

اللغة العربية



اللغة العربية

اللغة العربية

مجلة فصلية محكمة تعنى بالقضايا الثقافية والعلمية للغة العربية

Revue Académique Trimestrielle Indexée

عربية

المجلس الأعلى للغة العربية - الجزائر

العدد التاسع والأربعون 2020

49

العدد 49
2020

منصات الاعتماد



WWW.ASJP.CERIST.DZ

WWW.HCLA.DZ



المجلس الأعلى للغة العربية

العنوان : 52، شارع فرانكلين روزفلت

ص.ب 575 ، ديدوش مراد، الجزائر

الهاتف : +213 21 23 07 16/17 ، الفاكس : +213 21 23 07 07

الموقع الإلكتروني: www.hcla.dz

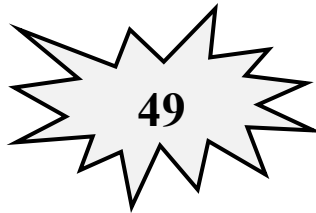
اللُّغَةُ الْعَرَبِيَّة

مجلة فصلية محكمة

تعنى بالقضايا الثقافية والعلمية للغة العربية

عربية

التاسع والأربعون 2020



الإيداع القانوني

EISSN

ر.د.م.م

7/20 02

6545-2600

1112.3575

اللجنة العربية

المدير المسؤول

أ.د. صالح بلعيد

رئيس المجلس الأعلى للغة العربية

اللجنة العلمية للتحريب

أ.د. عبد الله العشي؛

أ.د. حياة أم السعد؛

أ.د. أحمد عزوز؛

أ.د. عبد القادر فيدوح؛

أ.د. أمينة بلعلی؛

أ.د. مسعود صحراوي؛

أ.د. محمد كعوان؛

أ.د. الطيب دبة؛

د. الجواهر مودر؛

د. انشراح سعدي؛

د. شراف شتاف؛

د. صحرة دحمان.

رئيس التحريب

أ.د. عبد الله العشي

نائب رئيس التحريب

د. حياة أم السعد

مديرة التحريب

أ. نورة مراح

المدقق اللغوي

أ. حسن بهلول

شروط النشر:

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

للاتّصال

madjaletalarabia@gmail.com

asjp.cerist.dz

الهاتف: 00213 21 23 07 16 - الفاكس: 00213 21 23 07 17

المراسلة: مجلة اللّغة العربيّة، المجلس الأعلى للّغة العربيّة

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

محتويات العدد

الصفحة	العنوان
07	كلمة رئيس التحرير أ.د. عبد الله العشي
	المحور الأول: دراسات تراثية
11	أسس التفكير العلمي عند أبي البركات الأنباري أ. مازن علي يوسف أبو عيد أ. باسم عبد الرحمن صالح البابلي
37	إلزام التثنية في جميع حالاته أ. عبد الوهاب حجازي إشراف: الأستاذ الدكتور محمد دويس
51	الإبدال في القراءات القرآنية □ أ. بن عيسى خليفة □ إشراف الباحث: بلي عبد القادر
91	مفهوم القراءات القرآنية وأثرها في التوسع النحوي أ. منير بوزيدي
109	الحجاج بالقرآن الكريم في توثيق القاعدة القانونية د. عبد القادر بوزياني
	المحور الثاني: دراسات لغوية معاصرة
133	إثراء المحتوى الرقمي العربي من خلال المنصات العربية الإلكترونية د. سوهام بادي د. سامية بادي
161	إشكلات اللغة العربية في ظل المجتمعات الافتراضية أ. وليدة حدادي

197	الاسترجاع الآلي للصيغ الصرفية من المعجم الوسيط الإلكتروني أ. رادية حجار
221	النمذجة الصورية الآلية للغة العربية أ. معافة سوسن
251	تحليل الخطاب في ضوء لسانيات النصّ أ. زبيدة كشود
المحور الثالث: دراسات تعليمية	
269	الاختبارات ودورها في تحقيق مبدأ الجودة التعليمية ط.د. لمين زايدي أ.د. ليلي سهل
297	كفاية بناء الاختبار وبيداغوجيا السؤال في نظام (ال م) بين صيغة غائبة وصيغة غالبية أ. رضا جوامع
325	تعليمية اللغة العربية في ضوء تيسير تعليم النحو د. عبد الرحمن عيساوي
343	الخلفيات الفلسفية لمقاربة بيداغوجيا بالكفاءات "نظرات في الواقع الابتدائي" أ. بركات عبد القادر إشراف: د. بن جامعة الطيب <input type="checkbox"/>
359	توظيف الجغرافيا التطبيقية في المدرسة الابتدائية الجزائرية بين جدلية الطرح واشكالية التنفيذ أ. بن تنني هواري إشراف: د بلعجين سفيان
المحور الرابع: دراسات مصطلحية	
373	آليات شرح المصطلح العالمي المدرسي في كتب علوم الطبيعة [د. سارة لعقد]

	د. سعيدة كحيل
395	التداخل المصطلحي بين النحو والبلاغة عند الزمخشري أ. طارق بومود
425	بين التفسير والتأويل والهرمنيوطيقا دراسة في المصطلح
449	ما لم يقله خطاب المصطلح النقدي "بحث في الإشكاليات الإبستمية الظاهرة والمضمرة" أ. ربيحة اعمارة
	المحور الخامس: دراسات أدبية
485	الشعرية، تحولات المصطلح وإشكالاته في الخطاب النقدي المعاصر أعمراني محمد أ.تواتي خالد
505	مقاربات الانزياح بين علماء البلاغة الكلاسيكية واللسانيين المحدثين أ. جيلي هديّة
529	مرتكزات الشعرية في أدب جبران خليل جبران أ. عبد المومن قيس
551	إيقاع الإيقاع من الماء إلى الخطاب أ. نعيمة زواخ

كلمة رئيس التحرير

□ أ.د. عبد الله العشي

أورد ابن عبد البر القرطبي في الجزء الأول من كتابه بهجة المجالس فقرة عن اللسان يمكن عدّها نظريّة في وظائف الكلام، قال: وكان يقال: في اللسان عشرة خصال: أداة يظهرها البيان، وشاهد يخبر عن الضّمير، وحاكم يفصل به الفضاء وناطق يرد به الجواب، وشافع تقضى به الحاجات، وواصف تعرف به الأشياء وواعظ ينهى به عن القبح، ومعز تسكن به الأحزان، وملاطف تذهب به الضغينة ومونق يلهي الأسماع .

يمكن تحليل هذا النص من زوايا متعدّدة ومتنوّعة؛ فهو، من جهة، يعدّ، بحكم إطلاقه وعدم انتسابه إلى أحد، ملكيّة مشاعة ورأيا ثقافيا عامّا وجزءا من الثقافة المتداولة لدى عامّة العرب بخصوص اللغة، وليس من ثقافة النّخبة المتخصّصة وحدّها، وكأنّ الجميع يعرف هذا المعنى ويتداوله على نحو واسع ولا يختصّ به شخص دون سواه، وهو مستوى من الثّقافة متقدّم جدا بالقياس الى ثقافة ذلك العصر.

وقد عبر، بهذه الصيغة، عن رؤية اجتماعية لوظيفة اللسان، أو وظائفه، داخل النسق الثقافي للمجتمع. ومن جهة ثانية، يكشف النص عن كفاءة تأملية بالغة الأهمية لدى الإنسان العربي، متكلماً أو دارساً، كما يكشف عن أهمية النتائج التي كان يتوصل إليها من خلال تلك التأملات في تتبع دقائق اللغة وتفصيلها.

ولكن، وربما أهم من هذا وذاك، هو إدراكهم لمدى الخطورة التي تكمن في اللسان بحكم ما يناط به من أهمية وما ينتج عنه من نتائج وغايات، وأيضاً مدى ما يناط به من دور في توجيه الفكر والبيان والأخلاق وشؤون الحياة الاجتماعية العامة ونحو ذلك مما ورد في النص، حتى صار بديلاً عن الفعل المادي، فالأهداف التي يسعى إليها الساعون مرهونة بمدى تمكنهم من الاستعمال اللغوي، فالتحكم في اللسان يضمن غايات الكلام، ومن يعجز عن التحكم في اللسان سيعجز حتماً في تحقيق الأهداف وكلّ كلام لا يوضح ولا يبيّن لا يعول عليه.

إن معظم المستعملين للكلام اليوم، وخاصة الرسميين منهم أصحاب المسؤوليات والمناصب، الذين يواجهون شعوبهم ويخاطبونهم في شؤونهم العامة، مطالبون بالضرورة، بالتحكم في اللغة، واستعمالها على أحسن ما يرام، ليس من باب البلاغة والإبهار بل من باب البيان والتوضيح والإقناع وبالتالي التوجيه والتسيير والإدارة.

المتحدثون اليوم، ومستعملو الكلام، وما أكثرهم، كتاب وإعلاميون وفنانون ومحامون ومعلمون وسياسيون ودعاة وأطباء وتجار وأشخاص عاديون وغيرهم أغلبهم يشير إلى الفكرة بما هو أقل من اللغة وأدنى من الكلام، فلا يعبر بالتالي ولا يوضح، يعاني من صعوبات في التعبير وعوائق في التوضيح والتوصيل، فكيف بالتالي، يمكن أن ينجح في إقناع مخاطبيه وتوجيههم، وزير مثلاً يدلي بتصريح مرتبك لا يفهم منه مراده ثم يضطر مستشاروه بعد ذلك إلى شرح وتفسير وتبرير وإعادة صياغة وتعبير، فهل أدرك هؤلاء ما كان العرب، وغير العرب، يدركونه في مثل النص السابق، وهل يدركون أنّ العجز في التعبير سيتبعه، حتماً، عجز في التدبير والتسيير. اللغة باب الدخول إلى العقل والوجدان، أو باب الخروج منها. اللسان، في

بعض المقامات، ليس مجرد استعارة بل حقيقة؛ أي أنه عضو مثله مثل العين واليد والقدم، من يفقد عضوا يفقد القدرة على الحياة الطبيعية.

كيف يمكن توجيه الآخرين وتغيير سلوكياتهم والتأثير على مواقفهم بلا لغة، أو بلغة معطوبة أو عاطلة أو مضللة تفتقر إلى المصداقية والمقبولية، أية حجة لمثل هذه اللغة أن تدافع عنها وتسعى إلى تمريرها، ما لم تكن لغة قادرة على الوصف والشمولية. المسألة هنا تتجاوز الدعوة لاستعمال اللغة الأم إلى الدعوة إلى التحكم في استراتيجيات هذا الاستعمال، وهنا يبرز دور الثقافة ونوعيتها في التمكين لهذه الغاية. الأزمة الوبائية الراهنة، مثلا، تفرض نظاما لغويا خاصا من أجل النوعية والتعبئة والتوجيه، إذ لا يعقل أن يقف طبيب أو وزير أو مسؤول أو إعلامي ليخاطب الشعب وهو عاجز كل العجز عن تقديم بضع عبارات صحيحة واضحة ومفيدة لمن يخاطبهم. إن هذه الأزمة، كما تحتاج إلى عمل ميداني، تحتاج أيضا إلى معلومات واضحة وتوجيهات مقنعة وتحليلات مفيدة وفعالة في مواجهة الوباء.

اللغة في مثل هذه المحن الصعبة تكتسب أهمية أكثر منها في الظروف العادية، هنا يمكن للغة أن تكون استراتيجية هامة للحفاظ على الاستقرار النفسي والتوازن الاجتماعي وتحقيق السلام العام، إنها تعيد وتعمق الثبات لدى الأفراد والقوة لدى الجماعات، وتفسح مجالاً للتفكير العقلي السليم وتمنح الإنسان القدرة على المواجهة والتّحدي.

-
-
-
-
-
-
-
-

-
-
-
-
-
-

أسس التفكير العلمي عند أبي البركات الأنباري في الأصول النحوية

Foundations of scientific thinking when Abi Barakat Anbari in grammatical origins

- أ. مازن علي يوسف أبو عيد*
د. باسم عبد الرحمن صالح البابلي♦

تاريخ الإرسال: 2018-12-13 تاريخ القبول: 2019-10-03

الملخص: يعد ابن الأنباري (ت577هـ) من أعلام النحو العربي، وأول من أفرد للأصول النحوية كتاباً، ويقوم هذا البحث على دراسة أسس التفكير العلمي عند ابن الأنباري في الأصول النحوية، وبيان أثر تطبيقات التفكير العلمي في التعامل مع الأصول.

ومن أهم النتائج التي توصل لها البحث هي أسس التفكير العلمي عند الأنباري في الأصول النحوية، ومنها: تحديد المشكلة، ووضع الفرضيات والتساؤلات لها، وعرض آراء العلماء الذين سبقوه، مع مراعاة الموضوعية والوسطية في نقد الآراء النحوية، والاحتكام للأصل والقاعدة النحوية. **الكلمات المفتاحية:** العلمي؛ الأنباري؛ الأصول؛ النحوية؛ لمع الأدلة.

* الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين، البريد الإلكتروني للمؤلف المرسل:

Mazen6956@hotmail.com

♦ الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين البريد الإلكتروني: Basem_babli@hotmail.com

Abstract: Ibn al-Anbari (d. 577 AH) is one of the most famous Arabic linguists, the first in terms of grammatical origins. This research is to study the foundations of scientific thinking in Ibn al-Anbari, And the impact of using scientific application in assets.

The most important research results are the foundations of Al-Anbari's scientific thought in grammatical origins: determining the problem, establishing hypotheses, presenting the views of the scholars, and resorting to grammatical rules and principles in criticizing grammatical views.

Keywords: Scientifi; Anbari; Assets; Grammatical; Evidence.

المقدمة: يمثل النحو قواعد وأصول نظرية لها تطبيقاتها، وألفت كتب ومصنفات متنوعة في هذا المضمار اللغوي، ولا يهمننا أول من كتب بعلم أصول النحو وأدلة قياسه، بقدر ما يهمننا تلك الإضافات والمعلومات التي أضافها العلماء على مر العصور والأزمنة، وعلى صعيد المدارس النحوية كافة، ولكن سنستعرض نبذة تاريخية حول النحو وأصوله، حيث قيل إن أول من وضع النحو هو أبو الأسود الدؤلي (ت69هـ)⁽¹⁾، وله فضل كبير في السبق، وقيل إن أول من وضع كتاباً في الأصول، هو ابن السراج (ت316هـ)⁽²⁾، ولكن نلاحظ أن كتابه يمثل الأصول؛ بأنها القواعد النحوية الأساسية، وهذا خلاف ما يُقصد بأدلة النحو المنهجية، وقد قال ابن الأنباري

في ذلك: "وله مصنفات حسنة وأحسنها وأكبرها كتاب (الأصول)؛ فإنه جمع فيه أصول علم العربية، وأخذ مسائل سيبويه ورتبها أحسن ترتيب" (3)، وهذا يبين القول الأول، ولا يمكن أن نجد أن الكتاب حوى بعض أدلة النحو، فتحدث عن الأصول والفروع، وذكر السماع، والقياس، والمطرذ، والشاذ (4)، وجاء بعده ابن جني (ت392هـ) وقد تحدث كثيراً في كتابه: (الخصائص) عن أصول النحو، وعدّها: سماعاً، وقياساً، وإجماعاً (5)، وجاء بعدهم ابن الأنباري (ت577هـ)؛ فوضع أول مؤلف خاص بعلم أصول النحو، وهو كتاب (لمع الأدلة في أصول النحو)، وبذلك يُعد ابن الأنباري -كما قال سعيد الأفغاني- هو أول من أسس لثلاثة فنون لأول مرة، هي: فن جدل الإعراب ووضع له كتاب (الإعراب في جدل الإعراب)، وفن الخلاف ووضع له كتاب (الإتصاف) وفن أصول النحو ووضع له كتاب (لمع الأدلة) (6)، وقال: "لم ينسج على منوالها أحد نعلمه مدة أربعمئة سنة حتى جاء السيوطي فألف كتابه الاقتراح في أصول النحو" (7)، وبذلك ألف السيوطي (ت911هـ)، كتابه "الاقتراح" ولقد استفاد أيما استفادة في هذا العلم بما كتبه أولاً ابن الأنباري في كتابه "لمع الأدلة"؛ بل نقل بعض كلام الأنباري نقلاً كاملاً في كتابه، كما استفاد بما قاله ابن جني في "الخصائص"، أما في العصر الحديث فتناول العلماء الأصول النحوية عند ابن السراج وابن جني وابن الأنباري بالدراسة والتحليل، وألّفوا الكتب العديدة في أصول النحو العربي؛ مثل: "أصول النحو العربي"، لمحمد الحلواني، و"في أصول النحو"، لسعيد الأفغاني، و"نظريّة الأصل والفرع" لحسن الملح، و"أصول النحو (دراسة في فكر الأنباري)" لمحمد صالح، وقد بذل علماء اللغة العربية جهوداً كبيرة في خدمة النحو العربي؛ لأنه يمثل القواعد الأساسية لضبط الكلام العربي وتراكيبه وتعبيراته، فكان منهم الأنباري، أحد

العلماء الأفاضل الذين أسسوا التفكير العلمي لأصول النحو العربي ومقاييسه في مصنفات؛ لذا يركز هذا البحث على بيان: أسس التفكير العلمي عند ابن الأنباري في الأصول النحوية، وتكمن أهمية البحث في كونه: يمثل نظرة جديدة في ابتكار ابن الأنباري للأصول النحوية، وباعتباره أول من نظر لها، ويستكشف البحث أسس التفكير العلمي وتطبيقاته التي استخدمها ابن الأنباري في اشتقاقه للأصول النحوية. وتكمن إشكاليته فيما يميزه عن الدراسات السابقة، أنه يتحدث عن أسس التفكير العلمي عند ابن الأنباري في الأصول النحوية والتنظير لها، والكشف عن إسهام ذلك بإثراء النحو وحمائته وتقديمه بتوضيح النظرة العلمية عنده في الأصول النحوية، وأما عن المنهج المتبع في الدراسة فهو: المنهج الوصفي التحليلي في استعراض مباحث موضوع البحث والتركيز على مؤلفات ابن الأنباري في الأصول النحوية على وجه الخصوص والاستشهاد بكلامه من أجل بسط القول في أسس التفكير العلمي عنده في الأصول النحوية.

تمهيد: أبو البركات الأنباري.

اسمه، حياته العلمية، وفاته: أبو البركات عبد الرحمن بن أبي الوفاء محمد بن عبيد الله بن أبي سعيد الأنباري الملقب بـ(كمال الدين)، نحوي شهير، عارف بعلوم العربية وأسرارها، سكن بغداد وهو صبي، جاء يطلب العلم في النظامية المدرسة المشهورة حتى برع في فنون مختلفة، أخذ الفقه عن الإمام أبي منصور سعيد بن محمد المعروف بابن الرزاز (ت539هـ)؛ أستاذ الفقه الشافعي بالمدرسة النظامية حتى برع وحصل طرفاً صالحاً من الخلاف، وقرأ اللغة والأدب على الإمام أبي منصور الجواليقي (ت579هـ)، موهوب بن أحمد وبرع في الأدب حتى صار شيخ وقته، وقرأ النحو على النقيب الإمام أبو السعادات هبة الله ابن الشجري (ت543هـ)، ولم يكن ينتمي في النحو إلا إليه. درس في

المدرسة النظامية النحو مدة، ثم لزم منزله منقطعاً للعلم والعبادة، وقد قرأ عليه جماعة كثيرة أخذوا عنه، واستفادوا منه، وكان مقيماً برباط له بشرفي بغداد، وكان ورعاً، ناسكاً، زاهداً، ترك الدنيا ومحاسن أهلها، ومن زهده في الدنيا أنه كان لا يخرج إلا يوم الجمعة، ولا يسرح في بيته الذي فرشه فرشاً خشناً، وكان خشن الملبس، وقد روي أن الخليفة المستضيء بالله، سير إليه خمسمائة دينار فردها، فقالوا له: اجعلها لولدك، فقال: إن كنت خلقتة فأنا أرزقه. وتوفي في بغداد ليلة الجمعة التاسع من شعبان سنة سبع وسبعين وخمسمائة، بعد أربع وستين سنة من القراءة، والإقراء، والتأليف، والعبادة، ودفن يوم الجمعة بباب أبرز بترية الشيخ أبي إسحاق الشيرازي -رحمه الله- فلم يكن يقدر الدنيا وأهلها فوق قدرها وقدرهم، ولقد أعز العلم والدين فأعزه الله حتى على الملوك⁽⁸⁾.

مؤلفاته: وأما عن مؤلفاته فقد كانت حياته جداً محضاً، فقد انقطع للتدريس والتأليف، وقد جاء في مظانه أن له مئة وثلاثين مصنفاً في اللغة، والأصول، والرّهد، وأكثرها في فنون العربية، ومن أشهرها:

(الأضداد، والإغراب في جدل الإعراب، ولمع الأدلة في أصول النحو والألفاظ الجارية على لسان الجارية، والجمل في علم الجدل، وحلية العربية والداعي إلى الإسلام في علم الكلام، وديوان اللغة، والإنصاف في مسائل الخلاف، ونزهة الألباء في طبقات الأدياء، والنوادر)⁽⁹⁾.

1. الأصول النحوية عند ابن الأنباري من خلال مصنّفاته - نظرة عامّة -

قسّم ابن الأنباري أدلة النحو في كتابه: الإغراب في جدل الإعراب ولمع الأدلة في أصول النحو إلى ثلاثة، فقال: " أقسام أدلته ثلاثة: نقل وقياس واستصحاب حال، ومراتبها كذلك، وكذلك استدلالاتها"⁽¹⁰⁾، فهي ثلاثة لا رابع لها، وبدأ بالحديث عن كل واحد بشيء من التفصيل، وقال في فائدته: "التعويل في إثبات الحكم على الحجة والتعليل، والارتفاع عن حضيض التقليد إلى يفاع

الاطلاع على الدليل؛ فإن المخلد إلى التقليد لا يعرف وجه الخطأ من الصواب، ولا ينفك في أكثر الأمر عن عوارض الشك والارتياب"⁽¹¹⁾.

أولاً- النقل⁽¹²⁾: النقل أعم وأشمل من السماع، لذلك عبّر الأنباري بالنقل والمعالم أن عصر الأنباري لم يكن عصر مشافهة للأعراب، وعرف النقل بأنه: الكلام العربي الفصيح، واشترط في النقل الصّحة، فهو خارج عن حد القلة إلى حد الكثرة، فأخرج بذلك كلام غير العرب من مولدين، وما شدّ من كلامهم، وقد قسم النقل إلى قسمين: تواتر وآحاد. فأما التواتر فلغة القرآن وما تواتر من السنّة وكلام العرب؛ وهذا القسم قطعي من أدلة النحو يفيد العلم، وأكثر العلماء ذهبوا إلى شرط نقل التواتر أن يبلغ عدد النقلة إلى حد لا يجوز فيه على مثلهم الاتفاق على الكذب، كنقلة القرآن وما تواتر من السنّة وكلام العرب، وأما الآحاد فهو: ما تفرد بنقله بعض أهل اللغة، وشرطه أن يكون ناقل اللغة عدلاً رجلاً كان أو امرأة حراً كان أو عبداً، كما يشترط في نقل الحديث.

وقد قبل ابن الأنباري نقل أهل الأهواء إلا أن يكونوا ممن يتدين بالكذب، كالخطابية من الرافضة؛ لأنّ المبتدع إذا لم تكن بدعته حاملة له على الكذب، فالظاهر صدقه، واستشهد بقول بعض أكابر العلماء الذين قبلوا الرواية عن الخوارج الذين يرون أن من كذب كفر، وقد روى عنهم مسلم والبخاري⁽¹³⁾.

وقد رفض ابن الأنباري قبول نقل المرسل والمجهول، فالمرسل: ما انقطع سنده، والمجهول ما لم يعرف ناقله، ورفض قبولهما؛ لأن العدالة شرط في النقل، والجاهل بالناقل إن كان منقطعاً أو غير معروف فإنهما يوجبان الجهل بالعدالة، وهذا مرفوض. وقد قبل ابن الأنباري النقل بالإجازة.

ثانياً- القياس⁽¹⁴⁾: ذكر ابن الأنباري تعريفات كثيرة للقياس، فقال: هو تقدير الفرع بحكم الأصل، وهو حمل فرع على أصل بعلة، وإجراء حكم الأصل على الفرع، وهو إلحاق الشيء بالشيء بجامع، وهو اعتبار الشيء بالشيء بجامع، إذن لا بدّ للقياس من أربعة أمور: أصل، وفرع، وعلة، وحكم، وضرب

له مثلاً في قياس ما لم يسم فاعله؛ فتقول: اسم أسند الفعل إليه مقدماً عليه في الدلالة على رفع فوجب أن يكون مرفوعاً قياساً على الفاعل، فالأصل هو الفاعل، والفرع ما لم يسم فاعله، والعلّة الجامعة هي الإسناد، والحكم هو الرفع، ولقد ردّ الأنباري على من أنكر القياس، وقال: النحو كله قياس، فهو علم بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب، وقال: إن من أنكر القياس أنكر النحو، وعرض لمشكلة شبه توارد القياس الذي ذكرها منكر القياس، وقسم الأنباري القياس إلى ثلاثة أقسام، الأول؛ قياس العلة: وهو معمول به بالإجماع عند العلماء كافة، والثاني؛ قياس الشبه: وهو معمول به عند أكثر العلماء، والثالث؛ قياس الطرد: وهو معمول به عند كثير من العلماء، فالأول: حمل الفرع على الأصل، بالعلّة التي علق عليها الحكم في الأصل، والثاني: حمل الفرع على الأصل بضرب من الشبه غير العلة التي علق عليها الحكم في الأصل، والثالث: وهو الذي يوجد معه الحكم وتفقّد الإحالة في العلة، واختلفوا في كونه حجة، ووضح الأنباري اختلاف العلماء في كون الطرد شرطاً في العلة؛ فالأكثر على أنه شرط، وعكسهم على أنه ليس بشرط، ومثله قول العلماء في كون العكس شرطاً في العلة، فالأكثر على أنه شرط في العلة وعكسهم على أنه ليس بشرط في العلة.

وقال الأنباري ذهب قوم إلى أنه لا يجوز تعليل الحكم بعلتين فصاعداً؛ لأن العلة المشبهة بالعلّة العقلية، والعلّة العقلية لا يثبت الحكم معها إلا بعلّة واحدة، وذهب قوم آخرون على أنه يجوز أن يعلل بعلتين فصاعداً، وذلك مثل أن يدل على كون الفاعل ينزل منزلة الجزء من الفعل بعلل، وعرض لآراء العلماء بإثبات الحكم بالنص أم بالعلّة، وقال ذهب الأكثر إلى أنه يثبت بالعلّة لا بالنص؛ لأنه لو كان ثابتاً بالنص لأدى ذلك إلى إبطال الإلحاق، وسد باب القياس، وذهب بعض العلماء؛ بأنه يثبت في محل النص بالنص ويثبت فيما عداه بالعلّة، وبخصوص إبراز الإخالة؛ فإنها بين أمرين: الوجوب وعدم

الوجوب، ومثله في الأصل الذي يرد إليه الفرع إذا كان مختلفاً فيه إلى أمرين: الجواز وعدمه، وكان رأي الأنباري فيه الجواز، وأما في إلحاق الوصف بالعلّة مع عدم الإحالة، فقد ذهب العلماء فيه إلى عدم جواز إلحاقه بالعلّة على الإطلاق، سواء كان لدفع نقض أم غيره، وذهب بعضهم إلى أنه إذا ذكر لدفع النّقض لم يكن حشواً في العلة وهذا رفضه ابن الأنباري، وذكر ما يلحق بالقياس من وجوه الاستدلال، وهو إما أن يكون بـ: التقسيم، وبالأولى، وببيان العلة، وبالأصول، وذكر رأي العلماء بالأخذ بالاستحسان وقال: ذهب بعضهم إلى عدم الأخذ به لما فيه من التّحكم وترك القياس، وذهب البعض الآخر إلى أنه مأخوذ به واختلفوا فيه، وعرض لقضية المعارضة وهي أن يعارض المستدل بعلّة مبتدأه، واختلف العلماء في قبولها فذهب الأكثرون إلى قبولها، والبعض إلى أنها غير مقبولة، وقال إذا تعارض نقلان أخذ بأرجحهما، والتّرجيح يكون في شيئين: أحدهما الإسناد، والآخر المتن، وأما إذا تعارض القياس بالقياس؛ فيأخذ بأرجحهما، وهو أن يكون أحدهما موافقاً لدليل آخر من طريق النّقل، أو طريق القياس.

ثالثاً: استصحاب الحال⁽¹⁵⁾: عرّف الأنباري استصحاب الحال؛ بأنه: استصحاب حال الأصل في الأسماء، وهو: الإعراب، واستصحاب حال الأفعال، وهو: البناء، وقال هو من الأدلة المعتبرة؛ ولكنه من أضعفها ولهذا لا يجوز التّمسك به ما وجد هناك دليل؛ ألا ترى أنه لا يجوز التّمسك به في إعراب الاسم مع وجود دليل البناء من شبه الحرف أو تضمن معناه، وكذلك لا يجوز التّمسك في بناء الفعل مع وجود دليل الإعراب من مضارعة الاسم، وعلى هذا قياس ما جاء من هذا النّحو، وتحدث عن الاستدلال بعد الدليل في الشّيء على نفيه، وقال: اعلم أن هذا مما يكون فيما إذا ثبت لم يخف دليله، فيستدل بعدم الدليل على نفيه.

هذه أصول النحو عند ابن الأنباري ولم يذكر الإجماع مثل ابن جني⁽¹⁶⁾، ولكنه أقرَّ أن الإجماع أصل من أصول النحو، وأدرجه ضمناً للقياس، فقال: "وقد تلقت الأمة منه ذلك الوضع بالقبول، ولم ينكر ذلك منكر مع اشتهاه وإظهاره فكان إجماعاً"⁽¹⁷⁾، وهذا دليل على أن الإجماع معتبر عنده؛ ولكنه أدرجه في باب القياس، وبذلك رد على من زعم أن الأنباري لم يرَ الإجماع أصلاً من أصول النحو.

2. أسس التفكير العلمي في الأصول النحوية عند ابن الأنباري: يُعد التفكير العلمي أساس النجاح وتقدم الأمم، لا بل يعد أساس حياة الأمم، ولا أقصد أي حياة، وما أبدعه ابن الأنباري في استشعار المسؤولية وتحديد المشكلة لهو من الأمور العظيمة، فلقد ترك للعربية كنزاً عظيماً، قائماً على أساسٍ علميٍّ لا ينثني، وفي هذا المبحث سأحدث عن أسس التفكير العلمي في الأصول النحوية عند الأنباري و التي تتمثل بالآتي:

1. تحديد المشكلة ثم تصنيفها: مجرد تحديد المشكلة، ومعرفة ما يحتاج لتقويم وحل، هو نصف الحل ذاته، فمنهجية تفكير ابن الأنباري بدأت بتحديد المشاكل الخلاقية وتصنيفها في قوالب خاصة، فمثلاً: "تحديد مشكلة ما لم يسم فاعله"⁽¹⁸⁾ فيماذا رفع؟ فصنّفه في قسم القياس وهذا دقيق، والأدق من ذلك؛ أنه أدرجه في نوع من أنواع القياس يسمى قياس العلة، فعرض المشكلة ثم صنّفها.

2. وضع الفرضيات والتساؤلات: يحاول ابن الأنباري أن يبسط المسألة في وضع الفرضيات، حتى يبين الوجوه التي تحتملها المسألة النحوية، فمثلاً يقول: "يقوم) فيصلح للحال والاستقبال، فإذا أدخلت عليه السّين اختص بالاستقبال"⁽¹⁹⁾، فهو يبين المشكلة، ويضع لها فرضيات حتى تسهل في حل المشكلة، ويضع التساؤلات، فيقول: "فإذا قيل له: وما الدليل على كونها علة؟

فيقول: وجود الحكم معها في كل...⁽²⁰⁾، فهذا هو المنهج العلمي في وضع الفرضيات، نابع من تفكير علمي إبداعي ناقد.

3. عرض الآراء: يقول ابن الأنباري بعد عرض كل قضية من قضايا أصول النحو، إذا تعددت آراء النحاة في المسألة: "اعلم أن العلماء اختلفوا في ذلك، فذهب الأكثرون إلى..."⁽²¹⁾، فتجد الموضوعية في تفكير المبدع العلامة أبي البركات الأنباري، فهو يذكر آراء العلماء السابقين دون ملل أو سأم.

4. الموضوعية والوسطية في نقد الآراء النحوية: كان ابن الأنباري إماماً للعربية ذا وسطية نابعة عن إيمان راسخ، يعرض آراء النحاة دون تجريح ولا تقديح في أحد من علماء المذاهب أو علماء التيارات السياسية ذاك الوقت فيقول: "ذهب الأكثرون، وذهب قوم، وأما قولهم"⁽²²⁾، دون ذكر أصحاب الرأي ما جعله يقف موقفاً معتدلاً حتى لا يدخل في دائرة شبهة ولا موقف اختصام، وهذا ما يدعو له العلم الحديث بعدم التأثير بالذات.

5. العمومية والشمولية: تتسم منهجية ابن الأنباري بالعمومية؛ أي دراسة المسألة النحوية، وما يتعلق بأصول النحو دراسة شاملة، تشمل الجوانب كافة لا ينكر شيئاً ولو كان هيناً بسيطاً، فالدراسة الفعالة التي تنتج ثمرات طيبة لا بدَّ فيها من الشمولية، فمثلاً يقول: "على أن (أيًا) جاءت شاذة في بابها والشواذ لا تورده نقضاً على القواعد المطردة"⁽²³⁾، ألا ترى أن الأنباري لم يهمل الشاذ على ذكره أمام قاعدة مطردة السماع ومثبتة بالقياس، فلا ضره ذلك في عرض القضية بثوب الشمولية ودرس الجوانب كافة.

6. الاحتكام للقاعدة والأصل النحوي: ظهرت هذه المنهجية جلية عند الأنباري في مسائل الخلاف، فكان يُحكّم الأصل النحوي بما ترتضيه القاعدة العقلية المنهجية، ما أسس لعلم الأصول وأرسى قواعده، فتيبنت وظهرت

معالمه، كعلمٍ خاصّ في حد ذاته يدرس أصول النّحو العربي، وكان الأنباري يرجع البت في مسائل الخلاف لأصول النّحو، فيقول: "لأنّ القياس فيما حذف..."⁽²⁴⁾، ويقول: "محمول على الشّدوذ الذي يقتصر فيه على السّماع لقلته، ولا يقاس عليه؛ لأنه ليس كل ما حكي عنهم يقاس عليه"⁽²⁵⁾، ويقول: "و التّمسك بالأصل تمسك باستصحاب الحال، وهو من الأدلة المعتبرة"⁽²⁶⁾، وإذا وجد الدليل الأقوى، فيقول: "إذ لا علة ههنا توجب بناءهما، وهذا تمسكٌ باستصحاب الحال، وهو من أضعف الأدلة، والمعتمد عليه ما قدمناه"⁽²⁷⁾، وفي الشّاهد الأخير يظهر التّحكيم لأصول النّحو حسب القوة، فهو يعد استصحاب الحال دليلاً وأصلاً من أصول النّحو؛ ولكنه عدل عنه في وجود دليل وأصل أقوى وأصح منه.

7. حلّ المشكلة، أو ما يسمى بإصدار الحكم: كان ابن الأنباري بعد تحديد المسألة وتصنيفها، وعرض الآراء إن وجدت، فإنه يصدر الحكم على المسألة ملتزماً الموضوعيّة في ذلك، ويرجح أحد آراء النّحاة في المسألة فيقول: هذا ليس بصحيح⁽²⁸⁾، ويتبع الحكم بشرح المسألة وتبينها، ولمّ قال ليس بصحيح بأسلوب علمي راقٍ قائم على الحجة والدليل وليس اعتباطياً.

هذه سبعة بنود تتمثل بها أهم أسس التّفكير العلمي عند الأنباري في الأصول النّحويّة، ومن سمات هذا التّفكير العلمي عنده: الإحاطة والشّمول؛ فهو محيط باللغة العربيّة؛ نحوها وصرفها، آدابها -شعراً ونثراً- وشامل لما يعرضه من جوانبه كافة، ويمتاز بالشفافيّة وتحري الموضوعيّة في تناول مسائل الخلاف في أصول النّحو العربي إلى حد ما، كما يمتاز بالدقّة، وتفكيره ابدعي نقدي.

ومن خلال المقومات السّابقة وجد الأنباري تربة خصبة؛ بأن يضع فيها بذور علم أصول النّحو، كما الحاجة الملحة للفصل في المسائل الخلافيّة، كيف

لا، وقد ولى عهد الاحتجاج والاحتكام للأعراب بعد أن رقت جلودهم ولانت، كما حدث في الحكم بين قطبي المدرستين النحويتين: البصرة والكوفة، في المسألة الزنبورية⁽²⁹⁾، كل هذه دعاوى بأن تقدح زناد فكر الأنباري ليؤصل لعلم أصول النحو ليكون المرجعية الأولى في الدراسات النحوية، وهو السبيل لدراسة النحو دراسة موضوعية تحمل روح الجدة بعيداً عن الهوى والانتصار للخلاف النحوي، لا بل بمعرفة الأصول يمكن لعالم النحو المعاصر بأن يفتي في مسائل النحو بنظرة علمية منهجية تقوم على أسس وضوابط.

وشعور ابن الأنباري بالمسؤولية جعلته يفكر في حل لهذه القضية، التي ملأت كتب الأولين بشكل مترام، وسادت في عصره، بين قول البصري والتعصب له، ورأي الكوفي والميل له، بين قال، وزعم، وأخطأ، وفي عصر دخلت فيه الألفاظ المعربة بشكل كبير، كل ذلك كان باعثاً للأنباري بأن يفكر بالمرجعية التي يحتكم إليها في النحو العربي، وهي أصوله، فاستخلصها واستقرأها من كتب السابقين لغةً ونحواً، بطريقة علمية قائمة على أسس وقواعد متينة، والذي ساعده في ذلك صفاء قريحته، ونباهة عقله، وصحة معتقده، وتجرده من هوى العصر، ومعلوم أن عصر الأنباري (القرن السادس الهجري) الذروة في ازدهار العلوم والآداب والتفنون في تدريسها والتأليف فيها⁽³⁰⁾، ولا ننسى أن الأنباري كان يعلم الفقه واللغة في المدرسة النظامية ببغداد، مما ساعده وبتوازنه العقلي الذي كان ينظر لكل شيء من منظور علمي مؤسسي، وبتعليمه الفقه الشافعي، وتأثره بأصول الفقه فانعكس على تفكيره النحوي، وما أدخله العلماء من غلط، وجاهزية النحو وخصوبته في عصره، وخوضه في مسائل الخلاف دافعاً وتشجيعاً؛ بأن يفرد كتاباً خاصاً بأصول النحو بمنهج علمي مؤسسي، قائم على تفكير علمي إبداعي.

3. أثر تطبيقات التفكير العلمي في التعامل مع الأصول على الدرس النحوي عند القدماء والمحدثين: للتفكير العلمي أثر كبير في سير الدرس النحوي، فهو أساس الصحة في التعامل مع الشواهد النحوية وتقويمها تقويمًا قويًا يقوم على أساس علمي، وأصول النحو لما تمثله من ركيزة أساسية في الدرس النحوي، وجب التعامل معها بطريقة علمية، حتى نخرج بفائدة جلية، فآثار درس تطبيقات التفكير العلمي بما يختص في أصول النحو العربي والتعامل معها، حل الكثير من النقاشات والخلافات النحوية لما التزمه من أساس علمي محكم في ذلك، فالمرجعية في عصر الاحتجاج هم الأعراب، أما بعد عصر الاحتجاج؛ فالمرجعية التي يحتكم إليها العلماء، هي أصول النحو العربي، والتي حددها سابقًا ابن الأنباري بأنها ثلاث: "نقل، وقياس، واستصحاب حال"، وقال في فائدتها: "التعويل في إثبات الحكم على الحجة والتعليل"⁽³¹⁾، ومعلوم أن النقل أعم من السماع المقتصر على عصر الاحتجاج، ولقد أثرت تطبيقات التفكير العلمي في التعامل مع الأصول على الدرس النحوي في الكثير من القضايا، فمثلاً كان سيبويه (ت180هـ)، يحتكم لكلام العرب في ترسيخ القواعد النحوية⁽³²⁾، فيبني على المطرد الشائع من كلام العرب، وما كان شاذاً فيدرجه ويقول: "وهذا شاذ"⁽³³⁾ أي يحفظ ولا يقاس عليه، وسار على هذا المنهج في تحكيم الأصول النحوية في الدرس النحوي بطريقة علمية ابن السراج (ت316هـ)، وكان يقول: هذا عندي قياس على كلام العرب⁽³⁴⁾، وما تعارض مع قول السابقين من العلماء كان يقول: "وهو عندي قياس، وذكروا أنه شاذ"⁽³⁵⁾، وهذا جِدُّ توظيف للتفكير العلمي؛ حيث إنه فكر وقدر، فاستنتج أن القياس أقوى حجة معتبرة، فأخذ بها، وعندما يعرض لقضية لم يسمع بها وتحدث بها قبله من شيوخ النحو، يقول: "فلا أعلم أحداً يجيزه الخفض إلا الفراء، وحكي لنا عنه أنه قال: وليس من كلام العرب، إنما هو قياس"⁽³⁶⁾، فلم ينكر التطبيق العلمي في ذلك لأن القياس حجة معتبرة والتفكير

العلمي يقوم على الموضوعية والشمولية وعرض الآراء، وكان ابن جني (ت392هـ) يحمل النظرة العلمية في الدرس النحوي معتمداً على أصوله، فيقول: "ولا يجوز القياس عليه؛ لأنه لم يكن هو على قياس"⁽³⁷⁾، كل تلك الجهود قدمت الغالي والتفيس في خدمة النحو العربي، حتى يخرج في ثوب يتسم بالنظرة العلمية السليمة مدعومة بخصائص وسمات التفكير العلمي، وبعد ذلك جاء الأنباري (ت577هـ)، الذي يُعد أول من ألف كتاباً خاصاً في أصول النحو، وسماه: (لمع الأدلة في أصول النحو)، وكان التفكير العلمي في أصول النحو العربي وتوظيفه في تطبيقات الدرس النحوي عند الأنباري - عصر الأنباري - عظيماً جداً؛ لأن الأنباري يعتبر المؤسس الأول لثلاثة فنون هي الأول: فن الخلاف النحوي، ومعيار الاحتكام أصول النحو، ولا يكون البت في مسائل الخلاف بهوى، إذ أصول النحو والتفكير العلمي القائم على الشفافية والموضوعية هو السيد وهو المعيار الأمثل، فكان منهجه منهجاً علمياً، والثاني: جدل الإعراب، وكما قال في مقدمة كتابه في الجدل: " أول ما صنف لهذه الصناعة في قوانين الجدل والآداب، ليسلكوا به عند المجادلة والمناظرة سبيل الحق والصواب، ويتأدبوا به عند المحاوراة والمذاكرة عن المناكرة والمضاجرة في الخطاب"⁽³⁸⁾، فوضع في هذا الكتاب المسمى بـ: (الإعراب في جدل الإعراب) أساساً علمياً للتفكير والمحاورة ومسائل النظر والاستدلال في النقل والقياس واستصحاب الحال، فالكتاب عظيم النفع جدّ، لما قدم من خدمة للنحو عامّة، ولما وضعه من أسس علمية للمحاورة، والمناظرة، والطّاب خاصّة والثالث: أصول النحو، والذي تكلم فيه عن أدلة النحو المعتمدة وتوسع بالسماع وسماه النقل للعموم والشمول، وبذلك بعد أن كان علم أصول النحو مترامياً في ثنايا كتب الأولين أفرد له كتاباً يعول إليه، وهذا من دلائل صفاء القريحة والتفكير العلمي الجاد وخدمة النحو العربي، وسار على هذا النهج السيوطي (ت911هـ) وغيره.

وبعد مرحلة السّماع أصبحت الحاجة ملحة للقياس، وكما قال الكسائي (ت189هـ): إنما النّحو قياس يتبع⁽³⁹⁾، فصار العلماء على هذا الرّكب في خدمة النّحو العربي في قضايا عديدة، فالمرجعية المحتكم إليها علم أصول النّحو فساهم في قضايا محاولة تيسر النّحو العربي قديماً وحديثاً، فقديماً اقتصرت محاولات تهذيب -تيسير- النّحو في تأليف المتون والمقدمات القصيرة، مثل كتاب: "مقدمة في النّحو"، لخلف الأحمر (ت180هـ)، و"الجمال"، للزجاجي (ت340هـ)، و"اللمع"، لابن جني (ت392هـ)، والكثير، وظهرت حركة تجديد وتيسير وإحياء النّحو عند العلماء المحدثين مثل: إبراهيم مصطفى، وشوقي ضيف، ومهدي المخزومي، فإبراهيم مصطفى تحدث عن أصول النّحو في كتابه: إحياء النّحو، خدمة لتيسير النّحو، وتحدث عن نظرية العامل وما فيها من فائدة جلية⁽⁴⁰⁾، وإن دعا صاحب إحياء النّحو إلى التيسير لم يخرج عن أصوله، إنما عرض النّحو بطريقة ميسرة معتمداً عليها، وبالرغم من مهاجمته للأصول وما وضعه وأدخله القياس في اللغة، وسماه بألة القياس⁽⁴¹⁾، لكن في النهاية يظهر أنّ إبراهيم مصطفى لم يستطع أن يخرج عن أصول النّحو في التيسير، وإنما عرضها وبسط مصطلحاتها وبين آلية استخدام النّحو لأصول النّحو قديماً⁽⁴²⁾، وهذا من فائدة أصول النّحو المرنة الصالحة لكل زمان ومكان، وهذه قوة فيها إذ إنها تقوم على أساس علمي، تحتاج لعالم تحرير ينحر باباً جديداً فيها، وحتماً أنه لن يخرج عنها، إذ إنها أساس لانفصال بينه وبين النّحو فمن أراد أن ينحو فعليه بالأصول.

وكما أنّ شوقي ضيف استجاب لنداء ابن مضاء القرطبي (ت592هـ) في كتابه: "الرد على النّحو"، في إلغاء نظرية العامل⁽⁴³⁾، إلا إنه لم يستطع أن يضع أصول النّحو جانباً، ويبني نحواً جديداً، إنما جل ما عمله بسط بعض المصطلحات النّحوية، وسهّل طريقة العرض والتعامل في التقديرات، ولم ينثن عن أصوله⁽⁴⁴⁾.

ولقد أفاد علم أصول النحو اللغة العربية عامة، بإثراء معجمها، بما اعتمده علماءها من: اشتقاق، وتعريب، وإدخال، وتوليد، ونحت، وترجمة أيضاً، فالقياس سيد ذلك كله، وكما قال المازني (ت247هـ) -على التوسع-: "ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب"⁽⁴⁵⁾، وفائدته في الصّرف، خاصة في الأوزان، كما قال المازني: "ألا ترى أنك لم تسمع أنت ولا غيرك اسم كل فاعل ولا مفعول، وإنما سمعت البعض، فقسست عليه غيره، فإذا سمعت (قام زيد) أجزت: (ظرف بشر) و(كرم خالد)"⁽⁴⁶⁾. ففائدة أصول النحو عظيمة ولا تقتصر على فرع بعينه من فروع اللغة العربية، إنما تشمل الجميع، وهي أساس علم العلماء، فلولا المعرفة بعلم أصول النحو لَمَا كانوا علماء، ولما استطاعوا البت والفصل في المسائل النحوية وتحكيم العقل فيها، فهي كأصول الدين مهما حلقت بعيداً ستأتي وتحتكم إليها؛ لأنّها حد الفصل، وتحكيم العقل، لعلم النحو.

بقدر ما أسهم العلماء من إبداعات في النحو وصلت عنان السماء إلا أن هذا كله، بفضل الأساس العلمي الذي يقوم عليه النحو العربي وأدلتته المعتبرة، وما عجبني بمن ينكر أصلاً من أصوله، كمن يدعو بإلغاء القياس والعلّة ويبرهن كلامه بأدلة تخالف ذاتها، فكيف يدعو إلى إلغاء القياس، قياساً على إلغاء العلل الثواني والثالثات -من باب أولى- وقد ترك العلل الأوائل⁽⁴⁷⁾، هل السفينة أتقلت بما حملت أم ماذا؟ وكيف يقيس إلغاء القياس على إلغاء العلل الثواني والثالثات وهي تبعاً للعلل الأوائل؟ أنترك الأصل ونأخذ بالفرع؟ فمهما تحدثنا عن فائدة علم أصول النحو وإسهامه، سنقصر في عرض المسألة؛ لأنّها تحتاج لمجال أكبر من هذه الدّراسة.

الخاتمة: وتشمل على أهم النتائج والتوصيات التي توصل لها البحث من

خلال ما سبق، وهي كالآتي.

أولاً: النتائج.

1. أدلة النحو عند أبي البركات الأنباري ثلاث: (نقل، وقياس، واستصحاب حال)، وإن الأنباري يعد مؤسساً لثلاثة علوم هي: الخلاف النحوي، وجدل الإعراب، وأصول النحو.

2. يُقر ابن الأنباري بالإجماع على أنه من أدلة النحو؛ ولكن ضمنه باب القياس، وفي هذا رد على من قال: أن أبا البركات الأنباري لم ير الإجماع أصلاً من أصول النحو.

3. أسس التفكير العلمي عند الأنباري في الأصول النحوية، تتمثل بـ: تحديد المشكلة وتصنيفها، ووضع فرضيات وتساؤلات لحلها وتمحيصها، وعرض آراء العلماء الذين سبقوه في خوض عبايه، مع مراعاة الموضوعية والوسطية في نقد الآراء النحوية، بمنهج يتسم بالعمومية والشمولية، والاحتكام للأصل والقاعدة النحوية، ومن ثم حل المشكلة وإصدار الحكم.

4. من سمات التفكير العلمي الإبداعي النقدي عند الأنباري في الأصول النحوية، الإحاطة والشمول وتحري الموضوعية والشفافية في ذلك.

5. من أهم دواعي تأليف كتاب لمع الأدلة المختص في أصول النحو والذي يعد أول مؤلف خاص به، لكثرة مسائل الخلاف النحوي، والحاجة لمرجعية يُحتكم إليها، وأساس يعول عليه، وإثبات الحكم بالحجة والدليل.

6. أثر درس أصول النحو على النحو العربي في قضايا كثيرة منها: مسائل الخلاف، وجدل الإعراب، وتيسير النحو، وأن العلماء المحدثين لم يستطيعوا أن ييسروا النحو بعيداً عن أصوله.

7. تتجلى فائدة أصول النحو في خدمة قضايا لغوية عديدة، مثلاً: الاشتقاق، والتعريب، والدخيل، والمولد، والنحت، والترجمة، وعلم الصرف وأوزانه.

ثانياً: التوصيات.

1. دراسة أصول النحو بين التمسك والتترك، وبين الزعم والحقيقة، وبين الواقع والمفترض، عند المحدثين أصحاب فكر التجديد وإحياء النحو، أمثال: إبراهيم مصطفى، وشوقي ضيف.
2. دراسة أصول النحو العربي عند علماء القرن الخامس والسادس والسابع الهجري وآلية الاحتكام في المسائل النحوية.
3. عمل دراسة خاصة تحمل روح الجدة في عرض موضوع الأصول وفائدته في قضيتي: مسائل الخلاف، وجدل الإعراب.

قائمة المصادر والمراجع:

• المصادر:

- أبي البركات الأنباري، الإعراب في جدل الإعراب، ولمع الأدلة في أصول النحو، تحقيق: سعيد الأفغاني، (دار الفكر، ط1 دمشق، 1957م، ط2 بيروت، 1971م).
- أبي البركات الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين: البصريين والكوفيين، ومعه كتاب الانتصاف من الإنصاف، محمد عبد الحميد، (القاهرة، دار الطلائع للنشر والتوزيع، (د.ط)، 2009م).
- أبي البركات الأنباري، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تحقيق: إبراهيم السامرائي، (الزّرقاء: مكتبة المنار، ط3، 1985م).

• المراجع:

- إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، (القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، ط1، 2014م).

- أحمد الحازمي، فتح رب البرية في شرح نظم الأجرومية، (مكة المكرمة: مكتبة الأسد، ط1، 2010م).
- أبو بكر البغدادي، تاريخ بغداد وذيوله، تحقيق: مصطفى عطا، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1417هـ).
- أبو بكر ابن السراج، الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، (بيروت: مؤسسة الرسالة، (د.ط)، (د.ت)).
- تاج الدين السبكي، طبقات الشافعية، تحقيق: محمود الطناحي، وعبد الفتاح الحلو، ((د.م): هجر للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، 1413هـ).
- جلال الدين السيوطي، الاقتراح في أصول النحو، ضبطه وعلق عليه: عبد الحكيم عطية، راجعه وقدم له: علاء الدين عطية، (دمشق: دار البيروتي، ط2، 2006م).
- جمال الدين الجوزي، المدهش، تحقيق: مروان قباني، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط2، 1985م).
- جمال الدين الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: محمد عبد الحميد، (القاهرة: دار الطلائع للنشر والتوزيع، (د.ط)، 2009م).
- ابن جني، الخصائص، (الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط4، (د.ت)).
- ابن جني، المنصف في شرح كتاب التصريف لأبي عثمان المازني، ((د.م): دار إحياء التراث القديم، ط1، 1954م).
- حاجي خليفة، سلم الوصول إلى طبقات الفحول، تحقيق: محمود الأرنؤوط، إشراف وتقديم: أكمل الدين أوغلو، تدقيق: صالح

- سعداوي صالح، إعداد الفهارس: صلاح الدين أويغور، (إستانبول: مكتبة إرسیکا، (د.ط)، 2010م).
- الحافظ شمس الدين الذهبي، العقد الثمين في تراجم النحويين، تحقيق: يحيى مراد، (القاهرة: دار الحديث، (د.ط)، 2004م).
- حسن الملح، نظرية الأصل والفرع في النحو العربي، (عمان: دار الشروق، ط1، 2001م).
- حسين رفعت حسين، الإجماع في الدراسات النحوية، (القاهرة: عالم الكتب، ط2، 2010م).
- ابن خلکان البرمكي، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق: إحسان عباس، (بيروت: دار صادر، (متعدد الطبّعات، وتواريخ النشر بحسب الجزء)).
- سيبويه عمرو بن عثمان، الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، (القاهرة: مكتبة الخانجي، ط3، 1988م).
- شمس الدين بن قايّماز الذهبي، تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، تحقيق: بشار معروف، (د.م): دار الغرب الإسلامي، ط1، 2003م).
- شمس الدين سبط ابن الجوزي، مرآة الزمان في تواريخ الأعيان، تحقيق: محمد بركات وآخرون، (دمشق: دار الرسالة، ط1، 2013م).
- شوقي ضيف، تجديد النحو، (القاهرة: دار المعارف، ط6، 2013م).
- شوقي ضيف، المدارس النحوية، (مصر: دار المعارف، (د.ط)، (د.ت)).

- طاهر حمودة، جلال الدين السيوطي عصره وحياته وآثاره وجهوده في الدرس اللغوي، (بيروت: المكتب الإسلامي، ط1، 1989م).
- عبد الحي العكري، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، تحقيق: محمود الأرنؤوط، خرج أحاديثه: عبد القادر الأرنؤوط، (دمشق: دار ابن كثير، ط1، 1986م).
- علي بن أنجب ابن الساعي، الدر الثمين في أسماء المصنفين، تحقيق: أحمد بنين، ومحمد حنشي، (تونس، دار الغرب الإسلامي، ط1، 2009م).
- عمر بن أحمد ابن العديم، بغية الطلب في تاريخ حلب، تحقيق: سهيل زكار، ((دم: دار الفكر، (د.ط)، (د.ت)).
- أبو الفداء بن كثير، طبقات الشافعيين، تحقيق: أحمد عمر هاشم، ومحمد زينهم عزب، ((دم: مكتبة الثقافة الإسلامية، (د.ط) 1993م).
- كمال الدين ابن الفوطي الشيباني، مجمع الآداب في معجم الألقاب، تحقيق: محمد الكاظم، (إيران: وزارة الثقافة والإرشاد الإسلامي، مؤسسة الطباعة والنشر، ط1، 1416هـ).
- المبارك ابن المستوفي، تاريخ إربل، تحقيق: سامي الصقار، (العراق: وزارة الثقافة والإعلام، دار الرشد للنشر، (د.ط)، 1980م).
- مجد الدين الفيروزآبادي، البلغة في تراجم أئمة النحو واللغة، ((دم: دار سعد الدين للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2000م).
- محمد سالم محيسن، معجم حفاظ القرآن عبر التاريخ، (بيروت، دار الجيل، ط1، 1992م).

- محمد صالح سالم، أصول النحو العربي دراسة في فكر الأنباري، (مصر: دار السلام، ط1، 2006م).
- محمد بن أبي بكر، توضيح المشتبه في ضبط أسماء الرواة وأنسابهم وألقابهم وكناهم، تحقيق: محمد العرقسوسي، (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط1، 1993م).
- ابن مضاء القرطبي، الرد على النحاة، تحقيق: شوقي ضيف، (القاهرة: دار الفكر العربي، ط1، 1947م).
- ابن الملقن سراج الدين بن علي، العقد المذهب في طبقات حملة المذهب، تحقيق: أيمن نصر الأزهري، وسيد مهني، (بيروت: دار الكتب العلميّة، ط1، 1997م).
- وليد الزبيري وآخرون، الموسوعة الميسرة في تراجم أئمة التفسير والإقراء والنحو واللغة، (مانشستر: مجلة الحكمة، ط1، 2003م).
- يوسف أبو المحاسن، النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، (مصر: وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دار الكتب، (د.ط)، (د.ت)).

الإحالات:

(1) ينظر: أبي البركات الأنباري: نزهة الألباء، تحقيق: إبراهيم السامرائي، (الزرقاء: مكتبة المنار، ط1985، 3م)، ص21 و23، وجمال الدين الجوزي: المدهش، تحقيق: مروان قباني، (بيروت: دار الكتب العلميّة، ط2، 1985م)، ص53، وشمس الدين ابن الجوزي: مرآة الزمان في تواريخ الأعيان، تحقيق: محمد بركات وآخرون، (دمشق: دار الرسالة، ط1، 2013م)، ج495/8، وعمر بن العديم: بغية الطلب في تاريخ حلب، تحقيق: سهيل زكار، (دم.م)، دار الفكر، (د.ط)، (د.ت)، ج4325 / 10، وعلي ابن الساعي: الدر الثمين في أسماء المصنفين، تحقيق: أحمد بنين، ومحمد حنشي، (تونس: دار الغرب الإسلامي، ط1،

(2009م)، ص403، والحافظ الذهبي: العقد الثمين في تراجم النحويين، تحقيق: يحيى مراد، (القاهرة: دار الحديث، (د.ط.)، 2004م)، ص14، ويوسف أبو المحاسن: النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، (مصر: دار الكتب، (د.ط.)، (د.ت.))، ج1/184، ومحمد محيسن: معجم حفاظ القرآن عبر التاريخ، (بيروت: دار الجيل، ط1، 1992م)، ج1/64، وابن العماد العكري: شذرات الذهب في أخبار من ذهب، تحقيق: محمود الأرنؤوط، (دمشق: دار ابن كثير، ط1، 1986م)، ج1/397.

(2) ينظر: حسن الملح: نظرية الأصل والفرع في النحو العربي، (عمان: دار الشروق، ط1، 2001م)، ص43.

(3) نزهة الألباء 186.

(4) ينظر: ابن السراج: الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، (بيروت: مؤسسة الرسالة، (د.ط.)، (د.ت.))، ج1/183، ج2/244، ج3/251 و351، و432.

(5) ينظر: جلال الدين السيوطي: الاقتراح في أصول النحو، ضبطه: عبد الحكيم عطية، (دمشق: دار البيروتية، ط2، 2006م)، ص21.

(6) ينظر: أبي البركات الأنباري: الإغراب في جدل الإغراب ولمع الأدلة، تحقيق: سعيد الأفغاني، (دار الفكر: ط1 دمشق، 1957م، ط2 بيروت، 1971م)، ص19-20.

(7) المصدر نفسه ص21.

(8) انظر: نزهة الألباء في طبقات الأدياء ص5-10، والخطيب البغدادي: تاريخ بغداد وذيوله، تحقيق: مصطفى عطا، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1417هـ)،

ج15/238-239، والمبارك ابن المستوفي: تاريخ إربل، تحقيق: سامي الصقار، (العراق: دار الرشيد، (د.ط.)، 1980م)، ج2/98-99، وشمس الدين ابن خلكان: وفيات الأعيان

وأبناء أبناء الزمان، تحقيق: إحسان عباس، (بيروت: دار صادر، متعدد الطباعات والتاريخ)، ج3/139-140، وشمس الدين الذهبي: تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، تحقيق:

بشار معروف، ((د.م.)، دار الغرب، الإسلامي، ط1، 2003م)، ج12/599، ومحمد ابن ناصر الدين توضيح المشتبه في ضبط أسماء الرواة وأنسابهم وألقابهم وكناهم، تحقيق: محمد

العرقسوسي، (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط1، 1993م)، ج1/141-142، وكمال الدين الشيباني: مجمع الآداب في معجم الألقاب، تحقيق: سامي الصقار، (إيران: مؤسسة الطباعة

والنشر، ط1، 1416هـ)، ج4/175، وحاجي خليفة: سلم الوصول إلى طبقات الفحول،

تحقيق: محمود الأرناؤوط، (إستانبول: مكتبة إرسيا، (د.ط.)، 2010م)، ج2/264، وابن كثير: طبقات الشافعيين، تحقيق: أحمد هاشم، ومحمد عزب، (د.م.)، مكتبة الثقافة الإسلامية، (د.ط.)، 1980م)، ج1/691، والفيروزآبادي: البلغة في تراجم أئمة النحو واللغة، (د.م.): دار سعد الدين للطباعة، ط1، 2000م)، ص183-184، وابن الملتن: العقد المذهب في طبقات حملة المذهب، تحقيق: أيمن الأزهرى، وسيد مهني، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1997م)، ص320، والزبيري وآخرون: الموسوعة الميسرة في تراجم أئمة التفسير والإقراء والنحو واللغة، (مانشستر: مجلة الحكمة، ط1، 2003م)، ج2/1189، وتقي الدين السبكي: طبقات الشافعية، تحقيق: محمود الطنّاحي، وعبد الفتاح الطلو، (د.م.): هجر للطباعة، ط2، 1413هـ)، ج7/155، والإعراب في جمل الإعراب ولمع الأدلة ص5-24.

(9) انظر: نزهة الألباء في طبقات الأدباء ص6-10، ووفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان ج3/139-140، وتاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام ج12/599، والبلغة في تراجم أئمة النحو واللغة ص183-184، وسلم الوصول إلى طبقات الفحول ج2/264، والإعراب في جمل الإعراب ولمع الأدلة ص12-15.

(10) الإعراب في جمل الإعراب ص45، ولمع الأدلة في أصول النحو ص81.

(11) لمع الأدلة ص80.

(12) ينظر: المصدران الإعراب في جمل الإعراب ص45، ولمع الأدلة ص81-92 ومحمد صالح: أصول النحو العربي دراسة في فكر الأنباري، (مصر: دار السلام، ط1، 2006م)، ص151-152،

(13) ينظر: لمع الأدلة ص87-88، وطاهر حمودة: جلال الدين السيوطي عصره وحياته وآثاره وجهوده في الدرس اللغوي، (بيروت: المكتب الإسلامي، ط1، 1989م)، ص242.

(14) الإعراب ص45، ولمع الأدلة ص93-140.

(15) ينظر: الإعراب في جمل الإعراب ص46، ولمع الأدلة في أصول النحو ص141-142.

(16) ابن جنّي: الخصائص، (الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط4، (د.ت.))، ج1/190، قال: "علم أن إجماع أهل البلدين إنما يكون حجة إذا أعطاك خصمك يده ألا يخالف المنصوص والمقيس على التّصوص".

- (17) لمع الأدلة في أصول النحو ص98، وينظر أيضاً: الاقتراح ص22، وحسن رفعت: الإجماع في الدراسات التحويلية، (القاهرة: عالم الكتب، ط2، 2010م)، ص28.
- (18) ينظر: لمع الأدلة ص93، و105.
- (19) المصدر نفسه ص108.
- (20) المصدر نفسه ص111.
- (21) المصدر نفسه ص112.
- (22) ينظر: المصدر نفسه ص111-112.
- (23) المصدر نفسه ص107.
- (24) أبي البركات الأنباري: الإنصاف في مسائل الخلاف، (القاهرة: دار الطلائع، (د.ط)، 2009م)، ج1/29.
- (25) المصدر نفسه ج2/155.
- (26) المصدر نفسه ج1/338.
- (27) المصدر نفسه ج1/108.
- (28) ينظر: لمع الأدلة ص111.
- (29) انظر: الإنصاف في مسائل الخلاف ج2/224، وابن هشام الأنصاري: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، (القاهرة: دار الطلائع، (د.ط)، 2009م) ج1/110.
- (30) ينظر: الإغراب في جدل الإعراب ولمع الأدلة ص5.
- (31) لمع الأدلة ص80.
- (32) انظر: سيبويه: الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، (القاهرة: مكتبة الخانجي، ط3، 1988م)، ج1/349، وج2/74، وج2/411.
- (33) انظر: المصدر نفسه ج1/35، وج1/294، وج3/431.
- (34) انظر: الأصول في النحو ج1/113، وج1/116، وج2/446، وج3/371.
- (35) المصدر نفسه ج1/116.
- (36) المصدر نفسه ج2/15.
- (37) الخصائص ج1/117.
- (38) الإغراب في جدل الإعراب ص37.

- (39) ينظر: أحمد الحازمي: فتح رب البرية في شرح نظم الأجرومية، (مكة المكرمة: مكتبة الأسيدي، ط1، 2010م)، ص85، وشوقي ضيف: المدارس النحوية، (مصر: دار المعارف، د.ط)، (د.ت)، ص176.
- (40) انظر: إبراهيم مصطفى: إحياء النحو، (القاهرة: هنداوي للنشر، ط1، 2014م)، ص113-114.
- (41) انظر: إحياء النحو ص23.
- (42) للمزيد انظر: المصدر نفسه ص52، و67.
- (43) ابن مضاء: الرد على النحاة، تحقيق: شوقي ضيف، (القاهرة: دار الفكر العربي، ط1، 1947م)، ص49.
- (44) للمزيد انظر باب المنصوبات: شوقي ضيف: تجديد النحو، (القاهرة: دار المعارف، ط6، 2013م)، ص161-197.
- (45) ابن جني: المنصف، (دم): دار إحياء التراث، ط1، 1954م)، ص180، والخصائص ج358/1، والمدارس النحوية ص119.
- (46) الاقتراح ص92.
- (47) انظر: الرد على النحاة ص151، و156.

إلزام التثنية في جميع حالاته

To Obligue Deuteronomy its cases

عبد الوهاب حجازي: طالب دكتوراه ♥

إشراف: الأستاذ الدكتور محمد دويس

تاريخ الاستلام: 2019-04-01 تاريخ القبول: 2019 09-29

المُلخَص: دائماً ما تثار إشكالية إعرابية حول الآية الكريمة من قوله تعالى ﴿أَنْ هَذَا لِسَاحِرَانِ﴾، وقد دخل النحاة في جدل كبير لتحديد الوجه الصحيح لقراءة هذه الآية، وحصل بينهم خلاف في الوجه الصحيح لقراءة (إِنَّ) فمنهم من يرى أنها المخففة من الثقيلة، ومنهم من يرى أنها (إِنَّ) الناصبة للاسم، ومنهم من يرى أن (إِنَّ) ب التشديد بمعنى نعم وكل هذه القراءات صحيحة ومتواترة ثابتة عن النبي صلى الله عليه وسلم.

الكلمات المفتاحية: مخالفة؛ توجيه؛ قراءة؛ النحو؛ الجهود؛ اللغوية.

Abstract: There is always a problem with the verse about this verse, has entered the grammarians in a great debate to determine the correct face to read this verse, and got them a dispute in the right face to read (that) some of them see it diluted of heavy, and some of them see that the (N) And some of them see that (N) emphasis in the sense of yes and all these readings are correct and constant constant from the Prophet peace be upon him.

Keyword: Infraction; Guidance Reading ;Grammar; Efforts; Language

♥المركز الجامعي صالحى أحمد- النعمة- الجزائر، البريد الإلكتروني:

hadjazi20@gmail.com

المقدمة: إِنَّ وأخواتها تنصب الأول ويسمى اسمها وترفع الثاني ويسمى خبرها، وهذا هو القياس غير أن بعض الآيات خالفت القياس فجاءت على غير هذا ومنه قوله تعالى ﴿إِنَّ هَذَا لَسَاحِرَان﴾ يفترض أن تنصب بالياء فيقول ﴿إِنَّ هَذَيْنِ لَسَاحِرَان﴾، لأن القاعدة تقول: "الرابع المثني، كالزيدان والهندان فإنه يرفع بالألف ويجر وينصب بالياء المفتوح ما قبله المكسور ما بعدها".¹

اختلف في قوله تعالى (إن هذين) في تشديد النون وتخفيفها فقرأ ابن عامر ونافع وحمزة والكسائي (إن) مشددة النون (هذان) بألف خفيفة من هذان، وقرأ ابن كثير [إن هذان] وتخفيف نون (إن). واختلف عن عاصم فروى أبو بكر [إن هذان] نون ان مشددة، وروى حفص عن عاصم [إن ساكنة وهي مثل قراءة ابن كثير، و[هذان] خفيفة. وقرأ أبو عمرو وحده [إن] مشددة النون [هذين] بالياء.²

قال ابن عطية وقوله تعالى ﴿إِنَّ هَذَا لَسَاحِرَان﴾ قرأ نافع وابن عامر وحمزة والكسائي (إن) مشددة النون (هذان) بألف ونون مخففة لتثنية. وقرأ ابن عمرو وحده إن هذين لساحران وقرأ ابن كثير [إن هذين] بتخفيف نون (إن) لتخفيف (هذان) خفيفة أيضا (لساحران)، وقرأت فرقة [إن هذان] إلا ساحران]، وقرأ فرقة [إن دان لساحران] وقرأت فرقة [ما هذان إلا ساحران] وقرأ فرقة [إن هذان] لتشديد النون من (هذان) فأما القراءة الأولى فقالت الفرقة الأولى (إن) بمعنى نعم كما روى أن رسول الله صلى الله عليه وسلم (إن الحمد لله) فرفع الحمد وقال ابن الزبير إن وراكبها حين قال له الرجل : فأبعد الله ناقة حملتني إليك ويلحق هذا التأويل أن اللام لا تدخل في خبر الابتداء وهو مما يجوز في الشعر ومنه قول الشاعر رؤبة بن العجاج:³

أَمْ الْحَلِيسِ لَعَجُوزٌ شَهْرَبَةٌ *** تَرْضَى مِنَ اللَّحْمِ لِعَظْمِ الرَّقَبَةِ

وذهبت فرقة إلى أنّ هذه الآية على لغة بلحارث وهو إبقاء ألف التثنية في حال نصب والخفض فمن ذلك قول الشاعر هوبر الحارثي:⁴
تَرَوْدُ مِنَّا بَيْنَ أَدْنَاهُ ضَرِيَّةٌ * * * دَعْتُهُ إِلَى هَابِي التَّرَابِ عَقِيمٍ
 و قال الملمس الضبي:⁵

فَأَطْرَقَ إِطْرَاقَ الشَّجَاعِ وَلَوْ رَأَى * * * مَسَاغًا لِنَابَاهُ الشَّجَاعِ لَصَمَمَا
 وتعزى هذه اللغة لكانة وتعزى لختهم وقال الفراء الألف في (هذان) دعامة وليست بمجلوبة للتثنية وإنما هي ألف هذا تركبت في حال التثنية كما تقول الذي ثم تزيد في الجمع نوناً وتترك الياء في حال الرفع والنصب والخفض وقال الزجاج في الكلام ضمير تقديره إنه هذان لساحران. وهنا قال ابن عطية: وفي هذا التأويل دخول اللام في الخبر وقال بعض النحاة ألف (هذان) مشبهة هنا بألف تفعلان وقال ابن كيسان لما كان هذا بحال واحدة في رفعه ونصبه وخفضه تركت تثنيته هنا كذلك وقالت جماعة، منهم عائشة رضي الله عنها وأبو بكر هذا مما لحن الكاتب فيه وأقيم بالصواب وهو تخفيف التّون من عائشة وهذه الأقوال معترضة إلا ما قيل من أنها لغة و(إِنَّ) بمعنى أجل ومعنى أو (إِنَّ) في الكلام ضمير وأما من قرأ (إِنَّ) خفيفة فهي عند سيبويه المخففة من الثقيلة ويرتفع بعدها الاسم ويقول الفراء هي بمعنى إلا ووجه سائر القراءات بيّن.⁶

وقد اختلف النحاة في توجيه كون المثني بالألف بعد (إِنَّ) حيث جاءت الآية مختلفة للقياس اللغوي عند العرب، فالعرف القاعدي يقتضي نصب اسم (إِنَّ) (هذان) غير أنّه جاء مرفوعاً في تركيب الآية السابقة وهي قراءة الجمهور، يقول ابن عاشور: "واعلم أنّ جميع القراء المعترين قرأوا بإثبات الألف في اسم الإشارة من قوله (هذان) ماعدا أبو عمرو من العشرة والحسن

البصري من الأربعة عشر وذلك يوجب اليقين بأن إثبات الألف في لفظ هذان أكثر تواتراً. بغض النظر عن كيفية النطق بكلمة (إن) مشددة أو مخففة.⁷ وقد تُسبت هذه اللهجة إلى بني الحارث بن كعب فيجعلون رفع الاثنيين ونصبه وخفضه بالألف على كل حال من أحوال الإعراب⁸ وهنا قال ابن خالويه: "إنه احتج بخبر الضحاك عن ابن عباس: أن الله أنزل هذا القرآن بلغة كل حي من أحياء العرب وهذه اللفظة بلغة بني الحارث بن كعب خاصة، لأنهم يجعلون التننية بالألف في كل وجه لا يقبلونها لنصب ولا خفض.

قال الشاعر:⁹

إِنَّ أَبَاهَا وَأَبَا أَبَاهَا *** قَدْ بَلَّغَا فِي الْمَجْدِ غَايَتَاهَا

فلما ثبتت هذه اللفظة في السواد بالألف، ووافقت اللغة فقرؤوا بها، ولم يغيروا ما ثبت في المصحف¹⁰.

وذهب كثير من أهل العلم أن هذه الآية على لغة بعض العرب حيث يجعلون المثني بالألف في أحواله الثلاثة (الرفع والنصب والخفض) وهذا ما ذكره ابن مالك وقام بتخريج الآية الكريمة عليها وزاد عزوها إلى بني هجيم وبني العنبر¹¹ وعزيت أيضا إلى بلحارث كما سبق الذكر¹² وممن ذكر ذلك من أهل العلم نجد القرطبي والطبرسي وأبي حيان الأندلسي.¹³

يقول ابن عصفور: "ف الذي ينبغي أن يحمل عليه أن يكون (هذان) اسم إن على لغة بني الحارث بن كعب الذين يجعلون التننية بالألف في كل حال، وتكون اللام: لام إن وساحران الخبر¹⁴.

وذهب إلى ذلك أبو حيان حين قال: "والذي نختاره في تخريج هذه القراءة أنها جاءت على لغة بعض العرب من إجراء المثني بالألف دائما وهي لغة لكنانة حكى ذلك أبو الخطاب ولبنى الحارث بن كعب¹⁵" وذهب الفراء

المذهب نفسه حين ذكر شاهداً آخر أنشده رجل من بني الحارث يقصد الشاعر ملتبس الضبعي حين أنشد: ¹⁶

فَأَطْرَقَ إِطْرَاقَ الشَّجَاعِ وَلَوْ رَأَى *** مَسَاغًا لَنَابَاهُ الشَّجَاعُ لَصَمَمَا

فهنا أتى بالألف موضع الخفض وجعل الفراء هذا المذهب هو الأقيس وإن قلّ.

وهذا المذهب هو ما ذكره ابن عطية ورجحه على غيره من التخرجات إضافة إلى القول بأنّ (إنّ) بمعنى (نعم) وهذا ما سنأتي لتوضيحه في قادم الصفحات ولا شك أنّ ابن عطية وهو العارف بكتب النحو نظراً لتلقيها عن مشايخه لم تخف عليه بقية التخرجات لكن الذي ترجح لديه هو ما ذهب إليه أكثر أهل العلم وهنا قال ابن جني: "من العرب من لا يخاف اللبس ويجري الباب على أصل قياسه، فيدع الألف ثابتة في جميع الأحوال، فيقول: قام الزيدان وضربتُ الزيدان ومررت بالزيدان وهم بنو الحارث وبطن من ربيعة." ¹⁷

ومن صور ذلك قول الشاعر هوير الحارثي: ¹⁸

تَزَوَّدَ مِنَّا بَيْنَ أَذْنَاهُ ضَرْبَةً *** دَعْتُهُ إِلَى هَابِي التَّرَابِ عَقِيمٍ

وهنا (الرم المثني الألف في قوله) بين أذناه (ولم يقل (بين أذنيه) كما هو حال القاعدة في اللغة. وفي بيت يُنسبُ لرؤية بن العجاج قال فيه: ¹⁹

أَعْرِفُ مِنْهَا الْجَيْدَ وَالْعَيْنَانَا *** وَمَنْخَرَانٍ أَشْبَهَهَا ظَبْيَانَا

وهنا ثلاث كلمات من الشواهد على مسألتنا هاته (العينانا) و(منخران) و(ظبياننا) فكأنها جاءت مثني منصوب بالألف مخالفاً لما هو عليه الحال في القاعدة كما سطر لها النحاة ولدينا أيضاً من يقلب كلّ ياء ساكنة انفتح ما قبلها إلى (ألف) ومثّل ذلك قول الشاعر أبي النجم العجلي: ²⁰

وَاهَا لِرِيَا تُمْ وَاهَاوَاهَا *** هِيَ الْمُنَى لَوْ أَنَّنَا نَلْتَاهَا
يَالَيْتَ عَيْنَاهَا لَنَاوَفَهَا *** بِثَمَنِ تُرْضِي بِهِ أَبَاهَا
إِنَّ أَبَاهَا وَأَبَا أَبَاهَا قَدْ *** بَلَّغَا فِي الْمَجْدِ غَايَتَاهَا

فهنا الشاعر أبدل الياء الساكنة المفتوح ما قبلها ألفاً وذلك في قوله
(عينها) والقياس (عينها) وكذلك (غايتهما) القياس (غايتهما).

وقد ذكر الألويسي في روح المعاني أن جملة من النحاة منهم علي بن
عيسى بأن (إن) مخففة ومهملة فلا عمل لها²¹، أي أنها لا تنصب المبتدأ
في الآية الكريمة و(هذان) اسم الإشارة مرفوع بالابتداء وعلامة رفعه
الألف، وهنا قال ابن عقيل في شرحه للألفية: "إذا خففت (إن) فالأكثر في
لسان العرب إهمالها، فنقول "إن زيداً لقاتم".²²

قال ابن مالك في ألفيته:²³

وَحَفَفْتَ إِنْ فَقَلَّ الْعَمَلُ *** وَتَلَزَمَ اللَّامُ إِذَا تَهَمَّلَ

قال ابن عقيل في شرحه للألفية: "ومن العرب من يجعل المثني والملحق
به بالألف مطلقاً: رفعاً ونصباً وجرّاً، فيقول: جاء الزيدان كلاهما ورأيت
الزيدان كلاهما ومررت ب الزيدان كلاهما."²⁴

و من أهل العلم أيضاً من كان لهم خيار أن قراءة (إن هذان لساحران)
على لغة بني الحارثي قول الإمام الطبري: "الصواب من القراءة في ذلك
عندنا: (إن) بتشديد نونها.

و (هذان) بالألف لإجماع الحجة من القراءة عليه، وإته كذلك هو في خط
المصحف ووجهه إذا قرئ كذلك مشابته الذين إذا زادو على الذي التون،
وأمر في جميع الأحوال الأعراب على حال واحدة، وهي لغة بني الحارث بن
كعب وخنعم وزبيد ومن وليهم من قبائل اليمن.²⁵

و المتأمل في كل هذه الأقوال يرى أن ما ذهب إليه النحاة من أنها لهجة
من لهجات العرب والراجح الوثيق على باقي التخريجات وهذا ما اختاره

الباقولي وابن هشام على أن بقاء المثني للألف مطلقا هو القياس، وقلب ألفه ياء على خلاف القياس عند الباقولي ولزوم المثني الألف هو الأقيس من كلام العرب وهذا مما نقله عن ابن الحاجب وغيره من أن المثني مبني لا معرب وهنا قال ابن الحاجب وهي مبنية كلها عند المحققين لاحتياجها إلى معنى الإشارة كاحتياج المضمر إلى التّكلم والخطاب وتقدم الذكر.²⁶

وهذا ما نقله ابن هشام وبنى عليه ما ذهب إليه كون قراءة ﴿إِنَّ هَذَانِ لَسَاحِرَانِ﴾ أقيس وهنا يقول: "وقيل هذان مبني لدلالته على معنى الإشارة، وإن قول الأكثرين (هذين) جرًا ونصبا ليس إعرابا أيضا، واختاره ابن الحاجب قلت: وعلى هذا فقرأه (هذان) أقيس إذ الأصل في المبني أن لا تختلف صيغته، مع أن فيها مناسبة لألف (ساحران)."²⁷

ونظرًا لتأثر النّحاة الكبير بسيبويه فقد جاء موقفهم موافقا لرأي سيبويه وذلك مما ذكره النّحاس: "فقول سيبويه واعلم أنك إذا تثبت الواحد زدت عليه زائدتين، الأولى منهما حرف مد ولين، وهو حرف الإعراب. قال أبو جعفر: فقول سيبويه: وهو حرف الإعراب يوجب الأصل ألا يتغير فيكون ﴿إِنَّ هَذَانِ﴾ على أصله ليُعلم ذلك وقد قال الله عز وجل (استحوذ عليهم الشيطان) ولم يقل: استحاذ، فجاء هذا الدليل على الأصل فكذلك ﴿إِنَّ هَذَانِ﴾ في إنكار من أنكروا هذه اللغة إذا كان الأئمة قد رووها وتبين أنها الأصل وهذا بيّن جدا."²⁸

والنّاظر في أقوال أهل العلم يتبين له أن الرّاجح هو أن الآية ﴿إِنَّ هَذَانِ لَسَاحِرَانِ﴾ لغة من لغات العربي بغضّ النّظر عن كيفية نطق ﴿إِنَّ﴾ مشددة أو مخففة، بعض كتب التفسير اللغوي لم يذكر هذا التّفصيل ومنهم ابن عطية الأندلسي التّزاما بما قال في أول مقدمته بأن يكون التّفسير محررا وجيزا وهذا نظرا لما تدارسه وتلقاه من كتب التّحو القائلة بهذا المذهب.

وهناك قول بتخريج آخر وهو أنّ (إنّ) في الآية الكريمة ليست ناسخة بل هي بمعنى (نعم) هنا يقول صاحب المحرر: "فأمّا القراءة الأولى فقالت فرقة قوله (إنّ) بمعنى نعم كما روي أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال في خطبته (إنّ الحمد لله) فرغ الحمد وقال ابن الزبير إنّ وراكبها حين قال له الرجل فأبعد ويلحق هذا التأويل أنّ اللام لا تدخل في خبر الابتداء وهو مما يجوز في الشعر ومنه قول الشاعر:²⁹

أُمُّ الحَلِيسِ لَعَجُوزٌ شَهْرَبَةٌ * * * تَرْضَى مِنَ اللّٰحْمِ الرِّقْبَةَ

والمعنى : لامّ الحليس عجوز فتأخير اللام مع لفظ (إنّ) فيه بعض القوة على نعم.³⁰

وهذا الذي ذكره ابن عطية مبنيّ على أقوالٍ سبقت ولعلّ أبرزهم إمام النحاة سيبويه حين ذكر مجيء (إنّ) بمعنى (نعم أو أجل) وهنا قال: " وأما قول العرب في الجواب إنّه) فهو بمنزلة (أجل) وإذا وصلت قلت إنّ يا فتى، وهي التي بمنزلة أجل³¹ ومنه قول الشاعر عبد الله بن قيس الرقيات:³²

بَكَرْتُ عَلَيَّ عَوَازِلِي * * * يُلْحِينِنِي وَالْوَمُهْنَةَ
وَيَقْلُنَّ شَيْبًا قَدْ عَلَا * * * كَ وَفَدَّ كَبُرْتُ فَقُلْتُ إِنَّهُ

والشاهد هنا في (فقلت إنّه) بمعنى أجل والهاء جاءت للسكت، وهناك من قال إنّها ضمير في محل اسم (إنّ) فتكون مؤكدة لا بمعنى نعم.³³ ومما يستدل به على ذلك أيضا: أن رجلا قال لابن الزبير: لعن ناقة حملتني إليك فقال له: إنّ وراكبها بمعنى نعم ولعن راكبها.³⁴

إنّ بمعنى نعم... وهذان مبتدأ، وساحران خبر لمبتدأ محذوف واللام دخيلة على المبتدأ المحذوف، تقديره هذان لهما ساحران.³⁵

مع ذلك ردّ بعض النحاة هذا الرأي بأنّ (إنّ) إذا كانت بمنزلة (نعم) ارتفع ما بعدها بالابتداء واللام لا تدخل على خبر مبتدأ جاء على أصله³⁶؛ لأنّ النحاة أرادوا في هذا التقديم أن يكون المعنى: إن هذان لهما ساحران.³⁷

وقد ردّ المبرّد على من أراد تضعيف ما ذهب إليه فيما حكاه عنه الرّجاج وابن خالويه أنّ (إِنَّ) بمنزلة نعم والهاء للسكت حيث قال الأخير: "إنّما دخلت اللام على اللفظ لا على المعنى"³⁸ وقد احتجّ بقول الشاعر:³⁹

قَالُوا غَدَرْتَ فَقُلْتُ إِنَّ وَرُبَّمَا *** نَالَ الْمُنَى وَشَفَى الْغَلِيلَ الْغَادِرَ

لكن من أهل العلم من اعترض على هذا المذهب ولعلّ أبرزهم ابن جني وأبو علي الفارسي ومكي ابن أبي طالب والمرادي بأمرين أحدهما أنّ اللام لا تدخل في خبر المبتدأ.⁴⁰

والثاني مجيء (إِنَّ) بمعنى (نعم) شاذ وهنا يقول ابن عصفور: "وكذلك لا ينبغي أن تجعل اللام في هذا الوجه داخلة على مبتدأ محذوف ويكون التقدير إذ ذاك: إِنَّ هَذَانِ لَهْمَا سَاحِرَانِ، فتكون الجملة من قوله (لهما) في موضع خبر المبتدأ الذي هو هذان (و) (إِنَّ) بمعنى (نعم) لأنّ في هذا الوجه أيضاً إثبات بمعنى نعم، وذلك لم يتم حذف المبتدأ وإدخال لام التأكيد وذلك غير جائز؛ لأنّ التأكيد من موضع الإطالة والإسهاب، فيناقضه الحذف والاختصار"⁴¹ ومن هنا تكون (إِنَّ) حرف جواب لا محل له من الإعراب.⁴² أمّا إعراب الكلام الواقع بعدها (هذان) مبتدأ مرفوع و(ساحران) خبر المبتدأ المحذوف تقديره: لهما ساحران⁴³ وجملة (لهما ساحران) خبر للمبتدأ (هذان).⁴⁴

وهناك مذهب آخر قال به الفراء وهو أن تكون النون زيدت للتثنية وأنّ الألف تركت على حالها في الرفع والنصب والخفض كما فعلوا في (الذي) حين أرادوا جمعه فقالوا الذين يقول الفراء: "وجدت الألف من هذا دعامة وليس بلام فعل فلم تثبت زيدت عليها نونا ثم تركت الألف ثابتة على حالها لا تزول على كل حال كما قالت العرب الذي ثم زادوا نونا تدلّ على الجمع، فقالوا (الذين) فرفعهم ونصبهم وخفضهم كما تركوا (هذان) في رفعه ونصبه وخفضه.⁴⁵ وذكر المرادي أنّ النحويين ذكروا عشرة أنحاء في الكلام لـ (إِنَّ).⁴⁶

وقال جمع من النحاة على أنّ اسم (إنّ) ضمير الشان المحذوف منهم القرطبي فيما نقله عن الأنباري قال: " فأضمرت الهاء التي هي منصوب (إنّ) وهذان (خبر (إنّ) و(ساحران) يرفعهما (هما) المضمر والتقدير: إنّه هذان لهما ساحران والأشبه عند أهل هذا الجواب أنّ الهاء اسم (إنّ) و(هذان) رُفِع بالابتداء وما بعده خبر للابتداء⁴⁷ وهذا المذهب سلكه الزجاج وقال به حين ذكر: "وهو (أنّ) قد وقعت موقع (نعم) وأنّ اللام وقعت موقعها وأنّ المعنى هذان لهما ساحران."⁴⁸

وهذا ما ضعّفه الطبرسي أبو علي وذلك لدخول اللام في الخبر ولا يُلتفت إلى هذا لأن إضمار الهاء بعد (إنّ) جاء على اللغة القليلة.⁴⁹ والمذهب الأبعد عن التأويل هو ما ذهب إليه أكثر النحاة ورجحوه على غيره من المذاهب هو حمل الآية على أنها لغة من يجعل المثني بالألف مطلقاً أمّا من حيث توافق القراءات فهناك ما هو وارد وراجح وهو أن تكون (إنّ) مؤكدة وهذا من قبيل التوافق مع قراءتي (إنّ هذان) و(إنّ هذين) لأن الأصل عدم اختلاف القراءات بل الأصل توافقها.

خاتمة:

التراكيب اللغوية التي أوردتها النحاة كثيرة وخالفت القاعدة النحوية التي من صميم العربية، ولم تخالف المقيس من كلام العرب بما أنّ قبائلها من العرب الأقحاح فقد كانت هذه التراكيب نتيجة قصور القاعدة النحوية عن احتواء جميع كلام العرب.

وهذا التّركيب اللغوي يبدو من أول وهلة أنّه مخالف للمقيس من كلام العرب، غير أنّه من صميم العربية وفصيحتها، وأنّ هذه التّراكيب اللغوية تحتاج عناية لاحتواء كلّ تفاصيلها وتشعباتها؛ نظراً لاتساع حلقة الدراسة فيها، وهي بشكل أو بآخر تُسهم في تطوير علوم اللّغة العربية بكل أنواعها وأقسامها

ومستوياتها، ونحن لا ندعي أننا أوفينا البحث حقهم من الدراسة والتحليل، لأننا لم نستوعب جميع ما قاله النحاة في هذه المسألة.

الهوامش:

- 1- ابن هشام جمال الدين: شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، اعتناء وتصحيح محمد أبو فضل عاشور دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط01، 2001، ص30.
- 2- الفارسي أبو علي: الحجة للقراء السبعة، تحقيق بدر الدين القهوجي وبشير حويجاتي، دار المأمون للتراث، دمشق- سوريا، ط01، 1991م، ج229/05.
- 3- رؤية بن العجاج: ديوان رؤية بن العجاج، عناية وتصحيح وليم بن الورد البروسي، دار إين قتيبة، الكويت، 1998م، ص170.
- 4- القرطبي أبو بكر: الجامع لأحكام القرآن، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، دار الرسالة، بيروت ط01، 2006، ج217/11. البيت منسوب لهويز الحارثي وهو غير موجود في ديوانه
- 5- الملتمس الصبعي: رواية الأثرم وأبي عبيدة عن الأصمعي، تحقيق وشرح حسن كامل الصيرفي، معهد المخطوطات العربية، 1970م، ص44.
- 6- ابن عطية الأندلسي: المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ج51/04.
- 7- ابن عاشور الطاهر: التحرير والتأوير، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984م، ج251/08.
- 8- الأنباري أبو البركات: البيان في إعراب غريب القرآن، تحقيق طه عبد الحميد، مراجعة مصطفى السقا، دار الكتاب العربي، القاهرة- مصر، 1979م، ج145/02.
- 9- ديوان ابي النجم العجلي: جمع وشرح وتحقيق محمد أديب هيد الواحد جبران، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق- سوريا، ص450.
- 10- ابن خالويه أبو عبد الله: الحجة في القراءات السبع، تحقيق وشرح عبد العال سالم مكرم، دار الشروق، بيروت- سوريا، ط04، 1981م، ص242-243.

- 11- ابن مالك الأندلسي: شرح التسهيل، تحقيق عبد الرحمن السيد ومحمد بدوي، دار هجر، القاهرة، ط1، 1990م، ج62/01-63.
- 12- ابن خالويه أبو عبد الله: الحجة في القراءات السبع، ص 242.
- 13- القرطبي أبو بكر: الجامع لأحكام القرآن، ج 90/14. الطبرسي أبو علي: مجمع البيان في تفسير القرآن، دار المرتضى، بيروت، ط1، 2006، ج26/07. أبو حيان الأندلسي: البحر المحيط، دراسة وتحقيق عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد العوض بمشاركة آخرين، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، 2001م، ج243/06.
- 14- ابن عصفور: شرح جمل الزجاجي، تحقيق فواز الشعار، دار الكتب العلمية، ط1، 1998م، ج64/01.
- 15- أبو حيان الأندلسي: البحر المحيط، ج243/06.
- 16- الملتمس الضبعي: رواية الأثرم وأبي عبيدة عن الأصمعي، ص44.
- 17- ابن جني: سر صناعة الإعراب، تحقيق حسن الهنداوي، ص 704.
- 18- القرطبي أبو بكر: الجامع لأحكام القرآن، ج217/11.
- 19- رؤية بن العجاج: ديوان رؤية بن العجاج، ص 189.
- 20- ديوان أبي النجم العجلي: ص451.
- 21- الألويسي البغدادي شهاب الدين: روح المعاني في تفسير القرآن الكريم والسبع المثاني، إدارة الطباعة المنيرية وإحياء التراث العربي، بيروت- لبنان، ج325/09.
- 22- ابن عقيل بهاء الدين: شرح ألفية ابن مالك، دار القلم، بيروت- لبنان، ج249/01.
- 23- ابن مالك الأندلسي: الألفية في النحو والتصريف، تحقيق سليمان بن عبد العزيز، مكتبة دار المنهاج، الرياض- السعودية، 2007م، ص97.
- 24- ابن عقيل بهاء الدين: شرح ألفية ابن مالك، ج93/01.
- 25- الطبري محمد بن جرير: جامع البيان عن تأويل أي القرآن، ضبط وتعليق محمود شاكر وتصحيح علي عاشور، دار إحياء التراث العربي، بيروت - لبنان، 2001م، ج212/16.
- 26- ابن الحاجب: الإيضاح في شرح مفصل، تحقيق موسى بناي العليلي، وزارة الأوقاف، العراق، 1982م، ج479/01.

- 27- ابن هشام الأنصاري : مغني اللبيب عن كتب الأعراب، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت- لبنان، ص48.
- 28- النّحاس أبو جعفر : إعراب القرآن، تحقيق زهير غازي زاهد، مكتبة النهضة العربية، القاهرة- مصر، ط02، 1980م، ج47/03.
- 29- رؤية بن العجاج : ديوان رؤية بن العجاج، ص 170.
- 30- ابن عطية الأندلسي : المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، ج50/04.
- 31- سيبويه أبو البشر: الكتاب، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة- مصر، ط03، 1988م، ج151/03.
- 32- ديوان عبد الله بن قيس الرقيبات، تحقيق عزيزة فوال بابتي، دار الجيل، بيروت- لبنان، ط01، 1990م، ص212.
- 33- ابن هشام الأنصاري : مغني اللبيب عن كتب الأعراب، ص47.
- 34- ابن عطية الأندلسي : المحرر الوجيز في تفسير الكتاب، ج62/04.
- 35- النّسفي أبو البركات : مدارك التّنزيل وحقائق التّأويل، تحقيق يوسف علي بدوي ومحي الدين ديب مستو، دار الكلم الطيب، ط01، 1988م، ج371/02.
- 36- مكّي بن ابي طالب : مشكل اعراب القرآن، تحقيق حاتم صالح الضّامن، مؤسسة الرّسالة بيروت، ط02، 1984م، ص773.
- 37- النّحاس أبو جعفر: اعراب القرآن، ج47/03.
- 38- ابن خالويه : الحجة في القراءات السّبع، ص243.
- 39- النّحاس أبو جعفر: اعراب القرآن، ج44/03.
- 40- الفارسي أبو علي : الحجة للقراء السّبعة، ج230/03.
- 41- ابن عصفور: شرح جمل الرّجائي، تحقيق فواز الشعار، دار الكتب العلمية، ط01، 1998م، ج455/01.
- 42- المرادي الحسن بن قاسم : الجني الداني في حروف المعاني، ص398.
- 43- ابن هشام الأنصاري : مغني اللبيب عن كتب الأعراب، ص48.
- 44- أحمد مكّي الأنصاري : الدفاع عن القرآن ضد النّحويين والمستشرقين، دار المعارف، القاهرة-مصر، 1973م، ص93.

- 45- الرجّاج أبو ابواسحاق : معاني القرآن وإعرابه، شرح وتحقيق عبد الجليل عبده شليبي، عالم الكتب، بيروت-لبنان، 1988م، ج3/0362.
- 46- المرادي الحسن بن قاسم :الجنبي الداني في حروف المعاني، ص398.
- 47- القرطبي أبو بكر: الجامع لأحكام القرآن، ج14/95.
- 48- الرجّاج أبو إسحاق : معاني القرآن وإعرابه، ج3/0362.
- 49- الطبرسي أبو علي: مجمع البيان في تفسير القرآن، ج7/26.

الإبدال في القراءات القرآنية - دراسة صوتية دلالية -

The affection towards Quran and serving :

أ. بن عيسى خليفة*

إشراف الباحث: بلي عبد القادر

تاريخ الإرسال: 2018-03-06 تاريخ القبول: 2019-12-01

الملخص: إنّ التدبّر في القرآن وعلومه من أعظم الطّاعات ومن العلوم التي تستغرق دراساتها علوم القرآن هي علم القراءات، وعلم اللّغة الذي عرف مع المتأخرين بعلم اللسانيات، إذ يهتم هذا الأخير بدراسة المدونات اللغوية دراسة تفكيكية على مستويات متتالية متصاعدة من أصغر وحدة تشكل الكلمة وهي الصّوت، إلى ما هو أكبر منها والذي يتشكل نتيجة لتتابعها في سلسلة خطية وهي المفردة، لينتقل إلى ما تشكله هذه الأخيرة من علاقات مع ما تجاورها من أقرانها، مصوبا كل مستوى بالدّالة التي يقتضيها ليركب في الأخير بين كل الدّالات مستخلصا بذلك مقصدية المدونة وقائلها. فالاستدلال إذن بتفرعات هذا العلم واستنباطاته هو قدر مشترك تنساق له كل الفنون، سوف يلحظه العام والخاصّ لما فيه من إيضاح وبيان ما حجب من العلامات والمقاصد.

الكلمات المفتاحية: القراءات القرآنية؛ الصّوت؛ الصّرف؛ دلالة التّفاعل

الصّوت الصّرفي.

* المركز الجامعي بلحاج بوشعيب مخبر الخطاب التّواصلية الحديث - عين تموشنت-الجزائر

البريد الإلكتروني : khalidabenaissa01@gmail.com

Abstract: The affection towards Quran and serving its sciences that are hackney is a glorious purpose and a great aim. It's admonished by every Muslim who perceives the greatness and stature of Almighty's Holly-Book. In which cannot be denied that the reading of Quran should be like the quiet, solemnity flocks and therefore it is the duty of every Muslim to deal with it reverently and gently. It is Almighty's words and the merit of his words is as his merit according of his creations. From this point we reach to no doubt that the concentration with Quran and its sciences is one of the great obedience. The reciting studies is the most taking time in a science of Quranic studies. The linguistics which has known lately as psycholinguistics, this latter concerns with the study of linguistic deconstruction on successive levels rising the smallest unit that forms the word which is sound to the biggest one that is formed owing to linear series called vocabulary, moving to what is formed from this latter and its relation with the consorts, pointing at each level with the

context that should construct the latter with the other contexts derive to the aim. The inference then, the braches and conclusions of this science is a common measure glided on it all arts that are noted by public and individual for its clarification and the withholding of tags and purposes.

المقدمة: إنّ التعلّق بالقرآن وخدمة علومه الكثيرة، غاية جليّة ومقصد عظيم، يتوخاه كل مسلم يدرك عظمة كتاب الله تعالى ومنزلته الرّفيعة. ومما لا يختلف فيه اثنان أن يكون إقراء القرآن بقراءة أهل الوقار الهادئين، وبالتالي فهو واجب على كل مسلم أن يتعامل معه بوقار ورفق، فهو كلام الله وفضل كلامه على كلامنا كفضله عز وجل على مخلوقاته. ومن هذا المنطلق نصل إلى ثابت لا ريب فيه، هو أن التدبّر في القرآن وعلومه من أعظم الطّاعات. والقراءات القرآنيّة إحدى هذه العلوم، لها فروقات وخلافات ضربت أكباد الإبل من أجل كشف اللبس عنها واستنباط دلالاتها، ولذلك فقد كان لزاما علينا ترسيخ أكثر ما قيل بتفعيل أقل ما قيل، فكانت عصارة ذلك جمعا للعلمين في مصب يهدي ألباب المعاصرين؛ تحت إشكال نبتغي معالجته مفاده: كيف يمكن استغلال قوانين المستوى الصّوتي في تفسير مسألة صرفيّة - الإبدال - اختلفت على أساسها القراءات القرآنيّة (المتواترة والشاذة)، مع إثبات دلالة التّعاقد والتّفاعل والتّكامل بين الصّوت والصّرف من جهة وبين الصّرف والدلالة من جهة أخرى؟

قبل الشروع في دراسة ظاهرة الإبدال الصرفية صوتيا ودلاليا في القراءات القرآنية لا بد لنا من أن نعرض على مفاهيم مفتاحية في الدراسة حتى نمكن القارئ من التقرب مما نروم إليه في هذا الجهد المفتقر، الذي يسعى الوصول إلى كشف افتقار علم الصرف إلى علم الأصوات في تدليل مسائله، ووجوب المفاعلة بينهما وصولا إلى مقصدية الخطاب أو القراءة إن صح التعبير. ولأجل الوصول إلى ما نبتغي إيضاحه لا بد لنا من اتباع منهجية ضرورة المفاعلة بين المستويات اللغوية.

2. الحقيقة اللغوية والاصطلاحية للقراءات:

1.2 القراءات لغة: نالت حقيقة القراءات القرآنية حظها الوافر في معاجم اللغة، فقد عرفها الفيروز آبادي: "القراءات جمع مفردتها قراءة على وزن فعالة ككتابة، وهي مصدر من قرأ، نقول قرأ يقرأ قراءة وقرآنا فهو قارئ وهم قارئون وقرء وقرأه"¹. والقراءة والقرآن في اللغة تطلق للدلالة على معان عديدة أهمها:

أ- الجمع والضم: أي جمع وضم الشيء إلى بعضه أو إلى غيره، ومنه قولهم: ما قرأت هذه الناقة سلاقط، أي لم يجمع ولم يضم رحمها جنينا²، ومنه أيضا القرية، سميت لاجتماع الناس فيها³. تقول: قرأت الماء في الحوض أي: جمعته فيه، وسمي "القرآن" قرآنا؛ لأنه يجمع الآيات والسور ويضم بعضها إلى بعض.

ب- التلاوة: ومنه قوله: تلاه، كاقترأه، واقترأته أنا؛ أي نطقت بكلمات القرآن⁴.

ت- البلاغ والإبلاغ: ومنه قوله: قرأ عليه السلام أي أبلغه إياه، كأقرأه⁵.

فالقرآن هو الجمع و الضم، وهو التلاوة، والبلاغ والإبلاغ؛ كونه يضم ويجمع آياتا وسورا بعضها مع بعض، تحمل مقاصدا أراد الرّحمن إبلاغنا بها ومن خلال تلاواتها المتباينة توسعت دلالاتها.

2.2 القراءات اصطلاحا: جعل العلماء لكيفيات النطق بالقرآن مصطلح **القراءات القرآنية**، وذهب كل منهم يعرفها حسب علمه، إلا أن كل التعريفات تصب في الدلالة ذاتها. ولعلنا نذكر بعضها على سبيل الذكر لا القصر: يقول الزركشي: "والقراءات هي اختلاف ألفاظ الوحي المذكور في كتابة الحروف أو كيفيتها؛ من تخفيف وتثقل وغيرهما"⁶؛ والخفة والتثقل تلامس صفات ومخارج الحروف، أو اختلاف مبانيها. وهو نفسه ما عبر عنه ابن الجزري بقوله: "القراءات علم بكيفية أداء كلمات القرآن واختلافها معزوا لناقله"⁷. في حين أن الدمياطي قد أسهب في تعريفه فقال: "القراءات علم يعلم منه اتفاق الناقلين لكتاب الله، واختلافهم في الحذف والإثبات والتحريك والتسكين والفصل والوصل وغير ذلك من هيئة النطق والإبدال وغيره من حيث السماع ... وموضوعه كلمات القرآن من حيث البحث فيه عن أحوالها كالمد والقصر والتثقل واستمداد"⁸؛ فالقراءات عند المتقدمين هي كيفيات في أداء الكلمات القرآنية اتفاقا واختلافا من حيث السماع والرواية. وهي عند المتأخرين: "مذهب يذهب إليه إمام من الأئمة مخالفاً به غيره في النطق بالقرآن الكريم، مع اتفاق الروايات عنه. وهي اختلاف في اللهجات وكيفية النطق وطرق الأداء فقط، من إدغام وإظهار، وتفخيم وترقيق، وإمالة وإشباع، ومد وقصر، وتشديد وتخفيف، وتلين، إلخ، نزل بها جبريل على النبي -صلى الله عليه وسلم-، فأقرأها رسول الله -صلى الله عليه وسلم- صحابته. فكانوا إذا أخذ أحدهم كيفية مخالفة لما أخذ الآخر عن رسول الله -صلى الله عليه وسلم- وقراها على مسمع أخيه أنكره، واحتكما إلى النبي -صلى الله عليه وسلم-، فأقرّ كلاً على قراءته، وأعلن أنها

مطابقة لما أنزل⁹. وهو تعريف يصب فيما ذكره السلف الصالح، فهي اختلاف وتباين في كثير من المسائل الصرفية والنحوية وغيرها، إلا أنها ليست اختلاف تضاد وابتعاد، وإنما اختلاف توافق وتلاؤم.

3. الاختلافات بين القراءات القرآنية: سميت القراءات ولم تسم بالقراءة وهذا دليل على وجود اختلاف بين القراءة والأخرى. وهذا الاختلاف لا يعبر عن التناقض وإنما يعبر عن التعاضد واتساع المعاني، وتعدد الآيات بتعدد القراءات للآية الواحدة. واتفق معظم العلماء على أن الاختلافات القائمة بين القراءات تصب في سبعة وهي:

- 1- الاختلاف في تصريف الأسماء أفراداً وثنائيةً وجمعاً وتذكيراً وتأنيثاً.
- 2- الاختلاف في تصريف الأفعال غيباً وخطاباً وماضياً وأمرأً واستقبالاً.
- 3- الاختلاف في الوجوه الإعرابية.
- 4- الاختلاف بالزيادة والنقصان.
- 5- الاختلاف بالتقديم والتأخير.
- 6- الاختلاف بإبدال حرف بآخر أو كلمة بأخرى.
- 7- الاختلاف اللهجي فتحة وإمالة، ترقيقاً وتقخيماً، تحقيقاً وتسهيلاً، إظهاراً وإدغاماً...

نسعى في بحثنا استنباط الاختلافات التي مست ظواهر الإبدال، والإظهار والإدغام، وتحليلها صوتياً، وكيف انعكس ذلك على الجانب الدلالي فزاد في توسع معنى الآية إلى معانٍ أخرى تتقارب معها دلالياً وأحياناً أخرى تزيد في وضوحها.

4. الحقيقة اللغوية والاصطلاحية للصوت:

1.4 الصّوت لغة: الصّوت لغة "هو الجرس... وقد صات يصوتُ ويصاتُ صوتاً، وأصات، وصوتَ به: كلُّه نادى... وهو صوتُ الإنسان وغيره، ويُقال: صوتُ يُصوتُ تصويتاً، فهو مُصوتٌ، وذلك إذا صوتَ بإنسانٍ فدعاه"¹⁰ والصّائت هو الصّائح. وفي الحديث: "كان العباس رجلاً صَيِّتاً أي شديد الصّوت، عالية. وأصات القوس أي جعلها تصوت"¹¹. قال الجوهري: "...وكل ضرب من الغناء صوت والجمع الأصوات. وقوله عزّ وجل: ﴿وَاسْتَفْزِرْ مَنْ اسْتَطَعَتْ مِنْهُمْ بِصَوْتِكِ﴾"¹²، قيل: بأصوات الغناء والمزامير..."¹³. فالصّوت جنس لكل ما وفر في الأذن.

2.4 الصّوت اصطلاحاً: هو عمليّة حركيّة يقوم بها الجهاز النّطقي وتصحبه آثار سمعيّة معيّنة، تأتي من تحريك الهواء فيما بين مصدر إرسال الصّوت (وهو الجهاز النّطقي)، ومركز استقباله (وهو الأذن)¹⁴، وهو ما أكده محمد حسين عندما قال عنه بأنه: " اهتزازات محسوسة في موجات الهواء تنطلق من جهة الصّوت، وتذبذب من مصانعه المصدرة له، فتسبح في الفضاء حتى تتلاشى، ويستقرُّ الجزء الأكبر منها في السّمع بحسب درجة تذبذبها فتوحى بدلائلها، فرحاً أو حزناً، نهياً أو أمراً، خيراً أو إنشاءً، صدى أو موسيقى أو شيئاً عادياً مما يفسره التّشابك العصبي في الدّماغ"¹⁵؛ وهو ما يسمى بدلالة الأصوات داخل المفردة القرآنيّة، حيث إن أيّ تغيير فيها من ناحيّة الصّفات أو المخارج يكسبها نغمة جديدة وبالتالي دلالة جديدة وسّعت من معاني القرآن وزادت في عدد آياته.

قال ابن جني(ت 392هـ): "اعلم أن الصّوت عرض يخرج مع النّفس مستطيلاً متصلاً حتى يعرض له في الحلق والفم والشّفتين مقاطع تنثيه عن امتداده واستطالته، فيسمى المقطع أينما عرض له حرفاً، وتختلف أجراس

الحروف بحسب اختلاف مقاطعها"¹⁶؛ عنى الصّوت اللغوي دون سواه، بدليل تحديده مقاطع الصّوت التي تنشيه عن الامتداد والاستطالة، ويسمى وقفة الانثناء حرفاً، ويميز بين الجرس الصّوتي لكل حرف معجمي بحسب اختلاف مقاطع الأصوات، فتلمس لكل حرف جرساً، ولكل جرس صوتاً.

3.4 العلاقة بين التعريف اللغوي والاصطلاحي: مما سبق يتّضح أنّ الصّوت اللغوي ينطلق من الجانب العضوي الفسيولوجي (النطقي) مروراً بالفيزيائي وصولاً إلى الأكوستيكي، إذ الأوّل يعني أعضاء النطق وأوضاعها وحركاتها، أما الثّاني فهو الآثار التي تنتشر في الهواء بصورة ذبذبات صوتية تصل إلى أذن السّامع. وأما الثّالث فخاص بأعضاء السّمع وبكيفية إدراك المتلقي نفسياً للأصوات وترجمتها. هذه الأخيرة هي من أهم الجوانب في دراستنا، إذ أننا سنعمد إلى دراسة الصّوت بجانبه الفونيتيكي والفونولوجي في كلمات القرآن وتراكيبه. فحدّ الصّوت إذن بحسب ما تقتضيه الدّراسة هو كل صائت أو صامت يدخل في تركيب الكلمة ويعطيها دلالة خاصة تتعكس على دلالة الكل. وهو ما يعرف في علم اللّغة الحديث بالمستوى الصّوتي الذي يقف على أهم الخصائص التّمييزية للأصوات والتي على أساسها تتمايز الدّلالات؛ أي أنه يهتم بدراسة النّظام الصّوتي للغة.

5. الحقيقة اللغوية والاصطلاحية للدلالة:

1.5 الدلالة لغة: الدلالة بفتح الدال وكسرهما ومصدرها من المادة الثلاثية (د ل ل)، وتعني الإشارة والتّوجيه والإرشاد¹⁷، ومنه الدليل وهو ما يستدلّ به، والدليل: الدال وقد دلّه على الطّريق يدلّه دلالة¹⁸، ويقال: " دلّه عليه دلالة؛ سدده إليه"¹⁹، ومنه قال جلّ وعلا: ﴿ فَلَمَّا قَضَيْنَا عَلَيْهِ الْمَوْتَ مَا دَلَّهُمْ عَلَىٰ

مَوْتِهِ إِلَّا دَابَّةُ الْأَرْضِ تَأْكُلُ مِنْسَأَتَهُ ﴿20﴾ ؛ فالدابة (الأرضة) هي الدليل والبيان على الموت. وقوله تعالى أيضا: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَىٰ تِجَارَةٍ تُنْجِيكُمْ مِنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ ﴾ ﴿21﴾؛ بمعنى هل أرشدكم وأبين لكم وأوجهكم؛ فالدلالة إذن هي الإرشاد، والإشارة، والتوجيه.

2.5 الدلالة اصطلاحاً: يعرفها الجرجاني (ت.816هـ): "الدلالة هي كون الشيء بحال يلزم من العلم به العلم بشيء آخر، والشيء الأول هو الدال والثاني هو المدلول، وكيفية دلالة اللفظ على المعنى باصطلاح علماء الأصول محصورة في عبارة النص وإشارة النص ودلالة النص واقتضاء النص"22؛ فالدلالة بحسب القول تنقسم إلى:

دلالة العبارة: وهي ما يتبادر إلى الذهن من خلال معاني ألفاظ العبارة؛ أي من صيغتها.

دلالة الإشارة: وهي ما يتبادر إلى الذهن نتيجة معان أخرى منصوصة؛ مثل: قوله عز وجل: ﴿فَلَا تَقُلْ لَهُمَا أَفٌّ وَلَا تُنْهَرُهُمَا وَقُلْ لَهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا﴾23؛ معنى التأفيف يشير إلى معان أخرى تنطوي تحته، منها عدم نفض اليدين على الوالدين، وإلحاق الضّرر بهما، وهجرهما، و الزجر والنهر عليهما... وكل الأقوال والأفعال التي تظهر عدم الرأفة بالوالدين، أي النهي عن الأذى الذي أقله التأفيف باللسان الذي هو أوجز كلمة24 وأدنى مراتب القول السيئ.

دلالة النص: وهي ما يتبادر إلى الذهن من سطح النص ككل. فدلالة العبارات المشكلة له هي بمثابة أفكار أساسية لفقراته، هذه الدلالات تتكامل فيما بينها لخدمة فكرة جوهرية هي دلالة النص.

دلالة الاقتضاء: وهي ما قصده المشرع من النص، أي أن المنطوق نفسه يستدعي كلاماً مقدراً لحاجته إليه، ولعدم استقامته إلا بذلك التقدير؛ مثال: قوله

تعالى: ﴿وَاسْأَلِ الْقَرْيَةَ الَّتِي كُنَّا فِيهَا وَالْعَيْرَ الَّتِي أَقْبَلْنَا فِيهَا وَإِنَّا لَصَادِقُونَ﴾²⁵ والتقدير وأسأل أهل القرية وليس دورها، وهذا التقدير يعطي للكلام صحة في العقل²⁶. فهي العلاقة المتبادلة بين اللفظ والمعنى²⁷؛ أي هي: "ما يتوصل به إلى معرفة الشيء كدلالة الألفاظ على المعنى، ودلالة الإشارات والرموز والكتابة والعقود في الحساب، وسواء كان ذلك بقصد ممن يجعله دلالة أو لم يكن بقصد كمن يرى حركة إنسان فيعلم أنه حي"²⁸.

3.5 العلاقة بين التعريف اللغوي والاصطلاحي: الرابطة بين التعريفين اللغوي والاصطلاحي هو الاهداء إلى السبيل ومعرفة الطريق، والتوجيه، ولا يكون ذلك إلا بإشارة أو علامة. فكلاهما اهتداء إلى القصد، إلا أن الأول اهتداء في الأرض ومسالكها أما الثاني اهتداء إلى معاني الكلمات في الذهن.

6. ظاهرة الإبدال في القراءات القرآنية: الإبدال هو من المسائل الصرفية التي تحتاج إلى ظواهر صوتية وأخرى دلالية في تفسيرها وفهمها على حسب نوعه. لأنه ينقسم إلى قسمين: سنحاول معالجة القسم الأول منه صوتياً بعد توضيح حدّه، والثاني دلالياً. وذلك لإبراز العلاقة بين الصرف والصوت من جهة، والصرف والدلالة من جهة أخرى.

1.6 الحقيقة اللغوية والاصطلاحية للإبدال:

1.1.6 الإبدال لغة: مصدر لفعل أبدل ومرادفه بدّل أي اتخذ منه بدلاً²⁹. ومنه قوله تعالى: ﴿وَلِيُبَدِّلَنَّهُمْ مِّن بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْنًا﴾³⁰، وأبدلت كذا من كذا إذا أقمته مقامه³¹؛ أي أبدلته ومنه قوله: ﴿يَوْمَ تُبَدَّلُ الْأَرْضُ غَيْرَ الْأَرْضِ وَالسَّمَاوَاتُ﴾³²؛ معناه جعل شيء مكان شيء آخر³³ وذلك بتحيّة الأول وجعل الثاني مكانه³⁴.

2.1.6 الإبدال اصطلاحاً: الإبدال ظاهرة صوتية وصرفية في أن واحد، وهو نتاج تفاعل الأصوات وتأثير بعضها على بعض لإحداث الانسجام بينها. فهو يقوم على "جعل حرف موضع آخر مطلقاً"³⁵، أو حركة مكان أخرى³⁶، لرفع النّقل³⁷، وتيسير النّطق وتحقيق الاقتصاد في الجهد العضلي المبذول كما أكد ذلك ابن يعيش في قوله: "...إما ضرورة وإما صنعة واستحساناً"³⁸، وإبراهيم أنيس في قوله: "غير أنه في كل حال يشترط أن نلاحظ العلاقة الصوتية بين الحرفين المبدل والمبدل منه، ودراسة الأصوات كفيلة بأن توقفنا على الصّلات بين الحروف وصفات كلّ منها، أي أنّ القرب في المخرج أو الصّفة شرط أساسي في كل تطور صوتي"³⁹؛ فظاهرة الإبدال لا تحدث إلا على أساس التقارب بين الأصوات، وغايته تحقيق نوع من الاقتصاد في عملية النّطق المتتابعة⁴⁰، والتوسع في الدّالة خاصة في القراءات القرآنية.

3.1.6 أنواع الإبدال:

أولاً: الإبدال لأجل الإدغام: وهو إبدال صوت إما من مكانه ودمجه في آخر متصل به، أو بصوت آخر لأجل إدغامه في سابقه أو في لاحقته بعدما كان ظاهراً بارزاً في الأصل. وهذه المسألة هي ضرورة حتمية تقتضيها اللغة العربية ومتكلميها. ويعرف بالإبدال الصوتي المطلق وهو النوع الذي يعمل على توضيح ما اعترى الصّيغة الصّرفية من تغيرات ك:

أ/ الإظهار:

الإظهار لغة: هو مصدر على وزن إفعال مشتق من مادّة (ظ ه ر) وهو بمعنى الإبراز والإجلاء والتّعيين والبيان⁴¹.

اصطلاحاً: "هو إخراج كل حرف من مخرجه بأن يقرعه اللسان ومثله إظهار النون الساكنة والتنوين عند التقائهما بالأحرف الحلقية"⁴²؛ فالإظهار هو إبراز وبيان الصوت وإجلاءه من مخرجه من غير زيادة في الغنة.

العلاقة بين التعريف اللغوي والاصطلاحي: فالإظهار إذن هو العمل على أداء الصوت أداء صحيحاً سواء من ناحية المخرج أو من ناحية إكسابه صفاته الصحيحة الخاصة بتلك القراءة، فيظهر بارزاً واضحاً من غير زيادة في الغنة.

ب/ الإدغام:

الإدغام لغة: "الإدغام مصدر على وزن إفعال مشتق من مادة (د، غ، م) ومنه إدخال اللجام في أفواه الدواب وأدغم الفرس اللجام أدخله في فيه"⁴³؛ يتضمن معنى الإدخال، وإخفاء شيء في آخر.

الإدغام اصطلاحاً: يقول عنه ابن جني: "تقريب صوت من صوت"⁴⁴؛ أي محاولة جعل أحد الصوتين يشبه الصوت الآخر إما في الصفة أو في المخرج من غير أن تفصل بينهما بحركة أو وقف فيصيران لشدة اتصالهما حرفاً واحداً، ويعرف في علم اللغة الحديث بالمماثلة التقدمية والمماثلة الرجعية كما سماها إبراهيم أنيس، أما الأولى فمعناها أن يؤثر الحرف الثاني في الأول، وأما الثانية فالعكس. وهذا التأثير يكون إما في الصفة أو في المخرج، أو فيهما معاً. يقول عبد الصبور شاهين: "الإدغام عند اللغويين يحتمل وجهين إما أن يكون الدّاخل غالباً ومثاله إدغام السيل الأرض، وإما أن يكون الدّاخل مغلوباً ومثاله إدغام الفرس اللجام"⁴⁵.

العلاقة بين التعريف اللغوي والاصطلاحي: فالإدغام مرتبط بالإدخال والإخفاء؛ أي أن تدخل في أدائك صوتا في آخر حتى يختفي تماما وذلك لاتحادهما في الصفة أو في المخرج أو فيهما معا. فتجعل نطقهما كأنك نطقت بواحد.

فائدة الإدغام كنعيقض للإظهار: الأصل في اللغة الإظهار وهو أن تلفظ الحروف جميعا، وأن يتميز بعضها عن بعض، وأن تبين حركة كل حرف على حدا. وقد يولد ذلك عسرا في النطق في حالات بعينها، لذا عزف عنه وجيء بالإدغام، والذي لا يأتى إلا بأحد الأسباب الثلاثة وهي:

1 التماثل: وهو أن يتحد الحرفان مخرجا وصفة كالدال في الدال وغيرها، مثال: مدد: مدّ، حبب: حبّ، قطع: قطع

2 التجانس: وهو أن يتفق حرفان مخرجا ويختلفا صفة، كالدال والتاء، أو يتفقا صفة ويختلفا مخرجا كالدال والجيم. مثال: تدارأتم: أدارأتم

3 التقارب: وهو أن يتقارب حرفان مخرجا أو صفة أو مخرجا وصفة معا.

فالإدغام إذن نقيض الإظهار وفرع عنه لاحتياجه إلى سبب⁴⁶ وغايته التخفيف النطقي واقتصاد الجهد العضلي المبذول من اللسان جزاء نطقه بحروف متماثلة أو متجانسة أو متقاربة متواليّة فيعمل اللسان كآلة ضغط على مقاطع الكلمة لتيسير النطق بها⁴⁷، قال سيويوه: "لأنّه لما كان من موضع واحد ثقل عليهم أن يرفعوا السنّتهم من موضع ثمّ يعيدوها إلى ذلك الموضع لحرف آخر، فلما ثقل عليهم ذلك أرادوا أن يرفعوا رفعة واحدة"⁴⁸؛ معنى ذلك أنّ النطق بالصوتين مرة واحدة في زمن واحد وبالتالي جعلهما صوتا واحدا لتيسير

العسير. قال ابن جنّي: "إنهم قد علموا أنّ إدغام الحرف في الحرف أخفّ عليهم من إظهار الحرفين ألا ترى أنّ اللسان ينبو عنهما نبوة واحدة نحو قولك شدّ وقطع وسلّم"⁴⁹ وقال أيضا: "ألا ترى أنّك لو تكلفت ترك إدغام الطاء الأولى لتجشمت لها وقفة عليها تمتاز من شدة مازجتها للثانية بها"⁵⁰؛ فنطق الحرفين يكلف الناطق الوقوف ب الضرورة على الأول لمعاودة أخذ اللسان وضعه العادي قبل تكرار الحركة ذاتها لإخراج الحرف ذاته. فكان لا بد من التخفيف بهذه الظاهرة الصوتية التي شاعت في اللسان العربي كما أكد ذلك أبو عمرو البصري قائلا: "الإدغام كلام العرب الذي يجري على ألسنتها ولا يحسنون غيره"⁵¹.

أولا: شواهد الإبدال لأجل الإدغام:

قال تعالى: ﴿وَإِذ قَتَلْتُمْ نَفْسًا فَادَّارَأْتُمْ فِيهَا وَاللَّهُ مُخْرِجٌ مَا كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ﴾⁵²

قوله: فَادَّارَأْتُمْ قرئت فَتَدَارَأْتُمْ: أظهر حرف التاء المتحرك عند مجانسه الدال، قال العكبري: "ادَّارَأْتُمْ " يقرأ " تَدَارَأْتُمْ " على الأصل مثل تخالفتم"⁵³؛ فأصل "ادَّارَأْتُمْ " تَدَارَأْتُمْ، من تفاعلتهم، ثم أرادوا التخفيف، فقلبوا التاء دالا لتصبح من جنس الدال لتمكن الإدغام، ثم سكنوا الدال؛ إذ شرط الإدغام أن يكون الأول ساكنا، ثم اجتلبت له همزة الوصل لتمكين الناطق الابتداء ب الساكن ؛ ليصير على وزن أفاعلتهم بتشديد الفاء مقلوب من اتفاعلتهم⁵⁴؛ فوزن الأصل الأول تفاعلتهم والثاني اتفاعلتهم، والثالث أفاعلتهم. فإنما هي تدارأتم، ولكن في أحيان كثيرة تدغم التاء في الدال لان مخرجها قريب من مخرج الدال؛ وذلك أن مخرج التاء من طرف اللسان وأصول الشفتين، ومخرج الدال من طرف اللسان وأطراف الشفتين. أما "ادَّارَأْتُمْ" فهي من الدرء: ومعناها الميل إلى أحد الجانبين،

يقال درأت عنه؛ دفعت عن جانبيه⁵⁵ ومنه دارأته؛ دافعته ونازعته. أما "تَدَارَأْتُمْ" فهي من تدرء: ومعناها القوة؛ يقال فلان ذو تدرئٍ أي قوي على دفع أعدائه⁵⁶.

وحاصل القراءتين بالإظهار والإدغام فإن الدَّرا حصل بالتدرا؛ أي واذكروا إذ قتلتهم نفساً فنتازعتم بشأنها، كلٌّ يدفع عن نفسه تهمة القتل بقوة، والله مخرج ما كنتم تخفون من قتل القتيل. والله أعلى وأعلم.

قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا مَا لَكُمْ إِذَا قِيلَ لَكُمْ انْفِرُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ اثَّاقَلْتُمْ إِلَى الْأَرْضِ أَرَضِيتُمْ بِالْحَيَاةِ الدُّنْيَا مِنَ الْآخِرَةِ فَمَا مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا فِي الْآخِرَةِ إِلَّا قَلِيلٌ﴾⁵⁷.

قوله: "اثَّاقَلْتُمْ" قرئت "تثاقلتم": أظهرت التاء المتحركة، قال أبو حيان: "وقرأ الأعمش وابن مسعود "تثاقلتم" وذلك على أصل قراءة العامة "اثاقلتم" ⁵⁸؛ لأن في قراءتهم ثقلب التاء ثاء ثم تسكن ثم تدغم في التاء وبعد ذلك تجتلب همزة الوصل للتوصل إلى النطق ب الساكن. فالكلام فيها مثل الكلام في "ادَارَأْتُمْ". فأما "تثاقلتم" من التثاقل ومعناها تكلف النقل، أي إظهار أنه ثقيل لا يستطيع النهوض، والثقل حالة في الجسم تقتضي شدة تطليه للنزول إلى أسفل، وعسر انتقاله. وأما "اثَّاقَلْتُمْ" تكلف النقل والتثاقل؛ أي أبدى وكأنه عليه حملاً ثقيلاً لا يستطيع النهوض به؛ فيسرع مع المسارعين، وينفر مع التأخرين، ولا يستطيع التخلي عنه ونفضه لمكانه في نفسه. وهو في الحقيقة ثقل جواذب الدنيا المتنوعة. وهو من هذه الحيثية ثقل شكلي أسهم في توضيح النقل الدلالي⁵⁹.

وحاصل القراءتين أنهم تثاقلوا بأبدانهم في تلبية أمر الله وكأن أجسامهم لا تطاوعهم من شدة الثقل واثاقلوا في الوقت ذاته؛ أي أنهم أرادوا النهوض والتلبية لكن الأجسام كان عليها حمل ثقيل منعها من الحركة وهو حمل ملذات الدنيا

وما فيها. فهنا بَطَوْهم كان عن عجز، وعن تعلق بالإقامة في بلادهم وأموالهم. والله أعلم.

قال تعالى: ﴿يَكَادُ الْبَرْقُ يَخْطَفُ أَبْصَارَهُمْ كُلَّمَا أَضَاءَ لَهُمْ مَشَوْا فِيهِ وَإِذَا أَظْلَمَ عَلَيْهِمْ قَامُوا وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَذَهَبَ بِسَمْعِهِمْ وَأَبْصَارِهِمْ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾⁶⁰.

قوله: يَخْطَفُ قرئت يَخْطَفُ: بنصب الياء والخاء والتشديد. أصلها يختطف على وزن يفتعل، التفت التاء مع الطاء فأبدلت طاء وسكنت وأدغمت، وهو إدغام سائغ لأنَّ الطاء والتاء حرفان متجانسان مخرجا، ويشتركان في صفتين هما: الشدة والإصمات. قال ابن جني: "أصله يختطف، فأثر إدغام التاء في الطاء لأنهما من مخرج واحد، ولأنَّ التاء مهموسة والطاء مجهورة، والمجهور أقوى صوتا من المهموس، ومتى كان الإدغام يقوي الحرف المدغم حسن ذلك... فأسكن التاء لإدغامها والخاء قبلها ساكنة فنقلت الحركة إليها، وقلبت التاء طاء وأدغمت في الطاء فصارت يَخْطَفُ. ومنهم من إذا أسكن التاء ليدغمها كسر الخاء لالتقاء الساكنين، فاستغنى بحركتها عن نقل الحركة إليها فيقول: يَخِطَفُ. ومنهم من يكسر حرف المضارعة اتباعا لكسرة فاء الفعل ما بعده فيقول: يَخِطَفُ... وعلى هذا قالوا في ماضيه: خَطَفُ، وأصلها اختطف فأسكن التاء للإدغام فانكسرت الخاء لسكونها وسكون التاء فحذف همزة الوصل لتحرك الخاء بعدها، وأدغمت التاء في الطاء فصار خَطَفُ، ومنهم من يتبع الطاء كسرة الخاء فيقول: خِطَفُ... وأنشدونا: لا حِطَبَ القَوْمِ، ولا القوم سقى"⁶¹. فإن أردت الأصل فيفتعل أي يختطف، وإن أردت الصنعة فيفعل أي يَخْطَفُ وأصلها يفتعل فالتاء الزائدة أصل الطاء في الكلمة. مثل التاء في اصتبر التي قلبت طاء في اصطبر. فأما قوله: "يَخْطَفُ" يقصد بها أن كائنا أو

شيئاً يأخذ شيئاً من مكنه بشكل سريع ومباغت مرة واحدة. أما قوله: "يَخْطُفُ" فإنها تحمل المعنى السابق ذاته لكن على وجه التكرار والكثرة⁶².

وحاصل القراءتين أنه لشدة ضوء الحق - الذي كانت له بداية - كلما أضاء لهم مشوا فيه وإذا أظلم عليهم قاموا أي كلما ظهر لهم من الإيمان شيء استأنسوا به واتبعوه وتارة تعرض لهم الشكوك أظلمت قلوبهم فوقفوا حائرين، وهذا الحق كان يضيء لهم مرة ويظلم أخرى ثم يعيد الكرة على وجه الكثرة. والله أعلم.

قال تعالى: ﴿حَتَّىٰ إِذَا أَتَوْا عَلَىٰ وَادِ النَّمْلِ قَالَتْ نَمْلَةٌ يَا أَيُّهَا النَّمْلُ ادْخُلُوا مَسَاكِنَكُمْ لَا يَحْطِمَنَّكُمْ سُلَيْمَانُ وَجُنُودُهُ وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ﴾⁶³.

قوله: يَحْطِمَنَّكُمْ قرئت يُحْطِمَنَّكُمْ: بضم الياء ونصب الحاء وتشديد الطاء أصلها يحتطمنكم، التفت التاء مع الطاء فأبدلت طاء وسكنت وأدغمت، قال ابن جني: "... أما الأصل فيهما يحتطم، يفتعل من الحطم، وهو الكسر، أي يقتلنكم، وآثر إدغام التاء في الطاء لقرب مخرجيهما، فاسكنها وأبدلها طاء وأدغمها في الطاء بعدها، ونقل الفتحة من التاء إلى الحاء، فقال: "يحْطِمَنَّكُمْ"⁶⁴. فأما "يَحْطِمَنَّكُمْ" بسكون الحاء وتخفيف الطاء فمعناها يكسرنكم؛ فقد ينكسر الزجاج المكون للشيء مثلا لكن تبقى قطع ظاهرة بارزة منه إذا أعدنا تركيبها فإنها تكسب صفتها الأولى بالتقريب. لكن القراءة بـ "يُحْطِمَنَّكُمْ" بضم الياء وتشديد الطاء؛ ف الضمة تدل على القوة والتشديد يدل على الشدة وبالتالي إذا اجتمعت الصفتان فإن الشيء المنكسر لا يمكن تقريبه من الأصل أبدا وذلك لشدة القوة التي حطمته وفتنته.

وحاصل القراءتين أن القراءة بـ "يُحَطِّمَنَّكُمْ" زادت في توضيح الصورة المقصودة من الآية في قراءة "يَحْطِمَنَّكُمْ" ذلك أن الزجاج في النملة حجه ضئيل إذا ما قورن بحدوة الحصان وثقله الذي سيحطمها تحطيمًا أكيدا، إضافة إلى أنه سيفقتها إلى أن لا تكاد تميّز من سطح الأرض.

ثانيا: الإبدال لغير الإدغام: وينقسم إلى:

أ/ الإبدال التصريفي: هو إبدال حرف مكان آخر، وهو إبدال قياسي مطرد تدعو إليه الضرورة اللفظية التصريفية، إما لتسهيل النطق أو لمجاراة الصيغة الشائعة، حروفه مجموعة في "هدأت موطيا"⁶⁵.

ب/ الإبدال اللغوي: وهو إبدال سماعي مشهور أوجده الواقع اللغوي لهذه القبيلة أو تلك، ويكون بين الصّوتين المتقاربين مخرجا أو صفة، أو فيهما معا. قال أبو الطيّب اللغوي: "ليس المراد بالإبدال أنّ العرب تتعمّد تعويض حرف من حرف، وإنما هي لغات مختلفة لمعان متّفقة؛ تتقارب اللفظتان في لغتين لمعنى واحد، حتّى لا يختلفا إلا في حرف واحد"⁶⁶. ويشترط التقارب الصّوتي بين الحرفين في الإبدال لأن "أصل القلب في الحروف إنما هو فيما تقارب فيها، وذلك الدال والطاء والتاء، والدال والظاء والتاء، والهاء والهمزة، والميم والنون وغير ذلك ممّا تداننت مخارجه"⁶⁷. والإبدال اللغوي نوعان:

◀ **إبدال صوامتي:** وهو ما يعرف بالإبدال المكاني وفيه يتبادل حرفان موقعيهما من الكلمة ذاتها تقدما وتأخيرا؛ إذ يبقيان قيد الكتابة لكن باختلاف موقع كل من المبدل منه والمبدل. أو إبدال حرف بأخر كلياً في النطق والكتابة.

◀ إبدال صوتتي: وفيه تبدل حركة من حركة أخرى في الكلمة، وتأخذ مكانها مطلقاً.

شواهد الإبدال لغير الإدغام:

الإبدال الصوتي:

قال تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ...﴾⁶⁸

قوله: خَلِيفَةً قرئت خَلِيفَةً: بالقاف بدل الفاء، فأما خليفة فمن فعل خَافَ، أي قام فلان بالفعل عن آخر، أو ناب عنه⁶⁹، وخلفه أيضاً: جاء بعده⁷⁰. والمراد هنا آدم عليه السلام، قال القرطبي: "والمعنى بالخليفة هنا في قول ابن مسعود وابن عباس، وجميع أهل التأويل آدم عليه السلام، وهو خليفة الله في إمضاء أحكامه وأوامره، لأنه أول رسول إلى الأرض"⁷¹. وأما "خليفة" ففعيلة من فعل خَلَقَ "والخليفة الطبيعية والناس كالخلق"⁷²؛ أي أن الله تعالى سيجعل في الأرض خَلْقًا، ف "جاعل هنا بمعنى خالق"⁷³؛ خالق فيما هو آت خليفة. "وقرأ زيد بن علي خليفة بالقاف والمعنى واضح"⁷⁴؛ أي أن الله تعالى سيخلق خليفة مختلفة الطبيعة عما سبقها من الملائكة والجن.

وعلى الرغم من اختلاف الصوتين (ف، ق) وما أكسباه للمفردة من صفات تمييزية، إلا أنه لا تناقض ولا تضاد في المعنى فالله تعالى جعل خليفة في الأرض تكون خليفة فيها.

قال تعالى: ﴿... فَادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُخْرِجْ لَنَا مِمَّا تُثْبِتُ الْأَرْضُ مِنْ بَقْلِهَا وَقَتْنَائِهَا وَفُومِهَا وَعَدَسِيهَا وَبَصَلِهَا...﴾⁷⁵.

قوله: فُومِهَا قرئت ثُومِهَا: بالثاء بدل الفاء، للقرابة الصوتية بين الحرفين، فجعل الفوم والثوم اسمين لمسمى واحد، وهو الثوم المعروف وهي قراءة ابن مسعود وابن عباس وأبي بن كعب. قال ابن جنّي: "الثوم والفوم بمعنى واحد، كقولهم: جدث وجدف، وقام زيد ثم عمرو، ويقال أيضا فم عمرو، فالفاء بدل فيهما جميعا..."⁷⁶. في حين ذهب آخرون إلى أنّ الفوم بالفاء الحبوب واختلف أصحاب هذا القول في تحديد الحبوب، منهم من قال إنّه الحنطة، قال ابن جنّي: "الفوم الحنطة"⁷⁷، ومنهم من قال إنّه الخبز، قال الفراء: "لغة قديمة يقول أهلها: فوموا لنا أي: اختبزوا لنا"⁷⁸، ومنهم من قال إنّه الحبوب كلها، قال الزجاج: "الفوم الحنطة ويقال الحبوب"⁷⁹، ومنهم من قال: إنّه الحمص⁸⁰، وقيل السنبلة⁸¹.

حاصل القراءتين أن القراءة ب: فُومِهَا تفيد العموم، أما القراءة ب: ثُومِهَا تفيد الخصوص؛ فالثوم هو أحد معاني الفوم، قال أبو حيان (ت. 754هـ.) عند كلامه عن معاني فومها: "أحدها: أنه الثوم، بينته قراءة ابن مسعود"⁸². فقد أعطت القراءة بالثاء معنى آخر للآية الكريمة من دون تضاد، وبذلك يكون اليهود قد طالبوا موسى عليه السلام بتتويج طعامهم بطلب الفوم بكل أنواعه ومنها الثوم أيضا، وفي ذلك زيادة العام بالخاص.

قال تعالى: ﴿... وَأَنْظُرْ إِلَى الْعِظَامِ كَيْفَ نُنْشِرُهَا ثُمَّ نَكْسُوهَا لَحْمًا﴾⁸³.

قوله: نُنْشِرُهَا قرئت نُنْشِرُهَا: ب الراء بدل الزاي من الفعل نشر. وهي قراءة أبو جعفر ونافع وابن كثير وأبو عمرو ويعقوب، ووافقهم ابن محيص

واليزيدي والحسن. والقراءة بالزاي على معنى الرفع هي لابن عامر وحمزة والكسائي وخلف، ووافقهم الأعمش. فأما نُشِرُهَا من النَّشْر وهو من المرتفع من الأرض؛ أي انظر إلى العظام كيف نرفع بعضها إلى بعض فوق الأرض ونركبه على حالته الأولى لإعادة البعث⁸⁴. والقراءة بالراء من النَّشْر بمعنى البسط ضد الطي⁸⁵؛ فيجوز حينها أن يكون المراد أنه سبحانه وتعالى يبسط العظام أولاً ثم يحييها ويبعثها بعد موتها وفي ذلك توسيع للمعنى.

والقراءتان حملتا معاني مختلفة لكنها غير متضادة. فقد أضافت كل واحدة منهما إلى الأخرى معنى؛ فقراءة نُشِرُهَا بينت أن العظام رفعت وركبت على بعضها دون تعرض لإحيائها، في حين أضافت قراءة نُشِرُهَا أن العظام أحيائها الله. وبالتالي فالقراءتان اجتمعتا على شيء واحد هو تبيان قدرة الله في البعث والإحياء والتكريب.

قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ جِئْنَاهُمْ بِكِتَابٍ فَصَّلْنَاهُ عَلَىٰ عِلْمٍ هُدًى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾⁸⁶.

قوله: فَصَّلْنَاهُ قرئت فَصَّلْنَاهُ: ب الضاد بدل الصاد، و"فَصَّلْنَاهُ" من التفصيل وهو التبيين، و"فَصَّلْنَاهُ" من التفصيل، وفضل الشيء مَرَّاهُ⁸⁷، وهما وصفان يجتمعان في القرآن الكريم، فأحكامه مفصلة، وهو كتاب فضل على سائر الكتب، قال الألوسي: "...بَيِّنًا معانيه من العقائد والأحكام والمواظ مفصلة...والكتاب هو القرآن...فَصَّلْنَاهُ" ب الضاد المعجمة...أي فصلناه على سائر الكتب عالمين بأنه حقيق بذلك"⁸⁸.

قال تعالى: ﴿وَكَتُبْنَا لَنَا فِي هَذِهِ الدُّنْيَا حَسَنَةً وَفِي الْآخِرَةِ إِنَّا هُنَا إِلَيْكَ قَالِ عَذَابِي أُصِيبُ بِهِ مَنْ أَشَاءُ وَرَحْمَتِي وَسِعَتْ كُلَّ شَيْءٍ فَسَأَكْتُبُهَا لِلَّذِينَ يَتَّقُونَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَالَّذِينَ هُمْ بِآيَاتِنَا يُؤْمِنُونَ﴾⁸⁹.

قوله: أَشَاءُ قرئت أساءَ: ب السّين بدل الشّين، وهي قراءة الحسن وزيد بن علي وطاووس وعمرو الأسواري. أما قوله أَشَاءُ من المشيئة، معناها أن الله يصيب بعذابه من يشاء، لا يملك أحد أن يرد ما أراد الله. وأما قوله أساءَ من الإساءة، يرى بعضهم أن القراءة ب السّين أكثر تصريحاً بعدل الله تعالى، فهو يعذب من أساء، قال ابن جنّي: " أُصِيبُ بِهِ مِنْ أَسَاءَ... هذه القراءة أشدّ إفصاحاً بالعدل من القراءة الفاشية، التي هي: "مَنْ أَشَاءُ"، لأنّ العذاب في القراءة الشّاذة مذكور علّة الاستحقاق له، وهو الإساءة، والقراءة الفاشية لا يتناول من ظاهرها علّة إصابة العذاب له، وأنّ ذلك لشيء يرجع إلى الإنسان، وإن كُنّا قد أحطنا علماً بأنّ الله تعالى لا يظلم عباده وأتّه لا يعذب أحدا منهم إلا بما جناه واجترمه على نفسه، إلا أنا لم نعلم ذلك من هذه الآية بل من أماكن غيرها"⁹⁰.

فالقراءتان متكاملتان؛ إذ أن القراءة ب "أشَاءُ" فيها إيهام أن عذاب الله يصيب به من يشاء من عباده سواء أساء أم لم يسء، وجاءت القراءة الثّانية "أساءَ" وأزلتّ هذا الإيهام ودفعته بأن بينت أن الآية تدلّ بالقراءتين أن الله يعذب من يشاء ممن أساء.

قال تعالى: ﴿فَالْيَوْمَ نُنَجِّيكَ بِبَدَنِكَ لِتَكُونَ لِمَنْ خَلْفَكَ آيَةً وَإِنَّ كَثِيرًا مِنَ النَّاسِ عَنْ آيَاتِنَا لَغَافِلُونَ﴾⁹¹.

