه، ص: 123.

[27]– هذا ما ذكره واسيني الأعرج على فايسبوك بتاريخ: 16-06-2014م.

[28]– محمد معتصم "المتخيل المختلف" ص:78.

[29]– واسيني الأعرج "البيت الأندلسي" ص. 354.

القيم الإنسانية في خطابات أبي عبيدة خلال معركة طوفان الأقصى 2023

Human Values in Abu Ubaida's Speeches during "Operation Al-Aqsa Flood" (2023): An Analytical Study

أ. إسمهان عدوان ♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال: DOI 10.3375/0114-028-001-016

تاريخ الاستلام: **2025/07/17** تاريخ القبـول: **2025/10/13** تاريخ النشر: **2026/03/15**

ملخص الدراسة نسعى من خلال هذه الورقة البحثية رصد واستكشاف القيم الإنسانية المتجلية في الخطاب الاعلامي لأبي عبيدة الناطق العسكري لكتائب القسام، وذلك بتحليل عينة من خطاباته في ظل العدوان الصهيوني الإسرائيلي على غزة، وذلك بالكشف عن كيفية توظيف أبي عبيدة للقيم الإنسانية مثل الانسان، الكرامة، الجهاد، الرحمة، في سياق الحرب، وكيفية استثماره لهذه المفردات لغويا لترسيخ رمزية المقاومة، وتعزيز الوعي الجمعوي للشعب الفلسطيني والعربي الاسلامي، ليعيد بذلك تشكيل المفاهيم الإنسانية في ضوء استمرار معاناة الشعب الفلسطيني، جامعا بين المقاومة والحق الإنساني للشعب الفلسطيني في الحياة، والحرية، والكرامة، ومدى قدرته على بناء خطاب مقاوم ذي بعد انساني عابر للحدود الجغرافية إلى العالمية.

الكلمات المفتاحية: القيم الإنسانية، أبي عبيدة، معركة طوفان الأقصى الخطاب اللغوي.

♥ جامعة الجزائر 2.

البريد الإلكتروني: doctorat.ismahanadouan@gmail.com (المؤلف المرسل)

Abstred :This research paper aims to explore the human values embedded in the media discourse of Abu Ubaida, the military spokesperson of the Al-Qassam Brigades, through an analysis of selected speeches delivered during the Israeli aggression on Gaza. The study examines how Abu Ubaida linguistically employs concepts such as humanity, dignity, jihad, and mercy within the context of war to reinforce the symbolic significance of resistance and to promote collective awareness among the Palestinian, Arab, and Islamic communities. Furthermore, the paper investigates how his discourse reconfigures human values in light of the ongoing suffering of the Palestinian people, integrating the notions of resistance with the Palestinian people's fundamental human rights—life, freedom, and dignity—thus constructing a resistant discourse with a human dimension that transcends geographical borders toward a global reach.

Keywords: Human values, Abu Ubaida, Al-Aqsa Flood Battle, linguistic discourse.

مقدمة وإشكالية الدراسة: أولت الشريعة الإسلامية العناية الفائقة لكرامة الإنسان في مختلف الشرائع الفكرية عبر التاريخ، فجعلت حفظ حياته وكرامته من أسمى المقاصد التي بني عليها الإسلام، فقد جاءت الاحكام الشرعية لتنظيم شؤون الإنسان في مختلف مجالات الحياة، على نحو يضمن له الأمن والعدل والرحمة، ويصون كرامته الممنوحة له من الله تعالى مصداقا لقوله: ﴿ولقد كرمنا بني آدم﴾، وقد تجلت هذه العناية في تشريعات واضحة تحرم الظلم، وتدعو إلى حفظ النفس، وتنهى عن التعدي على الأطفال

والمدنيين والنساء، وتوصي بحسن معاملة الاسرى، حتى في أوقات النزاع والحروب، ومنع التعذيب، واحترام العهود والمواثيق، بل والدعوة إلى السلم متى أمكن، قال تعالى: ﴿وإن جنحوا للسلم فاجنح لها﴾، غير أن واقع الحروب المعاصرة يشهد تجاوزا صارخا لهذه المبادئ، حيث تنتهك الحقوق وتهان الكرامات، وتهمش الاعتبارات الأخلاقية والإنسانية، وهنا تبرز أهمية القيم

الإنسانية بوصفها معيارا يعيد التوازن للعلاقات البشرية، ويضبط سلوك الأفراد والجماعات في ظروف استثنائية، وقد لقيت هذه القيم اهتماما واسعا في الفكر الإنساني والفلسفات الأخلاقية، إلا أن الشريعة الإسلامية كانت سباقة في تأصيلها وترسيخها، مقدمة بذلك نموذجا راقيا للحفاظ على إنسانية الإنسان حتى في أشد لحظات التوتر والصراع، فتعد القيم الإنسانية من الركائز الأساسية التي قامت عليها الشريعة الإسلامية، إذ جعلت من حفظ النفس البشرية وصيانة كرامتها مقصدا شرعيا ثابتا، لا يسقط حتى في أزمنة الحرب والصراع، وفي ظل معركة طوفان الأقصى وما رافقها من دمار واسع وانتهاكات جسيمة ارتكبها الكيان الصهيوني الإسرائيلي بحق المدنيين العزل الأبرياء، برز خطاب أبي عبيدة نموذجا لمقاومة مسلحة تحرص على تأصيل البعد الأخلاقي والإنساني في خطابها، فيتميز خطاب أبي عبيدة بارتباطه بالواقع الميداني من جهة، وبالتطلعات الأخلاقية من جهة ثانية، إذ لا يسعى فقط إلى الانتصار العسكري، بل إلى بناء صورة مقاومة أخلاقية تختلف عن العدو المحتل، ففي خطابه تظهر اللغة المؤطرة بمفاهيم دينية إنسانية، تسعى لتبرير أفعال المقاومة ضمن الإطار الشرعي الأخلاقي، وبذلك فإن الخطاب الذي يصدر عن جماعة إسلامية مقاومة، كخطاب أبي عبيدة يفترض فيه أن يستند إلى هذه المرجعية ليس فقط لتبرير الفعل العسكري، بل لإضفاء المشروعية القيمية عليه ولتأكيد على أن المقاومة لا تنفصل عن الأخلاق الإسلامية، حتى في ظل الجرائم الصهيونية المتكررة والمتواصلة على مر السنوات.

ومنه تمثلت إشكالية البحث فيما يلي:

– كيف عبر خطاب أبي عبيدة في معركة طوفان الأقصى عن القيم الإنسانية المستمدة من الشريعة الإسلامية في ظل جرائم الاحتلال الصهيوني الإسرائيلي ومقتضيات الحرب؟

وتنبثق عن هذه الإشكالية جملة من التساؤلات، أهمّها:

– كيف تجلت القيم الإنسانية مثل: الرحمة، العدل، الشهادة، الكرامة في خطاب كتائب القسام؟

– ما الأبعاد البلاغية والتداولية التي استخدمت لترسيخ هذه القيم في وعي المتلقي؟

– إلى أي مدى تمكن أبي عبيدة في خطابه من الموازنة بين منطق القوة ومبادئ الأخلاق الإسلامية في سياق الحرب؟

أهداف الدراسة:

– استجلاء مظاهر القيم الإنسانية المتجلية في خطاب المقاومة الفلسطينية مثل: الكرامة، العدل، معاملة الأسرى؛

– الكشف عن الآليات البلاغية والتداولية التي استخدمت لترسيخ هذه القيم في وعي المتلقي المحلي والدولي؛

– الكشف عن المرجعية الشرعية للقيم الإنسانية في الإسلام، وتبيان موقع الكرامة الإنسانية ضمن مقاصد الشريعة، خاصة في سياق الحرب والدفاع المشروع.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول خطابا سياسيا عسكريا صادرا عن الناطق العسكري لكتائب القسام أبي عبيدة، خلال معركة طوفان الأقصى، محاولة الكشف عن تجليات القيم الإنسانية المستمدة من الشريعة الإسلامية، في الخطاب، وتتمثل أهمية هذه الدراسة في إبراز البعد الأخلاقي الذي يصاحب الفعل المقاوم، من خلال دراسة لسانية لغوية تحليلية تجمع بين خطاب القوة ومقتضيات العدل والرحمة، كما تسهم الدراسة في توسيع دائرة الاهتمام بالخطاب المقاوم في الدراسات الاكاديمية، وربطه بالمنظور الشرعي والقيمي، لاسيما في ظل ما يشهده الواقع من تشويه لصورة

المقاومة الإسلامية، كما تكمن أهمية الدراسة في توظيفها للمقاربة التداولية كأداة لتحليل وتفكيك البنية الخطابية واستخلاص أبعادها القيمية مما يمنحها بعدا إقليميا وتطبيقيا في آن واحد.

مقاربة الدراسة: اعتمدنا في هذه الدراسة على المقاربة التداولية لأنها الأقرب لتحليل خطاب أبي عبيدة الناطق العسكري لكتائب القسم في معركة طوفان الأقصى، وذلك لفهم كيفية توظيف القيم الإنسانية في الخطاب المقاوم ودراسة تأثيرها على المتلقي، فهذه المقاربة توفر إطارا دقيقا لفهم التأثير النفسي والاجتماعي للخطاب المقاوم الذي يلقيه أبي عبيدة، وكيفية استخدامه لهذه القيم الإنسانية المتمثلة في الكرامة، العدل، الشهادة..، لتوجيه مشاعر المتلقي وتبنيه لمواقف المقاومة.

مجتمع البحث وعينة الدراسة: يتكون مجتمع البحث من خطابات أبي عبيدة الرسمية الناطق العسكري لكتائب القسام، خلال معركة طوفان الأقصى التي اندلعت بتاريخ السابع من أكتوبر 2023، ويشمل هذا المجتمع كافة المواد الخطابية المتاحة عبر الوسائط الإعلامية الرسمية لكتائب القسام، والمنصات التابعة للمقاومة، إضافة إلى ما تداولته عبر القنوات الفضائية الموثوقة والمنصات الرقمية الموثقة. أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها قصديا لخطابات أبي عبيدة المركزية الأكثر تداولا وتأثيرا، لما تضمنته من مواقف أخلاقية ونداءات إنسانية وتصريحات تعكس التزام المقاومة بالقيم الإسلامية في التعامل مع الأسرى والمدنيين.

أولا: مفاهيم الدراسة: تعد المفاهيم نقطة مركزية في أي دراسة علمية، إذ تمثل الإطار المرجعي الذي تبنى عليه التحليلات والتفسيرات، وانطلاقا من تحديد المفاهيم الأساسية، تتناول هذه الدراسة مجموعة من المصطلحات التي تشكل مرتكزاته النظرية والمنهجية والتي يستند إليها لفهم طبيعة القيم الإنسانية التي وردت في خطاب معركة طوفان الأقصى لأبي عبيدة. حيث يحظى

موضوع القيم بمكانة مركزية في البناء الفكري والأخلاقي والإسلامي، إذ جاء اهتمام الإسلام بالإنسان واحترام، حاجياته والسعي إلى تحقيقها، إن منطق تقدير الإسلام للإنسان فرداً أو جماعات، وجاءت عنايةَ الإسلام بالمجتمع الإنساني، وعلاج مشكلاته منذ أن خلق الله آدم في الأرض؛ وذلك لأنه دين إنساني، جاء بتكريم الإنسان وتحريره، ففيه تتعانق المعاني الروحية والمعاني الإنسانية، وتسيران جنبًا إلى جنب، كما أن الإسلام لا يتصور الإنسان فردًا منعزلاً ومنفصلاً عن أقرانه، بل يتصوره دائمًا في مجتمع يتأثر به ويؤثر فيه. وقد أرسى الإسلام مجموعة من القيم والمقومات الكفيلة . باحترامها والعمل وفقا لها . بإبراز مكانة الإنسان في الإسلام.

1- القيمة لغة: مفردها، والباء أصلها الواو، قام يقوم، والقيمة ثمن الشيء بالتقويم، تقول تقاوموه فيما بينهم، وإذا انقاد الشيء واستمرت طريقته فقد استقام لوجهه.

. ويطلق لفظ القيمة من الناحية الموضوعية على ما يتميز به الشيء من صفات تجعله مستحقا للتقدير كثيرا او قليلا، فإن كان مستحقا للتقدير بذاته كالحق والخير والجمال، كانت قيمته مطلقة، وإن كان مستحقا للتقدير من أجل غرض معين كالوثائق التاريخية والوسائل التعليمية كانت قيمته إضافية[1].

2- القيمة اصطلاحا: هي الصفات المرغوبة اجتماعيا في مرحلة من مراحل التطور الاجتماعي، وهي ذات تأثير في سلوك الناس وعلاقتهم، كما انها تملك الخصوصية في تأطير العالم من حيث روابطه الأساسية، والأخلاقية والعلمية والاجتماعية وغيرها. وفي ظل غياب قيم الفضيلة ينقلب المجتمع إلى غابة ذات أحراش يضل ساكنها ويستوحش قاطنها. يطلق لفظ القيمة في علم الاخلاق على ما يدل عليه لفظ الخير، بحيث تكون قيمة الفعل تابعة لما يتضمنه من خيرية[2].

3- القيم الإسلامية: مجموعة من المعايير والْحكام النابعة من تصورات أساسية عن الكون والحياة والإنسان والإله، كما صورها الإسلام، وتتكون لدى الفرد والمجتمع من خلال التفاعل مع المواقف والخبرات الحياتية المختلفة بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياته تتفق مع إمكانياته، وتتجسد من خلال الاهتمامات أو السلوك العملي بطريقة مباشرة وغير مباشرة[3].

4- القيم الإنسانية: تعرف القيم الإنسانية على أنها الفضائل التي تواجه الإنسان إلى مراعاة العنصر البشري عندما يتفاعل مع أشخاص آخرين وتعرف القيم أيضا بأنها عبارة عن أهداف الإنسان المرغوبة التي تكون فعالة من خلال موافقة، ومرتبة حسب أهميتها له، وتوجه الإنسان نحو اختيار، وتقييم سلوكه، كما أن هذه القيم التي يمتلكها الفرد لن تكون فطرية وإنما نتيجة التنشئة الاجتماعية للفرد التي ينشأ عليها من وقت ولادته وتستمر معه طول حياته وتشتمل القيم الإنسانية على الاحترام الاستماع، التعاطف، المودة الرحمة التقدير...، من خلال هذه القيم يصبح المرء قادرا على التحلي بالقيم الأخلاقية مثل العدالة، النزاهة، العنف، منع القتل كما تشكل وسيلة للإدارة العلاقات الإنسانية وأداة للسلام، وتحفز الفرد على التفكير والتحدث بطرق معينة هي بمثابة معايير حيث تضع له قيودا على سلوكه ويشار إلى أن معظم القيم تتصف بالحب، الفرح، السلام، اللطف، الخير[4].

ثانيا: القيم الإنسانية في الإسلام وأهميتها: عنيت الشريعة الإسلامية –من بين ما عنيت بالإنسان وحقوقه، حيث ضمت مبادئ وأسسا تبنى عليها كرامة الإنسان واحترام آدميته، بما يصلح وقت السلم ووقت الحرب على سواء، عنيت الشريعة الإسلامية بتحديد وتنظيم العلاقات بين البشر مع بعض وكذا الحكام مع محكومين، وأوضحت ما يلزم ابتعاده لحفظ المقاصد التي نزلت من أجلها كافة الشرائع السماوية، ومن أجل ذلك شرع الإسلام حقوقا للإنسان، ووضع ضمانات لاحترام آداميته، بأن زجر وعاقب على المساس بها ظلما وعدوانا

وقد انطلقت هذه الحقوق من مجموعة من المقومات وأسست الضمانات عليها وتحددت أبعادها في إطارها. ويخرج الإنسان من حصون الجهل والظلام[5]. فالدين الإسلامي دين إنساني يساوي بين الناس جميعا في الحقوق والواجبات ويعاملهم بالعدل والرحمة مهما اختلفت ديانتهم وأعرافهم وبصفة عامة من وسائل الاعلام وغيرها من المواقع والكتب والمجالات تعتبر أن الإنسانية مجموعة من الجوانب الإيجابية الأخلاقية، ولهذا فسوف نوضح مفهوم الإنسانية في النظرية الأخلاقية[6].

لقد أوضحتْ الشريعة الإسلامية، وأكدت سلوكيات المسلمين بعد ذلك على المبادئ والأسس الإنسانية للتعامل أثناء الحروب واحترام آدمية الإنسان في معاملة ضحايا الحروب وغير المشاركين في العمليات القتالية. ولم تدرك النظم البشرية الوضعية هذا التوجه الإنساني في العمليات القتالية وعدم المغالاة في استعمال أدوات القتل والتدمير أو التعسف في استخدامها، وأرستها الشريعة الإسلامية، وإن كانت هذه الشريعة تحتفظ بكونها أعمق وأشمل من أي تنظيمات وضعية، محلية كانت أو دولية[7].

وتعد القيم من المفاهيم المركزية في البحوث الفلسفية والاجتماعية والدينية لما لها من دور محوري في توجيه السلوك الإنساني، وصياغة الوعي الجمعي وتشكيل البنية الثقافية للأمم، وفي هذا السياق يقدم الإسلام منظومة قيمية شاملة متكاملة تستند إلى الوحي الإلهي ممثلا في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وتستهدف بناء الانسان في أبعاده الروحية والعقلية، السلوكية الاجتماعية، وتمثل القيم الكبرى في الإسلام كالتوحيد، العدل، الكرامة، والحرية والتضامن/ أطرا مرجعية تتجاوز حدود الزمان والمكان، وتسعى الى إقامة مجتمع متوازن يقوم على الايمان والعمل الصالح، والعلاقات الإنسانية الرشيدة ومن هنا تكتسي دراسة هذه القيم أهمية بالغة في فهم الرؤية الإسلامية للإنسان

والعالم، والكشف عن مدى قدرتها على الاسهام في بناء حضارة تناسقية قائمة على العدل والسلام والتعايش، ومن هذا المنطلق فإن هذه الدراسة تعد مدخلا لفهم عمق الرسالة الإسلامية، وفاعليتها في توجيه السلوك الإنساني نحو الخير والحق والعدل.

قيمة السلام: إن الإسلام دين السلام، وهذه قضية مسلمة، فالمتأمل للنصوص القرآنية والهدي النبوي يجدها تعالج قيمة السلام معالجة موضوعية تشمل مجالات الحياة كلها، وتراعي التغير الحضاري لنسق التعايش الإنساني مع مختلف المجتمعات، وتجعلها دعوة عامة للإنسانية جمعاء، مقتضاها الدخول في السلام، ونبذ التشدد والعنف والعدوان، يقول الحق سبحانه وتعالى ﴿والله يدعو إلى دار السلام ويهدي من يشاء إلى صراط مستقيم﴾[8] يونس 25. وقد أسس الإسلام لقيمة السلام وما يتصل بها من قيم إنسانية سامية كالتسامح، والتعايش، ولاحترام، وقبول الاخر...، ودعا إلى ترسيخها بين الناس ونبذ كل ما يخافها من أشكال الكراهية، والعنف والتفرق، والنزاع، والخصومة والاقصاء. ويعني مصطلح السلام على مستوى العلاقات الدولية والاجتماعية غياب النزاع، وتحقيق العدالة والاستقرار الاجتماعي، والرفاهية الاقتصادية والرحية الأساسية[9].

فيكون السلام بذلك حالة من الطمأنينة في المجتمعات الإنسانية، ناتجة عن تبني أفرادها قيم التعايش والتسامح، ونبذهم للعنف والتطرف، وبعدهم عن الصرعات والنزاعات، وضمانهم الحقوق الطبيعية والأساسية التي تضمن للفرد الكرامة والمساواة دون تمييز، وتؤدي إلى الاستقرار والازدهار، فالإسلام جاء برسالة تعلي من شأن السلام، فجعل منه غاية دينية وسلوكا اجتماعيا، وقرنه بالإيمان، والتقوى، فدعا الإسلام إلى السلام مع الذات، وشرع أحكاما تحفظ الحقوق وتمنع العدوان، ونبذ العنف والتطرف ودعا إلى ترسيخ مبادئ الرحمة

والتسامح والعدل، وقد اتخذ الإسلام من السلام غاية عليا، فجعله تحية المسلمين، وأمر بالسلم في حال النزاع.

وتعد القضية الفلسطينية إحدى أهم قضايا العالم التي لم تكن العدالة فيها منصفة أو عادلة إلى طرف الحق وهذا من خلال ما يعانيه الشعب الفلسطيني في غزة، وفي مدن فلسطين المحتلة كافة، حيث تشارك الغرب مع الكيان الصهيوني في إبادة الشعب الفلسطيني، وهو أكبر دليل على غياب العدل والإنسانية في قلوب البشر الأخوة الإنسانية والدينية "فلسطين نموذجا.

قيمة الكرامة الإنسانية: إنها احترام المرء ذاته، وهو شعور بالشرف والقيمة الشخصية يجعله يتأثر ويتألم إذا ما انتقص قدره. ويمكن أن نعرف الكرامة الإنسانية بأنها: معاملة الانسان على أنه غاية بنفسه، وليس وسيلة أو أداة، وأن يحترم لأصل إنسانيته، وليس لما يملكه من جاه ومال، أو لما يتمتع به من صفات جسمية او عقلية، أو لما يتصف به من مواهب وعطاءات.

وتتجلى أهمية الكرامة في قوله تعالى: ﴿يا أيها الانسان ما غرك بربك الكريم﴾ الانفطار6، وقال سبحانه وتعالى على لسان سليمان عليه السلام (فإن ربي غني كريم) النمل 40، وفي منح ابن أدم الكرامة قال سبحانه وتعالى: ﴿ولقد كرمنا بني أدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلا﴾ الاسراء 70، ففي هذه الآية إقرار بشرف خلق بين أدم وتميزهم عن سائر المخلوقات ورفعة منزلتهم، مما يدل على أهمية الكرامة الإنسانية في الإسلام أن القران الكريم أشار لمصطلح الكرامة في عدة آيات من كتاب الله وكلها تحمل معنى الكرم والإحسان في المعاملة، سواء اتصلت بالعلاقة بين الله والانسان، أم بين البشر في معاملاتهم الدنيوية، ويأتي تفصيل ذلك في مظاهر الكرامة الإنسانية في الإسلام.

ومن هنا جعل القرآن الكريم حياة الفرد مساوية لحياة الانسانية جمعاء، كما قال في قوله تعالى ﴿ولا تقتلوا أنفسكم﴾ النساء 29، أي لا يقتل بعضكم بعضا ولا يسفك بعضكم دماء بعض.

قيمة الاخوة الإنسانية والتسامح والتعايش: إن الاخوة الإنسانية دائرة تسع الناس أجمعين، ورابطة بشرية وثيقة لا يمكن نقضها أو انكارها (والناس بنو آدم) ربهم واحد وتبرز أهمية الاخوة الإنسانية والتسامح والتعايش في عدد من النقاط أهمها: أنها قيمة أصيلة في الإسلام، فالإسلام حرص على بث روح الاخوة الإنسانية في المجتمع، ونبذ التعصب الديني والهوي، لتقليص حجم التوترات القائمة على أسس دينية أو جهوية، والعمل على تطوير أفاق للعيش الإنساني المشترك والتسامح بما يحقق الخير للجميع والإنسانية جمعاء.

الصبر والشكر: يحظى كل من الصبر والشكر بمكانة محورية في منظومة القيم الإنسانية، لما لهما من دور جوهري في تهذيب النفس، وتقوية الإيمان وتحقيق التوازن في علاقة الإنسان بخالقه، فقد قرن الله تعالى بين الصبر والشكر في مواضيع متعددة من القرآن الكريم لما يشكله كل منهما من مظهر الوعي الروحي والأخلاقي. وقد مدح الله الصابرين في كتابه ﴿إنما يوفى الصابرون أجرهم بغير حساب﴾ الزمر 10. فالصبر يعد من أعظم القيم التي رسخها الإسلام في النفس البشرية، إذ يشكل أساسا في بناء الشخصية المؤمنة على مواجهة التحديات بثبات وإيمان، فالصبر قرين الإيمان وشرط للفوز برضا الله يقول الله تعالى: ﴿وبشر الصابرين﴾ البقرة 155. إن الشكر من القيم الأخلاقية العميقة في الإسلام، إذ يعبر عن وعي الانسان بنعم الخالق واعترافه بفضل الله عليه، وقد ربط القران بين الشكر وزيادة النعم في قوله تعالى: ﴿لئن شكرتم لأزيدنكم﴾ إبراهيم7، وقوله كذلك (وقليل من عبادي الشكور) سبأ 13.

وتبرز أهمية الصبر في حيث أمر الله نبيّة محمدا بالصبر فقال عزوجل: ﴿فاصبر صبرا جميلا﴾ المعارج 5 يعني صبرا لا جزع فيه، يقول له اصبر

على الأذى، ولا يثنيك ما تلقى من المكروه عن تنفيذ ما أمرك ربك لإيصال رسالته. وقال سبحانه: ﴿واتبع ما يوحى إليك واصبر حتى يحكم الله وهو خير الحاكمين﴾ يونس 109.

الجانب التطبيقي:

– **القيم الإنسانية في خطاب أبي عبيدة:** وفي هذا الجزء من الدراسة سنتحرى القيم الإنسانية الموجودة في خطاب معركة طوفان الأقصى لصاحبها أبي عبيدة، مع التركيز على أهمية هذه القيم في بناء خطاب المقاومة الفلسطينية، ومدى تأثيره في تعزيز وحدة وصمود الشعب في مواجهة المحتل الصهيوني.

– **قيمة الصبر والثبات:** إن الصبر يعد من القيم الإنسانية التي حظيت بمكانة هامة في مختلف الأديان والثقافات والفلسفات، وهو من القيم الجوهرية التي نشهدها في الخطاب العربي الإسلامي، لما لها من وفع خاص على نفوس البشر، فالخطاب الذي يحمل قيمة الصبر لا يكتفي فقط بالحث عليه، وإنما يفعل هذه القيمة في بنية القول ليحدث أثرا في وجدان المتلقي، وتتجلى هذه الوظيفة التداولية لقيمة الصبر في خطاب أبي عبيدة الناطق العسكري لحركة حماس في معركة طوفان الأقصى، التي مثلت نقطة مفصلية في تاريخ الصراع الفلسطيني الصهيوني، فقد تميز خطابه بحمولة دينية ونضالية مكثفة، جعلت من الصبر محورا بلاغيا يخاطب به الجماهير الفلسطينية والعربية والإسلامية حيث نجد في خطاب أبي عبيدة يستفتح قوله بعبارة **(حمدا للصابرين المجاهدين الثابتين)**، ما يرسخ الصبر كقيمة إنسانية وإيمانية في وجه المعاناة والمحتل الصهيوني، وهذا القول يوظف الصبر كأداة لتحفيز الشعب الفلسطيني على الكفاح ضد المحتل، مما ينتج اجماعا وجدانيا حول مشروعية الاستمرار وشرعية المقاومة في مواجهة الكيان الصهيوني، وقد قرن الله تعالى الصبر

بالنصر في مواضيع كثيرة منه قوله تعالى: ﴿يا أيها الذين أمنوا اصبروا وصابروا ورابطوا﴾ أل عمران 200، وفي الحديث الصحيح وما أعطي أحد عطاء خيرا وأوسع من الصبر رواه البخاري، هذا الربط بين القيم الدينية والواقع النضالي يمنح الخطاب بعدا قدسيا، ويعيد إنتاج التصورات الايمانية داخل سياق المقاومة، فيغدو الصبر شكلا من أشكال العبادة السياسية والاجتماعية. مستشهدا بسنن قرآنية (إن مع العسر يسرا)، مما يضفي على الصبر طابعا قدريا ومشروعا إلهيا، هذه القيمة تمارس دورا تداوليا داخل الخطاب، فهي تفعل ألية التثبيت داخل الخطاب، أي تقوية قدرة المتلقي على الصمود النفسي والمعنوي، واستمرارية الانخراط في الفعل المقاوم رغم مشاهد الموت والدمار والخسارة. وبهذا المعنى فإن قيمة الصبر لا تخاطب فقط العقل الاستراتيجي للمتلقي بل تشحن وعيه الداخلي بطاقة روحانية تبقيه متماسكا بقضيته الأساسية تحرير فلسطين من أيدي المحتل المعتدي المغتصب لأرضه، ومن هنا تتجاوز هذه القيمة وظيفتها التعبيرية لتغدو قيمة حجاجية وتعبوية تستخدم لتأطير المعاناة ضمن مشروع كفاحي طويل النفس، وهو ما تؤكده نصوص شرعية مثل قوله (إن الله مع الصابرين)، ومن العبارات كذلك(يا جماهير شعبنا المرابط الصابر ... الذين لا ينحنون ظهورهم إلا لربهم...)، جملة توحي إلى تعزيز صلابة الشعب في وجه تعزيز الصلابة والقصف من خلال التمجيد بثباتهم وتقديمهم كقدوة لأحرار العالم. ومن الاستشهاد بالحديث النبوي قول رسول الله صل الله عليه وسلم (واعلم أن النصر مع الصبر، وأن الفرج مع الكرب..). مؤكدا أن النصر مفتاح الفرج وشرط تحققه، ويؤكد على ان النصر مفتاح وشرط تحققه.

قيمة الحرية والعدالة: تعد قيمة الحرية والعدالة من القيم الأخلاقية والحقوقية التي تنظم علاقة الانسان بذاته، وبالأخرين وبالسلطة، فالحرية ليست مطلبا سياسيا أو قانونيا، وإنما حالة وجودية تعبر عن كرامة الانسان، وحقه في

تقرير مصيره، والتحرر من القهر والاستعباد، وهذا ما ورد على لسان أبي عبيدة في خطابه **(لم نكن يوما طلاب حروب ودمار، وكان الأولى بصهاينة الغرب أن يعترفوا بحقوق شعبنا..)**، فيبرز هنا صاحب الخطاب أن الهدف ليس العدوان، بل التحرر منه والعيش بكرامة وعزة في أرضه، مشيرا إلى أن الغاية من هذا القتال مع العدو الصهيوني هو نيل الحرية وتحقيق العدالة، مبررا قوله في قوله تعالى: ﴿ومالكم لا تقاتلون في سبيل الله والمستضعفين﴾ "النساء 75" وهو توجيه شرعي يدعو للدفاع عن المظلومين والمغلوبين على أ مرهم جراء ما تفعله ألة الكيان الصهيوني في شعبهم، فالحرية عنده ليست هدفا سياسيا فحسب، بل فريضة أخلاقية دينية كما قال (عمر بن الخطاب): (متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارا؟)، فهذه القيمة غرضها إبطال أكاذيب العدو الصهيوني في تشويه صورة المقاومة، وذلك بإظهار بعدها الإنساني العادل. يعد العدل أساسا ثابتا يعمل على استمرارية في حياة البشر الاجتماعية والسياسية.

تعد الحرية في مفهوم عام على أنها حالة تتيح أو تسمح للأفراد باتخاذ قراراتهم وتحقيق طموحاتهم دون تدخل أو حتى قيود خارجية، كما أنها تعزز التنمية الشخصية وتعد أساس للديمقراطية والتعايش السلمي[10].

قيمتا الشهادة والنصر: ترتبطان بأعمق مفاهيم التضحية والكرامة والتحرر فالشهادة تمثل ذروة القيم الإيماني والوجودي، حيث يقدم الإنسان نفسه فداء لوطنه من أجل مبدأ أعلى ولقضية عادلة، أو لتحرير أرض، أما النصر فهو تحقق لوعد الله وثمرة لصبر المؤمنين، فهاتان القيمتان حاضرتان بقوة في خطاب أبي عبيدة، والغرض منهما ليس التمجيد فحسب، بل لأداء أغراض تداولية انجازية متعددة، ومن العبارات على ذلك **(وستكون كل قطرة دم زكية سالت من شهيد أو جريح في هذه الحرب المقدسة شاهدة على النصر...)** ما يؤكد على تقديس التضحية في سبيل الحق والحرية، ومن العبارات التي تدل

على النصر في جملة (السلام على شهداء شعبنا العظماء الذين يرتقون في كل يوم فداء لدينهم ووطنهم وقدسهم...)، والغرض التداول وترسيخ ثقافة الاستشهاد كمصدر للفخر وتثبيت الجماهير على خط المقاومة، عبر تقديم الشهداء كرموز مضيئة، مستشهدا من خطاب القرآن الكريم في قول المولى عزوجل: ﴿ولا تحسبن الذين قتلوا في سبيل الله أمواتا، بل أحياء عند ربهم يرزقون﴾ "أل عمران 169".

فتعد الشهادة أسمى القيم التي تتجلى في الخطاب المقاوم، وقد وردت بشكل بارز في تقديم التحية لأرواح الشهداء الذين يرتقون في كل يوم فداء لدينهم ووطنهم وقدسهم، حيث يتبنى الخطاب تصورا بطوليا للشهادة، حيث يقدمها الملقي بوصفها ذروة التضحية تؤسس لمعادلة تفوق معادلات السلاح وكل ما هو مادي، وكل هذا من أجل تحسيس الشعب الفلسطيني أن الشهداء لا يموتون بل يصنعون الحياة وأحياء عند ربهم يرزقون، وهو توظيف يحمل دلالة تعبوية لحشد الجماهير للانضمام إلى المقاومة، مع تحمل الصبر والتضحيات، وتقديم صورة إيجابية عن الموت في سبيل الوطن. فنجد في خطاب أبي عبيدة يكثر من الأساليب البلاغية وذلك من خلال التكرار في بعض الكلمات" المجاهد، الشهيد، تحية للشهداء، يرتقون كل يوم"، فالغرض من ذلك خلق جو من العاطفة حيال الشعب لترسيخ شرعية المقاومة، وتثبيت رمزية الاستشهاد ضمن الوعي الجمعي.

