مجلة
جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات

مجلة علمية محكمة تصدر كل أربعة أشهر — العدد الثالث والثلاثون ، الجزء الثاني ، شعبان ١٤٣٥هـ / حزيران ٢٠١٤م

عـــدد خـــاص باللغة العربية وآدابها

ISSN 2074 - 5648

مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات
33 الجزء الثاني
Journal of Al-Quds Open University for Research and Studies

Journal of
Al-Quds Open University
for Research and Studies

A Scientific Refereed Journal Published Every Four Months — No.33 - Part.2 - Sha'ban - 1435H/ June 2014

Special Issue on Arabic Language & Literature

ISSN 2074 - 5648

مجلة

جامعة القدس المفتوحة

للأبحاث والدراسات

توجه المراسلات والأبحاث على العنوان الآتي:

رئيس هيئة تحرير مجلة جامعة القدس المفتوحة

جامعة القدس المفتوحة

ص. ب: ٥١٨٠٠

هاتف: ٢٩٨٤٤٩١– ٠٢

فاكس: ٢٩٨٤٤٩٢– ٠٢

hsilwadi@qou. edu

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

بريد الكتروني: *sprgs@qou. edu*

هاتف: ٢٩٥٢٥٠٨– ٠٢

جامعة القدس المفتوحة

تصميم: عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

المشرف العام

أ. د. يونس عمرو

رئيس الجامعة

هيئة تحرير المجلة:

رئيس التحرير

أ. د. حسن عبدالرحمن سلوادي

عميد البحث العلمي والدراسات العليا

هيئة التحرير

أ. د. ياسر الملاح

أ. د. علي عودة

أ. د. زياد بركات

د. م. إسلام عمرو

د. إنصاف عباس

د. رشدي القواسمة

د. عطية مصلح

د. ماجد صبيح

قواعد النشر والتوثيق

تنشر المجلة البحوث والدراسات الأصلية المرتبطة بالتخصصات العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية والباحثين في جامعة القدس المفتوحة وغيرها من الجامعات المحلية والعربية والدولية، مع اهتمام خاص بالبحوث المتعلقة بالتعليم المفتوح، وتقبل أيضا الأبحاث المقدمة إلى مؤتمرات علمية محكمة والمراجعات والتقارير العلمية وترجمات البحوث.

يرجى من الأخوة الباحثين الراغبين في نشر بحوثهم الاقتداء بقواعد النشر والتوثيق الاتية:

١. تُقبل الأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية.

٢. أن لا يزيد حجم البحث عن ٣٢ صفحة «٧٥٠٠» كلمة تقريبا بما في ذلك الهوامش والمراجع.

٣. أن يتسم البحث بالأصالة ويمثل إضافة جديدة إلى المعرفة في ميدانه.

٤. يقدم الباحث بحثه منسوخا على «CD» أو عبر البريد الالكتروني مع ثلاث نسخ مطبوعة منه، غير مسترجعة سواء نشر البحث أم لم يُنشر.

٥. يرفق مع البحث خلاصة مركزة في حدود «١٠٠- ١٥٠» كلمة. ويكون هذا الملخص باللغة الإنجليزية إذا كان البحث باللغة العربية ويكون باللغة العربية إذا كان البحث باللغة الإنجليزية.

٦. ينشر البحث بعد إجازته من محكمين اثنين على الأقل تختارهم هيئة التحرير بسرية تامة من بين أساتذة مختصين في الجامعات ومراكز البحوث داخل فلسطين وخارجها على أن لا تقل رتبة المحكم عن رتبة صاحب البحث.

٧. أن يتجنب الباحث أي إشارة قد تشير أو تدلل على شخصيته في أي موقع من البحث.

مجلة
جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات

٨. يزود الباحث الذي نشر بحثه بنسخة من العدد الذي نشر فيه، بالإضافة إلى ثلاث مستلات منه.

٩. تدون الإحالات المرجعية في نهاية البحث وفق النمط الآتي: إذا كان المرجع أو المصدر كتابا فيثبت اسم المؤلف، عنوان الكتاب أو البحث، اسم المترجم أو المحقق (مكان النشر، الناشر، الطبعة، سنة النشر) الجزء أو المجلد، رقم الصفحة، أما إذا كان المرجع مجلة فيثبت المؤلف، عنوان البحث، اسم المجلة، عدد المجلة وتاريخها، رقم الصفحة.

١٠. ترتب المراجع والمصادر في نهاية البحث «الفهرس» حسب الحروف الأبجدية لكنية/ عائلة المؤلف ثم يليها اسم المؤلف، عنوان الكتاب أو البحث، (مكان النشر، الناشر، الطبعة، سنة النشر) الجزء أو المجلد.

١١. بإمكان الباحث استخدام نمط «APA» Style في توثيق الأبحاث العلمية والتطبيقية، حيث يشار إلى المرجع في المتن بعد فقرة الاقتباس مباشرة وفق الترتيب الآتي: «اسم عائلة المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة».

جميع الأفكار في المجلة تعبّر عن آراء كاتبيها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة

المحتويات

الأبحـــــاث:

غريب على الخليج - قراءة نفسية، لعبة النظر إلى الداخل والخارج.
د. علاء محمد فرحان شدوح..... ١١

صراعات إثبات الهوية في الخطاب الروائي السعودي المعاصر: صراعات المرأة الوافدة في (البحريات) نموذجاً.
د. أبو المعاطي خيري الرمادي..... ٤٣

تقنية الهامش في رواية خضر محجز "عين اسفينه" إرادة القوة، الهوية، الليبيدو.
د. محمد حسونة..... ٧٧

ظاهرة التوازي في شعر الإمام الشافعي.
د. عبد الرحيم محمد الهبيل..... ١٠١

العملية الإبداعية والفن الشعري.
أ. د. كمال أحمد غنيم..... ١٣٧

الذّوق الفنّي في مدوّنة النّقد العربيّ القديم أثرُه ومنـزلتُه وتحوّلاتُه.
د. خالد عبد الرؤوف الجبر..... ١٦٧

بعض ملامح نحو النص في كتاب دلائل الإعجاز لعبد القاهر الجرجاني.
د. نصير زيتوني..... ٢١٣

مجلة
جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات

فاعلية توظيف الأمثال الشعبية في التحصيل الفوري والمؤجل في البلاغة بالمرحلة الثانوية.
د. إياد إبراهيم خليل عبد الجواد..... ٢٤١

اللغة العربية بين الأصالة والتحديات.
د. فيصل غوادرة..... ٢٧٥

دراسة وصفية في اللهجة العربية الخوزية ومقارنتها باللغة الفصحى.
د. رسول بلاوي/ أ. عبد الرسول الهابي..... ٣٠٣

حذف التنوين في القرآن الكريم.
أ. د. جهاد يوسف العرجا/ أ. خليل الأسمر..... ٣٢٣

العملية التربوية وتفاعل عناصرها وفق المقاربة بالكفايات.
د. نصر الدين الشيخ بوهني..... ٣٥٣

مراحل مقترحة لقراءة النَّص البصري "نحو ثقافة بصرية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
د. أسامة زكي السيد علي..... ٣٧٥

المعجم المدرسي: واقع وآمال.
د. تيسير عبد الله دراجي..... ٤٠٧

الأبحاث

غريب على الخليج – قراءة نفسية، لعبة النظر إلى الداخل والخارج*

د. علاء محمد فرحان شدوح**

* تاريخ التسليم: ١١/ ٩/ ٢٠١٢م، تاريخ القبول: ١/ ٧/ ٢٠١٣م.
** أستاذ مساعد/ جامعة الجوف/ القريات/ المملكة العربية السعودية.

ملخص:

تُعدّ قصيدة (غريب على الخليج) لبدر شاكر السياب، من القصائد الحديثة التي تركت بصمة واضحة في صفحات الأدب العربي الحديث، فهي قمينةٌ بالدراسة حَرِيَّةٌ بالاهتمام، لا سيما أنّ ناظمها هو الشاعر العراقي الفحل الذي يُعدّ من أبرز شعراء العصر الحديث، ومن الأوائل الذين حاولوا في الشعر الحر وأسسوا له، فقد قرأ الباحث هذه القصيدة قراءة نفسية، يظن أنها جديدة ويأمل أنْ تقدم مساهمة متواضعة في قراءة النص الشعري الحديث.

فقد اعتمد فيها المنهج النفسي أساساً للتحليل، معتمداً على ما ورد عند فرويد ويونج من مبادئ تخصّ التحليل النفسي، وبيّن الباحث – أيضاً– ما في النص من مواطن للألم والتوتر النفسييْن، ومدى تأثير هذه المواطن في بِنْيَتِه. علماً أنّ الباحث استفاد من المنهج التحليلي استفادة تتماشى مع المنهج النفسي وتخدمه وتخدم النص في آن.

Poem (Alien to the Gulf) Psycho Reading (The Looking Game into side and out)

Abstract:

Badr shaker Al- sayab's poem "Alien to the Gulf" is considered one of those modern poems which has left a clear imprint in modern Arab literature. It is worthy of study and attention, especially as Al- sayab is a prominent Iraqi poet and one of the pioneers of modern free verse.

The researcher has read the poem psychologically, thinking it might be a new way of reading and hoping it would make a modest contribution in reading modern poetry.

He adopted the psychological approach as a basis for analysis, relying on Freud's and Yung's principles concerning psychoanalysis. He clarified the positions of psychic pain and worry and how these might affect the text structure.

Finally, the researcher tried to take advantage of the analytical approach in such a way that correlates with the psychological approach and serves it as it serves the text.

مقدمة:

أحمدُ الله على فضيلة النطق وبيانه، وأصلّي على نبيّه محمد الذي فضّله على الأنبياء بمعجزة قرآنه، وبعد:

فإنّ هذه القراءة، الجُهد فيها متواضع، والأمل في قبولها متنام، فقد قرأتُ نصّ (غريب على الخليج) قراءةً نفسية، وأسميتُ هذه القراءة (لعبة النظر إلى الّداخل والخارج) ، حيث تجلّت آلية هذه التسمية في القصيدة كلها، وبَدَتْ العمود الفقري لها، فكان الشاعر يستخدم النظرَ إلى كُلِّ ما هو حقيقي وملموس أمامه، ليستخدم ذلك وسيلة للنظر إلى دواخله وأعماق نفسه، وما رقد فيها من آلام وأوجاع وحسرات، كانت قد ظهرت من خلال البِنيَة اللفظية لتراكيب القصيدة وعباراتها، وهذا ما يُسمى في علم النفس (النكوص) Regression. هذا من وجهٍ عام، أمّا من الوجه الخاص فقد تحدثت فيه عن أهم مبادئ التحليل النفسي التي سأطبّقها على النص.

وقد قسِّمت الدراسة إلى خمسة أجزاء، الأول: (في منهج القراءة) ، وتحدثت فيه عن المنهج النفسي، وتاريخه، وروّاده، وأبرز ملامحه، وآلية عمله، وبعض مزالقه، واستعنتُ في هذا التحليل النفسي بالمنهج التحليلي الذي قمتُ من خلاله بالتركيز – في كثير من المواطن– على المفردات الشعرية بمعناها الحرفي والإيحائي، وعلى تكرار الألفاظ ودلالتها، وعلى الصور المجازية، وعلى الرموز، وعلى بعض الأساليب البلاغية.

والثاني: (في تلقيّ النص وصاحبه) ، حيث لا قراءة لنص – أيِّ نصٍ– وفق المنهج النفسي، دون معرفةٍ عن حياة كاتبه، والظروف الداخلية والخارجية المؤثرة في نفسيته، وبدون معرفة النصِ ومناسبته، والملابسات التي رافقت تأليفه. إذْ إنَّ من أساليب المنهج النفسي الاهتمام بالذات والأنا الشاعرة وملابسات إبداع النص المكانية والزمانية.

والثالث: (بيبلوغرافيا لقراءة النص) ، فمن باب نسبة الفضل إلى أصحابه، أشرتُ باختصار إلى الذين قرأوا النص أو أجزاءً منه، ضمن مناهج مختلفة، وقمت بترتيبهم ترتيباً زمنياً تصاعدياً.

والرابع: (نص القراءة) ، فلا قراءة بدون نص، فقد توخَيّتُ الحذر في ضبط الكلمات، وجزّأتُ النصَّ إلى مقطوعات، فهو يتكوّن من إحدى عشرَةَ مقطوعة.

والأخير: (القراءة النفسية) (لعبة النظر إلى الداخل والخارج) ، فقد ضبطتُ فيها مواطن الألم والحسرة والثوران، والمواطن التي تشير إلى ذروة التوتر النفسي وخفضه، ومواطن

تشكيل هذا التوتر، ومواطن الأمل واليأس، وتجلّى هذا من خلال مجموعة من مبادئ التحليل النفسي التي وردت عند فرويد ويونج وغيرهما. ورسمتُ رسماً ديكارتياً يوضّح انتقال هذه المواطن بين المقطوعات كلها.

ثم جاءت الخاتمة لتلخص أبرز ما جاء في مقطوعات القصيدة وأبرز النتائج التي توصل إليها البحث.

في منهج القراءة:

لعلّ من غير المشكوك فيه أنّ مناهج النقد العربي الحديث غربيّة المنشأ، استقبلها الدارسون بكل حفاوة، فمنهم من تعامل معها خيرَ تعامل، ومنهم من فهمَها فهماً خاطئاً من حيث التنظيرُ والتطبيق. ومن هذه المناهج المنهج النفسي، الذي يستقي جذوره من علم النفس، الذي يتمتع بصلة وثيقة مع الأدب، وهذا واضحٌ حتى في نقدنا القديم، إذْ يرى ابن قتيبة (٢٧٦هـ) – مثلاً– "أن الشعر استجابة لدواعٍ نفسية معينة يتحكم فيها الزمان والمكان" [١] . وقد رأى الدكتور خريستو نجم التفسير النَفسي للأدب ضرورة ملحّة [٢] .

وليس ثمّة من ينكر إسهام التحليل النفسي في الحركة النقدية المعاصرة، فتحليل الفنون من وجهة نظر نفسية غدا أمراً شائعاً خارج الحقل الطبي، وخاصّة بعدما كشف المحللون عن اللاوعي الإنساني وفسّروا من خلاله كثيراً من أعمال الفنانين وسلوكهم.

ويُعدّ فرويد ويونج أول من تحدثا عن العملية الإبداعية وعلاقتها بالنفس [٣] ، ولحق بهما (لاكان) ، حيث قاد الأول مدرسة سمّاها مدرسة التحليل النفسي (Psycho- Analysis) ، فللإبداع والنفس علاقة وطيدة تجمعهما معاً، إذْ يدخل علم النفس في نطاق النقد بطريقتين: "أولاً: البحث عن عملية الإبداع والخَلْق، ثانياً: الدراسة النفسية لأدباء بأعيانهم لتبيان العلاقة بين مواقفهم وأحوالهم الذهنية وبين خصائص نتاجهم الأدبي" [٤] .

أمّا الدارسون العرب فقد استفادوا من المنهج النفسي الغربي، ومثّلَهُ كل من: أمين الخولي رئيس (مدرسة الأمناء) ، فهو من أوائل المهتمين بالاتجاه النفسي في تفسير الأدب، فقد دعا إلى كشف بعض جوانب التجربة الفنيّة عن طريق التحليل النفسي [٥] . والعقاد الذي درس أبا نواس في كتابه (أبو نواس الحسن بن هانئ) عام ١٩٠٠، والمازني الذي درس بشار بن برد في كتابه (بشار بن برد) عام ١٩٠٠، ومحمد النويهي في كتابيه: (نفسية أبي نواس) عام ١٩٥٣ و (ثقافة الناقد الأدبي) عام ١٩٦٩، وعز الدين إسماعيل في كتابه: (التفسير النفسي للأدب) عام ١٩٦٣، ومحمد خلف الله أحمد في كتابه (من الوجهة النفسية في دراسة الأدب ونقده) عام ١٩٧٠، وطه حسين الذي درس أبا العلاء المعري في كتابه

(مع أبي العلاء في سجنه) عام ١٩٧٦، ومصطفى سويف في كتابه (الأسس النفسية للإبداع الفني في الشعر خاصّة) عام ١٩٨٠ [٦] . ثم سار وراءهم من ساروا من أجل مناصرة هذا المنهج وتطبيقه على النصوص الأدبية ما أمكن.

ومن ملامح المنهج النفسي «أنه لا يمكن إقصاء مسألة الذات» [٧] . وهذا – أيضاً– ما أكَّده يوسف خليف في قوله: «إنّ هذا المنهج لا يتيسَّر تطبيقه بطريقة ناجحة تضمن الاطمئنان إلى نتائجه إلاّ إذا توافرت لدينا معلومات كافية عن الشخصية وتفسيرها وسبر أغوارها والتغلغل في أعماقها السحيقة» [٨] .

ومن ملامحه أيضاً أنه يعتمد على عملية التفسير، «إذْ من خلاله يتّضح المعنى المستتر في عملٍ أدبي ما، فكل خطاب هو لغز بالنسبة للمحلل النفسي» [٩] . ومنها – أيضاً– أنه يبحث في عمليّة الخلق والإبداع الفني وبيان العوامل الشعورية وغير الشعورية التي تتشكل من خلالها، ويبحث في تأثر المتلقي بالأدب [١٠] .

ومن المؤكد أن يتعرض كل منهج لمجموعة من الانتقادات التي تطعن في صلاحيته للتطبيق على النصوص، فمن عيوب هذا المنهج: معاملته للنص الشعري بوصفه وثيقة نفسية، مما يتساوى من خلال ذلك العمل الجيد مع العمل الرديء [١١] . ومن عيوبه أيضاً، أنّ الأدب نفسه بكل ما ينطوي عليه في أعماق الشعور، ليس دائماً تعبيراً دقيقاً تماماً عن نفسية الأديب، أو مرآة صادقة تعكس أغوار اللاشعور، وهي قضية مقررة في النقد الأدبي [١٢] . ورغم ذلك ظلّ المنهج النفسي قائماً في كثير من الدراسات العربية الحديثة لتحليل نصوص أو نص واحد بعينه.

وعلى هذا سيعمد الباحث إلى قراءة النص المراد وفق المنهج النفسي، مركِّزاً على مجموعة من المبادئ التي جاء بها سيجموند فرويد ويونج من مثل: مبدأ النكوص، والكبت، والأحلام التي هي الصور الشعرية عند الشاعر، والهو والأنا، ومبدأ اللذة، والوعي واللاوعي، ونوعا اللاوعي الفردي والجماعي، والانبساط والانطواء، والتكثيف، رابطاً هذه المبادئ مع القصيدة ومطبقاً لها على ألفاظها وصورها ورموزها ومحسناتها البديعية.

وسيعتمد الباحث على المنهج التحليلي، إذْ لا يمكن رصد وضبط مواطن الألم والتوتر في النص، إلاّ عن طريق اللغة، وبنية الألفاظ، والرموز والمحسنات، ومن الخير أنْ نعلم أن الباحث لم يتطرق إلى الموسيقى العروضية ومدى تأثيرها النفسي في النص، ولم يتحدث عن الحروف وتباعدها أو تقاربها ودلالة هذا على التوتر النفسي، خوفاً من الانحراف عن مسار المنهج النفسي إلى مناهج أخرى، مع العلم أنْ ليس ثمة صلة بين هذا العمل مع المنهج التكاملي، ناهيك عن أنّ النص بطبيعته يفرض على الباحث استخدام المنهج النفسي في هذه القراءة.

في تلّقي النص وصاحبه:

بدر شاكر السياب شاعرٌ عراقيٌ ولد عام ١٩٢٦، في قرية جيكور، درس الابتدائية فيها، ودرس الثانوية في البصرة، امتاز شعره في الفترة الأولى بالرومانسية ثم جُبِلَ بالسياسة، وتأثّر بمجموعة من شعراء الغرب من مثل: إليوت، وقيل إنّه أول من حاول في الشعر الحر في قصيدته: «هل كان حباً» (١٣).

وللسياب دواوين عدّة منها: أزهار ذابلة ١٩٤٧، أعاصير ١٩٤٨، أزهار وأساطير ١٩٥٠، فجر السلام ١٩٥١، حفار القبور ١٩٥٢، المومس العمياء ١٩٥٤، الأسلحة والأطفال ١٩٥٥، أنشودة المطر ١٩٦٠، المعبد الغريق ١٩٦٢، منزل الأقنان ١٩٦٣، شناشيل ابنة الجلبي ١٩٦٤.

وما يعنينا في هذا البحث قصيدة «غريب على الخليج» من ديوان «أنشودة المطر»، إذْ إنّ هذا الديوان كان قد ألّفهُ السياب خلال فترة أوجاع متعددة آلمته، منها الجسدية- المرض- ، والاجتماعية، والنفسية - غربة الروح والجسد- ، مع العلم أن السياب رافقه الألم والوجع منذ طفولته. فقد نشأ يتيماً محروماً من حنان الأم، وتركه أبوه في بيت جدّته، وتزوّج بأخرى مما جعله يشعر بغربة الأب والأم معاً (١٤). نضيف إلى ذلك خيبته العاطفية الأولى، بعدما تزوجت عروس أحلامه «وفيقة» ابنة صالح السياب، فهي تشكل سبباً آخرَ من أسباب أزماته النفسية التي تجسّدت في قصائده.

ولعلّك توافقني الرأي، أنَّ قُبْح المنظر للسياب، كانَ شبحاً يُرافقه طوال حياته (١٥). أمّا الآلام الأكثر التصاقاً بالنص المراد قراءته ها هنا، فهي آلام الحاجة والغربة والمرض. فورث بدرٌ الفقر عن جدّه الذي عانى من كساد في مواسم التمر، ولطالما نهشتهُ البطالة، ولطالما عضّته رواتب أعمالٍ قليلة، لا يكاد منها يجمع قوتَ يومه (١٦).

والحقُّ، أنّ مرض السياب زاد وجعه أوجاعاً، فلم يُفدْهُ العلاج في الداخل، فسافر إلى بيروت ولندن وباريس والكويت، ولم يُجدِ ذلك معه نفعاً (١٧).

عاش السياب فترةً زمنيةً من الهروب والفرار السياسي، فهرب إلى إيران والكويت، ففي الكويت عام ١٩٥٣ كانت ولادة قصيدة «غريب على الخليج»، هذه القصيدة الممزوجة بوجع الفقر ووجع الغربة والحنين إلى الوطن، فحالة الاغتراب التي عاشها الشاعر في هذه القصيدة، أثّرت عليه إلى درجةٍ صارت فيها الروح والجسد في انفصالٍ تام، فصارت غربته غربة روح وجسدٍ في آن. وكلّ هذه المحطات الحياتية السابقة وغيرها ساهمت في تشكيل البعد النفسي في النص المراد قراءته، إذ لا يتسع المقام هنا لذكرها كلها، فاختار الباحث أهمها لتكون إشراقة ضوء على أغوار القصيدة.

وسنجد لاحقاً أنّ هذه القصيدة كان السياب قد برهن فيها على مقدرة شعرية خارقة، وعلى عبقرية قد لا نجد لها مثيلاً في الشعر العربي الحديث، وقد امتزج فيها الواقع بالحلم أو بالكابوس، ففيها رموز الغربة والضياع والفقدان والرجوع والعودة والغوص في الذات والتوحّد فيها.

بيبلوغرافيا لقراءة النص:

ليس لنا من فرار أنْ نستقصي الدراسات التي تناولت قصيدة «غريب على الخليج» بشتى المناهج، تناولاً سطحياً أو معمّقاً يضيء جوانبَ متعددة في القراءة.

أولاً ـ دراسة إحسان عباس:

تناول إحسان عباس في كتابه «بدر شاكر السياب – دراسة في حياته وشعره» عام ١٩٦٩ قصيدة «غريب على الخليج» ودرسها دراسة مقارنة مع قصيدة «أنشودة المطر» فالأولى تمثل الإحساس بالغربة والشوق العارم للعودة إلى العراق، ولكن عدم وجود النقود يقف حائلاً دون هذه العودة، والثانية تصوّر العراق نفسه من خلال المنظر الماطر [١٨].

ثانياً ـ دراسة طه وادي:

درس طه وادي في كتابه «جماليات القصيدة المعاصرة» عام ١٩٨١، القصيدة دراسة اجتماعية إلى حدٍّ ما، فربط الإطار الاجتماعي لكاتب القصيدة بالوجع النفسي من جهة، وبالإبداع من جهة أخرى، ناهيك عن استفادة الدارس من مناهج أخرى استفادة بسيطة كالبنيوي والنفسي [١٩].

ثالثاً ـ دراسة محسن اطميش:

حاول محسن اطميش في كتابه «دير الملاك – دراسة نقدية للظواهر الفنية في الشعر العراقي المعاصر» عام ١٩٨١، أنْ يقرأ القصيدة المعنيّة قراءة جديدة، لتقود القارئ إلى تلمّس البذور الأولى، لتحقق الإفادة المتطورة من فنّ القصّة في القصيدة الغنائية الجديدة، فهو يحاول الكشف عن عناصر العمل القصصي في القصيدة، وهي فكرة جيدة قمينة بالاهتمام [٢٠].

رابعاً ـ دراسة أحمد عودة الشقيرات:

قام الشقيرات في كتابه «الاغتراب في شعر بدر شاكر السياب» عام ١٩٨٧، بنوع من التحليل العام لهذه القصيدة، وكان فيه مسحة نفسية جيدة، لأن طبيعة موضوع كتابه تقتضي منه هذا، فركز على جانب الغربة الجسدية والروحية عند السياب في القصيدة [٢١].

خامساً ـ دراسة صلاح فضل:

تميّز صلاح فضل في قراءته للقصيدة عمّن سبقه، وكان ذلك في كتابه «أساليب الشعرية المعاصرة» عام ١٩٩٥، وموطن التميز أنه قرأها من وجهة نظر أسلوبية، فتحدث عن الضمائر والتفاتاتها، وعن فواصل القول الشعري، وعن علاقة الزمن بين اللحظة الحاضرة والماضية (٢٢).

سادساً ـ دراسة منصور قيسومة:

أفلح منصور قيسومة في كتابه «دلائل الإبداع والرؤيا في شعر السياب» عام ١٩٩٦، في تناول القصيدة من وجهة نظر نفسية بحتة، إلاّ أنّ تناوله لم يكن لكامل القصيدة، فلم يدرس إلاّ أربع مقطوعات، هذا من جهة، ومن جهة أخرى كانت نظرته النفسية لهذه المقاطع، فيها شيء من الخجل في تعاملها من التراكيب ودلالتها النفسية العامّة (٢٣).

سابعاً ـ دراسة باسل الزين:

جمعت دراسة باسل الزين في كتابه «رواد الشعر العربي المعاصر– بدر شاكر السياب أبو الحداثة» عام ٢٠٠٠، بين وجهات النظر الأسطورية والنفسية، والمأخذ على هذه الدراسة عدم سبر أغوار العناصر الفنية والبنائية للقصيدة بالشكل الكافي (٢٤).

وهناك عدد لا بأس به من الباحثين المحدثين، لامسوا أجزاء بسيطة من هذه القصيدة ملامسة عامّة وجافّة لا تضيف شيئاً جديداً ولا ترتقي إلى مستوى قراءة. ونلاحظ من الدراسات السابقة أنّ معظمها دراسات جزئية تناولت كلُّ واحدة منها جزءاً قصيراً من القصيدة تناولاً نفسياً أو اجتماعياً أو أسطورياً، ومعظمها الآخر تناول القصيدة كاملة حسب مناهجَ مختلفة غير المنهج النفسي، وهذا على العكس تماماً من هذه الدراسة التي سيحاول الباحث من خلالها أنْ يطبق المنهج النفسي ـقدْر المستطاعـ على كامل القصيدة، وأن يبيّن كيف تجلّت مبادئ التحليل النفسي عند فرويد ويونج من مبتدأ القصيدة إلى منتهاها.

نص القراءة:

(غريب على الخليج)

(١) الريح تلهثُ بالهجيرةِ كالجثام، على الأصيلْ
وعلى القلوع تظل تُطوى أو تنُشَّرُ للرحيلْ
زحمَ الخليجَ بهنّ مكتدحون جوّابو بحار
من كل حافٍ نصفِ عار

وعلى الرمال على الخليج
(٢) جلسَ الغريبُ، يسرِّحُ البصرَ المُحَيَّر في الخليجْ
ويهدُّ أعمدة الضياء بما يُصَعِّدُ من نشيج
"أعلى من العبّاب يهدر رغوُهُ من الضجيجْ"
صوتٌ تفجّر في قرارة نفسيَ الثكلى: عراق
كالمدّ يصعدُ، كالسحابة، كالدموع إلى العيون
الريحُ تصرخُ بي عراق،
والموجُ يُعول بي عراق، عراق، ليس سوى عراق!
البحرُ أوسعُ ما يكون وأنت أبعدُ ما تكون
والبحرُ دونك يا عراق
(٣) بالأمس حين مررتُ بالمقهى سمعتك يا عراق
وكنتَ دورةَ أُسطوانة
هي دورة الأفلاك من عُمُري، تكوِّرُ لي زمانَه
في لحظتين من الزمان، وإنْ تكنْ فقدتْ مكانه
هي وجه أمي في الظلام
وصوتُها، يتزلّقان مع الرؤى حتى أنام
وهي النخيل أخاف منه إذا ادلهمّ مع الغروب
فاكتظ بالأشباح تخطفُ كُلَّ طفلٍ لا يؤوب
من الدروب،
(٤) وهي المفلية العجوزُ وما توشوشُ عن "حزام"
وكيف شقّ القبرَ عنه أمام عفراء الجميلة
فاحتازها... إلاّ جديلة
زهراءُ، أنت. أتذكرين
تنورنَا الوهّاجَ تزحمه أكفُ المصطلين؟
وحديثَ عَمتي الخفيضَ عن الملوك الغابرين؟
ووراء بابٍ كالقضاءْ
قد أوصدَتْهُ على النساء
أيدٍ تطاع بما تشاءُ، لأنها أيدي رجال
كان الرجال يعربدون ويسمرون بلا كلال
أفتذكرينَ؟ أتذكرين؟

سُعداءَ كنا قانعين
(٥) بذلك القصص الحزين لأنه قصص النساء
حشدٌ من الحَيَواتِ والأزمان، كنا عنفوانه
كنا مَداريَهْ اللذين ينالُ بينهما كيانه
افليس ذلك سوى هباء؟
حلم ودورة أسطوانة؟
إنْ كان هذا كلَّ ما يبقى فأين هو العزاء؟
أحْببتُ فيك عراقَ روحي أو أحَبَبْتُك أنتِ فيه،
يا أنتما، مصباحُ روحي أنتما، وأتى المساء
والليلُ أطبق، فلتشعّا في دجاه فلا أتيْهْ
(٦) لو جئتِ في البلدِ الغريبِ إليَّ ما كمل اللقاء
الملتقى بك والعراقُ على يديَّ هو اللقاء
شوقٌ يخضُّ دمي إليه، كأنَّ كلَّ دمي اشتهاء
جوعٌ إليه... كجوعِ كلَّ دم الغريق إلى الهواء
شوقُ الجنين إذا اشرأبَّ من الظلام إلى الولادة
إني لأعجبُ كيف يمكن أن يخون الخائنون
أيخون إنسانٌ بلاده؟
إن خان معنى أن يكون، فكيف يمكن أن يكون؟
(٧) الشمسُ أجمل في بلادي من سواها، والظلام
- حتى الظلام- هناك أجملُ، فهو يحتضن العراق
واحسرتاه، متى أنام
فأَحسُّ أنَّ على الوسادة،
من ليلكَ الصيفيَّ طَلاًّ فيه عطرُكَ يا عراق
بين القرى المتهيّبات خطايَ والمدن الغريبة
غنيتُ تربتَك الحبيبة
وحملتُها فأنا المسيح يجرّ في المنفى صليبه،
فسمعت وقعَ خطى الجياع تسير، تدمي من عثار
فتذرُّ في عينيَّ، منك ومن مناسمها، غبار
(٨) ما زلتُ أضربُ متربَ القدمين أشعثَ، في الدروب
تحت الشموس الأجنبيّة

متخافق الأطمار، أبسط بالسؤال يداً نديّة
صفراءَ من ذلٍّ وحُمّى: ذل شحاذ غريب
بين العيون الأجنبيّة
بين احتقار، وانتهار، وازورار.. أو (خطيّة)
والموت أهوَنُ من (خطيّة)
من ذلك الإشفاق تعصره العيونُ الأجنبيّة
قطرات ماء... معدنيّة!
(٩) فلتنطفي، يا أنتِ، يا قطراتُ، يا دمُ، يا... نقودُ
يا ريحُ، يا إبراً تخيط لي الشراع، متى أعودُ
إلى العراق، متى أعود؟
يا لمعة الأمواج رَّنحهُنَّ مجدافٌ يرود
بيَ الخليجَ، ويا كواكبَه الكبيرة– يا نقود!
ليت السفائن لا تقاضي راكبيها عن سفار
أو ليت أن الأرض كالأفق العريض، بلا بحار
ما زلتُ أحسُبُ يا نقودُ، أعدَّكنَّ وأستزيد،
ما زلتُ أنْقصُ، يا نقود، بكنَّ من مُدَدِ اغترابي
ما زلتُ أوقِدُ بالتماعتكنَّ نافذتي وبابي
في الضفة الأخرى هناكَ. فحدثيني يا نقودُ
متى أعودُ، متى أعود؟
أتراه يأزِفُ، قبل موتي، ذلك اليوم السعيدُ؟
(١٠) سأفيق في ذاك الصباح، وفي السماء من السحاب
كسَرٌ، وفي النسماتِ بردٌ مشبَعٌ بعطورِ آب
وأزيحُ بالثُؤَباء بُقيا من نعاسي كالحجاب
من الحرير، يشفُّ عمّا لا يبينُ وما يبينْ:
عمّا نسيتُ وكدتُ لا أنسى، وشكٍّ في يقين.
ويضيء لي– وأنا أمدُّ يدي لألبسَ من ثيابي–
ما كنتُ أبحثُ عنه في عتماتِ نفسي من جوابِ
لمَ يملأُ الفرحُ الخفيُّ شعابَ نفسي كالضباب
اليومَ– واندفق السرورُ عليَّ يفجأني– أعودُ!
(١١) واحسرتاهُ؟ ... فلن أعودَ إلى العراق!

وهل يعودُ
من كان تعْوزه النقودُ؟ وكيف تُدَّخَر النقود
وأنت تأملُ إذ تجوع؟ وأنت تنفقُ ما يجودُ
به الكرامُ، على الطعام؟
لتبكينَّ على العراق
فما لديك سوى الدموع
وسوى انتظارك، دون جدوى للرياح وللقلوع.

لعبة النظر إلى الداخل والخارج:

إنّ العنوان – أيما عنوان– مفتاحٌ للنص ولا ينفصل عنه، فهو حريٌّ بالاهتمام للولوج إلى النص نفسه. فلنلاحظ جملة (غريب على الخليج) عنوانٌ في مسحة تشاؤمية سوداوية، إذْ إنّ القارئ له يدرك ما تحمله معنى كلمة غربة من وجع وألم ومرارة في النفس، وغربة الشاعر هنا غربتان: الروح والجسد، ولعلك تتفق معي بناءً على مًا عرفناه مسبقاً عن أوجاع الشاعر النفسية، على أنّ الخليج هو ما يمثل غربة الجسد، فهو يخبرنا من خلالها أنه بعيدٌ عن وطنه، وفي الوقت نفسه ينتظرنا لنسأله عن كيفية تشكل هذه الغربة، فهي بدايةٌ قويةٌ لكنّها ممزوجةٌ بالسكون، كالسماء الملغّمة بالغيوم ولكنها تأبى أنْ تمطر، وتنتظر فرجَ أول قطرة بفارغ الصبر. وكأنّ الشاعر في هذه اللحظة في حالة "تداعٍ حُرّ" يريد من خلالها أن يتكلم بحريّة عمّا في دواخله، فإذا تكلمّ عن غربته يكون قد بدأ بإراحة نفسه. وهذا ما وصفه علماء النفس أنه ليس من واسطة للتحليل النفسي سوى كلام المريض.

تبدأ المقطوعة الأولى في القصيدة بعنف، مُسْتهَلَّةً بكلمة الريح، ومن معاني الريح في اللسان: "الريح الغالبة القوية" [٢٥] . ومن معانيها في القرآن الكريم، العذاب والهلاك كقوله تعالى: (وأمّا عاد فأهلكوا بريحٍ صرصرٍ عاتية) [٢٦] .

ثم يتلوها الفعل المضارع (تلهث) ، وهو من دلالات التعب والخوف والفزع، وتتواءم هذه الألفاظ مع لفظة (الهجيرة) من الناحية النفسية، فهي فترة زمنية غير مُحبّبة للنفس الإنسانية، وهي وقت اشتداد الحرّ إلى درجة الذروة، وهي التي تجعل الإنسان لاهثاً تَعِباً حتى في حالة الجلوس، ثم ذكر لفظة (الجثام) والذي يمكن أن يقصد فيها المرض الجلدي المنفّر، أو الكابوس، إذْ يريد الشاعر من خلالها وصف معاناة الانتظار التي تقوم بنية القصيدة عليها.

فبدأت هذه المقطوعة بهذه الرباعية، رباعية من الاحتراق والعذاب والحزن والكآبة، لَبِسَها جميعها لقسوة الطبيعة المحيطة به، وكأنما الشاعر يلهث وراء تفجير انفعالاته التي

كانت محبوسة في العنوان – غريب على الخليج– ، فإنّ الشعور يظلّ مُبهماً في نفس الشاعر فلا يتّضح له إلاّ بعد أنْ يتشكّل في صورة» (٢٧) .

فيحاول التخفيف عمّا يجيش في صدره، فيبدأ بذكر ما يدل على الدّمار، ويُتْبِعُهُ بما يدلّ على الخوف ومحاولة الهُروب، ثم يذكر ما تضيق به النفس الإنسانية– أيُّ نفسٍ– وهو الهاجرة ليشبّه لنا هذه الصورة بصورة المرض (الجثام) في أدَمَة الأصيل أو بصورة الكابوس. لماذا كانت البداية عنيفة بمثل هذه الصورة، والتوتّر فيها يبلغ الذروة؟ الإجابة مبدئياً هي: الرؤية البصرية التي انعكست إلى الداخل – إلى دواخل نفسه– والتي عملت على حِراك ما يختلج في صدره. وهذه الرؤية تتمثل في رؤيته تلك الأشرعة في الخليج، تذهب مِنْ وإلى العراق، فالعراق وطنه – وأيُّ إنسان يفهم معنى كلمة الوطن بما تحمله من معانٍ– وهو بعيدٌ عنه وهاربٌ منه، ولا يستطيع الوصول إليه، فلا يرى ولا يحسُّ إلاّ بتلك الرّيح التي تُحرّك القلوع، وتلهث بعيدةً عنه، دون أنْ تأبه لوجوده، فيصير في حالة غربةٍ مع نفس من ههة– فهو وحيد– ، ومع وطنه من جهة أخيرة، وهذا هو بالضبط مبدأ النكوص (Regres-sion) الذي تحدث عنه فرويد وعرّفه أنه "السيرورة النفسية لتداعيات المريض، من خلال مشهد يعمل على إعادة بنائه إلى أحداث نفسية سابقة" (٢٨) .

في أحايين، يكون سردُ القصةِ أو الحكاية بما فيها من وصف، نوعاً من التنفيس لمكبوتات داخلية سلبية، فالمقطوعة الأولى في القصيدة وصفٌ قصصي للمكان وأحداثه التي تدور عليه، والطبيعة المكوّنة له، وما فيها من جزئيات، فذلك تنفيس أو تمهيدٌ للتنفيس عمّا يتداعى في صدر السياب من غربةٍ وشوقٍ وألم، «فلا اعتقاد بوجود أحدٍ ينكر وجودَ نَفَسٍ سرديٍّ قصصيٍّ فيها» (٢٩) .

ولنلاحظ كيف رسم لنا الشاعر ثنائية النظر إلى الخارج والداخل، وما أقصده بالنظر إلى الخارج هو النظر الحقيقي إلى المناظر والألوان المقابلة للناظر، والنظر إلى الداخل هو الالتفات إلى الأعماق الإنسانية بما فيها من آلام وأوجاع بمساعدة أو بتأثير النظر إلى الخارج، فثمة علاقة طردية بينهما.

فالشاعر ينظر إلى الخارج: إلى القلوع، وإلى الخليج، وإلى المكتدحين، ولكن هذه الأشياء تضطرُّهُ إلى الالتفات نحو دواخله وما فيها من غربةٍ عن الوطن وحنينٍ إليه.

فيتبيّن لنا في المقطوعة الأولى شدة الانفعال والتوتر اللذين نجدهما ساكنين في العنوان، وانطلقا بشدةٍ في أول المقطوعة، ومن ثم انخفضت وتيرتهما شيئاً فشيئاً.

ولننتقل إلى المقطوعة الثانية التي تبدأ بتصوير الوحدة القاتلة، والتي سببها الغربة الموجعة. ولنلاحظ ثنائية الفعل المضارع ومفعوله (يُسِّرح البصرَ) ، فتسريحُ البصرَ، إطلاقُهُ

إلى الأمام إلى أبعد مدى، وما من أحدٍ يُنكرُ حالة الشرود التي يُصابُ بها الإنسان المكبوت والذي في نفسه علاتٌ متنوعة على اختلاف أسبابها الداخلية والخارجية. «فالمكبوتون يتخيلون المشاهد تخيّلاً» (٣٠) .

فالشاعر مُتألم متوجعٌ لبعدْهِ عن العراق- وطنه- ، لا يملك سوى الشرود البصري والذهني في هذا الخليج الفاصل بينهُ وبين موطنه. والحقُّ أن ثنائية الفعل المضارع ومفعوله (يُسّرحُ البصر) تتواءم وتتوافق مع ثنائية أخرى وهي: تسريح البصر الحقيقي نحو منظرٍ حقيقي، وتسريح البصر (الذهن) نحو دواخل الشاعر، فهو في حَيْرة عارمة تملأ نفسَهُ وتجبرهُ على النشيج، هذا الصوت المهزوم المحروم الحزين السوداوي.

ومن المؤكد أنّ الشاعر في هذا المقام في فترةِ حُزنٍ ساكنة أيضاً، يختلطُ فيها الفعل المضارع مع الماضي، مُضارع الحقيقة وماضي الذكريات المحفورة في صدره.

وبدون سابق إنذار يثورُ الشاعرُ مرةً أخرى، من خلال الكلمات (يهدر، تفجرّ، العبّاب) بما فيهما من قوةٍ وقسوة، فالهديرُ مرتبطٌ بالماءِ وجريانه، والتفجّر مرتبطٌ بحركةٍ قويةٍ بعد سكون، والعبّاب مرتبطة بشراهة الشرب لشدة الشوق له. مما يستدعيه للبكاء الحاد الهادر المتفجِّر من العين الحزينة شوقاً وألماً، والبكاء أيضاً وسيلة للتنفيس، وبعبارةٍ أخرى، هو خيرُ وسيلةٍ للتنفيس عن الكبت والضيق. فالمحرِّك الديناميكي للبكاء هو (العراق) وما للشاعر من ذكرياتٍ فيه، هذه الذكريات تَلكُمهُ وهو جالسٌ على الخليج، فتتصاعدُ حالة التوتر والاضطراب في نفس الشاعر، عن طريق الدموع التي هي كالسحابة اللَّعْنَة، التي تشكّل مَدّاً يقتلعُ كل ما هو أمامه، وموجاً يبتلع ما خَبُثَ وطاب. فالشاعرُ في حالةِ ثوران نفسي يصوِّرهُ وكأنهّ مشهدٌ شتائيٌّ مخيف، المدّ... السحابة... الريح... عناصرٌ طبيعية مجنونة تصرُخُ في عمق الشاعر، عراق... عراق... عراق...، كلمة واحدة تكررت ست مرّات، يحشرجُ قلبُ الشاعر بها. ولعلنا نعرفُ دلالات التكرار النفسية، وما تعكسه من أوجاع تعيشُ في نفس الشاعر (٣) . ومثل ذلك «أنه يخدم وظيفة مهمة للسياق الشعري، وهي جذب انتباه القارئ إلى كلمة أو لفظة يَودُّ الشاعر أن يؤكد عليها أو يُنبّه القارئ إليها، كما أنّ الشاعر بتكرار اللفظة يقوم أحياناً باستخدامها بصورة تختلف قليلاً أو كثيراً عن استخدامه الأول لها»(٣٢).

وهذا ما سماه عز الدين إسماعيل (التشكيل المكاني) الذي له علاقة بالمفردات الواقعة في المكان والملموسة للحواس فيكون لها أثرها المباشر في الجهاز العصبي لمتلقي العمل الفني، والتشكيل الزماني الذي له علاقة بترتيب مقاطع الكلمات بما فيها من حركات وسكنات» (٣٣) .

فغربة الشاعر غربتان: غربته عن وطنه، وغربتُه عن نفسه، بدليل أنه تحدث عن نفسه بضمير الغائب (جلسَ الغريبُ) ، بالتالي، هو يستطيعُ الغَوْصَ في بحر أعماقه، لكنه لا

يستطيع الغوص في البحر الحائل بينه وبين العراق. والنظر إلى الخارج في هذه المقطوعة واضحٌ كُلَّ الوضوح، فالغريب (الشاعر) ينظرُ إلى الخليج، لكنّ هذا النظر مختلطٌ بأصوات النشيج والضجيج والتفجير والصراخ، فَعَكَسَ النظرَ إلى الداخل، ليرى في دواخله عراقه، فردوسَه المفقود. فحالة الشاعر هنا في ثوران نفسي متصاعد، فيه من الاضطراب ما فيه.

وفي المقطوعة الثالثة، بدايةٌ لِهدأةٍ نفسيةٍ يخفي وراءها توتراً يسيطر على الشاعر، ويحاول الشاعر من خلالها مُداعبة الذكرى واستحضار الماضي بطريقة سردية درامية لا تخلو من الحزن، حيث إنّ «هناك فرقاً كبيراً بين أنْ تعيش المأساة وأن تُدركها، وأنْ تكون حزيناً وأن تُدرك معنى الحزن» (٣٤).

وهذا يتجلى عندما نلاحظ الكلمات الآتية: (الأمس، قررْتُ، سمعْتكَ، كنتُ) كُلّها تصبُّ في معنى الماضي، وهي مفاتيح لتذكرّ الماضي مع الوطن، وبالتأكيد، هذا التذكُّر يخالطهُ حُلُم العودة، وكأنّ القضية أشبه بثنائية الموت والحياة، فاستحضار الماضي غربة، والغربةُ موتُ، وحلمُ العودةِ حياةٌ، فهو يريد الانتقال من الموتِ إلى الحياة، فالموتُ سكونٌ، والحياة حركة.

فعاملُ الزمن في هذه الألفاظ هو الخوف، «والخوف من الزمن يُفضي إلى الهروب من قسوته وسطوته، فهو خوفُ لحظة، يبكي الشاعرُ على ما سبقها ويخافُ لاحقها» (٣٥)، وما من شك أن السياب يخاف من الموت قبل العودة، والموت مرتبطُ بالمرض، والسيابُ قد أتعبه المرض.

ولنرَ من جديد كيف امتَزَجَ الشوقُ للوطن بالحنين إلى الأم الرؤوم، فحياته بدون الوطن والأم ظلامٌ معتكر، والشوق لأحدهما يعني شوقاً للآخر، فحنانُ أمّه الصافي يتجسّدُ في صفاء الرؤيا لا الأحلام، لكنها في نفس الوقت– وهي ثنائية ضدّية تُفضي بالضرورة إلى قلق نفسي– كصورة النخيل عند فترة الغروب بما يحمله من لون قاتم ممجوج، والفعل (أدلهم) مرتبطٌ بالظلام، والظلامُ لونٌ– هو الأسودُ بالتأكيد– فهو يعكسُ السَّوداوية في نفس الشاعر. و (الغروبُ) لفظة تدلُّ على الانكسار، فهو الذي أدّى إلى حلول الظلام بادلهامّه، وهو ما قادَ لوجود الأشباح التي تخطفُ كل طفلٍ عاشُ طفولة معذبة، كُلُّ هذا يتلاءم مع بعضه ليشي بإنسان مُنكسر متحطّم بعيدٍ عن وطنه وأمّه، ولعلنا نلاحظ من جديد اتحاد الوطن بالأم، عندما وصفها بأنها نخيل، والنخيلُ يرمُز للعراق في كثرته.

ويبدو للقارئ أنّ الشاعر هنا في حالةِ وعيٍ تام، إلاّ أنه يدخل هنا في حالةٍ من اللاوعي الذي يقوم من خلاله بالعودة إلى الأمس، فالرؤى وأحلام اليقظة والتهويم قبل النوم هي لا وعيٌ غادَرَ بالشاعر إلى الأحداث الماضية. وهذا يتماشى مع ما قاله يونج عن الوعي

واللاوعي: «إننا نخطئ إذا اعتقدنا أنّ الوعي هو المسبب للموقف الأساسي الذي يتخذه الإنسان لأننا نقضي الجزء الأكبر من حياتنا في اللاوعي، ننام أو نحلم أحلام يقظة» (٣٦).

فالصورة الشعرية– كما وصفها عز الدين إسماعيل– هي حلم الشاعر، فقد يمتزج فيها الرمز بالحقيقة (٣٧).

نلاحظ في هذه المقطوعة توتراً نفسياً خفيّاً ساكناً غيرَ متفجرٍّ، فاجتمع فيها: استحضارُ الماضي، والحنينُ إلى الوطن، والتَوْقُ إلى الأم، واللونُ الأسودُ في الظلام، والغروب والأشباح. وكل ذلك يتداعى في صدر الشاعر ويثورُ ولكنّه لا يخرج منه، منتظراً رصاصة الرحمة.

ولِنَتَنَبّه كيف جاءت ثنائية النظر إلى الخارج والداخل بصورةٍ جديدةٍ هذه المرّة. فقد حصلت هذه الثنائية داخل نفس الشاعر ومخيّلته، عن طريق استدعاء المشاهد والمواقف واستحضارها بآلية التذكُر، فبمجرّد أن رأى الشاعر الخليج أمامه خلق منه صوراً أخرى ناطقة متحركة في مخيّلته، «فالفنان القادر هو الذي يجعل من الحجر بنية تتفجّر منها الحياة، ومن الألوان صوراً ناطقة، هذه المقدرة لا تقف دونها أي عقبات» (٣٨). فقد رأى الشاعر في دواخله المقهى والاسطوانة والنخيل، ورأى العراق نَفَسهُ رؤية حقيقية، ولكنّ هذا كان في الماضي، وفي الوقت الذي يستخدمُ فيه ديناميكية التذكُّر، يرى السياب كُلَّ هذه المشاهد في داخله فقط. وما حدث هنا نكوص داخلي ولا وعي قسري سيطر على الشاعر.

لا أظُنُّ أن رصاصة الرحمة للتوتر النفسي عند السياب جاءت في المقطوعة الرابعة، فلمْ يأتِ التفجير النفسي وخفض التوتر بعد، فالشاعرُ ينقُلُ لنا صورة العجوز ووشوشاتها عن حِزام العاشق وقصته مع محبوبته عفراء الجميلة، والسؤال هنا: لماذا يُقحِمُ الشاعر هذه القصّة في هذا المقام؟ فالإجابة هي: أنّ الشاعر كان يُعاني من أزمةٍ عاطفية، هي أزمةٌ قصمتْ ظهرَهُ، وهي زواجُ محبوبته (وفيقة) – كما أسلفنا سابقاً– فهو منذ ذلك الحين في فراغ عاطفي. وهذا واضحٌ في مخاطبة (الزهراء) ، هذا الاسم الذي يرمزُ لمحبوبةِ صباه، والحنينُ لها ولطفولته في آن. وليس هذا فحسب، فلربّما جاء الشاعر بلفظة (جميلة) تعويضاً عن عُقدةِ النقص التي كان وظلَّ يُعاني منها وهي قُبْحُ منظرهِ– كما أسلفنا– .

ويبدو أنّ هذا على علاقة وطيدة بما فسّره فرويد للشخصية عن طريق الغرائز الجنسية، «فهي تصدر عن طاقة خاصّة تدعى الليبيدو (Libido) ، وهذه الغرائز تهدف إلى الإشباع واللذّة" (٣٩). وهذا ما يسمى في علم النفس الإسقاط أو الانعكاس (Theprajection) الذي يعني شعور الشخص بنقصٍ معين.

والسياب كما نلاحظ، جاء بألفاظ وقصص من التراث الشعبي من مثل: قصة حزام، وألفاظ (الوشوشة والمفلية العجوز) ، أليس لهذا دلالة نفسية؟ بلى، فإن الشاعر في حالة

استحضار ونكوص للماضي السعيد، فهو يحاول الهروب من الواقع المرير ويتوارى خلف ستار الماضي السعيد بكل تفصيلاته وجزئياته، فذلك أقربُ إلى النفس. وهو بذلك، ما يزالُ يغوصُ في أعماق نفسه، ويُثوِّرُ ما مكثَ فيها من ذكريات.

ليس من أحدٍ يُنكرُ وجود الحوار في هذه المقطوعة، وبالتأكيد إنّ له دلالات نفسية عميقة، وإني أستطيع أن أسمّي هذا الحوار (حواراً داخلياً وخارجياً في آن) ، ولكن كيف؟

إنّه... يخاطبُ ويحاورُ فتاة اسمها زهراء وكأنّها حاضرةٌ أمامَهُ، لكنها في الحقيقة، غائبة عنه، وحاضرةٌ في أعماق نفسه، وهذا الحوار في غاية المتعة، فكما يقول ت. س. اليوت: "وجزءٌ من مُتعتنا في الشعر هي اللذة التي نستقيها من سماعِ كلمات غير موجهة إلينا" (٤٠) ، فثنائية النظر إلى الخارج والداخل جاءت هنا بفعل الحوار.

فالسياب يُخاطِبُ زهراء، عن الماضي وذكرياته– وهنا يكمن الألم– بتنّوره الوهّاج، والمصطلين بالنار، وحديث عمته الخفيض، وفقرهِ القاسي، وسَمَرُ الرجال وعربدتهم. وهنا كثّف الشاعر في صورته الشعرية، فجمع مجموعة من الأفكار مع بعضها بعضاً، ويمكن أن يكون الهدف من ذلك أنْ يخفي شيئاً، وإنْ كان ذلك كذلك، فما أراد إخفاءه هو عقدة النقص الذي يشعر بها تجاه زواج محبوبته وتجاه شكله القبيح، فقد ظهر هذا من خلال بعض الألفاظ كسؤاله: (أتذكرين) أكثر من مرّة، ولفظة (جميلة) ناعتاً بها عفراء. وهذا ما سمّاه يونج (التكثيف) The condensation، وما سماه الأدباء (التكثيف الدلالي) وهو: العمل على الإيحاء والتلميح والإيماء والإيهام والرمزية والخيال بلغة شعرية حتى يلعب كل ركن دور مفهومٍ ما في جمل تتألف من المسكوت عنه بشكل جلي.

أما عن حدة الانفعال والتوتر والاضطراب، فهي استمرارٌ وامتدادُ للمقطوعة الثالثة، اجتمع فيها الحنين إلى الوطن وإلى النساء وإلى المفلية العجوز وإلى زهراء. فكلُّ ذلك محشوٌّ في قلبِ الشاعر ولكنه لمْ يخرجْ بعدُ، بصرخةٍ أو انفجار.

أما المقطوعة الخامسة، فيستهل الشاعر مقطوعته بإنهاء اللوحة السردية القصصية، مُفجِّراً ما تجمّع في صدره من ألم ووجع وكآبة وحزن، من خلال جملة من الأسئلة الاستنكارية، ومن المعروف أن السؤالَ الاستنكاري سؤالٌ معروف الإجابة لدى الشاعر، ومن فوائدهِ الالتهاء والسَّهوِ عن الهمِّ والوجع، جسدياً كان أم نفسياً، كما يقول المتنبي:

وكثيرٌ من السؤال اشتياقٌ وكثيرٌ من ردِّه تعليلُ (٤١)

والسياب بهذه الأسئلة يتعجّبُ (للدَّوْرَةِ) التي سَيَّرتْ حياته من مكان وزمان، إلى مكان وزمانٍ آخرين.

- أفليس ذاك سوى هباء؟ السؤال التمهيدي
- حُلمُ ودورة إسطوانة؟ نتيجة استفهامية تعجبية.
- إن كان هذا كل ما يبقى فأين هو العزاء؟ سؤال استنكاريّ غاضب

أسئلة تفجيرية هدفها إراحةُ الشاعر ممّا تجمّع في صدرهِ من حَشرْجات الحنين إلى الوطن والحبيبة، اختلطت معها ثنائية النظر إلى الخارج والداخل، فهو يرى المساءَ والليل قد أطبقا، فلا رؤية، لكنه في نفس الوقت يرى في داخله عراق الروح، عراق النور، عراق الرؤية، والأمر نفسه بالنسبة للمحبوبة.

ولعلكم تقدَّرون ما للألفاظ الآتية (هباء، حُلُم، عزاء، الليل، المساء، أطبق) من معانٍ سوداوية قاتمة تعكُس ما يشعر به السياب، وبالمقابِل، وردت ألفاظ مثل (أحببتُ، مصباح، روحي، فلتشعّا) كلُّها ألفاظ تحمل دلالة نفسية عميقة، ألا وهي سيلٌ عارمٌ من الشّوْق والتمنّي عند السياب للرجوع إلى السعادة الماضية، فهو يهربْ من النظر إلى الخارج (الواقع) ، لينظر إلى الداخل باستحضار الماضي السعيد. وفي هذا نكوص اختياري يتحكم به الشاعر.

ولنَسبْر الآن أعماق المقطوعة السادسة، فهي تبدأ بالتّمني، والتمنّي عادةٌ عند الإنسان الذي يرغبُ في تَحقُّق شيءٍ ما، ولكنه لا يتحقق، وينمُّ عن نفسية تَعبة وقلقة ومضطربة ويائسة، (لو) حرف امتناع لامتناع، ونصُّ الأمنية غيرُ موجود وغير متحقق على الإطلاق، ولنْ يوجدَ أبداً، فلقاؤهُ العراق لن يكتمل إلا بذهابه إليه فقط، فالشاعر في حالة يأس من الرجوع في هذا المقام، ولا يملك في الغُربة سوى الذكرى للعراق وشوقه له، وهو في حالة اختناق، يتمنّى لو أنّه يَفيقُ منها، كخروج الغريق إلى الهواء، وخروج الجنين إلى النور، وثنائية النظر إلى الخارج والداخل جليّة هنا، فهوى يرى نفسه غريباً، على أرض الغربة، وهو مقتنعٌ بهذا، وهذا نظرٌ إلى الخارج، لكنّ النظر إلى الداخل يتجلّى في الكلمات الآتية: (اللقاء) ، فاللقاءُ إذا كان حُلُماً فهو داخلي، و (الدَّمُ) يجري في عروق الإنسان فهو داخلي، و (الاشتهاء) عملية نفسية داخلية، و (الجوع) قضية جسدية نفسية داخلية في آنٍ، و (الغريق) لا يكون إلا في داخل البحر أو غيره، و (الجنين) لا يكون إلا داخل رَحِم الأم، كُلُّ هذه الألفاظ تتجسّد وتلتئم لتعكسَ نوعاً من الأسى واليأس الداخليْين. فالشاعر في هذا الموطن في حالة انطواء مع بيئته الحالية، فالإنسان الانطوائي– كما قال يونج– : «لا يتكيف مع وسطه على نحو واف، وهو عكس الإنسان الانبساطي الذي له علاقة بالمعايير الجماعية الخارجية التي تمثّلَ روحَ عصره» [٤٢] . وبالتالي فإنّ اللاوعي الفردي عند الشاعر يفوق اللاوعي الجماعي عنده.

وبعد هذه الزفرات من التمنّي الممزوجة باليأس، يرجع الشاعرُ في نهاية المقطوعة ليثورَ من جديد، من خلال سطور من التعجبُّ والاستفهام الاستنكاري الذي يشوبه – هذه

المرة– نوعٌ من السخرية والغضب، طاقةٌ تفجيرية يوظفها الشاعر في السؤال عمّن يخونُ وطنه، فهو يحاول أن يتخلص من تمنيه الذي لا يجدي نفعاً في الرجوع، فبذلك رجع الشاعر إلى حالة من التوتر والاضطراب الهائجْين.

وفي المقطوعة السابعة، استحضارٌ للماضي العراقي مع انكسارٍ مؤلم يحسَّهُ الشاعر، وكأنّه أطفأ ثورتَه في نهاية المقطوعة السادسة، وحولها إلى يأس وحسرةٍ ووجع.

فلنلاحظ لفظة (الظلام) التي وردت مرتين، بمعنىً مجازيٍّ، يحاولُ الشاعرُ من خلاله استحضارَ الماضي السعيد، وتتضّحُ فيه ثنائية النظر إلى الخارج والداخل أيضاً، فالظلامُ في حقيقة المرأى، سوادٌ حالك، والظلام الذي كان يعيشهُ الشاعرُ حقيقة في العراق ويعيشهُ الآن في داخلهِ مُقترناً بالعراق، هو نورٌ وبهاء، يُزيلُ الظلمة عن دواخل السياب.

ويستمر الانكسار، ويرجُع الشاعرُ للتمنّي بسؤال حقيقي وليس استنكارياً هذه المرّة، ممّا يدل على ازديادِ صعوبة الأمر والموقف مسبوقاً بلفظة (واحسرتاه) التي تحمل في طياتها ما تحملُ من الألم والوجع، لاحظوا السؤال:

متى أنام...
فأحُسُّ أن على الوسادة...
من ليلك الصيفي...
طَلاًّ فيه عطرك يا عراق؟

سؤالٌ طويلٌ، فيه أنفاسٌ طويلة ولكنها متقطعة، دلالة على مزيد من اليأس والألم والانكسار، فهو يقرنُ نفسه بعد ذلك، بالمسيح، فربط بين ذاته الغائرة في بحور الغربة الفكرية والأخلاقية، وبين المسيح المغترب عن وطنه السماوي أو عن وطن الفضيلة والأخلاق، والسبب في اتحاد السياب بالمسيح، الشعور بالمسؤولية تجاه البشر والوطن» (٤٣) .

«باعتبار أن المسيح رمزٌ للإنسان المعاصر المصلح الذي يريد أن يُخلِّصَ البشرية لكنه يعجز عن ذلك» (٤٤) .

إذاً، قرنَ السيابُ نفسَهُ بالمسيح في هذا المقام، للدلالة عن العجز الذي يَلفُّهُ، عجزُهُ في الوصول إلى وطنه، وعجزه في تخليصه من الأعداء، فأصبح هذا الاقتران أو الاتحاد بين السياب والمسيح، اقتراناً نفسياً داخلياً.

وفي ذلك اعتمد الشاعر في هذا الجزء من قصيدته على نموذج من النماذج العليا وهو (المسيح) ، ومن خلال هذا النموذج تتجسَّد عن الشاعر صور ابتدائية لا شعورية أو رواسب نفسية لتجارب ابتدائية لا شعورية لا تُحصى» (٤٥) .

لاحظوا كلمة (يجُّر) ، فالمسيحُ يجرُّ همومه في إصلاح الناس في كل مكان، والسياب يجرُّ وراءهُ ما يحمله من الذُلّ والعذاب متمسكاً بما يجرُّهُ من أجل هدف سام، وهو تخليصُ وطنه من أيدي الأعادي. إذاً، هي مقطوعةٌ تمثُلُ الانكسار واليأس والوجَع النفسي عند الشاعر، لا ثورةً ولا غضباً فيها.

ولنسبر الآن أغوار المقطوعة الثامنة، إذْ نجد فيها أقصى درجات الغُربة والاغتراب، بجميع أنواعها: الجسدية، المعنوية، المادية (الفقر) ، الفكرية، المكانية، الزمانية. تجتمع معاً لتلفَّ الشاعرَ بسحابةٍ سوداء أمامَ الغُرباء. وصف عميق لحالة الشاعر المُعدمة، ذلٌ يُجبرهُ على السؤال – الطلب من الآخرين– .

ولنلاحظ كيف تجلّى الاغترابُ بأنواعه داخل الألفاظ في المقطوعة، الكلمة (أشعث) وهي لفظةٌ تدلُّ على أقصى درجات التعب التي وصل إليها الإنسان، وعبارة الجمع (الشموس الأجنبية) مجازيتُها في العيون الغريبة التي تُزورُ الشاعر في أرض الغربة، وعبارة (يداً نديّة صفراء) والصفار يدلُّ على الشحوب، والشحوبُ يدلُ على الذلّ، والذلُّ يدلُّ على حالة الشاعر المنكسرة والتي يُخالِطها (الاحتقار) و (الانتهار) و (الازورار) .

متى يتمنى الإنسان الموت؟ إحدى الإجابات: عندما يُذلُّ الإنسان ويُحتقر أو عندما يُشفَقُ عليه ويُنْتهَر، فالاغترابُ النفسي يُجبرُ الإنسانُ على الهروب من مواجهة الحياة، فالشاعر يفضل الموت على الإشفاق. أيُّ إشفاق؟ الإشفاقُ من عدم امتلاك النقود (قطراتُ ماء معدنية) فلفظة (الماء) هنا اجتمعت مع (النقود المعدنية) ، مما يدلّ ذلك على أن أهمية النقود بالنسبة له في هذا المقام، كأهمية الماء للحياة. وإذا حَلّلنا شخصية الشاعر هنا، نجدها تستعين بالغريزة الضديّة للغريزة الجنسية، وهي غريزة الموت Stanatos، التي يرى فيها صورةً أخرى للحياة، وهذا ما وصفه فرويد: "أنّ هدف الحياة هو الموت" (٤٦) . أمّا عن ثنائية النظر إلى الخارج والداخل، فالشاعرُ يشاهدُ ازورار العيون حقيقة أمامه، تحتقره وتشفق عليه، ولكنَّ ذلك يَدفعُه بالمقابل إلى النظر في نفسه، ماذا يجدُ فيها؟ تمنياً للموت وهروباً من الذلّ والاحتقار والإشفاق. فلمْ نجدْ رصاصة الرحمة أو الثوران أو الغضب في هذه المقطوعة، فهي شُحْناتٌ تتلجلج في دواخل الشاعر. أما المقطوعة التاسعة فجاءت لتجسِّدَ ثوران الشاعر، فهو لا ييأسْ، يتشّبثُ بخيطٍ من الأمل للرجوع، كما يتشبثُ «أسوف» (٤٧) بالصخرة أملاً في البقاءِ على قيد الحياة.

تبدأ المقطوعة بفعل الأمر الصارخ (فلتنطفئ) ويحملُ معه زفراتٍ تخرج من صدر الشاعر، مُحَمّلة بالصراخ على (القطرات) ، والتي هي (الدم) والذي هو (النقود) ، وكأنّ السياب يخرجُ من الضمنية إلى الصراحة، من الرمز إلى الوضوح، ويعترفُ أن النقود في هذا المقام هي كُلُّ شيء، فهي الشراعُ والسفرُ والعودة، مصطلحاتٌ مفقودةٌ إذا فُقدت النقود.

(متى أعود) سؤالٌ مجهولُ الإجابة، ينثرُ السيابُ من خلاله ما اختلجَ في داخل صدره، كما البُركانُ في غليانه في الداخل، وثورانه إلى الخارج. سؤالُ تكرار أربعَ مراتٍ، في المرةِ الأولى صرخةٌ حقيقيةٌ غاضبة، وفي الباقي صدىً يعودُ بلا إجابة.

وتتجلى ثنائية النظر إلى الخارج والداخل في بقية المقطوعة، فهو يرى السُّفُنَ وكيف تُقِلّ الرُّكابَ، الذين دفعوا (نقودهم) ثمناً لركوبهم، ويرى البحرَ أمامَهُ، ويرى الضفّة الأخرى من البحر (العراق) ، يرى كُلَّ ذلك رؤية حقيقية بأمِّ عينه، إلا أنّ لمعانَ النقود في أيدي الناس، ولمعانَ الأمواج داخلَ البحرَ، أزاغت بَصرَه لتحوّلهُ إلى النظر في أعماق نفسه، فيرى العودة حُلماً، وامتلاكَ النقودِ أمنية، وتحوُّلَ البحرِ إلى أرض يسيرُ إليها نحو العودة خيالاً. هذه الثنائية تُجسِّدُ ألماً حقيقياً يحسُهُ الشاعر، يُفجِّره وهو يصرخ بالسؤال عن يوم العودة: «أتراهُ يأزفُ قبل موتي ذلك اليوم السعيد؟ »، وفي هذا نكوصٌ قسري تحكم بالشاعر.

يعودُ السيابُ في المقطوعة العاشرة ليغرقَ في الخيال، آملاً باقتراب هذا اليوم، فمَسْحةُ أملٍ تدبُّ في هذه المقطوعة، أملٌ يُبدِّدُ السحابَ، ويطردُ الرُّقباء، ويهزِمُ بردَ الشتاء.

ألا يحقُّ للسياب أنْ يرتاحَ بعد هذا الصُّراخ، ألا يستحقُّ لحظة خيالٍ ممزوج بالأمل تَدبُّ في أعماقه؟ بلى، فقد فعل ذلك في هذه المقطوعة، ولكنه سُرعان ما يصحو، فَإنّ الألمَ لا ينساهُ صاحبُه، وقد يتناساهُ زمناً قليلاً، فيقتنعُ الشاعر أنّ عودته شكوك، وأن بقائهُ بعيداً هو اليقينُ في عتماتِ نفسه.

إنّ الشاعرَ يقرنُ الضوءَ (يُضيءُ لي) بالظلمة (عتمات نفسي) ، ويقرنُ الفرحَ بسراب ممزوج بالخفية والضباب، وكأنّه يشعُر باللاجدوى من الخيال، وبحتميَّة بقاءه غريباً، وهذا الشعورُ والإحساس يتحولان إلى حقيقةٍ واقعيةٍ صريحةٍ في المقطوعة الأخيرة.

فالحقيقة فيها جاءت في لحظة فجأة، فهي حسرةُ الحقيقة المظلمة في عتماتِ نفس الشاعر، وهذه الحسرة استمرارٌ للثوران والتفجير النفسي في نهاية المقطوعة التاسعة، فانهالَ الشاعرُ على نفسه بمجموعة من الأسئلة الاستنكارية بأسلوبٍ من غضب، ونفس أصابها العطب، مكتشفاً مَن خلالها دكتاتورية النقود.

فالأنا الشاعرة هنا شعورها واعٍ، وهي في موقع وسط بين مطالبها الغريزية، فالأنا كما عرّفها فرويد هي: «ذلك الكيان الذي ينشأ عن جهازَ الإدراك الحسّي، وهو الجزء الشعوري الواعي، أو الجانب المتمدّن المعقول من شخصية الفرد، ودوره الأساسي هو التوسط بين المطالب الغريزية للكائن الحي وظروف البيئة المحيطة به، وأهدافه تتمثّل في المحافظة على حياة الفرد» (٤٨) .

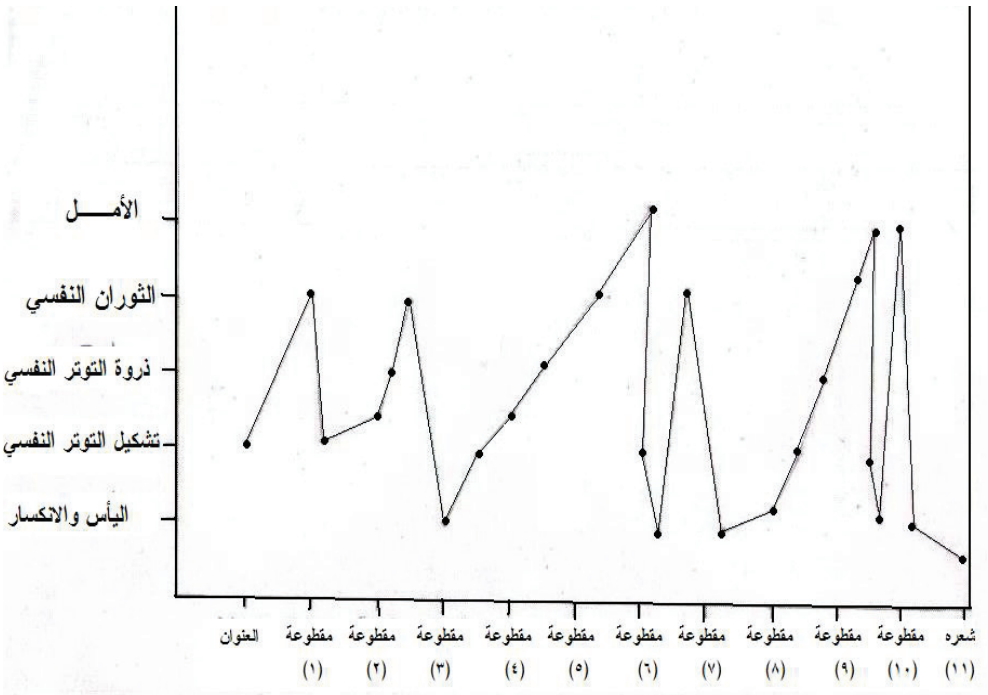
والمونولوج الداخلي بين الشاعر ونفسه يمثّلُ اكتشافَ الحقيقة، وتوقُّفَ آلية التخيُّل وآلية الأمل المكسور عنده، وبالتالي تحريك ديناميكية الدموع– والتي هي العزاء– ومراقبة

القلوع تروحُ وتغدو. وبعدَ أنْ صَرَخَ الشاعر، وحاولَ أنْ يُفرغَ ما كُبتَ وجاشَ في صدره، رفع راية الاستسلام لمرارة الحقيقة، وهي أنْ لا عودة.

أمّا عن ثنائية النظر إلى الخارج والداخل، فقد امتدت من بداية المقطوعة العاشرة إلى نهاية المقطوعة الأخيرة، ولكنها هذه المرّة جاءتْ بطريقة عكسيّة، وهو التحوُّل من النظر إلى الداخل إلى النظر إلى الخارج، فعندما عاش الشاعرُ لذّة غَيْبوبة التخيُّل في المقطوعة العاشرة، معنى هذا، أنه كان ينظرُ ويُسلّطُ الضَوْءَ على ما في نفسه من شوقٍ وتَمَنٍّ ورغبةٍ في العودة، فمن خلال اكتشافه للحقيقة، وصحوته القاسية، تحوّل إلى النظر إلى الخارج الواقعي، الذي ليس هو إلا مَحْضَ قُلوعٍ وبحرٍ ورياحٍ دونَ عَوْدة.

ففي بداية الأمر عاشت (الهو) عند الشاعر مبدأ اللذة (Lustprinzip) ، فهي لا تكترث بالواقع، لكنّ (هو) الشاعر سرعان ما تحوّلت إلى (الأنا) الواعية للحقيقة التي تتمثّل باللاعودة، وفي هذا براعةٌ في الإبداع عن الشاعر، "لأنّ الالتقاء بين الشعور واللاشعور يعتبر قاسماً مشتركاً في تفسير عملية الإبداع" (٤٩) .

وإذا ما حاولنا رَصْدَ مواطن التوتر، والقلق، والاضطراب، والهدأة النفسيّة الساكنة، واليأس، والأملِ، بطريقةٍ ديكارتية حسب النتائج التي سترد في الخاتمة، فإنّه يكون على النحو الآتي:



الخاتمة:

بعد القراءة وجدتُ أنّ القصيدةَ تحتوي على إحدى عشرَةَ مقطوعة، كلها تقوم على مبدأ النكوص، مسبوقة بالعنوان الذي كان مفتاحَ النص، وفيه ما فيه من السوداوية والتشاؤم، باعتباره مُشكّلاً للتوتر النفسي عند الشاعر.

فالمقطوعة الأولى: جاءت لتُفجّر انفعالاً كان محبوساً عند السياب، فوَصَلَ هذا الانفعال أعلى الهرم، ولاحظنا كيف تجلّت ثنائية النظر إلى الخارج والداخل (النكوص) ، فالسياب ينظر إلى القلوع والخليج، ليستخدم هذا النظر للالتفات إلى دواخله الغارقة بالغربة.

والثانية: جاءت امتداداً لتشكيل التوتر وبلوغ ذروته، من ثم الانتقال إلى الثوران النفسي والصراخ، وفيها اختلطت أصوات النشيج والضجيج بالنظر إلى الخليج، هذا الاختلاط أجبره على النظر والبحث عن فردوسه المفقود في دواخله.

والثالثة: لمحنا فيها اليأسَ والرّكود، وبالتالي إعادة تشكيل التوتر النفسي عند الشاعر، وكانت ثنائية النظر إلى الخارج والداخل بصورة جديدة في هذه المقطوعة، حيث تمّت آليتها في داخل نفس الشاعر ومخيلته، عن طريق الاستحضار للماضي، فقد رأى الشاعر جزئيات الماضي في نفسه رؤية حقيقة– بمعنى أنه كان قد عايشها– ، وفي الوقت نفسه هو يرى كُلَّ هذه الأشياء في دواخله فقط.

والرابعة: جاءت امتداداً لتشكيل التوتر النفسي ووصوله إلى الذروة، وكانت خالية من أي ثوران أو تفجير، وجاء فيها حوار داخلي وخارجي في آنٍ واحد، وهو الذي شكل ثنائية النظر إلى الخارج والداخل.

والخامسة: تمثل في كلِّ عباراتها الثوران النفسي القاسي الصارخ، مُنهياً فيها للوحة السردية القصصية، وبادئاً لثورانه بطرح كثير من الأسئلة التي لها تفسيرها النفسي الذي قد وضحناه سابقاً.

فالشاعر يرى المساءَ والليل حقيقةً، لكنه يرى عراقَ النور وعراقَ الرؤية في داخله.

والسادسة: جاء فيها مجموعة من الانفعالات بدأت من تشكيل بذرةٍ من الأمل عند الشاعر، لكنه أمل لم يَدُم، بل ساعد على تشكيل التوتر النفسي، الذي أدّى إلى اليأس قبل أن

يؤدي إلى الثوران في نهاية المقطوعة. فرؤيُته لنفسه غريباً على الخليج واقتناعُه أنّ هذه الغربة حقيقية، هو نظرٌ إلى الخارج، لكنّ ألفاظ المقطوعة التأمت لتشكل اليأس وَفَقْدِ الأمل داخل أعماق نفسه.

والسابعة: سَيْطرَ عليها عنصرُ اليأس فقط، والظلامُ في حقيقةِ المرأى سوادٌ معتكِر، والظلام الذي كان يعيشه الشاعر حقيقة في العراق، ويعيشه في كوامن نفسه مقترناً بالعراق، هو نورٌ وبهاءٌ يزيلُ الظلمة عن دواخله.

والثامنة: هي استمرارٌ لعنصر اليأس الذي ساعد على تشكيل التوتر النفسي ووصوله إلى ذروته في هذه المقطوعة، فالشاعر يشاهد ازورار العيون حقيقة أمامه، وذلك يدفعُه إلى النظر إلى داخله ليجدَ رغبة عارمة بالموت هرباً من الذلّ.

والتاسعة: كانت رصاصة الرحمة والثوران النفسي عند الشاعر، هذا الثوران كَوَّن أملاً قصيرَ الزمن، سرعان ما تحول إلى شُحناتٍ نفسية آلتْ بالشاعر إلى اليأس. فرؤيُته السّفن وهي تُقلُّ الرُّكاب، هي رؤية خارجية، لكنّ لمعان النقود في أيدي الناس حَوَّلت بَصرَهُ إلى النظرِ إلى أعماق نفسه ليرى العودة مجرد حُلُم.

والعاشرة: جاءت للمحاولةِ في تكوين أملٍ جديد، إلا أنّ الفَشَلَ لازَمها وتحوّلتْ إلى يأس، اليأسُ الذي استمَّر في المقطوعة الأخيرة حيثُ امتدّتْ ثنائية النظر إلى الخارج والداخل في آخر مقطوعتين، وجاءت بطريقةٍ عكسية، (التحول من النظر إلى الداخل إلى النظر إلى الخارج) .

الهوامش:

١. الدينوري، ابن قتيبة: الشعر والشعراء، ط٢، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٦، ص٢٧.

٢. نجم، خريستو: النقد الأدبي والتحليل النفسي، مكتبة السائح، بيروت، ١٩٩١، ص٤٤.

٣. انظر. فرويد، سيجموند: مساهمة في تاريخ حركة التحليل النفسي، دار الطليعة، بيروت، ١٩٧٩.

٤. ديتشس، ديفد: مناهج النقد الأدبي بين النظرية والتطبيق، ترجمة: محمد يوسف نجم، دار صادر، بيروت، ١٩٦٧، ص٥٢٣.

٥. انظر. الحاوي، إبراهيم: حركة النقد الحديث والمعاصر في الشعر العربي، ط١، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٨٤، ص١٠٧.

٦. انظر على التوالي:

العقاد، عباس محمود: أبو نواس الحسن بن هانئ، المكتبة العصرية، بيروت، ١٩٠٠.

العقاد، عباس محمود: ابن الرومي حياته وشعره، المكتبة العصرية، بيروت، ١٩٨٢.

المازني، إبراهيم عبد القادر: بشار بن برد، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، ١٩٠٠.

حسين، طه: مع أبي العلاء في سجنه، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٦.

٧. ظاظا، رضوان: مدخل إلى مناهج النقد الأدبي، مجلة عالم المعرفة، الكويت، ١٩٩٧، ص٣٥.

٨. خليف، يوسف: مناهج البحث الأدبي، دار غريب للنشر، القاهرة، ٢٠٠٤، ص٣٤.

٩. بركات، وائل: مقدمة في المناهج النقدية للتحليل الأدبي، مطبعة زيد بن ثابت، (د. م) ، ١٩٩٠، ص٥٩.

١٠. انظر. قصّاب، وليد: مناهج النقد الأدبي الحديث– رؤية إسلامية، دار الفكر، دمشق، ٢٠٠٧، ص٥٣– ٥٤.

وانظر. ديتشس، ديفد: مناهج النقد الأدبي بين النظرية والتطبيق، ص٥٢٣.

١١. قطوس، بسام: المدخل إلى مناهج النقد المعاصر، ط١، دار الوفاء، الإسكندرية، ٢٠٠٦، ص٥٨.

١٢. خليف، يوسف: مناهج البحث الأدبي، ص٣٥.

١٣. انظر. الزبيدي، يوسف: بدر شاكر السياب حياته وقصائده، دار دجلة، عمان، ٢٠٠٨، ص٧.

١٤. انظر. بطرس، انطونيوس: بدر شاكر السياب – شاعر الوجع، المؤسسة الحديثة، طرابلس، ١٩٩٠، ص١٠.

١٥. انظر. بلاطة، عيسى: بدر شاكر السياب، ط٣، دار النهار، بيروت، ١٩٨١، ص٢٥، ص٢٩.

١٦. انظر. المرجع السابق، ص٤٠، ص٤٣، ص٦٣.

١٧. انظر. الخير، هاني: بدر شاكر السياب – ثورة الشعر ومرارة الموت، ط١، دار رسلان، سوريا، ٢٠٠٦، ص١٢.

١٨. انظر. عباس، إحسان: بدر شاكر السياب– دراسة في حياته وشعره، ط٦، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٩٢، ص١٥١– ١٥٦.

١٩. انظر. وادي، طه: جماليات القصيدة المعاصرة، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٢، ص١٥– ٢٠.

٢٠. انظر. اطميش، محسن: دير الملاك، دار الرشيد، العراق، ١٩٨٢، ص٢٦– ٤٠.

٢١. انظر. الشقيرات، أحمد: الاغتراب في شعر بدر شاكر السياب، دار عمار، الأردن، ١٩٨٧، ص١١٨– ١٣٠.

٢٢. انظر. فضل، صلاح: أساليب الشعرية المعاصرة، ط١، دار الآداب، بيروت، ١٩٩٥، ص٦٦– ٧٤.

٢٣. انظر. قيسومة، منصور: دلائل الإبداع والرؤيا في شعر السياب، ط١، دار سحر، تونس، ١٩٩٦، ص٩٧– ١٠٢.

٢٤. انظر. الزين، باسل: رواد الشعر العربي المعاصر، دار الفكر اللبناني، بيروت، ٢٠٠٠، ص١٥٤– ١٦٠.

٢٥. المصري، ابن منظور: لسان العرب، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٣، ص٥٣٧.

٢٦. سورة الحاقة، آية ٦.

٢٧. إسماعيل، عز الدين: التفسير النفسي للأدب، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٣، ص٧٢.

٢٨. فرويد، سيجموند: محاضرات تمهيدية في التحليل النفسي ترجمة: احمد عزت راجح، ط٣، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ١٩٨٧، ص٣٧٨.

٢٩. انظر: اطميش، محسن: دير الملاك، ص٢٦– ٣٠.

٣٠. فرويد، سيجموند: مساهمة في تاريخ حركة التحليل النفسي، ص١٩.

٣١. انظر. الصائغ، يوسف: الشعر الحرّ في العراق– دراسة نقدية، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٢٠٠٦، ص٤٩.

٣٢. عبد الله، عدنان خالد: النقد التطبيقي التحليلي، دار الشؤون الثقافية العامّة، بغداد، ١٩٨٦، ص٢٤.

٣٣. إسماعيل، عز الدين: التفسير النفسي للأدب، ص٥٨.

٣٤. إسماعيل، عز الدين: الشعر العربي المعاصر، دار الثقافة، بيروت، ١٩٦٦، ص٣٥٠.

٣٥. انظر. إبراهيم، ريكان: نقد الشعر في المنظور الفلسفي، ط١، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ١٩٨٩، ص١٠٠.

٣٦. جاكوبي، يولاند: علم النفس اليونجي، ترجمة: ندرة اليازجي، ط١، الأهالي للطباعة والنشر، دمشق، ١٩٩٣، ص٢١.

٣٧. إسماعيل، عز الدين: التفسير النفسي للأدب، ص٧٥.

٣٨. المرجع السابق، ص٥٦.

٣٩. فرويد، سيجموند: خمس محاضرات في التحليل النفسي، ترجمة: نيفين مصطفى، مكتبة الانجلو المصرية، مصر، ١٩٩٠، ص٩٤.

٤٠. انظر. ت. س، إليوت: في الشعر والشعراء، دار كنعان للدراسات والنشر، دمشق، ١٩٩١، ص١١٤.

٤١. المتنبي، أبو الطيب: ديوان المتنبي، تحقيق: عمر فاروق الطباع، دار الأرقم، بيروت، ١٩٩٧، ص١٣٦.

٤٢. جاكوبي، يولاند: علم النفس اليونجي، ص٣١.

٤٣. انظر. محمود: عبد الرحمن عبد السلام: فلسفة الموت والميلاد– دراسة في شعر السياب، المجتمع الثقافي، أبو ظبي، ٢٠٠٣، ص٣١٣.

٤٤. انظر. الكيلاني، اليمان: بدر شاكر السياب– دراسة أسلوبية لشعره، دار وائل للنشر، الأردن، ٢٠٠٨، ص١٥٥.

٤٥. أبو الرضا، سعد: نحو منهج نفسي في نقد الشعر، الهيئة المصرية العامّة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٤، ص٢٢.

٤٦. انظر. فرويد، سيجموند: الموجز في التحليل النفسي، ترجمة: سامي محمود علي، ط٢، دار المعارف، مصر، ١٩٧٠، ص٨٩. وانظر. فرويد، سيجموند: ما فوق مبدأ اللذة، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٦، ص٩٢.

٤٧. أسوف: هو بطل رواية (نزيف الحجر) لـ إبراهيم الكوني.

٤٨. فرويد، سيجموند: مساهمة في تاريخ حركة التحليل النفسي، ص٢٧.

٤٩. سويف، مصطفى: الأسس النفسية للإبداع، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٠، ص٢٧٨.

المصادر والمراجع:

١. إبراهيم، ريكان: نقد الشعر في المنظور الفلسفي، ط١، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ١٩٨٩.

٢. أبو الرضا، سعد: نحو منهج نفسي في نقد الشعر، الهيئة المصرية العامّة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٤.

٣. إسماعيل، عز الدين: التفسير النفسي للأدب، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٣.

٤. الشعر العربي المعاصر، دار الثقافة، بيروت، ١٩٦٦.

٥. اطميش، محسن: دير الملاك، دار الرشيد، العراق، ١٩٨٢.

٦. بركات، وائل: مقدمة في المناهج النقدية للتحليل الأدبي، مطبعة زيد بن ثابت، (د. م) ، ١٩٩٠.

٧. بطرس، انطونيوس: بدر شاكر السياب – شاعر الوجع، المؤسسة الحديثة، طرابلس، ١٩٩٠.

٨. بلاطة، عيسى: بدر شاكر السياب، ط٣، دار النهار، بيروت، ١٩٨١.

٩. ت. س، إليوت: في الشعر والشعراء، دار كنعان للدراسات والنشر، دمشق، ١٩٩١.

١٠. جاكوبي، يولاند: علم النفس اليونجي، ترجمة: ندرة اليازجي، ط١، الأهالي للطباعة والنشر، دمشق، ١٩٩٣.

١١. الحاوي، إبراهيم: حركة النقد الحديث والمعاصر في الشعر العربي، ط١، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٨٤.

١٢. حسين، طه: مع أبي العلاء في سجنه، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٦.

١٣. خليف، يوسف: مناهج البحث الأدبي، دار غريب للنشر، القاهرة، ٢٠٠٤.

١٤. الخير، هاني: بدر شاكر السياب – ثورة الشعر ومرارة الموت، ط١، دار رسلان، سوريا، ٢٠٠٦.

١٥. ديتشس، ديفد: مناهج النقد الأدبي بين النظرية والتطبيق، ترجمة: محمد يوسف نجم، دار صادر، بيروت، ١٩٦٧.

١٦. الدينوري، ابن قتيبة: الشعر والشعراء، ط٢، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٦.

١٧. الزبيدي، يوسف: بدر شاكر السياب حياته وقصائده، دار دجلة، عمان، ٢٠٠٨.

١٨. الزين، باسل: رواد الشعر العربي المعاصر، دار الفكر اللبناني، بيروت، ٢٠٠٠.

١٩. سويف، مصطفى: الأسس النفسية للإبداع، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٠.

٢٠. الشقيرات، أحمد: الاغتراب في شعر بدر شاكر السياب، دار عمار، الأردن، ١٩٨٧.

٢١. الصائغ، يوسف: الشعر الحرّ في العراق– دراسة نقدية، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٢٠٠٦.

٢٢. ظاظا، رضوان: مدخل إلى مناهج النقد الأدبي، مجلة عالم المعرفة، الكويت، ١٩٩٧.

٢٣. عباس، إحسان: بدر شاكر السياب– دراسة في حياته وشعره، ط٦، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٩٢.

٢٤. عبد الله، عدنان خالد: النقد التطبيقي التحليلي، دار الشؤون الثقافية العامّة، بغداد، ١٩٨٦.

٢٥. العقاد، عباس محمود: أبو نواس الحسن بن هانئ، المكتبة العصرية، بيروت، ١٩٠٠.

٢٦. ابن الرومي حياته وشعره، المكتبة العصرية، بيروت، ١٩٨٢.

٢٧. فرويد، سيجموند: خمس محاضرات في التحليل النفسي، ترجمة: نيفين مصطفى، مكتبة الانجلو المصرية، مصر، ١٩٩٠.

٢٨. ما فوق مبدأ اللذة، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٦.

٢٩. محاضرات تمهيدية في التحليل النفسي ترجمة: احمد عزت راجح، ط٣، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ١٩٨٧.

٣٠. مساهمة في تاريخ حركة التحليل النفسي، دار الطليعة، بيروت، ١٩٧٩.

٣١. الموجز في التحليل النفسي، ترجمة: سامي محمود علي، ط٢، دار المعارف، مصر، ١٩٧٠.

٣٢. فضل، صلاح: أساليب الشعرية المعاصرة، ط١، دار الآداب، بيروت، ١٩٩٥.

٣٣. قصّاب، وليد: مناهج النقد الأدبي الحديث– رؤية إسلامية، دار الفكر، دمشق، ٢٠٠٧.

٣٤. قطوس، بسام: المدخل إلى مناهج النقد المعاصر، ط١، دار الوفاء، الإسكندرية، ٢٠٠٦.

٣٥. قيسومة، منصور: دلائل الإبداع والرؤيا في شعر السياب، ط١، دار سحر، تونس، ١٩٩٦.

٣٦. الكيلاني، اليمان: بدر شاكر السياب– دراسة أسلوبية لشعره، دار وائل للنشر، الأردن، ٢٠٠٨.

٣٧. المازني، إبراهيم عبد القادر: بشار بن برد، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، ١٩٠٠.

٣٨. المتنبي، أبو الطيب: ديوان المتنبي، تحقيق: عمر فاروق الطباع، دار الأرقم، بيروت، ١٩٩٧.

٣٩. محمود: عبد الرحمن عبد السلام: فلسفة الموت والميلاد– دراسة في شعر السياب، المجتمع الثقافي، أبو ظبي، ٢٠٠٣.

٤٠. المصري، ابن منظور: لسان العرب، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٣.

٤١. نجم، خريستو: النقد الأدبي والتحليل النفسي، مكتبة السائح، بيروت، ١٩٩١.

٤٢. وادي، طه: جماليات القصيدة المعاصرة، دار المعارف

صراعات إثبات الهوية
في الخطاب الروائي السعودي المعاصر:
صراعات المرأة الوافدة في (البحريات) نموذجاً*

د. أبو المعاطي خيري الرمادي**

* تاريخ التسليم: ٢٦/ ١/ ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ٥/ ٣/ ٢٠١٣م.
** أستاذ مساعد/ قسم اللغة العربية وآدابها/ كلية الآداب/ جامعة الملك سعود/ المملكة العربية السعودية.

ملخص:

تعد الرواية السعودية المعاصرة من أكثر الروايات العربية اهتماماً بصراعات إثبات الذات وتأكيد الهوية، ولعل ذلك يعود في جزء كبير منه إلي طبيعة التركيبة السكانية للمجتمع السعودي، المختلف بها عن جل المجتمعات العربية، فهو مجتمع يفتح أبوابه على مصاريعها للآخر، وفي الوقت نفسه يرفضه، ويحرص على إقصائه وتهميشه، ويسعى بكل السبل إلى صهره في آتون ثقافته. ويميز الرواية السعودية المهتمة بصراعات إثبات الهوية تناولها لموضوعات غير مألوفة في المنجز الروائي العربي، على رأسها صراعات المرأة الوافدة للمحافظة على هويتها من الاندثار، والمحافظة على ذاتها من الاستلاب داخل مجتمع الصحراء. وتعد رواية (البحريات) للروائية السعودية أميمة الخميس من أهم الروايات السعودية التي تناولت هذا الصراع، فهي لم تنظر لصراع المحافظة على الهوية من زاوية الصراع فقط، بل خاضت في أسبابه ونتائجه بطريقة فنية بعيدة جد البعد عن التقريرية الوعظية، مما جعلها مناسبة لرصد أشكاله، والوقوف من خلالها على خصائص عامة لنصوص صراع إثبات الهويات.

الكلمات المفتاحية:

الهوية الصراع الخطاب الروائي الاستلاب.

Conflicts of identity in contemporary Saudi novelist discourse Expatriate women conflicts in «Albhriat» as model

Abstract:

The contemporary Saudi novel is one that mostly cares about the conflicts of self- affirmation and identity confirmation among all Arab novels. Perhaps the reason behind it mainly goes to the nature of demographics of Saudi society which is different from all Arab societies. It has its doors wide open to the others; at the same time it rejects them, tries to exclude and marginalize them and tries its best to make them melt in the furnace of its culture. The thing that distinguishes Saudi novel which is interested in conflicts of identity affirmation is addressing the unfamiliar topics in the Arab novels, especially the conflicts of expatriate women to maintain their identity from extinction and alienation within the society of desert. Rewaya Al Bahriyaat (the admiral novel) of the Saudi novelist Omaima Al Khamis is the one that addresses this conflict the most among the Saudi novels. This novel did not look at the conflict of maintaining the identity from the angle of conflict only, but dig deep in its causes and effects in an artistic way far away from the normative hortatory, which makes it suitable to monitor its forms and find general characteristics of the texts of the conflict of identities affirmation.

Key Words:

Identity, Conflict, Novelist discourse, Alienation.

توطئة:

سيظل صراع إثبات الهوية متأججاً مادامت الحياة، يهدأ حيناً ويثور في أحايين كثيرة بفعل متغيرات ثقافية، واقتصادية، واجتماعية، وتاريخية، ترمي بظلالها دوماً على المجتمعات المحكومة بقوانين ديناميكية تجعل حركتها الداخلية حركة دائمة. وهو صراع لا يتأجج بفعل اختلاف الجنس، أو اللغة، أو الدين، أو التاريخ فقط؛ فكثيراً ما يشتعل أواره بين أبناء الأمة الواحدة، ولعل ذلك مرده إلي ارتفاع درجة الإحساس بالأنا لدى الإنسان، وهو إحساس يبلغ ذروته في نفوس أبناء المجتمعات المنغلقة على نفسها، فدائماً ما يتهيبون من الآخر ويرفضون الاحتكاك به والتعامل معه، ويسعون خلف ما يعرف بجماعة « النحن « التي من خلالها تتحدد الهوية الاجتماعية للأفراد، وهي هوية منغلقة لا تعترف بقوانين التوازن والتفاعل والتناغم اللازمة لتفعيل الاتصال بالآخر. وهو صراع متعدد الأشكال والدوافع، يتجسد في صور عديدة: كمحاولات فرض الثقافة الخاصة، ومحاولات اجتثاث ذوات الآخرين والقضاء على ثوابتهم التاريخية وإجبارهم على الانصهار في بوتقة الأنا، ومحاولات الرد والمقاومة لتأكيد الوجود وإثبات الهوية.

تسعى هذه الدراسة إلى رصد أشكال صراع إثبات الهوية في الخطاب الروائي السعودي المعاصر (البحريات نموذجاً) ، خاصة صراعات المرأة الوافدة/ المجتلبة للمحافظة على هويتها الثقافية، والوطنية، والتاريخية، والوقوف على آليات مقاومتها اجتثاث الذات واستلاب الهوية، والفرق بين رؤيتها ورؤية الرجل للهوية، وتحديد خصائص عامة لنصوص صراع الهويات. وهي النصوص المعنية بالهوية استلاباً ومقاومة، الراصدة معاناة الشخصية من الآخر وآليات مقاومتها.

تتكون الدراسة من تمهيد يتناول مفهوم الهوية، وطبيعة المجتمع السعودي، والرواية والمجتمع، ثم قسمين هما على التوالي: ثنائية الفعل والفعل المضاد، تبين فيه الدراسة آليات استلاب الهوية، واجتثاث الذات، ووسائل المجابهة، ثم هوية النص ونص الهوية، تحاول الدراسة فيه رصد ملامح عامة لنصوص صراع الهويات بالتطبيق على النص المنتخب للدراسة، وتنتهي الدراسة بخاتمة توضح أهم النتائج.

وقد انتخبت الدراسة رواية « البحريات « للروائية السعودية أميمة الخميس دون غيرها من الروايات المهتمة بصراعات المحافظة على الهوية؛ لأن الصراع هو موضوع الرواية الأساس ولم يأت عرضاً ضمن أحداثها، مما جعل النص مختلفاً عن غيره من النصوص

المهتمة بهذه القضية، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى شمولية نظرة الكاتبة، فهي لم تنظر لصراع المحافظة على الهوية من زاوية الصراع فقط، بل خاضت في أسبابه ونتائجه بطريقة فنية بعيدة جد البعد عن التقريرية الوعظية، كما أن الرواية بسبب طبيعتها هذه مناسبة تماماً لتحديد هوية نص الهوية والوقوف على ملامحه.

سبقت هذه الدراسة بدراسات عدة، اهتمت بقضايا الهوية، تناول بعضها روايات سعودية، مثل دراسة الدكتور إبراهيم الشتوي « أبحاث في الهوية، دراسات في الرواية العربية « [١] ، التي تناول فيها بالدراسة رواية « سفينة وأميرة الظلال» للروائية مها الفيصل، ودراسة الباحثة نورة فرج «ارتباكات الهوية: أسئلة الهوية والاستشراق في الرواية العربية الفرنكوفونية « [٢] ، التي تناولت فيها بالدراسة رواية « الحزام» للروائي السعودي أحمد أبودهمان. وتناول البعض الآخر روايات عربية، مثل دراسة سهيلة بريوة « التصادم الثقافي وصراع الهويات في رواية كيف ترضع من الذئبة دون أن تعضك « [٣] للروائي الجزائري عمارة لخوص، ودراسة عبد الجبار ربيعي « هوية السرد وسرد الهوية في رواية صحو الكلام للأستاذ عيسى مومني» [٤] ، ودراسة إبراهيم فرغلي « سؤال الهوية والمواطنة والانفتاح على الآخر في رواية ساق البامبو» [٥] للروائي الكويتي سعود السلعوسي. وهي دراسات لم تهتم برصد أشكال صراع إثبات الهوية، ولم تتعرض لملامح نصوص صراعات الهوية. الأمران المشكلان عصب هذه الدراسة.

التمهيد:

١ـ ١ مفهوم الهوية:

ذاع مفهوم الهوية (بضم الهاء) عالمياً وعربياً في نهايات العقد الستيني من القرن الماضي، متزامناً مع حركة صعود المد القومي في بلدان العالم الثالث، وتغير خريطة العالم بعد استقلال الأقليات. وهو من المفاهيم التي حيرت ومازالت أصحاب المعاجم والباحثين المهتمين بالدراسات الفلسفية والأنثربولوجية، ولعل السبب كامن في أن مفهومها « مفهوم متحرك يشتبك فيه التجريد النظري بالممارسة التاريخية « [٦] ، فلم تقدم المعاجم العربية للفظة هوية معنى شاملاً يميزها عن غيرها من المصطلحات قريبة الصلة منها، مثل الأنا، والخصوصية، والماهية. فهي في المعجم الوجيز تعني: الذات [٧]، وفي المعجم الوسيط: تعني حقيقة الشيء أو الشخص، التي تميزه عن غيره[٨]. وهما تعريفان فضفاضان خاصة أن حقيقة الشيء في حركة دائمة ترفض الثبات، وتتحكم فيها ظروف المجتمع الثقافية، والسياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والذات لفظة مطاطة لا يمكن تحديد ملامحها بسهولة.

وتعددت تعريفات الفلاسفة لها، وإن كانت كلها تدور في فلك واحد، فالشريف الجرجاني في كتابه التعريفات يقول: "إنها الحقيقة المطلقة المشتملة على الحقائق اشتمال النواة على الشجرة في الغيب " (٩) . ويقول عنها الفارابي: إنها كلمة اشتقها المترجمون الأوائل من الـ هو لينقلوا " بها الأمكنة التي تستعمل فيها أستين في اليونانية، وهست بالفارسية... وجعلوا المصدر منه الهوية... ورأى آخرون أن يستعملوا مكان تلك الألفاظ بدل الهو لفظة الموجود وهي لفظة مشتقة ولها تصاريف، وجعلوا مكان الهوية لفظة الوجود " (١٠) ومع ذلك فقد " فرضت كلمة الهوية نفسها كمصطلح فلسفي يستدل به على كون الشيء هو نفسه" (١١) . وهي تعريفات تلتقي مع ما نجده عند فلاسفة اليونان القدامى خاصة أرسطو الذي يعرف الهوية ببوصفها: " وحدة الكائن، أو هي وحدة لتعدد الكائنات، أي وحدة الكائن الواحد المنظور إليه باعتباره متعدداً؛ إذ حينما نقول – على سبيل المثال – إن الشيء الواحد متطابق في ذاته، إنما ننظر إليه في نفس الآن كما لو كان شيئين، و في نفس المنحنى* يذهب فولتير الذي يرى الهوية مصطلحاً علمياً لا يعني سوى الشيء نفسه، ويمكن ترجمته إلى اللغة الفرنسية بمعنى التساوي. ولا يخرج هيجل وغيره من فلاسفة الغرب عن هذا الجذر التعريفي المؤسس لمفهوم " الهوية " والذي نقلت المعاجم والموسوعات الفلسفية المعاصرة صياغته بنفس المعنى؛ حيث دأبت على اعتبار الهوية "مقولة تعبر عن تساوي وتماثل موضوع أو ظاهرة ما مع ذاته، أو تساوي موضوعات عديدة" (١٢) .

وهي تعريفات تجمع كما هو ظاهر على أنها ما يكون به الشيء هو ذاته، متمايزاً عن غيره من الأشياء، وتشير إلى " المبدأ الدائم الذي يسمح للفرد بأن يبقى هو هو، وأن يستمر في كائنه عبر وجوده السردي، على الرغم من التغيرات التي يسببها أو يعانيها " (١٣) ، مع الوضع في الحسبان أن ما يتحدد به الشيء متغير غير ثابت. وهو إجماع نرى فيه عودة قوية للفرد والفردية، والاهتمام بالاختلاف، ومقاومة " لسياسات التعميم، ولكثير من المقولات الثابتة في الإرث الغربي في عصر التنوير الأوروبي " (١٤) . ولعل تعريفها بأنها " قوة وتميز واسترداد للملامح وسط الحشود " (١٥) التعريف الذي ورد في روايتنا محل الدرس مرتبطاً بـ" رحاب " الفلسطينية من أروع التعاريف.

١ـ ٢ طبيعة المجتمع السعودي.

يختلف المجتمع السعودي عن غيره من المجتمعات العربية في تكوينه، فهو مجتمع مفتوح يستوعب الكثير من الجنسيات بألوانها وثقافاتها ومعتقداتها وصراعاتها، لكن أفراده على غير المعروف عن المجتمعات المفتوحة لا يستطيعون الانسجام مع الآخرين بسهولة، حتى لو اتفقوا معهم في اللغة واللون والدين؛ فالشخصية السعودية « تتسم بالشك

في الآخر (ميراث اجتماعي) ، وضعف القدرة على التكامل والانسجام بسهولة مع الآخر من خارج محيطها حتى تعرفه وتطمئن إليه، ونلحظ ذلك من خلال عدم التكامل بين كثير من السعوديين ونظرائهم من دول أخرى « [١٦] لذا يظل الوافد على هذا المجتمع مرفوضاً، يفصله عن أهله سياج الشك الذي لا ينهار بسهولة.

والعجيب في هذا المجتمع مع هذا الرفض حرصه الشديد على التزام الآخر بثقافته وأعرافه وتقاليده التي قد تتناقض مع ثقافته الوافد بها، وأرجع ذلك إلى ارتباط ثقافة هذا المجتمع وأعرافه وتقاليده بروح الدين الإسلامي الذي لا مجال للخروج على تعاليمه. وهو حرص يستلزم استلاب هوية الآخر مهما كانت، فلا حياة له إلا بالذوبان والتسعود، وإن كانت حدة هذا الاستلاب قد هدأت كثيراً بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر، التي يؤرخ بها لبداية نقلة نوعية في هذا المجتمع الاستاتيكي، حيث زاد انفتاحه على الغرب وتغيرت نظرته لثقافته، وأصبح الاتصال به أمراً واقعاً، واستيعاب فكره ضرورة، وقبوله بثقافته وهويته أمراً حتمياً، لكنها لم تنته، ولعل سبب ذلك ثقافة هذا المجتمع الضاربة بجذور في أعماق التاريخ. وهي ثقافة كونية، ناتجة عن موقع الجزيرة العربية في مفترق طرق التجارة منذ القدم، يختلط فيها الفارسي، بالروماني، وبالعربي، وبالفينيقي، وبالفرعوني، وبالحبشي، وبالهندي، هذبها دين التوحيد وشذبها، وخلصها من مفاهيم التعدد والتجسيد والشرك وصنع لها خصوصيتها التي ميزتها بين ثقافات الأمم المحيطة، فبسبب قوة هذه الثقافة وثباتها في عصر الكونية، وسهولة الانفتاح على الآخر وثقافاته لم تصمد فقط أمام السيل الغربي الجارف، بل نجحت في صهر ثقافات كثيرة في بوتقته، قد يكون للجانب الروحي الطاغي عليها أثر في عملية الصهر هذه، لكنه ليس الوحيد.

لكن هذا الحكم على ثقافة المجتمع السعودي ليس حكماً قطعياً؛ لأن طبيعة المجتمعات التغير وعدم الثبات، يتحكم في حركتها نحو التقوقع داخل شرنقة الذات، أو الانطلاق والانفتاح على الآخر حركة مد وجذر اجتماعية، وثقافية، واقتصادية عالمية، بالإضافة إلى أصالتها من عدمها.

١ـ ٣ الرواية والمجتمع:

الرواية منتج أدبي اجتماعي ذو سمات خاصة، لا خلاف على أن الروائي صانعه بقدرات فكرية، وتخيلية، ولغوية،

وثقافية، واجتماعية لا يمكن الاستغناء عنها في أثناء عملية خلق النموذج الروائي الذي « يحيا حياة كل الناس ويعاني قضيتهم « [١٧] ، النموذج الباقي الذي يرى فيه كل متلق ذاته بخيرها وشرها، وفرحها وحزنها، وشجاعتها وجبنها، وقدرتها وقت الفعل، وخنوعها

وقت الضعف، فهي الجدار الرابع من جدران البناء الروائي، المحتاجة عملية تجسيده بشدة إلي ما يمكن تسميته بثقافة الشارع، وهي ثقافة اجتماعية شمولية، بدونها لا وجود للإبداع؛ فالإبداع عامة والرواية خاصة «فعالية اجتماعية وإن بدا فردياً للوهلة الأولى « [١٨] . وهذه الصلة بين الرواية والمجتمع ليست عجيبة فالرواية من دون الأجناس الأدبية الأخرى ظهرت « لتمثل الحياة في تنوعها كله « [١٩] ، كما أنها تنفتح على الحياة بمجملها، وبتفاصيلها ومفرداتها*، وتتحمل مستويات متعددة من الخطاب، وتخاطب المستويات كافة، وتستوعب الإيديولوجيات كلها؛ نظراً لتعدد الشخصيات فيها وتفاوت مستواها المعرفي والاجتماعي واختلاف موقعها الاقتصادي والسياسي والثقافي، ولسهولة تلقيها، فمتلقيها لا يحتاج في كثير من الأحيان إلي مخزون ثقافي ضخم يساعده على فهم النص، ولا إلي آليات تأويل تمكنه من الوصول للمغزى، بخلاف الشعر الذي درج على ألا يعطي المتلقي كنهه بسهولة ويسر.

وهذه العلاقة بين الرواية والمجتمع « تقوم على التغذية والتلقي ، تغذية المجتمع للرواية، وتلقيه لها « [٢٠] ؛ فإنسان المجتمع وعلاقاته بما حوله وتفاعله مع من حوله المنبع الذي يسترفد منه الروائي مادة روايته، ونفس الإنسان هو من يمنح المادة المسترفَدة بعد إعادة تشكيلها شرعية الوجود إذا قبلها، وهو من يكتب شهادة زوالها إن رفضها، لذا فهي ابنة مجتمعها*، كيانها مرتبط به، وديمومة بقائها مرتبطة بمدى تغلغلها في صميمه، وتعبيرها بشمولية عن قضايا إنسانه، وتسجيل كل ما يمر به من أحداث تسجيلاً فنياً دقيقاً يجعلها وثيقة غير تاريخية*، لا يرى فيها الإنسان الواقع، بل يرى فيها حقيقة الواقع وجوهره.

وقد استوعبت الرواية السعودية المجتمع السعودي بقضاياه ومشكلاته، بما فيها صراع الأنا والأنا، وصراع الأنا والآخر من أجل إثبات الهوية، واختلفت نظرة الروائيين للآخر، فحيناً هو المغلوب على أمره، وحيناً هو الجحيم بتعبير سارتر، وصوّرت محاولات الآخر لمقاومة الانصهار، والاجتثاث الثقافي، ومن هذه الروايات رواية « البحريات « موضوع الدراسة.

٢ـ ١ النص:

تدور أحداث رواية «البحريات« لـ (أميمة الخميس)* في الفترة ما بين العقدين السادس والسابع من القرن العشرين الميلادي، فترة الانقلاب الاجتماعي والاقتصادي في المجتمع السعودي، وبداية مرحلة التطور والانتقال من «الحياة الخاضعة للقانون الطيني«[٢١] إلى حياة تجمع بين النسقين العربي والغربي، وطفرة حضارية غيرت شكل المجتمع وسلوكيات أفراده.

تحكي الرواية عن « بهيجة» الشامية التي جلبت إلى القصر في قلب نجد، وهي في الثالثة عشرة من عمرها، « ولأنّ انعطافاتها كانت لم تكتمل بعد، والخوف وفراق أمها جعلها صفراء كجرو مسلوخ، لم يبد الملك رغبة فيها» [٢٢] فوهبها لوزيره « أبي صالح آل معبل»، الذي منحها لابنه «صالح» غير المتآلف مع زوجه البدوية «موضي»، فسمقت « واستدارت، وفتحت محارتها فاندس فيها صالح وأغلقتها عليه، وسكبت عليه ماءها وعصائرها» [٢٣] ، فبرّد بعشقه لهيب غربتها وهون عليها العيش في قلب الصحراء، معه أصبحت أم ولد لها الكثير من الحقوق وشرعية وجود واهنة، لم تقو يوماً رغم إنجابها سبعة من الذكور.

تصور الرواية معاناتها مع المكان وقاطنيه، وترسم ملامح غربتها واغترابها، ومحاولات اجتثاثها من جذورها، ومقاومتها، وبجور « بهيجة « التي استحوذت على الجزء الأكبر من الرواية، نرى معاناة بحرية ثانية، هي « رحاب» المدرسة الفلسطينية المهجَّرة قصراً من وطنها إلى بيروت، التي ألقت بنفسها في آتون الصحراء هرباً من آلام قصة حب فاشلة بعد رحيل المحبوب إلى الغرب بلا عودة، ومعاناة بحرية ثالثة هي» سعاد « الشامية زوج «سعد»، شقيق زوج «بهيجة»، التي باعها أهلها إلى الصحراء في صورة زوجة، فلم تستطع الاندماج في مجتمع (آل معبل) الصحراوي وعانت من نسائه اللواتي أطلقن عليها مرة « البحر الأبيض المتجمد « [٢٤] ومرة، « عناد... لأنها قلما تستجيب لندائهن المتكرر لمشاركتهن قهوة الضحى أو المغرب في مجلس النساء « [٢٥] ، وبجوار الثلاث غريبات، تتعرض الرواية لمآسي» مريما « الحبشية المسيحية التي جلبت جارية للصحراء، و» أم سرور» الخادمة الإفريقية السوداء، و» عجايب» الإيرانية الجميلة، ونرى فيها من طرف خفي مقارنات بين أبناء الوافدات المنتسبين بحكم القانون إلى آبائهم السعوديين، وأبناء صاحبات المكان، ونتعرف فيها على عادات المكان الصحراوي وتقاليده، وعلى الأعراف التي تحكم العيش فيه. كل ذلك داخل بيت (آل معبل) الذين قطنوا جنوب الرياض بجوار مزارعهم وتجارتهم، ثم انتقلوا إلي الملز مع بدايات النهضة، مجارة للتطور الاجتماعي الذي شمل الرياض كلها.

تناقش الرواية بفنية موقف المجتمع السعودي الصحراوي من الوافدين، وبالتحديد موقف المرأة من المرأة، وحرص المرأة الوافدة أو المجتلبة على هويتها وصراعاتها من أجل المحافظة عليها كشهادة بقاء داخل مجتمع لا يرضى إلا بالذوبان فيه.

٣ـ ثنائية الفعل والفعل المضاد:

قاومت البحريات بالتمرد محاولات اجتثاث ذواتهن واستلاب هويتهن، وصمدن أمام

محاولات صهرهن في آتون المجتمع النجدي الصحراوي المناقض تماماً للمجتمعات التي ترعرعن فيها، مع اختلاف في شكل المقاومة، ووسائلها، والقدرة على الصمود. بدأ تمردهن على المكان، وعلى تقاليد المجتمع وأعرافه، وثقافة الصحراء، ثم تطور إلى الميل للآخر الغربي.

٣ـ ١ التمرد على المكان*:

استقبل المجتمع السعودي ممثلاً في بيت (آل معبل) الوافدات استقبلاً باهتاً رافضاً وجودهن، فطبيعة النجديات التوجس من الغريبات» كان النسوة يختفين خلف توجسهن من الغرباء، ويطللن من خلف ثنايا أرواحهن المتشابهة التي تخشى البريق، أرواح أفلح المكان أن يختلسها ويحولها إلى كثبان مضللة الغرباء» (٢٦) . حاولت «أم صالح» زوج أبي صالح آل معبل أن تفرض سطوتها على «بهيجة» دون نسوة البيت الغريبات اللاتي «أجدن رسم خطوط الدوائر النارية حولهن فلا تجرؤ على الدنو منهن» (٢٧) ، وجعلت من نفسها الرقيب على عباداتها، تأمرها بالصلاة. « تقف أسفل الدرج وتظل تصيح بها لتصلي صلواتها (... قومي صلي جعلك الوصل، قومي صلي لا ربي يعاقبنا بسببك، الشر يعم والخير يخص، أنا أدري من وين يجيبون لنا هالكافرات.. حسبي الله ونعم الوكيل عليك يا شامية إبليس» (٢٨) ، وتحدد لها ما ترتدي من ملابس. « صنعت لها ثوبين وسروالين طويلين « (٢٩).

أسلوب الصحراوية العجوز كبرى نساء (آل معبل) جرّأ عليها بقية النسوة فأصبحت « الجدار المنخفض بإمكان الجميع أن يطوح بالتهمة ويلصقها بها « (٣٠) ، لكنها لم تستسلم وتعلمت « أن هناك دوائر خفية يجب أن ترسمها حول نفسها حتى لا يخطو أحد بداخلها، دوائر تنحتها بعناية لتعرفها هي، ولابد أن تعرفها نسوة البيت أيضاً» (٣١) .

ولم يكن استقبال مجتمع (آل معبل) لـ «سعاد» المضيئة التي تشبه جنيّة من خزف مختلفاً عن استقبال «بهيجة»، فعندما رأتها زوج سعد الأولى «أخذت تصيح: أخرجوها.. أخرجوها المجرمة... فتقهقرت وسط رعبها وخزيها وصياح الأطفال حولها: اطلعي.. اطلعي» (٣٢) لا تجد من يساعدها على لملمة كرامتها المهدرة.

ولم تستقبل الصحراء «رحاب» الفلسطينية بشكل مخالف، فقد تعمدت العراقية مديرة المدرسة التي حُدد لها العمل بها أن تبرز أنيابها ومخالبها مع اللقاء الأول بينهما، تعاملت مع اسمها باستهتار ومهانة «لتضعها في الإطار الذي تحتاج أن تضعها فيه، والذي تود أن تعاملها رحاب من خلاله» (٣٣) .

هذا الاستقبال الرافض كان سبباً لاشتعال أوار صراع الهويات، أملاً في إثبات الذات، وليس عجيباً أن يكون أول طريق مقاومة استلاب الهوية التمرد على المكان؛ فالمكان ليس

مجرد مساحات يشغلها الإنسان ويتنقل فيها، بل هو تاريخ، وثقافة، ووجود، وحياة، هو عنوان الإنسان، والصورة المعبرة عن خارجه وداخله، «يبدو كما لو كان خزاناً حقيقياً للأفكار والمشاعر والحدوس، حيث تنشأ بينه وبين الإنسان علاقة متبادلة يؤثر فيها كل طرف على الآخر» (٣٤) ، فيعرف المكان بصاحبة، ويعرف المرء بمكانه، فليس عجيباً أن تكون «هوية المكان جزء من هوية الإنسان» (٣٥) .

بدأت « بهيجة « أولى خطوات رفض استلاب هويتها الساحلية واجتثاث جذور ذاتها وهي في بيت (آل معبل) الطيني برفضها المكان الصحراوي، وسعيها لتغيير مظهره ليتشابه في شيء مع مكانها الأم. «في إحدى الصباحات اختلست من المطبخ في الأسفل رؤوس البصل وحفرت في أرض السطح الطينية، وأخذت تغرس لعلها تستجيب، وتسقيها كل يوم لعل النتج الأخضر يرطب خياشيمها الناشفة» (٣٦) ، وعندما كثر أولادها وخُصص لها على سطح البيت غرفتان عزلتهما عن البيت و «أخذت بعض التنك الذي كانوا يخزنون به التمر، وكانوا يدقون عليه لرقص النسوة كل عصر، وجعلته أواني غرست بها ياسميناً وفلاً ووروداً جورياً وزعته بين مدخل جناحها والسطح، وتعاونت معها «ماريما»جارية «أبي صالح» الحبشية، وصنعت لها حوضاً صغيراً للزرع، وغرست به شتلة عنب» (٣٧) .

وإعادة تشكيل المكان هذه ليست مجرد تجميل لمكان تقليدي بدائي، وليست محاولة لجذب انتباه الآخر، بل هي ترميم للذات كي لا تنهار، من شخصية « غير قادرة على التحلل من مزاجها البحري المتراوح بين المد والجزر، وهدير صاخب يقلق هدوء الصحراء وسكينتها» (٣٨) ، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تحفيز لملكات مقاومة الاجتثاث بصناعة المكان المثل الذي يحمل عبق المكان الأم وتاريخه، وثقافته، وذكرياته، ومن ناحية ثالثة هو انتصار لـ « بهيجة» على الأقل أمام نفسها.

و سلاح المقاومة نفسه انتهجته « سعاد» التي تزوجها « سعد آل معبل « بعد زواجين شبه فاشلين: الأول من ابنة الخال « تلك الزوجة التي تتلقف فرقعات المراهقة الأولى وألعابها النيرانية فتنتهي إلى أن تصبح ورطة أبدية بصحبة عدد من الأطفال... والثانية «منيرة « التي أصر أن يتزوجها كونها متعلمة، كان سعد يتخيل في أوائل السبعينيات أن المرأة المتعلمة ستكون ساحرة وستفعل به الأعاجيب لاسيما أعاجيب المطبخ والفراش « (٣٩) ، استجابت لنداء البحر وراحت تزرع بعض النباتات في علب الحليب المجفف التي كانت تحتفظ بها « تزركش بها مدخلها وتطري جفافه الرياضي الصارم» (٤٠) ، واستجابات نباتاتها لها « فاشرأبت وتشابكت وصنعت غابة من الياسمين والورد والجاردينيا، بطوق من أشجار الكينا يحمي الأسوار الخارجية « (٤١) .

لم تكن مجرد حديقة يفوح منها أريج الزهور، كانت وشاحاً من حب « دثر غربة سعاد.. ورمم وحشتها « [٤٢] ، ووسيلة للمحافظة على الهوية الحضرية في مقابل عالم الصحراء، والتميز عن الأخريات بشيء يمنحها ولو أمام نفسها الخصوصية، و» مقارعة قانون الرمال» [٤٣] .

لم تتمرد البحرية الثالثة « رحاب « الفلسطينية المهجَّرة قصراً إلى بيروت، على المكان مثل قرينتيها. قَدَمَتْ إلى الرياض معلمة بإحدى مدارس البنات التي اُفتتحت مع بدايات عقد النهضة، بعد ظهور النفط، قَذَفَت نفسها في صحراء المملكة «بعيداً عن بيروت وعن كورنيش المزرعة، وعن تشققات في أيامها جعلت صباحاتها بلا نبض وجعلت قهوتها كالعلقم»[٤٤] بعد قصة حب فاشلة، بطلها «علىّ» الذي قرأ فاتحتها مع أبيها وسافر إلي الولايات المتحدة بلا عودة.

وهو أمر طبيعي؛ فعلاقة رحاب بالمكان الأم/ فلسطين مبتورة منذ هُجِّرت مع أسرتها إلى بيروت هرباً من مجازر اليهود، وبيروت بالنسبة لها ليست الوطن بزخمه الثقافي والاجتماعي والتاريخي والعقائدي، ليست الوطن بذكرياته، وأفراحه وأتراحه، بخيره وشره، بل هي مستقر غير دائم، ومحطة عبور، إلى مكان آخر. ومن هي في مثل ظروف «رحاب « تتساوى عندها الأماكن، فكلها أجساد بلا روح، لا تربطها بها سوى ذكريات عابرة، كل ما يشغلها مأوى يمنع عنها الأعين، لا يشغلها تشابه ملامحه ومكوناته مع غيره؛ لأن صورة غيره في الذاكرة باهتة كالحة، تكونت ملامحها من بقايا حكايات عن الوطن.

إن رحاب المكلومة في حبها رأت في نجد مقبرة مناسبة لوأد ذكرياتها، فهي لم ترحل إليها مجبرة، ولا طمعاً في المال والمنزل الفخم المطل على أحد شواطئ بيروت، بل علّها تكون أولى درجات سلم الهبوط إلى عالم الخلاص من حياة عاطفية مريرة. وهو رحيل إلى عالم الصحراء يختلف شكلاً ومضموناً عن رحيل بهيجة المجتلبة أمة، وسعاد المجتلبة زوجة ثالثة، فقد كانت نجد بالنسبة لهما أولى درجات سلم الصعود إلى الحياة، حيث الاستقرار المادي، والخروج من بوتقة الفقر إلى عالم الغنى، قبل أن تُصدما بحقيقة العيش في الصحراء بين سكان نجد.

بجوار البحريات الوافدات توجد ثلاث شخصيات غريبات عن المكان أيضاً ـ، هن «مريما» الحبشية، و «عجايب «الفارسية، و «أم سرور». لم يرفضن المكان، ولم يسعين لتهذيب ملامحه بما يتوافق مع أماكن في الذاكرة، وأرجع ذلك إلى أمور ثلاثة: أولها طبيعة حياتهن في بيت (آل معبل) ، فالثلاثة من الجواري اللواتي كنّ يهدين لأبي صالح، وليس لهن وظيفة غير القيام بأعباء البيت الكبير جداً، وإمتاع أبي صالح، والثاني فقدهن لوسائل

الاتصال مع مجتمع (آل معبل) ، فلا يربطهن به لغة، ولا تاريخ، ولا دين، على نقيض سعاد، وبهيجة، وصراع إثبات الذات لا يشتعل إلا عندما يتوفر له الحد الأدنى من التوافق بين المتصارعين، والثالث الهدف الذي من ورائه أشعلت الكاتبة أوار هذا الصراع، وهو صراع الحضارة مع نفسها، وأثر ذلك على بقائها.

٣ـ ٢ التمرد على الأعراف والتقاليد*:

لم تكتف البحريات بالتمرد على المكان، خاصة أن محاولات تغيير ملامح المكان لم تهم أصحابه، فلم يعترضن على

التغيير، ولم يعجبن به، فخرجن على أعراف المجتمع وتقاليده، وهو ليس خروج عصيان، بل تَمَسُّك بتقاليد وعادات وطن ينبض في الذاكرة.

فترفض «بهيجة» من اللحظة الأولى ما يعتقد عن أن الألوان الناصعة والملابس المزركشة ستجذب الأعين ومن خلالها سيأتي الموت، » كان الموت في تلك الأيام زائراً شبه دائم يأخذ في طريقه الشيوخ والصبايا والرضع، كان يعلم أهل نجد أنه يتربص بهم كذئب خلف البوابة المجاورة، كانوا يحاولون مراوغته والاختباء عنه، يموهون جميع ألوانهم اللامعة المزهرة، جمالهم أو نضارتهم البراقة، أو وجبة تملأ بطونهم، أو ثوباً قشيباً يكسو الجسد ببريق يتحدى صرامة الرمال، جميع تلك الألوان المترفة اللامعة ستجذب الأعين، وعبرها سيشتم الموت طريقهم فيباغتهم عبر الحسد والسحر الأسود والربط.. كانوا يلفون تلك الأشياء ويخفونها عن الأعين لاسيما عن الأطفال الرضع والعرائس المتحنيات للعريس»(٤٥) .

كانت هذه الألوان حياتها، وجودها، هويتها، تميزها وسط حياة الصحراء الكالحة، تجعل منها على الأقل كائناً يشغل حيزاً في وقت كان الاعتراف بوجودها واحدة من نساء (آل معبل) حلماً لا يمكن تحقيقه، فلم تتنازل عنها، ولم تستطع ترويضها. وعلى النهج نفسه سارت «رحاب» التي كانت ترى « الهوية قوة وتميز واسترداد للملامح وسط الحشود»(٤٦)، رفضت الالتزام بتقاليد المكان الكئيب الرافض لكل ما هو مزركش لامع، فلم تتخل عن تفاصيل أناقتها اليومية «تلك الأناقة الملاحقة بشروط قاسية من الأثواب الضافية الوقورة التي لا مجال فيها لكثير من البهجة، والتي تشترطها الهيئة التعليمية على المعلمة داخل المدرسة، لكن رحاب كانت تجد كثيراً من المخارج لهذا المعتقل من خلال (إيشاربات) ملونة، و (بروشات) براقة، ومعاطف كانت تعطيها هيئة ناعمة رسمية» (٤٧) ، ومثلهما انتهجت ثالثة الأثافي « سعاد» التي تمردت على عادات المكان بحرصها على الانسلاخ من سطوة ألوانه الكالحة، فلم تضيِّع فرصة تظهر فيها مختلفة في ألوانها عن سكان المكان.

لم يقف الأمر عند الملابس المزركشة، فالثلاث كن يرفضن الالتزام بغطاء الوجه. ففي السنة الأولى التي قدمت فيها بهيجة «كانت ترفض أن تضع «الشيلة» على رأسها كانت تحسها حين تلامس جلدها أنها تأكله» (٤٨) ، وعندما استعملته كان «سمحاً خفيفاً مشكلاً من طبقتين فقط على الرغم أن وجهها الأبيض يشف من تحت الغطاء» (٤٩) ، ومثلها «رحاب» التي كانت تدخل وتخرج بيت (آل معبل) بلا غطاء للوجه، وسط رفض «أم صالح» وخشيتها «أن يلمحها أحد الجيرة فيظنها أحد نسوة آل معبل، أو لربما أن يفتن بها أحد الرجال، وهي في الحقيقة تخشى أن يلمحها أبو صالح، ولاسيما أنها عزباء» (٥٠) ، ولم يختلف الحال مع «سعاد» التي حرصت على أن تكون عباءتها رهيفة هفهافة، تكشف تفاصيل الجسد ولا تستره.

وكما تمردن على التقاليد تمردن على الأعراف الحاكمة المجتمع، لكن بنسب متفاوتة. رفضت «بهيجة « العرف السائد في بيت (آل معبل) المنظم علاقة النساء بالرجال، «فلم يكن هناك أي نشاط مشترك بين النساء والرجال سوى صهيل الأجساد في الظلمة» (٥١) ، ويمنع على الرجل التلطف مع زوجته خارج غرفتها، أو أن يسر لها بحديث جانبي خافت، حتى لا يسمى «بالخركي.. أبو الحريم.. وتنتقص رجولته، ويوصم بالخثل» (٥٢) ، ويمنع على المرأة «أن توكئ رأسها كتف زوجها وتئن طويلاً أحزان النهار» (٥٣) ، وثارت على الانصياع لتعاليم صارمة، كان الخروج عليها غوص في الذات، وتفعيل للوجود داخل مجتمع يرفض الاعتراف بها، كانت مشاعرها تجاه زوجها سلاحها الأكبر لإثبات ذاتها، وتأكيد هويتها. «أخذت تختاله في دخوله وذهابه، تمنحه ابتسامه واسعة، أو تنهض من مكانها بسرعة عند دخوله وتمنحه قطعة بطيخ، أو تأخذ ما بين يديه إن كان قد جلب شيئاً... كانت تتبعه، تترقبه، تطارده، وحينما يدخل البيت من مجلس الرجال تقفز وتلف يديها حول رقبته» (٥٤).

كما رفضت أيضاً الاستسلام لنهر « أم صالح» الدائم لها كي تلتزم الصمت في مجالس النساء وأن «تنسجم مع النسيج في خلفية الغرفة» (٥٥) ، شأنها شأن كل النساء، كانت «تصمت لحظات ومن ثم لا تلبث أن تشهق كسمكة ملونة وقعت على كثيب رملي، تعود للحديث وفتح نوافذ روحها على واجهتها البحرية» (٥٦) .

لم تكن تتكلم حباً في الكلام، وتمردها على تعاليم «أم صالح» لم يكن حباً في التمرد، كانت تثرثر «وكأنها تلقي عشرات الحبال من روحها الغريقة في غربتها وغرابتها لعل أحداً يلتقطها، ثرثرتها هي الأذرع الصغيرة والأكف التي تلوح بها في صحرائها كي يمر السيارة ويلتقطوها في قافلتهم» (٥٧) ، كانت تفرض لغتها وثقافتها البحرية على المكان، آملة أن تكون جزءاً من المكان، لكن الصحراويات المتشحات بالصمت والتوجس من الغرباء لم يسمحن لها.

كما رفضت أن يكون حدادها على أبيها ثلاثة أيام، وتمردت على قول أم صالح: «العزاء ثلاثة أيام وينتهي الأمر، ومن ثم يصبح الحزن مشكلة خاصة يحلها المحزون بوسائله الشخصية، وليست جلسات عويل وصياح.. وخرابيط أشوام» [٥٨] ، وقررت «أن تتحدى وقتها، ورفضت أن تنتزع ملابس الحداد على أبيها لمدة سنة، قهرها السلوك القاسي اللامبالي ضد الميت الذي لا يملك كثيراً لينافح عن ذكراه وحدوده السابقة...» [٥٩] .

تمرُد «سعاد» على العرف السائد كان أقوى وأشد خطورة، فبسبب رتابة حياتها مع «سعد» الذي «بقى في الخارج، خارج كوخها» [٦٠] فتحت بابها لأول متلصص، وراحت في علاقة غرامية عبر الهاتف مع «متعب» السعودي الذي درس في بريطانيا، صاحب التغريد الممتع «مكالمات طويلة تلتهم الليل كله إلي أن يحين موعد إيقاظ أولادها إلى المدرسة، توقظهم ثم تنغرس في فراشها مضمخة بأحاديثه وأشعاره والمجموعة الكاملة لنزار قباني»[٦١] ، ولم يقف الأمر عند حد الأحاديث الليلية، فاستقبلته في بيتها غير عابئة بمخاطر هذا الاستقبال، ولا بعيون الخادمة الهندية التي تراقبها.

قد يبدو تمرد «سعاد» قمة الخروج على الأعراف والتقاليد، وقد يتخذ البعض منه سبباً لاتهامها بالخيانة وسوء السلوك، لكنني لا أرى أية علاقة بينه وبين سوء السلوك، فهو رد فعل وليس حباً في الخيانة، ولا انتقاماً من «سعد» الذي لم يستطع احتواءها كأنثى منذ تزوجها، هو محاولة لإثبات القدرة على الفعل، مهما كان شكله ونوعه، والتميز عن الآخرين، هو شكل من أشكال إثبات الوجود من «كائن فقد هويته وأضاع أصالته ووجد نفسه عارياً أمام غربته عن نفسه (فحاول) بشتى الأساليب ومن خلال مختلف الأقنعة أن يجد هوية» [٦٢] ويؤكد وجوده، انطلاقاً من أن القدرة على الفعل تعني الوجود.

تمردت «رحاب» أيضاً على العرف السائد، لكن تمردها كان تمرداً هيناً، لم يتعد استخدام المصعد الضيق مع «عمر» السائق اليمني المكلف بتوصيلها يومياً من شارع الخزان إلي بيت (آل معبل) ، حيث دروس بنات العائلة التي مَنعت بناتها من الذهاب للمدارس، واستقباله في شقتها تدرّس له مقرر اللغة الإنجليزية الذي عانى كثيراً من صعوبته، وأصبح عائقاً له في طريق حصوله على الثانوية العامة.

ويعود ذلك إلى أسباب ثلاثة: الأول مفهوم المكان بسبب غربتها عندها، فهو حيز وقائي يمنع عنها الأعين المتلصصة، ويقيها من تقلبات الطبيعة، لا دور فيه للذكريات، والثقافة، والعادات، والتقاليد، والأعراف، والثاني اغترابها الطويل الذي علمها التأقلم مع الأماكن مهما كانت، والثالث سبب ارتحالها إلى قلب الصحراء، فقد ارتحلت هروباً من ذكريات قصة حبها الفاشلة.

٣ـ ٣ الميل للآخر الغربي:

اعتمدت البحريات الباحثات عن مكان لهويتهن داخل المجتمع الصحراوي الذي لا يهدأ إلا بذوبان الآخرين فيه على الميل للغربي الأجنبي كوسيلة من وسائل مقاومة المد الصحراوي الجارف. فتميل « بهيجة « لـ «أنغريد» الألمانية رغم اختلاف اللغة والدين التي وفدت مع وفد ألماني لتصميم وبناء سد يحمي الرياض من أمطار السيول، ويحفظ ماء المطر. في أول لقاء بينهما في بيت (آل معبل) ، تعجبت أنغريد ومرافقتاها من اختلاف لون بشرتها عن بشرة بقية نساء البيت « أشرن لها على جلدها، ومن ثم أشرن للجميع، عرفت بأنهن يسألن عن اختلاف لونها، فأشارت لهن بيدها إلى البعيد.. وكأن هذه الإشارة شقت تورم لحظاتها، فخرج انفعالها الكبير بهن وحشد الذكريات، وإحساسها بالألفة مع غرابتهن « [٦٣] ، بكت، وشاركها طفلها الصغير البكاء، لم يهتم بها أحد « لكن أنغريد فجعت ونهضت من مكانها وحملت طفلها وطبطبت على كتفها واحتضنتها، وأشارت لها أنت وأنا سواء »[٦٤].

لم تكن « أنغريد « بالنسبة لبهيجة مجرد امرأة مختلفة عن نساء الصحراء، عندها من الحكايات والغرائب ما سيبدد ركود المكان، ولم تكن المرأة الغريبة وسط مجتمع يكره الغرباء ولا يهدأ إلا إذا صهرهم في بوتقاته، كانت وطناً جديداً « ستغرس جذورها فيه، جذورها المشعثة التي رفضت أن تلتقمها تربة المكان» [٦٥] .

هذه الألفة بين بهيجة وأنغريد في نظري هي وجه الرواية الآخر، فكما ترفض الرواية غربة المرأة العربية بين أخواتها، تحذر من خطورة البديل الذي سيكون لا محالة الآخر الغربي بثقافته، ودينه، وتاريخه، وفكره الإمبريالي.

وكما مالت بهيجة لـ«أنغريد» مالت لـ «مريما» الحبشية أكثر من ميلها لنساء بيت (آل معبل) العربيات، ومالت «سعاد « لخادمتها الهندية واستأمنتها على علاقتها بمتعب. لكن رغم التمرد الشرس واستخدام كل وسائل المقاومة نجح المجتمع النجدي في صهر البحريات في بوتقته، رغم محاولاتهن المستميتة الحفاظ على هويتهن، وهو انتصار لثقافة الصحراء القادرة بما يكمن فيها من زخم أيديولوجي واقتصادي على امتصاص ماء الحياة من ثقافات الآخرين، فتجف وتفقد تأثيرها.

استسلمت « رحاب» مكرهة للذوبان في بوتقته، تزوجت « عمر الحضرمي» الذي نجح في الحصول على الجنسية السعودية، وأصبح من رجال المال « بعد أول مليون ابتاع لها شقة في بيروت على البحر في الرملة البيضاء... وابتاع لها بيتاً في لندن أصبح مصيفهم فيه» [٦٦] ، وأصبحت نجد موطنها، وذابت « بهيجة « في بوتقة المجتمع النجدي بعد معركة

متكافئة لا هي « ملّت ولا رمال الصحراء كلّت « [٦٧] لدرجة أنها تقمصت دور أم صالح داخل بيت (آل معبل) ، وأصبحت تأمر النساء بتغطية وجوههن، وتزجر الفتيات، وتتابع تأدية الصلوات» كانت تصر دوماً على توبيخ سعاد على طريقة ارتدائها العباءة بشكل غير مستتر وضاف « [٦٨] ، واستسلمت سعاد لنسق حياتها بعد فشل علاقتها بـ « متعب «، الذي فُضحت دواخله مع أول لقاء بينهما وبان طمعه في جسدها المترع بالأنوثة.

نجح المجتمع النجدي الصحراوي في استلاب أرواح البحريات، واجتثاث ذواتهن، وامتدت سطوته عليهن في أوطانهن. فعندما زارت « بهيجة « الشام شعرت بغربة و» باختفاء الهناك الذي كانت تحسب أنها تنتمي إليه « [٦٩] ، والأمر نفسه حدث مع سعاد، ففي زياراتها المتباعدة « لا أحد يهتم بملامحها هل تغيرت؟ أم لا؟ (ولا) بملامح أطفالها وتقاسيمهم، وهم الذين تعدهم مشروعها المهم والعظيم. وتصر أمها كل عام على تسريب استفسار قلق عن سبب عدم شراء شقة باسمها في الشام حتى الآن... بعد الأسبوعين الأولين من زيارتها، وتوزيع جميع الهدايا التي في الحقائب على الأقارب والجيران وأولئك الذين تريد أن تباهيهم الأم بصهرها المليونير، يبدأ أولادها في الملل والشغب في شقة أهلها الضيقة، ويبدأ أخوتها في تسخيرهم خدماً لجلب الماء وإشعال النور وغلق النوافذ، ومن ثم يطلبون منهم إنزال أرجلهم من على المقاعد حتى لا تتسخ... وتبدأ الأم في الصياح من نجاسة الحمام، ترفض أن يدخل حمامها أحد الأطفال فهي تخاف أن يتلوث بنجاسة الأطفال... وعلى سفرة الطعام يغدو صراعاً حقيقياً حيث لا مكان للأطفال فتضطر أن تطعمهم قبل الجميع فيتذمر الأخوة لأنهم سيأخذون بركة الطبخة « [٧٠] ، فعاشت غريبة بمسخ وجود وأصبحت العودة للصحراء عودة للوجود الحقيقي.