قوله: **نُجِّبِكَ قَرْنَتْ نُحِّيكَ**: بالحاء بدل الجيم، وهي قراءة أبي بن كعب وابن السَّمِيفِ* ويزيد البربري، وهي من التَّحْيَةِ ومعناها نلقيك بناحية تلي البحر وهو ما قاله العكبري، وأضاف ابن جني قائلاً: "هذه نُفَعُّكَ من النَّاحِيَةِ، أي نجعلك في ناحية من كذا...وَنَحَّيْتُ الشَّيْءَ فَتَنَحَّى أَي باعدته فتباعد فصار في ناحية"⁹². أما قراءة **نُجِّبِكَ** فهي قراءة باقي العشرة، ومعناها نلقيك على نجوة من الأرض، أو نبعذك مما وقع فيه قومك من قاع البحر ونظهرك جسدا لا روح فيه؛ وذلك أن بني إسرائيل لم يصدقوا أن فرعون غرق، وقالوا: هو أعظم شأنا من ذلك، فألقاه الله على نجوة من الأرض، أي مكان مرتفع من البحر حتى شاهده ⁹³، ويجوز أن يكون من النجاة ضدَّ الهلاك، إلا أنه نجِّي بدنا فقط ليكون عبرة لغيره، وليس ذلك من باب الإعزاز له، قال الألوسي: "وفي تعليل تنجيته...إيدان بأنها ليست لإعزاز أو لفائدة أخرى عائدة إليه بل لكمال الاستهانة به وتفضيحه على رؤوس الأشهاد وزيادة تفضيح حاله كمن يقتل ثم يجر جسده في الأسواق ويطرح جيفة في الميدان"⁹⁴.

وحاصل القراءتين أن الله تعالى أبعد بدن فرعون مما وقع فيه قومه من قاع البحر، وأنه جعله على نجوة من الأرض بناحية مما يلي البحر⁹⁵. فالمعنيان متقاربان ومتكاملان جدا، فكانت التَّحْيَةُ بالتَّحْيَةِ.

قال تعالى: ﴿يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ قُلْ فِيهِمَا إِثْمٌ كَبِيرٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ وَإِثْمُهُمَا أَكْبَرُ مِنْ نَفْعِهِمَا﴾⁹⁶

قوله: **إِثْمٌ كَبِيرٌ** قرئت **إِثْمٌ كَثِيرٌ**: فقرأ حمزة والكسائي (**إِثْمٌ كَثِيرٌ**) بالناء المثناة ووافقهما الأعمش، وقرأ الباقرن العشر (**إِثْمٌ كَبِيرٌ**) بالباء⁹⁷. فمعنى كثير من الكثرة، وذلك لأن شرب الخمر يحدث معه آثار كثيرة من لغط وتخليط وسب

إيمان وعداوة وخيانة وتفريط في الفرائض وفي ذكر الله وفي غير ذلك، فوصف بالكثرة، واستدلوا على ذلك بقوله تعالى: ﴿إِنَّمَا يُرِيدُ الشَّيْطَانُ أَنْ يُوقِعَ بَيْنَكُمُ الْعَدَاوَةَ وَالْبَغْضَاءَ فِي الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ وَيَصُدَّكُمْ عَنْ ذِكْرِ اللَّهِ وَعَنِ الصَّلَاةِ فَهَلْ أَنْتُمْ مُنْتَهُونَ﴾⁹⁸، فذكر أشياء من الإثم؛ أي باعتبار الآثمين فكأنه قيل فيه: للناس آثام، فكل من يتعاطاها آثم، أو باعتبار على ما يصدر من شاربيها من الأفعال والأقوال المحرفة. أو باعتبار من زاولها من لدن كانت إلى أن بيعت وشريت فقد لعن الرسول صلى الله عليه وسلم الخمر ولعن معها عشرة بائعها ومبتاعها والمشتراة له وعاصرها ومعتصرها والمعصورة له وساقيتها وشاربيها وحاملها والمحمولة له وآكل ثمنها، فناسب وصف الإثم بالكثرة لهذا الاعتبار⁹⁹. أما معنى قراءة كبير فهو من الكبر على معنى العظمة؛ أي فيها إثم عظيم واستدلوا على ذلك بقوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَائِرَ الْإِثْمِ وَالْفَوَاحِشَ وَإِذَا مَا غَضِبُوا هُمْ يَغْفِرُونَ﴾¹⁰⁰. يقول الزجاج: "فأما الإثم الكبير الذي في الخمر فبين، لأنها توقع العداوة والبغضاء، وتحول بين المرء وعقله الذي يميز به ويعرف ما يجب لخالفه"¹⁰¹؛ فشرب الخمر من الكبائر فوجب أن يوصف بالكبير.

فحاصل القراءتين هو التأكيد على تحريم الخمر ودمها لعظم إثمها وكثرة آثامها، وكذلك كانت من الكبائر بل وأمها.

الإبدال الصوائتي:

قال تعالى: ﴿كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِتَالُ وَهُوَ كُرْهٌ لَّكُمْ وَعَسَى أَنْ تَكْرَهُوا شَيْئًا وَهُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ وَعَسَى أَنْ تُحِبُّوا شَيْئًا وَهُوَ شَرٌّ لَّكُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾¹⁰².

قوله: كُرَّةٌ قرئت كَرَّةً: بفتح الكاف، قال الأخفش: هما لغتان، مثل الضَّعْف و الضَّعْف والفقر والفقر. فأما الكره ب الضَّم المشقة من فعل يقوم به الإنسان كارها له بقلبه من غير أن يُجبر عليه. وبالفتح الإِجبار، وهو ما أكره عليه صاحبه فيقوم به وهو كاره له مجبر عليه¹⁰³.

ويلاحظ في القراءتان - ب الضَّم وبالفتح- أنَّ المكتوب والمأمور به هو القتال، وهو تكليف من التكاليف، والنفس تكرهه لما فيه من مشقة، وهي لا تقدم عليه إلا إذا أكرهت عليه وأجبرت، والمأمور به في الآية هو عموم الطاعة وبعض الطاعات يقوم بها المكلف كارها ومكرها لمخالفتها هواه. ومن ثم فمعنى الآية اتسع بتعدد القراءات وكملت كل قراءة الأخرى.

قال تعالى: ﴿إِذْ تُصْعِدُونَ وَلَا تَلْوُونَ عَلَىٰ أَحَدٍ وَ الرَّسُولُ يَدْعُوكُمْ فِي أُخْرَاكُمْ فَأَثَابَكُمْ غَمًّا بِغَمٍّ لِّكَيْلًا تَحْزِنُوا عَلَىٰ مَا فَاتَكُمْ وَلَا مَا أَصَابَكُمْ وَاللَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ﴾¹⁰⁴.

قوله: أَحَدٍ قرئت أُحْدٍ: بضم الهمزة والحاء وهي قراءة حميد بن قيس، ومعناها الجبل. وأما القراءة بالفتح فقد قال العكبري فيها: أَحَدٍ المراد به "النبي محمد صلى الله عليه وسلم"¹⁰⁵.

وظاهر قوله: "وَلَا تَلْوُونَ عَلَىٰ أَحَدٍ" العموم الذي يقتضي الخاص؛ أي من كان على جبل أُحْد، وهو النبي صلى الله عليه وسلم¹⁰⁶، فتتحد القراءتان معنى عموماً.

قال تعالى: ﴿وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾¹⁰⁷.

قوله: الذَّلُّ قرئت الذَّلُّ: بكسر الذال، وهي قراءة سعيد بن جبير، والحسن البصري، وأبي رجاء، والجحدري وعاصم. وهو ضد الصَّعوبة. أما الضَّم فهو ضد العزة وهي قراءة العامة، يقال: دابة ذليل بينة الذَّلُّ [بالكسر] إذا كانت منقادة¹⁰⁸، ومعناه ضد الصَّعوبة أيضا، والذَّلُّ للإنسان ب الضَّم وهو ضد العز، وكأنتهم اختاروا للفصل بينهما الضمة للإنسان العاقل والكسرة للذَّابة، لأنَّ ما يلحق الإنسان أكبر قدرا مما يلحق الذَّابة، كما أن الضمة لقوتها أختيرت لتمثل الإنسان، فيما أختيرت الكسرة لضعفها لتمثل الذَّابة¹⁰⁹. فالمعنيان وإن اختلفا فهما متقاربان جدا. قال الزَّاغب: "الذَّلُّ ما كان عن قهر، والذَّلُّ ما كان بعد تصعب وشِماسٍ*؛ فمهما كنت مقهورا منهما لا تقهرهما، ولا تعاديهما مهما كان بينكما من عداوة، فالعداوة تبدأ بالقهر.

قال تعالى: ﴿ فِي لُوحٍ مَّحْفُوظٍ ﴾¹¹⁰.

قوله: لُوحٍ قرئت لُوحٍ: بضم اللام، وهي قراءة انفراد بها يحي بن يعمر، قال العكبري: "قوله تعالى: "لُوحٍ" يقرأ بضم اللام ولعلها لغة"¹¹¹ قصد أنهما بمعنى واحد، ومنهم من ميّز بينهما، فاللُوح بالفتح "كل صفيحة عريضة، خشبا أو عظما"¹¹²، وب الضَّم "الهواء، يعني اللُوح فوق السّماء السّابعة الذي فيه اللُوح"¹¹³.

المعنيان متوافقان إذ أنّ القرآن الكريم مكتوب ومحفوظ من وصول الشياطين إليه في لوح أي صفيحة من طبيعة يعلمها الله تعالى، واللُوح (بالفتح) كائن في اللُوح (ب الضَّم) موضع فوق السّماء السّابعة مستودع مشيئات الله.

قال تعالى: ﴿ فِي قُلُوبِهِمْ مَّرَضٌ فَزَادَهُمُ اللَّهُ مَرَضًا وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ بِمَا كَانُوا يَكْذِبُونَ ﴾¹¹⁴

قوله: يَكْذِبُونَ قرئت **يُكْذِبُونَ**: بضم الياء وفتح الكاف وتشديد الذال وهي قراءة أبو جعفر ونافع وابن كثير وأبو عمرو وابن عامر ويعقوب¹¹⁵، ووافقهم ابن محيص واليزيدي. أما القراءة بفتح الياء وتسكين الكاف وتخفيف الذال فهي لعاصم وحمزة والكسائي وخلف ووافقهم الحسن والأعمش. القراءة بالتخفيف معناها أنهم استحقوا العذاب الأليم بسبب إظهارهم الإسلام والإيمان وهم في باطنهم كاذبون كافرون، فهم كاذبون في قولهم: (أما بالله وباليوم الآخر). والقراءة بالتشديد معناها أنهم استحقوا العذاب الأليم بسبب تكذيبهم النبي صلى الله عليه وسلم. يقول الزجاج (ت. 311هـ.): "ويقرأ (يُكْذِبُونَ) فمن قرأ (يَكْذِبُونَ) بالتخفيف فإنَّ كَذِبهم قولهم أنهم مؤمنون، قال عز وجل: (وما هم بمؤمنين)، وأما يُكْذِبُونَ بالتثنية فمعناه بتكذيبهم النبي صلى الله عليه وسلم"¹¹⁶.

فحاصل القراءتين أن المنافقين سيعذبون العذاب الأليم بسبب كذبهم وتكذيبهم، ففي القراءتين تنوع في المعاني لشمول جميع أحوالهم: تكذيبهم وكذبهم. هذا التنوع جعل القراءتين متداخلتين في المعنى، فمن كذب رسالة الرسل وحجة النبوة فهو كاذب ومن جحد تنزيله فهو مكذب¹¹⁷.

الخاتمة: نستشف من كل ما سبق أنّ الهدف الرئيس من تعدد القراءات واختلافها هو التيسير ورفع الحرج عن الأمة في قراءة القرآن وهو ما لاحظناه في الدراسة الصوتية لظاهرة الإبدال الصرفية. كما يضاف إليه هدف آخر لامتداد الدراسة الدلالية للظاهرة ذاتها؛ وهو إعطاء النص القرآني تميزه وسموه على الكتب السماوية الأخرى؛ إذ كل قراءة زادت معنى جديدا لم تبيّنه أو توضحه القراءة الأخرى، وبهذا اتسعت المعاني وأكسبت صفة الإعجاز للقرآن الكريم. وفي ذلك يقول ابن عاشور (ت. 1393 هـ.): "على أنه لا مانع من أن يكون مجيء ألفاظ القرآن على ما يحتمل تلك الوجوه مراداً لله تعالى، ليقراً القراء

بوجوه فتكثر من ذلك المعاني، فيكون وجود الوجهين فأكثر في مختلف القراءات مجزأً عن آيتين فأكثر، وهذا نظير التّضمين في استعمال العرب، ونظير الثّوريّة والنّوحيّة في البديع...¹¹⁸؛ وبهذا يكون من مقاصد الاختلاف في القراءات القرآنيّة تكثير المعاني واتساعها، ولكن من غير تناقض أو تباين في المعاني¹¹⁹؛ فالاختلاف في القراءات هو اختلاف تنوع وتغاير لا اختلاف تضاد وتناقض، وهو حاصل في الألفاظ المسموعة وليس في المعاني المفهومة من كلام الله الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، مهما تعددت أسانيد قراءته وفنون أدائه. هذا ما بينه التفسير الصوتي لظاهرة الإبدال الصّرفيّة؛ إذ أنه لا يمكن دراسة هذه الظاهرة دون تعزيزها بالدراسة الصّوتيّة ذلك أنها تمس أصغر وحدة في تركيب المفردة، كما أن هذه الدّراسة الأخيرة تقوم على تفسير القوانين التي يقوم عليها الإبدال بين الصّوات والصّوائت وما طرأ عليها من تغيرات على مستوى بناء الصّيغة الصّرفيّة وانعكس على دلالتها.

قائمة المراجع:

- مصحف المدينة النبويّة للنشر الحاسوبي، برواية حفص عن عاصم.
- أثر القراءات في الأصوات والنّحو العربي أبو عمرو بن العلاء، عبد الصّبور شاهين، مكتبة الخانجي، القاهرة - مصر، ط. 1.
- الأسلوب والأداء في القراءات القرآنيّة (دراسة صوتيّة تباينيّة)، خير الدّين سيّب، جامعة تلمسان، الجزائر، دار الكلم الطّيب، دمشق، ط. 1، 1428هـ. 2007م.
- الأصوات اللغويّة، إبراهيم أنيس.
- إعراب القراءات الشّواذ، أبي البقاء العكبري، تح. محمد السيّد أحمد عزوز، عالم الكتب، بيروت - لبنان، ط. 1، 1417هـ. 1996م.

- البحر المحيط، أبو حيان، تح. عادل أحمد عبد الجواد وعلي محمد عوض، دار الكتب العلميّة، بيروت - لبنان، ط. 1، 1422هـ. 2001م.
- البرهان في علوم القرآن، محمد بدر الدّين الزّركشي، تح. محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعرفة، بيروت- لبنان، د. ط. 1391هـ. 1972م.
- تاج العروس من جواهر القاموس، محمد مرتضى بن محمد الحسيني الزبيدي، دار الكتب العلميّة، بيروت- لبنان، ط. 1، 1428هـ. 2007م.
- التّبيان في إعراب القرآن، أبو البقاء العكبري، بيت الأفكار الدوليّة، الأردن، د. ط. د. ت.
- التّحرير والتّوير، محمد الطّاهر بن عاشور، الدّار التّونسيّة للنشر تونس، د. ط. 1405هـ. 1984م.
- تشديدات القرآن - اثناقلتم، أبو محمد بن عبد الله، موقع طريق الإسلام الجديدة.
- التّصور اللغوي عند علماء أصول الفقه، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، 1995م.
- تفسير التّحرير والتّوير، محمد الطّاهر بن عاشور، الدّر التّونسيّة للنشر، تونس 1984م.
- التّمهيد في علم التّجويد، ابن الجزري، تح. غانم قدوري حمد، مؤسسة الرّسالة، بيروت - لبنان، ط. 1، 1421هـ. 2001م.
- الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، ج. 1، ص. 182.
- حجة القراءات، أبو زرعة عبد الرّحمان بن محمد ابن زنجلة، تح. سعيد الأفغاني، مؤسسة الرّسالة، بيروت - لبنان، ط. 5، 1422هـ. 2001م.

- دراسات في علوم القرآن، محمد بكر إسماعيل، دار المنار، ط. 2، 1419هـ. 1999م.
- السبعة في القراءات، لأبي بكر أحمد بن موسى بن مجاهد، تح. شوقي ضيف، دار المعارف، مصر، الطبعة 3، 1408هـ. 1988م.
- سر صناعة الإعراب، ابن جني، تح. مصطفى السقا، مطبعة بابلي الحلبي وأولاده - مصر، ط. 6، 1981م.
- شرح المفصل، موفق الدين بن يعيش النحوي، عالم الكتب بيروت - لبنان، د. ط. د. ت.
- الصوت اللغوي في القرآن، محمد حسين علي الصغير، دار المؤرخ العربي، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى، 1420هـ. 2000م.
- الصحاح، الجوهري، تح. أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين بيروت - لبنان، ط. 3، 1404هـ. 1984م.
- القاموس المحيط، مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، دار الكتب العلميّة بيروت - لبنان، ط. 1، 1425هـ. 2004م.
- القراءات وأثرها في التفسير والأحكام، محمد بن عمر بن سالم بازمول، ص. 652.
- الكشف عن وجوه القراءات وعللها وحججها، أبو محمد مكي بن أبي طالب القيسي، تح. محي الدين رمضان، مؤسسة الرسالة بيروت - لبنان، ط. 5، 1418هـ. 1997م.
- لسان العرب، الإمام العلامة أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، المجلد الثاني، (د. ت.)، دار صادر بيروت،

- اللهجات العربية، إبراهيم محمد نجا، مطبعة السعادة مصر، د.ط. د.ت، اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، دار الثقافة، الدار البيضاء - المغرب، د. ط. 1994م.
- محاضرة الدلالة في التراث الإسلامي، عبد الجليل منقور، 22 أكتوبر 2014م، المركز الجامعي بلحاج بوشعيب عين تموشنت.
- المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات، ابن جني.
- المزهر في علوم اللغة وأنواعها، جلال الدين عبد الرحمن السيوطي، منشورات الكتب العصرية صيدا - بيروت - لبنان، د. ط. 1408هـ. 1987م. ج. 1، ص. 460.
- المصباح المنير، أحمد بن محمد بن علي الفيومي، مكتبة لبنان، د. ط. 1987م.
- معاني القرآن وإعرابه، الزجاج، شرح وتح. عبد الجليل عبده شلبي، عالم الكتب، بيروت - لبنان، الطبعة 1، 1409هـ. 1988م.
- معجم التعريفات، علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني، تحقيق ودراسة محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة القاهرة - مصر، (د.ت.)
- مفردات ألفاظ القرآن، الزاغب الاصفهاني، تحقيق صفوان عدنان داوودي، دار القلم الشامية، 1430هـ. 2009م. الطبعة الرابعة، حرف الدال، ص. 313.
- مقاييس اللغة، أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا، تح. عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي مصر، ط. 3، 1402هـ. 1981م.

- منجد المقرئين ومرشد الطالبين، محمد بن محمد بن الجزري، دار البلاغ للنشر والتوزيع- الجزائر، ط.1424، 1هـ.2003م.
- المنهج الصوتي للبنية العربية-رؤية جديدة في الصرف الحديث-، عبد الصبور شاهين، مطبعة جامعة القاهرة والكتاب الجامعي القاهرة- مصر، ط. 1، 1398هـ.1977م.
- النحو الوافي، عباس حسن، دار المعارف، 1963م.
- النجوم الطوالع على الدرر اللوامع في أصل مقراً الإمام نافع، إبراهيم المارغين.

مواقع الانترنت:

- أعمال راتب عبد الوهاب السمان، موقع:

info@kitabuallah.com

- إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، أحمد بن محمد بن أحمد بن محمد بن عبد الغني الدمياطي الشافعي الشهير بالبناء، الموقع: www.al-mostafa.com

الهوامش:

- 1 - القاموس المحيط، مجد الدّين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، دار الكتب العلميّة بيروت- لبنان، ط. 1، 1425 هـ. 2004م. باب الهمزة، فصل القاف، ص.77.
- 2 - تاج العروس من جواهر القاموس، محمد مرتضى بن محمد الحسيني الزبيدي، دار الكتب العلميّة، بيروت- لبنان، ط.1، 1428 هـ. 2007م. مادة (ق ر أ)، ج. 1، ص.253.
- 3 - مقاييس اللّغة، أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا، تح. عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي مصر، ط.3، 1402 هـ. 1981م. مادة (ق ر أ)، ج.5، ص.78.
- 4 - القاموس المحيط، الفيروز آبادي، باب الهمزة فصل القاف، ص.49.
- 5 - المصدر نفسه، الصّفحة نفسها.
- 6 - البرهان في علوم القرآن، محمد بدر الدّين الزّركشي، تح. محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعرفة، بيروت- لبنان، د. ط. 1391 هـ. 1972م. ج.1، ص.318.
- 7 - منجد المقرئين ومرشد الطّالبيين، محمد بن محمد بن الجزري، دار البلاغ للنشر والتّوزيع- الجزائر، ط.1424 هـ. 2003م. ص.17.
- 8 - إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، أحمد بن محمد بن أحمد بن محمد بن عبد الغني الدّمياطي الشّافعي الشّهير بالبناء، ص.04. من الموقع: www.al-mostafa.com
- 9 - دراسات في علوم القرآن، محمد بكر إسماعيل، دار المنار، ط. 2، 1419 هـ. 1999م. ص.88.
- 10- لسان العرب، الإمام العلامة أبي الفضل جمال الدّين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، المجلد الثّاني، (د. ت.)، دار صادر بيروت، حرف التّاء فصل الصّاد مادة (صوت)، ص.57-58.

- 11 - المصدر نفسه، مادة (صوت)، ص. 57؛ القاموس المحيط، الفيروز أبادي، دار الفكر، بيروت - لبنان، 1983م. ج. 1، مادة (صوت)، ص. 152.
- 12 - سورة الإسراء، آية 64.
- 13 - المصدر السابق نفسه، ص58.
- 14 - ينظر: اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، دار الثقافة، الدار البيضاء - المغرب، د. ط. 1994م. ص. 66.
- 15 - الصّوت اللغوي في القرآن، محمد حسين علي الصّغير، دار المؤرخ العربي، بيروت - لبنان، الطّبعة الأولى، 1420هـ. 2000م . ص. 14.
- 16 - سر صناعة الإعراب، ابن جنّي، تح. مصطفى السّقا، مطبعة بابلي الحلبي وأولاده - مصر، ط. 6، 1981م. ج.1، ص.6.
- 17 - ينظر: الصّاح، الجوهري، تح. أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين بيروت - لبنان، ط. 3، 1404هـ. 1984م. مادة دلال، ج.4، ص.1698.
- 18 - ينظر: المصدر نفسه، الصّفحة نفسها.
- 19 - القاموس المحيط، الفيروز أبادي، باب اللام فصل الدال، ص.1013.
- 20 - سورة سبأ، آية 14.
- 21 - سورة الصّف، آية 10.
- 22 - معجم التّعريفات، علي بن محمد السيّد الشّريف الجرجاني، تحقيق ودراسة محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة القاهرة - مصر، (د.ت.)، باب الدال، ص.91.
- 23 - سورة الإسراء، آية 23.
- 24 - ينظر: تفسير التّحرير والتّوير، محمد الطّاهر بن عاشور، الدّر التّونسيّة للنشر، تونس 1984م. ج. 15، ص. 70.
- 25 - سورة يوسف، آية 82.
- 26 - ينظر: محاضرة الدلالة في التّراث الإسلامي، عبد الجليل منقور، 22 أكتوبر 2014م، المركز الجامعي بلحاج بوشعيب عين تموشنت.

- 27 - ينظر: التّصور اللغوي عند علماء أصول الفقه، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، 1995م. ص.14 .
- 28 - المفردات في غريب القرآن، أبو القاسم الحسين بن محمد الرّاعب الأصفهاني، مكتبة نزار مصطفى الباز، ج. 1، ص.228.
- 29 - ينظر: القاموس المحيط، الفيروز أبادي، باب اللّام فصل الباء، ص.979.
- 30 - سورة النّور، آية 55.
- 31 - ينظر: مقاييس اللّغة، ابن فارس، ج. 1، ص.210.
- 32 - سورة إبراهيم، آية 48.
- 33 - ينظر: لسان العرب، ابن منظور، مادة بدل، ج. 11، ص.48.
- 34 - ينظر: المصباح المنير، أحمد بن محمد بن علي الفيومي، مكتبة لبنان، د. ط. 1987م. مادة بدل، ص.15.
- 35 - حاشية الصّبان على شرح الأشموني، ج. 1، ص.2173.
- 36 - ينظر: اللهجات العربيّة، إبراهيم محمد نجا، مطبعة السّعادة مصر، د. ط. د.ت، ص.55.
- 37 - ينظر: التّعريفات، الجرجاني، ص. 25.
- 38 - شرح المفصل، موفق الدّين بن يعيش النّحوي، عالم الكتب بيروت - لبنان، د. ط. د. ت. ج. 10، ص.7.
- 39 - من أسرار اللّغة، إبراهيم أنيس، ص. 75.
- 40 - ينظر: المنهج الصّوتي للبنىّة العربيّة-رؤية جديدة في الصّرف الحديث-، عبد الصّبور شاهين، مطبعة جامعة القاهرة والكتاب الجامعي القاهرة- مصر، ط. 1، 1398هـ. 1977م. ص. 168.
- 41 - ينظر: القاموس المحيط، الفيروز أبادي، باب الرّاء فصل الطّاء، ص.459.
- 42 - التّمهيد في علم التّجويد، ابن الجزري، تح. غانم قدوري حمد، مؤسسة الرّسالة، بيروت - لبنان، ط. 1، 1421هـ. 2001م. ص.166.
- 43 - القاموس المحيط، الفيروز أبادي، باب الميم فصل الدّال، ص.1119.

- 44 - الخصائص، ابن جنّي، ج. 2، ص. 139.
- 45 - أثر القراءات في الأصوات والنحو العربي أبو عمرو بن العلاء، عبد الصّبور شاهين، مكتبة الخانجي، القاهرة - مصر، ط. 1، 1408 هـ. 1987 م. ص. 122.
- 46 - ينظر: النجوم الطّوالع على الدّرر اللّوامع في أصل مقرأ الإمام نافع، إبراهيم المارغيني، ص. 97.
- 47 - ينظر: الأصوات اللغويّة، إبراهيم أنيس، ص. 173.
- 48 - الكتاب، سيبويه، ج. 4، ص. 104.
- 49 - الخصائص، ابن جنّي، ج. 2، ص. 227.
- 50 - المصدر نفسه، ج. 2، ص. 140.
- 51 - النّجوم الطّوالع، المارغيني، ص. 97.
- 52 - سورة البقرة، آية 72.
- 53 - إعراب القراءات الشّواذ، أبي البقاء العكبري، تح. محمد السيّد أحمد عزوز، عالم الكتب، بيروت - لبنان، ط. 1، 1417 هـ. 1996 م. ج. 1، ص. 176.
- 54 - ينظر: التّبيان في إعراب القرآن، أبو البقاء العكبري، بيت الأفكار الدّوليّة، الأردن، د. ط. د. ت. ص. 30.
- 55 - ينظر: مفردات ألفاظ القرآن، الزّاغب الاصفهاني، تحقيق صفوان عدنان داوودي، دار القلم الشّاميّة، 1430 هـ. 2009 م. الطّبعة الزّابعة، حرف الدّال، ص. 313.
- 56 - ينظر: المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.
- 57 - سورة التّوبة، آية 38.
- 58 - البحر المحيط، أبو حيان، تح. عادل أحمد عبد الجواد وعلي محمد عوض، دار الكتب العلميّة، بيروت - لبنان، ط. 1، 1422 هـ. 2001 م. ج. 5، ص. 43.
- 59 - ينظر: تشديدات القرآن - اثاقلتم، أبو محمد بن عبد الله، موقع طريق الإسلام الجديدة.
- 60 - سورة البقرة، آية 20.

- 61 - المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات، ابن جني، ج.1، ص. 59-60.
- 62 - ينظر: موقع أعمال راتب عبد الوهاب السّمان info@kitabuallah.com
- 63 - سورة النّمل، آية 18.
- 64 - ينظر: المحتسب ابن جني، ج. 2، ص. 182.
- 65 - ينظر: النّحو الوافي، عباس حسن، دار المعارف، 1963م. ج. 4، ص. 573.
- 66 - المزهري في علوم اللّغة وأنواعها، جلال الدّين عبد الرّحمان السيوطي، منشورات الكتب العصريّة صيدا - بيروت - لبنان، د. ط. 1408هـ. 1987م. ج. 1، ص. 460.
- 67 - سر صناعة الإعراب، عثمان بن جني أبو الفتح، ج. 1، ص. 180.
- 68 - سورة البقرة، آية 30.
- 69 - ينظر: المصباح المنير، الفيومي، ص. 68.
- 70 - ينظر: المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.
- 71 - الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، ج. 1، ص. 182.
- 72 - القاموس المحيط، الفيروز أبادي، باب القاف فصل الخاء، ص. 895.
- 73 - الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، ج. 1، ص. 182.
- 74 - روح المعاني، الألويسي، م. 1، ج. 1، ص. 352.
- 75 - سورة البقرة آية، 61.
- 76 - المحتسب، ابن جنّي، ج. 1، ص. 171.
- 77 - المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.
- 78 - معاني القرآن، الفراء، ج. 1، ص. 38.
- 79 - معاني القرآن وإعرابه، الرّجاج، ج. 1، ص. 143.
- 80 - ينظر: المصدر نفسه، الصّفحة نفسها.
- 81 - ينظر: البحر المحيط، أبو حيان، ج. 1، ص. 381.
- 82 - القراءات وأثرها في التّفسير والأحكام، محمد بن عمر بن سالم بازمول ص. 652.

- 83 - سورة البقرة، آية 259 .
- 84- ينظر: الكشف عن وجوه القراءات وعللها وحججها، أبو محمد مكي بن أبي طالب القيسي، تح. محي الدين رمضان، مؤسسة الرسالة بيروت- لبنان، ط. 5، 1418هـ. 1997م. ج. 1، ص. 310؛ حجة القراءات، أبو زرعة عبد الرحمن بن محمد ابن زنجلة، تح. سعيد الأفغاني، مؤسسة الرسالة، بيروت - لبنان، ط. 5، 1422هـ. 2001م. ص. 144.
- 85- ينظر: روح المعاني، الألويسي، ج. 3، ص. 37.
- 86- سورة الأعراف، آية 52.
- 87- ينظر: القاموس المحيط، الفيروز أبادي، باب اللام فصل الفاء، ص. 1053.
- 88 - روح المعاني، الألويسي، م. 5، ج. 8، ص. 189-190 .
- 89 - سورة الأعراف، آية 156.
- 90 - المحتسب، ابن جني، ج. 1، ص. 373.
- 91 - سورة يونس، آية 92.
- * - هو ابن عبد الرحمن بن السميع أبو عبد الله، أحد القراء، له قراءة شاذة منقطة السند كما ذكر الذهبي في ترجمته في: ميزان الاعتدال، ج. 03، ص. 575؛ طبقات القراء، ج. 02، ص. 161.
- 92 - المحتسب، ابن جني، ج. 1، ص. 437.
- 93 - ينظر: الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، ج. 8، ص. 242.
- 94 - روح المعاني، الألويسي، م 7، ج. 11، ص. 269.
- 95 - ينظر: القراءات وأثرها في التفسير والأحكام، محمد بن عمر بن سالم بازمول، ص. 496.
- 96 - سورة البقرة، آية 219.
- 97 - ينظر: السبعة في القراءات العشرة، لابن مجاهد، ص. 182.
- 98 - سورة المائدة، آية 91.

- 99 - البحر المحيط، أبو حيان الأندلسي، تح. عادل أحمد عبد الجواد وعلي محمد عوض، دار الكتب العلميّة، بيروت - لبنان، ط. 1، 1422 هـ. 2001 م. ج. 2، ص. 185.
- 100 - سورة الشورى، آية 37.
- 101 - معاني القرآن وإعرابه، الزجاج، ج. 1، ص. 292.
- 102 - سورة البقرة، آية 216.
- 103 - ينظر: الكشف، مكّي، ج. 1، ص. 382-383؛ حجة القراءات، أبو زرعة، ص. 195.
- 104 - سورة آل عمران، آية 153.
- 105 - ينظر: إعراب القراءات الشّواذ، العكبري، ج. 1، ص. 353؛ الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، ج. 5، ص. 367.
- 106 - ينظر: تفسير البحر المحيط، أبو حيان الأندلسي، ج. 3، ص. 90.
- 107 - سورة الإسراء، آية 24.
- 108 - ينظر: إعراب القراءات الشّواذ، العكبري، ج. 1، ص. 785-786.
- 109 - ينظر: المحتسب، ابن جني، ج. 2، ص. 63.
- * - معناها المعاندة والمعادة، فالشّماس (المعادة) ناتجة عن المشامسة (المعاندة). هذا ما قاله الزّبيدي في تاج العروس، ج. 16، باب السّين فصل الشّين، ص. 176.
- 110 - سورة البروج، آية 22.
- 111 - إعراب القراءات الشّواذ، العكبري، ج. 2، ص. 697.
- 112 - القاموس المحيط، الفيروز أبادي، ج. 07، باب الحاء فصل اللام، ص. 101.
- 113 - الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، ج. 22، ص. 200؛ الكشف الرّمخشري، ج. 4، ص. 240.
- 114 - سورة البقرة، آية 10.

- 115 - ينظر: السبعة في القراءات، لأبي بكر أحمد بن موسى بن مجاهد، تح. شوقي ضيف، دار المعارف، مصر، الطبعة 3، 1408هـ. 1988م. ص. 143.
- 116 - معاني القرآن وإعرابه، شرح وتح. عبد الجليل عبده شلبي، عالم الكتب بيروت - لبنان، الطبعة 1، 1409هـ. 1988م. ج. 1، ص. 87.
- 117 - ينظر: القراءات وأثرها في التفسير والأحكام، محمد بن عمر بن سالم بزمول، ص. 382.
- 118 - التحرير والتنوير، محمد الطاهر بن عاشور، الدار التونسية للنشر تونس، د. ط. 1405هـ. 1984م. ج. 1، ص. 54.
- 119 - ينظر: الأسلوب والأداء في القراءات القرآنية (دراسة صوتية تباينية)، خير الدين سيب، جامعة تلمسان، الجزائر، دار الكلم الطيب، دمشق، ط. 1. 1428هـ. 2007م. ص. 243-244.

مفهوم القراءات القرآنية وأثرها في التوسيع النحوي
-كتاب الزجاج أنموذجاً-

The concept of Quranic readings and its effect on
grammatical expansion
-Book AL ZADJADJ model-

أ. منير بوزيدي*

تاريخ الاستلام: 2018-09-05 تاريخ القبول: 2019-09-29

الملخص: أسعى من خلال هذا المقال إلى لفت أنظار الباحثين والدارسين إلى فن وعلم هو من الأهمية بمكان، محاولاً بذلك التّويه على الرّابط المتين بين القراءات القرآنية وأثرها في نشأة اللغة والتّوجيه النّحوي من خلال كتاب جليل لم ينل حظه من الدّراسة كباقي الكتب الموسوم بـ (تهذيب معاني القرآن وإعرابه) للزّجاج، وذلك بالإجابة على التساؤلات التّالية:

- ما هي القراءات القرآنية؟ (مفهومها والفرق بينها وبين القرآن).
- ما هي طرق تأصيلها؟ وما هو عددها وما هي أنواعها؟.
- كيفية استخدام الزّجاج للقراءات القرآنية في التّوجيه النّحوي من خلال اختيار النّماذج.
- الكلمات المفتاحية: مفهوم؛ القراءات؛ القرآنية؛ التّوسيع؛ النّحوي؛ الزّجاج؛ أنموذج.

Abstract: I will try through this study to attract the attention of researchers and students on an art and science of paramount

*جامعة الدكتور الطاهر مولاي، اسعيدة، الجزائر، البريد الإلكتروني:
bouboumoumou07@gmail.com

importance, trying to emphasize the strong link between Qur'anic readings and their impact on the appearance of language and grammatical orientation, by treating a monumental work that did not have what it deserves in terms of study like the other works, this book is entitled: TAHDHIB MAANI AL QORANE WA IAARABOUHOU (Popularization of the senses of the Koran and its analytics) :written by AL ZADJADJ, and this by answering the following questions

)What is the Qur'anic readings? (Definition, difference between them and the Qur'an-

-What are the methods to return to the etymology, the origin?
What is the number and types?

-How did AL ZADJADJ use the Qur'anic readings in the grammatical orientation, choosing corpuses.

Keywords: Concept; readings; Qur'anic; expansion; grammatical; AL ZADJADJ; model.

المقدمة: لا يخفى على ذي لب ما للقراءات القرآنية من دورٍ مهم فهي ذات بعدين أساسيين، الأول يتمثل في إثبات ما به يتعبد العبد ربّه، والثاني تأصيل القواعد اللغوية التي بها قوام اللسان والبنان (اللغة والأدب - قراءة وكتابة -)، وفهم الكلام العربي فهما صحيحا، وكتابته كتابة صحيحة، بالإضافة أنّ القراءات هي وسيلة من وسائل التوسيع اللغوي الذي يشمل كل المستويات وسيما المستوى النحوي إلا أنّ الكثير من الباحثين لم يُولوها الاهتمام.

فنسعى من خلال هذا المقال إلى توضيح كل ما يتعلق بالقراءات من مفاهيم أساسية وأثرها في توسيع اللغة من خلال كتاب جليل المُعنون بـ (تهذيب معاني القرآن وإعرابه)

للرَّجَّاح؛ وهو كتاب يقع في خمسة أجزاء لم ينل حقه من الدِّراسة مع أنه بحق خزنة لغويّة.

أولاً: القراءات القرآنيّة: القراءات: لغة جمع قراءة، قرأ الكتاب قراءة وقرآنا تتبع كلماته نظرا ونطق بها، وتتبع كلماته ولم ينطق بها وسميت حديثا بالقراءة الصامته والاية من القرآن الكريم نطق بألفاظها عن نظر أو عن حفظ.⁽¹⁾

واصطلاحا: يقول ابن الجزري: القراءات علم بكيفية أداء كلمات القرآن واختلافها بعزو الناقلة، خرج النحو واللغة والتفسير وما أشبه ذلك.⁽²⁾

وأما القرآن: قال الجرجاني: القرآن هو المنزل على الرسول المكتوب في المصاحف المنقول عنه نقلا متواترا بلا شبهة.⁽³⁾ وقال الرّاعب: وقد خصّ بالكتاب المنزل على محمد صلى الله عليه وسلم فصار كالعلم كما أنّ التّوراة لما أنزل على موسى والإنجيل على عيسى عليهما الصلاة والسلام.⁽⁴⁾ وقال نظام الدّين: القرآن نزل شيئا بعد شيء فلما جمع سمي قرآنا.⁽⁵⁾

فالقراءات القرآنيّة أو ما يسمى بعلم القراءات هو علم يتمكن به القارئ من أداء كلمات القرآن أداء صحيحا قراءة وصوتا، وأما القرآن فهو كلام الله تبارك وتعالى المنزل على محمد - صلى اللع عليه وسلم- مُبتدأً بالفاتحة مختتم بالناس، فالفرق إذاً بين القرآن والقراءات هو أنّ القرآن كلام الله وأما القراءات فهي الأداء الفعلي للقرآن الكريم، كما يعتمد اللغوي والنحوي وغيرهما على هذا العلم في إثبات مادته تأصيلا وترجيحا بالإضافة إلى عزو القراءات لأصحابها فهو حجة لإثبات صحة القراءة، ولفظة القراءات توحى بأنّ القرآن له العديد من الطّرق ما يتطلب من الباحث ضبط ذلك، فهو من المهمات له كي لا يخلط بين القراءات ومنه الخلط بين العلوم التي تعتمد عليه، وتتفرع منه.

فالقراءات القرآنيّة هي آليّة من الآليات التي لا بد للغوي أو النحوي أو الأديب أو المفسر، أو الفقيه أو المحدث أو أيّ كان أنّ يكتسبها وينهل من معينها.

ولما كانت القراءات القرآنيّة بهذه المكانة تصدّى علماؤنا الجهابذة منذ بداية الوحي إلى كتابة القرآن ثمّ جمعه في أدوات الكتابة التي توفرت في ذلك الوقت التي تُمكن من

حفظه وتثبيته، كالجلود والرّقاع واللحاف وغيرها، ثم حصل ما حصل من موت القراء كما في حادثة اليمامة، فخاف الصحابة -رضوان الله عليهم - على ذهاب القرآن ما أدى بهم إلى جمع ما كتب من القرآن في زمن الخليفة الأول أبي بكر الصديق - رضي الله عنه - ثم مع طبيعة البشر القائمة على الاختلاف جاء دور الخليفة الثالث عثمان بن عفان - رضي الله عنه - فجمع القرآن في مصحف واحد وحرّق باقي الصحائف المجموعة على مرأى من الصحابة، والذي يعد إجماعاً سكوتياً منهم وذلك حفاظاً منهم على وحدة الأمة التي هي أصل من أصول هذا الدين الذي لا بد من مراعاته لتوحيد الأمة، ليظهر بعد ذلك ما يسمى بالقراءات إذ أنّ القرآن أنزله الله على سبعة أحرف كما ثبت بذلك الخبر عن رسول الله -صلى الله عليه وسلم- تيسيراً على هذه الأمة وهذا الأخير تمخض عنه اختلاف الناس في إثبات القراءة ما أدى بعلمائنا لوضع قوانين يتسنى من خلالها إثبات القراءة ، وهذا ما سنراه في القسم الثاني.

ثانياً قواعد إثبات القراءات القرآنية:

أركان القراءة: نظمها ابن الجزري بقوله (6):

فَكُلُّ مَا وَاَفَقَ وَجْهَ نَحْوٍ... وَكَانَ لِلرَّسْمِ اِخْتِمَالاً يَحْوِي

وَصَحَّ إِسْنَاداً هُوَ الْقُرْآنُ... فَهَذِهِ الثَّلَاثَةُ الْأَرْكَانُ

وَوَحَيْثُمَا يَخْتَلُ رُكْنٌ أَثْبِتْ... شُدُودُهُ لَوْ أَنَّهُ فِي السَّبْعَةِ

وعليه فالقراءة القرآنية المقبولة ما توفر فيها ثلاثة أركان:

أولاً: أن تكون موافقة لوجه من وجوه اللغة العربية والمقصود به قواعد اللغة كالصرف والنحو، ثانياً: أن توافق رسم المصحف العثماني الذي يسمى بمصحف الإمام، ثالثاً: أن يصح إسناد القراءة يعني يتصل إسنادها من الراوي إلى النبي عليه الصلاة والسلام، فإن خلّ ركن من هذه الأركان فالحكم على القراءة بالشذوذ.

أقسام القراءات: قسمها السيوطي في الإتيان إلى ستة أنواع كالتالي:

الأول المتواتر وهو ما نقله جمع لا يمكن تواطؤهم على الكذب عن مثلهم إلى

منتهاه وغالب القراءات كذلك.

والثاني المشهور وهو ما صح سنده ولم يبلغ درجة التواتر ووافق العربية والرسم واشتهر عن القراء فلم يعده من الغلط ولا من الشذوذ ويقرأ به على ما ذكر ابن الجزري ويفهمه كلام أبي شامة السابق ومثاله ما اختلفت الطرق في نقله عن السبعة فرواه بعض الرواة عنهم دون بعض وأمثلة ذلك كثيرة في فرش الحروف من كتب القراءات كالذي قبله ومن أشهر ما صنف في ذلك التيسير للداني وقصيدة الشاطبي وأوعية النشر في القراءات العشر وتقريب النشر كلاهما لابن الجزري.

والثالث الأحاد وهو ما صح سنده وخالف الرسم أو العربية أو لم يشتهر الاشتهار المذكور ولا يقرأ به وقد عقد الترمذي في جامعه والحاكم في مستدرکه لذلك بابا أخرج فيه شيئا كثيرا صحيح الإسناد من ذلك ما أخرجه الحاكم من طريق عاصم الجحدري عن أبي بكرة أن النبي قرأ متكئين على رفارف خضر وعبا قري حسان وأخرج من حديث أبي هريرة أنه قرأ فلا تعلم نفس ما أخفي لهم من قرأت أعين وأخرج عن ابن عباس أنه قرأ لقد جاءكم رسول من أنفسكم بفتح الفاء وأخرج عن عائشة أنه قرأ فروح وريحان يعني بضم الراء.

والرابع الشاذ وهو ما لم يصح سنده وفيه كتب مؤلفة من ذلك قراءة ملك يوم الدين بصيغة الماضي ونصب يوم وإياك يعبد ببنائه للمفعول.

الخامس الموضوع كقراءات الخزاعي.

السادس: قال: وظهر لي سادس يشبهه من أنواع الحديث المدرج وهو ما زيد في القراءات على وجه التفسير كقراءة سعد بن أبي وقاص وله أخ أو أخت من أم، أخرجها سعيد بن منصور. (7)

الذي يبدو لي في تقسيم السيوطي لهذه الأنواع إلى هذا التقسيم هو تأثره بعلم الحديث، لأن هذا التقسيم بهذه الطريقة معروف عند علماء الحديث والسيوطي واحد منهم، وقد جرى على طريقة المحدثين في جميع تأليفه.

وعليه فلما كان للقراءة قواعد تثبتتها فكان ما وافق هذه القواعد اصطلح عليه بالمتواتر والمشهور -على اصطلاح السيوطي في تقسيمه- وهو الغاية المطلوبة، وكان ما خالف

هذه القواعد سُمي بالشاذ عموماً جريا على اصطلاح علماء التجويد أو الأصوليين والفقهاء أو على مراتب كما قال السيوطي: الأحاد، والشاذ، والموضوع، والمدرج. ومن المهمات أيضا موضوع عدد القراءات فقد اختلفوا في عددها فهل هي سبعة أم عشرة أم أربعة عشر؟، وهذا ما أجيب عنه في القسم الثالث.

ثالثا: عدد القراءات منسوبة إلى أصحابها:

عدد القراءات المعتمدة: قال محقق كتاب الحجة: إن إضافة القراءة إلى أئمة القراءة ورواتهم لا تعني أكثر من أنهم اختاروها وداموا عليها ولزموا حتى اشتهروا بها وقصدوا فيها، وهي كما يعبر ابن الجزري إضافة اختيار ودوام ولزوم، لا إضافة اختراع ورأي واجتهاد. (8)

ولما كانت القراءة للقراء قائمة على الاختيار والمداومة حصل الاختلاف في قبولها يقول الشنقيطي: قراءة القراء السبعة مجمع على تواترها وهم: ابن عامر، ونافع، وعاصم وابن كثير، وأبو عمرو وحزمة، والكسائي، فالقراءات عند القراء وبعض الفقهاء ثلاثة أقسام: متواتر وهو السبع ومختلف فيه بين التواتر والصحة كالثلاث، وشاذ وهو ما اختلف فيه شرط الصحة، وعند الأصوليين وبعض الفقهاء: متواتر وهو السبع وشاذ وهو ما سوى ذلك، فلا تجوز عندهم القراءة بما زاد على السبع والتحقق جوازها. (9)

قال ومثال المستوفي للشروط (موافقة اللغة والرسم وصحة الإسناد) قراءة الثلاثة: خلف، وأبو جعفر، ويعقوب، أما أبو جعفر يزيد بن القعقاع، وهو من شيوخ نافع ومن كبار قراء المدينة وأما يعقوب فقال ابن عرفة: قراءة داخلية في السبعة لأنه أخذها عن أبي عمرو، وأما خلف فقال فيه السبكي: قراءة خلف ملفة من السبعة إذ له في كل حرف موافق منهم، وقال أبوحيان: لا نعلم أحدا من المسلمين منع القراءة بالثلاثة، بل قُرِيء بها في سائر الأمصار. (10)

و جاء في معجم القراءات: (والحاصل أن السبع متواترة اتفاقا، وكذا الثلاثة: أبو جعفر ويعقوب وخلف على الأصح بل الصحيح المختار). (11)

وعليه فالقراءات سبع متواترة اتفاقا والثلاثة صحيحة وأما الأربعة البواقي فقد جاء -أيضا في معجم القراءات ما يأتي: (ففي ضوء دراستنا السابقة للقراءات القرآنية تبين

لنا أنّ القراءات ليست مقصورة على هذه القراءات السبعية أو العشرية التي اتفق العلماء على تواترها، بل إنّ هناك قراءات أخرى عديدة قوية السند، صحيحة الرواية ومع ذلك وصفوها بالشذوذ لخروجها عن هذه القراءات العشر. (12)

والذي أستخلصه أنّ العبرة في القراءة توفرها على الشروط المذكورة (موافقة وجه من أوجه اللغة، موافقة الرسم العثماني، صحة الإسناد) فإن توفرت صحت القراءة وإلا فلا، ومادامت هذه القراءات الأربع البواقي فيها هذه الشروط فالقراءات إذاً أربع عشرة قراءة وهي كالاتي (13):

- 1- القارئ نافع: روى عنه ورش وقالون.
- 2- القارئ ابن كثير: روى عنه البزي وقنبل.
- 3- القارئ أبو عمرو: روى عنه الدّوري والسّوسي.
- 4- القارئ ابن عامر: روى عنه هشام وابن ذكوان.
- 5- القارئ عاصم: روى عنه أبو بكر شعبة بن عياش وحفص بن سليمان.
- 6- القارئ حمزة: روى عنه خلف وخلاد.
- 7- القارئ علي بن حمزة الكسائي: روى عنه أبو الحارث والدّوري.
- 8- القارئ أبو جعفر يزيد بن القعقاع: روى عنه عيسى بن وردان وسليمان بن جماز.
- 9- القارئ يعقوب بن إسحاق الحضرمي: روى عنه رويس وروح.
- 10- القارئ خلف بن هشام البزار: روى عنه إسحاق الوراق وإدريس الحداد.
- 11- القارئ ابن محيصن محمد بن عبد الرحمن المكي: روى عنه البزي السابق وأبو الحسن بن شنبوذ.
- 12- القارئ اليزيدي يحيى ابن المبارك: روى عنه سليمان بن الحكم وأحمد بن فرح بالحاء المهملة.
- 13- القارئ الحسن البصري: روى عنه شجاع بن أبي نصر البلخي والدّوري السابق.

14- القارئ الأعمش سليمان بن مهران: روى عنه الحسن بن سعيد المطوعي وأبو الفرج بالجيم الشنبوذي الشطوي فحصل هذا الكلام أن لكل قارئ راويان فيكون العدد الاجمالي: أربع عشرة قراءة وثمانية وعشرين رواية. رابعا فوائد تعدد القراءات القرآنية: من أهم فوائد تعدد القراءات ما يأتي:

1 -التخفيف على الأمة الإسلامية من باب التيسير ورفع الحرج. لذلك يقول ابن قتيبة في تأويل مشكل القرآن: فكان من تيسير الله أن أمر الرسول صلى الله عليه وسلم بأن يقرأ كل قوم بلغتهم وما جرى عليه عادتهم. ولو أن كل فريق من هؤلاء أمر أن يزول عن لغته وما جرى عليه اعتباره طفلا وناشئا وكهلا لاشتد ذلك عليه وعظمت المحنة فيه، ولم يمكنه إلا بعد رياضة للنفس طويلة وتذليل للسان وقطع للعادة فأراد الله برحمته ولطفه أن يجعل له متسعا في اللغات ومتصرفا في الحركات كتيسيره عليهم في الدين. (14)

2 - رغم تعدد القراءات القرآنية فإنه لا يوجد بينها تضاد ولا تناقض رغم ما به من آيات محكمات وآخر متشابهات مما يدل على إعجازه.

3 - هذه القراءات القرآنية يفسر بعضها بعضا كقوله تعالى: **وَكَانَ وِرَاءَهُمْ مَلِكٌ يَأْخُذُ كُلَّ سَفِينَةٍ غَصْبًا** فسرتها قراءة: (يأخذ كل سفينة صالحة غصبا).

4 - هذه القراءات ترجح حكما على حكم آخر كما سوف يتبين في الدراسة وكما في قوله تعالى: **فَكَفَّارَتُهُ إِطْعَامُ عَشْرَةِ مَسَاكِينَ مِنْ أَوْسَطِ مَا تُطْعَمُونَ أَهْلِيكُمْ أَوْ كِسْوَتُهُمْ أَوْ تَحْرِيرُ رَقَبَةٍ**. ففي قراءة أو تَحْرِيرُ رَقَبَةٍ [المائدة: 89].

5 - تأكيد جانب عقائدي كما في رؤية الله يوم القيامة في قوله تعالى: **وَإِذَا رَأَيْتَ ثُمَّ رَأَيْتَ نَعِيمًا وَمُلْكًا كَبِيرًا**. فهناك قراءة بكسر اللام وفتح الميم وهي من أعظم الأدلة على رؤية الله تعالى يوم القيامة. [الإنسان: 20]

6 - الاحتجاج بتنوع القراءات في تقرير القواعد اللغوية والتحويلية...ملخص من كتاب الوقف القرآني. (15)

- النماذج المختارة من كتاب الزجاج:

أولا: التوسيع النحوي بالقراءات لوجهين:

وقوله عز وجل (فَقُلْنَا اضْرِبْ بِعَصَاكَ الْحَجَرَ فَانْفَجَرَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْنًا) [البقرة 60]

أكثر القراء (اثنتا عشرة) بإسكان الشين، ولغة أخرى (اثنتا عشرة) عينا - بكسر الشين وقد قرأ بعض القراء عَشْرَةَ - على هذه اللغة، وكلاهما جيد بالغ⁽¹⁶⁾.
وعليه ففي (اثنتا عشرة) قراءتان: اثنتا عشرة واثنتا عشرة. وقد ذكر فيها ابن جني وجهها ثالثاً حيث قال: القراءة في ذلك: "عَشْرَةَ" و"عَشْرَةَ"، فأما "عَشْرَةَ" فشاذاً، وهي قراءة الأعمش⁽¹⁷⁾.

وعليه ففي عشرة ثلاثة أوجه: عَشْرَةَ؛ عَشْرَةَ؛ عَشْرَةَ، وهو طريق جيد يفتح أمامنا باب التوسع في النحو من جهة وكسر عقدة الخوف من اللحن من جهة أخرى.
وقوله عز وجل: (وَأَتِمُّوا الْحَجَّ وَالْعُمْرَةَ لِلَّهِ) [البقرة 196] يجوز في العمرة النَّصْب والرِّفْع: والمعنى في النَّصْب أتموهما⁽¹⁸⁾.

وهي قراءة الشَّعْبِي (أي قراءة الرِّفْع) كما قال مكي ورد على ذلك حيث يقول: وقرأ الشَّعْبِي: (وَالْعُمْرَةَ لِلَّهِ) بالرِّفْع وكأنه تأول أن النَّصْب يوجب فرض العمرة، وليس كذلك عند أكثر العلماء، وإنما معنى النَّصْب هو الفرض بإتمام ما قد دخل فيه الرَّجُل. فالعمرة ليست بفرض، وإتمامها إذا دخل فيها الدَّاخل فرض، فالقراءة بالرِّفْع تخرج وجوب إتمام العمرة عند الدَّخول فيها أن يكون فرضاً بالاية⁽¹⁹⁾.

وقوله تعالى: (وَيَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنْفِقُونَ قُلِ الْعَفْوَ) [البقرة 219] النَّصْب والرِّفْع في (العفو) جميعاً، مَنْ جَعَلَ (ماذا) اسماً واحداً رد العفو عليه ومن جَعَلَ (ما) اسماً و(إذا) خبرها وهي في معنى الذي رد العفو عليه فرفع، كأنه قال: ما الذي ينفقون؟ فقال: العفو، ويجوز أن ينصب العفو وإن كان ما وحدها اسماً فتحمل العفو علي ينفقون، كأنه قيل أنفقوا العفو، ويجوز أيضاً أن ترفع - وإن جعلت (ماذا) بمنزلة شيء واحد على (قل هو العفو)⁽²⁰⁾.

قال السَّمْعَانِي: قرأ أبو عمرو وَحده بِضَمِّ الواو، وقرأ الباقون بفتحها، فمن قرأ بِالضَّمِّ؛ فتقديره مَا الذي يُنْفِقُونَ، فقال: قل الذي يُنْفِقُونَ العَفْو؛ ومن قرأ بِالفَتْح فتقديره: مَاذَا يُنْفِقُونَ؟ فقال: قل: يُنْفِقُونَ العَفْو⁽²¹⁾

وقوله عزّ وجلّ: (وَصِيَّةٌ لِأَزْوَاجِهِمْ) [البقرة 240] و(وصية لأزواجهم) يقرءان جميعاً⁽²²⁾.

وقد اختلفوا في قوله (وَصِيَّةٌ لِأَزْوَاجِهِمْ) في رفع الهاء ونصبها فقرأ ابن كثير ونافع وعاصم في رواية أبي بكر والكسائي (وَصِيَّةٌ لِأَزْوَاجِهِمْ) رفعا وحفص عن عاصم (وَصِيَّةٌ) نصبا وقرأ ابن عامر وأبو عمرو وحمزة نصبا⁽²³⁾.

وقوله عزّ وجلّ: (لَا يَسْتَوِي الْقَاعِدُونَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ غَيْرُ أُولِي الضَّرَرِ وَالْمُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ) [النساء 95] قرئت (غَيْرُ أُولِي الضَّرَرِ) بالرفع و(غَيْرُ) بالنصب⁽²⁴⁾.

قرأ ابن كثير وأبو عمرو وعاصم وحمزة (غير أولي الضّرر) برفع الراء وقرأ نافع والكسائي وابن عامر (غير أولي الضّرر) نصبا، وقيل النّصب أيضا قراءة ابن كثير⁽²⁵⁾.

فإن تصح هذه الرواية يكون ابن كثير قرأ بالوجهين.

ثانيا: التوسيع النحوي بالقراءات لثلاثة أوجه:

وقوله: (وَعَبْدَ الطَّاغُوتِ) [المائدة 60]

وقد قرئت: وَعَبْدَ الطَّاغُوتِ. فضم الباء وجر الطَّاغُوتِ، " وَعَبْدَ الطَّاغُوتِ " ...ثم قال: ويجوز بعد هذه الثلاثة الأوجه الرفع في قوله وَعَبْدَ الطَّاغُوتِ⁽²⁶⁾،

وما يدل على توجيهه لهذه الثلاث والصحيح أن في هذه القراءة وجهين فقط وهي قراءة حمزة بضم عبد وخفض تاء الطَّاغُوتِ والباقيون بفتح الباء ونصب التاء⁽²⁷⁾.

وقوله عزّ وجلّ: (قُلْ أَعْيُرُ اللَّهُ أَتَّخِذُ وَلِيًّا فَاطِرِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ) [الأنعام 14] والاختيار في (فاطر) الجرّ لأنّه من صفة الله جلّ وعزّ، والرفع والنصب جائزان على المدح لله جلّ وعزّ والثناء عليه، فمن رفع فعلى إضمار هو. المعنى هو فاطر السماوات والأرض⁽²⁸⁾.

أما قراءة الجرّ فقرأ بها السبعة، ووجهها الجرّ على النعت للفظ الجلالة، أو على البذل، والبذل أحسن للفصل بين النعت والمنعوت.

وأما قراءة الرّفْع فقرأ بها ابنُ أبي عَبلَة، ووجهها أنه خبر لمبتدأ محذوف، والتّقدير: هو فاطر وجعله ابن عطية مرفوعاً على الابتداء، والخبر محذوف، واستبعده أبو حيّان لأنه لا دليل عليه. وأما قراءة النَّصْب فلم ينسبها أبو حيّان، ووجهها أنه منصوب على أنه صفة لى (وليّ) وتكون الإضافة المراد بها الانفصال، أي: فاطر السّموات والأرض. ويمكن أن يكون بدلاً من (وليّ) (29).

وقوله: (وَلَا تَتَّبِعُوا خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ) [الأنعام 142] في خُطوات ثلاثة أوجه: ضم الطّاءِ وفتحها وإسكانها ومعنى خُطواتِ الشَّيْطَانِ. طُرُقِ الشَّيْطَانِ، قال بعضهم تَحْطِي الشَّيْطَانِ الحلالَ إلى الحرام، والذي تدل عليه اللغة أن المعنى لا تسلكوا الطّريقَ الذي يُسوّله لكم الشَّيْطَانُ (30).

وقوله: (أَفَمَنْ أَسَّسَ بُنْيَانَهُ) [التوبة 109]

ويجوز (أَفَمَنْ أَسَّسَ بُنْيَانَهُ)، ويجوز (أَفَمَنْ أَسَّسَ بُنْيَانَهُ) ويجوز (أَفَمَنْ أَسَّسَ بُنْيَانَهُ)

فأمّا (أَسَّسَ بُنْيَانَهُ)، و(أَسَّسَ بُنْيَانَهُ) فقراءتان جديتان، والذي ذكّر غير هاتين جائز في العربية، غير جائز في القراءة إلا أن تثبت به رواية المعنى أن من أسس بنيانه على التقوى خير ممن أسس بُنْيَانَهُ على الكفر (31).

قرأ نافع وابن عامر (أَفَمَنْ أَسَّسَ) بضم الألف وكسر السين (بُنْيَانَهُ) بالرفع وكذلك (أَمْ مَنْ أَسَّسَ بُنْيَانَهُ) مثله، وقرأ الباقون (أَفَمَنْ أَسَّسَ) بفتح الألف والسين (بُنْيَانَهُ) بالنصب (أَمْ مَنْ أَسَّسَ بُنْيَانَهُ) مثله (32).

وقوله: (وَقِيلَ يَا رَبِّ إِنَّ هَؤُلَاءِ قَوْمٌ لَا يُؤْمِنُونَ) [الزخرف 88]

(وَقِيلَ) ويُقرأ (وَقِيلَ)، (وَقِيلَ يَا رَبِّ)، فيها ثلاثة أوجه (33).

وقرأ عاصم وحمزة (قِيلَ) بكسر اللام، والباقون بالنصب، وقرئ في الشاذ (وَقِيلَ) بضم اللام، فمن قرأ بالنصب، فنصبه من وجهين: أحدهما على العطف على قوله: أَلَمْ يَعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ يَعْلَمُ سِرَّهُمْ وَنَجْوَاهُمْ [التوبة: 78] (وَقِيلَ) ومعنى آخر وعنده علم السّاعة، وعلم قيله يا رب يعني: يعلم الغيب ومن قرأ بالكسر معناه وعنده علم السّاعة،

وعلم قيله يا رب، ومن قرأ بالرفع فمعناه: وقيله قول يا رب⁽³⁴⁾. وعليه فلا يجوز فيها إلا وجهان.

ثالثاً: التوسيع النحوي بالقراءات لأكثر من ثلاثة أوجه:

قوله: (طه * ما أنزلنا عليك القرآن لتشقى) [طه 1 و 2]

يقرأ طه - بفتح الطاء والهاء، وتقرأ طه - بكسرهما - ويقرأ طه - بفتح الطاء وإسكان الهاء، وطه بفتح الطاء وكسر الهاء⁽³⁵⁾.

وهذه الأوجه الأربعة كلها قد قرئ بها.

وقوله: (وَالَّذِينَ قَاتَلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَلَنْ يُضِلَّ أَعْمَالُهُمْ) [محمد6]

ويقرأ على أربعة أوجه: قَاتَلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ، وَقَاتَلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ، على ما لم يسم فاعله، وَيُقْرَأُ قَاتَلُوا بِتَشْدِيدِ التَّاءِ، وَيُقْرَأُ قَاتَلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ، بفتح القاف⁽³⁶⁾.

وهذا الحرف فيه وجهان فقط: قرأ أبو عمرو وحفص عن عاصم (قاتلوا) بضم القاف وكسر التاء خفيفة، وقرأ الباقون وأبو بكر عن عاصم {قاتلوا} بألف⁽³⁷⁾.

وقوله: (لَنْ تَنْفَعَكُمْ أَرْحَامُكُمْ وَلَا أَوْلَادُكُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ يَفْصِلُ بَيْنَكُمْ) [المتحنة3]

قرئت (يَفْصِلُ) على أربعة أوجه: يَفْصِلُ بَيْنَكُمْ على معنى يفصل الله بينكم، وَيُفْصِلُ بَيْنَكُمْ على ما لم يسم فاعله، والمعنى راجع إلى الله عز وجل، وَيُفْصِلُ بَيْنَكُمْ - بتشديد الصاد وفتحها وضم الياء على ما لم يسم فاعله، وقرئت يُفْصِلُ بَيْنَكُمْ، ويجوز نُفْصِلُ بَيْنَكُمْ وَنُفْصِلُ بَيْنَكُمْ - بالنون، فهذه ستة أوجه⁽³⁸⁾.

قرأ عاصم يُفْصِلُ بنصب الياء وكسر الصاد مع التّخفيف يعني: يفصل الله بينكم يوم القيامة، وقرأ ابن كثير ونافع وأبو عمرو يُفْصِلُ بَيْنَكُمْ بضم الياء ونصب الصاد مع التّخفيف، على معنى فعل ما لم يسم فاعله والمعنى مثل الأول وقرأ حمزة والكسائي: يُفْصِلُ بَيْنَكُمْ بضم الياء وكسر الصاد مع التّشديد يعني: يفصل الله بينكم والتّشديد للتكثير وقرأ ابن عامر: يُفْصِلُ بَيْنَكُمْ بضم الياء ونصب الصاد مع التّشديد، على معنى فعل ما لم يسم فاعله والتّشديد للتكثير ويقال الفصل هو القضاء، يعني: يقضي بينكم على هذا⁽³⁹⁾.

وقوله: (وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ) [الإخلاص 4]

فيها أربعة أوجه في القراءة: (كُفُواً) بضم الكاف والفاء، وكُفُواً بضم الكاف وسكون الفاء و(كُفُواً) بكسر الكاف وسكون الفاء، وقد قرئ بها، و(كُفُواً) بكسر الكاف (40).
 قرأ نافع في رواية إسماعيل، وحمزة وخلف، ورويس عن يعقوب، (وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُواً أَحَدٌ) ساكنة الفاء مهموزة الواو، وقرأ حفص عن عاصم (كُفُواً) مضمومة الفاء مفتوحة الواو غير مهموزة وكذلك رواه ابن جمار عن أبي جعفر (كُفُواً) بضم الفاء غير مهموزة. ورواه إسماعيل بن جعفر عنه (كُفُواً) ساكنة الفاء غير مهموزة، ورواه قالون عنه (كُفُواً) بضم الفاء وبالهمز مثل (هُزُواً) وبهذا قرأت، وكذلك قرأ الباقون (كُفُواً) بالهمز وضم الفاء (41).

الخاتمة: من أهم نتائج هذا المقال ما يلي:

- علم القراءات القرآنية هو من العلوم التي تحتاج إعادة قراءة لما كتب فيها للوقوف على إثبات صحة القراءة القرآنية ومنه إثبات ما به يُتقرب إلى الله عزَّ وجلَّ بتلاوته من جهة، ومن جهة أخرى ما به نبني علوم اللغة العربية والفنون الأدبية إذ القرآن الكريم وقراءاته كانت أساس نشوء النحو العربي، ومن أهم نتائج المقال ما يلي:
- من الفوائد المترتبة على إثبات القراءات القرآنية التوسع في اللغة مما يفتح المجال للكاتب والباحث بالانفكاك من عقدة اللحن.
- من الفوائد المترتبة على ثبوت القراءات القرآنية أنها آليّة من آليات القراءة كما أنها آليّة من آليات التوسع اللغوي.
- اختلاف النحاة والمدارس في التوجيهات النحوية مرده إلى اختلاف اللغات وتعدد القراءات القرآنية.
- إعادة التّعبيد النحوي من خلال القراءات القرآنية هو إثراء للدرس اللغوي العربي.
- توسع المباحث اللغوية عند بعض المتقدمين ك الرّجّاج مرجعه إلى القراءات القرآنية والامام بها.

المصادر والمراجع

- (1)- إبراهيم أنيس / أحمد الزيات / حامد عبد القادر / محمد النجار، المعجم الوسيط، تحقيق: مجمع اللغة، دار الدعوة، القاهرة، (د، ط)، 722/2
- (2)- ابن الجزري (ت833هـ)، منجد المقرئين ومرشد الطالبين، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 1420هـ-1999م، ص 09 .
- (3)- الشريف الجرجاني (ت716هـ)، التّعريفات، تحقيق: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، (د، ط)، ص 146.
- (4)- الراغب الأصفهاني، مفردات القرآن، تحقيق: مكتب الدراسات نزار، دار الباز، مكة، (د، ط)، 146/1.
- (5)- نظام الدين النيسابوري، غرائب القرآن، ضبطه: زكريا عميرات، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1419هـ-1997م، 29/1.
- (6)- ابن الجَزَرِي (ت833هـ)، طيبة النشر في القراءات العشر، تحقيق: محمد تميم الرّغبي، دار الهدى، جدة، ط1، 1414هـ-1994م، ص 35.
- (7)- السيوطي (ت911هـ)، الإتقان، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة ناشرون، بيروت -لبنان، ط1، 1424هـ-2013م، ص335.
- (8)- أبو علي الفارسي (ت 377هـ)، الحجة، تحقيق: الشيخ عبد الموجود، وعلي معوّض؛ دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 2007م، 12/1.
- (9)- محمد الأمين الشنقيطي، شرح مراقي السّعود، تحقيق: علي بن محمد العمران، إشراف: بكر أبو زيد، دار عالم الكتب، مكة المكرمة، ط3 143 هـ، 73/1.
- (10)- المصدر نفسه 74/1.
- (11)- أحمد مختار وعبد العال، معجم القراءات القرآنية، 95/1.
- (12)- المصدر نفسه، 115/1.
- (13)- ينظر: شهاب الدين الدّمياطي، إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، دار الكتب العلميّة - لبنان، ط2- 1419هـ-1998م، ص10.

- (14)- ابن قتيبة الدينوري (ت276هـ)، تأويل مشكل القرآن، تحقيق: سعد بن نجدت عمر، مؤسسة الرسالة ناشرون، دمشق، سوريا ط1، 1435هـ-2014م، ص 64 و65.
- (15)- ينظر: عزت شحاتة، الوقف القرآني وأثره في التّرجيح عند الحنفيّة، مؤسسة المختار، القاهرة، ط1، 1424هـ-2003م، ص13 و14.
- (16)- الرّجّاج، معاني القرآن، 79/1.
- (17)- ابن جني، المحتسب، وزارة الأوقاف-المجلس الأعلى للشئون الإسلاميّة، (د ط) 1420هـ- 1999م، 85/1.
- (18)- الرّجّاج، معاني القرآن، 167/1.
- (19)- مكي (ت437هـ)، الهداية إلى بلوغ النّهاية المحقق: مجموعة رسائل جامعيّة بكلية الدّراسات العليا والبحث العلمي - جامعة الشارقة، بإشراف: الشاهد البوشيخي النّاشر: مجموعة بحوث الكتاب والسّنة - كلية الشريعة والدّراسات الإسلاميّة - جامعة الشارقة، ط1، 1429هـ-2008م، 645/1.
- (20)- الرّجّاج، معاني القرآن، 188/1.
- (21)- أبو المظفر السّمعاني (ت489هـ)، تفسير القرآن، تحقيق: ياسر بن إبراهيم وغنيم بن عباس، دار الوطن، الرياض- السّعوديّة، ط 1، 1418هـ-1997م، ج1/220.
- (22)- الرّجّاج، معاني القرآن، 210/1.
- (23)- أحمد البغدادي، السّبعة في القراءات تحقيق: شوقي ضيف، دار المعارف مصر، ط2، 1400هـ، 184/1.
- (24)- الرّجّاج، معاني القرآن، 70/2.
- (25)- أحمد البغدادي، السّبعة في القراءات، ص: 237.
- (26)- الرّجّاج، معاني القرآن، 142/2 و143.
- (27)- عمر أبوحفص (ت938هـ)، المكرر في ما تواتر من القراءات السّبع، تحقيق: أحمد محمود، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط1، 1422هـ-2001م، ص: 106.
- (28)- الرّجّاج، معاني القرآن، 177/2.

- (29) - أحمد أبوجعفر الأندلسي، تحفة الأقران في ما قرئ ب التثنيث من حروف القرآن، دار كنوز أشبيليا، السعودية، ط2، 1428هـ - 2007م، ص: 89.
- (30) - الرّجّاج، معاني القرآن، 2/226.
- (31) - الرّجّاج، معاني القرآن، 2/378.
- (32) - أحمد النّيسابوري، المبسوط في القراءات العشر، تحقيق: حمزة حاكيمي، الناشر: مجمع اللغة، دمشق، د ط، 1981م، ص: 229.
- (33) - الرّجّاج، معاني القرآن، 4/328.
- (34) - السّمرفندي، بحر العلوم، تحقيق: محمود مطرجي، دار الفكر بيروت، دط، 2011م، 3/266.
- (35) - الرّجّاج، معاني القرآن، 3/270.
- (36) - الرّجّاج، معاني القرآن، 5/6.
- (37) - أحمد البغدادي، السبعة في القراءات، ص: 600.
- (38) - الرّجّاج، معاني القرآن، 5/152.
- (39) - السّمرفندي، بحر العلوم، 3/436.
- (40) - الرّجّاج، معاني القرآن، 5/366.
- (41) - أحمد النّيسابوري، المبسوط في القراءات العشر، ص: 480.

الحجاج بالقرآن الكريم في توثيق القاعدة اللغوية النحوية
كتاب الدرّة النحوية في شرح الأجروميّة للشريف التلمساني (ت771هـ)
أنموذجا

**Pilgrims in the Holy Qur'an in documenting the
grammatical linguistic base**

**The Book of Al-Durrah Al-Nahawiyya in Sharh Al-
Ajroumiyyah by Sharif Al-Tlemcani (d. 771 AH) as an
example**

د عبد القادر بوزياني*

جامعة حسيبة بن بوعلی الشلف

bouziaek@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2019 /12/15 تاريخ القبول: 2020/01/ 27

الملخص:

تسعى هذه الورقة البحثية إلى دراسة الحجاج بالقرآن الكريم في توثيق القاعدة اللغوية النحوية كتاب الدرّة النحوية في شرح الأجروميّة للشريف التلمساني (ت771هـ)، وإبراز الشرح النحوي الجزائري مصطلحا ومنهجا، وإثراء معارف الباحثين والطلّبة، بأهمّ الجهود النحوية في الجزائر، قديما وحديثا، وأهمّ الإضافات التي سجلتها في مدارس علم النحو، شرحا وتيسيرا. أمّا النتائج المتوصل إليها فتكمن في أنّ اللغة وسيلة التّواصل بين الشّعوب للتعبير عن أغراضهم وهي من المقومات الأساسية للأمة، ووعاء الثقافة، فهي من أهمّ العناصر التي تعتمد عليها الحضارات والتي تسهم في تشكيل هوية الأمة.

* ج. حسيبة بن بوعلی، الشلف، الجزائر، البريد الإلكتروني: bouziaek@gmail.com

الحجاج بالقرآن الكريم في توثيق القاعدة اللغوية النحوية

وأداة تفكير واتصال، إنها عامل انسجام يدعم المجتمعات الإنسانية ويميزها عن بعضها البعض. وأن الشريف التلمساني من علماء الجزائر العاملين اهتم باللغة العربية نحوًا وصرافًا وشرحهما.

وإبراز الجهد الذي أسهم في إثراء البحث النحوي الذي شكّل ظاهرة في تاريخ الفكر اللغوي الجزائري، الأمر الذي يقتضي وقفة بحثية معرفية تسلط الضوء على هذا الجهد تعريفًا به وإفادة منه.

الكلمات المفتاحية: قيمة الدرة النحوية؛ حياة الشريف التلمساني؛ الاحتجاج؛ بالقرآن الكريم؛ القراءات القرآنية؛ النتائج.

Abstract:

This research paper seeks to study pilgrims with the verse of the Noble Qur'an in documenting the grammatical linguistic base of the book Al-Durrah Al-Nahawiyya in explaining the crime of the Tlemcis Sharif (d. 771 AH), highlighting the grammatical explanation of Algerian term and methodology, and enrich the knowledge of researchers and students, the most important grammatical efforts in Algeria, past and present, and the most important I recorded in the grammar school, an explanation and facilitation.

As for the results, it lies in the fact that language is a means of communication between peoples to express their purposes, and it is one of the basic foundations of the nation, and the which contribute to shaping the identity of the nation.

As for the results, it lies in the fact that language is a means of communication between bowl of culture, it is one of the most important elements on which civilizations depend and peoples to express their purposes, and it is one of the basic foundations of the nation, and the bowl of culture, it is one of the most important

elements on which civilizations depend and which contribute to shaping the identity of the nation.

Key words: the value of the Grammic Durra; the life of Sharif Tlemceni; invocation of the Holy Quran; Quranic readings; results

1. **مقدمة:** لقد اهتمّ العلماء الجزائريون باللغة العربية وانكبوا على دراستها وتدريسها وتسهيل صعوبتها وتيسير غموضها، نظماً وشرحاً منذ الفتح الإسلامي إلى يومنا هذا، فصنعوا الكتب، ووضعوا المعاجم، التي تفسر معاني مفرداتها، ودوّنوا المدونات الكبرى والموسوعات والمختصرات والشروح، وحددوا القواعد والقوانين التي ترسم أساليب وتراكيب معاني الجملة العربية، والتعبير الفصيحة والصحيحة فيها.

ويكفي اللغة العربية فخراً أنّها لغة القرآن الكريم ولغة الحديث النبوي الشريف، فهي لغة الدين الإسلامي بامتياز، لقوله تعالى: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ سورة يوسف الآية: 2. كما أنّها ذات عمق تاريخي يحمل تراث زاخر بشتى أنواع العلوم والآداب والفنون. فعظّم شأنها ورفّع قدرها بما تتميز به من ثراء وغنى وحيوية ومرونة وأرومة للغات الأخرى. فهي لغة القرآن الكريم وبفضله أصبحت أعرق اللغات وأغزرها مادّة، وأبلغها عبارة، وأدقها تصويراً وتعبيراً، فضلاً عمّا تقدمه من خدمة للفكر العربي الإسلامي المعاصر، ولها صلة وثيقة بسيادة الأمة العربية الإسلامية على ثقافتها وفكرها، ويعدّ التفكير في مستقبلها والبحث في نموها وراثتها وتطورها وجعلها تواكب تطوّر اللغات الأخرى، من الأعمال الجليلة والمسائل المهمة في حياة الأمم، وأن نجد لها مكانة في الساحة الثقافية المحلية والعالمية، وفي المؤتمرات الدولية والمحافل العلمية، وأن نجعلها تسابير التسارع التكنولوجي، والتقانة الإلكترونية في جميع مجالات الحياة. لذا فحياة الأمم

الحجاج بالقرآن الكريم في توثيق القاعدة اللغوية النحوية

في حياة لغاتها وقوتها وازدهارها، فإذا ماتت اللغة أو ضعفت أو انهارت تبعتها حياة الشعوب والدول، فاللغة الهوية والانتماء والسيادة.

ومما لا شك فيه أنّ اللغة العربية هي القلب النابض لكلّ أمة، تملك من المؤهلات ما يحفظها من الزوال والإندثار القرآن الكريم وهذا سرّ خلودها وبقائها وتتميّز عن غيرها من اللغات بكثرة اشتقاقها وغنى مفرداتها، وغزارة مادتها، وقد اهتمّ بها علماء اللغة وقضوا حياتهم في البحث عن مكتوباتها ودررها وكنوزها فألفوا فيها المدونات الكبرى، والمنظومات، والمتون، والمختصرات، والشروح. ولقد أسهم العلماء الجزائريون في الاعتناء بمتن الأجرومية من شارح له وناظم أو معرب، كما تنوّعت شروحاتهم بين مطولة ومختصرة ويتجلى ذلك في كثرة الشروحات لهذا المتن نذكر من أهمّها:

شرح الأجرومية لأحمد بن علي البجائي (ت 837هـ)؛

وشرح الأجرومية لداوود بن سليمان الثلاثي الإباضي؛⁽¹⁾

وشرح الأجرومية لداوود بن قويدر القسنطيني؛⁽²⁾

وشرح الأجرومية للفقهاء الزقواوي؛⁽³⁾.

والدرة المضيفة في شرح الجرومية لمحمد بن يوسف السنوسي (ت 895هـ)

؛⁽⁴⁾

وشرح الأجرومية لعلي الناصري السجلماسي (ت 1057 هـ) ⁽⁵⁾؛

وكشف الغيوم على متن ابن أجروم: لمحمد بن الحسن المزمري (ت 1160 هـ)

؛⁽⁶⁾

وحقائق على الأجرومية لمحمد بن شعيب⁽⁷⁾؛

والدليل على الأجرومية لمحمد بن صالح بن سليمان الزواوي⁽⁸⁾؛

ومسائل التحقيقية في بيان التحفة الأجرومية لامحمد بن يوسف إطفيش

(ت 1322هـ) ⁽⁹⁾؛

والجواهر السنّية في شرح المقدمة الأجروميّة، لأبي عبيد الله بن أبي القاسم النّعالبي⁽¹⁰⁾.

وكان من بين هؤلاء العلماء الجزائريين الذين اهتموا بشرح الأجروميّة العلامة الشّريف التّلمساني (ت771هـ) صاحب "الدّرة النّحويّة في شرح الأجروميّة"، والتي تعدّ من أوائل الشّروحات على الإطلاق في الجزائر خاصّة، والمغرب العربي الإسلامي عامّة. ولميزتها الخاصّة وتعلّقها بعلم النّحو جعلوها في المرتبة الثّانيّة في الحفظ والتّدريس بعد القرآن الكريم. كما ذكر ذلك العلامة ابن الحاج في حاشيته⁽¹¹⁾.

ولقد احتوت على شواهد كثيرة من القرآن الكريم والحديث النّبوي الشّريف، والشّعْر العربي، لمختلف العصور الأدبيّة، والأقوال المأثورة، والمنظومات الشعريّة، لدعم القاعدة النّحويّة وتوثيقها.

في ضوء هذا المدخل المعرفي نثير جملة من التّساؤلات: من هو العلامة الشّريف التّلمساني (ت771هـ)، وآثاره العلميّة؟، وفي ما تمثّلت جهوده في الدّرس النّحوي الجزائري والعربي؟ وما هي الرّكائز التي اعتمد عليها في توثيق القاعدة النّحويّة؟ وأهم الإضافات التي سجّلها في مدارس علم النّحو، مصطلحا ومنهجيا؟ وتسعى هذه الورقة البحثيّة إلى دراسة الحجاج بأيّ القرآن الكريم في توثيق القاعدة النّحويّة اللّغويّة في كتاب الدّرة النّحويّة في شرح الأجروميّة للشّريف التّلمساني (ت771هـ)، وإبراز قيمة الدّرة النّحويّة عند علماء اللغة العربيّة المغاربيّة خاصّة، وإثراء معارف الباحثين والطلّبة، بأهم الجهود النّحويّة في الجزائر قديما وحديثا، والحجاج بأيّ القرآن الكريم والقراءات القرآنيّة في توثيق القاعدة النّحويّة ومدى تأثيرها على الدّرس النّحوي العربيّ، وأهم الإضافات التي سجلتها في مدارس علم النّحو، شرحا وتيسيرا، ونتاج التي توصلنا إليها من خلال هذه الدّراسة.

الحجاج بالقرآن الكريم في توثيق القاعدة اللغوية النحوية

2. **قيمة الدرّة النحويّة:** يعد كتاب الدرّة النحويّة في شرح الأجروميّة للشّريف التّلمساني من أمّهات المتون في فنّ النّحو ومن أوائل المصنّفات الجزائريّة على الإطلاق في القرن الثّامن الهجري، ذات قيمة علميّة كبيرة، موجّه لطلاب العلم ليستتبروا به ويغرفوا من نبعه الصّافي الكافي، وقد احتوى هذا الشّرح على كثير من الفوائد النّحويّة واللغويّة بأسلوب سهل عذب يفِي المقصود، كما عزّز شرحه بأقوال العلماء على اختلاف مشاربهم موافقا تارة ومخالفا أخرى، ممّا يدل على غزارة علمه ومعرفته بالقضايا اللغويّة وأسرار اللغة العربيّة، كما استعان بكثير من الشّواهد على اختلاف أنواعها من آيات قرآنيّة تزيد عن المائة آية، وأحاديث نبويّة شريفة وأقوال مأثورة ومنظومات شعريّة، أشعار لمختلف العصور الأدبيّة، وهذا ما يعكس سعة الشّرح وغناه، ويكشف عن منزلة الرّجل العلامّة عبد الله الشّريف التّلمساني وسمو مكانته بين علماء عصره.

3. **محطّات في حياة أبي عبد الله الشّريف التّلمساني (ت771هـ):** عرفت مدينة تلمسان خلال القرنين الثّامن والتّاسع الهجريين عهدا حافلا بالأمجاد في مختلف المجالات الحضاريّة، خاصّة في المجال العلمي واللّغوي وهذا بعد قيام الدّولة الزيانيّة حيث ازدهرت الحركة العلميّة بتشجيع سلاطين بني زيان للعلم والعلماء المدونة اللغويّة في الجزائر، أمثال الشّريف التّلمساني.

الشّريف التّلمساني أبو عبد الله محمّد بن أحمد الشّريف الحسني الإدريسي وكنيته أبو عبد الله، ولقبه الشّريف التّلمساني، ويعرف أيضا بالعلوي، نسبة إلى قرية العلويين من قرى تلمسان، وأهل تلك القرية معروفون بشرف نسبهم لكن مع ذلك هناك من يغمزهم في هذا النّسب⁽¹²⁾.

ولد بتلمسان سنة (710هـ = 1310م) وأخذ العلم عن أبرز علمائها آنذاك، فبدأ بحفظ القرآن وبرز فيه على صغره، فأحبّه خاله فكان يجلسه في مجالس العلم، ومن تلك المجالس التي تدلّ على حبه للعلم من الصّغر أنّه حضر يوما

مجلس أبي زيد ابن الإمام في تفسير القرآن فذكر نعيم الجنة فقال له الشريف- وهو صبي-: "هل يقرأ فيها العلم؟" قال له: "نعم فيها ما تشتهيهِ الأنفس وتلذ الأعين"، فقال له: "لو قلت: لا لقلت لك: لا لذّة فيها"، فعجب منه الشيخ وقربه منها (13).

فكانت بدايته بملازمة ابني الإمام (أبو زيد وأبو موسى)، فتعلّم عليهما الفقه والأصول وعلم الكلام ثمّ تعلّم أيضاً على يد الأبلي، فأخذ منه علماً وفيراً في العقليات وأصول الفقه والتّصوّف، ثمّ انتقل إلى تونس سنة (740هـ = 1340م)، وتعلّم على يد علمائها خاصّة الفقيه ابن عبد السّلام، وكان ابن عبد السّلام شيخه منبهاً منه لدرجة أنّه كان يستفيد منه في قراءة فصل التّصوف من كتاب الإشارات لابن سينا وقرأ عليه الكثير من كتاب الشّفاء لابن سينا، ومن تلاخيص كتب أرسطو لابن رشد، ومن الحساب والهندسة والفرائض وبقية العلوم من الفقه والخلاف والعربية وسائر علوم الشريعة، وهذه كلّها تعلمها يتلمسان على يد الأبلي جعلت الشيخ ابن عبد السّلام محتقياً به ومكرماً له (14).

ثمّ رجع إلى تلمسان وتفرغ للتّدريس فتخرّج على يده الكثير من العلماء إلى أن اقتحم السّultan المريني أبي عنان تلمسان سنة (753هـ = 1352م) فقام هذا الأخير بضمّ الشريف التلمساني إلى مجلسه العلمي، وقام بترجيله إلى فاس مع بقية العلماء إلاّ أنّ الشريف التلمساني لم يكن متقبلاً لذلك، ولم يكن يرد الاغتراب عن تلمسان، ثمّ بلغ أبي عنان خبر عن وجود علاقة بين الشريف التلمساني والسّultan الزياني عثمان بن عبد الرّحمن، فقام باعتقاله عدّة أشهر لهذا السّبب وأيضاً بسبب صلابة الشريف أمام السّultan حيث قال له: "وأما تقريبك إياي فقد ضرني أكثر ممّا نفعني ونقص به ديني وعلمي" (15)، ثمّ أطلق سراحه أوائل سنة (756هـ = 1355م)، ومن أسباب إطلاق سراحه أنّ شيخ الأعراب بإفريقية قدم للسّultan أبي عنان فسأله السّultan ماذا يقول النّاس عنه في إفريقية فأجابته الشيخ

الحجاج بالقرآن الكريم في توثيق القاعدة اللغوية النحوية

قائلاً: "خيراً، غير أنهم سمعوا بسجنك عالماً شريفاً كبير القدر فلامك فيه الخاصة والعامّة" (16)، فأطلق سراحه وأعادته إلى مجلسه العلمي إلى أن مات السلطان أبي عنان أواخر سنة (759هـ = 1358م)، ثم عاد الشريف إلى تلمسان بعد أن عادت للزيانيين، واستقر هناك وتزوج بابنة السلطان أبو حمو الثاني، وبنى له السلطان مدرسةً بجانب مدفن أبيه وعمّه، ومكث فيها وهو يدرس إلى غايّة وفاته -رحمه الله- وذلك سنة (771هـ = 1369م) (17).

هذه أبرز ملامح حياته الشخصية، أمّا من الناحية العلمية فقد كان خبيراً بالفروع الفقهية وأصولها لذا سمّاه ابن خلدون "فارس المعقول والمنقول وصاحب الفروع والأصول" (18)، ولم يكن بارعاً فقط في علوم الشريعة بل حتى الرياضيات والهندسة فقد كان الشيخ أبو عبد الله السّطي يسأله عن براهين بعض المسائل في الهندسة فيجيبه الشريف بسرعة، فقد نقل المجاري عن الشيخ أبو عثمان العقباني قوله: " وكان شيخنا السّطي لم يشتغل بالهندسة إلا قليلاً فكان يسألنا عن براهين بعض المسائل ومن أيّ شكل تخرّج من أقليدس فكان رفيقي أبو عبد الله الشريف يسبقني تارة وأسبقه أخرى وفي بعض السّؤالات أنطق أنا وهو بالجواب في وقت واحد وهذا الكلام منه يشعر بتبحّره في علم الهندسة ولقد كان بحراً فيها" (19).

أمّا تلاميذه فهم أكثر، لا يسع المقام لحصرهم هنا، ولكن من أبرزهم أبنيه أبو محمّد عبد الله الشريف التلمساني (ت 792هـ = 1390م)، و أبو يحيى عبد الرحمن الشريف التلمساني (ت 826هـ = 1423م) الذي كان بارعاً في المنطق والعقليات والتفسير²⁰، ومن تلاميذه أيضاً أبو عبد الله محمّد المجاري (ت 862هـ = 1458) (21)، بالإضافة لابن خلدون وابن عباد كما سنرى عند الكلام عن المقارنة بين الشريف التلمساني والمقري من حيث التلاميذ.

3 1 أقوال العلماء فيه: قال فيه العلامة التتسي: "كان أحد عصره دينا وعلمًا ونقلًا وعقلًا، انتفع الناس به حيا وبتصافيه ميتًا" (22).
وقال فيه الإمام ابن مرزوق: "هو شيخ شيوخنا أعلم عصره بالإجماع" (23).
وقال فيه ابن عرفة: "غايتك في العلم لا تدرك، ولمّا سمع بموته، قال: ماتت بموته العلوم العقلية" (24).

3 2 مؤلفاته: للشريف التلمساني كتب قليلة، منها ما له علاقة بالعقيدة والفقه وأصوله، ومنها ما يتعلّق بالمنطق، ويأتي في طليعة كتب الشّريف التلمساني المهمة ما يأتي: مفتاح الوصول إلى بناء الفروع على الأصول، والدرّة النحويّة في شرح الأجرومية، وله شرح لجمل الخونجي في المنطق، كتاب في القضاء والقدر كتاب في المعاوضات أو المعاطاة. وكان معروفًا بقلّة التأليف والاهتمام بالتدريس أكثر.

3 3 وفاته: توفي رحمه الله سنة (771 هـ 1370 م) وقال السلطان أبو حمو موسى الثاني الزباني لابنه عبد الله: "ما مات من خلفك إنّما مات أبوك لي لأنني أباهي به الملوك" ودفن بالمدرسة اليعقوبية مع أبي يعقوب والد السلطان أبي حمو وعمّه السلطان أبي سعيد وهو ما يعرف اليوم بجامع سيدي إبراهيم المصمودي بمدينة تلمسان (25). مفتاح الوصول إلى بناء الفروع على الأصول لأبي عبد الله الشّريف التلمساني تحقيق محمّد علي فركوس مؤسسة الزبّان للطباعة والنشر ص 61 . 62.

4 الاحتجاج بأي القرآن الكريم في توثيق القاعدة النحويّة في الدرّة النحويّة في شرح الأجرومية: الاحتجاج هو إثبات الشّيء بدليل نقلي إلى ما يصح الاحتجاج به لتوثيق مسألة من المسائل اللغويّة أو ما يؤتى به من الكلام الفصيح ليشهد بصحّة العبارة دلاليًا أو نحويًا، ومدى موافقتها، أو مخالفتها للعرف

الحجاج بالقرآن الكريم في توثيق القاعدة اللغوية النحوية

اللغوي. والاستشهاد هو الإتيان بكلمة أو عبارة أو مروية، أو بيت شعر مروى عن العرب يحتجّون به لإثبات قاعدة أو صحة استخدامها.

والاحتجاج يشتمل من الاستشهاد والتّمثيل ممّا ينبغي أن تحدّد المقصود به في كليهما، حيث يستخدم في المواقف التي تتطلّب المغالبة والجدل بقصد التّفوق ونصرة الرّأي والاستشهاد بالإخبار بما قاطع في الدّلالة على القاعدة، فيلنقي الاحتجاج في البرهنة على صحة القاعدة المحتج بها أو دحضها⁽²⁶⁾.

4 1 الاحتجاج بالقرآن الكريم: اهتمّ الشّريف التّلمساني بالاستشهاد من

القرآن الكريم أصل اللغة العربيّة وخادمته وهو الذي أعطاه البقاء والثّراء والنّماء والاستمرارية، وحفظها معه من الزّوال والفناء، لقوله تعالى: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾. سورة الحجر الآية: 8.

وبعبارة أخرى فإنّه كلام الله عزّ وجلّ الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، فقد دعم اللغة العربيّة، وقواها، ونجد تأثر الشّريف التّلمساني بالقرآن الكريم تجلياً بالنظر إلى حجم الآيات القرآنيّة الواردة في المتن والتي يزيد عدد عن مائة آية. لتوثيق القاعدة النحويّة، وكان يستشهد للقاعدة النحويّة الواحدة بآية أو آيتين أو ثلاث آيات من القرآن الكريم. وهذا يدل على قوة إيمانه، وعمق ثقافته، وتعلّقه بكتاب الله عزّ وجلّ على اعتباره المصدر الأوّل في إرساء القاعدة النحويّة.

ومن ذلك ما جاء ذكره عن لغة الإشارة في قوله تعالى: ﴿إِيَّاكَ أَنْ لَا تُكَلِّمَ النَّاسَ ثَلَاثَةَ أَيَّامٍ إِلَّا رَمَزًا﴾ سورة آل عمران الآية: 41. الشّاهد فيها أن الكلام يكون بالرّمز وهو الإشارة وأراد به لسان الحال وهي لغة من لغات الكلام. ومن النحويين ما استدل⁽²⁷⁾ بقوله تعالى: ﴿يَوْمَ نَقُولُ لِجَهَنَّمَ هَلِ امْتَلَأْتِ وَنَقُولُ هَلْ مِنْ مَزِيدٍ﴾ سورة الكهف الآية: 30.

ولغة الرّمز أو التّعبير الإشاري تسمّى (لغة الجسد) وهي تكشف عن الكثير من خبايا النفس البشريّة (الحالات النفسيّة) وأسرارها، ممّا لا يريد الإنسان البوح به أو إظهاره أمام الآخرين؛ وبجانب هذا وذاك فهو، جلّ وعلا، العليم بجميع أحوال النفس البشريّة، والخبير بدقائق القلوب وكلّ ما اشتملت عليه الصّدور. ويشير إلى مفهوم القسم في الجملة في قول ابن آجروم: الكلام هو اللفظ المركب المفيد، بالوضع وأقسامه ثلاثة، اسم وفعل وحرف⁽²⁸⁾. ساق الشاهد من القرآن الكريم، قوله تعالى: ﴿لَهَا سَبْعَةُ أَبْوَابٍ لِّكُلِّ بَابٍ مِّنْهُمْ جُزْءٌ مَّقْسُومٌ﴾، سورة الحجر الآية: 44.

والمقصود بالقسم في الآية هو الجزء الذي جمعه أجزاء. وواحدتها قسم والجمع أقسام، كما يقال عدل وأعدال، وشعر وأشعار، ولا يصحّ أن تكون هنا الأقسام بمعنى الأنواع، لأنّ من شرح النّوع إطلاق اسم المقسوم عليه ولو كانت الأقسام بمعنى الأنواع، لصحّ وقوع اسم الكلام على الاسم وحده، والفعل وحده والحرف وحده، وهذا أيضا يوجد في كلام المتقدّمين، أعنى إيقاع اسمك الكلام على الكلمة المفردة.

ويستشهد عن التّنوين الذي يلحق إذ عوضا عن جملة محذوفة في قوله تعالى: ﴿يَوْمَئِذٍ تُعْرَضُونَ﴾، سورة الحاقة الآية: 18. والتّقدير يوم إذ قامت القيامة تُعْرَضُونَ.

ومثل قوله تعالى: ﴿يَوْمَئِذٍ يَفْرَحُ الْمُؤْمِنُونَ، بِنَصْرِ اللَّهِ يَنْصُرُ﴾، سورة الروم الآية: 4. 5. والتّقدير إذ غلبت الروم الفرس فرح المؤمنون بنصر الله. واستدلّ عن الألف واللام الخاصّة بدخولها على الأسماء، وتكون للعهد قوله تعالى: ﴿كَمَا أَرْسَلْنَا إِلَىٰ فِرْعَوْنَ رَسُولًا فَعَصَىٰ فِرْعَوْنُ الرَّسُولَ﴾⁽²⁹⁾. سورة الرّمل الآية 15/ 16. الشاهد فيها الرّسول.

الحجّاج بالقرآن الكريم في توثيق القاعدة اللغويّة النحويّة

قوله تعالى: ﴿وَمَا يَتَّبِعُ أَكْثَرُهُمْ إِلَّا ظَنًّا إِنَّ الظَّنَّ﴾، سورة اليونس الآية:36.
الشّاهد في الظنّ.

واستشهد عن حروف الخفض الدّاخله على الأسماء لها معان متعدّده منها (من) التي هي حرف خافض، تكون لبيان الجنس على غير ما ذكر سيبويه⁽³⁰⁾، قوله تعالى: ﴿فَاجْتَنِبُوا الرِّجْسَ مِنَ الْأَوْثَانِ﴾، سورة الحج الآية:30. الشّاهد فيه هو من الأوثان.

واستدلّ بحرف الخفض (في) الذي بمعنى (على) في قوله تعالى عن إخبار فرعون: ﴿لَأَصْلَبَنَّكُمْ فِي جُذُوعِ النَّخْلِ﴾، سورة طه الآية:71.
وبمعنى (إلى) قوله تعالى: ﴿فَرُدُّوا أَيْدِيَهُمْ فِي أَفْوَاهِهِمْ﴾، سورة إبراهيم الآية:9.

وساق الشّريف التلمساني لحرف (ربّ) الخافضة، ولا تكون عند البصريين إلّا زائدة، زمعناها التقليل عند قوم، والتكثير عند آخرين، وقد تدخل عليها ما في مثل قوله تعالى: ﴿رُبَّمَا يَوَدُّ الَّذِينَ كَفَرُوا لَوْ كَانُوا مُسْلِمِينَ﴾⁽³¹⁾. سورة الحجر الآية:2.
واستشهد برف (ب) ولا تكون إلّا حرفا خافضا، ومعناها: التّجاوز والاستعانة، والالصاق، وتجنّئ في القسم، وتكون زائدة نحو قوله تعالى: ﴿وَكَفَى بِاللّهِ شَهِيدًا﴾، سورة الفتح الآية:28. أي كفى الله شهيدا.

وساق لحرف (الكاف) الخافضة التي تفيد التّشبيه، وهي الزّائدة، كقوله تعالى: ﴿أَلَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ، وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ﴾، سورة الشورى الآية: 11.
واستدلّ عن الإعراب الذي يطلق عليه والبيان ويراد به التّحسين قوله تعالى: ﴿عَرْبًا أُنْرَابًا﴾، سورة الواقعة الآية: 37. أي: حسانا.

وساق للام الابتداء في خبر إنّ دخولها على الاسم مثل: إنّ زيد لقائم وقوله تعالى: ﴿إِنَّ رَبَّكَ لَيَحْكُمُ بَيْنَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ﴾، سورة النحل، الآية: 124. الشّاهد أي: لحاكم.

واستشهد على تقدير الصفة بعد حذفها من خلال سياق المعنى، قوله تعالى: ﴿قَالُوا الْآنَ جِئْتَ بِالْحَقِّ، فَذَبَحُوهَا وَمَا كَادُوا يَفْعَلُونَ﴾، سورة البقرة الآية: 71. والتقدير أي بالحق المبين، لأنه صلى الله عليه وسلم لم يأت قط إلا بالحق المبين.

وقوله تعالى: ﴿قَالَ يَا نُوحُ إِنَّهُ لَيْسَ مِنْ أَهْلِكَ﴾، سورة هود، الآية: 46. والتقدير أي: التاجين، لأن ابن نوح معلوم أنه من أهله إلا أنه ليس من التاجين منهم.

واستشهد على المعرفة في اللغة هي العلم، بقوله تعالى: ﴿تَعْرِفُهُمْ بِسِيمَاهُمْ﴾، سورة البقرة الآية: 273. الشاهد فيه: تعلمهم، والمعرفة في الاصطلاح: علم المعلوم على ما هو به⁽³²⁾.

وساق الشارح لعلامات الإعراب، قوله تعالى: ﴿وَعَلَامَاتٍ وَبِالنَّجْمِ هُمْ يَهْتَدُونَ﴾، سورة النحل الآية: 16. الشاهد فيه: علامات أي: أمارات، والعلامة في اللغة هي الأمارات⁽³³⁾.

واستدل على علامات الجمع المؤنث السالم، التاء والألف الزائدتان المقدرتان، إخبارا عن نبيه لوط عليه السلام، قوله تعالى: ﴿هُوَآءِ بَنَاتِي﴾، سورة هود الآية: 78. أما العلامات الظاهرة مثل قام الهندات وخرج الزنيات.

واستشهد على علامة الجزم السكون بقوله تعالى: ﴿وَمِنْ رَحْمَتِهِ جَعَلَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ لِتَسْكُنُوا فِيهِ﴾، سورة القصص الآية: 73. السكون في اللغة الهدوء، وفي الاصطلاح هو معاقب الحركة أي: ضدها.

واستدل على الجزم بقوله تعالى: ﴿فَإِنْ لَمْ تَفْعَلُوا وَلَنْ تَفْعَلُوا﴾، سورة البقرة الآية: 24. أي المقصود هنا الحذف التون بالجزم في الفعلين (تفعلوا).

وساق الشارح عن الفاء سواء كانت السببية أم الشرطية، قوله تعالى: ﴿لَا تَقْتَرُوا عَلَى اللَّهِ كَذِبًا فَيُسْحِتْكُمْ بِعَذَابٍ﴾، سورة طه، الآية: 61.

الحجاج بالقرآن الكريم في توثيق القاعدة اللغوية النحوية

ويأتي بالشاهد القرآني عند تعرضه للفعل المجزوم بلام الأمر، قوله تعالى: ﴿لِيُنْفِقَ ذُو سَعَةٍ مِّن سَعَتِهِ﴾⁽³⁴⁾ سورة الطلاق، الآية: 7.

ويستدل عن كان وأخواتها بقوله تعالى: ﴿وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَّحِيمًا﴾، سورة النساء، الآية: 96.

واستشهد عن ظن وأخواتها بقوله تعالى: ﴿وَوَظَنُوا مَا لَهُمْ مِّن مَّحِيصٍ﴾، سورة فصلت، الآية: 48.

وفي الحديث عن البدل وأنواعه يسوق الآيتين الكريمتين، قوله تعالى: ﴿أَهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ، صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ﴾، سورة الفاتحة، الآية: 6 . 7 . وقوله تعالى: ﴿إِنَّ لِلْمُتَّقِينَ مَفَازًا حَدَائِقَ وَأَعْنَابًا﴾، سورة النبأ، الآية: 31 . 32 . فحدائق يدل من مفاز وهو نكرة.

وساق شاهدان ل: (لا) النافية للجنس، قوله تعالى: ﴿وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ﴾، سورة فصلت الآية: 34.

وقول الله تعالى: ﴿فَلَا صَدَقَ وَلَا صَلَّى﴾، سورة القيامة، الآية: 36.

الشاهد فيه: (لا تَسْتَوِي، لا السَّيِّئَةُ)، (لا صَدَقَ، ولا صَلَّى).

واستشهد عن المنادى بالآية الكريمة في قوله تعالى: ﴿يُوسُفُ أَعْرِضْ عَن هَذَا﴾⁽³⁵⁾، سورة يوسف الآية: 29 . والتقدير: يا يوسف، وقوله تعالى: ﴿قَالَ رَبِّ احْكُم بِالْحَقِّ﴾⁽³⁶⁾، سورة الأنبياء، الآية: 112 . والتقدير: يا رب .

وقد استشهد التلمساني للفظة (لعل) التي تفيد الترجي، قوله تعالى: ﴿وَمَا يُشْعِرُكُمْ أَنَّهَا إِذَا جَاءَتْ لَا يُؤْمِنُونَ﴾ سورة الأنعام الآية: 109.

الشاهد النحوي فيها لعل . ولها أربع لغات: الأولى: لعلو: وهي أشهرها وأكثرها . وعلّ: بحذف اللام الأولى من (لعل) ⁽³⁷⁾ . ويقال إن حكى الإمام: أيت السوق إنك تشتري سوبقا، أي: لعلك .

واستشهد بأيتين عن مسألة لام الجحود وهي اللام التي تأتي في خبر كان الموجودة بعد نفي، قول الله تعالى: ﴿وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُعَذِّبَهُمْ وَأَنْتَ فِيهِمْ﴾. سورة الأنفال، الآية 33.

الشاهد النحوي هو (لِيُعَذِّبَهُمْ).

وقوله تعالى: ﴿مَا كَانَ اللَّهُ لِيَذَرَ الْمُؤْمِنِينَ عَلَىٰ مَا أَنْتُمْ عَلَيْهِ﴾، سورة آل عمران، الآية 179.

الشاهد فيه (لِيَذَرَ).

واستشهد بأيتين عند تعرضه لـ: (لا) الناهية التي تفيد الدعاء، بقوله تعالى: ﴿لَا تَقْتَرُوا عَلَى اللَّهِ كَذِبًا﴾، سورة طه، الآية: 61. الشاهد: (لا تَقْتَرُوا).

وقوله تعالى: ﴿رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَا إِنْ نَسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا، رَبَّنَا وَلَا تَحْمِلْ عَلَيْنَا إصْرًا كَمَا حَمَلْتَهُ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِنَا﴾، سورة البقرة، الآية: 286. الشاهد فيه: (لا تُؤَاخِذْنَا، وَلَا تَحْمِلْ).

واستدل عن المجاز بقوله تعالى: ﴿يَوْمَ نَقُولُ لِجَهَنَّمَ هَلْ امْتَلَأْتِ وَنَقُولُ هَلْ مِنْ مَزِيدٍ﴾، سورة ق الآية: 30.

الشاهد في الآية هو قول جهنم وهو قول مجاز حيث شبه جهنم بالإنسان الذي يتكلم وحذف المشبه وهو الإنسان وجاء بأحد لوازمه وهو الكلام القول، وهذا لتمكين بلاغة القول، وتأثيره في النفس.

ولا شك في أن هناك جملة من الأسباب قد تمنع الشخص عن التعبير عن مكونات نفسه وخفاياها والحديث عما ينبئ عنه الجسد من مشاعر وأحاسيس خفية، من خلال آي القرآن العظيم.

نتوصل إلى أن الشريف التلمساني لا يذكر مسألة نحوية في متن الدرّة النحوية إلاّ وعزّزها بشاهد من القرآن الكريم، وهذا يدلّ على حبه لكتاب الله وتعلّقه به،

الحجاج بالقرآن الكريم في توثيق القاعدة اللغوية النحوية

وقوة إيمانه، وعمق ثقافته، واعتباره المصدر الأول الذي اعتمد عليه في إرساء القاعدة النحوية.

4 2 احتجاج بالقراءات القرآنية: لقد استشهد الشريف التلمساني في كتابه

الدرة النحوية في شرح الأجروميّة على بعض القراءات القرآنية، أثناء تطرقه للشاهد النحوي، إذ يسوق مثالين من القرآن الكريم في بابي الاستثناء والبدل، قوله تعالى: ﴿مَا فَعَلُوهُ إِلَّا قَلِيلٌ مِنْهُمْ﴾ سورة النساء ، الآية: 66. على طريقة قراءة الجماعة بالرفع⁽³⁸⁾ . وعلى قراءة ابن عامر بالنصب على الاستثناء، لقوله تعالى: ﴿مَا فَعَلُوهُ إِلَّا قَلِيلاً مِنْهُمْ﴾، سورة النساء، الآية: 66. وقراءة الجماعة على البدل بقوله تعالى: ﴿مَا تَعْبُدُونَ مِنْ دُونِهِ إِلَّا أَسْمَاءً سَمَّيْتُمُوهَا﴾، سورة يوسف الآية: 40.

الملاحظ للمتن يقرّ أنّ الشريف التلمساني لا يذكر مسألة نحوية إلاّ وعزّزها بشاهد من القرآن الكريم، وهذا ما يدل على نزعة الدينية وحبه للقرآن الكريم وتأثره به وبالقراءات القرآنية، كونه المصدر الأول الذي يعتمد عليه لإثبات الظاهرة اللغوية النحوية، وعلى سعة إطلاعه وتوسعه. إضافة إلى تركيزه على باقي الشواهد الأخرى من أحاديث شريفة، وأقوال مأثورة، ومنظومات شعريّة وأشعار لمختلف العصور الأدبية، كلّ هذا أثرى قيمة الشرح وأغناه، وأكد على الإتيان بالحجّة والدليل على إبراز سمو منزلته بين أهل العلم والفضل في زمانه. كما ينبئ هذا التنوع من الحجاج على تأصيل ما توصل إليه من أحكام وقواعد نحوية، وإثراء للشرح وتوثيقه.

5 خاتمة: في ختام هذه الورقة البحثية نخصّص إلى جملة من النتائج

ظهرت لنا جلية في ثناياها، ومنها:

أنّ الشّريف التلمساني من علماء الجزائر العاملين اهتمّ باللّغة العربيّة وشرحها في كتابه الدّرة النّحويّة، وعلم النّاشئة (النحو والصرف)، وهو من علماء القرن الثّامن الهجري؛

أسهم في بعث التّراث اللّغوي ووضعه بين أيدي طلاب العلم من خلال كتابه الدّرة النّحويّة في شرح الأجروميّة، بأسلوب سهل ميسر بعيد عن الغموض؛

تأثر بأعلام النحو السّابقين والمعاصرين وانتهج منهاجاً في عمليّة الشّرح والتبسيط والتيسير والتبويب والتقسيم والاستدلال.

لاشكّ أنّ الغرض من تأليف الدّرة النّحويّة هو تعليمي تربوي، والدليل على ذلك أنّها موجهة لطلاب العلم، وأن صاحبها معلّم.

لقد احتوت الدّرة النّحويّة في شرح الأجروميّة على شواهد كثيرة لدعم القاعدة اللّغويّة وتوثيقها، من القرآن الكريم، والقراءات القرآنيّة المختلفة، والمنظومات الشعريّة، والشعر عبر الأزمان الماضيّة، والأقوال المأثورة للعلماء السّابقين، وهذا ما يدل على غزارة علم الشّريف التلمساني، وتبحّره في علوم اللّغة العربيّة نحواً وصرفاً وبلاغة، وكان يركّز في شرحه على الشّرح اللّغوي، بحيث لا يكتفي بذكر الشّاهد النّحوي والقضيّة التي تتضمنه وإنّما يتعرّض إلى الجانب اللّغوي، من خلال ذكر معانيه ودلالاته، معرّزاً تلك الشّروحات بأمثلة متعدّدة من القرآن الكريم والقراءات القرآنيّة، والحديث الشّريف، والشعر العربي لمختلف العصور الأدبيّة.

كما نلاحظ أنّ الشّريف التلمساني في الدّرة النّحويّة في شرح الأجروميّة وانفرد وتميز عن غيره من العلماء الذين سبقوه أمثال: ابن يعيش في شرح المفصل، وابن عصفور في شرح الجمل، وابن مالك (ت672هـ) في شرح التسهيل بمنهج جديد في شرحه بإيراد كثرة الاحتجاج وتنوعها في بناء القاعدة النّحويّة وتوثيقها، وقد يكون قد أصل لطريقة في شرح المتن والمنظومات اللّغويّة. وهذا يعكس عن ثقافة المؤلّف الواسعة، ونزعة الدينيّة، وتبحّره في علوم اللّغة العربيّة.

الحجاج بالقرآن الكريم في توثيق القاعدة اللغوية النحوية

كما أنه استعان في شرحه للذرة النحوية بأقوال العلماء في مواضع متعدّدة بهدف تأكيد الفهم وتثبيت الحكم في أذهان الطلاب. ويبقى كتاب الذرة النحوية في شرح الأجروميّة من أهم الشروحات التي لا غني لطالب علم العربيّة عنها، فضلا عن أهل الاختصاص، لاحتوائه على فوائد جمة.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم برواية ورش، مطبعة الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة.

1. ابن الجزري الديرمشقي الشلّفي، تقريب النّشر في القراءات العشر، ط/1 مطبعة دار الكتب العلميّة بيروت، 2002م.

2. ابن السّراج أبو بكر محمّد بن سهل النّحوي البغدادي، النّصوص في النّحو، تح عبد الحسين الفتلي، مطبعة مؤسسة الرّسالة بيروت، ط/4 1420هـ/ 1999م.

3. ابن السّراج أبي بكر، الأصول في النّحو، تحقيق الفتلي، مؤسّسة

الرّسالة بيروت، ط/4، 1420هـ / 1999م.

4. ابن جني، الخصائص تح: محمّد علي النّجار، ط/33، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، 1406هـ / 1986م.

5. ابن عماد الحنبلي، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، تحقيق لجنة التّراث العربي، دار الآفاق الجديد بيروت لبنان.

6. ابن فرحون اليعمري، الدّيباج المذهب في معرفة علماء المذهب، دار الكتب العلميّة بيروت.

7. ابن مالك، شرح التّسهيل، تح، عبد الرّحمن السيّد، ومحمّد بدوي، ط/1 هجر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، 1410هـ / 1990م.

8. ابن مريم، أبو عبد الله محمد بن محمد ابن أحمد، البستان في ذكر الأولياء والعلماء بتلمسان، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.
9. ابن معطي، الفصول الخمسون، تحقيق ودراسة، محمد محمود الطنّاحي، منشورات عيسى البابي الحلبي، 1997م.
10. ابن منظور، لسان العرب، تحقيق قاسم كرو محمد، دار صادر بيروت، ط/4، 2005م.
10. الأزهري، حاشية ابن الحاج علي شرح الأجرومية، دار الفكر للنشر والطباعة والتوزيع بيروت لبنان، 1421هـ/ 2000م.
11. الأنباري، كمال الدين أبي البركات، الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، المكتبة العصرية صيدا بيروت 1993م.
12. بشير ضيف، فهرست معلمة التراث الجزائري بين القديم والحديث، مراجعة وتقديم عثمان بدري. الجزائر 2003م.
13. الجرجاني، الشريف، التعريفات، تحقيق أبو العباس محمد علي مكتبة القرآن للنشر والتوزيع القاهرة، 2003م.
14. الجرومية لابن أجروم الصنهاجي، مطبعة دحلب الجزائر.
15. الحسنوي، تعريف الخلف برجال السلف، سلسلة أنيس، الجزائر، 1991م.
16. الحفناوي، أبو القاسم محمد، تعريف الخلف برجال السلف مطبعة المؤسسة الوطنية للفنون الجميلة، الرعاية الجزائرية.
17. خليل القاسمي محمد فؤاد، فهرست مخطوطات الكتبة القاسمية الجزائرية، دار الغرب الإسلامي، بيروت لبنان، ط/1، 1427هـ/ 2006م.
18. الرّمخشري، الكشاف عن حقائق غموض التنزيل وعيون الأفاويل في وجوه التأويل، دار الكتاب العربي، بيروت، ط/1، 2006م.

الحجاج بالقرآن الكريم في توثيق القاعدة اللغوية النحوية

19. الزمخشري، جار الله فخر خوارزم محمد بن عمر، أساس البلاغة، قدم له وشرح غريبه وعلق عليه: محمد أحمد قاسم، مطبعة المكتبة العصرية بيروت، ط/1، 1423هـ / 2003م.
20. السنهوري نور الدين، شرح الأجروميّة، تحقيق محمد خليل عبد العزيز شرف، دار السلام القاهرة، ط/1، 2006م.
21. السيوطي جلال الدين، الأشباه والنظائر في النحو، مطبعة دار الكتاب العربي بيروت، ط/3، 4996م.
22. السيوطي، جلال الدين، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة تح محمد أبو الفضل إبراهيم، مطبعة المكتبة العصرية بيروت.
23. الشريف التلمساني، أبي عبد الله، الدرّة النحويّة في شرح الجروميّة، الكتبة الوطنيّة رقم: 147 مخطوط.
24. عادل التويهض، معجم أعلام الجزائر منشورات المكتب التجاري للطباعة والنشر والتوزيع بيروت، 1971م.
25. عبد الرزاق أبو بكر، إجاز القرآن لأبي بكر البقلاني، تحقيق مكتبة مصر 1994م.
26. قاضي القضاة برهان الدين إسماعيل، الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، وبهامشه كتاب نيل الابتهاج، بتطريز الديباج لأبي العباس التنبكتي، مطبعة دار الكتب العلميّة بيروت لبنان.
27. القرطبي، الجامع لأحكام القرآن تفسير تقديم هانئ الحاج، حققه وشرح أحاديثه عماد زكي البارودي وخيري سعيد، مطبعة التّوفيقيّة مصر.
28. القفطي علي بن يوسف، إنباه الرّواة في طبقات اللغويين والنحاة تحقيق أبو الفضل محمد إبراهيم، دار الفكر، بيروت 1986م.

29. لابن خالويه، إعراب ثلاثين سورة من القرآن، تحقيق فتح الله أحمد سليمان، دار الحزم للتراث القاهرة، ط/1، 2003م.
30. المبرد، أبو العباس، المقنضب تح، محمد عبد الخالق عزيمة، مطبعة دار الكتب اللباني القاهرة، 1399هـ.
31. محي الدين محمد، ضبط محمد بوزاوي، التّحفة السنّية في مقدمة شرح الجرّوميّة، دار المدني الجزائر، 2003م.
32. مختار بوعناني، المصنفات اللغويّة للأعلام الجزائريين عبر القرون، مطبعة دار هومة للطباعة والنّشر والتّوزيع الجزائر 2002م.
33. الوراق، أبو الحسن محمد بن عبد الله، علل النّحو، تح محمد محمود نصار، مطبعة دار الكتب العلميّة بيروت، ط/1، 1422هـ/ 2002م.

الهوامش:

1. يراجع فهرسة معلمة التّراث الجزائري 89/3.
2. يراجع المصدر السّابق 90/3.
3. يراجع المصدر السّابق 94/3.
4. يراجع: نيل الإبتهاج ص329، توجد نسخة منه في مكتبة الشّؤون الدّينيّة بوهران.
5. يراجع: تعريف الخلف برجال السّلف 79/1.
6. يراجع فهرسة معلمة التّراث الجزائري 96/3.
7. رسالة ما جسيستير تحقيق علي بوشاقور جامعة وهران.
8. يراجع فهرسة معلمة التّراث الجزائري 97/3.
9. يراجع: تاريخ بني ميزاب ص140.
10. يراجع فهرسة معلمة التّراث الجزائري 93.
11. حاشيّة العلامة بن الحاج علي شرح متن الأجروميّة ص12.

¹² . ينظر ترجمته في: «التعريف» لابن خلدون (62)، «بغية الزواد» ليحيى بن خلدون (120)، «فهرست أبي زكريا السراج» (1خ)، «وفيات ابن قنفذ» (84)، «تاريخ بني زيان» للنتسي (179)، «المعيار» (12/ 224)، «الوفيات» (126) كلاهما للونشريسي، «نيل الابتهاج» للتبكتي (225)، «الباستان» لابن مريم (164)، «الحلل السندسية» للسراج (2/ 179)، «تعريف الخلف» للحنفاوي (1/ 110، 2/ 352)، «الفتح المبين» للمراغي (2/ 179)، «درة الحجال» (2/ 269)، «لقط الفرائد» (214) كلاهما لابن القاضي، «الفكر السامي» للحجوي (2/ 4/ 246)، «تاريخ الجزائر العام» للجيلالي (2/ 209)، «الأعلام» للزركلي (5/ 327)، «معجم أعلام الجزائر» للنويهض (139)، «أصول الفقه» للدكتور شعبان (362)، «الجزائر في التاريخ» لحاجيات (442)، «المفسرون الجزائريون» لإسكندر (109).

تاريخ ابن خلدون: عبد الرحمن ابن خلدون، تحقيق: خليل شحادة وسهيل زكار، دار الفكر بيروت، 2000م/1421هـ، ج 7، ص 536-537. ورحلة ابن خلدون: تحقيق: محمد بن تاويت الطنجي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 1425 هـ / 2004 م، ص 69-70. ص ¹³ . (نيل الابتهاج بتطريز الديباج: أحمد بابا التبكتي، تحقيق: عبد الحميد الهرامة، دار الكاتب، طرابلس، ليبيا، ط 2، 2000 م، ص 433 ¹⁴ . تاريخ ابن خلدون: عبد الرحمن ابن خلدون، ج 7، ص 536-537. ورحلة ابن خلدون، ص 70.

¹⁵ نيل الابتهاج بتطريز الديباج: أحمد بابا التبكتي، ص 439.

¹⁶ المصدر نفسه، ص 439.

¹⁷ تاريخ ابن خلدون: عبد الرحمن ابن خلدون، ج 7، ص 537. ورحلة ابن خلدون، ص 70-71. والوفيات: ابن قنفذ القسنطيني، تحقيق: عادل نويهض، دار الآفاق الجديدة بيروت، ط 4، 1403 هـ / 1983 م، ص 21.

¹⁸ تاريخ ابن خلدون: عبد الرحمن ابن خلدون، تحقيق: خليل شحادة وسهيل زكار، دار الفكر بيروت، ط 1. 2000 م / 1421 هـ، ج 7، ص 536. ورحلة ابن خلدون: تحقيق: محمد بن تاويت الطنجي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 1425 هـ / 2004 م، ص 69.

¹⁹ برنامج المجاري: أبو عبد الله محمد المجاري، تحقيق: محمد أبو الاجفان، دار الغرب الاسلامي، بيروت، ط 1، 1982 م / 1400 هـ، ص 130.

- 20 برنامج المجاري: أبو عبد الله محمد المجاري، تحقيق: محمد أبو الاجفان، دار الغرب الاسلامي، ص130.
- 21 المصدر نفسه، ص133 . 134.
- 22 نظم الدرر والعقيان، ص179.
- 23 نيل الإبتهاج، ص255.
- 24 البستان، لابن مريم، ص167.
- 25 مفتاح الوصول إلى بناء الفروع على الأصول لأبي عبد الله الشريف التلمساني، تحقيق محمد علي فركوس، مؤسسة الزيان للطباعة والنشر ص61 - 62.
- 26 يراجع: أصول النحو، صالح بلعيد، دار هومة بوزريعة الجزائر، ص91، وما بعدها.
- 27 يراجع: شرح الزجاجي لابن عصفور، 86/1.
- 28 يراجع: مخطوط الدرّة النحويّة، ص2.
- 29 يراجع: شرح التسهيل لابن ماك، 130/3.
- 30 يراجع: مخطوط الدرّة النحويّة، ص12.
- 31 المصدر نفسه، ص14.
- 32 يراجع التعريفات، ص215.
- 33 يراجع بسان العرب، 264/10.
- 34 يراجع: مخطوط الدرّة النحويّة، ص66.
- 35 يراجع: مخطوط الدرّة النحويّة، ص149.
- 36 المصدر نفسه، ص153.
- 37 يراجع: مخطوط الدرّة النحويّة، ص20.
- 38 المصدر نفسه، ص144.

إثراء المحتوى الرقمي العربي
من خلال المنصات الإلكترونية العربية
The Arabic Digital Content
Throughout Arabic Electronic Platforms

د. سوهام بادي *

د. سامية بادي ♦

تاريخ الاستلام: 2019-02-21 تاريخ القبول: 2019-09-29

الملخص: تأتي أهمية صناعة محتوى عربي على شبكة الأنترنت من كونها تمثل شرطا أساسيا للنهوض بالمجتمعات العربية ودخولها باقتدار إلى مجتمع المعرفة وتضييق الفجوة الرقمية التي تزداد اتساعا، كما يمثل المحتوى الرقمي العربي التحدي الحقيقي القادم بوصفه أحد المجالات الرئيسية التي ستشهد تنافساً حاداً بين القوى الكبرى للهيمنة من جانب، ومن جانب آخر يبقى هدفاً تعمل الدول العربية جاهدة للوصول إليه وتطوير الإمكانيات المتاحة لاستخدام اللغة العربية وتكريس الحضور العربي على شبكة الأنترنت، لأن إثراء المحتوى العربي لم يعد مسؤولية جهة أو دولة بعينها، بل هو مسؤولية الجميع من أفراد وجهات عامة وخاصة وجمعيات. وقد انتشرت مؤخرا المنصات الإلكترونية باللغة العربية وأصبحت غير محصورة لفئة دون أخرى، وفي ظل التنافس لإثراء المحتوى العربي ظهرت برامج وتطبيقات ومواقع تخدم القارئ باللغة العربية .

العالم العربي اليوم يفتقد فعلا إلى محرك بحث عربي وصناعة عربية أصلية والمحاولات المبذولة في هذا الشأن متواضعة على الرغم مما تتسم به اللغة العربية من خصوصية تجاهلتها محركات البحث العالمية وهناك الكثير الذي يمكن إثارته حول هذه الخصوصية وثراء اللغة، فصناعة المحتوى الرقمي العربي تواجه معوقات كبيرة، منها غياب الاستراتيجية الواضحة، وانعدام الاهتمام بالبحث والتطوير واستخدام اللغة العربية، بالإضافة إلى ضعف البيئة التكنولوجية، والنقص في وسائل الاتصالات والحواسيب في مناطق عدة من الوطن العربي.

وتعتبر هذه الدراسة نظرية تحليلية تعتمد في انجازها على الأسلوب الوصفي التوثيقي بهدف جمع البيانات من الأدبيات والدراسات السابقة والمراجع العلمية ذات الصلة بمجال البحث بهدف توضيح دور المنصات الإلكترونية في إثراء المحتوى العربي الرقمي.

الكلمات مفتاحية: المحتوى الرقمي العربي؛ المنصات الإلكترونية.

Abstract: The importance of the creation of Arabic Content on the web is a prerequisite to the rise and the advancement of the Arab societies and their strong access to the knowledge society and to narrow the widening digital gaps. The Arabic Digital Content represents the real next challenge as one of the main fields witnessing a severe competition between the great dominating powers on one hand, and on the other hand, it is still an objective that Arab Countries work day and night to reach by developing

the available means and resources to use the Arabic language and enhance the Arabic presence on the internet.

Because the enrichment of Arabic content is no longer the responsibility of a particular or a certain party or state, but the responsibility of all individuals, and all public and private organizations and associations. Recently, the electronic platforms have spread in Arabic and are no longer limited to one category or another. In the light of the competition to enrich Arabic content, A group of programs, applications and sites that serve the Arabic reader have emerged.

Today, the Arab world is really missing an Arabic search engine and an authentic Arab industry. The attempts made in this regard are very modest, despite the peculiarity of the Arabic language which is ignored by the global search engines. Here, as much as can be raised about this privacy and the richness of the language, the Arabic Digital Content Industry is facing numerous obstacles, such as the absence of a clear strategy, the lack of interest in research and development and the use of the Arabic language, in addition to the weakness of the enabling environment, and the lack of means and resources of communications and computers in many regions of the Arab world.

This is an analytical theory study based on descriptive documentary method aiming to collect data from literature, previous studies and scientific references related to the research field in order to clarify the role of electronic platforms in the enriching process of Arabic Digital Content.

Keywords: Arabic Digital Content; Arabic Electronic Platforms.

1. المقدمة: المحتوى الرقمي العربي هو المادة المعرفية المكتوبة باللّغة العربيّة والتي تُعدّ بشكل رقمي حتى يمكن نشرها على شبكة الانترنت أو أي شبكة معلومات رقميّة خاصة كانت أو عامة، سواء كان هذا المحتوى في شكل نص عربي أو مادة عرض سمعيّة أو بصريّة 1 (المجلس الاعلى للغة العربيّة، 2014)، ولا يشترط في هذه المادة حتى تعتبر محتوى عربي أن تكون منشورة للعامة بحيث يستفيد منها متصفح الانترنت فقط، ولكن من الممكن أن يتنوع المحتوى الرقمي العربي بين محتوى نوعي ومحتوى عام، محتوى حكومي ومحتوى غير حكومي، ولكن تبقى هناك معايير يشترط الالتزام بها حتى تعد المادة محتوى رقمياً عربياً. وعلى الرّغم من وجود تفاوت في الكم والإتاحة بين المحتوى الرقمي العربي وأنواع المحتوى الأخرى ممّا أثر على الانتشار والاستخدام، إلا أن التطور السريع والانفتاح والعولمة ساهمت في ظهور احتياج شديد لضرورة تواجد المحتوى الرقمي العربي على الخريطة العالميّة، مع ما يصاحب ذلك من مردود اقتصادي وتنموي.

ان المحتوى العربي على الإنترنت يعاني ضعفاً ملحوظاً، حيث تتراوح نسبته في معظم التّقديرات ما بين 2- 3 % من المحتوى العالمي. وهذا مردود إلى عدة أسباب من أهمها: غياب رؤية استراتيجية عربيّة للمحتوى الرقمي؛ ضعف

البنية التحتية والتكنولوجية لدى الكثير من الدول العربية؛ عدم وجود البنية التشريعية والتنظيمية الكافية لحماية المحتوى الرقمي وتطويره؛ ضعف الاستثمار في البحوث والتطوير؛ ضعف حوافز إنتاج المحتوى الإبداعي.

2. أهمية الدراسة: أهمية هذه الدراسة من أهمية اللغة العربية في حد ذاتها حيث تزداد أهمية وجودها على الشبكات الحاسوبية مع توجه المجتمع نحو مجتمع المعرفة، ونحو الاقتصاد المبني على المعرفة خاصة وأن زيادة المحتوى الرقمي العربي سيعود بفوائد كبيرة سواء من الناحية الاقتصادية أو الاجتماعية أو الثقافية.

فلا أحدا منا يستطيع أن ينكر مدى أهمية شبكة الإنترنت في تبادل المعلومة التي تعتبر حجر الزاوية لبناء نهضة وثقافة وحضارة الأمم، لكننا بصدد مشكلة ذات أبعاد مخيفة عندما نكتشف أن المتاح باللغة العربية هو دون المستوى المطلوب الأمر الذي سينعكس على إرثنا التاريخي والثقافي وهويتنا، إن إثراء المحتوى العربي كما وكيفا ونوعا هو مسؤوليتنا جميعا للحفاظ على هويتنا ولغتنا العربية وتراثنا وتعزيز لمخزوننا الثقافي والحضاري الرقمي لتمكين مجتمعاتنا بجميع أطيافها للوصول للمعرفة ، فإلى متى سنبقى مجتمع مستهلك للمحتوى الرقمي بدلا من مجتمع معرفي صانع ومنتج للمحتوى بلغته؟....

3. أهداف الدراسة: نهدف من خلال هذا البحث:

- التعرف على أسباب ضعف المحتوى الرقمي العربي؛
- التعرف على أهمية إثراء المحتوى الرقمي العربي؛
- المساهمة العربية في إثراء المحتوى العربي الرقمي من خلال عرض نماذج أو مبادرات.

4. تساؤلات الدراسة: سنجيب على الاسئلة التالية:

- ماهي أسباب ضعف المحتوى الرقمي العربي؟.
- ماذا يستهلكون العرب وماذا ينتجون من المحتوى الرقمي؟.

- كيف يمكن للمنصات الإلكترونية أن تثري المحتوى العربي الرقمي؟.
- ماهي أهمّ المبادرات العربية التي شكلت قفزة نوعية في إثراء المحتوى العربي الرقمي؟.

5. المحتوى الرقمي العربي: علمنا التاريخ أن اللغة تقوى وتزدهر بقوة أهلها وازدهارهم، ولم لا فهي أداة تواصل وتفاهم تحمل المضمون الإنساني والاجتماعي والعلمي والتاريخي والديني، كما تحمل أيضا قيم الخير والجمال والتراث والوجدان. إنها تجمعنا معاً في المجتمع الذي نعيش فيه، فلطالما كانت اللغة ظاهرة اجتماعية تنشأ كما ينشأ غيرها من الظواهر الاجتماعية، وتزداد قوتها الجامعة بقدر حضورها واستخدامها ونفاذها في حياتنا اليومية لتجسيد الفكر الذي نعبر به عن واقعنا وحاجاتنا وطموحاتنا وإسهاماتنا، فأضحت بذلك محدداً قوياً للهوية الوطنية (شحرور، 2017).

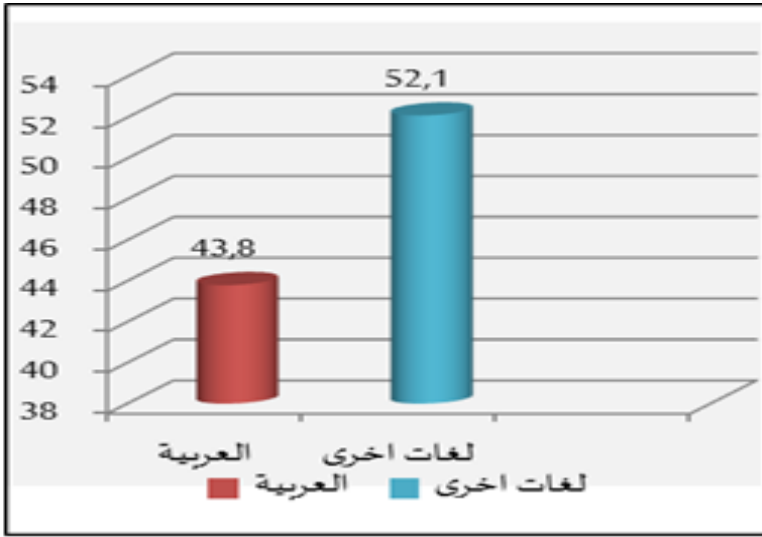
ومع بزوغ فجر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وكثرة استخدامها وتعايش المجتمعات العربية معها برز ما يسمى "المحتوى العربي الرقمي على الإنترنت"، فمن أهم انجازات تكنولوجيا المعلومات إسقاط الحواجز الفاصلة بين انساق الرموز المختلفة من نصوص وأصوات وأنغام وأشكال وصور ثابتة ومتحركة ويرجع الفضل في ذلك إلى تكنولوجيا الرقمنة التي نجحت في تحويل جميع الأنساق الرمزية إلى سلاسل رقمية قوامها الصفر والواحد وحتى تتواءم مع نظام الأعداد الثنائي، أساس عمل الكمبيوتر(علي، 1994. 77) فالنظام الثنائي هو ألفباء الحواسيب الالكترونية، وهو الأساس الذي تتم عبره ترجمة جميع المعلومات وتخزينها وهو بسيط ويتسم بالحيوية لفهم طريقة عمل الحواسيب (بن شنتوان، 1999).

فبالرغم من ازدياد مستخدمي الإنترنت في العالم العربي إلا أنّ إحصائيات المحتوى الرقمي العربي تبدو دون المأمول والمتوقع، إذ أن عدد المتحدثين

بالعربية حول العالم 421 مليون، منهم 90 مليون مستخدم في الشرق الأوسط غير أنّ نسبة المحتوى العربي لا تتجاوز 3 % بحسب تقرير صادر عن الاتحاد الدولي للاتصالات، وما زالت العربية تراوح مكانها في المركز السابع بين اللغات العالمية في كمية المحتوى الإلكتروني متأخرة عن لغات مغمورة عدد المتحدثين بها أقلّ عددا وانتشارا مقارنة بالعربية.

مستخدمي الإنترنت الناطقين بالعربية وإحصاءات السكان – 2017

مجموع العالم	لغات اخرى	العربية	
7,519,028,9	7,097,683,5	421,345,42	عدد السكان
70	45	5	
% 100.0	% 94.4	% 5.6	نسبة السكان من العالم
3,885,567,6	3,700,936,1	184,631,49	عدد مستخدمي شبكة الانترنت
19	23	6	
51.7 %	52.1 %	% 43.8	نسبة الاختراق من تعداد السكان
% 100.0	% 95.2	% 4.8	نسبة الاستخدام من العالم
https://www.internetworldstats.com/stats19.htm			



إنّ إجمالي النّاطقين باللّغة العربيّة بلغ 421,345,425 مليون شخص بينما بلغ مستخدمو الأنترنت منهم 84,631,496 مليون مستخدم ما نسبته 43.8 %، ما يمثل نسبة 4.8 % من المستخدمين من العالم. أصبح للّغة العربيّة حضور ملحوظ في الفضاء الالكتروني. ولكن إن كان له امتداداً من حيث الكم، فهو ليس له الامتداد نفسه من حيث الكيف. فالارتفاع في عدد الزّائرين للمواقع العربيّة على الشّبكة العالميّة، وفي كثرة هذه المواقع وتنوع اتجاهاتها وأهدافها ومستوياتها، وفي حجم المكتنزات الثّقافيّة والفكريّة والأدبيّة والعلميّة والثّرائيّة من المراجع المخزّنة في الفضاء الافتراضي القابلة للتحميل أي متاحة لمن يشاء وفي متناوله للنقل والتّخزين والتّسجيل والاسترجاع. كلّ ذلك لا يدلّ على أنّ لغة الضّاد التي يمتلئ بها هذا الفضاء اللامحدود، هي في حال من القوّة. فالعربيّة معروضةٌ في الفضاء بقدر محدود، بالمقارنة مع الوضع الذي عليه لغات أخرى، خصوصاً اللغات الثّلاث الرّئيسة التي تتصدّر قائمة اللّغات الرّائجة في وسائل الاتّصال الإلكتروني، وهي الإنجليزيّة والصينيّة، والإسبانيّة. اذن فالقضيّة اليوم ليست قضيّة استيعاب مصطلحات جديدة، أو تعريب العلوم والمصطلحات أو إلى غير ذلك، بل انتقل الأمر إلى

ضرورة الانشغال بتكثيف وتطوير هذه اللغة بأنظمتها كافة لتتلاءم والدخول إلى عصر الرقمنة التي باتت تطبع حياتنا اليومية بشكل يضعنا أمام العديد من التحديات التي ينبغي أن تأخذ بعين الاعتبار ضرورة أن نشارك في تقديم تراثنا وحاضرنا ومستقبلنا لهذا العالم.

وهناك بعض المؤشرات التي استعملت لقياس ومقارنة المحتوى الرقمي للغة

العربية : أهمها:

- عدد الصفحات باللغة العربية؛
- عدد المواقع باللغة العربية وفي الدول العربية؛
- فائدة المحتوى للدول العربية ؛
- مدى تغطية المجتمعات النائية؛
- مدى تقييم استعمال اللغة على الشبكات؛
- وجود محركات بحث وأدلة باللغة العربية؛
- عائدات الدعاية باللغة العربية في المواقع العربية؛

5. أسباب ضعف المحتوى الرقمي العربي: يشكّل ضعف "المحتوى الرقمي

العربي "أحد أهم العوائق التي تواجه بعض الدول العربية في التحول إلى مجتمعات المعرفة، حيث يجد كثير من الأفراد من الوطن العربي صعوبة في الاستفادة من المحتوى المتاح على شبكة الانترنت، الذي يطغى عليه استعمال اللغة الإنجليزية، إضافة إلى لغات عالمية أخرى مثل الإسبانية والصينية وغيرها. إننا نجد وعلى جميع المستويات معاناة كبيرة للمحتوى العربي على الانترنت وحالة من الفقر الشديد والضعف. ولذا نلاحظ أنّ ضعف المحتوى العربي على الانترنت يحرم أغلبية الناطقين باللغة العربية من الاستفادة من الانترنت، ويجعلها مقتصرة في استعمالها على خدمات بسيطة (إحصائيات 2008) ، وهذا لا يسمح لها أن تكون لغة تطوير العلم والاقتصاد في البلاد العربية، وإذا كان المحتوى العربي على شبكة الانترنت ما زال محدوداً

ومتواضعاً فإنّه يواجه مشاكل يراها البعض بنيويّة. فكثيرون يعتقدون أنّ المشكلة تعود إلى طبيعة اللّغة العربيّة من حيث حروفها ومفرداتها، بينما آخرون لا يرون ذلك بدليل أنّ الكثير من اللغات الأجنبيّة، كاليابانيّة والصينيّة والتركيّة والعبريّة وغيرها تقدمت على اللّغة العربيّة في مجال السّاحة الرقميّة وقوة حضور المحتوى على الإنترنت.

ولهذا نشير إلى أنّ هناك عدة أسباب ساهمت مجتمعة في ضعف هذا المحتوى ووصوله إلى هذه الحال المزريّة، خاصّة وأنّ الاستراتيجيات التي أُقرّت في الكثير من الدّول العربيّة أولت القسط الأكبر من العناية لقضايا البنية الأساسيّة لتكنولوجيا المعلومات والتشريعات ولم تتناول بالعناية ذاتها القضايا المرتبطة بالتطبيقات وبالمحتوى الرقمي العربي وبتطوير الإمكانيات المتاحة لاستخدام اللّغة العربيّة وتكريس الحضور العربي على شبكة الإنترنت.

1,6 الأميّة التّقنيّة: السّبب الرئيسي لضعف المحتوى العربي الرقمي هو الضّعف والتّخلف في مجال التّقنيّة، فتعاملنا كعرب مع التّقنيّة لا زال ضعيفاً، بالرّغم من أنّ الدّول العربيّة شرعت خلال السّنوات الأخيرة في تشييد البنى الأساسيّة لتكنولوجيا المعلومات والاتّصالات، فالنّشاط التكنولوجي العربي المعاصر وإنّ كان متفاوتاً من دولة عربيّة إلى أخرى يعد محاولة من العرب للّحاق بالرّكب العالمي ومجاراته في امتلاك ناصيّة تكنولوجيا المعلومات من خلال إقامة وبناء المنظومات المعلوماتيّة المتطورة وتهيئة كلّ مستلزماتها الماديّة والبشريّة في إطار ما يسمى بالمحتويات الرقميّة العربيّة وهي كلّ ما يتعلّق بعملية الرقمنة والتّحويل والإضافة وتطوير البرمجيات، كما تشمل التّجهيزات التّقنيّة لعملية الإنتاج مثل أجهزة الحواسيب البرمجيات وشبكات المعلومات، وأجهزة ووسائط الإنتاج والنّشر الإعلامي. ويقصد بها مرحلة تحويل المحتوى العربي المتاح إلى الصّيغة الرقميّة وتوليد محتوى جديد من المحتوى

المتاح آلياً (البيب،2006)، ويستدعي ذلك المرور بمراحل انتقالية متتالية تتضمن كثيرا من المعالجات التي تتطلب كثيرا من الوقت والعمل الجاد. وأيضا الضعف في المجال التقني يشمل أدوات معالجة المحتوى العربي التي مازالت ضعيفة، فمثلاً كل من مدققات النحو والصرف، ونظم التعرف على الحروف لرقمنة النصوص المطبوعة، وأدوات القراءة الآلية للنصوص وأدوات الإملاء الصوتي، كلها إما غير متاحة من الأساس أو باهظة التكلفة ومحتكرة أو قليلة الكفاءة.