– **قيمة الوحدة والتضامن:** نجد في خطاب المقاومة الفلسطينية ورود الكثير من القيم الإنسانية على لسان أبي عبيدة ومن ذلك ما يتعلق بقيمة التضامن والوحدة التي كان يدعو إليها خطاب المقاومة **(نعيش آلامه وآماله...)**، وهو قول يعكس مدى ارتباط قيادة حماس بشعبها ومشاركتها الألآم والمعاناة نفسها مما يدل على توطيد اللحمة العاطفية والمعنوية بين الطرفين، فيشير أبي عبيدة

أن المقاومة تتقاسم مع الشعب الشعور نفسه، وبأنها جزء منه، مبررا قوله في ذلك ان الإسلام أرسى هذه القيمة قي قول رسول صل الله صل الله عليه وسلم (مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى) رواه مسلم، وفي كتاب المولى عز وجل ﴿ويؤثرون على أنفسهم كأن بهم خصاصة﴾، فهذا الخطاب يحمل دلالة حجاجية تهدف إلى استنهاض الحس الجمعي وربطه بالمصير المشترك ،مما يلغي المسافة النفسية ويعيد بناء الثقة بين الطرفين، وتستخدم هذه القيمة لتحقيق الاندماج الرمزي والعملي. **وفي عبارة أخرى نجد (فنحن على يقين تام بأن أحرار العالم هذه الأمة إن هبوا هبة رجل واحد..)**، والغرض من هذا القول هو الدعوة إلى رص الصفوف وتوحيد الجهود مشيرا في ذلك إلى قول الرسول صل الله عليه وسلم (المؤمن للمؤمن كالبنيان المرصوص يشد بعضه بعضا..) في تأكيده مرة أخرى أن التلاحم والتماسك بين صفوف الامة العربية هو الشرط الوحيد للنصر. كما يستحضر قول الله: ﴿إن الأرض يرثها عبادي الصالحين﴾ الأنبياء 105"، وهذا من أجل تأكيد الامتداد الديني والقيمي للانتماء الفلسطيني.

قيمة الوفاء والمسؤولية وفض الظلم: ومن ذلك في عبارة **(نحن مع شعبنا في ذات الخندق، وسنتقاسم معه لقمة الخبز وشربة الماء..)**، وهو خطاب بعكس روح المسؤولية حيال القضية الفلسطينية، فأبي عبيده هنا يؤكد صراحة الوقوف مع المظلومين حيث تعهد الله بنصرتهم في قوله: ﴿إنه لا يفلح الظالمون﴾ القصص 37، وكذلك في قول رسول الله (اتقوا دعوة المظلوم فإنها ليس بينها وبين الله حجاب) رواه البخاري، فهذه القيمة توظف في الخطاب لإثارة التعاطف مع المتلقي، وكذلك فضح الممارسات الغربية ووقوفها إلى جانب الكيان الصهيوني، فهذا القول يرفض رفضا قاطعا الظلم المفروض على الشعب

الفلسطيني والتعدي على المساجد والمستشفيات، والغرض التداولي من ذلك أن العدل ليس مطلبا قانونيا محضا، بل هو قيمة كونية إنسانية تتصل مباشرة بالإنسان في الحياة والكرامة، فهذه القيمة تهدف إلى تحريك الشعور العالمي الأخلاقي لدى المتلقي العربي والدولي من أجل اتخاذ موقف موحد ضد الكيان الصهيوني، وفضح الصمت العالمي واللامبالاة للمؤسسات العالمية مما يحدث في فلسطين من قتل وتجويع وإبادة جماعية مكتملة الأركان، وتقديم القضية الفلسطينية كقضية إنسانية عادلة تستحق النصر. حيث يستشهد في خطابه بالقرآن الكريم ﴿ولا تركنوا إلى الذين ظلموا﴾ هود 113، لتبيان أن الوقوف على الحياد في ظل الظلم، هو في حد ذاته تورط أخلاقي. تستمر معاناة الشعب الفلسطيني الذي يمنعهم من الحصول على حقوقهم الإنسانية ويهدد الأمن الإنساني ويقف حجر عثرة أمام إحراز أي تقدم ملموس على الصعيد التنمية البشرية[11].

-**قيمة الإنسانية الشاملة:** وذلك في عبارة (يا كل أحرار العالم...)، وهي دعوة عالمية لصحوة الضمير الإنساني، ومساندة القضية الفلسطينية، فهنا أبي عبيدة يدعو في كلمته البشرية قاطبة المشاركة في الدفاع عن القيم الإنسانية السمحاء، وهو ما يضفي عليه صبغة الخطاب الكوني الذي يجد جذوره في قوله تعالى: ﴿يأيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى..﴾، ويجد تأكيده في قول النبي، (فأحبهم إلى الله أنفعهم لعياله) رواه البيهقي، فهذه الوظيفة تفتح المجال لدعم ومساندة الشعب الفلسطيني. وظيفيا هذه القيمة تفتح مجالا لحشد دعم أممي وتضامن عالمي للقضية الشعب الفلسطيني.

قيمة الاعتراف ببطولة الآخرين: أعظم تحية عسكرية جهادية لا يمكن أن يستحقها أحد، كما يستحقها شعبنا في غزة..)، خطاب يقدر تضحيات الاخرين ويكرم جهودهم ويثمن دورهم النضالي كما جاء في خطاب آخر**(فأي كلمات لا يمكن أن تفي شعبنا الأسطورة حقه)**، مما يدل على التقدير العميق

لمكانة الشعب، والاعتراف ببطولة الآخرين يسهم في تعزيز الهوية الجمعية والانتماء وقد أرسى الإسلام هذا المبدأ في قول النبي ليس منا من لم يوقر كبيرنا ويعرف حق صغيرنا) رواه أحمد، وهذ المديح المتكرر في النص يخدم وظيفة تداولية غرضها تقوية المعنويات رفع وخلق شعور الفخر والانتماء الجمعي. فكان صل الله عليه وسلم يتعامل مع نفوس بشرية مكرمة، لا تجوز إهانتها أو ظلمها أو التعدي على حقوقها أو التقليل من شأنها، وهذا واضح في آيات القرآن الكريم وكذلك في حياة الرسول صل الله عليه وسلم[12]. فالمولى تعالى عبر بالنفس وهذ الكلام مطلق تدخل فيه النفس المؤمنة وغير المؤمنة وكما حرمه تعالى عن نفسه جل وعلا حرمه كلك على البشر جميعا، جاء في الحديث القدسي عن النبي صل الله عليه وسلم – عن ربه أنه قال: (يا عبادي إني حرمت الظلم على نفسي وجعلته بينكم محرما فلا تظالمون)[13].

مراعاة العدل عند التعامل مع الأعداء: إن الامر بالعدل في الإسلام أمر عام ينطبق في كل حين وعلى كل إنسان، وبالنسبة لكل مكان لذلك فكل علاقة إنسانية في الإسلام تقوم على تحقيق العدالة واعتبار الناس جميعا سواء، وإن كان ثمة تفاضل في التقوى والعمل الصالح، والعدل هو الميزان الذي أنزله الله سبحانه مع الكتاب لتستقيم شؤون الانسان فالعدالة في الإسلام لا تعرف تمييزا يستند إلى الدين أو الجنس أو اللون أو القرابة. كما حذرت الشريعة الإسلامية من كل ألوان الاعتداء، قال تعالى: ﴿ولا تقتلوا النفس التي حرم الله إلا بالحق ذلكم وصآكم به لعلكم تعقلون﴾[14].

خاتمة: في ختام هذه الدراسة تبين لنا أن أبي عبيدة يستعمل القيم الإنسانية ليس مجرد مفاهيم أخلاقية، بل أدوات إستراتيجية في بناء الهوية الوطنية وتحقيق الانتصار المعنوي والنفسي للشعب الفلسطيني أمام التحديات الكبرى التي يواجهها، وذلك من أجل تحفيز الوعي الجمعي للشعوب العربية

والإسلامية، لتعزيز مشاعر الوحدة والانتماء إلى القضية الفلسطينية. فأبي عبيدة في خطابه استخدم وبمهارة عالية القيم الإنسانية مثل (الصبر، الشهادة الكرامة، ونصرة المظلوم..،) كأدوات رئيسة لتوجيه الخطاب المقاوم، مما أسهم في ترسيخ الهوية الفلسطينية، إلى جانب ذلك تحفيز الجمهور وتوجيههم نحو المشاركة الفعالة في دعم المقاومة الفلسطينية ومشروعيتها أخلاقيا وسياسيا وقانونيا، للدفاع عن مقدساتهم الدينية والتاريخية. وما يمكن قوله أن الخطاب المقاوم له أهمية كبيرة في تشكيل الهوية الوطنية، وتعزيز روح المقاومة الفلسطينية، وإعادة رسم صورة للمواطن الفلسطيني والعربي على أن المقاومة حق مشروع للدفاع عن أرضهم ضد المحتل المعتدي.

كما أظهرت الدراسة أن الأساليب البلاغية التي اعتمد عليها أبي عبيدة مثل التكرار، والاستفهام، تسهم بشكل كبير في تعزيز قوة الخطاب، وجعل الحجج التداولية أكثر قبولا وتأثيرا على المتلقي، فهذه الأساليب تسهم في التأكيد على مشروعية المقاومة العادلة.

قائمة المراجع:

1- أحمد حمدي أحمد علي، القيم الإنسانية للحرب في الإسلام ودورها في عصمة الدماء، فتح مكة نموذجا

2- أحمد حمدي أحمد، مجلة الفرائد في البحوث الإسلامية والعربية، العدد 47، ديسمبر 202.

3- محمد بن دليم بن سعد القحطاني، القيم العسكرية الإسلامية، مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية والتربوية.

4- العميد عاشوري، الانحراف عن القيم الأسرية، ط1، 2000م.

5- منصف داقشي، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، ط1، 2017م.

6- راجع في التنظيمات الوضعية لحماية الإنسان، للكاتب: القانون الدولي العام الطبعة الخامسة، دار النهضة العربية، 2005م.

7- القيم الكبرى في الإسلام، إعداد جامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية، الإمارات 2024م-2025م، ط1.

8-البشير الابراهيمي، الاستراتيجية الخطابية في خدمة القيم الإنسانية،2000 ط2.

9- دليلة شايب، القيم الإنسانية في حروب النبي صل الله عليه وسلم، كلية الشريعة جامعة الأمير عبد القادر قسنطينة.

10 -دليلة شايب، القيم الإنسانية في حروب النبي صل الله عليه وسلم، كلية الشريعة جامعة الأمير عبد القادر قسنطينة.

2-القرآن الكريم:

1- سورة يونس الآية 25.

2- سورة الانفطار الآية 06.

3- - سورة النمل الآية 40.

4- سورة الإسراء الآية 40.

5- سورة النساء الآية 29.

6- سورة الزمر الآية 10.

7- سورة سبأ الآية 13.

8- سورة آل عمران الآية 200.

الهوامش:

1-أحمد حمدي علي، القيم الإنسانية للحرب في الإسلام ودورها في عصمة الدماء، فتح مكة نموذجا أحمد حمدي أحمد، مجلة الفرائد في البحوث الإسلامية، العدد 47، ديسمبر 2024م، ص 688.

2- المرجع نفسه، ص688.

3- محمد بن دليم بن سعد القحطاني، القيم العسكرية الإسلامية، مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية والتربوية، ص 307.

4- العميد عاشوري، الانحراف عن القيم الأسرية، ط1، 2000م، ص 73.

5- منصف داقشي، مجلة الدرسات والبحوث الاجتماعية، ط1، 2017م، ص 81 و72.

6- راجع في التنظيمات الوضعية لحماية الإنسان، للكاتب: القانون الدولي العام، الطبعة الخامسة، دار النهضة العربية، 2005م، ص129 و146.

7- القيم الكبرى في الإسلام، إعداد جامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية، الإمارات 2024-2025، ط1، ص 218.

8- البشير الإبراهيم، الاستراتيجية الخطابية في خدمة القيم الإنسانية، 2000م، ط2 ص22.

9- المرجع نفسه، ص220.

10- البشير الابراهيمي، الاستراتيجية الخطابية في خدمة القيم الإنسانية،2000، ط2 ص22.

11-البشير الإبراهيمي، الإستراتيجية الخطابية في خدمة القيم الإنسانية، ط2، 200 ص22.

12- سورة الأنبياء الآية 3.

13- دليلة شايب، القيم الإنسانية في حروب النبي صل الله عليه وسلم، كلية الشريعة جامعة الأمير عبد القادر قسنطينة، ص 303.

14- الأنعام الآية، 151.

انشطار الذات والبحث عن الهوية
في رواية قناع بلون السماء .لباسم الخندقجي

Fragmentation of the Self and the Search for Identity in the Novel A Mask the Color of the Sky By Baseem Al-khendakji

د. فوزية خميسي♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال:017-001-028-0114/10.33705 DOI

تاريخ الإرسال: **13/03/ 2025** تاريخ القبــول: **11 / 07/ 2025** تاريخ النشر: **2026/03/15**

ملخّص: يشكل موضوع الذات والهوية مادة دسمة للرواية المعاصرة، وهذا ما لمسناه جليا في الروايات العربية الحديثة خاصة تلك التي تعالج الأزمات السياسية والصراعات الانسانية كالأزمة الفلسطينية، هذه الأزمة التي طال أمدها، حيث ساهمت بشكل جلي في توجيه كثير من أقلام الروائيين العرب لنقل معاناة الشعب الفلسطيني الذي سعى ويسعى جاهدا إلى إثبات هويته وسط الصراعات والأزمات المتكررة في الأراضي المحتلة التي مزقت كيانه ووحدته وسيطرت على رقعته الجغرافية، مما جعل سؤال الهوية يبرز كقضية محورية أثرت بعمق على العمل الأدبي والفني خاصة الفلسطيني منه، فوجدناهم يستعرضون بأدواتهم الفنية بكل أشكالها رحلة البحث عن الهوية، لذا سنحاول في هذه الورقة البحثية عرض مختلف المواضع التي تناولت مسألة الانشطار الهوياتي والصراع الوجودي عند الفرد الفلسطيني من خلال رواية **قناع بلون السماء** للأسير الفلسطيني **باسم الخندقجي**، فجاء عنوان البحث كالاتي:

♥جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة، الجزائر.

البريد الإلكتروني : f.khemici@univ-dbkm.dz (المؤلّف المرسل).

انشطار الذات والبحث عن الهوية في رواية قناع بلون السماء لباسم الخندقجي.

كلمات مفتاحيّة: الوطن؛ الهوية؛ الذات؛ الانشطار؛ القناع.

Abstract: The topic of self and identity constitutes rich material for the contemporary novel, and this is what we have clearly seen in modern novels, especially those related to the Palestinian crisis. This has significantly contributed to directing the pens of novelists from all over the Arab world to convey the suffering of the Palestinian people, who have strived to prove their identity amidst the repeated conflicts and crises that have torn their entity and unity, and controlled their geographical area. This has made the question of identity emerge as a central issue that has profoundly affected literary work, especially the Palestinian one. We find them presenting, through their pens, the journey of searching for identity and fragmentation. Therefore, in this paper, we will try to explore the identity fragmentation and conflict found in the novel "A Mask the Color of the Sky" by the Palestinian prisoner Bassem al-Khandaqji. Thus, came the title as follows: "Fragmentation of the Self and the Search for Identity in the Novel 'A Mask the Color of the Sky.

Keywords: Homeland, Identity, Self, Fragmentation, Mask

1. مقدّمة: مع تطور فن الرواية ومواكبته لصراعات العصر، أصبحت الذات عنصرا فاعلا فيها، فتحولت الرواية إلى وسيلة للتعبير عن مشاعر الكاتب وتأملاته وأفكاره الشخصية، وأصبح السرد فضاء يعكس الحضور الداخلي للمؤلف، من خلال توظيفه لذاته بطرق شتى، مما منح النص عمقا

آخر أكثر ذاتية، حيث استخدم الروائي الشخصيات والأحداث وحتى السرد كأدوات لاستكشاف موضوع الهوية والغوص فيه، منطلقا من جملة من التساؤلات الجوهرية حول الكينونة: ومن أنا؟ ومن أكون؟ وماذا أريد؟ وهذا ما لاحظناه عند الروائي الفلسطيني **باسم الخندقجي** في روايته **(قناع بلون السماء)**، حين وصف التصدع الذي آل إليه المجتمع الفلسطيني جراء الاحتلال الصهيوني الغاشم، ومدى أثره على الهوية والانتماء، وهو ما دفعنا – من خلال هذه الورقة البحثية – إلى الوقوف على أسباب تشظي الهوية في الرواية المعاصرة، من خلال تحليلنا لجملة من الصراعات الداخلية والخارجية الواردة في رواية **(قناع بلون السماء)**، ومحاولة الكشف عن العوامل السردية وربطها بالسياقات السياسية والتاريخية والاجتماعية، وقد انطلقنا من جملة من الإشكالات جمعناها في التساؤلات الآتية: كيف عَبّرت الرواية عن أزمات الذات؟ وما هو دور العوامل التاريخية والاجتماعية والسياسية في تشظي الهوية؟ وكيف تَجّلى تشظي الهوية في السرد الروائي؟.

2. الهوية واشكالية المصطلح: تعد مسألة الهوية من أكثر القضايا تعقيدا حيث يصعب حصر مفهوم شامل ومحدد لها، فهي " غير قابلة للتعريف، إذ أن كلَّ تعريف لها بحد ذاته يُشكل هوية"[1]، وهذا راجع إلى التشعبات والتفرعات البحثية التي تصب فيها، كونها مجالا خصبا للدراسة يمس كثيرا من الميادين كالفلسفة والسياسة والتاريخ والأدب وغيرها، كما أنها أيضا متغيرة ومتحركة لا تتسم بالاستقرار، وهذا بفضل طبيعتها الزئبقية المتحولة جراء العوامل المؤثرة فيها مثل العوامل النفسية والاجتماعية، وهي "في أغلبها مفاهيم تنطلق من التجربة المعاشة، ومن نسق التصورات والأنماط السلوكية المتنوعة"[2]، فهي مجموع الأنماط والسلوكات المكتسبة من المجتمع، غير أنها "ليست موضوعا ثابتا أو حقيقة واقعية، بل هي إمكانية حركية تتفاعل مع الحرية"[3]، فالهوية تتغير بحسب الظروف وتخضع للتحولات المستمرة عبر الزمن، وتتشكل

وتتحقق من خلال الحرية، وهو ما يجعلها تتسم بالتعدد والتنوع، وهذا التنوع والتعدد هو ما يجعلها في حالة اصطدام دائم بين الأنا والآخر، وهذا راجع لامتلاكها خاصية سحرية تؤهلها للظهور في مختلف المقولات المعرفية، حيث تتسع بدرجة عالية من العمومية والتجريد، تفوق مختلف المفاهيم الأخرى المجانسة والمقابلة لها، كما تمتلك طاقة كشفية لفهم العالم بما يشمل من كينونات الأنا والآخر[4]، فالهوية هي تحديد لماهية الذات وكينونتها، وذلك كونها تعني من نكون، فهي ليست مجرد تعريف ذاتي بل تشمل الانتماء إلى مكان أو ثقافة، فهي تتشكل من تجاربنا، وعلاقاتنا مع الآخرين، وكذلك من المكان الذي ننتمي إليه، لأن الانتماء هو العنصر الأساس في فهم من نحن[5].

وإذا أردنا الحديث عن الهوية العربية عند الفرد العربي، فإننا سنتحدث بالضرورة عن قضية متعددة الأبعاد، كالبعد القومي والديني وحتى السياسي والاجتماعي، فالهوية العربية تتأرجح بين التأثر والمقاومة والرفض، وهو ما جعل الفرد العربي يعاني من تشظي الهوية "نتيجة ما يعانيه من شعور حاد بفقدان الهوية، بعد تضليله عمدا في أغلب الأحيان عن خصوصيته وعن الواقع الذي تعامل معه"[6]، لأن الهوية هي "الحقيقة المطلقة المشتملة على صفاته الجوهرية التي تميزه عن غيره، كما تعبر عن خاصية المطابقة، أي مطابقة الشيء لنفسه أو لمثله"[7]، فالهوية رغم صعوبة تحديد مفهوم خاص بها؛ كما أشرنا سابقا؛ إلا أنه يمكن القول إنها مزيج من السمات التي يتميز بها كل فرد عن غيره، أو هي ما يكون عند الأنا مقابل الآخر، وتكون الهوية غالبا إما طاغية ومسيطرة بقوة المجتمع الذي ينتمي إليها، وقد تكون ضعيفة مسلوبة منشطرة، خاصة في الدول المستعمرة مثل فلسطين، وهو ما سنحاول البحث عنه في رواية **(قناع بلون السماء)** والكشف عن مدى تشظي الهوية الضعيفة مقابل سيطرة الآخر القوي، وما الأسباب والعوامل التي أدت إلى ذلك؟ وكيف يمكن الخلاص منها؟.

3. النشأة الأولى وسؤال الهوية: تعد مشكلة الهوية من أهم المسائل التي اهتم بها الخطاب الأدبي عموما والروائي على وجه الخصوص، وهذا راجع إلى كونها تعبيرا عن الوجود، وتحديدا للثوابت الجوهرية للذات الإنسانية وانتماءاتها لأن الهوية عبارة عن تلك المساحة الكبرى من كينونة الانسان، والحيز الواسع الذي يعبر فيه عن ذاته البشرية بكل مكوناتها، لذا نجد أن سؤال الهوية يظهر مع الفرد منذ البدايات الأولى في مجتمعه، ليتعرف على حدود هويته، وهو ما لمسناه مع البطل **نور الشهدي** ابن المخيمات في رام الله الفلسطينية، حين عاش حالة من الانفصال مع ذاته وهويته منذ نعومة أظافره، وفترات طفولته الأولى، خاصة وأنه عانى اليتم بعد فقدان أمه حين ولدته، ثم ساعد في هذا الضياع صمت أبيه بعدما خرج من السجن، حين تحول من مناضل من أجل القضية الفلسطينية إلى بائع القهوة والشاي في عربة، وهذا بعد أن تاجر أصدقاؤه بالقضية، حيث تقلدوا الأوسمة وعقدوا المفاوضات الوهمية مع المحتل فشعر بموته قبل الموت، وهنا تظهر البوادر الأولى لسؤال الهوية، فالبطل **نور** يصف حاله على أنه ولد من رحم المعاناة فهو "ولد من الزقاق، من رحم خفية فيه، لا يدركها سوى المنكوب منذ الصرخة الأولى، رحم يولد منها ليتقن اليتم على أصوله، فهو المفجوع والمكلوم والكاتم، والمكتوم والتائه والمغترب الذي ولد جاهزا مجهزا بكل عتاد البؤس المتاح وغير المتاح، في هذه الأزقة"[8].

إن المتمعن لهذا الميلاد، يجده منبثقا من المخيمات بأزقتها الضيقة وبيوتها المكتظة التي لا ينبعث منها إلا الصراخ والأنين، فيكشف لنا عن ملامح هوية مخنوقة، ماتت أثناء الميلاد على يد الجلاد الصهيوني الذي وأدها دون رحمة فبقي **نور** شخصا تائها، بلا روح بلا هوية، يرى نفسه "المسخ الذي ولد من رحم النكبة والأزقة والحيرة والغربة، والصمت، صمت أبي موت أمي ومطاردتي في أزقة المخيم...ولدت من رحم التهميش والتصنيف"[9]، بقي **نور الشهدي** يدور في دوامة من الأسئلة البسيطة والمعجزة في الوقت نفسه، من أنا؟ من

أبي؟ ماهي الأزقة؟ أين هويتي؟ أين ظلي؟ أين مرآتي؟ ماذا أفعل هنا؟[10]، أسئلة علها توضح له مدى انتمائه للدائرة المحددة للهوية، ومدى احتوائها له أو لبعده عنها، وعن الآخر القابع خارج الدائرة.

فمن هنا بدأت ملامح الشرخ في الهوية لدى **نور** منذ الولادة، فهذا التشتت في شخصية البطل المحبطة أكسبها عدم الشعور بالأمان والانتماء. وليس الميلاد والظروف المصاحبة له فقط من فعلت فعلتها في تصدع هوية البطل **نور الشهدي**، بل هناك عوامل خارجية أيضا ساعدت على ذلك، بل كان لها النصيب الأكبر في تعميق الشرخ الهوياتي، وكان على رأسها الملامح، تلك الملامح التي ورثها عن والدته، حين اكتشف **نور** ملامحه، وبات يدرك مزايا تلك الكنية التي كان يلاحقه بها أولاد المخيم، "السكناجي"[11]، فالملامح الخارجية ليست مجرد سيمات يتميز بها كل فرد عن الآخر، أو يختلف بها كل عرق عن آخر، بل تعد أيضا وسيلة لتحقيق أغراض معينة أو خداع شخص ما، وهو ما حدث فعلا في سردية الرواية، فقد استخدمت لتشكيل هوية جديدة، مما سمح للبطل بالاندماج ظاهريا، وسهلت له مهمة العبور إلى عمق الآخر المحاط بحواجز تكبل حرية الفلسطيني، لكن هذا الاندماج كلّفه غاليا، وهو فقد وطمس هويته الأصلية الداخلية لحساب هوية الآخر، التي أغوته، وسعى للاتحاد بها وعدم التنازل عنها، لأنه يشعر "بتشبثها بي...بشعري الطويل المجعد، وعيني الزرقاوين ولغتي العبرية ذات اللكنة الأشكنازية"[12]، إن شعور **نور** بالتناقض هو أساس تشظي الذات وانشطارها، وهذا راجع إلى خلفيات اكتسبها البطل منذ الصغر، تظافرت فيها عدة عوامل صنعت منه إنسانا ممزق الهوية، ضائعا مغتربا اغترابا تاما في وطنه، حيث قرر الرحيل عن واقعه الأول "ليرتدي قناعا أعده من ملامحه التي عدت ملامح الآخر"[13].

ظهر الانشطار الهوياتي عند البطل جليا عندما أصبح يدرك العالم الخارجي، وبدأ بمقارنة بين الآخر الذي له كل شيء، وبين الأنا المضطهد

الذي سلب منه كل شيء، منذ الوهلة الأولى فوجد نفسه ضحية كل الأطراف من يُتم وفقر وتهميش وقهر، وجد نفسه محاطا بالأقنعة من كل جانب، قناع عائلته، وقناع في رام الله –كما وصف السارد على لسان البطل **نور**– وقناع في الأوضاع السياسية، كل هذه الأحداث جعلته يفقد الثقة في نفسه، ودفعته إلى البحث عن واقع يجعل منه إنسانا، فقرر تقليد الآخر في أدق التفاصيل فيذكر في رسالة صوتية يسجلها بين الحينة والأخرى إلى صديقه **مراد** القابع في غياهب السجون الإسرائيلية، فيقول: "كنت أدخل المتجر لأراقب الآخر وهو يختار ملابسه لكي أقتني مثلها، إنها التفاصيل يا صديقي أليس كذلك؟"[14]، إن هذا التصريح المباشر من البطل **نور** حول ما يعانيه من نقص تجاه هويته، ما هو إلا دليل صارخ على الشرخ الهوياتي، لأنه أراد أن يتخلص من ذاته ويتقمص الآخر بكل تفاصيله، بشكله بلباسه، حاجة منه أن يصل إلى شيء يروي ظمأ نفسه المتعطشة إلى هوية غير هويته.

3. تشظي الهوية ورفض الانتماء: إن التناقض المستمر للهوية جعلها كائنا متغيرا، فالهوية لا يمكن " أن توجد بمفردها، من دون ثلة من النقائض والنوافي والاضداد"[15]، فالهوية إذن لا تعرف بذاتها وإنما بعلاقاتها بالآخر، الذي يختلف عنها، عبر ثنائيات الأنا والآخر، مستمدة سلطتها وغلَبتها من سلطة الآخر المهيمنة، ومحاولة هروب الأنا من ذاتها إلى تقليد الآخر والسير وفق نهجه، وهو ما لمسناه جليا مع بطل الرواية **نور الشهدي**، حين أراد أن يصبح الآخر اليهودي **أور شابيرا** من خلال ارتدائه العديد من الأقنعة التي حجبت هويته لتظهر هوية الآخر جلية بوضوح، طمس الباطن ليتجلى الظاهر، على حد قول السارد على لسان البطل، "عتبة تفصل بين عالمين مختلفين.. عالم المركز وعالم الهامش.. عالم **أور شابيرا** وعالم **نور الشهدي**؟"[16].

إذا نظرنا بعمق، نجد أن البطل يعبر عن شعوره بالاغتراب والانقسام بين عالمين متناقضين، عالم المركز الذي يمثل السلطة والقوة والسيطرة والهيمنة

هو عالم **أور شابيرا**، الذي يحمل الهوية الزرقاء، هوية تمنحه التحرر واللاقيود وعالم الهامش المستضعف المكبل، والذي يمثله **نور الشهدي** وأبناء فلسطين. كما يتضح لنا أيضا أن ظهور فكرة العتبة والحاجز، التي تفصل بين هذين العالمين، فتوحي بأن **نور** عالق بينهما، بفكره وبذاته، فهو غير قادر على العبور إلى المركز، لأنه ينبذ الهامش، ومن هنا تتضح أزمة الهوية عنده هويته التي رفضها ورفض من خلالها الهامش ورفض الانتماء إليه، ويتجدد هذا الرفض في الكثير من فصول الرواية، فيتجلى مرة أخرى عندما يقف أمام جدلية الانتماء، أين ينتمي؟ هل هو جزء من عالم **أور شابيرا** أو أنه مستقل عنه؟ وهل بمقدوره تجاوز هذه العتبة؟ أم هي مصير محتوم يكبله بقيود الانتماء؟، فنور هنا يعيش صراعا داخليا بين عالمه، عالم المخيمات بكل ما فيه من قبح، وبين رغبته الجامحة في تجاوز الهامش إلى المركز بما فيه من مزايا، ولتحقيق هذا الانتماء لابد له من قناع، قناع يداري هويته، هذه المرة ليس قناع الملامح الذي اعتاد عليه ولا قناع اللغة، بل قناع أكثر حصانة، إنه بطاقة الهوية البيضاء والزرقاء، هوية لرجل يهودي، عثر عليها في جيب معطف جلدي اشتراه من سوق الملابس المستعملة، فيغير صورة الشخص الحقيقي **أور شابيرا** بصورته هو **نور الشهدي**، وسردية نسيان الرجل اليهودي لهويته في جيب معطفه، تحيلنا إلى عدة تأويلات منها الحرية المطلقة التي يتمتع بها هؤلاء بحيث يتجولون دون قيد وبلا حاجة للهوية، لأنه يكفي أن تكون إسرائيليا حتى تكون حرا، غير أن الأعمق من ذلك هي أن الهوية وطن وبما أنه أهملها فهو ليس أهلا لها، فلو كانت هويته الحقيقية لما نسيها، بل هو مستعمر جاء لنهب شيء ليس من حقه، وحين نرجع **إلى نور** أثناء تحوله **لأور شابيرا**، فقد انتابه شعور غريب وذلك "ما إن تفحص **نور** البطاقة حينذاك متمعنا بصورته الأشكنازية المتقنة، حتى أحس بإحساس غامض مؤلم، شعر أن شيئا يقضمه، فالقناع لم يعد بالملامح فحسب، بل امتد ليسري في هويته

ويمزجها بهوية أخرى"[17]، نور في هذه اللحظة بإحساسه المؤلم يُعبر عن تجربة العبور بين هويتين، الهوية الفلسطينية والهوية الإسرائيلية، حيث شعر بالانقسام وتشوه في ذاته، فهو ممزق في صراع داخلي يؤلمه، محاصر بين هويتين متناقضتين، لكنه رغم كل ذلك كان يرى نفسه أنه "لم يعد يقيم في الحافة، بل في أعماق المركز، مركز الآخر الذي خلقه من النكبة والأزقة"[18]، فقد انتصر على الآخر حين صار يقبع في مركزه في الدائرة الخاصة به، يعيش فيه، لكنه لا يعكس هويته الأصلية، بل يعيش فيه كفراغ، كغريب محاصر بين هويتين متناقضتين، هوية مهيمنة أرادت أن تطمس كل شيء أمامها من أجل أن تصبح هي الأصل.

وتزيد معاناة **نور** مع الانشطار الهوياتي حين يبوح لصديقه **مراد** متألما "بعثُ ظلي الحقيقي لهوية مزورة، فقعدت بلا ظل، كنت في ظل أبي بلا صوت، والأن أصبحت بلا ظل وبلا صوت"[19]، فهو يتحصر بعد أن كان يعيش في ظل أبيه رغم الصمت، وهي هويته الفلسطينية المتجذرة، لكنها مكبلة مقيدة لا صوت ولا حرية، وعندما أراد التغيير برفضه للانتماء لهذه الهوية، فَقَدَ نفسه وذاته، فأصبح بلا ظل، بلا هوية بلا جذور، فَقَدَ جوهره وفقد ظله فعصفت به رياح التيه بعد أن حاول الانتماء إلى واقع لم يكن بالأساس هو جزء منه، فصار **نور** منشرخ الهوية مغتربا يبحث عن إجابات لعدة أسئلة انتابته أثناء ارتدائه القناع الذي أراد أن يخبأ به تشوهه في محاولة تمويه، لكن الإشكال المطروح "هناك في القدس وتلّ أبيب هل كان **نور** أم كان آخره كان **أور**؟"[20]، هل فعلا استطاع أن ينجو من الزقاق ؟ من ماضيه؟ من الصمت؟

يعيش **نور** صراعا عميقا وهو يحاول تحديد هويته وتمييز ذاته الحقيقية عن الهويات المزيفة التي تحاول السيطرة عليه وتجعله يتخبط في اغترابه، فحاله هذه هي حال القدس في تاريخها وأصلها، فهي بلد الديانات بلد العمق بلد فلسطين الأولى، لكن في ظاهرها بلد مستعمر مسلوب الهوية والثقافة، وما زاد

من تعميق الشرخ عندما طلب من **الشيخ مرسي** أن يذهب معه ليصلي في القدس، ففاجأه بقوله: "وكيف ستدخل الحرم؟ وبأي هيئة وهوية؟ **نور** أم **أور**؟ فنور عندما سمع هذه الأسئلة الصادمة من **الشيخ**، انشطر في مشهد درامي يصفه السارد في قوله: ثم مضى مخلفا وراءه شخصين وارتعاشة لظل واحد... فمن الذي يرتعش الآن ظل **نور** أم ظل **أور**؟، فالقدس بالنسبة إليه ليست مجرد حيز جغرافي، بل هي كيان مشحون بالرمزية والتاريخ، فهو عندما يدخل القدس ظاهريا **أور شابيرا**، وقلبا **نور الشهدي**، فهو حاضر بجسده غائب بروحه وبهويته وبذاته، فهو كلما دخلها بهوية غير هويته الأصلية عدّها خيانة للتاريخ وماضيه، فهو يرى نفسه كيانين منفصلين لشخصين، لكن الارتعاشة كانت من نصيب ظل واحد، فالظل هوية، والهوية تاريخ، والتاريخ هو القدس وفلسطين التي ولد منها **نور** ومنحته هويتها.