على الرغم من ذوبان المرأة فإن صراعاتها من أجل هويتها يميزها الحرص على خصوصية كيانها، و قوة عزيمتها عن عزيمة الرجل القادر على التنازل عن هويته بسهولة. نلمح ذلك في درجة حرص «بهيجة وسعاد وعمر الحضرمي»على ملامح الهوية المميزة لهم عن الآخرين.

قدم « عمر الحضرمي» الفتى اليمني إلى المملكة وهو في الثالثة عشرة، فعمل « صبياً في محل لبيع السجاد أسفل عمارة في البطحاء» [٧١] ، ثم انتقل للعمل في بيت (آل معبل) ، «كان في البداية يهتم بالقهوة وصبها في مجالس الرجال، وتهيئة وتلميع الأواني المستعملة للقهوة والشاي والضيافة اليومية في مجلس الشيخ أبو صالح، إضافة إلى تنظيف المجالس الخارجية» [٧٢] ، وفي الوقت ذاته كان يدرس بإحدى المدارس الليلية آملاً الحصول على الشهادة الثانوية ليفوز بالجنسية السعودية التي ستحوله إلى مواطن له كافة الحقوق التي يتمتع بها أبناء الوطن الأصليين. لم نسمعه يذكر وطنه ولا أهله، ولم نر له خصوصيات

تميزه عن غيره، وتحدد له كياناً متفرداً، وتخصص زاوية يُنظر له من خلالها، ذاب في بوتقة المجتمع وأصبح واحداً من أبنائه.

تصر الرواية في اهتمامها بشخصية عمر على أن الهوية بالنسبة للرجل استثناء، فهو قادر على العيش خارج هويته، بل والتنازل عنها، قادر على صنع الهوية المناسبة لطبيعة ظروف الحياة، وتقمصها، وحياكة ذكريات لها، وتاريخ، وثقافة، لكن الأمر بالنسبة للمرأة جد مختلف، هويتها تعني ذاتها، حياتها، وفقدانها يعني الموت، فعندما فشلت بهيجة « في الصمود وانصهرت داخل بوتقة المجتمع الصحراوي بعاداته وتقاليده وأعرافه، ووفاة « صالح» ورحيله عن عالمها، راح السرطان المتغلغل في جسدها يلتهم منها جزءاً بعد جزء وماتت. و» سعاد «بعد فشل تمردها فقدت ذاتها ووقارها، وصارت تصرفاتها غريبة « إن استبد بها الطرب وحلق بها إلى شاهق قامت تتثنى وتدور مع الموسيقى بل قامت تمثلها، قامت تتبختر بين النساء بحركات تعبيرية تتواءم مع كلمات الأغنية ونشوتها.. بعض النساء كن ينفجرن بضحك خفي ويتهامسن: ماذا تريد أن تفعل؟؟؟ هل هي تغسل الغسيل وتنشره... أم تريد أن تطير، بينما أطلق عليها الفتيات السيدة ملعقة. » [٧٣] . لم نر هذا التحول من «عمر» الذي أصبح مليونيراً، في زمن الطفرة العمرانية الحضارية، يسافر لقضاء الصيف في إنجلترا، ولا يتذكر موطنه، هويته، وجوده، أصبحت الصحراء هويته التي صنعها بيده، وطبيعتها وجوده.

٤ـ هوية النص/ نص الهوية:

لنص الهوية ملامح يمكن الوقوف عليها من خلال طبيعة رواية البحريات، وهي ملامح تراها الدراسة واضحة في: سطوة الراوي، واكتناز الوصف، وحضور المكان البيت.

٤ـ ١ اسطوة الراوي:

لا تظهر سطوة الراوي في العمل إلا إذا كان عليماً ومشاهداً للأحداث دون أن يشارك فيها. والراوي في رواية «البحريات» راوٍ عليم كلي المعرفة، « يحرك الأحداث، ويصدر الأحكام، اللاموضوعية، ويروي من خلالً جدران البيوت، ومن وراء جمجمة بطله « [٧٤] ، يفرض سطوته على كل عناصر الرواية، فهو الراسم ملامح الشخصيات، والمحدد أبعاد المكان والزمان، والمتحكم في حركة السرد تقدماً وارتداداً، يعرف عن الشخصيات أكثر مما تعرف هي عن نفسها. وهو راوٍ يتعامل مع شخصياته على أنها دُمى يحركها في الاتجاه الذي يريد، ووقتما أراد، وينطقها بما يحب أن تقول لخدمة أفكاره، لذا تفقد الشخصية معه ذاتها، وتصبح بلا هوية إنسانية، ويترتب على ذلك فقدها لهويتها الثقافية، والاجتماعية، والدينية، والتاريخية، واللغوية، والفكرية.

وهو مناسب تماماً لنصوص صراع الهوية القائمة على الرفض والرفض المضاد، فالرافض يخشى بشكل أو بأخر هوية المرفوض، لذا يحاول استلابها، والمرفوض يعاني من ثقافة الرافض الاجتثاثية، ومن خوفه على ضياع ذاته الذات بزخمها التاريخي والثقافي والاجتماعي وهويته فيقاوم بكل آليات المقاومة طامعاً في ذات ندّيّة وهوية شامخة. فالأنا والآخر يعانيان، مع اختلاف في درجة المعاناة التي تتحدد قوة وضعفاً بمن هو رب المكان، والصراع بينهما ليس صراع كر وصد فقط، بل صراع كر وصد، وصد وكر. ولعل سبب مناسبته لهذه النصوص قدرته على ربط الشكل بالمضمون، فالمضمون القائم على فقدان الهوية ومحاولات اجتثاث الذات، عندما تفقد شخصياته هويتها أمام الراوي، تبدو كأنها تعيش حالتين من حالات الفقد والاستلاب مما يعمق الإحساس بالمأساة، مأساة الأنا والآخر.

تبدو كل شخصيات الرواية مستلبة، وفاقدة القدرة على تأكيد الوجود على مسرح الأحداث، تتحدث بلسان الراوي، وتتحرك وفق توجيهاته، ليس لها الحق في الحديث مع النفس كوسيلة من وسائل المواساة الذاتية، وليس لها الحق في الغوص في بحر الذكريات لتستمد منه قوة تعينها على مواجهة الحاضر، تغوص عندما يريد لها ذلك، ودون أن تعبر بلسانها عن هذه الذكريات.

يعرف الراوي عن « بهيجة « كل شيء، حتى ما يدور في خلدها، فهي « تعاني لواعج فراق أهلها عندما تهب الرياح الموسمية الحارة « [٧٥] ، ويعرف لاوعيها، وتخيلاتها، وتفكيرها « تذكر بهيجة ليالي النفاس الزرقاء الكئيبة، حيث تحدق بها وتحاصرها مخلوقات الظنون والكآبة الدخانية، ومن قاع عجزها البشري ولوعتها وقعت عيناها على مخلوق يملأ السطح الجنوبي حيث ترقد بالزعيق، هطلت اليدان من السماء... كانت قد انكفأت بجانب وليدها وقد هدّهما التعب معاً، وهو قد استسلم للنوم بعد صياح متصل استمر لساعتين، وجهه تورم بالبكاء، ونومه يقطع بتنهيدات وحشرجات، ولوهلة تخيلت بأنه سيموت وبدأت تفكر بالأمور الممكنة التي ستفعلها لتنتحر وتلحق بوليدها في حال موته... وفي تلك اللحظة تماماً اختطفتها سنة من نوم أو لعلها أخذت لترى اليدين اللتين هطلتا من السماء، كانتا كبيرتين للغاية ولكنهما ليستا موحشتين لم تعرف هل هما لذكر أم أنثى، كل الذي تعرفه أنهما قادمتان من مسافة بعيدة. » [٧٦] ، وعندما تحاول الاستقلالية والانفراد بذاتها بعيداً عنه سرعان ما يلاحقها بفعل من أفعال القول والتذكر « آه..... يا أيام بيت النخل (تذكرت) ذلك وهي تحاول أن تستعيد شهيتها الغائبة « [٧٧] ، ولم تختلف بقية شخصيات الرواية «سعاد، ورحاب، وموضي، وقماشة، وأم صالح، ومريما، وعجايب، واللولو، ومنيرة» وغيرهن عن « بهيجة « كلها شخصيات فاقدة الهوية أمام سطوة الراوي العليم، القادر على كشف دواخل كل واحدة، وفضح ما تستر.

٤ـ ٢ اكتناز الوصف:

الوصف في أبسط معانيه» تمثيل الأشياء أو الحالات أو المواقف أو الأحداث في وجودها ووظيفتها، مكانياً وزمانياً [٧٨] ، وهو في الرواية وصف « لوحة مرسومة، أكثر منه وصف واقع موضوعي [٧٩] ، وعنصر من عناصر الكتابة الروائية المتطورة باستمرار، ففي مرحلة البدايات كان مقصوداً لذاته كوسيلة من وسائل جذب القارئ، فأفرط الكتاب في وصف الشخصيات، والأماكن بشكل ملحوظ، ويكفينا « زينب « لمحمد حسين هيكل دليلاً على ذلك، وفي المراحل التالية بعد رسوخ التقنيات الروائية الحديثة التي قلصت دور الوصف وأغنت الكتّاب عن الاعتماد عليه، تغيرت النظرة للوصف وبدأت مساحته في التقلص داخل النصوص الروائية التي اعتمدت على الإشارات والإيماءات أكثر من التفصيل.

وأهم ما يميز نص الهوية اكتناز الوصف وبعده عن الاستطراد، وأرجع ذلك لاهتمام الكتّاب بالجوهر المثقل بالمعاناة أكثر من اهتمامهم بالشكل. فمساحة الوصف في رواية " البحريات " موضوع الدراسة محدودة للغاية، فلا نرى وصفاً لـ " بهيجة "، الشخصية المحورية التي بدأت الأحداث وانتهت عندها، غير " كانت فاقعة، مفرق شعرها الكستنائي المشقر يلتمع تحت غطاء رأسها، التل الأسود الشفاف الذي يغطي رأسها ومن ثم يستدير حول وجهها وعندما يلامس وجنتها البيضاء المرتفعة اللامعة كان يزيدها غرابة " [٨٠] ، وقول الراوي عن روحها: "روح بهيجة بوابة تفضي إلي ساحة، الساحة تتوسطها نافورة " [٨١] ، وقوله عن طبيعتها إنها: " الصاخبة الشفافة " [٨٢] ، وإنها "وليمة للحواس " [٨٣] ، وبعض صفات متناثرة عن بياض بشرتها، وشقرتها، وطولها السمهري.

ومثلها « رحاب « البحرية الثانية التي لا نرى لها وصفاً غير « رحاب المرأة التفاحة، صدرها وظهرها ممتلئان مكتنزان دون ملامح واضحة للخصر؛ إنما ردفان ذابلتان قائمتان فوق ساقين رفيعتين، إنها تفاحة بلا نضارة.. بلا رائحة « [٨٤] ، وإشارة إلي طبيعتها « ذات حشا متمرد « [٨٥] ، وأيضاً إشارات إلي بياض بشرتها، وجمال عينيها، وحاجبيها المقوسين.

ولم يختلف الأمر مع ثالثة الأثافي " سعاد " التي يقول عنها الراوي: " كانت يداها رقيقتين لطيفتين وعظامها رقيقة " [٨٦] ، ويقول: كانت مضيئة مذهلة كجنية من خزف " [٨٧] ، وإشارات أيضاً إلى " انعطافة الجسد، وبضاضته، وتثني الأطراف ونضارة اليدين"[٨٨].

والأمر مع المكان لم يختلف كثيراً، فأوصافه محدودة للغاية، غير معبرة عن ملامحه وأبعاده، لكنها تبيّن مدى انعكاسات طبيعته على شخصيات قاطنيه. ففي الرواية مكانان حاضران عياناً، ومكان حاضر في الذاكرة، هو المكان الأمل، قدمهما الراوي بوصف مكتنز

للغاية، رغم أنهما صلب الهوية. فيقول عن بيت (آل معبل) القابع وسط مزارعهم بجنوب الرياض: " البيت الطيني " [٨٩] ، دون أية إشارات لطبيعته المعمارية، ومكوناته الداخلية، اللهم إشارة عامة عن طبيعة البيوت في مدينة الرياض، " وقتها كانت الرياض خاضعة للقانون الطيني القديم، مكان التزم الوقار في اللون والنبرة واصطفاف الأثاث الشحيح " [٩٠] . ويقول عن البيت الذي انتقلت له الأسرة بالملز، مسايرة لركب التطور، واستجابة لملامح المدنية الحديثة التي وجدت لنفسها مكاناً بعد ثورة النفط في مطلع السبعينات: "على قطعة أرض كبيرة تقع على أربعة شوارع أقام آل معبل قصورهم الجديدة في الملز، فيلات متجاورة يجمعها سور واحد، وتفرقها دروب مرصوفة مطوقة بالورود، ونوافير ومسابح ونخيل" [٩١] ، بالإضافة إلى إشارات عن نوعية أثاثه الإيطالي، وستائره الجديدة.

أما المكان الأمل القابع في نفوس البحريات، فهو المكان الأول، حيث الفرحة، والانطلاق، والأهل، والإحساس بوجود الذات، وهو مكان بلا ملامح مادية ملموسة لارتباطه بحالة الشخصية المتغيرة دوماً.

إن وصف الشخصيات والأماكن محدود بشكل ملحوظ بالنسبة لحجم الرواية (مائتان وإحدى وستون صفحة) ، ومحدودية وصف الشخصيات نراه مناسباً لعمل يهتم بجوهر الشخصية ومعاناتها من مآسيها، فالجوهر في نص الهوية أكثر ثراءً من الشكل الخارجي، وأهميته بالنسبة للكاتب تفوق أهمية الشكل؛ فمنه يلتقط المادة الخام التي ينسج من منمنماتها المرة بساط العمل، وهي مادة لا يوفرها الشكل بحال، كما يكمن في قلة الوصف معنى استلابي، فالشخصيات التي بلا ملامح مميزة، يُنفى عنها الوجود، واكتناز وصف المكان بجوار هذه الشخصيات دلالة على رفض المكان الاعتراف بدواخل هذه الشخصيات، فالإنسان امتداد لمكانه " فإذا وصفت البيت، فقد وصفت الإنسان" [٩٢] ، وحددت ملامحه وأبعاده النفسية والاجتماعية.

إن المكان بأوصافه القليلة يبدو وسيلة من وسائل الصحراء لاجتثاث الهوية واستلاب الذات، يتآمر مع قاطنيه الأصليين ضد الغرباء، حتى لا يستطيعون اختراقه، وهو ما يجعلنا نعد المكان في نص الهوية « تجربة تحمل معاناة الشخصيات وأفكارها ورؤيتها » [٩٣] .

٤ـ ٣ حضور المكان البيت:

المكان في رواية البحريات محدود للغاية فهو بيت (آل معبل) الطيني بالباطن جنوب الرياض، وبيت (آل معبل) الكبير بالملز، يجاورهما المشفى التي تعالج بها « بهيجة» في أمريكا، والبيتان فضاء روائياً، ضيقان للغاية، خاصة إذا ما نظرنا إليهما من زاوية عدد الشخصيات التي تجاوزت الأربعين شخصية.

واختيار البيت فضاءً تتحرك فيه الشخصيات ومسرحاً لإدارة الصراع في نص الهوية مقصود لذاته، وهو أفضل من غيره لسببين:

أولهما- كون البيت بتعبير باشلار « الوجود الحقيقي للإنسانية الخالصة التي تدافع عن نفسها دون أن تهاجم. هذا البيت هو المقاومة الإنسانية، إنه الفضيلة الإنسانية وعظمة الإنسان » [٩٤] . والثاني في ضيقه الخانق الشخصيات تأكيد لدوره الاستلابي في النص، انطلاقاً من أن « فاعلية المكان في وجدان الإنسان أعمق وأسرع من فاعلية الزمان، لأن هذا الأخير صيرورة مجردة تُدرك ولا تُفرك، أما الأول فمادة مجسدة تتقراها الحواس الخمس » [٩٥]، فكلما ضاق المكان ازدادت كراهية الإنسان له وظهرت مشاعره السلبية تجاهه.

بالتأمل في أوصاف المكانين مسرحاً للأحداث في الرواية نشعر بتواطئهما مع الشخصيات لقهر الغريبات واستلاب ذواتهن، واجتثاث هويتهن، فالبيت الطيني الريفي ليس مجرد بيت، هو مجموعة عادات وتقاليد وأعراف، وتاريخ أسرة، هو هوية متوارثة، التنازل عنها يعني فقدان الوجود، لذا شهد حرباً شرسة بين « بهيجة « وقاطنيه، وبين بهيجة وطبيعته القاسية، فالرواية تركز على أن درجة صراع « بهيجة» مع المكان حيزاً، لم تقلّ عن درجة صراعها مع قاطنيه، فكما سعت لتغيير ملامحه بما يتوافق مع هويتها البحرية، سعت لتغيير ملامح ثقافة قاطنيه، وإن كانت قد فشلت بعد رحلة صراع طويلة واضطرت للذوبان في بوتقة الصحراء. والبيت الحضري في الملز رغم تميزه بأسواره العالية وروعة مبانيه عانت البحرية الثالثة « سعاد» من ضيقه، ومن طبيعته الصحراوية التي لم تختف رغم حجم التحضر الظاهر الذي يرفل قاطنوه في آثاره، كان متواطئاً مع أهله على البحرية الغريبة، فقد ظل محتفظاً بعادات البيت الطيني وتقاليده، وأيضاً الموقف من الغريبات.

الخاتمة:

بعد هذا العرض نخلص إلى النتائج التي طمحت الدراسة في الوصول إليها وهي:

أولاً- صراع إثبات الذات لا يشتعل أواره إلا عندما يتوفر له الحد الأدنى من التوافق بين المتصارعين، لا سيما التوافق اللغوي.

ثانياً- صراع المغترب مع طبيعة المكان يتساوى وصراعه مع قاطنيه.

ثالثاً- آليات مقاومة الاستلاب واجتثاث الهوية في المجتمع الصحراوي يمكن جمعها في التمرد على المكان، ورفض تقاليد المجتمع و أعرافه، والثورة على ثقافة الصحراء، والميل إلى الآخر الغربي.

رابعاً- تمتاز المرأة في صراعاتها من أجل هويتها بإصرارها على خصوصية كيانها، و بقوة عزيمتها عن عزيمة الرجل، القادر على التنازل عن هويته بسهولة.

خامساً- الهوية بالنسبة للرجل الوافد استثناء، فهو قادر على العيش خارج هويته، بل والتنازل عنها، وقادر على صنع الهوية المناسبة لطبيعة ظروف الحياة، وتقمصها، وحياكة ذكريات لها، وتاريخ، وثقافة، لكن الأمر بالنسبة للمرأة جد مختلف؛ فهويتها تعني ذاتها، حياتها، وفقدانها يعني الموت.

سادساً- لنص صراع الهوية ملامح تميزه عن غيره من النصوص، يمكن جمعها في: سطوة الراوي، واكتناز الوصف، وحضور المكان البيت.

سابعاً- ثقافة الصحراء قادرة بما يكمن فيها من زخم أيديولوجي واقتصادي على امتصاص ماء الحياة من ثقافات الآخرين.

الهوامش:

١. إبراهيم الشتوي: أبحاث في الهوية دراسات في الرواية العربية، دار شرقيات، القاهرة، ٢٠١٠م.

٢. نورة فرج: ارتباكات الهوية: أسئلة الهوية والاستشراق في الرواية العربية. الفرنكوفونية، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ٢٠٠٧م.

٣. مجلة أصوات الشمال (مجلة إلكترونية)

http:// www. aswat- elchamal. com/ ar/ ?p=98&a=31768

٤. السابق.

٥. http:// www. bayanealyaoume. press. ma/ index. php?view

٦. علاء عبد الهادي: شعرية الهوية ونقض فكرة الأمل: عالم الفكر، الكويت، مجلد (٣٦) ، ٢٠٠٧م، ص ٢٧٥.

٧. المعجم الوجيز: مجمع اللغة العربية، القاهرة، ١٩٩٧، ص ٦٥٤.

٨. المعجم الوسيط: مجمع اللغة العربية، الجزء الثاني، ١٩٨٩، ص ٩٩٨.

٩. الشريف الجرجاني: التعريفات، دار عالم الكتب، بيروت، ط ١، ١٩٨٧م، ص ٣١٤.

١٠. أبو نصر الفارابي: كتاب الحروف، تحقيق محمد مهدي، دار الشرق، بيروت، لبنان، (بدون) ، ص ١١٣.

١١. محمد عابد الجابري وآخرون: الموسوعة الفلسفية العربية، المجلد الأول (الاصطلاحات والمفاهيم) ، مصطلح الهوية، معهد الإنماء العربي، بيروت ١٩٨٦م، ص٨٢١.

* وردت هكذا في النص المقتبس، والصواب المنحنى نفسه.

١٢. كاترين هالبيرن مفهوم الهوية: تاريخه وإشكالاته، ترجمة د. إلياس بلكا (نسخة إلكترونية موجودة في موقع. http:// www. fursah. . net/ articles/ alhaweea. htm) . يمكن الرجوع إلي تعريف أرسطو للهوية في كتابه (ما وراء الطبيعة) ، تحقيق عبد الرحمن بدوي، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٩٥م، ص ٩ وما بعدها، وكتاب ابن رشد الأندلسي (تفسير ما بعد الطبيعة) ، تحقيق مصطفى القباني الدمشقي، المطبعة الأدبية (بدون) ، ص ٢٤ وما بعدها. ويمكن الرجوع إلي تعريف فولتير لها

في معجمه الفلسفي (Dictionnaire philosophique: ou la raison par alphabet. Septième edition rareprem iere partie) نسخة إلكترونية موجودة على رابط http:// books. google. com. sa/ books?hl. ويمكن الرجوع إلى تعريف هيجل لها في كتاب (المنطق الجدلي) لهنري لوفيفر، ترجمة إبراهيم فتحي، دار الفكر العربي المعاصر، ط١، ١٩٧٨م، ص ٢٢وما بعدها.

١٣. سعيد علوش: معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت لبنان، ط ١، ١٩٨٥م، ص ٢٢٥.

١٤. شعرية الهوية ونقض فكرة الأمل: ص ٢٨١.

١٥. أميمة الخميس: البحريات، دار المدى للثقافة والنشر، ٢٠٠٦م، ص ١٤٢.

١٦. طارق على الحبيب: المجتمع السعودي رؤية نفسية، جريدة الرياض، عدد (١٤٥١١) ، ٩من ربيع الأول، ١٤٢٩هـ.

× العشرات يشهرون إسلامهم يومياً في المملكة، لكن لا توجد إحصائية دقيقة بعدد من يدخلون في الإسلام من أهل الديانات الأخرى، ويلتزمون بطبيعة المجتمع السعودي.

١٧. عبد المنعم تليمة: مقدمة في نظرية الأدب، دار العودة، بيروت، ١٩٧٩م، ص ٧٩.

١٨. شكري عزيز ماضي: في نظرية الأدب، دار المنتخب العربي، ط ١، ١٩٩٣م، ص٨٨.

١٩. والاس مارتن: نظريات السرد الحديثة، ترجمة حياة جاسم محمد، المشروع القومي للترجمة، المجلس الأعلى للثقافة، مصر، ١٩٩٨م، ص ١٩.

* دفعت هذه الميزة بعضهم إلى أن يقول: " عندما أريد أن أبحث عن الحقائق الأولى في حياة أي بلد ، وعن القواعد السياسية القادرة على تفسير توجهاته ، فإنني لا أعتمد على كتب التاريخ الموثقة ، ولا المذكرات السياسية الضافية ، وإنما أتوجه مباشرة إلى الأدب ، أسمع من الشاعر والقصاص والروائي. " انظر محمد حسنين هيكل: كلام في السياسة قضايا ورجال ، وجهات نظر ، المصرية للنشر العربي والدولي، ط ٧، ٢٠٠٢، ص ٢٦٩، والعبارة لـ.. الدبلوماسي السوري ثابت العريس.

٢٠. إبراهيم بن على الدغيري: علاقة الرواية بحركة المجتمع مدخل نظري، ضمن كتاب الرواية وتحولات الحياة في المملكة العربية السعودية، النادي الأدبي بالباحة ، ١٤٢٨هـ ، ص ٢٥.

* الأمر ليس قصراً على الرواية، فكافة أجناس الأدب وفنونه تلتصق بالمجتمع، وبدون هذا الالتصاق تفقد سر وجودها، لكن الرواية أشد هذه الأجناس التصاقاً بالمجتمع وقضاياه.

* الرواية في حقيقتها تخييل ينطلق من منظور، من رؤية، ويحمل منظوراً أو رؤية، فالناس والزمان والمكان في الرواية ليسوا نسخة عما في الواقع الموضوعي، ثمة درجة ما من الانزياح في الرواية بحكم طبيعتها، كمتخيل، كفن، كآلية. انظر نبيل سليمان، الرواية العربية رسوم وقراءات، ص ١٣.

* أميمة الخميس، قاصة وروائية سعودية، ترجمت أعمالها إلى الإنجليزية والإيطالية، من أعمالها (والضلع حين استوى قصص قصير ١٩٩٣م/ مجلس الرجال الكبير قصص قصيرة ١٩٩٦م/ أين يذهب الضوء قصص قصيرة ١٩٩٦م/ الترياق قصص قصيرة ٢٠٠٣م/ وسمية قصص للأطفال ٢٠٠٢م/ البحريات رواية ٢٠٠٦م/ الوارفة رواية ٢٠٠٨م/ ماضي مفرد مذكر رواية ٢٠١٠م)

٢١. البحريات: ص ٧

٢٢. السابق: ص ١١

٢٣. السابق: ص ١١

٢٤. السابق: ص ٢٠٤

٢٥. السابق: ص ٢٠٤

* التمرد revoit نمط من أنماط السلوك الاجتماعي الموجه إلي أشكال السلطة المختلفة ومظاهر النفوذ، للخروج عليها وإعادة بنيتها بالشكل الذي يخدم الفاعلين، ويحقق أهدافهم ويعيد إليهم قدراً من السلطة والنفوذ، وهو يختلف عن الثورة في شرعيته الاجتماعية ومقدار تقبل الناس له وانخراطهم فيه، وتبدأ كل ثورة اجتماعية بعملية تمرد. الموسوعة العربية، المجلد السادس، ص ٨٦١ " نسخة إلكترونية "

http:// www. arab- ency. com/ index. php?module

٢٦. البحريات: ص ٩

٢٧. السابق: ص ٣٦

٢٨. السابق: ص ٣٦

٢٩. السابق: ص ٣٥

٣٠. السابق: ص ٩٢

٣١. السابق: ص ٥٦

٣٢. السابق: ص ٢٠٥

٣٣. السابق: ص ١١١

٣٤. عبد الحميد المحادين: جدلية المكان والزمان والإنسان في الرواية الخليجية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط١، ٢٠٠١م ص ٢٥

٣٥. نجيب العوفي: مقاربة الواقع في القصة المغربية القصيرة، المركز الثقافي العربي، المغرب، ١٩٨٧م، ص ٥٧٠

٣٦. البحريات: ص ١٢

٣٧. السابق: ص ٧٩

٣٨. السابق: ص ٥٣

٣٩. السابق: ص ١٦٩

٤٠. السابق: ص ١٧٨

٤١. السابق: ص ١٧٩

٤٢. السابق: ص ١٧٩

٤٣. السابق: ص ١٧٩

٤٤. السابق: ص ١٠٤

* هو اعتياد الناس على إتباع سلوك معين لدرجة الاعتقاد بأن هذا السلوك واجب الإتباع. الموسوعة العربية http:// www. arab- ency. com/ index. php?module

٤٥. البحريات: ص ٨

٤٦. السابق: ص ١٤٢

٤٧. السابق: ص ١٤١

٤٨. السابق: ص ٣٥

٤٩. السابق: ص ٩٢

٥٠. السابق: ص١٥٢

٥١. السابق: ص ٥٦

٥٢. السابق: ص ٥٧

٥٣. السابق: ص ٥٧

٥٤. السابق: ص ٥٧، ٥٨

٥٥. السابق: ص ٧

٥٦. السابق: ص ٧، ٨

٥٧. السابق: ص ٩

٥٨. السابق: ص ٣٧

٥٩. السابق: ص ٣٧، ٣٨

٦٠. السابق: ص ١٩٧

٦١. السابق: ١٩٧

٦٢. مصطفى حجازي: التخلف الاجتماعي مدخل إلى سيكلوجية الإنسان المقهور، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط٩، ٢٠٠٥م، ص١٣٤

٦٣. البحريات: ص ٦٨

٦٤. السابق: ص ٦٨

٦٥. السابق: ص ٦٩

٦٦. السابق: ص ٢٥١

٦٧. السابق: ص ٢٦٠

٦٨. السابق: ص ١٨٧

٦٩. السابق: ص ١٦٣

٧٠. السابق: ص ١٧٩، ١٨٠

٧١. السابق: ص١٥٤

٧٢. السابق: ص ١٥٤، ١٥٥

٧٣. السابق: ص ٢٥٨

٧٤. تزفنان تودوروف: الأدب والدلالة، ترجمة د. محمد خشفة، مركز الإنماء الحضاري، حلب، ١٩٩٦م، ص ٧.

٧٥. البحريات: ص ١١

٧٦. السابق: ٤٠، ٤١

٧٧. السابق: ص ٦٥

٧٨. لطيف زيتوني: معجم مصطلحات نقد الرواية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت ط١، ٢٠٠٢م ص ١٧١

٧٩. سيزا قاسم: بناء الرواية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٠م، ص ١١٠

٨٠. البحريات: ص ٧

٨١. السابق: ص ١٥

٨٢. السابق: ص١٥٠

٨٣. السابق: ص ١٢

٨٤. السابق: ص ١٠٤

٨٥. السابق: ص ١٠٣

٨٦. السابق: ص ١٧٨

٨٧. السابق: ص ٢٠٥

٨٨. السابق: ص ٢١٢

٨٩. السابق: ص ٧

٩٠. السابق: ص ٧

٩١. السابق: ص ١٦٦

٩٢. رينيه ويليك: نظرية الأدب، ترجمة محيى الدين صبحى، مراجعة د. حسام الخطيب، المجلس الأعلى لرعاية العلوم والفنون والآداب، دمشق، ١٩٧٢، ص ٢٨٨

٩٣. غالب هلسة: المكان في الرواية العربية، دار ابن هانئ، دمشق، ١٩٨٩، ص ٩

٩٤. جاستون باشلار: جماليات المكان، ترجمة غالب هلسة، ط٥، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت ٢٠٠٠، ص ٦٦

٩٥. نجيب العوفي: مقاربة الواقع في القصة القصيرة المغربية، ص ٥٦٧.

المصادر والمراجع:

أولاً ـ المراجع العربية والمترجمة:

١. الأندلسي، ابن رشد: تفسير ما بعد الطبيعة، تحقيق مصطفى القباني الدمشقي، المطبعة الأدبية (بدون)

٢. باشلار، جاستون: جماليات المكان، تر غالب هلسة، ط٥، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت ٢٠٠٠م.

٣. تليمة، عبد المنعم: مقدمة في نظرية الأدب، دار العودة، بيروت، ١٩٧٩م.

٤. تودوروف، تزفنان: الأدب والدلالة، ترجمة د. محمد خشفة، مركز الإنماء الحضاري، حلب، ١٩٩٦م.

٥. الجرجاني، الشريف: التعريفات، دار عالم الكتب، بيروت، ط ١، ١٩٨٧م، ص ٣١٤

٦. حجازي، مصطفى: التخلف الاجتماعي مدخل إلى سيكلوجية الإنسان المقهور، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط٩، ٢٠٠٥م.

٧. الخميس، أميمة: البحريات، دار المدى للثقافة والنشر، ٢٠٠٦م.

٨. الدغيري، إبراهيم بن على: علاقة الرواية بحركة المجتمع مدخل نظري، الرواية وتحولات الحياة في المملكة العربية السعودية، النادي الأدبي بالباحة ، ١٤٢٨هـ.

٩. سليمان، نبيل: الرواية العربية رسوم وقراءات، مركز الحضارة العربية، ط١، القاهرة، ١٩٩٩م.

١٠. الشتوي، إبراهيم: أبحاث في الهوية دراسات في الرواية العربية، دار شرقيات، القاهرة، ٢٠١٠م.

١١. طاليس، أرسطو: ما وراء الطبيعة، تحقيق عبد الرحمن بدوي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٥م.

١٢. العوفي، نجيب: مقاربة الواقع في القصة المغربية القصيرة، المركز الثقافي العربي، المغرب، ١٩٨٧م.

١٣. الفارابي، أبو نصر: كتاب الحروف، تحقيق محمد المهدي، دار الشرق، بيروت لبنان، (بدون).

١٤. فرج، نورة: ارتباكات الهوية: أسئلة الهوية والاستشراق في الرواية العربية-الفرنكوفونية، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ٢٠٠٧م.

١٥. قاسم، سيزا: بناء الرواية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٠م.

١٦. لوفيفر لهنري: المنطق الجدلي، ترجمة إبراهيم فتحي، دار الفكر العربي المعاصر، ط١، ١٩٧٨م.

١٧. مارتن: والاس: نظريات السرد الحديثة، ترجمة حياة جاسم محمد، المشروع القومي للترجمة، المجلس الأعلى للثقافة مصر ١٩٩٨م.

١٨. ماضي، شكري عزيز: في نظرية الأدب، دار المنتخب العربي، ط ١، ١٩٩٣م.

١٩. المحادين، عبد الحميد: جدلية المكان والزمان والإنسان في الرواية الخليجية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط١، ٢٠٠١م.

٢٠. هالبيرن، كاترين: مفهوم الهوية: تاريخه وإشكالاته ترجمة د. إلياس بلكا (نسخة إلكترونية موجودة في موقع

http:// www. fursah net/ articles/ alhaweea. htm.

٢١. هلسة، غالب: المكان في الرواية العربية، دار ابن هانئ، دمشق، ١٩٨٩.

٢٢. هيكل، محمد حسنين: كلام في السياسة قضايا ورجال ، وجهات نظر ، المصرية للنشر العربي والدولي، ط ٧، ٢٠٠٢.

٢٣. ويليك، رينيه: نظرية الأدب، ترجمة محيى الدين صبحى، مراجعة د. حسام الخطيب، المجلس الأعلى لرعاية العلوم والفنون والآداب، دمشق، ١٩٧٢.

ثانياً ـ المراجع الأجنبية:

1. *Dictionnaire philosophique: ou la raison par alphabet. Septième edition rareprem iere partie f. voltaire:*
http:// books. google. com. sa/ books?hl

ثالثاً ـ الصحف والمجلات والدوريات:

١. عالم الفكر، الكويت، مجلد (٣٦) ، ٢٠٠٧م.

٢. جريدة الرياض، عدد (١٤٥١١) ، ٩من ربيع الأول، ١٤٢٩هـ.

رابعاً ـ المعاجم والموسوعات:

١. المعجم الوجيز: مجمع اللغة العربية، القاهرة، ١٩٩٧م.

٢. المعجم الوسيط: مجمع اللغة العربية، الجزء الثاني، ١٩٨٩م.

٣. معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت لبنان، ط ١، ١٩٨٥م.

٤. الموسوعة الفلسفية العربية، المجلد الأول (الاصطلاحات والمفاهيم) ، مصطلح الهوية، معهد الإنماء العربي، بيروت ١٩٨٦م.

٥. معجم مصطلحات نقد الرواية، مكتبة لبنان، ناشرون، بيروت ط١، ٢٠٠٢م.

خامساً ـ المواقع الإلكترونية:

1. *http:// www. fursah net/ articles/ alhaweea. htm*
2. *http:// www. arab- ency. com/ index. php?module*
3. *http:// www. aswat- elchamal. com/ ar/ ?p=98&a=3176*
4. *http:// www. bayanealyaoume. press. ma/ index. php?view*
5. *http:// books. google. com. sa/ books?hl*

تقنية الهامش في رواية خضر محجز «عين اسفينه» إرادة القوة، الهوية، الليبيدو*

د. محمد حسونة**

* تاريخ التسليم: ١٣/ ٤/ ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ١٥/ ٥/ ٢٠١٣م.
** أستاذ مشارك/ جامعة الأقصى/ غزة/ فلسطين.

ملخص:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤال المركزي، الذي تطرحه هذه الاستخدامات الواسعة لتقنية الهوامش*، في رواية «عين اسفينه»** للروائي الفلسطيني خضر محجز***؛ السؤال الذي يقول: هل يحتمل فن الرواية الحديثة هذه الكثرة من الهوامش، ولماذا؟ .

وفي سبيل الإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتقسيم بحثه إلى ثلاثة محاور هي: النص كإرادة قوة، النص والليبيدو، النص والهوية.

كل ذلك ليبين الأهمية القصوى لهذه الهوامش، من حيث هي تضيف إلى المتن الكثير مما لم يكن يتسع له في العادة.

وفي نهاية البحث يقدم الباحث أهم استنتاجاته التي خلص إليها من هذا التقسيم.

"Ein Isfeena" Margin Technology in Mihijis Novel Will of Power, Libido, and Identity

Abstract:

This study attempts to answer the central question, posed by these excessive uses of the margins technique in the novel "Eain Sfeeneh" of the Palestinian novelist Khader Mihjez, The question says: Does the modern art of the novel toerate so many uses of margins, and why?.

In order to answer this question, the researcher divided his research into three axes: Text as power, Text and libido, Text and identity. All is done to show the paramount importance of these margins, as they add to the origin more than it might accommodate.

At the end of the research, the researcher presents the most important conclusions of this division.

أولاً ـ المقدمة: المنهج وسؤال البحث:

ملاحظة لافتة أولى تَبْدَهُ قارئ رواية عين اسفينه: كثرة الهوامش وغناها المعرفي والدلالي. الأمر الذي يَطْرَحُ منذ الوهلة الأولى سؤاله القلق: هل يحتمل فن الرواية الحديثة هذا النمط من الهوامش؟ . هل يحتمل فن السرد الحديث هذه الكثرة من التفسيرات والإحالات والتناص والأيديولوجيا والتفاسير... إلخ، ولماذا؟ .

قبل الإجابة عن هذا التساؤل، ينبغي لنا فحص معنى ذلك بالأرقام؛ ولكن قبل ذلك ربما يجدر بنا تعيين منهج التفسير الذي سنستخدم أدواته هنا.

ربما يمكن ملاحظة أن مناهج ما بعد الحداثة، التي ركزت على سؤال النص وما وراء النص من علاقات قوة وتاريخ هيمنة هي القادرة على إمدادنا بأدوات بحث منهجي متماسك؛ فلقد تبلورت في العقود الأخيرة من القرن العشرين مجموعة من المناهج، على أنقاض البنيوية النصية. وكل هذه المناهج التي تشكل في مجموعها ما يسمى بـ (النظرية) يبحث في النص من خلال ما يحيل إليه من علاقات إنتاج لا تؤثر في اختيار الموضوع فحسب، بل توثر كذلك في كيفية تناوله. إن مجموعة البحوث الكبرى التي قدمها باحثون كبار في مجال النظرية (كإدوارد سعيد، وهومي بابا، وأنطونيو غرامشي، وستيفن غرينبلات، وميلان كونديرا، وجان بيلمان نويل) ومن قبل ذلك مؤسسون عظام (كنيتشه وفرويد وباختين) ... إلخ، تعتبر الأساس النظري الذي يستند إليه هذا البحث ويدين له.

من هنا فإن هذا البحث يعتبر كل هذه المناهج، مع كل فروع العلوم الإنسانية منهجاً وأداة بحث: فلم يعد من الممكن في عالم النظرية الأدبية اليوم، أن يقال: هذا بحث في النقد النفسي، أو هذا بحث في النقد التاريخي، أو البنيوي، أو الأسلوبي... إلخ، لأن كل ذلك سوف تستحضره النظرية وتستفيد منه بهدف إجراء كشف عميق لما يقوله النص، وكيف يقوله. وهذا ما نحاول في هذا البحث القيام به. والله ولي التوفيق.

ثانياً ـ الإجراء: الكلمات ,والصفحات ,والنسب:

قلنا قبل سطور: إن علينا أن نفحص كثرة الهوامش بالأرقام. وها نحن نفعل ذلك: لقد بلغ عدد هوامش رواية عين اسفينه أكثر من مائة واثنين من الهوامش (١٠٢) . فيما بلغ عدد صفحات الرواية في طبعتها الأولى التي بين يدينا مائتين وتسعاً وعشرين (٢٢٩) صفحة من بعد الغلاف.

وعندما أعطيت الكمبيوتر أمراً بنسخ الهوامش جميعها، ثم نسقتها بنفس طريقة تنسيق حروف متن الرواية، وبنفس البنط، بهدف معرفة كم يبلغ عدد صفحات الهوامش، فيما لو قيض لها أن تُطبع مستقلة. فكانت النتيجة ثماني وعشرين (٢٨) صفحة.

ولأن هذا الإحصاء ما يزال مخادعاً، على اعتبار أن هناك صفحات خالية تسبق كل فصل، كما جرت عادات الطباعة الفنية؛ فقد أحببت أن أجري مقارنة إحصائية أكثر دقة. لذا فقد قمت بإعطاء الكمبيوتر أمراً بفصل المتن عن الهوامش، وإعادة طبعه وتنسيقه، بنفس الطريقة التي طبعتُ بها الهوامش مستقلة، لأعرف كم يبلغ عدد صفحات المتن وحده، مستقلاً وخالياً من الفراغات، فماذا كانت النتيجة؟ مائة وأربعاً وثمانين (١٨٤) صفحة.

بقي أمر آخر لاحق بالهوامش، وهو مقدمات الفصول. إن مقدمة كل فصل، من فصول الرواية المطبوعة، تحتوي على أشعار أو مقتطفات من التراث، ولا شك أن هذه كذلك من اللواحق التفسيرية، التي لا تعتبر من متن الرواية، وإنها بالهوامش أشبه، فكم تبلغ هذه المقدمات فيما لو طبعناها، ونسقناها بنفس الطريقة؟ . ثماني صفحات كاملة، بعدد حروف يبلغ ستة آلاف ومائتين وواحداً وخمسين كلمة (٦٢٥١) . فإذا أضفنا هذه الصفحات الثماني إلى الهوامش، فسوف يبلغ مجموعها ستاً وثلاثين (٣٦) صفحة (٢٨ + ٨ = ٣٦) . النتيجة: ست وثلاثون صفحة للواحق التفسيرية والإضافات الأيديولوجية والإحالات التراثية والتناصات... إلخ، مقابل مائة وأربعٍ وثمانين صفحة لمتن الرواية.

أما النسبة المئوية للهوامش، مقارنة بمجموع صفحات الرواية، فتصبح الآتي:

مجموع صفحات الرواية هو مائتان وعشرون صفحة، منها ست وثلاثون للهوامش والمقدمات. أي أن نسبة الهوامش إلى الرواية المطبوعة تبلغ (١٦,٦٣٪) . ولكي يتضح مدلول ذلك بصورة أوضح، يجب التذكير بأن نسبة عدد صفحات المتن إلى الرواية المطبوعة هي (٨٣,٦٪) .

وعندما قمنا بالإجراء نفسه مستخدمين عدد كلمات كل من المتن واللواحق التفسيرية خرجنا بنتيجة مقاربة إلى حد كبير:

١. فكلمات الرواية كما طبعت بلغ عددها حوالي ثمانية وأربعين ألف كلمة (٤٧٨٠٨).

٢. في حين بلغ مجموع عدد كلمات الهوامش أكثر من ستة آلاف كلمة (٦٢٥١) .

٣. فيما بلغ عدد كلمات الصفحات الاستهلالية في البدء وقبل الفصول حوالي أكثر من ألف وأربعمائة كلمة (١٤١٦) .

٤. أي أن عدد كلمات اللواحق التفسيرية هو ٦٢٥١ + ١٤١٦ = ٧٦٦٧ كلمة مقابل عدد كلمات كامل الرواية البالغ ٤٧٨٠٨.

نخرج من ذلك بنتيجة أن نسبة عدد كلمات اللواحق التفسيرية إلى كلمات الرواية المطبوعة كلها تساوي ١٦٪. وهي النسبة نفسها التي خرجنا بها عند إحصاء الصفحات تقريباً. وإن هذه لنتيجة لافتة!.

ثالثاً ـ بداية التأسيس، مرونة الفن الروائي:

نعود إلى سؤال البحث: هل تحتمل الرواية الحديثة كل هذا؟. هل كان لإصرار الروائي خضر محجز على دمج كل هذه الإحالات النصية بالرواية ما يبرره؟.

ربما تبادر إلى ذهني، في بداية الأمر، أن الروائي يرغب في القول إنه ألف رواية كبيرة!. لكن هذا التصور المتسرع سرعان ما تراجع، بعد أن تفحصت طرائق الطباعة، التي خرجت بها الرواية إلى الوجود؛ حيث لاحظت أن الكلام فيها متلاصق مزدحم وببنط صغير، مع تنسيق يبلغ حده الأقصى في اختصار عدد الصفحات. أي أن الروائي لو أراد أن يزيد من عدد صفحات روايته، لمجرد التباهي بالكثرة، لما كان عليه إلا أن يطبعها ببنط أكبر، وبتنسيق أقل ازدحاماً، كما يفعل بعضُ الروائيين في قطاع غزة؛ إذن لخرجت الرواية في أكثر من ثلاثمائة وخمسين صفحة، بدلاً مما هو واقعها الذي لم يتعد ٢٢٩ صفحة، إذن فقد فَحُقَّ لنا أن نستبعد هنا ظن المكاثرة هذا، بل نعترف أيضاً بأن فن الرواية ما زال عصياً على التقييد؛ فلا أحد منا يستطيع أن يحدد ما يجوز في الرواية وما لا يجوز. إن ما يبرر الرواية هو أخلاقيتها، و»إن المعرفة هي أخلاقية الرواية الوحيدة» [١]. تريد هوامش عين اسفينه ومقدمات فصولها أن تقول شيئاً لا يحتمله المتن. هناك قص، وهناك تفسير، وهناك استدعاء لنصوص وتاريخ وفقه وسياسة.

يقول باختين: «إن الرواية تسمح بأن نُدخل إلى كيانها جميع أنواع الأجناس التعبيرية، سواء كانت أدبية (قصص، أشعار، قصائد، مقاطع كوميدية) أو خارج أدبية (دراسات عن السلوكات، نصوص بلاغية، وعلمية، ودينية، إلخ). نظرياً، فإن أي جنس تعبيري يمكنه أن يدخل إلى بنية الرواية، وليس من السهل العثور على جنس تعبيري واحد لم يسبق له في يوم ما أن ألحقه كاتب أو آخر بالرواية. وتحتفظ تلك الأجناس عادة بمرونتها، واستقلالها، وأصالتها اللسانية والأسلوبية» [٢].

لعلّه يمكن لنا القول هنا إن لدينا راو واسع الاطلاع، في مجالات معرفية شتى. وإن وجود هذا الراوي ـ المستند إلى مؤلف نعرفه ويتصف بهذه الصفات ـ بين مجموعة متدينة من شخصيات العالم الموازي، الذي أنشأه في «الدولة الإسلامية، الواقعة في المنطقة الحرام، الفاصلة بين جنوب لبنان المحتل ومناطقه المحررة» [٣] ، هو الذي يستدعي منه توظيف راوي الهامش، لإصدار أحكام فقهية، أو لمعارضة أحكام فقهية صادرة من شخصيات متشددة. فلنتأمل كيف يفعل ذلك:

رابعاً ـ التطبيق:

رابعاً/ ١ـ النص كإرادة قوة:

يقول خضر محجز في رسالته للدكتوراه: «الأيديولوجيا تعطي كبار الأيديولوجيين سلطة، وهذه السلطة المعطاة من ثم هي التي تحتكر تفسير الأيديولوجيا. وغني عن القول إن هذا التفسير سوف يكون متأثرا بمصالح هذه الطبقة الجديدة من المفسرين الأيديولوجيين، ويعطيهم بالتالي سلطة أخرى هي سلطة المعرفة التي تنتج بدورها أيديولوجيا: فتفسير الأيديولوجيا هو بذاته أيديولوجيا. وهكذا يتم الأمر، وفق علاقة جدلية، تعيد إنتاج أدوات بقائها وتحكمها» [٤] . إذن فالأيديولوجيا قوة، لأنها تسعى للسيطرة والهيمنة وتغيير الواقع.

تختلف الأيديولوجيا عن العقيدة في كون العقيدة تعني: إطاراً من الأفكار، لا يشترط التحقق العملي لتحقيق ماهيته. فالعقيدة الإسلامية، مثلاً، تفترض توفر مجموعة تصورات غيبية سماعية لدى معتنقها، فإذا توفرت هذه التصورات تحققت العقيدة. أما الأحزاب الإسلامية، فلا شك أنها أحد التجليات الأقوى للأيديولوجيا، لأنها تصر على إعادة صياغة الواقع الاجتماعي والسياسي وفق أفكارها [٥] .

نصادف في عين اسفينه العديد من الشخصيات التي تحكمها الأيديولوجيا وتتحكم هي بالأيديولوجيا المستندة إلى تفسيرات نصية منتقاة بعناية وعن قصد بغرض فرض إرادة القوة على الآخرين. وفي السطور الآتية سوف نتعرض لما تناولته الهوامش من هذا، تاركين لبحوث أخرى مهمة تناول المتن.

رابعاً – ١/ أ– النص والتأويل:

تعليقاً على نقاش مبتور، بين شيخين مختلفين فقهياً، في جواز اللجوء إلى محكمة العدل العليا (اليهودية) يقول راوي الهامش، معلقاً على استشهاد أحدهما بحديث (ما أوتي قوم الجدل إلا ضلوا) : «هذا حديث نبوي شريف ينهى عن الاختلاف والتفرق. ولكن المشايخ يفهمونه كدعوة للصمت، وإلغاء العقل في مواجهة من هو أكبر منك في الموقع التنظيمي»[٦].

فالشيخ المستشهد بالحديث، يستغل النصوص للهيمنة. إنها إحدى تجليات القوة، قوة النصوص في وجه الحياة. يريد راوي الهامش أن يقول لنا بطريقة ملتوية: إن تجمعات الإسلام السياسي تفترض في الفرد تعلم الخضوع، والتدرب عليه، هذا إذا ما أراد أن يُعتَبَر عضواً صالحاً في الحزب. إما هذا، وإما اعتباره ضالاً عن جادة الطريق السوي.

والسؤال هو: ألا نرى هنا وجه المؤلف الضمني يطل علينا من وراء ستار؟ . ألسنا نعرف أن المؤلف المدني هو الذي يعرف حق المعرفة كيف تتم ممارسة هذا النوع من الهيمنة، وهو من ثم يحمل راويه مهمة قول ما يريد قوله هو، لولا الموانع الفنية؟ .

نعم نحن نعرف ذلك من تاريخ الروائي مؤلف النص: نعرف أنه كان واحداً من مبعدي مرج الزهور، وأحد قيادات المخيم هناك. أي إنه أحق من غيره بمعرفة الكيفية التي تمارس بها التنظيمات الدينية هيمنتها على أفرادها.

رابعاً – ١/ ب– النص والاستبداد:

بعد أن صدر قرار مجلس حكماء الدولة الإسلامية بمنع عودة المبعدين على دفعات بما يخالف وجهة نظر الشخصية الرئيسية صابر رأينا خصمه الشيخ تبارك يبادر إلى إجبار الحاضرين على ترديد قسم وراءه بضرورة طاعة هذا القرار باعتباره حكماً سماوياً يكون المعارض له هو في الحقيقة خارج على (جماعة المسلمين) ودين **الله**. هنا نقرأ في الهامش التعليق الآتي: «يحرص الشيخ تبارك على إيراد هذا التعبير خلال القسم لما يلقيه من ظلال تختلط في ضمائر المتدينين، مع مصطلح (الخروج على جماعة المسلمين) الشائع في عهود الأمويين والعباسيين. ومعلوم أن مثل هذا الخروج كان يعطي الحاكم الحق في تطبيق حد الحرابة على من يُطلق عليه مثل هذا الوصف: ذلك الحد الذي يقتضي إعمال الآية ٣٣ من سورة المائدة:) إنما جزاء الذين يحاربون **الله** ورسوله ويسعون في الأرض فساداً: أن يُقتّلوا، أو يُصلّبوا، أو تُقطّع أيديهم وأرجلهم من خلاف، أو يُنفوا من الأرض (. ولئن كانت الخيارات الثلاثة الأولى كلها تفيد القتل أو ما يقرب منه، لقد كان الخيار الأخير (النفي من الأرض) يعني، عند بعض العلماء، القتل كذلك؛ على اعتبار أن النفي يجب أن يكون من كل الكرة الأرضية: أي إلى السماء. وبالمناسبة فإن هذا هو رأي الشيخ تبارك كذلك" [٧] .

هذه أقصى حالات الاستبداد الديني بقوة النصوص. هكذا يريد منطق راوي الهامش أن يقول للمتلقي. إن قوة النص هنا لا تنبع في رأي الراوي من النص نفسه، لا تنبع من كتاب **الله**، بل من تلك الشحنة التفسيرية، التي يضفيها على النص شخص «يرى أن أفضل شيء حصل له هو انتماؤه لجماعة المسلمين» [٨] «قصر قامته كان يساعده كل مرة على تمالك نفسه من الوقوع، إضافة إلى الاتساع الطبيعي بين ساقيه» [٩] و»يمشي مثل فرس النبي» [١٠] «ولو لدغته عقرب في تلك اللحظة لماتت» [١١].

ولئن رسم راوي المتن هذه الصورة الكاريكاتورية للشيخ تبارك، فلقد جاء دور راوي الهامش، ليرسم صورة كاريكاتورية لمفاهيمه التي يتبناها: تلك المفاهيم القاضية بضرورة قتل كل المخالفين، بأكثر الطرق وحشية، مستعيناً بتاريخية تفسير اخترع ما يسمي بـ (حد الحرابة) ، كما نقله لنا الراوي من وعي الشيخ تبارك، في المقتطف السابق.

رابعاً - ١/ ج- النص وإعادة الإنتاج:

وتبلغ الصورة القاسية للتشدد الديني مداها الأرحب في شخصية الشيخ تبارك حين يعمد راوي المتن إلى إسعاف راوي الهامش بهذه الصورة التعبيرية: «لا يعلم الغيب إلا الله. ولو علم الشيخ تبارك أن صابر في هذه اللحظة كان يشعر بأنه خارج هذه الجماعة فعلاً، وبأنه كان قد قرر إعلان هذا الأمر فور العودة، إذن لفرح كثيراً، ولحمد الله مطولاً على هذه النعمة، التي أنزلها الله على عباده المخلصين» (١٢) . فيقوم راوي الهامش باستغلال هذا الدعم، لمزيد من هتك حجب مثل هذا النوع من التدين الفادح، قائلاً: «قبل حوالي عامين، في سجن كتسيعوت، حاول الشيخ تبارك إلزام مجلس الإفتاء، بإصدار فتوى شرعية بتحريم التدخين. وإذ كان صابر مدركاً ما وراء هذه الفتوى، فقد رفض الموافقة: إذ لو تم إصدار الفتوى المذكورة، لترتب على ذلك ليس فقط منع التدخين، وإنما منع إهداء السجائر التنظيمات الأخرى؛ لأن المحرم لا يجوز بيعه ولا شراؤه ولا إهداؤه. ومع ذلك، فبعد يوم واحد من خروج صابر من المعتقل، تم إصدار الفتوى، وازداد اتساع الشقة بين المشايخ والتنظيمات الأخرى» (١٣) .

وإذا كان التلقي تقنية إنتاج للنصوص كما تقرر ذلك مدارس ما بعد الحداثة فإن لنا أن نقرأ الآن كيف يستنسخ هذا النص نفسه، ويعيد إنتاج هذه الكاريكاتورية، في هذا المكان من العالم، خصوصاً فيما يتعلق بالتدخين، وموقف المتدينين الآن منه.

رابعاً - ١/ د- النص والأيديولوجيا:

نفس الشخص الشيخ تبارك يقدمه لنا راوي المتن بعد صفحات قليلة يقابل ضحكة السخرية التي يطلقها صابر، بمونولوج داخلي يصور لنا حالة من حالات التداعي الحر في الأفكار، حيث يـ»تذكر أياماً وأماكن كان فيها الناس يخافون من مجرد احتمال تعريضه للغضب». ووسط هذا التيار من الوعي ينظر إلى صابر «بعيون حمراء»، ويتمنى «لو يسأله الأولاد عنه، في تلك اللحظة. إذن، سيوافق على بركة الله» (١٤) .

وبعد أن يفعل راوي المتن هذا بالشيخ تبارك، نرى راوي الهامش يبادر إلى إعطائنا لمحة دالة عما كان يعنيه احتمال تعريض هذا المتشدد للغضب، قبل أن يصبح بعيداً عن (أدوات تنفيذ الأفكار) ، فيقول معلقاً: «إذ كثيراً ما كان يتم تحويل الأوراق إليه؛ فيشطب أناساً كانوا قبل أيام بين أولادهم يضحكون» (١٥) .

ثم يقدم تعليقاً تفسيرياً على عبارة «على بركة الله» هذه، التي سيوافق على قولها الشيخ تبارك لـ (الأولاد) . هذا التعليق التفسيري من راوي الهامش يقول: «العبارة المعهودة عند الموافقة على الشطب النهائي» [١٦] .

إذن فراوي الهامش يريد أن يقدم لنا صورة عما يمكن أن تقدمه النصوص الدينية للناس، حين تستخدمها الأيديولوجيا. إن مما نفهمه بفضل هذا الهامش أن الشيخ تبارك كان قبل هذه اللحظة مرجعاً دينياً يصدر الفتاوى لـ (الأولاد) ! . ويتمنى أن لو تعود هذه الأيام ولو لفترة قصيرة، ليتخلص من خصمه، الذي هو أخوه في الدين والحزب! . إذ من الطبيعي في سياق مثل هذا وبالنظر إلى الزمن الذي تحيل إليه هذه الأمنيات المبتورة أن يذهب بنا الذهن إلى أن هؤلاء الأولاد الذين يتوجه إليهم الخطاب بصيغة (على بركة الله) هم فرق الإعدام الميدانية، في سنوات الانتفاضة الأولى، التي تنفذ الحكم بعد صدوره من الشيخ تبارك! .

رابعاً – ١/ هـ– النص والقهر:

ثم يبلغ التحكم، عن طريق استغلال النصوص حد أن تفرض قلة من المهيمنين كثرة من الخاضعين الذين هم في الأصل إخوانهم في الدين الامتناع عن الغناء البسيط احتفالاً بالعيد. فعندما لا يعود بمقدرة الشيخ تبارك أن يلعب لعبة (بركة الله) هذه، نجده يستعيض عنها بما يسميه راوي المتن: «تبني الفتاوى المتشددة» [١٧] ، وبذا تصبح الطريق ممهدة لتدخل راوي الهامش بالتعليق الآتي:

«عندما احتفل المبعدون بالعيد، واشترك معهم بعض الزوار من الفلسطينيين المقيمين في لبنان، حيث تجرأ الجميع على ممارسة رقصة الدبكة وهزجوا بالأغاني الشعبية، اعتبر الشيخ تبارك، في حينه، هذه الأفعال مروقاً من الدين... لذا فقد قام بجمع ثلة من أمثاله أو الخائفين منه، ووقفوا يرددون جميعاً في مواجهة المحتفلين المارقين: **الله أكبر ولله الحمد.** وطبعاً توقف الغناء في مواجهة (كلمة الله) » [١٨] .

ها نحن أولاء أمام مقابلة من نوع طريف: إذا غنيت وأراد شخص ما أن يمنعك، فإن باستطاعته أن يفعل ذلك، بشرط أن يرفع الشعار الديني. إنهم لا يكتفون بتحريم الغناء، بل يجعلون الشعار هو التسلية الممكنة الوحيدة في المجتمع! .

رابعاً/ ٢ـ النص والهوية:

المقصود بالهوية في هذه السطور هو التعبير الخطابي عن تميز مجموعة ما بما يعطيها نوعاً من الاستقلالية في مقابل الآخرين.

نحن نعرف من واقع الحياة، أن أي جماعة تعاني من خشيتها من الاندماج في الآخرين، لهذا السبب أو ذاك، فإنها تطور آليات دفاع ذاتية، تعتمد على إثارة النزعات العدوانية، كما لو كانت الجماعة تريد بهذا أن تقول لأفرادها: إنهم يستهدفونكم فتجمعوا.

ففي تفسير ذلك نرى في كتاب (المعذبين في الأرض) ، أن «الزنجي يعرف أن ثمة اختلافاً، وهو يريده. العبد السابق يحتاج تحدياً لإنسانيته؛ ففي غياب مثل هذا التحدي وكما يساجل فانون لا يمكن للمستعمَر إلا أن يحاكي ويقلد» (١٩) .

الأقلية تبحث عن التميز. الأقلية ضعف. والتميز قوة، لأنه يوضح هوية الذات. من هنا تستخرج الأقلية من ضعفها قوة. المتشددون في كل مجتمع قلة، لكن تأثيرهم لا يعتمد على أقليتهم، بل على تميزهم و (تقنفذهم) في مواجهة الأكثرية. بهذا يصبحون عدوانيين أكثر، متشددين أكثر، رافضين للآخر أكثر. وخلال مسيرتهم، كثيراً ما تراهم ينقلبون على أي فرد من أفراد جماعتهم تُشتَمُّ منه رائحة الاعتدال، لأن الاعتدال يعني العودة إلى الأغلبية، إلى المجتمع. وفي هذا شهادة ضد مفهوم التشدد.

ولأنهم يشعرون بأنهم يستمدون وجودهم من الآخر إذ لا بد للآخر من الوجود، ليستشهدوا بوجوده على وجودهم، كما يساجل فرانز فانون تراهم مدركين في أعماقهم أنهم مجرد وجود غير مؤصل، وجود من الدرجة الثانية. وإن مثل هذا الوعي لشديد التحريض! . دعونا نرى كيف يتجلى ذلك في استشهادهم بالنص الديني، كما يراه راوي هامش عين اسفينه.

رابعاً - ٢/ أ- الهوية والحس العدواني:

كنا قد رأينا، مراراً، كيف يقدم راوي المتن إشاراته التحريضية لراوي الهامش بضرورة التدخل. ها هو الآن يفعل الشيء نفسه، في هذا المشهد من محكمة العدل العليا الإسرائيلية بالقدس: «أشارت الساعة إلى العاشرة تماماً، ففُتح الباب. ودخل رجال الشرطة في سرعة صامتة. وتوقفت محامية الدفاع عن العبث بالأوراق. وكف ممثل الادعاء عن التهامس مع الآخرين. وسُمع صوت المنادي يدعو إلى الوقوف. فوقف الجميع، باستثناء شخص أو شخصين من أصحاب اللحى العظيمة» (٢٠) .

يجب ملاحظة أن الراوي هنا يجعل الشخص، الذي لم يقم احتراماً لهيئة المحكمة، صاحب لحية عظيمة! . كأن اللحية قرينة التشدد، فما بالك إذا كانت عظيمة! . لكن بما أن راوي المتن هو من يقول ذلك، فإننا لن نبحث في مدلولات ذلك أكثر، لأن مهمتنا في هذا البحث مقصورة على استكشاف الهامش فحسب.

فماذا يقول راوي الهامش تعليقاً؟ . إنه يقول: «يختلف المشايخ في جواز الوقوف للقادم من عدمه؛ ويروون في ذلك حديثين متناقضين في الظاهر: الأول قولهr: (من أحب أن يمتثل له الناس قياماً، فليتبوأ مقعده من النار) . والثاني دعوته أصحابه إلى الوقوف تعظيماً لسعد بن معاذ عندما دعاه ليحكم في بني قريظة، إذ قالr: (قوموا لسيدكم) . مع أن الواضح هاهنا أن الحديث الأول ينهى عن التكبر لا عن الوقوف" [٢١] .

النص النبوي في أصله لا يوحي بتحريم الوقوف، كما نرى من تعليق الراوي، رغم أن ظاهره يوحي بذلك. فما الذي يحمل أصحاب اللحى العظيمة على القول بتحريم الوقوف؟ . واضح أن ما يدعو إلى ذلك هو الرغبة في التميز عن الآخرين، كأنهم يقولون ها نحن أولاء نقول ما لم تسمعوا من قبل، فانتبهوا إلينا. يستوي في ذلك أن يكون المقصود بالخطاب هو العدو المباشر كاليهود في الرواية أو العدو غير المباشر، وهو كل من لا يقول برأيهم.

إن حساسية الهوية عالية هنا لكل ثقافة مغايرة، إننا أمام ثقافة مستنفرة (متقنفذة) مثل أي ثقافة تشعر بالاغتراب وسط المحيط في مثل هذا الوسط تنتج الثقافة المهدَدة وعيها بما ينبغي عليها فعله، وما ينبغي عليها الامتناع عنه. أو كما يقول إرخ أورباخ «تتعامل بحس عدواني، لصالح الأمة والوطن والجماعة والانتماء» [٢٢] .

رابعاً – ٢/ ب– الهوية ورموز الجماعة:

حتى العلم الوطني لا يعود رمزاً للأقلية الراغبة في تأكيد هوية من نوع آخر، ومن هنا فإنها لا تلجأ إلى رفعه إلا رياءً، أو رغبة في تأجيل المواجهة، إلى اللحظة التي تحددها هي. وقد رأينا احتفال المبعدين، الذي يخطب فيه أحد رموز جماعتهم، من البرلمانيين القادمين للزيارة والتشجيع. لقد رأينا هذا الاحتفال يرفع العلم الوطني، وراء ظهر الخطيب المفوّه، ثم يبادر إلى نزعه فور انتهاء المناسبة، وانصراف الزوّار.

يقول راوي المتن: «وفي نهاية الحفل، قام الناطق بطيّ العلم الذي كان معلقاً وراء الخطيب وأعطاه لصابر» [٢٣] . فيتلوه راوي الهامش: «إذ أحب صابر أن يرفعه فوق خيمته. وكان هو العلم الوحيد الخاص بفلسطين في المخيم، إذا استثنينا الأعلام الخضراء والسوداء الكثيرة المعلقة على كل الخيام. ولا جرم، فعلم فلسطين بحسب بعض المشايخ ليس رايةً إسلامية» [٢٤] .

وبتأمل قليل سوف نلاحظ أن تعليل راوي الهامش، لهذا العمل من المتدينين، هو تعليل تحريضي. ويكفي تأمل العبارة الاعتراضية في النص (بحسب بعض المشايخ) لندرك أنه يريد لنا أن نفهم أن هؤلاء هم مجرد قلة، حتى في وسط المتدينين: قلة مهيمنة ومتنفذة ولها أغراض خاصة، لا تلتقي دائما بمصالح الوطن. هل هناك أيلغ من مثل هذا التحريض! .

رابعاً - ٢/ ج- الهوية والپارانويا:

وربما أحال نص الهامش أحياناً إلى أكثر من تعيين، كما نرى في هامش الصفحة ٦٦. ولكن قبل فحص الهامش، دعونا نلقي نظرة على ما يقوله راوي المتن، في وصف شخصية الزير سالم: «ورغم أن شهادته العليا، في الحديث النبوي الشريف، صادرة من جامعة صحراوية تَدَيُّنها شديد القسوة، إلا أنه يملك جرأة نادرة تتيح له تشذيب لحيته البيضاء وتسويتها، بشكل جميل لافت. توحي الحمرة المتوهجة في خديه، بأنه قد أحسن تغذية نفسه. ويوحي اختياره لزوجتين تحته بأنه لا يضيع وقته سدى» (٢٥).

هكذا يقول الراوي في وصف الزير سالم، فهو:

١. من ناحية أولى، متوائم مع ثقافة الجماعة، حتى إنه يصر على إحياء لغتها الخاصة، التي لم يعد أحد يستخدمها سواها. نرى مثال ذلك في إحيائه للتعبير القديم المستهلك (تحتي زوجتان) ، وتعليق راوي الهامش على ذلك بقوله: «هذا التعبير مقتبس عن الزير سالم نفسه؛ حيث يحرص عند التعريف بنفسه، وبعد ذكر الدرجات الجامعية، على القول بوقار مؤثر: تحتي زوجتان» (٢٦).

٢. لكنه من ناحية ثانية يتجرأ على مخالفة الرأي السائد في جماعته وجامعته، فيشذب لحيته، وسط محيط ثقافي لا يحبذ ذلك. والذي يشي لنا بهذا التمرد الثقافي هو راوي الهامش حين يقول معلقاً على تشذيب اللحية الذي يمارسه الزير سالم: «متحدياً النصوص التي يوردها آخرون، حول منع الأخذ من اللحية بتاتاً، حتى ولو وصلت الأرض طولاً، وملأت ما بين الكتفين عرضاً، معللين ذلك بأنه يرهب أعداء الله» (٢٧).

نحن هنا بين تعينين مختلفين للهوية: أحدهما يؤكد الذات الفردية في مقابل الجماعة ذات الثقافة المحددة، وثانيهما يؤكد على تماهي الذات الفردية في الجماعة. نحن هنا في مواجهة نوع من ازدواج الشخصية. الذات تحاكي وتتمرد في آن.

«لقد سبق للمحللة النفسانية آني رايش أن أوضحت ذلك على نحو ممتاز، حين قالت: إنها المحاكاة: حين يمسك الطفل بالجريدة مثل أبيه [من جانب] وهو تعيين الهوية حين يتعلم الطفل القراءة [من جانب آخر]. ففي إنكار شرط الآخر المتباين ثقافياً، القائل: صر مثلنا أو اختفِ، يرى المضطَهَدُ نفسه واقعاً في شراك تجاذب التعيين البارانوي للهوية، مترجحاً بين استيهامين: جنون العظمة وجنون الاضطهاد» (٢٨).

٣. فالزير سالم من جانب أول يعاني من الاضطهاد، الذي تفرضه مفاهيم جماعة ينتسب إليها، وتمنعه من أن يكون جميلاً (اللحية الفادحة) ، فيواجه ذلك بالإصرار على أن يكون جميلاً، فيأخذ من لحيته، على الضد من مفاهيم الجماعة.

٤. لكنه من جانب آخر لا يزال في مواجهة اضطهاد مقابل من المجتمع الأوسع، المجتمع الذي يرفض جماعته. ومن هنا يجد نفسه، مرة أخرى، يعود إلى تبني ثقافة الجماعة، معبراً عن ذلك باستخدام لغتها الخاصة (تحتي زوجتان) .

هكذا هو التعيين البارانوي للهوية: تعيين مزدوج ومتصادم. لكننا بتأمل بسيط يمكن أن نكتشف أن بإمكان هذا التعيين أن يجد راحته في هذا الازدواج: راحته الشخصية إذ يجد فيه نوعاً من التنفيس عن الكبت الجنسي. هنا كذلك تظهر قوة الليبيدو في تعبير (تحتي زوجتان) فلا شك أن هذا التعبير في الحقيقة ليس مجرد تعبير ثقافي فحسب، بل هو كاشف لضغط المكبوت حين يعبر عن نفسه باللغة. والإيحاء الجنسي في العبارة لا يخفى. إذن فلدينا هنا تشابك معقد، يحيل إلى ذلك الصراع القائم داخل الذات، بين عدد من النوازع العميقة: التميز والتفرد والجنس، الأمر الذي يبرر المحور الثالث من هذه الدراسة.

رابعاً/ ٣ـ النص والليبيدو:

لقد علمنا من فرويد

«أن اللبيدو (Libido) شبيهة من كل الوجوه بالجوع: فكما أن الجوع هو القوة التي تعبر بها غريزة التغذية عن نفسها، كذلك الليبيدو هي القوة التي تفصح بها الغريزة الجنسية عن نفسها" [٢٩] . و»الليبيدو قوة يفزع منه الأنا، ويغالبها بالكبت» [٣٠] .

ونحن نعلم من فرويد كذلك أن اللاشعور باعتباره خازن النوازع المكبوتة يفصح عن نفسه من خلال أمرين: الأحلام والأدب. فلنتأمل النصوص الآتية:

رابعاً – ٣/ أ– الليبيدو كقوة فاضحة:

لا تتأخر قوة الليبيدو عن الظهور منذ الصفحات الأولى من الرواية: فبمجرد أن تظهر أمام عين الراوي المتلصص من تحت عصابة العينين مجندات يحملن أكياس الطعام، يبادر راوي الهامش إلى إسناده بالتعليق التالي، كما لو كان منتظراً: «لماذا كان على المجندات أن يبدون على مثل هذا القدر من الجمال، مع أن مهمتهن هي الحرب أو المساعدة على الحرب! . وهل المساعدة على الحرب تقتضي ارتداء فساتينَ قصيرة وقمصانَ تضغط على الصدور بهذا الشكل المتوحش! .. وهل المساعدة على الحرب تقتضي أن يلقين شعورهن وراء ظهورهن هكذا، كأن لا أحد من خلق الله يمكن له أن يصاب بالجنون من كل ذلك! .. سبحانك، هذا بهتان عظيم! » [٣١] .

إن راوي الهامش هو الذي يقدم لنا هذا الوصف، للمجندات الإسرائيلية. فمن أين ينطلق هذا الخطاب؟ . إنه ينطلق هنا من وعي المكبوتين، وعي المقيدين المتدينين، بما هو

معروف عنهم من شدة التوق إلى النساء، خصوصاً في مثل هذا الموطن. إن المنطق المضمر لهذا الخطاب يقول: إن كل واحد من هؤلاء المقيدين، المعصوبة عيونهم، كان سيقول شيئاً مشابهاً، فيما لو قدر له أن يسترق النظر من تحت العصابة السوداء. إن الراوي الذي يحمل وعي شخصية غير كاملة هو الذي يقول نيابة عنهم.

هنا تكف لغة الراوي عن الاحتفاظ بشكل الحياد، فالكلمات المحايدة لا تنتمي في العادة لأحد. أما هنا فرغم أن الكلمات تنتمي ظاهرياً للراوي، إلا أنها في الحقيقة مسندة بالعديد من النوايا (غير البريئة) : فالكلمات هنا تستحضر نزعة مكبوتة، لدى أشخاص يبالغون في التخفي والإنكار، ثم تهتك سترهم الشفيف، وتظهر ما هو مخبوء من تحته [٣٢] .

يعمد الراوي هنا إلى نوع من تشويه خطاب الضحية: والضحية هنا هم هؤلاء المقيدون الذين تُسلب منهم كلماتهم، وتُقدم نيابة عنهم؛ لكنها لا تُقدم كما يرغبون في الحياة الواقعية، بل يقدمها الراوي، على شكل مونولوج، يهدف إلى الإيحاء بأنه خارج من أعماقهم، وهو في الحقيقة مصوغ نيابة عنهم. والذي صاغه هو الراوي، بدل أن يدعهم يتكلمون بألسنتهم! .

تقع إعادة تكوين خطاب المتشددين على يد راوي الهامش في نعت خطاب المونولوج لشكل الصدر الناهد المضغوط بـ (المتوحش) ، ثم هذا العتاب المُوَلّه الممرور لهذا الجمال، بما يسببه من عذاب وجنون لـ (خلق الله) ! . فلا يعاتب بهذه الطريقة إلا متنسك فاشل بلغة نيتشه.

والسؤال هو: ماذا كان سيقول هؤلاء المتشددون فيما لو أتيح لهم أن ينشئوا خطابهم، ويعلنوا موقفهم بشأن صدر المجندة الناهد؟ . لا شك أن ذلك الخطاب سيكون خطاب اللعن، لعن السفور خصوصاً إذا ما اقترن بالكفر، كما هو حال اليهودية.

ولأن الراوي يعرف هذا يقيناً، فقد قام باستغلاله وتحويره مستخدماً بعض كلماته (الشكل المتوحش، هذا بهتان عظيم) ليحمله مدلولات أخرى معاكسة. يريد الراوي أن يقول لنا: انظروا إلى هؤلاء الذين يلعنون السفور فيما هم يشتهونه ويتمنونه! . الأمر الذي يذكرنا كم هو حديد الذهن نيتشه حين قال ذات مرة في مثل هذا النموذج من البشر: «كل السمات الخبيثة التي تم التكلم بها ضد الشبقية، لم تكن من طرف الواهنين، ولا من طرف المتزهدين؛ بل من طرف المتزهدين الفاشلين، من طرف أولئك الذين كانوا بحاجة لأن يكونوا نساكاً»[٣٣].

هكذا يتسلل راوي الهامش إلى وعي المتزهدين الفاشلين، لفضح ما يعتقد أنها مكبوتاتهم العميقة. إنه يصور الجمال بوعي دنيوي بحت، ثم ينسبه للمتدينين المتشددين، ليتمكن من أن ينتزع منهم الحق في احتكار إصدار الأحكام الأخلاقية.

رابعاً - ٣/ ب- الليبيدو والفتوى:

بعد صفحة واحدة فقط، وخلال نفس المشهد في الحافلة، وبعد أن سُمع صوت المجندة المنادية بالطعام، نسمع الراوي المرافق للمعتقلين المقيدين المعصوبة عيونهم ويعانون من منعهم من التبول يقول: «أخيراً تمزق الصمت.. كل شيء يحدث هو أهون من السكون... حتى الاحتقان الناري بين الحقوين لم يبدد الصمت.. بدده صوت المجندة المفاجئ» (٣٤) . وعلى الفور يستجيب راوي الهامش لهذا التحريض المتقن، فيعلق في أسفل الصفحة بهذه الطريقة: «وبما أن الصوت كان مموسقاً مغناجاً فقد بدا الواقع الحي أقل قسوة وأكثر استجابة لمثل هذا التدخل» (٣٥) .

هو ذا راوي الهامش لا يدع فرصة إلا ويستغلها في سبيل تسليط الضوء على هذه الأمكنة المعتمة من وعي الشخصيات. كان الصمت والاحتقان هما السيدان، لكنهما تراجعا أمام صوت المجندة المغناج، وحل محلهما الأمل.

هنا يبدو راوي الهامش أقل انحيازاً، منه في المثال السابق. وطبعاً نحن نعرف أن هذه لغة ماكرة منه. إنه الآن لا يعيد صياغة خطاب المشايخ، بل يرصد وعيهم المخبوء وراء الصمت. وفي هذا الرصد يكمن الانتقاد الأيديولوجي: إنه ينتقد أحكامهم الفقهية، باعتبارها مجرد موجهة للاستهلاك الخارجي فحسب. يقدم الراوي لنا هنا خطاباً ظاهراً، وهو متأكد أننا لن نقرأ إلا ما هو مضمر وراءه. ظاهر الخطاب نحن نعرفه، وهو الذي يقول: (وبما أن الصوت كان مموسقاً مغناجاً فقد بدا الواقع الحي أقل قسوة) . لكن مضمره والمضمر كما هو معروف أشد تأثيراً من الظاهر يريد أن يقول: إن مصدر الأحكام الفقهية عند هذه الفئة من الناس هو عقدهم النفسية، لا النصوص: فما النصوص إلا مادة للهيمنة فحسب. إن هذا التوله الجنسي هو الذي تصدر عنه الفتاوى بتحريم صوت المرأة. إنهم يعلمون أن النساء كن يتكلمن في حضرة الرسول صلى الله عليه وسلم وأمام الصحابة، ولكنهم يشعرون أن هذه الأصوات المموسقة التي يسمعونها من نسوة هذه الأيام لا تشبه تلك الأصوات، ومن ثم فإن على الحكم أن يتغير.

رابعاً - ٣/ ج- الليبيدو والإسقاط:

أما في هامش الصفحة ٦٥، وتعليقاً على ما قرره الشيوخ (أولو العزم) من منع أيٍّ من المبعدين من مجاوزة حدود (الدولة الإسلامية) ، فنتأمل مع الراوي الصورة التالية: «في الحقيقة أن الصحفيات الجميلات ببناطيلهن الضيقة وشعورهن الشقراء، هن اللائي كن وراء مثل هذا القرار الحكيم: فلا شك أن تقافزهن بين صخور الوادي، بين الشبان، وتوقفهن المستمر لإزاحة الشعيرات المتطايرة، حول وجوههن الحمراء اللاهبة، لم يكن ليمر هكذا مر

الكرام، تحت عيون الحكماء الدهريين الذين أدركوا في اجتماعهم المبكر، في الخيمة على الطريق، أن هذا الأمر جد خطير؛ خصوصاً عندما شعر كل واحد منهم، بمدى الدفء الذي يشيعه استذكار هاته الغزلان الملائكية في أطرافه. فاقترعوا مقررين أن ثمة خطراً وراء الوادي يتهدد الشبان الصغار، بفعل فتيات كهؤلاء في الأماكن المحيطة. لذلك فلا ابتعاد عن حافة الأرض الشمالية، مهما كان السبب» (٣٦) .

وهكذا لا نجد أنفسنا هنا في مواجهة الكبت فحسب، بل الإسقاط كذلك: إن المهيمنين لا يكتفون بكبت شهواتهم المقموعة، بل ينسبونها إلى غيرهم ويحكمون بها عليهم. وقد علمنا منذ فرويد كيف يتنكر المريض لرغباته المكبوتة، أمام التحليل، وينسبها إلى غيره، إمعاناً في الهرب (٣٧) . أرأيتكم كم هي قاسية علاقات القوة هنا؟ . إن راوي الهامش هنا يريد أن يقول لنا بأن المهيمنين لا يتورعون عن إلحاق الأذى بالآخرين، لا لشيء إلا لأن خيالاتهم أمرتهم بهذا! .

وفي الحقيقة فإننا لا ندري من هو الأكثر قسوة هنا: أهي الشخصيات الورقية التي اصطنعها الروائي، واستخرج من وعيها ونسب إليها خطاباً يستدعي كل هذه الأمراض، أم هو نفسه حين عمد إلى هذا النوع من البشر، ثم صنع له معادلاً موضوعياً، وحمّله كل هذه الصفات المذمومة؟! . ألا يستدعي هذا نيتشه مرة أخرى، ويذكرنا بعبارته المشهورة: «النصوص وقائع سلطة، لا وقائع تبادل ديموقراطي» (٣٨) ! . فليت شعري هل ترك الراوي هنا لخصومه الورقيين أو لمعادلهم الموضوعي في الخارج من فرصة للتنكر لما ينسبه إليهم، أو للرد بالمثل! . لعلنا هنا في مقابل علاقة قوة من نوع مقلوب! .

رابعاً - ٣/ د- الليبيدو والإعلاء:

شكل آخر من أشكال استخدام النصوص كإرادة لفرض السلطة، نصادفه في شخصية الشيخ ذياب، الذي ظل مرافقاً للشخصية الرئيسة صابر، منذ الرواية الأولى (قفص لكل الطيور) يقدمه راوي الهامش بالصورة الآتية:

«على العكس من الشيخ تبارك المتردد أحياناً، كان الشيخ ذياب حاسماً، يعرف ذلك منه أنصاره؛ فقد تعود على الوقوف في وجه هذه الفتن بقوة، حيث يعمد إلى تحذير الصحفيات الجميلات من مغبة مشيهن حاسرات متبرجات وسط المخيم، مشيراً إلى أن لديه شباناً يفكرون في رشقهن بحامض الكبريتيك، أو حلق رؤوسهن... وبعد ذلك صارت الصحفية الأمريكية كلما مرت من أمام الشيخ ذياب تلاطفه وتضاحكه حتى نسي الحجاب والتبرج وحامض الكبريتيك» (٣٩) .

إنه شكل الأخلاقي المعاني من العذاب لسببن: لأنه يعاني من رغبة ممضة في فرض أخلاقه الخاصة على الآخرين أولاً، ثم لأنه يعاني من نوع من الكبت الجنسي الذي لم تستطع الرياضة التقليدية استبداله بنوع من الإعلاء والتسامي الفرويديين (٤٠) .

هو ذا الكبت يتبدى في أعلى صوره وأكثرها فضائحية: تعرف ذلك الصحفية الأمريكية، فتداريه وتلهيه بألْهِيَةٍ طفلية، تعرف أنها تكفي هؤلاء، ولو بصورة مؤقتة.

لكن السؤال هنا هو: من هو ذلك الذي سلط الضوء على كل هذا؟ . من هو الذي اختلق هذا؟ . لا ريب أننا أمام قصاص واسع الاطلاع ومتمكن من أدواته.

رابعاً – ٣/ د– الليبيدو وتحدي النص:

ويكاد خطاب راوي الهامش يبلغ الدرجة القصوى من العمق والفضائحية، حين يقدم لنا الشيخ تبارك بصورة المتحالف المؤقت مع الشيطان! . يفعل راوي الهامش ذلك، بعد أن يعطيه الإشارة بذلك راوي المتن. فلنر أولاً ما قاله راوي المتن في معرض حديثه عن الشيخ تبارك: «كان موشكاً على المغادرة، عندما أغراه إبليس بالتوقف.. قال له بأن يتابع الأمر عن كثب، لأن الذهاب لن يجدي.. تنبه الشيخ تبارك إلى الوساوس الشيطانية، التي خبرها مطولاً، وكاد أن يستعيذ بالله من الشيطان الرجيم. لكنه في اللحظة الأخيرة توقف: أشفق من ذلك، وخشي أن يخسر كل شيء» (٤١) .

هكذا حدث: شعر الشيخ تبارك بالإثارة الجنسية، حين تأمل الصحفية الأمريكية وهي تتضاحك مع الدكتور عزيز، فقرر أن يتعالى على غريزته ويغادر. لقد خاض صراعاً مع غريزته التي لا يسميها ونحن نعرف أن التسمية أعلى درجات الاعتراف وينسبها إلى فعل خارجي هو إبليس. لكن غرائزه تنتصر على ثقافته، تنتصر على دعاواه الخارجية وادعاءاته المتشددة، الأمر الذي يعطي الفرصة لراوي الهامش أن يقدم التعليل الآتي: «لو استعاذ الشيخ تبارك بالله من الشيطان الرجيم فسوف يذهب. وإذا ما ذهب الشيطان فسوف تذهب هذه الفتاة، أو تذهب فتنتها. وهذا ما يخشاه الشيخ تبارك مؤقتاً: لأنه يفضل بقاءها واستمرار مراقبته لهذه التجاوزات التي يحدثها أناس ينتمون إلى المشايخ. لقد اقنع نفسه أخيراً بأنه في مهمة مقدسة» (٤٢) .

إذن فكثير من المهمات المقدسة، التي نراها ونسمع بها على أيدي البعض من هؤلاء، هي مجرد نوازع، أو حاجات خاصة، تتزيا برياش الدين والنص الديني! . أليس هذا هو المضمر الأعمق لخطاب راوي الهامش؟ .

رابعاً – ٣/ هـ– الليبيدو وتحولات الراوي:

راوي الهامش هو كذلك يستخدم النصوص كإرادة قوة، ولا غرابة في هذا، في نص يطفح بكل هذه العلاقات: إنه في نفس الوقت يعارض النص بالنص. لقد رأينا في السابق

كيف صور الشيخ ذياب في صورة المعاني من الكبت الجنسي، وغير القادر على التحرر منه بالتسامي. ولئن ساير راوي المتن صديقه راوي الهامش في ذلك، فقد أتيح له الآن أن يعضد من هذه الصورة، باقتحام أعماقه وقد ضبطه متلبساً بالتقرب من الأربعينية الشقراء ليقدم لنا من خلالها هذا التداعي الحر: «كان صوتها مثل الغناء، يداعب أوتار القلب، ويشفي أشد المتشددين: من قال إن الغناء حرام! .. أبو حامد الغزالي قال إنه حلال.. الشيخ شلتوت قال إنه حلال.. الشيخ القرضاوي قال إنه حلال.. يجب أن يكون المرء حماراً ليقفل قلبه عن مثل هذه الموسيقى. أحس بالفرح مثل طفل غرير، إلى درجة أنه صار يسائل نفسه ويراجعها، باحثاً عن الرخص، متشككاً في صحة الأدلة التي قام عليها تحريمه السابق» (٤٣).

ويلتقط راوي الهامش هذه الإشارة، ليتدخل بنقل النصوص، حيث يورد التعليقين الآتيين:

١. التعليق الأول: «قال الشيخ حسن العطار، شيخ الجامع الأزهر في أوائل القرن التاسع عشر: من لم يتأثر برقيق الأشعار، تُتلى بلسان الأوتار، على شطوط الأنهار، في ظلال الأشجار، فذلك جلف الطبع حمار. الفتاوى. للشيخ محمود شلتوت» (٤٤).

٢. التعليق الثاني: قال ابن حزم: «وكل ما ورد في تحريم الغناء، فهو إما أن يكون صحيحاً غير صريح، أو صريحاً غير صحيح. المحلى» (٤٥).

يمكن القول بأن راوي الهامش ينطلق من وعي المحكومين، فيما ينطلق وعي الشخصية (الشيخ ذياب) من وعي المهيمنين الرواية على طولها تقول هذا الذين سبق لهم أن حددوا قواعد السلوك، استناداً إلى النصوص. يعرف هذا راوي الهامش ويستغله ويستخدمه، ويقدم لنا نصين مضادين لشخصية الشيخ ذياب الأصلية، بهدف دعم هذا التناقض الطارئ الذي فرضته الرغبة الجنسية عليه. كأن راوي الهامش يريد أن يقول لنا: هنا فقط يستدعي الليبيدو القوة الكامنة المستبدة ما يخالف ظاهر الشخصية، إذ تتذكر جمال الغناء وتختار إباحته، فيما يوحي ظاهرها بعكس ذلك!.

وفي استخدام راوي الهامش لهذا المنطق في الحوار مع الخصم، يمكن لنا ملاحظة أنه هو كذلك يواجه السلطة باستخدام النصوص: لعبة متبادلة لا تدعنا نعرف من هو المستفيد الأكبر من مثل هذا الاستخدام: هل هو الشيخ ذياب المتشدد المتخفي، أم هو هذا الراوي الذي يشف عن المؤلف المدني الذي نعرفه ويحمل اسم الدكتور خضر محجز؟ . وليت شعري هل كان الشيخ ذياب يدرك أنه سيقع لا محالة بين مخالب خصم يملك كل هذه القدرة على استحلاب منطقه المفضل معتصراً منه ما يضر خالقه الأول!.

يقول جيمس سكوت: «إن الأسس التي ينبني عليها الزعم بالحق في الامتيازات أو السلطة، هي التي تخلق الأرضية التي ستقوم عليها الانتقادات الموجهة ناحية فعل السيطرة، وذلك بناءً على القواعد التي كانت النخبة هي التي سبق لها أن حددتها» [٤٦].

النتائج:

بعد كل ما سبق، يمكن لنا الاستنتاج بأن هوامش رواية عين اسفينه كانت ذات أثر لافت، في إغناء الرواية، بالكثير من الدوال الثقافية والمعرفية، التي لولاها لجاءت الرواية في شكل آخر، ربما لن يبلغ ما بلغت إليه في شكلها الحالي.

ولقد قررنا ابتداءً ونقلنا ذلك عن المختصين أن فن الرواية الحديثة ككتابة تخييلية يتميز بمرونة كبيرة، تتيح له توظيف العديد من التعبيرات والتقنيات المستمدة من عالم الكتابات اللاتخييلية. والهوامش جزء من هذا العالم.

ولقد أتاح لنا التعمق في تحليل نصوص الهامش، في الرواية مجتمع البحث، أن نلقي بعض الأضواء الكاشفة، على التناقضات العميقة داخل ذات الشخصيات، المنتمية إلى عالم الأقليات الثقافية، بصفتها مهيمنة، وبصفتها خاضعة مهيمنة بالنص على الآخرين، وخاضعة بالنص للآخرين الأمر الذي يعني أن حياة النص مقدمة في الغالب على حياة الفرد لدى هذا النوع من الثقافات الغيبية.

من ناحية أخرى يمكن القول بأن كشف هذه التناقضات، داخل النص الروائي، قد أدى في نهاية المطاف إلى تحليل أعمق للفرد داخل هذا النوع من التجمعات، إن في معاناته النفسية والجنسية، أو في تعيينات هويته، حتى داخل النصوص الدينية.

الهوامش:

* هنالك نصوص كلاسيكية استعانت بالهوامش لإظهار متونها وتوضيحها، مثل: روايتي جرجي زيدان: »الحجاج ابن يوسف الثقفي» ورواية: »العباسة»، وهناك روائيون وظفوا تقنية الهامش مثل: عبد الله العروي في روايته: »أوراق» وإميل حبيبي في روايته: »الوقائع الغريبة في اختفاء أبي النحس المتشائل»، ومبارك ربيع في رواياته: « بدر زمانه»، » العلاقة»، »سماسرة السراب»، وبنسالم حميش في رواية «مجنون الحكم»، ومحمد شكري في «الشطار»، ومحمد الأشقر في «جنوب الريح»، وصنع الله إبراهيم في «نجمة أغسطس»، وسليم بركات في رواياته، وغالب هلسا في روايته «سلطانه».

** رواية «عين اسفينه»: عين اسفينه: عين ماء جارية في الجنوب اللبناني، ماؤها عذب دائماً، وهي منعزلة في خفر بين شجيرات الدلفى الكثيفة هنا، وتتحدث هذه الرواية عن عملية إبعاد أربعمائة وخمسة عشر فلسطينياً من الضفة الغربية وقطاع غزة إلى الجنوب اللبناني في كانون أول ١٩٩٢، وما تعرضوا له من تنكيل على أيدي عسكر الاحتلال في أثناء نقلهم بالحافلات حتى أصبح قضاء الحاجة أمنية من أمانيهم، كما تتحدث عما لا قوه من عنت وحرمان وبرد وحر في ذلك المكان المنقطع في الجنوب اللبناني بين نارين: نار المقاومة من الشمال ونار الاحتلال من الجنوب، كما تتحدث هذه الرواية عن كيفية قضاء مدة الإبعاد الذي استمر عاماً لأكثر من نصفهم، ومعروف أن المبعدين كانوا محسوبين على حركتي حماس والجهاد الإسلامي ، فقد نصب بعضهم نفسه قيادياً، وشكل مجلس» شورى» شكلياً كما عين ناطق إعلامي استغل نفوذه التنظيمي وعدم جرأة الآخرين على معارضته إلا الشاب الجرئ «صابر» الذي كان قادراً على المعارضة وقادراً بذكاء خارق أن يحقق النصر فيما يريد مستغلاً أخطاء القيادة والثغرات التي ترتكبها في قراراتها أو تناقضاتها، وفي الرواية تأريخ لقضية المبعدين لمرج الزهور، . وكما وفيها رفض صارخ للذين يتاجرون بالدين لتحقيق مكاسب شخصية، وهم في نفس الوقت ينتقدون تصرفات ومسلكيات يمارسونها هم أنفسهم.

*** أستاذ جامعي وأديب ومفكر فلسطيني ولد في عام ١٩٥٢م له العديد من دواوين الشعر منها: »الانفجار»، »اشتعالات على حافة الطريق» والروايات مثل: «قفص لكل الطيور١٩٩٧»، «اقتلوني ومالك١٩٩٨»، »عين اسفينيه٢٠٠٥»والأبحاث العلمية والكتب الأدبية والنقدية مثل: إميل حبيبي بين الوهم والحقيقة دراسة في النقد الثقافي ٢٠٠٦.

١. (ميلان كونديرا) . فن الرواية. ص١٣

٢. (ميخائيل باختين) . الخطاب الروائي. ص٨٨.

٣. عين اسفينه. ص٥٦.

٤. خضر محجز. إميل حبيبي: الوهم والحقيقة. ص٧٠.

٥. انظر: (ياكوب باريون) . ما الأيديولوجيا. ترجمة أسعد رزوق. عرض ومناقشة سعيد المصري. فصول. مجلد١٥. عدد٣. إبريل، مايو، يونيو ١٩٨٥. ص١٦٥ـ١٦٦.

٦. عين اسفينه. ص٢٤.

٧. عين اسفينه. ص٩١.

٨. عين اسفينه. ص٩٩.

٩. عين اسفينه. ص١٠٤.

١٠. عين اسفينه. ص١٠٤.

١١. عين اسفينه. ص١٠٤.

١٢. عين اسفينه. ص٩١ـ٩٢.

١٣. عين اسفينه. ص٩٢.

١٤. عين اسفينه. ص١٠٣..

١٥. عين اسفينه. ص١٠٣..

١٦. عين اسفينه. ص١٠٣..

١٧. عين اسفينه. ص١١٣..

١٨. عين اسفينه. ص١١٣..

١٩. (هومي. ك. بابا) . موقع الثقافة. ص١٣٣..

٢٠. عين اسفينه. ص٢٥..

٢١. عين اسفينه. ص٢٥..

٢٢. انظر: إدوارد سعيد. العالم والنص والناقد. ص١٣.

٢٣. عين اسفينه. ص١٦٨.

٢٤. عين اسفينه. ص١٦٨.

٢٥. عين اسفينه. ص١٦٨.

٢٦. عين اسفينه. ص١٦٨.

٢٧. عين اسفينه. ص١٦٨.

٢٨. (هومي. ك. بابا) . موقع الثقافة. ص١٣٤.

٢٩. (سيجموند فرويد) . محاضرات تمهيدية. ص٣٤٥.

٣٠. (سيجموند فرويد) . تفسير الأحلام. ص٢١٤.

٣١. عين اسفينه. ص١٩.

٣٢. انظر: (ميخائيل باختين) . الخطاب الروائي. ص٦٣.

٣٣. (فريدريك نيتشه) . أفول الأصنام. ص٣٧.

٣٤. عين اسفينه. ص٢٠.

٣٥. عين اسفينه. ص٢٠.

٣٦. عين اسفينه. ص٦٥.

٣٧. انظر: (جان لابلانش وج. ب. بونتاليس) . معجم مصطلحات التحليل النفسي. ص٧٠.

٣٨. انظر: إدوارد سعيد. العالم والنص والناقد. ص٤٥.

٣٩. عين اسفينه. ص٩٩.

٤٠. انظر: (جان لابلانش وج. ب. بونتاليس) . معجم مصطلحات التحليل النفسي. ص١٧٤-١٧٥.

٤١. عين اسفينه. ص١٠١.

٤٢. عين اسفينه. ص١٠١.

٤٣. عين اسفينه. ص١٥٧.

٤٤. عين اسفينه. ص١٥٧.

٤٥. عين اسفينه. ص١٥٧.

٤٦. (جيمس سكوت) . المقاومة بالحيلة. ص١٣٣.

المصادر والمراجع:

أولاً: الكتب:

١. إدوارد سعيد. العالم والنص والناقد. ترجمة عبد الكريم محفوض. اتحاد الكتاب العرب. دمشق. ٢٠٠٠.

٢. (جان لابلانش ج. ب. بونتاليس) . معجم مصطلحات التحليل النفسي. ترجمة مصطفى حجازي. ط٣. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. بيروت. ١٩٩٧.

٣. (جيمس سكوت) . المقاومة بالحيلة: كيف يهمس المحكوم من وراء ظهر الحاكم. ترجمة إبراهيم العريس ومخايل خوري. ط١. دار الساقي. بيروت. ١٩٩٥.

٤. خضر محجز. إميل حبيبي: الوهم والحقيقة. ط١. قدمس للنشر والتوزيع. دمشق وبيروت. ٢٠٠٦.

٥. خضر محجز. عين اسفينه. ط١. منشورات اتحاد الكتاب الفلسطينيين. غزة. ٢٠٠٥.

٦. (سيجموند فرويد) . تفسير الأحلام. ترجمة مصطفى صفوان. مراجعة مصطفى زيور. ط٥. دار المعارف. القاهرة. دون تاريخ.

٧. (سيجموند فرويد) . محاضرات تمهيدية في التحليل النفسي. ترجمة: أحمد عزت راجح. مراجعة محمد فتحي. مكتبة الأنجلو مصرية. القاهرة. دون تاريخ.

٨. (فريدريك نيتشه) . أفول الأصنام. ترجمة حسان بورقية ومحمد الناجي. ط١. أفريقيا الشرق. الدار البيضاء. ١٩٦٩.

٩. (ميخائيل باختين) . الخطاب الروائي. ترجمة محمد برادة. ط١. دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع. القاهرة. ١٩٨٧.

١٠. (ميلان كونديرا) . فن الرواية. ترجمة بدر الدين عرودكي. ط١. الأهالي. دمشق. ١٩٩٩.

١١. (هومي. ك. بابا) . موقع الثقافة. ط١. المجلس الأعلى للثقافة. المشروع القومي للترجمة. القاهرة. ٢٠٠٤.

ثانياً: الدوريات:

١. مجلة فصول (القاهرة) . مجلد١٥. عدد٣. إبريل، مايو، يونيو ١٩٨٥.

ظاهرة التوازي
في شعر الإمام الشافعي*

د. عبد الرحيم محمد الهبيل**

* تاريخ التسليم: ٣٠/ ٩/ ٢٠١٢م، تاريخ القبول: ١/ ١٢/ ٢٠١٢م.
** أستاذ مساعد في البلاغة والنقد/ فرع خان يونس/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين.

ملخص:

الشعر كائن حي يستقي من البيئات الثقافية رحيقها، فلا القديم من الشعر يطويه البلى ،ولا الجديد منه يمحوه الردى، لأنه خطاب الروح، وحديث النفس، ونبض الفكر، وصفاء اللغة، وهو لا يختلف عن مكونات هذا الوجود الذي تتشابه فيه الأشياء وتختلف.

وإذا كان مصطلح التوازي قد برز حديثا على يد رومان ياكبسون، فإن البلاغة العربية قد عرفت كثيرا من المصطلحات التي تعبر عن جوهر التوازي، فالشعر العربي لم يفارق التوازي وأشكاله، ولكن تفاوتت في الحضور عبر العصور، وهذا البحث يسعى للوقوف على تجليات التوازي في شعر الإمام الشافعي، وكيفية تنظيم مكونات النص؛ الصوتية والتركيبية، فالتوازي تأسيسي وتنظيمي في أن واحد؛ ينظم علاقات المفردات والتراكيب، وينقل النص من السكون إلى الحركة. لذا قسمت هذا البحث إلى أربعة أقسام أساسية وتمهيد يشتمل على التعريف بالشافعي ومفهوم التوازي وعلاقته بالبلاغة العربية، أما الأقسام فهي؛ الأول: التوازي الصوتي، والثاني: التوازي الصرفي، والثالث: التوازي المعجمي، أما القسم الأخير: فقد جعلته خاصا بالتوازي النحوي (التركيبي) وأثره في تماسك النص، وقد حرصت في كل الأقسام على بيان أثر التوازي في الدلالة والإيقاع.

Parallelism in Imam Shafii Poetry

Abstract:

Poetry, an organism, derives its flavor from the cultural environments. Neither the old poetry is damaged nor the new one is erased by death because poetry is the speech spirit, the self talk, the pulse of thought, and the purity of the language. Poetry does not differ from the components of this universe where things are similar and different.

If parallelism as a term has emerged recently by Roman Aakpson, the Arabic rhetoric has known a lot of terms that reflect the essence of parallelism. The Arabic poetry never left parallelism and its forms, but it varied in existence through the ages. This research seeks to determine the manifestations of parallelism in the poetry of Imam Shafei, and how to organize the text components (both acoustic and synthetic components) .

Parallelism is both constitutive and organizational; it regulates the relations of vocabulary and structures, and it transmits the text from serenity to motion. So, the researcher divided this research into four main sections, and an introduction: which introduces Imam shafei and the concept of parallelism and its relationship with the Arabic rhetoric. The first section handles the acoustic parallelism; the second section: the morphological parallelism, the third section: the lexical parallelism; and the final section, is concerned with grammatical parallelism (synthetic) and its impact on the cohesion of the text. The researcher was keen in all categories on highlighting the impact of parallelism on indication and rhythm.

تمهيد مفهوم التوازي وعلاقته بالبلاغة العربية:

تدور معاني التوازي في اللغة حول التعددية والتماثل والمحاذاة والتناظر والمواجهة والمقابلة، وتوازى الشيئان: بمعنى وازى أحدهما الآخر [١] . أما التوازي في الاصطلاح فهو يكشف عن»التشابه الذي هو عبارة عن تكرار بنيوي في بيت شعري أو في مجموعة شعرية». [٢] أو عن التماثل القائم بين طرفين في سلسلة لغوية ما، فقد عرَّف بأنه: «تشابه البنيات واختلاف في المعاني» [٣] ، وعرفته المعاجم الأدبية الأجنبية بأنه «عبارة عن عنصر بنائي في الشعر يقوم على تكرار أجزاء متساوية»، [٤] كما عُرِّفَ بأنه: «بمثابة متواليتين متعاقبتين أو أكثر لنفس النظام الصرفي النحوي المصاحب بتكرارات أو باختلافات إيقاعية وصوتية أو معجمية دلالية» [٥] . وعرفه الدكتور الشيخ بأنه " عبارة عن تماثل أو تعادل المباني أو المعاني في سطور متطابقة الكلمات، أو العبارات القائمة على الازدواج الفني وترتبط ببعضها، وتسمى عندئذ بالمتطابقة أو المتعادلة، أو المتوازية أو المتقابلة ". [٦]

ومهما تعددت تعريفات التوازي واختلفت، فإنها تشير إلى أنه تأليف ثنائي يقوم على أساس التماثل بين طرفين بينهما علاقة مشابهة أو تضاد، وهو أخص بالشعر، ويتجلى في اللغة الشعرية حينما يسقط الشاعر مبدأ التماثل لمحور الاختيار على محور التأليف، [٧] أما معالجة البلاغيين والنقاد فإنها تتم أثناء تحليل دور التكرار في الشعر، فيوري لوتمان يعرف التوازي بأنه «مركب ثنائي التكوين، أحد طرفيه لا يعرف إلا من خلال الآخر (...) ونحاكم أولهما بمنطق وخصائص سلوك ثانيهما « [٨] فالتكرار يشكل ركيزة أساسية في أبنية التوازي، ولكن لا يعنى ذلك أن التوازي هو التكرار» فأي شكل من أشكال التوازي هو توزيع للثوابت والمتغيرات، وكلما كان توزيع الثوابت أدق كلما كانت القدرة على التمييز بين التوازي والتكرار، وقابلية التمييز وتأثير المتغيرات أكبر»، [٩] فالتوازي تكرار، لكنه تكرار غير كامل. [١٠] نتيجة للمتغيرات والاختلافات التي تداخل الطرفين فتنفي التطابق عن المتوازيات، فالتشابه في التوازي لا يصل إلى حد التطابق [١١] ، حيث إن التوازي يتشكل من «أبنية ذات صفات صوتية متقاربة» [١٢] ، ودلالات مختلفة تصل إلى حد التضاد أحيانا، حتى يصبح التوازي حينئذ أداة سبك تعمل على تماسك أجزاء النص ومكوناته. [١٣]

وبهذا نخلص إلى أن التكرار يؤدي دوراً جلياً في إبراز ملامح التوازي، خاصة البنية العروضية ومكوناتها الوزنية، «ففي الشعر يكون الوزن بالضبط هو الذي يفرض بنية التوازي: البنية التطريزية للبيت في عمومه، والوحدة النغمية وتكرار البيت والأجزاء العروضية التي تكونه تقتضي من عناصر الدلالة النحوية والمعجمية توزيعا متوازيا؛

ويحظى الصوت هنا حتما بالأسبقية على الدلالة «، [١٤] ولقد قيل إن «بنية الشعر هي بنية التوازي المستمر» [١٥] . فالعلاقة بين التوازي والبنية العروضية علاقة وطيدة، ويزداد كل منهما قوة وحضورا بالآخر، لأن حركية التوازي وفاعليته على المستوى الأفقي تشابه حركية التفعيلات العروضية التي تتكون في الشطر الثاني بتكرار تفعيلات الشطر الأول، كما أن كلا من التوازي والبنية العروضية « طاقة إيقاعية وصوتية تنأى بالنص الشعري عن أن يكون نثرا، وتكسبه قدرا مهما من الشعرية «، [١٦] بل إن الشعر يكون أدخل في بابه إذا كان أكثر اشتمالا على صور من التوازي «لأن بنية الشعر إنما هي التسجيع والتقفية». [١٧] فالبعد الصوتي يبعد الشعر عن مذهب النثر، ويسهم في تشكيل المعنى والإيحاء، ويعيده إلى نشأته الأولى؛ الشفاهية التي كانت تبحث عن كل ألوان الصفاء والنقاء لتكون اللذة في الصفة النطقية، وفي الحركة التأليفية لأعضاء الكلام «، [١٨] ولعل حرص العرب على التصريع في مطالع القصائد، ووقوفهم كثيرا على قوافي الشعر خير دليل على إدراك العرب لملامح التوازي وأهميته في الكلام، خاصة «أن الاطراد والتناظر يشكلان حاجة من الحاجات الأولية للذهن الإنساني»، [١٩] وأن كل صنعة على حد قول هوبكنز: «تختزل إلى مبدأ التوازي». [٢٠]

وإذا كان التوازي قد شهد في الدراسات الحديثة تطوراً في المفهوم واختلافا في الأنواع والأشكال، فإن البلاغة العربية عرفت صورا عدة لهذا البعد الجمالي الهندسي، الذي يعين على التواصل والتتابع والترابط بين الأجزاء، بل إن العرب عرفوا التوازي منذ بدايات الشعر العربي في العصر الجاهلي، حين أمسك الشعراء بعنان الأوزان والقوافي، وسلكوا سبل التكرار والإيقاع، وحين ازداد شغف الشعراء بالتناغم الإيقاعي في العصر العباسي كثر البديع في أشعارهم تجسيداً لجماليات اللغة في معبد الفن.

وليس صحيحاً ما ذهب إليه موسى ربابعة من أن كتب النقد والبلاغة لم تذكر مفهوم التوازي بنصه وحرفه، [٢١] فالجاحظ (ت: ٢٥٥هـ) منذ بداية التدوين وقف على مصطلحات السجع والازدواج، وابن المعتز (ت: ٢٧٦هـ) حينما شرع في تأصيل البديع تناول التطبيق، ورد الأعجاز على الصدور والتجنيس، وقدامة بن جعفر (ت: ٣٣٧هـ) قال: (وأحسنُ البلاغة: الترصيعُ، والسَّجعُ، واتّساقُ البناء، واعتدالُ الوزنِ، واشتقاقُ لفظ من لفظ، وعكسُ ما نُظِمَ منْ بناء، وتلخيص العبارةِ بألفاظ مستعارة، وإيراد الأقسام موفورة بالتَّمام، وتَصحيح المُقابلةً بمعانٍ متعادلة، وصحّةُ التقسيم باتفاقِ النُّظوم، وتلخيص الأوصاف بنفي الخلاف، والمبالغة في الرصف بتكرير الوَصف، وتكافؤُ المعاني في المقابلة، والتوازي، وإردافُ اللَّواحق، وتمثيل المعاني «، [٢٢] وأبو هلال العسكري (ت: ٣٩٤هـ) قال في باب السجع والازدواج: «وإن أمكن أيضا أن تكون الأجزاء متوازية كان أجمل» [٢٣] فالبلاغة

العربية عرفت المصطلح في الممارسات التطبيقية، وذكرت مصطلحات عديدة تصب في مفهوم التوازي؛ فقد عرفوا التلاؤم، والتناسب، والازدواج، والسجع، والجناس، والاطراد، وحسن النسق، والتشطير، والانسجام.

أشكال التوازي في شعر الشافعي:

قد يكون من المفيد أن نعرف بالشاعر الإمام الشافعي– رحمه الله– قبل الوقوف على أشكال التوازي في شعره، فهو محمد بن إدريس بن العباس بن عثمان بن شافع. ولد بغزة هاشم بفلسطين: عام مئة وخمسين من الهجرة النبوية المشرفة، حملته أمه – وهي من الأزد – إلى عسقلان القريبة من غزة، ولما بلغ سنتين انتقلت به أمه إلى الحجاز. فدخلت به إلى قومها وهم من أهل اليمن – فنزلت بينهم، ولما بلغ السنة العاشرة خافت أمه على نسبه من الضياع، فأخذته إلى مكة المكرمة. وفي شبابه عاش في المدينة المنورة ثم بغداد، وفي عام مائة وتسع وتسعين للهجرة ألقى عصا الترحال في مصر، ولم يزل فيها إلى أن وافته المنية. (٢٤)

تتلمذ الشافعي على عدد كبير من الأئمة، منهم عبد الله بن المبارك المرزوي (ت: ١٨١ هـ) الذي كان "يجمع بين حفظ الحديث والفقه على مذهب أبي حنيفة والأدب والنحو واللغة والشعر والفصاحة. واشتهر شهرة مدوية بنسكه وزهده" (٢٥) لذلك لم يكن غريباً أن يكون شاعرنا من الشعراء الذين وقفوا في وجه تيار المجون واللهو الذي كان ذائعاً في عصره على يد أمثال بشار بن برد (ت: ١٦٨ هـ) وأبي نواس (ت: ١٩٩ هـ) ، فأكثر شعر الشافعي يدور حول الأخلاق والعلم والصداقة والأصدقاء والقضاء والقدر والرزق، والقناعة والزهد. كما لم يكن غريبا أن يكثر من الألوان البديعية في شعره حيث أخذ أعلام الشعر منذ بدايات العصر العباسي في تجديد الموضوعات والأوزان والقوافي والإكثار من ألوان البديعية كالجناس والسجع وكل ما يزيد من التنغيم والإيقاع. (٢٦)

أما أشكال التوازي في شعر الإمام الشافعي فهي كثيرة، بل كان التوازي مهيمنا نصيا أساسيا في شعره، فالشعر العمودي قبل كل شئ "صورة صوتية تكرارية " (٢٧) ، تخضع لمبدأ التشابه، ليس على المستوى العروضي فقط، وإنما على المستوى التركيبي أيضا، فالعلاقة بين التركيب اللغوي والروح العروضية علاقة قوية؛ لأن بنية الأصوات إذا كانت «تخلق لوناً من التوازي الظاهري، لأنها تمارس فعلها على مستوى خط الكلمات، فإن بنية الوزن تخلق لوناً من التوازي الخفي الذي يساهم في بناء متواليات متوازية على المستوى الصرفي– النحوي، وذلك لوقوع صيغ متماثلة صرفياً بأدائها للوظائف النحوية نفسها في مواقع عروضية متماثلة». (٢٨)

وعلى نحو إجمالي فإن شعر الشافعي تكثر فيه الأشكال النحوية التكرارية والتباينات الحادة، وتتعدد ألوان التناظر والتوازن بين الألفاظ والتراكيب، بل تتداخل في كثير من الأحيان، وتطرد على امتداد القصيدة، فيهيمن التناغم الموسيقي على النص، وتتماسك أجزاؤه.

أولاً ـ التوازي الصوتي:

تعتمد دراسة التوازي الصوتي على كم الأصوات المتشابهة المتكررة والمتقابلة أحياناً وكثافتها، وكيفية توزيعها في بنية النص، لأن رصد الأصوات المتوازية من حيث تراكمها الصوتي، والفضاء التوازني، [٢٩] يمثل «عماد الموسيقى الشعرية ومفسرها»، [٣٠] ولكن ذلك لا يعني التوقف عند كل تماثل أو تخالف صوتي، وإنما التقاط البنيات الصوتية البارزة، التي تعكس الجانب النفسي والانفعالي لدى الشافعي، وتعمل على إنتاج النغمة الإيقاعية السائدة في شعره. [٣١] يقول الشافعي: [٣٢]

ولا تــرِ للأعــداءِ قــط ذلاً ... فــإن شــماتةَ الأعــداءِ بــلاءُ
ولا تــرجُ الســماحةَ من بخيلٍ ... فمــا في النــارِ للظمــآنِ مــاءُ
ورزقُــك ليســ يُنقصُــه التأني ... وليســ يزيدُ في الــرزقِ العناءُ
ولا حــزنٌ يــدومُ ولا ســرورٌ ... ولا بُؤسٌ عليــكَ ولا رخــاءُ
إذا مــا كنــتَ ذا قلــبٍ قنــوعٍ ... فأنــتَ ومالــكُ الدنيــا ســواءُ
ومــن نزلــت بســاحتِه المنايا ... فــلا أرضٌ تقيــهِ ولا ســماءُ

فالمقطوعة السابقة تكشف بوضوح تكرار حروف محددة ، على النحو الآتي:

الحروف	العدد الإجمالي للتردد	البيت الأول	البيت الثاني	البيت الثالث	البيت الرابع	البيت الخامس	البيت السادس	مخارج الحرف وصفاته
اللام	٢٨	٥	٦	٥	٥	٣	٤	صوت لثوي جانبي مجهور
السين	٨	–	١	٢	٢	١	٢	أسناني لثوي احتكاكي مهموس
التاء	٩	٢	١	١	–	٢	٣	أسناني لثوي انفجاري مهموس
الياء	١٥	١	٢	٧	٢	١	٢	نصف حركة غاري مجهور
الواو	١٤	١	١	٢	٦	٢	٢	نصف حركة طبقي أو شفوي ثنائي مجهور

حيث يظهر الجدول أن الشافعي يكرر الأصوات على نحو متقارب تارة، وتارة أخرى على نحو متناظر. ومن الواضح أن صوت اللام أكثر الحروف تردداً، وأن حضور الحروف المجهورة يفوق الحروف المهموسة بكثير، وإذا ما انقطع حرف عن التردد، فإنه سيكون من

الحروف المهموسة، كما حدث في البيت الأول الذي خلا من حرف السين، وفي البيت الرابع الذي انقطع عنه حرف التاء المهموس.

ومن العلامات التي تشير إلى التناسب بين الأصوات والدلالة، أن تحقق الانقطاع الصوتي لحرف التاء في البيت الرابع توافق مع نفي ديمومة الحالات المتضادة التي يمر بها الإنسان. وأن ورود صوت الشين في البيت الأول (شماتة) تزامن مع غياب صوت السين، فكل منهما يقارب الآخر في المخرج، والصفات الصوتية.

ومن العلامات التي تشير إلى التناسب بين الأصوات والدلالة أيضا، الاعتماد على القافية الممطوطة من أول القصيدة إلى آخرها: (القضاء/ بقاء/ الوفاء/ الدواء) حيث يشير ذلك إلى ترابط ألفاظ القافية في الدلالة، فهي تحمل في ذاتها استطالة صوتية تجسد طموح الشافعي إلى تحمل محن الحياة ومآسيها؛ لأنها مهما كثرت وطالت، فإنها إلى زوال.

ومن الأمثلة على التوازي الصوتي قول الشافعي: [٣٣]

خبتْ نارُ نفسي باشتعالِ مفارقي وأظلم ليلي إذ أضـــاءَ شـــهابُها
أيا بومةً قد عشَّشَتْ فوقَ هامتي على الرَّغمِ منّي حين طارَ غرابُها
رأيتِ خرابَ العُمرِ منّي فزرْتَني ومـــأواكِ من كل الدّيـــار خرابُها
أأنعمُ عيشاً بعد ما حلَّ عارضي طلائعُ شيبٍ ليس يُغني خِضابُها

حيث إن حرف الباء الانفجاري المجهور في هذه المقطوعة تكرر عشر مرات، على النحو التالي: ٣// ٢// ٢// ٣ فتحقق التوازي في البيتين الثاني والثالث على التوالي، وفي البيتين الأول والرابع بالتناظر.

ومن الصوامت التي ترددت في هذه المقطوعة صوت الشين الاحتكاكي المهموس، حيث يشكل بتردده ست مرات ظهور نغمة متوازية ومعبرة، على امتداد المقطع الشعري، فالشين ترددت مرتين في كل بيت باستثناء البيت الثالث، الذي تلاشى فيه صوت الشين (قطع الامتداد الصوتي) من أجل أن يكتسب النص دلالة وجودية وقدرة على المفاجأة. [٣٤] خاصة أن الإمام الشافعي عاد مرة أخرى في البيت الرابع إلى التكرار الصوتي فترك شعورا بالكمال الشكلي والإيقاعي. [٣٥]

وبالربط بين التوازي الصوتي والدلالي نرى أن حديث الشاعر عن الشيب كان سبباً في الإكثار من صوتي (الباء والشين) ، فصوت الباء يتناسب مع دبيب الفناء، وثقل الأيام، وصوت الشين يتناسب مع هجمة الشيب، وخشخشة البوم والغربان في الأماكن الخربة، وفي الأشجار التي جفت عروقها.

وعلى الرغم من قدرة الشاعر على الجمع بين حروف الهمس والجهر في المقطوعة السابقة، فإنه آثر تعزيز الأصوات المجهورة، ليزيد من حركية الأصوات المولّدة للتوازي،

وليكون التوازي ملائما للحالة الشعورية التي تصور صراع الإنسان مع الوجود ورغبتة في البقاء، فمن مظاهر كثرة الأصوات المجهورة، وتناسبها مع الحالة الشعورية، لجوء الشافعي إلى حرف العين في النص السابق، فقد ذكره مرة واحدة في البيت الأول عند بداية الانفعال الشعوري، ومرتين عند علو الموجة الانفعالية كما في البيت الثاني حينما نادى الشيب (أيا بومة) لكراهيه هذا الكيان الغريب، أما في البيت الرابع فقد بلغ الانفعال ذروته بالاستفهام الإنكاري، فجاء حرف العين أربع مرات.

قد يكون صحيحا أن الأصوات داخل بنية الكلمات تتوزع بطريقة اعتباطية، فتفقد المتكلم قدرته على الاختيار، [٣٦] لكن الأمر عند الشافعي يختلف كثيراً، حيث إنه يحرص على ترديد الصوامت المجهورة بقصدية واضحة، تسهم في ظاهرة التكرار الجهوري الذي يماشي الحياة العربية القديمة التي كان الشعر فيها يعتمد على الإلقاء والإنشاد، [٣٧] ففي المقطوعة السابقة عزز صوت الباء بتردد العين إحدى عشرة مرة، و الدال أربع مرات، واللام اثنتا عشرة مرة.

وبالوقوف على مجمل الديوان نجد أن عدد أبيات الديوان أكثر من أربعمائة وخمسين بيتاً، كانت قافية الباء تعادل ١: ٩ من مجموع تلك الأبيات، حيث إنها خمسة وخمسون بيتاً، تردد حرف الباء في حشو تلك الأبيات ثلاثا وسبعين مرة، أي أن حرف الباء الانفجاري المجهور ورد في هذه الأبيات مائة وثمان وعشرون مرة.

ولا يختلف الأمر كثيراً إذا ما توقفنا عند قصيدة « وداع الدنيا والتأهب للآخرة»التي جاءت على قافية الميم، والتي يقول الشاعر فيها: [٣٨]

ولمَّا قسا قلبي وضاقت مَذاهبي ... جعلتُ الرجا منِّي لعفوكَ سُلَّما
تَعاظمنـــي ذنبـي فلَّما قرنتُه ... بعفْوكَ ربي كان عَفـوكَ أعْظمـا
فما زلتَ ذا عفوٍ عن الذنبِ لم تـزل ... تجـودُ وتعفـو مِنـــةً وتكرّمـا
فلولاكَ لـم يصمدْ لإبليـسَ عابـدٌ ... فكيفَ وقد أغـوى صَـفيـكَ آدمـا
فللـــه درّ العـــارفِ النّـــدبِ إنّه ... تفيض لفرطِ الوَجدِ أجفانُه دَمَا
يُقيـم إذا مـــا الليـلُ مدّ ظلامَـه ... على نفسه من شدّة الخـوف مَأتمـا
فصـــيحاً إذا ما كان في ذكرِ ربه ... وفيما سِواهُ في الورى كانَ أعْجَما
ويذكر أيامـاً مضت مـن شَبابـه ... وما كـان فيهـا بالجهالـة أجْرمـا
فصـــارَ، قرينَ الهمِّ طولَ نهـارِه ... أخاالشّهدوالنّجوى إذاالليلُ أظلمَـا
يقولُ حبيبي أنـتَ سُؤْلـي وبغيتـي ... كفى بكَ للراجينَ سُؤلاً و مغنمـا
ألستَ الـذي غَذَّيتنـي وهَديتنـي ... ولا زلـتَ مَنّانـاً علـيّ ومُنعمـا
عسى منْ لـه الإحسانُ يغفرُ زَلتي ... ويســترُ أوْزَاري وما قــدْ تَقدّما

حيث إن الشاعر قاوم المصادفة الاعتباطية لنظام الأصوات، بل حرص على تنمية الأصوات المجهورة على اختلاف مخارجها في النص، فصوت اللام تردد إحدى وأربعون مرة، والميم إحدى وثلاثون مرة، وكل منهما صوت مجهور مائع ذو وضوح سمعي، كما ترددت الياء ثلاثون مرة، والواو ثلاث وعشرون مرة، وكل منهما نصف حركة أو نصف صامت مجهور، لكن الياء غاري مجهورعند النطق به تفتح الشفتان باتساع واضح، أما الواو فهو طبقي أو شفوي ثنائي مجهور يتشكل بضم الشفتين إلى الأمام.

فالشافعي كان يميل نحو الأصوات الجهرية، بل يحرص دوما على تضمين قصائده أصواتا تشكل نظاما داخليا يتعاون مع نظام القافية الخارجي الصارم والمقنن في إمداد القصيدة بإيقاع ذي وضوح سمعي، [٣٩] فعلى سبيل المثال نجده يكثر في النص السابق من صوت الألف– الذي تردد تسعا وأربعين مرة – ليزيد من فاعلية (الواو والياء) وتأثيرهما النفسي، فحروف المد واللين تحدث أثرا نفسيا، شبيها بالأثر الذي يحدثه لحن موسيقي، وإن كان الأمر في الشعر أخفى منه في الموسيقى لانشغالنا بمعنى الشعر. [٤٠]

ثانياً ـ التوازي الصرفي:

يعتمد هذا النوع من التوازي على تكرار بنى لفظية ذات صفات متشابهة، كالصيغ الاشتقاقية أمثال اسم الفاعل واسم المفعول، لتعزيز الجانب الإيقاعي، ولعل المتأمل في ديوان الشافعي يدرك أن الشافعي يكثر من بنية اسم الفاعل، وأفعل التفضيل في إقامة التوازي، لكن ذلك لم يمنعه من استخدام صيغ أخرى، منها على سبيل المثال صيغة فعيل كما في قوله: [٤١]

صديقٌ ليس ينفعُ يوم بُؤسٍ قريبٌ من عَدوّ في القياسِ

فاللفظتان (صديق/ قريب) على وزن فعيل، ومتناظرتان فكلمة صديق في صدارة الشطر الأول، وكلمة قريب في صدارة عجز البيت، كما أنهما متماثلتان في مواقع متوازنة لأدائها الوظيفة النحوية نفسها.

أما صيغة أفعل التفضيل فقد وردت أكثر من صيغة فعيل، ومما جاء على صيغة أفعل التفضيل في حشو الأبيات على المستوى الرأسي قوله: [٤٢]

سَهري لتنقيحِ العلومِ ألذّ لي مِنْ وصلِ غانيةٍ وطيبِ عناقِ
وصريرُ أقلامي على صفحاتها أحلى من الدّوْكاءِ والعُشّرِ
وألذّ من نَقرِ الفتاةِ لدفها نقري لألقي الرّملَ عن أوراقِ
وتَمايلي طرباً لحلّ عَويصةٍ في الدرسِ أشهى من مُدامةِ ساقِ

فترددت صيغة أفعل على المستوى الرأسي في حشو الأبيات، مرتين بكلمة (ألذ) ؛ مرة في صدر البيت الأول، ومرة أخرى في صدر البيت الثالث، ومرتين بكلمتين (أحلى) و (أشهى) ؛ مرة في عجز البيت الثاني ومرة أخرى في عجز البيت الرابع، فكان البيت الثالث موازيا للبيت الأول، ومترادفان في الدلالة فكل منهما يتناول لذة الوصال، والبيت الرابع موازيا للبيت الثاني ومترادفان فكل منهما يتحدث عن لذة طلب العلم، وعلى الرغم من تحقق الترادف في كل فإن الشاعر استطاع عن طريق استخدام أفعل التفضيل أن يجعل الأبيات في مجموعتين متقابلتين؛ الأولى تدور حول المرأة والملذات الحسية، والثانية تبرز اللذة المعنوية للعلم.

ومن صور صيغة أفعل التفضيل في شعر الشافعي أنها ترد في قافية الأبيات، يقول:(٤٣)

علىَّ ثيابٌ لو تُباع جَميعُها بفلسٍ ... لكانَ الفلسُ منهنَّ أكْثرا
وفيهنَ نفسٌ لو تُقاس ببعضها ... نفوسُ الوَرى كانتْ أجلَّ وأكْبَرا

حيث كرر صيغة أفعل في (أكثرا/ أكبرا) على المستوى الرأسي في قافية البيتين المتتابعين، فأضاف كل من التماثل في الصيغة والتجنيس إلى القافية قوة ونشاطا.

أما صيغة اسم الفاعل فكانت أكثر الصيغ ترددا في شعر الشافعي، وأكثرها انتشارا على المستويين الأفقي والرأسي.

فمن صور اسم الفاعل أن يرد في حشو الأبيات على المستوى الأفقي، كما في قوله:(٤٤)

سَلِ المُفتي المَكِّيَّ هَلْ في تَزاورٍ ... وضَمَّة مُشتاقِ الفؤادِ جُناحُ

أقام توازنا وتناظرا بين الكلمة الثانية في صدر البيت والكلمة الثانية في عجزه، وجعل اسم الفاعل في الحالتين (المفتي/ مشتاق) مزيداً، ولكن الأول مزيدا بالهمزة، أما الثاني فكان مزيدا بالهمزة مع التاء.

ومن صور اسم الفاعل أن يرد في حشو الأبيات على المستويين الأفقي والرأسي، يقول الشافعي: (٤٥)

يا واعظَ النّاس عمّا أنتَ فاعلُهُ ... يا منْ يُعدّ عليه العُمرُ بالنّفس
احفظْ لشيبكَ من عيبٍ يُدنّسه ... إن البياضَ قليلُ الحَملِ للدّنس
كحامل لثياب الناس يَغسلُها ... وثوبُهُ غارقٌ في الرّجس والنّجس
تَبغي النجاةَ ولم تسلك طريقَتها ... إن السفينةَ لا تجري على اليَبس

ولكن في هذه الأبيات نجد الشاعر يقيم التوازي بين البيت الأول والثالث ،ولا يأتي على ذكر اسم الفاعل في البيتين الثاني والرابع على التوازي أيضا، أما الحركات الإعرابية

للكلمات (واعظ/ فاعله/ حامل/ غارق) فتختلف أحيانا وتتفق أحيانا أخرى، فالأول منادى منصوب والثاني خبر مرفوع والثالث اسم مجرور والثالث خبر مرفوع.

ومن صور ورود اسم الفاعل في شعر الشافعي أن يأتي في القافية، كما في قوله: [٤٦]

إذا سبني نذلٌ تزايدتُ رفعةً وما العيبُ إلا أن أكونَ مسابُه
ولو لم تكن نفسي عليَّ عزيزة لمكّنتها من كل نذلٍ تحاربُه
ولو أنّني أسعى لنفعي وجدْتني كثيرَ التّواني لّلذي أنا طالبُه
ولكنّني أسعى لأنفعَ صاحِبي وعارٌ على الشَّبعان إنْ جاع صاحبُه

حيث إنه عمل على تكرار اسم الفاعل (مسابه/ طالبه/ صاحبه) في القافية، ليزيد في إيقاع القصيدة، وحينما لجأ في آخر بيت إلى إيراد اسم الفاعل في الشطر الأول (صاحبي) ، فإنه أقام توازنا صوتيا آخر على المستوى الأفقي، ليزداد التناغم بين الموسيقى الداخلية والموسيقى الخارجية في نهاية المقطوعة.

وهكذا فإن الشاعر أكثر من صيغة اسم الفاعل في قصائده على نحو يبرز التوازي في شعره، ليس للتناغم الإيقاعي فقط، وإنما ليفيد من هذه الصيغة في بناء مواعظه ونصائحه أيضا، فصيغة اسم الفاعل أو «الفعل الدائم»، [٤٧] تهب المتلقي دافعية لفعل الخير إن لم يكن من أهله، أما إذا كان من أهله فإنها تحفزه للاستمرارية في العمل. [٤٨]

ثالثاً ـ التوازي المعجمي:

يتمثل التوازي المعجمي بشكل أساسي في ترديد المفردات اللغوية على المستويين الأفقي والرأسي، حيث إن التوزيع المكاني للمفردات المكررة يكشف عن طاقتها الشعرية ودورها في البناء والدلالة، فالكلمات التي تتكرر في شعر الشافعي تضيء خطابه الشعري المكتنز بالقيم الأخلاقية والرؤى الفكرية.

ومن الملاحظ أن أشكال التوازي المعجمي في شعر الشافعي تتكاثر أحيانا وتتداخل فتحفل بالدلالة والإيحاء، ويزداد صخب الإيقاع. فما أشكال التوازي المعجمي البارزة في شعر الإمام الشافعي؟

١. التكرار:

والتكرار في المصطلح هو: « دلالة اللفظ على المعنى مرددا» [٤٩] للتأكيد على المعنى، وتحقيق التناسب بين الوحدات اللغوية، والتوافق في الإيقاع والدلالة، وكما يبدو فإن التكرار في شعر الشافعي من أكثر الأشكال التعبيرية التي يستخدمها في بناء قصائده، حتى يهب النص حركة زمنية توالدية متنامية تنبض بالحياة، فالتكرار يشكل ترجيعا نغميا يرفع

مستوى التأثير الانفعالي عند القراء، لما يصاحبه من « لمسات عاطفية وجدانية يفرغها إيقاع المفردات المكررة بشكل تصحبه الدهشة والمفاجأة، مما يجعل حاسة التأمل والتأويل ذات فاعلية عالية» [٥٠] فالكلمات إذا تكررت في سياق شعوري محكم فإنها تكتسب دلالات جديدة، وتتلون بألوان الطيف الشعري. [٥١]

لاشك أن الشاعر استطاع عن طريق بنية التكرار أن يشيد أشكالا من التوازي، من أهمها وأكثرها وضوحا بنية رد العجز على الصدر، فالتصدير أو رد الأعجاز على الصدر ليس نوعا من أنواع التكرار فقط، [٥٢] وإنما وسيلة من وسائل بناء كثير من الألوان البديعية، التي تربط آخر الكلام بأوله، وتجعل لغة الشاعر متماسكة الأطراف حسنة السبك.

ومن أشكال التكرار، التي تمتزج بالتصدير على المستوى الأفقي، قول الشافعي: [٥٣]

ولا تجــزعْ لحادثــةِ اللّيــالي فمــا لحــوادثِ الدّنيــا بَقــاءُ

ففي هذا البيت كرر الشاعر كلمة (حادثة/ حوادث) ، فتشكل بين يديه عددا من الألوان البديعية، أهمها رد العجز على الصدر، فلفظة حوادث جاءت في عجز البيت بعد مجيئ لفظة (حادثة) في صدر البيت، ومن ثم تشكل ما يسمى في البلاغة بالتعطف الذي هو إعادة اللفظة بعينها أو بما يتصرف منها بشرط أن تكون كل لفظة في طرف من أطراف الكلام، [٥٤] وغاية هذا التكرار المحافظة على صدى أنغام اللفظة الأولى خشية تناسيها، وتماسك البناء التركيبي.

ومن التكرار على المستوى الأفقي أيضا، ما يمتزج بالجناس الذي هو تشابه في اللفظ واختلاف في المعنى، [٥٥] يقول الشافعي: [٥٦] :

فــإن تغرّب هــذا عَــزّ مطلــُه وإن تغــرّب ذاك عــزّ كالذهــبِ

فاللفظتان «عز وعز». تكرار فيه تصدير بألفاظ متجانسة تجانسا تاما، فالأولى بمعنى صار بعيد المنال، والثانية بمعنى أصبح محببا للقلب.

ومن ظواهر التكرار أيضا تكرار أدوات النفي على المستوى الأفقي، يقول: [٥٧]

ورزقُــك ليــس يُنقصُــه التأني وليــس يزيدُ في الــرزقِ العناءُ
ولا حــزنٌ يــدومُ ولا ســرورٌ ولا بُؤسٌ عليــكَ ولا رخــاءُ

ففي البيت الأول عمل على تكرار (ليس) ولكنه في الشطر الأول أتى بالأداة بعد كلمة رزقك ليكون الرزق خارج دائرة تسلط النفي، أما في الشطر الثاني فقدم (ليس) على (يزيد) لأن الرزق لا يزيد بالعناء. وفي البيت الثاني عمل على تكرار (لا) أربع مرات، مرتين في كل شطر بحيث تتماثل الثالثة والرابعة مع الأولى والثانية في المواضع.

وأحياناً يأخذ التكرار شكلاً آخر، فتكون الألفاظ متجاورة [٥٨] ، كما في قوله: [٥٩]

سلامٌ على الدنيا إذا لم يكن بها صديقٌ صدوقٌ صادقُ الوعدِ منصفا

فالشاعر ألح على التكرار كثيرا في بناء هذا البيت، بقوله: (صديق صدوق صادق) ، وعلى الرغم من «أن الصياغة في هذه البنية تأخذ شكلاً أفقياً، فإن المستوى العميق يأخذ شكلاً رأسيا، نتيجة للتراكم الدلالي بفاعلية التردد التجاوري الذي يحيل المعنى إلى طبقات بعضها فوق بعض «، [٦٠] فالتكرار هنا يؤكد قيمة الصديق إذا كان صادقا منصفا، فالدنيا لا قيمة لها إن لم يكن فيها صديق مخلص، كما أن التكرار كان صورة تمثيلية للعلاقة بين الأصدقاء المخلصين، حيث انه يظهر حميمية الصديق لصديقة في السراء والضراء وحين البأس، ولكن هذه الحميمية لا تجعل الصديق إلا منصفا، فالصديق لا يعين صديقه إلا على الخير.

ومن التكرار على المستوى الرأسي، ما يقوم بدور الرابط الدلالي والشعوري بين الأبيات، علاوة على القيمة الصوتية التي تصاحب التكرار عادة، يقول: [٦١]

اصبرْ على مرّ الجَفا من مُعلم فإن رسوب العلم في نفراته
ومنْ لم يذُق مُرَّ التَّعلم ساعةً تجرَّعَ ذلَّ الجهلِ طولَ حياته
ومن فاته التَّعليمُ وقتَ شَبابه فكبِّر عليه أربعاً لوفاته
وذاتُ الفتى – واللهِ – بالعلمِ والتّقى إذا لم يكُونا لا اعتبارَ لذاته

فالشاعر لجأ إلى التكرار بألفاظ يجمعها أصل واحد في اللغة، ليزيد من التوافق الصوتي، والإيقاع المتناغم، ولكن من الملاحظ أن الألفاظ التي ترددت في المقطوعة السابقة (المعلم/ العلم/ التعلم/ التعليم) لم تكن لغاية إيقاعية فقط، وإنما لغاية دلالية أيضا، حيث استطاع الشاعر من خلال هذا التكرار أن يقيم ثنائيات أساسها التضاد (الصبر/ النفرات) و (العلم/ الجهل) و (الشباب/ الوفاة) و (تحقيق الذات/ غياب الاعتبار) الأمر الذي جعل التقابل متناميا بتتابع الأبيات.

وأحياناً يأخذ التكرار بعداً أفقيا ورأسياً، مقترنا بالترديد، كما في قوله: [٦٢]

نُعيبُ زَماننَا والعيبُ فينا وما لزَمَاننا عيبٌ سوانا
ونهجو ذا الزّمانِ بغيرِ ذنبٍ ولو نَطقَ الزّمانُ لنا هَجَانَ

حيث إن الشاعر كرر في البيتين السابقين الكلمات التالية: (نعيب/ عيب) ، (زماننا/ زماننا) ، (نهجو/ هجانا) ، (الزمان/ الزمان) على المستوى الأفقي، وأما على المستوى الرأسي فقد وقع التكرار بقوله: (زماننا/ الزمان) . وقد تشكل في البيتين ما يعرف في

البلاغة باسم الترديد حيث ذكر في البيت الأول (زماننا/ زماننا) ، وفي البيت الثاني (الزمان/ الزمان) ، فالترديد يختلف عن التعطف في أمرين؛ "الأول: أن الترديد لا يشترط فيه إعادة اللفظة في المصراع الثاني، بل لو أعيدت في المصراع الأول صح بخلاف التعطف. الثاني: أن الترديد يشترط فيه إعادة اللفظة بصيغتها، والتعطف لا يشترط فيه ذلك، بل يجوز أن تعاد اللفظة بصيغتها وبما يتصرف منها". (٦٣)

٢. **التقابل**:

وليس المقصود هنا التضاد أو التطبيق وإنما كل الأشكال التي تقيم مفارقات تتفاعل وتنسجم مع سياق النص. كما أن قيمة التقابل ليس في إنتاج الدلالة فقط، وإنما في تقسيم الكلام أيضا إلى وحدات متناظرة. وبالنظر في الديوان الشافعي نجد أنه أقام توازنات كثيرة يضئ بعضها بعضاً.

فمن التقابل الدلالي على المستوى الأفقي، قوله: (٦٤)

فلا ذا يَــراني واقفــاً في طريقِه ولا ذا يَــراني قاعداً عنــد بابِه

على الرغم من التشابه بين الطرفين في الشطر الأول والشطر الثاني، الذي بلغ حد التطابق أحيانا، فإن دلالة الطرف الثاني تتعارض مع دلالة الشطر الأول، ولكن تتكامل معها وتتفاعل في تصوير بشاعة الاستجداء، خاصة في هذين الموقفين، وقد ساعده في رسم هاتين الصورتين؛ استخدم بنية الفعل المضارع (يراني) التي تصور الحدث تصويرا حيا. أما الحال في (واقفا/ قاعدا) فقد عمل على تثبيت هذه الصور أمام المتلقي وهي خالية من الحركة، لتصوير بشاعتها.