2.6 عدم الاستقرار السياسي: إنّ انعدام الاستقرار السياسي في المنطقة العربية، واصل ضغطه على إمكانية التقدم باتجاه تطور المحتوى الرقمي خلال الأعوام القليلة الماضية ، حيث أن معظم الدول العربية كان تركيزها على الأوضاع التي تعيشها دون التركيز على تطوير المحتوى الرقمي وفي نفس الوقت تم حجب الكثير من المواقع والمدونات وغيرها والتي كانت تشكل محتوى عربي.

3.6 الحوكمة: هناك شبه انعدام للقوانين والأنظمة التي تدعم مزودي المحتوى في المنطقة العربية ، كما أنه حتى في حال وجود قوانين حقوق الطبع والنشر في بعض الدول، فإن خبراء المحتوى الرقمي العربي يشيرون إلى أن البيروقراطية والتكاليف القانونية المرتبطة بالحصول على الحماية ومكافحة القرصنة مرتفعة جداً. بالإضافة إلى ذلك، فمن الصعب معرفة ما هو المحتوى المسموح به قانونياً على مستوى الدولة وهو الأمر الذي يحد من قدرة مزودي المحتوى على التوسع في جميع أنحاء المنطقة، ويمكن أن يتطلب ذلك من الكثيرين جعل المحتوى معدلاً لكل بلد أو ثقافة معينة (الأعصر،2016).

4.6 ضعف قيمة المحتوى العربي: لا يقف الأمر للأسف عند ضالة أو ضعف المحتوى فقط، بل يتعداه إلى ضعف القيمة، فالمحتوى الضئيل يعاني من عدم دقة المعلومات، وضعف اللغة التي يختلط فيها الفصحح باللهجات

المحليّة والكتابة العربيّة بحروف لاتينية (الكرشنة)، والانفتاح للموضوعات الجادة ذات النظرة المستقبلية، وطغيان الطابع الترفيهي، بالإضافة إلى تكرار الموضوعات، فأكثر المواقع تعيد نشر موضوعات عن طريق النسخ من مواقع أخرى، وهذا الضعف له آثاره السلبية على التعليم والثقافة والعادات والتقاليد وحتى على التصرفات اليومية للأطفال والشباب، والعجيب أنه متناقض مع حجم استخدامنا للشبكة العنكبوتية، فاللغة العربيّة تحتل المكانة الرابعة بين أكثر اللغات وجوداً على مواقع البحث، وهي مكانة يُتوقع لها السمو في السنوات القادمة.

5.6 ضعف الهوية العربيّة: ضعف الانتماء والفكر بالذات العربيّة، حيث نجد الكثير من العرب يفضل تدوين ما يكتبه باللّغة الإنجليزيّة، ولا شك أن ذلك مؤثر إلى ضعف الانتماء والهوية العربيّة وكذلك العزلة، ونسقط اللوم على الإعلام والتعليم، فلو استطاع الإعلام والتّعليم أن يستثير الفخر والعزة في التّراث العربي، كما يحصل في اليابان وتركيا والدّول الغربيّة، حيث تجد أصحاب كل وطن يفخرون بلغتهم بسبب التّربية المنزليّة، ولو أن الإعلام والتّعليم استطاعا تعزيز وإثارة النّخوة والفخر في مجتمعنا لتطور المحتوى العربي (الحمود، 2016).

6.6 غياب استراتيجية عربيّة: غياب الاستراتيجيات المدروسة لإغناء المحتوى وإدارته وضعف جهود إجراء دراسات وبحوث خاصة باللّغة العربيّة والمصطلح العربي على شبكة الإنترنت إضافة إلى فشل الكثير من الدّول العربيّة في تعديل الأنظمة والقوانين المتعلقة بالمحتوى وتقنيّة المعلومات لتشجيع وزيادة أنشطة المحتوى المحلي وضعف الميزانيات المخصصة لذلك وإهمال قوانين حماية الملكية الفكرية، وقوانين التّعاملات الإلكترونيّة هي من أهم الأسباب التي تقف وراء ضعف المحتوى العربي على شبكة الإنترنت.

6.6 قصور المُشتغلين على تطوير المحتوى العربي: عدم تفهم العاملين

في إنتاج هذا المحتوى لديناميكية العالم الرقمي. وعدم إمامهم أصلاً بالمحتوى الفكري الذي يُريده المستخدم في سوق الإنترنت الشاسع والواسع... فضلاً عن غياب الكثيرين منهم عن دراسة الكيفية التي يبحث بها المستخدمون عن المعلومة ، وتجمدهم في قوالب قديمة بالية مُزريّة في اساليب الكتابة والإنتاج دون ادنى تفكير في تطوير القدرات سواء على مستوى المحتوى المُقدّم ، أو طريقة تسويقه الصّحيحة لتصل إلى القراء المُستهدفين ، يظن هؤلاء انهم هم المسؤولون عن تطوير المحتوى العربي على الانترنت ، ولكنهم في الحقيقة أكبر أداة حقيقية لهدم المحتوى العربي الرّاقى والأكاديمي والرّصين على شبكة الإنترنت ، وتجريف الكفاءات التي تستطيع النهوض به بشكل صحيح ومميز (أبو الفتوح، 2017).

فالسبب في نقص المحتوى العربي، هو عدم تفهم العاملين في إنتاج هذا المحتوى بما يناسب العالم الرقمي وبما يناسب المحتوى الفكري الذي يريده مستخدم الإنترنت العربي ، دون التّفكير بتطوير القدرات سواء كان من خلال تحسين هذا المحتوى أو من خلال الطّريقة المناسبة لتسويقه لتصل إلى المستخدم المستهدف، فتصبح النتيجة اللجوء الى المحتوى الأجنبي وخصوصاً الإنجليزي وبالتالي إهمال متابعة المحتوى العربي وإهمال إغنائه، لاسيما أنه عندما يسعى مستخدم الانترنت العربي للبحث عن موضوع ما باللّغة العربيّة يجد الآلاف من المواقع والرّوابط والمنتديات التي كتبت بهذا الموضوع، ولكن بدون وجود مصادر موثقة وبتجريد هذه المواضيع من اسم كاتبها أو بنقلها من مواقعها الأصليّة بالإضافة إلى امتلائها بالأخطاء اللغويّة والإملائيّة.

7.6 التّأخر المؤسّساتي: المؤسسات المنوط بها إنتاج مستودعات غنيّة

من المحتوى العربي لا تفعل ذلك. الجامعات والمؤسسات البحثيّة العربيّة القليلة والمؤسسات الحكوميّة والصّحف والأرشفيات الوطنيّة والمكتبات العامة

والمتاحف كلها لا تزال تتعامل مع الحواسيب كآلات طباعة، وهي إما لا تنتج محتوى رقمياً من الأصل ولا ترقمن إنتاجها في الوسائط التقليدية، أو تفعل ذلك بأساليب معوّقة مثل حبس البيانات في صيغ ملفات مغلقة المواصفات بدل الصيغ الحرة المفتوحة.

يتخذ موضوع المحتوى الرقمي في المنطقة العربية بعداً مختلفاً عما يطرح في سائر المجموعات الإقليمية. ففي حين تركز استراتيجيات المحتوى للاتحاد الأوروبي على تجاوز عائق تعدد اللغات في أوروبا للحصول على سوق أكبر (اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا، 2005)، تركز المناقشات العربية على تنشيط إنتاج المحتوى الرقمي واستهلاكه، بهدف تعميق دخول المجتمعات العربية في عصر الثورة الرقمية من جهة، وتنشيط تفاعل المجتمعات العربية مع المجتمعات الأخرى في ظل تزايد الاهتمام بالمحتوى الرقمي على نحو مضطرد في الآونة الأخيرة ولا سيما مع مطلع القرن الحادي والعشرين.

ومع كل هذا ممكن القول إن التطور الكبير الحاصل اليوم في مجال تكنولوجيا المعلومات ووجود العدد الحالي من المواقع الإلكترونية التي تتحدث باللغة العربية على شبكة الإنترنت كان بمثابة حلم تحقق بجهود المثابرين والمجتهدين حيث لم يكن للغة العربية أي وجود يذكر عند اختراع الحاسوب وبرامجه الخاصة، فتطوير المحتوى العربي على شبكة الإنترنت هو ضرورة حتمية وليس جانبا من الرفاهية، فمن الضروري العمل الجاد والدؤوب وبالجهود المشتركة يمكن تحقيق تواجد قوي ومميز على شبكة الإنترنت.

7. دور المنصات الإلكترونية في إثراء المحتوى الرقمي العربي:

- التمكن من إنتاج محتوى إلكتروني عربي ثري لخدمة المجتمعات العربية والإسلامية؛

- تعزيز المخزون الثقافي والحضاري العربي الرقمي؛
- فتح آفاق التعاون مع المؤسسات الأكاديمية والبحثية لتغذية شبكة الإنترنت بإنتاجاتهم البحثية؛
- تسخير المحتوى الرقمي لدعم التنمية والتحول إلى مجتمع معرفي؛
- الحفاظ على الهوية العربية والإسلامية للمجتمع؛
- تشجيع الباحثين والأكاديميين إلى نشر منجزاتهم البحثية على شبكة الإنترنت. والدراسات العلمية والأكاديمية باللغة العربية؛
- العمل على تعريب الأبحاث العلمية والفكرية والإنسانية ونشرها باللغة العربية.
- دعم اللغة العربية من خلال تعزيز استخدامها، وتقديم جرة معرفية مكثفة بشكل ممتع وسريع يتناسب مع متطلبات الحياة المعاصرة.
- إثراء كافة صور المحتوى العربي، سواء المرئي أو المكتوب أو المسموع من خلال مشروعات تطوعية مع مؤسسات وشركات عالمية من أجل الإسهام بشكل فاعل في تطوير المحتوى العربي الرقمي.
- وضع اللبانات الأساسية في صناعة محتوى رقمي عربي والإسهام في دعم الاستثمار في هذه الصناعة بما يسهم في النهوض باللغة العربية للتوجه نحو مجتمع المعرفة.
- زيادة استخدام اللغة العربية عبر الإعلام الرقمي ووسائل التواصل الاجتماعي ونشر الوعي بجماليات اللغة العربية وكنوزها التي ترتبط بتراثنا وتاريخنا العربي الأصيل.
- تغيير الصورة النمطية عن اللغة العربية وإثبات أنها لغة عالمية وحيوية وتشجيع العرب على استخدام لغتهم الأم بشكل عام وبالأخص عبر شبكة الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي.

8. نماذج من المنصات الإلكترونية العربية لإثراء المحتوى الرقمي

العربي: هناك مبادرات طموحة تُبذل سواء على مستوى الأفراد أو الحكومات لإثراء المحتوى العربي الرقمي ، وهناك ميزانيات تُصرف من أجل تطويره ولكن هناك إشكاليات يجب الوقوف عندها باهتمام ومعالجتها، أبرزها ضعف التفاعل من قبل المستخدمين، وطغيان النصوص المكتوبة على غيرها من أنواع المحتوى المرئية والسمعية خاصة أن المستخدمين أكثر تفاعلاً مع الصور ومقاطع الفيديو، كما أن التحدي الذي سيبقى قائماً هو كيفية إنتاج محتوى عربي هادف وجاذب للمستخدمين ويُلبّي احتياجاتهم ويجدون فيها غاياتهم، لأن المحتوى العربي على الإنترنت ليس سوى انعكاس للإنتاج الفكري والعلمي والثقافي في العالم العربي.

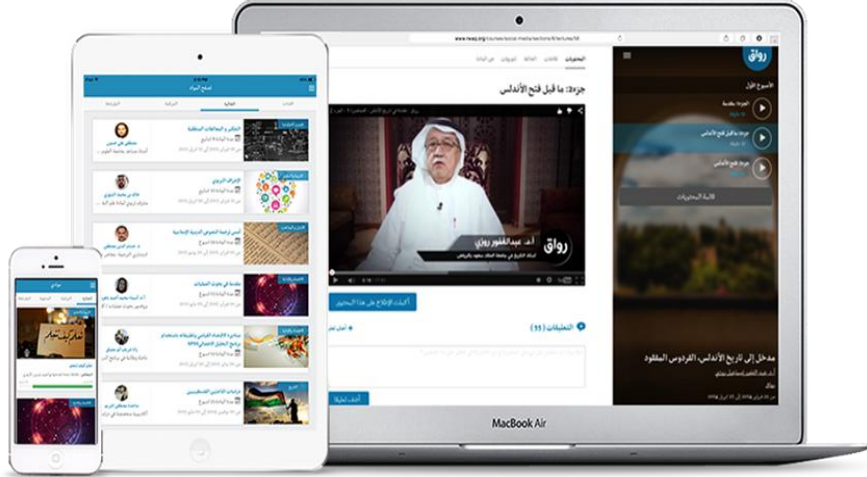
إنّ تعزيز وإثراء المحتوى العربي الرقمي من بين المتغيرات التي تفرض نفسها وتجعل من ضرورة العمل على تحسينه أمراً لا يمكن اغفاله، مع صعوبة المهمة وتعقيدها لوجود عدة فجوات رقمية وثقافية واجتماعية تحتاج إلى معالجة قبل المضي فعلياً في عملية تعزيز وإثراء المشاركة العربية الرقمية.

لا يمكننا أن نغفل عدداً من المبادرات والمشاريع العربية الجادة، في أكثر من دولة عربية تعطي إحساساً بأن هناك ما ينجز على أرض الواقع، لكن مع ذلك، تبدو غالبية هذه المبادرات مشتتة، وتفتقر إلى بعد استراتيجي واضح، وتبقى محدودة الأثر وبعيدة عن وقف اتساع الهوة، ما لم ننبني مقاربة شاملة، تجعل صناعة المحتوى الرقمي وتنميته قضية مجتمعية بامتياز.

ويمكننا أن ندرج بعض نماذج المنصات الإلكترونية العربية التي وجدت من أجل إثراء المحتوى الرقمي العربي:

رواق: منصة تعليمية للدروس الجماعية الإلكترونية المفتوحة المصدر

MOOC'S



رواق منصة خليجية انطلقت في سبتمبر 2013 في الرياض وهي لا تعرف حدوداً للزمان أو المكان، ولا تتوقف خدماتها عند سن أو عرق، أو جنس أو جنسية؟ جاءت لدعم التعليم والتعلم بلا مقابل، وبأدوات متوفرة لدى الأغلبية على الأقل، وهي أول منصة للدروس الإلكترونية في العالم العربي، بات المستخدمون العرب قادرين على تلقي مواد دراسية أكاديمية مجانية باللغة العربية في شتى المجالات.

ويجتمع من خلالها آلاف الطلبة والطالبات من مختلف الدول العربية والجهات الأكاديمية، لدراسة العلوم والتخصصات المختلفة من أجل الاستفادة ورفع مخزونهم المعرفي وتحقيق تواصل ونقل للخبرات والتجارب في مجالاتهم. يقدم المواد في رواق أكاديميون لها خبراتهم وتجاربهم ومكانتهم متميزون من مختلف أرجاء العالم العربي.

منصة هنداوي للتعليم والثقافة: <http://www.hindawi.org>

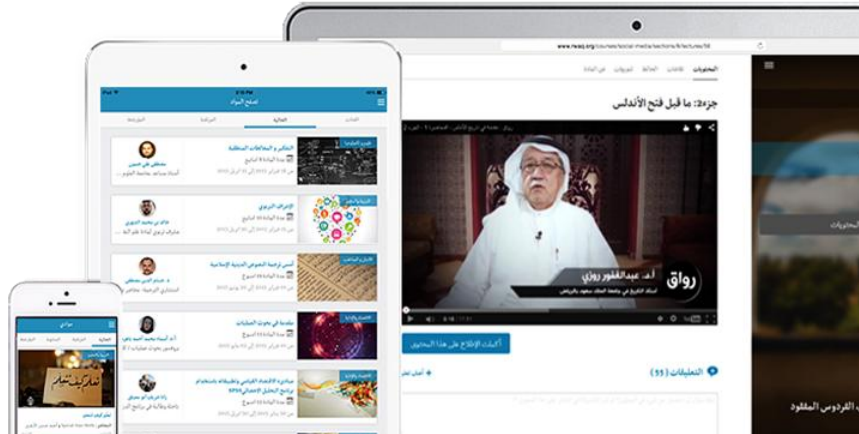


هي مؤسسة غير هادفة للربح تسعى إلى إحداث أثر كبير في عالم المعرفة عن طريق برامجها المتعددة، بالإضافة إلى تحقيق الريادة على مستوى العالم في توفير المعرفة لإثراء الناطقين باللّغة العربيّة وتوويرهم في كل مكان. هناك العديد من البرامج المختلفة والمتنوعة التي تقوم المؤسسة بإتاحتها بشكلٍ مجاني لمستخدمي الويب مثل برنامج الكتب الذي يهدف إلى نشر المؤلفات القيّمة التي كتبت بالعربيّة أو ترجمت إليها في مختلف المعارف مثل العلوم، الأدب، والفن وغيرها، وتقوم المؤسسة بإتاحة تلك الكتب بشكلٍ إلكتروني مجاني للجميع.

مترجم:

رَجَمَ MouT

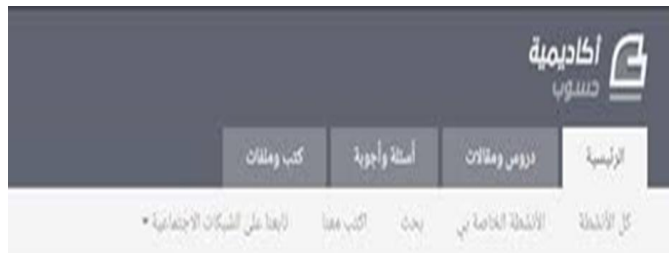
مشروع مترجم
لنقل المعرفة إلى اللغة العربية





مترجم هي منصّة إلكترونيّة تهدف نقل المعرفة من اللغات المختلفة إلى العربيّة من خلال مساهمة المستخدمين في التّرجمة الجماعيّة لمصادر المعرفة على الإنترنت. انطلاقاً من فكرة قيام العرب قديماً بترجمة الكتب اليونانيّة واللاتينيّة، بالإضافة إلى الحاجة الماسة لإيصال المعلومات العلميّة، التكنولوجيّة، الفلسفيّة، الاقتصاديّة، السّياسة، والاجتماعيّة إلى العرب الذين لا يتقنون لغاتٍ أخرى، ويهدف المشروع إلى تكوين فرق عمل تطوعيّة تعمل على ترجمة المقالات المتنوعة إلى العربيّة، وبالتالي المساهمة في إثراء المحتوى العربي على الانترنت.

<https://academy.hsoub.com> أكاديمية حسوب

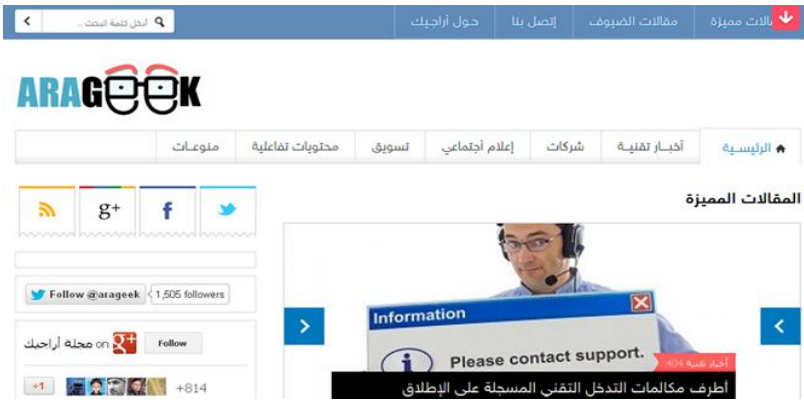


أكاديمية حسوب هي منصّة تعليميّة تابعة لشركة حسوب بهدف تثقيف وتعليم الجمهور العربي في ست مجالات مختلفة ضمن الرّؤية التي تتبناها حسوب والتي تتمثل في “تطوير الويب العربي.”

الهدف الأساسي الذي تم إنشاء أكاديمية حسوب من أجله هو توفير مقالات وشروح ودروس عالية الجودة في مجالات مختلفة. حيث تتميز الأكاديمية بالمقالات والدروس البسيطة التي تقدمها من أجل زيادة المعرفة العامة والخاصة لدى جميع القراء، بالإضافة إلى إمكانية اشتراك القراء الذين لديهم القدرة على الكتابة أو التدوين، في الكتابة على موقع الأكاديمية. الجدير بالذكر أن الأقسام التي تتبناها أكاديمية حسوب بهدف تعليمها للقراء هي ريادة الأعمال بمختلف فروعها، العمل الحر بمختلف تخصصاته، التّسويق والمبيعات وكل ما يرتبط بهما.

اراجيك: <https://www.arageek.com>





أراجيك هي مجلة عربية رقمية شبابية موجهة لشباب الألفية العرب، تسعى لإثراء المحتوى العربي على شبكة الإنترنت، بموضوعات هادفة في التقنية والفنون الترفيه والشؤون الثقافية العصرية.

اسباب إطلاق المجلة الرقمية العربية "أراجيك"، هو فقر المحتوى العربي ذي الجودة العالية وعدم وجود العدد الكافي من المواقع العربية التي تقدم المعلومة المفيدة الموجهة لجيل الشباب، فمعظم المواقع العربية تنقسم الى 3 فئات إخبارية ومنتديات ومدونات.

ضاد للكتب الصوتية: <https://dhad.sa/home>



ضاد منصّة تحفز الذين لا يقرأون بالعادة لانشغالهم أو لعلاقتهم الضعيفة بالكتب للاستماع إلى الكتب بشكل سهل وسريع وفي أي وقت، حيث أنها تركز أولاً على أن يكون الكتاب، ممتعاً، سهلاً، مفيداً، ومقدم بصوت مليء بالحماس والإثارة والدهشة، ويرغب بشكل أساسي على استقطاب كافة الشرائح بمختلف مستوياتهم الثقافية والعلمية والعمرية للاستمتاع بهذه الخدمة، تجنب القراءة شرط الجلوس والإمساك بالكتاب، كما أنها تصلح للمكفوفين ومن لديهم مشاكل في الإبصار أو الأشخاص الأقل صبراً على الجلوس أمام الكتب فترات طويلة.

هذه المنصات يقف خلف نجاحها فرق تسعى إلى إحداث أثر كبير في عالم المعرفة وإثراء المحتوى العربي، وتستحق الدعم والمساعدة لتحقيق هدف عربي سامٍ ومشارك وهو إثراء المحتوى الرقمي العربي.

9. نتائج:

- عدم ثراء المحتوى الرقمي العربي وافتقاره للتنوع نتيجة طغيان التصوص الرقمية عن المواد السمعية والبصرية مما يؤدي إلى عزوف المستفيد العربي عن استخدام المواقع العربية التي تتبناها أو تطلقها المبادرات؛
- قصور حجم الاستثمارات في إطلاق وصناعة ونشر المحتوى الرقمي العربي؛
- غالباً ما تطلق الجهات أو الأفراد المبادرات دون تحديث أو متابعة فعلية لما يستجد من احتياجات المستخدم العربي على الشبكة العنكبوتية؛
- وجود مبادرات عربية لدعم المحتوى الرقمي العربي تظهر بشكل فردي أو على مستوى لا يضمن التفعيل المتكامل لدعم المحتوى الرقمي العربي واستمرارية الأداء فيه؛

- قصور إدارة المبادرات العربية للمواقع التي تطلقها فنجد قصور في التصميم والتحديث وحتى الاستمرارية؛
- ظهور إشكالية منافسة الثقافات المختلفة وكذلك اللغات والمنظومات المعلوماتية الأخرى من خلال وجود فجوة في الترجمة التي تتعاضد معها أهمية الترجمة العلمية ذلك لإثراء وجوده في البيئة الرقمية العربية؛
- الرقمنة العربية اهتمت فقط بالتراث العربي والإسلامي أكثر من إثراء ودعم الإنتاج الفكري العربي في المجالات المعرفية المختلفة والنتائج الفكرية الحديث؛
- لم تتمكن المبادرات منسدّ الفجوة بين عدد متحدثي اللغة العربية وبين توافر المحتوى الرقمي باللغة العربية؛
- تبقى المبادرات محدودة الأثر وبعيدة عن وقف اتساع الهوة، ما لم نتبنى مقاربة شاملة، تجعل صناعة المحتوى الرقمي وتنميته قضية مجتمعية بامتياز؛
- عددًا كبيرًا من الجامعات والمؤسسات العلمية تستخدم اللغة الإنجليزية كلغة أساسية في عملية التدريس، لذا فإن طلابها يستخدمون كذلك اللغة الإنجليزية في التدوين على شبكة الإنترنت.
- إنّ التحدي كبير، أمام تحقيق نقلة نوعية في المحتوى الرقمي العربي والإحصاءات الضئيلة تضعنا أمام تحديات دون أدنى شك وبالحاجة الماسة إلى مادة عربية كثيفة على الشبكة، وذلك لا تتعلق بوقت محدد ومساهمات بقدر الحاجة الماسة لإحياء المحتوى العربي الشامل، حتى يدخل ولغته ضمن القوى الرقمية والإلكترونية الواعدة بشكلها الصحيح، لذا فمن الضروري الوقوف على أساليب المعالجة الصحيحة والمثمرة، لبناء مجتمع عربي رقمي على الشبكة الدولية للمعلومات نستطيع من خلاله المنافسة الرقمية وحتى السيطرة على المعلومة السلاح القادم للمجتمعات الرقمية.

10. توصيات:

- وضع استراتيجية عربية لبلورة مفهوم صناعة المحتوى العربي الرقمي من خلال تبني استراتيجية تنطلق من طبيعة المجتمع العربي في حد ذاته، على أن تأخذ هذه الاستراتيجية بعين الاعتبار وضع قطاع تكنولوجيا المعلومات في الوطن العربي، وندرة برامج البحث والتطوير الموجهة لصناعة المحتوى، وضعف مشاريع تطوير اللغة العربية، وضعف الاستثمارات العربية المخصصة الموجهة لهذا القطاع.

- زيادة التطبيقات العربية المفيدة على الإنترنت للمستخدم العربي، والعمل على تمكين استخدام اللغة العربية في أسماء النطاقات وتنظيم العمليات المرتبطة بذلك إقليمياً ودولياً، وذلك باستخدام اللغة العربية لكتابة عناوين مواقع الإنترنت، واستخدام أسماء الإنترنت باللغة العربية من باب تشجيع المستخدم العربي على الاستفادة من الشبكة الدولية وكسر حاجز اللغة.

- تشجيع تطوير نظم معالجة المحتوى الحاسوبية والدراسات الداعمة لها مثل التعرف إلى الأنماط واللسانيات الحاسوبية وعلوم الحوسبة الأساسية، لا مجرد التطبيقات التجارية الشائعة؛

- التركيز على التدوين والترجمة كأهم الطرق لإثراء المحتوى العربي في الوقت الحالي لسرعهما، بالإضافة إلى ممارسات أخرى كنشر الجامعات رسائل الماجستير والدكتوراه على مواقعها الإلكترونية، كذلك رقمنة الوثائق الرسمية للدولة؛

- التركيز على المصادر الأساسية للمحتوى العربي على شبكة الإنترنت وهي:

النشر ويشمل كل ما ينتجه ويقدمه النشر الإلكتروني والورقي الذي تصدره دور النشر والمؤسسات الإعلامية والحكومية والتجارية والأكاديمية.

البث الجماهيري سواء الإذاعي أو التلفزيوني أو الشبكي عبر الإنترنت والوسائط المتعددة وتشمل الإنتاج السينمائي والفيديو والفنون الرقمية والتسجيلات الصوتية وبنوك الصور والأرشيف الإلكتروني. برمجيات خاصة بالمحتوى.

- تفعيل العديد من الوسائل التي تبني ثقافة التواصل والمشاركة باللغة العربية ويمكن ذلك من خلال إثراء الثقافة العلمية بنشر الوعي والأساليب والأدوات داخل المؤسسات التعليمية، وإثراء الثقافة الاجتماعية إضافة إلى إثراء ثقافي شخصي وعام من خلال العمل الجاد من قبل مؤسسات النشر والبحث ووزارات الثقافة والمعرفة على نشر أكبر كم من المعلومات باللغة العربية والتي تزيد من اهتمام الأفراد بالمحتوى العربي؛

- التعرف على التجارب الناجحة في صناعة المحتوى الرقمي عالمياً، والاستئارة بها في صناعة المحتوى العربي، والعمل على دعم وتشجيع البحوث المتعلقة بصناعة المحتوى العربي؛

- تطوير محرك بحث ذكي للغة العربية يستفيد من المزايا الموجودة في المحركات الأخرى؛

- الاهتمام بتطبيق قوانين حماية الملكية الفكرية، ووضع تشريعات خاصة بالتعاملات الإلكترونية، إضافة إلى العمل على نشر التراث الحضاري والثقافي للمجتمعات العربية على شبكة الانترنت، بما في ذلك المخطوطات والكتب التراثية الهامة والنصوص الأساسية للأدب العربي؛

- دعم الحكومات وتحفيزها للجهود المبذولة لخلق محتوى عربي حضاري على شبكة الإنترنت، والسعي إلى تشكيل اتحاد عربي من العلماء والباحثين من الجامعات وخبراء من الشركات للإشراف على عملية إثراء المحتوى بالترجمة أو صناعة المحتوى بخلق محتوى جديد، وضرورة تحفيز الاستثمارات في الصناعات الرقمية، ودعم برامج التدريب.

11. الخاتمة: اننا نشاهد اليوم التّحدي الحقيقي للّغة العربيّة في المجتمع العربي بسبب الظروف الرّاهنة التي تحيط بها وبفعل التّكنولوجيا الحديثة التي مست الوضع السيادي للغة العربيّة، فلنحرص على أن تأخذ اللّغة العربيّة مكانها وقوتها والشّعور بقدرتها على استيعاب المنجزات الحضاريّة، ولتكن نظرنا إلى المستقبل أكثر ثقة، وأن تبقى اللّغة العربيّة منتجة وقادرة على استيعاب المنجزات الحضاريّة وفاعلة في المجتمع العربي ومقبولة في المجالات العلميّة المختلفة، فهي لغة تميل إلى الجمال والخطابة فعلينا أن نبحت في مصطلحاتها عن مكوّنات تساعدنا في دخول حركة التّطور العلمي والتّكنولوجي في عصر غيبتها أهلها تماما وحجب كل قدراتها فيه ولاسيما أن كل سبل ووسائل التّطور يُظهر أن الإرث العلمي الحديث يكاد يكون بكامله من نتاج اللّغة اللاتينيّة ومشتقاتها. والحقيقة أنّ نشوة الاحتفال والتّفاخر باللّغة العربيّة لا يجب أن يقف عند التّعريف بهذه اللّغة وجماليتها وتحفيز النّاشئة على استعمالها، والتّنبية إلى طاقتها البيانيّة وقدرتها التّعبيريّة الخلاقة، بل يتجاوز ذلك إلى النّظر في التّحدّيات القادمة التي تواجه انتشار اللّغة العربيّة في عالم بدت فيه اللّغة الإنجليزيّة اللّغة الغالبة بامتياز.

إن إثراء المحتوى العربي لم يعد مسؤوليّة جهة أو دولة بعينها، بل هو مسؤوليّة الجميع من أفراد وجهات عامة وخاصة وجمعيات، والمتصفح لمواقع الإنترنت يجدها نتاج جهود متعددة.

12. قائمة المراجع:

1. المجلس الدّولي للغة العربيّة(2014). المحتوى الرقمي باللّغة العربيّة.

<http://www.hcla.dz/wp/wpcontent/uploads/2017/04/%D8>

[%A7%D9%84%D9%85%D8%AD%D8%AA%D9](http://www.hcla.dz/wp/wpcontent/uploads/2017/04/%D8%D8%AA%D9%A7%D9%84%D9%85%D8%AD%D8%AA%D9)

2. شحرور، غسان. الهوية والهوية في "المحتوى الرقمي العربي"
<http://www.libya-al-mostakbal.org/top>
3. نبيل، علي(1994). العرب وعصر المعلومات. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1994.
4. نبيل، جيتس(1999). ترجمة فتحي بن شنتوان، نبيل عثمان. الطريق المقبل. ليبيا: طرابلس، 1999.
5. احياصات، أحمد(2008). اللغة العربية والشبكة العنكبوتية / قضايا وحلول.
<https://www.majma.org.jo/res/seasons/26/26-4.doc>
6. لبيب شائف، محمد(2006). صناعة المحتوى: المفهوم والبنية ومقومات تطورها.
<https://www.yemen-nic.info/files/informatics/studies/22.pdf>
7. الأعصر، مصطفى(2016). المحتوى الرقمي العربي: المحتوى الرقمي الغربي.
<http://hrdoegypt.org/wpcontent/uploads/2016/11/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%82%D8%B1%D9%8A%D8%B1.pdf>
8. فهد الحمود(2016). لا عرب في ديوان البشرية الجديد.
<http://www.arabicmagazine.com/arabic/articleDetails.aspx?id=5224>
9. أبو الفتوح، عماد . المحتوى الرقمي العربي على شبكة الإنترنت .. واقع يدعو إلى الرثاء !

<https://www.arageek.com/2013/02/03/arabic-content-internet-study.html>

10. اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (2005)، المحتوى الرقمي العربي: الفرص والأولويات والتوجهات.

https://www.unescwa.org/sites/www.unescwa.org/files/page_attachments/dac-opportunities-priorities-strategies-ar.pdf

إشكالات اللغة العربية في ظل المجتمعات الافتراضية: رؤية تحليلية نقدية The Problems of Arabic in Virtual Societies: A Critical Analytical View

أ. وليدة حدادي*

تاريخ الاستلام: 2018-10-14 تاريخ القبول: 2019-12-25

الملخص: يهدف هذا البحث إلى التعرف على واقع اللغة العربية ومشكلاتها في ظل المجتمعات الافتراضية عبر الشبكات الاجتماعية، التي عرفت نمواً سريعاً وانتشاراً واسعاً في المجتمعات العربية، لما أتاحتها من خدمات وتقنيات هامة لا تخضع لعوامل الزمان والمكان، مما أثر سلباً على استخدام اللغة العربية الفصحى، فظهرت لغة إلكترونية تعتمد على الرموز والأرقام، وأخرى خليط بين العربية واللاتينية، ما أفقد اللغة العربية خصوصيتها، وشوه ألفاظها ومصطلحاتها، وأساء لبنيتها وقواعدها وهويتها.

لذلك توصي الباحثة بضرورة تدريب وتأهيل المتعلمين والمعلمين من أجل الاستفادة من التطبيقات والتقنيات الجديدة في الحفاظ على اللغة العربية، وترسيخ الوعي المجتمعي بقدراتها وخصائصها، لمواجهة تحدياتها.

الكلمات المفتاحية: الشبكات الاجتماعية؛ المجتمعات الافتراضية؛ اللغة العربية؛ اللغة الأنترنتية.

Abstract: This research aims to shed light on the reality of the Arabic language and its problems through social networks, especially they have become one of the most important means of media and communication, which

* جامعة محمد لمين دباغين - سطيف 2، الجزائر، البريد الإلكتروني: haddadiwalida@yahoo.fr

affected their use of the classical Arabic language negatively, so, a new electronic language that depend on the symbols and numbers emerged, and other mixture between Arabic and Latin So all the learners and teachers must be trained and qualified in this new technologies and applications to maintain the Arabic language.

Keywords: Social networks; virtual communities; Arabic language; electronic language.

المقدمة: يشكل الفضاء السيبراني أهم إنجازات ثورة تكنولوجيا الإعلام والاتصال التي يشهدها العالم حالياً، خاصة مع تطور الانترنت وظهور تقنيات الويب 2 "web2.0"، التي أدت إلى تكوين العلاقات الافتراضية وتوسعها متجاوزة الحدود الزمانية والمكانية والفوارق الثقافية والدينية والعرقية والجنسية واللغوية بين الأفراد والجماعات في إطار ما يسمى بالمجتمعات الافتراضية، التي اندمجت فيها أعداد كبيرة ومتزايدة من مختلف شرائح المجتمع، وهو ما انعكس في الاستخدام المتزايد لمواقع أو شبكات التواصل الاجتماعي، مثل الفاييس بوك واليوتيوب والتويتر، "قالأفراد في هذه المواقع قد يوجدون مجتمعات افتراضية تحقق الترابط والتواصل الاجتماعي بناء على اهتماماتهم وأفكارهم واتجاهاتهم"¹.

وهذا ما ساهم في إحداث تغييرات في بنية اللغة العربية بفعل التطور الحاصل في مجال تكنولوجيا الاتصال أو الميديا الجديدة، كأهم مظاهر العولمة الإعلامية والاتصالية، فنتج عنه ما يسمى بلغة وسائط الإعلام الجديد أو العرنجليزية، التي تتصف بركاكة الكلمات والجمل المستعملة التي يستخدمها الشباب على الشبكة في المدونات ومواقع التواصل الاجتماعي، والتي يغلب فيها استخدام اللهجات العامية أو الكتابة بحروف لاتينية، تحولت بسببها العربية

إلى لغة هجينة خاصة لدى فئة الشباب، مما جعل هذه اللغة الجديدة الرّاخرة بالاختصارات، والتي أصبحت متداولة بصورة كبيرة بين مستخدمي شبكة الانترنت في العالم، ومنتشرة بشكل كبير جدا مع انتشار برامج المحادثة والتعليقات في مواقع التواصل الاجتماعي والمدونات والمنديات، تشكل خطرا كبيرا على اللغة العربية كأهم مكونات الهوية الوطنية ومقوماتها، "حيث يشير عبد العزيز عثمان التّويجي إلى أن من أكبر التّحديات التي تواجه اللغات الحيّة -وفي مقدمتها اللغة العربيّة- في عالم اليوم تحدي العولمة التي تتدافع في اكتساح جارف للخصوصيات اللسانية واللغوية والثقافية، التي هي القاعدة الصلبة للوجود المادي والمعنوي للأمم والشعوب لتشكل بذلك خطرا محققا بالهويات الوطنية"².

ومن هذا المنطلق تسعى هذا الورقة البحثية للكشف عن واقع اللغة العربية ومشكلاتها في ظل المجتمعات الافتراضية عبر الشبكات الاجتماعية، من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية:

- ما أهمية اللغة العربية في الحفاظ على الثقافة والهوية الوطنية؟
- ما هي سمات التواصل الافتراضي وتداعياته على اللغة العربية؟
- ما هي مظاهر تغريب وتهجين اللغة العربية في ظل المجتمعات الافتراضية؟

- ما هي الآليات والسبل المقترحة لتحسين استخدام اللغة العربية وتعزيز حضورها في الواقع الافتراضي؟

2. أهمية البحث: تتضح أهمية هذا البحث، فيما يأتي:

- الأهمية التي تحظى بها مواقع الشبكات الاجتماعية في الوقت الحالي لدى مستخدمي الانترنت، حيث تشير العديد من الدراسات والبحوث العلمية إلى التزايد المستمر في معدلات استخدامها بشكل يومي، مما كرس نوعا جديدا من

الاتصال ضمن مجتمعات افتراضية، أثرت بشكل كبير على علاقة الفرد المسلم بمجتمعه الحقيقي، وما يرتبط به من قيم وهوية وثقافة ولغة ومعتقدات.

- خطورة التّواصل الافتراضي عبر مواقع الشّبكات الاجتماعيّة خاصّة الفايبروك على هويّة اللغة العربيّة، خاصّة أنّها تحتوي على أساليب اتصاليّة متعددة تعتمد على الصوت والصورة ومختلف الوسائط المتعدّدة، مما يدفع الفرد العربي لاستخدام لغة إلكترونيّة هجينة تهدد بنية اللغة العربيّة ومصيرها، وهو ما يستدعي إجراء المزيد من البحوث العلميّة التي تسلط الضّوء على هذه الإشكالات التي يفرضها ظهور الإعلام الجديد، الذي أصبح جزءاً أساسياً في تعاملاتنا اليوميّة.

- تقديم مجموعة من التّوصيات والمقترحات من أجل الاستفادة من مواقع الشّبكات الاجتماعيّة كوسيط إعلامي واتصالي جديد، يتمتع بالكثير من الخصائص، ويتيح الكثير من الخدمات، في نشر الممارسات التّعبيريّة والخطابيّة التّقافيّة العربيّة، واستغلالها لتكون في خدمة اللغة العربيّة والثّقافة الإسلاميّة، لا سبباً في ضعفها.

3. تحديد المفاهيم الأساسيّة في البحث:

1.3 مفهوم اللغة العربيّة: اللغة هي تلك الأصوات التي يصدرها جهاز النطق الإنساني وتصل إلى الأذن، فيتم إدراك دلالاتها وإصدار الاستجابة المناسبة لها، كذلك هي أداة الاتصال الرئيسيّة في المجتمع الإنساني، وذلك لأنها الوسيلة الأكثر فاعليّة في تمكين الفرد من التّفاعل مع الآخرين من خلال العلاقات الاجتماعيّة المختلفة، وهي الأداة الرئيسيّة في عمليّة التّكامل والتّكيف مع الثّقافة والبيئة.³

واللغة العربيّة هي من اللغات السّاميّة، التي اختارها الله عز وجل لتكون لغة القرآن الكريم، وقد قال فيها الله تعالى: "إنا أنزلناه قرآناً عربياً لعلكم تعقلون" (الآية 2. سورة يوسف)، وتتركب اللغة العربيّة من ألفاظ وأصوات في صورة

تراكيب تتكون من كلمات وعبارات، والتي تتكون منها الجمل ليعبر بها عن أغراض وحاجيات الأفراد، وكذلك أداة للتواصل والتفكير، وهذا ما اصطلح عليه علماء اللغة بالنظام اللغوي، الذي يشمل اللغة المنطوقة والمكتوبة.⁴

وما يميز اللغة العربية عن اللغات الأخرى في العالم هو "امتدادها التاريخي، ارتباطها بالإسلام، تراثها الهائل في الدرس اللغوي، وتمتعها بقدرة فائقة على استيعاب كل جديد من العلم والحكمة والفلسفة وأنواع المعرفة الأخرى، فضلا عن تمتعها برسوخ في الأصول وحيوية في الفروع."⁵

ولهذا يؤكد العلماء على إتقان اللغة العربية، قال شيخ الإسلام ابن تيمية (728 هـ) رحمه الله: 'واعلم أن اعتياد اللغة العربية يؤثر في العقل والخلق والدين تأثيرا قويا بينا ... ويؤثر أيضا في مشابهة صدر هذه الأمة من الصحابة والتابعين، ومشابهتم تزيد العقل والدين والخلق ... واللغة العربية من الدين أيضا ، ومعرفتها فرض واجب، فإن فهم الكتاب والسنة فرض، ولا يفهم إلا بفهم اللغة العربية، وما لا يتم الواجب إلا به، فهو واجب ...'.⁶

2.3 مفهوم تغريب اللغة العربية: في اللغة يقال الاغتراب (تغرب)

و(اغترب) بمعنى (غريب)، والتغريب النقي عن البلد وأغرب صار غريبا وغرب الشخص بالضم غرابه بعد عن وطنه، كما يقال غربت الشمس أي بعدت وتوارت في مغيبها، وتوحي كلمة الغربة إلى الضعف والتلاشي، فهو عكس النمو منه الانتماء.⁷ وهو ما يتضمنه معنى التغريب اللغوي.

وللاغتراب مظاهر ومستويات، أهمها الاغتراب اللغوي أو الاغتراب اللساني الذي "يهدد اللغة العربية، نتيجة مجموعة من التغييرات التي حدثت في بنية اللغة العربية بفعل التطور الحاصل في مجال تكنولوجيا الاتصال أو الميديا الجديدة فنتج عنه ما يسمى بلغة وسائط الإعلام الجديد أو العرينجليزية"⁸، التي سمحت بتهجين اللغة العربية، والتحول بها من الكتابة بالحروف العربية إلى الكتابة بحروف لاتينية أو بأرقام ورموز وغيرها من الاستخدامات الخاطئة، التي

ينتج عنها لغة هجين وخليط من العربية الفصحى والعامية وبعض اللغات الأخرى كالفرنسية والإنجليزية والرّموز غير المفهومة، وهذا ما يهدد اللغة العربية بالانقراض، جراء التّعدي على قواعدها النّحوية والصرفية وأصولها وهويتها.

3.3 مفهوم اللغة الأترنيتية: هي استخدام اللغة العربية بشكل غير سليمة وصحيح، بتحويلها إلى مزيج من الأرقام والرّموز، وألفاظ وعبارات عربية مكتوبة بأحرف لاتينية، كالعربية المكتوبة بحروف فرنسية والمسماة "بالفرانكوآراب" والعربية الممزوجة والمكتوبة بالإنجليزية أو كما يسميها البعض "بالعربيّة" أو "العربنجليزية" أو "الأنجلوعربية"، إلى جانب ظهور الأرقام والرّموز التي شكلت لغة جديدة تعرف بالشّغابيا "charabia"، بحيث أصبح يعبر عن حرف الحاء مثلا برقم (7) وحرف العين برقم (3)، وغيرها من البدائل الجديدة التي أنت بها هذه الاستعمالات، وهذه اللّغة الدخيلة التي أصبحت لغة أغلب تعليقات وآراء شباب اليوم الحريص على التّواصل بها على شبكة الفيسبوك على وجه الخصوص، حتى باتت تعرف باللّغة "الشّبابية" و"الفيسبوكية".⁹

4.3 مفهوم المجتمعات الافتراضية: ارتبط مفهوم المجتمعات الافتراضية بالعالم المبهر والمفعم بالتكنولوجيا الذي اصطلح عليه بـ "الفضاء السّبرنيتي" (Cyberespace) من قبل مبدعه الكاتب الأمريكي المختص في علم الخيال وليام غيبسن (William GIBSON) الوارد في مؤلفه الذي يحمل عنوان "Newromancer"، والمنشور عام 1984، وي طرح الكاتب دومينيك نورا "Dominique NORA" مصطلحا فرنسيا جديدا هو "العالم السّبرنيتي" "Cybermonde" في مؤلفه الصادر سنة 1995 تحت عنوان "المنافسين في العالم السّبرنيتي" (Les conquérants du cybermonde).¹⁰ ونتيجة لذلك ظهر مصطلح المجتمع الافتراضي في صورته الإنجليزية عنوانا لكتاب هووارد راينجولد Rheingold (1993) ويعني جماعة من البشر تربطهم اهتمامات

مشتركة، ولا تربطهم بالضرورة حدود جغرافية أو أواصر عرقية أو قبلية أو سياسية أو دينية، يتفاعلون عبر وسائل الاتصال ومواقع التواصل الاجتماعي الحديثة، ويطورون فيما بينهم شروط الانتساب إلى الجماعة وقواعد الدخول والخروج وآليات التعامل والقواعد والأخلاقيات التي ينبغي مراعاتها. وتعبير دي مور ووايجاند de Moor and Weigand المجتمع الافتراضي هو "نظام اجتماعي تكنولوجي".¹¹

عرفها بيسيوني إبراهيم حمادة بأنها تجمعات اجتماعية تظهر عبر شبكة الإنترنت تشكلت في ضوء ثورة الاتصالات الحديثة تجمع بين ذوي الاهتمامات المشتركة، يتواصلون فيما بينهم، ويشعرون كأنهم في مجتمع حقيقي.¹² ويعرفها سيرج بروكس بأنها: "مجموعة أفراد يستخدمون منتديات المحادثة، حلقات النقاش، أو مجموعات الحوار...، والذين تنشأ بينهم علاقة انتماء إلى جماعة واحدة ويتقاسمون نفس الأذواق، القيم، الاهتمامات ولهم أهداف مشتركة."¹³ ومنه يمكن تعريف المجتمعات الافتراضية بأنها مجموعة من العلاقات الاجتماعية الافتراضية التي تتكون بين المستخدمين من خلال التفاعل بينهم عبر موقع التواصل الاجتماعي المختلفة، مثل الفيسبوك ولينكدان والتويتر.

5.3 مفهوم مواقع الشبكات الاجتماعية: هي منظومة من الشبكات

الالكترونية عبر الانترنت تتيح للمشارك فيها إنشاء موقع خاص فيه ومن ثم ربطه من خلال نظام اجتماعي الكتروني مع أعضاء آخرين لديهم نفس الاهتمامات، وهو أيضا مصطلح يطلق على مجموعة من المواقع على شبكة الانترنت ظهرت مع الجيل الثاني "الويب"، الذي يتيح التواصل بين الأفراد في بيئة مجتمع افتراضي يجمعهم حسب مجموعات اهتمام أو شبكات انتماء (بلد، جامعة، شركة،...)، كل هذا يتم عن طريق خدمات التواصل المباشر من

إرسال الرسائل أو الاطلاع على الملفات الشخصية للآخرين ومعرفة أخبارهم ومعلوماتهم التي يتيحونها للعرض¹⁴.

وهي خدمة تتركز في بناء وتعزيزات الشبكات الاجتماعية لتبادل الاتصال بين الناس، الذين تجمعهم نفس الاهتمامات والأنشطة أو لمن يهتمون باكتشاف ميول وأنشطة الآخرين، وغاية هذه الخدمات في المقام الأول تعتمد على توفير مجموعة متنوعة من الطرق للتفاعل بين المستخدمين، مثل:¹⁵

- المحادثة " Chatting "
- الرسائل " Messages "
- البريد " Mail "
- الفيديو " Video Conferencing "
- المحادثة الصوتية " Audio Conversation "
- تبادل الملفات " File Sharing "
- المدونات " Blogging "
- المناقشات الاجتماعية " Discussion Groups "

4. أهمية اللغة العربية في الحفاظ على الثقافة والهوية الوطنية: تعتبر اللغة وسيلة الفرد الأساسية للتواصل مع الآخرين لقضاء حاجياته المختلفة والتعبير عن مشاعره وأفكارهم، وتشكيل العلاقات الاجتماعية والتأثير في المجتمع ومكوناته، ولذلك فالوظيفة الاتصالية تعد من أهم وظائفه، سواء كانت لفظيا أو كتابيا أو إلكترونيا، إلا أن اللغة هي أكثر من مجموعة رموز تستخدم للتواصل والتفاهم، لأنها ترتبط بالمقومات الثقافية والهوياتية والتاريخية للمجتمعات، "ولذلك تُعتبر اللغات أصدق سجل لتاريخ الشعوب، لأنها أداة الحاضر وصورة التاريخ، ومنها تُقتبس الألوان الحضارية والاجتماعية الدالة على مجاري الأمور ومصائر الأقسام، وبها يرتبط الجوهر الثقافي الذي تتأسس عليه الهوية في عديها التاريخي الماضي والمصيري القادم"¹⁶.

ومنه فالهوية ترتبط ارتباطا وثيقا باللغة، التي لا تعتبر وسيلة للتواصل والتفاهم بين المجموعات البشرية فقط، بل هي الأداة المعبرة عن قيمها وثقافتها وانتمائها وهويتها، فاللغة لها الأثر الكبير في تشكيل الهوية، وهي بعبارة أخرى ذات وماهية وحقيقة آية جماعة في تميزها عن الجماعات الأخرى، لأنها وعاء الثقافة، والثقافة أساس الحضارة، والحضارة ترجمة للهوية، ومن هنا كانت اللغة من أهم العوامل التي تساهم في تشكيل هوية الأمة، وكلما كانت اللغة أكثر اتصالا بثقافة الشعوب كانت أقدر على تشكيل هوية الأمة وحملها.¹⁷

ولأن اللغة وسيلة للتعبير عن المعتقدات والأفكار والآراء، فهي الأداة الأساسية لنقل القيم من مرحلة إلى أخرى، ومن أمة إلى أمة، وكلما توحدت المصطلحات، وكلما اتفق أفراد المجتمع على تلك المصطلحات، كلما تقاربت وجهات نظرهم واتفقت أهدافهم، وكانت الأمة في مظهر واحد، وإذا ما اختلف الأمر، فإن الأمة الواحدة تتفكك، وتعجز عن تحقيق المظهر الواحد الذي يميزها، وتأتي اللغة العربية الفصحى في مقدمة تلك اللغات.¹⁸

فاللغة العربية كأهم مقومات الثقافة العربية الإسلامية، هي من اللغات التي تتمتع بمكانة هامة بين اللغات الأخرى في القديم وفي العصر الحاضر، وذلك لجملة من الأسباب، هي:¹⁹

- اللغة العربية الفصحى هي لغة القرآن الكريم، وبها تم تدوين السنة النبوية كمصدر ثاني من مصادر الشريعة الإسلامية، فتعلم المسلم لما ورد في القرآن الكريم والسنة النبوية يتطلب تعلم هذه اللغة وفهمها، كواجب ديني قبل أن يكون واجبا وطنيا.

- اللغة العربية لغة حضارية متميزة استطاعت أن تسطر خلال مسيرتها العديد من الإنجازات الحضارية، مثلما حصل في الحضارة العربية الإسلامية حيث كانت اللغة العربية الفصحى لغة العلم والفكر، وانتقلت من مرحلة الترجمة والنقل والتعريب إلى مرحلة التأليف والإبداع في جميع مجالات الفكر والمعرفة

فهي لغة الأدب والفقه إلى جانب لغة الفلسفة وعلم الكلام، وعلوم الأوائل من طب وهندسة وفلك ورياضيات وكيمياء، ويظهر ذلك في مؤلفات الكندي وابن سينا والبيروني والفارابي وابن رشد وابن زهر، وغيرهم من أعلام التراث العربي الإسلامي.

- اللغة العربية لغة عالمية لم تنطو على ذاتها، أو تتفوق على نفسها في إقليم واحد أو منطقة واحدة.

- تميز اللغة العربية عن اللغات الأخرى بقدرتها الفائقة على الاشتقاق، وتوليد المعاني والألفاظ، وقدرتها على التعريب، واحتواء الألفاظ من اللغات الأخرى، إلى جانب غزارة صيغها وكثرة أوزانها، وهذه السعة في المفردات والتركيب أكسبها السعة والقدرة على التعبير بدقة ووضوح.

ولذلك فإن المستهدفين زعزعة الأمة العربية الإسلامية يرون في إبعاد الناشئة عن اللغة العربية الفصحى أجدر طريقة لإبعاده عن تراثه ومقوماته الإسلامية والتاريخية، وإضعاف ارتباطه بالقرآن الكريم وسنة النبي الكريم، ما يتطلب من كل مكونات المجتمع الاهتمام باللغة العربية وتعليمها وترقيتها.

فحياة اللغة العربية وحيويتها رهن استعمالنا لها وقدرتنا على توسيع مجالها، وحملها على الاستجابة لحاجاتنا لا يتوفر إلا بقدر ممارستها لها وتحميلها لتجارب بشرية جديدة، وإبقاؤها لغة تواصل بين كل العرب رهن جمعنا لشتات معطياتها وتجسيمها في وسائل عمل متجددة وسعيها المتواصل على متابعة تطورها وتعهده، حتى تكون دائما في مستوى التحديات التي يحفل بها العالم المعاصر.²⁰

وهذا ما يتفق مع رأى العديد من الخبراء الذين طالبوا بضرورة إنشاء مجمع يعنى باللغة العربية، بسبب المخالفات والأخطاء الكثيرة عبر شبكات التواصل الاجتماعي التي تطال اللغة العربية، وطالبوا بشدذ الهمم حتى تتحقق قفزة من خلال قرارات وتوصيات تهدف للرقى باللغة واللغويين.²¹

5. سمات التّواصل الافتراضي وتداعياته على اللغة العربيّة: تمثل ثروة المعلومات المرتبطة بالعلمة تحدياً كبيراً للغة العربيّة في توفير المعلومات عن اللغة العربيّة، والنّاطقين بها، وثقافتها، ولهجاتها عبر الإنترنت والبنث الفضائي باللغة العربيّة، وبلغات أخرى عند الضّرورة، ومن وثم تأثير سلبي آخر في التّعامل مع الإنترنت على الإجابة اللغويّة العربيّة؛ إذ أن أغلب برامجها مصممة حالياً في اللغة الإنجليزيّة، أو على الأخرى، بلغات ليست عربيّة، كما أن لتقنيّة المعلومات من جانب آخر تأثير سلبي على المهارة الكلاميّة والفصاحة اللغويّة، وتحسين الخط العربي؛ إذ يجد الطّفّل العربي بديلاً عنها بالتّعامل الكتابي الذي قد يكون باللغة الإنجليزيّة أو الفرنسيّة لدى إجادته لهما.²²

ومما يزيد من حدة هذا التّحدي هو محدوديّة خدمات النّظام الكتابي العربي على الإنترنت والبريد الإلكتروني، ومحدوديّة البرامج الحاسوبية الخاصّة به إذا قيست بما يتوافر بالنّظام الكتابي اللاتيني "الإنجليزي"، وترد البرامج العربيّة أحياناً لتكون دعماً للبرنامج الأساسي باللغة الإنجليزيّة، والتّطورات التي تحدث في البرامج العربيّة متأخرة في الغالب عن المستجدات المتلاحقة في البرامج الإنجليزيّة.²³

وفي ظلّ ظهور مجتمعات افتراضيّة كبديل عن المجتمعات الحقيقيّة منذ بروز ما يسمى بجيل الانترنت، وما يرتبط به من مفاهيم كالتّواصل الافتراضي والهويّة الافتراضيّة، تزايدت التّحديات والمخاطر التي تهدد اللغة العربيّة فارتباط الأفراد في المجتمعات العربيّة واندماجهم في الفضاءات السيبريّة أثر على سلوكياتهم وكيفية تواصلهم مع الآخرين، وبقراءة سريعة لمؤشرات وأرقام مستخدميه هذه المواقع الاجتماعيّة، نجد أن هناك ارتفاعاً لنسبة استخدامها خاصّة لدى الشّباب، "حيث ذكر تقرير عالمي حديث أن المنطقة العربيّة سجلت مع نهاية الشّهور الأحد عشر الأولى من عام 2012 قرابة 44 مليون

مستخدم نشط للشبكة الاجتماعية على الإنترنت (شبكة الفيسبوك) الاجتماعية وجاء في التقرير أن توزيع أعداد مستخدمي الفيسبوك في هذه الدول بحسب الجنس انقسم بين 65 % للذكور، و35 % للإناث، وبحسب الفئة العمرية استحوذت الفئة العمرية (من 18 سنة إلى 24 سنة) على النسبة الأكبر بحوالي 36 % من إجمالي المستخدمين، وجاءت في المرتبة الثانية الفئة العمرية (من 25 سنة إلى 34 سنة) بنسبة 32 %، ثم الفئة العمرية (من 35 سنة إلى 44 سنة) بنسبة 11 %، وقد جاءت الجزائر في المرتبة الرابعة في قائمة بلدان المنطقة العربية بحوالي 4 ملايين مستخدماً من حيث تعداد مستخدمي الفيسبوك²⁴، وهذا ما يعكس أن فئة الشباب هي أكثر الفئات استخداماً لمواقع التواصل الاجتماعي.

كما يشير تقرير حديث إلى أن فئة الشباب تمثل الغالبية العظمى من مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي في العالم العربي، ففي يونيو 2013 وصلت النسبة المئوية لإجمالي المستخدمين الذين تتراوح أعمارهم من 16 إلى 34 عاماً إلى 77 %، كما وصلت النسبة المئوية لإجمالي مستخدمي فيسبوك الذين تتراوح أعمارهم من 15 إلى 29 عاماً في ماي 2014 إلى 67 %.²⁵

ويرجع الانتشار الكبير لمواقع التواصل الاجتماعي في المجتمعات العربية إلى ما وفرته هذه الفضاءات من مزايا وإيجابيات سهلت من الفعل الاتصالي والتواصل لى لدى الأفراد في مختلف المجتمعات، حيث استطاعت أن تتيح التفاعل بين مختلف مكونات المجتمع، من خلال خصائصها المتنوعة والقادرة على تلبية الاحتياجات المختلفة للمستخدمين، "حيث يقتضي التحليل الموضوعي القول بأن العلاقات الاجتماعية على الإنترنت، أو استخدام الخدمات الإلكترونية للتواصل مع الآخرين، والتفاعل معهم حول الاهتمامات أو النشاطات المشتركة في ظل عالم افتراضي، يمكنه أن يقدم وسيلة ممتازة

لمتابعة الهويات، وتأسيس الصداقات الجديدة، وتعزيز القديمة أيضا، وممارسة الألعاب، والتشارك بالأفكار²⁶.

ويتميز هذا الوسيط التفاعلي بالعديد من الخصائص، التي جعلته من أهم وسائط التواصل الاجتماعي، هي:

- تعتمد مواقع التواصل الاجتماعي على الصفحات الشخصية التي تحتوي على خانات للبيانات الشخصية للمستخدمين (السن، الإقامة...)، وتفضيلاتهم المختلفة وصورهم وملفاتهم المرئية، وتحتوي هذه الصفحات أيضا على مساحة للالتقاء والتواصل مع المستخدمين وقائمة عامة من الأصدقاء، إلا أن هذه الصفحات الشخصية تمكن المستخدمين من الظهور بالأسلوب الذي يريدونه أمام الآخرين²⁷، لذلك يسعى الشباب المستخدمون من خلالها إلى بناء صورتهم الذاتية أمام أصدقائهم وزملائهم، وتشكيل الانطباعات الشخصية عن أنفسهم عندما يدخلون في تفاعلات مع الآخرين، فمواقع التواصل الاجتماعي إضافة إلى وظيفتها في تحقيق التواصل بين المستخدمين، فهي تحدد هويتهم الشخصية.

- تتميز مواقع التواصل الاجتماعي بقدرتها على الحفاظ على العلاقات الاجتماعية لمستخدميها، حيث يستطيع المستخدمون البحث عن دائرة معارفهم وأصدقائهم باستخدام خاصية التصفح المتاحة في كثير من مواقع التواصل الاجتماعي والتواصل معهم بشكل أو بآخر، فهي تقوي الروابط الاجتماعية الضعيفة للمستخدمين، بسهولة وبتكلفة مادية بسيطة، كما تسمح للمستخدمين بالتعرف على مستخدمين آخرين وتبادل الاهتمامات والمعلومات معهم، من خلال دعم طرق جديدة للاتصال بين أفراد المجتمع الافتراضي²⁸، ذلك أن مواقع التواصل الاجتماعي إضافة إلى مجانيته وسهولة استخدامها، فهي تساعد في تحرير المستخدمين من القيود الكثيرة لبناء روابط اجتماعية جديدة، للوصول إلى مستخدمين يشاركونهم نفس اهتماماتهم.

- تتميز مواقع التّواصل الاجتماعي بطبيعتها الديناميكية من خلال توفير مساحات للتعبير عن الرّأي لتجسيد التّفاعلية بين مستخدميها وخلق نوع من الحوار والتّواصل المستمر بين المستخدمين وأصدقائهم. ففي موقع ماي سبيس "Myspace" يطلق على هذه المساحة اسم التّعليقات "Comments"، وأصبحت من الأمور الروتينية لدى المستخدمين الكتابة في الصفحات الشخصية لأصدقائهم، وفي موقع فيس بوك "Facebook" تعرف هذه المساحة باسم الحائط "Wall".

- تنوع الخصائص الاتصالية في مواقع التّواصل الاجتماعي، فالبعض يمتلك تقنية تبادل الملفات المرئية والصور، والبعض الآخر يوفر خاصية المراسلة الفورية "Instant Messaging" والتّديون "Blogging"، كما تمتلك بعض المواقع خصائص الرّسائل والبريد الإلكتروني وخدمات الدردشة "Chat" عن طريق الصوت والصورة ومجموعات النقاش "Groups". ويشارك المستخدمون في العديد من الأنشطة الإبداعية في مواقع التّواصل الاجتماعي مثل الكتابة والتّديون وإبراز المواهب الفنية والمشاركة في مشروعات جماعية.²⁹

كل هذه الخصائص والمميزات التي ارتبطت بالتّواصل في ظلّ مجتمعات افتراضية لا تجمعها معتقدات أو ديانات أو لغات مشتركة، وإنما مجرد اهتمامات، أثر على الأساليب الاتصالية واللغوية المستخدمة في التّفاعل مع الآخرين، "حيث تأثرت اللغة العربية في المصطلحات الحاملة لمفاهيم ثقافية، وفكرية، والمفردات العامة المستجدة، والصيغ الصرفية المعدلة، نتيجة للتطور اللغوي، واحتكاك متحدثي اللغة العربية بغيرهم في التّحاور الحضاري، وتأثرت التراكيب النحوية العربية بالعمولة فوجدت نماذج من التراكيب غير الأصلية أو الهجينة، واستحدثت تعبيرات اصطلاحية تعكس ممارسات ثقافية وتعبيرات لغوية غريبة، وظهرت أساليب لغوية وبيانية جديدة غير معهودة في اللغة العربية"³⁰.

وفي هذا الإطار أكدت دراسة حول ثقافة الشباب العربي، أعدها المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية بالقاهرة على وجود تأثير للإنترنت على مفردات اللغة المتداولة بين الشباب على مواقع الإنترنت والمدونات وغرف المحادثات، وأوضحت كذلك أن طبيعة الإنترنت باعتبارها وسيلة اتصال سريعة الإيقاع قد واكبتها محاولات لفرض عدد من المفردات السريعة والمختصرة للتعامل بين الشباب.³¹

كما تؤكد ذلك دراسة فطيمة بوهاني، التي توصلت إلى أن الكثير من مستخدمي الفيسبوك والشبكات الاجتماعية الأخرى يرون أنّ انتشار مثل هذه اللغة الأنترنيتية الجديدة وشيوعها بينهم، سهل إلى حدّ بعيد جدا عملية التواصل بحيث يعتقد الأغلبية أنّ اختصار الكلمات والعبارات ببعض الأرقام والرموز يسرع كثيرا من عملية إرسال وتلقي المعلومات ويجعلها جدّ بسيطة، ثمّ أنّ اشتهاها في الوسط الشبابي أجبر الكثير من مستخدمي الإنترنت وهذه الشبكات على التعامل بها.³²

وبطبيعة الحال فإن هجر اللغة يؤدي إلى هجر الثقافة والقيم المرتبطة بها، وبذلك يتأسس فراغ لغوي وثقافي تتدفق اللغات والثقافات الأجنبية إلى ملئه، وفي هذا المجال لم تهدأ جهود العولمة من أجل تعزيز استعمال العامية واللهجات المحلية³³، وخير مثال على ذلك تلك الإعلانات التليفزيونية والإذاعية وحتى الإلكترونية التي تبنى مضامينها بالعامية أو بالعربية المحشوة بالأخطاء أو بالكلمات الأجنبية.

6. مظاهر تغريب وتهجين اللغة العربية في ظل المجتمعات الافتراضية:

لأن اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم، واللغة التي قامت عليها الحضارة الإسلامية، ولا يمكن فهم الدين الإسلامي واستيعاب أحكامه وتعاليمه إلا باكتساب المهارات اللغوية الخاصة بها، فإن إقصاءها والقضاء عليها يعد من الأهداف التي يسعى إليها أعداء الإسلام، مما زاد من مشكلاتها ومظاهر

ضعفها، "فبالإضافة إلى استخدام اللغة الأجنبية في معظم الجامعات العربية، وتسلسل كم هائل من المفردات إلى هذه اللغة، وهجر الفصح اللغوي، وضعف معلمي اللغة بشكل عام، والعربية بشكل خاص، ونقشي الأمية، وشيوع العامية، وندرة المعلم الجيد، وإساءة بعض وسائل الإعلام للغة العربية الفصيحة، وضعف لغة المؤلفين، وانحسار استعمال اللغة العربية في الدول الإسلامية، وهبوط نسبة إجادتها فيها بشكل عام نسبة لتحول الاختيار اللغوي والاتجاه الثقافي نحو الثقافة الغربية الإنجليزية الأمريكية أو الفرنسية، وتراجع استعمال اللغة العربية في الاتصالات العالمية، وفي العلوم، وغيرها من الأسباب، التي تهدد اللغة العربية في الوقت الحاضر"³⁴، جلبت الانترنت كأهم تكنولوجيا الاتصال الحديثة وأبرز مظاهر العولمة الاتصالية والإعلامية العديد من المخاطر، التي أدت إلى ظهور لغة أنترنتية جديدة تجمع بين الحروف العربية وغير العربية والأرقام والرموز لتسهيل عمليات الاتصال والتفاعل بين الأفراد في المجتمعات الافتراضية، والتي بدأت تنتشر حتى في المجتمعات الحقيقية. وهو ما أدى إلى ظهور مظاهر سلبية عديدة ضمن هذه المجتمعات، تعكس تغريب وتهجين للغة العربية، أهمها:

1.6 استخدام اللغة العربية بحروف غير عربية: أدى انتشار وسائل الاتصال الحديثة خاصة مواقع التواصل الاجتماعي إلى اللعب بالألفاظ الذي أصبح هواية الشباب، ولكنه يضعف اللغة العربية الفصحى وكتابتها، وأصبحت الحروف العربية تكتب حروف وأرقام فرنسية وإنجليزية، كما تم إدماج اللهجة العامية (الدارجة) بكتابة عربية فصحى إلى جانب التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وحالاتهم النفسية بالرسومات البسيطة والرموز، وتعدى ذلك إلى حد استعمال لغة الأعداد والأرقام ومنها مثلا الرّم ثلاثية يكتب "la 44 ah"، وقد تكتب جملة مثلا مرحبا كيف الحال على النحو التالي: "mar7aba kayfa el hale"، وهو ما يطلق عليه بلفظ "العربيّة"، وهو مظهر آخر عند الشباب

الذين يستخدمون الشبكة العالمية الانترنت بالانجليزية أو الفرنسية بدلا من اللغة العربية.³⁵

وقد توصلت دراسة بداني فؤاد حول أثر " الفايبيوك" كوسيلة تواصل اجتماعي على اللغة العربية أن استخدام اللغة العربية بحروف أجنبية في التّواصل من خلال الفايبيوك بلغ نسبة 65.26%، في حين بلغت نسبة استخدام اللغة العربية بحروف عربية نسبة 34.74%، ما يعكس خطر التكنولوجيا الاتصالية الحديثة على اللغة العربية، فهجر الحرف العربي والاتجاه إلى الحروف الأجنبية للحاق بركب الدول المتقدمة يسرع عملية اغتيال العربية الفصحى، وتلوينها بغناء العاميات المدعمة ولغات غريبة عن الأصول الحقيقية للعربية لتسويق عولمتها على حساب الأصالة اللغوية التي توحد الأمة وتجمع الشرق والغرب تحت سقف واحد، لأن اللغة الواحدة هي الموحدة.³⁶

وهذا ما أكدته دراسة أخرى حول لغة التّواصل عبر مواقع التّواصل الاجتماعي الحديثة لدى الطّالب الجامعي في الجزائر، توصلت إلى أن الطّالب الجامعي باعتباره من الشرائح العريضة لمستخدمي هذه المواقع وجد نفسه مضطرا لخلق لغة انترنيتية موحدة جمعت بين اللغة العربية الفصحى والدارجة العامية وشيء من اللغتين الفرنسية والانجليزية وبعض من الرموز والحروف والرسومات والأرقام، حيث يتعامل ويتواصل ما نسبته 88.90% طالبا بقسم الماستر عبر شبكة الفايبيوك مستخدما هذا النوع الجديد من اللغة الانترنيتية إذ يكتب ما نسبته 75% من الطلبة تعاليقهم ويدردشون كتابيا بخليط من الحروف العربية واللاتينية بل ويركزون على استعمال الأرقام والرموز والرسومات.³⁷

2.6 استخدام اللغة الموازية أو الافتراضية أو الالكترونية (الرموز والأيقونات في التعبير عن المشاعر): بما أن اللغة هي الأداة التي توصل الأفكار والمشاعر والرغبات من خلال نظام من الرموز يختارها المجتمع، فإن لغة الرموز المتداولة عبر الشبكات الاجتماعية للتعبير عن الآراء والأحاسيس

المختلف تأثر بشكل سلبي على استخدام اللغة العربية لأداء هذه الوظيفة، حيث يرى البعض من المحللين النّفسانيين وأخصائيو علم الاجتماع أنها أصبحت تهدد اللغات الصرفة سواء العربية أو الأجنبية، كما تهدد المجتمع ككل باعتبار اللغة أداة التّواصل بين أفراد المجتمع، وهؤلاء بدورهم لهم تأثيرهم الاجتماعي سيما في منظومة العلاقات الاجتماعية³⁸.

حيث أدى انتشار مواقع التّواصل الاجتماعي إلى ظهور لغة جديدة يستخدم فيها الأفراد الأحرف اللاتينية والأرقام على أنها أحرف عربيّة، مثل (أ،A)، (د،D)، كما يستخدمون الأشكال والرموز التوضيحية المختلفة التي تساعد على تدعيم الفاهم والتّواصل بينهم.

وبذلك فرضت هذه التّكنولوجيا الجديدة على البعض إدخال رموز وأرقام على المستوى الحرفي أو المجازي، وهو ما بات يعرف بـ "اللغة الانترنيتية"، وهي ذلك الخليط اللغوي الجديد الذي يجمع بين الرموز والحروف والأرقام مشكلا لغة جديدة للتواصل يراها مستخدمى شبكات التّواصل الاجتماعي بأنها جد سهلة وسريعة بل بسيطة ومفهومة لديهم، حيث أوجدوا لغة لعالمهم الافتراضي من أجل التّواصل والتفاعل، وتتميز هذه اللغة بوضع أرقاما للأصوات العربية التي لا توجد في اللغة الانجليزية مثلا الرّم 2 بدل الحرف ع، الرّم 1 بدل الحرف ح، والأمثلة على ذلك كثيرة³⁹.

وقد أشارت الأرقام والإحصاءات الصادرة عن تقارير في المجال أن 67.8% من المدونات المصرية مثلا تستخدم اللغة العربية في التّدوين، لكن أغلبها تخلط بين العامية والفصحى، كما أن الرّسائل القصيرة على الهواتف المحمولة تجمع بين الحروف اللاتينية والأرقام للتعبير عن بعض حروف اللغة العربية، فمثلا أصبحت كلمة "محمد" تكتب "mo7amad"، وكلمة أخبار تكتب "a7'bar"، ويزداد الخوف مع مرور الوقت من غزو هذه المفردات⁴⁰.

3.6 استخدام لغة مزيج بين اللغة العربية والأجنبية: ويرى عدد من الخبراء أن هذه اللغة التي تمثل مزيج بين اللغة العربية واللغات الأجنبية، انتشرت بفضل سيطرة الثقافة الغربية على الشباب وضعف الانتماء لديهم، وغالبا ما يتم تداول هذه اللغة في البرامج الشبابية في وسائل الإعلام أيضا، ما يشكل خطرا على الهوية العربية، وكما هو معلوم فاللغة تتأثر بقوة أهلها وضعفهم، فضعف الأمة العربية تجاه كل ما هو غربي، مع حالة الاستلاب التي تعتري الشباب العربي، جعلت اللغة العربية تتأثر بهذا الضعف، والشيء الذي لا زال يحفظ اللغة العربية هو كونها لغة القرآن الكريم.⁴¹

وفي هذا الإطار تشير دراسة هاشم صالح مناع إلى أن استخدام الطلبة الجامعيين للأحرف اللاتينية في التواصل بالأجهزة الحديثة، يرجع لعدة أسباب، إما لسهولة الاستخدام، أو بسبب العادة أو التعود، أو التقليد، أو كثرة الاستخدام أو القناعة بهذا الاستخدام، أو من أجل المتلقي الذي لا يستطيع الفهم إلا باستخدام الحروف اللاتينية، أو لأن هؤلاء الطلبة يحفظون الأحرف اللاتينية أكثر من حفظهم أحرف اللغة العربية، ولهذا يوصي الباحث بضرورة أن تتوافر التقنيات وتتضافر في خدمة اللغة العربية، وتسهيل استخدام حروفها وأرقامها كما هو الحال في اللغة اللاتينية، حتى تكون لغة التواصل بكل يسر وسهولة.⁴²

4.6 الكتابة بلا ضوابط لغوية في الفضاءات الافتراضية الحرة: ساهمت الفضاءات الافتراضية عبر الشبكات الاجتماعية كمساحة حرة في انتشار الأخطاء اللغوية الشائعة، وانتهاك قواعد الكتابة في اللغة العربية، وإهمال علامات الترقيم من فاصلة وغيرها، ومزج كلمات من العربية الفصحى وأخرى من العامية وأخرى من الأجنبية للتعبير عن الفكرة، فمستخدمو هذه المواقع أساءوا استخدام اللغة العربية في كثير من الحالات كأداة للتواصل والتعبير عن

الأفكار والمشاعر والآراء، وأهمّوا الكثير من الجوانب النحويّة والصرفيّة، التي تعتبر من مقومات اللغة العربيّة وأساسياتها، وما يزيد الوضع خطورة هو قلة مواقع الانترنت الخاصّة باللغة العربيّة وتعليمها بشكل صحيح، "حيث تظهر إحصائيات حديثة تدني محتوى الانترنت من الصفحات باللغة العربيّة، التي لا تتجاوز نسبتها الواحد في الألف من تعداد الصفحات الإجمالي على الشبّكة العنكبوتية، وللمفارقة أنه بين اللغات العشر ذات المحتوى العالي على الإنترنت، لا وجود للغة العربيّة، علما أنها تحتل المرتبة السادسة عالميا من حيث عدد متكلميها، ويمثّل العرب 5% من سكان العالم، بينما لا تتجاوز نسبة مستخدمي الانترنت منهم 0.89% من الاستخدام العالمي"⁴³.

وفي سياق متصل بينت دراسة عن الشّباب الإماراتي والإنترنت أن اللغة العربيّة الفصيحة قليلة الاستخدام وسط الشّباب الذي يستخدم شبكة الإنترنت للتسامر عن بعد "chat"، إذ لم يزد عدد مستخدميها عن 7.79% من مجمل الشّباب الذي يقوم بالدرشة.⁴⁴

7. الآليات والسبيل المقترحة لتحسين استخدام اللغة العربيّة وتعزيز

حضورها في الواقع الافتراضي: إن استخدام تقنيات التّعلم الإلكتروني في تعليم اللغة العربيّة وتدريسها، خاصّة مع ما أتاحتها الانترنت من خدمات تعليميّة متعددة، وأساليب مشوقة وممتعة تعتمد على الوسائط المتعددة (نص، صوت، صورة، فيديو)، يعد من أهم العوامل التي تساهم في تطوير اللغة العربيّة ونشرها على نطاق أوسع.

إلا أن ذلك يحتاج إلى دعم الإحساس باللغة العربيّة كجزء من الهوية العربيّة الإسلاميّة في المجتمع أفرادا ومؤسسات، "كما يقول الأستاذ العلامة الدكتور ناصر الدين الأسد: «من واجب المسلمين العرب أن يشعروا أبناءهم بأهميّة لغتهم، وأن يُنمّوا لديهم الإحساس بجماليتها، حتى لا ينفروا من تعلمها إلى تعلم غيرها من اللغات الأجنبيّة، وإنما يتعلمونها أولا ثم يتعلمون ما يتعلمونه من

لغات أخرى، ليجعلوه في خدمتها وتطويرها وإعلاء شأنها لتظل قوياً مفيدة وجميلة ممتعة»، وعليهم أيضاً أن يحرصوا على استخدامها في كل المناسبات، وخاصة في المحافل الدولية، لأن الاستخدام الدولي للغة يضيف عليها هبة ويزيد من ثقة أبنائها ومستعمليها في كفاءتها وفعاليتها⁴⁵.

وفي هذا الإطار تشير دراسة جزائرية من إعداد دريس سفيان أن تدني مستوى اللغة العربية في المجتمعات العربية يرجع لمختلف وسائل التنشئة التي يمر بها الفرد من طفولته إلى شبابه، فالأسرة أصبحت لا تهتم كثيراً باللغة العربية وتعليمها كما كان التربية في عقود ماضية، حيث كانت اللغة العربية شيء أساسي يركز عليها الوالدين في تربيتهم، وذلك من خلال تشجيع الطفل على حفظ القرآن الكريم والتعمق في مفرداته، فبنشأ الفرد متمكن من اللغة العربية، ويتقنها، أما في الوقت الراهن نجد الأسرة تهمل كثيراً اللغة العربية، بل وعلى العكس تشجع اللغات الأجنبية أكثر من اللغة العربية لأنها ترى فيها مستقبل ابنها أكثر من اللغة العربية، وخاصة وأن التكنولوجيا الحديثة تعتمد كثيراً على إتقان اللغات الأجنبية، وحتى في التوظيف يكون الفرد مطالب باللغات الأجنبية في الكثير من الأحيان، مما جعل الكثير من أفراد مجتمعاتنا ينظرون إلى اللغة العربية على أنها أقل أهمية وليس من الضروري تعلمها.⁴⁶

إضافة إلى ذلك فاللغة العربية في علاقتها بتكنولوجيا الانترنت تواجه تحديات كبيرة تعيق توظيف التقنية الرقمية في التعامل معها، مثل التلکؤ في اعتماد رموز موحدة للحروف العربية والالتزام الدقيق بحركاتها إذ لم يتسن للدول العربية منذ ستينيات القرن الماضي تبني رموز موحدة لحروف العربية وحركاتها تمهد لتعامل تقنية المعلومات مع اللغة العربية ونصوصها بصورة مجدية، كما لا يوجد نظام للإعراب الآلي والنظم المستخدمة حالياً تعتمد على تخزين أنماط الخطأ النحوي على صورة سلاسل من الكلمات المتعاقبة، أما على صعيد محركات البحث مثل "غوغل" فهو لا يراعي الخصائص البنيوية للكلمة العربية،

كما لا تخلو برامج التّرجمة الآليّة من وإلى اللغة العربيّة من صعوبات، الأمر كله يكشف في ظل هذا الواقع حاجة عربيّة ملحة لدعم جهود تطوير استخدام اللغة العربيّة على شبكة الانترنت.⁴⁷

وذلك من خلال إيجاد الحلول المناسبة لثلاث مشكلات رئيسيّة تعاني منها اللغة العربيّة حسب ما توصلت إليه البحوث والدراسات العلميّة، والتي تمخضت عن ظهور الانترنت وتطور تطبيقاتها، وهي:⁴⁸

1. مساحة انتشار اللغة العربيّة ونسبة تواجدها على شبكة الانترنت مقارنة باللغات العالميّة الأخرى: فقد أشار تقرير المعرفة العربي 2010-2011 إلى انخفاض عدد المواقع المكتوبة باللغة العربيّة مقارنة بعدد المواقع المكتوبة باللغات الأخرى، حيث بلغ عدد المواقع العربيّة نحو 5.330 مليون مقابل 18.440 مليون موقع إسرائيلي، و 27.400 مليون موقع فرنسي، وشكل الناطقون بالعربيّة 3.3% من مجموع مستخدمي الانترنت في الإحصائيات التّقديرية لشهر مايو 2010، مقابل 3.9% من المتكلمين باللغة البرتغاليّة على سبيل المثال؛ وهم أقل عددا من المتكلمين باللغة العربيّة في العالم، ويتفق العرب على أنّ هناك ضرورة لتفعيل وجود العربيّة على الانترنت، ذلك أن المواقع الإلكترونيّة تعاني من نقص شديد في محتواها العربي، وان هذا ضعف قد يؤدي بالعربيّة إلى خروجها من دائرة الفعل العالمي والحضاري، وتؤكد على أنه يجب أن يكون هناك استراتيجيات، واستكشاف آليات تعمل على تدارك النقص في التّحول الرّقمي على الانترنت، وتدعيم صناعة محتوى متميز يثري التّواجد العربي في الفضاء العالمي.

2. أشكال التّواجد والحضور، ومدى خدمته للغة العربيّة من غيره: أظهرت دراسة لموقع "بيت.كوم" (2011) أن غالبيّة مستخدمي الإنترنت في الدول العربيّة يلجئون إلى الشبّكة الإلكترونيّة للدردشة مع أصدقائهم، أو العثور على أصدقاء جدد، مقارنة بمستخدمي الإنترنت لأغراض أخرى، مثل التّعلم

عبر الإنترنت أو التسوق الإلكتروني أو البحث عن وظيفة. وقد أفادت دراسة حديثة أجرتها منظمة "O+K Research" عن أكثر النشاطات اليومية في الإنترنت بأن مستخدمي الإنترنت في الإمارات في الغالب يستخدمون مختلف خدمات الإنترنت في التواصل والترفيه عن أنفسهم.

3. كيفية تواجد اللغة العربية وتداولها من قبل مستخدمي الإنترنت

العرب، و بروز ظاهرة التهجين للعربية بالعاميات واللغات الأجنبية: حيث يكتب الحرف العربي وفقا لأرقام، أو بمقابل من اللاتيني، وتكتب الكلمات باللهجة العامية أو باختصارات المتعارف عليها في اللاتيني الانجليزي مثل: "SMS" رسالة نصية قصيرة، مرحبا "hi"، وقد حذرت دراسة أعدها المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية بالقاهرة من هذه اللغة وسمتها بـ "اللغة الموازية"، وأنها تهدد مصير اللغة العربية في الحياة اليومية لهؤلاء الشباب وتلقي بظلال سلبية على ثقافة وسلوك الشباب العربي بشكل عام.

ويوعز الباحثون والدارسون ظاهرة "العربنجليزية" في وسائط الإعلام الجديد

إلى عدد من الأسباب:⁴⁹

- تردي التعليم الجامعي الذي لا يهتم أصلا باللغة العربية، وصولا إلى الدراما العربية وما تقدمه في المسلسلات والأفلام من ألفاظ شاذة حسب ما يراه الدكتور صفوت العالم أستاذ الإعلام بجامعة القاهرة.

- الهدف من لغة "Arabish" هو الاختزال، فاستعمالها في كتابة الرسائل القصيرة في الهاتف المحمول يعود إلى صغر الشاشة ومحدودية الإشارات التي يسمح بها في الرسالة الواحدة، وفي أساس إنتاج كل من الهاتف المحمول والحاسوب، لم تحتو لوحة المفاتيح على أحرف اللغة العربية، فاعتاد الشباب التعبير بكتابة لغتهم العربية بالأحرف اللاتينية، واستمروا في ذلك على الرغم من توافر الأحرف العربية في لوحة المفاتيح في وقت لاحق، وبالتالي، فإن التكنولوجيا هي التي أدت إلى تداخل اللغات في رأي الدكتور غسان مراد، مدير

مركز علوم اللغة والتّواصل وأستاذ الاسنّية المعلوماتية في كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية.

- وجود شعور بالاغتراب لديهم يدفعهم للتمرد على النّظام الاجتماعي وتكوين عالمهم الخاص بعيدا عن

- قيود الآباء، فهم يؤلفون هذه اللغة كقناع في مواجهة الآخرين.

- طبيعة الشبكة العنكبوتية كوسيلة اتصال سريعة الإيقاع، قد واكبتها محاولات لفرض عدد من المفردات السريعة والمختصرة للتعامل بين الشّباب، أو أنّ الضّرورة فرضت نفسها، كعدم وجود لوحة مفاتيح تمكن المستخدم من الكتابة باللغة العربية لدى البعض.

- ضعف اللغة العربية لدى الشّباب المعاصر بسبب تراجع التّعليم في كلّ مراحلها والاستهانة بالمنظومة التّعليمية في مجتمعاتنا، ومنافسة اللغات الأجنبية للغة العربية في عقر دارها؛ بإدراج تعلمها في مراحل متقدمة لدى الطّفل أو اعتماد التّعليم باللغة الفرنسية أو الانجليزية، أو بانتشارها في التّخاطب اليومي بسبب

- العولمة التّقافية وتداعياتها على هوية المجتمع ومقوماته الأساسية.

- النّقص الواضح في تدعيم اللغة العربية في بعض وسائط الإعلام الجديد، فلوحة المفاتيح في جهاز الكمبيوتر العادي أو اللوحي المحمول أو على أجهزة الهواتف النّقالة تنقصها كثير من حروف اللغة العربية، كالحروف المنونة، والهمزة المكسورة، والتّاء المربوطة، وغيرها من علامات الوقف كالفاصلة المنقوطة.

وأمام هذا الواقع الذي تشهده اللغة العربية بمشكلاته المتعددة يمكن القول أن أصحاب اللغة العربية يحتاجون إلى استغلال هذه المدرسة الإلكترونيّة في نشر لغتهم وتقريبها لمن يرغب في معرفتها في كل مكان، فتكون دعما للغة العربية أكثر منه تهديدا لها، حيث يمكن لشبكة الاتصالات العالميّة (الإنترنت) أن

تعطي فرصة واسعة لتسويق اللغة العربية، وتعميم المفاهيم والممارسات الثقافية العربية الإسلامية، وبالتالي إثراء وتدعيم المحتوى العربي ومكوناته الإبداعية على الانترنت، وذلك من خلال:

- تقديم خدمات الترجمة العربية الآلية على الإنترنت، وتتطلب تلك الخدمات أن يتابع القائمون عليها عن كثب التطورات المستجدة في مختلف الميادين العلمية. وتتوافر خدمات الترجمة الآلية حالياً في بعض المشاريع على الانترنت، مثل مشروع هايك الذي يقدم الترجمة لبعض المعلومات من بعض اللغات الأوروبية وإليه، ولكن الترجمة العربية الآلية على الإنترنت لم تزل بحاجة إلى تنشئة، أو تطوير، أو توسيع، أو متابعة، سواء في المعلومات التي تترجم، أم تحديث المعجم، أم تنويع الخدمات المقدمة، أم الاستجابة لطلب المراجعين في الإنترنت.

- الإفادة من الهندسة اللغوية في الحفاظ على اللغة العربية وثقافتها، وهي تقنية تعين على التفاهم مع الآخرين عبر الهاتف، أو الحاسوب، أو غيرهما باستخدام لغات طبيعية مختلفة. ويتلشى الحاجز اللغوي بتطوير أنظمة حاسوبية تميز بين أنواع الكلام، والكتابة، وتختار المعلومات، وتترجم بين اللغات، وتؤلف الكلام، وتنتج الكلمات المكتوبة، وتوسع حدود استعمال اللغات الطبيعية. ويتيسر أوجه استغلال الهندسة اللغوية يكون الجو مهياً للغة العربية للانتشار، وتخف آثار الهيمنة اللغوية الإنجليزية عليها داخل الدول العربية وخارجه؛ لا يعود ضرورياً إتقان الإنجليزية من أجل الحصول على المستجد من المعلومات.

- تتيح العولمة فرصة الإسهام في اختراع الألفاظ العالمية وتعميم الاقتراض من اللغة العربية إلى لغات المسلمين، ولغات أخرى كثيرة. ولعلنا نحسن استغلال خاصية التوازي النّهجي الصوتي الكتابي في اللغة العربية، والجذور الثقافية العربية في عدد كبير من لغات العالم، والعلاقات التجارية بين

العالم العربي ودول أوروبا الغربيّة وأمريكا. ولكن الصراع بين اللغات في الافتراض قد يحتمك إلى منطق القوة، وقد يجعل المهمة صعبة.

- يمكن استغلال البريد الإلكتروني باللغة العربيّة في التبادل الثقافي وتطوير العلاقات الاجتماعيّة، وتعليم اللغة العربيّة لغير العرب، فهو من أيسر وسائل العولمة وأرخصها، وتستدعي الإفادة منه وجود مؤسسات علميّة فاعلة ومراكز أبحاث نشطة، وجمعيات علميّة، أو تخصصيّة، أو ثقافيّة تغذي كلها وترشد مختلف المشاريع التي من شأنها تيسير تنقل الممارسات الثقافيّة والتّغيرات الخطائيّة، والمصطلحات العلميّة والثقافيّة العربيّة، وتساعد على تحقيق مردود فعلي ثقافي، أو مادي للمشاركين في الصحف والملفات والحسابات الإلكترونيّة المطروحة.⁵⁰

- توظيف آليات الإعلام الحديثة، وفي مقدمتها الفضائيات في نشر اللغة العربيّة الفصحى وتقديم أصناف المعرفة بلسانها القويم، فهي تملك من الإمكانيات التي تجعل هذه الآليات قادرة على أن تربط اللغة العربيّة بحركة الواقع بكل ما يضطرب في جنباته من تناقضات وصراع صاخب، فضلاً عن الاعتماد على هذه الآليات كجهاز إعلامي بمعناه الدعائي عليه أن يتحمل مسؤوليّة المحافظة على الفصحى وحمايتها وتقديم الإرث الثقافي العربي المشترك الذي هو بلا أدنى مبالغة أعظم إرث ثقافي ورثه شعب على وجه الأرض، وما المانع من تحول هذه الوسائل إلى أداة تعليميّة وتنقيفيّة في وطن ثلاثة أرباع أبنائه أميون يسكنون الأرياف وأطراف المدن.⁵¹

- مقارنة اللسانيات الرّياضيّة وتوفير المصطلحات العلميّة الدقيقة والأجهزة النّاطقة بالعربيّة والشّفرة العربيّة الموحدة والبرمجيات العربيّة الملائمة وتكوين المهارات الضّروريّة وتعميم التّطبيقات العربيّة المتقدمة للحاسوب وبخاصّة في التّعليم والتّدريب.⁵²

- ولذلك فقوم مواجهة تحديات اللغة العربية هو التفاعل إيجابيا مع الواقع ومتغيراته، من أجل حمايتها وتطويرها، من خلال: ⁵³
- التعامل مع اللغة على أساس أنها كائن حي قابل للتطور وفق ما يقرره أبناء اللغة، أي أن تطوير اللغة يأتي من إرادة الناطقين بها، ويصدر عنهم، فهم أصحاب المصلحة في هذا التطوير.
 - إحكام العلاقة بين عملية تطوير اللغة وإصلاحها وتحسينها وتجديدها وبين المتغيرات التي تعيشها المجتمعات العربية، بحيث تكون عملية التطوير استجابةً لتطور المجتمع ونابعة عن واقعه المعاش.
 - الانفتاح على المستجدات في العالم، خاصة في مجالات العلوم والتقانة والمعلوماتية وعلم اللغة الحديث بكل تفرعاته والحقول البحثية المرتبطة به والسعي إلى الاقتباس والنقل والاستفادة الواسعة من نتائج هذه العلوم جميعا في إغناء اللغة العربية وربطها بحركة الفكر الإنساني.
 - الاهتمام بالجانب القانوني والتشريعي في عملية التطوير، حرصاً على ضبط مساره والتحكم في نتائجه، من خال وضع قوانين تصادق عليها الجهات المختصة في الدولة، لفرض هياكل اللغة والزام أفراد المجتمع والهيئات والجماعات باحترامها طبقاً للقانون، أسوة بما هو عليه الأمر في بعض الدول الغربية.

8. الخاتمة: ومما سبق نستنتج أن تكنولوجيا الانترنت أصبحت جزءاً أساسياً من الحياة اليومية للفرد العربي، لذا يجب استغلال إيجابياتها المتعددة في تلبية الحاجات المعرفية والتفعية للمجتمع العربي، والتواصل مع الحضارات المختلفة بلغته وهويته وثقافته الإسلامية الأصيلة، فيكون في مستوى التحديات التي تفرضها العولمة الثقافية واللغوية، من خلال تطوير اللغة العربية ومسايرتها للتطورات التكنولوجية، على أن تحافظ على أصالتها حتى تتحقق النهضة العربية، فاللغة العربية لها كل المقومات التي تجعلها في مستوى

المواجهة لمختلف التّحديات، ويبقى الرّهان على من يمكنهم دمجها في مجتمع المعلومات.

إن مواجهة اللغة العربيّة لمختلف التّحديات التي تفرضها الوسائل الاتصاليّة والإعلاميّة الحديثة يتطلب تساندا وظيفيا بين مختلف مؤسسات المجتمع والدولة، انطلاقا من الأسرة التي يكتسب منها الفرد في مراحلها العمريّة الأولى اللغة ومفرداتها وتراكيبها وأساليبها إلى المؤسسات التّعليميّة والتّربويّة والمدارس القرآنيّة والمؤسسات الإعلاميّة، وغيرها، لتوفير الظروف المناسبة لنمو واكتساب اللغة العربيّة ومهاراتها، كأحد الثّوابت والمقومات الأساسيّة التي تقوم عليها الأمة العربيّة الإسلاميّة.

فالمخاطر التي جاءت بها العولمة الإعلاميّة والاتصاليّة نتيجة التّطورات الهائلة في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال ما كان لها أن تهدد وجود اللغة العربيّة في ظل سياسات واضحة ومحددة، منتهجة من طرف الدولة والمجتمع من أجل ترسيخ اللغة العربيّة في وجدان وعقول النّاشئة، ليست كمجموعة أساليب ومصطلحات وخصائص لغويّة فقط، وإنما كمقوم أساسي من مقومات هويتنا العربيّة والإسلاميّة، لا بد أن نحافظ عليه حتى نحافظ على وجودنا وتاريخنا الحضاري، مما يتطلب بالإضافة إلى إعادة الاعتبار لمكانة اللغة العربيّة في التّنشئة الأسريّة والمناهج التّعليميّة والأساليب التّربويّة في المؤسسات الجمعيّة والمدارس القرآنيّة والأساليب الاتصاليّة في مؤسسات الدولة ومسيرة النّشاط العلمي والمعرفي في المجتمع، توظيف التّقنيات الاتصاليّة الحديثة ومسايرة تطوراتها في تجسيد الحضور القوي للغة العربيّة على المستوى العربي والعالمية.

9. التّوصيات: بناء على ما توصل إليه البحث من نتائج، يمكن تقديم

المقترحات الآتيّة:

- استغلال التقنيات الاتصالية الحديثة لنشر اللغة العربية وتعليمها على المستوى المحلي والعالمي، فالحفاظ على المقومات الثقافية والحضارية للأمم العربية الإسلامية يرتبط أساسا بالحفاظ على اللغة العربية وبنيتها؛
- تنشئة الفرد العربي منذ طفولته على الوعي بقدرات اللغة العربية وخصائصها التي تميزها عن اللغات الأخرى، ومساهمتها في تطور العلم والمعرفة في الأسرة والمدرسة ومختلف مؤسسات التنشئة؛
- التأكيد على أهمية استخدام اللغة العربية في الخطاب السياسي والاجتماعي والثقافي والفكري والإعلامي لتهيئة الأرضية اللازمة لمواجهة كل تحديات العولمة الإعلامية والاتصالية واللغوية؛
- الاهتمام بتدريس قواعد اللغة العربية وأساليبها في المرحلة الجامعية من التعليم في مختلف التخصصات الإعلامية، خاصة علوم الإعلام والاتصال لتكوين إعلاميين يتقنون اللغة العربية لفظا وكتابة؛
- دعم كل الأعمال التطوعية والجمعوية الهادفة للارتقاء بالمستوى اللغوي العربي، وتعزيز اللغة العربية والحفاظ عليها، وحمايتها من العولمة الثقافية واللغوية؛
- التنسيق بين مختلف مؤسسات المجتمع والدولة من أجل نشر الوعي اللغوي لدى أفراد المجتمع، وتعميق إيمانهم بقدرات وأهمية اللغة العربية؛
- تشجيع مختلف المؤسسات الرسمية وغير الرسمية خاصة الأسرة والمدرسة، أفراد المجتمع وحثهم على مطالعة الكتابات والقصص والمؤلفات باللغة العربية منذ مرحلة الطفولة، وتوجيههم إلى استخدام المحتويات الرقمية باللغة العربية، حتى يكتسبوا الملكة اللغوية، وينمو رصيدهم من المصطلحات والكلمات والمفردات اللغوية، التي تساعد على التواصل باللغة العربية دون صعوبة؛

- تعزيز المحتوى الرقمي باللغة العربية على شبكة الانترنت من كتب وأبحاث ومصادر معلوماتية أخرى؛
- ضرورة توظيف الهيئات والمراكز العلمية تحت مظلة الجامعات اللغوية العلمية العربية لخدمات الانترنت ومواقعها لنشر جهودها ومساعدتها البحثية في مشكلات اللغة العربية وقضاياها، مثل إنشاء مواقع إلكترونية خاصة بها وتجديدها، وإنشاء صفحات على موقع الفايبيوك؛
- التنسيق بين اللغويين والخبراء في مجال البرمجيات والمعلوماتية في كل الوطن العربي لمعالجة الإشكالات اللغوية التي تواجه اللغة العربية جراء انتشار الانترنت وتزايد تهديدات العولمة اللغوية لمكانة اللغة العربية؛
- تنظيم المسابقات في مجال توظيف الإعلام الآلي والانترنت والبرمجة اللغوية، واستغلال التقنيات الحديثة، لتشجيع الإبداعات العلمية، التي من شأنها تقديم حلول عملية لتعزيز تواجد اللغة العربية في مجتمع المعرفة؛
- الاستعانة بالوسائط التعليمية الإلكترونية في تدريس اللغة العربية في المؤسسات التعليمية العربية لتنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة؛
- تكثيف الحملات الإعلامية التحسيسية عبر وسائل الإعلام التقليدية (صحافة مكتوبة، إذاعة، تليفزيون) ووسائل الإعلام الجديدة (مواقع الانترنت، مواقع التواصل الاجتماعي) لحماية اللغة العربية من الاغتراب والضعف اللغويين والتّهجين، من خلال نشر الوعي اللغوي في أوساط المجتمع، وضرورة التواصل بقواعدها الصحيحة، وألفاظها الأصيلة؛

10. المراجع والهوامش:

Stienfield, C., Dimmico, J., Ellison, N & Lampe, C, ¹
Bowling Online Social Network and Social Capital within
Organization, Proc 4th Communities and Technology
Conference, 2009.

². ليلي فيلالي، تداعيات العولمة الإعلامية والاتصالية على اللغة العربية
وسبل مواجهتها، مجلة المعيار، كلية أصول الدين، جامعة الأمير عبد القادر
الإسلامية، قسنطينة، العدد 41، جوان 2016، ص: 164.

³. محمد عبد الغني هلال، مهارات الاتصال، مركز تطوير الأداء والتنمية،
القاهرة، ط3، 1999، ص: 6.

⁴. نوال وسار، أزمة اللغة العربية في المجال الافتراضي لدى الشباب،
مجلة العلوم الإنسانية، جامعة أم البواقي، العدد 7، الجزء 1، جوان 2017،
ص: 193.

⁵. بن لباد الغالي وفارس نوريّة، اللغة العربية وتحديات العولمة، مجلة
اللغة والاتصال، مختبر اللغة العربية والاتصال، جامعة وهران، العدد 18، ماي
2015، ص: 31.

⁶. هاشم صالح مناع، استخدام طلبة الجامعة اللغة العربية بحروف لاتينية
(الإنجليزية وغيرها) في أساليب التّواصل الحديثة، ص: 3. في:
[www.alarabiahconference.org/modules/speaker/index.php?](http://www.alarabiahconference.org/modules/speaker/index.php?conference_speaker_id)
conference_speaker_id، بتاريخ: 2018-7-7.

⁷. عادل بن محمد بن محمد العقيلي، الاغتراب وعلاقته بالأمن النفسي
(دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

بمدينة الرياض)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم
الأمنية، الرياض، 2004، ص 10.

⁸. علي أسعد وطفة، إشكالية العربية، مركز دراسات الخليج، جامعة
الكويت، عدد 39، 2014، ص ص: 18-20.

⁹. فطيمة بوهاني وحميدة خذري وحمزة هريدي، شبكات التواصل
الاجتماعي وتأثير استخدامها على اللغة العربية عند الشباب الجزائري (دراسة
ميدانية لكيفية مساهمة استخدام الفيسبوك في اندثار ونسيان اللغة العربية عند
الجامعيين)، ص: 19، في:

[www.alarabiahconference.org/modules/conference_seminar](http://www.alarabiahconference.org/modules/conference_seminar/index.php?...seminar)
/index.php?...seminar، بتاريخ: 2018-7-10.

¹⁰. ليلي فيلاللي: أزمة القيم في ظل العولمة الاتصالية (مقاربة لتفعيل
المنظور الخلدوني)، مجلة المعيار، كلية أصول الدين، جامعة الأمير عبد
القادر الإسلامية، قسنطينة، العدد 38، المجلد 19، 2014، ص: 398.

¹¹. إبراهيم عثمان: مقدمة في علم الاجتماع، دار الشروق للنشر والتوزيع،
عمان، الأردن، 2004، ص: 35.

¹². بسيوني إبراهيم حمادة: حرية الإعلام الإلكتروني الدولي وسيادة الدولة
(مع إشارة خاصة إلي الوضع في الدول النامية)، مركز الدراسات وبحوث
الدول النامية، القاهرة، 2001، ص ص: 53-54.

¹³. Serge Proulx : les communautés virtuelles,
international, construisent-elles du lien social ?, colloque
l'organisation media, dispositifs médiatiques, sémiotiques
et des médiations de l'organisation, université Jean moulin,
Lyon, 2004.

14. . ليلي أحمد جرار: الفيسبوك والشباب العربي، مكتبة الفلاح، عمان، 2012، ص: 37.
15. هشام سعيد فتحي عمر البرجي: تأثير استخدام تكنولوجيا شبكات التّواصل الاجتماعي عبر الانترنت على العلاقات الاجتماعية للأسرة المصريّة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، 2015، ص : 3.
16. سلمى حميدان وسلطان بلغيث: واقع استعمال اللّغة العربيّة في وسائل الإعلام المرئيّة العربيّة، مجلة التّواصل في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة باجي مختار، عدد 36، ديسمبر 2013، ص: 28.
17. ليلي فيلالي: تداعيات العولمة الإعلاميّة والاتصاليّة على اللّغة العربيّة وسبل مواجهتها، المرجع السّابق، ص: 165.
18. محمد ضياء الدين خليل إبراهيم: اللّغة العربيّة والتّحديات المعاصرة (آثار ومتطلبات)، مجلة الباحث، مخبر الدراسات النّحويّة واللّغويّة بين التّراث والحداثة في الجزائر، جامعة ابن خلدون، تيارت، العدد 14، 2016، ص: 8.
19. محمد ضياء الدين خليل إبراهيم: المرجع السّابق، ص ص: 5-6.
20. سلمى حميدان وسلطان بلغيث: المرجع السّابق، ص: 29.
21. نصر الدين عبد القادر عثمان ومريم محمد صالح، إشكاليات اللّغة العربيّة في مواقع التّواصل الاجتماعي (دراسة تطبيقيّة على عينة من مستخدمي الفيسبوك في الفترة من فبراير 2012- فبراير 2013)، المؤتمر الدولي الثّاني للغة العربيّة (اللّغة العربيّة في خطر الجميع شركاء في حمايتها)، المجلس الدولي للغة العربيّة، 7-10 ماي 2013، ص: 28. في: www.alarabiahconference.org/modules/conference_seminar/index.php?...seminar، بتاريخ: 2018-7-12.

²². طلال وسام أحمد البكري، العولمة وأثرها في المستقبل التعليمي للغة العربية وهويتها، مجلة جسور المعرفة، مخبر تعليمية اللغات وتحليل الخطاب، جامعة الشلف، العدد 4، المجلد 1، 2015، ص : 56.

²³. المرجع نفسه، ص: 58.

²⁴. المستقبل العربي (2012)، الجزائر الرابعة عالميا في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي.. تقرير عالمي يكشف، 18 ديسمبر 2012، في: <http://www.djazairress.com/elmustakbal/6694> ، بتاريخ 6-4-2018.

²⁵. قمة رواد التواصل الاجتماعي العرب، تقرير وسائل التواصل الاجتماعي في العالم العربي، التقرير الأول 2015، في: arabsmis.ae/reports/ASMISArabicReport.pdf ، بتاريخ: 5-4-2018.

²⁶. إبراهيم إسماعيل عبده، العلاقات الاجتماعية عبر الانترنت (دراسة في الفرص الكامنة والمخاطر المستترة)، مركز أسبار للدراسات والبحوث والإعلام، ديسمبر 2009، في www.asbar.com/ar/monthly-issues ، 13-5-2018.

²⁷. Danah M.Boyd, Nicole B.Ellison, Social network site -Definition, History, and Scholarship, Journal of Computer-Mediated Communication, Vol.13, No.1, October 2007, p: 213.

²⁸.. Ibid, p: 214.

²⁹.. Ibid, p: 214.

³⁰. طلال وسام أحمد البكري، المرجع السابق، ص : 49.

31. نوال وسار، المرجع السابق، ص: 194.

32. فطيمة بوهاني وحميدة خذري وحمزة هريدي، المرجع السابق، ص:

19.

33. سلمى حميدان وسلطان بلغيث:، المرجع السابق، ص: 34.

34. طلال وسام أحمد البكري، المرجع السابق، ص ص : 43، 49.

35. بن لباد الغالي وفارس نوريّة، المرجع السابق، ص: 38.

36. بداني فؤاد، اللّغة العربيّة عند شباب الفاييبوك..فضاء للتواصل أم

ثقافة تتأصل؟، مجلة متون، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة

سعيدة، المجلد9، العدد 2، ص: 225.

37. بن لباد الغالي وفارس نوريّة، المرجع السابق، ص: 38.

38. بن كحيل شهرزاد، الممارسات اللغويّة في مواقع التّواصل الاجتماعي

"الفايبوك" (دراسة اثنوغرافيّة لعينة من الشّباب مستخدمي الفاييبوك في

الجزائر)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة وهران-2، 2014-2015،

ص: 6.

39. بن لباد الغالي وفارس نوريّة، المرجع السابق، ص: 37.

40. رحيمة الطّيب عيساني، اللّغة العربيّة في وسائل الإعلام الجديد،

المؤتمر الدولي المنعقد بدبي، 7-10 ماي 2013. في:

www.alarabiahconference.org/modules/conference_seminar

[/index.php?...seminar](http://www.alarabiahconference.org/modules/conference_seminar/index.php?...seminar)، بتاريخ: 8-7-2018.

41. نوال وسار، المرجع السابق، ص: 194.

42. هاشم صالح مّناع، المرجع السابق، ص: 16.

43. سلمى حميدان وسلطان بلغيث، المرجع السابق، ص: 35.

44. المرجع نفسه، ص: 35.

45. الرّبيعي بن سلامة، مستقبل اللّغة العربيّة في ظل العولمة، مجلة كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، العدد 3، ديسمبر 2009، ص: 93.
46. دريس سفيان، دور التّكنولوجيا الحديثة في ضياع اللّغة العربيّة بين الشّباب العربي (دراسة ميدانيّة)، مجلة ألسنة للبحوث والدراسات، كليّة العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة، جامعة الجلفة، العدد 15، المجلد 2، ديسمبر 2016، ص: 86.
47. سلمى حميدان وسلطان بلغيث، المرجع السّابق، ص: 36.
48. رحيمة الطّيب عيساني، المرجع السّابق، ص: 13-20.
49. المرجع نفسه، ص: 23-25.
50. طلال وسام أحمد البكري، المرجع السّابق، ص: 51-52.
51. سلمى حميدان وسلطان بلغيث، المرجع السّابق، ص: 30.
52. فريدة بن فضة، اللّغة العربيّة وتدفق المعلومات، مجلة اللّغة العربيّة، المجلس الأعلى للغة العربيّة، الجزائر، العدد 18، 2007، ص: 186.
53. ليلي فيلالي، تداعيات العولمة الإعلاميّة والاتصاليّة على اللّغة العربيّة وسبل مواجهتها، المرجع السّابق، ص: 170-171.

النّمدجة الصّوريّة الآليّة للغة العربيّة

Formal automated modeling of the Arabic language

أ. معافاة سوسن*

تاريخ الاستلام: 2019-10-16 تاريخ القبول: 2019-11-04

الملخص: أدى الاهتمام المتزايد اليوم باللسانيات الحاسوبية؛ إلى جعل اللسانيين يُعالجون الظواهر اللغوية وفق ما تتطلبه المعالجة الآلية للغة؛ وذلك تلبيةً لحاجيات الحاسوبيين الذين يسعون إلى بناء تطبيقات آلية للغة العربية؛ وأيضاً معالجة آلية للغة تستند بالضرورة على مُعطيات لسانية؛ بالإضافة إلى المُعطيات التقنيّة الخاصة بعلوم الحاسب الآلي؛ من أجل تمثيل المعرفة اللغوية في الحاسوب.

للغة بنيّة معقّدة؛ لهذا فليس من السهل أن تُمثّل مباشرةً دون المرور بمرحلةٍ سابقةٍ تُسمّى بالنّمدجة اللسانية؛ وتكون هذه النّمدجة مُصاغَةً صياغةً صوريّةً؛ تُمكنُ من ضبط آليات اشتغال اللغة، وتُسهّل عملية تمثيلها في الحاسوب؛ سنسعى في هذه الورقة البحثية إلى توضيح مفهوم النّمدجة وكيفية بناء نماذج للغة العربية تُسهّل عملية معالجتها آلياً.

الكلمات المفتاحية: النّمدجة؛ المنطق الصّوري؛ اللسانيات الحاسوبية؛

المعالجة الآلية.

* جامعة 8 ماي 1945 قالمة، الجزائر، البريد الإلكتروني: sawsenmaafa@outlook.fr

Abstract :Today's growing interest in computational linguistics has led linguists to deal with linguistic phenomena as required by the automatic processing of language to meet the needs of computer scientists who intend to create automated applications for the Arabic language. All kinds of automatic language processing are based on linguistic data as well as technical data on computer science In order to represent linguistic knowledge in the computer. Because of the complex structure of language, it is not easy to represent directly without passing through a previous stage called linguistic modeling, formally formulated which fixes the mechanisms of language functionality and facilitate its representation in the computer. In this study, we will try to clarify the concept of modeling and how to build models of the Arabic language that facilitates the process of its automatic processing.

Keywords: Modeling; formal logic; computational linguistics; automated processing.

1. المقدمة: تحتاج اللسانيات الحاسوبية في معالجتها للغات الطبيعية؛ إلى اللسانيات النظرية؛ التي تشكل أحد المكونات الرئيسية لها، ولأن لغة بنية معقدة، فليس من السهل أن تمثل مباشرة في الحاسوب دون المرور بمرحلة نمذجة لهذه اللغة؛ فأى تطبيق حاسوبي يصف اللغة أو يصف أحد أنظمتها؛ يحتاج إلى تنظيم المعرفة اللسانية على شكل نماذج؛ تختلف بحسب احتياجات التطبيق.

الإشكالية: عملية النمذجة هي مرحلة ضرورية لنجاح المعالجة الآلية للغة، وتُجسد هذه المرحلة حالة التكاثر بين اللسانيين والحاسوبيين، ولكن في ظل غياب نموذج لساني حديث يُعتمد؛ تبقى عمليات معالجة اللغة قاصرة في جوانب عديدة، كما أن الكثير من الدراسات والأبحاث ومشاريع الحوسبة العربية مازالت تعتمد على كتب النحو والصرف القديمة دون محاولة لبناء نماذج جديدة؛ تستجيب لمتطلبات المعالجة الآلية للغة العربية؛ لهذا فالحاجة اليوم تتزايد إلى بناء نماذج لسانية قابلة لأن تمثل حاسوبياً، فكيف السبيل إلى ذلك؟

للإجابة عن هذه الإشكالية؛ سنعالج العناصر الآتية:

أولاً: في مفهوم النمذجة والنماذج اللسانية؛ تم في هذا العنصر تحديد مفهوم النمذجة، وعلاقة النموذج بالنظرية، ثم توضيح مراحل الصياغة الصورية للنموذج، ومكونات هذا النسق الصوري. ثانياً: تم تخصيص هذا العنصر للنماذج اللسانية واخترنا نموذج النحو التوليدي التحويلي. ثالثاً: خصص هذا العنصر للنمذجة اللسانية للغة العربية وكيفية بناء نموذج صوري للغة العربية.

2. في مفهوم النمذجة والنماذج اللسانية :

1.2 تعريف النمذجة: النمذجة مصطلح مترجم عن المصطلح الأجنبي **Modélisation** بالفرنسية، وبالإنجليزية **Modeling**، وقد أخذ هذا المفهوم عن العلوم الطبيعية فكل العلوم تشتمل على نماذج صورية مثل الرياضيات

والهندسة والفيزياء، وتعدّ الرِّياضيّات أكثر العلوم اهتماماً بالنَّماذج نتيجة طبيعتها التَّجريدية. تُعرّف النَّمذجة بأنها "مبدأ أو تقنيَّة تمكّن الباحث من بناء نموذج لظاهرة أو سلوك عبر إحصاء المتغيرات المفسّرة لكلّ واحدة من هذه المتغيرات؛ فهي مسلك علمي يمكن من فهم الأنساق المركبة والمعقدة عبر خلق نموذج يكون بنيّة صوريّة تعيد إنتاج الواقع افتراضياً"¹ (طعمة، 2006)

بدأ الاهتمام بعمليات النَّمذجة في أواخر الأربعينيات وبداية الخمسينيات "حينما عمل الباحثون على تطوير آلة متناهية **Finite automaton** ممّالة لنموذج ماركوف **Marcov** ذي الحالات المتناهية، بهدف نمذجة بعض العمليات، ومنها العمليات اللغويّة، وقد قدّم هوكيت **Hockett**، نظريّة رياضيّة لبنيّة اللغة تستند إلى عمليات ممّالة لتلك التي اعتمد عليها ماركوف، واستمر هذا البعد الرِّياضي للنموذج في مواقف الباحثين خاصة على المستوى النَّظري"² (زغبوش وبوعاني، 2006)، وتشارلز هوكيت³ (Charles F. Hockett)؛ اللساني الأمريكي عُرف خصيصاً في مجال اللسانيات البنيّة، وقد عُرف بمعارضته للنحو التّوليدي؛ وقد سبق تشومسكي في إدخال الرِّياضيّات لمجال اللسانيات.

2.2 النَّمذجة والنّظريّة: يرتبط النَّمذجة بالنّظريّة؛ فكل نظريّة تتميّز عن غيرها بثلاثة ثوابت: منطلقاتها وأهدافها والمنهج الذي تعتمده و الذي يتمثّل خاصة في النَّمذجة الصُّوري الذي تصطنعه لمقاربة الواقع اللغوي المروم وصفه وتفسيره، وتكون النّظريّة منسجمةً انسجاماً لا يشوبه تناقض أو خلل حين يحصل التّوافق بين النَّمذجة والمنطلقات والأهداف"⁴ (المتوكل، 2012)؛ فالنّظريّة لا تكون علميّة إلا عندما تستجيب للشروط الآتيّة:

- أن تتوخى بناء تفسيرات.
- أن تسعى نحو صياغة قوانين كليّة.

- أن تلجأ إلى النماذج التمثيلية الصورية التي تخلق توترا بين منطق الحس العام والعلم.
- أن تقدم فرضيات قابلة للإبطال والدحض⁵ (إسماعيلي علوي والملاخ، 2009).

وكل نظرية بعدها نسفاً معرفياً تتكون من جزأين:

- جزء موضوعي يتعلق بالتفسير المعمم للواقع أو الظاهرة المدروسة؛ ويعتمد هذا التفسير على جملة من المقولات والقوانين والمبادئ العامة، وله علاقة بفلسفة العالم؛ أي تصويره الخالص للكون وبمنهجية معينة في تناول الظواهر المدروسة.
 - جزء صوري يتضمن مجموعة من الحسابات والمعادلات الرياضية وكذلك عدداً من القواعد المجردة والرموز المنطقية⁶ (غلفان وآخرون، 2010).
- فالنموذج إذا ينضوي تحت مظلة النظرية؛ ينطلق من مبادئها وأهدافها ولكنه ليس مرادفاً لها؛ فالنماذج اللسانية تختلف عن النظريات اللسانية؛ فالهدف من بناء النماذج ليس هو "تطوير اختيارات نظرية معينة، بل العمل على إنجاز نماذج تطبيقية وتفسيرية بُنيت على نظرية أو مجموعة نظريات؛ فاللسانيات توظف النموذج بوصفه آلة صورية لصياغة المفاهيم، والقواعد، والعلائق على نحوٍ دقيقٍ وواضحٍ وبذلك يُصبح النموذج أداةً تعتمدُها النظرية؛ لرصد ظواهر اللغة الطبيعية والتمثيل لها"⁷ (زغبوش وبوعناني، 2006). فمن بين النظريات اللسانية الحديثة التي حددت مسار علم اللسانيات؛ اللسانيات الوصفية البنوية واللسانيات الوظيفية والتحويلية التوليدية؛ أما النموذج اللساني فهو التمثيل الصوري للغة أو لنظامٍ من أنظمتها؛ لهذا فقد تشتمل النظرية الواحدة على عدة نماذج، أو قد يتم تطوير النموذج وتعديله أو إلغاؤه وتجاوزه.

وللنموذج بعدٌ تجريبيٌّ لهذا فهو قابلٌ للإبطال والدحض وقابلٌ للتطور والتَّغيير؛ يقول الفاسي الفهري أنّ النَّمذج هو "وسيلةٌ من وسائل النُّظريَّة لمحاكاة الموضوع أو التَّمثيل له وما يميز نموذجًا عن آخر هو كفايَّة كل نموذجٍ وقبوله لإمكانات لا يقبلها نموذج آخر، أو إلغاؤه لهذه الإمكانيات، ممَّا يعطي له بعدًا تجريبيًّا، إضافة إلى خصائصه الصُّوريَّة الرِّياضيَّة"⁸ (الفهري، 1999). هذا البعد التَّجربي للنماذج وارتباطها بالواقع له دورٌ كبير في تطوير هذه النَّمذج؛ لأنه "يخضع لميكانيزمات الإبطال والدحض عندما يعجز عن استيعاب معطيات جديدة بآليات افتراضيَّة أو صوريات معينة"⁹ (إسماعيلي، علوي والملاخ، 2009). فالنَّمذج تتطور وقد تُعدَّل وتُبلَّور أو تُعاد صياغتها، مثل ما فعل تشومسكي حينما عدَّل من نموذجه أكثر من مرة.

3.2 الصِّياغة الصُّوريَّة للنَّمذج: الصُّوريَّة Formalisation؛ والمقصود

بالصُّوريَّة "أن تكتفي النُّظريَّة بالتعبير عن الظواهر المدروسة بطريقة شكلية؛ أي من خلال الأشكال اللغويَّة وليس من خلال مضمونها الدلالي أو المفهومي، بحيث يجب أن يكون لكل رمز تعريف واحد قار وثابت تتحدَّد قيمته بالنسبة إلى القواعد التي تضبطه وتتحكم في اشتغاله"¹⁰ (غلفان وآخرون، 2010)، أما الصِّياغة الصُّوريَّة؛ فهي "تمثيل النُّظريات العلميَّة خاصَّة الرِّياضيَّة، في إطار نظام صوري يسمح بتحديد العبارات اللغويَّة وقواعد البرهان بلا غموض؛ أما في الدراسة اللسانيَّة فتتضمن الصِّياغة الصُّوريَّة وصفا يتحقق بواسطة قواعد صارمة، مؤلفة من نماذج رياضيَّة أو منطقيَّة أو بيولوجيَّة"¹¹ (رضا، 2011).

وقد أكد مصطفى غلفان حينما قدَّم نموذج تشومسكي؛ الذي ينتمي إلى النُّظريَّة التوليديَّة التحويليَّة على أنّ الصِّياغة الصُّوريَّة؛ لا تعني ذلك المفهوم السطحي لدى البعض مثل الاهتمام بالشكل أو البنية السطحيَّة مقابل البنية العميقة أو المضمون، ولا هي مجرد ترميز رياضي مُبسط بأن تُعوِّض المفاهيم

اللغوية برموز؛ كأن نقول: ف=فعل وأن فا=فاعل وأن مف=مفعول؛ هذا مجرد اختزال حرفي للكلمات وليس صياغة صورية، ولا هو تمثيلٌ بيانيّ خطي **Représentations graphiques** مثل التشجير أو الأقواس أو الحاضنات أو الخانات¹²؛ بل تستلزم الصياغة الصورية أن تكون عملية التحليل المتبعة عملية واضحة وضوحاً تاماً، وأن يكون النموذج المتبع في التحليل قابلاً للمراقبة فيما يخص آليات اشتغال مكوناته، وعليه تتطلب الصياغة الصورية تعريفاً دقيقاً لكل المفاهيم التي يلجأ إليها الباحث اللساني؛ تجنباً لكل التباسٍ أو غموضٍ، لذا تُستبعد المعاني والدلالات الخاطئة والابتعاد عن المجاز والصّور البلاغية؛ فالنسق الصوري يجب أن يُحدّد قيمته بصفة نهائية وفق قواعد استعمال مضبوطة ومحددة وتكون هذه العمليات محددة بدورها عن طريق المصادر التي يعتمدها النسق¹³ (غلفان وآخرون، 2010).

4.2 مكونات النسق الصوري للنموذج: يتكون النسق الصوري الذي تُبنى

عليه النماذج من العناصر التالية¹⁴ (غلفان وآخرون، 2010):

- مجموعة من الرموز **Symboles** وهي الكلمات والوحدات التي يتم التنسيق بينها مما يسمح بتكوين الجمل.
- قواعد التكوين **Règles de formation** وتصلح لبناء تعابير سليمة التركيب **Expressions bien formées** من الناحية الصورية عن طريق رموز النسق.
- المصادر **Axiomes** وهي العبارة الصحيحة الأولى التي ينطلق منها أو التي يفترض أنها كذلك، وتكون بمثابة عناصر اعتبارية تطرح كأوليات كما لو أنه تم البرهنة عليها من قبل، ويمكن للنسق الصوري أن يتوفر على أكثر من مصادرة.

- قواعد التَّفريع **Règles de dérivation** وتمكن من استنباط عبارة سليمة من عبارة أخرى سليمة كذلك أو تفترض على أنها سليمة. كما يجب أن يتمتع التَّمودج بعدد من الخصائص الأخرى؛ منها¹⁵ (زكريا، 1986):

- التَّمودج لا يرتبط بالطَّبيعة الفيزيائيَّة للأمر المراد محاكاته؛ فهو كل تركيب يوازى الموضوع من حيث المحتوى الوظيفي لا الطَّبيعة الفيزيائيَّة.
- السَّعي نحو المثاليَّة وذلك بإهمال بعض الظواهر الملحوظة وأن يفترض وجود بعض الظواهر غير المحسوسة، والغايَّة من ذلك وضع قوانين ثابتة ومطرَّدة.
- استخدام مصطلحات افتراضيَّة أو رموز.
- قدرته التَّفسيريَّة الدَّائيه لأنَّه يُنَاط به تفسير معطيات تجريبيَّة لم تستطع تحليلها النُّظريات الأقدم عهدا.

للنماذج أهميَّة بالغة؛ رغم كل الصَّعوبات التي تحف عمليَّة التَّمذجة لارتباطها بالتَّفسير والمحاكاة؛ إلاَّ أنها "توفر على المستوى الصُّوري، إمكانيَّة تبسيط المعرفة وتنسيقها وإضفاء طابع الاتساق والتَّماسك على مكوناتها، وإلباس عناصرها وعلائقها خاصيَّة الدقة والوضوح، وتمثّل التَّمادج حلقة وصل مركزيَّة بين المسلمات والافتراضات النُّظريَّة والظواهر التجريبيَّة التي ترمي النُّظريَّة إلى تفسيرها"¹⁶ (إسماعيلي علوي والملاخ، 2009)، كما أن قيمة التَّمودج تتضح عبر "وضوح ودقة العلاقات التي يقدمها فعلى ضوء التَّمودج نسبر اللغة ونفسر التَّنظيم القائم ضمنها و الذي يتحكم في استعمالها لذلك لا يحتمل التَّمودج أي غموض في مفاهيمه الذي من شأنه أن ينعكس على قدرته على تحليل اللغة والتَّمودج المفضل من الناحيَّة العلميَّة هو ذلك الذي يُحلَّل أكبر عدد ممكن من

المعطيات اللغوية وبحلها بالطريقة الأكثر بساطة وشمولا ودقة¹⁷ (زكريا، 1986).

والجدير بالذكر هنا أنّ هناك من يرفض النظر للغة على أنها نماذج ونسق صوري ومنهم الفيلسوف الإيطالي فيكو (Giambattista Vico) (1668-1744)¹⁸؛ الذي يرفض النزعة العقلية المتطرفة إلى اللغة كما نظر إليها ليبنز (Gottfried Wilhelm Leibniz) (1646-1716)¹⁹؛ على أساس أن اللغة هي حسابٌ تسوّدهُ الأفكار الواضحة المتميزة في كل خطواته، وتُعرضُ فيه قواعد الحساب بوضوح وصراحة؛ بل يرى فيكو أنه يجب النظر للغات الطبيعيّة تبعا للطريقة التي نمت بها؛ بوصفها وسائل للتواصل، مع رفض أية محاولة لوضع صيغة صوريّة لها على أساس أنها تشويّة لها؛ وتبعا لهذا الرأى تكون مهمة المنطق في الواقع زائدة عن الحاجة ويكون المعيار الوحيد الذي يمكنه توصيل المعنى إلينا هو الاستخدام الفعلي للغة ذاتها²⁰ (راسل، 1983).

3. **النماذج اللسانية:** نادت اللسانيات منذ نشأتها بالعلميّة وهي سمة العلوم الطبيعيّة؛ فأصبحت اللسانيات أيضا علما قائما بذاته له نظرياته وله مناهجه، وفي طريقها لمحاكاة العلوم التجريبيّة؛ فقد تبنى اللسانيون أيضا فكرة النماذج التي ظهرت في العلوم الطبيعيّة منذ أربعينيات القرن العشرين.

لم تحظ كل النظريات اللسانية بخاصيّة النمذجة؛ بل فقط تلك النظريات التي استطاع روادها أن يصوغوها صياغةً رياضيّة، وهم الرواد الملمون بالمنطق الرياضي؛ وهذا أمرٌ طبيعيّ كما يقول عبد الرّحمان حاج صالح "إذ كلّ ما لم يُحدّد بدقة لا يمكن صوغه صياغة رياضيّة، وكل ما لا يمكن أن يُصاغ هذه الصياغة؛ فلا سبيل إلى استغلاله بالنسبة إلى الآلة، والكثير من المفاهيم في النظريات اللغويّة غير محدّد التّحديد الدقيق"²¹ (الحاج صالح، 2007)؛ فهذه

الصِّياغة الرِّياضيَّة "تمنح الأنماط اللغويَّة دقَّةً عظيمةً لا يمكن أن تتصف بها النظريات الحدسيَّة (غير الصُّوريَّة) بل وقد لا تقبل الصِّياغة وهذا يفسر أن الكثير من النظريات اللغويَّة لا يمكن أن تُصاغ لأن مفاهيمها الأساسيَّة مبهمة غير محددة"²² (الحاج صالح، 2007).

كان تشومسكي أول من أدخل فكرة النَّمذج بمفهومه الصُّوري الرِّياضي للسانيات؛ وذلك من خلال عددٍ من النَّماذج التي اقترحها في إطار نظريَّة اللسانيات التَّحويليَّة التَّوليديَّة؛ حيث يعود له الفضل في ربط اللسانيات بالمنطق والرِّياضيات؛ فتركيزه كان منصباً على التَّمثيل الرَّمزي الرِّياضي للغة؛ فرأى أصحاب هذا الاتجاه أنه من " واجب نظريَّة الكليات التي جاؤوا بها أن تكون مُشملةً على نظامٍ من الرَّموز وقد بدأ تشومسكي ذلك بإيضاح أن أيَّ نظامٍ رمزيٍّ مقبولٍ يقومُ على افتراضٍ مُسبقٍ لوجود نظريَّة كامنة في الكليات، وهكذا نرى أنه ما إن تتضح معالم النظريَّة وتعُدل بعض نواحيها، حتى تصبح الاستجابة الطَّبيعيَّة لها إجراء تعديلاتٍ مقابلة في الرَّموز"²³ (سامسون، 1980).

فأصبحت اللسانيات تتسم بخاصيَّة التَّجريد؛ لأنَّ اللساني يلجأ إلى هذه الخاصيَّة "بهدف جعل المعطيات اللغويَّة قابلة للتصور الذهني، كما هو الشَّان في التَّجريدات في النظريات الفيزيائيَّة، وبواسطته تختار النظريَّة اللسانيَّة العامة أكفأ الأنحاء الممكنة لوصف الظواهر اللسانيَّة"²⁴ (إسماعيلي علوي والملاخ، 2009).

وتعدَّ فترة النَّمانيينيات وما بعدها ثورة في بلورة وظيفة النَّمذج وقدراته التَّفسيريَّة؛ فبعد تطور اللسانيات المعرفيَّة والعصبيَّة والذكاء الاصطناعي أصبحت إمكانيَّة صياغة نماذج تجمع بين تقييس الخصائص الوظيفيَّة والبنويَّة للغة كما تجري في الدماغ، أمراً مُتأداً²⁵ (إسماعيلي علوي والملاخ

2009). ونتيجةً لهذه التطورات فقد ظهرت نماذج أخرى أبرزها النماذج التي أفرزتها نظرية النحو الوظيفي، وخيرُ ممثِّل لها في الوطن العربي أحمد المتوكل من المغرب؛ الذي عرض هذه النماذج وطبقها على اللغة العربية؛ فقد ربط المتوكل نموذج بوظيفة اللغة فيقول "النظريات اللسانية نظرياتٌ صوريّة وأشهرها النظرية التوليدية التحويلية حيث لا تؤمن بأن للغة وظيفة معينة أو لا تؤمن على الأقل بجدوى أخذ الوظيفة بعين الاعتبار في التنظير اللساني ونظرياتٌ وظيفية؛ تنطلق من مبادئ منهجين أساسيين: تأدية اللغة لوظيفة التواصل، وارتباط بنية اللغة بوظيفتها هذه ارتباطاً تبعيةً وتدرجاً في الفئة الثانية من نظريات النحو الوظيفي"²⁶ (المتوكل، 2012)، وسنكتفي هنا بعرض نموذج النحو التحويلي التوليدي.

1.3 نموذج النحو التحويلي التوليدي: ظهر الاتصال بين اللسانيات والحاسوبيات بشكلٍ جليٍّ مع ظهور النحو التوليدي؛ وقد أكد تشومسكي هذا الاتصال "حين اعتبر نسق القواعد الذي يشكل بنية النموذج التوليدي التحويلي، نسقا تضبطه النظرية الحاسوبية، كما اعتبر النظرية اللسانية التي يقترحها ممانلة للنظرية الحاسوبية التي يقترحها مار **Marr** والعاملون معه"²⁷ (إسماعيلي علوي والملاخ، 2009)؛ فالذهن حاسوبٌ عند التوليديين؛ أي "أن القواعد النحوية التي يتبعها الناس عندما يتكلمون ممانلة للقواعد الصورية التي يتبعها الحاسوب أثناء تنفيذ الحسابات"²⁸ (الحداد، 1995).

استعار نموذجُ النحو التوليدي كثيراً من آليات اشتغاله من المنطق الصوري ومن الرياضيات، والأنحاء التي صاغها تشومسكي سوريا؛ هي في الواقع أنساقٌ خاصةٌ من النسق الصوري العام المستخدم في الرياضيات²⁹ (غلفان وآخرون، 2010)، واهتمام تشومسكي بالرياضيات والمنطق راجعٌ للفلسفة العقلانية التي تأثر بها؛ المتمثلة أساساً في فلسفة ديكارت ونحو بور رويال

Port royal وآراء اللغوي ويليام فون هامبولت **Wilhem von Humboldt**³⁰ (غلفان وآخرون، 2010).

وقد أشار ديكارت (René Descartes 1596–1650)³¹؛ مؤسس هذه الفلسفة إلى إمكانية الاستفادة من علم الرياضيات في ميادين أخرى ومجالات أخرى؛ يقول برتراند راسل "لقد كان منهج ديكارت هو في نهاية المطاف حصيلة اهتمامه بالرياضيات، وكان ديكارت قد أثبت من قبل في ميدان الفلسفة مدى اتساع نطاق النتائج التي يمكن أن يتوصل إليها هذا المنهج .. وكان ديكارت يؤمن بأن المنهج الذي أحرز كل هذا النجاح في ميدان الرياضيات يمكن أن يمتد إلى ميادين أخرى وبذلك يتيح للباحث أن يصل إلى نوع اليقين نفسه الذي يتوصل إليه في الرياضيات"³² (راسل، 1983).

1.1.3 المنطلقات النظرية لنموذج تشومسكي التحويلي التوليدي: كلُّ

نموذجٍ لساني؛ يستند على نظرية محددة في اللغة؛ يستمدُّ منها مبادئه وفرضياته؛ ونموذج تشومسكي أو لنقل نماذج تشومسكي³³؛ استندت على نظريته في النحو؛ وهي نظرية النحو التحويلي التوليدي، وأهم مبادئها:

- العقلانية؛ أي الانطلاق من الفلسفة العقلانية بوصفها أساس التفكير اللساني الجديد؛ فاللغة عند تشومسكي مرتبطة بالقدرات العقلية والمعرفية، وهذه فرضية تشومسكي حول اللغة أي أن "كل إنسان يتكلم لغة معينة قادرٌ في كل أن وبصورة عفوية على صياغة عدد غير متناه من جمل هذه اللغة وعلى تفهمها وإدراكها، على الرغم من أنه لم يسبق له أبدا لفظ أكثرها أو سماعها من قبل، وهذا الإنسان يستطيع بموجب ترعرعه في بيئته أن يُعبّر في كل لحظة بهذه اللغة باتباعه قواعد معينة؛ يضاف إلى ذلك أنه يستطيع أن يفهم أيضا وبالعودة إلى تلك القواعد نفسها عددا غير

متناهٍ من الجمل يسمعها أو يقرأها في الحقيقة لأول مرة، وليست مقدرة الإنسان هذه محدودة إذ على أساسها يتمكن في تقديره من صياغة عددٍ غير متناهٍ من الجمل كما يتمكن من فهمها³⁴ (زكريا، 1986)

- المنهج المتبع هو المنهج الاستنباطي الذي يقوم على الفرضيات³⁵، فالهدف من كل نشاط علمي هو وضع فرضيات شمولية تتجاوز حدود معاينة الوصف المألوف للظواهر المدروسة؛ بغية الوصول إلى تفسيرٍ كلي ومقبول، ومعنى أنه شمولي؛ أي أنه حين يفسر الظواهر لا يقتصر على تلك الظواهر بعينها بل ينطبق أيضا على ظواهر أخرى ممثلة؛ وهذا يسمى بالتعميم **généralisation**، وهذا التعميم يسمح أيضا بتوقع ظواهر أخرى والتنبؤ بها³⁶ (غلفان وآخرون، 2010).

- الصياغة الصورية وترتبط بالطبيعة الرياضية والمنطقية للبحث العلمي واللساني أيضا؛ وتتمثل الصياغة الصورية في بناء النماذج اللسانية.

- الكلية؛ أي البحث في الخصائص الكلية التي تجمع اللغات؛ فالبنويون في أوروبا وأمريكا رفضوا صراحة تنظير الخصائص المشتركة للألسن، مما جعل الدرس اللساني البنوي، لا سيما في صورته الأمريكية ينحصر في دراسة الخصائص الصوتية والصرفية والتركيبية الخاصة بكل لسان على حدة دون اقتراح مبادئ عامة تتعلق باللغة البشرية³⁷ (غلفان وآخرون، 2010)؛ هذا ما جعل التوليديين يبحثون على النحو الكلي **Grammaire universelle** وعن القواعد العامة التي تظهر في كل اللغات.

يجب الإشارة إلى أنّ "جهد تشومسكي لم يكن محاولة لوضع نحوٍ يصف الكيفية التي يُعدّ بها البشر الجمل؛ من أجل التلّفظ بها؛ بل كان نحوه يسعى لتعيين الجمل الممكنة وغير الممكنة في اللغة"³⁸ (إنتسن، 2016)، كما أن

"الموقف اللساني الذي يضع إطاراً من القواعد الكليَّة يصلح لكافة اللغات؛ يبدأ أولاً بوضع نحوٍ للغة ما نعرفها ثم بعدها يتم النّظر في مدى إمكانيَّة توظيف ذلك النّحو في دراسة لغات أخرى كذلك"³⁹ (إتشسن، 2016).

سمّي تشومسكي هذا النّحو بالنّحو الصُّوري **Formal Grammar**، أما الكلام الذّي يُبنى عليه؛ فسُمي بالكلام الصُّوري **Language Formal** ويورد عبد الرّحمان الحاج صالح تعريف تشومسكي للنحو الصُّوري بأنه "النّحو الخاص بلغة غ نعني به نوعاً من الآليات (أي مجموعة من القواعد)؛ يمكنها أن تحدّد على الأقل وبالتّحديد الكامل مجموعة غير متناهية من التّراكيب السليمة المنتمية إلى غ مع مواصفات أبنيتها"⁴⁰ (الحاج صالح، 2007)، كما أورد أركان النّحو الصُّوري الأربعة المتمثلة في:

1- مجموعة متناهية ع ط من العناصر الطرفية (**Terminal Terms**) تنتهي إليها عمليات التّوليد.

2- مجموعة متناهية من العناصر غير الطرفية وهي ألقاب نحوية من اسم وفعل وصفة..

3- مجموعة من القواعد وهي من الشّكل: س ← ص (تستبدل س ب ص أو تعاد كتابتها)

4- رمز أولي تنطلق منه العمليات.

وبهذا حاول تشومسكي في نظريته "خلق نموذجٍ رياضيٍّ للغة، باستخدام معادلات جبر الرياضيات، كما قد اشتهرت وأبتكرت نُظُم نحوٍ جديدةٍ قابلةٍ للبرمجة والمعالجة الآليَّة؛ معتمدةً بصورةٍ بحتةٍ على الرياضيات"⁴¹ (الكمار، 2006)، ولهذا فالحاسوبيون لا ينكرون اليوم؛ أنّ نظرية تشومسكي للنحو؛ قد زادت الرّباط بين الحاسوب واللغة وقربت المسافة بينهما؛ حيث وقّرت على المحوسبين الجهد والوقت لصياغة قواعد نحوية يمكن حوسبتها؛ فقد شكّلت

نقطت انطلاق قويّة نحو حوسبة اللغات الطّبيعيّة⁴² (الكمار، 2006)، ولكن ماذا عن اللغة العربيّة؛ فكيف السّبيل إلى نمذجتها ألياً؟

4. النّمدجة اللسانيّة للغة العربيّة: النّمدجة اللسانيّة للغة العربيّة؛ بالمفهوم

الحديث للنّمدجة **modélisation**؛ و الذي تم توضيحه فيما سبق؛ لم يتطرق إليها البحث اللغوي العربي القديم، كما يقول رفيق البوحسيني⁴³؛ أن "من يزعم أن النّموذج اللساني هو من ابتكار اللسانيات الحديثة؛ لا يجانب الصّواب كثيراً، إذ إن الأنحاء التّقليديّة لم تحقق الكفائيّة في هذا المجال"⁴⁴ (البوحسيني، 2007).

وقد أدّى الاهتمام المتزايد اليوم باللّسانيات الحاسوبية إلى جعل اللسانيين يُعالجون الظواهر اللغويّة وفق ما تتطلبه المعالجة الآليّة للغة؛ فالتّلاحم بين العلمين اللسانيات والحاسوبيات؛ أدّى إلى "مراجعة المفاهيم اللسانيّة التّقليديّة بتعويضها بأدوات صوريّة مصوغة بلغة عقلانيّة تمكنهم من ضبط آليّة اشتغال الظاهرة اللغويّة"⁴⁵ (الحناش، 1993)، وكل صياغة صوريّة للغة العربيّة تهدف إلى بناء نموذج لغويّ تستند حتماً على نظريّة معينة في اللغة؛ فهل يُبنى النّموذج الصّوري للغة العربيّة استناداً على النّظريات اللغويّة العربيّة القديمة أم على النّظريات اللغويّة الحديثة؟

1.4 نمذجة اللغة العربيّة بين التّراث والحداثة: لسنا هنا بصدّد مُصادرة

البحث اللغوي القديم؛ لأنه لم يضع تصوراتّه للغة في إطار نظرياتٍ واضحة ووفق نماذج صوريّة كما هو معمولٌ به الآن؛ فهذه الإشكاليات التي يسميها مازن الوعر بالمشكلات والمجادلات الزائفة والناتجة عن الصّراع الذي كان ومازال مستمراً بين أنصار القديم وأنصار الحديث قد أعاقت تقدّم البحث اللساني في الثّقافة العربيّة المعاصرة⁴⁶ (الوعر، 1983)، بل نحاول إيضاح السّبيل لنمذجة اللغة العربيّة نمذجةً حديثّةً تفي بمتطلبات المعالجة الآليّة لها.

لا يمكن تقويم قضية ما في وقتٍ مضى وفق معطيات اليوم؛ سواء بالنفي أو الإثبات، كما ذكر ذلك الفيلسوف المغربي طه عبد الرَّحمان في مقدمة كتابه المنهج في تقويم التُّراث؛ أن نقاد التُّراث "توسلوا بأدوات البحث التي اصطنعها المحدثون من مفاهيم ومناهج ونظريات، معتقدين أنهم بهذا التَّقليد قد استوفوا شرائط النَّظر العلمي الصَّحيح؛ فليس كل ما نقل عن المحدثين بأولى بالثقة ممَّا نُقل عن المتقدمين، ولا كل ما نُسب إلى العلم الحديث بأقرب إلى الصَّواب ممَّا نسب إلى العلم المتقدم، ولا الطَّريق الذي اتخذه العلم الحديث يُلغي غيره من الطَّرق، وحتى لو قدرنا أن المناهج الحديثة لا يضاهاها غيرها، ولا يُبطلها هي أيضا يسيرُ الزمن عليها؛ فهل ملك نقادُ التُّراث ناصيةً تقنياتها وتقننوا في استعمالها"⁴⁷ (عبد الرَّحمان، 1993).