ويتكرر الشرخ أيضا بين الهويتين داخل البطل، من خلال سؤال مباغت من **أور شابيرا**، حين سأله قائلا: قُلْ لي ما اسمك؟ من أنت؟ ثم يجيبه **نور** بتحسر شديد، وهل مثلك يكترث لأسماء الآخرين من أمثالي؟ أنا اسمي محدد مسبقا من قبلكم[21]، **فأور شابيرا** يسأل باستعلاء، ليجيبه نور بمصير محتوم، أنتم من تحددون الأسماء والمصير، إن سؤال **أور شابيرا** حول اسمه ليس بريئا، بل هو ناتج عن صراع عميق بين الهويتين، وما هي السلطة المُخَوَّلَة لها تحديدها وذلك من خلال تحديد الأسماء، فالسؤال جاء من ذات متعالية مسيطرة تتدخل في وضع حدود لهوية الفلسطينيين، من خلال تصنيفهم بمسميات من إنشائها وهذا ما كشفه رد **نور** الذي يتخلله شعور بالقهر والاغتراب، إذ يدرك جيدا أنه مسلوب الإرادة حتى بات العدو هو من يفرض عليه ملامح هويته، فهو فاقد كل شيء، حتى حقه في تحديد اسمه، وفي هذا السياق فإن السؤال عن الاسم هو السؤال عن الوجود وعن الذات والهوية، لقد عانى **نور** إثر ارتدائه للأقنعة

الثلاثة الملامح واللغة والهوية الزرقاء، من تجاذب وصراع داخلي مرير، بين طرفين في شخصية واحدة ما جعله يعيش حالة من التشرذم والضياع الداخلي.

5. الثنائيات المتصارعة في الرواية: تُعَد الثنائيات الضدية محورًا أساسيًا في دراسة قاعدة الرواية، حيث تشترك في استنباط بعض أنساق الخطاب الموجودة فيها، مما يجعلها أداة فعالة لفهم البنية السردية للنص. وتستند هذه المقاربة إلى الفكر البنيوي في التداخلات المعقدة، إلا في الوقت الحاضر تنأى عن الطروحات ما بعد البنيوية، خاصة التفكيكية، التي تطرح رؤى مغايره حول علاقة الأضداد مثل الحضور والغياب، الظاهر والمضمر، الدال والمدلول[22] وتعرف على أنها " مجموعة من الثنائيات المتشابكة والمتقابلة، تنعكس على شبكة العلاقات، الخالصة"[23]، فالثنائية هي الصراع الموجود من خلال التقابل بين معنى وآخر، بحيث ينتج على هذا التقابل مجموعة من الثنائيات الضدية التي تُقَوّي من السرد الروائي، وهي ما عمد إليها الروائي **باسم الخندقجي** حيث تعكس الثنائيات في رواية **(قناع بلون السماء)** بوضوحٍ أزمة الهوية الفلسطينية في سياق الاحتلال والاغتراب القصري، حيث ركز عليها السرد الروائي في محاولة إظهار الصراع الموجود بين الجانب الفلسطيني والجانب الإسرائيلي، وقد صاغه في العديد من الثنائيات منها ثنائية الأرض الفلسطينية المتجذرة في أعماق الماضي والكيبوتس، والبنايات الحديثة التي شُيّدت على أنقاض القرى المهجّرة، في محاولة طمس الأثر الفلسطيني، وقد وظّفها في عدة مشاهد، منها محاولة **البطل نور** البحث عن أثار **مريم المجدلية** من خلال انخراطه في بعثة تنقيب عن الآثار من طرف الجانب الإسرائيلي، حيث لاحظ **نور** محاولة صارخة لطمس الهوية الفلسطينية من خلال طمر قرى بأكملها وحجبها كليا، فيخاطب **نور** فوجا من السياح الأجانب ويصحح المعلومات المغلوطة التي كان ينشرها الآخر فيقول: "فهنا سيداتي سادتي حيث تقفون الآن تقع أنقاض وأطلال القرية العربية الفلسطينية صرعة، التي نكبت وهجر

أهلها...ليشيد مكانها كيبوتس صرعة"[24]، إن المتمعن لهذا المشهد يدرك حقيقة الصراع حول الأرض التي تتنازعها هويتان، هوية متجذرة أصلية، وهوية سطحية مصطنعة، غير أن الأخيرة تسعى جاهدة إلى التموقع فوق نظيرتها في محاولة منها محوها من خلال ردمها ودفنها، وذلك باستبدال القرى بالمستوطنات كما عمدت أيضا إلى وضع النصب التذكارية "إنه الإصرار على استلاب التاريخ وتقييده بالسيطرة والعنف والتعسف"[25].

ومن الثنائيات الضدية أيضا والتي لعبت دورا رئيسا على مستوى الأحداث السردية نجد ثنائية **سماء وأيلا، فسماء إسماعيل** فتاة عربية من حيفاء، **وأيلا** فتاة يهودية مشرقية، فيصف **نور** المشهد "أي حظ سعيد هذا، عربية عن يسارك، ويهودية عن يمينك"[26]، لعل اختيار الأماكن لم يكن عشوائيا **فسماء** العربية تمثل الأصل بكل هوياته، تمثل العمق والجذر، لذا أعطاها مكانة القلب في الجهة اليسرى، فهي التي رفضت الذوبان في هوية الآخر اليهودي بالرغم من عيشها وسطهم وامتلاكها لبطاقة هوية زرقاء، إلا أنها مازالت تحافظ على ذاتها وعروبتها، وعلى حرف الحاء كما وضح **نور**، في حين **أيلا** الفتاة السمراء الجميلة المتوددة دائما **لأور شابيرا** تمثل الإغراء والاندماج في الآخر، ويوضح ذلك حين مكنت **نور** من دخول الكيبوتس أو المستوطنة من دون عوائق ولا حواجز تفتيش، فهو عندما يلتقي **سماء** يصبح في قرارة نفسه **نور** وعندما يلتقي **أيلا** فهو **أور**، فكل منهما تمثل هوية، إحداهما هوية مطمورة مضطهدة قابعة في الظلام غير أنها الأصل، والأخرى ظاهرة متجلية لها كل الحرية في التصرف والتجول والسيطرة. ودون شك أن هذه الثنائية قادت البطل إلى التمزق والانقسام بين ما هو محبب وبين ما هو مسيطر.

ولا تقف الثنائيات عند هذا الحد، فهناك أيضا ثنائية الوجه والقناع، فالوجه هو الحقيقة المطلقة، والقناع هو الزيف، وهذا هو التناقض والتمايز الذي أثر على شخصية البطل في العديد من المواقف، وتتجلى هذه الثنائية عندما أراد

البطل أن يتضامن مع أهالي **حي الشيخ جراح**، وباغته السؤال الهوياتي، كيف سأتضامن معهم؟ وبأي صفة؟ هل بالوجه الحقيقي أم بالقناع، بصفته عربيا فلسطينيا يساند أهله، غير أنه إن قبض عليه فسيتم اعتقاله والتنكيل به وتعذيبه وإن ساندهم بقناعه فسيجد ردا قاسيا من اليهود وسينعتونه بأنه يساري ومعادي للدولة وللديانة اليهودية، وسيجعل كل الأنظار تتجه نحوه، يهودي متضامن مع الفلسطينيين علنا، وهذا الموقف يجعل كل الحاضرين من صحافيين وشرطة ومستوطنين، كل دون استثناء، يسألون سؤالا واحدا: لكن قُلْ لنا مَنْ أنت بحق السماء؟[27]، فهذه الثنائية تبيين مدى الاختناق الذي يشعر به البطل، فقلبه مع أهله وبني جلدته وما يعانيه من انتهاكات واعتقالات وتجويع، وبين القناع الذي يفرض عليه أن يكون جلادا رغما عنه.

ويتجلى لنا بوضوح ثنائية الاسم: **نور وأور**، **فأور** بالعبرية تعني النور أيضا. فالاسمان يحملان الدلالة ذاتها **(النور)**، غير أن النورين يختلفان في سطوعهما، فنور فلسطين خافت ينبعث من تحت الحطام والردم، مغطى بقناع يخنق أنفاسه، لا يستطيع أن يتسوّق في القدس ولا يُصلّي فيها ولا يستنشق هواء حيفا ولا ينير طريق أهالي **الشيخ جراح**، فهو نور لا يقوى على السطوع لينير أزقة المخيمات التي لا تحوي سوى " الإسمنت والصدأ والرطوبة والطحالب والعَفن والخوف والملاحقة"[28]، فكيف للنور أن يسطع بعد كل هذا الطمس، وفي المقابل يتمتع نور العبرية **(أور)** بكل حرية، فله الحصانة والسلطة تلمع حيث شاء يمشي بلا قناع، فقناعه هويته الغالبة، وهو ما علّق عليه البطل **نور** حين دخل مكتبة المعهد التي طالما سمع عنها وكان يحلم دوما بزيارتها، خاصة جناح كتب التاريخ، التي يميل إليها، وما إن دخلها حتى استأذن منه العامل بأن عنده موعدا مهما، وأعطاه الإذن بالتجوّل والاطلاع على ما يشاء من الكتب، فتساءل **نور** في قرارة نفسه "لو أنني نور، فهل كان ليخلفني وحدي هنا دون مراقبة وحراسة؟"[29].

فها هو **نور** يَقِفُ حائرا بين اسمين يشتركان في المعنى، ويفترقان في الحقيقة، فهو في حالة وسوسة متبادلة بينهما، فسَطْوة **أور** دائما ما تُحَسّسه بضُعفه مقابل قيمة الآخر، فهذا الاسم يعد الورقة الرابحة وجواز عبور آمن وهو ما صرح به **أور** في أذن **نور** في حوار داخلي بينهما عندما قُبِل في البعثة الإسرائيلية للتنقيب عن الأثار فتحداه بنبرة مستعلية " لست أنت من أقنع (بريان) بضرورة قبولك بالبعثة الأثرية، بل أنا... أنا **أور شابيرا** ولستَ أَنْتَ يا... صحيح قُلْ لي ما اسمك؟"[30]، أراد أن يبرهن له أنه غير مرئيّ، غير موجود، وإن وُجد فهو بفضل **أور شابيرا** وهويته الزرقاء فقط التي جعلته يتحدث بالصوت الأقوى، نافيا وجوده متجاهلا اسمه، منطلقا من تهميشه عن طريق طرح سؤاله المستفز كالعادة، **ما اسمك؟** غير أن هذه الممارسات هي التي جعلت **نور** يبحث عن ذاته من جديد، في وجه القناع الذي فرض عليه.

هناك أيضا ثنائية القلادة، وبدأت حين التقى **نور** بالفتاة الإسرائيلية **أيلا** ذات صباح في موقع تنقيب، ولمح في صدرها قلادة من فضة على شكل خريطة فلسطين، كانت تشبه القلادة التي أهداها إياه صديقه **مراد**، فيخاطب **نور** صديقه في سره قائلا: "تخيل يا **مراد** إنها ذات الخريطة التي أرسلتَها لي من سجنك، وقد نحتّها من حجر من حجارة الدومينو المسلّية، كِدت أن أنتزعها من عنقها صارخا، هذه لي، هذه البلاد لي، كيف ترتدين ما ليس لك؟"[31].

تحمل هذه الثنائية بين القلادة المصنوعة من الفضة والقلادة المصنوعة من حجر الدومينو، وبين مالكي هذه القلائد، رمزية عميقة، تصور الصراع الهوياتي والتاريخي بين فلسطين وإسرائيل، وأحقية كل طرف في هذه الخريطة، فقلادة **نور**، تمثل المقاومة والصمود، وذلك أنها منحوتة في السجن بإتقان وتفنن من حجارة الدومينو، أي أنها نابعة من الذات من العمق لتعبر عن الانتماء، وفي المقابل فإن القلادة التي ترتديها **أيلا** لخريطة فلسطين تمثل الاستيلاء على الأرض والحرية، فالمفارقة بين ثنائية القلادة تبرز بين من يرتدي خريطة

فلسطين كزينة ظاهرة للعيان، ومن يحفرها بأظافره على حجر أصم قاس في سجن مظلم، وقد اختار أن تكون من لعبة الدومينو ليعبر عن قدرة الفرد الفلسطيني على خلق هويته حتى وإن كان أسيرا ، وذلك عن طريق تحويل اللعبة إلى أداة للمقاومة وإثبات الوجود، وبمقارنة بسيطة من **نور** استطاع أن يحدد الأحقية له في ملكية فلسطين من خلال صراخه، الناتج عن مشاعر الغضب والاغتراب لاستعادة وطنه وهويته وتاريخه ورموزه.

لا شك أن هذه الثنائيات ساهمت بشكل كبير في إبراز التناقضات التي كانت مضمرة في الرواية، حيث كشفت الصراع الهوياتي الفلسطيني بين الماضي والحاضر، وبين السجن والحرية، وبين السالب والمسلوب، ليشكل لنا بعدا رمزيا استطاع الروائي من خلاله تصوير الواقع الفلسطيني بدقة.

6. وعي الذات وتفكك مركزية الآخر: ويمثل لحظة الإدراك التي تنتاب الأنا نتيجة مواقف يمر بها **نور** تجعله يعيد النظر في علاقاته مع الآخر وذلك عن طريق وعيه وتحرره من الهيمنة المفروضة عليه التي جعلته يفقد هويته لصالح مركزية الآخر، وهذا راجع إلى كون معرفة الذات مرتبطة بما يفرضها الآخرمن تصورات وصور نمطية، وهو ما يدفع الذات إلى طريقين، إما إعادة تشكيل هذه التصورات والتماهي معها والسير وِفْقَها، وإما مقاومتها ورفضها والتصدي لها، وفي هذا التجاذب والتصادم يخلق فضاء هجينا للهوية تمتزج فيه عناصر مختلفة ناتجة عن الطبيعة المتحولة للهوية، التي لا تعد كيانا ثابتا، بل تتشكل في فضاء التفاعل بين الذات والآخر[32]، ومنه يمكن للذات من معرفة حدودها وموقعها مقارنة بالآخر، وهو ما حدث مع **نور** فبعد ما عايشه من بداية ظهور التشظي الهوياتي، وظهور أسئلة تحاصره عن ميلاده وظروفه ومكانته بالنسبة إلى الآخر، ثم مرحلة الاندماج والذَوَبان في الآخر من خلال تقليده ودخوله عالمه وتقمص شخصيته، لكن هذا التقمص جعله يرى معالم ذاته واضحة، مما جعله يعيد النظر في رسم حدود الدائرة

الخاصة بالمركز والهامش، والحدود الفاصلة بين الأنا والأخر، وما ساعده على ذلك ظهور العديد من الأسباب، لعل أهمها **سماء** الفتاة العربية ومقاومتها غطرسة الفتاة اليهودية **أيلا**، هنا بدأ **نور** يعيد حساباته، فسؤال **سماء لنور** من أنت؟ وماذا تريد مني؟ أَرَّقَ **نور** كثيرا، وكان نقطة تحول في بحثه عن ذاته حيث صرح قائلا: حائر أنا الآن، كيف سألتقيها غدا؟ كيف سأراها؟ بأي لغة سألقي عليها تحية الصباح؟ كل هذه الأسئلة كانت نتيجة لحظة إدراك حاسمة لدى **نور** حين واجَهَ أول مرة الاصطدام الحقيقي بين الهويتين، فوجد نفسه متنكرا بين هوية زائفة فرضتها عليه الظروف، بينما تقف **سماء** شامخة بثبات بهويتها العربية الفلسطينية، وهذا الموقف صار بدايات تفكيك مركزية الآخر في وعي **نور**، حيث أدرك أن هويته ليست مجرد قناع محصن يرتديها متى شاء بل هي كيان يتطلب الصمود ومواجهة حقيقته مع الذات ومع الآخر.

بعد إدراك **نور** أنه أخطأ، وتماهى مع الآخر وذاب في هويته، خاصة عندما أدرك أن الهوية شيء لا يتاجَر به، أحس بهوة عميقة بينه وبين **سماء**، التي لم تَبِعْ وطنها وقضيتها، فصرح قائلا: "بعيدة هي **سماء** عن **نور**، الذي بلغ الدَّرَكَ الأسفل من حفرة الهوية، هوية الآخر التي يحاول الآن عبر اعترافه الأخير أمام **سماء**، انتزاع نفسه منها"[33]، إن ما حصل **لنور** من إدراكه لذاته، كان نتيجة اصطدامه **بسماء**، فالشخص " لا يدرك أهمية هويته إلا في لحظة مأزومة يواجه فيها المختلف، عندئذ يرتد إلى مُكَوِّناته الأصلية التي تمنحه الإحساس بوجوده"[34]، فلما قارن نفسه بها، تبيّن له أنه انغمس مع الآخر حتى وصل إلى القعر، هذا التباين بينهما كشف عن تمزق وتفكك مركزية الآخر بالنسبة إلى نور، بعد أن كان الآخر بالنسبة إليه النموذج الذي يجب تقليده والاندماج معه غير أنه أدرك أنه لا يعكس هويته الحقيقة من خلال المقارنة مع **سماء**، فسعى جاهدا لاستعادة ذاته، وذلك من خلال حواره مع **أور** عندما باح له بكل كبريائه المعتادة، " أنت أصبحت إنسانا خلال هذه المدة بفضلي أنا، بفضل هويتي"

غير أن **نور** لم يعد متمسكا به مثل الماضي، فقد فاجأه هو أيضا بسؤال: فإذا نزعت قناعك الآن، أفلا أصير إنسانا؟ هنا يظهر **نور** وهو يسعى إلى استعادة ذاته الحقيقية بعيدا عن القناع الذي كان يرى فيه الخلاص، وذلك من خلال وَعْيِهِ المتزايد الذي قاده إلى تحرير نفسه من تلك الهوية الزائفة، فهي الجدار الذي كان يحجب عنه انتماءه، ليحدد مساره في نهاية المطاف من خلال كسره للمرآة التي كانت الظل الذي تُظهر الآخر وتحجب الحقيقة، " بعد أن حجب **أور** الظاهر وتجلى **نور** الباطن"[35].

وهكذا تجلت الحقيقة وتفككت مركزية الآخر، وذلك حين حدد السارد مسار أحداث الرواية، من خلال النهاية التي تَمَكَّنَ فيها البطل من استرجاع هويته الأصلية وذاته الفلسطينية العربية، وكانت عندما نزع الأقنعة التي كانت تحجب روحه، بدأها **بنجمة داود** التي كان يضعها قلادة على صدره فألقاها بعيدا، ثم استخرج بطاقة هوية **أور شابيرا** الإسرائيلية، ومزقها بعنف أمام ناظري **سماء** وأعاد برمجة هاتفه إلى اللغة العربية، ثم همس بكل ما أوتي من لغته العربية المستعادة، مخاطبا سماء: أنت هويتي ومآلي[36]، وبهذا أصبح إعلان **نور** عن هويته الأصلية خلاصا له من التشظي والصراع الداخلي، الذي كان يعاني منه طيلة أحداث الرواية، حيث يقف الآن ثابتا لا يحتاج إلى قناع الآخر، بل تحرر حين استعاد هويته باستعادة عربيته التي كاد أن يفقدها بسبب تأثير الآخر عليه.

7. خاتمة: وأخيرا نخلص إلى جملة من النتائج التي نجملها فيما يلي:

– تبين رواية **قناع بلون السماء** الواقع المتأزم الذي يعاني منه الفرد الفلسطيني، في ظل التهميش والقمع والقهر، ومحاولة طمسه من طرف الآخر الصهيوني، مما أدى إلى أزمة الذات مع ذاتها أولا، ثم أزمة الذات مع الآخر في محاولة منها توضيح الحدود الفاصلة بين كل منهما، وهو ما أدى إلى بروز

مشكل الانشطار والتشظي الهوياتي، الذي طغى على أغلب المواقف السردية في الرواية.

– مسألة الهوية التي تتضمنها الرواية تكشف لنا مدى عمق التأثر بين الذات واتصالها بالآخر، وهو ما يؤدي إلى الانشطار بين الانتماء والانفصال ثم البحث عن الهوية، وهو ما جسدته الشخوص الروائية من خلال حواراتها؛

– تطرح هذه الرواية مشكل تصدع الهوية والتماهي مع الآخر، لكن البطل في الأخير استطاع استعادة ذاته في خِضَمِّ المآسي التي لاقاها على يد الجلاد الآخر.

8- قائمة المصادر والمراجع:

- باسم الخندقجي، قناع بلون السماء، دار الآداب للنشر والتوزيع، ط1 2023م.

1. إدوارد سعيد، الثقافة والامبريالية، دار الآداب للنشر والتوزيع، لبنان ط4، 2014م.
2. حامد أحمد محمد، حكاية العربي الأخير "لواسيني الأعرج مقاربة في النص والخطاب https://journals.ekb.eg/article_90173_84fc257977a05219f20571e32 2b31dd3.pdf، 10،02،2025، 23:35.
3. حسام الدين على مجيد، انبعاث ظاهرة الهويات: قراءة في منظور المفكر تشارلز تايلور، موقع مؤمنون بلا حدود https://www.mominoun.com/articles، 10،02،2025، 22:26
4. حسين حنفي، الهوية والاختلاف، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1 2012م.
5. رابح عيسو، ثقافة المهاجر العربي بين الهوية الوطنية والاندماج، مجلة العلوم الاجتماعية، المركز الديمقراطي العربي، ألمانيا، العدد 30، ديسمبر 2023م.
6. عبد المطلب محمد، البناء الأسلوبي في شعر الحداثة، منشورات عالم الكتب، اربد (د ط)، 2020م.
7. عبير بسيوني رضوان، أزمة الهوية والثورة على الدولة، دار السلام للطباعة والنشر القاهرة مصر، ط1، 2012م.
8. علي وطفة، استثنائية الهوية والانتماء، مجلة المستقبل العربي، العدد 282 2002م.
9. ماجدة حمود، إشكالية الأنا والأخر (نماذج روائية عربية)، عالم المعرفة الكويت 2012م.
10. محمد راتب الحلاق، نحن والآخر، منشورات اتحاد كتاب العرب، ط1 دمشق،1997.12.11م.
11. ميكشيللي ألكس، الهوية، تر: علي وطفة، دار الوسيم، دمشق، ط1 1993م.
12. هومي بابا، موقع الثقافة، تر: ثائر دين، المجلس الأعلى للثقافة القاهرة، ط1 2004م.

9. هوامش:

[1] . رابح عيسو، ثقافة المهاجر العربي بين الهوية الوطنية والاندماج، مجلة العلوم الاجتماعية، المركز الديمقراطي العربي، ألمانيا، العدد 30، ديسمبر، 2023، ص10.

[2] . ميكشيللي ألكس، الهوية، تر: علي وطفة، دار الوسيم، دمشق، ط1، 1993 ص16.

[3] . حسين حنفي، الهوية والاختلاف، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2012 ص23.

[4] . ينظر: علي وطفة، استثنائية الهوية والانتماء، مجلة المستقبل العربي، العدد 282 2002، ص100.

[5] . حسام الدين على مجيد، انبعاث ظاهرة الهويات: قراءة في منظور المفكر تشارلز تايلور، موقع مؤمنون بلا حدود، https://www.mominoun.com/articles 10،02،2025،22:26

[6] . محمد راتب الحلاق، نحن والأخر، منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق،1997 ص47.

[7] . عبير بسيوني رضوان، أزمة الهوية والثورة على الدولة، دار السلام للطباعة والنشر القاهرة مصر، ط1، 2012، ص25.

[8] . باسم الخندقجي، قناع بلون السماء، دار الآداب للنشر والتوزيع، ط1، 2023م ص15.

[9] . المصدر نفسه، ص 229.

[10] . المصدر نفسه، ص76.

[11] . المصدر نفسه، ص 40.

[12] . المصدر نفسه، ص 70.

[13] . المصدر نفسه، ص 74.

[14] . المصدر نفسه، ص 50.

[15] . إدوارد سعيد، الثقافة والامبريالية، دار الآداب للنشر والتوزيع، لبنان، ط4، 2014م ص119.

[16] . قناع بلون السماء، ص86.

[17] . المصدر نفسه، ص 61.

[18] . المصدر نفسه، ص63.

[19] . المصدر نفسه، ص70.

[20] . المصدر نفسه، ص 73.

[21] . المصدر نفسه، ص 111.

[22] . حامد أحمد محمد، حكاية العربي الأخير "لواسينا الأعرج مقاربة في النص والخطاب، https://journals.ekb.eg/article_90173_84fc257977a05219f20571e322b31dd3.pdf، 23:35،2025،02،10.

[23] . عبد المطلب محمد، البناء الأسلوبي في شعر الحداثة، منشورات عالم الكتب، اربد (د ط)، 2020، ص149.

[24] . قناع بلون السماء، ص 66.

[25] . المصدر نفسه، ص183.

[26] . المصدر نفسه، 161.

[27] . المصدر نفسه، 139.

[28] . المصدر نفسه، 73.

[29] . المصدر نفسه، ص 104.

[30] . المصدر نفسه، ص 112.

[31] . المصدر نفسه، 117.

[32] . ينظر: هومي بابا، موقع الثقافة، تر: ثائر دين، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة ط1، 2004م.

[33] . قناع بلون السماء، ص227.

[34] . ماجدة حمود، إشكالية الأنا والأخر (نماذج روائية عربية)، عالم المعرفة، الكويت 2012م(د ط)، ص21.

[35] . قناع بلون السماء، ص235.

[36] . المصدر نفسه، ص 238

محددات العقل في القرآن وعلاقته بالعجيب المدهش عند أركون

The determinants of Reason in Quran and its relation to the Marvellous according to Arkoun

أ. مسعود مكيد♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال:10.33705/0114-028-001-018 DOI

تاريخ الإرسال: 2024/11/14 تاريخ القبــول: 21 / 07/ 2025 تاريخ النشر: 2026/03/15

الملخص: يسعي هذا البحث إلى التحقيق في جدلية العقل والعقل "اللاغي" في القرآن عند المفكر محمد أركون كواحدة من أهم استشكالاته في مشروعه النقدي للعقل الإسلامي، الذي ينتهج فيه أركون مقاربة معرفية تقوم بالدرجة الأولى على قراءة هيرمينوطيقية خالصة تمتد إلى عمق النص القرآني وفق منهج ألسني يحاكي المنهج المعرفي الغربي في دراسة النصوص المقدسة الإشكالية الأساسية لهذا البحث تتحدد في حيثية العقل الخالص والعقل المفقود داخل النص القرآني عند أركون وتأثيرات اللوغس اليوناني عليه وما نتج عنه من تفسيرات متراكمة عمقت من أزمة المعنى داخل نصه. كما يناقش هذا البحث أيضا عملية التوازي بين البعد العجائبي الأسطوري في القرآن ومدى التنازلية العقلية فيه لصالح الإيمانية الحتمية كما يصطلح عليها محمد أركون.

كلمات مفتاحيّة: عقل، قرآن، أركون، عجيب مدهش.

Abstract: This study discusses the extent of existing and non-existent of Reason in Quran by Mohammed Arkoun as a fundamental part from his critical project on Islamic

---

♥ جامعة البليدة 2 الجزائر.

البريد الإلكتروني: mekid_messaoud@hotmail.com (المؤلّف المرسل).

thought in the light of hermeneutical principles that governed Arkoun's approach to the Qurʾān as well as their implications for the study of Islamic thoughts.

The main question here is about the hegemonic reason and the validity of reason in Quran and the impact of Greek thought on the Quran's interpretations and exegetical methods. The study focuses also on the relationship between the reason and the mythical side in Qur'an as a Marvellous concept that can lead to inevitability faith.

Keywords: Arkoun, Reason, Quran, Marvellous.

1- مقدمة: يمكننا أن نفتتح القول بأن مشروع أركون الأكبر يتمثل في محاولة تأسيسية حداثية لعقل إسلامي علموي وضعي، كمقدمة يراها ضرورية لهدم العقل الكلاسيكي الأرسطو طاليسي الذي انصاع له الفكر الإسلامي طويلا منذ لحظة التزاوج اليوناني العربي، متماهيا في ذلك مع المنهجية الحفرية التفكيكية الغربية التي سعت إلى القطيعة التامة مع التراث الأنطولوجي ولكن بمقاربة عقلانية تكاد تحاكي حداثة عصر الأنوار وما بعده والتي ما يزال يراها أركون معيارا حاسما لحداثة إسلامية متوخاة رغم أن هذه الحداثة بجميع مراحلها قد تجاوزت اليوم نسبيا مصطلحها بشكل ثوري إلى عالم (الإنسان المجهول) والذي يجعل من المحاولة الحثيثة لأركون على مدار عمره تقريبا محاولة تشبه (المهمة المستحيلة)، خاصة وأن منظومة هذه الحداثة بجميع أنساقها قد قامت في أساسها على نقض المقدس بمقدس آخر (العقل) الذي جعل من العقلانية الخالصة دينا متساوقا مع كل جديد، ولكن النتائج العكسية لها أوصلتنا إلى ما يعرف اليوم (بأزمة الراهن العالمي) المتعمقة نتيجة طغيان العقلانية الأداتية التي لم تكتف بسحق منظومة القيم المكتسبة والمقدس منه -بشكل أحروي- والتي نخرت في إنسانية ذات هذا العاقل المهووس بعقله، مما أنتج ثورة مضادة لهذه (الحداثة المفرطة) التي أصبحت تتعارض مع جميع أطروحات (فلسفة

العقل) التي تأسست عند رواد التنوير الأوائل بقيادة ديكارت وكانط وهيجل والذين استشرفوا إلى حد بعيد مآلات هذا (العقل المفرط).

من هنا فإن حداثة أركون المستحثة جدا تحاول أن تتطور وفق هذا المعطى (ما بعد الحداثي) والذي بات حاسما في نتائجه، بل إننا نجده أكثر تسارعا إذ هو يقفز رأسا إلى طفرات ما بعد الحداثة والتي جاءت نتيجة الاتهامات والمساءلات التي خضع لها مشروع الحداثة نفسه، ضمن الثورة على (الأنساق الفكرية المغلقة) التي حُصِرَ داخلها الدين والفلسفة ليتجاوز مسار (السرديات الكبرى) التي قام عليها عصر الأنوار كلها، وهو ما تزعمه بشكل كبير جون فرانسوا ليوتار(**JEAN–FRANÇOIS LYOTARD**) [1] ، الذي "يرفض بعض مصادرات الحداثة المتعلقة بفلسفة التنوير والأفكار الخاصة بالتقدم، بل وحتى أن ثمة معنى للتاريخ، كما يرفض تقدم العقل والعلم والنزعة الإنسانية والنزعة الكونية وغيرها..."(مجدي، ص 141)[2].

لقد حاول أركون بنهجه الثوري أن يقود المعرفة الإسلامية باتجاه منهجي مشابه لمنهج سبينوزا في دراسة النصوص المقدسة باعتباره المؤسس الحقيقي لنظرية معرفية في نقد النصوص، رغم أن أركون لم يقدر على مسايرة هذا المنهج الكلاسيكي الذي جعله متجذرا ومنخرطا في تراث عصر الأنوار الذي سحقت الحداثة اللاحقة أسسه بما أعاد مشروع أركون كله إلى ما يشبه مرحلة الحبو.

في ظل هذا السياق وهذه التمزقات المعرفية الحادة بين مناهج غربية حديثة صارمة باتجاه (القطيعة)، وبين نظريات معرفية كلاسيكية هدمتها ثنائية الحفر والتفكيك (فوكو–ديريدا) حاول أركون أن يسلك طريقا معرفيا توفيقيا جمع فيه بين المنهج السوسيولوجي النقدي والمنهج الألسني السيميائي ليتحرر من مبادئ العلم الحديث ومبادئ عصر الأنوار الكلاسيكية، ويندمج أكثر في الأطر المعاصرة، لهذا نجده دائما مستغرقا في نقاش الأسئلة المنهجية وطبيعة المنهج

كله، وهذا ربما لأنه يواجه نصا شديد التطويق، محكوم بهالة مغلقة يقودها فكر رفضي محروس شديد التمنع، وهو الأمر الذي جعل أفكاره تتسم في كثير من الأحيان بالغموض والموارية القائمة على المهادنة وأحيانا على المداهنة،[3] بعد أن وجد نفسه في عين العاصفة والتهديدات المستمرة، وهذا هو السر في أن أركون نفسه يكاد يمثل (النموذج الخالص) للمفكر الحائر والمشتت بين عالمين، "فلقد أتهم في الشرق بالهرطقة وفي الغرب بالأصولية" (هاليبر ص11)[4]. ربما قد يتفهم الكثير طبيعة الاتهامات الشرقية لأركون خاصة من قبل المعسكر الدوغمائي، لكن الأمر قد يبدو محيرا عندما تتوسع دائرة الاتهامات إلى درجة أن ينظر الغربيون إلى أركون على أنه أصولي، حتى وصل الأمر أن اتهمه أحد المفكرين أنه يشترك في مؤامرة لتقويض العلمانية في فرنسا بتواطئه مع كردينال باريس لإعادة إدخال التعليم الديني إلى المدارس العامة.[5] لم تقتصر هذه الاتهامات على المستوى السياسي العام فقط، بل تم تقييم مشروع أركون أيضا على المستوى الفكري، والذي حدا بالكثير من الدارسين الغربيين إلى تصنيف أركون على أنه يسعى إلى (أصالة إسلامية) حقيقية من خلال استعادة مكانة الخطاب القرآني وهو الأمر الذي يجعله في نظرهم يتقاطع فكريا مع رواد من أمثال سيد قطب وعلى شريعتي وفريد إيزاك رغم التباينات الحادة بينهم، حيث يرى مفسر النصوص أرماندو سالفاتوري عمل أركون على أنه جهد لإعادة بناء التراث، أما (أوليفيه كاريه) فقد ذهب إلى أبعد من ذلك في كتابه (الصوفية والسياسة: قراءة ثورية للقرآن حسب سيد قطب) فكتب ما يلي: "أركون أصولي بمعنى أنه لا يريد في البدء إلا النص الديني. وهو يعترف على الفور بإحدى خصائص الخطاب الديني النبوي، وهي السمة التفعيلية: القرآن يقول ما يفعله النبي. وعلى غرار قطب، يضع أركون إعجاز القرآن في هذه السمة التفعيلية"[6].(هاليبر، ص 163).

وعلى الرغم من كل ما قد ينتج من بعض الأحكام المسبقة أو المفاهيم المغلوطة عن أطروحات أركون المعقدة التي وضعته بين قوسين حادين، إلا أنه قد يكون ربما –بوعي مستتر– قد أسهم في تأسيس حيثية جديدة للعقل الثيولوجي المسلم من حيث هو كان يستحث تحريره من ربقة المفهوم الأرسطوطاليسي المهيمن عليه منذ لحظة التقائه بالعقل اليوناني، وكل هذا طبعا بغرض تحرير النص القرآني من كل أنواع الاستقراءات التقليدية المهيمنة التي حصرته ضمن أنساق هي أقرب إلى الماضوية من الآنية، وهو ما بات يحتاجه العقل المسلم الحديث طوعا أو كرها كقطيعة أساسية مع كل ذلك الركام التاريخي الذي باعد عن رؤية معاصرة واعية وقراءة مستنيرة لنص إلهي يتواتر في خطابه دوما التأكيد على أزليته وصلاحه الأبدي بما يجعل أطروحات أركون خطوة تقدمية لتأكيد روح المواكبة والصلاحية لهذا النص.