ومنه قوله: (٦٥)

ولا حــزنٌ يــدومُ ولا ســرورٌ ولا بُؤسٌ عليــكَ ولا رخــاءُ

ففي هذا البيت يتجلى التوازي فيكون أحد الأضواء اللاشعورية التي يسلطها الشعر على أعماق النفس فيضيئها بحيث نطلع عليها، أو لنقل إنه جزء من الهندسة العاطفية للعبارة (٦٦) حيث تمكن الشافعي من إقامة التضاد بين ألفاظ كل شطر (الحزن/ السرور) ، و (البؤس/ الرخاء) . والتوقع التناظري بين المترادفات في الشطرين: (حزن/ بؤس) ، (سرور/ رخاء) ، وقد زاد الشافعي في محاسن هذا البيت حينما جعل الألفاظ (حزن/ سرور/ بؤس/ رجاء) نكرات فالتنكير أدخلها في عموم النفي، وأخرجها من حدود المكان والزمان، وأشار إلى سرعة زوالها، كما أن الإتيان بتلك الألفاظ مرفوعة لا مبنية على الفتح، ترك مجالاً للاستثناءات. ومن الملاحظ أن النفي هنا أخذ " شكلاً دائرياً، بمعنى أنه يبدأ

من حيث ينتهي وينتهي من حيث يبدأ، مما أتاح أمام حرف النفي (لا) أن يقوم بعملية نفي مسحية للحزن والسرور والبؤس والرخاء تنفي عنهما الديمومة على الإنسان" [٦٧] . فالأقسام الأربعة (لا حزن/ لا سرور/ لا بؤس/ لا رخاء) تتماثل في علاقتها الدلالية بالفعل المنفي (يدوم) .

ومن التقابل الدلالي على المستوى الرأسي، قول الشافعي: [٦٨]

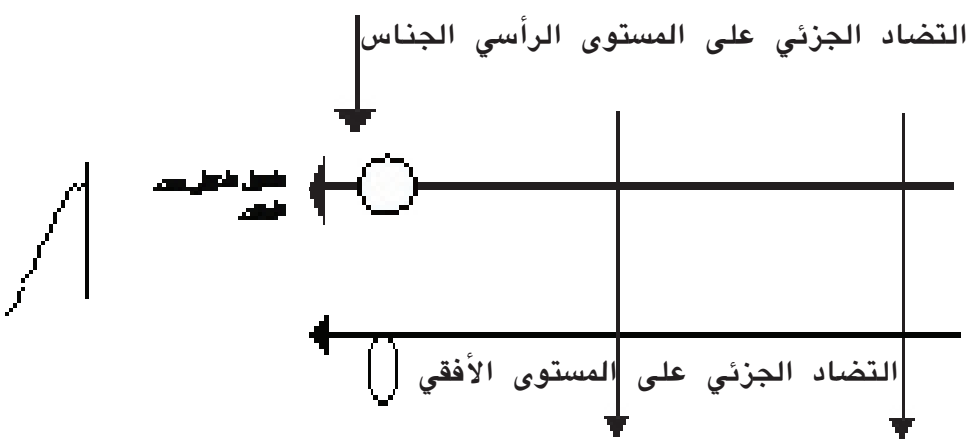
إذا لم تجودوا والأمور بكم تمضي وقد ملكتْ أيديكُمُ البَسط والقَبضا
فمـــاذا يُرجَّى منكـــم إنْ عزلتُم وعضَّـــتكُمُ الدَّنيا بأنيابَها عضَّا

ليس الطباق بين (البسط/ القبضا) سوى إشارة لحالتين متناقضتين يمر بهما الإنسان في علاقته بالمال، فإما أن يكون في حالة رخاء فتقضي الحكمة حينئذ أن يكون جوادا، وإما يكون في حالة عسر فلا يرجّى حينذاك منه شيئا.

وهناك نوع آخر من التقابل الدلالي في شعر الشافعي لا يتشكل في الأبيات المتتالية على المستوى الأفقي فقط، وإنما على المستوى الرأسي أيضا، كما في قوله: [٦٩]

وَإنّ كبـــيرَ القـــوم لا علْمَ عِندَهُ صغيرٌ إذا التفت عليه الجَحافلُ
وَإنّ صـــغيرَ القوم إنْ كان عالماً كبـــيرٌ إذا رُدتْ إليـــه المحافـلُ

فالشكل العام للبيتين يمكن أن يكون على النحو الآتي:



حيث إن الثنائية الضدية تتشكل على نحو جزئي في كل من البيت الأول والثاني؛ فعلى المستوى الأفقي نجد أن لفظتي (كبير/ صغير) في البيت الأول بينهما تضاد، وكذلك في البيت الثاني حيث نجد أن (صغير/ كبير) بينهما تضاد أيضا، ولكن على المستوى الرأسي نجد أن التضاد يأخذ بالاتساع حتى يشمل البيتين المتتالين، ومن جمالية هذين البيتين أن

الألفاظ المتطابقة فيهما تتماثل على المستوى الرأسي في مواقع متوازنة لأدائها الوظيفة النحوية نفسها. وأن القافية فيهما تتقارب في النطق لما بينهما من تجانس، مما يضيف قوة إلى التماسك الدلالي، والى الإيقاع تناغماً وتأثيراً فاعلاً، فجمال القافية كما يقول هوبكنس يكمن في «تشابه الأصوات أو تماثلها واختلاف المعاني أو تباينها» (٧٠) .

وثمة نمط آخر من التوازي المتضاد، يأتي فيه الطرف الثاني نافيا لما في الطرف الأول، كما في قول الشافعي: (٧١)

أكثرَ الناسُ في النِّساء وقالوا ... إنَّ حبَّ النِّساء جَهدُ البَلاء
ليس حب النِّساء جهدا ولكنْ ... قربُ من لا تُحبّ جُهدُ البَلاء

فالبيت الثاني ينفي أن يكون حب النساء جهد البلاء، لأن جهد البلاء لا يكون إلا بقرب من لا تحب، وعلى الرغم من صراع الأفكار الذي يتجلى بوضوح في بناء الأبيات، فإن تكرار الكلمات وتناوب التراكيب بين الإثبات والنفي عمل على تعزيز الجانب الإيقاعي الذي يسهم في إقناع المتلقي.

٣. **التجنيس**:

يتردد الجناس كثيراً في لغة الشافعي الشعرية خاصة في القافية، توسعا في إقامة التشابه بين نهايات الأبيات، حتى لا يكون التشابه بين القوافي في حرف الروي فقط، وإنما في حروف كثيرة لتحقيق المفارقة بتجاوز التكرار إلى التجنيس، فالتجنيس ليس تكرارا للفظ والمعنى، وإنما تشابه في اللفظ واختلاف في المعنى، لتحقيق الغموض الدلالي والتناغم الصوتي، فالتجنيس كما يقول عنه د. محمد عبد المطلب»أقرب النمطيات إلى الناحية الصوتية الخالصة». (٧٢)

ويكثر الشافعي من الجناس غير التام سواء على المستوى الأفقي أو المستوى الرأسي في حين لا يرد الجناس التام إلا قليلاً، وقد يقرن الشافعي بينهما في القافية كما في قوله:(٧٣)

رَأيتُكَ تكويني بميْسَم منَّة ... كَأنَّكَ كُنْتَ الأصلَ في يَوم تكْويني
فدعني منَ المنِّ الوخيمَ فلقمةً ... منَ العيش تكفيني إلى يوم تكفيني

فعلى المستوى الأفقي جانس الشافعي في كل بيت بين فعلين جناساً تاماً؛ ففي البيت الأول ردد كلمة (تكويني) مرتين؛ الأولى بمعنى: الكي، والثانية: بمعنى يوم خلقي، وفي البيت الثاني ردد كلمة (تكفيني) مرتين أيضا؛ الأولى: بمعنى الكفاية، والثانية: بمعنى موتي، فتحقق في الحالتين الجناس التام المماثل الذي يعمل «على توفير أقصى درجات التوازن « (٧٤) . وبالنظر إلى اللفظتين (تكويني/ تكفيني) كما وردتا في القافية فإننا سنجد

أنفسنا أمام جناس غير تام من النوع اللاحق لاختلاف الفاء عن الواو في المخرج. وعلى الرغم من قلة الجناس التام في شعر الشافعي فإنه لم يرد مستقلا في هذه المقطوعة، بل كان وسيلة لتحقيق الجناس غير التام.

أما أشكال الجناس غير التام على المستوى الأفقي، فمنه الجناس الناقص حيث يقول:(٧٥)

ومَنْ يَــذقِ الدّنيا فإنّي طَعمتُها وسِــيقَ إليْنا عَذبُهــا وعَذابُهَا

فالشاعر هنا يعالج قضية إنسانية عامة، وهي تكالب الناس على هذه الدنيا، التي يمتزج فيها العذب بالعذاب، فجمال الصورة ليس فيما تنقله لنا من أحاسيس وأثقال نفسية تجاه هذه الدنيا فقط، (٧٦) وإنما فيما يرافقها أيضا من إيقاع ودلالات متناقضة، تعمل على تماسك النص؛ فالجناس غير التام لم يتشكل من مترادفات تصب في اتجاه شعوري واحد، وإنما من ثنائية ضدية غنية بتكرار الأصوات (عذبها/ عذابها) ، كما أن لفظة (عذابها) أعادت إلى الآذان صدى أصوات (العين والهاء والألف) في (طعمتها/ الدنيا) وصدى صوت الذال في (يذق) .

ومنه جناس القلب، كقول الشافعي: (٧٧)

والتّبر كالتُّراب مُلقى في أماكنه والعود في أرضه نوع من الحطب

فاللفظتان (التبر والترب) وقع فيهما جناس من جهة؛ للتشابه بين اللفظين في النطق، واختلافهما في المعنى، وقلب من جهة ثانية، للتغيير في ترتيب الحرفين الأخيرين.

ومنه تجنيس القوافي الذي يتكرر كثيرا في شعر الشافعي ،يقول: (٧٨)

سأضربُ في طول البلاد وَعَرْضِهَا أنــالُ مُــرَادي أو أمــوتُ غَريبَا
فإنْ تلفَتْ نَفْســي فللّه دَرّهــا وإنْ سَــلمَتْ كان الرجوعُ قريبَا

فاللفظتان (غريبا وقريبا) بينهما جناس غير تام، من النوع اللاحق للتباعد في مخارج الحرفين المختلفين الغين والقاف. (٧٩) ومتساويتان في أطوالها، ومتجانسة في بنائها الصوتي. فالقافية في الشعر العمودي تسهم بوضوح في تشكيل الإيقاع، لما تتميز به من اطراد وتوالي وفق أزمنة محددة ومتساوية، ، كما أن تكرار حرف الروي في القوافي المتتالية، أو تجانسها أحيانا، يزيد في التناغم الموسيقي، ويوثق العلاقة الدلالية بين القافية والبيت من جهة، ودلالة النص من جهة أخرى. فالقافية زادت من فاعلية التقابل الدلالي القائم بين (الطول/ العرض) و (إن تلفت---/ إن سلمت) خاصة أن اللفظتين (غريباً وقريباً) متضادتان.

٤. التصريع:

ويتعاون في إقامة التوازي كل من التصريع الذي هو استواء آخر جزء في الصدر وآخر جزء في العجز في الوزن والإعراب والتقفية [٨٠] مع الترصيع الذي تكون فيه ألفاظ البيت من الشعر منقسمة، كل لفظة تقابلها لفظة على وزنها ورويها [٨١]، وإن كانت فاعلية الترصيع في بناء الثنائيات المتتالية أكبر من التصريع الذي لا يتجاوز مطلع القصيدة عادة. يقول الشافعي: [٨٢]

لَقلــعُ ضرسٍ وضــربُ حَبس ... ونَــزعُ نفسٍ وردّ أمسِ
وقَــرّ بــردٍ وقَــود فَــردِ ... ودبــغُ جلــدٍ بغــيرِ شــمسِ
وأكلُ ضَــبٍّ وصــيــدُ دُبٍّ ... وصرفُ حــبٍّ بأرضِ خَرسِ
ونفــخُ نــارٍ وحمــلُ عــارِ ... وبيــعُ دارٍ بربــعِ فلسِ
وبيــعُ خُــفٍّ وعــدمُ إلــفِ ... وضــربُ إلــفٍ بحبــلِ قلْسِ
أهــونُ مــن وقفــةِ الحــرِّ ... يَرجــو نَــوالاً ببــابِ نحسِ

فهذه الأبيات تتوالى بإيقاع سريع وشاعرية متصاعدة إلى أن تصل إلى غايتها في البيت الأخير، فكيف جسد الشاعر تلك الحركية والشاعرية المتصاعدة في النص؟

قد يكون من المفيد أن نضع الأبيات السابقة على النحو الآتي:

لقلع ضرس	وضرب حبس	ونــزع نفس	وردّ أمســ
وقــر بــرد	وقــود فــرد	ودبــغ جلد	بغير شــمس
وأكل ضــب	وصــيد دب	وصرف حب	بأرض خرس
ونفــخ نار	وحمــل عار	وبيــع دار	بربــع فلس
وبيــع خف	وعــدم إلف	وضــرب إلف	بحبــل قلس

أهــون مــن وقــفــة الحــر يــرجــو نــوالا بــبــاب نحس

يبدو أن الشاعر كان يريد أن يضع أمامنا في الأبيات الخمسة الأولى مجموعة من التماثلات الموسيقية المتتابعة، ليس على صعيد مطلع القصيدة وقافيتها فقط، بل في كل ركن من أركانها، ففي البيت الأول تحقق التصريع بين شطري البيت، حيث اتفق آخر جزء في الصدر وهو «حبس» وآخر جزء في العجز « أمس» في الوزن والإعراب والقافية. كما تحقق فيه الترصيع لأن الأقسام الأربعة جاءت على وزن واحد وقافية واحدة، «لقلع ضرس»، «وضرب حبس»، «ونزع نفس»، «ورد أمس»..

أما الأبيات التي توالت بعد ذلك باستثناء البيت الأخير فجاءت زاخرة بألوان البديع، حيث إن الشافعي قسمها إلى أربعة أقسام أيضا، القسم الأخير منها توافق مع قافية البيت الأول في حرف الروي والحالة الإعرابية، أما الأقسام الثلاثة الأولى في كل بيت فكانت تتفق فيما بينها على المستوى الأفقي في الوزن والقافية والإعراب، فتحقق ما يسمى بالتسميط، الذي هو"عبارة عن تصيير المتكلم مقاطع أجزاء الكلام من بيت شعر، أو جملة نثر مسجعة على روي تخالف روي قافيته ". (٨٣) وأما على المستوى الرأسي فقد اتفقت تلك الأقسام الثلاثة في الأبيات المتتالية في الوزن والإعراب دون القافية، وهو ما عرف في البلاغة باسم الموازنة التي هي»تساوي الفاصلتين في الوزن دون التقفية». (٨٤)

ومن الملاحظ أن الشافعي في هذه القصيدة حرص على الجناس كثيرا على المستويين الأفقي والرأسي، ففي البيت الثاني ورد الجناس بين (برد وفرد) وفي البيت الثالث تحقق بين (دب وحب) وفي البيت الرابع بين (نار وعار ودار) ، أما على المستوى الرأسي فقد برز التجنيس بوضوح في القافية، حيث إن القوافي تجانست أحيانا مع سابقتها وأحيانا أخرى اختلفت عن غيرها– ليقيم أود النسق الثلاثي في هذه القصيدة التي تتشكل من مضاعفات هذا النسق– فقافية البيت الثاني تتجانس مع قافية البيت الأول (أمس وشمس) وهو جناس مضارع لتباعد المخارج بين الهمزة والشين، وفي البيت الثالث يترك الشافعي التجنيس ليعاوده في البيتين الرابع والخامس بين كلمات جديدة (فلس وقلس) وهو جناس مضارع لتقارب مخارج القاف والفاء. أما في البيت السادس (الأخير) فيتخلى الشافعي عن التجنيس والترصيع بشكل تام، لتحقيق حالة من التماثل مع البيت الثالث، وإعلانا منه عن وصول النص إلى غايته، أو الوصول به إلى بنية استقرار حال، حيث هدأت موسيقى القصيدة وإيقاعاتها الصاخبة في البيت الأخير على قاعدة الخبر المنتظر لكل مبتدأ تقدم في الأبيات الخمسة الأولى. فالبيت الأخير حضر بشكل ضمني مع نهاية كل متوالية من متواليات الأبيات الخمسة الأولى، وهي بذلك تعدُّ متوازنة بأدائها لنفس للوظائف النحوية نفسها ومتقابلة في علاقاتها بالبيت الأخير.

وهكذا فإن الشافعي اتخذ من التوازي سبيلاً للربط بين أجزاء القصيدة وتماسكها، فكثرت القوافي الداخلية، وتعددت الألوان البديعية، فالترابط والتماسك في شعر الشافعي لا يعني الإكثار من أدوات الربط بين الأجزاء المكونة للنص، وإنما قوة العلاقات بين الأبنية الفكرية والأبنية النحوية. كما أن الإيقاع ليس توالياً لأنواع البديع المختلفة، أو بنية مكملة للبنية الفكرية، وإنما هو « حركية الكلام في الكتابة». (٨٥)

رابعاً: التوازي النحوي: (التركيبي)

وهذا النوع من التوازي من أهم الأنواع وأبرزها، وأكثرها تأثيرا؛ حيث إن تكرار الصورة النحوية نفسها إلى جانب عودة الصورة الصوتية نفسها هو المبدأ المكون للأثر الشعري، [٨٦] ويتمثل التوازي التركيبي في»تقسيم الفقرات بشكل متماثل في الطول والنغمة والتكوين النحوي، بحيث تبرز عناصر متماثلة في مواضع متقابلة في الخطاب « [٨٧] من أجل أن يتحقق الانسجام والتنوع، والاتساق في البناء وتعزيزا للإيقاع. الذي لم يعد مكونا خارجيا في نظرية الشعر، وإنما مكون أساسي يحدد مجمل عناصره السمعية وغير السمعية.[٨٨] ومن الملاحظ أن نظم الجمل وبنائها في شعر الشافعي، يرتبط ارتباطا وثيقا بالتقابل الدلالي وهو ما يشير إلى قدرة الشاعر اللغوية على سبك الجمل والأبيات سواء على المستوى الأفقي أو الرأسي. فالتوازي التركيبي لا يكون في خط مستقيم فقط، وإنما يكون أيضا بشكل تعاقبي في مواقع متناظرة أو مخالفة لبعضها بعضاً. [٨٩] وهو في شعر الشافعي نوعان: الأول: التوازي الجزئي: ويكون بتكرار البنية النحوية في أجزاء محدودة في طرفي البيت الشعري أو الأبيات المتتالية. والثاني: التوازي الكلي: ويتحقق بتكرار البنية النحوية على نحو تام في طرفي البيت الشعري أو الأبيات المتتالية.

التوازي الأفقي الجزئي بين التراكيب:

ومنه قول الشافعي: [٩٠]

ويُنْكرُ عيشــاً قد تقــادم عهده ويُظْهرُ سراً كانَ بـالأمسِ قدْ خَفا

حيث إن صدر الشطر الثاني يماثل صدارة الشطر الأول، فكل منهما يشتمل على فعل مضارع يتبعه مفعول به منصوب، وعلى الرغم من اختلاف المعنيين فإنهما غير متضادين بشكل واضح، ولكن يتعاون المعنيان في توضيح مساوئ أخلاقية.

ومنه قول الشافعي: [٩١]

إنْ غبتُ عنْهُمْ فشرّ الناسِ يَشتمُني وإنْ مَرضْــتُ فخيرُ الناسِ لمْ يَعُدِ

حيث تشابه الطرفان فكل منهما اشتمل على بنية الشرط، ولكن الشطر الأول انتهى بفعل مضارع مثبت، بينما انتهى الشطر الثاني بفعل منفي. كما أنهما يختلفان بزيادة الجار والمجرور (عنهم) في الشطر الأول. وغاية التكرار في هذا البيت تبرز من خلال اللفظة المكررة (الناس) فالناس جميعا في حالة غيابك عنهم لا يبادرون بخير.

التوازي الأفقي الكلي بين التراكيب:

ومنه قول الشافعي: (٩٢)

ومـــا موتُ من قد مات قبلي بضـــائري ولا عيشُ منْ قــدْ عاشَ بَعدي بمُخلِدي

فالشطر الثاني تطابق مع الشطر الأول في البنية النحوية حيث اشتمل كل طرف على: نفي+ اسم + حرف جر+ فعل ماض+ ظرف+ اسم مجرور، فتحقق في البيت أفضل أنواع التوازي النحوي لأمور ثلاثة؛ أولها: لاختلاف العناصر اللغوية في كل. وثانيها: التقابل الدلالي بين الطرفين، فدلالة الشطر الثاني تتعارض مع دلالة الشطر الأول، ولكن يتفاعل الطرفان في إبراز تعلق الشافعي بالله ورضاه بالقضاء والقدر. وثالثها: للمماثلة التي عرفها القزويني بأن يكون « ما في إحدى القرينتين من الألفاظ أو أكثر ما فيها مثل ما يقابله من الأخرى في الوزن». (٩٣)

ومنه قول الشافعي: (٩٤)

فتركــتُ أســفلَهم لكــثرةِ شرهِ وتركــتُ أعلاهُــم لقلــةِ خيرهِ

فالتناظر بين الأضداد في طرفي البيت: (أسفلهم/ أعلاهم) ، (كثرة/ قلة) ، (شره/ خيره) أفرز التقابل بين مجمل عناصر البيت، كما أوجد نسقا ثلاثيا من المتقابلات المتوافقة في البنية الصوتية والوظيفة النحوية. ومن الملاحظ أن هذا البيت تحقق فيه الترصيع؛ لأن جميع الألفاظ المتناظرة في طرفي البيت متساوية البناء متفقة الانتهاء». (٩٥)

ومن أمثلة التوازي النحوي على المستوى الأفقي تكرار بنية القصر، ومنه قوله: (٩٦)

فَلمْ أرَ فيما سَــاءني غيرَ شامتٍ وَلَم أرَ فيما سرَّني غيْرَ حاســدِ

لا تكاد مكونات الشطر الثاني تختلف عن مكونات الشطر الأول، فكل منهما يشتمل على أداة عطف +النفي (لم) +فعل مضارع مجزوم +حرف الجر المتصل باسم موصول (ما) + فعل ماض + المفعول به+مضاف ومضاف إليه، وعلى الرغم من تماثل الطرفين في البنية النحوية، فإنها يتعارضان في الدلالة على نحو تكاملي، حيث إن تكرار بنية القصر جعلت المعنى يدور لتحديد ما وقعت عليه الرؤية، فجعلتها محصورة في الشامت والحاسد. (٩٧) ومن صور التوازي في هذا البيت ما يعرف باسم المماثلة لاتفاق ألفاظ الطرفين في الوزن واختلاف (شامت/ حاسد) في التقفية.

ومن أمثلة التوازي النحوي على المستوى الأفقي، تكرار التركيب الشرطي، يقول الشافعي (٩٨)

وَإنْ رَأوني بخيرٍ ساءَهُمْ فرحي وَإنْ رَأوني بشـرّ سرَّهُـمْ نكدِي

حيث إن الجمل الشرطية تتابعت، حتى استقل كل شطر بشرط وإجابة، ولكن حرص الشاعر على تماسك طرفي البيت، جعله يناظر بين القسم الأول في كل شطر في الوزن والقافية (وإن رأوني بخير/ وان رأوني بشر) وأن يماثل بين شطري البيت في البنية النحوية والوزن، معتمدا في كل ذلك على علاقة خفية أساسها التضاد.

التوازي الرأسي الجزئي بين التراكيب:

ومنه قول الشافعي: (٩٩)

لا يُـدركُ الحكمـةَ مـن عُمرُهُ يَكـدحُ في مَصـلحةِ الأهـلِ
ولا ينـالُ العلـمَ إلا فتـىً خـالٍ مـن الأفكارِ والشّـغلِ

حيث إن الشافعي كرر نسقاً نحوياً واضحاً في بداية البيتين المتتاليين، وذلك بتعاقب نفي الفعل المضارع الذي يتبعه المفعول به (اسم) ، على المستوى الرأسي، لتأكيد الفكرة وعرضها على نحو تدريجي، فبدأ بالأعلى (الحكمة) ثم انتقل إلى الأدنى (العلم) وهو ما يعرف في البديع بالتدلي الذي يكون»بأن يذكر الأعلى ثم الأدنى». (١٠٠)

ومن صور التوازي النحوي في شعر الشافعي على المستوى الرأسي، التركيب الشرطي، الذي ظهر جليا في كثير من قصائده، كما في قوله: (١٠١)

فإذا سـمِعتَ بأن مجدُوداً حَوَى عُـوداً فأثمرَ في يَديه فصـدّقِ
وإذا سـمِعتَ بـأن محروماً أتى مـاءً ليشرَبَـهُ فَغاضَـ فحقق

فالتشابه بين المكونات النحوية في البيتين واضح، يمتد حتى بداية الشطر الثاني، وهو في الحالتين جمل شرطية يترتب على كل منها حدث يبرز في الشطر الثاني، لذا فإنَّ إدراك العلاقة بين (الشرط وجوابه) تأخذ بالمتلقي حين الوصول إلى جواب الشرط نحو فعل الشرط وأداته في حركة تراجع تزيد في التأثير التنغيمي لأنها تنسجم مع حركة التفعيلات العروضية التراجعية التي لا تكون في الشطر الثاني إلا تكرارا لما في الشطر الأول.

التوازي الرأسي الكلي بين التراكيب:

ومن صور التوازي النحوي تتابع الأبيات في بنائها اللغوي إلى حد التطابق النحوي

مع اختلاف الفكرة في كل بيت، كما في قوله: (١٠٢)

إنّ الفَقيْــهَ هــو الفَقيْــهَ بفعله ليســ الفَقيْــهُ بنُطقِــه ومَقالِه
وكذا الرَّئيسُ هو الرَّئيسُ بخلقه ليســ الرَّئيسُ بقومــه ورجالِه
وكــذا الغَنيُ هــو الغَنيُ بحاله ليســ الرَّئيسُ بقومــه ورجالِه

فالبيت الأول يبين فيه أن الفقيه بفعله لا بقوله، والبيت الثاني يوضح فيه أن الرئيس بخلائقه لا بعصابته، والبيت الثالث يكشف أن الغني بحاله لا بماله، وعلى الرغم من اختلاف الأفكار، فإن الحركات الإعرابية لا تكاد تختلف إلا في البيت الأول، للتشابه في طريقة البناء، فالأشطر الأولى للأبيات الثلاثة تتوالى فيها الجمل المثبتة، التي تتكون من مبتدأ+مبتدأ ثان +خبر+ جار ومجرور، والأشطر الثانية للأبيات الثلاثة تتوالى فيها الجمل المنفية « التي تتكون من أداة نفي + اسم + جار ومجرور + أداة عطف + اسم. ولو تأملنا في المقطع الثاني لكل بيت من الأبيات الشعرية الثلاثة لوجدنا أن النفي في أعجاز الأبيات جاء تأكيداً للإثبات في صدور الأبيات، (١٠٣) ، وقد جاء النفي مؤكدا بالباء ليكون نفيا قطعيا لا مجال فيه للشك والتردد.

ومن الملاحظ أيضا أن النسق الثلاثي يهيمن على هذا النص، فالأبيات ثلاثية، والألفاظ التي يكررها الشاعر على المستوى الرأسي ثلاثة أيضا، وكل لفظة منها يكررها ثلاث مرات على المستوى الأفقي، بحيث تتفق في التوزيع المكاني وتتماثل في الحكم الإعرابي، الأمر الذي عمل على تغذية حس التوقع، وإقامة الانسجام والتلاؤم بين الوحدات اللغوية.

وقد يكون من المفيد أن نشير إلى أن هذا النص صورة صادقة لظاهرة تكاثر ألوان التوازي وتداخلها في شعر الشافعي، حيث إن النص جاء متلاحما قوياً في الإقناع والإيقاع، فطباق السلب برز في جميع الأبيات حين جمع بين متضادين أحدهما مثبت والآخر منفي، فجاء الشطر الأول في الأبيات الثلاثة مثبت والشطر الثاني في نفس الأبيات منفي، كما ظهر الطباق الجزئي في البيت الأول (فعله ونطقه) ، والتصريع لم يكن في مطلع النص فقط وإنما في خاتمته أيضا، وفي البيت الأخير تشكل الجناس غير التام في لفظتي (حاله وماله) ، وعلى الرغم من كثرة هذه المفارقات والتشكيلات الإيقاعية فإن الشاعر لم يكتف بتلك التوازيات النحوية والصرفية والمعجمية بل ذهب إلى أبعد من ذلك بكثير حيث إنه لجأ إلى التوازي الصرفي بين (نطق وفعل وملك) ، كما أنه جعل الكلمات في بدايات الأشطر مرفوعة في الغالب ونهاياتها مجرورة دائماً، فأقام توازياً بين الصوائت أو الحركات، أما على مستوى القافية فمن الملاحظ أنه حرص على تكرار الألف قبل حرف الروي وهاء السكت من بعده ليمنح المتلقي فرصة لتأمل الكلام والتناغم مع المعاني.

وهكذا فإن تكرار النسق التركيبي في الشعر يزيده تماسكاً وقوة، ويكشف عن الحالة الشعورية للأديب، ويزيد في فاعلية الإيقاع، ويبرز النواة الدلالية التي تلتف حولها مجمل الدلالة الشعرية في الأبيات.

النتائج:

ومن خلال دراستي لظاهرة التوازي في شعر الإمام الشافعي، توصلت إلى الحقائق والنتائج الآتية:

♦ ليس التوازي إلا مصطلحاً لممارسات جمالية عرفتها الشعوب بعامة، والعربية بخاصة، لذا فإن التوازي هندسة جمالية كامنة في كل نص أدبي مهما ابتعد عنا مكانياً أو زمانياً.

♦ لم يكن التوازي أشكالاً عابرة أو جامدة في شعر الإمام الشافعي، بل كانت تتمحور في صياغاته الشعرية، وفق نسق جمالي يضاعف في تماسك النص. فطرق السبك تعددت في شعر الشافعي، ولكن التوازي كان من أقوى السبل في تحقيق السبك والانسجام في شعره.

♦ تعدد الألوان الإيقاعية في شعر الشافعي يشير إلى ارتباطات خفية بين أنواعها، حيث إن النسق الجمالي للون ما، قد يثمر ألوانا أخرى تضفي على النص سمات تزيد في محاسنه. ولكن لا يعنى ذلك أن الكثرة قيمة في ذاتها، فقد تكون بعض الألوان قليلة ونادرة كالتصريع ولكنها مدخل لكثير من الألوان البديعية الأخرى كالترصيع والتسميط.

♦ تنوعت العلاقات بين المتوازيات في شعر الشافعي، لكن التباين كان أقوى العلاقات وأكثرها بروزا في شعره. فالشافعي اعتمد في بناء المتوازيات على التقابل كمحور جمالي في إثارة الدلالة والإيقاع، فجعل من التقابل أساسا بنائيا، ومظهرا جماليا.

♦ يوظف الإمام الشافعي ظاهرة التلاشي في تجدد أبنية التوازي، وتكوين النسق الثلاثي، كما يستغل هذه الظاهرة في ربط الإيقاع بالدلالة، وزيادة مستوى البنية العميقة.

♦ توافقت بنية التوازي بجوانبها؛ الصوتية والصرفية والنحوية التركيبية مع ثقافة الشافعي وعصره، فالإمام الشافعي جمع في ديوانه تجاربه العملية، وآماله الذاتية، وأشواقه النفسية، فكانت أشعاره صورة صادقة عن إمام وفقيه يحلم بمجتمع صالح فيه الخير والوفاء. كما أن أشعاره كانت صورة صادقة لزمانه، بما يعتمد عليه من أصوات مجهورة تتوافق مع الشفاهية والرغبة في الإنشاد.

♦ تداخلت أنواع التوازي وتكاثرت في شعر الشافعي، فالشعر العربي قادر على أن يجيب عن كثير من التساؤلات اللسانية النصية الحديثة كغيره من النصوص العالمية.

♦ ساهم التكرار في بناء كثير من التوازيات في شعر الشافعي، لذلك قد يكون من المفيد توجيه الدراسات النقدية التطبيقية ناحية التكرار للوقوف على مزيد من فاعليته وجمالياته.

الهوامش:

١. انظر: مادة (وزي) القاموس المحيط، مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي الشيرازي، دار الجيل، بيروت لبنان. ولسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة، ١٤١٤هـ. ومعجم مقاييس اللغة، لأبي الحسين احمد بن فارس بن زكريا، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، ١٣٩٢هـ ١٩٧٢م.

٢. محمد مفتاح، التشابه والاختلاف، نحو منهاجية شمولية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء ١٩٩٦، ص ٩٧.

٣. محمد مفتاح، مدخل إلى قراءة النص الشعري، مجلة فصول، مج ١٦، ع ١، ١٩٩٧م: ص٢٥٩.

٤. موسى ربابعة، ظاهرة التوازي في قصيدة للخنساء، مجلة أبحاث اليرموك»سلسلة الآداب واللغويات»، المجلد ٢٢ (أ) ، العدد٥، ١٩٩٥م: ص ٢٠٣٠.

٥. المرجع نفسه: ٨٠.

٦. عبد الواحد حسن الشيخ، البديع والتوازي، مكتبة الإشعاع، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى ١٩٩٩م: ص٢٤

٧. انظر: رومان ياكوبسون، قضايا الشعرية، ترجمة: محمد الولي، ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء المغرب، الطبعة الأولى، ١٩٨٨م: ص٣٣.

٨. انظر: محمد كنوني، التوازي ولغة الشعر، مجلة فكر ونقد، السنة الثانية، العدد ١٨، ١٩٩٩م، ص١– ٢ www. 4shared. com/ office/ QbgWl2fy/ ___online. html

٩. عبد الواحد حسن الشيخ، البديع والتوازي: ص ١٨.

١٠. انظر: احمد قاسم الزمر، معالم أسلوبية عند ابن الأثير من كتاب المثل السائر، مجلة المورد، العدد٢، ٢٠٠٢م: ٣٦.

١١. انظر: ياكوبسون، قضايا الشعرية، ص١٠٣.

١٢. سامح رواشدة، التوازي في شعر يوسف الصائغ وأثره في الإيقاع والدلالة، مجلة أبحاث اليرموك"سلسلة الآداب واللغويات"، المجلد ١٦، العدد٢، ١٩٩٨، ص١٠.

١٣. انظر: ياكوبسون، قضايا الشعرية ١٠٦، ١٠٥، ١٠٢.

١٤. السابق: ١٠٨.

١٥. انظر: السابق: ٨٥ و١٠٥– ١٠٦.

١٦. سامح رواشدة، مغاني النص، دراسات تطبيقية في الشعر الحديث، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، عمان، الأردن، ٢٠٠٦، ص١٣١.

١٧. قدامة بن جعفر، نقد الشعر، تحقيق وتعلق محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان ص٩٠.

١٨. انظر: بوريس ايخنباوم، نظرية المنهج الشكلي (نصوص الشكلانيين الروس) ، ترجمة إبراهيم الخطيب، مؤسسة الأبحاث العربية والشركة المغربية للناشرين المتحدين، الطبعة الأولى، ١٩٨٢م، ص ٣٨.

١٩. ياكوبسون، قضايا الشعرية، ص٨٣.

٢٠. السابق: ص٤٧.

٢١. انظر: موسى ربابعة، ظاهرة التوازي في قصيدة للخنساء، ص٢٠٢٩.

٢٢. أبو الفرج قدامة بن جعفر (ت ٣٣٧هـ) ، جواهر الألفاظ، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، الطبعة الأولى، ١٩٨٥م: ص٣.

٢٣. أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل العسكري، كتاب الصناعتين الكتابة والشعر، تحقيق د. مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية١٩٨٤م، ص٢٨٨. و يقول أيضا في باب السجع "فهذه الفصول متوازية". العسكري، الصناعتين، ص٢٨٧.

٢٤. انظر: ابن حجر العسقلاني، احمد بن علي، توالي التأسيس لمعالي محمد ابن إدريس، تحقيق: عبد الله القاضي، دار الكتب العلمية، لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٠٦ هـ، ص ٣٤. والصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك: الوافي بالوفيات، تحقيق: س، ديدرنغ، الطبعة الثانية، ١٣٩٤هـ، ٢/ ١٧٣.

٢٥. شوقي ضيف، العصر العباسي الأول، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٩٦٦م، ص٤٠٣.

٢٦. انظر: السابق، ص١٩٤.

٢٧. ياكوبسون، قضايا الشعرية ٤٦.

٢٨. محمد كنوني التوازي ولغة الشعر، ص٥.

٢٩. انظر: محمد العمري، تحليل الخطاب الشعري، البنية الصوتية في الشعر، الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، ١٩٩٠ م: ص ٥٣.

٣٠. عبد المنعم تليمة، مداخل إلى علم الجمال، دار الثقافة، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٩٧٨، ص١١٩.

٣١. انظر: محمد العمري، تحليل الخطاب الشعري، البنية الصوتية في الشعر، ص٥١.

٣٢. أبو عبد الله محمد بن إدريس الشافعي، ديوان الإمام الشافعي، جمعه وعلق عليه محمد عفيف الزعبي، مكتبة المعرفة ودار العلم للطباعة والنشر، سوريا وجدة، الطبعة الثالثة، ١٩٧٤م، ص١٦.

٣٣. الديوان: ٢٠

٣٤. انظر: كمال أبوديب، جدلية الخفاء والتجلي دراسات بنيوية في الشعر، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٧٩م، ص١١١.

٣٥. انظر: السابق: ص ١٣٤.

٣٦. انظر: محمد مفتاح، سيمياء الشعر القديم، دار الثقافة، الدار البيضاء، ١٩٨٩ م: ص٣٣.

٣٧. انظر: نازك الملائكة، قضايا الشعر المعاصر، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة السابعة، ١٩٨٣م، ص ٢٨٠– ٢٨١.

٣٨. الديوان: ٧٨– ٧٩.

٣٩. انظر: جوزيف ميشال شريم، دليل الدراسات الأسلوبية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٨٤ م: ص٩٠.

٤٠. انظر: شكري عياد، موسيقى الشعر العربي (مشروع دراسة علمية) ، دار المعرفة، القاهرة، الطبعة الثانية، ١٩٧٨م، ص١٢٣– ١٢٤.

٤١. الديوان: ٥٠.

٤٢. الديوان: ٦٣– ٦٤.

٤٣. الديوان: ٤٣– ٤٤.

٤٤. الديوان: ٣٣.

٤٥. الديوان: ٥١.

٤٦. الديوان: ٢٢.

٤٧. انظر: يحيي بن زياد الفراء، معاني القرآن، تحقيق، أحمد يوسف نجاتي، محمد علي النجار، ص١/ ٢٨٥. وأحمد بن يحيى، مجالس ثعلب تحقيق، عبد السلام هارون، القاهرة، دار المعارف، ١٩٥٦ م، ص١/ ٣٢٧.

٤٨. ومن صور صيغة اسم الفاعل في ديوان الشافعي: ظالم/ ظالماً/ منصفاً/ المفتي/ شامت/ حاسد/ المنجم/ الناهض/ الفائض/ مسلم/ مسلما/ مجرما/ ساكنا/ راهبا/ صاحبا.

٤٩. ابن الأثير، المثل السائر، تحقيق أحمد الحوفي، بدوي طبانة، دار النهضة، مصر، ج٣، ص٣.

٥٠. عمران خضير حميد الكبيسي، لغة الشعر العراقي المعاصر، وكالة المطبوعات، الكويت، الطبعة الأولى، ١٩٨٢م، ص ١٨١.

٥١. انظر: غيورغي غانشف: حياة الوعي الفني، ترجمة نوفل نيوف، عالم المعرفة، العدد ٦٧، ص١٤٦.

٥٢. محمد عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية، مكتبة لبنان ناشرون والشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، بيروت والقاهرة، الطبعة الأولى، ١٩٩٤، ص٢٩٩.

٥٣. الديوان: ١٦.

٥٤. انظر: ابن أبي الإصبع، بديع القرآن، ص٩٧.

٥٥. انظر: جلال الدين محمد بن عبد الرحمن، المعروف بالخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، تحقيق محمد محيى الدين عبد الحميد، مطبعة السنة المحمدية، القاهرة، ص٣٨٢.

٥٦. الديوان: ٢٧.

٥٧. الديوان: ١٦.

٥٨. انظر: العسكري، كتاب الصناعتين، ص٤٦٦.

٥٩. الديوان: ٦٠.

٦٠. محمد عبد المطلب، البلاغة العربية قراءة أخرى، الشركة المصرية العالمية للنشر– لونجمان، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٩٩٧م، ص٣٦٩.

٦١. الديوان: ٢٩.

٦٢. الديوان: ٨٢.

٦٣. جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٨م، ص٩٦.

٦٤. الديوان٢٣.

٦٥. الديوان: ١٦.

٦٦. نازك الملائكة، قضايا الشعر المعاصر، ص ٢٧٧.

٦٧. محمد إسماعيل حسونة، ظواهر تعبيرية في ديوان الإمام الشافعي مقاربة مفتوحة، وقائع مؤتمر الإمام الشافعي، جامعة الأقصى، أيار٢٠١٢، ٢/ ٩٩٥.

٦٨. الديوان: ٥٥.

٦٩. الديوان٧١.

٧٠. ياكوبسون، قضايا الشعرية، ص٤٧.

٧١. الديوان: ١٨.

٧٢. البلاغة والأسلوبية، ص٢٩٣.

٧٣. الديوان: ٨٧.

٧٤. محمد عبد المطلب، البلاغة العربية قراءة أخرى، ص٣٧٤.

٧٥. الديوان: ٢١.

٧٦. انظر: سعيد الفيومي، الصورة في شعر الإمام الشافعي، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد السابع، نيسان ٢٠٠٦م، ص ٢٦٠.

٧٧. الديوان: ٢٧.

٧٨. الديوان: ٢٧.

٧٩. انظر: القزويني، الإيضاح، ٣٨٧.

٨٠. ابن أبي الإصبع، تحرير التحبير، تحقيق حفني محمد شرف، القاهرة، ١٩٩٥م، ص ٣٠٥.

٨١. انظر: الإمام أبي يعقوب يوسف بن أبي بكر محمد بن علي السكاكي، مفتاح العلوم، ضبطه وشرحه الأستاذ نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى ١٩٨٣م. ص٤٣١.

٨٢. الديوان: ٥٢.

٨٣. ابن أبي الإصبع، بديع القرآن، تحقيق حفني محمد شرف، نهضة مصر، ص١٠١.

٨٤. عبد العزيز عتيق، علم البديع، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٨٥م، ص٢٣٩.

٨٥. محمد كنوني التوازي ولغة الشعر، ص٤.

٨٦. سامح رواشدة، التوازي في شعر يوسف الصائغ وأثره في الإيقاع والدلالة، ص ١٩.

٨٧. صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، الكويت، العدد١٦٤، ١٩٩٢م، ص ٢١٥.

٨٨. انظر: سامح رواشدة، التوازي في شعر يوسف الصائغ وأثره في الإيقاع والدلالة، ص ٢٠.

٨٩. انظر، قضايا الشعرية: ص٣٣.

٩٠. الديوان: ٦٠.

٩١. الديوان: ٣٧.

٩٢. الديوان٣٧

٩٣. الإيضاح في علوم البلاغة، ص٣٩٩.

٩٤. الديوان: ٤٨.

٩٥. قدامة بن جعفر، جواهر الألفاظ، ص٣.

٩٦. الديوان٣٧

٩٧. انظر: محمد إسماعيل حسونة، ظواهر تعبيرية في ديوان الإمام الشافعي مقاربة مفتوحة، ٢/ ٩٩٥.

٩٨. الديوان: ٣٧.

٩٩. الديوان: ٧١.

١٠٠. أحمد مطلوب، معجم المصطلحات البلاغية وتطورها، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، الطبعة الثانية ١٩٩٦م، ص٢٩٩.

١٠١. الديوان: ٦٤.

١٠٢. الديوان: ٦٩.

١٠٣. انظر: نعمان شعبان علوان، قراءة بلاغية في ديوان الإمام الشافعي، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد التاسع عشر، العدد الثاني، يونيو ٢٠١١، ص٩٥٨.

المصادر والمراجع:

أولاً ـ المراجع العربية:

١. أحمد بن يحيى، مجالس ثعلب تحقيق، عبد السلام هارون، القاهرة، دار المعارف، ١٩٥٦ م.

٢. أحمد مطلوب، معجم المصطلحات البلاغية وتطورها، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، الطبعة الثانية ١٩٩٦م.

٣. ابن الأثير، المثل السائر، تحقيق أحمد الحوفي، بدوي طبانة، دار النهضة، مصر.

٤. ابن أبي الإصبع، بديع القرآن، تحقيق حفني محمد شرف، نهضة مصر.

٥. ابن أبي الإصبع، تحرير التحبير، تحقيق حفني محمد شرف، القاهرة، ١٩٩٥م.

٦. ابن حجر العسقلاني، احمد بن علي، توالي التأسيس لمعالي محمد ابن إدريس، تحقيق: أبي الفداء عبد الله القاضي، دار الكتب العلمية، لبنان، الطبعة الأولى،

٧. بوريس ايخنباوم، نظرية المنهج الشكلي (نصوص الشكلانيين الروس) ، ترجمة إبراهيم الخطيب، مؤسسة الأبحاث العربية والشركة المغربية للناشرين المتحدين، الطبعة الأولى، ١٩٨٢م.

٨. أبو الحسين احمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، ١٣٩٢هـ ١٩٧٢م.

٩. جلال الدين محمد بن عبد الرحمن، المعروف بالخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، تحقيق محمد محيى الدين عبد الحميد، مطبعة السنة المحمدية، القاهرة.

١٠. جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٨م.

١١. جوزيف ميشال شريم، دليل الدراسات الأسلوبية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٨٤.

١٢. رومان ياكوبسون، قضايا الشعرية، ترجمة: محمد الولي، ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء المغرب، الطبعة الأولى، ١٩٨٨م.

١٣. سامح رواشدة، مغاني النص، دراسات تطبيقية في الشعر الحديث، الموسسة العربية للدراسات والنشر، عمان، الأردن، ٢٠٠٦.

١٤. شكري عياد، موسيقى الشعر العربي (مشروع دراسة علمية) ، دار المعرفة، القاهرة، الطبعة الثانية، ١٩٧٨م.

١٥. شوقي ضيف، العصر العباسي الأول، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٩٦٦م

١٦. صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، الكويت، العدد١٦٤، ١٩٩٢م.

١٧. الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك: الوافي بالوفيات، تحقيق: س، ديدرنغ، الطبعة الثانية، ١٣٩٤هـ.

١٨. أبو عبد الله محمد بن إدريس الشافعي، ديوان الإمام الشافعي، جمعه وعلق عليه محمد عفيف الزعبي، مكتبة المعرفة ودار العلم للطباعة والنشر، سوريا وجدة، الطبعة الثالثة، ١٩٧٤م.

١٩. عبد العزيز عتيق، علم البديع، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٨٥م.

٢٠. عبد المنعم تليمة، مداخل إلى علم الجمال، دار الثقافة، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٩٧٨.

٢١. عبد الواحد حسن الشيخ، البديع والتوازي، مكتبة الإشعاع، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى ١٩٩٩م.

٢٢. عمران خضير حميد الكبيسي، لغة الشعر العراقي المعاصر، وكالة المطبوعات، الكويت، الطبعة الأولى، ١٩٨٢م.

٢٣. أبو الفرج قدامة بن جعفر، جواهر الألفاظ، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، الطبعة الأولى، ١٩٨٥م.

٢٤. قدامة بن جعفر، نقد الشعر، تحقيق وتعلق محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

٢٥. كمال أبوديب، جدلية الخفاء والتجلي دراسات بنيوية في الشعر، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٧٩م.

٢٦. محمد عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية، مكتبة لبنان ناشرون والشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، بيروت والقاهرة، الطبعة الأولى، ١٩٩٤.

٢٧. محمد عبد المطلب، البلاغة العربية قراءة أخرى، الشركة المصرية العالمية للنشر– لونجمان، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٩٩٧م.

٢٨. محمد العمري، تحليل الخطاب الشعري، البنية الصوتية في الشعر، الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، ١٩٩٠ م.

٢٩. محمد مفتاح، التشابه والاختلاف، نحو منهاجية شمولية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء ١٩٩٦.

٣٠. محمد مفتاح، سيمياء الشعر القديم، دار الثقافة، الدار البيضاء، ١٩٨٩ م.

٣١. مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي الشيرازي، القاموس المحيط، دار الجيل، بيروت لبنان ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة، ١٤١٤هـ.

٣٢. نازك الملائكة، قضايا الشعر المعاصر، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة السابعة، ١٩٨٣م.

٣٣. أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل العسكري، كتاب الصناعتين الكتابة والشعر، تحقيق د. مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية١٩٨٤م.

٣٤. يحيي بن زياد الفراء، معاني القرآن، تحقيق، أحمد يوسف نجاتي، محمد علي النجار.

٣٥. الإمام أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر محمد بن علي السكاكي، مفتاح العلوم، ضبطه وشرحه الأستاذ نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى ١٩٨٣م.

ثانياً ـ الدوريات:

١. احمد قاسم الزمر، معالم أسلوبية عند ابن الأثير من كتاب المثل السائر، مجلة المورد، العدد ٢، ٢٠٠٢م.

٢. سامح رواشدة، التوازي في شعر يوسف الصائغ وأثره في الإيقاع والدلالة) ، مجلة أبحاث اليرموك، اربد الأردن، مج ١٦، ع٢، ١٤١٩هـ ١٩٩٨م. .

٣. سعيد الفيومي، الصورة في شعر الإمام الشافعي، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد السابع، نيسان ٢٠٠٦م.

٤. غيورغي غانشف: حياة الوعي الفني، ترجمة نوفل نيوف، عالم المعرفة، العدد ٦٧.

٥. محمد إسماعيل حسونة، ظواهر تعبيرية في ديوان الإمام الشافعي مقاربة مفتوحة، وقائع مؤتمر الإمام الشافعي، جامعة الأقصى، أيار٢٠١٢.

٦. محمد كنوني، التوازي ولغة الشعر، مجلة فكر ونقد، السنة الثانية، العدد ١٨، ١٩٩٩م

٧. محمد مفتاح، مدخل إلى قراءة النص الشعري، مجلة فصول، مج ١٦، ع ١، ١٩٩٧م

٨. موسى ربابعة، ظاهرة التوازي في قصيدة للخنساء، مجلة أبحاث اليرموك»سلسلة الآداب واللغويات»، المجلد ٢٢ (أ) ، العدد٥، ١٩٩٥م.

٩. نعمان شعبان علوان، قراءة بلاغية في ديوان الإمام الشافعي، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد التاسع عشر، العدد الثاني، يونيو ٢٠١١.

ثالثاً ـ المواقع الالكترونية:

1. *www. 4shared. com/ office/ QbgWl2fy/ ___online. html*

العملية الإبداعية والفن الشعري*

أ. د. كمال أحمد غنيم**

* تاريخ التسليم: ٨/ ١١/ ٢٠١٢م، تاريخ القبول: ١٢/ ١٢/ ٢٠١٢م.
** أستاذ دكتور في اللغة العربية/ الجامعة الإسلامية/ غزة/ فلسطين.

ملخص:

يدرس البحث ماهية الإبداع الفني، ويبين ماهية المبدع ومصادر الإبداع وأهدافه، وتفسيرات العملية الإبداعية لدى القدماء والمحدثين وعلى رأسهم الشعراء المعاصرون. ويدرس البحث مراحل العملية الإبداعية، وتكامل عناصر الإبداع الفني.

ويبرز البحث أن العملية الإبداعية تقوم على التفاعل بين عنصرين هما العنصر الوراثي وعنصر البيئة والاكتساب. وأن المبدع هو الذي يمتلك القدرة على إدراك الروابط المفقودة بين الأشياء، واستكشاف العلاقات، ثم تفكيكها وإعادة صياغتها بروابط جديدة لها العلاقة الأوثق بنفسيته وطريقته المتميزة في تناول الأمور.

ويبين أن معظم العلماء والنقاد القدماء والمحدثين قد قالوا بالاستعداد الفطري عند المبدع، حتى أولئك الذين طمسوا دور العقل الواعي في العملية الإبداعية جعلوا الإنسان الملهم إنساناً متميزاً بفطرته عن الآخرين في قدرته على تلقى الإلهام.

ويبين البحث أن القصيدة بشكلها المتكامل الأخير تصبح كائناً مستقلاً بذاته يحمل أفكار الشاعر التي امتزجت بتجربته الشعرية، والصور التي أصبحت ذات علاقات جديدة مرتبطة بذاته، واللغة والأسلوب والموسيقى، التي لا تمتلك إرادة الشاعر تحديد نوعها.

The creative process and the art of poetry

Abstract:

Research examines the nature of artistic creation, and shows what the creator and the sources of creativity and goals, and interpretations of the creative process with the ancient and modern poets, led by contemporaries. The research examines the stages of the creative process, and the integration of the elements of artistic creativity.

The research highlights that the creative process is based on the interaction between the two components of genetic element and the element of the environment and acquisition. And that the creator is the one who has the ability to recognize the missing links between things , explore relationships, then dismantled and re- formulated ties her new relationship closer Bnvsih and the way in addressing the outstanding issues.

It shows that most of the scholars and critics, ancient and modern , have said downshift when the innate creative , even those who wiped out the role of the conscious mind in the creative process inspiring man made human by nature distinct from the others in its ability to receive inspiration.

Research shows that the integrated form of the poem , whoever becomes the last stand- alone carries the ideas of the poet , which blended his experience of poetry , and images that become linked to new relationships in itself , and the language , style and music , which does not have the will of the poet determine its kind.

أجمع علماء العربية، في معظم ما قالوه، حول معنى الإبداع في اللغة على وضوح الترادف بين معنى البدء ومعنى الإبداع، ومن ذلك قول ابن منظور: "بدع الشيء يبدعه بدعا وابتدعه: أنشأه وبدأه... والبديع والبدع: الشيء الذي يكون أولاً" (١) ، ثم تدور بعد ذلك معظم المعاني المجازية للكلمة حول معنى البدء، ولم يبتعد المفهوم البلاغي عن هذا التصور، فالإبداع هو إتيان الشاعر بالمعنى المستطرف، والذي لم تجرِ العادة بمثله في لفظ بديع.

تبقى كلمة «إبداع» مبهمة ما لم ترتبط بأحد الأجناس الفنية المختلفة، «فقد تنصرف إلى فعل الإبداع وإلى الكيفيات التي يتم بها هذا الفعل، فضلاً عن الظروف المحيطة والعوامل المساعدة أو الحافزة على القيام بعملية الإبداع، وفى الوقت نفسه تُستخدم كلمة إبداع لتدل على الناتج الذي تُحققه تلك العملية، فالقصيدة والقطعة الموسيقية والمسرحية... إلخ؛ كلها أعمال إبداعية» (٢) ، والفيصل في هذه القضية أن العملية الإبداعية على اختلاف مضامينها الفنية تتشابه في العديد من مجرياتها؛ من لحظات التخزين مروراً بلحظة الإلهام، وانتهاءً باكتمال العمل الفني، إلا أن التركيبة الفنية تختلف من فن إلى فن، فالإبداع الفني نسيج يحتاج إلى أنواع معينة من الخيوط يختلف باختلافها، فقد يعتمد على الألوان المتعددة وإمكانات التعامل معها في فن الرسم، وقد يعتمد على نبرات صوتية مختلفة تصاغ بطرقٍ متعددة في فن الموسيقى، كما قد يعتمد على الفكرة والصورة والكلمة الموسيقية في الإبداع الشعري خاصة.

والمبدع هو الذي يمتلك القدرة على إدراك الروابط المفقودة بين الأشياء، واستكشاف العلاقات، ثم تفكيكها وإعادة صياغتها بروابط جديدة لها العلاقة الأوثق بنفسيته وطريقته المتميزة في تناول الأمور، بحيث تبدو للآخرين وكأنها ترى لأول مرة؛ «وهذه المحاولة لا تتأتى له من فراغ، بل تتأتى له نتيجة ما يحدث في دخيلته من توتر نفسي» (٣) ، و لولا هذا التوتر النفسي لما اندفع الفنان بشكل متجدد إلى عمليته الإبداعية ذلك أن «الاقتناع التام والرضى الكامل قد يؤدى إلى عدم النمو، وانتهاء التطور، بل في الحقيقة إلى توقف الحياة» (٤) ، وعندما يفقد المبدع الشعور بأهمية عمله تذبل العملية الإبداعية وتستسلم للموت، وقد يحاول صاحبها أن يستعيض عنها بأشكال أخرى من السلوك تصل من العيش باطمئنان إلى الرغبة في الموت والاستشهاد.

تتفاعل الخبرات المكتسبة، على مر الزمن، لدى المبدع تفاعلا خاصا بين خبراته المكتسبة، يحدث في بوتقة خاصة يتميز بها عن الآخرين، هي بوتقة الموهبة والاستعداد الفطري، و ذلك يعنى أن مصدر الإبداع لا يكمن بعيدا عن ذات الإنسان، فالإبداع يسكن في

أعماق شخصية المبدع، والدليل على ذلك أن الأفكار والأشياء والعلاقات التي تتخلل نسيج العمل الفني مستقاة من واقع الفنان، وإن امتزجت بتصوراته وتداعيات أفكاره تجاهها.

وقد يصعب التمييز بين حدود الواقع والخيال في العمل الإبداعي، ذلك أنهما أصبحا مركبين تركيبة جديدة، تتصل- أكثر ما تتصل- بالعالم الجديد الذي يصوغه المبدع، فهو «عندما يندمج في عملية الخلق يصبح غريبا عن العالم الخارجي، ويدخل في عالمه الحقيقي حيث تتحرر تجارب الحياة العملية المادية عنده من سيطرة المكان والزمان تتجمع وتتشكل في علاقات وصور جديدة. وفى هذا العالم يصبح الشاعر وحيدا لا سيماء له» (٥).

وبهذا التفسير المنطقي لمصدر الإبداع تسقط التفسيرات الخرافية عن الشياطين وربات الشعر وآلهته، ويبقى مصدر واحد نثق به هو ذلك الإنسان الذي «اغتنت تجاربه، وصهر الوجود بذاته وحوله إلى خواطر ذهنية ورؤى، وأعاده من جديد بوسائل تعبيرية جمالية باللون والخط في الرسم، باللفظة في الشعر، بالحركة في الرقص، والنغم في الموسيقى، والشكل في النحت، والزخرف في العمارة» (٦).

لم يتفق النقاد على هدف معين للإبداع، شأنهم في محاولة تحديد مصدره، وفي محاولة تفسير العملية الإبداعية برمتها، ولا يعتقد الباحث أن المبدعين أنفسهم قد استطاعوا بلورة هدف واضح يجمعون عليه، فلكل هدف يضعه منطلقا من طبيعة تصوره للأشياء وتفسيره لأسباب الوجود.

وقد يميل بعض الباحثين إلى القول إن الكون في مجمله خاضع بطبيعته لعملية إبداع متصل، وأن المبدعين ليسوا سوى الأداة التي يتحقق هذا الإبداع عن طريقها، أو أن المبدع إنما يمارس الإبداع من أجل أن ينقل إلى جمهور المتلقين مشاعر وأفكاراً بعينها، أو أن غاية المبدع هي أن يتعرف إلى نفسه، ويجعلها موضوعاً قابلا للفهم، أو أنه إنما يتعرف مشاعره متلبسة بكشوفه لحقائق الحياة، أو أن القلق الوجودي الذي يعيشه المبدع يحمله على هذه الحركة المتصلة (٧).

ويرى الباحث أن كل هذه الأقوال والتفسيرات ما هي إلا محاولات دءوبة لاكتناه سر هذه العملية الغامضة غموض الحياة ذاتها، إذ أن حكمة الله التي جعلت رزق الإنسان في السماء ونهاية حياته أمراً غير معلوم، إنما تُعطى صورة عامة يمكن أن تنعكس في طبيعة العملية الإبداعية التي هي انعكاس للحياة نفسها، فالمبدع يُفرز لؤلؤته ملقياً بها في خضم بحر الحياة، ولا يستطيع شخص آخر غيره أن يحدد بدقة واضحة لماذا قام بإفرازها وإلامَ كان يهدف.

ولهذا فإن الهدف من الإبداع يظل أمراً خاصاً وصفةً لصيقةً بالمبدع نفسه، قد يتفق فيها مع غيره و قد يختلف.

استوقفت العملية الإبداعية بغموضها الفلاسفة والنقاد منذ أقدم العصور، فحاولوا أن يقدموا تفسيرات تشبع حاجتهم إلى الفهم والاقتناع، وسيستعرض الباحث مجمل الآراء حول هذا الموضوع في محاولة لبلورة رأيٍ أقرب إلى الصواب.

لقد أخضع الإغريق كل مجريات الحياة لتصوراتهم الأسطورية عن آلهة متعددين يتخصص كل منها في موضوع بعينه، فهناك إله للخير وإله للشر وإله للشعر...، وقد تعددت عندهم ربات الفنون وآلهتها، «فأكبر إله للشعر هو أبولو Apollo، الذي طبقت شهرته الآفاق حتى أنه أصبح رمزاً لبعض الجماعات الأدبية في العصر الحديث.

ومن آلهة الفن كاليوبي calliopi إلاهة شعر الملاحم وقصائد البطولة، و يوتربي euterpe إلاهة الشعر الغنائي، وملبومين melpomen إلاهة شعر المأساة، ... " [٨] ، فالشعر عندهم هبة من هذه الآلهة التي يتقربون إليها، أحياناً، في مقدمات قصائدهم.

وقد استعظم «أفلاطون» أن تتم هذه العملية على يد إنسان، لذلك ربطها بالفيض الإلهي، فالعمل الفني– كما يراه– «ليس نتيجة مؤثر من الخارج يأتي النفس فتضطرب له، إنه جنون إلهي يحرر الشاعر من نير التقليد، و هو قوة كامنة تنشط لرؤية المثل الأعلى فتُمكن الشاعر من أن ينتقل من عالم المحسوسات إلى عالم الحقيقة» [٩] .

بينما لم يُسلم «أرسطو» بالإلهام الإلهي، ولم يُسلم بلا وعى الفنان في العملية الإبداعية، فقد رأى أن المبدع يكون في كامل وعيه، فهو بمنزلة الصانع القادر على الابتكار، والسيطرة على عمليته الإبداعية معتمداً على غريزتين «أولاهما المحاكاة والتقليد، والثانية هي الموسيقى والإحساس بالنغم» [١٠] .

وعندما انتصر الرومان على الإغريق انتصاراً عسكرياً في عام ١٤٦ قبل الميلاد، استطاع الإغريق بحضارتهم المتفوقة أن يهزموا الرومان حضارياً، وأن يستوقفوهم أمام فلسفاتهم وفنونهم مبهورين بها، «وبما أن الرومان لم يكن لديهم الوقت والفراغ أو المقدرة على التأمل والتفكير بأنفسهم، فقد عادوا بهذه الآراء الفلسفية مع جملة مغانمهم إلى روما»[١١] .

ومن ضمن هذه الآراء مفهوم الإبداع وماهيته، وقد ظل اعتقاد الإغريق العام بآلهة الشعر شائعاً في روما، حتى نشأ بها من يتحدونه متأثرين بما تعتقده مدرسة الإسكندرية، حيث قال الإسكندريون: «الشعر فن له أسراره ومكنوناته، فما يُجدي الإلهام بغير الفن والمجهود... أخذه الرومان عنهم فكانت المدرسة الحديثة، وأخذه هوراس» [١٢] .

وقد سار «هوراس» على نهج أرسطو مرتئياً أن القصيدة تحتاج إلى الصقل وإتقان الصنعة حيث يقول في فن الشعر: «ازدروا قصيدةً لم تتناولها الأيام الطوال والإصلاح المتوالي بالصقل عشر مرات، و لم تهذب كظفر قُض قضا محكماً» (١٣).

ومال العرب في بداية اهتمامهم بالفن ميلاً واضحاً إلى الاعتقاد بوجود قوة غيبية تقف وراء المبدع، فجعلوا لكل شاعر شيطان شعر أو أكثر، وذهب بعضهم إلى أن «الأعشى» كان له شيطان ينفث في وعيه الشعر يُسمى مسحلاً، وأن الشاعر «عمرو بن قطن» الذي كان يُهاجيه كانت له تابعة من الجن اسمها جُهنام (١٤).

لكن أدباء العربية بعد مجيء الإسلام، سخروا من هذه الفكرة، فقد كان الجاحظ عندما يعرض روايتها يقول: «زعموا، أو يزعمون، أو يدعون... » (١٥) ، وقد ظل حديثهم يدور في معظمه حول محورين رئيسين في العملية الإبداعية، هما الطبع و الصنعة، أو بمعنى آخر شعر الإلهام والتدفق، وشعر الصنعة والتدقيق، ومن ذلك قول ابن قتيبة: «ومن الشعراء المتكلف والمطبوع، فالمتكلف هو الذي قوم شعره بالثقاف، ونقحه بطول التفتيش وأعاد فيه النظر كزهير والحطيئة» (١٦).

وقد اقتربت فكرة أدباء العربية من التفسير الحديث للعملية الإبداعية عندما اعتبروا أنها وسط بين الفيض المتدفق الناتج عن طبع سليم وبين الإرادة الواعية النابعة من ثقافة مكتسبة، فالجاحظ يشير إلى هذا الفيض المتدفق المنثال انثيالاً، ولا تسعفه اللغة في الوصول إلى مصطلح دقيق يبتعد به عن القول بالإلهام فيقول: «كأنه الإلهام»، ويقول على لسان أحد البلغاء في تعريفه للبلاغة: «شيء تجيش به صدورنا فتقذفه على ألسنتنا» (١٧) ، ويذهب، في مواضع عديدة يمتدح فيها وجهة نظر الحطيئة، إلى أن خير الشعر الحولي المحكك الذي يخضع للصنعة المُحكمة (١٨) ، والإرادة الواعية، جامعاً بين الطرفين في نظرية عربية أقرب إلى الصواب (١٩).

تفاعلت قضية الإبداع الفني لدى المذاهب الأدبية الحديثة، وتعددت الرؤى تجاهها، «فأصحاب المذهب الكلاسي يرون أن الفن جهد إرادي عاقل يستلزم مهارة فنية عالية، ومعاناة مستمرة في تشكيله على نحو ما» (٢٠) ، بينما اختلفت وجهات نظر أقطاب الرومانسية فقد ذهب «فكتور هيجو» إلىً أن الشاعر ساحر يسمع ويردد، ورأى «شللي» أن الشعر كشف عن الغمام حقاً، وأن الشاعر ينقل إلى الناس رسالةً من عند الله (٢١) ، وقد دعم هذا التوجه فلاسفة الرومانسية ومُنظروها مثل «دي لاكروا، ونيتشة، وكولريدج، وجوتة» (٢٢) ، بينما وقف الشاعر «وردزورث» موقفاً متوازناً يجمع بين الفيض المتدفق المنساب وإرادة العقل الواعي (٢٣) ، و هو الموقف ذاته الذي وقفه الرمزيون الذين يشترطون على

العقل في أثناء تدخله في العملية الإبداعية أن يستطيع تحويل الفكرة الواعية إلى صورة موحية تكشف عن الفكرة ولا تُقررها تقريراً برهانياً جامداً [٢٤].

لكن أقطاب علم النفس التحليلي وقفوا إلى جانب اللاشعور متجاهلين دور العقل والإرادة الواعية، فقد فسر «فرويد» العملية الإبداعية بنظرية «التسامي»؛ «التي تقوم على خضوع المبدع للاشعوره المكبوت جنسيا فيحاول أن يعبر عن هذه الرغبة المكبوتة التي تعتبر قيمة معيبة و غير مقبولة اجتماعياً بالإبداع الفني الذي يحوز على إعجاب المجتمع، و لم يبتعد «يونج» عن هذا التفسير فهو يجعل «الإسقاط» هدف المبدع، إذ أن لاشعوره الجمعي المتوارث منذ آلاف السنين يسقط على الواقع، ويرى «برجسون» أن جوهر الإبداع هو الانفعال العميق الذي ينتج عنه بزوغ «الحدس»، وما الحدس إلا تخطيط متكامل كل ما فيه إمكانات وحسب [٢٥].

حاول بعض النقاد المعاصرين تفسير العملية الإبداعية معتمدين على علم النفس وربط المقدمات بالنتائج، ومن هؤلاء مصطفى ناصف الذي رأى أن الإلهام يُعد نضجاً مفاجئاً غير متوقع لكل ما قام به الشاعر من قراءات ومشاهدات وتأملات، أو لما عاناه من تحصيل وتفكير، ورأى أن تلاشي الانتباه يُحرر التفكير من بعض الطفيليات التي تكون عقدا تعوق التفكير في سيره، ويساعد على تفكيك عناصر المشكلة، وعلى إبراز بعض العناصر دون غيرها، من أجل أن يصل من خلالها إلى العمل الإنشائي التركيبي، «ذلك أن طبيعة الفن التركيبية ضرورة سيكولوجية من حيث أن الفن يخرج اللاشعور المتناقض المفكك إلى الشعور المنظم الموحد...، وربما يتم التحليل دون احتفاء كبير بالتفصيلات، ويكتفي الشاعر ببيان بواطن الأشياء من حيث هي الكل» [٢٦].

ويُلاحظ أن هذه المحاولة في التفسير تصب في تيار إغفال العقل الواعي، إذ أنها تعتمد على تلاشي الانتباه، وترتبط بالعمل الإبداعي الفني وغيره من عمليات التفكير، فهي تنطبق على الكثير من العمليات الذهنية البعيدة عن عالم الإبداع الفني كما تنطبق عليه.

وقد حاول يوسف ميخائيل أسعد تفسير الإبداع على أساس نظرية التلاقح الخبري، وينظر فيها إلى الخبرات المعرفية على أنها كائنات حية تتلاقح لينتج عنها الإبداع الفني نسلاً جديداً متميزاً عن الأجيال السابقة، واستقرأ حال المبدعين من أجل إثبات هذه النظرية، إذ أن الإبداع الفني– كما يرى– يتم والمبدع غائب عن وعيه قد غاص في أعماق النوم، أو في أثناء انغماسه في حلم يقظة طويل، والمبدع لا يقدم إبداعا بنفس الكم أو على نفس المستوى من الكيف طوال حياته، إلى غير ذلك من الاستدلالات [٢٧].

وقد استطاع يوسف أسعد أن يتقصى بهذا التفسير أحوال المبدعين، لكن نظريته ظلت ضرباً من المجاز الذي يعتمد على الخيال الذي يحوم حول المعنى، ويُصوره دون أن يُعينه بشكل مباشر، والدليل على ذلك أنه جمع إلى نظريته هذه نظرية أخرى أسماها نظرية التفاعل الخبري، وهي تستبدل وصف الكائنات الحية بالعناصر الكيمائية، التي تتفاعل بدلاً من أن تتلاقح لتنتج مركبات إبداعية جديدة (٢٨).

و يرى عبد القادر الرباعي أن في فكرة الإطار الثقافي للمبدع تفسيرا للعملية الإبداعية، وأن القوتين العقليتين اللتين تمتلكان هذا الإطار، عادةً، هما: الخيال، والوعي الفني، «فمن الخيال تصدر الصور مشحونة بالانفعال والأفكار، وبالوعي الفني تهذب وتنظم تنظيما جمالياً. وعلى هذا فإن ما سمى بالبديع عندنا ما هو إلا مظهر لتطور الخيال والوعي الفني في الشعرالعربي القديم» (٢٩)، وهو يحاول بهذا الفهم أن يجمع بين نظريتي الإلهام والصنعة، فالصور تتدفق وتنثال كما عبر عنها الجاحظ، والعقل الواعي المثقف بالثقافة الجمالية يهذب وينظم، وتلمح وجهة نظر الجاحظ خلف هذه الكلمات والتعبيرات الجديدة، ويبدو أن مئات السنين التي تفصل بين الرجلين لم تستطع أن تصل إلى أبعد من هذا المفهوم.

ويرى محمد حسن عبد الله أن النظريات التي تحاول أن تفسر العملية الإبداعية لا يزال يكتنفها الكثير من التضارب والغموض، وأنه لا بد من الرجوع إلى اعترافات الشعراء ومذكراتهم وتجارب قصائدهم ومسوداتها، لكنه يرى على الرغم من ذلك أن نتائج مثل هذه الأمور تقريبية غير قطعية، إذ أن «الحركة النفسية والذهنية للشاعر تتم بصورة تلقائية، ولو أنه أخضعها لمراقبته الواعية بقصد وصفها لنا، فإنها ستفقد تلقائيتها على الفور وتسقط في شرك الافتعال» (٣٠).

وينتقد عبد الحميد يونس محاولات بعض النقاد في تصنيف العملية الإبداعية إلى عدة مراحل من أجل محاولة سبر أغوارها وفهم ماهيتها، ويعتقد أن «الإبداع الفني وحدة متواصلة لا تتقطع ولا تنقسم مهما يطول امتدادها في الزمان والمكان جميعا» (٣١).

وهو يعبر بذلك، متفقاً مع محمد حسن عبد الله، عن عجز النقاد على فهم وإدراك هذه العملية من حيث كونهم طرفاً محايداً بعيداً عن بوتقة الإبداع، فليس مطلوبا من الشعراء أن يتوقفوا من أجل وصف ما قد يجرى لهم في أثناء عملية إبداعية جديدة، وإنما المطلوب منهم أن يصوروا ما شعروا به قبل العمليات الإبداعية السابقة وفي أثنائها، وهذا ما قام به بعض العلماء، ولا يظن الباحث أن المبدع يستطيع أن يعطي أكثر من ذلك.

ولعل وصف العملية الإبداعية بأنها وحدة متواصلة، ليس سوى محاولة للهروب من تحليلها وتقديرها، إذ أن واقع شهادات الشعراء والتجربة التي كابدوها ووصفوها يفيدان

أن العملية الإبداعية تمر بالفعل في عدة مراحل، يشعر بها الفنان، ويصورها، ويستطيع أن يميز بينها، مع مراعاة بعض الفروق التي تبرز عند فردٍ دون آخر.

ويذهب عماد الدين خليل إلى أن التوتر الباطني يُعد من العوامل الفعالة في نشوء التجربة والدافع للتعبير، وأنه ليس مقتصراً على عدم الانسجام بين الإنسان والعالم، فهناك توتر من نوع آخر يفجر ينابيع الإبداع في أعماق المبدع هو الشوق العارم إلى الخالق والعالم والمجتمع، ذلك التوتر الذي يضع أمامه غايات وأهدافاً تثير وجوده، ويفجر في وجدانه الشعور الحاد بالزمن ويدفعه إلى مزيد من التعبير (٣٢).

وهو يرى أن القدرة الإبداعية مسألة صعبة مركبة تتضمن أكثر من عنصر، فمن عناصرها المكونات الوراثية ذات الجذور البعيدة، والتأثيرات البيئية والأرضية الحضارية والموارد المعرفية المبكرة، والتوجه المدرسي ونوعية الكتب التي يقرأها، ودون هذا الخليط المركب أو بافتقاد بعض عناصره لا يمكن أن تتحقق السوية المطلوبة للإبداع (٣٣).

ويرى أن المنظور الإسلامي يرفض تفسير القدرة الفنية تفسيراً سحرياً أو خرافياً، لكنه يرفض، في الوقت نفسه، تحجيم الطاقة البشرية وردها إلى أصول مادية وحسية صرفة، أو إلى الادعاء بالغيب و رؤيته، «ففي الرؤية الإسلامية للنشاط الجمالي تقف الحواس والعقل والجسد جنباً إلى جنب لكي تصنع الجمال وتفسره، ويقف العالم بمعطياته الموضوعية لكي يصنع الجمال و يفسره...، ومن وراء هذا وذاك تقف الروح... تلك الشعلة المتوهجة والمصدر الأساسي لقوة الحياة والعقل والحس والإرادة، لكي تشد هذا كله بعضه إلى بعض، ولكي تمنحنا تفسيراً مقنعاً للنشاط الذي عجزت سائر الخلائق الأدنى مرتبةً من الإتيان بمثله... وتفرد به الإنسان!! » (٣٤).

يكاد يجمع الشعراء الذين قرأت آراءهم بهذا الخصوص على صعوبة إدراك كنه العملية الإبداعية، وإن كانوا يصفون ما يعتريهم في أثناء انغماسهم فيها، ومن ذلك وصف الشاعر خليل حاوي لتلك المعاناة التي يجدها عندما يكتب القصيدة:

تعصى... وليس يروضها غير الذي يتقلد الجمل الصبور
وبقلبه طفل يكور جنة... غير الذي يقتات من ثمر عجيب
نصف من الجنات يسقط في السلال
يأتي بلا تعب حلال
نصف من العرق الصبيب
الشوك ينبت في شقوق أظافري...
الشوك في شفتي يمرج باللهيب (٣٥).

فالشاعر يشير، كما يرى علي عشري زايد، إلى ومضة الإلهام المتوهجة في قوله: «نصف من الجنات يسقط في السلال»، وإلى ذلك الجهد المبذول في معاناة الرؤية الشعرية من قِبل الشاعر في قوله: «الشوك ينبت في شقوق أظافري» و«الشوك في شفتي يمرج باللهيب» [٣٦] ، وهو كما يبدو يمزج بين فكرتي الإلهام والصنعة الفنية التي تكلف الشاعر جهداً عظيماً.

ويشير محمود درويش في قصيدة "لاعب النرد" إلى العملية الإبداعية بوضوح يبرز حالة الاستسلام للحظة الإلهام أو الوحي، مما يجرد الشاعر نسبيا من إرادة الإبداع، وارتباط الإلهام بالحظ الذي قد يشكل مدخلا لتألق القصيدة أو خمودها، ويتناسب قوله مع الروح العبثية التي يطرحها من خلال قصيدته الأخيرة، والامتثال للإيقاع هو الذي يقود الشاعر ويستسلم له مع إمكانية تدخل الوعي المتكئ على الاجتهاد، وكأني به يزاوج بين الإلهام والصنعة، يقول:

لا دَوْرَ لي في القصيدة
غيرُ امتثالي لإيقاعها:
حركاتِ الأحاسيس حسّاً يعدّل حساً
وحَدْساً يُنَزّلُ معنى
وغيبوبة في صدى الكلمات
وصورة نفسي التي انتقلت
إلى غيرها "أَنايَ" من
واعتمادي على نَفَسي
وحنيني إلى النبعِ/
لا دور لي في القصيدة إلاّ
إذا انقطع الوحيُ
والوحيُ حظُّ المهارة إذ تجتهدْ [٣٧] .

ويُعبر الشاعر صلاح عبد الصبور عن غموض الإلهام بجود الآلهة بالمطلع، ومن ثم انفصال الشاعر عن عالم الأشياء من حوله ودخوله في عالم تصوراته وأنغامه [٣٨] ، ولا يجد في موضع آخر خيراً من مصطلح «الوارد» الذي يستعمله الصوفيون ليعبر عن هذه اللحظة حيث يقول: «فما يكاد الوارد أن يهبط حتى تسارع الذات إلى التأمل، وسرعان ما تتم عملية الانسلاخ، وتتشخص الذات المنظور إليها، لكي تُلقى فيها الذات الناظرة وعيونها، تتخير من عناصرها، من المرئيات والانطباعات والمعلومات والخواطر والبواده واللوامع. وإن أشياء كانت تبدو ميتة لتشرئب لتثبت وجودها و حياتها... » [٣٩] ، وحين ينتهي هذا

الحال الغريب الذي ينتاب الشاعر، يعود إلى درجة الحياة العادية، ممتلكاُ زمام الوعي، إذ يقف أمام قصيدته وقفة المكتشف الذي ينقح أو يمزق الأوراق، إنها روح الناقد الذي يمتلك خلاصة التجربة السابقة على مدار حياته، تعود بعد غيبة قصيرة هي فترة العملية الإبداعية.

ويرى الشاعر نزار قباني أن الإبداع نسيج متواصل لا يمكن أن ينقطع عن التراث والخبرات السابقة، إذ إن جميع الارتباطات التاريخية والوراثية والثقافية والنفسية السابقة كالوشم العميق لا تمحى ولا تنسى [٤٠] ، أو هي بمنزلة المياه الجوفية للذاكرة الشعرية [٤١] ، لكن لحظة الإبداع هي الأمر الذي لا يستطيع أن يحدده، فالقصيدة تأتيه بشكل مباغت، فتدخل عليه وهو في المقهى أو في الحافلة أو في الشارع، فهو وإن كان يفكر فيها، فإن هذا التفكير لا يقدم ولا يؤخر في زمان حضورها [٤٢] ، ويحاول أن يصور هذه اللحظة فلا يجد أفضل من تشبيهها بالبرق اللامع الذي يومض ويختفي، «تضرب كالبرق، و تختفي كالبرق. لا أحاول إمساك البرق. بل أتركه يذهب، مكتفياً بالإضاءة الأولى التي يُحدثها. أرجع للظلام. وأنتظر التماع البرق من جديد... ومن تجمع البروق و تلاحقها، تحدث الإنارة النفسية الشاملة، وأبدأ العمل على أرض واضحة. وفي هذه المرحلة فقط، أستطيع أن أتدخل إراديا في مراقبة القصيدة، و رؤيتها بعقلي وبصيرتي، و ممارسة النقد الذاتي عليها» [٤٣] ، وهو بذلك يُعطينا وصفاً لمرحلتين متمايزتين هما مرحلة الإلهام وانثيال العبارات، ومرحلة الوعي الناقد الذي يرتب وينظم ويهذب، أو بتعبيره المرحلة التي يكون محكوما فيها والمرحلة الثانية التي يصبح فيها حاكماً.

ويرى الشاعر أحمد مطر أن وصف العملية الإبداعية ورسم خريطة واضحة ومحددة لها يظل أمراً عسيراً، على الرغم من مئات القصائد التي كتبها، وذلك راجع في تصوره إلى تعدد أشكال بروز القصيدة إلى الواقع، ففي بعض الأحيان تتشكل في الذهن شيئا فشيئا، وفي أحيان أخرى تكتمل في الوقت ذاته، وأحيانا تتواصل في الذهن فترات متفاوتة في الطول، وهي إذا ما قررت الظهور تسلب الشاعر من واقعه، ولا تهدأ حتى تكون نفسه قد هدأت باكتمالها، وتتزاحم في خلال لحظة الإبداع أفكار الشاعر وتجري بزخم عالٍ، وتسطع الومضات بعجلة وثراء مما يجعله يلهث لاصطيادها ولملمتها، ويفقد السَيطرة الكاملة، يقول: «كل هذا يجعلني خارج حدود السيطرة الكاملة، لكنني بعد انتهاء هذه الخضة، أتأمل حصيلتي بهدوء نسبي، وحينئذ يتسنى لي أن أسيطر على الأمر سيطرة تامة، فيبدأ الجانب الآخر من العملية، و فيه أتحول إلى رجل مهني صرف، كالنجار، مثلاً، أو كالصياد أو الحداد. يكون في شبكتي صيد وفير، في حين أكون منذ البدء، متطلعاً إلى كبار اللؤلؤ والأسماك. »[٤٤] .

والشاعر، كما هو واضح، يتحدث عن مرحلتي الإلهام والوعي، فالعقل لا يعمل وحده في المرحلة الأولى، وإن كان الشاعر ما زال يشعر بوجوده، فهو وجود محدود لا يمتلك السيطرة الكاملة، فالذاكرة الفنية تسطع في هذه اللحظة لتبرز أشياء ما كان يخطط لها الشاعر، فهو يقول: «حتى أنني في بعض الأحيان أبدأ وفي ذهني صورة معينة للصياغة، لكنني أنتهي إلى صياغة أخرى قد لا تكون واردة من قبل» (٤٥) ، ثم تأتي مرحلة الوعي التام أو السيطرة الكاملة بعد انتهاء القصيدة، حيث يهذب الشاعر قصيدته وينتقي الأسماك الكبيرة، ويخلص شبكته مما يثقلها من أسماك صغيرة وأعشاب وحجارة.

ويمكنني أن أقول هنا: إن لحظة بزوغ القصيدة لحظة ضبابية لا يمكن أن يصفها الإنسان بشكل واضح، أشعر في بدايتها برغبة عارمة في الإبداع، وأعجز عن القيام بفعل آخر في الغالب، ويرافقني شعور بحتمية بزوغها، وتلمع على شكل مطلع مشحون بطبيعتها، وينهمر الكلام، وتنثال الصور، حتى إنني أشعر في بعض الأحيان بعدم القدرة على ملاحقتها وتسجيلها، وتتعثر في بعض الأحيان، لتتدفق بعد ذلك، وعند لحظة بعينها أدرك أنني قد وصلت إلى شاطئها، فتتبلور نهايتها، وتظهر واضحةً لأعود إلى مرحلة الوعي الكامل لأجد أمامي عدة أوراق مملوءة بخطوط سريعة تتخللها بعض الخربشات، وعندها أعيد قراءة القصيدة بشغف ولهفة مجريا بعض التعديلات التي لا بد منها، ولعلي أمارس هذا الأمر في الغالب بعد الانتهاء من القصيدة مباشرة، حيث أنقلها في صفحات جديدة، ويندر أن أغير فيها بعد فترة طويلة.

وكثيرا ما أستمتع بعادة غريبة هي التساؤل عن مصادر الكلمات والصور، قد لا تسعفني الذاكرة في بعض الأحيان، فأستغرب من كيفية بروزها في عالم قصيدتي، وقد تسعفني الذاكرة أحيانا فأستغرب من ظهورها بعد زمن طويل، مما يشعرني بقدرة الإنسان الهائلة على اختزان العديد من الذكريات والخبرات رغم عدم حضورها المباشر في العقل.

ومن ذلك مشهد أغصان اللوز المكللة بالأزاهير البيضاء، الذي كثيرا ما كنت أشاهده في طريق المدرسة في أثناء المرحلة الابتدائية، ثم افتقدته لسنوات طويلة في بيئة المخيم، ليقفز إلى ذهني عندما كنت أكتب إحدى قصائدي بعد ما يقارب سبعة عشر عاما:

كنا هناك وهناك زهرا باسما
والطل يقطر من خدود باسمات
غصنا من اللوز المكلل بالثلوج
ووردة حمراء تضحكها الحياة

ومن ذلك أيضا المشهد الرائع للصقيع، الذي رأيته فجر أحد الأيام في مدينة نابلس التي تتميز ببردها القارس في الشتاء بالقياس إلى غزة، وذلك الإحساس الغريب الذي انتابني لحظتها من منظر المياه الجارية الخداع، حيث تتهشم أطرافها تهشم الزجاج وأنا أحاول تجاوزها، ولم تمر شهور قليلة حتى وجدته يبرز دون سابق إنذار في إحدى القصائد:

يا ليت حبي كان دمعا من ندى فجر الربيعْ.
لكنّه...
ما كان إلا أدمعا تسرى بوادٍ
من مياه الليل غشاها الصقيعْ.
فإذا بها نتفاً يهشمها السراةُ،
وأنت تسألني الرجوع!
كل المواسم قد مضت
حتى الخريفُ وأنت تسأل عن ربيع!

تعد محاولة الدكتور مصطفى سويف في كتابه: (الأسس النفسية للإبداع الفني في الشعر خاصة) من أهم المحاولات الجادة التي حاولت سبر أغوار العملية الإبداعية وتفسيرها تفسيراً علمياً، فهو يُسلم بوجود الاستعداد الفطري عند المبدع، وإن لم يستطع أن يحدد ماهيته، ثم يقول إن التوتر القائم بين الأنا والآخرين وحاجة المبدع إلى التكيف مع «النحن» هو بداية الإبداع الفني، ويرى أن الفنان يختار الشعر مثلاً نتيجة لخبرات متراكمة لديه يطلق عليها مصطلح «الإطار» فلكل نوع من أنواع الخبرة الإنسانية إطار يحتويها، فالمبدع يحمل إطاراً ثقافياً تتجمع فيه خبراته الفنية، وقد يحمل أطراً مختلفة إلى جانبه حسب خبراته المختلفة، فكل إنسان يحمل في نفسه عدداً وافراً من الأطر ينظم بها أفعاله جميعاً، سواءً أكانت تذوقاً أم أي فعل آخر [٤٦].

وفي عملية الإبداع يبدأ الشاعر من فقدان الأنا لاتزانها فتصبح الصور التي لديه عن الواقع العملي أكثر منها عند الآخرين، بمعنى أنها أكثر قابلية للتغيير واكتساب دلالات جديدة [٤٧].

وتمضي حركة الشاعر في شكل «وثبات» تصل بينها لحظات كفاح، والصورة الخارجية للوثبة عدة أبيات تكون كلاً متكاملاً هو الوحدة الدينامية للقصيدة، بحيث يمكن أن يقال أن القصيدة من حيث هي كل متكامل تتألف من عدة وثبات، لا من عدة أبيات [٤٨]، والشاعر مضطر لإكمال القصيدة والوصول إلى نهايتها لأن بدء أي فعل يخلق توتراً هو عبارة عن حاجة تدفع إلى إكماله.

ولقد كان «سويف» مصيباً عندما أشار إلى لحظة مليئة بالضباب، لم يستطع أن يدركها، مما جعله يعتقد أن هذه اللحظة– لحظة ظهور الدلالات الجديدة– أحق لحظات العملية الإبداعية كلها باسم الإلهام [٤٩] ، وقد كان أميناً عندما أعلن بوضوح عن إشكالية مقلقة في نظريته، هي القول بأن الإطار مكتسب [٥٠] ، وإن حاول إقناعنا بأنه مكتسب عن طريق عملية منظمة تنظيماً خاصاً.

ويرى الباحث أن الاستعداد الفطري الذي أشار إليه «سويف» يكمن في هذه النقطة «ظهور الدلالات الجديدة»، وإلا فإن الكثيرين يحملون ثقافات فنية قد تفوق ثقافة المبدع وخبرته إلا أنهم يفتقدون عنصراً مهماً يتميز به عنهم هو الاستعداد الفطري، الذي يمنحه القدرة على الاستفادة من المعطيات والتفاعل معها، وبذلك يصبح للإطار فهماً جديداً أكثر عمقاً يقوم على الاستعداد الفطري، ونفسية الفنان، ونوع ثقافته، والمستوى الحضاري، وكل ما يرتبط به الفنان كإنسان، ولا شك أن تفاعل هذه الأمور يختلف من فرد لآخر مما يفسر لنا تمايز المبدعين، وقد تتقارب كثير من معطيات هذا الإطار مع معطيات إطار فنان آخر، مما يوجد تشابهاً بينهما يجعلنا نضمهما إلى مدرسة معينة أو مذهب أدبي ما [٥١] .

ومن أهم مميزات نظرية «سويف» التي بلورت مفهوماً أقرب إلى الفهم العملي، اعتمادها على وصف الشعراء لعملياتهم الإبداعية، وهذا هو ما يميزها عن الآراء النظرية التي غلبت لفترة طويلة.

ويُلاحظ في نتائج استخبار سويف [٥٢] حقائق مهمة تضفي فهماً واضحاً للعملية الإبداعية فمعظم إجابات الشعراء تتفق على أن معظم القصائد لا تبزغ دفعة واحدة، دون أن يكون لها مقدمات، وأن الأنا لا تسيطر على عملية الإبداع، وأنهم يميلون إلى انتحاء المكان الخالي في أثنائها، بل إنهم يبتعدون برفض استجابة الأنا و تفاعلها مع الظروف المحيطة في حال اضطرارهم للبقاء في الأماكن الآهلة بالناس، وتتفق إجابتهم على حدوث تغير يطرأ على مجال الشاعر في لحظات الإبداع حيث يتطور شعوره بالأشياء و يتضخم إحساسه بها، وهم لا ينكرون صلة الأحداث الواقعية والمشاهدات والاطلاعات التي تحدث في حياتهم بما يبدعون، لكنهم لا يستطيعون أن يقرروا، من قبل، أي أجزاء الواقع سوف يطفو في لحظات الإبداع ويتسرب إلى القصيدة، وهم يصلون إلى نهاية القصيدة بانتهاء التوتر النفسي الدافع لها، «فالشاعر يحمل نهايته في نفسه منذ البداية» [٥٣] .

ويُلاحظ أن معظم العلماء والنقاد القدماء والمحدثين قد قالوا بالاستعداد الفطري عند المبدع، حتى أولئك الذين طمسوا دور العقل الواعي في العملية الإبداعية، جعلوا الإنسان الملهم إنساناً متميزاً بفطرته عن الآخرين في قدرته على تلقى الإلهام، والغريب أن مصطفى

سويف على الرغم من انتقاده لأقوال هؤلاء، عاد ليقول بعدم إمكانية الاستغناء عن فكرة الاستعداد الفطري الخاص، وراح يبين أن خلافه في الرأي معهم جاء بناءً على ما ورد في بحوثهم، لا من حيث المبدأ، فهو يرى أن الشاعر يولد وهو يحمل الاستعداد الفطري، الذي من شأنه أن يقيم الخلاف الواضح بين مجاله الإدراكي ومجالات الآخرين، ويعلن بوضوح أنه ما يزال يرى في العبقري جانباً مجهولاً يرجع إلى استعداده الفطري، وبالتالي لا بد من الإبقاء على هذه الفكرة (٥٤).

وما زال علم الوراثة الحديث يحاول اقتحام أسرار وراثة السلوك البشري وتطوره، وما الإبداع الفني إلا نوع من أنواع السلوك، فهل يستطيع علم الوراثة أن يكشف لنا السر الخفي وراء العملية الإبداعية؟ وهل يستطيع أن يفسر لنا كنه الاستعداد الفطري الذي يتوارثه المبدع؟ «لعل أكثر الاكتشافات غرابةً هو ما ظهر في مجال كان كثير من العلماء يتوقعون ألا يجدوا فيه إلا أدنى أثر للوراثة، فقد يبدو للوهلة الأولى أن درجة كون المرء منطوياً هي إحدى الصفات الأقل عرضة للتأثر بالوراثة، وأنها صفة يكاد يكون من المؤكد أنها موجهة بالتربية والنشأة، على أن الاختبارات النفسية ودراسات التوائم والتبني كلها تؤيد إحداها الأخرى في أن قدرة المرء على الانسجام مع الآخرين فيها عنصر وراثي أكيد» (٥٥) ، بل الأغرب من ذلك أن يثبت علم الوراثة أن العنصر الوراثي هو الأكثر تأثيراً من عنصر البيئة والاكتساب، «فالمظهر السلوكي يمثل محصلة التفاعل بين الوراثة والبيئة، فالتراكيب الوراثية المختلفة تتباين في استجابتها لبيئة معينة، وبالعكس نجد أن التركيب الوراثي تختلف أشكال استجابته في البيئات المختلفة» (٥٦) ، مما يعني أن البيئة الواحدة لا تستطيع أن تغير بشكل ثابت مع التراكيب الوراثية المختلفة، ويتضح الأمر بالمثال إذا قلنا أن عدة أخوة نشأوا في بيئة واحدة ومجتمع واحد، وتلقوا التربية والمعاملة نفسها، فكانت بيئتهم على سبيل المثال بيئة ثقافة وأدب، تدفع من يحمل الاستعداد إلى التفوق والإبداع في سلوك ما، إلا أنها على الرغم من ذلك قد تدفع صاحب التركيب الوراثي الذي يحمل الاستعداد لكنها لا تدفع أخوته الذين حرموا هذا التركيب الوراثي، والأمر يختلف إن وجد أخوان توأمان مثلاً يحملان التركيب الوراثي نفسه إلا أنهما تفرقا منذ الولادة، وعاش كل منهما في بيئة متغايرة مع بيئة أخيه، كأن يعيش أحدهما في بيئة لا تشجع عليه، فإن التركيب الوراثي لا يفقد القدرة على التأثير على الأخوين، وإن اختلفت أشكال الاستجابة كأن يميل أحدهما إلى إبداع الشعر المسرحي ويميل الآخر إلى إبداع الشعر الغنائي، أو أن يميل أحدهما إلى شعر المراثي والأحزان، ويميل الآخر إلى إبداع الشعر الصوفي أو ما شابه ذلك.

وهكذا يمكن القول إن العملية الإبداعية تأتي نتيجة تفاعل بين الاستعداد الفطري الموروث والبيئة التي يعيش فيها المبدع، ويظل التشابه القائم في كيفية حدوثها لدى

مختلف المبدعين قديمهم وحديثهم منفذاً واسعاً نستطيع أن نتفهم من خلاله طبيعتها وماهيتها.

مال فريق من النقاد إلى أن العملية الإبداعية تتم على مراحل معتقدين أن في ذلك ما قد يلقي الضوء على كيفية حدوثها [٥٧] ، وهم لا يقصدون بذلك إلى تمايز هذه المراحل وانفصالها التام عن بعضها البعض، ورفض هذه الفكرة آخرون خالفوا هذا الرأي وقالوا إن الإبداع الفني وحدة متواصلة لا تنقطع ولا تنقسم، تماماً كحركة الثعبان التي تسرى في جميع أجزاء جسده على الفور، فتتبدى أفعالها الحرة في شكل التواءات تتحرك في وقت واحد صوب اتجاهات مضادة [٥٨] .

و يبدو أن الفريقين– في الغالب– ليسا مختلفين، فالقائلون بتجزيئها إلى مراحل يعتقدون أن لحظة الإبداع الحقيقية هي لحظة الإلهام وتدفق المعاني والدلالات، وأن المراحل السابقة لهذه المرحلة ليست إلا تمهيداً طبيعياً يجرى في النفس البشرية إذ تتفاعل معطيات الإبداع، ثم تبرز في لحظة معينة، وأما القائلون بتواصل العملية الإبداعية فيرون أن العمل الفني دون إلهام لا يُعتبر عملاً إبداعياً، وأن لحظة الإلهام هي الإبداع الحقيقي الذي يحسب للفنان وأن المراحل السابقة واللاحقة ليست إلا وسائل تنفيذ هي أقرب للصنعة منها إلى الإبداع، وكما يُلاحظ فإن الطرفين يعترفان بوجود مراحل سابقة ومراحل لاحقة، لكن الخلاف بينهما قائم على أهميتها.

ويرى الباحث أن أهمية المراحل الأولى لا تبرز إلا في حالة تفاعل العملية الإبداعية في نفس المبدع وتفتقها عن لآلئ الإبداع، وإلا فإن الكثيرين قد يمتلكون هذه المراحل ويتفوقون فيها لكنهم لا يصلون إلى المرحلة الحاسمة، مرحلة التألق والإبداع، وبذلك تفقد هذه المراحل أهميتها عندهم ولا ينظرون إليها، وإن كان المرء لا يستطيع تجاهل هذه المراحل عند الفنان المبدع، لأنها تلقى الضوء على طبيعة العملية الإبداعية وتفاعلاتها، وتوشك على أن تُعطي صورةً أقرب للصواب في فهم غموضها وتعقيداتها.

ويمكن تصنيفها– في ظني– إلى خمس مراحل لا يمكن الحسم بتمايزها وانفصالها[٥٩]، فهي مراحل متداخلة مترابطة تسير في اتجاه واحد، إذ لا يمكن فصل مرحلة التحضير عن مرحلة الحضانة مثلا أو حتى عن مرحلة الإلهام، فلحظة الإلهام نفسها خبرة يمكن أن تضاف إلى خبرات مرحلة التحضير، وهكذا فإن التصنيف الذي نحن بصدده تصنيف تقتضيه روح الدراسة ومحاولة الفهم، **وفيما يلي استقصاء لهذه المراحل الخمس من خلال شهادة بعض المبدعين**:

١. **مرحلة التحضير**:

هي مرحلة اكتساب المعارف والخبرات، والدراسة الفنية لأصول العمل الإبداعي في

تراث السابقين، وإبداعات المعاصرين، وهي المرحلة الأولى التي تتغذى فيها نفس المبدع وروحه بالتجارب الإنسانية التي يحياها ويعيشها ويتأملها في حياة الآخرين.

وقد عبر نزار قباني عن هذه المرحلة باعتقاده أن البشرية كلها والتاريخ بكل امتداده يشتركون في كتابة قصيدته [٦٠] ، لأن هؤلاء جميعا هم الذين يشكلون جزءاً كبيراً من مخزونه الإبداعي، ويعتقد أن الحلم والخيال لا يكفيان لإبداع قصيدة دون واقع وتجربة، ويقول: «لا يمكنني أن أشتغل بغير مواد أولية، تماماً كما لا يستطيع المهندس أن يشتغل بغير الحجر، والنساج بغير خيوط، والحدائقي بغير بذور وأغراس» [٦١] .

ويُعبر صلاح عبد الصبور عن هذه المرحلة قائلاً: «يلتقط الإنسان خلال حياته ملايين الملايين من المرئيات والانطباعات والمعلومات، كما تتولد في ذهنه ملايين الملايين من الخواطر والبوادر واللوامح» [٦٢] .

ويرى أحمد مطر أن الأحداث والصور تعيش في نفسه قبل الكتابة وفي أثنائها وبعدها، مما يجعل حياته كلها مشروع قصيدة [٦٣] .

٢. مرحلة الحضانة:

هي مرحلة احتضان الأفكار والخبرات وتفاعلاتها اللاشعورية، حيث تختمر وتنصهر في بوتقة المبدع الذاتية حتى تظهر في المرحلة التالية.

وقد عبر أحمد مطر عن هذه المرحلة بتصويره لكيفية تشكيل القصيدة في ذهنه فبين أنها مرحلة مذبذبة الطول، فهي قد تستمر لحظات، وقد تتواصل إلى وقت طويل، وقد تبقى أياماً وشهوراً أو حتى سنوات [٦٤] .

ويعبر الشاعر صلاح عبد الصبور عن هذه المرحلة بحديثة عن ملايين الخبرات وتداعياتها في نفس المبدع فيقول: «ويثوي كل ذلك في منطقة اصطلحنا على تسميتها رغبة في التبسيط بالعقل الباطن» [٦٥] .

بينما يعبر نزار قباني عن هذه المرحلة وضرورتها قائلاً: «الكاتب الذي لا يعاني لا يستطيع أن ينقل معاناته للآخرين كالمرأة التي تريد أن تصل إلى الأمومة، دون المرور بمراحل الحمل والمخاض» [٦٦] .

٣. لحظة الإلهام:

هي لحظة الومضة أو الشرارة التي تظهر للإنسان دون سابق إنذار، ويتدفق فيها النور الذي يكشف عن روابط خفية بين الأفكار وعلاقات غير مرئية بين الأشياء، وهي تباغت المبدع في لحظة لا علاقة لها بنظام معين، فقد يكون المبدع وقتها منغمساً في عمله أو

ماشياً في الطريق، أو راكباً في حافلة، أو جالساً مع مجموعة من أصدقائه، أو راقداً في فراشه.

ويصور نزار قباني هذه اللحظة بالبرق الخاطف الذي يضيء ويختفي، وهو لا يحاول إمساك البرق أو استحداث برق صناعي، بل يتركه يذهب مكتفياً بالإضاءة الأولى التي يحدثها [٦٧] ، ويبين أن القصيدة لا تعرف زماناً خاصاً ومكاناً معيناً، فيقول: «تجيئني القصيدة بشكل مباغت. أحياناً تدخل علي وأنا في المقهى، وأحياناً تركب معي الأوتوبيس، وأحياناً تشد معطفي وأنا أجتاز الشارع» [٦٨] ، ويرى أن القصيدة في هذه المرحلة لا تفكر بشيء ولا تخطط لأي شيء، فهي تتفجر كالألعاب النارية في كل الجهات وتأخذ أشكالاً غير متوقعة [٦٩] .

ويعبر صلاح عبد الصبور عن الإلهام بمصطلح «الوارد» الذي يستخدمه الصوفيون، فبقول: «فما يكاد الوارد أن يهبط حتى تسارع الذات إلى التأمل، وسرعان ما تتم عملية الانسلاخ» [٧٠] .

ويطلق أحمد مطر على لحظة الإلهام مصطلحي «الخضة» و»الومضة»، فيقول: «أحياناً أكون في غمرة العمل حين تراودني الخضة، فأشعر بحاجة المختنق إلى إطلاق الزفير. أترك كل شيء وأُسلم نفسي لتداعي الأفكار. وأحياناً أكون ماشياً في الشارع حين تخطف في عقلي الومضة الجامحة، فأعمل على ترويضها حتى تهدأ» [٧١] .

٤. مرحلة الصياغة:

هي المرحلة التي تتضح فيها الصورة عند المبدع، وتتداعى في ذهنه الأفكار، ويندفع إلى تنفيذ عمله الإبداعي خطوةً خطوة، محاولاً أن يسيطر على هذا السيل المتدفق من المعاني والصور بإحكام الروابط بين العلاقات، ومراعاة التناسق بين الأفكار، ويبدو أن المبدع يظل متأرجحاً في هذه المرحلة بين تدفق الإلهام النابع من الذاكرة وإرادته التي تنظم العملية، فيأخذ ما يشاء ويترك ما يشاء، وتتسلل إليه أمور لم يفكر فيها ولم يخطط لها.

ويعبر أحمد مطر عن هذه المرحلة بأنه يظل في قلب العملية الإبداعية على الرغم من جريان الأفكار بزخم عالٍ، و سطوع الومضات بعجلة و ثراء، حيث يختار منها ما يجعله راضياً وإن كان لا يسيطر عليها بشكل كامل، يقول: «فالومضات تسطع بعجلة وثراء مما يجعلني ألهث لاصطيادها ولملمتها. كل ذلك يجعلني خارج حدود السيطرة الكاملة» [٧٢] .

وتبرز هذه المرحلة واضحة في شهادة صلاح عبد الصبور، التي تتمرأى في تعبيرات الصوفيين وأحوالهم، حيث يرى أنه بمجرد هبوط الوارد أو انبثاق الإلهام تتشخص الذات

المنظور إليها، لكي تلقي فيها الذات الناظرة و عيونها، تتخير من عناصرها، من المرئيات والانطباعات والمعلومات والخواطر والبواده واللوامع، مما يعني بروز المخزون الإبداعي المصهور في بوتقة الفنان وتدفقه في وعى الشاعر الذي يتخير منه ما يشاء، يقول صلاح عبد الصبور: «وإن أشياء كانت تبدو ميتة لتشرئب لتثبت وجودها وحياتها، وإن رؤى دائرة لتستعيد وجودها وتبعث حية من جديد» (٧٣) .

ويرى نزار قباني أن برق لحظة الإلهام تتبعه بروق تتجمع وتتلاحق لتحدث من خلالها الإنارة النفسية الشاملة وعندها يبدأ العمل على أرض واضحة (٧٤) .

٥. **مرحلة التهذيب**:

هي المرحلة التي تأتي في النهاية، وقد اكتمل العمل الفني بين يدي المبدع إلا من بعض الهنات التي يعمد بوعيه الكامل وسيطرته التامة إلى تهذيبها، ليخرج العمل الفني بأجمل صورة يراها.

ويسمي صلاح عبد الصبور هذه المرحلة بمرحلة العودة، إذ يعود فيها الشاعر إلى حاله العادية قبل ورود الوارد إليه، وقبل خوضه العملية الإبداعية المتمثلة أبرز ما يكون في مرحلتي الإلهام والصياغة، وتعود إليه في هذه المرحلة حاسته النقدية حين يعيد قراءة قصيدته ليلتمس ما أخطأ من نفسه وما أصاب، وهو عندئذ قد يثبت ويمحو، ويقدم ويؤخر ويغير لفظاً بلفظ، ويستبدل سطراً بسطر لكي يتم التشكيل النهائي للقصيدة (٧٥) .

ويشير محمود درويش إلى مرحلة التهذيب بعرض قصائده على أكثر من قارئ أولي، ويعلق على ذلك بقوله: «اليقينية قتل لأي إبداع، أي أن تكون واثقا تماما من عملك وممتلئا باليقين بأنه العمل الكامل! » (٧٦) .

ويرى نزار قباني أنه في هذه المرحلة، فقط، يستطيع أن يتدخل إرادياً في مراقبة القصيدة ورؤيتها بعقله وبصيرته، وأن يمارس نقده الذاتي عليها (٧٧) .

ويعبر أحمد مطر عن هذه المرحلة بمرحلة ما بعد انتهاء الخضة، حيث يتأمل فيها حصيلته بهدوء نسبي، ويسيطر على الأمر سيطرة تامة، ويتحول إلى رجل مهني كالنجار أو الصياد أو الحداد، في شبكته صيد وفير ينتقي منه كبار اللؤلؤ والأسماك، ويخلصها مما يثقلها من أسماك صغيرة وأعشاب وحجارة ليكشف بذلك عن بهاء صيده الجميل (٧٨) .

عندما تتفاعل العملية الإبداعية تحتشد عدة أدوات وعناصر متمازجة في لحظة تغير الدلالات التي يُهوم فيها الشاعر متحرراً من الواقع العملي، وتظل هذه العناصر بطبيعتها

الأولى قبل الانصهار في بوتقة العملية الإبداعية قيوداً تعوق الشاعر، لكنها سرعان ما تتفاعل وتنبثق القصيدة في دفعات متوالية «وثبات» حاملةً كل سمات عناصر الإبداع بشكلها الجديد، وبمحاولة الفصل بين «العناصر المختلفة التي تكون القصيدة سنجد أن شيئاً ما قد فقد، إن أحداً لن يستطيع تحديد العنصر الحيوي في القصيدة تحديداً قاطعاً» (٧٩) ، فالقصيدة بشكلها المتكامل الأخير أصبحت كائناً مستقلاً بذاته يحمل أفكار الشاعر التي امتزجت بتجربته الشعرية، والصور التي أصبحت ذات علاقات جديدة مرتبطة بذاته، واللغة التي تتشكل بألوان جديدة تنسجم مع خصوصية السياق الجديد، والأسلوب الزاخر بتقنيات متعددة ومتنوعة، والموسيقى التي لا تمتلك إرادة الشاعر تحديد نوعها، لكنها تأتي متوافقة مع توتره النفسي الذي دفعه إلى الإبداع.

وهذه العناصر الخمسة تتكامل وتتمازج في كل قصيدة، وإن فقد أحدهما فقد العمل قيمته وتأثيره، ولم تستطع المذاهب الأدبية المختلفة التي راح يركز كل منها على عنصر معين من عناصر الإبداع دون غيره أن تتخلى عن العناصر الأخرى، ومن هنا ظلت قيمتها وتأثيراتها على الرغم من تقلبات الدهر وانحسار المذاهب، فقد يتحرك مركز الثقل من عنصر إلى آخر في مرحلة ما، أو عند شاعر بعينه، كالعقل والتفكير عند الكلاسيكية، والخيال والصورة عند الرومانسية، والحقيقة الباطنة في رموز اللغة عند الرمزية، والإيحاء الصوتي والموسيقى عند السريالية (٨٠) .

لكن عناصر الإبداع الأخرى تظل ماثلة في النص، وإن ضعف وجودها نوعاً ما، فالقصيدة مركب جديد جاء نتيجة تفاعلات عديدة، تحمل مواصفات عناصرها الأولى، فهي مشابهة لها، إلا أنها تختلف عنها في الوقت نفسه، لأنها انصهرت في بوتقة فريدة تختلف عن بواتق الآخرين، فذات الشاعر لا تتطابق مع أي ذات أخرى، لكن هذا المركب الجديد قد يحمل صفات مشابهة لأحد العناصر الأولى أكثر من الصفات المشابهة للعناصر الأخرى.

أهم النتائج:

١. تقوم العملية الإبداعية على التفاعل بين عنصرين هما العنصر الوراثي وعنصر البيئة والاكتساب.

٢. العنصر الوراثي هو الأكثر تأثيراً، ودونه لا يمكن أن يتحقق الإبداع.

٣. عنصر البيئة والاكتساب دوره محدود في دفع الأديب نحو الإبداع أو عرقلة العملية الإبداعية لديه، وله الدور الكبير في حالة حدوث الإبداع من خلال صبغه بصيغة مميزة.

٤. العملية الإبداعية على اختلاف مضامينها الفنية تتشابه في العديد من مجرياتها؛ من لحظات التخزين مروراً بلحظة الإلهام، وانتهاءً باكتمال العمل الفني.

٥. المبدع هو الذي يمتلك القدرة على إدراك الروابط المفقودة بين الأشياء، واستكشاف العلاقات، ثم تفكيكها وإعادة صياغتها بروابط جديدة لها العلاقة الأوثق بنفسيته وطريقته المتميزة في تناول الأمور.

٦. يسكن الإبداع في أعماق شخصية المبدع، والدليل على ذلك أن الأفكار والأشياء والعلاقات التي تتخلل نسيج العمل الفني مستقاة من واقع الفنان، وإن امتزجت بتصوراته وتداعيات أفكاره تجاهها.

٧. اقتربت فكرة أدباء العربية القدماء من التفسير الحديث للعملية الإبداعية عندما اعتبروا أنها وسط بين الفيض المتدفق الناتج عن طبع سليم وبين الإرادة الواعية النابعة من ثقافة مكتسبة.

٨. يكاد يجمع الشعراء وفق اطلاع الباحث على صعوبة إدراك كنه العملية الإبداعية، وإن كانوا يصفون ما يعتريهم في أثناء انغماسهم فيها.

٩. يُلاحظ أن معظم العلماء والنقاد القدماء والمحدثين قد قالوا بالاستعداد الفطري عند المبدع، حتى أولئك الذين طمسوا دور العقل الواعي في العملية الإبداعية جعلوا الإنسان الملهم إنساناً متميزاً بفطرته عن الآخرين في قدرته على تلقى الإلهام.

١٠.العملية الإبداعية تأتي نتيجة تفاعل بين الاستعداد الفطري الموروث والبيئة التي يعيش فيها المبدع.

١١.أهمية المراحل الأولى في العملية الإبداعية لا تبرز إلا في حالة تفاعل العملية الإبداعية في نفس المبدع وتفتقها عن الإبداع، لأن الكثيرين يمتلكون تلك المراحل لكنهم لا يصلون إلى مرحلة التألق والإبداع.

١٢.تنقسم العملية الإبداعية إلى خمس مراحل متداخلة لا يمكن فصلها عن بعضها، هي: مرحلة التحضير، ومرحلة الحضانة، ومرحلة الإلهام، ومرحلة الصياغة، ومرحلة التهذيب.

١٣.تصبح القصيدة بشكلها المتكامل الأخير كائناً مستقلاً بذاته يحمل أفكار الشاعر التي امتزجت بتجربته الشعرية، والصور التي أصبحت ذات علاقات جديدة مرتبطة بذاته، واللغة والأسلوب والموسيقى، التي لا تمتلك إرادة الشاعر تحديد نوعها.

الهوامش:

١. ابن منظور، لسان العرب، مادة «بدع»، تحقيق: عبد الله الكبير وآخرين، القاهرة، دار المعارف، دون تاريخ.

٢. إسماعيل؛ عز الدين، "جدلية الإبداع والموقف النقدي"، مجلة (فصول) مجلد ١٠، عدد (١، ٢) ، (يوليو و أغسطس ١٩٩١) ، القاهرة، ١٣٩ ١٤٠.

٣. أسعد؛ يوسف ميخائيل، سيكلوجية الإبداع في الفن والأدب، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٦، ٨٥.

٤. البسيوني؛ د. محمود، العملية الابتكارية، القاهرة، عالم الكتب، ط٢، ١٩٨٥، ٧٤.

٥. درو؛ اليزابيث، الشعر: كيف نفهمه و نتذوقه، بيروت، منشورات مكتبة منيمنة، ١٩٦١، ٢٠.

٦. عاصي؛ ميشال، الفن و الأدب، بيروت، دار الأندلس، ١٩٦٣، ٣٥.

٧. يُنظر: إسماعيل، "جدلية الإبداع والموقف النقدي"، فصول، ١٤١-١٤٣.

٨. المعطاني؛ عبد الله سالم، قضية شياطين الشعراء، مجلة "فصول"، القاهرة، (يوليو و أغسطس ١٩٩١) ، ١٤.

٩. أفلاطون، فايدروس أو عن الجمال، ترجمة: أميرة حلمي مطر، القاهرة، دار المعارف، ط١، ١٩٦٩.

١٠. المعطاني، قضية، ١٤.

١١. ديوارنت؛ ول، قصة الفلسفة، ترجمة: د. فتح الله محمد المشعشع، بيروت، مكتبة المعارف، ط٥، ١٩٨٥، ١٢٩.

١٢. هوراس، فن الشعر، ترجمة: د. لويس عوض، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للتأليف و النشر، ط٢، ١٩٧٠، ٨٤.

١٣. السابق، ١٣٠.

١٤. ابن منظور، لسان العرب، مادة (جهنم) ، ومادة (سحل) .

١٥. الجاحظ؛ أبو عثمان عمرو بن بحر، الحيوان، تحقيق عبد السلام هارون، مصر، مطبعة البابي الحلبي، ط٢، ١٩٦٥، ٢٢٥-٢٢٩.

١٦. ابن قتيبة، الشعر و الشعراء، بيروت، عالم الكتب، ط١، ١٢٨٢هـ، ٧- ٨.

١٧. الجاحظ؛ أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان و التبيين، تحقيق: فوزي عطوي، بيروت، دار صعب، ١٩٦٨، ٦٦.

١٨. السابق، ١١٧.

١٩. ينظر: عثمان؛ عبد الفتاح، إشكالية الإبداع الشعري، مجلة فصول، القاهرة، (يوليو وأغسطس ١٩٩١) ، ٨٥-٩٠.

٢٠. السابق، ٨٩.

٢١. يُنظر: شرف؛ محمد ياسر، إلهام الخلق الفني، مجلة "فصول"، يوليو وأغسطس ١٩٩١، ٣٩.

٢٢. ينظر: مشهور؛ سحر، العملية الإبداعية، فصول، يوليو وأغسطس١٩٩١، ٥٩.

٢٣. يُنظر: عثمان، إشكالية، ٨٩.

٢٤. السابق، ٨٩.

٢٥. يُنظر:

- سويف؛ د. مصطفى، الأسس النفسية للإبداع الفني في الشعر خاصة، القاهرة، دار المعارف، ط٢، ١٩٥٩، ١٩٥-٢٠٦.

- شرف، إلهام، ٤٣-٤٤.

- مشهور؛ العملية الإبداعية، فصول، م١٠، عدد (١، ٢) ، القاهرة، يوليو وأغسطس١٩٩١، ٩٩.

- السمرة؛ محمود، في النقد الأدبي، الدار المتحدة للنشر، ط١، ١٩٧٤، ٨٩.

٢٦. ناصف؛ د. مصطفى، الصورة الأدبية، دار الأندلس، ط٢، ١٩٨١، ١٣.

٢٧. يُنظر: أسعد، سيكولوجية، ٢٥٤-٢٧١.

٢٨. السابق، ٢٣٩-٢٥٣.

٢٩. الرباعي؛ د. عبد القادر، الصورة الفنية في شعر أبى تمام، الأردن، منشورات جامعة اليرموك، ١٩٨٠، ١٨.

٣٠. عبد الله؛ د. محمد حسن، الصورة والبناء الشعري، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨١، ٧٤.

٣١. يونس؛ عبد الحميد، الأسس الفنية للنقد الأدبي، ط٢، القاهرة، دار المعرفة، ١٩٦٦، ٤٩.

٣٢. يُنظر: خليل؛ د. عماد الدين، مدخل إلى نظرية الأدب الإسلامي، بيروت، مؤسسة الرسالة ط٢، ١٩٨٨، ٥٧-٥٨.

٣٣. يُنظر: السابق، ٧١.

٣٤. السابق، ٦٥.

٣٥. حاوي؛ خليل، ديوان خليل حاوي، بيروت، دار العودة، ١٩٧٢، ١٧٥.

٣٦. زايد؛ د. علي عشري، عن بناء القصيدة العربية، القاهرة، دار الفصحى للطباعة والنش، ١٩٧٧، ١٣.

٣٧. درويش؛ محمود، لاعب النرد، موقع الندوة:

(http:// www. arabicnadwah. com/ arabpoets/ nard- darwish. htm) .

٣٨. عبد الصبور؛ صلاح، الأعمال الكاملة، جـ ٩، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٩٢، ٢٨.

٣٩. عبد الصبور؛ صلاح، حياتي في الشعر، دار اقرأ، ١٩٨١، ٢٢-٢٣.

٤٠. ينظر: قباني؛ نزار، قصتي مع الشعر، بيروت، منشورات نزار قباني، ط٦، أبريل ١٩٨٢، ١٨٩.

٤١. السابق، ١١٢.

٤٢. السابق، ١٨٧.

٤٣. السابق، ١٨٦-١٨٧.

٤٤. غنيم؛ كمال، مقابلة مع أحمد مطر، مجلة "الرابطة"، العدد الثاني، غزة، مركز العلم والثقافة، خريف ١٩٩٥، ٢٠.

٤٥. السابق، ٢٠.

٤٦. يُنظر: سويف، الأسس، ١٦٠.

٤٧. السابق، ٢٩٠.

٤٨. السابق، ٢٩٩.

٤٩. السابق، ٢٤٢.

٥٠. السابق، ٣١٣.

٥١. السابق، ١٧٤.

٥٢. السابق، ٢٤٠ ـ٢٤٣.

٥٣. سويف، الأسس، ٢٩٩.

٥٤. يُنظر: سويف، الأسس، ٣٠٥ـ٣١٣.

٥٥. هارسيناي؛ زولت، و"ريتشاد هتون"، التنبؤ الوراثي، ترجمة: مصطفى فهمي، الكويت، سلسلة "عالم المعرفة"، رقم ١٣٠، ٢٤٧.

٥٦. إدمان؛ لي، و"بيتر بارسونز"، وراثة وتطور السلوك، ترجمة: د. أحمد شوقي حسين، ود. رمزي العدواني، القاهرة، المكتبة الأكاديمية، (الرياض دار المريخ)، ١٩٨٣، ٥١٨.

٥٧. من هؤلاء: (ابن طباطبا، عيار الشعر)، (القرطاجني؛ حازم، منهاج البلغاء)، (البسيوني، العملية الابتكارية، ٧٤ـ٨٨)، (علماء النفس: "كاترين باتريك، والاس، جليفورد"، "فصول"، مجلد١٠، العدد: (١، ٢)، ٩٩).

٥٨. من هؤلاء: (يونس؛ عبد الحميد، الأسس الفنية)، (عثمان؛ عبد الفتاح، إشكالية)، (مشهور، العملية).

٥٩. كان أول من أشار إلى تقسيماتها ابن طباطبا في عيار الشعر.

٦٠. قباني، قصتي، ١٨٩.

٦١. السابق، ١٩٨.

٦٢. عبد الصبور، حياتي، ٢٢.

٦٣. غنيم، الرابطة، ١٩.

٦٤. السابق، ١٩.

٦٥. عبد الصبور، حياتي، ٢٢.

٦٦. قباني، قصتي، ١٩٦.

٦٧. السابق، ١٨٦.

٦٨. السابق، ١٨٧.

٦٩. السابق، ١٩٢.

٧٠. عبد الصبور، ٢٢.

٧١. غنيم، الرابطة، ١٩.

٧٢. السابق، ٢٠.

٧٣. عبد الصبور، حياتي، ٢٣.

٧٤. قباني، قصتي، ١٨٧.

٧٥. عبد الصبور، حياتي، ٢٤.

٧٦. درويش؛ محمود، حوار مع محمود درويش، حوار: حسن نجمي، الرباط – المغرب، أبريل ٢٠٠٧، موقع ندوة:

(http:// www. arabicnadwah. com/ interviews/ interview- darwish1. htm)

٧٧. قباني، قصتي، ١٨٧.

٧٨. غنيم، الرابطة، ٢٠.

٧٩. عبد الله؛ د. محمد حسن، الصورة والبناء الشعري، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨١، ٢٠-٢١.

٨٠. السابق، ٩٤.

المصادر والمراجع:

١. ابن قتيبة، الشعر و الشعراء، بيروت، عالم الكتب، ط١، ١٢٨٢هـ.

٢. ابن منظور، لسان العرب، تحقيق: عبد الله الكبير وآخرين، القاهرة، دار المعارف، دون تاريخ.

٣. أسعد؛ يوسف ميخائيل، سيكلوجية الإبداع في الفن والأدب، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٦.

٤. إسماعيل؛ عز الدين، "جدلية الإبداع والموقف النقدي"، مجلة (فصول) مجلد ١٠، عدد (١، ٢) ، (يوليو و أغسطس ١٩٩١) ، القاهرة.

٥. أفلاطون، فايدروس أو عن الجمال، ترجمة: أميرة حلمي مطر، القاهرة، دار المعارف، ط١، ١٩٦٩.

٦. البسيوني؛ د. محمود، العملية الابتكارية، القاهرة، عالم الكتب، ط٢، ١٩٨٥.

٧. الجاحظ؛ أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان و التبيين، تحقيق: فوزي عطوي، بيروت، دار صعب، ١٩٦٨.

٨. الجاحظ؛ أبو عثمان عمرو بن بحر، الحيوان، تحقيق عبد السلام هارون، مصر، مطبعة البابي الحلبي، ط٢، ١٩٦٥.

٩. إدمان؛ لي، و"بيتر بارسونز"، وراثة وتطور السلوك، ترجمة: د. أحمد شوقي حسين، ود. رمزي العدواني، القاهرة، المكتبة الأكاديمية، (الرياض دار المريخ) ، ١٩٨٣.

١٠. الرباعي؛ د. عبد القادر، الصورة الفنية في شعر أبى تمام، الأردن، منشورات جامعة اليرموك، ١٩٨٠.

١١. السمرة؛ محمود، في النقد الأدبي، الدار المتحدة للنشر، ط١، ١٩٧٤.

١٢. المعطاني؛ عبد الله سالم، قضية شياطين الشعراء، مجلة "فصول"، القاهرة، (يوليو و أغسطس ١٩٩١) .

١٣. حاوي؛ خليل، ديوان خليل حاوي، بيروت، دار العودة، ١٩٧٢.

١٤. خليل؛ د. عماد الدين، مدخل إلى نظرية الأدب الإسلامي، بيروت، مؤسسة الرسالة ط٢، ١٩٨٨.

١٥. درو؛ اليزابيث، الشعر: كيف نفهمه و نتذوقه، بيروت، منشورات مكتبة منيمنة، ١٩٦١.

١٦. درويش؛ محمود، حوار مع محمود درويش، حوار: حسن نجمي، الرباط – المغرب، أبريل ٢٠٠٧، موقع ندوة:

a. (http:// www. arabicnadwah. com/ interviews/ interview- darwish1. htm) .a

١٧. درويش؛ محمود، لاعب النرد، موقع الندوة:

a. (http:// www. arabicnadwah. com/ arabpoets/ nard- darwish. htm) .

١٨. ديوارنت؛ ول، قصة الفلسفة، ترجمة: د. فتح الله محمد المشعشع، بيروت، مكتبة المعارف، ط٥، ١٩٨٥.

١٩. زايد؛ د. علي عشري، عن بناء القصيدة العربية، القاهرة، دار الفصحى للطباعة والنش، ١٩٧٧.

٢٠. سويف؛ د. مصطفى، الأسس النفسية للإبداع الفني في الشعر خاصة، القاهرة، دار المعارف، ط٢، ١٩٥٩.

٢١. شرف؛ محمد ياسر، إلهام الخلق الفني، مجلة "فصول"، يوليو وأغسطس ١٩٩١.

٢٢. عاصي؛ ميشال، الفن و الأدب، بيروت، دار الأندلس، ١٩٦٣.

٢٣. عبد الصبور؛ صلاح، الأعمال الكاملة، جـ ٩، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٩٢.

٢٤. عبد الصبور؛ صلاح، حياتي في الشعر، دار اقرأ، ١٩٨١.

٢٥. عبد الله؛ د. محمد حسن، الصورة والبناء الشعري، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨١.

٢٦. عثمان؛ عبد الفتاح، إشكالية الإبداع الشعري، مجلة فصول، القاهرة، (يوليو وأغسطس ١٩٩١) .

٢٧. غنيم؛ كمال، مقابلة مع أحمد مطر، مجلة "الرابطة"، العدد الثاني، غزة، مركز العلم والثقافة، خريف ١٩٩٥.

٢٨. قباني؛ نزار، قصتي مع الشعر، بيروت، منشورات نزار قباني، ط٦، أبريل ١٩٨٢.

٢٩. مشهور؛ سحر، العملية الإبداعية، فصول، م١٠، عدد (١، ٢) ، القاهرة، يوليو وأغسطس ١٩٩١.

٣٠. ناصف؛ د. مصطفى، الصورة الأدبية، دار الأندلس، ط٢، ١٩٨١.

٣١. هارسيناي؛ زولت، و"ريتشاد هتون"، التنبؤ الوراثي، ترجمة: مصطفى فهمي، الكويت، سلسلة "عالم المعرفة"، رقم ١٣٠.

٣٢. هوراس، فن الشعر، ترجمة: د. لويس عوض، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للتأليف و النشر، ط٢، ١٩٧٠.

٣٣. يونس؛ عبد الحميد، الأسس الفنية للنقد الأدبي، ط٢، القاهرة، دار المعرفة، ١٩٦٦.

الذّوق الفنّي في مدوّنة النّقد العربيّ القديم
أثرُه ومنـزلتُه وتحوّلاتُه*

د. خالد عبد الرؤوف الجبر**

* تاريخ التسليم: ٢٩/ ٥/ ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ٢٢/ ٧/ ٢٠١٣م.
** أستاذ مشارك في النقد والبلاغة/ قسم اللغة العربية وآدابها/ كلية الآداب/ جامعة البترا/ الأردنّ.

ملخّص:

تقاربُ هذه الورقةُ منزلةَ الذّوق في مدوّنةِ النّقد العربيّ بوصفِ الذّوقِ معيارًا من معاييرِ النّقد، وتستكشفُ هذه المنزلةَ في المدوّنة النّقديّة العربيّة قديمًا من حيثُ: تشكُّلُ الذّوق الفنّيّ، واتّكاءُ النقّادِ على الذّوقِ في نقدِهم، وبروزُ الذّوقِ بوصفِه محدّدًا للإبداعِ والنّظرِ فيه، وعاملاً مؤثّرًا في الاختيارِ على مستوىً فرديّ للمتذوّق؛ ثمّ تفصيلُ بعضِ النقّادِ في شأنِ الذّوقِ على مستوىً طبَقيّ بين العامّة والخاصَّة، والذَّوقِ العامّ السّائد وتشكُّلِه وأثرِه في حركة الإبداعِ والنّقد، ونظرُهم في التّحوّلات التي تطرأ عليه بتعاقُبِ الأزمنةِ واختلافِ البيئات. وتُفردُ الورقةُ فصلةً خاصّةً برؤيةِ ابن رشيقٍ القيروانيٍّ للذّوقِ الفنّي وتحوّلاتِه الثقافيّة عبر العصورِ، وتلوُّناتِه وفقَ البيئات.

وتسعى الورقةُ، هنا، لجِلاءِ هذه المنزلةِ حَسْبُ، مُبينةً عن وَعي النقّادِ العربِ القدماء بقيمةِ الذّوقِ في تشكيلِ المشهَدِ الإبداعيّ، والتغيّرات التي تطرأ عليه.

الكلمات المفتاحيَّة: الذَّوق الفنّيّ، المدوَّنة النّقديّة، معيار، تحوّلات الذّوق، الإبداع.

Stature of Taste
In Arabic Criticism Corpora

Abstract:

The current research paper approaches the stature of taste in the Arabic criticism corpora as a criticism criterion and explores it in the old Arabic criticism from the perspective of the critic's reliance on taste. It highlights the emergence of taste as a determinant of creativity and decisive factor in selectivity on the level of individual's taste, and by corollary the critics' elaboration of taste on the social class level among both the public and the elite, in addition to the formation of the general and prevalent taste and its impact on the movement of creativity and criticism as well as the critics' views on the transformations through which taste has undergone over successive periods and various environments. The present paper devotes a special section to Ibn Rasheeq Al- Qairawani's vision of artistic taste and the cultural shifts over several ages and the shapes taste has assumed by virtue of environments.

The paper endeavours to manifest the stature of taste and delineates the Arab critics' awareness of the role taste has played in creativity together with the subsequent changes.

Key words: *taste, criticism corpora, criterion, taste shifts, creativity.*

هدفُ البحثِ وأهمّيّتُه:

يهدفُ البحثُ إلى الكشف عن مَنْزِلة الذَّوقِ الفنِّيِّ في مُدوَّنة النّقد العربيّ القديم، مستكشفًا وَعيَ النّقّاد العرب القدماء بكيفيَّة تشكُّله، وأثره في الحراك الأدبيّ، والاختيار، وكونه معيارًا نقديًّا، ثمّ يتبيَّنُ أثرَ عاملي الزّمان والمكان والبيئة الحضاريَّة في ما يطرأ عليه من تحوُّلات. وتتأتّى أهمّيَّةُ البحث من أنّه يُعالجُ القضيَّةَ مركِّزًا على الفكر النّقديّ العربيّ القديم في الجانب النّظريِّ، ومؤصِّلاً لرؤية النقّاد العرب بوصفهم كُتلةً واحدةً مهما تتنوَّع مشاربُهم واتّجاهاتُهم، وهي قضيَّةٌ ما زالتْ في حاجة إلى مزيد من البحث في الجوانب التّطبيقيَّة؛ ومن أنّه يرتقي بقضيّة الذّوق في النّقد العربيّ القديم إلى رتبة النّظريَّة النّقديَّة.

أسئلةُ البحثِ وإشكالاتُه:

ينطلقُ البحثُ من إشكاليَّة أساسيَّة عمادُها أنّ مصطلحَ الذّوق الفنِّيِّ يمرُّ به كثيرٌ من الدّارسينَ بوصفه ناجزًا سَلبيَّ الدّلالة حينَ يُتَناوَلُ في سياق النّقد العربيّ القديم؛ فضلاً عن النَّظر إلى النَّقد القائم على الذّوق الفنّيِّ بوصفه نقدًا خداجًا. ولعلّ هذه الإشكاليَّةَ تُبرزُ اعتسافًا يُجانبُ المنهجيَّةَ العلميَّة؛ **وتقتضي الإجابةَ عن الأسئلة الآتية لدَفْعها:**

١. ما مدى وَعي المدوَّنة النّقديّة العربيَّة القديمة بالذّوق الفنّيّ؟

٢. هل كانَ النّقدُ العربيّ القديمُ واعيًا بكيفيَّة تشكُّل الذّوق الفنِّيّ؟

٣. ما علاقةُ الذّوق الفنِّيِّ باختيار النُّصوص استقبالاً وحفظًا وروايةً؟

٤. كيفَ عالجَ النّقدُ العربيُّ القديمُ اختلافَ الأذواق؟

٥. ما منْزِلةُ الذّوق الفنِّيِّ من العمليَّة الإبداعيَّة والنَّقديَّة في النّقد العربيّ القديم؟

٦. لماذا يتحوَّلُ الذَّوقُ الفنّيُّ العامُّ وفقَ رؤية النّقد العربيّ القديم؟

٧. كيفَ عالجَ ابنُ رشيقٍ القيروانيّ، بوصفه ممثِّلاً للنّقّاد العرب القدماء، قضيَّة الذّوق الفنّيّ؟

منهجيَّةُ البحث:

يشتملُ هذا البحثُ على فصلين اثنين، كلاهُما يشرَعُ لمباحثه بمقدّمة، وهما:

الفصلُ الأوّل: الذَّوقُ الفنّيُّ، تشكُّلُه، ومعياريَّتُه، وفرديَّتُه، واختلافُه.

ويتضمَّنُ المباحثَ الآتية:

- تشكُّلُ الذَّوقِ الفنِّيّ.
- الذّوقُ الفرديُّ والاخْتيار.
- اختلافُ الأذواقِ الفنِّيَّة بينَ النّاس.
- الذَّوقُ الفنِّيُّ معيارًا نقديًّا.

الفصلُ الثّاني: تحوُّلاتُ الذَّوقِ الفنِّيّ. ويتضمَّنُ المباحثَ الآتيةَ:

- الذَّوقُ الفَنِّيُّ العامُّ السّائد.
- تحوُّلات الذَّوقِ الفنِّيّ الثّقافيَّة.
- أثر الزَّمانِ والمكانِ في تحوُّلاتِ الذّوقِ الفنِّيّ.
- تحوُّلات الذّوقِ الفنّيِّ ومُواضَعاتُه عندَ ابنِ رشيق.

الدّراسات السّابقة:

ثمّة دراساتٌ تتناولُ الذّوقَ الفنِّيَّ، أو الأدبيَّ، في النّقدِ الحديث؛ وبما أنّ هذا البحثَ يُعالجُ القضيَّةَ في مدوَّنة النّقدِ العربيِّ القديم، فقد اكتفى الباحثُ بالاعتماد على الأصولِ والنّصوص الواردة في هذه المدوَّنة، وجانبَ النَّظرَ في تلكَ الدّراسات؛ فالغايةُ أن يستكشفَ وعيَ النّقّادِ العربِ القدماء بهذه القضيَّة وأثرها في عمليّتي الإبداعِ والنّقد دونَ تأثُّرٍ بما في هذه الدّراسات. غيرَ أنّه وقفَ على بعضِ المقالاتِ التي تناولت المَسألةَ تناوُلاً سريعًا غيرَ منهجيّ، وركّزت على ذوقيَّة النّقدِ العربيّ القديم وانطباعيَّته وجُزئيَّته.

وقد وقفَ الباحثُ على دراستين رصينتين:

إحداهُما الفصلُ الذي خصّصهُ الأستاذ أحمد الشّايب في كتابه "أصول النّقد الأدبيّ" وعنوَنَهُ "في الذّوق الأدبيّ" [١] ، عالجَ فيه الذّوقَ الأدبيّ، مازجًا بين علم النّفس والدّراساتِ العربيَّة والغربيَّة المعاصرة له وبعض مصادر النّقد العربيّ القديم خاصَّةً «مقدِّمةَ ابن خلدون»، وطوَّفَ فيه بينَ بعض مظاهرِ ذوقيَّة النّقدِ العربيّ القديم بالاعتماد على أمثلة شعريَّة ونثريَّة، وبينَ إضافات استقاها من علم النّفس والدّراساتِ النّقديّة الحديثة. وقد ذكرَ الأستاذ الشّايب العواملَ المؤثّرة في تغيّر الذّوق الأدبيّ، فعدّ فيها الزّمان والمكانَ والتّربيةَ والجنسَ.

والأُخرى دراسةٌ للباحث يوسف رزقة بعنوان «القاعدة والذّوق في بلاغة السّكّاكيّ» [٢] ، وهي دراسةٌ تركّزُ على الرّؤيةِ البلاغيّةِ عندَ السكّاكيّ في كتابه «مفتاح العلوم»، واتّكائه

على مفهومِ الذّوقِ في استكشافِ الإعجازِ القرآنيّ فاصلاً بينَ تعلُّمِ العلومِ وبينَ الذّوقِ النّاشئ، مؤكّدًا كونَ البلاغةِ بعلمَيْهَا: البيانِ، والمعاني، أداةً لتنميةِ الذّوقِ وتحصيلِ الملَكَةِ للإحساسِ بالإعجاز.

ولمّا لم يجد الباحثُ دراسةً شاملةً تستندُ إلى المدوَّنةِ النّقديَّةِ العربيَّةِ القديمةِ، بوصفها كُتلةً واحدةً وحقلاً نصّيًّا متكاملاً، في دراسةِ الذّوقِ الفنّيّ، وكيفيَّةِ تشكُّلِه بينَ الفرديِّ منهُ والعامّ السّائد، وأثرِه في الإبداعِ والنّقد، والكشفِ عن تحوُّلاتِه تبعًا لعواملِ الزّمانِ والمكانِ والحالةِ الحضاريَّةِ للمجتمع، ووعيِ النّقّادِ العربِ القدماءِ بتفاصيلِ الذّوقِ الفنّيّ، فقد آثرَ تخصيصَ بحثٍ لهذه القضيَّةِ بحيثُ تحقّقَ الشُّمولَ والدّقَّةَ والمنهجيَّةَ، فضلاً عن جِلائِها في مباحثَ ترقى إلى رُتبةِ النّظريَّةِ النّقديَّة.

الفصل الأوّل:

الذَّوقُ الفنّيُّ، تشكُّلُه، ومعياريَّتُه، وفرديَّتُه، واختلافُه:

مقدّمة:

يتداولُ المتخصّصونَ في الأدبِ العربيّ قديمِه وحديثِه، عباراتٍ مغزاها أنّ النّقدَ العربيّ القديمَ ذَوقيٌّ بامتياز، وأنّه خلوٌ من المنهجيَّة، ولا يعتمدُ على قواعدَ وأصولٍ، وليسَ فيه من المعاييرِ ما يجعلُه ناضجًا [٣] . وقد يكونُ لمثلِ هذه الأحكامِ التي تُلقى بلا تمحيصٍ أو تدقيقٍ، أو درايةٍ مبنيّةٍ على اطّلاع، ما يبرِّرُها؛ غيرَ أنّها أيضًا قد تكونُ صادرةً عن الدّهشةِ التي تُستقبَلُ بها نظريّاتُ النّقدِ الغربيّةُ، بوصفها تجسيدًا لقمّةِ ما بلغهُ الاشتغالُ بالفكرِ النّقديّ، أو عن تجاوُزِ مدوَّنةِ النّقدِ العربيّ الممتدَّةِ على مدارِ قُرونٍ متعاقبةٍ واعتسافِها، أو عن التّعميمِ المستَندِ على انطباعاتٍ عامَّةٍ تُكرَّرُ بلا بحثٍ أو تثبُّت.