هذه الإشكاليات هي إشكالياتٌ فلسفيَّة بالأساس واجهت الفكر العربي سواء اللغوي أم السِّياسي أو الاجتماعي أو الاقتصادي؛ هو صراع بين الأنا والآخر وليس فقط الصِّراع بين القديم والحديث؛ فالقديم يمثل (الأنا)، بينما ينتمي الجديد إلى (الآخر)⁴⁸ (الجابري، 1990).

وكذلك ظلت اللسانيات العربيَّة رهينة فكرة الصِّراع بين التُّراث والحداثة؛ بين التُّراث اللغوي العربي وبين اتجاهات البحث اللساني الحديث؛ وهذه المرجعيات التُّراثيَّة والحداثيَّة شكَّلت "مصدر ثراء وعائق بحثٍ في الآن نفسه من بين عوائق إبستمولوجيَّة وإيديولوجيَّة أخرى، حالت في أحيان كثيرة دون تخصيص النقاش في قضايا مختلفة تحتاج إلى تناول علمي وإبستمولوجي لإقرار أشكال الاتصال والانفصال بين النَّحو واللسانيات، وبين مفاهيم التُّراث وآليات النَّمذجة والتفسير والبناء المفهومي في اللسانيات الحديثة"⁴⁹ (إسماعيلي علوي والملاخ، 2009).

فلماذا مازال البحث اللغوي العربي في هذه الحلقة ولم يخرج منها؛ حلقة التراث اللغوي القديم والنظريات اللسانية الحديثة؛ فالانطلاق من التراث ليست قضية العرب فقط؛ فالنهضة الأوروبية أيضا قامت على أساس تراثها اليوناني والروماني؛ فكلّ منهما انطلقا من الانتظام في التراث؛ لكن الفرق كما يقول الجابري هو أن "انطلاقة الغرب من تراثه الخاص أو ما تعتقده أنه كذلك، لم تكن انطلاقة جامدة راكدة؛ بل لتتكي عليه في عملية التّجاوز التّهضوي، تجاوز الماضي والحاضر عن طريق امتلاكهما وتصفيّة الحساب معهما في الوقت نفسه، والانشداد بالتّالي إلى المستقبل في توازن واتزان ودونما قلق أو ضياع أو خوف من تشوه الهوية أو فقدان الأصالة أو ذوبان الخصوصية"⁵⁰ (إسماعيلي علوي والملاخ، 2009).

ولعلّ هذا الإشكال خلقه بعض الباحثين اللسانيين؛ الذين يتعصبون لتوجه واحد سواء كان تقليدا للغربيين أو تعصبا للتراث دون أعمال للنظر في كلا التيارين؛ كما يقول عبد الرّحمان حاج صالح أنّ "منهم من يميل إلى تقليد الغربيين ولا سيما أولئك الذين يتعصبون لمدرسة واحدة، وقد يتهجم بعضهم على النّحاة العرب فيقارنون بين مفاهيمهم -دون أن يفهموها- وبين تصورات اللسانيات بل المدرسة الواحدة منها جاعلين هذه الأخيرة الأصل المسلّم به، فإذا لم يجدوا عند العرب ما يوافق هذا الأصل رفضوا أقوالهم رفضا واستهزأوا بهم، ونعتقد من حق الباحث أن ينتمي إلى أي مدرسة شاء ممّا يراه صوابا، ولكن ليس من حق الباحث أن يتجاهل المدارس الأخرى وخاصة مدرسة المبدعين من علمائنا القدامى"⁵¹ (الحاج صالح، 2007).

يرى الجابري أنّه للخروج من هذه الإشكاليات يجب التّظر إلى العلم وليس للفكر سواء كان فكرا لغويا أو سياسيا أو اجتماعيا؛ فالفكر يرتبط حتما بالإيديولوجيا لكن العلم يخرج عن هذا المعنى؛ فالعلم كلّّي لا وطن له، لا يتلون

بلون الوطن الذي ينتمي إليه منتجه؛ فعبرة الفكر العربي تتسع لكل ما ينتجه العرب من أفكار أو ما يستهلكونه منها، في عمليَّة التَّعبير عن أحوالهم وطموحاتهم، باستثناء المعرفة العلميَّة نظريَّة كانت أو تطبيقيَّة⁵² (الجابري، 1990).

إذا نظرنا لنمذجة اللغة العربيَّة؛ فيجب النَّظَرُ إليها من منظورٍ علميٍّ بحثيٍّ، كما دعا إلى ذلك الجابري؛ أي دون تحيزٍ لا للقديم ولا للحديث؛ فبناء التَّموذج كما ورد سابقاً يستند على نظريَّة معينة في البحث، لهذا من الواجب أولاً وضع الظواهر اللغويَّة في سياقاتها النَّظريَّة؛ وقد أشار مازن الوعر إلى إمكانيَّة دمج البحث اللساني العربي القديم في البحث اللساني الغربي الحديث على الرَّغم من التَّباعد الزمني والمكاني؛ فيمكن تلاقيهما في إطارٍ وحدةٍ علميَّة موضوعيَّة؛ ولكن بشرطين اثنين يجب توفرهما وهما: إعادة صياغة النَّظريَّة اللسانيَّة العربيَّة القديمة التي انطلق العرب منها لتحليل اللغة العربيَّة كلغة عالميَّة، وينبغي أن تأخذ بحسابها جميع المستويات العلميَّة في البحث اللساني الحديث، أما الشَّرط الثَّاني؛ فهو إعادة صياغة المسلمات اللسانيَّة للنظريَّة اللسانيَّة العربيَّة القديمة؛ وذلك لمعرفة جهاز القواعد الذي افترضته هذه النَّظريَّة لنمذجة المُعطى اللغوي حسب الصِّيَاغة الصُّوريَّة التَّجريدية المتبعة في العلوم الحديثة⁵³ (الوعر، 1983)

كما أشار مازن الوعر إلى إمكانيَّة المقارنة بين النَّظريات اللسانيَّة بالنَّظريات اللسانيَّة الحديثة وهو توجه حديث؛ خلافاً للمذهب القائل باستحالة هذا النَّوع من المقارنات بشرط "أن تكون مقارنة علميَّة قامت على إعادة صياغة النَّظريَّة اللسانيَّة العربيَّة القديمة ثم المقارنة في إطارٍ من المنهجية الواضحة المعالم وهذا يعني أنه ينبغي أن نقارن بين الظواهر اللسانيَّة التي تخضع لقوانين لغويَّة عامة ثم لقوانين لغويَّة خاصة بكل لغة من لغات العالم"⁵⁴ (الوعر، 1983)

وقد قارن عبد الرّحمان حاج صالح فكرة (العامل) عند التّحويين العرب القدماء وبين فكرة العامل عند تشومسكي في نظريته التّحويلية التّوليدية.

وفكرة قبول التّظريات الغربية أو حتى التّظريات اللغوية العربية القديمة؛ دون تدقيقٍ وتمحيصٍ لها؛ هي فكرةٌ تخالفُ النهجَ العلمي الصّحيح؛ يقول عبد الرّحمان حاج صالح في هذا الصّدّد "لا يجوز أن نتمسك بنظريّة ونجهل كل شيء عن التّظريات الأخرى، ومن ثم يجب علينا أن نمحص جميع المفاهيم والتّصورات وخصوصاً مفاهيم اللسانيات الغربية التي ربما يتحمس لها بعضهم تحمساً مفرطاً لجدتها، ولأنه تلقاها من أستاذه في البلدان الغربية فتصير عنده كالعقيدة الصّماء ... فيجب أن نلتفت إلى الانتقادات بكيفية موضوعية بل ومنتقد بدورنا ما نراه غير صالح وإلا كان عملنا مجرد تقليدٍ للمدارس الغربية"⁵⁵ (الحاج صالح، 2007).

ويرى رأفت الكمار؛ المتخصّص في مجال هندسة اللغة؛ أنّ حوسبة اللغة العربية، تحتاج إلى النّمذجة وقولبتها في شكلٍ صوريّ رياضيّ أكثر من حاجتها إلى تقنيات الميكنة أو الحوسبة؛ لأن هذا الاتجاه قد تم ميكنته وحوسبته في اللغات الحيّة الأخرى، ومن الممكن الاستفادة ممّا تم إنتاجه عالمياً وتم تجريبه على اللغات الحيّة الأخرى؛ أما فيما يخص النّمذجة اللغوية فمازالت غير كافية، وهذا الأسلوب في رأيه؛ سيدعم كثيراً تقدم مسيرة حوسبة النّحو العربي؛ وسيجعل فرصة التّقارب بين اللغة العربية والحاسوب أكبر بكثير⁵⁶ (الكمار، 2006)، لهذا فنحن بحاجة اليوم إلى تكاتف جهود اللسانيين العرب من أجل نمذجة اللغة العربية في كل أنظمتها؛ وذلك لتوطيد علاقة اللغة العربية بالحاسوب أكثر.

5. **الخاتمة:** إنّ تطور مجال اللسانيات الحاسوبية جعل الحاجة إلى نمذجة اللغة العربية أمراً ضرورياً، والسبيل نحو نمذجة اللغة العربية نمذجة صورية؛ يكون عن طريق إعادة الصياغة النظرية النحوية العربية صياغة تخضع للدقة العلمية والضبط المنهجي؛ الأمر الذي يؤدي إلى الوصول إلى نتائج موضوعية؛ والاستفادة من النظريات اللغوية الغربية التي كانت الأسبق في بناء النماذج اللسانية والتي ساهمت في وضع النماذج الحاسوبية الخاصة بالمعالجة الآلية للغات الطبيعية.

7. قائمة المراجع:

المؤلفات:

- أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية المقارنة دراسة في التّميّط والتّطور الدار العربية للعلوم ناشرون بيروت ومنشورات الاختلاف الجزائر ودار الأمان الرباط، ط1، 2012،
- برتراند راسال، حكمة الغرب الفلسفة الحديثة والمعاصرة، ج2، ترجمة فؤاد زكريا، عالم المعرفة، الكويت، 1983.
- جين إتشسن، اللسانيات مقدمة إلى المقدمات، ترجمة وتعليق عبد الكريم محمد جبل، المركز القومي للترجمة، القاهرة: مصر، 2016.
- جفري سامسون، مدارس اللسانيات التسابق والتّطور، ترجمة محمد زياد كبة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، 1980.
- حافظ إسماعيلي، امحمد الملاح، قضايا إبستمولوجية في اللسانيات، منشورات الاختلاف الجزائر، والدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2009.
- رأفت الكمار، الحاسوب وميكنة اللغة العربية، دار الكتب العلمية، القاهرة، ط1، 2006.

- عبد القادر الفاسي الفهري، المعجم العربي نماذج تحليلية جديدة، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1999.
- طه عبد الرحمن تجديد المنهج في تقويم التراث، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط2، 1993.
- ماري آن بافو وجورج إليا سرفاتي، النظريات اللسانية الكبرى من النحو المقارن إلى الذرائعية، ترجمة محمد الراضي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2012.
- محمد عابد الجابري، إشكاليات الفكر العربي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 1990.
- مصطفى الحداد، اللغة والفكر وفلسفة الذهن، منشورات جمعية الأعمال الاجتماعية والثقافية لكلية الآداب بتطوان، المغرب، 1995،
- مصطفى غلفان، وآخرون، اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي: مفاهيم وأمثلة، عالم الكتب الحديث، إربد الأردن، ط1، 2010.
- ميشال زكريا، الاسنوية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1986.

المقالات:

- بابا أحمد رضا؛ مفهوم النموذج في الدراسة اللسانية الصورية، مجلة قراءات للبحوث والدراسات الأدبية والنقدية واللغوية، العدد 02، 2011.
- بنعيسى زغبوش ومصطفى بوعناني، المعالجة الآلية للغة: مسارات تحليل الجمل العربية باعتماد نماذج شبكات الانتقال، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله كلية الآداب والعلوم، عدد14، 2006.

- عبد الرَّحمان حاج صالح، النَّظريَّة الخليليَّة الحديثة مفاهيمها الأساسيَّة، كراسات المركز، مركز البحث العلمي والتَّقني لتطوير اللغة العربيَّة، عدد4، 2007.

- عبد الرَّحمان محمد طعمة، الإبستمولوجيا التَّكوينيَّة للعلوم: مقارنة بينيَّة للنموذج اللساني المعاصر، مجلة اللغة العربيَّة، المجلس الأعلى للغة العربيَّة، العدد 38.

- محمد الحناش، مجلة التَّواصل اللساني، ندوة استخدام اللغة العربيَّة في تقنيَّة المعلومات، ط1، المجلد1، 1993.

- مازن الوعر، نحو نمذجة لسانيَّة عربيَّة حديثة: البحث في نظريَّة المعنى في الفكر اللغوي العربي القديم، مجلة الموقف الأدبي، اتحاد الكتاب العرب، عدد 146 و144، 1983.

النَّدوات:

رفيق البوحسيني، النَّمذجة ودورها في بناء الأنساق اللسانيَّة، أعمال النَّدوة الدوليَّة حول اللغة العربيَّة والنَّظريات اللسانيَّة: الحصيلة والآفاق 2007، كليَّة الآداب والعلوم الإنسانيَّة سايس بفاس، المغرب.

8. الهوامش:

¹ عبد الرَّحمان محمد طعمة، الإبستمولوجيا التَّكوينيَّة للعلوم: مقارنة بينيَّة للنموذج اللساني المعاصر، مجلة اللُّغة العربيَّة، المجلس الأعلى للغة العربيَّة، العدد 38، ص35، 36.

² بنعيسى زغبوش ومصطفى بوعناني، المعالجة الآليَّة للغة: مسارات تحليل الجمل العربيَّة باعتماد نماذج شبكات الانتقال، مجلة كليَّة الآداب والعلوم

الإنسانية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله كلية الآداب والعلوم، عدد 14، 2006، ص 55.

³ ولد سنة 1916 في كولومبس ب اوهايو وتوفي في 2000، هو لساني أمريكي وعرف خصيصا في مجال اللسانيات البنوية، درس الأنثروبولوجيا واللغويات في جامعة Yale بالولايات المتحدة الأمريكية مع إدوار سابير Edward Sapir وجورج موردوك George Murdock ، حصل على الدكتوراه في الأنثروبولوجيا سنة 1939 عن دراسته للغة بوتواتومي الأمريكية Potawatomi، وهي لغة لقبيلة هندية في أمريكا الشمالية. ويعد هوكيت من العلماء الأمريكيين الذين رفضوا هيمنة اللسانيات التثومسكية، حيث يقول عنه جفري سامسون صاحب كتاب المدارس اللسانية التسابق والتطور "فقد قاوم بعض العلماء طغيان الموضة، أو أهملوها فحسب وهكذا نجد أن تشارلز هوكيت من جامعة كورنيل Cornell وهو الذي دخل اللسانيات من باب علم الإنسان كما فعل بواس، لم يرَ داعيا لقبول هيمنة اللسانيات التثومسكية ومن واجب كل من يوافق على أن الافتراضات التثومسكية عرضة للتساؤل؛ أن يقرأ كتاب هوكيت (اللسانيات اليوم State of the Art) ؛ فهو يثير اعتراضات لم تحظ قط بإجابات التثومسكيين إن كانوا قد فهموا تلك الاعتراضات بالفعل" ينظر: جفري سامسون، مدارس اللسانيات التسابق والتطور، ترجمة محمد زياد كبة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، 1980، ص 76.

⁴ أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية المقارنة دراسة في التتميط والتطور، الدار العربية للعلوم ناشرون بيروت ومنشورات الاختلاف الجزائر ودار الأمان الرياض، ط1، 2012، ص 27.

⁵ حافظ إسماعيلي، امحمد الملاخ، قضايا إبستمولوجية في اللسانيات، منشورات الاختلاف الجزائر، والدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2009، ص64.

⁶ مصطفى غلفان، وآخرون، اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي: مفاهيم وأمثلة، عالم الكتب الحديث، إربد الأردن، ط1، 2010، ص19.

⁷ بنعيسى زغبوش ومصطفى بوعناني، المعالجة الآلية للغة: مسارات تحليل الجمل العربية باعتماد نماذج شبكات الانتقال، ص57.

⁸ عبد القادر الفاسي الفهري، المعجم العربي نماذج تحليلية جديدة، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1999، ص15.

⁹ حافظ إسماعيلي، امحمد الملاخ، قضايا إبستمولوجية في اللسانيات، ص80 وص81.

¹⁰ مصطفى غلفان، وآخرون، اللسانيات التوليدية، ص20.

¹¹ بابا أحمد رضا؛ مفهوم النموذج في الدراسة اللسانية الصورية، مجلة قراءات للبحوث والدراسات الأدبية والنقدية واللغوية، العدد 02، 2011، ص181

¹² وهي وسائل التوضيح التي كانت سائدة في اللسانيات البنوية عند رواد نموذج المركبات أمثال ويلس Wells وهاريس Harris.

¹³ ينظر مصطفى غلفان، وآخرون، اللسانيات التوليدية، ص227، 228.

¹⁴ المرجع نفسه، ص76.

¹⁵ ميشال زكريا، الاستنبة التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1986، ص117-

119.

¹⁶ حافظ إسماعيلي علوي، امحمد الملاح، قضايا إستمولوجية في اللسانيات، ص83.

¹⁷ ميشال زكريا، الاستنّة التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ص120.

¹⁸ هو فيلسوف إيطالي ولد في نابولي، لم يكن يتبع ديكارث في فلسفته العقلية؛ فهو يرى أن الرياضيات منفصلة عن الطبيعة ولا تُتيح لنا أن نُكوّن معرفة بالطبيعة كما اعتقد العقلانيون، وسبب يقينية الرياضيات أنها علمٌ من صنع الإنسان حيث وضع قواعدها بطريقة تجريدية اختارها هو بذاته فهي بناء اعتباطي شيده الذهن البشري، أما الطبيعة فقد صنعها الله فكان وحده الذي يستطيع أن يفهمها ولو شاء الإنسان أن يعرف شيئا عن الطبيعة فعليه أن يتخذ لنفسه موقفا تجريبيا يستخدم فيه التجربة والملاحظة لا أن يكتفي باتباع الأساليب الرياضية. ينظر برتراند راسال، حكمة الغرب الفلسفة الحديثة والمعاصرة، ج2، ترجمة فؤاد زكريا، عالم المعرفة، الكويت، 1983، ص72، 73.

¹⁹ هو فيلسوف ألماني ولد في لايبزيغ leipzig بألمانيا، اشتهر كونه رياضيا وفيلسوبا أيضا؛ نشر قبل نيوتن حساب التفاضل والتكامل واكتشفه على نحو مستقلٍ عن نيوتن بوقت قصير، وهي الصيغة الأقرب إلى الصورة الحديثة لهذا العلم من صيغة نظرية التفاضل عند نيوتن، ويقول برتراند راسل أن ليبتنز كان يرى أنه من الممكن اختراع لغة رمزية شاملة تتسم بالكمال، وتجعل التفكير مجرد عملية حساب. ينظر برتراند راسل، حكمة الغرب، ج2، ص71.

²⁰ برتراند راسل، حكمة الغرب، ج2، ص77.

²¹ عبد الرحمن حاج صالح، النظرية الخليلية الحديثة مفاهيمها الأساسية، كراسات المركز، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، عدد4، 2007، ص54.

- ²² المرجع نفسه، ص 57.
- ²³ جفري سامسون، مدارس اللسانيات التَّسابق والتَّطور، ترجمة محمد زياد كبة، جامعة الملك سعود، الرِّياض، السَّعوديَّة، 1980، ص 151.
- ²⁴ حافظ إسماعيلي علوي، امحمد الملاح، قضايا إستمولوجيَّة في اللسانيات، ص 68.
- ²⁵ المرجع نفسه، ص 82.
- ²⁶ أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفيَّة المقارنة دراسة في التَّتميط والتَّطور، ص 25.
- ²⁷ حافظ إسماعيلي علوي، امحمد الملاح، قضايا إستمولوجيَّة في اللسانيات، ص 103.
- ²⁸ مصطفى الحداد، اللُّغة والفكر وفلسفة الذهن، منشورات جمعيَّة الأعمال الاجتماعيَّة والثَّقافيَّة لكليَّة الآداب بتطوان، المغرب، 1995، ص 97.
- ²⁹ مصطفى غلفان، وآخرون، اللسانيات التَّوليديَّة من التَّموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأَدنوي، ص 75.
- ³⁰ ينظر المرجع نفسه، ص 205.
- ³¹ هو فيلسوف ورياضي وفيزيائي فرنسي؛ يعد مؤسس الفلسفة الحديثة، مذهبه في التَّفكير عقلي رياضي وكان منهجه حصيلة لاهتمامه بالرياضيات بسبب ما تتسم به من استنتاجاتها اليقينيَّة، حيث اخترع الهندسة التَّحليليَّة، اعتمد ديكارت في تفكيره على طريقة الشَّك المنهجي، وهذه الطَّريقة من حيث هي أسلوب إجرائي فهي تُؤدِّي إلى الشَّك الشَّامل لكن ما يميز ديكارت هو أفكاره الواضحة والتميزة وهو صاحب المقولة الشهيرة أنا أفكر إذا أنا موجود. ينظر برتراند راسل، مرجع سابق، ص 55، 56.

³² برتراند راسل، حكمة الغرب، ج2، ص54.

³³ فتشومسكي مثلاً عدل من نموذجه أكثر من مرة؛ ففي الستتبات قدّم ما عرف ب "النظرية المعيار" (Théorie Standard)، ثم قدّم "النظرية المعيار الموسعة" في السبعينيات (Théorie standard étendue) ؛ و"المبادئ والوسائط" في الثمانينيات (Théorie des principes et des paramètres)؛ حتى وصل إلى البرنامج الأدنوي في التسعينيات، ينظر ماري أن بافو، جورج إليا سرفاتي، النظريات اللسانية الكبرى من النحو المقارن إلى الذرائعية، ترجمة محمد الرّاضي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2012، ص274.

³⁴ ميشال زكريا، الالسنية التوليدية التحويلية، ص92.

³⁵ يُخالف هذا المنهج المنهج التصنيفي المعتمد عند البنويين؛ والقائم على ملاحظة أكبر عددٍ ممكنٍ من المعطيات المُعدّة للدراسة (معطيات من الكلام الشفوي أو لغة مكتوبة)، وتصنيفها وفق ترتيب معين بهدف تبيان الصّلات أو العلاقات القائمة في ما بينها وهذا منهج قديمٍ اعتمده اللسانيات البنيوية التي تسعى إلى وصف اللّغة؛ أما غاية اللسانيات التوليدية ليست في تجميع المعطيات اللغوية وتصنيفها وترتيبها بل الهدف هو وضع نظرية متكاملة بإمكانها أن تفسر القضايا اللغوية وتنتبأ بها. ينظر ميشال زكريا، الالسنية التوليدية التحويلية، ص92 وص93.

³⁶ ينظر مصطفى غلفان وآخرون، اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي، ص210.

³⁷ المرجع نفسه، ص225.

³⁸ جين إتشسن، اللسانيات مقدمة إلى المقدمات، ترجمة وتعليق عبد الكريم محمد جبل، المركز القومي للترجمة، القاهرة: مصر، 2016، ص381.

- ³⁹ المرجع نفسه، ص380.
- ⁴⁰ عبد الرَّحمان حاج صالح، النَّظريَّة الخليليَّة الحديثة، هامش 12، ص56.
- ⁴¹ رأفت الكمار، الحاسوب وميكنة اللُّغة العربيَّة، دار الكتب العلميَّة، القاهرة، ط1، 2006، ص511.
- ⁴² المرجع نفسه، ص439.
- ⁴³ باحث في مجال اللسانيات من المغرب.
- ⁴⁴ رفيق البوحسيني، النَّمذجة ودورها في بناء الأنساق اللسانية، أعمال النَّدوة الدوليَّة حول اللُّغة العربيَّة والنَّظريات اللسانية: الحصيَّة والآفاق، كليَّة الآداب والعلوم الإنسانيَّة سايس بفاس، المغرب، 2007، ص316.
- ⁴⁵ محمد الحناش، مجلة التَّواصل اللساني، ندوة استخدام اللُّغة العربيَّة في تقنيَّة المعلومات، ط1، المجلد1، 1993، ص11.
- ⁴⁶ ينظر مازن الوعر، نحو نمذجة لسانية عربيَّة حديثة: البحث في نظريَّة المعنى في الفكر اللغوي العربي القديم، مجلة الموقف الأدبي، اتحاد الكتاب العرب، عدد 146 و144، ص114.
- ⁴⁷ ينظر طه عبد الرَّحمان تجديد المنهج في تقويم التَّراث، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط2، 1993، ص10.
- ⁴⁸ محمد عابد الجابري، إشكاليات الفكر العربي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربيَّة، بيروت، لبنان، ط2، 1990، ص9.
- ⁴⁹ حافظ إسماعيلي علوي، امحمد الملاح، قضايا إيستمولوجيَّة في اللسانيات ، ص18 وص19.
- ⁵⁰ المرجع نفسه، ص24.
- ⁵¹ عبد الرَّحمان حاج صالح، النَّظريَّة الخليليَّة الحديثة، ص46.
- ⁵² محمد عابد الجابري، إشكاليات الفكر العربي المعاصر، ص51.

- ⁵³ مازن الوعر، نحو نمذجة لسانية للغة العربية، ص 115-117.
- ⁵⁴ ينظر المرجع نفسه، ص 160.
- ⁵⁵ عبد الرحمان حاج صالح، النظرية الخليلية الحديثة، ص 93 و ص 94.
- ⁵⁶ رأفت الكمار، الحاسوب وميكنة اللغة العربية، ص 509.

الاسترجاع الآلي للصيغ الصرفية من المعجم الوسيط الإلكتروني

أ. رادية حجار*

تاريخ الإرسال: 2019-04-23 تاريخ القبول: 2019-11-27

الملخص: إن رقمنة مدونات اللغة العربية هي بداية لمشروع الذخيرة اللغوية العربية، وكذا لمشروع المعجم التاريخي للغة العربية؛ وذلك لأجل التعامل معها ألياً، واسترجاع المعلومات والتفقيب في البيانات، إلا أنه حين أردنا التعامل مع إحدى هذه المدونات، والمتمثلة في المعجم الوسيط الذي ألفه مجمع القاهرة، في طبعته الرابعة، وذلك باسترجاع أو بالقراءة الآلية للصيغ الصرفية المشتقة من الفعل الثلاثي المجرد الواردة كمدخل معجمية، وكذا التعريف المعجمي الذي يأتي بعده، واجهتنا عدة إشكالات، بعضها متعلقة بطريقة رقمنة مدونة المعجم الوسيط، وبعضها متعلقة بخصائص اللغة العربية وبعضها بوضعي المعجم؛ ما جعلنا مجبرين على تصفية النتائج المحصل عليها بعد كل قراءة آلية لصيغة صرفية معينة من مدونة المعجم الوسيط الرقمي أو الإلكتروني، والدعوة إلى إعادة النظر في رقمنة المدونات العربية؛ لأجل التعامل معها بلغات البرمجة دون إشكالات.

الكلمات المفاتيح: الصيغة الصرفية؛ الاسترجاع الآلي؛ المدونة الرقمية؛

البرنامج؛ الخوارزمية.

Abstract:The digitization of the corpora of the Arabic language is the beginning of the "thesaurus" project, as well

* جامعة امحمد بوقرة بومرداس، الجزائر، البريد الإلكتروني: radiahadjeb@ gmail.com

as the Arabic "historical lexicon" project. This digitization makes it possible to apply certain automatic processing procedures to real linguistic samples such as: automatic search, information retrieval, etc. ... As far as we are concerned, we have adopted as a digital corpus the lexicon "Al muajem Al Wassit " conceived by a team from the Arabic Academy of Cairo, in its fourth edition, and we tried to apply an automatic search mechanism in all the lexical entries of the different schemes (morphological forms) derived from the trilitary mujarrad verbs, as well as the lexical definition that follows. We have encountered several difficulties, some of which relate to the digitization of our adopted lexicon (Al Muajem Al Wassit), others relate to the features of the Arabic language, and finally, others relate to the obsolete lexicographical techniques of this lexicon. For these reasons, we had to filter the results obtained after each automatic extraction of a scheme from the electronic version of our lexicon. Our conclusion is an appeal to all actors in the lexicological and lexicographical field of the

Arabic language, to question their techniques and methodology of corpora digitization of the Arabic language.

Keywords: scheme (morphological form); automatic extraction; digital corpus; program; algorithm.

المقدمة: تكون القراءة الآلية أو الاسترجاع الآلي من المدونات الرقمية؛ بمعنى أن تكون مكتوبة على محرر النصوص الورد (word)؛ لأنه لا يستطيع أي برنامج تشفير المدونة التي تكون على شكل بي دي ف (pdf) أو التي تم مسحها ضوئياً، وإنما يجب أن تكون مكتوبة على الورد (word) والتي تحول بنمط (utf8). (Gérard swinnen, 2009, p37) إلى نسخة ثنائية مكتوبة على (bloc- notes) أي ذات امتداد (txt) حتى يتمكن مترجم البرنامج من تشفيرها أو القراءة منها، وهي تمثل قاعدة البيانات، ولهذا نرى أن البلدان العربية بدأت بتشكيل فرق خاصة، تقوم برقمنة المدونات اللغوية العربية التي دوتت في مختلف العصور، والتي تنتمي إلى مختلف الاختصاصات؛ لأجل استغلالها آلياً، وإنجاز مشروع الذخيرة اللغوية العربية الذي تشرف عليه الهيئة العليا التابعة لجامعة الدول العربية، وكذا مشروع المعجم التاريخي للغة العربية، الذي بدأت الدول العربية بإنجازه، ونلاحظ في عصرنا المنفتح على العلوم، أن عماد ال ممارسة اللسانية، يبنني في شقه الإجرائي على النمذجة؛ لأن اعتماد نهج النمذجة يشكّل سبيلاً، للانتقال من الاعتماد على تراكم المعارف في العلوم اللغوية، وأبحاثها إلى صوغ أنحاء منضبطة بقيود وعمليات خوارزمية لتوليد خصائص البنى اللغوية وسماتها واشتقاق هذه الخصائص وتمثيلها، التي تمثل قمة بلاغة الخطاب اللساني

الاسترجاع الآلي للصيغ الصّرفيّة من المعجم الوسيط الإلكتروني ...

المعاصر وتدخل بلورة النّماذج ضمن التّقانة العلميّة المعاصرة، حيث تعدّ جزءاً لا يتجزأ من هندسة النّظريات العلميّة (محمد طعمة، 2017، ص104) كما أصبح بناء العلم غير منفك عن بنائه النّمذجي وتطور الحقول المجاورة للسانيات هو ما دفع الأبحاث اللغويّة إلى الآلات الواصفة والنّماذج الحاسوبيّة والرياضيّة والعصبيّة والبيولوجيّة... إلخ. كما أنّ التّقانة الصّوريّة لها القدرة على إمداد اللساني بالوسائل الصّوريّة الكفيلة باختزال تعقيد أدوات وصف اللغات الطبيعيّة وتنوعها إلى مبادئ أوليّة ذات كفايّة تفسيريّة. (محمد طعمة، 2017، ص105)؛ يعني أن هناك إمكانيّة اعتماد علم المنطق وكذلك علم الحاسوب في الأبحاث اللغويّة.

1- لغات البرمجة وأصنافها: إنّ القراءة الآليّة أو الاسترجاع الآلي للصيغ

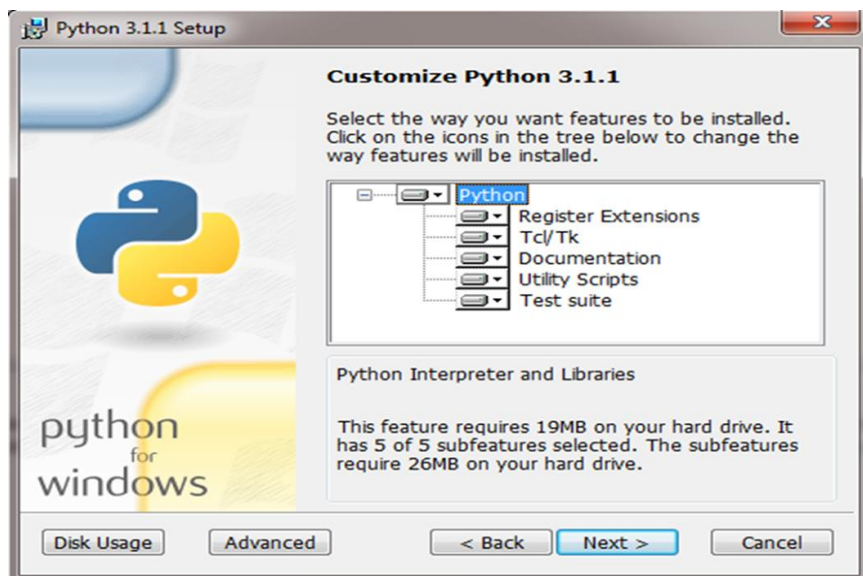
الصّرفيّة المصدريّة، يكون باعتماد واحدة من لغات البرمجة أو اللّغات الحاسوبيّة المختلفة، والتي تنقسم إلى ثلاثة أصناف (طارق المالكي، 2015، ص6) وهي:

1- لغات برمجيّة تخوّل للمستعمل صناعة برامج الحاسوب، تطبيقات الجوال، مواقع إلكترونيّة وأنظمة تشغيل ... ونمثّل بلغة جافا، سي ++، بايثون، ...

2- لغات الاستعلام التي تسمح باسترجاع المعطيات ومعالجتها من نظم حاسوبيّة تحتوي على بيانات، ونمثّل لها بلغة SQL ولغة QUERY ولغة SPARQL.

3- لغات واصفة تسمح بوصف المحتوى الرقمي وفق قواعد محددة وأشهرها HTML و XML الذي اخترع لتسهيل نقل وتبادل المعلومات بطريقة موحدة مهما اختلفت أنظمة التشغيل، وقد تطورت هذه اللغات الواصفة بشكل مذهل في العقد الأخير مستفيدة من المنطق الوصفي والذكاء الاصطناعي وأشهرها RDF و OWL.

ولتقصي القراءة الآلية أو الاسترجاع الآلي للصيغ الصرفية المصدرية، المشتقة من الفعل الثلاثي المجرد، من مدونة المعجم الوسيط الإلكتروني، فقد نزلنا البرنامج الذي اخترناه من الشبكة والذي يقوم بالقراءة، وهو برنامج البايثون (IDLE python 3,1) وتنصيبه على الحاسوب، وهذه صورة للبرنامج بعد تحميله.



2- القراءة الآلية للصيغ الصرفية: إن الصيغ الصرفية المصدرية، المشتقة من الفعل الثلاثي المجرد التي نودّ استرجاعها آلياً من المعجم الوسيط هي: صيغة فعالة للدلالة على الحرفة، نحو: زراعة صناعة وصيغة فعّالان للدلالة على الحركة والاضطراب، نحو: غليان، دوران، صيغة فُعال للدلالة على المرض نحو: زكام، صداع، وصيغة فعيل وفُعال للدلالة على المرض والصوت، نحو: سهيل، صراخ وصيغة فَعَل للدلالة على عيب، نحو: عور، وصيغة فُعول للدلالة على المعالجة، نحو: خروج، لصوق وصيغة فُعلة للدلالة على اللون، نحو: خضرة، زرقة، وصيغة فُعولة للدلالة على معنى ثابت، نحو: ملوحة صعوبة، وصيغة فَعْل نحو: سمع أكل، وصيغة فَعّالة نحو: فصاحة، صراحة، وصيغة فِعال للدلالة على الامتاع، نحو: نفار، إباء. (رمضان عبد الله، 2006، ص81) والحقيقة أنها مصادر غير قياسية والأغلب فيها السماع، والنقل عن المعاجم اللغوية القديمة، إلا أنّ علماء الصّرف حاولوا وضع بعض الضوابط التي تنطبق على أنماط معينة منها.

ونبيّن في ما يلي الخوارزمية المستخدمة لاستخراج الصيغ الصرفية المصدرية، وما يتعلق بالتعريف المعجمي بمقالاتها من المفردات في المعجم الوسيط، وفي قاعدة البيانات (11.txt) الموجودة على سطح المكتب، مع التّشبيه إلى أنّ في هذه الخوارزمية تتوفر على ربط التّعليمات بمكتبة النّصوص (re) وكذلك مكتبة خاصّة بقراءة كل اللّغات (Tarek (codecs (ziadé,2009,p105)

- الخوارزمية:

```
import codecs

import re

a = 0

file =
codecs.open("C:/Users/Client/Desktop/11.txt","r",encoding=
"utf-8")

fileSave =
codecs.open("D:/newfileSave.txt","w",encoding= "utf-8")

\).*$\n";\w\w{2}الcom= re.compile( r"\( \
for ligne in file:

tab = com.findall(ligne)

for mot in tab:

print (mot)

fileSave.write(mot+" ")

a = a + 1
```

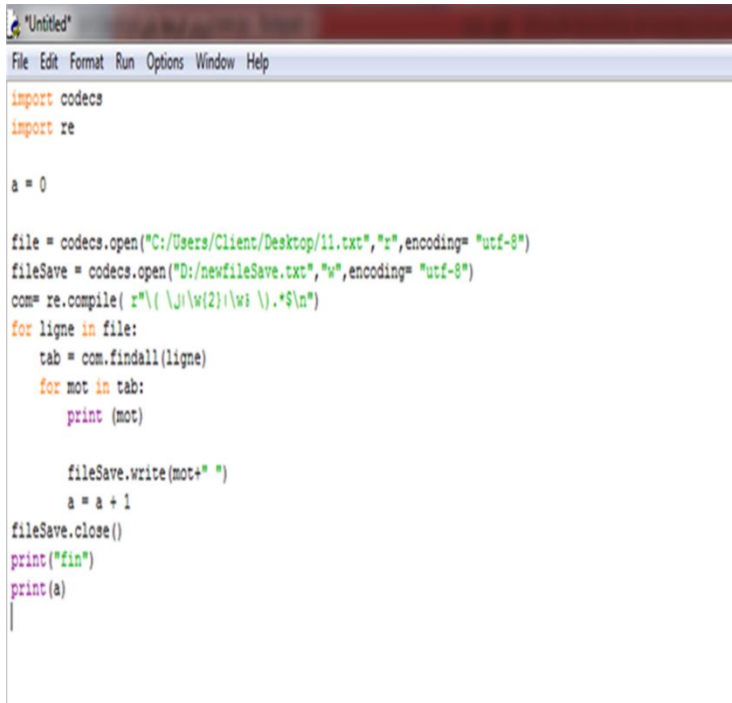
الاسترجاع الآلي للصيغ الصّرفيّة من المعجم الوسيط الإلكتروني ...

```
fileSave.close()
```

```
print("fin")
```

```
print(a)
```

وهذه الصّورة الموالية واجهة توضّح الخوارزمية المعتمدة للقراءة الآلية للصيغ الصّرفيّة من المعجم الوسيط الرّقمي، وفي هذه الحالة قراءة الصيغ الصّرفيّة فعّالة.



```
import codecs
import re

a = 0

file = codecs.open("C:/Users/Client/Desktop/11.txt","r",encoding="utf-8")
fileSave = codecs.open("D:/newfileSave.txt","w",encoding="utf-8")
com = re.compile( r"(\ |j|w(2)|wi |).*\n")
for ligne in file:
    tab = com.findall(ligne)
    for mot in tab:
        print (mot)

        fileSave.write(mot+" ")
    a = a + 1
fileSave.close()
print("fin")
print(a)
```

ونشير إلى أن هذه الخوارزمية تمثل القراءة الآلية للصيغة الصرفية (فعالة) كما هو وارد في التعلّيمية التي جاءت في السطر السادس من الخوارزمية وهي:

com= re.compile(r"\{2} \w*")

وتمثل قراءة المداخل المعجمية التي نجدها وارداً بين قوسين سواء في المدونة الورقية أم الرقمية والتي يكون شكلها أو بنيتها ألف ولام ثم حرفان ثم ألف ثم حرف ثم تاء ، وبعدها يقرأ التعريف المعجمي الذي يليه إلى غاية نهاية السطر. لتظهر النتائج على الشاشة، مثل: زراعة، زمالة، سقاية، سماعة، نفاية نقاهة، وقاحة... كما تظهر هذه النتائج كذلك في ملف خاص للتخزين (fileSave).

وتبين هذه التعلّيمية قراءة المداخل المعجمية، والتي نلاحظ أنها وارداً بين قوسين، سواء في المدونة الورقية أم الرقمية، والتي يكون شكلها أو بنيتها ألف ولام ثم حرفان ثم ألف ثم حرف ثم تاء. يلي ذلك قراءة التعريف المعجمي الذي ينتهي بنهاية السطر، كما تظهر على الشاشة نتائج البحث التي منها: زراعة، زمالة، سقاية، سماعة، نفاية، نقاهة، وقاحة...إلخ. وتظهر هذه النتائج كذلك في ملف خاص للتخزين (fileSave).

ونطبق نفس الخوارزمية بالنسبة إلى بقية الصيغ الصرفية المشتقة من الفعل الثلاثي المجرد، وما نغيره هو فقط التعلّيمية الواردة في السطر السادس من الخوارزمية. ونفترض أن الصيغ بمثابة لواصق صرفية، وأن معظم ما سمي صيغة مركب من جذع ولاصقة.

- القراءة الآلية للصيغة الصرفية فعالة:

الاسترجاع الآلي للصيغة الصّرفيّة من المعجم الوسيط الإلكتروني ...

تكون القراءة الآليّة للصيغة الصّرفيّة فعّالة، كما في التّعليمة التّاليّة:

١) *\$n")w \ {2} \wAl com= re.compile(r"\(\

ونلاحظ في هذه التّعليمة، أنّها تشبه التّعليمة المعتمدة لقراءة الصّيغة الصّرفيّة فعّالة. وهذا يعود إلى عدم وجود الحركات في المدونة الرّقميّة ومن ثمّ إلى خلوّ الكلمات من الضّبط الحركي (الإعجام). وبالتالي نتحصل على النّتائج نفسها التي ظهرت في قراءة الصّيغة الصّرفيّة فعّالة.

- القراءة الآليّة للصيغة الصّرفيّة فُعال وفِعال: تكون القراءة الآليّة كما في التّعليمة التّاليّة:

w \).*\$n") \ {2} \wAl com= re.compile(r"\(\

لقد حافظنا على التّعليمة السّابقة الخاصّة بالصّيغة الصّرفيّة فعّالة، ونقوم فقط بحذف النّاء المربوطة لأجل قراءة الصّيغة الصّرفيّة فُعال وفِعال، وعلى نفس التّعليمة لقراءة الصّيغتين؛ لأنّ البرنامج لا يميّز بين فُعال وفِعال، نتيجة عدم وجود الحركات وعلامة التّضعيف. والنّتائج التي تظهر: جثام، جواد، خزان، دماغ، دماغ، دوار، ذراب، قشاط، نهار، نواس، وفاة... إلخ.

- القراءة الآليّة للصيغة الصّرفيّة فُعول: تُقرأ الصّيغة الصّرفيّة فُعول كما في التّعليمة التّاليّة:

w \).*\$n") \ {2} \wAl com= re.compile(r"\(\

إنّ ما قمنا بتغييره في هذه التعلّيمية مقارنة بالقراءة الآليّة للصيغة الصّرفيّة فُعال، هو استبدال الألف واوا لأجل قراءة الصّيغة الصّرفيّة فُعول، فظهرت في النّتائج: أسود، برود، جنوب، حشوة، حلوى، خروف، زبون، طيور، عجوز، غسول، قهوة، كسوة... وغيرها من المفردات التي حرفها التّالّث واوا.

- القراءة الآليّة للصّيغة الصّرفيّة فُعولة: تكون القراءة الآليّة كما في التعلّيمية التّاليّة:

ال com= re.compile(r"\ (\

لقد أضفنا إلى هذه التعلّيمية التّاء المربوطة لأجل قراءة الصّيغة الصّرفيّة فُعولة مقارنة بالصّيغة الصّرفيّة فُعول، فنرى على الشّاشة مفردات مثل: ألوكة، أمومة، مجموعة، خروبة، خنوثة، ذكورة، سهولة، أسودة طعومة، عمولة، فحولة، فلوجة، وعوعة... إلخ.

- القراءة الآليّة للصّيغة الصّرفيّة فُعلة: تكون القراءة الآليّة للصّيغة الصّرفيّة فُعلة بتطبيق هذه التعلّيمية:

ال com= re.compile(r"\ (\

تتم القراءة بتوصيف المدخل المكوّن من ثلاثة حروف تليها تاء مربوطة، فتظهر النّتائج: أجرة، أصدّة، أفرة، جزعة، جزمة، جمسة، عروة، عضلة، عطلة، قهرة، كبوة، كفتة، كتلة، مؤنة... إلخ.

الاسترجاع الآلي للصيغة الصرفية من المعجم الوسيط الإلكتروني ...

- القراءة الآلية للصيغة الصرفية فعلان: تُقرأ الصيغة فعلان آليا كما في

التعليمة التالية:

```
\w com= re.compile( r"\( \).*$\n")
```

نتحصل آليا على كلمات على وزن فعلان، بالكتابة في التعليمة، أنها مداخل تتكوّن من ثلاثة حروف ثم ألف ونون. فحينها تظهر على الشاشة الكلمات: بركان، بستان، ثعبان، ثوران، طغيان، فرقان، فجان، قفطان، نسيان، نهدان، هيجان... إلخ.

- القراءة الآلية للصيغة الصرفية فعل وفعل: يكون الاسترجاع الآلي للصيغة

فعل وفعل كما في التعليمة التالية:

```
\w com= re.compile( r"\( \).*$\n")
```

تتكون الصيغتان فعل وفعل من ثلاثة أحرف؛ لذا نكتب في التعليمة جميع المداخل التي تكون ثلاثية سواء كان الحرف الثاني ساكنا أو متحركا؛ لأن العملية الحاسوبية لا تقتضي الشكل نتيجة غياب الحركات في برنامج تخزين المدونة، فيظهر من النتائج على الشاشة: أثر، أجر، أجل، حول، رأي، رجع، صفن صمد، عذق، عرش، فكر، فلس، كشف، موت، نقد، نفس، هدر، هدف، وجه.

ويكون بهذا البحث الآلي عن الصيغ الصرفية الواردة في المعجم الوسيط

الرقمي، تبعا لقواعد البرمجة في (بايثون)، بتوصيف (طارق المالكي، 2015،

ص8) الصيغ الصرفية، أو بإحداث تعديلات على مستوى التعلّمة الواردة في الخوارزمية، تستجيب لشكل الصيغة وعدد حروفها، وهذا يمكننا من استخراج الصيغ بدون مشقة وفي وقت وجيز، فننصل إلى تأليف معجم عربي محوسب يشتمل على محل صرفي يسمح لنا بالتعامل بسهولة ويسر مع المدونات الكبرى المكتوبة بصيغة وورد.

الاسترجاع الآلي للصيغ الصَّرْفِيَّة من المعجم الوسيط الإلكتروني ...

- إشكالات القراءة الآليَّة للصيغ الصَّرْفِيَّة من المعجم الوسيط الرِّقْمِي:

إنَّ القراءة الآليَّة أو استرجاع الصيغ الصَّرْفِيَّة المشتقة من الفعل الثلاثي المجرد من المعجم الوسيط الرِّقْمِي انتهت بإشكالات تتعلق بعضها بخصائص اللغة العربيَّة، وبعضها الآخر تتعلق بطريقة رقمته المعجم الوسيط، وبعضها مردّها إلى واضعي المعجم؛ ما تطلب منّا إعادة تصفيَّة النّتائج المحصّل عليها في كلّ قراءة لصيغة صرفيَّة معيَّنة. ومن هذه الإشكالات نذكر:

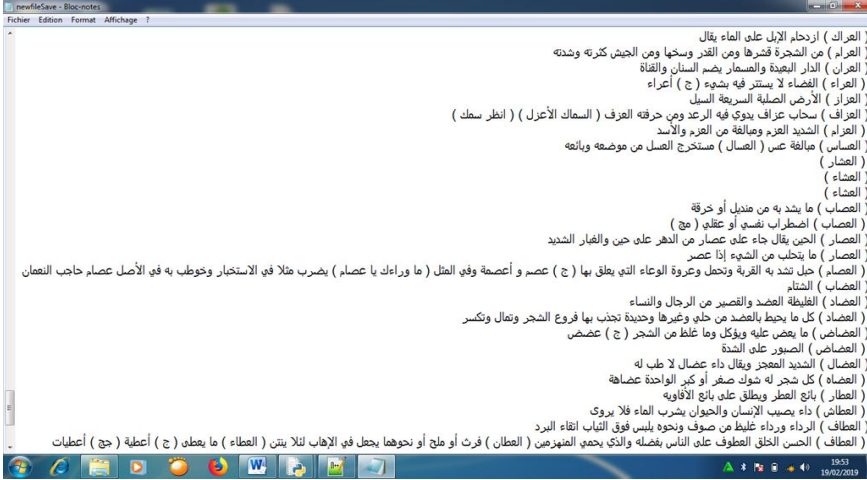
1- إشكالات رقمته المعجم الوسيط: الإشكالات المتعلقة برقمته

المعجم الوسيط تتمثّل فيما يلي:

- جاءت جميع المداخل في المعجم بين قوسين، وبما أنّ البرنامج يقرأ بالمطابقة؛ بمعنى أنه يقرأ تماما ما طُلب منه في التعلّيم، فإذا ورد مثلا في التعلّيم قراءة المدخل الذي بين قوسين، وهذين الأخيرين يكتبان بفرغ عن المدخل، ولكن في قاعدة البيانات أي مدونة المعجم الوسيط الرِّقْمِيَّة ورد القوس ملتصقا بالمدخل، فإنه لا يتم قراءته ولا يظهر في النّتيجة؛ لأنّه يعتبر حرفا مضافا إلى المدخل حسب البرنامج.

- يأتي بعد المدخل المعجمي مباشرة التّعريف المعجمي على نفس السّطر، ولكن في بعض المداخل نجد أنّ التّعريف يأتي في السّطر الموالي، فلا يتم مواصلة قراءة التّعريف المعجمي، كما هو وارد في التعلّيم، ونتمثّل

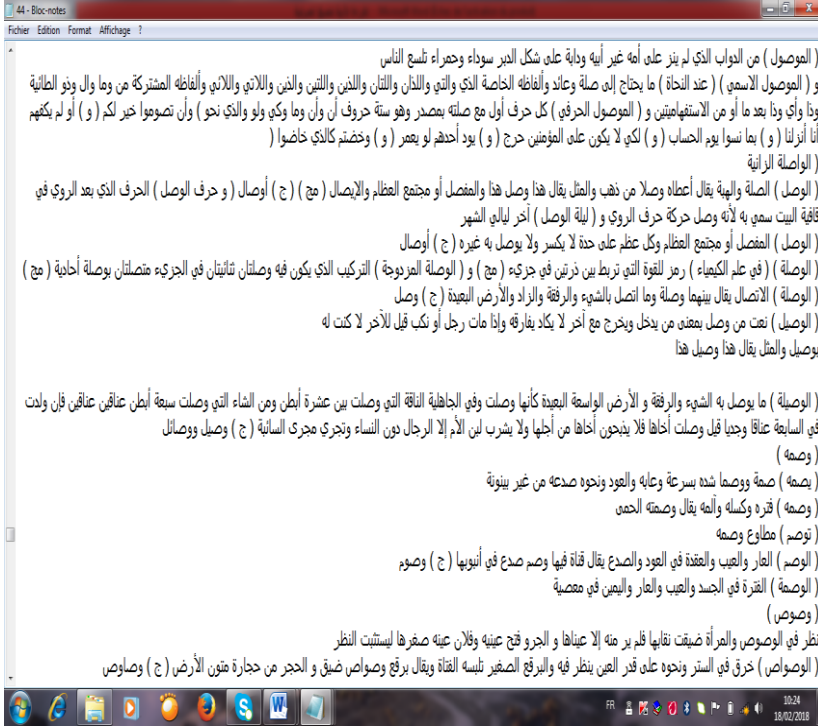
لذلك في مدونة الصيغ الصرفية فعال مدخل العشاء الذي ظهر في النتائج
دون تعريف معجمي كما في هذه الصورة:



ونفس الحال في الصيغة الصرفية فعل إذ نجد مدخل الكوث العشر
والتيص ظهرت في نتائج البحث دون تعريف معجمي أيضا.

- إن البرنامج يقوم بالقراءة إلى غاية نهاية السطر، يعني عند العودة
إلى السطر فهو مدخل آخر، ولكن في بعض التعاريف المعجمية نجدها
تحتوي أبياتا شعرية كشواهد، وطبعا كتابة هذه الأبيات تستدعي الرجوع إلى
السطر عند كتابة بيت شعري آخر، وعندها لا يواصل البرنامج قراءة
الأبيات التي تلي البيت الأول. والحال نفسه عند ورود جزء من النص
المعجمي في صفحة موالية؛ يعني عند نهاية الصفحة يُنهي القراءة. مثل
مدخل: الوصيل في صيغة فعيل، كما هو موضح في الصورة:

الاسترجاع الآلي للصيغة الصَّرْفِيَّة من المعجم الوسيط الإلكتروني ...



وأيضاً المدخل المعجمي الزّتم والوقف في صيغة فعل، ومدخل السّيوبة

في صيغة فعولة.

- ووجدنا بعض المفردات بين قوسين داخل التعريف المعجمي، والتي

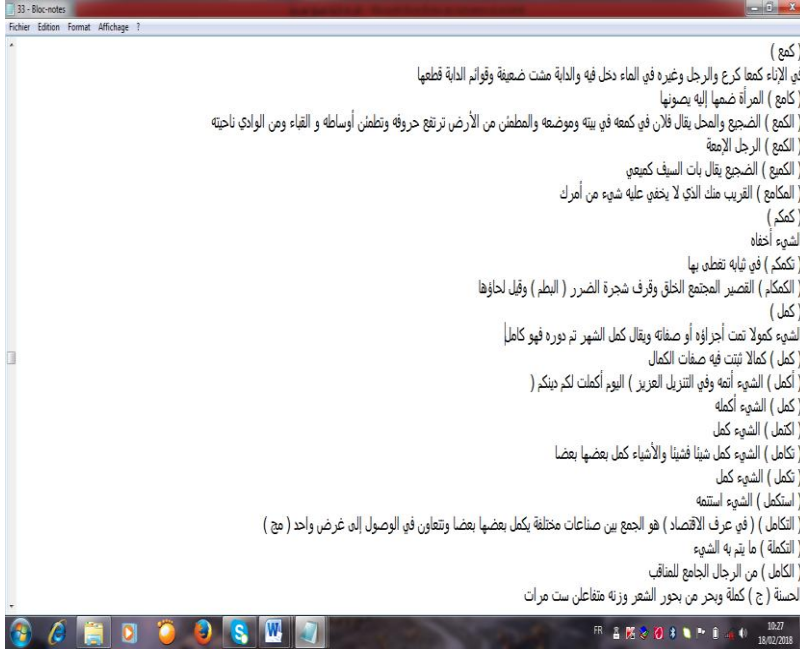
يقوم البرنامج بقراءتها مثلما تُقرأ المداخل المعجمية الواردة بين قوسين،

فمثلا في قراءة الصيغة الصَّرْفِيَّة (فعل) ظهرت في النتائج كلمة (التقد)

التي وردت في التعريف المعجمي لمدخل التأثريّة، التي وردت بين معقوفين

في المدونة الورقية ولكن كتبت في المدونة الرقمية بين قوسين. وكذلك

ظهرت في النتائج كلمة (البطم) التي وردت في التعريف المعجمي للمدخل
كمكم، كما توضّح لنا هذه الصورة.



- نجد أحيانا ورود مدخلين أو مفردتين داخل القوس الواحد بدل المدخل
الواحد، وطبعاً لا تتحقق القراءة؛ لكونه لا يطابق ما هو وارد في التعلّيمية،
ونمثل لذلك ب (الكشج، الكُشاح) داء يصيب... والمدخل (القفن والقفن)
- جاءت جميع الأسماء والمصادر الواردة في المعجم معرفة بالآلف
واللام، إلا أنّ هناك أفعالاً حرفها الأوّل ألف بهمزة الوصل ثم لام مثل (
النَّجأ، النَّبِن، النَّقْط، النَّبَس...) والبرنامج يجعل هذا النوع من الأفعال
أسماءً تبدئ بالآلف واللام.

الاسترجاع الآلي للصيغ الصَّرْفِيَّة من المعجم الوسيط الإلكتروني ...

- وردت بعض المداخل على صيغة الجمع وليس على صيغة المفرد، فمثلا عند قراءة الصِّيْغَة الصَّرْفِيَّة (فَعَلَ) ظهر في النَّتَائِج مدخل الرَّقْن واحدته رقنة، وفي صيغة (فُعُول) ظهر سعوف الواحد سعف، وفُحُوف مفرده قحف، وفي صيغة (مفاعِل) ظهر مدخل مغارف الذي مفرده مغرفة. وفي صيغة (فَعَلَ) ورد الزَّهْر الذي واحدته زهرة. فنكون عندها مجبرين على حذفها من قائمة الصِّيْغ الوارِدة في النَّتَائِج عند تصفيتها.

- نجد بعض المداخل المعجمية خالية من التَّعْرِيف المعجمي؛ أي يحيلك إلى مدخل آخر فيكتب أنظر إلى مدخل كذا، وعندها يجب علينا ملء الفراغ بالعودة إلى المدونة والمدخل الذي أُشير إليه، ونمثّل لذلك في صيغة فعل بالمدخل (الغَيْط) أنظر غوط.

- هناك بعض الصِّيْغ الصَّرْفِيَّة لا وجود لها كمدخل، وإنما نجدها في التَّعْرِيف المعجمي، فلا تظهر في النَّتَائِج رغم انتمائها إلى قائمة تلك الصِّيْغ، من مثل (صعوبة في صيغة فُعُولَة، صعود في الصِّيْغَة الصَّرْفِيَّة فُعُول) وهذا مأخذ يؤخذ على واضعي المعجم، وليس على الذين قاموا برقمنة المعجم.

2- إشكالات متعلقة بخصائص اللغة العربية: إنّ من خصائص اللغة

العربية أنّ بعض الصِّيْغ الصَّرْفِيَّة المشتقة لها نفس البنية أو الشكّل مع الصِّيْغ الجامدة وعند القراءة الآلية لهذه الصِّيْغ المشتقة تظهر في النَّتَائِج

الصَّيغ المشتقة وكذلك الجامدة، فنكون مجبرين عندها على تصفية النَّتائج؛
بالإبقاء على المشتقة منها فقط، ونمثل لذلك بالصَّيغ النَّالِيَّة:

- ظهرت في النَّتائج الصَّيغ الجامدة: الوطر، الونع، اليلق، الينم... عند
استرجاع الصَّيغة الصَّرْفِيَّة (فعل)

- ظهر في النَّتائج مدخل: الإجاص، عند استرجاع الصَّيغة الصَّرْفِيَّة
(فعال).

- ظهرت في النَّتائج الصَّيغة المقترضة: الكريك، عند استرجاع الصَّيغة
الصَّرْفِيَّة (فعل).

لقد تمَّت رقمنة المعجم الوسيط دون تدوين الحركات؛ أي دون
تشكيل، ونحن نعلم أنَّ الحركات في اللغة العربيَّة تمكَّننا من تمييز صيغة
عن أخرى، وهذا يؤدي إلى ظهور صيغ تحمل نفس الشَّكل لكن بحركات
مختلفة، ونمثل لذلك بما يلي:

- ظهرت في نتائج استرجاع الصَّيغة الصَّرْفِيَّة (فِعالَة) المفردات: زراعة
صناعة حلاقة بكسر الحرف الأوَّل، ولكن تظهر معها نُفَايَة قُمَامَة حُثَالَة
أي بضم الحرف الأوَّل، وأيضاً زَمَالَة نَقَاهَة وَقَا حَة بفتح الحرف الأوَّل،
ومسَاكَة سَمَاعَة وزمارة بتضعيف الحرف الثاني. والحال نفسه مثلا في
صيغة (فُعال) مثل سعال ثغاء نواح يظهر في النَّتائج أيضا المداخل التي
صيغتها الصَّرْفِيَّة (فِعال) أو صيغ مشابهة لها شكلا دون حركات مثل:

الاسترجاع الآلي للصيغ الصّرفيّة من المعجم الوسيط الإلكتروني ...

نزال نكال تَشاط وفاة نساء بلاد دماغ نهار ... ما جعلنا نقوم بتصفيّة النّتائج بالعودة إلى المعجم الوسيط الورقي، أو الذي تمّ مسحه ضوئياً (مجمع اللغة العربيّة بالقاهرة، 2004).

- ظهر في النّتائج استرجاع صيغة (فُعل) كلمات من مثل: الحشوة الحلوى الخروف الزّبون الطيور القهوة الكسوة... يعني أنّ الواو لا يكون حرف مد، وإنما أصلي في الكلمة.

- ظهرت في صيغة (فعلان) مثلا المفردات الانسان البرهان الطغيان الفنجان النسيان الفرقان... يعني أنّ الشّكل نفسه لكن الحركات مختلفة.

- ظهرت في صيغة (فعليل) مفردات تشبهها شكلا مثل: التّنين الثريا الجزية الحنية المدير... فنكون مجبرين عندها من إعادة تصفيّة النّتائج حسب الصّيغة التي نودّ اشتقاقها.

ولكون هذه الإشكالات تتعلق بخصائص اللغة العربيّة، فلا يمكننا تفاديها، بتغيير أشكال وبنى وحركات كلماتها.

الخاتمة: خلصنا من خلال تعاملنا آليا مع المدونة الرّقميّة (المعجم الوسيط) إلى وجوب إعادة النّظر في رقمنة المعجم الوسيط، ونفس الحال بالنسبة لكل المدوّنات الأخرى التي يشتغلون على رقمنتها حاليا وذلك باعتماد هذه المقترحات:

- التشكيل والتضعيف وبخاصة الكلمات التي يكون فيها لبس؛ لأن البرنامج يُظهر في نتائج البحث تماما ما يطابق التعليمات التي قدمت له، وفي غياب الحركات نكون مجبرين على تصفية النتائج.

- الكتابة بطريقة دقيقة ومنظمة؛ مثل وضع الأقواس، والفراغ بين الكلمات، والانتقال إلى السطر فقط عند نهاية التعريف المعجمي؛ لأن البرنامج يتعرف على الكلمات من خلال الفراغات الموجودة بينها.

- كتابة التعريف المعجمي بعد كل مدخل معجمي، وليس الإحالة إلى مدخل آخر؛ لأن ذلك يجعلنا نبحت عن المدخل الآخر، لملء الفراغ في التعريف المعجمي.

- الاكتفاء بكتابة مفردة واحدة كمدخل معجمي، لأن القراءة الآلية تكون دقيقة وبالمطابقة.

- كتابة مفردات المداخل المعجمية في صيغة الأفراد، لأن صيغة الجمع تشبه شكل أو بنية بعض الصيغ الصرفية

- كتابة الصيغ الصرفية المشتقة كمدخل معجمية، وليس ضمن التعريف المعجمي؛ ليسهل قراءتها آليا.

والأخذ بهذه المقترحات في رقمنة المدونات هو تيسير للتعامل معها آليا، وتحقيق لمشروع الذخيرة اللغوية، وكذا مشروع المعجم التاريخي كما

الاسترجاع الآلي للصيغ الصرفية من المعجم الوسيط الإلكتروني ...

هو مخطط له. ونقدّم نموذجاً عن المشاريع الجاهزة للتعامل معها آلياً وهو مدوّنة (Brown) الانجليزية التي تمثل مكنزاً، ومدوّنة ضخمة تمّ رقمتها بطريقة صحيحة ومنظمة وجاهزة للتعامل معها آلياً بلغة البرمجة البايثون (python).

قائمة المصادر والمراجع:

- رمضان عبد الله، الصيغ الصرفية في العربية في ضوء علم اللغة المعاصر، مكتبة بستان المعرفة ط1، طبرق، 2006.
- طارق المالكي، أنطولوجيا حاسوبية للنحو العربي، نحو توصيف منطقي ولساني حديث، دار النابعة للنشر والتوزيع ، ط1، المغرب، 2015.
- عبد الرحمن محمد طعمة، البناء العصبي للغة دراسة بيولوجية تطورية في إطار اللسانيات العرفانية العصبية، دار كنوز المعرفة، ط1، الأردن، 2017.
- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، القاهرة، 2004.
- Gérard swinnen, apprendre à programmer avec python, , Editions Eyrolles 61, bd saint-germain 75240 Paris cedex 05 . 2009

Tarek ziadé, programmation python conception et –
optimisation, Editions Eyrolles 61, bd saint-germain
75240 Paris cedex 05. 2e édition, 2009

تحليل الخطاب في ضوء لسانيات النص
مقاربة تداولية سيميائية

Dicourse Analysis in the light of text linguistics

أ. زبيدة كشرود*

تاريخ الاستلام: 2019-05-07 تاريخ القبول: 2019-09-29

ملخص: إنّ الخطاب عموما متعدّد الأنواع ويتطلّب أن يكون التّحليل فيه الى مستويات تحتسب هذا التّنوع والثّراء، ويضطلع بآليات انسجامه واتّساقه وبيان ومنطلقاته وأهدافه.

نسعى من خلال هذا البحث الاقتراب أكثر من خصوصيات الخطاب، والنّظر في آليات اشتغاله، منطلقين من محاولة تتكئ على عدّة مكيّنة من النّظريات التّدالويّة والسيميائيّة، وتنهض على آليات جديدة في القراءة

كلمات مفتاحيّة: تحليل الخطاب؛ المرسل؛ المتلقّي؛ التّدالويّة؛ السيميائيّة؛ النصّ.

Abstract:

The discourse has several types and requires analysis to be at levels that take into consideration this diversity and

richness, and relies on mechanisms of consistency, cohesion, clear premises and objectives.

In this research, we seek to approach the specificities of the discourse and to examine the mechanisms of its operation, starting from an attempt to lean on semiotics and pragmatic theories, and to promote new reading mechanisms.

Keywords: discourse analysis; utterer; receiver; pragmatic; semiotic; text.

1. **مقدمة:** في هذا البحث المتعلق برهانات تحليل الخطاب، فإنّ الموضوع الذي تقترح الدراسة معالجته يهدف إلى طرح إشكالية آليات تحليل الخطاب وما يتعلّق بها في الآن ذاته من استراتيجيات.

يكون الخطاب عموماً إقناعياً توجيهاً، يقوم على أساس الفعل المعرفي الذي تتفرّع منه أفعال أخرى هي أفعال التّواصل، التّواصل اللغوي بتوظيف اللسان البشري الذي ميز الله به البشر عن غيرهم من حيث القدرة على إنتاج واستعمال نظام من الوحدات المحدودة جداً (لا تتجاوز 28 وحدة صوتية في اللسان العربي) من أجل تبليغ ما لا نهاية له من الرّسائل .

بدءاً يمكن القول أنّ كلّ إجراء سموي (علامي) *sémique* ظاهر بصفته مجموعة من الأشكال التّواصلية اللسانية ويفتضي متكلّماً وسامعاً، وإنّ دلالة قول ما تتوقّف على الكيفية التي بها يقدّم المتكلّم كلامه؛ وإنّ هذه العملية هي محل إنشاء الخطاب.

وتلتقي ها هنا بالذات الأعمال والاجتهادات المتجددة والمتطورة للمنظرين اللسانيين والتداوليين والسيميائيين الذين يتواصل اجتهادهم جميعا ويتجدد لاكتشاف أهميّة عمليّة الكلام في إنتاج "القول أو النص" وإدراكه. ولا يتجسد النص إلا أثناء العمليات القولية، وكذلك "فإنّ العناصر الخطابية تتحقّق خلال العمليات الكلامية وتتجدّر بالنسبة لمقام وسياق النصّ.

لأسباب منهجية فإنّه من الوجاهة بمكان الاصطلاح على أدوات وآليات إجرائية موحدة أثناء عملية التحليل، ولتكن آليات منهج التداولي السيميائي. بالنظر الى تعدّد التوجّهات العلمية في معالجة أنواع الخطاب وتجدها المستمر فإنّه ينبغي اختيار النظرية الأكثر شمولية لمعالجة الخطاب بحسب أنواعه وأشكاله. لذلك فإنّ هذا البحث يسعى الى تقديم عدّة إجرائية تساعد على قراءة وجيهة للنصوص.

سعى محللو الخطاب وعلماء النص الى تجاوز لسانيات الجملة ممّا أحدث قفزة نوعية بشهادة المحدثين على اختلافهم، إذ الخطاب من زاوية لسانية محضة "نص محكوم بوحدة كلية واضحة، بحيث يتألف من صيغ وجمل مترابطة منسجمة ومتواليّة تصدر عن المخاطب الذي يود تبليغ الخطاب وتوصيله الى المخاطب" (زيوان, 2008). ص97

وإذا كان الخطاب متتالية من الجمل وهذا التعريف الزائد لز. هاريس فمن الأهميّة بمكان النقاء هذه الجمل النقاء قصديا على امتداد الخطاب، وإذا فالعلاقات القائمة بين هذه الجمل هي التي تشكّل في النهاية بنية الخطاب (يقطين, 1993). ص18

وإذا فالخطاب وحدة لسانية اشمل من الجملة، إذ هو نظام من الملفوظات يتحدّد مفهومه في اللسان بناء على التلّفظ أو على العلاقة بين المخاطب والمخاطب، وإذا كان الخطاب ما يتلفظ به فقد يكون اذن جملة أو فقرة أو آفا من الجمل. (يقطين, 1993) ص98.

ولا شكّ أنّ تجاوز الجملة عمل مهم، ولكن اقتصار البحث اللساني على الملفوظ وحده جعله يغفل العلاقة بين اللسان ومستعمله في المجتمع، لأنها تتجاوز دائرة الاهتمام اللساني، ولهذا نجد هاريس غير منشغل بها. (يقطين 1993) ص 17.

2. **التلفظ هو التداوليّة:** إنّ التلفظ من منظور سيمائي محض هو التداوليّة (البراغماتيّة) بالمعنى الأنجلوساكسوني، ومهما كانت زاوية المقاربة المختارة فإنّ الأمر يفترض في المرحلة الأولى أن تبيّن الاستراتيجيات المستثمرة في إنتاج الموضوعات السيميائيّة وتأويلها.

إنّ لسانيات الخطاب التّقليديّة على غرار "لسانيات الجملة" قد أكّدت على السّمات الإشاريّة التي يمكن أن توجد في الملفوظ، مثل:

أ. الضّمائر: كأن تكون عوامل: "أنا"، "أنت"، "هو".

ب. أو علامات إشارة تدلّ على الفضاء مثل: "هنا"، "هناك"، "هنالك"، "أبعد من ذلك".

ج. ظروف زمنيّة: "الآن"، "حين"، "إذ"، "غدا"، "لما"، "بعد غد"... إلخ، حيث إنّ الأساس فيها هو الإحالة إلى سياق و/أو مقام التلفظ.

وبالنسبة للعلوم الإنسانيّة والأدبيّة منها بوجه خاص فقد استطاعت أن تذهب إلى عمق الأشياء، حيث يعتبر أنّ قصّة ما تعرض في تظاهرتها النصيّة وجهين متكاملين؛ "الحكاية" المحكيّة في "النص"، ويمكن أن تعرف بأنّها "الملفوظ" هذا من جهة، ومن جهة أخرى: الكيفيّة التي تعرض وفقها هذه الحكاية ويمكن أن يشار إليها بـ"التلفظ الملفوظ".

وبستحسن الإشارة هنا إلى تعليم إميل بنفنيست الذي كان قد ميّز بين "القصّة والخطاب" (Benveniste, 1966) ص 242

ومن منظور أدبي قريب من المنظور السابق، يوسّع جرار جنيت الإشكالية فهو يقارن بين ضربين مختلفين من الخطاب: /"القصة" Vs. "الخطاب"/ ولكّنه يقارن بالأحرى بين أشكال تنظيم داخل الخطاب، فهو يميّز بين مستويين مختلفين يمكن أن يظهرها في خطاب ما هما:

أ. مستوى "القصة" باعتبارها مقصوصا.

ب. مستوى الخطاب: الذي يوافق كيفية قص ذلك المقصوص.

ولاعتبار هذه الفرضية التي تتوقّع من الدّارس ألا يتخلّى عن النّص لصالح أصول أخرى من قبيل: ظروف حياة المؤلّف/ ومشاكله النفسيّة والاجتماعيّة والمناخ الثقافيّ السائد لذلك العصر... إلخ) فإنّه ينبغي ألاّ يعالج إلّا "الملفوظ" بصفته موضوع التحليل الوحيد الذي يمكن أن يميّز فيه بين المقصوص أو على وجه التّحديد، الملفوظ والملفوظ وبين كيفية عرض هذا المقصوص ويتعلّق الأمر حينئذ بـ"التلفظ الملفوظ".

وإنّه اعتمادا على التميّيز الذي وضعه سابقا إيميل بنفنيست بين القصة والخطاب، والقائم على معطيات لسانية محضة (عليقة بالنص)، حاولت السيميائية أن ترتقي نحو الهيئة التّلفظية، ولكن كان ذلك على حساب هيئة الملفوظ له أو المتلقّي، وقد وضع في موضع سلبي، وفقا لمنظور صار تقليديا أو كلاسيكيا وهو منظور "نظرية التّواصل" حيث إنّ الباث (وهو العامل المنفذ *l'agent*) يتجاوز المتلقّي الذي هو المعمول *le patient* في إطار نقل الخطابات. وهي نظرية لا أحد يجهل أنّها كانت ذات صيت في ميدان اللسانيات العامّة.

وإذن فإنّ الإشكالية قد بقيت عليقة إلى حدّ ما بالمقاربة الأدبية المعهودة، فهي مثلا إزاء نص ما، تؤكّد على أصله (بالإحالة إلى التاريخ، إلى حياة المؤلّف وإلى ظروف حياته، إلى علاقته الاجتماعية، وإلى مشاعره، وإلى ردود

فعله وتصرفاته... إلخ) وحول الظروف الاجتماعية-التاريخية والثقافية لإنتاجه وكتابته، وقلما تشير إلى القارئ وإلى أساسيات أو ثوابت تلقيه سيميائية الأهواء. ويتأتى الفرق حقيقة من كون أن السيميائية تعتمد النص وحده، ولا تحيد أبدا عنه، فهي لا تتعدى حدود الموضوع السيميائي المتبقي (الذي كانت تبحث فيه عن آثار التلطف)، في حين أن التحليل الأدبي كان يدرج أيضا، معطيات خارج-نصية ذات طبيعة تاريخية، اقتصادية، اجتماعية، ثقافية... إلخ.

1.2 التداولية الانجلوسكسونية: في المقابل للمقاربة الأوروبية، فإن التداولية على الضفة الأخرى للأطلسي والتي تقع على منظور لساني وآخر فلسفي، كانت ترتكز على "التأثيرات" "تأثيرات الملفوظ" وهي ما يسمّى بالعمل اللاقولي، أو العمل المجاوز للقول وهو يرتبط برّد فعل المخاطب، وقد سماه أوستين (Austin, Urmson, & Sbisà, 1975) بالعمل المجاوز للقول، أو الخارج عن الملفوظ *Acte perlocutoire* ويقابله في العربية مصطلح التأثير بالملفوظ "الذي يقوم به اللفظ بهدف التأثير على الملفوظ له. وبالتخلي قليلا عن كفاءات الفعل، والاستراتيجيات الخاصة باللفظ، وبالتركيز على استراتيجيات المخاطب أو المتلقي، فإن سارل (Searle) مثل كل الذين تبنا وجهة نظره فإنه كان يؤكد أكثر على صنيع أو نتائج أعمال الكلام على المخاطب، وفي هذا المنظور، فإن التداولية، أو البراغماتية كانت تتشبهت أو تتعلق خاصة بتأثير "الملفوظ" المعروف على السامع أو المتلقي، أو الأولى بالملفوظ له، أنها كانت تبين العلاقات التي تربط "الكلام بالعمل" وبنجاعته المحسوسة، أكثر مما كانت تهتم بالاستراتيجيات التي ("يستعملها") اللفظ.

وينبغي الإشارة هاهنا إلى الأهمية التي أولتها التداولية إلى أفعال الإنجاز *Les performatifs*، فمثلا عندما يقول القاضي "فتحت الجلسة"، أو "أفتتح

الجلسة" أو "رفعت الجلسة" فإنه بهذا تفتح الجلسة أو ترفع فعلا في الواقع وكذلك ملفوظ ما، في مقام مخصوص "بعت" و"اشتريت" فإنّ اللفظ يصير "بائعا" و"مشتريا" والذي يستفاد من هذه الأمثلة أنّ بعض الأعمال التي نقوم بها ليس لها وجود إلا داخل المؤسسة اللغوية، فليست اللغة مجرد وسيلة لنقل الأفكار، ولوصف الأشياء، وإنما هي ميدان تنجز فيه أعمال لا تنجز إلا في اللغة، وباللغة فهذه الأعمال إضافة إلى كونها أقوالا يسيرها العرف اللغوي، هي أعمال يسيرها عرف لغوي اجتماعي أعم فلولا العرف لما كان القاضي أو الرئيس ليفتح الجلسة، أو يرفعها، وهذا يتوقف على شروط معينة للاستعمال أهمها التّواضع، على أن يكون الشّخص من الذين يفتتحون الجلسات ومن الذين لهم أن يصدروا أمرا.

ويجدر بالذّكر هنا إلى شموليّة هذين المنظورين الكبيرين اللذين هما متكاملان، ففي مرحلة أولى يعتبر "التّلفظ" بمثابة الرّابط أو العلاقة بين فاعل التّلفظ وبين موضوعه الملفوظ *l'énoncé* المحدّد في أغلب الأحيان بعلاقة شدّ أو توتر "إنّ مصطلح التّلفظ المستعمل في أغلب الأحيان كمرادف للفظ يغطي في حقيقة الأمر العاملين: اللفظ والملفوظ له، وفعلا فإنّه من الواضح أنّ علاقة الفاعل بالموضوع هي العلاقة الأولى في التّلفظ, (Quémada,

Rastier, Greimas, & Courtés, 2014 ص125)

حيث إنّّه لم يحدث إلا في مرحلة تاليّة وبغرض ملائمة التّحليل، إدراج نمط من: ضرب التّبليغ (التّواصل) ينقل وفقه موضوع معرفي من قطب "اللفظ" إلى قطب آخر هو الملفوظ له. وفي هذا المنظور فقد وضعت صيغة شموليّة تمفصل فاعل إلى عاملين اثنين هما: عاملا التّلفظ: اللفظ والملفوظ له بالإضافة إلى إمكانية توظيف هذا العامل أو ذلك في عمليّة التّلفظ، أي يمكن لهما أن يتبادلا الأدوار، فيصير اللفظ ملفوظا له، والعكس صحيح.

ولهذا فإنّ كلاً من اللفظ والملفوظ له ليس لأحدهما من معنى إلا بالنسبة
للآخر، وتربطهما علاقة تضمن متبادلة، ولا يمكن أن يكون لأحدهما الأولوية
على الآخر.

وتوسّع السيميائية مجال التّلفظ، فتدرج فيه نتائج اجتهادات وأعمال التّداولية
المميّزة في الميدان فلم يعدّ الكلام في السيميائية على "عمل الكلام" ولكن توسّع
المجال وتبيّن وتحدّد في "أعمال اللغة *Les actes de langage*" والتي
كان مؤسسها، والذي تطوّرت على يده وهو سارل (Searle)، ولكن تعالج تلك
"الأعمال" دائما ضمن المنظور اللساني المحض ولا تحيد عنه، مهما كان
الموضوع السيميائي المعالج حيث أنّه:

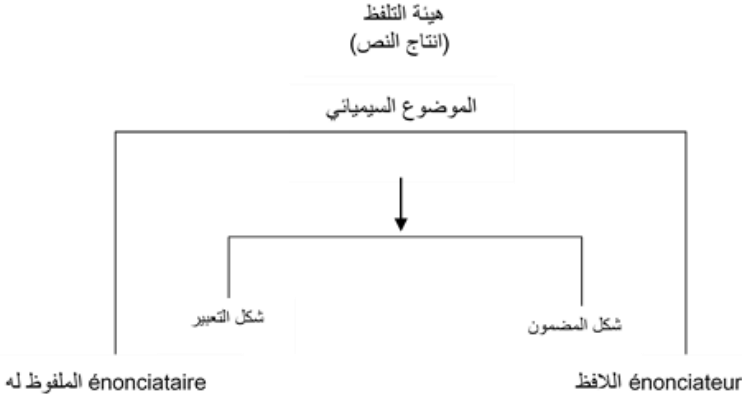
"من بين المؤسسات الاجتماعية التي تعني اللغة، نميّز المؤسسة اللسانية
"الصّرفة"، التي تثبت معنى الملفوظات، [كذلك] الامتدادات اللسانية لمختلف
المؤسسات (الدينية أو التشريعية)، التي هي في حدّ ذاتها غريبة جدّ عن اللغة
ولكن بحدّث، ولعوزها العليق بها، أن نفرض على بعض التّلفظات قيمة
خاصّة (Searle, 1972)." ص 13

وبضيف: "ويمكن حينئذ، ومع ديسوسور المحافظة على كون أنّ التّواضعات
الاجتماعية لا تهّم التّلفظ: يكفي أن نحدّد بأننا نتكلّم فقط على التّواضعات التي
تنتمي للمؤسسة اللسانية الصّرفة، دون أن تؤخذ في الحسبان
التّواضعات (Courtés, 1995) ص 150 التي يمكن للمؤسسات الخارج-
لسانية أن تضيفها بالمناسبة للسان."

كما إنّه من البيّن أنّ معنى جملة ما، أو خطاب بأكمله لا يمكن أن "يثبت"
إلا في سياق تلفظ محدّد ولا تمكن لأيّ تحليل مسبق أن يكون بمثابة المرشد
دون منازع، كما لا يمكن أبدا لهذا التّحليل أن يقرّر ويفصل في أمر الدّلالة
التّهائية للنّص.

ولكي يلج "الموضوع السيميائي" إلى عالم الدلالة فإنه ينبغي أن يتم فصل إلى شكلين إثنين "شكل المضمون" وشكل التعبير، وهو يتعلّق بالدوّال، في حين يتعلّق شكل المضمون بالمدلولات، كما يلي:

الشكل 1: الهيئة التلّفظية



ويبيّن من هذا الشّكل أن التّلفظ بصفته ينتج موضوعا سيميائيا، يكون في وضع "التّحيين" بادئ ذي بدء، وحالما يوضع هذا الموضوع السيميائي في وضع دائر بين الالفاظ والملفوظ له فإنّ الامر يتعلّق آنئذ "بالدلالة" التي هي على الدوام غير مستقرّة نسبيا، "والتي يتفق عليها بالتقريب كلّ من الالفاظ والملفوظ له إن تمّ ذلك بينهما" (Courtés, 1995) ص150.

والذي يقصد من هذا إنّ "التّحيين" يعود إلى التّظاهرة المحسوسة الفعلية في حين أنّ "الإضمار" هو دائما ليس إلّا من قبيل الممكن، وإنّه غير قابل للتأويل إذا ما اعتبرناه منعزلا عن كيفة التّلفظ. إنّه، ولا ريب، نموذج وجود سيميائي قابل للتعرّف عليه كما هو في الخطاب إلّا أنّه يبقى مفتوحا لقراءات مختلفة، أو قد تكون مفترقات متعارضة حتى، بحسب السّياق الذي يوجد فيه هذا المضمّر.

وفضلا عن ذلك فإنّ التّفصل يربط هذين الفاعلين الذين هما اللفظ، والملفوظ له بواسطة الموضوع السيمائي الموظف، وإنّ هذا التّفصل يرتبط طرفاه بعلاقة ارتجاعية في الاتجاهين المعاكسين.

ومنذ البداية فإنّ إشكالا أساسيا يطرح نفسه، وهو معرفة الصورة التي يكونها اللفظ عن الملفوظ له، حتى قبل أن يعرفه، والعكس صحيح كيف يستطيع أو كيف يتمكّن الملفوظ له من أن يتنبأ ضمنا على الأقل، وبواسطة الموضوع السيمائي الذي وضع تحت تصرفه، بالاستراتيجيات المتبناة بإزائه، من قبل اللفظ، وهذه النقطة بالذات هي الأساسية، والمتعلّقة "بالإنتاج"، و"القراءة" و"التأويل".

في حين إنّ تفكيك "الموضوع السيمائي" إلى شكلين: "شكل المضمون" ويحتوي بدوره على جانب تركيبى و"جانب دلالي" و"شكل التعبير" ويحتوي على الدوال فإنّ هذا التفكيك يقع على العكس من ذلك على مستوى "احتمالي" مضمّر صرف، وصارم متضمّن في التّلّفظ المحض، وإذن فإنّ الأمر يعود للتّلّفظ في توجيه القصة في هذا الاتجاه أو ذلك، وأن تموقع على طراز خاص استراتيجياتها الخاصّة بها.

2.2. استراتيجيات الخطاب: إنّ الخطاب هو في ذات الوقت إجراء ونظام، إنّه يكون كلا قابلا للبناء حيث يمكن أن يتلقى تحليلا في السطح وآخر في العمق تبعا للمسار التوليدي، وإنّ التّلّفظ بصفته إجراء ونظاما يقبل التحليل وفق المحورين: التركيبى والاستبدالي؛ وإنّ العناصر الأكثر وجهة *Pertinente* في هذا القسم أو ذاك تكون مجال تحليل خطابي من حيث يعقد فيه أو يسند إليه كلّ من النمط العاملي: العقد والجهات الاستراتيجية الخطابية.

1.2.2. المخاطب المرسل: إن أحد عناصر إجراء الخطاب بصفته هيئة تشرف على النص الملفوظ الذي يشمل عاملين *Actants* المخاطب والمخاطب وهو الموجه إليه النص، ينتج الأول الملفوظ ويوجه للثاني، إن استراتيجيات إنتاج "الموضوع السيميائي" هي إلى جانب اللفظ (المرسل، الباث، المتكلم، الكاتب، المخاطب،...) في حين أن الأمر الذي هو غير مستقر وهو التعرف على المعنى فإنه إنتاج المتلقي الملفوظ له (المرسل إليه، أو القارئ، أو السامع، وهو الذي لا يدري على أي "قدم يستريح" في فهم الخطاب الموجه إليه أي في فهم الموضوع السيميائي "المعروض عليه واذن فإن السؤال الذي ما يزال مطروحا هو حول: موقع ووظيفة هذا "الموضوع السيميائي" الذي يربط بين اللفظ والملفوظ له، ومنه المخطط الثلاثي لهذا الشعب.

2.2.2. المتلقي: يخصص كل من عاملي التلّفظ: اللفظ والملفوظ له الأساسيين، بعلاقة تضمّن فكل واحد منهما يقتضي أو يتضمّن وجود الآخر. ينبغي أن يمتلك الملفوظ له كفاءة دلالية على مستوى التلقي، كفاءة موجهة (تركيبية) وتحدّد بمجموع "الجهات المضمره"، والمحينة و"الجهات الممكنة" أو المحددة الفاصلة والجهات المحققة مثل "الإرادة" أو "الوجوب" ولكن ينبغي أيضا أن يمتلك "العلم" و"القدرة" على الفهم أو الاهتمام أي القدرة على الاهتمام بما هو معروض عليه وفهمه كذلك ينبغي عليه أن يتمكّن من القدرة على إدراك البعد المعرفي، الذي يقتضيه "الفهم".

وهكذا فإنه فيما يتعلّق بالكفاءة الدلالية، فإن نوعا من "المستوى الثقافي" أو "المعرفي الموسوعي" يمكن أن يكون أو لا يكون جزئيا مشتركا بين طرفي التلّفظ، وهو الأمر الذي سيؤدّي بشكل محسوس إلى يسر التّواصل أو إلى عسره، أو استحالتّه، وتصير "الرسالة" التّواصلية عندئذ لدى تخوم السيميائية.

3.2.2. الموضوع السيميائي: إن معالجة الموضوع السيميائي في علاقته

بالمرسل والمتلقي يمكن أن تتم ضمن الإطار العام لـ"الاستراتيجيات السيميائية" (GRANGE, 1978) ص 255 التي تضع السلوك بين المرسل والمتلقي في تفاعل سيميائي وفق عمليتي التحريك والتقويم إذ هما عمليتان تنظمان العلاقات في كلّ الميادين الممكنة (السريّة، العقائديّة، الاجتماعيّة، الثقافيّة، الاقتصاديّة، السياسيّة الإسهاريّة...)، وضمن الأشكال الممكنة انطلاقاً من العلاقات والمحادثات الشفهية بين اثنين على الأقل، ومثاله فعل التحريك السيميائي بين أفراد أسرة ما، فهو يوظف عدداً من التفاعلات اللغويّة، الإشاريّة، الفضائيّة، الزمانيّة إلخ. كما يوظف عدداً من العلاقات التي توظف الخطابات المكتوبة مثل الرسائل والجرائد أو تستعملها معا: أي تستعملها معا: أي تستعمل البصري، والسّمعي وهذا صالح لكلّ الأنواع السيميائيّة، ولا توظف هذه الأشكال السيميائيّة فقط لأجل التّليغ، ونقل العلم والمعرفة، بل هي تتجاوز "فعل التّليغ" للنّظام السيميائي، إلى الحمل "الاعتقاد" (أو الإيمان) بالموضوع المعين المستعمل وبعبارة أخرى: إنّ الأنظمة والوسائل السيميائيّة لا تقتصر على "الفعل المعرفي التّليغي" بل تتجاوزه إلى "الفعل العملي التّداولي" (البراغماتي)، تتجاوزه إلى إحداث ردّ فعل لدى المخاطب (المتلقي) حتى يقوم بـ"فعل الاعتقاد" (أو "الإيمان"، حول موضوع علم معيّن وتوظف هذه الوسائل السيميائيّة، أنظمة عامليّة وموجهة، هي دائماً في غاية التّعقد، تتضافر لإثبات مطلب الهويّة /الكيان./

3. عملية الاقتناع *l'acte persuasif*: وهي ذات أهميّة قصوى في ميدان

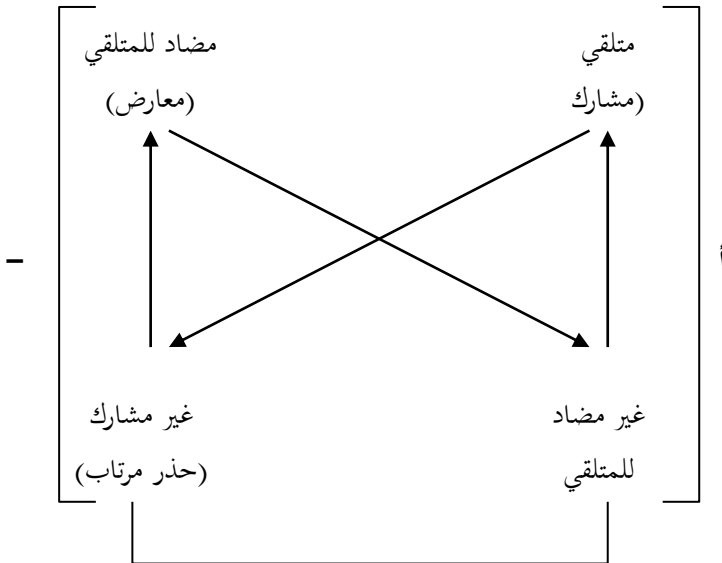
المشاهدة أو الإشارة الصوّتيّة المسموعة، أو في ميدان الإشارة الخطيّة (المسجلة)، كما أنّها ذات أهميّة في ضروب سيميائيّة أخرى، إنّ هذا التحريك المعرفي -الذي تقصى منه السيميائيّة

- كل الإيحاءات التي تستند على سمات التلّفظ وحده؛

- يمكن أن يشمل على الأقل شكلين: أحدهما 'إيجابي' من قبيل 'فعل الفعل' والآخر سلبي وهو 'فعل عدم الفعل'، وبالنسبة لموضوعنا فإنّه لا يحتفظ فيه إلاّ بـ"التّحريك التّلفظي" الذي يسعى فيه المرسل إلى إشراك المتلقّي في الرّؤيا وإقناعه بالانخراط في مشروعه ويتعلّق الأمر حينئذ بالحمل على /الاعتقاد/ و /الإيمان/.

والذي يتوقّع حينئذ من المتلقّي هو ردود الفعل الممكنة إمّا أن يعتقد ويؤمن باقتراحات المرسل، وينعت حينئذ "المشارك" و"المؤيد"، وإمّا أن يرفض جذريا هذه الاقتراحات، ويمكن أن ينظر إليه حينئذ على أنّه "معارض"، وهي الطّريقة التي تستقبل بها الأفكار والفنون الجديدة في كلّ عصر، ويمكن الانتقال من قطب إلى قطب الى أن يصير "غير مرسل" قبل أن يلتحق بقطب المعارض وبالتّلازم فإنّ "المعارض" لا يمكن أن يلتحق بقطب "المشارك" المؤيد إلاّ بمرور بالوضع الأوسط وهو موقف المتعاطف.

الشكل 2: ردود فعل المتلقّي الممكنة



وإن الشكّل أعلاه يبين ذلك وبالاعتماد على بحوث غريماس حول "العلم" و"الاعتقاد" (Greimas, 1983) ص120 وعلى بحوث كورتاس في أشكال "التلفظ وأشكال المفوظ" (Quémada, Rastier, & Courtés, 2014) ص 250 كما يبيّن إمكانية انتقال المتلقّي من قطب إلى آخر وفق تغيير موقفه الاعتقادي.

ويتبيّن الأمر جيدا عند قراءة قصّة مثلا، فإنّ القارئ يتعاطف مع البطل، فهو يشارك -ودون تحفظ- وجهة نظر المرسل، فيتخذ بذلك وضع "المشارك المؤيّد"، أو على العكس من ذلك يبتعد عن وجهة نظر المرسل، ويبدو حينئذ بهيئة "الحذر المرتاب" أو قد يفضي به الأمر إلى حدّ أن يرفض كليّة، وجهة نظر المرسل المطروحة عليه وبذلك يكون له وضع "المعارض" مع توقّع المسار المعاكس، فالذي كان في البدء "معارضاً" فإنّه يصير بالتدرّج متعاطفاً (بالرجوع مثلا إلى عناصر مؤيّد) إلى أن يصير مشاركا للرأي ومؤيّدا "معتقدا" فيما يعرض عليه، وبين هذين القطبين: قطب "المؤيّد" وقطب "المعارض" هناك مواقع بينهما متوقّعة للقارئ مع إمكانية حركة الذهاب والإياب بينهما؛ بحسب عامل الزمن، وبسبب ما يقتضيه حال المتواليات فيزيد موقف المتلقّي أو ينقص عن موقف "المؤيّد" أو "المعتقد" أو "المتعاطف" أو "الحذر"، "المرتاب" يضاف إليه موقف آخر، وهو موقف "المحايد" الذي يلغي ويبطل وظيفة التّقابل القائم بين القطبين: ف"المحايد" ليس مؤيّدا ولا "معارضاً".

وبالمقابل فإنّه إزاء هذه المواقف المتوقّعة من المتلقّي، فإنّه يفترض كذلك أنّ المرسل يمكن أن يؤدّي دورين مزدوجين "إذ يعود للمرسل أمر "المتلقّي" المشارك المؤيّد" في أن يحمله على "الاعتقاد" أو "الإيمان" أي يوجّهه إيجابيا بأن يحول كفاءته الموجهة إلى الاتّجاه "المرغوب" (فيه) بحيث يمكنه أن يتبنى وجهات النّظر والاقتراحات المعروضة عليه، هذا من جهة، ومن جهة أخرى

فإنه على المرسل أن يمنع بما أمكنه ذلك "المعارض" من أن يعتقد شيئاً غير الذي يعرضه عليه، أي يمنعه من أن يؤيد وجهة نظر (أخرى) معاكسة، إنّه يسعى هاهنا إلى حمل المتلقي على /عدم الاعتقاد/ أو /عدم الإيمان/ موجهه سلباً بكلّ ما لديه إذ يحول كفاءته الموجهة إلى أن تصير غير عاملة، بحيث يجعل المعارض عاملاً مضمراً أي يحوله إلى عامل متعاطف وذلك على أقلّ تقدير. (وهذا مثلاً حال المحاضر مع الجمهور الذي يخاطبه وكيف يتكيف معه بمختلف وسائل الإقناع بحسب حالات الجمهور، وسلوكاته أثناء المحاضرة.

4. خاتمة: بإمكان هذه العدة الإجرائية في تحليل الخطاب التي تحتسب المرسل والمتلقي والموضوع الدائر بينهما أن تنتج منها تحليل أصناف من النصوص في: الحوار، الوصف، الخطاب السياسي، الخطاب الصحفي والخطاب الديني. تعطي أهمية للكيفية التي يطرح بها النص.

- تبيّن الصورة التي يكونها المرسل عن المتلقي وكيف يوجه إليه الخطاب. تبيّن كيف يستطيع المتلقي أن يتنبأ ضمناً على الأقل وبواسطة النص الموضوع تحت تصرفه بالاستراتيجيات المتنبئة ازاءه من لدن المرسل. هذه الاستراتيجيات هي الأساسية وهي المتعلقة بالإنتاج، القراءة والتأويل. وإنّ استراتيجيات إنتاج النص هي وظيفة المرسل، في حين أنّ:
- التعرف على المعنى هو من إنتاج المتلقي (القارئ) وهو الأمر غير المستقر (لتعدد مشارب المتلقي).
 - للخطاب بعدان: بعد معرفي وهو الذي يضطلع به المرسل وبعد تأويلي يضطلع به المتلقي.

5. قائمة المراجع:

باللغة العربية

زيوان ف. مصطلحا الخطاب والنص، الدلالة في الثقافة العربية. مجلة كتابات معاصرة. 2008;70(18):97.

يقتين س. تحليل الخطاب الروائي: المركز الثقافي العربي; 1993، 17، 18، 98.

عطية ععا، الكبير شامبعا. تفسير الألويسي (روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني) 1-11 مع الفهارس ج11: دار الكتب العلمية; 2014.

باللغة الأجنبية

Austin JL, Urmson JO, Sbisà M. How to Do Things with Words: Harvard University Press; 1975,26.

Benveniste E. Problèmes de linguistique générale.[1](1966): Gallimard; 1966, 242.

Courtés J. Du lisible au visible: initiation à la sémiotique du texte et de l'image: De Boeck Supérieur; 1995, 125,150,250.

Grange A. La dialectique récit/discours dans la stratégie de persuasion. *Stratégies discursives*. 1978:243–55.

Greimas AJ. *Du sens*. 1983.

Quémada B, Rastier F, Courtés J. *Analyse sémiotique du discours: De l'énoncé à l'énonciation*: Hachette Éducation; 2014,125,250.

Searle JR. *Les actes de langage: essai de philosophie du langage*: Hermann; 1972,13.

الاختبارات ودورها في تحقيق مبدأ الجودة التعليمية

Tests and their role on the realization of the principle of educational quality

ط.د. أمين زايدى *

أ.د. ليلى سهل ♦

تاريخ الاستلام: 2019/05 /28 تاريخ القبول: 2019-11-19

الملخص: إنّ الهدف من الدراسة هو البحث في بناء الاختبارات التعليمية فالاختبارات من الوسائل البيداغوجية الهامة، في العملية التعليمية فهيم أدوات القياس والتشخيص للمتعلمين، وتتنوع الاختبارات بين المقالية والموضوعية والشفوية والاختبارات مرجعية المحك، فهي تتباين في خصائصها لكنها تصبّ في مجال واحد، ألا هو قياس نسبة التحصيل المعرفي لدى المتعلم، كما تقوم الاختبارات بدور كبير في تصحيح الأخطاء الشائعة لدى المتعلمين، إذ يأخذ المعلم على عاتقه عملية علاج الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها المتعلم في الاختبار. ويحاول هذا الأخير تصويبها والقضاء عليها نهائياً.

كما أنّ للاختبارات دوراً هاماً في العملية التعليمية، فهو يساعد المتعلم على تذكر المعلومات والمعارف، وهي أيضاً أداة ضرورية لحدوث التغذية الراجعة، كما أنّ لها دوراً في عملية تصويب الأخطاء بالتشخيص ومن ثم تحليلها ووضع العلاج المناسب.

* جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر. البريد الإلكتروني lamine2019zaidi@gmail.com

♦ جامعة محمد خيضر بسكرة الجزائر. البريد الإلكتروني: shelleilaa@yahoo.com

الكلمات المفتاحية: الاختبارات؛ الموضوعية؛ الشفوية؛ المقالية؛ التقويم.

Abstract: The purpose of the study is to study the construction of educational

tests. The tests of the important pedagogical methods in the educational process are the tools of measurement and diagnosis for learners. The tests vary between the essay, objectivity and oral tests and the test of the test. They differ in their characteristics but are applied in one field, The cognitive achievement of the learner, and the tests played a large role in correcting the mistakes common to the learners, take the teacher on the process of remedying the mistakes that can be the learner in the test. The latter attempts to correct and eliminate them altogether. The tests also play an important role in the educational process. It helps the learner to remember information and knowledge. It is also a necessary tool for feedback. It also has a role in correcting errors in diagnosis and then analyzing them and developing appropriate treatment.

Key words : Tests, objectivity, oral, essay , calendar

المقدمة: إن البحث في حقل التعلیمیة بصفة عامة والاختبارات بصفة خاصة يستدعي وعياً عميقاً بالأهداف العلمیة والبيداغوجیة التي تسعى التعلیمیة إلى تحقيقها في الوسط التربوي، فالاختبارات وسيلة إجرائیة هامة لتنمیة قدرات المتعلم قصد اكتساب المهارات اللغویة واستعمالها في العملیة التعلیمیة. وتعتبر عملیة التّقويم نهاییة لكل عملیة تعلیمیة، فالتّقويم في خدمة التّعلم، وكل نشاط تقويمي أنما هو نشاط مكمل للنشاط التعلیمي، والنشاط التعلیمي يدخل في سلسلة متصلة من الأهداف إلى طرائق التعلیم، إلى النشاط داخل الصّف إلى التّقويم الذي يتم عن طريق الاختبارات التي يتكفل ب أنجازها المعلم، وينفذها المتعلم، ويصححها المعلم.

ويعتمد المعلم على الاختبارات وهذا من أجل اتخاذ قرار بشأن المتعلم، وللاختبار أنواع متعددة ومتنوعة فهناك الاختبار التّحصيلي، والاختبار النفسي واختبار الذكاء، وقبل البدء في معالجة الموضوع يجب أولاً طرح الإشكالیة التي تتمحور حول دور الاختبارات في ترقیة المنظومة التربویة، وهذه الأخيرة تنفرع عنها مجموعة من التّساؤلات نذكر منها:

- ما تعريف الاختبار؟ وما معايير تصنيف الاختبارات؟
- ما أنواع الاختبارات المدرسیة؟ وكيف يبنى المعلم اختباراتة؟
- ما الهدف من الاختبارات؟
- ما شروط الاختبار الجيد؟
- كيف يصحح المعلم اختبارات المتعلم؟ وما الفرق بين الاختبار والتّقويم؟
- وهل للاختبارات دور في ترقیة العملیة التعلیمیة؟
- وأما الهدف من طرح هذه الدّراسة نذكر ما يأتي:
- البحث في بناء الاختبارات وأنواعها والهدف من الاختبار، إضافة إلى التّعرف على شروط الاختبار الجيد الذي سيطبقه المعلم على المتعلم
- التّعرف على شروط تصحيح الاختبار التعلیمي.

- الوقوف على الفرق الدقيق بين مصطلح الاختبار ومصطلح التقييم الذي يسند مهمة قياس التحصيل المعرفي للمتعلم إلى الاختبارات.

- التعرف على مختلف الأدوار التي تقوم بها الاختبارات في العملية التعليمية.

- وأما الهدف العام لهذه الدراسة هو البحث كيف يؤثر الامتحان على تحصيل المتعلمين.

أولاً: مفهوم الاختبار: "هو تلك العملية التي تستهدف التقدير الموضوعي لكافة المظاهر المرتبطة بالتعلم لقياس المردود عامة، أو فرض يؤدي فردياً أو جماعياً أو فحص منظم أو سلسلة من الفروض تقدم لمترشح بهدف تقييم تعلمه. وهي عملية ملاحظة دقيقة لتحديد حالة تطور في مراحل مختلفة من تدرج تعلمه بواسطة فروض شفوية أو كتابية. يأخذ الامتحان أشكالاً متنوعة كأن يكون عملية جزئية أو نهائية مفردة أو جماعية موضوعية أو مقالية"¹.

ويمكن تعريف الاختبار أيضاً على أنه: "إجراء تنظيمي بواسطته نلاحظ سلوك المتعلمين، ونتأكد من تحقيقهم للأهداف المرجوة، كما أنه وسيلة قياس تقوم على امتحان أو سلسلة من الامتحانات لإنجاز مهمة محددة"².

ومن خلال التعريفين السابقين نستنتج أن الاختبار عبارة عن وسيلة يعتمد عليها المعلم بهدف التأكد من أن المتعلم قد استوعب المحتوى التعليمي بشكل جيد.

كما يعرفه الأستاذ أحمد محمد علي أنه: "طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصية بسلوك شخصية أخرى"³.

كما أنه يعتبر طريقة لقياس "الكم من الشيء على أساس أن أي شيء موجود يكون موجوداً بكمية معينة"⁴ والمقصود بالشيء هنا الجوانب المعرفية كالأفكار والمعلومات التي يتعلمها الفرد بغير قصد.

ثانياً: أسس تصنيف الاختبار: تختلف طرائق تصنيف الاختبارات باختلاف الأسس المتبعة في ذلك ومن هذه الأسس نذكر ما يلي:

إنّ الهدف العام من الاختبار هو القياس، فتحدد الاختبارات الهدف المرجو منها،⁵ ويمكن أن تكون اختبارات أدائية عملية كالاختبارات التي تستخدم في المهن المختلفة، أما الاختبارات الكتابية التي يتمّ تحرير استجاباتها على الورق مثل الاختبارات الموضوعية والمقالية: سواءً أكانت مقالية قصيرة أم طويلة، كما يتمّ استخدام الاختبارات الشفهية مثل الأسئلة الشفهية الفردية والمقابلات الشخصية التي تجرى لقياس درجة ملائمة الأفراد لمهنة معينة، وكذلك وسائل الملاحظة المختلفة والمتعددة مثل السجلات⁶، وبالتالي فإنّ تصنيف الاختبارات السابقة الذكر تقوم على أساس استعمالها في مهنة، أو طبيعة تنفيذ الاختبارات من أجل قياس مدى التحصيل لدى المتعلمين، أو لقياس درجة مناسبة، الأفراد لمهنة معينة

2- الطبيعة التطويرية للاختبار: حيث تصنف الاختبارات على حسب طريقة تطوير الاختبار، فإذا كان من إعداد المعلم نفسه أو تطويره بما يتناسب مع طبيعة طلابه ومستواهم العلمي والتعليمي والثقافي وطبيعة الموقف التعليمي وغيرها، فإنّ نوع الاختبار هو المعد من قبل المعلم، في حين إنه إذ تمّ إعداد هذه الاختبارات من قبل هيئة مختصة عليا، وتم اختبار صدقها وثباتها، بحيث يتمّ تطبيقها في الفترة الزمنية نفسها على مجموعات مختلفة من الطلبة ذوي المستوى الأكاديمي الواحد، بحيث يكون الزمن المخصص لها واحداً لدى هذه المجموعات المختلفة و تكون إجراءات تصحيحها واحدة للجميع، فإنّ نوع الاختبار هو المقنّن وذلك حتى تكون النتائج عادلة عندما نريد المقارنة بين المجموعات⁷

وعليه فإنّ تصنيف الاختبارات خاضع للسمة التطويرية للاختبارات، كما أن نوع الاختبار خاضع للأفراد الذين يقومون بإعداد الاختبار أو تعديله. وقد

يتحكم في نوع الاختبار هيئات مختصة في إعداد المناهج والاختبارات التعليمية.

3- طبيعة الغرض أو الهدف من الاختبار: "يمكن أن تكون الاختبارات

وسائل تقييمية تحليلية، حيث يهدف هذا النوع إلى تحليل سلوك الفرد من خلال ملاحظته، ثم تبيان مواطن القوة والضعف وقد تكون هذه الاختبارات وسائل تقييم تحصيلية تركز على تقييم تحصيل الطلبة المدرسي⁸؛ يعني أن تصنيف الاختبارات قائم على معيار الغاية من الاختبار أو الهدف من الامتحان سواء قياس أو تقييم تحصيل.

ثالثاً: أنواع الاختبارات: من أنواع الاختبارات والأكثر شيوعاً في العملية التعليمية الاختبار التحصيلي الذي هو: "أداة رئيسية في التقييم ويعني مجموعة النواتج التعليمية الشفهية أو التحريرية أو العملية أو الأدائية في مادة دراسية معينة ويطلب من المتعلم الاستجابة لها بهدف التعرف على مقدار ما اكتسبه من معلومات ومهارات التعليمية التي يستطيع المتعلم القيام بها وتعد الدرجة التي يحصل عليها التلميذ معياراً للتعرف على درجة التحصيل"⁹، وللاختبارات التحصيلية أنواع نذكرها كما يلي:

1- الاختبارات الشفوية: فهذا النوع من الاختبار يعتمد على طرح المعلم

للأسئلة الشفوية على طلابه وعليهم أن يجيبوا عن الأسئلة شفويًا أيضًا، وتستخدم الاختبارات الشفوية بكثرة في المراحل المبكرة من التعليم، خاصة في تقييم مهارات اللغة، مثل: الاستماع والتحدث والقراءة الجهرية، عندما لا يكون من السهل استخدام الاختبارات التحريرية، إما لعدم تمكن المتعلم من إتقان القدرات الكافية للاختبارات التحريرية، أو وجود إعاقة بصرية أو عضوية وفي بعض المواد الدراسية ذات طبيعة خاصة مثل القرآن الكريم والتجويد¹⁰؛ أي أن هذا النوع من الاختبارات التحصيلية، ألا هو الاختبارات الشفوية يعتمد في بناء

أسئلته على المشافهة بين المعلم الذي يطرح السؤال على المتعلم، الذي هو الآخر مطالب بالإجابة عن سؤال المعلم، وهذا من أجل معرفة المعلم مدى تحصيل المتعلم للمعارف والمهارات.

1-1 مزاياه:

- يعطي المتعلم الخبرة في التعبير الشفوي.
- يستفيد المتعلم من إجابات غيره.
- مجموع الأسئلة التي يجيب عنها شفويا أكبر بكثير مما يستطيع كل طالب أن يجيب عنه تحريراً.
- يمكن الكشف عن أخطاء الطلبة في الحال.
- تحتاج إلى جهد كتابي قليل، ويفيد في اختبارات، والقراءة والتعبير الشفوي.¹¹

1-2 عيوب الاختبارات الشفوية:

- 1- تعتمد هذه الطريقة على إجراء هذا الاختبار مرة واحدة قبل الفاحص، إذ لا يمكنه إعادتها مرة ثانية إذا دعت الحاجة والظروف.
- 2- تعتمد اعتماداً كبيراً على ذاتية المعلم ووضع المعلم النفسي والجسمي، وقد يتأثر تقويمه بما يعرفه عن التلاميذ مسبقاً.
- 3- أن الأسئلة التي يطرحها المعلم على التلاميذ تتفاوت في درجة سهولتها أو صعوبتها من تلميذ إلى آخر، ومن وقت إلى آخر، وهذا ما يجعل تقويمها غير سليم.
- 4- لا يمكن الامتحان الشفوي المعلم من صرف الوقت الكافي لإجرائه خاصة عندما يكون عدد التلاميذ في الفصل كبيراً.
- 5- إن الوقت الذي يصرفه الفاحص لإجراء الاختبار الشفوي يشكل هدفاً قيماً، لو كان من الممكن توظيفه في نواتج تربوية أخرى.

6- لا يدون نتائجه في السجلات الخاصة بالتلميذ، وبالتالي لا يمكن الرجوع إليها وتحليلها إذ ما استدعت الظروف لذلك".¹²

2- الاختبارات المقالية: "الاختبارات المقالية هي الاختبارات القائمة على طلب المعلم من المتعلم كتابة مقال أو نص يقرب في مواصفاته من المقال معبراً فيه عن أفكاره وآرائه، وتعتبر الاختبارات المقالية هي أكثر رواجاً في المدارس لسهولة إعدادها من قبل المعلمين وللحرية الكبيرة، المتروكة لهم في تصحيحها"¹³؛ أي أن هذا النوع من الاختبارات يعتمد على تثبيت وكتابة السؤال والجواب في ورقة.

2-1 مميزات اختبار المقال: "تمتاز اختبارات المقال بالآتي:

- أ- سهولة الوضع والإعداد.
- ب- يمكن أن يقيس قدرات كثيرة ومتنوعة"¹⁴.
- ج- "تمتاز بقدرتها على قياس القدرات المعرفية خاصة قدرات الفهم والتحليل والنقد والتقويم.

د- يساعد على تشخيص القدرة التعبيرية عند المتعلمين.

هـ- يساعد على تشخيص قدرة المتعلم على حل المشكلات".¹⁵

2-2- عيوب اختبار المقال:

أ- " من عيوب اختبار المقال عدم شموله للمادة الدراسية، حيث تقيس أسئلته أجزاء محددة من المادة الدراسية بسبب قلة عدد الأسئلة و التي تتراوح بين سؤالين إلى عدة أسئلة، وهذه الأسئلة تغطي بعض أجزاء المادة الدراسية وتهمل أجزاء أخرى"¹⁶؛ وبالتالي فهي لا تقيس تحصيل التلميذ في المادة الدراسية كلها ولكن في أجزاء منها فقط.

ب- والعيب الثاني "هو تأثر نتائجها بالقدرة اللغوية للتلميذ متمثلة في القدرة على التعبير والسرعة في الكتابة وجودة الخط، حيث تؤثر الأخطاء الإملائية

واللغوية وجودة الخط على درجة التلميذ. فقد يفهم السؤال ويعرف الإجابة ولكنه لا يستطيع التعبير أو أن رداءة الخط تؤثر على المصحح¹⁷.

أي إن العيب الثاني لهذا النوع يتمثل في أن نتائج الاختبارات مرتبطة بالقدرة اللغوية والفكرية للمتعلم، كما تؤثر جودة الخط والأخطاء الإملائية واللغوية على تحصل المتعلم على علامة جيدة.

ج- ومن أهم عيوب اختبار المقال الذاتية في التصحيح، فإذا ما عرضنا نفس الإجابة على أكثر من مصحح، فإننا نحصل على درجات مختلفة وقد يرجع ذلك إلى الأثر النفسي الذي تتركه الإجابة على المصحح.

د- كما تستغرق عملية تصحيح الاختبار وقتاً وجهداً كبيرين، الأمر الذي يؤدي بالمصححين إلى السرعة وعدم ثبات التصحيح، مما يزعزع الثقة في استخدام أسئلة التحصيل الدراسي¹⁸، ورغم العيوب الكثيرة فإن أسئلة المقال هامة في قياس بعض النواتج التعليمية.

3- الاختبارات الموضوعية: يطلق مصطلح الاختبارات الموضوعية على الأسئلة الحديثة، وقد اشتهرت بهذا الاسم، لأنها لا تتأثر بذاتية المصحح ومن أشهر الاختبارات الموضوعية ما يلي:

3-1- مزايا الاختبارات الموضوعية: ومن مزاياها أنها لا تدخل فيها ذاتية المصحح، ولا تستغرق وقتاً طويلاً في التصحيح، كما أنها تناسب جميع التلاميذ من ناحية الفروق الفردية وتحقق جميع الأهداف التي وضعت من أجلها.

3-2- عيوبها: فهي تسهل عملية الغش، وتتطلب الوقت الطويل والجهد في إعدادها، كما أنها تدفع بعض التلاميذ للتخمين، مما يؤثر على صدق الاختبار، والاختبار الموضوعي لا يشجع على التفكير بشكل صحيح ومتكامل، كما أنها لا تشجع على التحليل والتعليل والابتكار.¹⁹

3-3- أنواع الاختبارات الموضوعية:

3-3-1- اختبار الصواب أو الخطأ: وفي هذا النوع من الاختبارات الموضوعية تعرض على الطالب مجموعة من الأسئلة، أو العبارات بعضها صحيح وبعضها الآخر خطأ، ويطلب منه تحديد العبارات الصحيحة من الخاطئة ونسبة التخمين فيها عالية جداً²⁰.

3-3-2- اختبارات الاختيار من متعدد: "أسئلة الاختيار من متعدد تتكون من جزئين، الأول يسمى قاعدة السؤال، أي جوهر السؤال"²¹ " الذي نتوقع الإجابة من خلال قراءته، أما الجزء الثاني فيطلق عليه بدائل الإجابة، ويختلف عدد البدائل من اثنتين إلى ثلاثة أو أربعة أو خمسة وأحياناً تصل إلى ستة بدائل، وأفضل الأسئلة هي ما تضمنت أربعة بدائل و هذا من أجل تمكين المتعلم من التمييز بين الإجابة الصحيحة والخطئة، وفي مثل هذا النوع من الأسئلة يطلب من المتعلم أن يختار البديل الذي يراه صحيحاً"²². أي إن هذا النوع من الاختبارات الموضوعية يعتمد في اختباره للمتعلم على عملية طرح الأسئلة و ثم تقديم اختيارات للمتعلم.

3-3-3- اختبار المقابلة: تتكوّن أسئلة اختبارات المقابلة من قائمتين تحتوي الأولى منهما على كلمات أو عبارات أو أشكال تسمى بالمشيرات، وتحتوي الثانية على الاستجابات التي تمثل البدائل ويطلب من المتعلم أن يبحث في قائمة الاستجابات عن الكلمة أو العبارة المرتبطة بالمشيرات، والآن نمر إلى الحديث عن طرائق الكتابة في هذه الأسئلة.

على المعلم أن يراعي في الكتابة الأسئلة في هذا المجال النقاط التالية:

- 1- وضوح التعليمات.
- 2- التجانس في الأسئلة خاصة المعلومات.
- 3- الترتيب المنطقي بحيث تكون قائمة المفردات مرتبة ترتيباً منطقياً.

4- حسن التنظيم بحيث يكون عدد المفردات غالباً يساوي عدد الاستجابات.

5- العدد المحدد في الأسئلة، بحيث لا تتجاوز في السؤال الواحد 12 مفردة.

3-3-4- اختبار التكميل: أسئلة التكميل، "تتطلب من الممتحن أن يكمل فكرة في جملة بوضع كلمة أو كلمات لملء الأماكن الخالية، أو يطلب السؤال من الطالب أن يجيب عن السؤال بكتابة الإجابة في الفراغ المخصص، ولما كان الطالب يحتاج إلى التفكير في الإجابة، فإن هذا النوع من السؤال يستلزم في أجزائه وقتاً كبيراً، ويستخدم هذا النوع من الأسئلة في قياس الأهداف التربوية التعليمية، وأما هدف هذا النوع من الاختبارات فيتمثل في تذكر المصطلحات والتواريخ والتعريفات من قبل المتعلم، ومن عيوب هذه الأسئلة أنها تعطي إجابات أحياناً متنوعة لذلك يلزم الأمر مهارة المصحح"²³.

ويراعي عند وضع هذه الأسئلة مايلي:

أ- " يجب ملء الفراغات بإجابة معينة بسيطة.

ب- لا تستخدم العبارات التي تتطلب تعدد وتنوع الإجابات، مما يوجد الذاتية في التصحيح.

ج- عدم ترك فراغات كثيرة في الجملة.

د- ينبغي عدم أخذ عبارات مباشرة من الكتاب المدرسي، إذ إن في هذا ما يدفع المتعلم إلى الاستنكار الآلي.

هـ- يفضل وضع الفراغات في نهاية الجمل وليس في أولها.

و- يجب تحديد الوحدات الواجب استخدامها"²⁴.

وكذلك ما يعاب على أسئلة التكملة أيضاً أنها تستغرق وقتاً أطول في الإجابة، كما يعاب عليها أيضاً أن تتأثر بالذاتية في التصحيح، خاصة إذا كانت التكملة لفظية، وهناك نوع آخر من أسئلة التكميل أشد تعقيداً يطلق

عليه : ترابط الفكرة والأسئلة و هذا النوع يمتاز بتزويد الطالب بما يرشده إلى الإجابة.²⁵

4- الاختبارات التحصيلية مرجعية المحك: ويستخدم هذا النوع من الاختبارات في كثير من الأغراض التربوية التي تتعلق بتقويم كفايات الأفراد، وما يمتلكون من معارف ومهارات وتتميز هذه الاختبارات بأنها تصف السلوك وصفاً دقيقاً بما يمكن من تشخيص جوانب القوة والضعف واقتراح أساليب العلاج، كما أن المعلم يمكنه الاستفادة من طرق بناء هذا النوع من الاختبارات في تطوير الاختبارات الصفية، التي يكتبها لطلابه مما يزيد من فاعليتها في تقويم كفاياتهم ومكتسباتهم وتشخيص الصعوبات التي يواجهها غالبيتهم، ويفيد تطبيق هذه الاختبارات في متابعة التقدم الدراسي للمتعلم وحفزهم، على التعليم المستمر.²⁶

رابعا: أهداف الاختبارات التحصيلية: للاختبارات سواءً أكانت فصلية أم نصف فصلية أهدافاً تربوية نجملها في الآتي:

1- قياس مستوى تحصيل المتعلم العلمي، وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم.

2- تصنيف المتعلم في مجموعات وقياس مستوى تقدمهم في المادة.

3- التنبؤ بأدائهم في المستقبل.

4- الكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب سواء المتفوقون منهم، أو العاديون أو بطئوا التعليم.

5- تنشيط واقعية التعليم ونقل المتعلم من صف إلى آخر.

6- التعرف على مجالات التطوير للمناهج والبرامج والمقررات الدراسية²⁷

وبالتالي فإن أهداف الاختبارات تكمن في معرفة مدى التحصيل المدرسي، وكذلك محاولة تصحيح الأخطاء التي يقع فيها المتعلم عند اجتيازه للامتحان.

خامسا: بناء الاختبارات التحصيلية: يعتمد بناء الاختبارات على أسس وقواعد ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار حتى يكون الاختبار، فاعلا ومؤدياً للأغراض المرتبة عليه وتتمثل الأسس في ما يلي:

1- وضع هدفاً للاختبار وتحديد الوقت المخصص للاختبار وتحديد نوعيّة الأسئلة، وكذلك يجب أيضا تحليل المادة الدّراسيّة.

2- وضع الأسئلة بحيث يكون هناك تناسب بين الأسئلة الموضوعية وأجزاء المادة، وكذلك جعل الأسئلة واضحة وخالية من أي لبس، وأن الاختبار الصادق هو الذي يقيس ما وضع لقياسه وتجنب التعبيرات الغامضة وصيغ العموم.

3- يجب أن تكون الإجابة واحدة ومحددة وقاطعة²⁸.

سادسا: سمات الاختبار الجيد:

1: الصدق: "صدق الاختبار هو قدرته على قياس السّمة المراد قياسها، ولا يقيس شيئا آخر بدلا منها أو مشاركا لها، فإذا كان هدف الاختبار قياس قدرة الطالب على التفكير، فيجب ألا يقيس قدرته على التّذكر، كلما كانت الأهداف واضحة ومحددة ومرتبطة بمظاهر سلوكيّة، كان من الممكن قياسها بدرجة معقولة من الصدق"²⁹؛ أي يجب على من يقوم بقياس مدى تحصيل المتعلم، أن يلتزم بقياس جانب واحد فقط: كالتفكير، وهذا من أجل المحافظة على نجاح وصدق الاختبار.

2: ثبات الاختبار: ويقصد بثبات الاختبار وإعطاء النتائج نفسها إذا ما أعيد على نفس الأفراد في نفس الظروف، ويقاس هذا الثّبات إحصائيا بحساب معامل الارتباط بين الدّرجات التي حصل عليها المتعلمون في المرة الأولى وبين النتائج في المرة الثّانية.

فإذا أثبتت الدّرجات في الاختبارين وتطابقت قيل: إن درجة ثبات الاختبار كبيرة، أي أنّ أداء الطالب في الاختبار لا يتغير كثيرا بمضي الزمن، وتكون

النتائج مقارنة إن لم تكن الاختبارات موحدة، ومهما تعددت مرات استخدام أداة التّقيّم أو تعدد القائمون بها أو اختلف حجم النشاط، فهناك طرق عديدة يمكن من خلالها التّأكد من ثبات الاختبار.

2-1- الثّبات بإعادة الاختبار: ويتم بإعادة الاختبار نفسه ولنفس المجموعة من الطّلبة بعد فترة زمنيّة، فإذا كانت نتائج الاختبار متطابقة أو متقاربة في الح التّين دل ذلك أن الاختبار ثابت بدرجة كافية، وعلى العكس من ذلك فإن الاختبار ليس ثابتاً إذا كانت نتائج الاختبارين متباعدة أو متناقضة.

2-2- الثّبات باستخدام اختبارين متكافئين: ويتم ذلك بتنفيذ اختبارين متكافئين على نفس المجموعة من الطّلبة من حيث أنّهما يقيسان نفس القدرات³⁰.

ويجب تصميم الاختبارين بشكل مستقل عن الآخر، ثم نوحّد معامل الارتباط بين نتائج الاختبارين للدلالة على معامل الثّبات الدّخلي لأي من الاختبارين.³¹

3- الموضوعيّة: "ويقصد بها عدم تأثر علامات المتعلم أو درجاتهم بذاتيّة المصحح. ويتم تصحيح الاختبار الموضوعي ووضع الدّرجات أو العلامات بالطريقة نفسها مهما اختلف المصححون، وتؤدي الموضوعيّة إلى العدل في الدّرجات من جهة وإلى الثّبات في الاختبار من جهة أخرى، وتعتبر فقرة الاختبار موضوعيّة، إذا اتصفت بالصّيغة الواضحة، فيما أن معظم الكلمات لها معان مختلفة، لذا ينبغي على المعلم أن يصوغ عبارة السّؤال بشكل لا يحتمل التّأويل من جانب الطّالب"³².

أي إنّ من شروط الاختبار الجيد أن نص يكون السّؤال والمصحح فيهما الخصائص الموضوعيّة وبالإضافة للابتعاد عن مظاهر الذاتية في بناء السّؤال وكذلك نحو ورقة المتعلم.

4- التمييز: وهو الذي يظهر الفروق الفردية بين التلاميذ المتفوقين والضعفاء، من أجل ذلك يتطلب أن يكون الاختبار متباين الأسئلة بين السهولة والصعوبة، والمفروض في السؤال المميز أن تختلف الإجابة عليه باختلاف التلميذ، ولحساب معامل التمييز لا بد من تحليل نتائج كل سؤال إحصائياً على عينة استطلاعية وحساب معامل السهولة والصعوبة، ودرجة التمييز بينهما من واقع عدد الإجابات الصحيحة والخاطئة.³³

5- الشمولية: وهو أن يشمل الاختبار الأهداف المسطرة من أجله، وكذلك أن يشمل الاختبار جميع العناصر المكونة لموضوع الاختبار، حتى تأتي نتائج الاختبار صادقة يجب أن تمثل فقراته للمحتوى الدراسي.³⁴

6- القابلية للاستعمال: حتى يكون هذا الاختبار قابلاً للاستعمال يجب أن يكون عملياً من حيث:

- **سهولة تطبيقه:** أي إن أسئلة الاختبار واضحة وينطبق عليها خصائص الاختبار الجيد الذي ذكرناه سابقاً وكذلك التعليمات التي يتم وضعها يجب أن تكون واضحة وسهلة.³⁵

- **سهولة تصحيحه واستخراج النتائج:** أي سهولة عملية التصحيح لأسئلة الاختبار، فمثلاً عملية تصحيح الأسئلة المقالية تعد صعبة وأكثر تعقيداً لأنها تتداخل فيها عوامل التحيز والرأي الشخصي للمصحح، لكن عملية تصحيح الأسئلة الموضوعية تكون سهلة لوحدة إجاباتها³⁶، حتى يكون الاختبار جيداً يجب أن تكون أسئلة الاختبار واضحة وغير غامضة، كما يجب أن يكون الاختبار سهل التصحيح، ولا يعتمد المصحح على ذاتيته في تصحيحه للاختبارات.

7- معامل السهولة والصعوبة: يجب أن يحتوي الاختبار على أسئلة تتناسب كافة مستويات وقدرات الطلبة، وتتفاوت من السهولة إلى الصعوبة، أي يجب أن يحتوي الاختبار الواحد على مجموعة من الأسئلة السهلة ومجموعة

من الأسئلة الصعبة، ويفضل أن يبدأ الاختبار من الأسئلة السهلة مما يشجع المتعلمين على الإجابة وتزيد من دافعيتهم وتخفف من حدة القلق والخوف الذي ينتاب الطلبة عند إقدامهم على اجتياز الامتحان³⁷.

سابعا: تصحيح الاختبارات التصحيحية: ويتم تصحيح الاختبار طبقاً للنموذج المحدد للإجابة، وطبقاً لجدول تقدير الدرجات أو العلامات وتفسير هذه العلامات أو درجات يعتبر خطوة هامة، إذ إنه يعطينا هنا وصفا حيا مباشرا لأداء الشخص نطلق عليه «الدرجة الخام»، وتكون عبارة عن عدد الأسئلة التي أجاب عليها المتعلم إجابة صحيحة وهي في حد ذاتها لا معنى لها وليس لها أي دلالة، ولا يمكن أن تفسر إلا بمقارنتها بجدول المعايير الذي يعتبر خطوة هامة من خطوات إعداد الاختبار التحصيلي³⁸، تعتبر عملية تصحيح الاختبارات بداية هامة لمعرفة مدى التحصيل، ونسبته لدى المتعلم، إذ يشترط في عملية التصحيح وجود الإجابة نموذجية وكذا سلم تقدير العلامات.

ثامنا: الفرق بين التقييم والاختبار: إن الهدف الرئيس من العملية التربوية هو مساعدة المتعلم على النمو الشامل في جميع جوانب شخصياته، واكتساب الأهداف التي حددها المجتمع، ويعتبر التقييم والاختبارات جانبا من الأنشطة المستمرة التي تحدث داخل الفصل، وهذا الفرق بين المصطلحين:

"فالاختبار يعتبر أضيق من التقييم وهو يعني في أضيق معانيه مجموعة من الأسئلة وضعت للإجابة عليها، وكنتيجة لاستجابات المتعلم على هذه المجموعة من الأسئلة نحصل على قيمة عددية لخصائص أو صفات هذا المتعلم في مادة معينة، وأما التقييم فهو أوسع من الاختبارات، ويعرف بأنه العملية التشخيصية الوقائية العلاجية التي تستهدف الكشف عن مواطن القوة والضعف في التعليم، بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم وتطويرها بما يحقق أهداف تدريس المادة الدراسية، وبمعنى أشمل فإن التقييم يقصد به تحديد مدى

ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها في جانب من جوانب الحياة المختلفة³⁹؛ أي إنَّ التَّقْوِيم هو عبارة عن أداة تساعدنا على تحديد المشكلات وتشخيصها، بقصد وضع الحلول المناسبة لها، من أجل رفع وتحسين مستوى التَّعْلِيم ولتحقيق الأهداف المنشودة⁴⁰.

وهذا جدول يوضح الفروق بينهما

جدول رقم 1 (يبين أهم الفروق بين مصطلحي الاختبار والتَّقْوِيم)

الاختبار	التَّقْوِيم
1- عمليّة نهائيّة تقيس مستوى الفرد في ناحية واحدة هي المعلومات فقط.	1- التَّقْوِيم جزء لا يتجزأ في عمليتي التَّعْلِيم والتَّعْلَم ويستمر باستمرارها ويهدف إلى إعطاء صورة للنمو في جميع النواحي.
2- عمليّة يقوم بها طرف واحد فقط وهو المعلم.	2- عمليّة تعاونيّة شاملة يشترك فيها المشرف التربوي والمدير والمعلم وأولياء التلاميذ.
3- عمليّة قياسية تقيس مدى كفايّة الفرد في إحدى النواحي التَّعليميّة.	3- عمليّة قياسية علاجية عن الحالة الراهنة.
4- هدفها التَّحصيل وكشف عن نسبته.	4- أعم وأشمل.

تاسعا: أثر الاختبارات التَّحصيليّة على عمليّة التَّعْلَم: يستخدم المعلمون اختبار القلم والورقة بشكل أساس للتَّقييم الختامي، لتحديد الأشياء التي تعلمها الطَّلبة في الغرفة الصَّفيّة، ولقد أشارت عديد من الدِّراسات بأن الاختبارات الصَّفيّة تؤثر في عمليّات الدِّراسة والتَّعْلَم في عدة مجالات منها:

1-الاختبارات تزيد دافعية تعلم المواد الصفية: معظم التلاميذ يدرسون

ويتعلمون المواد الصفية بشكل أفضل عندما نخبرهم بأنهم سيمتحنون فيها بدلا من أن نخبرهم بأن سيتعلمون هذه المواد فقط، وتشكل الاختبارات بشكل خاص دافعا لدى الطلبة عندما يرون بأنها مقاييس صادقة للأهداف الصفية، ويشعرون أنها تتحدى أعمالهم بشكل أفضل، وأحيانا قد يشعر الطلبة بأن المعلم يقصد تقييم أدائهم فقط بدلا من أن تكون ميكانزم لمساعدتهم على التعلم وبهذا يصبح للاختبار دور

سلبى، وكذلك التأكيد بأن الاختبارات تعكس بدقة الأشياء المهمة التي يجب أن يتعلمها الطلبة، وأن تكون الاختبارات ميكانزمات تساعد على عملية التعلم. 2- تشجع الطلبة على مراجعة المعلومات التي تم تعلمها سابقا: إن إجراء ومراجعة المعلومات تكوّن الفرصة لدى المتعلم لتذكر المواد التعليمية عندما تتم مراجعتها في وقت لاحق.

3- تؤثر الاختبارات على العمليات المعرفية التي يستخدمها الطلبة أثناء

الدراسة: وتشير الدراسات بأن الطلبة يستغرقون الكثير من الوقت في دراسة الأشياء التي يعتقدون بأنها ستكون موضوع اختبار، أكثر من الأشياء التي يعتقدون أنها لا تعطى في الاختبار، إضافة إلى أن طريقة الطلبة في الدراسة تعتمد على توقعاتهم حول نوعية أسئلة الاختبار، حيث يلجأ الطلبة إلى الحفظ أو التطبيق.

4- تعد الاختبارات من خبرات التعلم: بشكل عام تساعد الاختبارات على

تعلم المواد التعليمية بشكل أفضل، إذ أن الاختبارات نفسها تعد من خبرات التعلم، ويجب إعطاء المتعلم أسئلة وتقدم مهمات تعليمية تتطلب منهم التوسع في المعلومات والذهاب إلى ما وراء المعلومات التي تتم دراستها⁴¹.

5- تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة حول المعلومات التي يعرفونها:

فالاختبارات من الممكن أن تزود المتعلم بتغذية الراجعة، حول المعلومات التي يعرفونها أو لا يعرفونها وبشكل أكثر تحديداً تستخدم الاختبارات الصفية لأغراض التقويم الختامي، لاتخاذ قرارات حول المتعلمين، يجب التأكد من دقة التقييم وأن يشير إلى تحصيل الطلبة، ويجب إعطاء الطلبة تغذية راجعة محددة حول قوة وضعف أدائهم، تشكل الاختبارات الصفية الجزء الأهم من برنامج القياس والتقييم في المدرسة، إذ تهدف الاختبارات إلى تقييم درجة الإتقان في وحدة دراسية معينة، أو تقويم مدى التقدم الذي تم إحرازه في تحقيق أهداف تربوية محددة لمادة دراسية معينة أو لمنهاج دراسي معين، وتتوقف جودة هذه الاختبارات وفعاليتها، على التخطيط السليم لها وعلى توفر مهارات في وضع الأسئلة والتخطيط السليم لهذه الاختبارات يتم قبل وضعها⁴².

6- العمل على زيادة التذكر: "لما كانت الاختبارات تتطلب توجيه جهود

المتعلم نحو الأهداف التي ستخضع للقياس والتقويم، فمن الممكن أيضاً استخدامها كأدوات لزيادة التذكر، ومن الملاحظ أنّ المعطيات التعليمية مثل الخصائص المعرفية للمتعم مثل الفهم والتطبيق والتفسير أكثر قابلية للتذكر لفترات أطول من المعطيات التعليمية، الأخرى عند المتعلم مثل الجوانب المعرفية مثل المعرفة، فمن الممكن أن تتضمن المقاييس والاختبارات معطيات تعليمية أكثر تركيباً لتوجيه الانتباه إلى أهميتها وتقديم التطبيقات المعززة لمهارات الفهم والتطبيق والتفسير، وعليه فإن الاختبارات يمكن استخدامها لكي تكمل الجهود التعليمية والتدريسية لزيادة الاحتمال القوي بأن التعلم والتعليم سوف يكون ذا أهمية دائمة ومستمرة للمتعم"⁴³، أي إن الاختبارات وسيلة بيداغوجية هامة من أجل زيادة التذكر لدى المتعلم، فالأسئلة التي يتم طرحها على المتعلم تعتبر أداة تجبر المتعلم على التذكر (المعلومات والمهارات) وهذا من أجل التعامل مع السؤال.

07- الاختبارات دورها الوقائي: تعرف الاختبارات التي تستخدم لضبط

وتنظيم تقدم المتعلم خلال تعلمه بالاختبارات الوقائية، وتقدر الاختبارات الوقائية ما إذا كان المتعلم قد حصل وأنجز الواجبات التعليمية التي سبق أن درسها، فإن لم يكن، يوصف له الأسلوب العلاجي لنواحي التأخر والقصور، ومن أجل ذلك يعتمد المعلم على الاختبارات التشخيصية، وهذه الأخيرة تصمم لتكون مجسداً عميقاً في أسباب النقائص التعليمية، وهذا لا يعني ضمناً أن المشكلات التعليمية يمكن قهرها والتغلب عليها باستخدام الاختبارات الوقائية والأخرى التشخيصية فهما ليس إلا أدوات معاونة، لتحديد وتشخيص بعض المشكلات التعليمية⁴⁴. أي إن للاختبارات دوراً وقائياً فهي تحاول جاهدة تصحيح وتصويب الأخطاء التي يقع فيها المتعلم بعد اجتيازه للامتحان.

الخاتمة: إن الاختبارات تؤدي دوراً هاماً في التحصيل المعرفي لدى المتعلم، فهي إجراء تنظيمي ووسيلة لقياس مدى التحصيل المعرفي للمتعلمين، وتستخدم الاختبارات مجموعة من الأسئلة وهذا من أجل التأكد من أن المتعلم قد استوعب المادة التعليمية بشكل جيد.

- كما للاختبارات أسس تعتمد عليها في تصنيفها، ومن بين هذا الأسس نذكر، طبيعة التنفيذ للاختبارات، أي أن تصنيف الاختبارات خاضع لطريقة استعمالها، فالاختبار الذي يستعمل فيه الورقة والقلم ويكتب على أساس مقال نطلق عليه: الاختبارات المقالية.

كما لهدف الاختبار دوراً في تصنيف الاختبارات، فقد يكون الهدف من الاختبارات تقويم تحصيل المتعلمين وقد يكون هدفه التشخيص وقد يكون هدفه علاجي.

- من الأنواع الأكثر استخداماً في اختبار المتعلمين نذكر ما يلي:
 الاختبارات الشفوية و التي يطرح المعلم أسئلته على المتعلمين شفويًا، وتلعب الاختبارات الشفوية دوراً كبيراً في تطوير مهارة الإلقاء والخطابة لدى المتعلمين، وأما الاختبارات المقالية فتعد من أقدم وسائل المعلم لتقوية التحصيل الدراسي وتستخدم الاختبارات المقالية لقياس نواتج مهمة للتعليم مثل القدرة على التعبير الكتابي، وحل المشكلات والتفكير الإبداعي الذي يحاول تطويره هذا النوع من الاختبارات، وأما النوع الثالث هو الاختبارات الموضوعية وهي الاختبارات التي تهدف إلى قياس تحصيل المتعلم بطريقة موضوعية، وتأخذ هذا الاختبار أشكالاً متعددة منها: أسئلة الصواب والخطأ وأسئلة التكملة، اختبار متعدد واختبار المقابلة وأما النوع الأخير فهو الاختبارات التحصيلية مرجعية المحك ويستخدم هذا النوع من أجل اختبار وتقويم الأفراد الذين لديهم معارف ومهارات، وتتميز هذه الاختبارات بأنها تصف سلوك المتعلم وصفاً دقيقاً وهذا بهدف تحديد مواطن القوة والضعف عند المتعلم، واقتراح أساليب علاجه.

- من أهداف الاختبارات نذكر قياس مستوى تحصيل المتعلم، وتحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلم، كما تقوم الاختبارات بتشخيص أخطاء المتعلمين ومحاولة علاجها.

كما أن للاختبار بناء يجب إتباع قواعده ونذكر منها وضع هدفاً للاختبار وكذلك يجب أن يكون هناك تناسب بين الأسئلة وبين محاور المادة التعليمية، كما يجب تجنب صيغ العموم وتعبيرات الغامضة.

- وللاختبار الجيد صفات نذكر منها الصدق، أي أن يلتزم الاختبار بقياس جانب معرفي واحد فقط.

- الثبات ويقصد به إعطاء النتائج نفسها إذا ما تم إعادة الاختبار لنفس الأفراد وفي نفس الظروف.

- الموضوعية: أي يجب على مصحح الاختبار الالتزام بالموضوعية والابتعاد عن الذاتية أثناء عملية تصحيحه لأوراق الامتحانات.
- الشمولية: ويعني أن يشمل الاختبار جميع الأهداف المسطرة من أجله.
- أما عن تصحيح الاختبار، فعلى مصحح الاختبار أن يقوم بتصحيح اختباره وفق النموذج المحدد للإجابة، ويجب أن يعتمد على جدول تقدير العلامات.
- يعتبر الاختبار من وسائل التقييم، فالتقييم الكلي والاختبار هو الجزء، كما أن التقييم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية ويستمر باستمرارها، وبالتالي فالتقييم هو عملية تشخيصية وقائية، وأما الاختبار هو عملية نهائية تأتي في نهاية كل فصل وهذا من أجل قياس نسبة التحصيل لدى المتعلم، وهذا هو الفرق بين المصطلحين.
- وأما عن أثر الاختبارات على العملية التعليمية؛ فهي تعد من خبرات التعلم، كما تلعب الاختبارات دوراً هاماً في التغذية الراجعة حول المعلومات التي يعرفونها المتعلمين، كما تساعد الاختبارات المتعلم على التذكر، كما أن الاختبارات وسيلة وقائية وتشخيصية.

الهوامش:

- ¹صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط8، 2017، ص167.
- ²بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليميّة، مخبر اللسانيات واللغة العربيّة جامعة باجي مختار، عنابة، دط، 2009، ص11.
- ³أحمد محمد عبد الرحمن، تصميم الاختبارات، دار أسامة، الأردن، ط1، 2011، ص13.
- ⁴المرجع نفسه، ص13.
- ⁵المرجع نفسه ص14.
- ⁶أحمد محمد عبد الرحمن، تصميم الاختبارات، ص14.
- ⁷المرجع نفسه، ص15.
- ⁸المرجع السابق، ص15.
- ⁹حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي، دار الأندلس، المملكة العربيّة السّعوديّة، ط1، 2004، ص106.
- ¹⁰علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربيّة وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، دط، 2010، ص440، 441.
- ¹¹خالد أبو شعيرة وناثر غباري، علم النفس التربوي، مكتبة المجتمع العربي، الأردن، ط1، 2008، ص421.
- ¹²كمال عبد الحميد زيتون، التدريس، عالم الكتب، مصر، ط1، 2003، ص549.
- ¹³أنطوان الصّياح، تقويم تعلم اللغة العربيّة دليل عملي، دار النهضة العربيّة، لبنان، ط1، 2009، ص90.