إن أكثر ما يلفتنا في جهود أركون هو أنه قد وضع للفكر الإسلامي رؤية مستجدة قائمة على مجموعة من الاستشكالات العميقة، بهدف زحزحة نمطية معالجاته التقليدية، والتي نجد أنها في جوهرها لا تتعلق بالنص القرآني رأسا بقدر ما تتعلق بطبيعة المتلقي ذاته لهذا النص وآليات تعامله معه، ولهذا تركز مشروعه النقدي حول العقل الإسلامي نفسه ومدى فاعليته وحضوره داخل النص القرآني والدور الذي أحدثه الفكر اليوناني في تخصيب هذا العقل بما قد لا تحتمله ربما أصالة هذا النص كما يعتقد أركون، الذي يذهب إلى أبعد من ذلك حينما يرى بأن هذا النص لا يقوم من حيث أثره وتأثيره على عقلانية خالصة بل هو نص تتحقق فيه ثنائية العقل والخيال، أي ثنائية الجمع بين العقلنة والعجائبية التي تقود صاحبها إلى إيمان محتوم، أي أن القرآن تعتمد نصوصه على بعد أسطوري معقلن كعامل تأثير وإبهار والذي بدوره يقود أي متلقى إلى إيمان محتوم.

2- المزواجة بين آلية (الإدراك-الإحساس) وتطويع مصطلح "عقل"

إن منهج أركون الألسني في دراسة النص القرآني ربما يكون منهجا غير مسبوق في مجال الدراسات الإسلامية والتطبيقية منها على وجه الخصوص فهو يسعى إلى تأصيل قراءته بما يراه قراءة حداثية ثورية، ليس من حيث نصه طبعا ولكن من خلال طبيعة المتلقي نفسه وأهليته العقلية في استقبال هذا النص الموحي به عبر عمليات تنزل متعدد من الشفهي إلى المدون، والتي بدأها أركون بما اصطلح عليه "لحظة النزول الأولى" من خلال المرسل عبره (النبي) كمرحلة شفهية أولية ثم عملية "التنزل ثانيا" وهي المرحلة المبهمة في طرح أركون وصولا إلى لحظة التلقي الشفهي الثاني وانتهاء بعملية التدوين وما صاحبها من زخم تفسيري متراكم نتيجة القراءة الإيمانية التبجيلية، التي يريد أركون استعاضتها بقراءة تزامنية (Synchronique) جديدة في مواجهة قراءة إسقاطية استنفذها عقل طوباوي قديم لم يسع فقط أركون لتحريره من المركزية الأرسطوطالسية ولكن شكك في فاعليته داخل النص القرآني، والذي يرى بأن آياته لا تتأسس وفق فهم عقلي منطقي بقدر ما تتأسس وفق فهم عاطفي يقود لإيمان حتمي من خلال ما يصطلح عليه أركون بظاهرة "العجيب المدهش في القرآن" (Le merveilleux) التي تقوم على علاقة تحسس-وعي لقبوله في مواجهة عقل لاغي وغير مُفَعَل في القرآن، ومن هنا تبدأ حيثية أركون في تحييد أو تهميش دور العقل في القرآن، ضمن سلسلة من التحليلات الطويلة الشاقة التي يلتبس فيها المصطلح بالمعنى في أكثر من ناحية، فهو من جهة مثلا يؤكد على غياب الجذر اللغوي لكلمة "عقل" في القرآن ولكنه في المقابل يثبت وظيفيته، حيث يؤكد في غير ما مرة بأن كلمة "عقل" على هيئة المصدر غير موجودة في القرآن، إلا أنه يعود للقول بأن: "العقل السائد في القرآن هو عقل عملي تجريبي، عقل جياش يغلي كما الحياة، وليس عقلا استدلاليا برهانيا... ولهذا السبب فإن علم التفسير المتأثر بالفلسفة الأرسطو طاليسية هو

من أسقط على القرآن مفهوم العقل بالمعنى المنطقي الاستدلالي"[7]. (أركون: نقد العقل، ص 284).

في هذا السياق يمكن القول بأن أركون قد وجد صيغة مغايرة لما يمكن أن يكون أطروحة تكليلية لمجمل تفسيراته وتحليلاته حول القرآن وارتكازه على ثنائية العقل والخيال والبعد الأسطوري بينهما وذلك من خلال أطروحته عن "العجيب المدهش في القرآن" رغم أنه يعترف بأنها لم تتبلور لديه بالشكل الكامل لمعوقات عدة أهمها غياب علم ألسني خاص باللغة الدينية، ليس على مستوى إسلامي فحسب ولكن ضمن الحقل الديني عامة، وهو الطرح الذي ربما أراد أركون أن يصنع به مفارقة فكرية جديدة داخل حقل الصراع التقليدي الإسلامي فيما بين "العقل والدين" أو "العقل والشريعة" أو "العقل والنقل" أو "العقل والقرآن نفسه"، فنسف البنيان من أساسه إذ جعل من الخطاب القرآني خطابا محله الإحساس والإدراك والعاطفة والقلب والروح وليس العقل رأسا، فنفى بشكل أكيد ومتكرر فعاليته أو آليته داخل النص القرآني، ونفى حتى فعاليته عند المتلقي العربي الأول، الذي استقبل هذا النص ليس بمفهوم عقلي حجاجي خالص ولكن بحسية إدراكية شكلت لديه علما آنيا قاده إلى الموافقة والخضوع لكلام الله بتأثير من عجائبيته الخلابة كما يفترض، ولهذا حاول أركون أن يستقرأ عددا من الآيات التي تؤسس لمفهوم كلمة العقل بمعنى شمولي للروح وكأنها تقابل (القلب) في القرآن بحسب ما يراه أركون والتي "ستوافق بشكل عفوي على صحة ما كانت قد رأته أو عرفته أو تعرفت عليه"[8]. (أركون، الفكر الإسلامي، ص 194) وإن كان هذا المعنى نفسه قد حام حوله كثير من فلاسفة الإسلام، ففي هذا السياق ينقل بدوي كلاما دقيقا لابن مسكويه عن علاقة العقل بالروح، فيقول: "إننا لا ننسب العقل للروح، بل ننسب الروح للعقل".[9](بدوي، دراسات في الفلسفة، ص 95).

وبالتالي فإن عملية الإدراك أو التصور لدلالات متعالية عند أركون هي برأيه ناتجة عن وعي حسي لا يتجزأ، من هنا كان مفهوم "عقل" أي "ربط" و"حجز" وحتى "تذكر"[10] هو مفهوم مرتبط بالإدراك والإحساس الصميمي بالمعنى (شعر) وفي فهم الخطاب (فقه) ثم هو يتمثل في العلم الآني والكلي (علم) يولد الموافقة والخضوع لكلام الله الخلاق.[11](أركون: الفكر الإسلامي ص 194) وكل هذه الأفعال قد استخدمت كبدائل لكلمة عقل التي يرى أركون أنها غير متأسسة في القرآن بالمعنى الكامل للكلمة، يقول أركون: "إن كلمة العقل نفسها (أي على هيئة المصدر) غير موجودة في القرآن"، أي أن الشيء الموجود هي صيغ فعلية لا إسمية مثل أفلا يعقلون، أفلا تعقلون... إلخ، يقول أركون: "ولهذا السبب ألححت أيضا على مسألة أن مفهوم العقل غير موجود في القرآن كما سيحصل لاحقا بعد إدخال الفكر الإغريقي إلى الساحة العربية–الإسلامية"[12]. (أركون: الفكر الإسلامي، ص 211).

ومن هنا يرى أركون بأن مفهوم العقل بالشكل الوظيفي الخالص عند العرب هو أمر طارئ انتشر وتطور نتيجة إدخال العقل الأرسطو طاليسي،[13] والذي تسبب في قراءة تراكمية للنص بما لا يحتمله أو يراد له وهو الشيء الذي يسعى أركون إلى التحرر منه مطلقا أو على الأقل آنيا، ليدخلنا في قراءة نصية تزامنية جديدة أيضا وفق مد عقلي حداثي آخر، ولكن قضية التأثير الفلسفي اليوناني التي تمثلت أساسا في تنصيب علم المنطق في الواقع العربي الجديد على يد الفارابي لم تأت نتيجة فقر عقلي وإنما كانت لحاجة توظيف البرهان حيث يرى الجابري أن هذا التشكيل الجديد للعقل العربي جاء وفق مفهوم (العقل الكوني)..." الذي يؤسسه نظام معرفي يقوم على "البرهان"، وهو ما سيؤسس لوحدة الدين والفلسفة لاحقا، والتي جمعت في الأساس بين أفلاطون وأرسطو(أي بين الملة والحكمة) من أجل إقرار وحدة العقل".[14](الجابري: تكوين العقل، ص 284).

يقول أركون: "إن الدعوة لاستخدام التعقل والذكاء المتكرر في القرآن كثيرا تمر في الواقع من خلال القلب، أي من خلال المركز العاطفي والشعوري للإنسان. وليس من خلال الرأس أو العقل كما نفهمه اليوم"[15]. (أركون: الفكر الإسلامي، ص 244).

ويرى أركون أن تواتر المفردات ذات التلوينات العقلية في القرآن ضعيفة ومحدودة قياسا على مفردات الإيمان، الذي يعتمد على مفردات الحواس كأعضاء للإدراك والإحساس (عين، أذن، عمى، صمم....إلخ) والتي نجد أنها متكررة جدا في القرآن لأنها ضرورية جدا لتشكيل وعي المؤمن لما تتطلبه هذه المفردات من الأهمية السيكولوجية اللغوية في تحديد أنواع السلوك الإنساني[16].

أما المرادفات المناقضة للإيمان التي تعبر عنها مرادفات الاحتجاج والرفض كالكفر فيفسرها أركون بأنها "تعني عدم إدراك مضمون الكلام الإلهي (الذي هو موضوع الإدراك) لما لها من وظيفة مزدوجة، لأنها تشكل من الناحية الألسنية اللغوية مع مفردات الإيمان سلسلة من الكلمات المتعارضة أو المتقابلة التي تضمن طريقة اشتغال منطقية خاصة بالخطاب (أي خطاب)، ولكنها من الناحية السيكولوجية تعبر عن موقف اختزالي بالقياس إلى العجيب المدهش الملازم لكل الحقائق أو الوقائع المعروضة للإحساس والتصور والإدراك. الشيء المطلوب أن "يحس به" أو "يُرى" أو "ينظر إليه" أو "يفهم" أو "يتذكر" ... إنما هو عبارة عن نظام من الآيات–الرموز التي تحيل إلى حقيقة كبرى أصلية (الحق) التي لا تدرك بالحواس ولا تطال ومع ذلك هي حية وفعالة. وهذه العبارات ذات التلوينات العاطفية لا تتطلب استخدام الفهم المنطقي الذي يطابق بين الفكرة الواضحة والحقيقة الخارجية عنها بصفتها حقيقة واقعية"[17].

ومجموع هذه الألفاظ ذات الطابع الشعوري مؤداها عند أركون أنها تركزت في القرآن كاستراتيجية من المتكلم (الخالق) لقيادة المتلقي (المهمل عقلا طبعا)

كما يرى إلى مسار عقدي محتوم الذي يدعوه التأمل في نصه إلى ضرورة الاندهاش والتعجب والاستحسان والنظر والاستبطان لكي يعيش المؤمن رابطة الميثاق والعهد بقوة. وكأنه يعتبر هذه الرابطة المفروضة سلفا والمحكومة بتأثير أسطوري عجائبي لم تنشأ من حالة تسليم وتصديق عقلي ولكنها قائمة على مسار "حسي شعوري" قسري محدد في خطاب إلهي لا يتوجه إلى العقل رأسا ولكن يتنزل روحيا في قلب المتلقي وفق محددات لغوية منتهجة سلفا، وهو ما يكاد يمثل هنا جبرا إلهيا للمخلوق بغض النظر عن مركب العقل فيه، والذي هو في نهاية الأمر لا يجعله مدرك عقلا ولكنه مدرك عاطفيا، ولهذا يعتبر أركون أن عضو الإدراك هنا حقيقة هو القلب وليس العقل[18]. وربما يكون أركون بهذا التدوير الاصطلاحي قد أراد توظيفه لصالح معنى آخر يتوافق مع ضرورة الاندهاش والانسياق الذي محصلته الإيمان الجبري، وكأن الله فطر المخلوق لا ليعقل ولكن ليقبل ويندهش ويتعجب ومن ثمة يؤمن به.

إذن فحضور العقل في القرآن عند أركون ينحصر في كونه عقلا مستقبلا ومندهشا وليس له وظيفة سوى الربط، "أي إقامة علاقة معينة، أو رؤية هذه العلاقة بين شيئين: بين السماء والتعالي، بين الأرض والنعم التي رزقنا الله بها بين الرعد وغضب الخالق أو جبروته ... ولا تعني التحليل المفهومي أو المنطقي للظواهر... نظرة العقل في القرآن تتركز على الكلام، أي على العلامات والآيات والرموز وليس على الواقع ذاته"[19](أركون: نقد العقل الديني ص 285)، وإن كان هذا الكلام نسبيا يشكل مطلبا قرآنيا بلا شك، فالقرآن نصوصه زاخرة بالدعوة إلى النظر والتدبر والاعتبار والاكتشاف، ولكن في المقابل هناك نصوص أساسية تقوم على مبدأ التفكر والتعلم والاستنتاج والقراءة والاستقراء وهي كلها آليات تتطلب عقلا وظيفيا وليس عقلا سلبيا يقوم على مجرد النظر والربط الإلزامي بين الموجودات والخالق نتيجة عملية انبهار وافتتان كما يتصوره أركون.

أما فكرة أن العقل الإسلامي بالمعنى الوظيفي للعقل هو عقل ناشئ نتيجة تلاقي وتثاقف مع العقل اليوناني الإغريقي، فهي تتعلق بمسار حضاري تطوري لا غير، أسهم في توسيع مجالات هذا العقل بما صنع بعدا حضاريا كبيرا وزاخرا وهو النتيجة الحتمية التي جاءت من خلال تكريس مفهوم العقل العام والأساسي في القرآن الذي تشتغل فيه النصوص على مسارات عدة، أولها التوحيد والإيمان والاعتقاد وهذا بلا شك محله القلب وثانيها الفاعلية الحقيقية في الحياة وتوظيف مسخرات الكون بالشكل المطلوب والمعقول أيضا، وهذه تتطلب عقلا فعالا وناجزا منتجا، فالخطاب القرآني ليس مجرد عرض إلهي سينمائي لما خلق وأبدع ولكنه خطاب يتكلم عن مخلوق متعلم مبدع مبتكر موظف للموجودات الكونية بما يتناسب مع آلية أي عقل لهذا المخلوق مهما تنوعت مشاربه ومناسجه. وهو ما لا يتفق ربما مع ما ذهب إليه أركون بهذا الاقتصار العقلي المحدود وتحوير محددات آثاره إلى أقواس بشرية أخرى كما يراه مع العقل اليوناني.

3- حدية العقل بين الفلسفة والقرآن وتحييدات أركون: إن المتأمل في الخطاب القرآني كنص دقيق الألفاظ ليقف متعجبا من خلو ألفاظه من كلمة (عقل) والتي هي وفق اللسان العربي لا تتعدى معنى (الحبس) الذي يحبس صاحبه، كعقل البعير عن الحركة، فيقال عقله، أي ربطه وحجزه[20]، وهي بهذا المعنى تفيد حبس صاحبه عن موارد الهلاك. من هنا تمت استعارة المعنى لصالح التحكم والتكيُّس وإن اختلف اللفظ من لغة إلى أخرى كلفظ (الراسيو) في اللاتينية و(اللوغس) في اليونانية ليخرج من دائرة مفهوم العقل إلى المفهوم العقلي للمقارنة والربط بين شيئين، (موضوع ومحمول)، (صفات وموصوفات)... وهلم جرا، وبالتالي فإن خلو القرآن من لفظة (عقل) المحصورة في استعارة عربية صرفة قد لا تؤدى معناها في غير العربية قد يكون خلوا منطقيا، حيث استبدل بألفاظ تركز على آليات ومكانيزمات صاحب العقل نفسه

مهما اختلف لسانه أو عرقه أو حتى تكوينه النفسي والثقافي باعتبار مؤدى وظيفة العقل عنده، ولهذا وردت جميع مشتقات لفظة (عقل) بحسب نتائج توظيفه، فجاءت جميعها بلفظ (تعقلون) و(يعقلون)، أيا يكن معنى العقل عند غير العربي طالما المراد من صاحبه الوقوف على حقيقة ما أو مسلمة ما فحينما يقول الله تعالي: ﴿وله اختلاف الليل والنهار أفلا تعقلون﴾[21]، فهو بلا شك يطلب من صاحب العقل حبس عقله والتوقف أمام هذه الظاهرة الكونية المعاشة في كل آن بآلية الإدراك والعلم والفهم ومن ثمة التدبر والتبصر ليحصل له الإيمان والاستيقان، هذا لمن يقرأ النص بشكل مباشر ويقدر على فهمه ولو بلغة وسيطة، أما حينما يقول: "والنجوم مسخرات بأمره إن في ذلك لآيات لقوم يعقلون"[22] فكأنه يخاطب من هو في إعراض عن هذا النص وخارج عن سياق تلاوته ولكنه شاهد له متحقق من وجوده ولو بالسماع، فيطلب منه عرضا حبس عقله أيضا أمام هذه الظاهرة التي لا تحتاج إلى تحريض عقله بلغة مختصة به، وبالتالي فكأن كلمة (تعقلون) هي مخصصة لمن هم في مباشرة مع القرآن، أما كلمة (يعقلون) فهي إسماع لمن هم في منأى عن هذا القرآن لكنهم يتقاطعون مع ذكره وصداه الإنساني وإن قصَّر أصحابه في تبليغه وإيصاله. وهنا قد نتفق مع ما ذهب إليه أركون في حسية هذه الآيات والمقصودية الرمزية والمجازية لها لربطها بعظمة الخالق والإيمان به، ولكن هذه الآيات لا تمثل جميع المقروء القرآني كما يرى أركون، بل هي تشكل الجزء أو المدخل لما سيأتي لاحقا أيضا من مطالب ومناطات إلهية غايتها نجاة وصلاح المخلوق، وهنا نتساءل لمَ لمْ يلتفت أركون إلى باقي النصوص التي تعتمد في فهمها واستيعابها ومن ثمة تطبيقها على عقل بشري واعي مدرك وعالم وفق آليات العلم والفهم والتي تشتمل على جميع مناحي الحياة البشرية التي هي بلا شك ليست متروكة لنوازع إنسانية طاغية حيال عقل محدود ومجرد. من هنا وجدنا النص القرآني يقدم الرؤية العامة للأشياء بما يسمح لصاحب العقل (أي

عقل) توظيفها بالشكل الأدق الذي يرسمه هو ويحدده وفق معطياته وظروفه العامة وليس بالصورة التي رسمها أركون عن القرآن نتيجة الفهومات البشرية الخاطئة حيث كان عليه الفصل بين هذا وذاك دون أن ينفي عنه معالمه الأساسية المتعلقة بصميم الحياة الدنيا ووصفه بأنه نص ديني مجرد لا شأن له بحياة الناس[23]. (أركون: نقد العقل، ص285).

إذن فعدم ورود كلمة عقل كجذر لغوي عربي بشكل صريح في القرآن يدل على انفتاح نصي عظيم إذ هو يذكر المشتقات الوظيفية له التي تتفق عليها جميع الفهوم الإنسانية بأي لغة كانت، "لأن كلمة (العقل) كما سرت في العربية لا تثير ما لها من أصداء معنوية وثقافية في لغات أخرى كاليونانية واللاتينية والألمانية"[24]. (دريدا: الكتابة والاختلاف، ص 8) وأيا يكن مصطلح العقل في هذه اللغات، (اللوغس) أو (راسيو) فان الوظيفة الفعلية له واحدة واستعمال أدواته التفكيرية مؤداها أيضا واحد، لهذا نجد القرآن يكثف لغته بمعاني مؤدية إلى العقلنة والتعقلن بشكل أكثر، من قبيل (القراءة)، (التفكير)، (الفهم) (العلم)، (التعلم)، و(النظر)....إلخ وهي كلها ألفاظ لا تتحقق معانيها إلا بوجود العقل الذي يستخدم أدوات حسية لذلك من سمع بالأذن ورؤيا ونظر بالعين واستفهام وسؤال باللسان وغيرها من الوظائف الحسية التي تساعد على كسب المعارف وعقلنتها، وإن كان أركون قد اعتبر هذه الأعضاء موظفة بشكل مكثف في القرآن للإدراك الحسي الخالص بما يخدم وعي المؤمن[25]. (أركون: الفكر الإسلامي، ص 195).

وربما تم تحييد مصطلح (عقل) بلفظه العربي في القرآن لصالح الإدراك والفهم الناجم عن التجريب والمساءلة، لكونه أساسا عقلا جمعيا ثابتا موحدا في تركيبه عند عموم البشرية مستقرا في حالته الأم، وهنا نحن أقرب إلى مفهوم (اللوغس) اليوناني الذي يعني العقل الكوني أو العقل الكلي كما سبق إلى طرحه أول مرة الفيلسوف هراقليطس والذي قال "بوجود (قانون كلي) يحكم

الظواهر ويتحكم في صيرورتها الدائمة والعقول البشرية تستطيع التوصل إلى معرفة صحيحة عن ظواهر الطبيعة إذا هي شاركت في العقل الكوني"[26]، وقد يكون هذا المعنى هو ما اصطلح عليه كانط بـ (العقل المحض)، والذي يعرفه كانط بأنه العقل الخالي من التجربة، أي الذي يعتمد على ذاته فقط دون الاستعانة بالتجربة والملاحظة، أي بمعنى (العقل الأم) المجرد للإنسانية الذي هو سابق في علمه للأشياء، والتجربة التي من تجعله يدركها من جديد وهذا مبدأ أفلاطوني صميم يرى صاحبه "أن العقل إنما يتذكر بمعقولاته ما كان له قبل تدبيره للهيولانيات"[27]. (بدوي، ص 66)، وربما يكون هذا المعنى قريبا فيما يعرف في القرآن بمفهوم (الفطرة) أو (الجبلة) لقوله تعالى: ﴿فطرة الله التي فطر الناس عليها﴾، حيث يرى كانط بأنه لا بد من وجود أشكال قبلية للمعرفة كي يمكن تحويل شتات الانطباعات الحسية إلى نظام من التصورات المفهومة العقلية.[28] ويتسآل كانط "هل معارفنا العقلية المحضة هي متأصلة في العقل المحض أم هي مشتقة من التجربة؟ أم أن مصدرها بمعزل عن هذه قائم في العقل"[29]، إذن التجربة هي وظيفة للعقل المحض عند كانط وهو يعمل في توحيد المادة التي يتلقاها من معطيات الإحساس[30]. ولهذا نجد في القرآن تلك المعاني الحسية الاستكشافية التي هي أدوات التجريب الذي بموجبه يتبين ما في العقل المحض من شكوك وقوانين، وهو المتعلق بشروط إمكان التجربة. ففكرة المعرفة المحضة والمعرفة التجريبية عند كانط هي الحد الفاصل بين العقل المحض الخالص لأي آدمي مهما تعددت مسميات العقل عنده وبين ما ينتج عن هذا العقل من تصورات ومعارف وحقائق تحدث عن تجريب واستخلاص وإدراك بمجموع ما أوتي من أدوات حسية تجعله عقلا وسطا بين (فكرة القبلية والبعدية). فكيف نحكم على حقيقة التجريبية ما لم يكن لدينا يقين سابق[31].

وإذا نظرنا إلى معنى العقل عند كانط فإننا نجده معنى أقرب إلى مفهوم الوظيفية أكثر من مفهوم يحدد ماهيته حيث يعرفه كالآتي: "إذا كانت الفاهمة القدرة على توحيد الظاهرات بواسطة قواعد، فإن العقل هو القدرة على توحيد القواعد الفاهمية تحت مبادئ"[32]. (كانط: العقل المحض، ص189)، وهو بهذا يتكلم عن آلية العقل التي تقوم بمهمة الربط بين الأشياء وتوحيد معانيها ضمن إطار معرفي قد يكتمل وقد يختل حسب الظروف الموضوعية لكل صاحب عقل، وهنا تصبح كلمة عقل بمعناها العربي (ربط وحجز) أقرب إلى محددات كانط.

وقد أورد ابن خلدون في مقدمته تقسيمات للعقل الإنساني بما يمكن أن يجمع بين هذه الآراء المتفرقة، وما يتفق مع أطروحة كانط ربما بشكل أوضح حيث أنه أدرج هذه التقسيمات في حديثه عن الطبيعة الإنسانية تحت معطى وظيفي للعقل وهو الفكر أو باعتبار أن العقل هو الفكر نفسه بوصفه أداة للإنتاج النظري كما يراه الجابري، يقول ابن خلدون في معرض الفرق بين الإنسان والحيوان: "ويزيد الإنسان من بينها أنه يدرك الخارج عن ذاته بالفكر الذي وراء حسه، وذلك بقوى جعلت له في بطون دماغه ينتزع به صور المحسوسات ويجول بذهنه فيها، فيجرد منها صورا أخرى"[33] (إبن خلدون: المقدمة، ص 155)، وقد قام ابن خلدون بتقسيم مفاهيم العقل بحسب نتائج هذا الفكر الوظيفي إلى ثلاثة عقول، إلى (عقل تمييزي) و(عقل تجريبي) و(عقل نظري)، فالعقل التمييزي ينشأ من الفكر الذي "يعقل الأمور الخارجة عنه ويرتبها ترتيبا طبيعيا أو وضعيا ليقصد إيقاعها بقدرته وهذا الفكر أكثره تصورات. وهو العقل التمييزي الذي يحصل منافعه ومعاشه ويدفع مضاره"[34]. أما العقل التجريبي فهو ينشأ من "الفكر الذي يفيد الآراء والآداب في معاملة أبناء جنسه وسياستهم. وأكثرها تصديقات تحصل بالتجربة شيئا فشيئا إلى أن

تتم الفائدة منها"[35]، أما العقل النظري فينشأ من "الفكر الذي يفيد العلم أو الظن بمطلوب وراء الحس لا يتعلق به عمل"[36].

ومؤدى كل هذه التعريفات سواء عند كانط أو ابن خلدون هو توصيف ما ينتج عن العقل، أو تحديد وظيفته، أما كنهه أو مسماه فلا اعتبار له ولهذا نجد القرآن لم يذكر لفظ العقل بذاته ولكنه توسع وأطنب في ذكر أدواته وآلياته بأقوى الألفاظ الحسية والمعاني المدركة بما تحتمله أي لغة أو فاهمة بشرية وليس بالمعنى المستعار في اللغة العربية، وبالتالي فإن أطروحة أركون عن عدم ورود مصطلح "عقل" في القرآن بما يدلل على غيابه وعن عدم فاعليته عند العرب القدامى وأنه طارئ عليهم فهو قول معتور وقاصر في إدراك معنى (العقل) أساسا كما اقتضته جميع التعاريف الإنسانية بدءاً من اليونانيين وانتهاء بتصور الفلسفة الحديثة.

وإذا كان التجريب هو عين كل عقل مجبول مفطور مستقر في وجوده القبلي، فستصبح العبرة بما ينتج عنه وما يحصل له من تصورات وحقائق لا يدركها إلا بالنظر والفهم والعلم والاستقراء وهي مجموع الآليات التي دار عليها عموم الخطاب القرآني لهذا التجريب والتفعيل بتحريض صيغ (تعقلون) و(يعقلون)، والتي لا تستقيم إلا بشروط الفكر الأساسية القائمة على النظر والتدبر والعلم وهو ما زخر به اللفظ القرآني بألفاظ من قبيل قوله تعالى: "ولكن أكثر الناس لا يتفكرون ... لا يتذكرون ... لا يشعرون ... لا يفقهون ... لا يتدبرون ... لا ينظرون ... لا يعلمون ... لا يعرفون" والتي أيضا مؤداها وظيفي خالص وليست كما اعتبرها أركون مجرد عبارات ذات تلوينات عاطفية استخدمت كبدائل لكلمة **عقل** ليصبح محله القلب والتي "لا تتطلب استخداما منطقيا يطابق بين الفكرة الواضحة والحقيقة الخارجية عنها بصفتها حقيقة واقعية"[37] (أركون: الفكر الإسلامي، ص 194)، لأن هذا الفصل بين معاني ذات تلوينات عقلية وتلوينات عاطفية مناقض لجميع النقاشات والمفاهيم

الفلسفية عن ماهية العقل حتى بالمنظور الفلسفي الحديث الذي ذهب إلى ما هو أبعد من ذلك حينما اعتبر أن العقل هو الله، يقول مالبرانش:"إن العقل الذي نهتدي به هو عقل كلي، عقل دائم وضروري، وإذا كان صحيحا أن هذا العقل ضروري ودائم وثابت لا يتغير فهو لا يختلف عن الله"[38] (الجابري، ص 20) وفي هذا السياق ينقل الجابري ما قد يلخص الأمر كله فيقول: "وسواء نظر إلى هذا العقل على أنه قائم بذاته أو مستقل عن فكرة الله، أو نظر إليه على أنه الله ذاته، فإن العلاقة بينه وبين نظام الطبيعة تبقى هي هي: إنها المطابقة أو المساوقة. ولقد انعكس هذا التصور حتى على اللغة، واللغات الأوروبية ذات الأصل اللاتيني خاصة، حيث نجد كلمة (ratio) (أو ما اشتق منها مثل كلمة raison بالفرنسية) تعني في آن واحد: العقل والسبب"[39]. وقد يكون تعريف ديكارت هو الأقرب إلى صميم ما انتهجه القرآن وإلى ما ذهب إليه سلفا كانط والذي قال بأن وجود الأفكار الفطرية في (العقل البشري) هي أساس المعرفة وأساس اليقين وكرس ثنائية الفكر والامتداد بين العقل والطبيعة[40]. من هنا نفهم سر التوظيف القرآني المكثف لآليات العقل وأدواته الحسية في خطابه أكثر من العقل نفسه وهو المسار الصحيح الذي يتمشى مع كل هاته المفاهيم وليس بالاتجاه الذي عول عليه أركون في تحديد طبيعة هذه المسميات لتغييب الجانب العقلي في الخطاب القرآني لصالح توجه قلبي عاطفي أو جبري إذا صح القول.

4- العقل وعلاقته بالعجيب المدهش في القرآن عند أركون: قد يلتبس على المرء بداية أن المراد من تكريس فكرة العجيب المدهش (Le merveilleux) أو الخلاب في القرآن عند أركون هو البحث في ناحية إعجازية ليست بالضرورة مقتصرة على الجانب البلاغي ولكنها ذات بعد تعظيمي تقديسي لآيات الله نتيجة حالة من الإعجاب والانبهار، وهو ما لم يرم إليه أركون أو يتقصده في مبحثه الفسيفسائي عن العجيب المدهش في القرآن كمؤثر أسطوري، بل ربما على العكس من ذلك، فهو يناضل من أجل تكريس

مفهومه قرآنيا لصالح تنازلية عقلانية أمام مجموع الإثارات والخيالات التي عادة ما تحفل بها النصوص التاريخية المتوارثة جيلا عن جيل والتي لا يعدو أن يكون القرآن ممثلا قويا لها. حيث يرى أركون أن القرآن "يؤسس علاقة تحسس–وعي مبينة على قبول العجيب المدهش، فيما يخص اللامؤمن أو الروح الوضعية اليوم، وبالتالي فإن العجيب المدهش فيها ما هو إلا تنازل مؤقت يقدمه العقل للإثارات والظواهر الخيالية".[41](أركون، ص 191).

تنطلق فكرة العجيب المدهش في نظرية الأدب كلها من كونها ظاهرة مصاحبة للأدب الشعبي الأسطوري الخرافي والذي بات حسب الأطروحة الغربية منحصرا داخل دائرة الثقافة المتدنية للأطفال والجدات والشعوب المتخلفة، ومن هنا يرى أركون بأن العقل العلمي أو الوضعي في الغرب والذي بدوره تخلص من العقل الثيولوجي قد استطاع التخلص من هذه الروح العجائبية حينما أسس لاحقا لمصطلح الخارق للطبيعة (le Surnaturel) "الذي وضع للقطيعة مع الخرافة الشعبية ولمحاولة الارتفاع إلى عقلانية عليا متماسكة إيمانيا للتوصل إلى وقائع غير عادية لا علاقة لها بالمجرى الطبيعي للأشياء"[42]. وقد يكون هذا المصطلح وضع للتفريق ما بين ثنائيتين يستحيل الجمع ما بينهما وأيضا الفصل التام بينهما، فكما قال لويس غارديه في مداخلته مع أركون: "إن مصطلح الخارق للطبيعة هو عالم الله، هو الله نفسه (عالم اللاهوت)، أما عالم المدهش العجيب فهو عالمنا المتدخل في عالم اللاهوت"[43].

ولكن حتى هذا المصطلح المعدل الذي ابتكره العقل الغربي لاحقا للتفريق بين (العجيب المدهش) المكرس في أدب التسلية والإمتاع والأسطرة عموما وبين (الخارق للطبيعة) المتعلق بالموضوعات الخطيرة (الله مثلا ومتعلقات الغيب كلها) قد كادت الفلسفة ما بعد الحداثية وكاد العقل الوضعي الغربي المتنصل أن يصل أيضا معه إلى محو تام.

إذا أدركنا بأن ظاهرة العجيب المدهش المحتكرة ضمن إطار الأدب الشعبي والذي احتقر وحط من قدره عن طريق العقل المنطقي أو العقل الذي يهتم فقط بالعلم ومسائل العلم، فإننا من هنا نفهم حقيقة توظيف مفهوم (العجائبية) في القرآن عند أركون باعتباره الفضاء الحيوي للوعي الديني، لأنه السبب الذي جعله يلح على مسألة التحديد النسبي للعجيب المدهش من جهة وللعقل من جهة أخرى. فتوظيف العجيب المدهش في القرآن عند أركون يكاد يكون محصلة منطقية لتهميش دور العقل لصالح فكرة الإدراك–الإحساس أو وعي المؤمن، خاصة وأن أركون يرى بأن تفعيل العقل والعقلانية عموما في القرآن هي أساسا فكرة طارئة على الاستخدام الإسلامي حتى دخول الفكر الإغريقي.