وقد يكونُ إطلاقُ أحكامٍ على النّقدِ العربيّ في بداياتِه بالقولِ: إنّه نقدٌ جُزئيٌّ انطباعيٌّ ذَوقيٌّ غيرُ مُعَلّل، وغيرُ مستنِدٍ إلى قواعدَ أو معاييرَ، صحيحًا على علاّتِه؛ لكنْ كأنَّ مؤدَّى هذه الأحكامِ الطَّلبُ ممّن عاشُوا قبلَ ألفٍ وخمسمائةِ عامٍ مثلاً أن يبلغُوا في النّقدِ والفلسفةِ والبحثِ والمَنهجيَّةِ مثلَ ما نمتلكُه اليوم! والقومُ عاشُوا حياةَ الكتابةُ فيها قليلةٌ محصورةٌ مهما نتصوَّرْ من أمرِ انتشارِها، وأدواتُ الكتابةِ والتّدوينِ فيها نزْرَةٌ مهما نقُلْ في أمرِها. كانَ الشِّعرُ والأدبُ عامّةً عندَهُم يُقالُ ويُنشَدُ في المحافلِ والأسواقِ والنّاسُ يسمَعُون؛ يتلقّفونَ منهُ ما استطاعُوا، ويتحفّظُه الرُّواةُ فيبثّونَه في النّاس. وإذا كانت هذه حالَهم في البداياتِ، فقد انتهَوْا إلى التأليفِ والتّدوينِ والتأصيلِ والتّقعيدِ حينَ واتت المدنيَّة، وواتَتِ الإقامَةُ بعدَ التّرحُّلِ وقسوةِ العَيش.

إذًا، كانَ النّقدُ العربيُّ في بداياته محاولات فرديَّةً، وتمثيلاً لجُهود متباعدَة متباينَة، ومع امتداد حركة التّأليف والنّسْخ والنّشر والتَّرجَمة بدأنا نَلْحَظُ اعتمادَ ناقد، أو مجموعة من النقّاد، على فكرة برزَت في كتاب أحدهم، والنَّظر فيها لتطويرها وتوسيعها ومناقشتها، واستخلاص رؤية جديدة منها ومن غيرها؛ أليسَت هذه حالَ نظريّة النّظم التي أرسى أركانَها وأصولَها عبد القاهر الجرجانيّ الأشعريُّ اعتمادًا على أصول لدى الجاحظ المعتزليّ في كتابيه «البيان والتبيُّن» و»الحيوان»، والقاضي عبد الجبّار الأسدآباديّ المعتزليّ في كتابه «المُغني في أبواب التّوحيد والعدل»؟ أوليست هي حالَ نظريّة عمود الشّعر التي أبرزَها في صورتها النّهائيّة المرزوقيُّ في كتابه «شرح ديوان الحماسة» باتّكائه على مبادئها لدى الآمديّ وابن طَباطَبا، وامتداده بها تقعيدًا وتأطيرًا؟

ويُقاربُ هذا الفصلُ «الذّوقَ الفنّيَّ» بوصفه قضيَّةً نقديّة، أو معيارًا نقديًّا، ليحاولَ تجليَتَهُ في الفكر النّقديّ العربيّ، ويستكشفَ رُؤيَةَ النقّاد العرب لتشكُّله، ومنزلته في النّقد، وأثره في الحراك الإبداعيّ الأدبيّ في الواقع، متطلّعًا إلى تبيُّن وعي المدوّنة النّقديّة العربيَّة بهذه القضيَّة، وإدراكها للأثر المتبادَل بينَ تأسيس الأدب للذَّوق الفرديِّ والعامّ من جانب، وتوجيه الذّوق العامّ للأدب من الجانب الآخر.

المبحث الأوّل ـ تشكُّلُ الذّوق الفنّيّ:

جاء في (لسان العرب) : «من المجاز أن يُستَعمَل الذّوقُ، وهو ما يتعلّق بالأجسام، في المعاني»، ونقل ابن منظور عن ابن الأعرابيِّ قولَه إنّ «الذّوقَ يكونُ بالفم وبغير الفم» [٤] . ولعلّ الشّريفَ الجرجانيّ كانَ قد جلّى ارتباطَ الذّوق في أصل وضعه بالأجسام بقوله: إنّ الذّوقَ «هو قوّةٌ منبثَّةٌ في العصَب المفروش على جرْم اللسان، تُدْرَكُ بها الطُّعُومُ بمُخالطة الرّطوبة اللُعابيَّة في الفم للطُّعُوم، ووُصولها إلى العصَب» [٥] ، وهو ما نجدُه في (المعجم الوسيط) أيضًا؛ فالذّوقُ فيه «الحَاسَّةُ التي تُميَّزُ بها خَواصُّ الأجسام الطَّعْميَّةُ بوساطَة الجهاز الحسّيّ في الفم، ومركزُه اللسان» [٦] .

وكما انتقلَ ابن منظور في تعريفه للذّوق نقلةً باتّجاه المعاني حينَ نقلَ روايةً عن ابن الأعرابيّ، فقد توسَّعَ الفكرُ العربيُّ قديمًا بمعنى هذا المصطلح ليدلَّ على معانٍ أُخرى ناشئة. ففي (تاج العروس) روى الزّبيديُّ عن بعض شُيوخه أنّ الذّوقَ هو «مُباشَرَةُ الحَاسّة الظّاهرة والباطنة، ولا يختصُّ ذلكَ بحاسَّة الفم في لغة القرآن، ولا في لغة العرب» [٧] ، وهو يتّكئُ في ذلكَ على ورود لفظة (ذاقَ) أو مشتقّاتها في القرآن الكريم عشرات المرّات مع نُدرة ورودها في شأن الطّعام والشّراب [٨] . وبنشأة التّصوُّف اكتسبَ الذّوقُ معنىً جديدًا خاصًّا؛ فهو في اصطلاح الصّوفيّة «منزلةٌ من منازل السّالكينَ أثبتُ وأرسخُ من منزلة الوجد» كما جاءَ في

(تاج العروس) [٩] . وقد عرّفه الشّريف الجرجانيّ بقوله: «والذّوقُ في معرفة الله عبارةٌ عن نور عرفانيّ يقذفُه الحقُّ بتجلّيه في قلوب أوليائه، يفرّقونَ به بينَ الحقّ والباطل من غير أن ينقُلوا ذلكَ من كتابٍ أو غيره» [١٠] ؛ وحدّده الكاشانيّ بأنّه «أوّلُ درجات شُهود الحقِّ بالحقِّ في أثناء البَوارقِ المتواليةِ عندَ أدنَى لُبْثٍ من التّجلّي البَرْقيّ. فإذا زادَ وبلغَ أوسطَ مَقام الشُّهُود يُسمَّى شُرْبًا. فإذا بلَغَ النّهايةَ يُسمَّى ريًّا، وذلكَ بحسبِ صَفاء السِّرِّ عن لُحوظِ الغَير» [١١] . والذّوقُ لدى أهل التصوُّف اصطلاحٌ متّصلٌ بطبيعة المعرفة؛ فهي عندهم «ليست حسِّيَّةً، أو استدلاليّة عقليَّة، وإنّما هي حاصلةٌ عن طريق الذّوق، وهو مرحلةٌ أولى من ثلاث هي: الذّوقُ الدّالُّ على فهم المعاني، ثمّ الشُّربُ الدّالُّ على السُّكر بالأحوال، ثمّ الرِّيُّ الدّالُّ على الصَّحو بالحقِّ المقترن بالفناء عن كلّ حظّ [١٢] .

للذّوق الفَنّيِّ منزلةٌ ما في النّقد بوجهَيْه: الفرديِّ الذي يُسهمُ في استقبال نُصوص ورفض أُخرى، أو اختيار بعضها دُونَ بعض؛ والعامّ الرّصين الذي يؤسّسُ لرؤية عامّة في مجتمع ما للنّصوص الأَدبيَّة، ويشكّلُ فيه حراكَ الأدب والنّقد بتوجيههما ومناقشتهما. بل يكادُ الذّوقُ يكونُ العُنصُرَ الأساسيَّ في اختيار النّصوص لتناوُلها تناوُلاً نقديًّا وفقَ منهج من المناهج، أو في اختيارها للتّدريس أيضًا. وقد اتّكأَ عبد القاهر الجرجانيُّ على الذّوق، مقرونًا بالمعرفة، بوصفه أساسَ القدرة على تفهُّم الإعجاز والجمال في القول، أو قَبُوله، واصفًا منزلةَ الذّوق بنصوص متعدِّدة أبرزُها قولُه: «واعلَمْ أنّه لا يُصادفُ القولُ في هذا البابِ موقعًا من السّامع، ولا يجدُ لديه قَبُولاً، حتّى يكونَ من أهل الذّوق والمعرفة» [١٣] .

ومنزلةُ الذّوق الفنّيّ في إدراك أسرار الإعجاز وجماليّات القول واضحةٌ لدى السّكّاكيّ الذي جعلَ الذّوقَ مُدركَ الإعجاز، كاشفًا عن أهمّيَّة «الذّوق في إدراك أسرار الجمال الفنّيّ في التّراكيب والنّصوص، وتقدير وجه الإعجاز...؛ ذلكَ أنّ إدراكَ الإعجاز في نظره مسألةٌ لا تتّصل بالصّحَّة والخطأ الذي يُمكنُ أن تُفتيَ بأمره القاعدةُ المقرّرة، وإنّما تتعلّق بأمور بعدَ ذلكَ ممّا له علاقةٌ بالإحساس والشُّعور» [١٤] . قال السكّاكيّ: «إنّ ملاكَ الأمر في علم المعاني هو الذّوقُ السّليمُ، والطّبعُ المستقيمُ» [١٥] ؛ ويعدُّ السكّاكيُّ علمي المعاني والبيان – وهما يشكّلان البلاغةَ فيما يرى– الحقلين الأساسيّين لتنمية الذّوق الفنّيّ، أي إنّ البلاغةَ من وجهة نظره أداةٌ تعليميّة لا غايةٌ في حدّ ذاتها، وهي تزوّد «النّاقدَ بقواعد العلم وأصوله، وتكشفُ له عن فلسفة اللغة وطرائقها، وتُفضي بعد ذلكَ إلى اكتساب الذّوق الذي به يُدْركُ إعجازَ القرآن» [١٦] .

والذّوقُ الفنّيّ، أو الأدبيُّ، قُوَّةٌ «يقدَّرُ بها الأثرُ الفنّيّ، أو هو الاستعدادُ الفطريُّ المكتسَبُ الذي نقدرُ به على تقدير الجمال والاستمتاع به، ومحاكاته بقدر ما نستطيعُ في أعمالنا وأقوالنا وأفكارنا» [١٧] ، مع ضرورة التّنبُّه على ما في عبارة «الفطريّ المكتسب» من تحرُّز

يُرادُ به الإشارةُ إلى الحَيرة في شأن الذّوق: أهُو موهبةٌ فطريَّةٌ، أو ملَكَةٌ مُكتَسَبةٌ بالمِران والدّربة؟ يضيفُ الأستاذ الشّايب في هذا الشّأن أنّ الذّوقَ الفنّيّ السّليمَ يتكوّن بالقراءة والدّرس، ويكتسبُ «شيئًا من اللين والمرونَة وقبول الجديد؛ لأنّ الذّوقَ خُلُقٌ من الأخلاق القابلة للتّهذيب والتّنقيح، بالقراءة والفهم والدّرس، بحيثُ يكونُ ذوقًا مبنيًّا على التّجربة ممّا قرأ الإنسان وفهم من العلوم والفنون؛ فالذّوقُ الصّحيحُ ينضجُ ويتربّى بالنّقد، والنّقد يتهذّبُ بالذّوق لأنّهُ مُعينٌ ومُساعدٌ على الفهم» (١٨) .

والحَيرةُ في شأن الذّوق الفنّيّ أهُو بالطَّبع، أو بالاكتساب، جلّى غوامضَها ابنُ خَلدُون رافضًا أن يكونا طرفَيْ ثُنائيَّة ضدّيَّة، ومقرِّرًا أنَّ الطَّبعَ إنّما ينشأُ عن الاكتساب، وأنَّ الملَكَةَ ليسَت استعدادًا فطريًّا وموهبةً، بل هي استقبالٌ وتلقٍّ وتعلُّم وتأمّلٌ حتّى يُضحِيَ المكتَسَبُ راسخًا في الذّهن والوجدان فكأنّما يصدرُ صاحبُه به عن سجيَّةٍ وطَبع وموهبَة (١٩) . قال: «اعلمْ أنّ لفظةَ الذّوق يتداولُها المُعتَنُون بفنون البيان، ومعناها حُصولُ ملكَة البلاغة للسان. وقد مرّ تفسيرُ البلاغة وأنّها مطابقةُ الكلام للمعنى من جميع وجوهه بخواصَّ تقعُ للتّراكيب في إفادة ذلك؛ فالمتكلّمُ بلسان العرب، والبليغُ فيه، يتحرّى الهيئةَ المفيدةَ لذلك على أساليب العرب وأنحاء مخاطباتهم، وينظمُ الكلامَ على ذلكَ الوجه جهدَهُ، فإذا اتّصلت مقاماتُه بمُخالطة كلام العرب حصَلتْ له الملَكةُ في نظم الكلام على ذلكَ الوجه، وسهُلَ عليه أمرُ التّركيب حتّى لا يكادَ يَنحُو فيه غيرَ منحى البلاغة التي للعرب، وإنْ سمعَ تركيبًا غيرَ جارٍ على ذلكَ المنحى مجَّهُ، ونَبَا عنهُ سمْعُهُ بأدنَى فِكْر، بل وبغير فكر إلاّ بما استفادَ من حصول هذه الملَكَة؛ فإنّ الملَكَات إذا استقرّت ورسَخَت في محالّها ظهرت كأنّها طبيعةٌ وجِبلَّةٌ لذلكَ المحلّ. ولذلك يظنّ كثير من المغفّلينَ ممّن لم يعرفْ شأنَ الملَكات أنّ الصَّوابَ للعرب في لغتهم إعرابًا وبلاغةً أمرٌ طبيعيّ، ويقول: كانت العربُ تنطقُ بالطّبع! وليسَ كذلك، وإنّما هي ملَكَةٌ لسانيَّةٌ في نظم الكَلام تمكّنتْ ورسَخَتْ فظهرَتْ في بادي الرّأي أنّها جبلَّةٌ وطَبْع» (٢٠) .

وإذا كانَ تشكُّلُ الذّوق يَعني حُصولَ الملكة البلاغيّة للّسان، فكما أنّ الفردَ يُعالجُ الأشياءَ باللسان ليتعرَّفَ طعمَها، فإنّه يعالجُ النُّصوصَ فنِّيًّا في نفسه ليتعرَّفَ ما فيها من جَمال، أو قُبح (٢١) . ولعلّ هذا ما يجعلُ ملكَةَ الذّوق الفنّيّ ملكةً مُعقّدةً يدخلُ فيها الحسُّ والعقلُ معًا، ولا تخلُصُ من الآثار النّفسيَّة والعاطفيّة الوجدانيّة، وتقترنُ بالذّكاء، ولا بدّ لها لتكونَ ناضجةً من اكتساب الخبرات والمعارف (٢٢) ؛ ممّا يجعلُ هذا التّركيبَ المعقَّد سببًا أساسيًّا في اختلاف الذّوق الفنّيّ باختلاف الأفراد، حتّى إنّه يندرُ أن يتّفقَ اثنان اتّفاقًا كاملاً في تقدير أيّ أثر أدبيّ لبيان ما فيه من عناصرَ جَماليَّة، ومن هُنا قيلَ: إنّ هناكَ ذوقًا صحيحًا أو سليمًا، كما قيلَ: إنّ هناكَ ذوقًا فاسدًا أو سقيمًا (٢٣) .

وهكذا، يمكنُ الحديثُ عن الذّوقِ المثقَّف والذّوقِ الخدَاج؛ وقد حرصَ النّقدُ العربيّ القديمُ على بيانِ طبيعةِ الذّوقِ المثقّف، وكيفيَّةِ تشكُّله في المتذوِّق النّاقد، وهو ما يَرْقَى بالنّقدِ من جانب، ويرتَقِي بالأدبِ من الجانبِ الآخر. وعلاقةُ هذا الذّوقِ المثقَّف بتعلُّم القواعدِ والضّوابطِ والأصولِ علاقةٌ غيرُ اشتراطيَّة؛ إذ قد يحصِّلُ المتعلِّمُ القواعدَ والأصولَ والقوانينَ النّحويّة والصّرفيّة والبلاغيَّة ولا يكونُ قادرًا على تنميةِ ذوقِه؛ وقد لا يحصِّلُ صاحبُ الذّوقِ من تلكَ القواعدِ شيئًا ويكونُ قادرًا على الإبانةِ عمّا في نفسِه فضلاً عن التّمييزِ بين الحسنِ والرّديءِ من النّصوص [٢٤] ؛ غيرَ أنّ امتلاكَ المتذوِّقِ لتلكَ القواعدِ يكونُ مُعينًا لا ريبَ.

وفي هذا الشّأنِ قالَ ابن خلدون: «وهذه الملكةُ كما تقدّم إنّما تحصلُ بممارسةِ كلامِ العربِ وتكرُّره على السّمعِ، والتّفطُّنِ لخواصِّ تراكيبه، وليست تحصلُ بمعرفةِ القوانينَ العلميَّة في ذلكَ، التي استنبطَها أهلُ صناعةِ اللسان، فإنّ هذه القوانينَ إنّما تفيدُ علمًا بذلك اللسان ولا تفيد حصولَ الملكةِ بالفعلِ في محلِّها؛ ...، فملكةُ البلاغةِ في اللسانِ تهدي البليغَ إلى وجوهِ النَّظْمِ وحُسنِ التّركيبِ الموافقِ لتراكيبِ العربِ في لغتِهم ونَظْمِ كلامِهم. ولو رامَ صاحبُ هذه الملكةِ حَيدًا عن هذه السُّبُلِ المُعيَّنةِ والتّراكيبِ المخصوصةِ لَما قدرَ عليه، ولا وافقَه عليه لسانُه لأنّه لا يعتادُه ولا تهديه إليه ملكَتُه الرّاسخةُ عندَه. وإذا عُرِضَ عليه الكلامُ حائدًا عن أسلوبِ العربِ وبلاغتِهم في نظمِ كلامِهم أعرضَ عنهُ، ومجَّه، وعلمَ أنّه ليسَ من كلامِ العربِ الذينَ مارسَ كلامَهم، وربّما يعجزُ عن الاحتجاجِ لذلكَ كما يصنَعُ أهلُ القوانينِ النّحويّة والبيانيَّة؛ فإنّ ذلكَ استدلالٌ لِما حصلَ من القوانينِ المُفادَةِ بالاستقراءِ، وهذا أمرٌ وجدانيّ حاصلٌ بممارسةِ كلامِ العربِ حتّى يصيرَ كواحدٍ منهم» [٢٥] .

ويمضي ابنُ الأثيرِ بهذا التّوضيحِ مرحلةً أُخرى؛ فهو يتكلّم على صنفَينِ من الذّوقِ هما: الذّوقُ السّليمُ، وينحُو به منحَى ابنِ خلدون حين يجعلُه الملَكَةَ الفطريَّةَ التي يُدركُ بها الإنسانُ مواطنَ الجمالِ في الأدبِ؛ وذوقُ التّعليم، وهو الذّوقُ الذي صقَلَتْهُ مدارسَةُ الأدبِ وقواعدِ البلاغةِ والنّقد. قالَ: «اعلَمْ أيّها النّاظرُ في كتابي أنّ مدارَ علمِ البَيانِ على حُكمِ الذّوقِ السّليمِ الذي هو أنفعُ من ذَوقِ التّعليم» [٢٦] . وقد ذهبَ ابنُ أبي الحديدِ المعتزليُّ مذهبًا أكّد فيه منزلةَ الذّوقِ، فاصلاً بينه وبينَ القواعدِ والأصولِ المقرّرةِ في العلومِ بقوله: إنّ تمييزَ «الفصيحِ والأفصحِ، والرّشيقِ والأرشقِ من الكلامِ، لا يُدْرَكُ إلاّ بالذّوقِ، ولا يُمكنُ إقامةُ الدّليلِ عليه» [٢٧] .

المبحث الثّاني ـ الذّوقُ الفنّيُّ الفَرديّ والاختيار:

كانَ الجاحظُ قد كشفَ عن تحكُّمِ الذّوقِ التّقليديّ المُحافظِ في رواةِ الشِّعر، وتكلَّم على أثرِ ذلكَ التّحكُّمِ في إقصاءِ بعضِ الأشعارِ من دائرةِ النّقدِ والانتشار، فضلاً عن اندثارِ بعضِها

لأنّ الرّواةَ أهملوها، ولم يلتفتوا إلى تسجيلها وتوثيقها وبثِّها في النّاس [٢٨] . وتدلّ رواية الصُّوليّ، تلك التي ذكرَ فيها تعامُلَ ابن الأعرابيّ مع الأشعار التي تخالفُ ذوقَه التّقليديّ المحافظَ، على أنّ النّقّاد المحافظينَ قد أسقَطُوا من مُدوَّناتهم الشِّعريَّة كثيرًا من الشّعر المحدَث، وحثّوا على البُعد عنه وتجنُّبه، إضافةً إلى رواياتٍ أُخرى في الأصمعيّ وشيخه أبي عمرو بن العلاء. يقول الصّوليّ في ابن الأعرابيّ إنّه أوردَ كثيرًا من أشعار المُحدَثينَ في كتابه «النّوادر» بغير علم أنّها من أشعار أولئكَ، وأنّه «لو علمَ بذلكَ ما فعلَه» [٢٩] . وهذه الرّوايةُ، وسائرُ مثيلاتها، تدلُّ على أنّ قدرًا من الشِّعر العربيّ كبيرًا قد أُسْقطَ وطُويَ ولم يبلُغْنا.

وقد ينطلي ما تقدَّمَ أيضًا على أصحاب الذّوق المُحدَث من النقّاد والرُّواة تُجاهَ الشِّعر التّقليديّ القديم، بل يمكنُ ترجيحُ ذلكَ لولا أنّ أشعارَ المحدَثينَ كانت في عصر التّدوين. ولعلّ الذّوقَ الفنِّيَّ السّائدَ هو الذي دفَع أبا تمّام صاحبَ الذّوق المُحدَث، والطّريقة الخاصّة في الشِّعر، ليعتمدَ في مُختاراته الشِّعريّة التي ضمَّنَها كتابَه «الحماسَة» على ذوقٍ فنّيٍّ يُخالفُ طريقتَه الخاصَّةَ في الشِّعر، بما لعلَّه كانَ مسايرَةً منهُ للذّوق الفنِّيِّ السّائد [٣٠] . وهو ما نبَّه عليه المرزوقيّ قديمًا بقوله إنّ أبا تمّام كانَ «يختارُ ما يختارُه لجَوْدَته»، في حين أنّه كان يقول «ما يقولُه من الشّعر بشهوَته» [٣١] ، كأنّما يشيرُ بذلكَ إلى التّمييز بين أبي تمّام النّاقد، وأبي تمّام الشّاعر [٣٢] . وهي مسألة جديرة بالنّظر والاعتبار؛ إذ كيفَ يكونُ الذّوقُ في الاختيار مُخالفًا للذّوق الخاصِّ في الإبداع لدى الشّاعر نفسه، وأيُّهما ينبَني أوّلاً في الذّات المُبدعَة: النّاقدُ، أو المبدع؟ وأيُّهما يستمدُّ معاييرَهُ في ممارسَة الفنِّ الآخَر: النّاقدُ يستمدُّ معاييرَهُ من الشّاعر، أو الشّاعرُ ينظمُ شعْرَه اعتمادًا على معايير النّاقد فيه؟ وفي كلِّ حال، فإنَّ تشكُّلَ النّاقد في الشّاعر أمرٌ يكادُ يكونُ طبيعيًّا نتيجةَ المراس والدُّربة والخبرة المكتسبَة على مستوى الذّات داخليًّا بمُعاينتها لنُصوصها، أو خارجيًّا بسبب من ملاحظتها لاستقبال الجُمهور لنصوصها، ونتيجةَ تأصُّل التّجربة الخاصّة، واتّساع آفاقها، وتعمُّق ثقافته، والنّاقدُ يُساندُ الشّاعرَ ويحسِّنُ أدواته، ويجوِّدُ نصَّه. أمّا تكوُّنُ الشّاعر في النّاقد، فأمرٌ يكادُ يكونُ نادرًا إلاّ إذا كانَ الاستعدادُ «الطّبعُ» قائمًا في النّفس كامنًا قبلَ ذلك؛ فإذا بنَى الشّاعرُ المتكوِّنُ في النّاقد شعرَهُ على التّوجّهات النّقديَّة، والمعايير المنهجيَّة المستقاة من النّقد، فسيكونُ ظاهرًا تمامًا أنّه يمارسُ الكتابة الشّعريَّةَ بعقله، ويفتقرُ شعرُه إلى التّأثير الذي هو غايتُه!

ولعلَّ بدايات النّظر في الذّوق الفنِّيّ وعلاقته بالاختيار تبدو جليَّةً عند ابن قُتَيبَة الدّينوريّ، وقد يكونُ ذلكَ مُسوَّغًا باعتبار المعيار الذي اتّخذَهُ ابن قتيبةَ للمفاضلة بينَ الأشعار نفسها، وهو قائمٌ على ثُنائيَّة اللفظ والمعنى، ومدى الإجادة أو الإساءة فيهما معًا، أو الإجادة في أحدهما مع الإساءة في الآخَر. لكنّه أوضحَ، بعدَ هذا المعيار، أنَّ النّاسَ

مختلفونَ في أذواقهم، بما يقودُ إلى اختلافِهم في اختياراتهم من الشِّعر وحفظها. قال (٣٣) : «وليسَ كلُّ شعر يُختارُ ويُحفظُ على جودة اللفظ والمعنى، ولكنّه قد يُختارُ ويُحفَظ على أسباب؛ منها الإصابةُ في التشبيه...، وقد يُحفَظُ ويُختارُ على خِفَّة الرّويِّ...، وقد يُختارُ ويُحفَظُ لأَنّ قائلَه لم يَقل غيرَه، أو لأَنّ شعرَه قليلٌ عزيزٌ...، وقد يُختارُ ويُحفَظ لأنّه غريبٌ في مَعناهُ...، وقد يُختارُ ويُحفظ أيضاً لِنُبلِ قائله».

فمعاييرُ الأذواقِ، إذًا، إمّا أن تكونَ مستمَدَّةً من النُّصوص الشِّعريَّة نفسها، وهي هنا تقومُ على مقياسِ الإجادة في ثنائيّة اللفظ والمعنى، وخفّةِ الرّويّ، وإصابة التّشبيه والوصف، وإمّا أن تُسْتَمَدَّ من أشياءَ أُخرى متعلِّقة بالنّص مثل: قائله، وزمانه، وقلّة شعره، ونُبْله، وانفراده به. وهو ما نجدُ قريبًا منه في رؤية ابن سنانٍ الخَفَاجيّ للمسألة، وكأنّه يقتدي بابن قُتيبةَ ويكرّرُ بعض عباراته، ممتدًّا بها إلى مناحٍ أُخرى من التّفصيل، كاشفًا عن: أثرِ المذهبيَّة وصلة القُرْبَى في الاختيار، وغرابة النّصِّ وتداوُله وشُهْرَته. والرّؤيةُ التي يعرضُها ابنُ سنان، وعرضَ جوهرَها ابن قتيبةَ قبلَه، ما زالت قائمةً في زماننا هذا؛ لأنّ اختيارَ النّصوص لتدريسها أو نقدها، بل قراءتها، لا يكونُ دائمًا مبنيًّا على رؤية موضوعيَّة، إنّما تعرضُ فيه الأهواءُ والرّغباتُ الشّخصيّة أحيانًا. يرى ابنُ سنان أنَّ كلاً يُفضِّلُ من الشِّعر «ما يُوافقُ طباعَهُ وغَرضَه»، فَتجِدُ قومًا يذهبونَ «إلى اختيار ما لَمْ يُتداول منه؛ حتّى يكونَ للوحشيِّ الذي لَمْ يُشتَهَر مزيةٌ عندَهم على المعروف المحفوظ. ويُخالفُهم آخرونَ فيَختارونَ سائر الشِّعر على خاملِه، ومشهورَه على مَجهوله. ويستَحسنُ قومٌ الشِّعرَ لأجل قائله؛ فيختارونَ أشعارَ السّادات والأشراف ورؤساءِ الحروب، ومَنْ يُوافقُهم في النِّحلَة والمذهب، ويَمتُّ إليهم بالمودَّة أو النَّسَب» (٣٤) .

المبحَثُ الثّالثُ ـ اختلافُ الأذواقِ الفنِّيَّة بينَ النّاس:

لعلَّ ما تقدَّم في المبحث الأوَّل يوضِّحُ اختلافَ الأذواق باختلاف المتذوِّقين، وهي مسألةٌ طبيعيَّةٌ بالنَّظر إلى اختلاف النّاس في أمورٍ عدّة أهمُّها: تنوُّعُ مشاربهم الثّقافيَّة والعقَديَّة، وتعدُّدُ مصادر النّصوص التي يتّصلونَ بها وتتشكَّلُ وَفقَها أذواقُهم، وتلوُّنُ شخصيّاتهم ورغباتهم وطِباعهم وأهوائهم، فضلاً عن المؤثّرات الاجتماعيَّة والعادات والنُّظُم السّائدة في بيئاتهم.

ويبلغُ ابنُ طَباطَبا العلويّ الذّروةَ بتفسير اختلاف أذواق النّاس الفنّيّة في الأشعار خاصَّةً، وكأنّه كانَ ينظرُ إلى أنَّ الشِّعرَ ليسَ واحدًا مهما يكُن اسمُهُ دالاً على ذلك؛ فاختلافُ الشُّعراء في أذواقهم الفنّيّة سيقابلُه بالضّرورة اختلافُ مذاهب النّاس وأذواقهم. وكأنّه، كذلك، كان ينظرُ في اختلافِ مواقفِ النّاسِ من النّصِّ نفسه، واختلافِ مواقفِ الواحدِ

منهم حينَ ينظُر في نصوص متعدِّدَة، وهي مسألةٌ غيرُ قابلة للحصر والتّحديد. واللطيفُ في تفسير ابن طَباطَبا هو عقدُه القرانَ بين أذواق النّاس في الشِّعر وأذواقهم في الصُّور، فضلاً عن تفسير اختلاف الأذواق باختلاف المتذوّقينَ في القدرات العقليَّة اللازمة لفهم النّصوص وسَبْر أغوارها، والقيم الأخلاقيَّة التي تُصدرُ أحكامًا جازمةً تأمرُ بمقاربة نصٍّ أو تنهى عنه. قال [٣٥] : «والشِّعرُ على تَحصيل جنسه، ومعرفة اسمه، مُتشابهُ الْجُملَة، مُتفاوتُ التّفصيل، مختلفٌ كاختلاف النّاس في صوَرهم وأصواتهم وعُقولهم وحُظوظهم وشَمائلهم وأخلاقهم؛ فهم مُتفاضلونَ في هذه المعاني، وكذلك الأشعارُ هي متفاضلةٌ في الْحُسن على تَساويها في الْجنس، ومواقعُها من اختيار النّاس إيّاها كَمَواقع الصُّور الحسنَة عندهم، واختيارهم لما يستَحسنونَه منها. ولكلٍّ اختيارٌ يؤثره، وهوىً يتَّبعه، وبُغيَةٌ لا يستَبدل بها، ولا يُؤثر سواها».

إنّ العبارات التي ختَمَ بها ابنُ طَباطَبا نصَّه المتقدِّمَ في غاية الأهمّيّة، وقد تبدو مضلِّلَةً إذا أُخذت على عواهنها بغير تحديد وتأطير؛ فهل الذّوقُ والاختيارُ مبنيّان على الأهواء؟ إذا كانت المسألةُ كذلكَ فلا شأنَ للنّقد والنّقّاد بأيّ محاولة للفهم والتّحليل والتأطير؛ لأنّ الأهواءَ لا يحكُمها إلاّ الشّهواتُ والغرائزُ، وهذه لا يضبُطُها ضابط، ولا يمكنُ تحديدُها والنّظرُ فيها إلاّ ضمنَ دراسات علم النّفس. أمّا وقد قرَنَ الشِّعرَ قبلَ هذه العبارات بالصُّور، فالمسألةُ مختلفةٌ جدّا. ولعلّ المتابَعةَ بنصٍّ آخرَ توضِّحُ المسألةَ أكثر، ففي سياق تفسيره لتأثير الشِّعر في النّفوس، وصنيعه بها، قال ابنُ طَباطَبا [٣٦] : «والنَّفسُ تسكُنُ إلى كلِّ ما وافقَ هَواها، وتقلَقُ بما يُخالفُه، ولها أحوالٌ تتصرَّفُ بها: فإذا ورَدَ عليها في حالة من حالاتها ما يُوافقُها اهتَزَّتْ له، وحدثَتْ لها أريَحيَّة وطرب، وإذا وردَ عليها ما يُخالفُها قلقَت واستَوحَشَت». الهَوى، هنا، ليسَ الشّهوةَ والحاجةَ الغريزيَّة، إنّما هو الذّوقُ الذي نَما معَها، وتكوَّنَ مع تشكُّلها، فأصبحَ معيارَها الخاصَّ: إذا واتاها ما يُحرِّكُه ويُثيرُه اهتزَّت وطربَت، وإذا صادفَها ما يُخالفُ ذوقَها نَفَرَت منه واشمأزَّت!

وتتّسعُ فكرةُ اختلاف الأذواق، وتنوّع مذاهب النّاس في الشِّعر قولاً واستقبالاً، حتّى تبلغ التّنازُعَ في أمر تقديم شاعر وتأخير غيره، أو تفضيل نصٍّ وإقصاء آخرَ، وكأنّنا نعودُ من جديد إلى فكرة ابن قتيبة التي برزَت ناضجةً فيما بعدُ عند ابن طَباطَبا؛ فالتّوحيديُّ يُجيبُ عن سُؤال الوزير أبي الوفاء المُهندس له في شأن المفاضَلَة بينَ أبي تمّام والبحتريِّ بقوله [٣٧] : «إنّ هذا البابَ مُختلَفٌ فيه، ولا سبيلَ إلى رَفعه، وقد سبقَ هذا من النّاس في الفرزدق وجرير، ومن قبلهما في زهير والنّابغة». وعلَّلَ الآمديُّ للاختلاف في أمر (أيُّ الشّعراء أشعرُ؟) باختلاف «آراء النّاس في الشّعر، وتبايُن مذاهبهم فيه» [٣٨] . وهكذا كانَت رؤيةُ ابن رشيق القيروانيِّ حين رأى أنّ النّاسَ «مختلفونَ في الشّعر وهو أكبرُ علوم العرب، وأنّهم يقدِّمونَ

ويؤخِّرونَ، ويُقلّون ويُكثرونَ، وأنّ كلَّ واحدٍ منهم «قدْ ضرَب في جِهة، وانتَحلَ مذهَبًا هو فيه إمامُ نفسه وشاهِدُ دَعواهُ» (٣٩).

وكانَ المرزوقيُّ قد تنبَّه على الذّوق الفرديّ وأثره في مُقاربة الأدب والإعجاب به من عدَمه؛ فالنّاسُ تختلفُ أذواقُها، وتبعًا لذلكَ تختلفُ مواقفُها من الأدب عامّةً، ومن بعض نُصوصه خاصّةً. ويُعالجُ المرزوقيُّ اختلافَ الأذواق الفرديَّة هنا بالتركيز على مصطلحات الاستجادَة والاستحلاء والاستهجان والاجتواء، وهي قائمةٌ على الذّوق بلا مُوارَبَة أو حاجَة للتّحليل. ونجدُ ذلكَ صريحًا جليًّا في قوله بأنّ «كثيرًا ممّا يستَجيدُه زيدٌ يَجوزُ أنْ لا يُطابِقَهُ عليه عَمرو، وأنّه قدْ يُسْتَحسَنُ البيتُ ويُثْنى عليه، ثُمَّ يُسْتَهجَنُ نَظيرُه في الشَّبَه لفظًا ومَعنىً حتّى لا مُخالَفَةَ، فيُعْرَضُ عنه؛ إذ كانَ ذلكَ موقوفًا على استحلاء المستَحْلي، واجْتواء المُجتَوي» (٤٠). وينْتَهي المرزوقيُّ، في تقديمه لشرح حَماسة أبي تَمّام، إلى الكشف عن أسباب الاختلاف التي ترصُدُ الظّاهرةَ في إطار كلّي، ساعيًا لحَصْرها في فكرة اتِّساع الْخطاب اللغويِّ ليشْمَلَ المختلفَ بما فيه من احتمال، وما يُصيبُهُ من انشعاب الأفكار النّاظرة فيه (٤١)؛ فموقفُ من رأى الاقتصادَ في الشِّعر أَوْلَى مبنيٌّ على مَيله إلى طرائق الأقدَمينَ لأنّ الشِّعرَ يكونُ أشبَهَ بطرائق الأَعْراب، وعلَّةُ ميْل المائلينَ إلى الإغراق رغبتُهم في الدّلالة على «كَمال البراعة، والالتذاذ بالغَرابة» (٤٢).

ولعلَّ ابنَ رشيق كانَ أقربَ إلى المرزوقيِّ حينَ صنَّفَ آراءَ النّقّاد في (أيُّ ثلاثة من الشُّعراء أَوْلى بالتّقديم؟). وقد نبَّهَ في مُحاولته لتعليل ذلكَ على أسس أهمُّها: المستوى الفنّيّ للشّعر، وموضوعُه وغَرضُ الشّاعر منه، وتخصُّصُ الشّاعر أو تصرُّفه. لكنّ ابنَ رشيق يمتدُّ بالذّوق ليصفَ مواقفَ شرائحَ من أهل الأدب والمشتغلينَ به، أي إنّه نقلَ النّقاشَ في المسألة من مستوى الذّوق الفرديِّ لينبِّهَ على تشكُّل شرائحَ من المتذوِّقينَ الذينَ يبنُونَ مواقفَهُم بالنَّظر في جَوانبَ من النّصوص الشِّعريَّة؛ وذلكَ حينَ عقَّبَ على رأي من قدَّم امرأ القيس وذا الرُّمّة وابنَ المعتزِّ بقوله (٤٣): «هذا قولُ مَنْ يُفضِّل البديعَ، وبخاصَّة التّشبيهَ على جَميع فُنون الشِّعر». أمّا تقديمُ الأعشى والأخطل والحسن بن هانئ فهوَ «مَذهبُ أصحاب الخمر وما ناسبَها، ومَنْ يقولُ بالتصرُّف وقلَّة التكلُّف». وأمّا مَن فضَّلَ مُهلهلاً وابنَ أبي ربيعةَ والعبّاس بنَ الأحنف، فهوَ «يُؤثرُ الأنَفَةَ وسُهولَةَ الكلام والقدرةَ على الصَّنعة والتَّجويد في فنٍّ واحد».

ويصلُحُ رأيُ ابن رشيق المتقدّمُ لتفسير ظاهرة اختلاف الأذواق في نطاق شُموليّ أوسعَ من اختلاف الأذواق على مستويات فرديّة، فهو يتحدّث عن نماذجَ شعريّة ممتدّة، أو مذاهبَ في الشّعر متطاولة الآماد، أو حُقول موضوعيّة دلاليّة في الشّعر، وعن سمات وخصائصَ فنّيّة تكادُ تكونُ مشتركةً لدى شعراء المجموعة الواحدة الممثّلين لذلك الحقل، أو

تلك المدرسة. ولو نظرنا في الشِّعر كلِّه باعتباره واحدًا في الجنس والاسم، متعدّدًا باعتبار الحقول والدلالات والمعاني والخصائص، لقاربنا المسألةَ كما قاربَها ابنَ رشيق. ويبدو أنَّ علَّةَ الاختلاف كامنةٌ في أنَّ النّصَّ الواحدَ له مستَوياتٌ وطَبَقاتٌ متعدّدة، ومَحاسنُ ومثالبُ، قدْ لا تَظهَر للعيان دَفعةً واحدة، وهو ما يَقودُ إلى تَعدُّد مناحي النّظر فيه باختلاف النّاظرين؛ إذ يَنظُر كلٌّ منهم في النّصِّ إلى مستَوىً مختلف، أو جانبٍ محدَّد، لا يَنظُر إليه غيرُه [٤٤].

ولعلَّ ما تقدَّمَ أيضًا يُفسِّرُ اختلافَ موقف الفرد نفسه من نُصوص متعدّدة لمبدع واحد، أو لمبدعينَ متعدّدينَ؛ لأنّه إنّما يَنظُر إلى مقدار ذلكَ المستوى، أو وضوح ذلكَ الجانب في النّصّ، ويَسْتَهْدي في تذوّقه له بذوقه الخاصّ، وحالته النّفسيّة، وقيمه الفكريَّة ورُؤيته الجماليَّة [٤٥]. فالذّوقُ، وفقَ هذا التّصوُّر، يشبهُ أن يكونَ تحليلاً تمارسُه نفسُ المتلقّي لما يقرأ، وبحثًا عن الذّات في المقروء أو المسموع؛ إذ شعورُ القارئ بسروره ورضاهُ عمّا يقرؤهُ ناشئٌ عن عُثوره على ما يحبُّه ويميلُ إليه، وهذا نابعٌ من خواصِّ نفسه ومُيولها الذّاتيّة العميقة؛ فكأنّه وجدَ نفسَه فيما يقرأ لا نفسَ الكاتب، وأعجبَ بمُيوله وآرائه وتطلُّعاته لا بميول الكاتب وآرائه وتطلُّعاته، ولعلّه في حالة كهذه وجدَ إنسانًا آخرَ صوَّرَ له نفسَه بصورتها الحقيقيَّة، ووجدَ غيرَه يعبِّرُ عن أفكاره، فإذا فهمَ ذلكَ فإنّما يفهمُ ذاتَه ونفسَه [٤٦]!

المبحثُ الرّابعُ ـ الذّوقُ الفَنّيّ معيارًا نقديًّا:

اعتمدَ ابنُ طَباطَبا العلَويّ في كتابه «عيار الشّعر» على «صفاء الذّوق الفنّيّ دونَ سواهُ» باعتباره معيارًا نقديًّا [٤٧]، ونجدُه يعتمدُ الذَّوقَ معيارًا أساسيًّا لتمييز الشِّعر من سائر ألوان الأدب، بالاعتماد على تذوُّق نظمه وإيقاعه بحيثُ يصبحان جُزءًا من الذّات المبدعة والمتلقّية له. قالَ في تعريفه للشّعر جاعلاً النَّظمَ عيارًا لتكوُّن الطّبع فيه، والذّوقَ ركنًا في تمييزه: «كلام منظومٌ بائنٌ عن المنثور الذي يستعملُه النّاسُ في مُخاطباتهم بما خُصَّ به من النَّظم الذي إنْ عُدلَ به عن جهَته مجَّتْهُ الأسماعُ، وفسَد في الذَّوق. ونظمُهُ معلومٌ محدودٌ، فمَن صحَّ طبعُه وذوقُهُ لم يَحْتَجْ إلى الاستعانة على نَظم الشِّعر بالعَرُوض التي هيَ ميزانُه؛ ومن اضطربَ عليه الذّوقُ لم يَسْتَغْنِ عن تصحيحه وتقويمه بمعرفة العَرُوض والحِذْق به حتّى تُعتَبَرَ معرفتُه المستفادَةُ كالطّبع الذي لا تكلُّفَ فيه» [٤٨].

وقد ترسَّخ هذا التّوجّه في النّقد العربيّ باعتماد الذّوق الفنّيّ معيارًا؛ حتّى إنّ الآمديّ اتّخذ من «عمُود الذّوق» [٤٩] فَيصَلاً للبَتِّ فيما يختلفُ فيه المتذوّقون ونقّاد الشِّعر، «فكما أنّ على الشّاعر أن يلتزمَ عمودَ الشّعر، فإنّ على النّاقد أن يلتزمَ عمود الذّوق» تحقيقًا لأثر ما يُستَفاد بالمراس والدّربة وتقليب أشعار السّابقين [٥٠]. ويمتدّ تحكيمُ ذوق النّاقد المبنيّ على دُربته للحُكم على إحسانِ الشّاعر أو إساءته، إلى ما يجوزُ استعمالُه من الألفاظ والمعاني

والأخيلة والصُّور؛ أي من الإجمال في الإطار العامّ للشِّعر إلى التّفاصيل المتعلّقة: باللغة ألفاظًا ومَعانيَ، وبالخيال والتّصوير. ويتّضحُ من تأمُّل عبارة الآمديِّ أنَّ «عمودَ الذّوق» هو اتّجاهٌ عامٌّ في الذّوقِ الفنّيِّ الرّصين يتشكّلُ لدى النّقّاد بممارسة النّظر في الشِّعر والدُّربة على تفتيشه ونقده والبحث فيه، ويكادُ يقابلُ – بهذا الفهم – منهجيَّةً في النَّقد مُقابلَ منهجيَّةٍ في إبداع الشِّعر قوامُها «عمودُ الشِّعر»، أو «طريقةُ العرب» في نظمه!

ومع أنّ معيارَ «عمود الذّوق» في النّقد يُعدّ سببًا في الجُمود من جانب، فإنّ التأمّل يفضي إلى أنّه يتغيّر بتغيُّر الأعصار والبيئات، بما يتيحُ قابليَّته للتبدُّل أو التّحوُّر وإن ببطء، من الجانب الآخَر. ويبدو أنّ علَّةَ اعتماد الذّوق معيارًا نقديًّا كامنةٌ في مَيل بعض النقّاد لإقرار طريقة العرب وذوقهم في الشّعر، وهم يميلُونَ إلى «النّغمة العذبة، واللفظة المألوفة والمعنى المألوف» [٥١] ، بعيدًا عن الغُموض والإبهام والتّعمية وإعمال الخيال وإجهاد الفكر، وبعيدًا عن الأفكار المتفرّدة والصّياغة المكدودة والإشارات العميقة، فضلاً عن مَيلهم إلى الجمال البسيط في التّشبيه والقُرب فيه، والمُناسَبَة في الاستعارَة، ونُفورهم من التّعقيد فيهما، وفي المجاز عامَّةً.

ودليلُ ما تقدَّم، من رغبة بعض النقّاد في تغليب طريقة العرب وذوقهم حتّى أصبحَ ذلكَ الذّوقُ معيارًا للشّعر، ومن أنّ معيارَ الذّوق قابلٌ للتبدُّل مع مرور الأيّام، أنّ الذّوقَ العامّ اختلفَ بعدَ حينٍ من صراع أنصار القديم والمُحْدَث حتّى تقبّلَ النّاسُ المحدَثَ وفضَّلوه على القديم، واستقرَّ الأمرُ في النّقد العربيّ على هذا حتّى ضاقَت أعطانُ النّقّاد في أواخر القرن الهجريّ الخامس بغلَبة الذّوق المُحدَث وطُغيانه. وشهدنا في هذا السّياق أواخر القرن الرّابع الهجريّ دَعوةَ الخالديّين للعودة إلى القديم، واتّباعَ أبي العلاء المعرّيّ لهذا النّهج ودعوَتَه للاحتذاء به، «فأقبلَ النّاسُ على تدارُس الشّعر الجاهليّ والمخَضْرَم، وتصدّى الشّرّاح لشرحه» فصُنِّفت شروحُ: المرزوقي والتّبريزيّ لحماسة أبي تمّام، وشروح التبريزي للمعلّقات والمفضّليّات، وشروح الزّوزنيّ للمعلّقات وأشعار الستّة الجاهليّين [٥٢] . ولعلّ المتنبّي كانَ قد أسهمَ فنّيًّا في إعادة الذّائقة العربيّة مرّة أُخرى لتقبّل القديم، خاصّةً الوقوفَ بالأطلال والغزلَ بالمرأة والرّحلةَ ونعتَ الإبل [٥٣] .

وقد برزَ الذّوقُ العامُّ السّائدُ معيارًا نقديًّا فيما وجّهه ابن شرَف القيروانيُّ لأبي نُواس من انتقادات؛ إذ اتّهمه بأنّه نزلَ بالشِّعر إلى مُستوى أفهام العامّة وتركَ السّيرةَ الأُولى فجعلَ «الجدَّ هَزْلاً، والصّعبَ سَهلا»، ولذلكَ أقبلت العامّةُ على أشعار أبي نُواس كما رأى ابنُ شرَف، وكلِفَت بالسّخيف الضّعيف منهُ مع أنّ أبا نُواس قادرٌ على الشّعر القويّ الجزل؛ غير أنّ عنايتَه انصرفَت إلى ما ينفُقُ في سوق الجُمهور الذي تعلّق بخفّة ظلِّه وطُرَفه وكلامه الملحُون؛ قال ابنُ شَرَف [٥٤] : «فشعرُ أبي نُواس نافقٌ عند هذه الأجناس، كاسدٌ عندَ أنقَد

النّاس». ولعلّها قضيَّةٌ ما زالت قائمةً في النّقد بوصفها إشكاليّةً من إشكاليّاته الكبرى؛ فهل يرتقي الشِّعرُ بأذواق العامّة إلى رُتبة أذواق النقّاد، أو أنّه يسايرُ أذواقَ العامَّة ويمنحُهم المتعةَ الجماليَّةَ التي تسودُ فيهم؟ وهل المطلوبُ من الشّاعر أن يُعجِبَ بشعره فئةَ الخاصَّة من أهل الفهم والذّوق، أو أنْ يطلُبَ الجماهيريَّةَ؟ ولماذا لا يُعَدُّ ذوقُ العامّة جزءًا أساسيًّا من الذّوق العامّ؟ لقد كانَ النّقدُ العربيُّ ذاتَ حينٍ من الدّهر نقدًا فيه جانبٌ «طَبقيّ» يستَمدّ رؤيتَه للنّصّ من جانب اجتماعيّ ينظرُ إلى المجتمع بوصفه طبقتَين: العامّة، والخاصَّة؛ وبقي هذا الأمرُ قائمًا فيه، وفي الأدب، بسبب من التّوجيهات النّقديَّة المُتعالية التي تطلبُ الكمالَ، حتّى انقسمَ الأدبُ مسارَين: مسارًا للأدب يُراعي ذوقَ الخاصَّة عُرِفَ بالأدب الرّسميّ، وآخرَ يُراعي ذوقَ العامّة عُرِفَ بالأدب الشّعبيّ.

غيرَ أنّ حازمًا القرطاجنّي رأى في هذا رأيًا آخرَ؛ فغايةُ الأقاويل الشّعريّة عنده إحداثُ التّأثير في نفوس السّامعينَ، وإثارةُ الانفعال فيهم ليُحمَلُوا على عمل شيءٍ أو تركه، أو اعتقاد أمر أو تجنُّبه؛ ولهذا كانت أدخلُ المعاني في الأقاويل الشّعريّة عند حازم هي تلك المتعلّقة بالأغراض الإنسانيَّة، التي تتقبّلها نفوسُ العامّة والخاصَّة بلا تمييز بينَ الشّريحتَين؛ وذلكَ بأنْ تَجْمَعَ تلك المعاني بينَ أمرين اثنين هُما: أن تكونَ معروفةً مألوفةً، ومُؤثّرةً مثيرةً للانفعال النّفسيِّ في آنٍ معًا. وهو ما يمكنُ أن نجده صريحًا في قوله [٥٥] : «فأمّا بالنّظر إلى حقيقة الشِّعر، فلا فرقَ بين ما انفردَ به الخاصّةُ دونَ العامّة وبين ما شاركُوهم فيه، ولا ميزةَ بين ما اشتدّت عُلْقَتُه بالأغراض المألوفة وبينَ ما ليسَ له كبيرُ عُلْقَة». والعلَّةُ التي يسوقُها حازمٌ لهذا قائمةٌ على أنّ حقيقةَ الشّعر لا يقرِّرُها إلاّ نجاحُ الشّاعر في المحاكاة. وهو في ذلكَ منسجمٌ مع رؤية ابن حَزم للبلاغة بوصفها «ما فهمَه العامّيُّ كفهم الخاصّيّ» وإن يكُن بلفظ يتنبّه عليه العامّيّ لأنّهُ «لا عهدَ له بمثل نظمه ومعناهُ» [٥٦] ، معَ المحافظة على الفارق بينَ الرّؤيتين.

وقد أصَّلَ أبو الرّيحان البيرونيِّ لاختلاف أذواق العامّة عن الخاصّة تأصيلاً لطيفًا، وبنى تأصيلَه على اختلاف الفئتين في محدّدات النّظر وطبيعة التّفكير والاهتمام، مُعيدًا المسألةَ إلى اختلاف الطِّباع. والعلاقةُ واضحةٌ بينَ الذّوق من جهة، والطّبع من جهة أُخرى، بل إنّ توضيحَهُ للأمر بقَصد الخاصّة للمعقولات والكلّيّات، وقصد العامّة للمحسُوسات والجزئيّات التّفصيليّة، يجعلُ كلامَه أدخلَ في بابِ تكوُّن الذّوق الفنّيّ، كما يَشي قولُه [٥٧] : «إنّما اختلفَ اعتقاد الخاصّ والعامّ في كلِّ أمّة بسبب أنّ طِباعَ الخاصّة تُنازعُ المعقولَ، وتقصدُ التّحقيقَ في الأصول، وطباعَ العامّة تقفُ عندَ المحسوس، وتقتنعُ بالفروع، ولا تَرومُ التّدقيقَ، وخاصّةً في ما افتَنَّتْ فيه الآراءُ، ولَمْ تتّفق عليه الأهواء».

الفصلُ الثّاني:

تحوُّلات الذّوق الفَنّيّ:

مقدّمة:

هل يمكنُ للشِّعر أن يصمدَ ثابتًا أمامَ التغيّرات الجذريّة التي قد تطرأ على المجتمعات؟ وهل يمكنُ تصوُّرُ أن تُحَيَّدَ الفُنونُ والآدابُ والأذواقُ من الوقوع تحتَ تأثيرِ التغيّرات التي تُصيبُ البنى الاجتماعيّة والثقافيّة؟ وإذا كانت الفنونُ والآدابُ هي البنيةَ الفوقيّة – وفق البنيويّة التّكوينيَّة– التي تعكسُ بنىً اجتماعيّةً واقتصاديّةً وسياسيَّةً عميقةً بما يجسّد الحراكَ الاجتماعيّ، فإنّها هي التي تُبرزُ آثارَ تلكَ التحوّلاتِ التي تُصيبُ الفلسفةَ الجماليّة، وتُحوِّرُ أو تغيّرُ منظومةَ الذّوق الفنّيّ. لقد كان «الإحساسُ بالتّغيُّر والتّطوُّر: في الذّوق العامّ، أو طبيعة الفنّ الشّعريّ، أو في المقاييس الأخلاقيّة التي يستندُ إليها الشّعر، أو في العاداتِ والتّقاليدِ التي يصوّرها، أو في المستوى الثقافيّ ونوع الثّقافة في فترة إثرَ أُخرى، أو في مجموعةٍ من القيم على وجهِ التّعميم» [٥٨] ، أحدَ أهمّ ركائزِ النّقد العربيّ القديم، خاصّةً تلك التي أسّست لمجالاتٍ صالحةٍ للنّقد وتطويرِه وتراكُمِه.

ورأى إحسان عبّاس أنّ النّماذج الشّعريّة الكُبرى التي ظلّت سائدةً حتّى بدايات العصر العبّاسيّ، مسيطرةً على الذّوق العامّ ومشكِّلةً له، كانت معيارًا للنّقد، ومُفتَتحًا لتطوّر النّقد حينَ أخذت بعض الأذواقِ تنفرُ منها، وتتحوّل عنها إلى نماذجَ جديدةٍ مُباينة، وهكذا بدأَ النّقدُ يتطوّر ويتغيّرُ «حين أخذت المقاييسُ الأخلاقيّة، والقيَمُ العامّة، والتّقاليدُ المتَّبَعة، تنحني أمام تيّاراتٍ جديدة أو تصطدمُ بها، وحين تعدّدت المنابعُ الثقافيّة، وتباينَت مستوياتُها» [٥٩] .

وقد شهدَ مطلعُ العصر العبّاسيّ تغيُّرًا كبيرًا وعميقًا في الشّعرِ على أيدي شعراء من أمثال: أبي نواس، وأبي العتاهية، وأبي تمّام، والعبّاس بن الأحنف، وغيرِهم من المحدَثينَ الذين اعتمدَت ثقافتُهم على «كليلة ودمنة وعهد أردشير وكتابِ مزدَك» بما أهّلهم ليمثّلوا الطّبقة المثقّفة في المجتمع البغداديّ العبّاسيّ [٦٠] . ولم يعُد مقياسُ الجَزالةِ والقوّة والفُحولةِ نافعًا للنّظر في أشعار هؤلاء؛ إذ ترقّق العبّاسُ وأبو العتاهية وأبو نواس، وأغرقَ أبو تمّام في البديع. هكذا تعرّض النّقد العربيّ لأزمة حقيقيّة ناتجةٍ عن وقوفِه عندَ حدٍّ ما تقدّمه من نقودٍ ذوقيَّة تَهشُّ للقدماء، في حين أصبحَ الشّعرُ في حاجةٍ إلى نظرةٍ نقديّة جديدة، ومقاييسَ مختلفةٍ تُعالجُه [٦١] .

المبحث الأوّل ـ الذّوق الفنّيُّ العامّ السّائد:

ما من شكٍّ في أنّ الذّوقَ يظلُّ مسألةً فرديَّةً في إطار النّظرِ إلى التّفاصيلِ الدّقيقة التي تؤدّي إلى تشكُّله؛ وقد تقدّم الحديثُ عن شيءٍ من ذلك حين عرضت الدّراسةُ لاختلاف الأذواق بينَ النّاس. غيرَ أنّ الواقعَ التّاريخيّ، والحاضرَ أيضًا، يشهدُ بأنّ ذوقًا فنّيًّا عامًّا يتشكّلُ ويسودُ في مجتمعٍ ما في عصرٍ ما، وأنّ هذا الذّوقَ يستمدُّ عناصرَهُ من مناحٍ متعدّدة؛ فيها الاعتقاديُّ الثّقافيُّ، والأدبيُّ، والاجتماعيُّ، والاقتصاديُّ، والسّياسيُّ أيضًا. والغايةُ في هذا كلِّه تصوُّرُ التّأثيرِ المُتبادَلِ بين الأذواقِ الفرديَّة الخاصَّة والذّوقِ العامِّ السّائد، والحراكِ الذي ينتجُ عن هذا التّأثير. ولا بدَّ، هنا، من تحقُّقِ انتشارِ ذوقٍ فنّيٍّ بين أفرادِ المجتمعِ لتتحقَّقَ السّيادةُ لذلكَ الذّوق!

ويشهدُ الواقعُ التّاريخيُّ بسيادَةِ أذواقٍ فنّيّة خاصَّةٍ في بيئاتٍ بعينها في المجتمعِ العربيّ قديمًا، في حقبٍ زمنيَّةٍ محدّدة؛ كما يشهدُ بصراعٍ بين الأذواقِ الفنّيّة في تلكَ البيئاتِ أيضًا. ومن ذلكَ سيادَةُ الذّوقِ الذي شاعَ وانتشرَ في بيئة الحجازِ تُجاه ما سُمِّيَ الغزلَ الحسِّيَّ حينَ اشترعَه عمرُ بنُ أبي ربيعةَ، وسيادةُ ذوقٍ مُناظرٍ لهُ في بيئة البوادي تُجاهَ ما سُمِّيَ الغزلَ العُذريَّ. غيرَ أنّ ذلكَ الذّوقَ الذي أسّسَ له ابن أبي ربيعةَ كانَ وليدَ عواملَ متعدِّدة، وواجهَ في بداياته صراعًا مع الذّوقِ السّائدِ عربيًّا في تلكَ البيئة، لكنّهُ– بوصفه كَسْرًا للسّائد– تمكّن من الامتدادِ والانتشار. وكذلكَ يمكنُ الحديثُ عن الصّراعِ بينَ ذوقَينِ اثنينِ في القرنِ الأوّلِ من العصرِ العبّاسيّ؛ إذ ناقضَ ذوقُ المُحدَثينَ الذّوقَ الفنّيَّ السّائدَ المُعجَبَ بالقدماء والقديم، وحينَ تمكّن الذّوقُ المُحدَثُ واجهَ نقلاتٍ متعدِّدةً بدءًا بأبي نُواس فأبي تمّام ثمّ المتنبّي. وكانت الجماهيريَّةُ تتحقَّقُ للذَّوقِ الفنِّيِّ الجديد الذي يُسايرُ زمانَه ثقافيًا وحضاريًّا، ويكسرُ رَتابَةَ الذّوقِ الفنّيِّ السّائد وجُمودَه! بل إنّ الشّعراءَ الذينَ أسهمُوا في تطويرِ الشِّعر العربيّ القديم، ونقله نقلاتٍ نوعيَّةً، وكسَرُوا نمطيَّةَ الذّوقِ السّائد، هم الذينَ قامَتْ ثوراتٌ نقديَّةٌ على أشعارِهم؛ أي أنّ الخاصَّةَ من أهلِ العلم بالنّقد والأدب لم تتقبَّل أشعارَهم، في حين انتشرَت أشعارُهم بين الجُمهور، وشكّلت نقلاتٍ نوعيَّةً في الذّوقِ الفنّيّ العامّ (٦٢).

ونجدُ في مدوَّنة النّقدِ العربيِّ القديم لمحاتٍ من تأكيدِ الجماهيريَّة، فقد أعادَ ابنُ الأثيرِ عرضَ قضيَّةِ الذّوقِ من جديد منتصرًا لذوقِ الجُمهور، بل مضى في المسألةِ إلى بُعدٍ آخرَ ينحو فيه منحى تفضيلِ الكثرةِ العدديّةِ التي تُضحي عندَه مقياسًا للحُكم على تفوّق الشّاعر. وإذا كانَ هذا الرّأيُ قد واتى ابنَ الأثيرِ في أثناء مناقشته لمنزلة المتنبّي وشعره ورأي النّاس فيه، وحاولَ به أن ينتصرَ لشعر المتنبّي رافضًا آراء الذينَ تنقّصُوا منه، فإنّه رأيٌ طريفٌ

في النّقد العربيّ القديم، وفريدٌ في بابِه. ولا نلمَحُ في كلام ابن الأثير هنا أيّ إشارةٍ إلى أنّ «الأكثريّة» عندَه تعني «الأكثريّة المثقّفة»، أو الفئةَ النّاقدة الخبيرة بالشّعر وضروبه ومسالكه؛ فالواضحُ تمامًا أنّه يتحدّث عن «الكثرة العدديّة» لا غيرَ. ولعلّ مجملَ كلام ابن الأثير دالٌّ على مفهوم تحقيق العالَميَّة بفهمنا المُعاصر؛ فهو يصرِّحُ بلفظ العالَم قاصدًا به إلى النّاس، لكنّ تنقُّلَه بين أصقاعِ الأرض ليذكُرَ أهليها فيمن يفضّل المتنبّي أو يقفُ منه موقفًا آخرَ، يحقّق لهذه الكلمة معناها بفهمنا المُعاصر تقريبًا، وإن يكُنْ هؤلاء جميعًا ينطقونَ بلسانٍ واحد. قال [٦٣] : «وماذا يُقالُ في رجُل خمسةُ أسداسِ العالَم مُجمعون على فضله وتقدُّمه؟ وذاكَ أنّ جميعَ بلاد المَشرق من أذربَيجانَ إلى حُدودِ الصّين لا يتمارَوْنَ في أنّه أشعرُ الشُّعراء قاطبةً، وهذه البلادُ أكثرُ من نصف المعمور؛ وأمّا باقي البلادِ من المغرب والجَنُوب والشّمالِ فإنّ منهم مَن وافقَ المشارقةَ في تفضيله على الشّعراء قاطبةً، ومنهم مَن يسوِّي بينه وبين المُجيدينَ من الشُّعراء، ومنهم مَن يغُضّ منه ويقَعُ فيه؛ وعلى هذا فإنّ الأكثرَ له وجزء يَسيرٌ ليسَ له».

الجَماهيريَّةُ مَطلَبٌ للمُبدِع وإن كانت مطلبًا خَفيًّا غيرَ مُعْلَن، ومهما يكُن أمرُ بعض الشُّعراء الذي أزْرَوْا بالعامّة من حيثُ لا تتفهّم أشعارَهُم، أو تستقبلُها بقَبُول حسَن، وقد كانَ هذا ظاهرًا لدى أبي تمّام، وظهر لدى المتنبّي أيضًا، بل تخطّى المتنبّي ذمَّ العامّة إلى ذمّ الخاصّة كما هو مشهُورٌ من أمرِه. ولم يكتفِ ابن الأثير بما تقدّم، فمضَى شوطًا آخرَ في الرّفع من شأنِ الذّوق العامّ السّائد. إذا كانَ رضَى الجُمهورِ مَطْلَبًا، وما دامت البلاغةُ تتجسّدُ في إفهام العامَّة كإفهام الخاصَّة، فإنّ ذلك يقتَضي معرفةَ الثّقافة العامّة، واهتمامات طبقة العامّة بكلّ تلوُّناتها وتفصيلاتها. وهكذا، جعلَ ابنُ الأثير الجُمهُورَ من المصادرِ الأصيلة الحقيقيَّة للمعاني، فنزلَ إلى الطّبقاتِ الشّعبيّة في أسواقها ودكاكينها ونواحيها ومزارعها؛ لأنّ الأديبَ والأدبَ محتاجانِ حاجةً شديدةً إلى معرفة «ما تقولُه النّادبةُ بين النِّساء، والماشطةُ عند جَلوَةِ العَروس، وإلى ما يقولُه المُنادي في السّوق» [٦٤] .

المبحث الثّاني ـ تحوّلات الذّوق الفنّيّ الثّقافيَّة:

شهدَ المجتمعُ العربيُّ في جزيرة العرب صراعًا فكريًّا وثقافيًّا عميقًا حينَ ظهرَ الإسلامُ، وبسببٍ من هذا الصّراع تغيَّرَ المشهدُ الثّقافيُّ كلُّه حينَ استقرَّ الأمرُ في نهايته لصالح العقيدة الجديدة. وقد أصبحَ في سياقِ الشّائع المألوف أنّ هذه النّقلة النّوعيّة في الثّقافة، وفي الوجدانِ أيضًا، قد أدّت إلى رؤيةٍ جديدة للأدب والفنّ بصورةٍ عامّة، وفي الشِّعر بصورة خاصّة، حتّى لقد عزفَ بعضُ الشّعراء عن قولِ الشِّعر كلبيد بن ربيعةَ، وخفتَ شعرُ بعضهم من مثل الخنساء، وسادَ ذوقٌ فنّيّ يدعُو إلى تسخيرِ الشِّعرِ، وفنونِ القولِ كلِّها، في خدمةِ

الرّسالة الجديدة؛ بل عُوقبَ بعضُ الشّعراء كالحُطيئة وسُحيم عبد بني الحسحاس، بالسِّجن والتّقريع على أشعارٍ تُخالفُ الأخلاقيّاتِ العامّةَ التي أرستِ العقيدةُ الجديدةُ أركانَها.

وبسببِ من الصّراعاتِ المذهبيَّة والسّياسيَّة شهدَ المجتمعُ العربيُّ في بيئاته المتعدِّدة انشعابًا في الأذواقِ الفنّيّة في العصرِ الأمويّ. ثمّ انشعبَت الأذواقُ في المجتمعِ العبّاسيّ؛ فإضافةً إلى الذّوقِ العربيّ التقليديّ الذي كان يمثّله البحتريّ في شعره، وكذلكَ الأعرابُ وأهل البوادي، تسلّلت الثقافةُ المنطقيّة والفلسفيّة إلى طبقة المثقّفين، وأشعلت حركة الاعتزالِ الحميّة لتقديسِ العقل، وأدّى ذلكَ إلى تفضيلِ النّثرِ على الشّعر لأنّ الذّوقَ العقليّ المنطقيّ أميلُ إلى وضوحِ المعاني. وأدّى ذلكَ الانشعابُ إلى اختلاف الرّواة في فهمهم لوظيفة الشّعر وأهداف روايته، حتّى ذهبَ كلُّ فريقٍ منهم مذهبًا يجسّدُ الذّوقَ الخاصَّ به. وقد تنبّه الجاحظُ على التّغيُّراتِ التي طرأتْ على ذَوْقِ رُواةِ المربديّين والمسجديّين في الشّعر، وعدَّ أربعَةً منها، بما يدلُّ على سُرعَة تغيُّرِ الذّوق الفنّي لدى تلكَ الفئة، وعلى انقلاباتٍ أدبيّة نقديّة شَهدَها المجتمعُ العبّاسيّ في مدّة زمنيّة قصيرة نسبيًّا. قالَ مُلاحظًا [٦٥] : «ولَمْ أرَ غايَةَ النّحويّينَ إلاّ كلَّ شعرٍ فيه إعرابٌ، ولَمْ أرَ غايَةَ رُواةِ الأخبارِ إلاّ كلَّ شعرٍ فيه الشّاهدُ والْمَثَل. ورأيْتُ عامَّتَهم... لا يَقفونَ إلاّ على الألفاظِ المنتَخَبَة والمعاني المنتَجَبَة، وعلى الألفاظِ العذبَة والمخارجِ السّهلة والدّيباجَةِ الكريمة، وعلى الطّبعِ المتمكّن وعلى السَّبكِ الجيّد، وعلى كلِّ كلامٍ له ماءٌ ورونَق، وعلى المعاني التي إذا صارَت في الصّدورِ عَمَرَتْها وأصْلَحتْها من الفسادِ القديم...، ورأيْتُ البصَرَ بهذا الجوهَرِ من الكلامِ في رُواةِ الكُتّابِ أعمَّ، وعلى ألسنَة حُذّاقِ الشُّعراء أظْهَرَ". وعلى حُسنِ ما ترويه هذه الفئةُ الأخيرة، فإنّها تتّخذُ الشِّعرَ وسيلةً لتقويمِ اللسانِ وتحسينِ البيان؛ فهو عندَها وسيلةٌ لا غاية [٦٦] !

ويبدو أنّ هذه الرّؤيةَ قد برزت لدى الجاحظ نتيجةَ تنوُّعِ مذاهبِ مَن تلقّى العلمَ عليهم من الأعلامِ في الشِّعر والأدب، واختلافِ رؤاهُم للأدبِ ووظيفتِه، وتبايُنِ معاييرهم الجماليَّة فيه؛ وذلكَ أنّ ابن رشيقٍ القيروانيّ روى عنهُ أنّه طلبَ علمَ الشّعرِ عند الأصمعيّ فلمْ يُحسن إلاّ غريبَه، والأخفش فلمْ يُتقن إلاّ إعرابه، وأبي عبيدة فلَمْ ينقل إلاّ الأخبارَ والأيّام، ووجد بغيتَه عندَ أُدباء الكتّاب [٦٧] . إنّها الأذواقُ والاختياراتُ والاستحلاءُ والاستحسانُ من جديد.

المبحث الثّالث ـ أثر الزّمان والمكان في تحوّلات الذّوق الفنّيّ:

يقعُ تأثيرُ الزّمانِ في تشكُّلِ الذّوقِ موقعًا جوهريًّا لأنّ بناءَ الذّوقِ الفنّيّ يتطلّبُ المُراكَمةَ أصلاً؛ أي إنّ تعرُّضَ الفردِ، والجماعة كذلك، لتجاربَ متلاحقة من خلالِ استقبالِ النّصوص وتذوُّقها، هو الذي يشكّل ذوقَه، إضافةً إلى المَعارفِ والمناقَشاتِ التي يكتسبُها أو يخوضُها. وما يصدُقُ على الفردِ هُنا يصدُقُ أيضًا على الجَماعة. غيرَ أنّ تأثيرَ الزّمانِ في تشكُّلِ الذّوقِ

يأخذُ منحىً آخرَ هو تأثيرُ التغيُّرات الثّقافيَّة والحضاريَّة التي تُصيبُ الأدبَ والفنونَ بتغيُّرات مُناظرة، ولعلّ هذه التغيُّرات تنتجُ بلبَلةً في نظرة الأفراد والشّرائح والجَماعات إلى الآداب والفنون التي تُنتَجُ في حقبة ما، والنّاسُ عادةً منقسمونَ أقسامًا ثلاثةً في هذا الإطار: فبعضُهم ينظرُ نظرةَ تقديس للماضي بما فيه، وبعضُهم ينظرُ بعين التّقدير للحاضر بما فيه، وآخَرونَ يحاولونَ النّظرَ بموضوعيَّة، أو بحياد تُجاهَ المسألة الزّمانيَّة، ويبحثونَ عن الجَميل الممتع، والرّصين المُفيد، والمنسجم مع رؤيتهم الفكريَّة وقيمهم.

وإذا دقّقنا النّظرَ في المدوّنة النّقديّة العربيَّة فسنقفُ على مجموعة من النّصوص الدّالّة على وعي حقيقيّ بمسألة الزّمان، وتأثيره في تشكُّل الأذواق، وفي مواقف العامّة والخاصَّة من النّصوص الأدبيَّة خاصَّةً الشِّعر. ولعلّ ابنَ قُتيبة يكونُ صاحبَ النّظرة الموضوعيَّة الأساسيّة في هذا السّياق؛ ذلك لأنّه فصّلَ القولَ فيها، ونظرَ إلى الجانب المفهوميّ للشّعر والبلاغة وغضَّ النّظرَ عن التّبايُنات التّفصيليَّة في شأنهما ممّا تختلفُ فيه العصورُ. ومسألةُ التّقادُم في نصِّ ابن قُتيبة مُهمّة لفهم موقفه ورؤيته، إذ كلُّ النّصوص تتقادَم وتفقدُ معاصرَتَها التي تتّسمُ بها حينَ تُنتَج؛ فإذا ترتّبت الاستجادةُ وانبنى الاستحسانُ على المعاصَرَة، أو التّقادُم، كانَ تأثيرُ الزّمان واضحًا. هذا من جانب، ومن الجانب الآخر يمكنُ تحييدُ العُنصر الزّمانيّ وتأثيره في المعاصرة والتّقادُم، وبهذا يبقى تأصيلُ ارتباط الذّوق بأصول نابعة من الإجادة والإحسان، أي من جماليّات النّصّ نفسه بقطع النّظر عن متعلّقاته الخارجيَّة. قالَ ابن قتيبة [٦٨] : «لَمْ يقصُر الله العلمَ والشّعر والبلاغةَ على زمَن دونَ زَمن، ولا خَصَّ به قوماً دونَ قوم، بل جعلَ ذلكَ مُشتَرَكاً مَقسومًا بينَ عباده في كلّ دهر، وجعلَ كلَّ قديم حديثًا في عصره، وكُلَّ شَرف خارجيَّةً في أوّله»، وحينَ رأى من عُلَماء عَصره «مَنْ يستَجيدُ الشِّعرَ السّخيفَ لتقدُّم قائله، ...، ويرذلُ الشّعر الرّصينَ ولا عيبَ لهُ عندَه إلاّ أنّه قيلَ في زَمانه، أو أنّه رأى قائلَه"، ذهبَ مَذهبًا مُغايرًا فلَمْ يَنظُر "إلى المتقدِّم منهم بعينِ الجلالة لتقدُّمه، وإلى المتأخِّر منهم بعين الاحتقار لتأخُّره".

كانَ ابن قتيبةَ قد أصّل للمسألة في سياق الجدَل الذي انشغلَ به النّقد العربيّ زمنًا طويلاً حول المحدثينَ والقدماء، أو المتقدّمين والمتأخّرين. وإذا كان جلُّ الهُجوم قد تركّز على آراء أمثالِ أبي عمرو بن العلاء والأصمعيّ وابن الأعرابيّ ممّن فضّلوا القَديم على المُحدَث، وناصبُوا العداءَ لكلّ ما عاصرَهم من أشعار، فإنّ ردّة الفعل هذه لدى النّقّاد كانت كاشفةً عن وَعي عَميق بتحوّلات الشّعر العربيّ المناظرة لتحوّلات حضاريّة وثقافيّة واجتماعيّة. وكما كانَ هُجومُ أبي عمرو وأتباعه حاميًا، كانَ الرّدُّ عليهم كذلكَ وأشدَّ. رأى ابنُ سنان الخفاجيّ مثلاً أنّ عللَ من ذَهبوا مذهبَ تقديم القدماء على المحدثينَ والمتأخّرينَ كافّةً، ولَم يُجيزوا أنْ يُلْحَقَ بهم أحدٌ من العصور المتأخّرَة وإنْ أجادَ، محصورةٌ في ثلاث هيَ:

مُجرَّدُ تقدُّم الزّمان، وهؤلاء جعلوا الشّعراءَ في طَبقاتٍ بحسبِ أعصارِهم وأزمانِهم؛ وسَبقُ المتقدّمينَ إلى المعاني في أكثر الألفاظ المؤلّفة، وكونُ المتقدّمينَ قالوا الشّعرَ من غير تكلُّف. وانتقدَ هؤلاءِ بقوله [٦٩] : «ولهذه العلّة استُدِلَّ بأشعار المتقدّمينَ دونَ أشْعار المحدَثين، واحتاجَ هؤلاء كلّهم في نقد الشّعر إلى معرفة قائله قبلَ أنْ يَظهرَ لهم مذهبٌ فيه». ورأى حازمٌ القرطاجنّيّ أنّ رأيَ أمثال أبي عمرو «رأيٌ نَحويٌّ هو في الطّرف ممّا يَراهُ البُلَغاءُ ... ولا يُعْتَبَرُ الكلامُ بالنّسبة إلى قائلٍ ولا إلى زَمانٍ ألبَتَّةَ، وإنّما يُعتَبَرُ بحسبِ ما هُوَ عليه في نفسه من استيفاء شُروط البلاغة والفصاحة، بحسبِ ما وقعَ فيه، أو استيفاء أكثرِها، أو وُقوعِ أقلِّها فيه، أو عَدَمِها بالجملة منه، ووجودِ نقائضِها أو أكثرِها" [٧٠] .

وتنبّه ابنُ سنانٍ على تغيُّر العاداتِ والمواضَعات في الخطاب بتغيُّر الأزمنة والدُّول؛ إذ يرى أنّ العادةَ القديمةَ تُهجَرُ كلَّ حين، ويستَجِدُّ النّاسُ بعدَها عادَةً بعد أُخرى، وأضافَ [٧١] : «وإذا كانَ الأمرُ على هذا جارياً، فليسَ يَصِحُّ لنا أن نضَع رسوماً نُوجبُ اقتفاءها، لأنّا نحنُ في هذا الزّمانِ قد غيَّرنا الرَّسمَ المتقدِّم قبلَنا، وكذلكَ رُبَّما جرى الأمرُ فيما بعدَنا». ولا ينبغي فهمُ عبارته «فليسَ يَصِحُّ لنا أن نضَع رسوماً نُوجبُ اقتفاءها» باعتسافها؛ فهو لا يدعُو إلى عدَم وضع رُسوم (أصولٍ وقواعدَ ومعاييرَ) ، وإنّما يرفضُ إيجابَ اقتفاءِ الأدباء والشّعراء لها، أي إنّه يدعُوَ إلى تحريرِ المبدِع من كلّ قيدٍ أو إلزام، كما يؤصّلُ لرفضِ اعتدادِ النّقّاد بالمعاييرِ النّقديّة التي تسودُ في عصورِهم، فهذه المعاييرُ ستتحوّلُ وتُغيَّر بعدَ حين. وكأنّ ابن سنان الخفاجيّ ينظّرُ لتحوّلاتٍ في النّقد ينبغي أن تُناظرَ تحوّلاتِ الأدب وتواكبَها، وهي تحوّلاتٌ تتّصلُ بالذّوقِ العامّ الذي يكادُ لا يثبُتُ على حالٍ بينَ عصرٍ وآخر.

وإذا كانت رؤيةُ ابن سنان تمَسُّ جانبًا من الأدب لا كلَّه، وهي أميَلُ إلى ما يمسُّ الجانبَ الرّسميَّ منهُ، فإنّ المدوّنة النّقديّة العربيَّة لم تَخلُ من بيانٍ ما قد يُصيبُ الذّوقَ من تغييراتٍ، أو تلوُّناتٍ بسبب اختلاف البيئة والعصرِ بصورة شبه وافية. ويبرُز نصٌّ فريدٌ لعبد الكريم النّهشليّ يفصّل فيه القولَ في تنوّعاتِ الأذواقِ بحسبِ البيئاتِ والأعصار والمقامات. ويدعو عبدُ الكريم صراحةً إلى أن ينحُو الشّعراء المناحيَ التي تُلائمُ بيئاتِهم وعصورَهم، ويتنبّهوا على ما يَرُوجُ ويروقُ لدى الأكثريَّة؛ أي إنّه يدعو الشّاعرَ إلى استمدادِ ذوقه الخاصّ من الذّوقِ العامّ السّائد، دون أن يتناسَى مبدأ الإجادَة ومطلبَ الاعتدال، بقوله [٧٢] : «قد تَختلفُ المقاماتُ والأزمنَةُ والبلاد، فيَحسُنُ في وقتٍ ما لا يَحسُنُ في آخر، ويُستَحْسَنُ عندَ أهل بلد ما لا يُستَحسنُ عند أهل بلد غيره، ونَجدُ الشّعراءَ الحذّاقَ تُقابلُ كلَّ زمانٍ بما استُجيدَ فيه، وكثُر استعمالُه عندَ أهله، بعدَ أنْ لا تَخرُجَ من حُسنِ الاستواءِ وحدِّ الاعتدالِ وجودة الصَّنعة، ورُبَّما استُعملت في بلد ألفاظٌ لا تُستَعمَل كثيرًا في غيره».

ويُناقشُ القاضي الجرجانيّ المسألةَ في ثَنايا حديثِه عن تغيُّرِ الذَّوقِ الفنّي العامّ لدى المتلقّينَ والمبدعين بفعل التّحضُّر، وبأثرٍ ممّا يُصبحُ عليه المجتمعُ من ميلٍ إلى اللينِ والتّأنّق والجمال في مَظاهر الحياة كلِّها، وفي ضِمنها النّشاطُ الإبداعيُّ الإنسانيُّ، فليسَ معقولاً أن تتغيّر ثقافةُ المجتمع جَماليًّا في بعضِ الجَوانبِ، وتبقى جامدةً في جوانبَ أُخرى؛ ذلكَ لأنّ الحالةَ الحضاريَّةَ ليسَت مجزَّأةً؛ إنّما هي كلٌّ. وتنبّه على عاملٍ مهمّ في تقييم النّصوص الأدبيّة، وذلكَ هو مقارنَتُها بغيرِها، وقراءَتُها في ضوءِ غيرِها، بما يُكسبُها مزيدًا من القيمة، أو يسلبُها ما لها من قيمة. رأى القاضي الجرجانيُّ أنَّ المحدثينَ من الشّعراء قدْ مالوا إلى التّأنُّق انسجامًا مع بيئتهم الحضاريّة، «وترقَّقوا ما أمْكَنَ، وكَسَوا معانيَهُم ألطَفَ ما سَنحَ من الألفاظ، فصارتْ إذا قيسَتْ بذلكَ الكلام الأوّل يتبيَّنُ فيها اللينُ فيُظَنُّ ضَعفًا، فإذا أُفْرِدَتْ عادَ ذلكَ اللينُ صَفاءً ورَوْنَقًا، وصارَ مَا تَخيَّلْتَه ضَعفًا رَشاقةً ولُطْفًا» (٧٣). وينتَهي الجرجانيّ إلى عدِّ الخلافِ بين النّاس عامّةً والنّقّادِ خاصَّةً في شأنِ القديم والمُحدث: «الخلافَ الأكبرَ» (٧٤).

ويبدو العاملُ الزّمانيُّ مؤثِّرًا على مستَوىً آخرَ في الحراك الأدبيّ والنّقديّ، وفي تشكُّل الذّوق الفنّيّ العامّ أيضًا، بما لعلّهُ أشدُّ خُطورةً ممّا تقدّم، وذلكَ حينَ يمَسُّ الأجناسَ الأدبيَّةَ نفسَها، فيؤدّي إلى ارتقاء جنسٍ منها وتراجُعِ جنسٍ آخر، ويثيرُ اهتمامَ المتلقّينَ بأحد الأجناسِ على حسابِ الأجناسِ الأُخرى. كانَ الشِّعرُ منذ كان العربُ ديوانَهم ومُستودَعَ عُلومهم، وكان اهتمامُهم به شديدًا ناهزَ اهتمامَهم بكتاب **الله** العزيز وحديث رسوله الكريم، وفاقَ الأجناسَ الأدبيّة الأُخرى من خطابة وأنماط نثريّة أُخرى، حتّى أساءَ الشُّعراءُ إليه، وانخرطوا في سِلك التّزييف والبهرَجة والتّزويق والتّلفيق، وانصرفوا عن الشِّعريّة فيه إلى أشكالٍ جَوفاءَ فارغةٍ من الجمالِ الحقيقيّ ففقدَ بريقَه بعدَ أن تراجَعت وظيفتُه الكُبرى وهي التّأثير، وتفوّقت عليه أجناسٌ أُخرى، كالرّسائل والكتابة الدّيوانيَّة. وهذا ما تنبّه عليه حازم القرطاجَنِّي في نصّ فريد جاء فيه (٧٥) : «أمّا الاستعدادُ الذي يَكونُ بأنْ يُعتَقَد فضْلُ قولِ الشّاعر، وصَدعُه بالحكمة فيما يقولُ، فإنّه معدومٌ بالجملة في هذا الزّمان، بل كَثيرٌ من أنْذالِ العالم – وما أكثَرَهم! – يعتقدُ أنّ الشِّعرَ نَقصٌ وسَفاهة. وكانَ القدماءُ من تَعظيم صناعة الشّعر، واعتقادهم فيها ضدَّ ما يعتقدُه هؤلاء الزّعانفة... فانظُر إلى تَفاوُت ما بينَ الحالَيْن: حالٍ يُنَزَّلُ فيها منزلةَ أشرَفِ العالَم وأفضَلهم، وحالٍ صارَ يُنَزَّلُ فيها مَنْزِلةَ أخسِّ العالَم وأنْقَصِهم". وعلَّل حازمٌ لذلكَ بأنّ الشّعرَ هانَ على النّاسِ لعُجْمَة ألسنتهم واختلالِ طِباعِهم، "فغابتْ عنهم أسرارُ الكلام...، فصرفوا النّقصَ إلى الصّنعة، والنّقصُ بالحقيقة راجعٌ إليهم...، ولأنّ طُرُقَ الكلام اشتبَهتْ عليهم أيضاً؛ فرأَوْا أخسّاءَ العالَم قدْ تحرَّفوا باعتفاء النّاس... بكلامٍ صوّروهُ في صورةِ الشِّعر من جهة الوزنِ والقافية خاصَّةً، من غير أنْ يكونَ

فيه أمرٌ آخرُ من الأمورِ التي يتقوَّمُ بها الشِّعر" [٧٦] . ولعلّ هذه الرّؤيةَ التي قدّمها حازمٌ تكونُ صالحةً للنّظرِ في تراجُع منزلةِ الشِّعر في زمانِ النّاس هذا لصالحِ أجناسٍ أدبيّة أُخرى كالرّواية مثلاً.

وقد تجدُر الإشارةُ هنا بمثالٍ آخرَ إلى تحكّم الذّوق العامّ في طبيعة الشِّعر، وإلى أثر ذلكَ في النّقد وبُروزه لدى النقّاد، بما يدلّ على اهتمامهم بمسألة الذّوق، وتنبّههم على أثرها في استقبالِ النّصوص الشّعريّة ومواقف المتلقّينَ منها. وهو مثالٌ مستَمدٌّ من الأندلس التي نشأ الذّوق الأدبيّ العامّ فيها متأثّرًا بالشّعر المُحدَث الذي طرأ في العصر العبّاسيّ؛ إذ كانَ الأندلسيّون مُعجَبينَ بدايةً بأشعار أبي تمّام والبحتريّ وابن الرّومي وابن المعتزّ وأبي العَتاهية، وبأمثال أبي نُواس أيضًا، حتّى كانت رحلةُ أبي عليّ القالي إلى قُرطبةَ في القرن الرّابع الهجريّ، وحتّى اطّلع الأندلسيّونَ على ما اصطحبَه القالي معَه من دَواوين المشارقة الجاهليّينَ والإسلاميّين وتداولُوها، فبدأت الأندلسُ تشهَدُ تحوُّلاً ما نحو القديم وطريقة العرب التّقليديَّة، وليس معنى ذلكَ أنّ الميلَ إلى المُحدَث انتهى، أو تراجعَ لصالح القديم، إنّما نشأ ذوقٌ جديدٌ في الأندلس هو ما كانَ قديمًا لدى المشارقة، وتعايشَ الذّوقانِ والنَّمطانِ جنبًا إلى جَنب [٧٧] ؛ بل إنَّ الذّوقَ المُحدثَ ظلّت له السّطوةُ حتّى بين العامّة، وحينَما رثى الرّياحيُّ أحمدَ بن مُوسى بقصيدة بُنيت على طريقة العربِ التّقليديّة وجانبَ فيها طريقةَ المُحدَثينَ، لَم تتقبّلها العامّةُ [٧٨] .

وربّما كانَ ابنُ شُهيد الأندلسيّ قياسًا بمَن تقدَّمه أكثرَ تنبُّهًا على تغيُّر الأذواق عبرَ العصور، وهو يتكلّم على تغيُّر «العادة والرَّسْم» عندَ النّاس بين الأزمنة، ويخصُّ الأدبَ في كلامه هذا. ولعلّه يركّز على النّثر والكتابة الأدبيّة أكثرَ من الشّعر في نصٍّ فريد رصدَ فيه التّغيّرات التي طرأت على الذّائقة الأدبيّة لدى العربِ بين عُصور مُتلاحقة، مبيِّنًا أثرَ طرائق بعض الكُتّاب في تشكيل تلكَ الذّائقة. قال كاشفًا عن التّحوّلات التي طرأت على الذّوق في الكتابة الفنّيّة [٧٩] : «ألا ترى أنّ الزّمانَ لمّا دارَ كيفَ أحالَ بعضَ الرَّسْم الأوّل في هذا الفنّ إلى طريقة عبد الحميد وابن المقفَّع وسهل بن هارون وغيرهم من أهلَ البيان؟ فالصَّنْعةُ معهم أفسَح باعًا وأشدّ ذراعًا وأنورُ شُعاعًا، لرُجحانِ تلكَ العقول واتّساع تلك القرائح في العُلوم؛ ثمّ دار الزّمانُ دَورانًا فكانت إحالةٌ أُخرى إلى طريقة إبراهيمَ بنِ العبّاس ومحمّد بن الزيّات وابنَي وَهب ونُظرائهم، فرقّت الطّباع وخفَّ ثقلُ النّفوس؛ ثمّ دارَ الزّمانُ فاعتَرى أهلَه باللطائف صَلَف، وبرقّة الكلام كَلَف، فكانت إحالةٌ أُخرى إلى طريقة البديع وشَمس المَعالي وأصحابهما».

وتابعَ ابنُ شُهَيد في كلامه على التحوّلات ممتدًّا بها إلى بيانِ ما أصابَ الذّوقَ العربيّ في الشِّعر، وهو هنا أكثرُ بيانًا في تحوُّل الذّوق والعادة لأنّه يكشفُ عن أثرِ الذّوقِ العامّ

السّائد في توجيه الشِّعر والشُّعراء، وعبارتُه «ما يجوزُ فيه وتهشّ له قلوبُ أهله» واضحةُ الدّلالة على المُراد؛ وكأنّه يقصُد مباشرةً إلى رغبة الشّاعر في نُفوق شعره وانتشاره بين النّاس، واستقبالهم له بقبول حسن. الشّاعرُ لا يبني الذّوقَ بمقدار ما ينسجمُ معه في حالٍ كهذه، غيرَ أنّ كلامَ ابن شُهَيد عن إمعان أبي تمّام في الصّنعة والجناس، ونصَّه على خروجه عن العادّة فـ»طابَ ذلكَ منهُ وامتثلَهُ النّاس» حتّى انتشرَ وأصبحَ هو العادةَ المُتّبعةَ، دالٌّ بوضوح أيضًا على أنّ الشّاعرَ يُسهمُ أحيانًا في تغيير العادة وتحويل الذّوق العامّ. قال ابنُ شُهَيد [٨٠] : «وكذلكَ الشّعراءُ انتقلُوا عن العادة في الصّنعة بانتقال الزّمان، وطلبَ كلُّ ذي عصرٍ ما يجوزُ فيه وتَهَشُّ له قلوبُ أهله؛ فكان من صريع الغَواني وبشّار وأبي نُواس وأصحابهم في البديع ما كان من استعمال أفانينه والزّيادة في تفريع فُنونه، ثمّ جاء أبو تمّام فأسرفَ في التّجنيس وخرجَ عن العادة وطابَ ذلكَ منهُ وامتثلَه النّاس، فكلُّ شعر اليومَ لا يكونُ تجنيسًا أو ما يُشبهُه تمجُّه الآذان؛ والتّوسُّط في الأمر أعدَل، ولذلكَ فضّل أهلُ البصرة صريعَ الغَواني على أبي تمّام لأنّه لبس ديباجةَ المُحدَثين على لأْمَة العرب، فتركّبَ له من الحُسن بينهما ما تركّب».

ومن لَطيف ما تنبَّه عليه أبو العلاء المعرّي تَعالُقُ الأوزان مع التغيّرات التي تطرأ على الذّوق الفنّيّ، فقد كانَ شديدَ اليقظة حين تحدّث عن العروض رابطًا بينَ استعمال بعض البحور من جهة، والأوزان والبيئات والأزمنة من الجهة الأُخرى، جاعلاً الذّوقَ الفنّيّ عاملاً أساسيًّا في ذلك الاستعمال. ذهبَ أبو العلاء إلى أنّ وزنَي البسيط والطّويل أشرفُ الأوزان وعليهما جُمهورُ شعراء العرب، وأنّ المديدَ وزنٌ ضعيف لا يوجَد في أكثر دواوين الفُحول، وأنّ الأوزان القصارَ إنّما تُوجَدُ في أشعار المكّيّين والمدنيّينَ كعمر بن أبي ربيعة ومن جرى مجراهُ كوضّاح اليمَن والعَرْجيّ، وقريبٌ منهم عديّ بن زيد العباديّ لأنّه سكنَ الحيرَة [٨١] . ورأى المعرّيّ أنّ وزنَ الخبَب «المتدارَك» رَكيك، وأنّ الفُحول من الشّعراء هجرَته في الجاهليّة والإسلام حتّى عصره [٨٢] ، وهو في هذا السّياق يرصدُ تغيُّر الأذواق في إيقاع الشّعر العربيّ وفي الصُّور الفنّيّة؛ قال [٨٣] : «وقد شاهدْنا بعضَ من يقول الشِّعر على حسب العَرُوض ربَّما ركّب وزنَ قصيدة المرقِّش معتقدًا أنّ غرائزَ النّاس اليومَ لا تنفُرُ من مثل ذلك؛ وقد صرفَت العامّة عن تشبيهات كانت العربُ تستعملُها مثلَ تشبيه السيِّد بالفَنيق واليعسُوب والعَيْر، وأصبحَ مثلُ هذا التّشبيه مَعيبًا لدى العامّة».

المبحث الرّابع ـ تحوّلات الذّوق ومُواضَعاتُه عند ابن رشيق [٨٤] :

أسّس ابنُ رشيق تأسيسًا مهمًّا لبيان أثر العاملين الزّمانيّ والمكانيّ في تجسيد اختلاف نوعيّ في الذّوق الفنّيّ، وفي الشّعر نفسه. ولعلّنا باصطلاحاتنا الحديثة نجدُه يتحدّث عن

آثار عميقة تُصيبُ بنية المجتمع والثقافة؛ أي إنّ أيّ اختلاف في البيئة والعصر يُنتجان معًا اختلافًا نوعيًا في الحالة الحضاريّة للأمّة، أو للشّعب، أو في بعض شرائحها وجَوانبها؛ أي في ذوقها الفنّيّ العامّ. ولا تقتصرُ هذه التحوّلاتُ الحضاريّة على أشكال الحياة وأنماط العيش وطبيعة الأدوات والآلات والموجودات، ولا تطولُ بتأثيرها الملابسَ والمساكنَ والأطعمةَ والرّكوبَة والأسلحة والزّينة حَسْبُ، إنّما تخترقُ هذا كلّه لتؤسّسَ لذوقٍ جديد، وتُرسيَ مقاييسَ وقيمًا جَماليّةً جديدة في مختلف مناحي الحياة الإنسانيّة.

وقد يكونُ إجحافًا بحقّ النقّاد العرب الذينَ تقدّموُا ابن رشيق القولُ إنّه جاءَ بما لم يتفطّنوا له، وأنّه صاحبُ الفضل في التنبُّه على النّقلات النّوعيّة التي أصابَت الذّوقَ الفنّيّ، سواءٌ لدى العامّة أو الخاصّة، فهم منذ البدايات أعارُوا الذّوقَ وأثرَه في تشكيل الحراك الأدبيّ منزلةً مهمّة، ودارت مناقشاتُهم فيه على أسُس واضحة. ولكنْ يمكنُ الحُكمُ لابن رشيق بأنّه أرسَى قواعدَ تفصيليّةً لمسألة الذّوق، وناقشَ أبعادَها بصورة جليّة واضحة مفصَّلة، وأضافَ بعضَ الإضافات النّاجمة عن شُموليّة اطّلاعه على الأدب عامّة، والشّعر خاصّة، قديمه وحديثه، إضافةً إلى اطّلاعه على مُجمَل الإنتاج النّقديّ العربيّ الذي سبقَه. وقد واتاهُ ذلكَ ليكونَ راصدًا متميّزًا لتغيّرات الذّوق وتحوّلات الشِّعر المصاحبة لها، وآثار اختلاف الحالة الحضاريّة للأمّة في تأسيس ذوقٍ فنّيّ جديد.

قال ابنُ رشيق [٨٥] : «ومقاصدُ النّاس تختلفُ: فطريقُ أهل البادية ذكرُ الرّحيل والانتقال، وتوقُّعُ البين، والإشفاقُ منهُ، وصفةُ الطُّلول والحُمول، والتشوُّقُ بحنين الإبل ولَمْع البُروق ومرِّ النّسيم، وذكرُ المياه التي يلتقونَ عليها والرّياض التي يحلُّونَ بها من خُزامَى، وأقحُوان، وبَهَار، وحَنْوَة، وظيّان، وعَرار، وما أشبهها من زَهْر البرِّيَّة الذي تعرفُه العرب، وتُنبتُه الصّحارى والجبالُ، وما يلوحُ لهم من النّيران في النّاحية التي بها أحبابُهم، ولا يَعْدُونَ النّساءَ إذا تغزَّلُوا ونسَبُوا... وأهلُ الحاضرة يأتي أكثرُ تغزُّلهم في ذكر الصُّدُود، والهجران، والواشينَ، والرُّقباء، ومنَعَة الحُرّاس والأبواب، وفي ذكر الشّراب والنّدامَى، والورد والنّسرين والنّيلوفر، وما شاكلَ ذلكَ من النّواوير البلديَّة، والرّياحين البستانيَّة، وفي تشبيه التّفّاح والتحيَّة به، ودَسِّ الكُتُب، وما شاكلَ ذلكَ ممّا هُم به منفردُون. وقد ذكرُوا الغلمانَ تصريحًا، ويذكُرونَ النّساء أيضًا: منهم من سلكَ في ذلكَ مسلكَ الشّعراء اقتداءً بهم، واتّباعًا لما ألفَتْهُ طباعُ النّاس معهُم، كما يذكُر أحدُهم الإبل، ويصفُ المفاوزَ على العادة المُعتادَة، ولعلّه لم يركَبْ جَمَلًا قطّ، ولا رأى ما وراءَ الجَبّانة، ومنهُم من يكُونُ قولُه في النّساء اعتقادًا منهُ، وإنْ ذكَّرَ فجَرْيًا على عادَة المُحدَثين، وسلوكًا لطريقتهم؛ لئلّا يخرُجَ عن سلْك أصحابه، ويدخُلَ في غير سلْكه وبابه، أو كنايةً بالشّخص عن الشّخص لرقَّته، أو حبِّ رشاقته... وهذا ممّا لا يُطْلَبُ عليه شاهدٌ لكثرته».

والطريفُ في فقرة ابن رشيق الآنفة تفصيلُه وتعليلُه في شأن من ظلّ من المحدثينَ على التغزّل بالنّساء، بأنّ منهم من نهجَ نهجَ القدماء متّبعًا ما كانَ سائدًا في الثقافة من نمط، ومتوافقًا مع ما أسّسه ذلكَ النّمطُ من ثقافة ذوقيّة في الشّعر تأصّلت في طباع النّاس، وتراهُ كذلكَ يسلكُ مسلكَ القدماء بذكر الرّحلة والرّاحلة والمفاوز والمياه الآجنة... ومنهم من نهجَ ذلكَ النّهجَ اعتقادًا منهُ، أي إنّه ليس مقلّدًا لغيره، ولا متّبعًا للقدماء، ولكنّه يجسّد بشعره ما رسخَ فيه من طبع وذوق، فظلّ ضمنَ النّمط السّائد؛ لكنّه أحيانًا يتغزّل بالمذكّر انسجامًا منهُ مع عصره وأهلَ زمنه والثّقافة الذّوقيّة التي تأسّست حديثًا. يظلّ الشّاعر المحدثُ هنا قائمًا بين النّمط السّائد والنموذج الجديد، وتتنازَعُه رغبتانِ: أن يسلُكَ مسلكَ القدماء متّبعًا مقلّدًا، أو أن ينسجمَ مع عصره وأهل زمانه.

وإذا كانت التحوّلات الظّاهرة، ممّا ناقشهُ ابن رشيق حتّى الآن، وهي التي أصابت الشّعر العربيّ في عصر الحداثة الشّعريّة، قد بيّنت اختلافًا حقيقيّا بين القدماء والمحدثين في الموضوعاتِ الشّعريّة، من حيثُ اختفاءُ بعضها وحُلولُ غيره مكانَه، كاختفاء الأطلالِ والدّيار وظُهور الخمريات مكانَها، ومن حيثُ اختلافُ معالجة الموضوع نفسه، كشيوع الغزل بالمذكّر عند المحدثينَ إزاءَ شُيوع الغزل بالمرأة عند القدماء، فإنّ ثمّة اختلافاتٍ حقيقيَّةً أُخرى قد أصابت لغة الشّعر بين المحدثين والقدماء، فأصبحت لغةُ المحدثين أميلَ إلى الرّقّة والحلاوة والطّلاوة والسّيرورة؛ إنّها لُغة النّقش والتّزيين إزاءَ لغة الخُشونة والإغراب عند القدماء. لكنّ لغة الشّعر ليست مقصورة على الألفاظ وحدَها؛ بل الصّورةُ الشّعريّة في الصّلب من اللغة الشّعريّة، ولعلّها مناطُ تركيزِ القدماء والمحدثين في أشعارهم.

وزادَ ابنُ رشيقٍ على هذا فضلَ بيانٍ بقوله [٨٦] : «والعادةُ أن يذكُرَ الشّاعرُ ما قطَع من المفاوزِ، وما أنضى من الرّكائب، وما تجشَّمَ من هَولِ الليلِ وسَهَره، وطُولِ النّهارِ وهَجيره، وقلّة الماء وغُؤُوره، ثمّ يخرُجَ إلى مدْحِ المقصُود؛ ليُوجبَ عليه حقَّ القصْد، وذمامَ القاصد، ويستحقَّ منهُ المكافأة. وكانُوا قديمًا أصحابَ خِيام: ينتقلونَ من موضعٍ إلى آخَر؛ فلذلكَ أوّلُ ما تبدأ أشعارُهم بذكر الدّيار، فتلكَ ديارُهم، وليست كأبنيةِ الحاضرةِ؛ فلا معنى لذكر الحضريِّ الدّيارَ إلاّ مجازًا؛ لأنّ الحاضرةَ لا تنسفُها الرّياحُ، ولا يمحُوها المطَر؛ إلاّ أن يكونَ ذلكَ بعدَ زَمانٍ طَويل لا يمكنُ أن يَعيشَهُ أحدٌ من أهل الجيل... وكانَتْ دوابُّهُم الإبلَ لكثرَتِها، وعُدْمِ غَيْرِها، ولصبرِها على التّعبِ وقلّةِ الماء والعلَف، فلهذا أيضًا خصُّوها بالذِّكر دونَ غيرِها، ولم يكُنْ أحدُهم يرضى بالكذبِ فيصفَ ما ليسَ عندَهُ كما يفعلُ المُحْدَثُون؛ ألا ترى أنّ امرأَ القيسِ لمّا كانَ ملكًا كيفَ ذكَرَ خيلَ البريدِ والفَرانق – يعني البريد– على أنّه لم يستغنِ عن ذكرِ الإبلِ للعادةِ التي جرَتْ على ألسنتِهم؟ ».

إنّ اختلافَ البيئاتِ يُغيّرُ الحاجاتِ وينوِّعُ في الموجودات، وبهذا تتغيّر الأشعارُ والمقاصد والطّرق والأساليب. وقد اختلفت البيئةُ في عصر المحدثين، وكثُرت الحواضرُ وعاش النّاس في بيئة مرفّهة، فصارت بيوتُهم متينةً لا تسفيها الرّياح الهُوج، ولا تعفّيها الأمطارُ، ولا تحولُ أطلالاً إلاّ بعدَ أجيال، فكيفَ تظهرُ الأطلالُ في أشعار المحدثين، وكيفَ يبدؤون قصائدهم بذكر الدّيار؟ إلاّ أن يكونَ ذلكَ على سبيلِ المجاز والاقتداء والتقليد الذي يُخلّ بصدقيّته. ومن هنا كان ظُهورُ الإبل والدّيار والأطلالِ في أشعار المحدثينَ دليلاً على كذبِهم، وتناقضهم مع طبيعة حياتِهم، وخروجِهم عن مبدأ الانسجام مع أنماط العيش الجديدة التي عرفوها وجرّبوها. بمثل هذا المعيار الذي ينتمي إلى مبدأَي الصّدق: الواقعيّ، والفنّيّ معًا. كانَ القدماء صادقينَ مع أنفسهم، ومنسجمين مع بيئاتهم وعصرِهم؛ وكان المحدثونَ يقبلونَ الكذبَ لأنّهم أحيانًا يصفونَ ما ليسَ عندَهم، وما لم يجرّبوه في عيشِهم.

وزادَ ابنُ رشيقٍ على هذا بما يناسبُ عصرَه وأهلَ بلَده [٨٧] : «وليسَ في زَماننا هذا، ولا من شرط بلدنا خاصَّةً، شيءٌ من هذا كلِّه، إلاّ ما يُعدُّ قلّةً، فالواجبُ اجتنابُه، إلاّ ما كانَ حقيقةً، لا سيّما إذا كانَ المادحُ من سكّانِ بلدِ الممدوح: يراهُ في أكثرِ أوقاتِه؛ فما أقبحَ ذِكرَ النّاقةِ والفلاةِ حينئذٍ! ».

وإذا كانت الصّورةُ الشّعريّةُ هي لُبَّ اللغة الأدبيّة، وهي التي تميزُ الأدب عن سِواهُ من أصناف القول، وهي التي ميّز بها الفلاسفةُ الشّعر والقول الشّعريّ من الخطابة والقول الخطبيّ، بالاتّكاء على أنّ الشّعر محاكاةٌ وتخييلٌ، وعلى أنّ التّشبيهَ والاستعارةَ هُما عمادُ المحاكاة والتّخييل – فإنّ أيّ تغيّر حضاريّ يطرأ على المجتمع في حراكه ينبغي أن يتركّز على الصّورة الشّعريّة: عنايةً وصياغةً وطبيعةً وذوقًا وعَناصرَ. وقد تنبَّهُ ابنُ رشيقٍ على مُخالفة المحدَثين للقدماء في بعض استعاراتِهم وتشبيهاتِهم، وذلكَ ليكونُوا أليقَ بعصرِهم، **ولأنّ الذّوق في عصرِهم ينفُرُ من استعاراتِ أولئكَ أو تشبيهاتِهم وما كانَ يرتضيهِ ذوقُهم منها، ومن ذلك:**

١. قولُه في الاستعارة [٨٨] : «وقد يأتي القدَماءُ من الاستعارات بأشياءَ يجتنبُها المُحْدَثُون، ويستهجنُونَها، ويعافُونَ أمثالَها ظَرْفًا ولطافةً، وإنْ لم تكُنْ فاسدةً ولا مستحيلةً؛ فمنها قولُ امرئ القيس:

وهِـرٌّ تصـيدُ قُلـوبَ الرّجـالِ وأفلَتَ منهـا ابنُ عَمْـرٍو حُجُرْ

... لا على أنّ امرأ القيسِ أتى بالخطأ على جهتِه، ولكنْ للكلامِ قرائنُ تُحسِّنُه، وقرائنُ تقبِّحُه».

٢. وقوله في التّشبيه [٨٩] : «وقد أتت القُدماءُ بتشبيهاتٍ رغبَ المولَّدُون إلاّ القليلَ عن مثلِها استبشاعًا لها، وإن كانت بديعةً في ذاتِها، مثل قول امرئ القيس:

وتَعْطُو برَخْصٍ غيرِ شَــثْنٍ كأنَّهُ أساريعُ ظَبيٍ أو مَساويكُ إسْحِلِ

فالبنانةُ لا محالةَ شبيهةٌ بالأُسروعَة، وهي دُودةٌ تكونُ في الرّمل، وتُسمَّى جماعتُها بنات النّقا... فهي كأحسنِ البنانِ: ليناً، وبياضًا، وطُولاً، واستواءً، ودقّةً، وحُمرَةَ رأس، كأنَّهُ ظُفْرٌ قد أصابَهُ الحنّاء، وربّما كانَ رأسُها أسودَ؛ إلاّ أنّ نفْسَ الحضريِّ المُولَّدِ إذا سمِعَت قولَ أبي نُواسٍ في صفَةِ الكأس:

تُعاطِيكَهــا كــفٌّ كأنَّ بَنانَهــا إذا اعترضَتْها العينُ صَفُّ مَدَارِي

أو قولِ عليِّ بن العبّاس الرّوميّ:

سقى اللهُ قصرًا بالرّصــافة شاقَني بأعــلاهُ قَصْـرِيُّ الــدّلالِ رُصــافي
أشرْنَ بقُضــبانٍ مــن الــدُّرِّ قُمِّعَتْ يَواقِيــتَ حُمْــرًا فاســتباحَ عَفافي

أو قولِ عبدِ الله بن المعتزّ:

أشَرْنَ على خَوفٍ بأغصانِ فضَّةٍ مُقوَّمَــةٍ أثمارُهُــنَّ عَقِيــقُ

كانَ ذلكَ أحبَّ إليها من تشبيهِ البَنانِ بالدُّودِ في بيتِ امرئ القيس، وإن كانَ تشبيهُهُ أشدَّ إصابةً... فأمّا قول امرئ القيس (أو مساويكُ إسحلٍ) فجارٍ مجرى غيرِه من تشبيهاتهم؛ لأنّهم يصفُونَها بالعَنَم والأقلام وما أشبهَ ذلكَ، والبنانُ قريبُ الشّبهِ من أعوادِ المساويك: في القدْرِ، والاستواء، والإمَلاسِ، إلاّ أنّ الأوّل على كراهتِه أشبهُ بها».

٣. وزيادةُ قوله في التشبيه [٩٠] : «وقد استبشعَ قومٌ قولَ الآخرِ يصفُ روضًا:

كأنّ شــقائقَ النُّعمــانِ فيــهِ ثيــابٌ قَــدْ رَويــنَ مــن الدِّماءِ

فهذا وإنْ كانَ تشبيهًا مُصيبًا فإنّ فيه بشاعةَ ذكرِ الدّماء، ولو قالَ: من العصفُرِ مثلاً، أو ما شاكَلَهُ، لكانَ أوقعَ في النّفس وأقربَ إلى الأُنس. وكذلكَ صفَتُهم الخَمرَ في حَبابِها بسَلْخِ الشُّجَاعِ وما جرى هذا المجرى من التّشبيه، فإنّه وإن كانَ مصيبًا لعينِ الشَّبَهِ، فإنّه غيرُ طيِّبٍ في النّفْس، ولا مستقرٌّ في القلب. ومن ذلكَ قولُ ابن أبي عونٍ الكاتب:

تُلاعبُهــا كــفُّ المــزاجِ محبَّةً لَها، وليجري ذاتَ بينهما الأُنسُ
فتُزبِــدُ مــن تيهٍ عليهــا كأنّها غريرةُ خِدْرٍ قــد تخبَّطَها المَسُّ

فلو أنّ في هذا كلَّ بديعٍ لكانَ مقيتًا بشعًا، ومن ذا يَطيبُ له أنْ يشربَ شيئًا يُشبَّهُ بزَبَدِ المصروعِ وقد تخبَّطهُ الشّيطانُ من المسِّ؟ ».

٤. وزيادةُ قوله في التشبيه واختلاف الذّوق [٩١] : «وكأنّي أرى بعض من لا يُحسنُ إلاّ الاعتراضَ بلا حُجّةٍ قد نَعى عليَّ هذا المذهب، وقال: ردَّ على امرئ القيس! ولم أفعَلْ، ولكنّي بيّنتُ أنّ طريقَ العربِ القُدَماءِ في كثيرٍ من الشِّعر قد خُولِفَتْ إلى ما هُو أليقُ بالوقتِ وأشكلُ بأهله».

٥. وفي باب الغُلُوّ والإفراط نقل أقوالًا لنقّاد سبقُوه، وفيهم القاضي الجرجانيُّ بقوله [٩٢] : «الإفراطُ مذهبٌ عامٌّ في المحدَثينَ، وموجودٌ كثيرٌ في الأوائلِ، والنّاسُ فيه مختلفون: من مُستَحسنٍ قابلٍ، ومُستقبحٍ رادٍّ»، وأضافَ [٩٣] : «وزعمَ بعضُ المتعقِّبينَ أنّ الذي كثَّر هذا البابَ أبو تمّام، وتبعَهُ النّاسُ بعدُ، وأينَ أبو تمّامٍ ممّا نحنُ فيه؟ فإذا صرتَ إلى أبي الطيِّب صِرتَ إلى أكثرِ النّاسِ غُلوًّا».

ولعلّ تبايُناتِ الذّوق الفنِّيّ التي عرضَها ابن رشيق، حتّى الآن، بين أشعار القدماء وأشعار المحدثينَ طالتْ مجموعةً من القضايا، وهي قضايا تمسُّ لغة الشِّعر وألفاظَه، ومعاييره الجماليّة الذّاتيّة، فضلاً عن الصّورة الفنّيّة فيه، واختلاف مقاصد المحدثين عن مقاصد القدماء في الشّعر بما يجعلُ ذوقَ الشّاعر منسجمًا مع ذوقِ عصرِه وأهل بيئته. لكنّ رغبتَه في إجمالِ هذه التبايُناتِ اقتضَتْ منهُ تأصيلَها على صعيدِ أغراضِ الشّعر نفسها، وقد كانَ شائعًا أن أغراضَ الشّعر لا تتغيّرُ مهما يطرأ على الشّعر نفسه من اختلاف بين القدماء والمحدثين، فكلا الطرفين لديه النّسيبُ والغزلُ، والمديحُ، والهجاءُ، والرّثاءُ، والفخرُ، ... وسائرُ الأغراضِ المعروفة.

غير أنّ ابن رشيق امتدّ بالمسألة إلى جَوانبَ أُخرى من الشِّعر يقعُ الذّوقُ في صُلبِها، وقد فصّل القولَ في التّغيّراتِ التي أصابتِ الذّائقة العربيَّة في أغراضِ الشِّعر، ومن ذلكَ أنّه:

١. تكلَّم في بابِ النّسيب على ضرورة مناسبة النّسيب لما يليه من أغراض القصيدة من مديح مثلاً، ثمّ تكلَّم على بناء القصيدة وتلاحُم أجزائها ونقل قول الحاتميّ [٩٤] : «إنّ القصيدةَ مَثَلُها مَثَلُ خَلْقِ الإنسانِ في اتّصالِ بعض أعضائه ببعض، فمتى انفصلَ واحدٌ عن الآخر وباينَهُ في صحّة التّركيب، غادرَ بالجسم عاهةً تتخوَّنُ محاسنَه، وتُعفِّي معالمَ جَماله، ووجدتُ حُذّاقَ الشّعراء وأربابَ الصّناعة من المُحدَثينَ يحترسونَ من مثلِ هذه الحال احتراسًا يحميهم من شوائبِ النُّقصانِ، ويقفُ بهم على محجّة الإحسان».

وفي أبواب الشّعر وأغراضه، ذكر في باب النّسيب قولَه [٩٥] : «وأنواعُ النّسيب كثيرةٌ، وهذا الذي أنشدْتُه أفضلُها في مذاهب المتقدِّمين، وللمحدَثينَ طريقٌ غيرُ هذه، كثيرةُ الأنواع أيضًا». وساقَ أمثلةً وشواهدَ كثيرةً على النّسيب من أشعار المتقدّمين، ثمّ قال [٩٦] : «ومثلُ هذا كثيرٌ في أشعار القدماء، ولستُ أرى مثلَهُ من عمل المحدَثين صوابًا، ولا علمتُه وقعَ لأحد منهم». وهو حُكمٌ دالٌّ على استقصاءٍ معرفيّ ونقديّ واسعٍ لأشعارِ الفئتين، لا سيّما أشعار المحدَثين.

٢. وفي باب الرّثاء قال مبيِّنًا اختلافَ طرائق المحدثينَ عن طرائق القدماء [٩٧] : «ومن عادة القدماء أن يضربوا الأمثالَ في المراثي بالملوك الأعزَّة، والأمم السّالفة، والوُعول الممتنعة في قُلَل الجبال، والأسود الخادرَة في الغيَاض، وبِحُمر الوحش المتصرِّفة في القفار، والنّسور، والعقبان، والحيّات؛ لبأسها وطُول أعمارها، وذلكَ في أشعارهم كثيرٌ موجودٌ لا يكادُ يخلُو منهُ شعر... فأمّا المُحدَثُونَ فهُم إلى غير هذه الطّريقة أميلُ، ومذهبُهم في الرّثاء أمثلُ، في وقتِنا هذا وقبلَهُ، وربّما جرَوْا على سننِ مَن قبلَهُم اقتداءً بهم وأخذًا بسنَّتهم».

٣. وفي باب الوصف قال يبيِّنُ اختلافَ طرائق المُحدَثين عن طرائق القدماء فيه [٩٨] : «والنّاسُ يتفاضَلُون في الأوصاف، كما يتفاضلونَ في سائر الأصناف: فمنهم من يُجيدُ وصفَ شيءٍ ولا يُجيدُ وصفَ آخر، ومنهُم من يُجيدُ الأوصافَ كلَّها وإن غلبَتْ عليه الإجادةُ في بعضها: كامرئ القيس قديمًا، وأبي نُواس في عصره، والبُحتريّ وابن الرّوميّ في وقتهما، وابن المعتزّ، وكُشاجم؛ فإنّ هؤلاء كانوا متصرِّفينَ مُجيدينَ الأوصافَ، وليسَ بالمُحدَث من الحاجة إلى أوصاف الإبل ونُعوتها، والقفار ومياهها، وحُمُر الوحش، والبقر، والظِّلمان، والوُعول؛ ما بالأعراب وأهل البادية؛ لرغبة النّاس في الوقت عن تلكَ الصِّفات، وعلمهم أنّ الشّاعرَ إنّما يتكلَّفها تكلُّفًا ليجريَ على سَنَن الشُّعراء قديمًا، وقد صنَع ابنُ المعتزّ وأبو نُواس قبلَهُ، ومَنْ شاكَلَهُما، في تلكَ الطّرائق ما هُو مشهُورٌ في أشعارهم: كرائيَّة الحسَن في الخصيب، وجيميَّة ابن المُعتزّ».

٤. أمّا ما يليقُ بعصره، وبيئته بعد تغيُّر نمَط الحياة، واختلاف الذّوق، فهو ما بيَّنه بقوله [٩٩] : «والأولَى بنا في هذا الوقت صفاتُ الخمر والقيان وما شاكلَهُما، وما كانَ مُناسبًا لهُما كالكُؤوس والقَناني والأباريق، وتُفّاح التّحيّات، وباقات الزّهر إلى ما لا بُدَّ منهُ من صفات الخُدود، والقُدود، والنُّهُود، والوُجوه، والشُّعُور، والرّيق، والثُّغُور، والأرداف، والخُصور، ثمّ صفات الرّياض والبرَك والقُصور، وما شاكلَ المُولَّدينَ؛ فإن ارتفعَت البضاعةُ

فصفاتُ الجُيوش وما يتّصلُ بها من ذِكر الخَيل، والسّيوف، والرّماح، والدّروع، والقسيِّ، والنَّبْل، إلى نَحو ذلكَ من ذِكرِ الطُّبول، والبُنود، والمُنحرفات [×] ، والمنجنيقات، وليسَ يتّسعُ بنا هذا الموضعُ لاستقصاء ما في النّفْس من هذه الأوصاف؛ فحينئذٍ أدلُّ على مظانِّها دلالةً مُجملةً، وأذكرُ ممّا قلَّ شكْلُهُ وعزَّ نظيرُه شواهدَ وأمثلةً يعرفُ بها المتعلِّمُ كيفَ العملُ فيها، ومن حيثُ المسلكُ إليها».

الخاتمة:

يمكنُ للباحثِ الخُلوصُ إلى النّتائج الآتية:

١. مثّل الذّوق عُنصُرًا أساسيّا من عناصرِ النّقد العربيّ على صعيدِ الذّوقِ الفرديّ والذّوق الفنّيّ العامّ، وكان له وجودُه المَكينُ في المدوّنة النّقديّة العربيّة بما يجسّدُ اهتمامَ النّقّاد العرب به بوصفِه ركيزةً من ركائز الإبداعِ والنّقد.

٢. دارت مصطلحاتٌ كثيرة في المدوّنة النّقديّة العربيّة تتّصلُ بالذّوقِ وتدلّ عليه، مثل: الاستجادة، والاستحلاء، والاستحسان، والاختيار، والكَراهَة، والاجتواء، وغيرها ممّا ظهر في البحث.

٣. اهتمَّ النَّقدُ العربيُّ اهتمامًا جليًّا بتشكُّلِ الذّوقِ الفنّيّ، وعلاقتِه بالقواعدِ والأصولِ والعلوم، وأكّد إفادتَه منها، وعدمَ اعتمادِه الكلّيِّ عليها.

٤. أبرز النّقد العربيّ القديمُ وعيًا واضحًا بمسألةِ اختلافِ الأذواقِ الفنّيّة بين النّاس، وبأنّ لذلكَ الاختلافِ مسوِّغاتِه الموضوعيَّة.

٥. جسّد الذّوقُ وتحوّلاتُه أثرًا واضحًا في حراكِ الأدبِ العربيّ عامّة، والشّعر خاصّة، وتنبّه النقّاد العربُ على التّعالُقِ القائمِ بينَ تحوّلاتِ الذّوقِ والتّحوّلاتِ الحضاريّة والثقافيّة والأدبيّة.

٦. تنبّه النقّادُ العربُ على العواملِ المؤثّرة في تحوّلاتِ الذّوقِ الفنّيّ، وفيها: تعاقُبُ الأعصار والدّول والرّسوم والعادات، وتنوّعاتُ البيئةِ الجغرافيّة والاجتماعيّة، والعواملُ الثقافيّة.

٧. تفطّن النّقدُ العربيُّ على العلاقةِ الجوهريّةِ بينَ الذّوقِ الفنّيّ من جهة، وطبيعةِ الأدبِ عامّة والشّعر خاصّةً، من حيثُ لغتُه ألفاظًا ومعانيَ، وصُورُه الفنّيّة، والخيالُ الأدبيُّ من تشبيهاتٍ واستعاراتٍ، فضلاً عن بناء القصيدةِ ووحدَتِها.

٨. جلّى النّقد العربيّ ضرورةَ تحريرِ المبدعينَ من القيودِ أو إلزامِهم بالقواعدِ والأصولِ والمعاييرِ التي تطرأ في عصورِهم، وكشفَ عن تحوّلاتٍ تُصيبُ هذه القواعدَ والأصولَ بما تتعاقبُ الأعصارُ وتتغيّر البيئات.

٩. بيّن النّقد العربيُّ أثرَ التّحوّلات التي تطرأ على الذّوقِ الفنّيّ في ارتقاء الاهتمام ببعضِ الأجناسِ الأدبيّة كالرّسائل والكتابة الدّيوانيَّة، على حسابِ أجناسٍ أُخرى كالشِّعر، واهتمامِ الجُمهورِ بتلك الأجناس.

١٠. ظهرَ في بداياتِ النّقد العربيّ ميلٌ إلى اعتبارِ الفوارقِ بينَ طبقتي العامّة والخاصّة في مسألة الذّوقِ الفنّيّ، ثمّ تلاشى هذا الميلُ وتأسّست رؤيةٌ تميلُ لصالحِ الذّوقِ الفنّيّ العامّ بما أصّل لاعتبارِ العامّةِ (عدديًّا) معيارًا من معايير الحُكمِ بالإجادةِ والمنزلة.

١١. تطوّرت منزلةُ الذّوقِ الفنّيّ من محدّدٍ للاختيارِ، إلى معيارٍ نقديّ، ثمّ إلى "عمودِ الذّوقِ" المقابلِ لـ"عمُودِ الشِّعر"، وتطوّر معها مفهومُ الذّوقِ من اصطلاحٍ غيرِ محدّدٍ مبنيّ على الرّغبةِ الذّاتيّة والرّؤية الشّخصيّة إلى مفهومٍ قائمٍ على المعرفةِ والخبرة.

١٢. يمكنُ القولُ: إنّ كبارَ النّقّاد العربِ القدامى كالجاحظ، وابن قتيبة الدّينوريّ، والآمديّ، وابن طباطَبا العلويّ، والقاضي الجرجانيّ، وابنِ شُهَيد الأندلسيّ، وابن سنان الخفاجيّ، وابن الأثير، وحازمٍ القرطاجنيّ، كانوا أكثرَ النقّاد العرب تنبُّهًا على منزلة الذّوقِ في الأدب والنّقد.

١٣. اهتمّ ابن رشيق القيروانيّ اهتمامًا جليًّا يكاد يكون تفصيليًّا بالتّحوُّلاتِ التي تطرأ على الذّوق، وبيّنَ بالأمثلةِ ما طرأ على الذّوق الفنّيّ لدى المحدَثينَ من تبايُناتٍ عميقةٍ عمّا كانَ سائدًا لدى القدماء.

الهوامش:

١. الشّايب، أحمد: أصول النّقد الأدبي، دار نهضة مصر، القاهرة، ط٨، ١٩٣٧، ص١١٩– ١٤٣.

٢. رزقة، يوسف: القاعدة والذّوق في بلاغة السكّاكيّ، مجلّة الجامعة الإسلامية، المجلّد السّابع، العدد الأوّل، يناير ١٩٩٩، ص١٦٩– ٢٠٣.

٣. أصبحت مثل هذه الأحكام شائعةً متداولةً حتّى لدى طلبة العلم في المرحلة الجامعيّة الأولى، وهي من الكثرة بمكانٍ بحيثُ يُغني ذكرُها عن الخوضَ في توثيقِها. والعلومُ ومثلُها الفنونُ لا تنشأُ ناضجةً مكتملةً، بل إنّها تظلّ في سعي دائبٍ نحوَ النُّضج والاكتمالِ دونَ بلوغِ الأخير؛ وبلوغُ النُّضج محتاجٌ دائمًا إلى العملِ التّراكُميّ الرّصينِ فضلاً عن عناصرَ أُخرى، فالنّشاطُ النّقديَّ والحراكُ الأدبيّ والفنّيّ متّصلانِ بشؤونِ الحياةِ كلّها: فكرًا، وسياسةً، واقتصادًا، وعاداتٍ وتقاليدَ، واجتماعًا!

٤. ابن منظور، جمال الدّين محمّد: لسان العرب، دار صادر، بيروت، (د. ت) ، مادّة (ذاق) .

٥. الجرجانيّ، علي بن محمّد: معجم التّعريفات، تحقيق ودراسة محمّد صدّيق المنشاويّ، دار الفضيلة، القاهرة، (د. ت) ، ص٩٣.

٦. مجمع اللغة العربيّة بالقاهرة: المعجم الوسيط، ط٣، ١٩٩٨، مادّة (ذوق) .

٧. الزّبيدي، محمّد بن محمّد: تاج العروس من جواهر القاموس، دار الفكر، بيروت، ط١، ١٤١٤هـ، مادّة (ذاق) .

٨. منها قوله تعالى: "فلمّا ذاق الشَّجرةَ" (سورة الأعراف: الآية٢٢) ، و"لا يذوقونَ فيها بردًا ولا شرابًا" (سورة النبأ: الآية٢٤) .

٩. تاج العروس، مادّة (ذاق) .

١٠. الجرجانيّ: معجم التّعريفات، ص٩٣.

١١. الكاشاني، كمال الدّين عبد الرزّاق: معجم اصطلاحات الصّوفيّة، تحقيق وتقديم وتعليق عبد العال شاهين، دار المنار، القاهرة، ط١، ١٩٩٢، ص١٤٣؛ وانظر: المناوي، محمد عبد الرؤوف: التّوقيف على مهمّات التّعاريف، دار الفكر المعاصر، بيروت، ١٩٩٠، ص٣٥٢.

١٢. زيادة، معن (مشرفًا) : الموسوعة الفلسفيّة العربيّة، معهد الإنماء العربيّ، بيروت، ط١، ١٩٨٦، ١ ص٤٥٧.

١٣. الجرجانيّ، عبد القاهر: دلائل الإعجاز، قرأه وعلّق عليه محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي بمصر، ١٩٨٤، ص٢٩١.

١٤. رزقة: القاعدة والذّوق في بلاغة السكّاكيّ، ص١٩٣– ١٩٤.

١٥. السّكّاكيّ، يوسف بن محمد: مفتاح العلوم، ضبط وتعليق نعيم زرزور، دار الكتب، بيروت، ١٩٨٣، ص٣٠٠.

١٦. رزقة: القاعدة والذّوق في بلاغة السّكّاكيّ، ص١٩١.

١٧. الشّايب، أحمد: أصول النّقد الأدبي، دار نهضة مصر، القاهرة، ط٨، ١٩٣٧، ص١٢٠. وتعريفُه بأنّه قوَّة جاءَ في قول جميل صليبا أيضًا بأنّ الذّوقَ "قوّةٌ إدراكيَّةٌ لها اختصاصٌ بإدراكِ لطائفِ الكلامِ، ومحاسنِه الخفيَّة". (انظر: صليبا، جميل: المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبنانيّ، بيروت، ١٩٨٢، ١ ص٥٩٧) ؛ وواقعُ الأمر يقتضي القولَ: إنّها تدركُ لطائفَ الكلامِ ومحاسنَه، ظاهرةً جليَّةً، أو مستترةً خفيَّة!

١٨. أصول النّقد الأدبي، ص١٤٠.

١٩. وهو ما نجدُه في النّقد الحديث؛ فقد تقرّر لدى النّاقد والشّاعر الإنجليزيّ كوليردج أنّ "الذّوق الجيّد، مثلُه مثلُ كثير من الأشياء الجيّدة، هو نتاجُ الفكرِ والدّراسة المُخلصَةِ لأفضلِ النّماذج". انظر:

A. F. Scott, Current Literary Terms, Macmillan, London & Basingstole, 1980. P, 107.

٢٠. ابن خلدون، عبد الرّحمن بن محمد: مقدّمة ابن خلدون، دار صادر، بيروت، ط٢، ٢٠٠٦، ص٤٥٤. وتعريفُ ابن خلدون للذّوق بأنّه ملَكَةٌ هو ما استقرّ عليه النّقد الحديثُ؛ فهو في قاموس المصطلحات الأدبيّة المعاصرة "ملكَةُ الإحساس بالجَمال والتّمييز بدقّة بين حسناتِ الأثرِ الفنّيّ وعُيوبِه، وإصدار الحكم عليه"، و"الملَكَةُ التي نُدركُ بها ونُحبّ ما هو جَميل، وبخاصّة في الآداب والفنون"؛ انظر:

A. F. Scott, Current Literary Terms. P, 288.

٢١. زكي، أحمد كمال: النّقد الأدبي الحديث، أصوله واتّجاهاته، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط١، ١٩٧٢، ص٤١. والجديرُ بالذّكر أنّ مثل هذا الاتّجاه في النّظر إلى الذّوق الفنّيّ قد برزَ في أوروبا في القرن الثّامن عشر، ورأى إديسون أنّ الذّوقَ هو تلك الملكةُ النّفسيّة التي من شأنِها إدراكُ نواحي الجمال في نتاج كاتبٍ ما، والتلذُّذ بها،

وكذلك الالتفات إلى جوانب النّقص فيه والنّفور منها؛ غير أنّ المصطلح استقرّ في نهاية المطافِ في سياقِ مباحثِ فلسفةِ العلوم والجمال. انظر:

J. A. Cuddon & Ander Deutsch, A Dictionary of Literary Terms, London, 1977. P, 670.

٢٢. الشّايب: أصول النّقد الأدبي، ص١٢١.

٢٣. زكي: النّقد الأدبي الحديث، ص٤١.

٢٤. بدوي، أحمد أحمد: أسس النّقد الأدبي عند العرب، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، ١٩٩٦، ص٨٧.

٢٥. مقدّمة ابن خلدون، ص٤٥٥. والجدير بالذّكر هنا أنّ خلافًا وقعَ بين الأستاذين زكي نجيب محمود ومحمّد مندور حول مرجعيّة النّقد: أهي الذّوقُ، أو العلم؟ ففي حين نادى محمّد مندور بمرجعيّة الذّوق والتّذوّق في النّقد، ذهب زكي نجيب محمود إلى مرجعيّة العلم فيه. (انظر في تفاصيل هذا الخلاف: محمود، زكي نجيب: في فلسفة النّقد، دار الشّروق، القاهرة، ١٩٧٩، ص١١٥– ١١٨) .

٢٦. ابن الأثير، ضياء الدين نصر الله بن محمد: المثل السّائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت، ١٩٩٥، ١ ص٣٨.

٢٧. نقله عنه السّيوطيّ، جلال الدّين: الإتقان في علوم القرآن، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١، ١٤٠٤هـ، ص٢١٨.

٢٨. الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحرو: البيان والتبيُّن، تحقيق عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، (د. ت) ، ٤ ص٢٢.

٢٩. الصّوليّ، أبو بكر محمد: أخبار أبي تَمّام، تحقيق خليل عساكر وآخرين، المكتب التجاري، بيروت، (د. ت) ، ص١٧٧.

٣٠. عبّاس، إحسان: تاريخ النقد الأدبي عند العرب، دار الشّروق، عَمّان، ط٢، ١٩٩٧، ص٦٠.

٣١. المرزوقيّ، أبو علي أحمد بن محمد بن الحسن: شرح ديوان الحماسة، نشره أحمد أمين وعبد السلام هارون، مطبعة لجنة التّأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٦٧، ١ ص١٣.

٣٢. تاريخ النقد الأدبي عند العرب، ص٤٠٨.

٣٣. ابن قتيبة الدينوري، أبو عبد الله محمد بن مسلم: الشّعر والشّعراء، دار الثقافة، بيروت، (د. ت) ، ١ ص٢٩– ٣٢.

٣٤. الخفاجيّ، أبو محمد عبد الله بن محمد بن سِنان: سرّ الفصاحة، صحّحه وعلّق عليه عبد المتعال الصّعيدي، مكتبة ومطبعة محمد علي صبيح، القاهرة، ١٩٦٩، ص٣٣٧– ٣٣٨.

٣٥. ابن طَباطَبا العلويّ، محمد بن أحمد: عيار الشّعر، تحقيق محمد زغلول سلاّم، منشأة المعارف بالإسكندريّة، ط٣، (د. ت) ، ص٤٥.

٣٦. المصدر نفسه، ص٥٣.

٣٧. أبو حيان التّوحيدي، عليّ بن محمّد: الإمتاع والمؤانسة، تصحيح أحمد أمين وأحمد الزّين، منشورات الشّريف الرّضيّ، طهران، (د. ت) ، ٣ ص١٨٦.

٣٨. الآمدي، الحسن بن بِشر: الموازنة بينَ أبي تَمّام والبحتريّ، تحقيق السّيّد أحمد صقر، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦١، ١ ص٦.

٣٩. القيروانيّ، أبو علي الحسنُ بن رشيق: العمدة في محاسن الشّعر وآدابه ونقده، تحقيق محمد محيي الدّين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، ط٥، ١٩٨١، ١ ص١٦.

٤٠. شرح ديوان الحماسة، ١ ص٥.

٤١. المصدر نفسه، ١ ص٥.

٤٢. المصدر نفسه، ١ ص١٢– ١٣.

٤٣. العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، ١ ص١٠٠، والقَبَسانِ بعدَه أيضًا من الصّفحة نفسها.

٤٤. شرح ديوان الحماسة، ق١ ص٤.

٤٥. عبد الرحمن عبد الهادي: سُلْطَة النّصّ، سينا للنّشر ومؤسسة الانتِشار العربي، بيروت، ط١، ١٩٩٨، ص٢٤– ٢٥.

٤٦. ضيف، أحمد: مقدّمة لدراسة بلاغة العرب، مطبعة السّفور، القاهرة، ط١، ١٩٢١، ص٩٢.

٤٧. تاريخ النّقد الأدبي عند العرب، ص١٢١.

٤٨. عيار الشِّعر، ص٢٧.

٤٩. تاريخ النقد الأدبي عند العرب، ص١٥٤؛ وهذا المصطلح من إبداع أستاذنا إحسان عبّاس.

٥٠. المرجع نفسه، ص١٥٤.

٥١. المرجع نفسه، ص٦٠– ٦١.

٥٢. المرجع نفسه، ص٣٥٦.

٥٣. انظر: خالد الجبر: تحوّلات الصّورة الشّعريّة وتحوّل الخطاب، قراءة في النّقد العربيّ القديم، ضمن كتاب قضايا النّقد الأدبي بين النّظريّة والتّطبيق، مجموعة من الباحثين، عالم الكتب الحديث، إربد- الأردنّ، ٢٠٠٩، ص٤٣٣- ٤٧٢.

٥٤. ابن شرف القيرواني، أبو عبد الله: مسائل الانتقاد، تحقيق شارل بلاّ، الجزائر، ١٩٥٣، ص٢٩- ٣٠.

٥٥. القرطاجنّي، أبو الحسن حازم: منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق محمد الحبيب بن الخوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، (د. ت) ، ص٢١.

٥٦. ابن حزم الظّاهريّ، أبو محمد علي بن أحمد: التّقريب لحدّ المنطق والمدخل إليه، تحقيق إحسان عبّاس، دار ومكتبة الحياة، بيروت، (د. ت) ، ص٢٠٤.

٥٧. البيرونيّ، أبو الرّيحان محمّد بن أحمد: تحقيق ما للهند من مقولة مقبولَة في العقل أو مرذولة، مطبوعات دائرة المعارف العثمانيّة، حيد آباد الدّكن، الهند، ١٩٥٨، ص٢٠.

٥٨. تاريخ النقد الأدبي عند العرب، ص٦٤٦.

٥٩. المرجع نفسه، ص٦٤٧.

٦٠. الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر: رسائل الجاحظ، رسالته في الكُتّاب، تحقيق عبد السلام هارون، القاهرة، ١٩٦٥، ٢ ص١٩١- ١٩٢.

٦١. تاريخ النقد الأدبي عند العرب، ص٤٤.

٦٢. انظر جوانب من هذه المسألة لدى: الجبر، خالد: جدل الإبداع والتّلقّي، أثر التّلقّي في حركة الشّعر العربي القديم، دار ورد، عمّان، ٢٠٠٧؛ ففي الكتاب عرضٌ للشّعراء المذكورين، وما أحدثتهُ أشعارُهم من تطوّر في حركة الشّعر العربيّ!

٦٣. ابن الأثير، ضياء الدين نصر الله بن محمد: الاستدراك في الرّدّ على رسالة ابن الدهّان، تحقيق حفني شرف، القاهرة، ١٩٥٨، ص٣.

٦٤. المثل السّائر في أدب الكاتب والشاعر، ١ ص٧٣.

٦٥. البيان والتبيُّن، ٤ ص٢٤.

٦٦. تاريخ النّقد الأدبي عند العرب، ص٤٥.

٦٧. العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، ٢ ص١٠٥.

٦٨. الشّعر والشّعراء، ١ ص١٠- ١١.

٦٩. سرّ الفصاحة، ص٣٢٨.

٧٠. منهاج البلغاء وسراج الأدباء، ص٢٦٥.

٧١. سرّ الفصاحة، ص٣٠٢.

٧٢. العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، ١ ص٩٣.

٧٣. القاضي الجرجانيّ، عليّ بن عبد العزيز: الوساطة بين المتنبّي وخصومه، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم ومحمد علي البجّاوي، المكتبة العصريّة، بيروت، (د. ت) ، ص١٩.

٧٤. الوساطة بين المتنبّي وخصومه، ص٥٢.