- ¹⁴ عبد الرّحمن جامل وآخرون، أساسيات التّدريس، دار المناهج، الأردن، ط1، 2014، ص306.
- ¹⁵ لمرجع نفسه، ص306.
- ¹⁶ عمر لعويّرة علم النفس التّربوي، مؤسسة حسين رأس الجبل، قسنطينة، الجزائر، ط1، 2017، ص209.
- ¹⁷ المرجع نفسه، ص209.
- ¹⁸ ينظر المرجع نفسه، ص209، 210.
- ¹⁹ ينظر رافدة الحريري، التّقويم التّربوي، دار المناهج، الأردن، ط1، 2008، ص323.
- ²⁰ بليغ حمدي، إستراتيجيات تدريس اللغة العربيّة، دار المناهج، الأردن، ط1، 2013، ص296.
- ²¹ رافدة الحريري، التّقويم التّربوي، ص324.
- ²² المرجع نفسه، ص326-327.
- ²³ عبدالمجيد سيد أحمد منصور، التّقويم التّربوي، دار الزهراء، الرّياض ط5، ص2015، ص189.
- ²⁴ المرجع السّابق ص189.
- ²⁵ المرجع نفسه، ص189.
- ²⁶ صلاح الدّين محمود علام، القياس والتّقويم التّربوي والنفسي، دار الفكر العربي، مصر، ط6، 2015، ص316.
- ²⁷ أبي لبيد ولي خان المظفر، طرق التّدريس وأساليب الامتحان، دار شبكة المدارس الإسلاميّة، باكستان، دط، 2008، ص404.

- ²⁸ ينظر المرجع السابق، ص. 404.
- ²⁹ فخري رشيد خضر، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار المسيرة الأردن، ط1، 2006، ص375.
- ³⁰ أحمد إبراهيم صومان، اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار كنوز، الأردن، ط1، 2014، ص377، 378.
- ³¹ ينظر المرجع نفسه، ص378.
- ³² شكري حامد نزال، مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ط1، 2003، ص271، ص272.
- ³³ عاطف محمد سعيد ومحمد جاسم عبد الله، الدراسات الاجتماعية، طرق التدريس والاستراتيجيات، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2008، ص303.
- ³⁴ ينظر عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم، دار الكتاب الحديث، الجزائر، دط، 2012، ص159.
- ³⁵ رويدا زهير عبد الله، علم النفس التربوي، دار البدايات، الأردن، ط1، 2012، ص319.
- ³⁶ المرجع نفسه، ص319.
- ³⁷ ينظر المرجع نفسه، ص319.
- ³⁸ سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، الأردن، ط1، 2004، ص240.
- ³⁹ تيسير مفلح كوافحة، القياس والتقييم، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2003، ص35.
- ⁴⁰ أبو طالب محمد سعيد ورشراش أنيس عبد الخالق، علم التربية التطبيقية، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2001، ص145.

⁴¹ ينظر: أحمد فلاح العلوان، علم النفس التّربوي تطوير المتعلمين، دار الحامد، الأردن، ط1، 2009، ص351، 352.

⁴² ينظر المرجع نفسه، ص353.

⁴³ محمد رضا البغدادي، الأهداف والاختبارات، مكتبة الفلاح، الكويت، ط2، 1981، ص110.

⁴⁴ المرجع نفسه، ص108.

قائمة المصادر و المراجع:

1- أحمد إبراهيم صومان، اللغة العربيّة وطرائق تدريسها، دار كنوز، الأردن، ط1، 2014.

2- أحمد محمد عبد الرّحمن، تصميم الاختبارات، دار أسامة، الأردن، ط1، 2011.

3- أنطوان الصّياح، تقويم تعلم اللغة العربيّة دليل عملي، دار النهضة العربيّة، لبنان، ط1، 2009.

4- بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التّعليميّة، مخبر اللسانيات واللغة العربيّة جامعة باجي مختار، عنابة، ط1، 2009.

5- بليغ حمدي، إستراتيجيات تدريس اللغة العربيّة، دار المناهج، الأردن، ط1، 2013.

6- تيسير مفلح كوافحة، القياس والتّقييم، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2003.

7- حمدي شاکر محمود، التّقويم التّربوي، دار الأندلس، المملكة العربيّة السّعوديّة، ط1، 2004.

- 8- خالد أبو شعيرة وثائر غباري، علم النفس التربوي، مكتبة المجتمع العربي، الأردن، ط1، 2008.
- 9 -سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، الأردن، ط1، 2004.
- 10- شكري حامد نزال، مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ط1، 2003،
- 11 -صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط8، 2017.
- 12-صلاح الدين محمود علام، القياس والتقييم التربوي والنفسي، دار الفكر العربي، مصر، ط6، 2015.
- 13 -عاطف محمد سعيد ومحمد جاسم عبد الله، الدراسات الاجتماعية، طرق التدريس والاستراتيجيات، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2008.
- 14 -عبد الرحمن جامل وآخرون، أساسيات التدريس، دار المناهج، الأردن، ط1، 2014.
- 15 -عبد المجيد سيد أحمد منصور، التقييم التربوي، دار الزهراء، الرياض ط5، ص2015.
- 16- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم، دار الكتاب الحديث، الجزائر، دط، 2012.
- 17 -علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، دط، 2010.
- 18 -عمر لعويبة علم النفس التربوي، مؤسسة حسين رأس الجبل، الجزائر، ط1، 2017.

- 19- فخري رشيد خضر، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار المسيرة الأردن، ط1، 2006.
- 20- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس، عالم الكتب، مصر، ط1، 2003.
- 21- محمد رضا البغدادي، الأهداف والاختبارات، مكتبة الفلاح، الكويت، ط2، 1981.
- 22- أحمد فلاح العلوان، علم النفس التربوي تطوير المتعلمين، دار الحامد، الأردن، ط1، 2009.
- 23- رافدة الحريري، التقييم التربوي، دار المناهج، الأردن، ط1، 2008.
- 24- رويدا زهير عبد الله، علم النفس التربوي، دار البدايات، الأردن، ط1، 2012.
- 25- أبو طالب محمد سعيد ورشاش أنيس عبد الخالق، علم التربية التطبيقي، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2001.
- 26- أبي ليبيد ولي خان المظفر، طرق التدريس وأساليب الامتحان، دار شبكة المدارس الإسلامية، باكستان، ط1، 2008.

كفاية بناء الاختبار وبيداغوجيا السؤال في نظام الـ (ل.م.د) بين صيغة غائبة وصيغة غالبية.

The competence to formulate examination questions in the LMD system between the absent and the dominant formula.

أ. رضا جوامع*

تاريخ الاستلام: 2019-07-03 تاريخ القبول: 2019-10-20

الملخص: إن الاهتمام بممارسات التقييم في مؤسسات التعليم العالي الوطنية ليس اختياراً؛ بل ضرورة تتماشى مع التوجهات على المستوى العالمي باعتباره جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية، وشرطاً أساسياً تشترطه جميع هيئات الاعتماد الأكاديمي العالمية. وبصورة أكثر عمقاً؛ تُعتبر عملية تقييم أداء الطالب في مؤسسات التعليم الجامعي واحدة من أصعب الأدوار والمسؤوليات التي يمارسها عضو هيئة التدريس، لتمييزها بالتعقيد والصعوبة والحساسية التربوية والاجتماعية، واحتياجها للأمانة والموضوعية، لأنها تؤدي دوراً مهماً في تحديد مستوى المخرجات التعليمية، ومن ثمة التأثير على مستقبل الطلاب المهني بدرجة كبيرة.

ولما كانت الاختبارات التحصيلية في جامعاتنا أكثر أشكال التقييم شيوعاً واستخداماً؛ تغيّبت هذه الدراسة البحث في بيداغوجيا بناء الاختبارات الجامعية، ومدى تمكن الأستاذ من عملية إعدادها والالتزام بمعاييرها.

الكلمات المفتاحية: تقييم؛ اختبارات تحصيلية؛ جودة؛ تعليم عال؛ عمليات بيداغوجية.

*ج. محمد الشريف مساعديّة، سوق اهراس-الجزائر، البريد الإلكتروني: refkmm@mail.com

Abstract: Attention to evaluation practices in national higher education institutions is not a choice, but a necessity that corresponds to global trends as an integral part of the educational process and a prerequisite for all academic bodies. The process of evaluating student performance in academic institutions is one of the most difficult roles and responsibilities of the teacher due to its complexity, difficulty, educational and social sensitivity and need. honesty and objectivity, as it plays an important role in determining the level of academic achievement.

Since success tests in our universities are the most common forms of evaluation and use, this study aimed to study the pedagogy of university test construction and the extent to which the teacher prepares the process and respects the standards.

Keywords: Evaluation – Final Examinations – Quality – Higher Education, Pedagogical Operations.

المقدمة: يستوجب نجاح المؤسسة الجامعية، في إعداد الرّأس المال البشريّ المؤهل للإنتاج، وتطوير قدراته الإبداعية، ورفع مستوى تأهيله، لتلبية حاجات المجتمع من التنمية المستدامة، الاهتمام بقضية التّقييم، باعتباره الرّقعة الأكثر قابلية للاشتعال في التّعليم العالي، ومدمكاً تنبني عليه العمليّات البيداغوجية والتكوينية في الجامعة. على هذا الطّرح؛ وانطلاقاً ممّا حوّصله العلوّان من مقصد البحث، وأناره من مسارات؛ تتخرط هذه الورقة في الإجابة عن التّساؤلات الآتية:

إلى أي مدى يمكن قبول أن بيداغوجيا التّكوين في تعليمنا العالِيّ مجرد حركة تصحيحية للانحرافات التي تطل النظرية والممارسة داخل أسوار الجامعة الجزائرية؟ وهل كان التّكوين مهمّة تجسّمها أصحاب القرار والأساتذة بمعايير العلم والدّرس، انطلاقاً من ثريّتنا وحاجاتنا التّعليمية وشروطنا الطّبيعية العربية؟ أم أنها مشروع مُعلّب ومُهرّب إلى أديباتنا الإصلاحية المحليّة؟ وهل تُكفّي الاختبارات التّحصيلية الرّاهنة ثقافة التّصديق (الاتباعية) إلى ثقافة التّحقيق (الإبداعية)؟ أم أنها لم تُجانف فعل (دوستوفسكي) (Fyodor Dostoyevsky) المُقامر، المُراهِن دوماً على حِسِّه وحَدْسِه فقط، والمُنْجذب بقوة نحو وهم الرّيح الفوريّ والخياليّ؟ هل قيلَ كلُّ شيء في موضوع التّكوين بعامّة، وببيداغوجيا الاختبارات بخاصّة، وما زال مطلوباً إنجاز كلِّ شيء، تصديقاً لقول (فيليب ميريو) (Philippe Meireiu)؟ أليست مشاركة الطّالب في التّكوين حتمية تشريعية ومنهجية وإجرائية، تستلزمها حاجة الخطّ الإصلاحية إلى هذه المشاركة من أجل تحقيقها، حيث لا خير في تحصيل ذي رأي واحد، أو اجتهاد واحد؟ ثم هل أخضع الأستاذ تقويمه (اختباره) للمراقبة والإغناء والتّقويم، تقيّه من المنعرجات المفاجئة في وضعية الاضطرارية المفروضة والاستعجالية، أم أنّه لا سبيل لتقويم التّقويم (تقويم الاختبار)؟ هل حققت الاختبارات -في منظومة التّكوين الجامعيّ الجزائريّ- دمْفَرطَةً حَقِيقَةً وتكافؤاً شاملاً للفرص التّعليمية؟ لماذا لما يَزَلُ القائمون على بناء الاختبارات في جامعاتنا يقفون على ثوابت تقليدية، والحديث اليوم عن اتجاهات حديثة مثل: التّقويم الإلكترونيّ؟

أسئلة تجمّعها الباحث وطرحها بغرض استثارة النقاش، وابتغاء التّوصل إلى ردود مقنعة عبر محكّات أفنوميّة وازنة، تصدّرها الضّبط الاصطلاحيّ للتّقويم بعامّة، والاختبار بخاصّة، وكذا المفاهيم المُساوقة، ثمّ فدُلْكَة واقع بناء الاختبارات في نماذج من جامعات الجزائر، وتنتوّر الدّراسة -بعد هذا- بحلول

وبدائل في ضوء الفجوات المرصودة، والتّجارب المحليّة والعربيّة والعالميّة النّاجحة في التّقويم. وتغلّق الورقة بالتّقويم الذاتي (Auto-évaluation) لأعضاء هيئة التّدريس، كاستراتيجية للتّصحيح والتّطوير في نطاق بيداغوجيا الاختبارات.

2- المصطلحات المفتاحيّة، وإنتاج النّسق المعرفي: نبدأ بوعي الفجوات والتّصدّعات في الجهاز المصطلحيّ التّربويّ بعامّة، والمعرفة القرآنيّة السّائدة لمصطلح التّقويم بخاصّة، جزاء أمرين: الأول، هو أنّنا في مجابهة ضرورة الكشف عن خاماتٍ إضافيّة - في حدود الأنفاس الكتابيّة التّربويّة المتعدّدة - لمصطلح التّقويم ومفهومه المُساوق، طامحين إلى تجاوز حدود الحصريّة، أو المنطق العرفيّ للرّاء، والوصول إلى مناطق أكثر انفتاحا، لئلا يكون جهدنا التّقاماً لطعام مَضَعُهُ الغيْرُ.

والثّاني، هو أنّ المصطلح مفتوح - لفظا ومعنى -، كثيرُ المرادفات، غزيرُ المقابلات، فقد قوبِلَ فعلُ (قَوْم) في الفرنسيّة بـ: " mesurer, éstimer, évaluer, chiffrer, calculer... " (إدريس، 2007، ص497). وقُوبِلَ المصدرُ (التّقويم) في اللّغة الإنجليزيّة بـ: " rating, appreciation, valuation, appraisal, estimation, assessment " (البدري، 2006، ص63). وليس ذلك من باب الاعتباط؛ وإنما بسبب اختلاف المرجعيّات البيداغوجيّة، وتباين المقاربات العلميّة، التي تناولت ظاهرة التّقويم. غير أنّ هذا لا يُشْرَعُنُ في الحقيقة تراكم مصطلحاته، وتناسل دلالاته، لتُفَاضِ بمصطلحات: التّقويم، والقياس، والاختبار، والتّباري...، وتُدْمَعُ على بياض الكتب بمعنى واحد، دون فواصل فارقة، وفوارق فاصلة، لأنّ المصطلح لا يشتمل على أيّ قاعدة تحدّد في كلّ حالة، فيما إذا كان يمكن استعماله. وعليه، يفنّد للحدود الواضحة، والدقيقة، التي تجعله علامة دالّة، محدّدة للتّقويم.

فمصطلح التّقيّم ومعناه المُساوِقُ يمثّلان الرّقعة الأكثر قابليّة للاشتعال في الأدبيّات التّربويّة العربيّة. فقد تجاذبت المصطلح تصوّرات متباينة، اجتزأت المفهوم حقيقته الدّلالية، فأضحى غريبا على المتخصّص، بله القارئ المبتدئ. حيث جوبه المصطلح الأجنبيّ (Evaluation) بالتّقيّم، والتّقييم، والتّمين والقياس، والاختبار، والتّباري... وقد اخترت مصطلح التّقيّم من جملة هذه المصطلحات، واستعملته خلال الدّراسة، بسبب المعنى التّربويّ الذي سأطرحه في المتون، والمعنى اللفظيّ الذي يبني على التّفسير المعجمي. فقد جاء في (لسان العرب) لابن منظور، في مادة (قوم): "...أَقَمْتُ الشّيءَ، وَقَوَّمْتُهُ فَقَامَ؛ بمعنى اسْتَقَامَ (...)، وَقَوْمَ السَّلْعَةَ وَاسْتَقَامَهَا: قَدَرَهَا. ويقال: رُمِحَ قَوْمٌ، وَقَوْمٌ قويمٌ؛ أي مستقيم" (ابن منظور، 2006، ص325). وفي النّواحي الأدبيّة وآثرها ونحوها: قَوْمٌ؛ بمعنى حكم في قيمة الأثر، وعيّن قيمته. ويعني التّقيّم في اللغة أيضا، تقسيم الأزمنة، وحساب الأوقات وما يتعلّق بها. وفي اللغة الأجنبيّة: (Valuation) بمعنى تقييم؛ أي القيمة أو القدر، و (Evaluation) بمعنى التّعديل والإصلاح والتّحسين والتّطوير (منصور وآخرون، 1996، ص19).

ومن أمثلة هذه التّصوّرات، استخدام مصطلح التّقييم، للدّلالة على معنى التّقيّم على الرّغم من مخالفة هذا الاستخدام للمعجم، والتّركيب، والحصيلة التّربويّة. فلم يكن استخدام كلمة التّقييم شائعا في العصور الذهبيّة العربيّة، إذ لا أصل لها في اللغة. غير أنّ عدم استعمال مصطلح التّقييم في تلك الحقبة، لم يمنع ذبوعه في العصر الزاهن، حيث كثر تداوله مشافهة ومكاتبه، فعَمَّ الفضاء الأدبي واللسانيّ والتّقدّيّ والعلمي... الأمر الذي دفع بمجامع اللغة العربيّة إلى إجازة استعمال هذه الكلمة، ابتغاء إثراء القاموس العربيّ. فأنحصر - لهذا الغرض - مدلولها في المعاني المعنويّة فحسب، باعتبار أنّ ذلك لا يمسّ

بسلامة النّظام اللغويّ، على طريقة الشّادّ المسموع الشّائع في اللغة العربيّة، الذي يخالف القياس المتعارف عليه (هني، 1988، ص-ص 255-256).
 فقد أجاز المجمع اللغويّ في القاهرة أن يُقال: قِيَمْتُ الشّيءَ تَقْيِماً؛ بمعنى حدّدت قيمته، ابتغاء التّمييز بين هذا المعنى، وبين (قَوَّمْتُهُ) التي تدلّ على التّعديل، وإزالة الاعوجاج (التّونسيّ، 1958، ص-ص 180-184). وهو المسوّغ نفسه الذي استند إليه "رشدي أحمد طعيمة"، في قوله: "الملاحظ أن هناك خطأ بين الكلمتين: تقويم وتقييم. والأصحّ لغويّاً، أن يقال: (تقويم). فهي من الأصل (قَوَّمَ). والتّقويم هنا، يعني أمرين: بيان قيمة الشّيء وتعديله وتصحيح الخطأ فيه، بينما يقتصر التّقييم على بيان قيمة الشّيء" (طعيمة، 2001، ص80).

نتبيّن بالتّأسيس على ما أنفَ، أنّ التّقييم في المفهوم العامّ، بيان قيمة الشّيء دون تعديل أو تصحيح ما أعوجّ فيه، بخلاف التّقييم الذي يعني هذا الإصلاح (حثروبي، 1999، ص90). وفي الفضاء الثّربويّ، جمّع معلومات عن أداء المتعلّم، بضدّ التّقييم الذي يُعنى بتفسير وتحليل هذه المعلومات، لتحديد مدى تقدّم الطّلاب، وكذا تحديد الخطوات التّعليميّة التّاليّة. إنّ التّقييم . بهذا . مُنْذَرٌ ضمناً في التّقويم.

ويطال الاضطراب التّقويم، أنّ عدّد عمليّة تثمين الشّيء بعناية، بهدف التّأكد من قيمته (طعيمة، 1985، ص 38). ويكفي للدّلالة على هذا الوضع، الجمع بين التّثمين والتّقويم. فلمّا كان الأوّل ينضوي تحت مفهوم الحُكم، وكان مصطلح الشّيء يقتصر -هنا- على الصّفة الماديّة والمعنويّة؛ كان التّقويم هو الحكم الصّادر على قيمة الأشياء أو الموضوعات أو المواقف أو السّلوكات استناداً إلى معايير ومحكات معيّنة. وعليه كان التّثمين مشروطاً بالعناية.

والواقع أنّ الوصل أقوى بين التّثمين والتّقييم، منه بين التّقويم والتّثمين، حيثُ قُصد بالتّقييم التّثمين. وعليه، يُنتظر منه كإجراء، إعطاء نتيجة قياس، أو منح

علامة ترتيبية بالنسبة لمرجع محدد مسبقاً، ثم إصدار حكم على هذه النتيجة التي تراوح غالباً العلامة. ومن أمثلة الأحكام (جيد، متوسط، ضعيف)، (وزارة التربية الوطنية، 2004، ص4).

وثمة تصوّر آخر، يجري مجرى مفهوم التّقييم من حيث التّرجيح وإصدار الحكم، وبضده من حيث المحكوم عليه. فالأول شيء، والثاني نشاط. ويرى هذا المفهوم أنّ "التّقييم هو إعطاء وزن نسبي، أو قيمة وزنيّة، لجانب من جوانب النشاط، من حيث اكتماله أو نقصانه، أو من حيث الصّواب، أو الخطأ. وقد يكون هذا الحكم كيفيًّا، أو كميًّا" (شحاتة، 1998، ص 204)، نحو الثناء على طالب تفوق، أو إعطائه العلامة المناسبة.

وقد أضيف القياس (Measurement) في معناه إلى التّقييم، ودلّ على مفهومه، من حيث هو جمعُ معلومات وملاحظات كميّة عن الموضوع، أو الشّيء، أو الشّخص، الذي نقيس فيه صفة أو ظاهرة معيّنة. وينطبق على تحديد الأرقام التي يمكن بتوسّلها، الإدراك الكميّ للموجود المقيس، سواء أكان شيئاً أم سمّة. حيث يستند التّحديد العامّ هذا للقياس على المفهوم العدديّ والماديّ، كأنْ تقدّر محسوساً، فنعطيه قيمة ما. لكن إذا تعلق الأمر بسلوكات الطّالب مثلاً، أو خصائصه الذّهنيّة والوجدانيّة والمهاريّة؛ فإنّ القياس لن يكون بالموضوعيّة نفسها كما في حال المحسوس. فهو - هنا- يعطي فكرة جزئيّة عن الشّيء الذي نقيسه، حيث يتناول خاصيّة محدّدة فقط. فالقياس عمليّة تقدير أشياء مجهولة الكمّ أو الكيف، باستعمال وحدات رقميّة متفق عليها" (شحاتة، 1998، ص 204).

والواقع أننا لا نتحسّس دائماً الجانب الكميّ للقياس في التّحديدات الموجودة للتّقييم - المتداخل مفهومه مع القياس- في المجال التّعليميّ/التّعلّميّ، كأن يدلّ على "عمليّة تتمثّل في القياس القبليّ والبعديّ للأهداف العمليّة، مع استنتاج إنجاز هذه الأهداف أو عدم إنجازها، وإصدار الحكم القيميّ الإيجابيّ أو السّلبّيّ

المناسب" (مارتين، 2001، ص11). إننا نقع في دوغمائية عددٍ من المتناقضات، حين نأخذ التّقييم بمعنى القياس، لأسباب كثيرة أهمّها أنّ القياس يقدرّ الجزء، ويتناول التّقييم الكلّ، وتتجلّى شموليّة التّقييم التّربويّ للفعل البيداغوجيّ من وجهة نظر (أبريش) (R.Abrecht)، في تناوله مجموع عناصر هذا الفعل، حيث يُشخّص حالته الرّاهنة، عن طريق تحليل مختلف عناصره المكوّنة، ويمكن من التنبؤ لحالة الفعل التّربويّ المنشود، سواء كان مشروعاً أم التّزاماً (Abrecht, 1991, P66).

وقد أخلطتُ ثلّةً من الباحثين بين الامتحان كأداة، والتّقييم كغاية، على نحو التخلّيط بين التّقييم والتّقييم والتّثمين والقياس. ومؤدى ذلك، أنّه لما كانت الاختبارات في جامعاتنا أكبر مؤشّرات التّقييم، وأكثر الوسائل شيوعاً واستخداماً فيها؛ دلّ التّقيط على التّقييم، وتحوّل فعل التّركيز على تحقيق الأهداف البيداغوجيّة إلى عمليّة تصنيف الطّلبة في نهاية السّنة الدّراسيّة، إلى ناجحين وراسبين. وفي هذا المجرى؛ يرى "د. أنور عقل" أنّ التّصوّر القديم لمفهوم التّقييم، جعل الامتحان رديفاً له، حيث كان المعنى يدور حول إعطاء درجات للطّلاب، نتيجة استجابتهم لاختبارات تجريها المدارس في نهاية العام الدّراسيّ، تمهيداً لإصدار أحكام على الطّلاب، ينبنى عليها توزيعهم إلى شُعَب، أو نقلهم من صفٍّ إلى آخر (عقل، 2001، ص46).

لقد ابْتَسَرَ هذا المفهوم القديم التّقييم قيمته، حيث عزّله على العمليّة التّعليميّة/التّعلّميّة، وصيّره هدفاً في حدّ ذاته، عوضاً من أن يقوم وسيلة جّوداً، وارتفاعاً بمستواها. وفي ضوء هذا المفهوم الضيّق، تحوّل التّقييم إلى حاكم مستبَدّ يوجّه عمل الأستاذ والطّالب، ويبعث أولويّات التّعليم ومرتكزات تطويره، فيصبح التّدريس من أجل الاختبار هو الهدف الأساس.

ولنا في التّحديد الآتي مثالا عن الذين توسّلوا هذا الفكر، حيث يرون أنّ الاختبار يقيس ما حصّله الطّلاب بعد مرورهم بخبرة تربويّة معيّنة. ويرتبط

بالمنهج الذي درسه الطالب. ويجرى بعد الانتهاء من الوحدة الدراسية، أو في نهاية الفترة أو نهاية العام الدراسي، بهدف تحديد مدى التقدم في تعلم الطلبة، تحديداً رقمياً يتم تسجيله، وعلى ضوءه يتم الانتقال أو الرسوب أو منح الشهادات" (الجاغوب، 2002، ص236).

كما يكرس سلطة الأستاذ الذي سيستخدم العلامة للضغط، والضبط والثواب، والعقاب... ويزيد في سلبية المتعلم، حيث يُحجم عن كشف ضعفه مخافة الملاحظة السيئة أو العلامة الضعيفة؛ بل ويعوده البخل بالجهد، فلا يركز إلا على الموضوعات التي سيُمتحن فيها، أو يدخر قواه طيلة السنة الدراسية، ولا يستفرفها إلا في ليلة الامتحان. فيترتب على ذلك نتائج سيئة تلحق بعقول الطلبة، وانفعالاتهم، وقدراتهم. وقد كان هذا الضرب في التقييم يعكس فلسفة تربوية، مؤداها أنّ مواصلة التعليم يحتاج إلى استعدادات خاصة، وأنّ مهمة المدرسة هي اكتشاف أصحاب هذه الاستعدادات. وهُم القلة التي تسعى المدرسة إلى استبقائهم. وغيرهم أكثرية فاشلة، وجب استبعادها. غير أنّه يبيّن قصور هذه النظرية وعمقها، لأنها لا تصوّر حقيقة الواقع. فالفشل في الامتحانات التقليدية قد لا يعود إلى نقص في الاستعدادات؛ وإنما إلى خطأ في بناء المنهاج، أو سوء تنفيذه، أو إلى عيوب في الامتحانات ذاتها (الدمرداش، 1988، ص123).

وقد ممّن "بلوم وآخرون" "Bloom et Autres" هذه الفكرة، أنّ أكدوا على أنّ هدف التّقييم كما هو معمول به في الأنظمة التّربويّة الحاليّة، ينحصر في منح درجات للمتعلّمين، وتصنيفهم إلى ضعاف ومتفوّقين، أو ناجحين وراسبين. إنّهُ بهذا التّصوّر والإجراء، يكون تقويماً هشاً ومفكّكاً (Ghanem kahil, 2004, p31)، لأنّ وسائل التّقييم المتنبّاة في أغلب جامعاتنا، والتي منها الاختبارات، لا تسهم في تحسين التّدرّيس والاكْتساب، ولا تدلّ على تحقّق الأهداف من عدم تحقّقها (Bloom and Others, 1981, p74). وهذا سيّر بصدّ الغاية

الأساسية التي يسعى إليها التّقييم باعتباره "عملية تحديد مدى التّحقيق الفعليّ للأهداف التّعليمية" (Tyler, 1950, p103).

بناء على ما سبق، يتّضح أنّ الامتحان لا يعدّل ولا يزيل عوّجاً، بضدّ التّقييم؛ وإنما يصوّر واقعا. كما أنّ الامتحانات عملية نهائية تُجرى في نهاية مرحلة تعليمية، قد تكون شهرية، أو فصلية، أو حولية، بخلاف التّقييم الذي قوامه الاستمرارية. وحرّياً بالتّطوير أنّ الامتحان . بحسب التّصوّر الكلاسيكيّ الذي لمّا يزلّ سائدا في جامعاتنا. وُقِفَ على جهد الأستاذ ليس غير؛ بينما يشارك في التّقييم كلّ من له علاقة بالعملية التّعليمية/التّعلمية. ومن هنا فالاختبار جهد فرديّ، والتّقييم عملية جماعية تعاونية. كما أنّ الاختبار يهبُ نتائج محدودة لا تتعدّى التّحصيل؛ أو بعبارة أخرى لا تتعدّى سعته (أهميته) قياس الجانب التّحصيليّ للمتعلّمين على التّقييم الذي يحيط بجميع الجوانب. فالتّقييم هو تحديد قيمة الشّيء، وفي التّربية إنّه التّحديد الشكليّ للنوعية والفعالية، وقيمة البرنامج، والنتائج، والمشروع، والعملية، والهدف (Worthen,) and Sanders, 1991, p30).

احتكاما إلى المعنى الحديث، فإنّ التّقييم يعني العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة، للحكم على مدى نجاح الظاهرة التعليمية أو فشلها في تحقيق الأهداف التي ينطوي عليها البرنامج الدراسي، وكذلك رصد نواحي القوة والضعف فيها، ابتغاء الجودة في تحقيق هذه الأهداف، عن طريق الاستزادة من نقاط القوة الكامنة، واستيلاد آليات وقائية أو إنمائية، وتلافي جوانب الضعف، وردم فجواتها، ومحو آثارها وإفرازاتها (إبراهيم، 2004، ص713)، وعليه؛ يتّضح أنّ التّقييم لا ينحصر مفهومه في تشخيص الواقع فحسب؛ بل يمثّل كذلك علاجا للنقائص والعيوب. إنّه إجراء تشخيصيّ وقائيّ، وعلاجيّ شامل لنواحي النّموّ والتّحصيل كلّها. سمّته العقلانية، والاستمرار، والتّكامل، والشّمول والتدرّج. يبدأ مع بداية العملية التّربوية، ويلازمها حتى النهاية، روماً في

التحقيق الموقف للأهداف، متوسلاً إجراءات وتقنيات حديثة في عمليات القياس وجمع البيانات وتحليلها. وهو في الغرف الصفية ضابط إيقاع - إنجازات المشابهة - يركزي الأهداف أو يُبطلها، ويحضر في اختيار المادة الدراسية وتنظيمها وترتيبها وعرضها، ويطل الطرائق، ويضبط ممارسات الأستاذ، ويرسم صلاحياته، فلا يتفرد بالتقويم؛ بل يترك مجالاً أرحب (Abrecht, 1991, P104)، يساعد من خلاله التلميذ في تعديل السلوك، وشدّ التصحيح الارتجاعي (Feed-Back)، كما يساعد أيضاً على إحكام العملية أو المرسله الموائية، وتكيفها، وضبطها، في ضوء الأهداف المحددة (Galisson et D. Coste, 1976, P218).

ولم تقف هذه التعاريف عند هذه السمات كمعايير تقويمية؛ بل امتدت لتحمل مضامين أكثر اتساعاً، وعمقا وتنوعاً. فقد أكد عدد من الباحثين على طبيعة وقيمة الدور الوصفي للتقويم، داعين إلى أوصاف غنية من البرامج والعمليات متجاهلين الطبيعة الحكيمية للتقويم (Herman, and Fitz-Gibbon, 1987, p44)، كما اختص فريق آخر بالمثل (القيم الاجتماعية) (House, 1981, p92). وألقى آخرون الأضواء على استخدام أساليب في تحليل الكلفة في التقويم (Levin, 1983p130)، إن هذا النمو في مفهوم التقويم لم يقف عند هذه المظاهر؛ بل اتسع ليتضمن التعقيد الاجتماعي والسياق السياسي الذي يحدث من خلال التقويم (McClintock, 1984, pp 77-95). وهو الأمر الذي يوضح بجلاء علاقة التقويم بصنع السياسة وتنفيذها، وبالتخطيط طويل المدى. مظهر الحديث؛ يتضح من هذه التعاريف والآراء والاتجاهات المتباينة حول مفهوم التقويم وأدواره، أنه لم يعد يركز على أهداف البرنامج؛ بل اتسع مداه واهتماماته ليتضمن عملياته وأنشطته ومخرجاته وتفاعلاته مع الجمهور وهكذا يستطيع المقومون أن يختاروا من بين هذه الأنماط والمعايير، ما يساعدهم في بناء تصوراتهم الخاصة في عملية التقويم، والاستفادة منها في

استيعاب أفضل للمشكلات التي قد يواجهونها في تخطيط البرامج والمشاريع وتنفيذها (Chinapah, and Miron, 1990, p82).

3- واقع بناء الاختبارات التحصيلية في الجامعة الجزائرية... عرض ونقد:

أصبح تقويم التعليم العالي (Assessment Of University Education) -على المستوى العالمي- جزءاً هاماً في العملية التعليمية، كما أصبح شرطاً أساسياً تستوجبُه جميع هيئات الاعتماد الأكاديمي العالمية مثل هيئة (ABET) التي اعتبرته المحور الرئيسي لعملية الاعتماد برمتها، ولهذا فإن نسبة مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة التي تطبق أساليب متنوعة في التقويم، أو التي لديها خطط شبه جاهزة للبدء في تطبيقها، تصل (72%) من مجموع تلك المؤسسات، مما جعل من التقويم كمحور رئيس في عملية شاملة، تستهدف تجويد التعليم الجامعي (شحاتة، 2003، ص185).

وفي إطار هذا التوجه أصبحت الاختبارات أهم المؤشرات والشواهد التي تتمتع بوزن نسبي عالٍ من الأهمية في تقويم الطالب الجامعي، وتتكون من مجموعة من الأسئلة أو المثيرات التي يُعَوَّل على نتائجها الكمية في قياس وتقويم قدرات هؤلاء الطلاب، ومعرفة مستواهم التحصيلي، وبالتالي الوقوف على مدى تحقق المخرجات والنواتج التعليمية، والكشف عن مواطن القوة والضعف في المنظومة المؤسسية، ليتمكن -في النهاية- التحسين والتطوير (زنياتي، 2005، ص-ص 265-285).

وقد أفرز الاعتماد المكثف في السنوات الأخيرة على الاختبارات الموضوعية في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر، بل اقتصر التقويم في الكثير من الأحيان على هذه النوعية من الاختبارات، نظراً لبعض مميزات النسبية، التي جعلت منها الأداة الرئيسية في تقويم الطلاب تقريباً، ولعل تلك المكانة للاختبارات الموضوعية جاءت بسبب ما قد يشوب الاعتماد على الاختبارات المقالية من بعض أوجه القصور المتمثل -أهمها- في غياب معايير التصحيح. فقد كانت

اختبارات المقال المعروفة هي النوع الوحيد الذي يستخدمه الأستاذ، وقد تعرّض هذا النوع لكثير من النقد، بسبب عدم توافر شروط التّقييم الجيّد فيها، وبخاصّة بعدها عن الموضوعيّة، ممّا يجعل تقديرات الأساتذة للطلاب غير دقيقة وغير عادلة" (الدمرداش، 1966، ص132).

فالسؤال الأوحد -في غير المقال التركيبي- مُقْصٍ وغير علمي، وليس من الموضوعيّة السؤال عن جزء بسيط من البرنامج، وإغفال جُلّ المادّة التعليميّة لأنّ الموقف -هنا- تحصيلي. علاوة إلى الغبن الذي يشهده الطالب بسبب السؤال الأوحد الإقصائي. وفي هذا السياق يقول الأستاذ الدكتور (يحي دعاس): "رأينا في بعض الاختبارات التي أشرفنا على إجرائها بجامعة سوق أهراس، كيف أنّ عددا كبيرا من الطلبة يغادر قاعة الامتحان في الدقائق الأولى، مباشرة بعد تلقي مواضيع الاختبار (Sujets)، وبعضهم لزم الامتحان لكنهم ردّوا أوراق الإجابة بيضاء" (دعاس، 2008، ص131).

وقد لوحظ بالجامعة المذكورة، مجانبة بعض الاختبارات للموضوعيّة، حيث استهدفت الأسئلة الطلبة المتفوقين دون غيرهم، ممّا يُصير إلى الجُرم بوجود نيّة التّعجيز. كما لوحظ -أيضا- ابتعادها عن التّمايز، إذ لم تستطع بعض الاختبارات الكشف عن الطّلبة المتفوقين والمقبولين والضّعاف. والشاهد أنّ أكثر الطّلبة النّاجحين في مسابقة ما بعد التّدريج (ماجستير)، بشعبة الرّياضيّات بجامعة سوق أهراس في أكتوبر (2005)، كانت معدّلاتهم دون (20/8)؛ بل إنّ بعضهم قُبِلَ بمعدّل (20/3). وهي نتائج مؤسفة يمكن تفسيرها بأحد التّفسيّرين: إمّا أنّ هؤلاء المرشّحين لم يتلقّوا كلّهم تكوينا رياضيّاتيا -في أثناء تدرّجهم- متوسّطا على الأقل، وهذا هو المفروض بيداغوجيّا، حيث يستدعي ذلك إعادة النّظر في تسجيل الطّلبة بشعبة العلوم الدّقيقة، أو في طبيعة البرامج المقرّرة أو في طرائق تدريسها... والتّفسير الثّاني هو أنّ هؤلاء المرشّحين قد تحصّلوا على أصفارٍ في بعض مواد المسابقة، أو كانت علاماتهم أكثر من

الصّفر بقليل (دعاس، 2008، ص133). وهو الأمر الذي يلغي فكرة التّمايز، وبيداغوجيا بناء الاختبارات.

وَبِتَوَسُّلِ نموذج آخر للاختبارات التّحصيليّة بجامعة بسكرة، وبتوسُّلِ بحث أجزته "صباح ساعد"، و"وسيلة بن عامر" على مجتمع الدّراسة من الاختبارات التّحصيليّة للمقررات النّظريّة الخاصة بنهاية السّنة الجامعيّة (2012/2013)، البالغ عددها (48) اختبارا تحصيليًّا، للسّداسيّين: الأوّل والثّاني والامتحانات الاستدراكيّة من مختلف مقاييس السّنة الثّانيّة والثّالثة علوم التّربيّة. وعيّنة تمثليّة تكوّنت من (36) اختبارا تحصيليًّا، تمّ اختيارها بطريقة عشوائيّة (القرعة)، بالاعتماد على الأساليب الإحصائيّة التّاليّة: النّسبة المئويّة، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياريّ (ساعد، وبن عامر، 2017، ص-ص 85-88)، خلّصت الباحثتان: إلى أنّ أساتذة التّعليم العالّي لا يستخدمون المعايير المطلوبة في كتابة تعليمات الاختبار التّحصيلي الجيّد (الاسم واللقب والمستوى، والمادّة، وتاريخ الاختبار، والزّمن المحدّد لإجرائه...)، اتّكاء على نسبة (30.55%) من هؤلاء من يلتزمون بالمعايير المطلوبة. ويعود ذلك إلى أنّ أساتذة التّعليم الجامعي لا يعتمدون على هذه التّعليمات بشكل جيّد، لقلة درايتهم بأهميتها العمليّة في تصميم اختباراتهم التّحصيليّة، مع ما لأهميّة هذه المعايير في رفع ثبات وصدق الاختبار.

زيادة إلى أنّهم لا يستخدمون المعايير المطلوبة في مجال إعداد فقرات الاختبار التّحصيليّ الجيّد، بدليل أنّ (34.25%) من يستخدمها. وتلك في الواقع نسبة ضعيفة. ويمكن تفسير ذلك إلى ضعف تكوين الأساتذة في مجال بناء الاختبارات التّحصيليّة، حيث نجد أنّ معظم الأساتذة من تخصصات مختلفة، وأنهم تلقوا تكوينًا نظريًّا أكثر منهم تطبيقيًّا، لا في مجال التّقويم التّربويّ بعامة، وبناء الاختبارات التّحصيليّة بخاصّة.

وعن أكثر أنواع الاختبارات التحصيلية استخداما من طرف أساتذة التعليم العالي تحصلت الباحثان على أعلى نسبة مئوية، كانت للأسئلة المقالية بنسبة تقدر بـ(52.77%)، ويمكن تفسير ذلك إلى سهولة إعدادها، وأنها لا تتطلب وقتا كبيرا، بالإضافة إلى أن بعض المقاييس المدرّسة تتماشى مع هذا التنوع من الأسئلة، ناهيك عن الهدف من الاختبار المسطر من طرف الأستاذ من حيث ما يراد قياسه من المستويات العليا من التفكير كالتحليل والتركيب والتقييم وتنظيم الأفكار... وأقل نسبة مئوية كانت للأسئلة الموضوعية بنسبة مئوية تقدر بـ(47.23%)، توزعت بـ(27.77%) لأسئلة التكميل، و(13.88%) لأسئلة الصحيح والخطأ، ويمكن إرجاع انخفاض النسبة إلى صعوبة إعداد هذا النوع من الاختبارات الموضوعية، خاصة من حيث انتقاء البدائل والمموهات بشكل يتوافق مع صياغة فقرات الاختبار الموضوعي الجيد، لا سيما أنها تكون قادرة على إرباك المفحوصين. أما أسئلة الاختيار من متعدد؛ فقد أخذت نسبة (5.55%)، ولم تأخذ أسئلة المطابقة أي نسبة. وقد يرجع ذلك إلى أن الأساتذة يرون عدم مناسبة هذا النوع من الأسئلة للطالب في هذه المرحلة، تبعا للاعتبارات السالفة الذكر. بالإضافة إلى قصورها على قياس المهارات الدنيا (المعرفة، والفهم)، كما أنه لا وجود لمقاييس كثيرة تحتاج إلى أسئلة المطابقة.

وفي دراسة ميدانية بجامعة الشرق الجزائري، تم أخذ عينة من طلبة جامعات (قسنطينة، وعنابة، وسطيف، وباتنة)، بلغ عدد أفرادها (421) طالبا وطالبة، ممن أوشكوا على التخرج (طلبة السنة الرابعة، والسنة الخامسة)، منهم (53%) ذكورا، و(47%) إناثا، بنسبة (80%) من الطلبة المشرفين على التخرج، و(20%) من طلبة أقسام الماجستير. وجدير بالإشارة أن أفراد العينة قد تم توزيعهم على الاختصاصات الآتية: علوم إنسانية واجتماعية، بمجموع (212) طالبا وطالبة، وعلوم وتكنولوجيا، بمجموع (209) ؛ أي (421) طالبا وطالبة، اتضح أن أكثر الاختبارات الشائعة، والمستخدمه من طرف الأساتذة

هي اختبارات التذكّر، حيث جاءت الدلالة ب(68%)، إلى جانب (44%) من الأساتذة الذين يستخدمون الامتحانات التي تتطلب الفهم للإجابة عن مفرداتها (اختبارات الفهم). وأوضح أنّ (24%)، و(19%) من المُجيبين يستخدمون امتحانات تتطلب التطبيق والتحليل على التوالي. أما الامتحانات التي تقيس القدرة على التركيب؛ فلم تستخدم إلا بنسبة (8%). وفي فرعية أخرى تبين الدراسة الاستطلاعية إجماع أفراد العينة، بأنّ الامتحانات لا تغطي أسئلتها موضوعات البرامج المقررة. وهو ما نُجلبه نسبة (71%)، مقابل (29%) من الأفراد الذين أجابوا بأنّ أسئلة الامتحانات تغطي موضوعات البرامج الدراسية (بوعبد الله، ومقداد، 1998، ص- ص 46-62).

محصول الحديث إنّ النمط في الاختيارات التحصيلية ليس وصفة أو توصية رسمية وجب على الأساتذة الالتزام بمشموله، وتطبيقه بحذافيره؛ بل يخضع النمط إلى طبيعة التخصص الجامعي، والمادة الدراسية، والمستوى والفروق الفردية... غير أنّ الغالب في جامعاتنا هو السؤال المقالي. وقد نادى البعض بالاعتماد على الاختبارات الموضوعية في ضوء ما أسفر عنه تطبيق الاختبارات المقالية من مأخذ ونقاط ضعف، تتصلّ -كما سلف الذكر- بذاتية التصحيح، واختلاف الدرجة باختلاف المصحح، وكذلك ضعف صدق المحتوى لهذه النوعية من الاختبارات، لقلّة عدد الأسئلة التي يتضمّنّها، ومشكلات صياغة الأسئلة التي تؤدي إلى اختلاف درجة فهم الطلاب للمقصود من الأسئلة، كما يحتاج تصحيحها لوقت أطول، لاجتهاد الطلاب في كتابة أكبر قدر ممكن من الصفحات... (صعدي، 2014، ص225).

إلاّ أنه وعلى الجانب الآخر، أفرزت ممارسات التّقييم المعتمد على الاختبارات الموضوعية العديد من نقاط الضعف التي يمكن أن تمثل تحدياً حقيقياً لجودة نظم التّقييم في مؤسسات التعليم العالي منها: الاقتصار على قياس مستويات ومهارات دنيا، لا تتناسب وقدرات الطالب الجامعي، تتركز

غالبيتها في مستويات التذكر، وبعض جوانب الفهم. إضافة إلى ما قد يؤدي إليه التخمين والحظ دوراً أساسياً في نتائج الاختبار. إضافة إلى بروز مشكلة خطيرة هي مشكلة الغش وما يترتب عليها من تهديد حقيقي للقيم الجامعية حيث تشكل الاختبارات مواقف ضاغطة ومثيرة للقلق للطلاب، تصل إلى حدّ مرصّي، فيلجؤون إلى عمليات الغش للهروب من الضغوطات الشديدة التي يواجهها، ونلاحظ أثرها في تحطيم البناء القيمي والخلقي لأجيال متتابعة، وقد تمتد آثارها السلبية إلى ما بعد التخرج (السعد، 1996، ص-ص 23-45).

من الفجوات التي وجب ردمها -أيضا- ما طالعني من امتحانات تحصيلية لجامعات أخرى، بطريقة غير مباشرة (الشبكة العنكبوتية)، أو ما اطلعت عليه من اختبارات في الجامعة التي أشغل بها، حيث لم يُراع أصحابها استخدام مصطلحات تُطابق مصطلحات البرنامج الوزاري، إضافة إلى إغفال العلامات الجزئية التي وجب أن توضع أمام كلّ سؤال على ورقة الموضوع (الامتحان) بحيث تتفاوت تلك العلامات الجزئية، بحسب أهمية كلّ سؤال والهدف منه. ومما زاد في الأمر نقيصة، غياب الإجابات النموذجية في بعض الاختبارات على الرّغم من تقنين الوزارة الوصية لهذه العملية، من خلال قرار (711) المؤرخ في (3 نوفمبر 2011)، (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قرار (711)، 3 نوفمبر 2011، ص6).

4- التّقييم الذاتي (Auto-Evaluation) لأعضاء هيئة التّدرّيس كاستراتيجية للتّصحيح والتّطوير في نطاق بيداغوجيا الاختبارات: يتعيّن على كافة أعضاء هيئة التّدرّيس أن يكونوا مهتمين، بصفاتهم مهنيين مختصين، بمعرفة ما يمكنهم عمله لتحسين تدريسهم وتقييمهم. فالتّعليم العالي في حاجة ماسة إلى أساتذة يجدّدون ويبادرون على الدّوام، يحملون فكاراً إبداعياً خلاقاً، فلا ينبغي أن يتّخذ الأستاذ لنفسه إيقاعاً لا يتغيّر؛ بل ويفرضه على الجميع (بناني 1991، ص73)، ودروساً سمّتها البيغائية، تفتقر إلى التّعديل والإضافة

والتّجديد المستمرّ. فالضّرورة تحتمّ على الأستاذ أن يضع نفسه -عقلا ووجدانا- محلّ الطالب الذي يميّز في كثير من الأحيان بين المعرفة الغنّة وبين المعرفة الدّسمة الخصبة. وبين المعلومات القديمة الباليّة وبين المعلومات الجديدة. وبين الطّريقة المشوّقة والطّريقة المملّة المُنوّمة.

ولعلّ أهمّ أساليب النّقد الذاتيّ المراجعة الدّوريّة للدّروس والأعمال الموجهة والاختبارات المقدّمة، بهدف إثرائها وتعديلها وتطويرها، استنادا إلى التّطوّر السّريع للمعلومة على محور الزّمن في عصر الانفجار الرّقميّ والعولمة التي طالّت جميع مناحي المعرفة.

ويكون ذلك من خلال ما توفّر لدينا من أدلّة ومراجع ومعينات حديثة ودروس ومحاضرات ألقاها أصحاب الخبرة من أساتذة وباحثين في مواد تُشرف على تدريسها. وكم يفاجأ الأستاذ عندما يتجرّد من الذاتية والتّعالّي، فيقرأ قراءة ناقدة ما يقدّمه من معارف ومعلومات، وكيف يقدّمه؟ بثغرات كثيرة على المستوى المعرفيّ والمنهجيّ (صاري، 2006، ص77).

ويرتكز نجاح تقييم الذات في مجال العمل الأكاديميّ الجامعيّ على فكرتين: الأولى أن نفترض في عضو هيئة التّدريس توفّر مناسبة من الوعي بالذّات بكلّ ما لها وما عليها. أمّا الثّانية هي أن تتوفّر في عضو الجهاز الأكاديميّ الرّغبة والعزيمة في تعديل وتطوير ذاته المهنيّة إلى الأفضل باستمرار. وعليه؛ يَنْطَرِحُ السّؤال: بماذا نهتمّ في تقييم الذات؟ فيكون من المفيد التّذكير أنّ أهمّ ما نهتمّ به عادة في تقييم الذات: محتوى المقرّرات التي ندرسها، ودرجة الإسهام في تحقيق الأهداف، ونوعيّة التّفاعل والعلاقات مع الرّملاء والطّلبة، والإسهام في أنشطة الجماعات المهنيّة والعلميّة، ومدى الالتزام بقواعد الأخلاق الأكاديميّة (جوهر، 1985، ص81).

وجدير بالتّنوير أن هناك نماذج كثيرة لتقييم الذات في مجال العمل الأكاديميّ الجامعيّ، منها ما يتعلق بالإعداد العام، والسلوك والأداء داخل

قاعات الدرس واستراتيجيات التعليم المستخدمة والاختبارات والتقييم. غير أن ما يهمننا في اقتراح نموذج تقييم الذات -هنا- هو ما تعلق بالاختبارات باعتبارها مسائل خطيرة الشأن، لا ينبغي أن نتصدى لها بدون علم ودراية بأساليبها وتقنياتها وأهدافها وغاياتها. لذلك نرى أن يقوم عضو هيئة التدريس الجامعي بالتزود بالمعلومات الكافية بفنون الاختبارات والتقييم. وعليه أن يسأل نفسه باستمرار السؤالين التاليين، وأن يكون قادرا عن الإجابة عنهما بطريقة إيجابية (غيلاسبي، 2006، ص87):

-هل أمتلك قدرا كافيا من المعلومات عن الاختبارات وأساليبها ونوعياتها، وعن أساليب التقييم وغاياته وأهدافه؟

-هل أهتم باستخدام تقنيات القياس التي تصلح للتعرف على درجة الفهم عند الطلبة، ومدى قدرتهم على تطبيق ما اكتسبوه من معارف؟

5- خاتمة... (حصائل وتوصيات): قادت الدراسة إلى نتائج وتوصيات

وازنة، جمعها الباحث في الآتي:

- التقييم في مؤسسات التعليم العالي-مصطلحا ومفهوما وإجراء- سقالة منصوبة (An erected Scaffold) تساعد الباحث والأستاذ في بلوغ مواطن عصرية، وشبكة علاقات بين متغيرات مستقلة وثابتة؛

- إننا نستطيع - الآن- أن نقول في خيبة: إن الممارس في جامعاتنا هو التقييم بمعنى القياس والتقدير ومنح العلامات والملاحظات، وليس التقييم بمعنى تشخيص الإكراهات، والبحث عن مداخل ممكنة لردم الفجوات وإصلاح منظومة التعليم العالي في بلادنا بما تعتوره من أقطاب (الأهداف، والمحتوى وطرائق التدريس، والأعمال الفردية والجماعية الصفية واللاصفية والاختبارات...)، حيث لم يجد مفهوم الاختبارات الحقيقية مكانا يليق به، غير أكفان الورق الذي كُفّن فيه. لأن أغلبها -على صورتها هذه- هلاوس جامعية لا تخرج عقلا نقادا ورسادا؛ بل طالبا وعاء لظرف المعلومات، واستظهارها

أنى اقتضى الموقف التعليمي ذلك. فيؤول بهذا، إلى كتلة جفّ فيها ماء الحياة وتوقّف لديها نبض الحركة؛

- تلعب الاختبارات التحصيلية دورا بارزا في جميع أنواع البرامج التعليمية، فهي الأسلوب الذي يستخدم كثيرا - وحتى الآن - في تعيين وتحديد تحصيل الطلبة. فالاختبار التحصيلي خطوة نظامية لتقدير واقع تعلم الفرد وعلى قياس وتقويم المعطيات التعليمية (البغدادي، 1998، ص 103)؛

- سمة الاختبارات البيداغوجية التحصيلية التي تَعْنُ للمطلع عليها في جامعاتنا، هوس بالكم والنزوع إلى الشمولية، تُمظهُر الرغبة في تدريس كل شيء، وعلى هذا يُطلب من الطالب أن يقول كل شيء - هو الآخر -، في غياب مشروع تقويمي جاد؛

- صياغة الأسئلة بلغة خالية من الغموض، والأخطاء مع مراعاة دقة التعبير، وعلامات الترقيم. وكذلك وضوح الأسئلة وتنسيقها وتنظيمها ومناسبتها للزمن المخصّص؛

- أن يحقق الاختبار مزيدا من تعزيز التعليم، وترسيخ المعلومات وتنشيط الفكر، وتحقيق النواتج التعليمية اللازمة؛

- تنسيق الأسئلة بحيث تكون متدرجة من الأسهل إلى الأصعب، مع مراعاة الفروق الفردية، وتناسب المستويات المختلفة؛

- أن تكون الأسئلة من الشمولية لأجزاء البرنامج بمكان، ولا يصح الاختصار على موضوعات بعينها؛

- أن تغطي الأسئلة جوانب مختلفة من مجالات الأهداف المعرفية، كالذكر، والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم؛

- تنوع الأسئلة، مع مراعاة التوازن الكمي والكيفي بين أنماط الأسئلة المختلفة؛

- يجب وضع أنموذج للإجابة مرفقا للأسئلة، على أن توزع عليه العلامات الجزئية (سَلْم التَّنْقِيظ) وفقا لجزئيات السؤال وفقراته؛
- جامعاتنا في حاجة إلى ثقافة الاختبار، ثقافة تمتد إلى مدى أبعد من تصميم السؤال وبناء الاختبار، فهي تتضمن شبكة من الأنشطة التي تمتد بدورها إلى إجراء الاختبار، وإلى أشكال من كتابة الأرقام واستخدامها (Wolf, and Gardner, 1991, p116)، ومن المجالات الرئيسية لها التأكيد على الترتيب النسبي للطالب بدلا من الإنجاز الحقيقي، والاهتمام بالكَم في تصنيف الطلاب إلى ناجحين أو راسبين بدلا من النوع الذي يؤكد على المهارات التي تعلموها، والتأكيد على الأداء الفردي والتنافسي بدلا من الأداء الجمعي والتعاوني، والاهتمام بالمحتوى والحقائق والمفاهيم المجزأة بدلا من الاهتمام بالخبرات المتكاملة.
- ضرورة تطوير السياسات والإجراءات التي تؤدي عملا أفضل في تقويم التقدّم بالتعليم العالي، وبخاصة الملام الذي يتعلم فيه الطلاب مشكلات وأسئلة مثيرة للتحدي، يتطلب إنجازها استخدام مهارات عقلية عالية المستوى (Ennis, 1958, p-p 28-31)، ومن الطبيعي أن يتطلب تحقيق هذه المهمات نظرة جديدة إلى التقويم في التحول من ثقافة الاختبار، القائمة على فلسفة التقويم النسبي (Norm-Referenced Evaluation) إلى ثقافة التقويم التطوري، القائم على فلسفة التقويم المطلق (Criterion-Referenced Evaluation).
- عقد دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، لتعريفهم بثقافة التقويم الحقيقي للطلبة، وبناء الاختبارات التحصيلية وإخراجها التوبوغرافي، ومعايير ضمان جودتها.
- إعداد دليل تدريبي لأعضاء هيئة التدريس، يتضمن أمثلة تطبيقية لاستراتيجيات تقويم الطلبة.

- التطوير المستمر لمناهج التّعليم العالي والخطط التّعليميّة الجامعيّة، في ضوء المستجدات والتّطورات الحديثة والمتسارعة في مجال التّقويم الحقيقيّ للطلّبة.

- إدخال القياس والتّقييم الرّقمي كتقنيّة في الإجراءات الأساسيّة لمسيرة العمليّة التّعليميّة في الجامعات الجزائريّة، من خلال الأقراص الصّلبة، والتّقييم الشّبكي عبر الانترنت، والتّقييم التّقليديّ المُحوَسَب، والتّقييم الرّقمي المتكيّف مع القدرات المعرفيّة والمهاريّة للمتقدّمين للاختبار. وفي هذا يقول "ديفيدسون" Davidson: "يجب أن لا نقّبل من الدّور المتوقع للاختبار الحاسوبي في العمليّة التّعليميّة. فمن المحتمل - في المستقبل القريب- أن يتمّ إعطاء الطّلاب اختباراً محوَسَباً في اليوم الأوّل من الفصل الدّراسي، فيحدّد هذا الاختبار تفاصيل المنهج التّعليميّ الذي يجب تدريسه، بناء على احتياجات الطّلاب المعرفيّة والمهاريّة" (Davidson, 2005, p104).

وذلك لأسباب كثيرة أهمّها: ارتفاع جوانب صدق أدوات القياس، وقلة الحاجة لعمليات الطّباعة والتّصوير، وقصر الوقت المستغرق في الأداء، والدّقة المتناهية في التّقويم ورصد النّتائج، وكذلك موضوعيّة التّقييم وعدالته، والحدّ من حالات تسرّب الأسئلة (الدّامغ، 2004، ص103).

6- مكتبة البحث:

أولاً- المصادر والمراجع العربيّة والمعربيّة:

1. إبراهيم، مجدي عزيز، موسوعة التّدرّيس، عمان : دار المسيرة، ط1، 2004.
2. إدريس، سهيل، المنهل، قاموس فرنسيّ . عربيّ، لبنان : دار الآداب، بيروت، ط38، 2007.
3. البدري، رمضان محمد علي، قاموس المرجع، القاهرة : دار الرّوضة للنّشر والتّوزيع، ط1، 2006.

4. البغدادي، محمد رضا، الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس، -بين النظرية والتطبيق -، الأردن: دار الفكر العربي، عمان، 1998.
5. بناني، رشيد، من البيداغوجيا إلى الديدكتيك، الحوار الأكاديمي والجامعي، المغرب : الدار البيضاء، ط1، 1991.
6. ابن منظور (ت.711هـ)، لسان العرب، تحقيق الدكتور خالد رشيد القاضي، بيروت : دار صبح، وايديسوفت، ط1، مجلد 11، 2006.
7. بوعبد الله، لحسن، ومقداد، محمد، تقويم العملية التكوينية في الجامعة، دراسة ميدانية بجامعة الشرق الجزائري، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1998.
8. التونسّي، محمد خليفة، التّقييم والتّقييم، مجلة الرّسالة، الكويت، عدد 826، 1368هـ.
9. الجاغوب، محمّد عبد الرّحمن، التّهج القويم في مهنة التّعليم، عمان : دار وائل، ط1، 2002.
10. جوهر، صلاح الدّين، التّقييم الذاتي في مجال العمل الأكاديمي، مجلة الجامعة، قطر: جامعة قطر، 1985.
11. حثروبي، محمد صالح، نموذج التّدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، الجزائر : دار الهدى، 1999.
12. دعاس، يحي، في بيداغوجيا بناء الاختبار، مجلة ابوليوس، الجزائر : جامعة محمد الشّريف مساعديّة، سوق اهراس، 2008.
13. الدّامغ، خالدّ بن عبد العزيز، المستقبل الرّقمي للقياس والتّقييم التّربوي ، دراسة تحليليّة نقدية ، المجلة العربيّة للتربيّة، القاهرة: المنظمة العربيّة للتربيّة والثقافة والعلوم، مجلد5 ، عدد 2، 2004.

14. الدّمرداش، سرحان، وكامل منير، المناهج، القاهرة : مطابع البلاغ ، ط1، 1966.
15. الدّمرداش عبد الحميد برهان، المناهج المعاصرة، القاهرة : دار النّهضة العربيّة للطباعة والنّشر والتّوزيع، 1988.
16. زنياتي، مازن، أصول تقييم أداء الأستاذ والطّالب والسيطرة على الأنتان في كليّة طبّ الأسنان في ضوء معايير الجودة الشّاملة ونظم الاعتماد، المؤتمر القوميّ السنويّ الثّاني عشر لمركز التّطوير الجامعيّ "تطوير أداء الجامعات العربيّة في ضوء معايير، الجودة الشّاملة ونظم الاعتماد، القاهرة : جامعة عين شمس، ديسمبر 2005.
17. ساعد، صباح، وبن عامر، وسيلة ، تقييم كفاية بناء الاختبارات التّحصيليّة لدى أساتذة التّعليم الجامعيّ وفق معايير الاختبار الجيّد دراسة تحليليّة للاختبارات التّحصيليّة، للسّداسيّين: الأول والثّاني، للسّنات الجامعيّة: من 2012-2013، مجلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، بسكرة : جامعة محمّد خيضر، عدد28، مارس 2017.
18. السّعد، أحمد، ظاهرة الغش في الامتحانات، العامّة والمدرسيّة، مجلة البحوث والدراسات التّربويّة، الجمهوريّة اليمنيّة : مركز البحوث والتّطوير التّربوي، صنعاء، السّنة الرابعة، عدد11، 1996.
19. شحاتة، حسن، التّعليم الجامعيّ والتّقويم الجامعيّ، بين النّظريّة والتّطبيق، القاهرة : مكتبة الدّار العربيّة للكتاب، 2003.
20. " -"، المناهج الدّراسيّة بين النّظريّة والتّطبيق، القاهرة : مكتبة الدّار العربيّة للكتاب، مصر، ط1، 1998.
21. صاري، محمد (2006)، التّقويم وأثره في تحسين أداء الأستاذ الجامعيّ، مجلّة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، بسكرة : جامعة محمد خيضر.

22. صعدي، إبراهيم عبدة، معايير بناء اختبار الكتاب المفتوح في ضوء التوجهات الحديثة لجودة التقييم في مؤسسات التعليم العالي، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المملكة السعودية : جامعة الملك عبد العزيز، مجلد3، عدد11، تشرين 2014.

23. طعيمة، رشدي أحمد، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، مكة المكرمة : وحدة البحوث والمناهج، 1985.

24. طعيمة، رشدي أحمد، ومناع، محمد السيد، تعليم العربية والدين. بين العلم والفن، القاهرة : دار الفكر العربي للطبع والنشر، ط1، 2001.

25. عقل، أنور، نحو تقييم أفضل، القاهرة : دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2001.

26. ف. ألفيرا مارتين، ترجمة د. فضيل دليو، منهجية تقييم البرامج، الجزائر : مخبر علم اجتماع الاتصال، جامعة منتوري، قسنطينة، 2001.

27. كاي هير غيلاسبي، دليل تطوير هيئة التدريس، إرشادات عملية، وأمثلة، ومصادر، ترجمة: د.زهير السّمهوري، الرياض : مكتبة العبيكان، 2006.

28. منصور، عبد المجيد سيد أحمد، وآخرون، التقييم التربوي، الأسس والتطبيقات، مصر : دار الأمين، 1996.

29. هني، خير الدين، تقنيات التدريس، الجزائر: مطبعة أحمد زبانه، ط1، 1988.

30. وزارة التربية الوطنية، التقييم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، الملف 15، 2004.

31. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قرار (711)، المؤرخ في (3نوفمبر 2011)، الجزائر، 2011.

ثانيا - المراجع الأجنبية:

1. Bloom. B. and Others,: Evaluation to improve learning ,MC. Graw Hill ,Book Company. 1981.
2. Chinapah, Vinaugum and Miron, Gay: Evaluating Educational Programs and Projects: Holistic and Practical Considerations, Paris. 1990.
3. Davidson, Peter.: Computerized Testing. In Dwight, L. et al « The Fundamentals of Language Assessment » (Edt). Zayed University : the Authors ,2005.
4. Ennis,R.H.: « Critical Thinking and the Curriculumum ». National Forum, 65. 1958.
5. Ghanem kahi: le mode d'exploitation de l'évaluation, Magazine éducatif, Centre éducatif de recherche et développement, Beyrouth, Liban, Vol.30. 2004.
6. Herman, J.L. Morris, L.L and Fitz-Gibbon, C.T.: Evaluator's Handbook, Sage publication, , Beverly Hills. 1987.
7. House. James. Work stress and social support (Addison-Wesley series on occupational stress, Addison-Wesley Pub. Co 1981.
8. Levin, H.M.Cost-Effectiveness: A Primer, Sage publication, , Beverly Hills. 1983.
9. McClintock, C. Toward: A Theory of Formative Program Evaluation, in D.Deshler (ed). Evaluation for

Program Improvemet. New Direction for Continuig Education, San Francisco, C.A : Jossey-Bass. 1984

10.R. Galisson et D. Coste: Dictionnaire de didactique des langues ,Librairie Hachette ,France. 1976.

11.Roland Abrecht: L'évaluation formative ,une analyse critique ,De Bœck-Université ,Bruxelles ,Belgique. 1991.

12.Tyler, R.W Basic Principales Of Curriculum And Instruction. University of Chicago, Chicago, Press. 1950.

13.Wolf, Dennie, Bixby, Janet, Gleen II, John, and Gardner, Howard, To use their minds well : Investing New Forms of Student Assesment, Review of Research in Education, Vol16. 1991.

14.Worthen, B.R. and Sanders, James: The changing face of educational evaluation, Theory into pratice, Vol 30. 1991.

تعليمية اللغة العربية في ضوء تيسير تعليم النحو العربي

Language teaching in the light of facilitating grammar teaching.

د. عبد الرحمن عيساوي¹

تاريخ الإرسال: 2019-06-28 تاريخ القبول: 2019-11-14

الملخص: قد يتكرر الحديث في بعض الأحيان عن النحو والقواعد، وتكثر الأسئلة عن القواعد النحوية وتعليمها رغم جفاف الأسلوب، وتعدّد الاستثناءات ولكن الحديث عن القواعد النحوية؛ يبعث النفور رغم أنّ الجميع يعلم بأنّ القواعد النحوية؛ تظلّ مركز اهتمام كبير لدى النّحاة، وكذلك المعلمين والمتعلمين على اختلاف مستوياتهم اللغوية، والنحوية، وهو ما نحاول البحث فيه من خلال هذا الموضوع الذي يطرح إشكالية مفادها: ما أهميّة القواعد في تعلّم اللغة، وما دورها في التّحكّم في خصوصياتها؟

الكلمات المفتاحية: التّعليمية - اللغة - النحو - القواعد - المعلم - المتعلم.

Abstract : We may hear several questions about the way of teaching grammar, especially in the context of the great number of exceptions in it, and the dryness of style, yet

¹ ج.أكلي محند أولحاج، البويرة، الجزائر، البريد الإلكتروني: issawiabdelrahmen@gmail.com

talking about grammar puts a man off, even it is known by everyone that grammar is in the core of both language teacher and learner interests. our aim in this paper is to reveal the extent to which grammar is important in both practicing a language and learning it.

Key words : Didactics, language, grammar, rules, teacher, learner.

Résumé : Parfois, on peut entendre parler de la facilitation de l'enseignement de la grammaire, notamment dans le contexte du taux de performances dérogeant à la règle grammaticale. Mais on parle du fait que les gens tendent à éviter la question de grammaire, même si tout le monde reconnaît son importance, le fait qu'elle soit au cœur des préoccupations à la fois du grammairien, de l'enseignant et de l'apprenant de la langue, question que nous tendons à débattre dans le présent article.

Les mots clés : Didactique – langage – grammaire – règles– enseignant – élève

تعليمية اللغة مرهونة بتعليم النحو وتيسيره: هنا تجدر الإشارة إلى أن البحث والتدريس في هذا الميدان يستلزم اجتهادا كبيرا، لأن صعوبة القواعد في الفهم، وتشعبها على الدارس وخاصة الراغبين في دراسة العربية، وكذلك تحديد المنهج الذي تطلبه التعليمية اللغوية الحديثة، ولذا وجب إعادة النظر في بعض المسائل النحوية، وبعض القواعد والمحتويات، وجعلها تتلاءم وعملية التعليم والتعلم الحديثة، والتركيز على المعرفة النحوية، ومعاني النحو والقواعد التي تتنوع لدى أهل الاختصاص، وتخضع للموضوعات المعالجة في ميدان الدراسات النحوية؛ لأنه إذا كان الهدف تعليمياً وجب تعريف القواعد أو النحو، «القواعد هي بمثابة الأداة أو الآلية التي تتيح للإنسان أن يتكلم اللغة، والتي تحدّد شروط التواصل، والتفاهم وضوابطها بين أبناء اللغة الواحدة»،⁽²⁾ وإذا كان الهدف دراسة جانب خاص بميدان اللسانيات بصفة خاصة، أو منهجية ما بصفة عامة، فإنّ الدرس يصطبغ بذلك ويعبر عنه، لأنّ أغلب التعريفات التي ذكرها النحاة: أنّ النحو هو علم له مقاييس؛ استنبطت من كلام العرب، وكذلك النحو هو انتحاء سمت كلام العرب، من حيث التصرف وغير ذلك في التثنية والجمع والإضافة ... الخ⁽³⁾.

وفي هذا الصدد يحضرنى قول الرّمانيّ مبيّنا فائدة النحو قائلاً: «وفائدته: هو احتراز عن الخطأ في اللسان.»⁽⁴⁾ وكذلك قول المرحوم الحاج صالح في النحو: «هو الوسيلة التي تمكّن الدارس من تحديد صحّة العبارات، وتمييز ما ينتمي منها إلى العربية عمّا سواها.»⁽⁵⁾ ويعتبر النحو الأساس الذي تُفهم به العديد من

تعليمية اللغة العربية في ضوء تيسير تعليم النحو العربي

المسائل اللغوية؛ فهو عماد اللغة العربية، وأداة المعرفة، «وعلم النحو من أسمى العلوم قدراً، وأنفعها أثراً، به تتقف أود اللسان، ويسلس عنان البيان، وقيمة المرء فيما تحت طي لسانه لا طيلسانه.»⁽⁶⁾

لقد توجهت جهود نحاة العربية إلى استنباط القوانين التي يجرى عليها كلام العرب لاجتتاب اللحن والخطأ، وقد اعتبر المازني قياساً في قوله: «ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب.»⁽⁷⁾ وشرح عبد الرحمن الحاج صالح مفهوم الانتحاء بتكليف الأمثلة التي اكتسبها المتعلم عن طريق الرفض أو القبول، إذ إن الانتحاء هو توجيه لعملية الكلام كنشاط معرفي، وهو بعيد كل البعد عن المحاكاة، ومن التعاريف السابقة نلاحظ أن كلها ذات بعد تعليمي، لأنه عن طريقها تستنبط المقاييس والعلم بها أو انتحائها، وهو ما يحفظ اللسان عن الخطأ⁽⁸⁾، ويمكن حصر مفهوم النحو أو القواعد في الدراسات النحوية في الدلالة على:

- مميزات المنهج أو الأسلوب المعقد في بناء قوانين العربية، وأمثلتها في التركيب والإفراد.
- موضوع الدراسة العلمية النحوية، وهو اللغة العربية كما هي عليه في استعمال المتكلمين.
- الغاية العلمية من الدراسة النحوية الموجودة في المقاييس وانتحاء سمت كلام العرب. أمّا مفهوم النحو في الدراسات الغربية؛ فإن مفهوم القواعد يرتكز على ثلاثة مفاهيم، وهي كالآتي:

- الكيفية التي ينتظم وفقها نظام لغة ما.
- كيفية التفسير أو التعليل المنهجي لطبيعة النشاط، أو العمل التي يجري وفقها نظام اللغة موضوع الدراسة.
- المنهجية المعتمدة في وصف النظام اللغوي، وكيفية تعليل الظواهر وشرحها وتفسيرها حسب النظرية النحوية المعتمدة، لذا فإن المفاهيم التي يتضمنها مفهوم النحو والمقصودية في الدراسات الحديثة عربية كانت أو غربية.
- في الدرس التعليمي النحوي -غالبا- ما يعالج معطيات اللغة، وكذا قضية التعليم والتعلم، وأبحاث المعرفة النحوية نوعان:
- المعرفة النحوية العفوية أو السليقة.
- المعرفة النحوية الواعية.

فالمعرفة النحوية العفوية أو السليقة؛ تنتج عن الممارسة الدائمة للغة اعتمادا على النشاط الفردي (الكلام)؛ دون أدنى جهد أو تأمل إلى أن يترسخ نحو قواعد تلك اللغة في ذهن المتكلم، ويصبح قادرا على صنع كلام وفهمه. وقد تكون هذه المعرفة انتقالية مرحلية، ولكنها تتسم ببعض من التوازن الإيجابي، الذي يمنح المتكلم التحكم في نظام اللغة.

وبالتالي تصبح تلك المعرفة طبيعية يجدها المتكلم في نفسه بالقوة، ويبعد عنها التكلف والمشاق، كما يقول ابن جني (392هـ)، وقد ذكر عبد القاهر الجرجاني (471هـ) أنّ البدوي الفصيح من العرب هو الذي لا يعرف اصطلاحات النحاة، ولم يسمع بالنحو قط، ولا يعرف المبتدأ والخبر، وشيئا مما يذكرونها، وإذا لنراه يأتي في كلامه بنظم لا يحسنه المتقدم في علم النحو (9).

وفي هذا الصدد يحضرنى قول ابن خلدون (808هـ): «كذلك نجد من يحسن هذه الملكة، ويجيد الفنين المنظوم والمنثور، وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول، والمرفوع من المجرور، وشيئا من قوانين صناعة العربية.»⁽¹⁰⁾ معنى هذا أنّ الملكة تحصل بممارسة كلام العرب، وتكرره على السمع والنطق، والقواعد التي وضعها علماء اللسان، وقد أشار ابن خلدون بالنسبة للغة العربية إلى أنّ القواعد المنتحة متأنيّة من معرفة نظام اللغة بفضل آليات عفوية، تتمثل في المعالجة المعرفية للمعطيات اللغوية، وبناء الفرضيات واختبارها، وهذا يختلف عن معرفة قوانين الإعراب التي هي مثلها، وفي هذا الصدد يقول ابن خلدون: «علم بكيفية لا بنفس كيفية فليست نفس الملكة، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما، ولا يحكمها عملا.»⁽¹¹⁾ لذلك نجد كثيرا من النحاة والمختصين في العربية العارفين بقوانينها، إذا سئلوا عن بعضها؛ خرجوا عن الصواب والحدو، لأنّ المعرفة النحوية اللغوية العفوية خاصة بالجنس البشري، لأنّه بإمكان كلّ طفل اكتساب لغة بشرية؛ إذا عايش متكلميها واختلط بهم، وهذا نتيجة الاستعداد البيولوجي أو الحيوي، لأنّه يمكن اكتساب أيّ لغة، وتعلّمها، وهو ما ذكره تشومسكي في كتابه "la nuage"، إنّ الاكتساب يتجلى في تطوّر الاستعداد اللغويّ الوراثي، الذي ينمو في جماعة لغوية معينة، ووفق القواعد المستعملة عند تلك الجماعة اللغوية.

إنّ معرفة القواعد التي تساعد على استعمال اللغة استعمالا صحيحا من غير خطأ، يتجلى فيما اكتسبه المتعلّم من قواعد؛ تمكّنه من تطبيقها على البنى اللغوية، وهو ما أشار إليه تشومسكي الذي اعتبر اللغة «قدرة فاعلة غريزية وفطرية، وهذه القدرة مختصة بالإنسان وحده، واعتبر القواعد مكنة أو آلة مولدة؛ تستطيع أن

تولّد كلّ الجمل النّحويّة، لذلك فإنّ المتعلّم يحتاج فقط إلى القاعدة التّركيبية، التي تمكّنه من فهم وخلق ما يريد من الجمل في أيّة لغة يشاء.»⁽¹²⁾ وينتج ذلك - طبعا - بتفاعل أطراف المثلث التّعليمي: المعلّم، المتعلّم، المنهج.

أمّا المعرفة الواعيّة (التّأمليّة) لقوانين اللّغة، ومقاييسها المحرّرة على شكل قوانين صوريّة، وما يتبعها من تعليقات وشروح للشّواذ بغية التّحكّم في نظريّة النّحو، والتّمكّن منها، والاعتماد عليها في الدّراسة والبحث.

والمعرفة الواعيّة⁽¹³⁾؛ يمارسها المتكلّمون لتقييم ما يسمعون من أقوال، والتّمييز بينها، وهي إشارة إلى الحاجة، وهي عبارة عن إحساس لغويّ؛ يسهم في تكوين القدرة على الإنشاء الصّحيح للكلام السّليم، لأنّ المتعلّم يتمتّع بحسّ إبداعيّ، وحسّ لغويّ، وهذا الحسّ الذي ينطوي على أشكال ووجوه من المعرفة النّحويّة، وهذا أمر يدفع المتعلّمين إلى المكتسبات اللّغويّة بالقدر الضّروريّ من المعارف النّحويّة، وبشكل تأمليّ ومباشر.

لذا وجب ضرورة تعليم جملة من المعارف الاصطلاحية النّحويّة المتكاملة، والتي لها معنى عند المتعلّمين، بدلا من استعمال عبارات ومصطلحات لا فائدة منها، أيّ أن يتجنّب المعلّم «استخدام لغة معقّدة أو مصطلحات غريبة، وغير مفهومة، وأن يشرح أيّ مصطلح أو لفظ يحتاج المتعلّمون معرفته، وأن يتجنّب ذكر مصطلحات يصعب فهمها من قبل المتعلّمين.»⁽¹⁴⁾ ولا بدّ من تحفيز المتعلّم على المشاركة في صناعة المعرفة النّحويّة، والإلمام بمفاهيمها، لكي تتمكّن تلك

تعليمية اللغة العربية في ضوء تيسير تعليم النحو العربي المفاهيم من الاندماج؛ مع ما يعرف المتعلم من معارف نحوية لغوية تفسيرية حتى تتحول تلك المعرفة النظرية إلى معرفة عملية.

المحتوى النحوي: تجدر الإشارة إلى أن المحتويات النحوية أصناف (15)؛ من حيث اعتباراتها الوظيفية التي يتميز بها التلاميذ، وهي أربعة أصناف (16):

- القواعد العلمية أو المحتوى.
- القواعد النحوية التعليمية.
- القواعد النحوية المتعلمة.
- ويمكن شرح هذه المحتويات كما يلي (17):
- المحتوى النحوي العلمي النظري الناتج عن وصف اللغة، ووضع قواعد لها، وهو ما يعرف عند النحاة بالقواعد الواصفة.
- أما المحتوى التربوي أو القواعد التربوية؛ فهو الخاص بتوجيه النشاط التبليغي للمتعلمين، وتقويم الأداء اللغوي من حيث الإنشاء والفهم، وبالتالي إعداد المتعلم على نحو تربوي، أما المحتوى النحوي التعليمي؛ والذي يسمى بالقواعد التعليمية، وهي ما يجري تطبيقها فعلياً في القسم، والتي تتحدد طبيعتها وخصائصها من خلال الموقف، أو الحال التعليمي الفعلي، ويرتكز هذا المحتوى على ثلاثة جوانب هي (18):

- المحتوى النحوي⁽¹⁹⁾؛ الذي يختاره المعلمون من معارفهم السابقة، أو التوجيهات المأخوذة من الوسائل التعليمية المعتمدة.

- الاعتماد على اللغة الأصلية للمتعلمين: على اعتبار أنّ التعليم مصدر ثري للمعلومات؛ تقدّم من قبل المعلم، وهو ما يساعد على تحديد الاختبارات التربوية.

- الازدواجية اللغوية وإتقان التعليمات المسطرة من المؤسسة التعليمية، أو ما يضمن له المتعلمون.

- أخيرا المحتوى النحوي: الذي تمّ تعلّمه بالفعل، والسعي إلى تقييمه، وترقيته اعتمادا على عملية التعليم، وهو ما يسمّى بالقواعد المتعلّمة.

وهذا التمييز للمحتويات النحوية راجع إلى اختلاف الأهداف التعليمية للمتعلمين من جهة، ولتمييز تعليم اللغة، وتعلّمها عن تعلّم القواعد من جهة أخرى.

وكذلك بسبب الإشكال المطروح حول أهميّة القواعد، ودورها في تعلّم اللغة، والتحكّم في خصوصياتها، بعدما ثبت عجز كلّ الطّرق التقليديّة في التّوصّل إلى تمكين المتعلمين من تكلم اللغة، وإتقانها من خلال تعلّمهم القواعد، الأمر الذي يستدعي إعادة النّظر في المحتوى النحويّ من وجهة نظر تعليميّة، بحيث تكون القواعد الوصفية هي القواعد التعليمية التي تكون القواعد المتعلّمة.

ولإبراز الفوارق بين المحتويات السالفة الذكر؛ تجدر الإشارة إلى الاختلاف الموجود بين المحتوى التعليمي المدرسي، والمحتوى اللغوي، الذي يتجلّى فيه

تعليمية اللغة العربية في ضوء تيسير تعليم النحو العربي
المحتوى النحوي الذي تعلمه المتعلم، ووفق تصنيف المحتويات النحوية؛
تصنيف المحتوى اللغوي بحيث نجد:

- المحتوى اللغوي العام الذي يعرف باللغة الموصوفة.
- المحتوى اللغوي المتعلم ويعرف باللغة المتعلمة.
- المحتوى اللغوي المستعمل بالفعل في الواقع.

وهذا الأخير يُعرفُ باللغة الجارية؛ لأنَّ ما يتمُّ تعلمه لا يمثل سوى الشَّيء القليل من المحتوى اللغوي الجاري استعماله بالفعل، لذا وجب الاهتمام بالمحتويات اللغوية والنحوية، ومراعاة الاهتمام باللغة المتعلمة، واللغة كموضوع للتعليم واللغة الموصوفة، (أي اللغة المستعملة)، وكذلك الاهتمام بخصوصية صياغة المفاهيم النحوية والقواعد اللغوية الاستعمالية، ودحض الإبهام والغموض في المفاهيم، وعض الاعتماد على لغة تقنية اصطلاحية تساعد المتعلمين على الفهم، وتذلل المصاعب النحوية الناتجة عن الأسلوب واللغة الاصطلاحية التفسيرية للنحو.

الخصائص التعليمية للقواعد النحوية: لا يشارك المتعلمون في صياغة ووضع المصطلحات، أو المفاهيم النحوية المقدمة لهم، ومع ذلك فقد حصل بعض الاجتهاد في تعليم القواعد؛ كمحاولة تدريس النحو بطريقة متواضعة وهي محاولة تدخل في إطار الإعداد التربوي والتعليمي للقواعد، لتكون للتعليم والتعلم، لأنَّ "الخصائص المنهجية والتعليمية" للقواعد النحوية؛ يجب أن تبقى منحصرة في المستوى النظري، بل يجب أن تتعداه إلى المستوى التربوي، وفقا لمقاييس تربوية وتعليمية يطرحها كل من المتعلمين والمعلمين، لذا فإنَّ الإعداد التربوي التعليمي يختلف في طبيعته، وفي منهجه العلمي عن التفسير العلمي لمجاري اللغة، ومقاييسها، ويمكن ضبطها في العناصر الآتية:

- معرفة مكونات النظام اللغوي وعمله؛

- التدقيق في الأهداف التعليمية كاهتمام المعلم بالمحتوى النحوي والنقدي؛
- الاهتمام بعملية الاكتساب، وكذا الجانب النفسي والمعرفي للمتعلم؛
- الإلمام الدقيق بالطرق التعليمية المتوفرة، وكذا الوسائل المستخدمة.

ولعلّ كلّ هذا ناتج عن وصف بعضهم بصعوبة النحو، وصعوبة تعلّمه وتعليم قواعده، ولعلّ أشهر مثال على ذلك قضية العامل ودار حولها من جدل ونقاش، وكذلك المحاولات العديدة لتيسير النحو وقواعده وتسهيلها ليسهل على المتعلّم تعلّم اللغة العربية، لأنّ المقصود بالتيسير والتسهيل؛ هو تبسيط عملية التدريس والمادة المدروسة، وكذا الوصف والتفسير والتعليل للظاهرة اللغوية، وبعبارة أخرى: تسهيل تدريس القواعد النحوية والصرفية للغة العربية، ومع ذلك لم يتوصّل المتعلّمون إلى امتلاك اللغة العربية، رغم كلّ الجهود التي قام بها المعلمون لتعليم القواعد، ومع ذلك نجد التلاميذ والطلبة يشكون من صعوبة القواعد وجفافها.

تيسير تعليم النحو: لقد ركّز عبد الرحمن الحاج صالح على إبانة التيسير الذي يقصد منه تيسير الوصف للظاهرة المدروسة دون أن يخرج التبسيط عن الانسجام، والعملية، واعتماد منهج متكامل في أسسه وتصوّراته، وأدواته التطبيقية لدراسة اللغة العربية، ووصف قواعدها وتفسير عللها، وقد سئل عبد الرحمن الحاج صالح عن ذلك؛ قال: «لا يوجد مصطلح التيسير في النحو، فالذي يمكن تيسيره؛ هو تعليم النحو فأنا أوفق تيسير تعليم النحو، لا تيسير النحو، أمّا القول: بأنّ النحو معقّد، فلا غرابة في ذلك لأنّ النحو علم، والعلم تعقيد.»⁽²⁰⁾

ولأنّته لا يتمّ تعلّم اللغة إلاّ من خلال تمثّل نظامها النحويّ المتكامل على هيئة معرفيّة، وعلى بنى منسجمة في نظام معرفيّ خاصّ يبيّنه كلّ فرد (معلّم - متعلّم)

تعليمية اللغة العربية في ضوء تيسير تعليم النحو العربي
على شكل خاص به، ولهذا قال الجاحظ: «أما النحو فلا تشغل قلب الصبي منه؛
إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة، وفاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب
إن كتبه، وشعر إن أنشده.»(21)

خاتمة: إن تعليم اللغة العربية لم ينل حظّه من الإصلاح الحقيقي الذي يساعده
على الخروج من الميراث التعليمي والمنهجي الذي يصعب التخلّي عنه، واعتماد
ممارسات تعليمية ومنهجية لغوية جديدة وحديثة.

إنّ تيسير النحو التعليمي يحتاج إلى توظيف مصطلحات حديثة؛ من شأنه
تقليل المادة التحوّية، وتيسير أبوابها.

ضرورة الانشغال بالطرق والمناهج الميسرة لتعليم النحو للناشئة، والذي
يساعدهم على تعلّم اللغة العربية بأيسر الطرق والمناهج.

قائمة المصادر والمراجع:

أ - الكتب

- 1- أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتب العلمية، مصر، د ط، د ت.
- 2- أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، الحيوان، تحقيق يحيى الهاشمي، دار ومكتبة الهلال، لبنان، د ط، 1997م.
- 3- الإمام عبد الله بن أحمد الفاكهي النحوي المكي، شرح كتاب الحدود في النحو، تحقيق: د. المتولي رمضان أحمد الدميري، ط1، 1408هـ - 1988م.
- 4- جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج2، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1982م.
- 5- حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط4، 2002م.
- 6- رشدي طعمية، الأسس العامة لمناهج تعليم العربية: إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 1421هـ - 2000م.
- 7- الطنّاحي محمود، فهارس كتاب الأصول في النحو، مكتبة الخانجي، القاهرة، د ط، 1986م.
- 8- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، مطبعة المؤسسة الوطنية المطبعية، وحدة، الرغاية، الجزائر، د ط، 2007م.
- 9- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تصحيح وتعليق: السيد محمد رشيد رضا، دار المعرفة، بيروت، لبنان، د ط، 1981م.
- 10- العلامة ولي الدين عبد الرحمن بن محمد ابن خلدون، مقدّمة ابن خلدون، تحقيق: عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي، دمشق، ط1، 1435هـ - 2004م.

تعليمية اللغة العربية في ضوء تيسير تعليم النحو العربي

- 11- علويّ عبد الله الطاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، الأردن، ط1، 2010م.
- 12- مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، دار طلاس، دمشق، ط1، 1988م.
- 13- محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، القاهرة، ط2، د ت.
- 14- ميشال زكريا، مباحث في النظرية اللسانية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، ط3، 1405هـ - 1975م.

ب - الأطروحات

- 15- الحاج عبد الرحمن صالح، علم اللسان العام وعلم اللسان العربي، دكتوراه دولة، د2، باريس، 1979م.
- 16- نورة خليفة آل ثاني، رسالة ماجستير، النحو التعليمي وواقع تعليم اللغة العربية، مدارس قطر أنموذجا، إشراف د. عزّ الدين البوشيحي، جامعة قطر، 2013م - 2014م.

ج - منشورات الأنترنت

- 17- بو بكر حسيني، سعاد شرفاوي، تيسير النحو وتجديده: ضرورة أم خطورة، مقال منشور على صفحات الأنترنت Google.
- 18- النحو التعليمي: نشأة النحو التعليمي وسماته، جامعة بيرزيت، رام الله، فلسطين، مقال منشور في موقع أدباء الشّام.
- 19- يوسف مقرن، دروس في اللسانيات التعليمية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، 2007م - 2008م، محاضرات منشورة على صفحات الأنترنت Google.

الهوامش:

- 1- ميشال زكريا، مباحث في النظرية اللسانية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، ط3، 1405هـ - 1975م، ص: 75.
- 2- أبو عثمان بن جنّي، الخصائص، ج1، تحقيق: محمد عليّ النجار، المكتبة العلمية، بيروت، ص: 34.
- 3- الإمام عبد الله بن أحمد الفاكهيّ النحويّ المكيّ، شرح كتاب الحدود في النحو، تحقيق: د. المتوليّ رمضان أحمد الدّميريّ، ط1، 1408هـ - 1988م، ص: 55.
- 4- الحاج عبد الرحمن صالح، علم اللسان العامّ وعلم اللسان العربيّ، دكتوراه دولة، د2، باريس، 1979م، ص: 15.
- 5- محمد الطنطاويّ، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، القاهرة، ط2، د ت، ص: 09.
- 6- ابن جنّي، الخصائص، ج1، ص: 114.
- 7- ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، مطبعة المؤسسة الوطنية المطبعية، وحدة، الرغاية، الجزائر، 2007م، ص: 176.
- 8- ينظر: عبد القاهر الجرجانيّ، دلائل الإعجاز، تصحيح وتعليق: السيّد محمد رشيد رضا، دار المعرفة، بيروت، لبنان، د ط، 1981م، ص: 320 وما بعدها.
- 9- العلّامة وليّ الدّين عبد الرحمن بن محمد ابن خلدون، مقدّمة ابن خلدون، ج2، تحقيق: عبد الله محمد الدرويش، دار البلخيّ، دمشق، ط1، 1435هـ - 2004م، الفصل الحادي والخمسون: في أنّ ملكة هذا اللسان غير صناعة العربيّة ومستغنيّة عنها ي التّعليم، ص: 385.
- 10- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.
- 11- مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسانيّات الحديث، دار طلاس، دمشق، ط1، 1988م، ص: 115.
- 12- المعرفة هي: «الإدراك والوعي وفهم الحقائق عن طريق العقل المجرد، أو بطريقة اكتساب المعلومات بإجراء تجربة، أو تفسير نتائج التجربة، أو تفسير خير، أو من خلال التأمل في طبيعة الأشياء، وتأمّل النفس، أو من

تعليمية اللغة العربية في ضوء تيسير تعليم النحو العربي

خلال الإطلاع على تجارب الآخرين وقراءة استنتاجاتهم؛ إن المعرفة مرتبطة بالبدئية والبحث لاكتشاف المجهول وتطوير الذات وتطوير التقنيات، والفرق بين المعرفة والعلم؛ أن المعرفة تستعمل في التصورات، فهي إدراك جزئي، والعلم في التصديقات، فهو إدراك كلي. - جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج2، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1982م، باب الميم، ص: 392 (بتصرف).

13- يوسف مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، 2007م - 2008م،

محاضرات منشورة على صفحات الانترنت Google.

14- يعرف المحتوى بأنه: «مجموعة الخبرات التربوية، والحقائق، والمعلومات التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تمييزها عندهم، وأخيرا المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها، يهدف إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج، وإجرائيا هو مجموعة من المواضيع النحوية والصرفية المقررة في كتب اللغة العربية.» - رشدي طعمية، الأسس العامة لمناهج تعليم العربية: إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 1421هـ - 2000م، ص: 31 .

15- يرى د. ناصر الدين أبو خضير أن "الكتاب" احتوى على النحو العلمي، والنحو التعليمي، يقول في هذا الشأن:

«سبويه يفرق بين ما هو ضروري في صناعة النحو للمبتدئ، وبين ما يفهمه العالم. وقد عني سبويه بالجانبيين التعليمي والعلمي النظري في كتابه.» - النحو التعليمي: نشأة النحو التعليمي وسماته، جامعة بيرزيت، رام الله، فلسطين، مقال منشور في موقع أدباء الشام، ص: 14. ويؤكد الباحثون على حقيقة وجود النحو التعليمي في الكتب القديمة، الهدف منها تيسير النحو للمتعلمين المبتدئين، «وهي سمات واضحة للتيسير تكشف عن نوازع مبكرة عند النحاة الأوائل للفصل في الدرس النحوي بين ما هو ضروري للمبتدئين، وبين ما يطبقه العالم.» - الطناحي محمد، فهارس كتاب الأصول في النحو، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط، 1986م، ص: 05 - 06.

16- ينظر: علوي عبد الله الطاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2010م، ص: 329 وما بعدها.

17- ينظر: حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط4، 2002م،

ص: 201.

18- «النحو التعليمي هو نحو يوضع أساسا لتلبية حاجات المتعلمين، ومساعدتهم على تعلم اللغة المستهدفة (...)،

ويبضح أن النحو التعليمي؛ يستند في صياغته إلى نظرية لسانية في الاكتساب، ونظرية نفسية في التعلم،

وأوصاف لسانية للغة المستهدفة ولتعليمه.» - عز الدين البوشيحي، النحو التعليمي للغة العربية، نقلا عن:

رسالة ماجستير، إعداد الطالبة: نورة خليفة آل ثاني، النحو التعليمي وواقع تعليم اللغة العربية، مدارس قطر

أتمونجا، إشراف: د. عز الدين البوشيحي، جامعة قطر، 2013م - 2014م، ص: 57.

19- بو بكر حسيني، سعاد شرفاوي، تبسير النحو وتجديده: ضرورة أم خطورة، مقال منشور على صفحات الانترنت

.Google

20- أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، الحيوان، المجلد 1، تحقيق: يحيى الهاشمي، دار ومكتبة الهلال، لبنان، د

ط، 1997م، ص: 91.

الخلفيات الفلسفية لمقاربة بيداغوجيا الكفاءات

-نظرات في الواقع الابتدائي-

The philosophical backgrounds of pedagogique competency

أ. بركات عبد القادر¹

إشراف أ : بن جامعة طيب

تاريخ الإرسال: 2018-05-28 تاريخ القبول: 2019-11-19

الملخص : تهدف هذه الورقة البحثية إلى مقارنة وصفية لبيداغوجيا الكفاءات التي تبنتها المنظومة التربوية الجزائرية كمسعى بيداغوجي بديل، والتي ترى التعليم والتعلم كلا متكاملًا باعتبار الأول حقيقة مؤثرة تخاطب حاجات الذات المتعلمة الواقعة في اهتمام المعلم، والثاني أنه استعداد ذاتي يتحقق في نظرها بالصفة التشاركية بين المعلم الموجه والمتعلم النشط، وذلك للقضاء على الانعزالية والتحرر من الحصول على المعرفة الجاهزة من المعلم، وإبراز المتعلم الممنهج لأعماله، والمتمرس على توظيف مكتسباته القبلية في بناء المعارف الجديدة في سياق جمعي فعال ونشط يحيل إلى الأبعاد التشاركية بوصفها قيمة مطلوبة في بيداغوجيا الكفاءات، لتجاوز الفلسفة الإجرائية للبيداغوجيات السابقة التي حصرت المعارف في حدود الذاكرة، أي في الحفظ والاستظهار إلى جعلها حية باعتبارها أدوات إنتاج فعلي بعقلية التفكير الإبداعي والإبتكاري، والتصرف العلمي قصد

¹جامعة ابن خلدون - تيارت - الجزائر، البريد الإلكتروني : Abk.barkat@gmail.com

تأهيل المتعلم لتخطي كل ما يعترضه من إشكالات في المحيط المدرسي والاجتماعي .

الكلمات المفتاحية : مقارنة – كفاءة – نشاط – بيداغوجيا – ديداكتيك .

ABSTRACT: This research paper aims at investigating the new approach adopted in Algeria , which is competency based approach. the latter believes in students needs as a basic component for successful teaching and learning. this pedagogical approach also believes in the collaborative relation between teachers and learners as the right path for freedom collaboration and innovative work. Furthermore , cba focuses on training students on using this previous acquired knowledge for building new skills and competencies this was done to free learners from ineffective traditional methods that concentrated on rote memorization and repetition only, therefore , the shift toward creativity , problem solving activities and group work is necessary through, the application of CBA .

Key words : CBA – competence – activity – pedagogy – learning – didactics .

المقدمة: تبين للمنظومة التربوية الجزائرية من نتائج الدراسات والابحاث الميدانية في حقل التعلّيمات أنّ المقاربات البيداغوجية المتبنّاة في مناهجها التربوية

تفتقد عنصر الحيوية والفاعلية، مما استدعى التفكير في بعث مشروع إصلاحِي يمكنها من تجاوز ما تراه عائقا في تحسين الأداء التعلّمي انطلاقا من نواتج التعلّيم التي ما فتئت تشهد قلة التحصيل، وضآلة المردود.

وليس الأمر في ذلك محبوسا على الإطار الفاعل في الحقل التعلّمي بمواصفاته التكوينية المكتسبة فحسب بل يطال فلسفة البيداغوجيا المجربة في عقود تعتمد طرائقها على التلقينية بعيدا عن فاعلية المتعلم الذي بقي في سياق الاستهلاك الحتمي.

فالأبحاث المتخصصة وتحريات الميدان اقتضت أن تكون النظرية البنائية خيارا واعدة؛ لأن مبادئها تدعو صراحة إلى تعزيز البعد القيمي الاجتماعي الذي كان مقصيا بجزء كبير من المناهج السابقة، فالنظرية في أصلها تعد خلفية معرفية لبيداغوجيا الكفاءات، حيث تجتهد في تبني الطرائق النشطة التي تجعل من المتعلم قطب الرّحى الذي يحرك أجواء العملية التعلّيمية / التعلّمية.

وأمام هذا الواقع تتطلع الجهات الرّسمية إلى النّفخ في روح المنظومة بتبني مقاربة المقاصد ذات الصّلة بعالم الحركة المنتجة، والأفكار الفعالة.

فماهي مبررات تبني هذه المقاربة؟ وما هي مرتكزاتها الّديداكتيكية؟ وكيف تجعل من ذاتها بديلا إجرائيا صالحا للنهوض بالواقع على قدر من الموضوعية والصدّق؟. اذا، فالمنهج صار مشكلا أساسيا مطروحا في مدارسنا على مستوى الإجراء التعلّمي، ومن هنا تبرز أهمية هذا المقال، لتتوير المشتغلين في ميدان التربيّة والتعلّيم بالخلفيات الفلسفية والمواصفات العلمية لمقاربة الكفاءات؛ لأنّ جلهم بحاجة ماسة - وذلك لقلّة تكوينهم العلمي في هذا الباب - إلى فقه الإجراءات البيداغوجية الفعالة التي تتميز بها هذه المقاربة عن سابقتها من حيث التّسويق البيداغوجي بين عناصر الفعل الّديداكتيكي، إذ تحدد دور كل من المعلم والمتعلم في إطار تكاملية الأدوار التي تقضي على سلطة المعلم المحتكرة للفعل

التعليمي وإتاحة الفرصة للمتعلم، لتخرجه من منطق التفكير إلى جو التفكير المحيل إلى إبداء الآراء، وطرح الأفكار وبنائها بأساليب نقدية علمية .

وطبيعة الموضوع تقتضي استدعاء المنهج الوصفي التحليلي، لإبراز معالم هذه المقاربة بوضوح أما مادة البحث، فتمحورت في مقدمة وستة عناوين رئيسية هي:

- الأول: تحديد المفهوم؛
- الثاني: المنطلق التاريخي لبيداغوجيا الكفاءات في المؤسسات التعليمية؛
- الثالث: المرجعيات النظرية للبيداغوجيا الكفاءات؛
- الرابع: مبادئ المقاربة بالكفاءات؛
- الخامس: خصائص بيداغوجيا الكفاءات في المجال التعليمي؛
- السادس: المزايا البيداغوجية للمقاربة بالكفاءات؛
- خاتمة: رصدت فيها النتائج.

1-تحديد المفهوم: قبل أن نتطرق إلى الدلالة اللغوية والمفهوم الاصطلاحي لعبارة التدريس بالكفاءات، علينا أن نقف على الوضع اللغوي الصحيح لهذه العبارة، فبالمنظور البلاغي، إن هذا التعبير مجازي؛ «لأن العبارة الأدق تعني التدريس بواسطة الوضعيات لبناء وتنمية الكفاءات، فالتدريس بالكفاءات في مضمونه التدريس بالوضعيات.»¹

وبعد هذه الإشارة البلاغية التوضيحية، ننتقل إلى المعنى اللغوي للكفاءة، جاء في معجم المقاييس: "كفاك الشيء يكفيك، وقد كفى كفاية إذ قام بالأمر."² أما في اللسان: "كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر، ويقال استكفيته أمرا فكفانيه."³ وفي أساس البلاغة: "كفى: كفاه مؤنثه كفاية، وكفاني ما أوليتني"⁴، و"الكفيء التظير، وكذلك (الكفاء) والكفو، والكفاءة، ونقول، لا كفاء له: لا نظير له وكل شيء يساوي شيئا حتى يكون مثله فهو مكافئ."⁵ وهذه الشروح اللغوية تؤكد أن الكفاية بمعنى الكفاءة هي: الاقتدار على القيام بالأمر الجاد وتجاوزه.

وهنا وقفة لغوية يجب توضيحها، وهي أن بعض المعاصرين تجاوزوا في تعابيرهم الأصل اللغوي الصحيح وهو الكفاية، وأبدلوه بمصطلح الكفاءة، فهل هذا التّجاوز مقبول لغة.

والجواب: "أجاز مجمع اللغة العربيّة في القاهرة استعمال كلمة: الكفاء بمعنى الكافي، وكلمة الكفاءة: بمعنى الكفاية، وجاء في قراره: يشيع على السّنة المعاصرين نحو قولهم: فلان كفاء، أو من أهل الكفاءة، على حين أن نصوص اللغة والمعجمات في هذا المقام تقضي أن يقال: هو كفاء، أو من أهل الكفاية أنّه يجانس العمل ويرتفع إلى مستواه ولهذا ترى اللجنة أنه لا مانع من استعمال كفاء حيث يستعمل الكافي والكفاءة حيث تستعمل الكفاية".⁶

أظنّ أن هذا البيان قد رفع الغموض اللغوي الذي كان مطروحا حول استعمال مصطلح كفاءة الذي حل محل الكفاية في تعابير معظم المعاصرين، ورغم أنه مصطلح معاصر إلا أن دلالاته اللغوية تعني ما يعنيه المعنى اللغوي لمصطلح الكفاية وعلى هذا الأساس أجير استعماله.

وفي المفهوم الاصطلاحي للكفاءة تعددت التعاريف لها من طول وقصر ونقف على ثلاثة تعاريف هي:

-الأول: "الكفاءة هي مجموعة مندمجة ووظيفية"⁷

-الثاني: "الكفاءة هي: المعرفة والمعرفة العلميّة والمعرفة الوجدانيّة والمعرفة

المصيرية".⁸

- الثالث: "الكفاءة على أنها اندماجية للقدرات والمعارف والخبرات وكل

ما يؤدي إلى التنفيذ الفعال للمهام نسبة لمنصب شغل أو لدور ما".⁹

ومن هذه التعاريف، يتضح أن الكفاءة تعني في مضمونها دلالة إدماج التّعلمات، وأن المحتويات هي المنطلق الأساسي الذي تبنى عليه الكفاءات، ولا يمكن تجاوزها أبداً، إلا أن طريقة تناولها بمنظور المقاربة بالكفاءات تغيرت من

مبدأ التلقين المباشر وتقديم المعرفة الجاهزة من المعلم إلى المتعلم إلى مبدأ البناء للمعرفة، وذلك بوضع المتعلم بيداغوجيا من انطلاق الفعل التعليمي إلى نهايته في وضعية تعليمية تدفع به إلى تجنيد كل خبراته السابقة، وتوظيفها بشكل عملي؛ ليكتسب المعرفة الجديدة بنفسه مستفيدا من توجيهات وإرشادات المعلم له في الإجراء التعليمي/التعلمي.

وبناء على هذا، " فالمقاربة بالكفاءات لا تتعارض مع البيداغوجيا الكلاسيكية ولكنها جاءت لتؤكد الأهداف التي تأخذ بعين الاعتبار تطور المدرسة والمجتمع وهذا يعني أن الهدف الأساسي لهذا المسعى البيداغوجي الحديث هو إعداد متعلمين يتجاوزون مع عالم الشغل على أساس الكفاءات المهنية التي تتطلبها الوضعية عكس ما كانت عليه المدرسة سابقا والتي سعت إلى تلقين معارف تتوج بشهادات على أساسها يتم التوظيف في مناصب الشغل على حساب المهنة والتحكم فيها"¹⁰

من سياق ما سبق نستخلص أن التدريس بالكفاءات في الواقع هو امتداد إثرائي للمقاربات السابقة وإن كانت تلك المقاربات قد تعدد وجودها في مقررانا البيداغوجية، فلا يعني أنها اليوم تتفاضل فيما بينها بقدر ما تحقق التكامل، وهذا الذي يفهم من مقولة المجادلة بين البيداغوجيات.

2- المنطلق التاريخي لبيداغوجيا الكفاءات في المؤسسات التعليمية: إن

الدراسات الإيستمولوجية للقرن الخامس عشر ميلادي وبخاصة ما يتعلق ببيداغوجية ميشل دي مونتيني(1533م-1592م)

تؤكد ان بذرة التأصيل بشكل عام للمقاربة بالكفاءات نمت في هذا القرن وتشير الدراسات أن مونتيني قد تجاوز بفكره البيداغوجي أفكار زمانه، وأنها لم تلق رواجاً آنذاك في الأوساط التربوية إلا بعد ثلاثة قرون من بعده.¹¹

ومن أهم المرتكزات البيداغوجية التي تأسست عليها طريقته في التدريس

هي:

أ- نبذ التقليد والعودة إلى المبادرة الذاتية في البحث والابتكار والإبداع.
ب- لا يعبأ بكثرة المعلومات وحشو الذهن بها، وترك الفكر والضمير فارغين.
ت- على العملية التعليمية أن تركز على تنظيم العقل في معالجة المعلومات.

ث- على المعلم أن يختبر قابلية الفكر الذي عهد به إليه، و جعل التلميذ تحت التجربة ذواقا للأشياء، مكتشفا لها، ومختارا إياها من تلقاء ذاته.
ج-مراعاة مستوى التلميذ وذلك بتحقيق التناسب، والاسترشاد بالقدر البيداغوجي الواجب.

ح- ربط التعليم بالحياة.

د-رفض العقوبات الجسدية في التعليم.¹²

وهذه المبادئ البيداغوجية هي لبّ المقاربة بالكفاءات المعمول بها حاليا في الأنظمة التربوية في معظم دول العالم المتطورة، إلا أنها لم تستوعب في عهد مونتيني ولكن نهل منها من جاء بعده من العلماء أمثال: جون لوك وروسو وغيرهم¹³، فطوروها إلى أن ظهر مفهوم الكفاءات في عالم الاقتصاد لما اشتد التنافس بين الشركات العملاقة من أجل السيطرة على السوق، وكسب الزبون، فظهرت مفاهيم الإشراف المهني والرّفْع من جودة العمل، وبذلك ارتبط مفهوم الكفاءة بمفهوم الجودة.¹⁴

والذي يهمنّا أكثر من هذا هو: متى تبلورت المقاربة بالكفاءات في الزمن المعاصر في ميدان التعليم بصفة رسمية وعلى يد من؟.

"تتفق البحوث في الميادين التعليمية على أن المسار التاريخي لمفهوم المقاربة بالكفاءات وتطورها قد تم إدخاله في الولايات المتحدة الأمريكية في علم اللغات من طرف تشومسكي ما بين (1957م-1986م) عالم اللسانيات

المشهور وتعني عنده: الإمكانيات البيولوجية الخاصة بالصنف البشري والتي تتكون من مجموع القواعد (المعارف) التي تسمح بإنتاج عدد لا نهائي من المفردات (أداء)، وفي ميدان تكوين المعلمين من قبل connat و koerner1963 كما استخدم هذا المفهوم في علم نفس النمو المعرفي من قبل houdeetal 1998 وفي علم اجتماع العمل من قبل tersac1996¹⁵، والجزائر كبقية دول العالم لها طموحات كبيرة باعتبار المدرسة حجر الزاوية الذي تعتمد عليه الدولة في حمل رسالة التغيير إلى الأفضل، فأحدثت على مناهجها إصلاحات معرفية ومنهجية مساندة لمستجدات العصر، واستشرافا لمستقبل واعد، ولهذا اعتمد التدريس بالكفاءات امتداداً وإثراءً وإصلاحاً لبيداغوجية المضامين والأهداف وذلك نظراً ل:

- التحويلات الحالية المرتكزة أساساً على المردود (المنتج كما وكيفا)؛
- الانتقال من فكرة العلم من أجل العلم إلى العلم من أجل المنفعة؛
- اتساع رقعة العلوم وتجديدها المستمر جعل الإلمام بها كعرفة محضة غير مجد؛
- ثبوت عدم جدوى منطق التعليم الذي يعتمد على صب المعارف في صيغتها الخام وعدم ربطها بما تتطلبه الحياة اليومية
- عدم مواكبة التقويم عملية التعليم، واقتصره على مدى تحصيل المعارف¹⁶ والمغزى من هذا الكلام أن رسالة المدرسة تغيرت فبدلاً من بيداغوجية التلقي (التعليم) التي تهتم بحشو الأذهان بالمعارف، وتقويمها على أساس الحفظ والاستظهار الشفوي أو الكتابي المحبوسين داخل جدرانها إلى بيداغوجية البناء (التعلم) التي تعتمد الممارسة الذاتية، والجماعية لإعداد النشء بخبرات ومهارات، وكفاءات، وتقنيات تؤهلهم إلى المهنية، وتجاوز معضلات الحياة بالمواقف العلمية، وبهذا تلبى المدرسة متطلبات المجتمع.

3- المرجعيات النظرية لبيداغوجية الكفاءات: تستمد بيداغوجية الكفاءات

مرجعيتها النظرية من علوم ونظريات متعددة ومن أهمها:

أ- علم النفس الفارقي: تستند المقاربة بالكفاءات إلى نتائج علم النفس

الفارقي، حيث تؤكد هذه النتائج أن الأفراد لا يتشابهون أبداً، حتى ولو توفروا

بيولوجيا على الرصيد الوراثي نفسه، كما هو الحال بالنسبة للتوائم المتطابقة

فهناك دائما فوارق بينهم، وهذا كان سببا في ظهور تيار بيداغوجي يقوم على

تفريد التعليمات تبعا لحاجات وخصائص كل فرد.

ب- نظرية الذكاءات المتعددة: توصلت الأبحاث الحديثة إلى توفر الأفراد

على ذكاءات متعددة منها: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي، الرياضي، الموسيقي

الحس الحركي،... إلخ، لقد دأبت النظم التربوية على إيلاء الذكاء اللغوي والذكاء

الرياضي أهمية بالغة، مقارنة مع الذكاءات الأخرى، نظرا لحاجة المجتمعات

إليها، ونظرا لتمتع بعض الأفراد باستعدادات في ذكاءات دون أخرى فينبغي

احترامها، ودون الإضرار بالتنوع والتكامل المطلوب لتشكيل شخصية متوازنة

متكاملة.

ت - النظرية البنائية: تقوم هذه النظرية على مبدأ أن التعلم فعل نشيط وأن

بناء المعارف يتم استنادا إلى المعارف السابقة، فالمتعلم هو محور العملية

التعليمية/التعلمية حيث يبني المعرفة معتمدا على ذاته مستفيدا من مرافقة معلمه

له.

ث - النظرية المعرفية: تنظر هذه النظرية للتعلم من زاوية السياقات المعرفية

الداخلية للمتعلم، فتعطي أهمية خاصة للمصادر المعرفية واستراتيجيات التعلم

(معالجة المعلومات، الفهم، التخزين، توظيف المعارف)، فوعي المتعلم بما

تحصل عليه من معرفة واستراتيجيات اكتسبها يزيد من نشاطه لتطور جودة

التعلمات.¹⁷

إن استفادة مقارنة الكفاءات من تيارات بيداغوجية حديثة ومن مجموعة من العلوم المتخصصة في الدراسات النفسية والاجتماعية والتربوية، جعلت منها - في رأبي - منهجاً بيداغوجياً عملياً وفعالاً في العصر الراهن.

4- مبادئ المقاربة بالكفاءات: أشرنا سلفاً أن بيداغوجيا الكفاءات استفادت من مجموعة من النظريات البيداغوجية، وآراء وأفكار لعلوم متخصصة في الدراسات النفسية والاجتماعية والتربوية، ومن هذا التنوع المعرفي والبيداغوجي استمد منهج المقاربة بالكفاءات مبادئه العلمية والتي نذكر منها :

أ- الشمولية: بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقاً من وضعية شاملة (وضعية مركبة، نظرة عامة، مقارنة شاملة) يسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة المتعلم على تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في السياق والمعرفة، والمعرفة السلوكية الفعلية.¹⁸

ب- البناء: ويتم بتفعيل المكتسبات القبلية قصد بناء مكتسبات جديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة ويعود هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية¹⁹

ت- «التطبيق»: يعني هذا المبدأ ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها.

ث- التكرار: أي تكليف المتعلم بالمهام الإدماجية نفسها عدة مرات قصد الوصول إلى الاكتساب العميق للكفاءات والمحتويات.

ج- الإدماج: يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تقترب بأخرى كما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات، وذلك ليذكر الغرض من تعلمه.

ح - الترابط: يسمح هذا المبدأ لكل من المتعلم والمعلم بالربط بين أنشطة

التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءات.²⁰

خ - «الملاءمة»: أي ابتكار وضعيات ذات معنى تحفز المتعلم، إذ يسمح هذا المبدأ باعتبار الكفاءة أداة لإنجاز مهمة مدرسية أو من واقع المتعلم المعيش الأمر الذي يسمح له بإدراك المغزى العام من تعلمه.

د- **التحويل:** الانتقال من مهمة تم فيها التّعلم إلى وضعيّة مغايرة (تطبيق المكتسبات)²¹

وخاصة جملة هذه المبادئ، إن بيداغوجيا الكفاءات تراعي التّدرج الانجازي في مراحل العمليّة التّعليميّة / التّعلّميّة، إذ تخصّص لكلّ مرحلة منها المفهوم البيداغوجي المناسب لها، وإنها تسعى إلى تكاملية الأدوار بين المعلم والمتعلم، وذلك لتأسيس المعرفة بمبدأ البناء الذي يبادر به التلميذ ذاتيا بتوجيه المشرف على تسيير الفعل التّعليمي.

5- خصائص بيداغوجيا الكفاءات في المجال التّعليمي: بعد أن تأكد خبراء التّربيّة من ثقل المناهج التّعليميّة المعتمدة على مقارنة المضامين والتّدرّيس بالأهداف "بمعارف غير ضروريّة للحياة ولا تسمح لحاملها أن يتدبر أمره في الحياة العمليّة"²²، وهذا "جعلهم يفكرون في إعادة بناء الفعل التّعليمي/التّعلمي على مبادئ مبنية على ما هو أنفع وأفيد بالنسبة للمتعلم وأكثر اقتصادا لوقته ومن ثم فقد ظهرت مقارنة بناء المناهج بالكفاءات"²³ استدارا على ما سبقها من الخيارات المعتمدة في المناهج الملغاة بحكم أن فكرة الإصلاح قامت أساسا على تطوير المقاربة السلوكيّة وجعلها خيارا يحقق الفعل التّوعوي في العمليّة التّعليميّة، وربطه بعالم الشّغل .

"وعلى العموم يمكن تحديد خصائص بيداغوجيا الكفاءات في ما يلي:

- النّظر إلى الحياة من منظور علمي؛
- التّحقيق من محتويات المواد الدّراسيّة؛
- تفعيل المحتويات والمواد التّعليميّة في المدرسة والحياة؛
- السّعي إلى تثمين المعارف المدرسيّة وجعلها صالحة للاستعمال بمختلف مواقف الحياة؛
- الطّموح إلى تحويل المعرفة النّظريّة إلى معرفة نفعيّة."²⁴

وما يفهم من هذا أن المقاربة بالكفاءات تتجاوز مبدأ العلم من أجل العلم المحصور في المنفعة الذاتية إلى مبدأ العلم من أجل الانفتاح على الحياة، وبث فيها روح الحركة العلمية الدؤوبة التي تتمكن بنشاطاتها المؤسسة على القواعد العلمية من إزاحة حدود التحدي، إذ تصبح لديها المقدرة على الاستفادة من مادة الكون متخذة الإبداع، والابتكار والانجاز كوسائل تطويرية لتطويع وتسخير هذه المادة في كل ما ينفع الإنسان.

6- المزايا البيداغوجية للمقاربة بالكفاءات: تتمايز المقاربة عن سابقتها بالمزايا الآتية :

6-1- الجو الديمقراطي: يتجسد هذا المبدأ بالإجراءات البيداغوجية الموائية: الحرص على تحقيق تكافؤ الفرص بين التلاميذ، حيث يشجع المتفوقون، ويرافق الضعاف ومساعدتهم للارتقاء بهم إلى المستوى الأحسن.

- ضمان أحقية النقد، وإبداء الرأي بكل حرية، وتشجيعهم على ما يمتلكون من أفكار نقدية وترقيتها.

- احترام اقتراحاتهم وآرائهم التي يرونها مناسبة لحل معضلاتهم.

6-2- السيكولوجية المنظمة للحدث التعليمي: لا تتحقق هذه الخاصية البيداغوجية إلا بالتخطيط والتنظيم الجيدين، والعمل المركز على العناصر البيداغوجية التالية:

- أن تكون للنشاط كفاءة واضحة في ذهن المعلم والمتعلم على سواء؛

- استثارة المتعلمين لبث فيهم روح الدافعية والتجاوب على قدر عقولهم ونفسياتهم؛

- تحفيز التلاميذ على العمل والحرص عليه، وذلك بتكليفهم بمهام تتماشى مع ميولاتهم ووتيرة عملهم، واهتماماتهم، وهذا يقضي على الكثير من حالات عدم الانضباط داخل القسم؛

- أن تتطابق الوسائل التعليمية مع مضمون النشاط، وأن تكون مشوقة لتزيد من اهتمامات التلاميذ في الدرس؛

6-3-التقويم العلمي المتواصل: حظي التقويم الكفائي باهتمام كبير من الباحثين المعاصرين في ميدان التربية والتعليم؛ لتغطيته الفعل الديدانكتيكي بداية من تشخيص النقائص إلى تقويم تحقيق المخرجات التعليمية المتوقعة للمسابقات الدراسية. ²⁵

وهو في فلسفة بيداغوجيا الإدماج: إجرائية بيداغوجية بمثابة وسيلة لا غاية كما كان سابقا، متخذة المرافقة، والحوار، والمناقشة، والاستراتيجيات المتنوعة للتقويم كالتقويم التعاوني والتقويم الذاتي قصد إزالة كل المفاهيم المعرفية الخاطئة والعثرات المنهجية والتنظيمية في حينها متبذية في ذلك التعلم الإدماجي للتأكد من تثبيت التعلّات، والقدرة على دمجها والتحكم فيها بأداء ممارساتي علمي يمكن المتعلم من التصور الصحيح لتعليمه، وكيفية توظيفه في بناء المشاريع الناجحة في حياته الدراسية والاجتماعية .

خاتمة: من خلال ما عالجنه في هذه الورقة البحثية عن الفلسفة البيداغوجية للمقاربة بالكفاءات تجلى لنا أنها منهج ذو مواصفات بيداغوجية أكثر نجاعة من سابقتها.

1- إذ يجعل من المتعلم عنصراً حيوياً قادراً على ترجمة معارفه إجرائياً، متجاوزاً الممارسات السابقة التي سلبت التلميذ فاعليته التشاركية، وثبتت فيه قيمة الحرية الإبداعية بحكم وقوعه تحت سلطة المعلم المحتكرة للفعل التعليمي.

2- إن التعليم بالفكرة الإدماجية يبني على ما فاته من البيداغوجيات، ولا يهدمها من الأساس، ومن ثم فهي مستدركة ومتممة في إطار المجاللة، لأجل ذلك سميت بالجيل الثاني.

3- إن موقع المتعلم في التّعليم بالكفاءات يحظى بالاعتبارات، وذلك أن التّلميذ في منطق هذه الفلسفة شريك فاعل، ومحرك للحدث، ومسؤول عن ناتجه، وباني لمعارفه.

4- تركز فلسفة الكفاءات على جعل التّعليم يتميز بالصفة الإجرائية، فهو إلى التّكوين أقرب منه إلى التّلقين، ومن ثم بات راسخا في قناعتها أن استراتيجيات التّعلم تبنى على التّخطيط والوضوح والشمولية؛ لأنها بديل واعد في واقع الحركة التّعليمية/ التّعلمية.

5- تأخذ المقاربة بالكفاءات علم النّفس الفارقي باهتمام كبير في الحدث التّعليمي كما أنها تؤكد على أن تكون المحتويات في متناول القدرات العقليّة، والنّفسيّة، والحس الحركيّة للمتعلمين، غير بعيدة عن الواقع المادي والاجتماعي لهم.

6- إن شروط تحقق النّجاعة المؤكدة عقب تبني خيار التّدريس بالكفاءات بعيدة الحصول ما لم يأت لها تعبئة الجهاز التّعليمي والتّكويني معا بيداغوجيا ومعرفيا وإداريا بثقافة التّفكير الكفائي تنظيراً، وتخطيطاً وإجراءً.

الهوامش :

¹ زينب بن يونس، من المقاربة بالكفاءات البيداغوجيا الإدماج، كيف نفهم الجيل

الثاني، ط1 2017Allure، برج الكيفان الجزائر، ص5

² أحمد ابن فارس : معجم المقاييس في اللغة، ط1 1432-1433هـ/2011م،

دار الفكر للطباعة والنشر والتّوزيع، بيروت لبنان ص 929

³ ابن منظور، لسان العرب، تح، عامر أحمد حيدر، وراجع عبد المنعم خليل،

دار الكتب العلميّة، بيروت لبنان، ط1، (1426هـ/2005م)، 658/8

⁴ الرّمخشري، أساس البلاغة، قراءة وضبط وشرح محمد نبيل طريقي، دار صادر بيروت لبنان ط1، (1430هـ/2009م)، ص 551

⁵ محسن محمد معالي، معجم معاني اللغة، أطفالنا للنشر والتوزيع، الخراسية الجزائر، ط1، (2015)، ص 603.

⁶ ايميل بديع يعقوب، المعجم المفصل في دقائق اللغة العربية، دار الكتب العلمية بيروت، ط2، (1433هـ/2012م)، ص 325.

⁷ الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، جوان 2011. ص165

⁸ المرجع نفسه ص165

⁹ المرجع نفسه ص165

¹⁰ المرجع نفسه، ص164

* المقاربة: تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتدخلة في تحقيق الأداء الفعال و المردود المناسب (الطرائق، الوسائل، الزمن، المكان، المعارف، خصائص المتعلم، و النظريات البيداغوجية، الكفاءة المستهدفة). الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي جوان 2011. ص202

¹¹ ينظر، محمد السيد سلطان، مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ، دار ومكتبة الهلال، بيروت، (2008م/1426هـ)، ص151-157

¹² ينظر المرجع نفسه ص154-155-156

¹³ ينظر المرجع نفسه، ص157

¹⁴ ينظر : غانم حنجار وآخرون، تجليات الإصلاح في اللغة العربية للطور المتوسط -دراسة في فلسفة البناء(مخطوط)، جامعة ابن خلدون تيارت، (2013)، ص47

- ¹⁵ زينب بن يونس: من المقاربة ب الكفاءات الى بيداغوجيا الإدماج، كيف نفهم الجيل الثاني Allure ، برج الكيفان الجزائر ط1، (2017)، ص15-16
- ¹⁶ الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، وزارة التّربية الوطنيّة 2011. ص 179
- ¹⁷ ينظر : محمد صالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعيّة و المناهج الرّسميّة دار الهدى، عين ميلة الجزائر، (2012)، ص 33-34-35
- ¹⁸ زينب بن يونس :من المقاربة بالكفاءات البيداغوجيا الإدماج كيف نفهم الجيل الثاني، ص 21
- ¹⁹ ينظر: نفسه ص 21
- ²⁰ الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التّعليم الابتدائي جوان 2011 وزارة التّربية الوطنيّة، ص 8
- ²¹ زينب يونس، من المقاربة بالكفاءات الى بيداغوجيا الإدماج، كيف نفهم الجيل الثاني، ص 22
- ²² مناهج السنة الأولى من التّعليم الابتدائي، أفريل 2003 مديرية التّعليم الأساسي، وزارة التّربية الوطنيّة، ص 31
- ²³ نفسه، ص 31.
- ²⁴ منهاج السنة الأولى من التّعليم الابتدائي، مديرية التّعليم الأساسي، اللجنة الوطنيّة للمناهج، وزارة التّربية الوطنيّة، جوان (2011)، ص 20.
- ²⁵ نعمان شحادة، التّعلم والتّقويم الأكاديمي، دار صفاء للنشر و التّوزيع، عمان، ط1، (2009م-1430هـ)، ص 174

توظيف الجغرافيا التطبيقية في المدرسة الابتدائية الجزائرية بين جدية الطرح وإشكالية التنفيذ

Teaching Applied Geography in the Algerian Primary
School between the seriousness of the thesis and the
problem of implementation

الباحث: بن تتي هواري*

إشراف: د بلعجين سفيان

تاريخ القبول: 2019-11-27

تاريخ الاستلام: 2018-12-23

ملخص: هناك عدّة وسائل يتدرّج بفضلها مستوى المتعلّمين من المستويات الدنيا إلى مستويات أفضل، ولعلّ من بينها توظيف الوسائل الحقيقية في العملية التعليمية من مثل ذلك ما يصطلح عليه بالجغرافيا التطبيقية.

تحاول هذه الورقة البحثية الإجابة عن التساؤل المشروع حول جدوى تدريس الجغرافيا في ميدانها الطبيعي ومدى إمكانية تحقيق ذلك من خلال طرحنا لموضوع "توظيف الجغرافيا التطبيقية في المدرسة الابتدائية الجزائرية بين جدية الطرح وإشكالية التنفيذ" وفق العناصر التالية: الإصلاح التربوي، التعليم الميداني تعريف الجغرافيا التطبيقية، المدرسة الابتدائية والمناهج المعاد كتابتها (الجيل الثاني)

* المركز الجامعي أحمد زبانه، غليزان، مختبر اللغة والتواصل البريد الالكتروني:

houaribenteni@Gmail.com

توظيف الجغرافيا التطبيقية في المدرسة الابتدائية الجزائرية ...
ومدى إمكانية توظيف الجغرافيا التطبيقية في المدرسة الابتدائية بتشريح لواقع
الوسائل المادية والبشرية المتاحة من وجهة نظر الباحث.

الكلمات المفتاحية: الإصلاح التربوي، التعليم الميداني، الجغرافيا التطبيقية،
الاستكشاف.

Abstract:

There are several ways that may graduate the learners levels from the lowen to the better one, including the use of real means in the educational process, such as what is called the applied geography.

This research paper attempts to answer the legitimate question about the feasibility of teaching geography in its natural field, and the extent to which this can be achieved through the introduction of the subject of "Teaching Applied Geography in the Algerian Primary School between the seriousness of the thesis and the problem of implementation". According to the following elements: educational reform, field education, definition of applied geography, primary school and rewritten curricula (second generation). the possibility of employment the applied geography in the primary school in an analysis of the reality of the physical and human means available from the researcher's point of view.

Keywords:

Educational reform, Field educational, Applied geography, Exploration.

1. مقدمة: لقد تعالت صيحات مفتشي التربية الوطنية للغة العربية في مستوى التعليم الابتدائي خلال صائفة ألفين وسبعة عشر (2017)؛ من خلال ندوات تكوينية لفائدة بعض أساتذة اللغة العربية الذين ستوكل إليهم مهمة التدريس وفق المناهج المعاد كتابتها (الجيل الثاني) لسنتي الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي وهما سنتا الإصلاح للدخول المدرسي 2018/2017. أثناء عرضهم لبعض المفاهيم الجديدة تمت الإشارة إلى تدريس الجغرافيا التطبيقية على أن تقدم هذه المادة في شكل نشاط استكشافي، وفي الطورين الثاني والثالث أن تصاغ التعلّيمات بدوافع التنزه والتّجوال والتّقلّ. فماذا نعني بالجغرافيا التطبيقية؟ وما هي إمكانات تطبيقها ضمن واقع المدرسة الابتدائية الجزائرية؟

للإجابة على الإشكالية المطروحة قام الباحث بتتبّع العناصر التالية للإصلاح التربوي، التعليم الميداني الجغرافيا والجغرافيا التطبيقية، وربط هذه العناصر بالمدرسة الابتدائية الجزائرية بما تحويه من إمكانات، ليختم الباحث دراسته بخلاصة جمع فيها النتائج التي توصل إليها.

2. مفهوم الإصلاح التربوي: الإصلاح هو تغير شكل الشيء، وهو مصطلح واسع لأي تجديد مخطّط وذو دلالة، ويصمّم من أجل تحسين النظام، أو المؤسسة، أو الجماعات، أو الأفراد، أمّا الإصلاح التربوي فهو النظر في النظام التربوي القائم، بما في ذلك النظام التعليمي ومناهجه، من خلال الدراسات التّقويمية، ثم البدء في عملية التطوير؛ وهو بهذا يعدّ تطبيقاً لأشكال جديدة من مستويات المناهج، وأصول التدريس، والتّقويم (ينظر، مديحة فخري محمد، 2014) ولكن يجب أن يكون الإصلاح معقولاً وفي حدود الإمكانيات المتوقّرة.

توظيف الجغرافيا التطبيقية في المدرسة الابتدائية الجزائرية ...

"خلال العقود الأربعة الماضية تكاثرت أدبيات الإصلاح ومشروعات التحديث التربوي، سواء من قبل الهيئات الرسمية في أعلى مستويات اتخاذ القرار أم من الوزارات المعنية بقطاع التعليم. كذلك تعددت في هذا المجال كتابات المتخصصين والمتقنين والإعلاميين لدينا وفي أقطار العالم، ولم تتوقف هذه المساعي عند الدول النامية، بل بادرت بها الدول المتقدمة لنتدارك ما في نظمها التعليمية من خلل وجمود" (حامد عمار 2010)؛ فلم يعد يقتصر الإصلاح في مجال التربية والتعليم على الدول المتقدمة لوحدها أو على الدول النامية بل أصبح يلجأ إليه عندما يرى القائمون في مجال التربية الحاجة إليه، إما في استبدال طرق التدريس أو تعديل كبير في البرامج التعليمية بما يتواءم مع متطلبات المجتمع ومستجدات العلوم.

"ومن ناحية المتخصصين في المجالات التربوية وقيادات المسؤولين عن التعليم اقتصرت معظم المشروعات والبحوث والتوصيات لإصلاح التعليم في إطار اعتباره نظاما أكاديميا فنيا محايدا يتطلب تغييرات محدودة في مؤسساته وإداراته ومناهجه. كذلك حين امتدت إلى نوعيته وجودته وكفاءته وفاعليته، وما يرسخه من أساليب التفكير والتأمل جاءت توصياتهم مجردة ومثالية عارية في انفصالها عن أحوال سياقها المجتمعي، وعن الرؤى الجديدة في فهم الطبيعة والمعرفة والعالم الخارجي والمجتمع والحياة الإنسانية" (حامد عمار 2010)، ولا تعدّ الجزائر بلدا منفردا في نهجها لسياسة إصلاح منظومتها التربوية.

في المقابل، فقد صار من المسلمات أنّ "كلّ شكل من أشكال الإصلاح يتجاهل أصحابه مسألة الوهن الداخلي والقصور الذاتي تكون نتائجه مخيبة للأمال" (عبد الكريم بكار، 2002).

لم تعدّ المدرسة ذلك الهيكل المادي الذي يضمّ متعلّمين يتابعون برنامجا مسطّرا وفق منهاج معيّن، بل أصبح يُنظر إليها على أنّها وحدة بناء مجتمع في

معارفه وقيمه ومبادئه، لذلك أصبحت تُكَيَّف الطُّرُق والأساليب العديدة وتُوفَّر مختلف الوسائل لصناعة رجل الغد وربطه بواقعه الجغرافي، وإحكام صلته بماضيه التَّليد.

وعليه، فقد تطوَّرت وظيفة المدرسة وأصبحت أهدافها الاجتماعية لا تقلُّ أهميَّة عن وظيفتها التَّربويَّة والتَّعليميَّة، فهي تعدُّ من أهمِّ المؤسَّسات التي يوليها المجتمع مهمَّة رعاية أبنائه لما لها من خصائص تساعد في القيام بهذه المهمَّة والإسهام في تنشئة اجتماعيَّة سليمة عن طريق إكسابهم قيما إيجابيَّة واتِّجاهات بناءة بالإضافة إلى إكسابهم المعارف والمهارات حتى يصبحوا مواطنين صالحين لأنفسهم ولمجتمعهم (ينظر، ماهر أبو معطي علي، 2012)، ومن أهمِّ الطُّرُق التي تجعل التَّعليم سليما ربطه بالواقع الذي يعيشه الفرد المتعلِّم.

3. التَّعليم الميداني: يعدُّ التَّعليم ناجحا إذا كان يستجيب لمتطلَّبات الواقع ويتطلَّع إلى المستقبل، ولا يكون هذا إلا بالاستجابة إلى ما وصل إليه البحث في مجال التَّربيَّة ولعلَّ من ركائزه الاستعانة "بالأشياء الحقيقيَّة في التَّدريس التي تتوافر من خلال ملاحظتها وتداولها وفكِّ أجزاءها وتركيب هذه الأجزاء ثمَّ عرضها وإجراء المناقشات حولها، كلَّ ذلك من وسائل تشجيع الطُّلبة على استخدام مصادر التَّعلم" (إيناس خليفة عبد الرزاق، 2007).

ويقصد بالأشياء الحقيقيَّة الأشياء الحيَّة وغير الحيَّة كما خلقها الله تعالى بما فيها من حياة وحركة وشكل وحجم ولون وتركيب، وهذه الأشياء الحقيقيَّة تزوِّد المتعلِّمين بخبرات محسوسة مباشرة، فمثلا عند دراسة نبات الفول أو نموِّ نبات العدس، فالمتعلِّمون يتعرَّفون إلى الشَّكل والتركيب والأغصان والأوراق، والجذور والأزهار والبذور (ينظر، محمَّد محمود الحيلة، 2015).

توظيف الجغرافيا التطبيقية في المدرسة الابتدائية الجزائرية ...

كما يتعرفون على مراحل النمو وما يطرأ عليها من تغيير في كل مرحلة؛ لذا تستخدم هذه الوسائل بكثرة في موضوعات العلوم وتطبيقاتها المهنية، كما يمكن استعمالها في التعبير اللغوي، وبذلك فهي بالإضافة إلى اكساب المعلومات فإنها تساعد في تنمية العمليات العلمية مثل الملاحظة، والوصف والاتصال والتصنيف والقياس. وهي النظرة التي تتوافق مع ما ذهب إليه جون جاك روسو (1712-1778)؛ حيث اقترح كعلاج نظرية في التربية تقوم على تربية الأطفال في الريف بعيدا عن التأثيرات الحضارية الزائفة وتنقسم إلى مرحلتين: الأولى سلبية، يترك فيها الأطفال على سجيبتهم مع عالم الأشياء يكتشفونها بأنفسهم وينمّون قدراتهم بالاحتكاك المباشر بها والاعتماد على الحواس والتعلم بالمحاولة والخطأ. ثم تبدأ التربية الإيجابية مع وعي الطفل للآخرين وإدراكه للضرورة وانتقاله من حال الطبيعة إلى حال الاجتماع (ينظر، عبد الكريم غريب 2007).

لقد أصبح استعمال الطبيعة في التعليم من المسلمات؛ وهو ما يسمّى بالخبرة المباشرة، و"إنّ المعلومات كي تتحوّل إلى معرفة، لا بدّ أن تمرّ بالعديد من العمليات الذهنية مثل الإدراك والتعلم، وتظهر هذه المعرفة عن طريق تفاعلها مع العالم الخارجي ومن خلال استخدام المعلومات التي تمّ تخزينها" (مديحة فخري محمّد، د ت).

ويعدّ "جون ديوي" (1809-1931) من المربين الأربعة الحقيقيين للفلسفة البراجماتية وهم تشارلز بيرس Charles pierce وويليم جيمس William جورج هيربرت ميد George H. Mead وكان ديوي يرى أن التربية هي الحياة نفسها، وهي عملية نموّ وتعلّم وبناء وتجديد مستمر، وبهذا فهي تساعد الفرد في تكيفه مع بيئته وحياته، وأنّ المصدر الأساسي للمعرفة الإنسانية هو الخبرة والنشاط الذاتي للفرد وأنّ المعرفة الحقيقية هي التي تساعد الفرد على

التغلب على مشكلات الحياة وعلى تكيف بيئته وتطويرها لخدمة حاجاته وأن قيمة المعرفة هي تطبيقها وتوظيفها لصالح الإنسان وكان ينظر إلى الطريقة التجريبية على أنها مصدر للمعرفة ووسيلة للتحقق من صحتها في المسائل الاجتماعية والأخلاقية مثلما هي في المسائل العلمية والتكنولوجية (ينظر، خالد القضاة 1998).

يمكن تلخيص فلسفة ديوي في المجال التربوي بأمرين اثنين؛ أولهما اعتبار أن التربية ظاهرة طبيعية في الإنسان، وهي التي تربطه بمكتسبات الحضارة الإنسانية عن طريق المحاكاة في المحيط أو المجتمع، وثانيهما هو اعتبار التربية ثمرة علم النفس وعلم الاجتماع (ينظر، يوسف مارون، 2011) ومن أشكال العالم الخارجي ذلك الجانب المرتبط بالمجال الجغرافي أو الحيز المكاني.

"إن مجتمع التعلم ينهض على فكرة إعادة النظر في مفهوم التعليم المدرسي؛ بما يساعد على أن تتخطى عمليات التعليم والتعلم أسوار المدرسة بدلا من أن تظل قاصرة على ما يدور داخلها فقط، وبحيث يصبح المجتمع بكافة هيئاته ومؤسساته بيئات للتعلم كما أن هذا المجتمع يستوجب العمل على تحرير المتعلم من كافة قيود الزمان والمكان والموضوع التي يمكن أن تحوّل بينه وبين جعل الحياة بكافة مجالاتها وإمداداتها الزمنية كتابا مفتوحا ومواقف ثرية للتعليم والتعلم" (شبل بدران، 2012).

4. الجغرافيا التطبيقية:

1.4 الجغرافيا: "الجغرافيا علم يدرس الظواهر الطبيعية وعلاقة الإنسان بمحيطه وبيئته وهي مكون أساسي للتربية تساعد على حل مشكلات حياتية من خلال تنمية البعد المكاني لدى المتعلمين وتوضيح العلاقات الموجودة بين الإنسان

توظيف الجغرافيا التطبيقية في المدرسة الابتدائية الجزائرية ...
والمعطيات الطبيعية والبحث عن قواعد تنظيم الإنسان واستغلاله واستفادته من
موارد محيطه والحفاظ على بيئته.

- وهي بمفهومها الحديث، تهتم بدراسة العلاقة بين السكان ومجالهم الجغرافي
من حيث التباين والتنوع وأساليب التنمية، وتتبنى في ذلك مقاربة شمولية تمكن
من تفسير دورهم ونشاطهم وتقنياتهم المتنوعة في استغلال المحيط وتهيئة الإقليم
أي علاقتهم بالبيئة تأثيرا وتأثرا.

- تمارس الوصف والشرح والتحليل كقدرات ضرورية للمتعلم من أجل توعية
الفرد بمكانته ضمن المحيط الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه وتستجيب بذلك
لكثير من الحاجيات الأساسية للمتعلمين.

- تنمي التفكير العلمي وفق المساعي الخاصة بمعالجة الإشكاليات وحل
المشكلات قصد التموقع والتصرف العقلاني في المحيط.

- تساعد على فهم الكثير من الحوادث التاريخية والقضايا الاجتماعية
والاقتصادية والأدبية بما من شأنه تعزيز روح المواطنة المسؤولة وتقوية الانتماء
وتوطيد العلاقات على أساس من الواقع والمصالح والمنافع المشتركة والمتكاملة.
- تمكن المتعلمين من اتخاذ مواقف من الظواهر الملاحظة وتعدهم للحياة
باكتسابهم مهارات وتنمية اتجاهات مرغوب فيها وتبصيرهم بالمشكلات المعيشية
وصولاً إلى فهم الأدوار الرئيسية للجغرافيا في بناء الدول وتخطيطها المستقبلي
إحصاء وتخطيطاً وتنمية كالدراست البيئية والنظم السياسية والاقتصادية
والمشاكل السكانية" ([http://bohoot.blogspot.com/2014/09/blog-\(post_81.html](http://bohoot.blogspot.com/2014/09/blog-(post_81.html)).

2.4 الجغرافيا التطبيقية والمدرسة الابتدائية: تعدّ الدراسة المتعلقة بالمجال
الجغرافي من مجمل اهتمامات إنسان العصر الحديث الذي يسعى دائما في
تطويع محيطه خدمة له، "وقد أخذت الجغرافيا منذ أواسط القرن العشرين منحا

جديدا حيث شارك الجغرافيون في المسح الميداني للتربة واستعمالات الأرض في بريطانيا بقصد توفير قاعدة بيانات للتخطيط لما بعد الحرب العالمية الثانية وكانت هذه التجربة الزائدة مصدر إلهام لدديستايم ليولف كتابه: الجغرافيا التطبيقية Applied Geography (وهو جيولوجي نال الأستاذية في الجغرافيا الاجتماعية ومنح لقب لورد)، والذي تبعه فريمان بكتابه الجغرافيا والتخطيط (ترجم للعربية مرتين) ("مضر خليل، 2015).

"تعتبر الجغرافيا من العلوم الإنسانية التي كان لها السبق في ميدان وصف الحياة البشرية، ومحاولة فهم علاقة الإنسان بمحيطه، وقد ظلت منفعتها - إلى عهد قريب - تقتصر على محاولة الفهم العميق لعناصر المحيط البيئي لمعناه الواسع؛ نظراً لموقعها الاستراتيجي عند ملتقى التخصصات المعرفية الدقيقة، وانطلاقاً من موقعها هذا فإن مجالها التطبيقي الأول في مساعدة الإنسان على الانفتاح ومعرفة الآخرين؛ حتى يتم الاندماج بشكل سليم في المجتمع" (/ <http://www.alukah.net/culture/0/46365>)

تعدّ الجغرافيا التطبيقية من باب التعليم المفتوح على الطبيعة والحياة الواقعية في جانبها المادي، ويعدّ ربط المتعلم بواقعه الجغرافي من أساليب التعليم الناجح وبناء المعرفة الخاصة، ويمكن إدراجها ضمن الرحلات التعليمية الميدانية والتي تعدّ من الخبرات المباشرة؛ وهي كلّ جولة يقوم بها المتعلمون خارج حدود الفصل ومن مزاياها أنها تحقّق فرصاً لرؤية الحقائق متصلة ببعضها البعض؛ فهي صلة ربط بين ما يدرس في الفصل وما يجري في الحياة الخارجية، كما أنها تخفف ضغط الجوّ الدراسي وتحقّق توازناً نفسياً يساعد في تنمية شخصيات الأفراد، وهي أنواع تقسم حسب الهدف منها، وحسب المنهج والموضوع، كما تقسم حسب المستوى الدراسي وكذا بالنظر إلى الوقت الذي تجرى فيه (ينظر طارش بن غالب اليعقوبي، 2011)، وإن كانت الرحلات التعليمية تقتصر على المجتهدين فقط،

توظيف الجغرافيا التطبيقية في المدرسة الابتدائية الجزائرية ...
أو ممن دفعوا ثمن الرحلة، فإن الرحلات المتعلقة بتدريس الجغرافيا التطبيقية
ينبغي لها أن تمسّ جميع متعلّمي الفصل؛ ذلك أنّها بهذا المفهوم تصبح حصّة
تعليمية مبرمجة، إلا أنّها تُقام خارج حدود الفصل التعليمي. وهذا ما يعطيها
خصوصية تفرد بها عن بقية الحصص التعليمية.