فالعجائبية أو الخوارقية هي ظواهر أدبية مصاحبة للميراث الإنساني الأسطوري الذي لم يختزله الفكر الغربي فقط على مستوى النص الشعبي ولكن جعله متساوقا أيضا مع الميراث الديني للشعوب والتي لم يفصل فيها بين ما هو سماوي علوي وبين معتقدات نحتها فكر إنساني خالص، على اعتبار أن الحداثة توجت نفسها كلها بفكرة (قتل الغيب) أو (قتل الله) كما عبر نيتشه والتي أوصلت العقل الغربي في حريته إلى مدى بعيد، بما جعله يتحرر من كل أعبائه التاريخية وهو الأمر الذي باتت عليه الحداثة الإنسانية الخالصة اليوم من هنا نستطيع أن نفهم منطلقات أركون الأساسية في عقلانيته الخارقة حتى على مستوى نص ديني كالقرآن لم يستطع تجاوزه كمقدس ولكنه سعى إلى تحديث بنائيته بتقويض مفاهيمي جديد. وهو ما جعل أركون يدعو بطريقة ملحة إلى إيجاد نظام ألسنيات وعلم دلالة خاص ليس فقط بالقرآن ولكن بكل اللغة الدينية للكتب السماوية، لأن أركون يرى بأن "العجيب المدهش يقتضي تطبيق مناهج التحليل الألسني والأدبي التي أنجزت اعتمادا على النصوص المكتوبة والقرآن تماما كالتوراة والإنجيل هو أولا لغة دينية تحتاج إلى ألسنيات خاصة وعلم دلالات ملائم للتحليل الدقيق لها"[44].

ونحن هنا نجد أنفسنا أمام طرح لساني صعب وغير عملي من خلال فكرة إيجاد نظام ألسني خاص باللغة الدينية، والذي ربما لا يعدو أن يكون مجرد معوق ألسني وقف عاجزا أمام حالة لغوية استثنائية كالقرآن الذي هو نص بلسان عربي تتشابه تراكيبه اللغوية مع منحوتات النصوص البشرية رغم إعجازيته التركيبية أيضا والذي لم تتأكد الحاجة اللسانية إلى استقلاليته اللغوية والمنهجية عن منهج اللسان العربي ذي الاستعمال البشري وهو ما لم يدع إليه أحد لا من القدامى ولا المحدثين.

من هنا نفهم سر المشكلة التي بقيت تواجه أركون دوما ومن خلال نقاشات طويلة بعجزه في تحديد مفهوم العجيب المدهش كشق خيالي في القرآن ليس بمقابلته مع غياب العقل فحسب ولكن في كل الموقف اللساني الاختزالي من اللغة الدينية، حيث يقول: "إن المشكلة تصبح عندئذ هي التالية: كيف يمكننا أن نتحدث عن العجيب المدهش (أو عن الساحر الخلاب) في القرآن دون أن نتخذ موقفا اختزاليا تجاه اللغة الدينية؟ يستحق هذا السؤال أن يطرح خصوصا إذا علمنا بأن طبيعة العجيب المدهش ووظيفته تتغير بحسب ما إذا كان المتلقي رجلا مؤمنا أو غير مؤمن"[45].(أركون، ص 190).

وهذا يشكل تداخلا بين هذه النصوص العجائبية المتوارثة وبين ظواهر الخلق التي يقف العقل الإنساني مندهشا لها ومنبهرا بها وهو الذي يعكس في خاتمة المطاف روح التأمل والتدبر لدى أي مؤمن في أي ملة، رغم أن العقل الأداتي والتقني لا يبالي بها ولا يعتبرها ذات جدوى، وربما قصد أركون هنا الشق الآخر من جذر العجيب المدهش المتمثل في الظواهر الخارقة للعادة التي تشمل عوالم الجن والسحر وما عداها من تقريرات عقائدية تتجاوز مستوعبات العقل الإنساني.

وكمحصلة لمفهوم العجيب الخارق في القرآن عند أركون، هو سعيه الحثيث أن يتنزل في عقل المتلقي المسلم المعاصر ضمن المقام التاريخي الأسطوري

كما حدث للعقل الوضعي الغربي مع نصوصه التاريخية المتوارثة سواء كانت شعبية أم دينية، حيث نجحت النخبة المثقفة في رمي العجيب المدهش داخل دائرة العقائد الخرافية والأدب الشعبي، خاصة وأن أركون يرى بأن الفكر الإسلامي الذي يحبذ الكلام على الشأن الإلهي هو "يرتبط تماما كالفكر المسيحي أو اليهودي بواقعية أنطولوجية لا تنقض، تتلخص هذه الواقعية الأنطولوجية في القول بأن عفو الله ورؤياه والوحي والمعجزات والبعث (النشور) والملائكة هي عبارة عن وقائع وحقائق لا تضبط عن طريق الحواس ولا يمكن تفسيرها بواسطة السببية الخطية الفاعلة، لكنها مع ذلك أكثر حقيقة وصحة من المعطيات (الطبيعية)[46]. وهنا تتبدى معوقات القبول عند أركون الذي يرى بأن مشكلة هذه المسميات أنها تقبل كحقائق رغم أنه لا يمكن تأكيدها سببيا، وهذه لا تتعلق بذلك مطلقا ولكنها تتعلق بظاهرة الإيمان الغيبي الذي يتأتى نتيجة مقدمات أكبر من كل تلك المسميات، فالإيمان بالله هو أساس الواقع الأنطولوجي بالنسبة للمؤمنين وهو فوق السببية وإن إنكار تلك المسميات الغيبية سيقودنا أيضا وحتما إلى إنكار المسمى الأكبر (الله).

وبالتالي فإن هذه المسميات كلها هي أم الأعاجيب المدهشة التي يريد أركون أن تأخذ مداها الأسطوري لدى العقل المسلم الساعي إلى التحرر على منوال ما حدث للعقل الغربي الوضعي الذي حاول بداية من خلال العقل الكلاسيكي التفريق بين العجيب المدهش للعالم العادي وبين الخارق للطبيعة الذي حصره ضمن الموضوعات الخطيرة ليصل العقل الغربي بصورته الآنية إلى رفض فكرة (العجيب المدهش) أولا ورفض حتى ما اصطلح عليه (بالخارق للطبيعة) باعتبارها جميعا تدخل ضمن الحيز الأسطوري.

لقد أراد أركون أن يتموضع مفهوم (العجيب المدهش) في القرآن ضمن ثنائية العقل والخيال التي عادة ما تحفل بها النصوص القديمة التي تستمد دائما كينونتها واستمراريتها من ذلك الزخم الأسطوري وليس فقط من مجرد واقعيتها

القائمة على العقلنة ومنطق الأشياء، وإلا تحولت إلى نصوص عادية مجردة هي أقرب إلى السرد التاريخي الجاف، من هنا تتبدى الفكرة الجوهرية للطرح الأركوني حول أن القرآن كنص خالد ومؤثر لا يقوم على مجرد العقلنة الصرفة والخطاب المباشر ولكنه يقتضي مقامات خطابية أكثر تأثيرا وإبهارا لمتلقي متفاوت القدرات والدرجات من حيث استقباله للنص المقدس.

ويرى أركون بأن هذا البعد الأسطوري لا يعد انتقاصا من التعبير الديني فالأسطورة تحمل على الفكر الديني: "إذ تجمل في عبارات رمزية، وأمثلة "مضروبة"، وأبنية روائية، التجربة التاريخية لمجموعة اجتماعية"[47]. ويذهب أركون إلى أبعد من ذلك حينما يقول بأن النص القرآني يشكل (عقلنة للأسطورة)[48]، أي أن المعنى الأسطوري في القرآن قائم بلا شك ولكن التأثير الفلسفي نتيجة تدخل الفلاسفة الإسلاميين القدامى هو الذي عزز هذه العقلنة التي وحدت بين حقل الخيال وحقل الفكر، أي بين العقل والأسطورة التي تمثل طريقة مختلفة في التعبير والتصور والتحقق الروحية، "فهي تتعرض لعدد من التحولات عبر الثقافات المتعددة، ولكنها لا تموت أبدا. قد تتدنى قيمتها فتصبح لدى العقل الصوري والتاريخاني والحاث على المنطق عِلْمَ أساطير"[49].(أركون ص 368).

وقياسا على العجز والتوتر الذي عاناه العقل الغربي في فك التعارض الوظيفي بين العقل والأسطورة وعجز لغته عن اختبار الحقائق الدينية وإدراك المجال المعرفي الذي يضمه عالم الأسطورة بما حداه إلى رفضها في المطلق فإننا نجد أن القرآن بآليته الإعجازية قد أعطى تفسيرا وجوديا لها وأعاد الاعتبار الروحي لها وهو ما دعاه أركون بعقلنة الأسطورة والدور الذي لعبه الفلاسفة المسلمين المتأثرين بالفكر اليوناني في تعزيز هذه العقلنة، وهنا قد يتبدى التناقض في طرح أركون، الذي يعيب من جهة التأثير الأرسطو طاليسي على العقل المسلم ثم يشيد بأثر هذا العقل في التوظيف الروحي للخيال وفك

التعارض بين الوعي العلمي والوعي الأسطوري على عكس الغرب الذي أقام ثنائية تفصل بينهما بشكل خاطئ.[50] ولكن النقاد الغربيين لفكر أركون اعتبروا هذه الأطروحة التوفيقية بين الحضور العقلي وبين الأسطورة المعقلنة في النص القرآني تتعارض جملة وتفصيلا مع أسس المشروع الحداثي الذي يتبناه أركون في نقده الموضوعي للنص القرآني، ذلك أنه يجعله في نهاية المطاف أقرب إلى الرؤية الأصولية للمفكرين الإسلاميين في عملية إعادة الاعتبار للتراث الإسلامي، كما يجعله ينقض نفس المسلمات التي انطلق منها في عمليته النقدية على غرار ما حدث مع التراث الغربي على مدار عصور.

5-الخاتمة: تتلخص نتائج هذه الدراسة المتعلقة بمحددات وتحييدات العقل في القرآن عند أركون وعلاقته الأساسية بالمتخيل العجيب كأثر أسطوري في القرآن في بعض النقاط المتعلقة أولا بالمنهجية التي ارتكز عليها مشروع أركون النقدي ومن ثمة بنتائج هذا البحث تحديدا:

- لقد أقام أركون مشروعه النقدي الحداثي حول القرآن باعتباره نصا دينيا وفق رؤية عقلانية كلاسيكية يرى الكثيرون أن الحداثة بكل أنساقها الثورية قد تجاوزتها بشكل حاسم؛

- اعتمد أركون في معالجاته النقدية على منهج توفيقي متعدد الأبنية قائم على عنصري (الأشكلة) و(الزحزحة) كخطوة أساسية نحو القطيعة على غرار الحفرية التفكيكية الغربية؛

- لقد عَمَّقَ أركون أبحاثه عن النص القرآني باعتباره (أُسُ المشكلة) ليفكك بعضا من أسرار قداسته المنيعة بمنهج يكاد يكون في جوهره صعب التوظيف والتطبيق بما لم يحقق النتائج المرجوة التي أرادها، رغم أن بعضا من هذه المعالجات تتسم بالدقة والعمق والجرأة؛

- يتعلل أركون في أكثر من مقام بجدية العوائق التي تمنع من تأسيس حقيقي لمشروعه النقدي حول التراث الإسلامي ككل في ظل غياب مناهج وآليات جديدة لم تتأسس بعد في كل الحقل الفكري الإنساني؛

- فيما يتعلق بمحددات العقل في القرآن فإننا نلمس مدى التعارض الحاصل في طرح أركون بين تحييده للعقل باتجاهات عاطفية هي أقرب إلى القلب أو الروح وتنازليته لصالح إيمانية حتمية وبين كونه عقلا تجريبيا فعالا ومتفاعلا بسبب التأثير اليوناني عليه ودور ذلك في التوفيق بين عالمي العقل والخيال بما لم يتحقق مع أي نص ديني آخر؛

- رغم أن أركون يتحجج بغياب منهج ألسني خاص باللغة الدينية ككل إلا أنه لم يحدد العلاقة بين فكرة العقل والعقل اللاغي ذو التلوين العاطفي وبين مفهوم العجيب المدهش الخلاب كمعنى أسطوري استطاع هذا العقل بدوره وبتأثير فلسفي أن يضعه في إطار عقلاني؛

- رغم أن هذه الدراسة تركزت حول ما يمكن تسميته (العقل اللاغي) في القرآن عند أركون ومفاهيمه الفلسفية، إلا أننا نجد أن فكرة أركون قد فتحت المجال أمام سجال لغوي بلاغي يتعلق بجانب إعجازي آخر حول فلسفة العقل ككل وهو ما قد يحسب له.

هوامش:

[1]. جان فرانسوا ليوتار (JEAN-FRANÇOIS LYOTARD/ 1924م / 1998م) فيلسوف فرنسي وعالم اجتماع. اشتهر بأنه أول من أدخل مصطلح ما بعد الحداثة إلى الفلسفة والعلوم الاجتماعية في سبعينيات القرن الماضي، وأسهم مع كل من جاك دريدا وفرانسوا تشالي وجيل دولوز في تأسيس المعهد ال العالمي للفلسفة. اشتهر بنقده للحداثة وكتاباته عن سقوط الإيديولوجيات الكبرى التي يسميها السرديات الكبرى، ومن خلالها ينتقد فكرة التنوير نفسه لأنه يعتبر أن هذه الأيديولوجيات قد سقطت وفشلت فشلا ذريعا.

[2]. مجدي عبد الحافظ، موقع العقل في فلسفات ما بعد الحداثة، عالم الفكر، العدد2، مجلد 42 أكتوبر 2012م، ص 141.

[3]. Volker, katharina,Essay Mohammad Arkoun's study of the Quran, SOCARX, University of Otago, pp 2, http://otago.ourarchive.ac.nz/handle/10523/2245.

[4]. رون هاليبر، العقل الإسلامي أمام تراث عصر الأنوار في الغرب: الجهود الفلسفية عند محمد أركون، تر جمال شحيد، الأهالي للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سورية، ط 1، 2001م. ص 11.

[5]. هاليبر، المرجع ذاته، ص 12.

[6]. هاليبر، المرجع نفسه، ص 263.

[7]. محمد أركون، نقد العقل الديني، تر هاشم صالح، دار الطليعة، بيروت، لبنان، 1998م، ص 284.

[8]. أركون، الفكر الإسلامي قراءة علمية، تر: هاشم صالح، مركز الإنماء القومي، بيروت، لبنان ط2، 1996م. ص 194.

[9]. عبد الرحمن بدوي، دراسات ونصوص في الفلسفة والعلوم عند العرب، المؤسسة العربية للنشر بيروت، لبنان، 1981م، ص 75/ تعريف جامع للعقل عند ابن مسكويه، ص 95.

[10]. ساق أركون في هذا السياق إحالة عن اللفظة العامية الجزائرية "ماعقلتوش"؟ دون توضيح للعلاقة بينها وبين كون العقل يتذكر.

[11]. أركون: الفكر الإسلامي، ص 194.

[12]. أركون، الفكر الإسلامي، ص 211.

[13]. انظر أكثر ما كتبه الجابري حول قضية مناقشة التأثير اليوناني على العرب وفكرة أنهم كانوا مجرد وسيط وناقل بحجة أنهم كانوا غير حضاريين وقادرين على توليد الفكر والفلسفة وهنا تبدو فكرة المركزية الأوروبية. (بنية العقل العربي).

[14]. الجابري: تكوين العقل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط 10، 2009م. ص 284.

[15]. الفكر الإسلامي قراءة علمية، ص 224.

[16]. المرجع ذاته، ص 195.

[17]. المرجع ذاته، ص 194.

[18]. الفكر الإسلامي، ص 194.

[19]. محمد أركون، نقد العقل الديني، ص 285.

[20]. إبن منظور، لسان العرب.

[21]. سورة المؤمنون، الآية 80.

[22]. سورة النحل، الآية 12.

[23]. محمد أركون، نقد العقل الديني، ص 285.

[24]. جاك دريدا، الكتابة والاختلاف، ترجمة كاظم جهاد، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب الطبعة 2، 2000م، ص 8.

[25]. أركون، الفكر الإسلامي قراءة علمية، ص 195.

[26]. عابد الجابري، تكوين العقل العربي، ص 17.

[27]. عبد الرحمن بدوي: دراسات ونصوص في الفلسفة والعلوم عند العرب، ص 66.

[28]. عبد الرحمن بدوي، إيمانويل كنت، وكالة المطبوعات، الكويت، 1977م، ص 178.

[29]. إيمانويل كنط، نقد العقل المحض، ترجمة موسى وهبة، مركز الإنماء القومي، بيروت، لبنان ص 407.

[30]. بدوي، كنت، ص 163.

[31]. بدوي، المرجع ذاته، ص 178.

[32]. نقد العقل المحض، ص 189.

[33]. ابن خلدون، المقدمة، ص 155.

[34]. المرجع ذاته، ص 156.

[35]. المرجع ذاته، ص 156.

[36]. المرجع ذاته، ص 156.

[37]. أركون، الفكر الإسلامي قراءة علمية، ص 194.

[38]. الجابري، ص 20.

[39]. الجابري، ص 20.

[40]. الجابري، ص 21.

[41]. الفكر الإسلامي، ص 191.

[42]. الفكر الإسلامي، ص 188.

[43]. الفكر الإسلامي، ص 215

[44]. أركون، الفكر الإسلامي قراءة علمية، ص 190.

[45]. الفكر الإسلامي، ص 190.

[46]. الفكر الإسلامي، ص 188.

[47]. أركون، نافذة على الإسلام، ص 116.

[48]. أركون، إسهام في دراسة الإنسانوية العربية في القرن الرابع الهجري/ العاشر ميلادي: مسكويه فيلسوفا ومؤرخا، باريس، 1970م، ص 367.

[49]. أركون، المرجع ذاته، ص 368.

[50]. أركون، قراءات في القرآن، (2017م)، دار الساقي، بيروت، لبنان، ص 175.

مراجع:

- ابن خلدون، (د ت)، المقدمة، تونس.؛
- إيمانويل كنط، نقد العقل المحض، ترجمة: موسى وهبة، مركز الإنماء القومي، بيروت لبنان؛
- جاك دريدا، (2000م)، الكتابة والاختلاف، ترجمة: كاظم جهاد، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة 2؛
- رون هاليبر، (2001م)، العقل الإسلامي أمام تراث عصر الأنوار في الغرب: الجهود الفلسفية عند محمد أركون، تر جمال شحيد، الأهالي للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق سورية، ط 1؛
- عبد الرحمن بدوي، (1977م)، إيمانويل كنت، وكالة المطبوعات، الكويت؛
- عبد الرحمن بدوي، دراسات ونصوص في الفلسفة والعلوم عند العرب، المؤسسة العربية للنشر، بيروت، لبنان؛
- مجدي عبد الحافظ، (2012م)، موقع العقل في فلسفات ما بعد الحداثة، عالم الفكر العدد2، مجلد 42؛

– محمد أركون، (1668م)، نقد العقل الديني، تر: هاشم صالح، دار الطليعة، بيروت لبنان؛

– محمد أركون، (1696م)، الفكر الإسلامي قراءة علمية، تر: هاشم صالح، مركز الإنماء القومي، بيروت، لبنان، ط 2؛

– محمد أركون، (1970م)، مساهمة في دراسة الإنسانوية العربية في القرن الرابع الهجري: مسكويه فيلسوفا ومؤرخا، باريس؛

– محمد أركون، (2017م)، قراءات في القرآن، دار الساقي، بيروت، لبنان؛

– محمد عابد الجابري، (2009م)، تكوين العقل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية بيروت، لبنان، ط 10؛

– محمد عابد الجابري، (2009م)، بنية العقل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية بيروت، لبنان، ط 10؛

– Volker, katharina,Essay Mohammad Arkoun's study of the Quran, SOCARX, University of Otago, pp 2 ;

http://otago.ourarchive.ac.nz/handle/10523/2245.

صورة المرأة في الأمثال الشعبية الجزائرية والتونسية

The image of women in Algerian and Tunisian proverbs

د. فريد مناصرية♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال:10.33705/0114-028-001-019 DOI

تاريخ الإرسال: 2025 /01/10 تاريخ القبــول: 13 / 10/ 2025 تاريخ النشر: 2026/03/15

ملخّص: تحاول هذه الدراسة بالشرح والتحليل والنقد؛ الإحاطة بجملة من الأمثال الشعبية الجزائرية والتونسية، من خلال تقديم مفاهيم عن الأمثال الشعبية، وكذلك خصائصها، ووصولا إلى دراسة تطبيقية تستند على "المنهج المقارن" وإلى مقولات من "النقد النسوي" والنقد الثقافي" لتبيان صورة المرأة في الأمثال الشعبية الجزائرية والتونسية.

كلمات مفتاحيّة: صورة؛ امرأة؛ أمثال؛ شعبية.

Abstract: This study attempts, through explanation, analysis and criticism, to encompass a set of Algerian and Tunisian popular proverbs, by presenting concepts about popular proverbs, as well as their characteristics, and reaching to an applied study based on the comparative approach and on speeches from feminist and cultural criticism to clarify the image of women in Algerian and Tunisian popular proverbs.

Keywords: Proverbs; Woman; Popular**.**

♥ المدرسة العليا للأساتذة–بوزريعة، الجزائر.

البريد الإلكتروني: faridmfn@gmail.com (المؤلف المرسل).

مقدّمة: تعتبر الأمثال الشعبية أحد أهم الأجناس الأدبية في خطابنا الأدبي والثقافي، ولا غرو في ذلك، فالأمثال الشعبية لما لها من خصائص لغوية وفنية وجمالية أصبحت مصدرا مهمًّا للحفاظ على تاريخنا الأدبي والثقافي، والفكري عموما. فالأمثال الشعبية تمتاز بلغة راقية تجمع بين الفصحى والعامية، وهو ما يسهل على الناس حفظها وأيضا فهمها، كذلك نجدها سريعة الجري بين الألسن، فكل الناس يتداولون الأمثال بينهم، كما أن الله جل في علاه ضرب المثل في القرآن الكريم عدة مرات، وكذلك رسولنا الكريم عليه الصلاة والسلام هذا ما يدلل على قيمة المثل وأهميته في حياة الناس؛ خاصة وأن الناس يشتركون في مختلف الحوادث التي يمرون بها.

وقع اختيارنا على: "صورة المرأة في الأمثال الشعبية " كمدونة للدراسة لما تحمله المرأة من مكانة مهمّة وحساسة في حياتنا ومجتمعاتنا بصفة عامة فهي شريكة لنا وجزء من حياتنا، فهي: الأم، والبنت، والأخت والزوجة...كما أن القارىء المتفحص للأمثال الشعبية يجد إجحافا كبيرا في حق المرأة، من خلال تصويرها في صور لا تعكس مكانة المرأة الحقيقية التي حفظها لها ديننا الحنيف. من هنا كانت الحاجة ملحة، بل وضرورية للكشف عن بعض هذه الصور التي لا تعكس صورة المرأة الحقيقية.

إن هذه الصور غير السوية عن المرأة؛ في كثير منها ناتج عن إيراد المثل وضربه في غير موضعه، جهلا من صاحبه، أو قصدا منه، حتى يبرر أفعاله وسلوكاته. كما أن سبب اختيارنا للأمثال الشعبية الجزائرية والتونسية دون غيرها من الأمثال الشعبية، راجع للتقارب الجغرافي والثقافي والحضاري والفكري بين الشعبين، وحتى نكون أقرب للعلمية فإن سبب اختيار العينة (الجزائر وتونس) لا نراه بنفس درجة وأهمية مجال الدراسة، ونعني بذلك الشق الذي طرقناه في الدراسة وهو صورة المرأة. ذلك أن الأمثال الشعبية العربية تشترك في كثير من

الأشياء خاصة من ناحية المضمون، لأن الثقافات تتعالق وتشترك في كثير من الأشياء، أما الاختلاف البيّن فنجده في لغة هذه الأمثال الشعبية، ومرد ذلك هو لغة الأمثال الشعبية؛ فالأمثال الشعبية تشترك فيها اللغة الفصحى والعامية أيضا؛ والعامية تختلف من دولة لأخرى؛ بل تختلف حتى من منطقة وأخرى. وعليه كانت إشكاليتنا؛

إلى أي مدى استطاعت الأمثال الشعبية الجزائرية والتونسية أن تصور المرأة بالنظر إلى مكانتها الأُسَرِية والمجتمعية؟.

1. الأمثال الشعبية؛ تعريفها وخصائصها

1.1 لغة: جاء في لسان العرب تعريف المثل: "مثل: مِثل: كلمة تسوية. يقال: هذا مِثله ومَثَلَه كما يقال شِبهه وشَبَهَه بمعنى: قال ابن بري: الفرق بين المماثلة والمساواة أن المساواة تكون بين المختلفين في الجنس والمتفقين، لأن التساوي هو التكافؤ في المقدار لا يزيد ولا ينقص، وأما المماثلة فلا تكون إلا في المتفقين، نقول: نحوه كنحوه وفقهه كفقهه ولونه كلونه وطعمه كطعمه، فإذا قيل: هو مثله على الإطلاق فمعناه أنه يسدّ مسدّه، وإذا قيل: هو مثله في كذا فهو مساو له في جهة دون جهة"[1]. أما في القاموس المحيط: "والمثل، محرّكة: الحجة والحديث، وقد مثّل به تمثيلا وامتثله وتمثّله، (..) وتمثّل بالشيء: ضربه مثلا. والمثال: المقدار، والقصاص، وصفة الشيء، والفراش، ج: أمثلة ومُثُل"[2].

2.1 أما في دلالتها الاصطلاحية: فالمثل الشعبي من الفنون القديمة التي عرفها الإنسان منذ قديم الزمان، فأخذ الناس يصورون تجاربهم وأحاسيسهم ومكنوناتهم في صور أدبية وفنية راقية تَمَثلها المثل الشعبي، فالمثل الشعبي من أهم الفنون الأدبية التي تقرب الصورة إلى ذهن المتلقي من خلال عقد "مماثلة ومقارنة" بشيء آخر، وعليه نجد أوجه التشابه متطابقة أو متقاربة بين المشبه والمشبه به، فالمثل الشعبي هو الذي يشبه مضربه بمورده كما يقول ابن القيم

الجوزية: "الذي يشبه به حال الثاني بالأول. أو هو الذي يشبه مضربه بمورده"[3]. والأمثال لا تقتصر على البشر فقط، بل إن الله عز وجل ضرب عديد الأمثال للناس في كتابه العزيز، كما أن رسوله الكريم عليه الصلاة والسلام ضرب الأمثال للناس لتقريب الفهم، وللعبرة ولتقويم سلوكات الناس وتحسين أخلاقهم.

لقد احتلت الكتب والدراسات التي تُعنى بالأمثال مكانة هامة ورفيعة لدى العلماء والمفكرين والأدباء، فنجد عدة صنوف من الكتب والآثار التي أحاطت بالأمثال وجماليتها وبنيتها الفنية والاجتماعية والثقافية وبخاصة الدينية، بحيث نجد العلماء الذين يعنون بالتفاسير والتراجم والعلوم المتصلة بالقرآن الكريم وتفسيره، يبوبون أبوابا مختلفة عن الأمثال التي أوردها الله جل في علاه في كتابه العزيز، ويدرسونها من جوانب ومجالات مختلفة (لغوية، فقهية، بلاغية تاريخية، أخروية...)، الأمر نفسه نلمسه في الكتب والدراسات التي عنيت بالسنة النبوية المطهرة وما تخللها من أمثال تصور للناس حياتهم وحياة من سبقهم؛ وكيفيات تقويم سلوكهم مع ما يتمشى والعقيدة السليمة والأخلاق السوية.

يمتاز المثل الشعبي بجملة من الخصائص اللغوية والفنية والشعرية التي تميزه عن غيره من الفنون الأدبية الأخرى، فالمثل:

– **قول موجز:** ومعنى ذلك أن المثل الشعبي قصير ومحدود الطول؛ فلفظه يسير ومعناه عظيم. فعموم الأمثال الشعبية نجدها لا تجاوز سطرا أو سطرين وفي كثير من الأحياء تكون ملفوظين أو أربعة فقط، ومثال ذلك المثل القائل: "**خوك خوك ما يغرك صاحبك**"، "**إلي يصبر ينال**"، "**فردة ولقات أختها**" "**الشركة هلكة**"... وغيرها من الأمثال الشعبية محدودة الطول ولكنها تصيب المعنى بأسلوب فني جميل؛

– **قول بليغ:** نجد المثل الشعبي بليغ القول؛ إذ يصيب المعنى بأقل الكلمات، وهو ما يتوافق مع البلاغة التي هي معان كثيرة في ألفاظ قليلة. فالمثل الشعبي قول بليغ يعبر عن غزير المعنى ويصيبه بقليل اللفظ. وينطبق هذا على كل الأمثلة الشعبية، فأيما مثل أردنا وجدناه قليل اللفظ مصيب المعنى، وهذا هو عين البلاغة. ومن أمثلة ذلك مثالنا الشعبي: «**في التأني السلامة وفي العجلة الندامة**»[4]؛

– من الخصائص الجميلة التي نجدها في الأمثال الشعبية أنها لا تنحصر في فئة أو طبقة دون أخرى، وبمعنى آخر فإن قائل المثل هو المثقف، والأميّ ومن هو دونهما. لذلك نجد عموم الناس يضربون الأمثال ويلقونها بينهم بغض النظر عن مستواهم الدراسي أو التعليمي، وبغض النظر أيضا عن مكانتهم بين قومهم، هذا ما سهّل تداول الأمثال وتناقلها بين الناس بمختلف فئاتهم وطبقاتهم، لذلك نجد الأمثال الشعبية عادة تتناقل بين الأجيال دونما تدوين لها فهي تلقى في عمومها مشافهة بين الناس، كما أن المثل الشعبي يصور لنا حادثة أو موقفا جرى بين الناس فيستحضر القائل ذلك المثل من أجل عقد مماثلة ومشابهة، وبهذا يكون المثل الشعبي سريع الجري بين الثقافات والشعوب المختلفة، لأن الناس عادة يتشاركون في مختلف الحوادث والظواهر التي يمرون بها في حياتهم.

2. المرأة ومقولات النسوية: ظهرت الحركة النسوية في التربة الغربية في ستينيات القرن الماضي متأثرة بعدة عوامل سياسية واقتصادية واجتماعية ودينية وأدبية، والمتأمل في تاريخ وواقع الحركة النسوية الغربية يجدها حركة سياسية المنشأ، فأول ما ظهرت الحركة النسوية كانت مطالبها سياسية تقوم بالأساس على المساواة بين الرجل والمرأة، وبعبارة أخرى التخلص من الهيمنة والسلطة الذكورية التي قيدت المرأة وجعلتها سلعة تباع وتشترى في النظام الرأسمالي

الغربي، فلم يكن للمرأة الغربية قيمة كبرى داخل الوسط المجتمعي الغربي، من هنا كانت الدعوة من النساء الغربيات كـ: سيمون دوبوفوار (Simone de Beauvoir) وجوليا كريستيفا (Julia Kristeva) وكيت ميليت (Kate Millett) وغيرهن من رائدات الحركة النسوية إلى الخروج من الهيمنة الذكورية، والدعوة إلى خطاب أنثوي يقوم على خصوصيات معينة تعكس صورة المرأة كما تراها المرأة، وليس كما يصورها الآخر الذكوري، فلم "تظهر حقيقة النسوية في الشكل الأدبي الفني بل ظهرت بادىء الأمر كحركة سياسية تهدف إلى تحسين وضع المرأة الاجتماعي، ثم انعكس ذلك على موقعها الأدبي ومحاولة فرض قيمتها الخاصة في الثقافة الذكورية المهيمنة على الإبداع والفن"[5].

انتقل الخطاب السياسي النسوي من الحقل السياسي إلى بقية الحقول والمجالات العلمية والمعرفية الأخرى؛ كالاقتصاد والفلسفة والاجتماع، والخطاب الثقافي والأدبي، لقد تأثرت مجمل أفكار النسويات الغربيات بما قدمه عدد من الفلاسفة والمفكرين خاصة مقولات المُفَكِرَيّن الفرنسيين: جاك دريدا (Jacques Derrida) وميشال فوكو (Foucaul Michel) بحيث كان الخطاب التفكيكي لجاك دريدا وميشال فوكو قاعدة وأصلا للانطلاق في تفكيك الخطاب الذكوري المهيمن، وعليه لا يمكننا الحديث عن النسوية الغربية دون المرور على مجمل المقولات الفلسفية والفكرية لجاك دريدا وميشال فوكو خصوصا، والمقولات ما بعد الحداثية التي قامت بتقويض وتفكيك كل الخطابات الغربية، فلم يعد هناك مركز في الفكر الغربي يُمكّننا من تحليل الأشياء وتفسيرها وفهم العالم. ثم إن الحديث عن النسوية الغربية لا يعني بالضرورة ذلك الخطاب الذي تبنته عدد من النسويات الغربيات، لأن الفكر النسوي الذي انتشر في التربة الغربية حمل لواءه أيضا عدد من الفلاسفة والمفكرين الغربيين الذين نادوا بضرورة النظر في واقع المرأة الغربية، وإعطائها حقها كاملة غير منقوصة، وعليه فإن الحديث عن

الأدب النسوي لا يعني بالضرورة ذلك الخطاب الذي تبنته النسويات فحسب بل يتعداه إلى عدد معتبر من الكتابات "الذكورية" التي تعاطفت مع المرأة ودعمتها ورأوا في مطالبهن حقا مشروعا.

أما الحديث عن الأدب النسوي العربي فحاله من حال بقية النظريات والمناهج والاتجاهات الغربية الوافدة إلينا؛ فالخطاب الأدبي والثقافي العربي في عمومه متأثر وتابع لكل ما هو غربي ومفتون به، ولعل ذلك مبرر إلى حد كبير إذا نظرنا إلى التأخر الكبير الذي نعيشه في واقعنا الاقتصادي والصناعي والحضاري والثقافي، فكثير من المناهج والاتجاهات النقدية العربية الحديثة والمعاصرة هي غربية المولد والنشأة، وما النقد العربي المعاصر إلى متلق لها ثم إن عملية التلقي العربي لهذه الفلسفات والاتجاهات والمناهج الغربية كثيرا ما كانت مشوهة ولا تعكس واقعها في تربتها الأصلية، فنجد تعددا للمصطلحات وكذا تعدد التسميات للشيء الواحد، كما نجد تضاربا واختلافا بين النقاد في عملية تلقيهم لهذه المناهج الغربية، ثم إن كثيرا من عملية تلقي هذه المناهج الغربية تجسّد في الجانب النظري دون التطبيقي، ما انعكس سلبا على تطبيق هذه المناهج على المدونات الأدبية والثقافية العربية المختلفة.