٧٥. منهاج البلغاء وسراج الأدباء، ص١٢٤.

٧٦. المصدر نفسه، ص١٢٤– ١٢٥.

٧٧. تاريخ النّقد الأدبي عند العرب، ص٤٧٧.

٧٨. أبو بكر الزبيدي: طبقات النّحويّين واللغويّين، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، ١٩٥٤، ص٣٩٩.

٧٩. ابن بسّام الشّنتريني، أبو الحسن عليّ بن بسّام: الذّخيرة في محاسن أهل الجزيرة، تحقيق إحسان عبّاس، دار الثقافة، بيروت، ١٩٧٩، ق١ ج١ ص٢٠٣.

٨٠. المصدر نفسه، ق١ ج١ ص٢٠٣.

٨١. أبو العلاء المعرّي، أحمد بن عبد الله: رسالة الغفران، تحقيق بنت الشاطئ عائشة عبد الرحمن، دار المعارف، القاهرة، ط٢، ١٩٦٢، ص٤٤٨.

٨٢. أبو العلاء المعرّي: رسالة الصّاهل والشّاحج، تحقيق بنت الشاطئ عائشة عبد الرحمن، دار المعارف، القاهرة، ط٢، ١٩٨٤، ص٥٢٧.

٨٣. أبو العلاء المعرّي: عبث الوليد، تحقيق ناديا على الدّولة، الشركة المتّحدة للنشر والتوزيع، دمشق، ١٩٧٨، ص١٩٩– ٢٠٠.

٨٤. انظر: الجبر، خالد: موقف ابن رشيق القيرواني من الحداثة الشعرية، دار جرير، عمّان، ٢٠١٢، ص١٥٥– ١٥٩.

٨٥. العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، ١ ص٢٢٥.

٨٦. المصدر نفسه، ١ ص٢٢٦.

٨٧. المصدر نفسه، ١ ص٢٣٠.

٨٨. المصدر نفسه، ١ ص٢٧١.

٨٩. المصدر نفسه، ١ ص٢٩٩– ٣٠٠.

٩٠. المصدر نفسه، ١ ص٣٠٠– ٣٠١.

٩١. المصدر نفسه، ١ ص٣٠١.

٩٢. المصدر نفسه، ٢ ص٦١.

٩٣. المصدر نفسه، ٢ ص٦٣.

٩٤. المصدر نفسه، ٢ ص١١٧.

٩٥. المصدر نفسه، ٢ ص١١٨.

٩٦. المصدر نفسه، ٢ ص١٢٢– ١٢٣.

٩٧. المصدر نفسه، ٢ ص١٥٠– ١٥١.

٩٨. المصدر نفسه، ٢ ص٢٩٥.

٩٩. المصدر نفسه، ٢ ص٢٩٥– ٢٩٦.

● لم أقف لها على معنى، ولعلّها مُصحَّفة محرَّفةٌ عن المحرِّقات، وهي أدواتٌ كانُوا يستخدمونَها لحَرقِ مزروعاتِ الأعداء، أو قذفِ حُصونِهم بها لإحداثِ ثغراتٍ فيها.

المصادر والمراجع:

أولاً ـ المراجع العربية:

١. الآمدي، الحسن بن بِشر: الموازنة بينَ أبي تَمّام والبحتريّ، تحقيق السّيّد أحمد صقر، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦١.

٢. ابن الأثير، ضياء الدين نصر الله بن محمد: الاستدراك في الرّدّ على رسالة ابن الدهّان، تحقيق حفني شرف، القاهرة، ١٩٥٨.

٣. ابن الأثير، ضياء الدين نصر الله بن محمد: المثل السّائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت، ١٩٩٥.

٤. بدوي، أحمد أحمد: أسس النّقد الأدبي عند العرب، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، ١٩٩٦.

٥. ابن بسّام الشّنتريني، أبو الحسن عليّ بن بسّام: الذّخيرة في محاسن أهل الجزيرة، تحقيق إحسان عبّاس، دار الثقافة، بيروت، ١٩٧٩.

٦. البيرونيّ، أبو الرّيحان محمّد بن أحمد: تحقيق ما لِلهند من مقولة مقبولَة في العقلِ أو مرذولة، السّلسلة الجديدة من مطبوعات دائرة المعارف العثمانيّة، حيد آباد الدّكن، الهند، ١٩٥٨.

٧. الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحرو: البيان والتبيّن، البيان والتبيُّن، تحقيق عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، (د. ت) .

٨. الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر: رسائل الجاحظ، رسالته في الكُتّاب، تحقيق عبد السلام هارون، القاهرة، ١٩٦٥.

٩. الجبر، خالد: جدل الإبداع والتّلقّي، أثر التّلقّي في حركة الشّعر القديم، دار ورد، عمّان، ٢٠٠٧.

١٠. الجبر، خالد: موقف ابن رشيق القيرواني من الحداثة الشّعريّة، كتاب علميّ محكّم طُبِع بدعم من عمادة البحث العلمي والدراسات العليا بجامعة البترا، دار جرير، عمّان، ٢٠١٢.

١١. الجرجانيّ، عبد القاهر: دلائل الإعجاز، قرأه وعلّق عليه محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي بمصر، ١٩٨٤.

١٢. الجرجانيّ، علي بن محمّد: معجم التّعريفات، تحقيق ودراسة محمّد صدّيق المنشاويّ، دار الفضيلة، القاهرة، (د. ت) .

١٣. ابن حزم الظّاهريّ، أبو محمد علي بن أحمد: التّقريب لحدّ المنطق والمدخل إليه، تحقيق إحسان عبّاس، دار ومكتبة الحياة، بيروت، (د. ت) .

١٤. أبو حيان التّوحيدي، عليّ بن محمّد: الإمتاع والمؤانسة، تصحيح أحمد أمين وأحمد الزّين، منشورات الشّريف الرّضيّ، طهران، (د. ت) .

١٥. الخفاجيّ، أبو محمد عبد الله بن محمد بن سِنان: سرّ الفصاحة، صحّحه وعلّق عليه عبد المتعال الصّعيدي، مكتبة ومطبعة محمد علي صبيح، القاهرة، ١٩٦٩.

١٦. ابن خلدون، عبد الرّحمن بن محمد: مقدّمة ابن خلدون، دار صادر، بيروت، ط٢، ٢٠٠٦.

١٧. رزقة، يوسف: القاعدة والذّوق في بلاغة السكّاكيّ، مجلّة الجامعة الإسلامية، المجلّد السّابع، العدد الأوّل، يناير ١٩٩٩.

١٨. الزبيدي، محمد بن الحسن: طبقات النّحويّين واللغويّين، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، ط٢، ١٩٥٤.

١٩. الزّبيدي، محمّد بن محمّد: تاج العروس من جواهر القاموس، دار الفكر، بيروت، ط١، ١٤١٤هـ.

٢٠. زيادة، معن (مشرفًا) : الموسوعة الفلسفيّة العربيّة، معهد الإنماء العربيّ، بيروت، ط١، ١٩٨٦.

٢١. السّكّاكيّ، يوسف بن محمد: مفتاح العلوم، ضبط وتعليق نعيم زرزور، دار الكتب، بيروت، ١٩٨٣.

٢٢. السّيوطي، جلال الدّين: الإتقان في علوم القرآن، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١، ١٤٠٤هـ.

٢٣. الشّايب، أحمد: أصول النّقد الأدبي، دار نهضة مصر، القاهرة، ط٨، ١٩٣٧.

٢٤. ابن شرف القيرواني، أبو عبد الله: مسائل الانتقاد، تحقيق شارل بلاّ، الجزائر، ١٩٥٣.

٢٥. صليبا، جميل: المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبنانيّ، بيروت، ١٩٨٢.

٢٦. الصّوليّ، أبو بكر محمد بن يحيى: أخبار أبي تَمّام، تحقيق خليل عساكر وآخرين، المكتب التجاري، بيروت، (د. ت) .

٢٧. ضيف، أحمد: مقدّمة لدراسة بلاغة العرب، مطبعة السّفور، القاهرة، ط١، ١٩٢١.

٢٨. ابن طَباطَبا العلويّ، محمد بن أحمد: عيار الشّعر، تحقيق محمد زغلول سلاّم، منشأة المعارف بالإسكندريّة، ط٣، (د. ت) .

٢٩. عبّاس، إحسان: تاريخ النقد الأدبي عند العرب، دار الشّروق، عَمّان، ط٢، ١٩٩٧.

٣٠. عبد الرحمن عبد الهادي: سُلْطَة النّصّ، سينا للنّشر ومؤسسة الانتِشار العربي، بيروت، ط١، ١٩٩٨.

٣١. أبو العلاء المعرّي، أحمد بن عبد الله: رسالة الصّاهل والشّاحج، تحقيق بنت الشاطئ عائشة عبد الرحمن، دار المعارف، القاهرة، ط٢، ١٩٨٤.

٣٢. أبو العلاء المعرّي: رسالة الغفران، تحقيق عائشة عبد الرحمن، دار المعارف، القاهرة، ط٢، ١٩٦٢.

٣٣. أبو العلاء المعرّي: عبث الوليد، تحقيق ناديا علي الدّولة، الشركة المتّحدة للنشر والتوزيع، دمشق، ١٩٧٨.

٣٤. القاضي الجرجانيّ، عليّ بن عبد العزيز: الوساطة بين المتنبّي وخصومه، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم ومحمد علي البجّاوي، المكتبة العصريّة، بيروت، (د. ت) .

٣٥. ابن قتيبة الدينوري، أبو عبد الله محمد بن مسلم: الشّعر والشّعراء، دار الثقافة، بيروت، (د. ت) .

٣٦. القرطاجنّي، أبو الحسن حازم: منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق محمد الحبيب بن الخوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، (د. ت) .

٣٧. القيروانيّ، أبو علي الحسنُ بن رشيق: العمدة في محاسن الشّعر وآدابه ونقده، تحقيق محمد محيي الدّين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، ط٥، ١٩٨١.

٣٨. الكاشاني، كمال الدّين عبد الرزّاق: معجم اصطلاحات الصّوفيّة، تحقيق وتقديم وتعليق عبد العال شاهين، دار المنار، القاهرة، ط١، ١٩٩٢.

٣٩. مجمع اللغة العربيّة بالقاهرة: المعجم الوسيط، ط٣، ١٩٩٨.

٤٠. مجموعة من الباحثين: قضايا النّقد الأدبي بين النّظريّة والتّطبيق، تحرير محمّد القاسمي، عالم الكتب الحديث، إربد– الأردنّ، ٢٠٠٩.

٤١. محمود، زكي نجيب: في فلسفة النّقد، دار الشّروق، القاهرة، ١٩٧٩.

٤٢. المرزوقيّ، أبو علي أحمد بن محمد بن الحسن: شرح ديوان الحماسة، نشره أحمد أمين وعبد السلام هارون، مطبعة لجنة التّأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٦٧.

٤٣. المناوي، محمد عبد الرؤوف: التّوقيف على مهمّات التّعاريف، دار الفكر المعاصر، بيروت، ١٩٩٠.

٤٤. ابن منظور، جمال الدّين محمّد: لسان العرب، دار صادر، بيروت، (د. ت) .

ثانياً ـ المراجع الأجنبية:

1. *A. F. Scott, «Current Literary Terms», Macmillan, London & Basingstole, 1980.*
2. *J. A. Cuddon & Ander Deutsch, «A Dictionary of Literary Terms», London, 1977.*

بعض ملامح نحو النص
في كتاب دلائل الإعجاز لعبد القاهر الجرجاني*

د. نصير زيتوني**

* تاريخ التسليم: ٢١/ ٧/ ٢٠١٢م، تاريخ القبول ٢٠/ ١٠/ ٢٠١٢م.
** أستاذ مساعد/ جامعة حائل/ حائل/ المملكة العربية السعودية.

ملخص:

يحاول هذا البحث استقراء جهود عبد القاهر الجرجاني في كتابه «دلائل الإعجاز» لإظهار بعض ملامح نحو النص التي نثرها في كتابه دونما قصد، لما لآرائه من توطئة متقدمة لما أصبح يعرف باسم علم قواعد النص text grammar، أو علم النص، أو علم اللّغة النصي text linguistics، أو لسانيات النص، أو تحليل الخطاب، فقد كان لحديثه عن السياق والنسق، وعن الوصل والفصل، وعن الإحالة، الربط بالضمير، وبالتعريف، وبالموصول، وبالتكرير، وعن التقديم والتأخير، وعن الحذف ممّا يمكن عدّه بعض جزئيات علم نحو النص بمصطلحه المعاصر، وقد توصل البحث إلى أنّ آراءه تعدّ من صميم هذا العلم، فقد استطاع أن يتجاوز مهمة النّحاة القدامى الذين ركّزوا جهودهم في وضع قواعدهم النّحوية على الجملة مستقلة عمّا عداها من الجمل، وذلك باهتمامه بالنسق الذي ترد فيه الألفاظ والجمل ومدى انسجامها والسياق موضحا العلاقات التي تربط بعضها ببعض، إضافة إلى تأكيده على نفس السّامع في الرّبط بين الجمل، وذلك بنظره إلى الخطاب من زاوية علاقته بالسامع، وهذا يلتقي وما ذهب إليه المحدثون ومنهم المهتمون بنحو النص.

Some Aspects of Text Syntax in Dala´il al- I´jaz by Abdul- Qahir alJurjani

Abstract:

This study investigates Abd alqahir Aljurjani's efforts in his book: Dala´il al-I´jaz. The intent here is to demonstrate some aspects of text unintentionally written in his book. His views are deemed as protoprecursor to what is called nowadays text grammar, textology, text linguistics, or discourse analysis. His tackling of various topics such as discourse and context, connection and disconnection, reference anaphora ,connection with the definite, relative and reiteration , fronting and back warding, and ellipsis can be considered as contents of contemporary text grammar. This study concludes that his views are in the care of this realm of inquiry. It highlights that he excels the ancient grammarians whose mission was focused on setting grammatical rules for the sentence being independent from the other sentences; that is, he takes into consideration the context where utterances and sentences occur and the extent of their consistency with that context. He proceeds to demonstrate the relations which connect them to each other. In addition, he confirmed the listener's attitude in linking sententeces by viewing discourse from that attitude; which meets with what modern grammarians have gone for, such as those interested in text grammar.

التماسك النّحوي عند الجرجاني:

تخضع عوامل الرّبط بين الجمل والعبارات التي يتألف منها الكلام لما يتطلبه السياق أو الموضوع، فليس الغرض من وضع الألفاظ معرفة معانيها مفردة إنّما هو استعمالها مركبا بعضها إلى بعض فالألفاظ" لم توضع لتعرف معانيها في أنفسها، ولكن لأنّ يُضَمّ بعضها إلى بعض". [1] فهل الجمل أيضا لم توضع لتستعمل مفردة؟

قد يظن القارئ أنّ ما ذكره الجرجاني خاص بالألفاظ فقط إلاّ أنّ هذا غير دقيق، فالجرجاني ينظر إلى الألفاظ في سياقها العام مراعيا في تركيب بعضها ببعض المعنى الذي يعدّ من وجوه التّركيب الإعرابي، حيث يقول: "اعلم أنّ ليس النّظم إلاّ أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النّحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نُهِجت فلا تزيغ عنها"[2]،واستدلّ على ذلك بضربين من المباحث، فالضرب الأوّل يظهر في قوله: " وينظر في الجمل التي تسرد، فيعرف موضع الفصل فيها من موضع الوصل، ثم يعرف فيما حقّه الوصل موضع الواو من موضع الفاء وموضع الفاء من موضع ثمّ، وموضع أو من موضع أم، وموضع لكن من موضع بل" [3].

أمّا الضرب الثاني فيظهر في قوله: "ويتصرّف في التّعريف والتنكير، والتقديم والتأخير في الكلام كلّه وفي الحذف والتّكرار، والإضمار، والإظهار، فيصيب بكل من ذلك مكانه ويستعمله على الصّحة وعلى ما ينبغي له"[4]، ويستخلص من كلام الجرجاني أنّ العلاقات القائمة بين الجمل علاقات وليدة السياق والمعنى الذي يعدّ وجها من وجوه التركيب الإعرابي؛ إذ إنّ العلاقات القائمة بين الجمل" لا يكون الضمّ فيها ضمًا ولا الموقع موقعًا حتى يكون قد توخى فيها معاني النّحو، وأنّك إن عمدت إلى الألفاظ فجعلت تُتبِعُ بعضها بعضا من غير أن تتوخّى فيها معانيَ النّحو، لم تكن صنعتَ شيئا تدّعي به. مُؤَلِّفا وتُشَبَّهُ معه بمن عمل نسجا أو صنع على الجملة صنيعا، ولم يُتصَوَّر أن تكون قد تخيّرت لها المواقع" [5].

ينطلق الجرجاني في هذا الكلام من كونه نسيجا محكما يتحكم فيه الموضوع والمعنى، إذ لا يمكن للمتكلم أن ينطق بالألفاظ والمعاني متناثرة دون أن يتعلق المتأخر منها بالمتقدم أو العكس، وعليه فالمباحث التي اعتُبِرت محققة لمظاهر الترابط في النّص من التّعريف والتنكير، وأسماء الإشارة والإضمار، والإظهار، والوصل والفصل، هو ما أصبح يعرف بنحو النّص ومسائله التي اعتبرت محققة لاتساق النص وترابط أجزائه.

ويرى الجرجاني أنّ التفاضل في الكلام يرجع إلى ما يفعله المتكلم في نظمه للكلام إذ يقول: " قد علمنا علما لا تعترضُ معه شبهة أنّ الفصاحة فيما نحن فيه عبارة عن مَزيَّة هي بالمتكلِّم دون واضع اللّغة"[٦]، وعليه فالمزيّة راجعة إلى ما يختاره المتكلم لا إلى مطلق الوضع، فهو يرى أنّ موطن التفاضل بين الكلام أو النصوص إذا أردنا التّعميم يعود إلى ما هو حاصل فيه بفعل المتكلم وعمله في كلامه الخاص لا اختلاف الأحكام الكلية المتحكمة في نظم الكلام وصياغته.

النسق:

ذهب الجرجاني إلى أنّ نسق أو ترتيب الكلام يقوم على معاني النّحو، إذ قال: " ونحن إذا تأملنا وجدنا الذي يكون في الألفاظ من تقديم شيء منها على شيء إنّما يقع في النفس أنّه نسق إذا اعتبرنا ما توخي من معاني النّحو في معانيها، فأمّا مع ترك اعتبار ذلك فلا يقع ولا يتصور بحال"[٧]، وأضاف" وذاك لأنه إنّما يكون تقديم الشيء على الشيء نسقا وترتيبا، إذا كان ذلك التّقديم لموجب أوجب أن يقدّم هذا ويؤخر ذاك، فأمّا أن يكون مع عدم الموجب نسقا فمحال"[٨]. فالجرجاني يبرز أهمية دور الموضع، والموقع، والرتبة الذي يحتله العنصر بالنسبة إلى النسق الذي يرد فيه، أي ما كان سابقا له وما كان لاحقا به، كما أنّه نظر إلى قيمة الصيغ اللّغوية بعلاقاتها بما سبقها وما لحقها من صيغ، ولم يحصر معناها وقيمتها فيها أنفسها، إنّما جعلها راجعة إلى خصوصيتها وإلى النّسق الذي ترد فيه [٩].

وقد أورد الجرجاني في حديثه عن النظم عبارات منها " نظم، سياق، نسق، مضرب، مجاري ألفاظها ومواقعها، الاتساق، الإضمار، الترتيب "[١٠]، وهي عبارات تدلّ على الموضع والرتبة، باعتبار الكلام له موقع بين السابق واللاحق، وكلّ هذا الكلام جاء موافقا لما أقام عليه المحدثون دراسة نحو النّص وتحليله كالاتّساق، بل ودراسة الظاهرة اللّغوية عامة) كالنسق والنظام (، وإنْ كان حديثه عن هذا جاء في تركيزه على اللفظة المفردة وحصر المزيّة في اللفظ إلاّ أنّه أسقطه على الجمل، وذلك في حديثه عن الوصل و الفصل وعطف الجمل.

الربط المعنوي بين الجمل: الوصل والفصل:

اهتم النّحاة وعلماء المعاني بالعلاقات القائمة بين الجمل اهتماما جعلهم يتجاوزون البنية القائمة على وحدة الجملة، ووحدة العامل، بحثا عمّا يحقق الترابط بين الجمل، فأدى بهم ذلك إلى تمييز مواطن العطف من مواطن القطع، والابتداء والاستئناف، وميّز علماء المعاني الجمل في ضربين: ضرب يقوم على الأداة سموه وصلا، وهو يوافق العطف عند النحاة، وضرب لا يقوم عليها سموه فصلا، وهو يوافق القطع والابتداء والاستئناف.

وقد حظيت ظاهرة الوصل و الفصل باهتمام الجرجاني حيث ركّز جهده حول" العلم بما ينبغي أن يصنع في الجمل من عطف بعضها على بعض، أوترك العطف فيها والمجيء بها منثورة تستأنف واحدة منها بعد أخرى من أسرار البلاغة، وممّا لا يتأتى لتمام الصواب فيه إلاّ الأعراب الخُلّص، وإلاّ قوم طبعوا على البلاغة وأوتوا فنا من المعرفة في ذوق الكلام هم بها أفرادٌ"[١١].

فالجرجاني يصرّح بالفرق القائم بين عطف الجملة على الجملة واستئناف الجملة، وأنّ العلماء لم يخرجوا حتى عصره عن المفاهيم النّحوية في تمييزهم بين عطف الجمل وقطع الكلام واستئنافه، فكيف فسّر الجرجاني ظاهرة العطف والقطع في الجمل؟

تخريج الجرجاني للعطف بين الجمل: اعتمد الجرجاني في تخريجه للعطف بين الجمل على:

الأساس النّحوي: ويقصد به اعتماد الجرجاني على القواعد النّحوية التي وضعها النّحاة من أجل ضبط العطف.

فقد انطلق الجرجاني في تخريجه للعطف بين الجمل من التذكير بحكم عطف المفرد على المفرد فقال: " واعلم أنّ سبيلَنا أن ننظر إلى فائدة العطف في المفرد، ثم نعود إلى الجملة فننظر فيها ونتعّرف حالها. ومعلوم أنّ فائدة العطف في المفرد أن يُشْرِكَ الثاني في إعراب الأوّل. وأنّه إذا أشركه في إعرابه فقد أشركه في حكم ذلك الإعراب، نحو أَنّ المعطوف على المرفوع بأنّه فاعل مثله، والمعطوف على المنصوب بأنّه مفعول به أو فيه، أو له شريك له في ذلك. " [١٢]

أي أنّ الواو العاطفة تنقل الحكم الإعرابيّ إلى الثاني، فإذا كان مرفوعا، أو منصوبا، أو مجرورا كان الثاني كذلك. [١٣] ثم انتقل إلى عطف الجملة على الجملة، فأشار إلى ضربين من هذا العطف:

أحدهما: أن يكون للمعطوف عليه موضع من الإعراب، وإذا كان كذلك كان عطف جملة أخرى عليها لا إشكال فيه؛ لأنّ عطف الجملة الثانية على الأولى جار مجرى عطف المفرد، وكان وجه الحاجة إلى الواو ظاهرا والإشراك بها في الحكم موجودا. [١٤]

ويستخلص من ذلك أنّ شروط عطف جملة على أخرى هي:

- أن يكون حكمها حكم المفرد.
- أن يكون للأولى محل من الإعراب.
- أن تنقل الواو إلى الثانية حكما وجب للأولى. [١٥]

أمّا الضرب الثاني فيتمثل في عطف جملة على جملة أخرى لا محلّ لها من الإعراب، وهو ممّا يشكل أمره ومثاله قولك: "زيد قائم وعمرو قاعد"، علّق الجرجاني على ذلك بقوله: "لا سبيل لنا إلى أن ندّعي أنّ الواو أشركت الثانية (الجملة) في إعراب قد وجب للأولى (الجملة) بوجه من الوجوه."[١٦]

وأضاف بأنّه إذا كان الحال كذلك" فينبغي أن تعلم المطلوب من هذا العطف والمغزى منه، ولمَ لم يستو الحال بين أن تعطف وبين أن تدع العطف، فتقول: زيد قائم، عمرو قاعد"[١٧]، وأكّد على أنّ الإشكال يعرض في الواو دون غيرها من حروف العطف إذ "ليس للواو معنى سوى الإشراك في الحكم الذي يقتضيه الإعراب الذي أتبعت فيه الثاني الأوّل... وإذا كان ذلك كذلك لم يكن معنا في قولنا: "زيد قائم وعمرو قاعد" معنى تزعم أنّ الواو أشركت بين هاتين الجملتين فيه ثبت إشكال المسألة"[١٨]، أي أنّ الإشكال يكمن في حرف العطف الواو لدلالتها على مجرد الإشراك والجمع فقط دون سائر حروف العطف التي تدلّ، إضافة إلى معنى الإشراك في الحكم، على معان أخرى، ولحلّ هذا الإشكال ترك الجرجاني التعويل على بنية العامل، وعمد إلى النّظر والتأويل بحثا عن وجه الإشراك الذي يجمع بين الكلامين المعطوف أحدهما على الآخر بالواو[١٩]، وذكر بأنّ الذي" يوجبه النّظر والتّأمل أن يقال في ذلك: إنّ أوإن كنا إذا قلنا "زيد قائم وعمرو قاعد"، فإنّا لا نرى ههنا حكما نزعم أنّ الواو جاءت للجمع بين الجملتين فيه فإنّا نرى أمرا آخر نحصل معه على معنى الجمع، وذلك أنّا لا نقول: "زيد قائم وعمرو قاعد"، حتى يكون عمرو بسبب من زيد، وحتى يكونا كالنّظيرين والشريكين وبحيث إذا عرف السّامع حال الأوّل عناه أن يعرف حال الثاني"[٢٠]، فإذا " عوضت العنصر الأوّل أي المعطوف عليه بالرمز (أ) ، والعنصر الثاني، أي المعطوف بالرمز (ب) أمكنك أن تتحصّل على الصيغ الآتية:

- (ب) بسبب من (أ) ، أي اللاحق بسبب من السابق
- (ب) و (أ) متناظران
- (ب) و (أ) متشاركان
- بين (ب) و (أ) مناسبة

وقد حافظ فيه على إفادة الواو معنى الجمع، لكنّه جمع لا يجري في المحل الإعرابي، والمعنى النّحوي المترتب عنه بل في معنى المعطوفين"[٢١] أي أنّ الجرجاني عندما رأى بأنّ مسوغ العطف بين هاتين الجملتين، وهو وجود حكم مشترك بينهما منعدم، لجأ إلى هذا التخريج في العطف والذي يبدو من كلامه أنّ السامع وهو أحد عناصر السياق وحاجته إلى معرفة حال الثاني بعد معرفة حال الأوّل؛ لاقترانهما في ذهنه مسوغ من مسوغات العطف[٢٢].

أي أنّه ينظر إلى الخطاب من زاوية علاقة السّامع بالخطاب، بحيث تعود مقبولية العطف لا إلى أسباب معنوية، وإنّما إلى أسباب تداولية[٢٣].

وتأكيد الجرجاني على نفس السّامع تأكيد يلتقي بما ذهبت إليه بعض المدارس الحديثة من العناية بالقارئ المتقبل، وإبراز دوره وتقديمه على دور المتكلم منشئ النّص ومؤلفه، وقد حقّق بذلك السبق في مضمار قضايا تتنزل في صلب مشاغل المحدثين المهتمين بالنّص على المتقدمين والمتأخرين[٢٤].

ويلجأ الجرجاني لتأكيد صحّة ما ذهب إليه بتعطيل العلاقة التي تربط بين الجملتين المتعاطفتين، ويتتبع نتيجة ذلك فيقول: "يدلك على ذلك أنّك إنْ جئت فعطفت على الأوّل شيئا ليس منه بسبب ولا هو ممّا يُذكر بذكره، ويتّصل حديثُه بحديثه، لم يستقم، فلو قلت " خرجت اليوم من داري"، ثم قلت: " وأحسن الذي يقول بيت كذا"، قلت ما يُضْحَكُ منه"[٢٥].

ومثّل لذلك أيضا بقول لأبي تمام عيّب فيه الإخلال بهذا الشرط، وهو قوله:

لاَ والــذي هُــو عــالمٌ أنّ النّوىَ صَــبرٌ وأنّ أبَا الحُسَــينِ كَريمُ [٢٦]

فهذا المثال لا وجه فيه لصحة العطف، "لأنّه لا مناسبة بين كرم (الممدوح) أبي الحسين ومرارة النّوى، ولا تعلُّق لأحدهما بالآخر، وليس يقتضي الحديثُ بهذا الحديثُ بذاك"[٢٧].

تحقيق التناسب:

اشترط النّحاة التناسب بين المحدّث عنه في الجمل المعطوفة كما اشترطوه في المحدَّث به، فذكر الجرجاني بأنّه كما يجب أن يكون المحدّثُ عنه في إحدى الجملتين بسبب من المحدَث عنه في الأخرى، كذلك ينبغي أن يكون الخبرُ عن الثاني ممّا يجري مجرى الشبيه والنّظير أو النّقيض للخبر الأوّل، فلو قلت: " زيد طويل القامة وعمرو شاعر" كان خلفا، لأنّه لا مشاكلة، ولا تعلُّق بين طول القامة وبين الشّعر، وإنّما الواجب أن يقال: " زيد كاتب وعمرو شاعر" و" زيد طويل القامة وعمرو قصير" [٢٨].

وعليه، فالتناسب عند الجرجاني عملية تبدأ في نطاق العلاقات الدلالية بين الأشياء، وأنّها لا تتحقق حتى يكون المعنى في هذه الجملة لفقا لمعنى في الأخرى ومضافا له مثل أنّ " زيدا" و "عمرا " إذا كان أخوين، أو نظيرين، أو مشتبكي الأحوال على الجملة كانت الحال التي عليها أحدهما من قيام أو قعود، أو ما شاكل ذلك مضمومة في النّفس إلى الحال التي عليها الآخر من غير شك، وكذا السبيل أبدا، والمعاني في ذلك كالأشخاص فإنّما قلت،

مثلا: " العلم حسن والجهل قبيح "، لأنّ كون العلم حسنا مضموم في العقول إلى كون الجهل قبيحا". [٢٩]

وهذا يعني أنّ المسوِّغ الدلالي للعطف هو كون الخبر عن الثاني مضادا للخبر عن الأول، والمسوِّغ التداولي هو كون الواقعتين متضامتين عقليا بالنسبة لجميع الأمم التي أسست نظاما من القيم ناسبة إلى بعضها صفة الإيجاب وإلى الأخرى صفة السلب لحث الأفراد على التشبث بالقيم الإيجابية، ونبذ السلبية. " [٣٠]

ونستنتج من كلام الجرجاني أنّ مبدأ التناسب في الجمل المعطوفة يقوم على العلاقات المنطقية المعنوية بين الأشياء كما يتمثلها عقل الإنسان، فهي قضية نفسية مرتبطة بصورة إدراك المتخاطبين (متكلم وسامع) لها، فهي مضمومة في النّفس (التضام النّفسي) ، وهي مضمومة في العقول (التضام العقلي) . [٣١]

عطف الجملتين المتباعدتين:

وقف الجرجاني على عطف جملة على جملة أخرى بينهما جملة متوسطة، أو جملتان، **ومثّل لذلك ببيتين للمتنبي هما**:

تَولَّــوْا بغْتَــةً فــكأَنَّ بيْنــاً تَهَيَّبنــي فَفاجَــأَني اغْتيــالا
فــكانَ مَســيرُ عِيسِــهِمُ ذَميلاً وســيرُ الدمعِ إثْرَهُــمُ انْهمالا [٣٢]

فقد يحتمل القارئ قوله: « فكان مسير عيسهم ذميلا» معطوفا على « ففاجأني اغتيالا»، بينما هو معطوف على «تولوا بغتة»، وذلك لأنّ الجملة المتوسطة «فكأنّ بينا تهيبني... »تفيد التوهم، أمّا قوله: « فكان مسير عيسهم ذميلا» حقيقة، فامتنع أن تعطف هذه (الحقيقة) على تلك (التّوهم) .

ويرى الجرجاني أيضا أنّ الجملة المتوسطة التي تفيد التّوهم مسببا، وجملة « تولوا بغتة» سببها، أي أنّ التّوهم كان بسبب أن كان التولي بغتة، وعلى هذا يكون معنى البيت الأول « تولوا بغتة فتوهمت أنّ بينا تهيبني ففاجأني»، وإذا كان كذلك كانت مع الأولى كالشيء الواحد، وكانت منزلتها منها منزلة المفعول، والظّرف، وسائر ما يجيء بعد تمام الجملة من معمولات الفعل، ممّا لا يمكن إفراده على الجملة، وأنّ يعتمد كلاما على جدته [٣٣]، وعليه فالجرجاني قاس العلاقات بين الجمل بالعلاقات بين مكونات الجملة أي بمنزلة الفضلة فيها بالعمدة، واعتبر الأولى بمنزلة الثانية، وذكر من حالات الترابط المعنوي التي يكون الربط بين الجمل بمنزلتها على مثالين هما المفعول والظرف، وعمّم ما يفيد ذلك على سائر معمولات الفعل، وهي المفعول المطلق، والمفعول لأجله، والمفعول معه، والمفعول

فيه والحال، والتمييز[٣٤]، وبهذا فسّر الجرجاني فصل الجملة عن الجملة إذا كانت سببا لها بعلاقة سائر المفاعيل ببقية عناصر الجملة، وهذه العلاقة لا تتطلب الواو، فالجملة التي تعلل الجملة المتقدمة عليها ترتبط بها دون واو، فالعلاقات بين الجمل في نظره بمنزلة العلاقات بين عمدة الجملة والأجزاء التي من قبيل الفضلة، أي كما تُقيد العمدة بالفضلة تُقيد الجملة بالجملة، وهذا يدلّ على أنّ الجرجاني اعتمد في تفسيره للعلاقات التي تربط الجمل على إيجاد النّظير لها، كما أنّه يرى أنّ العلاقة بين الشطر الأوّل والثاني من البيت الأوّل قويّة بل تابعة؛ لأنّ كلا منهما في حاجة إلى الآخر كي يستقيم المعنى، وهذا يعود إلى العلاقة السببية بينهما، وكذلك اتصال البيت الثاني بالبيت الأوّل، فهذا يدلّ على تماسك النّص كلّه باعتبار أنّ المعطوف عليه ليس الشطر الأوّل من البيت الثاني فحسب وإنّما البيت الثاني كلّه[٣٥]. ومن ذلك أيضا.

العلاقات بين الجمل بمنزلة العلاقات بين الاسم والاسم:

تنبّه الجرجاني إلى أن ليس كلّ العلاقات بين الجمل هي بمثابة علاقة العمدة بالفضلة كما سبق، بل إنّها تكون بمنزلة الصور التي يرتبط بها الاسم بالاسم، وهي:

١. جملة حالها مع التي قبلها حال الصفة مع الموصوف، والتأكيد مع المؤكد، فلا يكون فيها العطف البتة لشبه العطف فيها لو عطفت بعطف الشيء على نفسه، وجعل الجرجاني ما يسري على المفرد هو ما يسري على الجمل، وذلك إذا كانت الجملة مؤكدة للّتي قبلها أو مبيّنة لها، ومثاله في ذلك قوله تعالى: ﴿**الم (١) ذَلِكَ الْكِتَابُ لا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِلْمُتَّقِينَ (٢)** ﴾ [البقرة: ١– ٢]، فقوله ﴿**لا ريب فيه**﴾ بيان وتوكيد وتحقيق لقوله: ﴿**ذلك الكتاب**﴾، وهو بمنزلة قولك: »هو ذلك الكتاب هو ذلك الكتاب«، فتعيده مرّة ثانية لتثبته، والداعي إلى جعله خاليا من العاطف هو أنّه لا شيء يتميّز به عنه، فيحتاج إلى ضام يضمّه إليه وعاطف يعطفه عليه.

ومثاله أيضا قوله تعالى﴿**إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا سَوَاءٌ عَلَيْهِمْ أَأَنْذَرْتَهُمْ أَمْ لَمْ تُنْذِرْهُمْ لا يُؤْمِنُونَ (٦) خَتَمَ اللَّهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ وَعَلَى سَمْعِهِمْ وَعَلَى أَبْصَارِهِمْ غِشَاوَةٌ وَلَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ**﴾ [البقرة: ٦، ٧]، فقوله: ﴿**لا يؤمنون**﴾ تأكيد لقوله: ﴿**سواء عليهم أأنذرتهم أم لم تنذرهم**﴾، وقوله: ﴿**ختم الله على قلوبهم وعلى سمعهم**﴾ تأكيد ثان أبلغ من الأوّل؛ لأنّ من كان حاله إذا أنذر مثل حاله إذا لم ينذر كان في غاية الجهل، وكان مطبوعا على قلبه لا محالة[٣٦]، ففي هذه الآية يوجد تأكيدان اثنان كل منهما يضيف جديدا إلى المعنى، ومن ثمّ فإنّ التأكيد الثاني ليس حشوا ما دام أبلغ من الأوّل وهو كذلك، لأنّه يبيّن سبب

استواء الإنذار عندهم بعدمه، ذلك لأنّ الله ختم على قلوبهم[٣٧]، وبهذا يعتبر تأكيد جملة لأخرى وسيلة من وسائل تماسك النص، رغم أنّ وسيلة الاتّصال معنوية غير معتمدة على رابط شكلي. [٣٨]

٢. جملةٌ حالها مع التي قبلها حال الاسم يكون غير الذي قبله إلاّ أن يشاركه في حكم ويدخل معه في معنى، مثل أن يكون كلا الاسمين فاعلا، أو مفعولا، أو مضافا إليه، فيكون حقها العطف. [٣٩]

٣. جملة ليست في شيء من الحالين بل سبيلها مع التي قبلها سبيل الاسم مع الاسم لا يكون منه في شيء، فلا يكون إيّاه ولا مشاركا له في معنى، بل هو شيء إذا ذكر لم يذكر إلاّ بأمر ينفرد به، ويكون ذكر الذي قبله وترك الذكر سواء في حاله، لعدم التعلّق بينه وبينه رأسا، وحق هذا ترك العطف البتّة. [٤٠]

عطف مجموعة من الجمل على مجموعة أخرى:

كما تعرض الجرجاني إلى عطف جملة على جملة أخرى، فقد وسّع من العطف ليشمل عطف مجموعة من الجمل على مجموعة أخرى وقاسها على ما هو حاصل فيما دون الجملة، ومثاله في ذلك ما يجري في الشرط والجزاء إذ قال: "ينبغي أن يجعل ما يصنع في الشرط والجزاء من هذا المعنى أصلا يعتبر به. وذلك أنّك ترى متى شئت جملتين قد عطفت إحداهما على الأخرى، ثم جعلنا بمجموعهما شرطا"[٤١]، واستشهد لذلك بقوله تعالى: ﴿**وَمَنْ يَكْسِبْ خَطِيئَةً أَوْ إِثْمًا ثُمَّ يَرْمِ بِهِ بَرِيئًا فَقَدِ احْتَمَلَ بُهْتَانًا وَإِثْمًا مُبِينًا**﴾[النساء: ١١٢]، الشرط كما لا يخفى في مجموع الجملتين (المعطوفة والمعطوفة عليها) لا في كل واحدة على الانفراد، ولا في واحدة دون الأخرى[٤٢]» لأنّا إن قلنا إنّه في كلّ واحد منهما على الانفراد جعلناهما شرطين، وإذا جعلناهما شرطين اقتضتا جزاءين وليس منه إشراك ماليس شرط في الجزم بالشرط، وذلك ما لايخفى فساده، وليس منه إلاّ جزاء واحد»[٤٣] وذكر الجرجاني أنّ هذه القاعدة هي نظير القاعدة التي يكون الخبر، والحال، والصفة بمقتضاها مركبا من أجزاء إذ يقول: » واعلم أنّ سبيل الجملتين في هذا وجعلهما بمجموعهما بمنزلة الجملة الواحدة سبيل الجزأين تعقد منهما الجملة، ثم يجعل المجموع خبرا أو صفة، أو حالا...، وإذا علمت ذلك في الشرط فاحتذْ في العطف فإنّك تجدُه مثله سواء» [٤٤]، «فقد حمل الجرجاني هذه الظاهرة على كونها لا تخرج عن ضروب التّركيب التي تكون عليها أجزاء الكلام، فكما يكون الجزء مركّبا من جزأين تستوي منهما جملة، يكون مركّبا من جملتين يستوي منهما مركب عطف يكون شرطا وجزاء، ثم يوسّع من مجال ظاهرة العطف بين الجمل ليجعل منها أصلا عاما». [٤٥]

الفصل:

تحدّث الجرجاني في هذا الباب فقال: »وممّا هو أصل في هذا الباب أنّك قد ترى الجملة وحالُها مع التي قبلها حال ما يعطف ويقرن إلى ما قبله، ثم تراها قد وجب فيها ترك العطف لأمر عرض فيها وصارت أجنبية ممّا قبلها«[٤٦]، وليوضح قوله استشهد بقوله تعالى: ﴿**وَإِذَا لَقُوا الَّذِينَ آمَنُوا قَالُوا آمَنَّا وَإِذَا خَلَوْا إِلَى شَيَاطِينِهِمْ قَالُوا إِنَّا مَعَكُمْ إِنَّمَا نَحْنُ مُسْتَهْزِئُونَ (١٤) اللَّهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ وَيَمُدُّهُمْ فِي طُغْيَانِهِمْ يَعْمَهُونَ (١٥)**﴾ [البقرة: ١٤، ١٥]، يذهب الجرجاني إلى أنّ الظاهر في هذه الآية يقتضي عطف ﴿**الله يستهزئ بهم**﴾ على قوله ﴿**إنّما نحن مستهزئون**﴾ البقرة ١٤، وذلك لأنّه ليس أجنبيا عنه بل هو نظير ما جاء معطوفا في القرآن من قوله تعالى: ﴿**يُخَادِعُونَ اللَّهَ وَهُوَ خَادِعُهُمْ**﴾ [النساء: ١٤٢]، وقوله: ﴿**وَمَكَرُوا وَمَكَرَ اللَّهُ**﴾ [آل عمران: ٥٤]، فما الأمر الذي أوجب ألاّ يعطف؟

لقد ردّ الجرجاني عدم العطف لاختلاف صيغة الخطاب في الآية، فقوله تعالى: ﴿**إنّما نحن مستهزئون**﴾ حكاية عن المنافقين وليس بخبر من **الله**، وقوله: ﴿**الله يستهزئ بهم**﴾ خبر من **الله** تعالى، ولذلك امتنع عطف ما هو خبر من **الله** على ما هو حكاية من الكفار[٤٧]، وأورد الجرجاني آيتين يمتنع فيهما العطف لنفس السبب وهما: قوله تعالى: ﴿**وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ لَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ قَالُوا إِنَّمَا نَحْنُ مُصْلِحُونَ (١١) أَلَا إِنَّهُمْ هُمُ الْمُفْسِدُونَ وَلَكِنْ لَا يَشْعُرُونَ (١٢)**﴾ [البقرة: ١١، ١٢]، وأيضا في قوله:

﴿**وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ آمِنُوا كَمَا آمَنَ النَّاسُ قَالُوا أَنُؤْمِنُ كَمَا آمَنَ السُّفَهَاءُ أَلا إِنَّهُمْ هُمُ السُّفَهَاءُ وَلَكِنْ لا يَعْلَمُونَ**﴾ [البقرة: ١٣][٤٨].

ويلاحظ ممّا سبق أنّ امتناع الوصل وإجراء الفصل يرجع إلى الانتقال من قول إلى آخر، أي إلى اختلاف صيغة الخطاب، فإذا كانت الحكاية متماثلة حكاية أو خبرا كان الوصل، وإذا كانت مختلفة كان الفصل، وقد عدّه البيانيون حالة من حالات كمال الانفصال وما يشبه هذه من قبيل الانتقال من الإنشاء إلى الخبر والعكس[٤٩]، وعليه فالوصل لا يحسن في كل سياق وأنّ تركه لا يُخلّ بالترابط بين الجمل إذ يمكن استخلاص الرّبط من السياق، ومثاله إذا جاءت الجملة بعد سؤال مقدّر، وقد ذكر الجرجاني أمثلة عديدة[٥٠] لها منها ما جاء في قول الشاعر:

زَعَمَ العَوَاذلُ أَنَّني في غَمْرَةٍ صَدَقُوا، ولكِنْ غَمْرَتِي لا تنْجلي[٥١]

حكى الشاعر عن العواذل أنّهم قالوا: »هو في غمرة«، وكان ذلك ممّا يحرك السّامع،

لأن يسأله، فيقول: «فما قولك في ذلك وما جوابك عنه؟ » فأخرج الكلام مَخرج الجواب عنه، وصار كأنّه ردّ عليهم بقوله: صدقوا أنا كما قالوا، ولكن لا مطمع لهم في فلاحي، ولو قال: «زعم العواذل أنّني في غمرة وصدقوا» لما صحّ[٥٢]، أي لما كان كلامه كلام مجيب.

ويستخلص من ذلك أنّ الرّبط المعنوي بين الجمل يمكن استخلاص بعض قواعده من بنية الخطاب الذي هو تفاعل النّص مع السياق الخارجي[٥٣].

الإحالة (reference) : تعني تارة العملية التي بمقتضاها تحيل اللفظة المستعملة على الشيء الموجود في العالم، أي ما كان يسميه القدامى الخارج، وهي تعني تارة أخرى إحالة اللّفظة على لفظة متقدمة عليها[٥٤]، وهي تعمل على الربط بين الجمل والعبارات التي تتألف منها النّصوص ولم يخصص الجرجاني للحديث عنها بابا، وإنّما عرض لها دونما قصد عندما مثّل لها بقولهم: "جاءني زيد وهو مسرع"، فالضمير في هذه الجملة أغنى عن تكرير "زيد"؛ لأنّ المعنى في هذه الجملة هو "جاءني زيد، وزيد مسرع"، وعقّب الجرجاني على ذلك بقوله: " وذلك أنّك إذا أعدت ذكر "زيد" فجئت بضميره المنفصل المرفوع كان بمنزلة أن تعيد اسمه صريحا"[٥٥]، فالضمير في الجملة الثانية أحال إلى الاسم في الجملة الأولى، وعمل على ضم الثانية إلى الأولى، وربط بينهما. وفضلا على كون الضمير يفيد الرّبط، فإنّه أيضا يضفي على المعنى رونقا وحسنا تهتز له نفس السّامع، من ذلك ما جاء في قول البحتري:

بَلَوْنا ضَرائبَ مَنْ قد نَرى ... فَما إنْ رأَينا لفتح ضَريبا
هُوَ المرءُ أَبْدتْ له الحادِثاتُ ... عَزْما وَشيكا ورأيا صَليبا [٥٦]

علّق الجرجاني على البيتين قائلا: "أفلا ترى أنّ أوّل شيء يروقك منها قوله: هو المرء أبدت له الحادثات"[٥٧]، وذلك لوجود الضّمير في بداية البيت الثاني، فعمل على ربطه بالأوّل فأضفى عليه شيئا من الحسن والقوّة[٥٨].

الرّبط بالتعريف: تعدّ أداة التّعريف من العوامل المحقّقة للترابط والاتّساق في النّص من حيث أنّها تذكّر السّامع أو القارئ بشيء سبق ذكره، أو شيء معروف في الذهن جرى الكلام عليه أو الإشارة له في السياق، وقد أشار الجرجاني إلى أنّ لام التّعريف تتخطى وظيفة التّعريف في النّص إلى الربط، ومثاله في ذلك قول الشّاعر:

وإنْ قَتل الهوى رجُلاً ... فإني ذلك الرَّجُلُ [٥٩]

فهذا البيت جمع بين اسم الإشارة ولام التّعريف في "الرجل"، وهما ممّا أضاف للبيت إجادة وإحسانا[٦٠]، فاسم الإشارة ولام التّعريف تشيران إلى رجل معين قد سبق ذكره، وهو معروف للمتحدث والمتلقي.

وجاء أيضا في قوله تعالى: ﴿وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا﴾ [مريم: ٤]، حيث علّق الجرجاني على لام التّعريف في كلمة «الرأس» بقوله: «واعلم أنّ في الآية الأولى شيئا آخر من جنس النّظم وهو تعريف «الرأس» بالألف واللام، وإفادة معنى الإضافة من غير إضافة، وهو أحد ما أوجب المَزيّةَ[٦١]. وقال إنّه لو صرّح بالإضافة فقيل «اشتعل رأسي» لذهب بعض الحسن[٦٢] ويلاحظ من خلال كلامه أنّ لام التّعريف في «الرأس» تعود على المتكلم الذي سبق ذكره في الآية فتحيل السّامع إليه ممّا يؤدي إلى ربط الكلام اللاحق بالسابق، أي أنّ التّعريف عوض الياء التي تعود على المتكلم.

الربط بالموصول: تناول البلاغيون الموصولات من الجانب المعنوي إذ رأوا أنّها تعمل على ربط الكلام قد سبق من السّامع العلم به بما بعده من الكلام، ومثاله قولك: » مررت بزيد الذي أبوه منطلق»، فهذا القول يتكون من جملتين هما:

- مررت بزيد
- زيد أبوه منطلق

فجملة «زيد أبوه منطلق» ميّزت زيدا من غيره، واستبدل الاسم الموصول «الذي» بالاسم الظاهر «زيد»، وبما أنّ «زيد» ذكر في الجملة الأولى، جاء «الذي» ليحلّ مكانه في الجملة الثانية، فصار شبيها بالضمير إذ يحلّ مكان الاسم الظاهر، وعمل على ربط الجملة الثانية بالأولى وقوّى التلاحم بينهما، فـ «لولا (الذي) لم تصل إلى ذلك»[٦٣]، وفسر ذلك بقوله: « تفسير هذا أنّك لا تصل (الذي) إلاّ بجملة من الكلام قد سبق من السّامع علم بها، وأمر قد عرفه له» [٦٤].

وجاء أيضا في قول القائل: ما فعل الرّجل الذي كان عندك بالأمس؟ الشيء المعلوم هو أنّ الرجل كان عند من سئل بالأمس، والشيء غير المعلوم هو ما صدر عنه من فعل، وهذا ما يراد العلم به وضمّه إلى ما هو معروف من أمره، فجاء الاسم الموصول للرّبط بين الشيئين، والجملة مؤلفة من اثنتين هما:

- فعل الرّجل.
- الرّجل كان عندك بالأمس.

وقد أضيف إلى الأولى اسم الاستفهام، فصارت: ما فعل الرجل؟ ، وفي الثانية استبدل الاسم الموصول «الذي» بالاسم الظاهر «الرجل»، وبما أنّ الرجل ذكر في الأولى، وهو معرّف جاء «الذي» ليحلّ مكانه، فصار شبيها بالضمير إذ يحلّ مكان الاسم الظّاهر، بدليل أنّ الجملة تحتاج إلى مكون نحويّ تحويلي هو الضّمير العائد العكسي، لأنّ تقدير الجملة «الذي

كان هو عندك بالأمس»، وقد رأى الجرجاني في الاسم الموصول ضربا من التّعريف تارة وتارة ضربا من الإحالة بالضمير[٦٥].

الربط بالتكرير: يعدّ التكرار عند الجرجاني من معاني النّحو التي تحقق الانسجام والتناسق في النّص، ويكون التكرار بالحرف، أو الكلمة، أو الجملة، أو المعنى. ومثال ذلك ما جاء في قول البحتري:

فكالسَّيفِ إنْ جئتَه صارِخاً وكالبَحْر إن جئتَه مُسْتثيباً [٦٦]

وعلّق الجرجاني على ذلك بقوله: إنّ الشاعر عطف بالفاء قوله: «فكالسيف مع حذفه المبتدأ، لأنّ المعنى لا محالة «فهو كالسيف»، ثم كرّر» الكاف» في قوله: «وكالبحر»، وهو تكرار جزئي «الفونيم» ممّا أضفى على النّظم حسنا، إضافة إلى اقتران كل منهما «كالسيف»، «كالبحر» بشرط جوابه فيه، أي أنّه كرّر في صدر البيت وعجزه الشرط المتضمن جوابه» إن جئته صارخا»، « إن جئته مستثيبا»، وهو تكرار كلي، فكلاهما معناه» إن جئته طالبا المساعدة» مضافا إلى التكرار الجزئي الذي سبق ذكره ممّا أدى إلى حسن التناسق والانسجام بين صدر البيت وعجزه، وارتباطهما ببعضهما، وهذا سبب واضح لمحاسن النظم فيه. »[٦٧]

وجاء التكرار أيضا في قول الشاعر:

زَعَمَ العَواذل أنَّ ناقَةَ جُنْدَب بجَنوب خَبْتِ عُرّيَتْ وأُجِمَّت
كَذَبَ العَواذلُ لو رأَيْنَ مُنَاخَنَا بالقادسية قلن: لجّ وذلت [٦٨]

فبيّن الجرجاني أنّ الشاعر لو قال: «كذبن» بدل «كذب العواذل» لكان الكلام صحيحا نحويا، ولكنّه كرّر كلمة «العواذل»، لأنّ ذلك أبين وأقوى. [٦٩]

فتكرار الشاعر لكلمة «العواذل» في البيت الثاني تكرار حسن، لكونه مستأنفا من حيث وضعه وضعا، لا يحتاج معه السّامع «القارئ» لتذكر ما سبق. [٧٠]

التّقديم والتّأخير: مقولة بلاغية تسهم في بناء النّص، وقد تحدّث عنه الجرجاني كثيرا، وعدّه من جماليات النّص وأحد عوامل الرّبط فيه: «ولا تزال ترى شعرا يروقك مسمعه، ويلطف لديك موقعُه، ثمّ تنظر فتجد سببَ أن راقك، ولطف عندك أن قدّم فيه شيء وحوّل اللفظ عن مكان إلى مكان» [٧١]وللتّقديم والتّأخير أثر في تحديد حيّز الاستفهام في الجملة إذ إنّ تغيّر نسق الجملة «ترتيبها» يؤدي إلى تغيّر معنى الكلام وإلى فساده أحيانا، **ولهذا تطرق الجرجاني إلى**:

- **علاقة التّقديم والتّأخير بالاستفهام**:

عرض الجرجاني أمثلة مختلفة لهمزة الاستفهام، تارة يليها الفعل، وتارة يليها الاسم

بتقديمه على الفعل، مبينا ما بينهما من دقائق لغوية ومعنوية، فهو يرى أنّك إذا قلت « أفعلت؟ »، «أبنيت؟ »، «أقلت الشعر؟ »، فبدأت بالفعل كان الشك في الفعل نفسه، وكان غرضك من استفهامك أن تعلم وجوده، وأمّا إذا قلت: «أأنت فعلت؟ »، «أأنت بنيت الدار؟ »، «أأنت قلت الشعر؟ »، فكانت البداية بالاسم، كان الشك في الفاعل من هو، وكان التردّد فيه.

واعتبر الجرجاني هذه الفوارق المعنوية الحاصلة من التقديم ممّا لا يمكن الاختلاف في شأنها، «فهذا من الفرق لا يدفعه دافع، ولا يشك فيه شاك، ولا يخفى فساد أحدهما في موضع الآخر»[٧٢] واستدلّ على ذلك بثلاثة مواضع[٧٣]، وهي:

أوّلا- الاستفهام واسم الإشارة: وذلك في قوله: "أأنت بنيت هذه الدار؟ ، أأنت قلت هذا الشعر؟ وعلّق على ذلك بأنّك في ذلك كلّه قد بدأت بالاسم، لأنّك لم تشك في الفعل أنّه كان، خاصة وقد أشرت أنّ الدار مبنية، والشعر مقول، وإنّما شككت في الفاعل، وذكر أنّك إذا قلت في المقابل: "أبنيت هذه الدار؟ "، "أقلت هذا الشعر؟ "، فقولك خارج عن كلام النّاس، والسبب في ذلك فساد أن تقول في الشيء المشاهد الذي هو نصب عينيك موجودا أم لا.

ثانيا- الاستفهام والصفة: ومثاله قولك: " أأنت بنيت الدار التي كنت على أن تبنيها؟ "، أأنت قلت الشعر الذي كان في نفسك أن تقوله؟ ، وهو قول خارج عن كلام النّاس، لأنّ الشك في القائم الموجود.

ثالثا- الاستفهام على الإطلاق، ومن أمثلته قولك:

- أقلت شعراً قط؟
- أرأيت اليوم إنساناً؟
- أأنت قلت شعراً قط؟
- أأنت رأيت إنساناً؟

رأى الجرجاني أنّ الكلام في المثال الأوّل والثاني كان كلاما مستقيما، أمّا في الثالث والرابع، فلا معنى للسؤال عن الفاعل من هو في مثل هذا، لأنّ ذلك إنّما يتصور إذا كانت الإشارة إلى فعل مخصوص نحو أن تقول: من قال هذا الشعر؟ ، ومن بنى هذه الدار؟ ، ممّا يمكن أن يُنَصَّ فيه على معيّن، فأمّا قول شعر على الجملة، ورؤية إنسان على الإطلاق، فمحال ذلك فيه، لأنّه ليس ممّا يختص بهذا دون ذلك، حتى يسأل عن عين فاعله، ثم انتقل إلى إثبات نفس المعنى في حالة تقديم الفعل والاسم في النّفي.

ويستنتج من كلام الجرجاني أنّ التّغيير في بنية الكلام بالتقديم والتّأخير يؤدي إلى تغيّر المعنى في الكلام، وإلى فساد المعنى إذا لم يراع الانسجام فيه، أي إنّ للتقديم والتأخير

دورا حاسما في تحديد المعنى الحاصل من الجملة؛ وذلك بتحكمه في تحديد حيّز المعنى إثباتا ونفيا.

التقديم والتّأخير في الخبر المثبت: قال الجرجاني: "واعلم أنّ الذي بان لك في الاستفهام والنّفي من المعنى في التّقديم قائمٌ مثله في الخبر المثبت، فإذا عمدت إلى الذي أردت أن تحدّث عنه بفعل فقدمت ذكره، ثم بنيت الفعل عليه فقلت: "زيد قد فعل"، و"أنا فعلت"، و"أنت فعلت" اقتضى ذلك أن يكون القصد إلى الفاعل "[٧٤] إلاّ أنّ المعنى في هذا القصد ينقسم قسمين[٧٥]:

أحدهما: وهو ظاهر جليّ يكون القصد فيه إلى فاعله دون واحد آخر، أي أنّك قد أردت أن تنص في الفعل على واحد فتجعله له، وتزعم أنّه فاعله دون واحد آخر، أودون كلّ أحد، ومن أمثلته قولك:

"أنا كتبت في معنى فلان، وأنا شفعت في بابه" تريد من القول أن تدّعي الانفراد بذلك وإزالة الاشتباه فيه، والردّ على من زعم أنّ ذلك كان من غيرك.

وثانيهما: أن لا يكون القصد إلى الفاعل على هذا المعنى، ولكن على أنّك أردت أن تحقّق على السّامع أنّه قد فعل وتمنعه من الشك، فأنت لذلك تبدأ بذكره وتَوَقُّعه أوّلا ومن قبل أن تذكر الفعل في نفسه...، ومثاله قولك: " هو يعطي الجزيل"، و "هو يحبّ الثناء"، أي تريد أن تحقق على السّامع أنّ إعطاء الجزيل، وحبّ الثناء دأبه، وأن تمكّن ذلك في نفسه.

فالملاحظ أنّ الجرجاني يؤمن بأنّ كلّ تغيير يحدثه المتكلم المبدع في بنية الخطاب، وتركيبه فإنّما يتوخى من ذلك أمرين اثنين: أولهما تغيير دلالة الخطاب ومعناه، وثانيهما إحداث نوع من التّأثير في المتلقي.[٧٦]

وقف الجرجاني في عرضه لهذه المسألة "التقديم والتّأخير في الخبر المثبت" عند هذا الحدّ، واعتبر ما قاله في ذلك كافيا للبيان عن أصولها، وعن الفرق بين التّقديمين في الخبر: التّقديم المقصود به الانفراد، والتّقديم المقصود به دفع الشك.

فالجرجاني ينطلق من أنّ الكلام المتقدم والمتأخر قطعة متماسكة من القول تقوم بإشراك المتلقي بما يختزنه من معلومات تساعده على ربط الكلام، وفهم لطيف الفرق بين التّقديم والتّأخير ومن ذلك ما جاء في قول إبراهيم بن العباس في مدح محمد بن عبد الملك الزيات قائلا:

فلَوْ إذْ نَبَا دَهرٌ، وأَنْكَرَ صاحبٌ، وسُلِّطَ أعداءٌ، وغابَ نَصيرُ
تكونُ عنِ الأهوازِ داري بنَجْوةٍ، ولكنْ مَقَاديرٌ جَرَتْ وأُمورُ [٧٧]

يرى الجرجاني أنّ الشاعر أحسن بتقديمه الظرف الذي هو "إذ نبا" على عامله الفعل "تكون"، لأنّ أصل ترتيب الكلام هو: "فلو تكون عن الأهواز داري بنجوة إذ نبا دهر"، فهو في هذه الحال يضعف من أثر الكلمات، وبالتقديم يزيد من شوق القارئ لمعرفة بقية الكلام.[٧٨]

الحذف: يقول الجرجاني في الحذف "هو باب دقيق المسلك لطيف المأخذ، عجيب الأمر، شبيه بالسحر، فإنّك ترى به ترك الذكر أفصح من الذكر، والصمت عن الإفادة أزيد للإفادة[٧٩]، فالحذف باب واسع تجول فيه الأقلام، وهو ميدان فسيح تضطرب فيه القابليات الفنية ولا يحسن طرقه إلاّ من كانت له معرفة واسعة بأساليب التّعبير، وتوفر لديه الذوق الأدبي السليم ليعرف أسراره[٨٠]، ومنه:

حذف المفعول: وفيه يُستغني عن المفعول به بالحذف من قبيل حذف ما ليس ضروريا لقيام الكلام، وقد اعتبر بعض النّحاة هذا الاستغناء من قبيل الاقتصار لا الحذف.

تعرض الجرجاني لحذف المفعول به بعد أن تحدث عن حال الفعل مع الفاعل، والمفعول به، إذ قال: " وههنا أصل يجب ضبطه، وهو أنّ حال الفعل مع المفعول الذي يتعدى إليه حاله مع الفاعل، فكما أنّك إذا قلت: "ضرب زيد"، فأسندت الفعل إلى الفاعل كان غرضك من ذلك أن يثبت الضرب فعلا له لا أن تفيد وجوب الضرب في نفسه وعلى الإطلاق، كذلك إذا عدّيت الفعل إلى المفعول فقلت: " ضرب زيد عمرا" كان غرضك أن تفيد التباس الضّرب الواقع من الأوّل بالثاني ووقوعَه عليه... وإذا أريد الإخبار بوقوع الضرب ووجوده في الجملة من غير أن ينسب إلى فاعل أو مفعول...، فالعبارة فيه أن يقال: "كان ضربٌ"، أو" وقع ضربٌ" أو " وُجد ضرب"، وما شاكل ذلك من ألفاظ تفيد الوجود المجرد في الشيء"[٨١]، وتختلف هذه الأبنية التي ذكرها الجرجاني من حيث العناصر الموجودة فيها، فمنها ما يدلّ على وجود الفعل ومن أحدثه، ومنها ما يدل على حدوث الفعل ومن أحدثه وما حدّث عنه، ومنها ما يدل على وجود الحدث (وإن كان ذلك بعنصرين) ". [٨٢]

وتحدّث أيضا عن استعمال الفعل المتعدي والغرض منه، فقال: "... ومرادهم أن يقتصروا على إثبات المعاني التي اشْتُقَّتْ منها للفاعلينَ، من غير أن يتعرضوا لذكر المفعولين" [٨٣]، فيكون "الفعل المتعدي كغير المتعدي مثلا في أنّك لا ترى له مفعولا، لا لفظا ولا تقديرا[٨٤]، واستشهد لذلك بمجموعة من الأمثلة منها: "فلان يحلّ ويعقد ويأمر وينهى ويضرّ وينفع"... ، واعتبر أنّ تعدية هذه الأفعال بتقدير المفعول تنقض الغرض وتغيّر المعنى...، فهذا قسم من خلو الفعل من المفعول، وهو أن لا يكون له مفعول يمكن النّص عليه[٨٥]، وعليه فالمتعدي عند الجرجاني متعدّ له مفعول يمكن النّص عليه، ومتعد

له مفعول ولا يمكن النص عليه[٨٦]، ومثل هذا التّصنيف لا يمكن أن يقام في مستوى الفعل مطلقا، وإنّما يقام في مستوى الفعل مقترنا بالغرض من الكلام، أي في مستوى استعمال الفعل[٨٧]، كما أنّ ذكر المفعول في المثال السابق يؤدي إلى تعثر التسلسل، وغياب النّسق؛ ولهذا يحسن عدم ذكره أي حذفه.

وذكر الجرجاني قسما ثانيا من الأفعال المتعدية يكون فيها المفعول مقصودا ومعلوما قصده، وفي هذه الحالة يمكن للمتكلم حذف المفعول متى توفرت القرينة الدالة عليه، وينقسم إلى جلي لا صنعة فيه، وخفي تدخل الصنعة فيه، فمثال الجلي قولهم: "أصغيت إليه"، وهم يريدون "أذني"، ومثال الخفي التي تدخله الصنعة أنواع[٨٨]، منها ماجاء في قوله: "وإن أردت أن تزداد تبيينا لهذا الأصل، أعني وجوب أن تسقط المفعول لتتوفر العناية على إثبات الفعل لفاعله ولا يدخلها شوب، فانظر إلى قوله تعالى: ﴿**وَلَمَّا وَرَدَ مَاءَ مَدْيَنَ وَجَدَ عَلَيْهِ أُمَّةً مِنَ النَّاسِ يَسْقُونَ وَوَجَدَ مِنْ دُونِهِمُ امْرَأَتَيْنِ تَذُودَانِ قَالَ مَا خَطْبُكُمَا قَالَتَا لا نَسْقِي حَتَّى يُصْدِرَ الرِّعَاءُ وَأَبُونَا شَيْخٌ كَبِيرٌ (٢٣) فَسَقَى لَهُمَا ثُمَّ تَوَلَّى إِلَى الظِّلِّ**﴾ [القصص: ٢٣، ٢٤]، ففي الآية وقع حذف المفعول به في أربعة مواضع وهي: يسقون...، تذودان...، تسقي...، سقى...

وذكر الجرجاني أنّ هذا الحذف لايخفى على ذي بصر أنّه ليس في ذلك كلّه إلاّ أن يترك ذكره ويؤتى بالفعل مطلقا... وذاك أنّه لو قيل: «وجد من دونهم امرأتين تذودان غنمهما» جاز أن يكون لم ينكر الذود من حيث هو ذَود، بل من حيث هو ذود غنم، فإذا كان مكان الغنم إبل لم ينكر الذود... فلو ذكر المفعول لا تجده في هذا النحو من الروعة والحسن، ما وجدت في حذفه، وذلك لأنّ في ترك ذكره فائدة جليلة، وأنّ الغرض لا يصح إلاّ على تركه[٨٩]، إذ بذكره يحدث تعثر في التّسلسل وغياب النسق الذي يعمل على تماسك الجمل.

انطلق الجرجاني في تناول ظاهرة حذف المفعول به على اعتباره عنصرا ضروريا لاكتمال بنية الفعل المتعدي، وليس من قبيل الفضلة، وبالتالي فإنّ غيابه يحمل على الحذف الذي يقوم عليه دليل من تقدم الذكر أو شهادة الحال.

وذكر الجرجاني أيضا أنّ حذف المفعول به قد لا يكون من باب الحذف الذي يدلّ عليه دليل، إنّما هو من باب الحذف الذي «لا يمكن فيه النّص على المحذوف»، وهو ضرب جديد من الحذف حيث اعتمد في تحليله على المفارقة بينه وبين ظاهرة تناقضه، وترصد المعنى والغرض لو أظهر المفعول المغيّب بينه وبين ظاهرة تناقضه، ومثاله قول عمرو بن معدي يكرب:

فلــوْ أنَّ قَوْمي أَنطَقَتْني رماحُهُمْ نَطَقْــتُ ولكنَ الرمــاحَ أَجرَّتِ [٩٠]

فالفعل «أجرّت» فعل متعد، ولو عدّاه لما عدّاه إلاّ لضمير المتكلم نحو: »ولكنّ الرّماح أجرّتني«، ولا يتعدى لمفعول غيره، إلاّ أنّ المعنى يُلزمك أن لا تنطق بهذا المفعول ولا تُخرجه إلى لفظك، والسبب أنّ تعديته تُوهِمُ ما خلاف الغرض الذي هو إثبات أنّه كان من الرّماح إجرار وحبس للألسن عن النطق، وأن يصحح وجود ذلك، ولو قال: » أجرّتني«، جاز أن يُتَوهَمَ أنّه لم يعن بأن يثبت للرّماح إجرار، بل الذي عناه أن يبيّن أنّها أجرّته، فقد يُذكر الفعل كثيرا والغرض منه ذكر المفعول، وقارن ذلك بقولك: » أضربت زيدا؟ «، فأنت لا تنكر أنّه كان من المخاطب ضرب، وإنّما تنكر أن يكون وقع الضرب منه على زيد... فلمّا كان في تعدية «أجرّت» ما يُوهم ذلك وقف فلم يعدّ البتة، ولم ينطلق بالمفعول لخلص العناية لإثبات الإجرار للرّماح.[٩١]

الخاتمة:

أفضت هذه الدراسة التي تصبو إلى إظهار بعض ملامح نحو النص بالتّركيز خاصة على قواعد تماسك النص في كتاب دلائل الإعجاز للجرجاني إلى النّقاط الآتية:

١. اهتمام الجرجاني بالنسق الذي ترد فيه الألفاظ والجمل، ومدى انسجامها والسياق الذي وجدت فيه، مركِّزا على إيضاح العلاقات التي تربطها ببعضها البعض، متجاوزا بذلك مهمة النّحاة القدامى الذين ركّزوا في وضع قواعدهم النّحوية على الجملة مستقلة عما عداها من الجمل.

٢. لم يحصر قيمة الصيغ اللّغوية في أنفسها، وإنّما جعل قيمتها بعلاقاتها بما سبقها، وبما لحقها من صيغ، وإلى النسق الذي ترد فيه.

٣. تطرق إلى قواعد التماسك النّحوي منها الوصل والفصل، والإحالة والرّبط بلام التّعريف والاسم الموصول والتّكرار والحذف، والتّقديم والتّأخير وهي تمثل قواعد نحو النّص.

٤. تأكيده على نفس السّامع في الرّبط بين الجمل يلتقي وما ذهب إليه المحدثون ومنهم المهتمون بنحو النّص.

٥. نظر إلى الخطاب من زاوية علاقة السّامع بالخطاب، ومثال ذلك جعله مقبولية العطف لا تعود إلى أسباب معنوية فقط، بل لأسباب تداولية أيضا.

٦. ذهب إلى أنّ الربط المعنوي بين الجمل يمكن استخلاص بعض قواعده من بنية الخطاب الذي هو تفاعل النص مع السياق الخارجي.

٧. تأكيد الجملة لأخرى وسيلة من وسائل تماسك النص في نظره رغم أنّ وسيلة الاتصال معنوية غير معتمدة على رابط شكلي.

٨. رأى أنّ التّغيير في بنية الكلام بالتّقديم والتأخير، يؤدي إلى تغيير المعنى في الكلام وإلى فساده إذا لم يُراعَ الانسجام فيه.

٩. للتقديم والتأخير دور في تحديد حيّز المعنى إثباتا، ونفيا، واستفهاما.

١٠.كلّ تغيير في بنية الخطاب وتركيبه، يتوخى منه المتكلم تغير دلالة الخطاب، ومعناه إحداث نوع من التّأثير في المتلقي.

الهوامش:

١. الجرجاني، دلائل الإعجاز ٥٣٩.

٢. المصدر نفسه، ص ٨١.

٣. المصدر نفسه، ص٨٢.

٤. المصدر نفسه، ص٨٢.

٥. المصدر نفسه، ص ٣٧٠ ـ٣٧١.

٦. المصدر نفسه، ص ٤٠١.

٧. المصدر نفسه، ص٤٦٨.

٨. المصدر نفسه، ص ٤٦٨.

٩. ينظر الشاويش، أصول تحليل الخطاب ص٢٢٤.

١٠. ينظر، الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص ٣٤، ٢٦، ٣٦، ٣٩، ٤٦، ١٧٠، ٢٣٩، ٦٤.

١١. المصدر نفسه، ص٢٢٢.

١٢. المصدر نفسه، ص٢٢٢.

١٣. ينظر، خطابي، لسانيات النّص، ص١٠٠، لاشين، التراكيب النّحوية عند عبد القاهر الجرجاني، ص١٣٥ .

١٤. الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص ٢٢٤، خطابي، لسانيات النّص، ص ١٠٠، الشاوش، أصول تحليل الخطاب، ص ٤٧٠لاشين، التراكيب النّحوية١٣٥.

١٥. خطابي، لسانيات النّص، ص١٠١

١٦. الجرجاني، دلائل الاعجاز، ٢٢٣.

١٧. المصدر نفسه، ص٢٢٣.

١٨. المصدر نفسه ص٢٢٤.

١٩. ينظر، الشاوش أصول تحليل الخطاب، ص٤٧١.

٢٠. الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص٢٢٤.

٢١. الشاوش، أصول تحليل الخطاب ص، ٤٧٢.

٢٢. ينظر خطابي، لسانيات النّص، ص ١٠٣، المنادي، التّلقي والتواصل الأدبي، ص ١٩٠.

٢٣. ينظر خطابي، لسانيات النص، ص ١٠٣.

٢٤. الشاوش، أصول تحليل الخطاب ص٤٧٥.

٢٥. الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص ٢٢٤، خطابي، لسانيات النص، ص١٠٢، الشاوش، أصول تحليل الخطاب، ص ٤٧٦، لاشين، التراكيب النّحوية ص١٣٦.

٢٦. أبو تمام، ديوان أبي تمام، ج ٣، ص٢٩٠ .

٢٧. الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص ٢٢٥، الشاوش، أصول تحليل الخطاب، ص ٤٧٧، إبراهيم خليل، في اللسانيات ونحو النّص ص ٢٢٤، لاشين، التراكيب النحوية، ص ١٣٦.

٢٨. الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص ٢٢٥، وينظر الشاوش أصول تحليل الخطاب ص، ٤٧٨، لاشين، التراكيب النحوية١٣٦.

٢٩. الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص٢٢٦، وينظر الشاوش أصول تحليل الخطاب ص، ٤٧٨، لاشين، التراكيب النحوية١٣٦.

٣٠. خطابي لسانيات النص، ص١٠٤.

٣١. ينظر الشاوش، أصول تحليل الخطاب ص٤٧٨، خطابي، لسانيات النص ص١٠٣.

٣٢. البرقوقي، شرح ديوان المتنبي، ج٣، ص ٣٣٨.

٣٣. الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص٢٢٤، وينظر خطابي، لسانيات النص، ص ١٠٥، الشاوش تحليل الخطاب، ص٥٣٢، إبراهيم خليل، في اللسانيات ونحو النص ص٢٢٤.

٣٤. الشاوش، أصول تحليل الخطاب، ص٥٣٢.

٣٥. خطابي، لسانيات النص ص، ١٠٦.

٣٦. ينظر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص ٢٢٨، خطابي لسانيات النص ص١٠١، الشاوش، أصول تحليل الخطاب ص٥٣٤.، إبراهيم خليل، في اللسانيات ونحو النص، ص ٢٢٥، لاشين، التراكيب النّحوية ص١٣١.

٣٧. خطابي، لسانيات النص، ص١٠٧.

٣٨. المرجع نفسه، ص١٠٧.

٣٩. الجرجاني دلائل الإعجاز، ص٣٤٣.

٤٠. المصدر نفسه، ص ٢٤٣.

٤١. المصدر نفسه، ص ٢٤٤ـ ٢٤٥.

٤٢. المصدر نفسه، ص ٢٤٥، خطابي، لسانيات النص، ص١٠٦، الشاوش، أصول تحليل الخطاب ٥٩٥، إبراهيم خليل، في اللسانيات ونحو النص، ص٢٢٥، لاشين، التراكيب النّحوية، ص١٣٨.

٤٣. الجرجاني دلائل الإعجاز، ص٢٤٥.

٤٤. المصدر نفسه، ص٢٤٥.

٤٥. الشاوش، أصول تحليل الخطاب، ج١ص، ٥٩٥.

٤٦. الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص ٢٣١.

٤٧. وليد، نظرية النظم وقيمتها العلمية، ص٩٢، خطابي، لسانيات النص ص١٠٨، الشاوش، أصول تحليل الخطاب، ص٥٥٠، لاشين، التراكيب النحوية، ص١٣٢.

٤٨. الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص ٢٣٢.

٤٩. خطابي، لسانيات النص، ص١٠٨، الشاوش، أصول تحليل الخطاب، ص٥٥٠ .

٥٠. للمزيد ينظر، الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص ٢٣٦.

٥١. القز ويني، الإيضاح في علوم البلاغة ج١ص٢٧٤.

٥٢. ينظرالجرجاني، دلائل الإعجاز، ص ٢٣٦، خطابي لسانيات النص، ص١٠٩، إبراهيم خليل، في اللسانيات ونحو النص، ص٢٢٦.

٥٣. إبراهيم خليل، في اللسانيات ونحو النص، ص٢٢٨.

٥٤. الشاوش أصول تحليل الخطاب، ص١٢٥.

٥٥. الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص ٢١٥، إبراهيم خليل، في اللسانيات ونحو النص، ص٢٢٧.

٥٦. البحتري، ديوان البحتري، ج ١ص١٢١.

٥٧. الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص ٨٥.

٥٨. إبراهيم خليل، في اللسانيات ونحو النص، ص٢٢٧.

٥٩. البيت لسليم بن سلام الكوني، الأصفهاني، الأغاني، ج٦ ص٤٠٢.

٦٠. الجرجاني دلائل الإعجاز، ص ٩١، إبراهيم خليل، في اللسانيات ونحو النص، ص٢٢٩.

٦١. المصدر نفسه، ص ١٠٢.

٦٢. المصدر نفسه، ص١٠٢.

٦٣. المصدر نفسه، ص٢٠٠.

٦٤. المصدر نفسه، ص ٢٠٠.

٦٥. المصدر نفسه، ص ٢٠٠، ابراهيم خليل في اللسانيات ونحو النص، ٢٣٠– ٢٣١.

٦٦. البحتري، ديوان البحتري، ج١ص١٢١.

٦٧. الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص ٨٦، إبراهيم خليل، في اللسانيات ونحو النص، ص ٢٣١ـ ٢٣٢.

٦٨. البيتان لجندب بن عمار من طيء، أبو تمام، كتاب الحماسة، ص٩٦.

٦٩. الجرجاني، دلائل الإعجازص٢٣٦، إبراهيم خليل، في اللسانيات ونحو النص، ص ٢٣٢.

٧٠. إبراهيم خليل، في اللسانيات ونحو النص ص٢٣٢ : .

٧١. الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص١٠٦.

٧٢. المصدر نفسه، ص ١١٢.

٧٣. المصدر نفسه، ص ١١١ـ ١١٢.

٧٤. المصدر نفسه، ص ١٢٨.

٧٥. المصدر نفسه، ص ١٢٨.

٧٦. المنادي، التلقي والتواصل الأدبي، ص١٩١.

٧٧. الميمني، الطرائف الأدبية، ص ١٣٢. و صدر البيت فيها: تغيّرلي دهر وأنكر صاحب

٧٨. الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص ٨٦ إبراهيم خليل، في اللسانيات ونحو النص ص٢٢٩.

٧٩. المصدر نفسه، ص ١٤٦.

٨٠. وليد، نظرية النّظم وقيمتها العلمية، ص ٧٨.

٨١. الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص ١٥٣.

٨٢. الشاوش، أصول تحليل الخطاب ج٢، ص١١٩٢.

٨٣. الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص ١٥٤.

٨٤. المصدر نفسه، ص ١٥٤.

٨٥. المصدر نفسه، ص ١٥٤.

٨٦. المصدر نفسه، ص١٥٥.

٨٧. الشاوش أصول تحليل الخطاب، ج٢ص١١٩٣.

٨٨. الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص ١٥٥، لاشين التراكيب النّحوية، ص١٦١.

٨٩. المصدر نفسه، ص ١٦١ ١٦٢، إبراهيم خليل، في اللسانيات ونحو النص، ص٢٣٥.

٩٠. القز ويني، الإيضاح في علوم البلاغة، ج ١، ص٢٠٨.

٩١. الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص ١٥٧، عبد المطلب، محمد، البلاغة والأسلوبية، ص٢٣٩.

المصادر والمراجع:

١. الأصفهاني، أبو الفرج، (ت ٣٥٦هـ) ، كتاب الأغاني، (ط (١، دار إحياء التراث العربي، ١٩٩٤م.

٢. البحتري، الوليد أبو عبادة، ديوان البحتري، (تحقيق عمر فاروق الطباع) ، شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم، بيروت، لبنان.

٣. البرقوقي، شرح ديوان أبي الطيب المتنبي، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٩٨٦

٤. أبو تمام، حبيب بن أوس الطائي، ديوان أبي تمام، شرح التبريزي، ذخائر العرب، دار المعارف، مصر. _كتاب الحماسة، (ط١) ، تحقيق عبد المنعم صالح، دار شؤون الثقافية، بغداد، ١٩٨٦م

٥. الجرجاني، أبو بكرعبد القاهر بن عبد الرحمن (ت ٤٧١ هـ) ، دلائل الإعجاز، (ط٣) ، (تحقيق محمود محمد شاكر) ، مطبعة المدني، القاهرة، ١٩٩٢م

٦. خطابي، محمد (١٩٩١م) ، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب (ط١) ، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي.

٧. خليل، إبراهيم، (١٩٩١) ، في اللسانيات ونحو النص، (ط١،) ، عمان، دار المسيرة.

٨. الشاوش، محمد، (٢٠٠١م) ، أصول تحليل الخطاب في النظرية النّحوية العربية، (ط١) تونس: مؤسسة العربي للتوزيع.

٩. عبد المطلب، محمد، (١٩٨٤م) ، البلاغة والأسلوبية، الهيئة المصرية العامة.

١٠. القزويني، أبو بكر، (ت ٧٣٩هـ) ، الإيضاح في علوم البلاغة، (مراجعة السعدي فرهود، شرح وتعليق، محمد عبد المنعم خفاجي، عبد العزيز شرف) ، دار الكاتب المصري، القاهرة، ١٩٩٩م

١١. لاشين، عبد الفتاح، التراكيب النّحوية من الوجهة البلاغية عند عبد القاهر الجرجاني، دار المريخ للنشر، الرياض، (ب ت) ، (ب ط) .

١٢. المنادي، أحمد، التلقي والتواصل الأدبي: قراءة في نموذج تراثي، مجلة عالم الفكر، مج، ٣٤، ع ١، تونس، ٢٠٠٥م، ص١٨٣ ٢٠٥.

١٣. الميمني، عبد العزيز، الطرائف الأدبية، مطبعة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٣٧م.

١٤. وليد مراد، ١٩٨٣ م. نظرية النظم وقيمتها العلمية في الدراسات اللغوية عند عبد القاهر الجرجاني، ط١، دمشق، دار الفكر.

فاعلية توظيف الأمثال الشعبية في التحصيل الفوري والمؤجل في البلاغة بالمرحلة الثانوية*

د. إياد إبراهيم خليل عبد الجواد**

* تاريخ التسليم: ١٤/ ٩/ ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ١٧/ ١١/ ٢٠١٣م.
** أستاذ مساعد في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية/ جامعة الأقصى/ غزة/ فلسطين.

ملخص:

هدفت الدراسة تعرّف فاعلية توظيف الأمثال الشعبية عند تدريس البلاغة لطالبات المرحلة الثانوية على تحصيلهن الفوري والمؤجل، ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث المنهج التجريبي، حيث اختار عينة عشوائية قدرها (٦٧) طالبة تم تخصيصها عشوائياً على المجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث اعتمد الباحث التصميم التجريبي للمجموعتين، الأولى: تجريبية بقياس قبلي ثم معالجة ثم قياس بعدي فوري ثم قياس بعدي مؤجل، الثانية: ضابطة بقياس قبلي ثم قياس بعدي.

أما أدوات الدراسة، فقد قام الباحث ببناء اختبار تحصيلي في البلاغة اشتمل على (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، كما قام بإعداد دليل معلم استخدمته المعلمة التي قامت بتنفيذ الدروس البلاغية.

ومما توصلت إليه الدراسة تحديد مجموعة أسس يجب مراعاتها عند اختيار الأمثال الشعبية ثم توظيفها، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي للبلاغة، لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان حجم التأثير كبيراً، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي الفوري والبعدي المؤجل، لصالح البعدي المؤجل.

وفي نهاية الدراسة قدم الباحث بعض التوصيات منها: على وزارة التربية والتعليم استحداث مادة دراسية ضمن مناهج التعليم العام في كل مرحلة دراسية خاصة بالأدب الشعبي والأمثال الشعبية.

ضرورة توظيف معلمي اللغة العربية للأمثال الشعبية عند تدريس بقية أفرع اللغة العربية

الكلمات المفتاحية: توظيف الأمثال الشعبية – التحصيل الفوري والمؤجل – البلاغة – المرحلة الثانوية.

Effective Employment of Popular Proverbs in Belated and Immediate Achievement of Eloquence at Secondary Stage

Abstract:

This study aimed to identify the effectiveness of popular proverbs in teaching eloquence to female students at secondary stage on immediate and belated achievement.To achieve this , the researcher depended on the experimental method and selected a random sample of (67) female students from the two groups (control & experimental) .

The researcher depended on the experimental design for the two groups. The first one: former experimental measurement, then remedy followed by immediate measurement then later measurement.As for the second group or control one: former measurement, then belated measurement.

As for the tools of the study , the researcher has prepared an achievement test in eloquence consisted of (30) items of multiple choice and has also prepared a guide used by the teacher in carrying out eloquence lessons.The study came to a conclusion identifying a group of basics to be considered when popular proverbs are selected and employed.

The outcomes of the study pointed out that there were statistical significant differences at the level of (0.01) between the average scores of experimental group and average level of students scores of control group in later achievement test in eloquence which was in favour of the experimental group with great effect.

The results of the study also indicated that there were statistical significant differences at the level (0.01) between the average scores of students in the experimental and later one in favour of later belated one.

At the end of the study the researcher offered some recommendations: Ministry of Education should introduce a new material on popular literature and popular proverbs within the curriculum of the public education in all stages of study.

Moreover , the Arabic language teachers should employ popular proverbs when teaching the other branches of Arabic language.

Key words: *Employing popular proverbs – immediate & belated achievement – eloquence – Secondary stage.*

الإطار النظري:

الثقافة الشعبية من المداخل الهامة لدراسة الشعوب، والأمثال الشعبية من أبرز عناصر هذه الثقافة؛ لأنها تمثل حجر الزاوية في معرفة الشعوب، فإنها تعبر عن طبيعة الناس وتصوراتهم، فهي مظهر من مظاهر الثقافة في أي مجتمع؛ لأنها تلعب دوراً مؤثراً في تكوين شخصية الفرد وإكساب اتجاهاته.

فلا سبيل إلى قيام تربية لا ترفدها الثقافة: شعبيّها ورسميّها بالقيم والخبرات؛ لتتفاعل الناشئة معها، وبالمقابل لا مجال لثقافة لا تمهد لها وترسخ قواعدها تربية ناشطة مقصودة وغير مقصودة (متولي والأتربي، ٢٠٠٦) .فالمثل واحد من أشكال التعبير في الآداب على اختلافها، ويأتي استخدامه في اللغة من قبيل التفلسف الاجتماعي لتشبيه حوادث ومواقف الحاضر بما يشابهها من الماضي بكلمات بليغة (عليان، ١٩٩٧) ، بل هو نتاج لتداخلات التاريخ والثقافة والجغرافيا والأدب والاقتصاد والدين والعادات والتقاليد، فحين تنصهر كل هذه العوامل مجتمعة في ذاكرة الشعوب، يخرج للوجود هذا العطاء العبقري بفلسفته المتقدة التي تفرز الحكمة البالغة في قليل من الكلمات.فالأمثال هي حكم الشعوب ومرآة الأمم، فهي تعكس أحاسيس الناس على اختلاف مستوياتهم الاجتماعية والطبقية، فهي المتنفس الوحيد لمشاكلهم، والمعبّر الصادق عن همومهم، فكل مثل إما أن يكون نابعاً من قصة أو حادثة جرت في وقتها، وأصبحت في هذا المثل الموجز، توصف الحالة التي جرت مشابهة للحادثة التي كانت سائدة في الوقت الذي نشأ فيه المثل (قديح، ٢٠٠٣) ، لذلك عَدّ العرب المثل بأنه العبارة الفنية السائرة الموجزة التي تصاغ لتصور موقفاً أو حادثة، ولتستخلص خبرة إنسانية يمكن استعادتها في حالة أخرى مشابهة لها، وقد عرف العرب القدامى الأمثال، وحددوا لها شروطاً منها أن يجتمع فيها إيجاز اللفظ وإصابة المعنى وحسن التشبيه وجودة الكتابة والسيرورة والشيوع (ملك والكندري، ٢٠١١) .

فالأمثال الشعبية بمثابة المرآة لحياة الأمة التي تنعكس فيها أصدق أحاسيسها، وتتضمن خلاصة تجارب أفرادها وحكمتهم، ولمعات أفكارهم في مجالات حياتهم المختلفة، فالأمثال سواء ما جاء منها باللغة العربية الفصيحة أم باللهجة العامية الدارجة، إن هي إلا مرآة صادقة تعكس مشاعر الناس وتصور تجاربهم، فعند مراجعة الأمثال الشعبية في البلدان العربية المختلفة يتبين مدى التشابه في مضمونها ومعناها، حتى وإن اختلفت اللهجات من بيئة إلى أخرى، ذلك لأن الحياة الاجتماعية العربية المختلفة تبدو متقاربة،

كذلك بسبب التجربة الإنسانية المتشابهة التي يمارسها الإنسان في كل زمان ومكان، إضافة إلى أن لكل شعب أمثاله التي تميزه عن غيره (شريم ٢٠٠٧) .

وتعبر الأمثال الشعبية عن معايير أخلاقية يضعها عقلاء القوم وحكماؤهم، لتكون ضابطاً سلوكياً مميزاً ومنهجاً أخلاقياً لعامة الشعب، فمن خلال تداوله يسعى العامة إلى تعميق معاييرهم الأخلاقية ونظرياتهم الاجتماعية وعاداتهم وتقاليدهم ونظرتهم للأمور (قديح، ٢٠٠٣) ، إضافة إلى ارتباط الأمثال الشعبية بالضبط الاجتماعي؛ حيث إنها تمثل دستوراً للحياة الاجتماعية للأفراد، كما تمثل من ناحية ثانية عاملاً أساسياً من عوامل الضبط الاجتماعي، لأنها عند بعض الناس خاصة القرويين منهم قوانين ودساتير لا تخطئ يلجأون إليها لدعم حججهم، ورد حجج غيرهم، وكأن المثل هو الحكم وفصل الخطاب (متولي والأتربي، ٢٠٠٦) .

وهناك من نظر إلى الأمثال الشعبية من زاوية أبعد من ذلك، على اعتبار أن للأمثال الشعبية علاقة بالحياة السياسية، ويستدلون على ذلك بأن الناس تعودوا القول: " على رأي المثل " قبل اطلاقهم المثل، وكلمة " رأي " تعني موقفاً، وفي المجال السياسي تعني " مع " أو " ضد " أو " بين بين "، فالمثل موقف، أو هو الرأي والرأي الآخر بلغة الديمقراطية السياسية، بصرف النظر عن شكل صياغته (نصيحة – تحذير – سخرية – تبرير) ، وهذا الموقف لا يعبر عن رأي فردي فحسب، لكنه يمتد إلى الجماعة، ومن ثم فالموقف رأي عام (متولي والأتربي ٢٠٠٦) .

و قد أورد (قديح، ٢٠٠٣) ما وصفه إبراهيم النظام للمثل حيث يقول " يجتمع من المثل أربع ميزات لا تجتمع في غيره من الكلام، ففيه إيجاز في اللفظ، إصابة في المعنى، حسن في التشبيه، وجودة في البلاغة ونهايتها.

فقد عرّف (لوباني، ١٩٩٩) المثل بأنه: "جملة مفيدة موجزة، متوارثة شفهياً من جيل إلى جيل، وهي محكمة البناء، بليغة المعنى، واسعة الانتشار في الأوساط الشعبية على اختلاف مستوياتها وطبقاتها، تلخص تجربة سابقة عاناها فرد أو جماعة ".

و قد أورد (اليوسف، ٢٠٠٢) وصفاً للأمثال بأنها: غرس الحكمة، ونبت الخبرة، ومقياس الأدب، فهي مرآة صادقة لكل قوم، تتجلى فيها أخلاقهم وعاداتهم، وشاهد عدل على حالة لغتهم.

و المقصود من ضرب الأمثال أنها تؤثر في العقول ما لا يؤثره وصف الشيء ذاته، ذلك بأن الغرض من المثل تشبيه الخفي بالجلي، والغائب بالشاهد، فيتأكد الوقوف على ماهيته، ويصير الحس مطابقاً للعقل، وذلك هو الغاية في الإيضاح.كما أن الأمثال مصدر

ثابت للنموذج الاجتماعي والأخلاقي، فعن طريقها نتعرّف على أخلاقيات وعادات وتقاليد الأمم والشعوب، فهي تعكس المتناقضات الموجودة في المجتمع، فهناك أمثال وأضدادها، فيها القوة والضعف، والخير والشر، والحاكم والمحكوم، والسلطة والشعب (عبد الباقي، ١٩٩٢).

فالأمثال من آداب العرب المهمة، لأنها تجري على ألسنتهم مجرى الشعر، وهي عظات بالغة من ثمار الاختبار الطويل، لذلك ضمَّن الشعراء أشعارهم أمثالاً فزينتها، ويكفينا دليلاً على ما ورد، أن أبا العتاهية ضمن أرجوزته التي تعد من بدائع شعره أمثالاً عديدة، حتى أنه قيل إن له فيها أربعة آلاف مثل، لذلك سماها " ذات الأمثال " (اليوسف، ٢٠٠٢).

ويتعلق منشأة المثل، فالشعب بمجمل أفراده يظل المادة الأصلية لظهور الأمثال ونشأتها، عن طريق أشخاص متميزين عن سائر أفراد الجماعة، يحسنون وصف اللحظة الوامضة، والموقف الغريب، والحادثة المضحكة المبكية، والقصة الحسنة النسج، لينسجوا منها لفظاً أو ألفاظاً أو تركيباً ما، يقال في حينه ليحكي به وعليه فيما بعد، وليردده سامعوه، ليكتب له من ثم الشيوع والتبادل، نظراً لطرافته أو لطافته (لوباني، ١٩٩٩).

وقد ميّز (عليان، ١٩٩٧) بين عدة أنواع من الأمثال الشعبية منها: المثل الموجز، وهو القول السائر الموجز الذي يشتمل على معنى صائب، وتشبه به حالة مضربه بحالة مورده، ويدخل فيه الحكم الموجزة التي شاعت بين الناس، والمثل القياس، وهو السرد الوصفي أو القصصي الذي يستهدف توضيح فكرة ما، أو البرهنة عليها عن طريق التشبيه أو التمثيل الذي يقوم على المقارنة والقياس لتجسيد مبدأ ما، والمثل الخرافي، وهو تلك الكلمات الموجزة السائرة التي أجراها العرب على ألسنة الحيوان، كما أورد تقسيماً آخر للأمثال منها: المثل الناشئ عن حادث، أو المثل الناشئ عن تشبيه، أو المثل الناشئ عن حكمة، أو المثل الناشئ عن الشعر، يضاف إليها الأمثال المولدة وهي التي نشأت بعد الأمثال الفصحى، وهذه الأمثال مستقاة من أمثال أفصح (عليان، ١٩٩٧).

أما عن لغة الأمثال فقد رأى (بني خلف، ٢٠٠٧) أنها تتميز بواقعيتها، فهي من الأساليب المقنعة للعقل، والممتعة للحس، والفاعلة في الوجدان، حيث حفظت لنفسها مكاناً في الذهن والذاكرة، فلها تأثير في تطويع العقول الأبية، وترقيق القلوب الغافلة، وتليين النفوس العصية، فهي أنفذ للقلب، وأثبت في الذهن، فالكلام إذا جعل مثلاً كان أوضح للمنطق وأبين للمعنى.

وقد تصل صور الكلام إلى أعلى مثل في البلاغة، فيؤثر منها ما يعلق بالضمائر لنفاسته، وتعيه الأسماع للطف مدخله، ويتصل بالقلب لرقته، فسهل حفظ تلك الأمثال

كما سهل انتشارها، فكانت أكثر سيرورة في الناس، ودوراناً على الألسنة من سائر الكلام (اليوسف، ٢٠٠٢) .

أما عن فوائد الأمثال الشعبية وأغراضها، فيمكن التحدث عن استخدامها في الوعظ والتذكير، والحث والزجر والاعتبار، وتقريب المراد للعقل، وتصويره بصورة المحسوس، والترغيب والترهيب، والتهذيب والتعليم بأسلوب تعليمي غير مباشر، فقد صورت الأمثال الشعبية مجالات عديدة في الحياة وواقع ممارستها، فاستخدمت الأمثال بقصد التهذيب والتعليم لرفع مستوى الوعي، الذي يقود إلى التخلص من السلوكيات السلبية، حيث تخاطب الأمثال الصغير والكبير، والغني والفقير، والذكر والأنثى، والمتعلم والأمي (بني خلف ٢٠٠٧) .

وقد رأى (متولي والأتربي، ٢٠٠٦) أهمية الأمثال الشعبية في أنها تعبر عن ماضي المجتمع الذي يؤثر في الحاضر والمستقبل، كما أنها تعبر عن بصيرة نافذة للأجيال السابقة، تدعو إلى الاحترام والتقدير، بالإضافة إلى أنها سريعة النفاذ إلى عقول الناس ونفوسهم، لأنها في الغالب قصيرة وواضحة وفيها جرس موسيقي ذو وقع طيب على الأذن.

و يرى الباحث أن ذلك مشجع لإجراء هذه الدراسة لما للأمثال من طبيعة موسيقية ترتبط ارتباطاً كبيراً بالموضوعات البلاغية خاصة المحسنات البلاغية.

فمن المجالات الحياتية التي عبّرت عنها الأمثال الشعبية المضامين والجوانب الصحية، حيث ركزت هذه الأمثال على القيم والقواعد والممارسات الصحية السليمة منها: " كل داء له دواء " " المعدة بيت الداء والحمية بيت الدواء " و" البرد سبب كل علة " وللإشارة إلى الاعتدال وأثره على الصحة قالوا: "لا تأكل إلا وأنت جوعان ولا تشرب إلا وأنت عطشان ولا تنم إلا وأنت نعسان " و" ربّ أكلة منعت أكلات " و" الأكل في الشبعان خسارة " و" الجزر بغذي النظر " و" اتعشى واتمشى واتغدى ونام ".

و عند اطلاع الباحث على مجموعة من الأمثال الشعبية (عراف وعطا الله، ١٩٩٦) تبين له أن الأمثال الشعبية ارتبطت بكافة مناحي حياة الإنسان العربي: النفسية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، فها هي الأمثال الفلسطينية التي صورت ارتباط الفلسطيني بأرضه ووطنه مثل: "أرضك عرضك " و"اللي بطلع من داره بقل مقداره " و" البلاد طلبت أهلها " حيث يضرب في من حنّ إلى وطنه، " الوطن قتال " يدل على مدى حب الإنسان لوطنه.

ومن الأمثال التي ارتبطت دلالاتها بالمعاني الدينية والقيم السامية قولهم: " تسكّر من باب تفتح من بابين " يُضرب على أن الأمل موجود، و" المكتوب ع الجبين لازم تشوفه

العين " " احنا في التفكير، والله في التدبير" ليعبر عن الثقة بالله والاعتماد عليه، و" الشكوى لغير الله مذلة " يقال للمظلوم الذي يجب ألا يعتمد إلا على الله.

أما الأمثال التي تحدثت عن التربية والتعليم فمنها: " كثر الشد برخي " يدل على أن كثرة الشدة تعكس هدف التربية، و" الخسارة بتعلم الشطارة " أي أن التجربة تعلم وتصقل، و" الجاهل إن نصحته يعاديك " يضرب للحث على المعرفة العقلانية، و" ما قلت لك يا عقلي لا تعاشر الجاهل؟ " يدل على لوم الإنسان نفسه إذا عاشر الجاهل، و" كلِّم الناس ع قد عقولها " يدل على مسايرة الناس حسب فهمهم، و" فخر الغني بكيسه وفخر العالم بكراريسه " أي أن الغني يفخر بغناه، والعالم يفخر بعلمه.

أما الحالة الاقتصادية، وما يرتبط بها من توفير وإنفاق، فقد صورتها الأمثال الشعبية تصويراً دقيقاً ومنها: " احفظ قرشك الأبيض ليومك الأسود " " من وفّر ما جاع " " قرشك في جيبك ساتر عيبك " للحث على الاعتدال في الإنفاق وقيمة المال في كرامة الإنسان، أما الأمثال التي دعت إلى تجنب الدَين (بفتح الدال وتسكين الياء) " الدَين هم في الليل وذل في النهار ".

أما الأمثال التي صوّر فيها قائلوها تقلبات المناخ والعصور فمنها " آذار أبو الزلازل والأمطار" تعبيراً عما ينزل فيه من أمطار شديدة، و" في الشتا ثقّل فراشك وخفف غطاك " حيث يشير إلى ضرورة الابتعاد عن رطوبة الأرض، و" لا تسافر يا هادي بين الغطاس والميلادي " فهذا الموعد حسب التقويم الشرقي ما بين ٦-١/١٩ ينصح بعدم السفر فيه لشدته.

ويرى (معاطي، ٢٠٠٧) أن للأمثال قيمة عظيمة في مجال التعليم وتحسين الأداء اللغوي، والأخذ بالكلام الفصيح والبليغ، حيث يفيد بأنه ما أحوج طلاب المرحلة الثانوية إلى تعلم مجموعة من الأمثال الشعبية لتجري على ألسنتهم، وتوجه سلوكهم، بل ينتجون منها أمثالاً في حدود قدراتهم وإمكاناتهم العقلية واللغوية.

فاستخدام الأمثال الشعبية في الأغراض التعليمية له جذور روحية، حيث استخدم القرآن الكريم والسنة المطهرة ضرب الأمثال كوسيلة تربوية لغرس القيم في النفوس، حيث أكد القرآن الكريم على أهمية الأمثال بوصفها صيغة تساعد على إعمال الفكر والذهن، وكذلك ترشيد السلوك، حيث وردت الأمثال كعبارات تصويرية تثير حب الاستطلاع، فتميزت الأمثال القرآنية بوضوح الأسلوب الذي يبسط الحقائق ويقدم الأدلة والبراهين بما يقنع العقل (الجزار وعلّام، ٢٠٠٤) .ومن دلائل الأسلوب القرآني الذي تحدث عن الأمثال كوسيلة لشحذ العقل قوله تعالى في الآية (٢١) من سورة الحشر " وتلك الأمثال نضربها للناس

لعلهم يتفكرون " وقوله تعالى في الآية (٤٣) من سورة العنكبوت " وتلك الأمثال نضربها للناس وما يعقلها إلا العالمون "، أما خطاب الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم، فقد استطاع بالأمثال توجيه النفوس الحائرة حول أمور كثيرة، فاستطاع من خلالها الوصول إلى القلوب والمشاعر والعواطف، ومن أمثلتها " الصدقة تدفع البلاء " و" المال مال الله وكلنا عبيد له ".

ومن القيم التربوية المستنبطة من الأمثال الشعبية، أن خلق البشر بما بينهم من فروق هي إرادة الله حيث يقول المثل: " خَلَقَ العباد كيف ما اشتهى وراد "، فهو إشارة للمعلم أن لا يضع الطلاب في قالب واحد في المعاملة ومستوى التحصيل، فهناك فروق متنوعة بينهم في عدة مجالات (إبراهيم، ٢٠٠٣) ، وترى (محمد، ٢٠٠١) أنه يمكن الاعتماد على الأمثال الشعبية بصفة عامة لدراسة الظواهر اللغوية، والكشف عن عوامل المؤثرات التي تدخل في كل عصر من عصور الحياة الأدبية العربية، لتكون ظواهر لغوية تختلف من عصر إلى آخر، فالأمثال لها القدرة على تقييم الحياة اللغوية بما فيها من إبداع أو خبرة.

و البلاغة العربية من أهم وسائل الاتصال التي يحتاجها الإنسان للتعبير عما يجول بخاطره، وفق الموقف الذي يتحدث فيه، حيث يستخدم عامة الناس الأداء البلاغي توارثاً عن الأجيال كالحكم والأمثال الشعبية، فالباعة الجائلون يستخدمون الأداء البلاغي لترويج بضاعتهم، كأن يصف أحدهم الطماطم بالتفاح، فالذي يملك ناصية البيان اللغوي أكثر تأثيراً وتواصلاً مع الآخرين، فالبلاغة مطابقة الكلام لمقتضى الحال (الفار، ٢٠١٢) .

وقد أكدت العديد من الدراسات وجود ضعف لدى الطلبة، في عدم قدرتهم على معرفة القواعد البلاغية كدراسة (خليل، ٢٠٠٠) ودراسة (سعد، ٢٠٠٤) ودراسة (عبد الحميد، ٢٠٠٧) ، وقد يكون سبب ذلك أن بعض المدرسين يعرضون لدروس البلاغة في جداول أثناء شرحها على السبورة، فهذه الطريقة –إن أسيئ استخدامها– تقضي بتمزيق الصورة وتشويه جمالها، كما يلجأ بعض المعلمين إلى الأمثلة المقتضبة المصنوعة، للتخفيف من مؤونة الشرح الأدبي، للوصول بسرعة إلى تحديد الألوان البلاغية لبعض النصوص التي تتضمن هذا اللون البلاغي المراد شرحه (عبد الحميد، ٢٠٠٧) .

لذلك فإن واقع تدريس البلاغة، يؤدي إلى الإخفاق في الوصول بالطلبة إلى الغاية المرجوة منها، حيث يشعر الطالب أن درس البلاغة شيء متكلف، فيقف موقف الحيرة والشك في قيمته الأدبية، فكل ما يفعل الآن أن يوقف بالطلبة عند تحيد المصطلحات البلاغية وتعريفها، فالمسألة كلها حفظ القاعدة، والمران عليها بصورة يسهل الامتحان فيها (الفار، ٢٠١٢) ، فطريقة تدريس البلاغة لا تحقق الغاية منها، وهي تكوين الذوق الأدبي كوسيلة

لبيان قيمة النص الأدبي، عندما سار المعلمون في تدريسها بطرق تدريس أشبه بقواعد النحو، جافة وخالية من كل جمال، فعمد الطلبة إلى حفظها دون أن تترك في نفوسهم أثراً فنياً.

من هنا دعت الحاجة الملحة إلى اتباع أساليب وآليات جديدة في تدريس البلاغة، تعتمد على مشاركة الطلاب العلمية والوجدانية النفسية، وتحقق نشاطاً إيجابياً لديهم، وتثير فيهم حماساً واهتماماً لما يقدم، وتشركهم في التوصل إلى استيعاب المفاهيم البلاغية، الأمر الذي يحسن من أدائهم، ويؤثر في اتجاهاتهم نحو تعلمها، وكما يقولون، إن أردنا أن نعد معلماً ناجحاً للغة العربية، فمن الضروري أن يتقن مجموعة مهارات تمثل في مجملها قدرته على تنفيذ أساليب تدريسية مختلفة، وتنفيذ أنشطة متنوعة طبقاً لمقتضى الحال (عبد الحميد، ٢٠٠٧) (يونس، ٢٠٠١) (موسى، ٢٠٠١) .

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يرى الباحث أن ما ورد سابقاً من جانب نظري، يدفع في اتجاه أن يكون لتوظيف الأمثال الشعبية دور كبير في تعلم المواد المختلفة، ومنها اللغة العربية بفروعها المختلفة، التي هي في الأصل لغة الأمثال، خاصة في ظل انحسار فاعلية الطرق التقليدية التي يستخدمها معلمو اللغة العربية، ومما شجع الباحث لإجراء هذه الدراسة جهود السابقين، الذين أكدوا في نتائج دراساتهم على فاعلية استخدام الأمثال الشعبية في تعلم فروع العلم المختلفة، من فلسفة وتاريخ وعلوم، كما أكدت هذه الدراسات – وهذا مشجع آخر لإجراء الدراسة – على دور الأمثال الشعبية في تنمية اللغة، حيث إنها لغة الشعب بجميع طبقاته ومستوياته الفكرية، وهي صادقة في التعبير عن الحياة؛ لأنها تصف الواقع كما هو دون مبالغة أو تهويل أو خيال، فتمثل الأمثال الشعبية الإنسان عبر تاريخ كل شعب، بالإضافة إلى أنها تعد من الشواهد اللغوية التي يستشهد بها في مجال دراسة اللغة؛ فهي لها من الكلام موقع الأسماع والتأثير في القلوب؛ لأن المعاني بها لائحة، والشواهد بها واضحة، والقلوب بها واثقة، والعقول لها موافقة.

ولما كانت الموضوعات البلاغية من الفنون اللغوية التي يتعسر على الطلبة فهمها بل توظيفها، خاصة في ظل ضعف الأثر لأساليب التدريس التقليدية، **جاءت هذه الدراسة التي تمثلت مشكلتها في الأسئلة الآتية:**

- ما أسس توظيف الأمثال الشعبية عند تدريس الموضوعات البلاغية لطالبات الصف الحادي عشر؟

♦ ما فاعلية توظيف الأمثال الشعبية في التحصيل الفوري لطالبات الصف الحادي عشر في البلاغة؟

♦ ما فاعلية توظيف الأمثال الشعبية في التحصيل المؤجل لطالبات الصف الحادي عشر في البلاغة؟

فروض الدراسة:

للإجابة عن السؤالين الثاني والثالث من أسئلة الدراسة صاغ الباحث الفرضين الآتيين:

♦ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي الفوري لاختبار البلاغة.

♦ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي الفوري والبعدي المؤجل لاختبار البلاغة.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة تحقيق الأهداف الآتية:

● تعرّف أسس اختيار الأمثال الشعبية وتوظيفها عند تدريس الموضوعات البلاغية لطالبات الصف الحادي عشر.

● تعرّف فاعلية توظيف الأمثال الشعبية في التحصيل الفوري لطالبات الصف الحادي عشر في البلاغة.

● تعرّف فاعلية توظيف الأمثال الشعبية في التحصيل المؤجل لطالبات الصف الحادي عشر في البلاغة.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

♦ تنبع أهمية الدراسة من أهمية الأمثال الشعبية.

♦ هذه الدراسة الأولى – على حد استطلاع الباحث– التي كشفت عن فاعلية توظيف الأمثال الشعبية في تدريس البلاغة العربية على الصعيدين الفلسطيني والعربي.

♦ قدمت الدراسة دليلاً لمعلمي اللغة العربية لتدريس الموضوعات البلاغية بتوظيف الأمثال الشعبية.

♦ قدمت الدراسة اختباراً تحصيلياً مُحَكَّماً في الموضوعات البلاغية يمكن أن يفيد منه معلمو اللغة العربية في الصف الحادي عشر.

♦ تفتح الدراسة آفاقاً جديدة لباحثين آخرين لتوظيف الأمثال الشعبية في أفرع اللغة العربية الأخرى.

حدود الدراسة:

♦ نفِّذت الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٣– ٢٠١٢.

♦ طُبِّقت أدوات الدراسة في مدارس مديرية التربية والتعليم التابعة للمحافظة الوسطى.

♦ اقتصرت الدراسة على طالبات الصف الحادي عشر، لأنه يمثل بداية المرحلة الثانوية، أما الصف العاشر فتم استبعاده لأنه نهاية مرحلة أساسية، كما فاستُبعد الصف الثاني عشر (الثانوية العامة)، لحساسيته وصعوبة تطبيق أدوات الدراسة عليه لضيق الوقت مقارنة بالمقررات الدراسية.

♦ أما الحد الأكاديمي (الموضوعي)، فاقتصرت الدراسة على أربعة دروس من دروس البلاغة المقررة على طلبة الصف الحادي عشر، ضمن خطة اللغة العربية للفصل الأول حسب المنهاج الفلسطيني، وهي: الجناس – الطباق – المقابلة – السجع.

مصطلحات الدراسة:

◄ **المثل الشعبي**: وردت كلمة مثل في مختار الصحاح في مادة (م.ث.ل) والمثل هو الشبيه وهو أيضاً ما يضرب به من الأمثال، ومثل الشيء صفته (الشيخ محمد، ١٩٩٨: ٢٩٠).

– و قد أوردت (شريم٢٠٠٧: ٥٤) في دراستها تعريفاً للمثل الشعبي بأنه " عبارة موجزة يستحسنها الناس شكلاً ومضموناً، فتنتشر بينهم، ويتناقلها الخلف عن السلف دون تغيير، متمثلين بها غالباً في حالات مشابهة لما ضرب لها المثل أصلاً".

- أما الجزار وعلّام (٢٠٠٤: ١٠٠) فقد تبنيا تعريفاً للمثل بأنه " خلاصة الحكمة بالنسبة لأي شعب، لأنها تجسيد لقيم ومعتقدات وسلوك الشعب الحقيقية، وقد تكون بعض الأمثال آية قرآنية أو حديثاً شريفاً أو أحد أبيات الشعر أو مقولة فلسفية صارت لكثرة تداولها بين العامة مثلاً ".

◄ **التحصيل الفوري**: يعرّف إجرائياً بأنه «الدرجة التي تحصل عليها طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار البلاغة، بعد الانتهاء من تدريس الموضوعات البلاغية».

◄ **التحصيل المؤجل**: عرّفته (عبد الحميد، ٢٠٠٧: ١٨٠) بأنه "الدرجة التي يحصل عليها الطلاب عينة البحث في اختبار البلاغة الذي يقدم لهم بعد مرور ثلاثة أسابيع من دراسة البرنامج المقدم".

◄ **البلاغة**: عرّف الخطيب القزويني كما أوردت (عبد الحميد، ٢٠٠٧: ١٧٩) البلاغة بأنها "فن القول، وتعرف في الكلام بأنها مطابقته لمقتضى الحال مع فصاحته، وتعرف بلاغة المتكلم بأنها ملكة يقتدر بها على تأليف كلام بليغ".

- ويعرّف الباحث البلاغة إجرائياً بأنها " فن من فنون اللغة العربية، يزين اللفظ، ويقوي المعنى، ويُفهم المقصود، ويوصل الرسالة " أما المقصود بالبلاغة في هذا البحث، مجموعة الدروس البلاغية المقررة على طلبة الصف الحادي عشر (الأول الثانوي) ، والموجودة في كتاب اللغة العربية (العلوم اللغوية) الجزء الأول، حيث اختار الباحث منها أربعة دروس وهي: الجناس – الطباق – المقابلة – السجع.

الدراسات السابقة:

نظراً لأهمية الدراسات السابقة والإفادة منها في الدراسة الحالية، استطلع الباحث الأدب التربوي ذا العلاقة، حيث توصل إلى مجموعة من الدراسات السابقة العربية أو الأجنبية التي تعرضت للأمثال الشعبية، وسوف يستعرض الباحث الدراسات السابقة العربية أو الأجنبية مرتبة زمنياً من الحديث إلى القديم، ثم سيعرض ملخصات مختصرة لدراسات أو أوراق عمل توصل إليها الباحث من خلال المواقع التربوية الالكترونية، متبعاً هذا العرض بتعقيب وذلك على النحو الآتي:

دراسة **(Girardi, 2012) :** التي هدفت تدريس علم الاقتصاد باستخدام مجموعة من الأمثال الشائعة في جميع أنحاء العالم والتي تتعلق بالثروة المالية، ومعرفة إلى أي مدى يمكن للطلاب الاعتماد عليها مصدراً موثوقاً بها من العلم والحكمة، وقد أعدَّ الباحث تمريناً

يتكون من مجموعة من الأمثال، وقد جُمعت البيانات الكمية بإجراء مقابلة مع خمس من الطلاب كما صمَّم الباحث استبانة تتكون من (٣٠) فقرة تم توزيعها على (٧) طلاب، كما استخدمت مجموعة متنوعة من المناهج التربوية لتعزيز الناحية النظرية، وتقويم استخدام الأمثال في الفصول الدراسية، ولتوفير قاعدة بيانات لمدرسي الاقتصاد تضم أكثر من (٢٠٠) من الأمثال التي تتعلق بالقضايا الاقتصادية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن للأمثال دوراً إيجابياً في تدريس الاقتصاد.

دراسة **بني خلف** (٢٠٠٧): التي هدفت إلى استقصاء اتجاهات معلمي العلوم نحو توظيف الأمثال الشعبية في تدريس المضامين الصحية الواردة في كتب العلوم للمرحلة الأساسية في الأردن، وكذلك أثر النوع الاجتماعي والخبرة التعليمية في تشكيل اتجاهاتهم، وكانت أداة البحث استبانة مكونة من (٢٠) فقرة، طبقت على عينة البحث البالغة (١٣٨) معلماً ومعلمة، وكشفت نتائج البحث عن وجود اتجاهات إيجابية لدى معلمي العلوم نحو توظيف الأمثال الشعبية في تدريس المضامين الصحية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهات المعلمين تعزى إلى النوع الاجتماعي، في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للخبرة التعليمية، لصالح ذوي الخبرة المتوسطة والطويلة، وفي ضوء النتائج، فقد قدم الباحث عدداً من التوصيات منها: تضمين الكتب المدرسية وأنشطتها بالأمثال الشعبية، ليتمكن المعلم من توظيفها كأسلوب تعليمي، وكمحتوى دراسي لمناقشة قضايا علمية وصحية.

دراسة **متولي والأتربي** (٢٠٠٦م): التي هدفت إلى تعرّف جوانب التربية الصحية في الأمثال الشعبية المصرية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتناولت إجراءات الدراسة جانبين: النظري والميداني، وفي الأخير يتم تحليل محتوى الأمثال الشعبية المتضمنة في كتاب «الأمثال العامية « لأحمد تيمور باشا، والتي مثلت عينة الدراسة، حيث بلغت (٣١٨٨) مثلاً، وقد كشف تحليل المحتوى عن توفر (٢٥٢) مثلاً شعبياً تتعلق بالصحة، وذلك بنسبة (٧,٩٪) من إجمالي الأمثال، منها (١٥٧) مثلاً إيجابياً بنسبة (٦٢,٣٪) ، و (٩٥) مثلاً سلبياً بنسبة (٣٧,٧٪) ، وجاءت هذه الأمثال تحت ستة مجالات للتربية الصحية وهي: الطعام، الصحة الجسمية، الصحة العقلية، الصحة النفسية، الصحة الإنجابية، والوقاية والعلاج.

دراسة **(Al- Tikriti, 2004)**: التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام الأمثال كأحد استراتيجيات التدريس على تحصيل الطلاب في مادة النطق باللغة الانجليزية، ولتحقيق هدف الدراسة وإثبات فرضياتها، أجرت الباحثة تجربة لمدة أربعة أشهر ونصف، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨١) طالبة من طالبات الصف الرابع الإعدادي، تم اختيارهن بالطريقة

العشوائية، من مدرسة المركزية الثانوية للبنات في بغداد للعام الدراسي ٢٠٠٣– ٢٠٠٢، وقد قامت الباحثة بتصميم اختبار يتكون من قسمين (شفوي وكتابي) ، و قد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام طريقة الأمثال، والمجموعة الضابطة بالطريقة العادية، ولتحليل نتائج الدراسة استخدمت الباحثة اختبار t- test & chi- square لمعرفة الفروق بين المجموعتين.وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في تحصيل الطالبات لصالح المجموعة التجريبية، وأن الأمثال تسهم في حل مشكلات النطق الخاطئ، وتعد أفضل تقنية لتعليم وتسهيل تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية، وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الباحثة بضرورة إجراء دراسات أخرى للتأكد من فعالية استخدام مواد النطق باللغة الإنجليزية التي تعتمد على الأمثال في مراحل أخرى من التعلم.

دراسة **الجزار وعلام** (٢٠٠٤م): التي هدفت إلى تعرّف فاعلية مدخل الحكم والأمثال الشعبية في تدريس التاريخ على تنمية بعض القيم الاقتصادية والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبة بالصف الأول الثانوي، وزعت على فصلين روعي تكافؤ وتقارب المستوى التحصيلي بينهما، واستخدم الباحثان الأدوات التالية: قائمة بالقيم الاقتصادية، واختباراً تحصيلياً، ومقياساً للقيم، واختباراً للتفكير الناقد، ودليل معلم لاستخدام مدخل الحكم والأمثال، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن استخدام مدخل الحكم والأمثال قد أسهم في تنمية التحصيل للمعارف المرتبطة بالقيم الاقتصادية، وكذلك في اختبار التفكير الناقد، كما أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين تحصيل الطالبات للقيم والتفكير الناقد.

دراسة **إبراهيم** (٢٠٠٣م): التي هدفت إلى تعرّف المحاور الأساسية والمضامين التربوية للأمثال الشعبية الليبية، حيث استخدم الباحث المنهج التاريخي والوصفي وكذلك أسلوب تحليل المضمون، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج مفادها، أن هذه الأمثال صنفت إلى أمثال مرتبطة بالحياة الدينية كالاعتماد على الله والتقرب إليه والمحافظة على الصلاة والصوم والحج والزكاة، ومضامين مرتبطة بالحياة الثقافية كالصبر والبعد عن الطمع وتقبل الآراء وعدم التعصب.

دراسة **زيدان** (٢٠٠١م): التي هدفت إلى تعرّف فاعلية استراتيجية مقترحة لتنمية القيم الفلسفية من الأمثال الشعبية والاتجاهات نحو مادة الفلسفة بالمرحلة الثانوية، والكشف عن العلاقة بين تنمية القيم الفلسفية والاتجاهات نحو مادة الفلسفة، حيث استخدم الباحث المنهجين الوصفي والتجريبي، ومن الأدوات التي استخدمها الباحث مقياس القيم

الفلسفية، ومقياس الاتجاهات نحو مادة الفلسفة، حيث تم تطبيقها على عينة قدرها (٨٠) طالبة، وقد دلت نتائج الدراسة على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس القيم الفلسفية لصالح التجريبية، وكذلك وجود فروق بين المجموعتين لصالح التجريبية على مقياس الاتجاهات، كما دلت النتائج على وجود علاقة إيجابية بين تنمية القيم الفلسفية والاتجاهات نحو الفلسفة.

إضافة إلى الدراسات التي عرضت، توصل الباحث إلى مجموعة من الملخصات لبعض الدراسات الأجنبية الأخرى وأوراق العمل التي ركزت على الأمثال الشعبية ومنها: دراسة (Nippold & Haq, 1996) التي هدفت معرفة مدى استيعاب الشباب للأمثال الشعبية، وقد تكونت العينة من (١٨٠) طالباً من طلبة الصف الخامس والثامن والحادي عشر، وتوصلت الدراسة إلى أن القدرة الاستيعابية للطالب تتأثر بالمرحلة العمرية له، وأكدت الدراسة على ضرورة استخدام الأمثال الشعبية كأسلوب تعليمي في مجالات تعليمية عديدة.ودراسة (Manzo, 1981) والتي هدفت استخدام الأمثال الشعبية لتعليم القراءة والتفكير "الطريقة التي استخدمتها جدتي"، وقد توصلت الدراسة إلى إمكانية استخدام الأمثال الشعبية كنموذج وأسلوب تعليمي، لتطوير القدرات العقلية للطلبة.أما دراسة (Essing, 1989) ، فقد تبين من نتائجها أن استخدام أسلوب الأمثال الشعبية كنشاطات تعليمية، يسهل من تطوير المهارات الذاتية للطلبة.في حين هدفت دراسة (Charteris- Black, 1995) إلى معرفة أثر الأمثال الشعبية في عملية الاتصال، وبينت الدراسة قيمة الأمثال الشعبية وأهميتها في فهم وتطوير عملية الاتصال بين ذوي اللغات المتعددة، إذ شكلت الأمثال الشعبية نظاما ترميزيا سواء في الغرب أو الدول العربية، يتم التواصل من خلاله بين الشعوب، وفهم كل منهم الأخر. أما دراسة (Power et al, 2001) فهدفت إلى معرفة مدى استيعاب الأمثال التي قد تبدو صحيحة مقابل الأمثال التي قد تبدو غير صحيحة، على عينة ضابطة وتجريبية لقياس تحصيل الأطفال والمراهقين، اللذين تراوحت أعمارهم ما بين (٩,١١,١٤) عاماً، وكان حجم العينة لكل من الضابطة والتجريبية (٣١) طالباً، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سهولة الاستيعاب بين المجموعتين.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة والاطلاع على مضامينها يتبين الآتي:

- تباين الأزمنة والأمكنة التي أجريت فيها هذه الدراسات دليل على أهمية إجراء دراسات تتناول الأمثال الشعبية.

♦ بعض الدراسات استخدمت المنهج الوصفي في حين استخدمت أخرى المنهج التجريبي.

♦ تعددت المراحل التي أجريت فيها الدراسات السابقة، منها المرحلة الأساسية أو الثانوية.

♦ تعددت الموضوعات التي تناولت الدراسات السابقة فيها الأمثال الشعبية، منها الفلسفة أو التاريخ أو الاقتصاد.

♦ تنوعت أدوات الباحثين في دراساتهم منها الاستبانات أو أداة تحليل المضمون، في حين استخدم الباحث في هذه الدراسة الاختبار التحصيلي ودليل المعلم كأداتين لدراسته.

♦ أفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري، وفي منهجية الدراسة، وكذلك في تدعيم نتائجه.

♦ أما ما تميزت به هذه الدراسة، ففي حدود علم الباحث فهي الدراسة الأولى التي هدفت إلى معرفة فاعلية توظيف الأمثال الشعبية على تحصيل الطالبات في البلاغة العربية، كما أنها هدفت إلى معرفة فاعلية توظيفها على التحصيل الفوري والمؤجل.

إجراءات الدراسة الميدانية:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج التجريبي، حيث اختيرت عينة الدراسة من مجتمعها اختياراً عشوائياً، كما خُصصت المجموعتان التجريبية والضابطة عشوائياً، **واتبع الباحث التصميم التجريبي المعتمد على مجموعتين (تجريبية وضابطة) كما يأتي:**

- **المجموعة التجريبية:**

- قياس قبلي ← معالجة ← قياس بعدي ← قياس مؤجل

- **المجموعة الضابطة:**

- قياس قبلي ← قياس بعدي

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الحادي عشر في العلوم الإنسانية بالمدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في المنطقة الوسطى بغزة، حيث بلغ عدده (١٦٥٠) طالبة.

عينة الدراسة:

حصر الباحث أسماء المدارس الثانوية للطالبات في المنطقة الوسطى حيث بلغ عددها (١٤) مدرسة، فاختار منها مدرسة اختياراً عشوائياً، وهي مدرسة سكينة بنت الحسين الثانوية (ب) للبنات، والتي تشتمل على (٧) فصول للحادي عشر، اختير فصلين منها اختياراً عشوائياً، وتخصيصهما عشوائياً على المجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث بلغ عدد أفراد العينة (٦٧) طالبة، والجدول (١) يبين توزيع أفراد الدراسة.

الجدول (١)

عدد الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة

الطالبات	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	المجموع
العدد	٣٤	٣٢	٦٦
النسبة المئوية	٪٥١,٥	٪٤٨,٥	٪١٠٠

أداتا الدراسة:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على أداتين من إعداده هما:

- **أولاً: الاختبار التحصيلي في البلاغة، (قبلياً – بعدياً – مؤجلاً) :**

الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس متوسط تحصيل طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الموضوعات البلاغية (الجناس – الطباق – المقابلة – السجع) .

خطوات بناء الاختبار:

الاطلاع على محتوى مادة البلاغة، وتحليل مضامين الدروس البلاغية المذكورة، وتحليل الأهداف السلوكية المرتبطة بها.

بناء الاختبار بصورته الأولية (اختباراً موضوعياً) ، من نوع الاختيار من متعدد، حيث بلغ عدد فقرات الاختبار بصورته الأولية (٣٠) فقرة.

قام الباحث بتوزيع الاختبار على مجموعة من المحكمين لمعرفة صلاحيته، وتعديل ما أشاروا إليه.

قام الباحث بالتنسيق مع مديرة المدرسة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تبلغ (٣٠) طالبة من خارج العينة الأصلية، وذلك لمعرفة صدقه وثباته، ومعامل السهولة والصعوبة لفقراته، وكذلك لتحديد الوقت اللازم لتطبيقه، حيث بلغ متوسط زمن الاختبار بين أول طالبة أنهته وآخر طالبة (٦٠) دقيقة، وهو الزمن الذي سيعتمده الباحث عند تطبيق الاختبار على عينة الدراسة.

حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، كما هو موضح فيما يلي:

أولاً- معامل الصعوبة: حُسب معامل الصعوبة وفقاً للمعادلة: (الزيود وعليان، ١٩٩٨: ١٧٠)

مجموع الإجابات الصحيحة على الفقرة من المجموعتين العليا والدنيا

درجة صعوبة الفقرة = × ١٠٠٪

عدد الأفراد الذين أجابوا عن الفقرة في المجموعتين

و بتطبيق المعادلة على درجات طالبات العينة الاستطلاعية تبين أن معاملات صعوبة الفقرات تراوحت بين (٢٢ ٪ و ٧٨ ٪) ، بينما بلغ متوسط معاملات الصعوبة للاختبار ككل (٤٥ ٪) ، حيث يتضح بذلك أن جميع معاملات الصعوبة مقبولة.

ثانياً- معامل التمييز:

حسبت معاملات التمييز للفقرات وفقاً للمعادلة الآتية: (الزيود وعليان، ١٩٩٨: ١٧١)

عدد الإجابات الصحيحة على الفقرة في المجموعة العليا – عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا

معامل تمييز الفقرة = ×١٠٠

عدد أفراد إحدى المجموعتين

حيث تراوحت معاملات التمييز للفقرات بين (٢٢ ٪ و ٨٩ ٪) ، بينما بلغ متوسط معاملات التمييز للاختبار ككل ٥٦٪، وهي نسب مقبولة تطمئن الباحث لتطبيق الاختبار.

و بذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية، يتكون من (٣٠) فقرة وتكون العلامة الكلية للتصحيح (٣٠ درجة) بواقع درجة واحدة لكل فقرة.

أما فيما يتعلق بالوزن النسبي لفقرات الاختبار التي بناها الباحث، وارتباطها بالوزن النسبي للأهداف المعرفية للدروس فيتضح ذلك من جدول المواصفات الذي بني الاختبار في ضوئه، والذي يوضحه الجدول رقم (٢) :

الجدول (٢)

جدول مواصفات الاختبار

المستويات المعرفية	عدد الفقرات	أرقام الفقرات	الوزن النسبي
تذكر	٤	٢، ١٧، ١٨، ٢٨	١٣ ٪
فهم	٨	١، ٣، ٤، ٦، ٩، ١٥، ١٩، ٢٩	٢٧ ٪
تحليل	١٣	٥، ٧، ٨، ١٠، ١١، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٧، ٣٠	٤٣ ٪
تركيب	٢	١٣، ١٤	٧ ٪
تقويم	٣	٢٤، ٢٥، ٢٦	١٠ ٪
المجموع	٣٠	ـــــ	١٠٠ ٪

صدق الاختبار: (Test Validity)

يعرف (عبيدات، ١٩٨٨: ١٥) صدق الاختبار بأنه " قدرة الاختبار على قياس ما وضع لقياسه ".

أ. صدق المحكمين (Trusties Validity) :

قام الباحث بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين كما تمت الإشارة إليه.

ب. صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity) :

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار، والجدول (٣) يوضح ذلك:

الجدول (٣)

معاملات ارتباط فقرات الاختبار بأبعادها وبالدرجة الكلية

الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالاختبار	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالاختبار	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالاختبار
١	×٠,٤٥	١١	**٠,٥٣	٢١	**٠,٥٣
٢	××٠,٧٢	١٢	**٠,٥٩	٢٢	**٠,٦٥
٣	××٠,٦٨	١٣	**٠,٧٠	٢٣	**٠,٦٨
٤	×٠,٣٩	١٤	**٠,٦٤	٢٤	**٠,٤٨
٥	××٠,٦٥	١٥	**٠,٦٢	٢٥	*٠,٣٩

الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالاختبار	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالاختبار	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالاختبار
٦	٠,٥٤**	١٦	٠,٤٩**	٢٦	٠,٧٤**
٧	٠,٤١*	١٧	٠,٥٤**	٢٧	٠,٦٨**
٨	٠,٦٩**	١٨	٠,٦١**	٢٨	٠,٥٧**
٩	٠,٧٤**	١٩	٠,٧٩**	٢٩	٠,٤٠*
١٠	٠,٤٦*	٢٠	٠,٧٦**	٣٠	٠,٧٣**

* قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، وهذا يدل على قوة الاتساق الداخلي للاختبار.

ت. صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) :

حُسب صدق المقارنة الطرفية للاختبار عن طريق إيجاد الفروق في الأداء عليه لكل من المجموعة العليا (أعلى ٢٧٪ من مجموع استجابات أفراد العينة) ، والمجموعة الدنيا (أدنى ٢٧٪ من مجموع استجابات أفراد العينة) ، وقد تم استخدام اختبار مان- ويتني Mann- Whitney في المقارنة بين المجموعتين نظراً لصغر حجم العينتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (٤)

اختبار مان ويتني لصدق المقارنة الطرفية للاختبار

المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة W	الإحصائي Z	الدلالة الإحصائية
دنيا	٥	٤٥	٠	٤٥	٣,٦٠٤**	دالة عند ٠,٠١
عليا	١٤	١٢٦				

القيمة الحرجة للإحصائي Z عند مستوى دلالة ٠,٠١ = ٢,٥٧٦

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Z دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يدلل على أن الاختبار يتمتع بصدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) .

ثبات الاختبار (Reliability) :

حُسب معامل ثبات الاختبار بطريقتين هما:

١. **معادلة كودر– ريتشاردسون (K- R20)** :

والتي تعتمد على حساب نسب الإجابات الصحيحة في فقرات الاختبار وتباين الإجابات عن كل فقرة، وتأخذ هذه المعادلة الصيغة الآتية (ملحم، ٢٠٠٥: ٢٦٤) :

$K - R20: r_{xx} = (n/ n- 1) \{ 1 - (\sum \rho \sigma/ S^2) \}$

حيث إن:

n = عدد الفقرات.

ρ = نسبة الإجابات الصحيحة عن الفقرة.

σ = نسبة الإجابات الخطأ عن الفقرة.

S^2= التباين لجميع الاستجابات.

٢. **طريقة التجزئة النصفية (Split Half Method)** :

اعتمدت هذه الطريقة على تجزئة الاختبار إلى نصفين، بحيث يشتمل الجزء الأول على الفقرات الفردية، ويشتمل الثاني على الفقرات الزوجية، وتم إيجاد معامل الارتباط بين نصفي الاختبار، ثم تم إجراء تصحيح وتعديل إحصائي لمعامل الثبات المحسوب بطريقة التجزئة النصفية وذلك بواسطة معادلة سبيرمان براون التنبؤية (Spearman – Brown Prophecy Formula) ، و هذه المعادلة هي: (أبو حطب وصادق، ١٩٨٠: ١٤)

ث = ٢ ر/ (١ + ر)

حيث إن:

ث = معامل ثبات الاختبار كله.

ر = القيمة المحسوبة لمعامل الارتباط بين الدرجات على نصفي الاختبار.

والجدول الآتي يوضح قيم معامل الثبات للاختبار بكلا الطريقتين:

الجدول (٥)

قيم معامل الثبات للاختبار باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون والتجزئة النصفية

الطريقة	معامل الثبات
معادلة كودر ريتشاردسون ٢٠	٠,٨٦
التجزئة النصفية	٠,٨٣

نلاحظ أن قيم معامل الثبات المحسوب بكلا الطريقتين مرتفعة، مما يدلل على تمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات.

- **ثانياً- دليل المعلم**:

لما كان الهدف الرئيس للدراسة تعرّف فاعلية توظيف الأمثال الشعبية عند تدريس البلاغة، على تحصيل طالبات الصف الحادي عشر، فإن تطبيقها يعتمد اعتماداً مباشراً على المعلم، الذي سيقوم بتدريس الموضوعات البلاغية، لذلك قام الباحث ببناء دليل لمعلم اللغة العربية الذي اعتمد عليه في تنفيذ شرح الدروس، حيث تكون الدليل من العناصر التالية:

- صفحة الغلاف واشتملت على اسم الدليل ومكوناته.
- الهدف العام للدليل.
- الأسس التي يجب أن يراعيها المعلم عند توظيف الأمثال الشعبية في تدريس الموضوعات البلاغية.
- الوسائل التعليمية المساعدة.
- أداوت التقويم التي تستخدم لمعرفة مستوى تحصيل الطالبات.
- عرض للدروس البلاغية التي سيشرحها المعلم بتوظيف الأمثال الشعبية، حيث يتضمن كل درس: عدد الحصص لتنفيذه، والخبرات السابقة، والأهداف السلوكية، وخطوات تنفيذه متضمنة دور المعلم والمتعلم فيها، وأخيراً تقويم الدرس، ويشير الباحث هنا أن هذا الدليل اشتمل على الدروس الأربعة التي تم اختيارها وهي: الجناس والطباق والمقابلة والسجع.

صدق الدليل:

عرض الباحث بعد إعداده الدليل على مجموعة من المتخصصين بطرائق تدريس اللغة العربية، طالباً منهم الحكم على صلاحيته.

تثبيت بعض المتغيرات:

من أجل الحصول على نتائج صحيحة، ورد أي فروقات في تحصيل طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية إلى توظيف الأمثال الشعبية، قام الباحث بتثبيت المتغيرات الآتية:

متغير التحصيل في اللغة العربية: حيث اعتمد الباحث درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار نصف الفصل الأول في مادة اللغة العربية.

متغير العمر: حيث رجع الباحث إلى السجلات المدرسية وتسجيل أعمار المجموعتين الضابطة والتجريبية،

الاختبار القبلي: حيث طبق الباحث الاختبار قبل تطبيق التجربة على المجموعتين الضابطة والتجريبية.

والجدول (٦) يبين ذلك:

الجدول (٦)

تكافؤ طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر والتحصيل في اللغة العربية والتطبيق القبلي للاختبار

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة الإحصائية
العمر	ضابطة	٣٢	١٦,٤٠	٠,٥٤	١,٣٦٩	غير دالة
	تجريبية	٣٤	١٦,٢٠	٠,٦٧		
التحصيل في اللغة العربية	ضابطة	٣٢	١٩,٠٩	٦,٢٦	– ١,٢٥٥	غير دالة
	تجريبية	٣٤	٢١,٠٣	٦,٢٦		
الاختبار القبلي	ضابطة	٣٢	١١,١٦	٣,٠١	– ٠,٣٤٥	غير دالة
	تجريبية	٣٤	١١,٤٤	٣,٦٤		

يتضح من الجدول (٦) أن جميع قيم (t) غير دالة إحصائياً مما يدل على تكافؤ طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الموضحة أعلاه.

خطوات التطبيق:

- بعد الانتهاء من إعداد الإطار النظري للدراسة، وبناء أدواتها والتأكد من صلاحيتها، قام الباحث باختيار عينتها، وتخصيص المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- أخذ الباحث إذناً من مديرة المدرسة لإجراء الدراسة، ثم عقد جلسة مع المعلمة التي تدرس طالبات العينة، حيث شرح الباحث لها هدف الدراسة، وكيفية إجرائها.
- طبق الباحث الاختبار القبلي على طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية، ثم تصحيحه ورصد الدرجات.
- بدأت المعلمة– بمتابعة من الباحث– بتدريس الموضوعات البلاغية الأربعة حيث استغرق التدريس ستة أسابيع وذلك بواقع حصة واحدة لكل موضوع وكذلك حصتين للاختبار القبلي والبعدي، إضافة إلى ذلك حصة للاختبار المؤجل .
- بعد الانتهاء من تدريس الموضوعات البلاغية، قام الباحث بتطبيق الاختبار

البعدي، ثم بعد مرور أربعة أسابيع قام الباحث بتطبيق الاختبار بعدياً مرة أخرى لقياس التحصيل المؤجل.

♦ أجرى الباحث المعالجات الإحصائية عن طريق برنامج (SPSS)، ثم التوصل للنتائج.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي ينص على: **ما أسس توظيف الأمثال الشعبية عند تدريس الموضوعات البلاغية لطالبات الصف الحادي عشر؟**

عند اختيار الأمثال الشعبية ثم توظيفها في تدريس الموضوعات البلاغية، رأى الباحث أنه لا بد من مراعاة مجموعة من الأسس التي ترتبط بالخصائص النمائية للمرحلة العمرية التي أجريت الدراسة عليها، **كما تتناسب مع طبيعة الأمثال الشعبية التي اعتمدت عليها الدراسة ومنها:**

♦ **أولاً- الأسس العلمية:**

- اختيار الأمثال الشعبية التي يمثل لفظها أو معناها الموضوعات البلاغية المقصودة بالدراسة.