إنّ الجغرافيا التطبيقية لها من أرقى المعينات في التعلّم خارج الصّف الدراسي
خاصة وأنّ بلدا مثل الجزائر تعدّ متحفا مفتوحا على الطبيعة؛ بمساحة القارة
وفصول متباينة وتضاريس شاسعة، وصحراء كبيرة هي كلّها مميّزات وإمكانات
إن لم تستغل في السياحة المدرسية، فلا يمكن تفويت هذه الإمكانيات في تعليم
الجغرافيا من بيئتها الحقيقية للنشء.

من خلال كلمة المؤلفين في كتاب التاريخ والجغرافيا للسنة الثالثة من التعليم
الابتدائي، لا نلاحظ ما يدلّ على أنّ دروس الجغرافيا ستدرّس في حيّزها الطبيعي
خارج فصول الدراسة ما عدا المحور الأوّل الذي يتمكّن المتعلّم من خلاله التّموّج
في حيّزه الجغرافي، إلاّ أنّه لا يمكن التكرار أنّ الميادين المعالجة في هذا الكتاب
سواء تعلق الأمر بدروس التاريخ أم بدروس الجغرافيا، هي دروس يمكن عدّها
لبنة أساسية في بناء معارف أوليّة للمتعلّمين في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

في حين لا يمكننا استساغة توظيف أساليب بليغة وعبارات رفيعة، ليست في
متناول متعلّم الطّور الابتدائي بشكل عام وكمثال عن هذا ما جاء في الميدان
الثالث بعنوان السّكان والبيئة، وهي عناصر البيئة المحليّة: "تعتبر الحشرات من
بين العناصر المكوّنة للنّظام البيئي، فإذا كان الإنسان يلجأ إلى تربيّة النحل
بغرض اقتصادي، فإنّ هذه الحشرة تلعب دورا مهما في التّوازن البيئي وخاصة
فيما يتعلّق بالتلقيح الطبيعي للنباتات" (موبحة فوضيل وآخرون، الكتاب
المدرسي ... 2017/2018).

والأمر لا يحتاج إلى كثير من التفكير حتى تقوم باستخراج مفردات وعبارات صعبة، وهي: "العناصر المكوّنة للنظام البيئي" "...بغرض اقتصادي" "تلعب دورا مهما في التوازن البيئي"، "التلقيح الطبيعي للنباتات" وبعملية حسابية نجد عدد المفردات المنزوعة من النص لصعوبتها ككلمات أو جمل بلغت خمس عشرة مفردة من مجموع اثنتين وثلاثين كلمة؛ أي بنسبة تقارب الخمسين بالمائة وهذا أمر غير مقبول فلو كانت عبارة واحدة مبهمة لأمكن للمعلم شرحها، ومطالبة المتعلمين بإيجاد تمثيل لها ضمن عبارات أخرى كعملية تقويمية. وهي من المعوقات في تجسيد مبدأ الجغرافيا التطبيقية التي تبنى على الانكشاف على الطبيعة والواقع بما يفهمه المتعلمون، وبالعودة لدليل المعلم لمادتي التاريخ والجغرافيا نجد أنه قد ورد فيه: "...يمكن ملاحظة أنّ هذه المادة تمثل نشاطا تعليميا يستهدف استكشاف المجال الجغرافي الذي يعيش فيه المتعلم وبكلّ مكوّناته قصد خلق روح الملاحظة لديه وتدريبه على حسن التصرف في المعطيات الجغرافية في محيطه القريب..." (مويحة فوضيل وآخرون، دليل استخدام كتاب التاريخ والجغرافيا، 2018/2017)؛ ليدرك بهذا جانبا من التّعلم قد لا يحصل عليه وهو قابع في مقعده داخل الصّف التّعليمي.

خاتمة البحث: لقد تدرجت مادة الجغرافيا من برامج مستوى السنة الرابعة إلى مستوى السنة الثالثة ابتدائية خلال السنة الدراسية 2018/2017؛ لتكون حملا آخر على المتعلم الصّغير والذي عليه أن يتكيف مع لغة أخرى ألا وهي اللغة الفرنسية في المستوى ذاته، إضافة إلى النشاطات المتعلقة باللغة العربية والتربية المدنية والرياضيات. في حين يمكن التخفيف من برنامج الجغرافيا إلى الدروس المتعلقة بمحيط المتعلم فقط تمثيا مع الأهداف المسطرة من تعليم الجغرافيا، وإدراجها مع التربية المدنية و الرياضيات؛ كأن نجعل الجهات (الشرق الغرب، الشمال الجنوب) في مادة الرياضيات؛ مع إجراء تمارين تطبيقية في بيئة

توظيف الجغرافيا التطبيقية في المدرسة الابتدائية الجزائرية ...

المتعلم وربطها بالمجال الحسابي؛ نقول مثلا: يقف عمر متوجّها إلى الجهة الشماليّة من ساحة المدرسة ويبعد ستة أمتار على عادل الذي ينظر إلى الجهة الجنوبيّة، وهكذا بالنسبة للجهة الشرقيّة والجهة الغربيّة، ليقوم المتعلمون بقياس المسافات وإدراك الجهات الأساسيّة أمّا ما تعلق بالثريّة المدنيّة، فيمكن إدراج الدّروس المتعلّقة بالتضاريس والغابة والمحافظة على نظافة الطّبيعة ضمن برنامجها.

يمكن توظيف الجغرافيا التطبيقية ضمن ما تتطّلع إليه المدرسة الجزائرية في ظلّ وجود إرادة متينة ومتابعة لصيقة لما يتمّ توفيره من وسائل وإمكانات ماديّة. كما يمكن أن يبقى مشروعا في طيّ الأدرج والدّهنيات التي لا تريد أن تتبع الأسباب، أو تخشى من كثرة المصاريف التي قد لا تؤدّي مبتغاها؛ فتذهب المخصّصات الماليّة في مهب الرّيح، ولا يستفيد المتعلم منها إذا صرفت في غير محلّها، فحتى البرامج المكتوبة أضحت نصوصها لا تتوافق مع مستوى المتعلمين وقدراتهم، وهو الأمر الشائع في برامج الإصلاح المتتاليّة والجديدة التي يهوى أصحابها رفع مستوى المتعلمين من خلال برمجة نصوص راقية قد لا تصلح لكثير من المتعلمين، أمّا محاولة توظيف الجغرافيا التطبيقية في الوقت الزاهن أمر مستبعد في ظلّ ما تطلّعنا به وسائل الإعلام بين الفينة والأخرى حول عدم توفّر النّقل المدرسي في بعض المناطق النائية من بعض الأرياف الجزائرية.

إنّ العبرة في الدّراسات المتعلّقة بقضايا التّعليم والتّعلم هي وضع ما يلائم المتعلمين، ولا يمكن التّوهم برفع المستوى من خلال برمجة مكثفة للنشاطات والدّروس، كما يجب مراعاة العمر والمستوى العقلي للمتعلّم من جهة، وينبغي عدم تجاوز الممكن في العمليّة التّعليميّة من الموارد البشريّة المتاحة والوسائل الماديّة المتوفّرة من جهة أخرى؛ ليتمّ تكييف هذه القدرات جميعا خدمة للمتعلّم وفق تدرّج مدروس.

مراجع البحث:

- 01- إيناس خليفة عبد الزازق، الشامل في الوسائل التعليمية، دار المناهج، عمان، الأردن ط 1، 2007
- 02- حامد عمّار، عولمة الإصلاح التربوي بين الوعود و الإنجاز و المستقبل، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر ط 1، 2010.
- 03- خالد القضاة، المدخل إلى التربية و التعليم، دار اليازوري، عمان، الأردن، ط 1، 1998.
- 04- شبل بدران، التعليم و الحرية، قراءات في المشهد التربوي المعاصر، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط 1، 2011.
- 05- طارش بن غالب اليعقوبي، الوسائل التعليمية و تقنيات التعلم، دار اليازوري، عمان، الأردن، ط 1، 2011، 1.
- 06- عبد الكريم بكار، بناء الأجيال ، مكتبة الملك فهد، الرياض، المملكة العربية السعودية ط 1، 2002
- 07- عبد الكريم غريب، المعجم في أعلام التربية والعلوم الإنسانية، منشورات عالم التربية الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 2007.
- 08- ماهر أبو معطي علي، الاتجاهات الحديثة في المجال المدرسي، المكتب الجامعي الحديث، ط 2، 2012.
- 09- محمد محمود الحيلة، تصميم و إنتاج الوسائل التعليمية التعلمية، دار المسيرة عمان الأردن، ط 8، 2015.
- 10- مديحة فخري محمد، مداخل معاصرة لإصلاح المؤسسات التعليمية في مجتمع المعرفة دار الرضوان، عمان، الأردن، ط 1، 2014.
- 11- موبحة فوضيل، دمدم عز الدين، منيغر صالح، زليدة فاطمة الزهراء، بن موسى فيصل الكتاب المدرسي في التاريخ و الجغرافيا للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للطبعات المدرسية، الجزائر، ط 1، 2017/2018.

توظيف الجغرافيا التطبيقية في المدرسة الابتدائية الجزائرية ...

12- موبحة فوضيل، منيغر صالح، دموم عز الدين، زائدة فاطمة الزهراء، بن موسى فيصل دليل استخدام كتاب التاريخ و الجغرافيا، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،

الدّيون الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2018/2017.

13- يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية و الممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدرّيس اللغة العربية في التعليم الأساسي، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس لبنان، ط1 2011.

14- المنشورات الورقية والالكترونية ومواقع الشّابكات؛ مضر خليل، مقالات في الجغرافيا التطبيقية، الأساس النظري، بعقوبة، العراق، 2015.

15- <http://www.alukah.net/culture/0/46365> الموقع الخاص بالمقال بعنوان "الجغرافيا التطبيقية ووظيفتها الّديداكتيكية - التّعليمية" د. مولاي المصطفى البرجاوي تمّ الاطلاع عليه في: 2017/07/21.

http://bohoot.blogspot.com/2014/09/blog-post_81.html-16

تم الاطلاع عليه بتاريخ: 2017/12/22.

آليات شرح المصطلح العلمي المدرسي في كتب علوم الطبيعة والحياة

لمرحلة التعليم الثانوي بالجزائر

أ. سارة لعقد¹

أ. سعيدة كحيل²

تاريخ الإرسال: 2019-05-03 تاريخ القبول: 2019-10-03

الملخص: تعدّ المصطلحات والمفاهيم العلميّة مفاتيح العلوم، وفهمها واستيعابها في علم ما قد يعني تملك ذلك العلم؛ وعلى هذا الأساس فإنّ محاولة جعل تلميذ المرحلة الثانويّة قادرا على استرجاعها واستعمالها في حل مختلف الإشكالات العلميّة التي تواجهه، يتطلب الشرح الدقيق والمعق لها من أجل جعلها يسيرة على الفهم والاستعمال؛ لذلك فقد عمل مؤلفو الكتب المدرسيّة لمادة علوم الطبيعة والحياة على استعمال عدة آليات وطرائق لشرح المصطلحات والمفاهيم العلميّة والتي نذكر منها: آليّة التعريف التعليمي، وآليّة المرادف، وآليّة المقابل، وآليّة العبارة الاصطلاحية، وآليّة الصّورة؛ وكل هذا التنوع في الشرح غرضه واحد مفاده تسهيل عمليّة تدريس المصطلحات والمفاهيم العلميّة.

الكلمات المفتاحية: آليّة التعريف التعليمي، آليّة المرادف، آليّة المقابل، آليّة العبارة الاصطلاحية، آليّة الصّورة.

¹ جامعة أبو القاسم سعد الله-الجزائر 2- البريد الإلكتروني: للمؤلف المرسل :

saralaked@gmail.com

² جامعة باجي مختار ،عنابة-الجزائر ، البريد الإلكتروني : kohsaida@yahoo.fr

آليات شرح المصطلح العلمي المدرسي في كتب علوم الطّبيعة والحياة ...

Explanatory mechanisms of the scientific school term in the books of science of nature and life Case of secondary education in Algeria

Abstract :The terms and the scientific concepts are considered as the keys to all types of science. Understanding and comprehending the specific terminology in a particular field, helps in understanding the field in question. On this basis, trying to make the students able to retrieve and use these terms in solving various educational problems he/she faces requires a precise and deep explanation to make them simple and easy to understand. Therefore, many textbook designers for the natural sciences subject have used many methods in trying to explain the terms and the scientific concepts among which are: the definition method, the Arabic terminology, the foreign terminology, idioms and picturesetc All this diversity in the methods of explanation aim at making the teaching of the scientific terms and concepts an easy task.

Key words :Didactic definition, terminology method, foreign terminology, idioms, picture.

تمهيد: إنّ دراسة المصطلح العلمي «terme scientifique» انشغال دائم للمختصين في مختلف المجالات، وربما يرجع هذا الاهتمام إلى أهميّة المصطلح

العلمي في شتى الخطابات العلمية سواء الشفوية أم الكتابية، وسواء المدرجة في إطار العلوم الإنسانية أم العلوم التجريبية؛ هذه الأخيرة التي وإن حاولنا البحث في مصطلحاتها المتخصصة فإن أهم شيء يجدر بنا أن نشير إليه تلك الخصوصية التي تتميز بها نصوص علم عن علم آخر.

ولعل جلّ هذه النصوص تستمد خصوصيتها من تلك المصطلحات العلمية الخاصة بها؛ التي تتدرج ضمن منظوماتها المفاهيمية، وعلى هذا يمكننا التمييز بين نصوص ع امة ونصوص خاصة.

إن الحديث عن مستويين لغويين الأول عام والثاني خاص؛ يجعلنا نعتقد أنّ المستوى العام للغة ما يمكن أن يحوي عددا كبيرا من المستويات الخاصة؛ حيث يتأسس المستوى العلمي الخاص انطلاقا من العلم الذي اصطلح عليه أهله؛ وبناءً على هذا فإنه لا ينفصل عن النظام العام في مجمل خصوصياته غير أنه يختلف عنه في مصطلحاته ورموزه ومختصراته أضف إلى ذلك تراكيبه التي تتميز بالدقة والبساطة، والوضوح. ففي اللغة العربية إذا اعتبرناها لغة ع امة في مجالها الاجتماعي والجغرافي فإنها تضمّ عددا كبيرا من اللغات الخاصة فلغة الرياضيات تختلف عن لغة الفيزياء، وتختلف هذه الأخيرة عن لغة علوم الطبيعة والحياة. وعلى هذا فإنّ تعليم أيّ علم من هذه العلوم في المدارس يشترط في تدريسه أستاذا متخصصا فيه عارفا بكل خصوصياته، وقناعة منّا بأنّ المصطلحات العلمية مفاتيح العلوم¹؛ جعلنا نتصور أنّ محاولة إفهام التلميذ لعلم ما لا بدّ يتوقف على مدى فهمه لمصطلحات ذلك العلم ومفاهيمه العلمية.

وتستند هذه العملية على آلية شرح تلك المصطلحات ومفاهيمها بالدرجة الأولى؛ ما يجعل من محاولة فهم واستيعاب الأنشطة العلمية المدرجة في الكتب المدرسية سهلا عليه. ومن هنا تبادر إلى أذهاننا السؤال التالي: كيف تقوم كتب

آليات شرح المصطلح العلمي المدرسي في كتب علوم الطبيعة والحياة ...
علوم الطبيعة والحياة بشرح المصطلحات العلميّة التي تقدّم للتلميذ خلال الوضعية
التعليميّة-التعلّميّة؟

أولاً/ المصطلح العلمي المدرسي وآليات شرحه في الكتب المدرسيّة: عرّف
المصطلح «Terme» على أنّه: "كلمة تنتمي إلى رصيدٍ خاصّ، وخاصّة إلى
الرّصيد العلميّ"² ومعنى هذا أنّه عبارة عن كلمة تنتمي إلى نطاق علم خاصّ؛
غير أنّ هناك من الباحثين من يجد حرجاً في استعمال لفظ للكلمة عند التّعريف
بلفظ المصطلح؛ معللين ذلك بكون الكلمة ع امة فهي من عناصر اللغة الع امة
«La Langue Générale» ، بينما يعدّ المصطلح خاصاً فهو أساس اللغة
الخاصّة «La Langue de spécialité». وليس هذا الفرق الوحيد بين الكلمة
والمصطلح؛ بل هناك فروقا أخرى متمثلة في كون الكلمة يمكن أن تدل على عدّة
معاني، أما المصطلح فيجب أن يدل على مفهوم واحد... إلخ. وهذا هو ما عبّر
عنه الشاهد البوشيخي عند تعريفه للمصطلح العلمي الذي يعدّ أهم أنواع
المصطلح قائلاً: "هو اللفظ الذي يعبر عن مفهوم معين في علم من العلوم
الماديّة"³، وقد أشار البوشيخي إلى كون المصطلح العلمي عند بعض الباحثين
مرتبط بعلوم المادة ليشير بعدها إلى المصطلح العلمي الخاص بالعلوم الإنسانيّة،
والشرعيّة والإشكالات التي يمكن أن تواجه الباحث فيها⁴.

أمّا علي القاسمي فقد عرّف المصطلحات العلميّة على أنّها: "عبارة عن
مجموعة من الرّموز اللغويّة تدلّ على مفاهيم تتعلّق بفرع من فروع العلم أو
التكنولوجيا"⁵. ولعلّ ابتعاد علي القاسمي عند حديثه لفظ كلمة أثناء حديثه عن
المصطلح العلمي والتقني إلى القول ب: «الرّموز اللغويّة»؛ ذلك لأن الرّمز اللغوي
يحتمل أن يكون مصطلحاً، كما يحتمل أن يكون مختصراً عليماً، أضف إلى ذلك
الرّموز العلميّة، وهو الأقرب إلى التّعريف الذي أقرّه مجلس مجمع اللغة العربيّة
في دورتيه السّتين عام 1994م، والواحد والسّتين عام 1995م فقد عرّف

المصطلح العلمي على أنه: "لفظ اتفق على اتخاذه للتعبير عن معنى من المعاني العلميّة فالتّصعيد مصطلح كيماوي، والهَيولَى مصطلح فلسفي، والجراحة مصطلح طبي، والتّطعيم مصطلح زراعي"⁶، حيث يشير هذا التّعريف إلى التّخصص العلمي للمصطلحات العلميّة التي اتّفق على استعمالها في كلّ تخصص على حده.

1. المصطلح العلمي المدرسي: لم يحظ المصطلح العلمي المدرسي بالبحث ولا بالتّعريف حتى في المؤلفات التي تعنى بالدراسات المصطلحيّة، ما جعلنا نحاول الخوض في مثل هذه المواضيع نظراً للأهميّة التي تلعبها في إطار نقل المعارف والمفاهيم للتلميذ، ولعل الحديث عن المعارف يجعلنا دون شك نفصل بين نوعين من المعارف: "المعرفة الع امة: يعبر عنها باللغة المتداولة التي يبنّي على الكلمة (Le mot) فكل كلمة تحيل على مفهوم، وتتحد الكلمات لتشكل جملا (Phrases) حاملة لدلالات معينة. المعرفة العلميّة: يعبر عنها بلغة متخصصة تنبني على المصطلح، فكل مصطلح يحيل على مفهوم، وتتحد المصطلحات لتشكل قضايا (Prpositins) (فرضيات، قوانين، مبادئ، نظريات)"⁷ فالمصطلح العلمي المدرسي لا يختلف في المصطلح المتبنى أو المتفق عليه من قبل أهل تخصص ما في المخابر العلميّة في شيء سواء من ناحية الوحدة البنيويّة أم الوظيفيّة، غير أنّ المختلف فيه آليّة التّوظيف والتّقديم.

فمصطلح «المورفين» (Morphine) عرّفته المعاجم المتخصصة على أنه: المادة المخدّرة⁸ " والمورفين فعّال في جميع أنواع الألم"⁹ أما في الكتاب المدرسي فقد عرّف على أنه: "تستعمل المورفين في المجال الطّبيّ للتخفيف من الآلام، إلا أنّ استعمالها تكون بكميات محدودة لتجنب تأثيراته الجانيبيّة...الإدمان على المخدرات"¹⁰، وبالإطلاق من هذا المثال فإنّ عمليّة

آليات شرح المصطلح العلمي المدرسي في كتب علوم الطبيعة والحياة ...

شرح كيفية حدوث النقل المشبكي في حالة وجود مخدر وتبيان كيفية تأثير المخدرات على المراكز العصبية عند الإنسان أجبرت مؤلفي الكتاب على الخوض في بعض أنواع المخدرات من مثل: الأنكيفالين، والمورفين وغيرها، ومن خلال التعريفات فإن المفهوم العلمي واحد، غير أن الاختلاف يتضح من خلال التدرج في تقديم المفهوم العلمي على مستوى الكتاب المدرسي والذي نلاحظ أنه كان يحاول تبسيط المفهوم عن طريق تقديم الجوانب المفاهيمية لهذا المصطلح والتي قدّمها على أنّ مادة تستعمل في المجال الطبي للتخفيف من الآلام بكميات محددة، مشيراً فيما بعد إلى أنّه قد يسبب الإدمان. أضف إلى هذا أنّ الكتاب المدرسي قدّم صورة توضيحية للبنية الفراغية للمورفين، مشيراً إلى كيفية حدوث التكامل البنوي بين هذه جزئيات هذه المادة والمستقبلات الغشائية في المشابك.

وبناءً على هذا يمكننا أنّ نقدّم تعريفاً للمصطلح العلمي المدرسي فهو: مجمل الرموز اللغوية التي تعبر عن مفاهيم متعلقة بها والتي اتفق عليها أصحابها في علم من العلوم، فانتقلت من بيئة المخابر والتي تعرّفها بأدقّ صورها إلى بيئة المدرسة، حيث يراعي في إطار هذا النقل تناولها من المصطلح البسيط إلى المعقد، ومن المفهوم العام إلى المتخصص. مستعينة في ذلك بجملته من الآليات كلّ حسب ما يقتضيه المصطلح ومفهومه العلمي مثل: آلية التعريف، أو آلية الصورة، أو آلية التشبيه...إلخ.

2. آليات شرح المصطلح العلمي في كتب علوم الطبيعة والحياة لمرحلة

التعليم الثانوي بالجزائر : تعدّ كتب علوم الطبيعة والحياة لمرحلة التعليم الثانوي نتيجة حتمية للإصلاح الذي مس المنظومة التربوية بالجزائر في مطلع الألفية الجديدة، حيث سعى المؤلفون في سبيل ذلك إلى إخراجها في شكل يتماشى

والتطورات العلميّة والتكنولوجيّة التي يعرفها العالم ع امة والغربي خاصّة؛ ولعل أهم ما ميّز هذه الكتب:

1.2 الجانب الشكلي: اعتمدت في سبيل توضيح جلّ المصطلحات والمفاهيم العلميّة استعمال الصّور والمخططات والرّسومات البيانيّة... وغيرها من الموضحات.

2.2 جانب المضمون: تنظيم الأنشطة العلميّة بتدرج أخذ فيه بعين الاعتبار سنّ الطّفل، وميولاته، واهتماماته. وكذا محاولة الإحاطة بالتّغيرات العلميّة الحاصلة كمختلف التّجارب العلميّة الحديثة نتائجها. كما اهتمت بشرح وتقريب بعض المصطلحات ومفاهيمها العلميّة في شكل تعريفات تعليميّة.

إنّ اهتمام كتب علوم الطّبيعة والحياة بالمصطلح العلمي واضح وجليّ متمثّل في محاولة تبسيطه وتقريبه من أذهان التّلاميذ حيث اعتمدت في إطار سعيها هذا عدة آليات تسمح بشرح وتقديم المصطلح ومفهومه العلمي للتلميذ، والتي نلخصها فيما يلي:

1.2.2 آليّة شرح مصطلح علمي بمصطلح: من خلال ما لاحظناه في الكتب المدرسيّة لمادة العلوم الطّبيعيّة والحياة في المرحلة الثّانويّة شعبة العلوم تجربيّة فإنّه يمكن شرح المصطلح العلمي بمصطلح علمي آخر هذا المصطلح إما يكون مصطلحا علميا عربيا أو مصطلحا علميا أعجميا وفي أحيان كثيرة بمختصر غربي وذلك نحو مايلي:

1.1.2.2 آليّة المرادف: وفي هذه الآليّة يقوم الواضعون للكتب المدرسيّة بشرح المصطلح العلمي العربي بواسطة مصطلح علمي عربي آخر وذلك نحو الأمثلة التّاليّة:

المصطلح العلمي	المرادف
----------------	---------

آليات شرح المصطلح العلمي المدرسي في كتب علوم الطبيعة والحياة ...

خميرة الخبز ¹¹	خميرة الجعة
داء السكر ¹²	مرض السكر
الرسالة العصبية ¹³	السيالة العصبية

«آلية المرادف»

2.1.2.2 آلية المقابل: كما أنّ هناك آلية أخرى يتم خلالها شرح المصطلح

العلمي العربي بمصطلح علمي آخر لكنه أجنبي بإحدى اللغتين الفرنسية غالباً والانجليزية قليلاً ونمثل لذلك بما يلي:

المصطلح العلمي	المقابل
القياس اللوني ¹⁴	Colorimétrie
فأر محول وراثي ¹⁵	Souris transgénique
الفسفرة الضوئية ¹⁶	Photophosphorylation

«آلية المقابل»

3.1.2.2 آلية شرح مختصر أجنبي بمصطلح عربي: حيث يتم في هذه

الآلية شرح المصطلح العلمي بمختصر علمي أجنبي ويستعمل أثناء العملية التعليمية -التعليمية دون أي عائق وكانّ بهذه المختصرات لا تتفصل عن اللغة العربية نحو:

المختصر الأجنبي	المصطلح العلمي الأجنبي	المصطلح العلمي العربي
FSH ¹⁷	Follicle stimulating hormone	هرمون FSH

حمض ريبوي نووي منقوص الأكسجين	Acide désoxyribonucléique	ADN ¹⁸
ريبيلوز ثنائي الفسفات	Ribulose di phosphate	RuDP ¹⁹

"آلية شرح مختصر أجنبي بمصطلح عربي"

4.1.2.2 آلية شرح رمز أجنبي بمصطلح عربي: إن المتأمل في الكتب العلمية الثلاثة لا بدّ سيدرك أنها استعملت رموزا علمية عديدة كبديل لتلك المصطلحات العلمية الأجنبية دون أي محاولة من أجل المضي باللغة العربية باتجاه صياغة رموز علمية تتماشى وخصوصياتها:

المصطلح العلمي العربي	المصطلح العلمي الأجنبي	الرمز الأجنبي
الأسمدة النشادرية	لا يوجد	NH ⁺²⁰
الصبغ الجنسي للمرأة والرجل	لا يوجد	XY و XX ²¹
عامل الريزوس	Rhesue	Rh ²²

«آلية شرح رمز أجنبي بمصطلح عربي»

2.2.2 آلية العبارة الاصطلاحية: وهذا يقابل ما هو في المعجم حيث لا يكون الشرح في هذه الحالة بكلمة مفردة بل بعبارة أطول²³ قد تكون مكونة من عنصرين اصطلاحيين أو أكثر.

المصطلح العلمي	العبارة الاصطلاحية الشارح له
النمط الظاهري ²⁴	الصفات المرئية

آليات شرح المصطلح العلمي المدرسي في كتب علوم الطبيعة والحياة ...

المستقبلات الحسية ²⁵	المغازل العصبية الحسية
المعقد المناعي ²⁶	جسم مضاد-مستضد

«آلية العبارة الاصطلاحية»

من السليبيات المحتملة لهذه الآلية؛ زيادة انتشار التعدد المصطلحي في استعمال اللغة العلمية بين دولة وأخرى وفي الدولة الواحدة. حالها في هذا حال آلية الشرح بالمرادف.

3.2.2 آلية التعريف التعليمي: إن إحدى الإشكالات التي أربكت العمل

المصطلحي في محاولة فهم وتحليل تلك المصطلحات العلمية المستعملة في الكتب المدرسية أن هناك نوعاً من التعريفات يمكننا أن نطلق عليها مصطلح "التعريفات التعليمية" خلال بحثنا فيه فيمكن أن نقترح له تعريفاً في إطار الحقل المفاهيمي للتعليمية فهو: صيغة لغوية محددة وواضحة تقوم بحصر البنية المفاهيمية لمصطلح ما بغية تقريبه من ذهن المتعلمين؛ «فغالبا ما يسعى التعليم إلى إكساب التلاميذ مجموعة من التعريفات في مجالات معرفية مختلفة»²⁷ حيث تعد إلى درجة ما شرحا كافيا لإفهام التلميذ.

المصطلح العلمي	التعريف التعليمي
الطفرة ²⁸	صفة جديدة تظهر على أحد الأفراد ثم تصبح وراثية وتنتج تحت تأثير عوامل طبيعية (طفرة طبيعية) أو عوامل اصطناعية (طفرة اصطناعية).
منعكس عضلي ²⁹	منعكس لا إرادي يتمثل في تقلص العضلة استجابة لتمددتها.

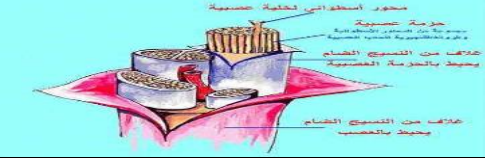
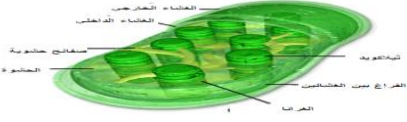

<p>هو آليّة تسمح بتحويل الطّاقة الضّوئيّة إلى طاقة كيميائيّة تخزن في شكل جزيئات عضويّة مثل النشا وفق المعادلة:</p> $n(\text{H}_2\text{O}) + n(\text{CO}) \xrightarrow{\text{يخضور}} (\text{CH}_2\text{O})_n + n(\text{O}_2)$ <p>تتطلب عمليّة التّركيب الضّوئي توفر الضّوء واليخضور وتؤدي إلى تكوين النشا داخل الصّانعات الخضراء.</p>	<p>التّركيب الضّوئي³⁰</p>
--	--------------------------------------

«آليّة التّعريف التّعليمي في الكتب المدرسيّة»

وقد تنوعت التّعريفات التّعليميّة المستعملة في كتب علوم الطّبيعيّة والحياة؛ فهناك تعريفات تكون مصاحبة للنشاط التّعليمي في بطاقة في نهاية النشاط، وتعريفات تكون في متن الكتاب؛ أي أثناء شرح بعض التّجارب... إلخ، وتعريفات تكون في نهاية الكتاب المدرسي.

4.2.2 آليّة الصّورة: وفي هذا الخصوص يقوم الكتاب المدرسي بشرح المصطلح العلمي بواسطة الصّورة، حيث تكون الصّورة عبارة عن صورة فوتوغرافيّة، أو رسم تخطيطي أو شكل بياني وغير ذلك من الأشكال التي يمكن لها أن تبرز الخصائص الجوهرية المتعلقة بالمصطلح والمفهوم العلميين. وقد كانت هذه الآليّة من الآليات الباديّة بشكل كبير في الكتب المدرسيّة العلميّة لما لها من إيجابيات في تبسيط وتوضيح المفهوم العلمي من ذهن التّلميذ وتثبيتته.

آليات شرح المصطلح العلمي المدرسي في كتب علوم الطبيعة والحياة ...

المصطلح العلمي	الشرح بصورة
العصب ³¹	
صانعة خضراء ³²	
المشبك ³³	

«آلية الشرح بالصورة»

أما فيما يخص منهجية إدراج الصور فنلاحظ أن الكتب المدرسية تقوم بإدراج عدد الصور الفوتوغرافية، والرسومات البيانية، والمخططات أثناء تقديم النشطة العلمية المختلفة، كما توظف الصور في الحوصلة، وفي نهاية الوحدة تقوم بإدراج «مخططات تحصيلية» تضم مجموعة من الصور التي تحاول من خلالها تبيان مختلف المعارف التي تناولها التلميذ خلال هذه الوحدة والعلاقة الوظيفية التي ترتبط بين الصورة والأخرى.

5.2.2 آلية التشبيه والتمثيل: وتعني أن يقوم الكتاب في محاولة تقريب

المفهوم المتعلق بمصطلح ما من ذهن التلميذ بتشبيهه بشيء يكون أكثر وضوحاً

في ذهنه؛ ويلجأ عادة إلى التشبيه خصوصا في حالة وصف العناصر المجهرية بعناصر مقابلة لها معروفة بالنسبة له شريطة اشتراكهما في صفة أو مجموعة من الصفات، وتستخدم في إطار هذه الآلية عديد أدوات التشبيه مثل: الكاف، ومثل، وشبه، وكأن... إلخ. وهي من الآليات التي يمكن أن تسهم بشكل كبير في عملية شرح وتوضيح المصطلح العلمي غير أنها نادرة الاستعمال في كتب علوم الطبيعة والحياة، نذكر للتمثيل: نقول في التعريف بالجيلوز مادة تشبه الجيلاتين لوجود صفة مشتركة بينهما إذ كلاهما عبارة عن مادة هلامية؛ حيث الجلاتين من المصطلحات المعروفة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي والذي يعني: "جلاتين، هلام (Gélatine) مادة هلامية تنتج عن إماهة جزيئة لبروتينات الكولاجين الحيوانية³⁴ وللمثيل أيضا نذكر: "تعويض المادة الصلبة: تستبدل مكونات العظام تدريجيا ببعض معادن الصخور المستقبلية (كالسيوم والفوسفات)... القالب الخارجي: تتحلل كل أعضاء الكائن الحي ولا تبقى سوى آثاره الخارجية (كالبصمة الخارجية للقوقعة)"³⁵ حيث نلاحظ أنّ الكتاب قام بتعريف المصطلحين ثم قدّم أمثلة توضيحية تقرب المفهوم العلمي من ذهن التلميذ، ومن مثل هذا ورد أيضا المثال التالي: "النظام (Le système): وهو التقسيم الأولي للحقبة، يمثل بدورة رسوبية كبرى (طغيان+انحسار) حيث يمكن تسميته إلى المنطقة التي حدد فيها. مثال: الجوراسي نسبة إلى جبال الجورا (Le Jura) بفرنسا. أو نسبة إلى الصخور الموجودة فيه. مثال: الطباشيري نسبة إلى توضع الطباشير... إلخ"³⁶

حيث تعد هذه الآلية من أبرز الطرائق الشارحة للمصطلحات ومفاهيمها العلمية، وعلى هذا لا بدّ من الاستعانة بها، بغية تبسيطها لتلميذ.

ثانيا/ إحصاء آليات شرح المصطلح العلمي في الكتب المدرسية لمرحلة

الثانوي

آليات شرح المصطلح العلمي المدرسي في كتب علوم الطبيعة والحياة ...

المجموع	س3	س2	س1	تواترها آلية الشرح
67	29	16	22	آلية المرادف
732	335	128	269	آلية المقابل
1110	528	309	273	آلية الصورة
28	13	5	10	آلية العبارة الاصطلاحية
784	350	234	210	آلية التعريف
110	45	31	34	آلية التشبيه والتمثيل

1. حاولنا إحصاء آليات شرح المصطلحات العلمية في كتب علوم الطبيعة والحياة وقد اعتمدنا خلال عملية إحصائها المنهجية التالية:

1.1 المدونة المعنية بالبحث هي كتب علوم الطبيعة والحياة لمرحلة الثانوي شعبة العلوم تجريبية.

2.1 البدء في عملية الإحصاء من أول نشاط علمي تعليمي في كل وحدة.

3.1 إحصاء المختصرات العلمية مثل ADN لأنها في الأصل عبارة عن رؤوس كلمات شكّلت باجتماعها مصطلحا علميا.

«إحصاء آليات شرح المصطلحات العلمية في الكتب المدرسية»

2. قراءة ومقارنة

نلاحظ من خلال الجدول المتعلق بـ: "إحصاء آليات شرح المصطلحات العلمية في الكتب المدرسية" جملة من الملاحظات نلخصها في النقاط التالية:

1.2 نلاحظ فيما يخص نتائج تكرار آلية الشرح بالمرادف أنّ 29 < 22 < 16 وعليه فإنّ كتاب علوم الطبيعة والحياة اعتمد هذه الآلية بشكل كبير أثناء عملية الشرح والمتمثلة في (29 مرة) ثم يليه كتاب السنة الأولى علوم الطبيعة والحياة جدع مشترك علوم وتكنولوجيا حيث تكررت (22 مرة) في حين تكررت في كتاب السنة الثانية علوم الطبيعة والحياة (16 مرة) وبذلك يعد اعتماده عليها قليلا بالمقارنة مع سابقه، غير أنّ هذه الطريقة من أهم الأسباب التي جعلت من ظاهرة التعدد المصطلحي حاضرة بشكل كبير في الكتب الثلاثة لعلوم الطبيعة والحياة.

2.2 نلاحظ فيما يخص نتائج إحصاء استعمال آلية الشرح من خلال المقابل أنّ 335 < 269 < 128 وعليه فإنّ كتاب السنة الثالثة من التعليم الثانوي أكثر كتب علوم الطبيعة والحياة اعتمادا لهذه الآلية حيث تكررت (335 مرة) وهي قيمة كبيرة قد يؤدي إلى تراجع كبير في استعمال المصطلح العربي وفي المقابل اتساع في استعمال المصطلح الأجنبي، ويحتل كتاب السنة الأولى المرتبة الثانية من حيث استعماله لهذه الآلية بـ: (269 مرة) ، في حين احتل كتاب السنة الثانية المرتبة الثالثة باستعمالها بشكل أقل من سابقه حيث تكرر استعمالها حوالي: (128 مرة) وهي قيمة أقل بكثير من كتاب السنة الثالثة والأولى من التعليم الثانوي ولعل السبب في ذلك يعود إلى تكوين القائمين على عملية التأليف فهناك من يرى أنّه من الضروري تعريف التلميذ بالمصطلح الأصل، وهناك من يرى أنه لا داعي لذلك إلا في حالات قليلة، وربما يعود اعتماد كتاب السنة الثالثة لهذا الكم الكبير إلى أنّ الأسانذة في هذه المرحلة يرون ضرورة في اعتماد الكتاب لهذه المصطلحات وأكثر من ذلك معطين ذلك بالاعتماد الكلي في التعليم العالي

آليات شرح المصطلح العلمي المدرسي في كتب علوم الطبيعة والحياة ...

على اللغات الأجنبية أو بالأحرى الفرنسية في تعليم وتعلم مختلف علوم الطبيعة والتكنولوجية. حيث نلاحظ أن هذا النوع من الشرح قد صاحب أغلب المصطلحات العلمية التي استعملت في الأنشطة التعليمية وخصوصا كتابي السنة الأولى والثالثة من التعليم الثانوي، والشيء الذي يجدر بنا أن نلفت الانتباه إليه أن المقابلات المستعملة باللغة الفرنسية؛ وربما هذا ما يوحي بمحاولة دمجها في تعليم وتعلم العلوم بالرغم من أن الأبحاث تشير إلى أنه لا يوجد أفضل من تعليم العلوم باللغة الأم وأن تعليم العلوم باللغة الأجنبية أو دمج لغتين لا يعني أن الطالب سيكون متمكنا من تلك اللغة؛ فالعلوم تنقل "بلغة ناقلها ومستخدمها فالطب في الصين باللغة الصينية، وفي ألمانيا باللغة الألمانية، وفي فرنسا باللغة الفرنسية وهذا هو التعليم"³⁷، ومعنى هذا أن الأصل في التعليم يكون باللغة الأم والتي تعد اللغة العربية بالنسبة للتلاميذ الجزائريين فقد "أثبتت الدراسات الإحصائية أن تدريس العلوم باللغة العربية رفع من كفاءتها وأن القدرة الاستيعابية للطلاب زادت"³⁸ وقد أرجع عدد كبير من الباحثين الرقي والتقدم إلى هذا السبب؛ ومعنى هذا أن هناك "ارتباطا وثيقا بين تدريس العلوم باللغة الأم والتقدم العلمي للدول، فالدول التي تدرس علومها بلغتها الأم هي التي تنعم بتقدمها العلمي في هذا العصر"³⁹؛ في حين أن الطلبة مطالبون بإتقان لغة أجنبية أو أكثر ذلك لأن التقدم العلمي لا يكون بالشكل وبالسرعة المطلوبة إلا إذا كان الطالب متقنا لأكثر من لغة لعله بهذا الشكل يكون مطلعاً على كل جديد، لكن دون أن ندمج بين اللغة الأم واللغة التي نود أن نرسخها في أذهان طلابنا.

3.2 نلاحظ فيما يخص نتائج إحصاء استعمال آلية الشرح من خلال الصورة أن 273<303<528 نلاحظ أن استعمال هذه الآلية كان تصاعديا من السنة الأولى من التعليم الثانوي ب: (273 مرة) ثم السنة الثانية ب: (303 مرة) ثم كتاب السنة الثالثة ب: (528 مرة) ولعل أهم سبب في هذا التزايد راجع إلى عدد الوحدات

التعليمية في الكتب حيث تزداد تصاعديا، كما يعود سبب الاهتمام بها لأهميتها حيث "تصنف الصورة التي تساعد الطالب على فهم معلومة صعبة أو مجردة على أنها تؤدي وظيفة تفسيرية"⁴⁰ فاستخدام الصور في التعليم يزيد من استيعاب التلميذ للمعلومات التي توضحها هذه الصورة كما تسهم في عملية التذكر.

4.2 نلاحظ فيما يخص نتائج إحصاء استعمال آلية الشرح من خلال العبارة $5 < 10 < 13$ أنّ كتابي السنة الأولى والسنة الثالثة كانا أكثر استعمال لهذه الآلية حيث كان تكرارها في كل منهما على التوالي: (10) و (13)، بيد أنّ استعمال كتاب السنة الثانية لهذه الآلية كان قليلا بالمقارنة مع سابقه.

5.2 نلاحظ فيما يخص نتائج إحصاء استعمال آلية الشرح من خلال التعريف التعليمي أنّ $210 < 234 < 350$ تكرار هذه الآلية تزداد تصاعديا من السنة الأولى إلى السنة الثالثة من التعليم الثانوي، حيث يعد من أهم الآليات المعتمدة في عملية شرح وتوضيح المصطلحات العلمية.

6.5 نلاحظ أنّ تواتر استعمال آلية التشبيه والتّمثيل قليل جدا في الكتب الثلاثة حيث يقدر تواترها كما يلي: $34 < 31 < 45$. وربما كان من الأفضل لو أنّ الكتب أولت هذه الآلية مجالا أكبر لأنها تسهم بشكل كبير في شرح المصطلحات وتبيان مفاهيمها، وتقريبها من أذهان التلاميذ.

3. $2 < 67 < 110 < 732 < 784 < 1110$ أو

الصورة < التعريف < المقابل < التشبيه والتّمثيل < المرادف < العبارة

نلاحظ من خلال الإحصاءات التي قمنا بها حول تكرار استعمال آليات شرح المصطلحات العلمية في كتب علوم الطبيعة والحياة لمرحلة التعليم الثانوي أنّها تستعملها بأعداد متفاوتة يمكننا بناءً على أساس تلك التكرارات أنّ نرتبها كما يلي:

1.3 آلية الشرح بالصورة

2.3 آلية الشرح بالتعريف التعليمي

آليات شرح المصطلح العلمي المدرسي في كتب علوم الطبيعة والحياة ...

آلية الشرح بالمقابل	3.3
آلية التشبيه والتّمثيل	3.4
آلية الشرح بالمرادف	4.3
آلية الشرح بالعارة الاصطلاحية	5.3

الخاتمة: ومن أهم النتائج التي توصلنا خلال بحثنا الموسوم: " آليات شرح المصطلح العلمي المدرسي في كتب علوم الطبيعة والحياة لمرحلة التّعليم الثانوي بالجزائر " نذكر ما يلي:

1. تنشأ المفاهيم والتّعريفات والمصطلحات العلميّة في بيئة علميّة تتسم بالدقة والتّعقيد، لكن انتقالها إلى البيئة التّعليميّة التّربويّة يفرض عليها نوعا من التّبسيط؛ كأن تبدأ في تقديم المفاهيم من العام إلى الخاص، والمصطلح العربي قبل الأجنبي؛ هذا الأخير الذي يمكن أن يشعر التّلميذ بصعوبة الظاهرة أو التّفنّيّة المصطلح عليها، والصّياعة الدقيقة والبسيطة أي خاضعة للشروط التي يخضع لها التّعريف.

2. يعرّف المصطلح العلمي المدرسي على أنّه: جملة الرّموز اللّغويّة التي يصطلح عليها أهل تخصص ما للدلالة على جملة من النتائج العلميّة المتوصل إليها والخاصّة بعلم ما، ويمكننا أن نشير إلى أنّ هذه المصطلحات لا تخرج عن إطار الكتب المدرسيّة المتعلقة بها سواء المقررة وزاريا أو تلك التي تعمل على تأليفها جهات معينة يكون الهدف منها تبسيط الدروس المبرمجة خلال سنة دراسيّة معينة، ولعلّ تعليم وتعلم هذه المصطلحات وتقديمها للتّلميذ يحصل وفق جملة من الآليات التي تسهم في تبسيطها وتقريبها من أذهان التّلاميذ.

3. تعتمد كتب علوم الطبيعة والحياة عددا من آليات شرح المصطلحات العلمية التي تسهل على التلميذ استيعابها واستعمالها فيما بعد من أجل حل الإشكالات التي تواجهه في حياته اليومية والتي نلخصها وفق الترتيب التالي:

- ✓ آلية الصورة
- ✓ آلية التعريف التعليمي
- ✓ آلية المقابل
- ✓ آلية التشبيه والتّمثيل
- ✓ آلية المرادف
- ✓ آلية العبارة الاصطلاحية

الهوامش:

- 1- الخوارزمي، مفاتيح العلوم، تحقيق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1989م، ص13-14.
- 2- بن تريد بدر الدين ، قاموس التريّة الحديث-عربي، إنجليزي، فرنسي-، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، دار راجعي للنشر والطباعة، 2010م، ص303.
- 3- البوشيخي الشّاهد ، دراسات مصطلحية، دار السّلام للطباعة والنشر والتّوزيع والتّرجمة، القاهرة، مصر، ط2، 2012م، ص159.
- 4- ينظر: البوشيخي الشّاهد ، دراسات مصطلحية، ص160.
- 5- القاسمي علي ، علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2008م، ص193.
- 6- وحيد دويدري رجاء، المصطلح العلمي في اللغة العربية -عمقه التراثي وبعده المعاصر-، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2010م، ص21.
- 7- حمزاوي الحسين ، البيولوجيا من العلم إلى المادة التعليمية دراسة ابستمولوجية ديداكتيكية، دار الثقافة مؤسسة للنشر والتّوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2000م، ص45.

آليات شرح المصطلح العلمي المدرسي في كتب علوم الطبيعة والحياة ...

- 8- ينظر: عودي أحمد، قاموس المصطلحات العلمية والتقنية-انجليزي، عربي-، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، دط، 2010م، ص489. وإسماعيل رمضان عبد المحسن، الشامل-انجليزي، عربي-، مكتبة جزيرة الورد، القاهرة، ط1، 2006م، ص374.
- 9 - Jean-pierre Grunfeld: dictionnaire de médecine flammarion , paris , France , 1994 , P314.
- 10- بوشلاغم عبد الكريم وآخرون، كتاب علوم الطبيعة والحياة س3 (ش ع ت)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2009م، ص155.
- 11- بولوزينات السعيد وآخرون، علوم الطبيعة والحياة س1 ج م (ع تك) ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013م، ص54.
- 12- بوزكريّة نصر الدين وآخرون، علوم الطبيعة والحياة س2 (ش ع ت)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013م، ص48.
- 13- بوشلاغم عبد العالي وآخرون، علوم الطبيعة والحياة س3 (ش ع ت)، ص129.
- 14- بولوزينات السعيد وآخرون، علوم الطبيعة والحياة س1 ج م (ع تك)، ص55.
- 15- بوزكريّة نصر الدين وآخرون، علوم الطبيعة والحياة س2 (ش ع ت)، ص110.
- 16- بوشلاغم عبد العالي وآخرون، علوم الطبيعة والحياة س3 (ش ع ت)، ص199.
- 17- بولوزينات السعيد وآخرون، علوم الطبيعة والحياة س1 ج م (ع تك)، ص211.
- 18- بوزكريّة نصر الدين وآخرون، علوم الطبيعة والحياة س2 (ش ع ت)، ص89.
- 19- بوشلاغم عبد العالي وآخرون، علوم الطبيعة والحياة س3 (ش ع ت)، ص194.
- 20- بولوزينات السعيد وآخرون، علوم الطبيعة والحياة س1 ج م (ع تك)، ص129.
- 21- بوزكريّة نصر الدين وآخرون، علوم الطبيعة والحياة س2 (ش ع ت)، ص121.
- 22- بوشلاغم عبد العالي وآخرون، علوم الطبيعة والحياة س3 (ش ع ت)، ص117.
- 23- أبو الفرج محمد أحمد ، المعجم اللغوي في ضوء دراسات علم اللغة الحديث، دار النهضة للطباعة والنشر، مصر، دط، 1966م، ص107.
- 24- بولوزينات السعيد وآخرون، علوم الطبيعة والحياة س1 ج م (ع تك)، ص145.
- 25- بوزكريّة نصر الدين وآخرون، علوم الطبيعة والحياة س2 (ش ع ت)، ص25.
- 26- بوشلاغم عبد العالي وآخرون، علوم الطبيعة والحياة س3 (ش ع ت)، ص113.

27- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2006م، 247/1.

28- بولوزينات السعيد وآخرون، علوم الطبيعة والحياة س1 ج م (ع تك)، ص139.
29- بوزكريّة نصر الدين وآخرون، علوم الطبيعة والحياة س 2 (ش ع ت)، ص12.
30- بوشلاغم عبد الكريم وآخرون، كتاب علوم الطبيعة والحياة س3 (ش ع ت)، ص197.
31- بوزكريّة نصر الدين وآخرون، علوم الطبيعة والحياة س1 ج م (ع تك)، ص139.
32 - نصر الدين بوزكريّة وآخرون، علوم الطبيعة والحياة س 2 (ش ع ت)، ص83.
33- بوشلاغم عبد العالي وآخرون، علوم الطبيعة والحياة س3 (ش ع ت)، ص107.
34- المجلس الأعلى للغة العربية، دليل مدرسي في علوم الطبيعة والحياة-معجم عربي، فرنسي، إنجليزي-، الجزائر، 2013م، ص67.

35- بوزكريّة نصر الدين وآخرون، علوم الطبيعة والحياة س2 (ش ع ت)، ص197.
36-المصدر نفسه، ص219.
37- هاشم شمس الدين فيصل، تقنيّة المعلومة، شمس للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2008م، ص41.

38- المرجع نفسه، ص42.
39- شلتوت كمال حسين، علم البيئة النباتية، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، مصر، ط1، 2002م، مقدمة الكتاب(د).

40- جيرولد إي. كيمب وآخرون، تصميم التّعليم الفعال، تر: أماني الدجاني، مكتبة العبيكان للنشر، الرياض، السّعودية، ط1، 2012م، ص322.

التداخل المصطلحي بين النحو والبلاغة عند الزمخشري

The terminological interference between grammar and

AI – rhetoric zamakhshari

أ. طارق بومود ♥

تاريخ الإرسال: 2018-12-23 تاريخ القبول: 2019-10-22

المُخَصَّن: يُعالج المقال ظاهرة التداخل المصطلحي الواقع بين النحو والبلاغة عند الزمخشري، فقد قام بوضع مصطلحات نحوية وبلاغية دون أن يصرح لنا كيف تمت عملية صناعة المصطلح، وما الآليات اللغوية والمنهجية التي اتبعتها في ذلك؟ مما أدى إلى تعدد في صور التداخل الاصطلاحي لديه، وهذا بفعل اقتراض المصطلحات من العلوم الإسلامية واللغوية أو بتأثره بعقيدة المعتزلة في بناء بعض المفاهيم النحوية والبلاغية، فأدى ذلك إلى ظهور أصناف اصطلاحية متعددة لعل أهمها: مصطلحات متداخلة ومصطلحات متغايرة ومصطلحات متجانسة. وهذا ما جعل بعض الدارسين يعدونها مرحلة جديدة في الصناعة المصطلحية؛ كونها قامت على جس لغوي عميق، وترابط مفهومي دقيق جمع فيها المصطلحات النحوية في علاقتها بالوظائف البلاغية، إبتغاء الوصول إلى كشف سر إعجاز القرآن الكريم.

الكلمات المفتاحية: التداخل المفهومي، المصطلحات المتجانسة، المصطلحات

المتغايرة.

Abstract : The article deals with the phenomenon of terminological interference between grammar and rhetoric at AI-

♥ جامعة 20 أوت 1955- سكيكدة- الجزائر، البريد الإلكتروني boumoud_tarek@yahoo.fr

التداخُلُ المُصطلحيّ بين النّحو والبلاغة عند الزّمخشريّ ...

zamakhshari, the grammatical terminology and rhetoric without authorizing us zamakhshari how was the term industry process and the linguistic mechanisms and methodology? Leading to multiple images in terminological interference has this by borrowing terminology of Islamic sciences and language. r is he affected by the doctrine of Nonconformists in building some grammatical concepts and rhetoric, has contributed to the emergence of multiple items including: terminology terminology staggered, and homogeneous, heterogeneous terminology glossary. This is why some scholars regard it as a new stage in the construction industry has never been one who had preceded him; being the good linguist deep, precise concepts thread where grammatical terminology collection in relationship Rhetorical functions, in order to reach the Quranic miracle secret revealed.

Keywords: Conceptual Interference, Homogeneous terminology, Variable terms.

المقدمة: يُعدّ الزّمخشريّ شخصيّة موسوعيّة، جمعَتْ مختلف صنوف المعرفة النّحويّة والبلاغيّة والفقهيّة، ما جعله يتعامل مع المصطلحات العلميّة بوصفها وحدات مفهوميّة وتداوليّة متفاعلة فيما بينها إذ ألفيناه يَسْتَعِيرُ مصطلحات من الفقه وعلم الكلام والبلاغة وعلم الصرف، ثم يوظفها في مجال الدراسة النّحويّة؛ فاكسبها مدلولات مفهوميّة جديدة، متأثرة بالعلم الذي أُخِذَ منه إلى أن تستقل بمفهومات محددة ضمن خطابه الاصطلاحي؛ حيث انزاحت عنها دلالاتها الأولى إلى أن أصبحت هذه المصطلحات تتخذُ صورًا متعددة؛ إمّا أنّها مصطلحات متجانسةً تدلُّ على مفهوم محدد، وإمّا أنّها مفاهيمٌ متعددةٌ لمصطلح واحد، وإمّا أنّها مصطلحات تتغيّر في المفهوم من غير أن

يكون لها مصطلحات دالة عليها، وكلُّ هذا يرجع إلى تصوره الكليّ لوحدة مستويات نظام اللغة العربيّة الذي لا ينفك بعضها عن بعض.

ولاشكَّ أنّ البحث عن المصطلح النحويّ في علاقته بالبلاغة العربيّة عند الزمخشري لم يكن مقطوعاً عن الجهود النحويّة واللغويّة الأولى، كما أنها تُحيلُ إلى وجود صلات علميّة، وروابط مفهوميّة وشروط سياقيّة نشأت في ظل تأثير العوامل الدينيّة والاجتماعيّة والتاريخيّة التي أسهمت في ظهور طائفة واسعة من المصطلحات النحويّة التي صدرت من قبل فرد أو جماعة تنتمي إلى مجالات علميّة مُختلفة فأثر ذلك في بناء المفاهيم الاصطلاحية بحسب الجذور المعرفيّة المكونة لهذا المصطلح. ومن المعلوم أنّ النحويين الأوائل لم يضعوا المصطلحات لذاتها، بل كان غرضهم الأساس هو فهم الظواهر النحويّة وتوضيح القوانين المفسرة لبنية تراكيب اللغة. لذا، كان اعتناؤهم بالمفاهيم النحويّة أكثر من اهتمامهم بوضع المصطلحات؛ لأنّ "مرحلتهم لم تسمح لهم بوضع الاصطلاحات النحويّة وتلك سنة التطور والارتقاء، فتركوا لغيرهم مجال البحث عن التسميّة والاصطلاح¹، وهذا ما دفعنا إلى طرح هذا الإشكال: كيف أثرت البلاغة في توجيه المصطلح النحويّ على صعيد التسميّة والمفهوم عند الزمخشريّ؟ وما مظاهر العلاقات التداخليّة الحاصلة بينهما؟ وهذا ما يجعلنا بحاجة ماسّة إلى رصد ظاهرة تداخل المصطلحات النحويّة في علاقتها مع الدرس البلاغي، لذلك يقتضي أن نبحت في مفهوم التداخل الاصطلاحيّ، باعتباره مصطلحاً دالاً على نوع الصلة المعرفيّة الرابطة بين مصطلحات العلمين.

1- التداخل في اللغة والاصطلاح: إنّ دراسة مفهوم مصطلح التداخل

المصطلحيّ من حيث معناه اللغوي ومفهومه الاصطلاحيّ يُعدّ من المسائل الضروريّة في هذه الدراسة؛ كونه مصطلحاً يدل على ظاهرة قديمة يتعلّق ب التبادل المعرفي بين

التَّدَاخُلُ الْمُصْطَلَحِيّ بَيْنَ النَّحْوِ وَالْبَلَاغَةِ عِنْدَ الزَّمْخَشَرِيِّ ...

العلوم الإسلاميّة غير أنّ البحث في ضبط مفهومه وتأسيس موضوعه، أضحى اليوم مطلباً دراسياً مهماً في مجال الدراسات المصطلحيّة الزاهنة، بهدف فهم تطوره المفهومي عبر سياقاته التاريخيّة، وتفسير حقيقته الاصطلاحية، وبيان أثرها في صناعة المصطلحات العلميّة في شتى مجالات علوم التّراث الإسلامي، التي اتسمت بتداخل المفاهيم ولاسيما في بدايّة نشأتها الأولى التي ارتبطت بالقرآن الكريم، فكوّنَ بينها علاقة تداخلية وتكامليّة حتّى أضحت سمةً بارزةً والوصفُ الغالبُ لها، ما جعلنا نتساءل: ما حقيقة التَّدَاخُلِ من حيث معناه اللغويّ ومفهومه الاصطلاحيّ؟ وما أشكال التَّدَاخُلِ الاصطلاحيّ بين العلوم؟

1.1- المعنى اللغوي للتدّاخل: أورد ابن منظور مادة (د خ ل) ضمن سلسلة من

المشتقات اللغويّة في سياقاتها التداوليّة المختلفة، والتي تُفيد إجمالاً المعاني المُستَحْسنة أو المُستَقْبحة سواء أكانت علميّة أم أخلاقيّة، فيقول: "فالمُدْخَلُ شبه الغار يدخل فيه، وهو مفتعل من الدخول، ويُقال فلان حَسَنُ المدخل والمخرج؛ أي حسن الطّريقة محمودها"² وقد يُقال بخلاف ما ذُكر؛ قبيح المدخل والمخرج، وهذه الدلالة ذكرها ابن منظور في سياق مذموم حينما قال: "والمدخَلُ الدّعيّ؛ أدخل في القون [وفي معنى آخر] الدخيل: الضيف والزّيل ورجل متداخل، ودُخِلَ: كلاهما: غليظ، دخَلَ بعضه في بعضٍ"³، ثم ينتقل ابن منظور إلى ذكر معنى آخر للتدّاخل وهو دخول الشّيء في شيء آخر، أي بدلالة الخليط والتشابه فيقول: "وتدّاخلُ المفاصلِ ودخالها: دخَلَ بعضها في بعضٍ (...). الدّخال: مداخلة المفاصل بعضها في بعض، وتدّاخلُ الأمور تشابهُها والتّباسُها ودخولُ بعضها في بعضٍ، والدّخلة في اللونِ تخليطُ ألوان في لون"⁴. وهكذا فإنّ الدلالة اللغويّة لكلمة التَّدَاخُلِ في المعجم العربيّ القديم لا تخرج عن كونها دخول شيءٍ معينٍ في شيءٍ آخرى، ممّا يُخالطُ بعضه بعضاً، فيؤدي ذلك إلى وقوع التّباسٍ وتشابهٍ بين الشّيء الأوّل الذي كان على صورةٍ معيّنةٍ معروفةٍ لدينا، وبين

صورتِه الأخرى عند تداخله مع المجال التداولي الثاني فيؤثر ذلك في سماته الدلالية، مُحدِّثاً غموضاً والتباساً لغوياً ضمن السياق التخاطبي.

2.1- المفهوم الاصطلاحي للتداخل: وتجدر الإشارة هنا إلى صعوبة تحديد المفهوم

الاصطلاحي لمصطلح التداخل في السياق العربي أو الغربي؛ كونه حديث النشأة والتأصيل، كما أنه يشترك مع مجموعة من المصطلحات التي يلتبس معناها جزئياً أو كلياً مع دلالة التداخل من مثل: الاندراج والتكامل، والتفاعل والتعلق والاندماج.

1.2.1- مفهوم التداخل عند الشَّريف الجرجاني: فقد بنى الجرجاني مفهوم

التداخل على أساس كمي وفي ذلك يقول: "دخول شيء في شيء آخر، بلا زيادة حجم ومقدار"⁵ وهذا الاصطلاح جعل التداخل يدل على انتقال شيء إلى شيء آخر دون أن يُحدِّث تغييراً في الحجم أو المقدار. وتُشيرُ هنا إلى أن مصطلح التداخل في المعاجم العربية القديمة لم تظهر دلالة المفهومية بشكل واسع وشامل، بل كان مقتصرًا على جوانب حسية أو معنوية محددة.

2.2.1- مفهوم التداخل (L'interdisciplinarité) عند الغربيين: ومن المفيد

أن نؤكد أن التداخل مصطلح حديث الاستعمال، فإن أصل مفهومه الأول منقول من المجال المعرفي الغربي إلى المجال التداولي العربي الزاهن باعتباره آلية تحليلية أو تفسيرية لظواهر معرفية تتعلق بالعلاقات بين العلوم وتفاعلها، وهو مصطلح تُرجم إلى العربية بمصطلحات مختلفة ومتضاربة في أحيان كثيرة، بسبب اختلاطه بمصطلحات أخرى متقاربة معه في الدلالة المفهومية؛ كالتعلق (Mie en relation) أو التفاعل (Interaction) أو التراكب (Chevauchement) أو الاندماج (Absorption) وفي كثير من الأحيان يترجم مصطلح التداخل (L'interdisciplinarité) ب التكاملية أو بتداخلية المعارف. وكل هذه المصطلحات أحدثت لدى المتلقي العربي

التداخلُ المُصطلحيّ بين النحو والبلاغة عند الزّمخشريّ ...

التّباسًا في مفهومه وتوظيفه. وقد وجدنا من يستعمل مصطلح التّداخل في سياق فهم العلاقة والوظيفة معًا، وهو جمع عناصر متعددة ومُتميّزة بين تَخَصُّصين أو أكثر في البحث أو التّعليم؛ لتحقيق أداء معرفي جديد لا يمكن تحصيله بغيره⁶. أما من حيث العلاقة وحدها فتداخل المعارف كما ينظر إليه بعض الباحثين هو "نظريّة في اختراق العلوم وخلق علم تداخلي"⁷ وأما من ناحية الهدف، فقد عرف جان بياجى (Jean piaget) تداخل المعارف " بأنه تيار فكري يهدف إلى محو الحدود بين العلوم، وإعادة تنظيم ميادين المعرفة، من خلال التّركيب بين التّخصصات⁸. ومعنى هذا، فإنّ تداخل المعارف ليس له مفهومًا واحدًا، بل هو متعدد الدلالات الاصطلاحية، كما أنه أضحي نشاطًا علميًا جديدًا واضح الأسس والمنطلقات، يهدف إلى تفسير مختلف أشكال التّداخل المعرفيّ ومستوياته المختلفة الحاصلة بين العلوم. ابتغاء تجاوز الوضع العلمي الزّاهن، ومحاولة إزالة الحدود الفاصلة بين العلوم التي وضعتها بعض النظريات الإبتيمولوجيّة، وساعيا إلى تطوير المعرفة العلميّة ومتجاوزا الرّؤى التّحليليّة الأحاديّة. ومن ثم، فإنّه يمكن أن نُسقط هذه الظاهرة على فهم العلاقة الاصطلاحية المتبادلة والمتداخلة بين النحو والبلاغة، والتي أثرت فعلا في توجيه صناعة المفاهيم عند الزّمخشريّ، والتي قامت على فكرة التّكامل المعرفي المبنية على العلاقات اللغويّة والوظيفية في بناء الدلالة المفهوميّة المشتركة بين العلمين.

2- علاقة النحو بالبلاغة: إنّ الرّاصدَ للمصطلحات البلاغة العربيّة يَجِدُ بعضًا منها يرجعُ فضل ظهورها إلى الدرس النّحوي في نشأته الأولى قبل أن يجنح إلى التّعقيد والتّأصيل وضبط مصطلحاته ويزعم بعض الدارسين إلى أنّ الدّرس البلاغيّ نشأ في أحضان النّحو العربيّ ثم تشكّلَ موضوعُ علم البلاغة شيئًا فشيئًا حتى انفصل عنه، وأنماز بموضوع ومنهج وغاية، إلى أن صار علمًا قائمًا بذاته وهذا لا يعني أنه انفصل كليًا عن النّحو، بل احتفظ بوشائج كثيرة ترتبط معه ولاسيما في فهم وتفسير آليات تشكّل

الدلالة البلاغية وأبعادها الجمالية من خلال الوظائف النحوية المتعددة التي تؤديها عناصر الجمل؛ حيث إن الإشارات البلاغية الأولى كانت على يد النحويين الأوائل وعلى رأسهم سيبويه، فالمُتَصَفِّحُ لكتابه **الكتاب** يجد أنه يهتم بالدلالة اهتماماً خاصاً فهو يذكُرُ وجهاً إعرابياً في لفظٍ أو تركيبٍ ثم يذكُرُ وجهاً آخر مع تغيّر المعنى المراد من اللفظٍ أو التّركيب، ليوائم بين المقال والمقام أو سياق الكلام. وهي الآن أضحت قاعدة بيانية في علوم البلاغة والتي تنص على موافقة المقال لمقتضى الحال. وقد ذكر سيبويه - في أكثر من موضع- تأثير المقام أو الموقف أو الحال في تغيير بنية الجملة وتغيّر عناصرها ممّا يحدث فيها حذف أو اضممار أو تعريف أو تنكير أو تقديم أو تأخير ونحو ذلك من الظواهر اللغوية.

وقد تناول سيبويه بعض الظواهر البلاغية في باب سماه (ما جرى من الأمر والنهي على إضممار الفعل المستعمل إظهاره) فيقول: "إذا علمت أن الرجل مستغن عن لفظك بالفعل"⁹ فقوله: (مستغن عن لفظك بالفعل) يفيد أن ثمة عناصر سياقية تُغني السامع والمنكلم عن إظهار اللفظ الدال على الحدث وهذه العناصر السياقية تتمثل في حالة المشاهدة لوقوع حدث ما، وفي هذا الشأن يقول: "وذلك قولك: زيداً، وعمراً، ورأسه. وذلك أنك رأيت رجلاً يضرب أو يشتم أو يقتل، فاكتفيت بما هو فيه من عمله أن تلفظ له بعمله فقلت: زيداً، أي أوقع عملك بزيد"¹⁰. كما اهتم سيبويه بمسائل صارت - فيما بعد- من موضوعات علم البلاغة، ولاسيما في علم المعاني كالتقديم والتأخير والتنكير والتعريف والحذف والذكر والاستفهام وغيرها. ثم تبعه من بعده بلاغيون كثر وظفوا العلاقة الوظيفية الحاصلة بين النحو والبلاغة في تفسير وتعليل الظواهر البلاغية، فكان في طليعتهم **عبد القاهر الجرجاني** الذي أصل لهذه العلاقة ضمن ما يُعرَفُ الآن بـ(نظرية النظم) ساعياً فيها إلى ربط المعنى بالمبنى وقد أوضح ذلك من خلال كتابيه (دلائل الإعجاز) و(أسرار البلاغة)؛ حيث جعل علم النحو مدخلاً مهماً

التداخلُ المُصطلحيّ بين النحو والبلاغة عند الرّمخشريّ ...

لفهم القضايا البلاغيّة فمزج في أعماله بين مباحث النحو والبلاغة في دراسة أسرار البيان العربيّ؛ حيث رأى أنّ "الألفاظ مغلقة على معانيها حتّى يكون الإعراب هو الذي يفتحها، والأغراض كامنة فيها حتّى يكون هو المستخرج لها وأنه المعيار الذي لا يُنبئُ نقصانُ كلامه ورجحانه حتّى يُعرضَ عليه، والمقياسُ الذي لا يُعرف صحيحٌ من سقيم حتى يُرجعَ إليه"¹¹ تم ازادت هذه العلاقة تداخلا وتفاعلا وتوظيفا عند الرّمخشريّ في كتابه (الكشاف) باحثاً من خلاها عن الأبعاد البيانيّة والجماليّة للنص القرآني. وقد أشار إلى ذلك في قوله: "ويقوم الكلام في معظم أبواب أصول الفقه ومسائله مبينا على علم الإعراب والتفاسير مشحونة بالزوايات عن سببويه والأخفش والكسائي والقرّاء وغيرهم من النحويين البصريين والكوفيين، والاستظهار في مآخذ النصوص بأقوالهم والتشبيث بأهداب فسرهم وتأويلهم"¹² وهذا الكلام يوضّح مدى التلازم والترابط بين علوم اللغة العربيّة وعلوم الإسلاميّة عامة والتفسير القرآن الكريم بصفة خاصة.

ولا ريب أنّ فهم طبيعة الترابط المصطلحيّ بين النحو والبلاغة لا يتأتى إلا من خلال فهم عميق لظاهرة التداخل المعرفي الحاصلة بينهما. وهكذا فإنه من الضروري الوقوف عند مظاهر التداخل المصطلحيّ بين المفاهيم النحويّة ضمن العلوم البلاغيّة. وفي هذا السياق التاريخيّ الذي مر به النحو أخذت المصطلحات النحويّة والبلاغيّة طريقاً إلى الاستقرار في القرن السادس الهجري على يد الرّمخشريّ باعتباره أحد المجدّدين في ميدان النحو والبلاغة؛ لأنه لم يلتزم باستعمال كل مصطلحات سببويه وغيره من النحويين، فكانت ميزته في درس النحوي أنه كان ينحو إلى تبسيط المصطلح النحوي وجعله أكثر تكاملاً مع مصطلحات البلاغة؛ حيث ألفناه في كتابه (المفصل في علم العربيّة) يصنف مادة النحو على أساس اصطلاحيّ فـ"الأبواب الثلاثة قوامها مصطلحات الأصول المعروفة في أبواب النحو وهي: الاسم والفعل والحرف، ثم قسم كل باب إلى أقسام، مبتدئاً بالاسم مُدرجاً كلّ ما يتعلّق به من مصطلحات أحوال الرّفّع

والنَّصَب والجر والجمع ضمن مصطلح **الفصول**، ليست إلا من قبيل الفواصل التي تؤدي إلى فصل الخصائص الاصطلاحية والإعرابية جميعها، ضمن الباب الواحد الذي يؤدي إلى القسم المتفرع منه. وجعل **المشترك** باباً رابعاً من أبواب النحو، هو الجديد في عملية تقسيم دار النحو؛ حيث تلتقي الأبواب بالأحكام الاصطلاحية النحوية في فصول الدار، فالتحو بناء متين سديد السبك¹³. غير أن **الزَّمخشري** على ما يبدو أطلق هذه التسمية؛ لأن " التغيرات التي تطرأ على البيئة في هذا القسم لانتقالها من نوع إلى آخر، ولا تكسبها دلالات جديدة، فلا تغيّر الاسم من اسميته ولا الفعل من فعليته، إنما هي تغيرات شكلية وظواهر صوتية عامة تطرأ على البنية أيًا كان نوعها اسمًا أو فعلاً أو حرفاً"¹⁴، أمّا في كتابه **الكشاف**، فقد مزج فيه بين النحو والبلاغة في تفسير القرآن الكريم، معتمداً على الآراء النحوية في فهم الدلالة النصية للآيات، وهذا من خلال الجمع بين المعجم اللغوي والوظيفة النحوية والمعني البلاغي فمثلا على صعيد المصطلح النحوي، فإنَّ **الزَّمخشري** يستثمر المصطلحات النحوية المتصلة بالعلامات الإعراب وضبط وظائفها النحوية بغية تفسير المكونات الدلالية والبلاغية المتضمنة في الجملة.

3- تَشَكُّلُ المصطلح النحويّ عند الزَّمخشري: إنَّ البحث في الأصل الدلالي

للمصطلحات النحوية وكيفية انتقالها من اللغة إلى الصناعة النحوية تعد من الأسباب الفاعلة في بروز ظاهرة المصطلحات المتداخلة في المفهوم الواحد والمتجانسة في اللفظ بين علمي النحو والبلاغة؛ عند **الزَّمخشري**، ولاسيما في كتابيه **الكشاف** باحثاً في الصلات الجامعة بين الوظائف النحوية وأثرها في بناء الصور البلاغية للنص القرآني وهذا سياق كشف الجوانب الجمالية والبيانية الناشئة من خصوصية لغة القرآن الكريم وبلاغة إعجازه؛ حيث أُنشأ بينهما علاقة وظيفية مؤثرة في بناء المصطلحات النحوية

التداخلُ المُصطلحيّ بين النحو والبلاغة عند الزمخشريّ ...

والبلاغية، وهذا من خلال إيجاد مناسبة دلالية أو مفهومية بينهما، مستثمرا في ذلك مختلف الآليات اللغوية من اشتقاق ومجاز وترادف وغيرها.

1.3- أثر الاعتزال في بناء المصطلح النحويّ: لقد أخضع الزمخشريّ

المصطلحات النحوية لقواعد وأصول المذهب الاعتزالي، فتراه يؤول دلالات الألفاظ والتراكيب اللغوية تبعاً لمعتقداته؛ مما شكّلت لديه مفاهيم اصطلاحية خاصة به متبعا في ذلك طريقة المعتزلة في تعاملها مع الألفاظ والمعاني والتأويل القائمة على أساسين هما: اللغة والعقل. وإنّ المتتبع للصناعة المصطلح في مصنفاته يجد فيها حساً اصطلاحياً عميقاً ودقيقاً، وواعياً بأبعادها النظرية وآلياتها الإجرائية، مستثمراً حسه اللغويّ، ومراعياً مذهبه الاعتزالي الذي أثر في تفكيره الاصطلاحيّ مما جعله يتخيّر مصطلحات دون أخرى، أو ينتج مفاهيم جديدة لها، أو يبتدع تسميات غيرها حتى تتوافق مع معتقده الديني أولاً، ويحقق الانسجام الدلالي بين المصطلح ومفهومه ثانياً. ويتضح ذلك في معاني الحروف، فالزمخشري يرى أنّ الأصل في الحروف إفادتها للمعاني التي وضعت لها نيابة عن الأسماء والأفعال فيقول: "ومن أصناف الحرف حروف الإضافة، وسُمّت ذلك؛ لأنّ وضعها على أنّ تُفصي بمعاني الأفعال إلى الأسماء"¹⁵ ومعنى هذا أنّ الحروف هي تلك الأدوات ذات المعاني الوظيفية التي يؤدي كل منها معنى نحوياً في سياق الجملة، سواء أكانت حروفاً حقيقية، كحروف الاستفهام وحروف الشرط وحروف العطف ونحوها أم كانت حروفاً مجازية كـ بعض الأفعال الناقصة والجامدة التي تفيد معنيّ وظيفياً في الجملة كـ (كان) و (عسى) فهذه الأفعال تكاد تفتقد معناها المعجمي، ومن ثم أدرجها الزمخشري وغيرها من التحويين الذي كتبوا في هذا المبحث ضمن حروف المعاني على سبيل التلغيب ومن أمثلة ذلك :

أ- دلالة السين بين التوكيد والاستقبال: يذهب الزمخشري إلى أن (السين) إذا دخلت على ما يفيد الوعد والوعيد أفادت التأكيد، وأن الفعل واقع لا محالة، نحو قوله عز وجل: ﴿فَسَيَكْفِيكَهُمُ اللَّهُ وَهُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ﴾ [البقرة: 137] ويرى الزمخشري على أنه "ضمان من الله لإظهار رسول الله (ﷺ) عليهم، وقد أنجز وعده بقتل قريظة وسيبهم وإجلاء بني النضير، ومنع السين أن ذلك كائن لا محالة وإن تأخر إلى حين" ¹⁶ ومن الواضح أن الدلالة المفهومية لحرف (السين) عند الزمخشري تأثرت بقضية الوعد والوعيد عند المعتزلة، محاولاً إنجازها على الله تعالى؛ حيث وجهت تصويره النحوي لتحديد دلالة (السين) وهو يصرح بهذا في تفسير قول الله تعالى: ﴿أُولَئِكَ سَيَرْحَمُهُمُ اللَّهُ﴾ [التوبة: 71]؛ إذ يقول: "السين مفيدة وجود الرحمة وجود الرحمة لا محالة؛ فهي تؤكد الوعد كما تؤكد الوعيد في قولك: سأنتقم منك يوماً، تعني أنك لا تفوتني وإن تباطأ ذلك" ¹⁷، فقد وجهت عقيدة الاعتزال تكثير الزمخشري في النظر إلى دلالة حرف (السين) بأنها تُفيد التوكيد لا الاستقبال حتى تتوافق وتتسجم مع معتقده الديني.

وفي المقابل ألفينا أبي حيان ينقض ما ذهب إليه الزمخشري بأن دلالة (السين) ليست توكيداً لما دخلت عليه، معتبراً أن هذا المعنى دفيئة خفية من الاعتزال، ومشيراً إلى أن حرف (السين) يدل على تخصيص المضارع للاستقبال فقط، فيقول: "فلما كانت الرحمة هنا عبارة عما يترتب على تلك الأعمال الصالحة من الثواب والعقاب؛ أتى بالسين التي تدل على استقبال الفعل" ¹⁸ كما أن ابن هشام اعتبر حرف (السين) يدل على معنى الاستقبال ولا يفيد التوكيد ولا الاستمرار؛ كون أن حقيقة الاستمرار لا تكون إلا في المستقبل. وهذا الرأي مخالف لما ذهب إليه الزمخشري في آيتي البقرة والتوبة السالفتي الذكر؛ لأنه قائم على أصول المعتزلة، والمتعلقة أساساً بفكرة الوعد والوعيد ¹⁹.

التدّاخلُ المُصطلحيّ بين النحو والبلاغة عند الزّمخشريّ ...

ب- إفادة (على) معنى الوجوب: أثرت قضيّة وجوب الصّلاح والأصلح، وكذا وجوب مراعاة الحكمة الله عزّ وجل في تصور الزّمخشريّ عند تحديد دلالة حرف الجر (على) بمعنى الوجوب، وهذا انسجامًا مع معتقده الديني، ويتضح ذلك في تفسير قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا التَّوْبَةُ عَلَى اللَّهِ لِلَّذِينَ يَعْمَلُونَ السُّوءَ بِجَهَالَةٍ﴾ [النساء: 17] تفيد للوجوب، وكذا في قوله تعالى: ﴿وَأَنَّ عَلَيْهِ النَّشْأَةَ الْأُخْرَى﴾ [النجم: 46] وذكر في آية النجم: "وقال: (عليه) لأنها واجبة عليه في الحكمة ليجازي على الإحسان والإساءة"²⁰ كما فسّر قوله تعالى: ﴿ثُمَّ إِنَّ عَلَيْنَا حِسَابَهُمْ﴾ [الغاشية: 26] بقوله: "وإن حسابهم ليس بواجب إلا عليه، وهو يحاسب على التقدير والقطمير. ومعنى: الوجوب، والواجب في الحكمة"²¹ وهذا المعنى تأسس في ضوء قاعدة الصّلاح والأصلح.

ج- دلالة اللام بين الأمر والتعليل: ذهب الزّمخشريّ إلى أنّ اللام الوردية في قوله تعالى: ﴿وَقَالَ مُوسَى رَبَّنَا إِنَّكَ آتَيْتَ فِرْعَوْنَ وَمَلَأَهُ زِينَةً وَأَمْوَالًا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا رَبَّنَا لِيُضِلُّوا عَنْ سَبِيلِكَ﴾ [الأحزاب: 05]، فاللام في قوله: (لِيُضِلُّوا) تُفيد دلالة الأمر وليس التعليل. وقد اعتبر ابن المنير هذا التفسير من اعتزاله الخفي (...) ووجه ذلك أن الظاهر - بل الباطل - أن الام للتعليل، وأن الفعل منصوب بها، ومعنى ذلك إخبار موسى عليه السّلام بأن الله أمدهم بالزينة والأموال (...) استدراجًا ليزدادوا إنمًا وضلالة، كما أخبر سبحانه وتعالى عن أمثالهم بقوله: ﴿إِنَّمَا نُمِّلِي لَهُمْ لِيَزْدَادُوا إِثْمًا﴾ [آل عمران: 178] وهذا المعنى منتظم ليجعل اللام للتعليل²².

وبناء على هذا، فإنّ الدّلالة المفهوميّة (للام) عند الزّمخشريّ تكونت ضمن مذهب العقدي؛ لأنّ المعتزلة يقولون: إنّ الله لا يخلق الشرّ ولا يُرده، وهذا المعنى لا يؤده توجيهه دلالة اللام على معنى التعليل في حين يتجاوب هذا المعنى مع القائلين بأن الله

خلق كل شيء: الخير والشر، أي أن الله تعالى أتى آل فرعون زينة الأموال ليضلوا عن سبيله واستدرجا منه؛ ليزدادوا إثماً ويستوجبوا العذاب الذي يستحقونه.

د- دلالة لن بين تأبيد النفي أو تأكيده: اختلف النحويون في دلالة (لن) تبعاً

للمعتقد الديني لديهم وظهرت آثارها في إمكانية رؤية الله عز وجل حقيقة؛ حيث ذهب المعتزلة باستحالة رؤية الله تعالى مستشهدين بقوله تعالى: ﴿وَلَمَّا جَاءَ مُوسَىٰ لِمِيقَاتِنَا وَكَلَّمَهُ رَبُّهُ قَالَ رَبِّ أَرِنِي أَنظُرْ إِلَيْكَ ۚ قَالَ لَن نَرَاكَ ۚ﴾ [الأعراف: 143] فدلالة (لن) في الآية تُفيد النفي على التأبيد أو التأكيد، وقد نُسب هذا إلى الرّمخشري، فقال ابن مالك:

وَمَنْ رَأَى النَّفْيَ بِ(لن) مُؤَيِّدًا فَقَوْلُهُ أَرَدَ وَخِلَافُهُ أَعْضَدَا

وشرحه بقوله: "ثم أشرت إلى ضعف قول من رأى تأبيد النفي بلن - وعني به الرّمخشري في أتمودجه- وحامله على ذلك اعتقاده أن الله سبحانه وتعالى لا يُرى، وهو اعتقاد باطل بصحة ذلك عن الرسول (ﷺ) أعني ثبوت الرؤية جعلنا الله من أهلها، وأعادنا من عدم الإيمان بها" ²³.

هـ- جمع المذكر السالم: إنَّ المُتَّبِعَ لمصطلح جمع المذكر السالم نجد أنَّ مفهومه

النحوي متأثر بالنزعة الاعتزالية ويبدو ذلك واضحاً في الألفاظ التي استعملها، وخاصة عند حديثه عن الجمع الصحيح والمكسر؛ إذ يقول فيه: "فالأذي بالواو والنون لمن يعلم في صفاته وأعلامه كالمسلمين والزّيديين...، وقد تناول ابن يعيش قوله لمن يعلم وبيّن السبب في عدوله عن لفظ لمن يعقل مع أنّ المقام يقتضيه، ويبقى النص صحيحاً وسياقه معقولاً، وهو ما تعارف عليه النحاة؛ إذ رأى أنّ الجمع وقع في الله سبحانه في قوله: ﴿فَنِعْمَ الْمَاهِدُونَ﴾ وهو سبحانه يوصف بالعلم ويوصف بالعقل، فذلك انصراف

التداخلُ المُصطلحيّ بين النحو والبلاغة عند الزّمخشريّ ...

عن ذلك إلى هذا ليحقق مذهبه في النصّ²⁴. والجدير بالذكر أنّ ابن يعيش تناول لفظ (لمن يعلم) وبيّن سبب عدول الزّمخشريّ عن لفظ يعقل مع أنّ المقام يقتضيها، ويبقى النصّ صحيحاً وسياقه معقولاً، وهو ما تعارف عليه التّحويون؛ إذ رأى الجمع وقع في الله سبحانه، وهذا في قوله تعالى: ﴿وَالْأَرْضَ فَرَشْنَاهَا فَنِعْمَ الْمَاهِدُونَ﴾ [الذاريات:48] وهو سبحانه يُوصف بالعلم ولا يُوصف بالعقل، فذلك انصراف عن ذلك (جمع المذكر السالم للعاقل) إلى هذا لتحقّق مذهبه في النصّ. قال ابن يعيش: "وإنّما قال لمن يعلم، ولم يقل يعقل؛ لأنّ هذا الجمع وقع في القديم سبحانه (...). فهو عدل عن اشتراط العقل إلى العلم؛ لأنّ البارئ يوصف بالعلم ولا يوصف العقل وإنّما قال يعلم ولم يقل لأولى العلم؛ لأنّ البارئ سبحانه عالم لذاته لا يعلم عنده، فجرى في العبارة على قاعدة مذهبه"²⁵.

2.3- آليات التداخل المصطلحي عند الزّمخشريّ: إن المتأمل في المصطلحات

أو العبارات الاصطلاحية لدى الزّمخشريّ يجدها تُعبّر عن مفاهيم متداخلة بأساليب تعبيرية متعددة؛ إذ ليس من الضّروري أن يكون للمفهوم الواحد أكثر من مصطلح، وهذا أمر طبيعي في حياة المصطلحات وتفاعلها مع ألفاظ أخرى من خلال آليات لغوية محددة: كالمجاز، والتّرادف، والمشارك اللفظي، والتضاد والاشتقاق... وغيرها. ومن أمثلة ذلك نذكر:

1.2.3- المجاز: يُعدّ الاعتبار الدلالي الناشئ عن التّعبير المجازي أهمّ الاعتبارات

اللغوية التي وجّهت التّسميات الاصطلاحية؛ كون أنّ المفهوم في النحو يتحدد مبدئياً بالدلالة التعبيرية قبل تسميته؛ إذ لا يمكن أن تجد باباً من أبواب النحو إلا هو مؤسس في أغلب مصطلحاتها على هذا الاعتبار؛ حيث استمد الزّمخشريّ عدداً من المصطلحات النحوية بناء على العلاقات المجازية الناشئة من الاستعمال اليومي للغة،

مما أدى به إلى أن نقل اللفظة من الدلالة المجازية إلى الحقيقة الاصطلاحية ولاسيما إذا طردت في الاستعمال. ومن ذلك توظيف المجاز المرسل في علاقته بالمكان ما جعله يصطلح تسمية بعض الأفعال بأفعال القلوب؛ لأنهم نسبوها إلى القلب؛ لأنها أمور تقع في النفس²⁶ (كما أنهم أطلق مصطلح المصدر بهذه التسمية؛ "لأن الأفعال صدرت عنه، أي أخذت منه؛ كمصدر الإبل الذي ترده عنه"²⁷).

أضف إلى ذلك أن الرّمخشري أخذ بعض المصطلحات من العلاقات الأسرية على سبيل الاستعارة المجازية، متخذا مصطلح الأخ لبيان علاقة الجر بالإضافة وكذا الجر بالكسر، نحو قوله: أخو الجر بالإضافة، وأخو الجر الكسر؛ فهو لم يستعن عن مصطلح البنت أو البنات كذلك. كما حل تعبير مصطلح ذو وذوات محل مصطلح بنات، وفي هذا يقول: "بنات ثلاثة في الاسم المصغر"²⁸ وكذلك قوله: "وتحقير الترخيم أن تحذف كل شيء زيد في بنات الثلاثة والأربعة حتى تصير الكلمة على حروفها الأصول ثم تصغيرها كقولك في حارث وحويرث"²⁹ ومن ثم، فإن أصل الدلالة المفهومية لبعض المصطلحات النحوية مرتبطة بالأشياء المحيطة أو الأشياء التي تشبهها سواء من حيث شكلها أو معناها أو هيئتها، إذ جعل المصطلحات تتقل من المعنى اللغوي الحقيقي إلى المعنى المجازي الاصطلاحي، ومن ذلك مُصطلحًا الحركة والسكون في النحو فهما مأخوذان من حركة الفم وسكونه، فلو "قلنا: حرف متحرك أو ساكن مجاز؛ لأنّ السكون - أيضًا - ضد الحركة ومحلها هو العضو؛ إذ لا تقوم الحركة والسكون إلا بجسم أو جوهر"³⁰. كما أنّ الأساس الدلالي لمصطلحات الحركات الإعرابية قائم على التحويل المجازي؛ فمثلا الفتحة من فتح الشفتين، والضمة من ضم الشفتين، والكسرة من كسر الشفتين، حتى أضحى فيما بعد مصطلحات شائعة ذات مفهومات نحوية محددة توظف عند جميع النحويين والبلاغيين.

التداخلُ المُصطلحيّ بين النحو والبلاغة عند الرّمخشريّ ...

ويمثّل مصطلح البناء من المصطلحات الشائعة الاستعمال عند الرّمخشريّ، فقد دخل هذا اللفظ إلى المصطلحات النحويّة عن طريق المجاز، بناءً على الشّكل والمعنى. ويعد سيبويه من الأوائل الذين وظفوا مصطلح البناء نظراً للمشابهة الحاصلة بين بناء الدار وبناء الكلمة وهو الثبات وعدم التّغيير وبقائه على حالة واحدة مهما تعددت العوامل المؤثرة فيه. كما أنّ الرّمخشريّ وغيرهم من النّحويين وظفوا مصطلح الظرف المستمد أصلاً من واقع الحياة العربيّة، ومثال ذلك قولهم: "الظرف وعاء كل شيء، حتى أن الإبريق ظرف لما فيه اللبث والصفات في الكلام التي تكون مواضع لغيرها تسمى ظرفاً لما فيه وهو موضع لغيره. وقال غيره: الخليل يُسميها ظرفاً والكسائي يُسميها المحال، والفراء يُسميها الصفات والمعنى واحد"³¹. وهكذا أضحي المجاز آليّة لغويّة تعمل على نقل اللفظ من وضع الحقيقة اللغويّة العامة إلى وضع اصطلاحية جديدة دال على مفهوم معين.

2.2.3- التّرادف: ميّز بعض الدارسين بين التّرادف المعجمي الذي يوظف في اللغة العامة المشتركة وبين التّرادف المفهومي والتّرادف الاصطلاحية الذي نجده في اللغة العلميّة المتخصصة؛ لأنها مصطلحاتها المترادفة لها المرجع نفسه وفي هذا السّياق يقول **جوهن ليونز:** "كلّ التّعابير التي تحمل المدلول ذاته هي مترادفة"³²، ومعنى أنّ التّرادف الاصطلاحية هو وجود مصطلحات متعددة تحمل مفهوماً واحداً يجمعها، ممّا نشأ عن التّرادف علاقة دلاليّة بين المصطلح والمفهوم؛ إذ يدل أكثر من مصطلح على مفهوم واحد شريطة أن يكون ذلك في لغة واحدة أو مجال علمي واحد، وهذا ما وجدناه عند الرّمخشريّ أنّه يكثر من الشّروحات المعجميّة والتّعليقات اللغويّة والوظائف النحويّة والإشارات الفقهيّة ولاسيما في الكشاف، فتفكيكه الاصطلاحية تأسس على حسن معجمي وتعليمي يهدف إلى الفهم والإفهام وهذا بإيراد اللفظة الواحدة المتبوعة بشرح متنوع لها، ومُتّبِعاً بلفظة تُجانسها في المعنى. كما يمكن أن ينطبق على المصطلح الواحد الذي

يُعبّر عنه بمفاهيم متعددة، وهذا من خلال إحالة المصطلح إلى المرجع العلمي الذي ينتمي إليه، كما يمكن أن يتخذ المصطلح نفسه مدلولات مفهومية مختلفة ضمن المجال العلمي الذي ينتمي إليه؛ ومن أمثلة على ذلك: حرف (الباء) فإنه يرد في الجمل النحوية بدلالات متعددة منها: (باء التعليلية) و(باء الإلصاق) و(باء السببية) وكذلك مع حرف (اللام) فنجده يدل على (لام التعليل) و(لام كي) و(لام العاقبة) و(لام الغرض) و(الرفع والضم) و(حروف الإيجاب) و(حروف التصديق)³³ وهي مصطلحات مترادفة مرجعياً؛ بحيث يكون المرجع العلمي الواحد هو النحو، فهي تشترك فيما بينها في بعض السمات المفهومية من حيث الوظائف النحوية وحتّى في بعض الجوانب البلاغية. أمّا إذا نُظر إلى كلّ حرف - من الحروف السابقة - في جانب مخصوص، فإنّ لها ما يُميّز بعضها عن بعض غير أنّها تلتقي في مفهوم العام يجمعها.

رغم أنّ الرّمخشري لم يصرح بالآلية الترادف في بناء المفهوم الاصطلاحي غير أنه أقر بها ضمناً من خلال استثمار التحليل اللغوي للفظ الاصطلاحية، ممّا جعل المجال الترادفي يُعنى بالعلاقات الدلالية التشاركية التي تخدم بعضها بعضاً، وهذا باستخدام أساليب تعبيرية جديدة أسهمت في توليد مصطلحات فنية - فيما بعد - عند الشراح والدارسين، فكان الرّمخشري يعمل على ربط هذا المصطلح مع من يرادفه في الاصطلاح، فيوظف عبارات التاليفية: الأخوات، النظائر، بمعنى واحد، ونحو ذلك من هذه الاستعمالات اللغوية ما أدى به إلى أن المفهوم الواحد يرتبط بمصطلحات متعددة. ومن أمثلة الترادف المصطلحي عند الرّمخشري مصطلحا (حروف الجرّ) و(حروف الخفض) مع مصطلحي (حروف الصفة) و(الإضافة)؛ حيث حرص الرّمخشري على تسميتها حروف الإضافة فلم يضع حدّاً لها، واكتفى بتعليل التسمية ليدعم ما تتبّاه من ذكر (حرف الإضافة) مُهملاً باقي التسميات التي اعتبرها ابن يعيش شيئاً واحداً، فيقول: "اعلم أن هذه الحروف تسمى حروف الإضافة؛ لأنها تضيف معاني الأفعال قبلها إلى

التدّاخلُ المُصطلحيّ بين النّحو والبلاغة عند الزّمخشريّ ...

الأسماء بعدها، وتسمى حروف الإضافة؛ لأنها تجر ما بعدها من الأسماء؛ أي تخفضها³⁴ وقد عمل ابن يعيش على ربط تلك المصطلحات ضمن مجال الاشتراك الاصطلاحي من خلال تعليل أكثر من تسمية للمصطلح بغية إقناعنا بأنّها مترادفة. وكذلك بين مصطلحي المقصور والمنقوص؛ حيث اعترض ابن الحاجب على الزّمخشريّ في تسمية المنقوص بدل المقصور مخالفا اصطلاح التّحوي في بعض الأحيان، وأنه لا سيوفي بحث الموضوع في أحيان أخرى فحين قال في باب المقصور والممدود: "المقصور ما كان في آخره ألف نحو العصا والرّحى"³⁵ وقال ابن حاجب: "يعني المنقوص ما آخره ألف وهذا غريب في الاصطلاح، إنّما المنقوص في الاصطلاح: ما نقص من آخره حرف كقاضٍ وعصا، وأمّا إطلاق المنقوص على ما آخره ألف خاصّة فليس بمعروف"³⁶.

3.2.3- المشترك اللفظي: يتخذ اللفظ الواحد عند الزّمخشريّ مدلولات مفهوميّة

متعددة بسبب توظيفه لآلية المشترك اللفظي ما أدى به إلى اشتراكه مع ألفاظ الاصطلاحية أخرى والتي تحمل التسمية نفسها وتتضمن مفاهيم متغايرة بين علم وآخر، كما يكمن أن نسمي هذه الظاهرة بـ التدّاخل الاصطلاحي وهو أن تستخدم كل عالم في مجال علمه اللفظ عينه لغرض آخر يحيل إليه، وهذا بسبب وجود روابط معرفيّة يخدم بعضها بعضاً، أو أن بينهما أواصر قرابة بين خصائص هذا المرجع أو عملها أو صفتها وما شابه ذلك وبين الأصل اللغوي للمصطلح³⁷. ومن هنا يجب أن ندرك أن هناك تسميات اصطلاحية تنتقل من علم إلى آخر، إلا أنها دلالاتها المفهوميّة لا تستقر على حال معين بل يحدث فيها انزياح دلالي جزئي أو كلي. ومن أمثلة ذلك نذكر:

- **مصطلح التضمين**: يُستخدم هذا المصطلح في النحو والبلاغة إلا أنه متغاير في المفهوم، أما التضمين عند النحويين فقد أورده ابن هشام بقوله: "قد يشربون لفظاً معنى لفظ فيعطونه حكمه ويسمى ذلك تضميناً. وفائدته أن تؤدي كلمة مؤدى كلمة أخرى"³⁸ ومن الأمثلة على ذلك حينما فسّر الزمخشري قوله تعالى: ﴿وَلِتُكَبِّرُوا اللَّهَ عَلَىٰ مَا هَدَاكُمْ﴾ [البقرة: 185] بقوله: "وإنما عدى فعل التكبير بحرف الاستعلاء لكونه مضمناً معنى الحمد كأنه قيل: ولتكبروا الله على ما هداكم"³⁹ وأنت تعلم أن الفعل تكبروا على يتعدى بحرف الجر (على) غير أنه حين تضمن معنى الحمد جيء معه بهذا الحرف.

ومعنى هذا أن التضمين هو استعارة الألفاظ للتعبير عن المعاني نفسها لوجود قرابة دلالية أو سياقية بينهما ويقع هذا في الأفعال وفي الأسماء في الحروف. ويستخدم عند النحويين لتعليل بعض المسائل النحوية دون النظر إلى الأبعاد الجمالية والبلاغية، وهذا النوع - أيضاً- أطلق عليه الزمخشري التضمين، وقد عرفه بقوله: "من شأنهم أنهم يضمنون الفعل معنى فعل آخر فيجرونه مجراه ويستعملونه استعماله مع إرادة معنى التضمين. فقالوا: والغرض في التضمين إعطاء مجموع معنيين وذلك أقوى من إعطاء معنى"⁴⁰ وهو نوع خاص بالمعاني النحوية يختلف عن التضمين عند البلاغيين.

وأما مفهوم التضمين عند البلاغيين فقد عرفه الزماني بقوله: "تضمين الكلام هو حصول معنى فيه من غير ذكر له باسم أو صفة هي عبارة عنه"⁴¹ وهذا التعريف يركز على المعاني التي تؤديها بعض الألفاظ المقتبسة من كلام العرب والتي تحيل إلى دلالة موجودة في ألفاظ أخرى من غير ذكرها؛ أي أن هناك علاقة تداخلية في مفهوم التضمين في النحو والبلاغة يتمثل في علمية إيقاع لفظ موقع غيره لتضمنه لمعناه.

التداخُلُ المُصطلحيّ بين النّحو والبلاغة عند الرّمخشريّ ...

وكذلك بين المسند والمسند إليه وهذان المصطلحان انتقلا من النّحو إلى البلاغة، ومعناها عند النّحويين القدامى هو انضمام كلمة إلى أخرى على وجه يفيد الحكم بإحداها على الأخرى، ثبوتا أو نفيًا. ومن الواضح أن الكلمتين هما أقل ما يمكن أن تتألف منه الجملة، أما العدد الأقصى للكلمات فليس محددًا، إذ الجملة تتألف كما ذكرنا من عنصرين أساسيين هما: **المسند إليه والمسند**، وقد يضاف إليهما عناصر أخرى غير أساسية التي يسميها النّحاة (فضلات)، كما أنهم يسمون المسند إليه والمسند (عمدتين) لأنهما ضروريان في كل جملة. وقد تخلى عنه النّحويون حديثًا ليستقر هذا المصطلحان في علم البلاغة، ويوظفان في تحليل النّصوص الأدبية؛ أي أنهما أفرغا من دل التّهما النّحوية الأولى وبقيت إلا التسمية. ويبدو أن بداية تحولهما المصطلحي والمفهومي كان على يد الرّمخشريّ فقد استخدمهما بمصطلح آخر وهو مصطلح **المركّب** الذي يوازي مصطلح **المؤلف** في مقابل مصطلح **المفرد**. والمؤلف وهو المركب من العملية الإسنادية.

4 - صور التداخل المفهومي في المصطلح النّحوي عند الرّمخشريّ: إنّ البحث

في الأصل الدلالي للمصطلحات النّحوية وكيفية انتقالها من اللغة إلى الصناعة النّحوية تعد من الأسباب الفاعلة في بروز ظاهرة المصطلحات المتداخلة في المفهوم الواحد والمتجانسة في اللفظ بين علمي النّحو والبلاغة عند الرّمخشريّ ولاسيما في كتابيه الكشاف، باحثًا عن علاقة التكاملية بين النّحو والبلاغة ضمن سياق بيان جمال النّظم القرآني والتواحي الإعجازية فيه، من خلال المناقشة المستفيضة والجدل الكلامي الموسع، ومبدئيًا في السّياق ذاته آراء الآخرين فيها؛ حيث أنشأ بينهما علاقة تأثير وتأثر في صناعة المصطلح النّحوي والبلاغي، من خلال إيجاد مناسبة دلالية أو مفهومية بين المصطلحات النّحوية والمصطلحات البلاغية، مستثمرًا آلية الاقتراض المصطلحي الحاصل بينهما؛ ممّا تولّد عند الرّمخشريّ تعبيرات اصطلاحية متعددة **كالمفعول الساقط**

والمفعول المتروك والمفعول المحذوف والراجع وحروف المعاني وغيرها من الألفاظ التي صارت مصطلحات فيما بعد، فهو يحاول أن يوظف المعاني النحوية في تأويل النصوص القرآنية خدمة لمذهبه الاعتزالي. وقد نهج الزمخشري طريقة النحويين الذين سبقوا في ضبط الحدود النحوية، إلا أن جهده انصب أكثر في تحديد المصطلحات النحوية برؤية جديدة، فنتج عن هذا تنوعاً في الحدود وتباينت الحاجة إليها بين كتاب وآخر ضمن المجال النحوي، وكأني بالزمخشري قد تفتن إلى ضرورة وضع حدود جديدة للمصطلحات التي يستخدمها بغية تعين مفهوماتها وبيان خصائصها؛ لكن هذه الحدود لم تكن على صورة واحدة بل تعددت أساليبها وطريقة صياغتها. ومن بين الحدود التي وظفها نذكر: الحد التام، والحد بالمثال، الحد بالخاصية الملازمة وغير الملازمة، الحد بالمقايسة المعنوية والصرفية، إلا أن اهتمامنا انصب في بيان تصنيفات المصطلحات النحوية التي تأسست عن نوع العلاقة القائمة بين بيئة المصطلح النحوي وأصل دلالة المفهومية عند الزمخشري وتمثل هذه التصنيفات فيما يلي:

أ- المصطلحات المتغايرة: نقصد بها وجود مصطلح واحد أو استعمال مشتقات المصطلح نفسه في علم واحد تأسس على مقولة تعريفية واحدة، ويعنى هذا أن مصطلحاً واحداً له أكثر من مفهوم في النحو ذاته.

ب- المصطلحات المتجانسة: وهي وجود لفظ لمصطلح واحد في علم متفرع من النحو ثم نجد استعماله في علم الصرف وعلم الصوت كمصطلح الإقلاب في الصرف والقلب في التصريف، غير الإقلاب الصوتي. بمعنى أن يتجانس لفظ المصطلح الواحد واشتقاقه، ويحمل كل مصطلح مفهوماً خاصاً من تلك العلوم.

ج- المصطلحات المتداخلة: وهي وجود مصطلح واحد أو أحد مشتقاته في علوم مختلفة كالنحو والبلاغة والعروض، فيحمل مفهوماً محدداً متعلقاً بالمجال العلمي الذي

التداخلُ المُصطلحيّ بين النّحو والبلاغة عند الرّمخشريّ ...

ينتمي إليه. ولعل أبرز المصطلحات التي قد تطبق عليه هذه الصفة عند الرّمخشري نذكر منها: الخبر، المسند والمسند إليه، التّقديم والتّأخير، الوصل والفصل، الذكر والحذف والشّرط والحال وغيرها من المصطلحات، فهي عند النّحويين لها مفهومات محددة أما عند البلاغين فلها معانٍ مفهوميّة معنيّة؛ فقد تجدها تختلف في بعض السّمات المفهوميّة عن ما هو موجود في علم النّحو. وقد تجدها متداخلة معه. ولما كانت التّفاعل المصطلحي بين النّحو والبلاغة يأخذ طابعًا إشكاليًّا لاسيما عندما تتداخل المفاهيم الاصطلاحية فيما بينها ممّا يُوقع فيها غموضًا والتّباسًا في بنيتها المفهوميّة والوظيفية جعلنا نبحت عن صور التّداخل الممكنة بين المصطلحات في كلا العلمين على أساس المصطلح والمفهوم والتّعريف وهذا عند الرّمخشري. والتي قد تبدو للوهلة الأولى أنها مترادفة إلا أنها مصطلحات متداخلة.

ولاشكّ أنّ المتتبع لمصنفات الرّمخشري يرى أنه جمع فيها بين النّحو والبلاغة في بناء المحتوى المفهومي للمصطلحات النّحويّة أو البلاغيّة؛ كأنهما ينتميان إلى وحدة مرجعيّة متكاملة أسهمت في تحقيق التّداخل الاصطلاحى بين هذين العلمين، فأنتج مصطلحات منفتحة على دلالات متعددة، وتشارك مفهومي مع غيرها من المفاهيم ممّا عمّق دراسته النّحويّة والجمالية والبلاغيّة لديه، وقد ظهر ملامح هذا المنهج الاصطلاحى في تفسيره للقرآن الكريم، وهذا بصرف النّظر عن فكره المعتزلي. وفي هذا السّياق يوضّح بهاء الدين السّبكي العلاقة الوظيفيّة المتبادلة بين النّحو وعلم المعاني، فيقول: "ولعلك تقول أي فائدة لعلم المعاني، فإن المفردات والمركّبات علمت بالعلوم الثلاثة: اللّغة والنّحو والصرف وعلم المعاني غالبه في النّحو. كلاً إنّ غايّة النّحويّ أن يُنزل المفردات على ما وضعت له أو يركّبها عليها، وراء ذلك مقاصد لا تتعلق بالوضع ممّا يتفاوت به أغراض المتكلّم على أوجه لا تنتهى. وتلك الأسرار لا تُعلم إلّا بعلم المعاني، والنّحوي إنّ ذكرها فهو على وجه الإجمال ويتصرّف فيه البياني

تصرفا خاصا لا يصل إليها النحوي⁴² وهذا إن دلّ فإنّما يدل على تنوع المصطلح النحوي وتداخله مع البلاغة ومن أشهر هذه المصطلحات نذكر:

أ- **مصطلح الوصل**: وهو من مصطلحات علم القراءات وعلم العروض إلا أنه استعمل في البلاغة- والنحو- ويقصد به المعاني التالية:

✓ **الحرف العطف** "الوصل عطفُ بعض الجمل على بعضٍ، والفصل تركه"⁴³ ومعنى هذا أن مفهوم الوصل يتطابق مفهومه مع دلالة العطف، أما الفصل فهو ترك استعمال حروف العطف، وقد أكد الجرجاني أن الوصل يستعمل بدلالة العطف فقال: "الوصل عطفُ بعض الجمل على البعض"⁴⁴

✓ **بدلالة التعدي**: يستعمل الوصل في كتب البلاغة بدلالة التعدي والتجاوز، قال عبد الرحيم بن أحمد العباسي (ت963هـ) في قول الشاعر:

كَمَا أُبْرِقْتُ قَوْمًا عِطَاشًا غَمَامَةً فَلَمَّا رَأَوْهَا أَفْشَعْتُ وَتَجَلَّتِ

والمعنى: أبرقت الغمامة للقوم فحذف الجار وأوصل الفعل؛ أي عداه.

ب- **مصطلح المصدر**: وهو مصطلحات علم الصرف والنحو إلا أنه يوظف- كذلك- في البلاغة بمعنيين:

✓ **بمعنى المفعول المطلق**: قال السكاكي: "وأما الحالة المقترضة لتقييده فهي إذا كان المراد تربيّة الفائدة كما إذا قيدته بشيء مما يتصل به من نحو المصدر، كنحو: ضربتُ ضرباً شديداً"⁴⁵

✓ **بمعنى الحدث**: وهذا هو معناه الأصلي، قيل في تعريفه: هو الاسم الذي اشتق منه الفعل، وصدر عنه ومعنى آخر أن المصدر اسم يدل على وقوع الحدث

التَدَاخُلُ الْمُصْطَلِحِي بَيْنَ النَّحْوِ وَالْبَلَاغَةِ عِنْدَ الزَّمْخَشَرِيِّ ...

وأما الفعل فهو دال على وقوع المصدر في زمانٍ معيّنٍ أي دال على وقوع الحدث ضمن زمن معلوم.

ج- الصرف والتّصريف: استعمل كثير من النّحويين مصطلحي الصرف والتّصريف بدلالة مفهوميّة واحدة، فقد جاء في كتاب شذا العرف في فن الصّرف: "الصّرفُ، ويُقال له التّصريف"⁴⁶ ثم تبع في ذلك التّهانوي؛ حيث اعتبرهما مترادفين ويحملان دلالة مفهوميّة واحدة، فقال: "ويطلق الصّرف أيضًا على علم من العلوم المدوّنة، ويُسمّى ب التّصريف أيضًا"⁴⁷ وفي موضع آخر ذكر "أنّ الصرف والتّصريف عند المتأخرين مترادفان، والتّصريف على ما حكى سيبويه عنهم جزء من الصرف الذي هو جزء من أجزاء النّحو؛ لأنه مبادئ النّحو"⁴⁸ غير أنّ السكاكي عمل على التّفريق بينهما فعرف المصطلح الصّرف دون أن يذكر مصطلح التّصريف، فقال: "اعلم إن علم الصرف هو تتبع اعتبارات الواضع في وضعه من جهة المناسبات الأقيسة"⁴⁹، فأدى هذا إلى التّدخل بين المصطلحين ممّا نتج عن هذا تداخلا في المفاهيم. كما أن مصطلح الصرف له دلالة مفهوميّة عند النّحويين، فهو "تنوينٌ يلحق الاسم الذين يجعلونه دليلا على تمكّن الاسم في باب الاسميّة"⁵⁰ وذهب بعض الدارسين إلى أنّ مفهوم الصرف الذي سماه سيبويه وابن جنّي التّصريف لا تزال مضطربًا في ضبط مفهومه وأبوابه، ف التعريف المقدم لمصطلح الصرف لا يتضمن كلّ أبواب الصرف، مثل: الادغام والإمالة والتّفخيم، كما أنه يفرق بين الأفعال الصحيحة والأفعال المعتلة، كما يفرق بين التّصريف والفعل⁵²، وهذا إنّ دلّ فإنّما يدلّ على مصطلح الصرف من المصطلحات المتداخلة مع النّحو وكذلك يتداخل مفهومياً مع علم التّصريف. وإذا نظرنا إلى تعريف التّصريف عند ابن جنّي فحدده بقوله "إنما هو لمعرفة أنفس الكلام الثابتة، والنّحو إنّما لمعرفة أحواله المتقلبة"⁵³ أما ابن الحاجب فعرف التّصريف بأنه "جزء من أجزاء النّحو بلا خلاف من أهل الصناعة، والتّصريف هو أن تبني من الكلمة بناء لم

تبنيه العرب على وزن ما بنته ثم تعمل في البناء الذي بنيت به ما يقتضيه قياس كلامهم⁵⁴ استمد ابن حاجب مفاهيم المصطلحين من شرح كلام الرّمخشري الذي حصر مصطلح الصرف في باب جديد في كتابه المفصل أسماء المشترك، لعل هذا المصطلح أكثر صواباً من غيره باعتباره يمثل التداخل المفهومي بين علم الأصوات وغيره من العلوم ولاسيما الصرف، وعليه فإنّ المصطلحين ليسا مترادفين.

الخاتمة: إنّ الحديث عن البناء المفهومي للمصطلح التحويلي والبلاغي عند الرّمخشري لا يمكن فهمه إلا بتسليط الضوء على طريقة تفكيره في التعامل مع المصطلح، الذي أضحى همّاً ساوَرَهُ بطريقة أو بأخرى؛ إذ لاحظ أنّه يلجأ إلى تبسيط دلالة المصطلح باستدعاء آليات لغوية ك الترادف والمشارك اللفظي والحقيقة والمجاز والاقتران الاصطلاحي، ممّا أنتج نوعاً من اللبس والغموض في دلالة المصطلحات النحوية لوجود أكثر من تسمية اصطلاحية لمفهوم واحد، أو مفهوم واحد لأكثر من مصطلح، كما أنّه في بعض الأحيان يقوم بتغيير دلالة المصطلح النحوي حينما يوظفه في التحليل البلاغي مع الحفاظ على بعض وشائج الارتباط الدلالي؛ إذ يكاد تعبيرهما الاصطلاحي يدلان على انتمائهما إلى مجال مفهومي واحد، وهذا ما جعلنا نقوم بتصنيف المصطلحات عند الرّمخشري إلى ثلاثة أصناف عامة هي: المصطلحات المتجانسة، والمصطلحات المتغايرة والمصطلحات المتداخلة. وهذا يؤكد أن المصطلح النحوي قد تأثر بالظروف المحيطة به سواء أكانت عقديّة أم اجتماعيّة أم ثقافيّة، ما يعني أن فكرة الاصطلاح عنده تعددت عملياته التأسيسية؛ إذ وجدناه دائماً يركز على المعنى البلاغي الذي يخدم المعاني التي تلائم مذهبه الاعتزالي واتجاهه العقلي أكثر من المصطلح التحويلي في حد ذاته. وما ينتج عنها من قيم دلالية وجمالية ليَنحَقّق غيرها فهم وتفسير ظاهرة الإعجاز البلاغي في القرآن الكريم فكان تجديده في المفاهيم البلاغية أوسع وأدق من المفاهيم النحوية. وهذا إنّ دَلَّ فإنّما يدلّ على إيمانه العميق بضرورة

التداخُلُ المُصطلحيّ بين النّحو والبلاغة عند الزّمخشريّ ...

مراعاة التّكامل المعرفي الحاصل بين العلوم اللغويّة، ممّا جعلنا على وعي منهجي ومصطلحي دقيق تسهم في بناء منظومة اصطلاحية متنسقة البناء والوظيفة والغاية تُستثمر فيها السّيّاق اللغوي والحقل المعجمي العام في وضع المصطلحات النّحويّة وبناء مفاهيمها ضمن علاقاتها بالعلوم اللغويّة الأخرى.

الهوامش:

- 1- عبد الله محمد الكيش، أثر القرآن الكريم في أصول مدرسة البصرة والكوفة حتى أواخر القرن الثاني، كلية الدعوة الإسلامية، ليبيا، ط1992، م1، ص164.
- 2- جمال الدين بن منظور، لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1991، م1، ج11، ص240.
- 3- المصدر نفسه، ج11، ص242.
- 4- المصدر نفسه، ج11، ص242.
- 5- علي بن محمد بن علي الجرجاني، كتاب التّعريفات، تح: عادل أنور خضر، دار المعرفة، بيروت، ط2، 1434هـ - 2013م، ص54.
- 6- ينظر: محمد همام، تداخل المعارف ونهاية التّخصّص في الفكر الإسلامي العربي، مركز نماء للبحوث والنّشر بيروت، ط1، 2017م، ص106.
- 7- المرجع نفسه، ص106.
- 8- المرجع نفسه، ص107.
- 9- أبو بشر عمرو بن عثمان سيبويه، الكتاب، تح: عبد السّلام هارون، دار المعارف، القاهرة، ط3، 1988م، ج1 ص253.
- 10- المصدر نفسه، ج1، ص253.
- 11- علي بن محمد بن علي الجرجاني، كتاب التّعريفات، تح: عادل أنور خضر، دار المعرفة، لبنان، ط2، 2013م ص38.
- 12- أبو القاسم جار الله محمود الزمخشري، تفسير الكشاف عن حقائق التّنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التّأويل، تح: خليي مأمون شيحا، دار المعرفة، لبنان، ط3، 2009م، ص3.

- 13- رياض عثمان، المصطلح التحويلي وتأصيله عند الزمخشري، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1 2010م، ص13.
- 14- لطيفة إبراهيم النجار، دور البنوية المصرفية في وصف الظاهرة التحويلية وتلقيها، دار البشير، عمان، ط1، 1993م ص38.
- 15- أبو القاسم محمود الزمخشري، المفصل في علم العربية، تح: فخر صالح قدارة، دار عمار، الأردن، ط1، 2004م ص288.
- 16- الزمخشري، الكشاف، ص99.
- 17- المصدر نفسه، ص441.
- 18- محمد بن يوسف أبو حيان، تفسير البحر المحيط، تح: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1993م، ج5، ص71.
- 19- ينظر: جمال الدين بن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تح: مازن المبارك ومحمد حمد الله، دار الفكر، دمشق، دط، 1985م، ج1، ص314.
- 20- الزمخشري، الكشاف، ص1063.
- 21- المصدر نفسه، ص1196.
- 22- المصدر نفسه، ص250.
- 23- رضى الدين محمد الاسترآبادي، شرح شافية ابن الحاجب، تح: محمد نور الحسن ومحمد الزفراف، دار الكتب العلمية، لبنان، دط، 1982م، ج3، ص1515.
- 24- ينظر: كمال جبري أمين الحاج محمود، المفصل في صنعة الإعراب للزمخشري، (من مقدمة دراسة حول التحقيق) فرنسا، دط، 1982م، جامعة السربون باريس3، ص195.
- 25- موفق الدين بن يعيش، شرح المفصل للزمخشري، تح: إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلميّة، لبنان، ط1، 2001م، ج5، ص3.
- 26- المصدر نفسه، ج7، ص78.
- 27- المصدر نفسه، ج7، ص79.
- 28- الزمخشري، المفصل في علم العربية، ص2573.
- 29- المصدر نفسه، ص257.
- 30- أبو القاسم عبد الرحمن عبد الله السهيلي، تح: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمّد معوّض، دار الكتب العلمية بيروت، ط1، 1412هـ-1992م، ص67.

31- أبو عثمان عمرو الجاحظ، البيان والتبيين، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، مصر، ط1998، ج7، ص1، ص97 .

32 – Lyons John, Meaning and context , London , Fondon, troisième edition language, 1986, p50 .

33 – الزمخشري، المفصل في علم العربية، ص218.

34 – ابن يعيش، شرح المفصل للزمخشري، ص

35- أبو عمرو عثمان بن عمر ابن الحاجب، الإيضاح في شرح المفصل، تح: موسى بناي العلي، إحياء التراث الإسلامي، العراق، دط، (دت)، ج1، ص225.

36- المصدر نفسه، ج1، ص531.

37- ينظر: رياض عثمان، المصطلح النحوي وتأصيله عند الزمخشري، ص227.

38- ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعراب، ج1، ص897.

39- الزمخشري، الكشف، ص337.

40- جلال الدين السيوطي، الاشباه والنظائر في النحو، تح، الشربيني شريدة، دار الحديث، القاهرة، دط، 2014م، ج1، ص140.

41- أبو الحسن علي بن عيسى الرماني، النكت في إعجاز القرآن: ثلاث رسائل في القرآن، تح: محمد خلف الله، ومحمد زغلول سلام، دار المعارف، مصر، دط، دت، ص45.

42- بهاء الدين السبكي، عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح، تح: عبد الحميد هنداوي، شركة أبناء شريف الأنصاري للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط2003، ج1، ص47.

43- رشيد عبد الرحمن العبيدي، معجم مصطلحات العروض والقوافي، المكتبة الوطنية، ط1، 1986م، ص262

44- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح: محمد رضوان الداية وفايز الداية، دار الفكر، سوريا، ط1، 1428هـ - 2007م، ص137.

45- يوسف بن أبي بكر بن محمد السكاكي، مفتاح العلوم، تح: حمدي محمدي قابيل، دط، المكتبة التوفيقية، مصر، دط، دت، ص87.

46- أحمد بن محمد بن أحمد الحملاوي، شذا العرف في فن الصّرف، دط، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع لبنان، دط، 2000، ص9.

-
- 47- محمد علي بن علي التهانوي، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون، تح: علي دحروج
وعبد الله الخالدي، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، ط1، 1996م، ص1075.
- 48- المصدر نفسه، ص23.
- 49- السكاكي، مفتاح العلوم، ص13.
- 50- أحمد حسين وآخرون الزييات، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق، ط4،
2004، ص513.
- 52- محمد رشاد الحمزاوي ، المعجم والصراف، مجلة المعجمية، القاهرة، مصر: 1991م،
العدد: 07، ص13.
- 53- أبو الفتح عثمان بن جني، المنصف شرح كتاب التصريف لابن عثمان المازني، تح:
إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين ط1، وزارة المعارف العمومية، القاهرة، مصر، دط، 1954،
ص4.
- 54- الإسترآبادي، شرح شافية ابن الحاجب، ص6-7.

بين التفسير والتأويل والهيرمينوطيقا: دراسة في المصطلح.

Interpretation and explanation of terminology

أ. عقيلة أرزقي¹

تاريخ الإرسال: 2019-01-23 تاريخ القبول: 2019-03-12

المخلص: يعدّ التفسير والتأويل من أهمّ القضايا التي أسالت حبر الكثيرين قديما، فلا يخفى على الدارس الجهود التي بذلها العرب القدامى - على اختلاف اتجاهاتهم وتباين آرائهم- في إرساء أسس هذين العلمين سيما وأنهما قد ارتبطا أشدّ الارتباط بالنص الدينيّ، ولم يكن ذلك الاهتمام حكرا على القدامى فحسب إذ نجد الكثير من المحدثين قد أدلوا بدلائم فيهما بعدما استفادوا من جهود القدامى التي تعدّ ضوابط تحدّ حدود هذين العلمين، حتّى أنّ بعضا منهم قد زاد فيهما تأثرا بالدراسات اللغوية الحديثة ذات الطابع الفلسفيّ.

ولأهميّة هذا الموضوع جاءت هذه الورقة البحثية الموسومة بـ: " بين التفسير والتأويل والهيرمينوطيقا: دراسة في المصطلح" نبحث من خلالها عن مفهوم مصطلح التأويل، ومدى قربه وبعده عن مصطلح التفسير ائتلافا واختلافا، لنكشف العلاقة الجامعة بينهما باعتبار أنّهما يحضران في قراءة أيّ نص كان شرعيّا أم أدبيّا لإظهار جهود القدامى في وضع لبنة علم التأويل من جهة، ومن جهة أخرى إظهار اختلاف مفهوم التأويل عند المتقدمين والمتأخرين، كما أردنا من خلال هذه الورقة الوقوف على مصطلح آخر برز عند الغرب الذين تأثروا بفلسفة

¹ قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة 02، لونيبي عليّ - العفرون - الجزائر، البريد الإلكتروني:

بين التفسير والتأويل والهيرمنوطيقا ...

التأويل، التي ظهرت بمصطلح الهيرمنوطيقا، لذا أخذنا على عاتقنا مهمة إظهار تقاطع مصطلح التأويل عند العرب، بمصطلح الهيرموطيقا عند الغرب.

ومن هنا كان لنا هذا التساؤل: ما الفرق بين التفسير والتأويل عند المتقدمين

والمتأخرين؟، وما علاقة مصطلح التأويل بمصطلح الهيرمنوطيقا؟

الكلمات المفتاحية: التفسير، والتأويل، والهيرمنوطيقا.

Abstract : Interpretation and explanation of terminology are considered as being the most important issues that have captured the interests of many people in the past. No one can deny the efforts that Arabs made –despite their different opinions– in order to lay the foundations of these science because they more closely related to the religious text. Many modernists have also shown their interest in these sciences after they benefited from the efforts of the previous scholars which are considered as limits that control these sciences. Some of the scholars have been also influenced by modern linguistic studies of a philosophical nature.

The subject presented in this paper entitled: "Between Interpretation, Explanation of terminology and Herminutica: A Study in the Term" in which we explore the concept of the term "interpretation" and its proximity and distance from

"Explanation of Terminology" or to demonstrate the efforts of the ancient scholars in the construction of the brick of the science of interpretation on the one hand, and on the other to show the difference of the concept of interpretation of the early and the recent scholars , as we wanted through this paper to stand on another term that emerged in the West who were influenced by the philosophy of interpretation, which emerged in the term Hermann A, so we take upon ourselves the task of showing the intersection of the term interpretation of the Arabs, the term Alheirutbaka in the west.

Hence, we suggested this question: What is the difference between interpretation and interpretation of the early and the late scholars? And what is the relationship of the term interpretation to the term Hermnotika?

Key words: Interpretation ,explanation of terms,

Hermnotika.

المقدمة: أوجب الله سبحانه وتعالى ضرورة تدبر القرآن الكريم لما تضمنه من نصوص تحمل أحكاما شرعية، لذا وجب إمعان النظر في إعجازه بألفاظه وتراكيبه للوصول إلى حقيقة دلالاته، وتعرف على مراميه، والعمل بما جاء فيه من أمر ونهي وغيرهما، ولعل أهم السبل لابتغاء ذلك هو التفسير والتأويل باعتبارهما فعلا قرائيا يوصل إلى الفهم والتدبر.

وبعد التفسير والتأويل من أهم القضايا التي أسالت حبر الكثيرين قديما، فلا يخفى على الدارس الجهود التي بذلها العرب القدامى - على اختلاف اتجاهاتهم وتباين آرائهم - في إرساء أسس هذين العلمين سيما وأنهما قد ارتبطا أشد الارتباط بالقرآن الكريم والحديث الشريف، ولم يكن ذلك الاهتمام حkra على القدامى فحسب، إذ نجد الكثير من المحدثين قد أدلوا بدلائلهم فيهما بعدما استفادوا من جهود القدامى التي تعدّ ضوابط تحدّ حدود هذين العلمين، ومن المحدثين من زاد فيهما تأثرا بالدراسات اللغوية الحديثة ذات الطابع الفلسفي.

ولأهمية هذا الموضوع جاءت هذه الورقة البحثية الموسومة بـ: " بين التفسير والتأويل والهيرمنوطيقا: دراسة في المصطلح" نبحث من خلالها عن مفهوم مصطلح التأويل، ومدى قرينه وبعده عن مصطلح التفسير ائتلافا واختلافا، لنكشف العلاقة الجامعة بينهما باعتبار أنهما يحضران في قراءة أي نص كان شرعيا أم أدبيا لإظهار جهود القدامى في وضع لبنة علم التأويل من جهة، ومن جهة أخرى إظهار اختلاف مفهوم التأويل عند المتقدمين والمتأخرين، كما أردنا من خلال

هذه الورقة الوقوف على مصطلح آخر برز عند الغرب الذين تأثروا بفلسفة التأويل، التي ظهرت بمصطلح الهيرمنوطيقا، لذا أخذنا على عاتقنا مهمة إظهار تقاطع مصطلح التأويل عند العرب، بمصطلح الهيرموطيقا عند الغرب.

ومن هنا كان لنا هذا التساؤل: ما الفرق بين التفسير والتأويل عند المتقدمين والمتأخرين؟، وما علاقة مصطلح التأويل بمصطلح الهيرمنوطيقا؟

وقبل الولوج في تفاصيل ذلك، كان لزاما عليّ وأنا أطرق هذا الباب المعرفي الوقوف على مصطلحات هذا البحث، وهي: التفسير، والتأويل، والهيرمنوطيقا إبرازا للعلاقة الجامعة بينها.

أولا: التفسير والتأويل عند المتقدمين والمتأخرين.

طغى مفهوما التفسير والتأويل على النصوص القديمة بالدرجة نفسها، لذا فقد كان ويزال صعبا على العلماء الوصول إلى حدود تفصل التفسير عن التأويل، مما دفع ابن حبيب النيسابوري إلى القول: "تبغ في زماننا مفسرون لو سئلوا عن الفرق بين التفسير والتأويل لما اهدتوا إليه"¹.

لذا أثار العلماء الجدل حول المصطلحين بيانا للفروق بينهما، فقد تعددت الآراء بين من يجعل التفسير مرادفا للتأويل، وبين من يجعل التفسير مختلفا عن التأويل، وقبل عرض تلك الآراء المختلفة، ومنطلقات ذلك الاختلاف للترجيح بينها وجب بداية الوقوف على الدلالة اللغوية والاصطلاحية للتفسير والتأويل، وهذا بيانه:

يرجع الجذر اللغوي لكلمة التفسير إلى مادة (ف س ر) التي تعني البيان والوضوح، جاء في لسان العرب "فَسَّرَ الشَّيْءَ يَفْسِرُهُ بِالْكَسْرِ وَتَفْسُرُهُ بِالضَّمِّ فَسْرًا

بين التفسير والتأويل والهيرمينوطيقا ...

وَفَسَّرَهُ أَبَانَهُ، وَالتَّفْسِيرُ مِثْلُهُ...، وَاسْتَفْسَرْتُهُ كَذَا أَي سَأَلْتَهُ²، وَجَاءَ فِي الْمَفْرَدَاتِ أَنَّهُ قِيلَ: "مَا يَنْبِئُ عَنْهُ الْبَوْلُ تَفْسِيرًا"³؛ لِأَنَّ الْأَطْبَاءَ يَسْتَدْلُونَ بِهِ لِلْكَشْفِ عَنِ الْمَرَضِ الْمَوْجُودِ فِي الْجِسْمِ، وَالتَّفْسِيرُ الْبَيَانُ، قَالَ ابْنُ فَارِسٍ (ت395هـ): " الْفَاءُ وَالسَّيْنُ وَالرَّاءُ كَلِمَةٌ وَاحِدَةٌ تَدُلُّ عَلَى بَيَانِ شَيْءٍ وَإِضَاحِهِ"⁴، وَتَفْسِيرُ الْكَلَامِ "كَشْفُ الْمُعْطَى"⁵؛ أَي بَيَانُ مَعْنَاهُ وَتَوْضِيحُهُ بِإِزَالَةِ إِبهَامِهِ، وَكَشْفُ مَرَادِهِ. وَتَشْتَرِكُ كَلِمَةٌ (فَسْر) فِي مَعْنَى الْكَشْفِ وَالْبَيَانِ مَعَ كَلِمَةِ (سَفَر) الْمَقْلُوبَةِ عَنْهَا، فَيُقَالُ: "سَفَرَتِ الْمَرْأَةُ عَنْ وَجْهِهَا، إِذَا كَشَفَتْهُ. وَأَسْفَرَ الصَّبْحُ، وَذَلِكَ انْكَشَافُ الظَّلَامِ"⁶.

وعليه فإنّ مادّة (ف س ر) تدور معناها اللغوي حول الكشف، والإيضاح، والبيان، والإظهار.

أمّا الكلمة التفسير في الاصطلاح فهي مرتبطة - كما أشرنا سابقا - بتفسير القرآن الكريم، وللمفسرين عدّة أقوال في تعريفه تقتصر على بعضها. فقد عرّفه الزركشي (ت794هـ) بقوله: " علم يعرف به فهم كتاب الله المنزل على نبيه محمد صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وبيان معانيه واستخراج أحكامه وحكمه واستمداد ذلك من علم اللّغة والنحو والتصريف وعلم البيان وأصول الفقه والقراءات ويحتاج لمعرفة أسباب النزول والناسخ والمنسوخ"⁷.

والتأظر في التعريف السابق يرى أنّ صاحبه قد أدرج علم التفسير من جملة علوم القرآن، ولعلّ السبب في ذلك راجع إلى اعتماد المفسر اعتمادا كبيرا على تلك العلوم، وإن كان السلف يعدّ التفسير علما جامعا لكلّ العلوم، فقد قال ابن مسعود: "من أراد العلم فليثور القرآن"⁸؛ أي يفكر في معانيه ويفسر قراءاته.

ونجد صاحب الكليات يعرفه قائلاً: "علم يبحث فيه عن كيفية النطق بألفاظ القرآن ومدلولاتها وأحكامها الإفرادية والتركيبية ومعانيها التركيبية، وتفسير الشيء لاحق به وتمام له وجار مجرى بعض أجزائه، قال أهل البيان: التفسير هو أن يكون في الكلام لبس وخفاء فيؤتى بما يزيله ويفسره"⁹.

وانطلاقاً من هذا التعريف يظهر أنه يركّز على مباحث علم التفسير ومنابعه أكثر من تركيزه على حقيقة مفهوم التفسير بياناً لطبيعته الكاشفة عن المراد، وقد اقترب ابن الجزري (ت741هـ) من مفهوم التفسير فقد قال: "ومعنى التفسير شرح القرآن، وبيان معناه، والإفصاح بما يقتضيه بنصّه أو إشارته أو نجواه"¹⁰.

ولعلّ أدقّ تعريف للتفسير ما أورده الطاهر بن عاشور (ت1393هـ) في مقدّمة كتابه؛ حيث قال: "هو اسم للعلم الباحث عن بيان معاني ألفاظ القرآن وما يستفاد منها باختصار أو توسع... وموضوع التفسير: ألفاظ القرآن من حيث البحث عن معانيه، وما يستتبط منه"¹¹.

وعليه فإنّ الدلالة الاصطلاحية للتفسير تتفق والدلالة اللغوية، فهي تدور حول معنى الكشف والاستبانة والإيضاح، فالنفسير علم يوضح كلام الله ويكشف مراده. أمّا التّأويل فهو من الفعل الرباعيّ (أَوَّلَ) يُؤوِّلُ تَأْوِيلاً على زنة (تَفْعِيل)، وجذره التّلاثيّ (أَوَّلَ) الذي تحمل معنى "ابتداء الأمر وانتهائه"¹²، ومنه قولهم: آل الأمر؛ أي رجع، ومنه "الإيالة؛ أي السياسة"¹³؛ لأنّ الرعيّة ترجع الأمور وتعيدها إلى راعيها، ويقال: أُلْتُ الشّيءَ أوّله إذا جمعته وأصلحته، لذا كان "التّأويل جمع معاني ألفاظ أشكّلت بلفظ واضح لا إشكال فيه"¹⁴.

بين التفسير والتأويل والهيرمينوطيقا ...

وعليه يكون معنى (أول) الرجوع والانتهاه، أمّا اصطلاحا فنجد أدقّ تعريف للتأويل ما قاله صاحب المفردات إذ جعل التأويل قائما على الإرجاع والانتهاه، فتأويل الكلام عاقبته وما ينتهي إليه، أي إرجاعه إلى أصله الذي يحمل عليه وينتهي إليه، وردّه إلى حقيقته العلميّة أو إلى حقيقته الفعلية كما هي الواقع، فيقول: " رد الشّيء إلى الغايّة المرادة منه علما كان أو فعلا "15.

وبالإضافة إلى معنى الرجوع والانتهاه، نجد للتأويل معنيين آخرين عند السلف يقترب أحدهما من التفسير، فقد قال ابن تيميّة (ت728هـ) في معرض حديثه عن مفهوم التأويل هو: " تفسير الكلام وبيان معناه، سواء وافق ظاهره أو خالفه، فيكون التأويل والتفسير عند هؤلاء متقاربا أو مترادفا "16.

فتأويل الكلام هو العلم بمعناه وهو كالشرح والتفسير، ويظهر من هذا القول أنّه قد جعل التفسير والتأويل مصطلحا واحدا، رغم اجتهاد بعض العلماء في إبراز الاختلاف بين مصطلح التفسير ومصطلح التأويل، ولعلّ السبب في هذا هو استعمال الأصوليين لهما استعمالا يختلف مع استعمال المتكلمين، فمن الأصوليين ابن قيم الجوزيّة (ت751هـ) الذي يرى أنّ التأويل في اللّغة هو "تفسير ما يؤول إليه الشّيء"17، أمّا في الاصطلاح فنجدّه يوافق مفهوم السلف عندما جعلته مرادفا لمعنى التفسير والبيان؛ حيث يقول: " أمّا التأويل في اصطلاح أهل التفسير والسلف من أهل الفقه والحديث فمرادهم به معنى التفسير والبيان "18 وهذا المعنى عنده يرجع إلى " فهم المعنى وتحصيله في الدّهن "19.

وإلى جانب هذا التأويل الذي استحسّنه ابن القيم، نجدّه رافضا لمفهوم التأويل الذي شاع بين المتكلمين، ومفاده أنّ التأويل هو صرف اللفظ عن ظاهره، وهذا النوع شائع "في عرف المتأخّرين من أهل الأصول والفقه، ولهذا يقولون: التأويل

على خلاف الأصل، والتأويل يحتاج إلى دليل، وهذا التأويل هو الذي صنّف في تسويغه وإبطاله...، وهو الذي حكى غير واحد إجماع السلف على عدم القول به²⁰.

ويتّضح من ذلك أنّ التأويل عند ابن القيم مرده إلى أمرين: أحدهما حقيقة المعنى الذي يؤول إليه اللفظ وينتهي إليه، وهي الحقيقة الخارجية، وثانيهما أنّه مقارب لمعنى التفسير والبيان، أمّا ما قيل عن صرف اللفظ عن ظاهره، فقد عدّه ابن القيم تأويلا فاسدا يحرف مراد الآيات؛ ذلك أنّ حقيقة التحريف عنده هو "تحريف المعاني بالتأويلات التي لم يردّها المتكلم بها"²¹.

ونرى أنّ التفسير والتأويل مصطلحان قد وردا في القرآن الكريم، ولا بدّ من وجود فروق بينهما من منطلق أنّه لا وجود للتّرادف في القرآن الكريم، فكل مصطلح فيه يحمل معنى في ذاته قد يقترّب من مصطلح آخر لدرجة أنّ هذا التقارب يوهّم بالتّرادف فيتعدّر إدراك تلك الفروق، لذا نجد طائفة أخرى تخالف ذلك فتري "أنّ التفسير يخالف التأويل بالعموم والخصوص فقط، ويجعل التفسير أعمّ مطلقا، وكأنّه يريد من التأويل بيان مدلول اللفظ بغير المتبادر منه لدليل، ويريد من التفسير بيان مدلول اللفظ مطلقا أعمّ من أن يكون بالمتبادر أو بغير المتبادر"²²، فالتفسير على ذلك أعمّ من التأويل في بيان مدلول اللفظ.

وهو الرّأي نفسه نجده عند الرّاعب الأصفهاني (ت502هـ) بدلالة قوله: " والتفسير أعمّ من التأويل"²³، ويضيف شارحا ذلك بقوله: " وأكثر ما يستعمل التفسير في الألفاظ، والتأويل في المعاني...، والتأويل يستعمل أكثره في الكتب الإلهية، والتفسير يستعمل فيها وفي غيرها، والتفسير يستعمل أكثره في مفردات الألفاظ، والتأويل يستعمل أكثره في الجمل"²⁴.

بين التفسير والتأويل والهيرمينوطيقا ...

ونجد الألوسي (ت1270هـ) قد أدلى بدلوه في قضية التفریق بينها؛ حيث يقول: " قد تعارف من غير نكير أنّ التأويل إشارة قدسيّة ومعارف سبحانيّة تتكشف من سجع العبارات للسالكين، وتنهل من سحب الغيب على قلوب العارفين والتفسير غير ذلك"²⁵.

فقد اعتبر الألوسي أنّ التفسير هو كشف المعاني القريبة التي تستخرج من الآيات عن طريق المدلولات اللغويّة، في حين أنّ التأويل هو كشف المعاني البعيدة التي تستنبط من الآيات عن طريق فهم وتدبر تلك الإيحاءات والإشارات الموجودة فيها.

ويقترّب من هذا التفریق ما أورده الذهبي في كتابه "التفسير والمفسرون" من جملة الفروق بينهما، نذكر منها رأيين، رأي قد جعل التفسير هو الاقتصار على الاتّباع والسّماع والرّواية استنادا إلى ما جاء في المأثور في معاني الآيات، أمّا التأويل فهو استنباط المعاني عن طريق الدرایة والتدبر²⁶، ورأي آخر جعل التفسير بيان معاني القرآن بالقطع والجزم، لوجود دليل يُعتمد عليه في ذلك، أمّا التأويل فهو بيان معاني القرآن من باب الاحتمال وغلبة التّرجيح في غياب الدليل الذي يُستند عليه لجزم بمعناه²⁷، ويتّفق المفهوم الأخير للتأويل مع ما ذكره صاحب التعريفات، فقد قال: "التأويل في الأصل التّرجيح"²⁸.

وما يستفاد من هذا التفریق أنّه يختلف لكنه لا يتعارض فيما بينه، فمنطلق الاختلاف في التفریق منطلق تتوّع لا تعارض أو تضاد.

وتأسيسا على ذلك فإنّ التفسير هو بيان مراد المتكلّم، أو ما يتعلّق بالرّواية، أو بيان موضوع اللفظ، وهو لا يخرج عن الشرح والإيضاح والبيان، أمّا التأويل فهو ترجيح أحد الاحتمالات اللفظ دون الجزم لاستناده على الدرایة.

والمتدبر في القرآن يقف على الدلالات الآيات بتفسيرها أولاً عن طريق ما جاء في رواية السابقين، كما يعتمد على استخراج دلالاتها، وبيان حقيقة مرادها وذلك عن طريق التأويل وذلك من باب الاجتهاد، وعليه فإن فهم القرآن الكريم يعتمد أساساً على التفسير كمرحلة قرائية أولى تمهد لمرحلة قرائية ثانية تعتمد على تعقل النصّ والفهم والاستنباط، هي مرحلة التأويل.

بين التفسير والتأويل والهيرمينوطيقا ...

ثانياً: بين التأويل والهيرمينوطيقا: قبل الحديث عن علاقة التأويل بالهيرمينوطيقا يجب بداية الوقوف على مصطلح الهيرمينوطيقا.

واشتقت كلمة (الهيرمينوطيقا) ذات الأصل اليوناني من الفعل (Hermeneuein)؛ ويعني (يُفسّر) و(يوضّح)، والاسم (Hermeneia) يعني (التفسير) و(التوضيح)، وقد اعتبرت آلية من الآليات اللغوية المساعدة للوصول إلى حقيقة الأشياء، والفهم كنتها²⁹، كما قيل أنها مشتقة من هرمنيا harmonia التي تدلّ على التأويل، كما يحمل معنى: الترجمة من لغة إلى أخرى³⁰، فهي "شكل من أشكال التأويل، وصورة من صور الإفهام"³¹.

وعليه فالمدلول اللغوي اليوناني للهيرمينوطيقا يشير إلى التفسير، والشرح، والفهم، والترجمة، وهذه المعاني تعدّ شكلاً من أشكال التأويل، وهو المدلول نفسه الذي نجده في الدراسات التأويلية العربية.

لقد أطلقت كلمة (الهيرمينوطيقا / Hermeneutics / Herméneutique) في الفلسفات القديمة على الدراسات اللاهوتية التي تعنى بتأويل النصوص الدينية بطريقة خيالية ورمزية، تتجاوز معناها الحرفي، لتغوص في أغوار النص المقدس بحثا عن المعاني الحقيقية، لذا "تعدّ الهيرمينوطيقا نظرية تفسير الكتاب المقدس"³².

تعدّ الهيرمينوطيقا من أقدم الاتجاهات اهتماما بفهم النصوص، وقد تميّزت بكونها فلسفية، لارتباطها في بدايتها بتفسير وتأويل النصوص الدينية، ومدلولها من حيث هي فنّ الفهم أو علم تأويل النصوص يشير إلى الشرح والفهم والتأويل، ورغم توسّعنا إلا أنّها احتفظت بذلك المدلول، فهي " تشير إلى نوع من العلم أو المجال المعرفي الذي يقوم على مجموعة من القواعد التي تحكم تفسير النصوص"³³، فالتفسير يعني السّماح للحقيقة بأن تحدث أو تتكشف من خلال التّحجّب والتّخفي، والمفسّر يتيح للحقيقة أن تتكشف على ذلك النحو حينما يمارس عملية فهم الحقيقة"³⁴، وقد تطوّر مفهومها في العصر الحديث لتشمل العلوم الإنسانية تأتي النصوص الأدبية في مقدّمتها.