إن المبررات التي أخذ بها مفكرو وفلاسفة الأدب النسوي في التربة الغربية في مواجهة الخطاب والفكر الذكوري المهيمن قد نجد لها مبررا إذا ما نظرنا إلى واقع المرأة المعاش وما تعانيه في ظل نظام رأسمالي غربي جعلها سلعة محددة تباع وتشترى دون أي مراعاة لإنسانيتها، لكن بالمقابل إذا نظرنا إلى واقع المرأة في التربة العربية والإسلامية نجد الواقع مختلفا تماما، فالمرأة العربية في عمومها لها حقوقها الدينية والأدبية والثقافية والحضارية التي لا يمكن أن تمس لأن الدين الإسلامي تكفل بصون وحفظ حقوق المرأة المسلمة، وهذا لا يعني أنه لا توجد تجاوزات في حق المرأة، بل هناك تجاوزات مختلفة وعديدة في حق

المرأة –كما سيأتي في قراءتنا التطبيقية عن صورة المرأة في الأمثال الشعبية– ثم إن هذه التجاوزات لم تصل إلى نفس المستوى الذي وصلت إليه المرأة الغربية هذا ما يثير فينا التساؤل عن حقيقة تبني أفكار ومطالب النسوية الغربية وزرعها في الخطاب الأدبي والثقافي العربي والإسلامي؟. هل نحن بحاجة لتبني هذه الأفكار وبثها في خطابنا الأدبي والثقافي والديني وحتى السياسي والاقتصادي؟. الواقع يقول غير ذلك؛ لأن ديننا الحنيف تكفل بحفظ وصون حقوق المرأة بعيدا عن المساواة مع الرجل، لأن الذكر ليس كالأنثى، ثم إن المرأة السليمة ترفض أن تكون بنفس حقوق الرجل وأن تساويه في ذلك، وعليه يكون للمرأة الحق في الدفاع عن مطالبها مع ما يتمشّى وتعاليم ديننا الحنيف وبعيدا عن كثير من الأفكار التي لا تتوافق وتتمشّى مع طبيعة الثقافة العربية والإسلامية.

3. **صور المرأة وتمثلاتها في الأمثال الشعبية الجزائرية والتونسية:**

تعددت صورة المرأة في الأمثال الشعبية واختلفت باختلاف مكانتها بين أهلها وقومها (بنت، أخت، أم، زوجة، حماة، جدة...)، ولكن ما هو ملاحظ كما سيأتي أن كثيرا من صور المرأة في الأمثال الشعبية لا تعكس مطلقا مكانة المرأة باعتبارها شريكا أساسا في حياة الرجل، فهي الأم، والأخت والبنت والزوجة.... وعليه لا يمكن أن ننقص من قدر المرأة ونصورها في صور لا تعكس حقيقتها، ولا تعكس أيضا مكانتها التي حفظها لها ديننا الحنيف.

بعد قراءتنا لعدد معتبر من الأمثال الشعبية الجزائرية والتونسية والعربية عموما، وجدنا تشابها وتعالقا كبيرا بين الأمثال الشعبية العربية، فلم يكن الاختلاف كبيرا بين مضامين هذه الأمثال الشعبية، ولعل ذلك مبرر لأن الثقافات والعادات والتقاليد التي تجمع شعوبنا هي وليدة الثقافة الإسلامية والعربية، وعليه لم نلمس اختلافا كبيرا بين مضامين الأمثال الشعبية الجزائرية

والتونسية، كما لم تختلف كثيرا صورة المرأة في الأمثال الشعبية الجزائرية والتونسية إلا في حدود معينة، وأما الاختلاف الأساس بين هذه الأمثال الشعبية فهو على مستوى اللغة، ونعني بذلك اللغة العامية التي تلفظ بها الأمثال الشعبية، فاللغة العامية (الدارجة) تختلف اختلافا واضحا وجليا بين الجزائرية والتونسية، ولكن ليس لدرجة عدم وجود توافق في مخارج الحروف والملفوظات بل قد تكون اللغة العامية التي يقال بها المثل التونسي شبيهة إلى درجة التوافق بين المثل الجزائري الذي يلفظ في المناطق الشرقية من الوطن، وعلى وجه الخصوص الولايات التي تحد تونس من الجهة الشرقية، كولاية: تبسة، وسوق أهراس، والطارف، والوادي....وعموما سنقف عند صور المرأة المختلفة في الأمثال الشعبية الجزائرية والتونسية.

1.3. صورة الأم: تعتبر الأم ذلك الشيء المقدس الذي يتبوأ درجة عالية خصّها بها ديننا الحنيف، بل إن الأم لها مكانتها المرموقة والشامخة التي حفظتها كافة الأديان والثقافات، فالأم هي نبع الحياة والحنان والحرية، وهي خير ما يمكن أن يجد الإنسان من صحبة، والحديث عن الأم وفضائلها وحقوقها أكبر من أن نذكره في هذا الموضع، ولكننا سنقف عند بعض الآيات القرآنية الكريمة، والأحاديث النبوية الشريفة التي تبين مكانة الأم وحقوقها العظيمة التي لن يستطيع إلا من وفقه الله جل في علاه إلى حفظها وصونها ذلك أن ثقافتنا العربية بالأساس نابعة من تعاليم ديننا الحنيف، ولا يمكن الحديث عن صورة الأم دونما معرفة مكانة الأم في الإسلام، لأن الأمثال الشعبية تغترف من واقعنا الإسلامي وتستمد وجودها منه، فالدين مكون أساسي ومحور فعال في بلورة وصياغة كثير من الأمثال الشعبية، يقول الله عز وجل: **﴿وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوٓا۟ إِلَّآ إِيَّاهُ وَبِٱلْوَٰلِدَيْنِ إِحْسَٰنًا إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِندَكَ ٱلْكِبَرَ أَحَدُهُمَآ أَوْ كِلَاهُمَا فَلَا تَقُل لَّهُمَآ أُفٍّ وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا 23**

وَٱخۡفِضۡ لَهُمَا جَنَاحَ ٱلذُّلِّ مِنَ ٱلرَّحۡمَةِ وَقُل رَّبِّ ٱرۡحَمۡهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا 24﴾ القرآن الكريم، سورة الإسراء، الآيتين: 23 و24. ويقول أيضا الله جل في علاه: ﴿**وَوَصَّيْنَا الْإِنسَانَ بِوَالِدَيْهِ إِحْسَانًا حَمَلَتْهُ أُمُّهُ كُرْهًا وَوَضَعَتْهُ كُرْهًا وَحَمْلُهُ وَفِصَالُهُ ثَلَاثُونَ شَهْرًا**﴾. القرآن الكريم، سورة الأحقاف. الآية:15. ويقول أيضا الحق تبارك وتعالى: ﴿**وَوَصَّيْنَا الْإِنسَانَ بِوَالِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْنًا عَلَى وَهْنٍ وَفِصَالُهُ فِي عَامَيْنِ أَنِ اشْكُرْ لِي وَلِوَالِدَيْكَ إِلَيَّ الْمَصِيرُ**﴾. القرآن الكريم، سورة لقمان، الآية: 14.

أما في السنة النبوية المطهرة فسنورد حديثا واحدا يبين لنا مكانة الأم وعظيم حقها ﴿**جَاءَ رَجُلٌ إلى رَسُولِ اللهِ صَلَّى اللَّهُ عليه وَسَلَّمَ، فَقالَ: مَن أَحَقُّ النَّاسِ بحُسْنِ صَحَابَتِي؟ قالَ: أُمُّكَ قالَ: ثُمَّ مَنْ؟ قالَ: ثُمَّ أُمُّكَ قالَ: ثُمَّ مَنْ؟ قالَ: ثُمَّ أُمُّكَ قالَ: ثُمَّ مَنْ؟ قالَ: ثُمَّ أَبُوكَ. وفي حَدِيثِ قُتَيْبَةَ: مَن أَحَقُّ بحُسْنِ صَحَابَتِي وَلَمْ يَذْكُرِ النَّاسَ**﴾ [6]. والاستشهادات كثيرة من القرآن الكريم والسنة النبوية لعظم حق الأم ومكانتها، وعليه سيكون تأثير ذلك كبيرا على صورة الأم في الأمثال الشعبية الجزائرية والتونسية، لأن الثقافة الجزائرية والتونسية هي إسلامية بالأساس، والإسلام مكون أساسي وفعّال في هذه الأمثال الشعبية؛ فصورة الأم في الأمثال الشعبية الجزائرية لم تختلف تقريبا عن صورة الأم في الأمثال الشعبية التونسية، وذلك مبرر إذا نظرنا إلى الأسباب الدينية، وحتى الأسباب الثقافية والاجتماعية وكل ما يتعلق بعادات الشعبين.

صُورت الأم في الأمثال الشعبية الجزائرية والتونسية بصور مختلفة الاتجاهات ولكنها واحدة المورد، فكانت الأم ذلك الشيء المقدس الذي وجب تقديره وإجلاله وإنزاله منزلته، ومن الأمثلة الجزائرية التي صورت الأم في أجمل صورها المثل القائل: "**ما كان كالأم حبيب وما كان كالسعي طبيب**"، أي لا يوجد محبوب كالأم، وهو تصوير جميل وراق يعكس مكانة الأم التي تبقى هي

المحبوبة دونما مصلحة أو شرط، كما أن الأم تبقى على نفس النهج والعاطفة والإحساس تجاه أبنائها مهما حلّ وألم بها. هذا المثل الذي سقناه يتوافق من حيث مضمونه مع المثل التونسي القائل: "**ريحة أمي تشفيني ولو بالسم تسقيني**"[7]. أي أن رائحة الأم تشفيني ولو بالسم تسقني، فرائحة الأم تشفيني أي أن مجرد شم رائحتها يبعث على الشفاء والراحة، فما بالك بوجودها، بل إن المثل يصور الأم في صورة تجاوز رائحتها ووجودها إلى أنها حتى لو تسقني بالسم فهو الشفاء لي، وهي صورة شاعرية تبين لنا عظيم وجود الأم في حياتنا.

كما نجد المثل التونسي الآخر الذي يقول: "**ما يحمل الهم كان إلي من الدم وبعد الأم أحفر وإردم**"[8]. أي أن الذي يساعدنا على حمل همومنا ومشاكلنا هم الأهل الذين هم من دم واحد، أي من صلب واحد، والمراد بـ"بعد الأم أحفر وإردم" أي أن الأم هي الأصل في حمل الهم ودفعها، وإذا لم تكن هناك أم فما عليك إلا بحفر حفرة وردمهم فيها؛ لأنه لا خير مرجو من إنسان في حضرة الأم.

كما نجد المثل الشعبي التونسي الآخر الذي يقول: "**إلي أمو في البيت يأكل بالزيت**"[9]. ومعنى ذلك أن من كانت أُمه في البيت فليسعد بجميل المأكل، أي أن الأم ستحضر له ما يحب من مأكل ومشرب، وهو الواقع فعلا، فعاطفة الأم تجاه أولادها عاطفة صادقة لا تحكمها مصالح ولا تضبطها حدود، بل إن عاطفة الأمومة جاوزت الإنسان إلى الحيوان، فنجد في الحيوانِ الأمَّ تحفظ صغارها وتعرض نفسها للخطر والهلاك حفاظا على أولادها، وهي غريزة الأمومة الموجودة في كل الأمهات باختلاف أجناسها، ونجد أيضا من الأمثال التونسية التي تصور الأم في أرقى صورها، المثل القائل: "**ما يتيم كان يتيم الأم**"[10]، وأيضا نجد المثلين التونسيين الآخرين: "**إلّي ماتت أمو، طاح فمو**" و"**إذا ماتت أمك، ما عاد حد يهمك**"[11]، ومعنى ذلك أن الأم هي الشخص

الوحيد الذي يستحق أن نحزن من أجله، وعليه لا بد من المحافظة عليها وتذكرها دائما، وإنزالها مكانتها المرموقة التي تستحقها، فإذا ماتت أي توفيت الأم فلا أحد آخر يهمك، أي لا أحد آخر أن يستحق هذا الاهتمام والعناية التي كنت تقدمها لأمك.

كذلك نجد من الأمثال الشعبية الجزائرية التي تبين لنا دور وأهمية الأم في تربية الأبناء وخاصة البنات "**البنات على لمات والخيل على الصفات**" ومعنى لمات أي الأمهات، فالبنت إذا كبرت ونشأت تنشئة صالحة فالفضل يرجع بالأساس إلى أمها، لذلك الأم أحرص من يكون على تربية بناتها ورعايتهن. هذا المثل يتوافق مع المثل الجزائري الآخر الذي يقول: "**كب القصعة على فمها، تطلع البنت لأمها**"، أي أن البنت ستأخذ جميع الصفات البيولوجية والفكرية والأخلاقية التي ورثتها وتلقتها من أمها، لذلك نجد التشابه كبيرا بين الأم وابنتها في كثير من المجالات. كما تصور لنا الأمثال الشعبية الأم باعتبارها حافظة أسرار الابن، فإذا أراد الابن أن يحفظ سرّه فعليه بأمه «**أعط حبك لامرأتك وأعط سرك لوالدتك**»[12]. فالسر يُعطى حصرا للأم لأنها أهل لذلك، ولا يمكن للأم إلا أن تبحث عن مصلحة أبنائها وسبل سعادتهم.

وإجمالا نجد صورة الأم في الأمثال الشعبية الجزائرية والتونسية متشابهة إلى حد التوافق في تصوير الأم في صور راقية وجميلة، تعكس مكانتها التي تليق بها، ومكانتها التي حفظها لها ديننا الحنيف ومن ثمة ثقافتنا العربية. أما بخصوص نقاط الاختلاف فنلمس بعض الاختلافات في مخارج الحروف وكيفية نطقها، بالإضافة إلى بعض المفردات التي قد نجدها في القاموس الشعبي والعامي الجزائري ولا نجدها في القاموس الشعبي والعامي التونسي والعكس صحيح.

2.3. صورة الزوج: بعد حديثنا عن الصورة الراقية للأم في المَثَلَيْنِ الشعبيين الجزائري والتونسي، نجد المرأة باعتبارها زوجة صورت في كثير من الأمثال بصور لا تعكس حقيقة الزوجة ومكانتها في ثقافتنا الإسلامية والعربية فعلى الرغم من وجود بعض الأمثال التي تتغنى بالزوجة وتصورها في صور راقية وجميلة، نجد بقية الأمثال الشعبية الأخرى ولنقل أغلبها صورت الزوجة في صور مذمومة لا تعكس حقيقة الزوجة باعتبارها شريكة للرجل في هذه الحياة، كما أننا وجدنا الأمثال الشعبية الجزائرية فاقت في كثير من الأحيان الصورة السيئة للزوجة في الأمثال الشعبية التونسية، على الرغم من أن الثقافتين متشابهتان إلى حد معين في هذا الجانب، إلا أن العادات وبخاصة القوانين المدنية أو حتى العرفية كان لها دورٌ كبيرٌ في التأثير على واقع الأمثال الشعبية ومضامينه.

من الأمثلة القليلة التي صَوَرَتْ الزوجة في صور راقية مقارنة بباقي الأمثال الشعبية التي سلكت طريقا آخر في وصف الزوجة، وتصويرها للآخر بصور سلبية تارة وغير مقبولة تارة أخرى، نجد المثل الشعبي الجزائري الذي سبق ذكره: "**أعط حبك لامرأتك وأعط سرك لوالدتك**". فعلى الرغم من أن ظاهر المثل يحث على ضرورة حب الزوج لزوجته، وحتمية أن يعطيها حبه، إلا أن منشأ هذا المثل ومردّه هو عدم إعطاء السر للزوجة، لأن الزوجة لا تكتم أسرار زوجها. هذا المثل الشعبي يتوافق إلى حد كبير مع المثل الشعبي الآخر الذي يقول: "**شاور مراتك وخالف رايها" أو« شاور مراتك وخالف عليها»**[13]، فمن يتلقى المقطع الأول من المثل الشعبي يُوحَى إليه أن المثل يحث على مشاورة الزوجة، وهذا شيء جميل، لكن الواقع يتحدد من تكملة المقطع الثاني الذي يحث على مخالفة رأيها، وهذا في الواقع يصور المرأة على أنها لا تحسن التصرف والتدبير. يتوافق هذا المثل الشعبي الجزائري مع المثل التونسي القائل:

"**لا تاخو كلام المرا، لا إتبّع البهيم من الوَرَا**"[14]، ويقول المثل الشعبي التونسي الآخر أيضا: "**طاعة النساء، تدخل النار**"[15]. كما نجد المثل الجزائري الذي يقول: "**الخير مرأة والشر مرأة**"، فالمرأة يمكن أن تكون مصدرا للخير، وممكن أن تكون مصدرا للشر، وهذا هو الواقع حقيقة، فأفعال وصفات المرأة هي الفيصل للحكم عليها إذا كانت خيّرة أو دون ذلك.

أما كثير من الأمثال الشعبية الأخرى فقد صورت الزوجة بصور غير لائقة وجعلت جميع الزوجات في موضع واحد، من ذلك أن وجدنا الزوجة التي تبقى على حالتها السيئة ولا مجال لإصلاحها مهما فعلنا بها، يقول المثل الشعبي الجزائري: «**اللي فيها فيها لوكان تقطعوا لها يدّيها ورجليها**». "اللي" أي "الذي" وهو اسم موصول، ويعني هذا المثل أن المرأة تبقى دائما على عادتها مهما فعل بها، فحتى لو تم تقطيع يديها ورجليها فستبقى على نفس النهج الذي هي عليه، وهو النهج السيء في نظر زوجها، لذلك لا مجال لمحاولة إصلاح ما قد يكون عيبا، يتوافق أيضا هذا المثل مع المثل الشعبي الآخر الذي يقول: "**رجعت ريما لعادتها القديمة**"، ومعنى ذلك أن المرأة ترجع دائما لعادتها السيئة هذان المثلان الجزائريين يتوافقان في مضمونهما مع المثل التونسي القائل: "**إلّى لَقَى مَرَا، مَايَلَوّجش على عِينِيها**"[16]. أي من وجد امرأة للزواج فلا يبحث عن عينيها، ومعنى ذلك أن من وجد امرأة فليتزوجها دون أن يفتش ويقلب فيها لأنه في النهاية سيصادفه كثير من العيوب والمشاكل، فهذا المثل الشعبي على الرغم من أنه يتوافق مع المثل الشعبي الجزائري السابق، إلا أنه أقل حدة في لغته ومضمونه، ولكنه يشترك معه في الهدف، والهدف هنا هو تصوير المرأة (الزوجة) في صورة سلبية لا تعكس حقيقة جميع النساء، وربما أكثرهن.

تتجاوز هذه الصورة السلبية عن المرأة ممثلة في الزوجة إلى المرأة وهي في حالة طلاق مع زوجها، أو إذا كانت في حالة نشوز مع زوجها، يقول مثلنا

الشعبي: "**ياللي رحتي ووليتي، واش بِنّة خليتي**"، يقال هذا المثل في حق الزوجة التي قد تختلف مع زوجها فتغادر إلى بيت والدها تاركة زوجها، ثم بعد الصلح ترجع إلى زوجها، ولكن بعد ماذا؟ يجيبنا هذا المثل بأنه لا "بِنّة" أي لا جمالية من عودتها إلى زوجها، لأنها أفسدت كل ما يبعث على جمالية الحياة الزوجية، وهنا تقع على الزوجة مسؤولية فساد وخراب الحياة الزوجية حتى لو كانت مظلومة ومسلوبة الحق. هذا؛ وتنتقل الصورة غير السوية عن المرأة (الزوجة) إذا طُلقت من زوجها، فيقول المثل: "**اللي تطلقها ما توري لها الطريق**"، **أما المثل الشعبي التونسي الآخر يقول: "النساء ما دَوَاهم كان العصا**"[17]، ومعنى ذلك أن الدواء الحقيقي الذي تستطب به المرأة هو العصا فكل نشوز أو مخالفة من المرأة لأوامر زوجها، أو تقصير في أعمال البيت يكون الحل والدواء في العصا، فالعصا من هذا المنظور هي الدواء الحقيقي فهذا المثل الشعبي يستدل به الكثير في تبرير عنفهم تجاه أزواجهم، حتى في أخطاء بسيطة قد تحدث بين كل الأزواج.

3.3. صورة البنت: اختلفت صورة البنت في الأمثال الشعبية بين صورتين متناقضتين تماما؛ فالصورة الأولى جعلت من البنت شيئا جميلا في حياة الأب وصورة ثانية أكبر من الصورة الأولى من حيث الحجم؛ صورت البنت في صور مبتذلة لا تعكس حقيقة الرابطة الأبوية بين الأب وابنته، فعلى الرغم من الآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة التي جاءت في حق الأبناء والبنات على وجه الخصوص، إلا أن كثيرا من أمثالنا الشعبية خالفت هذه القاعدة الدينية وحتى المجتمعية التي هي عليها ثقافتنا وحضارتنا.

من الأمثال الشعبية التي صورت مكانة البنت في العائلة، ولدى أبيها على وجه الخصوص، نجد المثل الشعبي الجزائري القائل: "**اللي خلى البنات ما مات**"، ومعنى ذلك أن من خلّف وأنجب بناتا فهو لم يمت في حقيقة الأمر

لأن فضل البنات على الآباء قيد حياتهم، سيبقى كذلك حتى بعد وفاتهم، فهذا المثل الشعبي نلمس معناه في المثل الشعبي التونسي الذي يقول: "**إلي ما عندوش البنات، مايَعْرَفْشِ باش مات**" [18]، و"**إلي ماعندهاش بَنَية، تِدْفِنْ روحها وعِينهَا حَيَّة**"[19]، ومعنى ذلك أن البنات أكثر تقربا وتوددا ومعرفة لأحوال الآباء من الأولاد الذكور، فمن لم تكن له بنات أو بنتا، لم يعرف أقارب الأب المتوفى أو بقية الناس هذا الأب عن سبب وفاته.

أما الصورة الأخرى السلبية التي صُورت البنت فيها بأبشع الصور فهي كثيرة وأكبر من أن نذكرها، ولكن حسبنا ما وقفنا عليه من أمثال. تتحدث الصورة المبتذلة الأولى عن البنت إذا وصلت لمرحلة الزواج، فنجد كثيرا من الأمثال الشعبية الجزائرية والتونسية تصور هذه البنت في صور مبتذلة ومخيفة لا تعكس حقيقة؛ إيماننا وعقيدتنا ثقافتنا، فنجد من الأمثال الشعبية الجزائرية التي تحث الآباء على تزويج البنت إذا بلغت مهما كان الأمر «**الضرسة المسوسة نحيها، والبنت الكبيرة أعطيها** »[20]، فهذا المثل يحث الآباء على تزويج بناتهن مهما كان الأمر، ودليل ذلك هو المقطع الأول من المثل الشعبي الذي يتحدث عن الضرسة المسوسة، فالضرسة المسوسة ألمها ووجعها كبير وأفضل حل هو نزعها والتخلص منها، فكذلك البنت إذا بلغت فلا طريق لها إلا الزواج دون أي انتظار. هذا المثل يتعالق مع كثير من الأمثال الشعبية الجزائرية التي تحث على تزويج البنت إذا بلغت لأن خطرها وإثمها عظيم فنجد المثل القائل: "**زوج البنت صغيرة تعيش متهني**»[21]، "**زوج ابنك متى أردت ولكن زوج ابنتك متى استطعت**"[22].

فهذه الأمثال الشعبية تبين لنا سبيل الهناء للآباء وهو أن يزوجوا بناتهم متى استطاعوا، وحقيقة الأمر أن الأب قد يهنأ بتزويج بنته، ولكن إذا توفرت الشروط والتوافق، وليس أن يفرض فرضا من أجل التخلص من البنت وكأنها

سلعة يخشى كسادها. فهذه الأمثال الشعبية الجزائرية تشترك في مضمونها مع الأمثال الشعبية التونسية التي تحث على تزويج البنت بل والذهاب أبعد من ذلك، حيث أنه إذا لم تزوج بنتك فلا خيار لك إلا أن تقبرها، وهذا ما يقوله المَثَلان الشَعبِيَان التونسيان: "**البنت إذا كبرت مالها إلا ذَكَرْ وإلا قبر**"[23] "**الطفلة بيتها قبرها**"[24]، "**الطفلة تخرج لعرس أو للقبر**"[25] ومعنى ذلك أن البنت لها طريقان فقط في حياتها؛ فالأول أن تتزوج ويهنأ بها والدها، أو أن تقبر ويهنأ أيضا بها. فهذا المثل الشعبي التونسي في الحقيقة يبين لنا جانبا نسقيا مسيطرا على فكرنا منذ القدم ومنذ الجاهلية، على الرغم من مخالفة هذه الأمثال الشعبية مجمل المقولات التي أقرتها شريعتنا الغراء، أيضا من الصور السلبية والسيئة الكثيرة التي نجدها في الأمثال الشعبية في حق البنت، بأن البنت هي سبب الشقاء وتعاسة العيش للآباء، يقول المثل الشعبي الجزائري: "**اللي عنده البنات، عنده الهم بالحفنات**"[26]. والمثل الشعبي التونسي أيضا "**إلّي عندو البنات عندو الهم بالحفنات**"[27]، "**بُو البنات ما يبات هاني**"[28]. فهذه الأمثال الشعبية تبين لنا أن من أنجب بنات فهمه بالحفنات، ومعنى ذلك أن همه عظيم بسبب ما يلحقه من بناته من أذية، ويقول المثل الشعبي الآخر: "**زوج أحناش في غار ولا زوج بنات في دار**"، فهذا المثل الشعبي صور لنا البنات في أبشع صور، حيث أن "الأحناش" والتي تعني "الأفاعي" وما يلحق من مخاطر للإنسان بسببها، هي في الحقيقة أقل خطرا من البنات. كما أن خطر البنات لا يقتصر على الآباء فحسب، بل يجاوزهم أيضا إلى الأمهات: "**إلي عندها بَنَية ما تقضي عليها كان هيَّ**"[29] ومعنى ذلك أن من أنجبت بنتا، فإن هذه البنت هي سبب هلاك أمها في النهاية.

تعددت الأمثال الشعبية التي صورت البنت في صور سيئة لا تعكس حقيقة عقيدتنا، ثم إن هذه الصور التي سبق سردها كانت في حق "البنات والزوجة"

وإلا فإن كثيرا من الأمثال الشعبية الجزائرية والتونسية والعربية عموما، صورت المرأة في صور مبتذلة تبعث على الخوف منهن تارة، والخيانة وعدم الوفاء تارة أخرى، وتبعث أيضا على عدم احترامهن والتقليل من قدرهن ومكانتهن التي حفظها لهن ديننا الحنيف.

لكن بالمقابل قد لا نُحمّل كل الأمثال الشعبية ما لا تحتمل، ومردّ ذلك هو إنزال هذه الأمثال الشعبية منزلة غير التي أوردت فيها، ومعنى ذلك أن كثيرا من الأمثال الشعبية سيقت في مواضع لم تكن نفس المواضع التي قيل فيها المثل الأول، فالمثل الشعبي يصور لنا حادثة وقعت في لفظ موجز من أجل أخذ العبرة، لكن ما هو متداول بيننا في كثير من المرات أن هذه الأمثال الشعبية تساق في حوادث لم تكن موافقة للحادثة الأولى التي كانت سببا في ظهور هذا المثل الشعبي، خاصة وأن الأمثال الشعبية مثلما سبق ذكره هي كثيرة الجري على الألسن، كما أنها تنقل مشافهة بين الناس، وكذلك لا تختص بها طبقة أو فئة عمرية دون أخرى، هذا ما جعل من الأمثال الشعبية متاحة للجميع، وجعل سوقها والتمثيل بها أيضا متاحا للكثير، فالمثل "ورده حقيقي معلوم والتمثيل له مطلب محمود. غير أن المثل شابه العدول وقيل في غير لزوم، أصبح المثل كثيره نسقي معلول، ويسيره محفوظ يخشى أن يشوبه التمثيل المضروب. لذلك وجب كشف كل مثل موبوء لأنه مستكره ممجوج"[30]. فالأمثال الشعبية أحد فنونا الأدبية التي نحتاجها في كثير من المواضع؛ خاصة ما تعلق بالاستدلال والاستشهاد، لكن بالمقابل أضحت كثير من الامثال تضرب في غير سياقها، ويحتج بها في غير موضعها، وهذا ما انعكس سلبا على وظيفة الأمثال الشعبية؛ فأصبحت تلقى في غير مضربها وموضعها من أجل الحجة والبيان والعبرة، لذلك نجد كثيرا من الأمثال الشعبية أصبحت تدلل على معاني

ليست هي المعاني الحقيقية التي تعنيها؛ وهذا راجع بالأساس إلى توظيفها بغير موضعها.

خاتمة: يعتبر المثل الشعبي من الفنون الأدبية الراقية التي تصور لنا ما نعيشه من حوادث في قالب أدبي، ولغوي، وفني جميل، يجمع بين جزالة اللفظ وكثافة المعنى، ولهذا اختص المثل بجملة من الخصائص التي لم تتوفر في غيره من الأجناس الأدبية والفنية الأخرى، ذلك أن المثل الشعبي "قول موجز" ما يساعد على حفظه بين عامة الناس، كما أن لغته تجمع بين الفصحى والعامية. ومن خصائصه الفنية والجمالية أيضا أنه يصور حوادث مختلفة يشترك فيها الناس من أجل أخذ العبرة وعدم الوقوع في نفس الأخطاء. كما أن الأمثال الشعبية سريعة الجري بين ألسن الناس ذلك أنها تنقل مشافهة فيسهل على الناس حفظها وتداولها.

تعددت صورة المرأة في الأمثال الشعبية واختلفت باختلاف مكانتها بين قومها ومجتمعها، ولكن على الرغم من ذلك وبعد دراستنا لعدد كبير من الأمثال الشعبية الجزائرية والتونسية وجدنا صورة المرأة في هذه الأمثال الشعبية لا تعكس حقيقة مكانة المرأة باعتبارها أما أو أختا أو بنتا أو غير ذلك. فكما تقدم في الدراسة صُورت المرأة في صور نمطية مبتذلة في أكثر الحالات، بل وجدنا كثيرا من الأمثال الشعبية بذخت في الطعن فيها وإنزالها منازل لا تليق بها باعتبارها زوجة أو بنتا أو أختا أو غير ذلك. والواقع أن كثيرا من هذه الأمثال الشعبية يستدل بها وتساق في غير موضعها من أجل تبرير أي فعل قد يكون تجاه هذه المرأة.

تبقى الأمثال الشعبية الجزائرية والتونسية، أو العربية عموما تعكس خطابنا الأدبي والثقافي والحضاري، لذلك وجب علينا الحفاظ عليها، وتدوينها والاستدلال بها. كما أنه لزاما علينا أن نحفظ هذه الأمثال من كل عدول وانزياح

قد يصيبها في لغتها (الفصحى والعامية) أو في مضمونها، أو في موردها الأصلي.

هوامش:

[1] . ابن منظور لسان العرب، دار صادر، بيروت، ص:610.

[2] . الفيروز أبادي، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، ط8، لبنان، 2005م ص: 1056.

[3] . ابن القيم الجوزية، الأمثال في القرآن الكريم، تحقيق: سعيد محمد نمر الخطيب، دار المعرفة لطباعة والنشر، لبنان، 1981م، ص:18.

[4] . فريد مناصرية، النقد الثقافي وسؤال النسق –مفاهيم وتطبيقات–، دار المثقف، ط1 2020م، الجزائر، ص: 115.

[5] . ليلى محمد بلخير، خطاب المؤنث في الرواية الجزائرية، دار راس الجبل للنشر والتوزيع قسنطينة، 2016م، ص: 36.

[6] . مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، صحيح مسلم، دار إحياء الكتب العربية، ط1 بيروت، لبنان، 1991م، ص:1974م.

[7] . ياسين بن رمضان، الموسوعة الجلية لأمثال الشعبية التونسية، دار سحر للنشر، ط2 تونس، 2017م، ص: 51.

[8] . المرجع نفسه، ص: 49.

[9] . المرجع نفسه، ص: 51.

[10] . المرجع نفسه، ص: 243.

[11] . المرجع نفسه، ص: 344.

[12] . مولود ميتيش، المختار في الحكم والأمثال، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر2017م، ص: 30.

[13]. قادة بوتارن، الأمثال الشعبية الجزائرية، تر: عبد الرحمان الحاج صالح، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، ص: 154.

[14] . ياسين بن رمضان، الموسوعة الجلية لأمثال الشعبية التونسية، مرجع سابق ص:270.

[15] . المرجع نفسه، ص: 270.

[16]. المرجع نفسه، ص: 06.

[17] . المرجع نفسه، ص: 271.

[18]. المرجع نفسه، ص: 100.

[19] . المرجع نفسه، ص: 102.

[20]. مولود ميتيش، المختار في الحكم والأمثال، مرجع سابق، ص: 38.

[21]. نبيلة عبد الشكور، المرأة في الأمثال الشعبية، مؤسسة كنوز الحكمة، الجزائر 2012م ص: 24.

[22]. مولود ميتيش، المختار في الحكم والأمثال، مرجع سابق، ص:68.

[23]. ياسين بن رمضان، الموسوعة الجلية لأمثال الشعبية التونسية، مرجع سابق ص:100.

[24]. المرجع نفسه، ص: 99.

[25]. المرجع نفسه، ص: 100.

[26]. مولود ميتيش، المختار في الحكم والأمثال، مرجع سابق ص:45.

[27]. ياسين بن رمضان، الموسوعة الجلية لأمثال الشعبية التونسية، مرجع سابق ص: 100.

[28]. المرجع نفسه، ص: 100.

[29]. المرجع نفسه، ص: 100.

[30]. فريد مناصرية، النقد الثقافي وسؤال النسق – مفاهيم وتطبيقات –، دار المثقف ط1، 2020م الجزائر، ص: 03.