- اختيار الأمثال الشعبية القريبة من اللغة العربية الفصحى، والابتعاد عن الأمثال التي صيغت بلهجة عامية بحتة.

- يمكن للمثل الواحد أن يتضمن محسناً بديعياً أو أكثر.

- اختيار الأمثال الشعبية من مراجعها الأصلية، والابتعاد عن بعض الأقوال المتداولة من أقوال أو حكايات.

♦ **ثانياً- الأسس التربوية والنفسية:**

اعتمد الباحث عند اختياره للأمثال الشعبية وتوظيفها في حصة البلاغة على الأسس التالية:

- تستخدم الأمثال الشعبية في تدريس الموضوعات البلاغية، ضمن أسلوب المناقشة والحوار بين الطالبات ومعلمة اللغة العربية.

- يكون دور الطالبة إيجابياً، فلا يقتصر الأمر على شرح المعلمة.

- لا بد للمعلمة من توضيح دلالة المثل ومعناه، حتى تتمكن الطالبة من ربطه بالجانب البلاغي.

- على المعلمة أن ترفد الطالبات بأكبر قدر من الأمثال الشعبية التي ترتبط بالموضوع البلاغي.

- إفساح المجال للطالبات لإنتاج أمثال جديدة على قدر استطاعتهن.

- اختيار الأمثال الشعبية المتضمنة قيمة تربوية أو خلقاً حميداً.

- الابتعاد عن الأمثال الفاحشة، أو الجارحة التي تمس عائلة أو قرية، أو تخدش حياء أو تتعارض مع الدين أو العادات والتقاليد.

- اختيار الأمثال المناسبة للمرحلة العمرية (الثانوية) .

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي ينص على: » ما فاعلية توظيف الأمثال الشعبية في التحصيل الفوري لطالبات الصف الحادي عشر في البلاغة؟ قام الباحث بالتحقق من صحة الفرض الأول والذي ينص على: » لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي الفوري لاختبار البلاغة « حيث استخدم اختبار (t) لعينتين مستقلتين Independent Samples t- test وذلك للتعرف على دلالة الفروق في التحصيل بين المجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول (٧) يوضح ذلك:

الجدول (٧)

اختبار (t) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في تحصيل البلاغة العربية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي الفوري

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا η^2	حجم التأثير
ضابطة	٣٢	١٤,٣٨	٣,٠٨	٦,٣٧٩**	دالة عند ٠,٠١	٠,٣٨٩	كبير
تجريبية	٣٤	١٩,٩٤	٣,٩٣				

* قيمة ت الجدولية بدرجات حرية (٦٤) عند مستوى ٠,٠١ تساوي ٢,٦٦٠

حيث يتضح من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠,٠١) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي للبلاغة لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

وقد استخدم الباحث مربع إيتا (η^2) للتأكد من أن حجم الفروق الناتجة باستخدام اختبار (t) هي فروق حقيقية تعود إلى متغيرات الدراسة، ولا تعود إلى الصدفة، إذ يعتبر حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية ولا يحل محلها، وقد تبين أن قيمة مربع إيتا تدل على حجم تأثير كبير، حيث أشار (عفانة، ٢٠٠٠: ٤٢) أن حجم التأثير يعتبر كبيراً إذا كانت قيمة مربع إيتا ≤ ٠,١٤

ويرجع الباحث ذلك إلى أن توظيف الأمثال الشعبية أكثر فاعلية من استخدام الأمثلة البلاغية التي غالباً ما تكون مصطنعة، حيث أحدث توظيفها مشاركة فاعلة للطالبات في أثناء شرح الموضوعات البلاغية مما انعكس على فهمهن لهذه الموضوعات، وهذا ما أكدته المعلمة التي نفذت الدروس، كما أن توظيف الأمثال الشعبية يحدث انسجاماً نفسياً لدى الطالبات.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج عدة لدراسات سابقة أكدت فاعلية توظيف الأمثال الشعبية، ومنها دراسة (الجزار وعلام، ٢٠٠٤) التي أشارت نتائجها إلى أن توظيف الأمثال الشعبية قد أسهم في تنمية تحصيل طلبة المرحلة الثانوية.كما اتفقت مع نتائج دراسة (Al-Tikriti 2004) التي أظهرت أن هناك فروقاً دالة في التحصيل لصالح طالبات المجموعة للتجريبية، كما بينت أن الأمثال تسهم في حل مشاكل النطق الخاطئ، أما دراسة (Girar-di2012) فقد أشارت هي الأخرى أن للأمثال الشعبية أثراً إيجابياً في تدريس الاقتصاد.

و مما يفسره الباحث لهذه الفروق، أن فهم الصورة البلاغية وتشربها، ارتبط بتشرب المثل الشعبي، الذي يساعد على تكوين الذوق الأدبي، كوسيلة لتبيان قيمة النص.

فما يراه الباحث لهذه الفروق ليس غريباً، فللأمثال الشعبية قيمة عظيمة في مجال التعليم والتعلم يجهلها كثير من التربويين، وهذا ما ذهبت إليه (معاطي، ٢٠٠٧) من أن للأمثال الشعبية أثراً إيجابياً في تحسين الأداء اللغوي، فما أحوج طلبة المرحلة الثانوية إلى تعلم الأمثال الشعبية، لتجري على ألسنتهم، وتوجه سلوكهم، وربما ينتجون منها أمثالاً.

و للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، والذي ينص على: " ما فاعلية توظيف الأمثال الشعبية في التحصيل المؤجل لدى طالبات الصف الحادي في البلاغة؟ قام الباحث باختبار الفرض الصفري الثاني والذي ينص على: « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق الفوري، ومتوسط درجاتهن في التطبيق المؤجل على الاختبار التحصيلي للبلاغة العربية"، حيث استخدم الباحث اختبار (t) لعينتين مرتبطتين Paired Samples t- test وذلك للتعرف إلى دلالة الفروق في التحصيل بين التطبيقين الفوري والمؤجل للمجموعة

التجريبية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (٨)

اختبار (t) لعينتين مرتبطتين لدلالة الفروق في تحصيل البلاغة العربية بين التطبيقين الفوري والمؤجل للمجموعة التجريبية

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فروق المتوسطات	الانحراف المعياري للفرق	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا η^2	حجم التأثير
فوري	٣٤	١٩,٩٤	٣,٩٣	٣,٢٣٥	٤,٧٦٨	**٣,٩٥٧	دالة عند ٠,٠١	٠,١٩٧	كبير
مؤجل	٣٤	٢٣,١٨	٣,٨٦						

* قيمة ت الجدولية بدرجات حرية ٦٤ عند مستوى ٠,٠١ تساوي ٢,٦٦٠

يتضح من الجدول (٨) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =٠,٠١) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق الفوري، ومتوسط درجاتهن في التطبيق المؤجل على الاختبار التحصيلي للبلاغة العربية لصالح التطبيق المؤجل.

وقد استخدم الباحث مربع إيتا (η^2) للتأكد من أن حجم الفروق الناتجة باستخدام اختبار (t) هي فروق حقيقية تعود إلى متغيرات الدراسة، ولا تعود إلى الصدفة، وقد بيّن الجدول أن قيمة مربع إيتا تدل على حجم تأثير كبير.

و يفسر الباحث ذلك بأن دراسة الطالبات لموضوعات البلاغة باستخدام الأمثال الشعبية جعلهن أكثر ارتباطاً بهذه الموضوعات، مما جعلهن خلال الفترة بين التطبيقين الفوري والمؤجل يداومن على استذكار تلك الأمثال وبالتالي استحضار المفاهيم البلاغية، إضافة إلى ذلك فإن الأمثال الشعبية أكثر تداولاً في الأسر الفلسطينية مما يسمح للطالبات بربط بعض هذه الأمثال الجديدة التي تشتمل على جوانب بلاغية بما تعلمنه، لذلك كان تحصيلهن في الاختبار المؤجل أفضل من الاختبار الفوري.

كما يرى الباحث أن السبب في هذه الفروق، لعله يكمن في الإلمام بوجه سر الإعجاز البلاغي، وهو الإيجاز، والبلاغة في الإيجاز كما يقولون، ومعروف أن المثل الشعبي يقف على قمة الإيجاز البلاغي تركيزاً، وهذا ألصق في ذهن المتعلم وأدوم، فكثرة الكلام يذهب بعضه بعضاً.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة، فإن الباحث يوصي بالآتي:

- استحداث مادة ضمن مناهج التعليم العام في كل مرحلة تعليمية خاصة بالأدب الشعبي.
- تضمين كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية مجموعة من الأمثال الشعبية الفلسطينية التي تجسد التراث الحياتي الفلسطيني بمجالاته المتعددة.
- توظيف معلمي اللغة العربية للأمثال الشعبية عند تدريس بقية فنون اللغة العربية كالنحو والتعبير...إلخ
- يوصي الباحث إدارات المدارس بالاهتمام بالأمثال الشعبية، وأن تحظى بحيز لا بأس به في الاحتفالات والندوات والمسابقات.
- يوصي الباحث وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بتبني فكرة إيجاد إذاعة تعليمية تهتم بالأدب الشعبي والأمثال الشعبية.

مقترحات الدراسة:

يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

- إجراء دراسة حول فاعلية توظيف الأمثال الشعبية على تنمية مهارات التعبير الشفوي.
- إجراء دراسة حول أثر توظيف الأمثال الشعبية على علاج صعوبات النطق لدى طلبة المرحلة الابتدائية.

المصادر والمراجع

أولاً- المراجع العربية:

١. إبراهيم، جمال جمعة (٢٠٠٣) " المضامين التربوية للأمثال الشعبية الليبية، دراسة تحليلية « المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد التاسع عشر، العدد الأول، الجزء الأول.

٢. أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (١٩٨٠) " علم النفس التربوي « ط٢، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣. أبو لبدة، سبع (١٩٨٢) "مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي» ط٣، عمان: الجامعة الأردنية.

٤. بني خلف، محمود حسن (٢٠٠٧) " اتجاهات معلمي العلوم نحو توظيف الأمثال الشعبية في تدريس المضامين الصحية الواردة في كتب العلوم للمرحلة الأساسية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٣١) ، الجزء الثالث.

٥. الجزار، نجفة وعلّام، عباس (٢٠٠٤) " فعالية مدخل الحكم والأمثال في تدريس التاريخ على تنمية القيم الاقتصادية والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية « الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر العدد الأول ص ص ٩٢– ١٢٧.

٦. خليل، أبو المجد (٢٠٠٠) " أهم مشكلات تدريس البلاغة والنقد والعروض في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان من وجهة نظر الموجهين والمعلمين – دراسة ميدانية « مجلة القراءة والمعرفة، العدد الأول، نوفمبر.

٧. رحاب، عبد الشافي (١٩٩٧) «برنامج مقترح لتنمية المهارات الإملائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لدى طالبات كلية التربية قسم اللغة العربية» المجلة التربوية، العدد ١٢، الجزء الأول.

٨. زيدان، محمد سعيد (٢٠٠١) " فاعلية استراتيجية مقترحة لتنمية القيم الفلسفية من الأمثال الشعبية بالمرحلة الثانوية « مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد الخامس، ص ص ٥٠– ٩٥.

٩. زيود، فهمي وعليان، هشام (١٩٩٨) " مبادئ القياس والتقويم في التربية « الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي

١٠. سعد، عبد الحميد (٢٠٠٤) " فعالية أسلوب التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية في تدريس الأدب والنصوص على التحصيل الفوري والمؤجل لدى طلاب الصف الأول الثانوي حسب مستويات ثلاثة لمعدلاتهم التراكمية « مجلة دراسات في المناهج، العدد (٩٥) يوليو.

١١. شريم، رغدة (٢٠٠٧) " المرأة في الأمثال والأقوال، رؤية معاصرة « مجلة العلوم التربوية، العدد الأول، يناير.

١٢. الشيخ محمد، يوسف (١٩٩٨) حقق كتاب " مختار الصحاح» للإمام محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، (الطبعة الرابعة) ، بيروت، المكتبة العصرية.

١٣. الطويل، حسين علي (٢٠٠٢) " موسوعة روائع الحكم والأمثال والأقوال المأثورة « الأهلية للنشر والتوزيع « عمان، الأردن، الطبعة الأولى.

١٤. عبد الباقي، سلوى (١٩٩٢) " الأمثال الشعبية مقياس للاتجاهات « دراسات تربوية، كلية التربية، جامعة القاهرة، المجلد السابع، الجزء (٤٢) ، ص ص ٩٧– ١٧٨.

١٥. عبد الحميد، أماني حلمي (٢٠٠٧) " أثر استخدام استراتيجية دورة التعلم في تدريس المفاهيم البلاغية على التحصيل الفوري والمؤجل لطلاب المرحلة الثانوية « مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد (٦٤) مارس، ص ص ١٧٠ – ٢٠٦) .

١٦. عبيدات، سليمان (١٩٨٨) " القياس والتقويم التربوي « ط١، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

١٧. العراف، شكري وعطا الله، رزق الله (١٩٩٦) " الأمثال الشعبية بين المتحفية والاستمرارية «ترشيحا، مطبعة مخول.

١٨. عفانة، عزو (١٩٩٨) " الاحصاء التربوي ج٢ الاحصاء الاستدلالي (ط١) ، غزة: مكتبة اليازجي.

١٩. – عفانة، عزو (٢٠٠٠) " حجم التأثير واستخداماته في الكشف عن مصداقية النتائج في البحوث التربوية والنفسية " مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، العدد (٣) ص ٢٩– ٥٦ .

٢٠. عفانة، عزو (٢٠٠١) "تنمية مهارات البرهان الهندسي لدى طلاب الصف السابع الأساسي بغزة في ضوء مدخل فان هايل» دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد٧٠.

٢١. عليان، سيد سليمان (١٩٩٧) " أمثال وأقوال في حياة اليهود، دراسة لغوية تحليلية مقارنة بالفصحى والعامية «الطبعة الأولى، مكتبة مدبولي، القاهرة.

٢٢. عودة، أحمد (٢٠٠٢) " القياس والتقويم في العملية التدريسية « ط٢، عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع.

٢٣. الفار، نسرين أحمد (٢٠١٢) " فاعلية استخدام العصف الذهني في تنمية مستويات الأداء البلاغي لدى طلاب المرحلة الثانوية " مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد (١٣٣) ص ص ٨٩ – ١٠٤.

٢٤. قديح، فوزي (٢٠٠٣) "منتخب الأمثال الشعبية الفلسطينية «

٢٥. لافي، سعيد (٢٠٠٠) " أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم البلاغية لطلاب المرحلة الثانوية وتنمية اتجاهاتهم نحو مادة البلاغة «مجلة دراسات في المناهج، الجمعية المصرية للمناهج، جامعة عين شمس، العدد (١٣) .

٢٦. لوباني، حسين علي (١٩٩٩) " معجم الأمثال الفلسطينية « مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى.

٢٧. متولي، نبيه والأتربي، هويدا (٢٠٠٦) " التربية الصحية المتضمنة في الأمثال الشعبية، دراسة تحليلية « مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية، المجلد السادس عشر، العدد الثاني.

٢٨. محمد، هدى مصطفى (٢٠٠١) " صورة المرأة والطفل بين الموروثات الشعبية ومقررات اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية « مجلة الثقافة والتنمية، مصر، العدد الأول والثاني، ص ص ١٣١– ١٦٨.

٢٩. مراد، صلاح (٢٠٠٠) " الاساليب الاحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية " ط٢، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٠. ملحم، سامي (٢٠٠٥) " القياس والتقويم في التربية وعلم النفس» ط١، بيروت: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٣١. ملك، بدر محمد والكندري، لطيفة حسين (٢٠١١) " صورة المرأة في الأمثال الشعبية من منظور طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت « مجلة العلوم التربوية، مصر، المجلد التاسع عشر، العدد الثاني، ص ص ٢٣٧ – ٢٨٣.

٣٢. موسى، عقيلي محمد (٢٠١١) " تصور مقترح لتطوير برنامج التربية الميدانية القائم في ضوء معايير الجودة وقياس أثره على تنمية الأداء التدريسي والاتجاه نحو المهنة لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية في كليات التربية بالجامعات المصرية « المؤتمر السنوي العربي السادس – الدولي الثالث « تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة « المنعقد في الفترة ما بين ١٣ – ١٤ أبريل، المجلد الأول، ص ص ٢٩٩ – ٣٤٤.

٣٣. نصر، معاطي محمد (٢٠٠٧) " أثر برنامج قائم على الأمثال الأدبية في تحسين الأداء اللغوي الإبداعي لطلاب الصف الحادي عشر بسلطنة عمان « دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، العدد (١٢٧) ص ص ١٧٨– ٢٥٥.

٣٤. هندام، يحيى (١٩٨٤) "مسارات تفكير الكبار في الرياضيات» ط١، القاهرة: دار النهضة العربية.

٣٥. يوسف، إسماعيل (٢٠٠٢) " الجامع في الأمثال العامية الفلسطينية " الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، الطبعة الأولى.

٣٦. يونس، فتحي (٢٠٠١) " استراتيجيات في تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية « كلية التربية، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Charteris- Black, J. (1995) . «Proverbs in Communication». Journal of Multilingual and Multi Cultural Development. Vol. 16 (4) ,Pp. 259- 268.*
2. *Abu- Ghararah, A. (1998) . «Teaching English as A Foreign Language: Procedures, Techniques and Activities". Riyad: Dawaah Library Press.*
3. *Cruz, M. , and Ogle B. , «New Words, Old Wisdom. » English Journal 85. 7 (November 1996) : pp. 116- 118.*
4. *Essing, C. (1989) . "Proverbs in the Classroom". Reading Teacher. Vol. 43 (2) , Pp (2- 188) .*
5. *Manzo, A. (1981) . "Using Proverbs to teach Reading and Thinking, or, Come Faceva Mia Nonne (the way My Grandmother Did It) ". Reading Teacher. 34 (4) Pp. 411- 416.*

6. *Power, R. , Taylor, C. , & Nippold, M. , (2001) . "Comprehending literally—True Versus laterally False Proverbs". Child Language Teaching &Therapy. 17 (1) , Pp. 1- 18.*

7. *Nippold, M. , & others. (1988) . "Proverb Comprehension in Context: a Developmental Study with Children and Adolescents. Journal of Speech and Herring Research. 31 (1) , Pp 19- 28.*

8. *Nippold, M,& Haq, F. (1996) . "Proverbs Comprehension in Youth: The Role of Concreteness and Familiarity". Journal of Speech and Hearing Research. 39 (1) , Pp 166- 176.*

9. *Al- Tikriti, I. , (2004) . «The effectiveness of Using Proverbs as A teaching Technique on Students' Achievement in English Pronounciation». MA. Thesis University of Baghdad: Iraq. 10- Girardi, G. (2012) . "Teaching Economics Using Proverbs from Around the World". London Metropolitan University.*

اللغة العربية
بين الأصالة والتحديات*

د. فيصل غوادرة**

* تاريخ التسليم: ١٣/ ١٠/ ٢٠١٢م، تاريخ القبول: ١٦/ ١٢/ ٢٠١٢م.
** أستاذ مشارك في اللغة العربية وآدابها/ فرع جنين/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين.

ملخص:

هدف هذا البحث إلى إظهار أصالة اللغة العربية، وثباتها– ببركة حفظ القرآن الكريم لها– عبر العمق التاريخي والإنساني للغات البشرية، وكيف حافظت على وجودها رغم عوامل التعرية التي أصابتها منذ فجر تاريخها، من عامية ولهجات، وألسنة غير عربية ولحن، واستمر الصمود والثبات، حتى عندما جاء الزحف الجارف للحضارة الحديثة، والمخترعات، وتنوع اللغات، وسطو العولمة، استطاعت العربية أن تصارع وتقاوم، ساعدها على ذلك، ما أوتيت من عوامل القوة والثبات، الذي جعلها قادرة على التعامل مع مستجدات الصراع، وتنوع التحديات بكل قدرة واقتدار.

هذا ما سنحاول أن نبينه من خلال هذا البحث – إن شاء **الله** تعالى– .

Arabic Language between Originality and Challenges

Abstract:

The objective of this research is to demonstrate the authenticity of the Arabic language, and its persistence – by the blessing of the Holy Quran- through the historical and humanitarian depth of languages, and how Arabic maintained a presence despite erosion- hit factors since the dawn of history, (slang and dialects, and non- Arab tongues) . Arabic persisted even after the sweeping of modern civilization and inventions, the diversity of languages and the appearance of globalization, Arabic persisted, aided, by factors of strength and stability, which make it able to deal with developments in the conflict, and the diversity of challenges.

This is what we will try to restate through this research- God willing.

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، وبه نستعين، وبعد:

وقفت العربية عزيزة شامخة عبر عصور النطق بها والتعامل معها، تغض الطرف عن العامية واللهجات، وتقاوم اللحن وغزو الألسنة، وتستوعب ما أتاها من لغات الآخرين بالتعريب، إلى أن جاء العصر الحديث بما يحمل من حضارة ومخترعات، ومصطلحات أجنبية، وألسنة متنوعة، وأفكار متعددة، وعولمة تريد أن تستبيح الآخر، فتعاملت العربية مع ذلك كله بكل حكمة وسداد رأي، على قدر استطاعتها، وعلى قدر ما يبذله أهلها من أجلها...

وقد جاء هذا البحث على فصلين: الأول فيهما تحدثت فيه عن قوة اللغة العربية وثباتها، وحفظ القرآن الكريم لها، وعن تراث اللغة العربية وثباتها في وجه الحداثة. أما الفصل الثاني فقد جاء بعنوان: اللغة العربية من الأصالة إلى التحديات: تحديات ومواجهة، وعرضت فيه التحديات الداخلية، والتحديات الخارجية التي تواجه اللغة العربية، محاولاً في كل ذلك إظهار أثر هذه التحديات على العربية، وسبل مواجهتها.

إن اللغة العربية بحاجة إلى من يقف معها ويأخذ بيدها، ويدافع عنها، لعلها تستطيع أن تصمد أمام هذا السيل الجارف من التحديات، التي تريد القضاء عليها، جعلها نسياً منسياً.

الفصل الأول:

١. اللغة العربية، قوتها وثباتها:

لقد أوجد الله –عزَّ وجل– في اللغة العربية من القوة والبيان والفصاحة، وعوامل التجدد والحياة ما يجعلها تحافظ على نفسها حية وقوية، لها القدرة على استيعاب الآخر والتعامل معه، فمثلاً نجد أحد المستشرقين اعترف بقوة اللغة العربية وحيويتها وسرعة انتشارها، فقال: «تلك اللغة التي فاقت أخواتها بكثرة مفرداتها، ودقة معانيها، وحُسن نظامها... حتى إنه لم يعرف لها في أطوار حياتها لا طفولة ولا شيخوخة، ولا نكاد نعلم من شأنها إلا فتوحاتها وانتصاراتها التي لا تبارى» (الجندي، (د. ت) ، ص، ٢٥) .

إنه من الضروري أن توضع اللغة العربية في مكانها اللائق بها، نظرياً وتطبيقياً، بحيث ينشأ الصغار عليها قراءة وكتابة وحديثاً، وكذلك الكبار، وأن يعلموا علم اليقين

أن اللغة العربية قادرة على استيعاب المنجزات الحضارية، والاختراعات العلمية... بل مصطلحات الحضارة والاختراع كلها، شرط أن تجد لها من يقف معها، ويعمل من أجلها تعريباً واشتقاقاً، وغير ذلك، حتى تستطيع اللغة العربية أن تستوعب كل جديد ومعاصر.

لقد «وصلت إلينا اللغة العربية في صورتها المعروفة لدينا من خلال نصوص الشعر الجاهلي، ونصوص القرآن الكريم، ونصوص الحديث الشريف، وهي صورة تقترب من الكمال والنضج» (عبد الله، ١٩٩٣، ص: ٣) ، هذه الصورة المشرقة التي استطاعت أن تحمي العربية، وتبقي لها قوتها وحياتها طوال قرون عديدة، وستبقى كذلك في قابل الأيام– إن شاء الله تعالى– .

وأجد اللغة العربية قد هيأ الله لها من وسائل الحفظ والحماية ما لم تتوافر لغيرها، فيكفي أنها لغة القرآن الكريم الذي زود العربية بحصانة ومنعة على المستويين الصوتي والإعرابي، كما كانت هذه اللغة بحفظ القرآن لها «تمثل معجزة الفن القولي المثلى التي يحتذيها الكتاب والأدباء، وكان لهذا العامل من القوة التي مكنت العربية من الوقوف أمام كل الوسائل التي تنحرف بها» (نفسه، ص: ١١١) ، والتي تحاول أن تحرفها عن مسار القوة الذي يدافع عنها ويقويها. فقد استطاعت الجزيرة العربية لأنها المهد الأول للغة العربية، وخط الدفاع القوي للمحافظة على العربية من خلال صحرائها المترامية، وحدودها الشاسعة، وساكنيها أهل اللغة والأصالة، أن تحفظ للعربية قوتها، وحتى عندما خرجت إلى ما جاورها خرجت قوية، واستطاعت أن تتعامل مع ما جاورها من لغات بكل قوة ورفعة، وبأنها هي الأقوى التي تحمي نفسها وتستوعب غيرها.

وقد وقف علماء اللغة العربية إلى جانب لغتهم يدافعون عنها، ويواجهون اللحن والثنائية وغيرها من مشكلات القراءة والكتابة، فحموا لغتهم من خلال وضع قواعد الإعراب والكتابة، كما فعل أبو الأسود الدؤلي والخليل بن أحمد، ونصر بن عاصم وغيرهم، واستمر هذا الدفاع عن العربية لقرون عدة، وما زال حتى في سني الضعف والانحطاط والانهزام.

ولعل سرعة انتشار اللغة العربية في البلدان المفتوحة أو المجاورة، أو التي وصل إليها التجار، يعد في رأيي من عوامل قوتها والمحافظة عليها، بغض النظر عن العوامل الأخرى التي ساعدت في انتشارها، كالعوامل الدينية والسياسية واللغوية والبيئية وغيرها. وقد نتج عن هذا الانتشار تطور لصالح اللغة العربية، ساهم بذلك القرآن الكريم الذي جرت لغته على ألسنة المسلمين في كل مكان، أو الفتوح التي صهرت أفراد القبائل في الجيوش الإسلامية، وصهرت لهجاتهم في لسان عربي واحد. ونجد مثلاً أن العربية «حين هاجرت مع الفتوحات إلى الشام، كان السكان الأصليون يتحدثون اللغة الآرامية، وكانت العربية

والآرامية لغتين من أسرة واحدة، يجمع بينهما ماضٍ بعيد، وأصول عتيقة، لكن الزمن غطى على هذه الأصول الجامعة بطبقة كثيفة من الفروقٍ، ولذلك لم تلتق اللغتان لقاء اجتماع، وإنما التقتا لقاء صراع» (الشربجي، ١٩٩٨ص٧١) ، حيث انتهى هذا اللقاء بتغلب العربية؛ لأنها لغة الدين والدولة.

لقد أصبحت اللغة العربية– اليوم– هي «لغة التخاطب العلمي والفكري، حملت كل مصطلحات العلوم والفنون والأفكار غير العربية، وذلك حين أفسحت مجالاً للغات الإنسانية أن تحل في أبنيتها ومقاساتها اللغوية عن طريق الاشتقاق والتعريب، فاستوعبت حقائق العصر العلمي، واختزنت كل مظاهر الارتقاء الحضاري» (نفسه، ص٩٥) بكل جدارة واقتدار، وثقة وثبات.

والذي ينبغي التأكيد عليه، هو أن «التمسك باللغة القومية ليس قضية لغوية ولا أكاديمية فحسب، وإنما هو في الأساس عملية حضارية سياسية تتصل بالهوية القومية للأمة العربية، وبوجودها الإنساني والتاريخي، وبدخولها عالم المعرفة والتقنيات الحديثة، وبوحدتها الوطنية» (قجة، (د، ت) ، ص٢) ، وهذا كله يصب في مصلحة اللغة العربية وتفوقها. واللغة العربية لها أهمية كبرى في «الدفاع عن مقومات الشخصية العربية، والذود عن مكونات الكيان العربي الإسلامي، وعن خصوصيات المجتمعات العربية الإسلامية، وعن الركيزة الأولى للثقافة العربية وللحضارة العربية الإسلامية» (الزواوي، ٢٠٠٢، ص٤٥) .

إن لغة كاللغة العربية، ضربت جذور أصالتها في أعماق التاريخ، وهيأ الله لها القرآن الكريم ليحفظها إلى قيام الساعة، وحباها من المكونات والصفات ما جعل شبابها يتجدد إذا ما راودها المشيب عن نفسها، بحيث تستطيع أن تعيش أبد الدهر شابة قوية، مقاومة لكل معتدٍ عليها، أو يحاول النيل منها.

٢. القرآن الكريم الحافظ الأمين للغة العربية:

نزل القرآن الكريم على قلب الحبيب محمد– صلى الله عليه وسلم– بلسان عربي مبين، حيث قال تعالى: ﴿**نزل به الرّوح الأمين على قلبك لتكون من المنذرين بلسان عربي مبين**﴾ (الشعراء، ١٩٥) . ومن هنا اكتسبت اللغة العربية القداسة والخلود، قال تعالى: ﴿**إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون**﴾ (الحجر، ٩) ، فكان حفظ الله– عز وجل– للقرآن الكريم حفظاً للغة العربية أبد الدهر وإلى قيام الساعة. وكان هذا هو السرّ وراء حفظ اللغة العربية وخلودها، دون أن تتعرض عبر حقبات التاريخ إلى الاندثار، وبذلك سلمت من الزيف أو التشويه، الذي حاول الآخر تعريضها له، وبقيت كالطود الشامخ تتحدى كل

المؤثرات، وأشكال المؤامرات، التي حيكت وتحاك ضدها، ولم تتعرض للشيخوخة والهرم اللذين يقودانها إلى الموت والفناء، كما حدث لغيرها من اللغات، ووقف العرب والمسلمون يدافعون عن اللغة العربية والقرآن الكريم، واعتبروا أن كل مساس بأحدهما هو مساس بالآخر.

ومن ذلك نجد أن القرآن الكريم منح «اللغة العربية قوة ورقياً ما كانت لتصل إليه لولا القرآن الكريم، بما وهبها الله من المعاني الفياضة، والألفاظ المتطورة، والتراكيب الجديدة، والأساليب العالية الرفيعة، فأصبحت بذلك محط جميع الأنظار، والاقتباس منها مناط العز والفخار، وغدت اللغة العربية تتألق وتتباهى على غيرها من اللغات، بما حازت عليه من محاسن الجمال وأنواع الكمال» (الشربجي، ١٩٧٨، ص٢) ، ووصل الأمر مع بروكلمان ليقول: «بفضل القرآن بلغت العربية من الاتساع مدى لا تكاد تعرفه أي لغة أخرى من لغات الدنيا... وبهذا اكتسبت اللغة العربية منذ زمان طويل رفعة فاقت جميع لغات الدنيا الأخرى التي تنطق بها شعوب إسلامية (بروكلمان، (د، ت) ، ص٢٣) .

واستطاع القرآن الكريم من خلال تلاوته آناء الليل وأطراف النهار من طرف المسلمين، من توحيد لهجات اللغة العربية في لهجة قريش، التي نزل القرآن الكريم بلغتهم، وبفضل القرآن الكريم تحولت اللغة العربية إلى لغة عالمية، فهي لازمة لمن يدخل في الإسلام حتى يتعلم شؤون دينه، وكيف يؤدي العبادات، وضرورية لقراءة القرآن الكريم والتفقه والتأليف فيه. فقد «اتسع انتشار اللغة العربية جداً حتى تغلغلت في الهند والصين، وأفغانستان، وحسبنا شاهداً على ذلك ما نعلمه من مشاهير العلماء من تلك البلاد، مثل: البخاري، ومسلم، والنسائي، وابن ماجه، والقزويني... » (عتر، ١٩٩٢، ص٣٥٩) . وفي صدد ذلك يقول الباقوري مبيناً أثر القرآن الكريم في اللغة العربية «فبعد أن كانت ثروتها في حدود بيئتها، أصبحت غنية في كل فنون الحياة» (الباقوري، ١٩٦٩، ص٤٩) . وبفضل القرآن الكريم تحولت اللغة العربية إلى لغة تعليمية ذات قواعد منضبطة، وعمل القرآن الكريم كذلك على حفظ رسم كلمات اللغة العربية وكيفية إملائها وقراءتها، وتهذيبها، ونشوء علم البلاغة، وتنمية ملكة النقد الأدبي (عبد الله، ١٩٩٣، ص٣- ٤) .

٣. تراث اللغة العربية وثباتها في وجه الحداثة:

من البدهي أن يأخذ المنحى التاريخي للمجتمعات منحى الحداثة والتطور والتجديد، «فمنذ منتصف القرن التاسع عشر وحتى اليوم، يعيش الوطن العربي والعالم الإسلامي أزمة تدور حول الحداثة والتراث، أو المعاصرة والأصالة، في إطار تدفق موجات الحضارة الغربية وإفرازاتها في شتى المناحي الفكرية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية» (قجة، (د، ت) ، ص٢٧) .

إن التمسك بالتراث يدعو الإنسان إلى أن يتمسك به ويثبت عليه؛ لينطلق منه نحو الحاضر والمستقبل، فالتراث يعني كل ما يتصل بالإرث الحضاري من فكر وعلوم وثقافات، بحيث ارتبط مفهوم التراث بشخصية الأمة وخصوصيتها وهويتها، ولكن الثبات على التراث يصطدم بمعول الحداثة، التي يراها الباحثون بأنها تتصل بالعمليات التي تتم لإحداث تبدلات في المجتمع تدفعه إلى الأمام؛ لينشأ صراع الأصالة والمعاصرة، أو التراث والحداثة، التي قد تُفهم بأنها النموذج المنبثق عن الحضارة الغربية في رؤيتها للكون والحياة (نفسه، ص٣) .

إن اللغة العربية، وهي اللغة الوطنية والقومية، يجب أن تقف دائماً شامخة في وجه التحديات السياسية والحداثية؛ لأنها الوعاء الثقافي الذي يشكل التراث المحدد للهوية والداعم لها. وعلى أهل العربية أن يثقوا بتاريخهم وتراثهم، وبشخصيتهم وحاضرهم ووجودهم، وأن لا يتأثروا بمتطلبات الحداثة، وتتزعزع ثقتهم بشخصيتهم بأن لغتهم وحضارتهم وتراثهم مدعاة للتخلف، وليس أهلاً لمواكبة جديد الحداثة؛ لأن اللغة العربية التي ما فتئت ثابتة راسخة القدم منذ قرون طويلة، ستثبت –بإذن الله– لما ينتج عن الحداثة وغيرها، وستتعامل معها كما سبق وأن تعاملت مع غيرها.

وتأتي القوة للغة العربية من خصائص تمتاز بها كغزارة مفرداتها، وغنى تراكيبها، وجمال تعبيرها، ومرونة الاشتقاق، ودورها الحضاري التاريخي، وصلاحيتها لكل زمان ومكان، وإن عظمتها، وغناها وتفوقها، وعراقتها وأصالتها، وقدسيتها، تنبع من أنها لغة القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، والشعر العربي، والنثر العربي، بل لغة العلم والحضارة الإسلامية (الخطيب، ٢٠٠٩، ص١) ، كل ذلك يتطلب منا أن نتمسك بها، وندافع عنها في وجه الحداثة والعولمة، والتحديات المتتالية في عصر الحاسوبية والمعلوماتية والفضائية والتقنية، ومحاولة هيمنة اللغة الانجليزية على لغات العالم.

إن اللغة العربية تشتمل على مجموعة من الثوابت التي تحافظ عليها وعلى وجودها، فمن هذه «الثوابت جميع مستويات اللغة العربية، حيث الأصوات والمفردات والتراكيب والدلالات، غير أن أكثر المستويات ثباتاً هو قوانين بناء المفردات، وبناء الجمل، أما الأصوات والمعاني فهي أكثر عرضة للتغير من غيرها» (الملاح، ٢٠١٠ ص٥٣) .

ولعل من أمارات الأصالة في هذه اللغة أنها أعطت العالم القديم نماذج من الاختصاصات الدقيقة، فالخليل بن أحمد وضع علم الأصوات، الذي أقام عليه معجم العين (السامرائي، ١٩٧٧، ص: ٣٣) ، «وقد حفلت العربية بمادة ضخمة من المصطلحات التي تتصل بطائفة من العلوم الإسلامية، كعلم الكلام والفقه»، وغيرها من العلوم الإنسانية...

وتهيأ من ذلك أن أسس لمعجم فلسفي وجد ماثلاً إبان ازدهار الحضارة العباسية في بغداد (نفسه) .

لقد كانت اللغة العربية من اللغات الحية، التي تملك من الزاد اللغوي ما أعان الناطقين بها أن يكون لهم هذا التراث الحضاري، في فترة لم يكن لغيرهم مشاركة في شيء من ذلك، واستمرت العربية تستجيب للروافد الحضارية التي تنصب في المجتمع دون أن تتخاذل أمام هذه التجارب، ومن أجل ذلك بقيت هذه اللغة الكريمة لغة العالم المتحضر طوال قرون عدة، ولم تنل منها الصدمات العاتية شيئاً (نفسه، ص٣٤– ٣٥) .

إن العربية لغة لم تعرف الشيخوخة، بدليل بقاء هذه اللغة بقواعدها وتراكيبها وثروة مفرداتها، وصمودها ستة عشر قرناً في مواجهة ظروف ومتغيرات حضارية متعددة، وهي لغة لم تعرف الهزيمة والتقهقر أمام أي لغة احتكت بها، وهي إحدى لغات ثلاث استولت على سكان العالم لم يحصل عليه غيرها، وهي: (العربية والإسبانية والإنكليزية) ، كما يذهب المستشرق (مرجليوث) ، وهي لغة استطاعت أن تحافظ على شبابها وحيويتها وقوتها، وأن تكون لغة تواصل اجتماعي وفكري بين أبنائها، ولغة تواصل حضاري بين لغات عالمية، وذلك لما اشتملت عليه من خصائص النماء والتوليد الداخلي، وما اشتملت عليه من قدرة على تمثل الألفاظ الأجنبية التي تضطر إلى اقتراضها من غيرها، والذي إذا خضع لقواعد النطق العربي أطلق عليه اسم (الكلمات المعربة) ، ومن بقي خارج تلك القواعد أطلق عليه (الدخيل) (خسارة، ١٩٩٤، ص: ١٢– ١٤) .

الفصل الثاني:

١. تحديات داخلية:

١,١ في مواجهة اللّحن:

اتجه العرب فاتحين إلى بلاد فارس والروم، وأيدهم الله بنصره، واختلط العرب بغيرهم؛ مما جعل اللسان العربي يستقبل غيره من اللغات الأخرى، فيتأثر بها؛ لذلك نجد من العرب من يقول: "إن جل ما يكتب بالعربية اليوم غير مشكول، فهو حمّال للوجوه، ولكن جمهور أهل العربية، مع ذلك، لا يجمعون على خطأ، إنهم يكتشفون اللحن والخطأ في الضبط إن وقع من أحدهم، ولا يملك لحنٌ أو خطأ أو تصحيف أو تحريف أن يكون نافذاً يأخذ به أهل العربية جميعاً" (الموسى، ٢٠٠٧، ص٣٧) . والذي ساعد على الوقوف في وجه اللحن ومخاطره هو القرآن الكريم؛ لأن القرآن الكريم هو الذي ارتقى بكلام العرب إلى منزلة اللغة المعتمدة؛ ذلك أن وصف العربية وتقعيدها وعلومها جميعاً، قد أنجزت –بعد تحول السليقة

وتسرب اللحن– في المقام الرئيس، لدواعي أداء القرآن أداءً صحيحاً، ذلك هو شأن علم أصوات العربية، وصرفها، ونظمها، وإعرابها، ومعجمها، وغريبها، بل إن البلاغة قد نشأت لمثل هذا الشرط، وعلى نحو إضافي إذ كانت تقصد في المقام الأول لبيان إعجاز القرآن» (نفسه، ص: ٣٧– ٣٨) .

لقد ظل القرآن الكريم المقدس على الدوام، هو»الحافز الرئيس للجهود المتصلة في الإنباه على اللحن والأخطاء الشائعة، حفاظاً على صورة العربية كما نزل بها القرآن، ولعل ازدراء بعض أهل العربية للهجات المحكية مرجعه إلى أنها تمثل انحرافاً عن الفصحى لغة المقدس، حتى لينفي بعضهم أن تكون لغة أو يعتدها لغة مشوهة» (نفسه، ص٤٦) .

إن اختلاط العرب مع أهل البلاد المفتوحة، وامتزاجهم مع شعوبها، وإصهارهم لهم، ونزوح كثير من الأعاجم إلى البلاد العربية، كأسرى، أو جوار، أو علماء، أو عمال، وإقامة كثير من العرب في البلاد المفتوحة، كل ذلك ساهم في تأثر اللغة العربية باللغات الأخرى وتأثيرها فيها، مما سبب اللحن الذي يجري على الألسنة في ثلاث صور: اللحن الصوتي، ويتمثل في انحراف بعض الأصوات عن مخرجها، واللحن الإعرابي، ويظهر في صورة إسقاط حركات الإعراب أو الخطأ في إثباتها، واللحن الدلالي، ويتمثل في استعمال الألفاظ العربية في غير موضعها (حسام الدين، ٢٠٠٢، ص١٠٩– ١١٠) .

وقد «نشط النحاة واللغويون في حركة تنقية اللغة العربية بتتبع اللحن على ألسنة العامة والخاصة» (حسام الدين، ٢٠٠٢، ص١١٤) لتلك المصنفات الكثيرة عبر العصور. لقد «لحظ علماء العربية اللحن يطرأ على ألسنة العرب، ووجدوا حاجة غير العرب إلى تعلم العربية، فوصفوها ووصفوا قواعدها معياراً للصواب، ودليلاً إلى التعلم، وكانت العرب تكتب لغتها غير معجمة، وبعد العرب عن سليقة الفصحى، وأصبحت تختلط عليهم قراءة الكلم غير معجمة، فابتكر علماء العربية الإعجام» (الموسى، ٢٠٠٣ ص١٦) .

١,١ في مواجهة العامية:

تنادى كثير من أدعياء العربية أو الحاقدين عليها، إلى استعمال اللهجة العامية حديثاً وكتابة، في كل شأن من شؤون حياتهم، حتى لو كان النص يخص اللغة العربية أو الأدب العربي. ولم يقتصر الأمر على محاربة الفصحى بتشجيع اللهجات العامية، وإعطائها الصدارة في المجال الفكري والثقافي، والاعتراف بتراث العامية على أنه ند للتراث العربي الأصيل. (الضبيب، ٢٠٠١ ص١٧٣) .

ونرى «أن العامية العربية ما هي إلا انحراف عن الفصيحة في الأصوات، والصرف والنحو، يرتد بعضه إلى لهجات القبائل العربية القديمة، ونتج بعضه الآخر جراء ابتعاد

الناس عن الفصيحة عبر عهود الاستعباد الطوراني، ثم تشجيع الاستعمار الحديث لاستعمال العامية» (أبو مغلي، ٢٠٠٢ ص١٤١) .

وإن «العلاقة بين اللغة واللهجة هي العلاقة بين العام والخاص، فاللغة تشتمل على لهجات عدة، لكل منها ما يميزها، وجميع هذه اللهجات تشترك في مجموعة من الصفات اللغوية، والعادات الكلامية التي تؤلف لغة مستقلة عن غيرها من اللغات» (انيس، ١٩٩٢ ص١٦) .

وتمثل الفصحى والعامية في سياق العربية مستويين بينهما فرق أساسي حاسم، يتمثل في أن الفصحى نظام لغوي معرب، أما العامية فقد سقط منها الإعراب بصورة شبه كلية (الموسى، ٢٠٠٣، ص١٢٥)

إن أي دعوة لاستخدام العامية، بوصفها وسيلة اتصال على المستوى القومي، مهما أوتيت من بهرج إعلامي، هو حكم على الأمة العربية جميعها بالتخلف في مجال حيوي يجتاح العالم الآن، ويتسابق البشر للتعامل معه في أوساط من المنافسة محمومة وشرسة (الضبيب، ٢٠٠١، ص١٨٦) .

ومن الضروري أن تعمل جهات متعددة رسمية وغير رسمية لمحاربة أي محاولة للانقضاض على اللغة العربية الفصيحة والسليمة، ويجب حماية الطلبة على اختلاف مراحلهم الدراسية من عدوى العامية؛ لأن العامية تتسلل إلى قراءات الطلاب «على امتداد حياتهم في التعلم، وتبقى هي البرنامج اللغوي أو النموذج الذي يسيطر على أدائهم حتى نهاية التعليم العام» (الموسى، ٢٠٠٧، ص٦٩) .

وما زالت مشكلة الفصحى والعامية هي مشكلة المشكلات، وهي»تبرز في التأليف الفني، أضعاف ما ترى في غيره، حتى تكاد تقتصر عليه، إذ لا نطالب العوام أن يتكلموا الفصحى، وإنما نؤاخذ المتعلمين والمثقفين إذا قصروا بحقها. والعيب كل العيب يكون في الفنان شاعراً كان أم ناثراً، إذا نهج طريق العوام، وسلك سبيل لغتهم، وتجاهل تجويد لغة الأصالة؛ لأنه هو المشرع اللغوي» (عبد الله١٩٩٣، ص١٠٥) ، وعند ذلك ستؤثر على اللغة العربية، ويصعب تمييز اللغة السليمة عن المزيفة، وقد تتعرض للتراجع وضعف الانتشار.

والأمر المهم هو: بأي لهجة سنعلم أو نؤلف، أو ننظم الشعر أو نكتب النثر؟ فلكل قرية أو مدينة داخل الدولة الواحدة لهجتها، فإذا كان الاختلاف والتعدد داخل الدولة الواحدة، فكيف سيكون الأمر بين الدول العربية على اختلافها وتنوعها؟! وعند ذلك كيف سيكون التفاهم أو التعارف أو التخاطب؟ سيكون الأمر صعباً، وعاملاً من عوامل القضاء على العربية الفصحى، بل اندثارها.

إن اللغة العربية الفصحى تعاني من مطرقة العامية ولهجاتها المتعددة والمتنوعة والمنتشرة، ومن سندان اللغات الأجنبية التي تحاول أن تفرض نفسها بكل قوة على ساحة العربية والناطقين بها، وبأنها هي الوحيدة التي ستوصل أبناء العربية إلى بيت الحضارة الغربي، أو إلى ناصية التقدم الحضاري والعلمي والتكنولوجي، إضافة إلى ذلك –وربما الأهم– هو أن أصحاب السياسات التربوية والتعليمية في المدارس والجامعات، لا يولون العربية الفصحى حقها في التعليم قراءة وحديثاً وكتابة، وشرحاً وتعاملاً، بل نجدهم يغرفون من العامية المخلوطة بالأجنبية القدر الأكبر في تعليمهم لطلابهم، وقلما يهتم مدرس في مدرسة، أو محاضر في جامعة، بالعربية الفصحى ويوظفها التوظيف الأمثل، وطبعاً هذا الأمر كان أثره السلبي واضحاً على العربية الفصحى.

وعن تحدي اللهجات المحلية أشار المفكر عبد السلام المسدي إلى أن «الوسط البيئي للهجات المحكية في المؤسسات التعليمية، يشكل خطراً على وحدة اللغة القومية (اللغة العربية الفصيحة) ، وبحسبه فإن جنوح المربي أو المعلم أو المدرس أو المحاضر إلى اللهجة العامية متوسلاً بها ليشرح أو يحاور، فإنه بذلك ينخرط في مشروع تفتيت أم المرجعيات، وهي اللغة القومية، التي عليها مدار كل هوية حضارية» (الفاتحي، ٢٠٠٩، ص٢) ، (انظر: عبد الصفا، ٢٠٠٥، ص٥– ٦) .

ومن الجدير ذكره أن الانحراف في الحركات الإعرابية ظهر منذ صدر الإسلام، فسار العوام في منهجهم المنحرف، واستفحل هذا الزيغ اللغوي باختلاط العرب بالأعاجم بعد الفتوح، فهب علماء اللغة لتقويم العامية وإرجاعها إلى أصالتها الفصحى» (عبد الله، ٢٠١١، ص٢) كما فعل ابن قتيبة في «أدب الكاتب»، والحريري في «درة الغواص».

وفي عصرنا الحاضر، عصر التقدم والتطور، وعصر الحاسوب والاختلاط، فلا بد أن يظهر ما يؤثر على لغتنا العربية الفصيحة، فظهر مثلاً ما يسمى بالازدواجية، حيث «تمثل الازدواجية في العربية مظهراً حاسماً من مظاهر التحول الذي جرى على العربية، فإن تكن الفصحى قد تشبثت على الجملة بمثالها المعيار، فقد مضت العاميات في مجرى التطور (بعوامل زمانية ومكانية متشابكة) فأسقطت الإعراب، واستبدلت به دوال تركيبية خاصة للإبانة عن المعاني النحوية، كما حملت آثاراً من السمات الفونولوجية للناطقين بها في الأصقاع العربية، وتباينت في اختياراتها المعجمية، وفارقت– بمقادير يسيرة أو جليلة– هيئات أبنية الفصيحة» (الموسى، ٢٠٠٧، ص١٣٧) .

و يرى بعضهم في اللغة العربية أنها: «لغة ازدواجية تتمظهر في مستويين رئيسين: مستوى الفصحى، ومستوى العامية، وبينهما مستوى ثالث يعرف بالعربية الوسطى، أو لغة المتعلمين المحكية» (الموسى، ٢٠٠٣، ص١٣٤) .

ولم تظهر الازدواجية في الفترة ما بين الجاهلية إلى عصور الاحتجاج، إذ نطق العرب بلهجاتهم المكتسبة، وكانوا إذا ما أعوزهم أمر من العربية، لجأوا إلى صحرائها وقبائلها، فعرفوا ما غمض أو أشكل عليهم، ولكننا في عصرنا هذا حيث التطور العلمي والتكنولوجي والغزو الثقافي المستمر، والاغتراب العربي في بلاد الغرب وغيره، أو حتى الاختلاط بغير العرب داخل الوطن العربي الواحد... كل ذلك جعل للازدواجية أثرها على اللغة العربية الفصيحة.

إن اللغة العربية تواجه وضعاً صعباً على المستوى القومي والحضاري، فعلى المستوى القومي، تواجه العربية حشداً من اللهجات التي تنتمي إليها، وتحاول إقصاءها، انتصاراً لتيار العاميات، وعلى المستوى الحضاري، تواجه لغة الحضارة الحديثة (الانجليزية) التي طغت على وجود اللغة العربية على أرضها (شاهين، ١٩٨٥، ص٧) الأمر الذي يستوجب وقفة مسؤولة تجاه ما يحدث.

علينا أن نيسر من سبل تعلم العربية الفصيحة، حتى تكون لغة الناس عامتهم وخاصتهم، ثم تكون لغة العلم والحضارة الحديثة، وقد كانت لغة العلم والحضارة للعرب وغير العرب، فكانت عنوان تراث زاهر، ومجد مشرق الجنبات. (السامرائي، ١٩٧٧، ص٢٢) ولكن تعليم اللغة العربية الفصيحة والحفاظ عليها، هو مسؤولية كل من وزارة التربية والتعليم العالي، ووزارة الثقافة وغيرها من الوزارات والمؤسسات ذات العلاقة، بحيث توضع خطة شاملة ومشتركة يعمل الجميع على تنفيذها ومتابعتها.

ونخلص إلى القول: إن ضيق العامية ومحدوديتها، وغياب نظام لها في الرسم والنحو، وتعدد العاميات على نحو متماوج متغير يستعصي على الحصر، وانقطاع الأسباب بين العامية وبين تجربة التعبير الأدبي والعلمي، واقتران الفصحى بالقرآن وتراث غني ضخم... كل ذلك قد أدى إلى نقض الدعوة إلى إحلال العامية محل الفصحى (الموسى، ٢٠٠٣، ص١٣٤) وهذا يريح النفس، ويجعلنا نطمئن على لغتنا العربية وثباتها..

٢. تحديات خارجية:

١,٢ في مواجهة اللغة الأجنبية:

١,١,٢ الثنائية:

عاشت اللغة العربية منذ فجر تاريخها عزيزة كريمة في أرضها وحيثما حلّت، وكانت إذا ما واجهتها لغة أخرى كالفارسية أو اليونانية أو غير ذلك، سارعت إلى هضمها والتعامل معها متعالية عليها، مظهرة قدرتها على تعريبها وتحويلها إلى معجمها العربي.

ولكننا اليوم، وفي ظل التطور الحضاري والعلمي والصناعي...، وانبهار العرب بحضارة الآخر، نجنح إلى الانبهار بلغتهم، حتى أظهر بعضنا عجزهم وضعفهم وقلة حيلتهم أمام لغة الحضارة والصناعة والاختراعات، فسارعوا إلى تعلم الانجليزية والفرنسية والإيطالية وغيرها، ولم يكن هذا التعلم من أجل العلم والمعرفة فقط، بل زاد الأمر إلى احتقار لغة الأصل واعتبارها لغة لا تصلح للتطور أو الحضارة، وأصبح الشعور لدى كثير من العرب شعوراً انهزامياً أثر على نفسية المنهزمين من الناطقين بالعربية، ولكن نسي هؤلاء أن العربية هي أكثر اللغات وفرة في المعاني والألفاظ والترادف والاشتقاق، وقد ثبت –مثلاً– أن "الطلاب السوريين الذين تعلموا العلوم الطبية والهندسية، باللغة العربية، هم أقدر من غيرهم من الطلاب الذين تعلموا العلوم أنفسها ولكن بغير لغتهم الأم" (الشربجي، ١٩٧٨، ص٥).

وإذا أردنا التفاعل مع الحضارة الغربية، فلا بد أن يسبقه التفاعل مع اللغة الانجليزية، مع محاولة أن لا يكون ذلك على حساب اللغة العربية جزئياً أو كلياً، وننوه هنا إلى أنه «تشير إحصاءات اليونسكو حول انتشار اللغات العالمية اليوم، إلى تفوق شامل للغة الانجليزية، فهي لغة العلم ولغة الطيران، ولغة العسكر، ولغة التجارة، والصناعة، ولغة الطب والمواصلات والاتصالات، ولغة الحاسوبية والمعلوماتية، ولغة الفضاء والبحث العلمي، واللغة الرئيسة في مختلف المنظمات الدولية» (عبد الحي، ٢٠٠٩، ص٤).

وعلى العرب أن يعملوا على «إنقاذ المؤسسة التعليمية من غزو اللغة الانكليزية واللغات الأجنبية الأخرى على حساب اللغة العربية، ابتداءً من مراحل الطفولة والحضانة، وانتهاء بالمرحلة الجامعية والتخصصية، حيث تمسح اللغة العربية مسحاً مقصوداً، يتضمن عجائب كثيرة منها مثلاً: فرض نجاح الطالب العربي بامتحان التوفيل (اللغة الانجليزية) شرطاً للانتساب إلى الجامعة، ولا تستثنى من ذلك تخصصات اللغة العربية ولا حتى الشريعة» (نفسه، ص: ٥).

ولا مانع للإنسان العربي أن يتعلم اللغة الأجنبية، فهذا مطلوب، وخاصة في عصر كهذا، حيث التطور الحضاري والتقدم العلمي والصناعي، ولكن على ألا يؤثر ذلك على اللغة العربية، وعلى أن لا ينظر إليها أنها الأقل شأناً، والأقل جدارة بالاهتمام، مما يؤدي إلى عدم العناية بها أو عدم احترامها (الزواوي، ٢٠٠٢، ص٤٧– ٤٨).

لقد كانت «الثنائية اللغوية بين العربية والفرنسية في المغرب العربي، والعربية والإنجليزية في المشرق العربي، جرثومة اللجلجة والحيرة، فحين عملت الدول العربية بعد الاستقلال على أن تستأنف مشروعها في النهضة، وجدت نفسها متنازعة بين لغتها ولغة الآخر، وتعثر مشروعها في تعريب العلوم، وتطوير التقنية الصناعية لهذا السبب» (الموسى،

٢٠٠٣، ص٢٣٣) . ولذلك نشطت المؤسسات العربية في عملية التعريب، لعلها تخفف من وطأة اللغة الوافدة إلينا.

٢,١,٢ التعريب:

إن تعامل أبناء العربية مع التعريب قديم قدم هذه اللغة، وإن ظهر بشكل مركز في فترة ما بعد مرحلة التدوين التي بدأت نحو (١٥٠هـ) ، واستمر العرب يعربون ما يفد إليهم من مؤلفات أو مصطلحات، إلى أن أصبح الأمر قد وصل إلى مرحلة يصعب السيطرة عليها لكثرة الوافد من الأجنبي إلى العربي، ولذلك وقف بعضهم الناس موقف الرفض للتعريب في أيامنا هذه، لتدفق المعلومات الهائل في هذا العصر، والخشية من صعوبة اللحاق بالركب العالمي إن نحن اقتصرنا على التعريب، أو لجهل أبناء العربية بها وبقدرتها، ولشعورهم بالعجز عن أداء هذه المهمة، أو لوجود فئة لا ترى الدنيا إلا بعيون غربية، وتعتقد أن استعمال اللغة الأجنبية هو الخيار الوحيد للنهضة (الضبيب، ٢٠٠١، ص ٤٤) .

وإذا كنا نطمح إلى الخروج من حالة الركود العلمي والتخلف الحضاري، فلا بد من اللجوء إلى نقل العلوم إلى اللغة العربية وتدريسها بالعربية (نفسه، ص٤٥) ، و»إن المطالبة بتعريب التعليم الجامعي لا تعني غلق الأبواب أمام المعلومات المتدفقة، ولا الانقطاع عن تعلم اللغة الأجنبية، وإنما تعني تربية جيل يفكر بالعربية، ويبدع من خلال ذاته العربية، فتتوطن لديه العلوم والتقنية بوصفها منتجاً عربياً لا منتجاً أجنبياً، ويتفاعل معها ذاتياً بلا وسيط» (نفسه، ص٤٦) .

إن أسلافنا العرب عرفوا المعرّب والدخيل منذ القدم، وألفوا فيه الكتب والرسائل التي رصدوا فيها ما دخل العربية من الكلمات الأجنبية، وتبين أن العرب لم يأخذوا من هذه الأمم، إلا بمقدار ما يسد حاجتهم الماسة للتعبير عن معان لم تكن موجودة في لغتهم (نفسه، ٦٨) .

لقد شهدت البلاد العربية والإسلامية مراحل متقدمة من التعريب، وذلك في فترات متفاوتة من دخول هذه البلاد في الإسلام، وكان لكل بلد فيها ظروفه الخاصة، أو المشتركة مع البلد الآخر (انظر: حسام الدين، ٢٠٠٢، ص١٣٧– ٢٦٥) . ومن الضروري الاهتمام بقضية التعريب؛ لأنه هو الإطار الحضاري والقومي الذي يحمي الوجود العربي من المحاولات الضارية لإلغاء الهوية، متمثلة بمحاولات نشر الفرنكفونية أو الانكلوفونية تحت شعار عولمة الثقافة، ويتصل هذا الأمر بالفهم غير الدقيق لمصطلحي الحداثة والتراث (حسام الدين، ٢٠٠٢، ص٢) . وفي مجال البعد السياسي «نلاحظ دور التعريب في وحدة العمل العربي فكرياً وسياسياً، وهموماً ونضالاً، وبخاصة في زمن الطفرة الإعلامية،

والقنوات الفضائية، حيث تغدو اللغة الواحدة أرضية صلبة للوحدة السياسية والحضارية» (نفسه، ص٥) .

ولعل التعريب يسهم في استعادة الثقة بالنفس للإنسان العربي، ويؤكد على البعد الإنساني والثقافي لديه، ويساعد في مواجهة التحدي التعليمي والأكاديمي، «والتعريب في الأساس قرار سياسي توظف له الجهود البشرية والأكاديمية، وإن قدرة اللغة على الاستيعاب مرهونة بأبنائها الذين يدخلونها بوابة العلوم العصرية، وليست العربية مختلفة عن اللغات الأخرى التي تنقل إلى رحابها علوم العصر» (نفسه) . . مثال ذلك كلمة (هاتف) التي استخدم العرب بدلاً منها كلمة (تلفون) ، بعد أن استقرت الأولى وأصبحت مفهومة ومستساغة، وقد عمل مجمع اللغة العربية بالقاهرة على وضع تعريف لكلمة (تلفون) وأثبتها، وعندما أورد كلمة (هاتف) جعل من معانيها (التلفون، أو ما يتكلم به) ، وفي ذلك تأصيل لكلمة أجنبية في اللغة العربية، ومن صور افتتان الناس باللفظ الأجنبي كلمة (Mobile) مع وجود بديل لها، وهي تعني الهاتف الجوّال، ووجود أربعة أسماء عربية على امتداد العالم العربي وهي: (الجوّال، والنقال، والمحمول، والخلوي) ، ومع ذلك يصرّ الناس على استعمال اللفظة الأجنبية (الضبيب، ٢٠٠١، ص١٨) .

إننا بحاجة إلى ألفاظ ومصطلحات جديدة؛ لتؤدي المعاني والدلالات للمسميات والمصطلحات التي أفرزها العلم الحديث، مما ليس له مقابل في لغتنا العربية، ودون هذه المصطلحات لا يمكن تعريب العلوم، بعد ذلك توضع هذه المصطلحات وتُدمج في الثروة اللغوية العربية، وصولاً إلى لغة عربية متكاملة، قادرة على التعبير عن مختلف مناحي الحياة العلمية والأدبية والاجتماعية، وهو من مفهومات التعريب الأساسية، إذ من العبث الحديث عن معاصرة بغير هذا المفهوم للتعريب (خسارة، ١٩٩٤، ص٣١) .

إن إقرار العربية لغة رسمية في هيئة الأمم المتحدة يمثل اعترافاً عالمياً وصريحاً بعالمية لغتنا، كما أن تعريب العلوم وما يستتبعه من تطوير اللغة العربية وعصرنتها، سوف يؤكد هذه العالمية، ويساعد على انتشارها بين الشعوب الإسلامية وغيرها (نفسه، ص٤٩) .

إن قضية التعريب قضية شائكة ومتفرعة، ولها معوقاتها وأعداؤها... وهي قضية وطنية، بل عربية إسلامية، على مستوى العالم العربي والإسلامي والعالمي؛ لذا فإن قرار تنفيذها والتعامل معها يحتاج إلى قرار سياسي على مستوى العالم العربي والإسلامي، وبدعم كامل من القادة والزعماء، بحيث يغطي الاحتياجات المادية وغير المادية كافة، وأن يأخذ صفة الاستمرار والدوام، عندها نقول إن التعريب قد يأخذ حقه، ويحقق المرجو منه.

٣,١,٢ الترجمة:

تعرف الترجمة بأنها هي: "التعبير بلغة أخرى (أو اللغة الهدف) عما عُبِّرَ عنه بأخرى، لغة المصدر مع الاحتفاظ بالتكافؤات الدلالية والأسلوبية"، أو هي: "استبدال تمثيل نص في لغة بتمثيل نص مكافئ في لغة ثانية" (حسام الدين، ٢٩٩٢، ص: ٤٢- ٤٣).

وتعد الترجمة «في دور الحضارة أداة معرفية تستمد بها الحضارة الصاعدة أحد شروط قوتها من الحضارة الآفلة، كان هذا شأن الترجمة في عصور الإسلام الزاهرة، إذ ترجم العرب حكمة الهند، وسياسة الفرس، وعلوم الإغريق وطبهم وفلسفتهم، وكانت بغداد وجنديسابور مركزين عالميين في هذا الشأن، وكان هذا أيضاً شأن الترجمة في بواكير النهضة الأوروبية، فعلى حين كانت حضارة العرب في الأندلس تنحسر، تجرد الأوروبيون لترجمة النصوص العربية» (الموسى، ٢٠٠٧، ص ٨٤).

وعلينا أن ننظر للترجمة من زاويتين، أولاهما: مدى ما تحمل إلينا الترجمة من المعارف المستفادة، وهو يمثل في أصل الغاية رافداً للغة العربية تغتني به، إذ هو مدد معرفي لها وعامل في حيويتها وحياتها، بل تطويرها تطويراً ذاتياً. وثانيهما: لغة الترجمة العربية الذي يمثل ما تدخله الترجمة على صورة العربية في نظام بنائها (نفسه، ص٨٤- ٨٥).

إن الترجمة العلمية تحتاج إلى إنشاء قاعدة علمية بالعربية، تقتضي إحاطة شاملة ومتابعة فورية لما بلغته العلوم في الدول المتقدمة، ويمكننا أن ننسب إلى الترجمة العلمية (المعاجم الاصطلاحية) الموضوعة في ضروب مختلفة من العلوم، إذ إنها تعتمد الترجمة المباشرة إلى جنب وسائل لغوية أخرى، في وضع المقابلات العربية للمصطلحات الأجنبية، مما يؤدي إلى تعدد في المقابلات للمصطلح الأجنبي الواحد، حتى ليصبح العمل المقتضى هو توحيد المصطلحات، ومن بين المعاجم ما عرف «بمعجم المصطلحات العلمية والفنية»، التي أقرها مجمع القاهرة بأجزائه المتعددة، والمعاجم التي وضعت في إطار مكتب تنسيق التعريب بالرباط، واتحاد المجامع العلمية العربية وغيرها (نفسه، ٨٧- ٨٨).

أما ونحن نعيش في عصر الحداثة والتقدم التكنولوجي، فقد «أذكت العولمة الحاجة الملحة الدائمة لترجمة معارف اللغات الأخرى والحصول عليها بشكل سريع فوري... ثمة اليوم (بفضل الحاسوب، وعلوم الحاسوب الجديدة، لاسيما علوم «الحاسوبيات اللغوية») طرائق آلية جديدة، تسمح للحاسوب بترجمة النص دون مترجم، وبشكل فوري، البرمجيات التي أنتجتها التطورات العلمية والتقنية، نستطيع اليوم ترجمة كتاب، أو موقع إنترنت بدقائق، ربما ما زالت نتيجة ترجمتها غير دقيقة أو غير جيدة أحياناً، لاسيما عند ترجمة

النصوص الأدبية واللغوية المعقدة. لكنها تساعد على الحصول على نص أولي خام سريع جداً، يكفي تصليحه وتحسينه يدوياً للحصول على الترجمة النهائية» (سروري، ٢٠٠٩، ص٣) . إذ ما زال استخدام تقنية الترجمة الآلية عربياً ضعيفاً جداً رغم إمكانية استثمارها بقوة، فكثير من عيون الكتب العالمية لم تر النور بعد بالعربية، فلم يعد الأمر كما كان في العصر العباسي، حيث كانت اللغة العربية هي لغة الحضارة الكونية، بفضل حملة الترجمة الواسعة إليها للكتب الأجنبية، في شتى مجالات العلم والمعرفة (انظر، نفسه، ص٤) .

ومن الجدير ذكره أن «الجهود حول أهمية الترجمة لنقل التكنولوجيا الغربية، ولإدخال العلوم إلى الوطن العربي، فقد أظهرت الدراسات الأخيرة بشكل واضح، أن ثاني أكبر حاجة لتعلم لغة أجنبية هي لأغراض الترجمة، ويشعر العلماء العرب بأن هناك نقصاً كبيراً في الترجمات من وإلى العربية، وفي جميع الحقول» (شاهين، ١٩٩٨، ص٤٦) .

وعلى الرغم من الطاقة الفعلية والكامنة في العربية، فثمة من دعا إلى ثنائية لغوية، بأن يكون لنا لغتان: العربية للآداب والإنسانيات، والأجنبية للعلوم والثقافة، وهذا مرفوض؛ لأنه لا يمكن أن يكون لنا لغة عربية معاصرة جامعة دون لغة علمية عربية، تلبي حاجات العلم والثقافة، ولن تكون العربية لغة علم وثاق دون تعريب للعلوم والتعليم (خسارة، ١٩٩٤، ص٤١) ، وهو ما سبق أن أشرت إليه.

٢,٢ في مواجهة العولمة:

إن اللغة العربية تواجه تحديات شرسة من قبل قوى العولمة المختلفة، والمتمثلة في المصالح المادية الناجمة عن الاتصال بالأجنبي، والتأثير الإعلامي القائم على الصخب والضجيج والتبشير باللغة الانجليزية، على أنها اللغة العالمية التي هي لغة البشر، ولكن الادعاء– كما يرى البعض– بأن اللغة الانجليزية لغة عالمية، ادعاء ليس له نصيب من الصحة عندما يوضع على محك البحث العلمي (الضبيب، ٢٠٠١، ص١٥) .

والتحدي سافر للغة العربية في المجتمع بفعل العولمة، والتشبه الساذج بالأجنبي، خاصة عندما تجاهر كثير من المحلات التجارية والمؤسسات الخاصة والعامة، والشركات... بكتابة لافتاتها، وتسطير تقاريرها، وصياغة عقودها، وإصدار تعليماتها، وتوزيع إعلاناتها وعرضها باللغة الأجنبية، رغم كون كثير من هذه الشركات عربية، وأغلب موظفيها من العرب وفي بلاد عربية.

ومن هنا فإن إضعاف اللغات القومية، وإحلال اللغات الأجنبية القوية مكانها، يعد شكلاً من أشكال الاحتواء في عصر العولمة، بل هو شكل من أشكال تحطيم الثقافات لدى الشعوب الضعيفة، وإضعاف انتماءاتها إلى حضاراتها الأصلية (الضبيب، ٢٠٠١، ص٣٥) .

إن وجود الأجانب في بلادنا، أو التقدم الحضاري للأجنبي، يجب أن لا يجعلنا نتنازل عن لغتنا العربية القومية، ويجب أن تبقى لغة البلاد الرسمية واقعاً لا شعاراً، وهذا ما نجده عند الأمم المتقدمة في الدول الغربية والدول المتحضرة، بأنها تعمل على حماية لغتها وهويتها وشخصيتها في مضمار الحضارة، من خلال الحفاظ على لغتها في عصر العولمة (نفسه، ص٥٩) .

والذي يجب أن يتنبه له أهل العربية كذلك، «بأن لغتنا تستهدف كل يوم بسهام بالغة التأثير، من قبل ما حملته لنا أذرعة العولمة من ألفاظ دخيلة، وتعبيرات أجنبية، وممارسات لغوية تحمل في طياتها بوادر العجمة والرطانة، والأخطر من ذلك كله أن يتحول الإنسان العربي في بعض المواقع إلى مسخ لا هو بالغربي ولا العربي، وأن تنعدم لديه الغيرة على اللغة التي هي أحد أبرز مقومات هويته العربية» (نفسه، ص٨٥) .

لقد أخطأ من يدعي جمود اللغة العربية عن مواكبتها كل جديد في هذا العصر، فاللغة لا تجمد بنفسها، كما لا تتخلف بطبيعتها، وفي المقابل لا تنمو و لا تزدهر منعزلة عن مجتمعها وما يجري فيه من أحداث ومستجدات (الشربجي، ١٩٧٨، ص٦) . ولكن على أن لا يصل باللغة العربية إلى مرحلة الذوبان في نطاق العولمة الثقافية الزاحفة نحو لغتنا وحضارتنا وثقافتنا، ففي العقود الأخيرة شهدت تسارعاً في موت كثير من اللغات، وتهميش بعضها الآخر، ومحاولة زعزعة الثوابت لدى لغات أخرى (حسام الدين، ٢٠٠٢، ص٤) . ولكن في ظل هذا التحدي بقيت اللغة العربية تحافظ على أصالتها وقوتها بثبات واقتدار، فالجزائر ودول المغرب العربي، وبعض دول المشرق العربي مثلاً، والتي تعرضت للاستعمار، ورغم ممارسة هذا الاستعمار لكل إمكانياته الثقافية والسياسية، نهضت منها اللغة العربية من جديد بعد كبوة، أو انحناء للعاصفة، بكل قوة وعزيمة، بل أخذت تتفوق على كثير من البلاد العربية والإسلامية التي لم تخضع للاستعمار، وما يدلل عليه، الوفرة الكبيرة من الأخوة الباحثين والدارسين، وحملة الشهادات العليا في اللغة العربية وآدابها من تلك الدول.

على اللغة العربية وأصحابها أن يتنبهوا إلى أنه»مع ثورات الاتصال والمعلومات الحديثة، بدأت الحدود اللغوية تتهاوى أمام لغات قليلة، تمتلك ناصية الاتصال والمعلومات، فتعبر هذه الحدود دون استئذان، وتهدد عالم اللغات بعولمة لغوية تفرض شيئاً فشيئاً لغة واحدة، وفي أفضل التوقعات لغات محدودة على العالم بأسره» (عبد الحي، ٢٠٠٩، ص١) ، وهذا قد يؤدي أو يساهم في القضاء على تراث الأمم وعاداتهم وحضاراتهم، خاصة اللغة العربية التي تستند إلى دعامتين قويتين هما الدعامة الدينية والقومية، وهما مستهدفتان

بقوة وشراسة من قبل الغرب وأعداء الإسلام، الذين يرون أنهم إذا قضوا أو أضعفوا الانتماء اللغوي والقومي للعرب، فسيحققون شيئاً مما يكمن في نفوسهم من كيد لهذه الأمة ودينها وتاريخها.

ويرى بعضهم أن اللغة العربية التي كانت اللغة الكونية في القرون الوسطى ظلت جامدة، ولم تعرف أي تحديثات في بنيتها، أو تغيرات في قواميسها، تعكس تطورات علاقتها بالعصر، ولم تواكب متطلبات الحداثة، حتى إنها لا تمتلك اليوم ردائف لمعظم المصطلحات الحديثة، وهذا يؤدي إلى عدم تمكن الإنسان العربي من دخول عصر العولمة من أوسع أبوابه، ولا يمتلك العقلية العلمية القادرة على مواجهتها أو حتى استيعابها (سروري، ٢٠٠٠٩، ص٢) . ولكنني أرى أن الأمر لم يصل إلى هذا الحد، فاللغة العربية منذ عقود أخذت تتعامل مع العولمة، والحداثة والحضارة ومستجداتها، من خلال إنشاء مؤسسات التعريب، ووضع قواميس المصطلحات المختلفة، ومؤلفات التعريب والترجمة، التي تحاول التقليل من حجم هذه الهجمة على العربية، ومع ذلك فإننا نطمح إلى أن يكون هذا التعامل والمواجهة أفضل من ذلك بكثير.

إن ما يهدد العالم العربي هو أخطار العولمة والهيمنة الغربية والاستلاب الثقافي والتبعية السياسية والاقتصادية (١، ص: ١٨٢) وحتى الفكرية، مما يصعب مواجهته، بل الوقوف موقف المتفرج، إذا لم تتخذ الإجراءات المناسبة لمواجهة هذه الأخطار.

٣,٢ في مواجهة الغزو الثقافي والحضاري:

إن من مظاهر الغزو الثقافي والحضاري تعدد أسماء الأدوات الحضارية وكثرتها، بحيث تعد من أكثر ألوان الدخيل توغلاً في لغتنا، ولكثرتها وعدم ملاحقتها بالتسميات المقابلة لها، فإنها تملأ معجمنا المعاصر، «ولا شك أن كثرة الدخيل في اللغة يغير من ملامحها، ويجعلها أشبه ما تكون باللغة التابعة، أو المعتمدة على اللغة الأخرى، مما يحيلها في نهاية الأمر إلى مسخ لا تتبين ملامحه» (نفسه، ص ١٧) . والولع باللفظ الأجنبي، يؤدي بكثير من الناس إلى ترك اللفظ العربي المتيسر، إلى اللفظ الأجنبي الغريب.

إن الإبداع والمشاركة في صنع الحضارة، والوقوف أمام الهيمنة الحضارية، لا يكون بالوسائل التي اتبعت منذ بدأت العلاقة بالغرب، والقائمة على تقديس اللغة الأجنبية، وإنما يتم ذلك بمشروع نهضوي يعمل على توطين العلم والتقنية في البلاد العربية، ولن يتم ذلك إلا من خلال الإصلاح التربوي الحقيقي الذي يجعل العرب يتعلمون بلغتهم، ويفكرون بها، ويبدعون من خلالها (نفسه، ص: ٢٨) .

وتنقسم المصطلحات الأجنبية التي تفد إلينا، إلى نوعين رئيسين هما: (نفسه، ص٦٨- ٦٩)

- **النوع الأول**: فهو المصطلح العلمي: وهو المصطلح الذي يتعلق بعلم من العلوم، ويشيع بين طبقة العلماء والباحثين. وللتعامل مع المصطلح رأى بعض الناس أن يبقى كما هو، ثم في مرحلة تالية يصار إلى ترجمته أو تعريبه.

- **أما النوع الثاني**: فهو المصطلح الحضاري: وهو مصطلح يتعلق بأنماط الحياة وما يتعلق بها، وهذه المصطلحات تسمى بها كثير من المخترعات الحديثة، وهذا المصطلح أوسع مجالاً، وأبلغ تأثيراً، وأشد خطراً، على اللغة العربية من الأول؛ لأنه يتغلغل في نسيجها اللغوي، والهيمنة اللغوية على اللغة الأصلية؛ ولذا يجب العمل على وقف هذه الهيمنة اللغوية، والسيطرة على الوافد الدخيل إلى اللغة العربية بالطرق والوسائل المناسبة.

وربّ نظرة متفائلة ترى أن العربية في الواقع الراهن تمثل مطية الاقتصاد والاستهلاك، فهي تترجم بفصاحة عالية منطوقة، وكفاية مهنية تسويقية عالية غير مسبوقة، كل ما أنتجه الآخر، وأصبحت العربية تتخذ لساناً لترويج المنتجات، وتخصيص قنوات فضائية لهذه الغاية ليصبح في سياق فلسفة العولمة، وإذا اقتصرنا على البعد اللغوي وجدنا العربية حيّة فاعلة إنتاجاً واستهلاكاً، أما إذا مددنا الطرف إلى البعد الاقتصادي فإننا نجدها مطية للاستهلاك، وأداة طيّعة للتعبير عن الإنتاج من موقف المتلقي فحسب (الموسى، ٢٠٠٧، ص١٢١) .

٤,٢ في مواجهة أثر كل من الحاسوب والإعلام ووسائل الاتصال:

إن «الإفادة الحقيقية من تقنية الحواسيب الآلية، وما ينتج عنها ويحيط بها من علوم، لن يؤتي أكله إلا بتعريب هذه التقنية وتوطينها، كما تفعل كثير من دول العالم، ولن يكون هناك نقلة نوعية للعلوم والتقنية عند العرب، إلا بالتعامل مع عصر المعلوماتية، من منظور عربي يستجيب لاحتياجات كل فرد من أفراد الأمة، ولا يكون ذلك إلا بلغة موحدة منضبطة (الضبيب، ٢٠٠١، ص١٨٧) .

إن تطوير بادرة تعريب تقنيات الحاسوب نحو مشروعات للترجمة الآلية بين العربية والانجليزية، وبين العربية واللغات المتقدمة، سيفتح للترجمة إلى العربية باباً تنفتح به على منجزات الآخرين في العلم والتكنولوجيا من جهة، ومنجزاتهم في سائر فنون الإبداع من جهة أخرى، وتقتضي الترجمة الآلية تمثيل الكفاية في اللغتين للحاسوب (المترجم عنها والمترجم إليها) ، وهو أمر متعارف عليه في أوساط كثير من المشتغلين بحوسبة العربية،

ولا بد هنا من تحقيق شرط المعرفة المتخصصة بموضوعات الترجمة، وهو شرط يحتاج إلى فهرسة كل ما أنجز من معاجم المصطلحات، والمصطلحات الواردة في الكتب المترجمة على اختلافها وخاصة العلمية (الموسى، ٢٠٠٧، ص: ٩٠) .

إن من آثار التضخيم الإعلامي لأهمية اللغة الأجنبية، وسد باب العمل أمام المواطن العربي، دون إجادة هذه اللغة، أن ارتفعت الأصوات التي تنادي بتعليم اللغة الأجنبية للأطفال، حتى أصبح الوضع في عصر العولمة، أن يُحرص على تعلم الأجنبية وتعليمها بمبادرة تلقائية من العرب العاملين في مجال التربية والتعليم، دون النظر إلى آثارها ومخاطرها على اللغة العربية وانتمائها الوطني، والاستخفاف بكل ما هو عربي، وازدراء التراث العربي والتعلق بأنماط الثقافة الأجنبية الوافدة، وفي ذلك تعميق للهزيمة النفسية عند الإنسان العربي (الضبيب، ٢٠٠١، ص٢٢) .

يجب أن يكون القائمون على وسائل الإعلام في بلادنا العربية، على وعي عميق بأهمية اللغة العربية الفصحى في حياتنا ومستقبلنا، وعلى ضرورة سيادة اللغة العربية الفصحى في وسائل الإعلام كافة، وإعطائها المكانة اللائقة بها، بوصفها لغة الدين والتراث والحضارة، وهي الرابط الوثيق بين أبناء الأمة العربية على اختلاف بلدانهم ومذاهبهم. وأن لا تتم التضحية بهذه اللغة العريقة على حساب اللهجات العامية، أو اللغات الأجنبية، وإن كان من الملاحظ أن اللغة العربية الفصحى تخنق في معظم وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة، بطريقة تشعر بعداوة بعض القائمين على هذه الأجهزة نحو اللغة العربية الفصحى، وبأنها لا تعطى إلا أقل القليل من الوقت، ولا تمنح إلا البرامج القليلة والمنفرة، وإن قدمت في البرامج قدمت بصورة سيئة الإخراج والتنفيذ، وبتكلف ظاهر مصطنع ممجوج (نفسه، ص: ١٦٧– ١٦٩) .

ولهذا فإنه «لا يخفي كثير من الإعلاميين وكتاب القصة في هذا العصر نفورهم من الفصحى، وانحيازهم إلى العامية بدعوى اقترابها من الجمهور، وقدرتها على التعبير بسهولة عن مختلف مناحي الحياة وتصويرها للواقع» (نفسه، ص١٧٠) .

ويلاحظ أحياناً أن اللغة العربية في العصر الحاضر أصبحت مهددة في حد ذاتها، بل في العمل على إضعافها والقضاء عليها، ليس من قبل أعدائها فحسب، بل من قبل أبنائها، الذين عاشوا مرحلة من الفوضى اللغوية، التي أدت إلى غربة الفصحى بين أبنائها، وعدم حرصهم عليها؛ لعدم إحساسهم بقيمتها أو ضرورتها في حياتهم (نفسه، ص: ١٧١) . وإننا لنجد أن فكرة تعميم الفصحى إعلامياً في حد ذاتها مرفوضة عملياً من قبل القائمين على الإعلام في بلادنا العربية، بعد أن كانت مرفوضة في السابق من قبل الباحثين نظرياً (الضبيب، ٢٠٠١، ص١٧٤) .

ومن وسائل الإعلام الصحافة التي تعتمد العربية المكتوبة، وهي سجل عربي يومي مدون، وفيها عرض شامل للأخبار والتحليلات السياسية والاقتصادية والرياضية والفنية، وكل ذلك بعربية صحيحة على الأغلب، مع وجود بعض الإعلانات التجارية بالعامية، وبعض الإعلانات بالإنجليزية؛ ولذلك فهي عربية ناطقة عن الحياة، تتخذ الفصيحة لسان التعبير عن الشؤون اليومية العادية، وتطوعها للتعبير عن أمور كان العرف الاجتماعي يراها موضوعات خاصة بالخطاب العامي، وتتفاوت مستويات العربية في الصحافة، وهو أمر طبيعي، فلكل مقام مقال، ولكل كاتب أسلوبه، وكذلك بحسب الموضوع (الموسى، ٢٠٠٧، ١٠٨- ١٠٩).

ونجد الإعلام يروج للفصيحة في قنواته المتخصصة، ولكنه يخرق العرف خرقاً فاضحاً في أمثلته المكتوبة بالعامية في الصحافة، وإن كتابة الإعلان بالعامية عدوان على العرف- أيضاً- ، بل هي ضرب من العبث، إذ ليس للعامية نظام كتابي متعارف (نفسه، ص١٣١- ١٣٢).

إن العصر الذي نعيش فيه هو عصر «طوفان المعلومات المتدفقة عبر الفضاء، وشبكات الإنترنت، وألوف المطبوعات، ووراء ذلك كله سياسات ترسم الأبعاد الإستراتيجية لهذا التدفق الإعلامي، بحيث غدا الإعلام سلاحاً أشد قوة وفتكاً من السلاح العسكري، ويفرض هذا التحدي توحيد الجهود العربية سياسياً وأكاديمياً؛ للوصول إلى ترابط ثقافي في مجالات الإبداع والأدب والفن والسينما والتلفزيون، وإخراج الثقافة العربية من نطاقها المحلي إلى نطاق عربي واسع، وهذا لا يكون إلا من خلال العربية الفصحى» (حسام الدين، ٢٠٠٢، ص: ٦). وأمة العرب قادرة بما تستند إليه من تراث حضاري، ودين سماوي، قرآنه بالعربية الفصحى، أن يكون لها موقفها وموقعها الإعلامي المميز، فلا ينقص أمة العرب شيء، فتراثها عريق، ولغتها أصيلة، ولديها من المال والرجال الأكفياء ما يكفي لأن تكون لها الريادة والسيادة في الإعلام وغير الإعلام، ولكن الذي ينقص هو الإخلاص والعمل بما يرضي الله، عز وجل.

ويرى بعضهم أن اللغة العربية الفصيحة قد تراجعت بفعل انحدار المستوى اللغوي نتيجة للحضور القوي للعاميات في وسائل الإعلام العربية، وهو ما قد يؤدي إلى تكوين أجيال تستسيغ العامية أكثر من العربية، وفي السياق ذاته قصر وسائل الإعلام على «تقليص اللغة العربية في البرامج الإعلامية بذريعة الحاجة إلى إعلام الغرب، والادعاء بأن اللغة العربية لا تتلاءم مع برامج الحياة اليومية، ولذلك تصر القنوات التلفازية العربية على استعمال العاميات المحلية، مما أوجد حالة من الإرباك والحيرة لدى المتلقي العربي بين مختلف اللهجات الخليجية والمصرية والشامية... » (الفاتحي، ٢٠٠٩، ص٢).

والذي يلحظ الآن أن «ما تقدمه الدول الصناعية من تكنولوجيا إعلامية، وأنظمة وممارسات مهنية إعلامية، ومواد وبرامج إعلامية للدول النامية لاستهلاكها، يعمل على صنع التبعية الإعلامية وتعميقها لهذه الدول، وزيادة اعتمادها على الدول الصناعية المتقدمة» (الموسوي، ٢٠١١، ص١٢) ، هذا الأمر الذي سيتعامل مع اللغة العربية من زاوية التهميش والإقصاء؛ لأنها ليست لغة الحضارة والصناعة بحسب بعضهم.

ولذا يجب علينا أن نحرص على إيجاد إعلام عربي يجيد العربية كتابة وقراءة وحديثاً؛ لأن ما نشاهد في وسائل الإعلام المختلفة هو قلة الاهتمام بالعربية الفصيحة، بل أصبح ما يبث في كثير من القنوات العربية من العامية، يفوق ما تبثه هذه الوسائل باللغة العربية الفصيحة، وكيف إذا ما جئنا إلى الأعمال الدرامية في شتى الدول العربية، والتي تستخدم في أكثرها العامية.

إن لوسائل الإعلام الدور المهم في إنقاذ اللغة العربية من الضياع، فهي تساعد على النهوض باللغة العربية بشكل نشط وبناء، والصلة بين الإعلام وبين التربية والتعليم صلة وثيقة، فالتربية والتعليم تهيئ الإعلامي، ومؤسسات الإعلام تستقبله وتدربه، و»هذا يعني تبادل التأثير بين التعليم والإعلام، وهذه الصلة تدعونا إلى النظر في الفصحى والعامية في وسائل الإعلام، وفي التعليم، وفي محاولة إيجاد مخرج من العامية للفصحى، أو للعربية الميسرة» (الزواوي، ٢٠٠٢، ص٦٣) .

الخاتمة والتوصيات:

نخلص في نهاية البحث إلى الآتي:

١. غرس محبة اللغة العربية في نفوس الناشئة، على أنها لغة القرآن الكريم ولغة العرب جميعاً.
٢. نشر الوعي اللغوي بين أبناء العربية، وإيقاظ غيرتهم عليها.
٣. اتِّباع الطريقة المناسبة في تدريس اللغة العربية في جميع مراحلها.
٤. قوة الأمة العربية وزيادة نشاطها يؤدي إلى قوة العربية وانتشارها.
٥. عدم الإنصات لدعاة إحلال اللهجات العامية محل العربية الفصيحة؛ لأن في ذلك تدميراً للغة العربية والقضاء عليها.
٦. الإفادة من العولمة فيما يخدم اللغة العربية ونشرها والتواصل معها.

٧. محاولة النصح، بل الإجبار على استخدام اللغة العربية الفصيحة في الإذاعات والقنوات الفضائية العربية.

٨. ضرورة تحديد علاقتنا باللغات الأجنبية، وحجم وجودها في مجتمعنا وثقافتنا.

٩. يجب ربط الترجمة بالتنمية والجدوى الاقتصادية.

١٠. يجب اتخاذ قرار رسمي عربي خاص بالتعريب، بحيث يكون للتعريب مؤسسات مدعومة رسمياً ومالياً... حتى تحاول التعامل مع المصطلح الأجنبي على خير وجه.

وهكذا نجد أن العربية التي صدت اللحن ومسبباته، وتخلصت من آثاره، صمدت أمام إغراء العامية واللهجات المحكية مدة حياتها، وهي الآن تقف بثبات وقوة أمام تحديات الحداثة والعولمة والثنائية والزحف الحضاري والتكنولوجي...، فتارة تصارع، وأخرى تقاوم، وأحياناً تعرّب أو تترجم... وما زالت على درب الصمود والثبات تقف شامخة قوية.

المصادر والمراجع:

أولاً – المراجع العربية:

- القرآن الكريم

١. أنيس، إبراهيم، (١٩٩٢) ، في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط٨.

٢. الباقوري، أحمد حسن، (١٩٦٩) ، أثر القرآن الكريم في اللغة العربية، دار المعارف بمصر، ط١.

٣. بروكلمان، (د. ت) ، تاريخ الأدب العربي، ج١.

٤. بيل، روجرت، (٢٠٠١) ، الترجمة وعملياتها، النظرية والتطبيق، ترجمة د. محيي الدين حميدي، ط١، مكتبة العبيكان، السعودية.

٥. الجندي، أنور، (د. ت) ، اللغة العربية بين حماتها وخصومها، مطبعة الرسالة، بيروت، ط١.

٦. حسام الدين، كريم زكي، (٢٠٠٢) ، العربية تطور وتاريخ، مكتبة النهضة المصرية، ط١.

٧. خسارة، ممدوح، (١٩٩٤) ، التعريب والتنمية اللغوية، الأهالي للطبع والنشر والتوزيع، ط١.

٨. الخطيب، حسام، (٢٠٠٩) ، تحديات عاصفة ومواجهة متواضعة، (د. ط) .

٩. داود، محمد محمد، (٢٠٠١) ، العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب، القاهرة، (د. ط) .

١٠. الزواوي، خالد، (٢٠٠٢) ، اللغة العربية، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة.

١١. الزين، عبد الفتاح، (١٩٩٩) ، بين الأصالة والحداثة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط١.

١٢. السامرائي، إبراهيم، (١٩٧٧) ، اللغة والحضارة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط١.

١٣. سروري، حبيب عبد الرب، (٢٠٠٩) ، اللغة العربية في مهب العولمة، مشروع إنهاض، ينظر الموقع.

١٤. شاهين، عبد الصبور، (١٩٨٥) ، في التطور اللغوي، ط٢، مؤسسة الرسالة، ينظر الموقع.

١٥. شاهين، عبد الصبور، التحديات التي تواجه العربية. ينظر الموقع الإلكتروني، ينظر الموقع.

١٦. شاهين، محمد، (١٩٩٨) ، نظريات الترجمة، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، (د. ط) .

١٧. الشربجي، محمد يوسف، (١٩٧٨) ، أثر القرآن الكريم في اللغة العربية والتحديات المعاصرة، ينظر الموقع.

١٨. الضبيب، أحمد بن محمد، (٢٠٠١) ، اللغة العربية في عصر العولمة، مكتبة العبيكان، الرياض، ط١.

١٩. عبد الحي، محمد، (٢٠٠٩) ، اللغة العربية بين الخطر الخارجي والتهميش الداخلي، ينظر الموقع.

٢٠. عبد الصفا، نجم الدين الحاج، (٢٠٠٥) ، اللغة الفصحى المعاصرة بين التحديات والأمل، نادي الأدب، ينظر الموقع.

٢١. عبد الله، عبد العزيز، ٢٠١١، وحدة الفكر العربي من الخليج إلى المحيط، فصحى العاميات مظهر لهذه الوحدة، ينظر الموقع.

٢٢. عبد الله، محمد صادق حسن، (١٩٩٣) ، جماليات اللغة وغنى دلالاتها، مكتبة ومطبعة دار إحياء الكتب العربية، ط١.

٢٣. عتر، نور الدين، (١٩٩٢) ، القرآن الكريم والدراسات الأدبية، جامعة دمشق، ط١.

٢٤. الفاتحي، عبد الفتاح، (٢٠٠٩) ، اللغة العربية والتحديات الراهنة، ينظر الموقع.

٢٥. قجة، محمد، اللغة العربية والتحديات التي تواجهها، ، ينظر موقع (الباحثون) .

٢٦. أبو مغلي، سميح، (٢٠٠٢) ، أبحاث لغوية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط١.

٢٧. الملاح، ياسر إبراهيم، (٢٠١٠) ، المقدمة في علم اللغة، دار البيرق العربي للنشر والتوزيع، رام الله، فلسطين، ط٢.

٢٨. الموسوي، محمد جاسم فلحي، نظريات الاتصال والإعلام الجماهيري، ج١، ج٢، ينظر الموقع.

٢٩. الموسى، نهاد، (٢٠٠٣) ، الثنائيات في قضايا اللغة العربية من عصر النهضة إلى عصر العولمة، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط١.

٣٠. الموسى، نهاد، (٢٠٠٧) ، اللغة العربية في العصر الحديث، قيم الثبوت وقوى التحول، دار الشروق، عمان، الأردن، ط١.

ثانياً ـ المواقع الإلكترونية:

١. نظريات الاتصال والإعلام الجماهيري، ج١، ج٢:
http:// brahmiblogspotcom. blogspot. com/ 2011/ 05/ 01. html
http:// brahmiblogspotcom. blogspot. com/ 2011/ 05/ 02- 16. html

٢. السجال اللغوي وتطور التعريب في الجزائر بعد الاستقلال:
http:// brahmiblogspotcom. blogspot. com/ 2011/ 07/ blog- post_9507. html

٣. وحدة الفكر العربي من الخليج إلى المحيط، فصحى العاميات مظهر لهذه الوحدة:
http:// brahmiblogspotcom. blogspot. com/ 2011/ 07/ blog- post_5260. html

٤. قراءة في كتاب: اللغة والاتصال في الخطاب متعدد المعاني:
http:// brahmiblogspotcom. blogspot. com/ 2011/ 07/ blog- post_7835. html

٥. اللغة العربية في مهب العولمة.. مشروع إنهاض: اللغة العربية.. تحديات عاصفة ومواجهة متواضعة:
http:// www. aljazeera. net/ portal/ Templates/ postings/ pocketPcDetailed

٦. اللغة العربية والتحديات التي تواجهها:
http:// www. allbahethon. com/ print- details. php?page=show- det&id=83

٧. شبكة المنهاج الإسلامية: أثر القرآن الكريم في اللغة العربية والتحديات المعاصرة:
http:// www. alminhaj. net/ geldoc. php?linkid=1978

دراسة وصفية في اللهجة العربية الخوزية ومقارنتها باللغة الفصحى*

د. رسول بلاوي**
أ. عبد الرسول الهابي***

* تاريخ التسليم: ١٣/ ٧/ ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ٤/ ٩/ ٢٠١٣م.
** أستاذ مساعد في جامعة خليج فارس/ بوشهر/ إيران.
*** طالب مرحلة الدكتوراه/ جامعة طهران/ فرديس قم/ إيران.

ملخص:

اهتمّ الباحثون وعلماء اللغة كثيراً باللهجات في العقود الأخيرة، وذلك لاقترابها واشتقاقها من اللغات الفصحى؛ هذه الدراسات قد اسهمت بصورة لافتة في إثراء اللغات وتطويرها والكشف عن جوانب غير مدروسة حتى الآن. ومن هذه اللهجات العربية المعاصرة الجديرة بالدراسة والبحث العلمي اللهجة العربية في منطقه خوزستان الإيرانية.

ليس هذا البحث ترويجاً للعامية في حياتنا الأدبية واللغوية، ولا فسحاً لها في منافسة الفصحى، بل الهدف هو الاطلاع على مسيرة التحوّل والتغيير في حياة اللهجة العربية في خوزستان وإثبات فصاحتها عن طريق البحث والاستدلال اللغوي. ففي هذه المقالة قمنا بدراسة ميدانية في منطقه خوزستان، ودرسنا من خلالها اللغة المحكيّة لدى سكانها العرب. وتطرقنا فيها إلى مباحث صوتية وصرفية ونحوية وأشرنا إلى الاقتراض اللغوي لهذه اللهجة والتغييرات التي طرأت عليها مع ذكر أمثلة توضيحية لكلّ ذلك وقد استعنا في مواضع باللغة الفصحى لتوضيح الجوانب المشتركة بينها وبين اللهجة العامية في خوزستان.

كلمات مفتاحية: خوزستان، اللهجة العربية، الصرف، النحو، الإقتراض اللغوى.

A Descriptive Study on Khouzestani Arabic Accent and its Comparison with Eloquent Arabic Accent

Abstract:

Recently, linguists and researchers pay extraordinary attention to the survey of contemporary accents. This is because accent are related to the standard languages. These studies have contributed to developing languages and investigating aspects that have not been studied yet. One of these Arabic accents which needs study is the Arabic accent in Khouzestan.

The purpose of this research is not to call for the use of the colloquial language in our life, but to look into the change and development in the Arabic accent in khouzestan and prove its eloquent status. In this field study, we investigated the situation in Khouzestan and spoken Arabic accent there. We dealt with phonetic, morphological and syntactic topics. We looked into this accent and the changes it had citing examples for clarification, and referring to the standard variety to show some shared aspects with the colloquial variety in Khouzestan.

Key words: *Khouzestan, Arabic accent, grammar, borrowing.*

مقدمة:

تعود هجرة القبائل العربية إلى خوزستان إلى ما قبل ظهور الإسلام بأكثر من ألف عام. فقد جاء في كتب التاريخ أن بعض القبائل العربية قد دخلت إيران في عهد داريوش الكبير (القرن السادس قبل الميلاد) وقد توغلت في جميع أنحاء الإمبراطورية الإخمينية آنذاك». [١]

وبعد الفتح الإسلامى دخل العرب المسلمون إلى خوزستان وسكنوا سائر أنحاء الولاية، مثل: شوش (السوس) وجندى شابور وشوشتر (تُستر) وكور الأهوار ورامهرمز. [٢]

ومن تلك القبائل التي هاجرت إلى خوزستان قبائل يُشهَد لها بالفصاحة، كتميم وزبيد وطيئ وأسد وربيعة والأنصار وعُبادة وخفاجة، وأخلاف هذه القبائل اليوم يحتفظون بقدر غير قليل من الفصاحة في كلامهم. وهناك طوائف عربية هاجرت قديماً إلى المناطق الجبلية في ايذه ومسجد سليمان وباغ ملك شرق خوزستان، وفي دهلران وبدرة وآبدانان في محافظة ايلام، شمال غرب خوزستان، وفي هنديجان وبهبهان جنوب شرق خوزستان، تلك الطوائف اختلطت مع السكان الأصليين حتى أنهم بعد أجيال نسوا لهجتهم العربية، وصاروا يتكلمون بلغة المنطقه التي استوطنوها. فنحن في هذه الدراسة لن نتطرق إلى هؤلاء الذين يُعرفون بعرب الجبال والمرتفعات (عرب كمَري) ، وذلك لأنهم يتكلّمون بلغات ولهجات محلية غير عربية. وسنزكّز البحث على مناطق عربية مازالت اللهجة العربية هي اللغة المحكيّة لدى سكانها. ومن أبرز هذه المدن التي مازالت تتكلّم بالعربية هي الأهواز، والحويزة، والبسيتين، والخفاجية، والشوش، وعبادان، والمحمرة، والفلاحية، والحميديه، و....

العوامل المؤثرة في استمرار اللهجة العربية في خوزستان:

أهمّ العوامل التي أثّرت في إستمرار صيانة هذه اللهجة هي كما يلي:

١. سهولة التقاط الإذاعات العربية، ومشاهدة البث التلفازي العربي عن طريق الأقمار الصناعية.

٢. وجود مئات العمال والحرفيين العرب في الدول الخليجية حيث يعودون إلى أهاليهم في خوزستان وهم يتكلمون بلهجات خليجية.

٣. هجرة الآلاف من الأسر العربية إلى خوزستان خلال الحرب المفروضة وبعدها.

٤. البث الإذاعى والتلفازي باللغة العربية من محطة الإذاعة والتلفاز الإيراني في خوزستان.

٥. وجود المدارس والحوزات العلمية في مختلف مدن خوزستان، حيث أن كتب الدراسة فيها تكون باللغة العربية.

٦. تعليم اللغة العربية في جميع مراحل الدراسة الثانوية والمتوسطه طبقاً للمادة السادسة عشرة من دستور الجمهورية الإسلامية.

٧. انتشار مئات الدواوين الشعرية باللهجة العربية في خوزستان وإقامة الندوات والملتقيات الأدبية والشعرية بالمناسبات الدينية والوطنية.

٨. وإيجاد أقسام اللغة العربية وآدابها في جامعات المحافظة كان له دور فعال في تقويم اللهجة ونشر الفصحى بين الناطقين بالعربية.

خلفية البحث:

كُتبت دراسات لا بأس بها حول اللهجات العربية القديمة والمعاصرة في العالم العربي نخص منها بالذكر: « في اللهجات العربية» لـ "إبراهيم أنيس"؛ و«اللهجات في التراث» لـ "أحمد الدين الجندي"؛ و«اللهجات العربية» لـ"مجدي إبراهيم محمد إبراهيم"؛ و«دراسة اللهجات العربية القديمة» لـ "داود سلوم"؛ و«اللهجات العربية في القراءات القرآنية» لـ"عبده الراجحي"؛ و«لهجة البدو في إقليم ساحل مريوط» لـ"عبدالعزيز مطر". أما الدراسات التي تناولت اللهجة العربية الخوزية في إيران منها رسالة ماجستير موسومة بـ«أصول جذور اللهجة العربية الخوزستانية في اللغة العربية الفصحي» لـ"عاطي عبيات" في جامعة الشهيد تشمران وقد تناول الباحث في دراسته جذور المفردات في اللغة الفصحي؛ ورسالتنا في مرحلة الماجستير تحت عنوان «بررسي ساختارهاى دستورى (صرفي – نحوي) در لهجه عربى خوزستان» في الجامعة نفسها؛ وهي الدراسة الوحيدة التي تطرّقت إلي الجوانب الصرفية والنحوية في هذه اللهجة.

الإقتراض اللغوي من الفارسية:

اللهجة العربية في خوزستان استعارت كثيراً من المفردات والمصطلحات اللغوية، من شقيقاتها العربية، ومن اللغة الرسمية في إيران يعنى الفارسية، إذ إن مئات من المفردات والمصطلحات الفارسية تستعل اليوم في اللهجة العربية الخوزية. وهذا الإقتراض يكون في المدن أكثر منه في القرى والأرياف. ويكون باستعمال المفردات الفارسية كما هي في

تلك اللغة، مثل «خيابان»: الشارع، «شهرداری»: البلدية، «تالار»: القاعة، «كوچه»: الزقاق، «فرودكَاه»: المطار، «ايستكَاه»: المحطه، «عكس»: صورة، «پتو»: بطّانية، «بيمارستان»: مستشفى، «دبير»: مدرّس، وغالباً تضاف «الف ولام» التعريف إلى هذه الكلمات الدخيلة كـ «الخيابان» و«الشهرداری» و«التالار» و«الكوچه»... كما أحياناً تصاع المفردات والمصلحات الفارسية في قوالب وأوزان عربية مثل:

«تِكَزَر/ tegzær/ : » في الفارسية: «می كَذرد»: تمرُّ – تنتقضى.

«هَسِت/ hæset/ : » في الفارسية: «هَست»: موجود.

«بَنّد/ bænnæd/ : » في الفارسية: «بند آمد، بست»: أغلق.

«إكلاص/ eklas/ : »، في الفارسية: «كلاس» صف.

«پِپرِس/ jepres/ : »، في الفارسية: «می پرسد» يسأل.

«مَچرُوخ/ mætʃrʊx/ : »، في الفارسية: «چرخ شده» مطحون.

«حَوضَه/ haʊðæ/ : »، في الفارسية: «حوزه»: الناحية.

«صِنَاكِر/ senager/ : »، في الفارسية: «سنكَرها»: خنادق

و هناك عبارات فارسية تستعمل بألفاظ عربية، مثل:

«عدنه نِيّه/ ºednenijje/ : »، بالفارسية: «نيت داريم»: نقصد، ننوي.

«طَكّيت تليفون/ tæggijettelejfoʊn/ : »، بالفارسية: «تلفن زدم»: إتصلت.

«إنطِكَ قَدَم/ e ntegqædæm/ : »، بالفارسية: «قدم می زنيم»: نتمشى.

ظاهرة الإبدال في اللهجة:

اللهجة العربية في خوزستان، كسائر اللهجات العربية، مارست الإبدال وخضعت لذوق جمهورها في إبدال الحروف بعضها مقام بعض **وفي ما يأتي نشير إلى أهمِّها**:

١. إبدال الهمزه عيناً، كما في «مُتَعَهِّل»: متأهل، و«سَعَل»: سأل. وهذا الابدال يسمّى بـ «العنعنه»، قد عرفته العرب قديماً في كلامها ونُسِب النطق به إلى قبيلة تميم وقيس وأسد.(٣)

٢. إبدال الجيم شيناً، كم في «تِشتَر»: تجتر، و«وَشهَك»: وجهك. وهذا الابدال يُنسب إلى قبيلة بني تميم. (٤)

٣. إبدال العين نوناً، كما في «نطيّه»: عطية. ويقال لهذه الظاهرة «الاستنطاء» وكانت شائعة لدى هذيل وقيس والأنصار وأزد وتميم. (٥)

٤. إبدال القاف بأخرى ثقيلة هي (الكاف) التي تناظر في النطق الـ (G) الإنكليزية، كما في «عاشكَ»: عاشق و«كَال»: قال. ونُسب النطق به إلى قبيلة تميم. (٦)

٥. إبدال القاف جيماً، كما في: «جريب»: قريب، و«جبلة»: قبلة.

٦. إبدال الفاء ثاءً، كما في: «ثى امان الله»: في أمان الله. وكانت تميم أيضاً تبدل الفاء إلى الثاء في بعض الكلمات، مثل: «أثاثى» في أثافي، و«ثوم» في فوم. (٧)

٧. إبدال الميم باءً، كما في «بكان»: مكان.

٨. إبدال اللام نوناً، كما في «إسماعين»: إسماعيل، و«سنسله»: سلسله. وإبدال اللام إلى النون كان شائعاً بين القبائل العربية القديمة، فمثلاً تميم كانت تلفظ إسرائيل، «إسرائين». (٨)

التفخيم:

تُنطَق بعض الحروف في اللهجة أحياناً بصورة مفخّمة، ومن هذه الحروف التي تُنطَق مفخّمةً، صوت «اللام» كما ينطقه قارئو القرآن في بعض المواضع، علي الأخص إذا جاء بالقرب من حرف القاف المقلوبة الي «الكَاف» الفارسية: مكَلوب (مقلوب) ، وعكَل (عقل) . وهذا نطق عربي قديم يوافق مثلاً احدى قراءت القرآن المعروفة، وهي قراءه ورش عن نافع المدني إذ تنطق اللام مفخمه أحيانا ويوافق نطق اللام مفخمه نطق العرب لكلمتي صلاه وصليب. وهو نطق كما ذكرنا قديم وفصيح، وهو من لهجات العرب الفصيحة القديمة.

نحت الكلمات:

النحت «صياغة كلمة جديدة من كلمتين أو أكثر بصورة تدلّ على معاني تلك الكلمات»(٩)، والنحت كثيرٌ في اللغة العربية الفصحي، فعلى سبيل المثال: بَسْمَلَه (منحوت من بسم الله) ، حَمْدَل (منحوت من الحمد لله) ، سَبحل (منحوت من سبحان الله) ، حوقل (منحوت من لاحول ولا قوه الاّ بالله) ، حَسْبَل (منحوت من حسبنا الله) ، سَمْعَل (منحوت من سمع الله لمن حمده) و...

و قد لاحظنا وسمعنا كثيراً من الكلمات المنحوتة في اللهجة العربية الخوزية ونورد في ما يأتي بعض الأمثلة:

«عليش/ ʃeliə’æ/ : »: (على أي شي ء) .

«مامش/ ʃameme/ : »: (ما مِن شيء) .

«رسمال/ ræsmal/ : »: (رأس المال) .

«بلاش/ belaʃ/ : »: (بلا شي ء) .

«اشلون/ eʃloʊn/ : »: (أي شي ء لونه) .

«اشبيك/ eʃbık/ : »: (أي شي ء بك) .

«علشان/ ælæʃan/' : »: (على شأن) .

«معليك/ mæ'lıək/ : »: (ما عليك شيء) .

يقول ابن فارس: النحت في اللغة يعدُّ ضرباً من ضروب الإيجاز والإختصار. [١٠]

بعض الجوانب الصرفية:

إن أقسام الكلمة في اللهجة العربية الخوزية هي كما هو عليه في اللغة الفصحى اسم وفعل وحرف. والفعل إما ماضٍ أو مضارع أو امر.

تصريف الماضي:

الفعل الماضي هو ما دلّ على حالة أو حدث في زمان مضى وإليك تصريفه في اللهجة:

بَاع – بَاعَوا – بَاعَوا – بَاعَت – بَاعَن – بَاعَن – بِعِت – بِعِتوا– بِعتَوا – بِعتِى – بِعتَن – بِعتَن – بِعِت – بِعِنَه.

في بعض المناطق يستخدمون (تُم) بدل (تو) في صيغتي (المثنى وجمع المذكر المخاطب) كما ورد في اللغة الفصحي، فيقولون: بِعتَم (بدل بِعتِوا) ونصرتم (بدل نصرتوا) ، وكتبتم (بدل كتبتوا) .

و يقال في اللغة الفصحى أيضاً أصل (تم) في الأفعال هي (تُو) كما جاء في اللهجة، فـ (كتبتم) أصلها (كتبتوا) ؛ لكن بما أن هذه الصيغة (جمع المذكر المخاطب) في الفصحى تختلط مع صيغة (متكلم الوحدة) في حالة الإشباع، فقد أبدلوا (الواو) إلي (الميم) ؛ وفي البيت الآتي:

يا قــوم قد حو قلــتُ أو دنوتُو وبعــد حيقــال الرجــال موتُو

بعد إشباع ضمة (دنوتُ) أصبحت تُلفَظ كصيغة (جمع المذكر المخاطب) .

و لكن في اللهجة بما أن الحرف الأخير في صيغة (متلكم الوحدة) فيُلفظ بصورة ساكنة، فلا يحصل التباس ولاحاجة لقلب (الواو) إلى (الميم) فيبقى على أصله. [١١]

تصريف المضارع:

الفعل المضارع هو ما دلّ على حالة أو حدث في زمان الحال أو الاستقبال. ويأتى حرف المضارعة في اللهجة العربية الخوزية مكسوراً، مثل: «تمشي» و«بِلعَب» ويُطلق على هذه الظاهرة «التلتلة» وتُنسَبُ إلى قبيلة قيس وتميم وأسد وربيعة وهذيل. (١٢)

أما إذا كان الفعل المضارع للمتكلم أو كان فاء الفعل همزة منقلبة إلى «الألف» فيأتى حرف المضارعة مفتوحاً كالفصحى، مثل: أكتِب و«يَاكل» ويأتي ساكناً إذا كان عين فعله حرف مدّ مما يضطرّ إلى همزه وصل في أوّله، لسهولة النطق بالساكن، مثل «يَروح»، تلفظ: إيرُوح. وإليك الآن تصريف الفعل المضارع:

إيرُوح – إيرُوحُون – إيرُحُون – إتِرُوح – إيرُوحَن – إيرُوحَن – إتِرُوح – إتِرُوحُون – إتِرُوحُون– إتِرُوحِين – إتِرُوحَن – إتِرُوحَن – أرُوح – إنرُوح.

تصريف الأمر:

الأمر صيغه يطلب بها حالة أو عمل فعل في المستقبل، وإليك الآن تصريفه: أمر الغائب وهو يتمُّ بصورة غير مباشرة كما يأتى:

كَل لَه، «رُوحَ» أو «إيرُوح»

كَل إلهُم، «رُوحُو» أو «إيرُوحُون»

كَل إلهُم، «رُوحُو» أو «إيرُوحُون»

كَل إلهَه، «رُوحِى» أو «إتِرُوح»

كَل إلهِن، «رُوحَن» أو «إيرُوحَن»

كَل إلهِن، «رُوحَن» أو «إيروحَن».

أمر الحاضر: رُوح – رُوحُو – رُوحُو – رُوحِي – رَوحَن – رُوحَن.

والملاحظ في تصريف هذه الأفعال يجدها خالية من صيغ المثنى (المذكر والمؤنث) ، مثل ما هي عليه في اللغة الفارسية.

وأفعال النهى والنفى كما هي عليه في الفصحى، فيأتون بالفعل مسبوقاً بأدوات النهى والنفى، مثل «لاإتروح» للنهى، و«مارَاح» لنفي الماضى، و«ما إيرُوح» لنفي المضارع.

الفعل المعلوم والمجهول:

ولايصاغ الفعل المجهول من الثلاثى المجرد أو المزيد بل تستخدم على الأكثر صيغ «إنفعال» و«تفعّل» و«افتعال» للدلالة على المجهول، مثل: «إنهزَم الجيِش» و«إتكسَرَّت الفِنَايين» و«إحَترَكَ البيت».

و قد جاء قليلاً الفعل المجهول علي صيغ اللغة الفصحي وأوزانها وذلك في الأمثال الشائعة والأشعار المحلية، على سبيل المثال:

- جِلْ نفسك تِكْرَم (تُكرَم)
- با لشَّهَامَهْ الرَّجِل يُعْرَف والوفه معروف دربه. (١٣)

نون التوكيد:

استعملت نون التأكيد بكثرة في الفصحى، خاصة في القرآن الكريم، أمّا في العصر الحديث فلم نشهد لها استعمالاً سوى في لهجة جنوب العراق واللهجة الخوزستانية (١٤) ، واستعمالها هذا يكون في بعض صيغ المضارع، مثل: أروحَن، أمُوتَن.

الفعل المضاعف:

إذا كان الفعل الماضى المجرّد والمزيد الثلاثّيان مضاعفين، فَتحْذَفُ لامه في المفرد الغائب وتسكن عينه، مثل: رَد، صَح، إستعد، إمتَد، وتدغَم عينهُ في لامه في سائر الصيغ: رَدَّوا، رَدَّن، رَدّيتوا، رَدِّيَتن، رَدِّيت، رَدِّينَه.

اسم الفاعل:

يلفظ كما في الفصحى ماعدا سكون آخره في اللهجة، مثل: كاتِب، ناصِر.

اسم المفعول:

يأتى كذلك على نسق الفصيح ويسكنون آخره، مثل مَكتُوب، مَنصُور.

يضع العوام في كثير من الأحيان صيغ الأوصاف بعضها في موضع بعض، وبخاصة اسم المفعول، إذ نجدهم يضعون صيغة المشتق من الثلاثى المجرد بدلاً من الثلاثى المزيد، فهم يقولون للمكره على شيء (مجبور) ، وهو في الفصيح حسب الاشتقاق (مُجبر) لأن فعله أجبر وليس جَبَر. كما يستعملون اسم المفعول من الثلاثى المجرد

المعتل العين بدون إعلال، خلافاً للفصحى، فيقولون: «مَعيُوب»، «مَبيُوع»، «مَكَيُول» في «مَعِيب»، «مَبِيع»، «مَقُول». وقبيلة بنى تميم أيضاً تستعمل «مَديُون» بدل «مَدِين». (١٥)

صيغ المبالغة:

نوع من اسماء الفاعل يدلّ على الكثرة والمبالغة، ومن أوزانها:

- فَعّال: حَمّال، خَوّاف
- مَفعِيل: مسكين
- فِعْلَهْ: هِكّه
- فَاعُولَهْ: طاحونه
- فاعول (و هذا الوزن هو أشهر أوزان المبالغة المستخدمة في اللهجة الدراجة) : كَادود، سايوق، صايود، كَانوص، ساروح، شاغول، حاشوش.

اسم التفضيل:

يُستخدم كما هو في الفصحى على وزن (أفعل) كـ (محمد أكبر من علي) إلا أن اللهجة بطبيعتها لا تخضع خضوعاً جبرياً للقواعد الصرفية التي أقرت في اللغة العربية فالأصل فيها الخروج عن القاعدة لأسباب مختلفة. فلا يخضع اسم التفضيل في اللهجة لأي تغيير في العدد أو الجنس، فيقال: الشاطران أفضل من الكسولين، وهند أشطر من زينب.

و نرى أن اسم (خير) وهو اسم تفضيل يستخدم بصيغته هذه في اللغة الفصحى، إلا أن اللهجة قد أدخلت عليه ألفاً كي يوازي أخواته من اسماء التفضيل فيقال: (محسن أَخِيْر منهم) .

اسم الآلة:

أحد المشتقّات من الفعل، وهو اسم للوسيلة التي يتمّ بها الحدث وله في اللهجة صيغ أشهرها: مِفعَال (مِنشَار) ، مَفعَل (مَبرَد) ، مِفعِل (مِنخِل) ، مُفعَاله (مُكنَاسَه) ، مِفعَل (مِخيَط)؛ وأضافة إلى الأوزان التي ذكرت تبنى أكثر الاسماء على وزن فاعول، نحو:

بافور: آلة لامتصاص الدخان الناتج من احتراق الترياق. وأصل اللفظ من اللغة الفرنسية (ويپر) .

صاطور: سكِّين عريض ثقيل وطويل، ذو حد واحد يقطع به اللّحم ويكسر به العظم.

ماصول: آلة من قصب بها ثقوب للأصابع ينفخ فيها فتخرج أصوات جميلة.

چاكوك: آلة من حديد ونحوه يطرق بها.

يازول: قطعة خشب على شكل سبعه «٧» تقطع من فروع الشجر لصناعة المُصياده.

شاجور: مخزن الرصاص.

فانوص: مِصباح يحمل في اللَّيل للاستضاءة بنوره أو يعّلق ويكون محاطًا بالزجاج

ماعون: اسم جامع لظروف الأكل مثل القدر والطاس و..

ناعور: دولاب ذو دِلاء أو نحوها يدور بدفع الماء أو جر الماشية فيخرج الماء من البئر أو النهر إلى الحقل.

الكنية:

اسم يُصدّر بإحدى الكلمات التالية: أب، ابن، أخ، أم، بت، إخت. مثل: ابوقاسم، إبن صالح، أخي العرب، أم حمزه، بت أحمد، إخت حسين، ولكلّ شخص كنيته التي يختارها لنفسه مهما كان اسمه.

هذه التكنية في اللهجة قد تكون واقعيّه، وقد لاتكون كذلك. فالمتكلّم عندما يوجّه خطابه إلى شخص يعرف اسمه ولايعرف كنيته، يخاطبه بالكنية المتداولة المتعارفة في المجتمع لذلك الاسم، على سبيل المثال، أحمد: أبوشهاب، جعفر: أبوصادق، حسين: أبوعلي، صالح: أبومهدى، عباس: أبوحمزه، علي: أبوحسين، كاظم: أبوجواد، محمد: أبوجاسم، ... وكل ذلك يتمُّ بدافع الإحترام والتعظيم للشخص المخاطب.

الاسم المثنى والجمع:

يصاغ المثنى في هذه اللهجة بإضافة «ياء ونون» إلى الاسم المفرد، سواء في حالة الرفع أو النصب أو الجر، مثل: إكتَاب: «إكتابين»، ليلَة: «ليلتين».

ويصاغ الجمع على أوزان مختلفه، مثل: إكتَاب: «كتُب» أو «كتب»، سَيّارَة: «سيايير»، منيَل: «منَايل»، جَاعد: «جَاعدين»، حلوة: «حلوات». وتجمع الاسماء الفارسية على أوزان وصيغ عربية مثل: عَكس: «إعكوس» أى صور، كليد «كلايد» أي مفاتيح، إكلاَس «إكلاسَات» أي صفوف. وأحياناً تقلب نون الجمع هاء ساكنة، مثل: مُعَلِّم: «مُعَلِّمِيَّه»، سَربَاز: «سَربَازِيَّه» أى جنود.

النسبة:

يُصاغ الاسم المنسوب في اللهجة العربية الخوزية بإلحاق «الياء» إلى آخر الاسم كما هو معروف في القاعدة الصرفية، مثل قولهم: فلان خسرجي أى منسوب إلى عشيرة خسرج. وتارةً تأتى النسبة في كلامهم بإلحاق «اوي» إلى آخر الاسم، كقولهم: صخراوي أي منسوب إلى عشيرة صخر وتارةً تأتي في كلامهم ببنائها على وزن «فَعّال»، كقولهم: طبّاخ ونجّار في مَن كانت مهنته الطبخ والنجارة.

التصغير:

تكثر الاسماء المصغّرة في كلامهم وذلك تارةً للتقليل، مثل: «إنهير» مُصغّر «نهر»، وتارةً للتحقير، مثل «إفطيمَه» مصغّر «فاطمه» وتارةً للتحبيب، مثل: «إحمَيمه» مصغّر «حمامة».

ولوحظ تصغير بعض الاسماء في هذه اللهجة على وزن «فَعّول» مثل «فَطّوم» في «فاطمه»، وتصغير «زَنُّوب» في «زينب». وقد تصغَّر بعض الاسماء في اللهجة بإضافة «ألف وتاء» مبسوطة، مثل «حَرمَلَات» في تصغير «حَرمَل»، «ذَهَبَات» في تصغير «ذَهَب» أو بإضافة «واو ونون» إلى آخرها، مثل: «إزغَيرُون» في تصغير «إزغير».

الأعداد في اللهجة:

تستعل الأعداد المذكرة للمعدود المذكر والمؤنث، مثل: «أَربَع أولاَد»، «أَربَع بَنَات»، عدا الواحد، فإنّه يطابق المعدود، مثل «ولَد وَاحِد»، «بِت وحِده».

والأعداد المركبة تلفظ هكذا: إهدَعَش «أَحَدَ عَشَر»، إثنَعَش «إثنى عَشَر»، ثَلثتَعَش «ثلاثة عشر»، أربَعتَعَش «أربعة عشر»، خَمستَعَش «خَمسة عشر»، ستَّعَش «ستَّة عشر»، سَبعتَعَش «سبعة عشر»، ثَمنتَعَش « ثمانية عشر»، تسعتَعَش «تسعة عشر». والعقود تُختم بالياء والنون في حالة الرفع والنصب والجّر، فيقال: «عندى عشرين إكتَاب» و«إشتَريت ثَلاَثين إكتاب» و«بِعت السّيارة بَربَعين مليون». أما الأعداد المعطوفة فنستعمل مثلما هي عليه في اللغة الفصحى.

الضمائر:

وهى تنقسم قسمين:

- القسم الأول، الضمائر المنفصلة: هُوَّ، هُمَّ، هِيَّ، هِنَّ، إنتَ، إنتَم، إنتِي، إنتَن، إنتَن، آنه، إحنَه.

- القسم الثاني، الضمایر المتصلة:

١. «ـه» مثل: إكتَابَه/ ektabeh'/ : كتابُهُ.
٢. «هُم» مثل: إكتَاب/ ektabohom'/ : كتابُهُما.
٣. «هُم» مثل: إكتَابهُم/ ektabohom'/ : كتابُهُم.
٤. «هـه» مثل: إكتَابهِه/ ektabhe'/ : كتابُها.
٥. «هِن»، مثل: إكتابهِن/ektabhen' / : كتابُهما.
٦. «هِن» مثل: إكتَابهن/ ektabhen'/ : كتابُهنَّ.
٧. «ك» مثل: إكتَابَك/ ektabæk'/ : كتابُكَ.
٨. «كم» مثل: إكتَابُكم/ ektabkom'/ : كتابكما.
٩. «كم» مثل: إكتَابكم/ ektabkom'/ : كتابَكم.
١٠. «چ» مثل: إكتَابِچ/ektabetʃ' / : كتابك.
١١. «چَن» مثل: إكتابچَن/ ektabtʃæn'/ : كتابُكما.
١٢. «چَن» مثل: إكتابچَن/ ektabtʃæn'/ : كتابَكنَّ.
١٣. «ي» مثل: إكتَابي/ ektabı'/ : كتابِي.
١٤. «نَه» مثل: إكتَابنَه/ ektabneh'/ : كتابُنا.

أسماء الاشارة:

١. «هـاذَ»: للمفرد المذكر: «هذا».
٢. «ذُولَه، هَذُولَه»: للمثنى والجمع المذكر: «هذان – هؤلاء».
٣. «هَاي، هَاذِي»: للمفردة المؤنثة: «هذه».
٤. «ذَنيِّ، هَذَنيِّ»: للمثنى والجمع المؤنث: «هاتان – هؤلاء».
٥. «ذَاك»: للمفرد البعيد: «ذلك».
٦. «ذُولَاك»: للمثنى والجمع المذكر البعيد: «ذانك – أولئك».
٧. «ذِيچ»: للمفردة البعيدة: «تلك».
٨. «ذَنِّيچ، هَذَنِّيچ»: للمثنى والجمع المؤنث البعيد: «هاتان – اولئك».

الاسماء الموصولة:

من الاسماء الموصولة التي تستعمل في اللهجة العربية الخوزية هي:

١. «إللي»، بدلاً من جميع الموصولات الخاصة، مثل: «الرَّيَّال إللِي يِتعَب يِنجَح»، «النّسوان إللي إيتعِبَن إينجحَن»، «البِت إللِي تِكرَة دَرسهِه تِتوَفَّق».

٢. «مَن»، الموصول العالم، مثل «مُوكل مَن كَرَه دَرَه».

٣. يستعمل لفظ «إل» كاسم أو حرف موصول، مثل: «إلما يِعرُف تِدَابيِرهِ حِنطتَه تَاكل إشعِيرهَ»

أدوات الاستفهام:

١. «شِنهِي؟ / ʃenhei/ »: أي شيء هو؟ ما هو؟

٢. «لِيش؟ / lɪeʃ/ »: لأي شيء؟ لماذا؟

٣. «مِنُو؟ / menoʊ/ »، «مِنهُو؟ »: مَن هو؟ مَن؟

٤. «إلِيمتَه؟ / 'eljevteh/ »: إلى متى؟

٥. «وِين؟ / wɪən/ »: أين؟

٦. «إشوَكت؟ / 'eʃwoæket/ »: متى؟

٧. «إمنين؟ / 'emnɪən/ »: مِن أين؟

٨. «بِيش؟ / bɪəʃ/ »: بأي شيء؟

٩. «إشلُون؟ / eʃloʊn/ : »: كيف؟

١٠. «چَم؟ tʃæm/ »: كم؟

كذلك فإنه يُستفادُ من لحن الكلام في الاستفهام، مثل: «رِحت للبيت؟ »، «عطشان؟ ».

أدوات الشرط:

«إذا» و«لو» من أهمّ أدوات الشرط الواردة في اللهجة العربية الخوزية، مثل قولهم «إذا تِكرة تِنجَح»، «لو تِتعَب تِلعَب».

بعض الجوانب النحوية:

المنادى:

هو الاسم الظاهر المطلوب إقباله بحرف النداء النائب مناب فعل «أنادي»، مثل: يا أخي. استعملت اللهجة العربية في خوزستان كالعربية الفصحى حرف «الياء» للنداء واختلفت عن الفصحى بإدخال هذا الحرف على المنادى المقرون بـ «الالف واللام»، مثل: «يلماشي» بدل يا ايّها الماشي. وطالما يرخّم المنادى في اللهجة، مثل: «يا صاح» بدل «يا صاحب».

القسم:

يستعمل في اللهجة العربية الخوزية حرفان من حروف القسم وهما: «الواو» و«الباء». كقولهم: «والله» و«بالقرآن». ويتنوّع الحلف والقسم عندهم حسب معتقداتهم الدينيّه والموروث الشعبي والثقافي الذي توارثوهُ أباً عن جدّ وخلفاً عن سلف حتى وصل إليهم هكذا. فمن أهمّ أقسام الحلف أو القسم عندهم: القسم بالله والقسم بالنبي (ص) وأهل بيته والقسم بالقرآن والقسم بالآباء والإبناء والقسم بالأوقات والقسم بالشرف والقسم بأشياء أخرى.

الاسماء الخمسة:

استعملت اللهجة العربية في خوزستان اسمين من اسماء الخمسة، هما «أب» و«أخ» بالواو في جميع الحالات رفعاً ونصباً وجرّاً، مثل: إيَه أبُوك، إحتَرِم أبُوك، سَلَّمت عَلَه أبُوك». وإستعمال الاسماء الخمسة بالواو في حالة الرفع والنصب والجَرّ كان شائعَاً في لغة بني حارث بن كعب. (١٦)

كما استعملوا في خوزستان «حَم» بالألف في جميع الحالات، مثل: إيَه حمَاچ، شفت حمَاچ، سَلَّمت عَلَه حمَاچ. وإستعمال«حَم» بالألف في حالة الرفع والنصب والجَرّ واردٌ في القواعد العربية الفصحى والشعر القديم. (١٧)

التعجب:

ويأتي على صيغ تخلف عن اللغة الفصحى، وذلك بإدخال هذه الألفاظ «وَالله» و«إشكَد» و«يا» و«يامحله» على الصفات المشبهة والمصادر، مثل: «وَ الله طويل» و«إشكَد چبير» و«يا خبَاثتَه» و«يا مَحلَه طوله» ونظنُّ «مَحلَه» هي مُحَرّفة من صيغة «ما أحلى» المستعملة في اللغة الفصحى للتعجب كما سمعنا استعمال صيغه «أفعل بـ» في اللهجة الأهوازية، نحو «أكرِم بِهِه من بِت».

أسلوب التوكيد:

التوكيد في العربية قسمان هما:

١. **التوكيد المعنوي**؛ وهو على نوعين:

- التوكيد بكلمة (نفس) ؛ يقال: جاء زيد نفسه، حضر محمد نفسه، ولابد من إضافة كلمة (نفس) إلى ضمير يطابق المؤكد، نحو جاءت هند نفسها، جاء الطالبان أنفسهما، وجاء الطلاب أنفسهم، ورأيت الطالبات أنفسهن.

وفي اللهجة المدروسة يكون التوكيد بـ (نفس) على الطريقة التي سارت عليها اللغة الفصحى فيقال: شفت علي نفسه، شفت فاطمة نفسها، شفتهن نفسهن، شفتهم نفسهم.

- التوكيد بـ (كل وجميع) ؛ فيؤكد بـ (كل، وكلا، وكلتا، وجميع) ما كان ذا أجزاء يصح وقوع بعضها موقعه: يقال جاء الركب كله، وجاءت القبيلة كلها، وجاء الرجال كلهم، وجاء الطالبان كلاهما، وجاءت الطالبتان كلتاهما، ولابد من إضافتها كلها إلى ضمير يطابق المؤكد.

وفي اللهجة يكون التوكيد بكل وجميع أيضاً، يقال حضروا الطلاب كلهم، ومشوا العمال جميعهم، أما توكيد المثني فلا يكون بكلا وكلتا، بل يكون بـ (اثنين) ، يقال حضروا اثنينهم، وشفتهم اثنينهم.

٢. **التوكيد اللفظي**:

وهو تكرار اللفظ الأول بعينه نحو قوله تعالى « كلا سيعلمون ثم كلا سيعلمون » [١٨] ونحو «أولى لك فأولى ثم أولى لك فأولى» [١٩] .

وفي لهجة الأهواز يوجد هذا النوع من التوكيد ولكن بصورة أقل من النوع الأول، ويلجأ إليه المتكلم إذا كان المتلقي يشك في كلامه أو يشعر المتلقي إن السامع لديه شك في خبره، فيقول حضر حضر حسن، سافر محمد محمد.

التوافق في سياق الجملة:

سلكت اللهجة مسلك اللغة العربية الفصحى، في المطابقه بين المسند والمسندإليه، والصفة والموصوف، والحال وصاحبه، واسم الإشاره والمشار إليه في: «التذكير والتأنيث» و«الإفراد والجمع» وخالفتها في: (الف) المثنى: حيث يعامل معاملة الجمع في اللهجة، خلافاً للفصحى، كقولهم: هاذ أو ذاك حضرَوا». وقد ورد في مثل هذا في القرآن الكريم: «هذان خصمان اختصموا في ربّهم» [٢٠] . (ب) المسند إذا كان فعلاً مقدّماً على المسند إليه

الجمع لاتلحقه في اللغة العربية علامة الجمع، ولكن اللهجة قد سلكت مسلكاً آخر فألحقت بالفعل المقدم على المسند إليه الجمع «واو» الجماعة إذا كان المسند إليه جمعاً مذكراً، نحو: «طلعَوا الأولاَد» و«نون» النسوة إذا كان جمعاً مؤنثاً، نحو «طلعَن البَنَات». وفي مثل هذا قد ورد في القرآن الكريم: «وأسّروا النجوى الذين ظَلَموا» (٢١) . هذه الظاهرة اللغوية تُعرَف بـ «لغة أكلوني البراغيث» وكانت شائعة في لغة قبائل عربية منها حارث بن كعب وطيئ وأزد شنوءه (٢٢) .

نتيجة البحث:

ليس الهدف من مطالعتنا للهجات العربية هو منحها طابع الرسمية، والدعوة لتداولها في الحياة الاجتماعية والتعليمية، فما هي سوى انحراف وخروج على اللغة الفصحى، ونوع من الفوضى اللغوية، بل الهدف من دراسة اللهجات هو التعرف إلى تطوراتها في الجانب الصوتى والصرفي والنحوي، والاقتراض اللغوي، وما وقع لها من تحول وتغيير بالنسبة للغة العربية الفصحى. ولاشك في أن نتائج البحث في اللهجات المعاصرة تأتي أشمل وأقرب للواقع من دراسة اللهجات القديمة التي لم يبقَ منها سوى إشارات في بطون الكتب.

لكلّ لغة لهجات قد تفرّعت عنها حسب العوامل الجغرافية والإجتماعية والثقافية، فاللغة العربية إحدى اللغات السامية التي اُشتقّت منها لهجات مختلفة، ومن هذه اللهجات، اللهجة العربية في خوزستان التى تضرب بجذور عميقة لأصول اللغة العربية الفصحى إلاّ أنّها تختلف عنها في تغيير بعض مخارج الحروف وحذف إعراب الكلمات، شأنها شأن جميع اللهجات العربية الدارجة، وذلك للتخلص من قيود الإعراب، وسهولة النطق وبالإضافة إلى هذا وذاك تحتوى على كثير من المفردات الدخيلة.

الهوامش:

١. جواد علي، تاريخ العرب قبل الإسلام، ص ٦٢٠.
٢. عباس اقبال آشتيانى، تاريخ مفصل ايران، ص٥٤.
٣. إميل بديع يعقوب، موسوعة النحو والصرف والإعراب، ص ٤١٧.
٤. داود سلوم، دراسة اللهجات العربية القديمة، ص٩٦.
٥. السابق، صص ٩٢ و٩٣.
٦. كاصد الزيدي، دراسات نقدية في اللغة والنحو، ص ٤٦.
٧. داود سلوم، المعجم الكامل في اللهجات الفصحى، ص ٢١٧.
٨. السابق، ص ٢٢.
٩. إميل بديع يعقوب، موسوعه النحو والصرف والإعراب، ص ٥٩٨.
١٠. غازي مختار طليمات، أحمد بن فارس اللغوي، ص ٧٨.
١١. محمود شكيب انصاري، مباحث في علم الصرف، ص ١٩.
١٢. عبده الراجحي، اللهجات العربية في القراءات القرآنية، ص ١٢٥.
١٣. نعيم كروشاوي، ديوان بستان الشعر الشعبي، ص٩٧.
١٤. محمود شكيب أنصارى، «دراسة جوانب من اللهجة العربية في خوزستان»، ص١٢.
١٥. إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، ص ١٧.
١٦. أحمد الدين الجندي، اللهجات في التراث، ص ٦١.
١٧. عبدالله ابن عقيل، شرح إبن عقيل على ألفية ابن مالك، صص ٥٠ و٥١.
١٨. النبأ/ ٤و٥.
١٩. القيامة/ ٣٤ و٣٥
٢٠. حج/ ٩.
٢١. انبياء/ ٣.
٢٢. رمضان عبدالتواب، مباحثى در فقه اللغة وزبان شناسى عربى، صص ٢٢٠، ٢٢١.

المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم

١. ابن عقيل، عبدالله، شرح إبن عقيل على ألفية ابن مالك، شرح وتعليق محمد محي الدين عبدالحميد، ج ٢، قم: ناصرخسرو، ١٤٢٧ هـ ق.

٢. إقبال آشتيانى، عباس، تاريخ مفصل ايران، ج ٨، انتشارات خيام، ١٣٧٦، هـ ش.

٣. أنيس، إبراهيم، في اللهجات العربية، القاهرة: مطبعة الأنجلو المصرية، ١٩٧٣ م.

٤. الجندي، أحمد الدين، اللهجات في التراث، ج١، دارتونس، ١٩٧٨ م.

٥. الراجحي، عبده، اللهجات العربية في القراءات القرآنية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، بلاتا.

٦. الزيدي، كاصد، دراسات نقدية في اللغة والنحو، الطبعة الأولي، عمان: دارأسامة للنشر، ٢٠٠٣ م.

٧. سلوم، داود، دراسة اللهجات العربية القديمة، بيروت: مكتبة النهضة العربية، ١٩٧٥ م.

٨. ـــــ ، المعجم الكامل في اللهجات الفصحى، بيروت: مكتبة النهضة العربية، ١٩٧٨ م.

٩. شكيب انصارى، محمود، «دراسة جوانب من اللهجة العربية في خوزستان»، مجلة العلوم الانسانية، تهران، جامعة تربيت مدرّس، السنة الحادية عشر، العدد الحادى عشر، ١٤٢٥.

١٠. ـــــ، مباحث في علم الصر ١، اهواز: دانشكَاه شهيد چمران، ١٣٧٥ هـ ش.

١١. عبدالتواب، رمضان، مباحثى در فقه اللغة وزبان شناسى عربى، الترجمه الفارسية سيد حسين سيّدي، تهران: آستان قدس رضوى، ١٣٧٩، هـ ش.

١٢. على جواد، تاريخ العرب قبل الإسلام، ج ١، منشورات الشريف الرضى، ١٣٨٠ هـ ش.

١٣. كروشاوي، نعيم، ديوان بستان الشعر الشعبي، ط١، ناشر ذاكر المهدي، ١٤٢٣هـ ق.

١٤. مختار طليمات، غازي، أحمد بن فارس اللغوي، ط ١، دمشق: دارطلاس للدراسات والترجمه، ١٩٩٩م.

١٥. يعقوب، إميل بديع، موسوعة النحو والصرف والأعراب، الترجمه الفارسية قاسم بستاني ومحمد رضا يوسفي، ط١، قم: منشورات اعتصام، ١٤٢٠ هـ ق.

حذف التنوين في القرآن الكريم*

أ. د. جهاد يوسف العرجا**
أ. خليل الأسمر***

* تاريخ التسليم: ٢٥/ ٢/ ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ٣٠/ ٤/ ٢٠١٣م.
** أستاذ النحو العربي/ الجامعة الإسلامية/ غزة/ فلسطين.
*** ماجستير في النحو العربي/ طالب دكتوراه.

ملخص:

إنَّ من أهمِّ خصائص اللغة العربية أنها تعتمد على الخفة والإيجاز، وهذا ناتج عن الحذف والتخفيف، والحذف ظاهرة في اللغة العربية أكثر وضوحاً، ويهدف هذا البحث إلى بيان مراعاة القرآن الكريم لكلام العرب وما يحذفون وما يستثقلون.

ومن أجل ذلك استخدمنا منهجاً وصفياً تحليلياً من خلال ما كتب النحاة عن التنوين وما ورد في الجملة القرآنية من شواهد، اتضح من خلالها كثرة حذف التنوين في القرآن الكريم، وتمثل ذلك بحذف التنوين في الوقف، والإضافة والاسم الممنوع من الصرف وغير ذلك مما له أثر بلاغي لا يخفى على أحد.

The Omission of «Noon» in the Qura´nic Sentence

Abstract

One of the most important features of the Arabic language is that it depends on brevity, this is due to the omission for the purpose of reduction. Omission is clearer in Arabic than other languages.