وتجدر الإشارة أنّ مجال الهيرمينوطيقا اتّسع مع شليرماخر (ت1834م) الذي حوّل مسارها الدّراسي، فبعدها كانت مقتصرة على تفسير النصوص الدينية أصبحت تهتمّ بتفسير كلّ النصوص، وقدّم شليرماخر وجهاً آخر لهيرمينوطيقا عرفت بـ: الهيرمينوطيقا الموضوعية القائمة على فهم الوسائط اللغوية التي يعتمدها المؤلّف للتعبير عن فكره"³⁵، فمهمّة الهيرمينوطيقا هي فهم النصّ وحسن تفسيره.

بين التفسير والتأويل والهيرمينوطيقا ...

تعدّ إسهامات المفكر الألماني شليرماخر إسهاما عظيما في تأسيس الهيرمينوطيقا بوصفها نشاطا تفسيريًا قوامه الفهم، فالأسس التي وضعها في عملية الفهم فتحت الباب أمام نظريات أكثر شمولية ظهرت بعده، ومن أبرزها ما جاء به الفيلسوف فيلهلم دلثاي (ت1911م)، والفيلسوف هيدغر (ت1976م)، وبول ريكور (ت2002م)، هذا الأخير الذي تحولت معه الهيرمينوطيقا إلى الهيرمينوطيقا علمية تقوم على تفسير النصوص وفق مناهج وقواعد تحكم التأويل، والتأويل عنده هو علم قواعد فك الشفرات الخاصة بلغة الرموز، فيقول معرّفا التأويل: " انتقال الفهم إلى فكّ الرموز"³⁶، إيماننا منه أنّ اللّغة في حقيقتها مجموعة من العلامات والرموز يجب فكّ شفرتها، وذلك عن طريق التأويل والفهم لإرجاعه إلى مراده؛ أي رده إلى "معرفة المعنى الموضوعي للنص الذي يريده المؤلف، وما على القارئ إلا أن يلتقط رموز النص ويقوم بتأويلها، وهو من شأنه ما يحدث علاقة تجمع خطاب النص (المؤلف) بخطاب التأويل (القارئ)، فيحقق النص اكتماله داخل الذات المؤولة"³⁷.

وكانّ القارئ في دراسته النص سيقوم بعملية التفكيك لترجمة ما جاء فيه من دلالات، لذلك نجد ريكور يعرّف التأويل في موضع آخر فيقول: " التأويل هو ترجمة دلالة سياق ثقافي إلى آخر حسب قاعدة معتدلة بتعادل المعنى"³⁸.

ومن هنا نجد أنّ التأويل عند ريكور قد حمل معنى الفهم والترجمة القائمة على الشرح والتفسير، وهو مفهوم لا يختلف عن التأويل عند العرب، كما نجده من خلال ما أقرّه أنّه لم يهتم بتنظيم التأويل في خطوات واضحة المعالم، وإنّما تعامل معه بطريقة علمية موضوعية قائمة على آلية تفكيك شفرات النص للوصول إلى حقيقته، ولكنّه قد فتح بابا لإرساء دعائم التأويل جاءت مع البنيويين تنادي

بضرورة التحرر من دكتاتورية النص (أي المؤلف) لتعطي القارئ الحق في التأويل الذاتي للنص، وهكذا اهتمت بدور التلقي الذي أصبح جزءا من عملية التأويل التي عرفت فيما بعد بنظرية التلقي.

ويمكن القول أن الهيرمينوطيقا أو فن التأويل من منظور بعض الفلاسفة والمفكرين الذين يعطون اهتماما خاصا لمشكلات التفسير والفهم والتأويل ومن بينهم بول ريكور قد شكّل " نظرية عمليات الفهم في علاقاتها مع تفسير النصوص"³⁹، باعتبار أن النص هو الوسيط الوحيد الذي نفهم من خلاله أنفسنا، ويؤكد مبرزا مهمة الهيرمينوطيقا فيقول: "إن مهمة الهيرمينوطيقا الأولى بعد أن تخلّصت من أولوية

الذاتية هي البحث داخل النص نفسه عن الدينامية الداخلية الكامنة وراء تبنيين العمل الأدبي، ومن جهة ثانية البحث عن قدرة هذا العمل على أن يقذف نفسه خارج ذاته ويولّد عالما يكون هو (موضوع النص اللامحدود)، إن الدينامية والانقذاف الخارجي يكونان ما أسميه عمل النص، ومن مهمة الهيرمينوطيقا أن تعيد تشييد هذا العمل المزدوج للنص"⁴⁰.

وعليه فإن مفهوم الهيرمينوطيقا يحيل إلى تفسير النصوص وفهما فهما يعتمد أساسا على انتهاك حرمة النص فيفتح باب الحوار حوله، إذ لا يمكن الوصول إلى فهم موضوعه والوصول إلى مراده دون عرض مجموعة من الإجابات كتأويلات تقوم على استراتيجية فكّ شفرة النص وإعادة بنائه، وهو ما من شأنه أن يفتح النص على عدّة قراءات تكون من منظور القارئ لا النص، وكأنّ القارئ يتحرر من قبضة النص أي المؤلف.

الخاتمة: وختاما يمكن الوقوف على أهمّ النتائج التي توصلنا إليها من خلال هذه الدراسة، نذكر أهمّها:

1- انحصرت الدلالة اللغوية للتفسير في الشرح، والاستبانة، والتوضيح، أما شرعا فهو علم يبحث في بيان الألفاظ من حيث معاني القرآن.

2- انحصر المدلول اللغوي للتأويل في الشرح، والرجوع، وردّ الشيء إلى أصله، وصرف اللفظ بدليل، أما شرعا فهو علم يبحث في بيان المعاني البعيدة بالفهم والتدبر والاستنباط.

3- تبين أنّ تلك الآراء التي جاءت للتفريق بين مصطلح التفسير ومصطلح التأويل عند المتقدمين والمتأخرين لا تختلف فيما بيننا؛ لأنّ منطلق تلك الآراء هو منطلق تتوّع لا تعارض أو تضاد.

4- اقترب مفهوم الهيرمينوطيقا من مفهومي التفسير والتأويل، فقد حملت الهيرمينوطيقا في المدلول اللغوي اليوناني معنى التفسير، والشرح، والترجمة، والفهم، كما تعدّ شكلا من أشكال التأويل، أمّا في الاصطلاح فهي تفسير النصوص الدينيّة، وهو المعنى ذاته يدلّ عليه مصطلح التأويل عند العرب.

5- تبين أنّ منطلق الدراسة التأويلية عند العرب هي منطلق دينيّ بحث؛ وذلك لفهم كلام الله تعالى ووصول إلى مراده، ونجد الهيرمينوطيقا تنطلق من المنطلق نفسه؛ حيث أنّها جاءت لتفسير النصوص الدينيّة.

6- توسّع مفهوم الهيرمينوطيقا ليشمل كلّ تفسير كلّ النصوص بأنواعها، بعدما كان مقتصرًا على شرح النصوص الدينيّة فقط.

7- تبيّن أيضا أنّ الهيرمينوطيقا تعدّ اتّجاه من أهمّ الاتّجاهات لفهم النّصوص، أمّا التّفسير والفهم فهما أحد أهمّ المناهج التي تعتمد عليها الهيرمينوطيقا.

8- إنّ مهمّة الهيرمينوطيقا هي إزالة المعنى الزّائف وصولاً إلى المعنى الباطني الصّحيح، حيث تقوم على مفهوم فكّ شفرة النّص، على اعتبار أنّ النّص يحمل مجموعة علامات ورموز يجب فكّها أولاً شرحاً وتفسيراً للوصول إلى المعنى المراد.

9- نادى الهيرمينوطيقا الحديثة بضرورة التّخلّص من دكتاتوريّة النّص (أي المؤلّف)، وهذا ما فتح المجال أمام القارئ لقراءة النّص بعدّة قراءات متجاوزا قراءة المؤلّف له.

10- يعدّ التّفسير مرحلة قرائيّة أوليّة تمهّد لمرحلة قرائيّة ثانيّة تعتمد على تعقّل النّص والفهم والاستنباط، هي مرحلة التّأويل.

وتأسيا على ما سبق، يمكننا القول أنّ التّفسير والتّأويل والهيرمينوطيقا مصطلحات تحمل في طياتها خصوصيّة حسب مجال استعمالها، ولكنّها في الوقت ذاته تتقارب فيما بينها، لاستنادها أساسا على الشّرح والتّفسير والفهم والتّأويل، وهي أساسيات يستند إليها عند دراسة النّصوص أ كانت شرعيّة أم أدبيّة.

بين التفسير والتأويل والهيرمينوطيقا ...

فهرس المصادر والمراجع:

أ/ الكتب العربية:

- 1- الإِتقان في علوم القرآن، السيوطي جلال الدين عبد الرحمن، تح: شعيب الأرنؤوط، مؤسّسة الرّسالة ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 1429هـ/2008م.
- 2- الإكليل في المتشابه والتأويل، ابن تيمية تقي الدين أحمد، تع: محمّد الشّيمي شحاته، دار الإيمان للطباعة والتّوزيع، اسكندرية، مصر، (د.ت).
- 3- البرهان في علوم القرآن، الرّكشي بدر الدين محمّد بن عبد الله، تح: محمّد أبو الفضل إبراهيم، دار أحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشركاؤه، سوريا، ط1، 1376هـ/1957م.
- 4- التّحرير والتّوير، الطّاهر بن عاشور محمّد بن محمّد، تح: عدنان درويش ومحمّد المصري، مؤسّسة التّاريخ العربيّ، بيروت، لبنان، ط1، 1420هـ/2000م.
- 5- التّسهيل لعلوم التّنزيل، ابن الجزري أبو القاسم محمّد بن أحمد، ضب وتصح: محمّد سالم هاشم، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1415هـ/1995م، (1/ 9-10).
- 6- التّعريفات، الشّريف الجرّاني عليّ بن محمّد، تح: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربيّ، بيروت، لبنان، ط1، 1405هـ.
- 7- التّفسير والمفسّرون، الذهبي محمّد حسين، مكتبة وهبه، القاهرة، مصر، (د.ت).
- 8- روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسّبع المثاني، الألوسي شهاب الدّين أبو الفضل محمود، دار إحياء التّراث العربيّ، بيروت، لبنان، (د.ت).

- 9- الصواعق المرسله على الجهميّة والمعطلّة، ابن القيم الجوزيّة أبو عبد الله شمي الدين، تح: عليّ بن محمّد الرخيل الله، دار العاصمة، الرياض، المملكة العربيّة السّعوديّة، (د.ت).
- 10- فهم الفهم (مدخل إلى الهرمنيوطيقا) نظريّة التّأويل من أفلاطون إلى غدامير، عادل مصطفى، رؤية للنشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، 2007م.
- 11- في ماهيّة اللّغة وفلسفة التّأويل، سعيد توفيق، مجد المؤسّسة الجامعيّة للدراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1423هـ/2002م.
- 12- الكليات، أبو البقاء الكفومي أيّوب بن موسى، تح: عدنان درويش ومحمّد المصري، مؤسّسة الرّسالة، بيروت، لبنان، ط1، 1419هـ/1998م.
- 13- لسان العرب، ابن منظور محمّد بن مكرم الإفريقي، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، (د.ت).
- 14- مختار الصحاح، الرازي محمد بن أبي بكر بن عبدالقادر، تح: محمود خاطر، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، 1415هـ/1995م.
- 15- المفردات في غريب القرآن ، الرّاغب الأصفهاني أبو القاسم الحسين بن محمّد، تح: محمّد سيّد الكيلاني، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط1، (د.ت).
- 16- مقاييس اللّغة، ابن فارس أبو الحسن أحمد بن زكريا، تح: عبد السّلام محمّد هارون، اتّحاد الكتاب العرب، بيروت، لبنان، ط1، (1423هـ/2002م).
- 17- مقدّمة جامع التّفاسير، الرّاغب الأصفهاني أبو القاسم الحسين بن محمّد، تح: أحمد حسن فرحات، دار الدّعوة، الكويت، ط1، 1405هـ/1984م.

بين التفسير والتأويل والهيرمينوطيقا ...

18- من النص إلى الفعل (أبحاث في التأويل)، بول ريكور، تر: محمّد
برادة وحسان بورقيّة، الدّراسات والبحوث الإنسانيّة والاجتماعيّة، القاهرة، مصر،
ط1، 2001م.

ب/ الكتب الأجنبيّة:

1- De l'interprétation (Essai sur FREUD), Paul
RECOUR ,Edition SEUIL , Paris.

2- lecture 2, Paul RECOUR, Edition SEUIL, Paris.

الإحالات:

1- الإتيقان في علوم القرآن، السيوطي جلال الدّين عبد الرّحمن، تح: شعيب الأرنبوط، مؤسّسة
الرّسالة ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 1429هـ/2008م، (2/460).

2- لسان العرب، ابن منظور محمّد بن مكرم الإفريقي، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، (د.ت)،
(55/5). (مادّة: ف س ر). وكذا ينظر: مختار الصحاح، الرازي محمد بن أبي بكر بن عبدالقادر،
تح: محمود خاطر، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، 1415هـ/1995م، (ص:517)، (مادّة:
ف س ر).

3- المفردات في غريب القرآن ، الرّاغب الأصفهاني أبو القاسم حسين بن محمّد، تح: محمّد سيّد
الكيلاي، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط1، (د.ت)، (ص:380). (مادّة: ف س ر).

4- مقاييس اللّغة ، ابن فارس أبو الحسن أحمد بن زكريا، تح: عبد السلام محمّد هارون، اتّحاد
الكتّاب العرب، بيروت، لبنان، ط1، (1423هـ/2002م)، (4/402). (مادّة: ف س ر).

5- لسان العرب، ابن منظور، (55/5). (مادّة: ف س ر).

6- مقاييس اللّغة ، ابن فارس، (62/3). (مادّة: س ف ر).

- 7- البرهان في علوم القرآن، الزركشي بدر الدين محمد بن عبد الله، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار أحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشركاؤه، سوريا، ط1، 1376هـ/1957م، (13/1).
- 8- البرهان في علوم القرآن، الزركشي، (8/1).
- 9- الكليات، أبو البقاء الكفومي أيوب بن موسى، تح: عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط1، 1419هـ/1998م، (ص: 392).
- 10- التسهيل لعلوم التنزيل، ابن الجزري أبو القاسم محمد بن أحمد، ضب وتص: محمد سالم هاشم، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1415هـ/1995م، (10-9 /1).
- 11- التحرير والتنوير، الطاهر بن عاشور محمد بن محمد، تح: عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1420هـ/2000م، (10 /1).
- 12- مقاييس اللغة، ابن فارس، (158 /1). (مادة: أ و ل).
- 13- مختار الصحاح، أبو بكر الرازي، (ص: 20). (مادة: أ و ل).
- 14- لسان العرب، ابن منظور، (32 /11). (مادة: أ و ل).
- 15- مفردات غريب القرآن، الراغب الأصفهاني، (ص: 31). (مادة: أ و ل).
- 16- الإكليل في المشابه والتأويل، ابن تيمية تقي الدين أحمد، تع: محمد الشيمي شحاته، دار الإيمان للطباعة والتوزيع، اسكندرية، مصر، (د.ت)، (ص: 28).
- 17- الصواعق المرسل على الجهمية والمعطلة، ابن القيم الجوزية أبو عبد الله شمي الدين، تح: علي بن محمد الرخيل الله، دار العاصمة، الرياض، المملكة العربية السعودية، (د.ت)، (175/1).
- 18- المصدر نفسه، (178/1).
- 19- المصدر نفسه، (178/1).
- 20- المصدر نفسه، (180-178/1).
- 21- أعلام الموقعين عن رب العالمين، ابن القيم الجوزية أبو عبد الله شمي الدين، تح: طه عبد الرؤوف سعد، دار الجليل، بيروت، لبنان، 1973م، (250/4).
- 22- مناهل العرفان في علوم القرآن، الزرقاني محمد عبد العظيم، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاؤه، دمشق، سوريا، (د.ت)، (5/2).

23- مقدّمة جامع التّفسير، الرّاعب الأصفهاني أبو القاسم الحسين بن محمّد، تح: أحمد حسن فرحات، دار الدّعوة، الكويت، ط1، 1405هـ/1984م، (ص:47).

24- المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

25- روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسّبع المثاني، الألوسي شهاب الدّين أبو الفضل محمود، دار إحياء التّراث العربيّ، بيروت، لبنان، (د.ت)، (5/1).

26- ينظر: التّفسير والمفسّرون، الذهبي محمّد حسين، مكتبة وهبه، القاهرة، مصر، (د.ت)، (17/1).

27- ينظر: المصدر نفسه، (17/1)

28- التّعريفات، الشّريف الجرجاني عليّ بن محمّد، تح: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربيّ، بيروت، لبنان، ط1، 1405هـ، (ص:72).

29- ينظر: فهم الفهم (مدخل إلى الهرمينوطيقا) نظريّة التّأويل من أفلاطون إلى غدامير، عادل مصطفى، رؤية للنشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، 2007م، (ص:24).

30- ينظر: المرجع نفسه، (ص:35).

31- المرجع نفسه، (ص:54).

32- ينظر: المرجع نفسه، (ص:24)، و(ص:68).

33- في ماهيّة اللّغة وفلسفة التّأويل، سعيد توفيق، مجد المؤسّسة الجامعيّة للدراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1423هـ/2002م، (ص:84).

34- ينظر: المرجع نفسه، (ص:89).

35- ينظر: المرجع نفسه، (ص:87).

36- De l'interprétation (Essai sur FREUD), Paul RECOUR, Edition SEUIL, Paris, (P:19)

37- ينظر: ظاهريات التّأويل قراءة في دلالات المعنى عند بول ريكور، محمّد هاشم عبد الله، مجلة التّسامح، سلطنة عمان، 2005م، (ص:118).

38- lecture 2, Paul RECOUR, Edition SEUIL, Paris, (P:453)

39- من النّص إلى الفعل (أبحاث في التّأويل)، بول ريكور، تر: محمّد برادة وحسّان بورقيّة، الدّراسات والبحوث الإنسانيّة والاجتماعيّة، القاهرة، مصر، ط1، 2001م، (ص:58).

⁴⁰ - المصدر نفسه، (ص: 25).

مَا لَمْ يَقُلْهُ خِطَابُ الْمُصْطَلِحِ النَّقْدِيِّ: بَحْثٌ فِي الْإِشْكَالَاتِ الْإِبْسِطِيمِيَّةِ
الظَّاهِرَةِ وَالْمُضْمَرَةِ

**What Discourse Critical Term Has Not Said:
Research On The Implicit And Explicit Epistemic
Problematics**

♥ ربيعة أعمارَة

تاريخ الإرسال: 2019-08-20 تاريخ القبول: 2019-11-19

الملخص : طرّحت قضية المصطلح في اشتغالها جملة من الإشكالات المتنوعة، التي تخصّ جوانب أساسية ومكوّنات رئيسية في بنيته ودلّته، وأخرى مُضاعفة مرتبطة ب التأسيس النظري، وأزمة النقد، وعلاقة المنهج بالمصطلح، وفقه المصطلح و الترجمة، وغيرها من القضايا الفرعية المتناسلة عن الإشكالات الرئيسية، التي أثّرت بشكل واضح في خطاب المصطلح، وحوّلته إلى خطاب هلامي غامض، يصعب فهمه، ويتعدّر توظيفه من لدن القارئ.

وتجدر الإشارة إلا أن هذه المشكلات، لم تكن وفقا على عملية الترجمة؛ أي أنها غير متعلقة بإيجاد بدائل تتباين في رسم جهازها الشكلي أو الدلالي، ولكنها

♥ مخبر مناهج النقد وتحليل الخطاب، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد لمين دباغين

سطيف02 — الجزائر ، البريد الإلكتروني : r.omara@univ-setif2.dz

ذات علاقة وطيدة ببعض المعرفيات العميقة من بينها: تباين درجات الوعي أو الفهم المتعلقة بمستويات تلقي المصطلحات الأجنبية، وتعدد مناهج صناعة المصطلح ونقله إلى السّاحة النّقديّة العربيّة، انطلاقاً من طرائق التّرجمة التي تقوم في أدنى مستوياتها على الحرفيّة إلى أبعد مستوياتها القائمة على التّأويل و التّقريب، ثم عبر عمليات التّأصيل والأقلمة أو الأَرْضنة، بناءً على دوائر القرب أو البعد من الخلفيّة المعرفيّة التي تُحيط بنسقيّة المصطلح المعرفيّة وبأبعاده المختلفة، فضلاً عن بعض القضايا الأخرى التي لا تقل أهميّة عن سابقتها، والمتعلقة بإشكاليّة تسطيح خطابات النّقد الغربي التّحتيّة، ومحو السّلبيّة والغيريّة التي تُشكّل علامة فارقة بين المنجزين النّقديين.

الكلمات مفتاحيّة: إشكاليّة المصطلح ؛ الأنساق المعرفيّة؛ خطاب المفاهيم؛ التّرجمة؛ النّقد العربي.

Abstract: The discussion about terminology occurs in different contexts, which concern fundamental aspects and major components of structure and meaning. It also occurs in other contexts, in connection with the foundation theory, the crisis of criticism, the relation term–method, the interpretation of the term and translation. Moreover, it is the subject of critical approaches in discussions related to the aforementioned ones. All this shaded the definition of “term” itself and transformed the discussion into a quite incomprehensible speech difficult to understand and to grasp by the reader. Meanwhile the translation’s process did not stop although it was not devoted to find different

semantic or formal alternatives, because it is closely related to cognitive issues, such as clarifying consciousness levels, the understanding and grading of the foreign term, terms' building and their transfer to the critical Arab arena from the lowest to the highest level. Moreover, terms undergo a process of rooting, and grounding based on how much they are close or far to the cognitive background which surrounds the term and its different dimensions. Other important issues to consider are the form and heterogeneity of Western critical texts, that constitutes a trademark of difference among the critics.

Key Words: Problematic Term– Cognitive Systems– The Conceptual Discourse –Translation– Arab Criticism.

1. المقدمة: زادت الحاجة المعرفية في النقد الأدبي العربي إلى المصطلحات، بشتى أنواعها واتجاهاتها باعتبارها مفاتيحا للعلوم وللعقل البشري على حد سواء، ومع اشتداد هذه الحاجات، أصبحت عمليات صناعة المصطلحات النقدية ومكوناتها الأساسية، ضرورة منهجية تُسهم في بناء أرضية نقدية رصينة، وجهاز مفهومي دقيق، يضمن التواصل الفعال ضمن النطاق المتخصص، لما لهذه العمليات من قدرة فائقة تقي بسدّ الاحتياجات المعرفية، وفق مختلف الوسائل أو الآليات الفقه المصطلحية؛ سواء على المستوى الداخلي للغة، أو على مستوى الترجمة، من خلال نقل مختلف

النظريات والمناهج والمصطلحات الأجنبية. إلا أن هذا الصنيع ينبغي أن يتم وفق شروط منهجية تضبطه، وتحدّ من التسرع، والانفتاح اللامشروط الذي يُسهم في تشويه وتغريب المصطلح وبنيته، ومختلف الأبعاد التي يتضمنها، أو يعبر عنها داخل شبكاته المفهومية والأنساقية، إذ ينبغي أن ينبني هذا الجهد، على وعي معرفي يلامس تاريخية الألفاظ والاصطلاحات وذاكرتها الإبتيمية تأسيسا على ما سبق، تحاول هذه الدراسة الإحاطة ببعض الإشكالات التي تمسّ جوهر العملية النقدية، ودراستها ضمن إطارها المعرفي و التاريخي الذي تشكّلت في كنفه، حتى لا يتم عزل المصطلح عن محضنه ودراسته في نسقه ومنظومته، وجهازه الذي انتظم فيه؛ بوصفه مكونا أو بنية صغرى متضمنة في بنية شمولية جامعة، وقد انطلقت الدراسة لتحقيق هذا المسعى، من بعض الأسئلة و التساؤلات التي تقارب قضايا المصطلح، وتحاول الإحاطة بالمشكلات والصعوبات التي تواجهه، وتواجه عملية تمثله، ومن بينها:

ما العقبات غير المتمظهرة التي تحكّمت تحتيا في ذبذبة مسار الخطاب النقدي العربي؟ وكيف انعكست على السطح وأسهمت في تفعيل وتأزيم الوضع المصطلحي وجهازه المفهومي؟ وهل يعود ذلك إلى مشكلات تخص بنية المصطلح ومظاهره الشكلية أم تتعداه لمكونات نسقية وسياقية أخرى؟ وهل هذه الأزمة المعرفية ناتجة أساسا عن فقدان الإبداع وغياب النظرية النقدية، أم أنها أعمق من ذلك؛ أي إشكالية عامة حضارية وثقافية؟ ثم كيف يمكننا أن نتعامل بسطحية مع الخطابات الغيرية المثقلة بشحنات مفهومية تختزل مسيرة الفكر الغربي؟ وهل لنا أن نمحو غيريتها وسلبيتها تحت وهم السطحية والعولمة والعالمية؟ أما أن لنا أن نكشف عن البؤر التي تزرع بنية خطابتنا، ونبحث بكثير من الوعي والرشد في الأسباب والمشكلات حتى ينتسى لنا التعامل مع المسألة في سياقها ونسقتها المعرفيين، من أجل تلافي أشكلة المصطلح وأنسنته

التي حولته إلى ظاهرة مستعصية، تثبت في السطح والعمق التآبعية والملاحقة الآلية للمنجز الآخري.

2. واقع المنظومة المصطلحية النقدية العربية: تعرّف المنظومة التّواصلية في حقل النّقد الأدبي خلا كبيرا في جهازها المفهومي والمصطلحي لاختراق حدود العملية النقدية، وجاهزية النظرية والمنهج والأدوات الإجرائية فمنذ أن أعلن نقدنا انفتاحه على النّقد الغيري، وهو يعاني حالة متأزّمة من الفوضى والضبابية، لعدم التّمثّل الكافي للنظريات النقدية ومناهجها ومصطلحاتها ذات المرجعيات المتباينة، وهذا راجع إلى تباين مستويات الاستقبال -المرتبطة بتباين إيديولوجيات النّقاد وهيمنة رؤاهم الفكرية؛ أي بالانتقال من المثقف الكلاسيكي أحادي الرؤية المنهجية، وصولا إلى المثقف ما بعد الحدائثي المسكون ب التّجديد وبفكر الصيرورة والانفتاح و التّحافل- و التسرع في تلقف ما ينتجه الآخر، دون مراعاة الجانب الأركيولوجي (*Archéologie*) المتعلق بالحفر في الخطابات، وفهم الجانب المضمّر، أو الخطاب القاعدي الذي أسّس للمقولات المعرفية، وهكذا فإن أزمة لغة النّقد ارتبطت بهذه المؤثرات، وبقلة العناية بالمصطلح ومعرفة وظيفته، والدور المعرفي التّداولي الذي يحققه، وقبل ذلك هي مرتبطة بصلة النّقد وعلاقته بحركة المثاقفة، وغياب التّمثّل النظري و التّطبيقي لمناهج النّقد الجديدة الحدائثية وما بعدها، وأجهزتها المصطلحية.

تبدو هذه الإشكالات لأول وهلة سطحية ومفتعلة أو مضخّمة، ويمكن تداركها عن طريق التّوحيد المصطلحي المعياري* و التّقييس** (*Standardization*) و التّنسيق الجماعي، لكنها أعمق ممّا تبدو عليه؛ لأنها

غير مرتبطة بالمصطلح فحسب، بل هي أزمة عقل وفكر وحضارة، بمعنى أنها مشكلة وعي وفهم وإنتاج، وتابعة مفرطة للفكر الغربي، ويفسر هذا الفعل، تقديس وتضخيم خطاب الآخر، وحالة الانبهار والاستعجال في تلقي المنجز الغيري، و التي لا تتجلى مظاهرها على المستوى الظاهري للخطاب، ولكنها تتمظهر على المستوى العميق، وعلى مستوى خطاب المفاهيم والمرجعيات.

وقد خلف ذلك، حالة من فوضى الفهم وضبابية التلقي، فالقارئ للغة الخطاب النقدي العربي ومصطلحاته، يلحظ بوضوح تعقد المسار التواصلي الاتصالي، وضبابية الرؤية النقدية، وتلك الإسقاطات والسقطات، وذلك التقويل والتحليل القسري الذي يُمارس على النص، وكأن اللغة تستعرض ذاتها من أجل ذاتها؛ لتصبح بعد هذا الفعل، مجرد لغة واصفة تتحدث عن الإجراءات والمفاهيم أكثر من النص، الأمر الذي أريك مسيرة النقد، وحال دون الفهم، غياب حلقات معرفية و التأسيس على الفراغ.

والملاحظ من خلال تتبع المسار النقدي، أن هناك نسقا ثقافيا مضمرًا يحكم الذهنية العربية، مفاده قدسية الآخر ودونية الذات، وربما هذا ما عمق لا شعوريا ثقافة التماهي والانبهار الآلي، وخاصة في مراحل التلقي الأولى؛ أي بداية انتقال وهجرة النظريات والمناهج النقدية.

1.2- صورة المصطلح النقدي: ولدت ظاهرة تراكم المصطلح وتباين

طرائق التعامل معه، أو صناعته في بعض الحالات، أشكالًا مختلفة تعبر عن مستويات التفاعل ودرجات الوعي المصطلحي، فنجد مثلا مصطلحات تامة الاصطلاحية وأخرى ضعيفة، ونجد منها ما هو مرشح للاصطلاحية، ونجد أنصاف مصطلحات، وأخرى تجمع بين شكليين متباينين؛ أي بين الترجمة و التعريب، وعليه فإن النتيجة الحتمية لهذا الاختلاف، هي توليد مصطلحات

متباينة شكلا ومضمونا، وهذا ما نلمسه على مستوى الوضع أو التعامل الاصطلاحي.

فالمصطلح الأدبي النقدي المعاصر الذي نتعامل معه، يجيء على أنواع عديدة، من حيث القبول و التلقي والمواءمة، ويمكن حصرها في شكلين رئيسيين، انطلاقا من مؤشرات شكلية ودلالية، متمثلة في مدى دقة ولطف ومناسبة المدلول والمفهوم المنطوي وسط الهيكلية الحروفية، فهناك: (جمال الأحمر، 2005):¹

1.1.2- مصطلح نقدي غير مؤهل لتحمل مفهومه: فثمة مفاهيم تخرج من مصطلحات أريد لها تبنيتها، لأنها غير مؤهلة لعملية التبني تلك، ويمكن أن نعبر عنها بالضعف الاصطلاحي؛ لأن المفهوم أثقل حمولة دلالية من التسمية، ونمثل لذلك بمصطلح الانحراف الذي استعمل في مجال النقد الأدبي ليعبر عن مفهوم الخروج عن المعتاد أو الخرق، لكن هذه التسمية لا تعبر عن مفهومه بدقة، لصلتها بالجانب الأخلاقي، وابتعادها عن المنحى الأدبي، ومن ثم تم استخدام مصطلح الانزياح القادر على استيعاب المفهوم.

2.1.2- مصطلح نقدي مؤهل لتحمل مفهومه: نجد هذه المفاهيم تتساب فوق حروف مصطلحاتها فتسيل بروية واطمئنان، حتى تنسكب في القلوب والعقول، بعد أن تتلقاها الأذان أطيب لقاء؛ لأنها استوفت شروط القبول المصطلحي، وواءمت بين الوجهين الاصطلاحيين المفهوم و التسمية، مثل: المكان- الزمان- الشخصية- الأحداث- السمة- العلامة، وغيرها.

3- إشكالات المصطلح النقدي: يثير المصطلح في اشتغاله جملة من القضايا والإشكالات، التي ضغطتها أسباب وعلل متباينة- تعود إلى بداية

المُصطلح النَّقدي ما لم يَقُلْه خِطابُ

الاحتكاك بالنقد الغربي- تخص جوانب أساسية من قبيل: التأسيس النظري وعلاقته بالنظرية والمنهج، والخلفية المعرفية القاعدية المؤسسة للخطابات، وغيرها، فهناك مثلا: إشكالات متعلقة بلغة الخطاب وسطحه، وإشكالات في الخطاب التّحتي أو العميق (تخص الفكر والثّقافة والمرجع)، وأخرى متعلقة أساسا ببنية المصطلح (من قبيل إشكالات التسمية أو المفهوم أو وتداخل الميدان وغيرها)، وإشكالات خاصة بفقّه المصطلح، وأخرى ضاغطة تحتمك فيها الأنساق الثّقافية المهيمنة، كنسق دونية الذات وفوقية الآخر، وتمركز خطابه المكتمل المتعالي، وغيرها من الإشكالات الأخرى، وقد قمنا بتقسيم الأسباب والإشكالات الكبرى إلى محاور متباينة، منها ما يتعلق بأبعاد المصطلح وتركيبته البنيوية، ومنها ما يتعلق بالمكونات والإطارات المعرفية، والأنساق التي تحكم خطابه ؛ ونذكر منها:

1.3- الانفتاح اللامشروط والنقل بغير حاجات معرفية: يمكن أن نعزو

انغلاق الخطاب النقدي، ودخوله في فوضى معرفية، إلى متعلقات الانفتاح اللامشروط الذي خلل الثوابت النقدية العربية خاصة في مرحلة الستينيات - وما قبلها أي عصر النهضة- هذه المرحلة التي تمثل نقلة نوعية في مسار النقد المعاصر؛ جسدها الانعطاف المعرفي المتمثل في الانتقال من الدراسة الكلاسيكية إلى الحداثيّة، وهذا ما أثر في نقدنا كحلقة أخرى تابعة للمنجز الغربي، فقد "وُلد الانفجار النقدي الحديث في أوروبا والعالم، وبشكل خاص منذ الستينيات وحتى يوم الناس هذا إشكالات منهجية ومفهومية ومعرفية معقدة على مستوى تحديد المصطلح النقدي وضبطه وإشاعته، وقد وجدت الحركة النقدية العربية التي واكبت هذه الاتجاهات (الانفجارات) وتفاعلت معها أمام إشكالات وصعوبات متأنيّة - من جهة - من عدم استقرار المصطلح ذاته في أصوله

ومظانه، ومن جهة أخرى عند تحوله أو تعديله (فاضل ثامر، 1994)²، وخاصة في بداية التلقي، ومازالت تعاني من آثارها إلى الآن.

وقد كان على الحركة النقدية العربية بداية، أن تعي هذه المعطيات، في تعاملها مع الجهاز المصطلحي الغربي، لمعرفة أصوله وتحولاته ومظاهره المختلفة، وأهم إشكالاته، حتى تتلافى الخط بين المفاهيم والمصطلحات؛ لأن المشكلة المعرفية هاهنا مضاعفة، كونها وليدة بيئة مخالفة من جهة، ونظرا للاضطراب وعدم الاستقرار المصطلحي في المنشأ من جهة أخرى، - في بداية نشوئها- وهذا الأمر الذي أثار سلبا على النقد العربي وجهازه المصطلحي والمفهومي، نظرا للالتباس والاختلاف، ولغياب الانسجام بين المفاهيم المتنامية المتناسلة والمصطلحات النقدية المعبر عنها، والنتيجة الحتمية لذلك هي فوضى المصطلحات النقدية التي لا يفهمها حتى الذين يروجون له في كتاباتهم... لماذا لأن هذه المصطلحات في الغرب نفسه، في فرنسا نفسها، تجد التقاد غير متفقين عليها، فكيف إذن يجيز أحدنا لنفسه أن يترجم باجتهاد هذا المصطلح أو ذاك، ثم يتعصب له ويروج له ويعممه في الكتابات العربية المعاصرة" (جهاد فاضل، دت)³.

ومثال ذلك ما حدث أثناء انتقال واستقبال الخطاب النقدي السيميائي في النقد العربي، إذ يكفي إعطاء مثال واحد للتدليل على الوضع، فحتى دون الغوص في جهازه المصطلحي المعقد: فإن لفظة السيميائية (*Sémiologie*) التي تعبر عن المنهج والنظرية في حد ذاتها، لم تسلم من الالتباس، حيث لاقت اختلافا ترجميا كبيرا، تعددت بموجبه تسمياتها التي قاربت العشرون: السيمياء، علم الأدلة، الدلائليات وغيرها، ولعل ذلك راجع في بعض أوجهه إلى

تعدد اتجاهاتها التي تشترك في بعض المصطلحات، ولكنها تختلف في المفاهيم، وهذا ما جعل الوضع النقدي يعاني من - عبء مشكلات إضافية - إشكالات معرفية ومنهجية واصطلاحية، انعكست على متلقي الخطاب، فقد وجدت هذه الحركات نفسها ضائعة وسط هذه الاختلافات والضبابية، لصلة المصطلح المُغترب والمغربّ بمحضنه ونسقه المعرفي، الذي تبلور في كنفه، وانتظم في شكل شبكة مصطلحية تشكل جهازاً مفهومياً، لحقل من الحقول، وهذه الصعوبة ليست متأتية من كثرة المصطلح وسيولته، بل من اختلاف مفهوم المصطلح الواحد عند النقاد، ولو داخل التخصّص الدقيق نفسه.

ولم تقف حدود هذه المشكلة عند المصطلحات المحورية التي شابها اللبس، بل تعدّتها إلى اضطراب الحقل المعرفي الذي تنتمي إليه، لعدم احتواء "الأصل المعرفي في الترجمة الذي أسهم في انتقال كل ظواهر الاضطراب من حقل المنبع إلى معترك التداول في النقد العربي، الأمر الذي أنتج قضايا فرعية أخرى من قبيل اضطراب الحقل الدلالي ككل" (عزت جاد، 2002) ⁴، ولجاهزية المفاهيم والمصطلحات، وتسطّيح المناهج وتبنيها ونزع خصوصيتها، ب التعامل معها وكأنها من منجزات الذات، رغم البون الشاسع وعدم المطابقة بينها وبين النص العربي، بدليل إن الكثير من المصطلحات "في الوطن العربي لم تنشأ نشأة طبيعية تلائم حاجة الإبداع الأدبي للأدباء العرب، بل إن كثيراً من المفاهيم النقدية التي أدخلت إلى الساحة العربية وجاءت جاهزة قبل أن تنشأ الأعمال الأدبية التي تنطبق عليها" (عبد الرّحيم محمد، 1987) ⁵، لأن المصطلح نُقل بمعايير شكلية، غيّبت الجانب الدلالي والأنساق الموزني، الذي شكّل بناءه الذهني والثقافي، و تم تجريده من معطياته النصية أو نصوصيته، و التعامل معه وكأنه مفردة معزولة عن الإطار المرجعي والثقافي.

2.3- غياب النظرية النقدية العربية وفقدان الإبداع: مهد لأزمة المصطلح

وفعلها كثيرا هذا الغياب، وتعد هذه القضية من أبرز القضايا الجوهرية التي توالدت منها الكثير من الإشكالات، مثل غياب المنهج، والإنتاج المعرفي، فقد بات غياب الإنتاج النقدي النظرياتي، ظاهرة ملازمة لخطابنا النقدي.

حيث تكشف الدراسات النقدية بتسبعها الواسع وتعددتها، جاهزية النظريات والمناهج والمصطلحات النقدية و التسابق في نقلها، ولعل ذلك يعود إلى فقدان الناقد العربي القدرة على إبداع المصطلح أو الإجراء من دواخل النصوص بما يتواءم وطبيعتها (منتهى الحراخشة، 2009)⁶، فضلا عن نقص الرغبة في إثباع الحاجات المعرفية، وقلة الاعتماد على الوسائل الفقه مصطلحية في توليد المصطلح، وهذا التراكم المتباين كما ونوعا، هو ما أدى إلى تبعية النقد العربي للنقد الغربي بشكل آلي، في جو يقتل روح الإبداع المصطلحي والاجتهاد الخاص، الأمر الذي أفقد المصطلح النقدي هيئته، لغياب الإطار المعرفي الكلي المتمثل في النظرية النقدية العربية التي تحتويه، ولا بد والحال هذه إلا الاعتراف بالملاحقة، وبأن "الفكر العربي يعيش حالة من التبعية للفكر الغربي، حيث استمد الباحث أو الناقد العربي المفاهيم النقدية دفعة واحدة دون أن يعرف ويفهم مراحل الحركة النقدية الأجنبية وحيثياتها، متجاهلاً نشأتها الطبيعية"⁷ (ميلود عبيد منقور، دت)، والواضح من خلال هذا الفعل، أن الإنتاج أو التوليد يتجه إلى خارج اللغة، ولا ينبع من داخلها، كما لا يخضع لتلبية الحاجات المعرفية؛ لأنه أعلن منذ البداية احتواءه لكل ما يصدر عن الغرب، بطريقة آلية.

المُصطلح النَّقدي ما لم يُقله خِطابُ

وعليه، فإن هذا المأزق " الذي أصيبت به الحركة النَّقدية في ثقافتنا المعاصرة ليس هو داء القصور وإنما داء التَّقصير، التَّقصير عن الاستمرار بإرهاصات النَّقد، التي بدأها العرب القدامى، في ضوء ثقافة عربية معاصرة، و ممارسة نقدية فعالة وهادفة"⁸(يوسف بكار، 2014)، وفي هذا الفعل، تثبيط لمسعى الذات على الإنتاج وتحقيق نوع من الأمن النَّظرياتي والمصطلحاتي، ولو على سبيل إعادة بلورة أو توليد ما هو موجود، مثل: النَّظريات الغربية، فليس "صحيحاً أن تُستعار النَّظريات النَّقدية الغربية كما هي. إن يكن لا مناص من الأخذ فلنأخذ بفهمٍ ووعيٍ مدركين مدى صلاحية ما نأخذ لأدبنا على أن نعود إلى جذور النَّظريات النَّقدية لدى الآخرين ليعيننا هذا على توليد نظرية نقدية خاصة بنا"⁹، هذه النظرية المنشودة التي لن تتأسس، ما لم يتم التَّخلص تدريجياً من العقبات المشتركة التي تواجهها؛ وتواجه النَّقد العربي، ومن أبرزها (يوسف بكار، 2014) الآتي:¹⁰

- العفوية والعشوائية في التَّعامل مع الفكر الوافد، والأخذ منه أخذاً غير مدروس، ولا مُمنهج.
- عدم الاكتراث بالخصوصية العربية، والظروف التي ولدت نظريات الفكر الغربي واتجاهاته.
- النَّقد الانطباعي ونقد المجاملات السَّلبية. فالأول، وهو نقد الانطباع الأولي، وليس المعنى الحقيقي للانطباعي الذي يملك صاحبه مجموعة من التَّصورات المعرفية والأنطولوجية تختص بالعمل الأدبي وبالعلم في الوقت نفسه، فالأولي لا يحكم بنظرية أو منهج، أما الآخر فهو أسوأ أنواع النَّقد، وبرغم ذلك تُفرد له مساحات كبيرة، و الذي لا ينجم عنه سوى الهدم لا البناء والإضافة، كما أنه يعطي صورة غير واقعية عن واقعنا الأدبي.

▪ غياب الجهد الجمعي العلمي الحقيقي أو ما يسميه شكري عياد (وحدة نقدية)، وغلبة الجهود الفردية فليس ثمة تنسيق في ما نأخذ ولا نأخذ من الآخر، وليس ثمة خطة محددة تفضي إلى توحيد المصطلح النقدي موضوعاً وترجمة.

الواضح من خلال هذا العرض، أن هذه البلبلة، تشيء بعدم وضوح الرؤية، يمكن القول استناداً إلى المعطيات السابقة، بأن هذه البلبلة، تكشف عن عدم وضوح الرؤية النقدية، ومعرفة حدود المنهج، وتغييب الإطار المعرفي، ويمكن أن نستدل على ذلك، من خلال واقع الدراسة الأدبية والنقدية العربية، الذي يعرف تنوعاً يصل حد التسيب، وتعدداً ينتهي إلى الفوضى، فيكفي أن نطالع عناوين الكتب ليظهر لنا بجلاء، التنوع والتعدد الذي يميز كلا منها، ولا يسمح لنا حتى بتحديد نوع الدراسة أو طبيعتها؛ لأن صاحب الدراسة لا يكلف نفسه عناء تدقيق الإطار الذي يشتغل في نطاقه، أو نوع العمل الذي يزاوله، فإلى الآن ما يزال العديد من الدارسين العرب يتأفون من السؤال عن الإطار النظري الذي يشتغلون في نطاقه، أو نوعه، رغم أن هذا من أوليات البحث أيّاً كان نوعه أو موضوعه (سعيد يقطين، 2011)¹¹.

يعود هذا التكريس و التمرکز الذي يتجاهل الأطر النظرية، ويُغيبها في غمرة الاشتغال التطبيقي، إلى الطابع التهجين والتكبيبي التلفيقي الذي يطغى على الدراسات النقدية، التي تركز إلى اللامنهج والأبعد من ذلك اللانظرية وهدم الوثوقية، ونفي المدرسية، والإزاحة المعرفية.

3.3- قضية التّجاهل والنزعة الفردانية المتعالية: من أسباب الأزمة المصطلحية كذلك، نجد قضية التّغاضي و التّجاهل لما هو سائد، و جارٍ في

اللسان العربي من مصطلحات؛ بالقفز على ما وُضع، والافتقار إلى التّصاغر الجماعي، والنسق الحلقي الحلزوني لنمو المعارف، المبني على التّراكم و التّواصل و التّحاور. على اعتبار أن قيمة المصطلح وتداوليته تكمن في التّواصل و التّواضع على الاستعمال، هذا الأخير الذي يعدّ المنبع الأول، الذي يجب أن يعود إليه واضع المصطلح، والباحث المصطلحي خاصة.

إذ لا يمكن للمصطلحي أن يتجاهل ما وُضع واستقر بالفعل على السّنة المستعملين للغة، وخاصة الأساتذة والباحثين وسائر العلماء، وهو يحاول أن يضع لفظا جديدا في مقابل مصطلح أجنبي، ولا يمكن أن يدّعي أن هذا المفهوم أو ذلك لا يوجد له مقابل أصلا ما لم يتحرّر الدّقة والبحث، فكثيرا ما يكون قد وُضع في جهة أخرى، أو بلد آخر مقابل عربي، ولا يلتفت إلى ذلك الواضع، ولا عذر لمحاولات الوضع أبدا إلا إذا كان قد اطلع على ذلك، ويريد أن يتدارك نقصا في المصطلح الجديد (عبد الرّحمن حاج صالح، 2008)¹²؛ لأن محاولة التّصحيح بعد الاستقرار أمر من الصعوبة بمكان القيام به، وقد لا تنفع بعد ذلك أيّة محاولة للتّسيق وخاصة إن استقر المصطلح وثبتت تداوليته على الالسنّة.

وعليه، فإن أزمة المصطلح النَّقدي وتعدديته، ولئن كانت نتاج تفاعل العديد من المكونات، فإنها في مقام من المقامات تكاد تكون نتيجة "شوفينيّة كبيرة تسكن الفكر العربي، فالميزة الغالبة عند النّقاد والمترجمين العرب على كثرتهم هي إلغاء الآخر والاعتداد المرضي بالأنا، حتى أنه يشدّ في نقدنا العربي الحديث بخاصة من يحمد ناقدا غيره على اجتهاد أصاب فيه أو قارب الإصابة، إن الذي يحتاجه المصطلح النَّقدي العربي من المجامع اللغويّة والهيئات التّرجميّة والنّقاد الفرادي هو التّنازل من عليائهم من أجل أن يحدث الاتفاق بينهم في كل الأمر وليس فقط في المصطلح" (عبد الحميد

ختالة،2011)¹³، والعمل على تكاثف الجهود وفق حلقات جماعية؛ لأن التعامل العشوائي وغير المؤسس قد حوّل المصطلحات من أعمدة وركائز ومقاليذ للعلم، إلى مغاليق علمية، أسهمت في تشفير وتلغيز الخطاب النقدي؛ لأنها حرّفت وظيفتها، واستعملت كغايات لا كأدوات منهجية تساعد على الإسراع في وتيرة البحث العلمي.

4.3- نقص المعاجم الاصطلاحية التاريخية: تأخرت العناية بالمصطلح النقدي كثيرا، من قبل المؤسسات والمجامع العلمية، في مقابل المصطلحات العلمية، وربما لهذا نلمس غيابا أو نقصا في المعاجم التي تؤرخ لمسيرة المصطلحات، بدليل إن الكثير من المفاهيم راجت وتطوّرت بين الكتاب العرب، دون تدوينها في المعاجم التي يصفها الناقد (عبد الملك مرتاض) بالعجز والقصور، و التردد في التعامل مع المفاهيم النقدية الجديدة، في حين أنّ هذا الأمر يختلف تماما في الثقافة الأجنبية، حيث توليها المعاجم والموسوعات الأجنبية عناية شديدة إذا استعملها كتاب موثوقون(عبد الملك مرتاض، 2010)¹⁴، وفي ذلك تقصير كثير في حق المعرفة، لأن المصطلحات التي تروج اليوم يُرْسَخها التّداول وتُكْرَس اصطلاحيا، ويصعب بعد ذلك تصحيحها، أو زحزحتها ووضع أخرى مكانها، حتى وإن شابها أي نقص، لمقبوليتها وتحكيم معيار التّداول على الوضع، ثم لانعدام أو نقص المواكبة المعجمية التي تؤرخ لمسيرتها وتحدد معالمها المفهومية في البداية، قبل شيوعها.

4- البؤر المركزية لاهتزاز خطاب المصطلح النقدي: بالإضافة إلى ما تم ذكره في النقاط المرتبطة بإشكالية المصطلح، فإن هناك قضايا أخرى لا تقل أهمية عنها، مرتبطة بحواضن الخطاب المصطلحي، ومختلف المسائل التي

المُصطلح النّقدي ما لم يُقله خِطابُ

تلامسه، وتسهم في تشكيله و التأثير في منظومته، وقبل ذلك التأثير في النّقْد الذي يحتويه، ومن بينها:

1.4- انفتاح الخطاب النّقدي وتوسع حدوده أو بَيئته: تنتزل قضية

استقلاليّة الخطاب النّقدي العربي إلى أعقد "الإشكاليات التي زادت من حدة أزمة المصطلح النّقدي، حيث راح المصطلح النّقدي ينهل من علوم اللسانيات والاجتماع والأنثروبولوجيا... ويستمد الكثير من مصطلحات هاته العلوم، ويوظفها في مختلف الإجراءات القرآنيّة و التّحليليّة ومناشط التّأويل وغيرها، ممّا صير إلى التّداخل والاضطراب و التّماهي. وهنا وجب الاعتناء بخصوصيّة المصطلح النّقدي" (رضا جوامع، 2005)¹⁵، التي تميزه عن المصطلح العام، الذي ينهل من رصيده لتغذية جهازه، وتتميته، لكنه يختلف عنه بسبب السّمات الفارقة التي تميز بين التّمطين، لأن المصطلح النّقدي بعد ذلك، يصبح مواضعة على مواضعة سابقة، أو بتعبير (عبد السّلام المسدي) يصبح مواضعة مضاعفة.

ورغم مختلف الخصوصيات المهيمنة على نظام المصطلح، إلا أن هناك تداخلا كبيرا بين المنظومات المصطلحيّة في المشهد النّقدي العربي، حيث تتجلى الكثير من هذه المظاهر، ولا يمكن نفي هذا التّعاقب سواء مع مصطلحات الحقول القريبة أو البعيدة خاصة "إذا أدركنا أن جل التّصورات المصطلحيّة تتضوي على منحى تجريدي يشمل الأدب ضمن منظومة الفنون الجميلة السّبعة، و التي تلتقي جميعا في إنكاء الجانب الذهني والوجداني للنفس البشريّة حتى لو داهنت المنحى الفلسفي بغية توثيق الأصول أو تواسلا على فلك المجرّد مع دائرة الفكر البشري" عزت جاد، 2005)¹⁶، فالمتأمل في المشهد النّقدي يلمس بوضوح، قضية الاشتراك المصطلحي، والاشتباك المفاهيمي، ويدرك مدى "تداخل المفاهيم وتشعب التّظريات، بل إلغاء الحدود

بين حقول المعرفة المختلفة، مما يحمل على الإقرار بأن الوثوقية، أو اليقينية أضحت بضاعة مرجأة، لا مكان لها في هذا العالم المعلوم/المُرفق، ومن ثم تصبح كل دعوة إلى الموضوعية محفوفة بالمزالق والعقبات" (عبد الغني بارة، 2008)¹⁷.

نظرا لانفتاح الحدود وهلاميتها، سواء حدود الأدب الذي أضحي في مجمله خطابا مفتحا وعابرا للحدود، وملتقى لتواشج العديد من الحقول المعرفية والفلسفية والفنية السياسية وغيرها، أو حدود النقد، وينطبق هذا الأمر على السرديات، والسيميائيات، مثلما ينطبق على غيرها من العلوم الأخرى، فالسرديات مثلا: تأسست من خليط من العلوم والفنون، ومازالت إلى يومنا هذا تستقي مكوناتها، وترقد جهازها المفهومي والمصطلحي من معطيات العصر، مثل مصطلح الشخصية المأخوذ من ميدان علم النفس، واعتمادها على نظام الثنائيات الذي تقوم عليه اللسانيات: مثل النص -الخطاب، المتن الحكائي والمبنى الحكائي وغيرها من المصطلحات.

وفي مقابل ذلك توجد الكثير من المفاهيم الرخالة أو اللامتامية، أي عديمة "الجنسية مستقلة ذاتيا ومتحررة من كل ارتباط بالحقل المعرفي المصدر، وكلازمة لذلك تسهم هجرة المفاهيم في تحقيق التكامل المعرفي بين الحقول المعرفية ويقطع هذا التصور معرفيا مع تصورات أخرى مسكونة بفكرة مؤداها أن ترحيل المفاهيم من مجال معرفي إلى آخر يرتبط بمزالق منهجية لا حصر لها، وأن دعوى إمكانية تبييئة مفاهيم تنتمي إلى نظم معرفية مخالفة من أجل استثمارها في نظام معرفي مختلف بل ومضاد في كثير من الأحيان ليست من الأمور المنهجية في شيء ولا تخرج ب التالي عن نطاق العمل الترقيعي

المُصطلح النّقدي ما لم يُقله خِطابُ

التّفريقي وأن المفهوم يرتبط ارتباطاً متيناً بأرضه وموضعه الذي نشأ فيه لا يغادره إلا وتعرض حتماً للتشويه لأن المفاهيم العلميّة ضاربة في الخصوصيّة غير قابلة لأن يتحول بعضها إلى بعض ذلك أن المفهوم طائر أنيق لا يغادر أيكه إلا وترك فيه هويته" (محمد حدوش، 2000)¹⁸، للصلة الوثيقة بين المصطلح والثّقافة، والحمولة المفهوميّة التي يحملها في ذاكرته وتاريخيته المعرفيّة.

2.4- إغفال ديناميّة المصطلح ونسقيته: ليس شرطاً أن يبقى المصطلح

النّقدي "جامداً في مرحلة حضاريّة محددة، ذلك لأنه يدخل في شبكة من العلاقات مع المصطلحات الأخرى وإذا حدث أي انزياح في المنظومة المفاهيميّة؛ فذلك يؤثّر على وضعيته داخل هذه المنظومة. وب التّالي يعاد النّظر فيه أو يوظف في سياقات جديدة"¹⁹، ما يجعل النّظرة الدّوغمائيّة الثّابتة، دليلاً على قصر الرّؤية، أو غياب الوعي المعرفي الذي يمس بنيّة المصطلح المرتبطة بالدّلالة، ف التّفكير في المصطلح لا يتوقف بعد استقرار استعماله، إذ لا بدّ من مراجعة مناسبة للاستعمال بين الحين والآخر، لأنّ التّطور العلمي والدّلالي قد يأتي بجديد يوجب إبداله، أو التّفريع عليه، وكذلك الرّغبة في ابتداع الأقرب والأصح للمعنى، ما يوجب التّفكير بتغييره، أو في التّخلّص منه، فقد تنتهي صلاحيته، وتضعف دلّ التّه بظهور دلالات جديدة، تكون سبباً لهذا التّفكير (مهدي صلاح سلطان الشّعري)²⁰، أو نتيجة لتجديد المفاهيم ومن ثمّ بناء أخرى متناسلة عن الأولى.

فحتى وإن كان الأصل في المصطلح هو الاتفاق، فإن ذلك لا يعني الانغلاق، وتجميد المفهوم، بل إن التّجديد المؤسس يبقى قائماً قيام الإنتاج المعرفي، الذي يعدّل أو يجدّد المقولات النّقديّة، وربما لهذا تكمن صعوبة ترجمة المصطلح لوجود هذا التّعالق، والنّسقيّة المفهوميّة والمصطلحيّة، حيث تُواجه

المترجمين عقبات كبيرة في ترجمة التّصوُّص التّقدّيّة "لانتظامها داخل شبكة اصطلاحية شديدة التّعقيد. إذ إن أي خطأ في ترجمة مصطلح معين قد يؤدي إلى تفويض النّظريّة أو تشويهها. ولأن المصطلح في الأصل في يقوم على مجموعة من العناصر المتداخلة والمتشابكة فإن مشاكل ترجمته متعددة ومختلفة يعيها المترجمون باستمرار ويعملون على تجاوزها من هذه المشاكل ارتباط المصطلح الأصل بثقافة مغايرة لها جذورها وطقوسها المعلومة، ممّا يقتضي حتما ممارسة التّأويل الذي يجر النّص إلى متهات تبعده عن حقيقته وكنهه... إضافة إلى ارتباط المصطلح بفلسفة معينة، وانغراسه داخل تخصص من الدّقة بمكان لدرجة يصعب معها إيجاد مقابل له داخل اللغات الأخرى، إما لانعدام التّخصص أو لعدم ذبوعه وانتشاره، أو عدم توافقه مع طبيعة الثّقافة والقيم ونوعيّة التّفكير السائد" (عبد الحميد العبدوني، 2000) ²¹.

يمكن القول في هذا الصدد، إن هناك طرسيّة مصطلحيّة، أي آثار مترامية، وضبابيّة للمفاهيم التي نُقشت في ذاكرة المصطلح، و التي تمثل تاريخه أو سجّله المعرفي الخاص الذي يحمله في طياته؛ على اعتبار أن المصطلح العلمي أو الأدبي ما هو "إلا مصطلح على مصطلح، التّقت فيه الذاكرة العظمى-في كل حقل معرفي- على مدلوله ودل التّه" (عزت جاد، 2002) ²²، وشكلت سجلا معرفيا لكيّنونته تحمل في طياتها بقايا الذاكرة وتراكماتها، ومفاهيم الحاضر وتبدلاتها، لأن "الإنتاج المعرفي سلاطات لا تنقطع" (عزت جاد، 2002) ²³.

هذا ما يؤكد، بأن صناعة المصطلح، ليست مجرد إبداع لفظة أو كلمة فحسب، ولكنها في الحقيقة "ميلاد فكرة تعيش وتنمو في محيط بجميع

خصائصه الاجتماعيّة والاقتصاديّة والسّياسيّة... وقد تبين للغويين وخبراء اللسانيات أن دراسة ألفاظ معزولة عن مؤثراتها سوف لن تؤتي أكلها إذا ظلت معزولة عن العلائق الخارجيّة التي يعيش فيها اللفظ" (بوكري فراحي، 1994)²⁴، إذ توجد دائماً صلات وطيدة بين المصطلح والمرجعيّة أو النّفاة المُنتجة، ينبغي البحث فيها وعنها، وذلك لن يتأتى إلا باليّة الحفر و التّقيب، أو الدّراسة الأركيولوجيّة في الخلفيات المعرفيّة للمصطلح النّقدي التي " تتيح للباحث فرصة الوقوف عند المنظومة المرجعيّة التي يستمد منها المصطلح وجوده، كما تسهم في الكشف عن مدى الاختلاف الموجود بين الحقول المعرفيّة التي احتضنت المصطلح النّقدي في النّقاّتين، العربيّة والغربيّة، الأمر الذي يؤكد مدى ارتباط المصطلح النّقدي بحقله المعرفي الذي يصدر عنه، فإن خرج عن هذا الأصل أصابه الإبهام والخط، وتسلت إليه دلالات غريبة عليه، قد تعرضه إلى التّراجع، وتحجبه عن الظهور في سوق الرّواج، ليصبح المصطلح، والأمر كذلك، مهدداً بالانقراض " (عبد الغني بارة، 2005)²⁵، فإذا كان من الثّابت، أن ثمة من المصطلحات ما هو من قبيل المشترك الإنساني، كما هو الشّأن في العلوم الماديّة التّجربيّة، التي يمكن احتضانها دون أن تحدث أي أثر، فإن العلوم الإنسانيّة، لا تتفصل عن الخصوصيّة النّقاّيّة، مثل: المعلقات في تراثنا الأدبي، ومصطلحات الإعجاز القرآني.

3.4 - أزمة فهم الخطابات التّحتيّة، ومحو الغيريّة أو السّليبيّة: هناك حلقات فكريّة غائبة مضمرة، تضغط على الخطابات وتُوجّه سيرورتها، وب التّالي تسهم في بلورة الجهاز المصطلحي، وتتحكم في أنساقه المفهوميّة المعرفيّة، وذلك للعلاقة الوشيحة القائمة بين الخطابات، وعلى وجه التّحديد المصطلحات بالمحاضن والخلفيات، أو الذاكرة الفلسفيّة والفكريّة والنّقاّيّة التي

تناسلت منها، و التي لا تظهر على السطح، وإنما تختفي وراء عباءة العولمة والعالمية، والاشترك المعرفي، على نحو يصبح تعاملنا معها يخضع لثقافة المحو؛ القائمة على الجهل أو تجاهل الخصوصية الثقافية للمنجز الغيري، التي لا يمكن أن تنفصل عن مركبات العقل الغربي على المستوى العميق، حتى وإن بدت في الظاهر بريئة؛ لأنه لا وجود للاعتباطية في الحقل المعرفي سواء كان نقدياً أو مصطلحياً، فما يدعيه أنصار المشروع الحداثي في نسخته الغربية "من علمنة للاتجاهات النقدية، عندما جعلوها الوريث الشرعي لنتائج الفلسفة التجريبية العقلية، ليس سوى حجب وتغليف للسلطة الدينية (المسيحية/اليهودية)، التي ادعوا أنهم ثاروا عليها في نهاية القرن السادس عشر، وأظهروا العداء لها؛ إذ المتستر وراء مقولاتهم، أن المؤسسة الدينية هي الأب الروحي، الذي يعزى إليه فضل التأسيس للمصطلحات النقدية للحداثة الغربية" (عبدالغني بارة، 2005)²⁶.

وعند الجهل بهذه التركيبات نكون قد أغفلنا جانباً كبيراً من ظلال المفاهيم، مثل: مصطلح موت المؤلف، الذي يعكس فلسفة العدمية وموت الإله؛ لأن أي مفهوم يمثل في حقيقته "خلاصة أفكار ونظريات وفلسفات معرفية في النسق المعرفي الذي أوجده وينتمي إلى بنائه الفكري، إذ غالباً ما يتجاوز المفهوم بناءه اللفظي ويتخطى جذره اللغوي؛ ليعكس كوامن فلسفة الأمة التي أنتجته، ودفائن تراكمات فكرها ومعرفتها، وما استبطنته ذاكرتها" (حسن دحو، 2011)²⁷، سواء كان الأمر متعلقاً بالجانب المعرفي، أو العقدي، ولذا فمن الصعوبة بمكان أن يُحتضن المصطلح الغربي "في البيئة العربية دون أن يؤثر في تركيبها الثقافية، فما وصل إليه الناقد الغربي من نتائج في مقارنة النصوص..

هو نتيجة مسيرة زهاء ثلاثمائة سنة، فما الواقع الذي يترجم هذه المصطلحات في الثقافة العربيّة، هل الإنسان العربي نشأ في ظل الفكر اللاهوتي، والفلسفة التجريبيّة، والفلسفة العقليّة(المثاليّة)، وفلسفة الشكّ" (عبد الغني بارة، 2005)²⁸.

وعليه، فإنّ المحو السلبي للمفاهيم، يمثل نوعاً من الاستسلام ومحواً للخصوصيّة، أو اجتناباً لغرابية المفهوم الآخري بتجاهل "اختلاف اللغات واختلاف القيم الثقافيّة التي تحملها، فيترجم الكلمة ذات الدلالة الثقافيّة المخصوصة بما يقابلها، ولكن يختلف عنها في اللغة الثنائيّة، دون أدنى إشارة إلى ذلك. ولا شك أن نفي غيريّة النص المترجم يعود إلى نوع من المركزيّة الثقافيّة، التي تفعل فعلها أحياناً في غفلة من المترجم" (رجاء بن سلامة، 2000)²⁹، أو في تجاهلٍ واعٍ مقصود بغرض عولمة المعرفة، وعالميّة المصطلح.

4.4- حرب المصطلح وصلتها بالصراع الثقافي والفكري: إنّ التشويه و
التّحريف المصطلحي جزء لا يتجزأ من الصراع الفكري، الذي يشهد الواقع تجسيد فصوله باستمرار، رغم تغيير الواجهات والعناوين لأنماط هذه الصراعات والقوى التي تقف خلفها، لأنّه صراع قوى غير متكافئة، والمؤسف في ذلك هو شيوع التسطيح لدى العديد منّا تجاه خطورة ما يمكن تسميته(بحرب المصطلحات)، والثقافات، لأنّه صراع يخفي وراءه قيماً معرفيّة، وأهدافاً مضمونيّة وغايات تأسيسيّة تهتم حياتنا الإنسانيّة في الصميم، لما يرتبط على ضوء نتائجه من تدعيم وترسيخ وإقرار للتجارب الاجتماعيّة، التي سيتم تشييدها على ضوء نتائج الصراع، وتتجسد حركيّة حرب المصطلحات عبر آليات منهجيّة منظمة، تتنوع حسب حركة الصراع وحقوقه ومناخاته التّاريخيّة، بدءاً ب التّحريف، وانتهاء بالإسقاط المصطلحي على واقعنا القيمي والإنساني

بكل تجلياته ومستوياتها، والهدف من كل هذا هو تحقيق الإسقاط المفاهيمي وصولاً إلى المسخ القيمي لكل ما يتصل بهويتنا وانتمائنا ومضموننا، والنتيجة عندها تتمثل بالإسقاط التجري لنمط النسق الثقافي والاجتماعي المضاد (حسين العادلي، دت)³⁰، لبناء نمط واحد تتبناه كل الأطراف، تسود فيه العولمة، وتُفوّض أو تُمحي فيه الخصوصية تحت عباءة العالمية، التي تمسخ الهوية، سواء كانت معرفية أو إنسانية، وتخلق أنموذجاً واحداً يسير وفق الخطوط المعدة سلفاً.

وقد يكون من بين أعقد المشاكل التي تعترض النقد ولغته، هو النقل بغير حاجة معرفية ملحة، ودون ضوابط منهجية، فأكبر "مشكل يقمع حركية المصطلح في اللسان العربي وبيده وهو ينبض بالحياة، لهو مشكل الاستيراد الغير مشروط في مقابل غلق باب الصناعة والإنتاج و التصدير إلى الآخر" (عمار ساسي، 2009)³¹، فبدل الإنتاج الداخلي نشطت حركة النقل العشوائي، أحادية الأطراف، التي حوّلت اللغة العربية إلى "أداة للنقل التعسفي، و الترجمة العضلية المبسرة التي تعمق نسق التخلف العلمي والحضاري. التي تبقى الثقافة الوطنية معلقة في الفراغ متموضعة في سياق الوهم بإيجاد منظومة اصطلاحية للنقد الأدبي العربي اتكاء على الحداثة الغربية تحت ذريعة الملاحقة، إلا أن المثقف العربي الصاحي، يكتشف أنه أمام بضاعة غريبة مهربة انتهت صلاحيتها، ومنتوج كاسد استورد عشوائياً وأقحم في مجالنا اللغوي والأدبي عبر شبكة التهريب الثقافي" (عمار بوساحة، 2005)³²؛ لأنها تفتقر للمواكبة، و التصحيح أو الغرلة المعرفية.

5.4- الإشكالية الثنائية المتلازمة- الأصالة والمعاصرة: من خلال ما تتجاذبه هذه الثنائية، وما طرحه من مسائل، يمكن القول إن البعض من إشكالات المصطلح، ما هي إلا إحدى مخلفاتها، إذ تكمن إشكالية الأصالة، في محاولة أصحاب النقد المأثور إضفاء دلالات حديثة على المصطلح القديم، وهم إذ يفعلون ذلك، يظنون بأن دلالة المصطلح الدّخيل يمكن أن يكون لها ما يقابلها في الثقافة العربيّة القديمة-أي أن القديم يكفي المبتكر مؤونة الاستحداث ويغنيه عن البحث، متناسين أن نقل المصطلح من حقل معرفي واستعماله في حقل معرفي مغاير، دون مراعاة خصوصياته التي اكتسبها ضمن حقله الأصل، يؤدي إلى تغذية المصطلح بدلالات غربيّة عن تلك التي اكتسبها في سياقه المعرفي، أما إشكالية المعاصرة فتتمثل في نقل المصطلح دون مراعاة الدلالات التي اكتسبها في أرض النّشأة و التّشكل ودون حساب لوضعه في البيئة الجديدة التي سيوظف فيها، فيجد النّاقِد نفسه يستخدم مصطلحات حاملة لدلالات لا يمكنها أن تتنفس إلا في بيئتها، وحتى وإن أفرغت ممّا تحمله من دلالات فهي توقع مستخدمها في التناقض والغموض (عبد الغني بارة، 2005)³³؛ لأنها مُنتجة لموامة ثقافة معينة، تتطابق ونماذجها النصيّة، ومقولاتها الفكرية المتمركزة حول الذات.

وقد أثرت كثيرا في لغة النقد العربي-بناء على اتجاهات النّقاد- حيث كشفت هذه "المحنة المصطلحية عن وجهها المتعدد الأشكال أساساً في لغة التّداول النقدي لدى المتدافعين وراء خيط الدّخان الحداثي، من حيث كونها موغلة في الإغراب، فهي إما مهجورة محنطة لم تعد تؤدي وظيفتها التّبليغيّة، أو هي حداثيّة جداً وافدة، عصيّة على التّوطين و التّأصيل في تربة ثقافيّة غريبة عنها، أو أنها خارجة من التّوليد العضلي للمصطلح المزعوم وفق التّركيب المزجي، والصياغة المعتوهة التّاجمة عن سوء ربط الفرع بالأصل

اللغوي والمعرفي، مما يجعلها صيغاً ذهنية تنفر منها الأذن ولا يتقبلها القاموس والعقل والذوق، وهذا ما تكشف عنه مختلف الدراسات المؤلفة والمترجمة التي نحت منحى التّقييد لفوضى المصطلح، وإرساء بلبلته وارتباعاته و التّظهير لها، و التّبشير بها. وجعلها حقل تخصصها " (عمار بوساحة، 2005)³⁴.

يفسّر هذا الوضع نسيية المقولات التّقديّة غير المنهجية والمؤسّسة، ويوضّح بدقة أن مقولة (النّقد العربي المعاصر) لا تشكل سوى وهم منهجي أيديولوجي، تأتت من (أنا) مفتعلة متضخمة، لا تبصر إلا نفسها، من خلال وهمها الميتافيزيقي، ولا تنتظر إلى الآخر إلا من خلال تعاليها، الذي لا يستند إلى أبجديات التّعالي وسماته، وهو ما يفسّر تداخل المناهج وهلاميتها في التّعامل مع النّصوص الإبداعية، ويرجع السّبب في ذلك إلى غياب الخصوصية العربية التّقديّة، لأنّها تنتظر بعين الآخر، وتقرأ بأدواته، وتحليلاتها لا تحمل هويّة ذات مفاهيم خاصة تسهم في بناء منهج عربي نقدي مميز. وربما هذا ما يؤكد تذبذب مستويات استقبال النّقد العربي للمناهج الغربية، التي اتسمت بالخصائص الآتية (محمد سالم سعد الله، 2006)³⁵

- تلخيص المقولات التّقديّة.
- التّوصيف والمبالغة فيه.
- التّأثر المبالغ فيه بالآراء التّقديّة و التّسليم لها.
- المؤالفة بين مقولات متباينة.
- رجحان كفة المعوقات والمزالق، على كفة المكاسب و التّناسب في ميدان التّعامل مع النّقد الغربي المعاصر و التّأثر به.

- فساد النّتائج النّقديّة بسبب فساد مقدماتها، وقد تأتي هذا من محاولة النّقّد العربيّ تجاوز مرحلة التّأخر النّقدي الحديث، من خلال تطبيق مفاهيم تجربة حضاريّة عبرت عن مراحل نموها في بيئة مخصوصة (بيئة الحضارة الغربيّة)، إلى بيئة حضاريّة أخرى لا تتمتع بمراحل النّمّو نفسها (بيئة الحضارة العربيّة).

والنتيجة الحتميّة لكل هذه الإشكالات، هي عرقلة مسار التّواصل، وإدخال القارئ أو المتلقي في المزيد من التّشويش، وفوضى المعرفة، التي تبعده عن المركز من خلال البحث في الهامش، لأنّ هناك قطعة بين النّص النّقدي ومتلقيه، بسبب الظواهر المستبّدة بالعمليّة النّقديّة من أصغرها التّباسا إلى الأعدق والأكبر، كظاهرة الإلغاز والغموض، و التّعّد والاشترك، وغيرها. وقد تعدى هذا الوضع حدود القارئ إلى النّاقّد في حد ذاته؛ حيث نشأت "القطيعة بين النّقاد الحداثيين العرب أنفسهم، وذلك بسبب الاختلافات في ترجمة المصطلحات النّقديّة، أو تعريبها، فللمشاركة نهج في التّعريب و التّرجمة، وللمغاربة نهج آخر في التّعريب و التّرجمة" (إبراهيم صلاح السيّد الهدهد، 2012)³⁶، والنتيجة أن عجمة النّقّد العربي الحديث، الذي يتخذ من الحداثة سبيلا للتجديد أضحي أمرا بالغ الخطر، يجب مقاومته، لأنّه حوّل المصطلح من أداة تواصل وبناء إلى أداة هدم، أفستت تمثّل النّص النّقدي والإبداع.

وعليه، فإنّ النّقّد العربي مطالب ها هنا بتجاوز مراحل "الاستيراد والاستيلاّب و التّماهي، إلى مراحل إنتاج مفاهيمه وأدوات إبداعه، وخلق جهازه المصطلحي النّابع من رؤيته وتجربته، بعيداً عن التلقّف و التلقّف. لمباشرة حوار حقيقي مع النّص الأدبي"³⁷، ومن أجل تحقيق التّواصل الإيجابي بين النّاقّد والنّقّد والقارئ.

5- الخاتمة: من خلال الاستناد إلى معطيات المقاربة المعرفيّة الحفريّة، التي تحفر في خطابات المفاهيم وفي المضمرات أو ما لم نقله التّصوص

التقديّة - التي شكّل تراكمها مجموعة من الأنساق الثقافيّة المعرفيّة، المتحكّمة في توجيه ورسم حدود العمليّة الاصطلاحية تحثيا- تمّ البحث في خطابات المصطلح التّظهيرية الفكرية وأسئلتها المعرفية ، والكشف عن مجموعة من الإشكالات العميقة، التي مثلت بتكثّلها عقبات معرفية في بنيته ودلّ التّ، وح التّ دون تمثله ونقله بصورة دقيقة إلى اللسان العربي، ومن ثمّ توظيفه وفهمه من قبل القارئ.

وقد كان من أبرز الأسباب التي ولدت هذه المشكلات: سيطرة ثقافة المركز التي فرضت وجودها بالقوة وبالفعل، بالإضافة إلى مجمل القضايا التابعة إليها، والمتناسلة من الإشكالية الأم المتمثلة في غياب النظريّة التقديّة، وبعض الإشكالات الفرعية الخاصة ببنيّة المصطلح وفقهه، التي تفاقمت بسبب العديد من المسببات كنفص الصناعة الاصطلاحية، وتجاهل وتقزيم منجزات الذات، الذي يعود إلى الارتهان المطلق للمرجع الغيري، ومركزيّة خطابه، بدليل أن عمليات استنبات المصطلح اليوم وفي أكثر أوجهها، قائمة على الرّصيد المصطلحي الغيري الجاهز، ممّا جعل الذات عاجزة على الإنتاج، ما لم تعتمد على هذا المرجع كدعامة لتقوية ركائزها، وباتت عملية ولادة المصطلح - باستثناء القليل- رهينة بلحظة ولادته في النّقد الغربي، وتَمَرَكَز الاستناد إلى التّرجمة و التّعريب في عملية الوضع، أكثر من الاعتماد على المجاز و التّوليد والإنتاج الذاتي؛ أي أن الإنتاج يتجه خارج اللغة، ولا ينمو من داخلها، وكأنّ المصطلح التقدي لا يحيا بدون النّفس الغربي، ما جعل نقدنا المعاصر عبارة عن نسخة ثانية مقلدة ومشوهة؛ لعدم التّوازن و التّكافؤ بين الأطراف. ولعل ذلك يعود إلى الافتقار إلى سياسيّة لغوية موحّدة، وإلى منهج واضح المعالم ينهض

المُصطلح النَّقدي ما لم يَقُلْه خِطابُ

بأعباء العمليّة الاصطلاحية و التّرجميّة من وإلى العربيّة، يخضع لمعايير صارمة، تجنب الوقوع في الكثير من المآزق المتداولة والمتوالدة، وتوحّد طرق الاشتغال.

وفي الختام يمكن القول إن هذه المآزق ليست قدرية، وإنما هي ثمرة تحولات سريعة متسارعة، ضغطتها ظروف مختلفة - علمية وعملية وإيديولوجية وغيرها- تراكمت بموجبها العديد من الأزمات الصغرى، التي تفاعلت في ما بينها ونمت أفقيا وعموديا، لتتسرب إلى دواخل الخطابات وتخرّب بنياتها المتماسكة، حتى تصل إلى أعلى قمة الهرم المعرفي وتدمره تدريجيا، أو تزيحه وتؤسس لنمط معرفي معادٍ أو عوَلمي لا يمت بصلةٍ لمعطياتنا وثقافتنا، وإنما هو تكريس للتبعية ووهم العالمية، ورغم هذا، يمكن تلافي هذه المعوّقات تدريجيا بتضافر الجهود، و التّخلص من هواجس الملاحقة والانبهار والمحاكاة العمياء للمنجز الغيري، بالعمل على بناء الذات، وتصحيح وتجديد الخطاب العربي، انطلاقا من معطيات خاصة تعكس الهوية المعرفية العربية في كل المجالات، ومن ثم توجيه أطره، عبر البحث المتواصل والنّقد الذاتي للمنظومات المفهومية، وعدم الاكتفاء بالجاهز، وزعزعة الدّوغمائية؛ لأن الثّبات يعني الجمود، لذا ينبغي تحديث رؤيتنا وفق ما يستجد في السّاحة النّقدية، وعدم الاكتفاء على ما كنا نتعامل معه من قبل؛ لأن الدّراسات والمفاهيم والنّظريات تتطور عموديا، وتتبدّل منظوماتها، على عكس ما نُوهمنا به.

6- قائمة المراجع:

6-1 - الكتب:

1- جهاد فاضل، أسئلة النّقد، حوارات مع النّقاد العرب، (تونس، الدّار

العربية للكتاب دت)، دط.

- 2- حسين درويش العادلي، حرب المصطلحات دراسة تتناول ثلاثة مصطلحات تفتش الساحة المعرفية العربية، (بيروت- لبنان، دار الهادي، دت) ط.
- 3- عبد الغني بارة، إشكالية تأصيل الحداثة في الخطاب النقدي العربي المعاصر مقارنة حوارية في الأصول المعرفية، (مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب 2005)، ط1.
- 4- ———: الهرمينوطيقا والفلسفة نحو مشروع عقل تأويلي، (لبنان، الدار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر، منشورات الاختلاف، 2008)، ط1.
- 5- عبد الملك مرتاض، نظرية النص الأدبي، (الجزائر، دار هومة، 2010)، ط2.
- 6- عزت محمد جاد، نظرية المصطلح النقدي، (مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2002)، ط.
- 7- عمار ساسي، المصطلح في اللسان العربي من آلية الفهم إلى أداة الصناعة، (إربد، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع، 2009)، ط1.
- 8- فاضل ثامر، اللغة الثانية في إشكالية المنهج والنظرية والمصطلح في الخطاب النقدي العربي الحديث، (بيروت، المركز الثقافي العربي، 1994)، ط.
- 9- محمد سالم سعد الله، أطراف النص دراسات في النقد الإسلامي المعاصر، سلسلة النقد المعرفي(2)، (الأردن، عالم الكتب الحديث/ عمان، جدارا للكتاب العالمي، 2006)، ط.
- 10- محمد ناصر العجمي، النقد الروائي العربي الحديث، واقعه وإشكالياته - من خلال بعض المداخل، (صفاقس، مطبعة دار نهى للطباعة، 2005)، ط1.

11- مهدي صالح سلطان الشعري، في المصطلح ولغة العلم، كلية الآداب-
جامعة بغداد (بغداد) دط، 2012.

12- يوسف بكار، في النقد الأدبي جدليات ومرجعيات، (إريد- الأردن،
عالم الكتب الحديث، 2014)، ط1.

6-2. المجالات:

1- بوبكري فراحي، المصطلح العربي العلمي ترجمة أم تعريب معاصر،
كتابات معاصرة فنون وعلوم، الشركة العربية للتوزيع، بيروت، مج5، ع20،
كانون الأول 1993-كانون الثاني 1994.

2- جمال بن عمار الأحمر، أثر الفلسفة اليهودية في المصطلح النقدي
الأدبي، مجلة الناص، منشورات جامعة جيجل، قسم اللغة والأدب العربي
جامعة جيجل، ع6، أكتوبر-ديسمبر 2005.

3- رضا جوامع، إشكالية المصطلح النقدي في الخطاب العربي الحديث،
مجلة

الناصر، قسم اللغة والأدب العربي جامعة جيجل، ع6، أكتوبر-ديسمبر،
2005.

4- سعيد يقطين، فكرنا الأدبي: هل يتشكّل أم تأكل الطير من رأسه؟!
(الأدب موضوع للبحث و التفكير)، مجلة الموقف الأدبي، اتحاد الكتاب
العرب، دمشق، ع339، السنة 29، ربيع الآخر 1420هـ-تموز 1999.

5- سمير حجازي، إشكاليات المصطلح في نقدنا الجديد، مجلة أدب ونقد،
شركة الأمل للطباعة والنشر، القاهرة، السنة الثامنة عشر، ع214، يونيو
2003.

6- عبد الحميد ختالة، تأصيل المصطلح النقدي بين الترجمة و التعريب والبحث في الجذر الفلسفي، مجلة مقاليد، جامعة قاصدي، ورقلة، ع2، ديسمبر 2011.

7- عبد الرحمن الحاج صالح، أدوات البحث في علم المصطلح الحديث، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية المؤسسة الوطنية للفنون للمطبعة وحدة الرغاية، الجزائر، ع7، السنة الثالثة، جوان 2008.

8- عبد الرحمن السليمان، هندريك كوكارت، المصطلحية و التقييس: المنظمة الدولية للتقييس (الأيزو) واللجنة التقنية السابعة والثلاثون، مجلة مجمع اللغة العربية، السعودية، السنة الثالثة، ع7، أبريل 2015.

9- عبد الرحيم محمد عبد الرحيم، أزمة المصطلح في النقد القصصي، مجلة فصول، القاهرة، المجلد7، العددان 3و4، أبريل -سبتمبر 1987.

10- عبد العزيز حمودة، المرايا المقعرة، نحو نظرية نقدية عربية، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع 272 ، أغسطس، 2001.

11- عمار بوساحة، تحت أنقاض حداثة اليباب.. بحث عن مفقود اسمه المصطلح النقدي العربي، مجلة الموقف الأدبي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ع413، 2005.

12- لحسن دحو، اغتراب المصطلح: أزمة مفهوم وتغريب هوية، مجلة

مقاليد

ورقلة، العدد1، جوان 2011.

المُصطلح النّقدي ما لم يُقله خِطابُ

13- ميلود عبيد منقور، إشكاليّة المصطلح النّقدي(مصطلحات السيميائيّة السردية نموذجاً)، التّراث العربي، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق.

6-3- المؤتمرات والندوات:

1- إبراهيم صلاح السّيد الهدهد، تغريب المصطلحات النّقديّة والبلاغيّة مشكلات التّواصل ووآد الانتماء، المؤتمر الثّالث للغة العربيّة: اللغة العربيّة ومواكبة العصر جمادى الأولى 2012، الجامعة الإسلاميّة، المدينة المنورة.

2- رجاء بن سلامة، محو السّليبي، ضمن قضايا التّرجمة وإشكالاتها، 28-31 أكتوبر 2000، سلسلة أبحاث المؤتمرات (8)، المجلس الأعلى للثقافة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميريّة، القاهرة.

3- نقد النّقذ في عمان، أعمال ندوة(النّقذ الأدبي والفني في عمان الواقع والمأمول) 21-24 ديسمبر 2008، تحرير: هلال الحجري مؤسسة الانتشار العربي، بيروت، لبنان، التّادي الثّقافي، سلطنة عمان، ط1، 2010 .

4- علي خذري، المصطلح النّقدي والمرجعيّة اللغويّة والبلاغيّة، المرجعيّات في النّقذ والأدب واللغة، مؤتمر النّقذ الدّولي الثّالث عشر، 27-29 تموز 2010، مج1، قسم اللغة العربيّة وآدابها جامعة اليرموك، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1، 2011 .

5- عبد الحميد العبدوني، مشاكل ترجمة المصطلح النّقدي الحديث، أعمال ندوة قضايا المصطلح في الآداب والعلوم الإنسانيّة، ج2، سلسلة النّدوات 12، جامعة مولي إسماعيل، كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة مكناس، معهد الدّراسات المصطلحيّة- فاس، 09-10-11 مارس 2000 .

6- عبد العالي بوطيب، إشكاليّة المصطلح في النّقذ الرّوائي، أعمال ندوة

قضايا المصطلح

7- في الآداب والعلوم الإنسانية مكناس في 9-10-مارس 2000، ج1، إعداد عز الدين البوشيخي، محمد الوادي، سلسلة الندوات12، المغرب، 2000.

8- عبد الرزاق مسلك، أهمية البعدين الاجتماعي والثقافي في عملية ترجمة المصطلح الأجنبي، أعمال ندوة قضايا المصطلح في الآداب والعلوم الإنسانية، ج2.

9- محمد حدوش، المفاهيم "الرحالة" من علم لآخر، بين التعريب و التوحيد، ندوة قضايا المصطلح في الآداب والعلوم الإنسانية، إعداد: عز الدين البوشيخي، محمد الوادي، ج1.

7- الهوامش والإحالات:

ينبغي على أساس الاتفاق على المفاهيم، وأنظمتها (أو بعبارة أخرى على المعاني وحقولها الدلالية)، ومن أجل ذلك يقوم المتخصصون بدراسات مقارنة للمعاني المختلفة للمفاهيم وأنظمة المفاهيم في اللغات المختلفة، ويعني كذلك باختيار التسمية المناسبة المنشودة، ويتطلب هذا تحديد دلالة مكونات المصطلح، وتخصيص مصطلح واحد للمفهوم العلمي الواحد، وذلك ب التخلص من الترادف، والاشتراك اللفظي وكل ما يؤدي إلى الغموض أو ال التباس في لغة المصطلح، وهناك الكثير من المؤسسات المصطلحية التي تقوم بهمة جمع المصطلحات وتوحيدها كالمنظمة الدولية للتقييس (ISO) ومركز المعلومات المصطلحية (Info term) بفيينا، ومكتب اللغة الفرنسية التابع للحكومة الكندية بكيبك، ومكتب تنسيق التعريب بالرباط، ومجمع اللغة العربية بالقاهرة وغير ذلك من المؤسسات. ينظر: هندريك كوكارت، " المصطلحية و التقييس: المنظمة الدولية للتقييس (الأيزو) واللجنة التقنية السابعة والثلاثون"، مجلة مجمع اللغة العربية، السعودية، السنة الثالثة، ع7، أبريل 2015، ص455.

** هو في المعنى الشامل، توحيد المصطلحات المستعملة لدى مجموعة معينة، حيث تقوم به هيئة رسمية مكلفة ب التقييس، بانتقاء مصطلح أو أكثر وقبوله ونشره وذلك بعد دراسة مستفيضة

للمعطيات المصطلحيّة المحصل عليها من خلال الأبحاث. ينظر: عبد الرّحمن السّليمان، هندريك كوكارت، "المصطلحيّة و التّقييس"، ص455.

¹ ينظر: جمال بن عمار الأحمر، "أثر الفلسفة اليهوديّة في المصطلح النّقدي الأدبي"، مجلة النّاص، منشورات جامعة جيجل، قسم اللغة والأدب العربي جامعة جيجل، ع6، أكتوبر-ديسمبر، 2005، ص ص183، 184.

² ينظر: فاضل ثامر، اللغة الثّانيّة في إشكاليّة المنهج والنّظريّة والمصطلح في الخطاب النّقدي العربي الحديث، (بيروت، المركز الثّقافي العربي، 1994)، ص ص184، 185.

³ جهاد فاضل، أسئلة النّقذ، حوارات مع النّقاد العرب، (تونس، الدّار العربيّة للكتاب، دت) دط، ص220.

⁴ عزت محمد جاد، نظريّة المصطلح النّقدي، (مصر، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، 2002) دط، ص138.

⁵ عبد الرّحيم محمد عبد الرّحيم، "أزمة المصطلح في النّقذ القصصي"، مجلة فصول، القاهرة، المجلد7، العددان 3و4، أبريل- سبتمبر1987، ص103.

⁶ ينظر: منتهى الحراشّة، "من مشكلات المصطلح النّقدي في الدّراسات النّقديّة العربيّة الحديثة والمعاصرة"، مجلة اتحاد الجامعات العربيّة للأداب والعلوم الإنسانيّة، جمعيّة كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في إتحاد الجامعات العربيّة، الأردن، مج6، ع2، 2009، ص203.

⁷ ميلود عبيد منقور، "إشكاليّة المصطلح النّقدي (مصطلحات السّيميائيّة السّرديّة نموذجاً)"، مجلة الثّراث العربي، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ص49.

⁸ يوسف بكار، في النّقذ الأدبي جدليات ومرجعيّات، (الأردن، عالم الكتب الحديث، 2014) ط1، ص25.

⁹ المرجع نفسه، ص27.

¹⁰ ينظر: المرجع نفسه، ص ص36، 37.

¹¹ ينظر: سعيد يقطين، "فكّرنا الأدبيّ: هل يتشكّل أم تأكل الطّير من رأسه؟! (الأدب موضوع للبحث و التّفكير)"، مجلة الموقف الأدبي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ع339، السّنة 29، تموز 1999، ص66.

¹² ينظر: عبد الرّحمن الحاج صالح، "أدوات البحث في علم المصطلح الحديث"، مجلة

- المجمع الجزائري للغة العربية المؤسسة الوطنية للفنون للمطبعة وحدة الرغاية، الجزائر، ع7، السنة الثالثة، جوان 2008، ص14.
- ¹³ عبد الحميد ختالة، "تأصيل المصطلح النقدي بين الترجمة و التعريب والبحث في الجذر الفلسفي"، مجلة مقاليد، ورقلة، ع2، 2011، 127.
- ¹⁴ ينظر: عبد الملك مرتاض، نظرية النص الأدبي، (الجزائر، دار هومة، 2010)، ط2، ص29.
- ¹⁵ رضا جوامع، "إشكالية المصطلح النقدي في الخطاب العربي الحديث"، مجلة الناص، قسم اللغة والأدب العربي جامعة جيجل، ع6، أكتوبر-ديسمبر، 2005، ص161.
- ¹⁶ عزت محمد جاد، نظرية المصطلح النقدي، ص34.
- ¹⁷ عبد الغني بارة، الهرمينوطيقا والفلسفة نحو مشروع عقل تأويلي، (لبنان، الدار العربية للعلوم ناشرون/الجزائر، منشورات الاختلاف، 2008)، ط1، ص19.
- ¹⁸ محمد حدوش، "المفاهيم" الرحالة" من علم لآخر، بين التعريب و التوحيد"، ندوة قضايا المصطلح في الآداب والعلوم الإنسانية، إعداد: عز الدين اليوشيخي، محمد الوادي، ج1، ص135.
- ¹⁹ علي خذري، "المصطلح النقدي والمرجعية اللغوية والبلاغية"، المرجعيات في النقد والأدب واللغة، مؤتمر النقد الدولي الثالث عشر، 27-29 تموز 2010، مج1، قسم اللغة العربية وأدابها جامعة اليرموك، عالم الكتب الحديث، إريد، ط1، 2011، ص477.
- ²⁰ ينظر: مهدي صالح سلطان الشعري، في المصطلح ولغة العلم، كلية الآداب-جامعة بغداد (بغداد)، دط 2012، ص65.
- ²¹ عبد الحميد العبدوني، "مشاكل ترجمة المصطلح النقدي الحديث"، أعمال ندوة قضايا المصطلح في الآداب والعلوم الإنسانية، ج2، جامعة مولي إسماعيل كلية الآداب والعلوم الإنسانية مكناس، معهد الدراسات المصطلحية- فاس، 09-10-11 مارس 2000، ص07.
- ²² عزت محمد جاد، نظرية المصطلح النقدي، ص22.
- ²³ المرجع نفسه، ص453.
- ²⁴ بويكري فراحي، الترجمة، التعريب والمصطلح، كتابات معاصرة فنون وعلوم، الشركة العربية للتوزيع، بيروت مج5، ع20، كانون الأول 1993-كانون الثاني 1994، ص39.
- ²⁵ عبد الغني بارة، إشكالية تأصيل الحداثة في الخطاب النقدي العربي المعاصر، ص323.

- ²⁶ المرجع نفسه، ص360.
- ²⁷ لحسن دحو، "اغتراب المصطلح: أزمة مفهوم وتغريب هويّة"، مجلة مقاليد، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ع1 جوان 2011، ص164.
- ²⁸ عبد الغني بارة، إشكاليّة تأصيل الحداثة في الخطاب النقدي العربي المعاصر، ص297.
- ²⁹ رجاء بن سلامة، "محو السّلبي"، ضمن قضايا التّرجمة وإشكالاتها، 28-31 أكتوبر 2000، سلسلة أبحاث المؤتمرات (8)، المجلس الأعلى للثقافة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، ص108.
- ³⁰ ينظر: حسين درويش العادلي، حرب المصطلحات، (بيروت -لبنان، دار الهادي، دت) دط، ص10.
- ³¹ عمار ساسي، المصطلح في اللسان العربي من آليّة الفهم إلى أداة الصناعة، (إريد، عالم الكتب الحديث)، ط1 2009، ص03.
- ³² عمار بوساحة، "تحت أنقاض حداثّة اليباب.. بحث عن مفقود اسمه المصطلح النقدي العربي"، مجلة الموقف الأدبي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ع413، 2005، ص76.
- ³³ عبد الغني بارة، إشكاليّة تأصيل الحداثة في الخطاب النقدي العربي المعاصر، ص ص 294-296.
- ³⁴ عمار بوساحة، "تحت أنقاض حداثّة اليباب.."، ص77.
- ³⁵ ينظر: محمد سالم سعد الله، أطراف النّص دراسات في النّقد الإسلامي المعاصر، سلسلة النّقد المعرفي(2)، (الأردن، عالم الكتب الحديث/ عمان، جدارا للكتاب العالمي، 2006)، ص ص 21، 22.
- ³⁶ إبراهيم صلاح السيّد الهدهد، تغريب المصطلحات النّقدية والبلاغية مشكلات التّواصل ووأد الانتماء، المؤتمر الثّالث للغة العربيّة: اللغة العربيّة ومواكبة العصر جمادى الأولى 2012، الجامعة الإسلاميّة، المدينة المنورة، ص 24.
- ³⁷ عمار بوساحة، "تحت أنقاض حداثّة اليباب.."، ص 77.

الشعرية؛ تحولات المصطلح وإشكالاته في الخطاب النقدي المعاصر
poeticity, Transformations of the term and its problems In
contemporary critical discourse

عمارني محمد*

تواتي خالد♦

تاريخ القبول: 2019-10-20

تاريخ الاستلام: 2019-03-21

الملخص: يثير البحث في الشعرية العديد من التساؤلات ويفتح النقاش على الكثير من الإشكاليات لما لها من امتداد تاريخي، وزخم مفهومي، وعلاقات تواشج مع مجالات معرفية أخرى، الأمر الذي يعطي الشعرية أهمية كبرى كمجال بحثي تتنوع حوله الرؤى والتصورات.

تأتي هذه الورقة البحثية لنتبع دلالات مختلفة للمصطلح الغربي *poétique* منذ أرسطو، مروراً (بجاكوبسون وتودوروف / Jakobson et Todoroff) وصولاً إلى (جيرار جينيت / Girard Ginette) ثم انتقل المصطلح إلى الساحة النقدية العربية وتعددت ترجماته تبعاً لاختلاف وجهات النظر لدى النقاد العرب.
الكلمات المفتاحية: مصطلح؛ شعرية؛ أدبية؛ دلالة؛ ترجمة.

* جامعة ابن خلدون، تيارت، الجزائر، البريد الإلكتروني: Momrani16@gmail.com

(المؤلف المرسل)

♦ جامعة ابن خلدون، تيارت، الجزائر khaledtwati@gmail.com

Abstract: The research in poetry raises many questions and opens the debate on many problematics because of its historical extension, conceptual momentum, and relationships with other areas of knowledge, which gives the poetic a great importance as a research field that ranges around visions and perceptions.

This research paper comes to follow various connotations of the western term poétique since Aristotle, passing through Jackson and Tordarov, down to Gerard Djinnit, then the term moved to the Arab monetary arena and the multiplicity of its translations according to the different viewpoints of the Arab critics.

Keywords: term; poetry; literary; connotation; translation

1. المقدمة: إنَّ المتتبع لمسار حركة النِّقد العربيّ يجد أنه أولى عناية خاصّة بقضية المصطلح النّقدي، ويظهر ذلك جلياً من خلال اهتمام النّقاد والدارسين بقضايا المصطلح وإشكالياته.

ويعتبر مصطلح "الشعرية" من أهمّ المصطلحات التي احتدم النقاش حولها في النِّقد العربي، ذلك أن الشعرية عرفت دلالات متعددة في النِّقد الغربي نتيجة المراحل التي مرت بها منذ أرسطو في النِّقد اليوناني، مروراً (بجاكسون / jack besson وتودوروف / Todoroff جيرار جينيت / Gérard gainait) في النِّقد الحديث، وهذا الرّخم المفهومي في النِّقد الغربي تبعه حتماً اختلاف في وجهات النّظر لدى النّقاد العرب، فكيف نشأ هذا المصطلح (Poetic) في

أصوله الغربية؟ وكيف أنتقل إلى الخطاب النقدي العربي؟ وماهي أبرز المقابلات العربية له؟

2. الشعريّة الغربية... بين وحدة المصطلح وزئبقية المفهوم: شهد مصطلح الشعريّة في النّقد الغربي دلالات متنوعة تبعا للتحوّلات الجذريّة التي عرفها منذ أرسطو مروراً بتودوروف وجاكسون، وصولاً إلى جيرار جينيت، ذلك أن "منافذها متعددة واشتغالاتها تكاد تكون مختلفة من حيث زاوية النّظر والإشغال"¹(الميلود، 1990).

فهي مصطلح زئبقي متعدّد المفاهيم والدلالات تبعا لتنوع وجهات نظر الدارسين وزوايا انشغالهم حول هذا المصطلح.

يعود مصطلح الشعريّة أساساً إلى أرسطو في كتابه "فن الشعر" الذي اهتم فيه بدراسة الفن عموماً بوصفه إبداعاً لفظياً، فبحث في الملحمة والدراما والشعر الغنائي، وحاول الوصول إلى القوانين والمعايير التي تحكم كلّ نوع، إذ يصرح حسن ناظم في هذا الصدد قائلاً: "الشعريّة مصطلح قديم حديث في الوقت ذاته، ويعود أصل المصطلح في أول إثباته إلى أرسطو، أما المفهوم فقد تنوع بالمصطلح ذاته، على الرّغم من أنه ينحصر في إطار فكرة عامّة تتلخص في البحث عن القوانين العلميّة التي تحكم الإبداع"²(ناظم، 1994).

لذلك أتت الشعريّة علامة للبحث عن قواعد الأدب والقوانين التي تحكمه، وعليه فإن المتأمل في كتاب أرسطو يجد أن الشعريّة عنده تعني بالضبط "نظريّة الإبداع الفني عن طريق الكلام، إلى درجة أن البنية أصبحت تتجه نحو اعتبار الإبداع ليس سرا غامضاً غير قابل للتفسير، ولكنه جملة من الاختبارات، ومن بين العديد من الاحتمالات أو تركيبية طرائق قابلة للتحليل أو تأليف أشكال تنتج معنى"³(تودوروف، 1990).

أن ما قام به أرسطو هو محاولة لوضع قوانين شموليّة تحكم المحاكاة عن طريق الكلام وتسمح بوضع قواعد للبناء الفني للعمل الأدبي من خلال حديثه

عن الحكاية والعرض والتعبير والنشيد، وتحديد الأنواع الأدبية وكلامه عن اللغة والفكر، واللغة اليومية ولغة المجاز، وهي كلها تصورات يمكن أن تدرج ضمن الشعرية.

وضع أرسطو التعريفات وحدد التفصيلات والجزئيات في نظرة تتسم بالثقة والموضوعية انطلاقاً من وصف المنجزات الفنية للأدب اليوناني، وعليه فإن عمله الوصفي أعطى أحكامه قيمة علمية وجعلها تتعلق بموضوع الشعرية.

يرى تودوروف أن الخطابات التي تكونت حول الأدب في القرون العشرين التالية لأرسطو تدرج بطريقة أو بأخرى ضمن الشعرية، فالأدب مثل في هذه الحقبة "جزء من موضوع خطابات نظرية مختلفة رغم أنها لم تكن فقط (نظريات للأدب) ومن بين هذه الخطابات تجنب الإشارة أولاً إلى الخطابة التي تضمنت بطريقة ما بعض مظاهر الأدب الموجودة فيها. أن موضوع الخطابة في الأصل هو الخطاب العمومي (المتعلق بالخطيب أو المحامي) ولكن بما أن كل جوانب الخطاب يجب أن توصف فقد ك أن ينصب أيضاً على تلك التي يقتسمها الخطاب العمومي والأدب، وأخص بالذكر: أسلوب الخطاب، بل وحينما كان الخطاب العمومي يفقد جزء كبيراً من أهميته نتيجة انقراض الديمقراطية القديمة"⁴(تودوروف، 1990). فالخطابة وما يتعلق منها بأسلوب الخطيب، والدراسات البلاغية وخطاب الهرمينوطيقا، كل هذا يندرج ضمن الشعرية.

لقد عولجت في هذه الحقبة قضايا تتعلق بالشعرية، وأن لم تكن الشعرية مقصودة لذاتها، وذلك في كل الحضارات الكبرى: الهندية والصينية والعربية في الكتابات التي ألفت حول الشعر خاصة.

لا يستوفي مصطلح "الشعرية" حقه عند الشكل أنيين الروس إلا من خلال علاقته باللسانيات، فالنّوْجُه اللساني بشكل عام ومفاهيم دي سوسير بشكل خاص دفعتهم إلى رصد القواعد الجمالية التي يتشكل منها النص الأدبي، ذلك أن "

الظواهر اللسانية ينبغي أن تصنف من وجهة نظر الهدف الذي تتوخاه الذات المتكلمة في كل حالة على حدة، فإذا كانت الذات تستعمل تلك الظواهر بهدف علمي صرف، أي التوصيل، فإن المسألة تكون متعلقة بنظام اللغة اليومية (بنظام الفكر الشفوي) حيث لا يكون للمكونات اللسانية (الأصوات، عناصر الصرف) أي قيمة مستقلة، ولا تكون هذه المكونات سوى أداة توصيل ولكننا نستطيع أن نتخيل أنظمة لسانية أخرى - وهي موجودة بالفعل - حيث يتراجع الهدف العلمي إلى المرتبة الثانية مع أنه لا يخفي تماما فتكتسب المكونات اللسانية إذ ذاك قيمة مستقلة"⁵(تودوروف، 1982).

تلك إذا أهم المقولات التي تأسست عليها الشعريّة في علاقتها باللسانيات بالإضافة إلى مبادئ علمنة الأدب، والتّركيز على الواقعة الأدبيّة باعتبارها حقلا للدراسة العلميّة.

أمّا مع "روم أن جاكبسون" فقد تردد مصطلح الشعريّة على نحو مغاير لما جاء به أرسطو، فقد ارتبط ارتباطا شديدا باللسانيات خاصّة عند حديثه عن الوظائف اللغويّة وتركيزه على الوظيفة الشعريّة ومدى هيمنتها على الوظائف الأخرى التي يؤديها الخطاب عموما والشعر على وجه الخصوص، إذ يطرح جاكبسون تعريفا مختصرا للشعريّة بوصفها "الدراسة اللسانية للوظيفة الشعريّة في سياق الرّسائل اللفظيّة عموما وفي الشعر على وجه الخصوص"⁶ (جاكبسون، 1988).

ويمضي جاكبسون على هذا النّحو محاولا إعطاء الشعريّة صبغة علميّة من خلال ربطها باللسانيات، إذ يعتبرها " ذلك الفرع من اللسانيات الذي يعالج الوظيفة الشعريّة في علاقاتها مع الوظائف الأخرى للغة"⁷(جاكبسون، 1988). أي أن الوظيفة الشعريّة تبقى هي البارزة في الخطاب الأبّي مع وجود الوظائف الأخرى للغة.

إذ أنّ جاكبسون قد وسع حدود مصطلح الشعرية ليشمل الخطاب الأدبي بصفة عامة، فإن جون كوهين ضيق من استعماله معتبرا أن "الشعرية علم موضوعه الشعر"⁸ (كوهين، 1988). معتمدا على فكرة المقابلة بين الشعر والنثر، ذلك أن الشعر والنثر يتمايزان داخل اللغة باعتبارهما نمطين مختلفين من الرسائل فالفرق بين الشعر والنثر "لا يكمن في المادة الصوتية ولا في المادة الإيديولوجية وإنما يكمن في نمط من العلاقات المخصوصة ترسيه القصيدة بين الدال والمدلول من جهة وبين المدلولات من جهة أخرى"⁹ (كوهين، 1988). ليصبح الشعر إثر ذلك ليس شيئا مختلفا عن النثر فحسب بل يناقضه تماما.

يقترن مصطلح الشعرية عند كوهين بمصطلح الانزياح، وقد خص المصطلح الأخير (الانزياح) بحديث مستفيض، لما له من دور في تشكيل الصورة الشعرية وإسهامه في تغيير المعنى.

شهد مصطلح الشعرية مع الناقد الفرنسي "تودروف" توجهها جديدا ورؤية مختلفة، فرغم أنه حافظ على المصطلح نفسه، إذ اتخذ عنوانا لكتابية "شعرية النثر *prose Poétique de la*" و "الشعرية *Poétique*"، إلا أنه يُعتبر أول من أصل لمفهوم الشعرية بشكل دقيق في النقد الغربي الحديث، لاسيما في كتابه "شعرية النثر" الذي تعرض فيه لتحليل مفصل للأشكال القصصية، محاولا الوقوف على بنياتها الداخلية، منطلقا من الجزئيات مثل الجمل والتراكيب مرورا بالمقاطع وصولا إلى أكبر جزء وهو النص الأدبي في حد ذاته، وكل ذلك من أجل الوصول إلى ما يحقق شعرية النص، وهو ما عمل على بلورته أكثر في كتابه "الشعرية". يعتبر مؤلف تودروف "الشعرية" من الكتب الرائدة في التأسيس لمفهوم الشعرية إذ يؤكد فيه أن العمل الأدبي في حد ذاته موضوع الشعرية باعتبارها القوانين العامة التي تتحكم في وظائفية الأدب، إذ يصرح في هذا الصدد أنه "ليس الأثر الأدبي في حد ذاته هو موضوع الشعرية، فما تستنتقه هو خصائص هذا الخطاب

المتفرد الذي هو الخطاب الأدبي¹⁰ (تودوروف، 1990). ذلك أن "خصائص الخطاب الأدبي تكون موضوع الشعريّة"¹¹ (تودوروف، 2011). فالشعريّة وفق هذا الطرح لا تسعى إلى تحديد المعنى في النص الأدبي، بل تعمل على البحث في القواعد التي تتحكم في نشأة العمل الأدبي.

يحافظ تودوروف على المصطلح ذاته (الشعريّة) في مؤلفه الثنائي "المعجم الموسوعي لعلوم اللغة Dictionnaire encyclopédique des science des langage" رفقة أروولديكرو Oswald Ducrot محددين ثلاثة معايير رئيسية تتحدد وفقها الشعريّة، فهي تحيل أولاً على أي نظرية داخلية للأدب، وتشير ثانياً إلى اختيارات المؤلف للإمكانات الأدبية من الموضوعات والانشاء والأسلوب وغيرها، وتعني ثالثاً القوانين المعيارية التي تتبعها مدرسة أدبية ما¹² (ديكرو، 2007). إلا أنهما ركزا على المفهوم للمصطلح؛ أي النظر إلى الشعريّة باعتبارها نظرية داخلية للأدب.

يقترن مصطلح الشعريّة عند جاكبسون بمصطلح آخر أكثر زبقيّة، وهو "الأدبية"؛ إذ يستدعي طرح مفهوم الأدبية "ضرورة البحث في صلتها بالأدب فإن الأدب في أبسط صورته مجموعة النصوص التي توفر فيها البعد الفني لتؤثر في المستقبل، فإن الأدبية موجودة حتماً في هذه النصوص، لكن الأدبية أيضاً صلة بذلك المنقبّل لأنّه هو الذي اختار تلك النصوص وفق بعد فني معين"¹³ (الزبيدي، 1987). ويرى جاكبسون أنّه "ليس موضوع علم الأدب هو الأدب بل الأدبية"¹⁴ (جاكبسون، 1988)؛ أي ما يجعل من عمل ما عملاً أدبياً، في حين أن الشعريّة تتعلق بالقوانين الكلية للأدب لتغدو الأدبية من هذا المنظور موضوعاً للشعريّة، إذ تنطلق الشعريّة في ضبط مفاهيمها وقوانينها الكلية ممّا تتيحها الأدبية من خصائص كمنجز فعلي وتتجاوزها إلى ما هو نظري وشمولي.

يحافظ جيرار جينيت على المصطلح ذاته، ويطلقه على كل نظرية عامة للأشكال الأدبية¹⁵، (د أنيال، 1997). فمن خلال هذه النظرية يستطيع أي باحثان يقدم إسهامه فيها من خلال اتساع الآداب وتنوعها.

يحدد جينيت موضوع الشعرية بقوله: " أن الشعرية تسعى للكشف عن قوانين الإبداع في بنية الخطاب الأدبي بوصفه نصا وليس أثرا أدبيا"¹⁶ (جينيت، 1986). تتطلق الشعرية من النص ذاته باعتباره بنية مفتوحة اكتسبت تعددية في استنباط القوانين وإثراء مجالها، فالنص موجود في الكلام، ولاستتطاق هذا النص وإظهاره لابد من طرائق تختلف من باحث إلى آخر، فتصبح الشعرية شعريات.

3. الشعرية في المعاجم العربية: أن البحث والتتقيب حول مصطلح "الشعرية"

في المعاجم العربية سيقودنا حتما إلى الوقوف عند جدل واضح حول جذوره الطي، لذلك أنشغل الدارسون والنقاد العرب بالبحث والتتقيب عن معناه، بغية تقديمه للمتلقى العربي في صورة واضحة جلية، تعبر عن جوهره وتبرز قيمته في التعبير عن أدبية الأدب، لذا سنستعرض ما قدمته المعاجم العربية حول هذا المصطلح مبيينين اختلاف توجهاتها في التعامل معه وترجمته.

يقدم معجم المصطلحات الأدبية لسعيد علوش مصطلح "الشاعرية" على أنه مقابل للمصطلح الفرنسي "Poétique"، وقد أشار المعجم لاستعمال تودروف Tzivetan Todorov للمصطلح كمرادف لعلم نظرية الأدب، كما أشار أيضا إلى أن الشعرية أو الشاعرية _ كما يسميها _ تساوي الأدبية عند هنري ميشونيك Henry Michomek، والشاعرية "درس يتكفل باكتشاف الملكة الفردية التي تضع فردية الحدث الأدبي؛ أي الأدبية"¹⁷ (علوش، 1985). وعليه يصبح المصطلح معنيا بكل نص أدبي على حده، وفق ما يميزه ويحقق فرادته دون النظر إلى الخصائص والسمات التي يشترك فيها مع غيره من التصوص.

يقدم المعجم كذلك تعريف "جون كوهين John Cohen" للشعرية، والذي يقتصر على الشعر فقط دون النثر، فهو يرى أنها "علم موضوعه الشعر"¹⁸ (كوهين، 1988). كما حدد سعيد علوش أيضا مفهوم الشعرية على أنها "نظرية عامة للأعمال الأدبية"¹⁹ (علوش، 1985). وهي وفق هذا المنظور تساوي نظرية الأدب، وتشمل الأجناس الأدبية جمعا.

أما مجدي وهبة فقد تحدث في معجم مصطلحات الأدب عن المصطلح الأجنبي Poetic، الذي يرى أنه مقابل لـ "فن الشعر"، أي القواعد المنظمة لتأليف الشعر وحده دون غيره من أجناس الأدب، فالمصطلح وفق هذا المنظور يطلق على "كل كتاب يشتمل على شعرية منهجية لقواعد نظم الشعر أو لفلسفة ماهية الشعر نفسه، وفي هذه البحوث يقوم المؤلف بتعريف الشعر وتحديد أنواعه ووصف صيغته المختلفة والوسائل الفنية التي يستطيع الشاعر أن يلجأ إليها ليصوغ الشعر في هذه الصيغ، كما يحدد تلك المعايير التي يمكن بمقتضاها تمييز الشعر عن غيره من أوجه الابداع الفني"²⁰ (وهبة، 1984). وجعلها بذلك حصرا على الشعر، فهو يستند في ذلك إلى أرسطو في كتابه "فن الشعر"، إذ يضيف قائلاً: "ويرجع هذا المصطلح إلى أرسطو الذي سماه "فن الشعر"، أو "مبحث حول الشعرية" Peri Poetikes الذي يمكن اعتباره أساس كل فنون الشعر اللاحقة في أوربا"²¹ (وهبة، 1984). وهو الأمر الذي فصل فيه أرسطو في الفصل من كتابه قائلاً: "أنا متكلمون في صفة الشعر في ذاتها، وأي قوة لكل نوع من أنواعها وكيف ينبغي أن تقوم القصة إذا طمح بالشعر إلى حال الجودة، وقائلون أيضا: من كم جزء يتكون الشعر، وما هي أجزاؤه، وكذلك نتكلم في كل ما يتصل بهذا المبحث، مبتدئين في ذلك كله وفقا للطبيعة من المبادئ"²² (أرسطو، 1982).

لا يعترف نعمان بوقرة في "معجم المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب" بمصطلح الشعرية، بل يضع مصطلح "الأدبية" بدلا له، وفق

ما جاء به روم أن جاكبسون، فالأدبية حسبه تبحث في "جملة المظاهر الأدبية المشتركة في الأدب والتي تجعل من عمل إبداعي ما انتاجا أدبيا"²³ (بوقرة، 2009). فهي تبحث في الخصائص المشتركة بين جميع النصوص، ولا تدخل في فريدة الحدث الأدبي ضمن دائرة اهتمامها، فهي "تفيد أن هناك ثوابت أصيلة في التأليف تقوم عليها جميع النصوص الأدبية، وحضورها يتحقق على سبيل الاشتراك"²⁴ (بوقرة، 2009).

أما لطيف زيتوني فهو الآخر يسوق لنا مفهوم جاكبسون للشعرية وذلك في "معجم مصطلحات نقد الرواية"، فهو يرى أن الشعرية "علم، أو تطمح إلى أن تكون كذلك، يستخدم وسائل علم اللغة (اللسانية) ويعتمد على المنهج الوصفي ولكنها تختلف عن علم اللغة، فهذا موضوعه اللغة بينما موضوع الشعرية الخطاب"²⁵ (زيتوني، 2002). وهو بذلك يحرر المصطلح ويخرجه من ضيق النص إلى رحابة الخطاب.

بالإضافة إلى ما سبق، تجدر الإشارة إلى أن حامد صادق قنبيي قدم إضافة مهمة، ربما غفل عنها أصحاب المعاجم الأخرى، فهو يفرق بين مصطلحين هما "الشعرية Poetic بصيغة المفرد، و"Poetics" التي يضعها مقابلا لـ "علم الأدب" أو "البويطيقا" بصيغة الجمع، ويشير المصطلح إلى مفهومين الأول يرتبط ارتباطا وثيقا بمفهوم أرسطو الذي يهتم بصناعة الشعر و"تحديد أساس أي عمل شعري باعتباره المحاكاة أو البلاغة التعبيرية"²⁶ (قنبيي، 2012). أما الثاني فهو يرتبط بمفهوم جاكبسون للأدبية ويدور في مجمله حول علاقة الوظيفة الشعرية باللغة، ويقصد به: "كل ما يجعل الرسالة اللغوية عملا فنيا، أو كل ما يميز الفن اللغوي ويجعله يختلف عن غيره من الفنون الأخرى [...] أو كل ما يتعلق بالإبداع وبتأليف الأعمال التي تكون فيها اللغة جوهرها ووسيلة في وقت

واحد، أو دراسة الخطاب الأدبي ونظريته والبحث في أسباب الأصالة داخل العمل الأدبي نفسه²⁷(قنبيي، 2012).

يرتبط المصطلح الثاني بفلسفة أرسطو في قو أنين صناعة الشعر، وما أضيف إليه بعد ذلك من جهود لتطوير دلالة المصطلح _البنويون على وجه الخصوص_ مما جعله يحيل بصفة مباشرة إلى القوانين التي يمكن من خلالها دراسة النصوص البنيوية، ولذلك أصبحت الشعرية في مفهوم البنيويين تهتم بـ: "الدراسة المنهجية للأنظمة التي تتطوي عليها النصوص الأدبية من حيث هي مجموعة من القوانين، والغرض من الدراسة في مفهوم البنيوية هو اكتشاف الأنساق الكامنة التي توجه القارئ إلى تفهم شعرية تلك النصوص"²⁸(قنبيي، 2009).

وفي معجم مصطلحات علم الشعر ينسب محمد مهدي الشريف مصطلح "الشعرية إلى الشعر، فهو يرى أن الشعرية تعني "الاستعداد الفطري لقول الشعر وهي تتصل بعدة أمور، أهمها الطبع المتدفق المستعد للإبداع الشعري والظروف البيئية المحيطة من حيث التربة مثلا في أجواء شعرية بالإضافة إلى الدربة والتّمرس على التّعلم والكتابة الشعرية"²⁹(الشريف، 2004). وهو بهذا المفهوم يسلك مسلكا مغايرا تماما لما قدمته باقي المعاجم العربية.

وفي سياق آخر يرى كمال عيد في "معجم فلسفة الأدب والفن" أن الشعرية تطلق على "العمل الأدبي الغزير الخيال، المتفجر التعبير، والشعرية تستعمل في الشعر والنثر على السواء (نثرية، ملحمة، ودرامية)"³⁰(عيد، 1978). وهو بذلك يعطي الشعرية صبغة تتصل بالشعر وباقي الفنون الأدبية أيضا، إذ يمكننا حسب هذا المفهوم أن نميز بين شعريات مختلفة حسب الجنس الأدبي، فنجد شعرية نثرية، شعرية ملحمة، شعرية قصصية، وشعرية درامية على سبيل المثال.

أن رحابة مجال الشعرية عند كمال عيد يظهر أكثر عندما يخرجها إلى خارج نطاق الأدب، ويربطها بباقي الفنون مع اختلاف طبيعة حضورها في الحقول

الأخرى، فهي "تأخذ الشكل المجاز Metaphorical [...] وللشعرية عند فن الموسيقى والفن التشكيلي استعمال خاص يرتكز على الخيال بالدرجة الطى" ³¹(عيد، 1978).

5. مصطلح "الشعرية" في النقد العربي: "الشعرية" هي المقابل العربي للمصطلح الفرنسي (Poétique)، ويقابلها في الانجليزية (Poetica) المشتق من المصطلح الإغريقي (Poietikos).

ويعود هذا المصطلح أساساً إلى أرسطو، وذلك في كتابه "فن الشعر" الذي خصص جزءاً مهماً منه لـ "دراسة الفن الأدبي بوصفه إبداعاً لفظياً" ³²(جاكسون 1988).

ولقد عرف مصطلح "الشعرية" تطوراً وتبدلاً وتعاقباً منذ أرسطو، مروراً بالشكلايين الروس وروم أن جاكسون ووصولاً إلى تودوروف وميخائيل باختين وغيرهم من أعلام النقد في العالم الغربي.

أما في النقد العربي فقد تعددت الترجمات العربية للمصطلح الأجنبي الواحد (Poétique)، إلا أن جميع هذه الترجمات تشترك في مفهوم واحد وضع للشعرية باعتبارها تبحث في القوانين الكلية التي تحكم الظاهرة الأدبية.

لقد أحصى الدكتور يوسف وجليسي في كتابه "إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد" ما يقارب الثلاثين ترجمة عربية، جاءت كلها مقابلة للمصطلح الأجنبي (Poétique).

نحاول في هذا الجدول الوقوف عند أشهر هذه الترجمات وأكثرها استعمالاً، وذلك بذكر الترجمة العربية أولاً، ثم المترجم وعنوان الكتاب الذي وردت فيه كالاتي ³³(وجليسي، 2008):

عنوان الكتاب الذي وردت فيه الترجمة	اسم المترجم	الترجمة العربية
1- مفاهيم الشعرية 2- شعرية تودوروف 3- الشعرية العربية 4- في الشعرية 5- أساليب الشعرية المعاصرة 6- فضاءات الشعرية 7- الشعرية العربية، الأنواع والأغراض 8- اللغة الشعرية	1- حسن ناظم 2- عثماني الميلود 3- أدونيس 4- كمال أبو ديب 5- صلاح فضل 6- عبد الله إبراهيم 7- حُسَيْن الواد 8- فاضل ثامر	الشعرية
1- معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة 2- الخطيئة والتكفير	1- سعيد علوش 2- عبد الله الغذامي	الشاعرية
1- نظرية النقد العربي 2- الكتابة من موقع العدم	1- محي الدين صبحي 2- عبد المالك مرتاض	الشعريات
1- معجم مصطلحات الأدب 2- المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات	1- مجدي وهبة	فن الشعر

	2- عبد الرّحم أن حاج صالح وآخرون	
1- نظرية النقد العربي	1- محي الدين صبحي	القول الشعري
1- المصطلحات الأدبية الحديثة	1- محمد عناني	علم الشعر
1- فضاءات الشعرية 2- البنية اللغوية لبردة البوصيري	1- سامح الرواشدة 2- رايح بوحوش	الأدبية
1- الأسلوبية والأسلوب 2- المعجم المفصل في الأدب 3- قاموس اللسانيات	1- عبد السلام المسدي 2- محمد القاضي 3- محمد التونجي	الإنشائية

الخاتمة: هكذا عرف مصطلح الشعرية دلالات متعددة في النقد الغربي نتيجة الأشواط التي قطعها منذ أرسطو إلى جيرار جينيت، رغم حفاظه على المصطلح نفسه. إلا أن انتقاله إلى الساحة النقدية العربية عرف فوضى عارمة نتجت عن تعدد الترجمات للمصطلح الأجنبي الواحد (Poétique)، إلا أن القاسم المشترك

بين هذه التّرجمات هو أن أغلبها يشترك في صياغة مفهوم متقارب للشعرية باعتبارها تبحث عن الأطر والمفاهيم التي تحكم الظاهرة الأدبية.

6. قائمة المراجع:

1. عثمانى الميلود، شعرية تودروف، دار عيون المقالات، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1990.
2. حسن ناظم، مفاهيم الشعرية، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1994.
3. تزيفت أن تودوروف، الشعرية، تر: شكري المبخوت ورجاء بن سلامة، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1990.
4. تودوروف وآخرون، نظرية المنهج الشكلي، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، لبن أن، ط1، 1982.
5. روم أن جاكسون، قضايا الشعرية، تر محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1988.
6. جون كوهين، بنية اللغة الشعرية، تر محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1988.
7. تزيفت أن تودوروف، شعرية النثر، تر عدن أن محمود محمد، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا، 2011.

8. أزولدا ديكر و تزيفت أن تودوروف، المعجم الموسوعي لعلوم اللغة، تر منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبن أن، ط1، 2007.
9. توفيق الزيدي، مفهوم الأدبية في التراث النقدي، مكتبة عيون، الدار البيضاء المغرب، ط2، 1983.
10. هنري باجو دانيال، الأدب العام والمقارن، تر غسان السيد، اتحاد الكتاب العرب، ط1، 1997.
11. جيارر جينيت، مدخل لجامع النص، تر عبد الرّحم أن أيوب، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1986.
12. سعيد علوش، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبن أن، ط1، 1985.
13. مجدي وهبة، معجم مصطلحات الأدب، مكتبة لبنان، بيروت، 1984.
14. أرسطو طاليس، فن الشعر، تر إبراهيم حمادة، مكتبة الأنجلو مصريّة، القاهرة.
15. نعمان بوقرة، معجم المصطلحات الأساسية في لسانيات النصّ وتحليل الخطاب، دار جدار للكتاب العالمي، عمان، الأردن، ط1، 2009.
16. لطيف زيتوني، معجم مصطلحات نقد الرواية، دار النهار، بيروت، لبنان، ط1، 2002.
17. حامد صادق قنبيبي، نقد أدبي حديث، مفاهيم ومصطلحات وأعلام، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، ط1، 2012.
18. محمد مهدي الشريف، معجم مصطلحات علم الشعر العربي، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبن أن، ط1، 2004.
19. كمال عيد، فلسفة الأدب والفن، الدار العربيّة للكتاب، تونس، ط1، 1978.

20. يوسف وغيلسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008.

الهوامش[‡]:

1. عثمانى الميلود، شعريّة تودروف، دار عيون المقالات، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 1990، ص16.
2. حسن ناظم، مفاهيم الشعريّة، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1994، ص11.
3. تزيفت أن تودوروف، الشعريّة، تر: شكري المبخوت ورجاء بن سلامة، دار توبقال، الدّار البيضاء، المغرب، ط2، 1990، ص26.
4. المرجع نفسه، ص12.
5. تودوروف وآخرون، نظريّة المنهج الشكلي، مؤسسة الأبحاث العربيّة، بيروت، لبنان، ط1، 1982، ص37.
6. روم أن جاكبسون، قضايا الشعريّة، تر محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 1988، ص78.
7. المرجع نفسه، ص35.
8. جون كوهين، بنيّة اللغة الشعريّة، تر محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 1988، ص7.
9. المرجع نفسه، ص9.
10. تزيفت أن تودوروف، الشعريّة، ص19.

11. تزيفت أن تودوروف، شعرية النثر، تر عدن أن محمود محمد، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا، 2011، ص242.
12. ينظر أزوولد ديكر و تزيفت أن تودوروف، المعجم الموسوعي لعلوم اللغة تر منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2007 ص171.
13. توفيق الزيدي، مفهوم الأدبية في التراث النقدي، مكتبة عيون، الدار البيضاء المغرب، ط2، 1987، ص3.
14. روم أن جاكسون قضايا الشعرية، ص87.
15. هنري باجو دانيال، الأدب العام والمقارن، تر غسان الشيد، اتحاد الكتاب العرب، ط1، 1997، ص191.
16. جبرار جينيت، مدخل لجامع النص، تر عبد الرحيم أن أيوب، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1986، ص2.
17. سعيد علوش، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبن أن، ط1، 1985، ص127.
18. جون كوهين، بنية اللغة الشعرية، ص127.
19. سعيد علوش، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، ص127.
20. مجدي وهبة، معجم مصطلحات الأدب، مكتبة لبنان، بيروت، 1984، ص416.
21. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
22. أرسطو طاليس، فن الشعر، تر إبراهيم حمادة، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ص11.
23. نعمان بوقرة، معجم المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، دار جدار للكتاب العالمي، عم أن، الأردن، ط1، 2009، ص82.

-
24. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
25. لطيف زيتوني، معجم مصطلحات نقد الرواية، دار النهار، بيروت، لبنان، ط1، 2002، ص-ص، 115-116.
26. حامد صادق قنبيبي، نقد أدبي حديث، مفاهيم ومصطلحات وأعلام، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، د.ط، 2012، ص152.
27. المرجع نفسه، الصفحة نفسها
28. المرجع نفسه، ص153.
29. محمد مهدي الشريف، معجم مصطلحات علم الشعر العربي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص85.
30. كمال عيد، فلسفة الأدب والفن، الدار العربية للكتاب، تونس، ط1 1978، ص178.
31. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
32. روم أن جاكبسون، قضايا الشعرية، ص210.
33. يُنظر: يوسف وغليسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008، ص_ص 282_285.

مقاربات الانزياح بين علماء البلاغة الكلاسيكية واللسانيين المحدثين Title in English Approaches of the shift between classical rhetoricians and modern linguists

أ. جبلي هديّة*

تاريخ القبول: 2019-10-20

تاريخ الاستلام: 2019-04-19

الملخص: يعالج هذا البحث فكرة الانزياح بين علماء البلاغة الكلاسيكيين واللسانيين المحدثين مبينا نظرة كل من الفريقين إلى مفهوم الانزياح، ومعايير كل منهما في تحديده. وبالرغم من اتفاقهما في التصور العام لمفهوم الانزياح إلا أن علماء البلاغة الكلاسيكية يعتمدون على معايير لضبطه أهمها: المنطقية والشبوع والقابلية للوصف والقيمية وبالمقابل يعتمد اللسانيون المحدثون على معايير عامّة لضبطه، وهي كل ما من شأنها يجعل الخطاب خارقا للقواعد المألوفة أو منحرفا عنها أو صانعا لأثر غير منتظر عند المتلقي. مهما كانت المصطلحات التي يمكنان تعبر عن هذا المفهوم.

الكلمات المفتاحية: الانزياح؛ الانحراف؛ المستوى العادي؛ المستوى الفني؛ البلاغة الكلاسيكية، اللسانيون .

Abstract: This research deals with the idea of the shift between the classical rhetoricians and modern linguists of rhetoric, showing the view of both groups on the concept of displacement and their respective criteria in determining it. Although they agree in the general perception of the concept

*قسم اللغة العربية وآدابها-كلية الحقوق- جامعة بومرداس-الجزائر، البريد الإلكتروني:

djihahdia@gmail.com

of displacement, classical linguists rely on criteria to control them, the most important of which are logical, common, and descriptive. On the other hand, modern linguists rely on general criteria to control it, which is what would make the speech superfluous to the familiar rules or deviate from them or create an unexpected effect on the receiver. Whatever the terms that can express this concept.

Keywords: Displacement, Deviation, Normal Level, littéral Level, Classical rhetoricians, linguists.

المقدّمة: ان المتتبع للدراسات اللغوية يجدان اللغويين قد أقرّوا بوجود مستويين . على الأقل . من استخدام اللغة، أحدهما يمكنان يطلق عليه المستوى العادي أو النمطي، والآخر يمكنان يسمى بالمستوى الفني، أو اللغة الفنية، وهذان المستويان متمايزان تمام التمايز أحيانا، ومتداخلان أحيانا أخرى، وقد تواضع الكثير من الدارسين على التعبير باستخدام مصطلح "الانزياح" للإشارة إلى المستوى الثاني من الاستخدام اللغوي.

وتطرح محاولة التمييز بين المستويين إشكالية المعايير التي يمكنان تحدد لنا طبيعة الاستخدام اللغوي العادي أو الفني، وهذه المعايير كانت -ولا تزال- محل اختلاف بين الدارسين قديما وحديثا، واختلافهم في هذه المعايير ينتج عنه اختلاف حتمي في نظرتهم لأصناف الخطاب المختلفة وما يمكن أن يعد منها خطابا عاديا نمطيا أو خطابا منزاحا مفارقا.

ويظهر هذا الخلاف جليا بين علماء البلاغة الكلاسيكية واللسانيين المحدثين على وجه الخصوص، والفريقان، رغم اختلافهما حول الانزياح ومعاييره، إلا أنهما قد يتقاطعان في بعض النقاط المشتركة. وبناء على هذه التوطئة يمكنان طرح

إشكالتنا هنا كما يأتي: كيف فهم علماء البلاغة الكلاسيكيون فكرة الانزياح؟ وإلى أي مدى وفقوا في تحديد معاييرها؟ وكيف عالج اللسانيون المحدثون هذه الفكرة؟ نحاول في هذا المقال الإجابة عن أسئلة هذه الإشكالية، من خلال عرض وجهات نظر علماء البلاغة الكلاسيكية في الموضوع، وبالمقابل عرض وجهات نظر اللسانيين المحدثين والإشارة إلى المعايير التي اعتمد عليها كل فريق في تحديد الانزياح، وبيان ما اتفقوا أو اختلفوا حوله.

1. مفهوم الانزياح في البلاغة الكلاسيكية: لم يكن حقل الدراسات البلاغية عند الأوروبيين هو حقل الجمل والتعبيرات الجزئية - كما كان الشأن في كثير من بحوث البلاغة العربية - ولكن كان الاهتمام يوجه أيضا إلى العمل في جنسه* الأدبي الذي ينتمي إليه وفي تناسق أجزاء القول بعضها مع البعض الآخر، حتى يتعاون في إحداث التأثير الذي ينشده مبدع العمل الأدبي، ومن هنا فقد استخلص من التراث البلاغي القديم قواعد "الإقناع" التي تركز على قواعد رئيسية من أهمها: الابتكار، والترتيب، والأسلوب، والحدث...

لكن هذه العناصر العامة للإقناع ترجع في معظمها إلى ما يمكن أن يسمى بالمنطق... ومن هنا عرفت البلاغة الأوروبية الوسيطة تقسيمات أخرى للإنتاج القولية من بين هذه التقسيمات: التقسيم الذي يعتمد على دعائم ثلاثة:

1- الأجناس، 2- الأساليب، 3- الصور،

وهذا التقسيم العام للأجناس الأدبية الذي أخذت به البلاغة الأوروبية الوسيطة أعتمد فيه على البلاغة القديمة وظل بدوره يمثل الهيكل العام للإنتاج (1).

لقد طرح البلاغيون - من وجهات نظر مختلفة - معايير عديدة للفرقة بين الكلام البسيط والشائع أو الطبيعي، وبين الكلام المجازي (figuré) وذلك في مستوى اللفظ فقط؛ إذ أن بحوثهم تنصب على المجازات والصور وقد أجمل "تودوروف" هذه المعايير في أربع ثنائيات:

1- منطقي/لا منطقي.

2- شائع/قليل الشيوع.

3- القابلية للوصف/عدم القابلية للوصف.

4- حيادي/قيمي.

2.1 المعيار الأول: منطقي/لا منطقي: يعتبر الكلام الطبيعي منطقيًا، أمّا

الكلام المجازي فهو انزياح نحو اللامنطقية مثل وصف الشيء بتفاصيل كثيرة وأفكار فرعية مستوحاة من منبع واحد وهذا ما يمكن تسميته بالإطناب - في البلاغة العربية وقد قابله البلاغيون الغربيون بالمنطق، معنى ذلك أن الإطناب هو اللامنطقي، وبالتالي هو انزياح عن الكلام العادي في مقابل ذلك نجد للغرب صورة أخرى للانزياح وهي الحذف - وهي غير الإيجاز عند العرب - وعدّوا الجملة التي ينقصها عنصر ليست منطقية ، ويتضح ذلك جليا في هذا المثال المترجم حرفيا

. ماذا تريدون أن يفعل واحد ضد ثلاثة؟

. أن يموت.

هذا الجواب في نظرهم غير منطقي ذلك أن التركيب الأساسي هو:

"ما نريده هو: أن يموت".

هكذا وبناء على ما تقدم يتضح أن البلاغيين الغربيين اعتبروا كل حذف أو

زيادة؛ إنما هو غير منطقي وبالتالي فهو انزياح نحو اللامنطقية ، ومن ثم وقعوا

حبيسي المعيارية ورهينة للمنطق وعجزوا عن مسايرة عبقرية اللغة⁽²⁾

حتى أن "دومارشيه" "du marsais" يقول: «لا يجب الاعتقاد بأنه يسمح

بأخذ كلمة مكان أخرى سواء من خلال الكناية أو المجاز -يجب مرة أخرى -

ان تكون العبارات المجازية (figurée) قد أجازها الاستعمال... كل جزء لا

يؤخذ على أنه كل، وكل اسم جنس لا يؤخذ على أنه نوع معين، ولا اسم نوع

على أنه جنس، إنه الاستعمال وحده الذي يعطي برغبته هذا الامتياز لكلمة دون أخرى» (3).

2.2 المعيار الثاني: شائع/قليل الشيوخ: هذا المعيار يجعل من الكلام البسيط غير متضمن للصور النادرة، فعباراته شائعة ومشتركة ومألوفة [هذا ما يمكن تسميته بالمستوى العادي للكلام أو المستوى البسيط، أو اللغة اليومية ... إلى غير ذلك من التعبيرات الدالة على المستوى العادي للكلام] بينما يقابله الكلام المجازي حيث الصور النادرة البعيدة بمعنى أن المستوى العالي أو المجازي هو الذي تتوفر فيه الصور البلاغية النادرة والبعيدة التي لا تدرك بمجرد القراءة وإنما تستوجب التأمل والتأويل، ويقول "فونتاننيه" "fontanier" في ذلك: « نستطيع الإثبات بألف مثال بان الصور الأكثر جرأة...تكف عن أن تكون منظورا إليها كصور حينما تصبح مشتركة معتادة » (4) إلا أن هذا الموقف تعرض للنقد الشديد من طرف "دومارشيه" حيث إنه لا يعتبر الشيوخ والنُدرة معيارا صلبا إذ ليس التعبيرات النادرة كلها صور كما أن الصور ليست دائما نادرة. حتان الكلام دون صور هو النادر بينما الكلام العادي هو الحامل للصور عادة ولذلك عدل "فونتاننيه" عن هذا المعيار إلى آخر يعتد بالكثرة النسبية وهو وجود عبارات ذات صور أقل شيوعا من عبارات لها نفس المعنى فالكلام المجازي يفارق الكلام الطبيعي من خلال عبارات أقل شيوعا من عبارات لها نفس معناها في الكلام الطبيعي (5) ويمكن الإحالة هنا إلى كثرة الاستعمال والشيوخ في الدراسات المعاصرة التي تؤدي إلى فكرة "التشبع".

2.3 المعيار الثالث: القابلية للوصف/عدم القابلية للوصف: الخطاب الذي يعرض أفكاره من غير صور هو خطاب غير مرئي وشفاف وغير موجود وبالتالي يصبح مستحيل الوصف وهو مستوى الكلام العادي والمشارك بينما الخطاب المجازي هو خطاب يعرض أفكارا في صور مخصوصة كرسوم فوق تلك الثقافة

مما يجعل هذا الخطاب مرثيا، موجودا، وبالتالي قابلا للوصف ومن ثم يمكن القول أن وجود الصّور يعادل وجود الخطاب.

2.4 المعيار الرابع: الحيادي/القيمي: جُعل هذا المعيار للتمييز بين الكلام المجازي والكلام الطّبيعي، ويجب التّفرقة هاهنا بين ما هو واصف وحيادي وما هو محدد، وعلى هذا الأساس تكون الصّورة محددة غير حيادية، وتأتي بامتيازات وبخواص إيجابية للخطاب كتجسيد للمجرد، وتحقيقا للتناغم بين التّعبير والفكر، وهذا الاشتراط هو ما دفع البلاغيين، إلى التّمييز بين استعمال يشوه الخطاب وآخر يحسنه فيما أطلقوا عليه الصّورة والخطأ مع أن كليهما يمثل الوجه المقابل للتعبير الصّحيح والمعيار، فالصّورة - على هذا الأساس - خرق لقاعدة بمعنى أنه انزياح ومجال هذا الخرق هو بين اللانحويّة واللامقبول في لغة ما⁽⁶⁾، معنى ذلك أن للانزياح صورتان: صورة إيجابية وفيها يحدث الخرق أو الخروج عن المعيار والقاعدة والتّمرد وعلى الخطاب الأبوي الذي يمثل اللغة القواعدية في أبرز تجلياتها - اللانحويّة - لكن بغرض تحقيق صورة جمالية، وصورة سلبية متمثلة في خرق اللامقبول في لغة ما الذي لا يؤدي إلى وظيفة جمالية ولا يعطي صورة لهذا الخطاب، ويوجد في التّراث البلاغي العربي - نوع من هذا الطّرح الفكري، وذلك من خلال كتاب "سيبويه" في باب الاستقامة والإحالة، وفيه يتحدث عن أنواع الكلام* - كما سبق وان أشرت - ليصل إلى القول: « وما هو محال وكذب وضرب مثال لذلك بقوله: « سوف أشرب ماء البحر أمس »⁽⁷⁾ وهنا خرق للقاعدة النّحويّة بالإضافة إلى ذلك فهو كذب بمعنى أنه غير مقبول وغير معقول وبالتالي فهذه الصّورة الانزياحية لم تحقق صورة جمالية، وفي هذا السّياق ما ذكره "تودوروف" عن "فونتانیه": عبقرية اللغة تسمح أحيانا بالانزياح عن الاستعمال العادي أو بتغيير أفضل تسمح وتقر استعمالا ليس هو الاستعمال

المشترك والمعتاد، وان لم تجز أبداً فوضى حقيقية ، تستطيع على الأقل إجازة نوع من التغيير في الانتظام، انتظام أو تسوية جديدة وجد خاصة «(8).

وفرق من خلاله بين ما يسمى جملاً أو عبارات أو أطواراً (périodes) وما يسمى صوراً (figures) ومن ثم فرق بين مستويين للكلام، المستوى العادي الذي يكون فيه الخطاب شفافاً والمستوى الأدبي الذي يكون فيه صوراً مخصوصة كرسوم وبالتالي تجعله مرئياً ومن ثم يكون قابل للوصف.

رغم أن هذه النظرة تبرز الصور مثل لباس مضاف إلى الخطاب وزينة فوقية فإن الشعرية الحديثة أفادت من هذا التصور كثيراً في تحديدها للخطاب الأدبي من خلال ثنائية "الثخونة" * / opacité / والشفافية la transparence ، فقد ذهب المدرسة "الإنشائية" على لسان أحد أعلامها. ز "تودوروف" إلى أن وعي الإنسان باللغة يدور على قطبين: المقال الشفاف (discours transparent) والمقال الثخن أو الحاجز (discours opaque). أما الأول فإنه يسلمنا إلى المعنى ويختفي هو ذاته عن الإدراك، والثاني لكثرة ما رقت على جسده من صور وأشكال لا نلمح شيئاً وراءه، وتماشياً مع نظريتهم في الأدب قالوا إنه لا يحيل إلا على نفسه ولا يرجع إلى حقيقة خارجية .

وأطرف ما نتج عن هذا التصور، في رأينا -والقول لحماصي صمود - وقوفهم على وظيفة من وظائف البلاغة لم ينتبه من جاء قبلهم إليها وهي: "خلق الوعي بوجود الكلام" (9) يقول "تودوروف": (10)

" On voit surgir ici une nouvelle fonction de la rhétorique، c'est de nous faire prendre conscience de l'existence du discours. Le langage qui ne sert qu'à transmettre autre chose n'existe pas car ils s'oblitérent dans la communication"

ويمكن القول كخلاصة: بان "فونتانيه" يقر بوجود الانزياح في اللغة وهو - كما يراه - خروج عن الاستعمال العادي المؤلف الذي تسمح به عبقرية اللغة

في مقابل ذلك فإنها - اللغة - لا تسمح بإحداث فوضى في الاستعمال بمعنى التّحرك أو التّصرف وفق حدود معروفة ولا يجوز تخطي الخطوط الحمراء. (11) وعلى أساس ما تقدم يمكن القول بان البلاغة الكلاسيكية الغربية ميّزت بين المعنى الحقيقي المنبعث من اللفظ المعتاد والضروري والإجباري وبين المعنى المجازي الذي تحقّقه الصّور التي تبعد عن الطّريقة البسيطة العاديّة والمشاركة للكلام، فالمعنيان الحقيقي والمجازي متقابلان ويعكسان مقابلة بين مستوى بسيط للكلام - يبتعد عنه باستمرار - ومستوى عالي يبتعد عنه باستمرار.