رؤية العالم عند الإنسان
بين الحقيقية والإسقاط

The Human perception of the World
Between Reality and Projection

د. عبد الله أوريسي♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال:DOI 10.33705/0114-028-001-020

تاريخ الإرسال: 2025/06/26 تاريخ القبــول: 30 / 12/ 2025 تاريخ النشر: 2026/03/15

ملخّص: تناقش هذه الدراسة فرضيتي العالم المسقط والعالم الحقيقي، اللتين تمثلان الصراع بين الفلسفة القديمة والفلسفة الحديث؛ فالقديمة تتبنى فرضية العالم الحقيقي؛ وترى أن الإنسان تربطه بالواقع علاقة مباشرة؛ أي أن الإحالة عليه باللغة إحالة مباشرة تطابق فيها المقولات الموجودات، أما الفلسفة الحديثة فتتبنى فرضية العالم المسقط؛ ومفادها أن العالم الذي يعيش فيه الإنسان ليس العالم الحقيقي كما هو موجود في الواقع، بل هو عالم مسقط يتشكل في ذهن الإنسان بفعل احتكاكه به منذ نشأته؛ وبالتالي تكون الإحالة عليه باللغة إحالة داخلية (في الدماغ) لا تتطابق فيها المقولات مع الموجودات.

الكلمات المفتاحية: العالم الحقيقي؛ العالم المسقط؛ الرؤية؛ الإنسان؛ اللغة.

♥ جامعة باجي مختار –عنابة.

البريد الإلكتروني: abdallah.ourici@univ-annaba.dz (المؤلف المرسل).

Abstract: This study treates the hypotheses of the projected world and the real world, which represent the conflict between ancient and modern philosophy. The ancient philosophy adopts the hypothesis of the real world, positing that humans have a direct relationship with reality; that is, linguistic reference to reality is a direct reference in which predicates correspond exactly to existing entities. In contrast, modern philosophy embraces the hypothesis of the projected world, which asserts that the world experienced by humans is not the real world as it exists in reality, but rather a projected world formed in the human mind through interaction with it since birth. Consequently, linguistic reference to this world is an internal reference (within the brain), where predicates do not correspond directly to existing entities.

Keywords: Real world, projected world, perception, human, Language

1. مقدّمة: انشغلت الفلسفة منذ بدايتها بما يحيط بالإنسان من ظواهر في العالم الذي يعيش فيه؛ أي بعلاقته بالعالم.

وقد نوقشت هذه القضية عند الفلاسفة في مختلف المناخات المعرفية عبر مختلف الأزمان، فتوصلوا إلى نتيجة مفادها أن ما يربط الإنسان بالعالم ليس حواسه فقط، بل إن هناك شيئا آخر أساسيا يربطه به لا يمكنه له أن ينفصل عنه هو "اللغة"، فهي الوسيلة التي عبرها يرى العالم (كما يذهب إلى ذلك سابير)، وبها يحدد الأشياء، وبها يتواصل مع غيره.

لكن الاختلاف بين الفلسفات القديمة والحديثة يكمن في نمط هذه العلاقة التي تربط الإنسان بالعالم عبر وسيط اللغة، فهل هي علاقة مباشرة تطابقية أم هي علاقة غير مباشرة إسقاطية، كما تزعم الفلسفة الحديثة؟

1. رؤية العالم عند الإنسان: إن الحديث عن رؤية العالم[1] عند الإنسان يستلزم مناقشة إشكالية فلسفية ضاربة في القدم مرتبطة بعلاقة الإنسان بالواقع (العالم الفيزيقي)[2]، وهي علاقة مركبة تمثل اللغة فيها أهم العناصر.

2. الإنسان واللغة والعالم الحقيقي: يرى الفلاسفة اليونان، أن علاقة الإنسان بالواقع تتحدد بإمكانية حصوله على المعرفة منه، ومن ثم فـ «بالنسبة لهم المعرفة التي تشتغل هي معرفة الوجود (أو الكينونة)»[3]، ولا يمكن استخلاصها –حسب أرسطو– إلا لأن هناك علاقة **تطابق بين المقولات اللغوية والموجودات الفيزيقية**[4]؛ أي أن «الأشياء من حيث وجودها الواقعي هي ... الَّتِي تولد المفاهيم في الفكر، فيأتي التعبير اللغوي (...) عن تلك المفاهيم باللفظ»[5]، وهذا يعني أن الواقع بما هو كينونة له خصائص تميزه[6]؛ لذلك فهو مستقل تماما عن الإنسان، ولا دخل لفهمه في تشكيله؛ إذ الماهيات موجودة في العالم الواقعي (الفيزيائي) خارج الذهن، وما يقوم به الإنسان ليس إلا عملية ربط بين المسميات ومعاني الأشياء **الكامنة فيها. وبالتالي فإن ما يراه هو عالم حقيقي كما هو موجود، والإحالة عليه باللغة تستلزم التطابق.**

أطّر هذا الطرح مسار البحث الفلسفي الغربي طيلة قرون[7] امتدت حتى عصرنا الحالي، فقد تولدت عن فرضيته الأساسية القائلة بتطابق **الماهيات مع الموجودات**، تصورات عن اللغة والفهم والمعنى والصدق[8]، تدور كلها حول فكرة مفادها «أن الأحكام تكون صحيحة إذا كانت تتطابق أو تصف أو تتلاءم مع الكيفية التي توجد عليها الأشياء فعلا في العالم، وزائفة إذا لم تكن كذلك»[9].

عدَّ هذا التصور حجر الأساس في النظريات اللاحقة المتعلقة بـ "المعنى والإحالة"، ولعل أبرز من مثلها في التقليد العقلاني ديكارت[10]، أما في التقليد التجريبي[11] فالفلسفة التحليلية خير ممثل لها[12].

واجه هذا الطرح مشاكل عدّة، أهمها عجزه عن إيجاد طريقة تفسر بشكل واضح كيف تحيل المعاني المجردة على مراجعها في العالم الواقعي[13]؛ أو

المفهوم على الماصدق (بتعبير المناطقة)؛ إذ لا يكفي أن نقول إنّ القضايا التي تمثلها منطوقات اللغة تتطابق مع الواقع فحسب (تصور فريجيه)؛ خاصة إذا صارت هذه القضايا/ المعاني –من وجهة نظر مونتيغيو– دوال رياضية تحيل على الواقع[14]؟!!!

والأسوأ أن تقترح **الفلسفة التحليلية المعاصرة** في صيغتها الصورية حلا يزيد الأمر تعقيدا، يعتمد على إدراج مستوى إضافي في فرضيتها عن "الصدق التوافقي"[15]، لتصبح التوافقات بين المعنى والإحالة ثلاثة بدلا من واحدة والنتيجة تنشأ هوة بين العالم والذهن مكونة من ثلاث فجوات[16]، لم تستطع الفلسفة التحليلية ردمها لأنها اعتبرت «الصدق مسألة تخص التوافق بين الرموز وبين عالم مستقل عن الذهن والدماغ والجسد»[17]، والثابت أن الذهن ليس منفصلا عن العقل الذي لم ينفصل يوما عن الجسد، لذلك أخفقت النظريات المتعلقة بالمعنى والإحالة – من وجهة نظر علم الدلالة العرفاني – منذ الفلسفة اليونانية إلى الفلسفة التحليلية المعاصرة في إثبات صحة "**الواقعية الموضوعية**"[18]، أو لنقل أعطت تفسيرا غير كاف لعلاقة الإنسان بالواقع.

3. الإنسان واللغة والعالم المسقط:

3. 1. الدماغ واللغة والعالم المسقط: إذا سلمنا بعجز الفلسفات السابقة للطرح العرفاني، عن إعطاء تفسير كاف لعلاقة الإنسان بالواقع، فما الذي يولد إحساسنا بالواقع إذن؟ «... لا بد أن الذهن/ الدماغ هو الذي يولد إحساسنا بالواقع؛ حتى حين يكون ما يوجد [في الخارج] حقيقيا تماما»[19]، ولا يتم ذلك إلا بتوسط الحواس[20]؛ فمثلا «وجود رابط بين الدخل من العينين والسطح البصري هو ما يجعل العالم يبدو واقعيا... فهل تعني هذه النتيجة أن معايشتنا للعالم وهم؟»[21]. قطعا لا؛ لأن «مظاهر العالم الواقعي (...) إنما هي تأويلات تكيفية لفيزياء العالم الواقعي»[22].

إن الاتصال المباشر بالعالم الحقيقي والتفاعل معه حسيا، إنما هو وسيلة لإنشاء صورة ذهنية مختزلة عنه نشكل بها "**سجلات مرجعية**" [23] لكل

الموجودات التي نحتك بها حسيا ووسيلتنا في ذلك **اللغة** التي ثبت أنها «تمثل واحدا من موارد بناء الصور الذهنية[24] تماما مثل الموارد الحسية البصرية (...)، وأن التماثل بين التمثيلات البصرية والتمثيلات اللغوية قائم»[25]؛ لذلك لا يمكن أن نبني صورة أو "**سجلا مرجعيا**" لموجودات العالم الحقيقي دون حاسة البصر أو اللغة؛ **فهي التي بها نرمز الواقع الذي نبصره**، ونسمي الموجودات ونخزن في الذاكرة المفاهيم والمعاني، ثم نحيل عليها بالكلمات كلما دعت الحاجة، **وبما أنها مخزنة في الذاكرة فبديهي أن تكون الإحالة داخلية**؛ إذ من المستحيل الإحالة على الموجودات في كل مرة نتكلم عنها إلا إذا استدعيناها من مخزن التصورات التي أنشأناها عنها باستعمال اللغة في أول اتصال حسي لنا معها.

بهذه الطريقة تصبح الإحالة على موجودات العالم الفيزيائي داخلية لا خارجية[26]؛ لأننا لا نحمل معنا في أدمغتنا سوى **صورة مسقطة** عن العالم الحقيقي، وبالتالي فـ «ليس لدينا مدخل واع إلا للعالم المسقط –كما ينظمه الذهن بطريقة لا واعية: ولا نستطيع الحديث عن الأشياء إلا إذا كان لها تمثيل ذهني من خلال عمليات التنظيم تلك»[27].

ولكي ننقل أفكارنا عن العالم الذي فيه نحيا فيزيائيا، لا يمكننا إلا أن نستعمل تلك الصورة المسقطة بين المعاني والإحالات الداخلية، حتى نستطيع استحضاره في كل مرة أردنا التكلم عنه، لذلك فـ «الإحالة نتاج علاقة قائمة بين التعابير اللغوية، وتأويلات المتكلمين للعالم الخارجي، حيث يكون هذا التأويل ثمرة تفاعل الدّخْل الخارجي والوسائل الصالحة لتمثيله داخليا»[28]؛ إذ التفاعل بين المعطيات الخارجية الملتقطة من الحواس –**بتوسط اللغة**– وبنية الدماغ بكل ما يحويه من ترابطات عصبية ومراكز معالجة، هو ما يخلق أنماط الفهم وتأويل العوالم عندنا، ومن ثمة «فالمعلومات التي تحملها اللغة هي معلومات لا تنسب إلى العالم الواقعي، بل هي معلومات تتعلق بالعالم المُسْقط، العالم كما

ينظمه الذهن، بحيث إن اللغة لا يحق لها أن تتحدث عن الأشياء إلا في حدود ما يسمح به هذا التنظيم»[29] الذي يشكل قيدا معرفيا على اللغة، فلا يسمح لها بنقل العالم إلّا تصوريا إلى الذهن البشري؛ لأن ما به ينتظم العالم في أذهاننا تعد اللغة جزءا منه، وبالتالي فلا يمكن لها بداهة أن تعمل إلا في النطاق الذي يسمح به هذا التنظيم (اللاواعي)، ومن ثمة فالعالم الواقعي (الحقيقي) لا وجود له في أذهاننا إلا في صورته المسقطة، «وبهذا المعنى باتت التعابير اللغوية أبعد ما تكون عن التعلق بالإحالة على الأشياء في الواقع(80)»[30]؛ فما نعتقد أنه إحالة على شيء حقيقي في العالم الفيزيائي، ما هو إلا صورة ذهنية مسقطة عنه، وبتعبير الرازي والقرطاجني، الشيء الموجود في الواقع هو وجود عيان والصورة الذهنية المسقطة تمثل وجودا في الأذهان[31].

يمثل هذا الطرح الجيل الأول من العلوم العرفانية (cognitive sciences) المتأسس على **العرفنة المنغلقة في الدماغ**[32]، وعلى الرغم من أنه أعطى كفاية تفسيرية عالية لعلاقة الإنسان بالعالم الفيزيائي، **من حيث الرؤية والتمثل ودور كل من اللغة والذهن في ذلك**؛ إلا أن فيه مظاهر قصور تتلخص في إبعاد "**الجسد**" عن معطيات التحليل الإدراكي، وعده مجرد عنصر ثانوي لا دخل له في التمثلات الذهنية للواقع.

3. 2. الدماغ والجسد والعالم المسقط: لتدارك القصور الذي وقع فيه الجيل الأول من العلوم العرفانية بسبب الانغلاق على العرفنة في الدماغ، أعيد الاعتبار "للجسد" في الجيل الثاني؛ «فبعد أن كان الجسد والدماغ منفصلين (...)، صارا يتقاسمان مهمة العرفنة (...) الجارية في الدماغ دون موضع آخر»[33]. لذلك فالجسد محوري في تحديد ما هو واقعي بالنسبة لنا؛ إذ «إن ما نفهم أنه هو العالم تحدده عدة أشياء: أعضاؤنا الحسية، وقدرتنا على التحرك وعلى معالجة الأشياء، والبنية الدقيقة لدماغنا وثقافتنا وتفاعلاتنا في محيطنا»[34]؛ ولا يمكن لهذا أن يحدث لولا امتلاكنا لأجساد؛ إذ بها نتحرك وبها نتفاعل مع المحيط الفيزيائي والاجتماعي والثقافي، إذن فالذهن، والجسد متصلان

بل إن الذهن متأسس على الجسد، وبهذا يصبح "الذهن مجسدا"[35]؛ أي ينبني على التفاعل الجسدي مع المحيط؛ ومن الأدلة التجريبية على ذلك؛ هو أننا «لم نكن لنتوفر على تصورات العلاقات الفضائية التي نتوفر عليها دون (...) الخلايا الحساسة للاتجاه. ولم نكن لنتوفر على تصورات اللون التي نتوفر عليها دون نوع الدارة العصبية التي تخلق مقولات اللون»[36] [37]، ومن الأدلة أيضا–غير التجريبية–على "تجسّد الذهن" تمثُّلُ اللغاتِ البشريةِ الزمنَ على أساس الحركة، بما تتضمنه من تنقل أو تغير في الهيئات والأوضاع[38]، فلولا تفاعل الإنسان جسدا مع العالم تنقلا وحركة، ما تسنى للذهن أن يكوّن تصورا عن هذه التجربة، وما تمكن من تنضيدها وتجريدها في شكل "خطاطات عرفانية"[39] تعمل بها أنساقنا التصورية، لذلك فإن نسقنا الحسي الحركي له دور حاسم في تشكيل نسقنا التصوري وفي إبقائه متصلا بالعالم[40] اتصال الجسد به.

وبما أن "**الذهن مجسّد**"، فإنه ليس حرا؛ لأنه خاضع في تشكله لنمط التجارب الحسية الحركية، وكذلك لأننا كلما «تعلمنا نسقا تصوريا انطبع عصبيا في أدمغتنا، وبذلك لن نكون أحرارا في التفكير ...، ولن يكون لنا استقلال تام»[41]، خارج إطار تجاربنا.

وسط كل ذلك تنشأ رؤية الإنسان للعالم؛ رؤية **مقيدة** بتصورات ناتجة عن تجارب حسية حركية، يتفاعل فيها الجسد مع العالم الفيزيائي؛ ولأن «الأعمال الحسية الحركية متجذرة في إطار عام جامع هو السياق البيولوجي والنفسي والثقافي، يكون للفرد ولبني جنسه تصور واحد للعالم مشترك بينهم بحكم اشتراكهم في أدوات إدراكية وجسدية واحدة»[42]، وليس المقصود بالتصور الواحد للعالم تطابق التصورات عند بني البشر، بل المقصود به هو الاشتراك في نمط التمثل والبناء الذهني للعالم، **وبالتالي فإن ما يراه الإنسان ليس عالما حقيقيا كما هو موجود، بل يرى عالما مؤولا، والإحالة عليه باللغة داخلية (إسقاطية) لا خارجية (تطابقية).**

إن هذه الرؤية الموحدة للعالم المسقط التي تنبني على "**الذهن المجسد**" هي ما به يتواصل بني البشر وإن اختلفت ألسنتهم وتنوعت ثقافاتهم.

4.خاتمة: إن ما يربط الإنسان بعالمه الفيزيائي هو حواسه التي تنقل لدماغه مدخلات متنوعة حسب وظيفة كل حاسة، ولا يمكن لهذه المدخلات أن يترجمها الدماغ إلا بوسيط آخر أساسي هو اللغة التي تقوم بعملية عرفانية (cognitive) في غاية الأهمية، تتمثل في جعل مدخلات الحواس قابلة للنقل إلى الدماغ البشري؛ أي أنها تعطي معنى لتلك المدخلات، بعبارة أخرى اللغة – وباقي ملكات الدماغ العليا–هي ما به يشتغل الدماغ في علاقته بالواقع والحواس، وهي التي بها يحدد الإنسان العالم ويشكل بها صورة عنه في ذهنه تسمى هذه العملية العرفانية؛ **الإسقاط التصوري**.

5. <u>المراجع</u>:

1. الأزهر الزناد، اللغة والجسد، مركز النشر الجامعي، منوبة، تونس 2017م.

2. الأزهر الزناد، النص والخطاب (مباحث لسانية عرفنية) مركز النشر الجامعي، ودار محمد لي للنشر، صفاقص، تونس، الطبعة الأولى 2011م.

3. الأزهر الزناد، فصول في الدلالة ما بين المعجم والنحو، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، دار محمد علي للنشر، صفاقص تونس منشورات الاختلاف الجزائر، الطبعة الأولى، 2010م.

4. الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفنية، الدار العربية للعلوم ناشرون عمان، الزرقاء دار محمد علي للنشر، بيروت، لبنان، منشورات الاختلاف الجزائر، الجزائر العاصمة الطبعة الأولى، 2010م.

5. أمبرتو إيكو: السيميائية وفلسفة اللغة، ترجمة: د. أحمد الصمعي المنظمة العربية للترجمة، الطبعة الأولى، بيروت– لبنان، 2005م.

6. بوشعيب راغين، البنى التصورية واللسانيات المعرفية في القرآن الكريم، عالم الكتاب الحديث، إربد، الأردن، الطبعة الأولى، 2011م.

7. جوتلوب فريجه، المعنى والإحالة، مقال ضمن كتاب المرجع والدلالة في الفكر اللساني الحديث، ترجمة وتعليق: عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق الدار البيضاء، المغرب الطبعة الثانية منقحة ومزيدة، 2000م.

8. جورج لايكوف ومارك جونسون، الاستعارات التي نحيا بها، دار توبقال للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى 1996م.

9. جورج لايكوف، النظرية المعاصرة للاستعارة، ترجمة: طارق النعمان مجلة إبداع (مجلة فصلية للأدب والفن)، العدد 13، 14، شتاء 2010م.

10. جورج لايكوف، ومارك جونسون، الفلسفة في الجسد (الذهن المتجسد وتحديه للفكر الغربي). دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان 2016م.

11. جون سورل، العقل واللغة والمجتمع (الفلسفة في العالم الواقعي) ترجمة سعيد الغانمي، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان منشورات الاختلاف، الجزائر، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان الطبعة الأولى 2006م.

12. خالد سعد كموني، المحاكاة (دراسة في فلسفة اللغة العربية)، المركز الثقافي العربي، بيروت– لبنان الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية 2014م.

13. الرازي (فخر الدين محمد بن عمر التميمي الرازي الشافعي ت 606 هـ)، دار الكتب العلمية – بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، – 1421هـ – 2000 م، ج1.

14. راي جاكندوف، دليل ميسر إلى الفكر والمعنى، ترجمة: حمزة بن قبلان المزيني دار كنوز المعرفة، عمان الأردن، الطبعة الأولى 2019م.

15. راي جاكندوف، علم الدلالة والعرفانية، نقله عن الإنكليزية وقدم له: عبد الرزاق بنور، مراجعة مختار كريم، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة تونس 2010م.

16. رينيه ديكارت، مبادئ الفلسفة، ترجمه وقدم له وعلق عليه: دكتور عثمان أمين دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 1975م.

17. محمد الصالح البوعمراني، استعارة القوة في أدب جبران خليل جبران (مقاربة عرفانية)، مكتبة علاء الدين، صفاقس، تونس، الطبعة الأولى 2010م.

6. المراجع الأجنبية:

1. Gottlob Frege, sense and reference the philosophical review, Cornell University, vol 57, Issu 3, (May, 1948).

2. Lakoff, George, Women, fire, and dangerous things (What Categories Reveal about the Mind),The University of Chicago Press, Chicago and London, 1987.

3. Soames Scott, Philosophy of language (Princeton foundations of contemporary philosophy), Princeton University Press, United Kingdom, 2000.

7. الهوامش:

1. لا نقصد برؤية العالم المصطلح الوارد عند لوسيان غولدمان وميخائيل باختين في نظرية الرواية وطروحات البنيوية التكوينية، بل نقصد به رؤية الإنسان للعالم بمفهومها الفيزيائي المتعلق باحتكاكه الحسي الحركي به، وكيفية انتقاله إلى الدماغ عن طريق الحواس؛ أي «تكوكب متماسك من التصورات، وخاصة التصورات الاستعارية، عبر مجال تصوري أو مجموعة من المجلات التصورية»، انظر: جورج لايكوف، ومارك جونسون الفلسفة في الجسد (الذهن المتجسد وتحديه للفكر الغربي)، دار الكتاب الجديد المتحدة،بيروت، لبنان 2016م– ص 666.

2. انظر: جورج لايكوف، ومارك جونسون، الفلسفة في الجسد (الذهن المتجسد وتحديه للفكر الغربي)، ص 149.

3- انظر: المرجع نفسه، ص 149.

4. يرى أرسطو أن هناك تماثلا أو تطابقا بين الأفكار في الذهن وماهيات الأشياء في العالم، وخلص إلى أنه بإمكاننا أن نقبض بشكل مباشر على ماهيات الأشياء في العالم (...) انظر: المرجع نفسه، ص 149، وانظر أيضا، أمبرتو إيكو: السيميائية وفلسفة اللغة ترجمة: د. أحمد الصمعي، المنظمة العربية للترجمة، الطبعة الأولى، بيروت-لبنان،2005م ص 267.

5. خالد سعد كموني، المحاكاة (دراسة في فلسفة اللغة العربية)، المركز الثقافي العربي بيروت-لبنان الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية، 2014م، ص 114.

6 -Lakoff, George, Women, fire, and dangerous things (What Categories Reveal about the Mind),The University of Chicago Press, Chicago and London, 1987, p 159.

7.- تبنت كل الفلسفات الغربية اللاحقة للفلسفة اليونانية فرضية المطابقة وتأسست عليها كل تصوراتها. مع فارق في كيفية التناول، فالفلسفة التجريبية مثلا ترى أن الاتصال بالعالم يكون بشكل مباشر، والحصول على المعلومات منه تجريبيا هو الذي يحدد صدقها أو زيفها. انظر: جورج لايكوف ومارك جونسون، الاستعارات التي نحيا بها، دار توبقال للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى 1996م، ص 193-199.

8. يلخص لايكوف أهم الطروحات حول اللغة والمعنى والفهم والصدق التي تولدت عن فرضية المطابقة في النقاط التالية:

«-يرتبط الصدق بمطابقة الألفاظ للعالم؛

- ترتكز نظرية المعنى في اللغات الطبيعية على نظرية للصدق، وهذه النظرية مستقلة عن الطريقة التي يفهم بها الناس اللغة ويستعملونها بها؛

- المعنى موضوعي ومتجرد ومستقل عن الفهم البشري؛

- الجمل موضوعات [أو أشياء] مجردة لها بنيات ملازمة لها؛

- يمكن الحصول على معنى جملة ما انطلاقا من معاني أجزائها وبنيتها؛

- التواصل نقل متكلم لرسالة حاملة لمعنى ثابت إلى مستمع؛

– إن كيفية فهم أحدهم لجملة ما، وما تعنيه هذه الجملة عنده، أمران ناتجان عن معنى الجملة الموضوعي، وعما يعتقده ذلك الفرد بصدد العالم والسياق الذي قيلت فيه الجملة». جورج لايكوف ومارك جونسون، الاستعارات التي نحيا بها، ص 190.

9. جون سورل، العقل واللغة والمجتمع (الفلسفة في العالم الواقعي)، ترجمة: سعيد الغانمي الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، منشورات الاختلاف، الجزائر، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2006م، ص 29.

10. يذهب ديكارت إلى أن الحصول على المعرفة؛ يعتمد على طرق الاتصال بالواقع؛ وبما أن الذهن عنده مفصول عن الجسد والعالم، فإن الاتصال بالعالم لا يكون بشكل مباشر ولما كان الأمر كذلك صارت الأفكار «تمثيلات داخلية لعالم خارجي (...) لكنها توافقه بوجه من الوجوه»؛ أي تناسبه بشكل ما، ومن ثمة فإن الفلسفة العقلية –حتى وإن رفضت الاتصال المباشر بالعالم –لم تخرج عن فرضية المطابقة الأرسطية. انظر، لايكوف وجونسون الفلسفة في الجسد، ص 149، وانظر: لايكوف وجونسون، الاستعارات التي نحيا بها، ص 189. وانظر أيضا: ديكارت، مبادئ الفلسفة، ترجمه وقدم له وعلق عليه: دكتور عثمان أمين، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 1975م، ص ص 56–59.

11. ترى التجريبية أن معرفتنا كلها (بصفة مباشرة أو غير مباشرة) تأتي من الإدراك الحسي وتبنى انطلاقا من الإحساسات، انظر: لايكوف وجونسون، الاستعارات التي نحيا بها، ص 189.

12. في الفلسفة التحليلية «هناك نوعان كبيران من نظريات الإحالة (أو نظريات المرجع) (...) يقول النوع الأول إن معنى العبارة يحدد ما تحيل عليه. ويقول النوع الثاني إن الإحالة تتحدد سببيا، أي بواسطة أعمال الإحالة التي يقوم بها الناس». لايكوف وجونسون الفلسفة في الجسد، ص 154.

يمثل النوع الأول فريجيه الذي يرى أن «العلاقة الثابتة بين الرمز ومعناه ومرجعه لهي من الانتظام بحيث إن كل رمز يقابله معنى معين، وكل معنى يقابله مرجع معرف ومحدد بينما يكون مرجع واحد (شيء واحد مشار إلي) له ما شئت من الرموز، وعلاوة على ذلك فإن معنى واحد قد تكون له في لغات كثيرة وأحيانا في لغة واحدة عبارات متعددة. وفي الحقيقة إن هذه العلاقة المنتظمة لها استثناءات وشواذ»، ويخلص خلال مناقشته للعلاقة بين الرمز اللغوي والمعنى والإحالة إلى أن ثبات العلاقة متوقف على صدق القضية أو كذبها في

ظروف معينة. انظر: جوتلوب فريجه، المعنى والإحالة، مقال ضمن كتاب المرجع والدلالة في الفكر اللساني الحديث، ترجمة وتعليق عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء المغرب، الطبعة الثانية منقحة ومزيدة، 2000م، ص ص 110–138، للاستزادة:

-Voir; GottlobFrege, sense and reference the philosophical review, Cornell University, vol 57, Issu 3, (May, 1948), p p 209-230.

-Voireaussi; SoamesScott, Philosophy of language (Princeton foundations of contemporaryphilosophy), PrincetonUniversityPress, UnitedKingdom, 2000, pp 7-20.

أما النوع الثاني القائل بتحدد الإحالة سببيا، فيمثله "**بوتنام**" الذي يرى أن التسمية والإشارة هي ما يعين بشكل صارم العلاقة بين الرمز والعالم فتظل بذلك هوية الشيء وعلاقة هذا الشيء بالاسم ثابتين عبر التاريخ. انظر: لايكوف وجونسون، الفلسفة في الجسد، ص 155.

13. المرجع نفسه، ص 154.

14. جورج لايكوف ومارك جونسون، الفلسفة في الجسد، ص 154، وانظر: أيضا لايكوف وجونسون، الاستعارات التي نحيا بها، ص192.

15. تتبنى الفلسفة التحليلية فرضية التوافق/ التلاؤم بدل التطابق، في الحكم على صدق القضايا أو كذبها (زيفها) وهي في صيغتها الأكثر بساطة كما يلي: «يعد القول صادقا إذا لاءم [وافق] الكيفية التي توجد بها الأشياء في العالم، ويكون كاذبا عندما يخفق في أن يلائم [يوافق] الكيفية التي توجد بها الأشياء في العالم»، جورج لايكوف ومارك جونسون، الفلسفة في الجسد، ص 145.

تعتبر فرضية "التوافق" أو "**التلاؤم**" النسخة المعدلة من فرضية **التطابق**؛ فقد استبدلت الفلسفة التحليلية التطابق بالتلاؤم/ التوافق، على اعتبار أن التطابق فيه نوع من الصرامة في الاتصال بالعالم الحقيقي أما التوافق/ التلاؤم ففيه مرونة في الاتصال فليس شرطا أن يتطابق المعنى والإحالة حتى تكون هناك علاقة للإنسان بالعالم، ويحصل على المعرفة منه فيكفي أن تكون هناك ملاءمة أو توافق بين المعنى والإحالة لتحصيل المعرفة؛ لأن التوافق/ التلاؤم أكثر مرونة من التطابق وبالتالي أكثر استيعابا للعلاقات بين المعاني والإحالات.

16. «الفجوة 1: بين اللغة الطبيعية والرموز في "لغة صورية" تستعمل لتمثيل مظاهر من اللغة الطبيعية.

الفجوة 2: بين رموز اللغة الصورية ومجموعات الكيانات المجردة الاعتباطية في نموذج المجموعة النظرية للغة.

الفجوة 3: بين نماذج المجموعة النظرية للعالم والعالم ذاته»، لايكوف وجونسون الفلسفة في الجسد، ص 156–158.

17. المرجع نفسه، ص 155.

18. الواقعية الموضوعية: أي حقيقة العالم الموضوعية، انظر: لايكوف وجونسون الاستعارات التي نحيا بها، ص ص 181–199.

19. راي جاكندوف، دليل ميسر إلى الفكر والمعنى، ترجمة: حمزة بن قبلان المزيني دار كنوز المعرفة، عمان الأردن، الطبعة الأولى، 2019م، ص 186.

20. تعمل «الحواس مجسات تمكن الذهن من تحيين تمثيل الواقع والمحيط الخارجي» الأزهر الزناد، النص والخطاب (مباحث لسانية عرفنية)، مركز النشر الجامعي، ودار محمد لي للنشر، صفاقص، تونس، الطبعة الأولى، 2011م، ص 176.

21. راي جاكندوف، دليل ميسر إلى الفكر والمعنى، ص 242.

22. المرجع نفسه، ص 208.

23. السجلات المرجعية: هي مخزون التصورات التي أنشأها الذهن في أول اتصال حسي مع الواقع الفيزيائي، المرجع نفسه، ص 264.

24. «الصور الذهنية هي التمثيلات الباطنة التي تقوم عليها تجربة الإدراك عندما يكون المورد الحسي غائبا»، الأزهر الزناد، فصول في الدلالة ما بين المعجم والنحو، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، دار محمد علي للنشر، صفاقص، تونس، منشورات الاختلاف، الجزائر، الطبعة الأولى، 2010م، ص 151.

25. المرجع نفسه، ص 152.

25. بوشعيب راغين، البنى التصورية واللسانيات المعرفية في القرآن الكريم، عالم الكتاب الحديث، إربد، الأردن، الطبعة الأولى، 2011م، ص 78.

27. راي جاكندوف، علم الدلالة والعرفانية، نقله عن الإنكليزية وقدم له: عبد الرزاق بنور، مراجعة مختار كريم، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس 2010م، ص 87.

28. محمد غاليم، المعنى والتوافق (مبادئ لتأصيل البحث الدلالي العربي)، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط، المغرب، 1999م، ص 70.

29. بوشعيب راغين، البنى **التصورية** واللسانيات المعرفية في القرآن الكريم، ص 96.

30- محمد غاليم، المعنى والتوافق، ص 63.

31. فخر الدين الرازي (أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي خطيب الري ت 606هـ)، مفاتيح الغيب (التفسير الكبير)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة، -1420هـ -1999 م، ص 37.

32. الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفنية، الدار العربية للعلوم ناشرون، عمان، الزرقاء دار محمد علي للنشر، بيروت، لبنان، منشورات الاختلاف، الجزائر، الجزائر العاصمة الطبعة الأولى، 2010م، ص 185.

33. الأزهر الزناد، اللغة والجسد، مركز النشر الجامعي، منوبة، تونس، 2017م، ص 12.

34. لايكوف وجونسون، الفلسفة في الجسد، ص 158.

35. الذهن المتجسد هو «الجسد -في -الدماغ -في -العالم: (العالم (الجسد (الدماغ))) الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفنية، ص 184، نقلا عن لايكوف (1987م).

36. للاطلاع على كيفية حدوث اللون في أدمغتنا من منظور العلوم العرفانية المتجسدة راجع: لايكوف وجونسون، الفلسفة في الجسد، ص ص 62-64.

37. المرجع نفسه، ص 161.

«يتطلب الفهم التام للذهن أوصافا وتفسيرات في ثلاثة مستويات. لا تكفي الأوصاف في المستوى العصبي وحده -بالنظر إلى فهمنا الحالي له على الأقل-لتفسير كل مظاهر الذهن. العديد من مظاهر الذهن ترتبط بلمس التجربة وبالمستوى الذي تشتغل فيه أجسادنا في العالم، وهو ما سميناه المستوى الفينومينولوجي. إن مظاهر الذهن تتوقف على نماذج التعالق الوصلي العصبي المؤثرة سببيا في المستوى الأعلى، والتي تشكل اللاوعي المعرفي» المرجع نفسه، ص 161.

38. الأزهر الزناد، النص والخطاب (مباحث لسانية عرفنية)، ص 177. (بتصرف) للتوسع في قضية تمثل الزمن على أساس الحركة، انظر:

- جورج لايكوف، النظرية المعاصرة للاستعارة، ترجمة: طارق النعمان، مجلة إبداع (مجلة فصلية للأدب والفن)، العدد 13، 14، شتاء، 2010م، ص ص28-34.
- جورج لايكوف، ومارك جونسون، الاستعارات التي نحيا بها، ص ص 59--62.
- جورج لايكوف، ومارك جونسون، الفلسفة في الجسد، ص ص 201-222.