This paper aims at showing how the Holy Qura'n considered the speech of the Arabs and what they omit and find heavy. That's why it used a descriptive analytical approach from what the grammarians wrote about the "noon" and what was revealed in the Qura'nic sentence in some verses. It was clear from the search that the "noon" was omitted in a lot of situations in the Holy Qura'n as in stopping, addition and so on which gives a fascinating beautiful rhatoric effect.

تمهيد:

الحمدُ لله رَبِّ العَالمينَ، حمداً يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه، الحمد لله الذي أنزل على عبده الكتاب ولم يجعل له عوجاً، والصلاةُ والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين محمد، وعلى آله وصحبه إلى يوم الدين، أما بعد

فإنَّ الله عزَّ وجل مَنَّ على هذه الأمة، وأنعم عليها بالقرآن، وتكفل مولانا تبارك وتعالى بحفظه، إلى أن يرث الله الأرض ومَنْ عليها، فقال عز وجل: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَه لَحَافِظُونَ﴾ (١)

إن المتتبع لظاهرة الحذف في القرآن العظيم الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه، ولا من خلفه، يجد أنه قد راعى ما كان عليه العرب في كلامهم من حذف سواء على صعيد الجملة أو الكلمة أو الحرف أو الحركة.

إن هذه الدراسة تعتبر مكملاً للدراسات السابقة، التي ركزت على هذه الظاهرة من خلال بحوثها، وهي تساهم– في نفس الوقت– في إبراز دور كتاب الله– عز وجل– باعتباره أول المصادر اللغوية التي لا بد أن يرجع إليه النحويون والبلاغيون وغيرهم في الاستشهاد.

وإن ظاهرة الحذف ظاهرةٌ نَحْوية لا يكاد يخلو من ذكرها كتاب نحوي، ومن الكتب التي تناولت حذف التنوين: إحياء النحو لإبراهيم مصطفى، ومن أسرار اللغة لإبراهيم أنيس، ودراسات نقدية في النحو العربي لعبد الرحمن أيوب، وفقه اللغة المقارن لإبراهيم السامرائي، وفي النحو العربي (نقد وتوجيه) لمهدي المخزومي، وقد تناولتها الكتب السابقة من ناحية نظرية إلا أننا سنبحثها بالإضافة إلى ذلك من الناحية التطبيقية من خلال القرآن الكريم، ولا شك أن الظواهر اللغوية كثيرة، فأحببنا أن نطرق إحداها من خلال كتاب الله– عز وجل– ؛ لبيان عظمة كتاب الله– عز وجل– وإعجازه من خلال البحث في هذا الموضوع، فالقرآن الكريم قائم على نظام دقيق لا تعارض فيه بين قواعد الحذف والقواعد اللغوية الأخرى.

إنّ من أهم خصائص اللغة العربية أنها تعتمد على الخفة، وهذه الخفة ناتجة عن ظاهرة أصيلة في اللغة، وهي «الحذف للتخفيف».

والحذف للتخفيف في اللغة العربية أكثر ثباتًا ووضوحًا؛ لأن العرب يميلون إلى الخفة، وينفرون مما هو ثقيل على لسانها، فكانوا يحذفون من كلامهم للخفة، وعدم الثقل، سواء أكان المحذوف جملة أم كلمة أم حرفاً.

والمتأمل في الجملة القرآنية، يجد أن لها نمطاً خاصاً في التركيب والنظم، بأسلوب فريد متميز، فقد يذكر الحرف في كلمة في موطن معين، ويحذف هذا الحرف من الكلمة نفسها في موطن آخر، وتذكر الكلمة في موطن معين، وتحذف في موطن آخر، مع اقتضاء ذكرها، وذكرها وحذفها ليس عشوائياً، وإنما لحكمة قد نعلمها، وقد لا نعلمها، أو قد نعلم جزءاً منها.

وهذا ما نريد أن نبحثه في هذه الدراسة التي تتناول موضوعاً مهماً وهو (حذف التنوين في القرآن الكريم) .

ولكن ينبغي أن نعلم، أن الحذف إذا نُسب للقرآن الكريم، فإننا لا ننسب الحذف إلى مضمون القرآن، بل ننسبه إلى تركيب اللغة، لتعطي جمالاً وخفة وإعجازاً.

أولاً- حذف التنوين عند النحاة:

إن ظاهرة الحذف للتخفيف تعرفها اللغة العربية في جملها، ومفرداتها، وحروفها، وحركات بنائها وإعرابها.

ومعنى الحذف في اللغة كما جاء في لسان العرب [٢] في باب «حَذَفَ»: أن حذف الشيءَ يَحْذِفُه حَذْفاً؛ أي قطعه من طَرَفه»... والحُذافةُ ما حُذِفَ من شيء فَطُرِح...

أما الحذف النحوي: فيقع في الجملة والكلمة والحرف والحركة عن دليل، ويكون للتخفيف. وهذا ما قاله ابن جني «قد حذفت العرب الجملة، والمفرد، والحرف، والحركة. وليس شيء من ذلك إلا عن دليل عليه» [٣] . وقال في موضع آخر: «إن الحذف هنا إنما الغرض به التخفيف» [٤] . وروى سيبويه عن الخليل: «الأصل في (لن) : (لا أن) ولكن الحذف وقع استخفافاً» [٥] .

ويقول الدكتور أحمد عفيفي: «لا شك أن الحذف في اللغة– سواء كان قياسيا أو سماعيا– هو نوع من التخفيف من الثقل النطقي للفظ، أو التخفيف من بعض عناصر الجملة في حال طولها – سواء كان لحرف أو لكلمة أو لجملة» [٦] . ومن أنواع الحذف للتخفيف حذف التنوين، وقبل أن نبين الصور المتعددة لحذف التنوين، لا بد أن نتحدث عن التنوين، وما هي أقسامه؟

فالتنوين وهو مصدر نونت الكلمة، ثم غلب حتى صار اسما للنون الساكنة التي تلحق الآخر فهو نون ساكنة زائدة، لغير التوكيد [٧] ، تلحق أواخر الأسماء لفظا، وتفارقها خطا ووقعا [٨]

أقسام التنوين [٩] :

١. تنوين التمكين: وهو اللاحق للأسماء المعربة كـ«زيدٍ ورجلٍ» إلا جمع المؤنث السالم، نحو «مسلماتٍ» وإلا نحو «جوارٍ وغواشٍ».

٢. تنوين التنكير: وهو اللاحق للأسماء المبنية فرقا بين معرفتها ونكرتها، نحو «مررت بسيبويه وبسيبويه آخر»، أو «رأيت عثمان وعثماناً آخر».

٣. تنوين المقابلة: وهو اللاحق لجمع المؤنث السالم، نحو: «مسلمات» فإنه في مقابلة النون في جمع المذكر السالم كـ «مسلمين».

٤. تنوين العوض: وهو على ثلاثة أقسام:

أ. عوض عن جملة: وهو الذي يلحق (إذ) عوضا عن جملة تكون بعدها، كقوله تعالى ﴿وَأَنتُمْ حِينَئِذٍ تَنظُرُونَ﴾ [١٠] ؛ أي: «حين إذ بلغت الروح الحلقوم».

ب. عوض عن مفرد: وهو اللاحق لكل عوض عما تضاف إليه، نحو: «كل قائم»؛ أي: «كل إنسان قائم».

ت. عوض عن حرف: وهو اللاحق للأسماء المنقوصة في حالتي الرفع والجر عند تجردها من أل التعريف ومن الإضافة، نحو «جوار وغواش».

٥. تنوين الترنم: وهو الذي يلحق القوافي المطلقة بحرف علة كقول جرير:

أَقِلِّـــي اللَّـــوْمَ عَـــاذِلَ وَالْعَتَابِنْ وَقُولِي إِنْ أَصَبْتِ لَقَدْ أَصَابَنْ [١١]

٧. التنوين الغالي: وهو الذي يلحق القوافي المقيدة كقول رؤبة [١٢]

وَقَاتِمِ الأَعْمَاقِ خَاوِي المُخْتَرَقْنْ [١٣]

حذف التنوين للتخفيف له صور متعددة، منها:

١. حذف التنوين عند الإضافة:

«الإضافة في اللغة الإسناد، وفي الاصطلاح إسناد اسم إلى غيره على تنزيل الثاني من الأول منزلة تنوينه، أو ما يقوم مقام تنوينه، ولهذا وجب تجريد المضاف من التنوين الظاهر في نحو غلام زيد أو مقدر في نحو دراهم عمرو» [١٤] .

وحذف التنوين للإضافة شيء مهم، ولولا هذا الحذف لكان ثقيلاً على اللسان النطق بالكلمة لو كانت بالتنوين على إضافتها لذلك نقول: (قول الحق) ، (صادق الوعد) ، أخف من

قولنا: (قولٌ حقٌ) ، (صادقٌ وعدٌ) . لذلك يقول ابن يعيش: »إن الإضافة اللفظية إنما تضاف لضرب التخفيف والنية غير الإضافة» [١٥] .

وقد أشار «سيبويه» إلى أن الإضافة خفة أخرى غير حذف التنوين [١٦] . ويجوز حذف التنوين والإضافة تخفيفا، كما قال المرار [١٧] :

سَـلُ الهمُومَ بكُلِّ مُعْطِي رَأسِـه ... ناجٍ مُخالِـط صُـهبَة مُتَعَبِّس
مُغْتـالِ أَحْبِلَـةٍ مُبِـينٍ عُنْقَـه ... في مَنْكِبٍ زَيْنِ المَطِيِّ عَرَنْدَس [١٨]

فحذف التنوين تخفيفا، والأصل: معط رأسه بالتنوين والنصب.

يقول ابن هشام في شذوره «والى هذا أشرت بقولي ويجرد المضاف من تنوين... » فالإضافة تستدعي وجوب حذف التنوين [١٩] .

٢. حذف التنوين لالتقاء الساكنين:

يحذف قليلا لالتقاء الساكنين، وخصه سيبويه بالضرورة كقول أبي الأسود الدؤلي [٢٠]:

فألفيتـه غـير مسـتعتب ... ولا ذاكـر الله إلا قليـلا [٢١]

بنصب لفظ الجلالة باسم الفاعل: "ذاكر".

وقولهم في المثل: « دُه درين سعدُ القينُ « [٢٢] حذف التنوين من سعد لالتقاء ساكنين، وكذلك قال على بن ابي طالب كرم الله وجهه لما قتل ابن آدم أخاه بكاه آدم فقال:

تَغـيَّر كلُّ ذي طَعْـمٍ وَلَـوْنٍ ... وقَلَّ بَشاشَـةَ الْوجْه المُليحُ [٢٣]

"بشاشَةَ": نصب على التفسير (التمييز) ، لكن حذف التنوين لالتقاء الساكنين [٢٤] .

يقول سيبويه: «واعلم أن العرب يستخفون فيحذفون التنوين والنون، ولا يتغير من المعنى شيئا، ولا يجعله معرفة. فمن ذلك «قوله عز وجل»: «كل نفس ذائقة الموت» و»إنا مرسلو الناقة» و»لو ترى إذ المجرمون ناكسو رؤوسهم» و»غير محلى الصيد». فالمعنى معنى «ولا آمين البيت الحرام».

«و» يزيد هذا عندك بياناً قوله تعالى جده: «هدياً بالغ الكعبة» و»عارض ممطرنا». فلو لم يكن هذا في معنى النكرة والتنوين لم توصف به النكرة.

٣. حذف التنوين من الاسم الممنوع من الصرف:

من المعلوم أن أغلب الأسماء يدخلها التنوين في حالات إعرابها، نحو: هذا طالبٌ، ورأيت طالباً، ومررت بطالبٍ.

«وهناك أَسماء معربة غير مبنية تعامل بينَ بينَ: فلا يلحقها التنوين إلا في الضرورات الشعرية وما إليها، وتجر وعلامة جرها الفتحة بدل الكسرة في أَغلب أَحوالها، ولا تجروعلامة جرها الكسرة إلا إذا دخلتها «الـ» أو أُضيفت مثل «أَفضل» تقول: «مررت برجلٍ أَفضلَ منك» فإذا أضفتها أو عرَّفتها جررتها بالكسرة فتقول: «مررت بأَفضلِ الرجال– مررت بالأَفضلِ». وتسمى هذه الأَسماءُ بغير المنونة أو بالممنوعة من الصرف، وبعض قدماء النحاة يسميها: «ما لا يُجْرى» ويسمى الأَسماءَ المنونة: «ما يُجْرى» فالصرف هنا والتنوين والإِجراءُ اصطلاحات بمعنى واحد يراد بها التنوين والجر بالكسرة» [٢٥].

ويقول ابن هشام [٢٦]: «إن ما لا ينصرف يوافق ما ينصرف في أمرين، وهما أنه يرفع بالضمة وينصب بالفتحة ويخالفه في أمرين، وهما أنه لا ينون وأنه يجر بالفتحة نحو: جاءني أفضل منه ومررت بأفضل منه ورأيت أفضل منه».

يقول أبو حيان في باب ما لا ينصرف: «هو المعرب الذي لا يوجد فيه تنوين ولا جر إلا إذا أضيف أو دخلت عليه (أل) فيجر [٢٧].

٤. حذف التنوين من المنادى:

والمنادى [٢٨] خمسة أقسام:

- المفرد العلم، نحو: (يا فضلُ– يا فضلان) ، فإذا كان المفرد العلم في أصله منقولا من اسم مقصور منون. «نحو: (مرتضى – مصطفى) وجب عند ندائه حذف تنوينه؛ لأنه مبني على الضم. وهذا البناء يقتضي حذف التنوين حتما، وكذلك الأعلام المركبة قبل النداء؛ سواء أكان تركيبها مزجيا؛ كسيبويه «، أم إسناديا، كنَصَرَ الله، أو: شَاءَ الله.

- النكرة المقصودة: ويراد بها: «النكرة التي يزول إبهامها وشيوعها بسبب ندائها، نحو: يا رجل سأساعدك على احتمال المشقة.

- النكرة غير المقصودة:، وحكمها: وجوب نصبها مباشرة، نحو: يا عاقلا تذكر الآخرة.

- المضاف: بشرط أن تكون إضافته لغير ضمير المخاطب، وحكمها: وجوب النصب بالفتحة، أو بما ينوب عنها؛ نحو: يا ناشر العلم تقدم، ويلحق بهذا القسم نداء: «اثني عشر، واثنتي عشرة» فينصب صدرها بالياء.

- الشبيه بالمضاف: ويراد به كل منادى جاء بعده معمول يتم معناه، سواء أكان هذا المعمول مرفوعا بالمنادى، أو منصوبا به، أم مجرورا بالحرف – لا بالإضافة– والجار والمجرور متعلقان بالمنادى، أو معطوفا على المنادى قبل النداء، أم نعتا له قبل النداء

أيضا، وحكمه: وجوب نصبه بالفتحة، أو بما ينوب عنها؛ نحو: يا واسعا سلطانه، ويا عظيما جاهه لا تغتر. فمن الملاحظ أن القسمين الأولين هما اللذان يحذف منهما التنوين عند النداء.

٥. حذف التنوين من العلم الموصوف بابن:

«ويحذف من العلم موصوفا بابن، مضافا إلى علم، نحو: جاءني زيد بن عمرو، وذلك لكثرة استعمال (ابن) بين علمين وصفا، فطلب التخفيف لفظا بحذف التنوين من موصوفه، وخطا بحذف ألف (ابن) ، وكذلك في قولك: هذا فلان بن فلان؛ لأنه كناية عن العلم؛ لأنه قد يعبر به عمن لا يعرف، على إجرائه مجرى العلم، وإن كان يدخل فيه كل من كان بهذه الصفة، فإن لم يكن بين علمين، نحو: جاءني كريم ابن كريم، أو: زيد ابن أخينا، لم يحذف التنوين لفظا، ولا الألف خطا، لقلة الاستعمال، وكذا إذا لم يقع صفة نحو: زيد ابن عمرو، على أنه مبتدأ وخبر، لقلة استعماله أيضا كذلك، مع أن التنوين حذف في الموصوف لكونه مع الصفة كاسم واحد، والتنوين علامة التمام، وليست هذه العلة موجودة في المبتدأ والخبر، وحكم (ابنة) : حكم (ابن) » [٢٩] .

٦. حذف التنوين من اسم لا النافية للجنس:

واسم لا النافية للجنس ضربان معرب ومبني:

فالمعرب ما كان مضافا، نحو «لا غلام سفر عندنا» فحذف التنوين، أو شبيها بالمضاف وهو ما اتصل به شيء من تمامه إما مرفوع به، نحو «لا حسنا وجهه مذموم»، أو منصوب به، نحو «لا مفيضا خيره مكروه» و«لا طالعا جبلا حاضر»، أو مخفوض بخافض متعلق به، نحو «لا خيرا من زيد عندنا»، والمبني ما عدا ذلك وحكمه أن يبنى على ما ينصب به لو كان معربا [٣٠] .

«وإذا كان غير مثنى ولا جمعاً سالماً للمذكر أو للمؤنث، تقول: لا رجلَ في القاعة، لا طلابَ فيَ المدرسة» [٣١] ، فإن كان مثني أو جمع مذكر سالم، فهو يبنى على الياء، نحو: لا رجلينِ، ولا مسلمينَ.

٧. حذف التنوين في الأعداد المركبة تركيباً مزجياً:

نحو: «خمسة عشر» فحذف التنوين من الجزءين للدلالة على ارتباطهما بعد حذف العاطف الرابط بينهما في الأصل، وكذلك في كل تركيب مزجي، نحو: بيت بيت وصباح مساء، وفيما يشبه ذلك كاسم لا النافية للجنس.

٨. حذف التنوين للوقف:

الوقف [٣٢] : هو قطع النطق عند آخر الكلمة، والمراد هنا الاختياري، وهو غير الذي

يكون استثباتا وإنكارا وتذكرا وترنما، وغالبه يلزمه تغييرات، وترجع إلى سبعة أشياء: السكون، والروم، والإشمام، والإبدال، والزيادة، والحذف، والنقل.

١. حذف التنوين في الضرورة من الأسماء: في ما يسمى بمنع المصروف من الصرف وهي ضرورة مستقبحة لخروجها عن الأصل، إذ الأصل في الأسماء التنوين، كقول الشاعر:

فَمَـا كَانَ حِصْـنٌ وَلا حَابِسٌ يَفُوقَانِ مِرْدَاسَ فِي مَجْمَعِ [٣٣]

بترك تنوين "مرداس" وهكذا يتضح تعرض التنوين للحذف في صوره المختلفة نظرا لوقوعه أواخر الكلمات وهي نون زائدة كما قلنا، فترك صرف مرداس وهو منصرف [٣٤].

٢. حذف التنوين في حالة الوصل: وهناك الكثير من الشواهد على حذف التنوين في حالة الوصل، ومنها:

- قوله تعالى: ﴿لِلَّهِ مُلْكُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا فِيهِنَّ وَهُوَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾[٣٥]

الشاهد في وصل (قدير) بـ (الحمد لله) خمسة أوجه:

- المستعمل عند القراء: أن تكسر للتنوين، وتحذف ألف الوصل وتصل.
- أن تحذف التنوين لالتقاء الساكنين وتصل، نحو: على كل شيء قديرُ الحمد لله.
- أن تُلقي حركة ألف (الحمد) على التنوين فتفتحه، كأنك تنوي الابتداء بـ (الحمد).
- أن تسكن الراء وتبتدئ (الحمدُ لله) بالقطع، وهذا مستعمل عند القراء أيضاً.
- أن تنوّن وتقطع ألف (الحمد) لتدل على الانفصال [٣٦].

يقول الدكتور عفيفي: (من خلال النظر والتأمل في كلمات اللغة العربية، ومن خلال تصريحات النحاة، يتضح أن التنوين دليل على الخفة في الأسماء، فإذا ثقل الاسم حذف التنوين تفرقة بين الاسم الخفيف والاسم الثقيل) [٣٧].

٣. حذف التنوين لزوماً لدخول (أل) التعريف نحو: (الرجل) ، والشواهد على ذلك لا تحصر.

ثانياً- مظاهر حذف التنوين في القرآن الكريم:

يتناول هذا المبحث الناحية التطبيقية للحذف في القرآن الكريم، فالقرآن الكريم جاء بلسان عربي مبين، فراعى كلامهم وما كانوا يحذفون وما يستثقلون، لذلك سيتم عرض ما ثبت حذفه في كتاب الله – عز وجل –.

جاء حذف التنوين بكثرة في كتاب الله- عز وجل- ، ويتمثل في:

١. حذف التنوين عند الإضافة: كثر في كتاب الله- عز وجل- ومنه في قوله تعالى:

- ﴿وَإِذْ قَتَلْتُمْ نَفْسًا فَادَّارَأْتُمْ فِيهَا وَاللَّهُ مُخْرِجٌ مَا كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ﴾ (٣٨)

«وَاللَّهُ مُخْرِجٌ» ابتداء وخبر. «ما كُنْتُمْ» في موضع نصب ب»مُخْرِجٌ»، ويجوز حذف التنوين على الإضافة، والتقدير «مخرجُ ما» (٣٩) ، (ما) اسم موصول في محلّ نصب مفعول به لاسم الفاعل مخرج (٤٠) .

- يقول سيبويه في تعليقه على قوله تعالى: ﴿بَلْ مَكْرُ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ﴾ (٤١) والتقدير: (بل مكرٌ في الليل وفي النهار) ، والمعنى بل مكركم في الليل والنهار، فالليل والنهار لا يمكران ولكن المكر فيهما (٤٢) .

- وقوله تعالى ﴿وَهُمْ مِنْ فَزَعٍ يَوْمَئِذٍ آمِنُونَ﴾ (٤٣)

قرأ عاصم وحمزة والكسائي» فزع يومئذ» بالإضافة. قال أبو عبيد: وهذا أعجب إليَّ؛ لأنه أعم التأويلين أن يكون الأمن من جميع فزع ذلك اليوم، وإذا قال: » من فزع يومئذ» صار كأنه فزع دون فزع. قال القشيري: وقرىء» من فزع» بالتنوين ثم قيل يعنى به فزعا واحدا كما قال: » لا يحزنهم الفزع الأكبر». وقيل: عنى الكثرة لأنه مصدر والمصدر صالح للكثرة. قلت: فعلى هذا تكون القراءتان بمعنى. قال المهدوي: ومن قرأ: «من فزع يومئذ» بالتنوين انتصب «يومئذ» بالمصدر الذي هو «فزع» ويجوز أن يكون صفة لفزع ويكون متعلقا بمحذوف، لان المصادر يخبر عنها بأسماء الزمان وتوصف بها، ويجوز أن يتعلق باسم الفاعل الذي هو «آمنون». والإضافة على الاتساع في الظروف، ومن حذف التنوين وفتح الميم بناه لأنه ظرف زمان، وليس الاعراب في ظرف الزمان متمكنا، فلما أضيف إلى غير متمكن ولا معرب بنى (٤٤) .

- ﴿لِيُنْذِرَ يَوْمَ التَّلَاقِ يَوْمَ هُمْ بَارِزُونَ﴾ (٤٥) يوم: يكون بدلا من يوم الأول. وقيل: » هُمْ» في موضع رفع بالابتداء و»بارِزُونَ» خبره والجملة في موضع خفض بالإضافة، فلذلك حذف التنوين من (يوم) (٤٦)

- ﴿كُلُّ نَفْسٍ ذَائِقَةُ الْمَوْتِ﴾ (٤٧) قرأ الأعمش: ذائقَةُ الْمَوْتِ» بالإضافة (٤٨) . وهو مبتدأ وخبر، وسوَّغَ الابتداء بالنكرة العموم والإضافة، والجمهور على « ذَائِقَةٌ المَوْتَ « بالتنوين والنَّصْب في « الْمَوْتِ « على الأصل (٤٩) .

- ﴿وَأَنَّه أَهلَكَ عَاداً الْأُولَى﴾ (٥٠) والحجة لمن حذف التنوين والهمزة وشدد اللام انه نقل حركة الهمزة إلى اللام الساكنة قبلها ثم حذفها فالتقى سكون التنوين وسكون اللام فأدغم التنوين في اللام فالتشديد من اجل ذلك (٥١)

- ﴿إِنَّا زَيَّنَّا السَّمَاءَ الدُّنْيَا بِزِينَةِ الْكَوَاكِبِ﴾ [٥٢] ويجوز «بزِينَةِ الْكَواكِبِ» بمعنى أن زينتها الكواكب. أو بمعنى هي الكواكب. الباقون» بزينةِ الكواكب» على الإضافة. والمعنى زينا السماء الدنيا بتزيين الكواكب، أي بحسن الكواكب. ويجوز أن يكون كقراءة من نون إلا أنه حذف التنوين استخفافا [٥٣].

- ﴿هلْ هنَّ كَاشِفَاتُ ضُرِّه﴾ [٥٤] ، والتقدير: كاشفاتٌ [٥٥] ، ونلاحظ أن حذف التنوين من الاسم المفرد في حالة الإضافة.

- ﴿فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ﴾ [٥٦] قرئ: «فَلاَ خَوْفٌ» بالرفع من غير تنوين، والأحسن فيه أن تكون الإضافة مقدّرة، أي: خوف شيء. وقيل: لأنه على نِيَّةِ الألف واللام

وقيل: حذف التنوين تخفيفاً، وقرأ الزهري، والحسن وعيسى بن عمر، وابن أبي إسحاق، ويعقوب: «فَلاَ خَوْفَ» مبنياً على الفتح؛ لأنها «لا» التبرئة، وهي أبلغ في النَّفي، ولكن الناس رجَّحوا قراءة الرفع [٥٧].

- ﴿مَوْجٌ مِّن فَوْقِه سَحَابٌ ظُلُمَاتٌ بَعْضُها فَوْقَ بَعْض﴾ أنَّ البَزِّيُّ روى عنه حينئذ حذف التنوين من «سحاب» فقرأ البزي عنه: «سَحَابُ ظُلُمَاتٍ» بإضافة «سحاب» لـ «ظلمات» [٥٨]

- ﴿إِنَّمَآ أَنتَ مُنذِرُ مَن يَخْشَاها﴾ [٥٩] قرىء منذر بالتنوين وهو الأصل، قال الزجاج: مفعل وفاعل إذا كان كل واحد منهما لما يستقبل أو للحال ينون؛ لأنه يكون بدلاً من الفعل، والفعل لا يكون إلا نكرة ويجوز حذف التنوين لأجل التخفيف، وكلاهما يصلح للحال والاستقبال، فإذا أريد الماضي فلا يجوز إلا الإضافة [٦٠].

- ﴿إِنَّ اللَّه بالِغُ أَمْرِه﴾ [٦١] بالِغُ بغير تنوين، حذف التنوين للتخفيف، وجر ما بعده بالإضافة، وقرئ بالتنوين على الأصل؛ لأن اسم الفاعل هنا بمعنى الاستقبال، ونصب أَمْرِه به [٦٢].

- وقول الله– عز وجل– : ﴿فَجَزَاء مِّثْلُ مَا قَتَلَ مِنَ النَّعَمِ﴾ [٦٣] قرأه الكوفيون: (فجزاء مثل ما قتل من النعم) بتنوين الجزاء ورفع مثل، وقرأ المدنيون بإسقاط التنوين، وخفض (مثل) على الإضافة والقراءتان راجعتان فيما يوجب الحكم إلى شيء واحد وإن اختلف المعنى فيهما؛ لأنه يجب عليه فيما قتل على قراءة الكوفيين مثله من النعم جزاء، ويجب عليه فيما قتل على قراءة المدنيين مثل مثله من النعم، لأن الجزاء هو المثل [٦٤].

٢. حذف التنوين لالتقاء الساكنين: وهو كثير وجاء منه قوله تعالى:

- ﴿وَلا اللَّيْلُ سَابِقُ النَّهارِ وَكُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ﴾ [٦٥] يقول المبرّد: سمعت

عمارة بن عقيل يقرأ، فقلت: ما تريد؟ فقال: «سابقٌ النهار» [٦٦]. وَقَرَأَ بَعْضُهمْ (سَابِقَ النَّهارِ) بالنصب؛ وجوازه على أن يكون حذف التنوين لالتقاء الساكنين [٦٧].

- ﴿وَقَالَتِ الْيَهودُ عُزَيْرٌ ابْنُ اللّه﴾ [٦٨]، فعلى قراءة التنوين فلا حذف؛ لأنه يجعله مبتدأ و (ابن الله) خبر حكاية عن مقالة اليهود، وأما على قراءة من لم ينون، فقيل: إنه صفة والخبر محذوف؛ أي: عزيز ابن الله إلهنا، وحذف التنوين لالتقاء الساكنين [٦٩].

- ﴿قل هو الله أحد × الله الصمد﴾ [٧٠] فإنّ أكثَرَ القُرّاءِ على تَنْوين أَحَدٌ وقد قُرِىءَ بترك التنوين، وقُرىء بإسكان الدَّال (قل هو الله أَحَدْ) وأجودها الرَّفْعُ مع إثبات التنوين في الإدراج، وإنما كُسر التنوينُ لسكونه وسكون اللاّم من الله، وَمَن حذف التنوين حذفه لالْتقاء الساكنين أيضاً [٧١].

- ﴿جاعِلِ الْمَلائكَة﴾ [٧٢] قرأ الحسن: جاعلٌ بالرفع؛ أي: هو جاعل، وجاعلُ رفعاً بغير تنوين، الملائكة نصباً، حذف التنوين لالتقاء الساكنين [٧٣].

- ﴿وَهذا كتابٌ أَنْزَلْناه مُبارَكٌ مُصَدِّقُ الَّذي بَيْنَ يَدَيْه وَلتُنْذرَ أُمَّ الْقُرى وَمَنْ حَوْلَها وَالَّذينَ يُؤْمنُونَ بالْآخرَة يُؤْمنُونَ به وَهمْ عَلى صَلاتهمْ يُحافظُونَ﴾ [٧٤] «مصدّق الّذى»: نعت ل «كتاب»، على تقدير حذف التنوين من «مصدق»، لالتقاء الساكنين [٧٥].

- ﴿فَالقُ الإصباح﴾ [٧٦]. قرأ الحسن: فالِقُ الأَصباح، بفتح الهمزة، » و»جعله جمع صبح. وقرأ النخعي فَالقُ الإصباح، بالنصب في (الإصباح) وكسر الهمزة، يقدر حذف التنوين لالتقاء الساكنين [٧٧].

- ﴿كُلُّ نَفْس ذَآئقَةُ الْمَوْت﴾ [٧٨] قرأ الأعمشُ بعدم التنوين ونَصْب « الْمَوْت « وذلك على حَذْف التنوين؛ لالتقاء الساكنين [٧٩].

- ﴿ولَا تَمُدَّنَّ عَيْنَيْكَ إلى مَا مَتَّعْنَا به أَزْوَاجاً مِّنْهمْ زَهرَةَ الْحَيَاة الدُّنيَا﴾ [٨٠]

حالٌ من الهاء في « به «، وهو ضمير الموصول، فهو كالذي قبله في المعنى.

فإن قيل: كيف يقع الحال معرفة؟ فالجواب: أن تجعل « زَهرَة « منونة نكرة، وإنما حذف التنوين للالتقاء الساكنين [٨١].

- ﴿خَسرَ الدُّنْيَا وَالْآخرَةَ﴾ [٨٢] قرأ مجاهد والأعرج وابن محيصن والجحدري «خَاسر» بصيغة اسم الفاعل وحق من قرأ «خاسر» رفعاً ونصباً أن يجر «الآخرة» لعطفها على «الدنيا» المجرورة بالإضافة. ويجوز أن يبقى النصب فيها، إذ يجوز أن تكون الدنيا منصوبة، وإنما حذف التنوين من «خاسر» لالتقاء الساكنين [٨٣].

- ﴿فَلَه جَزَاءً الْحُسْنَى﴾ (٨٤) وهي عند أبي حاتم على حذف التنوين لالتقاء الساكنين مثل (فله جزاء الحسنى) في أحد الوجهين (٨٥) . ومن نصب ولم ينون فعلى هذه التقديرات أيضاً إلا أنه حذف التنوين لالتقاء الساكنين وهي قراءة ابن عباس ومسروق (٨٦).

- ﴿وَعَبَدَ الطَّاغُوتَ﴾ (٨٧) وروى عكرمة عن ابن عباس وعبد الطاغوت على وزن فعل بضم الفاء وشد العين المفتوحة وفتح اللام ونصب التاء وهذه تتخرج على أنه أراد و (عبداً) منونا ثم حذف التنوين لالتقاء الساكنين (٨٨) .

٣. حذف التنوين من الاسم الممنوع من الصرف: ومنه قوله تعالى:

- ﴿يَعْمَلُونَ لَه مَا يَشَاءُ مِن مَّحَارِيبَ وَتَمَاثِيل﴾ (٨٩) فحذف التنوين من الاسم الممنوع من الصرف. يقول ابن هشام في شذور الذهب (٩٠) إن ما لا ينصرف يوافق ما ينصرف في أمرين وهما: أنه يرفع بالضمة وينصب بالفتحة، ويخالفه في أمرين وهما: أنه لا ينون وأنه يجر بالفتحة.

- وقوله تَعَالَى: ﴿كَأَنْ لَمْ يَغْنَوْا فِيها أَلَا إِنَّ ثَمُودَ كَفَرُوا رَبَّهمْ أَلَا بُعْدًا لِثَمُودَ﴾(٩١).

(لِثَمُودَ) : يقرأ بالتنوين; لأنه مذكر، وهو حي، أو أبو القبيلة. وبحذف التنوين غير مصروف على أنها القبيلة (٩٢) .

- وقوله تعالى: ﴿اهبِطُوا مِصْرًا فَإِنَّ لَكُمْ مَا سَأَلْتُمْ﴾ (٩٣) ، وقرئ: «اهبطوا مصرَ» بلا تنوين، فعلى هذا هي مصر المعروفة قطعًا، وعلى قراءة التنوين، يحمل ذلك على الصرف اعتبارًا بالمكان؛ كما هو المقرر في العربية في جميع أسماء البلاد، وأنها تذكر وتؤنث، وتصرف وتمنع. وقد أخرج ابن جرير في تفسيره عن أبي العالية في قوله: ﴿اهبِطُوا مِصْرًا﴾ قال: يعني مصر فرعون (٩٤) .

- وقوله تعالى: ﴿وَأَوْحَيْنَا إِلى مُوسَى وَأَخِيه أَنْ تَبَوَّآ لِقَوْمِكُمَا بِمِصْرَ بُيُوتًا﴾ (٩٥).

- وقوله تعالى: ﴿وَقَالَ الَّذِي اشْتَرَاه مِنْ مِصْرَ لِامْرَأَتِه أَكْرِمِي مَثْوَاه﴾ (٩٦) .

- وقوله تعالى حكاية عن يوسف– عليه السلام– : ﴿ادْخُلُوا مِصْرَ إِنْ شَاءَ اللَّه آمِنِينَ﴾ (٩٧) .

- وقوله تعالى ﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لِآدَمَ فَسَجَدُوا إِلَّا إِبْلِيسَ أَبَى وَاسْتَكْبَرَ وَكَانَ مِنَ الْكَافِرِينَ﴾ (٩٨) (إبليس) مستثنى ب (إلا) منصوب ممتنع من التنوين للعلمية والعجمة (٩٩) .

- وقوله تعالى: ﴿وَمَا أُنْزِلَ عَلَى الْمَلَكَيْنِ بِبَابِلَ هَارُوتَ وَمَارُوتَ﴾ (١٠٠) (ببابل)

جارّ ومجرور متعلّق بمحذوف حال من الملكين، وعلامة الجرّ الفتحة لامتناعه من التنوين للعلميّة والعجمة (هاروت) بدل من الملكين مجرور مثله وعلامة الجرّ الفتحة لامتناعه من الصرف للعلميّة والعجمة (ماروت) معطوف بالواو على هاروت مجرور مثله وعلامة الجرّ الفتحة لامتناعه من الصرف [١٠١].

٤. حذف التنوين من الأسماء التي تعامل معاملة المعرفة: ومنه قوله تعالى:

- ﴿فَإِذَا أَفَضْتُمْ مِنْ عَرَفَاتٍ فَاذْكُرُوا اللَّهَ عِنْدَ الْمَشْعَرِ الْحَرَامِ﴾ [١٠٢]

قوله تعالى: «مِنْ عَرَفاتٍ» قراءة الجماعة» عَرَفاتٍ» بالتنوين، وكذلك لو سميت امرأة بمسلمات، لان التنوين هنا ليس فرقا بين ما ينصرف وما لا ينصرف فتحذفه، وإنما هو بمنزلة النون في مسلمين. قال النحاس: هذا الجيد. وحكى سيبويه عن العرب حذف التنوين من عرفات وهو من الأسماء التي تعامل معاملة المعرفة [١٠٣].

٥. حذف التنوين تخفيفاً: والأصل في الحذف هو للتخفيف، ومنه قوله تعالى:

- ﴿فَلاَ خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلاَ هُمْ يَحْزَنُونَ﴾ [١٠٤] قرأ الجمهور بالرفع والتنوين، وقرأ ابن محيصن، فلا خوف بالرفع وترك التنوين وهي على أن تعمل (لا) عمل (ليس) لكنه حذف التنوين تخفيفا لكثرة الاستعمال [١٠٥]. والأحسن فيه أن تكون الإضافة مقدّرة، أي: خوف شيء [١٠٦].

- ﴿بَلْ مَكْرُ اللَّيْلِ وَالنَّهارِ﴾ [١٠٧]، والتقدير: بل مكرٌ في الليل وفي النهار. فحذف التنوين تخفيفا.

- ﴿إِنَّ اللَّهَ جَامِعُ الْمُنَافِقِينَ وَالْكَافِرِينَ فِي جَهَنَّمَ جَمِيعًا﴾ [١٠٨]، وأراد جامع بالتنوين؛ لأنه بعد ما جمعهم ولكن حذف التنوين استخفافاً من اللفظ وهو مراد في الحقيقة[١٠٩].

- وقوله تعالى: ﴿وما أَنْتَ بِمُسْمِعٍ مَنْ فِي الْقُبُورِ﴾ [١١٠]؛ أي: الكفار الذين أمات الكفر قلوبهم، أي كما لا تسمع من مات، كذلك لا تسمع من مات قلبه. وقرا الحسن وعيسى الثقفي وعمرو ابن ميمون: » بِمُسْمِعٍ مَنْ فِي الْقُبُورِ» بحذف التنوين تخفيفا؛ أي هم بمنزلة [أهل] القبور في أنهم لا ينتفعون بما يسمعونه ولا يقبلونه [١١١]

- قَالَ تَعَالَى: ﴿إِنَّا أَعْتَدْنَا لِلْكَافِرِينَ سَلَاسِلَا وَأَغْلَالًا وَسَعِيرًا﴾ [١١٢].

قوله تعالى: ﴿سَلاسِلَ﴾: القراءة بترك التنوين، وَنَوَّنَه قوم أخرجوه على الأصل، وقرب ذلك عندهم شيئان: أحدهما: إتباعه ما بعده. والثاني: أنهم وجدوا في الشّعر مثل ذلك منونا في الفواصل، وإن هذا الجمع قد جمع [١١٣].

- قَالَ تَعَالَى: ﴿**وَيُطَافُ عَلَيْهِمْ بِآنِيَةٍ مِنْ فِضَّةٍ وَأَكْوَابٍ كَانَتْ قَوَارِيرَا × قَوَارِيرَا مِنْ فِضَّةٍ قَدَّرُوهَا تَقْدِيرًا**﴾ (١١٤) . (قَوَارِيرَا قَوَارِيرَا) : يقرآن بالتنوين وبغير التنوين (١١٥) ولفظ قواريرا الثاني، يجوز أن يكون تأكيدا لفظيا لنظيره لزيادة تحقيق أن لها رقة الزجاج فيكون الوقف على قواريرا الأول. وكتب في المصحف قواريرا قواريرا بألف في آخر كلتا الكلمتين التي هي علامة تنوين.

وقرأ نافع والكسائي وأبو بكر عن عاصم وأبو جعفر قواريرا الأول والثاني منونين

وَتَنْوِينُ الْأَوَّلِ لِمُرَاعَاةِ الْكَلِمَاتِ الْوَاقِعَةِ فِي الْفَوَاصِلِ السَّابِقَةِ وَاللَّاحِقَةِ مِنْ قَوْله ﴿**كافُوراً**﴾ (١١٦) إلى قوله تقديرا وتنوين الثاني للمزاوجة مع نظيره وهؤلاء وقفوا عليهما بالألف مثل أخواتهما وقد تقدم نظيره في قوله تعالى: ﴿**سَلاسِلَ وَأَغْلالًا**﴾ (١١٧) .

وقرأ ابن كثير وخلف ورويس عن يعقوب قواريرا الأول بالتنوين ووقفوا عليه بالألف وهو جار على التوجيه الذي وجهنا به قراءة نافع والكسائي. وقرءا قواريرا الثاني بغير تنوين على الأصل ولم تراع المزاوجة ووقفا عليه بالسكون. وقرأ ابن عامر وأبو عمرو وحمزة وحفص عن عاصم بترك التنوين فيهما لمنع الصرف وعدم مراعاة الفواصل ولا المزاوجة. وقرأ يعقوب بغير تنوين فيهما في الوصل.

وأما في الوقف فحمزة وقف عليهما بدون ألف. وهشام عن ابن عامر وقفا عليهما بالألف على أنه صلة للفتحة؛ أي: إشباع للفتحة ووقف أبو عمرو وحفص وابن ذكوان عن ابن عامر ورويس عن يعقوب على الأول بالألف وعلى الثاني بدون ألف ووجهه ما وجهت به قراءة ابن كثير وخلف (١١٨) .

- وقوله تعالى: ﴿**تسعة رهط**﴾ (١١٩) من قرأ بها جاء به على الأصل قبل التركيب، وعطف عشرا على تسعة، وحذف التنوين لكثرة الاستعمال (١٢٠) .

- وقوله تعالى ﴿**وَيَقُولُونَ هوَ أُذُنٌ قُلْ أُذُنُ خَيْرٍ لَكُمْ**﴾ (١٢١) وفسر الزمخشري قراءة التنوين في قوله (أُذُنُ خَيْرٍ) بأن كلا من اللفظين خبر لمبتدأ محذوف؛ أي: هو أذن، هو خير لكم، يعني إن كان كما تقولون فهو خير لكم؛ لأنه: يقبل معاذيركم ولا يكافئكم على سوء دخيلتكم. وقال غيره: أذن ذو خير لكم، أو بمعنى: أخير لكم (١٢٢) .

- وقوله تعالى: ﴿**أَمْ كُنْتُمْ شُهداءَ إِذْ حَضَرَ يَعْقُوبَ الْمَوْتُ**﴾ (١٢٣) (شهداء) خبر كنتم منصوب ومنع من التنوين لأنه على وزن فعلاء (١٢٤) ، و (يعقوب) مفعول به مقدّم منصوب ومنع من التنوين للعلمية والعجمة (١٢٥) .

- وقوله تعالى: ﴿**سَحَابٌ ظُلُمَاتٌ بَعْضُها فَوْقَ بَعْضٍ**﴾ (١٢٦) وقرأ الجمهور: «سَحابٌ

ظُلُماتٌ» بالتنوين فيهما. وقرأ البزي عن ابن كثير من فوقه سحاب ظلمات بترك التنوين في سحاب وبإضافته إلى ظلمات. وقرأه قنبل عن ابن كثير برفع سحاب منونا وبجر ظلمات على البدل من قوله: أو كظلمات [١٢٧].

- وقوله تعالى: ﴿قَالَ إِنِّي جَاعِلُكَ﴾ [١٢٨] قوله: «جَاعِلُكَ» هو اسم فاعل من «جَعَلَ» بمعنى «صَيَّرَ» فيتعدّى لاثنين:

الضمير (الكاف) وهو في محل نصب، وإنما حذف التنوين للإضافة وشدة الاتّصال[١٢٩].

٦. حذف التنوين من المنادى:

- قَالَ تَعَالَى: ﴿يَا حَسْرَةً عَلَى الْعِبَادِ مَا يَأْتِيهِمْ مِنْ رَسُولٍ إِلَّا كَانُوا بِهِ يَسْتَهْزِئُونَ﴾

قوله تعالى: (يا حسرة) : فيه وجهان؛ أحدهما: أن «حسرة» منادى؛ أي: يا حسرة احضري؛ فهذا وقتك.

وَ (على) : تتعلق بحسرة؛ فلذلك نصبت؛ كقولك: يا ضاربا رجلا. والثاني: المنادى محذوف، و»حسرة» مصدر؛ أي: أتحسر حسرة.

ويقرأ في الشاذ «يَا حَسْرَةَ الْعِبَادِ»؛ أي: يا تحسيرهم؛ فالمصدر مضاف إلى الفاعل؛ ويجوز أن يكون مضافا إلى المفعول؛ أي: أتحسر على العباد [١٣٠]

٧. حذف التنوين للوقف الاضطراري ورؤوس الآيات:

- قَالَ تَعَالَى: ﴿وَمَنْ أَعْرَضَ عَنْ ذِكْرِي فَإِنَّ لَه مَعِيشَةً ضَنْكًا وَنَحْشُرُه يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَعْمَى﴾ [١٣١] . قوله تعالى: (ضَنْكًا) : الجمهور على التنوين، وأن الألف في الوقف مبدلة منه [١٣٢] .

- قَالَ تَعَالَى: ﴿وَكَأَيِّنْ مِنْ نَبِيٍّ قَاتَلَ مَعَه رِبِّيُّونَ كَثِيرٌ فَمَا وَهنُوا لِمَا أَصَابَهمْ فِي سَبِيلِ اللَّه وَمَا ضَعُفُوا وَمَا اسْتَكَانُوا وَاللَّه يُحِبُّ الصَّابِرِينَ﴾.

قوله تعالى: (وَكَأَيِّنْ) : من الوجوه التي قالها العلماء أن الأصل: (كَإٍ) على وزن كع، فحذف إحدى الياءين، ثم حذفت الأخرى لأجل التنوين... فأما التنوين فَأبقى في الكلمة على ما يجب لها في الأصل فمنهم من يحذفه في الوقف; لأنه: تنوين [١٣٣] .

بعد العرض السابق لوحظ أن هناك صوراً عدة لحذف التنوين منها كثيرة الورود في القرآن الكريم وأخرى أقل وثالثة نادرة وهكذا...

فأما الكثيرة فتمثلت في حذف التنوين في حالة الوقف على رؤوس الآيات، حيث كثر حذفه في كتاب الله– تعالى– فزاد على أكثر من ألف وسبعمائة موضع في القرآن الكريم

ثم يليه حذف التنوين للإضافة حيث زاد حذفه على أكثر من سبعمائة وأربعين موضعاً في كتاب **الله** –عز وجل– ولولا هذا الحذف لكان ثقيلاً على اللسان النطق بالكلمة، ففي الإضافة اللفظية إنما تضاف لضرب من التخفيف، وكل الشواهد القرآنية شاهدة على ذلك، ثم يليه حذف التنوين من الاسم الممنوع من الصرف أو الأسماء غير المنونة حيث يأتي في المرتبة الثالثة فزاد هذا الحذف على أكثر من مائة وسبعين موضعاً في القرآن الكريم ثم يليه حذف التنوين من (قبل وبعد) فزاد على أكثر من مائة وستين موضعاً ثم يليه حذف التنوين من المنادى سواء كان المنادى علماً مفرداً أو مضافاً، فنجد أن حذف التنوين في العلم المفرد أعلى مرتبة فزاد على أكثر من سبعين موضعاً في القرآن الكريم ثم يليه حذف التنوين من اسم (لا) النافية للجنس فربى على أكثر من سبعين موضعاً في القرآن الكريم أما حذف التنوين من العلم الموصوف بـ (ابن أو ابنة) فيأتي في المرتبة الدنيا فبلغ موضعين في القرآن الكريم، لذلك بلغ مجموع الحذف للتنوين أكثر من ثلاثة آلاف وسبعمائة موضعاً في كتاب **الله** –عز وجل– ، وكل ذلك من أجل التخفيف ولكن لا ننسى أن للحذف أغراضاً تربويةً جليلةً وعظيمةً استهدفها القرآن العظيم. فكان سبباً من أسباب هداية الكثير ممن دخلوا دين **الله**– عز وجل– في السابق واللاحق. فالقرآن الكريم جاء بلسان عربي مبين، فراعى كلامهم وما كانوا يحذفون وما يستثقلون، من أجل ذلك حذفت التنوين بكثرة في كتاب **الله**– عز وجل– والحذف له مذاقه وسحره وله أثره البلاغي يختلف عن غيره من ألوان اللغة الاخرى، يتضح من ذلك مراعاة القرآن لما راعته العرب من التخفيف، والأغراض البلاغية الأخرى التي تميز بها العرب وقتها، ليكون ذلك مدخلاً في نفوسهم للإيمان والتسليم لهذا القرآن، ﴿**كِتَابٌ أُحْكِمَتْ آيَاتُهُ ثُمَّ فُصِّلَتْ مِنْ لَدُنْ حَكِيمٍ خَبِيرٍ**﴾.

فالقرآن الكريم راعى الحذف في قراءة، مراعاة لهذه اللغة عند قوم من العرب، والإثبات عند قوم آخرين.

الهوامش:

١. الحجر: ١٥/ ٩.

٢. لسان العرب، لابن منظور، تحقيق عبد الله على الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، دار النشر، دار المعارف، القاهرة، ج٢، ص٨١٠.

٣. الخصائص، أبو الفتح عثمان ابن جني، تحقيق: محمد على النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط٣، ١٤٠٦هـ، ١٩٨٦م، ج٢، ص: ٣٦٠.

٤. الخصائص: ١/ ٢٨٧.

٥. تهذيب اللغة، أبو منصور محمد بن أحمد الازهري الهروي، تحقيق عبد السلام هارون وآخرون، (٢٨٢- ٣٧٠) ، الدار المصرية، مصر الجديدة، ١٣٨٤هـ، ١٩٦٤م، ج١٥، ص٣٣٢.

٦. ظاهرة التخفيف في النحو العربي، د. أحمد عفيفي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط١، ١٤١٧هـ- ١٩٩٦م، ص٢١٧.

٧. توضيح المقاصد والمسالك: أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن عليّ المرادي المصري المالكي (ت: ٧٤٩هـ) ، شرح وتحقيق: عبد الرحمن علي سليمان، دار الفكر العربي، ط١، ١٤٢٨هـ- ٢٠٠٨م، ج١، ص: ٢٧٥، وشرح المفصل: ٩/ ٢٩.

٨. إعراب القرآن وبيانه: محيي الدين بن أحمد مصطفى درويش، (ت: ١٤٠٣هـ) ، دار الإرشاد للشئون الجامعية، حمص، سورية، (دار اليمامة- دمشق- بيروت) ، (دار ابن كثير- دمشق- بيروت) ط٤، ١٤١٥ هـ، ج٣، ص: ٢٢٩، والجدول في إعراب القرآن: محمود بن عبد الرحيم صافي (ت: ١٣٧٦هـ) دار الرشيد، مؤسسة الإيمان، دمشق، ط٤، ١٤١٨ هـ، ج٨، ص: ٢٩١.

٩. ينظر: توضيح المقاصد والمسالك: ١/ ٢٧٥- ٢٨٠، وشرح ابن عقيل: ١/ ١٧- ٢١، وإعراب القرآن وبيانه: ٣/ ٢٢٩- ٢٣٠، ينظر: النحو الوافي: ١/ ٢٦- ٢٧.

١٠. الواقعة: ٧٥/ ٨٤.

١١. شرح بن عقيل: ١/ ١٨، توضيح المقاصد والمسالك: ١/ ٢٧٧.

١٢. رؤبة بن عبد الله العجاج بن رؤبة التميمي السعدي، أبو الجحاف، أو أبو محمد: راجز، من الفصحاء المشهورين، من مخضرمي الدولتين الأموية والعباسية. كان أكثر مقامه في البصرة، وأخذ عنه أعيان أهل اللغة، وكانوا يحتجون بشعره ويقولون بإمامته في

اللغة. مات في البادية، وقد أسن. توفي ١٤٥ه – ٧٦٢م. ينظر: وفيات الأعيان ١: ١٨٧، والأعلام: ٣/ ٣٤.

١٣. شرح بن عقيل: ١/ ٢٠، توضيح المقاصد والمسالك: ١/ ٢٨٠.

١٤. شرح شذور الذهب: ٢/ ٥٦٩.

١٥. شرح المفصل: ٢/ ١٢٦.

١٦. ينظر: الكتاب: ١/ ١٩٥.

١٧. المرار بن سعيد بن حبيب الفقعسى، أبو حسان: شاعر إسلامى، من شعراء الدولة الأموية، نسبته إلى (فقعس) من بني أسد بن خزيمة. كان يهاجى المساور بن هند، وقال المرزبانى: كثير الشعر. ينظر: خزانة الأدب: ٢/ ١٩٦، ٣/ ٢٥٢– ٢٥٤، والاعلام: ٧/ ١٩٩.

١٨. ورد البيت في: تفسير القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي، (ت: ٦٧١هـ) ، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط٢، ١٣٨٤هـ– ١٩٦٤م، ج٤، ص: ٢٩٨، وتاج العروس: ١٦/ ٢٩٨، ولسان العرب: ٤/ ٢٨٧٣.

١٩. شرح شذور الذهب: ١/ ٤٢١، ٢/ ٥٧٠– ٥٧٣.

٢٠. ورد البيت في: الكتاب: ١/ ١٦٩، وانظر: دلائل الإعجاز: ١/ ٣٧٦، واللباب في علوم الكتاب: أبو حفص عمر بن علي ابن عادل الدمشقي الحنبلي، تحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١، ١٤١٩هـ، ١٩٩٨م، ج٩، ص: ٤٢٨.

٢١. تهذيب اللغة: ٢/ ٩٥، تاج العروس: ٣/ ٣١١.

٢٢. مجمع الأمثال، أبو الفضل أحمد بن محمد الميداني النيسابوري، (ت ٥١٨) ، تحقيق: محمد محيى الدين عبد الحميد، دار المعرفة، بيروت، ج١، ص: ٢٦٦، رقم ١٤٠٠.

٢٣. لسان الميزان: ١/ ٦٥٥، وسير أعلام النبلاء: ٤/ ٣٧٧، إعراب القرآن وبيانه: ٢/ ٤٦٠.

٢٤. الهداية إلى بلوغ النهاية في علم معاني القرآن وتفسيره وأحكامه وجمل من فنون علومه، أبو محمد مكي بن أبي طالب حَمّوش بن محمد بن مختار القيسي القيرواني ثم الأندلسي القرطبي المالكي (ت: ٤٣٧هـ) ، تحقيق: = مجموعة رسائل جامعية بكلية الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة الشارقة، بإشراف أ. د: الشاهد البوشيخي، مجموعة بحوث الكتاب والسنة– كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة الشارقة،

ط١، ١٤٢٩هـ- ٢٠٠٨م، ٣/ ١٦٧٩، انظر: لسان الميزان: ١/ ٦٥٥، وسير أعلام النبلاء: ٤/ ٣٧٧، وتفسير البحر المحيط: ٣٤٨٢، وإعراب القرآن وبيانه: ٢/ ٤٦٠.

٢٥. الموجز في قواعد اللغة العربية: ١/ ١٧٨.

٢٦. شرح شذور الذهب: ١/ ٤٧.

٢٧. ارتشاف الضرب: ٢/ ٨٥٢.

٢٨. انظر: النحو الوافي: ٤/ ٩- ٦٥.

٢٩. انظر: شرح الرضي على الكافية: ٤/ ٤٨٢- ٤٨٣.

٣٠. شرح شذور الذهب: ٢/ ٥١٥- ٥١٦.

٣١. الموجز في قواعد اللغة العربية: ١/ ١٧٢.

٣٢. ينظر: توضيح المقاصد والمسالك: ٣/ ١٤٦٩.

٣٣. ورد البيت في ديوان المتنبي: ١/ ٢٧٧.

٣٤. الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين: ٢/ ٤٩٩.

٣٥. المائدة ٥/ ١٢٠.

٣٦. الهداية إلى بلوغ النهاية: ٢/ ١٩٥٤.

٣٧. ظاهرة التخفيف: ٢٨٤.

٣٨. سورة البقرة: ٢/ ٧٢.

٣٩. تفسير القرطبي: ١/ ٤٥٦، والتبيان في إعراب القرآن: أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري (ت: ٦١٦هـ) ، تحقيق: علي محمد البجاوي، عيسى البابي الحلبي وشركاه، ج١، ص: ٧٨.

٤٠. الجدول في إعراب القرآن: ١/ ١٦٢.

٤١. سبأ: ٣٤/ ٣٣.

٤٢. ينظر: الكتاب: ١/ ١٧٦، ٢١٢.

٤٣. النمل: ٢٧/ ٨٩.

٤٤. تفسير القرطبي: ١٣/ ٢٤٥.

٤٥. غافر: ٤٠/ ١٥- ١٦.

٤٦. تفسير القرطبي: ١٥/ ٣٠٠.

٤٧. آل عمران: ٣/ ١٨٥.

٤٨. تفسير القرطبي: ٤/ ٢٩٨.

٤٩. اللباب في علوم الكتاب: ٦/ ٩٧.

٥٠. النجم: ٥٣/ ٥٠.

٥١. اللباب في علوم الكتاب: ١/ ٣٧٧.

٥٢. الصافات: ٣٧/ ٦.

٥٣. تفسير القرطبي: ١٥/ ٦٥، الحجة في القراءات السبع: أبو عبد الله الحسين بن أحمد بن خالويه، ٣١٤هـ- ٣٧٠هـ، دار الشروق، بيروت، ١٤٠١، ج١، ص: ٣٠١.

٥٤. الزمر: ٣٩/ ٣٨.

٥٥. الجامع لأحكام القرآن: ٤/ ٢٩٨.

٥٦. سورة البقرة: ٢/ ٣٨.

٥٧. اللباب في علوم الكتاب: ١/ ٥٨٣ - ٥٨٤.

٥٨. السابق: ١٤/ ٤٠٤.

٥٩. النازعات: ٧٩/ ٤٥.

٦٠. تفسير الفخر الرازى: محمد بن عمر بن الحسين الرازي الشافعي المعروف بالفخر الرازي أبو عبد الله فخر الدين ولد بالري من أعمال فارس من تصانيفه الكثيرة: مفاتيح الغيب من القرآن الكريم، دار إحياء التراث العربى، ج١، ص: ٤٦٧١، ومفاتيح الغيب: الإمام العالم العلامة والحبر البحر الفهامة فخر الدين محمد بن عمر التميمي الرازي الشافعي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٢١هـ- ٢٠٠٠ م: ج٣١، ص: ٤٩.

٦١. الطلاق: ٦٥/ ٣.

٦٢. التفسير المنير: وهبة بن مصطفى الزحيلى، دار الفكر المعاصر، بيروت دمشق، ١٤١٨ه ج٢٨، ص: ٢٦٣، وتفسير القرطبي: ١٨/ ١٦١.

٦٣. المائدة: ٥/ ٩٥.

٦٤. البيان والتحصيل والشرح والتوجيه والتعليل لمسائل المستخرجة، أبو الوليد محمد بن أحمد بن رشد القرطبي (ت: ٤٥٠هـ) ، تحقيق: د محمد حجي وآخرون، دار الغرب الإسلامي، بيروت – لبنان، ط٢، ١٤٠٨ هـ– ١٩٨٨ م، ج٤، ص: ٢٢.

٦٥. يس: ٣٦/ ٤٠.

٦٦. الكامل في اللغة والأدب: ١/ ٢٠١، والمحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز: ٤/ ٤٥٤.

٦٧. التبيان في إعراب القرآن: ٢/ ١٠٨٣، اللباب في علوم الكتاب: ١٦/ ٢٢١، والمحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز: ٤/ ٤٥٤.

٦٨. التوبة: ٩/ ٣٠.

٦٩. إملاء ما من به الرحمن: أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري، ج٢، ص: ١٣، وغرائب القرآن ورغائب الفرقان، نظام الدين الحسن بن محمد بن حسين القمي النيسابوري تحقيق: الشيخ زكريا عميران، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ١٤١٦ هـ، ١٩٩٦ م: ج٦، ص: ٥٩٣، وزاد المسير في علم التفسير، عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي، المكتب الإسلامي، بيروت، ط٣، ١٤٠٤ هـ، ج٣، ص: ٤٢٣، ٣/ ٤٢٣، واللباب في علوم الكتاب: ١٠/ ٦٨، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز: ٣/ ٢٣، روح المعاني في =

تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني: شهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني الألوسي، (ت: ١٢٧٠هـ) ، دار النشر: دار إحياء التراث العرب، ج١٠، ص: ٨١.

٧٠. الإخلاص: ١١٢/ ١.

٧١. تهذيب اللغة: ٥/ ١٢٧، ١٩٧، التفسير المنير: ١٦/ ١٩، تفسير البحر المحيط: ٣/ ١٣٩، واللباب في علوم الكتاب: ١٠/ ٦٩، وتهذيب اللغة: ٥/ ١٩٧، وزاد المسير في علم التفسير: ٩/ ٢٦٧، فتح الباري شرح صحيح البخاري: أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني، دار المعرفة، بيروت، ج٨، ص: ٧٣٩

٧٢. فاطر: ٣٥/ ١.

٧٣. تفسير البحر المحيط: ٧/ ٢٨٤.

٧٤. الأنعام: ٦/ ٩٢.

٧٥. الموسوعة القرآنية: إبراهيم الإبياري، مؤسسة سجل العرب، ١٤٠٥ هـ: ج١، ص: ١٤٦٠، واللباب في علوم الكتاب: ٨/ ٢٨٣.

٧٦. الأنعام: ٦/ ٩٦.

٧٧. الهداية إلى بلوغ النهاية: ٣/ ٢١١٢، واللباب في علوم الكتاب: ٨/ ٣٠٨، تفسير البحر المحيط: ٣/ ١٣٩

٧٨. الأنبياء: ٢١/ ٣٥، العنكبوت: ٢٩/ ٥٧.

٧٩. اللباب في علوم الكتاب: ٦/ ٩٧.

٨٠. طه: ٢٠/ ١٣١.

٨١. اللباب في علوم الكتاب: ١٣/ ٤٢٨، وتفسير البحر المحيط: ٦/ ٢٦٩.

٨٢. الحج: ٢٢/ ١١.

٨٣. اللباب في علوم الكتاب: ١٤/ ٣٢.

٨٤. الكهف: ١٨/ ٨٨.

٨٥. الجامع لأحكام القرآن: ١١/ ٥٣، وإملاء ما منّ به الرحمن: ٢/ ١٠٨، والهداية إلى بلوغ النهاية: ٦/ ٤٤٥٧، والتبيان في إعراب القرآن: ٢/ ٨٦٠، وروح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني: ١٦/ ٣٥.

٨٦. الهداية إلى بلوغ النهاية: ٦: ٤٤٥، والتبيان في إعراب القرآن: ٢/ ٨٦٠، واللباب في علوم الكتاب: ١٢/ ٥٥٩، والمحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز: ٣/ ٥٤٠، وتفسير البحر المحيط: ٦/ ١٥٢.

٨٧. المائدة: ٥/ ٦٠.

٨٨. المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز: ٢/ ٢١٣.

٨٩. سبأ: ٣٤/ ١٣.

٩٠. شذور الذهب: ١/ ٤٧.

٩١. هود: ١١/ ٦٨.

٩٢. التبيان في إعراب القرآن: ٢/ ٧٠٥.

٩٣. سورة البقرة: ٢/ ٦١.

٩٤. حسن المحاضرة في تاريخ مصر والقاهرة، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (ت: ٩١١هـ) تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية– عيسى البابي الحلبي وشركاه – مصر ط١، ١٣٨٧ هـ– ١٩٦٧ م، ج١، ص: ٥.

٩٥. يونس: ١٠/ ٨٧.

٩٦. يوسف: ١٢/ ٢١.

٩٧. يوسف: ١٢/ ٩٩.

٩٨. سورة البقرة: ٢/ ٣٤.

٩٩. الجدول في إعراب القرآن: ١/ ١٠٢.

١٠٠. سورة البقرة: ٢/ ١٠٢.

١٠١. الجدول في إعراب القرآن: ١/ ٢١٥.

١٠٢. سورة البقرة: ٢/ ١٩٨.

١٠٣. تفسير القرطبي: ٢/ ٤١٤، ينظر: اللباب في علوم الكتاب: ٣/ ٤١٦، والموسوعة القرآنية: ١/ ١٣٥٦.

١٠٤. البقرة: ٢/ ٣٨.

١٠٥. المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز: ١/ ١٣٢، وتفسير البحر المحيط: ١/ ٣٢٢. اللباب في علوم الكتاب: ١/ ٥٨٤– ٥٨٥.

١٠٦. اللباب في علوم الكتاب: ١/ ٥٨٤.

١٠٧. سبأ: ٣٤/ ٣٣.

١٠٨. النساء: ٤/ ١٤٠.

١٠٩. تفسير الفخر الرازى: ١/ ١٥٧٧– ١٥٧٨، ومفاتيح الغيب: ١١/ ٦٥، وغرائب القرآن ورغائب الفرقان: ٢/ ٥١٥، واللباب في علوم الكتاب: ٧/ ٨٠.

١١٠. فاطر: ٣٥/ ٢٢.

١١١. تفسير القرطبي: ١٤/ ٣٤٠.

١١٢. الإنسان: ٧٦/ ٤.

١١٣. التبيان في إعراب القرآن: ٢/ ١٢٥٧.

١١٤. الإنسان: ٧٦/ ١٥– ١٦.

١١٥. التبيان في إعراب القرآن: ٢/ ١٢٥٩.

١١٦. الإنسان: ٧٦/ ٥.

١١٧. الإنسان: ٧٦/ ٤.

١١٨. التحرير والتنوير: ٢٩/ ٣٩٣.

١١٩. النمل: ٢٧/ ٤٨.

١٢٠. تفسير القرطبي: ١٩/ ٨١.

١٢١. التوبة: ٩/ ٦١.

١٢٢. تفسير المنار: ١٠/ ٤٤٧.

١٢٣. سورة البقرة: ٢/ ١٣٣.

١٢٤. الجدول في إعراب القرآن: ١/ ٢٧١.

١٢٥. السابق: ١/ ٢٧٠– ٢٧١.

١٢٦. النور: ٢٤/ ٤٠.

١٢٧. التحرير والتنوير: ١٨/ ٢٥٦.

١٢٨. سورة البقرة: ٢/ ١٢٤.

١٢٩. اللباب في علوم الكتاب: ٢/ ٤٥٠.

١٣٠. التبيان في إعراب القرآن: ٢/ ١٠٨١.

١٣١. طه: ٢٠/ ١٢٤.

١٣٢. التبيان في إعراب القرآن: ٢/ ٩٠٧.

١٣٣. التبيان في إعراب القرآن: ١/ ٥٩٧– ٥٩٨.

المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم.

١. إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، شهاب الدين أحمد بن محمد بن عبد الغني الدمياطي، تحقيق: أنس مهرة، دار الكتب العلمية، لبنان، ط١، ١٤١٩هـ، ١٩٩٨م.

٢. إعراب القرآن وبيانه، محيي الدين بن أحمد مصطفى درويش، (ت، ١٤٠٣هـ) ، دار الإرشاد للشئون الجامعية حمص، سورية، ط٤، ١٤١٥هـ.

٣. الأعلام، خير الدين بن محمود بن محمد بن على بن فارس، الزركلي الدمشقي، (ت، ١٣٩٦هـ) ، دار العلم للملايين، ط١٥، ٢٠٠٢م.

٤. املاء ما من به الرحمن، البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري.

٥. الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، أبو البركات عبد الرحمن بن محمد بن أبي سعيد الأنباري النحوي، (٥١٣هـ، ٥٧٧هـ) ، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الفكر، دمشق، (د. ط) ، (د. ت) .

٦. التبيان في إعراب القرآن، أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري (ت، ٦١٦هـ) ، على محمد البجاوي، عيسى البابي الحلبي وشركاه، (د. ط) ، (د. ت) .

٧. التحرير والتنوير، الشيخ محمد الطاهر بن عاشور التونسي، دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس، (د، ط) ، ١٩٩٧م.

٨. توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن على المرادي المصري المالكي (ت، ٧٤٩هـ) ، شرح وتحقيق: عبد الرحمن على سليمان، أستاذ اللغويات في جامعة الأزهر، دار الفكر العربي، ط١، ١٤٢٨هـ، ٢٠٠٨م.

٩. تفسير البحر المحيط، محمد بن يوسف الشهير بأبي حيان الأندلسي، تحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، الشيخ على محمد معوض، شارك في التحقيق: د. زكريا عبد المجيد النوقي، د. أحمد النجولي الجمل، دار الكتب العلمية، لبنان، بيروت، ط١، ١٤٢٢هـ، ٢٠٠١ م.

١٠. تفسير روح البيان، إسماعيل حقي بن مصطفى الإستانبولي الحنفي الخلوتي، دار إحياء التراث العربي، (د. ط) ، (د. ت) .

١١. تفسير الفخر الرازى، محمد بن عمر بن الحسين الرازي، دار النشر، دار إحياء التراث العربي، (د. ط) ، (د. ت) .

١٢. تفسير القرطبي، لابي عبد الله محمد بن أحمد الانصاري القرطبي، دار احياء التراث العربي بيروت، لبنان، ١٤٠٥ ه، ١٩٨٥ م.

١٣. التفسير المنير، وهبة بن مصطفى الزحيلى، دار الفكر المعاصر، بيروت، دمشق، ١٤١٨هـ.

١٤. الجامع لأحكام القرآن، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي، تحقيق: هشام سمير البخاري، دار عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤٢٣هـ، ٢٠٠٣م.

١٥. الجدول في إعراب القرآن، محمود بن عبد الرحيم صافي (ت، ١٣٧٦هـ) ، دار الرشيد، مؤسسة الإيمان، دمشق، ط٤، ١٤١٨هـ.

١٦. الجامع الصحيح المسمى صحيح مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج بن مسلم القشيري النيسابوري، دار الجيل بيروت، (د. ط) ، (د. ت) .

١٧. دلائل الإعجاز، أبوبكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الفارسي الأصل، الجرجاني الدار، (ت٤٧١هـ) ، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، (د. ط) ، (د. ت) .

١٨. روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، شهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني الألوسي، دار إحياء التراث العرب، (د. ط) ، ١٢٧٠هـ.

١٩. زاد المسير في علم التفسير، عبد الرحمن بن على بن محمد الجوزي، المكتب الإسلامي، بيروت، ط٣، ١٤٠٤هـ.

٢٠. سير أعلام النبلاء، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي (ت، ٧٤٨هـ) ، تحقيق: مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، ط٣، ١٤٠٥هـ، ١٩٨٥م.

٢١. شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، شمس الدين محمد بن عبد المنعم بن محمد الجَوجَري القاهري الشافعي (ت، ٨٨٩هـ) ، تحقيق: نواف بن جزاء الحارثي، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، ط١، ١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٤م

٢٢. شرح صحيح البخاري، لابن بطال، أبو الحسن على بن خلف بن عبد الملك بن بطال البكري القرطبي، تحقيق: أبو تميم ياسر بن إبراهيم، مكتبة الرشد، السعودية، الرياض، ط٢، ١٤٢٣هـ، ٢٠٠٣م.

٢٣. شرح ابن عقيل، عبد الله بن عقيل، تحقيق: محمد محي الدين عبد المجيد، مكتبة دار التراث، مطالع المختار الاسلامي، القاهرة، ط٢٠، ١٤٠٠ هـ.

٢٤. ظاهرة التخفيف في النحو العربي، د. أحمد عفيفي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط١، ١٤١٧هـ، ١٩٩٦م.

٢٥. فتح الباري شرح صحيح البخاري، أبو الفضل أحمد بن على بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني، (٧٧٣هـ- ٨٥٢هـ) ، دار المعرفة، بيروت، (د. ط) ، (د. ت) .

٢٦. الكامل في اللغة والأدب، أبو العباس؛ محمد بن يزيد المبرد، أبو العباس (المتوفى: ٢٨٥هـ) ، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي-القاهرة، الطبعة الثالثة ١٤١٧هـ- ١٩٩٧م.

٢٧. كتاب سيبويه، بشر عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويه (ت١٨٠هـ) ، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، (د. ط) ، (د. ت) .

٢٨. اللباب في علوم الكتاب، أبو حفص عمر بن على ابن عادل الدمشقي الحنبلي، تحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود والشيخ على محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١، ١٤١٩ هـ، ١٩٩٨ م.

٢٩. لسان العرب، ابن منظور، تحقيق عبد الله على الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، دار النشر، دار المعارف، القاهرة، (د. ط) ، (د. ت) .

٣٠. المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عطية الأندلسي، (ت ٥٤٦هـ) ، تحقيق عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية، ١٤١٣هـ- ١٩٩٣م.

٣١. مجمع الأمثال، أبو الفضل أحمد بن محمد بن إبراهيم الميداني النيسابوري (ت، ٥١٨هـ) ، تحقيق: محمد محيى الدين عبد الحميد، دار المعرفة، بيروت، (د. ط) ، (د. ت) .

٣٢. مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، جمال الدين ابن هشام الأنصاري ت ٧٦١هـ، تحقيق د. مازن المبارك، محمد على حمد الله، دار الفكر دمشق ١٩٨٥م، (د. ط) ، (د. ت) .

٣٣. مفاتيح الغيب الإمام العالم العلامة والحبر البحر الفهامة فخر الدين محمد بن عمر التميمي الرازي الشافعي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٢١هـ- ٢٠٠٠م.

٣٤. الموجز في قواعد اللغة العربية، سعيد بن محمد بن أحمد الأفغاني ت ١٤١٧هـ دار الفكر، بيروت، لبنان، (د. ط) ، ١٤٢٤هـ، ٢٠٠٣م.

٣٥. النحو الوافي، عباس حسن (ت، ١٣٩٨هـ) ، دار المعارف، ط١٥، (د. ت) .

٣٦. نصوص في النحو العربي، د. السيد يعقوب بكر، دار النهضة للطباعة والنشر، بيروت، (د. ط) ، ١٤٠٤هـ- ١٩٨٤م.

٣٧. الهداية إلى بلوغ النهاية في علم معاني القرآن وتفسيره، وأحكامه، وجمل من فنون علومه، أبو محمد مكي بن أبي طالب حَمّوش بن محمد بن مختار القيسي القيرواني ثم الأندلسي القرطبي المالكي (ت، ٤٣٧هـ) ، تحقيق: مجموعة رسائل جامعية بكلية الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة الشارقة، بإشراف: أ. د. الشاهد البوشيخي، مجموعة بحوث الكتاب والسنة، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة الشارقة، ط١، ١٤٢٩ هـ، ٢٠٠٨ م.

العملية التربوية وتفاعل عناصرها وفق المقاربة بالكفايات*

د. نصرالدين الشيخ بوهني**

* تاريخ التسليم: ٣/ ٨/ ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ٣١/ ٨/ ٢٠١٣م.
** أستاذ مشارك/ تخصص لغويات/ المركز الجامعي/ معهد اللغة والأداب/ قسم اللغة العربية/ غليزان/ الجزائر.

ملخص:

يشهد عالمنا العربي اليوم جهودا مكثفة لتطوير برامج التربية العملية، وإرساء الأسس المتينة لتنمية الكفايات التدريسية، والعمل على إعداد جيل من المعلمين يسهمون في تنمية مجتمعاتهم، وقد أثبت الخبراء بأن العملية التنموية لن تتم إلا بالعملية التربوية، ذلك أن التربية تقدم للتنمية خدمة جليلة في تكوين الإطارات التي تتكفل بالتنمية في جميع مجالاتها، ولا سبيل إلى ذلك إلا إذا تكفلنا تكفلا جديا بالتعليم والاهتمام بأقطابه الأساسية للعملية التربوية (المعلم، المتعلم، البرنامج) .

إنّ نجاح العملية التربوية مرهون بالتفاعل الجيد والمتين بين عناصرها الأساسية؛ لأن أهمية التربية وقيمتها تتجلى في تطوير الإنسان وتنميته الاجتماعية والاقتصادية، وفي مواجهة التحديات الحضارية، فهي في نظرنا استيراتجية قومية كبرى لكل شعوب العالم.

إن للعملية التربوية معان تختلف حسب أصحابها وفلسفتهم التربوية، ومحور اهتمامهم، وبيئتهم الاجتماعية، فمن المربين من يركز جل اهتمامه على المعارف والمعلومات، ومنهم من يعنى بنمو الشخصية لدى المتعلمين، في حين يهتم آخرون باستثمار العملية والتي بدورها تنعكس على سلوك المتعلم من زوايا مختلفة، **و عليه فقد تناولت في دراستي هذه الأقطاب الثلاثة المتمثلة في:**

١. المعلم
٢. المتعلم
٣. المنهاج

وقد بدا لي أن أناقش هذه الأقطاب لأنها محور العملية التربوية، ولأن هذه العناصر تسير جنبا لجنب مع بعضها، ولا يمكن أن يستغني عنصر عن آخر، وحاولت أن أوفي كل عنصر حقه من التحليل، مبينا أن العملية التربوية كانت تتم سالفا عن طريق المقاربة بالأهداف، حيث يعمل المعلم على الوصول إلى الهدف المنشود من تعليمه، وبسط درسه، ولكن الطريقة هاته أبقت المتعلم والمعلم والمنهاج على شاكلة واحدة ومحدودة، لم تخرجهم عن نطاق الهدف المبتغى، وحصرتهم في تقديم الدرس كمادة خام، دون أن يلجأ إلى الإبداع والابتكار، وهو ما يستدعيه العمل بالكفايات، فيجعل من المعلم فنانا مبدعا ومبتكرا، ومن المتعلم قادرا على التفكير في حل المعضلات، وكسب المهارات، ومن المنهاج بسيطا وملائما للعملية التربوية.

ثم خلصت في دراستي الموسومة بالعملية التربوية وتفاعل عناصرها وفق المقاربة بالكفايات إلى نتيجة مفادها أن أقطاب العملية التربوية كلّ متكامل، وكل عنصر منها يحتاج إلى الآخر، وأنها ليست بالعمل المرتجل، ولكنها عملية ممنهجة هادفة، بنيت على نظام يتصل بالفرد ويمسه في شخصه وكيانه، ويسايره في مجتمعه.

Pedagogical Procedure and Interaction of its Elements According to Competency Based Approach

Abstract:

Today, many efforts are done to develop the education programmes in our Arab world, in order to build effective bases for the teaching competency development and to prepare for a new generation of teachers contributing to their societies progress, The specialists proved that progress depends on education; education has a certain role to play in development through forming the frames for the different fields of development; This may be effective if we give more interest to education, and to the elements of education (teacher, learner, programmes) .

The success of the education process depends on the strong interaction between its main elements since its importance and value are reflected in the social and economic development of man to face civilization challenges. It is, in our opinion, a major national strategy for all people of the world; a necessity to build up contemporary nation.

There are many explanations for the educational process which depend on their owners, their teaching philosophy, the main theme of their interests and their social environment. There are, among educators who focus on knowledge and information, and others interested in the personality growth in learners, whereas, others exploit the process that influences the learners' behaviours from varios angles. This research treats these three aspects: teacher- learner- programme according to the competency approach.

The researcher discusses these aspects as the bases of education process which are inter related and move as a whole. He tries to explain and analyze each of them, pointing out that the education process was working in the past within limited aims, which was not very fruitful as it restricted learners within limited aims, without trying to encourage creativity.

This necessitates working on competency for having a creative teacher, a student able to think and solve problems and a program which is both simple and suitable for the education process.

مقدمة:

ينادي خبراء التربية والتعليم في عالمنا العربي ببذل الجهود في إصلاح المنظومة التربوية، وتطوير برامجها العملية، وترسيخ القواعد والأسس لترقية الكفايات التدريسية، ووضع اللبنات في إعداد وتكوين جيل من المعلمين يسهمون في تنمية مجتمعاتهم، وقد أثبت هؤلاء الخبراء بأن التنمية لن تتم إلا بالعملية التربوية، ذلك أن التربية تقدم لها خدمة جليلة في تخريج الأطر التي تتعهد بالعمل في تطوير المجتمع في جميع مجالات التنمية، ولا يكون ذلك إلا بالاهتمام بالتعليم، وبأقطابه الأساسية للعملية التربوية.

وفي ضوء تفاعل هذه العناصر التربوية تكمن إشكالية بوصفها عقبة تحد من تطوير العملية، والتي يمكن حصرها في هذا السؤال: **إلى أي مدى يصبح تفاعل عناصر العملية التربوية منعكسا على تحسين مردود العمل التربوي؟**

من خلال الإشكالية المطروحة، نستطيع أن نتصور واقع تلاحم وتماسك العناصر التربوية، ونتائجها المستقبلية **بناء على الشروط الآتية**:

- تحسين مستوى المعلم وتكوينه تكوينا مستمرا.
- الاهتمام بالمتعلم والعمل على بناء شخصيته.
- تطور البرامج وتوافقها لمتطلبات العصر.

والهدف من دراستنا هذه أن يدرك كل من له صلة بهذا الموضوع أن نجاح العملية التربوية مرهونة بالتفاعل الجيد والمتين بين عناصرها الأساسية؛ لأن أهمية التربية وقيمتها تتجلى في تطوير الإنسان وتنميته الاجتماعية والاقتصادية، وفي مواجهة التحديات الحضارية، فهي في نظرنا استيراتجية قومية كبرى لكل شعوب العالم، ولما لها من ضرورة في بناء الدول وعصرنتها.

و لقد قادني اختياري لهذا الموضوع، هو اهتمامي بالمجال التربوي من جهة، ولأنه أساس نجاح الشعوب من جهة أخرى، وبدونه تفقد هذه الأخيرة نكهتها وقيمتها، ولقد تطرقت في دراستي إلى هذه الجوانب الثلاثة (المعلم، المتعلم، البرنامج) وأعطيت لكل جانب حقه من الدراسة والتحليل، إلا أن الوقت لم يسمح لي بالتفصيل في هذا الموضوع كثيرا، نظرا لالتزامي بشروط النشر، ومع هذا فإن خير الكلام ما قل ودل.

وقد يتساءل القارئ عن سبب عنونتنا هذه الدراسة بهذا العنوان، العملية التربوية وتفاعل عناصرها وفق المقاربة بالكفايات، لأني رأيت أن مثل هذه العملية كمثل الشيء المركب، إذا نقص منه عنصر اختل توازنه، وعيقت حركته عن العمل وأصبح غير فعال، وأن العملية التربوية أساس تنمية المجتمعات إذا تفاعلت وفعّلت، وتمام العملية يكون مسايرا للظروف التي تحتم علينا فرض أنفسنا في واقعنا المعيش، فلا يمكن أن نتلقى المعلومات دون أن نستثمرها، فقد أثبت الخبراء أن عصرنا عصر التكنولوجيا المقننة، يستدعي العمل على إنتاج أشخاص قادرين على مواكبة زمانهم، ومسايرته بإعداد أنفسهم الإعداد الجيد والتام، وأن من يلج معركة وجب عليه أن يعد الزاد والسلاح ليواجه به معتركها، ويخطط في نتائجها فإما منتصر وإما منهزم، ولكنه مع التخطيط والإعداد يظل محافظا على توازنه، قادرا على إدارة ما أسند إليه، فالقائد الذي يقود معركة ما يحتاج إلى جنود وإلى خطة يكسبانه الفوز والنصر، فكذلك العملية التربوية هي معركتنا في هذا المعترك تحتاج إلى عناصرها لتتفاعل فتنتج لنا ما تسمو به البلاد وينفع العباد.

إن للعملية التربوية معان تختلف حسب أصحابها وفلسفتهم التربوية، ومحور اهتمامهم، وبيئتهم الاجتماعية، فمن المربين من يركز جل اهتمامه على المعارف والمعلومات، ومنهم من يعنى بنمو الشخصية لدى المتعلمين، في حين يهتم آخرون باستثمار العملية والتي بدورها تنعكس على سلوك المتعلم من زوايا مختلفة، وهو ما ستثريه هذه الدراسة.

عناصر العملية التربوية :

تعتمد الإنسانيةُ في تجاربَها- على امتداد تواجدِها و اختلافِها- مرجعيةً معرفيةً تتوصَّدُ بها سلم رقيها الحضاري؛ ومن ميزات هذا الامتداد التجدد و التنوع، ولذا أضحى لزاما التفكير في العملية التربوية بغية الإصلاح، و نقصد بالإصلاح التربوي صب الاهتمام والتركيز على إعداد المعلم إعدادا جيدا، بحيث يعمل بدوره على تنشئة جيل متطلع إلى المستقبل منتهج نهج الأولين و لا يَصْلُحُ آخر هذه الأجيال إلا بما صَلُحَ به أوَّلهُا.

١. المعلم:

إن مما لا شك فيه أن المعلم هو أساس العملية التعليمية، فبدونه تصبح هذه العملية عرجاء، ولذا كنا قد أطلقنا عليها هذا الاسم إجلالا وإكبارا لهذا الذي كاد أن يكون رسولا، فالعملية هاته كالبناء الذي يخطط له فيقوم البنّاء بزخرفته وتشكيله شكلا محكما يحار الناظر عند رؤيته، إلا أن البنّاء والمعلم يتباينان في أشياء ويتفقان في أخرى، حيث إن

المعلم يبني عقولا، وينشئ نشئا يعود على مجتمعه بالخير، فيطوره أو يسهم في هدمه، أما البنّاء فيتعامل مع المواد الجامدة والتي يطوعها كيف شاء، ومن هنا كانت العملية التربوية جزءا هاما من حياتنا التي لا يمكن أن نتجاوزها إلا إذ تحكمنا فيها، وهذا لا يعني التخلي عنها لأن ذلك يصبح وبالا علينا وعلى نشئنا المنتظر.

إن لشخصية المعلم تأثيرا كبيرا في التحصيل العلمي يفوق تأثير المعلومات التي يقدمها لطلابه؛ فبقدرته وتأثيره يستطيع دفع المتعلمين لتحصيل العلم، وإحساسهم بالطمأنينة والأمان، و (لذا فطبيعة تأثير المعلم على التلميذ مرتبطة بنوعية الصورة التي يحملها عنه التلميذ من جهة، وبنوعية الصورة الفعلية المكونة عنه نتيجة احتكاكهما ببعضهما من جهة أخرى) [١] ، ويجب أن أقف هنا وقفة متأمل في كلمة « معلم» لأتعرف على فحواها ومفهومها قبل أن أذكر تأثيره على محيطه وخصائصه التي يجب أن يتصف بها. فالمعلم ذلك المربي الذي يعمل باهتمام بالغ على تنشئة طلابه، وتدريبهم على التفكير المنطقي السليم، فيهذب أخلاقهم، ويبث فيهم روح التفاني في العمل وحبه، والمعلم (لقب نبيل أطلق منذ فجر التاريخ على الأنبياء والمرسلين، وهداة البشرية الآخذين بيد الإنسان إلى نور العلم وسماحة الأخلاق... وقديما قيل: » لولا المربي ما عرفت ربي «، فالتربية والتعليم رسالة لا مهنة عادية، والمربي الحق حامل رسالة، فهي أقدر الرسالات وأشرفها) [٢] ، والمعلم هو الذي يكشف مواطن القوة والضعف في أبنائه الطلبة، فيزودهم بما يملك من خبرات ويوجههم التوجيه السليم و (يعمل على تزويد الطفل بالخبرات التعليمية التي تتسم بطابع الاتصال والوحدة والاستمرار المتحد، لا الوحدة الممزقة، ومدرس الفصل هو الذي يدرس الطفل الذي أمامه يدرسه في كل وقت ليفهمه ويعرف إمكاناته ويدرك قدراته واستعداده... وبناء على هذا الإدراك يوجهه ويوجه نشاطه فيما يلائم استعداداته فيما يعود عليه بالنفع) [٣] .

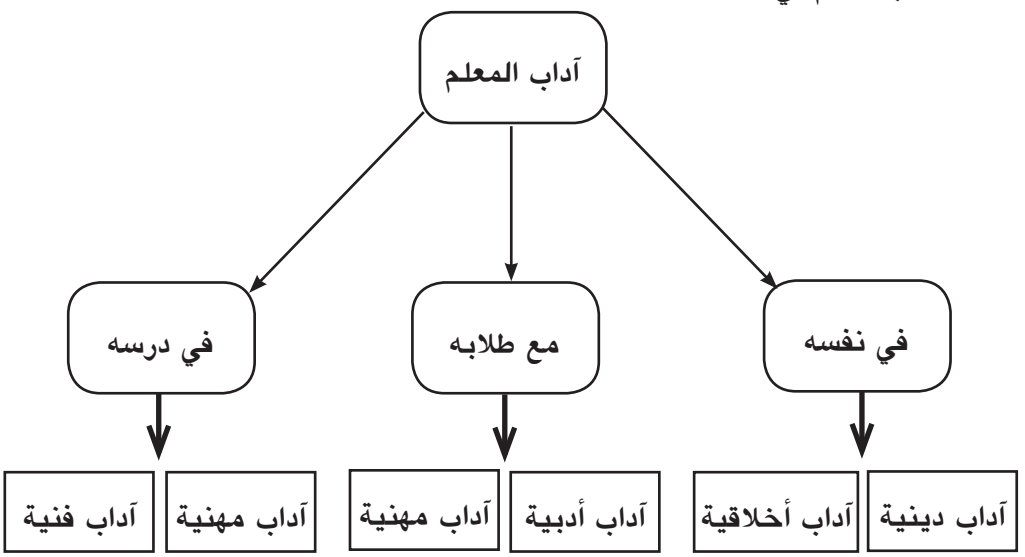
وعليه فإن مهمة المعلم التعليم، وهي مهمة ليست بالسهلة في نظر المربين، لأنها تدخل في مهنة صناعة الرجال، و (الحق إن الذي يصنع الرجال يجب أن يكون أكثر من رجل، أيمكن حقا العثور على المربي، هذا المخلوق النادر الوجود؟ أما أنا فإنني أشعر كثيرا بعظم واجبات المربي ولن أجرؤ يوما على تحمل مسؤولية كمسؤوليته) [٤] ، لذا فالتعليم مهمة الرسل والأنبياء، وهي رسالة ربانية مقدسة تتولى التعامل مع عقل الإنسان فتطهر روحه وتسمو به إلى العلياء، وما نقص قدر العلم والتعليم إلا بعدما جعلناه وظيفة تؤدى لأجل المقابل المادي، وتقييد المعلم وحصره حتى أصبح يجمع المعلومات دون تصويبات ويلقيها على طلابه، وهو ما ترفضه هذه الرسالة الربانية التي تدعو إلى تكريم المعلم

والرفع من شأنه وإعطائه مكانته التي شرفه الله تعالى بها، ذلك أن نجاح المعلم مرهون بحبه لمهنته، ورغبته في أداء ما حمل من أمانة، وإلا فشل فيها، وهنا يجب أن أعرض تلك الآداب والواجبات التي من الواجب أن تتجلى في شخصية المعلم، بل من المفروض أن يكون عليها.

أ. **واجبات المعلم**:

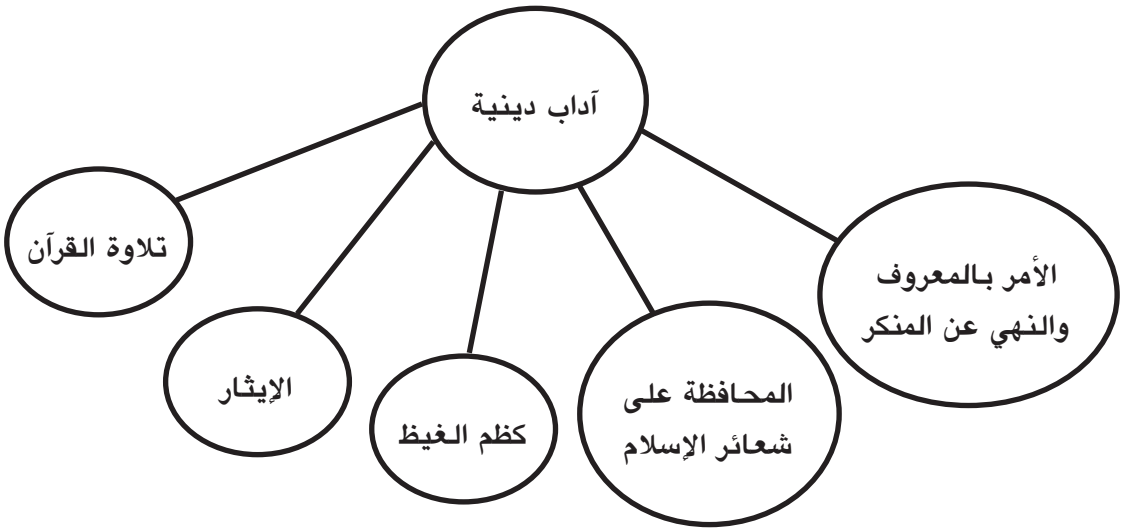
المقصود بالآداب تلك الشروط والواجبات أو القواعد المثلى التي ينبغي للمعلم التحلي بها وانتهاجها ليتمكن من تأدية العملية التربوية على أحسن وجه، وهذا مخطط ببيان تلك الآداب– كما رآها ابن جماعة في آدابه– في هذا التصنيف:

- آداب المعلم في نفسه
- آداب المعلم مع طلابه
- آداب المعلم في درسه [٥]

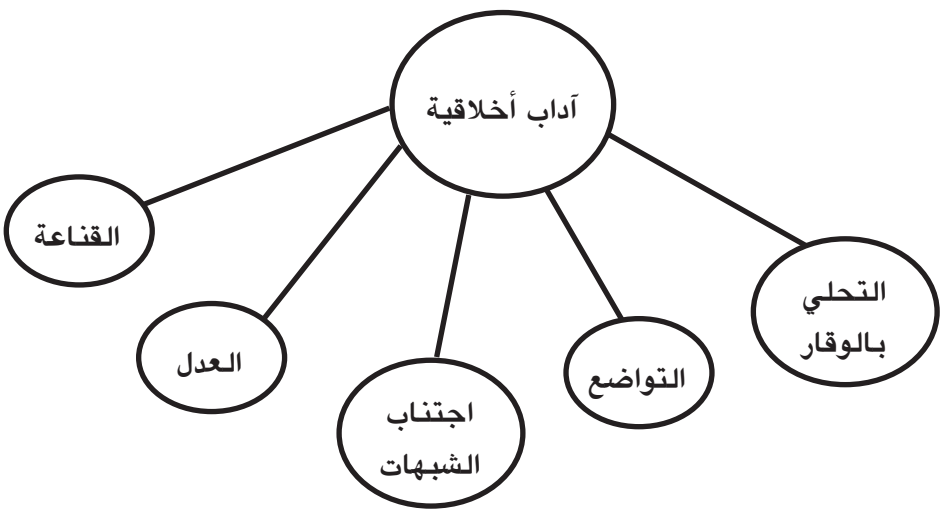


وهنا يجب أن أتوقف قليلا لأوضح هذه الآداب والقواعد ولو بصفة موجزة، نظرا لأهميتها القصوى في العملية التربوية، وما دمنا نتحدث عن التربية، فلا بد من إدراج هذه الآداب قصد التحلي بها ونشرها بين المعلمين والمتعلمين، ولا أرى تركها والاستغناء عنها في صالح العملية التعليمية، بل يسوؤها ويحط من قيمتها وقيمة المعلم، ذلك لأنها سمات تتعلق بشخصية المعلم فتكسبه الهيبة والوقار بين طلابه وفي مجتمعه.

ب. آداب المعلم في نفسه:

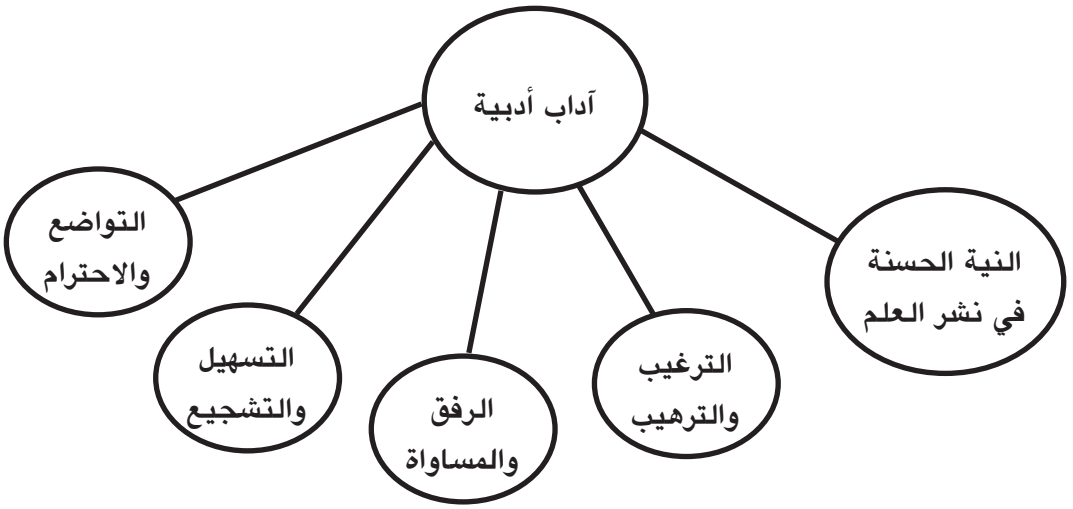


فهذه الآداب الدينية تساعد المعلم في مهنته والمحافظة على شخصيته، فإذا كان لا يأمر طلبته بالمعروف ولاينهاهم عن المنكر، ولا يتحكم في انفعالاته، ولا يفضل غيره على نفسه، ولا يقرأ القرآن، فقد تعود مهنته وبالا عليه، ويخرج طلبته عن طاعته فلا يفقهون عنه شيئا.

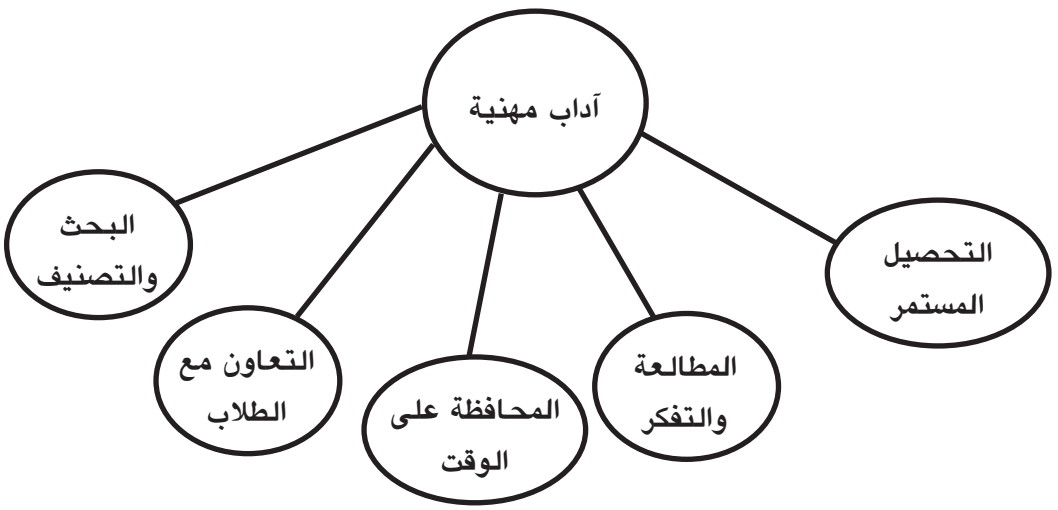


وهذه الآداب لها علاقة بالآداب الدينية، ذلك أن المعلم المتحلي بها يفرض على نفسه الوقار والتواضع لتلين له القلوب، ويكسب ودّ طلبته، ولا يكون محط شبهة ولا ريبة، قانعا بما قسمه **الله** له، عادلا في حكمه.

ت. آداب المعلم مع طلابه:

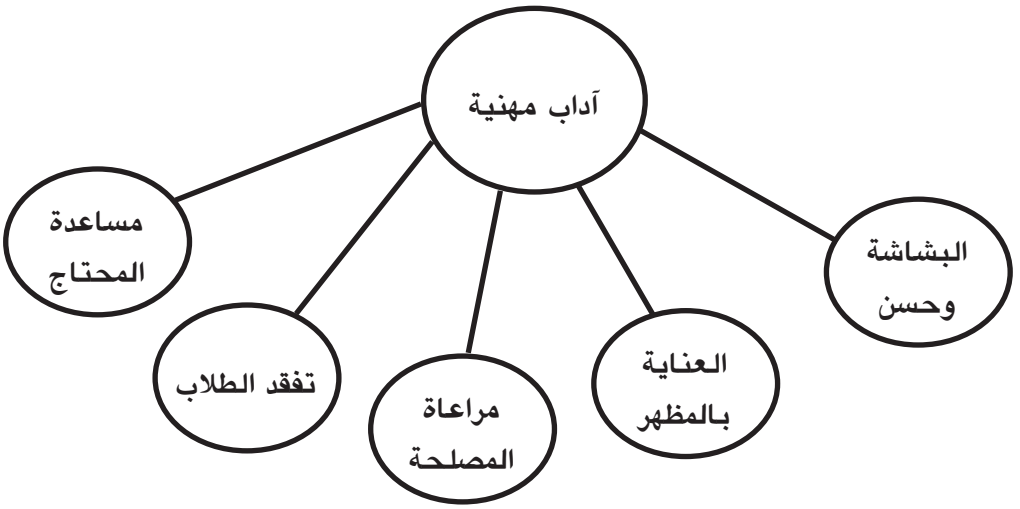


فالنية الحسنة في نشر العلم والعمل به، تجعل من المعلم أسوة يقتدى به، فهو رفيق بطلبته لا يفرق بين أحد منهم إلا بالعلم، يحترم الصغير والكبير ويتواضع، يعمل على تبسيط الدرس وتسهيله، ويقوم بتشجيع الطلاب فيرغبهم أحيانا ويرهبهم أحيانا أخرى متى رأى ذلك مناسبا.

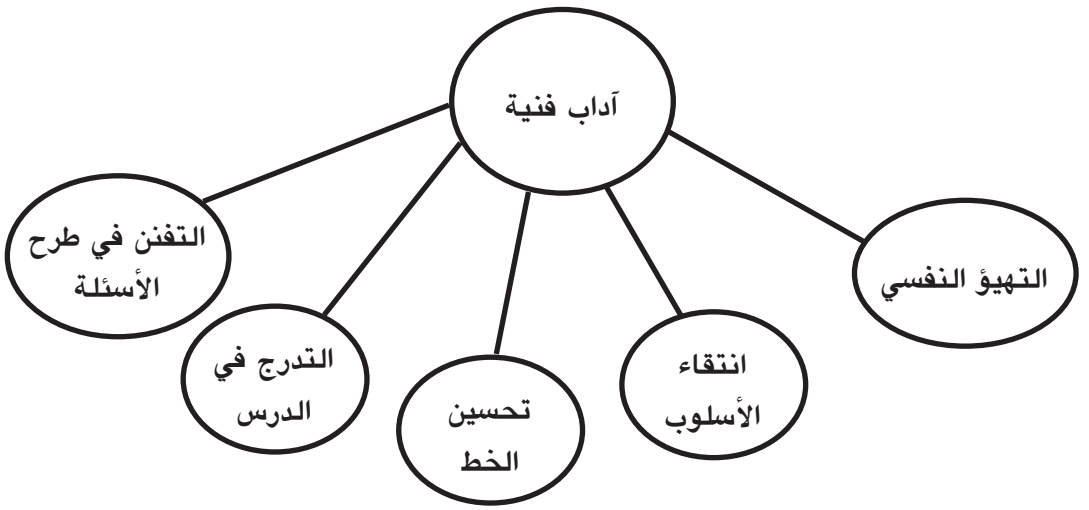


و تحقيق مثل هذه الأداب، تساعد المعلم على فهم درسه، وإيصال ما يبغيه إلى طلبته بكل سهولة ويسر، و تجعله رائدا في صفه منفتحا على عالمه.

ث. آداب المعلم في درسه:



حقيقة أن مهنة التدريس تستدعي التحلي بهذه الواجبات، فلا يمكن للمعلم القيام بمهنته إذا لم يراع المصلحة العامة، فيساعد المحتاج، ويعتني بمظهره، ويحسن استقبال طلابه بالبشاشة والابتسامة، ويتفقدهم كلما دعت الحاجة لذلك.



المعلم المثالي هو الذي يستطيع أن يتفنن في درسه فيبدع ويبتكر، وينتقي لطلابه ما يفيدهم ويسعدهم، فهو فنان في خطه وحكيم في طرح أسئلته، منتقلا من السهل ليصل إلى حل الصعب.

خصائص المعلم الفاعل:

كثير من الباحثين وبخاصة المختصين منهم في مجال التربية والتعليم، ركزوا على صفات ينبغي على المعلم أن يتحلى بها ليصبح ناجحاً في مهمته، ذلك أن الجود ة الفعلية للتعليم تعتمد في الأساس على المعلمين الذين ينفذون كل المهمَّات والأنشطة التعليمية بصدق وإخلاص، والذين يتسمون بخصائص عدة تجعلهم يؤثرون في طلابهم، فيقتدون بهم وينهجون نهجهم ويؤدون مهامهم على أكمل وجه، كما أن هذه الخصائص تلعب دورا هاما في تحديد فعالية العملية التربوية ونجاحها **وقد رأيتني ألخص تلكم الخصائص في هذا الجدول**:

٠١	الخصائص الشخصية	– الاتزان و الدفء و المودة، – مراعاة الفروق الفردية، – التحلي بالصدق والأمانة، – الصبر واحترام الغير، – التفاني في العمل وحب المهنة، – سلامة الحواس، – الاعتناء بالمظهر الخارجي، – العطف والتسامح والتشجيع، – التحمس المرح الديمقراطي.
٠٢	الخصائص المعرفية	– الإعداد الأكاديمي و المهني، – اتساع المعرفة و الاهتمامات، – معرفة ميول ورغبات الطلاب، – تجديد المعلومات وانتقاء الأساليب التعليمية، – اختيار الوسائل التعليمية وحسن استعمالها.

إذن فالمعلم الفعال مدعو لامتلاك المعارف النظرية والتطبيقية، والقدرة على استغلالها قصد تحقيق الأهداف والكفايات المبتغاة، والمتوافقة مع اهتمامات الطلاب.

وانطلاقاً من هذا يحتاج المعلم إلى ابتكار وضعيات يستعين بها في تنمية قدرات المتعلم وكفاياته، وهي ما يطلق عليها في عصرنا « المقاربة بالكفايات» و (هي طريقة لإعداد الدروس والبرامج التكوينية اعتمادا على التحليل الدقيق لوضعيات العمل التي يتواجد فيها المتكونون أو التي سوف يتواجدون فيها) [٦] . وللمقاربة بالكفايات مزايا عديدة تساعد على تحقيق الأغراض التعليمية والتربوية أوردها كالآتي:

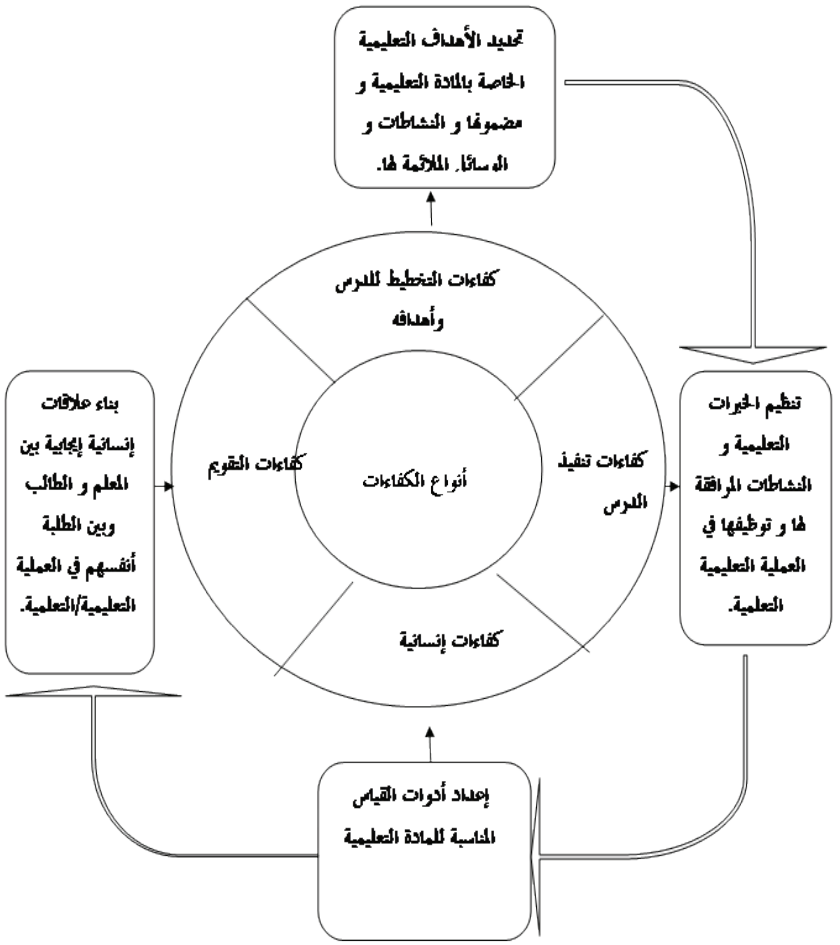
- تشجيع وتحفيز المتعلم على الإبداع والعمل المستمر.
- تنمية القدرات والمهارات، ومعرفة الفروق الفردية.
- التركيز على البرامج والمحتويات.

- اكتشاف الأساليب البيداغوجية في إنجاز المشاريع وحل المشكلات.
- الاعتماد على بيداغوجية التحكم.

وتقوم عملية المقاربة بالكفايات على جملة من المبادئ أستخلصها مجدولة فيما يأتي:

مبادئ الكفاية	تعريفات وملاحظات
الإجمالية (Globalité)	يعتمدها المعلم في تحليل عناصر الكفاية انطلاقا من وضعية شاملة، بحيث يسمح هذا المبدأ بالتأكد من قدرة المتعلم على تجميع مكونات الكفاية (السياق، المعرفة، الدلالة) .
البناء (Construction)	ونعني بها تفعيل ما اكتسبناه من قبل، وبناء مكتسبات جديدة، أي ربط المعلومات السابقة بالمكتسبات الجديدة.
التناوب (Alternance)	وهذا المبدأ يجعل المعلم ينتقل من الكفاية إلى أجزائها ثم الرجوع إليها.
التطبيق (Application)	ومعناه التعلم بالتصرف، وممارسة الكفاية قصد التحكم فيها.
التكرار (Itération)	وهنا يضع المعلم المتعلم عدة مرات أمام المهام والمحتويات نفسها والتي تكون في علاقة مع الكفاية، ما يسمح بالتدرج في التعلم قصد التعمق فيه على مستوى المحتويات والكفايات.
الإدماج (Intégration)	ربط وإدخال العناصر المدروسة بعضها ببعض أي توظيف مكونات الكفاية بشكل إدماجي إنماء لها، وهو ما يسمح بتطبيق الكفاية حينما تقتر ن بأخرى.
التمييز (Distinction)	وفيها يقف المتعلم على مكونات الكفاية (سياق، معرفة سلوكية وفعلية، دلالة) ، ما يسمح بالتمييز بين محتويات الكفاية ومكوناتها بغية امتلاكها امتلاكا حقيقيا.
الملاءمة (Pertinence)	وهي إبداع وابتكار وضعيات ذات دلالة، تجعل المتعلم يتحفز للتعلم، وهنا تكون الكفاية أداة لإنجاز مهام مدرسية.
الترابط (Cohérence)	وهذا المبدأ يتيح للمعلم والمتعلم الربط بين الأنشطة التعليمية والتعلمية وأنشطة التقويم بغية إنماء الكفاية وامتلاكها.
التحويل (Transfert)	ومعنى هذا أن ينتقل المتعلم من وضعية أصلية إلى أخرى مستهدفة وذلك باستخدام معارف ومهارات مكتسبة في وضعية مغايرة.

وإذا كنا نتحدث عن الكفايات في مجال التربية والتعليم، فإنه ينبغي هنا وفي هذا المقام أن نذكر أنواع تلك الكفايات التي تتوافر في المعلم الناجح فتمكنه من بلوغ مبتغاه، وتصنيف الكفايات عديد ومتشعب، وقد رأيت أن أصنف بعضها في هذا المخطط:



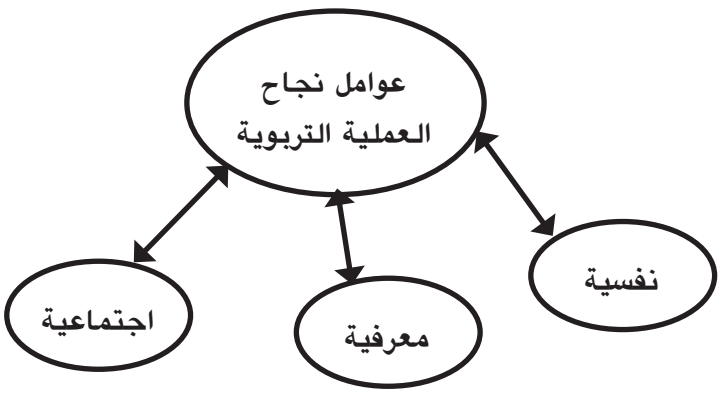
ففعالية المعلم تكمن في قدرته على التعامل الإيجابي مع مختلف الظروف والعوامل التي تؤثر في العملية التربوية؛ ومحاولة التأقلم معها بما يناسب وتباين الظروف التي تفرض وجودها عليه، والتعامل معها بإيجاد وابتكار طرق ووسائل تأثير جديدة تمكنه من اقتراح الحلول المناسبة للقضايا التربوية، والتي يرى المعلم أنها تعرقل سير مهمته.

٢. المتعلم:

حين نتحدث عن المتعلم، فإننا نشير إلى مكتسباته، خصائصه السيكولوجية وسنه أيا كان جنسه، وهذه كلها عوامل هامة تؤثر على فهمنا لهذا الفرد الاجتماعي، فهو عند ولوجه المدرسة لأول وهلة، تراه يحمل معه أفكارا تربى عليها، وليس من السهل أن يتخلى عنها، وهو ما تأباه العملية التربوية، ولذا فإن المتعلم يمر بمراحل عدة أثناء نموه الجسمي

والعقلي والنفسي، وبالتالي يتحصل على قدر من المعلومات التي تتداخل فيها عوامل كثيرة (اجتماعية، نفسية، ثقافية، تربوية) ، مما يتوجب على المدرسة التدخل لتعزيز وتعديل هذه العوامل قصد بلورتها ومحورتها.

وحتى تنجح العملية التربوية، وجب مراعاة كل الجوانب التي تظل مرتبطة بالمتعلم، وإلا ذهبت جهودنا هباء منثورا، وقد يتساءل القارئ عن هذه الجوانب فأجدني أوضحها في هذه الشبكة:



فحسب بياجيه "PIAGET " فإن (المعرفة تكتسب إذا ربطت بمعارف سابقة، والتعلم لن يحدث إلا إذا اندمج في شبكة من ذي قبل في النسق المعرفي للفرد، فالمتعلم يحمل تصورات لن يتخلى عنها بسهولة لأنه حصل عليها من خلال تفاعلاته الاجتماعية ومعايشته لمحيطه، فكل التعلمات أصبحت تركز على أنه في كل تعلم لابد أن نأخذ بعين الاعتبار التصورات الموجودة في عقلية التلميذ وفي نظامه المعرفي، فعلى البيداغوجي أن يحلل طبيعة التصورات الخاطئة حتى يتغلب على عوائق التعلم) [٧] ، وهنا يأتي دور المعلم في جعل التلميذ منخرطا في العملية التعلمية التربوية، ولن يتأتى هذا إلا إذا كانت (المهام الماثلة أمامه « المتعلم» خلال النشاط الدراسي مفهومة من قبله وأن يقبلها داخليا، بمعنى أن تكتسب أهمية الطالب وأن تلقى بهذا الشكل صدى ونقطة ارتكاز في معايشته) [٨] .

والمتعلم هو المحور الأول والهدف الأخير من كل عملية تربوية وتعليمية، ولأجله تقام المدارس وتجهز بمعظم الوسائل والإمكانات التي تتيح له الاستفادة من هذه العملية، **وحتى ترسو سفينة العملية التعلمية في مرساها وتنجو من الأمواج المتلاطمة وجب أن تتوافر فيها مجموعة من الشروط أهمها:**

أ. النضج: يحتاج المتعلم إلى قدر لابأس به من النضج، فكلما نما الطفل كانت

الاستجابة أحسن، وإذا حدث العكس فهذا يعني أن الطفل متخلف عقليا، ذلك أن نضجه العقلي لم يكتمل بعد، ما يتوجب على المعلم مراعاته لدى كثير من التلاميذ.

ب. الاستعداد: والنضج وحده لا يكفي لتلقي التعلم، فهناك شرط الاستعداد النفسي للمتعلم الذي يساعده على الرغبة الملحة في التعلم، ولا يتأتى هذا إلا بتهيئة الأجواء الملائمة والمريحة للتلميذ.

ت. الممارسة: وللممارسة أهمية كبرى في عملية التعلم، ولا تكتسب إلا بالمهارة، ونعني «الممارسة» تحسين الأداء والتطلع نحو الأفضل، وهي لا تكفي وحدها، بل لا بد من الشروط الأخرى مقترنة ببعضها.

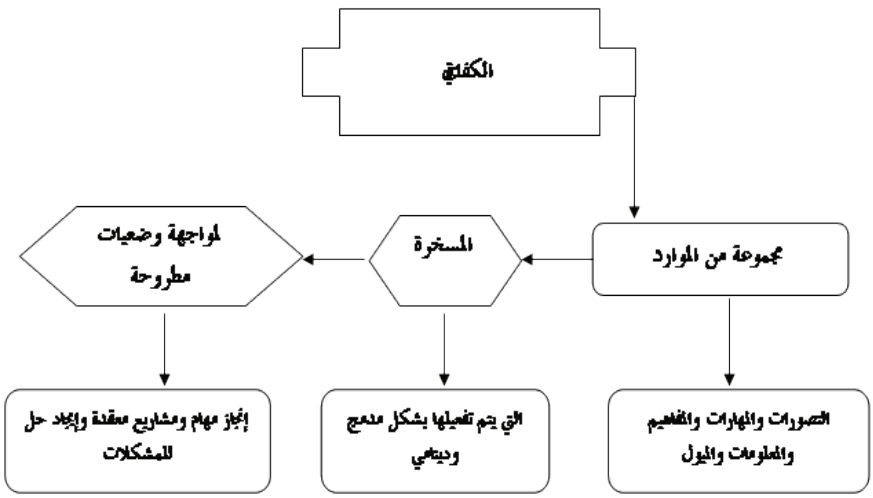
ث. الحوافز: تلك الدوافع التي تعين المتعلم على التحصيل الدراسي، وتوفر للمعلم الجو المناسب لمعرفة تلاميذه، وتكون هذه الحوافز طبيعية ومكتسبة، فالأولى تدل على استعدادات ضرورية لكيان الفرد، أما الثانية فهي حصيلة ما اكتسبها الفرد من بيئته بالخبرة والتدريب، وتحفيز المتعلم على العمل الذي (يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة... كونه يعي ما تحمله وضعية التعلم من معنى، لربطها بواقعه المعيش واستغلال مكتسباته في المدرسة وخارج المدرسة، لحل مشكلات يفترض أن تكون جديدة، كما ينجر عن تبني هذه المقاربة التخفيف من حدة حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم أو قد تزول، ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله وتتماشى وميوله واهتماماته) [٩] ، وهنا تدخل المقاربة بالكفايات والتي توظف لتنمية قدرات المتعلم بأنواعها المختلفة– العقلية المعرفية، العاطفية الانفعالية، والنفسية الحركية– (اعتمادا على الوضعيات/ المشكلات وإعداد المشاريع التي ينبغي أن تنطلق من واقعه المعيش وأن ترتبط به) [١٠] ، ونعني بهذا القول أننا نضع الطالب أمام وضعية ومشكلة يحاول من خلالها توظيف قدراته ومهاراته لحلها، كما يكلف بإعداد بعض المشاريع التي تلائم بيئته.

وتبقى مكانة المتعلم في هذه العملية أي المقاربة بالكفايات محفوظة، حيث ينتظر منه القيام بمهام عدة قصد تنمية مهاراته وقدراته، **وقد رأيت عرض هذه القدرات في هذه النقاط**:

- إعداد عمليات عسيرة لهدف واضح.
- محاولة اتخاذ القرارات المناسبة في حل المشكلات.
- معالجة بعض المعلومات في عدد معتبر من المواد.
- المساهمة الفعالة مع تلاميذ آخرين قصد التفكير في الموارد المجندة.

- إيصال المعلومات المكتسبة وتقاسمها مع آخرين.
- المساهمة في تقويم الإنتاج والذي نعني به الكفاية.

ومن خلال هذه القدرات والمهارات نتوصل إلى ماهية الكفاية والتي أراها معرفة على الشكل الأتي:



٣. المنهاج:

تعتبر قضية تطوير المناهج التعليمية من أهم القضايا التي تحرص بعض الدول العربية على وضعها من بين أولويات اهتماماتها؛ على أن مسألة التطوير والتنمية ضرورة حتمية يفرضها التقدم التكنولوجي، فتغيير المناهج وتحديث محتوياتها يفرض نفسه، وبخاصة و أن عولمة المبادلات تملي على المجتمعات تحديات جديدة لن تبلغ مبتغاها إلا بالإعداد الجيد و التربية الناجعة للأجيال، فأي تربية إنما تجد مصدرها و عللها في القيم التي تتبناها و التي تخضع لأفكارنا وتصوراتنا للإنسان و عن علاقته بالمجتمع، فلكل عمل تربوي مهما كانت أبعاده معنى، و الذي يعني ربطه بنظام القيم بتباين أنواعها « الفلسفية، الاجتماعية، السياسية، الثقافية والاقتصادية»، وهي التي تؤسس سياسة تربوية، و هذه السياسة التربوية إنما يجري التعبير عنها في المناهج.

والمنهاج هو تلك النقطة التي يلتقي فيها المتعلم بالعالم المحيط به، وهو الوسيلة التي تدرك الأمة بها غاياتها وأهدافها، كما أنه ذلك المخطط الدقيق والشامل لمسارات دراسية محددة، والإطار النظري الذي يعتمد عليه المربي لبناء شخصية قوية مستعدة لقيادة جيل يسمو إلى التطلع نحو عالم حر تسوده العدالة والمساواة، لذلك فالمنهاج هو الذي يضبط

ويحدد هوية المجتمع وقيمه وثقافته وفلسفته في الحياة وتطلعاته، وهو الذي يحدد مجمل مسالك التعلمات المسطرة للمتعلم ذلك أن موضوعه يعتبر من أهم موضوعات التربية، بل هو القلب النابض للعملية التربوية و أساسها الذي ترتكز عليه، لأن صلاح الأمة في صلاح مناهجها وبرامجها التربوية، فهي كمضغة القلب إذا صلحت صلح الجسد كله وإذا فسدت فسد الجسد كله.

المنهاج بين التقليد والتجديد:

للمنهاج تعاريف عديدة ولا يمكن حصرها في هذا المقام، ولذا سأعرض بعضا منها على سبيل الذكر والتوضيح، فالمنهاج هو (مجموعة المواد الدراسية أو البرامج التي يدرسها التلاميذ) [١١] ، وهذا في نظري تعريف قديم للمنهاج، بحيث يتناول مجموعة من المعلومات والحقائق والأفكار والمفاهيم التي يدرسها التلميذ على شكل صورة مواد دراسية، وهذا المفهوم يجعل كلمة منهاج مرادفة للكلمات التالية: مقرر أو برنامج دراسي، إلا أن أهم ما يميز المنهاج بمفهومه التقليدي تلك النظرة الضيقة، وقلة العناصر التي يتم التركيز عليها في التدريس دون غيرها من الأنشطة الأخرى والتي يقوم بها المتعلم في المدرسة، **كما أن هناك خصائص أخرى يتسم بها المنهاج القديم والتي أراها موجزة كالآتي:**

- الإعداد المركزي للمنهاج دون إشراك المعلم والطاقم المدرسي في ذلك.
- التركيز على الكم والابتعاد عن الكيف في نقل المعلومات.
- البعد عن الواقع المعيش وانشغالات المتعلم.
- إهمال الجانب الخبراتي والتربوي للمتعلم ومحيطه.

لذا دعت الضرورة إلى إعادة النظر في بناء المناهج الدراسية مواكبة لمستجدات العصر، وباعتبار المنهاج وثيقة رسمية تعتمدها كل المنظومات التربوية العالمية انطلاقا من المقاربة بالمضامين (المقررات) والمقاربة السلوكية إلى المقاربة بالكفايات، فما هو المنهاج بمفهومه الحديث؟ وما هي عناصره الأساسية؟ وما الأسس التي تساعد في بناء المناهج؟

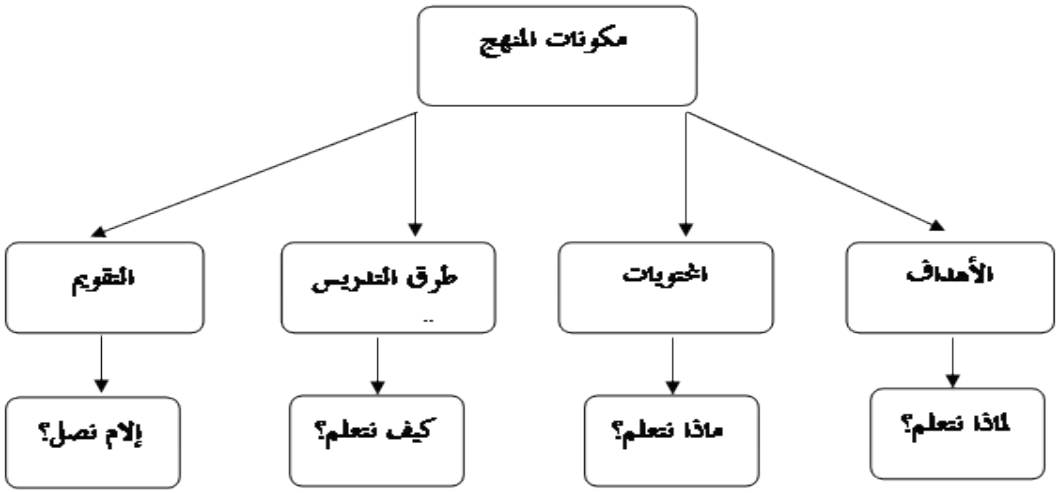
وقبل أن أسلط الضوء على هذه التساؤلات ينبغي أن أعطي مفهوماً وجيزاً للمنهاج الحديث من الناحية الوظيفية، فقد عرفه أحد الباحثين بأنه (مجموع الخبرات التربوية والأنشطة التعليمية التي توفرها المدرسة ليتفاعل معها الطلاب داخل المدرسة وخارجها تحت إشرافها بقصد سلوك الطلاب نحو الأفضل في جميع المواقف الحياتية [١٢] ، ويتمحور

المنهاج حول المتعلم بحيث يعينه على التأقلم مع بيئته وفهم حقيقة مجتمعه والمساهمة في حل المشكلات، والعمل على تنمية المجتمع ورقيه، **وهذا يستدعي أمورا منها**:

- تنويع الأنشطة والخبرات التعليمية، وربطها بالدوافع والحاجات الاجتماعية.
- مراعاة مستوى المتعلمين وفروقهم الفردية
- التحفيز على الإبداع، وربط الخبرات بالحياة العملية.

عناصر المنهاج:

يتكون المنهاج من أربعة عناصر أساسية تكمل بعضها ويرتبط كل عنصر منها بالآخر، وهو ما يوضحه لنا هذا الجدول:



أسس بناء المناهج:

يؤكد خبراء التربية وعلم النفس على تبني أسس معينة في مجال بناء وتخطيط البرامج والمناهج، وفق المقاربة بالكفايات والتي أسلفنا ذكرها، وهذا حتى يكون المنهاج منسجما مع المتعلم وبيئته الاجتماعية ومحيطه الثقافي، وقد رأيتها مصنفة في هذا الجدول:

الأساس الفلسفي	الأساس الاجتماعي	الأساس النفسي	الأساس المعرفي
تبني فلسفة تربوية معينة محددة وواضحة تعكس في المقام الأول فلسفة المجتمع، لأنها هي التي تحدد التوجهات الهامة للمنهج.	مراعاة احتياجات المجتمع في نقل التراث العلمي والثقافي والاجتماعي من جيل لآخر.	مراعاة سن المتعلمين، واهتماماتهم وميولهم وحاجتهم النفسية، وقدراتهم العقلية، وفروقهم الفردية وخصائص نموهم.	مراعاة نوع المعارف الأكاديمية المتخصصة التي يحويها المنهاج، والتي تقدم للمتعلمين في تحقيق نوع الإنسان المقصود تكوينه.

ولعل تغيير الوجهة في مجال بناء المناهج وفق المقاربة بالكفايات والمهارات، كما هو الحال في بعض مواد المناهج المدرسية الجزائرية (العلوم الطبيعية، الفيزياء، التربية البدنية) خير دليل على ذلك، علما أن المقاربة بالكفاية ما هي إلا استمرار طبيعي للمقاربة بالأهداف ولإطارها المنهجي والعلمي.

خاتمة:

لا يختلف اثنان في تحديد عناصر العملية التربوية، فما من شيء إلا له أسسه وعناصره التي يعتمد عليها، والعملية التربوية واحدة من هذه الأشياء التي تعتمد في خططها على ثلاثة أركان أساسية، لا تكتمل إلا باجتماعها وتفاعلها، (المعلم، المتعلم، المنهاج) ، وقد ذكر بعض المربين عنصرا آخر يتمثل في الأسلوب أو طريقة التعليم، إلا أنني ضربت صفحا عنه، لأن الأسلوب يختلف من شخص لآخر، وينفع في موضع ويضر في آخر، **وخلصت في دراستي إلى**:

١. أن العملية التنموية لن تتم إلا بالعملية التربوية، وأن هذه الأخيرة لا تكتمل إلا بتفاعل عناصرها، وذلك بمواكبة التطورات البيداغوجية العالمية.

٢. أن التكنولوجيا فرضت نفسها على الحياة الاجتماعية، وأثرت حتى في العملية التربوية، ما جعل المعلم موجها ومعينا للمتعلم، وصار لزاما على المتعلم أن يأخذ المعرفة أين وجدها، ولما كانت العملية التربوية تعتمد في أساسها على المعلم والمقاربة بالأهداف، أقحم المتعلم وصار محور العملية والمعلم موجها له دون أن يشرك نفسه في جميع الخطوات كما كان عليه سابقا، لأن التدريس بالأهداف ولّى زمانه، ولم يوائم متطلبات العصر الحديث، وأن المجتمع يحتاج إلى أشخاص قادرين على تطويره وترقيته، ما دفع المختصين في مجال التربية والتعليم يواكبون هذا العصر بالحرص على اكتشاف تلك القدرات والمهارات، التي تساعد على نجاح العملية التربوية، من منطلق المقاربة بالكفايات، وذلك باستعمال استراتجيات حديثة تعتمد كلية على قدرة المتعلم في الاكتشاف والمناقشة والتحليل، والعرض والتقويم.

٣. أن المنهاج تلك الخريطة التي تحدد هوية الأمّة وثقافتها وقيمها وتحقق أهدافها، وهو المخطط الشامل والدقيق الذي ينتهجه المعلم والمتعلم معا في بناء شخصية قوية، تعمل على قيادة جيل يسمو للعطاء، ويتطلع نحو الحرية والعدالة.

ومن هنا يتضح لنا أن العملية التربوية كل متكامل (معلم، متعلم، منهاج) ، وليست بالعمل السهل والارتجالي، ولكنها عمل منهجي هادف مبني على قواعد تنظيمية يمس الفرد في كيانه وشخصه، بل في مجتمعه، وكما أسلفنا في مقدمة البحث أن العمل التربوي يتم بين الفرد وعوالمه الثلاثة: عالم الطبيعة وعالم المجتمع، وعالم الأخلاق وموقف المعلم منهم ويظل التفاعل مستمراً بينهم.

الهوامش:

١. محمد عبد العزيز، مقاربة تحليلية لصورتي المعلم والتلميذ وتفاعلهما، مكتبة جامعة وهران، ١٩٩٥ م، ص ١٢.

٢. عبد الجميد فايد، رائد التربية العامة وأصول التدريس، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ١٩٨١م، ص ٣٥.

٣. محمد السرغيني، التربية لمدارس المعلمين والمعلمات ولطلاب الكفاءة، منشورات مكتبة الرشاد، ١٩٦٣م، ص ٥٠.

٤. كلمة لجون جاك روسو، أنظر أبو الفتوح رضوان، المدرس في المدرسة والمجتمع، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٣م، ص ٩٩/ ١٠٠.

٥. عبد الأمير شمس الدين، المذهب التربوي عند ابن جماعة ط٠٢، دار اقرأ للنشر والتوزيع، ١٩٨٦م، بيروت، ص ١٧.

٦. محمد الطاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ٢٠٠٦ م، ص ٩.

٧. أنظر– Laurence Cornu et Alain Vergenoux, La didactique en question, Hachette education, Paris 1992, p 50

٨. أحمد خنسة– دليل المعلم إلى التربية وعلم النفس– منشورات دار علاء الدين، دمشق، ٢٠٠٠ م، ص ٢٧٤.

٩. محمد الطاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات، ص ١٣

١٠. محمد الطاهر وعلي، ص ١٣.

١١. خيري وناس و بوصنبورة عبد الحميد، كتاب التربية وعلم النفس، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، ٢٠٠٧ م، ص٥٨.

١٢. محمد عبد الكريم أبو سل– مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها، ط١، دار الفرقان، عمان، ١٩٩٩م، ص ٢٦.

المصادر والمراجع:

أولاً ـ المراجع العربية:

١. أبو الفتوح رضوان، المدرس في المدرسة والمجتمع، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٣م.

٢. أبو سل محمد عبد الكريم، مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها، ط ١، دار الفرقان، عمان، ١٩٩٩ م.

٣. السرغيني محمد، التربية لمدارس المعلمين والمعلمات ولطلاب الكفاءة، منشورات مكتبة الرشاد، ١٩٦٣م.

٤. الطاهر وعلي محمد، بيداغوجية الكفاءات، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ٢٠٠٦ م.

٥. خنسة أحمد، دليل المعلم إلى التربية وعلم النفس، منشورات دار علاء الدين، دمشق، ٢٠٠٠ م.

٦. خيري وناس و بوصنبورة عبد الحميد، كتاب التربية وعلم النفس، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، ٢٠٠٧ م.

٧. عبد الأمير شمس الدين، المذهب التربوي عند ابن جماعة، ط ٠٢، دار اقرأ للنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٨٦ م.

٨. عبد العزيز محمد، مقاربة تحليلية لصورتي المعلم والتلميذ وتفاعلهما، مكتبة جامعة وهران– ١٩٩٥ م.

٩. فايد عبد الجميد، رائد التربية العامة وأصول التدريس، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ١٩٨١ م.

ثانياً ـ المراجع الأجنبية:

1. *Laurence Cornu et Alain Vergenoux, La didactique en question, Hachette education, Paris 1992.*

مراحل مقترحة لقراءة النّص البصري "نحو ثقافة بصرية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"*

د. أسامة زكي السيد علي**

* تاريخ التسليم: ٢١/ ١٠/ ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ٢٥/ ١٠/ ٢٠١٣م.
** أستاذ تعليم اللغة العربية المساعِد/ معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية/ المملكة العربية السعودية.

ملخص:

سعى البحث إلى اقتراح مراحل قراءة الصورة بوصفها نصًا بصريًا في كتب القراءة– لمتعلمي اللغة العربة غير الناطقين بها– بهدف تنمية الثقافة البصرية لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، وتأتي أهمية الموضوع من كونه حديثًا في مجاله؛ ولطبيعة البحث النظرية استخدم المنهج الوصفي، وانتهى البحث إلى مجموعة من المراحل المنهجية المتدرجة ذات مسميات عربية صكها الباحث، مُبرزًا أصلها اللغوي، والاصطلاحي؛ والعمليات الإجرائية الخاصة بكل مرحلةٍ من المراحل المقترحة.

الكلمات المفتاحية:

(قراءة الصورة– النص البصري– الثقافة البصرية – متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها)

Towards Visual Literacy in Arabic Language Teaching for Non- Native Speakers

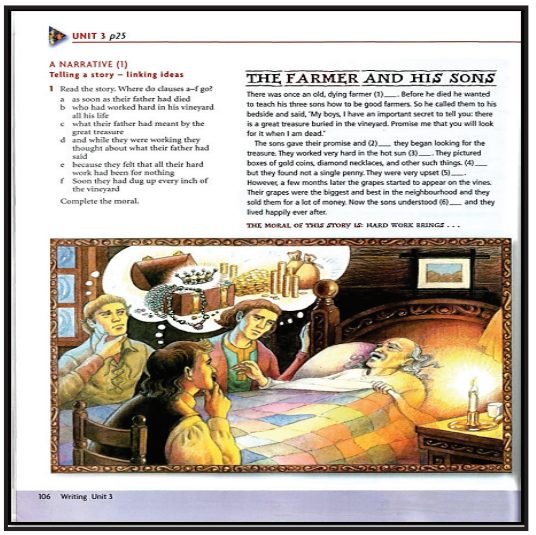
Abstract:

This study aimed to suggest stages to understand the image as a visual text in the reading books for non- native learners of Arabic in order to develop visual culture for Arab non- native speakers. The importance of the topic stems from being new in this respective field; so the descriptive approach for research was used. The research concludes with a set of progressive methodology stages with Arab names the researcher coined, with names Arab, highlighting the origin of language, and idiomatic; and procedural processes for each stage of those proposed.

مقدمة:

يتواصل البشر بنوعين من اللغة، هما: اللغة اللفظية وباللغة غير اللفظية "كالعلامات المتواضع عليها، ومنها الصورة، بوصفها نصًا أيقونيًا تحكمه مجموعة من الرموز والدلالات القابلة للقراءة والتأويل؛ لذا أضحت الصورة وسيلة التربويين

لتيسير سُبُلِ تعلم اللغة، فصاحبوا النص اللفظي بنص بصري يُحاكِي المضمون اللفظي، عبر بنية مُكتنزة الدلالة مُشكَّلة من: اللون، والخطوط والظلال، **انظر إلى الصورتين الآتيتين:**


UNIT 3 p25

A NARRATIVE (1)
Telling a story – linking ideas

1 Read the story. Where do clauses a–f go?
a as soon as their father had died
b who had worked hard in his vineyard all his life
c what their father had meant by the great treasure
d and while they were working they thought about what their father had said
e because they felt that all their hard work had been for nothing
f Soon they had dug up every inch of the vineyard
Complete the moral.

THE FARMER AND HIS SONS

There was once an old, dying farmer (1)_____. Before he died he wanted to teach his three sons how to be good farmers. So he called them to his bedside and said, 'My boys, I have an important secret to tell you: there is a great treasure buried in the vineyard. Promise me that you will look for it when I am dead.'

The sons gave their promise and (2)_____ they began looking for the treasure. They worked very hard in the hot sun (3)_____. They pictured boxes of gold coins, diamond necklaces, and other such things. (4)_____ but they found not a single penny. They were very upset (5)_____. However, a few months later the grapes started to appear on the vines. Their grapes were the biggest and best in the neighbourhood and they sold them for a lot of money. Now the sons understood (6)_____ and they lived happily ever after.

THE MORAL OF THIS STORY IS: HARD WORK BRINGS . . .

106 Writing Unit 3

اَلْمُعَذَّبونَ
قراءة جهرية

مَنْ هَوْلاءِ يَلُفُّهُمْ جَنَحُ اَلدُّجى ... غَرْثى عَرايا فَوْقَ أَرْصِفَةِ اَلدُّروبْ ؟
جُثَثاً هَزيلاتٍ عَلى بَسْطِ اَلثَّرى ... بِ تَيْنِ مِنْ فَرْطِ اَلتَّعاسَةِ وَاللُّغوبْ
لا دارَ يَدْفَأُهُمْ بُحُقْفِ نارُها ... مِنْ زَمْهَرِيرِ اَلْبَرْدِ في تِلْكَ اَلْقُلوبْ
أَلْقى عَلَيْها اَللَّيْلُ أَسْدالَ اَلظَّلامْ ... مِ فَأَغْمَضَتْ أَجْفانَها قَبْلَ اَلْغُروبْ
اَلثَّلْجُ يُلْحِفُها غِطاءً هَرْعِشاً ... وَالأَرْضُ تَفْتِكُ بِالْمَفاصِلِ وَالْجُنوبْ
وَالْجوعُ مَوْتٌ مُبْطِئٌ يَمْشي بِها ... لِلْقَبْرِ أَشْباحاً تُشَيِّعُها اَلْكُروبْ

وَفي اَلشِّتاءُ وَلَيْسَ فَوْقَ عِظامِهِمْ ... إِلاَّ قُصاصاتٌ مُهَلْهَلَةُ اَلثُّقوبْ
وَمُلَثَّمٌ غَطّى بَقايا وَجْهِهِ ... خَجَلاً وَمَدَّ يَدَيْهِ في صَمْتٍ رَهيبْ
مَرّوا عَلَيْهِ وَلَيْسَ فيهِمْ مُشْفِقٌ ... يَرْنو إِلَيْهِ وَلَيْسَ فيهِمْ مُسْتَجيبْ
ماذا جَنَتْ هَذي اَلْجُسومُ اَلعارِيا ... تُ اَلْجائِعاتُ وما أَتَتْهُ مِنَ اَلذُّنوبْ ؟
ماذا أَفادَ اَلْعِلْمُ في جَوْلاتِهِ ... عَبْرَ اَلْفَضاءِ مُحاوِلاً كَشْفَ اَلْغُيوبْ
أَلْجَهْلُ فَوْقَ اَلأَرْضِ يَنْشُرُ ظِلَّهُ ... وَالْفَقْرُ وَالأَمْراضُ تَفْتِكُ بِالشُّعوبْ

الشكل (١)

الصورة بوصفها نصًا بصرياً

تجد أن كل صورة من الصورتين السابقتين بمثابة نص بصري يحكي ويُلخص مضمون النص اللفظي المُصاحِب له، فبنظرة متأملة يُدرك المتعلِّم الفِكَر الرئيسة للنص اللفظي؛ لأن بنية النص البصري تَتَفوَّق على الألفاظ المُجرَّدة في التعبير والاتصال؛ لكون حَاسَّة البصر أنشط الحواس في عملية التعليم والتعلُّم (أشيتوة وعليان،٢٠٠٩: ١٤٤) ، كما أنها تُنشِّط الذكاءات المتعدِّدة لدى المتعلمين؛ لأن الدماغ يستجيب بصورة فورية للرموز والصور والأيقونات، مما يجعل الطلاب يصلون للمعلومات ما قبل شفوية أثناء ملاحظتهم

لألوان الصورة، وخطوطها ومساحاتها اللونية، وتأويل دلالتها الصريحة والضمنية (عفانة والجيش، ٢٠٠٩: ٣١١) .