2. مفهوم الانزياح في الدراسات الغربيّة الحديثة: ليس من السّهل تصنيف

جهد متواصل وإنتاج غزير بدأ مع مطلع القرن الماضي، ولا سيما والأمر متداخلة والمسائل أخذ بعضها برقاب بعض، فيها الأدب وفيها اللغة وهي تسعى إلى أن تستقل عن هذا وذاك، إذا كان ذلك كذلك، فلا غرابة أن استعملت أكثر من طريقة للتصنيف، ولا غرابة أن كان في كل مقترح نقص وعليه مأخذ ذلك أن ظاهرة الانزياح مرتبطة كل الارتباط بالأسلوب وتختلف درجة هذا الارتباط من دارس لآخر، فمنهم من يعتبر الأسلوب هو الانزياح نفسه ومنهم من يعده ظاهرة مهيمنة - أن صح التعبير - في الأسلوب..، وسأحاول تناول مفهوم الانزياح عند عدد من الدارسين الغربيين المحدثين، مع الإشارة إلى الاتجاهات الأسلوبية التي ينتمون إليها.

وظاهرة الانزياح هو الوساطة التي شددت البلاغة الكلاسيكية إلى النظريات الحديثة والمعاصرة ثم لعله من أهم العوامل في بعثها الحالي من خلال البلاغة الجديدة ونظريات علم النّص*.

ونظريّة الانزياح تعتبر الخطاب الأدبي تأليفا لجدولي القضايا والنقائض في الظاهرة الاستنائية، وتمثل قضايا الواقع الأصلي للكلام، بينما تمثل النقائض الواقع العرضي، وهكذا يظهر لنا مفهوم الانزياح، ولقد قام "عبد السلام المسدي" بوضع

كشف لأبرز الدوال المستعملة للدلالة على المعنى الأصلي والانزياح مع ذكر من بادر ببثها وسأعرضها فيما بعد.

2.1 مفهوم الانزياح عند "رومان جاكسون": "Roman Jakobson"

استنادا إلى ما أقره "رومان جاكسون" في تحديده للوظائف الست * التي يستقيم بها وجود النص إبداعا يمكن القول أن أهم وظيفة أخذت عناية هذا اللغوي هو ما اصطلح عليه بالوظيفة الشعريّة * * أو الإنشائيّة - و التي في رأيه ليست الوظيفة الوحيدة وإنما هي وظيفة مهيمنة dominante و التي تجعل من الرسالة اللغويّة غاية ووسيلة معا حيث يعدل منشئها فيها عن الكلام العادي ليوظف الكلمات توظيفا فنيا يخرج فيه على المؤلف من ناحيتي الخروج على نموذج الكلام اللغوي المعروف، وتوفير العناصر الفنيّة (الصّور، الإيقاع، التّركيب النّحوي، والمعجمي والصّرفي) التي تعيد صياغة المعنى وتفقد الكلام معناه الاصطلاحي وتغطيه معنى جديدا خاصا به في الشّعر.... وهذا هو الانزياح أو الانحراف أو العدل الذي قال به كثير من الأسلوبيين الذين رأوا أن المستوى الأدبي في الكلام مبني أساسا. على مفهوم الانزياح - على مفهوم الخروج عن المؤلف اللغوي.

ويقوم العمل الأدبي والشّعري عند "جاكسون" على مبدئين متكاملين هما التّعادل والتّجاور؛ فالتّعادل يضبط انتقاء الشّاعر للوحات الكلاميّة، ومن دلالاته التّكرار الصّوتي، وأما التّجاور فهو ترتيب الوحدات اللغويّة في محورها الأفقي المتعاقب، ومن دلالاته في الشّعر المنطق الرّمزي لتسلسل المواضيع وتطورها⁽¹²⁾. ولقد استغل "جاكسون" - معطى لسانيا قارا يتمثل في أن الحدث اللساني هو تركيب عمليتين متواليتين في الرّمن ومتطابقتين في الوظيفة وهما اختيار المتكلم لأدواته التّعبيريّة من الرّصيد المعجمي للغة ثم تركيبها لها تركيبا تقتضي بعضه قوانين النّحو وتسمح ببعضه الآخر سبل التّصرف في الاستعمال [وهنا يحدث

الانزياح [فإذا بالأسلوب - أو الوظيفة الشعريّة للكلام - يتحدد بأنه توافق بين العمليتين، أي تطابق لجدول الاختيار على جدول التوزيع، ولم يكتف "جاكسون" بالتظير، وإنما قام بدراسات تطبيقية على النصوص الأدبية (13) ولعل أشهر دراساته هي التي قام بها على قصيدة القطط للشاعر الفرنسي "بودلير" حيث حلّلها تحليلاً شكلياً ودلالياً مع التأكيد على تفاعلها، وذلك بالاشتراك مع العالم الأثنوبولوجي البنيوي "كلود ليفي ستراوس" (14).

وفي الأخير يمكن القول بأن "جاكسون" اعتبر الأدب هو الأدب بما يتوفر فيه من خصائص تجعله أدباً، وإن موضوع الدراسة ليس الأدب وإنما الأدبية؛ أي ما يجعل الأثر أثر أديباً، ولا يكون ذلك إلا إذا تولّد اللامنتظر من خلال المنتظر وهذا هو عين الانزياح ومن ثم نجد "جاكسون" يقر بالانزياح ويجعله الحجر الأساس في الدراسة الأدبية ويستبعد الظروف المحيطة بالكاتب من بيئة وعصر... وهو في ذلك يذهب كدأب أشياعه من أعلام المدرسة الشكلية الروسية.

2.2 مفهوم الانزياح عند "ليوسيتزر": أن الدراسات الأسلوبية للنص الأدبي عند "سبيتزر" * تعتبر الأسلوب الأدبي انحرافاً * في الأسلوب الكاتب من الأنماط اللغوية، وإن أدبية النص تنشأ عن العدول، فالحقيقة الأسلوبية عنده هي انزياح شخصي، ومن أهم اهتماماته هي دراسة وقائع الكلام، وتحليل الانحراف الفردي والأسلوب الخاص الذي ينم عن شخصية الكاتب، والأبحاث الموازية في مجال التعبير العامة، والصيغ المعبرة التي أوردها المبدعون في لغتهم الخاصة، واضعاً كل ما توصلت إليه الإلسانية من معرفة في خدمة المنهج التحليلي للإثارة الأدبية (15).

وقد ميز "سيتزر" بين النمط العام أو الاستعمال العادي للغة وبين الواقع العرضي الذي يمثل الانحراف، ويتخذ "سيتزر" من هذا الأخير - الانزياح - مقياساً لتحديد الخاصية الأسلوبية عموماً و مسباراً لتقدير كثافة عمقها ودرجة نجاعتها،

ثم يتدرج في منهج استقرائي يصل به إلى المطابقة بين جملة هذه المعايير وما يسميه بالعبرية الخلاقة لدى الأديب⁽¹⁶⁾.

وانطلاقا مما تقدم يتضحان "ليوسيتزر" اعتمد على ظاهرة الانزياح - أو الانحراف - بشكل كبير حتى عد الأسلوب انحرافا عن الأنماط اللغوية .

2.3 مفهوم الانزياح عند "جون كوهين" J. COHEN : يعتبر كتاب "بنية

اللغة الشعرية " أهم ما كتب في النظرية الشعرية ؛ ذلك أنه قدم إجابة واضحة عن السؤال ما هو الشعر؟ والشعر عنده انزياح أي خروج أو عدول عن قانون اللغة المعترف به اجتماعيا، إلا ان هذا الانزياح لا يمنح صفة الشعرية إلا إذا كان محكوما بقانون يجعله مختلف عن غير المعقول.

ويعتبر "جون كوهين" ان الشعر مجاوزة (انزياح). لان النثر هو المستوى اللغوي السائد وذلك في قوله: « وربما أن النثر هو المستوى اللغوي السائد، فإننا يمكن أن نتخذ منه المستوى العادي ونجعل الشعر مجاوزة تقاس درجته إلى هذا المعيار»⁽¹⁷⁾، فهو يرى أن النثر تحكمه كمية من القيود عكس الشعر * الذي يكسر هذه القيود ويتجاوزها، وهل "الوزن" في الواقع إلا "مجازة" مقننة، بقانون التحول، بالقياس إلى المستوى العادي الصوتي للغة المستعملة.

تقوم نظرية الانزياح عند "جون كوهين" - أو الانتهاك - على مجموعة من الثنائيات انطلاقا من ثنائية المعيار/الانزياح، وكان قد أخذ مفهومي المعيار و الانزياح من الأسلوبية وبخاصة من "ليوسيتزر" الذي يرى: « أن الأسلوب انزياح فردي بالقياس إلى القاعدة » بينما "كوهين" أخذ هذا المفهوم وطوره وكان يرى أنه: « في لغة جميع الشعراء يوجد عنصر ثابت على الرغم من الاختلافات أي وجود طريقة واحدة للانزياح بالقياس إلى المعيار»⁽¹⁸⁾ و الجدير بالذكر هو أن جون كوهين بالإضافة إلى استعماله لمفهوم الانزياح فإنه يستعمل مفاهيم أخرى قريبة منه وان كانت تحمل تلوينات دلالية مختلفة مثل: انعطاف

DETOUR مخالفة INFAATTION، خرق TRANSGRESSION، وانتهاك أو اغتصاب VIOLATION

2.4 مفهوم الانزياح عند ميشال ريفاتير Michel Riffatere: يعتبر الأمريكي "ريفاتير" من أبرز من ساهم في النصف الثاني من القرن الماضي في تأصيل ما يسمى بالأسلوبية البنوية، وتعتبر "محاولاته" - وهو عنوان كتاب من كتبه - جهداً بارزاً لتجاوز الإشكال النظري والإجرائي الذي طرحه التفكير في الشروط الموضوعية التي يقتضيها التحول بالمنهج البنوي من مستوى اللغة إلى مستوى الكلام⁽¹⁹⁾ وموضوع الدراسة الأسلوبية عند "ريفاتير" هو النص الأدبي الرأقي، وهو ما يؤكد أهمية المنعطف الذي كان "ليو سيتزر" يدفع إليه الدراسة لإخراجها من طرق البدايات حيث كانت الأسلوبية دراسة لإمكانيات اللغة التعبيرية، لا صلة لها بالنصوص الأدبية الفردية⁽²⁰⁾ ومن ثم يتبين أن "ريفاتير" لا يخرج عن مفهوم الانزياح. وإن حاول الإيماء بغير ذلك والقول للمسدي - في تحديد الظاهرة الأسلوبية، ويعرفه بكونه انزياحاً عن النمط التعبيري المتواضع عليه، ويدقق مفهوم الانزياح بأنه يكون خرقاً للقواعد حيناً، ولجوءاً إلى ما ندر من الصيغ حيناً آخر، فأما في حالته الأولى فهو من مشمولات علم البلاغة، فيقتضي إذن تقيماً بالاعتماد على أحكام معيارية، و أما في صورته الثانية فالبحت فيه من مقتضيات اللسانيات عامة والأسلوبية خاصة⁽²¹⁾. ويعتبر "ريفاتير" الانحراف حيلة مقصودة لجلب انتباه القارئ، وكان الاعتقاد السائد أن النمط العادي يحدده الاستعمال غير أن مفهوم الاستعمال نفسه نسبي، ولا يمكن الدارس من مقياس موضوعي صحيح، فيقترح هذا الأخير - ريفاتير - تقويض مفهوم الاستعمال بما يسميه "السياق الأسلوبي" وقد استقر عنده فكرة الانحراف الداخلي بعد أن تبين له أن طريقة القارئ العمدة* تكفي لاكتشاف الانحراف.

ويحدد ريفاتير المعيار لاكتشاف هذا الانحراف بالسياق الخارجي ويسمي وحدته الأساسية "بالسياق الأصغر" فهما مع الانحراف أو المخالفة يشكلان معا ما يسميه مسلكا أسلوبيا نحو وصف شيء بما لا يعد من صفاته. ويمكن التمثيل لذلك كما يلي:

$$\begin{aligned} \text{سياق أصغر} &+ \text{مخالفة/انحراف} = \text{مسلك أسلوبى} \\ \text{شمس} &\leftarrow \text{سوداء} = \text{مسلك أسلوبى (22)} \\ &\text{"اسم"} \quad \text{"وصف"} \end{aligned}$$

لقد اعتبر "ريفاتير" أن الشعور في الأساس لا يحاكي الواقع، ولا يشير إلى مرجع، غير أن "يورى لوتمان" - وحديثي عن "لوتمان" إنما كان لوجود عناصر متشابهة مع "ريفاتير" - الذي يتزعم الجيل المعاصر من السميائيين السوفييت يضع الخطاب الشعري في مقابل ثلاثة أنواع من "الضبط الذاتي" الضبط الذاتي للغة، الضبط الذاتي للحس العام والضبط الذاتي لصورتنا المكانية البصرية عن العالم، وباخترقه لعطالة هذه الأنظمة الثلاثة - التي هي الأنماط المعروفة في الإدراك والفكر والكلام - يصحب الشاعر القصيدة إلى العمل ولتوضيح ذلك أورد قصيدة من شعور "ميرون" بعنوان فراق:

لقد اخترقني غيابك.

كما اخترق الخيط إبرة.

فكل ما أفعله مطرز بلونك.

هذه القصيدة بسيطة معقدة في تقدير "لوتمان" لأنها تنتهك حرمة التوقعات في نظمه الثلاثة المذكورة، والمعلومات الشعريّة، ككل المعلومات لأخرى، تتناسب عكسيا مع التوقع بإحداث المفاجأة وهذا ما يسميه جاكسون بتوليد اللامتظر من المنتظر - وما لم نتوقعه في هذه القصيدة هو النهاية الدالة على دوام الشعور بالافتراق بدلا من حدثه.

وما ينبغي ملاحظته أيضاً ان "الانتظام" الواضح في لغة القصيدة قد يكون نفسه انتهاكا للتوقعات "الشعرية". (23)

وفي الأخير يمكن القول أن نظرة "لوتمان" للشعر متشابهة من نواح كثيرة مع نظرة "ريفاتير"؛ فكلاهما يركز على "انحراف النص الشعري" أو التجاوزات النحوية فيه ويصر على ضرورة أن يضيفي القارئ عليها معنى بالعودة إلى لغته وجهازه الثقافي، غير أنهما يختلفان تماما في ما يخص مشكلة الإحالة أو المرجع، وحيث يرى "لوتمان" أن الفائدة من الشعر معرفة العالم والعلاقات التي تربط الناس بينما يصمت "ريفاتير" ويتشكك بالإضافة إلى ذلك نجد "ريفاتير" يجعل التصوص السابفة الصورة الوحيدة لأصل الشعر بينما "لوتمان" يشعر أن القصائد يمكن أن تأتي كما يحلو لها، مادامت تتبنى التقنيات والأساليب (24).

2.5 مفهوم الانزياح عند جماعة "مو" "Groupe "mu" * ابتدأت جماعة

"مو" كتابها البلاغة العامة بذكر مصطلح "الانزياح" واختلافه باختلاف الأقلام التي أوردته في بحوثهم المتنوعة الاهتمامات، ومن هذه المعادلات على سبيل المثال: نجد "تجاوز عند (فاليري)، وانتهاك عند (ج كوهين)، و "زلة" عند (بارت) "وشذوذ" عند (تودوروف) وجنون عند (أراكون) و "انحراف" عند (سبيترز) و "هدم" عند (ج بيطار)، وخرق عند (م ثيري)، ولاحظت الجماعة أن هذه المصطلحات مع أنها تنتمي إلى معجم أخلاقي لم يبد أي واحد من خالقها أو مروجيها أي رد فعل حيال هذا الأصل المعجمي الذي قد يوحي في المجمل الأعم، أو يحيل إلى تلك النظرية التي تعتبر الفن ظاهرة مرضية *phénomène pathologique* الدائعة الصيت في القرن التاسع عشر (1).

والجدير بالذكر هنا أن "جماعة مو" تستعمل لفظ "البلاغة" صفة تلحقها بآء النسب لكلمة "وظيفة" فيصبح لدينا: "وظيفة بلاغية" وهذه الأخيرة مرادفة لما يسميه "جاكسون" "بالوظيفة الشعرية". وتعتبر أن الانزياحات تحدث في الوظيفة البلاغية (2)

والانزياح عند جماعة "مو" هو خروج عن أصل الوضع (المواصفة) (convention) وقد قامت هذه الأخيرة بوضع جدول يبين الفروق بين المستويين: الانزياح وأصل الوضع** .

وإذا كان الانزياح - عند جماعة "مو" - ابتعادا عن درجة الصّفر فلا بد هنا من التّمييز بين نوعين من الانزياح: انزياح بلاغي، وآخر بلاغي مندرج ضمن دائرة التّواطؤ. من خصائص الأوّل عدم انتظار ظهوره وفقدانه من ثم صفتي الجاهزيّة والتّوقع والثاني عكسه، يربط الاتصال بين الباث والمتلقي ولا يخلق أيّة مفاجأة، ولكنه مع ذلك يثير الانتباه - شأن الانزياح الأوّل - إلى المرسلّة ذاتها، والشّعْر يستثمر التّوعين معاً، ويلجأ إلى طريقتين في البث اللغوي: طريقة يقلص فيها من نسبة الحشو ينجم عنها الانزياح، وأخرى يقوى فيها هذه النّسبة. وبذلك يحدث مساحات يخيب فيها الانتظار وأخرى يتحقق، فتعدو المرسلّة الشّعريّة عبارة عن لعبة إضاءة وتعتيم يستعين فيها المتلقي بالمساحة المضاءة لإضاءة المساحة المعتمّة، وهي تتبع في سبيل ذلك طرقاً يمكن إجمالها - حسب جماعة "مو" دائماً - في أربعة تتحول بمقتضاها اللغة في كل مستوى من مستوياتها هي: الحذف، والزّيادة، والحذف/الزّيادة، والمبادلة.

ويمكن تسميّة العمليّة الثالثة بإطلاق لفظ "الإبدال" عليها عوض "الحذف/الزّيادة" ما دام الأمر ينتهي في آخر المطاف بتعويض عنصر حذف بعنصر آخر يحل محله⁽²⁵⁾

3. خلاصة ونتائج : تأسيساً على ما تقدم من الطّرح يتضح أن ظاهرة الانزياح - أو نظريّة الانزياح كما يفضل البعض اعتبارها - ظهرت بجلاء عند اللغويين والنّقاد الغربيين المحدثين - وان اختلفت منطلقاتهم - وسأكتفي بإيراد كشف لأبرز الدوال المستعملة مع نسبتها إلى من بادروا ببحثها سواء كانوا من الأسلوبيين المعاصرين أو ممن سبقهم: وذلك انطلاقاً مما ذكره "عبد السّلام المسدي.

أما المصطلحات المعبر عنها عن "الواقع الأصل" فهي: (الاستعمال الدارج، الاستعمال المؤلف، التعبير البسيط، التعبير الشائع) عند "فونتانياي" و(الكلام الفردي) عند "بالي"، و(الوضع الحيادي/الدرجة الصّفر) عند "ماروزو" و(النّمط العام/الاستعمال العادي) عند "سبترز"، (الاستعمال السائر) عند "ولاك" و"فاران" و(الاستعمال المتوسط) عند "ستاروينسكي"، (السّنن اللغويّة) عند "تودوروف"، (الخطاب السّاذج/العبارة البريئة) عند جماعة "مو" (النّمط) عند "ريفاتير" وأخيرا (والاستعمال النّمط) عند دولاس.

وأما الدوال المعبرة عن "الواقع العرضي" فهي: (الانزياح/التّجاوز) عند "فاليري"، (الانحراف) عند "سيبترز" (الاختلال) عند "اللاك وفاران" و(الإحاطة) عند "بايتار"، (المخالفة) عند "تيري"، (الشّناعة) عند "بارت" (الانتهاك) عند "كوهين"، (خرق السّنن/اللحن) عند "تودوروف" (العصيان) عند "آراقون" وأخيرا وليس آخرا (التّحريف) عند جماعة مو⁽²⁶⁾

هذه المصطلحات وأخرى - كلها - تعبر عن كسر لنمطيّة الكلام، كسر للقاعدة اللغويّة أو المعيار، وبالتالي تخرج من السّنن المتداولة وتخرق المعهود وتنتقل من الدرجة الصّفر لتشكّل فسحة من خلال الحرّيّة في مجال التّصرف داخل اللّغة، كل هذا التّماذي الذي يسعى المبدع من وراءه إلى تجاوز الدلالة المعجميّة وتخطيها من أجل تقديم رؤيته وإحساسه ب الطريفة التي يراها أكثر تأثيرا ليصل في الأخير إلى تحقيق الإمتاع، أو المتعة أو اللذة، . بالمفهوم البارتي - أو النّسوة أو الدهشة من خلال خرق أفق التّوقع، و اللامنتظر و اللامعقول. تبقيان المشكلة الأساسيّة التي تواجه نظريّة الانزياح تتمثّل بالدرجة الأولى في تحديد طبيعة المعيار الذي يحدث عنه الانزياح، فهو الانزياح - يفترض مسبقا أن هناك معيارا* أو ما يسمى بالقاعدة والمعيار، اللّغة العاديّة و الأسلوب المستعمل، ويتم تحديد الأسلوب على أساسه.

وإذا كان النظام هو المعيار الذي يتحدد به الانزياح، فإن الأمر قد امتد ليشمل تفريقا بين اللغة المنحرفة واللغة غير المنحرفة، أو ما يوجد عند الشكلايين الروس، اللغة الشعرية واللغة اليومية، والتي - كما يبدو - لا تمنع استخدام الانحرافات في اللغتين وإن كانت هذه الانزياحات في اللغة اليومية غير مرتبطة بقصد كما في اللغة الشعرية، إذ أن الانزياح في اللغة الشعرية له تأثير جمالي وفني مقصود عكس الأولى وهذا ما يمكن من الكشف عن الفروق بينهما، بينما ذهب "جون كوهين" وآخرون إلى أن النثر هو المستوى العادي بينما الشعر مجاوزة، ويظهر ذلك جليا في قول جون كوهين: « وبما أن النثر هو المستوى اللغوي السائد، فإننا يمكن أن نتخذ منه المستوى العادي و نجعل الشعر مجاوزة تقاس درجة إلى هذا المعيار »⁽²⁷⁾ من خلال القول السابق يتضح أن جون كوهين يولي اهتماما كبيرا للغة الشعرية - والشعر والشاعر - وجعلها المستوى الثاني (المنحرف)، فكلما كان الانزياح دالا بالقصد برزت شعرية الخطاب "والشاعر" بقوله لا بتفكيره وإحساسه، إنه خالق كلمات وليس خالق أفكار، وترجع عبقريته كلها إلى الإبداع اللغوي⁽²⁸⁾.

ولكن لا يمكن التسليم بهذا الاعتقاد بشكل مطلق ذلك أن هناك انحرافات يمكن أن تظهر في لغة الأجناس الأدبية الأخرى، فالانزياح لم يعد خاصا بلغة الشعر، إذ أن مظاهر الانزياح من استعارة ومجاز وكناية وتخييل وغيرها قد تتجلى في العمل الروائي والقصصي بالإضافة إلى النص القرآني والذي فيه من الانزياحات ما يفوق التصور، وهو ليس يشعر كما يعلم الجميع ولا يقول كاهن ولا مجنون مصداقا لقوله تعالى: ﴿ وَمَا هُوَ بِقَوْلِ شَاعِرٍ قَلِيلًا مَا تُؤْمِنُونَ . وَلَا بِقَوْلِ كَاهِنٍ قَلِيلًا مَا تَذَكَّرُونَ . تَنْزِيلٌ مِنْ رَبِّ الْعَالَمِينَ ﴾⁽²⁹⁾.

و عليه يمكن القول، أن "جون كوهين" لم يتوصل في طرحه لقضية المعيار إلى نتائج دقيقة يمكن التسليم بها مطلقا رغم وجود الانزياح في الشعر بشكل كبير، أما بالنسبة لـ "ريفاتير" فإنه يرى ضرورة اعتماد السياق الأسلوبي ليكون

هو المعيار، وهي طريقة و حسبه أكثر سلامة من البحث عن المعيار الخارجي، وقد حدد السّياق الأسلوبي على أنه نسق لغوي يقطعه عنصر غير متوقع.

4. الهوامش:

* وترتبط الأجناس الأدبية بدورها بالأساليب، كل أسلوب وما يتناسب مع كل جنس، وكان القدماء قد استقروا على وجود ثلاثة ألوان من الأساليب هي: الأسلوب البسيط، الأسلوب المتوسط، الأسلوب السّامي، ينظر:

أحمد درويش: النّص البلاغي في التّراث العربي والأوروبي، ص: 174.

1. بيرجيرو: الأسلوب والأسلوبية: ترجمة منذر عياشي،، مركز الإنماء القومي ، د.ت. ص: 13.

2. جمال حضري: ظاهرة الانزياح في شعر صلاح عبد الصّبور، (ماجستير) ، جامعة الجزائر، 1999- 2000 م. ص: 16-17.

3. جمال حضري: ظاهرة الانزياح في شعر صلاح عبد الصّبور، ص: 17: نقلا عن:

Tzvetan todorov.Litterature et signification p101.

4. المرجع نفسه، ص: 17 نقلا عن: T. todorov.Litterature et signification p101

5. المرجع نفسه، ص: 18.

6. جمال حضري: ظاهرة الانزياح في شعر صلاح عبد الصّبور، ص: 18-19.

* سيبويه، الكتاب، تحقيق وشرح عبد السّلام هارون ، عالم الكتب ، بيروت ، د ت. ج.1، ص: 24- 25.

7 المرجع نفسه:ص 26

8 جمال حضري: المرجع السّابق ، ص: 19 نقلا عن: Tzve. todorove

M litterature et signification p 104

* يدل اللفظ الفرنسي على صفة الشيء غير الشفاف، واستعمل مجازا لتعريف الخطاب الأدبي باعتباره يستوقفه قارئه أو سامعه بمجرد صياغته، ولفظ التخونة يدل أصلا على الغلظة والصلابة واستعمله الفلاسفة مع لفظ الكثافة للدلالة على خاصية الأبخرة والسوائل عندما تعوق الأشعة عند اختراقها وذلك في معرض حديثهم عن المادة والهبولي. ينظر عبد السلام المسدي: الأسلوبية والأسلوب، ص: 143.

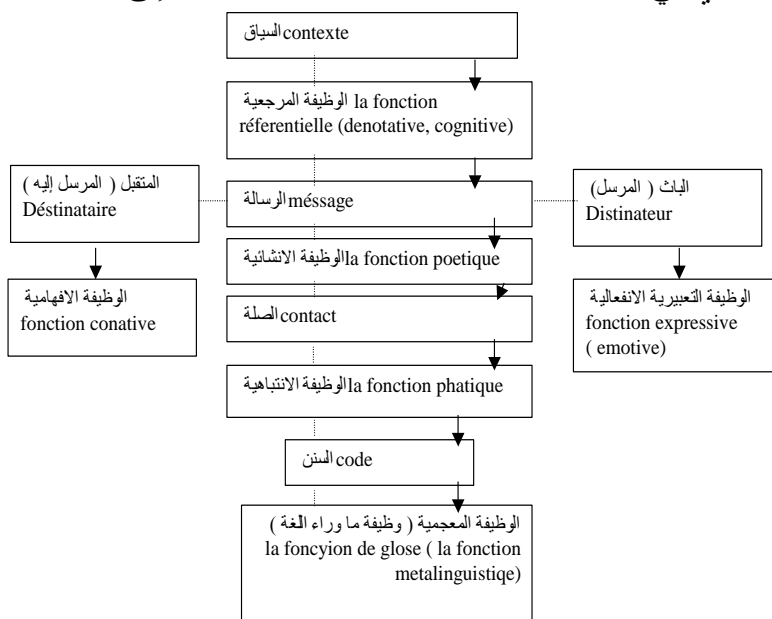
9 - حمادي صمود: التفكير البلاغي عند العرب، أسسه وتطوره إلى القرن السادس، منشورات الجامعة التونسية، 1981م، ص: 167.

10 . المرجع نفسه: ص: 167 نفلا عن:

Littérature et signification. La rousse. Paris. 1967. PP.102 - 103.

11 جمال حضري: ظاهرة الانزياح في شعر صلاح عبد الصبور، ص: 16.
* أن علم لغة النص يختص يتصور مهمة جديدة له تتجاوز مهمته التقليدية، فلم يعد يقتصر على مجرد تنظيم الحقائق اللغوية فحسب، أو بعبارة أكثر دقة لم يعد يعنى بالمستويات اللغوية الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية من خلال وصف الظواهر لكل مستوى وتحليلها في إطار مناهج تتسم بموضوعية مرنة وإنما تعددت مهمته إلى الاهتمام بالاتصال اللغوي وأطرافه وشروطه وقواعده وخصائصه وآثاره وأشكال التفاعل، ومستويات الاستخدام وأوجه التأثير التي تحققها الأشكال النصية في المتلقي وأنواع المتلقين وصور التلقي، وانفتاح النص وتعدد قراءاته، ينظر: سعيد حسن يحييري: علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، 1997، ص: 162-163.

* سأحاول تمثيل الوظائف الست وذلك انطلاقاً من جهاز التّخاطب في نظرية الإخبار والمكون هو بدوره من ستة عناصر وذلك يربطها بما تولده من وظائف - بمعنى ربط كل عنصر بالوظيفة التي يولدها - استناداً في ذلك إلى ما أورده المسدي في كتابه الأسلوب والأسلوبية من ص 157- إلى غاية ص 160.



** - يترجم البعض الشعريّة بـ (poétique) على أن هذه الترجمة قد تحدّ الحقل الدلالي للعبارة الأجنبية ذات الأصل اليوناني ولذلك يعمد إلى تعريبها فيقول "بيوطبقاً" والسبب في ذلك أن اللفظة لا تعني الوقوف عند حدود الشعر وإنما هي شاملة للظاهرة الأدبية عموماً ولعل أوفق ترجمة لها - والقول للمسدي- هي الإنشائية " إذ الدلالة الأصلية هي الخلق والإنشاء. ينظر: عبد السلام المسدي: الأسلوبية والأسلوب، ص: 171.

12 . محمد عزام: الأسلوبية منهاجاً نقدياً. منشورات وزارة الثقافة ، دمشق ، ط1،

1989م ص: 122 - 123.

13 . عبد السلام المسدي: الأسلوبية والأسلوب، دار سعاد الصّباح ، ط4،

1993م ص: 96.

- 14 . محمد عزام: المرجع السابق، ص: 123- 124.
- * يعتبر ليوسيترز (1887- 1960) أشهر من مثل تيار أسلوبية الفرد - الملمح الظاهر مجاز إلى الباطن - ويعتبر هذا التيار المرحلة الحاسمة في تأسيس أسلوبية أدبية تتخذ من النص الرّاقى موضوعا وتنفذ من بنيته اللغوية وملامحه الأسلوبية إلى باطن صاحبه ومجامع روحه، وهي لهذا تعتبر منعرجا حاد بالقياس إلى مرحلة البدايات مع عالم الأسلوب "شارل بالي". ينظر: حمادي صمود، الوجه واللقفا في تلازم التّراث والحداثة، دار شوقي للنشر، ط1، ص: 93.
- ** هي النظرية المعروفة بنظرية l'écart وجل علماء الأسلوب ومنظري الأدب يوظفونها عند الحديث عن خصائص النص غير العادي سواء كان العدول عندهم إحصائيا أو معنويا دلاليا أو نحويا تركيبيا بما في ذلك "البنى القاهرة" كالوزن والقافية. ينظر: المرجع نفسه، ص: 130.
15. محمد عزام: الأسلوبية منهجا نقديا، ص: 95 - 96.
- 16 . عبد السلام المسدي: الأسلوبية والأسلوب ص: 102.
17. جون كوهين: بناء لغة الشّعر، ترجمة أحمد درويش، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، 1990. ص: 23.
- * Du point de vue stylistique (la prose littéraire)
ne differe de la poésie que d' un point de vue quantitatif ;
(elle) N' est qu' une poésie modérée، ou si l' on veut la style.
J. cohen، steucture du langage poetique ed flammariion، paris،
1966 p: 149.
- 18 . نور الدين السّد: الأسلوبية وتحليل الخطاب، دار هومة للطباعة والنّشر والتّوزيع ، الجزائر ، 1997م ج1، ص: 189.
- 19 . حمادي صمود: الوجه واللقفا، دار شوقي للنشر ، ط2، 1997م ، ص: 115.
- 20 . المرجع نفسه، ص: 120.

21. عبد السلام المسدي: الأسلوبية والأسلوب، ص: 103- 104.

* القارئ العمدة: Architecteur هو مجموعة الرواة الذين يستخدمون لكل مثير أو متوالية أسلوبية كاملة، إنه وسيلة لاستخراج مثيرات النص لا أكثر ولا أقل، ويستدرك ريفاتير قائلاً: إنه من الضروري أن نستبعد تصنيفات القراءة حتى لا نتورط في تصنيفات جاهزة، ينظر: طارق البكري: الأسلوبية عند ميشال ريفاتير 2005.

[http:// www. alwalam voice/ pubpit.php? go= articles &at:p1](http://www.alwalamvoice/pubpit.php?go=articles&at:p1)

22. محمد شكري عياد: اللغة و الابداع. مبادئ علم الاسلوب العربي، ط1 انترناسيونال بر، 1998 ص: 92 وطارق البكري، المرجع السابق، ص: 01.

23. روبرت شولز: سيمياء النص الشعري، اختيار و ترجمة سعيد الغانمي، من كتاب اللغة و الخطاب الأدبي، المركز الثقافي العربي، ط1، 1993 ص: 106 - 107.

24. المرجع نفسه: ص: 108 - 109.

• وهم ج، ديبوا (jacques d'ubois)، ف. آيدلين: ((f. Edeline، كلينكا نبارغ (j.m.klinkenberg)، مينقاي (p.minguet) بير (f.pire)، ترينون (h. trinon) اشتركوا في وضع كتاب "البلاغة العامة")

1- Parmi les équivalents proposés souvent innocemment، on relève encore abus (valezy) viol (j.cohen)، scandale (r. barther) anomalive (t.todorov)، jolie (aragon) deviation (l. spitzer)، subversion (j. peytard)، infraction (m. thiry) etc. Groupe u- rhétorique générale- points- édition du seuil 1982-p16.

2- Ecart- au sens rhétorique، nous entendrons l'écart comme altération ressentie du degré zéro... nous conviendrons d'appeler rhétorique les seules opérations visant à es effets

poétiques (au sens jakobsonien) et que l'on rencontre notamment dans la poésie، l'humour، l'argot. Etc

. p43 : ينظر، group u: rhétorique générale

**

écart	Convention
Nom	Systematique
systematique	Réparti
Localisé	Non surprenant
Surprenant	Augmente la
Diminue la	prévisibilité
prévisibilité	

. p43: ينظر، group u: rhétorique générale

25 . أحمد بليداوي: الكلام الشعري، دار الأمان ، الرباط ، ط1، 1997م ص: 140 - 141.

26 . عبد السلام المسدي: الأسلوبية والأسلوب، ص: 99-100-101.
 * وقد ظهرت في الموروث البلاغي والنقدي أسماء تشير إلى المعيار، ومن الأمثلة على ذلك " حد الاستعمال والعادة، وذلك في قول القاضي الجرجاني: " وقد كان بعض أصحابنا يجاريني أبياتا أبعد أبو الطيب فيها الاستعارة وخرج عن حد الاستعمال والعادة" الوساطة ص429 معادلة لما عرف في البحث الأسلوبي المعاصر بـ " المعيار " الذي تخرج عنه اللغة الشعرية في مخالفتها لما هو عادي ومستعمل، كما أن القدماء أصل يقاس إليه كل خروج في اللغة فقد أشاروا إلى كثير من الأشياء التي تحدد المعيار الذي يتحدد به كل خروج من الخروجات، فقد تواترت عندهم مقولة (أصل اللغة) فنجدها عند " العسكري" في تعريفه للاستعارة في كتابه الصناعتين ص706، وكذا الرمانى في النكت ص 85-86....

- كما أن هناك أسماء معادلة للمعيار في التّصورات التّقديّة والبلاغيّة القديمة وذلك مثل (أصل المعنى) عند " الجرجاني " و(الأصل) عند " القاضي الجرجاني "، و" ابن الأثير " و (أصل الوضع) عند " ابن الأثير "، و" ابن جني "...
- 27 . جون كوهين: بناء لغة الشّعْر، ترجمة أحمد درويش، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة ، 1990م ص:23.
- 28 . خان محمد: بنية الخطاب الشّعري، الإيقاع والمعنى، منشورات جامعة بسكرة، 19-20، افريل 2003م ص:175.
- 29 . الحاقة: الآية: 40 - 43.

مرتكزات الشعرية في أدب جبران خليل جبران
Pillars of Poetics in the Literature
of Djebran Khalil Djebran

أ. عبد المومن قيس*

تاريخ الاستلام: 2018-12-05 تاريخ القبول: 2019-10-20

الملخص: يتناول هذا المقال بالدراسة موضوعا غاية في الأهمية من موضوعات الإبداع الأدبي الحديث هو الشعرية، التي تقوم على مجموعة من المرتكزات، تتزاح بها عن لغة الشعر القديمة إلى لغة جديدة مختلفة، قائمة على المنهجية الأدبية بعناصرها: اللغة والأسلوب وقصيدة النثر، الصورة الفنية بعناصرها: المجاز والرمز والأسطورة والخيال، ثم العاطفة والرومانسية والإيقاع وغيرها من الدعائم. وقد حاولت في هذا المقال دراسة كل هذه المرتكزات في الإنتاج الأدبي لوحد من أبرز كتاب العربية هو جبران خليل جبران، ومثلت لكل واحدة من هذه الدعائم بشواهد من كتاباته لتكون دليلا على وجودها في إنتاجه الأدبي.

الكلمات المفتاحية: مرتكزات؛ الشعرية؛ أدب؛ جبران.

Abstract: This article in about a very important subject in the domain of modern literary creativity which is poetics that stands on different supports removing it from the language of old poem to a new different language based

* كلية الآداب واللغات جامعة عباس لغرور خنشلة، الجزائر، البريد الإلكتروني: kaisabdelmoumene@gmail.com

on: style or literary methodology with its elements: language, style and poem in prose, and rhetorical image with its components: metaphor, symbol, legend and fiction, and after that: emotion, romanticism, and intonation with others supports. I tried in this article to study all these pillars in the literary production of a remarkable literature man Djebran Khalil Djebran. I have represented for each of these pillars evidences from his writings.

Key words: Pillars; Poetics; Literature; Djebran.

1. المقدمة: الشعريّة من أهمّ المصطلحات التي جاءت بها النظريات التّقديّة الحديثة، التي تركز على تحليل بنية النصّ بعيدا عن السياقات الخارجيّة سواءً كانت تاريخيّة أم اجتماعيّة أم حتى تلك التي تتصل بشخصيّة الكاتب وظروف حياته المحيطة، وقد ظهرت في بادئ الأمر مع الشكلايين الروس الذين بدأوا ببلورة مفاهيم كليّة تنطوي على قوانين للأعمال الأدبيّة، " التي أجملت في مصطلح واحد هو الشعريّة (Poetics) وهي قوانين الخطاب الأدبي" (حسن ناظم، 1994)¹، حيث رأوا أن الشعريّة هي مجموع خصائص النوعيّة والقوانين الداخليّة التي تتحكم في الإبداع الأدبي، وقد "حددت الشعريّة موضوعها على أساس إجرائي يقوم على التمييز بين الأدبي واللأدبي، بين اللغة الشعريّة واللغة اليوميّة" (عثماني الميلود، 2000)². كما أن الشعريّة كمصطلح أدبي من مفرزات الحداثة الأدبيّة، وقد شكلت أحد المحاور المهمّة التي أحدثت تحولا جذريا ليس في مفهوم الشعر وخصائصه وغاياته فحسب، بل في كلّ أشكال الخطاب السردّي المختلفة. ولقد وفدت الشعريّة بكل ما تحمله

من معاني التجديد والتحرر إلى فضائنا الأدبي العربي إبان عصر النهضة في أوروبا، الذي اتسم بظهور التيارات الفكرية والمذاهب الأدبية المختلفة كالرومانطيقية والرمزية وغيرهما، وكان لأدباء المشرق العربي خصوصا اتصال قوي، واعتناق لما حملت تلك المذاهب من أفكار ومن بينها النظرة إلى الشعر والإبداع الأدبي عموما. وقد كان الأديب العربي المتميز جبران خليل جبران في طليعة أولئك الأدباء الذين تحرروا من قيود الشعر والكتابة الأدبية التقليدية وأبدعوا أساليب كتابة جديدة، منبثقة من ذواتهم الشاعرة أولا، ومستلهمة للكثير مما جاءت به المدارس الأدبية الغربية الحديثة، فكان إنتاجهم متميزا في شكله ومضمونه، لذلك لا يزال محافظا على قيمته ومكانته عند القراء إلى يومنا هذا.

والسؤال الذي نطرحه كمدخل لهذا المقال هو: ماذا كانت المرتكزات التي قام عليها الخطاب الشعري عند جبران خليل جبران والتي أتاحت له أن يخرج على الصورة التي هو عليها من التميز وقوة التأثير؟

وبعد دراسة نماذج كثيرة من كتابات جبران الشعرية والنثرية اكتشفت جملة من مرتكزات التعبير الشعري لديه، لعل أهمها ما يلي:

2. الأسلوب (المنهجية الأدبية): لاشك أن من يقرأ لجبران للمرة الأولى ينبهر بذلك الأسلوب المختلف تماما في لغته وطريقة سبك عباراته، ودقة إحياءاته، وقوة عاطفته، وطغيان خياله، ولقد كان هذا شأن الأدب المهجري عموما، إلا أن جبران كان فارس ميدانه وحامل لوائه، وكانت ميزة هذا الأسلوب الأولى هي التمرد على الأساليب البالية التي تقدس الصنعة اللغوية والزخرفة الفارغة "واتجه الأسلوب الجديد إلى الصدق الفني والعاطفي في التعبير عما يعتلج في النفس البشرية، في ثوب من اللغة رقيق، لكنه باهر الجمال، فكان ذلك الأدب كالجدول الرقاق العذب متحررا من كل ما لا يصلح للحياة الجديدة، ومطلقا للأقلام على سجيتها، فتجلى الإبداع في الخلق، والتجديد والابتكار وكانت مؤلفات جبران بصورة جديدة باهرة فلم يعرف لها الشرق مثيلا فيما

سبق - .كانت كأشعة الشمس تطل على الشرق من وراء الأفق العريض زاهية ساحرة تحمل في طياتها فكرا جديدا في آنية يخطف بريقها الأبصار ويضطرب رنينها الآذان" (عيسى الناعوري، 1959)³.

كان أسلوب جبران جديدا كلّ الجدة، وربما لم يكن له من رابط يربطه بالأدب التقليدي سوى ألفاظ اللغة، ولم يكن السر في هذه الجدة وهذا التحرر هو ابتكار لغة أو طرق تعبير جديدة، لكنّه ذات جبران نفسه، وما تتطوي عليه من أفكار، وأحاسيس ومشاعر، وما تشتمل عليه من قوة وتصور لمختلف قضايا الحياة، لأنّه "يجب أن لا يغرب عن بالنا أن الأسلوب الكتابي هو غالبا - عند الأديب الفذ- صورة مرئية صادقة في اختيار الكلمات وتركيب الجمل وطريقة عرض الأفكار عن نفسيته ومفاهيمه للحياة" (غسان خالد، 1983)⁴.

لهذا السبب كان الأسلوب الجبراني ثورة في مجال الأدب، واستطاع جبران أن يبهر العالم العربي بخيالاته الجميلة واستعاراته المبتكرة المدهشة، وبيانه المترقق كالجدول الصافي، وألفاظه بالغة الرقة والعذوبة وشديدة الأسر. كما أن جبران كان يمتلك القدرة على تنويع أسلوبه من كتابة إلى أخرى حسب المقام والغرض الذي يكتب فيه، وكان هذا الأمر مجنبا للملل والرتابة، مذكيا نار الشوق دائما إلى معرفة المزيد مما كتب هذا العبقرى، الذي لم يكتف بأن ينشئ أسلوبا خاصا به وحده، بل كان عبقرى في جعل أسلوبه يتنوع حتى كأنّه مجموعة من الأساليب، فتارة يخاطب الأرواح والقلوب بلغته الوجدانية العظيمة البث والإيحاء، الغنية بالصّور والألوان الشعريّة كما في (دمعة وابتسامة) و(الأجنحة المتكسرة)، وتارة يخاطب العقول بالأمثال كما في (المجنون) و(السابق)، وتارة يلجأ إلى أسلوب الحوار التمثيلي كما في (المواكب)، وتارة يتحدث بالرموز كما في (آلهة الأرض)، وتارة يمزج بين أسلوبين أو أكثر كما في كتاب (النبي) الذي يمزج فيه بين الوجدانية الرومنتيكية والرمزية التي يلتبس

معناها أحيانا، ولكنها برغم ذلك تترك في روح القارئ شعورا قريبا بجمال أسلوبها وروعة صورها⁵ (طنسي زكا، 1971) ولعل أهم ما ميز أدب جبران هو ابتعاده عن ذلك الأسلوب التحليلي الهادئ الذي أخذت وتأخذ به الغالبية العظمى من الكتاب، ولقد ذكرنا سابقا أنه حتى أكثر أعماله النثرية كانت من ضرب القصائد النثرية، وما كان للشعر المتفجر من أعماق الذات أن يتخذ ذلك الأسلوب منهجا وتلك الطريقة وسيلة للتعبير.

"لم يحاول جبران فرض أفكاره بالأسلوب التقليدي الذي يبدو واثقا من استنتاجاته بالبراهين التي يعرضها، فأبقى مذهبه في غيبوبة تجعل القارئ يقف من أفكاره وقفة التأمل والحيرة والتخمين، مدفوعا بسحر التصور الحر الذي يضيفه جبران على العقل إلى تكوين مذهبه الفلسفي بنفسه، بعذاب باطن مؤلم يبقيه أسير التساؤل الدائم عما إذا كان الذي فهمه من جبران هو فعلا ما شاء جبران أن يقوله، وهو في كل هذا التساؤل والألم يستشعر لذة فائقة في الاستمتاع بكلام شعري يعرض أفكارا فلسفية تنفذ إلى القلب وإلى العقل معا⁶ (غسان خالد، 1983).

ومن هنا، توصل الكثير من النقاد إلى أن جبران أسس "مدرسة أدبية" (طنسي زكا، 1971)⁷، لها الكثير من الخصائص والمميزات، والكثير من الأتباع والمريدين في أرجاء الوطن العربي، يتأثرون مناهجها، ويتلمسون معالمها، وكان جل هؤلاء المقتدين من الشباب الذين بنى جبران مدرسته في صدورهم، تلك المدرسة التي "لن تستطيع العواصف أن تهدم حجرا منها لأنها بنيت على القلب والروح وكلمت بالدموع والدم" (جميل جبر، 1983)⁸.

3. العاطفة: مما يعرف عن جبران أنه "جدد خصوصا في الأدب الذاتي الذي كان ما يزال في بداية عهده في تراثنا" (جميل جبر، 1983)⁹، وهذا يعني أنه من الأدباء الذين يعبرون بأدبهم عما في ذواتهم أو عن ذواتهم بعبارة أكثر اختصارا. ومعروف عن الأدب المهجري أنه "أدب ذاتي، شديد الصلة بذوات

منتجيه، عميق الإخلاص في التعبير عن عواطفهم وأفكارهم" (عبد الكريم الأشر، 1983) ¹⁰. وهذا لا ينافي كونهم يعبرون عن اهتمامات الناس وانشغالاتهم ومختلف أحوالهم، لأنّ البشر جميعا يشتركون في الكثير من المشاعر والمواقف بحكم التشابه في التركيب النفسي والعقلي خاصّة، إلا أنّ بعضهم يستطيع التعبير عما يضطرب في نفسه، وبعضهم الآخر لا يقدر على ذلك، بل إنّ أدباء هذا النوع (أي الأدب الذاتي) هم من يعبر بصدق وقوة عن اهتمامات مجتمعاتهم، لأنّ أكثر موضوعات أدبهم مستنقاة من واقع المجتمع وهدفهم وصف تلك الموضوعات وشرحها للناس، والأهمّ من ذلك الوصول بهم إلى المشاركة الوجدانية التي تكلمنا عنها سابقا؛ أي إلى أن يحسّ هؤلاء الأفراد بما يحسّ به الكاتب أو الأديب تجاه تلك القضايا، ولاشكّ أن ما يحقق هذه الغاية الكبرى هو صدق العاطفة وجيشان الشّعور وطغيان الحسّ؛ أي -بعبارة أخرى- درجة انفعال ذات الكاتب بما يكتب عنه، ولا خلاف في أن جبران من السابقين والتميزين في هذا المضمار، لأن الكتابة عنده ليس هدفها ألفاظ اللغة التي يمكن أن تكون أحيانا "جنثا محنطة باردة، وإنما هي وسيلة حوار بين قلب وقلب؛ العمل الفني يجب أن يعمل بالقلب، هو نوع من عمليّة حب بين الفنان والقارئ، أنّه أكثر من تعبير عن وعي، هو تعبير عن فجر، عن عذوبة، عن تفهم، الكاتب يسعى إلى قلب القارئ ليخلق فيه فجرا شبيها بما يحسه" (طنسي زكا، 1971) ¹¹.

ولقد كان جبران يحمل في قلبه هموم أمته كلّها، وكانت تلك الهموم من الكثرة بحيث دفعته إلى الكتابة في قضايا كثيرة ومتنوعة، ربما لم يتسن لكاتب غيره أن يحيط بمثلها. فكتب عن قضايا الظلم والعدالة، والحرية والاستعباد، والمحبة، والقوة، والمرأة، والتّقدم والتّخلف، والارتقاء بالروح وبالمجتمعات، وعن القهر والتحرر وقضايا الفكر والروح، والتأمل والدين وغيرها من الأمور. وما

أعطى لكتاباته النجاح والذيع، والتقبل الكامل عند الناس هو أنه كان يكتب عن هذه الأمور بصدق كامل وعاطفة قويّة مخصصة، لأن "العاطفة الروحيّة المقدسة (عنده) يجب أن تكون بدء كلّ شريعة على الأرض، لأنها ظل الله في الإنسان، وأنا أعلم (يقول جبران) أن المبادئ التي أنبى عليها كتاباتي هي صدى أرواح أكثر سكان العالم، لأنّ الميل إلى الاستقلال الرّوحي هو من حياتنا بمنزلة القلب من الجسد" (جميل جبر، 1983)¹².

يقول في مقال "مات أهلي" الذي كتبه في أيام المجاعة:

"مات أهلي وأنا قيد الحياة أندب أهلي في وحدتي وانفرادي.

مات أحبائي وقد أصبحت حياتي بعدهم بعض مصابي بهم..

مات أهلي جائعين، ومن لم يمت منهم جوعاً قضى بحد السيّف، وأنا في هذه البلاد القصيّة أسير بين قوم فرحين مغتبطين، يتناولون المأكّل الشهيّة والمشارب الطيبة وينامون على الأسرة الناعمة ويضحكون للأيام والأيام تضحك لهم مات أهلي أدل ميته، وأنا ههنا أعيش في رغد وسلام، وهذه هي المأساة المستتبه على مسرح نفسي لو كنت جائعاً بين أهلي الجائعين، مضطهداً بين قومي المضطهدين، لكانت الأيام أخف وطأة على صدري، والليالي أقل سواداً أمام عيني، لأن من يشارك أهله بالأسى والشدة يشعر بتلك التّعزية العلويّة التي يولدها الاستشهاد، بل يفخر بنفسه لأنّه يموت بريئاً مع الأبرياء... (جبران، 1991)¹³.

4. الصّورة الشعريّة: كان جبران رساماً رحب الخيال، لذا كان "يعجز عن أن يتمثل الفكرة ويتملى الإحساس دون أن يتصورهما، فكأنّه يفكر ويحسّ من خلال الصّور وحدها؛ ما تكاد الخاطرة تلمع في رأسه حتى تشفّ عن صورة، ولا يتم انفعاله ولا يستنفد حتى يتجسد في صورة أو أكثر. فالصّورة عمود التّعبير عنده، وتوشك أن تكون غايته أيضاً في كثير من الأحيان" (عبد الكريم الأشر، 1983)¹⁴. كما أن منطلقاته واتجاهه الرومانسي الذي "ينظر إلى

مظاهر الطبيعة بوصفها كائنا حيا لا منظرا خارجيا ميتا" (أحمد عوين، 2001)¹⁵، أخصبت فكره ووجدأته بشتى أنواع التصوير: الجزئية والكلية.

"والصور الجزئية في نظر الدكتور إبراهيم عبد الرحمن محمد صور متنوعة، يبينها الشاعر غالبا بناء تشبيها.. والأخرى صور كلية أو قل لوحات عامة تؤدي فيها هذه الصور التشبيهية الجزئية وظيفة بناءية بعينها، إذ تتحول إلى لبنات في هذا البناء التصويري المتكامل... وهي لوحات يبينها الشعراء عادة من خلال قص الأحداث وحكاية المواقف" (إبراهيم عبد الرحمن، 1980)¹⁶، وجبران من رواد فن التصوير بالكلمة، وأغلب كتاباته طافحة بالتصوير الذي يجسد ويشخص المجردات، ويضفي على الجمادات حس الحياة، ولعل ميوله الرومنطيقية ومخيلته الرحة وقوة إحساسه بالأشياء هي التي وهبته هذه الميزة، "وقد كان جبران عينا ترى، فالفكرة عنده تقترن بصورة ما قد تكون واقعية أو خيالية، وهو في كلتا الحالتين يضيف إلى المشهد المادي مغزى معنويا" (جميل جبر، 1983)¹⁷، فالمعرفة عنده مثلا "ينبوع كامن في أعماق النفس سيتفجر يوما ما ويجري منحدرًا إلى البحر" (جبران، 1988)¹⁸، ونفسه هو شجرة "منقلة بأثمارها، والأرض كائن عرف حلمها في السهل، وأفتتها على الجبل، وهدوءها في الوادي، وعزمها في الصخر، وتكتمها في الكهف ... وهي لسان الأبدية وشفاها، وأوتار الدهور وأصابعها، وفكرة الحياة وبيانها" (جبران، 1990)¹⁹، "ولكل مشهد من مشاهد الطبيعة صدى في صميمه" (جميل جبر، 1983)²⁰.

هكذا تتحول الطبيعة بمظاهرها المختلفة إلى "رموز إنسانية لها حركاتها وأحاسيسها" (أحمد يوسف، 2004)²¹، وبالتالي إلى مصدر كبير للصور المبتدعة التي يمزجها الشاعر مزجا بفكرته وشعوره فتصير أشبه بعملة لها وجهان، وهما كما يقول (كانط): "إن العاطفة بدون الصورة عمياء، والصورة بدون العاطفة جوفاء" (أحمد يوسف، 2004)²².

ولنأخذ مثالا من نصوص "جبران" تتجلى فيها صورته الفنيّة الرائعة، يقول في مقال: "بين ليل وصباح": "أصغ يا قلبي واسمعي متكلما: كانت نفسي بالأمس شجرة قويّة مسنة تمتد عروقها إلى أعماق الأرض، وتتعالى غصونها نحو اللانهاية. ولقد أزهرت نفسي في الربيع وأثمرت في الصيف، ولما جاء الخريف جمعت أثمارها في أطباق من الفضة ووضعتها على قارعة الطريق، فكان العابرون يتناولون منها ويأكلون ثم يسرون في سيلهم..." (جبران، 1991)²³. وتتشكل الصّورة بطرق كثيرة أهمها:

1.4. المجاز: يعرفه "الجرجاني" بقوله: "وأما المجاز، فكل كلمة أريد بها غير ما وقعت له في وضع واضعها، لملاحظة بين التّاني والأول، فهي مجاز. وإن شئت قلت: كلّ كلمة جُزّت بها ما وقعت له في وضع الواضع إلى ما لم توضع له، من غير أن تستأنف فيها وضعا، لملاحظة بين ما تُجوز إليه، وبين أصلها الذي وضعت له في وضع واضعها فهي مجاز" (الجرجاني، 2006)²⁴. "ويدخل في المجاز التّشبيه والاستعارة" (الجرجاني، 2006)²⁵، والكنايّة التي تُلقح ببعض أنواع الاستعارة وهي "الاستعارة بالكنايّة" (محمد الولي، 1990)²⁶. وتقوم الاستعارة بما يقوم به التّشبيه، وهي أساس الصّور الشعريّة لأنها سيدة المجاز، ولأنها أكثر قدرة على تخطي الواقع، ورسم صور جديدة" (أحمد مطلوب، 1999)²⁷.

يقول (جان مولينو) عن الاستعارة والتّشبيه: "إن الاستعارة والتّشبيه غالبا ما اجتمعا تحت تسمية عامة هي الصّورة الشعريّة (Image poétique)، وبالنسبة إلى الفهم العام اليوم، فإن الصّورة الشعريّة تعتبر قلب القصيدة، وهذه تتكون من صور شعريّة، كما أن الشعر ليس شيئا آخر إلا الاستعمال المسترسل للصّور الشعريّة" (محمد الولي، 1990)²⁸.

2.4. الرّمز (الإيحاء): "يكاد يكون مقرا عند بعض الدارسين أن الرّمزيّة العربيّة بمفهومها المعاصر مدينة ببدايتها لجبران الشّاعر والمفكر العربي

المهاجر، الذي هو - فيما يرى مارون عبود - مؤسس مدرستين في لغة الضاد: الرومنتيكية والرمزية" (محمد فتوح، 2007)²⁹، لذا سنتعرض إلى تعريف الرمز وما يتعلق به من قضايا، وحضوره في كتابات "جبران".

ومن المعلوم أن جبران شاعر غزير الأفكار، فياض الشعور والعاطفة، شديد الانفعال والتأثر بما يراه حوله من أحداث وأوضاع ومواقف، فهو لم يكن كاتباً عادياً يراقب الأمور ثم يحللها أو يعالجها بأسلوب مسترسل هادئ، بل كان وهج الثورة يرى في كل كتاباته تقريباً. فكأن كتاباته تلك لم تكن مجرد عرض أو تحليل بل كانت حروباً يستنفذ فيها كل طاقاته ويستعمل فيها كل أسلحته، من أجل القضاء على كل ما هو بال وبائد من التقاليد والأعراف والسلوكيات، من أجل هذا مضافاً إليه منطلقاته الرومانسية أي حبه للطبيعة وللطفرة وللسلوك العاطفي وللجمال، تولد عند جبران ميل إلى الأسلوب الإيحائي الذي يعتمد الرمز، ونفور من الأسلوب التحليلي الذي يعتمد بساطة الإيضاح في العرض والاستنتاج، كما أن "ميله هذا إلى الرموز يعود إلى مزاجه الفني، لأن اغتراب الفنان عن المجاري العادية للحياة يدفعه إلى تلمس الأشياء من بعيد تمرداً على هذه الأشياء ونشداناً للمجهول" (غسان خالد، 1983)³⁰.

لهذا كان أدب جبران زاخراً بالرموز والتصوير الفني، بل إن أدبه ليبدو لقارئه كأنما كتب بلغة أخرى غير اللغة المألوفة المتداولة، وإن كانت الألفاظ المستخدمة هي نفسها ألفاظ اللغة العادية، أو كأنما هو انتقل بهذا القارئ إلى عالم من الفكر والإحساس والتصور، لا تبدو فيه ألفاظ اللغة إلا كومضات ضئيلة لا تكاد تظهر حتى تختفي تاركة المجال لصور متتابعة متراكبة، تشكل أحيانا مشهداً كلياً تبدو فيه الصورة النهائية واضحة الملامح والمعالم، غنية عن كل تنميق وزخرفة لغوية، وقد كثرت رموز جبران بكثرة أفكاره وتصوره للأشياء، "فالتار الخالدة مثلاً تعني عنده الحب الأزلي، والجنون التحرر من قيود الزمان،

والكآبة نزعة تجاوز الذات نحو التفوق، والجسم العاري الخير الحقيقي الفطري" (غسان خالد، 1983)³¹، كما كان يُعتمد إلى رموز أخرى من أهمها السفينة والشراع والغاب والنأي والأرقام واللبن والعسل، والتينة والشجرة والجبل والخمر والهيكل واللوتس، استقى معظمها من الكتاب المقدس، وبعضها من القرآن الكريم، وإلى الرموز الميثولوجية التي شاعت في الشعر الروماني مثل أدونيس وعشروت وغيرهما" (جميل جبر، 1983)³².

أما طبيعة هذه الرموز فهي "الشمس (نار ونور وشروق وغروب وإشعاع روحي) ثم الماء (بحر أمواج ضباب، مطر ندى) فالريح (عاصفة، نسيم) والأرض (تراب، خصب، بعث، تموز، بعل)، وأما الذات الكبرى فكثيرا ما رمز إليها بالبحر، الذي هو أيضا اللانهاية، والأم الكونية" (جميل جبر، 1983)³³.

3.4. الأسطورة: الأسطورة من أهم طرق تشكيل الصورة الفنية، وهي في الأصل الجزء الناطق في الشعائر أو الطقوس البدائية، وهي بمعناها الأعم حكاية مجهولة المؤلف تتحدث عن الأصل والعلة والقدر، ويفسر بها المجتمع ظواهر الكون والإنسان تفسيراً لا يخلو من نزعة تربوية تعليمية (محمد فتوح، 2007)³⁴، وهي قصة خيالية ذات أصل شعبي، تمثل فيها قوى الطبيعة بأشخاص يكون لأفعالهم ومغامراتهم معان رمزية، كالأساطير اليونانية التي تفسر حدوث ظواهر الكون والطبيعة بتأثير آلهة متعددة. أو هي حديث خرافي يفسر معطيات الواقع الفعلي، كأسطورة العصر الذهبي وأسطورة الجنة المفقودة (عبد الكريم المراق، 1977)³⁵، وتوجد الأساطير عند أفراد البشر كلهم، إلا أنها عند الأدباء تتخذ قالباً رمزياً يمكن فيه رد الشخصيات والأحداث والمواقف الوهمية إلى شخصيات وأحداث ومواقف عصرية، وبذلك تكون وظيفة الأسطورة تفسيرية استعارية، أو إهمال شخصياتها وأحداثها والاكتفاء بدلالة الموقف الأساسي فيها بغية الإيحاء بموقف معاصر يماثله، وبذلك تكون

الأسطورة رمزيةً بنائيةً، تمتزج بجسم القصيدة، وتصبح إحدى لبناتها العضوية" (محمد فتوح، 2007)³⁶.

وجدير بالذكر أن الرومنطيين هم من أعاد للأسطورة مكانتها "كحقيقة من نوع خاص أو معادل للحقيقة وامتتم لها" (محمد فتوح، 2007)³⁷، بعد أن كانت عند سابقهم "تستعمل مناقضة للتاريخ أو العلم أو الفلسفة أو الحقيقة (إحسان عباس، 1983)³⁸، وجبران بحكم إغراقه في الرومنطيقية والخيال، لم يبتعد كثيرا عن نهج الرومنطيين أولئك، فقد كانت كتاباته زاخرة باستحضار الأساطير، موغلة في عهود الإنسان الأولى، وفي الكثير من نصوصه جو من السحر والغموض يوحي بالأسطورة، انظر إلى قوله: "في وادي ظل الحياة، المرصوف بالعظام والجماجم، سرت وحيدا في ليلة حجب الضباب نجومها، وخامر الهول سكينتها. هناك، على ضفاف نهر الدماء والدموع، المنساب كالحيّة الرقطاء، المتراكض كأحلام المجرمين، وقفت مصغيا لهمس الأشباح، محدقا إلى اللاشيء. ولما انتصف الليل وقد خرجت مواكب الأرواح من أوكارها، سمعت وقع أقدام ثقيلة تقترب مني، فالتفت وإذا بشيخ جبار مهيب منتصب أمامي، فصرخت مذعورا: ماذا تريد مني؟..." (جبران، 1991)³⁹.

4.4. الخيال: "الخيال هو الملكة التي يؤلف بها الأديب صورته" (أحمد مطلوب، 1990)⁴⁰، و"التخييل في اللغة ذو دلالات عديدة منها الظن "خال الشيء ظنه"، ومنها التصور والتشبه في اليقظة والحلم "تخيل الشيء له تشبه"، ومنها الازديان " اختالت الأرض وتخاليت إذا بلغ نبتها المدى وخرج زهرها"، ومنها الإشكال "شيء مخيل أي مشكل". والخيال أو التخييل لاشك يستوعب هذه الدلالات جميعا إذ هو قرين التشبيه وقائم على الزينة والزخرف في الإيهام بالحقيقة حد الإشكال، بحيث لا يدري الإنسان أهو في يقظة أو حلم أو هو في

رؤية أو رؤيا" (محمد المصفار، 1999)⁴¹، ولهذه الصفات كان له شأن عظيم و"دور كبير في نظم الشعر الذي لا يكون نقلا مباشرا للواقع المحسوس، وإنما يكون خلقا وابتكارا، فصلته بالصورة الشعرية قوية، وتبدو علاقته بها في اللغة العربية وثيقة، لأن التصور هو الخيال" (أحمد مطلوب، 1990)⁴².

أما من عظم شأن الخيال حقا، وبوأه المنزلة الأسمى في كل إبداع فني، فهم الرومنطيقون، إذ "وجد عندهم الإيمان المطلق بالخيال، وبلغت نظرية الخيال الشعري ذروتها عند كل الشعراء والمفكرين الرومنطيقين، فقد آمن هؤلاء أن كل صد لهذه القوة الخالقة قتل للقوة الحيوية في الإنسان، وأن الشعر لا يكون في أقوى حالاته إلا إذا أرخى لهذه القوة الزمام. ولم يعد الرومنطيقون يعتبرون الخيال وسيلة لبناء العالم الفني فحسب، بل أصبح لديهم هو المنقذ الوحيد للحقيقة، فأقام "فخته" مثاليته على ما سماه الخيال المنتج، وذهب "شلمنج" إلى القول بأن الفن هو الذي يدخلنا إلى معبد تحوم حوله بقية فروع المعرفة، أما الفلسفة فإنها تقف بنا في ساحة ذلك الحرم. وذهب الرومنطيقون إلى القول بأن التفرقة بين الفن والفلسفة عمل سطحي ضحل حتى قال "فريدريك شليجل": إن أعلى مهمة للشاعر الحديث هي أن يوجد شكلا جديدا من الشعر سماه "الشعر الإعلائي"، أي أن غاية الغايات عند المفكرين الرومنطيقين هي جعل الفلسفة شعرا والشعر فلسفة. ومن هذا يتبين لنا كيف ارتفع الشعر إلى درجة لم تكن له من قبل. ومضى الشعراء الرومنطيقون على هذا النحو في تمجيد الخيال، فكان "بليك" يرى أن الخيال قوة إلهية، وأن كل شيء حقيقي يصدر عنها، أما "كيتس" الذي كان أكثر تعاطفا مع عالم الحس من "بليك" فكان يرى الخيال قوة تخلق وتكشف أو تكشف من خلال الخلق، ومن طريق الحس كان "كيتس" يرتفع إلى عالم آخر، ومن خلال الجمال يبلغ الحقيقة القصوى، وكذلك كان الخيال عند غير هذين من الشعراء الرومنطيقين، وإن تفاوتت النظرة بعض التفاوت" (إحسان عباس، 1983)⁴³.

وجبران بنزعتة الرومانسيّة الجارفة من أشدّ الكتاب العرب ولعا بالخيال وتحليقا مع أطيافه، ولا يكاد يخلو أثر من آثاره من سبحات للفكر في ثنايا الخيال، كيف لا وهو الذي يرى الخيال عنصرا أساسا في الحياة كلها وليس في الإبداع الفني فقط، يقول: "العالم بدون خيال جزار تعطلت سكاكينه وموازينه" (جبران، 1988) ⁴⁴، ويتحدث عما يقول عنه الناس انتقادا لأفكاره ومذهبه في الحياة وما يكتب للناشئة، فيذكر أن أول ما يقولونه عنه: "هو متطرف بمبادئه حتى الجنون، هو خيالي يكتب ليفسد أخلاق الناشئة" و"هو خيالي يسبح مرفرفا بين الغيوم" (جبران، 1991) ⁴⁵، ولنذكر مثلا من أدبه، تتراحم فيه الصّور الخياليّة حتى يصير المشهد كله من عالم الرّؤى، يقول في مقال "بين ليل وصباح": "اسكت يا قلبي واسمعي متكلما.. في الحلم رأيت شحرورا يغرد فوق فوهة بركان ثائر، ورأيت زنبقة ترفع رأسها فوق النّوج، ورأيت حوريّة عاريّة ترقص بين القبور، ورأيت طفلا يلعب بالجماجم وهو يضحك... (جبران، 1991) ⁴⁶.

5. الإيقاع: قلنا فيما سبق إن الكثير من أدب جبران من نوع النثر الشعري أو القصائد النثرية، لكن ما ميز نثر جبران الشعري هذا إضافة إلى وجود عناصر الشّعر من خيال وعاطفة وتصوير فني هو الإيقاع الموسيقي، وهذا العنصر الحاضر بقوة في إبداعاته ليس وليد تصنع أو تكلف غرضه تنميق الكلام وزخرفته، والملاءمة بين أصواته وأجрасه، لكنّه إيقاع نابع من داخل ذاته كما هو شأن مضامين أدبه، "وذلك لأن نفس جبران لها وزن وقافية من نوع آخر هما وزن النفس الشاعرة وقافيتها التي لا يمكن أن تقع تحت الحس" (طنسي زكا، 1971) ⁴⁷.

ولعل ما يؤكد وجود هذه الموسيقى في داخل ذاته هو حديثه الدائم عن أصوات الطّبيعة كصفير الرّياح، وهدير المياه، وشدو العصافير وغيرها، وعن

صوت النَّاي الذي يردده بعد كلِّ مقطع من مقاطع قصيدة "المواكب" مثلاً، وأن من أوائل ما استهل به نشاطه الأدبي كتيب بعنوان "الموسيقى" يقول في بعض عباراته إن محبوبته "أشغلته عن جوهر حديثها بجواهر عواطفها المتجسمة بموسيقى هي صوت النَّفس" (جبران، 1988) ⁴⁸.

وكما تمثل الموسيقى عند جبران صوتاً للنفس، يمثل الإيقاع في كتاباته صوت نفسه هو، وليس مجرد رصف الألفاظ واختيار الأساليب بطريقة مخصوصة، فاللفظة في أدب جبران إشارة موسيقية، إذا ما وضعها إلى جانب أخواتها اتخذت مكانها الصحيح بحيث لا تشكو غربة أو تنافراً، بل تشعر بالانسجام التام، وتبيت تشكل مع أخواتها ما يمكن أن نطلق عليه اسم " السيمفونية الأدبية"، فاللفظة بحد ذاتها لها عذوبة فائقة كأنها نقرة عود أو أرغن يحسن جبران انتقاءها، ويحملها شيئاً من إيقاع نفسه الداخلي، ومن نغم غامض في أعماق الروح يحسه الشاعر الملهم "طنسي زكا، (1971) ⁴⁹.

ومن بين الأساليب اللغوية التي وظفت في تشكيل الإيقاع في الكتابة الجبرانية المطابقة: "كانت المرأة بالأمس خادمة سعيدة فصارت اليوم سيدة تعسة" (جبران، 1993) ⁵⁰، "حياة قصيرة ابتدأت بنهاية الليل وانقضت بابتداء النهار" (جبران، 1993) ⁵¹، وأساليب الاستفهام: "ولكن هل هو الكلام...؟ هل هي الأصوات؟ أفلا يوجد شيء...؟ أليست هي السكينة؟" (جبران، 1993) ⁵²، وتكرار الكلمات: "انظر إلى وجهي يا صديقي، انظر إلى وجهي جيداً وتأمله طويلاً، ... انظر إلى وجهي يا حبيبي، انظر جيداً يا أخي" (جبران، 1993) ⁵³، واستعمال الكلمات ذوات الجرس اللطيف.

6. الخاتمة:

يمكن إجمال النتائج المتوصل إليها فيما يلي:

- خطاب جبران شعري إلى أبعد الحدود، حتى المصاغ منه بأسلوب نثري، لأنّ جل عناصر الشعريّة حاضرة فيه وبشكل طاعٍ.
- تقوم شعريّة الخطاب الجبراني على أدوات التّعبير الفنيّة كالأساليب المتنوعة، وألفاظ اللغة المستخدمة بطريقة خاصة، والتّصوير الفني الذي هو عماد شعريته الأكبر، بأدواته: الخيال والمجاز والرّمز والأسطورة.
- يطغى التّصوير الفني على الكتابة الجبرانيّة في أغلبها، ويعني هذا أن لجبران قوة خيال جبارة، تمكنه من تصوير أفكاره ومشاعره قبل أن يعبر عنها بالألفاظ.
- شكل توجه جبران الرّومانسي أساساً قامت عليه الشعريّة في أدبه، فحب الطّبيعة والتّفاعل معها كانا رافداً لسبحاته الخياليّة وصوره الشعريّة. وكانت الطّبيعة الحاضرة في ذهنه دائماً كالمختبر الذي ينجز فيه أعماله الإبداعيّة.
- مثل الصّدق الفني دعامة كبرى لجماليّة التّعبير الجبراني، وبما أن جبران كان شاعراً ورومانسياً وخيالياً، فقد جاءت كتابته التّابعة من أعماقه مضمخة بماء الشّعْر، ولو كان يكتب بأسلوب تحليلي معتاد، ما كان لكتابته ذلك التّميز.
- على الرّغم من أن جبران لم يكن يهتم لأمر الأوزان والقوافي، إلا أن كتابته كان لها إيقاع خاص، ناشئ من حسن اختياره الكلمات التي تعبر فعلاً عما يريد، أي التي تمازج فكرته وشعوره، فلا يكاد يظهر فرق بينها وبين ما تعبر عنه. ومن هنا يمكن أن نعتبره من أبرز الأدباء الذين تجسد عندهم إيقاع النّفس الشّاعرة، الذي يتلاءم مع حركاتها، ويساير تموجاتها وحالاتها المختلفة. وحتى استعماله لبعض عناصر اللغة المشكلة للإيقاع كان عفويّاً، ولم يكن يُرى فيه أي أثر للتكلف أو الرّخرفة اللغويّة.

• استطاع جبران بهذه اللغة الشعريّة المتميزة أن يؤثر التأثير الأقصى في جمهور المتلقين، ولسنا في حاجة إلى إثبات هذا، فقيمته الأدبيّة في العالم العربي وحتى خارج حدود العالم العربي لا تخفى على أحد. وقد أثبت بهذا أن استعمال اللغة بطريقة فنيّة شعريّة هو الكفيل بإنجاح الرّسالة اللغويّة، وتحقيق ما ترمي إليه من أهداف. ولعل استعمال اللغة الشعريّة في التّعبير عن موضوع غاية في الأهميّة مثل "الذات"، من شأنه تحقيق نتائج باهرة في تقويم النفوس، على مستوى الأفراد والمجموعات، ومن ثم الإسهام الفعّال في بناء صرح الحضارة الإنسانيّة بوجه عام.

وما من شك في أن الشعريّة لها الدور الأكبر في إيجاد هذا التّفاعل، وفي تحريك تلك المشاعر الإنسانيّة المشتركة لدى متلقّي الإبداع الأدبي على اختلاف بيئاتهم ومشاربهم وتوجهاتهم.

7. قائمة المراجع:

- إبراهيم عبد الرّحمن محمد: الشعر الجاهلي، قضاياها الفنيّة والموضوعيّة، دار النّهضة العربيّة، بيروت، 1980، ص 197- 198. نقلا عن: محمد الولي: الصّورة الشعريّة في الخطاب البلاغي والنّقدي.
- إحسان عباس: فنّ الشعر، ط2، مؤسسة نوفل، بيروت، 1983.
- أحمد عوين: الطّبيعة الرومانسيّة في الشعر العربي الحديث، ط1، دار الوفاء لنديا الطّباعة والنّشر، الإسكندريّة، 2001.
- أحمد مطلوب: فصول في الشعر، ط1، منشورات المجمع العلمي، بغداد، 1999.

- أحمد يوسف خليفة: البنيّة الدراميّة في شعر إيليا أبي ماضي، ط1، دار الوفاء لنديا الطّباعة والنّشر، الإسكندريّة، 2004.
- جبران خليل جبران: الأجنحة المتكسرة، د.ط، دار الجيل للطباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت، 1993.
- جبران خليل جبران: البدائع والطّرائف، د.ط، دار المعارف للطباعة والنّشر والتّوزيع، سوسة، تونس، 1990.
- جبران خليل جبران: العواصف، د.ط، دار المعارف للطباعة والنّشر والتّوزيع، سوسة، تونس، 1991.
- جبران خليل جبران: النّبي، د.ط، دار المعارف للطباعة والنّشر والتّوزيع، سوسة، تونس، 1988.
- جبران خليل جبران: رمل وزبد والموسيقى، د.ط، دار المعارف للطباعة والنّشر والتّوزيع، سوسة، تونس، 1988.
- جميل جبر: جبران في عصره وآثاره الأدبيّة والفنيّة، ط1، مؤسسة نوفل، بيروت، 1983.
- حسن ناظم: مفاهيم الشعريّة، دراسة مقارنة في الأصول والمناهج والمفاهيم، ط1، المركز الثقافي العربي، بيروت/الدار البيضاء، 1994.
- طنسي زكا: بين نعيمه وجبران، ط1، مكتبة المعارف، بيروت، 1971.
- عبد القاهر الجرجاني: أسرار البلاغة، ط1، مؤسسة الكتب الثقافيّة للطباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت، 2006.
- عبد الكريم الأشتر: النّثر المهجري، المضمون وصورة التّعبير، ط4، دار الفكر، بيروت، 1983.
- عبد الكريم المراق: معجم الفلسفة، ط1، المركز القومي البيداغوجي، تونس، 1977.

- عثمانى الميلود: الشعريّة التوليديّة، مداخل نظريّة، ط1، شركة النّشر والتّوزيع، الدار البيضاء، 2000.
- عيسى النّاعوري: أدب المهجر، د.ط، دار المعارف، القاهرة، 1959.
- غسان خالد: جبران الفيلسوف، ط2، مؤسسة نوفل، بيروت، 1983.
- محمد الولي: الصّورة الشعريّة في الخطاب البلاغي والنّقدي، ط1 المركز الثقافي العربي، بيروت/ الدار البيضاء 1990.
- محمد فتوح أحمد: الحداثة الشعريّة، الأصول والتّجليات، د.ط، دار غريب للطباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، 2007.
- محمود المصفار: الشعريّة العربيّة وحركيّة التّراث النّقدي بين قدامة وحازم. مقارنة مقارنة، ط1، مطبعة سوجيك، تونس، 1999.

8. الهوامش[‡]:

- ¹ حسن ناظم: مفاهيم الشعريّة، دراسة مقارنة في الأصول والمناهج والمفاهيم، ط1، المركز الثقافي العربي، بيروت/ الدار البيضاء، 1994، ص05.
- ² عثمانى الميلود: الشعريّة التوليدية، مداخل نظريّة، ط1، شركة النّشر والتّوزيع، الدار البيضاء، 2000، ص15-16.
- ³ عيسى النّاعوري: أدب المهجر، د.ط، دار المعارف، القاهرة، 1959، ص12.
- ⁴ غسان خالد: جبران الفيلسوف، ط2، مؤسسة نوفل، بيروت، 1983، ص266.
- ⁵ طنسي زكا: بين نعيمه وجبران، ط1، مكتبة المعارف، بيروت، 1971، ص56-57.
- ⁶ غسان خالد: جبران الفيلسوف، ص267.
- ⁷ طنسي زكا: بين نعيمه وجبران، ص56.
- ⁸ جميل جبر: جبران في عصره وآثاره الأدبيّة والفنيّة، ط1، مؤسسة نوفل، بيروت، 1983، ص147.
- ⁹ المرجع نفسه، ص130.
- ¹⁰ عبد الكريم الأشتر: النّثر المهجري، المضمون وصورة التّعبير، ط4، دار الفكر، بيروت، 1983، ص92.
- ¹¹ طنسي زكا: بين نعيمة وجبران، ص56.
- ¹² جميل جبر: جبران في عصره وآثاره الأدبيّة والفنيّة، ص147.
- ¹³ جبران خليل جبران: العواصف، د.ط، دار المعارف للطباعة والنّشر والتّوزيع، سوسة، تونس، 1991، ص86-87.
- ¹⁴ عبد الكريم الأشتر: النّثر المهجري، المضمون في صورة التّعبير، ص191.
- ¹⁵ أحمد عوين: الطّبيعة الرّومانسيّة في الشّعر العربي الحديث، ط1، دار الوفاء لنديا الطّباعة والنّشر، الإسكندريّة، 2001، ص68.

¹⁶ إبراهيم عبد الرحمن محمد: الشعر الجاهلي، قضاياها الفنية والموضوعية، دار النهضة العربية، بيروت، 1980، ص 197- 198. نقلا عن: محمد الولي: الصورة الشعرية في الخطاب البلاغي والنقدي، ص 10.

¹⁷ جميل جبر: جبران في عصره وآثاره الأدبية والفنية، ص 134.

¹⁸ جبران خليل جبران: النبي، د.ط، دار المعارف للطباعة والنشر والتوزيع، سوسة، تونس، 1988، ص 64.

¹⁹ جبران خليل جبران: البدائع والطرائف، د.ط، دار المعارف للطباعة والنشر والتوزيع، سوسة، تونس، 1990، ص 54.

²⁰ جميل جبر: جبران في عصره وآثاره الأدبية والفنية، ص 134.

²¹ أحمد يوسف خليفة: البنية الدرامية في شعر إيليا أبي ماضي، ط1، دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2004، ص 09.

²² المرجع نفسه، ص 10

²³ جبران خليل جبران: العواصف، ص 52.

²⁴ عبد القاهر الجرجاني: أسرار البلاغة، ط1، مؤسسة الكتب الثقافية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 2006، ص 269.

²⁵ المرجع نفسه، ص 169.

²⁶ محمد الولي: الصورة الشعرية في الخطاب البلاغي والنقدي، ط1 المركز الثقافي العربي، بيروت/الدار البيضاء 1990، ص 117.

²⁷ أحمد مطلوب: فصول في الشعر، ط1، منشورات المجمع العلمي، بغداد، 1999، ص 170.

²⁸ محمد الولي: الصورة الشعرية في الخطاب البلاغي والنقدي، ص 55.

²⁹ محمد فتوح أحمد: الحداثة الشعرية، الأصول والتجليات، د.ط، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2007، ص 119.

³⁰ غسان خالد: جبران الفيلسوف، ص 262.

³¹ المرجع نفسه، ص 263.

³² جميل جبر: جبران في عصره وآثاره الأدبية والفنية، ص 142.

³³ المرجع نفسه، ص 141.

- 34 محمد فتوح أحمد، الحدائث الشعريّة، الأصول والتّجليات، ص244.
- 35 عبد الكريم المراق: معجم الفلسفة، ط1، المركز القومي البيداغوجي، تونس، 1977، ص14.
- 36 محمد فتوح أحمد: الحدائث الشعريّة. الأصول والتّجليات، ص244.
- 37 المرجع نفسه، ص 245.
- 38 إحسان عباس: فنّ الشّعْر، ط2، مؤسسة نوفل، بيروت، 1983، ص132.
- 39 جبران خليل جبران: العواصف، ص05.
- 40 أحمد مطلوب: فصول في الشّعْر، ص 187.
- 41 محمود المصفار: الشعريّة العربيّة وحركيّة النّراث النّقدي بين قدامة وحازم. مقارنة مقارنة، ط1، مطبعة سوجيك، تونس، 1999، ص139.
- 42 أحمد مطلوب: فصول في الشّعْر، ص 187.
- 43 إحسان عباس: فنّ الشّعْر، ص 124، 125.
- 44 جبران خليل جبران: رمل وزيد والموسيقى، د.ط، دار المعارف للطباعة والنّشر والتّوزيع، سوسة، تونس، 1988، ص52.
- 45 جبران خليل جبران: العواصف، ص 58.
- 46 المصدر نفسه، ص 51.
- 47 طنسي زكا: بين نعيمة وجبران، ص 63.
- 48 جبران خليل جبران: رمل وزيد والموسيقى، ص 76.
- 49 طنسي زكا: بين نعيمة وجبران، ص 62.
- 50 جبران خليل جبران: الأجنحة المتكسرة، د.ط، دار الجيل للطباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت، 1993، ص67.
- 51 المصدر نفسه، ص 113.
- 52 المصدر نفسه، ص 33.
- 53 المصدر نفسه، ص 52.

إيقاع " الإيقاع " من الماء إلى الخطاب

بحث دلالي يتعقب مسار المصطلح

من المدرسة الأيونية إلى النظرية " الميشونية "

la notion du rythme caractérisée par son abstraction et
son ambiguïté

أ. نعيمة زواخ¹

تاريخ الإرسال: 2018-10-08 تاريخ القبول: 2019-03-06

الملخص: لعلنا لا نبالغ إذا قلنا: ليس ثمة مفهوم بقدر إغراقه في التجريد الذي قد يبعث على التقلب في ألوان من التصورات الضبابية، بقدر ما يعدّ عاملا كونيا حُبي قدرة سحرية على التوليف بين عناصر الكون جمادها وحيها ناطقها وأعجمها، نظير "الإيقاع" **le rythme**؛ فلقد استطاعت هذه "الظاهرة / الخفية" أن توحد في فكر الانسان، بين أجزاء الطبيعة في انتظامها - وحتى في نُدودها- وبين طبائع البشر وسلوكاتهم وآثارهم في حال احتكامهم إلى الأنظمة والقوانين بل وفي أوضاع من الفوضى.

¹ المدرسة العليا لتكوين الأساتذة ، الجزائر، البريد الإلكتروني: nzouakh@hotmail.fr

إيقاع " الإيقاع " من الماء إلى الخطاب ...
فلم ينفك هذا الإنسان منذ فجر التّاريخ يتحرك ثم يسكن، يتكلم ثم يصمت،
يولد ثم يموت، ويجري مع الرّمن لا يسبقه ولا يخلفه، داخل نظام من المتغيّرات
متشاكلاتٍ ومتقابلاتٍ، وهاربات من قاموس المناسبة في طفرة لم تكن مدهشةً
مُغرية لولا لذة توتّرها الحركاتُ المطّردة والصّور المتناسقة والأصوات المتناغمة
وأنّ هي إلّا صور وأوضاع ترسم خطاطةً من البنى والمدارج التي يسلكها الإيقاع
وما هي بالإيقاع.

الكلمات المفتاحيّة: الإيقاع - الانسياب - النّظام - الحركة - الصّورة -
الوزن - الرّمن - الخطاب _ تنظيم الخطاب.

Résumé: Définir une notion aussi bien qu' elle est caractérisée par son abstraction et son ambiguïté, telle que la notion du rythme, est une tâche qui comporte quelques difficultés, dans la mesure où elle pourrait mener à des déterminations diverses, aussi bien qu' elle se manifeste – parait-il– comme un facteur unifiant l'homme à l'univers, les éléments de la nature aux comportements humains, sous une considération de la valeur dominante d'ordre et de régularité et d'arrangements, mais également dans certains cas d'hétérogénéité et de désordre.

Les mots clés: rythme, couler, régularité, ordre, mouvement, forme, mètre, période, discours, organisation du discours.

I - حركة الماء

1- الأصل المائي وحركة الانسياب: إذا تأملنا الجذور الدلالية للفظة الإيقاع في المعجم اللغوي اللاتيني نجدها ترتبط بمعاني التدفق **Le flux**¹ والسيلان **couler**²، التي تمتد أصولها إلى الاستعمال الإغريقي القديم، وقد تم استعارتها من حركات الأمواج المنتظمة، وهي المعاني التي دعت بنفنيست Benveniste E. إلى التعليق عليها بقوله: " وأي شيء أكثر بساطة من هذا بل وأكثر إرضاء؟ فلقد تعلم الانسان من الطبيعة مبادئ الأشياء، وولدت حركة الأمواج في ذهنه فكرة الإيقاع، وأن هذا الاكتشاف الأولي ليحمل انطباعه في اللفظة ذاتها." ³

إلى هنا يبدو الانزياح من السيلان إلى الإيقاع غير مستغرب، بل ويُنم عن تطور طبيعي تتعرض له الكثير من الوحدات اللغوية نتيجة خضوعها لقوانين التغير الدلالي (في المحور الزمني)، انما الإشكال المطروح في هذا الموضوع هو: كيف نلتمس أسباب التناسب بين الأمواج و السيلان أو الجريان أو التدفق؟ ومن ثم بين البحر والإيقاع؟ فالبحر لا يجري والأمواج أبدا لا تسيل ولا تتدفق!⁴ معاننا عادة ما نجدنا نقرن بين الإيقاع وبحور الشعر ولا نرى ذلك بعيدا ولا غير مستساغ، في حين " ان لفظاً " الإيقاع " لم يستخدم قطُّ للتعبير عن حركة

إيقاع " الإيقاع " من الماء إلى الخطاب ...

الأمواج"⁵، لا في التقليد الغربي ولا في الثقافة اللغوية العربية - كما سيتبين لنا بعد حين - بيد أن التّمط المطرّد الذي تتخلله المقاطع أو المواقف - وهو المعنى الجاري لمصطلح الإيقاع على الأقل في علم الموسيقى اليوم - يناقض جريان الماء المناسب ممدود الحركة غير منقطعها، أفلا يظهر حينئذ ان ثمة تناقضا ما؟⁶

لنتوقف برهة قبل التّعرف على رأي (إميل بنفنيست / amyle Benveniste) في الموضوع، عند أصالة الإيقاع في اللسان العربي ومادته (وق ع)⁷ ، وسنلفي انه يحيل على المطر وأثره، فهو من هذا الباب يدنو من المفهوم الإغريقي مسافة؛ أي من بعض الأوجه التي لها نسب إلى الماء، من ذلك لفظ " الوقيع " وجمعه وقائع وهي " منافع الماء "، و " الوقيعَة مكان صلبّ يمسك الماء، وكذلك النّقرة في الجبل يستتق فيها الماء. " و " وقع المطر بالأرض ... سقط المطر كذا مكان كذا. ومواقع الغيث: مساقطه. " والعرب تقول: وقع ربيع بالأرض يقع وقوعا لأول مطر يقع في الخريف "، و " موقع : موضع أو ماء ". و " الوقع : السحاب الرقيق ".

وما يمكن ملاحظته بخصوص هذا الوجه، هو تقاطع المفهومين الإغريقي والعربي عند مادة الماء وتفارقهما عند هيئته، تماما كالتقاء الموج مع الجريان عند مصدر الماء واختلافهما في حركته، وهكذا يجتمع لدينا ممّا سلف ذكره ثلاث هيئات للماء تُصوّر مختلف الحركات التي تعتريه:

1- اطراد الأمواج المتعاقبة في نسق دوري منتظم.

ب - جريان المياه في حركة انسيابية متواصلة

ج- حركة الأمطار " الواقعة " على الأرض في نسق دوري مطرد ذي اتجاه عمودي نازل (من أعلى إلى أسفل) وما ينجر عنها من حركة تنتمي إلى العنصر السابق (ب) أو من سكون؛ حيث تتمثل الحركة في الجريان التي ستتخذ لها- عكس الأولى - اتجاهها أفقيا ، أو في الغيُض؛ حيث تكمل مسيرها على مستوى الخط الأوّل لتستقر المياه في بطن الأرض (حركة غياب في الأرض، عملية امتصاص) ، فيما يكون التوقف عن الحركة عبارة عن "الاستتقاع".

نخلص من هذان الهيئة الأخيرة - أي حركة نزول الماء وارتطامه باليابسة أو تسريه في التربة أو امتزاجه بالبحر - تكاد تكون مصدرا لمختلف حركات الماء، فضلا عن إفضائها إلى نوع من الجريان الأفقي.

2- إيقاع المطابقة في المعجم العربي: لا بد من ان نعترف - على الرغم من حضور العنصر المائي في معاني (وق ع) - بان مفهوم الإيقاع في المعجم العربي⁸ لا يركّز على جوهر الماء أكثر ممّا يركّز على الحدث الناشئ عن انطباق شيء على شيء، ثم على الصّوت اللّازم عن ذلك الانطباق؛ أي على الحركة والصّوت اللّذين ينشطان في زمان وفضاء محدّدين (بصرف النّظر عن بديهية علاقة الحدث بالزمان والمكان) نشاطا يتكرر تكرارا دوريا في فواصل زمنية متعاقبة متوازنة:

- التّوقيع في السّير شبيهه بالتّلفيق وهو رفعه يده إلى فوق: الحركة + الهيئة

إيقاع " الإيقاع " من الماء إلى الخطاب ...

- وقوع المطر بالأرض: الحركة + الفضاء

- وقوع ربيع بالأرض لأول مطر بالخريف: الحركة + الفضاء + السياق

الزمني

- سمعت وقع المطر وهو شدة ضربه على الأرض إذا ويل - سمعت لحوافر

الدّواب وقعا ووقوعا: الصّوت + الحركة + الفضاء.

تعدّ هذه المعاني المستخلصة من بعض اشتقاقات المادة التي تناولناها بالبحث، المفاتيح الدلالية لمصطلح الإيقاع، من حيث ان تلازم الحركة والصّوت وتزامنها في حيّز فضائي، من الأوّليات التي صدر عنها مفهوم الإيقاع العربي، وهي تنطوي إلى جانب ذلك وفي الوقت معا ، على مبدأ إيقاعي آخر لا يقل عنها أهميّة وهو المطابقة، أي التّكافؤ بالموافقة أو بالمخالفة؛ فإيقاع الشّيء على الشّيء يعني سقوطه عليه واحتداده به ، و انطباقه عليه، واتفاق وجودهما في النّقطة عينها، كمطابقة صوت الشّيء (أو الجسم) حركته، ومطابقة الحركة موضع (موقع) التّحرك. مع ذلك فإنّ هذه النّواة الدلالية سنتجلي أكثر في العديد من الكلمات التي رصدها المتن اللّغوي والتي تمتّ إلى الإيقاع الاصطلاحي بصلة وطيدة، مثال ذلك ممّا يدلّ على المطابقة الحسيّة أنّ بالموافقة وأنّ بالمخالفة الضديّة:

- التّوقيع: وهو " رمي قريب لا تباعده كأنك تريدان توقعه على شيء ". و

إصابة المطر بعض الأرض وإخطاؤه بعضا " ، وقيلان ذلك " توقيع في نبتها " .

" وقيل: هو مشتق من التّوقيع الذي هو مخالفة التّائي الأوّل أمّا التّوقيع في

الكتاب فالمقصود به " إلحاق شيء فيه بعد الفراغ منه " ، " وتوقيع الكاتب في

الكتاب المكتوبان يُجمل بين تضاعيف سطوره مقاصد الحاجة ويحذف الفضول... فكان الكاتب يؤثر في الأمر الذي كُتب الكتاب فيما يؤكده ويوجبه. " وكذلك التوقيع يشير جملة إلى " ما يوقع في الكتاب " .

ومثال ذلك من الإشارات المعنوية، مطابقة الظن الحقيقية، ومطابقة الحكم الفعل بما أن:

- **الإيقاع والتوقيع** مشتقان من: " أوقع الظنّ على الشيء ووقعه " فكلاهما، بمعنى قدره وأنزله.

- **الوقوف** من : " وقع بالأمر: أحدثه وانزله. ووقع القول والحكم: إذا وجب. " ومنه قوله تعالى ﴿ وَإِذَا وَقَعَ عَلَيْهِمُ الْقَوْلُ أَخْرَجْنَا لَهُمْ دَابَّةً تَكَلِّمُهُمْ ﴾⁹ أبي " وإذا وجب القول عليهم أخرجنا لهم دابة من الأرض. "

بيد اننا نظفر على تحديد خاص انتهى إليه لفظ " الإيقاع " بمثابته مصطلحا موسيقيا يعبر عن " إيقاع اللحن والغناء وهوان يوقع الألمان وبينها " ، وقد نُسب إلى الخليل الفراهيدي كتاب في ذلك المعنى سمّي " كتاب الإيقاع " .

ويلاحظان هذا المعنى تتداوله المعجمات الحديثة بصيغ تكاد تكون متماثلة، من نحو: " اتفّاق الأصوات وتوقيعها في الغناء"¹⁰ أو " اتفّاقها وتوقيعها على مواقعها وميزانها"¹¹، وبناء المغني " ألحان غنائه على مواقعها وميزانها " ¹²... وهلمّ جرّاً.

حركة الأشكال:

إيقاع " الإيقاع " من الماء إلى الخطاب ...

1- صورة النظام: عودة إلى مناقشة التّعاظّل الدّالّي الذي توقّفنا عنده بدءاً - أي تعارض مفهوم حركة الأمواج مع الأصل الدّالّي القائل بالسّيّلان - والذي تتهافت في مطاويه مفاهيم للإيقاع تبدو متباعدة، يسعّفنا في ذلك تخريج اللساني الفرنسي بنفنيست، لأنّه توفّق إلى حدّ بعيد في فكّ هذا التّعاظّل والعمل على التّوليف بين كلّ تلك التّعارضات الباديّة للعيان، وقد استأنس في عمله هذا بقراءة تاريخيّة تعقّب فيها الجذور العميقة التي استنبت منها التّراكم الدّالّي المتنامي الخاص بالمصطلح ، بدءاً من الفلسفة الأيونيّة القديمة l'ancienne philosophie ionienne¹³، لا سيما لدى مؤسّسي النّظرية الذريّة l'atomisme (مثل لوسيب وديمقريطس) (ق 5 ق م) الذين لم يتوانوا عن استخدام لفظ الإيقاع **rythme** استعمالاً نوعياً حمّله قيمة مخصوصة يعود الفضل إلى أرسطو في بعثها وتجليتها. ان الإيقاع عندهم يتوتّر عند نواة " الشّكل " **forme** والشّكل بالنّسبة إلى هؤلاء الكتّاب الأيونيين - مثلما أوضح أرسطو - يرتبط ارتباطاً آلياً بعاملين جوهريين هما التّرتيب (أو النّظام) **l'ordre** والهيئة (أو الوضع) **la position**. إذن قد يتمثّل الشّكل في الإيقاع الذي تفضي إليه العلاقة المنعقدة بين الأجسام المختلفة التي لا تتفكّ عن فعل التّبادل، تبادل الأوضاع والحركات، وهي أجسام تتميز بأنّها ترتدّ في النّهاية إلى الوحدة. ولقد انبنى مذهبهم على مقولة ترى بأنّ عنصريّ الماء والهواء مختلفان من حيث الصّورة التي تتشكّل بواسطتها الذرّات التكوينيّة. فكل ما في الكون يتألّف من ذرّات يؤدي اختلافُ ترتيبها إلى اختلاف الأجسام. وفي هذا كتب الفلاسفة المسلمون موظّفين هذه المفاهيم ضمن المنظور الصّوفي، فتحدّثوا عن الهبولي

¹⁴ و صُورُها وأعراضها الملازمة لها والمزايلة، " وأنها تردّ مختلفة التراكيب، متباينة الصّور، وأن كانت متّفقةً في كونها من الأمهات. " ¹⁵

هذا وقد أجروا المفهوم بمعاييره الثلاثة: الشّكل والنّظام والهيئة على الرّموز الكتابيّة أيضاً، واتّفقان هيرودوت وظّف كلمة " إيقاع "، بالمعنى الذي حدّده لوسيب، وهذا دليل على تقليد ضارب في القدم استعمل بإزائه الإيقاع للتدوين الحرفي ¹⁶. ولعلّ ذلك يدفع بنا للموازنة بين هذا التّصوّر وبين بعض المعاني العربيّة التي رأيناها افترعت من فعل " وقع "، والتي تحيل إلى الكتابة أي إلى " ما يوقّع في الكتاب"، والتي تقضي بتقاطع الرّوى اللغويّة البشريّة في بعض القضايا.

لا ريب في أنهم لم يقفوا عند هذا المبلغ، فلقد صبغوا بالرّؤيا الإيقاعيّة - ودائماً من منطلق يقرنه بالصّورة- على المؤسّسات والهيئات الحكوميّة، صبغةً خاصة حيث أشاروا إلى صور لها تحتكم إلى العدل وأخرى إلى الظلم. وعلّقوا الإيقاع بالحسيّات والأخلاقيات ¹⁷ والمعتقدات، يتّضح ذلك في حكمة ديمقريطس القائلة: " اننا لا نملك معرفةً يقينيّة بالأشياء، انما لكلّ واحد منّا ان يمنح لمعتقده شكلاً. " ¹⁸ ونحو النّحو نفسه في أمور ترتبط بمظاهر الدّكاء ومظاهر الغباء: " يتشكّل الحمقى ممّا تجنيه لهم الصّدْف، أما أولئك الذين يعرفون قيمةً هذه المكتسبات فيتشكّلون من تلك التي تُهيّئها لهم الحكمة. " ¹⁹

يتراءى لنا أن لفظة الإيقاع ومشتقاتها في هذه الحقبة التّاريخيّة، قد داخلت عوالم شتى: الأجرام الفلكيّة والنّظم الاجتماعيّة والتّوجّهات الدّينيّة، وليس يعني

إيقاع " الإيقاع " من الماء إلى الخطاب ...

هذا انه لم يكن لتحمل للشعر ولا للنثر نصيبا من مضامينها، بل بالعكس من ذلك حيث نجد ان تجليات هذا المعنى ترجع إلى فترة مبكرة (ق 7 ق م) في الشعر الغنائي وفي الأدب التراجيدي، ويستمر مع النثر الأثيني attique، سوى انه كأنّ منحسرا في البعد الانساني ذي الخصوصية الفردية والذاتية، فكانت عندئذ للطباع والأمزجة في هذه الفنون الأدبية أشكال.²⁰ مع التذكير أنّ دالّ الشكل أو الصورة عند هؤلاء بوصفه ترتيب الأجزاء ترتيبا مخصوصا داخل كلية،²¹ هو ما يُصرّ بنفيسيت على أنه هو نفس ما أطلق عليه أرسطو مصطلح " الإيقاع " وقطع بذلك.

2- إيقاع الجسد على ميزان عدديّ: يظل مفهوم الصورة قائما في إيقاع

الفكر اليوناني إلى ان يعنونه بعض التجديد مع أفلاطون عند منتصف القرن الخامس (ق م)، حين يضع للمفهوم التقليدي حدودا تحصره في مجال خاص؛ فإذا كانت الهارمونية harmonie أو التناغم أصلا من أصول علم الموسيقى يتحدّد بواسطة الفواصل اللحنية وعلاقات من تناسب الأصوات مخصوصة، ان الوزن والإيقاع خاصية أن تتحدّدان بواسطة نوع آخر من المطابقات الخاضعة إلى قانون الأعداد، و التي تلازم هذه المرة حركات الجسد: " علّمنا أسلافنا ان نسمي تلك التآلفات تناغما هارمونيا " ²² كما " علّمونا ان ثمة انماطا مغايرة من المطابقات، ملازمة هذه المرة لحركات الجسد، و التي تحتكم للأعداد، و التي يجب ان نطلق عليها إيقاعات وأوزانا. " ²³ فلقد عرّف الإيقاع بكونه صورة الحركة المنتظمة التي يؤديها البشر في وضع الرقص، وهي تتكون من متواليات مرتبة تُزّوج بين البطء والسرعة في تناغم مع تعاقب الأصوات المرتفعة والمنخفضة

التي تجري في ترتيب مضبوط،²⁴ فلا تخرج هيئة الحركة الأولى عن محاكاة لهيئة الحركة الثانية.

وتتوضح خصوصية المفهوم عند أرسطو، أثناء تمييزه بين وسائل (أو مواد كما يسميها) المحاكاة الثلاث: اللغة والوزن والإيقاع، حيث نراه يفرد لفن الرقص مصطلح الوزن بدل الإيقاع: "أما فنون الراقصين، فتستخدم في محاكاتها الوزن وحده دون الإيقاع. كما أن الراقصين - أيضا - يصورون - عن طريق الحركة الموزونة - شخصيات وانفعالات، وأفعالا." ²⁵

وفي البحث المعاصر تولى عناية كبيرة للحركة وهيئاتها ودلالاتها، بعدها طاقة متعدّدة الوظائف، يمكن ان ترتدّ في جملتها إلى مفهوم عامّ يتمثّل في التّواصل بشتى أوجهه: كالتّواصل بين أعضاء الإنسان نفسه من خلال الكهرباء والتّفاعل، وبين الإنسان وبني جنسه وهو ما تتيحه الإيماءات وحركات الجسد، وبين الإنسان وسياقه الطّبيعي والمادي عن طريق المثير والاستجابة، يبقى ان ما يطمح إليه طائفة من الباحثين اليوم، هو الوصول إلى استنباط قواعد خاصة بالحركة البشريّة مثلما تمّ ضبط قواعد وقوانين للموسيقى.²⁶

II - حركة الأصوات:

1- حركة الوزن النغمي: أمّا في مجال حركة الصّوت وصورته من منظور فيزيائيّ بحث، فقد عمل الفارابي²⁷ عند تحليله صفات الصّوت النغمي، على إبراز كيميّة حدوث الحركة، وفسر متى تأتي مصحوبة بالصّوت ومتى لا يوجد لها صوت، وذلك تبعا لطبيعة الأجسام المتزاحمة ليّنة أم صلبة أم رطبة كانت،

إيقاع " الإيقاع " من الماء إلى الخطاب ...

وبحسب خاصية الفضاء الذي تتحرك فيه (هواء، ماء، أو أي فضاء يسهل انخراقه)، وكذلك بالتّظر إلى درجة مقاومة أو انقياد بعضها لبعض، وهكذا فقد يحصل عن احتكاك الأجسام الصّلبة وتصادمها قرعٌ ومعناه " مماسّة الجسم الصّلب جسماً آخر صلباً مزاحماً له عن حركةٍ "28، ومتى وجد القرع سُمع الصّوت.

أما إذا كان الجسمُ الذي مورس عليه الضّغط ذا خاصيةٍ لينة أو رطبة، فإن ذلك لا ينجم عنه صوت، إما لإنخراقه وإما لاندفاعه باتجاه الجسم الضاغط.29

وأوضح ابن سينا أنّ السبب المباشر لانتسام الأصوات بسمة الحدة، يتمثل في شدة التّصاق وقوة تلامس سطح الأشياء مع أجزاء الهواء الناقل للأصوات، أما ما وراء ذلك من علل فيكمن في الخاصية التي يحملها الجسم المقروع، مثل الصّلابة والملامسة والضيق والقصر. وأنّ أسباب النّقل متأتية من ضدّ ذلك من الصّفات كاللين والخشونة والسّعة والبعد والطّول والرّخاوة وما تتعرض لها من الزيادة والنقصان. ثمان " القانون الذي يمكنك أن تستخرج منه حال هذا النّقاوت من الأسباب هو ما يتعلق بالمقدار "30، فيكون التّناسب النّغمي قياساً إلى تناسب مقادير هذه الصّفات، وكلّ تغيير يحصل في الحركة إلّا وهو منسجم مع القوة الضاغطة على الجسم.

أنّ التّسليم ها هنا بوجود المادّة يفضي بنا إلى التّسليم بوجود ديناميّة ما - ميكانيكيّة أو فيزيائيّة أو اجتماعيّة أو انسانيّة- تتجه على نحو ما صوب هدفٍ ما. وهذه الدّيناميّة محكومة بحتميّة الزّمن، ويعدّ الزّمن من المكوّنات الأساسيّة لعلم الإيقاع³¹، الذي نشأ في أحضان الرّياضيات والموسيقى، إذ أنّه يستند أساساً

على مبادئ الحساب والهندسة،³² وهو مبحث في الموسيقى يعنى بالنظر في أحوال الأزمنة التي تتخلل الأنغام المتألفة، ويقضي بـ " أن تكون أزمنتها محدودة المقادير وتكون مع ذلك نسبها نسبا محدودة." ³³

2- حركة الوزن الشعري: سرعان ما عكس هذا الوعي بمفردات الموسيقى وآلاتها، على نظرة الفارابي وابن سينا - ومن سار على خطهما ممن تأثروا بالفلسفة الأرسطية كحازم القرطاجني - للشعر وإيقاعه، نظرة تميّزت بالجدة والطرافة يفارقون بها النظرة السائدة في التراث التقدي - البلاغي العربي ويرفدون فيها من معرفتهم المتقدمة بالحركة و السكون، ولعلّ هذا ما أمكنهم من رسم حدود بين الكثير من المفاهيم التي كثيرا ما يستعصي حلّ تداخلها وتمازجها من مثل الوزن والإيقاع و الزمن، والمحاكاة والنظام. فلم يكن هؤلاء ليغفلوا عن الإشارة إلى هذه القضايا وهم يعرفون الشعر الذي غالبا ما كان يحصر في الوزن والقافية، فانظر إلى تحديد ابن سينا للشعر، وهو تحديد يكاد يمسك بأهم قضاياها: الصورة المجازية (التخييل)، شكل الصورة المتمثل في النظام أو التأليف، البنية الإيقاعية التي تنهض على أبرز قوانين الإيقاع وهي التوافق والتساوي والتكرير، ثم البنية المورفولوجية أو الوزن، حيث يقول: " الشعر كلام مخيل، مؤلف من أقوال نوات إيقاعات متفكّة متساوية متكررة على وزنها متشابهة حروف الخواتيم" ³⁴، فالشعر عنده في عبارة أوضح ما تكون " كلام موقّع، أو كلام إيقاعي ". ³⁵ فهذا الرّبط بين مصطلح الإيقاع والكلام - كما هو ملاحظ - لم يكن مألوفاً في النظرية الشعرية القديمة.

إيقاع " الإيقاع " من الماء إلى الخطاب ...

وغني عن الذكر إحاطة الفارابي من قبل بعناصر الوزن والزّمن والنّظام في التّأليف الموسيقي وهو ما أعانه على تجديد النّظر في الوزن الخاص بالتّأليف الشّعري، يؤكد ذلك قوله: " فإنّ أوزانّ الألفاظ هي لها رتبة وحسن تأليف ونظام بالإضافة إلى زمان النّطق. " 36

أمّا القرطاجني فلقد سعى من خلال " منهاجه " إلى التّأصيل لإيقاعيّة شعريّة عربيّة ينوء بها عن المنحى العروضي الخليلي، ويدعو فيها القارئ إلى عدم الوقوف لدى نتائج هذا المنتج ، وإلى تأمل مظاهر تقوم عليها جماليّة التّصوص بل ان غيابها أو سوء توظيفها في الأثر الفنّي ليؤدي إلى غياب الشّعريّة عنها لا سيّما الصّورة المجازيّة (التّخييل) المثيرة، المُغربة؛ فأردأ الشّعر عنده " ما كان قبيح المحاكاة والهيئة واضح الكذب، خليًا من الغرابة، وما أجدر ما كان بهذه الصّفة ألاّ يسمى شعرا وان كان موزونا مقفّي، إذ المقصود من الشّعر معدوم منه. " 37 من الطّريفان إشارة القرطاجني إلى الهيئة وقبحها تعيد إلى أذهاننا المفهوم الذي صدرت عنه الفلسفة الإغريقيّة بإزاء تصورهما للإيقاع هيئة وشكلا. هذا إلى جانب ترسيخه لمظاهر التّناسب والتّأليف والترتيب بمثابته قوانين ينبغيان تنهض عليها هيئة النّص أي؛ شكله أي؛ إيقاعه. 38

لقد كان لهؤلاء العلماء الموسوعيين ممّا نهلوه من الموسيقى والحساب والفلسفة والبلاغة والشّعر، وتضافر كلّ تلك العلوم في وعيهم، الأثر الجَمّ على إسهاماتهم في قضايا الإيقاع والإيقاع الشّعري، من خلال إعادة توظيف بعض المعطيات الموسيقيّة في تحليلهم لموازن الشّعر العربي.

III- من صورة النّظام إلى تنظيم الحركة:

1 - النظام مبدأ إيقاعي شامل : كان بأفلاطون يشيد أفكاره الأولى في الطبيعة والقانون والسياسة والأخلاق والتعليم والتربية والجمال والرياضة والموسيقى.. على قاعدة واحدة يلتحم فيها الجمال والمنطق قيمتين متعاقبتين وليس متنافرتين، هي قاعدة النظام لكنه نظام الاعتدال القائم على التجانس، بافتراض أن للفوضى نظاما. اننا نلمس ذلك في محاوراته التي لا ينفك فيها سقراط عن إقناع مخاطبه بضرورة تنظيم الدولة على أساس من العدل، وحيارة الشباب على أساس من الاعتدال، والنفس على أساس من التوافق بين الروح والجسد، والموسيقى على أساس من الإيقاعات المتناغمة، والحركات على أساس من الأوزان المنضبطة. وهو لا يفتأ عن تعليق ذلك كله بصورة مثالية لإنسان فضيل يتحلى بالاعتدال وبالالتزان في المأكل والمشرب والسماع (الغناء، الموسيقى) والنشاط البدني (الرياضة) والحب وفي سائر أموره. ويرى أن غلبة أي جانب على آخر والإفراط في أي سلوك، يُسلم إلى الفساد والاحتراف علاوة على ذلك، تجده يعقد قرانا عجيبا بين مظاهر حياتية لولا الاحتكام إلى الإيقاع لما تبدت لنا فيها أوجه الائتلاف، من ذلك مثلا ربطه بين النظام الغذائي القائم على ألوان من الأطعمة الشهية وبين تأليف أغنية تتحد في الإيقاعات وتختلط فيها الأوزان الشعرية³⁹ إلى حدان " تعقيداتها تولد الفجور، وهنا المرض؛ بينما البساطة في الموسيقى كانت علة الاعتدال في الروح؛ والبساطة في الرياضة الصحة في الجسم." ⁴⁰ وهو ما تضطلع به الحكمة الأفلاطونية ومفادها تصيير الشباب " منسجمين بتألف الألحان، وبالتناغم مترنين." ⁴¹

إيقاع " الإيقاع " من الماء إلى الخطاب ...

هذا ويتدرج المظهر الإيقاعي في المنظور الأفلاطوني في مدارج متنوعة بين الضيق والسعة، فبينما هو ينبّه في موضع إلى إيقاع لساني طبيعي يسم به سقراط كلام أمثاله من المتفلسفة، في مقابل آخر مصطنع⁴²، يتحدث في موضع آخر عن إيقاع الموسيقى وإيقاع الرقص - كما أشرنا انفا - ويذكر في أكثر من سياق بالقانون الإيقاعي الأشمل وهو الانتظام الذي من المفترض أن يسير وفق قاعدته الانسان في جميع أوضاعه: " الكلّ متحرّك بانتظام طبقا للعقل. انه يقدّ أولئك [الرجال]، ويريد أولئك، ويقدر ما يمكنه، يشاكل نفسه معهم." ⁴³ وكانّ الانسان آلة إيقاعيّة تنضبط بضوابط العقل، وفي الانوتريّة تحكي تقلّبات النّفس وتلّونات الأمزجة. ذلك هو النّظام، الصّورة المتلى التي تتشكل بناء عليها حركة الأشياء والأحياء، ويكون إذعان الثّانيّة للأولى (إذعان الحركة للصورة) شرطا ذا بال في تحقّق الإيقاعيّة المتلى.

ومن ثمّ يمثّل البعد الانثروبولوجي - الفيزيائي - الكوني، للإيقاع بوصفه ظاهرة مركبة في نظام يمسك بأسباب الاعتدال - أو الفوضى - في حركة الكائنات والأكوان، في حركة الأجرام السّماويّة والأجسام الطّبيعيّة والتي يُحسن البشر بما أوتوا من خصائص عقليّة وحسيّة وروحيّة وبما يتميّزون به من طباع وأذواق ، تكييفها بما يتماشى وثقافة مجتمعاتهم وحضاراتها، وبما يشجّع وشائج التّواصل فيما بينهم.. وقد يصطحب الحركات بل يتولّد عنها أصوات تتباين طبائعا وهيئاتها حدّة وليونة، شدّة ورخاوة، خفة وثقلا، سرعة وبطاء، بتباين جوهر العناصر المتحرّكة إذا ما تلامست وتنافعت.

والإنسان لا يعدو كونا صغيرا كما درج على نعته الفلاسفة، " إذ كان ما يتصل به من لطائف النفس التي هي الحياة والحركة لا تتحدّ به حتى تسري فيما هو إليها أسبق، وبها ألحق، ثم تتدلّى إليه، وتنزل عليه، وتتصل به، فلذلك سمّت العلماء، والمتقدّمون من الحكماء، الانسان عالما صغيرا، إذ كانت صورة هيكله مماثلةً لصورة العالم الكبير. " ⁴⁴ انه مجموع أجزاء حسّية ونفسية مركبة متناسقة، تتحرك بما يتسوق وقوانين الفلك والفيزياء الطبيعيّة، في أشكال بصريّة وأخرى سمعيّة، تدفعها قوى الخير والشرّ، وهي تجري كلّها جريان الزّمن في تناظم أفقي ودوري لا يمكن اعتراضه إلا بتوقف الزّمن ذاته، أو بزوال فضاء التّحرك (السّكون، التّوقف عن الحركة، الموت). وبدون هذا التّزامن التلقائي بين الحركي والسمعي لا يمكن للحياة إلا أن تغدو معقّدة إلى حدّ لا يطاق، كما هو شأن الأشخاص المصابين بأدواء عصبيّة كالهلوسة والجنون، وهم الذين يندون عن الأبنية الذهنيّة العاديّة والسّنن الاجتماعيّة المتعارفة، لأنهم مجبرون على " اتصال يوميّ متواصل باليات متمرّدة مستقلة في أدمغتهم. " ⁴⁵

لكن تفاضل العوالم الصّغيرة - كما يرى أفلاطون وهو الرّأي الذي يظهر وكأنّه يتقاطع مع فلسفة الأديان السّماوية- لا ينشأ من انسجامها مع العالم الخارجي فحسب، ولكن ينشأ علاوة على ذلك، من قدرتها على تحقيق التّناغم بين مستويات النفس التي تتركب منها، وهي الغريزيّة والغضبيّة والعاقلة كما يسميها. ⁴⁶ حيث تتولّد عن الاحتدام بين الإنسان وذاته، حركة كلّما اندلّت لمنظومة الغرائز، كلّما توجّهت باتجاه ترسيخ قيم الشرّ، وكلّما كانت قوى العقل هي الضاغطة، كلّما

إيقاع " الإيقاع " من الماء إلى الخطاب ...

سارت حركة النفس البشريّة أو قُل حركة الجرم المصغّر، نحو تحقيق القيم العليا قيم الخير.⁴⁷

فيزياء اللغة: وبعد، لم يزل قانون الحركة ومتعلقاته من صوت وزمن وفضاء، يقتحم علوم الموسيقى والرياضة والطبيعة والفيزياء والميكانيكا أصلا ومبدأ، حتى تكشف للباحثين دوره في مجالات أخرى - وأن لم يكن قد غاب قطّ عنها فصيروه منهج تحليل لظواهر أكثر تعقيدا في عددٍ من العلوم الانسانيّة بالوجه الذي يربطه بإيقاع الانفعالات، وإيقاع الأحداث، وإيقاع المجتمعات. بل لقد تجاوزوا به ذلك إلى مختلف الفنون اللسانية وغير اللسانية اعتقدوا بأنّه يقف وراء أحداث القصة وزمن السرد الروائي والصورة الفنيّة (في الكتابة الأدبيّة واللوحة التشكيلية والعرض المسرحي والمشهد السينمائي...) والبنية الشعريّة وتنظيم الخطابات، حتى أنّهم ليردّون الموسيقى إلى اللسانيات وتحليل النصوص إلى البيولوجيا: " إنّ الرّد يجعلنا نتحدّث عن تحرك النصّ في إطار من الوعي النظري الذي لا نتيجته لنا الدّراسات اللسانية المعاصرة؛ وإنّما ما يحقّقه وينميه هو الفيزياء والبيولوجيا. "⁴⁸ هذا ما أراد إثباته محمد مفتاح في معرض شرحه العلاقة الماثلة بين القوانين الفيزيائية والقوانين اللغويّة، فضلا عن سعيه إلى توظيف هذا المفهوم من خلال نظريته الشعريّة التي تتركز على جملة من معطيات النّظريّة المعرفيّة الحديثة.⁴⁹

ولكن قبل الانتهاء إلى حقيقة الإيقاع في المنظور التّديّدي الحديث، نخلص من هذا الجزء من البحث الذي عرض للمصطلح في تعدّد أبعاده واشتقاقاته ومظاهره، إلى ما يلي:

- الإيقاع ظاهرة متجذرة في الفكر الانساني كتجزؤها واقعا في عوالم الحس والغيب (الجانب الميتافيزيقي أو المنطقي)؛
- توافق المفهوم الغربي مع المفهوم العربي في أهم الأصول الدلالية: المصدر المائي، الحركة (الانسيابية والانتظام)، المطابقة؛
- الإيقاع تصوّر يضيق أحيانا ويرحب أخرى، ونظفر به في شتى المجالات، بيدان كلّ مجال يختلف في تحديده له؛
- للإيقاع مبادئ عامّة تشترك فيها سائر تلك المجالات، وهي مبادئ يفضي بعضها إلى بعض ويتصافر بعضها مع البعض الآخر، وهي مبادئ تؤوب جلّها إلى علاقات التناسب التناظري والتّقابلي (المطابقة بالمثل وبالضديد) بين الأجزاء المكونة للكّل؛
- تتجسّد أبعاد الإيقاع في عناصر أساسية: الصّورة (أو الشّكل) والحركة والنّظام.

IV- جريان الإيقاع في صورة المتغير:

1-مقاربة بنفنيست: في الأخير وليس آخرا، عودة بنا إلى ما كتنا قد أرجاناه حتى نذيل به المقال، وهو الاستنتاجات التي خرج بها بنفنيست بخصوص تصور القدامى للإيقاع - لا سيما الفلاسفة الإغريق - في محاولة لإيجاد أواصر القربى بين هذا التّصوّر وبين المنظور المعمول به حديثا. فقد سعى الرّجل مبدئيا، إلى إثباتان الأصل الدلالي لا يمتّ بصلة إلى المعنى الشائع الذي عادة ما نجده في المعجمات، وهوان الإيقاع نشأ نتيجة ملاحظة حركة الأمواج. لأنّ جنس معناه العريق والذي يؤول إلى الحقة الأثينية يتحدّد في: السيلان **couler** وهو معنى

إيقاع " الإيقاع " من الماء إلى الخطاب ...

منبت الصلّة بالبحر⁵⁰، فليس هنالك علّة منطقيّة تجمع بين حركة الانسياب والجريان (حركة غير متقطعة، لا وجود فيها للفواصل)، التي هي للأنهار والوديان والعيون، وبين حركة أمواج البحر الرّاجعة في فترات زمنيّة متراخيّة. ولذلك فإنّ التّقد موجه لا إلى مسألة الانزياح نفسها وإنّما إلى سوء الفهم الذي نجم عن هذا الانزياح

بيد أنّه من اليسير تسويغ عدول دلالة الإيقاع من مضمون السيّلان الذي عرفته الاستخدامات اللغويّة اليونانية الأولى؛ إلى الدّلالة الاصطلاحية التي توقّفها عند " الصّورة " والتي شاع توظيفها في الكتابة الأيونية والشعر الغنائي وشعر الملهاة وكذا النثر الأثيني كما تبين لنا انفا، لكن كيف؟

لقد تأكد عند هؤلاء مفهوم الإيقاع بوصفه شكلا للمتحرّكات المتغيرات، " فهو يحيل لا إلى تحقيق المفهوم بل إلى الأسلوب المميّز في تحقيقه كما يبدو للعيان".⁵¹ إذن من خلال السياقات التي عاينها الباحث، استخلص ان الإيقاع عندهم يشير إلى الشّكل من حيث هو شكل لكلّ متحرّك، متغيّر، انسيابي، " شكل ما ليس له ثبات عضويّ وهو ما يناسب نموذج عنصرٍ مائع، أو حرفا مرسوما باعتباريّة، أو طبقة جويّة ننظّمها كما يحلو لنا، أو أحوالَ طبعٍ ومزاج مخصوصة".⁵² ان هذه الطّريقة الخاصّة في الانسياب، هو المعنى الذي يتّفق حوله المنظور القديم مع الحديث، ومن ثمة يمكن تحديد الإيقاع بكونه: " الشّكل المرتجل، الأنّي، القابل للتغيير".⁵³ وليس ذلك بمستغرب طالما أنّ هذا الفهم مستوحى من الفلسفة الأيونية التي تردّ كلّ شيء موجود في الكون إمّا إلى الماء وإمّا إلى الهواء.⁵⁴ ومن ثمة يتضح جليا ما بين الحركة وصورتها وما بين مصطلح

الإيقاع بدلالته المتواصلة في الدرس المعاصر، من أواصر القربى، فليس في الواقع أيّ تعارض ولا أي تناقض في نظر هذا التحليل يمكن أن يتلّف بالمعنى المذكور.

والمتمثل في هذا المبدأ الأوّلي - أي الحركة - الذي صدر عنه الفكر واتخذته العلوم منهاجاً لها منذ العهود القديمة (علوم الفلك والأحياء والفيزياء والطب والعروض والسيمياء وتحليل الخطاب والشعرية...)، سيدرك أنه مفهوم يتحكم في كل شيء ضمن رؤيا للكون تتأسس على قانوني الانتظام والمحاكاة. أما الأوّل فأساسه الزمن، وأما الثاني فينبني على المزاوجات أو التوازيات تناظراً وتقابلاً. وكلاهما يرتدان في النهاية إلى علاقات تناسب التي تحقق صلات مختلفة بين آفاق متعددة، وهي لئن تمثلت موضعية بالنسبة إلى النظام، فإنها ذات بعد منطقي في التوازيات.

2- **الإيقاع موجّه خطابي بامتياز:** اننا اليوم نتمس بجلاء آثار هذه المقولة التي أسس لها بنفنيست مطالع القرن العشرين، في توجهات النظرية الإيقاعية المعاصرة، لا سيما عند الناقد الشعري الفرنسي ميشونيك Meschonnic، من خلال مؤلفاته (نقد الإيقاع، سياسة الإيقاع، دراسة في الإيقاع وغيرها من الكتب والمقالات)، التي يعنّ فيها المسلك الميشوني (نسبة إلى ميشونيك) نائراً على النظرة التقليديّة السائدة التي آلت إليها دلالة الإيقاع - الإيقاع الشعري على الوجه الأخص - و التي تحصره في الأوزان والبحور، والهندسات الصوتية المهيمنة ان على مستوى إطار النص وأن على مستوى بنية الدّاخل، أي في ما يعرف بالقوالب التقنيّة المحضّة،⁵⁵ كما يثور على المقولات المنطقيّة التي من

إيقاع " الإيقاع " من الماء إلى الخطاب ...

شأنها ردّ المنتج اللغوي أو الفكري إلى الثنائيات، كثنائية النثر والشعر، والتّوازيات الدلالية الصّارمة على اختلافها. وهو ينطلق في اتجاهه هذا من مبدأ يبني على الرّفص الحاسم للنموذج السّوسيري الذي ينتهض على فكرة تقطيع الدليل اللغوي إلى دالّ ومدلول،⁵⁶ ومن ثمّ رفضه ان ينصاع للإيقاع - بعدّه نشاطا متحوّلا باستمرار - إلى التّقطيع لمكوّنات وعناصر صوتيّة كانت أم تركيبية.

أنّ هنري ميشونيك يحاولان يجدد النظرة إلى الإيقاع عن طريق إعادة إحيائه القديم الذي كادان يندثر: " الإيقاع حركة وليس حسابا، وهو من حيث الاشتقاق انسياب، أما العروض فهو أداة قياس هذا الانسياب ، وهو وحدة قياس هذا الانسياب " .⁵⁷ فهو - فيما أظنّ - يعتمد على رؤى علمنا بان أصولها مبنوثة في متون الفكر الفلسفي اليوناني، وهو يُبين عن وجهها المستحدث وقد لاح لنا ان بنفنيست من قبلُ أسفر عن ملامحه ، سوى أن ميشونيك أضفى عليه بعض ظلال الشّعريّة والخطابيّة المعاصرة، وبعض الأفكار المتميّزة من نحو فكرة الشّفهيّة l'oralité التي يمنحها دلالة خاصة: " الإيقاع، كونه تنظيماً ذاتيا - جماعيا للخطاب، هو شفهيته " ⁵⁸؛ حيث لا يكمن الشّفهي في المنطوق فحسب بل يتجلّى أيضا في المكتوب.⁵⁹ وبعبارة أخرى " تتجسد الشّفهيّة في طريقة التّدليل حيث تقوم الذات بالتّوقيع، بان تجعل كلامها ذاتيا إلى أقصى حدود. " ⁶⁰ هذا من جهة.

وهو يعمد من جهة أخرى إلى جعله خالصا للإيقاع الأدبي، مصرّا على فكرة التّخصيص هذه بشدّة، وداعيا - استكمالا لهذا الفهم - الفروع الأخرى المختلفة من اجتماع وفلسفة وطبّ وفيزياء وبيولوجيا وما إلى ذلك من المجالات، إلى ان

ينشئ كلُّ منها لنفسه تعريفا خاصا يناسبه،⁶¹ فليس من المستساغ - في نظره - ولا من المعقولان تنضوي مظاهر الإيقاع المتباينة المتعلقة بظواهر فنيّة وغير فنيّة متباعدة، داخل حدود اصطلاحية واحدة.

ذلك نتيجة ما أنتهى إليه من تحديد معالم لإيقاع أدبيّ لا تحصره الأعداد ولا النسب، إيقاع يتلّون بتلون الحس ويتغير بتغير الفكر، ويتبدّل بتبدّل الهوى، إيقاع يغدو شعريا - بصرف النظر عن نمط النّص - لأنّه يتميّز بالتفرد وبالذاتية⁶² في الآن الذي يعدّ فيه " ثابتا جماعيا"⁶³: " نلاحظ ان مفهوم الإيقاع لا يلعب دورا هينا ، بل ان له أثارا على فكر المجتمع بأسره." ⁶⁴

وهو مظهر يتّصف بالانطلاق وبعدم الخضوع لأي قيد من القيود، لكنه - ولعلّ ذلك من مفارقاته أو لعلّه من سماته السحرية - مع كل هذه التّزعة التحرّرية، والخصائص الرّنبيّة، وكلّ سمات اللبونة والميوعة والسّيبان التي تطبعه، لا يمكن إلا ان يقوم مكوّنا أساسا لا ينساق الخطاب إلا إذا تمثّل الإيقاع له سائقا ودليلا.

لقد أضحى الإيقاع بهذا المنظور أهم ما يمتلكه الخطاب، انه المنظم لحركة النّص، إذ " يمكننا ان نعيد تعريف الإيقاع في اللغة باعتباره تنظيما لحركة الكلام " الكلام " بالمعنى السّوسيري؛ أي النّشاط الفردي، سواء أكان مكتوبا أم منطوقا." ⁶⁵

فمن وجهة نظر الرّؤية الإيقاعية المعاصرة، يعدّ الخطاب هو حركة هذا الكلام، التي تحكي حركة النّاطق والرّمن والثّقافة معا. فينهض البيت خطابا في ذاته، وأنّ الخطاب يُنجز عمليا بالوصف الذي لا يمكن معه ان يكون لدينا

إيقاع " الإيقاع " من الماء إلى الخطاب ...

بيتان شعريان متماثلان وان تألّفا من وزن واحد، إذان الشّعْر يتخطّى البنيّة أو الهندسة العروضيّة، فالسّلاسل الجمليّة لا تقطّع ب الطّريقة ذاتها والكلمات ليست نفسها؛ لأنها تتغايّر طولاً وقصراً ومكوناتٍ، وهذه المكوّنات من صوامت وصوائت تتمايز هي الأخرى من حيث التّرتيب الذي يصعب حصره في عدد معيّن بسبب خاصيته الديناميّة حتى ليكاد يكون لانهائيا. ⁶⁶

أنّ نبصر الإيقاع بهذا الوصف يقتضي مقارنة شتّى الفعاليات والأنماط الإيقاعيّة، ومن ثمّ معاينةً جديدةً لتصور لغويّ مشترك، وأنّ هذا الصّنيع سيؤدّي حتماً إلى الكفّ عن التّفريق بين نظريّة للأدب وأخرى للغة. ⁶⁷

يبدو هذا التّوجه من جهة ما، وكأنه مصمّم على ردّ الإيقاع إلى أصوله " المائيّة "، والتّعتني بخصائصه الحركيّة المائعة التي تعسر على الإحاطة، ولعلّ هذا الأمر سيتطلّب التّفكير في آليات جديدة لا نقول لرصد الإيقاع لأنّ ذلك سيتعارض يقينا مع هذا التّوجه، ولكن لقراءة ستنفرد في كلّ مرة عن القراءات السّابقة.

غيران الإشكال سيزول هونا ما إذا ما ذهبنا إلى التّمييز بين الإيقاع وبين البنيّة الإيقاعيّة *la structu rythmique*، والحقان هذا الأمر لم يكن ليغيب عن النّاقّد الفرنسي عندما سعى لعقد مقارنة بين المفهومين أوضح فيها ان البنيّة الإيقاعيّة انما تتكئ على مبادئ عالميّة خلاصتها وحدة الازدواج الكونيّة، فما هي هذه الوحدة؟ انها ببساطة " الوزن " : شكل أو صورة تنظيم الخطاب القائم على الاعتدال ونقيض الاعتدال. " شكل تنظيم وتنظيم شكل " . ⁶⁸ إذن الوزن هو الآلة التي تتيح لنا عمليّة رصد عناصر البنيّة الإيقاعيّة من اطّراد وانتظام

وفواصل زمنية وغيرها من العناصر المهيمنة برجعها الدوري أو بحركاتها الصاعدة والنّازلة، السريعة والبطيئة...⁶⁹

أليست تعيدنا هذه الرؤيّة -الإيقاع بمثابة شكلا وصورة - إلى فلسفة إغريقية ضاربة في القدم ، كأنّ لبنفنيست فضل السّبق إلى معينها والكشف عن أوجه توافقها مع النظرة الإيقاعيّة الحديثة؟

فمن الانتظام إلى حركة تنظيم المعنى، ومن السيّورة المطردة إلى حركة المتعدّد المتغيّر، تلك هي مسيرة الإيقاع التّاريخيّة.

وما يمكن استخلاصه، هو انه إذا كان كلّ خطاب يتمتّع بإيقاعيّة خاصة؛ أي بحركة معاني في التراكيب مخصوصة، فهذا يعينان للإيقاع درجاتٍ تختلف باختلاف الخطابات والنصوص. فليس سيانّ إيقاع النّص الفني وإيقاع الكلام العادي. وكلّما كان النّص يتكئ على مبدأ الوزن الذي تهندسه المتوازيات والمشاكلات، كلما جاء الإيقاع أكثر انتظاما، وكلّما كان أكثر انتظاما كلّما منح ذلك خصائص ليست متاحة في الخطابات العاديّة، لعلّ أهم ما يتسنّى لنا ذكره منها انسجام النصوص المشيّد على قاعدة من الاعتدال الوزني، مع التّأديّة المنعّمة الخاصّة كالغناء والتّلاوة، فضلا عن تمثّلها للحفظ عن ظهر قلب. كما ان من مميّزاتها انها تحظى بالقبول، فأيّما صورة صوتيّة أو بصريّة أو دلاليّة ناسبت الترتيب والنظام، إلّا ووافقت في النّفس أريحيّة وفي الذهن استساغة لما فطر عليه النّاس من ميل إلى كلّ ما هو منطقي، وهو المعنى الذي لشدّ ما حرصت على إظهاره النظريّة الشعريّة العربيّة قديمها وحديثها، ووضعت لها قواعد معيّنة من

إيقاع " الإيقاع " من الماء إلى الخطاب ...

نحو الاعتدال والخفة: " فإنّ الكلام إذا خفّ واعتدل حسن موقعه من النَّفس، وإذا طال وثقل اشتدّت كراهة النَّفس له. " ⁷⁰ وأنّ هذا الاعتبار الذي تنهّدَى إليه النَّفس ⁷¹، لا يجيء إلا من مطابقتنا كونا لمسنا بعض ما نشب من معانيها المركزيّة في شبكة العلائق الدلاليّة، مطابقة بين القول والواقع في صورة تخيليّة يوهب فيها للمعنى شكل جمالي يزيد إضاءة، وهوان " يتخيّل ما يكون زينة للمعنى وتكميلا له. وذلك يكون بتخيّل أمور ترجع إلى المعنى من جهة حسن الوضع والاقترانات والنسب الواقعة بين بعض أجزاء المعنى وبعض وبأشياء خارجة عنه ممّا يقتزن به ويكون عوناً له على تحصيل المعنى المقصود. " ⁷² لأنّ هذاهنا من الكلام قد جرت العادة فيان يجتهد في تحسين هيئات الألفاظ والمعاني وترتيباتها فيها. ⁷³ ولعلّ معيار " الشّكل " هذا هو المبدأ الإيقاعي الذي ظفرنا به في متون الفلسفة الإغريقيّة الدائرة، وفي اجتهادات الفلاسفة والنقاد المسلمين، وهو الديانبعث في المنظور المعاصر في صورة الفعل المنظم لحركة القول المفتنّ، وهو الذي يسمح بالتفريق الحاسم بين الإبداع الشعريّ والتأليف المنتظم، فليس كلّ نظم شعرا، علان الإيقاع يمثّل في كليهما، بيدانه يسري في الأوّل نظاما وتنظيما، فيما يتوقف في الثاني بناء أو سوارا عند حدود النظام.

الهوامش:

¹ Voir: Gérard Dessons, Henri Meschonnic, **Traité du rythme**, des vers et des proses, Dunod, Paris, 1998, p. 24.

² Voir : Emile benveniste, **Problèmes de linguistique générale**,

Tome

I, Editions Gallimard, 1966, p. 327

³ E. Benveniste, ibid, p. 327.

⁴ Ibid, p. 328.

⁵ Ibid

⁶ Voir, Benveniste, p. 328.

⁷ ابن منظور، لسان العرب، تح: نخبة عبد الله علي الكبير وآخرين، دار المعارف، د. ت، ج 51، باب الواو، مادة (وقع).

⁸ ابن منظور، نفسه، مادة (وق ع)

⁹ النمل / 82.

¹⁰ مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، الطبعة الرابعة، مكتبة الشروق الدولية، جمهورية مصر العربية، 1425 هـ - 2004 م مادة وقع.

¹¹ أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، الطبعة الأولى، القاهرة، 1429 هـ - 2008 م، م 3، مادة وقع..

¹² نفسه. ونجد المعنى نفسه في المنجد إلامه يرجعه إلى التوقيع تارة ينظر:

مادة (وق ع)، حرف الواو، ص، 1227. وإلى الإيقاع تارة أخرى. ينظر: شهاب الدين أبو عمرو، القاموس المنجد، مراجعة: يوسف البقاعي، دار الفكر للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، بيروت، 1425 هـ - 2005 م حرف الألف، ص، 136.

¹³ نسبة إلى مدينة "إيونية" الإغريقية، وهي مدرسة فلسفية كان مقرها ساموس والإسكندرية، من بين أهم شعرائها طاليس وأنكسيم أنس وهرفليديس. ويكيبيديا.

¹⁴ "الهَيُولى لفظ يوناني بمعنى الأصل والمادة، وفي الاصطلاح: هي جوهر في الجسم قابل لما يعرض لذلك من الاتصال والانفصال محلّ للصورتين الجسميّة والنوعيّة." الشّريف الجرجاني، التعريفات، معجم التعريفات، تح: محمد الصّديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، 2004 م باب الهاء، ص 216.

¹⁵ الإمام أحمد بن جعفر الصّادق، الرّسالة الجامعة، تحقيق: مصطفى غالب، دار الأندلس، الطبعة الثانيّة، بيروت، 1981 م ص 144.

¹⁶ Benveniste, p 329,330.

¹⁷ Ibid, 329.

¹⁸ Ibid ,p. 329,330

¹⁹,329 . Ibid p

²⁰ Voir, Benveniste, p. 330,331, 333.

330 ²¹Ibid, p.

²² Benveniste, ibid, p. 334.

²³ Ibid.

²⁴ Voir, Benveniste, p .333, 334.

²⁵ أرسطو، فن الشعر، تر: إبراهيم حمادة، مكتبة الأنجلو المصرية، د. ت ص
65.

²⁶ نظر: محمد مفتاح، مفاهيم موسعة لنظرية شعرية، المركز الثقافي العربي،
الطبعة الأولى، الدار البيضاء، بيروت، 2010 م، ج 1، ص 69.

²⁷ الفارابي، كتاب الموسيقى الكبير، تح: غطاس عبد الملك خشبة، دار الكتاب
العربي للطباعة والنشر، القاهرة. د. ت ص 211 - 221.

²⁸ الفارابي ، م. ن، ص 212.

²⁹ م. ن.

³⁰ ابن سينا، الشفاء، جوامع علم الموسيقى، تح: زكريا يوسف، الطبعة الأميرية،
القاهرة، 1376 هـ - 1956 م ص 12.

³¹ يشتمل علم الموسيقى على مبحثين هما التأليف النغمي وعلم الإيقاع. ينظر:

م. ن. ص .

³² ينظر: م. ن،

- 33 الفارابي، م. س، ص 435.
- 34 ابن سينا، الشفاء، جوامع علم الموسيقى، ص 122.
- 35 نفسه.
- 36 الفارابي، كتاب الحروف، تح: محمد مهدي، دار المشرق، الطبعة الثانية، بيروت، 1990 م ص 142.
- 37 القرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق: محمد الحبيب ابن الخوجة، الدار العربية للكتاب، الطبعة الثالثة، تونس، 2008 م، ص 63.
- 38 يفرع القرطاني بين صنفين من التصوير، يتمثل أولهما في " تخيل الكلام بالكلام " و" يجري مجرى تخطيط الصور وتشكيلها "، والثاني في " تخيل أشياء في المقول فيه وفي القول من جهة ألفاظه ومعانيه ونظمه وأسلوبه"، وهو يجري " مجرى النقوش في الصورة والنوشية في الأثواب والتفصيل في فرائد العقود وأحجارها." ص 82. ونجده يوظف في أكثر من موضع إلى مصطلح "الصورة" أو " الهيئة " بمعنى الشكل ينظر: نفسه، مثال ص: 55، 82، 83، 86، 88.
- 39 ينظر: أفلاطون، المحاورات الكاملة، تر: شوقي داود تمارز، الأهلية للنشر والتوزيع، بيروت، 1994 م ص 158.
- 40 نفسه.
- 41 نفسه، ص، 330.
- 42 نفسه، ص 298.
- 43 نفسه، 299.
- 44 الإمام أحمد بن جعفر الصادق، الرسالة الجامعة، تح: مصطفى غالب، ص 255.

⁴⁵ أوليفر ساكس، نزعة إلى الموسيقى، حكايات الموسيقى والدماغ، ترجمة: رفيف كامل غدار، الدار العربية للعلوم ناشرون، الطبعة الأولى، بيروت، 2010 م، ص 294.

⁴⁶ ينظر: أحمد المنياوي، جمهورية أفلاطون، المدينة الفاضلة كما تصورها فيلسوف الفلاسفة، دار الكتاب العربي، الطبعة الأولى، القاهرة، 2010 م ص 177.

⁴⁷ ينظر: م. ن، ص 69.

⁴⁸ محمد مفتاح، مفاهيم موسعة لنظرية شعرية، ج 1، ص 58.

⁴⁹ ينظر: محمد مفتاح، م. ن. بأجزائه الثلاثة.

⁵⁰ Voir, Benveniste, p. 332.

⁵¹ Ibid

⁵² , 333. Ibid

⁵³ Ibid

⁵⁴ Ibid, 333.

⁵⁵ Voir, Traité, p. 6.

⁵⁶ Traité, p. 36 ,39, 41.

⁵⁷ Ibid, p. 24.

⁵⁸ Henri Meschonnic, **Critique du rythme**, anthropologie historique du langage, Edition Verdier, 2^{ème} ed. 1982 ,p.

705

⁵⁹ Voir, **Traité**, p.46.

⁶⁰ Ibid, p. 46.

⁶¹ Voir, **Traité**, p. 39.

⁶² G. Dessons, H. Meschonnic, **Traité du rythme**, p.43.

⁶³ , **Critique du rythme**, p. 705. H. Meschonnic

⁶⁴ . Meschonnic, **Traité du rythme**, p.37.

⁶⁵ Ibid, p. 26.

⁶⁶ Voir, **Traité**, p.31. 32.

⁶⁷ Ibid, p.28.

⁶⁸ Ibid, p. 51.

⁶⁹ Voir, **traité**, p. 50, 51

70

⁷¹ القرطاجني، المنهاج، ص 57.

⁷² نفسه، ص 97.

⁷³ نفسه، ص 80.