39. الخطاطات العرفانية هي: «بمثابة الخيط الناظم لتجاربنا الفيزيائية، وتسعاتها الاستعارية تمكننا من فهم وتنظيم العديد من تصوراتنا المجردة»، انظر: محمد الصالح البوعمراني، استعارة القوة في أدب جبران خليل جبران (مقاربة عرفانية)، مكتبة علاء الدين صفاقس، تونس، الطبعة الأولى، 2010م، ص 156.

40. جورج لايكوف، ومارج جونسون، الفلسفة في الجسد، ص 88. (بتصرف).

41. جورج لايكوف ومارك جونسون، الفلسفة في الجسد، ص 39.

42. الأزهر الزناد، اللغة والجسد، ص 10.

أثر التّراث الشعبيّ في المسرح الجزائريّ ومساحات التجريب
تجربتا (كاكي) و(علّولة) أنموذجا

The influence of folk heritage on Algerian theatre and experimental spaces
Kaki and Aloula's experiences as examples

ط.د. رواق زليخة♥

أ.د. نوار عبيدي♥

المُعرّف الرّقميّ للمقال:10.33705/0114-028-001-021 DOI

تاريخ الإرسال: **2025 /09/19** تاريخ القبــول: **01 / 10/ 2025** تاريخ النشر: **2026/03/15**

ملخّص: حاوَلتْ هذه الدراسة الكشف عن أثر توظيف التّراث الشعبيّ في المسرح الجزائريّ من خلال تجربتين رائدتين لكل من ولد عبد الرحمان كاكي وعبد القادر علّولة، وأوضحت كيف تعامل كل منهما مع هذا التّراث من أجل ترسيخ تجربة مسرحيّة جزائريّة أصيلة، وانتهت هذه الدراسة بالحديث عن تفاعل وتجاوُب الجمهور مع مسرح التّراث الشعبيّ، ودوره في نشر الوعي المسرحيّ. وقد أسفرت الدراسة عن نجاح تجربتي كاكي وعلّولة في محاورة التّراث الشعبيّ وتوظيفه بصورة فنيّة تفصح عن جدّيتهما في خلق مسرح جزائريّ أصيل يتلاءم مع ذوق المتفرّج الجزائريّ، ويُعَبِّر عن قضاياه واهتماماته.

كلمات مفتاحيّة: التّراث الشعبيّ؛ المسرح الجزائريّ؛ كاكي؛ علّولة؛ الفرجة.

♥ جامعة باجي مختار عنابة.

البريد الإلكتروني: zoulikharouag91@gmail.com (المؤلف المرسل).

♥ جامعة الشاذلي بن جديد الطارف.

البريد الإلكتروني:nouarabidi3@gmail.com

Abstract: This study attempts to reveal the impact of the use of folk heritage in Algerian theater through two pioneering experiences by Ould Abderahman Kaki and Abdelkader Alloula. It explains how each of them dealt with this heritage in order to establish an authentic Algerian theatrical experience. and concludes by discussing the audience's interaction and response to folk heritage theater and its role in spreading theatrical awareness. The study concluded that Kaki and Alloula's experiments in engaging with and employing folk heritage in an artistic manner were successful, demonstrating their seriousness in creating an authentic Algerian theatre that suits the tastes of Algerian audiences and expresses their issues and concerns.

Keywords: folk heritage, Algerian theater, Kaki, Alloula, Al-fourja

1. مقدّمة: حظي التّراث الشعبيّ بتوظيف مكثّف في الإنتاج الأدبيّ على اختلاف أجناسه (رواية، شعر، قصة، مسرح)، كما اختلفت وتعدّدت دوافع وأشكال توظيفه واستلهامه، وإذا كان الكثير من الكتاب والدّارسين قد وجدوا فيه متنفسًا، ومادة خصبة لإثراء إبداعهم ودراساتهم؛ فإن الأمر يختلف في مجال المسرح، لأن العودة إلى توظيفه تعني التأصيل لمسرح عربيّ يختلف عن المسرح الغربيّ في الشكل والمضمون، وانطلاقا من هذا التصور يمكننا أن نطرح الإشكالية الآتية: هل كان لتوظيف التّراث الشعبيّ في المسرح الجزائريّ أثر في رسم مَلامِحَ لكتابة مسرحية جديدة، أم أنه كان مجرد بَهْرَجَةٍ فقط؟ وهل هذا التوظيف أغْنى نصوصَه فكريًا وجماليًا ومكّنه من تطوير أساليبه وتقنياته في الكتابة المسرحيّة؟ وغيرها من الأسئلة التي سنحاول الإجابة عنها في هذه الدراسة.

2-**علاقة المسرح بالتّراث الشعبيّ:** نشأ المسرح وترعرع في حضن التّراث الشعبيّ، فقد وظّف كل أشكاله ومواده توظيفا يكشف عن ثراء المادة التّراثية

الشعبيّة، وفاعليتها في إثراء فنّ المسرح، وهذا راجع لما تتميز به من حضور قويّ في ذاكرة الشعوب، إضافة إلى أنّها تجسد فلسفة الانتماء والهوية.

وقد شكّل التّراث الشعبيّ رافدًا أساسًا لمختلف التجارب المسرحيّة القديمة والحديثة، فقد نشأ المسرح الإغريقي –المرجع الأوّل لفنّ المسرح –نشأة أسطورية معتمدا على "طقوس الاحتفال بأعياد الإلاه "ديونيزوس"، كما انحدر قبله المسرح المصري من طقوس الاحتفالات الجنائزية"[1] (حسن المنيعي ص6). فكان الفكر الأسطوري هو المهيمن على المسرح الإغريقي.

وممّا لا شك فيه أنّ العرب كذلك قد نهلوا من التّراث الشعبيّ لإثراء تجاربهم المسرحيّة، فظهرت عبر أقطار الوطن العربي فرق مسرحيّة مختلفة، وكُتّاب مسرحيّون كُثْر جسّدوا هذه الرؤية التّراثية للمسرح، والتّي تهدف إلى خلق مسرح عربيّ يختلف عن المسرح الغربيّ في شكله ومضمونه، ينبع من عمق الهوية العربيّة، ويعكس طموحات شعبه وآماله.

تأخّر الفعل المسرحيّ في الجزائر شأنه شأن سائر الدّول العربية، لكنه ومنذ أن ظهر في أوائل القرن العشرين وهو يحاول إرساء دعائمه، وإثبات وجُوده بالرغم من الصعوبات التّي واجَهَتْ مسيرته، ويقوم بدوره في توعية الشعب وتثقيفه، ويبحث عن أساليب جديدة تسهم في إنجاح العمل المسرحيّ على مستوى النص والعرض، فظهر ثُلة من المسرحيّين الّذين أبدعوا في رسم ملامحه، وأغنوا الريبرتوار المسرحيّ بأعمال خالدة أمثال "ولد عبد الرحمان كاكي" و"عبد القادر علّولة"، و"كاتب ياسين" وغيرهم ممّن أسهموا في دفع عجلة المسرح إلى الأمام.

3–ريادة كاكي وآليات توظيفه التّراث الشعبيّ في مسرحية (ديوان القراقوز): كان "ولد عبد الرحمن كاكي" رائدًا في توظيف التّراث الشعبيّ في مسرحه فكانت معظم مسرحياته "مستوحاة من القصص الشعبيّ القديم المحفوظ في الذّاكرة الشعبيّة"[2]. (جروة علاوة وهبي، ص54) كما كان سبّاقا في توظيف

تقنية المدّاح من خلال مسرحية (القرّاب والصالحين)، وهذا مارجّحه "الرشيد بوشعير" حين قال "ولعل (كاكي) في هذا العمل هو أول من أدخل شخصية المدّاح في المسرح الجزائريّ، وإذا كانت شخصية المداح في التّراث الشعبيّ الجزائريّ تجوب الأسواق وتسرد الحكايات الطريفة والقصص الديني والتاريخي بواسطة الرّبابة، فإنها تدخل المسرح في (القرّاب والصالحين) بوصفها راوية وبوصفها معلّقة حريصة على استخلاص العبر من المواقف والأحداث"[3] (الرشيد بوشعير، ص73).

والملاحظ أنّ شخصية المدّاح عندما انتقلت من بيئتها الحقيقية (الأسواق والسّاحات) إلى المسرح تغيرت حيث تخّلت عن الرّبابة، كما تبدّلت وظيفتها لأنّها لم تَعُد تقدّم العرض بمفردها، بل أصبحت تقدّمه مع مجموعة من الشخصيات، إضافة إلى العناصر الأخرى المكوّنة للعرض المسرحيّ كالديكور والإضاءة والموسيقى...

قامّ كاكي" بإثراء جلّ أعماله المسرحيّة بعناصر تراثية شعبية متنوعة، فوظف الحكاية الشعبيّة والأسطورة، والأغنية الشعبيّة والحِكَم والأمثال، وغيرها من العناصر الأخرى، وقد صاغَها بلغة محليّة شعبيّة أصيلة عملت على إثرائها دلاليّا وجماليّا، ولا غرابة في ذلك إذا علمنا أنّ الكاتب نفسه قد نشأ في بيئة ريفية تنضح بموروث شعبي وثقافي ثريّ، فقد عاش "وترعرع في جوّ تراثي حيث شعراء الملحون وأقوال المدّاحين وحكايات القوّالين"[4]. (إدريس قرقوة ص365)، ومن أهمّ مسرحيات "كاكي" التي حفلت بتوظيف التّراث الشعبيّ نجد مسرحية (ديوان القراقوز)[5] أو كما عنونها كذلك بـ "الطائر الأخضر"، وهي مسرحية مقتبسة عن الكاتب الإيطالي "كارل قوزي" كما أفصح عنه المؤلف في متن المسرحية.

ورغم أنّ هذه المسرحيّة كانت مقتبسة إلاّ أن كاكي بموهبته الفطرية وخبرته المسرحيّة استطاع أن يبدع في اقتباسها بعد ما ألبسها عباءة محليّة شملت

اللغة والشخصيات، إضافة إلى الإطار الزماني والمكاني الذي قام بتعديله وتحويره ليناسب بيئته المحليّة.

كتب "كاكي" مسرحيته بلغة عامية محليّة، لغة الغرب الجزائريّ بمفرداتها وخصائصها، لغة تقترب كثيرا من لغة المحكي السّردي "فقد نجح ولد عبد الرحمن كاكي في السيطرة على معجم اللغة المحكيّة (العامية الدّراجة) مستغلا جماليات البلاغة الشعبيّة"[6]. (إدريس قرقوة، ص365).

فهذه اللغة الشعبيّة المسجوعة والمؤثرة هي التي تدفع بالمتلقي قارئا كان أم متفرجا إلى الاقبال على قراءة النصوص المسرحيّة أو مشاهدة عروضها، كما تساعد في فهمها ونجاحها.

3-1- مرجعية العنوان التّراثية الشعبيّة وحمولته المعرفية: اختار (كاكي) لمسرحيته (ديوان القراقوز) عنوانا مثيرا ذا حمولة تراثية ضاربة في القدم تستدعي قراءته وتوضيحه لأن "العنوان في العمل الدرامي يعد بوابة أو بؤرة يجب التأمل فيها قبل قراءة المسرحيّة والدخول إلى فضاء النص"[7] (عبد الرحيم اصميدي، ص36)، لذلك فإن اختيار عنوان المسرحيّة لا يكون اعتباطيا بل يجب أن يكون منسجما مع "المضامين الفكرية والجمالية داخل النص المسرحيّ"[8]. (م ن، ص36).

لقد تولى كاكي الحديث عن لعبة القراقوز بنفسه في بداية المسرحيّة وعلى مدار عدة صفحات، وهذا دليل على درايته الواسعة بهذا الشكل الفني وتشبعه بتقنياته وخصائصه. وقد قدمت لنا فرقة القراقوز حِكَمًا كثيرة جاءت على شاكلة الشعر الملحون المسجوع والمقفى، وهو ما يجعل تلقيها ممتعاً، فيه راحة للأذن ودغدغة للمشاعر وإيقاظ للعقول لما تتضمنه الحكمة من معاني مكثفة ومختزلة ضمن بنائها اللغوي.

لم يكتف كاكي بتوظيف لعبة القراقوز في بداية المسرحية فيما يشبه الاستهلال أو الجوقة، بل وظفها كذلك في متن المسرحية في ثلاثة مواضع مختلفة لأغراض فكرية وجمالية.

وهكذا يكون كاكي بتوظيفه للعبة القراقوز قد كسب الرهان لمشاهدة عرضه لأنه أضحى قريبا من الجمهور وهو يشاهده بطريقة مختلفة، وفي فضاء جديد وبلغة شعبية مفهومة.

3-2- حضور الأسطوري والخرافي في مسرحية ديوان القراقوز لـ كاكي:

انْبنى خطاب مسرحية (ديوان القراقوز) على عوالم أسطورية منذ بداية المسرحيّة الى نهايتها، هذه العوالم عملت على إثراء المسرحيّة بإيحاءات رمزية ودلالات تعبيرية أسهمت في تعميق المعنى، وإيضاحه بطريقة فنية.

يتجلى الخطاب الأسطوري والخرافي في المسرحيّة من خلال شخصياتها وأحداثها ومكانها، ومن أهم الشخصيات التي تتصف بقدرات خارقة نجد شخصية (بريغلة)، هذا الشاعر الحكيم، مصدر المعرفة الغيبية، كان يعلم الغيب ويتنبأ بما سيحدث للآخرين، وهو ما جعله أداة طيعة في يد الكاتب استعملها لتعزيز الجانب الأسطوري والعجائبي في المسرحيّة.

وظف الكاتب أيضا الطائر الأخضر تلك الأسطورة التي وردت واستلهمت في مختلف الآداب العالمية بسبب شيوعها في معظم أساطير الشعوب، وترددها لدى هذه الشعوب بأسماء مختلفة "العنقاء" عند العرب و"السمندل" عند الهنود و"بنو" عند المصريين القدماء و"الفينيق" عند الآشوريين فاليونانيين فالرومان و"السيمرغ عند الفرس... وإن كانت ثمة فروق جزئية بين أسطورة شعب وآخر"[9]. (نضال الصالح، ص39)، فأسطورة "الطائر الأخضر" تقابل أسطورة "العنقاء "عند العرب، وقد وظفت بإسهاب في الأدب العربي في مختلف أجناسه الأدبية.

إضافة لتوظيفه "للغول" بشكله المخيف، وقدراته الخارقة، وحديثه عن الجن.

إن كل هذه الشخصيات العجيبة والخرافية التي أنتجتها مخيلة الكاتب وبغض النظر إن كانت أساسية أو ثانوية عملت على تقوية الجناب الدرامي والعجائبي في المسرحيّة.

يتجسد المكان داخل النص المسرحيّ في شكل علامات ورموز لغوية ليس له وجود فعلي إلا في ذهن القارئ فهو "يكون دائما خياليا لا يتواجد إلا في خطاب الشخصيات"[10] (Marie cloud huber,p 18).

كما هو الحال مع (جنان السخطة)، فهو مكان يعج بالجن، فيه التفاح يتكلم والماء يغني، ومن يدخله يتحول إلى شجرة أو حجر، ومامن أحد ذهب إليه إلا وقد فقد حياته.

إنه مكان عجيب ومخيف تؤثثه أشياء خيالية، يشبه كثيرا تلك الأماكن الموجودة في كتاب ألف ليلة وليلة.

مكان آخر يزيد من كثافة الخطاب الأسطوري والخرافي في المسرحيّة هو "جبل الشواطين" الذي يعيش فيه الغول، وهو ما يعني أن الذهاب إليه محظور ومحفوف بالمخاطر.

تمظهر التّراث الشعبيّ في مسرحية "ديوان القراقوز" بصور مختلفة، أسهم في فهم مضمونها، كما أضفى عليها طابعا محليا، وبعدا جماليا، والشيء ذاته ينسحب على مسرحيات كاكي الأخرى التي أبدع في كتابتها، مستلهما فيها المخزون التّراثي الشعبيّ الجزائريّ، الشفهي منه والمكتوب، لأنه يدرك بأنه هو السبيل لخلق تلك الألفة، وذلك التواصل بين مسرحه والجمهور، فيسهل التأثير فيه، وتمرير رسالته.

4- مسرح علّولة بين الرؤية التّراثية والتجربة الميدانية: وغير بعيد عن تجربه كاكي الجادة والناجحة، والتي سعى من خلالها إلى إضفاء صفة المحلية والأصالة على مسرحه نجد تجربة عبد القادر علّولة أحد أبرز أعلام المسرح الجزائريّ وحتى العربي، كان مولعا بفن المسرح، جادا في النهوض به وتطويره

فقد أنفق جل وقته بين التمثيل والتأليف والإخراج المسرحيّ، وهو ما أسهم في نضج تجربته المسرحيّة، والتي عُدت فيما بعد مرجعا للكثير من المسرحيّين في ذلك الوقت.

اتّجه علّولة إلى التّراث يستمد منه بعض العناصر ليضفي على فنه خصوصية وجمالية يستطيع من خلالها التأثير في المتلقي فكانت وسائله "في ذلك الموروث الشعبيّ بسرديته وبأدواته الفنية مثل القوّال والمداح وبشكله الحلقوي الذي يضفي جمالا لا يضاهى أثناء العرض"[11]. (فرقاني جازية ص124).

وبعد رحلة بحث طويلة وشاقة تمكن علّولة من محاورة تراثنا الشعبيّ واستنطاقه، فاستعار منه فن (القوّال) وفن (الحلقة) وقام بتوظيفهما في مسرحه وهو ما أضفى عليه مسحة شعبية جعلته مسرحا متميزا ومتفردا، حاول من خلالهما ترسيخ قواعد جديدة في فن المسرح الجزائريّ، فقد اكتشف (علّولة) قصور المسرح الأرسطي في تقديم فرجة كاملة للجمهور الجزائريّ، هذا الذي يختلف قطعا عن المتفرج الأوروبي إذ نجده يقول "أظهر نشاطنا المسرحيّ ذو النسق الأرسطي حدوده، فقد كانت للجماهير الجديدة الريفية أو ذات الجذور الريفية تصرفات ثقافية خاصة بها تجاه العرض المسرحيّ، فكان المتفرجون يجلسون على الأرض ويكونون حلقة حول الترتيب المسرحيّ، disposotch sceneque، في هذه الحالة كان فضاء الآداء يتغير، وحتى الإخراج المسرحيّ الخاص بالقاعات المغلقة ومتفرجيها الجالسين إزاء الخشبة، كان من الواجب تحويره، كان يجب إعادة النظر في كل العرض المسرحيّ جملة وتفصيلا"[12]. (علّولة، ص 214).

وهكذا وانطلاقا من تجربته الميدانية اكتشف علّولة محدودية المسرح الأرسطي في تبليغ رسالته في المجتمع الجزائريّ، لأنه لاحظ بأن المتفرّج الريفيّ يشاهد العرض المسرحيّ بطريقة خاصة، فهو يجلس على الأرض في

شكل دائري مُشَكِّلا بذلك حَلَقَةً، ولا غرابة في هذه الطقوس التي يمارسها هذا الجمهور لأنه أَلِفَ هذا النوع من الفُرْجات في حلقات المَدَّاحين التي كانت منتشرة بكَثرة في ذلك الوقت في الأوساط الريفيّة.

من هنا كانت الانطلاقة الفعلية لعلّولة في ممارسة مسرح (الحلقة) و(القوّال)، حيث رأى فيه بديلا ناجحا للمسرح الأرسطي، لكنه تفطن أنه لن يستطيع نقله للمسرح بشكله الشعبيّ كما هو، لذلك فكر في تحويره وتكييفه مع فن المسرح بإدخال بعض التعديلات عليه، فبدأها بتقليص الديكور الذي اقتصر على بعض الاكسسوارات البسيطة فقط[13] (علّولة، ص18)، كما قام بإلغاء الكواليس" إذ لم يبق أي معنى لدخول وخروج الممثلين ... كل شيء كان يجري بالضرورة داخل الدائرة المغلقة ولم يبق هناك كواليس، وكان يجري تغيير البدلات على مرأى من المتفرجين، وغالبا ما كان الممثل يجلس وسط المتفرجين بين فترتي أداء لشرب سيجارة دون أن يتعجب لذلك أحد"[14]. (علولة، ص 18).

مس هذا التعديل كذلك آداء الممثلين، لأن الشكل الدائري للحلقة يسمح للجمهور بمشاهدة الممثل من كل الجهات الأمامية والخلفية وحتى على الجانب لهذا السبب "اضطر الممثلون الى أقلمة آدائهم، ولكن ما العمل عندما يكون المتفرج أمامك ووراءك؟ وجب إذن إعادة نظر جذريّة لما كان عليه آداء الممثل"[15]. (علولة، ص18).

يرتبط القوّال في مسرح علّولة بالفعل السردي والحكائي بخاصة، لذلك نجد علّولة يطلق على مسرحه تسمية المسرح السردي حيث يقول" إن الأمر هنا يتعلق بمسرح سردي وليس بمسرح تشخيص للحركة ذي النمط الأرسطي الذي كان يمارس في أوروبا منذ بداية القرن، والذي مارسناه في الجزائر من العشرينات إلى يومنا هذا"[16] (محمد جليد، ص 234-235)، فهو مسرح يعتمد على القول والكلمة أكثر من اعتماده على تمثيل الأحداث وتشخيصها.

وعلى منوال المسرح البريختي استثمر علّولة شخصية القوّال لمنع اندماج الجمهور مع العرض المسرحيّ، غير أنه ألبسها لباس عصرها، وجعلها تتعايش داخل مسرحه الحلقوي مع متطلبات الخشبة والجمهور المتلقي.

زاوج علّولة بين العناصر التّراثية الشعبيّة والمفاهيم البريختية للتأسيس لمسرحه، فقد أراده مختلفا من حيث الشكل والمضمون عن المسرح الأرسطي فهو" مسرح ينهل من حيث الشكل من التّراث الثقافي الشعبيّ والتّراث العالمي كما أنه مسرح ينطلق من حيث المضمون من المشاكل اليومية، ومن المعيش الحقيقي واليومي لشعبنا"[17]. (محمد جليد، ص235).

منح علّولة وظيفة السرد للقوال وجعلها شخصية مختلفة عن شخصيات المسرحيّة من خلال اللباس الذي يرتديه والحركات التي يؤديها، واعتماده على طاقته الصوتية للتأثير في المتلقي، كما لجأ إلى توظيف الأغنية بطبوع مختلفة" لحضورها المكثف في التّراث الشعبيّ، ولصلتها الوطيدة بذاكرة الشعب ولقدرتها على تحمل عبء الموضوع المطروح ولجوانبها الجمالية التي تسهم في إحداث الأثر المرجو" [(18)] (فرقاني جازية، ص 217)، ولقد اختار لها صوتا مميزا بإمكانه أن ينفذ إلى وجدان المتلقي، ويخاطبه بلغة شاعرية مؤثرة، كما تمنحه فرصة استرجاع المشاهد المسرحيّة وتأويلها قبل مغادرة العرض المسرحيّ. كما أسهم القوّال في الربط بين المشاهد السردية والمقاطع التمثيلية الحوارية.

استعان القوّال في مسرحيات علّولة بطاقته الجسدية والصوتية" فهو في مركز الحلقة الراوي/ الممثل/ المغني، يمسرح الكلمة، وينقش العرض بمختلف أجناس القول: التلميح، الإشارة، التصريح، التضخيم بهدف إثراء الخيال المبدع للجمهور " [(19)]، (علّولة، ص11) حيث يعمل هذا السرد الممسرح على تحويل المشاهد البصرية إلى مشاهد تخييلية ويحرض خيال الجمهور بمساعدة الجانب التمثيلي الذي يؤديه القوّال، وهو ما يتيح له تأثيث العرض المسرحي في ذهنه.

وهكذا تمكن علّولة من خلال انفتاحه على التّراث الشعبيّ بأشكاله ومضامينه المختلفة من إثراء تجربته المسرحيّة على مستوى النص والعرض.

5- **تفاعل وتجاوب الجمهور الجزائريّ مع مسرح التّراث الشعبيّ:** يختلف النص المسرحيّ عن غيره من النصوص الأدبية الأخرى في كونه وجد ليقال لا ليقرأ، وهو ما يجعل ارتباطه بالخشبة أمرا حتميا، لذلك كانت طريقة إبداعه وقراءته وتلقيه مختلفة، فهو "فن المفارقات بامتياز، وهي مفارقات محايثة لطبيعته: إنه أدب وفرجة في الآن ذاته" [20] (محمد التهامي العماري، ص21) فالكاتب المسرحيّ يضع نصب عينيه أنه لا يكتب نصه للقراءة، بل للتمثيل على خشبة المسرح، إضافة إلى ضرورة تصوره لذلك الجمهور الذي سيشاهد عرضه، ونحن لا نعني بذلك أن هذا الجمهور سيكون بمواصفات معينة ومحددة، فبديهي أن يكون مجموع المشاهدين "يختلفون في الثقافة والتقاليد فتبرز بنهم الفروقات الفردية التي تلعب دورا في تأسيس الادراك ونوعيته عند كل فرد من أفراد هذا التجمع المتجمهر" [21]. (عبد الكريم عبود، ص43)

إن هذا الاختلاف الذي قد يشمل كذلك " العمر والدين والجنس والتربية والذوق والبيئة والطبقة الاجتماعية" [22] (نبيل راغب، ص116)، هو مادفع بعبد القادر علّولة على انتهاج منحى تجريبيا في ممارسته المسرحيّة، لأنه يعول كثيرا في مسرحه على خلق تفاعل حي بين عروضه وذلك الجمهور الذي جاء لمشاهدتها لأغراض مختلفة، إنه يتطلع لجمهور يستطيع التأثير فيه، ويتمكن من فهم رسالته، فسعى إلى تزويده "بوسائل وبمبررات تمكنه بينما هو يرفه عن نفسه، من أن يجد مادة ووسائل تساعده على تجديد طاقاته وبعث الحيوية في نفسه لكي يتحرر ويمضي قدما إلى الأمام". [23] (محمد جليد، ص243).

إن اكتشاف طبيعة الجمهور وكيفية تجاوبه وتلقيه للعروض المسرحيّة لا يتأتى من خلال التصورات النظرية فقط، بل يجب أن تدعمه التجربة الميدانية التي من شأنها أن توجه عمليات اشتغال المسرح توجيها سليما من حيث

التأليف والإخراج، وما يصاحبه من آداء للمثلين، وديكور وإضاءة وأكسسوارات،وغيرها من عناصر العرض المسرحيّ التي تعمل مجتمعة على تحويل النص المكتوب إلى عرض مسرحي مميز، فالمسرح" فن تجريبي يقوم على علاقته بالجمهور أي على الاتصال البشري الحي، وتقاس جماليات المسرح بمدى التفاعل الذي يتم بين المنصة والجمهور، وبالأثر الذي يتركه هذا اللقاء في المجتمع"[24]. (مخلوف بوكروح، ص93).

شكلت لغة التّراث الشعبيّ ومواضيعه سببا كافيا لتفاعل الجمهور ما يعرض أمامه، إنها لغة تخاطب شعوره ووجدانه بالدرجة الأولى، كما أنها بسيطة ومفهومة تستوعب قضايا الإنسان اليومية وتمظهراتها المختلفة، وماهتمام الكاتب المسرحيّ بتطعيم مسرحياته بعناصر من التّراث الشعبيّ كالحكاية الشعبيّة والحكمة والنكتة والأغنية وغيرها من العناصر الأخرى، إلا لأنه يريد أن يتخفى خلف رمزيتها ليعالج قضايا مجتمعه وشعبه، فهو يريد أن يكون هذا التّراث "نافذة جمالية أو قالبا فنيا لمناقشة قضايا معاصرة" [25] (أحمد بلخيري ص128)، إضافة إلى أن توظيف التّراث الشعبيّ في المسرح يجعله أكثر واقعية، وأكثر قربا من ذهن المتلقي وقلبه.

كان لتوظيف الحلقة والقوّال أو المداح في المسرح الجزائريّ دور كبير في إقبال الجمهور على مشاهدة العروض المسرحيّة، وقد تم ترسيخ هذا التوجه من خلال تقديم العروض في "الهواء الطلق وفي وضح النهار مجانا، وفي فضاءات مختلفة، باحات المدارس، ورشات القرى الفلاحية الجديدة، مطاعم المصانع، حظائر... إلخ"[26] (علّولة، ص17) فقد خرج المسرح من الصالات المغلقة، وخشبات المسرح المهيأة إلى أماكن مفتوحة، تستقطب جمهورا واسعا من مختلف فئات الشعب، ومن هنا تبدأ عملية بناء الوعي المسرحيّ وإكساب الجمهور ثقافة مسرحية، تمكنه من المشاركة في صناعة الفعل المسرحيّ،وتزداد وظيفيته في تلقي العرض المسرحيّ، ويكون تأويله منطقيا، "فالجمهور النشيط

لا يكتفي بالاستمتاع بالعرض فحسب، بل يتمعن في الأحداث الجارية فوق المنصة، مقارنا بينها(الأحداث) وبين واقعه الاجتماعي، ويحاول تقديم استفسارات لما شاهده، ويبلغ المعلومات التي تلقاها والصادرة عن إشارات العرض إلى وسطه الاجتماعي، عائلته، أصدقائه..."[27] (مخلوف بوكروح، ص 97)، وهو الهدف المنشود من الممارسة المسرحيّة، والمتمثل في الانخراط في عملية البناء والترقية للفرد والمجتمع.

ومما سبق ذكره يمكننا القول أن للتراث الشعبيّ أثرا بالغا في إقبال الجمهور على مشاهدة العروض المسرحيّة للمتعة والفائدة معا.

6-خاتمة: نخلص في هذه الدراسة التي تمحورت حول أثر توظيف التّراث الشعبيّ في المسرح الجزائريّ إلى النتائج التالية:

1- استطاع المسرح الجزائريّ بعودته لتوظيف التّراث الشعبيّ من خلق مسرح جزائريّ أصيل، يمايز المسرح الغربي في الشكل والمضمون.

2- تمكن كاكي من محاورة التّراث الشعبيّ الجزائريّ، وتوظيفه توظيفا إبداعيا يكشف عن ثراء تجربته المسرحيّة، وقدرته على إعادة إحيائه ومسرحته ليناسب فن المسرح.

3- تضمنت مسرحية "ديوان القراقوز لكاكي حضورا متنوعا للتراث الشعبيّ أسهم في فهم مضمونها وإثرائها فكريا وجماليا.

4- انطلق علّولة من التجربة الميدانية لرسم معالم مسرحه، مستعيرا من المخزون التّراثي الشعبيّ تقنيتي "الحلقة" و"القوّال" واتكأ عليهما في عمليتي التجريب والتأصيل للتأسيس لمسرح جزائري أصيل يلبي طموحات الجمهور الجزائريّ.

5- كان لتوظيف التّراث الشعبيّ في المسرح الجوائري أثر كبير في تفاعل الجمهور مع عروضه، لأنه مسرح يخاطب وجدانه ومشاعره بلغة بسيطة مفهومة.

6- الهوامش:

1-حسن المنيعي، ويبقى الإيداع، دراسات عن المسرح والأدب في المغرب، المركز الدولي لدراسات الفرجة، ط1، 2008م، ص6.

2-جروة علاوة وهبي، ملامح المسرح الجزائريّ، منشورات اتحاد الكتاب الجزائريّين الجزائر، دط، 2004م، ص54.

3-الرشيد بوشعير، توظيف التّراث في المسرح المغاربي، ضمن أعمال ضمن أعمال الملتقى العلمي: "توظيف التّراث في المسرح المغاربي، محافظة المهرجان الوطني للمسرح المحترف، وزارة الثقافة، الجزائر، ماي، 2010م، ص73.

4-إدريس قرقوة، التّراث في المسرح الجزائريّ، دراسة في الأشكال والمضامين، مكتبة الرشاد للطباعة والنشر والتوزيع، ج1، ط1، 2009م، ص365.

5-ولد عبد الرحمن كاكي، ديوان القراقوز أو الطائر الأخضر، المسرح الجهوي بوهران د ط ، د ت.

6-إدريس قرقوة، التّراث في المسرح الجزائريّ، دراسة في الأشكال والمضامين ص365.

7- عبد الرحيم اصميدي، تأصيل النص المسرحيّ، دراسة لمسرحية أبوحيان التوحيدي (دار التجهيز للنشر والتوزيع، ط1، 2006م)، ص36.

8- م ن، ص36.

9- نضال الصالح، النزوع الأسطوري في الرواية العربية المعاصرة، منشورات اتحاد الكتاب العرب، 2001، ص39.

10 -Marie Claud Huber, lethéatre,(amand, colin, vuef , paris, – .(2003), p18

11- فرقاني جازية، أفق التوقعات في مسرح علّولة بين الخطاب الإيديولوجي وجمالية التلقي، دراسات جزائريّة، مخبر الخطاب الأدبي في الجزائر، جامعة وهران، عدد3، مارس 2006م، ص 214.

12- عبد القادر علّولة، الظواهر الأرسطية في المسرح الجزائريّ، المؤتمر العاشر للجمعية الدولية لنقاد المسرح برلين 1987م، من مسرحيات علّولة (الأقوال – الأجواد- اللثام) ص 17.

13- عبد القادر علّولة، الظواهر الأرسطية في المسرح الجزائريّ، م س، ص18.

14- م ن، ص 18.

15- م ن، ص18.

16- محمد جليد، لقاء مع عبد القادر علّولة، من مسرحيات علّولة (الأقوال – الأجواد- اللثام)، ص234- 235.

17- م ن، ص 235.

18- فرقاني جازية، أفق التوقعات في مسرح علّولة بين الخطاب الإيديولوجي وجمالية التلقي، ص 217.

19- عبد القادر علّولة، الظواهر الأرسطية في المسرح الجزائريّ، م س، ص12.

20- محمد التهامي العماري، مدخل لقراءة الفرجة المسرحيّة، منشورات دار الأمان الرباط، ط1، 2006م، ص15.

21- عبد الكريم عبود، الحركة على المسرح بين الدلالة النظرية والرؤيا التطبيقية، دار الفنون والآداب، ط1، 2014م، ص43.

22- نبيل راغب، آفاق المسرح، دار غريب للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، 2001م ص 116.

23- محمد جليد، لقاء مع عبد القادر علّولة، من مسرحيات علّولة (الأقوال – الأجواد- اللثام)، ص243.

24- مخلوف بوكروح، المسرح الجزائريّ ثلاثين سنة مهام وأعباء، منشورات التبيين الجزائر، دط، 1995م، ص93.

25- أحمد بلخيري، سيميائيات المسرح، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء ط1، 2010م، ص 128.

26- عبد القادر علّولة، الظواهر الأرسطية في المسرح الجزائريّ، ص17.

27- مخلوف بوكروح، المسرح والجمهور، ص 97.