لكل ما سبق نجد سلسلة معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (١٤٢٤هـ) ، وسلسلة أحب العربية (عبد العزيز، ٢٠١٣) ، وسلسلة» العربية بين يديك» (الفوزان، حسين، فضل، ١٤٣٣هـ) ، وسلسلة «العربية للمبتدئين من الناطقين بلغات أخرى» (الدويش، ١٤٢٤هـ) ، وسلسلة «مسارات» (عميقة وأبو الليل، ٢٠١٢ م) استعانت بالصورة، إلا أنها لم تقدِّم للمعلِّم إرشادات إجرائية تعينه على قراءة الصورة – وتدريب طلابه عليها– بوصفها نصًّا بصريًا ينمِّي الثقافة البصرية Visual Literacy، وهذا يُضْعِف تنشيط المعرفة الإجرائية لمتعلِّم اللغة، مما يُضعِف كفاءة توظيف الانتباه الانتقائي، لتنمية التَّصوُّر البصري لديه.

وحين نَعقد مقارنة بين أدلة المعلم في اللغة العربية وأدلة معلم بعض كتب تعليم اللغات الأجنبية– مثل سلسلة New Headway الصادرة عن دار نشر Oxford، والكتب الصادرة عن المجلس الأوروبي نجد أن الكتب الأجنبية تُنمِّي وتعزز الثقافة البصرية من خلال النص البصري (May, Sayers & Soars, 2010: 5) أيضًا نجد الإطار الأوروبي المشترك يوجِّه لواضعي المناهج بعض الأسئلة حول الصورة التي أُطلِقَ عليها المصاحبات غير اللغوية (Ildiko & Gyrgyi, 49 2000,48-؛ المجلس الأوروبي للغات، ٢٠٠٣، ١٠٣) .

الإحساس بالمشكلة:

برامج تعليم اللغة لغير الناطقين بها لا تُعنَى بقراءة الصورة بوصفها نصًا بصريًا في كتب القراءة من المعلمين أو المتعلمين، **ويرجع هذا إلى ما يلي**:

١. المعلمون لا يعطون الصورة عناية كافية؛ مما انعكس على قناعات المتعلمين، فاعتقدوا بأنهم سيحصلون على ما يرغبون تعلمه لغويًا من النصوص اللفظية لا البصرية، قناعة بأن الصورة زينة في الكتاب، لا طائل منها!

٢. عدم وجود معايير لبرامج القراءة المقررة في معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، في الوقت الذي نجد فيه أن قراءة الصورة إحدى كفايات الطالب ومُعلّم القراءة (Alaska,2009) .

٣. تهميش النص البصري؛ لغياب برامج الثقافة البصرية، حيث طغت ثقافة المشافهة على الثقافة البصرية، لذا حُرم متعلم اللغة من الوعي بثقافة الصورة في العملية التعليمية، وهذا نتيجة أن القائمين على العملية التعليمية لا يمتلكون الفَهمَ الواعي لها (عبد الرحمن،

١٢١: ٢٠٠٨) ، وقد عزَّزَ هذا التوجُّه أن الكتب العربية المُرشدة لمؤلفي الكتب الدراسية ومواصفاتها لم تفرد للثقافة البصرية حيزًا يَعكس أهميتها في كونها عونًا للمتعلم في الدَّخْل اللغوي– الذي يجب أن يتشبع به– كي يتيسر له فهم دلالة ومضمون المقروء، بل ركَّزتْ على الصورة بوصفها وسيلة تعليمية معينة للمعلم لا للمتعلم، فحصرتها في وسائل الإيضاح، وكأن الصورة لا علاقة لها باللغة (بن سلمة والحارثي، ٢٠٠٤: ٢١٠) .

٤. لا توجد – في حدود علم الباحث– دراسة سابقة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عُنيَت بتنمية الثقافة البصرية عبر إجراءات منهجية تعين المعلم والمتعلم في قراءة النص البصري مع أننا نعيش عصر الصورة!

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما سبق يمكن القول إنَّ مشكلة الدراسة تتلخص فيما يأتي:

نُدرة الإجراءات الممنهجة لقراءة النص البصري في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ لذا يحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما الإجراءات المقترحة لقراءة النص البصري في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟

ويتفرع عن هذا السؤال أسئلة عدَّة منها:

- ما مفهوم النص البصري؟
- هل الصورة نص أم خطاب؟
- ما مفهوم قراءة النص البصري؟
- ما الميادين المعرفية التي أسهمت في قراءة الصورة قراءةً واعيةً؟
- ما الإجراءات المقترحة لقراءة الصورة في تعليم اللغة العربية وآلياتها؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- اقتراح إجراءات ممنهجة لقراءة النص البصري في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- تنمية الثقافة البصرية في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

أهمية البحث:

تأتي أهمية الموضوع مما يأتي:

- يكتسب البحث أهميته من موضوعه الذي يُعدُّ موضوعًا حديثًا – في حدود علم الباحث– لم تتناوله أقلام الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- إدراج الثقافة البصرية في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

منهج البحث:

نظرًا لطبيعة البحث الحالي، وأهدافه فقد استخدم المنهج الوصفي.

مصطلحات البحث [1] :

◄ **النَّص البَصري (الصورة المصاحبة لنص مقروء)** :

يُقصد به في البحث الحالي: رؤية فنية بسيطة، تُعين المتعلم على إدراك دلالات تعكسها الألوان والخطوط والأشكال لتُعَبِّر عن المضمون، والقيم والاتجاهات المستهدفة في المحتوى اللفظي المرغوب تعلمه في مواقف اكتساب اللغة العربية عبر التفاعل الصفي والحوار المُنصَبُّ على المَعنَى.

و هذا التعريف يبرز ويؤكد على ما يأتي:

أ. الصورةَ رؤية فنية تتمتع بحس جمالي ترتاح إليها النفس حين تبصرها.

ب. الصورةَ بسيطة في تكوينها تُعبِّر عن مضمون مستهدف تعلمه، ولا تعني البساطة كونها خطوطًا أو ألوانًا، بل تعني وضوح عناصرها.

ت. الصورةَ في كتب تعليم اللغة العربية تُركِّز على الفِكَر الرئيسة في النص اللفظي المبتَغَى تعلمه.

ث. مُحَاوَرَةَ الصورة أمر ضروري لاستيعابها وإدراك كنهها، إذ تعطي كل راغب حسب حواره، وهذا يتفق مع مصطلح القراءة وفق مفهوم البنائية، والمدرسة الإنسانية في التعلم، والاستراتيجيات المعرفية واللا معرفية.

ج. الصورةَ تُوظَّف في مواقف اكتساب اللغة الثانية مستندة إلى التفاعل الصفي، والحوار المُنصَب على المعنى.

◄ **قراءة النص البصري**: عملية بصرية عقلية تتم عبر مراحل متتابعة تستند إلى الخلفية المعرفية والاجتماعية، والثقافية للمتعلم تبدأ بتأمل يستهدف تحليل بنية النص البصري عبر حوار ذاتي– مونولوج– يسعى لاستيعاب دلالاتها المباشرة، والضمنية التي يرتاح إليها المتعلم ثُمَّ إعادة تركيب هذه البنية، ثم التعبير عنها للآخرين مع التمكن من نقدها.

◄ **الثقافة البصرية**: يُقصدُ بها: »قدرة مكتسبة لدى متعلم اللغة العربية تمكنه من قراءة النص البصري والتعبير عنه للآخرين أو إنتاجه في مواقف اكتساب اللغة.

الإطار النظري:

يتخذ مضمون الصورة في المعاجم عدَّة دلالات، فهي: مُعطَى جمالي يدل في الحقل التداولي العربي على الهيئة، والفعل، وصفته، أمَّا في اللغة الإنجليزية فنجد كلمات عدة ننها: كلمة Figure التي يُقصَد بها التشكيل والتركيب والتجهيز والتنظيم، أمَّا كلمة Im-age المشتقة من Imaginis فتعني المُحاكاة والتخيل (أمال، ٢٠٠٩، ١، ٥٦) ، وكلمة Icon التي تعني المشابهة والمماثلة، أمَّا كلمة Illustration فتعني: الرسم التوضيحي، وهو أداة فنية تظهر في شكل رسم أو تصوير فني أو فوتوغرافي أو أي عمل فني آخر، يكون الغرض منه التوضيح أو إملاء المعلومات الحسية (كما في قصة أو قصيدة أو مقال صحفي أي إن الصورة تعني: "إعادة الإنتاج بواسطة المحاكاة" (العمري، ٢٠١١) .

وفي تعريف عام للصورة يسوق (فضل، ١٩٩٧، ٣٤) تعريفًا مفصَّلا فيقول: هي مجموع الألوان والخطوط والمسافات وأشكال التعبير، أي هي تكوينات تصويرية للأشياء والأشخاص٠٠تشمل المضمون الثقافي للصورة من ناحية، وأبنيتها الدلالية من ناحية أخرى٠ ثم ينقلنا « (غاتشيف، ١٩٩٩، ٨٥) إلى دلالاتها الاصطلاحية فيقول: «إنها الكل المكتمل المُركَّبُ الذي يشتمل الجانب الحسي والعقلي، والمعرفي، والإبداعي»، ثم حدَّد (الفرجاني، ٢٠٠٢، ٣٤) دور الصورة في التعليم فقال: الصورة التعليمية إحدى دعائم النظام التعليمي». أمَّا مضمون الصورة ووظيفتها في بيئة التعلم الصفي فحدَّدها، (الفرا، ٢٠٠٨، ١٢٥) بقوله: «إنها أشكال تقريبية مُبسّطة ذات بُعدين طولي وعرضي، تبتعد عن التفاصيل غير الضرورية، تعبر عن الأفكار والمفاهيم والعلاقات البصرية؛ بما يُسهم في زيادة فاعلية عمليتي التعليم والتعلم، واستخدامها في المنهج المُعلَن والضمني داخل قاعة الصف». إذًا الصورة لها هيئة بصرية، غايتها التواصل، يُمكِنُ فَهمهَا بطريق مباشر، أو غير مباشر، بما تَحمله من دلالات وقيم ورموز حضارية وثقافية تربوية» (الغامدي، ٢٠٠٨، ٢٠٣) ،

ويوضح موقع http:// www. istockphoto. com/ royalty- free/ concepts#e2e464e نماذج عديدة للصور التوضيحية تتنوع طبيعتها ومضامينها.

في ضوء ما سبق يمكن تَعريف النص البصري إجرائيًا (راجع، ص، ٣) . وبهذا يكون البحث قد أجاب عن السؤال الأول، **ومن ثم ينتقل للسؤال الثاني، ومضمونه**:

هل الصورة نص أو خطاب؟

في معجم لسان العرب وردت مادة (نص) بأنه: الكلام المفهوم، فيقال: نَصَصْتُ الرجل إذا استقصيت مسألته عن الشيء، حيث تستخرج كل ما عنده (ابن منظور، ١٩٩٧، مادة نصص) ، أما النَّص اصطلاحًا، فيعني أنه: رِسَالَةٌ لغوية تواصلية، مترابطة العناصر، يتضمن معنى يراد إيصاله للآخر، أي أنه ذو هدفٍ، يُراعِي في الوقت نفسه ثقافة المتلقي وأحواله النفسية والاجتماعية» (عبد السلام، ٢٠٠٧، ٤) ، يتوافر فيه معايير، منها: السبك cohesion، والحبك (بوجراند، ١٩٩٨، ٩٧– ١٠٧) ، **وقد استخلص البحث الحالي أن النَّص أعم من الخِطَاب للحيثيات الآتية**:

١. ما جاء به (دوسوسير، ١٩٨٥، ٤٣) من اعتبار أن النَّص علامة لسانية تساوق الصورة بوصفها علامة غير اللسانية، وكلاهما يتبعان علم السيميائية.

٢. موضوع الندوة العالمية التي عقدها مركز سوريي بتاريخ ٢٣– ٣٠/ ٨/ ٢٠٠٣، والتي هدفَت إلى إعادة طرح ومناقشة المفاهيم الأساسية الخاصة بالصورة في علاقاتها المتعددة بالنَّص، وكان من أبرز الأوراق التي قُدِّمت ورقة بعنوان: تشكيلية الكتاب، ونص الصورة (صبحي، ٢٠٠٣، ٦٥) .

٣. تأكيد (فضل، ٢٠٠٣، ٣٣) على أن النَّص وحْدَةٌ معنى لا وحدة شكل، بمعنى أعم: النَّص وحدة دلالية، والمعنى والدلالة بُعدَان أساسيان في التداولية الوظيفية التي يُعنَىَ بها النَّص.

٤. تأكيد (الناشف وقطان، ٢٠٠٨، ٨٥) على الصورة تُمثِّلُ نصًا؛ لأنها مكونة من دال ومدلول، فالدال هو الشكل والمدلول هو مجموع هذا الشكل ككل، بصيغة متناغمةٍ تُعطي دلالة بواسطة عمليات تتوزع على أنساق من التفكير البصري.

٥. ما جاء به (إبرير، ٢٠٠٧، ٨٥– ٩٠) "بتأكيد النحاة العرب على أن غاية الكلام الإفادة، و الإفادة لا تكون إلا بالجملة التي تعني عندهم: أقل قدر من الكلام يفيد السامع معنى مستقلاً بالفهم سواء أتركَّب هذا القدر من كلمة واحدة أو أكثر وقد ركزوا على الجانب الوظيفي، أي التواصل بين المرسل والمستقبِل في حالة المشافهة، أما إذا تعلق الأمر

بالتحرير، فلابد أن يتم هذا الأمر بالكتابة، ليظهر من خلال وحدة لغوية دلالية مكتوبة تُسمَّى نَصًّا".

٦. ما جاء به (هيمسيلف، نقلاً عن مصابيح، ٢٠٠٩، ٣٥) حين قال: "النَّص نِظَامٌ إيحائي، وقبل أن يكون الخطاب كان النَّص ذلك النسيج اللغوي الذي يحمل بين طياته دلالة ما، وهو يستهدف قارئًا.

٧. ما خَلُصَ إليه (إبرير، ٢٠١٠، ١٠– ٤٠) بأن النَّص أعم من الخطاب.

مما سبق يستخلص ما يأتي:

١. خلاصة ما ذهب إليه أهل الاختصاص الأدبي (بارت، وفضل، وإبرير) بأن النَّص أعم من الخطاب، مما يستدعي بالضرورة تفاعلاً قويًا بين القارئ والنَّص، بهدف فهم دلالاته وهو غاية وجود النَّص.

٢. خلاصة ما جاء به أهل الاختصاص الفني (الندوة العالمية التي عَقَدَهَا مركز سوريي؛ قطان والناشف) على أن الصورةَ نصٌّ.

٣. الصورة المتضمنة في كتب القراءة الموجَّهة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها تُعدُّ نصًا بصريًا قابِلاً للقراءة.

الثقافة البصرية:

عرَّفها (بخيت، ٢٠٠٨، ٨٣؛ العياضي، ٢٠٠٦، ٧٤) بأنها: الرؤى المختلفة المحيطة بالصور ودلالاتها ومعانيها وتأثيراتها، وكيفية النظر إليها رمزًا، ووسيلة تواصل. وتعرِّفها الجمعية الدولية للثقافة البصرية بأنها: مجموعة من الكفايات البصرية التي يمتلكها الإنسان بواسطة الرؤية، تُمكِّنُه من تمييز، وتفسير الأحداث، والعناصر، والرموز البصرية، والتي يقابلها يومياً في بيئته، سواء أكانت طبيعية أم من صنع البشر، ومن خلال الاستخدام المبدع لهذه الكفايات يمكنه التواصل بكفاءة مع الآخرين (الفضلي، ٢٠٠٧، ٣٠)

أي إن الفرد يُعدُّ مثقفًا بصريًا إذا تمكن من الكفايات التالية:

- استخلاص معنى ما يراه.
- تفسير الرسائل البصرية وإبداعها.

و في ضوء ما سبق عرِّفت الثقافة البصرية إجرائيًا في (ص، ٤) .

وبهذا يكون البحث قد أجاب عن السؤال الثاني، **ومن ثم ينتقل للسؤال**

الثالث، ومضمونه:

ما مفهوم قراءة النص البصري؟

تباينت تعريفات قراءة الصورة لكثرة المجالات المعرفية حيث عُرِّفت بأنها:

١. القُدرة على تَعَرُّف الرسوم التوضيحية، ومكوناتها، واستدعاء هذه المكونات، وما يرتبط بها، والتعامل مع هذه الرسوم ومكوناتها وفهْمِ ما تحمله من معانٍ، وأفكارٍ في سياقات بصرية مختلفةٍ (الحصري، ٢٠٠٣، ٢٠٠٩).

٢. عملية عقلية بصرية تتم من خلال اطلاع المتعلم على نَص مرسوم، أو مُصوَّر، ومسحه بصريًا، وترجمته من خلال فَك رموزه، واستيعابه، والقدرة على تنفيذ ما فَهِمَهُ في صورة إجراءات قابلة للملاحظة والقياس (عبد السلام، ٢٠٠٩، ٥٧).

٣. نوعٌ من التفكير البصري تتضافر فيه الحواسُ كافةً، لفهم وتأويل التكوينات الشكلية في الصورة كالألوان والخطوط؛ ليكتشف المتعلم دلالاتها، التَي يُمْكِنُهُ توضيحها للآخرين (الغامدي، ٢٠٠٩، ٢٠٥).

٤. تَمَكُّن المتعلم من ملاحظة ووصف محتوى الصورة أو الرسم التوضيحي، وتفسير مضمونها واستنتاج ما تحمله من مفاهيم وأفكار وقيم وعلاقات ومعايير فنية أو جمالية.. واستدعاء هذه المكونات وما يرتبط بها وتحويلها إلى كلام منطوق أو مكتوب (البهكلي، ٢٠١١).

٥. استخلاص مختلف العلاقات بين العناصر التشكيلية، والأنساق التعبيرية؛ تفكيكًا لكل مركبات الصورة، ونسيجها الداخلي بغية استجلاء ما تخفيه الرموز، والدلالات (العرقاوي، ٢٠١١).

٦. فك رموز الرسائل – الصورة– يحتم امتلاك سُنَنٍ، وبدون ذلك لن نتقدَّم بخطى حثيثة في قراءة الصورة (العمري، ٢٠١١).

يُستخلص مما سبق:

١. تباين التخصصات المعرفية للباحثين، أثمر عن تباين مضمون الصورة؛ فالحصري، وعبد السلام اختصا بمجال تكنولوجيا التعليم خاصة مجال العلوم، وهو المجال الذي عُني فيه بقراءة الصورة التوضيحية، مثل تركيب الذَّرَّة، أو تركيب الخلية، أو الدائرة الكهربائية، أو المصباح الكهربي، أي إن هدف الصورة تعلُّم المفاهيم المُجرَّدَة وهذا النوع من الصُّور لا يحتمل التأويل؛ لأنها مفهومات علمية، أمَّا مُنطلق الغامدي، فهو قراءة المضامين الثقافية، والاجتماعية التي تحتملها الصورة، لانتمائهما لمجال الفنون

البصرية، وهو السبيل الذي وطأته «البهكلي» حين سعت لتوظيف الصورة في مواقف التعلم؛ وباختلاف مضمون الصورة اختلفت آليات وإجراءات وعمليات قراءتها، حيث ركَّز تعريف الحصري، وعبد السلام على التعرف، والاستدعاء، وهي عمليات عقلية.

٢. أثمر اختلاف الأهداف البحثية لدى الباحثين عن مضمون قراءة الصورة، حيث إن هدفها عند (الحصري، وعبد السلام) توضيح المفهومات العلمية؛ لذا كان مضمونها: خطوط ذات دلالة تصاحبها ألفاظ توضحها (مثل الخلية، أو الدائرة الكهربائية) ، أمَّا الصورة عند (الغامدي، وعطية العمري، وفاتن البهكلي، العمري) فهدفها جمالي تشكيلي؛ لذا انحصر مضمونها في أنها: خطوط وألوان ذات تشكيل يعكس مضمونها الثقافي، والاجتماعي، وهي ذات تأثير في المتعلم كمتلقٍ لها، مما يجعل الصورة قابلة للقراءة عبر المحاورة، من خلال امتلاك المتعلم سنن (إجراءات) تمكنه من قراءتها.

في ضوء الاستعراض السابق عرَّف «قراءة النص البصري» تعريفًا إجرائياً (راجع ص، ٤) .

وبهذا يكون البحث قد أجاب عن السؤال الثالث، **ومن ثم ينتقل للسؤال الرابع ومضمونه**:

ما الميادين المعرفية المختلفة التي عنيت بإجراءات قراءة الصورة؟

تنوعت مجالات قراءة النص البصري أولاً:

◄ **أولاً– دراسات وجهت للمتعلمين**:

١. قدم كل من (لاساسي Lassasi, 2009، ٢١٦؛ الخطيب، ٢٠٠٣، ١٥٨؛ روبرت فِيشَر، ٢٠٠٩، ٢٥٠؛ العبيدي، ٢٠٠٩؛ ٤٢) إجراءات قراءة الصورة لتعليم الحديث، والكلام من خلال الأسئلة الآتية:

أ. اذكر مكونات الصورة (من في الصورة؟ ماذا يفعلون؟) .

ب. ما أكثر الأشياء في الصورة يلفت انتباهك؟

ت. مَنْ أهم شخصية في الصورة؟ ولماذا؟

ث. مِنْ وجهة نظرك، هل الصورة تحتاج تعديلاً؟

٢. مشروع ألاسكا Alaska للثقافة البصرية http:// www. uaa. alaska. edu www. loc. gov/ teacher/ classroommaterials، وهو مشروع تربوي أمريكي، تبنته وزارة التعليم الأمريكية لتحسين مخرجات العملية التعليمية، يهدف إلى:

أ. إكساب طلاب مراحل التعليم العام مهارة قراءة الصور من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية.

ب. تنشئة جيل واعٍ بمعطيات الصورة التي أصبحت منتشرة عالميًا حيث إننا نحيا عصر الصورة.

ت. استخدام عمليات التفكير في التَّعلم.

ث. استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني من أجل تعميق الفهم.

ج. اكتساب مهارة التحدُّث أمام الجمهور دون خجل في قضايا تَهِمُّ العَالَمُ عَبْرَ الصورة الواقعية.

ح. استخدام الصورة في تعلم القراءة والكتابة، خلق جيل متنوِّر بصرياً Visual Literacy.

ولتحقيق هذه الأهداف صيغت مجموعة من الأسئلة التي تتناسب مع كل مرحلة تعليمية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)، بلغ مجموع الأسئلة نحو (٢٦) سؤالاً موزَّعةً على المراحل الثلاث كما يأتي: (Debbi,2009)

- **المرحلة الابتدائية**:
  - ماذا أرى؟
  - صف ما تراه في الصورة.
  - ماذا تعني هذه المكونات بالنسبة لي؟
  - ما الذي يحثني على الكلام عَنْ هذه الصورة؟
  - ما الشيء اللافت للنظر في هذه الصورة؟
  - ما أهم جُزْء في الصورة؟ ولماذا؟
  - لماذا رُسِمَتْ هذه الصورة؟ ما وجهة نظر من رسمها؟ كيف عرفت؟ ما أدلتي؟
  - هل أستطيع أن أحكي ما فهمته؟
  - هل هناك أشياء أَوَدُ السؤال عنها؟
- **المرحلة المتوسطة**:
  - لماذا هذه الصورة مهمة؟
  - ماذا أستفيد منها؟

- ما موضوعها؟
- من مبدعها؟
- ما وجهة نظره فيها؟
- ما الأسئلة التي يمكن أن أسألها؟

▪ **المرحلة الثانوية**:

- ماذا تلاحظ في الصورة؟
- ما الموسم أو الطقس التي صوِّرت فيه الصورة كما تفهم منها؟
- ما المفهوم الصريح للصورة؟
- ماذا أعرف عن الفترة الزمنية التي صوِّرت فيها هذه الصورة؟
- ماذا يمكنني قوله حول الصورة؟
- ما الأسئلة التي تثيرها الصورة في نفسي؟
- ما الشيء المفقود في الصورة من وجهة نظري؟

◄ **ثانياً- قراءة الصورة في مجال تكنولوجيا التعليم**:

١. اقترح (الطوبجي، ١٩٨٠، ٢١٩- ٢٤٤) «ثلاثة مستويات لقراءة الصورة، ولم يُحدد مسمياتها. في المستوى الأول: يَتَعرَّفُ المتعلم على الصورة، ويذكر أسماء محتوياتها، وفي المستوى الثاني: يحدد المتعلم بعض تفاصيل الصورة، ثم يَصِفُ ما يراه، وفي المستوى الثالث يستخلص المتعلم بعض صفات الأشخاص الموجودة في الصورة، والأشياء التي تَعرِضُهَا. وحدد كل (حمدان، ١٩٨١، ١١٦- ١١٧؛ عبد الحليم وميخائيل، ١٩٨٥، ١٣٥- ٢٠٤؛ لاسي، ١٩٨٧، فريديت ١٩٩٩، نقلاً عن الحصري، ٢٠٠٣) **مستويات لقراءة الصورة هي**:

أ. مستوى العد: وفيه يعدد المتعلم محتويات الصورة.

ب. مستوى الوصف: وفيه يصف المتعلم محتوى الصورة مبينًا ملامحها وأجزاءها وصفاتها.

ت. مستوى التفسير: وفيه يقوم الفرد بإيجاد علاقات تربط بين عناصر الصورة لتفسيرها والخروج بدلالاتها.

ث. مستوى الترجمة: و تعني تحويل الفرد رموز الصورة من رموز أيقونية إلى كلام لفظي، وهذا المستوى يقابل مستوى الوصف في التصورات التي سَبَقَ عرضها.

ج. مستوى التقويم.

٢. قدم (عبد المنعم، ٢٠٠٩، ٩٠– ٩٨) سبعة مستويات لقراءة الصورة متضمنة المستويات التي سبق عرضها مضيفًا إليها مستوى النقد ومستوى الربط وو مستوى التركيب، ومستوى الإبداع.

٣. حدَّد كل من (زاهر، والبهبهاني، ٢٠٠٢، ٢٤١) خطوات قراءة الصورة فيما يأتي:

أ. التمهيد لقراءة الصور، قبل عرضها على الطلاب، وإثارة انتباههم، مع توضيح أهميتها لموضوع الدرس.

ب. عرض الصورة على الطلاب.

ت. إعطاء فترة من الزمن لتأمل الصورة، والتعبير عن الصورة أيضاً.

ث. تشجيع الطلاب على المناقشة من خلال أسئلة المعلم.

ج. توضيح الفرق بين الصورة وحقيقة ما تمثله من رموز ومُجرَّدات.

ح. تزويد الطلاب ببعض المواقف والمعلومات الداعمة لما ورد بالصورة.

خ. اطْلُبْ مِن الطلاب أن يوضحوا أهمية الترابط بين عددٍ من الصور التعليمية التي تتناول نفس الموضوع.

يُلاحَظ على محاولات متخصصي تكنولوجيا التعليم:

أ. كثرة الدراسات –في حدود علم الباحث– التي اعتنت بقراءة الصورة في مجال تكنولوجيا التعليم.

ب. تفاوت مستويات قراءة الصورة.

ت. الصورة في تكنولوجيا التعليم ليست نصًا بصريًا بل وسيلة إيضاحية للمفهومات العلمية.

◄ **ثالثاً– إجراءات قراءة الصورة عند المشتغلين بالفن التشكيلي والنقد الفني:**

١. في محاولة نقدية خالصة قدَّمَتْ (العرقاوي، ٢٠١١) مراحل قراءة الصورة متمثلة في:

أ. مرحلة التعريف بالعمل الفني، وتتضمن (الفنان– العمل– الإنجاز– الموضوع المطروح) .

ب. تعرُّف الخصائص التقنية المستخدمة من خلال: تعرف البنية، والتكوين بهدف تحليلها؛ للتمكّن من فَهم العمل الفنّي مثل: وضوح عمليّة التأليف ووحدة التكوين من خلال اتّجاهات الخطوط، وفهم النقطة المحوريّة، والفراغ، والتوازن، والحركة، والمنظور، والألوان، والإضاءة، وتوزيعها على اللوحة.

ت. التأويل من خلال: فك الرموز والدلالات، باستخدام المنهج السيميائي التأويلي، وهذا يتطلب مخزونًا معرفيًا، وثقافيًا يَدْعُم هذا التأويل.

٢. قدمت كل من دراسة (عمرو، ١٩٩٨؛ الشناوي، ١٩٩٩؛ فراج، ١٩٩٩؛ أحمد وبدر٢٠٠٢؛ شاكر، ٢٠٠٥؛ سليم، ٢٠٠٦؛ عطية، ٢٠٠٦؛ علي، ٢٠٠٧؛ صالح، ٢٠٠٧، الغامدي، الناشف والقطان، ٢٠٠٨) مجموعة من الإجراءات لقراءة النص البصري – الفني– متمثلة في: التوقف: أي التوقف عن التفكير في أي شيء سوى فهم رموز الصورة، وهذا يعني التأمل في الصورة.

أ. العزلة أو التهيؤ أو الاندماج أو الإمعان: أي عدم التشويش على الفرد ليندمج أو يعايش النص البصري متأملاً إياه.

ب. الإحساس: أي فهم الصورة وإدراك مغزاها الظاهر والباطن من خلال الإحساس بالفكرة العامة لها.

ت. الموقف الحدسي المريح: أي ما ترتاح إليه أنفسنا من تفسير للصورة.

ث. الوعي: أي الوعي بالصورة ومضمونها عبر خبراتنا السابقة، والتعبير عنها تعبيرًا لغويًا، يوضح للآخرين مدى استيعابنا لها.

ج. محاورة النص البصري.

ح. التعبير عن الموضوع بحماس، لأنه مَسَّ شَيْئاً مَا دَاخِلْنَا، وهنا يُحَاوِلُ الفَرْدُ أَنْ يُعَبِّر عَنْ المَضْمُونِ الخَفِي إِنْ وُجِدَ.

مما سبق يمكن استخلاص ما يأتي:

١. اختلاف الحقل المعرفي الذي ينتمي إليه الباحثون؛ أثمر عن اختلاف الآليات، والإجراءات المستخدمة في قراءة الصورة.

٢. اختلاف الهدف البحثي في التخصص الواحد، أثمر عن اختلاف تناول الباحثين السابقين للصورة بصفة عامة.

٣. ندرة وجود محاولات لقراءة النص البصري في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها٠

الدراسات السابقة:

محاولات علمية يستفاد منها في اقتراح آليات وعمليات قراءة الصورة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

و بهذا يكون البحث قد أجاب عن السؤال الرابع، **ومن ثم ينتقل للسؤال الخامس، ومضمونه:**

ما الإجراءات والآليات المقترحة لقراءة الصورة في تعليم اللغة العربية؟

يقترح البحث الحالي المراحل الآتية:

- مرحلة التَّأَمُّل.
- مرحلة التحاور الذاتي.
- مرحلة الاستيعاب.
- مرحلة التعبير.
- مرحلة النقد.

فيما يأتي توضيح كل مرحلة من المراحل السابقة.

♦ **مرحلة التأمل:**

الذهن المتأمل ذهن صامت نشط!! بدون التأمل يغدو الفكر أرضًا يبابًا، وغير المتأمل قليل التَّعَلُّم.

المعنى اللغوي ورد في لسان العرب: التَّأَمُّلُ: التَّثَبُّت. وتأَمَّلت الشيءَ أَي نظرت إليه مُتثْبتاً له. وتَأَمّل الرجلُ: تَثَبَّت في الأَمر. ووَرَدَ في تاج العروس: تدبر الشيء حدَّق فيه، وعاد إليه ليتدبره، وأعاد النظر فيه مرة بعد مرة.

المعنى الاصطلاحي: حالة من التركيز تمكن المتعلم من تهيئة ذهنه ليتعرف مكونات الصورة. لماذا التأمل؟

النص البصري لا يُمكِنُ فَكُّ رموزه توًّا على نقيض الرسالة اللفظية، حيث يتعاظم دور التفكير البصري هنا بشكل كبير، ويعد تجاهله بمثابة إخفاق في تكوينه الذي يُثمر عن ضعف مهارة الملاحظة التأملية، وهي مفيدة مع أولئك المتعلمين الموسومين بالتعلُّم البصري"Visual Learning" كما "أن المواد التعليمية ينبغي أن تسمح بفترة صمت في بداية التدريس" (ريتشارد، ٢٠٠٧، ٣٧٥) ٠

عمليات مرحلة التأمل، في هذه المرحلة يتم معرفة بنية النص البصري المتمثلة فيما يأتي:

١. تعرُّف المتعلم مكونات الصورة، وهي عملية إدراكية في المقام الأول تتضمن إدراك عناصر ثلاثة هي:

أ. تعرُّف العلاقات الوفاقية للون وتدرجه، والخطوط واتجاهاتها.

ب. العلاَقَات الخلافية في تكوين الصورة، أي الفروق بين مكوناتها، وخطوطها الصاعدة والنازلة، والاختلافات اللونية والإيماءات.

ت. العلاقات بين العناصر التكوينية للصورة، ودلالاتها.

٢. قراءة سريعة لمحتوى الصورة Scanning، وهذا ما أوضحه (عبد الحميد، ٢٠٠٩، ٢٧٥) – المتخصص في الصورة وقراءتها– بقوله: "إن حركة العين في قراءتها للصورة تبدأ حينما تلتقي بها في جانب يجذب انتباهها ثم تتحول عنه ثم تعود إليها وهكذا، عند تثبيت العين على جانب من جوانب الصورة يحدث نوع من التفاهم؛ بحثًا عن المعرفة أو المتعة.

٣. التأمل في الصورة يستلزم ملاحظة التكوينات الفنية فيها، يقول رولان بارت: إن كل الصور تتكون من رسالة دلالية ذات مضمون مفاهيمي اجتماعي، و فهمها يتم أثناء التواصل معها (لوون، ٢٠٠٩، ١٠٥) عبر اللغة الصامتة داخل المتلقي، ويرى»عبد الحميد» أن هذه المرحلة يمكن تسميتها بالصورة الارْتَسَاميِّة (عبد الحميد، ٢٠٠٣، ١٤) .

تُعَدُّ الصورة – في هذه التأمل– محتوى أيقونيًا Iconic، تُحاكي بعض التمثيلات لدى للمتعلم، فيُحاول ربطها بما لديه من مخزون معرفي عَبرَ الذاكرة قصيرة المدى. وعملية الربط هذه تتوقَّف على عوامل منها: المعلومات التي قُدِّمَتْ للمتعلم حول الصورة، ودافعيته، وخبراته السابقة حول محتوى الصورة. ويشير (عبد الحميد، وخزام، ١٩٩١؛ الزيات، ١٩٩٥؛ ٢٤٣؛ سولسو، ٢٠٠٦، ٣٤٢ – ٣٤٥) إلى أن هذه الذاكرة الأيقونية تُعدُّ أولى مَرَاحِلِ الانتباه الذي يَسْبِقُ الوعي وتفسير المُدرَك، لأن وظيفة هذه الذاكرة تكوين الانطباعات التي تجعل المثيرات التي تستقبلها هذه الذاكرة متاحة للتجهيز والمعالجة حتى بعد اختفاء هذه المثيرات.

الصَّمْتُ مَطلبٌ ضروري لتأمل الصورة، فهو الفترة الزمنية التي تستغرقها البنية الذهنية لمعالجة المعلومات وهذا ما يسميه (جاردنر، ٢٠٠٩، ٨٢) بالتوجه الزمني، فحين نقول للطلاب: «فكروا قبل أن تتصرفوا»، فنحن نفترض أن لديهم معارف وخبرات

تمكنهم من التعامل مع معالجة المعلومات الجديدة من خلال إعطائهم وقتًا؛ لاستدعاء الصُّور الذهنية المُخَزَّنَة– من خلال– التفكير البصري؛ لملء الفجوات التي تبثها الصورة، حيث يُستَفَزُ التفكير الحدسي Intuitive thinking لدى المتعلم، وهذا يَتفق مع أبحاث علم الدماغ التي تُطَالب بضرورة مَنْح الطالب فرصة لتحويل الرسالة البصرية إلى رسالة لغوية (عبيدات، ٢٠٠٨، ٢٥٦؛ عفانة والجيش، ٢٠٠٩، ١٦– ٢٣) ، حيث تتم عملية التعلم بالجانب الأيسر مستندة إلى الإدراك البصري، في الوقت نفسه يقوم الجانب الأيمن بالبحث عن الأنماط، والتفسيرات البصرية المكانية المتوافقة مع الدلالات اللغوية التي توصَل إليها الجانب الأيسر، فإذا وُجِدَ الارتباط الدلالي الأيقوني حدَثَ الاستيعاب؛ أي يحدث التعلم بيسر وسهولة.

أسئلة هذه المرحلة:

أ. انظر إلى الصورة جيدًا!!

ب. صف الصورة.

و الشكل التالي يعد أنموذجًا لمرحلة التأمل

الشكل (٢)

نموذج لمرحلة التأمل

المصدر: محمود إسماعيل وزميلاه، أحب العربية ،كتاب التلميذ، المستوى الخامس، (٢٠١٢)، ص(٤٠) و ص (١٠١).

♦ **مَرحَلة الحوار الذاتي:**

المعنى اللغوي: الحَوْرُ: الرجوع عن الشيء وإلى الشيء، يقال: حارَ إلى الشيء وعنه حَوْراً، وقيل: إنه لضعيف الحوْر، أي ضعيف الحوار، والمحاورة مُرَاجَعَة الكلام (ابن منظور، ١٩٩٧، مادة حور) .

المعنى الاصطلاحي:

الحوار الذاتي Inner Speech

هو محاورة المتعلِّم النص البصري من خلال الانتباه الحسي، وفي هذا يشير (عيد، ٢٠١٠، ٢٨– ٣٠؛ جمل وهلالات، ٢٠٠٨؛ السيد وبدر، ٢٠٠١، ١٧) "إلى أن الإنسان يتحاور مع ما يجذب انتباهه مثلما يُسْهم النَّصُ في محاورة المتعلِّم"، ولكن أي نوع من الحوار الذي يكون بين المتعلم والصورة؟ إنه المونولوج [٢] أو الكلام الداخلي Inner Speech، حيث يتساءل المتعلم مع ذاته بهدف الاندماج في فهم الصورة عبر استدعاء مخزونه البصري من الذاكرة الأيقونية، التي سماها البعض "بشاشة العرض "Visual spatial Sketchpad"، ذات الصلة بالبصريات المخزنة بالذاكرة العاملة، و الذاكرة طويلة الأمد٠ (الكيال، ٢٠٠٦).

وأوضح (جمال والدوَّة، ٢٠٠٧) أن وظائف الذاكرة العاملة لها جوانب شعورية نوعية مثل: الكلام الداخلي، والتخيل البصري، واستدعاء المفردات، وتَذكُّرِهَا بشكل فوري، فالطالب يُنظِّم ويُراقِبُ، ويضبط تعلمه ذاتيًا؛ أي إن المتعلِّم لا يتفاعل مع الآخرين، بل يُمَارسُ اللغة مع نفسه: بسؤال مضمونه: ماذا ألاحظُ؟ وهذا سؤال فطري لا علاقة له بالصواب أو الخطأ فإجابته نسبيَّة تختلف من طالب إلى أخر، فالطالب في حالة تحَرٍ بحثي لجمع المعلومات كما أنه يُنَشِّط الوعي التأملي لتطوير أبنيته المعرفية.

عمليات مرحلة الحوار:

١. يتحاور المتعلم مع الصورة لامتلاكه إجراءات، وقواعد يَفُكُّ بها النص، حيث لا تظل أفكاره كما كانت، بل تتغير نتيجة محاولته هذه المحاورة، من خلال مبدأ التحول والاستمرارية فالخبرة الإنسانية تسترفد نموها من الخبرة السابقة فتُبنَى وتَنْمُو مؤثرة على الخبرة اللاحقة، حيث تجهَّز المعلومات عبر استقبال مُدخَلات الصورة، وترجمتها إدراكيًا لتتحول إلى مُدركَاتٍ لفظية عبر الذاكرة الأيقونية.

٢. يُوظِّف المتعلِّم العديد من العمليات العقلية التي أَتَتْ بها نظرية الجشطلت مثل: التمايز، و التشابه، والاتجاه، كي يلتقط أهم جزء فيها– من وجهة نظره– ليبدأ سَبْرَ أغوار الصورة أي (النص البصري) ! (السوداني، ٢٠٠٩، ٢٠– ٢١) إن وظيفة الحوار الداخلي– في هذه المرحلة– التقاط ما قد توحي به الصورة من معانٍ ظاهرية.

المتعلم في هذه المرحلة يُصبِح أمام موقفين متناقضين من الصورة، فمن جهة هناك التأمل الذي مازال يُحيلُ على مظهرها العام، ومن جِهَةٍ أخرى الفعل الذي يرتكز على الفَهْم وتشخيص رموز الرسالة، وفكها.

أمثلة لأسئلة هذه المرحلة:

أ. ماذا ألاحظ في الصورة؟ .

ب. ما أكثر الأشياء في الصورة يلفت انتباهي؟ .

ت. ماذا يفعل الأشخاص في الصورة؟ .

ث. مَنْ أهم شخصية في الصورة؟ ولماذا؟ .

ج. ما الذي يحثني على الكلام عَنْ هذه الصورة؟ .

ح. ما الشيء الملفِتُ للنظر في هذه الصورة؟ .

خ. ما أهم جزء في الصورة؟ ولماذا؟ .

د. ما موضوع الصورة؟ .

ذ. ما الأسئلة التي تثيرها الصورة في نفسي؟ .

والشَّكل التالي يوضِّح نموذج لمرحلة الحوار:

الشكل (٣)

أنموذج لأسئلة مرحلة الحوار

المصدر: محمود إسماعيل وزميلاه، أحب العربية،كتاب التلميذ، المستوى الخامس، (٢٠١٢)، ص (١٠١).

- **مرحلة الاستيعاب:**

المعنى اللغوي:

الاسْتِيعابُ والإيعابُ: الاستيعاب الاتيان على الشيء جُملَة، و الاستِقْصاءُ في كل شيءٍ. (ابن منظور، ١٩٩٧، مادة: وَعَبَ) .

المعنى الاصطلاحي:

الإحاطة – المبدئية– بدلالة النص البصري.

عمليات مرحلة الاستيعاب:

١. التضمين: حيث تبدأ القراءة الدلالية (معنى المعنى= سبر أغوار الصورة) عبر إدراك تأثير البنية التشكيلية (الخطوط والألوان والإيماءات) في الصورة ككل.

٢. تنظيم الصور العقلية: التي تدور حول الأشكال، والخطوط والألوان، أو التفاعل بين الرؤية والتخيل الذهني، والتفكير البَّصري الذي يُحِيل المُدرك الرمزي، إلى مفهوم لفظي يُعبِّرُ المتعلم من خلاله عن فهمه للصورة، ومن ثم يصبح مثقفًا بصريًا؛ لأنه أصبح قادرًا على تبيان دلالة الصورة للآخرين، مما يُكْسِبُه الطلاقة اللغوية في اللغة العربية.

٣. إثارة المتعلِّم بعض التساؤلات حول الصورة؛ لفهم مكوناتها.

أسئلة مرحلة الاستيعاب:

أ. مَنْ أهم شخصية أو عُنصُر في الصورة؟ ولماذا؟ .

ب. ما الذي لا أفهمه في الصورة؟ .

ت. ما الأسئلة التي يمكن أن أسألها حول هذه الصورة؟ .

ث. أين أجد الإجابات عن أسئلتي؟ .

- **مرحلة التعبير:**

المعنى اللغوي: جاء في لسان العرب « عَبَّر عمَّا في نفسه: أَعْرَبَ وبيَّن. عَبَّرَ الرُؤيا يَعْبُرُها عَبْرًا وعِبارةً وعبَّرها: فسَّرها وأَخبر بما يُؤَوَّلُ إليه أَمرُها. والعابر الذي ينظر في الكتاب فيَعْبُره أَي يَعْتَبِرُ بعضه ببعض حتى يقع فهمُه عليه.

مما سبق يتضح أن معنى التعبير ما هو إلا تَدَبُرٍ، وإعمال عقل، ورَويَّة.

المعنى الاصطلاحي المقصود:

تعبير المتعلم عن مضمون الصورة شفاهة أو كتابة بعد تدَبُّرها واستيعابها.

عمليات مرحلة التعبير:

١. تعبير المتعلم عن دلالة النص البصري وتحاوره مع الآخرين عنها، هو حوار مُنْصَبٌ على المعنى، الأمر الذي يُعزِّز الاكتساب اللغوي لديه «من خلال التفاعل بين قدراته العقلية والبيئة اللغوية المُحِيطة به، لأن متعلم اللغة يضطر– عندما يتفاعل مع الآخرين– إلى

تعديل كلامه ليفهمه الآخرون (Hee, 2009, 36) ، وهذا ما شدَّد عليه العديد من المعنيين بالخطاب الصَّفِّي في فصول اللغة الثانية (الشويرخ، ٢٠١١، ٥) الذين يرون أن المتعلم عندما يُناقش المعنى عند حدوث خلل تواصلي مع مُحَاوِرِه عبر عمليات النقاش مثل: الاستيضاح والتَّحقُّق، فإن الاكتساب اللغوي يتعزَّزُ، ويجب التنويه هنا على أمر غاية في الأهمية وهو: أن الحوار هنا مختلف تمامًا عن «المونولوج» في المرحلة الثانية، ومَكْمَن الاختلاف طبيعة الحوار وهدفه، لأن المنولوج الذي لجأ إليه المتعلم في المرحلة الثانية هو حوار ذاتي، أما الحوار في مرحلتنا الحالية– التعبير– فهو حوار تفاعلي مع الزملاء والمعلم، أي مع البيئة اللغوية المحيطة به؛ فينمو دخله اللغوي عبر التغذية الراجعة من زملائه ومساندة المعلم الأمر الذي يجعله يُعَدِّلُ ألفَاظَه؛ مما يمنحه اكتسابًا لغويًا مُثمرًا يُمَكِّنُه مِنْ إنتاج مخرجات لغوية مفهومة ومقبولة لغويًا واجتماعيًا فتيسِّرُ تحاوره مع الآخرين.

مِنْ أسئلة هذه المرحلة:

أ. ماذا يمكنني قوله حول الصورة؟ .

ب. هل أستطيع أن أحكي ما فهمته؟ .

ت. ما الدلالة الصريحة أو الضمنية للصورة؟ .

ث. ما وجهة نظر مَنْ رسمها؟ .

ج. كيف عرفت؟ ما أدلتي؟ .

ح. هل المصور/ الرسام استخدم عناصر معينة لإبراز فكرته؟ إن كانت الإجابة بنعم فما هي؟ .

خ. هل تعتقد أن هذه الصورة تتحدث عن حياتك؟ .

- **مرحلة النقد:**

المعنى اللغوي: جاء في معجم (مقاييس اللغة، مادة النقد .http:// www. baheth info/ all. jsp?term) تقول العرب: ما زالَ فلانٌ يَنْقُد الشَّيء، إذا لم يزَلْ ينظُر إليه.

المعنى الاصطلاحي:

نقد الصورة من جوانبها التشكيلية، والدلالية بأن يحذف المتعلِّمُ أو يضيف إليها أشياء تجعلها أفضل مما كانت من وجهة نظره، فدلالتها لا تتوقف عند صانعها بل عند المتلقي (المتعلِّم) أيضًا٠

عمليات هذه المرحلة:

أ. الاقتناع بالصورة أو تعديلها وفقًا لرؤى المتعلم وقناعاته

ب. تعديل الصورة بالحذف والإضافة.

ت. الحكم على جودة الصورة أو رداءتها، فالمتعلم قادر على الحكم والنقد.

من أسئلة هذه المرحلة:

١. ما الشيء المفقود من وجهة نظري؟

٢. هل تحتاج الصورةُ تعديلاً؟ لماذا؟

ويوضِّح الجدول التالي نسب الاتفاق بين المراحل المقترحة لقراءة النص البصري والدراسات السابقة.

الجدول (١)

نِسَب الاتفاق بين المراحل المقترحة لقراءة الصورة والدراسات السابقة (٣)

الدراسة / المرحلة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٪
التأمل		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*	٪٩٠
حوار ذاتي	*			*	*																٪١٥
الاستيعاب	*				*					*		*	*	*		*	*	*	*	*	٪٥٠
التعبير		*	*	*	*			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	٪٨٥
النقد	*	*		*	*						*						*		*	*	٪٤٠

يستنتج من الجدول السابق ما يأتي:

- استفادة المراحل المقترحة من الدراسات السابقة، مما يجعلها تستند على مرجعية علمية.

- تفاوتت نسب مراحل اقراءة الصورة، فجاءت مرحلة التأمل بنسبة (٩٠٪) ثم تلتها مرحلة التعبير بنسبة (٨٥٪) ، ثم تلتها مرحلة الاستيعاب بنسبة (٥٠٪) ثم تلتها مرحلة النقد بنسبة (٤٠٪) ، وهذه النسب تؤكد ما سبق قوله في الاستنتاج السابق.

- جاءت مرحلة الحوار الداخلي Monologue في المرتبة الدنيا بنسبة اتفاق بلغت نحو (١٥٪) ؛ وهذا مرجعه إلى أن ندرة عناية المحاولات السابقة بالحوار الذاتي، مع أنه إحدى العمليات التي تنطلق من الاستراتيجيات اللا معرفية، التي تُوَّظَّف أثناء مواقف التَّعلُّم، عَبْر الذاكرة الأيقونية التي تسترفد التمثلات البصرية السابقة من الذاكرة القصيرة المدى والبعيدة المدى.

- بلغت مرحلة النقد نحو (٢٦٪) من نسب الاتفاق بينها وبين الدراسات السابقة؛ مرجع ذلك عناية الدراسات الأجنبية السابقة، وإن كانت دراسات تكنولوجيا التعليم قد ذكرتها لكونها تعنى بتقويم الصورة المعنية بالمفهومات العلمية كالخلية والذَّرَّة والدائرة الكهربائية، وهذه الصور يختبر فيها الطلاب في اختبارات العلوم، وهذه بعيدة كل البُّعد عن سيميائية الصورة في كتب تعليم اللغة.

الجدول (٢)

المصطلحات الواردة في الدراسات السابقة وفقًا لمراحل قراءة الصورة المقترحة

المرحلة المقترحة	مصطلحات الدراسات السابقة
التأمل	التعرُّف، الوصف، انظر إلى الصورة، مَنْ في الصورة؟ مستوى العد، عرض الصورة، الاستدعاء، التوقف، العزلة، الإمعان، الملاحظة، التواصل مع الصورة، عدم التشويش، الملاحظة
الحوار الداخلي	هل تعتقد؟ ماذاأرى؟ لماذا هذه الصورة؟ ماذا أستفيد منها؟ تسجيل ملاحظات ذاتية، حوار موجِ، تشرُب النص البصري.
التفاهم	ماذا تحكي الصورة من وجهة نظرك؟ الموقف الحدسي المريح، تفرُّس العلامات داخل النص البصري.
الاستيعاب	الترجمة، فسِّر، التعبير عن الصورة بما يوضح فهمنا لها، فهم الدلالة، النقد، مقاربة أيقونولوجية، مقاربة سيميائية، الوعي، التشبع بدلالات النص، التأويل.
النقد	تقويم في ضوء معايير، الحكم، تفسير ناقد، الإبداع، النقدالإبداعي، المقارنة، التعديل، حوصلة وتقويم شخصي الإفاضة البصرية.

يستنتج من الجدول السابق ما يأتي:

- أن مسميات المراحل المقترحة تتفق مع – ألفاظ ومسميات– عمليات وإجراءات مراحل الدراسات السابقة.

- اختلاف أهداف الدراسات السابقة، ومجالاتها فرض اختلاف مسميات مراحل قراءة الصورة، لاختصاص كل مجال معرفي بمصطلحاته.

- المراحل المقترحة نَبَعَتْ من التطبيق الفعلي لقراءة الصورة، والممارسة الميدانية.

- المراحل السابقة متنوعة المشارِب غير مقتصِرَةٍ على اللغة والتربية. يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- أن مسميات المراحل المقترحة تتفق مع مراحل الدراسات السابقة.

- اختلاف أهداف الدراسات السابقة، ومجالاتها تفرِضُ اختلاف المسميات، لاختصاص كل مجال معرفي بمصطلحاته.

- أن مسميات المراحل السابقة تتباين لفظًا، وتترادف دلالة؛ لأن هدفها واحد، وهو قراءة الصورة بوصفها نصاً بصرياً في كتب تعليم اللغة.

نتائج البحث:

هَدَفَ البحث إلى إيضاح مفهوم النص البصري، وكيفية قراءته، بوصفه ركنًا رئيسًا في تنمية الثقافة البصرية المتغافل عنها في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ للرقي به مثل اللغات الأجنبية؛ الأمر الذي تطلب استقصاء الدراسات السابقة التي عنيت بقراءة الصورة في ميادين معرفية متنوعة؛ مما أتاح اقتراح إجراءات منهجية ذات أساس لغوي اصطلاحي انفرد بها البحث، واتبع كل إجراء بعض العمليات التي أوضحت دور المتعلم وما ينبغي أن يقوم به، ثم صياغة بعض الأسئلة التي تناسب مع كل مرحلة، مع الإتيان بأنموذج تطبيقي مأخوذ من بعض كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

الهوامش:

١. صاغ الباحث مصطلحات البحث وفق ما انتهى إليه في الإطار النظري.

٢. كلمة المونولوج يوناني وهي من مقطعين الأول "مونو" يعني: أحادي، والثاني: "لوج" تعني خِطَاب. وهو ذو تأثير في التأثير على البنى المعرفية وتغييرها وهذا التغيير يتم من خلال الامتصاص أو الإزاحة أو التكامل المعرفي.

٣. الدراسات السابقة: (١) محمد إبراهيم الخطيب (٢) Jon Collow (٣) روبرت فيشر (٤) مشروع ألاسكا (٥) (٦) فايز أشيتيوة (٧) علي نجادات (٨) حسين الطوبجي (٩) فتح الباب وميخائيل (١٠) فريديت (١١) علي عبد المنعم (١٢) الغريب الزاهر وإقبال البهبهاني (١٣) أحمد كامل الحصري (١٤) دليل المعلم بمشروع ألاسكا (١٥) قاسم صالح حسين (١٦) هدى زكي وليانا القطان (١٧) أحمد عبد الرحمن الغامدي (١٨) قدور عبد الله الثاني (١٩) محمد جاسم العبيدي، (٢٠) راضية العرقاوي.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. ابن منظور (١٩٩٨) ٠ لسان العرب، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب

٢. إبرير، بشير (٢٠١٠) ٠ دراسات في الخطاب غير اللغوي، الرباط: عالم الكتب.

٣. أحمد، السيد علي، وبدر، فائقة (٢٠٠٢) الإدراك الحسي السمعي البصري، القاهرة: دار البهجة.

٤. أشيتيوة، فوزي فايز، وعليان، ربحي مصطفى (٢٠٠٩) ٠تكنولوجيا التعليم، عمان: دار صفاء.

٥. بتي جارنر (٢٠١١) الوصول إلى العقول، (ترجمة: عبد الحميد المنصور، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص (١٩٤– ١٩٥) .

٦. بهكلي، فاتن (٢٠١١) مهارة قراءة الصورة،

http// sciemaths. com/ vb/ showthread. php?1437

٧. ثاني، قدور عبد الله (٢٠٠٨) . سيميائية الصورة "مغامرة سيميائية في أشهر الإرساليات البصرية في العالم" عمان: الوراق للنشر.

٨. الحارثي، إبراهيم أحمد (٢٠٠٩) . التفكير والتعلم والذاكرة في ضوء أبحاث الدماغ، الرياض، مكتبة الشقري.

٩. الحصري، أحمد كامل (٢٠٠٤) . مستويات قراءة الرسوم التوضيحية ومدى توافرها في الأسئلة المُصوَّرة بكتب وامتحانات العلوم بالمرحلة الإعدادية، مجلة التربية العلمية، القاهرة: الجمعية المصرية للتربية العلمية، العدد (١) المجلد (٧) ص– ص (١١٢– ١٤٥) ٠

١٠. دوسوسير، فرديناند (١٩٨٥) . علم اللغة العام، (ترجمة يوئيل يوسف عزيز) ، سلسلة أفاق عربية (٣) ، بغداد.

١١. الدويش، راشد عبد الرحمن، وآخران (١٤٢٤ه) . العربية للمبتدئين من الناطقين بلغات أخرى، الرياض: مطبعة جامعة الملك سعود.

١٢. زيات، فتحي (١٩٩٥) الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. سلسلة علم النفس المعرفي (١) ، القاهرة، ص (٢٤٣) .

١٣. ريتشارد، جاك (٢٠٠٧) تطوير مناهج تعليم اللغة، (ترجمة: ناصر عبد الله غالي، وصالح الشويرخ) الرياض: جامعة الملك سعود، إدارة النشر العلمي

١٤. سليم، أحمد فؤاد (٢٠٠٦) الحدس المرئي واللامرئي في الصورة البصرية، مهرجان الدوحة الثقافي الرابع، الدوحة قطر.

١٥. سعدية محسن عايد الفضلي (٢٠٠٧) ثقافة الصورة ودورها في تنمية التذوق الفني لدى المتلقِّي، (ماجستير غير منشور، كلية التربية، جامعة أم القرى) .

١٦. سلمة، منصور، والحارثي، إبراهيم (٢٠٠٤) المرشد في تأليف دليل المعلم، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

١٧. ـــــــو ـــــــ (٢٠٠٥) . المرشد في تأليف الكتاب المدرسي ومواصفاته، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

١٨. سليفر، هارفي، وسترونج، ريتشارد، وبيريني، ماثيو. ج (٢٠٠٩) . المعلم الاستراتيجي، الرياض: مكتبالتربية العربي لدول الخليج.

١٩. سوداني، حسن (٢٠٠٩) قراءة المرئيات، السويد، دون ناشر.

٢٠. شناوي، أمنية إبراهيم (١٩٩٩) التفضيل الجمالي لخصائص المثير المرئي وعلاقته بالانفتاح على الخبرة وبعض خصائص الأسلوب الإدراكي (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة طنطا) .

٢١. شويرخ، صالح (١٤٣٢ هـ) . الخطاب الصفي، الرياض: دوائر المعرفة للنشر والتوزيع ٠٠

٢٢. ـــــــــ (١٤٢٩هـ) . لنبدأ رحلة التعلم " محاولة لإعادة تصورنا لشكل المدرسة وتغيير المنطلقات التي تُحرِّكها وتوجهها، الرياض: دون ناشر.

٢٣. الشيخ، حافظ عبد الرحيم (٢٠٠٦) مبادئ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، عمان: عالم الكتب الحديث.

٢٤. طوبجي، حسين (١٩٩٦) . وسائل الاتصال والتكنولوجيا، ط٤، الكويت: دار القلم

٢٥. عبد الحليم، فتح الباب، وميخائيل إبراهيم (١٩٨٥) وسائل التعليم والعلام، القاهرة: عالم الكتب.

٢٦. عبد الرحمن، أميرة (٢٠٠٨) . دور الصورة كمنظومة تربوية واعية في تصنيع الواقع، مؤتمر ثقافة الصورة (١٢) الدولي لكلية الآداب جامعة فيلاديفيا، ٢٤- ٢٦/ ٤/ ٢٠٠٨، عمان: منشورات جامعة فيلاديفيا، ص- ص (١١٨- ١٥٦)

٢٧. عبد الحميد، شاكر (٢٠٠١) . التفضيل الجمالي "دراسة في سيكولوجية التذوق الفني"، عالم المعرفة (٢٦٧) الكويت.

٢٨. _____، ونجيب خزام (١٩٩١) ٠العلاقة بين الإبداع والتفكير بالصور والكلمات. المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع كلية التربية، جامعة عين شمس (٢/ ٤ سبتمبر ١٩٩١) ، القاهرة. ص (٤٤- ٨٠) .

٢٩. عبد العزيز، ناصف مصطفى وآخران (٢٠٠٢) أحب العربية، الرياض: مكتب التربية العربية لدول الخليج.

٣٠. العصيلي، إبراهيم عبد العزيز (١٤٣٢) مناهج البحث في اللغة المرحلية لمتعلمي اللغات الأجنبية، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي.

٣١. العمري، عطية، توظيف الصورة والرسم في تدريس اللغة العربية، متاح في (٢٥/ ٥/ ٢٠١١م)

http// almualem. net/ saboora/ showthread. php?t=35462

٣٢. عبيدات، ذوقان (٢٠٠٨) . أبحاث الدماغ الحديثة وانعكاساتها على الكتاب المدرسي، مجلة مناهج: العدد (٣) الرياض، ص- ص (٤- ١٢) .

٣٣. عمرو، كايد (١٩٩٨) خطوات ومرتكزات النقد كمقدمة للخبرة الجمالية، مجلة كلية التربية، (س١٣، ع١٥) جامعة الإمارات العربية، ص- ص (١٣٢- ١٣٤) ٠

٣٤. عميقة، بسام، وأبو الليل (٢٠١٢) اللغة العربية لأغراض العمل والتجارة، الرياض: المعهد العربي.

٣٥. العويضي، وفاء حافظ (٢٠١١) أثر الصورة على مهارات التعرف البصري في القراءة لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (١٢٠) ، السنة الثالثة والثلاثون الرياض: مكتب التربي العربي لدول الخليج.

٣٦. غاتشيف، غيور غي (١٩٩٠) الوعي والفن، عالم المعرفة، ترجمة (نوفل نيوف) الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

٣٧. غريب زاهر والبهبهاني، إقبال (٢٠٠٣) تكنولوجيا التعليم، «نظرة مستقبلية» القاهرة: دار المكتب الحديث.

٣٨. مختار أحمد الكيال (٢٠٠٦) فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعي بما وراء الذاكرة وأثره في تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفي بالذاكرة العاملة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض، متاحة على الانترنت، بتاريخ (١٢/ ٩/ ٢٠١٠)،

r- banderalotaibi. com/ new/ admin/ uploads/ 3/ 26k. pdf

٣٩. فضل، صلاح (٢٠٠٢) النقد الأدبي المعاصر، المغرب: دار أفريقيا الشرق.

٤٠. المجلس الأوروبي للغات (٢٠٠٣) الإطار المرجعي الأوروبي المشترك، (ترجمة علا عبد الفتاح وآخرون) ، القاهرة: دار إلياس للطباعة والنشر، ص (١٦١) .

٤١. عبد السلام، مندور (٢٠٠٧) أثر التفاعل بين قراءة الرسوم التوضيحية والأسلوب المعرفي على التحصيل والاتجاه نحو قراءة الرسوم التوضيحية بكتاب العلوم بالصف الخامس بالمرحلة الابتدائية، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد (١٠٦) السنة (٢٨) ص (٤٧– ١١٣) .

٤٢. الناشف، هدى زكي والقطان، ليانا (٢٠٠٨) ثقافة الصورة بين جدلية الشكل وما وراء الشكل، مؤتمر فيلاديفيا الدولي (١٢) ، عمان.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Alaska State Board of Education & Early Development) . 2006) STANDARDS FOR ALASKA STUDENTS,P44, www. eed. state. ak. us*
2. *Anderson, Nancy A. and Janet C. Richards. "What do I See? What do I Think? What do I Wonder? (STW) : A visual literacy strategy to help emergent readers focus on storybook illustrations. " The Reading Teacher, February 2003 (Vol. 56, No. 5) , pp. 442- 443*

3. *Anne Bamford (2009) The visual literacy White Paper, Adobe Systems,Pty Ltd, Australia, pp,1- 12*
4. *Ari Santa& Lisa Eaker (2009) The Eyes Know It? Training the Eyes: A Theory of Visual Literacy, Journal of Visual Literacy, 2009 Volume 28, Number 2, pp. 163- 185*
5. *Christen Wilson (1999) using picture in ESL Classroom, paper presented at the current trends in English Language testing Conference ,Abou Debi ,united Arab Emirates.*
6. *Debbi Ablock (2005) How to Read Photograps) WWW. Noodletools. Com0*
7. *Ildiko Csépes &Gyorgyi Együd (2002) INTO EUROPE The Speaking Handbook0*
8. *Jon Cllow (2008) Show Me: principals for Assessing Students Visual Literacy , The Reading Teacher ,16 (8) pp. 616- 626*
9. *Liz& John Soars (2008) The New edition "new Headway" Intermediate "workbook With Key, Oxford press.*

المعجم المدرسي: واقع وآمال*

د. تيسير عبد الله دراجي**

* تاريخ التسليم: ١١/ ١١/ ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ٧/ ١٢/ ٢٠١٣م.
** أستاذ مساعد/ وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

ملخص:

يتناول هذا البحث أهمية المعجم المدرسي للأطفال، ويعرض لتطور المعجمات المدرسيةالتي بدأت بالمختارات المعجمية، ثم المعجمات المخصَّصة للأطفال في العصر الحديث، وتميزت هذه المعجمات بسمات، منها: أنها قامت على جهود فردية، ولم توظِّف المصطلحات المعاصرة توظيفاً متوازناً مع الألفاظ التراثية، واعتمد بعضها على الترتيب النطقي الذي يخالف أصول اللغة العربية، ويعرض البحث لأربع تجارب عربية حديثة عملت مؤسساتها على صناعة المعجم المدرسي، وهي: المغرب العربي، تونس، سوريا، السعودية، ثم يقدم البحث قراءة للألفاظ في معجم قصص الأطفال الفلسطينية، التي أظهرت وقوع كثير من الأخطاء اللغوية التي تحتاج إلى مراجعة وتدقيق، وخلص البحث إلى ضرورة تأليف معجمات مدرسية فلسطينية، والاهتمام بتدريس (اللسانيات الحاسوبية) في مرحلة البكالوريوس.

School Lexicon
Reality and Hopes

Abstract:

This paper handles the importance of school Lexicon for children. School Lexicon began as lexical abbreviations, then it developed to children lexicons in modern era. They had some characteristics: they were built on individual efforts; they did not balance between contemporary terminology and heritage words, and some of this Lexicon used the method of pronunciation contrary to the assets of the Arabic language.

The paper studied four modern Arab experiences in this context. They are: Morrocco, Tunisia, Syria, and Saudi Arabia. Then the research presented reading of the words in the Lexicon of Palestinian children's stories, which include many linguistic inaccuracies needing revision and correction.

In the end, the paper stressed that, we need Palestinian school Lexicon for ourschool, and we should teach Computational Linguistics at undergraduate stage.

توطئة:

انتشر التعليم ومؤسساته المنظَّمة في العصر الحديث انتشاراً واسعاً، وتعددت مستلزماته وأدواته التي يُحقق بها أغراضَه، وكان من نتيجة ذلك أنَّ "اهتمام المؤلفين اتَّجه منذ زمان قريب إلى اللغة التي يجب أن تُعَلَّمَ للطفل العربي في زماننا، فألَّفوا معجمات مدرسية- أو طلابية- أكثرها مختصرة من المعجمات العامة" (١) ، ويعرف المعجم المدرسي بأنه «وسيلة من الوسائل التربوية التعليمية التي يحتاجها التلميذ في دراسته وبحوثه، وتساهم في إنجاح العملية التعليمية التعلُّمية» (٢) ، ويشير هذا إلى «ارتباط المعجم المدرسي بالمدرسة، وبالمنهاج الذي يُدَرَّس في مستوى معين، ويعكس المضامين الواردة في المنهاج، وحاجة المتعلم البحث فيها، لاستجلاء ما غَمُض منها، وللاستزادة، أو إغناء رصيده» (٣) .

وأصبح الطلاب في حاجة إلى هذه المعجمات المدرسية التي تساعدهم على فهم الكلمات الغامضة، ونطقها، وتصريفها، واشتقاقها، وضبطها، وإرجاعها إلى جذرها اللغوي، واستخدامها في أكثر من سياق، ولتفصل في الخلافات اللغوية، وتثري المعجمات رصيدهم اللغوي بإكسابهم ألفاظاً وخبرات جديدة، وتصبح الألفاظ في عقولهم واضحة المعانى، كما يتعرفون الظواهر اللغوية كالتضاد والمشترك اللفظي والاشتقاق وتصريف الأزمنة، وهي تنمّي فيهم روح البحث والاستقصاء وتعوِّدهم القراءة، والاعتماد على الذات (التعلُّم الذاتي) الذي يتوافق مع الأساليب التربوية الحديثة، وتساعدهم على ربط ما غمض من دروسهم باللغة الأم (المعجمات) التي توضِّح المعانيوتثبتها، فتقلل من أخطائهم، وتثقف ألسنتهم، وتزودهم بقدر من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية والأبيات الشعرية والأمثال والحكم التي يستطيعون أن يستشهدوا بها، وتمدهم بصور جغرافية للأماكن، والوقائع التاريخية (٤) .

وقد كان من فضائل المعجمات القديمة أن وجد اللغويون المتخصصون فيها ما شفى غليلَهم، «وهم لهم من السِّنِّ، ورحابة الصدر، والتبحر في العلم، والحاجة إلى ما يبحثون عنه، ما يجعلهم يصبرون على البحث الطويل، يعاونهم في ذلك أن وقتهم كان ملكاً لهم، فيه طول وسعة، وهدوء واتزان» (٥) ، لكن هذه الغايات المرجوّة من المعجمات أصبحت في العصر الحديث مشروطةً لتذليلها لتخدم طالب العلم، ومن هذه الشروط: السرعة باختصار وقت الوصول إلى الكلمة المرادة، وتوفير الجهد، والتخصص، ومناسبتها للعمر، والمرحلة

الدراسية، وهي شروط لا تتوفر بسهولة في المعجمات القديمة التي «لا يستطيع من لم يتمرس فيها؛ أن يصل إلى ضالته فيها بيسر وسهولة» [٦] ، فقد حرص مؤلفو المعجمات القديمة – كـ (لسان العرب) لابن منظور (٧١١ه) ، والقاموس المحيط للفيرزآبادي (ت٨١٠هـ) – ألا يتركوا شاردة أو ورادة من ألفاظ اللغة إلا دونوها في موسوعاتهم اللغوية، إن «جامعي المعجمات لشدة حرصهم على تسجيل كلّ شيء؛ دوَّنوا كلمات مهجورة، فكثرت جرَّاء ذلك في المعجمات مفردات اللغة ومترادفاتها» [٧] .

و»مما يعيب المؤلفات المعجمية القديمة ضخامة المادة؛ لكثرة التكرار فيها، وهذا يرجع إلى كثرة المؤلفات؛ يعتمد بعضها على بعض في الأخذ والاستقصاء، فإذا نظرنا –مثلاً– إلى لسان العرب نجده قد اعتمد على الصحاح للجوهري، والتهذيب للأزهري، والمحكم لابن سيده، وكل واحد من هذه الثلاثة قد اعتمد على مؤلفات تكررت عند كلٍّ منها، فكُتُبُ الأصمعي وأبي عبيدة وغريب القرآن والحديث كانت مصدراً أساسياً اعتمد عليه جميع المعجميين، ومن ثم جاءت المادة الضخمة في لسان العرب» [٨] ، يقول الشافعي: «لسانُ العرب أوسعُ الألسنة مذهباً، وأكثرُها ألفاظاً، ولا نعلم أن يحيط بجميع علمه إنسان غير نبي» [٩] ، إن مادة هذه المعجمات بحكم قِدَمها تبقى قاصرة عن الوفاء بحاجة الطالب أو المثقف المعاصر، وتعوزها الغربلة والانتقاء، دون أن ننسى طريقتها في الشرح والتفسيرالتي تعتمد على بعض التفصيلات التي تهم الفقيه، والنحوي أو الدارس المتخصص أكثر من الطالب العادي فضلاً عن الناشئ المبتدئ [١٠] .

وعدد المواد اللغوية في المعجمات القديمة مشكلة تربوية أخرى، تعيق وصول الطالب إلى بغيته بسرعة وبجهد أقل، فـ»معجم الجوهري المشهور بالصحاح استطاع صاحبه أن يجمع فيه قرابة ٤٠٠٠٠ مادة مشروحة، ويتطور هذا الكم في القاموس المحيط ليصل إلى ٦٠٠٠٠ مادة، وقد اشتمل لسان العرب لابن منظور على ٨٠٠٠٠ مادة، ووصل صاحب تاج العروس في استدراكاته على القاموس إلى ١٢٠٠٠٠ مادة، وكل مادة من هذه المواد يمكن أن يتولّد منها ما لا حصر له من الألفاظ، قد يبلغ بها بعضهم إلى زُهاء ١٢ مليون لفظة» [١١] ، وهو عدد كبير إذا ما أراد الطالب البحث فيه، ذلك إذا ما عرفنا أن الطفل في عمر أربع سنوات يعرف ما متوسطه ١٢٠٠ كلمة، وفي ٦ سنوات يعرف ٢٦٠٠ كلمة، وفي ثماني سنوات يعرف ٣٦٠٠ كلمة، وفي عشر سنوات يعرف ٥٤٠٠ كلمة، وفي اثنتي عشرة سنة يعرف ٧٢٠٠ كلمة [١٢] ، مع تحفظ بعض الدارسين على أعداد الكلمات هذه التي يعرفها الطفل في كل مرحلة عمرية، يقول المنسي «إننا لا ندري بالفعل الحصيلة اللغوية عند كل طفل في كل مرحلة عمرية، فنحن بحاجة ملحّة لدراسة هذه المنطقة الغامضة بطريقة وافية» [١٣] .

إن ملايين الكلمات في المعجمات القديمة ستشتت مجهود الطالب، وبحثه عما يريد بسهولة، إذا ما عرفنا أن من معاني التشتت «الانتقال من نشاط إلى آخر قبل الانتهاء من أيّ منها» (١٤) ، فالشواهد المرافقة، والكلمات المهجورة، إضافة إلىضعف الطالب في امتلاك ناصية منهج البحث السليم في المعجم؛ سيزيدمن جهده ووقته في البحث عما يريد، وربما يصادف كلمات نابية لا تلائم مرحلته العمرية، هذا في ضوء زهد الطلاب العرب –أصلاً– في المعجمات والبحث فيها، ففي دراسة قام بها جفات هدفت إلى «تقويم مستوى طلبة قسمي اللغة العربية بكليتي التربية والآداب –جامعة القادسية – في استعمال المعجمات العربية... مكّنت الباحث –جفات– من التوصل لجملة من النتائج أهمها: انخفاض عام في مستوى طلبة قسمي اللغة العربية بكليتي التربية والآداب –جامعة القادسية– في استخدام المعجم العربي... وهذا الواقع المتردي هو نتيجة لأمور كثيرة في طليعتها: اعتقاد الوزارات التعليمية والمؤسسات التابعة لها قلة فائدة المعجم العربي قياساً بفروع اللغة العربية الأخرى، الأمر الذي جعل دور المدرس غير مرضٍ اتجاه المعجم العربي بوصفه درساً أكاديمياً، وأن معظم الطلبة اليوم يعتقدون أن المعجم العربي لا يمكن استخدامه بسهولة؛ مما جعل الطلبة يعزفون عن استخدامه» (١٥) .

تطور المعجمات المدرسية:

أدرك اللغويون– في وقت مبكر– أن المعجمات القديمة لا تفي بأغراض الحياة الجديدة، رغم الفضل العميم الذي أسدته هذه المعجمات إلى اللغة لقرون عديدة، وكان الحل الأمثل لجسر الهوة بين المعجمات القديمة، ومتطلبات وقائع الحياة المتسارعة هو المختصرات المُعجمية، التي عرفها العرب قديماً، وشهدت نشاطاً كبيراً في العمل المعجمي العربي.

تعد المختصرات في التراث العربي المقدمات الأولى للتأليف المتخصص لفئة بعينها، ومنها المعجمات المدرسية، ويصعب السرد التاريخي لكل الجهود المعجمية التي عملت على تلخيص المعجمات في هذه الصفحات المعدودة، ولكن حسبنا الإشارة إلى أهمهاللتدليل على ما أشرنا إليه من أهمية هذه المختصرات التي تمثل إرهاصاً للمعجمات المدرسية.

يعد (مختار الصحاح) للرازي (ت٦٦٦هـ) من الجهود المبكرة التي بذلت لتذليل المعجمات القديمة باختصاره معجم الجوهري (ت٣٩٣ه) (الصحاح) ، يقول الرازي في مقدمة مختاره «اجتنبت فيه عويص اللغة، وغريبها، طلباً للاختصار، وتسهيلا للحفظ» (١٦) ، وقد كلفت وزارة المعارف المصرية محمود خاطر بترتيبه حسب الحروف الأولى، وما يليها من أحرف الألفاظ على نحو ما نعهده في المعجمات الحديثة، فأعاد ترتيبه، وطُبع الكتاب طبعات عديدة (١٧) ، و بقي مرجعاً للتلاميذ إلى أن ألَّف مجمع القاهرة (المعجم الوسيط)

١٩٦٠م، ثم (المعجم الوجيز) ١٩٨٠م [١٨] ، يقول إبراهيم مدكور رئيس المجمع الأسبقفي أسباب تأليف المعجم الوجيز: «آن الأوان لإخراج معجم مدرسي وجيز يُكْتَب بروح العصر ولغته، ويتلاءم مع مراحل التعليم العام... لا سيما ومعجم مختار الصحاح المتداول بين أيدي التلاميذ أُلّف في القرن الثامن الهجري، وأصبح لا يفي بحاجاتهم، ورحَّب المجمع منذ بضع سنوات بالتعاون مع الوزارة في هذا الشأن، وكُوِّنت لجنة مشتركة لرسم الخطة وتحديد الهدف [١٩] .

وكان (المصباح المنير) للفيومي (ت٧٧٠ه) على الترتيب الألفبائي، وهو في الأصل اختصار كتاب جمعه الفيومي نفسُه في (غريب شرح الوجيز) الذي ألّفه عبد الكريم الرافعي الشافعي (ت٦٢٥ه) ، يقول الفيومي في مقدمة مصباحه: «فإني كنت جمعت كتاباً في شرح الوجيز للإمام الشافعي... فجرَّ على مللٍ ينطوي على خللٍ، فأحببت اختصاره على النهج المعروف، والسبيل المألوف، ليسهل تناوله» [٢٠] ، وقد سبق القول إن (المصباح) كان صنو (مختار الصحاح) في المدارس المصرية.

وألّف البستاني (قطر المحيط) اختصاراً لمعجمه (محيط المحيط) ، يقول في مقدمته: «رأينا أن نضع... هذا المؤلَّف على وجه هيِّن المراس، سهل المأخذ، ليكون للطلبة مصباحاً، يكشف لهم عما أَشكل عليهم من مفردات اللغة» [٢١] ، واختصر أحمد الطاهر الزاوي القاموس المحيط للفيروزآبادي في كتاب واحد سمّاه (مختار القاموس المحيط) معتمداً الترتيب الألفبائي، مستغنياً عن الكثير مما حُشي به من أسماء البلدان والأماكن والشواهد، لكنه لم يضف إليه ألفاظاً جديدة [٢٢] .

واختصر الشيخ عبدالله البستاني معجمه (البستان) الذي وضعه سنة ١٩٣٠م في (فاكهة البستان) ، ثم طبعته مكتبة (لبنان ناشرون) بعنوان (الوافي) حتى يكون «معجماً عملياً يفي بحاجة الطالب والمثقف، يجد فيه الطالب ما يحتاج إليه في دراسته، ويجد فيه المثقف ما يحتاج إليه في شؤون حياته» [٢٣] .

واختصر جبران مسعود معجمه (الرائد) في (رائد الطلاب) ، يقول جبران مسعود في مقدمته: «ثمَّ بدا لنا أن نخصَّ الناشئةَ بأخٍ للرائد صغير، يكون ألصق بحياتها، وأدعى إلى تلبية حاجاتها، فوضعنا (رائد الطلاب) بعد دراسة دقيقة، سبرنا بها الطاقات اللغوية والثقافية عند الطالب، وخَلُصنا منها إلى تصفية المُمات من المفرادات، أو النادر استعماله، وإلى تبسيط المعاني حتى تلائم السِّنَّ والإدراك، وعلى الإبقاء على كل ما قد يمر به الطالب في المرحلتين الابتدائية والإكمالية وحتى الثانوية» [٢٤] .

وظهرت طائفة أخرى من المعجمات– ليست من المختصرات– لتذليل مفردات اللغة للناشئة، وتتمتع باستقلالٍ ظاهري عن المعجمات القديمة، يقوم تأليفها على الجهود الفردية، وهي جهود متداخلة زمنياً مع المؤلفات التي اعتمدت اختصار المعجمات القديمة، ولكن ما يميز هذه المعجمات أن مؤلفيها أصبحوا أكثر اهتماماً ووعياً بحاجة الطلاب العلمية والمدرسية، وإن كان أكثر هذه المعجمات المدرسية الحديثة جاءت عالة على غيرها، يقول عبد اللطيف عبيد: «ويتضح لنا من فحصنا لمواد المعجمات اللغوية العربية الحديثة التي أُلِّفت بعد (المنجد في اللغة) و (المعجم الوسيط) أن هذه المعجمات لا تكاد تضيف جديداً إلى هذين المعجمين إلا فيما ندر، وإذا علمنا أن (المنجد في اللغة) و (المعجم الوسيط) كثيراً ما وُصِفَا بأنهما تشذيبٌ وتهذيبٌ لمعاجمنا اللغوية القديمة – وخاصة لسان العرب والقاموس المحيط – أدركنا سر تواصل هذه النزعة التقليدية المحافظة في معاجمنا الحالية أو في معظمها على الأصح» [٢٥].

ومن هذه المعجمات: (أقرب الموارد في فصح العربية والشوارد) للشرتوني الذي يقول في توطئته: «فأيم **الله** لَيوشكنَّ جَلَدُ الناشِد أن ينفذ قبل الظفر بضالته، ووقت الطالب أن يتجرَّم دون إمساك نادَّته» [٢٦] ، وألَّف الشويري (معجم الطالب) في طبعته الأولى سنة ١٩٠٨م، وأخرجته المطبعة العثمانية، وعنوانه الكامل: (معجم الطالب في المأنوس من متن اللغة العربية والاصطلاحات العلمية والعصرية) ، وأصدرت مكتبة لبنان الطبعة الثانية منه سنة ١٩٩٥م، مزوَّداً بأطلس مفهرس للبلاد العربية والقارات في ٦٤ صفحة، ومما جاء في التمهيد «لا تزال مواد اللغة، مختوماً عليها في بطون المجلدات الضخمة التي لا تتسع طبقة التلميذ على مجلد واحد منها، وهي على تباين ضروبها وتفاوت حجومها ليس منها ما يناسب طالب العلم أصلاً لغلاء أثمانها، ومشقة الطلب فيها... وخلوها من الاصطلاحات العلمية والعصرية» [٢٧].

ووضع لويس المعلوف سنة ١٩٠٨م (المنجد) الذي «اكتسى صبغة مدرسية منذ ظهوره، فتعددت أحجامه من كبيرة إلى وسيطة وصغيرة، سائراً في ذلك على نهج المعجمات الفرنسية» [٢٨] ، وهو من أكثر المعجمات طباعة، لجودته، ودعمه بوسائل الإيضاح، وسهولة استعماله، ويتمُّ إخراجه في المطبعة الكاثوليكية في لبنان، ومن مختصراته (المنجد الأبجدي) ١٩٦٨م، و (منجد الطلاب) ١٩٦٨م، و (المنجد الإعدادي) ١٩٦٩م، و (المنجد المصور للأطفال) [٢٩].

وألف خليل الجُر (لاروس: المعجم العربي الحديث) تشبهاً بمعجم (لاروس) الفرنسي، واعتمد مؤلفه فيه المنهج النطقي في ترتيب الكلمات، وليس حسب الترتيب الجذري، وهي

الطريقة التي تتبعها المعجمات في اللغات الأجنبية [٣٠] ، فقد «اتبع المؤلف منهج الترتيب الألفبائي النطقي في ترتيب مواد معجمه، وقُسِّم المعجم وفق هذا المنهج إلى ثمانية وعشرين باباً، ثم رُتبت الكلمات ألفبائياً كما تنطق حسب حروفها الأولى دون مراعاة الحروف الأصلية أو المزيدة، ويبدو أن هذا المنهج قد بُعث على يد بعض المؤلفين الذين تأثروا بالمعجميين الغربيين الذين يُرتبون كلمات معجماتهم حسب نطقها، رغم أن اللغة العربية ليست كنظيرتها الأوروبية من جهة الخصائص، إلا أننا نجد العرب، قد تأثروا بالغربيين فألَّفوا ورتبوا على منوالهم» [٣١] .

وألّف مجموعة من الأساتذة التونسيين (القاموس الجديد للطلاب) وطلب محمود المسعدي – وزير التربية القومية في تونس آنذاك – أن يقتصروا في معجمهم على الطلبة، وأن يركّزوا في عملهم على الاستشهاد... فكانت حصيلته آلافاً من الآيات، ومئات من الأحاديث، والأمثال والأبيات الشعرية، مما أحدث انقلاباً في جوهر المادة، وأكسبها ثراءً في تهذيب الذوق الأدبي للطالب، وتنمية خياله [٣٢] .

وليس هدفنا أن نأتي على حصر جميع ما أُلِّف للطلاب في الوطن العربي، ولكن حسبنا التوكيد على أن الجهود المعجمية تواصلت جاعلة الطلاب، والمدرسة في بؤرة اهتمامها، وأن هذه الجهود المعجمية قدمت بين يديها مجموعة من الملحوظات التي يمكن الإفادة منها.

ملحوظات على تأليف المعجمات المدرسية:

من الملحوظات التي يمكن الإشارة إليها بعد هذا العرض المختصر الوجيز للمختصرات المعجمية:

♦ قام تأليف المعجمات المدرسية، في الأغلب، على جهود فردية، و»غالب معجماتنا العامة والخاصة والصغيرة والكبيرة الموسعة –منذ عهد الخليل– يقوم بإصدارها أشخاص يعتمد كلّ منهم على جهده الفردي وإمكانياته الذاتية المحدودة في جمع وانتقاء مواد معجمه، وفي تصنيفها وترتيبها واختيار المنهج بهذا التصنيف وهذا الترتيب» [٣٣] ، و»كل ذلك تمَّ على طريقة ذاتية في الغالب لا تعتمد على جرد النصوص المحررة أو المنطوقة (الفصيحة) ، ولا تخضع للمقاييس العلمية التي يجب أن يُعتَمَد عليها في هذا الميدان، بل يختار أصحابها– غالباً– ما يبدو لهم أنه معروف شائع ويضيفون إلى ما اختاروه بعض الكلمات ذات المفهوم المُحدَث، أما المقاييس في هذا الاختيار وهذه الإضافات فهو حدْسي محض في غالب الأحيان، وهو الشعور الذاتي بأن هذا اللفظ أو ذاك هو شائع (بالنسبة إلى أي بلد أو أي فئة) ، أو متروك تمامًا» [٣٤] .

إن المعجم العربي لا يكتمل إلا إذا قام بتأليفه جماعة من أهل الاختصاصات المختلفة في ضروب المعرفة ليكون عملاً مكتملاً، ويعتمد تأليفه على اشتراك أكثر من جهة، فكلما اشترك فيتأليف المعجم أكثر من اختصاص لغوي وعلمي، كان للمعجم قيمةٌ أكبر، وجودةٌ وانتشارٌ، خاصة إذا ما كان مَجمع اللغة شريك مع وزارة التربية والتعليم في الدولة، يقول أحمد مختار عمر «لا يمكن الآن تصور إنجاز معجم ما في أي لغة من لغات العالم بجهد فردي أو أفرادي» (٣٥) .

♦ اعتمد مؤلفو المعجمات المدرسية الحديثة على المعجمات التراثية بإفراط، ولم يتتبعوا –في الأغلب– ما استجد من ألفاظ وكلمات عصرية، وبهذا بقيت هذه المعجمات قاصرة عن مواكبة التطور، بتجاهلها ألفاظ الحضارة ومصطلحات العلوم الحديثة في الطب والنباتات والرياضيات والحاسبات الالكترونية، وما زالت المعجمات المدرسية عالة على المعجمات القديمة، تنهل منها، دون الموازنة مع القديم؛ وما استجد من ألفاظ معاصرة في استخدامها السياقي، يقول اللغوي عبد الرحمن الحاج صالح: «إن المعجم العام، والمعجم المدرسي لا يزالان دون المستوى المطلوب كيفًا وكمّاً، ولم نر بعد معجمًا ينتهج فيه أصحابه المناهج الدقيقة التي ظهرت في زماننا هذا، وكل ما ظهر فلا يزال عالة على القديم، في الغالب، من جهة المنهج وطريقة الاستقاء، فلم نرَ من يهتم بالاستعمال الحقيقي للغة العربية إلا القليل، واختيار الكلمات على مقياس ذاتي– دون الرجوع إلى واقع استعمال العربية والفصحى– ليس بمرضٍ أبدًا» (٣٦) ، وذكر وافي أن المعجمات الحديثة «لا تكاد تمتاز عن المعجمات القديمة إلا في حسن التنسيق، ونظام الترتيب، واستخدام بعض وسائل الإيضاح، كرسم ما تدل عليه الكلمات من حيوان أونبات أو جماد، وتعرُّضها –أحياناً– لبعض المصطلحات الحديثة في العلوم والفنون والصناعة» (٣٧) .

♦ حافظ أكثر المؤلفين على الترتيب الألفبائي الجذري لأصول المفردات في معجماتهم، وتجرأ بعضهم فألفوا معاجم ألفبائية وفقاً للنطق من غير مراعاة الحروف الأصلية كما هو المعمول به في معاجم اللغات الأوروبية (مثل المعجم العربي الذي نشرته مكتبة لاروس الفرنسية) ، ويرى صالح أن «لهذا جانباً إيجابياً وجانباً سلبياً، أما الجانب الإيجابي فيظهر جليًا في سهولة العثور على المفردة، وخاصة بالنسبة للتلاميذ الذين لم يكتسبوا بعد المعارف الكافية في قواعد الاشتقاق والتصريف، ولا بأس في وضع مثل ذلك للأطفال، وكلِّ من يريد تعلم العربية (من الأجانب وغيرهم) للتسهيل عليهم في استعمال المعجم في وقت مبكر، إلا أن مثل هذه المعجمات إذا عُممت فستشوه العربية، وتعرقل إلى حد بعيد التعمق في معرفة معجمها، لأن العربية بنيت مفرداتها المتصرفة على أصول وصيغ» (٣٨) ، ويقترح صالح «أن يُحَافظ على هذه الخاصية الخطيرة في الترتيب تلافيًا

لهذا التشويه الخطير مع إدخال الترتيب الألفبائي لبعض المفردات بحسب ظاهرها ودون مراعاة أصولها؛ من تلك التي يصعب العثور عليها بسبب الحذف أو الإبدال والإعلال أو القلب المكاني، أو لكونها دخيلة لم تأت على صيغة عربية ومثال ذلك: (اتَّسع) ، وكل تصاريف الكلمة المعتلة مثل (خُذْ) و (سَلْ) و (عِ) – صيغة الأمر لأخذ وسأل ووعى– وغير ذلك، فتأتي في موضعها الاشتقاقي (بحسب الحروف الأصلية) وموضع آخر بحسب حروفها الظاهرة وبإحالة من الموضع الألفبائي إلى الموضع الاشتقاقي والعكس» [٣٩] ، وفي رأينا أن مقترح صالح سيضاعف عدد مواد المعجم؛ لأن المادة الواحدة ستذكر مرتين، الأولى حسب الترتيب النطقي، والثانية حسب الترتيب الألفبائي، وسيحتاج الطالب إلى منهجين للبحث عن الكلمة، وهو ما يزيد من مصاعب المعجم.

♦ يهمل مؤلفو المعجمات المدرسية المعاصرة جهود من سبقهم، ويبدأ كلُّ مؤلِّف معجمه من الصفر، مدَّعياً أن هذا المعجم هو الأقوى، والأنسب للطلاب، فالعيوب التي تتكرر في المعجمات الحديثة هي نفسها، وتعود للمعجميين أنفسهم الذين «نادراً ما يتبادلون خبراتهم أو يتشاورون في مناقشات تبادلية مما يضيع الوقت والجهد، ويجعل أي مشروع معجمي يبدأ من الصفر» [٤٠] ، ولا توجد لجان للمراجعة الدائمة للمعجمات، وما يستجد من ألفاظ وكلمات لإصدار نسخ منقحة ومزيدة من الألفاظ والكلمات، فإن «إعداد المعجم بطبيعته يحتاج إلى وقت واسع ليكتمل، قد يمتد إلى سنوات أحياناً، وأثناء ذلك غالباً ما تتغير كثير من دلالات بعض الكلمات» [٤١] ، وتقدم هذه المعجمات على أنها رواية أو قصيدةتكتب لمرة واحدة، بينما المعجم يرتبط بحياة اللغة المتجددة.

التجارب المؤسسية العربية في صناعة المعجم المدرسي:

ونقصد بها التجارب التي شاركت فيها الدولة بمؤسساتها في صناعة المعجم المدرسي، وغالباً ما تكون مشاركة الدولة بوزارة التربية والتعليم أو بمجمع اللغة العربية أو بهما معاً، وسنعرض إلى التنوع في أهم أربع تجارب عربية حديثة في صناعة المعجم المدرسي المخصص للأطفال:

١. **المغرب العربي**:

قامت دول المغرب العربيبعملٍ مشترك ورائدفي التأليف لأطفال المدارس، يمثلها من المؤسسات:

- معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بجامعة محمد الخامس.
- معهد العلوم اللسانية والصوتية بالجزائر.
- قسم اللسانيات بمعهد الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية بتونس.

وأطلقت هذه الدول ما عُرف باسم مشروع (الرصيد اللغوي الوظيفي) تمهيداً للمعجم المدرسي، وهذا «الرصيد يمثل الحد الأدنى من الألفاظ اللغوية التي يجب أن يتعلمها التلاميذ» (٤٢) ، وكان « (الرصيد اللغوي الوظيفي) إجابة ملموسة للسؤال المتداول في أوساط التربويين آنذاك: ماذا يجب أن نقدم بالفعل في مدارسنا للمتعلم من مادة لغوية نوعًا وكمًا؟ » (٤٣) ، ويشرح صالح فكرة الرصيد اللغوي قائلاً: «إنَّ الرصيد من اللغة التي يجب أن تُعلَّم للطفل هي مجموعة من المفردات والعبارات العربية الفصيحة أو ما كان على قياسها، مما يحتاج إليها التلميذ في سِن معينة من عمره حتى يتسنى له التعبير عن الأغراض والمعاني العادية التي تجري في التخاطب اليومي من جهة، ومن ناحية أخرى التعبير عن المفاهيم الحضارية والعلمية الأساسية التي يجب أن يتعلمها في هذه المرحلة. **واعتمدوا في استخراج هذا المعجم على المبادئ الآتية**:

١. ينبغي أن ينطلق تدوين الرصيد اللغوي من الواقع المشاهَد، ومن رصد هذا الواقع.

٢. أن يكون المنطَلق من المعْنِي بالأمر، وهو المتعلم نفسه: ينطلق من اهتماماته وما يحتاج إليه بالفعل لمواجهة الحياة لا لإلقاء الخطب وقرض الشعر فقط.

٣. ألا يتجاوز الرصيد الحد الأقصى الذي يستطيع الطفل أن يكتسبه، وألا يقل عما يجب أن يعرفه.

وسُجّل كلام الطفل في كل البلدان المغربية في المدن والأرياف، وتمَّ الإحصاء بالحاسوب، ثم اخْتيرت الألفاظ الشائعة والكثيرة الدوران، واضطروا إلى سد الثغرات الكثيرة – وتخص المسميات الحديثة – بوضع ألفاظ تدل عليها، أو تعميم لفظ فصيح يستعمل في بلد واحد أو ناحية واحدة من البلد الواحد» (٤٤) .

تبنت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم مشروع الرصيد اللغوي الوظيفي من المغرب العربي، ليصبح مشروعاً قومياً عربياً يشمل جميع البلاد العربية، بعد أن «وضعت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم رصيدًا مماثلاً من الألفاظ بنفس الطريقة وشمل كل البلدان العربية بدون استثناء» (٤٥) ، يقول محي الدين صابر المدير العام للمنظمة: «يعود الاهتمام بمشروع الرصيد اللغوي العربي إلى مؤتمر التعريب الأول الذي انعقد في الرباط بالمملكة المغربية عام ١٩٦١م، إذ دعا إلى حصر الألفاظ التي يشيع تداولها بين تلاميذ المرحلة الابتدائية والإفادة منها في إعداد رصيد لغوي موحَّد لتلاميذ هذه المرحلة، وفي عام ١٩٦٧م برز المشروع إقليمياً في مؤتمر وزراء التربية والتعليم لدول المغرب العربي، وتمَّ إعداد الرصيد اللغوي العربي الوظيفي للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي في دول المغرب العربي التي قامت بتطبيقه، ولأهمية الموضوع

وضرورته، باعتباره أحد ركائز اصلاح تعليم اللغة العربية وتطويره وتيسيره، رُؤي توسيع المشروع ليصبح قومياً، ومن ثم تبنته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم» [٤٦] ، وأصدرت المنظمة ألفاظ المشروع في كتاب (الرصيد اللغوي العربي لتلاميذ الصفوف الستة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي) ، وتمّ توزيعه في جميع البلدان العربية، على أن يمثل (النواة اللغوية) المشتركة فيها.

٢. **التجربة التونسية**:

التجربة التونسية تجربة مبكرة ومتشعبة، عملت في ثلاثة اتجاهات:

- أولاً: عملت ضمن المنظومة المغربية في الاشتراك في مشروع (الرصيد اللغوي الوظيفي) .
- ثانياً: تمّ اصدار (القاموس الجديد للطلاب) عام ١٩٧٩م من تأليف علي بن هادية، والجيلاني بن الحاج، وبلحسن البليش، وهومن تقديم محمود المسعدي- وزير التربية التونسية آنذاك- ، وصدر عن الشركة التونسية للتوزيع ثم أعيد نشره في نسخة ثانية عام ١٩٨٤م بمشاركة المؤسسة الجزائرية للكتاب، محتوياً على ٥٧٩ صفحة، وجاء فيه أنه «معجم تربوي ميسر غيرُ معسر خاص بتلاميذ المدارس، رُتبت مادته بحسب الحرف الأول للكلمة، لا بحسب أصلها الصرفي، فكلمة مراهق تجدها في حرف الميم وليس الراء، واعتمد على مصادر مختلفة منها الرصيد اللغوي الوظيفي الذي أصدرته اللجنة المغربية الدائمة للرصيد اللغوي [٤٧] .
- ثالثاً: أعلن (المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية) في النصف الثاني من عام ٢٠١٢م -أي بعد الثورة على زين العابدين- عن مسابقة لإعداد (المعجم المدرسي التونسي) على أن يكون المتقدم فريقاً متكاملاً من أعضاء لجنة علمية، ويكون الترشح ضمن فريق بحث متجانس يرأسه منسق، ولا يقبل الترشح الفردي، وتتكون اللجنة العلمية من: (جامعي مختص في المعجمية النظرية، وجامعي مختص في المعجمية التطبيقية، وجامعي مختص في اللغة العربية، ومختص في التربية والبيداغوجيا، (مادة العربية) ، ومختص في التربية والبيداغوجيا (مادة التاريخ والجغرافيا) ، ومختص في التربية والبيداغوجيا (مادة العلوم) [٤٨] .

٣. **التجربة السورية**:

تجربة سورية في هذا السياق ولدت في حضن وزارة التربية، فقد ألّف محمد خير أبو حرب (المعجم المدرسي) بطلب من وزير التربية بالجمهورية العربية السوريةمحمد نجيب

السيد أحمد، وأشرفت على إخراجه وطباعته المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، وكان مجموع النسخ ٨٥ ألف نسخة، والهدف من تأليف هذا المعجم- كما صرَّح واضعه- »الحفاظ على العربية الفصيحة، تلبية لحاجة الطالب إلى معجم لغوي، يعينه على فهم معاني الكلمات التي تعرض له، ويساعده على ضبطها، ويجّنبه الزلل في استعمالها» [٤٩] ، وقد تطّلع المشرفون على إصداره إلى أن يأخذموقعه بين المعجمات العربية الحديثة، وأن تعمَّ فائدته أبناء العربية كافة، وقد أمَّلوا أن يجد فيه أبناؤنا الطلبة، وزملاؤنا المربون، وأبناء شعبنا العربي خير زاد في الحفاظ على التراث وبناء الشخصية العربية [٥٠] ، ولم يكن القصد من إصدار المعجم تعميم الفائدة على المستوى السوري المحلي فحسب، بل على المستوى القومي العربي أيضًا، وتمّ توزيع هذا المعجم على كل المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية، ودور المعلمين والمعلمات، ومعاهد إعداد المدرسين، والمعاهد المتوسطة الصناعية والتجارية، ومعاهد التربية الرياضية في القطر السوري [٥١] .

٤. التجربة السعودية:

الحديث عن المعجم الطلابي السعودي يدل على أنه أنضج الجهود المعجمية في هذا السياق، إذ إنه يستفيد من كل الجهود العربية والعالمية لتأليف معجم مدرسي معاصر، فهو ثمرتها، تشارك فيه القيادات السياسية والتعليمية والأكاديمية والتكنولوجية السعودية، يقول عنه محمد رشاد الحمزاوي اللغوي التونسي: «إن المملكة العربية السعودية تقوم بإعداد معجم عربي هو الأول من نوعه في تاريخ اللغة العربية، معجم تعتمد مدونته على الحاسب الآلي» [٥٢] ، وعن سبب وضعه يقول صالح الخبتي مدير عام البحوث التربوية بوزارة التربية والتعليم: «إن فكرة المعجم المدرسي من الموضوعات الجديدة في الوطن العربي، حيث إنه لا يوجد معجم مدرسي معد على أساس جمع مادة المعجم من مصادر محددة، حيث إن المعجمات المتوفرة حالياً تم جمعها باجتهادات شخصية» [٥٣] ، وما يميز هذا المعجم أنه «أول معجم عربي يأخذ المادة المعجمية من مصادر تمثل البيئة التعليمية المحيطة بالطالب: مصادر التراث العربي، والمناهج الدراسية، والصحافة، والأدب، وإنتاج الطلاب كتابةً وحديثًا، وليس الاعتماد على جهود معجمية سابقة، واعتمد منهجية بناء وعاء للمصادر Corpus سابقة، استخدم الحاسب والتقنيات الحديثة في بناء المعجمات"[٥٤] .

معجم الألفاظ في قصص الأطفال الفلسطينية:

تخضع الألفاظ في المناهج النظامية الفلسطينية للنظر الدائم، والتدقيق والمراجعة من المدرسين والقائمين على التعليم، بحكم الممارسة اليومية للتدريس، وإن كانت بعض

الاختلافات تفتقر إلى المراجع الواضحة الدقيقة التي تفْصِل فيها، وتُوجَّه حسب الاجتهاد اللغوي الشخصي دون الاحتكام إلى معجم مدرسي فلسطيني.

بيد أن ما هو أصعب من ذلك؛ الكتابة الموجهة للأطفال في غير المناهج النظامية، وخاصة في قصص الأطفال، التي تخضع في الدول للتوجيه والمراجعة، أما عندنا فإن التأليف والموضوع واللغة تركت للمؤلفين والمؤسسات غير الحكومية المدعومة مالياً من الغرب، يقول كاتب قصص الأطفال مجدي الشومليعن المواءمة بين المؤسسات الفلسطينية (الممثلة لأدب الأطفال) وأهداف هذه الجمعيات والمؤسسات الأجنبية: «عندما أخذت بعض الدول مثل السويد والنرويج البحث عن جوانب لتمولها في الأراضي الفلسطينية، ومن خلال التجربة أصبح لهذه الدول أجندة ونوع من التخصص، وفي المقابل عدلت بعض المراكز الثقافية والجمعيات الفلسطينية من أهدافها وبرامجها، فتخصص كل منها في مجال قريب من أجندة الدول المانحة ثقافياً» [٥٥] ، وغياب التوجيه والرقابة على الأعمال الموجهة للأطفال أدى إلى كثيرمن الأخطاء في المضمون واللغة، **ومن الملحوظات على اللغة والألفاظ**:

- **السلامة اللغوية**: تميزت بعض المجموعات القصصية بالأخطاء اللغوية المتشابهة والمكررة، وتكتسب هذه المجموعات أهميتها من اتساع انتشارها، وتعدد الجهات الداعمة لها، لأهداف تثقيفية وصحية ومدنية، تتوافق وأهداف هذه الجهات، وقد تساهلت تساهلاً كبيراً في السلامة اللغوية، وتبدو وكأنها دُفعت إلى المطابع دفعاً دون تمحيص أو تدقيق، مما يُرى أنها خطر شديد على سلامة أطفالنا اللغوية، لأن الأمر لا يتعلق بفصاحة اللغة أو عاميتها، بل بعدد الأخطاء المكررة في القصة الواحدةونوعها، ففي قصة أذن سوداء... أذن شقراء [٥٦] ، حُذفت همزة القطع من أكثر الأسماء والأفعال والضمائر، وحقها الإثبات، في مثل: (الاشقر، اصبح، انتم) ، وقد استخدم الكاتب التذكير (مخاطبة المذكر) في حديثه عن (القطط) طوال أحداث القصة: «قرروا جميعاً الذهاب– صار الجميع يتحدثون بصوتٍ عالٍ– اسكتوا– فأنا لا أستطيع الاستماع إليكم وأنتم تتكلمون» [٥٧] ، والصحيح أن الكاتب كان يجب أن يستخدم ضمير التأنيث مع القِطط [٥٨] ، وحُذف التنوين من (أيضا، جميعا) ، ونقرأ: قطط سوداء. قطط شقراء، و»استغربت القطط كثيراً من طلب الحاكم» [٥٩] ، والأفصحُ جمعُها على: قِطط سود، وقِطط شُقر، كما ورد في القرآن الكريم: «وَسَبْعَ سُنبُلَاتٍ خُضْرٍ» (يوسف: ٤٣) ، وقوله تعالى: «كَأَنَّهُ جِمَالَاتٌ صُفْرٌ» (المرسلات: ٣٣) ، وأهمل رسم (الشدّة) فوق الحروف المضعّفة في مثل: «لماذا لا نجعل القط الرمادي حاكماً» [٦٠] .

وإذا ما انتقلنا إلى قصة (يوميات جرثومة) ، وجدنا مثل هذه الأخطاء تتكرر، يضاف إليها حذف ألف الجماعة في «لا تزعجو أنفسكم» [٦١] ، ورسمالهمزة خلافاً لما يقتضيه موقعهافي قوله «لم أستطع قرائتها» [٦٢] ، ويتكرر مثل هذا الخطأ في قوله: «لم تعلّيمه» [٦٣] ، ومن هذه الأخطاء قطع همزةالوصل في «إفهموني» [٦٤] ، وفي «إبنتي» [٦٥] ، وعدم جزم المضارع المذكر في «أعطيني درّاقاً» [٦٦] ، والفصل بين جزئي الكلمة الواحدة في «جند لها»[٦٧].

وغيرها من الأخطاء التي تحتاج معها هذه القصص إلى مراجعة و تدقيق، فعلى «الرغم من أن المفردات المستعملة في كتب الأطفال ليست بتنوع المفردات المستخدمة في بعض كتب الكبار، ولكن كل كلمة فيها يجب أن تستخدم بعناية، فهي موجودة لأنها الكلمة التي تنقل كل المعنى الذي يريد المؤلف نقله، فالمعنى يجب أن يكون صحيحاً، والدلالة يجب أن تكون صحيحة، والكلمة يجب أن تعطي الإيقاع المناسب للجملة، وعلى المؤلف معرفة كيفية إنشاء فقرات لها اتجاه وتعريف ووحدة، ومن الأفضل –أيضاً– إذا كان المؤلف يتقن الإملاء والتنقيط ومستوى لا بأس به من القواعد اللغوية» [٦٨] ، لأن «اعتماد الكلمات الخالية من الأخطاء النحوية، هو الباعث الأول على جعل الأطفال يفكرون» [٦٩] ، فكان يجب أن تُراجع هذه القصص من قِبَل جهات فلسطينية متخصصة تعنى بالطفل وأدبه، خاصة أنها وُزِّعت توزيعاً واسعاً بين الأطفال الفلسطينيين عبر المؤسسات المختلفة [٧٠] .

- **غموض الألفاظ**: إن غموض الكلمة يستوقف الطفل أثناء قراءته، لحاجتها إلى شرح وتوضيح، ونقرأ من هذه الألفاظ: الدرّاق، في قول السارد: «فأعطته الشجرة درّاقاً في غير أوان الدرّاق» [٧١] ، والدرّاق تسمية معرّبة للخوخ، غير شائعة في فلسطين، وهي لا تُطلق على جميع أنواع الخوخ، بل على البحري منه [٧٢] ، وتردد مثل هذه الألفاظ في قصص الأطفال، مع غياب تقديم مرادف أو شرح لها –حتى ولو كان في الهامش– يثير تساؤلات مهمة في قصص الأطفال، ولا سيمامدىً تحقق الكاتب من صعوبة ألفاظه أو سهولتها أثناء كتابته، ومدى مناسبتها للمرحلة العمرية التي يكتب لها، وأي من الألفاظ يمكن تقديمها للأطفال، وهل هناك ألفاظ تختص بعالم الطفولة؟ ، وتزداد هذه القضية صعوبة إذا ما عرفنا أن الطفل لا يعرف ما هي حدود ألفاظه، والكاتب لا يزال يجتهد، ويُجرّبُ فيها، يُضاف إلى ذلك إلى أن –معظم– الكتّاب لم يهتمّوا بتحديد الشريحة الطفلية التي يتوجّهون إليها، فتداخلت ألفاظ المرحلة الدنيا بالعليا في قصصهم.

وتبقى الحاجة قائمة في هذا السياق للخروج من مرحلة الاجتهاد الذاتي التي لا تصيب –دائماً– سلامة مفردات اللغة، وتبرز أهمية وضع أسس لغوية ومعجمية يتوافق عليها المهتمون في الكتابة للأطفال برعاية وطنية، وتنسجم مع المفردات الوظيفية الشائعة في

المناهج المدرسية، حتى لا تحدث فجوة وانفصام بين ما يقرأه الطفل في مدرسته وبين هذه القصص.

- **ضبط الحروف (التشكيل)** في قصص الأطفال مسألة ذات أهمية، فالضبط سلاح ذو حدّين، فمن جهة يعيق انطلاق الطفل في قراءته، ومتابعة الأحداث، ومن جهة أخرى فإن سلامة نطق الكلمات أثناء القراءة، تقوّي حصيلة الطفل اللغوية، وتقوّم لسانه وتمنعه من الزلل، ومن الكتاب من زاوج مستفيداً من (الحدّين) ، فكتب قصته، وشكّل فيها بعض الحروف التي اعتقد أن فيها صعوبةً في النطق، أو أنه إذا أهملهايمكن أن ينطقها الطفل نطقاً ينحرف بها عن المراد، فحافظ على الفصاحة والنطق السليم، مع سرعة متابعة الطفل للأحداث، ومن أمثلة هذا الأسلوب نقرأ في قصة سامي الكيلاني (حكيم العصافير) : "ما يدريكم أن الرجل قد وضع لكم فخّاً لاصطيادكم؟ ما يدريكم أنه قد وضع لكم منوِّماً لتناموا ويُمْسِكَكُم جميعاً؟ " (٧٣) .

فالكاتب ضبط الحروف التي يمكن أن تُقرأ خطأً (فَخّاً) ، بعدم تشديدالخاء، أو خشية إسقاط تشديد الواو في (منوِّماً) فتُسْلَب معنى الفاعلية بقراءتها اسم مفعول، وفي العبارة –أيضاً– تصحيح للنطق السليم في كلمة (يُمسِكَكُم) ، وهي إن لم يؤدِّ نطقها خطأً إلى فهم خطأ، فإن تشكيلها يساعد على التصحيح اللغوي دون إعاقة للقراءة أو إسراف في الضبط، وقد ترك الكاتب باقي الحروف في العبارة– والتي يمكن قراءتها مع ضمان سلامة المعنى– من دون تشكيل لتسهم في سرعة متابعة الأحداث.

وقد جاءت قصة دانا أبو حمود (حكاية فأر) ، وسامح العبوشي في (من سيغني لياسمين) ، وعباس دويكات في (الصياد) بهذه الطريقة التوفيقية، وهو حلٌّ توفيقي رآه من قبل أحمد نجيب حين تساءل: »هل يعني أن نضحّي بالقراءة الصحيحة في سبيل الانطلاق في القراءة والاستمتاع بها؟ ، الأفضل ألا نضحي بأحد هذين الهدفين في سبيل الآخر، وهذا يلقي عبئاً جديداً على كاتب الأطفال الذي يتصدى للكتابة لهم في مراحلهم الأولى، وخاصة في مرحلتي الطفولة المبكرة والوسيطة، حيث إنه يتطلب منه هذا أن ينتقي في كتابته الكلمات والعبارات والجمل التي تحتاج إلى أقل قدر ممكن من الضبط بالشكل، فيقرأ الطفل معظم حروفها بدون حاجة للتشكيل في المراحل المتقدمة، حينما يزداد الأطفال تمكناً من اللغة، يحسن ألا نقدم لهم القصص مشكولة شكلاً كاملاً، وإنما نقصر الشكل على الحروف التي يحتمل أن يخطئ الطفل في قراءتها» (٧٤) .

- بعض القصص لم تحافظ على الفصاحة فيها، فكانت تستخدم العامية في الحوار بين الشخصيات: «قالت وهي تناولني بيضة مسلوقة ورغيف خبز طازج: خذ يمّة، عفارم

عليك، ملقّط ومش مقصِّر، قلتْ لكْ ما حدا غيرك بيقدر للزيتونات العاليات، وشو صار؟ هِرْبَت المدرسة؟ كلها يومين اثنين وبترجعلها» [٧٥] ، ومثل هذا النص يحيلنا إلى قضية الخلاف القديمة– الحديثة، التي تدور حول الأفضلية في استخدام الفصحى أو العامية في لغة القص، «وقد أنفق النقاد والمبدعون والباحثون جهداً بالغاً في المناقشة حول هذه المسألة» [٧٦] ، ويبدو أن الحاجة الفنية قد أملت على الكتاب مثل هذه اللغة التوفيقية، التي رأى فيها بعض الكتاب، أن «الازدواج اللغوي ضرورة اجتماعية في كل مجتمع متحضر» [٧٧] ، فالقصص لا تقدم متعة وخيالاً فحسب، بل تقدم –أيضاً– زاداً لغوياً فصيحاً يمثّل قاموساً يعتمد عليه الطفل في تواصله المستقبلي مع الآخرين، ولسنا بصدد التنظير للفصحى أو العامية في هذا السياق، ولكن من الواجب أن يكون لمعجم اللغة موقف من الألفاظ التي تقدّم للأطفال في كل مرحلة.

وفي الختام لا يسعنا إلا التوكيد على ما يأتي:

١. ضرورة وضع معجم مدرسي لأطفال فلسطين، يراعي خصوصيتهم اللغوية والثقافية، وفقاً للقدرات المتوفرة، وليكن للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في مرحلته التجريبية، يستفيد هذا المعجم من كل التجارب العربية والعالمية، ويستبعد الأخطاء، ولا ينطلق من الصفر، ويبدأ من حيث انتهوا، يستفيد من علم اللسانيات الحاسوبية الذي أصبح عماد الدرس المنهجي الحديث في ضوء التقنيات التكنولوجية الحديثة، ويهتم بالكلمات التراثية التي لا يجوز إهمالها حتى لا يكون الطالب منقطعاً عن تراثه وماضيه، يقول صالح: «وقد أدخل هذا الرصيد التراثي كليًا أو جزئيًا في الكتب المدرسية في المغرب العربي وقد شاع عند الصغار لفظ (المعامة) للمايو ولفظ اللُّمجة (بضم اللام) للأكل الخفيف الذي يأكله الطفل في المدرسة بعد الظهر» [٧٨] .

٢. إيجاد تخصص جامعي رائد في جامعاتنا الفلسطينية، تبدأ دراسته من المرحلة الجامعية الأولى (البكالوريوس) بعنوان (اللسانيات الحاسوبية) يكون عماد الدراسة فيه مستنداً إلى ثلاثة علوم رئيسة وهي: علم المعجمات العربية، وعلم الحاسوب، واللغة الإنجليزية، لأن هذه العلوم الثلاثة مجتمعة في عقل واحد تستطيع أن تعيد قراءة معاجمنا قراءة تقنية عالمية حديثة، نواجه به العجز العربي في صناعة المعجمات، ونجاري متطلبات العصر التقنية، ونعدّ طلاباً بعقول تحتاجها الدول المتقدمة فضلاً عن وطننا، ويستطيعون الاعتماد على أنفسهم في حوسبة المعجمات ومواد التعليم بإتقان.

الهوامش:

١. صالح، عبد الرحمن الحاج، أنواع المعاجم الحديثة ومنهج وضعها، مجلة مجمع اللغة العربية، مجمع اللغة العربية، دمشق، ٢٠٠٢م، المجلد ٧٨، الجزء٣، ص٦٧٣.

٢. ميدني، بن حويلي، المعجم اللغوي العربي من النشأة إلى الاكتمال، دار هومة، الجزائر، ط١، ٢٠٠٣م، ص٢١.

٣. الصوري عباس، في الممارسة المعجمية للمتن اللغوي، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، المغرب، ١٩٩٨م، العدد٤٥، ص٢٧.

٤. ينظر: قنيبي، حامد صادق، ومحمد عريف الحرباوي، المدخل لمصادر الدراسات الأدبية واللغوية والمعجمية القديمة والحديثة، دار ابن الجوزي، عمان، ٢٠٠٥م، ص١٧– ١٨.

٥. نصار، حسين، المعجم العربي نشأته وتطوره، ط٢، مصر للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٨٦م، ج٢، ص٦٩٢.

٦. مبارك، مازن، نحو وعي لغوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٧٩م، ص١٥٨.

٧. وافي، علي عبد الواحد، فقه اللغة، ط٣، دار نهضة مصر، القاهرة، ٢٠٠٤م، ص١٧٣.

٨. رمضان، نادية، قطوف من أزاهير العربية، ط١، دار الوفاء، مصر، ٢٠٠٦م، ص٦٠.

٩. السيوطي، جلال الدين، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق فؤاد علي منصور، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٨م، ج١، ص٢١.

١٠. ينظر: المعتوق، أحمد محمد، المعاجم اللغوية العربية، المجمع الثقافي، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٦م، ص ١٤٥– ١٥٠.

١١. ظاظا، حسن، كلام العرب، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٧٦م، ص٤٤٩.

١٢. ينظر: نجيب، أحمد، أدب الأطفال علم وفن، ط٣، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٠م، ص٤٨– ٤٩.

١٣. المنسي، قنديل محمد، مشكلات الكتابة للطفل، مجلة العربي الصغير، وزارة الإعلام، الكويت، ١٩٩٧م، العدد٥٠، ص٣٢– ٣٣.

١٤. ينظر: غراب، هشام أحمد غراب، برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من حدة التشتت ونقص الانتباه لدى أطفال يعانون من صعوبات التعلم، مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، مصر، ٢٠١٠م، المجلد١٧، العدد ٦٢، ص٣٥٧.

١٥. جفات، محمد جاسم، تقويم مستوى طلبة قسمي اللغة العربية بكليتي التربية والآداب في استعمال المعجمات العربية بجامعة القادسية– كلية التربية، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، جامعة القدسية، العراق، ٢٠٠٨م، المجلد (٧) ، العددان (١، ٢) ص٢٥٩– ٢٦٠.

١٦. الرازي، أبو بكر، مختار الصحاح، مكتبة لبنان ناشرون بيروت، ١٩٩٥م، المقدمة.

١٧. ينظر: المصدر نفسه، كلمة الناشر، ص ه.

١٨. ينظر: كلمة محمود مختار عضو المجمع: «أخرج المجمع المعجم الوجيز عام ١٩٨٠ وبه نحو ٥٠٠ مصطلح فقط، فتقبلته الهيئات العلمية والتعليمية والصناعية بقبول حسن كان له أكبر الأثر في حفز اللجنة لمواصلة السير في طريقها بجهد أسرع، ثم أخرج المجمع عام ١٩٩٤م ما سبق أن وعد به وهو الطبعة الثانية الموسعة للحاسبات وبها ٥٠٠٠ مصطلح وتشمل كل ما يتطلبه الدارس والباحث والتطبيقي من مصطلحات إما أن تكون عربية الأصل أو معربة وفقًا لتوصيات التعريب التي كان المجمع قد أصدرها». مختار، محمود (٢٠٠٠م) ، كلمة عضو المجمع محمود مختار، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، العدد ٨٧، ص٣. وينظر: عمر، أحمد مختار، البحث اللغوي عند العرب، ط٦، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٨م، ص٣٢٥.

١٩. مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، القاهرة، ١٩٩٨م، ص ز.

٢٠. الفيومي، أحمد، المصباح المنير، مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٨٧م، ص د.

٢١. البستاني، بطرس، قطر المحيط، دار مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٩٥م، المقدمة.

٢٢. ينظر: أحمد الطاهر، مختار القاموس المحيط، ط٢، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٨م، ص٥.

٢٣. البستاني، عبدالله، الوافي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ١٩٩٠م، ص٦.

٢٤. مسعود، جبران، رائد الطلاب، ط١، دار العلم للملايين، بيروت، ٢٠٠٦م، ص٥.

٢٥. عبيد، عبد اللطيف، نظرة نقدية مقارنة في المعجم اللغوي العربي الحديث، مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق، ٢٠٠٣م، المجلد٧٨، الجزء٤، ص١١٢١

٢٦. الشرتوني، سعيد، أقرب الموارد في فصح العربية والشوارد، ط٢، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ١٩٩٢م، ج١، ص٦.

٢٧. الشويري، جرجس، معجم الطالب، ط٢، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، ١٩٩٥م، ص١٣.

٢٨. الصوري، في الممارسة المعجمية للمتن اللغوي، ص٢.

٢٩. ينظر: لويس المعلوف، المنجد في اللغة، والأدب والعلوم، المطبعة الكاثولوكية، بيروت، (د. ت) ، المقدمة.

٣٠. ينظر: الجر، خليل، لاروس: المعجم العربي الحديث، مكتبة لاروس، باريس، ١٩٨٧م، ص د.

٣١. الزعبي، خالد، لاروس: المعجم العربي الحديث، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠١١م، ص ك. (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٣٢. ينظر: ابن هادية، علي وآخرون، القاموس الجديد للطلاب، الشركة التونسية للتوزيع، تونس، ١٩٧٩م، ص د.

٣٣. المعتوق، المعاجماللغوية العربية، ص٢٥٦.

٣٤. صالح، أنواع المعاجم الحديثة ومنهج وضعها، ص٦٧٩.

٣٥. عمر، أحمد مختار، صناعة المعجم الحديث، ط١، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٨م، ص١٧٥.

٣٦. صالح، أنواع المعاجم الحديثة ومنهج وضعها، ص٦٨١

٣٧. وافي، فقه اللغة، ص٢٨٩.

٣٨. صالح، أنواع المعاجم الحديثة ومنهج وضعها، ص٦٧٤.

٣٩. المرجع نفسه، ص٦٧٤– ٦٧٥.

٤٠. عمر، صناعة المعجم الحديث، ص١٦٥– ١٦٦.

٤١. خليل، حلمي، الكلمة دراسة لغوية معجمية، ط٢، دار المعرفة الجامعية، مصر، ١٩٩٢م، ص١١١.

٤٢. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرصيد اللغوي العربي لتلاميذ الصفوف الستة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، (د. ن) ، تونس، ١٩٨٩م، ص١٩.

٤٣. صالح، أنواع المعاجم الحديثة ومنهج وضعها، ص٦٧٨.

٤٤. المرجع نفسه، ص٦٧٩– ٦٨٠.

٤٥. المرجع نفسه، ص٦٨٠.

٤٦. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرصيد اللغوي العربي لتلاميذ الصفوف الستة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، ص٥.

٤٧. ينظر: ابن هادية وآخرون، القاموس الجديد للطلاب، ص د.

٤٨. ينظر: المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية، إعلان عن طلب ترشحات لإنجاز دراسات وبحوث تربوية، ، وزارة التربية، الجمهورية التونسية، ٢٠١٢م.

٤٩. أبو حرب، محمد خير، المعجم المدرسي، ط١، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، ١٩٨٥م، ص١٧.

٥٠. ينظر: المصدر نفسه.

٥١. ينظر: عيسى، جورج، المعرب والدخيل في المعجم المدرسي، مجلة التراث العربي، السنة الحادية والعشرون، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٢٠٠٢م، ص٨٥.

٥٢. وزارة التربية والتعليم السعودية، المعجم الطلابي لمراحل التعليم العام، ورقة مقدمة باسم وزارة التربية والتعليم السعودية إلى المؤتمر الدولي للغة العربية الذي ينظمه المجلس الدولي للغة العربية بالتعاون مع اليونسكو، (١٩– ٢٣ مارس– آذار) ، بيروت، ٢٠١٢م، ص٢.

٥٣. بدير، محمد، وزارة التربية والتعليم تصدر أول معجم مدرسي للجنسين في السعودية، صحيفة الشرق الأوسط، لندن، العدد ٩٢٨٨، ٢٠٠٤م، ص٢.

٥٤. وزارة التربية والتعليم السعودية، المعجم الطلابي لمراحل التعليم العام، ص٥

٥٥. العيسة، أسامة، المال الأوروبي يحتضن الثقافة الفلسطينية، صحيفة الشرق الأوسط، لندن، العدد٩٦٧٢، ٢٠٠٥م، ص٩.

٥٦. ينظر: جمعة، خالد، أذن سوداء... أذن شقراء، مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي، رام الله، فلسطين، ٢٠٠٢مص٢.

٥٧. المصدر نفسه، ص١٥.

٥٨. جاء في معجم العين: »والقِطَّةُ: السنور، والجميع القِطاطُ، وهو نعت للأنثى، قال الأخطل:

أكلتَ القِطاطَ فأفنيتَها فهل في الخَنانيصِ من مَغْمَزِ

ينظر: الفراهيدي، الخليل بن أحمد، العين، تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، ط١، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، ١٩٨٨م، ج٥، ص١٥.

٥٩. جمعة، أذن سوداء... أذن شقراء، ص١٨.

٦٠. المصدر نفسه، ص١٢.

٦١. جمعة، خالد، صفحات من يوميات جرثومة، بلدية غزة، غزة، ١٩٩٦مص٧.

٦٢. المصدر نفسه، ص١٣.

٦٣. جمعة، خالد، الشبلان، مشروع تعليم حقوق الإنسان، التسامح وحل النزاعات، دائرة التربية والتعليم، الأونروا، د. م، ٢٠٠٠م، ص١٦.

٦٤. عمير، صفاء، أنا لست شقياً، مركز المصادر للطفولة المبكرة، القدس، ١٩٩٨م، ص١٠.

٦٥. الكيلاني، سامي، بطاقة إلى ليلى، ط١، منشورات مركز أوغاريت الثقافي للنشر والترجمة، رام الله، فلسطين، ٢٠٠١م، ص٥.

٦٦. الريس، ناهض منير (١٩٨٩م) : الجدة وحفيدها الذي يشتهي كل شيء، ط١، مؤسسة الصالحاني، دمشق، ص٦.

٦٧. الريس، ناهض منير، اليمامة والزهرة الصفراء، ط١، مطبعة الصالحاني، دمشق، ١٩٨٧م، ص٧.

٦٨. كارل، جين، كتب الأطفال ومبدعوها، ترجمة صفاء روماني، وزارة الثقافة، دمشق، ١٩٩٤م، ص٣٥.

٦٩. أبو معال، عبد الفتاح، أدب الأطفال، ط٢، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٠م، ص١٠٦.

٧٠. أهمية هذه القصص تأتي من البرامج التثقيفية التي تترافق مع مشروعات تتعلق بالبنية التحتية الفلسطينية، انظر على سبيل المثال الجهات الداعمة لقصة الحفلة: مؤسسة إنقاذ الطفل– بلدية جباليا– بلدية رفح– وكالة التنمية البريطانية (DFID) .

٧١. الريس، ناهض منير، الجدة وحفيدها الذي يشتهي كل شيء، ط١، مؤسسة الصالحاني، دمشق، ١٩٨٩م، ص٦.

٧٢. جاء في المعجم: «والدَّرَقَةُ: الخَوخَةُ في النَهْرِ ومنه قولُ الفُقَهاءَ: إصلاح– الدَّرَقَةِ على صاحِبِ النَّهْرِ الصّغَير، هو مُعَرَّبُ دَريجَه كسَفِينَة، والجِيمُ فارسية». ينظر: الزبيدي، مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، ط١، دار مكتبة الحياة، بيروت، ١٣٠٦هـ، ج٦، ص٣٤٣.

٧٣. الكيلاني، بطاقة إلى ليلى، ص١٦.

٧٤. نجيب، أحمد، فن الكتابة للأطفال، دار الكاتب العربي، القاهرة، ١٩٦٩م، ص٤٢– ٤٣.

٧٥. طوباسي، عبلة، أحب مدرستي وأمي والزيتون، منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونسيف) بالتعاون مع وزار الثقافة الفلسطينية، رام الله، ٢٠٠٠م، ص٩– ١٠.

٧٦. القاعود، حلمي محمد، اللغة العربية وقضية التخلف، مجلة المجتمع، الكويت، ٢٠٠٥م، العدد ١٦٧٧، ص١٣.

٧٧. الشاروني، يوسف، القصة القصيرة نظرياً وتطبيقياً، سلسلة كتاب الهلال، القاهرة، ١٩٧٧م، ص٨١.

٧٨. صالح، أنواع المعاجم الحديثة ومنهج وضعها، ص٦٨٠.

المصادر والمراجع:

أولاً ـ المراجع العربية:

١. البستاني، بطرس، قطر المحيط، دار مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٩٥م.

٢. البستاني، عبدالله، الوافي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ١٩٩٠م.

٣. الجر، خليل، لاروس: المعجم العربي الحديث، مكتبة لاروس، باريس، ١٩٨٧م.

٤. جمعة، خالد، صفحات من يوميات جرثومة، بلدية غزة، غزة، ١٩٩٦م.

٥. جمعة، خالد، الشبلان، مشروع تعليم حقوق الإنسان، التسامح وحل النزاعات، دائرة التربية والتعليم، الأونروا، د. م، ٢٠٠٠م.

٦. جمعة، خالد، أذن سوداء... أذن شقراء، مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي، رام الله، فلسطين، ٢٠٠٢م.

٧. أبو حرب، محمد خير، المعجم المدرسي، ط١، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، ١٩٨٥م.

٨. خليل، حلمي، الكلمة دراسة لغوية معجمية، ط٢، دار المعرفة الجامعية، مصر، ١٩٩٢م.

٩. الرازي، أبو بكر، مختار الصحاح، مكتبة لبنان ناشرون بيروت، ١٩٩٥م.

١٠. رمضان، نادية، قطوف من أزاهير العربية، ط١، دار الوفاء، مصر، ٢٠٠٦م.

١١. الريس، ناهض منير، اليمامة والزهرة الصفراء، ط١، مطبعة الصالحاني، دمشق، ١٩٨٧م.

١٢. الريس، ناهض منير، الجدة وحفيدها الذي يشتهي كل شيء، ط١، مؤسسة الصالحاني، دمشق، ١٩٨٩م.

١٣. الزاوي، أحمد الطاهر، مختار القاموس المحيط، ط٢، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٨م.

١٤. الزبيدي، مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، ط١، دار مكتبة الحياة، بيروت، ١٣٠٦هـ.

١٥. السيوطي، جلال الدين، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق فؤاد علي منصور، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٨م.

١٦. الشاروني، يوسف، القصة القصيرة نظرياً وتطبيقياً، سلسلة كتاب الهلال، القاهرة، ١٩٧٧م.

١٧. الشرتوني، سعيد، أقرب الموارد في فصح العربية والشوارد، ط٢، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ١٩٩٢م.

١٨. الشويري، جرجس، معجم الطالب، ط٢، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، ١٩٩٥م.

١٩. طوباسي، عبلة، أحب مدرستي وأمي والزيتون، منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونسيف) بالتعاون مع وزار الثقافة الفلسطينية، رام الله، ٢٠٠٠م.

٢٠. ظاظا، حسن، كلام العرب، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٧٦م.

٢١. عمر، أحمد مختار، البحث اللغوي عند العرب، ط٦، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٨م.

٢٢. عمر، أحمد مختار، صناعة المعجم الحديث، ط١، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٨م.

٢٣. عمير، صفاء، أنا لست شقياً، مركز المصادر للطفولة المبكرة، القدس، ١٩٩٨م.

٢٤. الفراهيدي، الخليل بن أحمد، العين، تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، ط١، ١٩٨٨م.

٢٥. الفيومي، أحمد، المصباح المنير، مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٨٧م.

٢٦. قنيبي، حامد صادق، ومحمد عريف الحرباوي، المدخل لمصادر الدراسات الأدبية واللغوية والمعجمية القديمة والحديثة، دار ابن الجوزي، عمان، ٢٠٠٥م.

٢٧. كارل، جين، كتب الأطفال ومبدعوها، ترجمة صفاء روماني، وزارة الثقافة، دمشق، ١٩٩٤م.

٢٨. الكيلاني، سامي، بطاقة إلى ليلى، ط١، منشورات مركز أوغاريت الثقافي للنشر والترجمة، رام الله، فلسطين، ٢٠٠١م.

٢٩. لويس المعلوف، المنجد في اللغة، والأدب والعلوم، المطبعة الكاثولوكية، بيروت، (د. ت).

٣٠. مبارك، مازن، نحو وعي لغوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٧٩م.

٣١. مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، القاهرة، ١٩٩٨م.

٣٢. مسعود، جبران، رائد الطلاب، ط١، دار العلم للملايين، بيروت، ٢٠٠٦م.

٣٣. أبو معال، عبد الفتاح، أدب الأطفال، ط٢، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٠م.

٣٤. المعتوق، أحمد محمد، المعاجم اللغوية العربية، المجمع الثقافي، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٦م.

٣٥. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرصيد اللغوي العربي لتلاميذ الصفوف الستة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، (د. ن) ، تونس، ١٩٨٩م.

٣٦. ميدني، بن حويلي، المعجم اللغوي العربي من النشأة إلى الاكتمال، ط١، دار هومة، الجزائر، ٢٠٠٣م.

٣٧. نجيب، أحمد، أدب الأطفال علم وفن، ط٣، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٠م.

٣٨. نجيب، أحمد، فن الكتابة للأطفال، دار الكاتب العربي، القاهرة، ١٩٦٩م.

٣٩. نصار، حسين، المعجم العربي نشأته وتطوره، ط٢، مصر للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٨٦م.

٤٠. ابن هادية، علي وآخرون، القاموس الجديد للطلاب، الشركة التونسية للتوزيع، تونس، ١٩٧٩م.

٤١. وافي، علي عبد الواحد، فقه اللغة، ط٣، دار نهضة مصر، القاهرة، ٢٠٠٤م.

ثانياً ـ المجلات والصحف والرسائل الجامعية:

١. جفات، محمد جاسم، تقويم مستوى طلبة قسمي اللغة العربية بكليتي التربية والآداب في استعمال المعجمات العربية بجامعة القادسية– كلية التربية، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، جامعة القدسية، العراق، ٢٠٠٨م.

٢. بدير، محمد، وزارة التربية والتعليم تصدر أول معجم مدرسي للجنسين في السعودية، صحيفة الشرق الأوسط، لندن، ٢٠٠٤م.

٣. الزعبي، خالد، لاروس: المعجم العربي الحديث، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠١١م، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٤. صالح، عبد الرحمن الحاج، أنواع المعاجم الحديثة ومنهج وضعها، مجلة مجمع اللغة العربية، مجمع اللغة العربية، دمشق، ٢٠٠٢م.

٥. الصوري عباس، في الممارسة المعجمية للمتن اللغوي، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، المغرب، ١٩٩٨م.

٦. عبيد، عبد اللطيف، نظرة نقدية مقارنة في المعجم اللغوي العربي الحديث، مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق، ٢٠٠٣م.

٧. العيسة، أسامة، المال الأوروبي يحتضن الثقافة الفلسطينية، صحيفة الشرق الأوسط، لندن، ٢٠٠٥م.

٨. عيسى، جورج، المعرب والدخيل في المعجم المدرسي، مجلة التراث العربي، السنة الحادية والعشرون، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٢٠٠٢م.

٩. غراب، هشام أحمد غراب، برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من حدة التشتت ونقص الانتباه لدى أطفال يعانون من صعوبات التعلم، مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، مصر، ٢٠١٠م.

١٠. القاعود، حلمي محمد، اللغة العربية وقضية التخلف، مجلة المجتمع، الكويت، ٢٠٠٥م.

١١. المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية، إعلان عن طلب ترشحاتلإنجاز دراسات وبحوث تربوية، وزارة التربية، الجمهورية التونسية، ٢٠١٢م.

١٢. المنسي، قنديل محمد، مشكلات الكتابة للطفل، مجلة العربي الصغير، وزارة الإعلام، الكويت، ١٩٩٧م.

١٣. وزارة التربية والتعليم السعودية، المعجم الطلابي لمراحل التعليم العام، ورقة مقدمة باسم وزارة التربية والتعليم السعودية إلى المؤتمر الدولي للغة العربية الذي ينظمه المجلس الدولي للغة العربية بالتعاون مع اليونسكو (١٩– ٢٣ مارس– آذار) ، بيروت، ٢٠١٢م.

9. References should follow rules as follows:

   (a) If the reference is a book, then it has to include the author name, book title, translator if any, publisher, place of publication, edition, publication year, page number.

   (b) If the reference is a magazine, then it has to include the author, paper title, magazine name, issue number order by last name of the author.

10. References have to be arranged in alphabetical order by last name of the author.

11. The researcher can use the APA style in documenting scientific and applied topics where he points to the author footnotes.

Guidelines for Authors

The Journal of Al-Quds Open University For Research & Studies Publishes Original research documents and scientific studies for faculty members and researchers in Alquds Open University and other local, Arab, and International universities with special focus on topics that deal with open education. The Journal accepts papers offered to scientific conferences.

Researchers who wish to publish their papers are required to abide by the following rules:

1. Papers are accepted int both English and Arabic.
2. each paper should not exceed 32 pages or 7500 words including footnotes and references.
3. Each paper has to add new findings or extra knowledge in its field.
4. Papers have to be on a "CD" or "E-mail" accompanied by three hard copies. Nothing is returnable in either case: published or not.
5. An abstract of 100 to 150 words has to be included. The language of the abstract has to be English if the paper is in Arabic and has to be Arabic if the paper is in English.
6. The paper will be published if it is accepted by at least two revisers. The Journal will appoint the revisers who has the same degree or higher than the researcher himself.
7. The researcher should not include anything personal in his paper.
8. The owner of the published paper will receive one copy of the Journal in which his paper is published.

GENERAL SUPERVISOR PROFESSOR

Younis Amro

President of the University

Journal Editorial Board

EDITOR - IN - CHIEF

Hasan A. Silwadi

Dean of Scientific Research & Graduate Studies

EDITORIAL BOARD

Yaser Al. Mallah
Ali Odeh
Zeiad Barakat
Islam Y. Amro
Insaf Abbas
Rushdi Al - Qawasmah
Atieh Musleh
Majid Sbeih

FOR CORRESPONDENCE AND SENDING RESEARCH
USE THE FOLLOWING ADDRESS:

Chief of the Editorial Board of the Journal of
Al-Quds Open University for Research & Studies

Al-Quds Open University

P.O. Box ; 51800

Tel: 02-2984491

Fax: 02-2984492

Email: hsilwadi@qou.edu

Deanship of Scientific Research & Graduate Studies

Email: sprgs@qou.edu

Tel: 02-2952508

Al-Quds Open University

Design By: Deanship of Scientific Research & Graduate Studies

Journal of
Al-Quds Open University
for Research & Studies